وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –

مدرسة الدكتوراه في العلوم الإنسانية

كلية الآداب و اللغات والعلوم الاجتماعية و الإنسانية

قطب جامعة أم البواقي

مذكرة بعنوان

نظام (السعد) عبر تصورات الأسرة الجامعيين في الجامعة الجزائرية

دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالبة

نذيرة اليزيد

إشراف الأستاذ الدكتور

نبيل بوزيد

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د مسعودي زين الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د بوزيد نبيل	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا و مقررا
د. بوعامر احمد زين الدين	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي	عضوا
د. بوخدير عمار	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا

السنة الجامعية 2010/2009

تشكـــرات

الحمد لله ،و الشكر الأعظم لله الذي وفقني و قربني من هذه الطبقة الطاهرة و النبيلة من مجتمعنا و التي قال فيها سبحانه و تعالى:" **و يخشى الله من عباده العلماء.**" صدق الله العظيم

أتقدم بشكري الخالص إلى **الأستاذ الدكتور المشرف نبيل بوزيد** الذي كان لي الأستاذ و الأخ الأكبر داخل الأسرة الجامعية ، و الذي ضحى بوقته الثمين في توجيهي و لم يبخل بنصائحه القيمة و توجيهاته السديدة ، فألف شكر أيها الأستاذ الفاضل.

دون أن أنسى شكر **الأستاذ الدكتور زين الدين مصمودي** على سهره و توفير كل الوسائل و التسهيلات الإدارية و التوجيهات البيداغوجية المميـــزة طيلة مسارنا الدراسي بكليتـــه الفاضلة.

كما أشكر أيضا كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع من قريب و من بعيد ، و أخص بالذكـــر: **أ. غربي** ، **أ/د. بوعامر**، **د.فتيحة زروال** ، **أ.بن عبيد**، **أ. زرزور**، **الدكتور بلقاسم دكدوك**. و **أ. نورة قنيفة**، **أ.دلال جغبوب** .

و أخص بالشكر الأستاذ الدكتور **محمد الصغير شرفي** أستاذ بجامعة سطيف على مساعدته لي في إنجاز هذا العمل.و كذا **أ/د بلقاسم سلاطنية** رئيس جامعة بسكرة، و **أ. نور الدين بن شيخ** جامعة منتوري بقسنطينة

و لا أنسى تشكراتي الخالصة إلى إطارات جامعة العربي بن مهيدي بالإدارة المركزية على رأسهم **أ/د أحمد بوراس**، **أ/د قدور لعمارة** و **الدكتور عبد الرحمان ذيب** على إسهاماتهم و كذا كافـــة التسهيلات التي قدموها لإنجاز هذا البحث ، وداموا في خدمـــة العلم و المعرفـــة بهذا الصرح الفتي.إضافة إلى جميع **عمداء الكليات و رؤساء الأقسام** .

و اشكر كذلك كل **أساتذة و موظفي** كلية الآداب و العلوم الإنسانية و بخاصة الموظفة: **نسيمة زروال**، الذين قدموا لي مساعدة معتبرة.

فهرس المحتويـــــــات

مقدمة..... 01

الجانب النظري..... 04

الفصل الأول: الفصل التمهيدي..... 05

1- تحديد وصياغة مشكلة البحث..... 06

2- فروض الدراسة..... 09

3- أهداف الدراسة..... 09

4- أهمية الدراسة..... 09

5- أسباب اختيار الموضوع..... 10

6- تحديد المفاهيم..... 10

7- الدراسات السابقة..... 12

مراجع الفصل..... 27

الفصل الثاني: الجامعة..... 29

تمهيد..... 30

1- تعريف الجامعة..... 31

2- فلسفة،أهداف ومبادئ الجامعة..... 33

3- مهام الجامعة..... 35

4- تطور التعليم الجامعي في الجزائر..... 42

5- الوضعية الراهنة للجامعة الجزائرية..... 46

خلاصة الفصل..... 54

مراجع الفصل الثاني..... 55

الفصل الثالث: نظام ل.م.د..... 57

تمهيد..... 58

I – نظام ل.م.د في أوروبا..... 59

1-الجذور التاريخية لنظام ل.م.د.على المستوى الأوروبي..... 59

2-ظهور نظام ل.م.د في أوروبا..... 60

3-الأبعاد المختلفة لنظام ل.م.د..... 62

4-الأهداف الكبرى لنظام ل.م.د..... 66

5-هيكلة التعليم داخل نظام ل.م.د..... 69

6-خصائص نظام ل.م.د..... 70

II – نظام ل.م.د في الجزائر..... 74

1-وضعية الجامعة الجزائرية قبيل الإصلاح..... 74

2-دوافع الإصلاح..... 75

3-التوجهات الحالية للتعليم العالي و نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية..... 77

4-أهداف نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية..... 86

5-خصائص نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية..... 87

6-تعديل نظام التعليم العالي الكلاسيكي للهيكلة الجديدة ل.م.د..... 90

7-التعاون الوطني و الدولي..... 92

8-إيجابيات و سلبيات نظام ل م د..... 95

9-توضيحات خاصة للانتقادات الموجهة لنظام ل م د..... 96

خلاصة الفصل..... 97

مراجع الفصل الثالث..... 98

الجانب الميداني..... 101

الفصل الرابع: منهجية البحث الميداني..... 102

تمهيد..... 103

1/ الدراسة الاستطلاعية..... 104

1-1 أهمية وهدف الدراسة الاستطلاعية..... 104

2-2 مجالات الدراسة الاستطلاعية..... 105

1-3 عينة الدراسة الاستطلاعية..... 106

1-4 المنهج المستخدم في الدراسة..... 106

1-5 أدوات جمع البيانات..... 106

1-6 الشروط السيكومترية للاستبيان..... 111

1-7 نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 113

2/ الدراسة النهائية..... 125

2-1 منهج الدراسة..... 125

2-2 العينة..... 125

2-3 أدوات جمع البيانات..... 129

2-4 أساليب المعالجة الإحصائية..... 133

مراجع الفصل..... 135

الفصل الخامس: عرض البيانات و تفسير النتائج..... 137

تمهيد..... 138

1/ عرض النتائج..... 139

1-1 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى..... 139

1-2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية..... 150

1-3 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة..... 162

1-4 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة..... 172

2/ مناقشة و تفسير النتائج..... 182

2-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 182

2-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 183

2-3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 184

2-4 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة..... 185

3/ النتائج العامة للدراسة..... 186

4/ بعض الاقتراحات النابعة من نتائج الدراسة..... 187

خاتمة..... 189

قائمة المراجع العامة..... 190

الملاحق..... 198

فهرس الجداول

جداول الفصل الرابع		
الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	عدد أفراد العينة الاستطلاعية	106
02	نتائج الدراسة الاستطلاعية	113
03	عدد أساتذة ل م د حسب كل تخصص بجامعة أم البواقي	127
04	التكرارات الخاصة بالتخصصات	128
05	سنوات الخبرة في التدريس وفق نظام ل م د	128
06	محاور استمارة الدراسة النهائية	130

جداول الفصل الخامس		
1	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل القاعات التي تدرسون فيها تعرف اكتظاظا للطلبة	140
2	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل تتوفر الجامعة التي تدرسون فيها على قاعات الإعلام الآلي والأنترنت؟	141
3	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل تتوفر الجامعة التي تدرسون فيها على مكتبة إلكترونية؟	142
4	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل توجد مخابر على مستوى جامعتكم؟	143
5	جدول يبين أجوبة عن السؤال و إن وجدت هل هي مجهزة بالوسائل التقنية الحديثة؟	144
6	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل الكتب الموجودة بالمكتبة تغطي تخصصات الطلبة؟	145
7	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل هناك مكاتب للأساتذة لاستقبال الطلبة لتحقيق هدف المرافقة ؟	146
8	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل توفر المقاعد البيداغوجية و الخدمات الجامعية يسهل حركية الطلبة بين الجامعات؟	147
أ	كا^2 لدلالة الفروق في إجابات المبحوثين على بنود المحور الأول-	148

9	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل محتوى البرامج التي تدرس مكثفة	151
10	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل محتوى البرنامج الذي يدرس واقعي يتماشى مع التطورات العلمية الحاصلة؟	152
11	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل البرامج المقررة تزود الطالب بالمهارات و المعلومات الكافية التي يتطلبها سوق العمل ؟	153
12	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل البرامج المقررة تسعى إلى تحقيق التكوين الذاتي للطالب؟	154
13	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل هناك انسجام بين مختلف الشعب التي تشكل ميدان من ميادين نظام ل.م.د ؟	155
14	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل هناك تربصات ميدانية يقوم بها الطالب؟	156
15	جدول يبين أجوبة عن السؤال إن وجدت هذه التربصات هل هي كافية لتطبيق المضمون المعرفي الذي تلقاه؟	157
16	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل توجد لجان مسؤولة تعمل على تعديل البرامج و تغييرها بصفة دورية ؟	158
17	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل طريقة الانتقال في نظام ل.م.د هي أكثر مرونة من النظام الكلاسيكي؟	159
ب	كا^2 لدلالة الفروق في إجابات المبحوثين على بنود المحور الثاني	160
18	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل عدد الأساتذة كافي لتأطير الطلبة؟	163
19	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل أنتم مختصون في المقاييس التي تدرسونها؟	164
20	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل الأستاذ الجامعي ينوع في استخدام طرق التدريس ؟	165
21	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل تجدون صعوبة في توصيل المعلومة للطالب؟	166
23	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل الطرق التي تتبعونها لتقييم الطلبة تختلف عن طرق التقييم في النظام الكلاسيكي؟	167
24	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل هناك علاقة بين مؤطر الجامعة و مؤطر الميدان أثناء التربصات؟	168
25	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل هناك تحفيزات مناسبة للأساتذة مقابل مرافقة الطالب ؟	169
ج	كا^2 لدلالة الفروق في إجابات المبحوثين على بنود المحور الثالث-	170
27	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل يتميز التأطير الإداري بالكفاءة في التنظيم ؟	174
28	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل هناك تكوين كفاءات جديدة تتمتع بثقافة التسيير الجامعي؟	175

29	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل الإدارة المسيرة حققت مبدأ التعاون الدولي بين مؤسسات التعليم العالي؟	176
30	جدول يبين أجوبة عن السؤال هل نظام ل.م.د فتح للجامعة الجزائرية مجالات التمويل؟	177
31	جدول يبين أجوبة عن سؤال هل هناك تعاون فعلي بين الجامعة و مؤسسات القطاع الاقتصادي؟	178
32	جدول يبين أجوبة عن سؤال هل تعتقد أن تصميم عروض التكوين لنظام ل.م.د تتم في ضوء الأهداف الأساسية له؟	179
د	كا^2 لدلالة الفروق في إجابات المبحوثين على بنود المحور الرابع-	180

تعتبر المعرفة من الأسس الهامة في تطور المجتمعات و استمرارها، و ذلك من خلال ما تحدثه من تطور في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية.

-و تعتبر الجامعة من المؤسسات الأولى التي تسند إليها هذه المهمة، حيث أنها تعمل بالتوازي مع مختلف مؤسسات المجتمع من اجل خلق ديناميكية و تفاعل مع البيئة المحيطة بها، فهي لا تتأثر به فحَسب بل تؤثر فيه، معنى هذا أن الجامعة اليوم جزء لا يتجزأ من المجتمع، فمن البيئة و المجتمع تشتق الجامعة قيمتها و أهدافها و مواردها ومعلوماتها، و إلى البيئة و المجتمع تعاد هذه القيم و الأهداف والمعلومات في شكل انجازات علمية و خدمات بحثية، أو قوى عاملة مؤهلة و مدربة. و من هذه الأهمية حضيت الجامعة بالقيمة الثابتة في سيرورة الدول، ذلك أن البناء السليم للمجتمع يبدأ من التعليم عامة و الجامعة خاصة، فهي تعتبر المختبر الحقيقي لتوليد المعرفة، فضلا عن رعايتها و تنميتها وتعميمها لخدمة التنمية الحقيقية للمجتمع.

- والجزائر شأنها شأن بقية دول العالم أولت اهتماما خاصا و واضحا بالعلم والمعرفة جسدته من خلال جامعاتها المقامة هنا و هناك، سعيا منها لمسايرة عجلة التنمية والتغيرات الحاصلة في محيطها الواسع.

-ونظرا لهذه التحولات و التغيرات الاقتصادية، الاجتماعية و السياسية، العلمية والتكنولوجية، التي طرأت على المستوى الدولي بشكل عام و العربي بشكل خاص، فقد أدركت هذه الدول ومن بينها الجزائر أن هناك تداخل كبير بين التعليم العالي و البحث العلمي من جهة، و التنمية من جهة أخرى،مما استوجب حصول تحول كبير في رسالة التعليم العالي، حيث أصبح مطلوبا منه مواكبة هذه المستجدات و مواجهة التحديات والرهانات و استيعابها. فقد بات مطلوبا من الجامعات المساهمة في حل المشكلات اليومية للمحيط و المجتمع في شتى المجالات.

-لهذا فقد أخذت دول العالم ومن بينها الجزائر تتفحص أنظمتها التربوية بحثا عن مواقع الخلل والاضطراب، فتولدت قناعة مآدها أن الجامعة بصورتها التقليدية لم تعد

قادرة على الاضطلاع بمسؤوليتها و أدوارها الجديدة التي أفرزتها المتغيرات العالمية وبالتالي يستوجب مراجعة جذرية وشاملة لدمجها في سياق هذه التحولات.

الاعتقاد بتطوير التعليم العالي أضحت ضرورة ملحة في ظل ما تشهده الجامعة الجزائرية من انخفاض في مستوى الكفاءة و النوعية و الازدياد المطرد لعدد الطلبة وكلفة الإنفاق، مقابل انخفاض في عدد المؤطرين و الهياكل و ما صاحبها من اختلالات عديدة ومتشعبة على المستوى البيداغوجي والعلمي؛ لهذا عملت الجزائر على تجاوز النظام التعليمي الموروث من خلال إصلاحات متعددة لتكييفه مع الواقع و مستجداته، و آخرها ما يعيشه اليوم من إصلاح جديد تجلى في نظام ل.م.د (ليسانس–ماستر–دكتوراه) الذي شمل هيكلة التعليم و محتويات البرامج، طرق التوجيه و التقويم، الانتقال، وتسيير مختلف الهيآت البيداغوجية، بغية تصحيح مختلف الاختلالات، من خلال خلق تلاؤم بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية التعليم و ضرورة الوصول لتكوين نوعي، و إعطاء معنى حقيقي لمفهومي الأداء والمناقشة، كما جاء في فلسفة و إجراءات هذا الإصلاح، و هذا ليكون للتعليم العالي وزنا ثقيلا، ومساهمة فعالة في التنمية، فجل مشاريعها تشهد تحولا في التنويع الاقتصادي و النمو المطرد السريع لرأس المال البشري يقود عمليات التنمية. ذلك أن التقدم الاقتصادي لا يمكن أن يتحقق دون توفر القوى العاملة المؤهلة والمتخصصة؛ وهذا لا يأتي إلا من خلال تطوير التعليم العالي و إصلاحه وفق نظرة شاملة لكل جوانبه و مكوناته.

من هذا الاتجاه جاء موضوع الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة هذا الإصلاح الجديد وأهم الصعوبات التي تواجه الهيئة المؤطرة له في عملية تطبيقه حسب وجهة نظر الأساتذة الجامعين؛ و هذا من اجل تحقيق نظام تعليمي صالح بالجامعة الجزائرية حتى ولو كان نظام ذو فلسفة غريبة عن المجتمع الجزائري.

و قد ضمت هذه الدراسة جانبان الأول نظري، و الثاني ميداني، بالنسبة للجانب الأول شمل ثلاثة فصول، تناول الفصل الأول إشكالية الدراسة، أهداف و أهمية الدراسة الفروض، أسباب اختيار الموضوع، ضبط المصطلحات و الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني، فتناول الجامعة و تطورها، حيث قمنا بتحديد مفهومها، فلسفتها وأهدافها، مهام الجامعة، تطور التعليم الجامعي في الجزائر، الجامعة و التنمية، الوضعية الراهنة للجامعة الجزائرية.

فيما يخص الفصل الثالث، تم التطرق إلى نظام ل.م.د من حيث فلسفته، و أهدافه وأبعاده، و هيكلته في أوروبا و من حيث تطبيقه في الجزائر، حيث تناولنا وضعية الجامعة قبيل الإصلاح، دوافع الإصلاح، التوجهات الحالية للتعليم العالي للجامعة الجزائرية، أهداف و خصائص هذا النظام، تعديل الهيكلة الكلاسيكية إلى هيكلة جديدة وأخيرا التعاون الوطني و الدولي.

الجانب الثاني، و هو الجانب الميداني الذي يشمل فصلين، الأول يتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة، و التي تضمنت الدراسة الاستطلاعية بمجالاتها و عينتها و المنهج المستخدم لدراستها ونتائجها. و الثاني يتمثل في الفصل السادس الذي يتضمن تبويب وعرض و مناقشة و تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفروض و الدراسات المشابهة، ثم النتائج العامة، فالاقتراحات و التوصيات و أخيرا الخاتمة.

الجانب النظري

الفصـــــل التمهيــــدي

1/تحديــد وصياغة مشكلــة البحــث

2/ فــروض الدراســـة

3/أهــداف الدراســـة

4/أهميـــة الدراســـة

5/ أسبـــاب اختيـــار الموضـــوع

6/ تحديـــد المفاهيـــم

7/ الدراســـات السابقـــة

مراجـــع الفصـــل

1-تحديد و صياغة مشكلة البحث:

إن هاجس الدول المتخلفة والدول السائرة في طريق النمو هو اللحاق بركب الدول المتقدمة والانفتاح الفكري لمواجهة ما تصنعه آلة العولمة، ولا سبيل في ذلك إلا بالتربية والتعليم، إذ أثبتت التجارب العالمية أن النمو الاقتصادي، وان كان في كل الأحوال ضروريا فهو غير كاف لأنه مقرون بأبعاد ومؤشرات أخرى، يتكامل معها كالبعد العلمي والأكاديمي البيئي والإداري، والمالي ،إضافة إلى البعد الاجتماعي والثقافي، والغرض من وراء كل هذا هو حتمية الصلة المتبادلة بين المجتمع وبيئته الطبيعية .فالحياة ليست مبنية على الموارد البيئية فحسب كالسلع النقود والبضائع، بل أيضا على الإنسان والمجتمع والثقافة ،وهو الرهان العالمي المفروض اليوم.حيث نعيش عصرا مليئا بالتحديات تواجه البشرية يوما بعد يوم، وحالة تلوى الأخرى تظهر فيها مظاهر القوة ،والسيطرة والمعرفة الإستراتيجية ويتغير نظم الاستيلاء وأساليب التفكير. فكل هذا يتطلب منا اليوم وأكثر من أي وقت مضى، أن نعتمد على أنفسنا بتفعيل خبراتنا وإحياء تراثنا المعرفي، الذي لا يخلو من قيمنا ومبادئنا ،لأن في ذلك إحياء للذات ونكران للفناء، ولا يمكن أن يكون هذا ولا ذاك بأسلوب بحث جديد،وفكر جديد بعيد كل البعد عن التجريب غير الواقعي ،أي بأسلوب تطبيقي جديد يعتمد على الاجتهاد ،والمهارات الجديدة ،وتكاتف الجهود بين كل القوى الفاعلة في المجتمع حتى نتمكن جميعا من صنع التقدم الخاص بنا. ويمكننا من الصمود والتفوق في أجواء العولمة،المبنية على حرية السوق وعدم الاستقرار العالمي، أي مبنية على إرادة الهيمنة والاختراق الثقافي الذي خرق البحث العلمي والجامعة.

ومن هنا كانت الجزائر بوجه عام والجامعة بوجه خاص تبحث عن البديل، حيث أنها تعد " مؤسسة تكوينية أقامها المجتمع الذي تنشط فيه ولأجله نتفاعل معه سعيا نحو تحقيق هدفه في حدود طبيعتها وإمكانياتها " (سعيد التل وآخرون : 1999.ص 38)1

عند تتبعنا لمراحل نشأة الجامعة الجزائرية منذ الستينات ،وحتى يومنا هذا فإننا نجد أنها بذلت مجهودات كبيرة تسعى فيها دائما إلى التقدم والرقي، فهي دائما في تواجد ديناميكي مستمر، و الدليل على ذلك الإصلاحات التي عرفها قطاع التعليم العالي بما فيها إصلاحات 1971، و الإصلاح الحالي و الذي جاء نتيجة للاختلالات التي واجهت الجامعة الجزائرية كالتأطير غير الكافي بالنسبة لعدد الطلبة، كثرة الرسوب و ضعف مردودية

التكوين، الضعف الديناميكي على مستوى البرامج، غياب العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، والتسيير الممركز للحياة الجامعية./

هذه الوضعية تبين الضرورة الملحة لتدعيم الجامعة الجزائرية بالوسائل البيداغوجية،العلمية والبشرية، و كذا التجهيز اللازم لتلبي احتياجات المجتمع أمام التوجهات الجديدة العالمية على مستوى التعليم العالي.

منذ سنوات شكلت العديد من اللجان، من أجل دراسة هذه الإختلالات، التي يعاني منها التعليم العالي و من بين هذه اللجان: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية CNRSE، و التي أبرزت بوضوح في تقريرها العقبات المتعددة التي تمس النظام التعليمي الجزائري، و التصحيحات التي تسمح للجامعة الجزائرية من مزاولة مهامها في إطار تطوير البلاد.

وعلى ضوء توصيات اللجنة المذكورة آنفا، و تبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في أفريل 2002، تم تحديد إستراتيجية على المدى القصير، المتوسط، و الطويل لتطوير القطاع للمرحلة 2004–2013، و التي تخص وضع برنامج تطويري عام و عميق للتعليم العالي المتمثل في نظام (ليسانس.ماستر.دكتوراه). في المرحلة الأولى تم وضع هيكلة جديدة للتعليم مرفقة بتجديد البرامج البيداغوجية، هذا إلى جانب إعادة التسيير البيداغوجي.

و لقد حدد السيد وزير التعليم العالي و البحث العلمي هدف هذا الإصلاح حيث قال بأن الفلسفة الأولى التي يبنى عليها هذا الإصلاح هي: "هذا الإصلاح يهدف إلى أن يكون شاملا في مفهومه، تساهميا في خطوته، تطويريا في تنفيذه."(Mr. Le ministre de MESRS Janvier 2004-)2. بحيث هذا الإصلاح يسمح للجامعة الجزائرية من تحسين التكوين من أجل الاستجابة للتطورات العالمية، و السماح بإدماج المؤسسة الجامعية في محيط أوسع، وكذا تأسيس التكوين المستمر و تطوير مكانيزمات التطوير الفردي.

في سبتمبر 2004، عشر مؤسسات اختيرت لتكون قيادية و تجريبية لتطبيق نظام ل.م.د و انتقلت إلى 36 مؤسسة في بداية العام الجامعي 2006–2007 أما اليوم أكثر من 80% من المؤسسات الجامعية تطبقه.

أما بخصوص الموسم الجامعي2007/2006 تشير الإحصائيات إلى: وجود60 مؤسسة تعليم عالي بما فيها 27 جامعة، وتشمل 950.000 طالب جامعي، و 35.000 في التكوين ما بعد التدرج، و27.500 أستاذ من بينها 15% أساتذة رتبة عالية.

وهناك تحدي هام سيعرف مضاعفة عدد المسجلين بآفاق الدخول الجامعي 2010/2009 حيث ننتظر:

وصول عدد الطلبة في مرحلة التدرج إلى 1.500.000 طالب، هذا ما يتطلب توفر 520.000 مقعد بيداغوجي جديد و حوالي 280.000 سرير.

هذه زيادة هامة و سريعة تطلب مضاعفة المجهودات على مستوى المخطط الهيكلي الذي يضمن نوعية التكوين. بلوغ 1.200 مخبر للبحث، و توظيف 25.000 أستاذ جديد.

إن كل تغيير يحمل إيجابيات و سلبيات، ففي الوقت الذي تجاوزت فيه معظم الدول مرحلة التفكير الخاص بضرورة إعادة هيكلة نظام التعليم عندها، و البحث عن إيجابية الإصلاحات، و في الوقت الذي أصبح فيه الأستاذ مساهما في هذا التكوين و ضامنا له هناك اختلاف في الآراء التصورات حول هذا النظام: فهناك من يرفض التغيير و عدم الجدوى منه، و هذا يعود في أغلب الأحيان لسوء الفهم أو عدم المعرفة، و في حالات قليلة إلى القراءة الإيديولوجية الضيقة للمشروع.

و هناك من يؤيد هذا النظام، و يرى بضرورة توفير إمكانيات كبيرة لضمان نجاحه لذلك سنحاول أن نكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النظام حتى نتمكن من تذليلها و من ثم تخطيها.

ونشرع بحثنا هذا بالتساؤلات التالية:

- هل هناك صعوبات تواجه الأساتذة في تطبيق نظام ل م د ؟
- وإن وجدت ما نوعها ؟
- ما هي أهم المستويات التي يعرف نظام ل م د فيها صعوبات تواجه تطبيق أهدافه ؟

2-فروض الدراسة :

- **الفرضية العامة:** هناك صعوبات تواجه الأساتذة في تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر.
- **الفرضيات الجزئية:**
  - توجد صعوبات في تطبيق نظام (ل.م.د.)على مستوى الهياكل و التجهيزات.
  - توجد صعوبات في تطبيق نظام (ل.م.د) على مستوى البرامج.
  - توجد صعوبات في تطبيق نظام(ل.م.د) على مستوى التأطير.
  - توجد صعوبات في تطبيق نظام (ل.م.د.)على مستوى التسيير والتمويل.

3-أهداف الدراسة :

إن الأهداف التي جاء من أجلها هذا النظام كلها ترمـــي فـــي النهــوض بالجامعــة الجزائرية إلى مستوى الجامعات العالمية ولذلك نحاول تسطير أهداف دراستنا هــذه مــن خلال ما يلي:

- الوقوف على أهم الصعوبات التي واجهت الأساتذة في تطبيق هذا النظام.
- الإسهام في تذليل بعض صعوبات تطبيق هذا النظام.
- التنبؤ بمدى إمكانية نجاح نظام (ل.م.د).

4- أهميــة الــدراســــــة:

نظام (ل.م.د) يعد من أهم الإصلاحات التي عرفها التعليم العالي ومن أهم المواضيع التي جلبت اهتمام الباحثين والطلبة والأساتذة الجامعيين من كل اختصاص وفي كل المجالات إذ أن المجتمع بات يدرك أن رقي المجتمعات ونموها الثقافي والحضاري يقاس بمستوى جامعاتها ومضامين تعليمها ومن ذلك حرصت كل السلطات المعينة على تطبيق هذا النظام وتعميمه على المستوى الوطني في كافة الجامعات الجزائرية ومن هنا تكمن أهمية دراستنا في التعرف على صعوبات تطبيق هذا النظام حسب تصور الأساتذة .

ومنه فأهمية هذا الموضوع تتمثل في:

- كون أن التعليم الجامعي قمة الهرم التعليمي والمسؤول عن إعداد وتكوين الإطارات اللازمة لمجتمع في مختلف المراحل، والمسايرة للمستجدات.

- إن نجاح إصلاح الجامعة (ل.م .د) يعني نجاح إصلاح المجتمع.
- إن المجتمعات التي تسعى للتغير و التأقلم مع أي تجديد في أنساقها هي مجتمعات متحضرة ومواكبة للعصرنة.

5-أسبـــــاب اختيار الموضــــوع:

وراء كل دراسة دوافع وأسباب تدفع بالباحث في اختيار هذا الموضوع و المضي في دراسته وتحدي الصعاب و المشاق للوصول إلى النتائج.

أ-الأسباب الموضوعيـــــة:

- التعرف على المشاكل والصعوبات التي يتعرض لها الأساتذة خلال تطبيق نظام (ل.م.د).
- تحسين مردود الجامعة الجزائرية يعني تحسين الإطارات وبالتالي تحسين المجتمع الجزائري بأكمله.
- نقص وندرة البحوث حول نظام (ل.م.د) الأمر الذي دفعنا للبحث في هذا الموضوع ليكن مرجعا متواضعا لبحوث أكثر تعمقا.

ب-الأسباب الذاتيـــــــــة:

- إن رغبة المؤطرين المشرفين علينا في السنة النظرية من السنة أولى ماجستير ولدت لدي الرغبة في دراسة هذا الموضوع باعتباره موضوع هام جدا في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.
- الرغبة في التعرف على هذا النظام جيدا من خلال الأساتذة المطبقين و المسؤولين والمشرفين عليه حتى نتوصل إلى معرفة المشاكل الحقيقية.

6-تحديـــــــــد المفاهـــيـــم:

تعرف المفاهيم على أنها وصف مختصر لوقائع كثيرة أو أنها تجريدات لأحداث واقعية وانطلاقا من هنا فهي تلعب دورا مهما في توجيه الباحث وتعيين وتحديد البحث، وما يستلزم من إجراءات وعمليات في الميدان.

ومن هنا رأينا بتحديد أهم المفاهيم و المتغيرات الخاصة لموضوع البحث:

أ-**نظام LMD**:(ليسانس ،ماستر ،دكتوراه)

وفق منشور وزاري رقم 08 المؤرخ في 21 ربيع الأول 1425ه الموافق ل 11 ماي2004 يتضمن تنظيم التعليم العالي في ثلاثة أطوار تعليمية(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،جانفي 2004)3:

الطور الأول: شهادة بكالوريا+3سنوات تتوج شهادة ليسانس ويسمح في هذا الطور للخريج إما بالإدماج المهني أو بمتابعة التكوين ،وتتم هذه المرحلة عبر الخطوات التالية: جذع مشترك يمتد على سنتين يتبع نسبة التخصص أو تطبيق لضمان الاندماج المهني للطالب ويتم إعداد برنامج هذه السنة بالتنسيق مع القطاعات المستخدمة (كالتربية،الصحة العدالة،الفلاحة،الصناعة،السكن و المؤسسات الصغيرة و المتوسطة...الخ).

الطور الثاني: شهادة بكالورياء+5سنوات ،تتوج بشهادة الماجستير، يسمح هذا الطور للطالب بمتابعة تكوين أساسي و الحصول على تخصص يمكنه من متابعة تكوين في الدكتوراه أو التوجه نحو الحياة المهنية ،ويتم ذلك من خلال موازنة دقيقة بين التعليم الأساسي و التعليم التطبيقي حسب ما يتطلبه كل فرع أو تخصص وفي ظل التشاور مع القطاعات المستخدمة.

الطور الثالث: شهادة بكالوريا+8سنوات، تتوج بشهادة الدكتوراه، يسمح هذا الطور للطالب بتعميق معارفه في الاختصاص بالإضافة إلى تكوين عن طريق البحث لصالحه من خلال تطوير قدرات البحث لديه و التكيف مع العمل الجماعي.

وما يميز التكوين على مستوى الدكتوراه هنا هو ظهور بعض التخصصات الجديدة والتي تكون مدتها محددة أحيانا كنتيجة للتطور التكنولوجي وتطور الطلب الذي يزداد شيئا فشيئا أما تقليص مدة التكوين فسوف تعوض بتطوير مهام التكوين المستمر.

ب-**الأستاذ الجامعـــــــــــــــي**:

لغـــــــة:هو المعلم(**د/أحمد زكي بدوي و صديقة يوسف محمود)4**

اصطلاحا: يعرفه TOURANE: خبير إذا اتجه إلى الخارج وباحث إذا اتجه إلى داخل الجامعة "(TOURANE.A,Paris ,P163) **5**

أما بران فيعرفه: "بأنه مختص يستجيب لطلب اجتماعي ليتحكم في عدد لا بأس به من المعرفة وكذا المعرفة العلمية، وهو عامل حر في اختياراته البيداغوجية مع الحرص على

جعل حرية المبادرة و الاستقلالية توافق وبكل حساسية منفعة المستخدمين (UNISCO ,Bruxelles ,P17)6

إجرائيـــا: نقصد بالأستاذ الجامعي في بحثنا هو مسير العملية التعليمية و التكوينية بالطور الجامعي و هو يختلف عن معلمي الأطوار الأخرى بعدة خصائص.

ج-/ التصـــــــــــور:

لغـــــة: هو جعل الشيء حاضر في الذهن، وهو ليس مجرد إرجاع صورة بسيطة للواقع وإنما هو بناء نشاط ذهني... هو إعادة بناء و تشكيل ذهني لعناصر المحيط" (N.Sillami ,Paris ,1980 ,P590)7

اصطلاحا: يشير إلى العملية التي يستوعب فيها الذهن المعطيات الخارجية أي معطيات الواقع بعد أن يحتك بها الفرد ويضفى عليها مستويات شخصية مختلفة. يؤدي ذلك إلى أن تتجمع لدى الفرد صور عن تلك المعطيات بشكل حصيلة هذا الاحتكاك.

- كما ظل دوركايم "يعتبر الدين و المعتقدات و اللغة و العلم و الأسطورة تمثلات جماعية و اجتماعية" (مجلة علوم التربية ،ص28 و29)8.

إجرائيا: ونقصد في بحثنا هذا بالتصور هو الرأي أو وجهة نظر فنحن في بحثنا هذا نسعى لجمع و معرفة أهم المشاكل و الصعوبات التي تعترض تطبيق نظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية.

من وجهة نظر الأساتذة كمطبقين و مسيرين و موجهين للعملية التعليمية في إطارهذا النظام ولسنا بصدد دراسة تصوراتهم العقلية أو الاجتماعية كما عرفناها أنفا.

7-الدراسات السابقة:

نريد في هذا الجزء من الفصل جمع أكبر قدر ممكن من الدراسات التي تمس فحوى الموضوع، سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة للاستفادة من نتائجها، في تحليل نتائج الدراسة الحالية و الاعتماد عليها في توجيه فرضيات الدراسة و تعميق الفهم.

1.7 - دراسة عبد الرحمان عيسوي(1984)9:

أجرى عبد الرحمان عيسوي دراسة ميدانية حول تطوير التعليم الجامعي العربي هدفت إلى ما يلي:

- التعرف إلى آراء مجموعة من أساتذة الجامعات العربية في أساليب تطوير التعليم الجامعي والنهوض به، والرفع من مستواه، بما يمكنه من تحقيق رسالته التنموية على وجه حسن.

- التعرف إلى آراء مجموعة من الطلاب العرب حول نظم التعليم الجامعي، وأهم المشكلات التي تعوق نشاطهم وتبدد طاقتهم الذهنية.

بالنسبة إلى أدوات البحث، اعتمد الباحث استبيانان من تصميمه، الأول خاص باستطلاع آراء الأساتذة حول الدور التعليم الجامعي العربي في تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب، وحول معوقاته واقتراحاتهم في هذا الشأن، إلى جانب الأسئلة محددة الإجابة تضمن استبيان سؤالا مفتوح النهاية حول معوقات الجامعات العربية المعاصرة، وأساليب تطويرها والنهوض بها.

أما الاستبيان الثاني فقد خص مجموعة كبيرة من الطلاب بجامعتي بيروت العربية والإسكندرية حول المشكلات التي يعانونها وأساليب التقويم والامتحانات، وطرق التدريس ووفرة المراجع كذلك حول سمات ًالطالب المثاليً والأستاذ الممتازً.

بالإضافة إلى عقد المقابلات والمناقشات الفردية والجماعية مع كثير من الأساتذة الذين ابدوا اهتماما بالغا بالموضوع.

وقد توصل الباحث إلى نتائج هامة منها ما يتعلق بالدراسة الحالية كما يلي :

- طلب عدد قليل من الأساتذة بضرورة ربط الجامعة بالمجتمع وإسهامها في التنمية الاجتماعية وإنشاء مراكز للخدمة العامة والتثقيفية والتنشيط الرياضي.

- ركز بعض الأساتذة على ضرورة التدقيق في اختيار المعيدين بحيث لا يعتمد فقط على التقديرات الأكاديمية وحدها وإنما لابد من اخذ جميع عناصر الشخصية بالاعتبار.

- طالب بعض الأساتذة بضرورة الاهتمام بنشاطات خارجة عن مقررات الدراسة الرسمية وضرورة تكليف الطالب بالأعمال الميدانية.

- دعا كثير من الأساتذة إلى تغيير نظم الامتحانات القائمة على الحفظ والاستذكار،وتطبيق الاختبارات الموضوعية والاهتمام بقياس قدرة الطالب على التفكير والإبداع.

- اشتكى قلة من الطلاب من كثرة المواد الدراسية وتكدسها كما أشار البعض إلى ضعفهم في اللغات الأجنبية ونسبوا ذلك إلى أنفسهم وليس إلى الجامعة.

- اشتكى الطلبة إلى البعد الحاصل وضعف العلاقة بينهم وبين أساتذتهم. كما أفادت الدراسة أنه من بين العوامل المسؤولية عن عدم تحقيق سمات التفكير العلمي لدى الطلاب:

- قلة المراجع العلمية المتخصصة.
- نقص الأساتذة وزيادة الطلبة.

تعليق:

إن مثل هذه الدراسات الفاحصة لنظم التعليم العالي في الوطن العربي، هي دراسات بالغة الأهمية لما تقدمه من أسس موضوعية، لمواصلة البحث العلمي، أو للإصلاح والتطوير، حيث أن الباحث في دراسته هذه ذكر أنه عقد مقابلات ومناقشات فردية وجماعية مع كثير من الأساتذة المهتمين بالموضوع، واستطلع آراء مجموعة كبيرة من الطلاب، حيث استفدت من نتائج هذه المقابلات في التعرف على أهم الانشغالات التي يواجهها الأستاذ والطالب في الجامعة . وهذا ما يكشف عن جانب من الجوانب التي يمكنها أن تشكل صعوبة في تطبيق أي نظام ، إذ أنها جاءت محيطة بغالبية عناصر المنهاج الدراسي، ورصدت آراء أغلب أطراف العملية التكوينية بالجامعات العربية.

وبالتالي تعطي هذه الدراسة السابقة ملمحا واقعيا-إلى حد ما-لما يمكن أن يكون عليه مجتمع الدراسة الحالية كمجتمع عربي، كما تعطي فكرة عامة عن كيفية التعامل مع الميدان و عما يمكن أن تكون عليه أدوات جمع البيانات.

2.7 - دراسة محمود أحمد مرسي(1985)10:

أجرى محمود أحمد مرسي(1985) دراسة تعليمية عن دور التعليم العالي في إعداد الكفاءات من القوى العاملة، وجاءت إشكالية الدراسة كما يلي:

كيف يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تعد الكفاءات المطلوبة من القوى العاملة؟

لقد لجأ الباحث إلى مناقشة وتحليل العوامل التي تكون في مجموعها إستراتيجية لتنمية الموارد البشرية والتي تؤدي إلى تطوير مفهوم التعليم العالي، وحل مشكلاته في

الوطن العربي، وعن طريق المتغيرات الوسيطة التي يؤدي التحكم فيها إلى رفع الكفاءات الجامعة العربية في تكوين الكفاءات المطلوبة من القوى العاملة.

لقد تناول الباحث دور التعليم العالي في تكوين الكفاءات العالية من القوى العاملة،وركز على أهمية هذا الدور وضرورة الاستثمار في الإنسان، كما تناول التعليم العالي في نشأته، تطوره ومفاهيمه الحديثة، ومشاكله في الدول النامية عموما، والوطن العربي خصوصا.

من تلك المشكلات التي ذكر الباحث ما يلي:

- عدم الربط بين التعليم العالي و إعداد القوى العاملة بحسب احتياجات العمل والإنتاج و التنمية .
- عجز التعليم العالي العربي عن تخريج كفاءات فنية واعية ، قادرة على تطوير الإنتاج في مواقع العمل المختلفة .
- إن إنتاج مؤسسات التعليم العالي في مختلف التخصصات لا يتلاءم و احتياجات المجتمع.

أما عن مشكلات المناهج الدراسية في الجامعات العربية فقد تطرق الباحث إلى ما يلي:

- ترتكز على الجانب النظري في التكوين .
- إهمال الجانب التطبيقي في التكوين .
- لم توضع باعتبار احتياجات قطاعات العمل و الإنتاج .
- طبيعتها جامدة لا تعطي فرصة للتفاعل المثمر بين الأستاذ و الطالب .

نتيجة لذلك خلص الباحث إلى أنه لا شك في ضرورة القيام بمجموعة من الإصلاحات في بنية التعليم العالي، و مناهجه و طرائق بحثه، و إدارته و هيكله، سعيا نحو ضمان فعالية أكبر في التكوين، كما أنه لا يمكن للتعليم العالي أن ينجح في القيام بدوره التنموي والمتمثل أساسا في تكوين الإطارات و الكفاءات المؤهلة لخدمة المجتمع، ما لم يعمل وفق أهداف محددة ، تستجيب لمتطلبات التنمية الشاملة للمجتمع.

التعليق:

تعطي هذه الدراسة النظرية التحليلية فكرة واضحة عن طبيعة النظرة التي يتبناها عالمنا المعاصر تجاه مؤسسة التعليم العالي على أنها مؤسسة استثمار في رأس المال البشري ،و منه فإن مبدأ حتمية الجودة في الإنتاج خاصة في عصر المنافسة و الاقتصاد الحر يفرض إنتاج كفاءات عالية قادرة على الاستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة .

و بالتالي فإن هذه الدراسة –السابقة – تفيد الدراسة الحالية بشكل كبير حيث تقدم تصورا حول مدى تحقيق الجامعات العربية لهدف ربط الجامعة بمتطلبات المجتمع الذي توجد فيه.

3.7 – دراسة لحسن بوعبد الله و محمد مقداد (1998) 11:

أجرى الباحثان دراسة ميدانية لتقويم العملية التكوينية بالجامعة – دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري – و قد هدفت الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

هل حققت الجامعة أهدافها في إعداد الإطارات المتمكنة من تأدية مهامها على أكمل وجه؟

أما عينة الدراسة فقد شملت 421 طالب من الجامعات الأربع : قسنطينة، عنابه، سطيف باتنة، منهم من أوشك على التخرج و منهم من يدرس بأقسام الماجستير، و قد تمثلت أداة البحث في استمارة مقننة من تصميم الباحث، شملت مختلف مكونات العملية التكوينية بالجامعة.

وقد توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- عدم تحقيق الجامعة لأهدافها .
- التداخل في المقررات و التداخل في الكثير منها و استصعاب البعض منها على الفهم.
- يتفق مجمل الطلبة على أن المحاضرة الإلقائية هي الطريقة الشائعة الاستعمال في التدريس.
- عدم استخدام أساتذة العلوم الإنسانية للوسائل التعليمية، و يرجع الباحث هذه الظاهرة إلى عدم تدريب الأساتذة على استخدام الوسائل التعليمية و صيانتها.
- إن أسلوب التقويم الشائع هو امتحانات المقال و هي لا تتوفر على مفاتيح تصحيح محددة، و أسئلتها لا تغطي المواد المقررة، كما أن الأساتذة لا يقدمون للطلبة التصحيح النموذجي للأسئلة، و لا يمكنونهم من مراجعة أوراق إجاباتهم.

التعليق:

تعكس نتائج هذه الدراسة مظاهر الضعف و القصور في مختلف جوانب العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية، خاصة و أنها تقدم حقائق موضوعية حول استجابة البرامج التكوينية لمتطلبات المجتمع الجزائري، أو بالأحرى إلى متطلبات سوق العمل.

من هنا فإن هذه الدراسة السابقة قد أفادت الدراسة الحالية في كشف خصوصيات البرامج التكوينية في بعض الفروع التي تم تطبيق النظام الجديد(ل. م. د) عليها حاليا، كما استفادت الدراسة الحالية من هذه الأخيرة خاصة فيما يتعلق بالإجراءات الميدانية بصفة عامة.

4.7 – دراسة مركز تطوير التعليم التابع للأمم المتحدة (1998)12 :

أجريت دراسة ميدانية مسحية من طرف مركز تطوير التعليم التابع للأمم المتحدة (1998) بهدف استكشاف قضايا التعليم و التكوين، التعرف على المشكلات، و الأخذ بعين الاعتبار اختيارات السياسية البديلة لتلبية الحاجات المستقبلية للتعاون التقني العالمي في التعليم و التكوين.

شملت عينة الدراسة 33 دولة نامية، أما أداة البحث فقد تمثلت في استبيانين، صمما لتقييم مستويات الحاجة، و استراتيجيات التكوين و التعليم في الدول النامية، و يعرض كل استبيان للتكوين و التعليم سلسلة من العبارات و الاختيارات المتعلقة بالسياسة و التخطيط التي تم تنظيمها في 12 مجموعة، حيث طلب من عينة البحث ترتيب هذه العبارات حسب أهميتها.

و من نتائج هذه الدراسة ما يلي :

– وجد أن أعلى الأولويات ، نحو الاستثمار في التعليم هو الابتدائي و المهني ، ثم إعطاء أولوية اقل للاستثمار في التعليم الجامعي .

– تم ترتيب أولويات مشكلات التعليم العالي كالآتي :

1. نوعية المدرس .
2. المنهج الغير الملائم.
3. التكلفة.

أما فيما يخص عدم ملائمة المنهج الدراسي فان الدول الأقل نموا وضعته في المرتبة الأولى.

التعليق:

توضح هذه الدراسة السابقة ، أن التكوين الجامعي و الاستثمار فيه ، يأتي في مؤخرة اهتمامات الدول النامية، غير أن هذا الوضع المزري يبدو مبررا باعتبار مشكلات التعليم العالي التي رصدتها الدراسة و التي منها نوعية المدرس و عدم ملائمة المناهج التكوينية ، في المقابل التكلفة الباهظة لهذا النوع من التعليم .

و تزداد الأمور وضوحا عندما تتعرض هذه الدراسة السابقة إلى أن مشكلة عدم ملائمة المناهج هي أكثر ما تكون حدة لدى الدول الأقل نموا، و من هنا يبرز الطابع النسقي للمنهج و للمجتمع، كما تبرز علاقة الاعتماد المتبادل بينهما، إذ يبدو أن هناك علاقة ارتباطيه بين المناهج التربوية و مستوى نمو مجتمعاتها، و أيا يكون منها السبب أو النتيجة، فان العلاقة موجودة.

و بالتالي فان هذه الدراسة تفيدنا في إعطاء ملامح التعليم العالي خاصة في الدول النامية.

5.7– دراسة " لحسن بوعبد الله ،محمد مقداد وبوزيد نبيل " (2004)13:

أجرى فريق البحث السابق الذكر دراسته التطبيقية لتقويم برامج التكوين الجامعي وقد انطلقت الدراسة من حقيقة مبنية على دراسات سابقة مفادها أن هناك انفصالا بين البرامج التكوينية بالجامعة و برامج التنمية الوطنية، مما أدى إلى عجز التكوين الجامعي عن الاستجابة إلى متطلبات العمل الميداني ، و من ثم جاءت بعض أسئلة الدراسة كالآتي:

– ما علاقة المهام التي يقوم بها كل من المهندس الالكتروتقني و السيكولوجي الصناعي في منصبي عملهما بالتكوين الذي تلقياه في الجامعة ، و إلى أي مدى مكنهما هذا الأخير من اكتساب كل المهارات و الخبرات المتعلقة بمنصب عملهما؟

وقد تم اعتماد استمارة لتحليل العمل، و استمارة لتقويم برامج التكوين، و كلاهما من تصميم فرقة البحث.

أما عينة البحث فهي مقسمة:

- عينة مهندسين الالكتروتقني الذين يزاولون وظائفهم ميدانيا كرؤساء فرق انجاز المشاريع الكهربائية و الذين تمثل نسبتهم في المجتمع الأصلي 80 % .
- عينة المختصين في علم النفس الصناعي، و الذين يشغلون وظائفهم في مؤسسات مختلفة (تمت الإشارة إليها في متن تقرير البحث).

وقد توصلت الدراسة إلى:

- إن تكوينهم الجامعي لم يمكنهم من اكتساب الخبرات و المهارات المهنية اللازمة لمناصب عملهم، بسبب ضعف البرامج المعتمدة في تكوينهم، و عدم تغطيتها لكل الجوانب المهنية المطلوبة من جهة، و غياب التوافق بين خصائص خرجين و متطلبات سوق العمل من جهة أخرى.
- وقد شخصت الدراسة عددا لجوانب الضعف، و القصور في برامج التكوين العالي كالآتي:
- افتقار مؤسسات التعليم العالي إلى إطار نظري للتكوين يؤطر لممارساتها و نشاطاتها.
- غياب أو عدم وضوح أهداف برامج التكوين في مؤسسات التعليم العالي.
- التفاوت في التركيز على محتوى المكونات الأساسية لبرامج التكوين في مؤسسات التعليم العالي وعدم تحديد الحجم النسبي لكل منها.
- عدم التركيز على الجوانب الأدائية التطبيقية في التكوين.

التعليق:

لقد جاءت هذه الدراسة لتؤكد انه هناك انفصالا واضحا بين ما تعطيه الجامعة في برامجها للطلاب و بين متطلبات سوق العمل هذا الذي يعد أكثر من ضرورة لضمان فاعلية التكوين . هي بذلك تدعم مبدءا أساسيا من مبادئ الدراسة الحالية آلا و هو ضرورة ربط برامج التكوين بالواقع العملي. و بالتالي تعد هذه الدراسة –السابقة – مصدر إفادة كبير للدراسة الحالية في كثير من الجوانب.منها التعرف على خصائص البرامج التكوينية والصعوبات التي تعرفها.

6.7 - المؤتمر العالمي حول التعليم العالي (1998):

انعقد هذا المؤتمر مابين 05-09 أكتوبر 1998 بباريس من طرف اليونسكو و قد خرج المؤتمرون بالإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الواحد و العشرين تحت شعار"التعليم العالي رؤية و عمل ".

حيث تم إلقاء نظرة شاملة على تطور التعليم العالي عبر التاريخ و كذلك الأوضاع الحالية للتعليم العالي في العالم، و قد أوضح هذا الأخير بأنه يواجه تحديات كبيرة كانت في مجملها: التزايد الرهيب لعدد الطلبة، مشكل تمويل التعليم العالي، و نوع التكوين الأكاديمي للطلبة وإشكالية الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في التعليم و إنتاج البحوث.

كما سعى هذا المؤتمر إلى إيجاد حلول لمواجهة هذه التحديات، و هذا عن طريق مجموعة من التوصيات خرجت بها لجان هذا المؤتمر نذكر منها الجوانب التي تفيد الدراسة الحالية ،إذ تم الإعلان عن:

المحور الأول:تكوين رؤية جديدة للتعليم العالي.

المادة 6:توجه أساسه ملائمة الواقع.

المادة 7: تعزيز التعاون مع عالم الشغل و تحليل احتياجات المجتمع.

المادة 9 : المناهج التربوية التجديدية (التفكير النقدي و الإبداع) .

المادة 10:اعتبار العمال و الطلبة كعناصر فاعلة في التعليم العالي.

المحور الثاني: من الرؤية إلى العمل.

المادة 11: تقييم الجودة.

المادة 12 : الإمكانيات التكنولوجية وتحدياتها .

المادة 15 : تشاطر المعارف و الدرايات عبر الحدود و القارات .

المادة 17 : الشراكات و التحالفات .

التعليق:

وضح هذا المؤتمر مختلف الأبعاد و التوجهات في التعليم العالي على المستوى الدولي حيث تم إعادة التنظير للتعليم العالي من حيث مهامه ووظائفه، ثم تكوين رؤية جديدة للتعليم العالي.

و قد استفادت الدراسة الحالية من هذا المؤتمر في معرفة التحديات التي تواجه التعليم العالي في العالم و التوصل إلى حلول تقابل هذه التحديات، و هذا ما يساعدنا في التحليل والتوصل إلى حلول مماثلة لمواجهة تحديات الجامعة الجزائرية .

7.7 – دراسة بن عيسى السعيد و بلقيدوم بلقاسم (2005)15:

أجرى كل من الباحثين دراسة وصفية حول نظام(ل م د) في الجامعة الجزائرية وهذا تحت عنوا :" بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام (ل م د)في الجامعة الجزائرية."

حاولت هذه الدراسة التطرق إلى واقع الجامعة الجزائرية و التحديات و الصعوبات التي تواجهها على مستويات و هذا في ضوء مستجدات المحيط الخارجي الذي يتسم بتغيرات متسارعة من جهة و مع متطلبات الواقع المحلي و تعقيداته من جهة أخرى .

حيث جاءت إشكالية هذه الدراسة على النحو التالي:

– ما مدى قدرة تأهيل الجامعة الجزائرية في الوقت الحالي للتكفل و الانسجام مع متطلبات ل م د ؟

للإجابة على هذا السؤال تم التطرق أولا إلى واقع الجامعة الجزائرية و هذا من خلال التعرض إلى تاريخ الجامعة الجزائرية و تتبع مراحل تكوينها و بناءها، حيث تم الوقوف عند بعض المحطات البارزة في مسيرة هذه الجامعة.

بعدها تم تناول مجمل التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية في :

- **في مجال الاستقبال و التوجيه و انتقال الطلبة**
- **في مجال هيكلة تعليم و تنظيمه**
- **في مجال التأطير و منح الشهادات**
- **في مجال البحث العلمي**

كذلك تم التطرق في هذه الدراسة إلى ضرورة إيجاد حلول لمجمل التحديات السابقة الذكر وضرورة إصلاح نظام التعليم العالي .

كما تم التطرق في هذه الدراسة إلى هيكلة نظام(ل م د)، والتعريف بنظام الدراسة في هذا الأخير، أي تم التطرق إلى مجمل و أهم المميزات لهذا النظام.

كما أشار الباحثان أن تنفيذ هذا النظام يتطلب إجراءات مرافقة تسمح على الأقل بتهيئة الظروف لإنجاح هذا المشروع ،و وجدا أن هذا النظام قد قوبل ببرودة من الأسرة الجامعية خاصة الطلبة و الأساتذة الذين هم غير متحمسين كثيرا لتقبل هذا الإصلاح وأن هذا الأخير يبقى كمشروع طموح وجب توفير كل الوسائل لإنجاحه مع إعادة النظر في النصوص التنظيمية و القانونية حتى تنسجم مع متطلبات المرحلة و التي تعتبر قليلة وضعيفة ، كما لابد من مواصلة الإصلاحات في مختلف مستويات المنظومة التربوية حتى تكون هناك رؤية إستراتيجية شاملة تعبر عن أهداف محددة وواضحة في مجال التكوين والتعليم.

التعليق:

لقد جاءت هذه الدراسة لتؤكد على أن الجامعة الجزائرية فعلا تعيش أزمة و لهذا وجب من حل لإخراجها من مجمل الاختلالات التي تتخبط فيها ، كما تم الإشارة في هذه الدراسة إلى أن الجامعة الجزائرية قد اعتمدت على إصلاح نظام (ل م د) و التي تسعى من خلاله إلى التقليل من حدة المشاكل التي تعاني منها ، و قد كانت هذه الدراسة نظرية لأنها أعطت نظرة شاملة حول أهم مميزات وهيكلة (ل م د).

حيث تمكنت الاستفادة منها في التعرف على أهم التحديات التي تواجه هذا النظام ومن ذلك تحديد المجالات التي يمكن أن أبحث فيها عن الصعوبات التي تواجهه .

8.7 – دراسة " باروش زين الدين" و " أبركان يوسف" (2006)16:

أجرى الباحثان " يوسف أبركان " و " باروش زين الدين " دراسة نظرية وصفية حول نظام(ل م د) و هذا تحت عنوان " إصلاح التعليم العالي (نظام ل م د) بين الأمل والتشكيك – تجربة جامعات الشرق الجزائري – ، حيث قدمت هذه الدراسة في المؤتمر الدولي الذي كان حول الإصلاحات الجامعية للدول الفرانكوافريقيا بتاريخ 23 -25 ماي 2006 بالمملكة المغربية .

صرح الباحثان في الدراسة بأن نظام ل م د تم اقتراحه من قبل الوزارة الوصية في 2002 و تم تطبيقه في بعض الجامعات سنة 2004؛ بمعنى مرت سنتين على تطبيق هذا الأخير. و حسب الباحثان فإن مدة تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية –عامين – غير كافية لوضع تقييم شامل لهذا الأخير و عليه فإن هذه الدراسة ستعتمد على وصف

الحالة الوضعية و هذا من خلال عرض تجارب بعض جامعات الشرق الجزائري ، حيث سيتم التركيز على الصعوبات المعروفة التي تواجه هذه الجامعات و الذي أدى اقتضاء الأمر بها إلى التكيف مع هذا النظام الجديد (ل م د) و كذلك محاولة شرح الأسباب الخفية التي قد تعيق تطبيقه في هذه الجامعات .

بعدها تم عرض مجمل الاختلالات و المشاكل الهامة الناجمة عن التوسع في إعداد الطلبة الجامعيين و قد تم حصرها فيما يلي :

– تمركز الطلبة في الشعب التكوينية العامة الأقل تكلفة في العمل و في التجهيزات من الشعب التطبيقية و التكنولوجيا.

– قلة التأطير – الأساتذة – ، و كذلك قلة الوسائل الديداكتيكية و التجهيزات كذلك المخابر و قدمها هذا الذي سوف يؤثر على المتابعة العلمية للطلبة .

– انخفاض نسب التوظيف في المؤسسة الجامعية خاصة من حيث الأساتذة، حيث بلغت النسبة التأطيرية الكلية في سنة 2002 في حدود 28.4 طالب لكل أستاذ بمعنى أننا بعيدون جدا عن المعايير الدولية .

– رغم العروض المقدمة في التكوين العالي إلا أن نسبة المتمدرسين في الجامعة لا تغطي إلا 15.6 % من الفئة 19–24 سنة .

– انخفاض أجور الأساتذة و حتى عمال الإدارة هذا الذي كان له الأثر السلبي على أداءهما و كان سببا في هجرة الكثير إلى الخارج.

– ضعف البحوث العلمية و هذا بسبب عدم قدرة الأستاذ في الوفيق بين مهام التدريس و البحث هذا الذي جعل الأخير في ضرر.

– انخفاض مستوى الكفاءة و النجاعة في التكوين الجامعي، حيث أصبحت الشهادة المقدمة لا تفي بمتطلبات سوق العمل.

إن تلك الاختلالات السابقة الذكر أثرت لا محال على نوعية التكوين كما أثارت استياء كل الممثلين (الطلبة و عائلاتهم ، الباحثين ، الأساتذة ، مؤسسات المجتمع ..) وقد أدت إلى ضرورة ملحة لإيجاد سبيل و مخرج من ذلك حتى تتمكن الجامعة من الاستجابة لمتطلبات المجتمع و الاندماج في نظام التعليم العالي الدولي.

على هذا الأساس فقد اختارت الجامعة الجزائرية نظام (ل م د) كملجأ أو مخفف لحدة المشاكل التي تتخبط فيها.

ثم تم التطرق للتعريف بهذا النظام ثم عرض مجمل لأهدافه على المستوى الوطني وهيكلة هذا النظام داخل الجامعة الجزائرية؛ بعدها تم عرض **خصائص** هذا النظام من حيث العناصر الجديدة للتسيير البيداغوجي لهذه الجامعات (جامعات الشرق الجزائري) و التي تمثلت في :

- **الاعتماد على مبدأ السداسيات .**
- **الاعتماد على مبدأ الوحدات التعليمية .**
- **الاعتماد على مبدأ الأرصدة .**
- **ميادين الدراسة (التكوين).**
- **التقديرات و الشهادات.**
- **التقييم و الانتقال.**

ثم انتقل الباحثان إلى عرض حصيلة عامة لتطبيق نظام (ل م د) في جامعات الشرق الجزائري خلال سنتين من التطبيق و قد تم الوصول إلى الملاحظات التالية:

1* هناك تطور جلي من حيث تطبيق عدد الميادين، حيث كان أكثر من سبع ميادين في السنة الأولى 2004 إلى 10 ميادين في السنة الثانية 2005 ليتجاوز عددهم 11 ميدان في غضون العام الثالث 2007/2006 .

2* تطور من حيث أعداد الطلبة؛ بما أن الميادين و التخصصات ازدادت فهذا يعني زيادة في أعداد الطلبة لكن مقارنة مع العدد الإجمالي للطلبة فهو ضئيل جدا. حيث أعطى الباحثان مثال عن جامعة فرحات عباس – سطيف – إذ بلغ عدد طلبة(ل م د) ب 698 طالب من مجموع 7041 طالب أي ما يعادل 09.02 % من النسبة الكلية ،حيث طبق في كليتين من مجموع 06 كليات .

3* عروض التكوين؛ ما تم ملاحظته من طرف الباحثان هو أن بعض الكليات غير مهتمة لديها نوع من اللامبالاة اتجاه هذا النظام .

و حتى الكليات المطبقة لنظام LMD يوجد اختلاف في درجة الاهتمام به ، فمنها من اقترح عشرات التخصصات (الليسانس) في الميدان الواحد و على سبيل المثال جامعة

باتنة – كلية العلوم و التكنولوجيا – اقترحت أكثر من 29 اختصاص (الليسانس) ، في حين نجد العكس في بعض الكليات .

ليختم الباحثان دراستهما بتحديد بعض الصعوبات المصاحبة لتطبيق نظام(ل م د) التي استوحاها من خلال اللقاءان المنظمين في باتنة و قسنطينة حول المصاعب التي تواجهها جامعات الشرق الجزائري و التي يمكن إدراجها فيما يلي :

أكد الأساتذة و المسؤولين عن هذا النظام الجديد بصفة مباشرة على وجود صعوبة في التسيير و الإدارة المشتركة للنظامين كما أن الإدارة و الهياكل و التأطير كله مصمم حسب النظام الكلاسيكي و ليس حسب متطلبات نظام ل م د .

من بين أهم المشاكل التي تواجه الجامعة الجزائرية وهذا النظام هو حالة الموارد البشرية و مدى كفاءة أدائها، إذ تم التأكيد على أنها غير مرضية و هذا على مستوى الكم و الكيف معا.

من حيث الكم نجد نسبة التأطير ضعيفة جدا حيث يقابل كل أستاذ 30 طالب ، كما نجد أساتذة بمستوى الماجستير لا يمثلون سوى 15 % من مجموع الأساتذة. ضف إلى ذلك كثرة انشغالات الأساتذة الدائمين وعدم التوفيق بين التدريس و البحث العلمي وحتى الإدارة هذا أكيد لها أثر سلبي على نوعية التكوين .

وجود صعوبات من حيث التجهيزات حيث أكد الباحثان على أن معظم الجامعات الجزائرية لاسيما جامعات الشرق تعاني من نقص فادح و كبير إن لم نقل عجز في المخابر و التجهيزات العلمية و الوسائل الديداكتكية المساعدة في الفعل التعليمي ، حيث توجد بعض الحالات أين لم يتم تجديد المخابر منذ أكثر من 30 سنة إلا بقيام ببعض الصيانات الخفيفة و الغير المكلفة وبالتالي فان هذه المخابر لا تؤدي إلا 1 % من الوظيفة الفعلية لها ، و الأمر أكثر سوءا في المراكز الجامعية الصغرى .

التعليق :

أعطت هذه الدراسة توضيح من الجانب النظري لنظام (ل م د) و هذا على المستوى الوطني و الدولي فيما يخص الأهداف و الخصائص ، كذلك تم إعطاء حصيلة عامة لهذا النظام بعد تطبيق لمدة سنتين ثم تم حصر بعض الصعوبات التي تواجه هذا الأخير في جامعات الشرق الجزائري .

و قد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد أهم الصعوبات التي واجهت جامعات الشرق والتي من بينها جامعة ميدان دراسة البحث الحالي. ثم في الجانب الميداني خاصة أثناء تحليل النتائج المتوصل إليها .

7-9 الملتقى الدولي :أيام 27-28 افريل 2008 (17):

تحت عنوان "تقييم التعليم العالي في الجزائر"بالمركز الجامعي العربي بن المهيدي أم البواقي:

من خلال حضوري الفعلي لمجريات هذا الملتقى و المشاركة في مناقشة بعض المواضيع خلال الو رشات التي أقيمت على هامش الملتقى من الأهداف التي يرمى إليها:

1- جمع خبراء مختصين حول طاولة مشتركة لمناقشة إشكاليات تتعلق بتكيف الإصلاح الجديد للتعليم العالي للحاجات المحلية في إطار دولي.

2- تقديم خبرات شخصية ومؤسساتية حول إصلاح التعليم العالي.

3- الخروج ببرنامج عمل موحد يسمح بتنشيط الأعمال و الأبحاث المستقبلية بين الشركاء المحليين و الدوليين في إطار التعاون الدولي.

التعليق:

ومن أهم المحاور التي تعرض لها هذا الملتقى واعتبرها كمرجع مغذي لدراستنا الحالية هي:

- المشاكل و الصعوبات للتعليم العالي في الدول النامية
- التعليم العالي و التنمية المستدامة
- إصلاح ل.م.د (الأهداف،الأهمية،عملية التطور ،صعوبات الاستعمال،التقييم التكويني التتبعي)
- تقييم التكوين الجامعي ...ثقافة التقييم في التكوين الجامعي.

مراجع الفصل الأول

1* سعيد التل وآخرون : قواعد الدراسة في الجامعة ، دار الفكر للطباعة و النشر ، ط1 الأردن 1999 .

2*Mr. Le Ministre du M.E.S.R.S. Janvier 2004

3* وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، ملف إصلاح التعليم العالي ، جانفي 2004

4* أحمد زكي بدوي وصديقة يوسف محمود: المعجم العربي الميسر ، دار الكتاب المصري

5*TOURAINE A ; Université et socité aux états-unis , edition de sevil paris , p163.

6* UNESCO; fonctions et taches, condition statut du profésseur d' Université dans les sociétés de progrès , Bruxelles.

7* SILAMY.N ; Dictionnair de psychologie , edition bordas, paris 1980.

8* مجلة علوم التربية، العدد27، 1993.

9* عبد الرحمان عيسوي : تطوير التعليم الجامعي العربي ، دار النهضة العربية بيروت، 1984.

10* دراسة محمود أحمد مرسي:دور التعليم العالي في إعداد الكفاءات و القوى العاملة مجلة العلوم الاجتماعية،المجلد13 ، العدد الرابع،بيروت (1985)

11* لحسن بوعبد الله و محمد مقداد: تقويم العملية التكوينية في الجامعة ، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر . (1998)

12*اليونسكو:تقرير (العلم ذلك الكنز الكامن) ترجمة جابر عبد الحميد جابر،دار النهضة القاهرة 1998

13* بوعبد الله و محمد مقداد و نبيل بوزيد : تقويم برامج التكوين الجامعي ، دراسة تطبيقية ، سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية ،العدد 1 ، جامعة فرحات عباس ، سطيف (2004)

14* UNESCO، L'enseignement Supérieure au XXI Siècle : vision action، Conférence Mondiale sur L'enseignement Supérieure، paris 5 oct.1998، article 14.

15* سعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم : بعض تحديات التي تواجه تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية ، الملتقى الدولي الأول : نظرة جديدة للتعليم العالي و البحث العلمي بين الضغوطات العالمية و الاختيارات الذاتية ، 27-28 نوفمبر 2005 المركز الجامعي أم البواقي .

16*- Zinedine BERROUCHE ، Yousef BERKANE ،La reforme de l'enseignement supérieur(système LMD) entre espoir et scepticisme – expériences de quelques universités de l' est Algérien ، colloque international ، Maroc ، 23au25 mai 2006.

17*الملتقى الدولي حول تقييم التكوين الجامعي في الجزائر في عهد تدويل التعليم العالي و العولمة ، جامعة محمد العربي بن مهيدي أم البواقي –الجزائر- أيام 27-28 أفريل 2008 .

الفصل الثانـــي: الجامعـــة

تمهيد.

1/ تعريف الجامعة.

2/ فلسفة،أهداف ومبادئ الجامعة.

3/ مهام الجامعة.

4/ تطور التعليم الجامعي في الجزائر.

5/ الوضعية الراهنة للجامعة الجزائرية.

خلاصة الفصل

مراجع الفصل الثاني

تمهيد:

إن الجامعة تحتل مكانة رائدة في المجتمع وتمثل قمة الطموح بالنسبة للأجيال الصاعدة لا سيما تلاميذ المراحل الإكمالية والثانوية وحلما لهم، باعتبارها لها مكانة مرموقة في سلم القيم الاجتماعية ولأنها تشكل في المعيار الاجتماعي رمزا للعلم والمعرفة والرقي والتطور والازدهار، ومصدرا لتحرير وخلق وإبداع أفكار جديدة.

إن أهمية الجامعة ودورها الإيجابي في التنمية بمختلف جوانبها جعلها تحتل في مختلف بلدان العالم محل الصدارة خاصة في البلدان المتقدمة التي أثبتت لها التجارب الميدانية أن مردودية تفوقها اليوم يعود الفضل إلى تلك المنابر الحرة التي كانت ميدانا للحوار الجاد وحقلا للتجارب ومصدرا أساسيا من مصادر الانتقاء والاختيار لأنجع الأفكار البشرية. لذا كانت وستظل الجامعات بالنسبة لرجل العالم المتقدم والإنسان الواعي هي القلعة الأمامية التي منها يتم التخطيط والتحضير لتجاوز الخطوط الأمامية، وطرق بوابات جديدة في عالم الكشوفات والاختراعات.

إن الجامعة اليوم قادرة على إحداث تغييرات اجتماعية و هي لا تعمل في فراغ اجتماعي وثقافي، فإن لها مهام هي في الأساس جزء من طبيعة وجودها والتي منها التربوية،الاجتماعية، الثقافية والتعليمية ولعل المهمة الأخيرة من أهم وظائفها على الإطلاق، حيث أنها تعمل على إعداد وتكوين إطارات المستقبل ألا وهم الطلبة من جميع النواحي الفكرية، الاجتماعية...

ويعد الأستاذ الجامعي فيها هو المسير والمنظم للعملية التكوينية التعليمية.

وسنحاول في هذا الفصل الإحاطة بالجامعة التي تمثل مكان البحث والأستاذ الجامعي عينة للبحث باعتبارهما متغيرين أساسيين في هذا البحث.

1-تعريف الجامعة:

1.1. لغة:

الجامعة لغة تعني التجميع و التجمع، أما كلمة "كلية" فمصدرها الكلمة اللاتينية "كوليجيو" و تشير إلى التجمع، و القراءة معا، وقد استخدمت في القرن الثالث عشر من قبل الرومان لتدل على مجموعة حرفيين، تجار، ثم استخدمت في القرن الثامن عشر بمعنى "كلية" في "إكسفورد" لتدل على مكان تجمع المجتمع المحلي للطلاب متضمنا مكان الإقامة المعينة والتعليم .(محمد منير مرسي 1977، ص10)1.

2.1. اصطلاحا:

يرى علماء التنظيم التربوي أنه لا يوجد تعريف قائم بذاته أو تحديد شخصي وعالمي لمفهوم الجامعة، لذلك فإن كل مجتمع ينشئ جامعته، ويحدد لها أهدافها بناء على مشاكله،ومطامحه، وتوجيهه السياسي، الاقتصادي والاجتماعي. ولذا فالجامعة مؤسسة للتكوين لا تحدد بمفردها أهدافها وتوجيهات تلك الأهداف بل بالعكس فهي تتلقاها من المجتمع الذي يعتبر الأساس، وهو الوحيد الذي بإمكانه أن يمدها بالحياة، بالمدلول وبالواقع، وبدراسة لمختلف الفروع والأنظمة حتى التجريدية منها، المدرسة في الجامعات المنتمية لأنظمة اجتماعية واقتصادية مختلفة يمكننا أن نلمس هذه الحقيقة، سواء في الجامعات المسماة "ليبرالية" أو الجامعات الأمريكية، أو جامعات البلاد الاشتراكية *سابقا* وبغض النظر عن النظام الذي تنتمي إليه، فإن الجامعة تظل مؤسسة ذات طابع خاص تنشد الاستقلالية لتحقيق أهدافها في إنتاج المعرفة ونشرها، وهي استقلالية لا تفصلها كلية عن المجتمع، بل تظل جزءا منه تعتريها التوترات والصراعات التي تحدث في محيطها الاجتماعي، تتأثر بهذا المحيط سلبا أو إيجابيا . (فضيل دليو وآخرون: 1995،عدد 1 ص 209-210)2.

من خلال ما ورد، يمكننا عرض بعض التعاريف الاصطلاحية المعبرة نسبيا عن مفهوم الجامعة.

يرى رابح تركي بأن الجامعة "عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات". وبعض الباحثين يعرف الجامعة تعريفا آخرا، وإن كان قريبا من هذا التعريف فيقول: "الجامعة هي

مجموعة من الناس وهبوا أنفسهم لطلب العلم دراسة وبحثا". (رابح تركي: 1990، ص 73)3.

ألاحظ أن هذا التعريف فيه نوع من القصر، الضيق، النقص والتعميم لأنه لم يحدد بالضبط ما إذا يعني "بجماعة من الناس" أي أن كل واحد مهما كان مستواه الثقافي يمكن أن ينتمي إلى الجامعة.

كما أن الذي يهب نفسه لطلب العلم دراسة و بحثا لا تقتصر على الذين يدرسون في الجامعة فقط.

كما تعرف الجامعة بأنها: "إحدى المؤسسات الاجتماعية والثقافية و العلمية، فهي بمثابة تنظيمات معقدة، و تتغير بصورة مستمرة مع طبيعة المجتمع المحلي أو ما يسمى بالبيئة الخارجية".(عبد الله محمد عبد الرحمان: 1991، ص25)4.يعتبر هذا التعريف أكثر تحديدا من سابقه.

وتعرف الجامعة بأنها "المصدر الأساسي للخبرة، والمحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي في الآداب والعلوم والفنون، فمهما كانت أساليب التكوين وأدواته، فإن المهمة الأولى للجامعة ينبغي أن تكون دائما هي التوصيل الخلاق للمعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية والتطبيقية، وتهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أية تنمية حقيقية في الميادين الأخرى". (محمد العربي ولد خليفة: 1989، ص 177)5.

نلاحظ أن هذا التعريف ركز أساسا على المهمة الأولى للجامعة، كما أكد على ما يجب أن يكون، وتعرف الجامعة كذلك على أنها: "مؤسسة تعليمية، ومركزا للإشعاع الثقافي ونظاما ديناميكيا متفاعل العناصر، تطبق عليه مواصفات المجتمع البشري، حيث يؤثر مجتمع الجامعة في الظروف المحيطة، ويتأثر بها في نفس الوقت". (مركز البحوث التربوية جامعة قطر: المجلد5،ص 195)6.

نلاحظ أن هذا التعريف مشترك مع سابقه في كون الجامعة مركزا للإشعاع الثقافي غير أن الشيء الجديد في هذا التعريف هو كونها مكانا ديناميكيا متفاعل العناصر، يؤثر ويتأثر.

وهناك عالم آخر عرف الجامعة وهو: "أبراهام فلكسر" على أنها مركز للتعليم، ومكان للحفاظ على المعرفة، وزيادة المعرفة الشاملة، وتدريب الطلاب الذين فوق مستوى المرحلة القانونية". (عبد الله محمد عبد الرحمان: مرجع سابق،ص 174).

ركز صاحب هذا التعريف أكثر على الجانب المعرفي، واعتبر الجامعة مجرد مكان للمعرفة للطلبة الذين يفوق مستواهم المرحلة الثانوية، وأرى أنه تعريف قاصر،وغير محدد بصورة دقيقة لهذا المفهوم (الجامعة).

بعد استعراضنا لهذه التعاريف، وكما قلت آنفا فإنه لا يوجد تعريف جامع مانع لمفهوم الجامعة ولكن هذه التعاريف تقترب إلى حد ما من هذا المفهوم.

2- فلسفة، أهداف و مبادئ الجامعة:

إن فلسفة التعليم العالي من وجهة نظر الدولة:هي تعليم الأجيال وتأهيلهم ليتمكنوا من الحصول على العمل الوظيفي بمؤهل علمي. وليكونوا أدوات فعالة في التنمية الوطنية ولكن ما يؤكده الواقع من تطور كمي للتعليم الجامعي، لم يؤدي إلى تحقيق هذا الهدف. أما الفلسفة المعلنة في أدبيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، فهي لا تعدو أن تكون نصوصا منقولة عن فلسفات وأهداف جامعات أخرى، تصلح لكل زمان ومكان وتتلخص فيمايلي:

1- طلب العلم.

2- إعداد الكوادر اللازمة لمجالات الحياة المختلفة.

3- الاهتمام بالبحث العلمي الذي يكمل مهمة الجامعة(رابح تركي:مرجع سابق،ص73).

4- تزويد الطالب بالثقافة العامة التي تجعل المتخصص قادرا على فهم قضايا الإنسان.

5- ربط المقررات الدراسية بقضايا التنمية الوطنية.

6- تشجيع النشاط الثقافي والاجتماعي في رحاب الجامعة (الصيد حاتم 2001 ص137)7.

7- خلق الإنسان المتخصص الذي يستطيع أن يساهم في تنمية المجتمع.

8- المساهمة في تقديم وتطوير المعرفة الإنسانية عن طريق إعداد الباحثين والمفكرين والعلماء وإجراء البحوث الأساسية.

9- الاهتمام بالتراث العربي الإسلامي.

10- تعمل على توثيق الروابط بينها وبين الجامعات في الخارج.

11- المساهمة في نشر الثقافة والحفاظ عليها (وردة لعمور: 2001 ص108)**8**.

وهناك من يرى بأن الهدف من التعليم الجامعي : هو"البحث العلمي الخالي من كل منفعة... وآخرون يرون أن الغرض منه أن يكون وسيلة سريعة للإنتاج" (جميل صليبا:.1967 ص326)**9**.

وهكذا يمكن اعتبار هذا النوع من التعليم يهدف إلى إعداد القيادات الأساسية في المجتمع من فنيين ومهنيين وتهدف إلى توثيق العلاقة بينها وبين مؤسسات الإنتاج والمساهمة في تطويرها عن طريق حل مشاكلها بالبحوث العلمية."وبصفة عامة تنهض الجامعات داخل المجتمع بأدوار كبيرة لأغراض متنوعة،ثقافية، اجتماعية، اقتصادية وتكنولوجية، قد تكثر أو تقل حسب إمكانات كل جامعة" (محمد الصديق، محمد حسن 1993 ص52)**10**.

هناك مبدأين ينبغي على الجامعة أن تراعيهما في نشاطاتها العلمية والفكرية وهما: (رابح تركي: مرجع سابق،ص 74).

- المبدأ الأول:

هو أن الغاية الأساسية من الجامعة هي البحث العلمي، أي تحري الحقيقة، أما التعليم فهو يأتي كنتيجة لهذا البحث، وكمحصل عنه، فالبحث العلمي هو الرسالة الأولى للجامعة والمعروف أن الجامعة تجمع فريقين من الناس: أساتذة وطلابا، متفقين في مهمتهما الأساسية وهي أن كلا منهما طالب الحقيقة وباحث عنها، أحدهما أكثر خبرة، وأوسع معرفة، وأشد تملكا لأصول وأساليب البحث العلمي، وبالتالي فهو يرشد الآخر في العمل الواحد المشترك في البحث عن بواطن الأمور وكلياتها، وفي هذا الإرشاد جوهر العلم. وهذه هي الحال في الصناعات الأخرى، ففي صناعة البناء مثلا نرى أن مساعد البناء يتدرب على البناء بمزاولته العمل تحت إشراف البناء الذي يعتبر أوفر خبرة، وأدرى بأساليب صناعة البناء، وهكذا الأمر في بقية الحرف الحرة الأخرى.

- **المبدأ الثاني:**

هو السعي إلى الحقيقة الفاضلة، فالبحث عن الحقيقة ليس عملا عقليا فحسب، بل هو إلى جانب ذلك عمل خلقي، وأدبي كذلك، والعلم الصحيح يتطلب الأمانة، الدقة، الجد المثابرة والتضحية، هذه كلها فضائل خلقية.

إن رسالة التعليم تنطوي في الواقع على قدر كبير من التصوف، ولذلك فهي تتطلب الكثير من التضحية، وإنكار الذات، كما تقتضي مثالية فائقة وتكريسا ذاتيا، فالعلم له قدسية خاصة، وقديما قال الإمام الغزالي: "طلبنا العلم لغير الله، فأبا إلا أن يكون لله".

3- مهام الجامعة:

تعتبر الجامعة مركزا للإشعاع الفكري والمعرفي في تنمية الملكات، والمهارات العلمية والمهنية، والتي تمثل الحجر الأساسي لعمليات التنمية الوطنية، وتستمد تعريفها من الأهداف التي يحددها المجتمع الذي تنتمي إليه، فهي مؤسسة اجتماعية تؤثر وتتأثر بالمحيط الذي توجد به.

والجامعة لها من الأدوار والمهام ما يجعلها تؤثر، وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها: "فهي من صنع المجتمع من ناحية، ومن ناحية أخرى هي أداته في صنع قيادته الفنية المهنية، السياسية والفكرية". (عبد الرحمان العيسوي: د.ت،ص43)11.

على ضوء ما سبق، تتحدد العلاقة التبادلية بين الجامعة والمحيط، فهي قادرة على إحداث تغيرات اجتماعية، لأنها ليست قائمة فقط من أجل تخريج عدد من المهندسين أو الأطباء، بل قائمة بخطى التقدم والتطوير بما تكشفه من حقائق وتساهم به من حلول راهنة و أخرى مستقبلية، كما أنها من جهة أخرى تعمل على تكوين الطالب من جميع النواحي الفكرية، الاجتماعية...(وردة لعمور:مرجع سابق،ص 105).

ويمكن تحديد مهام الجامعة فيما يلي:

1. تعتني الجامعة بالتعليم العالي، ونشر المعرفة.
2. وتقوم بالبحوث العلمية، وتعمل على رقي الآداب، وتقدم العلوم.
3. وتعمل على تزويد البلاد بالاختصاصيين، والخبراء والفنيين في مختلف ميادين العمل والإنتاج.
4. وتساهم في خدمة المجتمع، وأهدافه السامية.
5. وتعمل على بعث الحضارة العربية الإسلامية.
6. وتعمل على توثيق الروابط الثقافية بينها وبين الجامعات في الخارج. (رابح تركي: مرجع سابق،ص 75-76).

7. العناية بالعلم الحديث منهجا، ومحتوى وتطبيقا،و الاعتماد عليه في إعداد المختصين، و في مواجهة المشكلات بالبحث العلمي.

8. تنمية الاتجاهات و الأساليب العلمية الحديثة في التربية و التعليم، و العمل على تنمية الشخصية الأساسية بين طلابها (الجامعة في عشر سنوات:د.ت، ص20)12.

9. بما أن الجامعة لا تعمل في فراغ اجتماعي و ثقافي، فإن لها مهام هي في الأساس جزء من طبيعة وجودها، وقد أوضح "بارسونز" صاحب التحليل البنائي الوظيفي بأن النظام الجامعي يمثل نظاما متكاملا في حد ذاته بكل ما يمثله هذا المفهوم من خصائص، ومن بين هذه المهام نذكر:

(وردة لعمور: مرجع سابق،ص 105-107).

أ- المهمة التربوية:

لا يمكن للفرد أن يندمج في المجتمع إلا عن طريق عملية التنمية الاجتماعية التي يتم من خلالها نقل القيم الاجتماعية من جيل إلى جيل ، وتنطلق هده العملية في حد ذاتها أو في حدها الأدنى ضمن أحضان العائلة و من بعدها المدرسة، وتستمر لتأخذ أبعادها الحقيقية في الجامعة حيث تترسخ أكثر فأكثر، لان التنشئة ما قبل الجامعة تتميز بكونها تقوم على خلق بيئة اصطناعية نسبيا للفرد، حيث تعزله عن الوسط الاجتماعي المحيط به وتعمل على تلقينه بعض من القيم التي تجعله فردا له نفس الصفات التي يتصف بها أقرانه من أفراد المجتمع، وتجعله في آن واحد يدرك الحياة عبر مفاهيم بسيطة، وعند التحاقه بالجامعة يشرع بالاحتكاك الواقعي بالقيم الاجتماعية، باعتبار أن الجامعة هي حلقة الاتصال بين الأجيال التي يمثلها الطلبة والأساتذة، و باحتكاكه هذا يتوقف عزل الفرد عن القيم الاجتماعية و المجتمع بصفة عامة، إذ أنه من خلال دراسته يتعرض لكثير من التيارات الفكرية و القيم الاجتماعية و الثقافية،مما يسمح له، و يقوده في آن واحد إلى بلورة أفكار متطورة أكثر تركيبا، وواقعية للأشياء.

إلى جانب هذا فإن العملية التربوية ضمن الجامعة لا تقوم فقط بتدعيم قيم المسؤولية الاجتماعية عند الفرد، بل تعمل أيضا على تأكيد المسؤولية الذاتية للطالب في فهمه للمعارف التي تدرس له، و إلزامه على التدريب، وذلك عند القيام ببعض البحوث المستقبلية حتى يتسنى له التحكم من ناحية العلم، ولا تقوم الجامعة بنقل القيم الجامعية من

وجهة نظر سلبية، وإنما تعمل على إيجاد موقفا تحليليا ونقديا من منظور علمي، وعليه فإن الجامعة من خلال نقلها للمعارف من جيل إلى جيل تعمل على حفظ القيم و تعطي للطالب إمكانية الفهم فهما علميا، و انتقاديا.

ب-المهمة الاجتماعية:

تتمثل هذه المهمة أو الوظيفة في إعداد قوى العمل للتكفل بأعباء المجتمع، و توجيه احتياجاته من مهن وتخصصات فنية محددة كتخصصات الطب، و القانون، والهندسة... وتوفير مختلف المهارات الفنية التي يعتبر المجتمع في أمس الحاجة إليها للنهوض بالتنمية الاجتماعية و الاقتصادية،ويظهر لنا التطور التاريخي للجامعة في أن أول الوظائف التي اضطلعت بها كانت تتمثل في الإعداد المهني في مجالات القانون، وقد تدعمت هذه الوظيفة أو المهمة في الجامعة بعد أن ازدادت الحاجة إليها خصوصا بعد تطور المجتمع الصناعي الذي لم يجد له بدا إلا باللجوء إلى الجامعات التي لا تستطيع غيرها توفير المعرفة النظرية التي يحتاجها، و بطبيعة الحال فإن هذه المهمة لها انعكاسات ايجابية على عملية التنمية.

ج.المهمة الثقافية:

تساهم الجامعة إلى جانب المهام أو الوظائف السالفة الذكر في قيامها بمهمة أخرى ترتكز على الحفاظ على القيم الثقافية الاجتماعية، و تحديد المفاهيم الثقافية التي يتبناها المجتمع "فالجامعة-على حد تعبير محمد سليم السيد- باعتبارها مؤسسة علمية، تتخذ البحث العلمي القائم على الموضوعية، و الأمبريقية مثلا أعلى لها، فهي في الأساس مؤسسة محافظة تعمل على حماية القيم الاجتماعية، وترسيخ دعامتهم للنظام الاجتماعي القائم".

د.المهمة التعليمية:

إضافة إلى المهام التي ذكرناها، هناك المهمة أو الوظيفة التعليمية، حيث تعمل الجامعة على تكوين، وإعداد القيادات الفنية، و كذا الروحية، كما تقوم من جهة ثانية على رعاية البحوث العلمية، وتشجيعها بغية خدمة المجتمع،وتحقيق التطور العلمي، كما تعمل في هذا المضمار على تطوير برامجها، ومناهجها لرفع مستواها لأداء دورها التعليمي

على أحسن وجه، لكونها تنهض داخل المجتمع بأدوار كبيرة لأغراض متنوعة: ثقافية اجتماعية، اقتصادية وتكنولوجية، وقد تكثر أو تقل حسب إمكانيات الجامعة.

وبناء على ما تقدم ذكره حول مهام الجامعة، فانه يمكن اعتبار أن مهمة الجامعة الأساسية هو إنتاج، وتطوير المعرفة، وقابليات وقدرات الأفراد في المجتمع.(فضيل دليو وآخرون:مرجع سابق، ص 203).

ومن هنا يمكننا القول أن تطور الجامعة ينعكس ايجابيا على تطور المجتمع، ومنه فالعلاقة العكسية صحيحة ما دامت تبادلية بينهما، وقيام الجامعة بمهامها على أحسن وجه يدل على تطور المجتمع، لذا على الجامعة العمل قدر المستطاع للحفاظ على كيانها وضمان استمرارها خلال مواكبتها للأحداث، والتطورات العلمية، والمهنية المحلية والدولية وذلك وفق إمكانياتها وتطوراتها.(وردة لعمور:مرجع سابق، ص107).

والمتتبع تاريخيا لوظيفة الجامعة في المجتمع، يرى أن هذه الوظيفة قد تبدلت وتغيرت وتطورت بتطور المجتمع علميا وتكنولوجيا، إلى أن أصبحت في الوقت الحاضر ذات وظيفة مزدوجة يمكن تحديدها في ثلاث نقاط:

1. التعليم، وإعداد المتخصصين في المهن العالية الذين يحتاجهم المجتمع.
2. خلق المناخ الملائم للبحث العلمي، والقيام به.
3. تقديم الخدمات العامة للمجتمع.

ويتوقف أداء المؤسسة الجامعية لهذه الوظائف على ثلاث أصناف رئيسية هي: الأستاذ والطالب، والهيكل التنظيمي.(شعباني مالك ،2006، ص 285)13:

أ – الأستاذ:

يعد الأستاذ الجامعي حجر الزاوية في العملية التربوية، وهو القائم بهذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة، ومسؤولا عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة، ولم يعد الأستاذ مدرسا، أو ملقنا للمعرفة بقدر ماهو منظم لنواحي النشاط المؤدية إلى اكتساب المعارف، والمهارات لدى الطالب.

وللأستاذ الجامعي مهام عديدة على مدار العام كالتدريس، الإشراف على مذكرات التخرج،أو البحوث، أو التربصات الميدانية، الاجتماعات البيداغوجية والإدارية، المشاركة

ي تحضير الامتحانات وتصحيحها... وقد حدد المشرع الجزائري مهام الأستاذ الجامعي يما يلي: (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: 18 جويلية 1989، المادة 27)14.

- يقوم بتدريس حجم ساعي أسبوعي قدره (09) ساعات تشمل حتما درسين غير مكررين.
- المشاركة في أشغال اللجان التربوية، ومراقبة الامتحانات، والتأكد من حسن سيرها.
- تصحيح نسخ الامتحانات، والمشاركة في أشغال المداولات.
- تحضير الدروس وتحديثها، وتأطير الرسالات والأطروحات من الدرجة الأولى والثانية من الدراسات العليا.
- المشاركة بالدراسات، والأبحاث في حل المشاكل التي تطرحها التنمية.
- إثراء و تنشيط أشغال الفرق التربوية التي يتكفلون بها.
- انجاز كل دراسة، وخبرة مرتبطة بكل باختصاصهم ...
- استقبال الطلبة لمدة (04) ساعات في الأسبوع لتقديم النصائح لهم، وتوجيههم.
- المشاركة في أشغال اللجان الوطنية، أو كل مؤسسة أخرى تابعة للدولة التي يرتبط موضوعها بمجال تخصصاتهم.
- المساهمة في إطار الهياكل المختصة في ضبط الأدوات التربوية، والعلمية التي لها علاقة بمجال اختصاصهم.
- تأطير الوحدات التربوية عند الاقتضاء.
- المشاركة في أشغال اللجان التربوية الوطنية.

إضافة إلى حصوله على الشهادات والكفاءات التي تمكنه من ممارسة نشاطه البيداغوجي،على الأستاذ أيضا أن يتمتع بالحد الأدنى من الصحة النفسية التي تضمن له عدة أبعاد أساسية هي: (فضيل دليو وآخرون:مرجع سابق ،ص 224-225)

- الخلو من الصراعات المدمرة.
- القدرة على التوافق الاجتماعي السوي مع مجتمعه، وتكوين علاقات اجتماعية مرضية مع الآخرين.
- القدرة على العمل والعطاء، والبحث، والتوافق المهني السوي مع عمله.

والأستاذ الجامعي هو الذي يدرب طلابه " على استخدام الآلة العلمية، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم، هو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة". والأستاذ الجامعي هو بطبيعة المهمة الموكلة إليه، هو أستاذ يقوم بعملية التدريس، وباحث في نفس الوقت.

ويلاحظ جاسبرز (Jaspers) أن الباحث على عكس الموظف الذي يقوم بواجباته طبقا لقواعد مسطرة مسبقا، فإنه لا أحد يمكن أن يملي عليه أمثل الطرق للقيام ببحثه، أو أحسن السبل للوصول إلى اكتشافه، فهو وحده له صلاحية اختيار الموضوع، و هو وحده يقرر كيفية العمل، فالحرية الأكاديمية تجسد استقلالية المؤسسة على مستوى الأشخاص. (فوضيل دليو و آخرون، المرجع السابق، ص225).

فالمؤسسة الجامعية تحتاج لأداء وظيفتها إلى هيئة التدريس بمختلف فئاتها، لأنها لا تصنع الخبرة بواسطة الهيكل الإداري والتشريعات فحسب، بل لابد أن تجمع في مدرجاتها ومخابرها عددا من المدرسين والباحثين الذين لا يكتفون بتلقين طلابهم مجموعة من المعلومات المعروفة سابقا في الكتب، أو مجرد نقل الخبرة الموجودة في البلاد الأجنبية ولكنهم يشتركون معهم في اكتشاف الطريق الأمثل لاستخدام تلك المعلومات وتمثيلها وإعادة صياغتها، وتطويرها وفق معطيات الواقع الوطني.

ولا يفوتني المقام هنا، أن أشير– إضافة إلى ما سبق ذكره – إلى أن أساتذة الجامعات يقومون برسالتين في وقت واحد. (رابح تركي: مرجع سابق، ص 72-73).

- الرسالة الأولى: هي التدريس لطلبة الجامعات في مختلف مراحل التعليم الجامعي.

- أما الرسالة الثانية: فهي القيام بالبحوث العلمية من أجل تقدم العلم، وترقيته ولذلك فإن الأستاذ الجامعي الذي لا يفسح له في متابعة أبحاثه ودراساته، وتآليفه أو يهمل أمرها بحجة أنه مشغول عنها بشؤون التدريس، يعتبر فاشلا لا يلبث أن يتحجر، ويصبح عاجزا عن إعداد أكفاء للأمة.

ومن ناحية أخرى ينبغي ألا ينشغل الأستاذ بشؤون البحث، والتأليف عن شؤون التدريس والأستاذ الجامعي الكامل هو الذي يجمع بين وظيفة البحث العلمي، والتأليف، و وظيفة التدريس في وقت واحد، والاعتقاد السائد في الأوساط التربوية التقدمية أن الأستاذ الجامعي يجب أن يكون قادرا على البحث العلمي، والتأليف والتدريس.

ب- الطالب:

هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءاته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مرحلة التكوين المهني، أو الفني العالي إلى الجامعة، تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة، أو دبلوم يؤهله لذلك.

والطلبة يمتازون بالفطنة والذكاء، وذلك بالنظر إلى أن أعباء التعليم العالي ثقيلة، لا يقوى على النهوض بها سوى أصحاب المواهب الممتازة، وهم في العادة قلة في المجتمع.(رابح تركي ،المرجع السابق، ص 70-71).

ويعتبر الطالب احد العناصر الأساسية، والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، إذ انه يمثل عدديا النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية. (فوضيل دليو وآخرون:مرجع سابق، ص226).

ج-الهيكل الإداري والتنظيمي:

هي تلك المكونات البشرية المتكاملة، و المتناسقة النشاطات الإدارية والتنظيمية وفقا للنظام الهيكلي العام، والوظيفي(الهرم الإداري التنظيمي) التي تدير، وتسير المؤسسة الجامعية وتسعى من خلال مخرجاتها إلى تحقيق الغايات التي أنشأت من اجلها.

ومن أهم عوامل نجاح المؤسسة الجامعية هو تكوين الإطار الإداري المتخصص، و بناء الهيكل التنظيمي المرن دون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري التنظيمي والتربوي، اللذان يساهمان معا، ولكن بطرق مختلفة في تحسين المردود ورفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية، ويطرح التعاون بين هذين الجهازين مشكلات كثيرة تعاني منها حتى بعض الجامعات العريقة في القدم،فقد حذر "باركنسون" من الإنهاك البيروقراطي للجهاز التعليمي الذي "يهدد بتحويل الجامعة مركز خدمات أولية أشبه بإدارة للبريد، أو بآلة تدور حول نفسها".

وفي الدولة الحديثة تسعى الجامعات لدعم جهازها التنظيمي، بإداريين يتميزون بالخصائص التالية: (فوضيل دليو و آخرون: المرجع السابق، ص226-227).

1- الإلمام بشؤون التسيير، ومعرفة طبيعة العمل في المعاهد، والكليات، و الخبرة الفنية في كل ما يتعلق بالجوانب المالية والتنظيمية، و القدرة على معالجة المشكلات المادية التي تعترض الأساتذة والطلاب.

2- وبما أن الجامعات أصبحت مكتظة بالمئات، بل بالآلاف من الطلاب و المدرسين، فإن تجديد الجهاز الإداري، وتدعيمه، وتدريبه وإعطائه مجالا للمبادرة، أصبح أمرا ضروريا لأن الإدارة تميل بطبيعتها إلى التجمد و النمطية في أداء عملها،فان لم تحركها " الحوافز و الجزاءات عجزت عن أداء وظيفتها،وتحولت إلى جهاز هامشي يعرقل العملية التربوية نفسها".

3- أن يعمل الإداريين الخاصون بالتعليم العالي، وفق نظام يصلهم مباشرة بالأجهزة الأخرى المشتركة في العملية التعليمية.

4-تطور التعليم الجامعي في الجزائر:

تعتبر الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات في الوطن العربي، حيث"تأسست عام 1877 وأعيد تنظيمها عام 1909" (تركي رابح:1983، ص 111)15. وقد تخرج منها أول طالب جامعي سنة 1920 من معهد الحقوق، إلا أنه في حقيقة الأمر أن هذه الجامعة أنشأت كجامعة فرنسية، من أجل خدمة أبناء المستوطنين (وزارة الإعلام والثقافة: ص41)16 ولم يتخرج من جامعة الجزائر قبل الاستقلال إلا عدد محدود من الجزائريين، وقد كان أغلبهم في الآداب والحقوق، وحقيقة الأمر أن التعليم العالي بالنسبة للجزائريين لم يبدأ إلا بعد الاستقلال.

لقد مر التعليم العالي بعدة مراحل في إطار صيرورة التطور التاريخي الذي عرفه المجتمع الجزائري منذ الاستقلال إلى الآن، حيث عرفت الجزائر تغيرات كبيرة لم تكن الجامعة الجزائرية بعيدا عنها. ويمكن إنجازها فيما يلي:

4-1المرحلة الأولى:

وتمتد من الاستقلال سنة 1962 إلى سنة 1970 . وهو تاريخ إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي، وتتميز هذه المرحلة بفتح جامعات بالمدن الرئيسية بالجزائر، وبعد أن كانت بالجزائر جامعة واحدة، وهي جامعة الجزائر التي كانت متخصصة في تكوين أبناء المعمرين بالدرجة الأولى، فتحت جامعة وهران سنة 1966، ثم تلتها جامعة قسنطينة 1967(بوثلجة غياث: 1992،ص 61)17.

وهذه المرحلة تزامنت مع مرحلة تنفيذ المخطط الثلاثي للتنمية (1967-1970) "وقد شهدت تطورا محسوسا، في إعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم 10756 طالب وطالبة وقد أثار هذا

التطور مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الاستقبال الجامعية التي أصبحت غير قادرة على الوفاء بالحاجة، ولذلك تطلب الأمر إيجاد حلول مستعجلة، فتنازلت وزارة الدفاع عن بعض ثكناتها العسكرية في وهران التي حولت إلى جامعة وهران" (رابح تركي: مرجع سابق،ص 152). أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا، فهو ما كان موروثا عن الفرنسيين، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي:

1- كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

2- كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.

3- كلية الطب.

4- كلية العلوم الدقيقة.

ولقد كانت الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الدوائر تهتم بتدريس التخصصات المختلفة، كما أن النظام البيداغوجي كان مطابقا للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كما يلي:

- مرحلة الليسانس: تدوم ثلاثة سنوات بغالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة، التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.
- مرحلة الدراسات المعمقة: وتدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة نسبيا بتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية.
- مرحلة شهادة الدكتوراه الدرجة الثالثة: وتدوم سنتين على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.
- مرحلة شهادة دكتوراه دولة: وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي.

بصفة عامة المرحلة الأولى، كانت تهدف إلى توسيع التعليم العالي، مع المحافظة على النظم الدراسية الموروثة.

4-2. المرحلة الثانية:

وتبتدئ من سنة 1970 سنة إنشاء وزارة متخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي وإصلاح التعليم العالي" يتمثل هذا الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مختلفة، تظم الدوائر

المتجانسة، واعتماد نظام السداسيات المستقلة، محل الشهادات السنوية"(بوتلجة غياث مرجع سابق، ص63). وقد أجريت التعديلات التالية على مراحل الدراسة الجامعية وهي:

- مرحلة الليسانس: وهي ما يطلق عليها بمرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية.
- مرحلة الماجستير: وهي ما يطلق عليها مرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتدوم سنتين على الأقل وتحتوي على جزئين: الجزء الأول وهو مجموعة من المقاييس النظرية وتهتم خاصة بالتعمق في دراسة المنهجية، أما الجزء الثاني فيتمثل في إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة.
- مرحلة الدكتوراه: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة ما بعد التدرج الثانية، وهي تدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

كما أدخلت الأشغال التطبيقية في البرامج الجامعية، إلى جانب التربصات الميدانية. كما تميزت بفتح المراكز الجامعية في مختلف ولايات الوطن، حيث صارت هذه المراكز كنواة الجامعات المستقلة. وذلك حينما تتوفر إمكانات لذلك.

كما أن هذه المرحلة تطابق بداية تنفيذ المخطط الرباعي الأول(1970-1973)، ويلاحظ أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة تفكير، وإعادة النظر في محتوى التعليم الجامعي الموروث من العهد الاستعماري. ومحاولة إصلاح شامل لهذا التعليم، حتى ينسجم مع متطلبات التنمية الشاملة، والتي تعرف بالثورات الثلاث. وقد أصبح التعليم الجامعي ابتداء من هذا الوقت، يحتل مكانة إستراتيجية هامة في سياسة البلاد التنموية. كما تتضمن هذه المرحلة الثانية عملية تنفيذ المخطط الرباعي الثاني (1974-1977) فلقد كانت أكثر طموحا وصلة بمستويات التنمية على العموم. ويمكن القول باختصار أن بداية السبعينات عرفت بداية الثورة الحقيقية في مجال التعليم العالي، خاصة في مجال بناء الجامعات وتعريب التعليم العالي على وجه الخصوص العلوم الإنسانية، إلا أنها عرفت تعطلا على مستوى تعريب العلوم الدقيقة والتكنولوجية.

4-3-المرحلة الثالثة:

وهي تبتدئ "مع بداية الذكرى العشرين للاستقلال الوطني 1982، أين أصبحت الجامعات تضم بين رحابها 104 آلاف طالب وطالبة، يتابعون دراستهم بأكثر من 500

تخصص علمي (رابح تركي،مرجع سابق، ص155). كما تعرف بمرحلة الخريطة الجامعية، التي ظهرت إلى حيز الوجود سنة 1983 في صورتها الأولية، ثم سنة 1984 ظهرت بأكثر دقة وتفصيل. وتطابق نوعا ما مرحلة تطبيق المخطط الخماسي الأول للتنمية في الجزائر(1980-1984) والتي تهدف إلى التخطيط للتعليم الجامعي حتى آفاق سنة 2000. " معتمدة في تخطيطها على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة كما تهدف إلى تحديد هذه الاحتياجات من اجل العمل على توفيرها، وتعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى تخصصات التي يحتاجها سوق العمل الوطنية كالتخصصات التكنولوجية، والحد من توجه الطلبة إلى بعض التخصصات الأخرى كالحقوق والطب التي نجد بها فائض من الطلبة فوق احتياجات الاقتصاد التنموي الوطني (بوثلجة غياث، مرجع سابق، ص64). كما تهدف الخريطة الجامعية إلى تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية، وتحويل معاهد الطب إلى معاهد وطنية مستقلة، مع المحافظة على سبع جامعات كبرى فقط.

ولقد كانت أهمية تحضير الخريطة الجامعية مناسبة لتقييم التجارب التي مرت بها الجامعة الجزائرية، حيث أعيد النظر في البرامج والتخصصات المدروسة، كما تحولت بعض الدوائر إلى معاهد مستقلة، وذلك للسماح بتوسع هذه التخصصات، لكون خطط التنمية في حاجة إلى أخصائيين في هذا المجالات.

4-4-المرحلة الرابعة:

عرفت هذه المرحلة بإصلاح التسعينيات حيث عرفت هذه المرحلة بالانفجار المعرفي والمعلوماتي السريع حيث عرفت الجزائر اضطرابات سياسية انعكست على مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية طيلة عشرية كاملة (إبراهيم توهامي، سنة 2003 ص47-48)18. ونلخص أهم مميزات هذه المرحلة فيما يلي:

- إعادة النظر من طرف المنظومة الجامعية في سياسات التكوين التي تتوافق ومتطلبات توجهها نحو السوق الحر.
- إدخال تعديلات على البرامج التكوينية وإعداد الأساتذة والباحثين (محمد مقداد، لحسن بوعبدالله، سنة1998 ص4-5)19.

- أهم الميادين الأساسية لإصلاح المنظومة الجامعية هي: الهياكل، الوسائل، المناهج الطرائق، السلوكات، البرامج.

- تعددت مهام الجامعة في هذه المرحلة كما يلي:

* تطابق التكوين والتشغيل.

* إنتاج القيم الثقافية التي تغذي الهوية الجزائرية.

* إنتاج معايير وأنساق علمية قادرة على وضع مشروع مجتمعي (مصطفى شريف، سنة 1991، ص7-11)**20**.

- تطور ملحوظ شهدته الدراسات العليا من حيث عدد المسجلين، حيث بلغ عددهم 4607 من بينهم 1163 مسجلون في الدكتوراه بين السنوات(1991-1993) . ووصل العدد إلى 14740 من بينهم 2715 مسجلون في الدكتوراه سنة (1995-1996).

- إلا أن سنة الأساتذة ذوي التأهيل العلمي المطلوب للإشراف والتدريس على مستوى ما بعد التدرج ظلت ضعيفة وهو ما منع فتح التسجيلات على مستوى الدكتوراه في العديد من مؤسسات التعليم العالي (محمود بوسنة، سنة2000 ، ص11-14)21.

كانت هذه أهم التطورات التي عرفها التعليم العالي منذ الاستقلال والتي كشفت عن نتائج ملموسة من الناحية الكمية في عدد الهياكل، الطلبة، الأساتذة، الفروع العلمية ولكن وحسب مختلف الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والمؤشرات الإحصائية يوجد تدني على مستوى التكوين (نوعية المتخرجين)، مما يتطلب رسم إستراتيجية مناسبة وإعطاء أهمية أكثر لهذا القطاع تجعله يتحول من مؤسسات لتسليم الشهادات إلى فضاءات لديها اعتبار اجتماعي ومصداقية في نشر إنتاج المعرفة.

5. الوضعية الراهنة للجامعة الجزائرية:

تحتل الجامعات في مختلف بلدان العالم مكانة مميزة ومرموقة خاصة في البلدان المتقدمة التي أثبتت لها التجارب الميدانية أن مرد ودية تفوقها اليوم يعود إلى تلك المنابر الحرة التي كانت ميدانا للحوار الجاد، وحقلا للتجارب، ومصدرا أساسيا من مصادر الانتقاء والاختيار لأنجع الأفكار البشرية، لذا كانت، وما تزال وستظل الجامعات بالنسبة لرجل العالم المتقدم والإنسان الواعي هي القلعة الأمامية التي منها يتم التخطيط والتحضير لتجاوز الخطوط الأمامية، وطرق بوابات جديدة في عالم الكشوفات

والاختراعات، وتنظيم أساليب حياتهم على منهاج ذوقي متميز يشكل مجموعه ما يسمى "بالعرف الحضاري " الذي يفرز إنسان متقدم، أو رجل متحكم في وسائل التنمية. (عبد الله حمادي1994 ،ص312-313)22.

إن الصراع على مختلف جبهات الفكر هو أرقى الصراعات التي خاضتها وتخوضها البشرية منذ فجر حياتها وذلك لقلب موازين القوى والتنافس من أجل احتلال مراقي الصدارة، والظفر بما يضمن الرفاهية و التفوق لجبهة على حساب أخرى، أما الحديث أو لهجة الحوار التي تحاول جاهدة أن تقنع بضرورة الحوار المتكافئ، وتقسيم المرد وديات تقسيما عادلا مع احترام العلاقات بين البلدان غير متكافئة القوى، فإن مثل هذه المساعي الرومانسية تبقى بمثابة الرواسب الأسطورية الكامنة في الذهنيات المحبطة (الجريدة الرسمية :المرجع السابق،ص 313).

إن ما بلغته البشرية من التقدم التكنولوجي خلال القرنين الأخيرين، يعادل بلا شك ما أنجزته خلال تاريخها الطويل، أو يفوق، ولم تبلغ البشرية ما بلغته من التقدم إلا بفضل التطورات الهائلة في مختلف مجالات العلوم و المعرفة، والتي كانت الجامعة ولا تزال المحرك الأساسي لها.(فضيل دليو وآخرون:مرجع سابق. ص203).

و تعتبر مؤسسات التعليم الجامعي والعالي في كثير من الأقطار احد المقاييس الرئيسية لقياس تقدم الأمة، ومسايرتها ركب الحضارة، و التقدم العالميين، و لقد لعبت الجامعات ومؤسسات البحث العلمي في كثير من الدول المتقدمة وخلال العقدين الماضيين على الأخص رئيسا في قيادة حركة التقدم العلمي والثورة التكنولوجية، و إغناء التراب الحضاري بمزيد من الاكتشافات، و الدراسات التي ترجمت إلى مشاريع تنفيذية أفادت البشرية عامة، ولقد استطاعت هذه المؤسسات تطوير نفسها ضمن معطيات هذه الثورة ومتطلباتها بما يحقق لها مزيدا من التقدم و النمو،وليس غريبا أن نجد الأموال الكثيرة ترصد لإحداث الكليات الجديدة، وتطوير الجامعات القائمة، و التركيز على العلوم الحديثة والأبحاث المطورة، والمناهج المركزة(زهير جويجاتي:1971، ص153)23. وهذا دوما لتكريس الهيمنة، والسيطرة على بلدان العالم الثالث، واحتوائه وابتلاعه و بلا شك فإن العالم المتقدم اليوم يزحف نحو ابتلاع العالم المتخلف على جبهات ثلاث، جبهات تعد مخاضا طبيعيا انبثق من أعلى منابر الفكر ليجسد على أرضية الواقع بمسميات ثلاث هي:

التفوق الاقتصادي، والتفوق الثقافي والتفوق النووي، وهذه الكاسحات الثلاث يتولى قيادتها الفكر، والفكر وحده ليوجهها نحو ضمان شرعية الاستغلال وأحقية الغزو وضرورة القهر و التحدي لكل من هو خارج دائرة هذا الإخطبوط "الأوروأمريكي مركزي" الذي يرى من حقه أن يأكل و يهضم، ويتمثل، ومن حقه أيضا أن يطرح الفضلات التي اختار لها المواقع الإستراتيجية لرميها، حتى تكون بمثابة القواعد الأمامية التي يسخرها ساعة تحرك دواليب آلياته، لذا لم يكن مخطئا إطلاقا احد المشرعين الكبار في أمريكا اللاتينية حين نعت هذا الزحف الجشع قوله:"انه لأمر عجاب اليوم أن ننتظر الدواء من المصادر التي تصدر لنا الداء"، فتصبح إذا فكرة ما يسمى بالتحول التكنولوجي بدون تبعية، أو التصدي لغزو الأقمار الصناعية والوقوف في وجه الاكتساح الفكري بإمكانيات ذاتية كرصيد الأخلاقيات، والنظم الحضارية المحفوظة في المكتبات، والوثائق هي ضرب من الوهم المبطن بذهنية الفروسية القديمة التي لا ترى مانعا من أن تلتحف السماء، وتفترش الأرض عند الضرورة.(عبد الله حمادي:مرجع سابق، ص314).

ونظرا للدور البالغ الذي لعبته الجامعة في تحقيق التطورات الهائلة في دول الشمال المتقدمة فقد سعت مختلف دول الجنوب إلى إنشاء جامعاتها وتطويرها وتزويدها بشتى الإمكانيات المادية والبشرية،والتنظيمية، وتنافست الجامعات في مشارق الأرض ومغاربها،ومع مر العصور والأزمنة، على إنجاز سبق في مختلف ميادين العلم والمعرفة،وبهذا أصبحت الجامعة بحق قمة العلم، ومنار الفكر، ورمز التطور في كافة المجتمعات، مهمتها الأساسية: إنتاج وتطوير المعرفة وقابليات، وقدرات الأفراد في المجتمع.(فضيل دليو وآخرون: مرجع سابق، ص203).

ولكن على دول العالم الثالث إذا أرادت مسايرة الركض في ضل العالم أحادي القطب والعولمة بكافة تجلياتها، وحتى تتمكن من رفع تحدي ظروف الحياة المعاصرة أن تكيف تسير جامعاتها وبرامجها ومناهجها وفق احتياجات السوق بقطاعيه الإنتاجي والخدماتي.

إن الحقيقة الماثلة أمامنا اليوم (تخلفنا عن الركب الحضاري)، تدفعنا إلى ضرورة الطرح الجدي لمسألة البحث العلمي في بلداننا إذا أردنا أن تكون لنا مكانة في عالم القرن

21م، وعلينا التفكير في ردم الهوة بيننا، وبين العالم المتقدم في هذه المسألة، وذلك بوضع الميكانيزمات والحلول الواقعية والعملية لحل هذه الإشكالية.

ولكي نضع الحلول لابد من معرفة وضعية البحث العلمي في بلداننا، فمثلا الوطن العربي ومنه الجزائر لا يخصص سوى 0.27 % من دخله القومي للبحث العلمي مقابل 3% في البلدان المتقدمة وتخصص عدوة المسلمين التقليدية إسرائيل 2.5% لذلك. (رابح لونيسي: 1998، ص 112)24.

وفي هذا الصدد أكد الدكتور "فاروق الباز" رئيس مركز أبحاث الفضاء بجامعة بوسطن الأمريكية سقوط شعارات كبرى كانت سائدة في الماضي أثرت بشكل مباشر وخطير على نهضتنا العلمية مثل: "لا صوت يعلو فوق صوت المعركة" حيث كانت كل موارد البلاد توجه للتسليح العسكري، وقال الباز في برنامج على انفراد بثته قناة "سي أن بي سي"... أن إسرائيل تنفق ما يزيد عن أربعة بالمئة (4%) من ميزانيتها على البحث العلمي، وهو ما يعادل 14 مليار دولار سنويا، أكثر مما تنفقه الولايات المتحدة على البحث العلمي، وأكثر مما تنفقه مصر بنحو عشر مرات في حين لا يزيد ما تنفقه الدول العربية مجتمعة عن 0.02% من إجمالي ميزانيتها. وهذا الإنفاق يمثل أربعة في الألف من الدخل القومي، وهي نسبة ضئيلة لا تقارن بما تنفقه كوبا (1.3%) أو اليابان (حوالي 3%).

وفي نفس السياق كذلك تقرير حول الجامعات في العالم أن هناك 500 جامعة تحتل الصدارة في العالم من حيث المر دودية العلمية، وأغلب هذه الجامعات تقريبا أمريكية، ثم بعدها في الترتيب الأوربية والأسيوية، والمثير في هذا التقرير أنه في نفس الوقت الذي وجدت اثنتان من الجامعات التركية، وخمس جامعات إسرائيلية مكانها من بين الخمسمائة جامعة الأفضل في العالم، لم نجد أثر ولو لجامعة عربية واحدة بالرغم من وجود آلاف منها بالاثنين والعشرين دولة عربية، وهذا في الحقيقة يعكس درجة الخواء العلمي أي غياب الجدية في تشجيع البحث، حيث لا تخصص ولا دولة عربية واحدة الميزانية الأدنى للبحث العلمي البالغة 1% من المنتوج الداخلي الخام حسب معيار اليونسكو العالمي وتعتبر الجزائر في ذيل الأمم ضمن هذا المجال، والغريب في الأمر أن الشمال المتقدم بنى قوته على هجرة العقول من بلداننا إلى بلدانهم، فمثلا الوطن العربي يملك 700 ألف مهندس 250 ألف منهم موجودون في الخارج أي أكثر من عدد المهندسين في كل من فرنسا

وألمانيا -حسب أنطوان زحلان بما قال له بعنوان: "العرب والعلم والتقانة- المختص في هذا المجال، ومن المفارقات فإن البلدان العربية تنفق 30% من ميزانيتها على التعليم،لكن نتيجة كل ذلك هي خدمة الغرب بسبب هجرة هذه العقول المتكونة، فمثلا نجد 700 حامل دكتوراه في الغرب الأقصى يشتغلون في المركز الوطني للبحث العلمي CNRS بفرنسا وقد أنفق على كل واحد منهم (100) ألف دولار من طرف المغرب الأقصى، ويقول تقرير لـــ CNUCED صدر في 20 مارس 1990 أن الولايات المتحدة وكندا وبريطانيا حققت لوحدها ربحا صافيا بـــ: 50 مليار دولار بفضل هجرة العقول إليها، هذا ما يجعلنا نتساءل من يساعد الآخر علميا؟ (رابح لونيسي:مرجع سابق،ص 112-113).

إن بلداننا لا تساعد الغرب علميا فقط بتكوينها علماء وباحثين ثم تطردهم إلى الغرب بفعل عوامل عديدة، بل إن بلدان العالم الثالث ومنها بلداننا الإسلامية هي التي تمول البحث العلمي في الغرب، وذلك من خلال إنفاقها أموال باهضة في شراء الأسلحة، وقد أثبتت الإحصائيات أن 25% من قيمة صادرات الأسلحة في الغرب تنفق في البحث العلمي، ولهذا السبب فمن مصلحة الغرب إشعال فتيل الصراعات الحدودية بين بلدان العالم الثالث، بالإضافة إلى الحروب الأهلية التي تفتك بالكثير من هذه البلدان، وكل هذا بهدف توسيع أسواق السلاح وتدمير البطالة لديه لأن 200 مليون عامل يشتغلون في الصناعات العسكرية بالغرب، كما أن 40% من الإنتاج الصناعي في الولايات المتحدة الأمريكية هو في المجال العسكري. (رابح لونيسي، مرجع سابق ،ص113).

ونعتقد أن الحل يبدأ من إطلاق الحريات العامة وإقامة ديمقراطية حقيقية تتعايش فيها كل التيارات مما يسمح للمفكر والباحث بالعودة إلى بلاده مهما كان اتجاهه الفكري والسياسي، ويجد مناخ الحرية الضرورية للبحث العلمي والفكري، وأكثر من هذا فإنه من الضروري إعادة النظر في مقاييس الصعود الاجتماعي، فيكون العلم والمعرفة هو المقياس الوحيد لهذا الصعود... والامتيازات في المجتمع.(رابح لونيسي، المرجع السابق ص 113-114).

إن حال البحث العلمي عندنا ... لا يسر، ويحتاج إلى تناول جاد لمشكلاته، سواء من حيث التمويل والموارد أو البنية المؤسسية أو تأهيل العلماء، أو فرض معايير أخلاقية

صارمة، وقبل كل شيء نحتاج إلى وعي مجتمعي بقيمة العلم... وما يمكن أن يسهم به في حل مشكلات المجتمع.

إن ما يمكن قوله رغم أن البحث العلمي في بلادنا العربية والإسلامية على حد سواء يعرف أزمة حقيقية، ومفهوم الأزمة في العقل العربي يرتبط بالانطباعات السلبية، وهذا الأمر مبرر بطبيعة الحال، لكنه غير كاف، فعلماء السياسة يعلموننا أن الأزمة مفهوم تطوري، يقبل الانفراج والحل كما يقبل الزيادة والتفاقم، وعندما نعالج قضية مصيرية مهمة مثل قضية البحث العلمي في الوطن العربي علينا أن نقوم بذلك من منطلق العمل مع منع التدهور، والبحث من آليات تصحيح المسار والانطلاق نحو الأفضل بدلا من الحديث عن المشكلات والمعوقات، على الرغم من عدم نكرانها، إننا في حاجة إلى أن نتبنى في كل أمورنا هذا المدخل الإيجابي، الذي يتفاعل بتصميم مع الواقع، محاولا تجاوزه برؤية مستقبلية طموحة تستحقها أمتنا، وتوجب علينا البحث عن حلول ممكنة لمواجهة الإشكالات والتحديات التي أدت إلى هامشية العطاء العلمي العربي وغيابه عن الساحة لمدة طويلة.

وعلى الرغم من المحاولات التي تبذل في منطقتنا العربية لتشجيع البحث العلمي والعلماء لتدارك ما فات، وهي محاولات تستحق الإشادة، إلا أن الأمر الأكثر أهمية يكمن في توفير المناخ العلمي، ذلك الذي لا يزال يستحوذ على قدر ضئيل من الاهتمام، حتى بعد أن باتت الدعوة إليه واحدة من البديهيات المعروفة، لخلق نهضة علمية عربية شاملة.

ما يمكن قوله في الأخير أن الجامعة كمؤسسة تعليمية، ومركزا للإشعاع الثقافي ويعتبر التعليم وإعداد المتخصصين من أهم وظائفها الأساسية، فإن عائدها كبير وإيجابي بالنسبة للتنمية، ولكي يتم ربط التعليم الجامعي بخطة التنمية وتجعله يتغذى منها ويغذيها،فإنه يتطلب تخطيطا على عدة مستويات، ويتضمن هذا التخطيط: الجانب الفيزيائي المادي والجانب المتعلق بالجهاز التدريسي والجهاز المتعلق بالمناهج. (زهير جويجاتي: مرجع سابق،ص 157-161).

أ. الجانب الفيزيائي المادي:

ويقصد به توفر الأمكنة والتجهيزات لكافة طلاب الجامعات بحسب المستويات العالمية المقبولة في كل نوع من أنواع التدريس الجامعي، ولقد وجد بأن توفر الأبنية

الحديثة ذات الهندسة المصممة خصيصا لاحتياجات التدريس من الناحية الصحيحة كالإنارة الكافية، والأمتار المكعبة من الهواء اللازمة للطالب، ونسبة الخدمات بالمائة من الطلاب، وتوفر التجهيزات المخبرية، ووسائل المطالعة كل ذلك من الأمور التي تجعل التدريس الجامعي ذا مردود"مرتفع" وتساعد على خلق الجو الجامعي الذي يجب توفره للحصول على نتائج مرضية.

ب. الجانب المتعلق بالجهاز التدريسي:

إن مسألة الجهاز التدريسي من الأهمية بحيث تفوق في أفضليتها ما ذكر في أوله، لأن تهيئة الجهاز التدريسي هو عبارة عن استثمارات طويلة الأجل، باهضة التكاليف.

إن تحديث التدريس في الجامعات وإدخال البحث العلمي، يجعل من المحتمل، بل من الواجب إعادة النظر في تكوين الجهاز التدريسي، وتطويره، ويتم ذلك عن طريق إجراء الدراسات اللازمة لتحديد نسبة عدد الطلاب للأساتذة في مختلف الكليات والفروع، وفي مختلف مراحل الدراسة الجامعية ومتى تم الوصول إلى معايير مقبولة في هذا المجال أمكن تحديد النقص في الجهاز التدريسي الواجب تداركه، بقصد ترميم الجهاز القائم وتوسيعه، للوفاء بمتطلبات التحديث، ولتأمين متطلبات التوسع الجامعي حسب النسب المقررة.

إن تمثيل القطاعات الاقتصادية المستفيدة من خريجي الكليات، والمعاهد الجامعية في مجالس إدارات هذه الكليات المؤلفة من الجهاز التدريسي، سيخلق المجال لتمتين الصلة بين هذه القطاعات وبين الكليات المعنية، ويجعل هذه الكليات على اطلاع مستمر على مشاكل الصناعة، والبحث في طرق معالجتها وحلها.

كما يستحسن أن تمثل بعض الكليات ذات الاختصاص في مجالس إدارة المؤسسات الصناعية لتكون الصلة ثنائية، ومتبادلة.

ولكي يبقى الجهاز التدريسي على اطلاع على التطورات الحديثة في مجال العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية، لابد من إيفاد أعضاء هذا الجهاز في منح إطلاعية وتدريبية يستفيد منها معظم أعضاء الجهاز التدريسي، كذلك لابد من تمتين الصلات بين الكليات المتشابهة في بلدان مختلفة عن طريق الأساتذة الزائرين، والمراسلات، وعقد المؤتمرات العلمية، وإخضاع أعضاء الهيئة التدريسية شرط تقديم إنتاج علمي جديد كل سنتين على

الأقل، يبحث هذا الإنتاج في ناحية متخصصة من العلوم، على أن يراعي في هذا الإنتاج إدخال الجانب العلمي ما أمكن في تحضيره، لكي يمكن الاستفادة منه في التطبيق العلمي وأن يكون مستقى ما أمكن من الظروف الموضوعية المحلية للقطر، وبذلك يستطيع الجهاز التدريسي أن يلم بمختلف مشاكل التنمية التي تعاني منها البلاد، ويشارك باقتراح الحلول لإزالتها، ويتخذها كخلفية يعود إليها في إيضاح أمثلته أثناء التدريس.

ويجب كذلك أن يراعي في تجنيد هذا الجهاز التسلسل الوظيفي... لكي يشكل هذا الجهاز لنفسه تقاليد أصلية تبعده عن الفوضى والتدهور، و التعرض للنكسات، وتسخيره ليكون أداة لتطوير العلم وخدمة المجتمع، لإمكان التجارب و إنصاف المتعلمين وأدعياء العلم.

ولابد هنا من الإشارة إلى أن معرفة اللغات الأجنبية ضرورية وأساسية بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية، فمخزون المعرفة المتكدس في البشرية مدونا في الدرجة الأولى باللغات الرئيسية الثلاث: الإنجليزية، الفرنسية والروسية، ومهما بلغت الجهود في حقل الترجمة فإنه لا يمكن نقل إلا جزء يسير من هذا التراث، وتلك المنشورات في كل من الفروع العلمية التي تدرس في الجامعة، علما بأن الخطوات السريعة التي تقفزها الثورة العلمية والتقنية خلقت وضعا لا يتم فيه نشر وتوزيع وتبادل معظم المكتشفات العلمية الحديثة عن طريق الكتب، وإنما عن طريق المجلات العلمية، ولذا فإن معرفة اللغات الثلاث بات أمرا ضروريا، وملحا لكي يبقى أفراد الهيئة التعليمية على اطلاع دائم بما يجري في العالم حولهم، هذا بقطع النظر على أن توفر معرفة لغتين أو ثلاثة لدى أعضاء الهيئة التدريسية الناشئين يمكن من دعوة الأساتذة الزائرين الأجانب للقيام بالتعليم على الضوء، ويمكن رفع عدد أعضاء الهيئة التدريسية من الشبان إلى المستوى المطلوب دون الحاجة لإيفادهم للخارج لمدة طويلة نسبيا.

ومن المفيد أيضا الإشارة إلى أن مصلحة الجامعة في بعض الأحيان أن تتعاقد مع شخصيات علمية عملها الرئيسي خارج الجامعة لتستفيد من خبراتها، ويستحسن أن يتم ذلك في مجال الدراسات العليا، ومواد الاختصاص التي تندر فيها الكفاءات.

إن كفاءة المدرس أمر ذو أهمية كبرى في التأهيل الناجح للتقنيين، ولذا يجب أن يكون هؤلاء المدرسون من ذوي الخبرة العلمية المتينة في موضوعات اختصاصهم

ويرجح أن يكونوا قد أشغلوا من قبل مناصب صناعية، وليس من الضروري أن تعطى المؤهلات الأكاديمية العالية كالماجستير والدكتوراه أهمية زائدة.

ج- الجانب المتعلق بالمناهج:

إصلاح المناهج، وتطويرها الخطوة الأولى التي يمكن اتخاذها في الأجل القصير لربط التعليم العالي بالتنمية الاقتصادية، بعكس العاملين السابقي الذكر، واللذان يحتاجان إلى وقت طويل لتحقيقها.

إن إصلاح المناهج يجب أن يتم بعد إجراء دراسات واسعة عن البرامج المتطورة التي تدرس في الجامعات العالمية، والبحث في إمكانية إدخال المناهج الجديدة في الكليات وملاءمتها لظروف وأوضاع القطر الاقتصادية والاجتماعية، وقابلية تطبيقها، ومدى الاستفادة منها في خدمة أغراض التنمية.

كما يجب أن يتخذ التدريس في الجامعات طابعا علميا يسهله دخول الأساتذة أنفسهم في تماس مستمر مع حياة القطر.

خلاصة الفصل:

مرت الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال بمجموعة من الإصلاحات واجهت بها أهم الاختلالات التي كان يعاني منها قطاع التعليم العالي، واليوم هي كغيرها من جامعات العالم في مرحلة من مراحل تطورها تعلم على التكييف مع مختلف التغيرات التي طرأت على محيطها ورفع التحديات الناجمة عنها، مثل الديمقراطية والعولمة وبروز مجتمع المعلومات والانفجار المعرفي.

هذا ما وضع الجامعة في ديناميكية الإصلاحات أمر لامناص منه. وقد اختير نظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه) كإصلاح شامل يمكنه تحقيق ذلك .

مراجع الفصل الثاني

1- محمد منير مرسي: التعليم الجامعي المعاصر، قضاياه واتجاهاته، دار النهضة العربية القاهرة 1977.

2- فضيل دليو وآخرون: الجامعة تنظيمها هيكلتها ،مجلة الباحث الاجتماعي،جامعة قسنطينة، العدد الاول،1995.

3- رابح تركي: أصول التربية والتعليم: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر (ط2) 1990.

4- عبد الله محمد عبد الرحمان: سوسيولوجيا التعليم الجامعي: دراسة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية 1991.

5- محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية ديوان المطبوعات، الجزائر 1989.

6- مجلة جامعة قطر: مركز البحوث التربوية جامعة ،دراسات في التعليم الجامعي وتنظيمه، قطر، د.ت.

7-الصيد حاتم : الإشاعة والرأي العام الجامعي،رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية،معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2002.

8- وردة لعمور: قيم الزواج لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير في علم اجتماع،معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2001.

9- جميل صليبا: مستقبل التربية في العالم العربي، بيروت ط2 دار النهضة 1967.

10- محمد الصديق، محمد حسن "دور الجامعات في خدمة المجتمع" مجلة التربية العدد 104 مارس 1993

11- عبد الرحمان العيسوي: تطور التعليم الجامعي العربي، دار المعارف، القاهرة (د.ت).

12- مجلة جامعة الإمارات:الجامعة في عشر سنوات: كتاب وثائقي إحصائي، مطبعة الدار التجارية ، د.ت .

13- شعباني مالك: دور الإذاعة المحلية في نشر الوعي الصحي لدى الطالب الجامعي،رسالة ماجستير في علم اجتماع ، معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2006.

14-الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية : المرسوم المؤرخ في 18 جويلية1989 المادة27 الخاصة بعمال التعليم العالي.

15- تركي رابح: تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي العدد 78، 1983.

16- وزارة الإعلام والثقافة: التعليم العالي، نظرات من الجزائر، مدريد -1984-.

17- بوثلجة غياث: التربية والتكوين بالجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1992، ص61.

18- إبراهيم تهامي:"أي جامعة تحتاج الجزائر في ظل عولمة القرن الحادي والعشرين"،مجلة الباحث الاجتماعي، العدد04، جامعة قسنطينة، أفريل 2003.

19- لحسن بوعبدالله، محمد مقداد: "تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1998.

20- مصطفى شريف:"ملاحظات حول إصلاح المنظومة الجامعية" حوليات جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية العدد 5، الجزائر سنة 1990-1991 .

21- محمود بوسنة:"تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية، عرض تجربة الجزائر" مجلة العلوم الإنسانية، العدد13 قسنطينة،الجزائر2000.

22- عبد الله حمادي: مساءلات في الفكر والأدب (محاضرات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1994.

23- زهير جويجاتي: تصوراتنا في ربط التعليم الجامعي والعالي مع خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في قطر، المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي دمشق من 28 إلى 31 آب 1971 الكتاب الثاني، مطبوعات المجلس الأعلى للعلوم ، مطبعة جامعة دمشق (1391 هـ ، 1971م

24- رابح لونيسي: البديل الحضاري، دراسة مستقبلية لمواجهة الكارثة التي تهددنا، دار المعرفة الجزائرية 1998.

الفصل الثالث: نظام ل.م.د

تمهيد.

I – نظام ل.م.د في أوروبا:

1/ الجذور التاريخية لنظام ل.م.د.على المستوى الأوروبي.

2/ ظهور نظام ل.م.د في أوروبا .

3/ الأبعاد المختلفة لنظام ل.م.د.

4/ الأهداف الكبرى لنظام ل.م.د.

5/هيكلة التعليم داخل نظام ل.م.د.

6/خصائص نظام ل.م.د.

II – نظام ل.م.د في الجزائر:

1/ وضعية الجامعة الجزائرية قبيل الإصلاح.

2/ دوافع الإصلاح.

3/ التوجهات الحالية للتعليم العالي و نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية.

4/ أهداف نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية.

5/ خصائص نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية.

6/ تعديل نظام التعليم العالي الكلاسيكي للهيكلة الجديدة ل.م.د

7/ التعاون الوطني و الدولي.

8/ إيجابيات و سلبيات نظام ل م د

9/ توضيحات خاصة للانتقادات الموجهة لنظام ل م د

خلاصة الفصل.

تمهيـــد:

عرف العالم عدة تغيرات كبرى حاصلة لا يمكن للجزائر أن تبقى غير مبالية بها، فهي مثل جميع الدول التي دخلت في تفكير عميق حول نقاط القوة والضعف في نظام تعليمها العالي. فمثل هذا التفكير أدى بمسؤولي التعليم العالي في بلادنا تبني نظام ل.م.د– حسب الترجمة الأوربية له –

هذا الاختيار لم يكن ارتجاليا بل الهدف منه خلق إستراتيجية لإتقان العلوم والتحكم في التكنولوجيات الحديثة للمرور بالبلاد إلى بر الإبداع، الابتكار والمنافسة.

لهذا فقد خصصنا هذا الفصل للتعريف بهذا النظام الجديد آلا وهو نظام ل.م.د، حيث تم التطرق لهذا النظام من المنظور الدولي، ثم تطبيقه في الجزائر.

I/ نظام ل.م.د في أوربا:

1-الجذور التاريخية لنظام ل.م.د على المستوى الأوروبي:

في 1957 قامت أوروبا بإنشاء " اتحاد " يعمل على محاولة تغيير الوضعية الراهنة للتعليم في تلك الفترة، حيث دعا هذا الأخير إلى توحيد أنظمة التعليم خاصة منها المتعلقة بالتعليم العالي.

وفي الستينات بدأت مجهودات نوعا ما جدية تعمل على خلق تنسيق و توافق بين المجتمعات الأوروبية و هذا في مختلف الميادين سواء كانت اقتصادية، تربوية، عسكرية سياسية...الخ، بهدف توحيد أوروبا في جميع الميادين حتى تتمكن من مواجهة التنافس الأمريكي و الآسيوي (Danielle Colardyn , Jean Gordon , 2005 , p 07) 1

أما في سنة 1992 تم خلق سوق أوروبية مشتركة، كذلك ظهور عملة الأورو، و في نفس المضمار كانت الجهود تبذل في الجانب التربوي، حيث كان هناك التعاون بين دول الاتحاد الأوروبي و المؤسسات الأوروبية الأخرى التي كانت تسعى إلى إنشاء برامج مشتركة في التعليم العالي و التكوين المهني.

في 1993 و التي تعتبر كنقطة انطلاق للبرنامج الإصلاحي البنيوي في التعليم العالي وهذا على يد الرئيس "**جاك ديلورز**" الذي وضع كتاب سماه "**الكتاب الأبيض**"، و قد كان مضمونه حول النمو و المنافسة و المهن.

كما كان يهدف الكتاب، إلى القضاء على شبح البطالة الكبير الذي شوه المظهر الخارجي للمجتمع الأوروبي، كما وضع برنامجا لتشجيع انبثاق أوروبا أكثر توحدا فيما بينها و أكثر تنافسا مع غيرها عالميا.

كذلك يعمل هذا الكتاب على الربط السياسي و هذا من اجل إعادة تشكيل للبنى لسوق العمل و سياسة الماكرو- اقتصادية بدون إحداث خلل، ويكون هدفه التنمية الاقتصادية. (Hywel Ceri jones , p 24)2

و بفضل المجهودات المضنية التي قام بها "**ديلورز**" فقد أرغم الإدارات العامة المتنوعة على التنسيق فيما بينها من اجل الاستفادة من حلول المشاكل التي يطرحها.

2- ظهور نظام ل.م.د في أوروبا:

- في 25 ماي 1998 كانت ذكرى عيد الثمانمائة (800) لإنشاء جامعة السربون بباريس وفيها صرح أربع وزراء مكلفين بالتعليم العالي للدول الأوروبية (فرنسا، ايطاليا، ألمانيا وبريطانيا):

بالتنسيق لأنظمة التعليم العالي تحت نظام موحد، و قد سمي هذا النظام بنظام ل.م.د، كما سمي هذا التصريح **بتصريح السربون**، والذي جاء كما يلي:" ...لا يجب أن ينسينا أن أوروبا التي بنيناها ليست فقط أوروبا بنوك و أورو و اقتصاد، بل يجب آن تكون أوروبا المعرفة و لتحقيق هذا يجب أن ندمج و نستعمل في بناء مجتمع المعرفة الأوروبي مفاهيم ثقافية و أدبية و اجتماعية و اقتصادية و تقنية،... و نحن في فترة تغيير كبير في التربية خاصة في ظل شروط العمل المتغيرة و فترة تنوع المسارات المهنية... كما أصبحت التربية و التكوين مدى الحياة ضرورة و حتمية لابد منها.... كما أن الإتحاد الأوروبي يشجع الطلاب و الباحثين و الأساتذة على التنقل و الحركية من دولة إلى أخرى، ... وفي الأخير ندعو دول أوروبا المنظمة أو غير المنظمة إلى الاتحاد الأوروبي إلى الانضمام وتدعيم الأهداف التي نرجو الوصول إليها ، كما أن هذا التصريح هو بمثابة دعوة لباقي الجامعات الأوروبية و هذا لتعزيز مكانة أوروبا في عالم متقدم.

(Déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'Enseignement supérieur en Allemagne, France, Italie et Royaume- Uni 25/05/98)3

من خلال ما سبق يمكن أن نوجز مضمون هذا التصريح في النقاط التالية:

- جعل أوروبا مجتمع للمعرفة.
- ضرورة التعليم و التكوين مدى الحياة لمواكبة التطور الحضاري.
- تسهيل الحركية للطلاب و الأساتذة و الباحثين.
- دعوة باقي الدول و الجامعات للانضمام إلى نظام التعليم العالي الأوروبي.

*وتصريح السربون يمثل أولى اللبنات التي بدأ يتجسد فيها نظام ل.م.د.

* و في جوان 1999 تم الإعلان عن "**الفضاء الأوروبي للتعليم العالي** " و أمضى عليه 30 وزير و عمال من مستوى رفيع و كان ذلك في بولونيا.

*في نفس السنة عقد اجتماع في بولونيا، و كانت أهم مشاريعه منبثقة من تصريح السربون، و قد سمي **بقمة بولونيا** حيث تضمن النقاط التالية: (Déclaration commune des ministres Européens de l'éducation, 19 juin 1999, Bologne)4

- تبني نظام لشهادات متميزة و التي تؤسس على دورتين: الباكالوريا (BACHELOR) و الماستار (MASTER) .
- إنشاء نظام للقروض مثل E.C.T.S و التي تعني نظام تحويل القرض الأوروبي.
- ترقية الحركية الطلابية، مع إلغاء الصعوبات و تسهيل الحصول على الشهادات.
- ترقية التعاون الأوروبي في مجال تأمين نوعي و كذلك تطوير خصائص و منهجيات المقارنة.
- ضرورة ترقية البعد الأوروبي في مجال التعليم العالي و هذا عن طريق سلسلة واسعة من المعايير مثل برامج التكوين و البحث.
- نقل أنظمة التكوين الأوروبي من محيط جامعي يعاني من مشاكل و عدم التناسق فيما بينه إلى محيط جامعي أوروبي متناسق.

و في عام 2000 عقد مجلس الوزراء الأوروبي قمة سميت بقمة "**بارشلونا**" و هذا نسبة إلى المكان الذي عقدت فيه، حيث توصلت إلى قرار مفاده جعل أوروبا أكثر الأماكن تنافسا في العالم و هذا ابتداء من العام الذي عقدت فيه القمة أي عام 2000 إلى غاية عام 2010 . (John MC Carthy , p67) **5**

ومن اجل تحقيق هذا الهدف قام مجلس الوزراء الأوروبي بعدة إصلاحات وفي ميادين عدة من بينها: الاقتصاد، سوق العمل، البيئة، و خاصة تطوير الموارد البشرية، و التي أصبح ينظر إليها على أنها من بين الميادين التي تغير حياة المواطنين.

كما تمت العودة إلى الكتاب الأبيض الذي نشره الرئيس "**جاك ديلورز** " عام 1993 و الذي كان حول النمو و التنافس و المهن .

- بعدها و في 19 ماي 2001 عقد المجلس الوزراء الأوروبي اجتماع الذي تم في"**براغ**" كان الهدف (Berud Wachtre ,p12) **6** تدعيم و إعادة تأكيد الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين، كما طلب من هؤلاء الاستفادة قدر الإمكان من

التسهيلات التي يقدمها الفضاء الأوروبي للتعليم العالي المبنية على مبادئ الديمقراطية وهذا رغم اختلاف في اللغات و الثقافات.

- كما تم إدخال ركيزة جديدة لبرنامج بولونيا ألا و هو التلميح إلى أهمية الطلاب باعتبارهم طرف مشارك في التعليم العالي، و كذلك تمت الإشارة إلى الدور الفعال الذي تلعبه المنظمات الوطنية الطلابية في أوروبا في تدعيم عملية بولونيا.

- كذلك تطرقت قمة براق إلى التربية المتنوعة الأجنبية فهو حسب الوزراء له أهمية كبيرة في التنافس الجانبي (غير الأوروبي).

- النقطة القوية التي تم التطرق إليها هي التعليم و التكوين مدى الحياة، حيث اعتبرت الخط الرئيسي في التعليم العالي الأوروبي أي النقطة الأساسية لنظام ل م د.

- وفي الأخير تم تقييم عمل الوزراء المكلفين بالتعليم العالي حسب الأجندة الموضوعة في الفضاء الأوروبي، حيث حققت الدول الموقعة نموا جيداء و هذا لان الوزراء التزموا بالتزاماتهم في المشاريع الرئيسية التي سطرت في قمة بولونيا.

وفي سبتمبر 2003 عقد اجتماع – **قمة برلين** –بألمانيا و أهم ماجاء فيه:

(Berud Wachtre ,p13)

هو الأخذ بعين الاعتبار البعد الاجتماعي، كما تم التحدث عن مشروع تقليل الفوارق الاجتماعية و كذلك الفروقات بين الرجل و المرأة و هذا على الصعيد الوطني قبل الأوروبي.

كما طالب الطلبة و هذا بصفتهم كشريك في التعليم العالي بتثمين شروط الحياة داخل الحياة الجامعية.

3- الأبعاد المختلفة لنظام ل.م.د :

1.3- البعد السياسي :

- ويتجلى البعد السياسي لنظام ل.م.د في التعليم العالي كون دول العالم لاسيما الدول الأوروبية و الأمريكية قد استخدمت التعليم العالي لتدعيم شؤونها السياسية و من بين هذه الأخيرة نجد:

1)- بعد تصدع المعسكر الشيوعي و ظهور القطبية الأحادية التي أدت إلى تزعم أمريكا قمة العالم و هذا على مختلف المستويات و المجالات سواء كانت سياسية آو اقتصادية أو

ثقافية أو تكنولوجيا أو علمية أو رياضية ...الخ، كذلك بعد اجتياح ظاهرة العولمة و التي نقصد بها تجاوز الأفكار و الخبرات و التكنولوجيات و العلوم ...الخ، الحدود الجغرافية إلى دول العالم و هذا بفعل تطور وسائل النقل و الاتصال (حجازي مصطفى سنة 1999. ص 16)7.

حيث نجد أن بعض المفكرين قسموا العولمة إلى جانبين مختلفين؛ فهناك جانب موضوعي يتمثل في المعلومات المكتوبة و المرئية التي عمت الكرة الأرضية بواسطة تكنولوجيا المعلومات و الاتصال، و هناك جانب إيديولوجي الذي يحاول فرض أفكار اقتصاد السوق و مبادئ الثقافة الغربية على العالم و هذا بواسطة تكنولوجيا المعلومات و الاتصال والحروب إن لزم الأمر .(محمد مقداد ، ص 04)8

فنجد أن بعض الدول لاسيما الأوروبية و الآسيوية ترفض الفكر الأمريكي الذي تفرضه أمريكا على العالم باسم العولمة وبهذا فقد لجأت إلى عملية التكتلات حتى تتصدى إلى العولمة الأمريكية، فمثلا نجد أوروبا أوجدت لنفسها تكتلات مختلفة منها الاقتصادية مثل السوق الأوروبية، عملة الاورو، أما المجال العسكري فنجد الحلف الأطلسي أما في المجال التربوي فنجد أن الدول الأوروبية سعت إلى تحقيق توحيد أنظمة التعليم العالي ومناهج التكوين، وهذا عن طريق تسهيل و تدعيم الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة الباحثين و حتى العمال و هذا بين مختلف الدول الأوروبية و التي هدفها:

<u>أولا:</u> تبادل الخبرات و المعارف و التكنولوجيا.

<u>ثانيا:</u> إزالة الحدود السياسية بين الدول الأوروبية . معنى هذا أن الدول الأوروبية لجأت إلى توحيد أنظمة التعليم العالي و التي أدت إلى ظهور نظام ل.م.د و هذا من اجل المساهمة في توحيد أوروبا و كذلك من اجل التصدي للمنافسة الأمريكية و الآسيوية .

2)- كذلك يتجلى البعد السياسي لهذا النظام في تطبيق معاني الديمقراطية و حقوق الإنسان في التعليم بصفة عامة و التعليم العالي بصفة خاصة، و نقصد بديمقراطية التعليم العالي هو انه حق لكل مواطن و فرد في العالم و هذا ما نص عليه البند رقم 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان و الذي أصدرته الأمم المتحدة في النصف الثاني من القرن العشرين و الذي اعتبر أن التعليم حق لكل إنسان في بلدان العالم جميعا و ليس حكرا على فئة اجتماعية معينة، كما أن هذا البند عزز احترام حقوق الإنسان و التي نجد

منها حق في التعليم و كذا الحريات الأساسية، كما أن التعليم حق لجميع الفئات العرفية والدينية كافة و بالتالي إتاحة الفرص المتساوية و المتكافئة للجميع.

3)- كما يظهر البعد السياسي في نظام ل.م.د من خلال إدخال مفاهيم سياسية في برامج التكوين و مناهجه التعليمية، حيث تتضمن موضوعات كالسلم العالمي، نزع السلاح والحفاظ على البيئة و المساواة بين الأجناس، و بين الذكور و الإناث و حماية الضعفاء والديمقراطية، و حقوق الإنسان بشكل عام أي التعامل مع الإنسان كانسان في أي زمان ومكان و في أي وضعية .(رشدي أحمد الطعيمة، محمد بن سليمان البندري سنة 2004. ص 319) 9

2.3 – البعد الاقتصادي:

يكمن البعد الاقتصادي لنظام ل.م.د في تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر، حيث أصبحت الصبغة الاقتصادية تغلب على التعليم العالي أكثر من أي وقت مضى.

إذ لم يعد الصراع على رأس المال أو مواد الخام و إنما أصبح الصراع على المعرفة وهذا لان المعرفة هي التي تصنع القوة و نوفر بها المال و تخلق مواد الخام و تفتح الأسواق و بالتالي أصبحت المعرفة تشكل اقتصادا جديدا في مجالاتها و آلياتها و في نظم إنتاج المعرفة الدائمة و المتطورة ونظم التمويل المعرفية و نظم الكوادر البشرية العاملة والخبيرة بمجال المعرفة و بالتالي أصبحت الجامعة مصنع لإنتاج و تصدير المعرفة .(محسن أحمد الخضيري سنة 2001. ص 08)10

كذلك ظهور المنظمات الاقتصادية و التجارية الدولية و البنوك العالمية التي أصبحت تفرض نوع من السياسات الاقتصادية على التعليم لاسيما التعليم العالي إذ نجد من بين هذه السياسات و المبادئ المفروضة مايلي :

1. تطبيق مفهوم جودة الإنتاج بأقل تكلفة؛ حيث كيف نظام ل.م.د هذا المعيار في التعليم العالي و هذا عن طريق التكوين الجيد للطالب أي خلق نوع من النجاعة و النوعية وبالتالي تكون مؤسسات التعليم العالي تطبق معايير الجودة الضابطة لنوعية الخريجين التي تتفق و عالمية التكوين.

– أما فيما يخص بأقل تكلفة و هذا عن طريق تقليص مدة التكوين إلى أقصى حد ممكن فعوضا من 4 إلى 6 سنوات يصبح عدد سنوات التكوين في طور التدرج أو الليسانس إلى

3 سنوات و من ثلاث سنوات ماجيستار إلى عامين في الماستر و من خمس سنوات إلى ثلاث سنوات في طور الدكتوراه، إذا تقليص مدة التكوين في هذا النظام سيساهم في تقليص كلفة الطالب، و بالتالي نكون قد حققنا جودة التكوين بأقل التكاليف.

- وتقليل تكاليف التعليم العالي في نظام ل.م.دم تكتفي بتقليصها للطالب فقط وإنما مست تكاليف الأستاذ كذلك و هذا من خلال تجميع مختلف التخصصات و الفروع تحت ميدان واحد و بالتالي نكون هنا قد اختزلنا عدد الأساتذة أي من تسخير و توفير عدد الكبير من الأساتذة لكل تخصص إلى ميدان واحد ناقل الأساتذة و الذين يمثلون مبلغ معين من الأجور و المنح التي وجب توجيهها إلى أمور أخرى.

- ومن خلال ماسبق فان نظام ل.م.د يسعى الى تقليص كلفة الطالب و الأستاذ معا مع الحفاظ على مستويات الجودة في التكوين.

2. تفعيل و تدعيم حركة التمهين في التعليم العالي و نقصد بهذا التكوين وفق متطلبات سوق العمل خاصة بما يتفق و عالمية العمالة (لمياء محمد أحمد السيد، سنة 2002، ص 39)11 و بالتالي نكون هنا قد طبقنا مفهوم العرض و الطلب في التكوين يعني تكوين الطلبة وفق طلب المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية و هذه الأخيرة سوف تدعم جسور أو تخلق علاقة و نوع من التبادل بين مؤسسات التعليم العالي و باقي مؤسسات المجتمع الدولي و الوطني أو بالأحرى خلق علاقة وظيفية بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الاقتصادية و مواقع الإنتاج .(رشدي أحمد الطعيمة، محمد بن سليمان البندري، مرجع سابق. ص 37)

3. كذلك من بين الأبعاد الاقتصادية لنظام ل.م.د انه طبق مبدأ خوصصة التكوين و التي ينص عليها الاقتصاد في التعليم العالي و هذا من اجل ضمان جودة التكوين أولا، و ثانيا من اجل مساهمة مؤسسات التعليم العالي في تمويل نفسها خاصة و أن المعونات والنفقات الحكومية أصبحت ضئيلة و هذا بعد تدافق و ازدياد عدد الطلبة المسجلين بها، كما أن تمويل مؤسسات التعليم العالي اخذ أشكال متعددة منها:

- مساهمة الطلبة في تكلفة الدراسة.
- البحث العلمي.

4. كما يظهر البعد الاقتصادي في هذا النظام من خلال تطبيق مفهوم المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي من خلال جودة التكوين و التي نقيسها من خلال طرق التدريس المناهج، الوسائل الديداكتيكية...الخ، إذ أن جودة إنتاج مؤسسات التعليم العالي سوف يؤدي إلى المنافسة بين هذه الأخيرة، حيث تسعى كل واحدة لإبراز نفسها خاصة و نحن في عصر البقاء للأقوى.

5. كذلك معيار مساهمة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمعات و يتم هذا من خلال إنتاج يد عاملة مؤهلة بمختلف التأهيلات و التي تستعمل في مختلف الممارسات الاقتصادية و الاجتماعية و التي تتصل اتصالا وثيقا بمفهوم تنمية و بناء المجتمع.

3.3- البعد الاجتماعي:

* يتجلى البعد الاجتماعي لنظام ل. م. د في إشراك الطلبة و الأساتذة، بفتح مجال التشاور و النقاش معهم في الأمور التي تخص مؤسسات التعليم العالي و هذا باعتبارهم أطراف فعالة في عملية إصلاح التعليم العالي إذ أن هذا الأخير لا يقتصر على المسؤولين والسياسيين و صناع القرار فقط و إنما هو مسؤولية الجميع (تصريح براغ).

* كما ظهر البعد الاجتماعي من خلال دعوة هذا النظام إلى محاولة إزالة كل الفروق بين الجنسين أي بين الرجل و المرأة و إن الفارق بينهما هو فارق في الكفاءة والقدرة و ليس في الجنس.(Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur au 21 Siècle, p 8) **12**

* كذلك محاولة إزالة الفروق الاجتماعية و هذا باعتبار التعليم العالي حق لكل فرد مهما كان عرقه أو جنسه أو طائفته أو غناه أو فقره)

Conférence Mondiale sur l'Enseignements Supérieur au21 Siècle, article 03, p 7).

* كذلك من بين النقاط التي يظهر فيها البعد الاجتماعي لنظام ل.م.د هو التبادل الفكري الاجتماعي والثقافي و حتى اللغوي بين الطلبة و الأساتذة و الذي يحدث من خلال الاحتكاك القائم أثناء عملية حركية الطلبة و الأساتذة بين الدول.

4- الأهداف الكبرى لنظام ل.م.د:

- إن شروط التنافس القائم حاليا في العالم المتقدم فرض على أوروبا أن توحد نفسها في مجالات مختلفة منها مجال التربية و التكوين، هذا الأخير الذي تسعى من خلاله إلى

الوقوف على قمة مجتمع المعرفة في حدود 2010، حيث وضعت عدة منهجيات و أنظمة لتحقيق ذلك من بينها نظام ل. م. د والذي يسعى إلى:

*** ترقية النجاعة و النوعية في التكوين:**(Sybille Reichert 2003 ,p05) **13**

يسعى نظام ل.م.د إلى تحقيقها في البرامج التكوينية لأنظمة التعليم العالي و البحث العلمي و هذا من خلال تغيير عدة أمور نجد منها:

- تغيير مسارات الدراسة حيث أصبحت هناك نوعين: مسار أكاديمي أومسار مهني.

- ظهور تخصصات و إلغاء أخرى هذا الذي أدى إلى التغيير من حيث الشهادات المسلمة من طرف مؤسسات التعليم العالي.

- كذلك تقليص الحجم الساعي و مدة التكوين إلى اقل حد ممكن.

- التغيير المستمر في محتويات برامج التكوين، خاصة و نحن نعيش مع سرعة رهيبة في حركة المعرفة و كذلك من حيث محاولة ارتباطها بالمحيط(الاستجابة إلى الحاجيات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع).

- تشجيع العمل الفردي للطالب و تثمينه. (Annick Cartron ,2002,France, p05)**14**.

- تشجيع المنافسة بين الجامعات.

و لتحقيق هذا الهدف دعى الفضاء الأوروبي جميع الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا و الوكالات الوطنية إلى الجدية لتحقيق النجاعة المعرفية و تحسين النوعية الأكاديمية.

*** ترقية الحركة التمهينية و التكوين مدى الحياة:**

- تسعى مؤسسات التعليم العالي أثناء تطبيقها لنظام ل. م. د إلى خلق فضاء موسع مع المؤسسات العمالية. حيث تكون محتويات برامج التكوين مستجيبة لانشغالات المؤسسات الاجتماعية و الاقتصادية، و كذلك الرد على التحديات الكبيرة التي يواجهها المجتمع بالإضافة إلى خلق قنوات تسمح بوصول نتائج الأبحاث التي تجريها الجامعة إلى المجتمع.

- بهذه الطرق أي الإجابة على الاهتمامات لمختلف القطاعات يتم تفعيل دور التعليم العالي في سوق العمل، و هذا عن طريق رفع الكفاءة المهنية لليد العاملة المتخرجة من الجامعة.

- وفي هذا الإطار يسعى نظام التعليم العالي إلى التكوين مدى الحياة، أي رغم خروج الطالب (الذي سوف يصبح فيما بعد عامل) من الجامعة و التحاقه بسوق العمل إلا انه

الفصل الثالث ـــ

يكون مستمرا في علاقته معها و هذا عن طريق الرسكلات و التربصات و الدورات التدريبية، و هذا بسبب استحداث و تطور العلم و المعرفة و التكنولوجيا بصفة مستمرة وبالتالي فإن نظام ل. م. د يكون قد وفر نظام مرن و متفتح يتاح في كل أطوار الحياة.

- وكذلك لتحقيق هذا الهدف سعى الفضاء الأوروبي للتعليم العالي إلى إشراك المحترفين من سوق العمل و ممثلين مهنيين في نظام التعليم بمؤسسات الجامعية.

*** ترقية الحركية الطلابية:**

- و التي نقصد بها تسهيل تحويل الطالب من جامعة إلى أخرى و هذا على المستوى الوطني أو الدولي (داخل أوروبا أو خارجها)، حيث يسعى الفضاء الأوروبي للتعليم العالي إلى تحقيق هذا الهدف من اجل المساهمة في توحيد أوروبا و إزالة الحدود السياسية بين دولها.

و بالتالي الفضاء الأوروبي للتعليم العالي يهدف من خلال تطبيقه لنظام ل.م.د إلى توحيد برامج التكوين و التخصصات العلمية و الشهادات المقدمة و هذا رغم اختلاف اللغات والثقافات و الجنسيات في أوروبا و ذلك من خلال تسهيل و تفعيل الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة آو الباحثين أو العمال الإداريين.

-كما أن تسهيل الحركية تساهم في جعل أوروبا تقف على قمة مجتمع المعرفة الدولي وهذا من خلال سهولة التنقل بين مؤسسات التعليم العالي، و كذلك التبادل المعرفي الحاصل بين مختلف الجامعات الأوروبية.

*** ترقية البعد الأوروبي في نظم التعليم العالي:**

- يهدف الفضاء الأوروبي من خلال أنظمته التعليمية إلى ترقية البعد الأوروبي و كذلك الدعوة إلى القيم و السلام و الإنسانية، و هذا عن طريق تقوية المهمة الثقافية و التربوية لمؤسسات التعليم العالي و الجامعات كترقية مفاهيم التسامح، احترام الآخر، السلام...الخ.

***ترقية عالمية التعليم العالي و جذب الطلاب :** (Sybille Reichetr ,2003 , p06)

- و يكون بتحقيق الكفاءة الأكاديمية و النجاعة العلمية لمناهج التعليم العالي كذلك قيمة الشهادة المتحصل عليها من الجامعة الأوروبية ، و تسهيل الحركية الطلابية هذه الأخيرة هي عبارة عن عوامل جذب للطلبة الأجانب و الأدمغة غير الأوروبية.

- هذا الشيء الذي من شأنه أن يحقق هدف أوروبا السامي و المتمثل في جعلها تقف على قمة مجتمع المعرفة في العالم و منه إعطاء البعد العالمي للتعليم العالي في أوروبا.

5- هيكلة التعليم داخل نظام ل م د:

يعتمد نظام ل.م.د في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية: (www.l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur .Fr.)15

المرحلة الأولى: و يقصد بها شهادة الباكالوريا +3 و تتوج بشهادة الليسانس.

المرحلة الثانية: و يقصد بها شهادة الباكالوريا +5 و تتوج بشهادة الماستار.

المرحلة الثالثة : و يقصد بها شهادة الباكالوريا +8 وتتوج بشهادة الدكتوراه.

و في كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليمية تجمع في سداسيات لكل مرحلة.

1.5-<u>شهادة الليسانس:</u>

تنظم هذه المرحلة التكوينية في طورين . و تشمل على تكوين قاعدي (أولي) متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربع سداسيات و هذا للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة، أي عامين، و في السنة الثالثة يكون فيها التكوين المتخصص يتفرع إلى فرعين:

الفرع الأكاديمي يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة الدراسات الجامعية مباشرة أكثر طولا و أكثر اختصاصا.ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها و شروط الالتحاق .

***الفرع المهني *** يتوج بفرع ليسانس التي تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل و تحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاع المشغل.

يتطلب هذا الفرع أنواع مختلفة من شهادات الليسانس المهنية لضمان فعاليته، و ضرورة تحديد التخصص الذي له صلة بالحرفة.

2.5- <u>شهادة الماستار:</u>

تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، و يسمح لكل طالب حاصل على شهادة الليسانس "أكاديمية " تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنها لا تقصي من المشاركة الحائزين على

شهادة ليسانس ذات أبعاد مهنية، و الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل.

كما أن هذا التكوين يتفرع إلى تخصصين:

تخصص مهني:

حيث يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، كما يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء و المنافسة، حيث يبقى هذا المسار دائما مهنيا (ماستار مهني).

تخصص أكاديمي:

و يمتاز بتحضير الطالب إلى البحث العلمي و الذي يؤهله إلى نشاط البحث بالقطاع الجامعي أو الاقتصادي.

3.5- شهادة الدكتوراه:

في هذا التكوين و الذي تبلغ مدته ثلاث سنوات أن يعمق الباحث معارفه في الاختصاص خاصة و نحن أمام تطور المعلومات و التخصصات التي تزداد دقة، كما أن البحث يكون من اجل البحث، و يتوج هذا التكوين بشهادة دكتوراه بعد تحضير رسالة الدكتوراه، كما أن هذا النوع من التكوين لا يمس إلا الطلبة المتحصلين على شهادة الماستار الأكاديمي (ماستار بحث).

6- خصائص نظام ل م د:

لقد غير النظام الجديد المطبق في التعليم العالي الحالي الأوروبي المبادئ التي كان يعتمد عليها في الأنظمة السابقة و هذا من جوانب مختلفة و يتضح ذلك من خلال ما يلي:

***الاعتماد على نظام الوحدات التعليمية:** . (Annick Cartron ,2002,France, p05)

حيث يقصد بها مجموع من المواد – المقاييس – تختار وفقا لتناسقها و تقاربها، كما أنها تكون منظمة بطريقة بيداغوجية منسجمة حيث توضع في وحدة تعليمية واحدة، و هناك ثلاث أنواع وهي:

- الوحدة التعليمية الأساسية:

و التي تمثل التعليم الأساسي و الذي لابد للطالب أن يتحصل عليه، كما يمكن أن نسميها بوحدة المواد الأساسية.

- **الوحدة التعليمية الاستكشافية:**

والتي تسمح للطالب باكتشاف تخصصات أخرى، و هذا من اجل توسيع الثقافة الجامعية والتي تساعده في حالة إعادة التوجيه، كما يمكن أن نسميها بوحدة إثراء المعارف.

- **الوحدة التعليمية الأفقية المشتركة:**

وتشمل اللغات الأجنبية و الإعلام الآلي ...الخ .كما أنها تسمح باكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية، و قد سميت أفقية و هذا لأنها تدرس في جميع السنوات، أما المشتركة وهذا لأنها تكون مشتركة بين مختلف التخصصات.

*** الاعتماد على مبدأ الأرصدة: 16**(www.edufrance.fr)

هو عبارة عن قيمة تعطى لكل وحدة تعليمية، كما يمكن أن نعتبر أن الرصيد هو عبارة عن مقياس نستدل به عن عمل الطالب (مجهودات خاصة ، تربصات مشروعات...) وبما أن كل وحدة تعليمية يكون توقيتها الزمني من20 الى 25 ساعة عمل في السداسي فان لكل سداسي يقابله 30 رصيد بمعنى:

- للحصول على شهادة الليسانس يجب الحصول على 180 رصيد .
- للحصول على شهادة الماستار يجب الحصول على120 رصيد.
- للحصول على شهادة الدكتوراه يجب الحصول على 180 رصيد .

*** التسيير البيداغوجي و الإداري داخل النظام :** (Annick Cartron ,réf .op.cit ,p 10)

إن المبادئ التي يعتمد عليها نظام ل.م.د أثناء تسييره البيداغوجي و الإداري و التي تمس: التقييم، الانتقال، التعويض، الاستدراك، التحويل، ...الخ، تختلف عن المبادئ التي كانت مطبقة في النظام الكلاسيكي و هذا من خلال ما يلي:

❖ **التقييم:**

حيث يكون التقييم في هذا النظام بالطريقة التالية:

- **تقييم الوحدة التعليمية:**

يعد الطالب ناجحا في و حدة تعليمية ما (أساسية، استكشافية أو أفقية) إذا كان معدل مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها و المرجحة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 20/10 .

الفصل الثالث ـــ

- كما أن الرصيد المحصل في وحدة تعليمية ما قابل للتحويل إلى مسار تكويني آخر يتضمن تلك الوحدة.

- تكون مراقبة المعارف بشكل متواصل أثناء السداسي (و نقصد بمراقبة المعارف: تقييم العمل الشخصي،TP،TD ، مشاريع، تربصات، تقرير....) و في نهاية السداسي يكون اختبار نهائي وهذا لكل وحدة تعليمية.

- تنظم دورتين لكل سداسي.

- في حالة عدم اكتساب وحدة تعليمية يجب على الطالب دخول دورة الاستدراك و التي تكون في شهر سبتمبر.

❖ **الانتقال:**

و يكون الانتقال في هذا النظام بالطريقة التالية:

- إذا تحصل الطالب على 60 رصيد في السنة الأولى فانه يمكن أن ينتقل إلى السنة الثانية، و هكذا دواليك إلى غاية الوصول إلى السنة الثالثة.

- يمكن للطالب أن ينتقل من السنة الأولى إلى السنة الثانية، و من السنة الثانية إلى الثالثة رغم عدم اكتسابه لوحدة تعليمية، حيث تبقى هذه الوحدة مدانة عليه في السنة الموالية للمرة الأخيرة.

- يسمح للطالب المتحصل على 50 % من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى، أي 30 رصيد بالانتقال إلى السنة الثانية، بشرط موافقة الفريق البيداغوجي.

- يسمح للطالب المتحصل على 80 % من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى و الثانية أي 96 رصيدا بالانتقال إلى السنة الثالثة، بشرط موافقة الفريق البيداغوجي.

❖ **التعويض :**

و يتم اللجوء إلى هذا المبدأ في حالة ما إذا كان الطالب لم يكتسب وحداته التعليمية، حيث يتم بطريقتين إما:

التعويض الداخلي: و يكون بين مقاييس وحدة تعليمية واحدة.

التعويض الخارجي: و يكون بين الوحدات التعليمية.

❖ التحويل :

حيث يمكن للطالب أن يغير توجيهه الأولي، أو أن يغير الجامعة، و هذا على المستوى الوطني آو الدولي مع احتفاظه بأرصدة الوحدات التعليمية المكتسبة و المشتركة في تخصصات أخرى، و يتم هذا بواسطة معابر أو جسور تكون موجودة بين مختلف التخصصات.

II/ نظام ل.م.د في الجزائر:

1- وضعية الجامعة الجزائرية قبيل الإصلاح :

إن النظام الجامعي الحالي والقديم يعرف عدة نقائص من الناحية الهيكلية والتنظيمية للمؤسسات ومن الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المقدم للطالب، خاصة :

- **في مجال الاستقبال، التوجيه و تدرج الطلبة:**

نسجل مايلي :

- الدخول إلى الجامعة المعتمد على التوجيه المركزي لم يعد يؤدي مهامه و أظهر نسبة عالية من الرسوب و مكوث الطلبة مدة طويلة بالجامعة .
- نظام التدرج السنوي صعب، متأزم بسبب توجيه أولي غير ملائم مع قدرات الطالب مما ينتج عنه نسبة رسوب كبيرة.
- نظام التقييم لا يساعد في تطبيق البرامج التعليمية.
- عروض التكوين عند التسجيل بالجامعة لا تتناسب مع شعب الباكالوريا.
- عدم تناسق الكثير من التخصصات المفتوحة مع شعب الباكالوريا الموجودة.

- **في مجال الهيكلة و تسيير التعليم:**

نسجل ما يلي:

- هيكلة أحادية.
- تكوينات ضيقة المجال لا تعطي آفاق مستقبلية.
- تسيير الوقت البيداغوجي غير ناجع و محكم، بسبب إجهادات الحجم الساعي الإجباري و كمية الامتحانات التي تأخذ فترة طويلة من الزمن و تعرقل المجهود الفردي للطالب وتنقص من الوقت المخصص للتكوين.
- ضعف نظام التقييم.

- **في مجال التأطير و التأهيل المهني:**

نلاحظ ما يلي:

- نقص في التأطير بسبب هجرة عدد كبير من الأساتذة الباحثين، و تخرج عدد قليل في الدراسات ما بعد التدرج.
- تكوين قصير المدى غير مرغوب فيه، لم يحقق الأهداف التي أنشأ من أجلها.

• عدم وضوح القانون الخاص و الإمكانيات و فرص التشغيل و التي لم يعبر عنها بوضوح من طرف المتعاملين الاقتصاديين.

• تكوينات أحادية التخصص لا تسمح بحيازة ثقافة عامة و تكوين متنوع، الذي يسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية.

** لهذا كله أصبح من الواضح أن الإصلاحات يجب أن تمس: الجانب الهيكلي، البرامج البيداغوجية لمختلف التخصصات، التنظيم البيداغوجي، طرق التوجيه و التعليم و تحسين مستوى الطلبة، تنظيم و تسيير مختلف البنى البيداغوجية و البحث.

2- دوافع الإصلاح:

إن النمو الكمي السريع الذي عرفته الجامعات الجزائرية من حيث التعدادات الطلابية تسبب في العديد من الإختلالات العميقة، كما أن الطابع الأكاديمي للدراسات بالجامعة لا يستجيب لأهداف التنمية و كذلك لا يتلائم و التغيرات التي عرفتها بلادنا على المستويات الاقتصادية و الاجتماعية و كذا السياسية و الثقافية، إذ أصبحت تبدو و كأنها غير قادرة على أن تستجيب للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور السريع الذي لا سابق له في مجالات التكنولوجيا و العولمة و الاقتصاد و الاتصال ....الخ.

إن مجمل الاختلالات و الضغوطات التي تواجهها الجامعة الجزائرية أصبحت تفرض ضرورة إيجاد حل و محاولة إخراج هذه الأخيرة من الوضعية التي تمر بها و هذا بالرجوع إلى المقاييس العالمية في تنظيم مؤسسات التعليم العالي و كذلك وفق إستراتيجية سليمة تسعى إلى تطوير الجامعة الجزائرية. حيث أصبح على الجامعة الجزائرية اليوم بذل جهد ضروري للتكيف مع التغيرات العديدة و العميقة التي طرأت على محيطها ورفع التحديات الجديدة الناجمة عنها و التي نذكر منها ديمقراطية التعليم على الصعيد السياسي والعولمة على الصعيد الاقتصادي وبروز مجتمع المعرفة على صعيد المعارف والمهارات (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، تطبيق إصلاح التعليم العالي،ص 1.)17

و ذلك بتوفير الإمكانيات البيداغوجية و العلمية و البشرية و المادية و الهيكلية، التي تسمح لها بالاستجابة إلى تطلعات المجتمع و في نفس الوقت ملائمة نظام التعليم العالي وفق المعايير و الأنظمة العالمية . (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، ملف إصلاح التعليم العالي ، جانفي 2004 ،) 18

حيث أبرزت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم العالي في تقريرها النهائي نقائص نظام التعليم العالي وكذا مجموع التوصيات التي ينبغي آخذها في الحسبان لتمكين الجامعة من ان تؤدي الدور الذي ينبغي أن تكون عليه في عملية التنمية التي تخوضها بلادنا و أن تكيف نظامها التعليمي و التكويني مع متطلباته.

و قد صادق مجلس الوزراء المنعقد يوم 30 أفريل 2002 على مخطط لوضع توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي موضع التنفيذ ، و بناءا على هذا تبنت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إستراتيجية لتطوير هذا القطاع في السنوات العشر القادمة و تمثلت في اقتراح هيكلة جديدة للتعليم العالي .

اعتمدت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر على هذه الهيكلة اعتقادا منها بأنه هو الحل في إخراج الجامعة الجزائرية من الصعوبات التي تواجهها و هذا لأنه يحتوي على توجهات و أبعاد و أهداف ما يجعلها ترفع التحدي و أن تكون كمثيلاتها من جامعات العالم .

وقد عرض مشروع الإصلاح هذا، طوال السنة 2004/2003 ليكون موضوع تفكير معمق ساهمت فيه عدة أفواج عمل مكونة من خبراء و جامعيين. حيث أفضت أعمال هذه الأفواج إلى اقتراح نموذج تكوين يرتكز على ثلاثة أطوار هي:

- بكالوريا + 03 سنوات = الليسانس .
- بكالوريا + 05 سنوات = الماستار .
- بكالوريا + 08 سنوات = الدكتوراه .

إن هذا الإصلاح ليس غاية في حد ذاته، بل هو استجابة لما ينتظره المجتمع ويطمح إليه و عليه، فإنه من شأنه أن يدعم طابع المرفق العام للمؤسسة الجامعية و يحفظ ديمقراطية التعليم العالي و يسمح للجامعة الجزائرية بضمان تكوين نوعي يستجيب للمقاييس الدولية و يسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في محيطها الاجتماعي والاقتصادي و يؤسس التكوين المتواصل (تكوين مدى الحياة) لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيف مع التطورات المستمرة للحرف و تطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي .(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، مرجع سابق ،ص 2)

- تلك هي أهم مرامي مشروع الإصلاح الذي يضع الطالب في قالب اهتمامه، إذ أن هدفه الأسمى هو رفع حظوظ نجاح هذا الأخير إلى أعلى مستوياتها، في التخصص الذي يكون قد اختاره و هو على بينة من قدراته الفردية و إمكاناته و تمكينه من التفتح الكامل لشخصيته.

و لقد اتخذت لهذا الغرض إجراءات تنظيمية و هيكلية و بيداغوجية، كذلك تم توسيع رقعة التشاور حول هذا الملف إلى كل الأطراف المعنية كما تم إنشاء خلايا مكلفة بمتابعة الإصلاح و فرق بيداغوجية و هذا من اجل آن تتخذ التدابير اللازمة و المتعلقة بعرض ملامح التكوين الجديدة.

و قد كان البدء في عملية الإصلاح هذا بفتح مسارات جديدة للتكوين من نمط بكالوريا +03 سنوات (الليسانس) ابتدءا من الدخول الجامعي 2005/2004.

3- التوجهات الحالية للتعليم العالي و نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية:

- الجامعة الجزائرية اليوم مدعوة إلى التكيف مع اقتصاد السوق و مع التحولات المختلفة و التغيرات التي تجري في المجتمع، هذه الأخيرة التي مست مختلف المستويات الاقتصادية و السياسية و القضائية، إضافة إلى ذلك فهي اليوم مجبرة على التكيف مع المتطلبات الجديدة المفروضة من طرف التقدم السريع للمعارف العلمية و التكنولوجيا الحاصلة على المستوى الدولي.

- لذلك يتوجب على الجامعة الجزائرية حسب تصريحات المسؤولين عن قطاع التعليم العالي، أن تقوم بمراجعة جوهرية لنظام التكوين، و إعادة النظر في أهداف الانشغال المؤسساتي ككل . و فيما يلي أهم التوجهات التي تبنتها الجامعة الجزائرية بعد التسعينات و التي نخص بالذكر توجهات نظام ل. م. د في الجزائر:

1.3- التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية على التعليم العالي:

- إن توجه البلاد نحو اقتصاد السوق حتم على الجامعة كإحدى مؤسسات المجتمع أن تخضع هي الأخرى لمنطق هذا الاقتصاد الحر، و يتجلى هذا الخضوع من خلال إدخال العديد من المصطلحات الاقتصادية الليبرالية و تطبيق بعض المفاهيم و القواعد الاقتصادية في المنظومة التربوية لاسيما التعليم العالي، إذ نجد من أهم التأثيرات الاقتصادية على التعليم العالي ما يلي:

1.1.3- النجاعة و النوعية:

- بما أن تطبيق نظام ل م د هو أحد الإصلاحات الحالية على التعليم العالي في الجزائر فإنه يرتكز على أن تعتمد الجامعة الجزائرية في بنائها على سياق اقتصاد السوق مع التركيز على الاحتياجات الاجتماعية و الاقتصادية للبلاد، و كذلك التركيز على التوجهات العالمية للتعليم العالي في سياق العولمة و المقاييس الدولية.

(Nabil Bouzid ,2005 , p47)**19**

حيث أصبحت اليوم النوعية في التكوين من بين أهم الأهداف التي تسعى الجامعة الجزائرية لتحقيقها و هذا من خلال إعادة النظر في نمط التكوين الجامعي بصفة عامة والذي يتكون من:

(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،مديرية التعليم و التكوين ،2001،ص1)**20**.

➢ البرامج التكوينية: إذ يجب أن تستجيب هذه الأخيرة لعدد من المقاييس منها:

- محاولة تلبية الحاجيات المختلفة و ذات أولوية للمجتمع.

- محاولة إكساب الطلبة للكفاءات اللازمة قصد دمجهم في سوق العمل.

- مسايرة التطورات و التغيرات الحاصلة في مختلف المجالات سواء على المستوى الوطني أو الدولي.

➢ من خلال إعادة تنظيم الهيكلة و المسارات الدراسية في الجامعة: حيث شرعت الجامعة الجزائرية خاصة بعد تطبيق ل.م.د إلى إعادة تنظيم شامل و عميق للهيكلة والمسارات الدراسية في التعليم العالي و هذا بغية تلبية المتطلبات المتنوعة لطلبتها إذ من أهم المميزات الرئيسية لهذا النظام الجديد هو هيكلة البرامج على شكل وحدات تعليمية استكشافية، أفقية، أساسية) عوضا عن نمط المقاييس التي كانت تتبع في النظام الكلاسيكي. كذلك تقسيم المسارات الدراسية إلى مهنية و أكاديمية هذا أولا من شأنه أن يلبي رغبة الطلبة خاصة منهم الذين لديهم توجهات مهنية، في نفس الوقت يخدم مؤسسات المجتمع المختلفة و هذا من خلال تكوين طلبة و إكسابهم مهارات و كفاءات يخدم تلك المؤسسات.

➢ كذلك الاعتماد على نظام التقييم و الانتقال و الذي يتميز بالمرونة أكثر من النظام الكلاسيكي هذا الذي يسمح بفرص اكبر لنجاح الطالب.

➢ الاعتماد على الوسائل الديداكتيكية الحديثة و الحث على استعمالها في العملية التكوينية.

2.1.3- تتجير و تسليع التعليم العالي:

ضمن هذا الاتجاه الدولي فقد سعت الجزائر إلى إيجاد صيغ جديدة للتعليم ذو الطابع الخاص و هذا من خلال:

- مساهمة الطلبة في تكلفة دراستهم بدفع تكاليف جزئية أو كلية للدراسة.

و إن خوصصة التعليم العالي من شأنها أن تساهم و تنوع من مصادر التمويل في التعليم العالي. كذلك سعت الجامعة الجزائرية في هذا الوجه إلى خوصصة البحث العلمي و هذا من خلال ربط علاقات و خلق تعاون بين مخابر البحث الجامعية و بعض مؤسسات المجتمع.

وان خوصصة التعليم العالي تهدف إلى:

- رفع من نسب الجودة و نجاعة التكوين و بالتالي محاولة تكوين النخبة.

- تكوين الطلبة حسب الطلب أي حسب ما تحتاجه مؤسسات المجتمع هذا من شأنه أن يساهم في انفتاح الجامعة على محيطها، و يكون هذا في المعاهد و المدارس المتخصصة مثل "المعهد العالي للتسيير و التخطيط" و "المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات المهندس" حيث يقوم المتعلمون بدفع تكاليف الدراسة. (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،مديرية التعليم و التكوين،مرجع سابق ص 6).

و هذه الأنماط التعليمية تعتبر كشكل من أشكال خوصصة التعليم العالي.

3.1.3- تمويل التعليم العالي:

إن التوجهات الحالية للجامعة الجزائرية في هذا المجال تتطلب الاستعمال العقلاني لموارد القطاع ثم تنويع مصادر التمويل و هذا عن طريق :

- مراجعة البنية العامة للتعليم العالي التي من شأنها أن تساهم في الاقتصاد.
- تعديل مسار التكوين و توزيع التوقيت البيداغوجي.
- التحديد الأحسن للمقاييس المساعدة للطالب.(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،مديرية التعليم و التكوين، مرجع سابق ، ص 5) .

لكن رغم المجهودات المبذولة من طرف الدولة إلا أن الإمكانيات المالية للبلاد لم تغطي الطلبات الاجتماعية المتزايدة للتكوين العالي إذ من بين المشاكل التي تساهم في صعوبة التمويل نذكرمايلي: . (Nabil Bouzid ,2005, p205)

- الحاجيات الأخرى للدولة كالتربية الأساسية، البني التحتية العمومية، الصحة، مكافحة الفقر ...الخ.
- نقص في انفتاح الجامعة على المحيط الاقتصادي الوطني و الدولي و الذي هدفه تنويع مصادر التمويل.
- مجانية التعليم الجامعي في غياب سياسة ترتكز على مساهمة الطلبة في دفع تكاليف التعليم.
- مشكلة التحجيم: الذي يعتبر حسب العديد من المصادر كأحد اكبر المشاكل التي تساهم في صعوبة تمويل التعليم العالي لا على الصعيد الوطني فقط، بل على الصعيد الدولي أيضا.

4.1.3- التعاون مع المنظمات العلمية العالمية:

تجسد هذا التعاون من خلال مرافقة الدول الأوروبية في الإصلاحات التي يقوم بها القائمون على إصلاح التعليم العالي في الجزائر، كما أمكن هذا التعاون من إعادة تصميم و تنظيم هيكلة الدراسة بالمؤسسات الجامعية الجزائرية (تطبيق نظام LMD)، و تهيئة البرامج من خلال إضفاء الطابع التمهيني على المسارات الدراسية، و خلق شعب تكوينية جديدة ذات علاقة وطيدة بالمناخ الاجتماعي- الاقتصادي.

إضافة إلى ذلك و في مجال البحث العلمي فقد تم عقد اتفاقيات للتعاون مثل:

مركز الدراسات و البحث في الإعلام العلمي و التكنولوجي، الوكالة الجامعية الفرانكفونية ...الخ.

2.3- <u>التوجه نحو تنويع ملامح التكوين:</u>

قبل الحديث عن هذا التوجه هناك توجها آخر لابد من التطرق إليه و هو الرغبة في رفع نسبة التعليم العالي بين أفراد المجتمع الجزائري، في إطار التعليم العالي للجميع، حيث تطمح الوزارة الوصية إلى بلوغ مليون و نصف المليون طالب في حدود عام 2010.

(خطاب وزير التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر ، 2006)21.

لتحقيق هذا الهدف تم اعتماد نظام الهيكلة الجديدة للتعليم العالي إلا و هو **نظام LMD (ليسانس، الماستار، الدكتوراه)** وفق المنشور الوزاري رقم 08 المؤرخ في 21 الربيع الأول 1425 هـ الموافق ل11 ماي 2004 م .

و يتضمن هيكلة التعليم العالي به في ثلاثة أطوار تعليمية:

- الطور الأول : مدته 03 سنوات بعد الباكالوريا و يتوج بشهادة الليسانس.

و يسمح هذا الطور القصير للخريج بالاندماج المهني، أو متابعة التكوين أي الانتقال إلى طور الماستار.

- الطور الثاني: مدته خمس سنوات يتوج بشهادة الماستار.

يسمح هذا التكوين بمتابعة التكوين الأساسي أي متابعة التكوين إلى الدكتوراه أو التوجه نحو النشاط المهني.

- الطور الثالث : مدته ثماني سنوات بعد شهادة الباكالوريا يتوج بشهادة الدكتوراه .

و يهدف إلى تعميق المعارف في الاختصاص ، و تكوين عن طريق البحث .

كما جاء هذا الملمح لتحقيق هدف حفظ ديمقراطية التعليم العالي ، كما يسعى إلى تحقيق وضمان تكوين نوعي يستجيب إلى المقاييس الدولية و يسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي و تحقيق تكوين مدى الحياة و هذا لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيف مع التطورات المستمرة للعمل و تطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي .

هي تلك أهم مرامي هذا النظام الذي من شأنه إرساء قواعد ترقية " بيداغوجيا النجاح" وتقليص الإخفاق الجامعي و التسرب و ستمكن تبعا لذلك من رفع مستوى الأداء لمنظومة التعليم العالي.

كذلك من اجل تحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على **نظام التكوين عن بعد و التعليم مدى الحياة و الجامعة الافتراضية**؛ إذ يعد هذا النوع من التكوينات عنصرا حيويا في الجامعة الجزائرية من اجل توفير الشروط الملائمة لحل و لو جزئيا الأزمة الحادة التي تمر بها الجامعة منذ سنوات.

و يمكن أن تساهم التطورات التكنولوجية الجديدة في الاتصال السلكي واللاسلكي وعبر الإعلام الآلي و الانترانت في تحسين نوعية التكوين بجعل الكفاءات الجامعية أكثر مرد ودية لاسيما في الميادين التي تعرف فيها عجزا خطيرا، و كذلك في جعل ديمقراطية الالتحاق بالجامعة كبير (وزارة التعليم العالي ،مديرية التعليم و التكوين ،مرجع سابق ص 34) .

و كذلك بالاستعمال الأفضل لمصادر التوثيق و الأعمال العلمية و الوطنية و الدولية ولهذا الغرض أنشأت اللجنة الوطنية للتعليم الافتراضي وفقا للقرار وزاري رقم 77 المؤرخ في 01 جويلية 2004 .

كذلك التوجه نحو **التمهين في التكوين** و هذا من خلال القضاء على التخصصات الأكاديمية و الموروثة عن الحقبة الاستعمارية و التي لا تستجيب للأهداف النموذجية للتنمية الاقتصادية المعلن عنها.

كذلك يبرز التوجه نحو التمهين في التكوين من خلال إنشاء و استحداث شهادات مهنية خاصة مثل نظام LMD (ليسانس مهني ، ماستار مهني.) كما يظهر كذلك من التوجه نحو أنواع التكوين التي تضمن و التكيف مع سوق العمل و المهن المتغيرة باستمرار . إضافة إلى تكييف البرامج التكوينية مع حركة التمهين السائدة في مختلف الأنظمة التعليمية العالمية .

3.3- التوجه نحو تغيير البنى الكبرى للتعليم العالي:

تتمثل هذه الخطوة في عملية توحيد مسارات التكوين من خلال تنظيم هرم الشهادات ونظام انتقائي.

كذلك مس هذا التوجه البني العامة للتعليم العالي، حيث يسود الآن انتقاد آخر بضرورة إنشاء مدارس كبرى و تحديث الموجودة منها، و وضعها تحت الوصاية المزدوجة (التعليم العالي و القطاع المعني المباشر بالاختصاص). كما تخص هذه المدارس بالتكفل بأفضل الطاقات على المستوى المحلي، خاصة النجباء في شهادة الباكالوريا.

إضافة إلى هذا فقد تم الاعتماد على مبدأين رئيسيين لتنظيم التعليم العالي و هما: (وزارة التعليم العالي ،مديرية التعليم و التكوين ،مرجع سابق ، ص 12).

الفصل الثالث ـــ

***مبدأ الفرع المنضبط :**

الذي يهدف إلى توجيه الطالب نحو معرفة تخصصه، و يبقى هدف التعليم الجامعي الأكاديمي بصفة عامة هو التحكم في التخصص.

***مبدأ الفرع الوظيفي:**

و غايته السماح للطالب بتأدية مهمة معينة في المجتمع.و هي مهمة تستلزم اكتساب معارف و مهارات مستمدة من عدة تخصصات ويعتبر التصور الأكثر وظيفية للفروع الوظيفية بصفة عامة متعـــدد التخصصات و أكثر تطورا لأنه يخضع بصفة كبيرة إلى التغيرات التي تؤثر على مضمون العمل حيث يكون فيه التعليم تطبيقا أو تقنيا.

4.3- توجهات الجامعة الجزائرية بخصوص البحث العلمي:

يعرف البحث العلمي على انه: " عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص أو عدة، و هذا الأخير يسمى باحث من اجل تقصي الحقائق في شان مسالة أو مشكلة معينة تسمى موضوع البحث و هذا بإتبـــاع طريقة علمية تسمى منهج البحث بغية الوصول إلى حلول ملائمة أو نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة و التي تسمى نتائج البحث."

و للبحث العلمي شروط عديدة منها:

- توفير العلماء و المجربين الذين مارسوا البحث العلمي و اعتمدوا عليه.
- توفير المخابر و الأجهزة الحديثة و اللازمة.
- توفر مراجع البحث و المجلات العلمية و المنشورات و المكتبات .
- توفير المناخ العلمي المناسب لمساعدة الباحثين على الإبداع و الإنتاج .
- عقد المؤتمرات و الندوات العلمية .
- وضع خطط تكميلية للبحوث و الدراسات العلمية التي تجريها الجامعة في خدمة قضايا المجتمع.

و بالتالي يعتبر البحث العلمي احد الوظائف الأساسية التي يستند إليها التعليم الجامعي المعاصـــــر، فالجامعة تعمل على تنمية المعرفة و إنمائها و تطويرها من خلال أنشطة البحث العلمي، بمعنـــــى أن مضمون البرامج و الدروس يجب أن يكون حديثا وأن يكون على اطلاع مستمر بالمعارف الحديثة من اجل مواكبة النتائج الحديثة للبحث العلمي و يتم هذا عن طريق توفير المناخ العلمي للبحث و مايستلزمه من معدات و أجهزة و كتب

ومراجع و تسخيرها لكل من الأساتذة و الطلبة على حد السواء . (سعيد التل، 1997 ص100)**22**.

وعليه فإن البحث و الإبداع تكملة هامة لنشاط التعليم، و في هذا الصدد فإنها تشكل إحدى المكونات الحيوية لمهام الجامعة.

وإذا ما كانت برامج ذات أولوية تستدعي عناية خاصة لأنها تقرر مستقبل البلاد (مصادر المياه، بيوتكنولوجي، التصحر ....الخ) فانه لا يخفى على احد أن تنوع مواضيع البحث تشكل إثراء لمختلف فضاءات و قضايا المجتمع .(وزارة التعليم العالي ،مديرية التعليم والتكوين ،مرجع سابق ، ص 33) .

أما في الجزائر فتعهد مسؤولية البحث العلمي إلى الجامعات و هذا بسببين رئيسيين : (صلاح عباس ، 2004 ، ص 213)**23**.

- إن الجامعة لديها الموارد البشرية و الفكرية القادرة على القيام بنشاطات الأبحاث العلمية أكثر من مؤسسات المجتمع الأخرى .
- إن الجامعة تعد المؤسسة الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة منضبطة، و التي يمكنها أن تقدم خدمات استشارية لقطاعات المجتمع المختلفة.

و قد تم وضع مرسوم 115/ 77 المؤرخ في 1977/08/06 المتضمن تحديد الشروط المتعلقة بممارسة البحث، حيث تفرض مهمة البحث على الأستاذ بصفة إلزامية مما اثر سلبا على نتائج البحوث.

ثم جاء قانون 1986/03/18 ليحل مشكلة الأستاذ الباحث و يقر بإنشاء محافظة سامية للبحث العلمي. و تحدد المادة الخامسة منه أن الباحثين المكلفين بمتابعة و انجاز أعمال البحث في المجال العلمي و التقني محدد ، قصد المجئ بحلول خاصة و جديدة للمشاكل المطروحة لتلبية الحاجيات الاجتماعية و الثقافية و العلمية ، و التكنولوجية (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،المرسوم 12 المؤرخ 19 مارس 1986)**24**.

إلا أن هناك مشكلات كثيرة واجهت هذا الأخير و نذكر منها مايلي :

- عدم الاهتمام بالمشاكل المطروحة من طرف فئة الباحثين، و عدم استثمارها في إطار إستراتيجية التقدم التكنولوجي.

الفصل الثالث ـــ

- غياب التنسيق بين الباحثين و بالتالي عدم فهم الباحث لدوره، هذا ما يدفعه للشعور بالإحباط و نقص الدافعية، و هذا ما جعل معظم الأدمغة تهاجر للبحث عن الاستقرار واستغلال مواهبها في أماكن أخرى.

- قلة الوسائل و معدات البحث و محدودية الأموال المخصصة لهذا الأخير التي تتمثل في توافر المخابر العلمية، المعدات و الأجهزة، المراجع....الخ (صلاح عباس، مرجع سابق ص 214)

- تغلب أساليب البيروقراطية و استمرار أساليب التكوين غير الملائمة لحقائق الثورة العلمية و التكنولوجية.

- جهل الباحثين لآخر تطورات التكنولوجيا في الخارج.

.25(Belaroussi M.T , journal EL Moudjahid , 11/12/1990 , p 12)

- كذلك تدافق الأعداد المتزايدة من الطلبة يصعب التوفيق بين مهام البحث العلمي و مهام التدريس .

وانطلاقا مما سبق فان الجامعة الجزائرية قد غيرت من توجهاتها نحو البحث العلمي وكما اقترحت CNRES 2001 مجموعة من الاقتراحات و هذا من اجل التقليل من المشاكل السابقة الذكر و كذلك تثمين البحث العلمي و هذا عن طريق: (وزارة التعليم العالي مديرية التعليم و التكوين ، ص 34).

* البحث العلمي المرتبط بمناهج التكوين و مضامين البرامج يجب أن يكون حديث، وعلى إطلاع مستمر بالمعارف المتطورة من اجل مواكبة النتائج الحديثة للبحث العلمي.

* تمتين العلاقة بين الأستاذ و البحث.

* تنويع التكوين من اجل تلبية احتياجات الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية.

* اندماج أفضل للطلبة المتخرجين من مرحلة التدرج و ما بعد التدرج وهذا لمزيد من التنسيق بين التعليم و البحث العلمي.

* ترقية تكوين الأساتذة و الباحثين الجامعيين.

* تشجيع اكبر عدد من الباحثين بغية تحفيز البحث بالتعاون في إطار الشبكة.

* خلق الشروط الملائمة و دعم قاعدة البحث والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة من المسجلين في الدكتوراه و كذا الأساتذة الباحثين في جامعاتنا الجزائرية.

* دعم مشاريع البحث مع الشركاء الجانب و هذا من خلال خلق شبكات بين وحدات البحث الوطنية و نظيراتها الأجنبية.

4- أهداف نظام ل م د بالجامعة الجزائرية:

إن الأزمة التي تمر بها حاليا الجامعة الجزائرية من اختلالات و صعوبات باتت تفرض علينا ضرورة إيجاد حل مستعجل لإخراج تلك الأخيرة من محنتها.

و للتخفيف من حدة الأزمة، و محاولة حل بعض مشاكل الجامعة الجزائرية قامت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بتطبيق مجموعة من الإصلاحات منها نظام ل م د و الذي يسعى إلى تحقيق مايلي:

*** السعي إلى تحقيق الجودة و النوعية في التكوين**

و هذا من خلال التجديد في محتويات البرامج التكوينية وفق التطورات و التجديد التكنولوجي ،كذلك تقوية و تعزيز استعمال التكنولوجيات و وسائل الإعلام والاتصال أيضا من خلال التجديد البيداغوجي في مناهج التعليم مثل: التقليص من مدة التكوين،تغيير الشهادات الممنوحة، ظهور فروع و تخصصات جديدة، الاعتماد على مبدأ الأرصدة ...الخ.

و إن تحقيق مثل هذه التغييرات في التعليم العالي الجزائري سوف يحسن من مردودية التكوين بالجامعة الجزائرية.

كما تسعى الجامعة الجزائرية من خلال تطبيقها لنظام ل م د إلى:

*** ترقية الحركة التمهينية في التكوين:**

بفتح قنوات الاتصال بين الجامعة و المحيط، إذ تحاول الجامعة الجزائرية جاهدة إلى تحقيق متطلبات المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية و هذا من خلال توفير يد عاملة مدربة و مؤهلة، و بالتالي تحقيق الكفاءة المهنية عن طريق جعل محتوى البرامج التكوينية ناتجة من احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة، كما جاء في اقتراحات CNRES 2001 إن التكوين يجب أن يأخذ احد مراجعه أو بالأحرى من أهم المراجع الأساسية التي تؤخذ في الحسبان هي طلب السوق و عليه ينبغي ان يحدد محتوى البرامج و المراجع انطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستعملين الإطارات المهنية. (وزارة التعليم العالي ،مديرية التعليم و التكوين ، ص 16).

و للتأكد من أن الكفاءات و برامج التكوين مطابقة و ذات نوعية ينبغي إشراك من هم على دراية بالواقع اليومي للحياة المهنية وكذلك عن طريق خلق فرص العمل للخريج الجامعي.

كذلك يهدف نظام LMD في الجامعة الجزائرية إلى:

* **إضفاء الصبغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر** (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي ، مرجع سابق،ص 06).

عن طريق تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية و الجامعات الأجنبية، إنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين و كذلك من خلال الاعتراف المتبادل بين الشهادات المقدمة.

* **تسهيل الحركية الطلابية** بين مختلف الجامعات الوطنية و الدولية.

* **كما يهدف إلى ترقية القيم العالمية** و التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التسامح، و احترام الآخر، السلام ....الخ .

5- خصائص نظام ل م د في الجامعة الجزائرية:

<u>1.5- مبدأ التقييم:</u>

شرح كيفية تقييم وحدة تعليمية :

تقدم الوحدة التعليمية (أساسية، استكشافية، أفقية) و التي تتكون من مقياسين أو أكثر في شكل من أشكال التعليم (دروس نظرية، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، محاضرات ندوات، تدريبات ....) و تقاس بالأرصدة و المعدل العام و الذي نقصد به مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها و المرجحة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 20/10 و هو الذي يثبت ما إذا كانت الوحدة مكتسبة أي يعد الطالب ناجحا في الوحدة التعليمية (الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي قـــرار المؤرخ 23 جانفـــي 2005 ،المادة 12)**26**

- أما في حالة عدم اكتساب الوحدة التعليمية تكون للطالب فرصة لاكتسابها في دورة لاحقة (امتحان استدراكي)، و إذا لم يتحصل عليها تعاد دراستها بالكامل أو جزئيا في السنة اللاحقة.

الفصل الثالث ـــ

شروط التقييم:

لكل وحدة تعليمية امتحان نهائي إضافة إلى اختبارات متواصلة، اختبارات TD اختبارات TP و هذا لتقييم العمل الشخصي، و كل هذه التقييمات تدخل في العلامة النهائية.
(Le système LMD a l'université mentouri, Constantine, Novembre, 2004, p 17)(27).

- حساب المعدل يتوقف على مبدأ التعويض الثنائي النمط (و الذي سيتم شرحه فيما بعد).
- المعدل العام يتم التحصل عليه انطلاقا من معدلات كل وحدة تعليمية والمرجحة بمعاملاتها.
- كل طالب لديه معدل يساوي أو يفوق 20/10 يتمكن من الحصول على العام و بالتالي يتمكن من الانتقال.(قرار المؤرخ 23 جانفي 2005 ،مرجع سابق ، المادة 13).
- كل طالب لم يتحصل على المعدل في دورة جوان بإمكانه التسجيل في الدورة الثانية – امتحان الاستدراك – للوحدات الغير المحصل فيها على الأقل 20/10.
- العلامة المحصلة عليها في الامتحان الاستدراكي تعوض العلامة النظرية للوحدة التعليمية المحصل عليها في الفحوصات الماضية ، كما أن علامة التطبيق TD أو TP محافظ عليها.
- احترام مدة شهرين على الأقل بين الفحوصات العادية و امتحان الاستدراكي .تقيم الكفاءات و اكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة تعليمية سداسيا إما عن طريق المراقبة المستمرة و المنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بينهما، و يحظى تطبيق نمط المراقبة المستمرة و المنتظمة بالأولوية ما أمكن ذلك.
- تنظم دورتان، لكل سداسي تعليمي لمراقبة المعارف و الكفاءات، حيث تعد دورة الاستدراك هي الدورة الثانية، تنظم الدورات الاستدراكية بعنوان كل سداسي من سداسيات السنة الجامعية في شهر سبتمبر يحصل الطالب على السداسي إذا ما تحصل على الوحدات التعليمية المكونة للسداسي طبقا للشروط المحددة أي الحصول على 20/10 أو أكثر ويمكن الحصول على السداسي بالمقاصة بين مختلف و حدات التعليمية بالكيفية الآتية: بحسب المعدل العام على أساس المعدلات المحصلة في الوحدات التعليمية المكونة

للسداسي و المرجحة بمعاملاتها. و يعتبر السداسي متحصلا عليه إذا كان هذا المعدل العام يساوي أو يفوق 20/10 .

- الوحدات التعليمية المحصل عليها قابلة للاحتفاظ.
- أما إذا كان المعدل اقل من 20/10 و مجموع قيم الوحدات التعليمية يتعدى 50% من قيم السنة فالانتقال يكون طبيعيا و لكن يبقى على الطالب أن يعيد دراسة الوحدات التعليمية الغير المكتسبة –crédit –.

2.5- مبدأ الانتقال :

أما فيما يخص الانتقال فإنه يتم من سنة إلى أخرى و ذلك من خلال مايلي:
(Le système LMD a l'université Mentouri , réf .op.cit,p18).

المرور من السنة الأولى إلى السنة الثانية:

يسمح للطالب بالمرور إلى السنة الثانية إذا تحصل على 60 رصيد للسنة الأولى، ويسمح للطالب المرور إلى السنة الثانية إذا تحصل على الأقل 50% من الأرصدة أي 30 رصيد،و هذا بعد قرار الفرقة البيداغوجية .

و يجب على الطالب أن يحصل على الوحدات التعليمية التي تنقصه فيما بعد.

المرور من السنة الثانية إلى السنة الثالثة:

ينتقل إلى السنة الثالثة كل طالب تحصل على المعدل في السنتين السابقتين أي لديه 120 رصيد.

ينتقل إلى السنة الثالثة كل طالب تحصل على 80% من الأرصدة للسنتين الماضيتين أي إذا لم تتراكم عليه الديون أكثر من 20 % من الديون المطالب بها للسنة الأولى و الثانية وهذا مع نجاح في الوحدات التعليمية الأساسية.

و يبقى عليه أن ينجح في الوحدات التعليمية التي اخفق فيها فيما بعد.

الحصول على شهادة الليسانس: يتم الحصول على شهادة الليسانس بعد أن يثبت الطالب أنه تحصل على 180 رصيد في مسار الليسانس.

3.5- مبدأ التعويض :

(Le système LMD a l'université Mentouri , réf .op.cit,p14).

سمح نظام LMD بالتعويض عند الحصول على علامات اقل من المعدل المطلوب لقياس أو وحدة تعليمية ما، حيث يوجد نمطان من التعويض:

• **التعويض الداخلي:** و الذي نقصد به أن نعوض بالمقاييس التي تم التحصل فيها على علامات مرتفعة لمقاييس لم نتحصل فيها على 10، و هذا لوحدة تعليمية واحدة، بمعنى آخر أن التعويض يكون بين مقاييس وحدة تعليمية واحدة.

• **التعويض الخارجي:** و الذي نقصد به أن تعوض علامات وحدة تعليمية ما ينقص علامات وحدة تعليمية أخرى.

4.5- مبدأ التحويل :

(Le système LMD a l'université mentouri , réf .op.cit,p14).

و الذي نقصد به إمكانية تغيير الاختيار من اختصاص إلى آخر أو التغيير من الجامعة إلى أخرى مع المحافظة على المكتسبات الخاصة بالمسارات الأولى.

الاستدراك: هو عبارة عن امتحان للفرصة الثانية تعطى للطالب عوضا عن الفرصة الثالثة التي كان يمثلها في النظام الكلاسيكي، و كما سبق الذكر فهي تعطى للطالب الذي لم يتحصل على معدل أكثر أو يساوي 10في وحدة تعليمية ما.

5.5- المراقبة المتواصلة :

(Le système LMD a l'université Mentouri , réf .op.cit,p15).

* نقصد بها تقييم الكفاءات و اكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة من وحدات التعليم حيث يجب اختبار الطلبة عن طريق المراقبة المستمرة و المنتظمة و هذا من خلال اختبارات شفوية أو كتابية أو أعمال البحوث أو تقارير ذاتية، تربصات ...الخ، على مدى السنة.

6-تعديل نظام التعليم العالي الكلاسيكي للهيكلة الجديدة ل م د:

(Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, dossier « reformes des enseignements supérieurs », juin 2003, pp 15-17).28

- المستوى الأول (الليسانس) :

و هنا تم تحويل مجمل الاعتمادات التي كانت في النظام الكلاسيكي مثل:

• **مدة التكوين :**

حيث أصبح مجمل مدة التكوين في النظام الجديد 6 سداسيات على مدى 3 سنوات و كل سداسي يحتوي على وحدات تعليمية مختلفة على عكس النظام القديم الذي كانت مدة التكوين في مستوى التدرج تفوت ثلاث سنوات.

• **منهجية التدريس :**

هنا بصفة عامة يكون التكوين في العامين الأولين تكوين مشترك و هذا على مدى 4سداسيات، بعدها يليها سداسيين أي الخامس و السادس تكوين في التخصص، حيث تكون السنة الثالثة متنوعة: إما تعليم أساسي و التي في النهاية يتوج صاحبها بمواصلة الدراسة للمستوى الثاني (الماستار)، و إما تعليم تطبيقي و الذي ينتهي بصاحبه إلى سوق العمل.
و البرنامج في السنة الثالثة للتعليم التطبيقي يكون على صلة مع القطاع المشغل (صحة،تعليم ، ثقافة ، اقتصاد، زراعة ، عدالة ...).

• **نوعية الشهادات:**

قد تغيرت الشهادات المقدمة من قبل المؤسسات الجامعية في مرحلة التدرج (ليسانس،الدراسات الجامعية التطبيقية ...) إلى شهادة ليسانس إما:

*ليسانس مهنية .

* ليسانس أكاديمية (بحث).

- مستوى الثاني (ماستار):

• **مدة التكوين:** و تكون مدة التكوين فيها عامين أي 04 سداسيات حيث نجد التكوين في العام الأول يكون تكوين مشترك في بعض الوحدات التعليمية لكلا المسارين من الماستار (المهني ، بحث).

• أما العام الثاني من ماستار فإنه يكون مختلف بين مساري التكوين، و هذا من خلال (التربص ، أو المذكرة)

• يتوج في نهاية كل مسار تكويني بشهادة إما:

* ماستار مهني.

* ماستار بحث.

- مستوى الثالث (دكتوراه):

مدة التكوين فيها ثلاث سنوات على عكس النظام الكلاسيكي الذي مدتها من خمس سنوات فما فوق و هنا يكون التكوين فيها أساسي (أكاديمي) لا أكثر.

7- التعاون الوطني و الدولي:

يدعو نظام ل. م. د إلى تنمية الأواصر بين الجامعة و المجتمع، أي بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي، سواء كان في المجتمع الوطني أو الدولي و هذا في إطار الشراكة وهذه الأخيرة تكون لها أهداف مسطرة من طرف الجامعة الجزائرية ومن طرف المجتمع (الوطني الدولي) إذ يكون مجمل محتواها في التكوين، إعداد برامج جديدة وتنشيط البحث العلمي و الذي يجب أن يتوج بالنقاط التالية:

- إنشاء جامعات مختلطة و هدفها ترقية التعاون حيث يجمع أقطاب الامتياز لكل طرف و لكل بلد.
- إنشاء مخابر وطنية و دولية قائمة على الشراكة الأجنبية.
- كذلك استغلال الشراكة الموجودة في جميع المجالات.

و من اجل تفعيل دور الجامعة في المحيط و تدعيم أواصر الشراكة و التعاون تسعى جامعاتنا الجزائرية إلى عقد اتفاقيات سواء على مستوى الوطني أو الدولي.

1.7- الجامعة الجزائرية و محيطها :

إن فلسفة الجامعة تنطلق أساسا من فلسفة المجتمع و بالتالي فهي تسعى إلى تنميته وتنظيمه و هذا من خلال تثمين العلاقات وتطويرها بين الجامعة و مختلف مؤسسات المجتمع.

أما في الجزائر فإننا نجد عملية التقارب بين المؤسسات و الجامعة ليس بالعملية السهلة التجسيد وهذا راجع حسب CNRES إلى سببين مهمين هما:

- الصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها المؤسسات حيث يطغى حاليا الاهتمام بالتوازن المالي و المعيشي على حساب جوانب تكوين مواردها البشرية.
- يغلب على الاقتصاد الجزائري انتشار المؤسسات الصغيرة و المتوسطة اللتان تسيطران على منظر الاقتصاد الجزائري، و بالتالي فإن بلادنا في الميدان الصناعي و الاقتصادي بصفة عامة موجهة أكثر نحو الاستيراد الأمر الذي يحول دون إمكانية تطبيق الجزائر لنموذج التفاوض و التقارب بين الطرفين (مؤسسات المجتمع و الجامعة) مثلما هو موجود في الدول المتقدمة.

• لكن بعد تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية نجد أن من بين أهم توجيهات وأهداف هذا الأخير هو الدعوة إلى ربط العلاقات و المصالح بين الجامعة ومحيطها و هذا من خلال تدعم و ترقية الحركة التمهينية في التكوين كما دعت CNRSE في هذا المضمار أي من اجل تثمين إقامة شركات فعالة بين الطرفين إلى: (وزارة التعليم العالي ،مديرية التعليم و التكوين ،مرجع سابق ، ص 18).

1/ أن تجد التربصات التي تجرى في الوسط المهني مكانتها في برامج التكوين.

2/ إدخال التنظيمات الرسمية التي يمكن إدماجها في مخطط إعداد و مصادقة البرامج وتحديد الشهادات وهذا حتى تضمن فعالية المنتوج الذي بدوره سيؤثر على منتوج مؤسسات المجتمع كمنظمة المهندسين، منظمة خبراء المحاسبين...الخ. كما يمكن لجمعيات أرباب العمل و الجمعيات المهنية المساهمة في هذا المسار.

3/ على الجامعة أن تشرك المؤسسات (غرفة التجارة و الصناعة – مؤسسات التكوين والمصالح التشغيل والجماعات المحلية والجمهورية) في تطبيق البرامج وتكييفها مع المضمون المحلي.

حيث: نجد من بين الجامعات الجزائرية التي قامت بخلق علاقة مع مؤسسات المجتمع جامعة قالمة 8 ماي1945.

يوم 2005/02/01 أبرمت جامعة قالمة مجموعة من الاتفاقيات مع خمس مؤسسات اقتصادية جزائرية و هي (النشرية الإعلامية الدورية ، جامعة قالمة، 2006 ،ص 14)29:

- المؤسسة الوطنية للدرجات و الدرجات النارية و تطبيقها.
- وحدة الرخام بقالمة.
- مقاولة الترصيص و الكهرباء و التكييف بقالمة.
- شركة الأشغال الري و الغابات بقالمة.
- شركة تكرير السكر بقالمة.

تهدف هذه الاتفاقيات إلى تحسين المستوى النظري و التطبيقي بفتح فرص التكوين للطلبة داخل المؤسسات الاقتصادية خاصة مع تداعيات نظام ل.م.د الجديد و متطلبات اختصاص ليسانس مهني و كذلك الجامعة بدورها تود استغلال إمكانياتها العلمية و البيداغوجية و هذا

برسكلة ذات جودة عالية لعمال تلك المؤسسات و تمكينهم من الحصول على شهادات وبالتالي تطوير و ترقية نشاطات المؤسسات.

2.7- الجامعة الجزائرية و التعاون الدولي:

إن التطور التكنولوجي لوسائل الإعلام و الاتصال فرض على الجامعة الاستجابة إلى تحولات وتحديات النظام العالمي الجديد خاصة في توجهه نحو اقتصاد السوق والذي من بين إفرازاته اقتصاد المعرفة ومجتمع المعلومات .

وبما أن الجزائر تبنت اقتصاد السوق يعني أنها بدأت تنصهر في توجيهات النظام العالمي الجديد والذي فرض عليها بناء علاقات على المستوى الدولي من خلال عقد اتفاقيات مع الجامعات الأجنبية خاصة أن التكوين بالمؤسسات الجامعية الجزائرية يعاني الكثير من العوائق و هذا بسبب نقص الخبرة ونقص التكنولوجيات ...الخ. ولهذا وجب على هذه الأخيرة أن تستنجد بتجارب الدول الناجحة في هذا الميدان .

كذالك خاصة بعد انتشار مفاهيم و أفكار عديدة منها: أن العالم عبارة عن قرية والجزائر جزء من هذه القرية لهذا لا يجب عليها أن تعيش منعزلة عن العالم , وعليه فإن الانفتاح نحو الخارج من شانه إثراء التفاعل بين أعضاء هيئات التدريس والباحثين وحتى الطلبة عالميا و بالتالي دفع عجلة الاحتكاك بنظائرنا من الجامعات وأعظائها.

وفي هذا المضمار نجد من بين مجموع الاتفاقيات المبرمة مع الجامعات الأجنبية خاصة في ظل تطبيق نظام ل.م.د , "اتفاقية اليرموك".

_اتفاقية اليرموك : (النشرية الإعلامية الدورية ، جامعة قالمة،مرجع سابق،ص 15).

وقعت جامعة 08 ماي 1945 الممثلة بالسيد الدكتور" نور الدين بو مهرة " عميد كلية الحقوق و الآداب و العلوم الإنسانية يوم 05 ماي 2005 مذكرة تفاهم مع نظيره من جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية ، وهذا لتدعيم أواصر الصداقة و التعاون العلمي و الثقافي بين الجامعتين . فقد نصت بنود هذه المذكرة على تشجيع عملية التبادل على مختلف الأصعدة سواء فيما يخص أعضاء هيئة التدريس، الباحثين، المشاركة في الندوات و المؤتمرات، عقد دورات تدريبية، تبادل الزيارات العلمية و الثقافية و الرياضية للوفود الطلابية و الإشراف المتبادل على رسائل طلبة الدراسات العليا و تبادل

المطبوعات و غيرها، هذا إضافة إلى أحكام عامة نصت عليها المذكرة لضبط عملية التبادل بين الجامعتين.

8-إيجابيات وسلبيات نظام ل م د :

www.isetma.rnu.tn/fr/LMD_questions_reponses.pdf(31)

- أهم الايجابيات:

*التسجيل يكون مباشر و لا يخضع لعملية التوجيه المركزي.

*مرونة نظام التقييم و الانتقال مما يسمح بفرض نجاح أكبر.

*تقليص الحجم الساعي بحيث تعطى الأهمية للبحث و المطالعة – 25 ساعة دراسة خلال الأسبوع فقط.

*تقديم تكوين بمواصفات عالمية.

*يضمن تكوين نوعي وفق الاختصاصات المفتوحة.

*تلبية حاجات قطاع الشغل و تفعيل العلاقة بين الجامعة و المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

*انفتاح الجامعة الجزائرية على العالم و تشجيع التعاون مع الجامعات الدولية.

*تقوية المهمة الثقافية للجامعة بإدخال المواد التثقيفية إضافة إلى التخصصات الرئيسية.

*يقدم شهادة معترف بها دوليا.

– أهم السلبيات:

•قلة التأطير مع انعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي مما يجعل النظام لا يتوافق والطموحات المرجوة منه– التكوين النوعي. -

•افتقار أغلب جامعاتنا إلى مخابر البحث و الكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الإطار.

•عدم تمكن الطلبة من الاستفادة بشكل جدي ولائق من خدمات الإعلام الآلي والإنترنيت.

•قلة المؤسسات الاقتصادية في الوطن مما يرهن فرص إيجاد مناصب العمل .

•انعدام العقود مع الشريك الاقتصادي وغياب كامل للخرجات العلمية والتربصات الميدانية.

•التكوين لنيل الشهادات المهنية يكون متخصص و حسب المنطقة – مثلا شهادة طالب تلمسان تختلف عن شهادة طالب عنابة في نظر قطاع الشغل.

•استقلالية المؤسسات الجامعية و إن كانت تسمح بالمنافسة بين الجامعات فإنها تخلق نوع من أنواع اللاستقرار في قيمة الشهادة – و هذا ما جعل النظام في فرنسا لا يكتب له النجاح لحد الآن.

•قضية تصنيف الشهادات عند الوظيف العمومي و ما يمكن أن تخلقه من مشاكل مع شهادات النظام القديم في ظل انعدام النص القانوني.

• و أهم مشكل هو قلة الإعلام في الأوساط الطلابية مما يجعل الطلبة المسجلين فيه لا يعرفون أي شيء عنه و لا عن مستقبلهم التعليمي.

9- توضيحات خاصة للانتقادات الموجهة لنظام ل.م.د :

من أجل إظهار عدم شرعية هذا الرفض، نجرد هنا التغيرات التي طرأت على المستوى الداخـــــلي بالجامعة بالنسبة للأنظمة السابقة (عبد الكريم حرز الله و كمال بداري : 2008-)30:

* التقييم المستمر للطالب خلال السداسي،مما يزيد من حظوظ نجاحه.

*كيفية تدرج الطالب في دراسته تجعله يشعر بالمسؤولية ، و تضعه أمام اختيارين إما الانتقال أو إعادة السنة.

*الطالب غير موجود في هيكل أنبوبي، و بإمكانه أن يندمج حسب قدراته للوصول إلى التخصص المراد.

* الاجتماعات التنسيقية و البيداغوجية و المرافقة تساعد على التقارب بين الأستاذ والطالب.

*الأستاذ يدرك عروض العمل، يقيمها و يكيفها مع التطورات العلمية و التكنولوجية للبلد.

*الشهادة تظل وطنية و لكن بأكثر مقروئية.

*إن الشهادات الجامعية الجزائرية ستحظى بمقروئية دولية.

*و الطلبة و الأساتذة سيحظون بحركية أكثر، و ستكون شراكة بين المؤسسات والجامعات و مخابر البحث ستحظى كذلك بمصداقية عالمية.

<u>خلاصة الفصل:</u>

بالرغم من وجود دول تجاوزت مرحلة التفكير الخاص بضرورة إعادة هيكلة نظام التعليـم عندها و البحث عن إيجابية الإصلاحات، و في الوقت الذي أصبح فيه الأستاذ مساهمـــا في هذا التكوين و ضامنا له ، هناك صعوبات تعيق تطبيق بعض أهداف نظام ل .م .د من بينها الآراء التي ترفض التغيير و تنادي بعدم الجدوى منه. و هذا راجع إلى سوء الفهم و أحيانا إلى القـــراءة الإيديولوجية الضيقة للمشروع. بالإضافة إلى صعوبات أخرى سأكشف عنها في الفصل اللاحق.

مراجع الفصل الثالث

(1) Danielle Colardyn , Jean Gordon , Education et formation en Europe , série d'émission politique d'éducation et de formation , n° 14 , imprimé weissenbruch , Belgique , 2005.

(2)Hywel Ceri jones , Education et formation tout long de la vie, série d'émission politique d'éducation et de formation , n° 14 .

(3) Déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'Enseignement supérieur en Allemagne, France ,Italie , Royaume-Uni a l'occasion du 800 éme anniversaire de l'Université de Sorbonne , 25/05/98 .

(4)Déclaration commune des ministres Européen de l'éducation , 19 juin 1999 , Bologne .

(5)Jhon MC Carthy , Attendre les Objectifs de Lisbonne , Série d'Emission Politique d'Education et de formation ,n°14 .

(6)Berud Wachtre , les objectifs du processus de Bologne , série d'émission politique d'Education et de formation , n°12 .

(7) حجازي مصطفى: العولمة التنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين العدد 2 ، 1999 .

(8) محمد مقداد: جامعات البلدان النامية في عهد العولمة: أمل البقاء بين التحديات المستمرة و الأزمات الحادة.

(9) رشدى احمد طعيمة: محمد بن سليمان البندري، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير ، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 2004.

(10) محسن احمد الخضيري: اقتصاد المعرفة، مجموعة النيل العربية،ط 1،مصر،2001

(11) لمياء محمد السيد: العولمة و رسالة الجامعة، الدار المصرية اللبنانية ط1،مصر2002.

(12) Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieure au 21 Siècle, réf.op.cit , article 14 .

(13)Sybille Reichert et Christian Tanch, Les avancées de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, Revue Tendances 2003 Commission Générale de l'Education et la Culture Européenne .

الفصل الثالث ـــ

(14)Annick Cartron ,lmd a l'Université René Descartes(paris5) 2002,France.

(15)www.l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur .fr

(16)www.edufrance.fr .

(17) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، مذكرة توجيهية متعلقة بكيفية تطبيق إصلاح التعليم العالي.

(18) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، جانفي 2004.

(19)Nabil Bouzid, qualité, pertinence et évaluation de l'enseignement supérieur, série d'émission du laboratoire de gestion et du développement des ressources humaines, n°2 ,2005 .

(20) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،مديرية التعليم و التكوين ،إعادة تنظيم التعليم العالي –اقتراحات- ،2001.

(21)خطاب وزير التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر، 2006 .

(22)سعيد التل وآخرون: قواعد الدراسة في الجامعة ، دار الفكر للطباعة و النشر ، ط1 الأردن 1997 .

(23) صلاح عباس: العولمة و آثارها في بطالة و الفقر التكنولوجي في العالم الثالث مؤسسة شباب الجامعة ، مصر، 2004.

(24)الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،المرسوم 12 المؤرخ 19 مارس 1986 .

(25) Belaroussi, M.T , recherche et développement en Algérie , journal EL Moudjahid , 11/12/1990 .

(26)الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي قرار المؤرخ 23 جانفي 2005 ،تحديد و تنظيم التعليم ضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات و الانتقال في دراسات الليسانس –الماستار – الدكتوراه ، lmd المادة 12 .

(27) Le système lmd a l'université mentouri ,Costantine , November , 2004 .

(28) Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, dossier « reformes des enseignements supérieurs », juin 2003.

(29) النشرية الإعلامية الدورية ، إصدار مديرية النشر ، جامعة قالمة، العدد 11، فيفري 2006.

(30) عبد الكريم حرز الله و كمال بداري : نظام ل.م.د –ديوان المطبوعات الجامعية2008–)

(31) www.isetma.rnu.tn/fr/LMD_questions_reponses.pdf

الجانب الميداني

الفصل الرابع: منهجية البحث الميداني

تمهيد.

1/ الدراسة الاستطلاعية.

1- 1أهمية وهدف الدراسة الاستطلاعية.

1-2مجالات الدراسة الاستطلاعية.

1-3عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-4 المنهج المستخدم في الدراسة.

1-5 أدوات جمع البيانات.

1-6 الشروط السيكومترية للاستبيان.

1-7 نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2/ الدراسة النهائية.

2-1 منهج الدراسة.

2-2 العينة.

2-3 أدوات جمع البيانات.

2-4 أساليب المعالجة الإحصائية .

مراجع الفصل.

تمهيـــد:

يعتبر الجانب التطبيقي مرحلة مهمة من مراحل البحث، إذ بواسطته يتمكن الباحث من جمع الحقائق و المعلومات حول موضوع الدراسة و هذا عن طريق النزول إلى الميدان للتحقق من صدق أو نفي الفرضيات المطروحة.

و من خلال هذا الفصل سنعمل على توضيح الإطار المنهجي للدراسة الميدانية و ذلك من خلال التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، ثم تحديد مجالات الدراسة و العينة و المنهج المعتمد ثم التطرق بعدها لتبيان الأدوات التي ستتم الاستعانة بها في جمع المعطيات البيانية حول الموضوع من ملاحظة و مقابلة واستمارة و مختلف الوثائق التي تتطلبها هذه الدراسة.

الفصل الرابع ـــ

1/الدراسة الاستطلاعية:

1.1أهمية وهدف الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم لبنات البحث العلمي بحيث تشكل المرحلة التحضيرية وخاصة في البحوث التربوية الوصفية، فهي تساعد الباحث في الإحاطة بالمشكلة المراد دراستها وصياغة الفروض الممكنة(محمد منير مرسي ،1996،ص53)1.

وقد قمت بهذه الدراسة بهدف تحقيق ما يلي:

*التأكد من مدى صلاحية أدوات البحث من خلال حساب شروطها السيكومترية.

*تحديد عينة البحث.

*التعرف على مجال الدراسة .

*تحديد أهم المحاور التي يمكن أن أبني عليها استمارة البحث الميداني.

*الكشف عن آراء المسؤولين حول نظام ل م د.

2.1- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

- **المجال المكاني:**

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالكليات والأقسام المطبقة لنظام **ل.م.د** بجامعة محمد العربي بن مهيدي أم البواقي.والتي وصل عددها إلى 14 قسم.

وتتمثل هذه الأقسام فيما يلي:

1- قسم الإلكتروتقني
2- قسم إلكترونيك
3- قسم الري
4- قسم الكيمياء
5- قسم الفيزياء
6- قسم الرياضيات
7- قسم الإعلام الآلي
8- قسم لغة عربية
9-علوم إقتصادية
10- قسم علم النفس
11- قسم البيولوجيا
12- قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية .
13- قسم تهيئة حضرية وعمرانية
14- قسم إنجليزية

- **المجال الزمني:**

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في شهر ابريل و بداية شهر ماي 2009.

حيث قمت في هذه الفترة بإجراء جولة ميدانية لكل الكليات المطبق فيها نظام **ل.م.د** للتعرف أكثر على ميدان دراستي، وكذلك التعرف على مجتمع البحث آلا وهو الأساتذة المدرسين وفق هذا النظام.

3.1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد قمت بالدراسة الاستطلاعية على مرحلتين، ففي المرحلة الأولى أجريت فيها مقابلات موجهة مع رؤساء الأقسام الآنفة الذكر أي مع عينة تتكون من 14 رئيس قسم. وهذا من أجل الإلمام بأهم النقاط التي بنينا بها الاستمارة فيما بعد.

أما في المرحلة الثانية قمت بأخذ عينة تتكون من 17 أستاذ من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية. و يجب الإشارة إلى أن جميع أفراد العينة تم أخذهم من جامعة أم البواقي.

الاختصاص	عدد الأساتذة
رياضيـــــــات	09
علوم اجتماعيـــة	05
تدريب رياضـــي	03
المجمـــــــــــوع	**17**

-جدول*01* يبين عدد أفراد العينة الاستطلاعية -

4.1- المنهج المستخدم في الدراسة:

إن عملية اختيار المنهج خطوة أساسية في البحث لابد من مراعاتها لأن موضوعية ومصداقية الدراسة تتوقف على هذه الخطوة الهامة.ويعرف المنهج على أنه:" عبارة عن مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، إذ هو ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي البحث" (رشيد زواتي ،2002،ص119)2. وبناءا على مشكلة البحث وفروضها، عمدت إلى استخدام المنهج الوصفي وهذا لأننا بصدد وصف الواقع دون التدخل أو إجراء أي تعديل أو تغيير فيه.

5.1- أدوات جمع البيانات:

عمدت إلى استخدام استبيان لجمع البيانات اعتمادا على آراء الأساتذة حول صعوبات تطبيق نظام **ل.م.د** في الجامعة الجزائرية، هذا الاستبيان الذي يعد من أدوات البحث العلمي المستعملة بكثرة للحصول على حقائق و التوصل إلى الوقائع، و دراسة المواقف

والاتجاهات و الآراء، وأيضا لكبر حجم العينة حيث يعرف على أنه:"عبارة عن نموذج يضم مجموعـــــة أسئلة توجه إلى الأفراد من اجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكل أو موقف ما".(محمد منير مرسي ، مرجع سابق ،ص103).

فهي تصميم فني لمجموعة من الأسئلة و البنود حول موضوع معين بحيث تغطي كافة جوانب موضوع الدراسة، حيث تم استحياء محتوى البنود بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة و نتائج الدراسة الاستطلاعية. و قد اشتملت الدراسة في صورتها الأولى على 57 بندا غطت العناصر الأساسية للمؤشرات الموجودة على مستوى الفرضيات الجزئية، هذه الأخيرة التي حددت على أساسها محاور الاستبيان التي انقسمت إلى أربعة محاور، و قد جاءت البنود موزعة على المحاور بالشكل التالي:

المحور الأول: صعوبة تطبيق نظام **ل م د** على مستوى الهياكل و التجهيزات و يضم البنود من 01 إلى 12 و هي تعالج الفرضية الجزئية الأولى.

المحور الثاني: صعوبة التطبيق على مستوى البرامج و هي تضم البنود من 13 إلى 26 وهي تعالج الفرضية الجزئية الثانية.

المحور الثالث : صعوبة التطبيق على مستوى التأطير و تضم البنود من 27 إلى 44 وهي تعالج الفرضية الجزئية الثالثة.

المحور الرابع: صعوبة التطبيق على مستوى التسيير و التمويل و تضم البنود من 45 إلى 57، و هي تعالج الفرضية الجزئية الرابعة.

و بما أننا بصدد معرفة آراء فقد اعتمدنا في تصميمنا هذا على استمارة ذات ثلاث بدائل: نعم، لا، لا أدري.

بعد تمرير الاستبيان على المحكمين و الذين بلغ عددهم خمس أساتذة مختصين في المنهجية و القياس النفسي فقد كانت ملاحظاتهم تصب في ما يلي:

*إعادة صياغة بعض المفردات بأكثر دقة.

*تقديم بعض عبارات الاستبيان وتأخير البعض لضمان التناسق بين العبارات.

*تجزئة العبارات المركبة إلى عبارات بسيطة.

*إضافة بعض العبارات وحذف البعض الآخر.

*تغير البدائل من موافق ،محايد ومعارض إلى نعم، لا ، لا أدري.

ولقد تم تطبيق ملاحظات الأساتذة المحكمين لتعديل ما طلب منا، حيث تم تعديل الاستبيان وفق ما يلي:

تعديلات المحور الأول:

- تم حذف البنود**2،3،7،10**، **12** وتعديل البنود**1** ،**4**، **11**

الصورة الأولية: 1- المدرجات والقاعات التي تدرسون فيها تعرف اكتظاظ للطلبة.

2- تتوفر الأقسام التي تدرسون فيها على فضاءات رقمية مثل:

- قاعات الإعلام الوالي والأنترنات.
- مكتبة الكترونية.
- جهاز الإسقاط.
- وسائل أخرى تذكر.

3- نقص المقاعد البيداغوجية و الخدمات الجامعية تعيق حركية الطلبة بين الجامعات.

الصورة النهائية: 1-هل القاعات التي تدرسون فيها تعرف اكتظاظا؟

2-هل تتوفر الجامعة التي تدرسون فيها على قاعات الإعلام الآلي والأنترنات؟ -هل تتوفر الجامعة التي تدرسون فيها على مكتبة الكترونية؟

3-هل تتوفر المقاعد البيداغوجية والخدمات الجامعية يسهل حركية الطلبة بين الجامعات؟

و بالتالي أصبح عدد بنود المحور الأول من 12 بند إلى 8 بنود. و بالتالي أصبح ترقيم المحور الأول يبدأ من البند1 إلى البند 8 .

تعديلات المحور الثاني:

- تم حذف البنود:**17**،**18**،**22**،**24** و **25**. و تعديل البنود: **13**،**14**،**16**،**21** و **26**.

الصورة الأولية:

01 – محتوى البرامج التي تدرسونها مكثفة

02- محتوى البرنامج واقعي يتماشى مع:

* الإمكانيات الميدانية المتاحة

*التطورات العلمية الحاصلة

* احتياجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية

03- البرامج المقررة تسعى إلى تحقيق ما يلي:

*تشجيع المبادرة الشخصية للطالب

*غرس وتنمية القدرات الذهنية والإبتكارية لدى الطالب

*التكوين الذاتي للطالب

04- هناك عدم انسجام بين مختلف الشعب التي تشكل ميدان من ميادين نظام **ل م د** .

05-مدة التربص كافية لأن يكتسب الطالب مايلي:

*تصورات واسعة حول الوظيفة المستقبلية له

*فهم المضمون المعرفي الذي تلقاه

*تطبيق المضمون المعرفي الذي تلقاه

06- طريقة الانتقال في نظام **ل م د** هي أكثر مرونة من النظام القديم

الصورة النهائية: 1- هل محتوى البرامج التي تدرس مكثفة ؟

2- هل محتوى البرامج الذي يدرس واقعي يتماشى مع التطورات العلمية الحاصلة؟

3- هل البرامج المقررة تزود الطالب بالمهارات والمعلومات الكافية التي يتطلبها سوق العمل؟

4- هل هناك انسجام بين مختلف الشعب التي تشكل ميدان من ميادين نظام **ل م د**؟

5- هل هناك تربصات ميدانية يقوم بها الطالب؟

-إن وجدت هذه التربصات هل هي كافية لتطبيق المضمون المعرفي الذي تلقاه؟

6- هل طريقة الانتقال في نظام **ل م د** هي أكثر مرونة من النظام الكلاسيكي؟

و بالتالي أصبح عدد بنود المحور الثاني من 14 بند إلى 9 بنود. و بالتالي أصبح ترقيم المحور الثاني يبدأ من البند9 إلى البند 17 .

تعديلات المحور الثالث:

- تم حذف البنود:**28،29،31،33**، 36،**37،38**، **39**، **41**و **42**. و تعديل البنود: **27،30،32،34**، **35** ،**40** ، و**44**.

الصورة الأولية:

1-عدد الأساتذة غير كافي لتأطير الطلبة

2-إن أساتذتكم مختصين في المقاييس التي يدرسونها

3-يعرف الأستاذ الجامعي كل أنواع و طرق التدريس و يستخدمها بكل كفاءة

4-يجد بعض الأساتذة صعوبة في توصيل المعلومة

5-الصعوبة في توصيل المعلومة مرده إلى :

- نقص وسائل الإيضاح
- نقص المراجع
- قلة الوقت
- نقص خبرة الأستاذ

قلة التدريب العملي للطلبة

6-طرق التقييم المتبعة مناسبة

7-هناك تحفيزات مادية عادلة للأساتذة مقابل مرافقة الطالب

الصورة النهائية:

1-هل عدد الأساتذة كافي لتأطير الطلبة؟

2-هل أنتم مختصون في المقاييس التي تدرسونها؟

3-هل الأستاذ الجامعي ينوع في استخدام طرق التدريس؟

4-هل تجدون صعوبة في توصيل المعلومة للطالب؟

-إذا كان الجواب نعم إلى ما يرجع ذلك؟

5-هل الطرق التي تتبعونها لتقييم الطالب تختلف عن طرق التقييم في النظام الكلاسيكي؟

6- هل هناك تحفيزات مادية مناسبة للأساتذة مقابل مرافقة الطالب؟

و بالتالي أصبح عدد بنود المحور الثالث من 18 بند إلى 8 بنود. و بالتالي أصبح ترقيم المحور الثالث يبدأ من البند18 إلى البند 25 .

تعديلات المحور الرابع:

- تم حذف البنود:**46،49،50،52**، **54**، **56** و **57**. و تعديل البنود: **47**، وإضافة البند**32**.

الصورة الأولية:

1-يتميز هذا التأطير الإداري بالكفاءة في التنظيم، المتابعة و التقويم.

- **الصورة النهائية:**

1- هل يتميز التأطير الإداري بالكفاءة في التنظيم؟

كما تم تحويل باقي العبارات إلى عبارات استفهامية.

أصبح عدد بنود المحور الرابع من 13 البند إلى 7 بنود و بالتالي أصبح ترقيم المحور الرابع يبدأ من البند26 إلى البند 32.

- اعتبر المحكمين وهذا بالأغلبية على أن البدائل الموجودة غير كافية، حيث انه من المحتمل قد يكون المبحوث غير دار بحقيقة البند لهذا وجب تغيير في البدائل.

الصورة الأولية: نعم / لا./ نوعا ما

الصورة النهائية: نعم / لا/ لا أدري.

6.1- الشروط السيكومترية للاستبيان :

* حساب صدق الاستبيان:

تم حساب صدق الاستبيان بالاعتماد على صدق المحتوى، حيث تم حساب صدق كل بند بصفة منفردة، و هذا وفق المعادلة الإحصائية التي اقترحها LAWSH و التي مفادها:Muchinskey, 1983, p178)3

$$\text{ن ص م} = \frac{\text{ع و} - (\text{ع}/2)}{\text{ع}/2}$$

حيث ع و = عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس السلوك المراد قياسه .

ع = عدد المحكمين الإجماليين وهو **5**.

و بتجميع كل القيم المحصل عليها في البنود ثم قسمتها على عدد هذه الأخيرة – البنود– تم الحصول عل قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستبيان كمايلي :

∑ن م ص = ن م ص1 + ن م ص2 +...........ن م ص 32.

ن م ص = 0.66

صدق المحتوى: انطلاقا من القيمة المتوصل إليها تم الاستنتاج بأن الاستبيان صادق لقياس ما أعد لأجله.

- **حساب ثبات الاستمارة:**

بما أن احتمالات الإجابة على البنود ليست ثنائية ، تم الاعتماد في حساب معامل ثبات الاستبيان على α كرومباخ التي تصلح في حالة الاختيار المتعدد و صيغتها كالتالي:(سعيد عبد الرحمان 1998،ص127.)4

$$\alpha = \frac{ن}{ن-1} \times \left(1 - \frac{مج\ ع^2ب}{ع^2ك} \right)$$

حيث أن: ن = عدد البنود.

و: مج ع2 ب = مجموع تباين البنود .بمعنى أننا نحسب تباين كل بند من الدرجات في هذا البند وفق المعادلة:

$$ع^2 = \frac{ن}{ن^2} \times \left(ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2 \right)$$

حيث أن: ن = عدد البنود وهو 32 بند.

ع2 ك = التباين الكلي للاستمارة .

ثم نجد مجموع هذه التباينات والتي تساوي:

وعليه يكون:

$$\alpha = \frac{32}{32-1} \times \left(1 - \frac{004.2}{11.65}\right)$$

$\alpha = 1.03 \times [1 - 0.36] =$ **0.66** أي $\alpha > 0.60$ و منه فإن الاستبيان ثابت .

7.1- نتائج الدراسة الاستطلاعية :

من خلال دراستنا الاستطلاعية و مقابلتنا النصف موجهة لرؤساء الأقسام التي تطبق نظام ل.م.د بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، نحاول أن نسجل أهم الملاحظات و كذا الصعوبات الميدانية التي واجهت هذه الأقسام وواجهت أساتذتها و مسيريها:

رؤساء الأقسام المطبقة لـــ: ل.م.د	الصعوبات الميدانية	الملاحظات
دائرة العلوم الاقتصادية	*عدم كفاية الوسائل البيداغوجية و التقنية مثل : - جهاز الإسقاط ، الحاسوب الشخصي ، قاعات الإعلام الآلي الموصولة بالأنترنت ، المكتبات الالكترونية ... *كتب متوفرة لكن غير موافقة للتخصص. *العدد الكبير للطلبة و إمكانيات بيداغوجية لا توافق و متطلبات النوعية في التكوين. *عدد المؤطرين غير كافي بالنسبة لعدد الطلبة.	*البرامج التي تلقن للطلبة تنسجم و التخصص إضافة إلى ملاءمتها و ما هو موجود بالجامعات العالمية.

	*دورات تكوينية غير كافية لإعداد و شرح نظام ل.م.د للمؤطرين. *طرق تدريس غير مواكبة للعصر تعتمد على التلقين. *عدم وجود إدراك معرفي تام بنظام ل.م.د بالنسبة لكل أسرة الجامعة. *عدم إدراك العمل الشخصي في التقييم *الذهنية و النظرة التشاؤمية للأساتذة حول مستقبل ل.م.د . *أما بالنسبة لعالم الشغل فهناك مؤسسات تستقبل الطلبة لكنها غير كافية.	
دائرة الفيزياء	*إلزام الطلبة بالتوجه إلى نظام ل.م.د و هذا بغلق النظام الكلاسيكي في بعض المعاهد. *برامج مكثفة و وقت غير كافي لها و هذا راجع للاضطرابات التي تعرفها الجامعة. *هناك اكتظاظ في الأفواج و المدرجات. *وسائل متوفرة لكنها غير كافية لعدد الطلبة من ناحية و نقص تجهيزها من ناحية أخرى لتلبي الاحتياجات المعرفية للطالب (كجهاز الإسقاط مثلا). *نقص الإمكانيات الشخصية للطالب مثل حاسوب شخصي و مزود بالأنترنت. *عدم الالتزام من طرف الأساتذة لحضور الملتقيات و الدورات لفهم أكثر	

	لنظام ل.م.د . *نقص في نوعية التكوين و هذا راجع للتقليص الذي حدث في المقاييس الأساسية و المهمة الأخرى قد حذفت نهائيا.	
دائرة الرياضيات	*نقص في تجهيز قاعات التدريس بوسائل حديثة كاللوحات الخاصة بالكتابة و جهاز الإسقاط... *عدم توفر مكاتب خاصة بالأساتذة لاستقبال الطلبة و كذلك عدم توفر التجهيزات الآلية كالحاسوب و الأنترنت *الوقت المخصص للبرامج في السداسي غير كافي لإتمامها. *البرنامج الآلي المخصص لحساب معدلات الطلبة في السداسي غير مفهوم يحتاج إلى تدريب على تطبيقه. *نقص في عدد الأساتذة . *عدم الالتزام و الانضباط من طرف الطلبة . *القوانين التنفيذية لنظام ل.م.د عامة و غير محددة . *عدم كفاية الملتقيات التكوينية لفهم نظام ل.م.د من طرف الأساتذة.	* وجود مؤسسات تشغل متخرجي التخصص. *البرامج المقررة تتسم بالنوعية المرجوة. *القسم لا يشهد مشكلة التحجيم أي أن عدد الطلبة قليل نسبيا .
دائرة الكيمياء	*عدم ترك الحرية للطالب في اختيار أحد النظامين الكلاسيكي أو ل.م.د . *نقص في تجهيزات المخابر ، كذلك	*عدم وجود مشكلة الاكتظاظ فعدد الطلبة مناسب.

	نقص في القاعات المجهزة بالإعلام الآلي و الأنترنت و كذلك عدم توفر مكتبات خاصة *عدم وجود مؤسسات لاستقبال الطلبة في تربصهم *البرامج تعتمد على التنظير أكثر من التطبيق *عدد الطلبة قليل بالنسبة لعدد التخصصات الموجودة *نقص في التفصيل و القوانين الصادرة فهي عامة و لا تمس جميع مشاكل الجامعة *عدم استيعاب أغلبية الأساتذة لنظام ل.م.د يرجع إلى نقص الملتقيات التكوينية *يجب إعادة التكوين للمؤطرين و خاصة الذهنية الكلاسيكية التي يأبون التخلي عنها	
دائرة علوم و تقنيات	*هناك وسائل و لكنها تشهد نقص من حيث التجهيزات الحديثة وهي تخدم نوعا ما الاحتياجات المعرفية للطلبة *عدم توفر قاعات مجهزة بالإعلام الآلي و الأنترنت *عدم الاهتمام لهيئة التدريس و تحمسها لفهم نظام ل.م.د و هذا راجع لذهنية الأستاذ الكلاسيكية و رفضه الضمني	*البرامج تتسم بالنوعية ، هناك تربصات *عدد الطلبة مناسب

	لهذا النظام *نظام ل.م.د ممتاز إلا أنه في مجال التطبيق غير كافي	
دائرة علوم المادة	*عدم وجود مؤسسات تشغل الإطارات المتخرجة *سلبية التقييم في كيفية الانتقال و عدم وجود الإقصاءات ينقص من نوعية تكوين الطالب *عدم الإيمان بالإصلاح من طرف الأساتذة يصعب نجاحه *هناك وسائل لكن غير كافية لتلبي احتياجات الطلبة *عدم توفر الإعلام الآلي و الأنترنت و مكتبات خاصة و كذا صبورات خاصة للكتابة و جهاز الإسقاط *طرق التدريس لا تزال كلاسيكية *برامج مأخوذة من النظام الكلاسيكي و غير مدروسة بالشكل الجيد للسرعة في تطبيق هذا النظام *المرافقة ميزة إيجابية في نظام ل.م.د إلا أنها لن تنجح لعدم التزام الأساتذة و عدم نزاهتهم	
قسم الميكانيك	*توجيه أواخر الدفعات لهذا التخصص *الوقت غير كافي لتطبيق البرامج فهي مكثفة	*لا يوجد في عدد الأساتذة و لا في الوسائل فهي كافية و تلبي عدد الطلبة

	*برامج مأخوذة من النظام الكلاسيكي مع بعض التعديلات *عدم وجود دورات تكوينية للمؤطرين حول هذا النظام *عدم استيعاب الأساتذة لهذا النظام	*عدد الطلبة مقبول بمعدل 13/في فوج
دائرة اللغة العربية	*برامج كثيفة غير متناسبة مع الوقت المخصص لها *الأعداد الهائلة للطلبة بمعدل 35/في فوج *الوسائل تكاد غير متوفرة و إن وجدت فهي لا تلبي عدد الطلبة مثل المكتبة الورقية(لا عدد النسخ و لا العناوين كافية) *عدم توفر الإعلام الآلي بشكل كافي و كذا الأنترنت *عدم توفر الوسائل اللازمة و المساعدة في إلقاء البرامج *ملتقيات غير كافية لفهم النظام من طرف الأساتذة *البرنامج الآلي لحساب معدلات الطلبة غير مرن للعمل *النقص في التأطير بمعدل 02 أساتذة التعليم العالي *لا توجد برامج مقررة من الوزارة بل هي من اجتهاد الأساتذة و هذا غير معقول	*برامج التكوين تتسم بالنوعية نوعا ما

	*عدم وجود مؤسسات لاستقبال الطلبة و تشغيلهم.	
دائرة الري	*هناك إجبارية في توجيه الطالب إلى نظام ل.م.د و خاصة عند غلق النظام الكلاسيكي *تكوين عام في ميدان الجذع المشترك لا يتناسب مع التخصصات التي سيتفرع إليها *المدة غير كافية للتكوين في تخصص معين *لا يوجد تكوين ميداني تقني كافي يكسب الطالب الخبرة المهنية *نقص في التربصات و المؤسسات التي تشغل المتخرجين *برامج كثيفة و وقت غير كافي *يحتاج تطبيق البرامج إلى إمكانيات مادية كبيرة كالمخابر المجهزة بوسائل تقنية حديثة *هناك نقص في الكتب و عدد النسخ *عدم توفر قاعات التدريس على الوسائل التي تسهل إلقاء المحاضرة و تقضي على عامل الوقت كالإعلام الآلي ، جهاز الإسقاط..... *رفض الأساتذة لهذا النظام و ملتقيات غير كافية لشرحه *كل جامعة أو أستاذ يحدد برامج	*عدم وجود اكتظاظ في عدد الطلبة *تفعيل لجان وطنية أو جهوية مختصة لتقرير البرامج *الاتصال بمؤسسات العمل للتعرف على التخصصات التي تحتاجها حتى تتمكن الجامعة من تكييف التخصصات المطلوبة(حسب سوق العمل) *على الدولة أن تعطي تحفيزات مادية للمؤسسات التي تستقبل الطلبة أثناء التربصات *تنشيط الاقتصاد الوطني للبلاد *تطبيق هذا النظام تدريجيا دون غلق النظام الكلاسيكي

	المقاييس المدرسة و هذا غير معقول *لا توجد صرامة في تقييم الطالب و كيفية الانتقال	
قسم علوم الطبيعة والحياة	*البرامج التي تلقن للطلبة تتسم بالنوعية المرجوة لكن كثافتها لا تتناسب مع الوقت المقرر لها خاصة في الجذع المشترك *أعداد متفاقمة في عدد الطلبة قاعات غير مهيأة بالوسائل التكنولوجية الحديثة كالأنترنت ، ووسائل العرض مع مكان العرض المناسب *مخابر ناقصة من حيث التجهيز *الكتب موجودة لكن عدد النسخ لا يلبي احتياجات الطلبة *هناك توجيه إجباري للطلبة من النظام الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د *نقص في الملتقيات و الدورات التكوينية للمؤطرين لفهم نظام ل.م.د *صعوبة تطبيق المرافقة راجع لعدم تناسب عدد الطلبة و الأساتذة *أماكن خاصة للاستقبال غير متوفرة *نقص الأساتذة في تخصصات معينة *هناك مؤسسات تستقبل الطلبة في فترة التربص لكن في التشغيل لا يوجد	*تقييم الأستاذ من طرف الطالب في المرافقة غير مقبول *يجب تفعيل اللجان البيداغوجية في العملية التعليمية *الرفع من التحفيزات المادية و المعنوية للأستاذ

قسم التهيئة الحضرية	*الوقت غير كافي بالنسبة لكثافة البرامج *النقص في الخرجات الميدانية و التي تسهل عملية التطبيق. *غياب الطلبة و عدم وجود قانون إجباري لحضورهم. *نقص في الوسائل مثل الخرائط بأنواعها ،جهاز معرفة البعد الثالث ،جهاز الإسقاط.... *نقص في كتب التخصص و عدد النسخ. *عدم وجود تقنيات حديثة في الأقسام. *القوانين عامة و غامضة تفتقد للجانب التفصيلي. *غياب الإعلام في توجيه الأساتذة لحضور الملتقيات و الدوريات الخاصة بنظام ل.م.د .	*برامج تتسم بالنوعية و مقاييس متجددة تتماشى مع ما نراه بالجامعات العالمية *قاعات الإعلام الآلي كافية للطلبة *لا يوجد تزايد أعداد الطلبة بمعدل 18 طالب/في فوج *تأطير كافي و متناسب مع التخصص *التقييم و كيفية الانتقال مناسبة للطالب *المزيد من التعديلات على القوانين فيما يخص ضبط الطلبة من الناحية البيداغوجية *تنشيط الإعلام للطالب و الأستاذ معا حول هذا النظام *توطيد العلاقة بين الأستاذ و الطالب
قسم الإلكتروتقني	*صعوبة التنسيق بين المؤسسات المكونة و المؤسسات المهنية (معادلة الشهادات). *هناك اكتظاظ في أعداد الطلبة. *نقص في بعض الوسائل مثل جهاز الإسقاط. *نقص في الإعلام الآلي و الأنترنت. *الوسائل الموجودة لا تلبي الاحتياجات	*يجب :تجسيد الحركية الفعلية بين الجامعات، و المساواة في الوسائل المادية و البشرية *يجب تكثيف اللقاءات مع الطلبة خاصة للسنوات الأولى و إدراجها في

	العلمية للطلبة. *ملتقيات و دورات غير كافية لفهم نظام ل.م.د . *عدم مواظبة الطلبة.	البرنامج الأسبوعي *التواصل مع الجامعات العالمية *متابعة البرامج عن طريق تفعيل الفرق البيداغوجية
قسم الإلكترونيك	*عدم وجود اتفاقيات بين المؤسسات الاقتصادية و الجامعة. *لا توجد خيارات كثيرة فيما يخص التربصات. *هناك نقص في الإعلام الآلي و كذا المخابر الرقمية ناقصة من حيث التجهيز ، جهاز الإسقاط. *نقص المؤطرين. *معارف نوعية كثيفة في وقت قصير. *النقص في تطبيق المعارف النظرية. *الذهنية السلبية للأساتذة نحو نظام ل.م.د . *ملتقيات و دورات غير كافية لفهم نظام ل.م.د . *الغموض في النصوص القانونية . * عدم وجود إقصاء و غياب الطلبة و عدم التزامهم و بالأخص في المواد الأساسية يضعف من نوعية التكوين. * الشفافية مع الطالب تشكل صعوبة لأن الطالب غير واعي.	*هناك اتجاه نحو نوعية التكوين و مراعاة المقاييس الدولية (برامج حديثة) *عدم وجود اكتظاظ لعدد الطلبة *يجب استخدام تقنيات حديثة في إلقاء المحاضرات *البرامج تتماشى مع الواقع و هي متجددة

-جدول *02* نتائج الدراسة الاستطلاعية -

جاءت هذه الملاحظات للتعرف على واقع تطبيق هذا النظام الجديد و التي نستخلصها فيما يلي:

إن الأهداف المسطرة من قبل الوصاية لا يمكن تنفيذها بالنظر لعدم توفر الإمكانات الضرورية لذلك منها:

*الهدف المتمثل في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل لا يمكن تحقيقه نظرا لعدم توفر اتفاقيات بين الجامعة و المؤسسة المستخدمة بما يمكن الطالب من القيام بالتربصات الميدانية التي يتطلبها هذا النوع من التكوين . لذا يقترح إصدار تعليمات من طرف الحكومة لتسهيل عملية إمضاء اتفاقيات مع المؤسسات الاقتصادية و الخدماتية و غيرها .

*يأتي نظام ل.م.د استجابة لمطالب سوق العمل المباشر و الذي ينبع من احتياجات المؤسسات و بما أن هذه الأخيرة غير متوفرة في الكثير من المدن الجامعية بالتالي يصعب اقتراح تخصص في ظل معطيات سوق مؤسساتي متدهور ، لذا يجب توفير فضاء اقتصادي أكثر حيوية .

*يتطلب نظام ل.م.د قيام الأستاذ بالمرافقة البيداغوجية لمجموعة من الطلبة خارج الجامعة لتتمكن من التعامل المباشر مع الميدان و تكوين فكرة حول مشروع الطالب المستقبلي، غير أن المتابعة البيداغوجية غير متوفرة لحد الساعة على الرغم من مرور هذا النظام التعليمي الجامعي إلى مرحلته الثانية المسماة بالماستر ، نظرا لعدم توفر العدد الكافي من المؤطرين لهذه العملية و عدم توفر النصوص القانونية المحفزة أي التعويض المالي لهذا العمل البيداغوجي و الأساسي لنظام ل.م.د الذي يسمى (الوصاية).

*يتطلب التكوين المعتمد وفق النظام الجديد على الكثير من الوسائل الضرورية منها :

-جهاز الإعلام الآلي لكل طالب، غير أن هذا الشرط غير متوفر لدى الكثير من الجامعات.

-عدم توفر المخابر التي يتطلبها هذا النوع من التكوين لدى بعض الاختصاصات.

-يتطلب هذا النظام تكوين الطالب في اللغات الأجنبية غير أننا نسجل نقصا كبيرا في المؤطرين لهذه اللغات في الجامعة الجزائرية.

*يطمح هذا النظام لتشجيع المبادرة الشخصية و الاعتماد على الذات كما هو حاصل لدى بعض الدول التي اعتمدت هذا النظام غير أن الجامعة الجزائرية بهيكلتها الحالية لا تشجع على هذه المبادرة بحيث يبقى الطالب الجامعي تحت الوصاية إلى نهاية التكوين، مثل توفر الإقامة ، المنحة ، النقل، و غيرها .في الوقت الذي يفترض أن تفتح الفرصة أمام الطالب للتفاوض حول هذه القضايا مع القطاعات المعنية.

*لحد الساعة هذا النظام يفتقد الكثير من النصوص القانونية المسيرة أي هناك فراغ قانوني مثل : ما هي المعايير التي تعتمد لتسجيل الطالب في الدكتوراه؟.

*يأتي في نصوص النظام الجديد حركية الطالب بمعنى يستطيع أن يتنقل للجامعة التي يريد ، غير أن الواقع عكس ذلك تماما نظرا لعدم توفر المقاعد البيداغوجية و الخدمات الجامعية لدى الجامعة المستقبلة، وهذا العنصر غير متوفر في ظل المعطيات الحالية.

*يتطلب هذا النظام الجديد الإطار الإداري الذي بإمكانه ترجمة النصوص القانونية لأرض الواقع سواء في ما يتعلق بالتنظيم و المتابعة البيداغوجية و التقويم و تنظيم الطلبة،...إلخ.

*نلاحظ غياب إدماج الخبراء الميدانيين سواء في تصميم البرامج و اقتراح التخصصات المطلوبة من طرف سوق العمل أو عند مرحلة التأطير البيداغوجي و الميداني .

*يتطلب هذا النظام تحقيق مبدأ التعاون الدولي بين مؤسسات التعليم العالي سواء فيما يتعلق بحركية الأساتذة أو الطلبة خاصة و أن أحد أهدافه المركزية توحيد الشهادات الجامعية بين الدول،إلا أن الممارسة الميدانية تثبت الغياب الكلي لهذا الهدف.

*يتكون نظام ل.م.د من مجموعة من الميادين التي تظم التخصصات الجامعية غير أنه يلاحظ عدم الانسجام بين هذه الميادين و شساعة المقاييس المقترحة في الجذع المشترك.

2/ الدراسة النهائية:

إن القيمة العلمية للبحث الاجتمـــــاعي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث و نظرا لطبيعة الموضوع الذي يتطلب جمع معلومات على أساس تفكير منهجي و لكونه من الدراسات الاستكشافية الاستطلاعية .

1.2- منهج الدراسة :

يعتبر المنهج الطريقة التي نستخدمها في دراستنا و يعد الموجه الأساسي لأي بحث ومن ثمة يعرف المنهج بأنه : " فن تنظيم الصحيح لسلسة الأفكار العديدة إما من أجل الكشف عن الحقيقة حيث نكون بها جاهلين ، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حيث نكون بها عارفين " (عبد الرحمن بدوي ،1977، ص4)5. و منه فهو جملة الأفكار الصحيحة و التي بها نستطيع الكشف عن الحقيقة ، كما انه يعرف على انه : " الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة و الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث " (محمد شفيق ، 1985، ص 78)6 . و منه فإن المنهج هو السبيل الذي يتبعه الباحث في دراسته للوصول إلى حقيقة الموضوع والإجابة عن التساؤلات التي يطرحها في بحثه.

حيث أن كل دراسة تقتضي منهج بحث معين ،إذ لا توجد طريقة واحدة تستخدم فيه بل توجد عدة طرق تختلف باختلاف طبيعة موضوع البحث ، وبم أن الهدف من الدراسة هو محاولة تقييم فعالية نظام **ل م د** في الجامعة الجزائرية ، فإن طبيعة الموضوع الوصفية تفرض علينا استخدام المنهج الوصفي هذا الأخير الذي ظل مرتبطا منذ نشأته بدراسة المشكلات الإنسانية و ذلك لصعوبة استخدام المنهج التجريبي فيها .(عمار بوحوش ومحمد محمود،1999، ص 139)7 .

2.2- العينة:

تعد العينة إحدى الركائز الأساسية للبحث الأمبريقي لأنها تتيح فرصة الحصول في كثير من الأحيان على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية والاقتصادية وفي الوقت و دون أن يؤدي هذا إلى الابتعاد عن الواقع المراد معرفته .

و نظرا لأن العينة لا تدرس جميع وحدات البحث، بل تدرس جزءا صغيرا من مجتمع البحث و هذا بعد اختيارها اختيارا عشوائيا أو منظما و هذا وفقا لطبيعة المتغيرات والظروف و السمات التي تميز مجتمع البحث.فإنه يعتبر استعمال أسلوب العينة من أهم الأساليب و أدقها في الدراسات العلمية.

و لما كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على أراء الأساتذة حول صعوبات تطبيق نظام ل م د في الجزائر.فقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على **العينة المقصودة** والتي يلجأ إليها الباحث لأنها تخدم موضوع الدراسة.

و فيما يلي خطوات اختيار العينة:

لتحديد العينة النهائية قمت بإعداد قوائم الأساتذة المشاركين في التدريس بأقسام نظام **ل م د** والتي سحبتها من أمناء رؤساء الأقسام خلال الدراسة الاستطلاعية.

ثم قمت بوضع قائمة نهائية و التي بلغ مجموع الأساتذة فيها 167 أستاذا . لاحظت بوجود أساتذة تكررت أسماؤهم في القائمة لمشاركتهم في أكثر من قسم لذلك قمت بتشطيب الأسماء المكررة فتحصلت على القائمة النهائية المتكونة من 140 أستاذا.

و بحكم خبرة هؤلاء الأساتذة حول هذا النظام قمت بتطبيق استمارة البحث على الكل، و نوع هذه العينة هو عينة مقصودة و التي تعرف بــــ:"العينة المقصودة هي العينة التي يتم انتقاء و اختيار أفرادها بنحو مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولائك الأفراد دون غيرهم" (محمد عبيدات و آخرون ،1999،ص 169)8.

الاختصاص	عدد الأساتذة
رياضيـــــــات	16
الفيزيـــــــاء	08
الكيميــــــــاء	06
الــــــــري	08
أدب عـــربـــي	24
إعـــلام آلـــي	16
تدريب رياضـــي	05
علوم اقتصاديـــة	14
علوم اجتماعيـــة	07
علوم المـــــادة	06
ميكانيـــــك	17
إلكترونيـــــك	19
إنجليزيــــــة	09
علوم طبيعية و حياة	12
المجمـــــــوع	**167**

- جدول*03* يبين عدد أساتذة ل.م.د حسب كل تخصص بجامعة أم البواقي -

ملاحظة :

تم استرجاع إلا 100 استمارة عوضا عن 140 استمارة ، و هذا لعدم رد (40) أستاذ لاستماراتهم ليستقر العدد النهائي لاستمارات الأساتذة ب=100 استمارة.

التخصص	التكرارات	النسبة
رياضيات	12	12
فيزياء	04	04
كمياء	04	04
علوم المادة	04	04
إعلام آلي	10	10
إعلام آلي صناعي	04	04
مكانيك	06	06
إلكترونيك	07	07
علوم طبيعية	05	05
الري	02	02
تهيئة حضرية	02	02
علوم اقتصادية	07	07
تربية بدنية	06	06
علوم اجتماعية	07	07
ادبب عربي	11	11
انجليزية	09	09
المجموع	100	100

جدول*04* يبين التكرارات الخاصة بالتخصصات

الفئات	التكرارات	النسبة
] 1- 2]	38	38
] 2- 3]	28	28
] 3- 4]	24	24
] 4- 5]	10	10
المجموع		100

-جدول*05* يوضح سنوات الخبرة في التدريس وفق نظام ل م د -

3.2- أدوات جمع البيانات :

من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لإنجاز بحث موضوع الدراسة لابد من أن نعتمد على جملة من الأدوات نستخدمها في الجانب الميداني لإتمام الدراسة و هذا بغرض الوصول إلى الهدف المتوخى من الدراسة .

و نظرا لأهمية مرحلة جمع البيانات في الدراسات الوصفية تظهر ضرورة اختيار أدوات دقيقة و علمية قدر الإمكان لتمكننا من جمع أكبر قدر ممكن من البيانات.

إذ تعتبر الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمعه للبيانات و المعلومات هي الواسطة بين الباحث و المبحوث و تشكل نقطة الاتصال التي تمكنه من جمع المعلومات عن المبحوثين و من بين الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة و التي تتوافق مع المبحوث و مع طبيعة المشكلة محل الدراسة:

* الاستبيان:

و تعرف على أنها: " نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على المعلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف . و يتم تنفيذ الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد ." (محمد علي محمد ، 1980 ، ص 339)9.

و في إطار هذه الدراسة اعتمدنا على استمارة موحدة كأداة لجمع المعلومات من المبحوثين للأساتذة التابعين لنظام **ل م د** ، بهدف التوصل إلى معرفة أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق ل م د بالجامعة الجزائرية، خصوصا بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي .

حيث قمنا بإعداد هذه الاستمارة بعد أن تم تحديد مختلف الجوانب الأساسية التي تكون محتوى الموضوع.

إذ انقسمت الاستمارة إلى قسمين :

قسم المعلومات الشخصية: يحاول هذا القسم جمع معلومات شخصية عن المبحوثين حيث تكون حول:**الكلية/القسم، التخصص والأقدمية في تطبيق ل م د.**

أما القسم الثاني من الاستمارة فقد احتوى على 32 سؤال، كانت موزعة على أربعة محاور، و كان كل محور يحاول أن يغطي فرضية من فرضيات الدراسة الأربع.

و المحاور الأربعة من القسم الثاني من الاستمارة هي:

عنوان المحور	عدد العبارات	ترتيب العبارات
صعوبة تطبيق ل.م.د على مستوى الهياكل و التجهيزات	08	1،2،3،4،5،6،7،8
صعوبة تطبيق ل.م.د على مستوى البرامــــــج	09	9،10،11،12،13،14،15،16،17
صعوبة تطبيق ل.م.د على مستوى التأطيـــــــر	08	18،19،20،21،22،23،24،25
صعوبة تطبيق ل.م.د على مستوى التسيير و التمويل	07	26،27،28،29،30،31،32
المجمـــــــــــــــوع	32	

-جدول*06* يوضح محاور استمارة الدراسة النهائية -

أما عن كيفية تطبيق الاستمارة قمت بتوزيع الاستمارات في كل قسم على حسب عدد الأساتذة المدرسين فيه، و هنا تجدر الإشارة إلى صعوبات واجهتني في تمرير الاستمارة و تتمثل في:

- عدم استجابة بعض الأساتذة لموضوع البحث رغم الشرح و التوضيح.حيث امتنع أغلبهم و ذلك بداعي انشغالهم و عدم توفر الوقت؟؟ و هناك من آثر عدم التحدث كليا حول موضوع مفروض من طرف الدولة بداعي عقم النقاش فيه؟؟
- و حتى بعض الأساتذة الذين ألح عليهم كثيرا بأخذ الاستمارة و من بعده يتعذر علينا استرجاعها لأسباب عديدة و أخرى مجهولة و غير منطقية رغم أننا في

مقدمــــــة الاستبيان حاولنا استعطافهم و حثهم على الاستجابة خدمة للعلم و المعرفة، إلا أن ذلك و لسوء الحظ بقي حبرا على ورق مما انعكس سلبا على الوفاء بتعداد العينة 100%. حيث تم استرجاع 100 استمارة بعد عناء كبير من أصل 140.

الملاحظة :

يجمع الباحثون و المهتمون على أن أداة الملاحظة هي من الأدوات الرئيسية التي تستخدم في عملية البحث العلمي و مصدرا أساسيا للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لموضوع الدراسة ، و تعتمد أساسا على حواس الباحث و قدرته الفائقة على ترجمة ما لاحظه ، أما في البحث التربوي الذي هو جزء لا يتجزأ من البحـــث العلمي فتستخدم في كثير من الأحيان في الدراســـة الاستطلاعيـــة والاستكشافية(مسعودة كنونة ، 1999، ص 186و 187)10 ، حيث يتم استخدام الملاحظة البسيطة و ذلك لجمع البيانات الأولية حول الموضوع ، و يتم توظيفها في الدراسة من اجل إثراء المعلومات و البيانات التي تهم موضوع الدراسة و فيما يلي مجموعة من الملاحظات في جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي:

*على مستوى قاعات البحث البيبليوغرافي و الانترنت قدم أجهزتها ،و هي مخصصة إلا لطلبة ما بعد التدرج فقط و الأساتذة .

*كما لاحظت خلال تواجدي بالمكتبة سواء على مستوى الكليات أو على مستوى المعهد و الأقسام قلة المراجع بالإضافة إلى ضيق الوقت المخصص للطالب في البحث عن المرجع المناسب، مما تسبب في ظهور طوابير طويلة الاكتظاظ أمام المكتبة.

1-قلة الإمكانيات و الوسائل اللازمة لتكوين الطالب الجيد الأمر الذي يدفع بالأستاذ الجامعي إلى الاستغناء عن الجانب التطبيقي للمقياس .

2-في بعض الأقسام تقليص الحجم الساعي لاستخدام المخابر ، و هذا بسبب ندرة المواد المخبرية اللازمة بالرغم من أن عدد الطلبة صغير .

الفصل الرابع ـــ

3-عدم استخدام الوسائل الديداكتيكية المتطورة أثناء العملية التعليمية مثل أجهزة الكمبيوتر ، العاكس الآلي(DATASHOW) .....الخ ، حيث ما زال الأستاذ يستعمل الوسائل البدائية في التعليم آلا و هي الطباشير و الصبورة فقط .

4- ازدحام قاعات التدريس و المدرجات لبعض الفروع مثل أدب عربي ، و علوم اقتصادية مما يخلق الملل عند الطالب و الأستاذ.

***المقابلة:**

تعتبر المقابلة من الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات و البيانات في دراسة الأفراد والجماعات الإنسانية ، كما أنها تعد من أكثر وسائل جمع المعلومات شيوعا و فاعلية في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث ، خاصة و أن الباحث يتعذر عليه ملاحظة بعض الأمور بنفسه لذلك يلجأ إلى هذه التقنية ليتمكن من ذلك .(أبو النجا محمد العمري،1999، ص 95)11

و في إطار هذه الدراسة قمت بإجراء عدة مقابلات على مستويات عديدة:

على مستوى إدارة أقسام الكليات:

حيث تمت عدة مقابلات مع المسؤولين عن تطبيق ل م د من أساتذة و رؤساء الأقسام و هذا من اجل الحصول على البيانات و المعلومات المتعلقة بعدد الأساتذة ، هذا الأمر الذي ساعدني في الجانب الميداني من الدراسة .

على مستوى الأساتذة :

و قد كان ذلك خلال توزيع الاستمارة ، حيث قدمنا فكرة عامة عن موضوعنا ، بعدها تم شرح كيفية ملء الاستمارة ، غير أن هذا الأمر بين لنا الكثير من الأمور التي مازالت تحتاج إلى توضيح أكثر خاصة فيما يتعلق بطريقة ملء الاستمارة و كذلك صعوبة فهم مفردات اللغة العربية خصوصا لدى أساتذة الأقسام العلمية .

***الوثائق و السجلات :**

و كانت تتكون في مجملها من وثائق و تصريحات رسمية لمختلف المسؤولين الرسميين للدولة و النصوص التشريعية المختلفة ذات العلاقة بالتعليم العالي .

4.2 – أساليب المعالجة الإحصائية:

لقد تم استخدام عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات المتحصل عليها و كانت كالآتي:

*** النسب المئوية :**

و يستخدم هذا الأسلوب لمعرفة نسبة أفراد العينة الذين اختاروا كل بديل من بدائل أسئلة الاستمارة.

$$ن م = \frac{س \times 100}{ن}$$

حيث أن : س= تكرار العبارات .

ن = عدد الأفراد .

*** اختبار كا^2:**

يعد من الاختبارات الكثيرة الاستخدام في البحوث التربوية و النفسية بصفة عامة، حيث يستخدم لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين التكرارات الملاحظة و المتوقعة لأفراد العينة

و قد استخدم في هذه الدراسة و هذا لتلاؤمه مع هدفها و الذي يسعى إلى معرفة مدى تطابق آراء أساتذة نظام (ل م د)حول الصعوبات التي يعرفها تطبيق النظام في الجامعة الجزائرية، و يحسب كما يلي: (طارق البدري و سهيلة نجم ، 2008،ص 177)12

$$كا^2 = \frac{(التكرار\ الواقعي - التكرار\ المتوقع)^2}{التكرار\ المتوقع}$$

$$\text{التكرار المتوقع} = \frac{ت1 + ت2 + ت3}{3} = \frac{100}{3} = 33.3$$

درجة الحرية = ن – 1 = 3 – 1 = 2

قيمة كا^2 الجدولية عند درجة حرية 2 و مستوى الدلالة 0.05 تساوي 5.991 .

هناك فروق ذات دلالة إحصائية ⟺ إذا كانت كا^2 المحسوبة > كا^2 الجدولية

التكرار المتوقع $= \frac{\text{ت1 + ت2 + ت3}}{3} = \frac{100}{3} = 33.3$

درجة الحرية = ن – 1 = 3 – 1 = 2

قيمة كا^2 الجدولية عند درجة حرية 2 و مستوى الدلالة 0.05 تساوي 5.991 .

هناك فروق ذات دلالة إحصائية ⟺ إذا كانت كا^2 المحسوبة > كا^2 الجدولية

الفصل الرابع ـــ

1*محمد منير مرسي: البحث التربوي وكيف نفهمه، دار علا الكتاب، ط1، القاهرة 1996، ص.53

2*رشيد زواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،ط1،المسيلة،2002 .

3*MUCHINSKEY :psychologie appliced work an introduction to industrial and organisation psychologie , mining Project, 1983.

4*سعد عبد الرحمان: القياس النفسي النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي، ط2،القاهرة مصر.1998

5*عبد الرحمان بدوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977.

6*محمد شفيق: البحث العلمي، الخطوات المنهجية لأعداد البحث العلمي، المكتب الجامعي الحديث مصر ط1985،1،ص.78

7*عماربوحوش محمد محمود:مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1999.ص139.

8*محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي،القواعد والمراحل والتطبيقات،دار وائل للنشر،عمان الأردن،1999.ص169

9*محمد علي محمد: علم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية،ط1، مصر 1980 .

10*مسعودة كنونة: الأسس المنهجية في العلوم الاجتماعية،منشورات جامعة قسنطينة،الجزائر.1999

11*أبو النجا محمد العمري: أسس البحث في الخدمة الاجتماعية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، مصر، .1999

12*طارق البدري وسهيلة نجم: الإحصاء في المناهج البحثية التربوية و النفسية، دار الثقافة للنشر، ط1 الأردن 2008.

الفصل الخامس: عرض البيانات و تفسير النتائج

تمهيد.

1/ عرض النتائج.

1-1 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى.

1 -2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية.

1-3 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة.

1-4 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة.

2/ مناقشة و تفسير النتائج.

2-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

2-3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

2-4 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

3/ النتائج العامة للدراسة.

4/ بعض الاقتراحات النابعة من نتائج الدراسة.

تمهيد:

سنحاول من خلال هذا الفصل عرض البيانات التي تحصلنا عليها من خلال دراستنا الميدانية و كذلك التعليق عليها، و ذلك عن طريق استخدام أسلوبين هما:

التحليل الكمي المتمثل في عرض البيانات، و التحليل الكيفي و هو التعليق عليها و محاولة تفسيرها للوصول إلى نتائج عامة لهذه الدراسة.

الفصل الخامس ـــ

1/ عرض النتائج:

1-1/ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

للتحقق من الفرضية الأولى و المتمثلة في: يرى الأساتذة في وجود صعوبات في تطبيق نظام ل.م.د على مستوى الهياكل و التجهيزات. تم استخدام مجموعة من الأسئلة تحت المحور الأول بعنوان: صعوبة تطبيق نظام ل.م.د على مستوى الهياكل و التجهيزات.

و في ما يلي عرض لنتائج أسئلة المحور الأول من السؤال 1 إلى السؤال 8 :

01	هل القاعات التي تدرسون فيها تعرف اكتظاظا للطلبة؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 37	%37	ت 59	%59	ت 04	%04
كا²= 46.02					

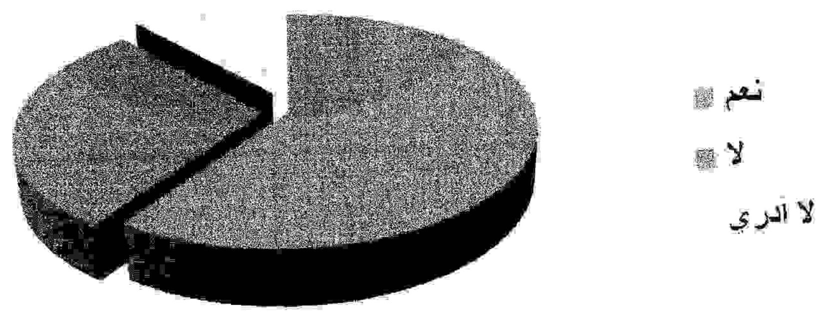
يتضح من خلال الجدول رقم (1) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند الأول من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 59% ونسبة المجيبين بنعم بلغت 37%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 04%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا² الحسابية أكبر من كا² الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول البند الأول ويرجع ذلك إلى العدد غير متناسب لعدد الطلبة مع التخصصات الجديدة التي فتحت مؤخرا،ونقص إقبال الطلبة على هذا النظام .

02	هل تتوفر الجامعة التي تدرسون فيها على قاعات الإعلام الآلي والأنترنات؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 60	%60	ت 29	%29	ت 11	%11
كا^2= 36.88					

التمثيل البياني

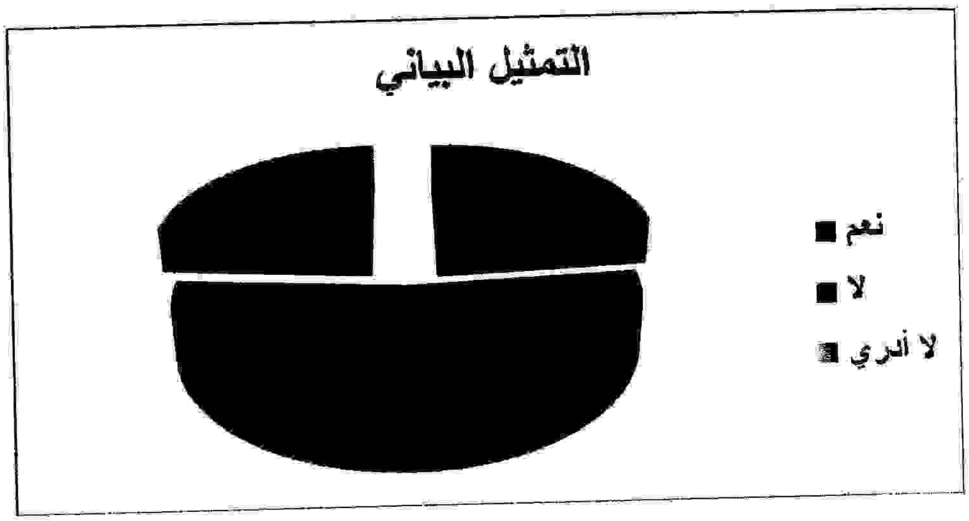


يتضح من خلال الجدول رقم (2) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند الثاني من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بنعم عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 60 % و نسبة المجيبين بلا بلغت 29%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 11%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين وهنا ترجع إلى توفر هذه القاعات لكن بعدد غير كافي للطلبة و الأساتذة معا.

03	هل تتوفر الجامعة التي تدرسون فيها على مكتبة إلكترونية؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 13	%13	ت 74	%74	ت 13	%13
كا^2 = 74.48					

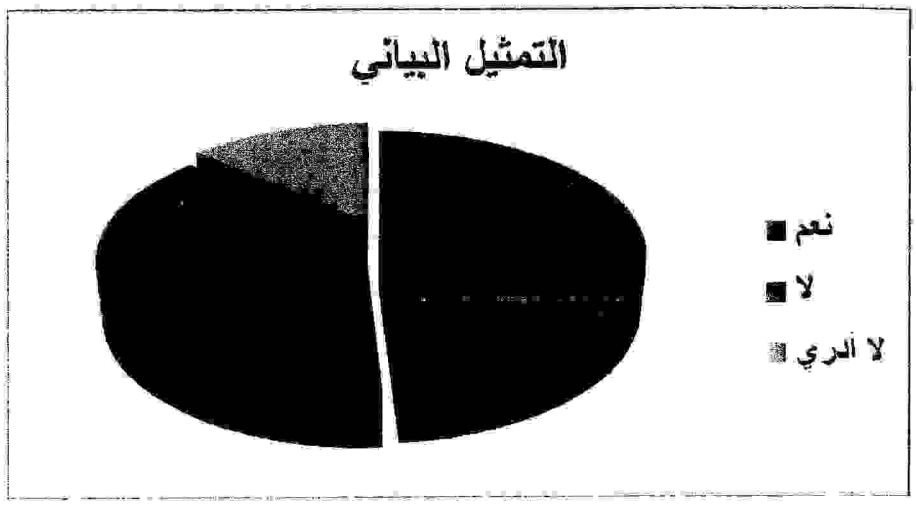


يتضح من خلال الجدول رقم (3) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند الثالث من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 74 % ونسبة المجيبين بنعم بلغت 13%، متساوية مع نسبة لا أدري حيث بلغت 13%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا البند وهذا راجع إلى عدم وضع هذه المكتبة تحت تصرف الأساتذة والطلبة رغم توفر الجامعة عليها .

04	هل توجد مخابر على مستوى جامعتكم؟

نعـــــم		لا		لا أدري	
ت 48	%48	ت 37	%37	ت 15	%15
$كا^2$ = 16.94					



يتضح من خلال الجدول رقم (4) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند الرابع من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بنعم عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 48 % و نسبة المجيبين بلا بلغت 37%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت %15.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .وبالتالي توجد فعلا مخابر على مستوى جامعة أم البواقي هذا مايدل على المجهودات التي اتبعتها الدولة في الاهتمام بالهياكل الجامعية.هذا لا ينفي اهمال مخابر علم النفس وعلم الاجتماع.

05	و إن وجدت هل هي مجهزة بالوسائل التقنية الحديثة؟

نعــــم		لا		لا أدري	
ت 15	%15	ت 53	%53	ت 32	%32
كا^2 = 21.75					

يتضح من خلال الجدول رقم (5) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند الخامس من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 53%، و نسبة المجيبين لا أدري بلغت 32%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت 15%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .ومرد ذلك لعدم توفر هذه المخابر على الوسائل اللازمة للبحث الميداني والتطبيقي خاصة الوسائل التجريبية الحديثة وبخاصة أن التكنولوجيا متجددة ومتغيرة في كل دقيقة من عمر العلم.

06	هل الكتب الموجودة بالمكتبة تغطي تخصصات الطلبة؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 26	%26	ت 60	%60	ت 14	%14
كا^2 = 34.18					

يتضح من خلال الجدول رقم (6) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند السادس من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 60%، و نسبة المجيبين بنعم بلغت 26%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 14%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا البند،وسبب ذلك للعدد الهائل في حجم الطلبة وكذلك تعدد التخصصات الجديدة بالجامعة وهذا مشكل تعاني منه بعض الاقسام التي تشهد اكتظاظا .

07	هل هناك مكاتب للأساتذة لاستقبال الطلبة لتحقيق هدف المرافقة ؟

نعـــــم		لا		لا أدري	
ت 06	06%	ت 92	92%	ت 02	02%
$كا^2$ = 55.27					

يتضح من خلال الجدول رقم (7) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند السابع من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 92 % و نسبة المجيبين بنعم بلغت 6%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 02%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين . فالاقلية القلة فقط من تحصلوا على مكاتب من بينهم اساتذة قسم العلوم الاجتماعية،وكذا من كانت لهم بعض المهام الادارية.والباقي يعاني من اكتظاظ الاقسام فما بالك بمكاتب الاستقبال.

08	هل توفر المقاعد البيداغوجية و الخدمات الجامعية يسهل حركية الطلبة بين الجامعات؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 28	%28	ت 32	%32	ت 40	%40
كا² = 02.23					

يتضح من خلال الجدول رقم (8) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند الثامن من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا أدري عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 40 %، و نسبة المجيبين بلا بلغت 32%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت 28%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا²الحسابية أكبر من كا²الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .ترجع نسبة لاأدري إلى نقص الجانب الإعلامي حول ما يدور حول هذا النظام الجديد في الجامعة الجزائرية ،وهذه حقيقة لايمكن أن يتجاهلها الأستاذ الجامعي.

***حساب الفروق بالنسبة للمحور الأول:**

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة في أن صعوبات تطبيق نظام ل.م.د تكون على مستوى الهياكل و التجهيزات .

البدائل	التكرار	النسب المئوية%	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
متوسط الاستجابات التي تخدم الفرضية	55.62	55.62	24.4	05.991
متوسط الاستجابات التي لا تخدم الفرضية	28.01	28.01		
متوسط استجابات الحياد(لا أدري)	16.37	16.37		
المجمــــــــــــوع	100	100		

-جدول(أ) يبين كا^2 لدلالة الفروق في إجابات المبحوثين على بنود المحور الأول-

يتبين من الجدول أعلاه و من خلال المعالجة الإحصائية للمحور الأول أن كا^2 المحسوبة (24.4) أكبر من كا^2 الجدولية (5.991) عند درجة حرية(2) و مستوى دلالة (0.05). وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية و نقبل بالفرضية البديلة التي تقول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة في أن صعوبات تطبيق نظام ل.م.د تكون على مستوى الهياكل و التجهيزات. فقد جاءت أغلب النتائج تخدم الفرضية الأولى للبحث بنسبة 55.62% و التي لا تخدم بنسبة 28.01%، أما بالنسبة للإجابات المحايدة تتمثل في 16.37%.

حيث أقر المبحوثين بوجود نقص في الهياكل و التجهيزات مما يشكل صعوبة في تطبيقهم لنظام ل.م.د، كما أن التعليم وفق هذا النظام يحتاج إلى تجهيزات حديثة و عالية التقنية كالإعلام الآلي و الأنترنت ، المكتبة الالكترونية ، المخابر و الكتب،....إلخ. و هذا ما كشفت عن نقصه كميا و نوعيا في الجامعة حسب تصور الأساتذة، و كذلك لتحقيق أهم الأهداف المتعلقة بالمتابعة البيداغوجية للطالب فهو لا يمكن و هذا راجع لعدم توفر مكاتب للأساتذة . فالأستاذ في أغلب الأقسام ليس له مكان خاص به يستقبل فيه الطلبة.

أما بالنسبة لتحقيق هدف حركية الطالب بين الجامعات فعدم توفر المقاعد البيداغوجية والخدمات الجامعية تشكل صعوبة أمام تحقيقه.

كل هذه الصعوبات ترجع إلى عوامل منها ظاهرة التحجيم (التزايد في عدد الطلبة) و كذلك الصعوبات المالية للتعليم العالي و هذا ما أثر بشكل كبير على نوعية و مستوى التكوين لدى خريج الجامعة. و كذلك تخلي الدولة على إمداد قطاع التعليم العالي بالاعتمادات المالية و المادية الكافية.

1-2/ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

للتحقق من الفرضية الثانية و المتمثلة في: يرى الأساتذة في وجود صعوبات في تطبيق نظام ل.م.د على مستوى البرامج. تم استخدام مجموعة من الأسئلة تحت المحور الثاني بعنوان: صعوبة تطبيق نظام ل.م.د على مستوى البرامج.

و في ما يلي عرض لنتائج أسئلة المحور الثاني من السؤال 9 إلى السؤال 17 :

09	هل محتوى البرامج التي تدرس مكثفة؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 79	%79	ت 17	%17	ت 04	%04
$كا^2 =$ 96.46					

يتضح من خلال الجدول رقم (9) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند التاسع من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بنعم عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 79 % و نسبة المجيبين بلا بلغت 17%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 04%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .وترجع كثافة هذه البرامج إلى عدم استحداث برامج جديدة مكيفة مع مدة المسار الدراسي الخاص بكل تخصص ،بل هو تقليص للبرنامج الكلاسيكي أي برنامج سنة يقلص في سداسي حسب قول بعض الأساتذة .

10	هل محتوى البرنامج الذي يدرس واقعي يتماشى مع التطورات العلمية الحاصلة؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 48	%48	ت 36	%36	ت 16	%16
$كا^2$ = 15.67					

يتضح من خلال الجدول رقم (10) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند العاشر من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بنعم عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 48%، و نسبة المجيبين بلا بلغت 36%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 16%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا البند .

11	هل البرامج المقررة تزود الطالب بالمهارات و المعلومات الكافية التي يتطلبها سوق العم

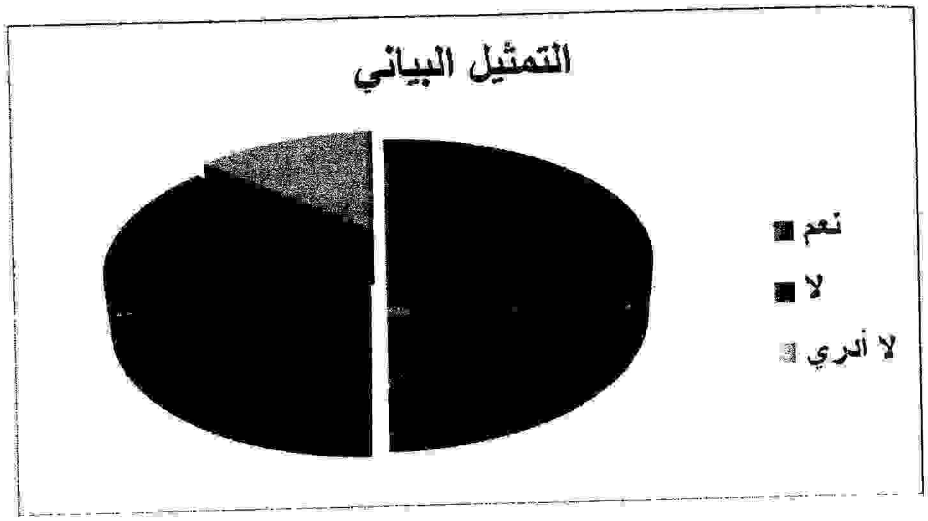
نعـــم		لا		لا أدري	
ت 24	%24	ت 53	%53	ت 23	%23
كا² = 17.42					

يتضح من خلال الجدول رقم (11) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 53 % ونسبة المجيبين بنعم بلغت 24%، و تقاربها نسبة لا أدري التي تمثل 23%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا²الحسابية أكبر من كا²الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين . وهذا راجع لعدم وجود علاقة بين الدروس النظرية والدروس الميدانية وهي نتيجة حتمية لما تعرفه جل التخصصات بعدم توفير التربصات الميدانية للطالب الجزائري.

12	هل البرامج المقررة تسعى إلى تحقيق التكوين الذاتي للطالب؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 50	50%	ت 37	37%	ت 13	13%
كا^2 = 21.15					



يتضح من خلال الجدول رقم (12) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بنعم عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 50 % و نسبة المجيبين بلا بلغت 37%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 13%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا البند . وهنا يؤكد الأساتذة على مساهمتهم الفعالة في تكوين الذاتي للطالب الجامعي من خلال مايقدموه أثناء عملهم.

13	هل هناك انسجام بين مختلف الشعب التي تشكل ميدان من ميادين نظام ل.م.د ؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 19	%19	ت 51	%51	ت 30	%30
$كا^2 =$ 15.86					

يتضح من خلال الجدول رقم (13) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 51 %،و نسبة المجيبين بلا أدري بلغت 30%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت 19%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .

14	هل هناك تربصات ميدانية يقوم بها الطالب؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 23	%23	ت 64	%64	ت 13	%13
$كا^2 =$ 43.85					

يتضح من خلال الجدول رقم (14) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 64 %، و نسبة المجيبين بنعم بلغت 23%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت %13.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .عدم توفير التربصات للطلبة هي حقيقة صعبة أمام السعي وراء التكوين المهني للطالب داخل الجامعة الجزائرية.فبالرغم من وجود بعض الاتفاقيات بين الجامعة وبعض المؤسسات إلى أنها تبقى شبه معدومة أمام أعداد الطلبة.

15	إن وجدت هذه التربصات هل هي كافية لتطبيق المضمون المعرفي الذي تلقاه؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 04	%04	ت56	%56	ت 40	%40
$كا^2$ = 42.59					

يتضح من خلال الجدول رقم (15) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 56 %، و نسبة المجيبين بلا أدري بلغت 40%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت %04.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .ويرجع ذلك كما قلنا سابقا إلى عدم وجود علاقة بين مؤطر الجامعة ومؤطر الميدان.

16	هل توجد لجان مسؤولة تعمل على تعديل البرامج و تغييرها بصفة دورية ؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 19	%19	ت 54	%54	ت 27	%27
كا² = 20.19					

يتضح من خلال الجدول رقم (16) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 54 % و نسبة المجيبين لا أدري بلغت 27%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت 19%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا²الحسابية أكبر من كا²الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .وجود لجان وطنية لكن بعض الأساتذة يرون بعدم فعليتها في الميدان العلمي والتطبيقي لتفيذ البرامج الدراسية المقررة للطالب خلال الموسم الجامعي.

17	هل طريقة الانتقال في نظام ل.م.د هي أكثر مرونة من النظام الكلاسيكي؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 36	%36	ت 48	%48	ت 16	%16
$كا^2 =$ 15.67					

يتضح من خلال الجدول رقم (17) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 48 % و نسبة المجيبين بنعم بلغت 36%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 16%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .هناك تقارب في آراء الأساتذة حيث هناك من يجد مرونة التقييم والانتقال وفق نظام ل م د وهناك من يرى العكس ،وهذا يرجع أساسا لطريقة تقيم كل أستاذ حسب التخصص.

***حساب الفروق بالنسبة للمحور الثاني:**

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة في أن صعوبات تطبيق نظام ل.م.د تكون على مستوى البرامج .

البدائل	التكرار	النسب المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
متوسط الاستجابات التي تخدم الفرضية	53.11	53.11	18.23	05.991
متوسط الاستجابات التي لا تخدم الفرضية	26.67	26.67		
متوسط استجابات الحياد(لا أدري)	20.22	20.22		
المجمـــــــــــوع	100	100		

-جدول(ب) يبين كا² لدلالة الفروق في إجابات المبحوثين على بنود المحور الثاني-

يتبين من الجدول أعلاه و من خلال المعالجة الإحصائية للمحور الثاني أن كا² المحسوبة (18.23) أكبر من كا² الجدولية (5.991) عند درجة حرية(2) و مستوى دلالة (0.05). و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية و نقبل بالفرضية البديلة التي تقول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة في أن صعوبات تطبيق نظام ل.م.د تكون على مستوى البرامج. فقد جاءت أغلب النتائج تخدم الفرضية الثانية للبحث بنسبة 53.11% والتي لا تخدم بنسبة 26.67% ، أما بالنسبة للإجابات المحايدة تتمثل في 20.22%.

لقد أقر جل المبحوثين على أن محتوى البرامج الخاصة بنظام ل.م.د تتميز بالكثافة مع قلة الحجم الزمني المخصص لتدريسها و هذا راجع إلى الوقت الفعلي المخصص للمقاييس والذي لا تتحكم فيه لا الإدارة ولا الأستاذ بل المحيط الجامعي و خاصة الطالب (كالإضرابات المناسبات ،...إلخ) و هذا ما يرهق الطالب و الأستاذ معا خلال العام الدراسي و بالتالي ينتج عنه التركيز على الكم على حساب الكيف. و كذلك المناهج الدراسية فأهدافها لا تخدم متطلبات التنمية الوطنية.

كما أقر المبحوثون بعدم وجود تربصات ميدانية و إن وجدت فهي عبارة عن خرجات (لا تتعدى مرة في عام دراسي) و هي ليست كافية لتطبيق المضمون المعرفي النظري الذي يتلقاه الطالب في الجامعة و هذا ما يشكل صعوبة أمام تطبيق ل.م.د الذي يهدف إلى تحضير الطلبة إلى عالم الشغل.

كما أضاف المبحوثون بأن محتوى البرنامج التكويني ضعيف، و هو عبارة عن برنامج النظام الكلاسيكي مقلص في سداسي واحد و هذا حشو و لا يتماشى و مستوى الطالب بالإضافة إلى اللاتوافق بين ما يفتح من تخصصات و متطلبات سوق العمل في الجزائر.

1-3/ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

للتحقق من الفرضية الثالثة و المتمثلة في: يرى الأساتذة في وجود صعوبات في تطبيق نظام ل.م.د على مستوى التأطير. تم استخدام مجموعة من الأسئلة تحت المحور الثالث بعنوان: صعوبة تطبيق نظام ل.م.د على مستوى التأطير.

و في ما يلي عرض لنتائج أسئلة المحور الثالث من السؤال 18 إلى السؤال 25:

18	هل عدد الأساتذة كافي لتأطير الطلبة؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 13	%13	ت 73	%73	ت 14	%14
كا^2 = 70.88					

يتضح من خلال الجدول رقم (18) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند الأول من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 73%، و نسبة المجيبين بنعم بلغت 13%، مقاربة لنسبة المجيبين بلا أدري و هي 14%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .ويرجع ذلك للمشكل الذي تعاني منه الجامعة الجزائرية من حيث نقص المؤطرين ذوي الكفاءات العالية ،هذا لا ينفي مجهودات الدولة للقضاء على مثل هذا العجز ودليل ذلك التوظيفات السنوية للأساتذة الجامعين ،وفتح مسابقات الماجستيرو التسجيلات في الدكتوراه.

19	هل أنتم مختصون في المقاييس التي تدرسونها؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 77	%77	ت 20	%20	ت 03	%03
كا^2 = 91.05					

يتضح من خلال الجدول رقم (19) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بنعم عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 77 % و نسبة المجيبين بلا بلغت 20%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 03%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .يجمع أغلبية الأساتذة على اختصاصهم في المقاييس التي يلقونها للطلبة،على الرغم أن رؤساء الانقسام أكدوا لنا العكس أي قل ما نجد كل أستاذ يدرس في تخصص شهادته ويرجع ذلك غالى المناصب التي توفرها الوزارة الوصية.

20	هل الأستاذ الجامعي ينوع في استخدام طرق التدريس ؟

نعـــــم		لا		لا أدري	
ت 47	%47	ت 31	%31	ت 22	%22
$كا^2$ = 09.61					

يتضح من خلال الجدول رقم (20) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بنعم تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 47 %، و نسبة المجيبين بلا بلغت 31%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 22%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا²الحسابية أكبر من كا²الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا البند .ويرجع ذلك لكفاءة أساتذة جامعة أم البواقي واهتمامهم برفع المستوى الفكري لدى الطالب الجامعي.

21	هل تجدون صعوبة في توصيل المعلومة للطالب؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 44	%44	ت 53	%53	ت 03	%03
كا^2 = 42.65					

يتضح من خلال الجدول رقم (21) و الذي يوضح استجابة الأساتذة من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 53 %، و نسبة المجيبين بنعم بلغت 44%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 03%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .هناك تقارب في رأي الأساتذة بين لا ونعم ويرجع ذلك لتوفر بعض وسائل الإيضاح من قسم لآخر وكذلك نوع التخصص الذي يتطلب وسائل إضاحية جد متطورة وطلبة ذوي مهارات وقدرات فكرية عالية.

23	هل الطرق التي تتبعونها لتقييم الطلبة تختلف عن طرق التقييم في النظام الكلاسيكي؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 66	%66	ت 25	%25	ت 09	%09
كا^2 = 51.9					

يتضح من خلال الجدول رقم (23) و الذي يوضح استجابة الأساتذة من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بنعم عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 66 %، و نسبة المجيبين بلا بلغت 25%، بينما كانت نسبة لا أدري هي أصغر نسبة حيث بلغت 09%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا البند .حيث أن اغلب الأقسام والأساتذة يتبعون طرق موحدة في التقييم حسب البرنامج الآلي الذي تصب فيه العلامات التي تحصل الطالب عليها حتى يحقق الانتقال .

24	هل هناك علاقة بين مؤطر الجامعة و مؤطر الميدان أثناء التربصات؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 09	%09	ت 46	%46	ت 45	%45
$كا^2$ = 26.68					

يتضح من خلال الجدول رقم (24) و الذي يوضح استجابة الأساتذة من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 46 %، و هي مقاربة لنسبة المجيبين بلا أدري بلغت 45%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت 09%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا البند . اجمع الأساتذة على الاستجابات بلا ويرجع ذلك لنقص هذه التربصات كما اشرنا مسبقا.

25	هل هناك تحفيزات مناسبة للأساتذة مقابل مرافقة الطالب ؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 09	%09	ت 71	%71	ت 20	%20
$كا^2$ = 65.72					

يتضح من خلال الجدول رقم (25) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 71 % و نسبة المجيبين بلا أدري بلغت 20%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت %09.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن $كا^2$الحسابية أكبر من $كا^2$الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين .لقد اجمع أغلبية الأساتذة على عدم وجود تحفيزات مادية ومعنوية مقبولة وتستوفي حق الأستاذ الجامعي مقابل القيام بهذه المهمة القيمة والمفيدة للطالب.

***حساب الفروق بالنسبة للمحور الثالث:**

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة في أن صعوبات تطبيق نظام ل.م.د تكون على مستوى التأطير.

البدائل	التكرار	النسب المئوية%	كا ^{2} المحسوبة	كا ^{2} الجدولية
متوسط الاستجابات التي تخدم الفرضية	44.14	44.14	12.75	05.991
متوسط الاستجابات التي لا تخدم الفرضية	39.11	39.11		
متوسط استجابات الحياد(لا أدري)	16.75	16.75		
المجمـــــــــــوع	100	100		

-جدول(ج) يبين كا ^{2} لدلالة الفروق في إجابات المبحوثين على بنود المحور الثالث-

يتبين من الجدول أعلاه و من خلال المعالجة الإحصائية للمحور الثالث أن كا ^{2} المحسوبة (12.75) أكبر من كا ^{2} الجدولية (5.991) عند درجة حرية(2) و مستوى دلالة (0.05). و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية و نقبل بالفرضية البديلة التي تقول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة في أن صعوبات تطبيق نظام ل.م.د تكون على مستوى التأطير. فقد جاءت أغلب النتائج تخدم الفرضية الثالثة للبحث بنسبة 44.14% والتي لا تخدم بنسبة 39.11%، أما بالنسبة للإجابات المحايدة تتمثل في 16.75%.

حيث أكد المبحوثون على أن التأطير يشكل صعوبة أمام تحقيق أهداف ل.م.د و يرون بأن عدد الأساتذة المؤطرين غير كافي لتلبية العدد المتزايد لحجم الطلبة ، و عدد المؤطرين ذوو الكفاءات قليل جدا بالنسبة للأساتذة المؤقتين حيث وصل عدد الأساتذة الدائمين إلى 441 أستاذا بجامعة العربي بن مهيدي خلال الدخول الجامعي 2008-2009 و الباقي أساتذة حاملي شهادة ليسانس و هذا ما يحول دون تكوين الطلبة نوعيا.

عدم وجود علاقة بين مؤطر الجامعة و مؤطر الميدان خلق هوة كبيرة في تكوين الطالب و تحقيق الكفاءة ذات الجودة العالية .بالإضافة إلى عدم تنوع طرق التدريس و وجود

بعض الصعوبات في توصيل المعلومات ما ساهم في تدني مستوى البحث العلمي .كما أقر المبحوثون على عدم وجود تحفيزات مادية مناسبة للأساتذة مما تنقص من دافعيتهم للعمل.كل هذه الأسباب و العوامل من شأنها أن تشكل أكبر الصعوبات أمام تطبيق نظام ل.م.د .

1-4/ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

للتحقق من الفرضية الرابعة و المتمثلة في: يرى الأساتذة في وجود صعوبات في تطبيق نظام ل.م.د على مستوى التسيير و التمويل. تم استخدام مجموعة من الأسئلة تحت المحور الثالث بعنوان: صعوبة تطبيق نظام ل.م.د على مستوى التسيير و التمويل.

و في ما يلي عرض لنتائج أسئلة المحور الثالث من السؤال 26 إلى السؤال 32:

26	هل النصوص القانونية المسيرة لنظام ل.م.د واضحة للتطبيق؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 19	%19	ت 62	%62	ت 19	%19
كا^2= 37.01					

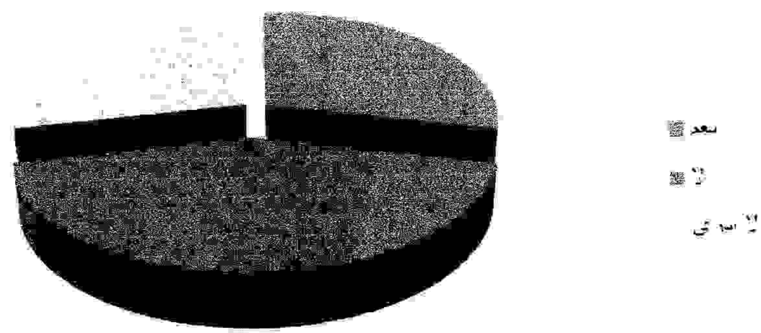
يتضح من خلال الجدول رقم (26) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 62 % ونسبة المجيبين بنعم بلغت 19%، وهي مساوية لنسبة المجيبين بلا أدري.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين ويرجع ذلك إلى وجود صعوبات واجهت الأساتذة خلال تطبيق نظام ل م د وبخاصة الحضور والاقصاءات الخاصة بالطلبة.

27	هل يتميز التأطير الإداري بالكفاءة في التنظيم ؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 29	%29	ت 43	%43	ت 28	%28
كا^2 = 04.21					

التمثيل البياني



يتضح من خلال الجدول رقم (27) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 43% ونسبة المجيبين بنعم بلغت 29%، و هي مقاربة لنسبة لا أدري حيث بلغت 28%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين ومرد هذه الإجابة إلى أن الأساتذة مازا لو يرون النقص وعدم الكفاءة في الإدارة من خلال التعامل معهم.

28	هل هناك تكوين كفاءات جديدة تتمتع بثقافة التسيير الجامعي؟

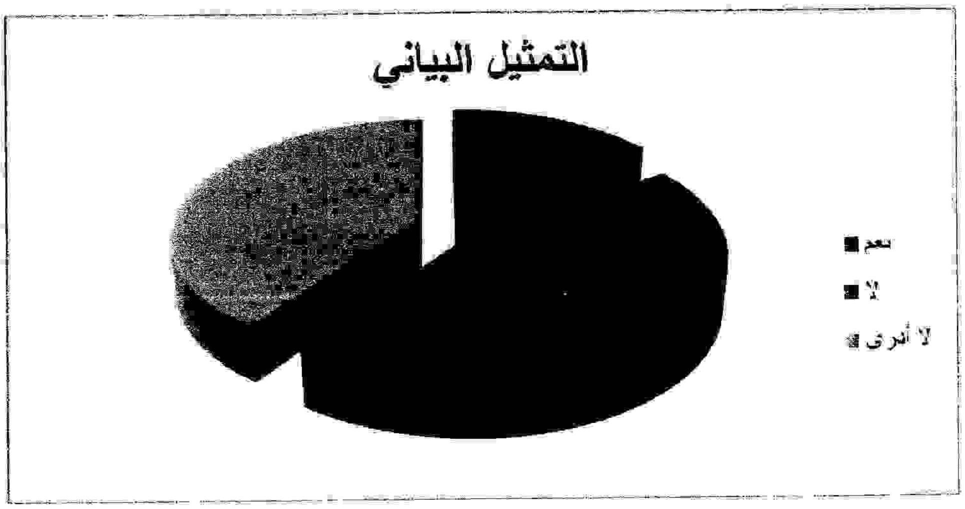
نعـــم		لا		لا أدري	
ت 13	%13	ت 52	%52	ت 35	%35
$كا^2 =$ 22.95					

يتضح من خلال الجدول رقم (28) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 52 % و نسبة المجيبين بلا أدري بلغت 35%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت 13%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا²الحسابية أكبر من كا²الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا البند وأسباب هذه الإجابة السلبية هو ما يعاني منه الأساتذة من خلال المعاملات الإدارية التي توصف في بعض الأحيان بسوء التسيير .

29	هل الإدارة المسيرة حققت مبدأ التعاون الدولي بين مؤسسات التعليم العالي؟

نعـــــم		لا		لا أدري	
ت 16	%16	ت 44	%44	ت 40	%40
كا^2 = 13.75					

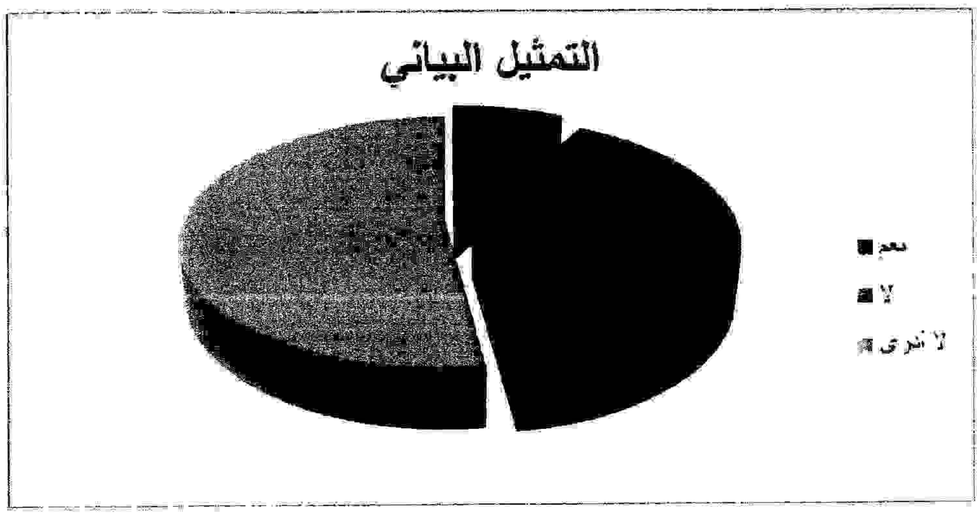


يتضح من خلال الجدول رقم (29) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 44 % و هي مقاربة للمجيبين لا أدري حيث بلغت 40%، بينما كانت نسبة المجيبين بنعم تمثل أصغر نسبة حيث بلغت 16%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجد ولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين تعزى إلى أسباب حقيقية،فبالرغم من وجود مساعي لتحقيق هذا المبدأ من طرف الدولة الجزائرية إلا أن اغلب الأساتذة غائبين عن هذه الاتفاقيات.

30	هل نظام ل.م.د فتح للجامعة الجزائرية مجالات التمويل؟

نعـــم		لا		لا أدري	
ت 08	%08	ت 40	%40	ت 52	%52
كا^2= 31.06					



يتضح من خلال الجدول رقم (30) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا أدري عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 52 %، و نسبة المجيبين بلا بلغت 40%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت 08%. يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجدولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات وهذا راجع إلى نقص الجانب الإعلامي الذي يغطي هذا النظام ويعرف به عند العام والخاص فما بالك بالأستاذ.

31	هل هناك تعاون فعلي بين الجامعة و مؤسسات القطاع الاقتصادي؟

نعـــــم		لا		لا أدري	
ت 03	%03	ت 68	%68	ت 29	%29
كا^2 = 64.27					

يتضح من خلال الجدول رقم (31) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو هذا البند من استمـــــارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 68%، و نسبة المجيبين بلا أدري بلغت 29%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت 03%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجد ولية التي تساوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستـــــوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين حول هذا البند حيث ترجع إجابات المبحوثين إلى أسباب حقيقة إذ كما نعرف انه يوجد غياب فعلي وحقيقي بين الجامعة ومؤسسات القطاع الاقتصادي ويرجع ذلك للواقع الاقتصادي الذي تعرفه البلاد منذ وقت قصير.

32	هل تعتقد أن تصميم عروض التكوين لنظام ل.م.د تتم في ضوء الأهداف الأساسية له؟

نعـــــم		لا		لا أدري	
ت 13	13%	ت 49	49%	ت 38	38%
كا^2 = 20.43					

يتضح من خلال الجدول رقم (32) و الذي يوضح استجابة الأساتذة نحو البند الأخير من استمارة الدراسة أن نسبة المجيبين بلا عن هذا البند تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 49%، و نسبة المجيبين بلا أدري بلغت38%، بينما كانت نسبة نعم هي أصغر نسبة حيث بلغت 13%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^{2}الحسابية أكبر من كا^{2}الجد ولية التي تســــاوي5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى الدلالة 0.05 ، معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين ،ويرجع ذلك إلى النقص الذي تشهده سوق العمل وبالتالي عروض التكوين قل ما تستجيب لأهداف نظام ل م د .

***حساب الفروق بالنسبة للمحور الرابع:**

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة في أن صعوبات تطبيق نظام ل.م.د تكون على مستوى التسيير و التمويل .

البدائل	التكرار	النسب المئوية%	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
متوسط الاستجابات التي تخدم الفرضية	51.14	51.14		
متوسط الاستجابات التي لا تخدم الفرضية	14.44	14.44	20.26	05.991
متوسط استجابات الحياد(لا أدري)	34.42	34.42		
المجمـــــــــــــوع	100	100		

-جدول(د) يبين كا^2 لدلالة الفروق في إجابات المبحوثين على بنود المحور الرابع-

يتبين من الجدول أعلاه و من خلال المعالجة الإحصائية للمحور الرابع أن كا^2 المحسوبة (20.26) أكبر من كا^2 الجدولية (5.991) عند درجة حرية(2) و مستوى دلالة (0.05). و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية و نقبل بالفرضية البديلة التي تقول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة في أن صعوبات تطبيق نظام ل.م.د تكون على مستوى التسيير و التمويل. فقد جاءت أغلب النتائج تخدم الفرضية الرابعة للبحث بنسبة 51.14% و التي لا تخدم بنسبة 14.44%، أما بالنسبة للإجابات المحايدة تتمثل في 34.42%.

حيث أقر المبحوثون بوجود صعوبات في تطبيق هذا النظام تعزى إلى ضعف التسيير ونقص التمويل و يرجع ذلك إلى عدم وضوح النصوص القانونية المسيرة للنظام فهي تفتقد إلى التوضيح في الكثير من الأمور الخاصة بالعمل البيداغوجي مثل (المعايير التي تعتمد لتسجيل الطالب في الدكتوراه)، غياب الطلبة عن الدروس، الإقصاءات المرافقة،...إلخ.

و كذلك ضعف التأطير الإداري الذي يمكنه ترجمة هذه النصوص القانونية إلى أرض الواقع، حيث يتطلب هذا النظام الجديد كفاءات لها القدرة على التنظيم و المتابعة البيداغوجية،..إلخ.

و قد يرجع هذا إلى معاناة الإدارة الجامعية في العديد من المشكلات، و كذلك نمط التسيير الذي يبقى يشهد نقائص عديدة.

كما أن عدم تحقيق مبدأ التعاون الدولي و عدم وجود تعاون فعلي بين الجامعة و مؤسسات القطاع الاقتصادي، إضافة إلى تصميم عروض التكوين بعيدة عن الأهداف الأساسية التي جاء من أجلها نظام ل.م.د، كل هذا من شأنه أن يقف كحاجز و يشكل صعوبة أمام تطبيق هذا النظام.

و مما لاحظناه من نتائج جمع الاستبيان و خاصة بالمحور الرابع كانت إجابات الأساتذة المبحوثين ب(لا أدري) أكبر منها في المحاور السابقة و هذا يرجع في تقديرنا إلى عدم إطلاع الأساتذة على كل ما يدور حول نظام ل.م.د و جهلهم لمدى تقدم هذا النظام بجامعاتهم.

- **التعليق على السؤال المفتوح رقم 22:**

لقد أجمع أغلبية المبحوثين على النقاط التالية:

*هناك صعوبة على مستوى البرامج و تتمثل في كثافتها و قلة الوقت و كذلك التخصص مفروض و الطالب معا كما أن بعض المقاييس لا تحوي العمل التطبيقي، عدم توفر التربصات الميدانية، نقص في تأطير الأساتذة، طرق التدريس كلاسيكية، اللغة في بعض المقاييس تشكل صعوبة في توصيل المعلومة.

* على مستوى الوسائل تتمثل في قلة الهياكل و الوسائل البيداغوجية، نقص الأجهزة الحديثة المستعملة في إلقاء المحاضرة و التطبيق، كما أن اكتظاظ الأقسام الدراسية يشكل هو الآخر صعوبة في توصيل المعلومة للطالب.

*على مستوى الطلبة و تتمثل في المستوى المتدني للطالب و عدم اهتمامه بالدراسة كما يلاحظ ضعفه في اللغات الأجنبية، و تكوينه الثانوي وصف بأنه تكوينا سطحيا. كما أن عدم تجاوب الطلبة مع هذا النظام يعد أكبر صعوبة لتوصيل المعلومة له.

2-/ مناقشة و تفسير النتائج:

لقد أسفرت مناقشة الفرضيات الجزئية و الصفرية للدراسة على مجموعة من النتائج والتحليلات المتعلقة بصعوبات تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية.

وفي ما يلي تحليل هذه النتائج على ضوء كل فرضية من فرضيات البحث و بالنظر لما ورد في الدراسات السابقة و الجانب النظري للبحث.

2-1/ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى: تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات و التحليلات نشير لها في ما يلي:

لقد أجمعت إجابات المبحوثين على أن ما يعترضهم في تطبيق نظام ل.م.د على مستوى الهياكل و التجهيزات: نقص القاعات و المدرجات، عدم توفر الهياكل الموجودة على التجهيزات التكنولوجية الحديثة مثل الأنترنت و الوسائل الديتاكتيكية المساعدة في الفعل التعليمي، و إن وجدت هذه الوسائل فهي قليلة جدا بالنسبة للعدد المتزايد للطلبة، حيث نجد مثلا مجموعة من الطلبة(3 أو 4) يعملون على جهاز حاسوب واحد. و هذا ما أكدته دراسة الباحثان: باروش زين الدين و أبركان يوسف سنة 2006 تحت عنوان " إصلاح التعليم العالي(نظام ل.م.د) بين الأمل و التشكيك".

و مرد كل هذه المشاكل إلى إعطاء أولوية أقل للاستثمار في التعليم الجامعي، كما أعطت له المرتبة الأخيرة بالنسبة للأولويات في مجال التعليم. حيث بلغت نسبة الدخل الوطني المخصص للبحث العلمي: 0.14% و كان هذا حسب دراسة قام بها مركز تطوير التعليم التابع للأمم المتحدة.

كذلك الطلب المتزايد على التعليم العالي و التكوين بمؤسسات التعليم العالي هذا الذي أدى إلى ظهور ظاهرة التحجيم في عدد الطلبة الجامعيين.

كذلك نقص مصادر تمويل التعليم العالي و التي أدت إلى قلة الأبنية و المعدات و الأجهزة العلمية و كذا المراجع المتخصصة و التجهيزات البيداغوجية بصفة عامة.

لقد أكدت نسبة المجيبين عل البنود الإيجابية أكبر نسبة مما يؤكد على تحقيق الفرضية الأولى.

2-2/ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية: ما يمكن الخلاص له من ملاحظات و تحليلات من خلال المؤشرات الإحصائية للمحور الثاني و المتعلق بالفرضية الجزئية الثانية حول:يعرف تطبيق نظام ل.م.د صعوبات على مستوى البرامج هو:

لقد أجمعت إجابات المبحوثين على البنود الإيجابية التي تخدم هذه الفرضية بنسبة 53.11% و هذا ما يؤكد على تحقق الفرضية الجزئية الثانية. حيث أكدت مؤشرات المحور الثاني على وجود صعوبات تعزى إلى إشكالية البرامج، هذه الأخيرة التي تأثرت سلبا بالمشاكل التي يعاني منها التعليم الجامعي و بالأخص مشكل التمويل، إذ نجد من بين إفرازات ذلك تدهور النوعية و النجاعة في التكوين، و يمكن إرجاع أسباب ذلك إلى:

- نقص التمويل إضافة إلى التزايد الرهيب في عدد الملتحقين بالجامعة.
- انعدام التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي و المستوى العلمي الغير كافي خاصة في ما يخص أساتذة حصص الأعمال الموجهة و التطبيقية.
- ضعف البرامج التكوينية و قدمها حيث أصبحت مناهجها الدراسية و أنظمتها التعليمية ذات طابع تقليدي لا يمت بصلة مع المجتمع و واقعه و متطلباته المختلفة، و هذا ما أسفرت عنه الدراسة التي قام بها فريق البحث: لحسن بوعبدالله و محمد مقداد و بوزيد نبيل تحت عنوان" تقويم برامج التكوين الجامعي" كما أشارت هذه الدراسة إلى نقطة مهمة و هي عدم وضوح أهداف برامج التكوين في مؤسسات التعليم العالي و وصفت على أنها أهداف صيغت بطريقة إنشائية عامة.

إضافة إلى أنها لا توضع باعتبارها احتياجات قطاعات العمل و الإنتاج، كما ترتكز على الجانب النظري في التكوين مع إهمال الجانب التطبيقي، و هذا ما أسفرت عنه دراسة محمود أحمد مرسي تحت عنوان" دور التعليم العالي في إعداد الكفاءات و القوى العاملة".

2-3/ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:في ضوء ما تم عرضه من إجابات و مؤشرات إحصائية نشير إلى مجموعة من الملاحظات و التحليلات المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة(هناك صعوبات في تطبيق نظام ل.م.د على مستوى التأطير).

لقد أكدت مؤشرات المحور الثالث على تحقق الفرضية الجزئية الثالثة حيث تحصلت نسبة المجيبين على البنود الإيجابية على أكبر نسبة 44.14% الذين يرون هذه الصعوبات على المستوى البيداغوجي في ما يلي:

- انخفاض عدد المؤطرين و مستوى التأطير الناجم عن عجز في توظيف الأساتذة الجدد إذ نجد في بعض الحصص تجرى الأعمال الموجهة بأفواج ذات حجم كبير كما أن الأعمال التطبيقية التي يجب أن تتم في أفواج صغيرة غالبا ما تلغى من المسار التكويني هذا بسبب قلة التأطير، ما أكدت عليه دراسة باروش زين الدين و أبركان يوسف، حيث بلغت النسبة التأطيرية في سنة 2002 حدود 28.4 طالب لكل أستاذ أي أننا بعيدون جدا على المعايير الدولية.

و نجد مثلا في جامعة العربي بن مهيدي وصل عدد الطلاب في العام الدراسي الجاري 2008-2009 إلى 17.607 طالبا يقابله عدد الأساتذة الدائمين 441 أستاذا فقط أي بنسبة 39.92 طالبا لكل أستاذ و هذا ما يمثل عجزا كبيرا في عدد المؤطرين.

- بالإضافة إلى ضعف التأطير حيث نجد أساتذة مؤقتين ذوي شهادات ليسانس يستعان بهم في التدريس و هذا ما ينعكس سلبا على مستوى الطلبة.
- كما أسفرت دراسة الباحثان لحسن بوعبدالله و محمد مقداد في دراسة تحت عنوان "تقويم العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية" على أن العملية التكوينية تعاني من نقص فادح في عدم استجابتها لمتطلبات العمل و هذا راجع إلى ضعف خبرة الأستاذ في التعامل مع الطلبة، شيوع المحاضرة الإلقائية حيث أن الطرائق المعتمدة في تدريسه لم تنمي فيهم سمة الاعتماد على النفس.

وكذلك عدم تدرب الأستاذ على استخدام الوسائل التعليمية و صيانتها مع ندرتها.

- عدم قدرة الأستاذ على التوفيق بين مهام التدريس و البحث.
- فتح نظام ل.م.د إلى جانب النظام الكلاسيكي خلق فجوة في عدد المؤطرين و إرهاقهم.

• تدهور حالة البحث العلمي و هذا بسبب غياب التجهيزات اللازمة و قلة المواد المستعملة في هذا الأخير بالإضافة إلى انعدام التشجيع و قلة الحوافز بالنسبة للأساتذة والباحثين.

كل هذه العوامل من شأنها أن تشكل أكثر من صعوبة في تطبيق نظام ل.م.د و بالأخص الأهداف التي تسعى إلى النجاعة و الجودة في التكوين.

4-2/ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:لقد أكدت مؤشرات المحور الرابع على تحقق الفرضية الجزئية الرابعة(هناك صعوبات تطبيق نظام ل.م.د على مستوى التسيير و التمويل) حيث نسبة المجيبين على البنود الإيجابية هي أكبر نسبة 51.14% حيث تتمثل في ما يلي:

• تعاني الجامعة الجزائرية من مشكل التسيير و هذا ما يعود سلبا على تطبيق نظام ل.م.د. حيث أنه يتميز بعدم الاستغلال العقلاني للموارد المادية، ضف إلى ذلك نمط التسيير الغير راشــــــد

في توزيع الموارد المالية على أمور قد تكون في أغلب الأحيان ثانوية مقارنة بالأمور ذات الأولوية و التي وجب التركيز عليها أكثر منها : البحث العلمي، المراجع العلمية أجور الأساتذة ....إلخ.

• بالإضافة إلى عدم تكوين كفاءات جديدة تتمتع بثقافة التسيير الجامعي و عدم وجود تأطير إداري بالكفاءة لترجمة القوانين المسيرة لنظام ل.م.د على أرض الواقع.

• كما أكد المؤتمر العالمي حول التعليم العالي على ضرورة تعزيز التعاون بين مؤسسات التعليم العالي في ما بينها و مؤسسات عالم الشغل و هذا من أجل تحقيق مبدأ الجودة مما لا نجده بالجامعة الجزائرية و يرجع ذلك لعوامل اقتصادية و سياسية، فكيف نحقق هذا المبدأ و الجزائر تشهد نقص في المؤسسات الاقتصادية؟.

• كما أكد ذات المؤتمر على اعتبار العمال و الطلبة كعناصر فعالة في التعليم العالي حيث تؤكد على ضرورة توفير الأطر المهنية و الاجتماعية المناسبة للعمل حتى يتمكنوا من أداء عملهم بصورة لائقة.

• كما تقتضي الجودة أن يكون التعليم العالي متميزا ببعده الدولي و هذا يعني تبادل المعارف و المشاريع الدولية للبحوث، و هنا ما زالت الجامعة الجزائرية بعيدة عن تحقيق هذا الهدف. نعم هناك تعاون دولي مع جامعات على مستوى جامعة العربي بن مهيدي إلا أنه يبقى ناقصا و بعيدا عن مستوى التطلعات (اتفاقية التعاون مع جامعة ستراسبورغ واتفاقيات أخرى مع جامعات نيس و ليل بفرنسا، اتفاقية تعاون أخرى مع جامعة 06 أكتوبر بمصر، اتفاقية التعاون مع المركز القومي للبحوث بمصر.).

• أما بالنسبة لعروض التكوين فهي مازالت بعيدة عن الأهداف الأساسية لنظام ل.م.د وهذا راجع إلى عدم الاهتمام أو المعرفة بأهداف هذا النظام.

هذا هو بالتقريب وضع التسيير و التمويل في الجامعة الجزائرية و الذي يشكل من جهته صعوبة كبيرة في تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر.

3-/ النتائج العامة للدراسة:

إن النتائج التي توصلت لها الدراسة حول مدى صعوبة تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية ما هي إلا نتائج لدراسة فردية متواضعة من الصعب تعميمها على جل الآراء في كامل جامعات الجزائر نظرا لتباين وجهات نظر و الآراء بين الأساتذة كمدرسين ومسؤولين عن تطبيق هذا النظام.

و تبدو أهمية هذه الدراسة من حيث الاستفادة من تجارب الماضي و خبرات الحاضر الذي من شأنه تعزيز الرؤية المستقبلية و التطلعات التي مازال ينظر إليها القائمون على رسم السياسات التعليمية و العديد من فئات المجتمع لتعزيز إسهامات الجامعة كمؤسسة اجتماعية، علمية، أكاديمية. وعموما نلقي الضوء على أهم النتائج العامة للدراسة مستمدة من الرؤية النظرية و الشواهد الإمبريقية التي توصلت لها الدراسة الحالية كالتالي:

• هناك صعوبات تواجه الأساتذة في تطبيق النظام الجديد بالجامعة الجزائرية حسب تصور الأساتذة الجامعيين. هذه الصعوبات تبرز على مستويات عديدة منها الهياكل والتجهيزات البرامج، التأطير و التسيير و التمويل.و لقد تطرقنا لهذه المستويات في مناقشة الفرضيات.

• إن هدف هذه الدراسة هو الوقوف على أهم الصعوبات التي واجهت الأساتذة في تطبيق هذا النظام قد تحقق في ضوء الفرضية العامة و الفرضيات الجزئية المنبثقة منها، ولكن لم نتمكن من تحقيق هدف تذليل بعض هذه الصعوبات و التنبؤ بمدى إمكانية نجاح نظام ل.م.د، و هذا راجع لضيق الوقت المخصص للدراسة، و نرجو أن يكونا هذين الهدفين كنقطة بداية لبحث آخر في المستقبل.

4-بعض الاقتراحات النابعة من نتائج الدراسة:

• تزويد الجامعة بالهياكل ذات طاقة استيعابية كبيرة جدا مع تجهيزها بتجهيزات تتميز بالنوعية من حيث الكم و الكيف معا.

• توثيق العلاقة بين الجامعة و مؤسسات العمل من أجل إعداد كفاءات حسب متطلبات سوق العمل و يكون ذلك بتوفير فرص تكوين مناسبة و القيام بتربصات مكثفة.

• دعم التكوين المستمر للأساتذة و وضع قانون خاص بالأستاذ الجامعي مع سلم ترقيات وفق معايير موضوعية.

• ضرورة الأخذ بالأساليب المستحدثة في التدريس و التقويم، مع توفير التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس لممارسة تلك الأساليب و توجيه الطالب في الوقت نفسه إلى أسلوب التعليم الذاتي.

• التقليص من كثافة البرامج و تعديلها بما يتناسب و القدرات الخاصة للطالب دون إجهاد عقلي و نفسي للأستاذ و الطالب معا.

• إعداد الطالب منذ التعليم الابتدائي بحيث يصل إلى الجامعة و هو يصاحب مشروعه الخاص و هذا ما يزيد من حظوظ نجاحه في نظام ل.م.د.

• ضرورة الاهتمام بالطالب من خلال توفير الإمكانيات اللازمة للأستاذ المرافق حتى يحقق مبدأ الوصايا و المرافقة.

• التخطيط المستمر و السليم للتحكم في التدفقات الطلابية بالتدقيق في التكوين في مختلف الأطوار مع التركيز على النوعية.

• المرونة في الأنظمة التربوية بحيث تزيد فيها نقاط التداخل و التواصل و تسمح للمتعلمين بالانتقال و الالتحاق بالتخصصات التي تلاؤمهم.

- اعتماد نظام مراقبة جاد لمؤسسات التعليم العالي من أجل الرفع من مستوى العائد المعرفي و المجتمعي.
- إنشاء لجان مختصة تسهر فعليا على متابعة و تطبيق و تقويم هذا الإصلاح مرحليا.
- إنشاء لجان بيداغوجية جهوية و أخرى وطنية تسهر على وضع مقاييس و برامج موحدة تدرس في كافة الجامعات.
- وضع خطط مستقبلية سواء فيما يخص التسيير، التأطير، التمويل، التجهيز التكوين،...إلخ و ذلك عن طريق تعيين خبراء و باحثين مختصين في شتى المجالات.
- ضرورة تعاون الدول العربية على مختلف المستويات الإقليمية و الدولية مما يحقق التكامـــــل و تبادل المنافع و تجاوز الأزمات.
- ضرورة التعاون بين الجامعات العالمية في ضل بناء حضارة إنسانية واحدة متكاملة تسعى لتحقيق السلم و السلام و رقي الجنس البشري.

خـــاتمـــة

ما أمكن الإشارة له في هذه الدراسة أن التجربة التي تعيشها الجامعة الجزائرية تجربة فرضتها متغيرات العصر وتحدياته الاقتصادية والتنموية، نظرا للدور الذي أصبح يلعبه التعليم بمختلف مراحله في منظومة هذه التغيرات والتحديات. فالحاجة ماسة لمراجعة وتطوير المنظومة التربوية لإعداد جيل من المسيرين ذوي القدرات و المهارات العالية القادرة على تسيير و إدارة مؤسسات المجتمع بطريقة فعالة.

هذا الإصلاح هو ضرورة ملحة وهو مشروع طموح من حيث فلسفته و أهدافه ويستجيب لمتطلبات هذه المرحلة للخروج بالجامعة الجزائرية من أزمتها، إلا أن المشكل يبقى مطروح على مستوى الإمكانيات اللازمة من هياكل بيداغوجية، و تأطير مناسب وتمويل كافي، للتكيف مع متطلبات هذا الإصلاح، والسهر على تطبيق إجراءاته و سيرها على مختلف المستويات بإرادة صادقة في التطوير والتجديد، و بخاصة من وجهة نظر الأساتذة و الطلبة، وذلك بتنشيط أجهزة الإعلام والملتقيات التكوينية الخاصة بنظام ل.م.د مع إعادة النظر في النصوص التنظيمية و القانونية، وهذا حتى تنسجم، و معطيات هذه المرحلة لتكون هناك رؤية إستراتيجية شاملة تعبر عن أهداف محدودة وواضحة في مجال التعليم و التكوين، ولكي لا يكون مصير هذا المشروع كسابقه سرعان ما يتم التخلي عنه أو تطبيق بعض أجزائه؛ وهو ما يقود إلى أهمية تكييفه و خصوصيات المجتمع الجزائري و إمكانياته.

فالعملية مسؤولية جماعية تضطلع بها كل الأطراف الفعالة في العملية التعليمية بعد تقويم شامل و دقيق لمواطن الضعف و القوة، وتشخيص الاختلالات التي تشكل عائق وحاجزا أمام تحقيق الأهداف التي جاء من أجلها هذا النظام.

و لعل أكبر صعوبة تواجه هذا النظام هي ذهنية الأستاذ الجامعي، التي باتت بالية وكلاسيكية غير متجددة مع متطلبات نظام ل.م.د؛ بالإضافة إلى النقص في التمويل وسوء التسيير للجهل بالقوانين و عدم القراءة الجيدة لها.

و في الأخير إن نظام ل.م.د هو نظام جديد و أي جديد يواجه المقاومة بالرفض، وما الوقت إلا كفيل بالقضاء على هذه العوامل، و سيندمج الأستاذ بمرونة كبيرة جدا و ناجحة في الآفاق المستقبلية، كما تأقلم في الإصلاحات السابقة.

قائمة المراجع

قائمـــة المراجـــع العامـــة

1- قائمة المراجع باللغة العربية :

1- أبو النجا محمد العمري: أسس البحث في الخدمة الاجتماعية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، مصر، 1999.

2- بوتلجة غياث: التربية والتكوين بالجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1992.

3- تركي رابح: تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي،1983.

4- جميل صليبا: مستقبل التربية في العالم العربي، بيروت، ط2، دار النهضة 1967.

5- رابح تركي: أصول التربية والتعليم: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر (ط2) 1990.

6- رابح لونيسي البديل الحضاري، دراسة مستقبلية لمواجهة الكارثة التي تهددنا، دار المعرفة الجزائرية 1998.

7- رشدي احمد طعيمة: محمد بن سليمان البندري، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 2004.

8- رشيد زواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1 المسيلة،2002 .

9- سعد عبد الرحمان: القياس النفسي النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي، ط2 القاهرة 1998.

10- سعيد التل وآخرون: قواعد الدراسة في الجامعة، دار الفكر للطباعة و النشر، ط1 الأردن،1999.

11- صلاح عباس: العولمة و آثارها في بطالة و الفقر التكنولوجي في العالم الثالث مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2004.

12- طارق البدري وسهلية نجم: الإحصاء في المناهج البحثية التربوية و النفسية، دار الثقافة للنشر ط1 الأردن 2008.

13- عبد الرحمان بدوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977.

14- عبد الرحمان عيسوي، تطوير التعليم الجامعي العربي، دار النهضة العربية بيروت، لبنان،1984

15- عبد الفتاح خضر، أزمة البحث العلمي في الوطن العربي، ط 1، معهد الإدارة العامة، السعودية، 1981.

16- عبد الكريم حرز الله وكمال بدراي: نظام ل م د، ديوان المطبوعات الجامعية،2008

17- عبد الله حمادي: مساءلات في الفكر والأدب (محاضرات)، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر1994.

18- عبد الله محمد عبد الرحمان: سوسيولوجيا التعليم الجامعي: دراسة في علم الاجتماع التربوي دار المعرفة الجامعية، إسكندرية 1991.

19- عمار بوحوش محمد محمود،مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1999.

20- فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي مصر 1978.

21- لحسن بوعبدالله، محمد مقداد: "تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1998.

22- لمياء محمد السيد: العولمة و رسالة الجامعة، الدار المصرية اللبنانية ط1،مصر2002.

23- محسن احمد الخضيري، اقتصاد المعرفة، مجموعة النيل العربية، ط 1، مصر 2001.

24- محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية ديوان المطبوعات الجزائر 1989.

25- محمد شفيق: البحث العلمي، الخطوات المنهجية لأعداد البحث العلمي، المكتب الجامعي الحديث مصر ط 1، 1985 .

26- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي،القواعد والمراحل والتطبيقات،دار وائل للنشر،عمان الأردن،1999.

27- محمد علي محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية،ط1 مصر،1980

28- محمد مقداد، جامعات البلدان النامية في عهد العولمة: أمل البقاء بين التحديات المستمرة و الأزمات الحادة.

29- محمد منير مرسي: البحث التربوي وكيف نفهمه، دار علا الكتاب، ط1، القاهرة 1996.

30- محمد منير مرسي: التعليم الجامعي المعاصر، قضاياه واتجاهاته، دار النهضة العربية القاهرة 1977.

31- مصطفى شريف:"ملاحظات حول إصلاح المنظومة الجامعية" حوليات جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية العدد 5، الجزائر سنة 1990-1991.

2- قائمة المراجع باللغة الفرنسية :

1- Annick Cartron ,lmd a l'Université René Descartes(paris5) 2002,France.

2- Berud Wachtre , les objectifs du processus de Bologne , série d'émission politique d'Education et de formation , n°12

3- CNRSE : Rapport général de la commission de la réforme de systéme éducatif, volume 1, JUIN 2001 .

4- Danielle Colardyn , Jean Gordon , Education et formation en Europe , série d'émission politique d'éducation et de formation , n° 14 , imprimé weissenbruch , Belgique , 2005.

5- Déclaration commune des ministres Européen de l'éducation , 19 juin 1999 , Bologne .

6- Déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'Enseignement supérieur en Allemagne, France ,Italie , Royaume-Uni a l'occasion du 800 éme anniversaire de l'Université de Sorbonne , 25/05/98 .

7- Hywel Ceri jones , Education et formation tout long de la vie, série d'émission politique d'éducation et de formation , n° 14 .

8- Jhon MC Carthy , Attendre les Objectifs de Lisbonne , Série d'Emission Politique d'Education et de formation ,n°14 .

9- le système lmd a l'université mentouri ,Costantine , November , 2004

10- ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique, dossier « reformes des enseignements supérieurs », juin 2003.
11- Mr. Le Ministre du MESRS Janvier 2004.
12- MUCHINSKEY :psychologie appliced work an introduction to industrial and organisation psychologie , mining Project, 1983.
13- Nabil Bouzid, qualité ,pertinence et évaluation de l'enseignement supérieur ,série d'émission du laboratoire de gestion et du développement des ressources humaines ,n°2 ,2005
14- Sybille Reichert et Christian Tanch ,Les avancées de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur , Revue Tendances 2003 Commission Générale de l'Education et la Culture Européenne .
15- TOURANE A ; Université et socité aux états unis , edition de sevil paris .
16- UNESCO;fonctions et taches , condition statut du profésseur d'Université dans les societés de progrés , Bruxelles.

3- قائمة المعاجم:

1- أحمد زكي بدوي وصديقة يوسف محمود: المعجم العربي الميسر، دار الكتاب المصري
2- SILAMY.N ; Dictionnair de psychologie , edistion bordas, paris 1980.

4- قائمة النشريات والمجلات :

1- إبراهيم تهامي:"أي جامعة تحتاج الجزائر في ظل عولمة القرن الحادي والعشرين" مجلة الباحث الاجتماعي، العدد04، جامعة قسنطينة، أفريل 2003
2- إسماعيل بوخاوة، فوزي عبد الرزاق، آفاق التعليم العالي في ظل الألفية الثالثة – حالة الجامعة الجزائرية – سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية ، العدد 01 2004
3- النشرية الإعلامية الدورية، إصدار مديرية النشر، جامعة قالمة، العدد 11، فيفري 2006.

4- حجازي مصطفى: العولمة التنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة البحرين العدد 2 1999 .

5- داود بورقيبة، الامتحانات في منظومتنا التربوية الجامعية، واقعها و ما يجب أن تكون عليه سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية ،العدد 01.

6- عبد الحميد عبدوني: التعليم العالي في العالم العربي واقع و آفاق ، سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية ، العدد 1 ، افريل ، 2004، ص 193.

7- فضيل دليو وآخرون: الجامعة تنظيمها هيكلتها ،مجلة الباحث الاجتماعي،جامعة قسنطينة، العدد الاول،1995.

8- مجلة جامعة الإمارات:الجامعة في عشر سنوات: كتاب وثائقي إحصائي، مطبعة الدار التجارية ، د.ت .

9- مجلة جامعة قطر: مركز البحوث التربوية جامعة ،دراسات في التعليم الجامعي وتنظيمه، قطر، د.ت.

10- مجلة علوم التربية، العدد7

11- محمد الصديق، محمد حسن "دور الجامعات في خدمة المجتمع" مجلة التربية العدد 104 مارس 1993

12- محمود بوسنة:"تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية، عرض تجربة الجزائر" مجلة العلوم الإنسانية، العدد13 قسنطينة الجزائر2000

13-محمود أحمد مرسي: دور التعليم العالي في إعداد الكفاءات و القوى العاملة ،مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 13 ، العدد4، بيروت ،1985.

14-مسعودة كنونة: الأسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة الجزائر1999.

15-لحسن بوعبد الله و محمد مقداد و نبيل بوزيد، تقويم برامج التكوين الجامعي دراسة تطبيقية، سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية، العدد1، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2004.

5-قائمة الملتقيات،الندوات و المؤتمرات:

1- الملتقى الدولي حول تقييم التكوين الجامعي في الجزائر في عهد تدويل التعليم العالي و العولمة ، جامعة محمد العربي بن مهيدي أم البواقي –الجزائر– أيام 27-28 أفريل 2008 .

2- باروش زين الدين وأبركان يوسف،الملتقى الدولي نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختبارات الذاتية، المركز الجامعي أم البواقي، قسم علم النفس، نوفمبر 2005.

.....

3- زهير جويجاتي: تصوراتنا في ربط التعليم الجامعي والعالي مع خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في قطر، المؤتمر التروي لتطوير التعليم العالي والجامعي دمشق من 28 إلى 31 آب 1971 الكتاب الثاني، مطبوعات المجلس الأعلى للعلوم مطبعة جامعة دمشق (1391 هـ ، 1971م

4- سعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم، بعض تحديات التي تواجه تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية ، الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي و البحث العلمي بين الضغوطات العالمية و الاختيارات الذاتية، 27-28 نوفمبر 2005 ،المركز الجامعي أم البواقي، الجزائر.

5- Zinedine BERROUCHE ، Yousef BERKANE ،La reforme de l'enseignement supérieur(système LMD) entre espoir et scepticisme – expériences de quelques universités de l' est Algérien ، colloque international ، Maroc ، 23au25 mai 2006.

6- UNESCO، L'enseignement Supérieure au XXI Siècle : vision (action، Conférence Mondiale sur L'enseignement Supérieure، par 5-9 oct.1998، article 14.

7-Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieure au 21 Siècle , réf.op.cit , article 14 .

6-قائمة الرسائل الجامعية :

1- شعباني مالك: دور الإذاعة المحلية في نشر الوعي الصحي لدى الطالب الجامعي رسالة ماجستير في علم اجتماع ، معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2006

2- الصيد حاتم: الإشاعة والرأي العام الجامعي، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2002.

3- وردة لعمور: قيم الزواج لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير في علم اجتماع معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2001

7-قائمة اللوائح و الوثائق الرسمية :

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية : المرسوم المؤرخ في 18 جويلية1989 المادة27 الخاصة بعمال التعليم العالي

2- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،المرسوم 12 المؤرخ 19 مارس 1986 .

3- جريدة الرسمية: 2003، ع51،.

4- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،مديرية التعليم و التكوين ،اعادة تنظيم التعليم العالي –اقتراحات- ،2001.

5- الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي قرار المؤرخ 23 جانفي 2005 ،تحديد و تنظيم التعليم ضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات و الانتقال في دراسات الليسانس –الماستار – الدكتوراه ، lmd المادة 12 .

6- خطاب السيد رئيس الجمهورية الجزائرية ، اجتماع مع الولاة و الحكومة يوم 2006/12/10.

7- خطاب وزير التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر ، 2006 .

8- ملف الترقية خاص بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي .

9- وزارة الإعلام والثقافة: التعليم العالي، نظرات من الجزائر، مدريد. د.ش.م.

10- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، مذكرة توجيهية متعلقة بكيفية تطبيق اصلاح التعليم العالي .

11- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، ملف اصلاح التعليم العالي ، جانفي 2004.

8-جرائد و مواقع الأنترنت:

1-Belaroussi , M.T , recherche et développement en Algérie/ journal EL Moudjahid , 11/12/1990 .
2-Wikipédia.htm/ 12 avril2009à15:01.RéFORME LICENCE. MASTER DOCTORAT.
3-www.edufrance
4-www.l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur .fr
5-www.mesrs.dz .
6-www.univer-ouragla .dz /bac/LMD.htm,MAI 2005 .

الملاحق

ملحق رقم: 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

****

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعـــة العربي بن مهيدي لأم البواقي
كليـــة الآداب و العلـــوم الاجتماعية
مدرسة الدكتوراه علم النفس الاجتماعي

استمـــــارة بحـــــث

صعوبات تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر حسب تصورات الأساتذة الجامعيين

*** دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي ***

مذكـــــرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي

أستاذنا الكريم ، الرجاء من حضرتكم مساعدتنا في الإجابة على بنود هذه الاستمارة بوضع علامة (×) في المكان المناسب لإجابتكم ، مع العلم أن نتائج هذه الاستمارة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، شـــــاكرين لكم تعاونـــــــكم معنا مسبقا.

إعداد الطالبة:
ن.اليزيد

إشراف الأستاذ:
أ/د نبيل بوزيد

بيانـــــات شخصيـــــة

1/ الكلية / القسم : .....

2/ التخصص : .....

3/ الأقدمية في التدريس لنظام ل.م.د : .....

المحور الأول : صعوبة تطبيق أهداف نظام ل.م.د على مستوى الهياكل و التجهيزات

رقم	بنود الاستبيان	نعـــم	لا	لا أدر
01	هل القاعات التي تدرسون فيها تعرف اكتظاظا للطلبة؟			
02	هل تتوفر الجامعة التي تدرسون فيها على قاعات الإعلام الآلي والأنترنت؟			
03	هل تتوفر الجامعة التي تدرسون فيها على مكتبة إلكترونية؟			
04	هل توجد مخابر على مستوى جامعتكم؟			
05	و إن وجدت هل هي مجهزة بالوسائل التقنية الحديثة؟			
06	هل الكتب الموجودة بالمكتبة تغطي تخصصات الطلبة؟			
07	هل هناك مكاتب للأساتذة لاستقبال الطلبة لتحقيق هدف المرافقة ؟			
08	هل توفر المقاعد البيداغوجية و الخدمات الجامعية يسهل حركية الطلبة بين الجامعات؟			

المحور الثاني : صعوبة التطبيق على مستوى البرامج

رقم	بنود الاستبيان	نعـــم	لا	لا أدر
09	هل محتوى البرامج التي تدرس مكثفة؟			
10	هل محتوى البرنامج الذي يدرس واقعي يتماشى مع التطورات العلمية الحاصلة؟			
11	هل البرامج المقررة تزود الطالب بالمهارات و المعلومات الكافية التي يتطلبها سوق العمل ؟			
12	هل البرامج المقررة تسعى إلى تحقيق التكوين الذاتي للطالب؟			
13	هل هناك انسجام بين مختلف الشعب التي تشكل ميدان من ميادين نظام ل.م.د ؟			
14	هل هناك تربصات ميدانية يقوم بها الطالب؟			
15	إن وجدت هذه التربصات هل هي كافية لتطبيق المضمون المعرفي الذي تلقاه؟			
16	هل توجد لجان مسؤولة تعمل على تعديل البرامج و تغييرها بصفة دورية ؟			
17	هل طريقة الانتقال في نظام ل.م.د هي أكثر مرونة من النظام الكلاسيكي؟			

المحور الثالث : صعوبات تطبيق نظام ل.م.د على مستوى التأطير

رقم	بنود الاستبيان	نعـــم	لا	لا أدري
18	هل عدد الأساتذة كافي لتأطير الطلبة؟			
19	هل أنتم مختصون في المقاييس التي تدرسونها؟			
20	هل الأستاذ الجامعي ينوع في استخدام طرق التدريس ؟			
21	هل تجدون صعوبة في توصيل المعلومة للطالب؟			
22	إذا كان الجواب بنعم إلى ما يرجع ذلك؟ ج:			
23	هل الطرق التي تتبعونها لتقييم الطلبة تختلف عن طرق التقييم في النظام الكلاسيكي؟			
24	هل هناك علاقة بين مؤطر الجامعة و مؤطر الميدان أثناء التربصات؟			
25	هل هناك تحفيزات مناسبة للأساتذة مقابل مرافقة الطالب ؟			

المحور الرابع : صعوبة تطبيق نظام ل.م.د على مستوى التسيير و التمويل

رقم	بنود الاستبيان	نعـــم	لا	لا أدري
26	هل النصوص القانونية المسيرة لنظام ل.م.د واضحة للتطبيق؟			
27	هل يتميز التأطير الإداري بالكفاءة في التنظيم ؟			
28	هل هناك تكوين كفاءات جديدة تتمتع بثقافة التسيير الجامعي؟			
29	هل الإدارة المسيرة حققت مبدأ التعاون الدولي بين مؤسسات التعليم العالي؟			
30	هل نظام ل.م.د فتح للجامعة الجزائرية مجالات التمويل؟			
31	هل هناك تعاون فعلي بين الجامعة و مؤسسات القطاع الاقتصادي؟			
32	هل تعتقد أن تصميم عروض التكوين (*La offre de formation*) لنظام ل.م.د تتم في ضوء الأهداف الأساسية له؟			

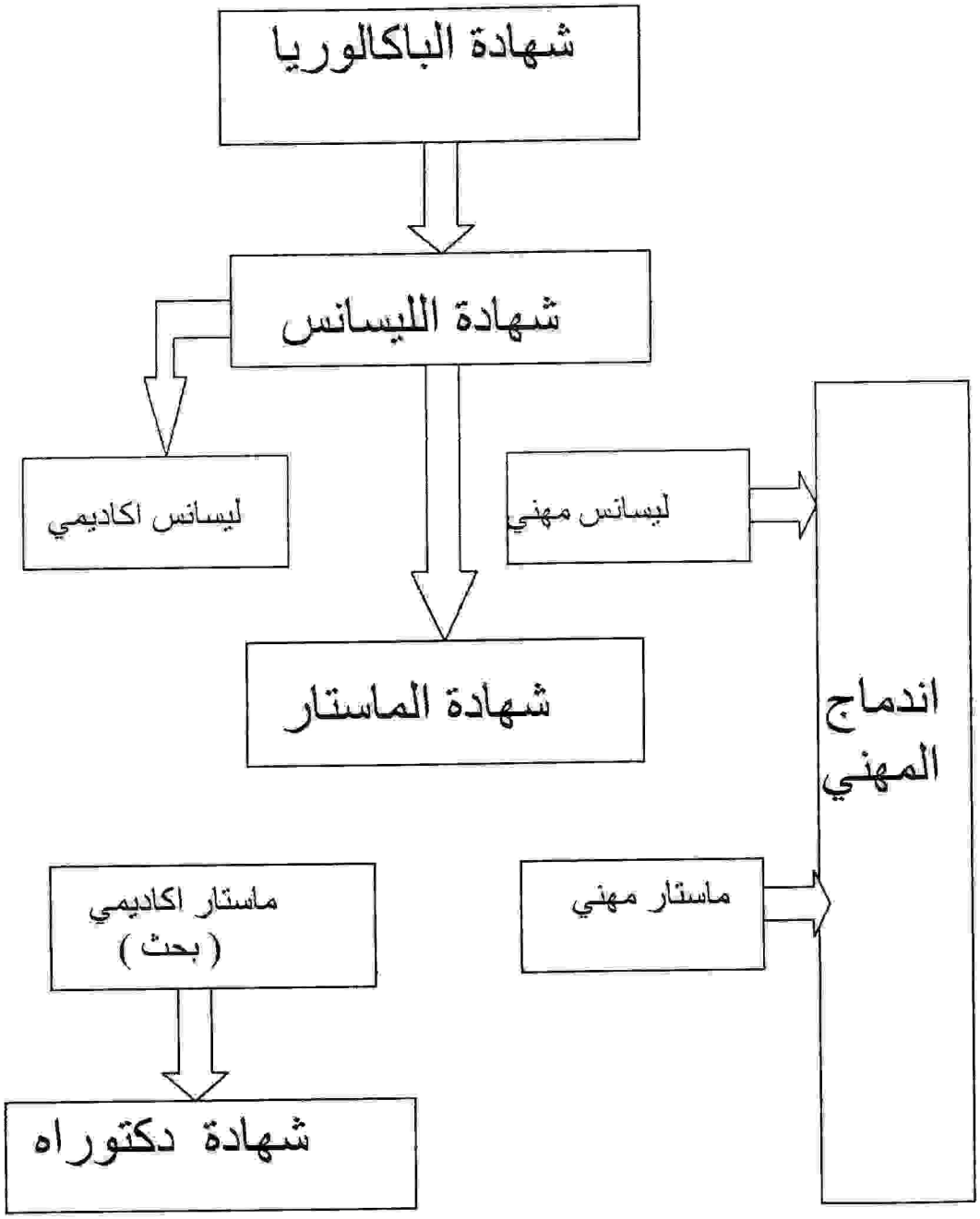
ملحق رقم:02

نتائج نهائية لتفريغ الاستمارة

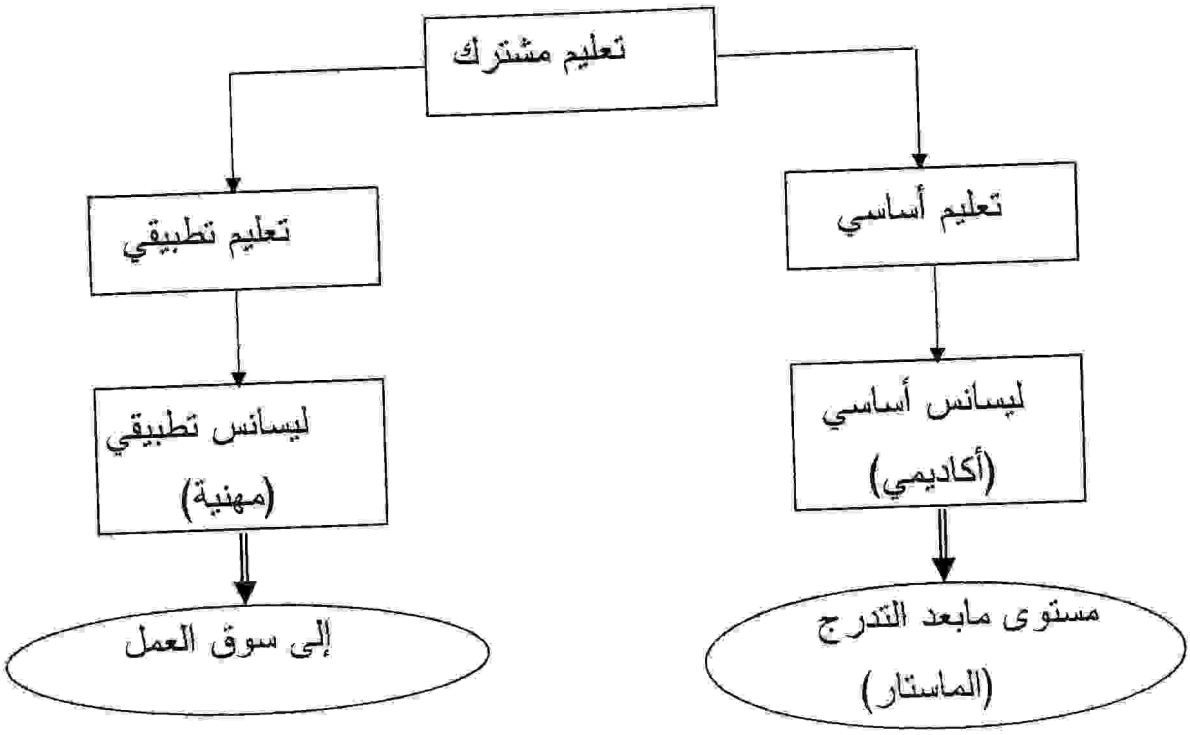
س	نعم	لا	لا أدري
01	37	59	4
02	60	29	11
03	13	74	13
04	48	37	15
05	15	53	32
06	26	60	14
07	6	92	02
08	28	32	40
09	79	17	04
10	48	36	16
11	24	53	23
12	50	37	13
13	19	51	30
14	23	64	13
15	04	56	40
16	19	54	27
17	36	48	16
18	13	73	14
19	77	19	03
20	47	31	22
21	44	53	03
23	66	25	09
24	09	46	45
25	09	71	20
26	19	62	19
27	29	43	28
28	13	52	35
29	16	44	40
30	08	40	52
31	03	68	29
32	13	49	38

ملحق رقم: 03

هيكلـــــــة النـظـــــام LMD

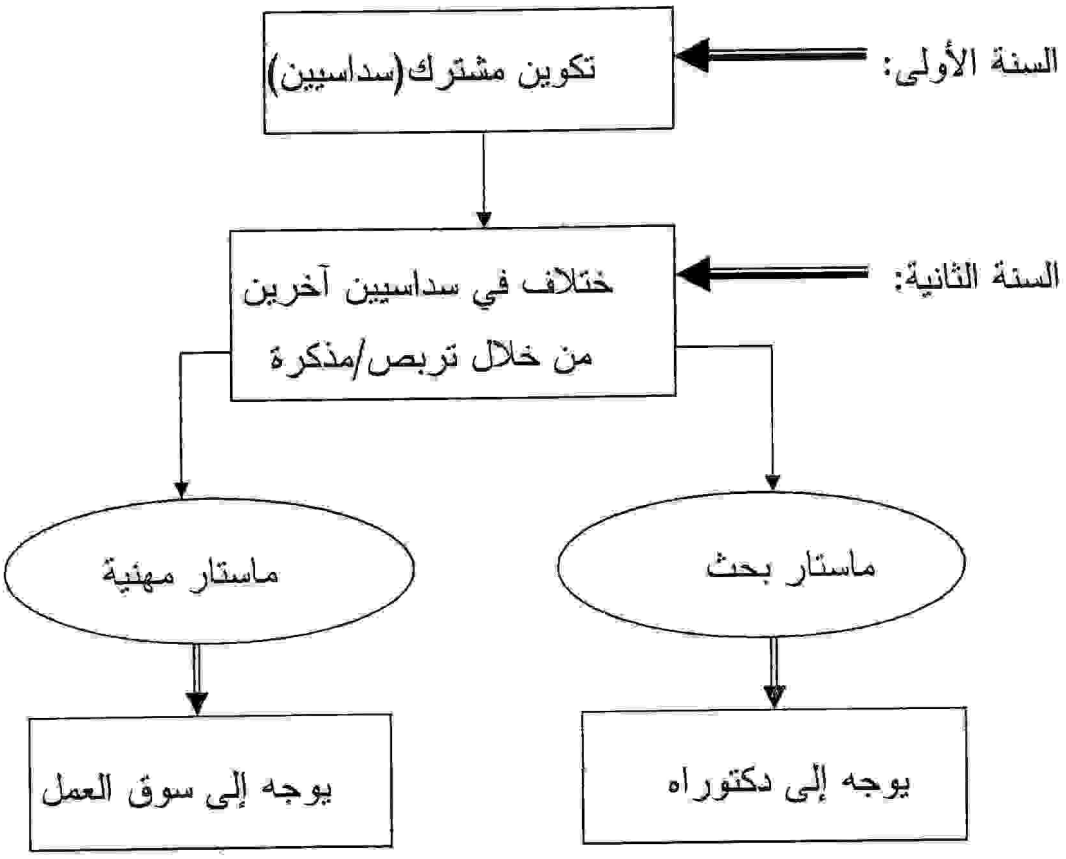


ملحق رقم: 04



مخطط للتكوين في مستوى التدرج ليسانس نظام(LMD)

ملحق رقم: 05



مخطط للتكوين فيما بعد التدرج ماستار LMD

ملحق رقم: 06

و الجدول التالي رقم (01) : يوضح تعديل مختلف شهادات نظام الكلاسيكي مع نظام (LMD) :

عنوان الشهادة في النظام الكلاسيكي	الشهادة في نظام LMD
شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية (D.E.U.A)	ليسانس مهنية
-ليسانس -ليسانس تعليم -شهادة الدراسات العليا (D.E.S)	-ليسانس مهنية -ماستار اكاديمية في حالة ما اذا كان مدة التكوين 3سنوات
-ليسانس - ليسانس تعليم - شهادة دراسات العليا (D.E.S)	- ماستار مهني -ماستار اكاديمي في حالة ما اذا كانت مدة التكوين 5 سنوات
-مهندس دولة -مهندس معماري دولة - دكتوراه بيطري	- ماستار مهني (متفرعة من ليسانس مهنية)
-صيدلية -جراحة الاسنان .	ماستار مهني (متفرعة من ليسانس مهنية)

ملحق رقم: 07

بطاقة فنية لجامعة محمد العربي بن مهيدي بأم البواقي:

أ. الموقع الجغرافي:

تقع مدينة أم البواقي في الشرق الجزائري على السفح الجنوبي لجبل سيدي ارغيس يحدها من الشرق ولاية تبسة و من الغرب ولاية باتنة، من الجنوب ولاية خنشلة أما من الشمال فولاية قسنطينة.

تتميز ولاية أم البواقي بكثافة سكانية معتبرة مع النمو الديمغرافي المرتفع. وهي تتربع على مساحة واسعة كما أنها تزخر بثروة غابية معتبرة.

أما جامعة" العربي بن مهيدي " فتقع في مدخل المدينة من الجهة الغربية في طريق قسنطينة، يحدها من الجهة الجنوبية المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني أما من الشمال فهي محاطة بجبل سيدي ارغيس وهي تتكون من أربع مجمعات: مجمع عين البيضاء، مجمع حساني، مجمع اللغات (ENMGP) و المجمع المركزي الذي يتربع على مساحة تقدر بـ 42 هكتار.

ب. نبذة تاريخية:

بدأ التعليم العالي بأم البواقي **سنة 1983** عن طريق إنشاء المدرسة العليا للأساتذة بمقتضى المرسوم رقم **84-204** المؤرخ في **18** أوت **1984** و المتضمن إحداث مدرسة عليا للأساتذة متخصصة في العلوم الأساسية في أم البواقي، حيث كان هدفها تكوين أساتذة التعليم الثانوي في الرياضيات، الفيزياء و العلوم الطبيعية.

تم فتح المعهد الوطني للتعليم العالي في الميكانيك سنة **1984**، بمقتضى المرسوم رقم **84-255** المؤرخ في **18** أوت **1984** و المتضمن إنشاء معهد وطني للتعليم العالي في الميكانيك بأم البواقي، هدفه تكوين مهندسين في البناء الميكانيكي و الطاقة.

و نظرا لتزايد عدد الطلبة تم فتح التخصصات التالية:

- **1988/ 1989**: فتح شعبة الدراسات الجامعية التطبيقية في الميكانيك
- **1990/ 1991**: فتح شعبة مهندس دولة في الإلكتروتقني
- **1990/ 1991**: فتح شعبة الدراسات الجامعية التطبيقية في الإلكتروتقني

- **1991/ 1992**: فتح شعبة الدراسات الجامعية التطبيقية في العلوم الفلاحية
- **1995/ 1996**: فتح شعبة مهندس دولة في الكيمياء التحليلية

بتاريخ **10 ماي 1997** تمت ترقية المدرسة العليا للأساتذة و المعاهد الوطنية للتعليم العالي إلى المركز الجامعي أم البواقي بموجب المرسوم التنفيذي رقم **97-158** المؤرخ في **10** ماي **1997** والمتضمن إنشاء مركز جامعي بأم البواقي يتكون من أربع معاهد و هي:

- **معهد الهندسة الميكانيكية**
- **معهد الإلكتروتقني**
- **معهد علوم الطبيعة**
- **معهد العلوم الدقيقة**

في **01 نوفمبر 1999** و في إطار إحياء الذكرى الخامسة و الأربعون لإندلاع الثورة المجيدة و لتكريم أحد قادة الثورة سمي المركز الجامعي نسبة إلى البطل الشهيد محمد العربي بن مهيدي.

إن المركز الجامعي أم البواقي و حرصا منه على توسيع الاختصاصات و تنوعها تلبية لحاجيات أبناء المنطقة و كذا الولايات المجاورة تم فتح الشعب و الاختصاصات التالية:

- **1999/1998**: فتح شعبة الأعلام الآلي
- **2000/1999**: فتح شعبة العلوم القانونية و الإدارية
- **2001/2000**: فتح شعبة الجذع المشترك في العلوم الاقتصادية

  فتح شعبة اللغات الأجنبية (إنجليزية)
- **2002/2001**: فتح شعبة اللغات الأجنبية (فرنسية)

  فتح شعبة تسيير التقنيات الحضرية مدى طويل

  فتح شعبة الجذع المشترك في العلوم التجارية
- **2003/2002**: فتح شعبة اللغة والأدب العربي

  فتح شعبة تسيير التقنيات الحضرية مدى قصير

فتح شعبة الإلكترونيك مدى قصير

- **2005/2004:** فتح الجذع المشترك في علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

فتح الجذع المشترك في علم الاجتماع و الديموغرافيا

فتح ميدان علوم وتقنيات في النظام الجديد (ل م د)

- **2006/2005:** فتح الجذع المشترك في علوم الإعلام و الاتصال

فتح الجذع المشترك في علوم التسيير

فتح شعبة الهندسة المدنية

فتح شعبة الري

فتح ميدان علوم المادة (ل م د)

- **2007/2006:** فتح ميدان رياضيات و إعلام آلي(ل م د)

فتح ميدان لغة و أدب عربي(ل م د)

- **2008/2007:** فتح ميدان علوم اجتماعية و إنسانية(ل م د)

فتح ميدان علوم الطبيعة و الحياة(ل م د)

فتح ميدان علوم اقتصادية، تجارية و علوم التسيير(ل م د)

- **2009/2008:** فتح ميدان علوم الأرض و الكون (ل م د)

فتح ميدان آداب و لغات أجنبية (ل م د)

فتح ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية(ل م د)

في شهر **أوت 2004** تم ترقيت كل من دائرة العلوم القانونية و الإدارية، دائرة الأدب واللغات و دائرة العلوم الاقتصادية و علوم التسيير إلى معاهد بموجب المرسوم التنفيذي رقم:**04-266** المؤرخ في **29 أوت 2004** المعدل للمرسوم التنفيذي رقم **97-158** المؤرخ في **10 ماي1997** المتضمن إنشاء المركز الجامعي بأم البواقي ليصبح عدد المعاهد المكونة للمركز الجامعي **07** معاهد. أما في الشهر أوت **2006** تمت إعادة هيكلة المركز الجامعي فيما يخص المعاهد مع المحافظة على عددها و ذلك ترقية دائرة تسيير التقنيات الحضرية إلى معهد، ودمج كل من معهد الهندسة الميكانيكية و معهد

الإلكتروتقني في معهد واحد سمي بمعهد العلوم التكنولوجية وهذا وفقا للمرسوم التنفيذي رقم **06-274** المؤرخ في **16 أوت 2006** المعدل و المتمم للمرسوم التنفيذي رقم **04-266** المؤرخ في **29** أوت **2004**.

- **تعداد الأساتذة:**

عرف التأطير البيداغوجي للطلبة المسجلين على مستوى جامعة " محمد العربي بن مهيدي" أم البواقي تزايدا مستمرا في العدد و النوعية و بلغ خلال السنة الجامعية 2009/2008 **(441)** أستاذا، موزعون حسب الرتبة كما يلي:

- **أستاذ التعليم العالي: (21)**
- **أستاذ محاضر أ: (45)**
- **أستاذ محاضر ب: (26)**
- **أستاذ مساعد أ: (169)**
- **أستاذ مساعد ب: (179)**
- **أستاذ مهندس: (01)**

بالإضافة إلى الأساتذة الدائمين فهناك عدد آخر من الأساتذة المشاركين و الأساتذة المؤقتين يشرفون على تأطير الطلبة.

الملخص:

اهتمت هذه الدراسة بالإصلاح الجديد الذي عرفته الجامعة الجزائرية وهو نظام ل م د (ليسانس ماستر ،دكتوراه) ، بهدف الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النظام حسب تصور الأستاذ الجامعي في ضوء المتغيرات التالية : الهياكل والتجهيزات ،البرامج ، التأطير ، التسيير والتمويل . ومن أجل تحقيق هذا الهدف ميدانيا تم اعتماد مجموعة من الأدوات أهمها الاستمارة التي تكونت من 32سؤالا ، وكذلك المقابلة والملاحظة، وزعت على عينة تكونت من 100 أستاذ مدرس وفق نظام ل م د ومقابلة مع 14 رئيس قسم ل م د بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، مع استخدام المنهج الوصفي .

بعد التحليل والمعالجة الكيفية والكمية للدراسة اتضح أن هناك صعوبات تعرقل الإجراءات التطبيقية لنظام ل.م.د على كل من المستويات الأربعة المذكورة أعلاه . كما سمحت نتائج هذه الدراسة بتقديم مجموعة من الاقتراحات التي يمكن أن تساهم في تحسين و تقوية حظوظ نجاح هذا الإصلاح في الجامعة الجزائرية.

****

Résumé :

La présente étude c'est intéressée à l'application de la réforme L.M .D dans l'université algérienne avec comme objectif essentiel de déterminer les principales difficultés qui entravent la réussite de l'application de ce nouveau système (L.M.D), et ce, au regard des facteurs suivants : les programmes d'étude, l'encadrement l'infrastructure et l'équipement et le financement. Un questionnaire de 32 items a été distribué à un échantillon de 100 enseignants et 14 chefs de département, tous concernés par l'application de cette nouvelle réforme au niveau de l'université d'Oum El Bouaghi .D'autres instruments de recherche, telles que , l'entretien et l'observation ont aussi été utilisés avec le même échantillon .

L'analyse des résultats a permis de constater l'existence d'un ensemble de difficultés qui entravent la bonne application de cette réforme, au niveau des différents facteurs cités dessus. Les résultats de cette étude ont aussi permis de formuler un ensemble de propositions qui peuvent contribuer à l'amélioration et le renforcement des chances de réussite de cette nouvelle réforme dans l'université algérienne.