الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.
جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية .

قسم العلوم الاجتماعية.
تخصص علم النفس الاجتماعي.

رقم التسجيل:.....
الرقم التسلسلي :.....

تقييم إصلاح نظام ل م د في ضوء تطبيق ضمان الجودة بالجامعة الجزائرية.

دراسة ميدانية بجامعة لعربي بن مهيدي بأم البواقي.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي.

إعداد الطالب :
حبيب عباد

إشراف الأستاذ الدكتور:
بوزيد نبيل

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب.	الرتبة العلمية.	الجامعة الاصلية.	الصفة.
أ.د.مصمودي زين الدين.	أستاذ .	جامعة أم البواقي.	رئيسا
أ.د. بوزيد نبيل.	أستاذ .	جامعة أم البواقي.	مشرفا و مقررا
د. زرزور أحمد .	أستاذ محاضر"أ"	جامعة أم البواقي.	عضوا مناقشا
د. قالي جنات .	أستاذ محاضر"أ"	جامعة أم البواقي.	عضوا مناقشا
د. بولهواش عمر.	أستاذ محاضر"أ"	جامعة عنابة.	عضوا مناقشا
د. صيفور سليم .	أستاذ محاضر"أ"	جامعة جيجل.	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم.

﴿ وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾

سورة الإسراء: 85[5]

الإهداء

إلى روح أبي وأمي.

إلى زوجتي ... شكراً وعرفاناً وتقديراً لصبرها ودعمها.

إلى فلذة أكبادي الأحباء ...أيهم و شيراز, أطال الله في عمرهم و سدد خطاهم وحفظهم من كل مكروه.

إلى أشقائي

و إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد.

لهم أهدي ثمرة جهدي.

حبيب .

كلمة شكر و تقدير.

اشكر الله عز جل أولا و قبل كل شيء على أن من علي بفضله و رحمته و يسر لي السبيل للوصول إلى هذه الغاية.

كما أتقدم بالشكر و العرفان و جزيل الامتنان إلى أستاذي الدكتور بوزيد نبيل الذي تكرم بقبول الإشراف و على ما قدمه لي من توجهات و إرشادات و نصائح قيمة بدء بالتفكير في موضوع البحث إلى إنجازه في صورته النهائية و كذلك صبره الطويل معي من أجل أن ينجز على أحسن صورة ، بارك الله فيه و جزاه عني خير الجزاء .

و أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور مصمودي زين الدين عن توجيهاته و نصائحه القيمة و فتح صدره كلما كنا بحاجة إليه . بارك الله فيه و جزاه عني خير الجزاء. كما أتقدم بالشكر و العرفان إلى الدكتور زرزور أحمد عن نصائحه و مساندته لي طول أنجاز هذا العمل.

و أتقدم بالشكر و التحية إلى كل هيئة التدريس الذين قبلوا مناقشة هذه الرسالة بصدر رحب، و إلى من ساعدنا من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.

نقول للجميع ألف شكر.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير .	
إهداء.	
فهرس المحتويات .	
قائمة الجداول .	
قائمة الأشكال.	
مقدمة عامة .	أ – ز
الباب الأول : الجانب النظري.	
الفصل الأول :التعريف بالدراسة.	
1 ـ دوافع اختيار البحث.	11
2 ـ أهمية الدراسة .	12
3 ـ أهداف الدراسة.	13
4 ـ إشكالية البحث.	13
5 ـ فرضيات الدراسة.	18
6 ـ المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث.	19
7 ـ الدراسات السابقة.	25
1.7. الدراسات الوطنية	27
2.7. الدراسات العربية	34
3.7. الدراسات الأجنبية	40

4.7. تعقيب على الدراسات السابقة.	42
خلاصة الفصل.	44
الفصل الثاني : التوجهات المعاصرة للتعليم العالي .	
اولا : التوجهات العالمية الحالية لتعليم العالي.	47
1. المتغيرات العالمية والإقليمية و انعكاساتها على التعليم العالي.	47
2 ـ التوجهات العالمية الحالية للتعليم العالي.	50
2 ـ1 تضخم التعليم.	53
2 ـ2 تنوع التعليم.	53
2 ـ3 صعوبات التمويل.	54
2 .3. . 1 بعض نماذج التمويل في العالم.	55
أ. مشروع تأسيس الجامعات الوطنية إلى شركات في اليابان.	56
ب. تمويل التعليم العالي في بريطانيا.	56
ج. نموذج خاص في التمويل (الولايات المتحدة الأمريكية)	58
د. تمويل البحث العلمي في الجزائر.	58
2 . .4 بطالة الجامعيين.	59
2 ـ5 الطلب الملح للجودة والنجاعة في التعليم العالي.	60
2 ـ 6 انفتاح نشاطات التعليم العالي على القطاع الخاص.	60
2 ـ7 تدويل التعليم العالي.	61
3 مفهوم التعليم العالي العالمي و العربي.	64
3 ـ1 تعريف عام للتعليم العالي.	66

4ـألإعلان الدولي حول التعليم العالي في القرن الحادي و العشرين.	66
1.4. تعـقيب على الندوة.	67
5 ـ التعليم العالي في العالم العربي.	70
1.5. مختلف مؤتمرات التعليم العالي بالعالم العربي..	70
5 ـ2 تعقيب على المؤتمرات.	74
ثانيا : تطور التعليم العالي في الجزائر.	76
تمـهيد.	76
1 ـ نشأة الجامعة الجزائرية.	76
2. دور الجامعة.	78
3. التركيبة البشرية للجامعة.	79
1ـ3 الطالب الجامعي.	80
2ـ3هيئة التدريس.	80
4. هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية.	81
4 ـ1 دور و وظيفة هيئة التدريس في الجامعة.	82
4 ـ2 دور هيئة التدريس.	82
4 ـ3 تركيبة هيئة التدريس في الجامعة الجزائر.	85
4 ـ4 سمات أعضاء هيئة التدريس.	88
5. إصلاحات الجامعة الجزائرية	89
5 ـ1 مرحلة 1962 إلى 1970	91
5 ـ2 إصلاحات 1971.	92

5 -3 فترة الثمانينات.	95
5 -4 فترة التسعينات.	97
6. توجيهات المجلس الأعلى للتربية 1996- 2000.	97
7. توصيات المجلس الوطني للإصلاح النظام المدرسي 2000 -2001.	97
8. إصلاحات 2004 .	98
9. واقع وأفاق التعليم العالي في الجزائر.	99
خلاصة الفصل.	104
اللفصل الثالث: إصلاحات التعليم العالي العالمي و أثرها على التكوين الجامعي في الجزائر.	
تمهيد.	106
مقدمة.	107
1-إعلان بولونيا لإصلاح للتعليم العالي الاوروبي: الفلسفة و الاهداف.	108
2- مسار بولون.	108
3- نظام ل. م .د دوليا.	110
4- مبادئ مسار بولون	116
5- الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.	117
5- 1- كيف يمكن لمسار بولونيا تغيير خريطة التعليم العالي الاوروبي	118
6- مسار بولون خارج أوروبا .	118
7- لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل. م. د ؟	119
7-1 أسباب اختلال النظام الجامعي.	120
7-2 لماذا الإصلاح.	123

8ـ لمحة عامة عن نظام ليسانس ، ماستر, دكتوراه (ل م د) في الجزائر.	124
1.8 تطبيق ليسانس, ماستر, دكتوراه (ل م د) في الجزائر.	124
2.8 ل. م . د الاختيار العقلي.	125
3.8 هيكلة – ليسانس, ماستر, دكتوراه (ل.م.د)	127
4.8 – مبادئ ليسانس – ماستر –دكتوراه (ل م د).	133
5.8 مجالات التكوين.	133
6.8 مميزات ليسانس – ماستر – دكتوراه (ل م د) في الجزائر.	139
9ـ أهداف الإصلاحات .	140
9ـ 1 الأهداف الكمية و الكيفية للإصلاح.	141
10 ـ واقع التعليم العالي الجزائري بعد الإصلاح.	143
خلاصة الفصل.	146
الفصل الرابع:.التوجهات العالمية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.	
تـمهـيد.	148
1. مفهوم الجودة المدلول و المنشأة.	149
1.1 بعض تعاريف الجودة في التعليم .	152
2.1 مفهوم ضمان الجودة.	154
3.1 تعريف ضمان الجودة.	154
4.1 مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي.	155
2. نهج أو مقاربة الجودة.	158
3. تقييم الجودة في التعليم العالي.	158

1-3التقييم البنائي .	159
2-3التقييم التلخيصي.	159
3-3التقييم الداخلي .	161
4-3 التقييم الخارجي .	161
4. التدقيق (مراجعة الجودة) L'audit	162
1-4 التدقيق الداخلي.	163
4 -2 التدقيق الخارجي.	163
5. الاعتماد. L'accréditation	163
1-5 تعريف الاعتماد.	164
6. نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الجودة.	165
7. الرواد الأوائل للجودة.	168
1-7 إدوارد ديمينغ.	168
2-7 فليب كروسبي.	171
3-7 جوزيف جوران.	173
8. أهمية الجودة :	174
9. مبررات و متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي	175
10. معايير ضمان الجودة و الاعتماد في التعليم العالي.	177
11. أنواع ضمان الجودة.	178
1-11 ضمان الجودة الداخلية .	180
2-11 ضمان الجودة الخارجية.	184

12. المواصفات و القياسات العالمية (ISO).	189
1-12 فوائد تطبيق الايزو	193
13. الشبكة العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE	195
14. معايير الشبكة الأوروبية لضمان الجودة ENQA :	195
1-14 المراجع والمبادئ الأوروبية التوجيهية لإدارة الجودة الداخلية للمؤسسات التعليم العالي .	196
2-14 المراجع والمبادئ الأوروبية التوجيهية لإدارة الجودة الخارجية لمؤسسات التعليم العالي.	197
15. تطبيق الجودة في الجامعات الأوروبية.	198
16. التجارب الناجحة لهيئات ضمان الجودة الأجنبية والعربية.	199
1-16التجارب العالمية .	199
1-1-16 تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.	199
2-1-16 التجربة البريطانية في ضمان الجودة بالتعليم العالي ,	201
3-1-16 تجربـــة اليابان .	203
4-1-16 التجربة الكورية.	204
17. ضمان الجودة في العالم العربي.	206
1-17الشبكة العربية لضمان الجودة و الاعتماد في التعليم.	206
2-17 التعريف بالشبكة العربية لضمان الجودة و الاعتماد في التعليم.	207
3-17 نماذج من الجامعات العربية التي تطبق الجودة و الاعتماد الأكاديمي.	208
1-3-17 التجربة المصرية في توكيد الجودة و الاعتماد.	209

17-3-2 التجربة الأردنية في ميدان ضمان الجودة .	211
18. مشروع إدراج نظام ضمان الجودة في التعليم العالي الجزائري.	213
18-1 مشروع وكالة لضمان الجودة بالجزائر.	215
18-2إنشاء وحدة الجودة في كل جامعة و مركز جامعي جزائري.	217
خلاصة الفصل.	220
الباب الثاني: الجانب التطبيقي .	
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .	
أولا : الدراسة الاستطلاعية.	224
1. اهداف الدراسة ألاستطلاعية	224
2. سمات الدراسة الاستطلاعية:	225
3. خطوات الدراسة الاستطلاعية:	225
4. حدود الدراسة الاستطلاعية:	230
5 ـ أدوات جمع البيانات في الدراسة الاستطلاعية.	234
6 ـ وصف أفراد عينات الدراسة الاستطلاعية.	234
6 ـ1 نتائج الدراسة الاستطلاعية.	237
7ـ الخصائص السيكومترية لأدوا ت البحث .	238
ثانيا : الدراسة الاساسية.	245
1. مجالات الدراسة الأساسية.	245
2ـ مجتمع الدراسة.	245
3ـ عينة الدراسة الاساسية .	246
4 ـ المنهج المستخدم.	247

5 ـ طريقة الاجابة عن الاستبيان.	249
6 ـ كيفية تمرير الاستبيان.	249
خلاصة الفصل .	249
الفصل السادس : عرض و مناقشة نتائج الدراسة .	
1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة .	251
1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الأولى.	251
1 ـ2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية ثانية .	261
1.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية لثالثة.	268
1.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الرابعة.	278
1 ـ5 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الخامسة .	285
2 ـ مناقشة نتائج البحث وفق الفرضية العامة.	291
ـ خلاصة الفصل .	295
خاتمة و اقتراحات.	297
اقتراحات خاصة بالدراسات والبحوث اللاحقة حول الموضوع.	300
المراجع.	302
الملاحق.	322

قائمة الجداول

قائمة الجداول.

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
01	ارتفاع عدد أعضاء هيئة التدريس في الفترة الممتدة من 1962 ـ 2011	86
02	تزايد عدد الطلبة المسجلين في التدرج حسب المجموعة الكبرى للاختصاصات من 1962 إلى غاية 2011	100
03	تزايد عدد الطلبة المسجلين.(1962 ـ 2011)	101
04	الدول المشاركة في مسار بولونيا ابتداء من 1999	115
05	نقاط التأثر والتشابه بين أفكار كروسبي ومبادئ ديمنغ.	173
06	ثلاثية الجودة لجوران.	173
07	المواصفات الدولية للجودة.	192
08	بعض هيئات الجودة و الاعتماد الأكاديمي بالوطن العربي.	212
09	المعطيات الخاصة بالدخول الجامعي 2015/2014.	229
10	عدد الطلبة الاجانب المسجلين في جامعة العربي بن مهيدي.	230
11	توزيع الطلبة على الكليات.	231
12	عدد الاساتذة (الدخول الجامعي 2015/2014) بجامعة العربي بن مهيدي.	233
13	عدد أفراد عينة الأساتذة المستجوبون حسب الجنس ــ الكلية ــ القسم.	235
14	محاور الاستمارة الأولية.	237
15	عدد فقرات الاستبيان قبل عرضه على الخبراء و بعدها.	240
16	نتائج صدق المحكمين للاستبيان.	242
17	عدد أفراد العينة التجريبية من الاساتذة حسب الجنس ــ الكلية ــ القسم.عند تطبيق و إعادة تطبيق .	244
18	توزيع أفراد عينة الدراسة .	246
19	توزيع أفراد العينة حسب الرتبة .	247
20	استجابة المبحوثين أساتذة لبنود الفرضية الجزئية الاولى,	252

21	النسبة المئوية ومربع كا2 والترتيب للمحور الاول : محتـــوى البرامج.	259
22	قيم كا2 المحسوبة للمحور .	261
23	استجابة المبحوثين أساتذة لبنود الفرضية الإجرائية ألثانية ، النسبة المئوية التكرار و مربع كا2 .	262
24	ترتيب الفقرات للمحور الثاني: هيكلـــة التكوين .	266
25	قيم كا2 المحسوبة للمحور الثاني .	268
26	استجابة المبحوثين أساتذة لبنود الفرضية الاجرائية الثالثة .النسبة المئوية ، التكرار ، مربع كا2 و الرتب .	269
27	قيم كا2 المحسوبة للمحورالثالث.	276
28	النسبة المئوية ومربع كا2 والترتيب للمحور الثالث.	277
29	استجابة المبحوثين لبنود الفرضية الإجرائية الرابعة. النسبة المئوية ،التكرار ، مربع كا2 و الرتب .	279
30	النسبة المئوية و مربع كا2 و الترتيب	284
31	قيم كا2 المحسوبة للمحور الرابع.	
32	استجابة المبحوثين لبنود الفرضية الجزئية الخامسة .النسبة المئوية ، التكرار ، مربع كا2 و الرتب .	286
33	قيم كا2 المحسوبة للمحور الخامس.	290
	النسبة المئوية التكرار ومربع كا2 والترتيب.	292

قائمة الأشكال

قائمة الأشكال.

الرقم	عنـــوان الشكل .	الصفحة
01	ادوار هيئة التدريس.	83
02	أعضاء هيئة التدريس إلى غاية 2011	87
03	دورة نظام ل.م.د .	126
04	التكوين الخاص بنظام ليسانس– ماستر– دكتوراه (ل.م.د).	132
05	وحدات تعليمية في نظام ل.م.د	136
06	دائرة ديمنغ PDCA الخاصة بالجودة.	169
07	العناصر المتداخلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي.	179
08	المتوسط العام لدرجة الموافقة على محاور الاستبيان.	292

مقدمـــــة

مقدمة عامة :

يعتبـــر التعلـــيم العـــالي النـــواة الأساســـية لبنـــاء دولـــة حديثـــة . و يشـــهد فـــي وقتنـــا الحـــالي تغيـــرات و تحـــديات كبيـــرة، حيـــث أصـــبحت كـــل الأمـــم اليـــوم توليـــه أهميـــة كبـــرى لمـــا لـــه مـــن ادوار فـــي حيـــاة الأفـــراد و المجتمـــع لأنـــه يشـــكل محـــورا رئيســـيا فـــي النشـــاط الاجتمـــاعي و السياســـي و الاقتصـــادي فـــي كـــل بلـــد خاصـــة فـــي هـــذا العصـــر. تحـــددت ملامحـــه مـــن خـــلال ســـرعة وتيـــرة التغيـــر المفـــاجئ فـــي العلاقـــات الدوليـــة,و تفجـــر المعرفـــة الإنســـانية بشـــكل ملفـــت للنظـــر فـــي مجـــالات متعـــددة فـــي حيـــاة الأفـــراد. و أصـــبح العـــالم اليـــوم كقريـــة صـــغيرة تلاشـــت فيـــه الحـــدود و تقلصـــت المســـافات حيـــث تحولـــت فيـــه الـــدول و المجتمعـــات مـــن مجتمعـــات وطنيـــة محليـــة إلـــى مجتمـــع دولـــي إلـــى قريـــة عالميـــة بتـــأثير العولمة.

مـــن هنـــا جـــاءت النظـــرة التخطيطيـــة للتعلـــيم بمختلـــف مســـتويات بمـــا فـــي ذلـــك التعـــليم العـــالي و البحـــث العلمـــي. وقـــد أدركـــت كثيـــر مـــن الأمـــم أنهـــا لا تســـتطيع مواكبـــة التقـــدم الســـريع فـــي هـــذا العصـــر إلا عـــن طريـــق إصـــلاح التعلـــيم العـــالي حتـــى يكـــون ذو فعاليـــة و جعلـــه فـــي خدمـــة و تنميـــة المجتمـــع حتـــى تصـــبح مخرجاتـــه (أي الطلبـــة) علـــى نوعيـــة متميـــزة بمقـــدورها الإســـهام فـــي تحقيـــق التنميـــة الشـــاملة و فـــد تلقـــوا الكثيـــر مـــن العلـــم والمعرفـــة التـــي تتماشـــي مـــع الطلبـــات الملحـــة علـــى التعلـــيم العـــالي فـــي الوقـــت الـــراهن, كمـــا جـــاء فـــي البيـــان الختـــامي للمـــؤتمر العـــالمي للتعلـــيم العـــالي (UNESCO9octobre1998.p.1). ، إذ يجـــب تطـــوير و تأهيـــل المســـتخدمين و التكـــوين المرتكـــز علـــى المهـــارات و تحســـين والحفـــاظ علـــى جـــودة التعلـــيم و البحـــث و نجاعـــة البـــرامج وتوظـــيف خريجيهـــا والتعـــاون الـــدولي وبمعنـــي أخـــر تحســـين ورفـــع جـــودة التعلـــيم

العالي.

و ممـــا لا شـــك فيـــه أن قيـــام المجتمـــع المتطـــور فكريـــا وعلميـــا والراقـــي باتجاهاتـــه التعليميـــة و التربويـــة الجديـــدة ومـــا قـــد يترتـــب عليهـــا مـــن نتـــائج ايجابيـــة فـــي مختلـــف مجـــالات الحيـــاة ســـوف يـــؤدى بـــه إلـــى الابتعـــاد عـــن قيـــم و ســـلوكيات المجتمـــع القـــديم بكافـــة أشـــكاله والعمـــل علـــى بنـــاء قـــيم معرفيـــة جديـــدة تـــتلاءم مـــع طبيعـــة المجـــتمع و أهدافـــه وغاياتـــه تلـــك التـــى تكمـــن ولا شـــك فـــي التعلـــيم بجميـــع مراحلـــه و علـــى الأخـــص التعلـــيم العـــالي الـــذي يســـعى إلى إعداد الإطارات العلمية المتخصصة و العلماء المؤهلين.

و فـــي هـــذا الإطـــار قامـــت الـــدول المتقدمـــة بمراجعـــة جذريـــة و شـــاملة لأنظمتهـــا التربويـــة و التعليميـــة وحـــدثت ثـــورة فـــي الفكـــر التعليمـــي ممـــا أنـــتج أنظمـــة جديـــدة تـــلاءم أكثـــر ما وصل إليه العالم.

و أصـــبح ينظـــر للتعلـــيم العـــالي علـــي انـــه المحـــرك الأساســـي لكـــل عناصـــر المجتمـــع بمـــا يمكـــن بتحســـين جودتـــه. و ممـــا اســـتوجب إعـــادة النظـــر فـــي تســـييره و تقييمـــه و تلقـــين المعرفـــة للطـــلاب بطريقـــة مغـــايرة عـــن الطرائـــق الكلاسيـــكية وذلـــك بـــإدراج معايـــير ومواصفـــات جديـــدة أثبتـــت نتائجهـــا فـــي مجـــال الاقتـــصاد وهـــي نظـــام ضـــمان الجـــودة فـــي التعلـــيم العـــالي .وذلـــك مـــن اجـــل إبـــراز و تحســـين نـــوعي و مســـتمر فـــي العمليـــة التعليميـــة التكوينية لرفع من مستوى خريجيها و تلاءم تكوينها مع متطلبات المجتمع .

و أصـــبحت اغلـــب الـــدول تهـــتم بمفهـــوم الجـــودة فـــي التعلـــيم العـــالي و تقـــدم بـــرامج تعليمية متقدمة متعددة التأهيل و متنوعة التخصص تفي بحاجات المجتمع .

ومـــن أبـــرز تحـــديات هـــذا العصـــر موضـــوع تطبيـــق جـــودة التعلـــيم العـــالي و الـــذي أصـــبح يشـــكل تحـــدياً يواجـــه مســـئولي مؤسســـات التعلـــيم العـــالي ، حيـــث بـــادرت العديـــد مـــن

المـؤتمرات التربويـة علـى الصـعيد العـالمي والإقليمـي بطـرح هـذا الموضـوع بغيـة لفـت نظـر القـائمين علـى التعلـيم لـه بجديـة، و قـد تـم التأكيـد عليـه فـي مـؤتمر اليونسـكو عـن التعلـيم العـالي فـي القـرن الواحـد والعشـرين علـى مـا ينبغـي علـى الحكومـات و مؤسسـات التعلـيم عملـه بهـذا الخصـوص ، مـن حيـث البحـث عـن جـودة النوعيـة فـي كـل شـيء خصوصـاً فـي ظل طغيان الكم بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي.

أن الاهتمـام بضـمان الجـودة فـي التعلـيم العـالي أصـبح مـن اولويـات منظمـات دوليـة و إقليميـة لمـا يقدمـه للمجتمـع مـن خـدمات تلبـي حاجاتـه كمـا أشـار إليـه فـي توصـيات المـؤتمر العـالمي للتعلـيم العـالي سـنة 1998 (UNESCO **)** Op. cité 9 octobre1998.p.3فـي بنـده الحـادي عشـر علـى الاهتمـام بـالتقييم و جـودة التعلـيم العالي في جميع وظائفه و نشاطاته.

أن الاهتمـام بعمليـة تقيـيم الجـودة فـي التعلـيم العـالي كمـا أكـد عليـه (ن .بوزيـد .(N.Bouzid.2002.2003) p.151 بـان أغلبيـة البـاحثين متفقيـن علـى أن تقيـيم الجودة يجب عليه الاهتمام بالجوانب التالية :

- جـودة المسـتخدمين، جـودة المنـاهج، جـودة الطلبـة. و جـودة البنـاءات و محيط الجامعة.

إن التسـيير الكلـي فـي الجامعـة يجـب أن يبنـا حـول الجـودة بإشـراك كـل أعضـاء الهيـئة الأكاديمية للإجابة على حاجيات الطالب و المجتمع عامة.

(KarimaMessaoudi.Université20août.Skikda.2009.) أن تحسـين مسـتوى متميـز لجـودة التعلـيم العـالي لا يمكـن أن يتحقـق إلا بتضـافر جهـود جميـع العاملين في الجامعة و مشاركة فاعلة من جانب الطلبة ، هيئة التدريس و الاداريين .

وقـد وصـــل الاهتمـام بنظـام تقيـيم الجـودة فـي الـدول المتقدمـة إلـى مراحـل عاليـة فـي تطبيقاتـه. و الجزائـر وعلـى غـرار مـا يجـري مـن حولهـا مـن إصـلاحات فـي التعلـيم العـالي أرادت أن تحـــذوا حـــذو تلـــك المؤسســـات الرائـــدة ، و تحـــاول أن تحاكيهـــا فـــي بعـــض المجـالات وأن تكيـف خبـراتها و تجاربهـا فـي تطبيـق جـودة التعلـيم العـالي مـع مراعـاة مـا ينســجم مــع واقــع الجامعــة الجزائريــة وعــدم النقــل الكامــل لتجــارب الآخــرين.

(MESRS.1et 2 juin 2008.)

مــن هنــا ولأهميــة الموضــوع ارتأينــا أن نركــز بحثنــا فــي هــذا الاتجــاه بعــد مــا أصـبح تقيـيم الجـودة فـي التعلـيم العـالي ضـرورة ملحـة خاصـة بعـد أن أدخلـت اصـطلاحات جديـدة علـى التعلـيم العـالي بتبنـــي نظـام ل.م.د ، لان نجـاح أي تعلـيم جـامعي مـرتبط بمـدى مـا يتـوفر لـه مـن عناصـر جيـدة مـن أعضـاء هيئـة التـدريس ، ولا كيـان لمؤسسـات التعلـيم العـالي بـدون هيئـة التـدريس فهـو حجـر الزاويـة بهـا . إضـافة الـى تبنـى اسـتراتيجية لتحديـد معايير تقييم المؤسسات الجامعية و البرامج التى تقدمها .

ومن اجل معرفة ذلك قسم البحث إلي جانبين : جانب نظري ، وجانب تطبيقي.

وقـد قسـم الجانـب النظـري للبحـث إلـى أربعـة فصـول حاولنـا فيهـا معالجـة هـذه الجوانب اعتمادا على مجموعة من المراجع العربية و الأجنبية لإثراء البحث نظريا.

- **الفصـــل الأول :** حاولنـــا أن يكـــون الفصـــل الأول كمـــدخل تمهيـــدي إلـــي موضـــوع البحـــث و ذلـــك مـــن خـــلال تقـــديم دوافـــع اختيـــار البحـــث ، أهدافـــه ، إشـــكاليته ، فرضـــية الدراســـة ، تحديـــد المفاهـــيم و المصـــطلحات التـــي نســـتخدمها و التطـــرق إلـــي مختلـــف الدراســـات الســـابقة العربيـــة و الأجنـــبية وإبـــراز نقـــاط التشـــابه و الاخـــتلاف ومكانـــة الدراسة الحالية منهم.

- **الفـــصل الثـــاني:** حاولنـــا التطـــرق فـــي هـــذا الفصـــل فـــي جـــزءه الأول إلـــى **التعلـــيم العـــالي العـــالمي و توجهاتـــه** مـــن خـــلال محاولـــة تقـــديم مفهـــوم التعلـــيم العـــالي العـــالمي ، أهدافـــه ، توجهاتـــه و التطـــرق إلـــى شـــرح الاتجـــاه الجديـــد للتعلـــيم العـــالي آلا وهـــو التـــدويل. و إلـــى الإعـــلان الـــدولي حـــول التعلـــيم العـــالي فـــي القـــرن الحـــادي و العشـــرين ، كـــذلك إلـــى تغيـــر خريطـــة التعـــليم العـــالي فـــي الفضـــاء الأوروبـــي ، وأبرزنـــا فيـــه ظهـــور النظـــام الجديـــد ل.م.د (ليســـانس ـــ ماستر ـــ دكتـــوراه) ممـــا ترتـــب عنهـــا التطـــرق إلـــي التعلـــيم العـــالمي الجديـــد فـــي ضـــوء هـــذه الإصـــلاحات ، وكـــذلك رؤيـــة عـــن التعلـــيم العـــالي فـــي العـــالم العربـــي ومختلف المؤتمرات التي عقدة .

أمـــا الجـــزاء الثـــاني **: تطـــور التعلـــيم العـــالي فـــي الجزائـــر** تضـــمن ظهـــور التعلـــيم العـــالي فـــي الجزائـــر ، نشـــأة الجامعـــة الجزائريـــة . وتطرقنـــا إلـــى أهـــم المكونـــات البشـــرية للجامعـــة و هـــي هيئـــة التـــدريس وتكونانهـــا مـــن خـــلال تعريفهـــا وتركيبتهـــا و ســـماتها ومســـاهماتها فـــي مختلـــف الإصـــلاحات التـــي يعرفهـــا التعلـــيم العـــالي الجزائـــري ودورهـــا فـــي مســـايرة توجهاتـــه خاصـــة نظـــام ل.م.د مـــن خـــلال تقيـــيم نظـــام ضـــمان الجـــودة باعتبـــار أن هيئـــة التـــدريس هـــي حجـــر الزاويـــة لمعرفـــة إلـــي أي مـــدي يمكـــن تقيـــيم ضـــمان الجـــودة فـــي التعليم العالي.

كـــذلك إبـــراز أهـــم الإصـــلاحات التـــي مـــرت بهـــا و التركيـــز علـــى إصـــلاحات 1971 و إصـــلاحات 2004 التـــي ترتـــب عنهـــا تطبيـــق نظـــام ل . م . د (ليســـانس، ماســـتر، دكتـــوراه) و التطرق إلي واقع و آفاق التعليم العالي في الجزائر.

- **الفـــصل الثالـــث:** جـــاء هـــذا الفـــصل تحـــت عنـــوان **نظـــام ل.م.د**

(لســـانس-ماســـتر-دكتـــوراه) و يتضـــمن أولا تقـــديم لنظـــام ل.م.د دوليـــا وذلـــك مـــن خـــلال التطـــرق لمســـار بولـــون و التعـــرف علـــى أهدافـــه وتوجهاتـــه . وأبرزنـــا فيـــه ظهـــور النظـــام الجديد ل.م.د (ليسانس . ماستر . دكتوراه) في التعليم العالي العالمي .

وعلـــى ضـــوء هـــذه الإصـــلاحات ركزتـــا أكثـــر علـــي تطبيقاتـــه فـــي الجزائـــر . و التأكيـــد علـــى واقـــع التعلـــيم العـــالي الجزائـــري بعـــد الإصـــلاح و علـــى أهـــم الاخـــتلالات التـــي يتعـــرض لها.

- **الفـــصل الرابـــع: المعنـــون ب: التوجهـــات العالميـــة لتطبيـــق نظـــام ضـــمان الجـــودة قـــي التعلـــيم العـــالي.** تضـــمن هـــذا الفصـــل تحليـــل لمفهـــوم ضـــمان الجـــودة مـــن خـــلال تعريفـــه منشـــأه وكيـــف تـــم تطبيقـــه فـــي التعلـــيم العـــالي العـــالمي مـــع إبـــراز نظـــم ضـــمان الجـــودة الـــداخلي و الخـــارجي مـــع التطـــرق إلـــى المعـــايير الدوليـــة مـــن خـــلال منظمـــات دوليـــة وإقليميـــة عربيـــة. وتطرقنـــا الـــى محاولـــة تقيـــيم هـــذا النظـــام . ومشـــروع إدخـــال نظـــام الجـــودة فـــي التعلـــيم العالي الجزائري (ل.م.د) وما له من انعكاسات علي الجامعة الجزائرية.

أما **الجانب التطبيقي** فيتضمن فصلين.

- **الفصـــــل الخـــــامس :** تطرقنـــــا فيـــــه للإجـــــراءات المنهجيـــــة للبحـــــث بـــــداء بالدراســـــة الاســـــتطلاعية التـــــى تـــــم تحديـــــد خطواتهـــــا و أهـــــدافها و التعريـــــف بمجالهـــــا المكـــــاني و حـــــدودها الزمنيـــــة ، كمـــــا قمنـــــا بوصـــــف عينـــــات الدراســـــة الاســـــتطلاعية و استعرضـــــنا أهـــــم أســـــئلة المقابلـــــة النصـــــف موجهـــــة التـــــى اعتمـــــدناها كوســـيلة أساســـية لجمـــع البيانـــات فـــي الدراســـة الاســـتطلاعية بهـــدف بنـــاء اســـتمارة البحـــث حيـــث تـــم مـــن خـــلال هـــذه الوســـيلة تحديـــد المحـــاور الكبـــراء لاســـتمارة بحثـــنا بعـــد تحليلها .

أمـــا الدراســـة الأساســـية فتـــضمنت التـــذكير بمنـــاهج البحـــث و أدوات جمـــع البيانات و كذلك مجتمع البحث و مواصفة العينة .

- **الفصـــل الســـادس :** تـــم تخصيصـــه إلـــى عـــرض النتـــائج و مناقشـــتها علـــى ضـــوء فرضـــيات الدراســـة كمـــا قمنـــا بـــالتعليق العـــام علـــى النتـــائج و قـــدمنا بعـــض الاقتراحات و التوصيات بناءا على طبيعة هذه النتائج.

الجانب النظري

الفصل الأول.

التعريف بموضوع الدراسة و إشكاليته.

الفصل الأول :التعريف بالدراسة.	
1 ـ دوافع اختيار البحث.	11
2 ـ أهمية الدراسة .	12
3 ـ أهداف الدراسة.	13
4 ـ إشكالية البحث.	13
5 ـ فرضيات الدراسة.	18
6 ـ المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث.	19
7 ـ الدراسات السابقة.	25
1.7. الدراسات الوطنية	27
2.7. الدراسات العربية	34
3.7. الدراسات الأجنبية	40
4.7. تعقيب على الدراسات السابقة.	42
خلاصة الفصل.	44

تمهـــيـد

يشهد التعليم العالي الدولي في وقتنا تغييرات و تحديات كبيرة و أصبحت كل الأمم تولي له أهمية كبرى لماله من ادوار في حياة الأفراد و المجتمع ، لأنه يشكل محورا رئيسيا في كل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في كل الدول خاصة في هذا العصر الذي تحددت ملامحه من خلال سرعة وتيرة التغيرات و تفجر المعرفة الإنسانية بشكل ملفت للنظر في مجالات متعددة في حياة الأفراد.

أصبح التعليم العالي يحظى باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة و النامية على حد سواء باعتباره المحرك الأساسي لتنمية في مجالات الحياة المختلفة.

وأصبح العالم اليوم كقرية صغيرة تلاشت فيه الحدود,و تقلصت المسافات حيث تحولت فيه الدول و المجتمعات من مجتمعات محلية إلى مجتمع دولي أو قرية عالمية بتأثير العولمة. من هنا جاءت النظرة التخطيطية للتعلم العالي,وأدركت كثير من الأمم انه لا تستطيع مواكبة التقدم السريع في هذا العصر,إلا عن طريق إصلاح التعليم العالي و جعله في خدمة المجتمع حتى تصبح مخرجاته (أي الطلبة) قادرين على التأقلم مع المتغيرات الاجتماعية و الاقتصادية و يتناسب مع احتياجات ومتطلبات الوسط الذي ينتمون إليه.

1. دوافع اختيار الموضوع.

الدافع الخاص و يدخل في إطار اهتماماتي والمتمثل في كون الموضوع كان محطة لانطلاق من خلال مذكرة الماجستير و قد قطعت فيه شوطا تحت عنوان :

"مكانة ضمان الجودة في نظام ل.م.د. بالجامعة الجزائرية حسب أرى هيئة التدريس." ولذلك ارتأيت طرحه مرة أخرى ، و من منظور جديد ، و بهذا سنطرق باب الموضوع مرة ثانية في محاولة للولوج إليه و الكشف عن **تقييم** نظام ل.م.د في ضوء ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية .

إن الاهتمام بجودة التعليم وتطبيق نظمها ونشر مبادئها مطلباً ملح وخيار إستراتيجي في النظم التعليمية كافة ، وعلى المؤسسة التعليمية أن تستجيب لهذا المطلب وتهتم بالجودة كمعيار للمنتج التعليمي وتراعي فيه البيئة المستخدمة لهذا المنتج . ويدعم هذا المطلب التوجه والاهتمام نحو الجودة الشاملة ، والذي كان دائماً المعيار الذي يميز المؤسسة التعليمية في مختلف مراحل التعليم وخاصة العليا منه وتستوجب معطيات العصر والتحديات التي تواجهها خطط التنمية في مؤسساتنا التعليمية الأخذ بمعايير الجودة في المؤسسات التعليمية لان التحديات والتنافس القوي في الأسواق العالمية أصبحا قائمين على مواصفات عالمية ترتكز على معايير الجودة في الإنتاج والأداء ، و لعل هذه المعايير هي أساس المفاضلة والتميز و يتطلب تحقيق الجودة الالتزام بهذه المعايير، كما أن التأكد من تحقيق تلك الأسس يتم من خلال بناء نظام لضمان الجودة و معايير تقييمه . لذلك ينبغي إخضاع منظومة التعليم العالي بجميع مكوناتها للتقييم المستمر ضمن إطار نظام الجودة الذي له معاييره المحددة و مع إدخال إصلاحات على الجامعة بإدراج نظام ل.م.د (ليسانس، ماستر،دكتوراه) و في ظل التغيرات العالمية الجديدة كون الجزائر بموقعها لا يمكن لها أن تبقي بمنأى عن ما يحدث في العالم والتعليم العالي خاصة و مع تطبيق هذه الإصلاحات منذ أحد عشر سنة بدأت تظهر بعض التساؤلات عن ما هي الأهداف التي يصبو إليها نظام ل م د ؟ وهل مناهج و طرائق التكوين في نظام ل.م.د تتماشى مع متطلبات سوق الشغل . وهل هيكلة

هذا الإصلاح توفر جودة عالية؟

للوقوف و الكشف عن مدى توفر ضمان جودة التكوين في نظام ل .م. د بالجامعة الجزائرية من خلال تقييم هذا النظام. دفعنا الفضول أن نبحث عن تقييم نظام ل م د في ضوء تطبيق ضمان الجودة في التكوين بهذا الإصلاح وفق أراء هيئة التدريس.

كما أن الإرشادات الجديدة لمنظمة ليونسكو بشأن إدراج ضمان الجودة في التعليم العالي أصبح حقيقة لا مناص منها ، وأصبحت توضع معايير خاصة للجودة في التعليم العالي.

من هن نتساءل ما هو الحال في الجامعة الجزائرية و كيف تقييم نظام ل م د في ضوء تطبيق ضمان الجودة ؟ حني تصبح جامعتنا تسير وفق معايير جودة تؤهلها في الانضمام إلي صرح الجامعات العالمية من حيث الاعتراف بمخرجاتها.

2. أهمية الدراسة .

تأتي هذه الدراسة كمحاولة لوضع اللبنات الأساسية لدراسة و تحليل الجوانب التي لم تنل قسطها من الاهتمام في الدراسات السابقة العربية خاصة ، سعيا لتحقيق إضافات نوعية إلى ما وصل إليه الإنتاج الفكري الأكاديمي و الميداني من كتب و مراجع و دراسات سابقة في مجال **تقييم إصلاح نظام ل. م .د في الجامعة الجزائرية في ضوء تطبيق نظام ضمان الجودة** و من ثم تقديم المقترحات الملائمة للشروع بوضع هيكلة جديدة لتقييم بالمؤسسات الجامعية تراعي الجودة. و تزويد المسؤولين عن القطاع بتغذية راجعة عن إمكانية تطبيق مبادئ الجودة في مؤسسات التعليم العالي وذلك لنقض الوعي الكافي بثقافة إدارة الجودة لدى القائمين على المؤسسات التعليمية، إضافة إلى ضعف المخرجات من الجامعات الجزائرية.

من هنا تتجسد أهمية هذه الدراسة في الأهداف المذكورة أعلاه التي نسعى الكشف عنها، فضلا عن الجوانب التالية :

- تعد الدراسة الميدانية الأولى (على حد اطلاع الباحث) التي تتناول تقييم نظام ل م د في ضوء ضمان الجودة .
- كما أنها تعد المحاولة الأولى (على حد اطلاع الباحث) للوصول إلى نقاط الخلل التي تنتاب التقييم في النظام الحالي (ل.م.د) في إطار موضوعي شامل .

لقد كثر الطلب على التعليم العالي فأصبحت الجامعة تراهن على أن تساير و تلاءم المتطلبات و التحديات الداخلية و الخارجية وتحسن في نوعية أداءها وما الإصلاح الجامعي ل.م.د الذي تبنته الجامعة الجزائرية يطرح إشكالية في أهدافه و نوعيته و ضمان جودته و البحث في الجودة أين تكمن ؟ لان التحدث عن ضمان الجودة ليس بحاجة إلي نقاش بل أصبح شرط أساسي و ضرورة ملحة، تسمح لتعليم العالي بدخول بقوة في بداية الألفية الثالثة، بتطوير نموذج ضمان الجودة في نظام ل.م.د المتبع منذ أحد عشر سنة ببلادنا و رغبة منا للوصول إلى معرفة تقييم نظام ل م د في الجامعة الجزائرية في ضوء تطبيق ضمان الجودة وفق أعضاء هيئة التدريس. حفزنا إلى البحث في هذا الاتجاه.

3. أهداف الدراسة.

جاءت هذه الدراسة التي تهتم بهذا الموضوع الحديث على الجامعة الجزائرية و هو الرغبة في معرفة مدى تقييم نظام ل م د في ضوء تطبيق ضمان جودة التكوين في الجامعة الجزائرية و الكشف عن نجاعته و نوعيته في تقييم هذا الإصلاح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المسئول الأول عن تلقين الطلبة المعارف العلمية و المعرفية . وكذا الإجابة على التساؤلات و التحقق من الفرضيات .

4. إشكالية البحث.

أمام التغيرات الكبيرة في الاقتصاد و الثقافة و التربية بدا الحديث يدور عن كيف يجب أن يتغير التعليم العالي ؟ وان كان التعليم العالي لم تصل حركة عولمته إلى مستوى ما بلغه من اندماج وتأثير في

الدورة الاقتصادية العالمية ،فان الاهتمام بدا أكثر وضوح بتأثير العولمة على التعليم و لاسيما العالي.

(جابر و تاوريريت.– 2008. ص.101)

أن التوجهات الجديدة للتعليم العالي الدولي بدأت تركز اهتماماتها على الجودة ، و أضحت من اهتمامات كل الساهرين عليه فبدأت تتسابق مختلف الدول في رفع مستويات الجودة في هذه المرحلة من التعليم بما يكفل رفع جودة الخريج في عصر تسود فيه التنافسية ولا يعترف إلاّ بالخريج ذي الجودة العالية لذلك تزايد الاهتمام العلمي والعملي بالجودة في التعليم العالي شمولا وعمقا . **(صيفور ..2005– 2006. ص.71)**

أصبحت الجودة من بين أهم الوظائف التعليمية في مؤسسات التعليم العالي لأن هذه الأخيرة مرتبطة بالطلب العالمي بحيث نوعية ضمان الجودة و تقييمها أضحى ضرورته ملحة و أصبحت تشكل أكبر تحديات التعليم العالي و أخذت منظمات دولية و إقليمية و محلية بالاهتمام بالتعليم العالي و جاء مؤتمر منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة (لونيسكو) (5–9 أكتوبر 1998) بباريس ليعطي الدور الكبير للتعليم العالي في القرن الحادي و العشرينو ركزت وثيقة المؤتمر على الموضوعات الأربعة للمؤتمر العالمي و هي:

– الملائمة – **الجودة** – الإدارة و التمويل – التعاون الدولي.

إن الجودة و مالها من أهمية في التعليم العالي حيث أخذت محور أساسي للمواضيع المؤتمر العالمي. و الحرص عليها و تطبيق سياسة تقوم على نهج ضمان الجودة في كل عنصر من عناصر المؤسسة ككيان عام يعمل بوصفه نظاما متماسكا و تتوقف جودة التعليم العالي حسب و وثيقة مؤتمر لونيسكو على:

- جودة مستوي العاملين ، و جودة مستوي البرامج ، و جودة مستوى الطالب و جودة البني الأساسية و البيئة الداخلية و الخارجية ، و جودة مستوى إدارة المؤسسة و أخيرا غرس ثقافة التقييم داخل

المؤسسات و مع تزايد الطلب علي التعليم العالي زاد الاهتمام الإقليمي بالجودة مما تمخض عنه إصلاح جذري في التعليم العالي الأوروبي و ترتب علية اتجاه جديد في التعليم العالي و ميلاد نظام **ل م. د** ''ليسانس ماستر دكتوراه''. وركز اهتمامه أكثر بالجودة خلال تصريح برلين 2003/09/0 من طرف وزراء التربية لوضع خطوط توجيهية لضمان الجودة في التعليم العالي و تعتبر الجودة هي حجر الزاوية في بناء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي. **(CNE. Janvier 2006 page 3)**

أما مؤسسات التعليم العالي العربية بدورها اهتمت بالجودة و ذلك من خلال المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (الالسكو) في مؤتمرها الثامن الذي انعقد بالقاهرة في الفترة 24-27 ديسمبر 2001 تحت عنوان "**الجودة و النوعية في لتعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي**" و أكد على دعوة الدول العربية إلى وضع معايير الجودة الأكاديمية و إنشاء هيئة وطنية لضمان الجودة في التعليم العالي و البحث العلمي.(التعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي موقع الالسكو . www.alesco.or آخر مطالعة للموقع 2015/03/25).

إن الاهتمام بنوعية و جودة التعليم العالي الذي أفرزته العولمة ، هذا التغيير الذي طرى على المستوى الدولي و الإقليمي ، أصبح مفروض على الجامعة الجزائرية في بداية الألفية الثالثة ، تستوقف قطاع التعليم العالي في الجزائر و تجعله في مواجهة تحديات جديدة تفرض على الجامعة الجزائرية مواصفات و منهجيات ينبغي أن تعتمدها في إصلاحاتها لضمان جودة تكوينها و هذه الإصلاحات تتم وفق لمنطق التحولات التي حدثت في جامعات العالم ، و التي بشرتها الجزائر بهدف ترتيب الأمور استعدادا للاندماج في المجتمع الدولي . و قضية ضمان الجودة ليست محل اهتمام الجزائر فقط إنما هي قضية تشغل بال الكثير من الدول كإشكالية مشتركة بينهم. فالكل يعاني جملة من التحديات كازدياد عدد الطلبة ، تمويل التعليم العالي ، مشكلة نوعية التعليم و نجاعته الذي اتخذ الصبغة الدولية.

و الجامعة الجزائرية على غرار باقي الدول سارعت كغيرها من الدول المعنية بقضية إدخال ضمان الجودة في التعليم العالي و بضرورة جعله في مصاف الأنظمة التعليمية العالمية بتبني نظام **ل.م.د** (ليسانس ماستر دكتوراه) على منظومتها الجامعية. بحيث تكون مطابقة للمعايير الدولية و ذلك لأن مظاهر تدويل التعليم العالي كالتعاون العلمي، تبادل الخبرات بين مختلف الجامعات ، التربصات ، البعثات ، ضرورة إصلاح البرامج التكوينية...الخ.

و أصبحت كل مؤسسة تعليمية تسعي إلى الامتياز ولا تستطيع واحدة منهم الإلمام بكل الميادين المعرفة و البحث. و مع انفجار المعرفة بحيث من الغير الممكن الوصول إلى كل المعارف دون تدويل التعليم العالي الذي أصبح هدف أساسي لكل المهتمين بالتعليم العالي العالمي. **(Nabil Bouzid.p49)**

و في نهاية القرن الماضي و بداية الألفية الثالثة ظهرت توجهات عالمية جديدة لتدويل التعليم العالي و كذا توجهات نحو تنويع ملامح التكوين و تكيفها مع عولمة الاقتصاد، وإعادة النظر في بناء التعليم العالي إضافة إلى توجه نحو تحقيق الحرية الأكاديمية و استقلال التسيير في الجامعة. **(سليم صيفور .مرجع سابق.ص.8)**

الجزائر ورغبة منها أن تساير المتغيرات العالمية في إرساء نظام ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية في نظام ل م د المطبق منذ سنة 2004. تسعى إلى تقييم هذا النظام و التركيز على نقاط القوة و الضعف. نظمت الملتقى الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع و المتطلبات **(وزارة التعليم العالي. – الجزائر.1-2 جوان 2008.)** بغرض تمكين المؤسسات الجامعية الجزائرية من الاستفادة من الخبرة الدولية في ميدان ضمان الجودة من جهة .

من جهة أخرى إدراج مشروع ضمان الجودة والتقييم في مؤسسات التعليم العالي الجزائري و ذلك من خلال إرساء نماذج الجودة التي تتماشي مع حقيقة واقعنا حتى يتسنى تكوين نموذج و معايير لتقييم

لضمان الجودة خاص بالجامعة الجزائرية. و ذلك من خلال تقييم هذا الإصلاح في جوانبه التكوينية وتحديد معايير تقييم للمؤسسات الجامعية و البرامج التي تقدمها. أمام هذا الواقع الذي تمر به الجامعة الجزائرية، و مع إدراج النظام التكويني ل.م.د و مشروع تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

و على ضوء هذا نتساءل ما هي إستراتيجية المؤسسات الجامعية في إرساء معايير التقييم و كذا ما هي المدة الزمنية الواجب توفرها (تقييم كل سنتين ، ثلاث سنوات ، أربع سنوات ...الخ) . و ما هي الجوانب التي نعتمدها في عملية التقييم . هل هي برامج التكوين بكافة مجالاتها ؟ أو هيئة التدريس ؟ أو جودة تكوين الطالب ؟ أو طرائق و أساليب التدريس ؟ بهدف أن يكون خريج الجامعة (الطالب) تتماشى مهارته و مكتسباته العلمية و المعرفية مع متطلبات سوق الشغل ، و الوقوف عند نقاط القوة و الضعف لهذا الإصلاح . علما بأن من أهم أهداف هذا النظام هو تحسين جودة التكوين.

و رغبة منا للوقوف أمام هذه الإشكالية لمعرفة مكانة ضمان الجودة في التكوين الجامعي الحالي في اطار إصلاح ل م د حسب هيئة التدريس و كذا على مختلف التغيرات التي أدخلها نظام ل م د من جانب جودة التكوين و مدى تطبيق هذا الإصلاح في جوانبه البيداغوجية و التسيرية . من ذالك يمكن أن نطرح التساؤلات التالية :

أ. **التساؤل الرئيسي :**

✍ هل يتم تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية في ضوء معايير ضمان الجودة.

✍ هل توجد مكانة و أهمية كبيرة لضمان جودة التكوين و هيكلته في تطبيق نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية، وفي نفس الوقت إلى أي مدى نظام التكوين ل.م.د في الجامعة الجزائرية يضمن الجودة وفق أراء هيئة التدريس؟

✍ وهل نظام ل. م. د كنظام تعليمي جامعي يضمن الجودة بالجامعة الجزائرية بالنسبة إلى هيكلة

التكوين؟

- و هل نظام ل. م. د يضمن الجودة بالجامعة الجزائرية في محتويات البرامج؟
- وهل نظام ل.م.د يضمن الجودة بالجامعة الجزائرية بالنسبـــة لتأطـير ؟
- و هل نظام ل م د يضمن الجودة بالجامعة الجزائرية بالنسبة لتقييم الطلبة؟
- و هل نظام ل م د يضمن الجودة بالجامعة الجزائرية بالنسبة لطرائق التدريس؟
- و هل نظـام ل م د يضـمن الجـودة بالجامعـة الجزائريـة و يخضـع لرزنامـة زمنيـــة و معـايير محددة ؟

5. فرضيات الدراسة:

إجابة على التساؤلات التي أنطلق منها البحث و اعتمادا على ما تناوله من أدبيات الموضوع محل الدراسة و بناءا على الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث , تم صياغة الفرضيات التالية :

- **الفرضية العامة.**

هنـاك مكانـة وأهميـة كبيـرة لنظـام ل.م.د بالجامعـة الجزائريـة فـي ضـوء تطبيـق ضـمان جـودة التكوين .

- **الفرضية الإجرائية الأولى.**

أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين و هيكلته.

- **الفرضية الإجرائية الثانية.**

أن تطبيـق نظـام ل.م.د فـي الجامعـة الجزائريـة يتماشـى مـع ضـمان جـودة التكـوين بالنسـبة للمحتويات البرامج.

- **الفرضية الإجرائية الثالثة.**

✍أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة للتاطير.

- **الفرضية الإجرائية الرابعة.**

✍أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة لتقييم الطلبة.

- **الفرضية الإجرائية الخامسة.**

✍أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة لطرائق التدريس.

6. المفاهيم الاجرائية لمصطلحات الدراسة .

إن لكل دراسة مجموعة من المفاهيم تخدم الموضوع بشكل مباشر و تساعد الباحث على تحديد مسار لبحث و حتى يتحدد الاستخدام الاجرائى لهذه المصطلحات في هذه الدراسة سيتم تحديد بعض المفاهيم المحورية في البحث فيما يلي :

أ. **مفهـوم التقييم:**

هو عملية إصدار حكم أو تقدير على قيمة الافراد أو الموضوعات و هو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير والمقاييس لتقدير هذه القيمة ، و من الوجهة النفسية و التربوية " يعرف التقييم على أنه إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحددت به تلك الأهداف . **(فيصل عباس : 1996 ص 28.)**

و يعرف **بلوم Bloom** "التقييم على أنه " إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار و الأعمال و الحلول و الطرق و المواد و أنه يتضمن استخدام المحكات و المستويات و المعايير لتقدير مدى كفاءة الأشياء و دقتها و فعاليتها و يكون التقييم كميا و كيفيا "" **(Ben jamin .Bloom : 1987 , p**

185)

والتقيـيم قديما قدم الإنسـان فـلا حياة بـدون تقييم أو تثمين ، فالرجل البدائي كـان مضـطر أن يقـيم جميع الأشياء التى يستعملها و الأشخاص الذين يحتك بهم و أنواع السلوك أو الأفعال التى يراها أو يقوم بــها مثلا إذا رأى كهفا يريد أن يستعمله يقدر سعته ثم يحكم بأنه كافي ، و إذا رأى ثمرة يتذوقها ثم يحكم بأنها صالحة للأكل أو غير صالحة .

كمـا أقتـرح **دي كيتيــل(Deketele.2008 p84)** وأعتبـر أن التقيـيم هـو جمـع مجموعـة مـن المعلومات تعتبر ذات صلة و صالحة و موثوقة بما فيه الكفاية ، و الكفاية ، و النظر في درجة تلاؤمها مـع مجموعـة المعايير الملائمـة للأهداف المحددة منذ البدايـة أو التـي تمت ملاءمتها فـي الطريق بهدف اتخاذ قرارها.

و يعني التقييم في التعليم العالي مستويات عـدة: المتعلمون، و العاملون (من أساتذة و إداريـين) و المنـاهج و بـرامج التكـوين و الممارسـات و المنهجيـات ، و الوحـدات (الجامعـات ، المؤسسـات و الأقسام و هـي البحث ...) و البحث العلمـي ، و النظـام العام فـي مختلف أوجـه تشـغيله (مثل السياسـة التعليميـة و الإصـلاح ، و مختلف ممارسات التعليم و التقييم) و أيضـا فعاليتـه و أثره و إنصـافه و مردوده الداخلي و الخارجي .

مما سبق نستنتج أن التعريف العلمـي للتقييم يختلف عن التعريف اللغوي ، إذ أنـه مقصـور علـى إصدار على قيمة الشيء ، و هذا الحكم يستند إلـى وصـف كمـي أي إلـى قياس أو إلـى وصـف كيفـي أي لفظي لا قياس فيه ، و قد يستند إلى وصف كمي و كيفي معا ، و هو يتميز عن التعريف اللغوي بأنه أكثر تحديد كما أنه تعريف إجرائي .

التقيـيم و التقـويم مصـطلحات شائــعان و مسـتعملان بكثـرة فـي المـدارس الكليـات و المعاهـد التربويـــة و البحـوث العلميـة ، و كثيـرا مـا يطـرح التسـاؤل مـا هـو الفـرق بينهمـا و يمكننـا توضـيح

الاختلاف بينهما بما هو شائع فكل التعاريف السابقة الذكر تجمع على أن التقييم يقصد بـه في عمومه التثمين ، و هي عملية ينتظر منها إعطاء نتيجة قياس بالنسبة لمرجع محدد من قبل ثم إصدار حكم على هذه النتيجة .

أما التقويم فزيادة على العملية التقييمية يجب أن نضبط في النهاية مخطط يرجى منه تعديل الاعوجاج و نزع الخاطئ أو إصلاحه و تدعيم الصحيح .**(زرزور أحمد . 2014. ص.20)**

ب. مفهوم الجودة:

- **لغة :**

جاء في المعجم الوسيط أن الجودة تعني " كون الشيء جيد ، و فعلها الثلاثي جاد**(ابراهيم انيس . (د.ت).ص 145)**

من أجاد «أي أتى بالجيد من قول و عمل. وأجاد الشيء: صيره جيدا **(مصطفي إبراهيم مصطفي (د.ت). ص.145.)**

و الجيد كما عرفها ابن منظور في معجمه لسان العرب نقيض الردى. وجادا لشيء جودة بمعنى صار جيدا**(ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم .1992. ص 7.)**

وهي تعني أداء الشيء الصحيح بطريقة صحيحة من المرة الأولي.

أما معنى الجودة في المعاجم الإنكليزية يكثر فيها التعدد والتداخل. أشار البعض بأنها تعني الامتياز و أحيانا تعني بعض العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته **(سوسن شاكر مجيد.محمد عواد الزيادات. 2008..ص.20.)**

و يعرفها **سيكيموتو Sikomoto** حيث يري بان الجودة هي المنتجات و الخدمات الجيدة هي تلك التي تلبي حاجات الزبائن و تحترمها . أي انه جعل جوهر الجودة هي تلبية حاجات الزبائن.**(سوسن**

شكار مجيد و محمد عواد الزيادات. مرجع سابق.ص.20.)

وتعرفها **مؤسسة الموصفات الدولية iso 9000.2000** الجودة هي درجة تلبية مجموعة الخصائص الموروثة في المنتج لمتطلبات العميل. **(جودة محفوظ احمد. مرجع سابق 2006.ص.19)**

الجودة كمصطلح (qualité) كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (qualitas)التي يقصد بها: طبيعة الشيء و درجة صلابته ، و كانت تعني قديما الدقة و الإتقان من خلال قيامهم بتصنيع الآثار و الأوابد التاريخية و الدينية من تماثيل و قلاع و قصور لإغراض التفاخر بها ، أو لاستخدامها لإغراض الحماية . و حديث تغير مفهوم الجودة بعد تطور علم الادارة و ظهور الانتاج الكبير و الثورة الصناعية و ظهور الشركات الكبرى و ازدياد المنافسة . اذ اصبح لمفهوم الجودة أبعاد جديدة و متشعبة . **(خالد احمد الصرايرة ، ليلى العساف : 2008.ص. 8)**

كل الناس يستعملون مصطلح الجودة إلا انه لا يوجد اتفاق بينهم على تعريف الجودة فتعريفات الجودة متعددة يتباين حكم الأفراد عليها.

ج. مفهوم ضمان الجودة:

قبل التطرق إلى مفهوم و تعريف ضمان الجودة لابد التفريق بين ضمان الجودة و الجودة الشاملة. جاء في تقرير اللجنة الوطنية للتقويم **CNE** * سنة 1996 أن ضمان الجودة يعتبر كعنصر من عناصر الجودة الشاملة. وتعرف ضمان الجودة بأنها هي جميع الأنشطة المنهجية والمخطط لها، المطبقة ضمن نظام الجودة، و يتم إثباتها عند الحاجة، لدعم الثقة الكافية بان المؤسسة قادرة على تلبية متطلبات الجودة. **(CNE. 2006.p.17)**

و تعرفها اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد في مصر هي الوسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعنية، تم تعريفها و تحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها

* Comite Nationale d’Evaluation. .France

سواء قوميا أو عالميا ، وأن مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية تعتبر ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات. **(دليل الاعتماد و ضمان الجودة في التعليم العالي في مصر العربية.اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد.ص 12. 2005)**

أما نظام ضمان الجودة هو نظام عالمي موحد لمقاييس الجودة اتفق عليه عالميا ليكون وثيقة دولية لضمان الجودة و الإدارة.

د. ضمان الجودة فى مؤسسات التعليم العالي.

يعد من المفاهيم المركبة تستمد هذه الصفة التركيبية من العملية التعليمية، التي تختلف حسب الرؤى، الأهداف، و السياسات التعليمية، و من ثمة فإنه ليس من السهل بلورة تعريف محدد له.

لكن نقل فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم أحدث جدل كبير حول ماهية آليات التطبيق، فأهل التربية والتعليم يدركون تماماً أن ما يصلح للصناعة لا يصلح بالضرورة للتعليم "المدرسة ليست مصنع، فلا يمكننا في التعليم أن نقوم بتنميط سلوك الطالب كما هو الشأن بالنسبة للمواد الخام و المنتجات المصنعة، وهذا ما أشار إليه تقرير(منظمة الأمم المتحدة للتربية و الثقافة والعلم)اليونسكو(**حول "التعليم للجميع من أجل ضمان الجودة2005)** إلى "أن النهج القائم على الوظيفة الإنتاجية يتجاهل إلى حد بعيد الطرائق التي تقوم من خلالها عملية التعلم والتعليم– التفاعل الإبداعي الذي يحدث في قاعة الدراسة وتأثيره في نوعية التعليم.

إن ضمان الجودة في التعليم العالي تعني: جودة بيئة التعليم بما فيها من بحوث وهيئات أكاديمية، وتسهيلات و تجهيزات مادية وتقنية، و سياسات قبول إضافة إلى جودة العمليات (التدريس و التدريب) وما يتبعها من جودة المناهج و الطرائق التعليمية و التكنولوجيا المستخدمة، وجودة نظام التقدم في معارف الطلبة و مهاراتهم وما ينتج عنها من جودة في المخرجات مثل الدرجات و المؤهلات ومشاريع بحوث

التخرج والاختبارات والأطروحات).

التعريف الاجرائي.

يقصد بضمان الجودة الإتقان و التطوير و التحسين المستمر من خلال توظيف جميع الموارد المادية والبشرية بالمؤسسة أو البرنامج الأكاديمي لتحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب في شتى المجلات، لتلبية متطلبات سوق العمل، و التميز بين خريجي المؤسسات الأخرى.

هـ. نظام ل. م. د(ليسانس، ماستر، دكتوراه):

هيكل تعليميا للدراسات العليا يحضر تسلسل لثلاثة شهادات تمر بمراحل تكوينية ويرتكز على أطوار يتحصل الطالب من خلالها على شهادة جامعية و تنقسم إلي ثلاثة مراحل:

- **المرحلة الأولى:** البكالوريا + 3 سنوات تعادل الحصول على 180 رصيد (6 سداسيات) إي 30 رصيد في السداسي. ويتحصل الطالب على شهادة الليسانس .
- **المرحلة الثانية:** شهادة البكالوريا + 5 سنوات يتحصل الطالب على الماستر.
- **المرحلة الثالثة:** تعني شهادة البكالوريا + 8 سنوات وتتوج بشهادة الدكتوراء.**(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. جوان 2007. ص.5)**

و في كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات كل مرحلة. وتتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ والتحويل، وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني أخر.

التعريف الاجرائي.

نقصد بمصطلح نظام ل م د في هذا البحث الإصلاح الذي تبنته الجامعة الجزائرية منذ سنة 2004 و الذي نتطرق الى تفاصيله في الفصل الثالث.

و هو نظام للتكوين العالي يرمي الى بناء الدراسة على رتب ـ ليسانس ـ ماسترـ دكتوراه و محتويات منظمة في ميادين تضم مسالك محددة و مسالك مفردة ، و ينظم التكوين على أساس سداسيات و و. ت. **(وحدات التعليم قابلة للترصيد).**

و. هيئة التدريس.

وتعرف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم و الثقافة هيئة التدريس كالأتي: **(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة. 1997.ص.30)**

" تعني عبارة هيئات التدريس في التعليم العالي جميع الأشخاص المستخدمين في مؤسسات و برامج التعليم العالي للقيام بالتدريس و/أو للاضطلاع بأنشطة التعمق العلمي و/ أو للاضطلاع ببحوث و/ أو لتقديم خدمات تعليمية للطلاب أو المجتمع المحلي بصورة عامة.

✍ **التعريف الاجرائي.**

بقصد بها جميع الأسلاك التي تقوم بوظيفة التدريس في الجامعة بمختلف الرتب.

7. الدراسات السابقة.

ان المقصود باستعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي ، هو تقديم ملخصات لمناهجها ، و نتائجها. **(إبراهيم التهامي.1999 . ص .103)**

و لهذا تعد الدراسات السابقة جزء لا يتجزأ من البحث و معالجتها تختلف كليا عن التراث النظري و الهدف الرئيسي من استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي يكمن في التأكد من أن الباحث لن يبحث مشكلة تم بحثها من قبل ، إنما بدأ مما انتهى إليه من الباحثين ، مع التمكن من تحديد مشكلة البحث و طرائق جوانب جديدة ، لم تطرق من قبل مع التبصير في طرق البحث و الاستفادة من توصيات هذه الدراسات **(صالح بن محمد العساف : .1995 .ص58)**

و تستعرض الدراسات السابقة بأسلوب مميز يأتي فيه الباحث على ذكر. **(فضيل دليو . 2000 . ص.49)**

- اسم الباحث ، أو الجهة المشرفة على البحث.
- تاريخ اجراء الدراسة.
- مكان اجراء الدراسة و طبيعتها .
- المدة المستغرقة في البحث.
- المنهجية و النتائج.

و تكمن وظائف مراجعة الدراسات السابقة في:**(مجد الدين خيري خمش. 1999 ص.ص 259 . 263)**

- إعادة صياغة مشكلة البحث ، و تحديدها ، و استبعاد الجوانب المتناولة فى دراسات سابقة .
- الوقوف على التوجه العام في هذه الدراسات فيما يتعلق بموضوع البحث، و التعرف على الثغرات الموجودة فيه، أي تبصرت الباحث بأخطاء الآخرين.
- المساعدة على صياغة الفرضيات .
- الحصول على الاقتباسات المتوفرة ، و النتائج الامبريقية .
- بناء الإطار النظري.

ومن هذا المنطلق ، و نظرا لأهمية الدراسات السابقة في البحث العلمي ، فأننا بذلنا جهودا من خلال القراءات للوصول الى جمع أكبر عدد من الدراسات ، إلا أننا لم نحصل على القليل منها ، لكنها ذات صلة بالموضوع.

إن الاهتمام بموضوع تقييم نظام ل.م.د فى ضوء ضمان الجودة مصطلح جديد على الساحة

الوطنية ، فأن الدراسات قليلة حسب ما توصلنا إليه. غير انه تنوعت الدراسات الإقليمية و الأجنبية ويمكن ذكر البعض منها.

1.7. الدراسات الوطنية:

أ. دراسة لحسن عبدالله باشبوة (جامعة بجاية 2004)

تناولت هذه الدراسة موضوع:

النموذج الرياضي لمقارنة و تحسين نوعية و فعالية برامج التعليم العالي في الجامعات الجزائرية **. (لحسن عبدالله باشبوة : .مجلة علوم إنسانية العدد 22. 2005.)**

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى لتوضيح العلاقة بين فعالية النماذج و المحاكة في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي وذلك بغية إتاحة المجال للمؤسسات التعليمية للإفادة منها، إضافة لتنفيذها لآليات التفعيل المخرجات بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة وفق السياق العام للتحقيق الجودة. و تحددت مشكلة الدراسة في استقصاء مبادئ تفعيل نماذج إدارة الجودة الشاملة المطبقة في الجامعات الجزائرية. أجريت الدراسة بجامعة بجاية خلال الموسم الجامعي 2005/2004 .

✍ **منهج الدراسة:**

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي البنائي في عرض المفاهيم و الخبرات ، مبرز مفهوم فعالية الجودة التعليمية الشاملة و النوعية و متطلبات استخدامها بالتعليم العالي. و كذلك المنهج الوصفي الميداني.

✍ **عينة الدراسة:**

تتكون عينة الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية و الإداريين في جامعة بجاية و بعض الطلبة الدراسات العليا. و يقدر عدد أفراد العينة بحوالي 1000 فرد. و قد تم سحب عينة عشوائية ممثلة

من مجتمع الدراسة بنسبة 50%.

✍ **أداة الدراسة:**

استخدم الباحث الاستبانة و المقابلة و قد قسمها إلى خمسة محاور أساسية هي :

♦ممارسة الإدارة العليا، نظام ضمان الجودة، و ضمان جودة المدخلات، و ضمان جودة العمليات، وضمان جودة المخرجات.

✍ **نتائج الدراسة:**

وصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية تطبيق النماذج الرياضية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من خلال:

- واقع ضمان جودة و نوعية المدخلات في الجامعة الجزائرية.
- واقع ضمان تفعيل جودة العمليات في الجامعات الجزائرية.
- واقع ضمان جودة المخرجات في الجامعات الجزائرية.

استفدنا من هذه الدراسة انه يمكن تطبيق النماذج الرياضية في تفعيل إدارة الجودة و كذلك استفدنا منها كثير في بناء الإطار النظري للبحث .

ب. دراسة صالح عتوتة الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية.

(صالح عتوتة. رسالة ماجستير جامعة العقيد الحاج لخضر.باتنة 2005/2004 .)

تناولت الدراسة موضوع الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية من خلالها يسعى الباحث إلى محاولة التعرف على الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة و ترتيب هذه الحاجات حسب درجة حدتها و ذلك من خلال إبراز الفروق ذات الدلالة بين الطلبة في ضوء متغير الجنس و التخصص العلمي وكذا التطرق إلى التحديات التي تواجه التعليم

الجامعي بصفة عامة و الطالب خصوصا.وطبقت الدراسة بجامعة العقيد الحاج لخضر بباتنة خلال الموسم الدراسي 2007/2006.

✍ **منهج الدراسة:**

اعتمدا لباحث في هذه الدراسة على المنهج ألوصفي معتمدا على جمع البيانات ومعالجتها بالاستقراء.

✍ **عينة الدراسة:**

تتكون عينة الدراسة من 280 طالب مقسمين بالتساوي بين الجنسين.

✍ **أداة الدراسة:**

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على استمارة الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية الشاملة.

و اشتملت على (54) فقرة مغطية (09) مجالات معرفية اجتماعية.

✍ **نتائج الدراسة:**

أظهرت نتائج الفرضية شعورا لطالب بحدة الحاجات الإرشادية التي تفرضها الجودة التعليمية الشاملة. و أكدت وجود فروق في استجابة الطلبة في ضوء متغير الجنس وكذلك التخصص العلمي.

و انتهت الدراسة إلى التأكيد على ضرورة الاهتمام بموضوع الجودة الشاملة كبديل بيداغوجي يحقق متطلبات الطالب الجامعي.

ج. يسعد فائزة: "مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية، **دراسة ميدانية في جامعة "فرحات عباس –"سطيف ." 2007 – . رسالة ماجستير.**

وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على مستوى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المذكورة و كذا مقارنة مستويات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وفقا لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، الكلية ، التسلسل الوظيفي.)

و قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن لمحاولة إبراز مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة "فرحات عباس" و محاولة الكشف عن الاختلافات في مستوى التطبيق حسب المتغيرات الديموغرافية السالفة الذكر .

✍ **عينة الدراسة.**

و قد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة "فرحات عباس" المقدر عددهم بـ(1014) عضو هيئة تدريس إضافة إلى الهيئة الإدارية ذات التسلسل الوظيفي و المقدر عددهم بـ (420) إداري و قامت الباحثة بانتقاء عينة الدراسة بالمعاينة الاحتمالية الطبقية بنسبة 10 % حسب الشروط الإجرائية لروسكو فتحصلت على عينة قدرت بـ(103)عضو هيئة تدريس و 42 إداري .

✍ **أداة القياس.**

و قامت الباحثة باستخدام مقياس الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي للنعمان الموسوي(2003) و يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى تحقق عناصر الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و بالتالي التعرف على مواطن القوة و الضعف في أدائها و العمل على اتخاذ الإجراءات اللازمة، و بعد فرز فقرات المقياس تم دمجها في أربع مجالات هي:

1) تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي.
2) متابعة عملية التعليم و التعلم و تطويرها.
3) تطوير القوى البشرية.

4) اتخاذ القرار و خدمة المجتمع.

وقد شملت استمارة الباحثة 40 فقرة، و بعد التأكد من صدق الأداة و ثباتها أجرت الباحثة الدراسة الميدانية و استخدمت الأساليب الإحصائية (النسب المئوية، مربع كاي) لتفريغ البيانات و تحليل النتائج و مناقشتها في ضوء الفرضيات و أسفرت الدراسة على :

✍ **نتائج الدراسة :**

1. إن مستوى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في جامعة "فرحات عباس" متوسطة بنسبة 39.31% على مجال تهيئة متطلبات الجودة، و كان مستوى تطبيق مجال متابعة العملية التعليمية و تطويرها قليلة بنسبة 72.53% ، أما بالنسبة لمجال تطوير القرى البشرية فكان مستوى التطبيق قليل بنسبة 82.07%، و مجال اتخاذ القرار و خدمة المجتمع فكان مستوى التطبيق بنسبة 58.27% و بناء على هذه النتائج أفادت الباحثة أن جامعة "فرحات عباس" تطبق معايير إدارة الجودة الشاملة بمستوى قليل بنسبة 56.32% .

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة "فرحات عباس" من وجهة نظر هيئتها التدريسية حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئتها التدريسية حسب متغير الكلية.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئتها الإدارية حسب متغيرات (التسلسل الوظيفي، الخبرة، الكلية).

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئتها التدريسية والإدارية.

لقد أفاد الباحث من هذه الدراسة العديد من المعطيات التي أسهمت في بلورت سيرورة هذه الدراسة سواء من الجانب النظري و الاستفادة من المراجع المتوفرة في مجال الجودة في التعليم العالي و مجال التعليم العالي في الجزائر، إضافة إلى الجانب الميداني حيث استعان الباحث في بناء الإستبانة على مقياس الموسوي خاصة في ما تعلق بمحور تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي، كما أمكنته الدراسة التعرف على دلالة الفروق الإحصائية لأفراد عينة الدراسة حسب بعض المتغيرات الديمغرافية. أما عن الاختلافات الموجود بين هذه الدراسة و الدراسة الحالية فتتمثل في: **(عنوان الدراسة، الهدف، متغير الوظيفة و الكلية، المنهج، حجم مجتمع العينة و المعاينة، الجامعة و الكلية، الأساليب الإحصائية).**

استفدنا من هذه الدراسة في طريقة المعالجة الاحصائية و مكنتنا في كيفية استعمال ، الأساليب الإحصائية.

د. دراسة **عجال مسعودة**(2010/2009) هدفت الباحثة من خلال دراستها المعنونة .

ب: القيم التنظيمية و علاقتها بجودة التعليم العالي. الى معرفة هذه العلاقة من خلال تحديد طبيعة العلاقة بين متغيرى الدراسة. وشملت المحاور التالية :

- علاقة إدارة الإدارة بجودة التعليم العالي؛
- علاقة إدارة المهام بجودة التعليم العالي؛
- علاقة إدارة العلاقات بجودة التعليم العالي؛
- علاقة إدارة البيئة بجودة التعليم العالي.

✍ **منهج الدراسة.**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي اعتمادا على أداة الاستبيان لجمع البيانات من مجتمع البحث .

✍ **عينة البحث.**

فدرت عينة مجتمع البحث ب : 250 أستاذا.

✍ **نتائج الدراسة .**

توصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها : وجود تقارب كبير بين نتائج درجة ممارسة القيم التنظيمية و نتائج درجة ممارسة أبعاد الجودة و لذلك تستنتج الباحثة أن درجة ممارسة الجودة بارتفاع درجة ممارسة القيم التنظيمية، و هو ما يفسر العلاقة الطردية بين القيم التنظيمية و جودة التعليم العالي. (**عجال.2009 /2010)**

أفادتنا هذه الدراسة في تحديد بعض مفاهيم الجانب النظري للدراسة الحالية، كما مكنتنا من التعرف على العلاقة بين القيم التنظيمية وبين جودة التعليم العالي.

هـ. دراسة محمد بن موسى وإبراهيم عاشوري . (2012)

بعنوان : المساهمة المرتقبة لجودة التعليم في النهوض بنوعية المخرج البشري.

هدفت هذه الورقة البحثية الى توضيح أهمية جودة التعليم العالي كرافد مهم و أساسي ، يشكل أحد الدعائم التي تستند إليها الجهود الهادفة الى الرفع من كفاءة المخرج البشري لمؤسسات (الطلاب أو الخريجون) لاسيما في ظل استفحال ظاهرة تغلب الكم على الكيف ، و التي مردها التركيز المفرط و غير المدروس ، على الرفع من عدد الخريجين بغض النظر عن كفاءتهم هذه الأخيرة التي من شأنها أن تشكل عنصرا ضروريا و هاما في سياق التحسين من إنتاجية الخريجين ، و توجيههم نحو مستقبل يلبى حاجياتهم ، و ذلك بما يواكب التطورات الحاصلة خصوصا أن الفرد الفاعل في هذا العصر هو الفرد ذو المهارات المتعددة ، و القادرة على التعلم و التدريب الدائمين . (**الملتقي الوطني الأول حول دور تنمية الموارد البشرية في تفعيل الطاقات الجامعية . 2012)**

أفادتنا هذه الدراسة في تبيان أهمية الاهتمام بالطالب الجامعي كمورد بشرى بغية تحقيق جودته و

نوعيته، فجودة التكوين الجامعي تقتضي جـودة الطالب الجامعي وتحقيـق كل متطلبات الرضا الدراسي له.

2.7. الدراسات العربية:

أ. دراسة الدكتور يوسف أحمد أبو فارة.

دراسـة تحليليـة لوقـع ضـمان جـودة التعلـيم فـي جامعـة القـدس .(**د. أحمـد أبـو فـارة . 2004/07/.3.5 .ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله)**

- تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها: إبراز الحاجات الكبيرة إلى معرفة و تطبيق مفاهيم ضمان جودة التعليم في الجامعة.
- رصد جوانب القوة و جوانب الضعف في نظام التعليم في جامعة القدس من منظور مدخل ضمان الجودة.
- بيان أهمية ضمان جودة التعليم الجامعي كمدخل يقود إلى التبني الكامل و التطبيق الشامل للمفاهيم إدارة الجودة الشاملة. أجريت الدراسة في جامعة القدس.

✍ **عينة الدراسة:**

تتكون عينة الدراسة من جميع الإداريين في جامعة القدس و يقدر عدد أفراد العينة 70 فردا، وقد جرى سحب عينة عشوائية ممثلة من مجتمع الدراسة بنسبة 50 %و تبين أن عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي (28) استمارة.

✍ **أداة الدراسة:**

استخدم الباحث أسلوب الاستبانة و أسلوب المقابلة في جمع بيانات هذه الدراسة.

قسمة الدراسة إلى خمسة محاور أساسية يغطي كل منها متغيرا أساسا من متغيرات هذه الدراسة : ممارسات الإدارة العليا ، نظام ضمان الجودة ، وضمان جودة المدخلات، و ضمان جودة العمليات و ضمان جودة المخرجات.

✍ **أهم النتائج التي وصل إليها:**

- إن الإدارة العليا للجامعة لا تزال تهمل بعض القضايا التي تتعلق بضمان الجودة و ينبغي أن تراعيها.
- تفعيل نظام ضمان الجودة في الجامعة من خلال التركيز على تجنب نقاط الضعف في هذا النظام ينبغي التركيز على تحقيق ضمان جودة المدخلات، إذ أن المدخلات هي من الأسس التي تحقق ضمان جودة العمليات و جودة المخرجات.
- إن التركيز على ضمان جودة المدخلات غير كاف ، و ينبغي التركيز على ضمان جودة عمليات التعليم الجامعي استكمالا لضمان جودة النظام التعليمي. و هنا يؤكد الباحث على ضرورة تطوير وتنمية نقاط القوة في العمليات، و معالجة نقاط الضعف.
- استكمال نظام جودة التعليم الجامعي من خلال التركيز على جودة التحصيل و جودة المخرجات.

استفدنا من هذه الدراسة أن نظام ضمان الجودة نظام مكتمل و متداخل فيما بين مكوناته و لا يكتفي بالتركيز على جانب و إهمال جوانب أخرى من جهة و كذا البحث دائما عن أين تكمن نقاط القوة و نقاط الضعف .

ب. دراسة الدكتور عبد الرحيم محمد قدومي:

التعرف على مدى تطبيق ركائز ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية لكليات المال و الأعمال

(جامعة الزرقاء الخاصة الأردن) .(**د. عبد الرحيم محمد قدومي. – المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي – مجلة الكترونية نصف سنوية تصدرها الأمانة العامة لاتحاد الجامعة العربية – المجلد الأول 2007– 2008)**

تركزت الدراسة الحالية على استكشاف مستويات تطبيق ركائز ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية لكليات المال و الأعمال و كحالة خاصة في جامعة الزرقاء الخاصة (الأردن).

والتعرف على مدى التشابه والاختلاف في الحكم الصادر على مدى تطبيقها من قبل جهات فحص خارجية ، وجهات أخرى داخلية متمثلة بأعضاء هيئة التدريس في الكلية.

✍ **عينة الدراسة.**

تضم عينة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتورة الذين لا تقل خبرتهم التدريسية عن خمس (05) سنوات في كلية الاقتصاد و العلوم الإدارية جامعة الزرقاء (الأردن) بلغ عددهم 23 عضوا.

✍ **منهج الدراسة.**

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج ألوصفي.

✍ **أداة الدراسة:**

استخدم الباحث الاستبانة واسترجع منها 21 من عدد 23 استمارة صالحة للتحليل أي بمعدل (91%) من أصل المجتمع.

و تم معالجتها بمزايا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) التي توفر استخدام t.test و يعود حسب اختيار المقياس الرباعي نتيجة لاستخدام هيئة ضمان الجودة البريطانية هذا الأسلوب في قياس درجة تطبيق ركائز ضمان الجودة.

✍ **نتائج الدراسة:**

اشتملت النتائج جملة من التوصيات:

- العمل على تطبيق ضمان الجودة و التقييم الخارجي و المقارنة المرجعية في صياغة و تحديث المعايير والأهداف الإستراتيجية.
- العمل على إيجاد بين المهارات و الأهداف المرغوب توقيفها ضمن خطط الأقسام الأكاديمية و بالتوافق مع الخطط الحالية و المستقبلية لقطاع الأعمال.
- إجراء التحديث المستمر في محددات ركائز الجودة كوسيلة ضمان التنفيذ الأفضل للأهداف المرغوب تحقيقها.
- الأخذ بأساليب التقييم الخارجي جنبا إلى جنب مع أساليب التقييم الداخلي في تحديث و صيانة الأهداف و الركائز المستخدمة ضمن أسلوب ضمان الجودة.
- عدم السماح لأساليب التقييم الخارجي أن تشكل مصدر تهديد أو تغيير المجموعة القيم المحلية أو المتبعة من قبل الأقسام الأكاديمية دون إخضاعها و مقارنتها مع التقييم الداخلي.

استفدنا من هذه الدراسة بأن تقييم نظام ضمان الجودة سواء إن كان داخليا أو خارجيا هي أساليب مكملة لضمان جودة التعليم العالي .

ج. دراسة عبد المنعم عبد المنعم محمد نافع 1996:

اهتمت هذه الدراسة بموضوع: الجودة الشاملة ومعوقاتها في التعليم الجامعي.

حيث كانت تهدف إلى تأصيل مفهوم الجودة الشاملة و التعرف على مقتضيات و دواعي الأخذ بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري و كذلك التعرف على معوقات تطبيق الجودة الشاملة في جامعة الزقازيق باعتبارها جزء من منظومة التعليم الجامعي المصري،و قد حددت الدراسة تسعة

معايير أساسية استخلصها الباحث من بعض التجارب العالمية في بناء أنظمة الجودة واستخدمها كإطار لإمبريقية الدراسة الميدانية و هذه المعايير هي:

♦الفلسفة، الأهداف، سيطرة السوق، المنافسة، السياسة التعليمية للجودة، الأداء، مناخ العمل، مراجعة الشبيه، تأسيس نظام المعلومات.

✍ **أداة الدراسة:**

استخدم الباحث استبيانا مكونا من أربعين عبارة تمثل العوامل المؤثرة في الجودة الشاملة في التعليم الجامعي .

✍ **عينة الدراسة :**

تم تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس من الكليات النظرية و العملية بجامعة الزقازيق بلغ عددها 244 عضو هيئة تدريس.

✍ **نتائج الدراسة:**

تبين من الدراسة أن هناك 67 % من إجمالي العينة أكدوا على وجود معوقات الجودة الشاملة التي تضمنها الاستبيان في الجامعة، و أن أفراد العينة أكدوا على وجود (33) معوقا للجودة الشاملة بالجامعة من أصل (40) معوقا تضمنها الاستبيان، وأرجعت الدراسة تجسد هذه المعوقات في واقع الجامعة إلى ما يحمله مفهوم الجودة الشاملة نفسه من مؤشرات و معايير عصرية لأداء الجامعة تتجاوز البناء الفنـــي و الإداري للجامعة المصرية .(**أشرف السعيد أحمد محمد ، 2006، ص 28.)**

استفدنا من هذه الدراسة بأن هناك معوقات كثيرة في تطبيق الجودة الشاملة بالجامعة وعليها أن تراعي المعايير العصرية حتى تلتحق بركب الجامعات الكبيرة في مجال تطبيق ضمان الجودة.

د. دراسة عبد الخالق (1998) (صالح ناصر عليمات: . 2004. ص.142)

مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى القيادة التربوية في مرحلة التعليم الأساسي:

تناولت الدراسة مدخل الجودة الشاملة في التعليم الأساسي و مراحل تطبيق الجودة الشاملة في مرحلة التعليم الأساسي بالإضافة إلى تطبيق تلك الجودة فيه ثم طبقة الدراسة الميدانية.

✍ **العينة:**

مجموعة من المدرسين الأوائل و القادة.

✍ **أداة الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج ألوصفي التحليلي و المنهج التجريبي كما استخدمت الاستبانة لتعرف مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى القيادة التربوية في مرحلة التعليم الأساسي وانتهت إلى عدد من النتائج أهمها:

- يوجد استعداد لدى العاملين بمرحلة التعليم الأساسي بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بهدف أحداث التوازن بين التكنولوجيا المادية والبشرية و البيئية لزيادة الإنتاجية في تلك المرحلة.
- مبادئ الوقاية في الجودة الشاملة مسؤولية جماعية لكل المشاركين في مرحلة التعليم الأساسي حتى تضمن التطوير و التحسين لتلك المرحلة في كل جزاءاتها.

إستفدنا من هذه الدراسة أن تطبيق ضمان الجودة يستطيع تطبيقه في جميع مراحل التعليم و كذا هناك استعداد للعاملين في تحسين المردود و أحداث التوازن بين التكنولوجيا المادية والبشرية و البيئية لزيادة الإنتاجية في تلك المرحلة.

3.7. الدراسات الأجنبية:

أ. دراسة آرفن (IRVIN 1995).

تناولت الدراسة الجهود المبذولة لإنجاز إدارة الجودة الشاملة في خمس جامعات للأبحاث الأمريكية. و هي دراسة نظرية. **(صالح ناصر عليمات: 2004. ص.134)**

✍ **عينة الدراسة:**

خمس جامعات الأبحاث.

- جامعة (كورنال) Cornel
- جامعة ماري لاند .Mary land
- جامعة أآن اربور Ann Arborr.
- جامعة بنسلفانيا .Pennsylvania.
- جامعة فسكونسون مدسون . Wisconsin Medison

تنطلق هذه الدراسة من سؤال التالي:

– هل تستخدم جامعة البحث الرئيسية التي تنفذ إدارة الجودة الشاملة استراتيجيات إنجاز مختلفة؟

✍ **نتائج الدراسة:**

ترى نتائج الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة تمثل مبادرة موجهة إداريا لتحسين جودة خدمات الحرم الجامعي و استيعاب التكاليف.

كما أن عدد من الهيئات التدريسية تعلم و تدير البحث حول إدارة الجودة الشاملة.

و لكن انشغال الهيئة التدريسية في استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة تبقى هي لاستثناء أكثر من القانون المتبع في الحرم الجامعي للجامعات الخمس و تقترح الدراسة سبلا (إدارة الجودة الجزئية) كي تصبح الإدارة المؤدية إلى التغيير التنظيمي الإيجابي واسع النطاق في مجال الخدمات الإدارية.

إستفدنا من هذه الدراسة في إثراء معلوماتنا عن نظام الجودة في الجامعات و كذا أعطانا زاد كبير في بناء الإطار النظري.

ب. دراسة دانيل سيمور (Daniel Seymour 1991) .

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تعيق إدارة الجودة في الجامعات من خلال مسح واقع إدارة الجودة في هذه الكليات. (صالح ناصر عليمات: 2004. ص.130.131)

✍ **عينة الدراسة :**

أخذ واحد و عشرون (21) كلية من الكليات التي حاولت تنفيذ الجودة داخل الكليات.

✍ **نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة إلى بعض الصعوبات التي تمثل معيقات لتنفيذ الجودة بالصورة المرجوة،وهذه الصعوبات منتشرة في معظم الكليات موضوع الدراسة .و تتمثل في :

الوقت غير الكافي للتنفيذ و التدريب و التخطيط و التشكك و الارتياب في نجاح الجودة الشاملة، و اللغة بمعنى أنه لا تتوافق بعض المصطلحات و المسميات المتعلقة بالجودة الشاملة مع النطاق الأكاديمي حيث أنه ذات طابع تجاري و صناعي ، ووجود بعض الأفراد الذين يرفضون التغيير، و الوقت الطويل الذي تحتاجه المؤسسة لكي تصل للنتائج المتوقعة و تمسك بعض الأفراد بآراء و قيم إدارية و أكاديمية تعيق تنفيذ الجودة و الاختلال الوظيفي، و سلطة الجامعة بمعنى:

النظر إلى تطبيق الجودة الشاملة على أنه يقلل من سلطة الجامعة ، و الإدارة الوسطي بمعنى أن

أفراد الإدارة الوسطي قد يلاقون معارضة عند اشتراكهم في عملية الجودة من أعضاء الإدارة العليا.

تكمن الاستفادة من هذه الدراسة أنه توجد معارضة من طرف أفراد الإدارة في تطبيق عملية الجودة و يرفضون التغيير و ثقافة الجودة.

4.7. تعقيب على الدراسات السابقة.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على مجموعة من الجوانب منها المنهجية العلمية ، والأدوات العلمية المستخدمة فيها و الأساليب الإحصائية، وطرائق معالجة المعلومات لموضوع الجودة في التعليم العالي.

إن الملاحظ للدراسات التي تناولت الجودة في مؤسسات التعليم العالي على الصعيد الوطني والإقليمي والأجنبي تبين انه يمكن استخلاص أن الجودة في التعليم العالي أصبحت ضرورة في العملية التعليمية.

ونرى بان اغلب الدراسات السالفة الذكر تركز على تطوير التعليم الجامعي باستخدام نظام إدارة الجودة في مدخلاتها و مخرجاتها.

و اغلب الدراسات تركز على أن أداء الجامعات يتطلب خدمات تعليمية وبحثـــية التي تعد الركائز الأساسية لتحقيق البناء السليم للمجتمعات، وهذه الخدمات لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا إذا تحسن إنتاجها و تقديمها مستوى متميز من الجودة.

كما رصدت جوانب القوة وجوانب الضعف في نظام جودة التعليم من منظـــور هيئة التدريس وهذا

ما يتطابق نوعا ما مع موضوع بحثنا و ذالك بمراعاة الاختـــلافات الثقافيـة و التعليمـية. وكذا تطوير وتنمية معارف العاملين حول ثـــقافة ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية.

خلاصة الفصل .

حاولنا أن يكون الفصل الأول كمدخل أساسي إلي موضوع البحث و ذلك من خلال تقديم دوافع اختيار البحث ، أهدافه ، إشكاليته ، فرضية الدراسة ، تحديد المفاهيم و المصطلحات التي نستخدمها و التطرق إلي مختلف الدراسات السابقة العربية و الأجنبية وإبراز نقاط التشابه و الاختلاف ومكانة الدراسة الحالية منهم.

الفصل الثاني

التوجهات المعاصرة للتعليم العالي

الفصل الثاني : التوجهات المعاصرة للتعليم العالي .	
اولا : التوجهات العالمية الحالية لتعليم العالي.	47
1. المتغيرات العالمية والإقليمية و انعكاساتها على التعليم العالي.	47
2 ـ التوجهات العالمية الحالية للتعليم العالي.	50
2 ـ1 تضخم التعليم.	53
2 ـ2 تنوع التعليم.	53
2 ـ3 صعوبات التمويل.	54
2 .3. . 1 بعض نماذج التمويل في العالم.	55
أ. مشروع تأسيس الجامعات الوطنية إلى شركات في اليابان.	56
ب. تمويل التعليم العالي في بريطانيا.	56
ج. نموذج خاص في التمويل (الولايات المتحدة الأمريكية)	58
د. تمويل البحث العلمي في الجزائر.	58
2 . .4 بطالة الجامعيين.	59
2 ـ5 الطلب الملح للجودة والنجاعة في التعليم العالي.	60
2 ـ 6 انفتاح نشاطات التعليم العالي على القطاع الخاص.	60
2 ـ7 تدويل التعليم العالي.	61
3 مفهوم التعليم العالي العالمي و العربي.	64

3 -1 تعريف عام للتعليم العالي.	66
4-ألإعلان الدولي حول التعليم العالي في القرن الحادي و العشرين.	66
1.4. تعـقيب على الندوة.	67
5 - التعليم العالي في العالم العربي.	70
1.5. مختلف مؤتمرات التعليم العالي بالعالم العربي..	70
5 -2 تعقيب على المؤتمرات.	74
ثانيا : تطور التعليم العالي في الجزائر.	76
تمـهيد.	76
1 - نشأة الجامعة الجزائرية.	76
2. دور الجامعة.	78
3. التركيبة البشرية للجامعة.	79
3-1 الطالب الجامعي.	80
3-2هيئة التدريس.	80
4. هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية.	81
4 -1 دور و وظيفة هيئة التدريس في الجامعة.	82
4 -2 دور هيئة التدريس.	82
4 -3 تركيبة هيئة التدريس في الجامعة الجزائر.	85
4 -4 سمات أعضاء هيئة التدريس.	88
5. إصلاحات الجامعة الجزائرية	89

5 -1 مرحلة 1962 إلى 1970	91
5 -2 إصلاحات 1971.	92
5 -3 فترة الثمانينات.	95
5 -4 فترة التسعينات.	97
6. توجيهات المجلس الأعلى للتربية 1996- 2000.	97
7. توصيات المجلس الوطني للإصلاح النظام المدرسي 2000 -2001.	97
8. إصلاحات 2004 .	98
9. واقع وأفاق التعليم العالي في الجزائر.	99
خلاصة الفصل.	104

تمهيد.

نهدف من خلال هذا الفصل التركيز على نقطتين أساسيتين وهما:

- التوجهات العالمية الحالية للتعليم العالي من جهة .
- و تطوره في الجزائر في ضوء هذه التوجهات العالمية.

يعتبر التعليم العالي استمرارا لصيرورة النظام التربوي و هو صلة الوصل بين مجال التربية و ميدان العمل، و هو ما يوكل إليه دور رفع التحديات في مجتمع المعرفة.

في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الجديد زاد الاهتمام بالتعليم العالي في كل أنحاء العالم. و أصبح الشغل الشاغل للمؤسسات الإقليمية والدولية.كما جاء في تقرير المؤتمر العالمي للتعليم العالي سنة 1998 حيث عرف عدة تنوعات وتغيرات على الدور المهم الذي يقوم أو سيقوم به.

أن هذه التغيرات العالمية أحدثت تنوع الطلبات على التعليم العالي كما جاء في تقرير منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية (**OCDE. Avril2008 p3**). أدى ذلك إلى تغيير في السياسات الوطنية للتعليم العالي لأنه عامل أساسي لتدعيم المنافسة الاقتصادية خاصة مع بروز عولمة الاقتصاد الذي أصبح مرتبط بالمعرفة.وتضيف نفس الوثيقة بان هذا الارتباط دفع التعليم العالي أن يقدم خدمات بأكثر جودة. إن هذه التغيرات العالمية والتزايد المستمر في إعداد الطلب على التعليم العالي ترتب عنه اتجاهات جديدة.و أصبح يلعب أكثر فأكثر دور الرافعة الأساسية للتنمية في عصر اقتصاد المعرفة المعتمد على البحث و الإبداع.

أولا: التوجهات العالمية للتعليم العالي.

1. المتغيرات العالمية و الإقليمية و انعكاساتها على التعليم العالي:

يواجه التعليم العالي الحالي العديد من التحديات و المتغيرات الآتية و المستقبلية، هذه التحديات تتنوع مابين تحديات موجودة بالفعل، و تحديات من المتوقع حدوثها فهي مازالت تتجمع و في سبيلها لتتشكل و تتبلور، و تحديات أخذت طريقها إلى التشكل بالفعل لابد التعرف عليها و على مدى انعكاسها على التعليم العالي و تتمثل أهم ملامح هذه الرؤية في المتغيرات الآتية : (**شبل بدران ، جمال الدهشان. 2001 . ص.67)**

- **النمو السريع في المعرفة:** حيث بلغت معدلات تزايد المعارف و العلوم حدا لا سابق له ، حتى علق البعض على هذا العصر " بعصر الانفجار المعرفي " ، و هذا التزايد بات من الضخامة إلى الحد الذي يصعب على أي فرد متخصص ـ مهما حاول ـ أن يلم بكل ما ينتج من معارف في مجال تخصصه و قد أدى هذا النمو المعرفي إلى ظهور العديد من الاكتشافات و الاختراعات و التي أحدثت بدورها تغيرا واضحا في كيفية المعرفة ، بل و في الحياة الإنسانية كلها .

- **الثورة العلمية و التكنولوجية :** و الاتجاه المتزايد نحو استخدام الآلة في مجالات الحياة المختلفة و تطور تكنولوجيا الآلات المتناهية في الصغر و الأدوات المعقدة ، والأجهزة عالية الطاقة ذات التكلفة الزهيدة ، و التي من المتوقع أن تقلب النظم الاقتصادية رأسا على عقب ، و أن تحدث تغيرات جوهرية في البيئة الطبيعية و الاجتماعية و ثورة في الرعاية الصحية و في مجالات الدفاع و غزو الفضاء ، و التعليم و طرائقه ، إضافة إلى ما أثاره التقدم الهائل في مجال الهندسة الوراثية من قضايا أخلاقية بخصوص التلقيح الصناعي و نقل الأعضاء و بنوك الأعضاء البشرية ، و هو ما

يتطلب إعادة نظر و صياغة جديدة للقوانين و المفهومات بل أن الأمر قد يتعدى ذلك إلى البحث عن مفهوم جديد للحياة ذاتها و للوعي و الضمير .

- **التطور الهائل في نظم و وسائل الاتصال و الانتقال :** و هو ما جعل الأخبار و الأفكار و المعلومات في أي مكان في متناول الأفراد بحيث يستطيعون الإلمام بما يجري حولهم و حول غيرهم ممن يعيشون بعيدين عنهم بآلاف الأميال ، و أصبح العالم اليوم كما يقال بحق قرية صغيرة بفضل التقدم الهائل في وسائل الإعلام و الأقمار الصناعية .

- **التغيرات السريعة في طبيعة المهن في سوق العمل:** نتيجة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة ، حيث اختفت مهن وحرف ، و غيرها في طريق الاختفاء ، و ظهرت مهن و حرف جديدة اقتضتها ظهور المخترعات الحديثة فظهور الحاسبات الآلية ـ مثلا اقتضى ظهور عدد من المهن و الأعمال المرتبطة بها ، كذلك الحال بالنسبة لمجال الليزر و الإلكترونيات و النشاط النووي و مجال الطيران و غيرها .

- **الحرية الاقتصادية و التجارية:** و انتشار مفاهيم الخصخصة و اقتصاديات السوق و مبادئ القطاع الخاص و المنافسة، و الاهتمام الشديد بعناصر الجودة الشاملة في كافة مجالات الحياة بما فيها التعليم الجامعي.

- **زيادة طموح الأفراد:** و اختفاء الفوارق بين الماضي و الحاضر و خروج المرأة إلى مجالات العمل و سعيها نحو مزيد من التعليم ، و حركتها نحو المساواة في الحقوق و الواجبات مع الرجل .

- **ارتفاع كلفة التعليم الجامعي الجيد:** و تقلص مصادر التمويل التقليدية له خاصة مع الاتجاه الجديد المتمثل في تضاؤل سلطة الدولة ، و الدعوة إلى التقليل من دورها في تمويل بعض الخدمات ، و التوسع في تحميل تكلفة الخدمات العامة إلى المستفيد مباشرة ، خاصة في مجال التعليم الجامعي ،

حيث ارتفعت الأصوات التي تطالب بضرورة أن تخفف الدولة من أعباء مسئوليتها عن التعليم خاصة في ظل الأزمة الاقتصادية ، و تتيح للقطاع الخاص أن يشارك فيه ، حتى ولو كانت هذه المشاركة تتضمن التعليم الجامعي .

- **التعاون الدولي و تشابك المصالح:** و الذي ترتب على تطور نظم و وسائل الاتصال و الانتقال و تلاشي المسافات و الحدود ، و ارتباط أجزاء العام ببعضها البعض ، و هو ما انعكس بصورة مباشرة على العلاقات الدولية ، فظهرت المنظمات و التجمعات الدولية و أصبح لها دور هام في توجيه الاقتصاد العالمي .

أمام هذا التنوع يصادف التعليم العالي اليوم عدة اتجاهات كما تؤكد عليه مختلف الأبحاث الحديثة و خاصة تلك التي مرتبطة بالمؤتمر العالمي للتعليم العالي و هي أربعة اتجاهات (**Bouzid Nabil .2005. p2**): تزايد عدد الطلبة.

- تنوع المؤسسات التعليمية و البرامج .
- تدويل التعليم العالي.
- صعوبات التمويل.

هذه هي مختلف الاتجاهات و التحديات التي تقف أمام التعليم العالي العالمي في الوقت الراهن مما ترتب عنها انعكاسات على مختلف نظم التعليم العالي العالمي ومنه الجزائر والتى سنحاول التطرق إليه في الجزء الثاني من الفصل.

2. التوجهات العالمية الحالية للتعليم العالي:

كثر الاهتمام العالمي بالتعليم العالي نظرا للتغيرات الجيوسياسية و الاقتصادية التي تعرفه المعمورة وبعد ما زاد الطلب على التعليم العالي آذ أصبح ينظر إليه على أنه يشمل اقتصاد المعرفة لكل الأمم.

و أهم التوجهات العالمية التي يعرفها التعليم العالي اليوم مجموعة من الاتجاهات العامة التي تطبع جل أنظمة التعليم في العالم (ظاهرة العولمة). و من أهم الأبعاد التي تتضح من خلالها هذه التوجهات هي:(**EEES.Canada. Mai 2008**)

- تنويع في التعليم العالي.
- تمهين التعليم العالي .
- صعوبات تمويل التعليم العالي.
- تزايد الطلب على التعليم العالي.
- تدويل التعليم العالي.
- تكفل القطاع الخاص بالتعليم العالي. (**Marchandisation**)

لذا أنصب الاهتمام بالتعليم العالي من طرف منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة وبعض المؤسسات الإقليمية كمنظمة التعاون و التنمية على الدور الهام الذي يضطلع به التعليم العالي في تنمية المجتمعات و التحولات الدولية التي أثرت بشكل أو بأخر في مفهوم وأهداف التعليم العالي نتيجة عدة عوامل كما ورد في وثيقة منظمة الأمم المتحدة ليونسكو (منظمة الأمم المتحدة.أكتوبر 1998. وثيقة عمل ص. 2) و لكي يتسنى اتخاذ القرارات السليمة يجب تحليل هذه التحولات وإبراز المفارقات التي تنطوي عليها:

✍ وجود حركة قوية نحو عولمة الاقتصاد إلي جانب تكاثر الشركات الصغيرة و المتوسطة بل وتنامي الاقتصاد الغير رسمي.

✍ التحول العميق في ظواهر هجرة القوى العاملة نتيجة انتقال مواقع الشركات الكبرى أو تنقل الشركات بقدر أكبر نحو الأماكن التي تتوفر بها الأيدي العاملة ذات المؤهلات المحدودة بتكلفة بالغة الانخفاض في حين يأخذ العاملون دور المهارات الرفيعة في الانتقال على النحو متزايد صوب أماكن الإنتاج واتخاذ القرار.

✍ النمو السكاني السريع للبلدان النامية المقترن بتزايد الطلب على التعليم و بالصعوبة التي تصادفها الدولة في إشباع هذا الطلب إلى جانب تزايد أعمار السكان في البلدان الغنية وإطالة فترة الدراسة الناجمة في آن واحد عن الطلب على رفع المستوى التعليمي ونحو صعوبة العثور على فرصة عمل دون التمتع بحد أدنى من التعليم وعن رغبة الحكومات في إبقاء الشباب داخل المدرسة لأطول فترة لخفض إعداد العاطلين عن إيجاد وظيفة تناسبهم .

✍ النمو الهائل للمعارف العلمية .

✍ ظاهـــرة عولمة الثقــافة وبروز طابعها الدولي إلى جانب التعـــطش للـدفاع عن الهوية الـثـقافيـة و اللغوية.

ويرى نيكولا شارل و كنتان دلباش(**Nicholas Charles et Quentin Delpech janvier 2015.p17..**) أن التدويل أو العولمة يهدفان إلى :

✍ يعتبر التدويل أو العولمة كرافعة للتكيف سوق العمل لجذب المواهب و تساعد على الهجرة العلمية.

✍ تساعدان على تحسن جودة التعليم العالي.

✍ كمصدر عائدات التصدير بالنسبة للتمويل الذاتي للمؤسسات.

- وأخيرا كأداة للتأثير و المساعدة الإستراتيجية على التنمية.

إن هذه التحولات التي تمر بها كل الدول لها إ انعكاسات ايجابية على التعليم العالي الذي يشهد بدوره عدة مفارقات:

- الطلب المتزايد على التعليم العالي وتضخم إعداد الطلبة على الرغم من عدم التيقن من العثور على فرصة عمل بعد التخرج و الانخفاض النسبي في الوقت نفسه في الموارد المالية و البشرية المخصصة له ، في الفترة بين 2000 ـ2012 تضاعف عدد الطلبة في التعليم العالي العالمي حيث انتقل من 100 مليون طالب إلى 196 مليون في العالم **(Nicholas Charles et Quentin Delpech .janvier 2015.op cité 11)**

- تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم العالي.(التضخم)

- احتياج هائل للارتقاء بمستوى التعليم من أجل الاستجابة للاحتياجات الإنمائية للبلدان من جهة وتنامي معدلات البطالة في صفوف خريجي التعليم العالي.

- ضرورة ارتباط برامج التعليم العالي بالواقع من أجل الاستجابة لمتطلبات التنمية.

- التطور الهائل للتكنولوجيات بفضل تقدم البحوث الأساسية المطبقة في الجامعات ،ولكن عدم الاستفادة من هذه التكنولوجيات بالقدر الكافي في التدريب.

ويرى الأستاذ **ن.بوزيد** (Bouzid Nabil 01 JUIN .2008)أن الاتجاهات العالمية للتعليم العالي حددت حسب ما ركزت عليه مختلف الدراسات الحالية بعد الندوة العالمية على الشكل الأتي:

- ازدياد عدد الطلبة أدى إلى التضخم .la Massification

- تنوع التعليم .La diversification des enseignements

- صعوبات التمويل و تنوع المصادر .Les difficultés de financement

- تزايـد البطالــة بـين حــاملي الشــهادات الجامعيــة.le chômage des diplômes du supérieur
- الطلب الملح للجودة و النجاعة. L'exigence accrue la qualité et de la pertinence dans l'enseignement supérieur

- أبعاد التدويل. La dimension de l'internationalisation
- انفتاح نشاط التعليم العالي على القطاع الخاص. Ouverture de l'activité d'enseignement supérieur au secteur privé

و يمكن تحليل اتجاهات التعليم العالي العالمي كما جاءت في ورقة الأستاذ **ن.بوزيد.**

1.2. تضخم التعليم العالي.

زادت التطـورات العلميـة و التكنولوجيـة مـن حـده الحاجـات و الطلبـات بالنسـبة لاكتسـاب و تجديـد المعارف و المعرفة مما تولد طلب كبير على التعليم العالي. وأصبحت كل الأطراف في الدول المتقدمة و الدول النامية تطالب برفع مستوى التعليم . وتحديد العدالة للانخراط فيه. ترتب في كل أنحاء العالم طلب ملح على التعليم العالي بعد ازدياد كمي للطلاب (تضخم) ـ 196 مليون طالب ـ **(NicholasCharles etQuentinDelpech.Janvier2015.opcité11)** و أضحى العائق و المشكل الكبير و التحدي الذي يواجه مؤسسات التعليم العالي.

2.2. تنوع التعليم .

أمـام التغيرات السريعة فـي المحيط الاجتمـاعي والاقتصـادي أجبرت السلطات العموميـة إلـى إعـادة هيكلة التعليم العالي من خلال تنويع التعليم الذي أصبح مهم جدا منذ الثمانينات في دول منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية ، و تحت ضغط الطلب المتزايد على التعليم ألعالي والتغيُّرات التي مسّت هيكلية

الوظائف في القطاع الاقتصادي أصبح الميدان أمام ضرورة تنويع مؤسساته وتطوير أنماط جديدة من التكوين، إضافةً إلى الحاجة إلى تنويع عروض التكوين والتخصصات التي يقدِّمها استجابة لاحتياجات الطلبة وسوق العمل.

كما يهدف تنويع التعليم إلى تحقيق آفاق مهنية للمجتمع و الطلاب إضافة إلى تطور مناصب الشغل التي تتطلب مهارات جديدة.

3.2. صعوبات التمويل.

توجد صعوبات كبيرة منذ الثمانينات في تمويل التعليم العالي مما استوجب مراقبة المصاريف العمومية. و أمام التزايد المستمر في عدد الطلبة وتوسع أنظمة التعليم العالي، أصبحت الحكومات تواجه صعوبات في تمويل مؤسسات هذا القطاع وتلبية احتياجاته، فإن الزيادة في أعداد طالبي خدمة التعليم العالي في تنامي مستمر لتقفز من 68 مليون في عام 1991 إلى 159 مليون في سنة 2008 عبر العالم. (Unesco2000 p12)و (196مليون طالب في سنة 2015) (Nicholas Charles et **Quentin Delpech. janvier 2015.op cité 11**) و كما هو معروف فإن التعليم العالي مجبر أن يخضع لمؤشرات الإنتاج و المردودة. إذ أصبحت الجامعات ملزمة بتقديم تبريرات سواء للقطاع العام أو الخاص الذي يطالب **بالجودة** في نشاطات التعليم العالي مقابل التمويل، عرف التعليم العالي العالمي تضخم كبير (196مليون طالب) وكثر الطلب عليه خاصة في نهاية القرن الماضي و بداية القرن الجديد ، و أصبح انشغالات تمويل التعليم العالي يطرح في كل المؤسسات الجامعية، و السؤال الذي يطرح نفسه هو : **من يمول التعليم العالي؟** هل القطاع العام أو القطاع الخاص أو الطلاب و عائلتهم و أ خذ النقاش يتزايد حول ترتيبات التمويل(القطاع العام أو القطاع الخاص). كل الدول تعترف بضرورة الحاجة لتمويل العام للتعليم العالي،إذ أصبح إلزامي في الابتدائي والثانوي .

و مع ذلك فإن النمو السريع للموارد العامة للتعليم العالي في السنوات الأخيرة أدى إلى التقشف في التمويل و البحث عن خيارات إضافية . و مع استمرار الفوارق الاجتماعية في الولوج إلى التعليم العالي من جهة و تزايد الانقطاع في المراحل الأولى في بعض الدول بالرغم من تمويل عمومي مهم و هو في ارتفاع مستمر، و ترتب عن هذا الوضع إعادة النظر في نجاعة النفقات العامة للتعليم العالي، و بروز التعليم العالي الخاص مما يترتب عنه استقلالية أكثر الجامعة.

وظهر في السنوات الأخيرة ارتفاع كبير على المستوى العالمي التعليم العالي الخاص بحيث وصل إلى 30% من مجموع الطلبة عالميا مسجلين لدى الخواص. ومن بين الدول التي يزداد فيها عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي الخاص أكثر من 70% نجد اندنوسيا ، اليابان ، الفيليبين، و كوريا الجنوبية . (CIAQES – CommissionNationalepour**l'Implémentationdel'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur**)

NabilBouzid&ZineddineBerrouche SessionIIIdu21au23octobre 2012)

بصفة عامة التعليم العالي الخاص يساعد على إمتصاص الطلب المتزايد لطلبة و هو ليس بالضروري مثالي بل يستقبل فئة الطلبة الذين لا يستطيعون التسجيل في الجامعات العمومية لسبب أو لأخر أو البحث عن هيبة و جودة تعليمية خاصة ، و إذا كانت بعض الجامعات الخاصة الموجهة لفئة معينة من المجتمع نموذج يقتاد به في تقديم جودة تعليمية راقية فأنها لا تزاهي الجامعات العمومية.

2. 3. 1 بعض نماذج التمويل في العالم.

في هذا الخضم ظهر كمنافس كبير للتعليم العالي العمومي التعليم العالي الخاص وصار يبنا كشريكات تعليمية كبيرة متخصصة في التعليم العالي.

أ. مشروع تأسيس الجامعات الوطنية إلى شركات في اليابان.(OCDE 2003p6)

في عام 2002 قام فريق من الخبراء و ممثلي الجامعات الوطنية التي أنشأتها وزارة التربية و الرياضة و العلوم و التكنولوجيا في اليابان مشروع لفصل الجامعات الوطنية عن الحكومات و إعطاءها وضع قانوني خاص بها(statut). و في إطار هذا المشروع سيتم تحويل كل جامعة وطنية إلى " مؤسسة جامعية وطنية (Entreprise universitaire nationale). و يحق لها أن تكتسب أراضي و مباني و توظيف المستخدمين (تبحث عن الجودة). يهدف هذا الأجراء لتعزيز الحكم الذاتي (Autonomie universitaire) و يوفر تغييرات على النظام الداخلي لصنع القرار في جميع المجالات الخاصة بالجامعة ، هذا القرار يدخل حيز التنفيذ سنة 2004 بعد موافقة على قانون المؤسسات الجامعية الوطنية في جويلية 2003 .

و كما هو عليه الحال في اليابان حيث أصبحت الجامعات "مؤسسات جامعية "، أما في كوريا الجنوبية سيطبق هذا المشروع لاحقا، والإعانات التي تقدمها الدولة للتعليم العالي تساعد على الدفع به إلى الأمام لأنه في المقابل ، التعليم العالي يقدم مساعدات اجتماعية و اقتصادية (عدد الإطارات و الأبحاث) أكثر مما يستفيد مباشرة.

ب.تمويل التعليم العالي في بريطانيا:

يوجد في بريطانيا نظام دعم مزدوج لتمويل البحث والتعليم **العالي (OCDE 2003p9) الدعم الأول:** موجه للتعليم العالي في بريطانيا و يطلق عليه اسم . Founding HigherEducation

* هذا المقطع يعلمنا بدرجة الحكم الذاتي كما هو مبين في أغلب دول منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية (OCDE) ، كالتجربة في النرويج حيث أصبح حكم ذاتي ، و كذلك في النمسا قانون 2002 بشأن الجامعات إذ يوفر زيادة كبيرة في استقلالية المؤسسات الجامعية و تصبح حرة في أتخاذ القرار في الشروط و البرامج التعليمية دون الحصول على موافقة الحكومة. .(Sporn. 2002) كما جاء في وثيقة منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية . [1] (OCDE. 2003. P6)

أمـا الـدعم الثـاني : فهـو موجـه إلـى التعلـيم العـالي فـي (HEFCE) England Councilfor أسـكوتلاندا Scottis hhigher education founding council تمـنح هـاتين المؤسسـاتيين إعانـات للمؤسسات التعليم العالي التي تم اختيارها على أساس معايير **جودة الأبحاث** التي يتم تحديدها بمناسبة اختـبار تقيـيم و تقـدير الأبحـاث. (ResearchAssessment Exercice) كـل أربـع أو خمـس سنوات.

كما تمنح علامة من واحد إلى خمسة (1 ـ 5) نجوم إلى كل مؤسسة حسب جودة الأبحاث المرتبطة بالتقييم ومن خلال ذلك يتحدد الدعم المالي حسب العلامة. فمثلا المؤسسة التي حصلت على خمس نجوم يكون دعمها ثلاث مرات أكثر من التي حصلت على أربعة نجوم .

في سنة 2003/2002 منحت 75 % من الإعانات إلى خمسة و عشرين (25) مؤسسة جامعية من بين 135 الموجودة في بريطانيا و يعتبر RAE (ResearchAssessmentExercice) هو قيد المراجعة من قبل مجلس البحوث في المملكة المتحدة حاليا . * (**Source HEFCE .2002**)

تهدف كل الجهود إلى ربط التمويل بالنتائج و هذا في أغلب دول منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية بحيث تسعى كل الدول إلى وضع شروط و اتفاقيات من أجل تدعيم المؤسسات الجامعية.

Higher Education Founding Council for England (HEFCE)

وفي المقابل هناك حقوق تسجيل الطلاب ، ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا كل الطلاب مجبورين على دفع حقوق التسجيل ، كما هو الحال في أستراليا وبعض دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

وتسعى مختلف الجامعات إلى تنويع طرائق تمويلها إذ تعتمد بعض المؤسسات الجامعية على الجانب التجاري(De Boer ,H . 2000. IMHE I OCDE .

ج. نموذج خاص في التمويل (الولايات المتحدة الأمريكية).

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية الدولة الوحيدة في العالم رفقة اليابان أين يتواجد حقيقة قطاع خاص في التعليم العالي إلى جانب القطاع العام : أكثر من ثلاثة أرباع من الطلبة الأمريكيين (78%) مسجلين في المؤسسات العمومية للتعليم العالي.

(Analyses économiques , n° 28 . Février 2004 . p 3)

د. تمويل البحث العلمي في الجزائر. (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي . 1962 -2012.ص97)

لقد تعزز الجهد الذي تبذله الدولة في عملية تمويل نشاطات بترتيب القانون 98 -11 المؤرخ في 22 أوت 1998 و بخاصة عن طريق تكريس الصندوق الوطني للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي الذي تم استحداثه فيما قبل ضمن قانون المالية لسنة 1995 . و تضاف موارد هذا الصندوق إلى ميزانيات التشغيل و التجهيز الكلاسيكية التي ترصدها الدولة لكيانات البحث و هي تسمح بتمويل كل النشاط البحثي من مرحلة برمجته إلى حين تثمينه اقتصاديا .

الى جانب هذا فإن التعليم العالي في الجزائر عمومي فالدولة هي الممول الوحيد للقطاع بالرغم من صدور قانون خاص بخوصصة التعليم العالي . (قرار 14 جمادى الثاني 1429 الموافق الى 18 جوان 2008 الخاص بدفتر الشروط المتعلق بمنح ترخيص بفتح مؤسسة خاصة للتكوين العالي.) **(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. رقم 48 الصادرة بتاريخ 24 أوت 2008)**

لقد استلزم ترشيد النظام الجزائري للتعليم العالي و البحث العلمي ميزانية كبيرة على صعيدي التسيير و التجهيز ، فقد انتقلت حصة ميزانية قطاع التعليم العالي و البحث العلمي ، بالنسبة للميزانية العامة للدولة ، من 4,8 % إلى 3,4 خلال العشرية من 1990 إلى 1999 ، و وصلت إلى 9% خلال سنة 2011 ، و هو ما يعادل ، على التوالي ، 226 مليار دينار و 557 مليار دينار . أما بالنسبة للمنتوج الداخلي الخام فإن ميزانية قطاع التعليم العالي و البحث العلمي التي كانت تبلغ فيه نحو 02%

سنة 1999 قد بلغت أعلى مستوياتها سنة 2011 حيث وصلت إلى نسبة 3,81% **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.مرجع سابق. 2012 ـ 1962 . ص 119)**

4.2. **بطالة الجامعيين.**

مست البطالة نسبة كبيرة من خريجي الجامعات وأخذت أبعاد دولية منذ التسعينات ، ويضيف الأستاذ ن.بوزيد (**BouzidNabil.Opcité.01JUIN2008**)من بين العوامل التي تساهم في بطالة خريجي الجامعات نذكر منها:

- مستوى النمو الاقتصادي في بلد ما .
- التطور السريع لتكنولوجيات و تأثيرها على مناصب الشغل و اليد العاملة.
- التضخم (تزايد في عدد الطلبة) في التعليم العالي.
- نجاعة التكوين : مثلا الآداب والعلوم الاجتماعية بحيث محتوياتها غير مكيفة لحاجيات البلاد.
- غياب العلاقة و التنسيق بين الجامعة و الوسط الاجتماعي و الاقتصادي .

أما في الجزائر فنفس المشاكل التي يعاني منها سوق العمل و اليد العاملة عالميا و إقليميا موجودة في بلادنا ، كما هو مبين في وثيقة (وزارة العمل و التشغيل و الضمان الاجتماعي، **إستراتيجية ترقية التشغيل و محاربة البطالة**، ملف صحفي، 2008.) و تتميز سوق العمل في الجزائر بالخصائص التالية:

- عجز في اليد العاملة المؤهلة و ضعف التطور بالنسبة للحرف.
- عدم التوافق بين مخرجات التكوين واحتياجات التشغيل.
- ضعف الوساطة في سوق الشغل و وجود اختلالات بالنسبة لتقريب العرض من الطلب في مجال التشغيل.
- عدم توفر شبكة وطنية لجمع المعلومات حول التشغيل.

- انعدام المرونة في المحيط الإداري والمالي والذي يشكل عائق أمام الاستثمار.
- ضعف قدرة المؤسسات على التكيف مع المستجدات.
- صعوبة الحصول على القروض البنكية خاصة بالنسبة للشباب أصحاب المشاريع.
- ترجيح النشاط التجاري (الذي لا ينشئ مناصب شغل كثيرة) على حساب الاستثمار المنتج المُولّد لمناصب الشغل.
- العامل الاجتماعي الثقافي الذي يدفع إلى تفضيل العمل المأجور.
- ترجيح المعالجة الاجتماعية للبطالة لمدة عدة سنوات.
- ضعف التنسيق ما بين القطاعات.
- ضعف الحركية الجغرافية والمهنية لليد العاملة والتي نتج عنها عدم تلبية بعض عروض العمل، لاسيما في المناطق المحرومة (في الجنوب والهضاب العليا).

5.2. الطلب الملح للجودة و النجاعة في التعليم العالي .

نتيجةً للتغيُّرات الاقتصادية والاجتماعية المصاحبة للتطوُّر المعرفي ، تزايدَ الطلب على التعليم العالي في مختلف دول العالم . وأصبحت نجاعة التعليم العالي مرتبطة بالجودة: لا قيمة لجودة التعليم دون نجاعة. وان تقييم نجاعة التعليم العالي مرتبط بمختلف الأدوار التي يقدمها للمجتمع في مختلف جوانب الحياة.

6.2. انفتاح نشاطات التعليم العالي على القطاع الخاص.

أمام شدة الإلحاح الاجتماعي و الاقتصادي ، فقد أغزى القطاع الخاص التعليم العالي بسبب مردوديته. (كما سبق التطرق إليه في محور تمويل التعليم العالي وخوصصة الجامعة) و في المقابل يشجع القطاع العام هذا الانفتاح ولكنه يرغب أن يواصل في الاحتفاظ بدوره الريادي.

وفي ظل تزايد الإقبال على التعليم العالي وصعوبات التمويل التي تواجه مؤسساته ، أصبحت هذه الأخيرة مطالبة بالاستجابة لهذا التزايد دون إغفالها لمقتضيات المردودية والفعّالية، الأمر الذي دفع بالعديد من الحكومات إلى إدراج المنطق الاقتصادي في مؤسسات هذا القطاع من خلال توجهها نحو الخوصصة.

2-7- تدويل التعليم العالي.

أن تبادل الخدمات على مستوى التعليم العالي في وسط حركية الطلبة و الأساتذة و البرامج و المؤسسات المهنية و الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية و المهنية سيؤدى إلى ظهور سوق للتعليم العالي بحيث تصبح المعرفة سلع تتبادل بينهم.

و من تأثيرات ظاهرة العولمة على التعليم العالي تزايد حركية (Mobilité) الطلبة والباحثين، وبروز أشكال جديدة من التعليم على غرار التعليم العابر للدول (Transnational) والتوجه نحو تفعيل الشراكة والتعاون بين المؤسسات الجامعية وتبني مشاريع وبرامج تكوين وبحث مشتركة.

ساهمت التغيرات الحديثة في المناخ العالمي من تنامي مجتمع العلم و المعرفة وثورة الاتصالات و المعلومات و اتساع نطاق ظاهرة العولمة التي مست جميع القطاعات ولم تستثني قطاع التعليم العالي وإعادة النظر في العلاقات التعليمية الدولية للجامعات تم طرح مفهوم تدويل التعليم العالي للمرة الأولى خلال ندوة منظمة التعاون و التنمية الأوروبية سنة 1993. (Jane Knight Internationalisation de l'enseignement supérieur .p.18) (IMHE.OCDE.1999). وقد اختلفت التعارف لمصطلح التدويل و الأقرب إلي الشمولية هو ما جاء في نفس المرجع:

تعريف **جان كنايت Jane knight** حيث قدمت تعريفا عمليا وترى أن تدويل التعليم العالي هو مفهوم الاندماج ذو بعد دولي و ثقافي في الوظائف التعليمية و البحث و في سنة 2000 تعرف **الجمعية**

الأوروبية للتربية الدولية* و بالتنسيق مع **جمعية التعاون الجامعي*** التدويل بأنه كل نشاط لديه بعد دولي باستثناء حركية الطلاب و المستخدمين .

Association internationale des universités. aout 2007)

(www.unesco.org/iau/internationalisation /fre/inter-définition .html.)

لوحظ بتاريخ 05 /2014/11 بينما يشمل التدويل حسب وثيقة منظمة ليونسكو **UNESCO**

.L'enseignement supérieurdansunesociétémondialisée..2004)

مختلف العناصر كبرامج الدراسة ، التعليم ، الأبحاث ، الاتفاقيات المؤسساتية ، حركية الطلبة و الأساتذة و التعاون بهدف التنمية. وهكذا فأن تدويل التعليم العالي هو مصطلح واسع يشمل طائفة كبيرة من الأنشطة إنه عملية إدماج البعد الدولي في التعليم العالي و الجودة مرتبطة ارتباطا وثيقا بتدويل التعليم العالي حسب "ماريك فان دير واند" MariykVan derWende كما جاء في دراسة الأستاذ الدكتور ن. بوزيد. **(N.Bouzid.op.cité.2002l2003 p.53)**

و من جهة أخرى أكد عليه المؤتمر الدولي للتعليم العالي الذي عقد بمنظمة اليونسكو بباريس سنة 1998. أن كفاءة وجودة نظم التعليم تعتمد علي نجاح مؤسسات التعليم العالي في إضافة البعد الدولي إلي نشاطاتها من خلال ما يلي:

- التبادل العلمي و المعرفي عبر الدول.
- إنشاء اتحادات دولية وإقليمية لزيادة الارتباط بين مؤسسات التعليم العالي و الجامعات عبر الحدود.
- حركات الأساتذة و الطلاب عبر الدول.

*Association européenne pour l'éducation internationale .(EAIE)

* Association de coopération universitaire. (ACA)

- دعم البحوث المشتركة علي المستوى الدولي.
- التوسع في الشبكات الرقمية(أو إلكترونية) التي تربط الأنشطة التعليمية والبحثية للجامعات على المستوى الدولي.

ومن هنا أصبح البعد الدولي للجامعات أو قدرة مؤسسات التعليم العالي علي تدويل أنشطتها يمثل معيارا أساسيا لجودة نظام التعليم العالي إضافة إلي التوجهات الأساسية للتعليم العالي.

- التضخم : زيادة وارتفاع عدد الطلب على التعليم العالي العالمي.(تم التطرق إليه)
- التمويل : كما جاء في الإعلان العالمي بشان التعليم العالي للقرن الحادي و العشرين (المادة 14)

الصادر 1998 و الذي أيده مجدد في عام 2003 المشاركون في المؤتمر العالمي للتعليم العالي. أقرى بان" تمويل التعليم يتطلب موارد من القطاعين العام و الخاص و أن دور الدولة سيظل أساسيا في هذا الصدد (التعليم العالي في القرن الحادي و العشرين الرؤية والعمل –المادة 14. بتاريخ 05 أوت 2003.على الموقع الالكتروني .(لوحظ بتاريخ 2014/11/06)

(wche/declaration.shtml) www.unesco.org./education

إن هذه التحولات التي يشهدها التعليم العالي العالمي أصبحت لها نظرة واحدة في اتجاه يعكس حاجات أساسية مشتركة بين الأمم لذا كان ينبغي توحيد الرؤية في التعليم العالي كما جاء في وثيقة منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة. (منظمة الأمم المتحدة .المؤتمر العالمي لتعليم العالي: التعليم العالي في القرن الحادي و العشرين، الرؤية و العمل.باريس 5–9 أكتوبر 1998.وثيقة عمل)

- يفترض الطابع العالمي للتعليم العالي الاستعانة بأشكال تدخل متنوعة من أجل الاستجابة للاحتياجات التعليمية للجميع في كل مراحل الحياة.

- يفترض الطابع العالمي للتعليم العالي أن تكون مهمته لا لتدريب فحسب بل التربية أساسا. بصفة عامة هذا هو واقع التعليم العالي على المستوى العالمي إذ أصبح من بين اهتمامات المؤسسات العالمية كمنظمة الأمم المتحدة والمنظمة العربية للتربية والثقافة، تغير الواقع التعليمي العالمي في ضوء عوامل ومتغيرات كلية وعالمية تفرض بطبيعتها حتمية التعليم ويمكن ذكر تلك المتغيرات مع إبراز أهم معالمها فيما يلي:
  - الثورات الصناعية الثالثة.
  - التحول في نظام القطبية الثنائية إلى عالم القطبية الأحادية.
  - ظهور التكتلات الاقتصادية الكبيرة والعملاقة في عالم اليوم.
- عالمية الاتصال الدولي: حيث أن سرعة التقدم في أنظمة الاتصال والمواصلات وتطور أنظمة المعلومات والأقمار الصناعية كل ذلك زاد من سرعة الانفتاح العالمي والتعاون الدولي حيث يتجه إلى التوحد والتكتل الاقتصادي والسياسي.

هذه العوامل غيرت خريطة التعليم العالي العالمي والمحلي، وأصبحت معقد آمال الأمم في التقدم والتنمية من أجل تحديد مجمل أبعاده وقضاياه الرئيسية وتحديد معالم أهدافه وأمام كل هذه التغيرات نصيغ ما قالته "أني فينكور"**AnnieVinokur (2008)** في تساؤل مفتوح: ماهي نوع الجامعة الجديدة في ظل هذا الازدحام و الطلب الملح على نوعية و جودة مخرجيها؟

3. مفهوم التعليم العالي العالمي و العربي:

عرفت نظم التعليم العالي العالمي إصلاحات وأهداف متغايرة في ضوء التغيرات الجيوسياسية والاقتصادية التي تعرفه المعمورة وبعدما زاد الطلب على التعليم العالي وأصبح ينظر إليه بأنه يمثل **اقتصاد المعرفة** لكل الأمم.

أصبح التعليم العالي من بين اهتمامات الدول، إذا أدركت بأنه المحرك الرئيسي للاقتـصاد من جهة و بروز ما يسمى باقتصاد المعرفة من جهـة أخرى و نحن في بداية قرن جديد أصبح التعليم العالي من بين أواويات اهتمام كل دول العالم.

ومـع تـزايد الطلـب علـى التعليـم العـالي فإنـه عـرف إصـلاحات فـي العمـق ممـا اجبـر المؤسسـات التعليميـة أن تكـون صـاغية لانشـغالات المجتمـع و الاقتصـاد و ينـتظر مـن التعليـم العـالي أن يرفـع مـن جـودته فـي التكـوين ومستوى عـالي لخريجيـه فـي ضـوء التحديـات التـي يعـرفها القطـاع تتركز علـى ازديـاد عـدد الطلبـة ، إشـكالية تمويـل التعليم وتـنوع التكـوين الـلازم للطـلبة ، والمـساواة فـي الانتفـاع بفوائـد التعـاون الدولي ، وجودة التعليم ونجاعاتـه وكذا توظيف وإدمـاج خريجيـه (**Unesco** .1998 , conférence mondiale sur L'enseignement supérieur. PARIS . **5-9/10/1998**)

إن تزايد عدد الطلبـة فـي العشرية الأخيرة وضـع التعليم العـالي فـي وضـعية صـعبة إذا وصـل عدد الطلبة في العالم سنة2015 ما يقارب 196مليون طالب (Nicholas Charles et Quentin Delpech. Janvier 2015.op cité.p 11) مقابل 159 مليون سنة 2008 . وأضـحى الاهتمام بـالتعليم العـالي مـن طـرف المؤسسـات الإقليميـة والعالميـة يرتكز علـى عقد مؤتمرات وندوات لأهميتـه فـي حياة الأفراد.

و فـي هذا السياق نظمت منظمـة الأمم المتحدة للتربيـة و العلوم و الثقافة(لونيسكو) مؤتمر دولـي حول التعليم العالي المنعقدة في 05- 9 أكتوبر 1998 بباريس مقر المنظمـة. ويشمل مختلف دول العالم بما في ذلك الجزائر,حيث يجري العمل الدولي المشترك حول تطوير التعليم العالي وتعزيز معطياته بما يستجيب للمتطلبات المعرفية المتجددة تحت شعار " رؤية وعمل " . وفي إطار الاستعداد للاستجابة إلى تطورات القرن الحادي و العشرين ، حيث حدد مؤتمر اليونسكو في دورته السابعة و العشرين تعريف عام للتـعليم العالي.

1.3. تعريف عام للتعليم العالي .

"التعليم العالي هو كافة أنواع الدراسات أو التأهيل أو التدريب على البحوث التي توفرها على المستوى بعد الثانوي ، جامعات أو مؤسسات تعليمية أخرى تعترف السلطات المختصة في الدول بأنها مؤسسات التعليم العالي '' (UNESCO. 09 Octobre 1998.Paris) في هذا الصدد أصدرت اليونسكو بيانا بعنوان «الإعلان الدولي حول التعليم العالي في القرن الحادي و العشرين ":

4. الإعلان الدولي حول التعليم العالي في القرن الحادي و العشرين .

(Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle : Vision et actions. Paris. 09 Octobre 1998) وتضمن الأعلان ثلاثة أجزاء رئيسية تم تقسيمها إلى سبعة عشرة (17) مادة فيما يلي مكونات هذا الإعلان:

تضمن الجزء الأول من الإعلان مادتين:

- **في المادة الأولى:** تم تحديد رسالة التعليم العالي على أنها تشمل: التعليم و التدريب و البحث العلمي.
- **و المادة الثانية** : جرى وضع توجهات لتنفيذ هذه الوظائف وتركزت هذه التوجهات على النواحي الأخلاقية وعلى استقلالية إدارة التعليم وتحملها المسؤوليات المنوطة به إلى جانب طرح مسألة رصد المتغيرات و العمل على الإستجابة لها و التكوين مدى الحياة، وشمل الجزء الثاني من الإعلان ثماني مواد تتحدث عن رؤية المستقبلية التعليم العالي في القرن الواحد و العشرين (21)

وشملت عناصر هذه الرؤية تحقيق المساواة في القبول في التعليم العالي والاهتمام بتعددية هذا التعليم إضافة إلى تعزيز فرص إعادة و تفعيل دور كل من الطلبة و الأساتذة في تنفيذ النشاطات المعرفية المختلفة وتضمنت عناصر الجزء الثاني أيضا قضية العمل المعرفي وركزت على البحث

العـلمي في شتى المجالات وعلى ضرورة نشره و الاستفادة منه، كما اهتمت بأساليب التعليم و الحاجة إلى التعليم الذي يشجع التفكير الإبداعي.

وشملت هذه العناصر كذلك ضرورة أن يتمتع كل نشاط من نشاطات التعليم العالي بمبررات.- منطقية بمعنى أن يرتبط كل نشاط بأهداف تفيد هذا التعليم وتعزز عطاءه وشملت العناصر مراد يفها مسألة التعاون المعرفي على الصعيدين المحلي و الدولي اجتماعيا و اقتصاديا.

وطرح الجزء الثالث إعلان اليونسكو موضوع الانتقال من الرؤية إلى التطبيق وذلك من خلال سبع مواد رئيسية. شملت عناصر هذه المواد مسألة تقيم التعليم العالي وقياس أدائه إضافة إلى القضايا التقنية المستخدمة و الإدارة و النواحي المالية (التمويل) وتضمنت هذه العناصر أيضا الشراكة و التعاون و العمل على المحافظة على كفاءات العطاء الفكري وتجنب هجرة الأدمغة خصوصا من بلدان العالم الثالث و النجاعة، كما ركزت في رؤية وعمل في مادته الحادية عشرة عن تقييم **الجودة** كما هو موضوع دراستنا و البحث عن دورها الدولي (سنتطرق إليها بالتفصيل في الفصل القادم). نحن في دراستنا سنعتمد علي مصطلح التعليم العالي و التعليم الجامعي للإشارة إلي نفس المصطلح لقرابة العلاقة الوطيدة بينهما و تعني نفس المعني.

4-1- تعقيب على الندوة:

لا شك أن إعلان اليونسكو هذا بأجزائه الثلاثة ومواده المتعددة يطرح أمامنا قضايا ينبغي الاهتمام بها في تطوير التعليم العالي خصوصا أن هذه القضايا لم تطرح من قبل جهة وحيدة بل من قبل جهات ودول متعددة تجمعها اليونسكو تحت مظلتها الدولية،وتجدر الإشارة هنا إلى أن القضايا الخاصة ربما تتفق مع الكثير من القضايا التي طرحتها اليونسكو لكن لها أيضا خصوصيات من الاجدر إن تأخذ حقها من الدراسة و اختيار أفضل السبل للتعامل معها:

وإذا كنا قد نظرنا إلى إعلان اليونسكو من منطلق فهم ما حولنا من قضايا التعليم العالي وتوجهاته المستقبلية فإن من واجبنا الإطلاع على المزيد مما يجري حول العالم في هذا الشأن فسعة الرؤية و الاستفادة من الأفكار و الخبرات المتوافرة من الوسائل المهمة التي يمكن أن تعيننا على تحديد توجهات التطوير الملائم وعلى اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تعليمنا العالي.

إن التغيرات التي يعرفه العالم في كل الميادين انعكست على التعليم العالي (ظاهرة العولمة) و وضعته أمام تحديات جديدة ، كما جاء في تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

إن النظم التعليمية في التعليم العالي تعرف إصلاحات عميقة و بالتالي فهي تجبر هذه المؤسسات للإصغاء لطلبات المجتمع و الإقتصاد (**OCDE .Avril2008.p3**) مما تولدت عنده إتجاهات مختلفة و لم تكون لديه سابقا.و أهم هذه الإتجاهات هي:

- تنويع التعليم العالي.
- تمهين التعليم العالي.
- تدويل التعليم العالي.

وأمام هذه الاتجاهات التي يعرفها التعليم العالي في بداية القرن فان هناك مجموعة من التحديات مطروحة كما هو وارد في وثيقة منظمة التعاون و التنمية الإقتصادية **(OCDE.Avril. 2008.p3)**

أ. **تمويل التعليم العالي:**و ذلك من خلال ضمان التمويل لفترة طويلة المدى و بحيث تكون عمليات التمويل متلائمة مع أهداف التعليم العالي.

ب.جودة التعليم العالي:خلق ميكانيزمات ضمان الجودة للمسئولية و التحسين.

- خلق ثقافة الجودة و الشفافية.
- تكييف ضمان الجودة لمختلف العروض.

ج. تساوي و عدالة في التعليم العالي من خلال:

- العدالة في الفرص المتاحة.
- التوزيع العادل.
- رفع التمثيل للفئات اقل تمثيلا.

د. دور التعليم العالي في البحث و الإكتشافات: ويتم ذلك ب:

- تشجيع الامتياز في البحث و النجاعة.
- ربط علاقات مع مؤسسات البحث و القطاع الخاص
- تحسين قدرة التعليم العالي على نشر المعرفة التي ينتجها .

هـ. الحياة المهنية الجامعية: ويتم من خلالها:

- التأكد من أن هناك احتياط يسمح له بأداء مهام التدريس.
- مساعدة الجامعيين لمواجهة التحديات الجديدة.

و. علاقة التعليم العالي بعالم الشغل:

- إدماج طلبات سوق الشغل في سياسة التكوين الجامعي.
- الإصغاء إلى متطلبات عالم الشغل.

ز. تدويل التعليم العالي: و يترتب عنه

- يكون التدويل مرتبط بمتطلبات البلد.
- الحرس على جودة التعليم العالي خارج الحدود.

كل هذه التحديات غيرت من اتجاهات التعليم العالي و اخذ يميل أكثر إلي التدويل كما تم التطرق إليه سابقا .

5. التعليم العالي في العالم العربي:

إن التعليم العالي على الطراز الغربي ، بدأ في منتصف القرن التاسع عشر ، و تبع لذلك إنشاء عدد من مؤسسات التعليم العالي. وكانت الأقدم في البلدان العربية هي الجزائر (1859) و بيروت (1866) و الخرطوم (1902) ودمشق(1903) و بغداد (1908). ثم افتتحت أول جامعة في ليبيا (1955) فالسعودية (1958). فالأردن (1962) فالكويت (1966) فاليمن و الصومال (1970) فقطر (1973) فالأمارات(1976) فموريتانيا (1981) فجيبوتي (1982) فالبحرين (1984) فعمان (1985). كما يلاحظ زيادة عدد مؤسسات التعليم العالي المتوسطة من 398 عام 1991 إلى 855 عام 1996 (المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. ص .ص 59-60. 14-19 مايو 1981) وأولت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الالسكو) اهتماما بالغا لتطوير التعليم العالي.إذ كانت أول مؤسسة قومية تتصدى لمشكلات التعليم العالي وذلك بعقد عدة مؤتمرات للوزراء المسئولين عن قطاع التعليم في الوطن العربي، وانعقد أول مؤتمر في الجزائر.

1.5. مختلف مؤتمرات التعليم العالي بالعالم العربي.

اهتمت منظمة الالسكو منذ سنة 1981 بالتعليم العالي و عقدت عدة مؤتمرات :

- **المؤتمر الأول(الجزائر 14 إلى 19 مايو 1981) (المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. مرجع سابق) و تمحور حول التعليم العالي والتنمية الشاملة** وقد شملت الوصاية الموجهة إلى الدول مجالات عدة هي : التنمية الشاملة والتنمية الذاتية العربية وتنمية الكفاءات العلمية ، والتكامل بين الأقطار العربية في مجال التعليم العالي والتعليم للفلسطينيين ، كما وجهت توصيات إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كان من أبرزها تنظيم عقد مؤتمر الوزراء المسئولين عن التعليم العالي في الوطن العربي بصفة دورية ، وتشكيل لجنة لمتابعة تنفيذ توصيات المؤتمر الأول.وقد تم عقد عشرة مؤتمرات وزارية كانت كالتالي :

- **المؤتمر الثاني (تونس–20إلى23 أكتوبر1983** : تناولت توصيات المؤتمر جوانب متعددة تتعلق بحاجات التعليم العالي في بعض الأقطار العربية، وتعريب التعليم وإنشاء المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر و الهيئة العربية للدراسات العليا و البحث العلمي و التعاون الثقافي الخارجي.
- **المؤتمر الثالث (بغداد 22 أكتوبر 1985)** وتركز على: **الهيئة التدريسية في الجامعات: تنمية الكفاءات البشرية عربيا في التعليم العالي و البحث العلمي.** وقد عنيت توصيات المؤتمر بتتبع وتنفيذ توصيات المؤتمر الثاني فضلا عن توصيات تتعلق بالهيئة التدريسية في الجامعات العربية وإعداد ما يتصل بواجبات عضو هيئة التدريس وسبل استقطابه، وبرامج إعداده ، وتنمية كفاياته ، واختياره وترقية ومعالجة مختلف المشكلات التي يعاني منها.
- **المؤتمر الرابع(دمشق 29 – 31 أغسطس 1989):** حول : الدراسات العليا و البحث العلمي في الوطن العربي، تناولت توصيات المؤتمر متابعة تنفيذ توصيات المؤتمرات السابقة فضلا عن توصيات تتعلق بسياسات الدراسات العليا وقضايا البحث العلمي في الوطن العربي وبخاصة ما يتعلق بمتابعة التوسع في أحداث أقسام الدراسات العليا لمواجهة حاجات التنمية من الأطر العليا المتخصصة وتوفير مستلزمات الدراسات العليا و البحث العلمي وتقوية العلاقات بين أجهزة البحث العلمي و القطاعات الإنتاجية و الخدمية وبناء نظام المعلومات و البيانات يفي بأغراض البحث العلمي ويستفيد من مراكز المعلومات العالمية .
- **المؤتمر الخامس (بنغازي 23 – 26 نوفمبر 1991):** بعنوان **مستقبل التعليم العالي و التنمية في الوطن العربي،** شملت توصيات المؤتمر جوانب عامة تتعلق بالتعليم العالي فضلا عن توصيات تتصل بمجالات عدة هي:

1) متابعة تنفيذ استراتيجية تطوير العلوم و الثقافة وإعداد استراتيجية للتعليم العالي في الوطن العربي، و التعاون العربي في مجال العلوم و الثقافة ومشروع الذخيرة اللغوية ودور العلم في التنمية الاجتماعية و التنمية الاقتصادية.

- **المؤتمر السادس : الجزائر(16 – 19 مايو 1996) : التعليم العالي و البحث العلمي واقع و تطوير**، تناولت توصيات المؤتمر موضوعات تتعلق بإنشاء نظام معلوماتي متطور على المستوى كل قطر عربي وتوفير مصادر تمويل البحث العلمي ودعوة الدول إلى توظيف الخبرات العلمية العربية المهاجرة في البحث العلمي المشترك و العمل على تعزيز كفاءة التعليم العالي في الوطن العربي وتطوير أهدافه والعمل على منح التعليم التقني و المهني مرتبة متقدمة في سلم الأولويات وضرورة بذل الجهود من أجل تحقيق تعريب شامل للتعليم العالي.

- **المؤتمر السابع:(الرياض 17 / 21 أبريل 1999):** و كان يتمحور حول: التعليم العالي و البحث العلمي لمواجهة تحديات القرن الحادي و العشرين، تركزت توصيات المؤتمر على موضوعات تتعلق بتحديد البحوث العلمية و التطبيقية ذات الأولوية المشتركة في الدول العربية و الدعوة إلى زيادة الإعتمادات المخصصة للبحث العلمي ، و الدعوة لوضع ضوابط ومعايير دقيقة للترخيص للمؤسسات التعليم العالي الخاصة بما يضمن ضبط الجودة النوعية و الدعوة إلي تبني مفهوم الجامعة المنتجة ،ودعوة المنظمة العربية إلى إستراتيجية عربية في مجال المعلوماتية .

- **المؤتمر الثامن (القاهرة 24 – 27 ديسمبر 2001)** وركز على : **الجودة و النوعية في التعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي**، تناولت توصيات المؤتمر موضوعات تتعلق بدعوة الدول العربية إلى وضع معايير الجودة الأكاديمي ، وإنشاء هيئات وطنية ، ومجالس لضبط ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي و البحث العلمي العامة و الخاصة، و الدعوة إلى تنفيذ مشروعات رائدة لتطوير إدارات مؤسسات التعليم العالي و البحث العلمي ، بالإفادة من نظم إدارة الجودة الشاملة و

التأكيد على حق الإنسان العربي في التعليم وامتلاك وسائل العلم و التكنولوجيا ، و التصدي للأساليب التي تمارسها قوى أجنبية تمس حقوق الإنسان العربي ومعتقداته القومية و الدينية ، ودعوة الدول العربية لتبني مفهوم الجامعة المنتجة والعمل على زيادة نسب للإلحاق بالتعليم العالي وصولا إلى المستويات العالمية.

- **المؤتمر التاسع (دمشق 7 – 8 ديسمبر 2003) التعليم العالي و البحث العلمي في مجتمع المعرفة.** تناولت توصيات المؤتمر عدة جوانب واعتمدتها كمرجعية أساسية في صياغة خطة عمل المنظمة للأعوام 2005 ـ2010 . وكذا وضع إستراتجية نشر الثقافة العلمية والثقافة في الوطن العربي وأحداث قاعدة بيانات للبحوث ورسائل الدراسات العليا في العالم العربي ووضعها على شبكة الانترنيت، بالإضافة إلى توصيات وضع برتوكول عربي لأمن المعلومات وحماية الملكية الفكرية والتوقيع الإلكتروني وتكثيف الجهود العربية بهدف المشاركة في الدورة الثانية للقمة العالمية لمجتمع المعلومات بمنظور عربي موحد زيادة عن مساندة مبادرات الخبراء العرب الهادفة و تنمية الابتكار. و العمل على تسهيل التحاق الطلاب العربي بمختلف الجماعات العربية وإبلاء عناية خاصة للطلاب الفلسطينيين.

- **المؤتمر العاشر (تعز –اليمن–) 7–8 ديسمبر 2005 التمييز والإبداع في التعليم العالي.**

تناولت توصيات المؤتمر اقتراح إنشاء شبكة عربية للتنسيق بين هيئات الاعتماد الوطنية ، و حث من ليس لديه من الدول على إنشاء هيئاتها الوطنية للاعتماد ، وإعطاء اللغة العربية الاهتمام اللازم مع عدم إهمال اللغات الأخرى ، و إمكانية الاستفادة من العقول العربية في المهجر، و دعوة الدول العربية إلى استكمال تنفيذ توصيات المؤتمرين الثامن والتاسع و لاسيما المتعلقة بإنشاء هيئات و مجالس وطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي العامة و الخاصة و حث الجامعات و سائر مؤسسات التعليم العالي لاعتماد التقويم الذاتي و الخارجي .

- المؤتمر الحادي عشر(دبي 5-6 نوفمبر 2007) عولمة التعليم العالي : الهوية وحتمية التطوير: وتناولت توصيات المؤتمر دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام باللغة العربية كأحد المتطلبات الأساسية لتطوير الشخصية العلمية الثقافية للباحث و الطالب ، تعزيز مكانتها كلغة بحث و تدريس ، و استقلالية الرسالة العلمية و الاهتمام بالاعتماد و **ضمان الجودة** و تكنولوجيا المعلومات و الإتصالات ووضع ضوابط و معايير ملزمة ، والاستفادة من ايجابيات تجربة النظام الأوروبي الجديد الموجود في التعليم العالي و دعوة مؤسسات التعليم إلى تأهيل الطالب و الباحث العربي على التعامل مع تأثيرات العولمة و التأثيرات و التطورات الدولية و زيادة الاستثمار في التعليم العالي و البحث العلمي. كما ساهم في ضمان الجودة و في توفير فرص التعليم العالي للأجيال القادمة و دعوة مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت إلى نشر الدراسة الخاصة بسبل التعاون و التنسيق ما بين الدول العربية من اجل ضمان جودة التعليم العالي مع التقارير الملحقة به و توزيعها على الدول العربية للاستفادة منها على أوسع نطاق، والإلحاح على كافة الدول العربية إلى دعم إنشاء هيئات مستقلة **لضمان جودة** البرامج في التعليم العالي.

2.5. تعقيب على المؤتمرات.

بالرغم من أن المنظمة العربية و الثقافة و العلوم كانت أول مؤسسة قومية تتصدى لمشكلات التعليم العالي من خلال مؤتمراتها للوزراء حول الحدث، و بالرغم من الإمكانيات و الثروات الطبيعية و البشرية التي يزخر بها الوطن العربي, إذ أن عدد الطلبة في الوطن العربي في تزايد مستمر خاصة ضمن الفئة العمرية 18-24 سنة من 19.2 مليون نسمة سنة 1990 إلى 23.4 مليون سنة 2000 وصل فيه عدد المسجلين في التعليم العالي 6.2 مليون طالب يمثلون19,1.% من حجم السكان في الفئة العمرية المشمولة (ا.د المنجي بوسنية ورقة عمل. بيروت 28 سبتمبر- 1 أكتوبر 2005)، غير أن التعليم العالي العربي يواجه عدة تحديات ومازال بعيدا عن المستوى العالمي حيث تؤكد اليونسكو

أن الوطن العربي يحتل آخر مرتبة دولية حسب إحصائيات اليونسكو **(د.معرج هواري.محمد سكوم . 24-25 نوفمبر 2005/2004.)**

إضافة إلى ضعف التمويل إذ انه وصل إلى حولي 7 مليار دولار عام 2000 ما يوافق حوالي 1.25% من إجمالي الدخل القومي العربي و مساهمة القطاع الخاص لا تتعدى 7% من إجمالي الإنفاق عام 1997 . **(د.معرج هواري.محمد سكوم مراجع سابق. ص. 3)**

والجزائر بدورها تخصص ميزانية ضخمة أكثر من اغلب الدول العربية ولكن تعود إلى المصاريف الاجتماعية غير التعليمية والتكوينية.Document de la banque mondiale 15 aout 2007 زيادة عن التحدي المتعلق بالبحث العلمي كما جاء في تقرير العام للمنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم سنة 2005.(**ا.د المنجي بوسنية.2005 .ص.3)** بأن مستوى تمويل البحث العلمي في الوطن العربي من اقل المستويات في العالم إذ أن معدل الإنفاق على البحث العلمي في الوطن العربي يشكل ما نسبته 0.35% من الناتج الإجمالي لعام 1999 مقابل 2.93% في إسرائيل, و 2.9% في كوريا. إضافة إلى التحدي المتعلق بثورة المعلومات و المعلوماتية، حدثت تأثيرات كبيرة في الإعلام والاتصال و تحدي العولمة على التعليم العالي بحيث تؤثر على الجامعات التي لن تتمكن من الخوض في تيار التنافسية على المستوى الدولي و كذا هجرة الأدمغة و عدم ملائمة خريجي الجامعة لمتطلبات عالم الشغل (إذ بلغ متوسط معدلات البطالة في منطقة الشرق الأوسط و شمال أفريقيا 14% و هو متوسط أعلى مما هو في جميع المناطق الأخرى ما عدا منطقة أفريقيا جنوب الصحراء حتى في عدة بلدان خليجية مصدر البترول) و تدني محتوى وطرائق التعليم و غياب النجاعة والجودة في التعليم و أتباعإستراتيجية النمو الكمي للتعليم العالي والجامعي ، وهي إستراتيجية لم تف بحاجات التعليم الكمي و لم تبق على نوعية التعليم و جودته التي كانت عليها في وقت سابق من الزمان. **(البنك الدولي .2007 .ص .3)** هذا هو

وضع التعليم العالي على المستوى العالمي و الإقليمي. **و ماهو وضعه في الجزائر** ؟ سنحاول أن نتطرق لاحقا إلى التعليم العالي في الجزائر وإلى مختلف الإصلاحات التي عرفها .

ثانيا : تطور التعليم العالي في الجزائر.

*** تمهيد**

سنحاول أن نتطرق إلى الجامعة كمؤسسة للتعليم العالي بداية من نشأتها و دورها و ونعرف بالتركيبة البشرية التي تتكون منها ، إضافة إلى مختلف الإصلاحات التي مرت بها و التركيز على واقعها وآفاقها.

1. نشأة الجامعة الجزائرية.

قبل الحديث عن الجامعة نود إن نعرفها كما جاء في قاموس أكسفورد dictionnary Oxford بأنها " مؤسسة تربوية توفر التعليم و تيسر البحث في عديد من فروع المعرفة المختلفة ، وتمنح الدرجات العلمية " .(**محمد عباس عابدين . 2003. ص 271**) و تعرف بأنها مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة تمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية ، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة و على مختلف المستويات و تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب .(**مليحان معيص السبيتى . سنة 2000 ، ص 214.**)

و تعرف أيضا على أن الجامعة تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي و البحث العلمي الذي تقوم به كلياتها و معاهدها من خلال هيئة التدريس و الطلبة الباحثين في سبيل خدمة المجتمع، و الارتقاء به حضاريا، متوخية بذلك المساهمة في ترقية الفكر، و تقدم العلم، و تنمية القيم الإنسانية ، و تزويد البلاد بالمختصين، والفنيين، والخبراء في مختلف المجالات ، و أعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة و طرائق البحث المتقدمة. **(زين الدين مصمودي 2004 .ص.266)** .

إن مختلف التعاريف التي أعطيت لمفهوم الجامعة ، و على اختلاف مشاربها البحثية و تخصصاتها العلمية ، أكدت أن الجامعة محطة علمية ، بحثية و مركز الإشعاع الفكري ، المعرفي ، و تنمي الملكات و المهارات العلمية و العملية التي تعتبر حجر الأساس في عمليات التنمية، تستمد كل جامعة تعريفها ، و مميزاتها من الأهداف التي يحددها لها المجتمع الذي تنتمي إليه ، فهي مؤسسة علمية ، تكوينية و مجتمعية تؤثر في المحيط الذي تتواجد فيه و تتأثر به ، فهي من صنع المجتمع من جهة كما أنها أداته في صنع إطاراته المهنية و الفكرية من جهة أخرى.

لقد نشأت الجامعة في العصر الحديث استجابة لمتطلبات العصر، و حاجات المجتمعات لصنع قادتها ، و توفير الإطارات المكونة و المؤهلة لإدارة المؤسسات ، و دفع العجلة التنموية ، و من هذا المنطلق فإن رسالة الجامعة تختلف من مجتمع إلى أخر ، و من عصر إلى أخر ، و باستقراء تاريخ نشأة الجامعة.

و كانت هذه الجامعات نسخة طبق الأصل للجامعات الفرنسية التقليدية المنطوية على التعليم النظري دون استجابة لمشاكل المجتمع الجزائري آنذاك. **(بو عبد الله. مقداد محمد .1998 ص.2)**، تشير مختلف الوثائق التي استطعنا الحصول عليها أن الجامعة الجزائرية يعود إنشاءها إلى سنة 1859. وتعتبر من أقدم مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية على الطراز ألأوروبي. **(المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. إدارة التربية. ص.59 تونس 08.08.2005.)** وكانت تحت وطأة يد المستعمر الذي حدد أهدافها و خصائصها لكي تكون مماثلة للجامعات الفرنسية بحيث تخدم أكثر مصالحه و اتجاهاته لسيطرة على مفاتيح أبواب المعرفة. و لا ينضم إليها سوء القلة منهم إلا أبناء المستعمر و بعض أبناء معاونيهم. أما باقي الشعب الجزائري يعيش في جهل و ظلام.

وبعد الاستقلال تركز الاهتمام بالتربية والتعليم وبدأ تشيد معاهد وكليات عبر كل تراب الوطن و يتماشى هذا التقسيم الجهوى مع مراعاة النسيج الاقتصادي و الاجتماعي و إعداد الطلبة كما

تشير إليه أخر تقارير وزارة التعليم العالي و البحث العلمي **(موقع الوزارة .Www. mesrs.dz لوحظ بتاريخ 2015/02/17)** تظم الشبكة الجامعية الجزائرية سبعة و تسعون (97) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمانيــة و أربعون (48) ولاية عبر التراب الوطني. و تتوزع على الشكل الاتي :

- ثمانية و أربعون (48) جامعة.
- عشرة (10) مراكز جامعية.
- عشرون (20) مدرسة وطنية عليا .
- سبع (07) مدارس عليا للأساتذة .
- اثنا عشر(12) مدرسة تحضيرية .
- أربع (04) مدارس تحضيرية مدمجة .
- أربع (04) ملحقات .
- إن مؤسسات التكوين **(مؤسسات التكوين العالي خارج القطاع لم تأخذ في الحسبان ضمن هذا التعداد).** كما توجد مدارس و معاهد تخضع لوصاية قطاعات وزارية أخرى.

2. دور الجامعة:

و الواقــع أن دور الجامعــات لــم يعــد يتوقــف عــن مواجهــة المشكــلات والتحــديات عــند حدوثها و لكنها أصبحت مطالبة بأن تلعب دورا مهما في التنبؤ بالتحديات المستقبلية و التصدي لها قبل حدوثها. **(الهلالي الشربيني الهلالي.2007 ص 21)** إن الجامعات الناجحة في عالم اليوم هي تلك الجامعات التي تفتح أبوابها على المجتمع المحيط بها فتحسن مواطن الداء و تحاول أن تجد العلاج المناسب مع مراعاة طموحات أفراد ذلك المجتمع، و رسم الطرق لتحقيقها. و من الأهم أو من المفيد إننا نريد أن نشير إلى أهداف الجامعات في القرن الحادي و العشرين على المستوى العالمي التي من بينها.**(الهلالي الشربيني الهلالي. نفس المرجع . ص.22)** القيام بالعملية التعليمية و توفير أماكن و

مراكز المعرفة و التعليم و التدريب و البحث للإسهام في تقديم العلوم و الفنون عن طريق كلية الدراسات العليا و البحوث و توجيه جهود العلماء و الباحثين نحو المشاركة الإيجابية في مشروعات البحوث الهادفة نحو التنمية ومواجهة المشاكل الاقتصادية و الاجتماعية للبلاد. كل ذلك من أجل إنعاش و ترقية التنمية الفكرية و الثقافية بين المواطنين و خلق شعور بالمسؤولية العامة لدى المتعلمين لإدراك الحقيقة و البحث عنها. و التفاعل المستمر مع البيئةو ذلك من خلال الدراسات و البحوث المشتركة التي تعالج مشكلات المجتمع المحيط و تحاول فهمها و تحليلها و تقديم حلول مناسبة و كذلك القيام بالبحوث و الدراسات التي تستهدف إيجاد حلول لمختلف المشكلات التي تقف في سبيل النمو الاقتصادي والاجتماعي، و العمل على تحقيق التنسيق و التكامل بين التعليم العالي الأكاديمي و التطبيقي و بين التعليم العالي الفني والتكنولوجي وفقا لخطط مدروسة و كذلك التنسيق و التكامل مع التعليم قبل الجامعي مما يؤدي إلى إيجاد نوع من التوازن بين مدخلات و مخرجات مراحل التعليم المختلفة .

و بوجه عام تتعدد الآراء حول أهداف التعليم الجامعي إلاّ أنه يمكن إجمالها في ثلاثة أهداف عامة وهي: **(د.شبل بدران . د.جمال الدهشان ..2001 . ص. 48)**

- التدريس أو إعداد الكوادر و الشباب لتولي دورها في العملية الإنتاجية و بعد التخرج.
- البحث العلمي و مختلف الانجازات العلمية .
- خدمة المجتمع المحلي و تطويره من خلال خلق قنوات للتواصل بين مؤسسات التعليم الجامعي و المجتمع الخارجي .

3. التركيبة البشرية للجامعة.

إن التركيبة البشرية لمؤسسات التعليم العالي ترتكز على العاملين و الإداريين من جانب التسيير و السهر على خدمة الفئة الرئيسية التي تتكون منها الجامعة و هي الطلبة بجميع تخصصاتهم من جهة ومن جهة أخرى هيئة التدريس التي ستكون موضوع دراستنا نحاول أن نتطرق إلى هيئة التدريس في

الجامعة الجزائرية ، تركيبتها ، و أهم الصفات التي يجب أن يتصف به أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. هذا ما نتطرق إليه بنوع من التفصيل.

1.3. الطالب الجامعي:

هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من مرحلة الثانوية أو مرحلة التكوين المهني أو الفني العالي إلى الجامعة ، تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة تؤهله لذلك ، و يعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية و الفعالة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي . إذ أنه يمثل عدديا النسبة العالية في المؤسسات الجامعية **(دليو و آخرون.1995 ، ص226)**

2.3. هيئة التدريس.

تعد وظيفة التدريس الجامعي أهم الوظائف الجامعات و أكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية ، إذ تزودهم بالمعارف النافعة والاتجاهات السلوكية الإيجابية والقيمة والمهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم ليصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة أنفسهم و أسرهم و أمتهم، و لهيئة عضو التدريس دورا رائدا في إعداد مخرجات التعليم الجامعي(الطلبة) و تأهيلهم بما يتناسب مع حاجات العصر و يحتل عضو هيئة التدريس المركز الأول من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية.

فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التربوية و التعليمية و مهما بلغت هذه البرامج من **الجودة** فإنها لا تحقق **الفائدة المرجوة** منها إذا لم ينفذها أعضاء هيئة تدريس أكفاء وتتمثل وظائف التعليم الجامعي في ثلاث وظائف جوهرية: التدريس، البحث العلمي و خدمة المجتمع.

سوف لا نتطرق إلى جميع الوظائف بل نقتصر الحديث على الوظيفة الأولى و هي التدريس .

يعتبر عضو هيئة التدريس المدخل الأساسي و المهم في العملية التعليمية، حيث تتوقف العملية التعليمية على حجم هيئة التدريس و كفاءتها (تعتمد العملية التعليمية بدرجة كبيرة على ما يتاح من أساتذة)، بحيث يتناسب عددهم مع الحاجة إليهم، فلا يزداد العدد عن الحاجة فتظهر معه حالات عدم استخدام للبعض أو

استخدام جزئي للبعض منهم، و هو ما يؤدي إلى هدر و ضياع للموارد التي استخدمت في تكوينهم و إعدادهم، و تقتضي تكاليف مرتفعة في الغالب، كما أن توفر عدد أقل من الأساتذة بالقياس إلى حاجة هذه العملية يؤدي إلى إعاقة و عرقلة العملية التعليمية، و انخفاض نوعيتها بسبب ارتفاع نسبة الطلبة إلى هيئة التدريس، و ارتفاع عبء التدريس بالشكل الذي لا يتيح لعضو هيئة التدريس الفرصة الكافية لتطوره الذاتي من ناحية، و لا يتيح له الارتفاع بنوعية العملية التعليمية من ناحية أخرى.

4. هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية:

جاء في المرسوم التنفيذي رقم: 08-130 المؤرخ في27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 03 مايو 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث) .(**الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية.العدد 23 .4 ماي 2008**) حيث حدد في مادته الرابعة أهم المهام التي يقوم بها و ذلك بأن الأساتذة الباحثون يؤدون من خلال التعليم و البحث مهمة الخدمة العمومية للتعليم العالي، و تضيف المادة الرابعة أن بهذه الصفة يتعين عليها القيام بما يأتي:

- إعطاء تدريس نوعي ومحين مرتبط بتطورات العلم و المعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجية و التعليمية و مطابقا للمقاييس الأدبية و المهنية.
- المشاركة في إعداد المعرفة و ضمان نقل المعارف في مجال التكوين الأولي و المتواصل.
- القيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية كفاءتهم و قدراتهم لممارسة وظيفة أستاذ باحث.

و تظم المادة 28 تحديد مدونة أسلاك الأساتذة الباحثين كما يأتي:

- سلك المعيّدين.
- سلك الأساتذة المساعدين.
- سلك الأساتذة المحاضرين.

1.4. دور و وظيفة هيئة التدريس في الجامعة.

إن إعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية لا تتناسب اختصاصاتهم مع مهامهم كما جاء في دراسة الأستاذ الدكتور نبيل بوزيد وأن توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية لا يتطلب أي خبرة مهنية تتماشي مع الاختصاص الذي يدرسونه و غياب أي تشجيع لتحسين المستوى في تخصصهم **(N.Bouzid.27l28l04l2008)** إضافة إلى ذلك يتعرض أعضاء هيئة في الجزائر إلى عدة صعوبات و عدم الاعتبار على أساس أن مهمة التعليم العالي لها إستراتيجية كبيرة في بناء المجتمع والحفاظ على صيرورته، و لعل عدم الاعتبار هذا ناتج عن التداخل القائم بين السياسي و البيداغوجي بحيث نجد أن الجامعة الجزائرية في ظل هذه الظروف شهدت تدمرالأساتذة وانحطاط معنوياتهم نتيجة الجو العام . مما يجعلهم سواء يتقوقعون في دائرتهم و محيطهم أو يسلكون طريق الهجرة إلى مناطق أخرى كأوروبا ، الولايات المتحدة الأمريكية بحيث يجيدون ظروف أحسن و خاصة العلمية و المعيشية أو أداء مهام إدارية كرئيس قسم، عميد كلية بعيدا عن التأطير المعرفي العالي.

2.4. دور هيئة التدريس.

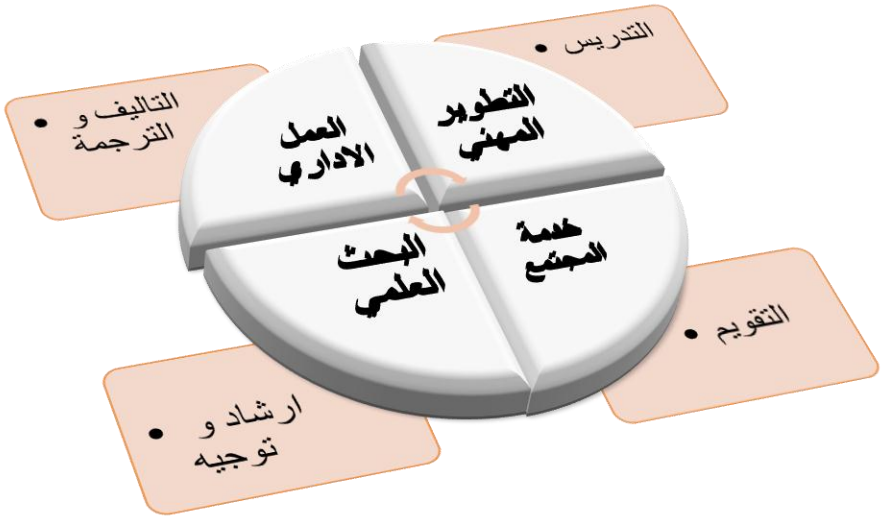
إن هيئة أعضاء التدريس يمثلون حجر الزاوية في المسيرة ألجامعية حيث لا يمكن للجامعة أن تؤدي وظائفها و تحقق أهدافها بصورة فعالة بمعزل عن توفر القوى البشرية المؤهلة، كما أن دور أعضاء هيئة التدريس يتعدى التدريس إلى التأثير في شخصيات الطلاب من خلال البرامج و النشاطات العلمية التي يحرص على تنفيذها و تتركز أدواره في مجالات التدريس ، البحث العلمي و التأليف و الترجمة و تقديم خدمات للمجتمع المحلي من خلال المراكز و المؤسسات المتخصصة. **(محمد عبد الفتاح شاهين . 05/03/جويلية /2004.)** و يمارس كذلك أدوار إدارية من خلال مشاركته في اللجان المختلفة في الجامعة و الشكل الآتي يبين أهم أدوار هيئة التدريس:

- **التدريس،**

- **التقويم،**
- **إرشاد و توجيه،**
- **التأليف و الترجمة،**
- **التطوير المهني،**
- **العمل الإداري،**
- **خدمة المجتمع والبحث العلمي.**

و الشكل الأتي يوضح ادوار هيئة التدريس :

الشكل رقم01 يوضح ادوار هيئة التدريس.(*)



ومن خلال الشكل السابق يتضح أن هذه الأدوار مكملة لبعضها. الشكل من تصميم الباحث من خلال مختلف القراءات النظرية

ولهذا فقد تصنف أدوار عضو هيئة التدريس في المجالات الرئيسة ألآتية : (**محمد عبد الفتاح شاهين. مرجع سابق 3-5/7/2004)**

- أدواره تجاه طلابه ، وتشتمل التدريس ، والتقويم ، والإرشاد والتوجيه والإشراف على بحوث الطلبة ودراساتهم سواء في المرحلة الجامعية الأولى أو المراحل التالية ، وتيسير وتسهيل عملية التعلم، و إعداد المواد التعليمية والأدلة الدراسية.
- أدواره تجاه المؤسسة التي يعمل بها، وتشتمل العمليات الإدارية بما فيها من مشاركة في أتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخطيط البرامج والخطط والمشاركة في الاجتماعات واللجان والهيئات المتخصصة في الجامعة ، وتمثيل الجامعة أو كلياتها في المحافل الرسمية أو الشعبية.
- أدواره تجاه المجتمع المحيط به، وتشمل خدمة المؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي ونشر الثقافة، وتقديم الاستشارات، وإجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وتدعيم علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع المحلي، وتفعيل دور المؤسسات الحكومية و الأهلية في خدمة طلاب الجامعة.
- أدواره تجاه نفسه، وتشمل سعيه نحو رفع مستوى تأهيله ، و تطوير ذاته مهنياً من خلال الإطلاع والبحث ، والمشاركة في المؤتمرات ، وتنظيم الزيارات ، وحضور حلقات النقاش ، والدورات التدريبية ، وتبادل الزيارات مع زملاء في الجامعات الأخرى.

والجدير بالذكر هنا أن هذه الأدوار تكمل بعضها بعضا ومن هنا تجنب الادعاء بأن أدوار عضو هيئة التدريس لا تتعدى التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وذلك لأن التغيرات و التطورات العلمية و التكنولوجية و التحولات الاقتصادية و السياسية في العالم تقتضي أن يكون عضو هيئة التدريس عاملاً مؤثراً في مجتمعه ، و لذلك لا بد من المواظبة على تطوير ذاته و أداء أدواره بما ينسجم و روح العصر.

3.4. تركيبة هيئة التدريس في الجزائر.

عرف حجم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية تزايد منذ الاستقلال ، و كانت تتشكل إلى غاية 2007 كما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي و البحث العلمي(**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. (1962 ـ2012) ص.54)** من خمس فئات أساسية:

- أساتذة التعليم العالي.
- أساتذة محاضرين (أو دسانت docent بالنسبة إلى فرع الطب).
- أساتذة مكلفين بالدروس .
- أساتذة مساعدين.
- معيدين.

في سنة 2008 تم سن قانون خاص بأساتذة التعليم العالي يعوض الفئات المذكورة أنفا بالفئات التالية :

- أساتذة التعليم العالي.
- أساتذة محاضرين . (أ)
- أساتذة محاضرين. (ب)

و بهذا تم حذف فئة الأساتذة المكلفين بالدروس و الأساتذة المعيدين و يمكن ملاحظة هذا التزايد في أعضاء هيئة التدريس منذ الاستقلال إلى غاية 2011 من خلال الجدول التالي:

جدول رقم01 يبين ارتفاع عدد أعضاء هيئة التدريس في الفترة الممتدة من 1962 - 2011*

السنوات / الرتب	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
أستاذ التعليم العالي	66	80	257	573	950	2874	3189
أستاذ محاضر	13	112	463	905	1612	//	//
أستاذ محاضرٌ أُ	//	//	//	//	//	4562	4817
أستاذ محاضرٌ ب	//	//	//	//	//	2352	2835
أستاذ مكلف بالدروس	//	//	//	1958	6632	//	//
أستاذ مساعد	74	167	2494	6839	6275	//	//
أستاذ مساعدٌ أ	//	//	//	//	//	15517	16681
أستاذ مساعد *ب*	//	//	//	//	//	11844	12201
أستاذ معيد	145	483	4283	4261	1991	539	520
العدد الإجمالي	298	842	7497	14536	17460	37688	40140

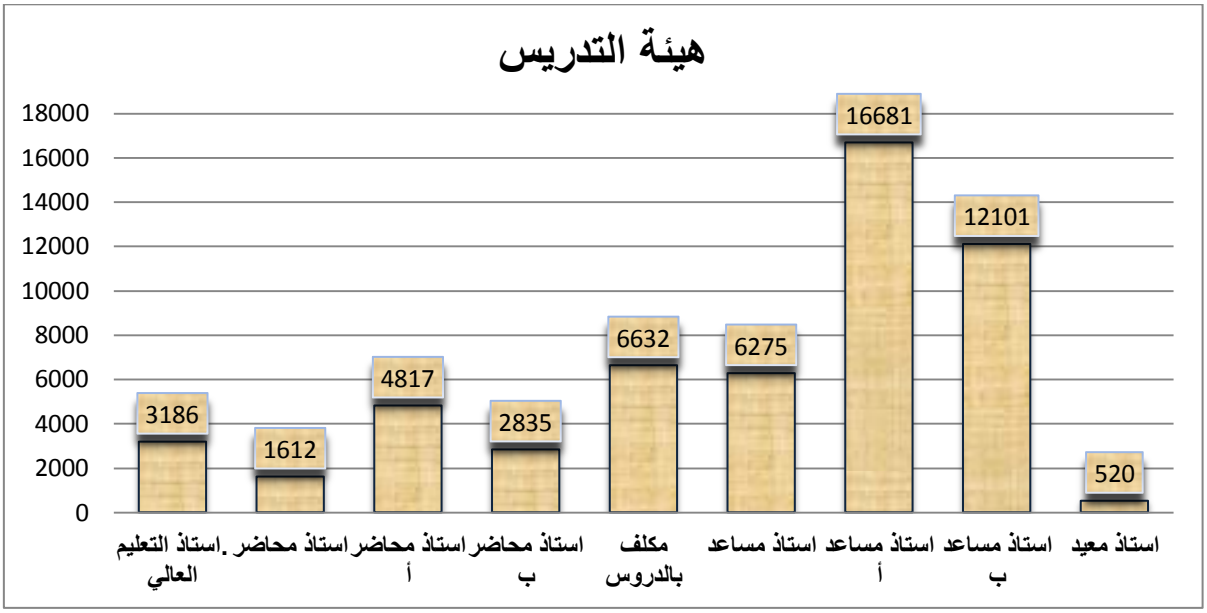
فمن هذا الجدول يمكننا استخلاص ما يلي: إن تعدد فئة أساتذة التعليم العالي في تزايد مستمر . فقد تضاعف عددهم 48 مرة بين سنة 1962 و سنة 2011 ، حيث أرتفع عددهم من 66 أستاذ التعليم العالي إلى 3186. فالجزء النسبي لأساتذة التعليم العالي في تزايد مستمرا منذ سنة 1980 حيث ارتفع من 03 إلى 08 بالنسبة إلى مجمل هيئة التدريس.

وقد حصل تزايد كذلك في تعداد الأساتذة المحاضرين الذين كانوا يمثلون 4% من مجمل الأساتذة المرسمين سنة 1962 حيث تضاعف عددهم 124 مرة ليصبح عددهم 1612 أستاذ محاضر سنة 1990 بعد أن كانوا 13 في سنة 1962 . فعدد الأساتذة المحاضرين من

جميع الفئات بلغ 7652 أستاذ . فالثقل النسبي لهذه الفئة من الأساتذة أرتفع من 6% سنة 1980 إلى 18% سنة 2011 .

و كان عدد الأساتذة المساعدين سنة 1962 يتمثل في 74 أستاذا . أما اليوم فقد بلغ 28782 أستاذا ، حيث تغلب عددهم على جميع فئات الأساتذة و ذلك بنسبة 72%، أما بالنسبة إلى المعيدين الذين كانوا في البداية يمثلون الأغلبية (بحوالي 60 % بين سنة 1970 و سنة 1980) فإنهم اليوم لا يمثلون سوء 1% حيث تمكن معظمهم تدريجيا من الحصول على شهادة الماجستير أو الدكتوراه .

شكل رقم 02 يمثل أعضاء هيئة التدريس إلى غاية 2011



الشكل من تصميم الباحث . مصدر وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. خمسين سنة من التنمية (1962- 2012)

4.4 . سمات أعضاء هيئة التدريس :

تعد هيئة التدريس من الركائز الأساسية التي تبنى عليها مهمة الجامعة من حيث أهميتها في نجاح العملية التعليمية ، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التربوية و التعليمية و مهما بلغت هذه البرامج من الجودة فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها معلمون أكفاء مدربون تدريبا كافيا و مؤهلون تأهيلا مناسبا، ولتحقيق ذلك يجب توافر عدد من السمات لدى عضو هيئة التدريس كما يراه **(د. صالح ناصر عليمات.ط.1. 2004. ص.185)** و منها:

- **السمات الشخصية** : وذلك بأن يكون لديه مرونة في التفكير وثقة في النفس، ويتفهم الآخرين ويتقبلهم بتأني في إصدار الأحكام، بحيث لا يعتمد على الأحكام المسبقة أو غير المبنية على أسس علمية صحيحة ، ويجب أن يمتلك مهارات الاتصال الفعال و القدرة عن الشرح و التوضيح .
- **الكفايات المهنية:** بأن يكون مع الطلاب يدافع عنهم ويحذرهم من المخاطرة، ويقدم المساعدة لهم في إنجاز مهماتهم، ويشجع على التعاون الاجتماعي، ويدرك مشاعر الآخرين وأن يشرك الطلبة بمواقف مثيرة للتفكير، ويتقبل اقتراحاتهم المختلفة و يستمع لهم بشكل جيد.
- **الخبرات الموقفية:** يتم ذلك عن طريق معرفة المعلم المتعمقة في مجال تخصصه و في قدراته على تقبل الغرابة و الأصالة و التنوع في استجابات الطلبة، و القدرة على المهارات الفعلية في العملية التعليمية، و قدرته على استخدام مهارات الاستماع للطلبة و توظيفها بشكل جيد بالإضافة إلى قدرته على تقييم العمل اليومي و الأسبوعي و تقييم الوحدات التعليمية و فعاليتها .
- **الكفاءة العلمية:** وهي إلمام المعلم بالمعلومات و الخبرات التي يحتاجها الطلاب و يقدم لهم تلك المعلومات بالشكل السليم الصحيح.
- **الكفاءة التربوية:** أي معرفة المعلم بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب و كيفية تقديم المعلومات للطالب.

- **الكفاءة الاتصالية:** أي قدرة المعلم على أستخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات للطلاب بالشكل الصحيح و القدرة على الاتصال بكل أفراد العملية التربوية بما فيهم المجتمع المحلي.
- **الرغبة في التعليم:** حيث تعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص لأن المعلم إذا لم يم الدافعية في التعليم ، فلن ينجح في أداء و نجاح العملية التعليمية.
- **مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي.**
- **تحسين مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.**
- **تشجيع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.**
- **مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات العلمية المهنية.**

بهذه الصفات التي يجب أن يتصف به أعضاء هيئة التدريس في أداء مهامهم التعليمية في التعليم الجامعي.

5. إصلاحات الجامعة الجزائرية.

بعد الاستقلال مباشرة بقيت الجامعة الجزائرية بالأسلوب نفسه الذي تركها الاستعمار. فرنسية البرامج التعليمية و هيئة التدريس و حتى أنظمة الامتحانات و الشهادات . وهكذا بقيت الجامعة الجزائرية ترزخ تحت تأثيرات المنظومة الفرنسية و قامت السلطات الجزائرية بإصلاح المنظومة التربوية عموما بما في ذلك الجامعة لتستجيب لطموحات الشعب الجزائري و تدعيم استقلاله.

لقد استعادت الجزائر استقلالها منذ أكثر من خمسين عاما ، و تم ذلك في جو مفعم بالسعادة و الاستبشار، بعد ليل استعماري طويل دام 132 سنة و بعد كفاح مستميت راح ضحيته مليون و نصف جزائري أكثرهم من تلاميذ الثناويات و طلبة الجامعات الشباب .

و كانت الجزائر كما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي و البحث العلمي **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.: مرجع سابق 1962 – 2012 ص 10)** غداة الاستقلال تعيش وضعا مأساويا في جميع الميادين كان وضعا يحمل كل الخصائص الاقتصادية والاجتماعية التي تشير إلى بلد جريح ومدمر، خرج لتوه منحقبة استعمارية طويلة بعد حرب تحرير الوطن.

و تضيف نفس الوثيقة بان قطاع التربية و التعليم ، مثله مثل القطاعات الأخرى ، في وضع كإرثي حيث بلغت نسبة الأمية 85% ، و كانت نسبة التمدرس هينة ، وكانت حظيرة الهياكل و البني التحتية ضحلة و تعدد المدرسين ضعيفا و البرامج التعليمية غير موائمة لا لتاريخ بلد و لا لجغرافيته و لا لثقافته. ولم يكن يتجاوز عدد الجزائريين الذين كانوا يدرسون في الجامعة و ملحقاتها في كل من وهران و قسنطينة الخمس مائة (سنة 1960 -1961) من بين ما يقارب الثمانية ملايين نسمة، ولم يكن التعليم العالي و الجامعي يعنى حتى الاستقلال سوء بتكوين نخبة استعمارية فرنسية، أما الجزائريون فكانوا يشكلون عدد ضئيلا للغاية .

و تضيف الوثيقة أن أمام الأمر الواقع أدركت السلطات في تلك الحقبة انه يتوجب بناء العدد الكافي من المدارس و الإكماليات والثانويات و الجامعات ، و تكوين العدد الكافي من الأساتذة لتجسيد المبادئ الأساسية المتمثلة في الشمولية و المساواة و العدالة في التعليم من خلال استفادة الجميع من تعليم مجاني و إجباري كما كان يتوجب ضمان خدمة جواريه و تقديم المساعدة و الدعم المتعدد الإشكال لمختلف فئات التلاميذ بالإضافة إلى توفير مساعدات اجتماعية مكلفة لفائدة الطلبة.

بدأ الاهتمام ينصبا على بناء التعليم العالي و محو بصامات المستعمر عليها، إن الإصلاحات التي تم الشروع فيها ابتداء من سنة 1962 ، تاريخ استعادة السيادة الوطنية . وقد بدأت هذه العملية

بإنشاء وزارة التربية الوطنية سنة 1963 و استخدمت جامعة الجزائر التي يعود تاريخ تأسيسها إلى سنة 1909 (**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.: مرجع سابق 1962 .2012 ص 16**).

إن المتتبع للمراحل التي مرت بها الجامعة الجزائرية خلال الخمسين سنة الماضية يلاحظ أنها مرت بعدة مراحل و ذلك من خلال الوثائق المتوفرة لدينا من وزارة التعليم العالي و البحث العلمي لسنة 2008 و2014 و كذا بعض الباحثين، كما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بان تأسيس المؤسسة الجامعية الجزائرية و تطورها من حيث تنظيمها و مناهجها مرت بأربع مراحل سياسية منذ الاستقلال. (**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.: نفس المرجع 1962 .2012 ص18**)

- **المرحلة الأولى** تمثلت في إرساء قواعد الجامعة الوطنية .
- **المرحلة الثانية** تمثلت في تنفيذ إصلاح منظومة التعليم العالي سنة 1971 و الذي تم تدعيمه و تصحيح مساره من خلال وضع خريطة جامعية سنة 1982 و التي تم تحديثها سنة 1984.
- **المرحلة الثالثة** تمثلت في دعم المنظومة و عقلنتها تماشيا مع التحولات التي يشهدها كل من المجتمع و الاقتصاد الجزائريين . وقد تم الشروع في ذلك خلال سن القانون رقم 99. 05 المؤرخ في 4 أفريل 1999 المتعلق بالتعليم العالي .
- **المرحلة الرابعة** تمثلت في تطبيق النظام العالمي , نظام ليسانس ماستر دكتوراه (ل. م .د) الذي شرع في تطبيقه سنة 2004. سنحاول أن نتطرق إلى كل مرحلة من هذه المراحل بالتدقيق .

1.5. مرحلة 1962 إلى 1970.

انطلق قطاع التعليم العالي بجامعة واحدة في الجزائر العاصمة ومدرستين للمهندسين تقني و فلاحي. (MESRS Direction de la formation supérieur graduée .mars 2008) و نظام جامعي مؤروث عن العهد الاستعماري. و شهدت هذه المرحلة انطلاقة التفكير في الإصلاح الجامعي و التوسع في بناء المؤسسات الجامعية حيث شرع في بناء عدة جامعات، و في هذه الأثناء أنشئت جامعة وهران 1966 و

جامعة قسنطينة 1967 ثم جامعة العلوم و التكنولوجيا في العاصمة ومثلها في عنابة و الجامعة التكنولوجية في وهران .(**رابح تركي . ص ص 196 _ 197 سنة 1990)**

5 . 2. إصلاحات 1971 .

أن الجامعة الجزائرية كانت تسعى دائما إلى التغيير و استدراك التخلف الذي تركه الاستعمار في الميدان التعليمي و ذلك برسم تصورات و أهداف الجامعة وتقدير حاجاتها بين تنمية اقتصادية واجتماعية، جاء تطبيق إصلاح التعليم العالي 1971 كثمرة جهدا لعدة سنوات من التفكير و ذلك بإنشاء وزارة التعليم العالي و البحث العلمي في جوان 1970(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي مرجع سابق.1962-2012 .ص.20) كوزارة مستقلة عن وزارة التربية الوطنية.

وكان المرحوم السيد محمد الصديق بن يحيا أول وزير التعليم العالي و البحث العلمي الذي أصدر مشروع إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي الذي شرع في تطبيقه في سنة 1971-1972. إحداث تغيير جذري على التعليم العالي، إن هذه الإصلاحات كانت ترمي إلى إعطاء الجامعة صورة جديدة تتماشى مع توجهات القيادة السياسية آنذاك و محو كل ما أورثته عن الحقبة الاستعمارية و من المعلوم أن توجه الجامعة قبل الاستقلال كان يهدف إلي طمس الشخصية و الثقافة الوطنية. وكان اتجاه الجامعة يخدم أكثر السياسة الاستعمارية و قد اتخذت عدة قرارات آنذاك. ويمكن ذكر أهم توجهاتها.

أن تكون الجامعة ملزمة بتكوين و توفير الإطارات اللازمة التي تحتاجها البلاد لتنميتها كما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. 2001. ص 14)** و كانت البداية بكل التخصصات الأكثر أكاديمية المؤروثة عن الحقبة الاستعمارية التي كانت بعيدة عن أهداف التنمية الاقتصادية التي تصبو إليها الدولة بعد الاستقلال، يهدف هذا الإصلاح إلى تحطيم الهياكل التقليدية وإدماج الجامعة في خضم الحقائق.

فأتبعت الجزائر سياسة التقليص من مركزية التكوين والإصلاح الشامل لنظام التكوين في التعليم العالي المرتكز حول محاور تخدم أكثر توجهات البلاد اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، وأهم ما تقرر تعيين مدراء الجامعات بقرار رئاسي وتم حل الكليات و تنظيم الجامعات على شكل معاهد. و التكوين أصبح متسارع إضافة إلى تعويض النظام السنوي بالنظام السداسي.

كما تم حذف المذكرات واستبدالها بتقرير التربصات وخاصة في ميدان الطب. (Elwatan .Texte intégral de l'intervention de Pr .Abdeslam Ali Rachedi lors des débats d'el watan.Jeudi13.04.2006paru le16.04.2006) زيادة على هذا اعتمد إصلاح التعليم العالي 1971 على **الكم** و تزايد عدد الطلبة خاصة في تلك الفترة حيث كانت البلاد في حاجة ماسة إلى موارد و طاقات بشرية للتنمية و تشيد البلاد اقتصاديا و اجتماعيا وثقافيا على **الكم** حيث كانت **الجودة** في التعليم في المرتبة الثانية. غير أن هذا لا يمنع بان نقول أن الجامعة الجزائرية قدمت الكثير من الإطارات الكفة لخدمة الاقتصاد الوطني.ومكنتها من تكوين ما يزيد عن مليوني(2.000.000) متخرج. **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. 1962/ 2012 ص .5)** كما اعتمد هذا الإصلاح على:

- **تعريب** البرامج خاصة في العلوم الإنسانية و الاجتماعية بإدخال اللغة العربية في التعليم العالي للتدريس في كل مراحله و تخصصاته.
- **جزأرة** المؤثرين و المكونين و ذلك للقضاء على التبعية في سلك التكوين و الاعتماد على الطاقات الجزائرية.
- **ديمقراطية** التعليم حتى يسمح لكل فئات الشعب من مزاولة تعليمهم وإعطاء الفرصة لكل شغوف للعلم و المعرفة.

كما يعتمد هذا الإصلاح التركيز على صياغة برامج التعليم في تكوينات تؤهل الطالب إلى أن يكون عمليا مباشرة بعد الانتهاء من الدراسة **(وزارة التعليم العالي مرجع سابق ..سنة .2001 ص**

14 .) أو بمعنى أخر تكوين إطارات تخدم الاقتصاد الوطني، أن غياب الإطارات يعتبر عائق أمام جهود التنمية فان الجامعة مجبرة على الاستجابة لتوفير الإطارات للمؤسسات و أخيرا ربط الجامعة الجزائرية بالواقع الاقتصادي و الاجتماعي و انفتاحها على انشغالات المحيط الذي يحيط بها مباشرة كما جاء في وثيقة الوزارة.

هذا أهم ما جاء في إصلاح التعليم العالي لسنة **1971** الذي كان يهدف إلى توفير التعليم لجميع الجزائريين. بالرغم من انه أول إصلاح التعليم العالي في الجزائر الفتية وقلة خبرتها في هذا الميدان غير أن الكثير من الباحثين يرون بأنه يعتبر بمثابة **العمود الفقري** إلى يومنا هذا في إصلاح الجامعة الجزائرية بغية إدماجها في وسطه الاجتماعي و الاقتصادي.

كما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بان نظام التكوين العالي مازال يسير حتى اليوم حسب توجيهات إصلاحات 1971 بالرغم من تغيير المعطيات الاقتصادية و السياسية والاجتماعية . **(MESRS. réorganisation des enseignements supérieurs. document novembre 2001 .).**

- تنويع و تكثيف شعب التكوين .
- مضاعفة عدد المؤسسات الجامعية مع إعادة توزيعها جغرافيا.
- جزارة ورفع مستوى السلك التعليمي .
- النهوض باللغة الوطنية.

رغم النتائج و التحديات المحققة التي ادخلها إصلاح 1971 فقد افرز التطبيق الفعلي لهذه الإصلاحات العديد من السلبيات كما ورد في وثيقة وزارة التعليم العالي. **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي : 1996 ـ 1997 ص .34)**

- الانفجار العددي للطلبة ، و الذي نجم عنه نمو غير متناسق في التسيير و ضعف التحكم في الهياكل البيداغوجية و عجز في التأطير .
- تعليم غير ملائم ، و محتوى هزيل للتكوين خاصة الأعمال التطبيقية ، و التدريبات الميدانية ، ثم تدهور كبير لعلاقة التشغيل،
- التعليم المقرر في السنوات الأخيرة من الطور الثانوي ، لم يعد ملائما في خطواته للتعليم المقرر في الأطوار الأولى لتعليم العالي.
- تنظيم الأعداد المتدفقة من الثانوية ، وما يطرحه من مشاكل نظرا لكون البكالوريا شهادة تعطي أليا الحق في الانتساب للجامعة ، و صعوبة توجيه حملة البكالوريا نحو نقاط التكوين على المستوى الوطني.
- تحفظ الحائزين على لبكالوريا و أوليائهم تجاه التكوين الخاص بالإطارات المتوسطة و الذي تم إنشاؤه خصيصا لدعم الاقتصاد الوطني، هذه أهم المحطات التي مرت بها هذه المرحلة بايجابيتها و سلبياتها.

3.5. فترة الثمانينات.

قد سمحت محاولة ثانية للإصلاح خلال الثمانينيات القرن الماضي بإدخال تعديلات على طرائق التقييم ، و فتح شعب جديدة للتكوين ، كما كان من نتائجها انطلاق ديناميكية شملت التفكير ثم إعداد النصوص الخاصة بالتعليم العالي ، و تم أتحاذ القرارات الخاصة بإنشاء أجهزة للتشاور و التنسيق بين القطاعات للتكفل بتطوير العلاقة بين التكوين و التشغيل ، لا سيما في الميادين العلمية ، التكنولوجية و التسيير، وقد عرفت هذه المرحلة بالخريطة الجامعية التي صادقت الحكومة على مبادئها في 1982 ، وإجراءات التطبيق 1984 حيث تهدف إلى تخطيط التعليم

العالي إلى آفاق 2000 اعتمادا على احتياجات الاقتصاد الوطني .

تتميز هذه المرحلة بوضع الخريطة الجامعية التي تنظم القطاع بغية التحكم في التوافد الطلابي و ترشيد توزعيه في إطار توحيد المنظومة الجامعية و إنشاء شبكة للمراكز الجامعية في مختلف أرجاء الوطن.(**بوفلجة اغياث : 1992 ص. 66**)، وكذا إنشاء جامعة التكوين المتواصل حيث تسعى الوزارة إلى تعميم التكوين بها بداء من سنة 1990 . **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.. 2001 . ص 13)** وقد تسمح هذه الأخيرة للعمال والشباب الغير حاصلين على شهادة البكالوريا للالتحاق بتكوين عالي و ذلك من خلال خمسين (50) مركز لتكوين المتواصل عبر التراب الوطني.

كما تهدف إلى تحديد هذه الاحتياجات للعمل على توفيرها من خلال توجيه الطلبة إلى القطاعات التي يحتاجها سوق العمل كالتخصصات التكنولوجية ، والحد من التخصصات الأخرى كالحقوق أين سجل فائض يفوق احتياجات الاقتصاد الوطني. (**بوفلجة اغياث نفس المرجع.1992.ص 75)**

و أهم ما ميز هذه الفترة انعقاد الندوة الوطنية الأولى للتعليم العالي (1980) وتمخض عنها برنامج عمل تفكير لآجل تقدم و تطور الجامعة ، و تدور بصفة عامة حول نظام **التقييم البيداغوجى** و تكريس المبادئ التي جاء بها أصلاح 1971 (التعريب ، ديمقراطية التعليم ، الجزارة ، والاختبار التقني) ، مع التأكيد على البحث العلمي ، و عقب انعقاد المؤتمر الثاني 1987 ، والذي اعتبر بمثابة تجديد كامل لنظام التقويم و التنظيم البيداغوجي، و قد تبلورت في هذه المرحلة العديد من النقاط كما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي :(**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي 1996. 1997 ص . 4)**

- عقلنه البرامج و أنماط التكوين بما يتناسب حاجة القطاعات المختلفة .
- سياسة التدريبات الميدانية .
- تسيير الخريجين .

- السهر على استعمال الأمثل للخبرات الوطنية .

لكن رغم إجراءات التقييم التي أدخلتها الإصلاحات المتتالية للتعليم العالي ، فأن نقائص كبيرة ظهرت خاصة تدهور نوعية التكوين ، و الارتفاع الهائل في أعداد الطلبة و النمو العشوائي للهياكل، و نظم التسيير.

5 . 4 فترة التسعينات .

لم تستطيع الجامعة في هذه المرحلة الاستجابة للمطالب الاجتماعية والاقتصادية المطروحة نتيجة التخطيط ألاستعجالي للتكفل بالدفعات الطلابية بحيث عانت فيها الجامعة ضغوطات أدت إلى عدم استقرارها في مجالات التنظيم و التسيير، وقد عرفت هذه الفترة عدة إصلاحات (MESRS). novembre.2001.p,9.ترتب عنها:

6. توجيهات المجلس الأعلى للتربية 1996- 2000

بحيث قدم بعض الملاحظات و الاقتراحات الأساسية لإصلاح التعليم من بينها:

- شمولية الإصلاح بحيث يمس كل مراحل التعليم.
- يتم اعتماد نظام الجدع المشترك الذي يتوخى عنه الاختيار المناسب للتخصص حسب كفاءة الطالب وقدراته.

7. توصيات المجلس الوطني الإصلاح النظام المدرسي 2000 -2001 CNRSE

بالرغم من أن توصيته كانت هي الممهدة لإحداث إصلاحات في التعليم العالي و التي ترتب عنها مستقبلا تطبيق نظام **ل.م.د** سنة 2004، غير أن في هذه المرحلة الصعبة التي مرت بها الجزائر خاصة من الناحية السياسية والأمنية أثر سلبا في جميع القطاعات ومن بينها قطاع التعليم العالي .

8. إصلاحات 2004 .

و من أهم الإصلاحات التي أحدثتها وزارة التعليم العالي في الجزائر هو إصلاح **ل. م. د** (الليسانس، ماستر، دكتوراه.) ويدخل هذا الإصلاح في ضوء توصيات المنظومة التربوية (CNRSE) التابعة لوزارة التعليم العالي والتي صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 20 أفريل 2002 .

(MESRS. Op .cité..mars 2008.p.10) وسنتطرق بأكثر تفصيل لنظام ل.م.د في الفصل القادم.

و يلاحظ من خلال التطور الكرونولوجي للجامعة الجزائرية من جانبها التنظيمي أنها لم تعرف استقرارا و هذا منذ إصلاحات 1971 التي عملت على هيكلة الجامعة في شكل معاهد ثم على شكل كليات في سنة 1998 ثم إنشاء أكاديميات جهوية و لعدم فاعليتها تم إلغاؤها أيضا. هناك عدم تجانس في تنظيم و تسيير الكليات من جامعة إلى أخرى.(لونيس علي و تعليت صلاح الدين ملتقى 27| 28 نوفمبر 2005) . زيادة على أن في مرحلة التسعينات مر التعليم العالي بظروف قاسية، فأصبحت الجامعة الجزائرية بعيدة عن ركب التقدم و المعرفة و أصبح الطلاب يغادرون الجامعة أو لا يتموا تعليمهم و زيادة في عدد الرسوبات كما أكد عليه وزير التعليم العالي السابق عمر تو **(AmarTou conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Unesco .Paris .5—9 octobre .1998).**

أن وضعية الجامعة الجزائرية كاريثية ، أكثر من 80% من الطلبة لا يكملون دراساتهم و 60% من الطلبة السنة الأولى والثانية يعيدون السنة لعدة مرات إضافة إلى 10% من الطلبة يغادرون الجامعة في السنوات الأولى.

أن هذه الصعوبات و الاختلالات **(dysfonctionnement)** أثرت سلبا علي مردود و **جودة** التعليم العالي كما تبرزه وثيقة الوزارة المعنية حيث ترى بان الجامعة تواجه عدة تحديات حيث نقرا:

أن التحدي الرئيسي الذي يواجه حاليا الجامعة الجزائرية هو التوفيق بين متطلبات التحول الديمقراطي و ضمان جودة التعليم العالي في عالم سريع التغير يتميز بظهور مجتمع المعرفة و المعلومات وعولمة الاقتصاد ، وانفجار المعرفة(**MESRS. opcite. p .10.2008**) و جاء بعدها إصلاحات 2004 بإحداث نظام جديد ل.م.د ما هو إلا خطوة أخرى للاندماج في الركب العالمي العولمي والذي سنتطرق إليه بالتفصيل في الفصل القادم.

9. واقع وأفاق التعليم العالي في الجزائر:

خطت الجامعة الجزائرية منذ إنشائها بعد الاستقلال تقدم ملموس بحيث شيدت عدة مؤسسات و قدمت الكثير من الكفاءات إلى سوق الشغل ،يظم التعليم العالي في البلاد بعد الاستقلال سنة 1962 جامعة واحدة (في الجزائر العاصمة و مدرستين لمهندسين(تقنية و فلاحيه) بالجزائر العاصمة. أما من ناحية الموارد البشرية فان عدد الطلبة لا يتعدى 2500 طالب (2425) (**MESRS. L'enseignement supérieur en Algérie. Direction de la formation graduée. Mars 2008**) إن العدد الهائل من الطلبة في ارتفاع مستمر كما أكد عليه وزير التعليم العالي في تدخله في المؤتمر العالمي للتعليم العالي: **(منظمة الأمم المتحدة .المؤتمر العالمي لتعليم العالي .التعليم العالي في القرن الحادي و العشرين .الرؤية و العمل.باريس 5-9 أكتوبر 1998.وثيقة عمل).**

ويضيف إذا كان في الفترة الممتدة مابين 1960 و 1995 عدد الطلبة في العالم قد تضاعف **ستة** مرات فان عدد طلابنا تضاعف بمقدار **مئة و ستون** مابين سنوات الأولي للاستقلال إلي يومنا (يقصد سنة 1998) .و إن التوافد على التعليم لعالي مرتبط بارتفاع عدد الناجحين في شهادة البكالوريا و خاصة في السنوات الأخيرة إن ارتفاع نسبة الطلبة في السنوات الأخيرة الذين يقدمون إلى

الجامعة من طرف كل أبناء الشعب إذ أصبح التعليم حق لكل جزائري و جزائرية كما ينص عليه دستور 1996 في مادة 53 بان الدولة توفر التعليم لكل الجزائريين.

- الحق في التعليم مضمون .
- التعليم مجاني في كل مراحل التعليم.
- التعليم الأساسي إجباري لكل الأطفال.

إن هذه المعطيات أدت بزيادة في تعدد الطلبة و ازداد الطلب على التعليم العالي . فمنذ التسعينات إلى يومنا ارتفاع مدهش للطلبة و ذلك بتوفير التعليم إلى جميع الجزائريين بغية محو الأمية و إعداد العنصر البشري مليء بالمعرفة و العلوم و المتتبع لإحداث تطور ونمو أعداد الطلبة كما هو مبين في الجدول التالي نشاهد الارتفاع الهائل خلال كل عشرية منذ الاستقلال واقع و آفاق.

جدول رقم 02 يبين تزايد عدد الطلبة المسجلين في التدرج حسب المجموعة الكبرى للاختصاصات من 1962 إلى غاية 2011 *

الفترة / تخصوصات	63l1962	70l1969	80l1979	90l1989	00l1999	10l2009	11l2010
العلوم الدقيقة / تكنولوجيا	739	2959	1652	85643	117648	200036	231156
العلوم الطبيعية /علم الارض	/	147	9304	12714	44510	82111	88667
العلوم الطبيعية بما فيها البيطرة	762	3806	9205	28407	30410	53847	57254
العلوم الاج /الإنسانية	1224	5331	22374	54586	215427	698319	700868
الإجمالي	2725	12243	57445	181350	407995	1.013343	1077945

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.50 سنة من التنمية (1962-2012) .ص.35

من خلال الجدول نلاحظ تزايد عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج .

لقد تضاعف عدد الطلبة المسجلين 9 مرات بين سنة 1960 و سنة 1970 ، و 4,5 مرة بين 1970 وسنة 1980 ، و 03 مرات بين سنة 1980 و سنة 1990 ، 2,25 مرة بين سنة 1990 و سنة 2000 ، و 2,5 مرة بين سنة 2000 و سنة 2010.

و مع ذلك يظهر تزايد التعداد العام خلال العقود الخمسة انحسارا في العدد لكنه لا يدع مجالا للشك في ارتفاع القيمة المطلقة لعدد الطلبة ، فهو عدد تضاعف 400 مرة خلال السنوات الخمسين الماضية تضيف وثيقة الوزارة.

جدول رقم03 يبين تزايد عدد الطلبة المسجلين.(1962 - 2011)

الفترة / عدد الطلبة	63 /1962	70 /1969	80/1979	90 / 1989	00 /1999	10 /2009	11 /2010
عدد الطلبة المسجلين في التدرج	2725	12.243	57.445	181.350	407.995	1.034313	1.077945
عدد الطلبة المسجلون في ما بعد التدرج	156	317	3965	13.967	20.846	58.975	60.617
الإجمالي	*2881	12560	61410	195317	428841	1.093288	1.138562

- من بينهم 820 جزائري و 2061 أوروبي. **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.50 سنة من التنمية (1962-2012)** فمن هذه الجداول يمكننا استخلاص ما يلي:

- تعزيز حصة العلوم الدقيقة و التكنولوجيا على طول كل الفترة الممتدة من الاستقلال و حتى سنة 1990 ، متبوعة بانخفاض معتبر ابتداء من سنة 2000.
- انخفاض مستمر في حصة العلوم الطبية و علوم الطبيعة و علوم الأرض التي عرفت استقرار خلال العقدين الماضيين .
- ارتفاع شديد لحصة العلوم الاجتماعية و الإنسانية التي أضحت تمثل منذ أزيد من عقدين أكثر من نصف التعداد.
- تزايد بالنسبة إلى جميع الشعب، وبخاصة منها شعب العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
- تزايد مرتفع في عدد الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج.

هذا واقع و أفاق الجامعة الجزائرية التي تسعى أن تكون في صف الجامعات ذات صفة عالمية ، ترفع من طموحاتها و قدراتها و رسم منهجية سليمة للتكفل العلمي والبيداغوجي بالأعداد الهائلة من الطلبة الذين يقدمون سنويا . و في هذا الصدد أكد رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة انه يتعين على الحكومة مواصلة المزيد من الجهود لرفع قدرات جامعتنا، لأننا ننتظر استقبال أكثر من مليوني طالب قبل سنة 2015 .(**اجتماعا مصغرا خصص لقطاع التعليم العالي 2008/09/11. ص4،)**

و بمناسبة اليوم الوطني للطالب 19 ماي أكد فخامة رئيس الجمهورية أن الجامعة لم تعد ذلك الفضاء النخبوي الخاص لمجموعة من الأفراد ، بل أصبحت محط اهتمام المجتمع ، و معقد آمال الأمة في التقدم و التنمية و لعل ذلك ما يجعلها مدعوة للعمل أكثر من أي وقت مضى على إرساء ثقافة التقويم و ضمان الجودة و أن تراجع مسيرتها بين الحين و الحين (**خطاب رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة.بمناسبة انعقاد الجلسات للتعليم العالي و البحث العلمي.الجزائر. 19 ماي 2008).**

هذا واقع الإصلاحات التي مرت بها الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا و هي تصبو دائما أن تكون من بين الجامعات السائرة في طريق جودة مخرجاتها (الطلبة).

خلاصة الفصل.

حاولنا التحدث في هذا الفصل في جزاءه الأول عن **التعليم العالي العالمي و توجهاته** من خلال محاولة تقديم مفهوم التعليم العالي العالمي ، أهدافه ، توجهاته و التطرق إلى شرح الاتجاه الجديد للتعليم العالي آلا وهو التدويل.و إلى الإعلان الدولي حول التعليم العالي في القرن الحادي و العشرين ، كذلك إلى تغير خريطة التعليم العالي في الفضاء الأوروبي ، وأبرزنا فيه ظهور النظام الجديد ل.م.د (ليسانس . ماستر. دكتوراه) مما ترتب عنها التطرق إلي التعليم العالمي الجديد في ضوء هذه الإصلاحات ، وكذلك رؤية عن التعليم العالي في العالم العربي ومختلف المؤتمرات التي عقدة .

أما الجزاء الثاني : **تطور التعليم العالي في الجزائر** تضمن ظهور التعليم العالي في الجزائر ، نشأة الجامعة الجزائرية . وتطرقنا إلى أهم المكونات البشرية للجامعة و هي هيئة التدريس و تكونانها من خلال تعريفها وتركيبتها و سماتها ومساهماتها في مختلف الإصلاحات التي يعرفها التعليم العالي الجزائري ودورها في مسايرة توجهاته خاصة نظام ل.م.د من خلال تقييم نظام ضمان الجودة باعتبار أن هيئة التدريس هي حجر الزاوية لمعرفة إلي أي مدي يمكن تقييم ضمان الجودة في التعليم العالي.

كذلك إبراز أهم الإصلاحات التي مرت بها و التركيز على إصلاحات 1971 و إصلاحات 2004 التي ترتب عنها تطبيق نظام ل . م . د (ليسانس، ماستر، دكتوراه) و التطرق إلي واقع و آفاق التعليم العالي في الجزائر.

الفصل الثالث.

إصلاحات التعليم العالي العالمي و أثرها على التكوين الجامعي في الجزائر.

الفصل الثالث: إصلاحات التعليم العالي العالمي و أثرها على التكوين الجامعي في الجزائر.	
تمهيد.	106
مقدمة.	107
1ـإعلان بولونيا لإصلاح للتعليم العالي الاوروبي: الفلسفة و الاهداف.	108
2ـ مسار بولون.	108
3ـ نظام ل. م .د دوليا.	110
4ـ مبادئ مسار بولون	116
5ـ الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.	117
5ـ 1ـ كيف يمكن لمسار بولونيا تغيير خريطة التعليم العالي الاوروبي	118
6ـ مسار بولون خارج أوروبا .	118
7ـ لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل. م. د ؟	119
7ـ1 أسباب اختلال النظام الجامعي.	120
7ـ2 لماذا الإصلاح.	123
8ـ لمحة عامة عن نظام ليسانس ، ماستر, دكتوراه (ل م د) في الجزائر.	124
8ـ1 تطبيق ليسانس, ماستر, دكتوراه (ل م د) في الجزائر.	124
8ـ2 ل. م . د الاختيار العقلي.	125
8ـ3 هيكلة – ليسانس, ماستر, دكتوراه (ل.م.د)	127
8ـ4 – مبادئ ليسانس – ماستر –دكتوراه (ل م د).	133
8ـ5 مجالات التكوين.	133

6ـ8 مميزات ليسانس – ماستر – دكتوراه (ل م د) في الجزائر.	139
9ـ أهداف الإصلاحات .	140
9ـ 1 الأهداف الكمية و الكيفية للإصلاح.	141
10 ـ واقع التعليم العالي الجزائري بعد الإصلاح.	143
خلاصة الفصل.	146

تـمهيد.

في نهاية القرن الماضي انصب الاهتمام بالتعليم العالي ومع تزايد الطلب عليه وبعد أن كثرت وتشعبت مجالات الحياة وكذا تطور المعارف العلمية والتكنولوجية أصبح من الضروري التفكير في إصلاح عام للتعليم العالي عالميا وإقليميا ووطنيا.

لذا نحاول في هذا الفصل أن نتطرق إلى الإجابة عن الأسئلة التالية : كيف نشأ نظام ل .م. د (ليسانس، ماستر ، دكتوراه) ؟ و ما هي أهدافه ومبادئه عالميا ؟ وكيف تم تطبيقه في الجامعة الجزائرية ؟

مقـدمـة.

شهد التعليم العالي في الربع الأخير من القرن العشرين تحولا جذريا في مفاهيم وأنماط وأساليب ألتعليم وقد جاء هذا التحول استجابة لجملة من التحديات والرهانات التي واجهت التعليم والتكوين كظهور مفاهيم الجودة ، التميز، النوعية و الكفاءات... هذه التحديات التي تفرض عليه مواكبتها من خلال بناء إستراتيجية خاصة لتحسين وتنمية الموارد البشرية ، وذلك بإعادة النظر في منظمة التربية والتعليم وضرورة إصلاحه بما يتناسب مع متطلبات العصر والذي يعرف بعصر الجودة والجزائر كباقي دول العالم بادرت لانتهاج سياسة إصلاح واسعة في مجال التربية والتعليم والتكوين من أجل ضمان جودته والوصول به إلى أعلى المستويات و تمكنه من بلوغ معايير الجودة المطلوبة و المتعارف عليها دوليا وما الإصلاحات المطبقة في قطاع التعليم العالي وتبني نظام (ل،م، د) - ليسانس، ماستر، دكتوراه - أو نظام (3، 5، 8) إلا دليل على التوجه الجديد لمواكبة تحديات العصر و يعتبر هو المحرك الأساسي لإ صلاح التعليم العالي في الجزائر. وجاء هذا الإصلاح في الأساس بعد معاينة و تشخيص للنظام الكلاسيكي من جهة وكذا لمسايرة التطورات العلمية في إصلاح التعليم المطبق في أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة الأمريكية وكندا) و معظم الدول الأوروبية التي سارعت إلى تطبيقه بعد أن أدركت ضرورة إصلاح تعليمها العالي و توحيد مناهجها لمواكبة صيرورة التغيرات العالمية في التعليم العالي. جاء ذلك ما أطلق عليه **مسار بولونيا** .

1. إعلان بولون لإصلاح للتعليم العالي الاوروبي.

الفلسفة و الاهداف.

أن المتتبع للإحداث يتساءل ما هي فلسفة إعلان بولونيا وما هي اهدافه.

منذ أن دعا رئيس الوزراء البريطاني ونستون تشرتشل، في سنة 1946، دول القارة الأوروبية إلى تكوين ما أسماه «الولايات المتحدة الأوروبية » توالت المبادرات وتضافرت الجهود من أجل هذا الغرض ، فمن إنشاء المركز الأوروبي للأبحاث النووية في سنة 1954 إلى إنشاء الهيئة الأوروبية للطاقة والمعادن سنة 1957 إلى معاهدة ما ستريخت سنة 1993 التي رسخت الوحدة الاقتصادية الأوروبية ثم نظام الوحدة النقدية سنة 1998 الذي تم تطبيقه بنجاح ، إضافة إلى العديد من المبادرات الأخرى التي أضافت كل واحدة منها لبنة من لبنات البناء للصرح الأوروبي الموحد. **(سوسن شاكر مجيد .الحوار المتمدن- العدد: 3732 - 2012 / 5 / 19)**

ولم يكن التعليم بكل أنواعه بمنأى عن هذه المبادرات ، فقد عرفت أوروبا برامج مهمة في هذا الصدد من بينها: برنامج إيراسموس لتبادل الطلبة الذي يخول الطالب الأوروبي التنقل لمتابعة دراسته في جامعة أوروبية أخرى لمدة تتراوح بين ثلاثة أشهر إلى سنة ، ثم هناك برنامج ماري كوري للبحث العلمي ويهدف إلى إجراءات عملية في سبيل تشجيع البحث العلمي من بينها توفير منح للطلبة المتخرجين حديثًا من أجل ممارسة بحوثهم في جامعات أوروبية أخرى.

ومع أن هذه البرامج آتت أكلها واستطاعت أن تستقطب مئات الآلاف من الطلبة منذ إنشائها إلا أن هذا لم يكن كافيًا لكي تقر أعين الأوروبيين من أجل الوصول إلى مجتمع المعرفة المنشود.

ولهذا الغرض تشهد الساحة الأوروبية حراكًا كثيفًا منذ أواخر التسعينيات من القرن الماضي فيما يتعلق بدعم البحث العلمي وإصلاح نظام التعليم العالي. هذه الحركة فرضتها المنافسة الشرسة التي احتدمت بين الدول التقليدية أمثال الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان، وازداد وهجها مع صعود

دول جدد أمثال الهند والصين فبالنسبة للبحث العلمي قررت أوروبا إقامة مشروع الفضاء الأوروبي للأبحاث ويهدف إلى القيام بإجراءات عملية لتعزيز مكانة أوروبا العلمية والإبداعية على الصعيد الدولي.

أما بالنسبة لنظام التعليم العالي فقد بدا واضحًا أنه لا مفر من القيام بحزمة من الإصلاحات الهيكلية والجوهرية بعدما احتكرت الجامعات الأمريكية واليابانية صدارة التصنيف العالمية للجامعات وأصبحت هذه الجامعات قبلة طلبة العالم بما فيهم العديد من طلبة أوروبا.

كانت البداية من فرنسا في سنة 1997 حيث قام وزير التعليم العالي الفرنسي بتكوين لجنة خبراء على رأسها الشخصية المعروفة جاك أطالي أوكلت إليها مهمة إعداد فرنسا «للتنافس المستقبلي فيما يخص المادة الرمادية » .

وظيفة هذه اللجنة كانت بالدرجة الأولى إعداد تقييم جذري وشامل لنظام التعليم العالي بفرنسا ورصد نقاط القوة والضعف ومن ثم وضع أسس لتطوير هذا النظام من أجل أن يكون قادرًا على استيعاب المستجدات العلمية والتقنية ومما يبوئ فرنسا مكانة متقدمة في المستقبل.

ورغم أن هذه اللجنة كانت فرنسية بحتة إلا أن دراساتها وأبحاثها تطرقت إلى مكامن الخلل وبرامج الإصلاح مقارنة مع الدول الأوروبية المتقدمة كبريطانيا وألمانيا وإيطاليا ، وهو ما نلمسه حين قراءة التقرير الذي أتى تحت عنوان «نحو نموذج أوروبي للتعليم العالي» عمل هذه اللجنة كان مهمًا جدًا وحافزًا حتى بالنسبة للدول الأوروبية الأحرى . إذ تبين أنه لا يمكن إصلاح النظام التعليمي دون الأخذ بالاعتبار وجود فرنسا داخل منظومة أوروبية في تطور مستمر على كل الصعد ومن بينها التعليم العالي. وبعد عام من عمل هذه اللجنة وخلال الاحتفال بذكرى مرور ثمانمائة عام على إنشاء جامعة السوربون أطلق وزراء التعليم العالي بكل من إيطاليا، فرنسا، وبريطانيا وألمانيا **إعلان السوربون** الذي يهدف إلى إقامة فضاء أوروبي موحد للتعليم العالي ويدعو الدول الأوروبية إلى الالتزام بالعمل على هذا الهدف بما يتلاءم وتحديات القرن الجديد.

هذا الإعلان لقي صدى وترحيبًا كبيرين من طرف النظراء الأوروبيين إذ بعد سنة من تاريخه وفي سنة 1999 اجتمع وزراء التعليم العالي الأوروبيون بمدينة بولونيا الإيطالية بمناسبة مرور تسعمائة عام على إنشاء جامعة بولونيا وأطلقوا **إعلان بولونيا** الشهير حول إصلاح نظام التعليم العالي بأوروبا. وتعتبر هذه المبادرة أكبر عملية إصلاحية في تاريخ التعليم العالي، إذ إنها تهدف إلى توحيد أنماطه في القارة العجوز.

2. مسار بولونيا : Processus de Bologne

مسار بولونيا هو ثمرة التزام من طرف 46 دولة أوربيه يهدف إلى إدخال سلسلة من ألإصلاحات لتعزيز التناسق بين أنظمة التعليم العالي دون المساس بسيادتهم.

يهدف مسار بولونيا إلى أن تكون هناك موافقة بين أعضاءه لأن أغلبيتهم يسعون إلى إعادة النظر في انظمة وهيكلة تعليمهم العالي من أجل خلق فضاء أوروبي للتعليم العالي في نهاية سنة 2010.

3. نظام ل. م .د دوليا.

في الذكرى الثمانمائة لتأسيس جامعة السوربون بفرنسا ، اجتمع وزراء التعليم العالي لكل من فرنسا، إيطاليا، ألمانيا والمملكة المتحدة بتاريخ 25 ماي 1998 بهدف تعديل و توحيد بناء النظام الأوروبي للتعليم ألعالي وكان وزير التعليم العالي الفرنسي كلود اليقري Claude Allègre المبادر الأولى للمشروع ، و أطلق عليه اسم مسار بولونيا (processus de Bologne)

(**Texte e la déclaration de Bologne. 19 Juin 1999**).

وأهم توجيهات ملتقى السوربون.

- إنها ترتكز على دور الجامعات في عملية التنمية و أبعادها الثقافية بالنسبة إلى أوروبا.

- تهدف بالدرجة الأولى إلى خلق فضاء أوروبي للتعليم العالي كوسيلة تسمح بحركية كل أعضاء الأسرة ألجامعية من طلبة و أعضاء هيئة التدريس و إداريين و مساعدتهم على الاندماج في سوق الشغل الأوروبي و تطوير النمو في القارة الأوروبية.
- جعل من الفضاء الأوروبي للتعليم العالي منافس قوي و ترقيته إلى مستوى دولي.

وأهم ما جاء في توجيهات الساربون هو دعوة كل وزراء التعليم العالي في أوروبا للانضمام إلى هذا الفضاء للتعليم العالي، و تلاه بعد ذلك انعقاد ملتقى أخر في مدينة بولون(Bologne) بإيطاليا بتاريخ 19 جوان 1999، مما تولد عنه ما يسمى **مسار بولون**.

توسعت دائرة أعضاءه من أربعة إلى 29 بلد مع طموح أكثر في تحقيق أهدافه و إعطاء للمواطنين المؤهلات الأساسية من أجل الاستجابة لتحديات الألفية ألجديدة.إن اتفاقية الساربون كانت بمثابة العنصر الأساسي و المولد **لاتفاقية بولون** فجاءت بمجموعة من الأهداف للإصلاح وأهمها :

Texte de la déclaration de Bologne. op.cité)

- تبني نظام أوروبي للاعتراف بالشهادات و جعلها أكثر شفافية ووضحيه lisibilité
- وضع نظام جامعي جديد يعتمد على طورين في التكوين القاعدي وطور خاص بالبحث.
- إدخال نظام القروض مما يؤهل مكتسبات الطلبة.
- ترقيه حركية الطلبة و الأساتذة و الباحثين و كل العاملين الإداريين.
- تنمية الوسائل المشتركة التي تسمح بتقييم النوعية و الجودة في التعليم العالي.
- تنمية التعاون الأوروبي من جانب تقييم و نوعية.

إن هذه الأهداف الستة كانت بمثابة ميلاد اتفاقية بولون وتطورات بعد ذلك بوضع تركيبة أو خلية متابعة بحيث تقرر ان تعقد اجتماعات وزارية كل سنتين، للعلم أن مسار بولون بدأ رسميا في سنة 1999 بالمصادقة على الاتفاقية من طرف 29 دولة بتاريخ 19 جوان 1999.

إن تحقيق وحدة أوروبا اقتصاديا أصبح غير كافي بل تابعه توحيد التعليم العالى و يرمي هذا التوحيد إلى بناء أوروبا قائمة على تكوين **مجتمع المعرفة** الذي أصبح كعامل غير قابل للتغيير يهدف للتنمية الاجتماعية و الإنسانية و كذا تطوير معارف أساسية للفرد الأوروبي أمام تحديات الألفية لثالثة و غرس فيهم روح الانتماء إلى فضاء اجتماعي و ثقافي و تعليمي مشترك.

وافقت عدة دول أوروبية و قبلت الدعوة بغية تحقيق الأهداف المذكورة سابقا بهدف بناء فضاء أوروبي للتعليم العالي يشهد على إرادة و رغبة الكثير منهم في الاندماج . و تأليها بعد ذلك عدة اجتماعات و ندوات منها :

- **ندوة براق:** Prague بتاريخ 19 ماي 2001 و ركزت أساسا على تسهيل و توحيد النوعية في أوروبا.(

Communiqué de Prague sur sur le site. http. www. bologna .bergen

لوحظ بتاريخ 23 حانفي 2013

وقد طبقت ثلاث بنود أو أهداف في اجتماع براق (Prague) لسنة 2001 وكان محتواه كالآتي:

- التربية و التكوين مدى الحياة التي تعتبر كعنصر أساسي للفضاء الأوروبي للتعليم العالي من أجل بناء أوروبا الغد ، ترتكز على مجتمع المعرفة.
- هذه الاستراتيجيات في ميدان التربية و التكوين هي بمثابة استجابة للتحديات التي تبنا عليها المنافسة ألاقتصادية واستعمال التكنولوجيات الحديثة بهدف تحسين التناسق الاجتماعي (social cohésion)المساواة و جودة الحياة.(Communiqué de Prague 0p cité.

- إدراج الجامعات و مؤسسات التعليم العالي و الطلاب من أجل تشكيل و تهيئة الفضاء الأوروبي للتعليم العالي هي ضرورة أساسية.
- تطوير جاذبية الفضاء الأوروبي للتعليم العالي من أجل جلب اهتمام الفئات الطلابية التي هي من خارج الفضاء الأوروبي.

➢ **ندوة برلين: Berlin**: كانت في ألمانيا بتأريخ 19 سبتمبر 2003 حيث ارتفع عدد الدول و أصبح 33 دولة، اهتمت الندوة بتطوير جودة جديدة و تقريب الحوار بين المؤسسات التعليمية و أصحاب العمل.إضافة إلى تحديد الأولويات لعشرين سنة قادمة.(http//www.conventions coe int /Treaty /FR/Treaties.HTML/018 htm لوحظ بتاريخ 23 حانفي 2013 .

و في اجتماع برلين سنة 2003 أضيف هدف آخر و يتمثل في :

- دراسات الدكتوراه التي أدت إلى تآزر بين الفضاء الأوروبي للتعليم العالي و الفضاء الأوروبي للبحث.
- قد تم اضافة البنود الأربعة كأهداف لمسار بولون. هذا الأخير يرى بأن البحث هو جزء لا يتجزأ من الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.

وحدد وزراء التعليم العالي أنه من الضروري إدراج مستوى الدكتوراه كتكوين ما بعد التـدرج و بهذا قد تعزز الرباط بين مسار بولونيا من أجل خلق فضاء أوروبي للتعليم العالي ، و الهدف المعلن عنه في بيان لشبونة (Lisbonne) من طرف الاتحاد قصد خلق فضاء أوروبي للبحث (EER) Espace. Européen de la Recherche إضافة إلى **جودة** التعليم الذي أصبح رسميا في أوروبا.

- **ندوة بارجن. Bergen سنة 2005.**

(http//www: cicic .ca/ docs Bologna / Bergen 2005.communiqué. fr)

ارتفع عدد الدول من أربعين(40) إلى خمسة و أربعين(45) دولة حيث حدد فيه الوزراء الإطار العام للفضاء الاوروبي للتعليم العالي و لأول مرة يركز البيان على البعد الاجتماعي للتعليم العالي و كذا مسار بولون في محيط عالمي.

- **ندوة لندن London سنة 2007**

التحقت دولة اخرى (مونتي نقرو) ليصبح العدد الإجمالي 46 (ستة وأربعون) دولة كما هو موضح في جدول الدول **المشاركة في مسار بولونيا ابتداء من 1999**

جدول رقم 04الدول المشاركة في مسار بولونيا ابتداء من 1999 (*)

ابتداء من 1999	منذ 2001	منذ 2003	منذ 2005	منذ 2007
ـ المانيا. ـ النمسا. ـ بلجيكا. ـ بلغاريا. ـ الدانمرك. ـ اسبانيا. ـ استونيا. ـ فنلندا. ـ فرنسا. ـ اليونان. ـ المجر. ـ إرلندا. ـ إسلندا. ـ إيطاليا. ـ ليطونيا. ـ لكسمبورغ. ـ مالطا. ـ النرويج. ـ هولندا. ـ بولونيا. ـ البرتغال. ـ دولة التشيك. ـ رومانيا. ـ انكلترا. ـ سلوفيكيا. ـ سلوفينيا. ـ السويد. ـ سويسرا	ـ كرواتيا. ـ قبرص. ـ لشتنستايين. ـ تـركيا.	ـ البانيا. ـ اندور. ـ البوسنة و الهرسك. ـ فدرالية روسيا. ـ ماسيدوان. ـ سربيا. ـ سان سياج.	ـ ارمنيا. ـ أزربياجان. ـ جورجيا. ـ مولدافيا. ـ اكـرانيا.	ـ. مونتي نقرو

وتطرق الوزراء إلى عدة نقاط أساسية كالاعتراف بمؤهلات التعليم العالي و السير في تحقيق الفضاء الأوروبي في آفاق 2010 ، إضافة إلى اتفاق وزراء الدول المشاركة في تحديد إطارات الترتيب في كل بلد، ووضع دفتر أوروبي لوكالات ضمان الجودة.

4. مبادئ مسار بولون.

✍ لمسار بولون مبادئ يسعى لتحقيقها في التعليم العالي داخل الفضاء الأوروبي وتعتمد هذه المبادئ على:(CEDIES. Ministère de la culture de l'enseignement supérieur et de la recherche. Oct.2004)ابناء هندسة جديدة في التعليم العالي تعتمد على ثلاث درجات تختلف تسميتها من بلد إلى آخر.

✍ تبني نظام الشهادات أكثر مقروئية lisibilité و يتشابه مع ملحق الشهادة supplément du diplôme. (إن هذه الوثيقة أصبحت ترافق الشهادات ابتداء من 2005 ، إنها تصف و تشرح الشهادة بشكل واضح و مفهوم و مدقق ، الهدف منه هو وصف بدقة معايير و طبيعة و محيط و نوعية الدروس التي تلاقها الطالب فهو لا يعوض الشهادة و إنما يقدم معلومات دقيقة على الشهادة سواء كانت أكاديمية أو مهنية) و كل ملحق الشهادة يضم 8 مبادئ :

1. صاحب الشهادة.
2. اعتماد الشهادة certification.
3. مستوى الاعتماد.
4. المحتوى و النتائج المحصل عليها.
5. وظيفة الشهادة.
6. معلومات إضافية.
7. المؤسسة التي منحت الاعتماد.

8. المحيط الذي منح فيه الاعتماد على شكل وصفي للنظام الوطني للتعليم العالي.

9. ادراج نظام أوروبي للقروض. ECTS (*)

10. تنظيم الدراسة على شكل سداسيات و وحدات دراسية.

11. تطوير القدرات و المعرفة (كاللغة، الإعلام ألآلي ، و تقنيات و اتصال).

هذه النقطة الأخيرة ترمي إلى تحسين مستوى التكوين الذي يهدف إلى اكتساب معارف تتماشى مع المتطلبات الاجتماعية و الاقتصادية يمكن القول أن مسار بولون قد أحدث تغيير على التعليم العالي في 46 دولة اوروبية تغيير جوهري. و يضم التعليم العالي في اوروبا **5600** مؤسسة و **31** مليون طالب في كل القارة. **(European University Association .EUA.P.4.Fevrier.2008)**

أن نظام ل م د (الليسانس ، ماستر، دكتوراه) يهدف إلى تلاؤم بناء نظام التعليم العالي الأوروبي و أصبحت هذه العبارة بمثابة المنطلق لنظام **ل م د** في أوروبا.

5. الفضاء الأوروبي للتعليم العالي EEES *

ان خلق الفضاء الاوروبي للتعليم العالي الذي تم بعثه تحت اسم مسار بولونيا في سنة 1999 من طرف وزراء التربية و مسئولي الجامعات لتسعة و عشرين (29) دولة أدى إلى إصلاح جذري يضم رسميا 46 دولة (كما هو موضح في الجدول سابقا) التي وافقت على المبادئ الأساسية للفضاء الأوروبي للتعليم العالي ، علما بأن كل الاطراف (إدارات وطنية ، جامعات ، و مؤسسات التعليم العالي ذات اتجاه مهني ، طلبة ، وكالات ضمان الجودة...الخ) منخرطين في مسار قرار الوحدة ، و عليهم يرتكز نجاح مسار بولون.

* ***ECTS: (Europeen Credit Transfer System)***

* ***EEES : (Espace European de l'Enseignement Supérieur)***

1.5. كيف يمكن لمسار بولونيا تغيير خريطة التعليم العالي في 46 دولة أوروبية؟

تغيير خريطة التعليم العالي في الفضاء الأوروبي.

في نهاية القرن الماضي كان الاهتمام متزايد حول التعليم العالي بغية تحسين أدائه و مهامه التكوينية و التعليمية. و إذا كانت أوروبا تسعى دائما إلى الوحدة بين اعضائها ، و بعدما استطاعت أن تحقق وحدتها الاقتصادية و الجمركية وعرفت أن الوحدة بين دولها في كل الميادين يسمح لها بأن تكون مركز قوة عالمية و لتقف في وجه الغزو الأمريكي الذي يعتبر من أكبر التحديات. فأدركت أن الوصول إلى هذا المبتغى لا يتحقق إلا بتوسيع دائرة معارفها و توحيد الجهود بين كل الأطراف المكونة للقارة العجوز (أوروبا).

و ركزت اهتماماتها بالتعليم العالي و فكرت بتوحيد مسارها التكويني في جميع أنحاء القارة ، فأحدثت إصلاحات عميقة في هيكلة التعليم العالي مما ترتب عنها مسار بولون الذي غير خريطة التعليم العالي الأوروبي و أصبح يرتكز أكثر على **ضمان و نوعية الجودة** و خلق اقتصاد المعرفة و كذا توحيد الرؤية في هدف واحد ألا و هو تكوين الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.

6. مسار بولون خارج أوروبا .

أخذ مسار بولون بعد عالمي في إصلاح التعليم العالي و أصبحت عدة دول من مختلف القارات تسارع إلى تطبيق هذا النظام. فأستراليا مثلا بدأت بمبادرة لوضع مسار أسيا الاستوائية (Asie pacifique) مشابه لمسار بولون (Australie , Ministère de l'Education, des Compétences et de la Formation .The Bologna- process and Australia; Next steps .avril . 2006 . P.8ومبادرة أستراليا تعرف ببيان بريسبان"Brisbane " الذى انخرط فيه سبعة و عشرون (27) دولة من أسيا و المحيط الهادي.

(UNESCO .Evolution de l'enseignement supérieur au niveau mondial) .

نفس المرجع"UNESCO.2009

وكذا في زلندا الجديدة و دول أمريكا اللاتينية بنظا م" ENLACES "

وفي أفريقيا حتى بعض المسئولين أصبحوا ملاحظين في الاجتماعات الوزارية في أوربا.

وكذلك بالنسبة للصين فهي مهتمة بنسج علاقات مع عدة دول أوروبية و أيضا كندا شأنها شأن الدول الأخرى بغية تطبيق مسار بولون .

Conseil des Ministres de l'éducation (Canada).Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Processus de Bologne . Mai 2008. P 6

7. لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل. م. د ؟

قبل التحدث عن ل.م.د في الجزائر من حقنا أن نتساءل **لماذا هذا الإصلاح** ؟

لقد اصبح من الضروري و العجل على ضوء الآختلالات التي عرفها التعليم العالي، و تترجم عن عدم مواءمة هذه في عجز نظام التعليم العالي الكلاسيكي على الاستجابة بفاعلية للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور غير المسبوق في العلوم و التكنولوجيا و تلك التي نجمت عن عولمة الاقتصاد و عن بزوغ مجتمع المعلومات و بروز المهن الجديدة فضلا عن التحديات المتمثلة في عولمة منظومات التعليم العالي كما ورد في وثيقة وزارة التعليم العالي.(**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. اصلاح التعليم العالي . ص. 5. جوان 2007)**

إن الجزائر على غرار باقي الدول تبنت هذا النظام الجديد في التعليم العالي يدخل هذا النظام ضمن عولمة التعليم العالي و عليه فإن الدول التي تصبوا إلى تقدم و ازدهار و السائرة في طريق النمو كالجزائر فهي مجبورة و ملزمة على تبني هذا النظام في وقت أصبحت نوعية التعليم العالي تقاس بدرجة **جودة و نجاعة** مخرجاتها .

إن مستلزمات التغيرات العميقة التي عرفها العالم و التطورات المفروضة في الميادين الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية. دفع قطاع التعليم العالي في الجزائر إلى تطبيق إصلاح من شأنه أن يجعل الجامعة تلعب دورا مركزيا يتمثل في تطلع المواطنين خاصة الشباب نحو بناء مشروع مستقبلي بالاستفادة من تكوين عالي نوعيا يتماشى مع المتطلبات الاجتماعية.

- إن التكوين التقليدي في الجامعة أظهر حدوده و هذا ما نلاحظ نتائجه يوميا.

1.7. أسباب اختلال النظام الجامعي.

بعد جمع البيانات و تحليلها من طرف اللجنة الوطنية لإ إصلاح النظام التربوي في تقريرها النهائي بينت المحددات و الصعوبات و كذلك التصحيحات الواجب القيام بها و تحديد أهم اختلالات النظام الجامعي الجزائري على الصعيد الهيكلي و التنظيمي للمؤسسات الجامعية وعلى الصعيد البيداغوجي و العلمي للطلبة و تتمثل هذه الاختلالات كما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ما يلي : **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، جوا ن 2007. ص.ص 9 . 10).**

أ. **نظام الاستقبال و التوجيه و التدرج** : حيث يلاحظ ما يلي :

- استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي مركزي غير مرن ،و يتضمن قدرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوين نفقية.
- نمط انتقال سنوي يفتقر الى المرونة ، أفرز تسربات معتبرة زادت من حدة الآثار السلبية لإعادة التوجيه التي تنتهي عادة بالرسوب.
- أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات و الأعمال الموجهة ، على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي و التحضير لاستقلاليته المعرفية.

- تخصص مبكر يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا و عادة ما يكون ابتداء من السنة الأولي جامعي ، و رغم أن هذا التوجيه يستند على الرغبات المعبر عنها، إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيها غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها.
- نظام تقييم ثقيل من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة ، الامتحانات الشاملة و الاستدراكية) ،وفترة امتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه ، على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية.

ب. نظام هيكلة و تسيير التعليم :حيث يلاحظ ما يلي :

- هيكلة معقدة أحادية النمط و لا توفر مقروئية واضحة.
- غياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع ، الأمر الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة و الاستفادة منها في مسلك آخر في حالة التحويل.
- تسيير ضاغط و تنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي ، و على حساب الوقت المخصص للتعليم.

ج. نظام التأطير و التأهيل المهني :

- مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ازدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث و التكوين، مما أثر على تطوير نوعية التدريس كما و نوعا.
- تكوين قصير المدى غير جذاب وغير مرغوب فيه ، كونه لم يحقق الاهداف التي انشأ من أجلها ، بسبب عدم وضوح القانون الخاص و الإمكانيات و فرص التشغيل.

د. المواءمة بين التكوين و سوق العمل:

- برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة.
- اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي.

إن هذه المعلومات عن اختلالات النظام الجامعي ستفيد في توجيه المسئولين إلى مواطن الخلل و بالتالي فإن سياسة الإصلاح ستشمل هيكلة التكوين و محتويات البرامج البيداغوجية و التنظيم البيداغوجي، و طرائق التوجيه و التقويم ، و تنظيم و تسيير مختلف الهيئات البيداغوجية و البحث.

استكشاف و تقويم البدائل الممكنة:

في حقيقة الأمر لم يكن أمام الحكومة الجزائرية عدة بدائل مطروحة للاختيار فيما بينها ،لا أنها انطلقت من قناعة مفادها أن بديل الإصلاح الجامعي لم يعد تقليد بحت بل هو ضرورة ملحة في عالم يتسم بديناميكية متسرعة في المجال الاقتصادي و المعرفي و التكنولوجي.

و يمكن تقويم هذا البديل مقارنة بالإصلاحات السابقة ، حيث مر التعليم العالي في الجزائر بعدة إصلاحات ، كان هدفها تطوير التعليم العالي و ربطها بالتغيرات العالمية و تفتحه على المجتمع ، وهي إصلاح 1971م و إصلاح 1984م.

غير أن عراقيل كثيرة حالت دون التطبيق الفعلي والكلي لهذه ألإصلاحات التي تمت بشكل آلي و تسلطي في إطار هيكل إداري بيروقراطي، جعل من مؤسسات التعليم العالي بعيدة عن المحيط نتيجة ارتباطها برسمية القانون من جهة و كذا عدم احترام آجال إنجاز البني التحتية ، و تخلي الدولة عن بعض المشاريع ، و التزايد الذي فاق التوقعات من اعداد الطلبة نتيجة التساهل في فتح فروع تبدو سهلة التنظيم ، إلى جانب تأخر تكوين أساتذة التعليم العالي و عدم عودة عدد من المكونين بالخارج من جهة اخرى.

كل هذه المشاكل أسهمت في عجز الجامعة الجزائرية عن مواكبة الجامعات في العالم و كذا استفحال أزمتها ، و على ضوء هذه الاختلالات كان لزاما على الحكومة الجزائرية إيجاد مخرج لهذه الأزمة ، فكلفت بذلك لجان لدراسة الوضع القائم ، و قدمت هذه اللجان تحليلا موضعيا للمعطيات السابقة (تقويم الإصلاحيين 1971 و 1984) و بالدراسة المقارنة لبعض النماذج الأجنبية تم التوصل

إلى تطوير التعليم العالي التي تهدف إليه الجامعة لإخراجها من أزمتها بإتباعها إصلاحات عميقة ، نوعية و شاملة تستجيب لمقاييس عالميه تمثلت في نظام (ل.م.د) .كما جاء وثيقة لوزراه المذكور اعلاه .

اختيار البديل الأفضل :

للتعرف اكثر على هذا البديل يستوجب أن الانفتاح على عالم الشغل أصبح ضرورة قسوة من أجل تكفل حقيقي بانشغالات المجتمع. وهذا الانفتاح يمر بإصلاح عميق في التكوين بالجامعة.

2.7. لمـاذا الإصـلاح ؟

الإصلاح ليس مقصورا على بلد دون آخر بل هو صيرورة دولية و التطور والابتكار والإبداع يعتمد على تطوير التعليم. أن أفضل المجتمعات دوليا هي المالكة للمعارف و المهارات و التحكم في التكنولوجيا. والجامعة هي المكان الوحيد لتوليد المعارف اللازمة للتطور .

ان نظام **ل.م.د** خيار سياسي في الاديبات السياسية كما أكده فخامة رئيس الجمهورية في (خطابه يوم 12-10-2008) . و رغم ذلك فهناك جهود لا تنكر عملت على بلورة مسار الجامعة في ظل العمل على تحقيق **الجودة** ، و ضمان النوعية برفع المستوى البيداغوجي، و الأداء العلمي و ذلك بتحسين أساليب العمل و تطوير تقنيات التسجيل و التطبيق التدريجي لنظام **ل م د** ، وهو الذي تحاول الجامعة تقويمه و تقييمه مع توسيع دائرة تطبيقه في مختلف الجامعات و التخصصات ، تماشيا مع غايات التكوين و الأولويات الاستراتيجية المفترضة للتنمية الإنسانية المستدامة في الجزائر.إن الانفتاح على عالم الشغل أصبح ضرورة قسوة من أجل تكفل حققي بانشغالات المجتمع، و هذا الانفتاح يمر بإصلاح عميق في التكوين بالجامعة هذه الدوافع أدت بالجزائر إلى الانخراط في التبني على غرار باقي الدول و معظم البلدان المجاورة وفقا للمنظومة العالمية للتعليم العالي نظام ليسانس ، ماستر, دكتوراه (ل م د).

8. لمحة عامة عن نظام ليسانس ، ماستر, دكتوراه (ل م د) في الجزائر.

أن اعتماد هذا النظام جاء كاستجابة لعديد من الانشغالات و التغيرات التي حدثت داخليا و خارجيا و حتى لا تبقى الجامعة الجزائرية بعيدة متقوقعة حول ذاتها.

أن نظام **ل.م.د** يعتبر من بين الإصلاحات الهامة التي اعتمدتها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بأنه إصلاح يهدف إلى هيكلة مجموعة الشهادات الجامعية بحيث يجعل محتويات التعليم منسجمة و متطابقة مع المفاهيم و المستويات العلمية ، لتسهيل حركة الطلبة بين مختلف الجامعات والاختصاصات العلمية فإن إصلاح التعليم يراد أن يكون منه شامل في حضوره ويشاركنا في مسعاه تدريجيا و اندماجيا في تنفيذه ، كما صرح الوزير السابق للتعليم العالي و البحث العلمي أ. **د.رشيد حراوبية.(معالم ل م د ، جريدة اعلامية شهرية حول نظام ل م د رقم 0 . جامعة منتوري . قسنطينة. جويلية 2008)**

1.8. تطبيق ليسانس, ماستر, دكتوراه (ل م د) في الجزائر.

إن الجزائر على غرار باقي الدول تبنت هذا النظام الجديد في التعليم العالي. و يدخل هذا النظام ضمن عولمة التعليم العالي و عليه فإن الدول التي تصبو الى التقدم و الازدهار و السائرة في طريق النمو كالجزائر فهي مجبورة و ملزمة على تبني هذا النظام في وقت أصبحت نوعية التعليم العالي تقاس من خلال **جودة** و نجاعة خرجيها من جانب و معايير دولية من جانب أخر هذا الهيكل معمول به تدرجيا في بلادنا منذ سبتمبر 2004 بالجزائر في عشرة مؤسسات جامعية عبر الوطن ، وقد تم تطبيقه في جميع ميادين التعليم العالي باستثناء ميادين الصحة

(Fatiha Ferhani – Université de Mostaganem : LMD , Revue sciences humaines. N° 39 . juin 2013. p. 1)

و تم تحديد قائمة المؤسسات الجامعة و مجالات التكوين وفق المنشور الوزاري رقم 09 المؤرخ في 04 جمادى الأولى 1425 الموافق ل 23 جوان 2004. (Conseil national de reformes du système éducatif 2000 ."Chantiers enseignement supérieur)

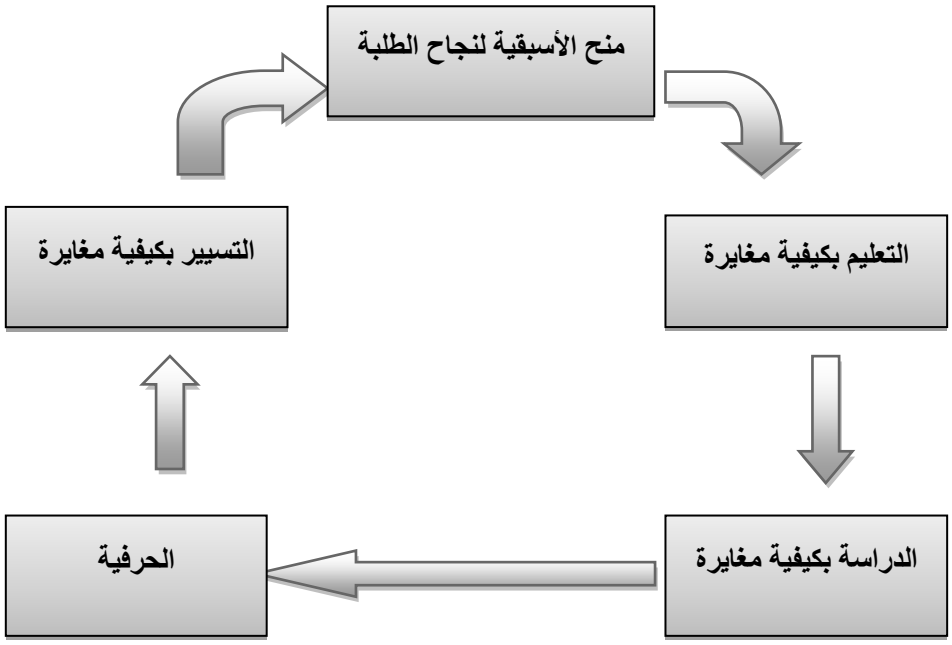
يدخل هذا الإصلاح في ضوء توصيات المنظومة التربوية (CNRSE) التابعة للتعليم العالي و التي صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 20 أفريل 2002. **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي . ملف إصلاح التعليم العالي ، جانفي، 2004 . ص . 3)**

2.8. ل. م . د الاختيار العقلي.

كما جاء في وثيقة التعليم العالي و البحث العلمي (وزارة التعليم العالي. الدليل العملى لتطبيق و متابعة **ل . م. د** . جوان 2011 . ص . 17) وجدت الجزائر كبقية البلدان نفسها في مواجهة تحدي فرضته لحركة عولمة نظام التكوين الجامعي الذي فضل **ل.م. د** كيف كانت الاستجابة لهذا التحدي؟ هل تأخذ بهذا النظام أو تبقى بعيدة عن هاته الحركية المعولمة ؟

كان التجديد لتعليمنا و ادخال سلوكيات جديدة و توسيع نطاق الفرص و التفتح على العالمية هي الأسباب الرئيسية في اختيار ل م د و تمحور السلوكيات الجديدة التي تساهم في نجاح الطلبة يمكن أن ننظر إليها من خلال الدورة التالية :

شكل رقم03 يمثل دورة نظام ل.م.د.



و من المحاور الأساسية لبرنامج العمل على المدى القصير والمتوسط و البعيد الذي برمج في إطار الاستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة ما بين 2004 و 2013 ، فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.

وعلى ضوء ذلك ارتأت وزارة التعليم العالي أن تتبني نظام جديد تمثل في تطبيق نظام ليسانس، ماستر،دكتوراه **(ل. م. د). (الجريدة الرسمية. للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية رقم 75 . ص . 12 .بتاريخ 20 نوفمبر سنة 2004)**

3.8. **هيكلة – ليسانس, ماستر, دكتوراه (ل.م.د)**

نظام ل.م.د (ليسانس – ماستر– دكتوراه) هيكل تعليمي للدراسات العليا يحضر بتسلسل للشهادات الثلاث و تمر بمراحل تكوينية و يرتكز على أطوار يتحصل الطالب من خلالها على شهادة جامعية. بناء الدراسة الجامعية يتم على ثلاث رتب.(**جامعة وهران . رسالة الجامعة. العدد 13 .ص . 12 سنة 2005)**

- **المرحلة ألأولي :** البكالوريا +ثلاث (3) سنوات تعادل الحصول على 180 رصيد (6) سداسيات) أي 30 رصيد في السداسي.ويتحصل على شهادة ليسانس اكاديمي او مهني
- **المرحلة الثانية:** شهادة البكالوريا + 5 سنوات أكاديمي أو مهني و 120قرضا بعد شهادة ليسانس على أن يكون أكاديميا أو مهنيا ، يتحصل الطالب على الماستر.
- **المرحلة الثالثة:** تعني شهادة البكالوريا + 8 سنوات وتتوج بشهادة الدكتوراه.

وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات كل مرحلة. و تتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ و التعليم ، و هذا يعني ان الحصول عليها يكون نهائيا و يمكن استعماله في مسار تكويني آخر.

يمكن هذا الاحتفاظ و هذا التحويل من فتح معايير بين مختلف المسارات التكوينية و يخلق حركية لدى الطلبة الذين بإمكانهم متابعة الدراسة في مسار تكويني جامعي ناتج عن اختيارهم و يكون الانتقال سداسيا.

تهدف مسارات شهادة الليسانس و الماستر أساسيا إلى اكتساب معارف و مهارات لازمة لكل من التأهيل لمهنة ما و بحوزته تكوينا مزدوجا و يمنح هذا النظام تصورا عاما يتيح توجيها تدريجيا ومكيفا بواسطة تنظيم ملائم للتعليم ولتوجهات التكوين.(**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .مرجع سابق ص.17 . جوان 2011)**

شهادة اللسانس.

تنظم هذه المرحلة التكوينية في طورين تكوين قاعدي متعدد الاختصاصات يمتد سداسيين إلى أربع سداسيات، ويخصص لاكتساب المبادئ الأساسية للتخصصات المرتبطة بالشهادة وكذلك لتلقين المنهجية الجامعية والعمل على اكتشافها ، تتبع هذه المرحلة بتكوين أكثر اختصاصا ويمنح اختيارين

اختيار " أكاديمي ": تمنح في نهاية مساره شهادة ليسانس تسمح بالالتحاق مباشرة بالدراسات الجامعية مدتها أطول وتخصص أدق ، وتمنح هذه الإمكانية وفق الكفاءات والاستعدادات المطلوبة و النتائج المحصل عليها ، وحسب معايير الالتحاق الجاري المعمول بها.

اختيار " تمهيني": وتأهيلي تمنح في نهاية مساره شهادة الليسانس تمكن من الاندماج في عالم الشغل ، و تحديد برامجه بالتشاور مع القطاع المستخدم ومن أجل أن يكون هذا الاختيار ذا أداء جيد، فإنه يقتضي تعددا في العرض لشهادات الليسانس المهنية التي تتوافق مع طلبات السوق المجددة و يجب أن تكون كذلك ذا أثر مزدوج ، فهو من جهة يثمن في السوق هذا المستوى من الليسانس باعتباره كفاءة مهنيين متخصصين يملكون قواعد كافية تضمن لهم القدرة على التطوير في وقت لاحق.

و من هذا المنطلق فإنه يتوافق مع المستوى المطلوب من قبل المحترفين،و بحكم أن الحرف تعرف حاليا تحولات ومن جهة أخرى فإنه يفتح آفاقا للطلبة الذين لم يتمكنوا من تحديد موقع لهم في مستوى البكالوريا +5 .

ولقد بدأ العمل بهذا النظام بالتدريس في مستوى الليسانس نظام جديد بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 04 – 371 المؤرخ في 08 شوال عام 1425 الموافق ل 1 2 نوفمبر 2004 يتضمن أحداث شهادة ليسانس نظام جديد (**مرجع سابق .الجريدة الرسمية .رقم 75 . ص . 12 .بتاريخ 20 نوفمبر سنة 2004**) يرتكز على عدة مواد نذكر أهمها.

- **المادة الأولى:**هذا المرسوم من إحداث شهادة ليسانس " نظام جديد " تطبيقا للمادة 21 من القانون رقم99 . 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق ل 4 أبريل سنة 1999 المعدل والمذكور أعلاه.
- **المادة الثانية:** تتوج شهادة اللسانس " نظام جديد " تكوينا عاليا للتدرج مدته ثلاث سنوات، موزعة على ستة سداسيات تنظم في وحدات قياسية. يحدد عدد الوحدات القياسية عن كل وحدة تعليم على أساسي العمل البيداغوجي الإجمالي اللازم للحصول على الوحدة المعنية.
- **المادةالثالثة:** تنظم الدراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس" نظام جديد " في ميادين نظم شعبا موزعة في تخصصات مجمعة في شكل متجانس من الناحية الأكاديمية أومن ناحية المنافذ المهنية للتكوين. تحدد قائمة الميادين و الشعب والتخصصات بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي .
- **المادة الرابعة:** تحدد كيفيات تسجيل و إعادة تسجيل المترشحين لشهادة ليسانس " نظام جديد " بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.
- **المادة الخامسة:** تشمل الدراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس نظام جديد ما يأتي:
  - **تعليم نظري أساسي و تعليم الاستكشاف.**
  - **تعليم متخصص يمكن أن يحتوي على تدريب تطبيقية في وسط مهني.**
- **المادة السادسة:** يوجه الطلبة الناجحين في التعليم النظري الأساسي وتعليم الاستكشاف حسب رغباتهم و نتائجهم البيداغوجية ، وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتعليم العالي نحو إحدى الشعب و التخصصات المشكلة لميدان التكوين.
- **المادة السابعة:** يحدد تنظيم التعليم والبرامج البيداغوجية و كيفيات رقابة المعارف و المؤهلات و التصديق على الوحدات القياسية بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

➢ **المادة الثامنة:** يسلم شهادة ليسانس " نظام جديد " الوزير المكلف بالتعليم العالي إلى الطلبة الذين يثبتون الحصول على مئة و ثمانين (180) وحدة قياسية ، و الذين استوفوا جميع شروط التمدرس و التقدم البيداغوجي.

تبين الشهادة المسلمة ميدان تكوين و الشعبة و التخصص و ترفق بملحق يصف المعارف و المؤهلات المكتسبة يحدد نموذجه بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

➢ **المادة التاسعة:** يمكن الطلبة المسجلين بانتظام في أحد أطوار التكوين العالي للتدرج أن يسجلوا من أجل نيل شهادة ليسانس " نظام جديد " حسب شروط و كيفيات تحدد بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

شهادة الماستر.

تجري هذه المرحلة التكوينية خلال مدة سنتين و بإمكان أي طالب تحصل على ليسانس أكاديمية و تتوفر فيه شروط الالتحاق بها، و كما لا يستبعد هذا التكوين أولئك الذين تحصلوا على ليسانس مهنية و يرغبون في العودة إلى الجامعة بعد مرورهم بالحياة المهنية، يحضر هذا التكوين الطلبة لتأهيلين مختلفين:

✍ **تأهيل مهني:** يتميز باكتساب اختصاص عال في حقل تخصص يمكن من بلوغ مستويات للأداء و الكفاءة العالية جيدا ، و يبقى التوجيه في هذه الحالة مهنيا على الدوام (ماستر)

✍ **تأهيل للبحث:** يتميز بتحضير للبحث العلمي و الإعداد المسبق للنشاط البحثي في القطاع الاقتصادي و في القطاع الجامعي (ماستر للبحث) يشكل الماستر علامة بارزة للأداء في المؤسسة الجامعية.

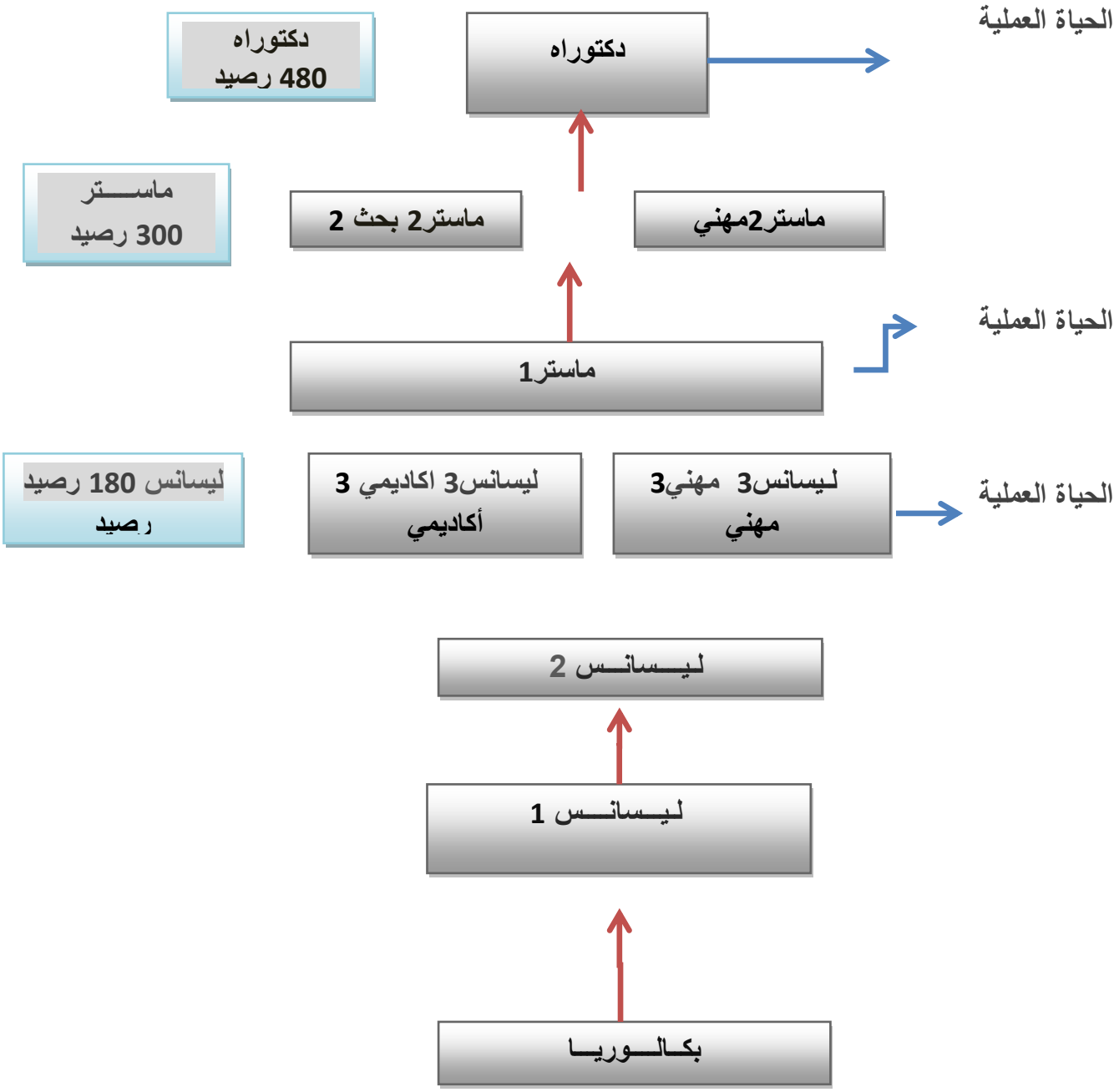
شهادة الدكتوراه.

يمثل التكوين بالدكتوراه و مدته ستة سداسيات كحد أدنى لبناء أساسية في ظل ما يعرفه التطوير الهائل للمعارف ، و للتخصصات التي أصبحت دقيقة أكثر فأكثر و للطابع التطبيقي للبحث

وهذا التكوين يضمن ما يلي:

- تعميق المعارف ضمن التخصص.
- تكوين للبحث و لأجله (تطوير الاستعدادات للبحث ، القابلية للعمل ضمن الفرق) و في نهاية هذا التكوين و بعد مناقشة الأطروحة تمنح الدكتوراه للمترشح لهذه المرحلة التعليمية العليا.

شكل رقم 04 التكوين الخاص بنظام ليسانس- ماستر- دكتوراه (ل.م.د)



4.8. مبادئ ليسانس – ماستر –دكتوراه (ل م د),

وأهم ما جاء في النظام ل.م.د انه يرتكز على ثلاثة مبادئ أساسية في مسار تكوين الطالب وهي :

- **الرسمالية capitalisation**:أن الوحدات التعليمية المكتسبة لا مجال لإعادتها حتى ولو تم تحويل الطالب من مؤسسة إلى أخرى وكذا يمكنه من تحويل رصيد (القروض) عند ما يغادر مؤسسة الأصلية في الزمان والمكان.
- **الحركية mobilité** :هي تمكن الطالب من تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيله في أي مؤسسة جامعية داخل وخارج الجزائر.
- إضافة إلى **الوضاحية lisibilité**: تمكن لسوق العمل أن يقارن بسهولة شهادات العمل ل.م.د في إطار التشغيل .

5.8. مجالات التكوين.

أن العرض الجديد للتكوينات منظم داخل مجالات كبيرة ،ويعد المجال عبارة من تجمع تخصصات عدة على شكل مجموعة منسجمة من ناحية المنافذ المهنية التي تؤدي إليها،تقدم عروض التكوين في شكل ميادين كبرى (كل مجموعات تظم فروع)، أن التكوين في ل م د يقدم على شكل مبادئ كبر (مجموعة تظم فروعا) و قد اعتمدت وزارة التعليم العالي 13 ميادين التكوين.(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي .إصلاح التعليم العالي . ص. 5 . جوان 2007)

- **الميدان 1**(الرمز :DO1) : علوم وتقنيات (ST)
  - (الرمز :DO11) : تكنولوجيا .
  - (الرمز :DO12) : هندسة معمارية .
- **الميدان 2**(الرمز :DO2) : علوم المادة. (SM)

- **الميدان 3** (الرمز :DO3) : رياضيات و إعلام ألي. (MT)
- **الميدان 4** (الرمز :DO4) : علوم طبيعية و الحياة . (SNV)
- **الميدان 5** (الرمز :DO5) : علوم الأرض والكون. (STU)
- **الميدان 6** (الرمز : DO6) : علوم اقتصادية والتسيير وعلوم تجارية. (SEGC)
- **الميدان 7** (الرمز :DO7) : حقوق وعلوم سياسية . (DROIT)
  - (الرمز :DO71) : حقوق.
  - (الرمز :DO72) : علوم سياسية.
- **الميدان 8** (الرمز :DO8) :آداب ولغة أجنبية.
  - (الرمز :DO81) : آداب ولغة ألمانية.
  - (الرمز :DO82) : آداب ولغة إسبانية.
  - (الرمز :DO83) : آداب ولغة فرنسية.
- **الميدان 9** (الرمز :DO9) : علوم إنسانية و اجتماعية.
  - (الرمز :DO91) : علوم إنسانية.
  - (الرمز :DO92) : علوم اجتماعية.
  - (الرمز :DO93) : علوم إسلامية.
- **الميدان** 10 (الرمز :DO10):علوم وتقنية النشاطات البدنية والرياضية (STAPS)
- **الميدان 11** (الرمز :DO11) :فنون
- **الميدان 12** (الرمز :DO12) : لغة آداب عربي
- **الميدان 13** (الرمز :DO13) : لغة وثقافية أمازيغية

تتشعب هذه الفروع بدورها إلى تخصصات .

- **تنظيم الدراسة.** إن الدراسات في هذا النظام سداسية ولا سنوية، يشمل كل سداسي على وحدات تعليمية تنظم الدروس على شكل وحدات للتعليم **(و.ت)** وهي عبارة عن مجموعات للتعليم (مقررات ومواد) منظمة بطريقة بيداغوجية منسجمة وحسب هذا المنطق الانتقال بهدف بلوغ كفاءات ملموسة تقدم هذه الوحدات في مدة قدرها ستة أشهر وتنقسم وحدات التعليم وذلك وفق المرسوم التنفيذي رقم 08-265 مؤرخ 17 شعبان عام 1429 الموافق 19 غشت سنة 2008 يتضمن نظام الدراسات للحصول شهادة الماستر وشهادة الدكتوراه .(الجريدة الرسمية . الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .رقم 48 . بتاريخ 24 اوت 2008)

- **وحدات التعليم (و.ت):** تنظم الدروس على شكل وحدات للتعليم وهي عبارة عن مجموعات للتعليم (مقررات ومواد) منظمة بطريقة بيداغوجية منسجمة وحسب مناطق الانتقال بهدف بلوغ كفاءات ملموسة. تقدم هذه الوحدات في مادة قدرها ستة أشهر و تنقسم إلى أربعة أنواع وتشتمل على:

  - **وحدات تعليمية أساسية (و.ت.أ)** : وتجمع المواد الأساسية لتخصص معين
  - **وحدات تعليمية منهجية (و.ت.م)** : تحتوي على المواد التي تهدف إلى تلقين الطالب الآليات المنهجية الضرورية لتكوينه.
  - **وحدات تعليمية استكشافية (و.ت.أ)**:وهي المواد التابعة لاختصاصات أخرى وميادين أخرى هدفها تثقيف الطالب وتسهيل الانتقال وإعادة التوجيه.
  - **وحدات تعليمية عرضة أو مشتركة (و.ت.ع)** المواد التي تعطي العلاقة بين التخصص الأصلي و التخصصات الاخرى.كما هو موضح في البيانات التالية:**(مرجع سابق. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. جوان 2011 .ص. 17)**

شكل رقم05 يمثل وحدات تعليمية في نظام ل.م.د.

% 60 %30 %10

يحدد عدد الارصدة لكل وحدة تعليمية على أساس العمل البيداغوجي الشامل والمطلوب قصد الحصول على الحدة المعنية. تتميز هذه الوحدات التعليمية بتعليم إجباري وتعليم اختياري.

المسارات النموذجية

يعرف المسار النموذجي " المتوج بشهادة "علي أنه ترتيب منسجم لوحدات التعليم وفق الكيفيات التي تحددها الفرق البيداغوجية على أساس هدف معين و يتم اعتماده من طرف **الوصاية** وبإمكان مختلف المسارات المعروضة أن تحتوي على تمهيدات لمختلف الاختصاصات ومتعددة التخصصات وتخصصات تحضر لمهنة ما .

كما يمكن من جهة توجيه الطالب توجيها تدريجيا حسب مشروعه المهني أو الشخصي والأخذ بعين الاعتبار من جهة أخرى تنوع الجمهور حاجياته ومحفزاته. (**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. ملف إصلاح التعليم العالي. جانفي 2004)**

الأرصدة. *

يعتبر الرصيد وحدة من التعليم والمادة أو المواد المكوّنة لها تقدّر على شكل أرصدة، الرصيد يمثل عبئ من العمل (دروس، تربصات، مذكرة التخرج وعمل فردي) المطلوبة من الطالب حتى يبلغ أهداف وحدة التعليم أو المادة **(المادة 47من القرار رقم 137 المؤرخ في 20 جوان 2009)**

الرصيد يساوي حجم ساعي يتراوح بين 20 و 25 ساعة في السداسي و يشمل ساعات التعليم المقدّم للطالب في كل أنماط التعليم وساعات عمل الطالب الذاتية **(المادة 7 من القرار رقم 137 المؤرخ في 20 جوان 2009). (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي .مرجع سابق. جوان 2011.ص.14)** . ويعد الرصيد بمثابة الوحدة التقيمية في سلم مرجعي خاص بكل المؤسسات الجامعية فهو في السياق قابل الاحتفاظ والتحويل وتحدد قيمة مجمل الشهادات على شكل أرصدة بالرجوع إلى القيمة المشتركة التي تخص كل الشهادات أي 180 رصيد بالنسبة لشهادة الليسانس و 300 رصيد .

- خصائص الرصيد.

- الأرصدة قابلة للترصيد يعني أن كل تصديق على وحدة تعليم أو مادة يترتب عليه اكتساب نهائي للأرصدة المطابقة.

- الأرصدة قابلة للتحويل يعني أنه بإمكان الطالب الحاصل عليها أن يستعملها في مسار تكويني آخر (شريطة قبول ذلك من طرف فرقة التكوين المستقبلة) وتضيف نفس الوثيقة أن في نظام ل م د يجب الاهتمام بضمان الجودة من خلال:

---

* و لتذكير يجب ان لا يلتبس مفهوم الارصدة و العلامات .
الارصدة تعبر عن حجم العمل المطلوب في حين ان العلامات تشهد على نوعية النتائج التى حصل عليها الطالب . يحصل الطالب على أرصدة وحدة تعليم ما أو مادة عندما يلبي شروط التقييم الخاصة بوحدة التعليم هذه. (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي .الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل م د . جوان 2011 .ص.15)

➢ **خلية ضمان النوعية:**

كما جاء في القرار **رقم 167 المؤرخ في 31 -05- 2010) (مرجع سابق.وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. جوان 2011 .ص 20)**

- إنشاء(إن لم تكن موجودة بعد) خلية الضمان –النوعية (ض ن).
- إقامة علاقات عمل مع اللجنة الوطنية (ض ن).
- وضع او مراجعة و تطبيق مستند النوعية.

➢ **التقييم والانتقال:**

ويتم الحصول على الشهادة النهائية كالتالي :

إما الحصول على كل وحدة تعليمية أو تطبيق كيفية التعويضات بين مختلف وحدات التعليم. ويتم تقييم التعليم بواسطة المراقبة المستمرة لاكتساب المعارف.

➢ **الطالب في نظام ل م د :**

سهل نظام ل م د على الطالب الاندماج في الحياة الجامعية من خلال عدة عمليات :

أ. **الاستقبال والمرافقة والإرشاد:**

- **الاستقبال:**

يمثل الرابط بين الجامعة ومن يريد الالتحاق بها وله أوجه مختلفة مثل: مواقع في الأنترنت ، مناشير مختصة ، مكتب دائم في مصلحة التدريس لاستقبال الطلبة.

- **المرافقة : Tutorat**

عبارة عن متابعة مؤطرة وتوجيه للطالب ابتداء من دخوله إلى الجامعة، هذه المرافقة ممثلة في "الوصاية" التي يضعها الأستاذ الوصي وفق خطة بيداغوجية تعمل على مساعدة الطالب في مواجهة

صعوباته وتنظيم نفسه وعمله، وقد يساعده الوصي بفضل اتصالاته مع المؤسسات الاقتصادية والإدارات العمومية في اختيار مكان تربصه وجمع المعلومات حوله.

✍ **الإرشاد :**

إذا كان الوصي أستاذا فالمرشد لا يجب أن يكون بالضرورة أستاذا فمن المستحسن أن يكون طالبا في آخر طور الدراسة حيث يؤطر مجموعة من الطلبة الجدد ليتقاسم معهم خبرته في عدة أمور ومساعدتهم للتكيف مع المحيط الجامعي لذلك نجد:

- **إرشاد الاستقبال:** نقصد به إعلام الطلبة عن الحياة الجامعية اليومية وتوجيههم نحو المصالح المختصة وينظم هذا الإرشاد خاصة لطلبة السنة الأولى .
- **إرشاد المرافقة:** ومساعدة الطالب في أعماله الفردية كيفية تلخيص الدروس المساعدة على فهم عملية التوثيق، التحكم في وسائل استعمال المراجع و المكتبة ...الخ.

6.8. مميزات ليسانس – ماستر – دكتوراه (ل م د) في الجزائر.

يسمح نظام ل م د بأن تكون الشهادة أكثر وضوحا بالنسبة لعروض التكوينية لكل مؤسسة و ذلك بتبني مستويات وتسميات تتماشي مع تحديات العولمة ، تصبح شهادات الجامعة معترفة بها عالميا ودون اللجوء الى عمليات المعادلة وكذا مقروئية كبيرة للشهادات في علم الشغل.(**دليل التكوين في ل.م.د .جامعة 20 أوت سكيكدة. طلبة الحقوق و العلوم الاجتماعية.2007/2008)**

✍ تنقل الشهادات التي تمنحها الجامعة الجزائية مما يعطي حركية الطلبة داخليا وخارجيا.

(système LMD .Université Mentouri. Constantine. 2005- 2006)

✍ تحسين الجودة في التكوين الجامعي.

✍ أن يصبح نظامنا الجامعي ملائما مع نظام للتكوين الجامعي عالميا.

✍ اقتراح مجالات التكوين متنوع ومكيف.

- تسهيل حركية وتوجه الطلبة.
- تثمنين عمل المستخدمين و الطلبة .
- تنمية التكوين مدى الحياة بجانب التكوين الحالي.
- فتح الجامعة و التكوين على العالم الخارجي.
- تهيئة الطلبة إلى عالم الشغل و تلبية متطلبات القطاع الاجتماعي و الاقتصادي.
- تأهيل الجامعة الجزائرية لاستيعاب التحولات التي شهدها التعليم العالي في العالم.

فالجامعة الجزائرية أصبحت اليوم ملزمة على تبني هذا النظام في وقت أصبحت نوعية التعليم العالي تقاس من خلال معايير دولية ، كما أكد عليه رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في الاجتماع المصغر الذي خصص لقطاع التعليم العالي بتاريخ 11 سبتمبر 2008 على ضرورة مواصلة التطبيق الصارم لنظام التكوين **ل.م.د** " ليسانس– ماستر– دكتوراه "موضحا أن هذا النظام اتخذ اليوم بعدا عالميا. **(اجتماع مصغر خصص لقطاع التعليم العالي. 11 سبتمبر 2008)**

9. أهداف الإصلاحات .

إن هذا الإصلاح الذي انتهجته وزارة التعليم العالي لا يعد غاية في حد ذاته بل هو إجابة لتطلعات اجتماعية و اقتصادية و معرفية و كذا لترسيخ صفة المصلحة العامة للقطاع و ديمقراطية التعليم العالي إضافة ليسمح للجامعة الجزائرية بتكوين نوعي يتماشى مع المعايير الدولية من أجل ان يسمح ادماج مؤسسات التعليم العالي في وسطهم الاجتماعي و ألاقتصادي ، ووضع تكوين مستمر لتكيف شهادة التعليم العالي مع التطورات المستمرة للشغل و تطوير آليات الدعم و التكوين الذاتي.

(Note d''information de M : le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Janvier 2004)

هذا أهم ما يسعى إليه إصلاح التعليم العالي **(ل.م.د)** الذي يضع الطالب في مركز الاهتمام.

1.9. الأهداف الكمية و الكيفية للإصلاح.

إن وضع هذه الآليات لإصلاح التعليم العالي لها انعكاساتها كما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي من الناحية الكمية و الكيفية.

(**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique . Mars 2008.p.p. 29l30**)

- **أولا: الجانب الكيفي.**

✍ تطوير التكوين مدى الحياة (تكوين متواصل) و التكوين الذاتي مع تعميم استخدام التقنيات الجديدة للتعليم و التكوين كالانترنت و التعليم عن بعد و المكتبات الرقمية virtuelle .

✍ رفع مردودية الجامعة و ذلك بمراعاة مسار التكوين و التوجهات و القدرات الشخصية و حسب رغبات الطالب.

✍ الإدماج المهني لخريجي الجامعات و ذلك بالتنسيق بين الجامعة و سوق الشغل

✍ تدريب الإطارات و عمال مختلف القطاعات مع إمكانية إعادة مزاولة الدراسة في كل وقت من الحياة المهنية.

✍ إدماج الجامعة الجزائرية في الفضاء العالمي للتكوين العالي و البحث العلمي و ذلك من خلال:

- تبني نظام **ل.م.د** مع إعادة تفعيل و تنويع التعاون العلمي الدولي إذ لا يتحقق ذلك إلا من خلال:
- إدراج مدارس الدكتوراه الدولية من أجل تفعيل و تكثيف تكوين المتكونين.

- إنشاء الجامعات المختلطة (متعددة الجنسيات) بهدف تحسين جودة التكوين العالي و كذا مخابر البحث المشتركة.
- ربط مواقع شبكة الانترنت لوزارة التعليم العالي مع المواقع العالمية للتعليم و البحث.
- إن التحسين الذي ستعرفه الجامعة الجزائرية سيتعزز بانتشار اقطاب الامتياز pôles d'excellence و إنشاء مدارس خاصة بالنخب.
- إن إصلاح التعليم العالي بإدراج ل.م.د في الجامعات الجزائرية سيترتب عنه كذلك تغيير من الناحية الكمية و أهمها:

✍ تحسين تسيير الكثافة الطلابية من خلال توجيه فترة مدة التكوين.

✍ تقليص مدة الإقامة في الجامعات (تخفيض نسبة الرسوب).

✍ تقليص على المدى المتوسط (5سنوات) نفقات تكوين الطالب و كذا رفع مردودية الجامعة.

✍ خلق توازن بين الطلبة الجدد و المتخرجين في كل سنة.

✍ تكثيف حركية الأساتذة و الباحثين بين مختلف المؤسسات.

هذا ما يصبو إليه إدراج نظام **ل.م.د** (ليسانس– ماستر– دكتوراه) في الجامعة الجزائرية، بغية مسايرة باقي دول العالم ، و رفع مستوى الشهادات الجامعية مما يجعلها تتطابق مع نظيرتها العالمية إلى وقتنا هذا و بعد مرور إحدى عشرة سنة من تطبيق النظام الجديد و بالرغم من الصعوبات الناجمة عن تطبيقه (لم يحظى بالإجماع التام) كما جاء في ورقة (**دليلة معارشة مجلة العلوم الاجتماعية . العدد 16. ديسمبر 2012. جامعة سطيف 2**) ما يلي:

✍ نقص الفهم لهذا النظام.

✍ صعوبة تكيف المدرس مع متطلبات هذا النظام خاصة فيما يتعلق بالتكوين الذاتي و نقص درايته بآليات تطبيقه بفعالية.

- استمرار العلاقة الضعيفة بين الجامعة و عالم الشغل.
- كثافة عدد الطلبة يصعب تحقيق بعض العمليات.
- سياسة تستدعي عملا أكثر حول تحسين و تنظيم ممارسات بيداغوجية جديدة و التقرب من القطاع الاقتصادي و الاجتماعي عن طريق إقامة هياكل جديدة قد تكون مفيدة في تذليل هذه الصعوبات.

10. واقع التعليم العالي الجزائري بعد الإصلاح.

إن هذه التوجهات الجديدة التي أقرته ووزارة التعليم العالي و البحث العلمي بهدف إعطاء نفس جديد لجامعاتنا و وضعها في صف الدول المتقدمة علميا و معرفيا. إلا أنها و بالرغم من الإصلاحات الملموسة ، ما زالت الجامعة الجزائرية إلى يومنا هذا تعرف نفس المشاكل التي لا تستطيع تجاوزها إلا من خلال عملية تقييمية تهدف إلى تعديل البرامج لاجتناب عدم التوازن بين مواد المدرسة حتى يصبح التعليم مندمجا و لم تفلح الإجراءات الملموسة لتغيير النسق الجامعي من أجل ربطه مع عالم الشغل مع انعدام الجانب الاجتماعي في طريقة معالجة المشاكل المطروحة ، و إذا ما تأملنا في نتائج الإصلاحات مقارنة مع الاهداف التي و ضعتها الجامعة لنفسها نجد: **(أمينة مساك و جميلة معمري . أم البواقي. 27 ـ28 نوفمبر 2005 . ص.ص.258ـ260.)**

- **الهدف الأول:** الخاص بتحقيق تكوين عالي علمي و مهني للمتخرجين لم يأخذ بعين الاعتبار حيث يتخرج الآلاف من الطلبة سنويا و يعانون مشكل البطالة لعدم وجود هياكل اقتصادية تستوعبهم.
- **أما الهدف الثاني:** المتعلق بخلق نخبة تسيير المجتمع لم يحقق أيضا ، فحتى إن وجدت هذه الأخيرة فهي مهمشة و تبقى أعمالها حبيسة المكتبات و الارشيف.
- **وعن الهدف الثالث:** المتعلق في دور الجامعة في تنظيم التغير الحاصل داخل المجتمع فهي لم ترقى إلى هذا المستوى ، فالتغير مرتبط بعوامل داخلية كالعامل الديمغرافي، السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي و الثقافي، و أخرى خارجية كالنظام الدولي الجديد و اقتصاد السوق، حيث ساهمت هذه

العوامل مجتمعة في تفعيل وتيرة التغير في حين بقيت الجامعة مهمشة و منعزلة عن تنظيم هذا التغير و عجزت على مواكبته وبهذا نجد الجامعة الجزائرية تطرح مشكل النوعية الإنتاجية في احترام الاختيارات الذاتية للمجتمع ، فقد زادت اهتماماتها بالكم من حيث عدد الطلبة المسجلين و المتخرجين و عدد المراكز الجامعية المفتوحة دون الأخذ بعين الاعتبار نوعية ما تنتجه ، ولا بالنتائج السلبية ذات التأثير الدائم على مستوى الاقتصاد الوطني فقد عجزت على أن تكون إجرائية فما الفائدة من تخريج آلاف الطلبة إن لم يسمح لهم تكوينهم الذي كلفهم الكثير ان يعملوا بطريقة مجدية و ذات مردود من اجل المجتمع.**(مرجع سابق. أمينة مساك و جميلة معمري. 2005.ص.263)**

فالجامعة الجزائرية اليوم تنتج بكثرة و بشكل عفوي، فالأغلبية العظمى من المتخرجين لا يجدون وظيفة في سوق العمل ، فالتكوين الكمي على حساب النوعي و ذلك للتكلفة التي أصبح يتطلبها التعليم الامر الذي أثقل كاهل الدولة ، إضافة إلى تغير منظومة القيم المجتمعية بحيث لم يبق للتعليم نفس المكانة المرموقة التي كان يحظى بها في السوق.

بالإضافة إلى تنمي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات (حاملي الشهادات) الذين يفتقرون إلى كفاءات تستجيب لمتطلبات السوق. إننا نقر بأنها مطالب تستدعي تكلفة مادية و مالية كبيرة لكنها ضروريةُ لإرساء قواعد التعليم المتطور و الفعال في التكوين الجامعي لتصبح **الجودة** شرطا جوهريا لقبول الخدمات الجامعية بشكل عام، سواء بالسوق المحلية أو الأسواق الخارجية .**(عمر بلخير. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة مولود معمري.تيزى وزو.ورقة مقدمة في 2012)** و حسب المجلس الاقتصادي والاجتماعي وصل عدد العاطلين عن العمل من حاملي الشهادات ما لا يقل عن 400 ألف إضافة إلى الضعف الحاصل في لغات التدريس و الوسائل المادية، وفي المحتوى وفي المناهج المتبعة فهي تقليدية و وصفية عموما.

كما نلاحظ أيضا تراجع سياسة تكوين الطلاب على أصعدة كثيرة وفي حالات كثيرة ، بالإضافة إلى مواجهتهم لمشاكل واقعية عويصة مرتبطة بالنواحي البيداغوجية و المنهجية و المعلوماتية ، فلا المكتبات الجامعية ولا محاضرات الأساتذة قادرة على تلبية رغبات الطلاب بهذا الشأن:

فالمكتبات تعاني من نقص الكتاب الحديث و من العزلة تكاد تكون تامة خاصة فيما يتعلق بتقريب شبكة الانترنت من الطالب و الباحث، أما الأستاذ فهو بحاجة إلى تكوين خاص لتجديد معلوماته و الاطلاع على المناهج و الابتكارات الجديدة.(**محمد بوعشة . بيروت. دارالجيل .2000 .ص.32).**

خلاصة الفصل.

تطرقنا في هذا الفصل الى إعلان بولونيا لإصلاح التعليم العالي الاوروبي و تضمن مسار بولون و مبادئه وتطبيق نظام ل. م.د **(ليسانس ، ماستر، دكتوراه)** دوليا ، و كيف تم تطبيقه في الجزائر بالتطرق الى جميع مجالات التكوين و كذا أهداف هذا الاصلاحات و التأكيد على واقع التعليم العالي الجزائري بعد الاصلاح و كذا تغيير خريطته في الفضاء الاوروبي و تطرقنا في الاخير الى أهم توجهات التعليم العالي دوليا بعد لإصلاح .

الفصل الرابع.

التوجهات العالمية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.

الفصل الرابع:.التوجهات العالمية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.	
تـمهـيد.	148
1. مفهوم الجودة المدلول و المنشأة.	149
1-1 بعض تعاريف الجودة في التعليم .	152
2-1 مفهوم ضمان الجودة.	154
3-1 تعريف ضمان الجودة.	154
4-1 مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي.	155
2. نهج أو مقاربة الجودة.	158
3. تقييم الجودة في التعليم العالي.	158
1-3التقييم البنائي .	159
2-3التقييم التلخيصي.	159
3-3التقييم الداخلي .	161
4-3 التقييم الخارجي .	161
4. التدقيق (مراجعة الجودة) L'audit	162
1-4 التدقيق الداخلي.	163
4 -2 التدقيق الخارجي.	163
5. الاعتماد. L'accréditation	163
1-5 تعريف الاعتماد.	164

6. نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الجودة.	165
7. الرواد الأوائل للجودة.	168
1-7 إدوارد ديمينغ.	168
2-7 فليب كروسبي.	171
3-7 جوزيف جوران.	173
8. أهمية الجودة :	174
9. مبررات و متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي	175
10. معايير ضمان الجودة و الاعتماد في التعليم العالي.	177
11. أنواع ضمان الجودة.	178
1-11 ضمان الجودة الداخلية .	180
2-11 ضمان الجودة الخارجية.	184
12. المواصفات و القياسات العالمية (ISO).	189
1-12 فوائد تطبيق الايزو	193
13. الشبكة العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE	195
14. معايير الشبكة الأوروبية لضمان الجودة ENQA :	195
1-14 المراجع والمبادئ الأوروبية التوجيهية لإدارة الجودة الداخلية للمؤسسات التعليم العالي .	196
2-14 المراجع والمبادئ الأوروبية التوجيهية لإدارة الجودة الخارجية لمؤسسات التعليم العالي.	197

15. تطبيق الجودة في الجامعات الأوروبية.	198
16. التجارب الناجحة لهيئات ضمان الجودة الأجنبية والعربية.	199
16-1التجارب العالمية .	199
16-1 .1 تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.	199
16-1. 2 التجربة البريطانية في ضمان الجودة بالتعليم العالي ,	201
16-.1-3 تجربـــة اليابان .	203
16- 1-4 التجربة الكورية.	204
17. ضمان الجودة في العالم العربي.	206
17-1الشبكة العربية لضمان الجودة و الاعتماد في التعليم.	206
17 .2 التعريف بالشبكة العربية لضمان الجودة و الاعتماد في التعليم.	207
17-3 نماذج من الجامعات العربية التي تطبق الجودة و الاعتماد الأكاديمي.	208
17-3-1 التجربة المصرية في توكيد الجودة و الاعتماد.	209
17-3-2 التجربة الأردنية في ميدان ضمان الجودة .	211
18. مشروع إدراج نظام ضمان الجودة في التعليم العالي الجزائري.	213
18-1 مشروع وكالة لضمان الجودة بالجزائر.	215
18-2إنشاء وحدة الجودة في كل جامعة و مركز جامعي جزائري.	217
خلاصة الفصل.	220

تـمهـيد.

أن الاهتمام بجودة التعليم وتطبيق نظمها ونشر مبادئها مطلباً ملح وخيار إستراتيجي في النظم التعليمية كافة.و على المؤسسة التعليمية أن تستجيب لهذا المطلب وتهتم بالجودة كمعيار للمنتج التعليمي وتراعي فيه البيئة المستخدمة لهذا المنتج. ويدعم هذا المطلب التوجه والاهتمام نحو الجودة الشاملة ، والذي كان دائماً المعيار الذي يميز المؤسسة التعليمية في مختلف مراحل التعليم وخاصة العليا منه.

وتستوجب معطيات العصر والتحديات التي تواجهها خطط التنمية في مؤسساتنا التعليمية، الأخذ بالأساليب والمناهج الحديثة لدعم الجودة وضمانها، انطلاقا من واقع رسالتها بضرورة الاستفادة من الجديد والمفيد وإحلاله الإطار العملي والتطبيقي في ظل بيئتنا وثقافتنا وقيمنا وتوجهاتنا سعيا منها لتقديم خدمات تعليمية مميزة تراعي في تحقيقها رغبات وتطلعات المستفيدين. لهذا فإن مؤسسات التعليم العالي تعمل على زيادة قدرتها لتحقيق مستهدفاتها من خلال الرقع من مستوى الأداء وتحسين جودة العملية التعليمية.

إن التحديات والتنافس القوي في الأسواق العالمية أصبحا قائمين على مواصفات عالمية ترتكز على معايير الجودة في الإنتاج والأداء ولعل هذه المعايير هي أساس المفاضلة والتميز و يتطلب تحقيق الجودة الالتزام بهذه المعايير ، كما أن التأكد من تحقيق تلك الأسس يتم من خلال بناء نظام لضمان الجودة، لذلك ينبغي إخضاع منظومة التعليم العالي بجميع مكوناتها للتقييم المستمر ضمن إطار نظام الجودة الذي له معاييره المحددة. فعلى المؤسسة التعليمية (الجامعة والكلية)، مثلها مثل الطالب نفسه، أن تثبت نجاحها كل عام وتجتاز اختبارات الجودة بشكل مستمر لضمان جودة مخرجاتها. وذلك بناء على إستراتيجية تعتمد على الجودة التعليمية وضمان الاستمرارية والتقويم الذاتي والتحسين المستمر ومطابقة الأسس والمتطلبات المعيارية المعتمدة في النظم التعليمية.

إن تطبيق نظام دعم و ضمان الجودة يعزز ويزيد من شفافية مؤسسات التعليم العالي وينمي قدرتها على تجويد مخرجاتها وتطويرها في المجالين الكمي والنوعي وفق المعايير والمعدلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المقررة ، كما يزودها بالدليل الإرشادي لرفع من جودة عملياتها الأكاديمية وخدماتها التعليمية ، ويعطي مصداقية لمستوى الشهادات والدرجات العلمية التي تمنحها تضمن القبول والاعتراف الدولي به ، مما يجعلها أكثر قدرة على مواجهة المنافسة الداخلية والخارجية.

1. مفهوم الجودة المدلول و المنشأة:

كان الاهتمام بالجودة منذ القدم حيث يوضح شعار معهد جوردان الأمريكي المهتم بالجودة الشاملة اثنان من الفراعنة أحدهم يعمل والآخر يقيس جودة العمل . **(محمد السعيد الطاهر.. 9- 13 ديسمبر 2007.ص.4)** و جاء في **التشريع الإسلامي** هو أيضا ليبين قيمة إتقان العمل و تجويده فجاء التأكيد الإلهي على مفهوم الجودة و إتقان العمل في الآيات القرآنية الكريمة و الأحاديث النبوية الشريفة . قال تعالى " **صنع الله الذي أتقن كل شيء خلقه** " **(الآية 7 من سورة السجدة)** وكذلك حثنا نبينا المصطفى عليه أفضل الصلاة والسلام على الإتقان حيث قال في الحديث الشريف "**إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه** " رواه مسلم . و في بداية القرن العشرين بدأت هذه الثورة التي ظهرت معالمها في المناقشة الحادة بين الأمريكيين و اليابانيين في أوائل الخمسينات.

في عام 1931 ظهرت الرقابة الاحصائية على الجودة كوسيلة للإقلال من أخطاء تصنيع السلعة ، حيث يعد ادوارد ديمينغ (سنتطرق اليه بالتفصيل لاحقا) رائد الجودة الشاملة و من ابرز من استخدم و طبق الرقابة الاحصائية على الجودة من خلال الرقابة على عملية الإنتاج أثناء تنفيذها ، **(عقيلي، عمر وصفي2001 ، ص ص 23 ـ24.)** و تأسست في الولايات المتحدة أول هيئة للجودة في عام 1949 باسم اللجنة القومية لاعتماد الجودة . the national commission on

accréditation **(د/ نور الدين زمام ، أ. جابر مليكة ، 25.26 نوفمبر 2008، ص: 92)** و ظهر في اليابان هذا المصطلح (مفهوم الجودة) على نطاق الشركة ككل لمفهوم متكامل.

إن اليابان هي أول من تبني مفهوم الجودة في الإنتاج و العمل في المؤسسات الصناعية و ذلك خلال الخمسينات من القرن الماضي من أجل النهوض باقتصادها مجددا بعد خسارته في الحرب العالمية الثانية . و قد حققت اليابان من خلال هذا نتائج عالمية مذهلة **(محمد عوض الترتوري ، غادير عرفات جويحات . إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر و الطباعة عمان ط1 2006.ص.44)** وكانت إسهامات الرواد الأوائل مثل ديمنغ وجوران (سنتحدث عنهم بأكثر توضيح لاحقا) أثر كبير في أنتشار إدارة الجودة الشاملة في الحركة الصناعية. وتعد اليابان الدولي الأولي التي طبقت نظريات و مبادئ **ديمنغ (Deming)** واتجاهاته الجديدة مما جعلها في مقدمة دول العالم من حيث المنافسة العالمية و التي بدأ منذ السبعينات بأخذ اتجاها سريعا وواضحا للتقدم حتى شعرت الدول الغربية بأن هذا العملاق الياباني ظهر بصورة جديدة وأصبح يهدد اقتصادها. **(محمد عوض الترتوري ، غادير عرفات جويحات . 2006.ص.44)**

أما في مجال التعليم العالي فإن الأخذ بهذا المفهوم لا يزال حديثا غير أن النجاح الذي عرفه تطبيقه في المجال الاقتصادي و الخدمات أوجد الحاجة إلى الاهتمام بتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي للحصول على نوعية أفضل من التعليم. و على ضوء هذا الأثر بدأت الجامعات والكليات في التفكير بتطويع آو الاستفادة من هذه الحركة أو الفلسفة لخدمة أهدافها في التعليم. فكان من ثمار ذلك أن الجامعات الأمريكية اهتمت بمسألة جودة أداء الكليات و الجامعات منذ وقت مبكر و أول العلماء الذين لفتوا الاهتمام إلى أهمية الجودة في التعليم و إتباع أسلوب التخطيط في العمل و عدم الاكتفاء

بالجوانب الكمية لرفع جودة الباحث النيوزلندي في كتابه الذي صدر في 1966 بعنوان جودة التعليم في البلدان النامية **(نور الدين زمام ، جابر مليكة ، مرجع سابق.ص. 92 .)**

كما سنتطرق لتعريف الجودة إلاّ أنه من الملاحظ أن هناك اختلاف في تعريفها وفقا لاختلاف وجهات النظر. أن جميع الناس يتكلمون عن الجودة ويبحثون عليها في الخدمات و المنتجات إلا انه لا يوجد اتفاق بينهم على تعريف واحد للجودة فهي مثل الحرية والعدل مفهوم يصعب تحديده تماما ، كما انه لا يوجد اتفاق على كيفية قياسه. أن تعريف الجودة صعب ويطرح عدة مشاكل في الفهم كما جاء في وثيقة البنك العالمي بالتنسيق مع منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية.

2007 p. 133).(word bank .ocde. Un levier du développement أنه لا يوجد **تعريف عالمي موحد** للجودة في التعليم العالي أن اختلاف مؤسسات التعليم العالي و البرامج والشهادات يفسر التباين في تعريف الجودة وقدم ديفيد جرافن" **GARAVIN DAVID** " خمسة تعريفات للجودة كما ورد في ورقة البروفيسور محمد السعيد الطاهر **(محمد السعيد الطاهر مرجع سابق2007. ص 6 .)**

أ. **التعريف الغير المحدود** : حيث أشار أنه يصعب تعريفها إنما يمكن معرفتها و الاستدلال عليها و هذا في نظرنا غير دقيق و لا يمكن استخدامه لتحقيق أي ميزة.

ب. التعريف المبني على المنتج : وفقا لهذا التعريف فأن الجودة تعرف على أنها صفات أو خصائص يمكن قياسها و تحديد كميتها كالمتانة و الصلابة و قوة التحمل.

ج. التعريف المبني على المستخدم النهائي : و يعرفها على أنها أمر فردي يعتمد على تفضيلات المستخدم التي يطلبها في السلعة أو الخدمة و المنتجات التي تقدم على إشباع لهذه التفضيلات تعتبر هي المنتجات لأعلى جودة.ولا يمكننا الاعتداء بهذا العنصر خاصة بتعدد المستهلكين و أمزجتهم.

د. التعريف المبني على التصنيع : و وفقا له فأن الجودة تعرف على أساس أنها التوافق مع المواصفات والمتطلبات،والمواصفات تكون متعلقة بالممارسات التصنيعية والتشغيلية و الهندسية، و يتم تحديدها من خلال التعيين و أن أي انحراف عن هذه المواصفات يعتبر انخفاض في الجودة.

هـ.التعريف المبني على القيمة : و يعتمد على أساس التكلفة والأسعار و يعتمد على القرار الشرائي للمستهلك على الجودة و القمة للمنتج الأعلى جودة لا يعني عادة الأفضل قيمة من الضروري أن نفرق بين مفهومين للجودة في التعليم العالي كما اشر إليها ميشال مارتن Michaella Martin) (Antony Stella .Paris.2007.p.31.و انطوني ستيلا .

✍**المفهوم الأولى:** توضع كمبدأ إمكانية تعريف و تحديد **كميا** بعض أوجه التعليم العالي و إمكانية تطبيق نفس المعايير أو المقاييس لجميع الدروس في مؤسسات التعليم العالي.

✍**المفهوم الثاني** : ينطلق من مهام أن مؤسسات التعليم العالي لها مهام و أهداف مختلفة،علما بان اغلب الجامعات تسعي إلى الأبحاث الأكاديمية ذو المستوى العالي أو تكوين في الجامعات بطرق غير تقليدية فالاهتمام بالجودة في المؤسسات التعليمية لا يعني جعل المؤسسات التعليمية وخصوصا الجامعات منشات تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ولكن ما ينبغي أن يستفاد من تطبيقاتها في التعليم هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقا لجودة المنتج ، وسعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته ، وجماعاته وأفراده في مجال التعليم .

1.1. بعض تعاريف الجودة في التعليم :

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك اختلاف في رؤية المؤسسات و الباحثين حول تعريف مفهوم الجودة في سياقه التعليمي إن تعريف الجودة متشعب ومتشابك كما جاء في وثيقة لونيسكو **IIPE.p.12 (2011). (UNESCO)على الموقع www.iiep.unesco.org.لوحظ**

بتاريخ 12/ 05/ 2014 و يختلف حسب السياق الوطني أو الإقليمي و كذلك حسب احتياجات ومصالح الإفراد أو الجماعات التي لها صلة بالتعليم العالي . هكذا نجد الطلاب و الأسر و الدولة و وكالاتها و الهيئات المهنية و أصحاب العمل ، كل طرف يرغب في تعريف الجودة حسب مصالحه و احتياجاته الخاصة به فهيئة التدريس تركز بدرجة كبيرة على نوعية و تجديد البحث العلمي ، أما بالنسبة لطلاب الطور الاول تعني الجودة لديهم ، التدريس و التعليم و محيطهم الجامعي. و تضيف نفس الوثيقة أن المؤسسات المهنية ترى الجودة هي اكتساب الطلبة مهارات تؤهلهم الى حياة مهنية أفضل_**من أجل أن يكون نظام ضمان الجودة مفيد و فعال، من المهم أن تكون نظرة توافقية بشأن تعريف الجودة.**

فقد عرفته وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي (QAA) بالمملكة المتحدة على أنه " أسلوب لوصف جميع الأنظمة و المواد و المعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوي المعايير والجودة وتحسينه ، ويتضمن ذلك التدريس ، كيفية تعليم الطلاب ، و المنح الدراسية و البحوث (**محمد عوض الترتوري، و آخرون . 2007 . ص.**)

أما تعريف الخطيب فيرى في جودة التعليم العالي هي " التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربويـة أو المدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوي الأداء و الإنتاجية بالمؤسسة التعليمية ، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية ، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب ، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة (**احمد الخطيب ،2001.ص56.)**

ويعرفها **أحمد درياس** بأنها " أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب ، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها ، الأمر الذي

ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم ،وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا **(احمد سعيد درياس ، 2013 عدد 50 ، ص15)** نستطيع القول أن الجودة هي مثالية نسعى إلى الوصول إليها و لكن لا نصلها ابدءا. الجودة هي دائما نسبية ، وتقع في زمان ومكان معين. و على ذلك يكون تعريف الجودة إجرائيا في بحثنا (هو مطابقة المخرج الأكاديمي في تلبيـة لطلبات و احتياجات سوق العمل و تفوقه فيه). **(Jacques Dejean. (10-11 juin 2004). p.20)**

2.1 . مفهوم ضمان الجودة .

يعتبر مفهوم ضمان الجودة كما جاء في وثيقة الوكالة الوطنية للتقويم حلقة من حلقات **ضمان الجودة الشاملة** التي تضم **تخطيط الجودة، السيطرة على الجودة، ضمان الجودة وتحسين الجودة** في إطار **نظام ضمان الجودة.CNE)** **(.Janvier 2006.p2** ضمان الجودة مفهوم متعدد المعاني و يندرج ضمن منظور تحسين الجودة بصورة عامة حيث يمكن استخراج المعاني التالية: **(بلقاسم بن روان . 2008.ص180.)**

- تقييم الجودة يقصد به كيفية قياس الجودة.
- ضمان الجودة يعني أن الانشغال الأساسي يكون في إثبات هذه الجودة .
- إدارة الجودة تعني الطريقة التي تسير بها الجودة وكذا الطريقة التي تحصل به على الجودة.

3.1. تعريف ضمان الجودة.

هي مجموعة كل النشاطات التي أعدت مسبقا بأحكام بحيث يتم تطبيقها في إطار نظام الجـودة و توضيحها كحاجة ماسة و منحها الثقة كجوهر لتحقيق متطلبات الجودة.(**CNE**.op cite.p2

4.1. مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي:

حرص المهتمون بمجال الجودة في التعليم العالي على تقديم مجموعة من التعارف الخاصة بضمان جودة التعليم العالي ، نذكر منها:

عرف (Tait) ضمان الجودة في مجال التعليم على أّنه القوة المرشدة وراء نجاح **أي** برنامج أو نظـــام أو مقرر دراسي ، وهذا الأمر يستدعي أن تندمج آلياتها في جميع نشاطات المؤسسة التعليمية ، وأن هدف ضمان الجودة هو دائما تفادي وقوع الأخطاء ومنع الفشل **(يوسف حجيم الطائي، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي العبادي،2008 .ص309 .)**

ومن الأمثلة التي قدمها على إجراءات ضمان الجودة ، نذكر: تطوير المقررات الدراسية ، إجراء مراجعات دفترية للبرامج الأكاديمية ووضع حوافز وضغوط على أعضاء هيئة التدريس كي يواظبوا على تطوير كفاءاتهم المهنية.

كما تم **تعريف ضمان جودة التعليم** على أّنه": عملية منظمة لتفحص النوعية تقضي على التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية (أو البرنامج) بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لأحقا بحيث أن المؤسسة تضمن الجودة لنفسها، وبحيث أن الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة. **(أحمد الخطيب ورداح الخطيب، 2010 ،ص. 3)** و يمكن **تعريف ضمان الجودة** بأنها "<< عملية تقييم جارية و مستمرة لجودة نظام التعليم العالي أو موئساته أو برامجه >> .

يرتكز مفهوم ضمان الجودة باعتباره آلية تنظيمية على المساءلة و التطوير ، و على توفير المعلومات و الأحكام من خلال عملية متفق عليها و معايير مؤسس لها بشكل جيد **(ماريا خوسية ليماتر و ريتشارد لويس و خوسية رافا ئيل تورو (2007، ص .57)**

كما **تعرفه وكالة ضمان الجودة البريطانية (وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي في المملكة المتحدة.الموقع الالكتروني.www.qaa.ac.uk لوحظ بتاريخ 17-12-2013)**

"هي عبارة عن أسلوب لوصف جميع الأنظمة والموارد و المعلومات المستخدمة من قبل الجامعات و معاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير و الجودة و تحسينه. و يتضمن ذلك فرص التعلم و خدمات مساندة الطلاب. "

ويعرفها دليل الاعتماد وضمان الجودة في مصر(دليل الاعتماد و ضمان الجودة في التعليم العالي في مصر.. 2005. ص 22) بأنه " الوسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية ، المستمدة من رسالة الجهة المعنية ،تم تعريفها و تحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قوميا أو عالميا ، وان مستوى جودة فرص التعليم والأبحاث و المشاركة المجتمعية تعتبر ملائمة و تستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات".

ويمكن **تعريف ضمان جودة التعليم العالي** على أنه : مجموعة الأنشطة الموجهة نحو تفحص المؤسسة الأكاديمية أو البرنامج الأكاديمي لقياس مدى الالتزام بالمعايير المسطرة والتأكد من قدرة مؤسسة التعليم العالي على التحسين المستمر بناء على نتائج تقييمها الذاتي لأدائها بهدف توفير الثقة لدى زبائنها بجودة ما تقدمهم لهم من خدمات. **(صليحة رقاد. لعكيكزة ياسين. 2012)** و نعني **بنظم ضمان الجودة** في التعليم العالي جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطالب الجامعي ، وأعضاء هيئة التدريس الجامعية، وجودة المادة التعليمية بما فيه من برامج و كتب جامعية ، و طرائق التدريس وتقنيات تعلم ، وجودة مكان التعلم في الجامعات و الكليات و المخابر و مراكز الحاسوب و الورشات والقاعات التعليمية وغيرها ، و جودة الإدارة الجامعية مع ما تعتمد عليه من لوائح و تشريعات و ما تتبناء من سياسات و فلسفات إدارية و ما تعده من هيكل تنظيمية ووسائل

تمويل و تسويق وأخيرا جودة التقويم الذي يلبي احتياجات سوق العمل.(**إبراهيم الطاهر، وسيلة بن عامر. 2008**)

إن **نظام ضمان الجودة** هو نظام عالمي موحد لمقاييس الجودة اتفق عليه عالميا ليكون وثيقة دولية لضمان الجودة و الإدارة.

من التعارف السابقة نستنتج أنه من الضروري تسخير كافة الإمكانيات المادية والبشرية ومشاركة جميع الجهات والإدارات والأفراد في العمل كفريق واحد. و إن الالتزام الكلي بتطبيق ضمان الجودة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها ، واستراتيجيات تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها ويجب التعرف على حاجات المستفيدين (الطلبة) أي ما هي نوعية التعليم والإعداد التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباتهم و عليه يمكن أن نعرف **إدارة الجودة الشاملة في التربية و التعليم (محمد زياد مسعد ، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية / لوحظ بتاريخ 03 مارس 2014**

http://www.drmosad.com/index306.htm

<< بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع ، وبما تستلزم هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التربية >>.

2. نهج أو مقاربة الجودة: Approche de la qualité

يعتمد نظام ضمان الجودة على أسلوب واحد أو أكثر حسب وثيقة الأستاذ ن.بوزيد و الأستاذ ز. بروش. ***Pr. Nabil BOUZID et Pr. Zineddine BERROUCHE .*** (**CIAQES-**

Session III : du 21 au 23 octobre 2012

وهذه الأساليب أو المقاربات هي:

- تقييم الجودة . L'évaluation de la qualité
- التدقيق (مراجعة الجودة) L'audit
- الاعتماد . L'accréditation
  - اعتماد البرنامج.
  - اعتماد التمييز.
  - اعتماد المؤسساتي.

هذه هي الأساليب التي تعتمد عليها الجودة و سنحاول أن نتطرق إلى كل واحدة منهم بالتفصيل.

3. تقييم الجودة في التعليم العالي.

إن تطوير تقييم نظام ضمان الجودة في التعليم العالي ظهر منذ ثمانيات القرن الماضي **(1980)** (**Annie Vinokur :. N° 18.2006**) و يرتكز على اعتماد(شهادة) ضمان الجودة Certification de l'assurance qualité و اعتماد(Accréditation)المؤسسات و البرامج و اعتماد وكالات ضمان الجودة ، و اختبار و قياس المهارات ، و الترتيب الدولي للمنشورات العلمية كل هذا يعتبر بمثابة مؤشرات جودة التعليم العالي و إذا كانت مصالح التعليم العالي بحاجة إلى الجودة فأصبح من الضروري إدراج **قياس تقييم جودة** التعليم العالي و منتجاته كالشهادات ، الطلبة ، سوق

الشغل مما يترتب عنه عدة تساؤلات تتمحور حول علاقة الاعتماد الأكاديمي و إنتاج التعليم العالي و عالم الشغل .

التقييم هو إصدار حكم تقييمي على السير و النتائج و التكوين في نظام مؤسسات التعليم العالي**IIEP**. **2011, p (09,)** و عرف التقييم في معجم مفردات ضمان الجودة أنها عملية تسمح بمراجعة برامج المؤسســة و إصدار حكم يسمح المصادقة على الجودة و الامتثال للمعايير المعمول بها .**(بدون تاريخ .CIAQES) P.4 (UNESCO)** ويضيف نفس المرجع السابق في تعريفه بأن هناك نوعيين من عمليات التقييم في التعليم و هما:

3 ـ 1 التقييم البنائي : (Evaluation formative)

هو تقييم عمليات التعلم دون إصدار حكم نهائي فيما يتعلق بمستوى الطالب. ويرى الدكتور أنون (**Dr M .Anon. www.univ-fhb.c.i**) **لوحظ بتاريخ 2015/02/14)** بأن التقييم البنائي مرتبط أساسا بالتعلم. و يأتي هذا التقييم قبل و أثناء و بعد العملية التكوينية يتمركز على الطالب ويقييس النتائج حسب الأهداف العملية . و يهدف إلى تنظيم و تصحيح العملية التعليمية .

3. 2 التقييم التلخيصي (تلخيص التقييم) (Evaluation sommative)

هو حكم و تقييما لإبعاد العملية التعليمية في وقت معين يأتي بعد نهاية كل عملية تعليمية بهدف الحكم على :

- درجة التعلم التي حصل عليها الطالب.
- قيمة عمليات التعلم التي حصل اكتسبها الطالب .

ويستخدم غالبا التقييم التلخيصي ليحدد :

- نجاح أو فشل الطالب كليا أو جزئيا في برنامج الدراسة.
- للإ انتقال من سنة دراسية إلى أخرى.

- لمنح الشهادة .
- و لترخيص بالعمل أو الاعتماد.

و يرى الأستاذان. ن. بوزيد .ز.بروش . مرجع سابق CIAQES) 1 : Octobre .p: 2012

على المؤسسة إجراء تقييمات مختلفة و يضيفان بأنه يوجد نوعين من عناصر التقييم و هي:

- **التقييم المؤسساتي:.** Evaluation Institutionnelle

و يقصد به الحكم داخل مؤسسة التعليم العالي (تقييم التسيير الادارى و المالي) ، بهدف التعرف على الجوانب ذات أولوية من الشق البيداغوجي وهي:

- التسيير البيداغوجي.
- نظام الإعلام .
- حياة الطلاب .
- مركز الموارد (المكتبات ، الانترنت).
- إشكالية التشغيل .

- **التقييم البرنامجي** (خاص بالتكوين و التعليم)

. Evaluation programmatique des formations et des. enseignements

و ينقسم بدوره إلى شقين.

- **تقييم التكوين:** و يشمل تقييم التكوين سوء في تخصص أو مناهج دراسية، محتوى التكوين، الموارد البشرية و المادية ، طرائق التدريس...الخ و هدفها هو معرفة أفضل السبل من العملية التعليمية و المنتج (**الشهادة و الطالب**).

- **تقييم التدريس:** و يركز التقييم على النشاطات البيداغوجية لهيئة التدريس و النشاطات التعليمية لطلاب. و يهدف إلى تحسين الجودة البيداغوجية و هي موجهة من و إلى هيئة التدريس.

بينما يري آخرين بأن التقييم يؤدى إلى حصول المؤسسة على شهادات الاعتماد و الموثوقية لدى كل من يتعامل معها أو يستفيد منها، ودوام الحصول على الاعتماد و الموثوقية يتطلب حرص المؤسسة على تحسين جودتها ، ومحاولة ضمانها بشكل دائم ، كما أن تقويم المؤسسات التعليمية الهادف إلى تطويرها يعتبر جوهر ضمان الجودة، الذي يسعى إلى تحقيق جودة كل مكونات وعناصر المؤسسة التعليمية ، مما ينعكس إيجابياً على جودة متخرجيها **(رجب ناجى، 2006 ص 25)** وتتم إجراءات ضمان الجودة في التعليم العالي وفقاً لنوعين من التقييم هما:

3. 3.التقييم الداخلي:

يهدف هذا التقييم إلى تزويد الأفراد والمؤسسات بملامح الأنشطة التي يراد تقييمها واعتمادها وتحسين جودتها لرفع كفاءة المؤسسة الداخلية ، وتحديد مواطن القوة والضعف ، واقتراح الممارسات التصحيحية في شكل خطة تهدف إلى تحسين مؤسسي ذاتي. **(المجالس القومية المتخصصة، 2000، ص141)** ولذلك يركز على جوهر التعليم الجامعي من مبادئ وقيم وأفكار أساسية والجودة الأكاديمية، معطياً الأولوية لتعليم الطلاب وإنتاج المعرفة ، حيث يتم بمعرفة العاملين بالنظام أنفسهم وبالتالي تتم الرقابة والتصحيح ذاتيا.

4.3. التقييم الخارجي:

يحتاج تحقيق جودة التعليم العالي إلى وجود آلية للتقييم الخارجي للجودة تكون مسئولة عن الجودة ومراقبتها أو التحكم فيها ، وتقوم هذه الآلية بالمراجعة المستمرة ، والتحقق الدائم والتأكد من أن المخرجات تتوافر فيها الصفات التي تحددها الأطر المرجعية المحددة لها ، مع اقتراح وسائل الارتقاء بعناصر المنظومة التعليمية للنهوض بمستوى المنتج البشرى. **(ليونارد ،دونالد ،.2005، ص.100)** أي أنه يهتم بمدى قدرة مؤسسات التعليم الجامعي على تلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمع ، ويتم بمعرفة هيئات خارجية مستقلة، تكون مسئولة عن عمليات المراقبة و التقويم الخارجي للجودة الكلية.

4. التدقيق (مراجعة الجودة) L'audit :

هي عملية مراجعة لضمان الجودة و الامتثال للمعايير . و تحدد بان مؤسسة ما أو برنامج تكويني يلبي الأهداف المخطط لها . وهكذا يضع المؤسسات أمام مسؤوليتهم . (Glossaire de termes de l'assurance qualité . Source : CIAQES. Algérie .p.2)

و يعرف **(معجم المصطلحات الأساسية و الإدارة القائمة على إلى النتائج .2002 .ص .56 . منظمة التعاون و التنمية ألاقتصادي)** التدقيق بأنه نشاط رقابي مستقل و موضوعي ، يتوخى منه تحسين عمليات المؤسسة و إضافة قيمة إليها . و يساعد التدقيق المؤسسة على تحقيق أهدافها باعتماد طريقة منهجية صارمة في تقدير و تحسين فعالية من كل إدارة المخاطر و الرقابة و سيرورات الإدارة الرشيدة.

ملاحظة : لابد من التمييز بين تدقيق الانتظام (التدقيق المالي) الذي يركز على التـقيد بالقوانــين و الأنظمة المرعية ، و تدقيق الأداء الذي يعني بالملائمة و الاقتصاد و الكفاية و الفعالية . و يقيم التدقيق الداخلي حول المراقبات الداخلية التي تتولاها وحدة تابعة للإدارة ، أما التدقيق الخارجي فتقوم به مؤسسة خارجية .

ويضيف الأستاذان. ن. بوزيد .ز.بروش. (مرجع سابق) أن جودة التدقيق عملية من ثلاثة أجزاء من خلالها نتحقق:

- إذا تم تكييف إجراءات الجودة إلى الأهداف المعلنة (الملاءمة)؛ (pertinence)
- إذا النشاطات فعليا تتماشى مع المشروع (الامتثال)؛(conformité)
- وإذا كانت هذه الأنشطة فعالة أحسن من الأهداف المعلنة (الفعالية) .(efficacité)

و يوجد عدة وسائل و أدوات تساعد المؤسسات الجامعية على تقييم نشاطاتها البيداغوجية وهي أصناف التدقيق كما يراه سأرج بيلوط: Serge Billot) (2008. p 134 أنه يوجد ثلاثة أنواع من التدقيق :

1.4. التدقيق الداخلي: L'audit interne .

و يقوم به مستخدمي المؤسسة و يهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين السير الداخلي و زيادة الثقة بين مختلف المتدخلين .

2.4. التدقيق الخارجي: L'audit externe

هو منح ثقة للمستفيدين على جودة الخدمات المقدمة.

3.4. تدقيق الاعتماد:

يهدف غالى امتثال المؤسسة (تنظيم ، مختلف العمليات ، الالتزام بمختلف المتطلبات الدولية ـ معايير إزو ISO)

5. الاعتماد. L'accréditation

الاعتماد لغة يعني "الثقة "، واعتمد الشيء أي وافق عليه ، ويعني المصطلح Accréditationباللغة الإنجليزية إقرار، أو قبول بمعنى الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية، بعد أن توافرت لها المعايير الواجب توافرها للقيام بمثل هذه المهمات. أو بمعنى إعطاء تقويم للمؤسسة

(**محمد عبد الحميد وقرني، أسامة محمود 2005** .) ظهر الاعتماد الأكاديمي كنظام لضمان الجودة على أثر الاهتمام بتحقيق الجودة و التأكد من ضبطها في مؤسسات التعليم العالي على مختلف مستوياتها. و كان أول ما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين

الميلادي. و هو نظام اختياري غير حكومي يهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم العالي في المدارس و الكليات و الجامعات ، ضمان جودة أدائها. **(أ.د. عبد الوهاب محمد النجار. م16/5/2007-15)**

1.5. تعريف الاعتماد.

و يعرف الاعتماد على أنه رتبة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة أو البرنامج الاكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة معايير الجودة الوطنية أو العربية أو الدولية وفق ما يتفق عليه من مؤسسات التقويم التربوية و يعد الاعتماد خطوة أساسية للمؤسسة للسير نحو التميز في إطار توافقها و انسجامها مع أفضل المعايير العالمية المعروفة و تيسير سبل الاعتراف بها من قبل الأوساط الأكاديمية و المهنية الدولية و القدرة على التنافس مع زميلاتها (أ . د. **سوسن شاكر مجيد . 2009/4/2 .)**

بينما تعرفه الجمعية الوطنية لضمان الجودة و الاعتماد 2004 "هو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها " (National Quality Assurance and Accreditation, 2004) هو بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشود من الجودة " Quality " أو التميز " و **يعرف أيضا الاعتماد :** أنه شهادات رسمية تمنحها هيئة معترف تؤكد أن البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية يفيان بالمعايير المطلوبة .**(د. سعد الزهراني . 2009 .)**

بعد استعراض وجهات نظر بعض الكتاب والهيئات حول مفهوم الاعتماد الأكاديمي والتي تفاوتت بين من يراه نظام أللاعتراف بالمؤسسة التعليمية ، وبين من يرى أنه عملية تقييم لجودة المستوى التعليمي للمؤسسة التعليمية ، والبعض الآخر يراه بأنه شهادة تمنح للمؤسسة التعليمية ، إلا

انه يتضح أن هناك نقاط اتفاق كثيرة حول مفهوم الاعتماد الأكاديمي وجوانبه بوصفه عملية تقييم للمؤسسات التعليمية أو البرامج بشكل كلي أو جزئي ، لغرض التعرف على مد ى إيفاء المؤسسات أو البرامج للمعايير التي تضعها هيئات أو تنظيمات الاعتماد. و أخيرا نستطيع أن تقول بأن التقييم يركز على **نوعية الأنشطة**، في حين أن التدقيق على **جودة آليات ضمان الجودة**. أما بالنسبة للاعتماد ، فيتضمن كل من التقييم أو التدقيق اللذان يؤديان إلى الاعتراف الرسمي.

6. نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الجودة.

إن الجودة ليست ابتكارا من ابتكارات الثورة الصناعية كما يدّعي الغرب بل أنها قديمة قدم الإنسان. في القرن الثامن عشر قبل الميلاد عند البابليين في العراق وخيرها شاهد على ذلك ما ورد في مسلة حمورابي منأنظمة وقوانين تشير بشكل واضح إلى الجودة في جميع مجالات الحياة.(**سوسن شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات .2008 ص 13**) والأهرامات في مصر شاهد على جودة أداء الفراعنة في بناء و صبغ جدران المعابد المصرية و كان ذلك في القرن الخامس عشر قبل الميلاد. **(الذرادكة مأمون و الشبلي طارق.2002.ص .35)** و المتتبع لهذا المفهوم يرى أنه قد يمر بسبعة مراحل رئيسية هي: (**سوسن شكر مجيد محمد عواد الزيادات ، مرجع سابق 2008 .ص14.)**

- **مرحلة ما قبل الثورة الصناعية :** مرحلة ضبط العامل المنفذ للجودة. تتلخص بأن عاملا أو مجموعة من العمال مسئولون عن تصنيع المنتج بالكامل بوحدات تصنيعية مصغرة، و في هذه المرحلة كان الإحساس بالإنجاز و الفخر موجودا لدى العامل الذي يخلق حافزا للعمل لديه.
- **مرحلة ما بعد الثورة الصناعية:** ضبط رئيس العمال للجودة. من بداية القرن العشرين حتى أواخر العقد الثاني منه نتيجة لتوسع المصانع والتخصص في العمل وظهور الصناعات الحديثة وتوسعها فقد أدى إلى أن يتوزع العمل على

أكثر من عامل و تطلب ذلك أن يكلف رئيس العمال المسؤولية الجودة في الإنتاج.

- **مرحلة الإدارة العملية:** مرحلة ضبط الجودة و التفتيش. ظهرت مطلع القرن العشرين بريادة فريد ريك و تسلو تايلور إذ تم فيها الاهتمام بالوقت و الحركة و سبل تخفيض الإنتاج من خلال الحد من الهدر و الضياع . و قد دفعت الحرب العالمية الأولى بضلالها على الصناعة فتعددت أنظمتها و تنوعت أساليب الإنتاج و أصبح رئيس العمال مسئولا عن أعداد كبيرة من العمال فأدى ذلك إلى ظهور المفتش و تطلب ذلك تكليف مفتشين في ورش الإنتاج متخصصين لإنجاز مهمة التفتيش وقد وضعت مواصفات قاسية في التصنيع وموورست عمليات تفتيش صارمة.
- **مرحلة ضبط الجودة إحصائيا:** إن زيادة الإنتاج بشكل كبير زاد من تعقيد التفتيش الكلي بنسبة 100% مما أدى إلى ضرورة إتباع أسلوب فحص العينات مع الاعتماد على لوحات الضبط . و يعد العالم والثر شيورات Walter shewart من مؤسسي و مطوري نظرية ضبط الجودة الإحصائية إن نمطية المنتج وفق قياسات موحدة مكنت من استخدام الأساليب والأدوات الإحصائية في مجال الرقابة. و أبرز من استخدام الرقابة الإحصائية على الجودة العالم إدوارد ديمينغ Deming Edward **(عقيلي عمر وصفي . مرجع سابق. 2001 . ص 23.24).**
- **رحلة ضمان الجودة :** نتجه لما حققه اليابانيون من إيجابيات ملموسة بتطبيقهم فكرة حلقات الجودة و التي حققوا من خلالها **الإنتاج الخالي من العيوب** .و هذا يتطلب رقابة شاملة على العمليات كافة و جهود مشتركة من الإدارة المعنية بتنفيذ مراحل العمل و قد تم اعتماد ثلاثة أنواع من الرقابة

(الوقائيـــة ، المرحليـــة ، البعديـــة) وأصـــبح ضـــمان الجـــودة إحـــدى الاســـتراتيجيات الأساســية التـــي تقـــوم عليهـــا إدارة الجـــودة الشـــاملة فالإنتـــاج مـــن دون أخطـــاء يعنـــي إنتـاج عـالي الجـودة و هـو الجسـر الـذي تعبـر المؤسسـة مـن خلالـه إلـى تحقيـق الرضـا لدى المستفيدين (**العاني خليل إبراهيم و آخرون . 2002. ص.13**).

- **مرحلة إدارة الجودة الإستراتيجية** : دخلت التجارة العالمية في حالة منافسة شديدة بين الشركات لكسب حصص أكبر من السوق و لاسيما للشركات اليابانية ، و قد اعتمدت شركة IBM إدارة الجودة الإستراتيجية لمواجهة التقدم و الزحف الياباني و نفدت المعايير الآتية :

- إرضاء المستفيدين و تلبية ما يريده.
- الجودة مسؤولية الجميع من قمة الهرم التنظيمي حتى قاعدته.
- المطلوب تحقيق الجودة في كل شيء (الأنظمة ، الثقافة التنظـيمية، الهيكل التنظيمي ،أساليب و إجراءات العمل).

إن إدارة الجودة الإستراتيجية تركز على الجودة و إرضاء المستهلك هي الأساس الذي تقوم عليه استراتيجيات المؤسسات العالمية في الوقت الحاضر (**سوسن شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات ، مرجع سابق ص 15)**

- **مرحلـــــة إدارة الجـــــودة الشـــــاملة:** total quality management (TQM)

إن زيـــادة شـــدة المنافســـة العالميـــة واكتســـاح الصـــناعة اليابانيـــة للأســـواق العالميـــة دفـــع بالمؤسســـات الأمريكيـــة إلـــى تطـــوير وتوســـيع مفهـــوم إدارة الجـــودة الإســـتراتيجية بإضـــافة جوانـــب أكثـــر شـــمولا و عمقـــا ، و اســـتخدمت أســـاليب متطـــورة لتحســـين الجـــودة و التعامـــل مـــع المســـتفيدين و المـــوردين ، و تفصـــيل أســـاليب تأكيـــد الجـــودة ليصـــبح أســـلوبا رقابيـــا اســـتراتيجيا علـــى الجـــودة يتضـــح مـــن هـــذا الإجـــراء أن إدارة الجـــودة

الشـــاملة أكثـــر عمقـــا و شـــمولا مـــن إدارة الجـــودة الإســـتراتيجية (**العـــاني خليـــل إبـــراهيم و آخرون .مرجع سابق .2002.ص. 15).**

7. الرواد الأوائل للجودة.

إذا كانت أدوات و إدارة الجودة قديمة قدما الإنسان فهي قد ولدت في الصناعة و الاقتصاد . قد ساهم العديد خلال العقود الماضية في تطوير مبادئ الجودة و مفهوم الجودة . و أصبح يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير الجودة مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج و إنما لجودة العملية التي يتسم من خلالها المنتج (سوسن شاكر مجيد ، محمود عواد الزيادات ، مرجع سابق 2008 .ص 35).. و ترجع نشأة هذا المفهوم في مجال الصناعة و التجارة . و كان أبرزهم :

1.7. إدوارد ديمينغ (Edward Deming)(1900ـ 1993)

قد كان ديمنج المولود في أكتوبر 1900 بسيوكس في الولايات المتحدة والمتوفى أيضا بواشنطن عام 1993 إحصائيا، أستاذا جامعيا، مؤلف، محاضر، واستشاري، وقد اشتهر شهره واسعة في مجال تطوير الإنتاج خلال الحرب العالمية الثانية، وقد أطلق عليه "**أبو الجودة**" وذلك لما ساهم به في عالم الجودة والإدارة يعد إدوارد ديمنغ من أبرز المؤسسين لإدارة الجودة كان رياضيا و فيزيائيا بعد الحرب العالمية الثانية هاجر إلى اليابان و هناك طور أفكاره عن الجودة فطالما دعا ديمنغ بأهمية تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في كافه المؤسسات الأمريكية إلا أن أفكاره لم تلق إلا الرفض والاستنكار آن ذاك و قد ابتكر ما يسمى بدائرة ديمنغ PDCA الخاصة بالجودة الموضوعة في الشكل الآتي :

شكل رقم 06.يمثل دائرة ديمنغ PDCA الخاصة بالجودة,

مبادئ ديمنغ تعتمد على:PDCA

1. خطط Plan: خطط لأي تحسين تريد إدخاله .
2. أعمل Do: نفذ الخطة و طبق التغيير في نطاق محدود و اكتشاف الأخطاء و حدد أسبابها.
3. تأكد Check : قس و قيم النتائج و اكتشف فيما إذا كانت أفكارك و حلولك صحيحة و قابلة للتطبيق .
4. نفذ : Actإذا حققت نجاحا طبق حلولك بشكل واسع و سريع و ابعد كل شيء فشلا و اجعل معايير للنجاح و تعتمدها المنظمة جزءا من إستراتيجيتها **(سوسن شاكر مجيد ،محمد عواد الزيادات ، مرجع سابق .2008.ص39)** و تعتبر عجلة ديمنغ من أهم المبادئ التي قامت عليها فلسفة ديمنغ لتبنى نظام الجودة في أي منشأة ويطلق عليها أيضاً (دورة التعليم والتحسين) وهي ترتكز على النشاطات الأربعة السابقة، حيث يرى أنا لمنشأة التي ترغب في التحسين لابد لها من إتباع هذه الدورة ثم تعيدها من جديد من الخطوة الأولى بعد المعرفة الجديدة وتتحرك إلى الأمام.

و تعد مبادئ **ديمينغ Deming** الأربعة عشر من أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا و يمكن تفصيلها على النحو التالي: **(محمد عوض الترتوري ، أغادير عرفات جويحان ، مرجع سابق .2006. ص 44 . 45 .)**

1) خلق الاندماج و التناسق بين الهدف و الخطة و ذلك لتحسين الخدمة و الإنتاج، و توزيع المصادر لتحقيق الحاجات طويلة الأجل.

2) تبني المؤسسة للفلسفة الجديدة في إدارة الجودة الشاملة .

3) التوقف على الاعتماد على التفتيش بنهاية العملية الإنتاجية كطريقة لتحقيق الجودة ، و القيام ببناء الجودة في المنتج من الأساس .

4) التخلي عن فلسفة الشراء من الممولين اعتمادا على السعر فقط، و البحث عن مقاييس هادفة أكثر للجودة بالإضافة إلى السعر، والعمل على تقليل التكاليف الكلية وليس التكاليف الابتدائية فقط .

5) تعريف و توضيح المشاكل، والعمل المستمر على تحسين الإنتاج و الخدمات داخل المؤسسة.

6) إيجاد طرق حديثة للتدريب على رأس المال و إشراك الإدارة في التدريب.

7) إيجاد طرق جديدة في الإشراف على العمال .

8) طرد الخوف من نفوس العاملين و بناء الثقة و خلق بيئة مشجعة للإبداع في المؤسسة و تشجيع الاتصالات من أعلى لأسفل – و بالعكس– داخل المؤسسة.

9) القضاء على العوائق التنظيمية بين الأقسام و ضرورة عمل الأفراد في كافة أقسام المؤسسة كفريق واحد لحل المشكلات و التي تواجههم في عملية إنتاج السلع و الخدمات.

10) التوقف عن نقد الموظفين في المؤسسة حيث أن معظم مشاكل الجودة تتعلق بالأنظمة

و العمليات التي أوجدت من قبل إدارة المؤسسة و التي لا علاقة للموظفين بها.

11) إلغاء مقاييس العمل التي تفرض حصصا عددية على العاملين في المؤسسة، و بدلا من ذلك العمل على إيجاد نظام إشراف مشجع، و استعمال طرق إحصائية في عملية التحسين المستمر للجودة و الإنتاجية.

12) التشجيع على البراعة في العمل عند تقييم الأداء و تشجيع الإدارة بالأهداف داخل المؤسسة.

13) إيجاد برنامج قوي و فعال للتعليم و التنمية الذاتية لكل فرد داخل المؤسسة .

14) إعداد الإدارة العليا – و كل موظفي المؤسسة – للعمل على تحقيق المبادئ الثلاثة عشر السابقة و متابعتها يوميا ، و ذلك لتحقيق عملية التحول اللازمة .

حتى وضعت أسس جائزة ديمنغ من خلال اتحاد العلماء و المهندسين اليابانيين عام 1951 و ذالك اعترافا بجهود ديمينغ و مساهماته في الصناعة اليابانية ، حيث قدر له اليابانيون هذه المساهمات و اعتبروها من أسباب تفوق اليابان في الجودة (**سوسن شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات ، مرجع سابق.2008. ص 39)**

7-2- فليب كروسبي (Philip Crosby) :

هو أحد عمالقة إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية واستمر **فليب كروسبي** يعمل في مجال الجودة (38)عاما، وقد حدد عددا من الخطوات اللازمة لتحسين الجودة وهي : **(صالح ناصر عليمات .مرجع سابق . 2004 ص 25 .)**

- التزام الإدارة الواضح تجاه التحسين المستمر للجودة .
- تكوين الفرق كمجموعات من الأقسام في المؤسسة .

- الاعتماد على مقياس للجودة الشاملة للتعرف على الصعوبات والمعيقات المحتملة أو الموجودة في المنتجات و الخدمات المطلوبة .
- تحديد تكلفة تقييم الجودة و كيفية استعمالها كأداة في الإدارة .
- العمل على تحسين مستوى معرفة كل الموظفين في المؤسسة عن الجودة و اهتمام كل فرد بالتحسين.
- اتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهة المشاكل أو الصعوبات .
- تشكيل لجنة لبرنامج "خلو المنتج من العيوب "
- تدريب المديرين بشكل فعال لأداء دورهم بالشكل لأمثل .
- تخصيص يوم " خلو المنتج من العيوب " لتعريف الموظفين بإدارة الجودة الشاملة و التحسين الحاصل في العملية الإنتاجية.
- التشجيع للأفراد و الجماعات على وضع أهداف لتحسين الجودة "الإدارة بالأهداف "
- تشجيع الموظفين على إبلاغ الإدارة بأية صعوبات يواجهونها عند إنجاز أهداف تحسين الجودة
- تقدير جهود كل الموظفين الذين يشاركون في برامج تحسين الجودة .
- تشكيل المجالس الدائمة للجودة بحيث تلتقي باستمرار و بشكل دوري .
- تكرار الخطوات السابقة و التأكيد على أن إدارة الجودة و تحسينها عملية مستمرة دائما.

التأثر والتشابه: هناك شبه توافق بين أفكار كروسبي **ومبادئ ديمنغ** من عدة جوانب ، حيث نجد أن كليهما يؤكد على :

* **الجدول رقم 05 يبين نقاط التأثر والتشابه بين أفكار كروسبي ومبادئ ديمنغ**

1	**تدريب الموظفين**	**2**	**أهمية تحسين الجودة**
3	**ضرورة إزالة الأخطاء**	**4**	**التركيز على أهمية القيادة الإدارية**
5	**زيادة درجة الوعي لدى الموظفين بأهمية حل المشكلات**		

من تصميم الباحث.

3.7. جوزيف جوران, Joseph Jouran

يرى جوزيف جوران أن الجودة تعني الملائمة في الاستعمال ، و أن المهمة الرئيسية لها تتركز في تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات العملاء . (صالح ناصر عليمات، مرجع سابق . 2004. ص 27) ويعتبر "جوران" من أهم رواد الجودة في العصر الحديث بعد "دمينغ"، حيث قدم سنة 1986 طريقة شاملة للتفكير في مجال الجودة عرفت بثلاثية الجودة (Quality Trilogy)، والتي نوضحها من خلال الشكل التالي: :(**خالد بن سعد عبد العزيز بن سعيد، 1997. ص 43)**

الجدول رقم 06 ثلاثية الجودة لجوران.

مرحلة الأولى: تخطيط الجودة .
المرحلة الثانية : الرقابة على الجودة .
المرحلة الثالثة: تحسين الجودة.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ الجودة تتضمن ثلاث مراحل أساسيه و مدخل جوران في برامج الجودة يرتكز على الأبعاد الإدارية الثلاث التالية : **(محمد عوض الترتوري أغادير جويحان ، مرجع سابق.2006 .ص 47).**

- **تخطيط الجودة :** تحديد مستوى جودة المنتج و تصميم عملية الإنتاج لتحقيق مفردات الجودة المطلوب توفرها في المنتج و التخطيط الاستراتيجي يتطلب وضع خطة إستراتيجية سنوية للجودة حيث تقوم الإدارة بوضع الأهداف والأولويات وتقييم نتائج الخطط السابقة وتنسيق أهداف الجودة مع الأهداف الأخرى للمؤسسة .

- **الرقابة على الجودة :** حيث يتم استعمال طرق إحصائية في عملية الرقابة و ذلك للتأكد من أن السلع المنتجة تحقق معايير الجودة خلال عملية الإنتاج ، كما تتطلب الرقابة على الجودة تحديد الأداء الفعلي للجودة ، ومقارنـة الأداء بالأهداف المعدة مسبقا ، ومن ثم تصحيح أية انـحرافات ما بيـن الأداء والأهداف.

- **تحسين الجودة** و ذلك من خلال :

  - إيجاد و تطوير بنية هيكلية لعمل تحسينات الجودة .
  - التعرف على المجالات التي تحتاج إلى تحسين، و تطبيق مشاريع التحسين.
  - إيجاد فريق المشروع ليكون مسئولا عن إنهاء كل مشروع التحسين.
  - تزويد فرق العمل بما تحتاجه من تدريب لتكون قادرة على تشخيص مشاكل الجودة و معرفة أسبابـها و العمل على حلها.

8. أهمية الجودة :

إن للجودة أهمية كبيرة في التعليم العالي وكما يرى **د/ مصطفى السايح محمد (د/ مصطفى السايح محمد. –.23/07/ 2007)**أنها تتميز بالصفات آلاتية:

- ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية .
- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع المجالات .
- ضبط شكاوى الطلاب وأولياء أمورهم والإقلال منها ووضع الحلول.

- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة .
- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية .
- تمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرق العلمية .
- رفع مستوى الطلاب وأولياء الأمور تجاه المؤسسة التعليمية من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة
- الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس والإداريين في المؤسسة والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.
- تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية الاحترام والتقدير المحلى والاعتراف المحلى.

إن تحقيق ثقافة الجودة في التعليم والمعرفة لا يمكن أن تقارن أبدا مع مبدأ الجودة في الإنتاج الصناعي أو التجاري أو الزراعي ، لان الأسس التي تتحكم بالقياسات والمواصفات لكل منها تختلف كثيرا بعضها عن البعض الأخر . أن التعليم والمعرفة قيمتان وركيزتان تعتمدان على العقل والفكر بشكل أساسي ، ولذلك فأنهما يرتبطان بالجانب الفكري والروحي عند الإنسان أكثر من ارتباطيهما بالجانب المادي .

9. مبررات و متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي:

زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتطبيق الجودة في التعليم العالي وأصبح محور اهتمام معظم دول العالم باعتباره ركيزة أساسية لنموذج الإدارة الحديثة التي تتيح له مواكبة المستحدثات العالمية من خلال مسايرة المتغيرات الدولية و المحلية.

إن ضمان جودة التعليم يعني توفير كافة الأنظمة، و الموارد البشرية و المالية، و المعلومات وتوظيفها للمحافظة على معايير الجودة و تحسينها، و تطويرها المستمر و تحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات و العمليات (الأنشطة) و النواتج و الخدمات. (**جابر نصر الدين /نورالدين تاوريرت .الملتقي البيداغوجي الرابع .25 -26 نوفمبر 2008**) و تأتي تطبيق مبررات و متطلبات الجودة في التعليم العالي لعدة أسباب و خاصة بعد التحولات التي حدثت على التعليم العالي عالميا و إقليميا: (د.زايري بلقاسم. أيام 24-25 و 27 فبراير 2008 م)

- الحاجة إلى تحقيق أداء عالي في العملية التعليمية.
- الزيادة المتتالية و المستمرة في إعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي.
- امتداد الحاجة للاستمرار في التعليم و تحصيل المعرفة إلى ما بعد التدرج-التعليم مدى الحياة)
- ثورة تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، و تأثيرها على العملية التعليمية.
- دعم الدولة للتعليم العالي، و النقاش حول كون التعليم العالي سلعة عامة أو خاصة.
- المنافسة العالمية ، و عولمة و عالمية التعليم العالي.
- تطور TIC (Technique d'information et de communication) و التعليم عن بعد، و ظهور الجامعات الافتراضية التي تعتمد على التعليم الإلكتروني.

(James JF Forest and Philip G Altbach, 2007, p25-27 International handbook of higher education, Springer.)

- الاستمرار في تقديم الخدمة التعليمية بأسلوب لا يحقق الطموحات المطلوبة.
- المنافسة الشديدة بين المؤسسات التعليمية.
- ضرورة ترشيد الإنفاق و وضع أولويات له و المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع.

10. معايير ضمان الجودة و الاعتماد في التعليم العالي.

إن جودة التعليم العالي تتوقف على معايير من الواجب توفرها في المؤسسات الجامعية كما ورد في وثيقة منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة **(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم والثقافة باريس5-9 أكتوبر1998)** وهي:

- **جودة مستوى العاملين:** بمعنى جودة الرأسمال البشري من إداريين و أساتذة ، والتي تفترض تحديد خصائص الكفاءات المطلوبة قبل وضع سياسة الاختيار، والاهتمام بدوافع العاملين و بالتدريب التربوي، و نظام للحوافز، و التغلب على الاختلال القائم بين أنشطة التدريس وأنشطة البحث.
- **جودة مستوى البرامج:** و التي ترتبط بجودة الأهداف و جودة الأساليب التعليمية .
- **جودة مستوى الطلاب:** حيث يعد الطلاب المادة الأولية للتعليم العالي و بالتالي شرطا ضروريا لجودته.
- **جودة مستوى البنى الأساسية و البيئة الداخلية و الخارجية :** إذ تفترض جودة التدريس و البحث توافر بنية أساسية مادية كافية تتلاءم مع الاحتياجات ، و صيانة هذه البنية و إدارتها على الوجه الأمثل، و ضمان جودة المناخ التنظيمي للجامعة و محيطها الخارجي.

ولكي تدخل أي مؤسسة في التعليم العالي ضمان سياسات الاعتماد ينبغي أن تحمل معايير تؤهلاها أن تكون من بين الجامعات التي تؤمن بمعايير خاصة لضمان الجودة في التعليم العالي بهدف العمل على التحسين المستمر في المنتج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية وأيضا رفع كفاءة المكونين بها بما يضمن الحصول على خريجين لديهم المعارف الإنسانية التي تؤهلهم إلى التنافس في العملية المتعددة بكفاءة عالية على المستوى العالمي و أصبح إنشاء نظم ضمان الجودة ضرورة لازمة ليس فقط لرصد جودة التعليم العالي المقدم داخل بلد ما، وإنما للانخراط أيضا في توفير التعليم العالي

على المستوى الدولي. كما جاء في وثيقة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.(**منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم والثقافة . باريس 2005**).

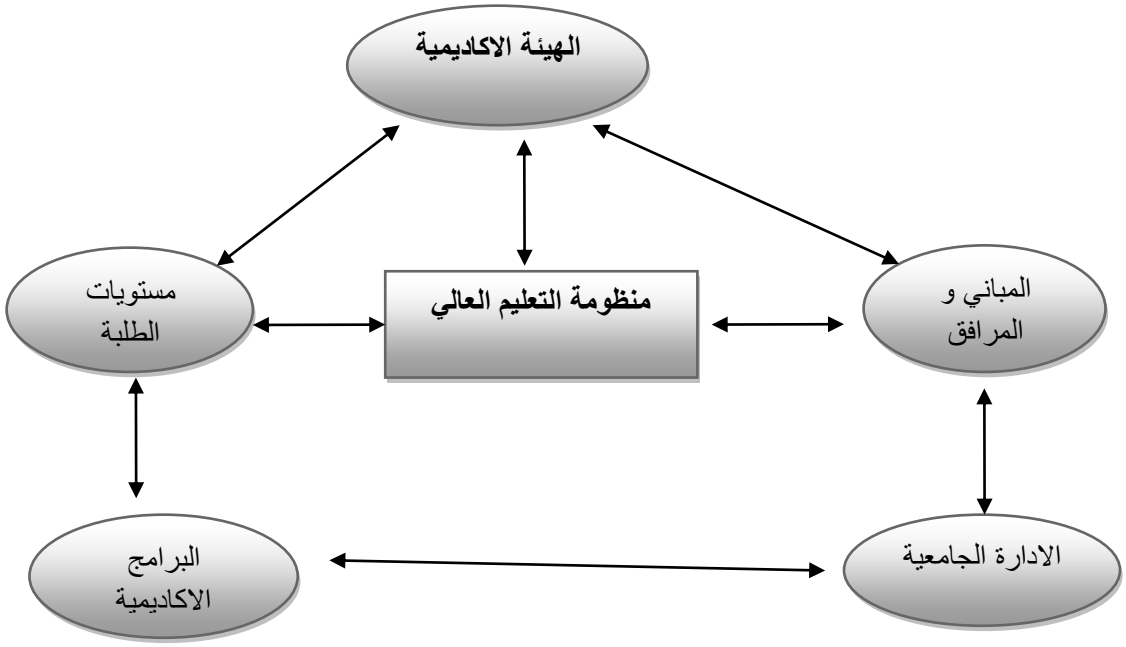
11. أنواع ضمان الجودة.

تعتبر الجامعات و مؤسسات التعليم ألعالي مسئولة عن المعايير و الجودة الأكاديمية للشهادات العلمية والدرجات الأكاديمية التي تمنحها ، و تندرج هذه المسؤولية تحت مسمى ضمان الجودة الداخلية بينما تتحمل الوكالات أو الهيئات الخارجية مسؤولية ضمان الجودة الخارجية ، من خلال الحكم على مدى كفاءة الجامعات و مؤسسات التعليم العالي الأخرى على الوفاء بالتزاماتها و تضيف نفس الوثيقة . (منظمة الأمم المتحدة) أن ضمان الجودة في التعليم العالي تنقسم إلى قسمين:

ضمان الجودة الداخلية.	ضمان الجودة الخارجية.
➢ المناهج الدراسية ➢ البرامج التعليمية ➢ خدمات الدعم التعليمية ➢ الشؤون الطلاب. هيئة التدريس. ➢ التنظيم الإداري.	➢ *المباني و المرافق والأدوات. ➢ توفير الخدمات الضرورية. ➢ الشؤون المالية ➢ البحث العلمي و خدمات المجتمع و البيئة ➢ تحديد معايير مقارنة معترف بها دوليا

هذه أنواع ضمان الجودة في التعليم العالي فهي متداخلة فيما بينها و لا نستطيع أن نفصل عنصر منها فكل عنصر يكمل الأخر.كما هو واضح في الشكل الأتي:

شكل رقم 07 العناصر المتداخلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي.(سارة.1977)



شكل يوضح العناصر المتداخلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي. **(هالة عبد القادر صبرى . 2009. ص.7)**

تعتبر الجامعات و مؤسسات التعليم ألعالي مسئولة عن المعايير و الجودة الأكاديمية للشهادات العلمية و الدرجات الأكاديمية التي نمنحها و تندرج هذه المسؤولية تحت مسمى ضمان الجودة الداخلية بينما تتحمل الوكالات أو الهيئات الخارجية مسؤولية ضمان الجودة الخارجية ، من خلال الحكم على مدى كفاءة الجامعات و مؤسسات التعليم العالي الأخرى على الوفاء بالتزاماتها.

1.11 ضمان الجودة الداخلية:

باعتبار أن مؤسسات التعليم العالي تتمتع بالاستقلالية فهي مسئولة عن المحافظة على المعايير و الجودة ألأكاديمية و التي تتمثل في ضمان الجودة الداخلية ، و التي تشمل:

- سياسات القبول.
- قبول البرامج و مراجعتها.
- أنظمة و آليات التقييم .
- عمليات المراقبة و التغذية الراجعة .
- اختيار و تطوير العاملين بها، و تقويمهم .
- المراجعات الداخلية.
- المراجعين الخارجيين **(دليل القراء الأجانب المملكة المتحدة، 2005، ص.11).**

و قد وضعت الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي ENQAHE ، معايير و طرقا لضمان الجودة الداخلية ، و التي تتمثل في(ENQA, 2005, p 15-19)

1 . سياسة و عمليات ضمان الجودة:

إن وضع سياسات رسمية يساعد في تطوير و مراقبة فعالية و أنظمة ضمان الجودة . مما يوفر مرجعا لمؤسسة التعليم العالي و للمجتمع ككل حول أهدافها ، و يتضمن ما يلي:

- العلاقة بين التدريس و البحث في المؤسسة .
- إستراتيجية المؤسسة المتبعة ، الخاصة بالجودة و المعايير .
- التنظيم المعتمد في نظام ضمان الجودة.
- مسؤولية :الأقسام ، المدارس، الكليات و الوحدات التنظيمية الأخرى و الأفراد في عملية ضمان الجودة.

- مساهمة أو تدخل الطلبة في ضمان الجودة.
- طرق وضع ، مراقبة و مراجعة هذه السياسات.

2 الموافقة ، المراقبة و المراجعة الدورية للبرامج:

إن ثقة الطلبة و المستفيدين الآخرين، يمكن تحقيقها و المحافظة عليها من خلال نشاطات ضمان

الجودة الفعالة ، التي تضمن أن البرامج مصممة بشكل جيد و مراقبة بشكل دوري و منتظم:

- تطوير و نشر لأهداف التعليم.
- الحرص و العناية بتصحيح البرامج و المناهج و محتواها.
- الاحتياجات الخاصة و المختلفة لتوصيل الخدمة التعليمية.
- توفير موارد تعليم ملائمة .
- مراقبة تطور ، و تقدم أنجا زات الطلبة .
- مراجعات دورية للبرامج، والتغذية العكسية لأرباب العمل و المنظمات الأخرى.
- مشاركة الطلبة في نشاطات و عمليات ضمان الجودة.

3 . تقييم الطلبة:

إن عملية تقييم الطلبة من أهم عناصر التعليم العالي، فلنتائج التقييم أثر كبير على المستقبل المهني للطلبة. لهذا يجب أن تتم هذه العملية بطريقة مهنية و عادلة ، كما أن هذه العملية توفر معلومات للمؤسسة حول فعالية عملية التعليم .حيث يتوقع من هذه العملية:

- عناصر واضحة و منشورة.
- وجود نظام واضح فيما يخص غياب الطلبة ، مرضهم أو ظروف أخرى .
- موضوعية العملية و تعدد الأفراد المقيمين .

- شرح هذه العملية للطلبة.

4 ضمان جودة أعضاء هيئة التدريس:

إن أعضاء هيئة التدريس المورد الوحيد الأهم و المتوفر لأغلب الطلبة ، حيث من المهم أن يكون لهؤلاء المدرسين:

- معرفة كاملة و فهما تاما للموضوع الذي يدرسونه.
- المها ا رت و الكفاءات و الخبرة الضرورية ، لنقل هذه المعرفة و ضمان الاستيعاب بطريقة فعالة عند الطلبة .
- تقديم التغذية الراجعة للطلبة حول أدائهم.

و على المؤسسات ضمان و تأكيد أن هيئة التدريس الموظفة ، تمتلك الحد الأدنى الأساسي من المستوى الضروري للكفاءات .كما يجب أن يعطى عضو هيئة التدريس فرصة لتطوير و توسيــع قد راته التعليمية ، و يشجع بإظهار التقدير لمها ارته . كما أنها يجب أن توفر فرصا لأعضاء هيئة التدريس لتحسين و تطوير قدر اتهم و كفاءاتهم إلى مستوى مقبول ، و قدرتها على تنحيتهم أو فصلهم عن العمل في حالة استمرار عدم فعاليتهم.

5 ـ الموارد التعليمية و دعم الطلبة:

يجب أن تضمن مؤسسات التعليم العالي أن الموارد المتوفرة لديها لخدمة الطلبة، لائقة و ملائمة لكل برنامج معروض . فبالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس ، يعتمد الطلبة على عدة موارد أخرى تساعدهم في تعلمهم .هذا الاختلاف أو التنوع من الموارد المادية ، المكتبات ، أجهزة الإعلام الآلي إلى الدعم المعنوي :على شكل مستشارين التي يجب أن تراقب و تراجع فعاليتها(خدمات الدعم)، المتوفرة لطلبتها.

6 . نظام المعلومات:

على المؤسسات أن تضمن أنها : تجمع، تحلل و تستخدم البيانات و المعلومات حول فعالية إدارة برامجها.

إن معرفة المؤسسة لذاتها Institutional Self-knowledge هي نقطة البداية لضمان جودة فعالة .حيث من الضروري أن تكون للمؤسسات وسائل لجمع و تحليل المعلومات حول نشاطاتها فدون هذا، لا تستطيع المؤسسة أن تعرف ما هو السير الحسن و النقاط التي تحتاج اهتماما أكثر أو نتائج ممارسات جديدة.

حيث تتطلب جودة نظام المعلومات أن تغطي ما يلي:

- تقدم الطلبة و نسب النجاح.
- توظيف الخريجين.
- رضا الطلبة حول برامجهم .
- فعالية هيئة التدريس.
- معلومات حول فئة الطلبة Profile .
- الموارد التعليمية المتوفرة و تكلفتها.
- مؤشرات الأداء الخاصة بالمؤسسة.
- كما أن المقارنة مع المؤسسات الأخرى المشابهة ، يساعد في تحسين أدائهم.

7.الإعلام:

يفترض أن تنشر المؤسسات المعلومات و كل المستجدات ، سواء كانت كمية أو نوعية حول : برامجها ، تخصصاتها ، لتكملة وظيفتها أمام المجتمع. تتحمل مؤسسات التعليم العالي مسؤولية توفير المعلومات حول البرامج التي توفرها أو تعرضها ، أهدافها من هذه العمليات التعليمية ، المؤهلات التي تحوزها ، عمليات التعليم و التقييم المستعملة و فرص التعليم المتاحة لطلبتها.

يمكن أن تتضمن المعلومات المنشورة أيضا، معلومات حول المؤسسات التي وظف فيها طلبتها أو خريجي هذه المؤسسة ، كما تنشر معلومات حول طلبتها الحاليين .هذه المعلومات يجب أن تكون متوفرة و سهلة المنال. و نستنتج أن ضمان الجودة الداخلية هي قلب الجودة الأكاديمية كما تؤكد عليه د. كريمة مسعودي.

(Dr.Karima Messaoudi/ Représentante Assurance Qualité. Université 20 août 1955 Skikda Mise en place d'uneCelluleAssuranceQualité)

2.11 ضمان الجودة الخارجية:

تعتبر ضمان الجودة الخارجية، بمثابة المصدر الذي يمد مؤسسات التعليم العالي بالنصائح، و تدلهم أثناء سعيهم للتحسين في المعايير و الجودة في البرامج .

ضمان الجودة الخارجي يتم عن طريق وكالات متخصصة و التي تضمن لمؤسسات التعليم العالي الشفافية، بالاستعانة بخبراء خارجيين في عملية ضمان الجودة.

وضعت الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي دليلا للمعايير في المنطقة الأوروبية بهدف : (ENQA, 2005, p11-15)

* تحسين و تطوير التعليم المتوفر للطلبة في مؤسسات التعليم العالي.
* مساعدة مؤسسات التعليم العالي، لإدارة و تطوير جودتها.

* بناء ركيزة لوكالات ضمان الجودة.

* أن تصبح ضمان الجودة الخارجية تتميز بشفافية ، تسمح بتبسيطها للمستفيدين .

هناك مبادئ عامة لسيرورة الجيدة لعملية ضمان الجودة الخارجية ، و هي :

- يجب **احترام حرية و استقلالية** مؤسسات التعليم العالي .
- مصلحة الطلبة و المستفيدين الآخرين كسوق العمل تأتي في مقدمة أولويات عملية ضمان الجودة الخارجية .
- استعمال نتائج عمليات أو نشاطات ضمان الجودة الداخلية للمؤسسات.

أما معايير و طرق ضمان الجودة الخارجية فهي كما يلي : (ENQA, 2005, p19-22)

1. **استعمال عمليات و نتائج ضمان الجودة الداخلية:** تشمل عملية ضمان الجودة الخارجية نفس مجالات ضمان الجودة الداخلية ، و لهذا يجب أن تكون عملية ضمان الجودة الداخلية مقيمة جيدا، لتحديد مدى مطابقتها أو تحقيقها للمعايير.

2. **تطوير عمليات ضمان الجودة الخارجية:** أهداف عمليات ضمان الجودة ، يجب أن تحدد قبل أن تطور، و ذلك بهدف وضوح و شفافية العمليات و غاياتها .و عمليات ضمان الجودة الخارجية يجب أن تصمم و تطور بتدخل المستفيدين الأساسيين في التعليم العالي ، و من ضمنهم مؤسسات التعليم العالي.

3. **اتخاذ القرار** :إن القرارات التي تتخذها وكالات ضمان الجودة ، لها تأثير كبير على المؤسسات و البرامج خاصة في عمليات التحسين و التطوير، سواء كانت ايجابية أم سلبية. ملائمة العمليات للأهداف و الغايات:

أثبتت التجارب أن المراجعات الخارجية التي لا تساعد فقط على ضمان المصداقية Crédibilité،الموثوقية fiabilité بل توفر أيضا أبعادا لضمان الجودة .و يجب أن تتوفر على:

- التأكيد على أن يكون الخبراء المكلفين بعمليات ضمان الجودة الخارجية ، لديهم كفاءات و مهارات معينة لإنجاز مهامهم .
- الاستفادة من الخبراء الداخليين ، و التقييمات الذاتية ، المعلومات ، التقارير ، المنشورات .
- مشاركة الطلبة .
- الاعتراف بأهمية تطوير المؤسسة و تحسين سياساتها هو العنصر الأساسي لضمان الجودة.

4. التقارير: يجب أن تنشر التقارير بصورة واضحة و مقروءة . فلضمان أكبر استفادة ممكنة من عمليات ضمان الجودة الخارجية ، من المهم أن تلتقي التقارير مع الاحتياجات المحددة للقارئ. على العموم فعلى التقارير أن : تصف ، تحلل ، تستخلص و تقدم توصيات . ذلك ليعرف القارئ الغاية من المراجعة ، شكلها و المعايير المعتمدة في اتخاذ القرارات كما يجب أن تكون متوفرة لكل فرد في المؤسسة أو خارجها.

5. المتابعة: تتضمن عملية ضمان الجودة، توصيات و التي تتطلب تحضير خطة عمل تكون محددة مسبقا ،حيث أن عملية ضمان الجودة الخارجية لا تنتهي عند نشر التقارير، بل يجب أن تتضمن عمليات متابعة ، لضمان أن التوصيات قد أخذت بعين الاعتبار ، و أنه قد تم أخذ مبادرات لتطبيقها. فالهدف من عمليات المتابعة ، هو ضمان أن العناصر أو المجالات التي تتطلب تحسينا ، تم التعامل معها بصورة سريعة ، و أن هناك تشجيعا و تقبلا من طرف مؤسسة التعليم العالي لإجراء مثل هذه التحسينات.

6. المراجعات الدورية: ضمان الجودة الخارجي لمؤسسات التعليم العالي أو برامجها ، يجب أن تتم بشكل دوري ، و أن تكون هذه الفترة مصرحا بها(كما أنها لا يجب أن تكون أكثر من ألالزم

حيث تحدد وفق احتياجات و أهداف المؤسسة.) فضمان الجودة هي عملية ديناميكية ، يجب أن تستمر ، و لا تنتهي بإجراء المراجعة الأولى أو بإتمام عمليات المراجعة الرسمية ، فيجب أن تكون دورية. كما يجب الأخذ بعين الاعتبار التحسينات التي تمت في المراجعة السابقة ، لتبيان التحسينات و التطورات المسجلة منذ آخر مراجعة .

7. **نظام تحليل واسع:** وكالات ضمان الجودة ، من المفترض أن تنتج من وقت لأخر ملخصات وصفية للتقارير، تحليل النتائج ، مراجعاتها ، تقييماتها. حيث أن جميع وكالات الجودة الخارجية ، تجمع ثروة من المعلومات حول برامج و مؤسسات التعليم العالي ، هذا ما يوفر موارد لبناء تحليل شامل لنظام التعليم العالي .فمثل هذه التحاليل، يمكن أن توفر معلومات مفيدة حول: تنمية ، تطوير و اتجاهات التعليم العالي(حيث يمكن أن تكون أدوات مفيدة لسياسات التطوير و تحسين الجودة.) وكالات ضمان الجودة الخارجية، يجب أن تأخذ بعين الاعتبار ضم البحث و وظائف التنمية ضمن نشاطاتها ، مما يمكن من استخلاص أكبر فائدة ممكنة من عملها.

مما سبق، نستنتج أن عملية ضمان الجودة، تقوم بتـقييم عناصر عدة خاصة بمؤسسات التعـليم العالي و برامجها ، و التي يطلق عليها محاور ضمان الجودة.

ENQA, 2005, Standards and Guidelines for quality assurance in the European higher education area, European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, Finland.

و أن اغلب الجامعات الأجنبية والعربية حددت مؤشرات يتم من خلالها تحديد معايير تقويم الأداء الجـــامعي قـــي المجـــالات آلاتيـــة:(سوســـن شـــاكر مجيـــد ،محمـــد عـــواد الزيـــادات.مرجع سابق.2008.ص.343)

➢ **رسالة الجامعة وأهدافها:** ينبغي على المؤسسة أن تمتلك رسالة واضحة ومعلنة تعكس رويتها التعليمية مبنية على الارتباط بين رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها، قابلية تحقيق الأهداف في ضوء الواقع الملموس، و وضوح السياسات التربوية لإنماء الإنسان وخدمة المجتمع .

➢ **البرامج و المقررات الأكاديمية:** مدى ملائمة البرامج للاحتياجات التربوية. مدى اختيار المحتوى العملي والنظري بدلالة الأهداف التعليمية . مدى ارتباط محتوى البرامج والمقررات الأكاديمية بأهداف الجامعة و سوق العمل. وجودة الخطط و المقررات الدراسية.

➢ **عضو هيئة التدريس:** وتركز أساسا على كيفية اختياره ، و إجراءات تعينه ، و مؤهلاته ، واجباته ، تقويم أداه و تفرغه للعمل في الجامعة ، البحث العلمي، خدمة المجتمع ، نظام الترقية الأكاديمية ، التطوير المهني الحوافز المادية ، التزامه بأخلاقيات مهنة التعليم .

➢ **الطالب الجامعي:** و تعتمد هذه المعايير على أنظمة القبول والتسجيل في الجامعة ، الأنشطة الطلابية، العلمية، الثقافية، الخدمات الطلابية الجامعية، الأنظمة الخاصة بالخريجين، جودة مخرجات ، تعلم الطلبة، مشاركة الطالب في العملية الأكاديمية و الحياة الجامعية ، تكافؤ الفرص بين الطلبة.

➢ التدريس و التقويم: يعتمد هذا المعايير على التدريس الفعال في قاعة المحاضرة ،الأنشطة الصفية والعملية و التجارب المختبرية الميدانية ، الفحوص التربوية ، اختبارات القبول ، نظام التقويم و أداء الطالب.

➢ **الإدارة والتخطيط:** و تقوم هذه المعايير على مدى التزام الجامعة بمعايير الجودة ، تخطيط السياسات الجامعية ، ميزانية الجامعة و مواردها ونفقاتها المالية ، الأنظمة الإدارية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس و العاملين في الجامعة ، العلاقات الإنسانية ، و الروح المعنوية للعاملين ، مشاريع خدمة المجتمع.

➢ **البحـــث العلمـــي:** و ترتكـز هـذا المعـايير عـن الإصـدارات العلميـة لأعضـاء هيئـة التدريس،المشاريع البحثية للجامعات والشركات ، أنظمة البحث العلمي، نشرات البحث العلمي.

➢ **خدمة المجتمع:** العضوية في المجالس المهنية المختصة، نشاط الأستاذ في المجتمع، مدى انفتاح الجامعة على المجتمع ، الإصدارات الدورية للجامعات.

➢ **موارد المؤسـسة:** يجب أن تكون فيها المنشاة الأكاديمـية، المختـبرات والملاعب الرياضـية و الساحات والمطاعم، تكنولوجيا التعليم، وخدمات الانترنت، المكتبة الجامعية، الموارد البشرية، الموارد المالية.

➢ **أخلاقيـات المؤسسـة:** ينبغـي أن تكـون التزامـات الأسـتاذ الأخلاقيـة، النزاهـة فـي التعامـل، الأمانة في تطبيق القوانين و الأنظمة، أخلاقيات التعامل مع مؤسسات المجتمع.

و سنركز في بحثنا على جانب من هذه المعايير و هو التكوين و ما يحتويه من برامـج و مناهج وطرائـق التـدريس والتقيـيم فـي نظـام ل.م.د وفقـا مـا يـراه هيئـة التـدريس ومـا يـوفره مـن ضـمان جـودة التكويـن أم لا في الجامعة الجزائرية.

12. المواصفات و القياسات العالمية (ISO).

ازداد الاهتمام العالمي بالطلب المتزايد على الجودة لذا أولت المنظمة الدولية للمواصفات و القياس هذا الموضوع اهتماما كبيرا من طرف الهيئة الدولية للمواصفات و القياسات ازو و مقرها جنيف بسويسرا بسويسرا. (International Standardization Organization) ISO. كمنظمة غير حكومية تهدف إلى وضع مقاييس للمواصفات الدولية.

وتعتبر سلسة مواصفات الايزو 9000 مجموعة من المعايير الدولية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة .

تطبق على القطاعات الصناعية والخدمية وكلمة ايزو مشتقة من كلمة يونانية تعنى التساوي **(سوسن شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات .2008 ص112)** لرقم 9000 هو رقم الإصدار الذي صدر تحته المعيار أو المواصفة وقد نالت مواصفة الايزو 9000 منذ صدورها عام 1947 اهتماما بالغا لم تنله مواصفة قياسية دولية من قبل.

واختارت رقم (9000) وهو عبارة عن سلسلة المواصفات التي تختص بإدارة الجودة في التنظيمات المتعددة و يشير تطبيق هذه المواصفات كشهادة على ممارسة نظام و مفهوم الجودة وتتكون المواصفة الدولية (الايزو 9000) من مجموعة متعاقبة من المعايير القياسية ، تختلف هذه المعايير فيما بينها باختلاف أهداف التطبيق و كذلك باختلاف طبيعة و نوع النشاط الذي تزاوله المؤسسات أو المنشآت التي تسعى إلى تطبيق المواصفة الدولية . وتشمل (سلسلة مواصفات الايزو 9000) على المواصفة 9000 إلى غاية 9004 و منها مواصفة إيزو 9001 التي تشمل تصميم التعليم العالي و إدخال الأجواء و الأقسام المساعدة ، و خدمة البرامج التعليمية الجامعية. والاعتماد على هذه المعايير كنظام دولي مرجعي للجودة.

وتتلخص أهم المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها مواصفات الايزو 9000 فيما يلي : **(محمد عوض الترتوري ، غادير عرفات جويحات . 2006 ص 117)**

- ✍ التناسق في الاتجاه الدولي نحو تقدير و تنمية توقعات العملاء بما يتعلق بجودة السلعة أو الخدمة المقدمة.
- ✍ الشروط الخاصة للمواصفات الفنية و التقنية لا تحقق وحدها درجة عالية من التطابق مع متطلبات أو شروط العملاء.
- ✍ نظام الجودة يتأثر بالقيم و الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات والمنظمات و المنشآت

✍ المعايير الدولية لنظام الجودة تعتبر مكملة للمواصفات التقنية أو الفنية من أجل استمرارية تحقيق متطلبات المستفيدين.

✍ نظام الجودة يتأثر بمدى رسالة و رؤية المنظمة بالنسبة للعاملين .

✍ نظام الجودة يتأثر بالأسلوب الإداري و القياسي المتبع :

و تشمل سلسلة مواصفات ايزو 9000 ما يلي:

➢ المواصفة 9000 عبارة عن خريطة عامة لسلسلة المواصفات تساعد المستخدمين في تطبيق المواصفات 9004.9003.9002.9001.

➢ نضع المواصفة 9004 لإرشادات اللازمة لتطبيق و مراجعة المنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة.

➢ أما المواصفات 9003.9002.9001 فهي نماذج لتوكيد الجودة الخارجية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 07 يبين المواصفات الدولية للجودة.(محمد عوض الترتوري ، أغادير عرفات جويحات ، مرجع سابق.2006 ص، ص،53.54)

م	العناصر الرئيسية لنظام الجودة	ايزو9001 ISO 9001	ايزو9002 ISO 9002	ايزو9003 ISO 9003
1	نطاق مسؤولية الإدارة	/	/	/
2	نظم الجودة	/	/	/
3	مراجعة العقود و الاتفاقيات	/	/	*
4	ضبط عملية التصميم	/	*	*
5	ضبط الوثائق و البيانات	/	/	/
6	المشتريات و التزويد	/	/	*
7	المنتج المورد من قبل المستفيد(العميل)	/	/	*
8	تحديد المنتج و متابعته	/	/	/
9	ضبط عمليات الإنتاج	/	/	*
10	التفتيش و الاختيار	/	/	/
11	أدوات التفتيش و الاختيار و القياس	/	/	/
12	موقف التفتيش و الاختيار	/	/	/
13	ضبط حالات عدم التطابق	/	/	/
14	الإجراءات التصحيحية	/	/	*
15	المناولة و التخزين و التغليف و الحفظ و النقل	/	/	/
16	سجلات الجودة	/	/	/
17	المراجعة الداخلية للجودة	/	/	/
18	التدريب	/	/	/
19	متابعة الخدمة	/	*	*
20	الأساليب الإحصائية	/	/	/
مجموعة العناصر لكل مواصفة		20	18	12
تشير علامة (/)إلى اشتراط توافر العنصر في لمواصفة وعلامة (*) إلى عدم اشتراط .				

و تؤكد الأسس التي بنيت عليها المواصفة أن لنظام ايزو فوائد تعود بالفائدة على الأطراف التي تطبقها .

1.12. فوائد تطبيق الايزو.

إن تطبيق مواصفات و مقاييس ايزو 9000 من قبل المنظمات لها العديد من الفوائد التي تعود على التنظيم و الأفراد و هي: (سوسن شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات ، مرجع سابق 2008ص77)

- العمل على زيادة قدرة التنظيمات على التنافس من خلال إتباع سياسات و إجراءات عمل تكون على درجة كبيرة من الدقة و الوضوح و الموضوعية مما يمكن هذه التنظيمات من تصدير خدماتها و منتجاتها إلى كل دول العالم.
- تطوير مجموعة متكاملة من الوثائق التي تسجل الإجراءات و العمليات و طرق العمل بشكل يساعد على تحقيق المواصفات العالمية.
- رفع مستوى الأداء و تغيير ثقافة المنظمة إلى الأفضل .
- بناء علاقة قوية ومتينة مع العملاء.
- تدريب المسئولين في المنظمة على أساليب المراجعة و التقييم الذاتي.
- إعطاء العاملين الشعور بالثقة و رفع الروح المعنوية بسبب حصول المنظمة على شهادة الجودة العالمية.
- تحسين عمليات الاتصال الداخلي و الخارجي وإتاحة المجال واسعا للمؤسسة لدخول السوق العالمي بقدرة فاعلة و كفاءة.
- تحقيق الربحية المستهدفة من قبل المؤسسات المختلفة.
- استمرارية تحقيق الجودة العالية في المنتجات.

- تحقيق الرقابة على كل النشاطات الداخلية.
- فتح أسواق جديدة لتسويق السلع و الخدمات.

ومن كل هذا يمكن اعتبار تطبيق نظام المواصفات القياسية العالمية (**ISO**) الذي يعتمد مبادئ إدارة الجودة الشاملة الساعية للتطوير المستمر مقياسا لكل المؤسسات. (**عبد الله صحراوي ،26/25 نوفمبر 2008 .ص232**)

و يضيف في مداخلاته (الأستاذ صحراوي) إن استعراض بنود متطلبات نظام الجودة الشاملة (ISO9001) بالإمكان تطبيقه في الجامعة من خلال:

- تأسيس وحدة لضبط الجودة.
- ترجمة البنود إلى مصطلحات تناسب التعليم .
- اختيار نظام الايزو .
- اختيار مجال النظام.
- إجراء المسح الشامل للدراسات و الإجراءات و السجلات الموجودة – تطوير الإجراءات و تحديث السجلات ووصفها.
- وضع دليل الإجراءات ووصفها.
- تدريب العاملين على استخدام الإجراءات.

ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بضمان الجودة في التعليم العالي وازدياد ظهور وكالات وطنية وإقليمية وعالمية أدى كل ذلك إلى ظهور شبكات عالمية وإقليمية تعتني بالتعاون وتبادل الأفكار والتجارب ، صياغة المعايير، إجراءات ضبط الجودة، و وتطوير مبادئ الممارسات الجيدة.

وحرصا منا أن نقف عند أهم وكالات الإقليمية والعالمية نحاول أن نسرد بعض الوكالات والمعايير لضمان الجودة في التعليم العالي،. على المستوى العربي و الأوروبي و العالمي.

13. الشبكة العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE:

تأسست عام 1991 في هونغ كونغ من قبل ممثلين عن عدة أنظمة ضمان جودة وطنية من كافة أنحاء العالم ، كمنظمة لا ربحية.تجاوز عدد الأعضاء الإجمالي 190 من أكثر من 50 بلدا من أوروبا ، أسيا، أمريكا الشمالية ، أفريقيا، استراليا، أمريكا اللاتينية و الشرق الأوسط. (زلفاء الايوبي.31 أكتوبر 2007 مقتبسة من الموقع الالكتروني...www.asqae.net لوحظ بتاريخ 21 افر يل 2014.) تهدف إلى تطوير إجراءات **و معايير** مشتركة لتقييم البرامج والمؤسسات والمساعدة في تطوير و استعمال برامج نقل تحويل الأرصدة لتحسين حراك الطلبة بين مؤسسات التعليم العالي ضمن و عبر الحدود الوطنية.

14. معايير الشبكة الأوروبية لضمان الجودة ENQA :

تأسست عام 2000 لتعزيز التعاون الأوروبي في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي و يعتبر إعلان بولونيا 1999 ابرز المعالم المرجعية في تأسيسها لبناء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي. وحرصا منا على معرفة معايير ضمان الجودة التي تتبناها وكيف تفسرها أرتا ينا أن نتطرق إليها بإسهال .

إن تقرير الشبكة الأوروبية لضمان الجودة جاء استجابة لطلب تصريحات **برلين**Berlin في سبتمبر 2003 (**CNE**. Janvier .2006. p/9) التي أقرت أن تعد الشبكة مجموعة من المبادئ التوجيهية لضمان جودة التعليم العالي و البحث عن السبل لوضع نظام مناسب لوكالات و مؤسسات التقييم. و مؤتمر بارجن Bergen 2005 الذي يؤكد بان مؤسسات التعليم العالي مطالبة بمواصلة جهودها لتحسين جودة نشاطاتها و ذلك بإدخال تدريجي لميكانيزمات ضمان الجودة الداخلية و ترابطها مع ضمان الجودة الخارجية. و دفتر وكالات ضمان الجودة وفق عليه في مؤتمر لندن 2007 .

(Professeur.Luc .E.Weber .16 colloque du GISGUF. Genève. 20 Juin 2007.)

و كان تقرير (**CNE**. Janvier.2006.op cité /p/9,) مؤتمر برلين يهدف إلى تحديد وسائل و مبادئ مرجعية لضمان الجودة و ينقسم إلى:

* إدارة الجودة الداخلية للمؤسسات التعليم العالي .
* إدارة الجودة الخارجية للمؤسسات التعليم العالي .
* إدارة جودة وكالة التقييم: فهي ليست مجال حديثنا في هذا البحث. و تضيف نفس الوثيقة أن هذه المبادئ هي على الشكل الآتي:

1.14. المراجع والمبادئ الأوروبية التوجيهية لإدارة الجودة الداخلية للمؤسسات التعليم العالي.

حددت مبادئ أوروبية لتوجيه الجودة الداخلية على كل مؤسسات التعليم العالي كالأتي:

✍**سياسة و خطوات إدارة الجودة** : على المؤسسات أن تكونا لها سياسات و خطوات لإدارة الجودة إضافة إلى تحسين مستويات برامجها و شهادتها. زيادة إلى تأسيس ثقافة تعترف بقيمة الجودة و إدارة الجودة مما يدفع بمؤسسات التعليم العالي لتطوير إستراتيجية للتحسين المستمر للجودة و هذه الإستراتيجية تكون بصورة رسمية و علنية و يرتقب أن تعطى دورا لطالب.

✍**موافقة و مراجعة دورية للبرامج و الشهادات** : على مؤسسات التعليم العالي أن تحظى بميكانيزمات رسمية للموافقة و مراجعة دورية للبرامج و الشهادات .

✍**تقييم الطلبة** : يتم تقييم الطلبة وفقا معايير و قوانين معلن عنها و صارمة.

✍**إدارة جودة هيئة التدريس:** يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تتوفر على طرق لضمان الجودة و جدارة أعضاء هيئة التدريس.

✍**الوسائل البيداغوجية ودعم الطلبة** : على المؤسسات أن تحقق بأن الوسائل البيداغوجية و دعم الطلبة ملائمة و مكيفة لكل برنامج مقترح.

✍**نظام الإعلام** : يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تضمن جمع و تحليل المعلومات قصد إرشاد نوعي للبرامج التكوينية و نشاطات أخرى.

✍**إعلام الجمهور**:فان مؤسسات التعليم العالي مطالبة بإعلام الرأي العام كمّي و نوعي عن البرامج و الشهادات التي تمنحها.

2.14. المراجع و المبادئ الأوروبية التوجيهية لإدارة الجودة الخارجية لمؤسسات التعليم العالي .

إلى جانب هدا اعتمدت أيضا المبادئ الأوروبية توجيهات خاصة بالجودة الخارجية يجب مراعاته داخل مؤسسات التعليم العالي و تتمثل في:

✍استخدام إجراءات إدارة الجودة الداخلية : إن تخفيف إجراءات إدارة الجودة الخارجية مطالبة أن تأخذ في الحسبان نجاعة إجراءات إدارة الجودة الداخلية المذكورة أعلاه و الخاصة بالمبادئ المرجعية لضمان الجودة في الفضاء الأوروبي للتعليم العالي .

✍وضع خطوات لإدارة الخارجية للجودة أو خطوات أهداف لإدارة الجودة الخارجية يجب أن تحدد قبل أن تطور و تنهاء من طرف المسئولين (مؤسسات التعليم العالي) و يجب أن تنتشر بالمواصفات المتفق عليها .

✍**معايير القرارات:** إن القرارات الرسمية هي نتيجة نشاطات إدارة الجودة الخارجية المعلن عنها.

✍مسار الأهداف المتفق عليها : إن خطوات إدارة الجودة الخارجية يجب أن تكون مقننة حتى تسمح لتحقيق الأهداف المرجوة.

✍**إعلان النتائج:** يجب أن يكون صناعة التقرير واضح و مكيفة للقارئ.

✍**خطوات المتابعة:** إن خطوات إدارة الجودة تتطلب المتابعة وفق خطوات محددة مسبقا.

✍**التقييم الدوري**:إن خطوات إدارة الجودة الخارجية للمؤسسات و البرامج مرتبطة بتقييم دوري

محدد مسبق.

- **تحليل عام:** إن وكالات إدارة الجودة الخارجية مطالبة بتوفير تقارير عامة يحدد من وراءها تحليل و تفسير لنتائج الأعمال و تقييم و مراقبة.

15. تطبيق الجودة في الجامعات الأوروبية:

في السنوات الأخيرة من القرن الماضي ، قليلة هي الدول الأوروبية التي تتوفر على خبرة في ميادين من اجل هذا قررت أوروبا بعث مشروع تجريبي (projet pilote) و تواصل الاهتمام في سبتمبر 1998 بتوصية مرتبطة بجودة التعليم العالي.(CNE. De Berlin a Bergen .10-11) juin 2004.p.46

ومن بنود هذه التوصية أن تكون الجودة في الجامعات هي الهدف الأساسي و مطالبة بتوفير الإمكانيات الداخلية لتحقيقها. و كذا تسهيل و تنشيط الملتقيات بين الجامعات بهدف تبادل الخبرات و خلق وكالات خاصة بضمان الجودة هذا ما جاء في مسار لشبونة (Processus de Lisbonne) الذي حدد بان تكون أوروبا اكبر قطب في ميدان المعرفة في آفاق 2010 (CNE.op.cite.2006.p.47.)

و سنذكر بعض النماذج في تطبيق ضمان الجودة بالجامعات العالمية و العربية.

16. التجارب الناجحة لهيئات ضمان الجودة الأجنبية:

1.16. التجارب العالمية: (سيلان جبران العبيدي. ابام 6-10 ديسمبر 2009، ص.ص.36 - 39)

1.1.16. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية :

إن أول استخدام لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم كان في إحدى المدارس الثانوية في مدينة Sitka بولاية ألاسكا الأمريكية ، ثم نشرت نجاحات تطبيقات هذا النظام على مستوى التعليم الجامعي بجامعة"Oregan State University" سنة 1990، ونشرت عملية تطبيق هذا النظام في دراسة الباحث"L.Edwin Coate" نائب رئيس جامعة أوريجون للشؤون المالية والإدارية ، ودعم هذا المشروع من رئيس الجامعة و تم تحديد أهداف لتطبيق نظام الجودة الشاملة.

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول من راعى مبدأ توازي" الحرية والجودة." ومنذ أوائل القرن العشرين أنشأت الآليات المناسبة التي تتابع جودة أداء المؤسسات التعليمية ، وتعتمد ما يستحق منها الاعتماد إن الاستقلالية الكبيرة والسلطة التي تتمتع بهما مؤسسات التعليم العالي يزيد من مسؤولياتها في تنظيم نفسها وإيجاد موارد لها وإلا فقدت طلابها ، ولذلك يتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة شكلين:

- اعتماد مؤسسي ـ Institutional Accréditation وتقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها-.
- اعتماد تخصصي ـ Program Accréditation للبرامج الدراسية تقوم به لجان متخصصة مثل مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا-

وفي سنة 1994 تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) والذي يتولى الاعتراف بمؤسسات الاعتماد العاملة في مجال التعليم العالي بناء على معايير محددة يضعها مسبقا ويتم إعادة اعتماد هذه المؤسسات كل 10 سنوات بناء على تقرير يقدم كل 5سنوات.

هذا وقد تم التوصل إلى النهج الأفضل لتحقيق الجودة الشاملة في جامعة أوريجون وهو توليفة نهج التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning Approach والمشابهة لتلك التي استخدم في شركة(Hewlet Packard) سوية مع معايير جوائز النوعية (Award Criteria Baldrige) لغرض وضع خطة لمدة خمسة سنوات قادمة.

وأبرزت النتائج أن معظم تطبيقات نظام الجودة الشاملة في التعليم العالي تتركز على الجانب الإداري أكثر مما عليه في جانب التدريس والبحث، ولتعزيز الشراكة المالية بين منظمات الأعمال والجامعات الأمريكية تأسس اتحاد (Consortium)عام 1991 كهيئة تمثل منظمات مهنية مثل جمعيات الأعمال وجمعيات فردية ، بالإضافة إلى الجامعات في هيكلة مبادرة غير ربحية أطلق عليها المبادرة الوطنية لنوعية التعليم(Initiative National Education Quality) وهدف الاتحاد إلى تحقيق ما يلي :

- تحقيق(Inclusion) للحصص الملائمة لعلوم النوعية(Quality Sciences)
- والفنون المتعلقة بها وجعلها مهمة لكل مساق أو مادة دراسية يأخذها كل فرد في النظام التعليمي اعتبارا من التعليم الثانوي وانتهاء بالتعليم الجامعي.
- تحقيق التعاون المتبادل ما بين علوم وخصائص الجودة والفنون المتعلقة بها.
- تحسين نوعية محتوى المواد والمستلزمات التعليمية الأخرى من حيث المحتوى والمضمون ، وطرق الوصول إلى الطلبة من خلال العملية التعليمية.

هذا وقد تشكلت تحالفات رائدة في حقل الشراكة ما بين منظمات الأعمال والجامعات خلال السنوات القليلة الماضية مثل:

- تحالف (Xerox) مع جامعة Carnegie Mellon
- شركة (IBM) مع معهد ماساشوتس للتكنولوجيا (MIT) ومعهد روشيستر للتكنولوجيا (Rochester I . T).
- شركة (MOTOROLLA) مع جامعة (Pardue) .
- شركة Milliken مع معهد جورجيا Georgia Technical Institute وجامعة شمال كارولينا (North Carolina State University) .

وأصبحت الجامعات الأمريكية بمثابة حاضنات لصناعة المعرفة والتكنولوجيا الدقيقة واستقطاب أهم رؤوس الأموال الفكرية والبشرية والاقتصادية . **(بوحنية قوي ، 2008، ص- 217)**

2.1.16. التجربة البريطانية في ضمان الجودة بالتعليم العالي .

رغم أن الجامعات في بريطانيا مستقلة غير أن معظمها يعتمد على تمويل من الحكومة (.سوسن شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات . مرجع سابق .2008. ص 302).

تأسست وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي QAA. سنة 2007. (quality assurance agency in higher education .(وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي في المملكة المتحدة . دليل القراء الأجانب الموقع الإلكتروني www.qaa.ac.ck لوحظ بتاريخ 11-12-2014. مرجع سابق)

وهي وكالة مستقلة مهمتها وضع معايير تضمن الجودة في التعليم العالي . كما أن دورها هو مراقبة استمرار ضمان و تطبيق هذه المعايير و تطويرها.

و تستخدم هذه المعايير الأكاديمية التي تشمل مخرجات التعليم المقصودة و الخطط الدراسية والتقويم وتحصيل الطلبة ، أداة لوصف المستوى الذي يجب أن يصل إليه الطالب ليحصل على درجة

في التعليم العالي الذي ينبغي أن يكون متشابه في الدولة الواحدة **(محمد عوض الترتوري . مرجع سابق . ط 1 2006 ص 13)** ولمعرفة ذلك نتطرق إلى مختلف مراحل النظام لضمان الجودة في المملكة البريطانية التي تتكون من أربعة أجزاء هي : إنجلترا ، اسكتلندا ، ويلز، وايرلندا الشمالية.

- **مراحل نظام ضبط الجودة للجامعات البريطانية :**

تمر هذه العملية عبر عدة مراحل و يمكن أن تتحدد فيما يلي: **(محمد عوض الترتوري . مرجع سابق 2006 ص 13.)**

- عمليات المراجعة الداخلية لتوكيد الجودة و التي تتم بواسطة المؤسسات التعليمية نفسها من خلال مراجعة البرامج بواسطة محكمين داخليين و خارجيين.
- مراجعة الجودة بالمؤسسات التعليمية و ذلك بواسطة هيئة توكيد الجودة .
- مراجعة برامج المؤسسة التعليمية بواسطة هيئة توكيد الجودة .
- الاعتماد بواسطة هيئة توكيد الجودة .
- تقييم الأبحاث التي تتم بالمؤسسات التعليمية بواسطة القائمين على المراجعة عن طريق الجهة المانحة .

وتستمر وكالة ضمان الجودة في تفعيل دور هيئة توكيد الجودة منذ سنة 2002 من خلال النظام الآتي: **(سوسن شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات ، مرجع سابق.2008 ص 303.)**

- مراجعة المؤسسات التعليمية كل خمس سنوات .
- التطوير بالمشاركة مع مؤسسات التعليم العالي مدى مطابقتها للمعايير الأكاديمية.

و ابتداء من سنة 2004 فإن جميع مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا ملزمة بإعطاء معلومات عن:

* أنظمة الجامعة .

* قبول الطلاب و استمرارهم و تخرجهم.

* أنظمة ضمان الجودة في المؤسسة.

و بصفة عامة يمكن أن تقول بأن ضرورة و جود معايير للعناصر التالية التي تدخل في ضمان جودة التعليم في بريطانيا و نلخصها في النقاط الآتية:

- شروط منح الشهادات.
- تحقيق الأهداف التعليمية
- نوعية و أساليب التعليم .
- التقييم المستمر للبرامج .
- شروط قبول الطلاب .
- طرائق التقييم .

و من خلال معايير وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي البريطاني نلاحظ أن موضوعنا مكانة ضمان الجودة في نظام **ل م د** تساير بالتدقيق نوعية و أساليب التعليم و طرق التقييم المستمر للبرامج بهدف الوصول إلى وضع منهجية و ثقافة الجودة داخل مؤسستنا التعليمية.

3.1.16. تجربة اليابان :

أخذت اليابان بمواصفات الجودة الشاملة منذ الأربعينات وطورت طرق ومبادئ ديمنغ لتلائم البيئة اليابانية ، وعمل شيكاوا وهو من علماء الجودة في اليابان على تطوير خطة إستراتيجية لتحقيق الجودة الشاملة عن طريق دوائر الجودة الشاملة للإنتاج من البداية إلى النهاية واعتمد في ذلك على الارتباط الواسع للمنظمة ككل وتعميم المسؤولية على كل فرد ، ووضع شيكاوا سبعة معايير لعوامل النجاح والتي تعتبر أساسا لنجاح ضبط أو تقويم الجودة الشاملة في اليابان.

والاعتماد في اليابان مفهوم جديد استحدث في عام 2004 ويعنى بتقييم المؤسسات التعليمية بصورة فردية كما يتم وفق معايير الوكالة القومية لضمان الجودة في اليابان ، وقد تأثرت اليابان كثيرا ولأسباب تاريخية بالنموذج الأمريكي ، حيث يتم الاعتماد للجامعات اليابانية من هيئة اعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين هما: الاعتماد accréditation وإعادة الاعتماد **ré-accréditation** .

يمنح الأول للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد ، أما النظام الثاني فيمنح بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على **الاعتماد** ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة الاعتماد من قبل، ولابد أن يمر على نشأة الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة.

4.1.16. التجربة الكورية:

تتمثل التجربة الكورية في إنشاء وزارة التعليم والمجلس الكوري للتعليم الجامعي هيئة مستقلة داخل المجلس الكوري للتعليم الجامعي . (المجلس الكوري للاعتماد الجامعي) "KCUA" Korean Council for University Accreditation ويعتبر أعلى سلطة في تقويم أداء الجامعات الكورية ، ويتكون من 16 عضوا ممثلين عن الجامعات والمؤسسات الصناعية والحكومية . وتتلخص الإجراءات الأساسية لعملية الاعتماد الجامعي في كوريا في الخطوات التالية:

- إجراء دراسة التقويم الذاتي من جانب القسم.
- مراجعة تقرير هذه الدراسة.
- زيارة الفريق للموقع ، للجامعة وللكلية ، وللقسم.
- إعلان النتائج.

وتتضمن مراجعة الدراسة الذاتية قراءة التقرير وإجراء التقويمات من خلال أسئلة محددة لجمع المعلومات الإضافية المطلوبة في أثناء زيارة الموقع بحيث يعد تقرير الفريق الزائر ويرفع إلى المجلس الكوري للاعتماد الجامعي ومن ثم يعد المجلس قائمة بالجامعات والكليات والبرامج الجيدة المعتمدة.

يعتمد نظام الاعتماد الجامعي الكوري على مجموعة من المعايير يشترط توفرها في الجامعة / الكلية /البرنامج ، تتمثل في الآتي:

1. **الأهداف:** وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بصياغة الأهداف ومضمونها وتنفيذها.
2. **المنهج** : وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بصياغة بنية المنهج، ومحتواه وتطويره، وتدريسه وتقويمه.
3. **الطلاب:** وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالقبول والإرشاد ، والتوجيه والأنشطة والرعاية وجودة الخريج.
4. **هيئة التدريس** : وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالتوظيف ، والتنظيم ، والبحث.
5. **الإدارة والتمويل** : وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالشؤون الإدارية ، والمالية.
6. **التسهيلات** : وتتضمن تصنيفات خاصة بالمبنى وتجهيزاته.

ولكل تصنيف فرعي من هذه التصنيفات الرئيسية الست توجد بعض الأسئلة التقويمية مثل :هل حدثت تحسينات على المنهج في الخمس سنوات الأخيرة ؟ ما متوسط العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس بالقسم ؟ وهذه الأسئلة منها ما يبحث عن معلومات كيفية ومنها ما يبحث عن معلومات كمية.

17. ضمان الجودة في العالم العربي :

ازداد إدراك أهمية إدراج ضمان الجودة في الجامعات العربية بحيث ظهرت عدة وكالات محلية و إقليمية عربية تسعي أن تساير مؤسساتها التعليمية معايير الجودة في الجامعات العالمية.

1.17. الشبكة العربية لضمان الجودة و الاعتماد في التعليم ARQAANE

شهد التعليم العالي في الوطن العربي تطورات كبيرة تمثلت في التوسع في إنشاء الجامعات ، و ازدياد إعداد الطلاب، و إقبال القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم العالي، أضافه إلى ظهور أنماط جديدة للتعليم كالتعليم المفتوح و التعليم عن بعد.

لطالما كان موضوع جودة التعليم الذي تقدمه مؤسسات التعليم في العالم العربي محط اهتمام صانعي القرار في مختلف أنحاء العالم العربي .

و قد أصبح من الواضح عجز النظام التعليمي السائد عن تلبية متطلبات التنمية في المنطقة لكي تصبح الجامعات العربية قادرة على المنافسة في الاقتصاد العالمي ، و لأهمية موضوع ضمان الجودة في التعليم العالي حيث أصبح يشكل ضرورة قومية ملحة فقد تم إدراج هذا الموضوع على جدول أعمال العديد من القمم العربية كما جاء في المؤتمر الثامن للمنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (الألسكو) (المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم .تونس 2005/08/28) المنعقد بالقاهرة بتاريخ 24/ديسمبر/ 2001 تحت عنوان « جودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي " .

لذا جاء مشروع إنشاء الشبكة العربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم وهي منظمة مستقلة تهدف إلى رفع مستوى جودة التعليم العالي في العالم العربي وفقا لأعلى المعايير العالمية.

2.17. التعريف بالشبكة العربية لضمان الجودة و الاعتماد في التعليم:

إن الشبكة العربية لضمان الجودة و الاعتماد في التعليم (ARQAANE)(الشبكة العربية لضمان الجودة و الاعتماد في التعليم **(موقع www.arqaane.058 لوحظ بتاريخ 29/جانفي/2014)** هي منظمة دولية غير ربحية. تأسست في بلجيكا في شهر يوليو عام 2007 و غايتها الأساسية النهوض بمستوى جودة التعليم بشكل عام مع التركيز على العالم العربي بشكل خاص .و أصبح يطلق عليها المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (AROQA) **(أ.د.عبد الله بن إبراهيم المهيدي .أ.د. أحمد عكاوي . 1-3 أفريل 2014 , الأردن, ص. 2)**

- **أهدافها:**

- إنشاء الروابط و العمل على نحو وثيق مع هيئات الاعتماد الدولية لتسهيل وضع معايير و القياس و التعليم المتبادل.
- التنسيق مع وكالات الاعتماد المحلية العربية فيما يخص معايير الاعتماد و مقاييسه.
- نشر الوعي حول التعليم المتميز في مؤسسات التعليم في العالم العربي.
- توفير خدمات الاعتماد لمؤسسات التعليم العربية التي تهدف إلى الجودة و التميز في التعليم.
- المشاركة في تأسيس نظام تصنيف الجودة للجامعات العربية.
- نشر التعليم المتبادل و الممارسات الجديدة عبر العالم العربي و في العالم.

للإشارة يتم تنفيذ جميع خدمات الاعتماد في الشبكة العربية بالاشتراك مع وكالات الاعتماد الأوروبية و الدولية المرموقة وبعد أن يتم الاعتماد بنجاح يتم منح البرنامج المعتمد أو المؤسسة المعتمدة علامة الجودة الخاصة بوكالة الاعتماد العربي و الوكالة الدولية المشاركة في الاعتماد.

3.17. نماذج من الجامعات العربية التي تطبق الجودة و الاعتماد الأكاديمي.

تختلف الدول العربية فيما بينها في تطبيق الجودة و الاعتماد الأكاديمي فمنها من يطبق الاعتماد الأكاديمي و معايير دون الجودة ، و منها من يمنح الترخيص و يتابع دون الاعتماد ، و آخرون يعتمدون على التقويم الذاتي دون التقويم الخارجي **(سوسن شاكر مجيد محمد عود الزيادات ، مرجع سابق.2008. ص 329.)** و لكل جامعة فلسفتها الخاصة في التطبيق.

ويعد المؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي عقد بباريس1998 كمنطلق للتعليم العالي أن يدرج ضمان جودة التعليم في مؤسسته. سرعت بعض الدول بعدما أدركت أن ضمان جودة التعليم أصبح حاجة ملحة لرقي بتعليمها إلى مستوى أفضل، وأمام التحولات العالمية المختلفة.أجبرت دول العالم العربي على تطوير وضع مشاريع لتطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

لقد دفعت ظاهرة العولمة وسياسة الانفتاح الاقتصادي العديد من الدول العربية للتركيز على تطبيق مفاهيم الجودة و التميز في مؤسساتها التعليمية التي طغت عليها ملامح و طبيعة التعليم التقليدي ، إضافة إلى ضعف مواءمة مخرجاتها مع احتياجاتها و متطلبات سوق العمل و المجتمع ، زيادة عن ظهور التعليم العالي الخاص في العقد الأخير من القرن الماضي و التهافت و التسابق بين مؤسساته على جني الأرباح دون النظر إلى الجودة و نوعية البرامج التعليمية التي تقدمها. **(أ.د.سيلان جبران العبيدي .2009 . مرجع سابق . ص.17)**

هذه الوضعية التي يمر بها التعليم العالي في العالم العربي دفع معظم وزاراته إلى إصدار قوانين و تشريعات خاصة بمعايير الاعتماد العام و الخاص للجامعات الخاصة ، الإ أن هذه المعايير لا ترتقى إلى الحد الأدنى لمعايير الجودة العالمية ، حيث أنها معايير كمية بحتة تهدف إلى الوصول إلى قرار بإعطاء الترخيص لإنشاء جامعة أو إجازة البرامج الأكاديمية فيها. **(موقع مجلس الاعتماد على الانترنت .عمان .http://www//oac.govom لوحظ بتاريخ 2014/04/15.)**

وهناك توجهات في معظم البلدان العربية نحو إنشاء هيئات مستقلة للاعتماد و ضمان الجودة في التعليم.

إن المرحلة الأساسية التي تسبق تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة هي مرحلة ضمان الجودة Assurance Qualité، وقد بدأت مؤسسات تعليمية في عدد من الدول العربية تبذل جهودا كبيرة من أجل تطبيق منهج ضمان الجودة سعيا منها للوصول إلى منهج إدارة الجودة الشاملة.

و فيما يلي نموذج الجودة و الاعتماد الأكاديمي في بعض الدول العربية .

1.3.17. التجربة المصرية في توكيد الجودة و الاعتماد.

وضعت وزارة التعليم العالي المصرية إستراتيجية مشروع تطوير التعليم العالي بمصر .فبراير 2000 بغرض خلق مناخ إيجابي لتحسين جودة و كفاءة نظام التعليم العالي من خلال: **(مشروع ضمان الجــودة و الاعتماد. جمهورية مصر العربية.2004)**

- الاصطلاح التشريعي.
- إعادة الهيكلة المؤسسية.
- خلق آليات مستقلة لضمان الجودة .
- استحداث أنظمة لمراقبة و تقييم الأداء و التي ترجمت إلى عدد 25 مشروعا تشمل جميع محاور التطوير و ذلك حتى عام 2017. تنفذ على ثلاث مراحل :
  - خطة قصيرة الأجل من 2000 إلى 2002.
  - خطة متوسطة الأجل من 2002 إلى 2007.
  - خطة طويلة الأجل من 2007 إلى 2017.

و كانت تهدف هذه الخطط إلى ضمان جودة التعليم العالي و التحسين المستمر و رفع كفاءة أداء مؤسسات التعليم العالي المصرية مما يؤدي إلى كسب ثقة المجتمع في قدرة الخريجين على المستوى القومي و الإقليمي الدولي من خلال :

- نشر ثقافة الجودة في المجتمع الأكاديمي .
- إنشاء نظم داخلية للجودة بمؤسسات التعليم العالي بمصر .
- إنشاء مراكز ضمان الجودة بالجامعات الحكومية .
- وضع خطط إستراتيجية لضمان الجودة بالجامعات الحكومية .
- وضع خطط إستراتيجية لضمان الجودة بالجامعات الحكومية .
- وضع المعايير القومية الأكاديمية المرجعية للبرامج التعليمية المختلفة .

و اعتمدت الجامعات المصرية في تقويم الأداء على المؤشرات التالية : **(شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات مرجع سابق.2008. ص 332)**

- انتقاء الطلبة (سياسة القبول).
- نسبة عدد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس.
- متوسط كلفة الطالب الواحد.
- الخدمات التي تقدمها الجامعة للطالب.
- دافعية الطالب.
- نسبة الخريجين الملتحقين بالدراسات العليا.
- مستوى الخريج .
- مستوى أعضاء هيئة التدريس ، و مدى مساهمتهم في خدمة المجتمع.
- جودة المناهج الدراسية.

- اختيار الإداريين و تدريبهم.
- الاعتمادات المالية **(وزارة التعليم العالي المصرية 2004 ص11-18)**.

2.3.17. التجربة الأردنية في ميدان ضمان الجودة :

تعتبر المملكة الهاشمية (الأردن) من بين الدول العربية التي أخذت بمبدأ تطبيق نماذج ضمان الجودة في الجامعات الأردنية. تم تشكيل مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي في عام 2000 بموجب القانون التعليم العالي و البحث العلمي (سوسن شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات مرجع سابق.2008. ص. 334) و وضعت لهذه الغاية معايير الاعتماد العام و الخاص المختلفة و حدد لمجلس الاعتماد الأهداف الآتية:

- و وضع أسس و معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي و تطويرها في ضوء السياسة العامة للتعليم العالي.
- مراقبة أداء مؤسسات التعليم العالي و التأكد من التزامها بالأسس و المعايير الناقدة.
- التأكد من تحقيق مؤسسات التعليم العالي لأهدافها .
- العمل على انسجام العملية التعليمية مع متطلبات السوق و خطط التنمية الاقتصادية .
- استمرارية الارتقاء بنوعية التعليم العالي .

و يضيف نفس المرجع بأنه حررت عددا من المعايير للحصول على الاعتماد و هي:

- معايير تتعلق بأعضاء هيئة التدريس.
- معايير تتعلق بمشرفي المختبرات و المشاغل.
- المباني و المرافق الجامعية .
- المكتبة و الوسائل التعليمية .
- القبول و التسجيل.

- الخطط الدراسية و غيرها .

كما ظهرت بعض هيئات الجودة والاعتماد الأكاديمي في الوطن العربي على النحو المبين في الجدول .(**أ.د.سيلان جبران العبيدي 6 ـ 10 ديسمبر.2009."مرجع سابق.**)

جدول 08 رقم يمثل بعض هيئات الجودة و الاعتماد الأكاديمي بالوطن العربي (العبيدي.2009)

الدولة.	المسمى.	تاريخ الإنشاء.
الإمارات العربية	هيئة الاعتماد الأكاديمي	**1999**
سلطنة عمان	مجلس الاعتماد	**2001**
مصر	اللجنة القومية لضمان الجودة و الاعتماد. الهيئة القومية لضمان الجودة و الاعتماد.	**2001** **2006**
فلسطين	الهيئة الوطنية للاعتماد و الجودة النوعية لمؤسسات التعليم العالي.	**2002**
السودان .	الهيئة العليا للاعتماد و التقويم	**2003**
الأردن.	هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي	**2005**
ليبيا.	مركز ضمان جودة و اعتماد المؤسسات التعليمية.	**2006**
السعودية.	الهيئة الوطنية للتقويم و الاعتماد الأكاديمي.	**2008**
البحرين.	هيئة ضمان الجودة.	**2008**
تونس.	الهيئة الوطنية للتقويم و ضمان الجودة و الاعتماد.	**2008**

هذه بعض التجارب العربية في ميدان بداية تطبيق أو تطبيق مشروع ضمان الجودة في التعليم العالي في مختلف الجامعات العربية. ما هو وضع ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية؟

18. مشروع إدراج نظام ضمان الجودة في التعليم العالي الجزائري :

يأتي ضمان الجودة Assurance qualité في مقدمة الاهتمامات الإستراتيجية الحيوية التي تواجهنا في حياتنا عموما وأصبح الطلب على الجودة يزداد يوما بعد يوما وأضحى محور اهتمام معظم دول العالم باعتباره ركيزة أساسية لنموذج الإدارة الجديدة التي تتيح له مواكبة المستحدثات العالمية من خلال مسايرة المتغيرات الدولية والمحلية من أجل التكيف معها .

إن ضمان جودة التعليم أصبح من بين أولويات كل الساهرين على التعليم العالي و أخذ مكانة في أوساط مؤسسات التعليم العالي خاصة بعد أن ركز عليه المؤتمر العالمي للتعليم العالي 1998 بباريس على أن كل مؤسسات التعليم العالي **مجبورة بإدراج محور الجودة** من بين أسس العملية التكوينية بالتعليم العالي . وا لجزائر على غرار باقي الدول أدركت أن أهمية إدخال نظام ضمان الجودة في التعليم العالي أصبح مؤكد و ذلك تماشيا مع التغييرات العالمية و المحلية المفروضة من التطور السريع للمعرفة العلمية و التكنولوجية.

وعلى غرار ما يجري في التعليم العالي على المستوى الدولي و وضع معايير دولية للجودة أصبح من الضروري إدراج هيئة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائري ترتكز أساسا على **نظام التقييم** الذي من خلاله يتبين المعايير الأساسية التي يجب مراعاتها لتضمن تسيير الجودة.

'(N.BOUZID.. 25.26 Novembre 2008.université Mohamed khider.

Biskra p. 124)

و في هذا الصدد أدرجت الجزائر نظام ل م د في سنة 2004 . وتبنت خطوات بهدف وضع نظام ضمان الجودة. بدأت هذه الخطوات بالملتقى الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي بين

والمتطلبات و الواقع..(**MESRS**. 1-2 juin 2008) و ترتب عن هذا الملتقى تصور نموذج لضمان الجودة متماشيا مع حقيقتنا و بيئتنا الجزائرية.

و جاء في محضر اجتماع عمل ممثلين وزارة التعليم العالي و البحث العلمي و خبراء عالميين للبنك الدولي واليونسكو في ضمان الجودة، من الشيلي و مؤسسات أمريكية و وكالات ضمان الجودة بمصر وفرنسا و مدراء المؤسسات الجامعية الجزائرية و كذا الأساتذة المكلفين ببناء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بهدف وضع مشروع له .(**MESRS.op.cite.1&2 juin. 2008**)

- و كان من بين نقاط الملتقى **ما هو نوع و طبيعة نظام ضمان الجودة الذي سيطبق في الجزائر؟** هل هو تقييم ذاتي أو تقييم داخلي أو خارجي أو الاعتماد ؟ علما أن العنصران الأخيرين لم يكون من أولوية الوزارة .

و كان الهدف الأسمى للجودة في التعليم العالي هو تحسين الكفاءات المتوفرة كما جاء في نفس التقرير، أما التقييم الخارجي والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي ليست من أولويات الجزائر في المدى المتوسط .

و كان الملتقي يهدف على وجه الخصوص إلى:

- التعريف بمختلف إجراءات بناء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.
- التحكم في آليات نظام ضمان الجودة و تطويرها.
- تحديد مؤشرات ضمان الجودة والعمل بها.

و ترتب عن الملتقى تحديد المبادئ التوجيهية للمشروع ضمان الجودة كالآتي :

- مجانية الاستفادة من التعليم العالي لكل مواطن جزائري .
- جودة التكوين.
- تحديد تدريجي لخطوات الجودة من الجانب المؤسساتي و ألبرامجي .

- فيما يتعلق بالجانب المؤسساتي حدد خمس محاور مرتبطة بالبيداغوجية في كل مؤسسات التعليم العالي
  - تسيير البيداغوجية .
  - نظام الإعلام.
  - مشكل التوظيف.
  - الحياة الجامعية للطلبة .
  - مركز الموارد (المكتبات).

و في الجانب ألبرامجي :

- ضمان الجودة تمس كل برامج التكوين الحالية.

و ترتب عن هذا الملتقى كما جاء في محضر الاجتماع . مشروع الوكالة الوطنية لضمان الجودة .

1.18. مشروع وكالة لضمان الجودة بالجزائر.

لقد تجسد الاهتمام بهذا المجال الحيوي في الجزائر من خلال مجموعة من الإجراءات اتخذتها وزارة التعليم العالي من بينها إنشاء **وكالة لضمان الجودة بالجزائر**.

يرجع تسيير وكالة ضمان الجودة من طرف المجلس الوطني لتقويم "CNE* حسب و وثيقة الملتقى. **(MESRS. . Alger 1-2 juin 2008)** والذي كان بمثابة انطلاق دراسة إمكانية تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية الجزائرية . فانبثقت (خلية) ورقة عمل كلفت من طرف الوزارة بالتفكير في المشروع مدعمة في البداية ببعض الخبراء الدوليين.

*CNE. Conseil national d'évaluation.

و هدفه الرئيسي هو خلق ثقافة و تنمية معايير التقييم داخل مؤسسات التعليم العالي بمشاركة الأساتذة و الطلبة (القدماء والجدد) والإدارة وأرباب العمل حتى يسمح للمؤسسات التعليم العالي الارتقاء إلى ما هو أفضل. الآن الجودة هي الركيزة الأساسية لكل تعليم يصبو أن يكون ذو بعد عالمي وكما جاء في موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

(لوحظ بتاريخ2014/02/2www.Mesrs.dz)

و في31 / 2010/05 تم أشاء اللجنة بقرار وزاري رقم 167 اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur et la recherche scientifique

تهدف إلى تنفيذ و تطبيق نظام لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر . و تتألف من خبراء و أساتذة وإطارات كبار التابعين للوزارة ، تهدف إلى إثارة الاهتمام و دعم مؤسسات التعليم العالي في تنفيذ أفضل الممارسات المؤسساتية و البرنامجية والتي بدأت تباشر عملها وفق ما اسند لها من مهام حسب وثيقة. **(د. زين الدين بروش و د. يوسف بركان. (2012–IACQA)**

- إعداد منظومة وطنية للمعايير والمؤشرات (référentiel) لضمان الجودة مع الأخذ في الاعتبار المعايير الدولية .
- تحديد معايير اختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجية ومعايير اختيار المسئولين عن ضمان
- الجودة في المؤسسات الجامعية .
- إعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات الجامعية وبرنامج تدريبي للمسئولين عن ضمان الجودة في كل مؤسسة.

- تحديد برنامج تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة والسهر على متابعة تنفيذه .

لا بد من الإشارة أنه تمّ تشكيل لجنة باشرت بعض المهام ويمكن سرد ما تحقق إلى حد الساعة كما يلي: في بداية الألفية الثالثة يجب تنمية الجودة. وهو أكبر تحدي أمام الجامعة الجزائرية.

2.18. إنشاء وحدة الجودة في كل جامعة و مركز جامعي جزائري:

لقد ارتأت الكثير من الدول أن تعمد إلى آلية للحفظ على النوعية و من أجل ذلك أنشئت هيئات سمي بعضها هيئة اعتماد Accréditation و البعض الآخر سمي هيئة تقييم évaluation (**MESRS. Op cité. 1-2 juin 2008**) والاعتماد الجامعي هي شهادة (statut.) تمنح لمؤسسة وتؤمن معايير محددة لجودة التعليم العالي و قد تختلف معايير الاعتماد من بلد إلى بلد آخر أو من مؤسسة لمؤسسة لكن جميعها متفق على أهداف الاعتماد و هي (**بوزيان راضية ، بن عميرة ماجدة- 25.26 نوفمبر 2008**). المساهمة إلى جانب آليات أخرى في تعزيز النوعية في التعليم العالي.

- التأكد من أن الطلبة و أرباب العمل و الأهل لديهم وصول إلى المعلومات التي تبين كيفية
- حصول الطلبة على شهاداتهم بموجب معايير أكاديمية نوعية.
- خلق معايير للتقييم الداخلي في المؤسسات .
- التأكد من أنه لدى وجود أي نقص في الالتزام بمعايير الجودة تتخذ إجراءات لتحسين الوضع.
- تدعيم اللامركزية كي يتم تحقيق فاعلية أكبر في أداء المهمات و شيوع نوع من الرضا عن العمل في نفوس العاملين مما يدفعهم إلى المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف.
- تحليل الهيكل التنظيمي الجامعي بطريقة تحدد وظائف و مسؤولية جهاز إدارة الجودة الشاملة و نوعية و أساليب التدريب المطلوب للفريق و الذي يعتمد بشكل رئيسي على الابتكار والتجديد.

- التركيز على النوعية أكثر من الكمية بالنسبة للطلاب مع جعل التنافس بين المؤسسات التعليمية لا يقتصر على جلب أكبر عدد من الطلاب بل بجودة الطالب و نوعيته و قدرته على أحداث التطور المستقبلي في المجتمع باعتبار أن المجتمع لا ينمو و لا يتطور إذا كانت الجامعات و المؤسسات التعليمية لا ينتج عنها طلاب ذوو النوعية المطلوبة.
- الاعتماد على كوادر قيادية فاعلة في العمل الإداري مستخدمة أساليب حديثة في الاتصال و التواصل و إقامة علاقات إنسانية تشجع على العمل مع تزايد دافعية جميع الأفراد نحو التطوير المجتمعي.
- إن تشجع مراكز البحث العلمي في الجامعات طلاب الدراسات العليا على دراسة مميزات و عيوب الجودة الشاملة مع إمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية بشكل صحيح.
- إنشاء مركز أو معهد الجودة الشاملة تابع لوزارة التعليم العالي يقوم بعمليات التطوير والتنفيذ والتقويم مع إمداد المؤسسات التعليمية بالخبرة المطلوبة لمساعدة المجتمع ومؤسسته.
- عقد اللقاءات و الندوات عن ثقافة الجودة الشاملة و دورها في تنمية المجتمع سواء أكان ذلك في وسائل الأعلام أم المساجد أم المؤسسات الأخرى ذات العلاقة ، مع إقامة المزيد من المؤتمرات حول هذا المفهوم.

و يمكن وضع تصور واضح لعدد من التوصيات للارتقاء بكفاءة ونظام التعليم العالي وذلك على النحو التالية: **(د. عماد الدين شعبان . 2005)**

- إنشاء هيئة مستقلة للاعتماد الأكاديمي تتولى تقويم وضبط الجودة والنوعية في المؤسسات التعليمية، وبما يتماشى مع المعايير الدولية.
- وضع توصيف وظيفي وفق النظام الإداري للمسئولين عن ا المؤسسات التعليمية.

- وضع معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في المؤسسات التعليمية خدمية، إنتاجية، إدارية، مالية
- تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية لتطبيق إدارة الجودة بها.
- إجراء التقويم المستمر لجميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والمشرفين والعاملين في المؤسسات التعليمية.
- حل المشاكل بشكل متواصل ومستمر وبطريقة علمية سليمة.
- الاهتمام بنوعية الجودة العالية للخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية للفرد والمجتمع وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.
- ضمان أن الأنشطة العلمية والبرامج الدراسية المعتمدة تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي وتتفق مع المعايير العالمية في التعليم العالي ومتطلبات التخصص في مجالات التعليم المختلفة وكذلك حاجات الجامعة ، والطلبة ، والدولة ، والمجتمع
- العمل على تفعيل فكرة إنشاء وحدة الجودة الشاملة وتطوير الأداء بكليات الجامعة في ضوء المعايير الدولية.

هذه مختلف النقاط و الخطوات التي يجب مراعاتها للوصول إلى مختلف المعايير التي تضمن ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.

خلاصة الفصل:

حاولنا أن نعالج في هذا الفصل تحليل لمفهوم ضمان الجودة من خلال تعريفه، منشأه وكيف تم تطبيقه في التعليم العالي العالمي مع إبراز نظم ضمان الجودة الداخلي و الخارجي مع التطرق إلى المعايير الدولية من خلال منظمات دولية وإقليمية عربية. وذكر بعض التجارب في الجامعات العربية و العالمية التي تطبق الجودة داخل مؤسساتها و تطرقنا إلى مشروع إدخال نظام الجودة في التعليم العالي الجزائري (ل.د) وماما له من انعكاسات علي الجامعة الجزائرية.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .	
أولا : الدراسة الاستطلاعية.	224
1. اهداف الدراسة ألاستطلاعية	224
2. سمات الدراسة الاستطلاعية:	225
3. خطوات الدراسة الاستطلاعية:	225
4. حدود الدراسة الاستطلاعية:	230
5 ـ أدوات جمع البيانات في الدراسة الاستطلاعية.	234
6 ـ وصف أفراد عينات الدراسة الاستطلاعية.	234
6 ـ1 نتائج الدراسة الاستطلاعية.	237
7ـ الخصائص السيكومترية لأدوا ت البحث .	238
ثانيا : الدراسة الاساسية.	245
1. مجالات الدراسة الأساسية.	245
2ـ مجتمع الدراسة.	245
3ـ عينة الدراسة الاساسية .	246
4 ـ المنهج المستخدم.	247
5 ـ طريقة الاجابة عن الاستبيان.	249
6 ـ كيفية تمرير الاستبيان.	249
خلاصة الفصل .	249

التذكير بفرضيات الدراسة .

- **الفرضية العامة.**

✍ هناك مكانة وأهمية كبيرة لنظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية في ضوء تطبيق ضمان جودة التكوين .

- **الفرضية الإجرائية الأولى.**

أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة للمحتويات البرامج.

- **الفرضية الإجرائية الثانية.**

أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين و هيكلته.

- **الفرضية الإجرائية الثالثة.**

✍ أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة للتاطير.

- **الفرضية الإجرائية الرابعة.**

✍ أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة لتقييم الطلبة.

- **الفرضية الإجرائية الخامسة.**

✍ أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة لطرائق التدريس.

أولا : الدراسة الاستطلاعية.

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية تساعد الباحث في الإلمام بجوانب الدراسة الميدانية. و من اجل ذلك قمنا بإجراء دراسة استطلاعية كان القصد منها:

- التعرف على المكان ومدى إمكانية إجراء هذه الدراسة.
- التعرف على كل ما يمكنه عرقلة عملنا ومختلف الصعوبات المحتمل مواجهتها.
- تحديد العينة ومعرفة الأجواء المحيطة بها ومختلف ظروفها.
- التقرب من أفراد العينة.

تقسيم المستوى المعرفي للأفراد العينة ومدى مطابقتها لموضوع البحث وكذا ضبط إشكالية وفرضيات البحث و تحديد الشكل النهائي للاستمارة.

1. اهداف الدراسة ألاستطلاعية :

يمكن أن نوجز أهداف الدراسة ألاستطلاعية لهذا البحث فيما يلي : تهدف هذه الدراسة إلى :

- التعرف أكثر على ميدان الدراسة الميدانية بهدف تحديده بدقة. (الحصول على معلومات تخص الجامعة من حيث عدد الكليات و عدد أقسام كل كلية و أهم الاختصاصات الموجودة و عدد الأساتذة في كل قسم حتى يتم في وقت لاحق اختيار مجتمع الدراسة و من ثمة عينة البحث.
- التعرف على الجوانب المختلفة لمشكلة البحث او الدراسة. . معرفة صعوبات التطبيق قصد تجاوزها في الدراسة الاساسية .(الوقوف على أهم الصعوبات و المعيقات التي قد تواجه الباحث أثناء الدراسة الأساسية).
- تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت .
- القيام بمقابلات نصف موجهة مع الأساتذة بغية تحديد المحاور الكبرى لاستمارة بحثنا .

- معرفة مدى استجابة أفراد العينة لفقرات الاستبيان و استيعابه لها . و التأكد من وضوحها وأنها لا تحتمل التأويل، وكذا وضوح التعليمات في كيفية الإجابة عن الأسئلة بطريقة سليمة و هذا لأجل بناء أدوات الدراسة الاساسية في شكلها النهائي.
- بناء الاستمارة وتحديد الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات) الخاصة بها و إعدادها للتطبيق في الدراسة الاساسية.
- كسر الحواجز النفسية بين الباحث و الأفراد المبحوثين.

2. سمات الدراسات الاستطلاعية:

أ. المرونة و عدم التقيد بالدقة الشديدة .

ب. الشمولية و الانفتاح.

ج. لا تحتوى على فروض و إنما على مجرد تساؤلات غير فرضية.

3. خطوات الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية أو الكشفية تهدف الى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها و أبعادها تعتبر الدراسة الاستطلاعية من البحوث العلمية الكشفية الفعالة من أجل الدراسة بحيث تشكل المرحلة التحضيرية و خاصة في البحوث النفسية و التربوية. وهي تسمح بصياغة مشكلة البحث صياغة بصورة دقيقة .

4. حدود الدراسة الاستطلاعية .

أ. الحدود البشرية : اقتصر على عينة من هيئة التدريس من جامعة العربي بن مهيدي . أم البواقي . وكان عددهم 20 فرد .

ب. الحدود الزمانية : انحصرت حدود البحث الزمانية في الفترة الزمانية التي تم فيها البحث في الفترة الممتدة من جانفي 2016 الى غاية أفريل 2016.

ج. **المجال المكاني للدراسة** : تم اجراء هذه الدراسة في جامعة العربي بن مهيدي . أم البواقي .

الموقع الجغرافي للجامعة: تقع جامعة العربي بن مهيدي في مدخل المدينة من الجهة الغربية في طريق قسنطينة ، يحدها من الجنوب المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني أما من الشمال فهي محاطة بجبل سيدي أرعيس (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، 2008 ـ2009 ، ص 1)

مكان إجراء الدراسة: جامعة العربي بن مهيدي.أم البواقي.

نبذة تاريخية عن جامعة العربي بن مهيدي.أم البواقي.

أن المتتبع للإحداث تطور مؤسسات التعليم العالي في الجزائر عامة و في مدينة أم البواقي خاصة ، يلاحظ أن نشأة جامعة العربي بن مهيدي مرة بعدة مراحل: (جامعة العربي بن مهيدي.مديرية التنمية و الاستشراف . مصلحة الإحصاء و إلا استشراف.أفريل .2009)

تقع جامعة العربي بن مهيدي في المدخل الجنوبي لمدينة ام البواقي. وبدأ التعليم بها: سنة 1983: افتتاح المدرسة العليا للأساتذة بمقتضى المرسوم التنفيدي رقم 84ـ204 المؤرخ 08 أوت 1984 و المتضمن إنشاء المدرسة العليا للأساتذة) و التي كان هدفها تكوين أساتذة التعليم الثانوي في شعبتي العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و ذلك لوزارة التربية.

- من سنة 1984– 1985: افتتاح المعاهد الوطنية للتعليم العالي لتكوين المهندسين في البناء الميكانيكي و الطاقة.
- سنة 1988: افتتاح شعبة الصيانة دبلوم الدراسات الجامعية التطبيقية (DEUA).
- سنة 1990: افتتاح شعبة الإليكتروتقني دبلوم الدراسات الجامعية التطبيقية (DEUA) .
- من سنة 1991–1992: افتتاح قسم الفلاحة (تكوين قصير المدى) (N5).
- سنة 1992 : افتتاح شعبة الإلكترتقني (تكوين طويل المدى) (N6).

- سنة 1995: افتتاح قسم الكيمياء (تكوين طويل المدى) (N6).

كانت المؤسستان المدرسة العليا للأساتذة و المعاهد الوطنية لتكوين المهندسين إلى غاية 1990 تشتغلان بتطير محدود جدا من الأساتذة الجزائريين (20 أستاذ) وعدد كبير من المتعاونين الأجانب بين (50أستاد) إلى (60أستاد) جلهم من الشرق الأوسط والاتحاد السوفيتي، في تاريخ 10 ماي 1997: تحولت المؤسستين المدرسة العليا للأساتذة و المعاهد الوطنية للتكوين المهندسين إلى مصاف المراكز الجامعية.بموجب المرسوم التنفيدي رقم 158/97 و تتكون من أربعة معاهد:

- معهد الهندسة الميكانيكية.
- معهد الإلكتروتقني.
- معهد العلوم الدقيقة.
- معهد العلوم الطبيعية.

في 10 نوفمبر 1999 و في إطار إحياء الذكرى الخامسة و الأربعون لاندلاع ثورة التحرير المجيدة سمي المركز الجامعي باسم أحد شهداء المنطقة محمد العربي بن مهيدي.

و في شهر أوت 2004 تم ترقية كل من دائرة العلوم القانونية و دائرة الري و دائرة اللغات و دائرة العلوم الاقتصادية و علوم التسيير إلى معاهد بموجب المرسوم التنفيدي رقم 04 /266 ليصبح عدد المعاهد المكونة للمركز الجامعي سبعة.

و بتاريخ 12 أكتوبر 2008 في خطاب رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة في مراسيم افتتاح السنة الجامعية 2008-2009 بكلية الطب بجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان أعلن عن ترقية المركز الجامعي العربي بن مهيدي أم البواقي إلى جامعة. **(El watan .du 13.10.2008)**

و جاء في المرسوم التنفيذي 13 ـ 164 المؤرخ في 15 أبريل 2013 يعدل و يتمم المرسوم التنفيدي رقم 09-06 المؤرخ في 4 يناير سنة 2009، يتضمن إنشاء جامعة أم البواقي.(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية.العدد 23 . 28 يناير 2013.ص.22)

ويضيف المرسوم في مادته الأولى انه حدد عدد الكليات و المعاهد التي تتكون منها جامعة أم البواقي و اختصاصاتها كما يلي:

- كلية الآداب و اللغات .
- كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
- كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير.
- كلية الحقوق و العلوم السياسية .
- كلية العلوم والعلوم التطبيقية .
- كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة.
- كلية علوم الارض و الهندسة المعمارية .
- معهد تسيير التقنيات الحضرية.
- معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية .
- معهد التكنولوجيا.

أما ما يتعلق بفئة الطلبة فقد بلغ عددهم 25309 خلال الموسم الجامعي 2015/2014 كما هو مبين في الجدول الاتي:

جدول رقم 09خاص بالمعطيات الخاصة بالدخول الجامعي 2015/2014 .

الطلبة المسجلين	عدد الطلبة
المسجلين في التدرج.	24627
المسجلين في ما بعد التدرج.	682
المسجلين الجدد.	3662
العدد الاجمالي للطلبة.	25309

من تصميم الباحث . المصدر موقع جامعة العربي بن مهيدي.

www. université. oeb لوحظ بتاريخ 2015/04/13

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الطلبة في تزايد مستمر خاصة الطلبة المسجلين الجدد حيث بلغ عددهم 3662 . و كذا أرتفع العدد الاجمالي من 19700 سنة 2009 (زرزور أحمد.رسالة الدكتوراه علوم.2015 ص 206) الى 25309 سنة 2015 بزيادة 5609 طالب أي حوالي 935 طالب سنوي من سنة 2009 الى غاية 2015 .

وأرتفع عدد الطلبة المسجلين في التدرج 24627 ، وكذا ازدياد المسجلين في ما بعد التدرج 682، كما تضم الجامعة طلبة اجانب كما هو موضح في الجدول قدر ب: 98 طالب و طالبة من مختلف الجنسيات موزعين على النحو التالي:

- عدد الطلبة إناث 37 طالبة .
- عدد الطلبة ذكور 58 . من جنسيات مختلفة.

جدول رقم 10 يمثل عدد الطلبة الاجانب المسجلين في جامعة العربي بن مهيدي.

جنسية الطالب.	العدد.
جنسية فلسطينية.	17
جنسية تشادية.	02
جنسية صحراوية.	63
جنسية مالية.	04
جنسية موريتانيا.	06
جنسية يمنية.	01
جنسية تونسية.	01
جنسية أردنية	01
مجموع الطلبه ألأجانب	98

من تصميم الباحث. المصدر موقع الجامعة. www. université. Oum el bouaghi لوحظ بتاريخ 2015/04/13

نلاحظ من خلال الجدول تواجد جنسية مختلفة عربية و أفريقية في الجامعة الجزائرية و هذا يعكس ما توليه القيادة السياسية من تقديم المساعدة لهولا الاشقاء و نلاحظ أن أكبر عدد من الطلبة الأجانب هم من جنسية صحراوية ب:63 طالب ، ثم الجنسية الفلسطينية 17 طالب ، و تاليها الجنسية الموريتانية 06 طلبه ، وبعدها الجنسية المالية ب: طلبة فالجنسية التشادية بطالبين وبعدها اليمنية و التونسية و الاردنية بطالب واحد لكل منهما.

أما فيما يتعلق بالكليات ، تضم الجامعة 07 كليات و 03 معاهد و تحتوى كل كلية/معهد على عدد من الأقسام موزعين كما يلي:

جدول رقم 11 يمثل توزيع الطلبة على الكليات.

أسم الكلية.	عدد الطلبة المسجلين.	عدد الاقسام.	النسبة المئوية لمجموع الطلبة.
كلية الآداب و اللغات.	6020	03	%24
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.	2195	02	%9
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير.	3175	03	%13
كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة.	3590	03	%14
كلية الحقوق و العلوم السياسية.	1875	02	%07
كلية علوم الأرض و الهندسة المعمارية.	1694	03	%7
كلية العلوم و العلوم التطبيقية.	2485	06	%10
معهد تسيير التقنيات الحضرية.	2136	01	%8
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة.	1736	01	%7
معهد العلوم و التكنولوجيا.	403	02	%2
العدد الاجمالي.	25309	//	%100

من تصميم الباحث. مصدر موقع الجامعة. Oum el bouaghi .université .www لوحظ بتاريخ 2015/04/13

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر عدد من الطلبة مسجل في كلية الآداب و اللغات ب : 6020 طالب بنسبة 24% من المجموع الطلبة المسجلين بالجامعة ثم تليها كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة ب:3590 طالب بنسبة 14% ، وتأتي بعدها كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير ب :3175 طالب بنسبة 13% ، و كلية العلوم و العلوم التطبيقية ب : 2495 طالب بنسبة 10% ، وتأتي بعدها كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ب :2195 طالب بنسبة 9% ، ويليها معهد تسيير التقنيات الحضرية ب :2139 طالب بنسبة 7% مع كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية علوم الأرض و الهندسة المعمارية كل واحد منهم بنسبة 7% ، و في الاخير معهد العلوم و التكنولوجيا ب:403 طالب ونسبة 2% من المجموع الكلي 25309 طلبة جامعة العربي بن مهيدي.

أن المتتبع للإحداث يلاحظ أن اكبر عدد من الطلبة هم في كلية الآداب و اللغات ب :24% أما اقل نسبة من الطلبة متواجدون في معهد العلوم و التكنولوجيا بنسبة 2% و هذا ما يعكس أن التكوين بالجامعة يغلب عليه التكوين في الآداب و اللغات اكثر من التكوين العلمي فعلى الجامعة **مراجعة طرائق توجيهها لطلبة الجدد** حتى تحدث توازن في كل الاختصاصات الادبية و العلمية.

هيئة التدريس بالجامعة :

بلغ العدد الإجمالي للأساتذة على مستوى الجامعة حسب المعطيات الخاصة بالدخول الجامعي 2015/2014 ب :829 أستاذ موزعين حسب الرتب على النحو التالي:

جدول رقم 12 يبين عدد الاساتذة (الدخول الجامعي 2015/2014) بجامعة العربي بن مهيدي.

الرتب.	العدد.
أستاذ التعليم العالي	55
أستاذ محاضر قسم 'أ'	55
أستاذ محاضر قسم 'ب'	90
أستاذ مساعد قسم 'أ'	429
أستاذ مساعد قسم 'ب'	199
أستاذ مهندس	01
العدد الاجمالي	829

من تصميم الباحث. مصدر موقع الجامعة. www. université. Oum el bouaghi لوحظ بتاريخ 2015/04/13

يلاحظ من هذا الجدول أن التاطير المتوفر في المؤسسة الجامعية متناسب طردا مع اعداد الطلبة الوافدين على الجامعة ، حيث كلما زاد عدد الطلبة زاد أعضاء هيئة التدريس ، و إذا قسمنا عدد الطلبة في السنة الجامعية 2015/2014 على عدد الأساتذة لنفس السنة نجد أن لكل 30 طالب أستاذ و هذا للوهلة الأولى تناسب نوعا ما المعدل العلمي لكن بالنظر الى واقع توزيع التخصصات و الشعب نجد أن هناك تجمع و اكتظاظ كبير في بعض الفروع على حساب فروع و تخصصات أخرى خاصة في فروع الآداب و اللغات و العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة (كما هو مبين في الجدول رقم (12) ، و هذا ينبئنا على حالة عدم التوازن في التوجيه البيداغوجي للطاقات البشرية المتوافدة على الجامعة.

5. أدوات جمع البيانات في الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر وسائل جمع البيانات عنصر مهم في الدراسة وقد اعتمدت على ما يلي:

➢ أن الدراسة الحالية تستوجب علينا استخدام **المقابلة** لمعرفة أراء هيئة التدريس حول وجود و أهمية ضمان الجودة في التكوين الجامعي الحالي في إطار نظام ل.م.د., بغية تحديد المحاور الكبرى للإستمارة .

المقابلة :

ومن خلال المقابلات التي أجريت مع العديد من الأساتذة من كلية العلوم الانسانية والاجتماعية و علوم الطبيعة و الحياة استطعنا أن نحدد محاور البحث و نتعرف أكثر على الحقيقة الميدانية .

لقد تمت المقابلات بطريقة مباشرة، مع أساتذة جامعيين بمختلف الرتب، كانت عملية جمع المعلومات، فورية من أجل تحليل واستخلاص، الصعوبات، الحلول، والنتائج حول موضوع الدراسة وذلك باستخدام الاستبيان الذي يتم تصميمه من خلال بعض أرائهم ووجهة نظرتهم للموضوع إضافة إلى الدراسة النظرية و الدراسات السابقة التي نستوحي منها كيفية معالجة الموضوع و قد استخدمنا المقابلة لتحديد محاورالاستمارة ومن ثم بعض عبارتها .

6. وصف أفراد عينات الدراسة الاستطلاعية (المستجوبون) :

قام الباحث بأجراء مقابلات نصف موجهة مع عينة عشوائية من أساتذة جامعة العربي بن مهيدي. بأم البواقي من مختلف الأقسام و الكليات دون أن نراعي الرتبة العلمية أو الاقدمية أو الاختصاص أو الجنس.

اعتمدنا على المقابلة نصف موجهة بهدف توجيه المبحوثين إلى أهداف البحث.و كانت أسئلة المقابلة على النحو التالي :

- هل نظام ضمان الجودة حسب رأيكم متوفر في الجامعة الجزائرية في إطار نظام ل,م,د المعمول به منذ سنة 2004 ؟
- هل إصلاح ل. م. د الذي انتهجته الجامعة الجزائرية يتصف بالجودة ؟
- هل التكوين في نظام ل. م. د يتماشى مع احتياجات سوق الشغل ؟
- هل الجامعة حسب رأيكم منفتحة على عالم الشغل ؟
- هل برامج التكوين في نظام ل. م. د تتصف بالجودة ؟
- هل هناك حاليا تقييم لتطبيق نظام ل.م.د في ضوء معايير ضمان الجودة ؟
- هل تعتقد أن وجود خلايا ضمان الجودة يمكن أن يساعد على إدماج الخريجين الجامعيين بسوق الشغل ؟

بلغ عدد أفراد العينة المستوجبون 20 أستاذ من الجنسين حيث أختار الباحث من كل كلية قسم معين كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 13 يبين عدد أفراد عينة الأساتذة المستجوبون حسب الجنس ــ الكلية ــ القسم.

الكلية ـ المعهد	القسم	عدد الأساتذة المستجوبون	الجنس	
			ذكور	إناث
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.	العلوم الإنسانية.	5	3	2
كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و التسيير.	علوم و التسيير.	4	2	2
كلية الآداب و اللغات.	لغة فرنسية.	4	1	3
كلية الحقوق.	الحقوق.	3	2	1
كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة.	علوم المادة.	4	3	1
	المجموع .	20 أستاذ.		

من خلال تحليل المقابلات النصف موجهة التي قمنا بها مع أفراد العينة و من خلال ما جاء في أدبيات الموضوع تم تحديد محاور الاستمارة الأولية.

➢ **أداة الدراسة:**

نتطرق إلى أهم أداة استعملنها كوسيلة لدراسة موضوع بحثنا و هي:

➢ **الاستبيان.**

تم الاعتماد في دراستنا على الاستبيان لجمع البيانات الميدانية ويمكن تعريفها بأنها : لائحة مؤلفة من مجموعة من الأسئلة ترتبط بموضوع الدراسة وبعد تصميمها بشكل صحيح ودقيق من المراحل المنهجية الهامة التي يتعين على الباحث أن يوليها اهتمامه وبخاصة أن الافتراضات التي تتحول إلى أسئلة ضمن الاستمارة بشكل اللبنات الأولى في بناء المنطلقات النظرية المعرفي للبحث المدروس. **(تركي محمد: 1984، ص131)**

الاستبيان طريقة لجمع المعلومات من المبحوثين بواسطة أسئلة مكتوبة على شكل استمارة يقدمها الباحث بنفسه للمبحوثين (باليد) ، أو بواسطة البريد ، على أن تكتب الأسئلة بلغة سهلة ، مفهومة ، و خالية من المصطلحات المعقدة ، و قد تكون الاسئلة في هذه الاستمارة مغلقة ، تصنيفية مذيلة بالإجابات (الاختيارات) أو مفتوحة.**(معن خليل عمر.ص.ص.242 .247)**

وهي إحدى الوسائل الشائعة الاستعمال للحصول على معلومات وحقائق بآراء و اتجاهات الجمهور حول موضوع معين أو موقف معين.**(كمال محمد المغربي : 2006. ص. 135)**

ويعرف أيضا الاستمارة أو الاستبيان هما عبارة على أداة تستعمل لجميع بيانات ذات صلة بمشكلة بحثية معينة وذلك عن طريق ما يقرره المستجيبون . **(زين الدين مصمودي. شرفي محمد الصغير .2004/2003. ص.75)**

و قد تم إعداد الاستمارة انطلاق من المؤشرات البحثية المكونة لفرضيات الدراسة، حيث تدور هذه المؤشرات حول:**عدد من المحاور الرئيسية الآتية:**

جدول رقم 14 يوضح عدد محاور و عبارات الاستبيان في صورته الآولية .

رقم المحور	عنوان المحور	عدد عبارات المحور	ترتيب العبارات في المحور.
1	محتوى البرامج.	13	1، 2 ، 3 ،4، 5، 6 8.7، 9 . 10 13، , 12, 11.
2	هيكلة التكوين.	12	21, 20, 19, 18, 17, 16, 15. 14 ,25, 24, 23, 22,
3	التاطير في الجامعة.	15	33, 32, 31, 30 ,29, 28, 27 ,26 , 40, 39, 38, 37, 36, 35, 34,
4	تقييم الطلبة.	11	48, 47, 46, 45, 44, 43, 42, 41 , 51, 50, 49,
5	المناهج و طرائق التدريس.	12	59, 58 ,57, 56, 55, 54, 53, 52 , 63, 62, 61, 60,

1.6. نتائج الدراسة الاستطلاعية.

يمكن حصر نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بتا فيما يلي :

- التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب الباحث القيام بها و في هذا الإجراء توفير للوقت و الجهد قبل الشروع باتخاذ قرار نهائي.
- تمكين الباحث من استقصاء المعيقات و العقبات التي تعترض سير تنفيذ إجراءات الدراسة الأصلية و بالتالي يتمكن من إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات والمعيقات المتوقع ظهورها عند إجراء

الدراسة الأصلية ، ولهذا العمل فإن الباحث يعمل على توفير وقته وجهده وهذا يقوده إلى بذل جهود حقيقية في تصميم وتنفيذ وتقويم الدراسة.

- التعرف على عينة بحثه و تجريب عليها أدوات بحثه ويتأك من مدى فهم هذه العينة لمفردات هذه الأدوات وبعد ذلك يتأكد من صدقها وثباتها .

كما تمكننا من تحديد مجتمعات الدراسة الأساسية و من ثم تحديد العينة التى ستجرى عليها الدراسة . و كذا تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات المحصل عليها من خلال اختيار البرنامج الإحصائي المناسب .

7. الخصائص السيكومترية لأدوا ت البحث .

الصدق : بعد انتهاء الباحث من بناء أداة البحث و التحقق من صدق الاستبيان تم الاعتماد على الصدق الظاهري للأداة حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين.

صدق المحكمين:

صدق الأداة: توصف الأداة بالصدق إذا ثبتت مقدرتها على قياس ما وضعت من أجله، و للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة ، تم عرض الصورة الأولية للأداة على مجموعة من المحكمين من المختصين والخبراء في تدريس العلوم في عدد من الجامعات والمؤسسات التربوية وذلك للتأكد من وضوح صياغتها ، وسلامة لغتها ، ومدى ملاءمة تصميمها لغرض الدراسة.

عرضت الاستمارة على مجموعة من المحكمين للنظر في مدى ملائمة الأسئلة لموضوع الدراسة ، و للتأكد من وضوح صياغتها، وسلامة لغتها، و عدم تكرار الأسئلة ، طول الاستمارة دون الحاجة إلى ذلك ، و كذا فحص البنود و الأسئلة، و للتأكد من درجة مناسبة العبارة ، ووضوحها ، وانتمائها للمحور، وكذلك النظر في تدرج المقياس و هؤلاء المحكمون مجموعة من الأساتـذة ذوي الخبرة من جامعة العربي

بن مهيدي بأم البواقي و جامعة سكيكدة و جامعة منتوري قسنطينة و بلغ عددهم (08) محكمين (القائمة الاسمية في الملحق رقم 34) إضافة إلى الاستاذ المحكم في اللغة العربية من ذوي الرتب العلمية : أساتذة التعليم العالي و أساتذة محاضرين صنف أ .

أبدوا الأساتذة المحكمين مجموعة من الملاحظات القيمة، و التي أخذت بعين الاعتبار منها (حذف بعض الأسئلة، إعادة ترتيب الأسئلة حسب المحاور و داخل المحور الواحد و التزام بنمط واحد خلال طرح الأسئلة...إلخ . ومن بين هذه الملاحظات ما يلي:

- إعادة ترتيب بعض بنود الاستبيان . وتفكيك بعض العبارات المركبة في المحاور، إعادة صياغة بعض البنود و تجزئة البعض الأخر. و تم تعديل صياغة بعض العبارات لغوياً، وإضافة بعض العبارات.
- حذف بعض البنود التي رأى المحكمين أنها واقعية و لا تحتاج إلى قياس.

و بناءً على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الاستبانة لأهداف الدراسة ، ووفقاً لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض العبارات لغوياً ، وإضافة بعض العبارات ، وحذف بعضها ليصبح عدد العبارات في الاستبانة (61) عبارة بدلاً من 63 عبارة موزعة على (5) محاور.

جدول رقم 15 يبين عدد فقرات الاستبيان قبل عرضه على الخبراء و بعدها .

المجال.	عدد الفقرات بصيغتها الاولية.	عدد الفقرات المستبعدة أو المضافة.	عدد الفقرات النهائي.
محتوى البرامج.	13	0	13
هيكلة التكوين .	12	1	11
التأطير في الجامعة	15	0	15
تقويم الطلبة	11	1	12
المناهج و طرائق التدريس	12	2	10
المجموع الكلي لعبارات الاستبيان.	63	-	61

وقد أخذنا بملاحظاتهم وجرى تصميم الاستمارة بصورتها النهائية كما تبدوا في الملحق رقمو تم صياغتها في الصورة النهائية و أصبحت تضم 61 عبارة ، تم تطبيقها على عينة تجريبية (تجريب الاستمارة) و هذا للتعرف على جودة الأسئلة و كيفية فهمها و الإجابة عنها .هذا بالنسبة **لصدق المحكمين النوعي.**

أما **الصدق الكمي** فقد تم حساب صدق كل بند بصفة منفردة وفقا معادلة **لوشي :(ملحم ، سامي محمد. (2011) . القياس و التقويم في التربية و علم النفس . ط 5 . دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان ص 307)**

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

حيث ص م = صدق المحكمين .

ن و = عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس .

و بتجميع كل القيم (النسب) المحصل عليها في البنود ثم قسمتها على عدد البنود ، ليتم الحصول على قيم صدق المحكمين للاستبيان الموضح في الجدول التالي :

جدول رقم 16 يبين نتائج صدق المحكمين للاستبيان.

البنود.	ن و	ص م	البنود.	ن و	ص م	البنود	ن و	ص م	البنود.	ن و	ص م
01	7	0,75	**17**	7	0,75	**33**	8	1	**49**	8	1
02	7	0,75	**18**	8	1	**34**	6	0,50	**50**	8	1
03	8	1	**19**	8	1	**35**	7	0,75	**51**	8	1
04	7	0,75	**20**	8	1	**36**	7	0,75	**52**	8	1
05	6	0,50	**21**	7	0,75	**37**	5	0,25	**53**	7	0,75
06	7	0,75	**22**	7	0,80	**38**	8	1	**54**	6	0,50
07	7	0,75	**23**	8	1	**39**	7	0,75	**55**	8	1
08	8	1	**24**	8	1	**40**	8	1	**56**	8	1
09	8	0,75	**25**	8	1	**41**	7	0,75	**57**	8	1
10	7	0,75	**26**	8	1	**42**	8	1	**58**	8	1
11	8	1	**27**	6	0,50	**43**	8	1	**59**	7	0,75
12	8	1	**28**	7	0,75	**44**	7	0.75	**60**	8	1
13	8	1	**29**	8	1	**45**	7	0.75	**61**	7	0,75
14	8	1	**30**	8	1	**46**	8	1	**62**	8	1
15	8	1	**31**	8	1	**47**	6	0,50	**63**	4	0,20
16	8	1	**32**	8	1	**48**	7	0,75			

من الجدول نستنتج أن قيمة ن ص م = 43,75 / 61 = **0,69** و هي نسبة تشير إلى صدق الاستبانة و أنه يقيس ما اعد لأجله.

نلاحظ من خلال الجدول أن البنود ذات الارقام 37 و 63 قد تم حذفها لأن معامل صدقها يساوي اقل من النصف و هي كالتالي :

- البند رقم 37 معامل صدقها 0,25
- البند رقم 63 معامل صدقها 0,20

حساب ثبات الاستبانة .

اعتمدنا على طريقة التطبيق و إعادة التطبيق و كانت المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الاول و التطبيق الثاني أكثر من عشرين(20) يوم على عينة من الاساتذة (24 أستاذ) كما يبينة الجدول التالي :.

جدول رقم 17 يبين عدد أفراد العينة التجريبية من الاساتذة حسب الجنس ــ الكلية ــ القسم.عند تطبيق و إعادة تطبيق .

الكلية ــ المعهد	القسم.	عدد الأساتذة المستجوبون.	الجنس.	
			ذكور.	إناث
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.	العلوم الاجتماعية	6	3	3
كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و التسيير.	علوم و التسيير.	6	4	2
كلية الآداب و اللغات.	لغــة فرنسية	6	3	3
كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعــة و الحياة.	علــوم المادة	6	2	4
	المجموع .	**24 أستاذ.**		

بعد التطبيق الآول تم جمع الاستبانات من الأساتذة ، ثم أعدنا توزيع نفس الاستمارة على نفس العينة بعد 20 يوم مع المحافظة على ترقيم أفراد العينة و تناسبهم مع ترقيم الاستبانة في التطبيق الثاني و قمنا بتدوين أسمائهم و الأقسام التي ينتمون إليها كي يسهل علينا الاتصال بهم عند التطبيق الثاني للاستبيان، (و صادفتنا صعوبات كبيرة في إعادة تطبيق الاستمارة لأنه من الصعب شرح لكل أستاذ الهدف من الدراسة وكذا من الصعب جمع كل أفراد العينة) جرى تحليل الاستبيان و استخراج قيمة معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط " بيرسون " :

$$\frac{\text{ن مج (س×ص)} - \text{مج س} \times \text{مج . ص}}{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2] \times [\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}$$

الذي قدر ب **0,84** مما يعني أن الاستبانة الموجهة لهيئة التدريس على درجة عالية من الثبات بدليل وجود ارتباط بين الدرجات المحصل عليها في التطبيق الأول و التطبيق الثاني .

ثانيا : الدراسة الاساسية.

1. مجالات الدراسة الأساسية:

المجال المكاني : تم تحديده في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية اينما تطرقنا إليه بنوع من التفصيل، حيث تم إجراء هذه الدراسة بكلية العلوم الاجتماعية و الانسانية و كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي .

اعتمدنا(بعد عملية السحب) إبعاد باقي الكليات و المعاهد ، و ركزنا بحثنا على كليتين (كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية و كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة.) وذلك لمعرفة اراء هيئة التدريس حول موضوع بحثنا من وجهات نطر مختلفة . أدبية و علمية .

المجال الزمني : اجريت الدراسة الأساسية خلال السداسي الثاني من السنة الدراسية 2016/2015 ، و في شهر جوان تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا و مناقشة نتائجها في ضوء الفرضيات.

2. مجتمع الدراسة.

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من أفراد هيئة التدريس بجامعة العربي بن مهيدي . أم البواقي من مختلف الكليات والمعاهد و التخصصات و الرتب و الجنس .كما هو مبين قي الجدول رقم 13.

بمجموع 829 أستاذ. وبعد ما تعرفنا على المجتمع الأصلي للدراسة. قد تم الاختيار بواسطة السحب من الإناء . حيث بدأنا بتسجيل كل الكليات والمعاهد (تضم الجامعة 07 كليات و03 معاهد) على قصاصة من ورق ثم وضعنا كل القصاصات في إناء ثم سحبنا قصاصة واحدة من مجموع القصاصات فكانت (كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية و تضم 109 أستاذ والسحب الثاني كلية

العلوم الدقيقـة و علوم الطبيعــة و الحياة) ونظرا لكثرة إفراد هيئة التدريس بالكلية 226 حسب موقع الجامعة **http:/www.univ-oeb.dz** فقد قمنا مرة ثانية بالسحب من الإناء لاختيار قسم من ين أقسـام الكليـة ، التـي تضـم ثلاثـة أقسـام : قسـم العلـوم الطبيعيـة والحيـاة ، قسـم علـوم المـادة ، و قسـم الرياضـيات و الأعـلام الآلـي . و قد تم سحب قصاصـة : قسم العلوم الطبيعية والحياة الذي يضم 85 أستاذ .

3. عينة الدراسة الأساسية :

تعتبر مرحلة تحديد العينة من الخطوات الأساسية و الهامة في الدراسة الميدانية، بلغ عدد أفراد العينة البحث 194 فرد . تم اختيارهم بطريقة قصدية ، موزعين حسب الجدول التالي :

جدول رقم 18 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة .

الكلية.	القسم.	عدد لأساتذة.
كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية .	قسم العلوم الاجتماعية. قسم العلوم الانسانية.	109
كلية العلوم الدقيقـة و علوم الطبيعــة و الحياة.	قسم العلوم الطبيعية والحياة.	85
المـــجمـوع.		**194**

يتضـح مـن خـلال الجـدول أن عينـة الدراسـة تتكـون مـن اعضـاء هيئـة التـدريس بكليــة العلـوم الاجتــماعية و الإنسانية : قسم العلوم الاجتماعية و قسم العلوم الانسانية و كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة و بلغ عددهم الاجمالي 194. موزعين على الجدول الاتي :

جدول رقم 19 يوضح توزيع أفراد العينة حسب الرتبة و الجنس .

الرتــبة.	الجنس.		التكرار.	النسبة المئوية.
	ذكور.	إناث.		
أستاذ التعليم العالي.	09	01	10	%5,15
أستاذ محاضر " أ "	16	06	22	%11,34
أستاذ محاضر " ب"	23	06	29	%14,94
أستاذ مساعد " أ "	48	36	84	%43,29
أستاذ مساعد" ب"	27	22	49	%25,25
المجموع .	123	71	194	%100
مجموع العينة.	194			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن عدد العينة من رتبة " أستاذ التعليم العالي يعادل 10 أفراد أي ما نسبته 5,15 % في حين بلغت نسبة الأساتذة المحاضرين صنف " أ " 11,34% أي ما يعادل 22 أفراد ، و بلغت نسبة الأساتذة المحاضرين صنف " ب " 14,94 % أي ما يعادل 29 فرد ، أما الأساتذة المساعدين صنف " أ " فقد بلغت نسيتهم 43,29 % أي 84 فرد وبلغت نسبة الأساتذة المساعدين صنف " ب " 25,25 % أي 49 فرد .(للعلم لم يتم استخدام متغير الرتب في تحليل النتائج)

4. المنهج المستخدم.

إن طبيعة الدراسة تستوجب علينا أن نستخدم في بحثنا المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع و الحقائق حيث يعتبر المنهج هو الطريق

الذى يتضمن التنظيم الصحيح بسلسلة من الافكار الجديدة من أجل الكشف عن حقيقة مجهولة. **(عمد محمد زيان . 1983 .ص.43)**

وكذلك يسمح بجمع بيانات كافية قيقة علمية عن الظاهرة ، المراد دراستها فهو يقوم بوصف ما هو قائم وتفسيره وهو يطمح لتحديد العلاقة التي توجد بين متغيرات الظاهرة **(عبد الباسط محمد محسن 1976. ص22)**

ويعرف كذلك بأنه السبيل الذى يمكن الباحث أن يسلكه للوصول الى الهدف المعلن عنه ، أي هدف الدراسة . و عليه فكلمة منهج تعني السبيل أو الطريق ، و المنهج في البحث العلمي الاجتماعي يعني المحطات المنهجية و الاجراءات الواجب تنفيذها ، وتسمى هذه المحطات بالتقنيات. **(عبد الله إبراهيم . 2001.ص. 151)**

و يعرف المنهج الوصفي بأنه "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد ومن خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" **(عبيدات وعدس وعبد الحق، 1982، ص176).**

و نظرا لطبيعة موضوع دراستنا التى تتناول "" تقييم نظام ل م د في ضوء تطبيق ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية """ رأينا أن المنهج الوصفي هو الانسب لدراسة هذا الموضوع و ذلك من خلال جمع البيانات و معالجتها بطريقة موضوعية و منظمة للوصول إلى نتائج علمية تتم الاستفادة منها من خلال المساهمة في تحسين جودة التعليم العالي الجزائري .

5. **طريقة الاجابة عن الاستبيان** : تـتكون استجابة كل بنـد من (3) بدائل ، يخـتار أفـراد العينـة أحد البـدائل التى تعبر عن رأيه في الموضوع المطروح ،

نعم	لا	لا ادري

6. **كيفيـة تمرير الاستبيان (التوزيـع):** وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة شـرع الباحث في توزيعها، ابتداء من كلية العلوم الإنسانيـة و الاجتماعية (قسم العلوم الاجتماعية. و قسم العلوم الإنسانية) حيث تـم توزيـع (109) أعيـدت منهـا (93) (2)، أثنـان منهـا غيـر صـالحة ليصـبح عـدد الاسـتبيانات المسترجعة (91) استبانة. وذلك لعدم تجاوب بعض الاساتذة معنا و عدم اهتمامهم بموضوع البحث.

اما في كلية العلوم الدقيقـة و علوم الطبيعـة و الحياة (قسم العلوم الطبيعية والحياة.) تم توزيع (85) استبانة أُعيدت منها(66) و05 منها غير صالحة للمعالجة ، ليصبح عدد الاستبيانات السليمة (61) .

خلاصة الفصل

لقـد حاولنـا فـي هـذا الفصـل تحديـد الاجـراءات المنهجيـة و تحديـد مجـال و عينـة الدراسـة بدقـة و المـنهج المسـتخدم ، و كـذا التأكيـد مـن صـلاحية الأدوات المـراد تطبيقها على عينة مجتمع الدراسة الأساسية.

كمـا تمكنـا مـن خـلال هـذا الفصـل مـن تحديـد الأسـاليب الاحصـائية لمعالجـة البيانات مما يساعد على استخلاص نتائج هذه الدراسة بطريقة منهجية و منظمة.

الفصل السادس.

عرض و مناقشة نتائج الدراسة

الفصل السادس : عرض و مناقشة نتائج الدراسة .	
1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة .	251
1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الأولى.	251
1 -2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية ثانية .	261
1-3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية لثالثة.	268
1-4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الرابعة.	278
1 -5 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الخامسة .	285
2 ـ مناقشة نتائج البحث وفق الفرضية العامة.	291
ـ خلاصة الفصل .	295

تمهيد .

بعد عرضنا للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي قمنا بها في الفصل السابق ، سنحاول في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل إليها في جداول سهلة القراءة مع مناقشة هذه النتائج في ضوء الفرضيات وفق تسلسلها في الصياغة ، مع مناقشتها في ضوء أهداف الدراسة و الدراسات السابقة و في ضوء الاطار النظري لهذه الدراسة .

أولا : عرض ومناقشة نتائج الدراسة الاساسية:

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

و قد جاءت على الشكل الاتي : هناك مكانة وأهمية كبيرة لنظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية في ضوء تطبيق ضمان جودة التكوين .

1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى.

✍يتضح من الجدول رقم (21) الموضح لنتائج المحور الاول من الاستبيان الخاص **بالفرضية الاولى** : أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين و هيكلته.

و يضم هذا المحور ثلاثة عشر(13) عبارة .*كما يبينه* الجدول التالي:

جدول رقم 20 يوضح استجابة المبحوثين أساتذة لبنود الفرضية الإجرائية الأولى,

المحور الاول : محتـــوى البرامج :

العبارات		درجة الموافقة			$كا^2$	$كا^2$ الجدولية 0,01
		نعم	لا	لا أدري		
1. برامج التكوين حاليا في نظام ل.م.د على مستوى قسمكم تنمي حسب رأيكم الحاجات المعرفية لدى الطالب .	ك	53	62	37	11,68	9,21
	%	34,86	40,78	24,34		
2 . تضن أن محتوى البرامج الحالية لنظام ل.م.د على مستوى التكوين الذي تساهمون في الإشراف عليه أكثر جاذبية في محتواها من برامج النظام القديم,	ك	87	59	06	66,80	9,21
	%	57,23	38,81	03,94		
3. يتلاءم محتوى البرامج المعتمدة للتدريس في اختصاصكم مع التطورات الحديثة في المجال االمعرفي.	ك	49	67	36	09,56	9,21
	%	32,23	44,07	23,68		
4. تتميز اهداف البرامج الدراسية بالوضوح مما يمكن من تحقيق ضمان الجودة.	ك	83	44	25	34,50	9,21
	%	54,60	28,94	16,44		
5. . حسب رأيكم يستخدم الأساتذة أساليب تدريس تتلاءم مع طبيعة ومجال نظام ل.م. د .	ك	71	58	23	24,31	9,21
	%	46,71	38,15	15,13		
6. تنظم الجامعة اجتماعات دورية بهدف تقييم نشاطاتها بما يتعلق بتطبيق مبادئ الجودة .	ك	39	87	26	28,74	9,21
	%	25,65	57,23	17,10		
7. تعتقد أن برامج التكوين أكثر تعقيد من البرامج في النظام القديم.	ك	59	84	09	57,56	9,21
	%	38,81	55,26	05,92		
8- تعتقد أن برامج التكوين التي تشرفون عليها حاليا تساير الواقع الاقتصادي و الاجتماعي للبلاد.	ك	23	122	07	153,18	9,21
	%	15،13	80,26	04,60		
9. تعتقد أن برامج التكوين مرتبطة مع أهداف التمهين وتوفر ضمان الجودة.	ك	73	67	12	44,62	9,21
	%	48,02	44,07	07,89		
10 . قمتم بعملية تقييم لمحتويات بعض البرامج المعتمدة في المسار التكويني الذي تدرسونه وفقا لنظام ل.م.د ..	ك	39	64	49	06,24	9,21
	%	25,65	43,10	32,23		
11. تعتقد أن تصميم عروض التكوين حاليا تضع مؤشرات و معايير تقييمية للمسارات التكوينية للطالب.	ك	41	72	39	13,50	9,21
	%	16,97	47,36	25,65		
12. تهدف هذه العروض إلى تحقيق مبادئ ضمان الجودة .	ك	69	63	20	28,18	9,21
	%	45,39	41,44	13,15		
13. يساهم محتوى برامج التكوين على مستوى القسم بضمان جودة التكوين.	ك	89	27	36	44,30	9,21
	%	58,55	17,76	23,68		
المتوسط العام للفقرات.	ك	60	67	25	32,55	
	%	38,29	44,40	16,44		

يتضح من خلال التحليل الإحصائي للجدول السابق أن استجابات أفراد هيئة التدريس للفقرة الاول <<برامج التكوين حاليا في نظام ل.م.د على مستوى قسمكم تنمي حسب رأيكم الحاجات المعرفية لدى الطالب>>. نلاحظ أن كا² دالة عند مستوى 0,01 و درجة حرية 2 تساوي 11,68 . وجاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار لا بحيث 40,78 % من أعضاء هيئة التدريس يرون بان برامج التكوين الحالية لا تنمي الحاجات المعرفية للطالب في مسار تكوينه.

من خلال ذلك يفسر الباحث أن إصلاح ل.م.د لم يساهم في تنمية الحاجات المعرفية للطالب في مسار تكوينه من وجهة اراء هيئة التدريس كما يؤكد عليه ك^2 المحسوبة المقدرة ب: 11,68 والتى تمت مقارنتها بقيمة ك^2 الجد ولية المقدرة ب : 9,21 الدالة احصائيا عند مستوى 0,01 و درجة حرية 2 و بالتالي عدم توفر ضمن جودة التكوين في نظام ل.م,.د حسب أفراد عينة الدراسة .

و حصلت الفقرة الثانية (2) القائلة : << تضن أن محتوى البرامج الحالية لنظام ل.م.د على مستوى التكوين الذي تساهمون في الإشراف عليه أكثر جاذبية في محتواها من النظام الكلاسيكي>> على أن كا² دالة عند مستوى 0,01 و درجة الحرية تساوي 2. وقد جاءت الدلالة للاختيار "نعم"بنسبة 57,23 % من عينة البحث التي ترى أن محتوى البرامج الحالية لنظام ل.م.د على مستوى التكوين الذي يشرفون عليه أكثر جاذبية في محتواها من البرامج في النظام الكلاسيكي بالنسبة لطلاب، نستنتج من تحليل الجدول إحصائيا أن نظام ل. م. د يتصف بجاذبية أكثر مما يدل على أنه يضمن جودة كبيرة حسب أراء هيئة التدريس عكس النظام القديم.

كما نلاحظ في الفقرة الثالثة (3) التى كان محتواها <<يتلاءم محتوى البرامج المعتمدة للتدريس في اختصاصكم مع التطورات الحديثة في المجال المعرفي>> . كا² دالة عند مستوى دلالة 0,01 و درجة الحرية 2. كا^2 = 09,56 . وجاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "لا"" بنسبة 44,07% حيث يرى 67 من أفراد العينة أن محتوى البرامج ا لمتخصصة للتدريس في نظام ل.م.د

لا تتساير مع التطورات الحديثة في المجال المعرفي ، في حين ترى الفئة التى أجابت " نعم" نسبة 32,23% أن محتوى البرامج المعتمدة للتدريس في اختصاصهم يتلاءم مع التطورات الحديثة في المجال المعرفي. بينما نسبة 23,68 % من أفراد أعضاء هيئة التدريس مترددة و ليس لديه دراية بالموضوع .

نستطيع أن نفسر هذه الفروق في الاستجابات حول محتوى هذه الفقرة بأن اغلبية أعضاء هيئة التدريس متفقين بأن محتوى برامج التكوين في نظام ل. م. د **لا** اضمن الجودة في اكتساب المعارف الكافية ، و أنها لا تتلاءم مع التطورات الحديثة في المجال المعرفي .

أما الفقرة الرابعة (4) << تتميز اهداف البرامج الدراسية بالوضوح مما يمكن من تحقيق ضمان الجودة>>، توضح القراءة الاحصائية الواردة على أن كا² دالة عند مستوى 0,01 = 09,56 و درجة الحرية تساوي 2. وتظهر هذه الدلالة للاختيار "نعم"بنسبة 56,40 % من طرف أعضاء هيئة التدريس حيث يؤكدون أن أهداف البرامج الدراسية تتميز بالوضوح وتدفع الطالب بالمشاركة الفعالة مع محتويات الدراسة مما يمكن من تحقيق ضمان الجودة.

يستنتج الباحث من هذه الاستجابات أن أفراد اعضاء هيئة التدريس بجامعة العربي بن مهيدي متفقين بأن البرامج في نظام ل.م .د تتسم بالوضوح مما ينعكس بالايجابي على تحقيق الجودة المرجوة.

من خلال الجدول يتضح لنا أن كا² دالة عند مستوى 0,01 ب 24,31 و درجة الحرية تساوي 2، مشيرة إلى أن إجابات أفراد العينة عن الفقرة (5) " استخدام الأساتذة أساليب تدريس تتلاءم مع طبيعة ومجال نظام ل.م. د واضحة بشكل دال و ذلك أن الذين اختاروا "نعم " بنسبة 46,71 % من أعضاء هيئة التدريس تمثل النسبة الكبيرة في تجديد أساليب التدريس التى تتماشى مع أهداف نظام ل.م. د . و القراءة التي نستطيع أن نلاحظها حول استجابات أفراد العينة أن نسبة نعم هي الاكبر ب:

46,71 % قد يكون وراء هذه الاستجابات تغيير في أساليب التدريس في نظام ل.م.د و هذا ما يحقق جودة التكوين.

يوضح التحليل الإحصائي للفقرة رقم (6) أن كا² دالة عند مستوى 0,01 و درجة الحرية تساوي 2..وتظهر الدلالة لصالح الاختيار "**لا**" بنسبة 57.23 % من أفراد العينة ترى أن الجامعة لا تنظم اجتماعات دورية بهدف تقييم نشاطاتها بما يتعلق بتطبيق مبادئ الجودة. هذا ما يعكس أن الإجتماعات الدورية بهدف التنسيق و تبادل الخبرات ومناقشة نشاطاتها بما يتعلق بتطبيق مبادئ الجودة والجوانب البيداغوجية غير موجودة مما يترتب عنه غياب الحـوار و التقييم لمبادئ الجودة.

نستطع أن نستنتج لا توجد اجتماعات دورية بهدف تقييم نشاطاتها بما يتعلق بتطبيق مبادئ الجودة. و هذا ما يؤكده نسبة كا^2 المحسوبة 28,74. و هي دالة عند مستوى 0,01 و درجة الحرية تساوي 2 مقارنة بقيمة كا^2 الجد ولية 9,21 .

يبين جدول الفقرة رقم (7) أن كا² دالة عند مستوى 0,01. و تظهر الدلالة لصالح "لا" بنسبة 55,26 % من أفراد أعضاء هيئة التدريس بحيث لا ترى أن البرامج الحالية في نظام ل.م.د على مستوى قسمهم تتسم بأكثر تعقيد من البرامج القديمة، بينما جاءت نسبة الاختيار " نعم " بمقدار 38,81 %.و نسبة " لا أدري" ب:05.92% .

نستخلص أن برامج التكوين ليست أكثر تعقيد من البرامج في النظام القديم كما تؤكد عليه قيمة كا^2 المحسوبة 153,18 فهي دالة عند مستوى 0,01 . وكذا إجابات أعضاء هيئة التدريس بالنفي " لا" بإعلاء نسبة 55,26 % .

اما استجابات أفراد العينة للفقرة رقم (8) كما هو موضح في الجدول يبين التحليل الإحصائي أن كا² دالة عند مستوى 0,01 .وتظهر الدلالة لصالح الاختيار"**لا**" بنسبة عالية تقدر ب: 80,26 % من العينة لا تعتقد أن برامج التكوين التي يشرفون عليها حاليا في نظام ل.م.د **لا** تساير الواقـع الاقتصادي

و الاجتماعي للبلاد و **لا** تهيئ الطالب إلى الحياة المهنية وما يؤكد ذالك أيضا هو قيمة كا² المرتفعة 153,18 و درجة الحرية تساوي 2.مقارنة ب: كا² الجدولية المقدرة 09,21 بأن برامج التكوين في نظام ل.م.د لا تساير الواقع الاقتصادي و الاجتماعي للبلاد و بعيدة عن الواقع اليومي المعاش و بالتالي لا تضمن جودة برامج التكوين .

كما نلاحظ في الفقرة رقم (9) أن كا ^{2} دالة عند مستوى 0,01 = 44,62 و درجة الحرية تساوي 2. وقد جاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم " حيث يرى 48,02 % من أفراد عينة البحث أن برامج التكوين بنظام ل.م.د التي يشرفون عليها حاليا مرتبطة مع أهداف التمهين وتوفر ضمان الجودة . نلاحظ أن الاجابات جاءت عكس ما جاء في الفقرة رقم 8 التى ترى 80,26 % من أفراد العينة لا يعتقدون أن برامج التكوين التي تشرفون عليها حاليا في نظام ل.م.د **لا** تساير الواقع الاقتصادي و الاجتماعي للبلاد و **لا** تهيئ الطالب إلى الحياة المهنية.

بينما في الفقرة الحالية نسبة 48,02 % تعتقد أن برامج التكوين مرتبطة مع أهداف التمهين وتضمن الجودة. نستنتج بان هناك تناقض في استجابات أفراد عينة بالرغم من الفقرة التاسعة مكملة لثامنة و بالتالي نفسر ذالك بأن أعضاء هيئة التدريس لا يولون اهتمام بما يدلون به من جانب ولا يتابعون سير استجاباتهم من جانب أخر و على العموم حسب افراد العينة أن برامج التكوين بنظام ل.م.دالتي يشرفون عليها حاليا مرتبطة مع أهداف التمهين وتوفر ضمان الجودة كما يؤكده قيمة كا^2 = 44,62 مقارنة مع كا^2 الجدولية = 09,21 فهي دالة لصالح الاختيار "نعم " بنسبة 48,02 %.

أما الفقرة رقم (10) فيتضح من خلال الجدول أن كا^2 غير دالة احصائيا عند مستوى 0,01 =06,24 و درجة الحرية تساوي 2. وقد جاءت هذه الدلالة لصالح ألاختيار لا"" بنسبة 43,10 % من أفراد أعضاء التدريس يعتقدون انهم لم يقوموا بعملية تقييم لمحتويات بعض البرامج المعتمدة في المسار التكويني الذي يدرسونه وفقا لنظام ل.م.د و ذلك راجع في رأينا لغياب التقييم المستمر لمحتويات بعض

البرامج المعتمدة في المسار التكويني و نقص الحوار و النقاش بين أفراد الفريق البيداغوجي مما يترتب عنه ضعف وعدم تنسيق في العملية التكوينية و عدم تحقيق ضمان الجودة .

و نلاحظ من خلال استجابات أفراد العينة للفقرة رقم (10) أن " نعم " حصلت على اضعف نسبة 25,65 % مما يدل على أن عملية التقييم لمحتويات بعض البرامج المعتمدة في المسار التكويني الذي يدرسونه وفقا لنظام ل.م.د غائبة وغير متوفرة. وهذا ما يعكس عدم وجود الجودة التعليمية .

أما نتيجة الفقرة رقم (11) أن كا² دالة عند مستوى 0,01 و درجة الحرية 2 تساوى = 13,50 لصالح الاختيار " **لا** " بنسبة 47,36 % مشيرة إلى أن إجابات أفراد العينة عن قضية تصميم "عروض التكوين"بنظام ل.م.د توضع مؤشرات و معايير تسمح بتقييم المسارات التكوينية غير واضحة بشكل دال و نسبة الذين اختاروا لا ادري 25,65 % في حين أن نسبة أفراد عينة البحث الذين اختاروا "نعم " كانت ضعيفة جدا بنسبة 16,97 %، ما يؤكد بأن أعضاء التدريس لم و لن يشاركوا في تصميم عروض التكوين و إنما يتم الاختيار بقرارات إدارية بعيدة عن أصحاب التخصصات .

و نلاحظ من خلال الفقرة رقم (12) التى تقول " تهدف هذه العروض إلى تحقيق مبادئ ضمان الجودة " أن كا^2 داالة عند مستوى 0,01 و تساوى 44,30 و درجة الحرية 2 ، جاءت اعلاء استجابات أفراد العينة للخانة " نعم " بنسبة 45,39 % و تكرار يقدر 69 ، يمكن أن نستخلص أن أفراد أعضاء العينة اختاروا إجابة " نعم " لكونهم يلاحظون أن العروض الجديدة في نظام .م. د تحقق مبادئ ضمان الجودة .

أما استجابات أعضاء هيئة التدريس للفقرة (13) التى تنص " يساهم محتوى برامج التكوين على مستوى القسم بضمان جودة التكوين. " نلاحظ أن اعلاء نسبة تحصلت عليها اجابة "نعم" بنسبة تقدر 58,55 % من أفراد العينة ترى ان محتوى برامج التكوين على مستوى القسم بضمان جودة التكوين بينما اختاروا عينة الدراسة اجابات "لا"" بنسبة ضائله تقدر بنسبة **17,76 %.**

من خلال ذلك نفسر أن عبارة رقم (13) " محتوى برامج التكوين في نظام ل . م. د يضمن جودة التكوين " كما يعتقد أعضاء هيئة التدريس.

جدول: رقم21 يوضح النسبة المئوية ومربع كا والترتيب للمحور الأول : محتـــوى البرامج

رقم العبارة.	التكرار و النسب المئوية.	درجة الموافقة.			الرتبة حسب التكرار نعم	كا^2 المحسوبة.
		نعم	لا	لا أدري		
1	ك	53	62	37	8	11,68
	%	34,86	40,78	24,34		
,2	ك	87	59	06	2	66,80
	%	57,23	38,81	03,94		
3	ك	49	67	36	9	09,56
	%	32,23	44,07	23,68		
4	ك	83	44	25	3	34,50
	%	54,60	28,94	16,44		
5	ك	71	58	23	5	24,31
	%	46,71	38,15	15,13		
6	ك	39	87	26	10	28,74
	%	25,65	57,23	17,10		
7	ك	59	84	09	7	57,56
	%	38,81	55,26	05,92		
.8	ك	23	122	07	13	153,18
	%	15،13	80,26	04,60		
9	ك	73	67	12	4	44,62
	%	48,02	44,07	07,89		
10	ك	39	64	49	10	06,24
	%	25,65	43,10	32,23		
.11	ك	41	72	39	12	13,50
	%	16,97	47,36	25,65		
.12	ك	69	63	20	6	28,18
	%	45,39	41,44	13,15		
13	ك	89	27	36	1	44,30
	%	58,55	17,76	23,68		
المتوسط العام للفقرات	ك	60	67	25		32,55
	%	38,29	44.40	16,44		

أن أهم ما يلاحظ على هذه المعطيات الكمية في ما يخص استجابات أفراد عينة البحث باختلاف مؤشر التخصص تتبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على بنود محور محتوى البرامج. وللوقوف على اتجاه دلالة هذه الفروق الموجودة في استجابات أفراد العينة على بنود المحور الاول المتكون من 13 فقرة .

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن المتوسط العام للفقرات و بالرغم من أن أكبر تكرار يوجد في خانة ـ لا ـ والمقدر ب 67 تكرار و بنسبة 44,40 % عكس تكرار استجابات نعم 60 و بنسبة 38,29 % فأن قيمة كا^2 دالة عند مستوى 0,01 بقيمة 32,55 و هي أكبر من الجدولية 09,21 .مما يشير ان محتوى البرامج في نظام ل.م.د تضمن الجودة.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن عبارات المحور الاول المتكونة من 13 فقرة و المتعلقة بمحتـوى البرامج وفق استجابات عينة الدراسة ركزت بدرجة كبيرة على تطبيق ضمان الجودة . كما هو مبين في ترتيب الفقرات ، و نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة تراوحت مابين 44,30 و 153,18 و جميعها دالة إحصائيا . كما تراوحت النسب المئوية للتكررات ما بين 15،13 و 58,55 % غير أننا نلاحظ من خلال ترتيب الفقرات من حيث التكرار أن الفقرة رقم ـ 13ـ (يساهم محتوى برامج التكوين على مستوى القسم بضمان جودة التكوين). قد تحصلت على المرتبة الاولى بنسبة عالية تقدر ب : 58,55 %. بينما تحصلت الفقرة رقم ـ 8ـ (تعتقد أن برامج التكوين التي تشرفون عليها حاليا تساير الواقع الاقتصادي و الاجتماعي للبلاد)، على المرتبة الثالثة عشر و الاخيرة و تعتبر بعيدة عن الواقع و لا تهيئ الطالب الى عالم الشغل .

كما أن المتوسط العام المبين في الجدول رقم (22) لقيمة كا^2 المحسوبة 32,55 أكبر من الجدولية (09,21) و عند مستوى الدلالة 0,01 و بالتالي محتوى البرامج تضمن جودة التكوين حسب أفراد العينة. و عليه يمكن أن نعتبر أن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت .

جدول رقم 22 يوضح قيم كا^2 المحسوبة للمحور الاول .

المتوسط العام للفقرات. لفيمة كا^2 المحسوبة.	فيمة كا^2 الجدولية.	مستوى الدلالة.	درجة الحرية.	الدلالة.
32,55	**09,21**	**0,01**	**2**	**دالة**

2.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية .

جـــاءت الفرضـــية الجزئيـــة الثانيـــة علـــى الشـــكل الاتـــي : أن تطبيـــق نظـــام ل.م.د بالجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة هيكلة التكوين .

جدول رقم (23) يوضح استجابة المبحوثين أساتذة لبنود الفرضية الإجرائية الثانية,

المحور الثاني : هيكلـــة التكوين :						
العبارات.		درجة الموافقة			$كا^2$	$كا^2$ الجدولية 0,01
		نعم	لا	لا أدري		
14. يعتمد التكوين في القسم على التربص الميداني مما يحقق ضمان جودة التكوين .	ك	17	123	12	155,15	9,21
	%	,1811	80.92	07,89		
15- هناك مبادرات على مستوى قسمكم تهدف إلى الاتصال بالقطاع المستخدم .	ك	78	43	31	23,52	9,21
	%	51,31	28,28	20,39		
16. تعتمد في عملية التدريس على بعض الوسائل التدعيمية (سمعية - بصرية).	ك	54	93	05	76,25	9,21
	%	35.52	61.18	03,28		
17 – تعتقد أن استعمال الوسائل التدعيمية على مستوى قسمكم يساهم في تحسين جودة التكوين.	ك	84	37	31	32,24	9,21
	%	55.26	24,34	20,39		
18- تتوفر على مستوى قسمكم أجهزة الحاسوب التى تستعمل في التكوين .	ك	43	92	17	22,36	9,21
	%	28,28	60,52	11,18		
19- شبكة الانترنت على مستوى قسمكم كافية لخدمة الانشطة العلمية للطلبة.	ك	28	103	21	81,56	9,21
	%	18,42	67,76	13,81		
20- يتوفر قسمكم على – شبكة الانترنت لتلبية الحاجات المعرفية الطلبة.	ك	17	125	10	164,07	9,21
	%	11,18	82,23	06,57		
21- لديكم فريق بيداغوجي يدرس مقاييس مختلفة في نفس الوحدة	ك	83	28	41	32,61	9,21
	%	54,60	18,42	26.97		
22 . يتابع الفريق البيداغوجي تطور التعليم بهذه الوحدة خلال السداسي .	ك	79	38	35	23,85	9,21
	%	51.97	25	23.02		
23. هناك احتمال وجود مقاييس يمكن الاستغناء عنها؟	ك	97	48	07	80,13	9,21
	%	63,81	31,57	04,60		
24- هيكلة التكوين تسعى لتطبيق مبادئ الجودة .	ك	79	27	46	27,31	9,21
	%	51,97	17,76	30,26		
المتوسط العام للفقرات.	ك	60	69	23	65,36	
	%	59,90	68,81	23,27		

تعتبر هيكلة التكوين العمود الفقري الذي ترتكز عليه كل الأهداف التعليمية والتكوينية للجامعة.

و من خلال التحليل الإحصائي للفقرة (14) يتبين انه لا يوجد توازي بين هيكلة التكوين بنظام ل.م.د وتوفر فرص للخارجات الميدانية , فاغلب أفراد عينة البحث (80,92%) لاتعتقد ذلك (كا² دالة عند مستوى 0,01) .

فنلاحظ في الفقرة رقم (15) القائلة: توجد مبادرات حاليا بنظام ل.م.د تهدف إلى ترسيخ علاقة الطالب مع القطاع المستخدم قبل الخروج إلى عالم الشغل كما ترى عينة البحث بنسبة (51,31%) (كا² دالة عند مستوى 0,01 و تساوي 23,52) و لا يوجد هناك هوة كبيرة بين التكوين بنظام ل.م.د و متطلبات عالم الشغل ، بينما برامج التكوين هي أقل ملائمة لمتطلبات التأهيل الحديثة.

بينما الفقرة رقم (16) استعمال بعض الوسائل –سمع بصرية–أثناء التدريس ضعيف كما تلاحظ عينة الدراسة أنها عير متوفرة بنسبة (61,18 %) (كا² دالة عند مستوى 0,01). وتعتقد عينة البحث أن استعمال الوسائل التعليمية يساهم في تحسين جودة التكوين بنسبة عالية (55,26 %) (كا² دالة عند مستوى 0,01 و تساوى 32,24) و ذلك لأهميتها في أداء المهام التعليمية ورفع من جودة التكوين.

أما في الفقرة رقم (17) توفر أجهزة الحاسوب على مستوى القسم كما أكد عليه أفراد عينة البحث فهي غير متوفرة بنسبة (60,52 %) (كا² دالة عند مستوى 0,01و تساوي 22.36.) و هذا ينعكس سلبا على جودة تكوين الطالب .

أما شبكة الانترنت بالرغم من أهميتها و فاعليتها في مساعدة الطالب في أبحاثه و توسيع معارفه في اعتقد أغلب أفراد عينة البحث بنسبة عالية (67.76 %) أنها غير متوفرة ، و أن كانت موجودة فهي دائما معطلة و كا^2 دالة عند مستوى 0.01 و تساوى 81.56 مقارنة مع كا^2 الجدولية 09.21 . هذا ما

يدل حسب أفراد اعضاء هيئة التدريس عللى غياب و عدم توفر الركيزة الاساسية في اكتساب المعارف و تحسين جودة التكوين .

أما الفقرة رقم (21) التى كان محتواها "" لديكم فريق بيداغوجي يدرس مقاييس مختلفة في نفس الوحدة" فأن كا^2 دالة عند مستوى 0.01 و تساوى 32,61 أكثر من الجدولية 09.21 و يرى أفراد عينة البحث بان الفريق البيداغوجي يدرس و يتابع تطور التعليم بهذه الوحدة خلال السداسي بنسبة (54,60 %) . مما يشير الى الاهتمام الذي يوليه أعضاء هيئة التدريس لتحسين جودة التكفل و السعي للتحقيق جودة التكوين .

و نلاحظ استجابات أفراد العينة للفقرة رقم (22) أن الفريق البيداغوجي يتابع تطور التعليم بهذه الوحدة خلال السداسي بنسبة 51.97% بنعم ,في حين الفئة التى أختارت |"لا" بنسبة 25 % . (كا^2 دالة عند مستوى 0.01 بنسبة 23,85 %)

أما استجابات أفراد أعضاء هيئة التدريس للفقرة رقم (23) القائلة : هناك احتمال وجود مقاييس يمكن الاستغناء عنها. (كا^2 دالة عند مستوى 0,01 و تساوي 80,13.) نلاحظ أن اختيار " نعم " بنسبة كبيرة (63.81) مما يدل حسب أفراد العينة انه يجب إعادة النظر في محتويات بعض المقاييس أو الاستغناء عنها لأن محتوياتها لا تضمن جودة التكوين.

كما ترى عينة البحث أن هيكلة التكوين بنظام ل.م.د تساهم أكثر في تحسين الجودة بالجامعة الجزائرية بنسبة مرتفعة (79%) مقابل نسبة (27%) ترى عكس ذلك (كا^2 دالة عند مستوى 0,01) بقيمة 27,31.

هذا ما تسعى الى تحقيقه وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إذا ما تأملنا في وثيقة الوزارة **(1)** فنجد أنها تؤكد و تلح على ضمان جودة التكوين بنظام ل.م.د الذي يرمي إلى تحقيق انسجام

التكوين العالي وتحريك التطوير الاجتماعي والاقتصادي و الاستجابة للتحديات التي يفرضها تطور العلوم و التكنولوجيا.

جدول رقم 24 يوضح ترتيب الفقرات للمحور الثاني: هيكلـــة التكوين .

المحور الثاني : هيكلـــة التكوين :						
رقم العبارة.	التكرار و النسب المئوية.	درجة الموافقة.			الرتبة حسب التكرار نعم	كا^2 المحسوبة.
		نعم	لا	لا أدري		
14	ك	17	123	12	10	155,15
	%	11,18	80.92	07,89		
15	ك	78	43	31	6	23,52
	%	51,31	28,28	20,39		
16	ك	54	93	05	7	76,25
	%	35.52	61.18	03,28		
17	ك	84	37	31	2	32,24
	%	55.26	24,34	20,39		
18	ك	43	92	17	8	22,36
	%	28,28	60,52	11,18		
19	ك	28	103	21	9	81,56
	%	18,42	67,76	13,81		
20	ك	17	125	10	10	164,07
	%	11,18	82,23	06,57		
21	ك	83	28	41	3	32,61
	%	54,60	18,42	26.97		
22	ك	79	38	35	4	23,85
	%	51.97	25	23.02		
23	ك	97	48	07	1	80,13
	%	63,81	31,57	04,60		
24	ك	79	27	46	4	27,31
	%	51,97	17,76	30,26		
المتوسط العام للفقرات.	ك	60	69	23		65,36
	%	59,90	68,81	23,27		

يتضح من جدول(24) أن عبارات المحور الثاني المتكونة من 11 فقرة و المتعلقة بمحتوى البرامج وفق استجابات عينة الدراسة ، فتركزت بدرجة كبيرة على تطبيق ضمان الجودة، كما هو مبين في ترتيب الفقرات و نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة تراوحت مابين 22,36 و 164,07 و جميعها دالة إحصائيا . كما تراوحت النسب المئوية للتكرارات (استجابات نعم) ما بين 11,18 و 63,81 %.

غير أننا نلا حظ من خلال ترتيب الفقرات من حيث التكرارات **أن الفقرة رقم ـ 23ـ** (هناك احتمال وجود مقاييس يمكن الاستغناء عنها) . وقد تحصلت على المرتبة الاولى بنسبة عالية تقدر ب : 63,81 %. مما يفسر أنه يجب مراجعة محتوى البرامج وبالاحراء الاستغناء عن بعض المقاييس بينما تحصلت **الفقرة رقم ـ 14ـ** (– يعتمد التكوين في القسم على التربصات الميدانية مما يحقق ضمان جودة التكوين) و الفقرة ـ20ـ (يتوفر قسمكم على – شبكة الانترنت لتلبية الحاجات المعرفية للطلبة. . على المراتب العاشرة و الاخيرة .بنفس النسبة 11,18% من استجابات "نعم" و تفسير ذالك بأن التكوين لا يعتمد على التربص الميداني وأن أغلب الدروس نظرية بعيدة عن الواقع الاجتماعي و الاقتصادي للبلاد. و لا تهيئ الطالب الى عالم الشغل .أما لشبكة الانترنت فهي لا تلبي الحاجات المعرفية للطلبة ، و لا تساعده على تنمية معارفه .

و يبين الجدول رقم (26) أن نتيجة المتوسط العام للفقرات تدل على أن أكبر تكرار يوجد في خانة ـ لا. والمقدر ب 69 تكرار و بنسبة 68,81 % وقيمة كا^2 دالة عند مستوى 0,01 و تساوى 65,36 و هي اكبر من الجدولية 09,21 كما هو مبين في الجدول رقم(26) .مما يشير ان محتوى البرامج في نظام ل.م.د يضمن الجودة ، ومما سبق يظهر أن الفرضية الثانية من خلال التحاليل الإحصائية قد تتحققت.

جدول رقم 25 يوضح قيم كا^2 المحسوبة للمحور الثاني .

المتوسط العام للفقرات. لفيمة كا^2 المحسوبة.	فيمة كا^2 الجدولية.	مستوى الدلالة.	درجة الحرية.	الدلالة.
65.36	09,21	0,01	2	دالة

3.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة .

جاءت الفرضية الاجرائية الثالثة على الشكل الأتي : أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة للتا طير.

جدول: رقم 26 يوضح النسبة المئوية ومربع كا^2 للمحور الثالث : التاطير في الجامعة

العبارات.		درجة الموافقة			كا^2
		نعم	لا	لا أدري	
25ـ . يملك أعضاء هيئة التدريس القدرة على إيصال المعلومات للطلبة .	ك	81	43	28	53,28
	%	53,28	28,28	18,42	
26 . يتبع الأساتذة البرامج الدراسية للمقاييس المدرسة مرفقة بأمثلة توضيحية .	ك	94	37	21	58,11
	%	61,84	24,34	13,81	
27 . يستخدم الأساتذة أساليب تدريس تتلائم مع طبيعة مجال التخصص .	ك	124	17	11	159,57
	%	81,57	11,18	07,23	
28 . تخضع تربصات الطلبة و المشاريع الى عناية الاشراف والتقييم .	ك	128	17	07	178,05
	%	84,21	11,18	04,60	
29 . يتوفر على مستوى قسمكم خلية تهتم بمتابعة الصعوبات و المشكلات البيداغوجية للطلبة مثلا .	ك	33	105	14	90,95
	%	21,71	69,07	09,21	
30ـ يعتمد قسمكم على الأساتذة المؤقتين في تدريس الطلبة مما ينعكس على الجودة .	ك	82	31	39	29,68
	%	53,94	20,39	25,65	
31. تعتقد أن أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم على اطلاع كاف بنظام ل.م.د .	ك	39	88	25	40,51
	%	25,65	57,89	16,44	
32 . عدد الأساتذة الدائمون غير كاف مقارنة بإعداد الطلبة على مستوى قسمكم مما يؤثر على الجودة	ك	94	17	41	61,27
	%	61,84	11.18	26,97	
33ـ ـ تعتقد أن كل أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم يتحكمون في مضمون المقاييس التي يدرسونها .	ك	76	47	29	22,19
	%	50	30,92	19,07	
34 . هناك إطارات من سوق الشغل تشارك في تكوين الطلبة على مستوى قسمكم .	ك	35	104	13	88,89
	%	23.02	68,42	08,55	
35 . توجد حاليا شروط خاصة لتوظيف الأساتذة الجدد تماشيا مع أهداف نظام ل.م.د .	ك	89	42	21	47,85
	%	58,55	27,63	13,81	
36 . يستفيد أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم من دورات تكوينية تساير مناهج التكوين في نظام ل.م.د .	ك	103	48	01	102,87
	%	67,76	31,57	00,65	
37 – خلال أداء مهامكم التدريسية على مستوى قسمكم تولون عناية خاصة للطالب.	ك	105	41	06	99,49
	%	69	26	03	
38 ـ بدأ العمل بخلايا الجودة على مستوى قسمكم.	ك	112	27	13	113,3O
	%	73,68	17,76	08.55	
39ـ خلايا الجودة على مستوى قسمكم تقدم لكم شروح عن مختلف تساؤلاتكم .	ك	51	89	12	58,51
	%	33,55	58,55	07,89	
المتوسط العام للفقرات.	ك	83	,50	18	78,20
	%	54,64	32,95	12,25	

نلاحظ أن استجابات أعضاء هيئة التدريس للفقرة رقم (25) كما هو موضح في الجدول و من خلال التحليل الإحصائي يبين أن كا² دالة عند مستوى 0,01 .وتظهر الدلالة لصالح الاختيار"**نعم** " بنسبة تقدر ب: 53,28 % من أفراد العينة يعتقدون أن هيئة التدريس يملكون القدرة على إيصال المعلومات للطلبة في حين ترى نسبة 28,28 % من العينة التى اختارت استجابات "لا" أنهم غيرمتيقنين أن كانت لديهم القدرة على إيصال المعلومات للطلبة، أما النسبة المتبقية التي تمثل إجابات "لا أدري فجاءت بنسبة ضعيفة 18,42 % ، قد يفسر بأن هناك جودة تعليمية بنسبة متوسطة عند أعضاء هيئة التدريس على إيصال المعلومات للطلبة. ولاحق و أن كانت دالة فمازالت قليلة لأن حجر الزاوية في العملية التكوينية هم أعضاء هيئة التدريس. وكنا نتوقع أن تكون النسبة اعلاء من ذلك حتى تتوسع أبعاد الجودة التعليمية.

و نلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للفقرة رقم (26) يتبين أن كا² دالة عند مستوى 0,01. بقيمة 58,11 و هي أكبر من الجدولية (09,21) تظهر هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم" بنسبة 61,84 % من أعضاء هيئة التدريس ترى بان الأساتذة يقدمون البرامج الدراسية مرفقة بأمثلة توضيحية . مما يساعد الطالب على الاستيعاب و توسع دائرة أكتساب المعارف بصورة دقيقة ، الأأن من الناخية النفسية التعلم يكون دائما مرقوف بأمثلة توضيحية لترسيخ المعلومات، في حين يرى أصحاب الاختيار"لا" بنسبة 24,34 % بان الأساتذة لا يتبعون البرامج الدراسية للمقاييس مرفقة بأمثلة توضيحية . و هذا ما ينعكس سلبيا في اكتساب المعارف . بينما الفئة التي اختارت استجابات " لا ادري " جاءت بنسبة ضئيلة 13,81 %.، مما سبق نستطيع أن نفسر بان البرامج الدراسية المرفقة بأمثلة توضيحية تنمي الجانب المعرفي لدى الطالب و توفر جودة عالية .

اما استجابات أفراد العينة للفقرة رقم (27) " يستخدم الأساتذة أساليب تدريس تتلاءم مع طبيعة مجال التخصص " فأن كا² دالة عند مستوى 0,01 بقيمة كبيرة 159,57 و نسبة مئوية

مرتفعة 81.57 % مما يدل بان أعضاء هيئة التدريس على نهج سليم في تقديم جودة عالية في العملية التعليمية .

يتضح من خلال التحليل الإحصائي للفقرة رقم (28) أن كا² دالة عند مستوى 0,01، و تظهر هذه الدلالة لفائدة الاختيار "نعم" بنسبة عالية جدا 84,21 % من أفراد أعضاء هيئة التدريس يعتقدون بأن تربص الطلبة و المشاريع تخضع الى عناية الاشراف و التقييم. مما يدل على العناية و الاهتمام اللذان يوليهما أعضاء هيئة التدريس للتربصات الطلبة و المشاريع مما يترتب عنه تنمية القدرات العقلية و ضمان جودة عالية في تلقين المعارف للطلبة .

اما استجابات أفراد العينة للفقرة رقم (29) " يتوفر على مستوى قسمكم خلية تهتم بمتابعة الصعوبات و المشكلات البيداغوجية للطلبة مثلا " يبين التحليل الإحصائي أن كا² دالة عند مستوى 0,01 بقيمة 90,95 (و هي أكبر من الجدولية 09,21) . وتظهر الدلالة لصالح الاختيار "**لا**"" بنسبة عالية تقدر ب: 69,07 % من أفراد العينة لا يعتقدون أنه يتوفر على مستوى قسمهم خلية تهتم بمتابعة الصعوبات و المشكلات البيداغوجية للطلبة مثلا ونفسر ذلك بقلة الاهتمام بوضع أساليب حديثة للتكفل بالصعوبات و المشكلات البيداغوجية للطلبة مما ينعكس سلبا على تطبيق معايير الجودة .

يتضح من خلال التحليل الإحصائي للفقرة رقم (30) " يعتمد قسمكم على الأساتذة المؤقتين في تدريس الطلبة مما ينعكس على الجودة " نلاحظ أن كا² دالة عند مستوى 0,01.و درجة الحرية 2 و تظهر هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث يرى 53,94 % من أفراد عينة البحث انه يوجد في قسمهم الكثير من الأساتذة المؤقتين. فيما يرى نسبة 20,39 % انه **لا** يوجد في قسمهم الكثير من الأساتذة المؤقتين. أما النسبة المتبقية 25,65 % لا تدري و لا تعلم بوجود أساتذة مؤقتين في قسمهم.

نستطيع أن نفسر بان كثرة الأساتذة المؤقتين في تدريس الطلبة ينعكس على جودة العملية التكوينية و ذلك لعدم قدراتهم على متابعة تطور الطلبة من جهة وعدم إلمامهم بكل محتويات البرامج إذ يعد الأستاذ الجامعي في مؤسسات التعليم العالي العنصر الفعال والرئيسي في جودة البرامج والأنشطة التعليمية.

يتبين من خلال التحليل الإحصائي للفقرة رقم (31) " تعتقد أن أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم على اطلاع كاف بنظام ل.م.د. " أن كا² دالة عند مستوى 0,01. و درجة الحرية يساوى 2 بقيمة 40,51 . وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم " بنسبة 57,89% من أفراد عينة البحث يرون بان أعضاء هيئة التدريس في دائرتهم **ليسوا** على اطلاع كافي لنظام ل.م.د .

في حين يرى أصحاب الاختيار "لا " بنسبة 25,65 % أن أعضاء هيئة التدريس على معرفة كافية لنظام ل.م.د و أهدافه في قسمهم ، بينما تشير النسبة المتبقية 16,44 % من أفراد العينة التى اختارت إجابة "لا أدري بأن أعضاء هيئة التدريس ليسوا بمعرفة كافية لنظام ل.م.د. بالرغم من أن نظام **ل.م.د** من بين الإصلاحات الهامة التي اعتمدتها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بأنه إصلاح يهدف إلى هيكلة مجموعة الشهادات الجامعية غير أن ليس كل أعضاء هيئة التدريس الفئة الحساسة على اطلاع كاف بهذا النظام. مما يترتب عنه عدم تطوير ضمان جودة التأطير في الجامعة .

يتبين من خلال التحليل الإحصائي للفقرة رقم (32) أن كا² دالة عند مستوى 0,01 بقيمة 61,27 و درجة الحرية 2 . وقد جاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "لا" بنسبة 61,84 % من أفراد العينة ترى أن عدد الأساتذة الدائمون غير كافي بالنسبة إلى إعداد الطلبة في نظام ل.م.د على مستوى القسم في حين اختار أفراد العينة بنسبة ضعيفة جدا تساوى 11,18 % استجابة "نعم" حيث أن عدد الأساتذة الدائمون كافي بالنسبة إلي إعداد الطلبة في نظام ل.م.د على مستوى قسمهم، بينما النسبة المتبقية فتمثل 26.97 % من أفراد العينة الذين اختاروا "لا أدري " نستطيع أن نفسر هذا الاختلال المتناقض مع قرارات وزارة التعليم العالي كما جاء في وثيقها (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

(2007) ، (**إصلاح التعليم العالي. ص. 21)** تؤكد أن في مجال الموارد البشرية قدرت الاحتياجات ب 23.173 أستاذ إضافي بينما نلاحظ **نقص عدد الأساتذة الدائمون** مقارنة مع عدد الطلبة كما أكد عليه عينة الدراسة و قيمة كا^2 المحسوبة 61,97 و كذلك عدم توفر سياسة واليات التنمية لتهيئة التدريسي ، وتوفير العدد الكافي من الأساتذة و ذلك عن فتح أبواب التوظيف ، علما بوجود عدد هائل من البطالين الجامعين ذوي الدرجات العلمية العالية و كذا تمديد فاعلية الأساليب التي تتماشى مع الخطط المستقبلية لتغطية النقائص فى عدد هينة التدريس بالجامعة من أجل توفير تكفل حقيقي ونافع للطلبة و ضمان جودة التأطير .

تشير نتائج التحليل الإحصائي للفقرة رقم (33) تعتقد أن كل أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم يتحكمون في مضمون المقاييس التي يدرسونها. أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة عند مستوى 0,01. و درجة الحرية 2. وجاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "لا" بنسبة 63,09% حيث يرى أفراد عينة البحث أن كل أعضاء هيئة التدريس بنظام ل.م.د على مستوى الدائرة **لا** يتحكمون في مضمون المقاييس التي يدرسونها و يغزو الباحث ذلك أن توظيف أعضاء هيئة التدريس لا تأخذ بالحسبان التخصصات الواجب توفرها وعدم تطبيق معايير واضحة ودقيقة مطابقة لإنتقاء أفراد هيئة التدريس .

يتضح من خلال التحليل الإحصائي للفقرة رقم (34) " هناك إطارات من سوق الشغل تشارك في تكوين الطلبة على مستوى قسمكم ". أن كا^2 دالة عند مستوى 0,01. بقيمة 88,89 هي أكبر من الجدولية (09,21) و درجة الحرية 2 . و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا" بحيث يعتقد 68,42 % من أفراد عينة البحث انه **لا يوجد** إطارات من سوق الشغل تشارك في تكوين الطلبة بنظام ل.م.د على مستوى القسم و نستطيع أن نفسر ذلك بان الجامعة الجزائرية منغلقة على نفسها و لا تفتح الباب و لا تشجع الإطارات من سوق الشغل و الدليل على ذلك هو ما تقدمه كأجر مقابل الساعات الإضافية في التدريس أو كمحلل فهو جد زهيد إضافة إلى قلة الاهتمام بالكفاءات خارج القطاع عكس ما

نشاهده فى الدول المتقدمة التي تبحث عن الجودة فهي تمنح الفرصة لكل الكفاءات وتشجع كل المبادرات من أجل جودة التاطير في الجامعة .

يشير التحليل الإحصائي قم (35) " توجد حاليا شروط خاصة لتوظيف الأساتذة الجدد تماشيا مع أهداف نظام ل.م.د" أن كا² دالة عند مستوى 0,01. بقيمة 47,95 و قد جاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم" بنسبة 58,55 % من أفراد العينة يعتقدون أنه **توجد** شروط خاصة حاليا لتوظيف الأساتذة الجدد تماشيا مع أهداف نظام ل.م.د . غير أن هذه الشروط من الجانب النظري فقط . فكم تحدثنا الى بعض أفراد من هيئة التدريس.الذين توظفوا حديث ، فليس لديهم معرفة واسعة و كافية عن أهداف نظام ل.م.د. زيادة على ذلك كلن من المستحسن أن تقوم الجامعة بتحديد معايير اختيار عضو هيئة التدريس بوضوح و تحديد الدرجات العلمية ، و اجراءات التوظيف و النشر في الصحف اليومية، كل هذا يعطي شفافية واسعة عن شروط توظيف الأساتذة الجدد مما يترتب عنه جودة انتقاء أعضاء هيئة التدريس .

يتضح من التحليل الإحصائي للفقرة رقم (36) " يستفيد أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم من دورات تكوينية تساير مناهج التكوين في نظام ل.م.د" . أن كا² دالة عند مستوى 0,01 بقيمة 102,87 و تحتل المرتبة الخامسة . و تظهر هذه الدلالة لفائدة الاختيار "نعم" حيث يعتقد نسبة 67,76 % من إفراد العينة بأنهم يستفيدون من دورات تكوينية تساير مناهج التكوين في نظام ل.م.د. و يترتب عن ذلك تحسين مستوى الأداء الاكاديمي بصفة مستمرة و العمل على أداء الإعمال بشكل صحيح ، غير أننا نلاحظ أن نسبة أفراد هيئة التدريس التى جاءت استجاباتها "نعم " بنسبة 67,76 % هم وحدهم من استفادوا من هذه الدورات مما يعني أن ليس كل أفراد العينة (نسبة 32.24 %) لم يستفيدوا من دورات تكوينية. و هنا نطرح السؤال التالي: لماذا تستفيد فئة من أفراد هيئة التدريس دون غيرهم ؟ و ماهي المعايير التي يتم عليها الاختيار ؟

يوضح التحليل الإحصائي للفقرة رقم (37) " خلال أداء مهامكم التدريسية على مستوى قسمكم تولون عناية خاصة للطالب " يتضح أن كا² المحسوبة بقيمة 99,49 دالة عند مستوى 0,01 وجاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم" بنسبة 69 % من أفراد عينة البحث و يغزو الباحث ذالك أن أفراد العينة على دراية كبيرة بأن أهم جودة في النظام الجامعي هو مخرجاته (أى الطالب) بحيث يجب تنصيب إجراءات بهدف تهيئته الى عالم الشغل و إدماجه في الحياة المهنية . و أن يكون محتوى التكوين لنظام ل.م.د يساير الواقع الاقتصادي و الاجتماعي و يهيئ الطالب إلى الحياة المهنية. وفتح الجامعة والتكوين على العالم الخارجي.

يتبين من خلال التحليل الإحصائي للفقرة (38) (بدأ العمل بخلية الجودة على مستوى قسمكم.) أن كا² دالة عند مستوى 0,01. بقيمة 113,30 وتظهر هذه الدلالة لفائدة الاختيار "نعم "حيث يعتقد 73,68 % من أفراد العينة قد بدأ العمل بخلايا الجودة على مستوى قسمهم .و نستطيع أن نفسر ذالك بأن أفراد العينة تشعر بالاطمئنان عند أداء علمها أنه فعلا بدأ تشغيل خلية الجودة مما يترتب عنها تحسين مستوى الاداء الأكاديمي بصفة مستمرة و بشكل صحيح و على اكتشاف نواحي القوة والتخفيف من عناصر الضعف , مما قد يترتب عليه جودة التكوين.

نلاحظ أن الفقرة رقم (39) (خلية الجودة على مستوى قسمكم تقدم لكم شروح عن مختلف تساؤلاتكم) و من خلال التحليل الإحصائي للفقرة يتبين أن كا² دالة عند مستوى 0,01. بقيمة 58,51 . وجاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا" بنسبة 58,55 % من أفراد عينة البحث، نستطيع أن نفسر ذالك بأنه لا يوجد حوار و لا اتصال بين أعضاء هيئة التدريس و المشرفين عن خلية الجودة .

جدول رقم 27 يوضح قيم كا^2 المحسوبة للمحور الثالث .

المتوسط العام للفقرات. لقيمة كا^2 المحسوبة.	قيمة كا^2 الجدولية.	مستوى الدلالة.	درجة الحرية.	الدلالة.
78.71	**09,21**	**0,01**	**2**	**دالة**

يوضح الجدول رقم (27) المتوسط العام للفقرات.لقيمة كا^2 المحسوبة للمحور الثالث فهي أكبر من قيمة كا^2 الجدولية 09,21 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة الحرية 2 . و عليه فأن محتوى البرامــج تضمن جودة التكوين كما يؤكده متوسط قيمة كا^2 المقدر ب: 78,71 و هو أكبر من كا^2 الجدولية بقيمة 09,21 .

جدول: رقم28 يوضح النسبة المئوية، التكرار ومربع كا^2 والترتيب.

رقم العبارة.	التكرار و النسب المئوية.	درجة الموافقة.			الرتبة حسب التكرار نعم	كا^2 المحسوبة.
		نعم	لا	لا أدري		
.25	ك	81	43	28	10	29,45
	%	53,28	28,28	18,42		
26	ك	94	37	21	6	58,11
	%	61,84	24,34	13,81		
27	ك	124	17	11	2	159,57
	%	81,57	11,18	07,23		
28 .	ك	128	17	07	1	178,05
	%	84,21	11,18	04,60		
.29	ك	33	105	14	15	90,95
	%	21,71	69,07	09,21		
.30	ك	82	31	39	9	29,68
	%	53,94	20,39	25,65		
.31	ك	39	88	25	13	40,51
	%	25,65	57,89	16,44		
32 .	ك	94	17	41	6	61,27
	%	61,84	11.18	26,97		
.33	ك	76	47	29	11	22,19
	%	50	30,92	19,07		
34	ك	35	104	13	14	88,89
	%	23.02	68,42	08,55		
35 .	ك	89	42	21	8	47,85
	%	58,55	27,63	13,81		
36	ك	103	48	01	5	102,87
	%	67,76	31,57	00,65		
37	ك	105	41	06	4	99,49
	%	69	26	03		
38	ك	112	27	13	3	113,3O
	%	73,68	17,76	08.55		
39	ك	51	89	12	12	58,51
	%	33,55	58,55	07,89		
المتوسط العام للفقرات.	ك	83	,50	18		78,71
	%	54,64	32,95	12,25		

يتضح من خلال الجدول رقم (28) المتعلق بالمحور **الثالث** :المتكون من خمسة عشر عبارة (15) أن نبرز مدى توفر التاطير في الجامعة و أثره على جودة العملية التعليمية، نلاحظ من خلال نتيجة المتوسط العام للفقرات أن أكبر تكرار يوجد في خانة ـ نعم ـ والمقدر ب 83 تكرار و بنسبة 54,64 % وقيمة كا^2 دالة عند مستوى 0,01 و تساوى 78.71 و هي اكبر من الجدولية 09,21 .مما يشير ان التاطير في الجامعة في نظام ل.م.د يوفر ضمان الجودة ، ومما سبق يظهر أن الفرضية الإجرائية الثالثة من خلال التحاليل الإحصائية **قد تحققت** .

4.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة :

جاءت الفرضية الجزئية الرابعة على الشكل الأتي : أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة لتقييم الطلبة.

جدول رقم 29 يوضح استجابة المبحوثين أساتذة لبنود الفرضية الاجرائية الرابعة.

المحور الرابع: تقييم الطلبـــة :					
العبارات.		درجة الموافقة			كا^2
		نعم	لا	لا أدري	
40- هناك نماذج خاصة تستخدم لتقييم الطلبة على مستوى قسمكم .	ك	63	82	07	60,00
	%	41.44	53.94	04,60	
41- التقييم حسب رأيكم يرتكز على معايير أكثر وضوحا من التقييم في النظام القديم .	ك	103	41	08	91,83
	%	67.76	26,97	05.26	
42 - تعتمد في تقييم الطلبة على ما يسمى ب "العمل الشخصي للطالب "	ك	109	38	05	111,49
	%	71,71	25	03,28	
43 - تستخدم سجلات خاصة بتقييم و متابعة الطالب أثناء مشواره الجامعي .	ك	115	24	13	123,72
	%	75,65	15,78	08.55	
44. - الأساتذة يقومون بتقييم موضوعي للطلبة .	ك	72	78	02	70,46
	%	47.36	51.31	01,31	
45 . يهتم الأساتذة بالجوانب و القدرات المعرفية لدى الطالب.	ك	91	54	07	69,96
	%	59,86	35,52	04,60	
46- . الطالب لديه ملف بيداغوجي خاص به يستطيع الاطلاع عليه .	ك	37	95	20	61,03
	%	24,34	62,50	13,15	
47 . يركز و يواظب أغلب الطلبة على دروسهم .	ك	98	47	07	82,11
	%	64,47	30,92	04,60	
48. الطلبة علي مستوى عال من الالتزام بالحضور.	ك	95	48	09	73,18
	%	62.50	31,57	05,92	
49- ترى أن هناك تنسيقا بين أعضاء هيئة التدريس على مستوى الأقسام فيما يخص عملية تقييم الطلبة .	ك	54,	83	15	45,96
	%	35.52	54,60	09,86	
50- - تعتقد أن عملية التقييم حاليا على مستوى قسمكم تساهم في تحسين جودة االتكوين لدى الطلبة.	ك	95	43	14	66,47
	%	62,50	28,28	09,21	
51- يتم تقييم الطالب بصورة مزدوجة في نظام ل.م.د على أعماله العلمية ونشاطاته الخاصة.	ك	127	15	10	172,76
	%	83,55	09,86	06,57	
المتوسط العام للعبارات.	ك	88,25	54	09,75	85,74
	%	58,03	35,50	06,40	

وكما هو مبيين في الجدول رقم (29) استجابة المبحوثين أساتذة لبنود الفرضية الجزئية الرابعة، و يضم المحور تقيم الطلبة إثناء عشر 12 عبارة . نلاحظ من خلال التخليل الاحصائي للفقرة رقم (40) ـ هناك نماذج خاصة تستخدم لتقييم الطلبة على مستوى قسمكم .ـ كا² دالة عند مستوى 0,01 بقيمة 60,00 و درجة الحرية 2 . وقد جاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "لا" بنسبة 53,94 % حيث يرى أفراد العينة أنه لا توجد نماذج خاصة تستخدم لتقييم الطلبة ، مما يدل على نقص في تطبيق مبادئ التقييم كما هو وارد في نظام ل.م.د و يتضح من خلال التحليل الاخصائي للفقرة رقم (41) – التقييم حسب رأيكم يرتكز على معايير أكثر وضوحا من التقييم في النظام القديم . نلاحظ أن كا² دالة عند مستوى 0,01 بقيمة 91,83 و درجة الحرية 2. وقد جاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم " بنسبة 71,71 % من أعضاء هئية التدريس يعتقدون ان التقييم يرتكز على معايير أكثر وضوحا من النظام القديم و نستطيع أن نرجع ذلك بأن فئة من أفراد العينة تقييم عمل الطلبة على الطريقة الجديدة و أنهم على اطلاع بأهداف نظام ل . م . د الذى تعتمد فلسفته بالدرجة الاولى على أن ندرس بشكل مختلف و نقييم بشكل مختلف . (Enseigner autrement et évaluer autrement)..

كما ركزت الفقرة رقم (42) : "تعتمد في تقييم الطلبة على ما يسمى ب "العمل الشخصي للطالب" أنها دالة لصالح الاختيار "نعم" بنسبة كبيرة 71,71 % على أن تقييم الطلبة يعتمد على"العمل الشخصي للطالب " و ما يؤكد ذلك هو قيمة كا^2 المرتفعة 111.49 من جهة و تتماشى استجاباتهم مع أهداف نظام ل.م.د الذى يولي أهمية كبيرة للعمل الشخصي للطالب حتى ينمي فيه روح الابداع و الابتكار و نلاحظ من خلال استجابات أفراد أعضاء هيئة التدريس للفقرة رقم (43) " تستخدم سجلات خاصة بتقييم و متابعة الطالب أثناء مشواره الجامعي ." يتضح أن كا² المحسوبة بقيمة 123,72 دالة عند مستوى دلا لة 0,01 و درجة الحرية 2. وجاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" بنسبة كبيرة 71,71 % من أفراد عينة البحث موافقين بأنه تستخدم سجلات خاصة لتقييم و متابعة الطالب أثناء مشواره

الجامعي. وما يؤكد ذالك قيمة كا^2 المرتفعة 123,72 .و احتلاله المرتبة الثانية في ترتيب فقرات المحور الرابع و نفسر هذه النتيجة بأن هناك متابعة خاصة من طرف أعضاء هيئة التدريس بتقييم و متابعة الطالب أثناء مشواره الجامعي وكذا الاهتمام أكثر بوضع أساليب حديثة تتكفل بتسيير مشوار الطالب البيداغوجي مما يترتب عنه جودة تعليمية يظهر من خلال التحليل الإحصائي للفقرة رقم (44) " الأساتذة يقومون بتقييم موضوعي للطلبة ". أن كا^2 دالة عند مستوى 0,01 ودرجة الحرية 2 .بقيمة 70,46 و تحتل المرتبة التاسعة، و تظهر الدلالة لفائدة الاختيار "لا" حيث يعتقد نسبة 51,31 % من إفراد العينة بأن التقييم للطلبة ليس موضوعي . و نفسر ذالك بأن أفراد العينة الذين اختاروا إجابة «لا" يدركون بأنهم مازالوا يستعملون الأساليب القديمة في تقييم الطلبة و بعيدين عن تطبيق أهداف نظام ل.م.د التى تدعو الى التدريس بطريقة مختلفة وتقييم بطريقة مختلفة يشير التحليل الإحصائي للفقرة رقم (45) . " يهتم الأساتذة بالجوانب و القدرات المعرفية لدى الطالب." نلاحظ أن كا^2 دالة عند مستوى 0,01 ودرجة الحرية تساوى 2 بقيمة كبيرة 102,87 و تحتل المرتبة الثامنة . و تظهر الدلالة لفائدة الاختيار "نعم" حيث يعتقد نسبة 59,86 % من إفراد العينة بأنهم يهتمون بالجوانب و القدرات المعرفية لدى الطالب الذى تساعده على تطوير معارفه ومهارته و الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع وسوق الشغل بمواصفات عالية الجودة . لآن عصرنا أصبح يطلق عليه عصر المعرفة ..

أما الفقرة رقم (46) القائلة : "الطالب لديه ملف بيداغوجي خاص به يستطيع الاطلاع عليه" . فجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح الاختيار " لا " بنسبة 62,50 % و ما يؤكد ذالك قيمة كا^2 61,03 . ويعتقد المستجوبون أن الطالب لا يستطيع الاطلاع على ملفه البيداغوجي و تفسير ذالك أنه لا توجد شفافية في العلاقة بين الفريق البيداغوجي و الطلبة و نقص الاتصال بينهم مما يجعل الطالب يشعر بعدم للاطمئنان و غموض في رؤية أهداف واضحة و محددة لمساره التكويني ، مما ينعكس على تطبيق مبادئ الجودة أما استجابات أفراد الدراسة للفقرة رقم (47) " يركز و يواظب أغلب الطلبة على دروسهم "

فتركزت حول الاختيار " نعم " بنسبة 64,47 % مما يعني انها دالة و ما يؤكد ذالك هو قيمة كا^2 المرتفعة 82,11 . و نستطيع أن نفسر بأن أعضاء هيئة التدريس يلاحظوا بأن أغلب الطلبة يركزون و يواظبون على دروسهم مما يساعدهم على اكتساب المعارف والمهارات و تنمية قدراتهم التركيزية .

أما التحليل الاحصائى للفقرة رقم (48) القائلة : " الطلبة على مستوى عال من الالتزام بالحضور" نلاحظ أن كا^2 دالة عند مستوى 0,01 ودرجة الحرية تساوى 2 بقيمة 73.18 و تحتل المرتبة الثالثة و تظهر الدلالة لفائدة الاختيار "نعم" بنسبة 62.50 % من عينة الدرلسة تعتقد أن للطلبة على مستوى عال من الالتزام بالحضور مما يدل على رغبتهم في اكتساب المعارف و متابعة دروسهم بانتظام و تدقيق مما يترتب عليه تحقيق جودة تعليمية عالية .

يتبين من حلال التحليل الاحصائى للفقرة رقم (49)" أن استجابات أفراد عينة الدراسة تعتقد أنه لا يوجد تنسيقا بين أعضاء هيئة التدريس على مستوى الأقسام فيما يخص عملية تقييم الطلبة .كما تدل عليه اختيارهم للخانة " لا " بنسبة 54,60 % و ما يؤكد هذا الاختيار هو قيمة كا^2 المحسوبة 45,96 فهي أكبر من الجد والية (9,21) . و احتلت الفقرة المرتبة الحادية عشر(11) ونفسر ذاك بعدم وجود تنسيق بين أفراد أعضاء هيئة التدريس مما ينعكس سلبيا على عملية التقييم التى تعتبر بمثابة حجر الزاؤية في العملية التعليمية ، و غيابها يقلل من درجة الجودة التكوينية .

نلاحظ أن الفقرة رقم (50) " تعتقد أن عملية التقييم حاليا على مستوى قسمكم تساهم في تحسين جودة التكوين لدى الطلبة." و من خلال التحليل الإحصائي للفقرة يتبين أن كا^2 دالة عند مستوى 0,01. بقيمة 66,47 . وأن الاختيار جاء لصالح الخانة "نعم " بنسبة كبيرة 62.50 % . مما يدل على ارتباط عملية التقييم مع تحسين جودة التكوين. و احتلت الفقرة المرتبة السادسة (6) .

يتضح من خلال التحليل الإحصائي للفقرة رقم (51) القائلة " يتم تقييم الطالب بصورة مزدوجة في نظام ل.م.د على أعماله العلمية ونشاطاته ألخاصة " أن كا^2 دالة عند مستوى 0,01 . وجاءت

الدلالة لصالح الاختيار " نعم " بنسبة كبيرة 83,55 % من أفراد عينة البحث ترى بأن تقييم الطالب يكون بصورة مزدوجة في نظام ل.م.د على أعماله العلمية ونشاطاته الإبداعية. و احتلت هذه الفقرة المرتبة الاولى حيث كان عدد تكراراتها عالي قدر ب: 127 و بنسبة 83,55% و من خلال نتيجة المتوسط العام للفقرات نلاحظ أن أكبر تكرار يوجد في خانة - نعم - والمقدر ب 83 تكرار و بنسبة 54,64 % وقيمة كا^2 دالة عند مستوى 0,01 و تساوى 78.60 و هي اكبر من الجدولية 09,21 .مما يشير ان التاطير في الجامعة في نظام ل.م.د يضمن جودة التكوين.

جدول رقم 30 يوضح النسبة المئوية ومربع كا^2 والترتيب.

رقم العبارة.	التكرار و النسب المئوية.	درجة الموافقة.			الرتبة حسب التكرار نعم	كا^2 المحسوبة.
		نعم	لا	لا أدري		
40	ك	63	82	07	10	60,00
	%	41.44	53.94	04,60		
41	ك	103	41	08	4	91,83
	%	67.76	26,97	05.26		
42	ك	109	38	05	3	111,49
	%	71,71	25	03,28		
43	ك	115	24	13	2	123,72
	%	75,65	15,78	08.55		
44	ك	72	78	02	9	70,46
	%	47.36	51.31	01,31		
45	ك	91	54	07	8	69,96
	%	59,86	35,52	04,60		
.46	ك	37	95	20	12	61,03
	%	24,34	62,50	13,15		
.47	ك	98	47	07	5	82,11
	%	64,47	30,92	04,60		
48	ك	95	48	09	6	73,18
	%	62.50	31,57	05,92		
.49	ك	54,	83	15	11	45,96
	%	35.52	54,60	09,86		
50	ك	95	43	14	6	66,47
	%	62,50	28,28	09,21		
51	ك	127	15	10	1	172,76
	%	83,55	09,86	06,57		
المتوسط العام للفقرت.	ك	88,25	54	09,75		85,74
	%	58,03	35,50	06,40		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) المتعلق بالمحور **الرابع** :المتكون من أثنى عشر عبارة (12) . أن نبرز مدى توفر عملية التقييم و أثره على جودة العملية التعليمية.

جدول رقم 31 يوضح قيم كا^2 المحسوبة للمحور الرابع.

المتوسط العام للفقرات. لفيمة كا^2 المحسوبة.	فيمة كا^2 الجدولية.	مستوى الدلالة.	درجة الحرية.	الدلالة.
85.74	**09,21**	**0,01**	**2**	**دالة**

و من خلال نتيجة المتوسط العام للفقرات نلاحظ أن أكبر تكرار يوجد في خانة ـ نعم ـ والمقدر ب 83 تكرار و بنسبة 54,64 % وقيمة كا^2 دالة عند مستوى 0,01 و تساوى 85,74 و هي أكبر من الجدولية 09,21 .مما يشير ان التقييم في نظام ل.م.د يضمن الجودة ، ومما سبق يظهر أن الفرضية الاجرائية الرابعة من خلال التحاليل الإحصائية قد تحققت .

5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الخامسة :

جاءت الفرضية الاجرائية الخامسة على الشكل الاتي : أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يتماشى مع ضمان جودة التكوين بالنسبة لطرائق التدريس وكما هو مبين في الجدول الاتي رقم (31) الذي يوضح استجابة المبحوثين أساتذة لبنود الفرضية الجزئية الخامسة . و يضم المحور الخامس **المناهج** طرائق التدريس عشرة (10) عبارات.

جدول رقم (32) يوضح استجابة المبحوثين لبنود الفرضية الاجرائية الخامسة .

العبارات.		درجة الموافقة			كا^2	الرتبة
		نعم	لا	لا أدري		
52ـــ راض بالخدمات المقدمة من طرف المكتبة.	ك	07	66	07	58,11	7
	%	04,60	43,42	04,60		
53 . خدمة الحاسوب و الانترنت و البرمجيات في الكلية مرضية للطلبة في قسمكم.	ك	08	118	08	137,43	10
	%	05,26	77,63	05,26		
54ـــ ترى أن أهداف نظام ل.م.د تنص على ضرورة التدريس بطرائق تساهم أكثر في ترقية نوعية التكوين .	ك	34	27	34	48,63	4
	%	22.36	17.76	22.36		
55ـــ أهداف ترقية نوعية التكوين في نظام ل.م.د معمول به حاليا على مستوى قسمكم	ك	06	39	06	104,70	2
	%	03,94	25,65	03,94		
56 تعتقد أن طرائق التدريس في نظام ل.م.د تهدف إلى تكوين متفتح على العالم الخارجي على مستوى قسمكم. .	ك	40	29	40	32,14	6
	%	26,31	19,07	26,31		
57- تتناسب حسب رأيكم طرائق التدريس بنظام ل.م.د على مستوى قسمكم مع متطلبات عالم الشغل.	ك	10	98	10	77,73	9
	%	06,57	64,47	06,57		
58ـــ تعتقد بان الاستعانة بخبراء خارج الجامعة يساعد في إثراء مناهج التكوين على مستوى قسمكم .	ك	20	54	20	33,52	8
	%	13,15	35,52	13,15		
59 ترى بان التعاون مع قطاعات أخرى (المهنيين) في التدريس في قسمكم يساهم في تدعيم المضامين المعتمدة في التكوين	ك	09	51	09	67,99	3
	%	05,92	33,55	05,92		
60ـــ تعتقد أن هذا التعاون يحضر الطلبة إلى عالم الشغل.	ك	12	49	12	61,67	4
	%	07,89	32,23	07,89		
61 تعتقد أن نظام ل. م .د يضمن جودة مخرجات التعليم العالي في البلاد .	ك	07	37	07	106,20	1
	%	04,60	24,34	04,60		
المتوسط العام للفقرات.	ك	15,30	56,80	15,30	72,74	
	%	10,06	37,36	10,06		

لقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائي للفقرة رقم (52) (ـ راض بالخدمات المقدمة من طرف المكتبة). .أن كا² دالة عند مستوى 0,01 بقيمة 58,11 و درجة الحرية 2 . وقد جاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم" بنسبة 51,97 % حيث عبرا أفراد العينة عن رضاهم بالخدمات المقدمة من طرف المكتبة ، كالإعارة الخارجية ، تجديد الإعارة ، حجز الكتب ، فهذه مؤشرات هامة على فاعلية المكتبات في تقديم خدماتها و تحقيق أهم أهداف ضمان جودة التكوين و ما يؤكد استجابات أفراد هيئة التدريس هو قيمة كا^2 المحسوبة (58,11) أكبر من الجدولية (9,21). و احتلت الفقرة المرتبة السابعة (07) من حيث درجة الموافقة .

كما أفرزت نتائج التحليل الإحصائى للفقرة رقم (53) القائلة : خدمة الحاسوب والانترنت و البرمجيات في الكلية مرضية للطلبة في قسمكم. أن كا² دالة عند مستوى 0,01 و درجة الحرية 2 وتركزت حول الاختيار " لا " بنسبة عالية 77,63 % . و نستطيع نفسر ذالك بأن أعضاء هيئة التدريس يلاحظوا بأن خدمة الحاسوب و الانترنت و البرمجيات في الكلية غير مرضية مما لا يساعدهم على اكتساب المعارف والمهارات و تنمية قدراتهم التركيزية من جهة و عدم مواكبة الاكتشافات و التطورات التى تحدث في جميع أنحاء المعمورة من جهة أخرى . و احتلت الفقرة المرتبة العاشرة (10) من حيث درجة الموافقة .

و يتبين من خلال التحليل الإحصائى للفقرة رقم (54)القائلة : ترى أن أهداف نظام ل.م.د تنص على ضرورة التدريس بطرائق تساهم أكثر في ترقية نوعية التكوين . يتضح أن كا² المحسوبة بقيمة 48.63 دالة عند مستوى 0,01 . وجاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم" بنسبة 59,86 % من أفراد عينة البحث يعتقدون أن أهداف نظام ل.م.د تنص على ضرورة التدريس بطرائق تساهم أكثر في ترقية نوعية التكوين و تنميته مدى الحياة بجانب التكوين الحالي ، الى جانب فتح الجامعة و التكوين على العالم الخارجي. و احتلت الفقرة المرتبة الرابعة (04) من حيث درجة الموافقة .

من خلال التحليل الاحصائى للفقرة رقم (55) فيعتقد نسبة كبيرة من أفراد الدراسة أن أهداف ترقية نوعية التكوين في نظام ل.م.د معمول به حاليا على مستوى القسم بنسبة عالية 70,39 % و ما يؤكد إجاباتهم هو قيمة كا^2 المحسوبة (104,70) فهي أكبر من الجدولية (09,21) وتفسر ذالك بأن ترقية نوعية التكوين في نظام ل.م.د مطبقة فعلا على مستوى الاقسام . واحتلت الفقرة المرتبة الثانية (02) من حيث درجة الموافقة..

أما الفقرة رقم (56) القائلة : تعتقد أن طرائق التدريس في نظام ل.م.د تهدف إلى تكوين متفتح على العالم الخارجي على مستوى قسمكم . يتبين أن كا² دالة عند مستوى 0,01. بقيمة 32.14 ودرجة الحرية 2 . وجاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم " بنسبة 54.60 % من أفراد عينة البحث يعتقدون بن هناك ارتباط محتوى البرامج و المقررات الأكاديمية بمتطلبات سوق العمل .

أما التحليل الإحصائي للفقرة رقم (57) – تتناسب حسب رأيكم طرائق التدريس بنظام ل.م.د على مستوى قسمكم مع متطلبات عالم الشغل.. أن كا² دالة عند مستوى 0,01. بقيمة 77.73 هي أكبر من الجدولية (09,21) و درجة الحرية 2 . و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا" بحيث يعتقد 64.47% من أفراد عينة البحث لا تتناسب حسب رأيهم طرائق التدريس بنظام ل.م.د على مستوى قسمكم مع متطلبات عالم الشغل. و هذه الاستجابات جاءت عكس الفقرة رقم (56) التى يعتقد أفراد الدراسة بوجود ارتباط محتوى البرامج و المقررات الأكاديمية بمتطلبات سوق العمل . و نفسر ذالك بان أعضاء هيئة التدريس يدرسون الطلبة مضمون محتوى برامج بعيد عن متطلبات عالم الشغل .

يتين من خلال التحليل الإحصائي للفقرة رقم (58) القائلة " تعتقد بان الاستعانة بخبراء خارج الجامعة يساعد في إثراء مناهج التكوين على مستوى قسمكم." يتبين أن كا² دالة عند مستوى 0,01. بقيمة 33.52 ودرجة الحرية 2 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم" بنسبة 51,31 % من أفراد العينة يعتقدون بان الاستعانة بخبراء خارج الجامعة يساعد في إثراء مناهج التكوين وما يؤكد ذالك فيمة

المحسوبة (33.52) أكثر من الجدولية (09,21) و نفسر اسيجابات أفراد العينة بأن الخبراء من خارج الجامعة يساعد في إثراء مناهج تكوين الطلبة بنظام ل.م.د على مستوى القسم ، و تصبح الجامعة منفتحة. على المجتمع.

و جاءت الفقرة رقم (59) القائلة " ترى بان التعاون مع قطاعات أخرى (المهنيين) في التدريس في قسمكم يساهم في تدعيم المضامين المعتمدة في التكوين. " على نفس النمط للفقرة السابقة رقم (58) حيث يعتقد أفراد الدراسة بان التعاون مع قطاعات أخرى يساهم في تدعيم المضامين المعتمدة في التكوين بنسبة 60,52 % .و أغلب أفراد العينة يرغبون في التعاون مع مع قطاعات أخرى وهذا يساعد في اقديم خبرات اضافية الى الموسسة الجامعية و يطور تطبيق ضمان الجودة . و احتلت الفقرة رقم (60) المرتبة الاولى من حيث درجة الموافقة في المحور الخامس .

يعتبر محتوى الفقرة رقم(60) الفائلة " تعتقد أن هذا التعاون يحضر الطلبة إلى عالم الشغل." مكمل للفقرات (58) ، (59) و هي مرتبطة بتكوين الطلبة و علاقاتهم بعالم الشغل و كانت استجابات أفراد عينة الدراسة دالة عند مستوى 0,01 و درجة الحرية 2 بقيمة 61,67 . وجاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم" بنسبة 59,86 % حيث يعتقد أفراد أعضاء هيئة التدريس أن هذا التعاون يهيئ الطالب الى عالم الشغل كما تتنص عليه أهداف نظام ل,م,د.

و من خلال التحليل الاحصائي للفقرة رقم (61) و الأخيرة في الاستبيان نلاحظ أن أن كا² دالة عند مستوى 0,01 بقيمة مرتفعة 106,20 و درجة الحرية 2. وقد جاءت هذه الدلالة لصالح الاختيار "نعم" بنسبة 71,50 % حيث عبروا أفراد العينة عن رضاهم بأن نظام ل. م .د يضمن جودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر.

و أخيرا نستطيع أن نفسر بان جودة مخرجات التعليم العالي تضمن لمؤسساتها ضمان سياسات تؤهلاها أن تكون من بين الجامعات التي تؤمن بمعايير خاصة لضمان الجودة في التعليم العالي بهدف

العمل على التحسين المستمر في المنتج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية وأيضا رفع كفاءة المكونين بما يضمن الحصول على خريجين لديهم المعارف الإنسانية التي تؤهلهم إلى التنافس في العملية المتعددة بكفاءة عالية على المستوى العالمي كما يؤكد عليه قيمة كا^2 المحسوبة .

جدول رقم (33) يوضح قيم كا^2 المحسوبة للمحور الخامس.

المتوسط العام للفقرات. لفيمة كا^2 المحسوبة.	فيمة كا^2 الجدولية.	مستوى الدلالة.	درجة الحرية.	الدلالة.
72.74	**09,21**	**0,01**	**2**	**دالة**

و من خلال الجدول رقم (33) نلاحظ أن نتيجة المتوسط العام للفقرات المقدر ب : 72,74 اكبر من الجدولية 09,21 . فهذا يشير ان التقييم في نظام ل.م.د يضمن جودة المناهج و طرا ئق التدريس، ومما سبق يظهر أن الفرضية الاجرائية الخامسة من خلال التحاليل الإحصائية قد تحققت .

جدول : رقم. (34) يوضح النسبة المئوية التكرار ومربع كا^2 والترتيب.

العبارات.		درجة الموافقة			كا^2	الرتبة
		نعم	لا	لا أدري		
52ـــ راض بالخـــدمات المقدمـــة مـــن طـــرف المكتبة.	ك	07	66	07	58,11	7
	%	04,60	43,42	04,60		
53 . خدمـة الحاسـوب و الانترنـت و البرمجيـات في الكلية مرضية للطلبة في قسمكم.	ك	08	118	08	137,43	10
	%	05,26	77,63	05,26		
54ـــ تـــرى أن أهـــداف نظـــام ل.م.د تـــنص علـــى ضـــرورة التـــدريس بطرائـــق تســـاهم أكثـــر فـــي ترقيـــة نوعية التكـوين .	ك	34	27	34	48,63	4
	%	22.36	17.76	22.36		
55ـــ أهـــداف ترقيـــة نوعيـــة التكـــوين فـــي نظـــام ل.م.د معـمول به حاليا على مستوى قسمكم	ك	06	39	06	104,70	2
	%	03,94	25,65	03,94		
56 . تعتقـــد أن طرائـــق التـــدريس فـــي نظـــام ل.م.د تهـــدف إلـــى تكـــوين متفـــتح علـــى العـــالم الخارجي على مستوى قسمكم. .	ك	40	29	40	32,14	6
	%	26,31	19,07	26,31		
57- تتناســـب حســـب رأيكـــم طرائـــق التـــدريس بنظـــام ل.م.د علـــى مســـتوى قســـمكم مـــع متطلبـــات عالم الشغل.	ك	10	98	10	77,73	9
	%	06,57	64,47	06,57		
58ـــ تعتقـــد بـــان الاســـتعانة بخبـــراء خـــارج الجامعـــة يســـاعد فـــي إثـــراء منـــاهج التكـــوين علـــى مســـتوى قسمكم .	ك	20	54	20	33,52	8
	%	13,15	35,52	13,15		
59 . تـــرى بـــان التعـــاون مـــع قطاعـــات أخـــرى (المهنيـــين) فـــي التـــدريس فـــي قســـمكم يســـاهم فـــي تدعيم المضامين المعتمدة في التكوين	ك	09	51	09	67,99	3
	%	05,92	33,55	05,92		
60ـــ تعتـــقد أن هـــذا التعـــاون يحضـــر الطلبـــة إلى عـــالم الشغل.	ك	12	49	12	61,67	4
	%	07,89	32,23	07,89		
61 تعتقـــد أن نظـــام ل. م .د يضـــمن جـــودة مخرجات التعليم العالي في البلاد .	ك	07	37	07	106,20	1
	%	04,60	24,34	04,60		
المتوسط العام للفقرات.	ك	15,30	56,80	15,30	72,74	
	%	10,06	37,36	10,06		

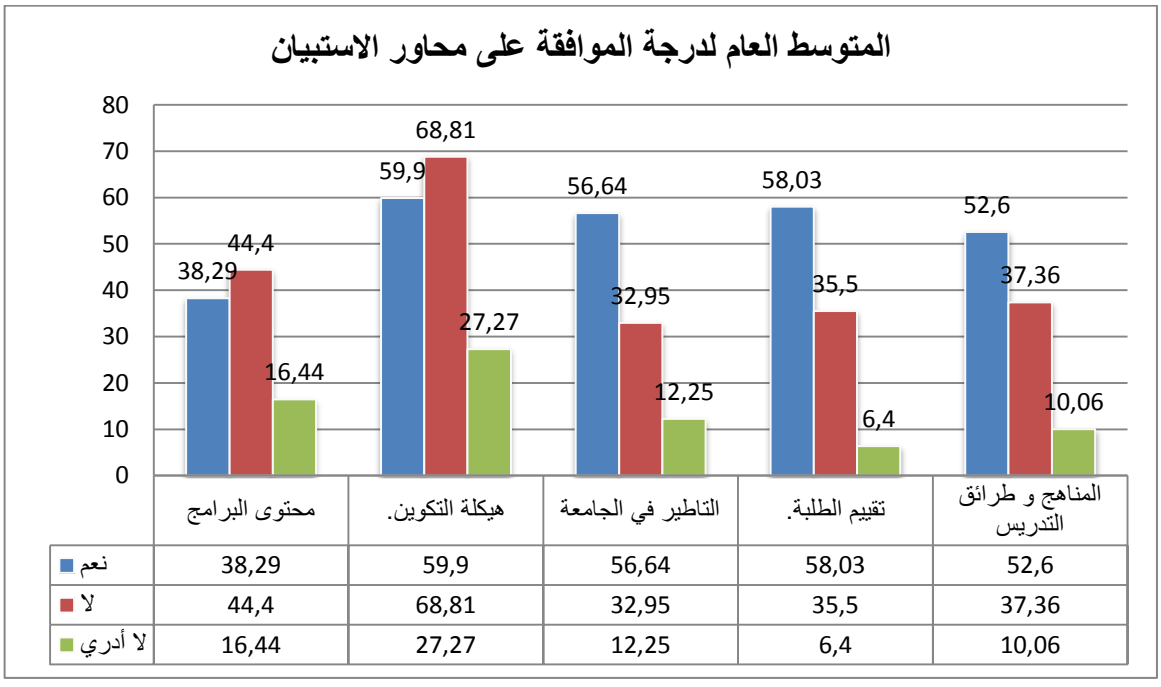
و أخيرا نستطيع أن نفسر بان جودة مخرجات التعليم العالي تضمن لمؤسساتها ضمان سياسات تؤهلاها أن تكون من بين الجامعات التي تؤمن بمعايير خاصة لضمان الجودة في التعليم العالي بهدف العمل على التحسين المستمر في المنتج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية وأيضا رفع كفاءة المكونين بما يضمن الحصول على خريجين لديهم المعارف الإنسانية التي تؤهلهم إلى التنافس في العملية المتعددة بكفاءة عالية على المستوى العالمي.

2. مناقشة نتائج البحث وفق الفرضية العامة.

هناك مكانة وأهمية كبيرة لنظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية في ضوء تطبيق ضمان جودة التكوين من خلال التحليل الإحصائي لبنود الاستبيان و مناقشة الفرضيات الإجرائية يتبين من ا لشكل رقم (8) أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على محاور الاستبيان جاءت كما يلي :

نلاحظ أن كل المحاور تحصلت على درجة الموافقة أكبر من 50% ماعدا المحور الاول الذي تحصل على نسبة 38,29 % . كما هو واضح في الشكل الاتي :

شكل رقم (8) يوضح المتوسط العام لدرجة الموافقة على محاور الاستبيان.



إن واقع تطبيق نظام ضمان الجودة في التكوين بنظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية موجود **نظريا**. و لكن الواقع كما يراه أفراد العينة مطبق في جودة التكوين بالنسبة للمحتويات البرامج في بعض البنود.غير أن هناك **مجموعة من عناصر القصور و الضعف** في هذا المحور و أهم هذه العناصر الربط بين أهداف نظام ل.م.د في الجامعة و الواقع الاقتصادي و الاجتماعي، و تهيئة الطالب إلى عالم الشغل و بينت نتائج الدراسة المتوصل إليها أن ضمان **جودة التكوين و هيكلته** وفق أراء هيئة التدريس في نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية لا **يطبق واقعيا في هيكلة تكوين الطلبة لعدة** أسباب:

- كغياب الوسائل التعليمية,
- التاطير في الجامعة الجزائرية كما يراه أفراد عينة الدراسة ضعيف انطلاقا من توظيف الأساتذة , و الاستعانة بالمؤقتين.
- عدم حضور دورات تكوينية , و تكوين الأساتذة الجامعين سواء من خلال تربصات في الخارج أومن خلال الأيام التكوينية و الملتقيات العلمية
- عدم الاستفادة من خبراء خارج الجامعة.

كل هذا يعتبر كغياب مؤشر لضمان الجودة التكوين في نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية كما ترى عينة الدراسة.

أما عملية **التقييم الطلبة** وفقا لما تشير له إجابات عينة الدراسة فاغلبها تؤكد أن هناك نماذج جديدة للعملية التقيمية في الجامعة الجزائرية ماعدا بعض القصور في التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس في ما يخص التقييم و عدم تظافر الجهود من اجل تكوين فرق متعددة التخصصات تعتني بمشروعات بحثية تدرس الموضوع الواحد من جوانب شتى. لان التقييم عملية مستمرة و أساس جوهري لضمان جودة برامج المؤسسة التعليمية وتحقيق كفاءتها و فاعليتها.

أما فيما يتعلق **بالمناهج و طرائق التدريس** فترى عينة الدراسة أن هناك قصور في ترقية نوعية التكوين في نظام ل.م.د و كذلك عدم تناسب طرائق التدريس مع متطلبات عالم الشغل علما أن طرائق و أهداف التدريس في نظام ل.م.د , معمول بهم في الجامعة الجزائرية منذ الدخول الجامعي 2005/2004.

- و على العموم يمكن القول **أن الفرضية العامة للبحث:**. " **هناك مكانة وأهمية كبيرة لنظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية في ضوء تطبيق ضمان جودة التكوين . قد تحققت.**

مع الإشارة إلى وجود بعض عناصر القصور و الضعف في بعض بنود الدراسة حسب أراء عينة البحث غير متوفرة أو قليلة في الجامعة الجزائرية و يمكن إرجاعه إلى حداثة استخدام مفهوم ضمان جودة التكوين في الجامعة الجزائرية و يتطلب هذا غرس ثقافة التقييم داخل المؤسسة الجامعية و إدخال ثقافة ضمان الجودة في كل جوانب التعليم العالي ,كما أقرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ليونسكو(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ليونسكو. –9 أكتوبر 1998..ص6) بان جودة التعليم عملية متعددة الجوانب تتشابك في مابينها لتفرز مخرجات رفيعة المستوى و ذات جودة عالية وهي : جودة العاملين ,جودة مستوى البرامج, جودة مستوى الطلاب,و جودة مستوى البنية الأساسية و البيئة الداخلية و الخارجية .

خلاصة الفصل .

لقد حاولنا في هذا الفصل أن نبرز واقع نظام ل.م.د المعمول به حاليا من خلال مكانة ضمان الجودة في التكوين الجامعي من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها و تحليلنا لنتائج ألاستبيان اتضح لنا أهميه مختلف الجوانب من محتوى البرامج , هيكلة التكوين , التاطير و تقييم الطلبة المتعلقة بجودة العملية التعليمية من خلال أراء هيئة التدريس بجامعة العربي بن مهيدي ، و استخلاص نتائج هامة حول ضمان الجودة و هدى تطبيقها في النظام الحالي.

الخاتمة و الاقتراحات.

خاتمة و اقتراحات.

كنا نسعى من خلال هذا البحث إلى معرفة واقع تطبيق ضمان الجودة في نظام (ليسانس–ماستر–دكتوراه) ل.م.د حسب أراء هيئة التدريس بصفتها هي المسئولة الأولى عن تلقين الدروس في جامعتنا الجزائرية ، و كذلك من جانب التكوين وهيكلته ، و محتويات البرامج ، و التاطير، و تقييم الطلبة ، وطرائق التدريس.

أتضح لنا من خلال هذا البحث أن واقع تطبيق ضمان الجودة في نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية كما يرى أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم لمحاور الاستبيان, أن هيكلة التكوين في نظام ل.م.د لا يختلف عن هيكلة التكوين في النظام القديم من حيث التدريس. وان التاطير و المناهج و طرائق التدريس و هيكلته بعيدة عن مسايرة معايير ضمان الجودة رغم أن الأهداف الأساسية التي يسعى إليها النظام الحالي هو تحقيق ضمان جودة العملية التكوينية غير أن لم تهيئ لهذا النظام المناخ المناسب لتطبيقه في جامعتنا الجزائرية من برامج ، و تاطير ، و ثقافة التقييم، وطرائق التدريس , زيادة عن غياب الوسائل الأساسية كنقص المراجع في المكتبات و استحالة استخدام الانترنت و برامجه لا تساير واقعنا الاقتصادي و الاجتماعي . و أقروا أغلب عينة الدراسة بان إنتاج أنظمة الجودة مسئولية الجميع من إداريين وطلبة و هيئة التدريس حتى يتسنى للجامعة الجزائرية أن تواكب إصلاحاتها و تدرج نظام ضمان الجودة في مؤسساتها التعليمية و هذا ما تصبوا إليه وزارة التعليم العالي **نظريا** .

لذا اهتمت بجودة التعليم ساعية لإيجاد أنظمة تحدد المسئوليات تحديدا واضحا من خلال مشروعات ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية والارتقاء بمخرجات الجامعة الجزائرية (الطلبة) إلى مستوى يساير المعايير العالمية للتعليم العالي في حين يعتقد أفراد عينة الدراسة بان التكوين في نظام ل.م.د بالجامعة غير مطابق للمعايير ضمان الجودة و لابد لنا من التنويه بأن هناك اختلافاً بيّناً بين مؤسسات التعليم العالي،

في ضوء نتائج الدراسة و من اجل تقديم خدمات تعليمية بجودة أفضل فان الباحث يقترح {كرأي متواضع} توسيع البحوث الميدانية داخل المؤسسات الجامعية لغرس وترسيخ ثقافة ضمان الجودة. ومن خلال إجراء دراستنا الميدانية لحظنا بان هناك مجموعة من العوامل جد مرتبطة بترقية نظام ضمان الجودة و ترقية نوعية التكوين الجامعي على مستوى تطبيق نظام ل.م.د. و أن كل أفراد الأسرة الجامعية(هيئة التدريس، طلبة، عاملين إداريين) تدرك بان الجامعة الجزائرية تعاني من عدة مشاكل وفي مقدمتها:

- غياب ضمان جودة المداخلات كبرامج نظام ل.م.د وعدم فاعليتها وارتباطها بالواقع ،وهيئة التدريس والمخرجات كنوعية الطلبة وعدم قدرة اندماجهم وتكييفهم مع متطلبات سوق العمل و عالم الشغل والسعي إلى ربط أهداف نظام ل.م.د مع واقعنا الاقتصادي و الاجتماعي حتى نستطيع أن نلمس فوائد إصلاحات الجامعة الجزائرية و ذالك من خلال إدخال ثقافة ضمان الجودة في كل العمليات التعليمية حتى يتسنى لنا مواكبة التطورات العلمية و مطابقة المعايير والمقاييس العالمية الخاصة بضمان الجودة في التعليم العالي. أن هذا لا يتحقق إلا بإدخال هيئات ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية وفق معايير حتى يمكن للمؤسسات الجامعية تحقيقها في المستقبل ، ولتكون مرجعا لاعتماد جودة العملية التعليمية بالجامعة.
- كما نقترح تعميق التشاور بين كل الأطراف و إشراك هيئة التدريس في اتخاذ القرارات التي تهم مستقبل الجامعة الجزائرية في مختلف الإصلاحات التي تنوي الوزارة الوصية القيام بها .
- تنظيم دورات مستمرة للأساتذة لتزويدهم بالمعارف الجديدة حول نظام ل.م.د وحضور و إرسال هيئات التدريس إلى مؤتمرات الجودة في التعليم العالي داخل و خارج الوطن بتكوينهم و مسارهم العلمي .
- زيادة إشراك الطلبة في القرارات المتعلقة بشؤونهم.

- المراجعة المستمرة للبرامج ومحتوياتها بما يضمن سرعة استجابتها للتطورات العالمية والمحلية.
- السعي إلى توفير الوسائل السمع بصرية والانترنت ومختلف تكنولوجيات الاعلام و الاتصال (Les TIC)لتحقيق ترقية نوعية التكوين الجامعي , و الرفع من قدرات التاطير للأساتذة و إشراك إطارات من سوق الشغل وتفعيل الاهتمام بكل انشغالات و تساؤلات الطلبة كتشغيل مبدأ المرافقة الذي يعتبر كأحد العناصر الأساسية في نظام ل.م.د لترقية نوعية التكوين الجامعي في ضوء معايير نظام الجودة الذى نسعى الى تفعيله على أرض الواقع .

اقتراحات خاصة بالدراسات والبحوث اللاحقة حول الموضوع:

في ضوء حدود نتائج البحث و بسبب محدودية المجال الزمني ، و المكاني نقترح جملة من المواضيع كتوسيع نطاق البحث مستقبلا للإلمام بكل الجوانب التي تخدم ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية وذلك من خلال :

- إجراء دراسات تتناول هذا الموضوع من جوانب متعددة.
- توسيع مجال الدراسة لتشمل أكثر من جامعة وأكثر من حجم العينة المستعملة في هذه الدراسة.
- إجراء دراسات بإشراك كل أعضاء الأسرة الجامعية لمعرفة واقع مرافقة نظام ضمان الجودة لترقية نوعية التكوين في نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية.

المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع.

المراجع العربية .

الكتب :

(1) ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم . 1414 هـ (.1992). لسان العرب. ط3. الجزء 7 بيروت دار إحياء التراث العربي.

(2) أشرف , السعيد أحمد محمد, (2006). الجودة الشاملة و المؤشرات في التعليم الجامعي ط 1، ألقاهرة . دار الجامعة الجديدة.

(3) أحمد الخطيب ورداح الخطيب، (2010) الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية، اربد:علم الكتب الحديث، الطبعة الأولى .الأردن .

(4) احمد الخطيب،(2001) الإدارة الجامعية – دراسات حديثة – ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن.

(5) احمد سعيد درياس ، إدارة الجودة الكلية – مفهومها و تطبيقاتها – رسالة الخليج العربي ، المجلد 14 ، عدد 50 ،

(6) العاني خليل إبراهيم و آخرون (2002) . إدارة الجودة الشاملة ، و متطلبات الآيزو 9000 . الطبعة الأولى مطبعة الأشقر ، العراق.

(7) الذرادكة مأمون و الشبلي طارق . الجودة في المنظمات الحديثة .دار الصفاء للنشر و التوزيع. عمان.2002(2002).

(8) اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد , مصر. (2005) دليل الاعتماد و ضمان الجودة في التعليم العالي في مصر العربية.

(9) الهلالي الشربيني الهلالي. (2007) التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي و العشرين. دار الجامعة الجديدة.

(**10**) **تركي محمد**.(1984) . مناهج البحث في علوم التربية وعلوم النفس . المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر.

(11) جودة محفوظ احمد. (2006) إدارة الجودة الشاملة.مفاهيم و تطبيقات. دار وائل للنشر لأردن. ط.2..ص.19

(12) خالد بن سعد عبد العزيز بن سعيد،(1997). "إدارة الجودة الشاملة:تطبيقات على القطاع الصحي"، ردمك للنشر،الطبعة الأولى. الرياض.

(13) سعد الزهراني . الهيئة الوطنية للتقويم الرياض. المملكة العربية السعودية . 2009 .دليل ضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية)

(14) سوسن شاكر مجيد ، محمد عواد الزيادات ، (2008) الجودة و الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الجامعي ، دار الصفاء للطباعة و النشر و التوزيع . ط.1 .

(15) سوسن شاكر مجيد (2012 / 5 / 19 الحوار المتمدن–العدد: 3732

(16) صالح ناصر عليمات: (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق و مقترحات التطوير) دار الشروق للنشر و التوزيع . الأردن. ط., 1.

(17) طارق البدري ،سهيلة نجم (. 2008) الإحصاء في المناهج البحثية التربوية و النفسية ، دار الثقافة والتوزيع.عمان.

(18) عبد الباسط محمد محسن (1976). أصول البحث الاجتماعي .القاهرة مكتبة وهبة .

(19) عبد الله إبراهيم (2001). علم الاجتماع (السوسيولوجيا) . الرباط ، المركز الثقافي العربي ، الطبعة الاولى .

(20) عقيلي عمر وصفي (2001.) ، مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة ، دار وائل للنشر. الطبعة الأولى. المجلد 2. عمان.

(21) فيصل عباس(1996) . الاختبارات النفسية تقنياتها و إجراءاتها . دار الفكر العربي ، الطبعة الأول ، بيروت . لبنان

(22) كمال محمد المغربي (2006):أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الاجتماعية . دار الثقافة للنشر و التوزيع .عمان.ط.1 .

(23) ليونارد ،دونالد ، (2005) . ضمان الجودة في التعليم العالي، مفهومها ، مبادئها ، تجارب عالمية .ترجمة وتعريب السيد عبد العزيز البهواش وسعيد بن حمد الربيعى ، عالم الكتب، القاهرة،

(24) محمد بوعشة .(2000): أزمة التعليم العالي في الجزائر و العالم العربي .ط.1 ، بيروت. دارالجيل .

(25) محمد عباس عابدين. .(2003). قضايا تخطيط التعليم و اقتصادياته بين العلمية و المحلية. الدار المصرية اللبنانية. الطبعة الأولى.

(26) محمد عوض الترتوري ، غادير عرفات جويحات .(2006) إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر و الطباعة عمان ط1.

(27) مشل بدران ، جمال الدهبشان. (2001)، التجديد في التعليم الجامعي. دار خباء للطباعة و النشر و التوزيع (القاهرة) .

(28) يوسف حجيم الطائي، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي العبادي، (2008) إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ، عمان :مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

المعاجم.

(29) ابراهيم انيس : المعجم الوسيط .ج 1.ط.1، ، مجمع اللغة العربية .بدون تاريخ نشر. القاهرة

(**30**) **مصطفي إبراهيم مصطفي** و زملاؤه.(دون.تاريخ النشر).المعجم الوسيط. دار الدعوة. . .تركيا

المجلات و المنشورات الجامعية .

(31) إبراهيم التهامي :(1999) " الدراسات السابقة في البحث العلمي " أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية . منشورات جامعة منتوري . قسنطينة.

(32) بوفلجة اغياث : (1992)التربية و التكوين الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

(33) جامعة منتوري . قسنطينة . معالم ل م د ، جريدة اعلامية شهرية حول نظام ل م د رقم 0 . جويلية 2008.

(34) جامعة 20 أوت سكيكدة. دليل التكوين في ل.م.د. ..طلبة الحقوق و العلوم الاجتماعية. 2008/2007 .

(35) خالد احمد الصرايرة ، ليلى العساف (2008.): ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، بين النظرية و التطبيق . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي . المجلد الأولى العدد (1) .

(36) دليلة معارشة: نظام LMD و ضرورة إعداد عضو هيئة التدريس.." وفقه لضمان نجاحه فى الجامعة الجزائرية." مجلة العلوم الاجتماعية . العدد 16. ديسمبر 2012. جامعة سطيف 2

(37) دليو فضيل و آخرون (1995) مجلة الباحث الاجتماعي . جامعة قسنطينة.

(38) رابح تركي. (1990) أصول التربية و التعليم . الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية. الطبعة الثاالثة.

(39) زين الدين مصمودي.شرفي محمد الصغير, .محاضرات في التقويم و منهجية البحث التربوي .مطبعة جامعة منتوري قسنطينة. ص75 .2004/2003

(40) عمد محمد زيان . البحث العلمي.(1983) : مناهجه وتقنياته . الجزائر .ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

(41) لحسن بو عبد الله. مقداد محمد : (1998). تقويم العملية التكوينية في الجامعة. ديوان المطبوعات الجامعية .

(42) مليحان معيص السبيتى (2000) ، الجامعات (نشأتها ، مفهومها ، وظائفها) دراسة وصفية تحليلية ، المجلة التربوية ، الكويت ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت

(43) رسالة الجامعة: جامعة وهران.. العدد 13 .ص . 12 سنة 2005

(44) جامعة العربي بن مهيدي (2009).مديرية التنمية و الاستشراف. مصلحة الاحصاء و الا استشراف .أفريل 2009.

الرسائل و المذكرات.

(45) زرزور **أحمد** .(2014/2013.) مساهمة الجامعة و التشغيل في إدماج الخريجين الجامعيين بسوق العمل ـ دراسة ميدانية بولاية أم البواقي. اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس العمل و التنظيم . 2014/2013 . جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.)

(46) سليم صيفور. (.2005–2006) .تقييم توجهات الجامعة الجزائرية في ضوء تدويل التعليم العالي و العولمة. مذكرة ماجستير .قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.جامعة فرحات عباس. .سطيف.

(47) صالح عتوتة. (2005/2004.) الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية. رسالة ماجستير جامعة العقيد الحاج لخضر .باتنة.

(48) يسعد فائزة: (2007) " مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية ، دراسة ميدانية في جامعة" فرحات عباس. رسالة ماجستير.. سطيف .

الجرائد الرسمية و المراسيم التنفيدية .

(**49**) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية رقم 75 . ص . 12 .بتاريخ 20 نوفمبر سنة 2004

(**50**) الجريدة الرسمية . الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .رقم 48 .بتاريخ 24 اوت 2008

(**51**) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.العدد 23 .4 ماي 2008

(**52**) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. رقم 48 بتاريخ 24 أوت 2008

(**53**) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية.العدد 02.11 يناير 2009. (المرسوم التنفيذي رقم 09-06 المؤرخ في 7 محرم عام 1430 الموافق 4 يناير سنة 2009، يتضمن إنشاء جامعة أم البواقي)

(**54**) المرسوم التنفيدي رقم 204.84 المؤرخ 08 أوت 1984 و المتضمن إنشاء المدرسة العليا للأساتذة

(**55**) المرسوم التنفيدي رقم 158/97

(**56**) المرسوم التنفيدي رقم 04 /266.

المواقع الرسمية :

(**57**) **أجتماع مصغر** خصص لقطاع التعليم العالي. 11 سبتمبر 2008

(**58**) **البنك الدولي**.(2007) **.تقرير** التنمية في منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا . الطريق غير مسلوك .منطقة الشرق الأوسط و شمال أفريقيا.ملخص تنفيذي.ص3.

(**59**) **وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**. إصلاح التعليم العالي (وثيقة)،الجزائر 1996 ـ 1997

(**60**) **وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**. (2001). مديرية التعليم و التكوين.

(**61**) **وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**. ملف إصلاح التعليم العالي. جانفي 2004.

(62) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. (جوان 2007) إصلاح التعليم العالي.

(63) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (جوان 2011) .الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل م د .

(64) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي . (1962.2012) . التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية .

(65) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي . (1-2 جوان 2008).الملتقي الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي – بين الواقع و المتطلبات- الجزائر العاصمة .

(66) وزارة العمل و التشغيل و الضمان الاجتماعي، إستراتيجية ترقية التشغيل و محاربة البطالة، ملف صحفي، 2008.

تقارير المنظمات.

(67) منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة. (لونيسكو) (5-9 أكتوبر 1998.باريس.) .المؤتمر العالمي للتعليم العالي في القرن الحادي و العشرين. الرؤية والعمل.

(68) منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة. (21 أكتوبر .12 نوفمبر. 1997) سجلات المؤتمر العام.المجلد الأول.القرارات.الدورة التاسعة و العشرون. باريس .

(69) منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة. مبادئ توجيهية بشان جودة التعليم العالي الموفر عبر الحدود. باريس 2005.

(70) المنظمة العربية للتربية و العلوم و الثقافة . إدارة التربية .إنجازات المنظمـــة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.المؤتمر الأول من 14-19 مايو 1981. الجزائر.تحت عنوان التعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي.. تونس. 2005/08/28 موقع الالسكو. لوحظ بتاريخ 2015/06/15

الملتقيات.

(71) **إبراهيم الطاهر، وسيلة بن عامر.**(نوفمبر 2008.) معايير نظم الجودة و تأثيراتها على بيـئة التدريس الجامعي في ظل نظام ل.م.د. جامعة محمد خيضر بسكرة . الملتـقى الوطني للبيداغوجيا.جامعة محمد خيضر بسكرة .

(72) **أمينة مساك و جميلة معمري** ،(27 -28 نوفمبر2005) . الجامعة الجزائرية بين رهانات خصوصية المجتمع و عالمية المعرفة . الملتقى الدولي . نظرة جديدة للتعليم العالي و البحث العلمي بين الضغوطات الداخلية و الاختيارات الذاتية . المركز الجامعي العربي بن مهيدي.ام البواقي .

(73) **المنجي بوسنية.** (بيروت 28 سبتمبر– 1 أكتوبر 2005).، مستقبل التعليم العالي في الدول العربية في ظل التحديات الراهنة. ورقة عمل مقدمة في الملتقى الثاني للتربية و التعليم .

(74) **الملتقي الوطني الأول** حول دور تنمية الموارد البشرية في تفعيل الطاقات الجامعية 14/13 ماي. 2012 . جامعة عباس لغرور .

(75) **بلقاسم بن روان** .(نوفمبر 2008) مقتضيات إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي. الملتقى الوطني للبيداغوجيا.جامعة محمد خيضر .بسكرة.

(76) **بوحنية قوي،** (24 - 27 فيفري 2008) " التعليم العالي في ظل البيئة الدولية المعاصرة : مقاربة من خلال مدخل الجودة " . المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في العالم العربي . المجلد 1 ، الظهران،، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن،المملكة العربية السعودية .

(77) **بوزيان راضية ، بن عميرة ماجدة.**(25. 26 نوفمبر 2008) إدارة الجودة الشاملـة و مؤسسات التعليم العالي في الجزائر – الواقع و استراتيجيات الإصلاح في

ظل العولمة . الملتقى الوطني الرابع حول البيداغوجية ضمان جودة التعليم العالي – المبررات و المتطلبات –جامعة محمد خيضر. بسكرة.

(78) جابر نصر الدين .نور الدين تاوريريت. (25–26 نوفمبر 2008) .متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر .الملتقي البيداغوجي الرابع. لضمان جودة التعليم العالي – المبررات و المتطلبات – .جامعة محمد خيضر.بسكرة.

(79) رجب ،ناجى .(2006) تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها . دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس .

(80) زين الدين بروش و د. يوسف بركان.(2012) مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق. المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي.) –IACQA

(81).زايري بلقاسم.(24–25 و 27 فبراير 2008) إمكانات و تحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر. مدير مخبر البحث حول العولمة و الاقتصاد الدولي التطبيقي جامعة وهران – الجزائر.المؤتمر الثاني لتخطيط و تطوير التعليم و البحث العلمي التطبيقي في الدول العربية.جامعة الظهران –المملكة العربية السعودية .

(82) زين الدين مصمودي (2004) . بعض مشكلات المكونين في التعليم العالي .الملتقي الدولي المعنون بإشكالية التكوين و التعليم في أفريقيا و العالم العربي.سطيف. 2001. إصدار مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية بجامعة سطيف.(2004) .

(83) سوسن شاكر مجيد : مشروع ضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي في إطار اتحاد الجامعات العربية. جامعة بغداد . خبيرة الجودة و الاعتماد في اتحاد الجامعات العربية. الجامعة التكنولوجية . 2009/4/2 .بغداد)

(84).سيلان جبران العبيدي . (6 ـ 10 ديسمبر. 2009) .ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع . ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي " الموائمة بين مخرجات التعليم العالي و حاجات المجتمع في الوطن العربي.

(85) صليحة رقاد. لعكيكزة ياسين. (2012) تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي : تجارب ميدانية و مؤشرات حسن الأداء و الاستشراف .

(86) عبد الوهاب محمد النجار (15ـ 16ـ 05ـ 2007) جامعة الملك سعود . الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعميم العام. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى السنوي الرابع عشر لمجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في منطقة القصيم)

(87) عبد الله صحراوي .(26/25 نوفمبر 2008) جامعة فرحات عباس سطيف، إدارة المنظومة جامعة الجزائر في القرن 21 و تحديات الجودة الشاملة، متطلبات الداخل في زمن العولمة .الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجية ، ضمان جودة التعليم العالي – المبررات و المتطلبات ، جامعة محمد خيضر بسكرة

(88). عبد الوهاب محمد النجار.(15ـ 16ـ 05ـ 2007) جامعة الملك سعود . الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعميم العام. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى السنوي الرابع عشر لمجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في منطقة القصيم)

(89).عبد الله بن إبراهيم المهيدي . أحمد عكاوي .(3.1 أفريل 2014) نظام الجودة بجامعة الملك سعود . ورقة قدمت في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي.. جامعة الزرقا , الأردن,

(90) عماد الدين شعبان على حسن.(20059) الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية. أستاذ مساعد بقسم الصحة وعلوم الحركة . كلية التربية البد نية والرياضة بالرياض .

(91) لونيس علي و تعليت صلاح الدين . (27| 28 نوفمبر2005) التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيرات العالمية .الملتقي الدولي الأول.نظرة جديدة لتعليم العالي و البحث العلمي بين الضغوطات الداخلية و الاختيارات الذاتية . بالمركز الجامعي العربي بن مهيدي..أم البواقي .

(92) محمد عبد الفتاح شاهين (05/03/جويلية /2004) " التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي: ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقد برنامج التربية و دائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله.

(93) محمد السعيد الطاهر.(9- 13 ديسمبر 2007.) الجودة في التعليم العالي روية و أبعاد إشارة إلى جامعة الفيليبين المؤتمر العربي الأول الجامعات العربية. التحديات و الآفاق المستقبلية ، الرباط المملكة المغربية.

(94) محمد محمد عبد الحميد وقرني، أسامة محمود (2005) إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول. دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي الثالث عشر (الاعتماد و ضمان جودة المؤسسات التعليمية) الجزء الثالث ، كلية التربية بني سويف ، القاهرة .)

(95) مصطفى السايح محمد.(2007/07/23) أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الرياضية للبنيين – جامعة الإسكندرية -جودة التعليم, إدارة الجودة الشاملة [رؤية حول المفهوم والأهمية .

(96) معرج هواري.محمد سكوم.جامعة الاغواط. (24-25 نوفمبر 2005/2004)
إستراتيجية البحث و التطوير في مؤسسات التعليم العالي العربية: الواقع و التحديات. الملتقى الدولي الأول. نظرة جديدة للتعليم العالي و البحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية. المركز الجامعي. العربي بن مهيدي.

(97) نور الدين زمام ، أ.جابر مليكة (25.26 نوفمبر 2008) . ضمان جودة التعليم العالي في ميدان العلوم الاجتماعية (المهام و المتطلبات). الملتقى البيداغوجي الرابع ، جامعة محمد خيضر بسكرة.)

(98) هالة عبد القادر صبرى : المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي . جودة التعليم العالي و معايير الاعتماد الأكاديمي . " تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن. العدد 4 . 2009.

المواقع الالكترونية.

(99) أحمد أبو فارة: دراسة تعليمية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس. ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله 3-2004/07/.5 نقل عن الموقعwww.cheq.edu.org/studier/stdoc3 آخر إطلاع 2015/04/04

(100) التعليم العالي البحث العلمي في الوطن العربي موقع الالسكو ...www.alesco.org آخر مطالعة للموقع 2014/03/25.

(101) دليل القراء الأجانب ضمان الجودة بالتعليم العالي في المملكة المتحدة،2005
www.arqaane.058 لوحظ بتاريخ 29/جانفي/201

(102) زلفاء الايوبي .أشكال التعاون الإقليمي الشائعة عالميا في مجال ضمان جودة التعليم العالي.حول الاجتماع الإقليمي .سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم في البلدان العربية.31 أكتوبر 2007 مقتبسة من الموقع الالكترؤني...www.asqae.net لوحظ بتاريخ 21 افر يل 2014.

(**103**) **عبد الرحيم محمد قدومي**. التعرف على مدى تطبيق ركائز ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية لكلية المال و الأعمال. جامعة الزرقاء الأردن- المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي . مجلة الكترونية نصف سنوية تصدرها الأمانة العامة لاتحاد الجامعة العربية . المجلد الأول 2007- 2008 نقل عن الموقع http://ww w-u.s.t-edu/ueqq بتاريخ2015/04/04

(104) عمر بلخير. واقع اصلاح التعليم العلي في الجزائر (دراسة تحليلية) كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ..ورقة مقدمة في مؤتمر تكامل 2012 على الموقع.: .www.confjo .gilman لوحظ بتاريخ 2015/01/13

(105) لحسن عبدالله باشبوة : النموذج رياضي لمقارنة و تحسين نوعية و فعالية التعليم العالي للجامعات الجزائية .مجلة علوم إنسانية العدد 22. 2005. نقل عن الموقع الإلكتروني www.uluminsania.net آخر إطلاع 2014/04/02.

(106) ماريا خوسية ليماتر و ريتشارد لويس و خوسية رافا ئيل تورو (2007) مبادئ توجيهية حول التقييم الذاتي و التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ص .57) نقل عن الموقع الإلكتروني www.uluminsania.net آخر إطلاع 03/24 /2014

(107) محمد زياد مسعد ، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية / لوحظ بتاريخ 03 مارس 2014 http://www.drmosad.com/index306.htm

(108) مشروع ضمان الجودة و الاعتماد. جمهورية مصر العربية.2004)

(109) موقع مجلس الاعتماد على الانترنت .عمان .http://www//oac.govom لوحظ بتاريخ .2014/04/15)

(**110**) موقع الجامعة. www. université. Oum el bouaghi لوحظ بتاريخ 2015/04/13 www http:/.univ-oeb.dz

(111) موقع الوزارة **WWW;. MESRS. dz** لوحظ بتاريخ 2014/02/17

(112) وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي في المملكة المتحدة . دليل القراء الأجانب الموقع الإلكتروني www.qaa.acck لوحظ بتاريخ 11-12-2014.

المراجع الاجنبية :

الكتب.

(**113**) ""(**Ben jamin .Bloom** : taxonomy of educational objectives , Daird , Mc key company , New York , 1987 ,

(114) De Ketele, Gilles Baillat, Jean-Marie Léopold Paquay, Claude Thélot

Évaluer pour former. Collection : **Pédagogies en développement Supérieur**. Editeur : De **Boeck**. 1re Edition. Octobre 2008. Belgique.

(115) Michaella Martin .Antony Stella .Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur Les Options .UNESCO .Institut international de l'éducation. Paris.2007.

(116) James JF Forest and Philip G Altbach, 2007, p25-27 International handbook of higher education, Springer.

(117) Serge Billot :S'auditer pour progresser ; édition. Ellipses ;Paris . 2008.

(118) Nicholas Charles et Quentin Delpech : Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. France stratégie. Janvier .www.strategie.gouv.fr 2012

(119) Jane Knight . (1999) Internationalisation de l'enseignement supérieur) **(**IMHE.OCDE . p.18)

الملتقيات.

(**120**) **Amar Tou** .conférence mondiale sur l'enseignement supérieur .l'enseignement supérieur au xx siècle .Visions et action .volume v plénière. Unesco .Paris . (5—9 octobre .1998.)

(121) **Annie Vinokur**. Enseignement supérieur et normalisation internationale. Quels choix stratégiques pour les espaces économiques dominés. Colloque international. Evaluation de la formation universitaire en Algérie à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation .Centre universitaire Larbi ben m'hidi .Oum el bouaghi.27et 28 Avril 2008.

(122) CIAQES-(Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur) Pr. Nabil Bouzid & Zineddine Berrouche , Session III du 21 au 23 octobre 2012

(123) **Luc .E.Weber** .L'assurance qualité dans les établissements supérieur et de recherche : Un outil indispensable a la gestion du changement.16 colloque du GISGUF. Genève. 20 Juin 2007.

(124) **MESRS**. (1et 2 juin 2008.) Colloque international sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Entre exigence et réalité.Alger.

(125) **Nabil .Bouzid**. A propos de la mise en place d'un système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie .IV séminaire national sur la pédagogie. 25.26 Novembre 2008.université Mohamed khider. Biskra .

(126) **Nabil .Bouzid**. Comment peut – on préparer les étudiants à un mode de travail en perpétuel changement .Colloque internationale Evaluation de la formation universitaire Algérie à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation Centre universitaire Oum El Bouaghi .27-28 avril 2008)

(127). **Nabil .Bouzid** ''De la nécessite d'une approche assurance qualité dans l'enseignement supérieur''. (01.juin 2008) Colloque international sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur entre exigence et réalité''. MESRS. Ben Aknoun .Alger.) **MESRS**. (novembre.2001) réorganisation des

enseignements supérieurs. Document.

(128) **Nabil .Bouzid** .le financement de l'enseignement supérieur : un moyen de professionnaliser l'université. Le premier séminaire international sur : la nouvelle vision de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique entre les pressions internationales et les choix locaux. Centre universitaire Larbi ben m'hidi. Oum el bouaghi.27et 28 novembre 2005.

المجلات و الدوريات.

(129) **Analyses économiques**. N°28. Février 2004. Financement de l'enseignement supérieur et aides aux étudiants dans les pays de l'OCDE

(130) **Australie , Ministère de l'Education**, es Compétences et de la Formation .The Bologna- process and Australia; Next steps .avril . 2006 . P.8

(131) **Annie Vinokur** : La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : Essai d'analyse économique .Education et sociétés . N° 18.2006

(132) **CEDIES**. Ministère de la culture de l'enseignement supérieur et de la recherche. Oct.2004

(133) **Conseil des Ministres de l'éducation** (Canada).Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Processus de Bologne . Mai 2008. P 6

(134) **CNE** (**Comité National d'évaluation**) (Janvier 2006) Références des lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur .p. 15

(135) **CNE**. (**Comité National d'évaluation**) De Berlin a Bergen ; Nouveaux enjeux de l'éducation .Dijon.10-11 juin 2004.

(136) **Conseil national de reformes du système éducatif** 2000 ."Chantiers enseignement supérieur"'

(137) **De Boer,H** (2000) ." Institutional governance conséquences of changed relationships between governance and university document présenté a un séminaire de l'IMHE OCDE . Tokyo.2000

(138) **Document de la banque mondiale** : (15 août 2007). Revue des dépenses publiques. Groupe pour le développement socioéconomique. Région du moyen orient.

(139) **ENQA**, 2005, Standards and Guidelines for quality assurance in the European higher education area, European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, Finland.

(140) **Espace européen de l'enseignement supérieur**. **EEES**. Conseil des ministres de l'éducation .Canada. Comite de l'assurance qualité du CMEC. Mai 2008

(141) **EUA** (**European University Association**) Le nouveau paysage de l 'enseignement supérieur en Europe. Février 2008 . p 6

(142) **Fatiha Ferhani** – Université de Mostaganem : LMD , e. Learning et évaluation par e –portfolio. mythe ou réalité ? Revue sciences humaines. N° 39 . juin 2013. p. 1

(143) **Higher Education** Founding Council for England (HEFCE). 2002

(144) **Karima Messaoudi** .Représentante Assurance Qualité Université 20 août 1955 Skikda. Mise en place d'une Cellule Assurance Qualité au sein de l'Université août 1955 août 1955 Skikda.

(145) Le système LMD .Université Mentouri. Constantine. 2005- 2006

(146) **OCDE**. (avril 2008). Enseignement supérieur pour la société de la connaissance .Examens thématiques de l'OCDE sur l'enseignement supérieur ; Rapport de synthèse. Aperçu. OCDE.

(147) **OCDE**. 2003. Analyse des politiques d'éducation.

(148) **OCDE**.2003. Evolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur.

(150) **MESRS** (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique) . Direction de la formation graduée .L'enseignement supérieur en Algérie. Mars 2008.p.p. 29l30

(151) **Note d"information** de M : le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique portant " mise en œuvre de la reforme de l'enseignement supérieur" Janvier 2004

(152) **UNESCO**. (9 octobre 1998.).Déclaration mondiale sur l'enseignement .supérieur pour le xxi siècle. Vision et actions .Paris. France

(153) **UNESCO** .Evolution de l'enseignement supérieur au niveau mondial :

Vers une révolution du monde universitaire 2009 .

الجرائد .

(154) **El watan** .Texte intégral de l'intervention de Pr .Abdeslam Ali Rachedi . lors des débats d'el watan.Jeudi13.04.2006 paru le 16.04.2006

رسائل دكتوراه

(155) Nabil Bouzid . (2002-2003).Formation universitaire et préparation des étudiants au monde du travail et à l'emploi. Thèse de doctorat d'état. Université de Constantine

(Site web.

(156) **Communiqué de Prague** sur le site. http. www. bologna.bergen.F2. 03.04.2014 لوحظ بتاريخ

(157) Texte e la déclaration de Bologne. 19 Juin 1999 . http//www: cicic .ca/ docs Bologna / Bergen 2005.communiqué. fr.23.05.2014 لوحظ بتاريخ

(157) **Association internationale des universités**. Aout 2007.sur site www.unesco.org/iau/internationalisation /fre/inter-définition .html.

visité le 24.04.2014dernière

(158) (**UNESCO**) **IIPE** Institut international de planification de l'éducation. 2011 . Assurance Qualité Externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur .www.iiep.unesco.org2014 /05 /12 لوحظ بتاريخ.

(159) Dr Marina .Anon . Evaluer autrement le LMD. Université FHB- Felix Houphouët Boigny- sur le site www.univ-fhb.c.i)2015/02/14 لوحظ بتاريخ

الملاحق

ملحق رقم 1.

قائمة المختصرات

أصله	المختصر
Arab Network for Quality Assurance in Higher Education.	ANQAHE
Arab League Educational , Cultural and Scientific Organization	ALESCO
Arab Organization for Quality Assurance in Education .	AROQA
Arab Quality Assurance and Accreditation Network .	ARQAANE
Association de coopération universitaire.	ACA
Association européenne pour l'éducation internationale.	EAIE
Comité National d'évaluation.	CNE
Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur et la recherche scientifique.	CIAQES
Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.	EEES
European Credit Transfer System.	ECTS.
European Network for Quality Assurance.	ENQA
International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education.	IACQA
International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education.	INQAAHE
International Stantardization Organisation	ISO
Higher Education Founding Council for England	HEFCE
Korean Council for University Accreditation.	KCUA
Licence , Master, Doctorat.	LMD
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.	MESRS
Organization for Economic Co-operation and Development.	OECD
Organisation de Coopération de Développement Economique.	OCDE
Quality Assurance Agency.	QAA
Research Assessment Exercice	RAE
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.	UNESCO

ملحق رقم 2.

أسماء الخبراء الذين ساهموا في تحكيم الاستبانة.

الاسم و اللقب .	الرتبة العلمية .	الجامعة .
زين الدين مصمودي.	أستاذ التعليم العالي.	جامعة العربي بن مهيدي.
نبـــيل بـــوزيد.	أستاذ التعليم العالي.	جامعة العربي بن مهيدي.
زين الدين بوعامر.	أستاذ التعليم العالي.	جامعة العربي بن مهيدي.
سليمان بومدين.	أستاذ التعليم العالي.	جامعة 20 أوت .سكيكدة.
بن ضيف علاوة.	أستاذ محاضر " أ "	جامعة 20 أوت .سكيكدة.
أحمد زرزور.	أستاذ محاضر " أ "	جامعة العربي بن مهيدي.
بخوش وليد.	أستاذ محاضر " أ "	جامعة العربي بن مهيدي.
معاليم صالح.	أستاذ التعليم العالي.	جامعة قسنطينة 2.
نيني محمد نجيب .	أستاذ التعليم العالي.	جامعة قسنطينة 2.

القائمة الاسمية و الرتب العلمية للمحكمين .

ملحق رقم 3 : الاستمارة في صورتها الأولية.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي .
جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
قسم العلوم الاجتماعية .
تخصص علم النفس الاجتماعي .

استبيـــان

طلب تحكيم.

الأستاذ الفاضل .

تحية طيبة وبعد،

فى إطار إنجاز رسالة دكتوراه علوم موسومة ب:**" تقييم نظام ل.م.د في ضوء تطبيق ضمان الجودة بالجامعة الجزائرية حسب أراء هيئة التدريس".**

" دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي"

ترجو منكم تحكيم هذا الاستبيان الذى فرضيته العامة جاءت على الشكل الأتي :

يكتسب التقييم في نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية أهمية كبيرة في ضوء تطبيق ضمان جودة التكوين .

تقبلوا خالص التقدير والاحترام.

الطالب.
حبيب عباد

الفرضية الجزئية الاولى .

أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين بالنسبة للمحتويات البرامج .

العبارات.	تقيس	لا تقيس
1- برامج التكوين حاليا في نظام ل.م.د على مستوى قسمكم تنمي حسب رأيكم الحاجات المعرفية لدى الطالب .		
2- تضن أن محتوى البرامج الحالية لنظام ل.م.د على مستوى التكوين الذي تساهمون في الإشراف عليه أكثر جاذبية في محتواها من برامج النظام الكلاسيكي ؟		
3. يتلاءم محتوى البرامج المعتمدة للتدريس في اختصاصكم مع التطورات الحديثة في المجال االمعرفي.		
4 . تتميز اهداف البرامج الدراسية بالوضوح مما يمكن من تحقيق ضمان الجودة .		
5 . حسب رأيكم يستخدم الأساتذة أساليب تدريس تتلاءم مع طبيعة ومجال نظام ل.م. د .		
6. تنظم الجامعة اجتماعات دورية بهدف تقييم نشاطاتها بما يتعلق بتطبيق مبادئ الجودة .		
7- تعتقد أن برامج التكوين أكثر تعقيد من البرامج في النظام الكلاسيكي.		
8- تعتقد أن برامج التكوين التي تشرفون عليها حاليا تساير الواقع الاقتصادي و الاجتماعي للبلاد .		
9. تعتقد أن برامج التكوين مرتبطة مع أهداف التمهين وتوفر ضمان الجودة .		
10 – قمتم بعملية تقييم لمحتويات بعض البرامج المعتمدة في المسار التكويني الذي تدرسونه وفقا لنظام ل.م.د .		
11. تعتقد أن تصميم عروض التكوين حاليا تضع مؤشرات و معايير تقييمية للمسارات التكوينية للطالب .		
12 تهدف هذه العروض إلى تحقيق مبادئ ضمان الجودة		
13. يساهم محتوى برامج التكوين على مستوى القسم بضمان جودة التكوين .		

المحور الأول:محتوي البرامج. (10عبارات)

الفرضية الجزئية الثانية.

إن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين.

المحور الثاني: هيكلة التكوين: (11 بنـد)

العبارات.	يقيس.	لايقيس.
14- يعتمد التكوين في القسم على التربصات الميدانية مما يحقق ضمان جودة التكوين .		
15- هناك مبادرات على مستوى قسمكم تهدف إلى الاتصـال بالقطاع المستخدم.		
16- تعتمد في عملية التدريس على بعض الوسائل التدعيمية (سمعية ـ بصرية).		
17- تعتقد أن استعمال الوسائل التدعيمية على مستوى قسمكم يساهم في تحسين جودة التكوين .		
18- تـتوفر على مستوى قسمكم أجهزة الحاسـوب التى تستعمل في التكوين .		
19- شبكة الانترنت على مستوى قسمكم كافية لخدمة الانشطة العلمية للطلبة.		
20 يتوفر قسمكم على- شبكة الانترنت لتلبية الحاجات المعرفية الطلبة.		
21- لـديكم فريـق بيداغوجي يدرس مقاييس مختلفـة في نفس الوحدة.		
22 . يتابع الفريق البيداغوجي تطور التعليم بهذه الوحدة خلال السداسي .		
23 . هناك احتمال وجود مقايـيس يمكن الاستغناء عنها		
24 . هيكلة التكوين تسعى لتطبيق مبادئ الجودة .		

الفرضية الجزئية الثالثة.

إن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين بالنسبة للتا طير.

المحور الثالث:التاطير في الجامعة. (15بنـد)

العبارات.	يقيس	لا يقيس
25 . يملك أعضاء هيئـة التدريس القدرة على إيـصال المعلومات للطلبة .		
26 . يتبع الأساتذة البرامج الدراسية للمقاييس المدرسة مرفقة بأمـثلة توضيحية .		
27 . يستخدم الأساتـذة أساليب تدريس تتلائم مع طـبيعة مجال التخصص .		
28 . تخضع تربصات الطلبة و المشاريع الى عنـاية الاشراف و التقييم .		
29 . يتوفر على مستوى قسمكم خليـة تهتـم بمـتابعة الصعوبات و المشكلات البيداغوجية للطلبة مثلا .		
30 . يعتمد قسمكم على الأساتذة المؤقتين في تدريس الطلبة مما ينعكس على الجودة .		
31– تعتقد أن أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم على اطلاع كاف بنظام ل.م.د .		
32 – عدد الأساتذة الدائمون غير كاف مقارنة بإعداد الطلبة على مستوى قسمكم مما يؤثر على الجودة .		
33 ـ تعتقد أن كل أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم يتحكمون في مضمون المقاييس التي يدرسونها ؟		
34 . هناك إطارات من سـوق الشغل تشارك في تكـويـن الطلبة على مستوى قسمكم .		
35 . توجد حاليا شروط خاصة لتوظـيف الأساتذة الجـدد تماشيا مع أهداف نظام ل.م.د .		
36 . يستفيد أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم من دورات تكوينية تساير مناهج التكوين في نظام ل.م.د .		
37 تعتقد أن التدريس في الجامعة يعتمد على طرائق حديثة في إيصال المعلومات.		
38 – خلال أداء مهامكم التدريسية على مستوى قسمكم تولون عناية خاصة للطالب .		
39 ـ بدأ العمل بخلايا الجودة على مستوى قسمكم .		
40 ـ خلايا الجودة على مستوى قسمكم تـقـدم لكم شروح عن مختلف تساؤلاتكم .		

الفرضية الجزئية الرابعة.

أن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين بالنسبة لتقييم الطلبة.

المحور الرابع: تقييم الطلبة. (12 بنـد)

العبارات.	يقيس	لا يقيس
41- هناك نماذج خاصة تستخدم لتقييم الطلبة على مستوى قسمكم.		
42- التقييم حسب رأيكم يرتكز على معايير أكثر وضوحا من التقييم في النظام الكلاسيكي؟		
43- تعتمد في تقييم الطلبة على ما يسمى ب "العمل الشخصي للطالب " .		
44- تستخدم سجلات خاصة بتقييم و متابعة الطالب أثناء مشواره الجامعي .		
45 . الأساتذة يقومون بتقييم موضوعي للطلبة .		
46 . يهتم الأساتذة بالجوانب و القدرات المعرفية لدى الطالب.		
47 . الطالب لديه ملف بيداغوجي خاص به يستطيع الاطلاع عليه		
48 . يركز و يواظب أغلب الطلبة على دروسهم .		
49 . للطلبة مستوى عال من الالتزام بالحضور .		
50. ترى أن هناك تنسيقا بين أعضاء هيئة التدريس على مستوى الأقسام فيما يخص عملية تقييم الطلبة .		
51- تعتقد أن عملية التقييم حاليا على مستوى قسمكم تساهم في تحسين جودة التكوين لدى الطلبة .		
52- يتم تقييم الطالب بصورة مزدوجة في نظام ل.م.د على أعماله العلمية ونشاطاته الخاصة .		

***الفرضية الجزئية الخامسة.**

إن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين بالنسبة لطرائق التدريس.

المحور الخامس:المناهج وطرائق التدريس. (10عبارات)

العبارات.	تقيس	لا تقيس
53 . راض بالخدمات المقدمة من طرف المكتبة .		
54. خدمة الحاسوب و الانترنت و البرمجيات في الكلية مرضية للطلبة في قسمكم .		
55 – ترى أن أهداف نظام ل.م.د تنص على ضرورة التدريس بطرائق تساهم أكثر في ترقية نوعية التكـوين .		
56 - أهداف ترقية نوعية التكــوين في نظام ل.م.د معــمول به حاليا على مستوى قســمكم .		
57- تعتقد أن طرائق التدريس في نظام ل.م.د تهدف إلى تكوين متفتح على العالم الخارجي على مستوى قسمكم. .		
58- تتناسب حسب رأيكم طرائق التدريس بنظام ل.م.د على مستوى قسمكم مع متطلبات عالم الشغل.		
59 - تعتقد بان الاستعانة بخبراء خارج الجامعة يساعد في إثراء مناهج التكوين على مستوى قسمكم .		
60- ترى بان التعاون مع قطاعات أخرى (المهنيين) في التدريس في قسمكم يساهم في تدعيم المضامين المعتمدة في التكوين .		
61- تعتــقد أن هـذا التعــاون يحضر الطلبــة إلى عـــالم الشغل.		
62 ـ تعـتـقد أن نظام ل. م .د يضمن جودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر.		
63 ـ طرائق التدريس تتماشى مع التطورات العلمية الحديثة.		

ملحق رقم 4 : الاستمارة في صورتها النهائية .

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي .

جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.

قسم العلوم الاجتماعية .

تخصص علم النفس الاجتماعي .

استبيـــان

أخي الأستاذ...

تهدف هذه الاستمارة التي بين أيديكم إلى أخذ رأيكم في مدى تطبيق نظام ضمان الجودة في نظام ل م د في الجامعة الجزائرية .

إن مساهمتكم في الإجابة بكل موضوعية تساعدنا كثيرا في انجاز هذا البحث في إطار تحضير شهادة الدكتوراه .

الطالب.

حبيب عباد

الفرضية الإجرائية الأولى .

إن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين بالنسبة للمحتويات البرامج .

المحور الأول:محتوي البرامج. (13بنـد)

العبارات.	نعم	لا	لا ادري
1- برامج التكوين حاليا في نظام ل.م.د على مستوى قسمكم تنمي حسب رأيكم الحاجات المعرفية لدى الطالب .			
2- تظن أن محتوى البرامج الحالية لنظام ل.م.د على مستوى التكوين الذي تساهمون في الإشراف عليه أكثر جاذبية في محتواها من برامج النظام الكلاسيكي ؟			
3. يتلاءم محتوى البرامج المعتمدة للتدريس في اختصاصكم مع التطورات الحديثة في المجال االمعرفي.			
4 . تتميز اهداف البرامج الدراسية بالوضوح مما يمكن من تحقيق ضمان الجودة .			
5 . حسب رأيكم يستخدم الأساتذة أساليب تدريس تتلاءم مع طبيعة ومجال نظام ل.م. د .			
6. تنظم الجامعة اجتماعات دورية بهدف تقييم نشاطاتها بما يتعلق بتطبيق مبادئ الجودة .			
7- تعتقد أن برامج التكوين أكثر تعقيد من البرامج في النظام الكلاسيكي .			
8- تعتقد أن برامج التكوين التي تشرفون عليها حاليا تساير الواقع الاقتصادي و الاجتماعي للبلاد .			
9. تعتقد أن برامج التكوين مرتبطة مع أهداف التمهين وتوفر ضمان الجودة .			
10 - قمتم بعملية تقييم لمحتويات بعض البرامج المعتمدة في المسار التكويني الذي تدرسونه وفقا لنظام ل.م.د .			
11. تعتقد أن تصميم عروض التكوين حاليا تضع مؤشرات و معايير تقييمية للمسارات التكوينية للطالب .			
12 . تهدف هذه العروض إلى تحقيق مبادئ ضمان الجودة .			
13. يساهم محتوى برامج التكوين على مستوى القسم بضمان جودة التكوين .			

الفرضية الإجرائية الثانية.

أن هيكلة نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين.

المحور الثاني: هيكلة التكوين: (11 بنـد)

العبارات.	نعم	لا	لا ادري
14- يعتمد التكوين في القسم على التربصات الميدانية مما يحقق ضمان جودة التكوين .			
15- هناك مبادرات على مستوى قسـمكم تهدف إلى الاتصـــال بالقطاع المستخدم .			
16- تعتمد في عملية التدريـس على بعض الوسائل التدعيمية (سمعية ـ بصرية).			
17- تعـتـقد أن استعمال الوسائل التدعيمية على مستوى قسمكم يساهم في تحسين جودة التكوين .			
18- تـــتوفر على مستوى قسمكم أجهزة الحاســـوب التى تستعمل في التكوين .			
19- شبكة الانترنت على مستوى قسمكم كافية لخدمة الانشطة العلمية للطلبة.			
20 يتوفر قسمكم على - شبكة الانترنت لتلبية الحاجات المعرفية الطلبة.			
21- لـديكـم فريــق بـيداغوجي يدرس مقاييس مختـلفـــة في نفس الوحدة			
22 - يتابع الفريق البيداغوجي تطور التعليم بهذه الوحدة خلال السداسي .			
23 - هناك احتمال وجود مقايــيس يمكن الاستغناء عنها.			
24 - هيكلة التكوين تسعى لتطبيق مبادئ الجودة .			

الفرضية الإجرائية الثالثة.

إن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين بالنسبة للتا طير.

المحور الثالث:التاطير في الجامعة. (15عبارة)

العبارات.	نعم	لا	لا ادري
25 ـ يملـك أعضاء هيئـة التـدريس القـدرة على إيـصال المعلومات للطلبة .			
26 ـ يتبع الأساتذة البرامج الدراسية للمقاييس المدرسة مرفقة بأمـثلة توضيحية .			
27 ـ يستخدم الأساتـذة أساليب تدريس تتـــلائم مع طـبيعـة مجال التخصص .			
28 ـ تخضع تربصات الطلبة و المشاريع الى عنـــاية الاشراف و التـقـيـيم .			
29 ـ يتوفر على مستوى قسمكم خليـة تهتـم بمـتابعة الصعوبات و المشكلات البيداغوجية للطلبة مثلا .			
30 ـ يعتمد قسمكم على الأسـاتذة المؤقتـين في تدريس الطلبة مما ينعكس على الجودة .			
31- تعتقد أن أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم على اطلاع كاف بنظام ل.م.د .			
32 - عدد الأساتذة الدائمون غير كاف مقارنة بإعداد الطلبة على مستوى قسمكم مما يؤثـر على الجودة .			
33 ـ تعتقد أن كل أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم يتحكمون في مضمون المقاييس التي يدرسونها ؟			
34 ـ هناك إطارات من ســوق الشغل تشارك في تكويـن الطلبة على مستوى قسمكم ؟			
35 ـ توجد حاليا شروط خاصة لتوظـيف الأساتذة الجـــدد تماشيا مع أهداف نظام ل.م.د .			
36 ـ يستـفيـد أعضاء هيئة التدريس على مستوى قسمكم من دورات تكوينية تساير مناهج التكوين في نظام ل.م.د .			
37 ـ خلال أداء مهامكم التدريسية على مستوى قسمكم تولون عناية خاصة للطالب .			
38 ـ بدأ العمل بخلايا الجودة على مستوى قسمكم .			
39. ـ خلايا الجودة على مستوى قسمكم تـقـدم لكم شروح عن مختلف تساؤلاتكم .			

الفرضية الإجرائية الرابعة.

إن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين بالنسبة لتقييم الطلبة.

المحور الرابع: تقييم الطلبة. (12 بنـد)

العبارات.	نعم	لا	لا ادري
40- هناك نماذج خاصة تستخدم لتقييم الطلبة على مستوى قسمكم .			
41- التقيـيم حسب رأيكـــم يرتكـــز على معايير أكثر وضوحا من التقيـيم في النظام الكلاسيكي؟			
42- تعتمد في تقييم الطلبة على ما يسمى ب "العمل الشخصي للطالب " .			
43- تستخدم سجلات خاصة بتقييم و متابعة الطالب أثناء مشواره الجامعي .			
44 ـ الأساتذة يقومون بتقييم موضوعي للطلبة .			
45 - يهتم الأساتذة بالجوانب و القدرات المعرفية لدى الطالب.			
46 - الطالب لديه ملف بيداغوجي خاص به يستطيع الاطلاع عليه .			
47 - يركز و يواظب أغلب الطلبة على دروسهم .			
48 - للطلبة مستوى عال من الالتزام بالحضور .			
49- ترى أن هناك تنسيقا بين أعضاء هيئة التدريس على مستوى الأقسام فيما يخص عملية تقييم الطلبة .			
50- تعتقد أن عملية التقيـيم حاليا على مستوى قسمكم تساهم في تحسين جودة التكوين لـدى الطلبة			
51- يتم تقـييم الطالب بصورة مزدوجة في نظام ل.م.د على أعماله العلمية ونشاطاته الخاصـــة .			

***الفرضية الإجرائية الخامسة.**

إن تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يحقق ضمان جودة التكوين بالنسبة لطرائق التدريس.

المحور الخامس:المناهج وطرائق التدريس. (10 بنـد)

العبارات.	نعم	لا	لا ادري
52 - راض بالخدمات المقدمة من طرف المكتبة .			
53 - خدمة الحاسوب و الانترنت و البرمجيات في الكلية مرضية للطلبة في قسمكم .			
54 - ترى أن أهداف نظام ل.م.د تنص على ضرورة التدريس بطرائق تساهم أكثر في ترقية نوعية التكــوين .			
55 - أهداف ترقية نوعية التكــوين في نظام ل.م.د معــمول به حاليا على مستوى قسـمكم .			
56- تعتقد أن طرائق التدريس في نظام ل.م.د تهدف إلى تكوين متفتح على العالم الخارجي على مستوى قسمكم. .			
57- تتناسب حسب رأيكم طرائق التدريس بنظام ل.م.د على مستوى قسمكم مع متطلبات عالم الشغل.			
58 - تعتقد بان الاستعانة بخبراء خارج الجامعة يساعد في إثراء مناهج التكوين على مستوى قسمكم .			
59- ترى بان التعاون مع قطاعات أخرى (المهنيين) في التدريس في قسمكم يساهم في تدعيم المضامين المعتمدة في التكوين .			
60- تعتــقد أن هـذا التعــاون يحضر الطلبــة إلى عــالم الشغل.			
61 - تعتـقد أن نظام ل. م .د يضمن جودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر.			

ملحق رقم 5 : القرارات و المراسيم.

قرارات، مقرّرات، آراء

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار مؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1429 الموافق 18 يونيو سنة 2008، يحدد دفتر شروط تسليم رخصة إنشاء مؤسسة خاصة للتكوين العالي.

إن وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– بمقتضى الأمر رقم 66 – 156 المؤرخ في 18 صفر عام 1386 الموافق 8 يونيو سنة 1966 والمتضمن قانون العقوبات، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى الأمر رقم 75 – 58 المؤرخ في 20 رمضان عام 1395 الموافق 26 سبتمبر سنة 1975 والمتضمن القانون المدني، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى الأمر رقم 75 – 59 المؤرخ في 20 رمضان عام 1395 الموافق 26 سبتمبر سنة 1975 والمتضمن القانون التجاري، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94 – 260 المؤرخ في 19 ربيع الأول عام 1415 الموافق 27 غشت سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

يقرر ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 43 مكرر 1 من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، يهدف هذا القرار إلى تحديد شروط تسليم رخصة إنشاء مؤسسة خاصة للتكوين العالي.

المادة 2 : يلحق دفتر الشروط المذكور في المادة الأولى أعلاه بهذا القرار.

المادة 3 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 14 جمادى الثانية عام 1429 الموافق 18 يونيو سنة 2008.

رشيد حراوبية

الملحق

دفتر شروط تسليم رخصة إنشاء مؤسسة خاصة للتكوين العالي وتنظيمها وسيرها

الفصل الأول

أحكام عامة

المادة الأولى : يهدف دفتر الشروط هذا إلى تحديد الشروط والقواعد المنظمة لسير المؤسسة الخاصة للتكوين العالي.

المادة 2 : علاوة على الأحكام الواردة في المادة 43 مكرر 1 من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، يخضع إنشاء مؤسسة خاصة للتكوين العالي وفتحها واستغلالها إلى الشروط المحددة في دفتر الشروط هذا.

الفصل الثاني

إجراءات وشروط منح الرخصة

المادة 3 : إضافة إلى الشروط الواردة في المادة 43 مكرر 1 من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، يجب أن يحتوي طلب ملف فتح مؤسسة خاصة للتكوين العالي على الوثائق والمعلومات الآتية :

– دفتر الشروط هذا موقع ومؤشر عليه من طرف مسؤول المؤسسة الخاصة،

– نسخة مصادق عليها من القانون الأساسي للمؤسسة ،

– مقر المؤسسة و مكان إجراء التكوين،

– السيرة الذاتية للمسؤول البيداغوجي للمؤسسة،

– فرع أو فروع التكوين المزمع فتحها،

– إمكانيات التأطير البيداغوجي والإداري ،

– العدد المتوقع للطلبة ،

– شهادة الجنسية الجزائرية لمدير المؤسسة،

– مستخرج من صحيفة السوابق القضائية لمدير المؤسسة.

الملحق الثاني

قائمة مؤسسات التعليم الثانوي الملغاة للسنة الدراسية 2003-2004

رمز الولاية	الولاية	رمز البلديّة	البلديّة	رقم التّعريف الوطني	تسمية المؤسّسة	العنوان
18	جيجل	1810	سيدي معروف	03340	ثانوية سيدي معروف القديمة (تلحق محلاتها بالثانوية الجديدة سيدي معروف مركز) (تنقل الى ثانوية سيدي معروف مركز الجديدة)	سيدي معروف
20	سعيدة	2009	سيدي بوبكر	01521	ثانوية يوسف دمرجي القديمة (تحول إلى مدرسة أساسية - الطور الثالث) (تنقل الى ثانوية يوسف دمرجي الجديدة)	سيدي بوبكر
29	معسكر	2917	البرج	02156	ثانوية البرج القديمة (تحول إلى مدرسة أساسية - الطور الثالث) (تنقل الى ثانوية البرج الجديدة)	البرج
44	عين الدفلى	4408	العامرة	03721	ثانوية أحمد مبارك الزنداري (تحول إلى مدرسة أساسية - الطور الثالث) (تنقل الى ثانوية أحمد مبارك الزنداري الجديدة)	العامرة
46	عين تموشنت	4609	عين الأربعاء	02975	ثانوية مهاجي محمد الحبيب (تحول إلى مدرسة أساسية - الطور الثالث) (تنقل الى ثانوية مهاجي محمد الحبيب الجديدة)	عين الأربعاء

مرسوم تنفيذيّ رقم 04 - 371 مؤرخ في 8 شوّال عام 1425 الموافق 21 نوفمبر سنة 2004، يتضمّن إحداث شهادة ليسانس" نظام جديد ".

إن رئيس الحكومة،

- بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- وبناء على الدّستور، لا سيّما المادّتان 85-4 و125 (الفقرة 2) منه،

- وبمقتضى القانون رقم 99-05 المؤرّخ في 18 ذي الحجّة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمّن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدّل،

- وبمقتضى المرسوم الرّئاسي رقم 04-136 المؤرّخ في 29 صفر عام 1425 الموافق 19 أبريل سنة 2004 والمتضمّن تعيين رئيس الحكومة،

- وبمقتضى المرسوم الرّئاسي رقم 04-138 المؤرّخ في 6 ربيع الأوّل عام 1425 الموافق 26 أبريل سنة 2004 والمتضمّن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذي رقم 94–260 المؤرّخ في 19 ربيع الأوّل عام 1415 الموافق 27 غشت سنة 1994 الذي يحدّد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : يهدف هذا المرسوم إلى إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد"، تطبيقا للمادّة 21 من القانون رقم 99–05 المؤرّخ في 18 ذي الحجّة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، المعدّل والمذكور أعلاه.

المادّة 2 : تتوّج شهادة ليسانس "نظام جديد" تكوينا عاليا للتدرج مدّته ثلاث(3) سنوات موزّعة على ستة (6) سداسيات تنظم في وحدات تعليم قابلة للتجميع والتحويل تقاس في وحدات قياسية.

يحدّد عدد الوحدات القياسية عن كل وحدة تعليم على أساس العمل البيداغوجي الإجمالي اللاّزم للحصول على الوحدة المعنية.

المادّة 3 : تنظّم الدراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد" في ميادين تضم شعبا موزّعة في تخصّصات.

يشمل الميدان مجموعة تخصّصات مجمّعة في شكل متجانس من الناحية الأكاديمية أو من ناحية المنافذ المهنيّة للتكوين.

تحدّد قائمة الميادين والشعب والتخصّصات بقرار من الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

المادّة 4 : تحدّد كيفيات تسجيل وإعادة تسجيل المترشّحين لشهادة ليسانس "نظام جديد" بقرار من الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

المادّة 5 : تشمل الدّراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد" ما يأتي :

– تعليم نظري أساسي وتعليم الاستكشاف،

– تعليم متخصّص يمكن أن يحتوي على تداريب تطبيقية في وسط مهني.

المادّة 6 : يوجّه الطلبة الناجحون في التعليم النظري الأساسي وتعليم الاستكشاف، حسب رغباتهم ونتائجهم البيداغوجية ووفق شروط يحدّدها الوزير المكلّف بالتعليم العالي، نحو إحدى الشعب والتخصّصات المشكّلة لميدان التكوين.

المادّة 7 : يحدّد تنظيم التعليم والبرامج البيداغوجية وكيفيات رقابة المعارف والمؤهّلات والتصديق على الوحدات القياسية بقرار من الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

المادّة 8 : يسلّم شهادة ليسانس "نظام جديد" الوزير المكلّف بالتعليم العالي إلى الطلبة الذين يثبتون الحصول على مائة وثمانين (180) وحدة قياسية والذين استوفوا جميع شروط التمدرس والتقدم البيداغوجي.

تبيّن الشهادة المسألمة ميدان التكوين والشعبة والتخصص وترفق بملحق يصف المعارف والمؤهلات المكتسبة يحدّد نموذجه بقرار من الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

المادّة 9 : يمكن الطلبة المسجلين بانتظام في أحد أطوار التكوين العالي للتدرج، أن يسجلوا من أجل نيل شهادة ليسانس "نظام جديد" حسب شروط وكيفيات تحدّد بقرار من الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

المادّة 10 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 8 شوّال عام 1425 الموافق 21 نوفمبر سنة 2004.

أحمد أويحيى

★

مرسوم تنفيذيّ رقم 04 – 372 مؤرخ في 8 شوّال عام 1425 الموافق 21 نوفمبر سنة 2004، يتضمّن منح الشركة الوطنية "سوناطراك" رخصة استغلال المحروقات في حقل "زرزايتين – الخزانين الديفوني ف 4 والكاربونيفير"، الواقع في مساحة البحث المسماة "إن أمناس" (الكتلة : 240).

إن رئيس الحكومة،

– بناء على تقرير وزير الطاقة والمناجم،

– وبناء على الدّستور، لاسيّما المادّتان 85–4 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى القانون رقم 86–14 المؤرّخ في 13 ذي الحجة عام 1406 الموافق 19 غشت سنة 1986 والمتعلّق بأعمال التنقيب والبحث عن المحروقات واستغلالها ونقلها بالأنابيب، المعدّل والمتمّم، لاسيّما المادّة 11 منه،

المادة 4 : يتعين على الشخص المؤهل لتمثيل المؤسسة ، إثبات رأس مال الشركة الذي ينبغي أن يساوي على الأقل رأسمال الشركة الذي يقتضيه التشريع المعمول به لإنشاء شركة أسهم.

المادة 5 : ينبغي على الشخص المؤهل لتمثيل المؤسسة ، أن يثبت في بداية كل سنة جامعية، لدى الوزارة المكلفة بالتعليم العالي، اكتتابه لكفالة بنكية تسمح بسد النفقات المترتبة عن حالات الغلق المنصوص عليها في المادة 43 مكرر 12 من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم.

المادة 6 : تتم مراقبة مطابقة ملف الفتح أثناء إيداعه من طرف المصالح المعنية للإدارة المركزية للوزير المكلف بالتعليم العالي.

وبعد المراقبة، يسلم وصل إيداع ملف الفتح.

المادة 7 : يتم الفصل في طلب منح رخصة إنشاء مؤسسة خاصة للتكوين العالي خلال الشهرين (2) الموالين لتاريخ تسليم وصل إيداع الملف.

يتضمن فحص ملف الفتح مراقبة مطابقة محتواه مع الشروط المنصوص عليها في القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، وأحكام دفتر الشروط هذا. وكذا المراقبة الميدانية في عين المكان.

يؤدي كل تحفظ أو طلب معلومات إضافية ، إلى تأجيل البت في طلب الحصول على الرخصة دون أن تتجاوز الفترة الإجمالية الأربعة (4) أشهر .

المادة 8 : في حالة رفض ملف الفتح، يعلل هذا الرفض ويبلغ كتابيا للشخص المؤهل لتمثيل المؤسسة.

يمكن هذا الأخير، إيداع طعن لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي في أجل شهر واحد (1) ابتداء من تاريخ تبليغ الرفض. ويتم الفصل في هذا الطعن خلال الشهر الموالي لإيداعه.

الفصل الثالث

تنظيم المؤسسة الخاصة للتكوين العالي

المادة 9 : ينبغي على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي أن تعد نظامها الداخلي وتعرضه على الوزير المكلف بالتعليم العالي للمصادقة عليه.

يجب على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي إعلام الطلبة بالنظام الداخلي للمؤسسة أثناء التسجيل وإلصاقه في أماكن يمكن الإطلاع عليه.

المادة 10 : ينبغي أن تتوفر المؤسسة الخاصة للتكوين العالي على مجلس إدارة ومجلس علمي.

المادة 11 : يتشكل المجلس العلمي، في ثلثيه (3/2) على الأقل، من مدرسين متعاقدين دائمين حائزين على شهادة تؤهلهم على الأقل لرتبة أستاذ مساعد في التعليم العالي.

يعين الوزير المكلف بالتعليم العالي مدرسا يعمل في مؤسسة عمومية للتعليم العالي لحضور الجلسات وتمثيله في المجلس العلمي.

المادة 12 : يجب على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي أن تشمل في نظامها الداخلي، إضافة إلى الهيكل الإداري ما يأتي:

– هيكلا بيداغوجيا يكلف بتنظيم الدراسات والامتحانات والتربصات ،

– مصلحة لشؤون الطلبة.

المادة 13 : تخضع المؤسسة الخاصة للتكوين العالي للإدارة الفعلية والدائمة لمسؤول بيداغوجي تتوفر فيه الشروط الآتية:

– أن يتمتع بالجنسية الجزائرية ،

– أن يكون حاصلا على شهادة الدكتوراه ، أو شهادة تؤهله على الأقل لرتبة أستاذ مساعد في التعليم العالي ،

– أن يثبت تجربة مهنية لا تقل عن خمس (5) سنوات في نشاطات التكوين العالي،

– أن لا يكون قد تعرض لعقوبة تأديبية بسبب سلوك مخالف للأخلاق المهنية ،

– أن يكون متمتعا بالحقوق المدنية .

يجب أن ترفق الوثائق الثبوتية لهذه الشروط بملف الفتح .

يخضع تعيين المسؤول البيداغوجي للموافقة المسبقة للوزير المكلف بالتعليم العالي .

في حالة تغيير المسؤول البيداغوجي للمؤسسة الخاصة يجب تبليغ الوزير المكلف بالتعليم العالي في أجل لا يتعدى الأسبوع الموالي.

المادة 14 : في حالة شغور منصب المسؤول البيداغوجي يتولى هذه المهمة بصفة مؤقتة ، أحد أساتذة هيئة التدريس التابعة للمؤسسة الخاصة، أو أي

شخص تتوفر فيه الشروط المذكورة في المادة 13 أعلاه، باستثناء الشرط المتعلق بالأقدمية في ممارسة نشاطات التكوين العالي.

يجب ألا تتعدى مدة شغور منصب المسؤول البيداغوجي عشرة (10) أيام.

ينبغي ألا تتعدى مدة شغل هذه المهمة بصفة مؤقتة ثلاثة (3) أشهر ابتداء من تاريخ شغور منصب المسؤول البيداغوجي.

الفصل الرابع

التعليم

القسم الأول

التعليم المضمون

المادة 15 : يجب أن تكون كل شهادة ممنوحة من قبل مؤسسة خاصة للتكوين العالي تتويجا لتعليم ولنظام دراسات يتطابق مع أحكام المادة 16 من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم.

المادة 16 : طبقا لأحكام الفقرة الثانية من المادة 43 مكرر 6 من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، يتعين على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي أن تقدم إلى وزارة التعليم العالي للمصادقة ما يأتي:

– برامج ومحتويات التعليم، ومناهج التكوين وكذا نظام الدراسات،

– شكل التعليم المقدم بالنسبة لكل وحدة تعليمية أو (دروس نظرية وأعمال موجهة وأعمال تطبيقية وتربصات في وسط مهني ...) و طبيعة الوحدات التعليمية أو (أساسية أواختيارية أوأفقية...) ومدتها ومعاملاتها و نمط تقييمها،

– التأطير البيداغوجي.

بالنسبة لكل تخصص سواء كان مضمونا أو غير مضمون من قبل المؤسسات العمومية للتعليم العالي.

ينبغي تبليغ هذه المعلومات للطلبة عند بداية كل سنة جامعية.

القسم الثاني

التسيير البيداغوجي ومراقبة المعارف

المادة 17 : تحدد المؤسسة الخاصة للتكوين العالي جهاز التسيير البيداغوجي للتعليم. ويتعين عليها بشكل خاص تحديد رزنامة الدروس الخاصة بكل شهادة، وتاريخ انطلاق و إنهاء الدروس، و تاريخ الامتحانات والمداولات بناء على اقتراح من مجلسها العلمي.

و يجب أن يبلغ نظام التسيير البيداغوجي ورزنامة التعليم، للوزير المكلف بالتعليم العالي والطلبة والموظفين عند بداية كل سنة جامعية.

المادة 18 : تنظم و تسير المداولات من طرف لجنة الامتحانات. يرأس هذه اللجنة مدرس مثبت برتبة أستاذ يعينه الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 19 : يتعين على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي أن تشرح في نظامها الداخلي، مختلف المخالفات والغش في الامتحان، وكذا العقوبات المنجرة عنها والإجراءات التي تتخذ حيال الغيابات أو حالات اللانضباط الملاحظة والمثبتة.

الفصل الخامس

مستخدمو التدريس

المادة 20 : ينبغي أن تبرّر المؤسسة الخاصة للتكوين العالي وجود مستخدمين مدرسين لضمان التأطير البيداغوجي للتكوين العالي المقترح والذي يكون مستوى التدريس فيه مساويا على الأقل لمستوى التعليم المضمون في المؤسسات العمومية للتكوين العالي.

المادة 21 : ينبغي أن تتوفر المؤسسة الخاصة للتكوين العالي على مستخدمي تدريس يضمنون نسبة تأطير يساوي على الأقل :

– مدرس لـ 25 طالبا في تخصصات العلوم الدقيقة و التكنولوجيا،

– مدرس لـ 30 طالبا في تخصصات العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

المادة 22 : يجب أن يشمل عدد مستخدمي التدريس المذكور في المادة 20 أعلاه، نسبة من المدرسين المتعاقدين بصفة دائمة تبلغ حدود الخمسين بالمائة (50%) كحد أدنى من المجموع العام.

و يلزم المدرسون المتعاقدون بصفة دائمة بضمان نصف مقدار التعليم المبرمج، كحد أدنى، في كل مسار تكوين يتوج بشهادة تحصلت فيها المؤسسة الخاصة للتكوين العالي على رخصة من قبل الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 23 : يسهر مدير المؤسسة الخاصة للتكوين العالي على أن يحترم المستخدمون والطلبة أخلاقيات

وقواعد المهنة الجامعية كما هو منصوص عليه في القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، والنصوص المتخذة لتطبيقه.

المادة 24 : لا يسمح لكل مدرس قد تم تسريحه، بناء على قرار مؤسس، بسبب تصرف خطير مخالف لأخلاقيات المهنة الجامعية، من مؤسسة عمومية أو خاصة للتعليم والتكوين العاليين، أن يمارس مهامه في مؤسسة خاصة للتكوين العالي. و ينطبق هذا المنع أيضا على الأشخاص المحرومين من حقوقهم المدنية.

الفصل السادس

محلات التكوين العالي وملحقاتها

المادة 25 : يجب أن تستلاءم المحلات المخصصة للتكوين العالي مع مهام التعليم وضمان احترام شروط النظافة و الصحة و الأمن طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية المعمول بها.

تخضع المؤسسات الخاصة للتكوين العالي، لنفس الواجبات المطبقة على المؤسسات العمومية للتعليم العالي.

المادة 26 : يجب أن تكون المحلات المخصصة لاستقبال التجهيزات البيداغوجية مطابقة لتلك المطلوبة في المؤسسات العمومية للتعليم العالي.

تحدد الخصوصيات التقنية ومساحات هذه المحلات طبقا للجدول الملحق في دفتر الشروط هذا.

المادة 27 : يجب أن تتوفر مؤسسة التكوين العالي الخاصة على ما يأتي:

– مكتبة مزودة برصيد وثائقي كاف ، تضم قاعة للمطالعة تتلاءم مساحتها مع عدد الطلبة المسجلين ،

– مركز للإعلام الآلي، و قاعة إنترنت مجهزة بوسائل الإعلام الآلي بكمية كافية وذات نوعية تستجيب لنمط التكوين و أعمال الطلبة،

– مخبر للغات.

الفصل السابع

كيفيات التسجيل

المادة 28 : طبقا للمادة 9 من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، يفتح التسجيل في الطور الأول في المؤسسات الخاصة للتكوين العالي للمترشحين الحاصلين على شهادة التعليم الثانوي أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها.

يخضع هذا التسجيل إلى الشروط البيداغوجية المحددة في المنشور المتعلق بالتسجيل الأولي لحملة شهادة البكالوريا الجدد وتوجيههم بعنوان كل سنة جامعية .

المادة 29 : طبقا للمادتين 12 و 43 مكرر 7 من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، يفتح الالتحاق بالطور الثاني في المؤسسات الخاصة للتكوين العالي، للمترشحين الحاصلين على شهادة ليسانس أو شهادات أجنبية معترف بمعادلتها وذلك حسب قدرة الاستيعاب وإمكانيات التأطير .

المادة 30 : تلزم المؤسسة الخاصة للتكوين العالي، بإبرام عقد تكوين مع الطالب، تحدد فيه حقوق وواجبات الطرفين، وفق النموذج المرفق بدفتر الشروط هذا، لاسيما :

– مكان ومدة التكوين وتاريخ انطلاق التكوين،

– الشهادة المتوجة للتكوين،

– مجمل مسار التكوين وعدد الساعات الإجمالي، إضافة إلى عدد ساعات لكل تعليم نظري وتطبيقي،

– تكلفة التكوين ، وكيفيات التسديد،

– الإشارة إلى احترام النظام الداخلي من قبل الطرفين المتعاقدين.

المادة 31 : يتعين على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي، مسك سجل يبين فيه حالة تسجيلات الطلبة لكل تكوين مضمون.

ينبغي أن يكون السجل مؤشرا وموقعا عليه من قبل المصالح المؤهلة بالوزارة المكلفة بالتعليم العالي.

يكون السجل مرجعا لإثبات التسجيل في الدراسات و الامتحانات، ويجب أن يوضع تحت تصرف الوزارة المكلفة بالتعليم العالي.

المادة 32 : ينبغي على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي أن تسلم لكل طالب مسجل بصورة منتظمة بطاقة الطالب وشهادة تسجيل.

الفصل الثامن

مراقبة المؤسسات الخاصة للتكوين العالي

المادة 33 : تخضع المؤسسات الخاصة للتكوين العالي إلى المراقبة الإدارية والبيداغوجية والمتابعة والتقييم لمصالح الوزير المكلف بالتعليم العالي.

تمس المراقبة والمتابعة والتقييم مدى احترام الشروط المحددة في القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، والنصوص المتخذة لتطبيقه ومحتوى دفتر الشروط هذا.

المادة 34 : في حالة مخالفة أحكام القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، والنصوص المتخذة لتطبيقه وأحكام دفتر الشروط هذا، يمكن الوزير المكلف بالتعليم العالي اتخاذ قرار سحب الرخصة.

المادة 35 : يتعين على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي أن تعلم الوزير المكلف بالتعليم العالي بكل مشروع تعاون مع الهيئات والمؤسسات الأجنبية.

الملحق

المقاييس الدنيا الوظيفية المتعلقة بمساحات محلات التكوين العالي (الطوران الأول والثاني)

1 . مقاييس المساحات :

تعرف المقاييس المستعملة والمتعلقة بمساحات المحلات البيداغوجية كما يأتي : مساحة وحدوية قدرها 1م^2 لكل طالب بالنسبة للمدرجات و 1,5م^2 لكل طالب بالنسبة لقاعات الدراسة والأعمال الموجهة، و 2,5م^2 لكل طالب بالنسبة للمخابر وقاعات الأعمال التطبيقية وقاعات الإعلام الآلي المتعددة الوسائط و 2م^2 لكل طالب بالنسبة لقاعات المطالعة. أما بالنسبة لمساحات المرور والتنقل العمودية والأفقية ودورات المياه يضاف ما مقداره 40 % لأخذ هذه المساحات بعين الاعتبار.

المحلات	المساحة الوحدوية (م^2 / طالب)	مساحات المرور ودورات المياه (م^2 / طالب)	المساحة الوحدوية بما فيها مساحات المرور (م^2 / طالب)	الملاحظات
فضاءات التدريس				
قاعات التدريس والأعمال الموجهة	1,50 م2	0,60 م2	2,10 م2	دروس وحصص الأعمال الموجهة
المدرجات	1,00 م2	0,40 م2	1,40 م2	محاضرات
المخابر وقاعات الأعمال التطبيقية	2,50 م2	1,00 م2	3,50 م2	حصص الأعمال التطبيقية والتجريبية
قاعات الإعلام الآلي والمتعددة الوسائط	2,50 م2	1,00 م2	3,50 م2	أعمال تطبيقية في الإعلام الآلي واللغات والمتعددة الوسائط
قاعات الرسم وورشات الهندسة المعمارية	3,00 م2	1,20 م2	4,20 م2	أعمال تطبيقية في الرسم الصناعي والهندسة المعمارية والجغرافيا وعلم الخرائط...

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادتان 3 و10 منه،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13–162 المؤرّخ في 4 جمادى الثانية عام 1434 الموافق 15 أبريل سنة 2013 والمتضمن إنشاء جامعة البليدة 2،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تعوض تسمية "جامعة البليدة" المذكورة في المرسوم التنفيذي رقم 89–137 المؤرخ في 29 ذي الحجة عام 1409 الموافق أول غشت سنة 1989، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، بتسمية "جامعة البليدة 1".

المادّة 2 : تعدل المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 89–137 المؤرخ في 29 ذي الحجة عام 1409 الموافق أول غشت سنة 1989، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"المادّة 2 : طبقا لأحكام المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، يحدد عدد الكليات والمعاهد التي تتكون منها جامعة البليدة 1، واختصاصها كما يأتي :

– كلية العلوم،

– كلية التكنولوجيا،

– كلية الطب،

– كلية علوم الطبيعة والحياة،

– معهد العلوم البيطرية،

– معهد علم الطيران والدراسات الفضائية،

– معهد الهندسة المعمارية والتعمير".

المادّة 3 : تعدل المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 89–137 المؤرخ في 29 ذي الحجة عام 1409 الموافق أول غشت سنة 1989، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه وتحرر كما يأتي :

"المادّة 3 : زيادة على الأعضاء المذكورين في المادة 10 من المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، يتكون مجلس إدارة جامعة البليدة 1، بالنسبة للقطاعات الرئيسية المستعملة من :

– ممثل عن الوزير المكلف بالصحة والسكان وإصلاح المستشفيات،

– ممثل عن الوزير المكلف بالصناعة والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة وترقية الاستثمار،

– ممثل عن الوزير المكلف بالسكن والعمران،

– ممثل عن الوزير المكلف بالتهيئة العمرانية والبيئة والمدينة،

– ممثل عن الوزير المكلف بالنقل،

ممثل عن الوزير المكلف بالفلاحة".

المادّة 4 : يبقى مدير جامعة البليدة 1 مكلفا بدفع رواتب المستخدمين المحولين إلى جامعة البليدة 2 وكذا نفقات تسييرها وتجهيزها، في أجل أقصاه سنة ابتداء من تاريخ نشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية.

المادّة 5 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 4 جمادى الثانية عام 1434 الموافق 15 أبريل سنة 2013.

عبد المالك سلال

★

مرسوم تنفيذي رقم 13–164 مؤرّخ في 4 جمادى الثانية عام 1434 الموافق 15 أبريل سنة 2013، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 09–06 المؤرخ في 7 محرم عام 1430 الموافق 4 يناير سنة 2009 والمتضمن إنشاء جامعة أم البواقي.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبناء على الدّستور، لا سيّما المادّتان 85–3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 12–325 المؤرخ في 16 شوال عام 1433 الموافق 3 سبتمبر سنة 2012 والمتضمن تعيين الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 12 – 326 المؤرخ في 17 شوال عام 1433 الموافق 4 سبتمبر سنة 2012 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادتان 3 و25 منه،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 09–06 المؤرخ في 7 محرم عام 1430 الموافق 4 يناير سنة 2009 والمتضمن إنشاء جامعة أم البواقي،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تعدّل وتتمّم المادة الأولى من المرسوم التنفيذي رقم 09–06 المؤرخ في 7 محرم عام 1430 الموافق 4 يناير سنة 2009 والمذكور أعلاه وتحرر كما يأتي :

"*المادّة الأولى :* ..... (بدون تغيير).....

يحدد عدد الكليات والمعاهد التي تتكون منها جامعة أم البواقي واختصاصها كما يأتي :

– كلية الآداب واللغات،

– كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية،

– كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

– كلية الحقوق والعلوم السياسية،

– كلية العلوم والعلوم التطبيقية،

– كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة،

– كلية علوم الأرض والهندسة المعمارية،

– معهد تسيير التقنيات الحضرية،

– معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية،

– معهد التكنولوجيا".

المادّة 2 : تعدل وتتمم المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 09–06 المؤرخ في 7 محرم عام 1430 الموافق 4 يناير سنة 2009 والمذكور أعلاه وتحرر كما يأتي :

"*المادّة 3.* : طبقا لأحكام المادة 25 من المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، تضم مديرية الجامعة، زيادة على الأمانة العامة والمكتبة المركزية أربع (4) نيابات مديرية تكلف على التوالي باليادين الآتية :

– التكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات وكذا التكوين العالي في التدرج،

– التكوين العالي في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي وكذا التكوين العالي فيما بعد التدرج،

– العلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية،

– التنمية والاستشراف والتوجيه".

المادّة 3 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 4 جمادى الثانية عام 1434 الموافق 15 أبريل سنة 2013.

عبد المالك سلال

مرسوم تنفيذي رقم 13–165 مؤرّخ في 4 جمادى الثانية عام 1434 الموافق 15 أبريل سنة 2013، يعدل المرسوم التنفيذي رقم 94–293 المؤرخ في 19 ربيع الثاني عام 1415 الموافق 25 سبتمبر سنة 1994 والمتضمن إنشاء الصيدلية المركزية للمستشفيات وتنظيمها وعملها.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات،

– وبناء على الدستور، لا سيّما المادتان 85–3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى القانون رقم 85–05 المؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 فبراير سنة 1985 والمتعلق بحماية الصحة وترقيتها، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 12–325 المؤرخ في 16 شوال عام 1433 الموافق 3 سبتمبر سنة 2012 والمتضمن تعيين الوزير الأول،

بهوالتكنولوجيا	5.00 م2	2,00 م2	7,00 م2	أعمال تطبيقية في الميكانيك والهندسة المدنية والمواد....
قاعة المحاضرات أو قاعات الاستماع	1.50 م2	0,60 م2	2,10 م2	محاضرات

محلات الدعم البيداغوجي والإداري

قاعات المطالعة وتصفح المجلات	2,00 م2	0,80 م2	2,80 م2	
قاعة تخزين الكتب	4,50 م2 لكل 1000 كتاب			
قاعات الأنترنت	2,00 م2 لكل طالب	0,80 م2	2,80 م2 لكل طالب	
مكاتب إدارية	12 م2 إلى 16 م2		12 م2 إلى 16 م2	
مكاتب للأساتذة	6,00 م2 لكل أستاذ		6,00 م2 لكل أستاذ	

2 . الشروط المتعلقة بالإنجاز :

يجب عند إنجاز المحلات مراعاة الشروط الآتية :

– مطابقة المقاييس التقنية (من طرف هيئات المراقبة التقنية للبناء) والمقاييس المتعلقة بالأمن (من طرف المصالح المختصة للحماية المدنية) بالنسبة للمنشآت الموجودة.

– المطابقة مع شروط وكيفيات الإنجاز التي تنص عليها التنظيمات المعمول بها (رخصة البناء، شهادة المطابقة....) بالنسبة للمنشآت المراد إنجازها.

– يجب أن تضمن برامج إنجاز المنشآت البيداغوجية أو غيرها الفضاءات الخاصة والملائمة للتخصص المراد فتحه.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

استمارة طلب رخصة

طلب رخصة لإحداث مؤسسة خاصة للتكوين العالي

المرجع : القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمّم.

تاريخ الإيداع.....

وصل رقم .....مؤرخ في.....

تكوين الملف

طلب الرخصة

1 – الوثائق المتعلقة بالمؤسس :

دفتر الشروط و استمارة طلب الرخصة مؤرخان و موقع عليهما من طرف المؤسس.

بالنسبة للأشخاص الطبيعيين :

- مستخرج من عقد الازدياد،
- شهادة الجنسية الجزائرية.

بالنسبة للأشخاص المعنويين :

- شهادة الجنسية للمسؤول المخول له كل حقوق تمثيل الشخص المعنوي،
- نسخة من القانون الأساسي للمؤسسة.

2 – الوثائق المتعلقة بمدير المؤسسة :

- مستخرج من عقد الازدياد،
- شهادة الجنسية الجزائرية،
- مستخرج من صحيفة السوابق القضائية،
- النسخ المصادق عليها و المطابقة لشهادات التعليم والتكوين العاليين،
- النسخ المصادق عليها و المطابقة لشهادات العمل.

بطاقة تعريف

1) المؤسس :

1 – 1 – بالنسبة للشخص الطبيعي :

- الاسم :.....اللقب :.....
- تاريخ و مكان الازدياد :.....
- الجنسية : .....
- العنوان الشخصي :.....
- الهاتف :.....
- البريد الالكتروني :.....

1 – 2 – بالنسبة للشخص المعنوي :

- عنوان المؤسسة.....
- اسم و لقب المسؤول المخول له كل الحقوق لتمثيل الشخص المعنوي .....
- تاريخ ومكان الازدياد :.....
- الوظيفة : (متدخل بصفة) :.....
- العنوان الشخصي :.....
- الهاتف :.....
- تلكس أو فاكس :.....
- البريد الإلكتروني :.....

2 – المدير البيداغوجي للمؤسسة :

- الاسم و اللقب :.....
- تاريخ ومكان الازدياد :.....
- الجنسية : .....
- الوضعية العائلية :.....
- العنوان الشخصي :.....
- الهاتف :.....
- البريد الألكتروني :.....

شهادات التعليم العالي المتحصل عليها :

(ذكر المؤسسات والمدة وسنوات التخرج والتخصص)

–
–
–

التجربة المهنية : (تحديد الهيئات المستخدمة والمناصب المشغولة والمدة)

–
–
–

تعريف المؤسسة

1 – التسمية :.....

.....

.....

2 – مكان وجود المؤسسة المنشأة أو التي هي في طور الإنجاز (العنوان الصحيح)

شارع :.....رقم :.....

البلدية :.....الدائرة :.....

الولاية :.....الرمز البريدي :.....

الهاتف :.....التلكس.....الفاكس :.....

3 – النظام القانوني للمحلات :

– مستأجر : /------/

– ملكية خاصة : /--------/

4 – أوقات العمل المقررة :

الصباح من :.....إلى :.....

المساء من :.....إلى :.....

أذكر إن كان العمل يتم بتوقيت جزئي.

وصف المحلات

(المؤسسة وملحقاتها)

1 – المباني الإدارية :

أذكر العدد والمساحات المتتالية :

الرقم	الاستعمال	المساحة
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
المجموع		

2 – المحلات البيداغوجية :

الرقم	الطبيعة	العدد	المساحة	الملاحظة
1	ورشة			
2	قاعة الدراسة			
3	مخبر			
4	مدرج			
5	مكتبة			
6	غيره			
المجموع				

المصالح المشتركة :

النادي : .....

العيادة : .....

غيره : .....

مستخدمو التأطير

1 – المستخدمون الإداريون :

الرقم	العدد	التأهيل	المنصب المشغول	الملاحظة
1				
2				
3				
4				
5				
المجموع				

2 – التأطير البيداغوجي :

الرقم	الشهادة	الرتبة	المواد المدرسة	بصفة		
				مؤقت	مشارك	دائم
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
المجموع						

الوسائل البيداغوجية والتعليمية

تحديد التجهيزات	العدد	المميزات التقنية الأساسية	الحالة		التخصص المعني
			مستعمل	جديد	

التكوين المضمون

الرقم	الفرع	شروط الالتحاق	مدة التكوين	عدد الطلبة المتوقع
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
المجموع				

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

نموذج عقد التكوين العالي

تم إبرام عقد تكوين عال طبقا للمادة 43 مكرر 6 (الفقرة 3) من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم.

عنوان المؤسسة أو تسميتها :.....

عنوان مؤسسة التكوين العالي :.....

.....

رقم وتاريخ قرار تسليم الرخصة.....

عقد التكوين العالي

(المادة 43 مكرر 6 (الفقرة 3) من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم).

بين الممضيين أسفله :

1 – مؤسسة التكوين العالي.....

2 – اسم ولقب وعنوان المتعاقد المدعو فيما يأتي بالطالب .....

.....

يبرم عقد التكوين العالي هذا طبقا للمادة 43 مكرر6 (الفقرة 3) من القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم.

المادة الأولى : الهدف

تنفيذا لهذا العقد، تلتزم مؤسسة التكوين العاليّ بتنظيم نشاط التكوين العالي المسمى :

.....

المادة 2 : طبيعة وخصوصيات نشاطات التكوين العالي

تهدف إلى التكوين في : .....

– يبين البرنامج البيداغوجي لهذا التكوين العالي في الملحق المرفق بهذا العقد.

– تحدد مدة التكوين بـ :.....

– عند نهاية التكوين، تسلم شهادة إلى الطالب.

المادة 3 : شروط الالتحاق بالتكوين العالي.....

.....

المادة 4 : تنظيم التكوين

– ينظم هذا التكوين العالي لفائدة عدد يقدر بـ.....طالب.

– مسار التكوين، عدد الساعات الإجمالي، عدد الساعات لكل تكوين نظري وتطبيقي وعدد ساعات التربص التطبيقي.

تتمثل الشروط العامة التي يقدم ضمنها التكوين العالي ، لاسيما الوسائل البيداغوجية والتعليمية، وكيفية مراقبة المعلومات ، وشروط مساهمة الطالب المتعاقد في الامتحانات قصد الحصول على الشهادة، فيما يأتي :

.....

المادة 5 : مهلة الانسحاب

يكون لدى الطالب مهلة قدرها 15 يوما للانسحاب ابتداء من تاريخ إمضاء هذا العقد.

في هذه الحالة يبلغ الطالب مؤسسة التكوين بذلك عن طريق رسالة موصى عليها مرفقة بوصل استلام.

وفي هذه الحالة لا يلزم الطالب بدفع أي مبلغ.

المادة 6 : أحكام مالية

- يحدد ثمن التكوين بـ : .....د ج

يلتزم الطالب بدفع مجمل الثمن المذكور أعلاه حسب كيفيات الدفع الآتية :

أول قسط بقيمة.....دج بعد مهلة الانسحاب المذكورة في المادة 5 من هذا العقد، لا يمكن أن تفوق هذه القيمة 30% من المبلغ الإجمالي الذي يجب على الطالب دفعه.

يقسط دفع الرصيد المتبقي على امتداد طول التكوين وحسب الرزنامة الآتية :

..... دج في...../...../.....دج في...../...../.....

..... دج في...../...../.....دج في...../...../.....

المادة 7 : حقوق والتزامات الطرفين

يلزم الطالب بالاطلاع على النظام الداخلي للمؤسسة ويتعهد باحترامه.

تسلم المؤسسة للطالب شهادات تمدرس تخول له الحق في الاستفادة من المنح العائلية في حدود التنظيم المعمول به.

تلزم المؤسسة باكتتاب كل عقد تأمين لتغطية المسؤولية المدنية للطالب.

المادة 8 : انقطاع التكوين

في حالة انقطاع مسبق عن التكوين العالي سواء بفعل ناجم عن مؤسسة التكوين أو التخلي عن التكوين من طرف الطالب لسبب آخر غير قوة قاهرة معترف به قانونا يفسخ هذا العقد حسب الشروط الآتية.....

والكيفيات المالية الآتية : .....

إذا تعذر على الطالب متابعة التكوين بسبب قوة قاهرة معترف بها قانونا، يتم فسخ عقد التكوين العالي، في هذه الحالة يجب على الطالب دفع تكاليف الخدمات المقدمة فعليا حسب القيمة النسبية للفترة الزمنية المنصوص عليها في هذا العقد.

المادة 9 : حالة النزاع

في حالة عدم التوصل إلى حل ودي بين الطرفين المتعاقدين لتسوية معارضة أو نزاع يتخذ إحدى الإجراءات الآتية :

- تسوية ودية بوساطة أقرب مؤسسة جامعية عمومية.
- إخطار المفتشية العامة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- إخطار المحاكم المختصة.

المادة 10 : أحكام عامة

تسلم نسخة من هذا العقد لـ :

- كلا الطرفين المتعاقدين : .....
- الوزارة المكلفة بالتعليم العالي.

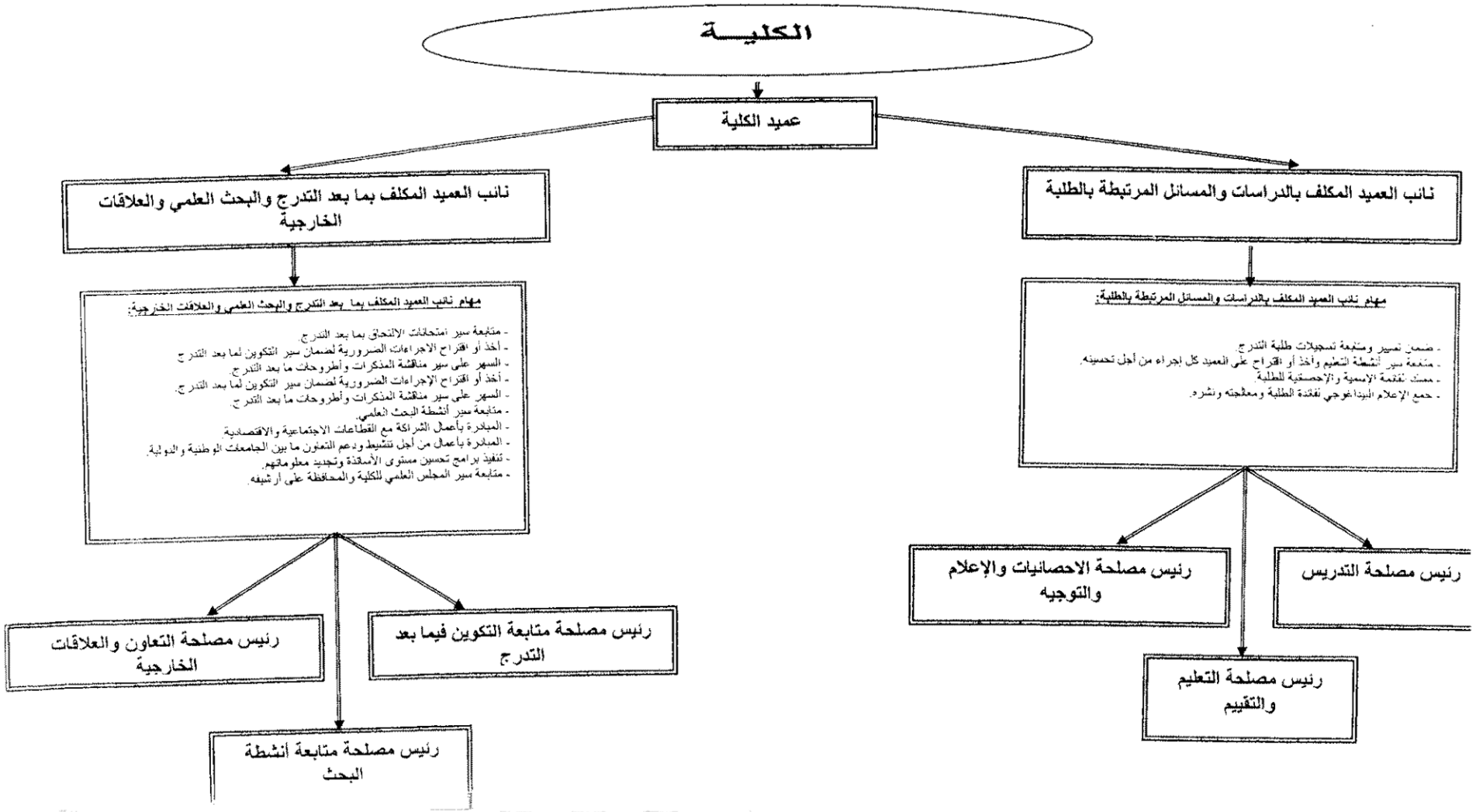
تعادل مدة هذا العقد مدة التكوين موضوع هذا العقد.

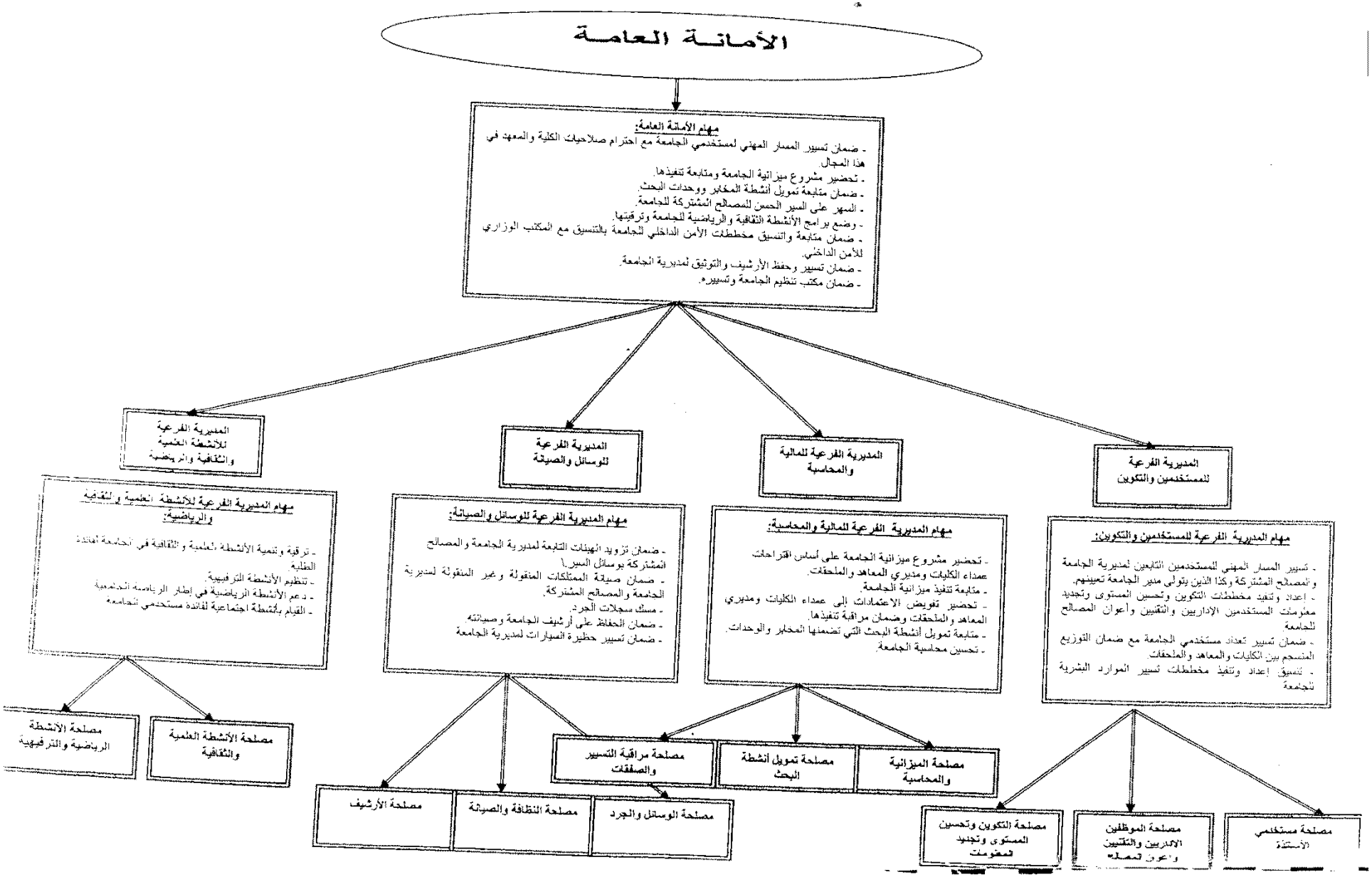
حرر بـ .....في .....

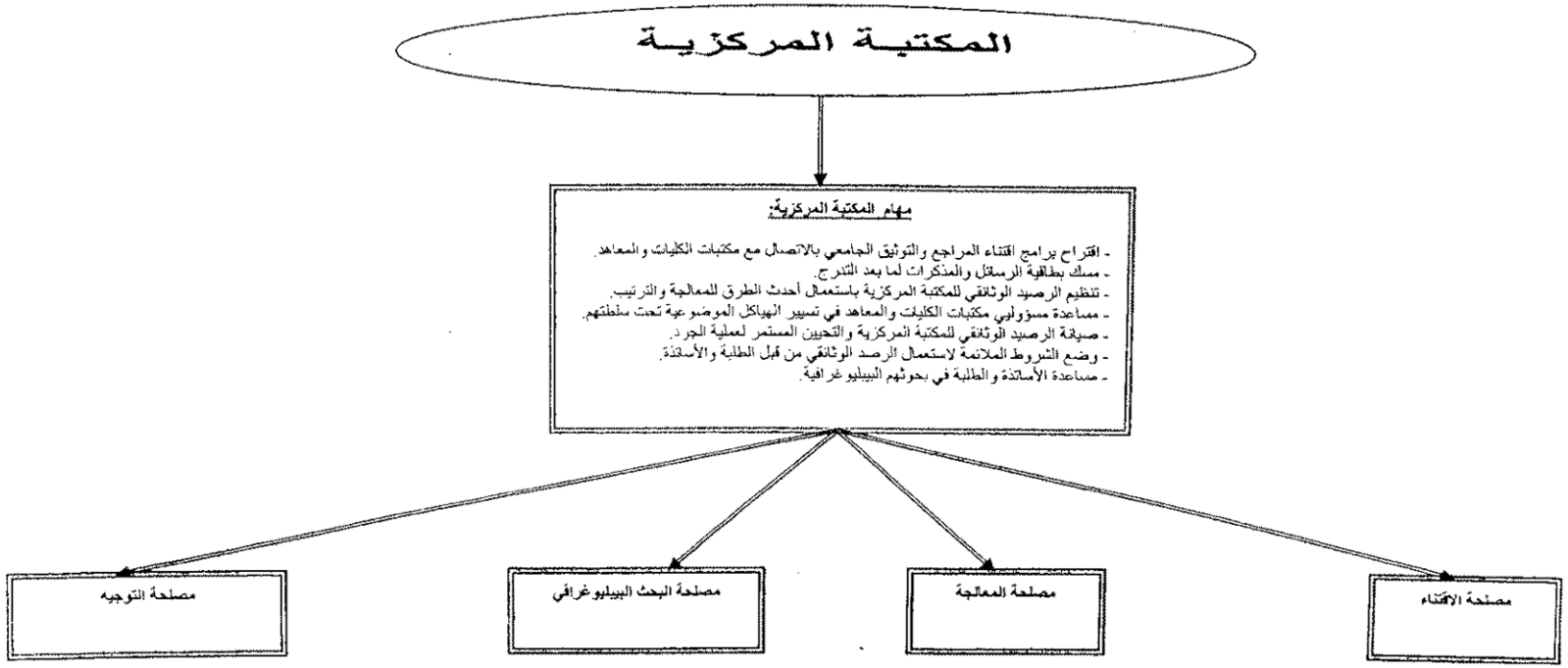
الطالب (اسم ولقب الممضي)	عن المؤسسة (اسم وصفة الممضي) الإمضاء والختم

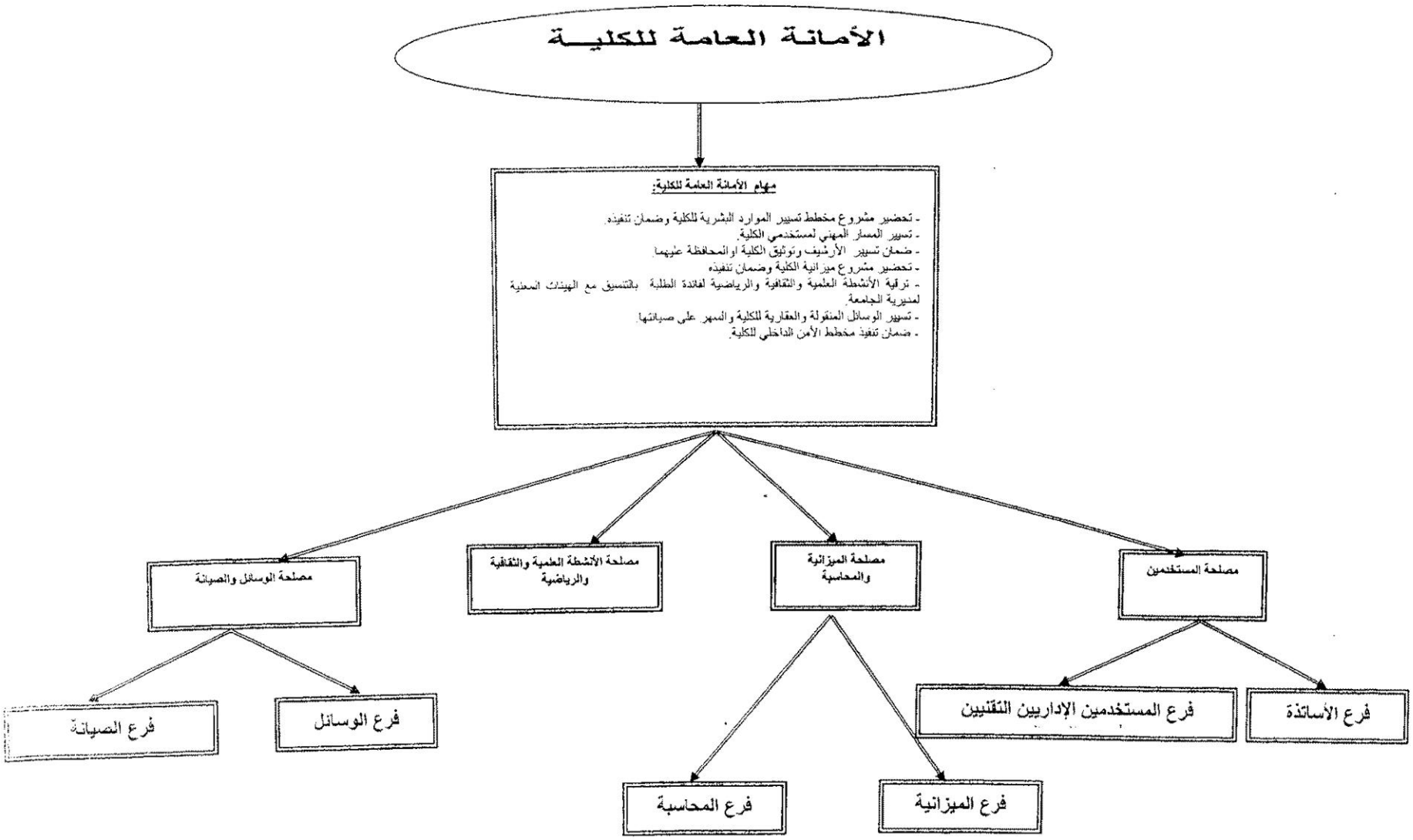
المطبعة الرسمية، حي البساتين، بئر مراد رايس، ص.ب 376 - الجزائر - محطة

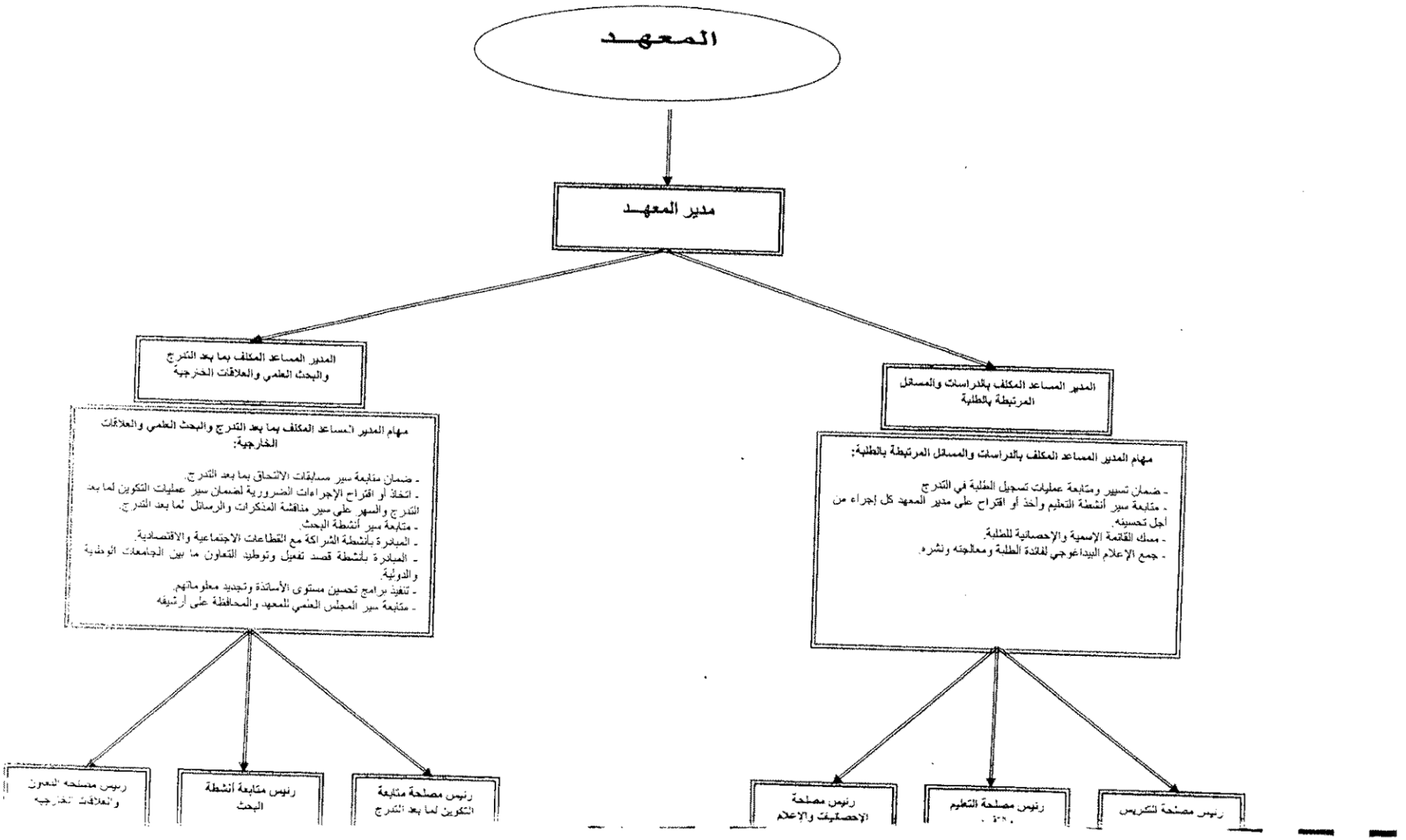
الهيكل التنظيمي لكلية بجامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي -



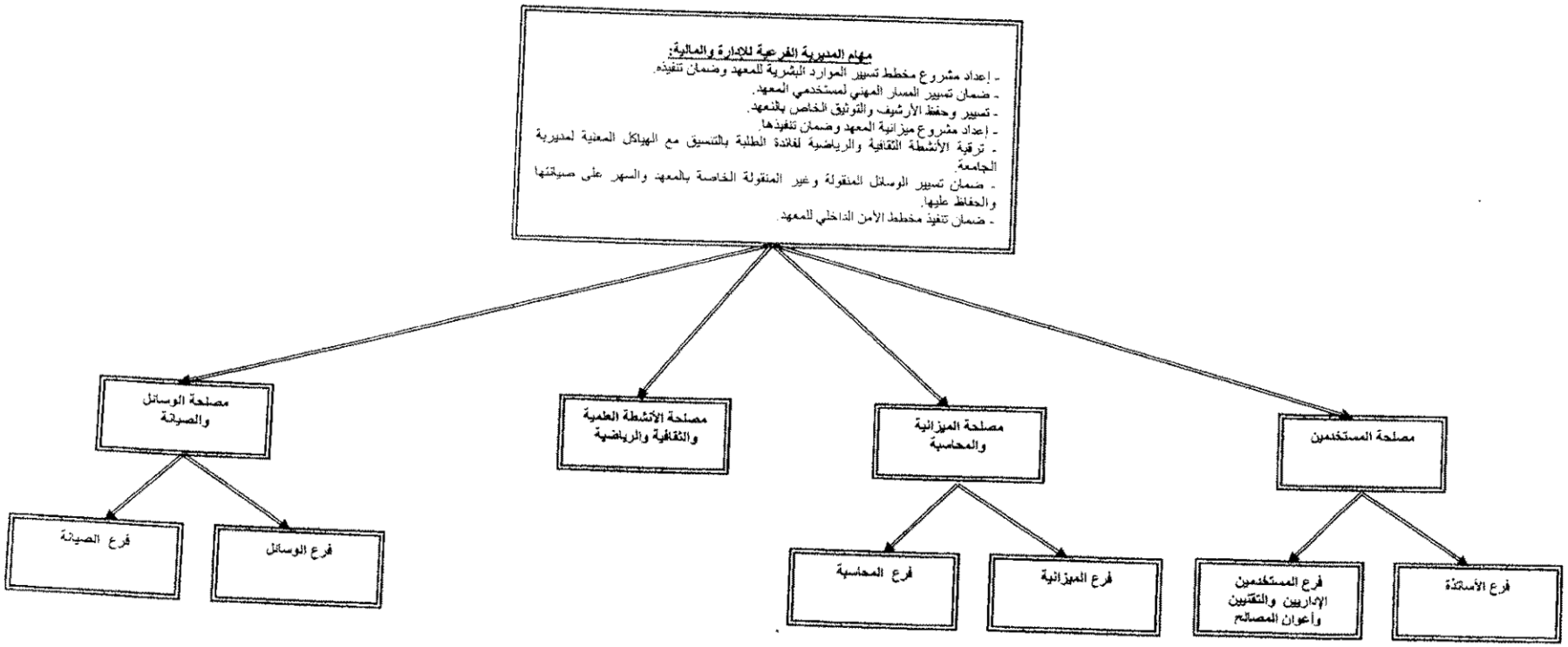

الأمانة العامة
مهام الأمانة العامة:
- ضمان تسيير المسار المهني لمستخدمي الجامعة مع احترام صلاحيات الكلية والمعهد في هذا المجال.
- تحضير مشروع ميزانية الجامعة ومتابعة تنفيذها.
- ضمان متابعة تمويل أنشطة المخابر ووحدات البحث.
- السهر على السير الحسن للمصالح المشتركة للجامعة.
- وضع برامج الأنشطة الثقافية والرياضية للجامعة وترقيتها.
- ضمان متابعة والتنسيق مخططات الأمن الداخلي للجامعة بالتنسيق مع المكتب الوزاري للأمن الداخلي.
- ضمان تسيير وحفظ الأرشيف والتوثيق لمديرية الجامعة.
- ضمان مكتب تنظيم الجامعة وتسييره.
المديرية الفرعية للأنشطة العلمية والثقافية والرياضية
مهام المديرية الفرعية للأنشطة العلمية والثقافية والرياضية:
- ترقية وتنمية الأنشطة العلمية والثقافية في الجامعة لفائدة الطلبة.
- تنظيم الأنشطة الترفيهية.
- دعم الأنشطة الرياضية في إطار الرياضة الجامعية.
- القيام بأنشطة اجتماعية لفائدة مستخدمي الجامعة.
مصلحة الأنشطة الرياضية والترفيهية
مصلحة الأنشطة العلمية والثقافية
المديرية الفرعية للوسائل والصيانة
مهام المديرية الفرعية للوسائل والصيانة:
- ضمان تزويد الهيئات التابعة لمديرية الجامعة والمصالح المشتركة بوسائل السير.
- ضمان صيانة الممتلكات المنقولة وغير المنقولة لمديرية الجامعة والمصالح المشتركة.
- مسك سجلات الجرد.
- ضمان الحفاظ على أرشيف الجامعة وصيانته.
- ضمان تسيير حظيرة السيارات لمديرية الجامعة.
مصلحة الأرشيف
مصلحة النظافة والصيانة
مصلحة الوسائل والجرد
المديرية الفرعية للمالية والمحاسبة
مهام المديرية الفرعية للمالية والمحاسبة:
- تحضير مشروع ميزانية الجامعة على أساس اقتراحات عمداء الكليات ومديري المعاهد والملحقات.
- متابعة تنفيذ ميزانية الجامعة.
- تحضير تفويض الاعتمادات إلى عمداء الكليات ومديري المعاهد والملحقات وضمان مراقبة تنفيذها.
- متابعة تمويل أنشطة البحث التي تضمنها المخابر والوحدات.
- تحسين محاسبة الجامعة.
مصلحة مراقبة التسيير والصفقات
مصلحة تمويل أنشطة البحث
مصلحة الميزانية والمحاسبة
المديرية الفرعية للمستخدمين والتكوين
مهام المديرية الفرعية للمستخدمين والتكوين:
- تسيير المسار المهني للمستخدمين التابعين لمديرية الجامعة والمصالح المشتركة وكذا الذين يتولى مدير الجامعة تعيينهم.
- إعداد وتنفيذ مخططات التكوين وتحسين المستوى وتجديد معلومات المستخدمين الإداريين والتقنيين وأعوان المصالح للجامعة.
- ضمان تسيير تعداد مستخدمي الجامعة مع ضمان التوزيع المنسجم بين الكليات والمعاهد والملحقات.
- تنسيق إعداد وتنفيذ مخططات تسيير الموارد البشرية للجامعة.
مصلحة التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات
مصلحة الموظفين الاداريين والتقنيين وأعوان المصالح
مصلحة مستخدمي الأساتذة

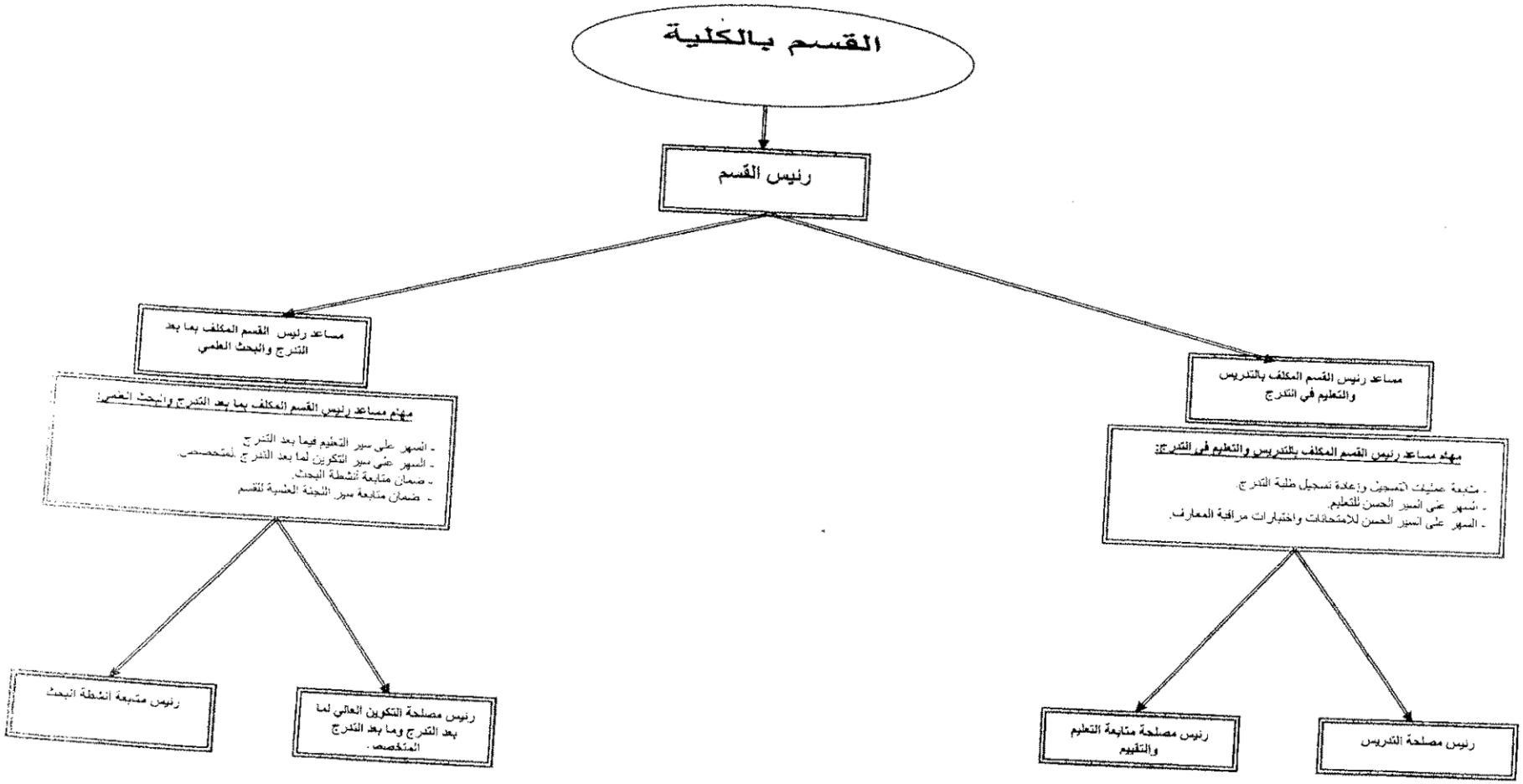

المكتبة المركزية
مهام المكتبة المركزية:
- اقتراح برامج اقتناء المراجع والتوثيق الجامعي بالاتصال مع مكتبات الكليات والمعاهد.
- مسك بطاقية الرسائل والمذكرات لما بعد التدرج.
- تنظيم الرصيد الوثائقي للمكتبة المركزية باستعمال أحدث الطرق للمعالجة والترتيب.
- مساعدة مسؤولي مكتبات الكليات والمعاهد في تسيير الهياكل الموضوعة تحت سلطتهم.
- صيانة الرصيد الوثائقي للمكتبة المركزية والتحيين المستمر لعملية الجرد.
- وضع الشروط الملائمة لاستعمال الرصد الوثائقي من قبل الطلبة والأساتذة.
- مساعدة الأساتذة والطلبة في بحوثهم البيبليو غرافية.
مصلحة التوجيه
مصلحة البحث البيبليوغرافي
مصلحة المعالجة
مصلحة الاقتناء

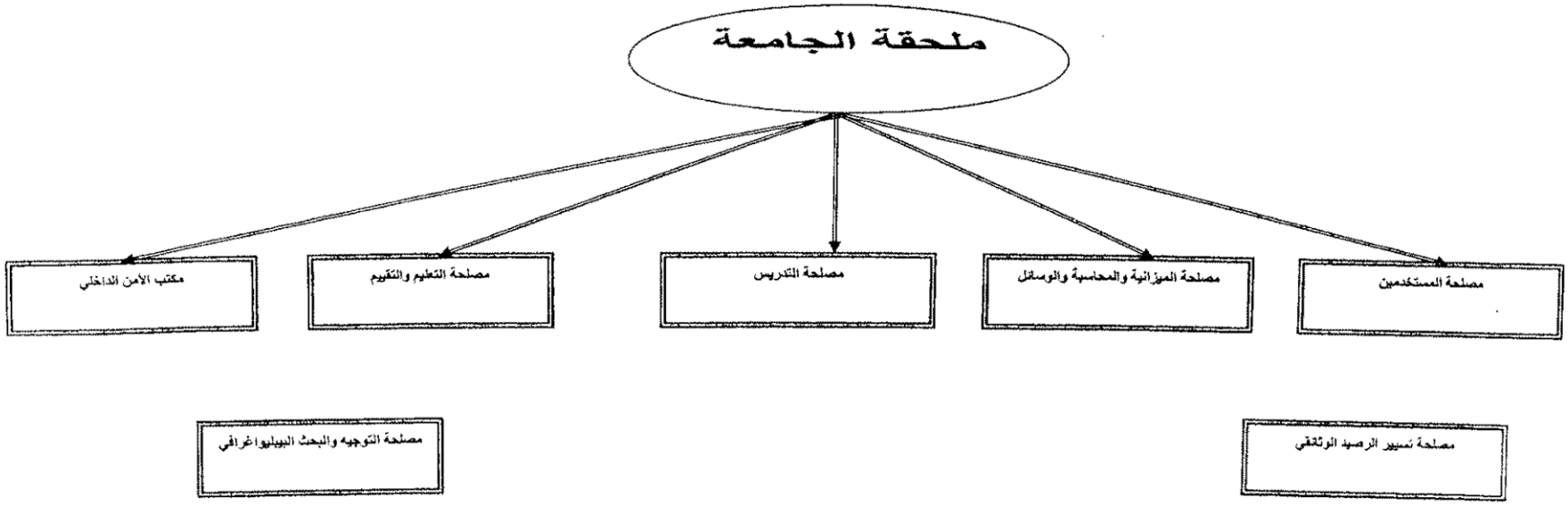

الأمانة العامة للكلية
مهام الأمانة العامة للكلية:
- تحضير مشروع مخطط تسيير الموارد البشرية للكلية وضمان تنفيذه.
- تسيير المسار المهني لمستخدمي الكلية.
- ضمان تسيير الأرشيف وتوثيق الكلية او المحافظة عليهما.
- تحضير مشروع ميزانية الكلية وضمان تنفيذه.
- ترقية الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية لفائدة الطلبة بالتنسيق مع الهياكل المعنية لمديرية الجامعة.
- تسيير الوسائل المنقولة والعقارية للكلية والسهر على صيانتها.
- ضمان تنفيذ مخطط الأمن الداخلي للكلية.
مصلحة الوسائل والصيانة
مصلحة الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية
مصلحة الميزانية والمحاسبة
مصلحة المستخدمين
فرع الصيانة
فرع الوسائل
فرع المحاسبة
فرع الميزانية
فرع المستخدمين الإداريين التقنيين
فرع الأساتذة

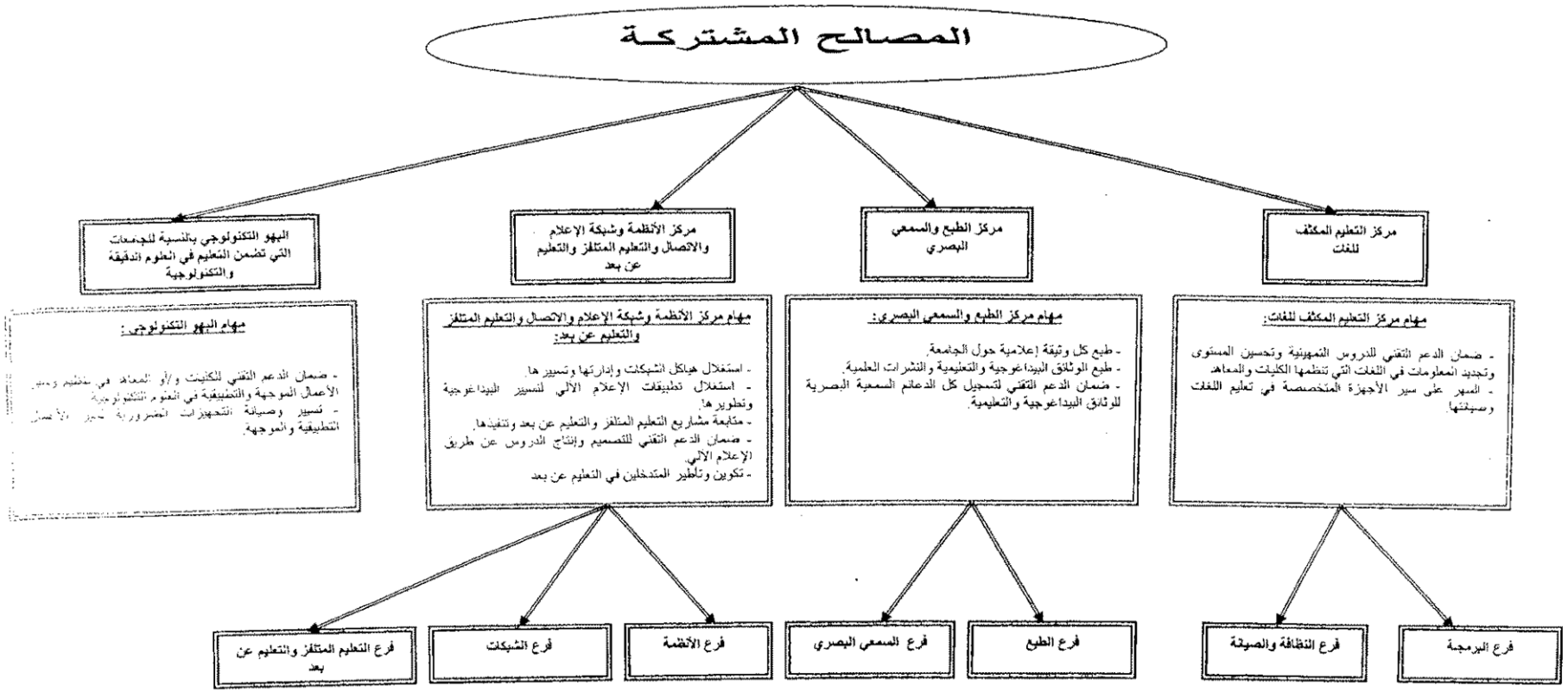

المعهـد
مدير المعهـد
المدير المساعد المكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
مهام المدير المساعد المكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة:
- ضمان تسيير ومتابعة عمليات تسجيل الطلبة في التدرج.
- متابعة سير أنشطة التعليم واخذ أو اقتراح على مدير المعهد كل إجراء من أجل تحسينه.
- ممك القائمة الإسمية والإحصائية للطلبة.
- جمع الإعلام البيداغوجي لفائدة الطلبة ومعالجته ونشره.
رئيس مصلحة التكوين
رئيس مصلحة الإحصائيات والإعلام
رئيس مصلحة التعليم
المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
مهام المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية:
- ضمان متابعة سير مسابقات الالتحاق بما بعد التدرج.
- اتخاذ أو اقتراح الإجراءات الضرورية لضمان سير عمليات التكوين لما بعد التدرج والسهر على سير مناقشة المذكرات والرسائل لما بعد التدرج.
- متابعة سير أنشطة البحث.
- المبادرة بأنشطة الشراكة مع القطاعات الاجتماعية والاقتصادية.
- المبادرة بأنشطة قصد تفعيل وتوطيد التعاون ما بين الجامعات الوطنية والدولية.
- تنفيذ برامج تحسين مستوى الأساتذة وتجديد معلوماتهم.
- متابعة سير المجلس العلمي للمعهد والمحافظة على أرشيفه
رئيس مصلحة متابعة التكوين لما بعد التدرج
رئيس متابعة أنشطة البحث
رئيس مصلحه التعاون والعلاقات الخارجيه

المديرية الفرعية للإدارة والمالية بالمعهد

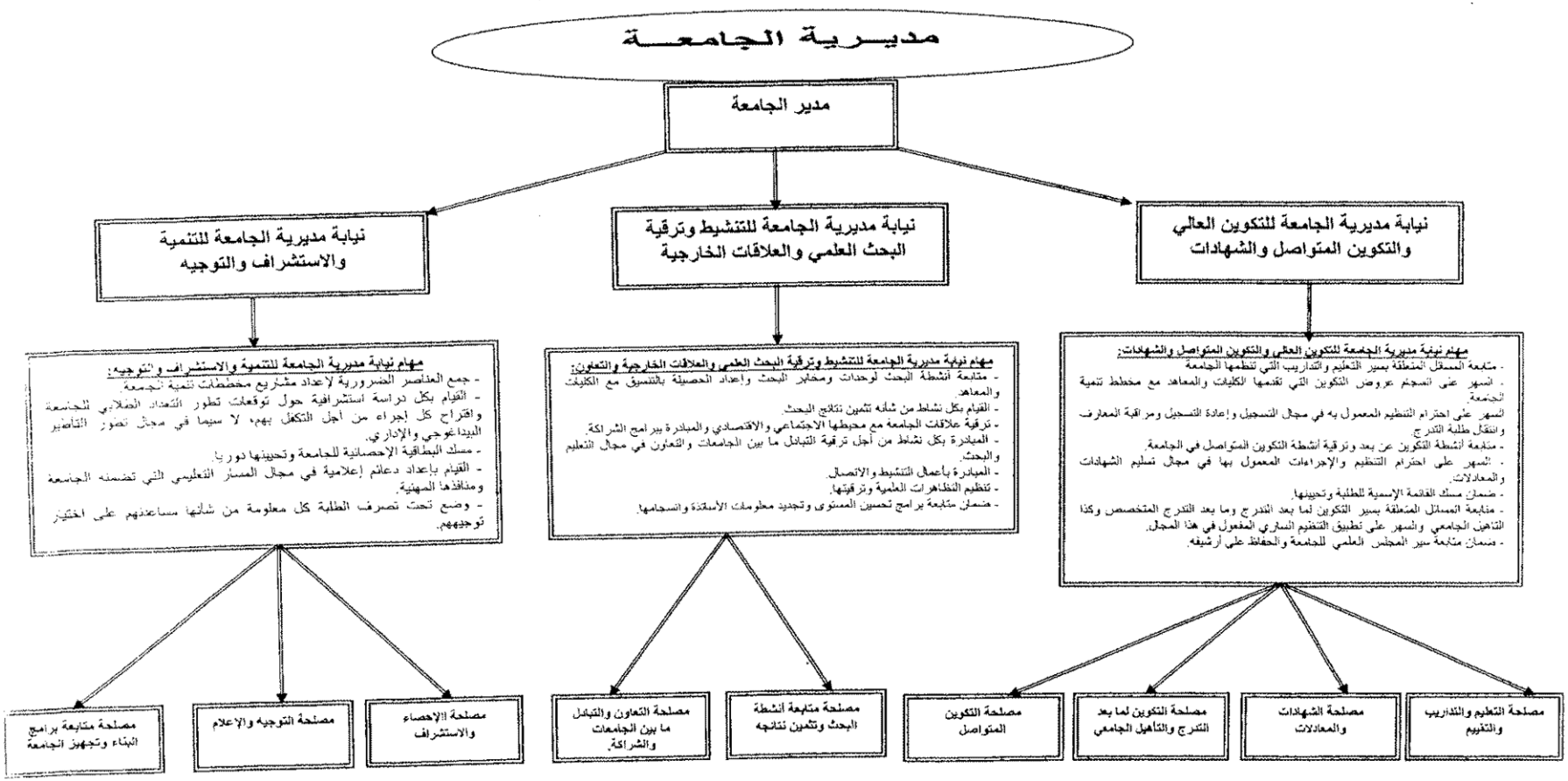



القسم بالكلية
رئيس القسم
مساعد رئيس القسم المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي
مهام مساعد رئيس القسم المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي:
- السهر على سير التعليم فيما بعد التدرج
- السهر على سير التكوين لما بعد التدرج المتخصص.
- ضمان متابعة أنشطة البحث.
- ضمان متابعة سير اللجنة العلمية للقسم
رئيس متبعة انشطة البحث
رئيس مصلحة التكوين العالي لما بعد التدرج وما بعد التدرج المتخصص.
مساعد رئيس القسم المكلف بالتدريس والتعليم في التدرج
مهام مساعد رئيس القسم المكلف بالتدريس والتعليم في التدرج:
- متبعة عمليات التسجيل وإعادة تسجيل طلبة التدرج.
- السهر على السير الحسن للتعليم.
- السهر على السير الحسن للامتحانات واختبارات مراقبة المعارف.
رئيس مصلحة متابعة التعليم والتقييم
رئيس مصلحة التدريس


ملحقة الجامعة
مكتب الأمن الداخلي
مصلحة التعليم والتقييم
مصلحة التدريس
مصلحة الميزانية والمحاسبة والوسائل
مصلحة المستخدمين
مصلحة التوجيه والبحث البيبليوغرافي
مصلحة تسيير الرصيد الوثائقي


المصالح المشتركة
مركز التعليم المكثف للغات
مركز الطبع والسمعي البصري
مركز الأنظمة وشبكة الإعلام والاتصال والتعليم المتلفز والتعليم عن بعد
البهو التكنولوجي بالنسبة للجمعات التي تضمن التعليم في العلوم الدقيقة والتكنولوجية
مهام مركز التعليم المكثف للغات:
- ضمان الدعم التقني للدروس التمهيدية وتحسين المستوى وتجديد المعلومات في اللغات التي تنظمها الكليات والمعاهد.
- السهر على سير الأجهزة المتخصصة في تعليم اللغات وصيانتها
مهام مركز الطبع والسمعي البصري:
- طبع كل وثيقة إعلامية حول الجامعة.
- طبع الوثائق البيداغوجية والتعليمية والنشرات العلمية.
- ضمان الدعم التقني لتسجيل كل الدعائم السمعية البصرية للوثائق البيداغوجية والتعليمية.
مهام مركز الأنظمة وشبكة الإعلام والاتصال والتعليم المتلفز والتعليم عن بعد:
- استغلال هياكل الشبكات وإدارتها وتسييرها
- استغلال تطبيقات الإعلام الآلي لتسيير البيداغوجية وتطويرها.
- متابعة مشاريع التعليم المتلفز والتعليم عن بعد وتنفيذها.
- ضمان الدعم التقني للتصميم وإنتاج الدروس عن طريق الإعلام الآلي.
- تكوين وتأطير المتدخلين في التعليم عن بعد
مهام البهو التكنولوجي :
- ضمان الدعم التقني للكليات و/أو المعاهد في ميدان تعليم وتسيير الأعمال الموجهة والتطبيقية في العلوم التكنولوجية.
- تسيير وصيانة التجهيزات الضرورية لتسيير الأعمال التطبيقية والموجهة.
فرع البرمجة
فرع النظافة والصيانة
فرع الطبع
فرع السمعي البصري
فرع الأنظمة
فرع الشبكات
فرع التعليم المتلفز والتعليم عن بعد

الهيكل التنظيمي لجامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي -



ملخص البحث.

نهدف من خلال هذا البحث إلى دراسة تحليلية لواقع مكانة ضمان الجودة في نظام (ل. م . د)وفق أراء هيئة التدريس بصفتها حجر الزاوية في العملية التكوينية.و يمكن تصنيف هذا البحث ضمن الدراسات الوصفية التي تقوم على معالجة الظاهرة و تحليلها و إبراز تناقضانها و تفسيرها .

وكان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو معرفة مدى مواءمة تطبيق (ل.م.د) في الجامعة مع نظام ضمان الجودة وفق هيئة التدريس . وأين تكمن الجودة ؟ حتى تصبح جامعتنا تسير وفق معايير جودة تؤهلها في الانضمام إلى صرح الجامعات العالمية من حيث الاعتراف لمخرجاته .

و من اجل بلوغ الهدف.وزعنا استمارة البحث على 194 استاذ (مختلف الرتب)في كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية و كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعية و الحياة .

من خلال التحليل الإحصائي لبنود الاستمارة و مناقشات الفرضيات الإجرائية للبحث تبين أن نظام(ل.م. د) في الجامعة الجزائرية في ضوء تطبيق ضمان الجودة موجود نظريا ولكن الواقع حسب هيئة التدريس لا يعكس ذلك. أما فيما يتعلق بمحتويات البرامج يوجد نظام ضمان الجودة في بعض البنود و هناك قصور في التكوين و خاصة عدم الربط بين الجامعة والمحيط لاقتصادي و الاجتماعي، و عدم تهيئة الطالب إلى عالم الشغل، زيادة عن غياب الوسائل التعليمية و التأطير في الجامعة ضعيف بسبب الاستعانة بالمؤقتتين و غياب أصحاب الخبرة الطويلة في الاختصاصات المطلوبة. أما التقييم فتوجد عناصر جديدة و لكن هناك قصور في التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس. أما بالنسبة للمناهج و طرائق التدريس يوجد نقص في ترقية نوعية التكوين وعدم تناسب طرائق التدريس مع متطلبات عالم الشغل. بصفة عامة يجب وإدراج هيئات ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية وفق معايير تمكن الجامعة تحقيقها في المستقبل القريب.

Résumé de la recherche.

La présente recherche a pour but la prospection sur l'implémentation de l’assurance qualité dans la formation du système LMD vu par le corps enseignant, entre dans le cadre des études descriptives analytiques.

La mise en œuvre de la nouvelle politique de formation universitaire s’inscrit dans la nouvelle vision de la formation supérieure Algérienne.

L’objet de cette recherche tente de diagnostiquer l'implémentation de l’assurance qualité dans le système LMD. Ce dernier vise la qualité et l’internationalisation de l’enseignement supérieur et relève les défis de la mondialisation, afin que nos universités suivent une formation de qualité conforme aux exigences des normes internationales. Ceci engendre une adaptation des méthodes et des programmes universitaires répondant aux réalités socio-économiques du pays.

Et pour atteindre cet objectif, nous avons distribué 194 questionnaires aux corps enseignants de la Faculté des sciences sociales et humaines et de la Faculté des sciences exactes et sciences naturelles et de la vie

Les résultats du questionnaire révèlent que la place de l’assurance qualité dans la formation du LMD n’existe que théoriquement et que la réalité dans nos établissements n’est pas conforme aux normes de la qualité. En outre il y a un déficit d’homogénéité dans la formation entre la théorie et les besoins socio-économiques du pays d’une part et l’intégration socioprofessionnels des étudiants d’autre part. L’enquête a aussi révélé une carence dans les outils pédagogiques à savoir l’internet et la documentation spécialisée s'ajoute à cela l'insuffisance de l’encadrement. Quant a l’évaluation des étudiants elle souffre du manque de coordination entre les acteurs du corps enseignant.