

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

رقم التسجيل:

الرقم التسلسلي:

عنوان الأطروحة :

إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل

مقاربة نسقية لفعالية الجامعة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم نفس العمل والتنظيم

إشراف:

أ.د رواق حمودي

إعداد الطالب:

كربوش هشام

أعضاء لجنة المناقشة

اللقب و الإسم	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د مصمودي زين الدين	أستاذ التعليم العالي	العربي بن مهيدي أم البواقي	رئيسا
أ.د حمودي رواق	أستاذ التعليم العالي	عبد الحميد مهري قسنطينة 2	مشرفا
أ.د رواق عبلة	أستاذ التعليم العالي	عبد الحميد مهري قسنطينة 2	مناقشا
أ.د هادف أحمد	أستاذ التعليم العالي	عبد الحميد مهري قسنطينة 2	مناقشا
د.بن زروال فتيحة	أستاذ محاضر أ	العربي بن مهيدي أم البواقي	مناقشا
د. خلاصي مراد	أستاذ محاضر أ	العربي بن مهيدي أم البواقي	مناقشا

جامعة العربي بن مهدي أم البواقي

إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل

مقاربة نسقية لفعالية الجامعة

من طرف كربوش هشام

قسم العلوم الإجتماعية

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

اختصاص عمل و تنظيم

2016

جامعة العربي بن مهدي أم البواقي

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

عنوان الأطروحة :

إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل

مقاربة نسقية لفعالية الجامعة

مقدمة من طرف

كربوش هشام

مقيمة ومناقشة من قبل الأعضاء

أ.د حمودي رواق أستاذ التعليم العالي

مشرف

أ.د مصمودي زين الدين أستاذ التعليم العالي

رئيسا

أ.د رواق عبلة أستاذ التعليم العالي

مناقشا

أ.د هادف أحمد أستاذ التعليم العالي

مناقشا

د.بن زروال فتيحة أستاذ محاضر أ

مناقشا

د. خلاصي مراد أستاذ محاضر أ

مناقشا

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تشخيص إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي الجزائري والتشغيل من خلال دراسة مدى فعالية نظام التكوين المتبع في جعل الجامعة الجزائرية نسقا مفتوحا على المجتمع الجزائري، يخدمه ويكون مخرجات مناسبة لمؤسساته؛ خاصة وأن المقارنة التي أجراها الباحث بين وضعية التعليم العالي والتشغيل عند اعتماد الإصلاح، و وضعيتهما بعد 10 سنوات من التطبيق أظهرت وجود خلل على مستوى العلاقة بين التكوين الجامعي والتشغيل.

هذا الخلل الذي تأكد للباحث أن ما توفر من نماذج نظرية حول تقييم الفعالية التنظيمية ، وطرق تقييم الجامعة لا تستطيع كشفه. وعليه فقد قام الباحث معتمدا على المقاربة النسقية باقتراح نموذج خاص في تقييم فعالية نظام التكوين التي تم تحديدها في مدى قدرة نظام الجامعة على استغلال قدراتها ومواردها المختلفة من أجل القيام بمهام التكوين والبحث العلمي، ومدى مساهمة هذان الأخيران في سد حاجات الأنظمة الفرعية للمجتمع، وأن فعالية نظام التكوين الجامعي تتحدد من خلال قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، سواء في علاقته كنظام بباقي الأنظمة أو التي تكون ضمنية في عمل عناصر النظام ذاته.

قام الباحث وفق هذا النموذج المقترح بإجراء دراسة حالة لجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي مستخدما المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دراسة الحالة ، وجمع بيانات كمية وكيفية عن طريق تقارير وإحصاءات رسمية إلى جانب مقابلة 425 فردا ممثلين لجميع تخصصات التكوين في الجامعة، ومعبرين عن العناصر الرئيسية في النسق، تم اختيارهم قصديا باعتماد أسلوب كرة الثلج.

وأفضى التحليل الكمي والكيفي للبيانات إلى النتائج التالية:

فعالية نظام التكوين كنسق مفتوح مع أنساق المجتمع:

- عدم قدرة منظمات المحيط على تحقيق نمو مناسب، جعلها غير قادرة على تحديد كمية ونوعية مطالبها، مما يجعل أي هدف تضعه الجامعة لا يعبر بالضرورة عن حاجات منظمات المجتمع.

- علاقة منظمات المجتمع بالجامعة هي علاقة كلاسيكية، حيث لا تؤثر المنظمات وفقها في سيورة التكوين الجامعي، بينما تهتم منظمات دعم التشغيل فقط بتصريف الفائض من مخرجات الجامعة (احتواء مشكلة التوظيف آنيا وتأجيلها وتعديل شدتها).

في ما يخص الجامعة كنسق :

بالنسبة للمدخلات (مستوى الاستغلال):

- غياب أو عدم وضوح المشروع البيداغوجي للطالب الملتحق بالجامعة .

بالنسبة للتكوين (مستوى مراقبة التحويل):

- غياب الاستعداد وقابلية الموارد البشرية للجامعة الجزائرية لدعم نظام التكوين.
 - صعوبة توفير مناخ مناسب لتحسين عملية التكوين والبحث العلمي.
 - فشل آليات الاختيار والتوجيه والمرافقة في التحضير للتكوين.
 - غياب بناء واقعي لعروض التكوين على أساس حاجات الأفراد والمنظمات.
 - غياب صورة واضحة عن هذا النظام، ناتجة عن عدم تحضير مسبق للمكلف الرئيسي لتطبيقه وهو الأستاذ الجامعي.
 - غياب مشروع مهني للطالب الجامعي.
- بالنسبة للمخرجات (مستوى الإخراج):

- فائض في مخرجات الجامعة مقارنة مع احتياجات سوق العمل الكمية.
 - معظم خريجي التكوين الجامعي ذوو كفاءات قاعدية تحتاج إلى تكوين إضافي في غالب الأحيان لتصبح قابلة للاستغلال الوظيفي، وبالتالي غياب مشروع حياة بالنسبة للمختص الجامعي المتخرج.
- بالنسبة للتغذية الراجعة (مستوى التسويق):

- العلاقات بين الجامعة ومنظمات المجتمع تحكمها نصوص قانونية فقط، وهي غير مفعلة في الواقع؛ لا تتوفر حتى على إجراءات وأحكام تنفيذية. أما على المستوى العلمي ونقل المعارف فإن التعاون بين الجامعة ومنظمات المجتمع يكاد يعدم، لغياب مساقات بحثية تهتم بحاجات وتطوير المنظمات، وبالتالي فالتبادلات تدل على علاقات سطحية.

وإجمالاً تتلخص نتائج البحث في أن:

الجامعة تقوم باحتضان مشكلة التشغيل وإعادة هيكلتها، ومنحها وقتاً، وهي منظمة معزولة ومنغلقة على نفسها، على غرار منظمات المجتمع المحيطة بها.

وعليه فإن إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي والتشغيل من خلال تناول فعالية نظام التكوين الجامعي من منظور نسقي تتجسد في فشل نظام التكوين في حل المشكلات التي تواجهه على مستوى الجامعة كنسق، أو في حل المشكلات التي تواجهه علاقته التفاعلية مع باقي أنساق المجتمع الكلي.

أي فشل إصلاح التعليم العالي في الجزائر من خلال اعتماد نظام "ل م د" في مواكبة إصلاحات الدولة في مجال الاقتصاد، لغياب مساقات تكوينية تخدم المجتمع، وغياب مساقات بحثية توجه تطور المجتمع.

Abstract:

This research aimed to identify the problematic relationship between the university educational system and employment in Algeria; through studying the effectiveness of the adopted educational system in making the Algerian university an open system that serves the community and supplies its different institutions with appropriate outputs. Especially, that a comparison made by the researcher between the higher education and employment at the adoption of the reform, with them currently has revealed the existence of a malfunctioning in this relationship. Both available theoretical models about organizational effectiveness assessment and university assessment methods cannot diagnose this malfunctioning according to the research literature analysis. He has therefore, suggested a systemic model for assessing university system, that defines university effectiveness on one hand as the ability of its system to use its different resources and capacities to achieve training and research tasks, beside to what extent the latter contribute in meeting community units' needs, and on the other hand as its ability to solve the different problems that could appear within its relationship with the surrounding systems, or connected to its own subsystems.

The suggested model has been applied on L'Arbi Ben Mhidi University (Oum El Bouaghi) as a case study; using descriptive method, and quantitative and qualitative data collected through interviewing a snowball sample of 425 individual representing all disciplines, and university system's main elements.

The quantitative/qualitative analysis of the collected data showed the following results:

Concerning the educational system as an open system with the community systems:

The inability of the surrounding organizations to achieve appropriate growth, made them unable to determine quantitative or qualitative demands, prompting the university to work to achieve objectives somehow distant from the community organizations' needs.

Community organizations have a classical relationship with the university. According to it, these organizations do not affect the educational process at the university, and employment support organizations are just interested in absorbing the surplus of university outputs.

Concerning the university as system:

For the inputs (exploitation level):

Absence or lack of a clear educational project among university new students.

For the education (transformation control level):

Lack of readiness and susceptibility among Algerian University human resources to support the adopted educational system.

Difficulty of providing an appropriate climate to improve the educational process, and scientific research.

Failure of selection, orientation, and tutoring mechanisms in creating motivation among students.

Educational programs offered are not sufficiently related to individuals and organizations' needs.

Lack of a clear representation about this system, as a result of unprepared faculty members, the main executive agent of this system.

Absence of a professional project among university students.

For the Outputs(output level):

A surplus of university outputs comparing with labor market quantitative needs.

Most of university graduates have just basic competencies that need to additional training to become ready to be professionally exploitable, thus absence of a life project among the university graduate.

For the Feedback(marketing level):

- The relationships between the university and community organizations are just ink on paper governed by legal texts but not effective on field.
- Scientifically speaking, the cooperation between the university and community organizations is almost non-existent, due to the absence of scientific research orientation concerned with the organizations development and needs. Thus, the exchanges indicate superficial relationships.

Overall, the search results can be summarized as follows:

The university embraces, postpones, and restructures the employment problem. And it is a closed and isolate organization similar to the surrounding community organizations. Therefore, the problematic relationship between the university education and employment through studying the university educational system effectiveness adopting a systemic approach is reflected in the failure of the educational system in solving the problems faced within the university system, or within its interactive relationship with the other systems in the whole community.

This means that the Algerian higher education reform through the adoption of LMD system has failed to cope with the economical reforms, due to the absence of educational orientations that serve the community and scientific research focus on community development.

فهرس المحتويات :

ملخصات الدراسة :

مخطط الرسالة :

مقدمة الدراسة :

الفصل الأول :الإطار العام لمشكلة البحث :

- 14 1.مشكلة البحث:
- 24 2.التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث :
- 26 3.أهداف البحث:
- 27 4.أهمية البحث :
- 28 مراجع الفصل:

الفصل الثاني : المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

تمهيد :

- 32 1. تعريف المنظمة.
- 37 2.أنواع المنظمات .
- 40 3.أهداف المنظمات .
- 42 4. وظائف المنظمة.
- 44 5.الأنظمة الفرعية للمنظمة.
- 45 6.مكونات المنظمة.
- 48 7.مسؤوليات المنظمة.
- 49 8.مستويات المنظمة.
- 50 9.حياة المنظمة.
- 53 10.دراسة فعالية النظام.
- 83 11. المنظمة المتعلمة.
- 88 12.تطور المنظمات الجزائرية.
- 92 13. أجهزة التشغيل المستحدثة ودورها في معالجة البطالة في الجزائر.
- 100 14. مميزات سوق العمل الجزائري.

101	15. تكوين الإطار في الجزائر.
104	خاتمة
	الفصل الثالث :الجامعة والتكوين الجامعي
111	تمهيد:
112	1.التعريف بالجامعة .
116	2.نشأة الجامعة عبر التاريخ.
118	3.بنية الجامعة .
119	4.أدوار الجامعة.
120	5.أهداف الجامعة .
123	6. وظائف الجامعة.
128	7.أنماط الجامعات .
132	8. التنظيم في الجامعة.
135	9.استقلالية الجامعة واتخاذ القرارات.
137	10.تسيير هيئة الجامعة.
151	11.التمويل في التعليم العالي.
153	12.تطور الجامعة و أنظمة التعليم العالي في الجزائر.
174	13. نظام LMD و الإصلاح في الجامعة الجزائرية.
189	خاتمة

الفصل الرابع :

النموذج النسقي المقترح لتقييم فعالية التكوين الجامعي في التشغيل:

200	تمهيد :
201	1.طرق تقييم الجامعة:
201	1.1.تقييم الجامعة كمنظمة
205	2.1. إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتقويم التعليم العالي :
216	3.1.الحوكمة:
219	4.1. تقييم الجامعة من خلال تصنيف الجامعات :
228	تعليق

2.النموذج النسقي المقترح لتقييم الفعالية الجامعة الجزائرية

- 230 تمهيد
- 231 1.2. مبادئ النموذج النسقي المقترح .
- 232 2.2. معايير تطبيق النموذج النسقي المقترح .
- 234 3.2. أهداف النموذج النسقي المقترح .
- 235 4.2. ماهية النموذج .
- 239 5.2. عناصر و مؤشرات النموذج المقترح .
- الفصل الخامس : الإجراءات الميدانية للدراسة:**
- 249 1. البحث الاستطلاعي:
- 254 2. البحث الأساسي:
- 254 1.2. حدود البحث :
- 254 2.2. منهج البحث:
- 258 3.2. مجتمع البحث :
- 259 4.2. عينة البحث :
- 262 5.2. أدوات جمع البيانات :
- 268 6.2. الأدوات الإحصائية:
- 269 المراجع :
- الفصل السادس : عرض و تحليل النتائج :**
- 272 تمهيد
- 273 1. عرض البيانات في ما يخص علاقة الجامعة بباقي منظمات المجتمع:
- 238 1. واقع علاقة الجامعة الجزائرية بباقي منظمات المجتمع باعتبارها أنساق مفتوحة .
- 287 1.1. وضعية سوق العمل و التعليم العالي في الجزائر عند اعتماد الإصلاح:
- 275 2.1. وضعية سوق العمل و التعليم العالي للجزائر في 2013:
- 286 3.1. الاستنتاج من المقارنة :
- 288 4.1. واقع الشغل و التعليم العالي بولاية أم البواقي
- 293 2. فعالية نظام التكوين الجامعي المطبق كإصلاح للجامعة الجزائرية:

301	1.2. عرض و تحليل نتائج مدخلات النسق :
301	2.2. عرض و تحليل نتائج عملية التحويل في النسق :
301	1.2.2. دور فريق التكوين في عملية التحويل
311	2.2.2. دور البرنامج في عملية التحويل
314	3.2.2. دور نظام التسيير في عملية التحويل
230	3.2. عرض و تحليل نتائج مخرجات النسق :
326	4.2. عرض و تحليل نتائج التغذية الراجعة :
330	3. تحليل نظام التكوين الجامعي وفق النموذج النسقي المقترح :
336	4..النتائج :
339	اقتراحات الباحث :
341	توصيات الباحث :
344	مراجع الفصل :
346	المراجع الكلية للبحث :
363	الملاحق :
	فهرس الجداول :
261	جدول رقم (1) تركيب العينة و توزيعها حسب النسق.
263	الجدول رقم (2) أهداف المقابلات من حيث التصميم
281	جدول رقم (3) نسبة اليد العاملة النشطة.
293	جدول رقم (4) عرض نتائج مدخلات النسق حسب طلبة الجدع المشترك
295	جدول رقم (5) عرض نتائج مدخلات النسق حسب الأساتذة
301	جدول رقم (6) عرض نتائج دور فريق التكوين في عملية التحويل حسب طلبة التخصص:
305	جدول رقم (7) عرض نتائج دور فريق التكوين في عملية التحويل حسب الأساتذة :
308	جدول رقم (8) عرض نتائج دور فريق التكوين في عملية التحويل حسب المختصين المتخرجين:
311	جدول رقم (9) عرض نتائج دور البرنامج في عملية التحويل حسب المختصين :
213	جدول رقم (10) عرض نتائج دور البرنامج في عملية التحويل حسب الأساتذة :

- 214 جدول رقم (11) عرض نتائج نظام التسيير في عملية التحويل :
- 320 جدول رقم (12) عرض نتائج المخرجات حسب عينة مسؤولي مؤسسات الإدماج المهني:
- 322 جدول رقم (13) عرض نتائج المخرجات حسب المؤسسات الموظفة:
- 324 جدول رقم (14) عرض نتائج المخرجات حسب مسؤولي الجامعة :
- 326 جدول رقم (15) عرض نتائج التغذية الراجعة حسب مسؤولي الجامعة و المؤسسات الموظفة:

فهرس المخططات و الأشكال :

- 237 مخطط رقم (1) منظمات المجتمع كأنساق فتوحة
- 238 مخطط رقم (2) عناصر و مؤشرات فعالية نظام التكوين في الجامعة الجزائرية .
- 278 شكل رقم (3) مستوى النشاط الاقتصادي و مستوى التوظيف الجنس و الشهادة.
- 288 شكل رقم (4) هرم الفئة العمرية 2013 لولاية أم البواقي.

مقدمة البحث:

تهتم المجتمعات في خلال سعيها الدائم إلى التطور و الرقي إلى امتلاك الموارد البشرية المؤهلة و المعدة لعالم الشغل، حيث أصبح راسخا عند منظماته أن الميزة التنافسية بينها هي جودة موادها البشري، و حيث أن الإطارات هم من أكثر الموارد البشرية طلبا في المجتمع فإن الاهتمام بنوعية هذه الموارد أصبح يشكل هاجسا كبيرا للمنظمات و المجتمعات بشكل عام، ولأن هذه المنظمات ليس بمقدورها تكوين هذا النوع من الموارد ، أصبح على عاتق الدول الاهتمام به و تحسينه ، فما سعيها في تغيير الأنظمة و تعديل النفاثص والعيوب في التكوين إلا دليل على ذلك كما أنها تؤكد هذا الاهتمام من خلال تسخير مبالغ مالية كبيرة جدا للاهتمام بهذا القطاع، كما أن سياسات الدول و التنافس على السلطة غالبا ما تحدد جودة عروض المترشحين حول التعليم بشكل عام و التعليم العالي خصوصا، فالسياسة تعتمد على الاقتصاد، هذا الأخير الذي يعتمد على الموارد البشرية المؤهلة ،التي تكونها الجامعة خاصة من هذا المنطلق دائما يكون التكوين الجامعي مكمل و محرك أساسي لعجلة التنمية في أي مجتمع ، بل و أصبح المقياس الأساسي لتطورها و نموها.

إن سعي الدول إلى تحسين مخرجاتها من الإطارات ،غالبا ما يظهر من التعديلات المتكررة و المدروسة لبرامجها و معاييرها ، مما أوصلها إلى أنظمة جديدة كليا عما انطلقت به في البداية من هذه الفكرة البسيطة يعتقد الباحث أن نظام التعليم العالي في أي مجتمع يجب أن يراعي خصوصيات مجتمعه و حاجاته التي هو في سعي إلى تحقيقها ، ثم و لم لا تسيير هذا المجتمع و التخطيط لأبعد من إعداد الإطارات للتشغيل ،هذا الهدف الذي غالبا ما لقيت الدول صعوبات في تنفيذ برامجها نظرا لعدم استعدادها ماديا للأمر.

لكننا في الجزائر نلاحظ إصلاحات اقتصادية كبيرة شهدتها المجتمع ، مما شكل عند الدولة ضرورة لإجراء إصلاح في التعليم و التعليم العالي خاصة بشكل موازي لضمان الموارد البشرية اللازمة ، رغم هذا يلاحظ أن سعي الدولة لمواكبة الدول المرتبطة بها اقتصاديا قد جعلها تتبنى نظاما أجنبيا ، هذا ما وضع الباحث أمام صورة متناقضة ، فمن جهة فالجامعة بنت بينتها و هدفها خدمة مجتمعها ، و من جهة أخرى اعتمدنا نظاما للتكوين في جامعاتنا مبني وفق قواعد مختلفة عن مجتمعنا ، و لتحقيق حاجات لم تتوصل إليها منظماتنا بعد .

هذا ما جعل الباحث يباشر هذا البحث من خلال عرض و تفصيل للمنظمة أولا باعتبارها الشكل العام للجامعة و غيرها من المؤسسات التي تتفاعل مع الجامعة في الواقع ، ثم انتقل إلى عرض مفصل لمختلف التناولات التي اهتمت بدراسة فعالية المنظمات في خدمة المجتمع ،عله

يجد من النماذج ما يمكن استعماله في تقييم الجامعة ، إلا أن الباحث توصل في هذا الفصل أن النموذج المناسب لدراسة الجامعة لا يجب أن يبقيا بمنء عن المحيط ، وعليه ركز في دراسته على احد أكثر النماذج انفتاحا ، و أكثر المقاربات نجاحا في العصر الحالي و هي المقاربة النسقية. ثم انتقل الباحث إلى عرض أهم المحطات التاريخية للمنظمات الجزائرية من خلال الإصلاحات و التطورات التي حصلت حتى الفترة الحالية لكي تتضح نوعا ما السياسة المتبعة لتطور تكوين الإطارات في الجزائر، هذا العنصر الذي بين تطور العلاقة بين الإصلاحات في مجال التشغيل و نظيرتها في مجال تكوين الإطارات .

هذه الإصلاحات التي عرضها الباحث بشيء من التفصيل عندما تطرق للعنصر الأساسي في الدراسة و هو الجامعة ، فبعد أن حاول تحديد مفاهيمها التي تركز على أنها هيئة تهتم بتكوين إطارات المجتمع المؤهلة للعمل وفق معايير يحددها المجتمع بالإضافة إلى تطوير البحث العلمي و التكنولوجي و ضمان نشر الثقافة ، حاول تحديد مختلف العناصر التي تبين الجامعة كمنظمة مرتبطة بالمجتمع ، ففصل في تنظيمها و مسؤولياتها و أهدافها إلى أن وصل الباحث إلى عرض تاريخي لمختلف الإصلاحات المعتمدة في الجامعة الجزائرية حتى اعتماد نظام جديد مستورد من أوروبا هو ل م د.و حاول الباحث بهذه الطريقة إجراء مقارنة نظرية لبعض التجارب العالمية في تطوير أنظمة الجامعات ، ثم تحديد دوافع و أهداف نظام التكوين الحالي في أوروبا و آليات تطبيقه ، ثم محاولة تحديد الأسباب التي دفعت بالجامعة الجزائرية لاعتماده .

وقد حاول الباحث اعتماد ما جاء في فصل المنظمة من خلال عرض مختلف الآليات والأساليب المعتمدة من قبل الباحثين في الجامعات و الهيئات الأخرى في المجتمع لضمان مستوى أداء مناسب للجامعة كنظام لتحقيق غاياته ، فبين وجهة نظره فيما يتعلق بنماذج قياس فعالية التنظيم و إمكانية تطبيقها على الجامعة الجزائرية ، و تأكد للباحث أن أحسن طريقة لدراسة الجامعة هي من خلال وضعها في نسق المجتمع ، و تحليل التفاعلات و الأدوار الجزئية التي تحدث داخلها للوصول إلى التفاعلات و الأدوار الخارجية التي تحدث مع باقي منظمات المجتمع، ولكي يبني نموذجا مناسباً للجامعة الجزائرية قام الباحث بالبحث في مختلف معايير التصنيفات العالمية المتبعة للجامعات ، ثم الانتقال إلى إمكانية الاستعانة من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في بناء هذا النموذج ، بعدها تطرق الباحث لما تعنيه الحاكمية في المنظمات الأخرى عموماً والجامعة بشكل خاص، و حاول من خلال هذا العرض التعرف على مدى إمكانية تطبيقها أو الاستفادة منها في موضوع الدراسة.

ونظرا لما لاحظته الباحث من صعوبات تبني ما هو معروض من المعايير و المؤشرات التي تحاول تقييم الجامعة الجزائرية سواء باعتبارها تنظيما عاديا أو بالاعتماد على خصائصها و دورها ، فقد ثبت أن على الباحث أن يصمم نموذجا خاصا بالجامعة الجزائرية عموما و جامعة العربي بن مهيدي خاصة ، حتى يتمكن من دراسة إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل بالاعتماد على تحليل فعالية نظام التكوين الجامعي المتبع تحليلا نسقيا .

للإجابة على هذا الإشكال استعرض الباحث في الشق الأول من الدراسة وضعية التعليم العالي والشغل عند اعتماد الجزائر لنظام التكوين لأول مرة في سنة 2004 ثم انتقل إلى وضعية كل منهما بعد مخططين إصلاحيين اعتمدهما الدولة في فترة تقارب عشر سنوات ، أي في سنة 2013 للتوصل إلى ما إن كان هذا الإصلاح قد حقق شيء سواء على مستوى التكوين أو حتى على مستوى منظمات المجتمع.

ثم اعتمد الباحث على دراسة الحالة كطريقة منهجية تدخل في إطار المنهج الوصفي التحليلي، الذي حاول تحليل ماهية وأسباب هذه المشكلة في العلاقة بين التكوين الجامعي والتشغيل بالاعتماد على المقابلات نصف الموجهة ، في استقراء النتائج من عينات متنوعة من أطراف النسق الفاعلين فيه ، و الذين اختيروا بعناية خاصة و وفق شروط معينة .

و عليه يهدف الباحث في النهاية إلى البحث في إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل ، من خلال بناء و تطبيق نموذج نسقي يقيم من خلاله فعالية نظام التكوين الجامعي من منظور نسقي ؛يفسر من خلاله الأسباب التي أدت إلى العلاقة الحالية بين التكوين الجامعي و التشغيل؟

الفصل الأول : الإطار العام لمشكلة البحث :

- 14 1. مشكلة البحث:
- 24 2. التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث :
- 26 3. أهداف البحث:
- 27 4. أهمية البحث :
- 28 مراجع الفصل:

1. مشكلة البحث:

يحتاج المجتمع كي يتطور إلى معارف وموارد بشرية قادرة على البحث و التجريب و تنفيذ الأفكار و المهام في مجال نشاط منظماته، وقد استوعبت الدول المتطورة هذا المنطق منذ القرون الماضية ، فأولت الكثير من الاهتمام للتعليم ، و ذلك ابتداء من مستوياته القاعدية وصولا إلى التعليم العالي ، هذا النوع من التعليم الذي يهتم بتكوين أحسن الكفاءات التي سوف يحتاجها المجتمع لدرجة أنه أصبح يطلق عليه بالتكوين الجامعي،و بما أن المجتمعات في تطور مستمر فإن التكوين الجامعي كذلك ، لأن كل مجتمع ينشئ جامعتة الخاصة و يحدد لها أهدافها بناء على ما تمليه عليه مشاكله و طموحاته وتوجهاته السياسية ، الاقتصادية و الاجتماعية (فضيل دليو و آخرون،2006. ص 78) ما مكن الجامعات من القيام بدورها في تطوير المجتمعات،حيث تشير الأدبيات التاريخية أنه كلما شيدت المجتمعات القديمة جامعات إلا و سجل التاريخ تطور و ازدهار هذه المجتمعات، فحضارة المصريين نتجت عن دور العلم في تعليمهم الكتابة و علوم الدين ... ثم مكانة الفراعنة ، حين اهتمت دور العلم بتخريج الكوادر الفنية و الإدارية التي تحتاجها ، أما المجتمعات العربية و الإسلامية فقد أنشأت الجامعات و ازدهرت بعد مجيء الإسلام ما جعلها أقرب من حيث الشكل و التنظيم و الأهداف إلى جامعات العصر الحالي ، حيث يرجع المؤرخون الفضل في قوة الحضارة الإسلامية إلى دور الجامعات على شكلها آنذاك في نشر علوم الدين وتدریس الفلسفة و الترجمة و علوم الحياة... ، بعدها نجد الأثر في جامعة بولونيا عند الأوربيين حيث بدأت بتدریس القانون ، ما شجع على ظهور النهضة الأوربية... و تعاضم دور الجامعات في مجتمعاتها عبر التاريخ حتى وصل إلى درجة أن تقيم هذه الأخيرة على قدر كبير وفق ما وصل إليه مستوى جامعاتها.

فالدول الأكثر تطورا هي تلك التي لديها أكثر و أحسن الأدمغة ، حيث تستثمر جامعاتها أموالا كبيرة لتكوينها ، تستمدتها ليس من هياكل الدولة و مواردها المالية فقط بل تسعى المؤسسات الاقتصادية خاصة إلى المساهمة في تمويل الجامعات نظير ما تسترده منها من

بحوث و تكنولوجيا تفيد في تطويرها ، بالإضافة إلى الاستفادة من الموارد البشرية المؤهلة التي تكونها هذه الجامعات.

لذلك فتطور و نمو المؤسسات في المجتمع ،دائما ما يجدد بحثها المتنامي عن أفراد جدد قادرين ليس على تنفيذ مختلف النشاطات بالكفاءة المطلوبة فقط بل و الدفع بالمؤسسات إلى مكانة أحسن في المجتمع ، هذه الأطارات التي دائما ما تكفلت الجامعة بتكوين النخبة منها إن البحث عن أداء أحسن لمخرجات الجامعات من الأطارات دائما ما يدفع إلى تحسين عمل الجامعة ، الشيء الذي يجعل من هذا التفاعل ديناميكيا ، و هو ما دفع بهياكل الدول إلى البحث و التركيز على إيجاد آليات و طرق مناسبة لضمان هذه العلاقة المهمة المتجسد في ما يسمى بآليات التشغيل و التي تعبر عن مختلف التدابير والآليات التي تعتمد عليها الحكومة في سبيل استحداث مناصب شغل بشتى أنماطها خلال فترة محدد،و هي بذلك الوجه المقابل لسياسة مكافحة البطالة ، لذلك فمعالجة قضية التشغيل تقتضي من جهة، تحليل مشكلة البطالة وأسبابها وبنيتها، وهو ما يمثل تحليل احتياجات سوق العمل من حيث حجم ونوع طلب المؤسسات ، و من جهة أخرى تحليل جانب العرض، الذي تمثله مؤسسات التكوين و على رأسها الجامعة باعتبارها مكونة لإطارات المجتمع و نخبته ، وتنبثق أهمية هذا التحليل الثنائي من ضرورة تحقيق التوافق المستمر بين عرض العمل والطلب عليه من حيث الكم والكيف ، هذه المعادلة التي من الصعب جدا القيام بتجسيدها في واقع المجتمعات إلا من خلال مساهمة منظمات المجتمع الموظفة للموارد البشرية من جهة ، و منظمات التكوين الجامعي من جهة أخرى في حل هذا الإشكال المتعلق بالحفاظ على المجتمع ككل.

تعتمد منظمات المجتمع في سعيها إلى تحقيق النمو على نماذج تحاول من خلالها تقييم فعاليتها كتنظيمات في المجتمع حيث تمكنها نماذج التقويم هذه من تطوير قدراتها و تجسيد أهدافها و تحقيق حاجاتها و حاجات مجتمعتها ، لذلك نجد تنوعا في المعايير ، واختلافا في النماذج ، تحاول من خلالها تقييم مستوى أدائها بالنسبة للمجتمع و بالنسبة لقدراتها و أهدافها ، و قد اختلفت هذه النماذج وتميزت من منظمة لأخرى ، و كل منها ركز على معيار أو مجموعة معينة من المعايير يراها الأقدر على تقييم فعالية منظمته أحسن تقييم ،مما يمكنها من النمو و الاستمرار ، كما تختلف معايير التقييم كذلك حسب نوع خدمات المنظمة و

منتجها، و البيئة الموجودة فيها ، إلا أنها تبقى مرتبطة بالموارد البشري كأهم عنصر و الذي تهتم الجامعات بتكوين الإطارات و النخبة منه ، حيث اقتصرت مسؤوليتها في تهيئة الكفاءات المهنية وترقية المناخ الأكاديمي ومساندة الرغبات التعليمية ودفع الكفاءات العلمية إلى درجات الإبداع والإتقان والكشف والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع وعلى العالم بالآمال المنشودة التي تقع على الجامعة مهمة تحقيقها. من خلال عمليات التقويم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل بالجامعة (الخثيلة ،2000) ،كألية لضمان مستوى معين من المخرجات التي تتناسب و نوعية الأثر المرغوب فيه في المنظمات بشكل خاص و المجتمع عموماً.

إن هذا التصور هو من أهم الدوافع الحقيقية و راء ظهور أنظمة تكوين جامعي تسعى إلى تحقيق مخرجات ذات كفاءات علمية و عملية عالية ،إلى درجة أن نوعية و كمية احتياجات سوق العمل هي ما دفع بالجامعات إلى تطوير أنظمة تعليم و تكوين يتماشى و هاته الاحتياجات ،و يلحظ الدارس لتطور تنظيم و آليات التكوين في الجامعات العالمية تغيراً مستمراً لبناء و فحوى التكوين الجامعي بما يتماشى و سوق العمل ، دائماً من أجل تزويد المجتمع بالموارد البشرية التي تضمن الاستقرار و النمو، فتجربة الولايات المتحدة الأمريكية في التعليم العالي ما هي إلا تشجيع للتميز ، سواء بحرية اختيار الطرق التعليمية المناسبة أو بتدعيم الاستقلالية في تنظيم جامعاتها ، فقد دعمت اهتمامها بالتعليم العالي من خلال التركيز على انفتاح مؤسسات التكوين العالي وخضوعها لقوى السوق ، و ربطها برغبات الطالب، وتناسب خدماتها و عروضها مع حاجات المجتمع. لذلك تفوق ميزانية التعليم على ميزانية الدفاع، حتى أن(80%) من ميزانية الدفاع مقسمة بين التعليم و البحث العلمي.(أبو بكر العولقي1998 ص 59) .

والجدير بالذكر أن هذه العلاقة تحكمها الجوانب الاقتصادية أكثر مما تحكمها القرارات السياسية ، و حتى إن تدخلت هذه الأخيرة فسوف تنصب في إطار الخدمة الاقتصادية لا محالة ،سرعان ما استوعبت الدول الأخرى هذه الإستراتيجية و صارت تحاول بناء أنظمة تركز على التعليم بهدف تكوين أحسن الكفاءات لمجابهة الغزو الخارجي في مجال المعرفة والتكنولوجيا، (Marie-F. Fave-B 2007:P24) . وأصبح الأمر هاجساً للدول الأوروبية ، فبعد

أن سعت إلى التوحد اقتصاديا من قبل لمواجهة المنافسة الأمريكية ، أصبحت تبحث فيما بعد عن آليات و طرق تضمن تكويننا نوعيا و نطاق توظيف لهذه القدرات لتموين منظمات أوربا ولم لا باقي المنظمات بالموارد البشرية اللازمة ، ما مكنها من إيجاد أرضية صلبة لبناء اتحاد معرفي مكمل و أساس للإتحاد الاقتصادي اصطلح عليه بنظام ل.م.د . LMD.

و كثيرة هي الدول التي سارت في السياق نفسه و اقتنعت بضرورة تطوير التعليم الجامعي و الارتقاء به من مفهوم نظري مجرد إلى الوصول لخدمة المجتمع و تنميته فماليزيا كدولة حديثة اقتنعت بأن مصيرها مرتبط بالتعليم و خاصة الجامعي ، فأنفقت الملايير و السنوات على دراسة السوق و تحديد احتياجاته من الموارد البشرية الكفئة ، مما مكنها من تصميم تكوين ينتج المخرجات المناسبة ، ما سمح لها فيما بعد من التطور التلقائي في المعرفة و البحث العلمي ، و جامعات ماليزيا اليوم ليست من أحسن الجامعات فقط بل تعدت مرحلة تحقيق حاجات المجتمع إلى مرحلة قيادته ، فبعد أن كانت في فترة ليست ببعيدة من أضعف الدول النامية و لا تمتلك أي قدرات اقتصادية ، قررت أن امتلاكها لأي قدرات اقتصادية يجب اعتباره مخزونا قوميا لا يجب استنزافه ، و عليه اعتبرت أن المورد الحقيقي لها و الذي لا ينضب هو أفرادها . و قد استفادت بذلك من تجارب جاراتها التي سبقتها في هذا النهج ككوريا و اليابان و الصين ...، التي ركزت استثمارها في المعرفة و التعليم، ومكانتها العلمية المنافسة اليوم لأقوى الدول ما هي إلا تحصيل حاصل للجهود المبذولة في سبيل تنمية مواردها البشرية بالتكوين الجيد و تراكم الخبرات.

إن وعي الدول لأهمية التعليم و خاصة الجامعي يتجسد في أبسط أمثله في حجم الإستثمار فيه ، فهاهي الدنمارك مثلا تحتفظ بـ(40 %) من مدخولها من النفط للتعليم العالي وحده ، أي بإنفاق (8%) من إجمالي الدخل العام و تعتبر الباقي مخزونا قوميا للأجيال اللاحقة . كذلك الهند ، بلجيكا ...كلها اعتمدت الإستثمار في جامعاتها، و كان التطور و التنمية الشاملة مجرد تحصيل حاصل لجهودها ، و بالطبع فقد قدمت الجامعات ما تحتاجه مجتمعاتها لهذه الدول من طاقات بشرية و حصدت فيما بعد المعارف و العلوم و التطور بشكل عام.

(Tavenas F. 2003p198)

و عليه يتضح جليا أن تطور المجتمع مرهون بمدى توفره على موارد بشرية قادرة على تسييره و البحث في مشاكله و سد احتياجاته ، و لكي تتوفر هذه الموارد ، على المجتمع أن يبدأ في الاستثمار في موارده البشرية من خلال ترقية التعليم العالي و تطويره للوصول إلى تعليم نوعي مناسب لحاجات المجتمع و نقائصه.

إن اعتراف الدول بقيمة الجامعة هو ما دفع بالعديد من الجامعات إلى محاولة خلق نماذج و معايير، لا تنحصر في تقييم مستوى الجامعات بقدر ما تهدف إلى جعلها توجيهاً لتطوير الجامعات و تحسين نشاطاتها و جودة مخرجاتها ، فتصنيف شنغهاي (shanghai) ، و تصنيف كيو أس تايمز (QS Times) هدفها في الحقيقة هو إيجاد معايير تمكن الجامعات في حال تفعيلها على الواقع من بلوغ المستويات المطلوبة من التطور لها ولمجتمعاتها ، لكن الباحث يرى بأن هذه المعايير قد ابتعدت عن هذا الهدف عندما أصبحت الجامعات تسابق نحو المراتب الأولى ، مما جعلها (المراب) هدفاً في حد ذاته (التظاهر)، مما يؤثر في تغيير منحى و أهداف الجامعات و سياساتها حيث يصبح الهدف هو السعي وراء المظاهر و المراتب ، مع العلم أن بعض الجامعات في العالم تعتبر نفسها أرقى حتى من أن تصنف مع جامعات أخرى .

إن المعايير المستخدمة في تحديد و قياس جودة و فعالية المنظمات في المجتمع تختلف باختلاف نوعية المنظمات و أهدافها (Jacques Pelletier, 2006 p. 69) ، وارتباطها خاصة بالبيئة الموجودة فيها، كما أن الاهتمام الكبير بخصوصية الجامعة كمنظمة تكوين و دورها الجوهرية في تزويد باقي المنظمات في بيئتها بالكفاءات المطلوبة لتطوير المجتمع. قد صعب من إيجاد نموذج يمكن الاعتماد عليه لتقويم فعالية الجامعة كنظام في مجتمعها ، و تحسين علاقتها بباقي الأنظمة، ما دفع بالباحثين في هذا المجال لمحاولة إيجاد معايير أخرى لتقييم الجامعة كمنظمة وتقويمها ، فحدد البعض ما يسمى بمعايير جودة الجامعات ، التي اختلفت من دولة لأخرى و من جامعة لأخرى. كما أن محاولة اعتماد معايير موحدة قد يقصي بعض الجامعات مما قد يدفعها إلى الرياء وتغليب الظاهر على الواقع مما يبعدها عن رسالتها العلمية و دورها الحقيقي في المجتمع ، فحاولت بعض المنظمات و الجامعات خلق نماذج أخرى تعتمد على مؤشرات أكثر علمية و عملية، على شكل التصنيف العالمي

للجامعات ، حيث لم يسلم هذا الأخير من الداء نفسه ، حيث راحت كل جامعة تتخذ مجموعة من المعايير التي تراها مقومة للجامعة و تعتمدها، مما أظهر تصنيفات عديدة على المستوى العالمي و الإقليمي .

و تنوعت المؤشرات من خلال هذا النظريات التي تحاول وضع تقييمات للجامعات بهدف تحسين أدائها و تحيين خدمتها للمجتمع أكثر فأكثر. لكن لا يجب أن تبعدنا هذه النماذج عن الإهتمام بالدور الحقيقي للجامعة و هو خدمة مجتمعها ، لذلك يرى الباحث أن تقييمها يجب أن يكون على أساس قدرة الجامعة على خدمة مجتمعها ، فيجب أن يعتمد نموذج و مدخل التقييم على تحليل حاجات المجتمع كأول خطوة ، ثم مدى قدرة الجامعة على سد تلك الحاجات من خلال مده بالموارد اللازمة لاستمرار نموه ، على أن يؤدي ذلك إلى التقييم. أي أن دراسة نظام التكوين الجامعي، يجب أن يكون على مستويين ، الأول متعلق بمدى تعبير أهدافه كنظام عن حاجات المجتمع الموجود فيه ، و الثاني مرتبط بمدى قدرة نظام التكوين الجامعي على تحقيق تلك الأهداف حسب إمكانياته طبعاً ، مما يجعله قابلاً للتطبيق على أي جامعة و في مختلف البيئات ، بأن تحدد من جهة احتياجات المنظمات الموجودة في محيط الجامعة ، و من جهة أخرى أن تحدد قدرات الجامعة على تحقيق تلك الاحتياجات. إن هذا التناول يؤكد على البحث في مجموعة العناصر المتفاعلة لتقييم فعالية الجامعة في خدمة المجتمع ، و أن الجامعة تعتمد على المجتمع في تزويدها بالمدخلات ، كما تعتمد عليه في إدماج المخرجات ، حتى تبقى موجودة، لذلك فالتناول النسقي ضروري في تصميم نموذج التقييم المناسب لكي يمكننا من تحديد نقاط القوة و الضعف في النظام ضمن بيئته و محيطه ، حيث يصبح نظام التكوين قادراً على تحقيق حاجات مختلف منظمات المجتمع، بأن يقوم نظام التكوين الجامعي بتحويل مخرجات منظومة التربية ، التي هي مدخلات له إلى مخرجات في شكل مختصين ،يصبحون بدورهم مدخلات لمؤسسات المجتمع الاقتصادية و الخدماتية و الصناعية... الخ هذه المخرجات التي تطور المنظمات من خلال الأداء المناسب في ميدان العمل ، و حل المشكلات التي تواجهها بالبحث العلمي.

و لا يختلف هذا الطرح في حقيقة الأمر عما اتجهت إليه معظم الدول المتطورة عند البحث عن نماذج سليمة لتطوير جامعاتها من أجل تطوير مجتمعتها ، و الأمثلة كثيرة عن أنظمة تكوين ناجحة في العالم مبنية على أساس خصائص و احتياجات المجتمع ، و سوق العمل بالتحديد ، فتميز النظام الجامعي المتبع في الولايات المتحدة الأمريكية بتشجيعه للتنوع في البرامج و الاختلاف في الأنظمة ، إنما يرجع إلى أن الميزة الأساسية في مجتمعه هي الاختلاف و التميز ، في حين فكرت الدول الأوروبية بتوحيد نظام التكوين الجامعي بعد أن توحدت اقتصاديا لأنها كانت في حاجة إلى مجابهة خطر الهيمنة الأمريكية . كما أن ماليزيا التي اعتمدت على التعليم الجامعي لتكوين إطارات قادرة على البحث العلمي و التكنولوجي لتطوير نوع معين من الصناعة إنما هي تسعى لتغطية ضعف اقتصادها في هذه الميادين ، و الهند التي تساوى طلابها في مستوى تحصيل المعرفة ، بعد أن رفعت معايير التقييم المتبعة في مؤسساتها العلمية من مستويات المعرفة إلى مستويات الإبداع ، مما أنتج جيلا ميزته الإبداع ، كان له الفضل في إيصال الهند من دولة نامية ، إلى دولة منافسة للدول المتطورة في ميادين عديدة من العلوم و التكنولوجيا ...

ولا تشير النماذج و الأنظمة المطبقة في جامعات العالم المتطور إلى انه تم تصميمها وفق حاجات و أهداف المجتمع فقط ، بل تشير كذلك إلى أنه يمكن تقييم فعالية الجامعة من خلال البحث في نظام التكوين المتبع في الجامعة و مدى قدرتها على خدمة المجتمع ، لأن أنظمة التكوين هذه ما هي إلا إطار و نظام يمكن من تحديد حاجات المجتمع و تحويلها إلى أهداف تسعى الجامعة بإمكاناتها إلى تحقيقها ، ثم تقييم عملية تحقيق الأهداف بإعادة مقارنها مع حاجات المجتمع ، و هذا دليل آخر على أن أنظمة التكوين الجامعي في الأساس خاصة ، و لا يمكن ضمان نجاحها بتعميمها على مجتمعات أخرى إلا في ظروف مشابهة لتلك التي بنيت فيها ، كما لا يمكن تقييمها إلا وفق حاجات مجتمعتها والتي تعتبر الأسس التي صممت لأجلها ، و هو ما ينتج في النهاية إمكانية إجراء تقييم لفعالية الجامعة في خدمة المجتمع من خلال تقييم مدى قدرة نظامها على تحويل حاجات المجتمع إلى أهداف ، و مدى تحقيق تلك الأهداف وفق الإمكانيات المتاحة للجامعة كمنظمة ، لأنه من خلال تقييم فعالية النظام المفتوح سوف نحدد عناصر الإشكال في حال لم تتحقق الفعالية المطلوبة .

هذا التصور فتح التساؤلات حول إصلاح التكوين الجامعي في الجزائر من خلال اعتماد نظام أوربي للتكوين الجامعي (ل م د)، حيث كان هذا النظام ضرورة ملحة لدول الإتحاد الأوربي التي دعمت أنظمتها السياسية الوصول إلى وحدة اقتصادية ، ثم كان عليها أن توحد الأنظمة الممونة للموارد البشرية و الإطارات التي تحتاجها تلك المنظمات خاصة وأن هذه الأخيرة شهدت نموا مستمرا عقب فترة الإتحاد الاقتصادي ، ما زاد من الطلب على الموارد البشرية المؤهلة لذلك قلصت مدة التكوين في هذا النظام ، و جسدت حاجة سوق العمل إلى تخصصات دقيقة ، ما حرر عروض التكوين و ربطها أكثر بسوق العمل ، كما أوجد ما يسمى بتكوين الكبار ليتمكن الجامعة من تحيين و تجديد كفاءات الإطارات العاملة في منظمات المجتمع في ظل التطور التكنولوجي و المعرفي الحاصل في الجامعة ، كما أن تشجيع مبدأ التنافس بين المؤسسات انتقل حتى بين الطلبة ، مما ساهم في دخول المؤسسات الاقتصادية للمشاركة سواء في التمويل أو التكوين الجامعي (Fave-Bonnet. p104) فببساطة نظام (ل م د) كان ضرورة و حتمية ، صمم كي يساعد على استقرار الأنظمة السياسية و الاقتصادية في أوربا .

في المقابل شهدت الجزائر في سنة 2004 تاريخ اعتماد النظام نسبة بطالة (37 %) أكثر من (22 %) منها هم إطارات ، هذه الإحصائيات تدل على تواجد نسبة كبيرة من العمالة كفائض و أغلبها إطارات خريجي الجامعة ، فاعتماد نظام تكوين قصير المدة و سريع مقارنة مع ما كان متوفرا آنذاك أكيد أنه سيرفع هذه النسبة ، خاصة في ظل الركود الاقتصادي الكبير و عزوف الاستثمار الأجنبي لأسباب عديدة منها البيروقراطية في التسير، هذه الظروف التي أدت حتى بالكفاءات الجزائرية إلى الهجرة و البحث عن المكانة المناسبة خارج البلاد ، ما أنتج ما يسمى بظاهرة هجرة الأدمغة . و لا يشير الوضع الاقتصادي فقط عن خطورة اعتماد هذا الإصلاح ، بل أن تطبيقه جاء دون التحضير لتكوين و إعداد أساسي للأستاذ الجامعي ، العنصر الفعال في تفعيل النظام ، ما زاد من مقاومة أفراد الجامعة خاصة الأساتذة و الطلبة لهذا التغيير. ما يفسر حسب الباحث ظهور 655 احتجاج في مدة 10 سنوات أي بمعدل 65.5 احتجاج في كل سنة (إحصائيات فردية للباحث) ، وبمعدل احتجاج واحد في كل جامعة في السنة... حيث ترجع معظمها إلى الخوف من عدم الاعتراف بالشهادة الجديدة من جهة ، و

المطالبة بالماستر من جهة أخرى و هي دليل على عدم وضوح صورة التكوين و الشهادة و المستقبل المهني للمتخرجين من هذا التكوين رغم أن مفهوم مشروع الطالب هو ركن أساسي في التكوين من خلال نظام ل م د.

أن اعتماد المقاربة النسقية يجعل كل من الجامعة الجزائرية و باقي منظمات التشغيل عبارة عن عناصر في إطار النسق الكلي الذي يعبر عنه بالمجتمع، كما يجعل كل من الجامعة و منظمات التشغيل عبارة عن أنساق فرعية قائمة بذاتها تدخل في تكوين المجتمع من خلال وضعيتها و تفاعلاتها في ما بينها ، هذا ما وجه الدراسة نحو الكشف عن الخلل الموجود بين العنصرين السابقين المكونين للنسق العام للمجتمع ، فقد رأى الباحث أن للوصول إلى تحديد دقيق لعناصر الخلل أو الإشكال في النظام الكلي، يجب أولاً التعرف على وضعية العلاقة و مختلف التبادلات الموجودة بين كل من منظمات التشغيل من جهة و نظام التكوين الجامعي باعتباره العمود الفقري للجامعة و الذي يضبط جميع عناصرها و تفاعلاتها ، و من جهة أخرى يجب دراسة الجامعة كمنظمة مفتوحة على المجتمع ، لأنه بهذه الطريقة يمكن تحديد مكانتها و تفاعلاتها مع باقي عناصر النسق العام للمجتمع.

إذا استطعنا أن نلخص ما جاء من تقديم ، فسوف نقول ، أن الجامعات كلما تطورت دفعت بالمجتمع للتطور من خلال تزويد منظماته بالإطارات المختصة المناسبة ، وأن المنظمات دائماً في سعي إلى التطور و الحياة ، و أن الجامعة هي منظمة في حد ذاتها ، و أن كل المنظمات تسعى إلى خلق معايير و نماذج تتمسك بها من أجل تحقيق النمو و الاستمرار لأن تعدد نماذج التقييم سواء للمنظمات أو للجامعة على شكل خاص هو دليل أن الجامعة يجب أن تقيم على أساس أنها منظمة تقوم على خصائص و أدوار مهمة ترتبط مباشرة بمجتمعها ، فكيف لها أن تحقق فعالية في ظل اعتماد نظام تكوين مستورد من مجتمع آخر ، تم تصميمه وفق مميزات و حاجات أفراد و منظمات أخرى ، ضمن قدرات و إمكانيات جامعات أخرى متباينة؟ هل المشكلة في نموذج الإصلاح (نظام ل م د) أم يتعلق الأمر بضعف منظمات المجتمع الجزائري في مواكبه و تقديم التفاعل و الدور المناسب؟ وضعية منظمات التشغيل و سوق العمل الجزائري عند اعتماد الإصلاح؟ هل مكنتها وضعيتها السابقة من دعم الإصلاح كما هو الحال بالنسبة للنماذج العالمية و خاصة الـ ل م د الأوربي؟ و ما هي

مقومات نجاحه في هذه الحالة؟ وبما أن الجامعة الجزائرية يجب أن تلبي حاجات مجتمعها فهل يمكن لهذا النظام الجديد أن يصلح العلاقة بين الجامعة و مؤسسات المجتمع و الأفراد و هل يستطيع المجتمع خاصة أن يوفر القاعدة الأساسية التي تدعم نظام التكوين المعتمد؟ كذلك لا يمكن أن نستثني عناصر الجامعة كنسق في حد ذاته في وجود الإشكال؟ هل لدينا المدخلات المناسبة؟ ما هو دور المكونين في هذا الخلل؟ هل يتعلق الأمر بما هية و تطبيق البرامج و آلياتها؟ هل يمكن للجامعة بإمكاناتها الحقيقية أن تواكب هذا الإصلاح؟ ما نتوقع من الجامعة الجزائرية بعد الإصلاح؟ هل حقق ذلك فعالية تنظيمية للجامعة؟ في هذه الحالة لن يكون هناك إشكال مطروح، و إلا أين تكمن إشكالية عدم تحقيق الجامعة لفعاليتها كنسق مفتوح؟

تساؤلات البحث:

إن اعتماد الدولة لنظام ل م د هدفه تحقيق فعالية الجامعة كنسق مفتوح على منظمات المجتمع، أما إذا لم يتمكن هذا النظام من تحقيق فعالية تنظيمية فيجب الوقوف على الأسباب أو العناصر المسؤولة عن ذلك، و عليه كانت تساؤلات الدراسة في الاتجاه التالي:

التساؤل الرئيسي:

أين تكمن إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي في الجزائر و منظمات التشغيل؟

التساؤلات الفرعية: بما أن الجامعة نسق مفتوح، و النسق يبني على إدخال حاجات

المجتمع و تحويلها إلى مخرجات، كان من الضروري البحث أولاً في:

1. هل الإشكال في علاقة الجامعة بباقي منظمات المجتمع باعتبارها أنساق مفتوحة؟

2. هل المشكلة في عدم فعالية نظام التكوين الجامعي المطبق في الجزائر كإصلاح للجامعة

الجزائرية باعتبارها نسق قائم بذاته؟

2.التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث :

يريد الباحث ضبط و توضيح بعض المفاهيم ، بالطريقة المناسبة لبحثه ، و كما يراها مناسبة للنموذج المقترح، حيث جاءت على الشكل التالي:

- قابلية المدخلات للتكوين :

تتحد قابلية المدخلات للتكوين من خلال البحث عن مشروع البيداغوجي للطالب و التعرف عن طبيعة الأسباب التي أدت لاختياره لتخصصه ،أما عند الأستاذ عن المميزات التي تسمح بتوافق تكويني للطالب مع تخصصه .

أما كيميا فهو من خلال حساب متوسطات الطلبة للأساتذة وللحجرات و مختلف الوسائل البيداغوجية ، بالإضافة إلى استغلالها الفعلي.

قدرات الجامعة المادية : مجموع المنشآت و المباني و الوسائل و الأجهزة... التي تستعملها الجامعة في مهمتها.

قدرات الجامعة البشرية : مختلف الأفراد الموظفين لدي مؤسسة الجامعة.

-عملية التحويل : هي عملية تهدف إلى خلق أو تدعيم المشروع المهني عند الطالب من خلال إكسابه لمعارف و مهارات و كفاءات في مدة 3 سنوات على الأقل تمكنه من أداء عمله كمختص بعد التخرج. حيث تعتمد عملية التحويل على العناصر التالية:

- النظام : مختلف القوانين البيداغوجية و الإدارية التي تسير المؤسسة الجامعية و الأفراد المنتمين إليها على شكل مراسيم ،تعليمات ، نصوص... وفق ما تسمح به قوانين نظام التكوين في ل م د ، التي تضبط و تحدد عملية الاختيار التوجيه ،التكوين ،التقييم، والمرافقة البيداغوجية .

- فريق التكوين:مجموعة الأساتذة القائمين بالمهام التالية :تصميم البرامج ، تنفيذها ،تصميم تقييمها ، القيام بالمرافقة البيداغوجية للطالب ، و البحث العلمي .

-البرنامج : هو المعلومات ، المعارف و الكفاءات التي يجب أن يتحصل عليها الطالب في مستوى الليسانس و الماستر ، لكي يتخرج كمختص في مجال معين .

مخرجات النظام: الطلبة الحائزون على شهادة جامعية سواء ليسانس أو ماستر في إطار نظام ل م د . تؤهلهم للتوظيف في مؤسسات المجتمع كمختصين. و هي مرحلة بداية مشروع الحياة للطالب.

-التغذية الراجعة : هي مجموع التفاعلات الموجودة بين عناصر النظام التي تساعد على تماسكه لتحقيق الأهداف على شكل تبادل للمعلومات و الخدمات ، بين الجامعة و المؤسسات الموجودة ضمن إطارها الجغرافي في شكل اتفاقيات ،ملتقيات و مراسلات.و هي مؤشر مناسب عن مدى تحقيق المختص لمشروع حياته (النجاح في حياته)

فعالية الجامعة:

قدرة الجامعة على تحويل حاجات المجتمع إلى أهداف و تحقيقها بتلبية هذه الحاجات ، حسب إمكانياتها . و إجرائيا هي قدرة الجامعة على حل مختلف المشكلات سواء على مستوى نسقتها الداخلي أو على مستوى علاقتها بالأنساق الأخرى في المجتمع .

مشروع الطالب:

هو تصور الطالب عن مساره البيداغوجي، و مساره المهني الذي يعينه على خدمة مسار حياته ، ففي ظل تكوينه بالجامعة يكون الطالب ما يسمى بمشروع بيداغوجي ، مشروع مهني و مشروع الحياة..

- حاجات سوق العمل: هي مختلف أشكال عروض التوظيف الكمية و النوعية التي تقدمها منظمات المجتمع الموجودة في النطاق الجغرافي لجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

مؤسسات التشغيل :

مجموع المنظمات الموجودة بولاية أم البواقي التي يمكن أن توظف أو تساهم في توظيف خريجي جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.و هي مقسمة إلى نوعين : مؤسسات توظف توظيفا مباشرا ، و مؤسسات تقوم بالإشراف على الإدماج المهني.

3. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تشخيص الإشكال بين التكوين الجامعي و التشغيل من خلال الوقوف على مدى فعالية نظام الـ م د كإصلاح للجامعة الجزائرية ، من خلال الأهداف الإجرائية التالية:

1. مقارنة المعطيات حول التكوين الجامعي و التشغيل بين فترتي 2004 و 2013 للوقوف على تأثير هذا النظام على العلاقة بين الجامعة و المنظمات الموظفة لمخرجاتها .

2. تصميم تصور مقترح لتقييم فعالية الجامعة الجزائرية كنسق مفتوح على المجتمع .

أما على مستوى الحالة التي تناولها البحث فيهدف الباحث إلى :

3.تقييم فعالية جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي في مجتمعها من خلال نموذج في التقييم

و الذي يعتمد على أهداف إجرائية هي :

- واقع التكوين الجامعي و المنظمات المشغلة لتحديد الاحتياجات التكوينية المحلية لولاية أم البواقي .

- التعرف على مدى قابلية المدخلات للتحويل (الطلبة للتكوين)

- التعرف على واقع عملية التكوين بجامعة العربي بن مهيدي .

- التعرف على مدى قابلية مخرجات جامعة العربي بن مهيدي للتوظيف على مستوى المنظمات الموظفة محليا.

- التعرف على واقع العلاقة بين جامعة العربي بن مهيدي و منظمات ولاية أم البواقي .

4.أهمية البحث :

أهمية البحث تتجلى في :

- تحديد معايير تقييم واقعية للجامعات الجزائرية مرتبطة بمجتمعها ، حيث أن معايير التقييم الموجودة لا تعبر عن الفعالية الحقيقية للجامعات في بيئتها بل تقيّمها وفق أطر العولمة .
- تشخيص واقع التكوين في الجامعة الجزائرية و مدى ارتباطه بسوق العمل .
- التمكين من أرضية للتبادل الديناميكي بين الجامعة الجزائرية و مؤسسات المجتمع بأنواعها.
- توفير نموذج إجرائي لدراسة فعالية الجامعة كنسق مفتوح على المجتمع ، يمكن الباحثين في هذا المجال من إجراء تقويم تنظيمي للجامعة الجزائرية.

مراجع الفصل :

مراجع الفصل باللغة العربية :

1. الخثيلة، هند ماجد (2000) : المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ص ص 107- 123.
2. العلمي، عبد الستار محمد (1996) "تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة"، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري في العالم العربي ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، 12-14 مارس.
3. حسن أبو بكر فريد العولقي (1998) تجارب محلية و عربية و دولية لمصادر و بدائل لتمويل التعليم. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
4. فضيل دليو . الهاشمي لوكيا. ميلود سفاري:(2006)المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ط
5. لقاء صحفي مع السفير الماليزي بالجزائر بتاريخ 2012/10/02 /قناة النهار ، المذاع على قناة النهار يوم 2012/10/18 على الساعة 22.15.

Chapter references in foreign languages:

6. Marie-Françoise FAVE-BONNET (2007): Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la « traduction » française de « quality assurance »
7. TAVENAS F. (2003): Quality Assuranc : a Reference System for Indicators and Evaluation Procedures, Prepared for the Latin European Universities group, EUA Publication, <http://www.eua.be/eua/en/publications.jsp>
8. http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/90/83/PDF/FAVE-BONNET_RESUP2007.pdf
9. <http://www.etudionsaletranger.fr/etudier-a-l-etranger/le-systeme-lmd-dans-les-universites-europeennes> consulte le 12/10/2012

الإطار النظري

الفصل الثاني: المنظمات

ماهيتها و طرق دراستها

تمهيد :

- 32 1- تعريف المنظمة:
- 37 2.أنواع المنظمات:
- 40 3.أهداف المنظمات :
- 42 4. وظائف المنظمة:
- 44 5.الأنظمة الفرعية للمنظمة:
- 45 6.مكونات المنظمة:
- 48 7.مسؤوليات المنظمة :
- 49 8.مستويات المنظمة:
- 50 9.حياة المنظمة:
- 53 10.دراسة فعالية النظام :
- 53 1.10. مفهوم فعالية النظام :
- 55 2.10. أشكال فعالية النظام :
- 56 3.10. المدارس و تحليل النظام :
- 61 4.10. المداخل و تحليل النظام :
- 69 5.10. المقاربة النسقية و نموذج النظام المفتوح:
- 76 6.10. محددات اختيار المدخل المناسب :
- 77 7.10. بعض معايير قياس فعالية التنظيم :
- 83 11. المنظمة المتعلمة :

84	1.11. مفهوم المنظمة المتعلمة :
85	2.11. السمات والمميزات :
88	12. تطور المنظمات الجزائرية:
92	13. أجهزة التشغيل المستحدثة ودورها في معالجة البطالة في الجزائر:
100	14. مميزات سوق العمل الجزائري :
101	15. تكوين الإطار في الجزائر:
104	خاتمة:
105	مراجع الفصل:

تمهيد :

عند البحث في إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل ، حاول الباحث تصفح مختلف الأدبيات التي تتم عن دراسات و أبحاث المختصين في هذا المجال ، و عليه ارتأى الباحث التحضير لهذا الموضوع من خلال التطرق أولا للمنظمة بشكل عام و الشكل الواقعي الذي تتخذه في المجتمع على شكل مؤسسة ، ثم الجامعة باعتبارها تنظيما و مؤسسة هي الأخرى ، من هذا المنطلق يحاول الباحث في هذا الفصل تكوين و إعطاء صورة واضحة عن المنظمات ، و عن دورها وأهميتها في المجتمع ، للوصول إلى تبيان أهمية الجامعة كمنظمة أولا و للدور الذي تلعبه ثانيا .

1- تعريف المنظمة:

تختلف مفاهيم المنظمات باختلاف الزمن الذي جاءت فيه ، و باختلاف الخلفية و الاتجاه الذي يتبناه الباحث عند تطرقه لمفهوم المنظمة و عليه سوف نحاول التعريف بالمنظمات تبعا لتناولات و اتجاهات مختلفة .

يعرف "كريستيان ألكوف و فريديريك ألارد" (2004) (Christiane Alcouffe et) المنظمة بأنها وجود اجتماعي طور من قبل الأفراد لتحقيق أشياء لا يمكن تحقيقها بغير ذلك ، وهي تأخذ أفرادا متنوعين ومعرفة ومواد أولية ، ثم تضعهم في هيكل ونظام يعبر عن وحدة متكاملة.

وهي دراسة سلوك الأفراد داخل بيئة معينة ، أو هي دراسة الإطار الذي يمارس فيه الأفراد نظامهم وتتركز على تحقيق هدف معين (Waliser.B1977p88).

يعرف "شين" (1980) "المنظمة بأنها عبارة عن تنسيق عقلائي لنشاط يقوم به عديد من الأشخاص لتحقيق أهداف مشتركة و محددة سلفا ، و ذلك بواسطة نظام لتقسيم العمل وهيكل السلطة" وأضاف شين في تعريفه للمنظمة ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عناصر ديناميكية جديدة تراعي دوافع الأفراد ونشاط الجماعات والعلاقات الموجودة بين مختلف الجماعات

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

والأفراد بالإضافة إلى مراعاة تأثير المحيط الخارجي في نشاط المنظمة (جابر عوض سيد أبو الحسن عبد الموجود 2003.ص.57) .

و يعبر عنها ناصر دادي عبدون بأنها كل هيكل تنظيمي اقتصادي مستقل مالياً، في إطار قانوني و اجتماعي معين، هدفه دمج عوامل الإنتاج من أجل الإنتاج، أو تبادل السلع و الخدمات مع أعوان اقتصاديين آخرين، أو القيام بكليهما معاً (إنتاج + تبادل)، بغرض تحقيق نتيجة ملائمة، و هذا ضمن شروط اقتصادية تختلف باختلاف الحيز المكاني و الزماني الذي يوجد فيه، و تبعاً لحجم و نوع نشاطه " (ناصر دادي عبدون، ص 11) .

ويعرف "فرانسوا بيروكس François Peroux" المؤسسة على أنها منظمة تجمع أشخاصا ذوي كفاءات متنوعة تستعمل رؤوس الأموال وقدرات من أجل إنتاج سلعة ما، والتي يمكن أن تباع بسعر أعلى مما تكلفه (ناصر دادي 1998 ص 10)

ومن جهة أخرى يمكن تجميع بعض التعريفات حسب المدارس :

- **المدرسة التقليدية** : عرفت المدرسة التقليدية المنظمة على أنها "التكوين أو البناء الهيكلي" الذي ينشأ في الأساس عن تحديد العمل وتجميعه وتقسيمه وتعيين السلطات والمسؤوليات وإنشاء وتأسيس العلاقات بين الأجزاء المكونة للمنظمة. (DaftvR.L.p45)

- **مدرسة العلاقات الإنسانية و(السلوكية)** : وعرفت مدرسة العلاقات الإنسانية والسلوكية المنظمة بوصفها مجموعة من الأفراد ينشطون من أجل تحقيق هدف أو أهداف ملموسة و مشتركة.(أحمد ماهر 2005.ص.118)

- **منظور علم الاجتماع**: و للتفريق بين المنظمة و المؤسسة حاول ماك غايفر و بيج في كتابهما "المجتمع" التمييز بينهما فأوردا أن المؤسسة هي الإجراءات و الأحكام المثبتة و المستقرة التي تميز و تحدد نشاط الجماعة ، بينما الجماعة التي تستعين بهذه الإجراءات و الأحكام التي تنظم و تدير أعمالها و شؤونها هي المنظمة...و الشخص عندئذ ينتمي إلى المنظمة و لا يمكن أن نقول أنه ينتمي إلى المؤسسة لأنها فقط تتكون من مجرد مجموعة من الأحكام و إجراءات السلوك و التصرف أما المنظمة فهي أشمل و أكثر احتواء .

(Malarewicz.JA p25)

- المنظور الاقتصادي:

يستخدم المصطلح "المنظمة" لوصف عملية التنظيم حيث أن الاستعمال الشائع هو وضع بعض النظام في مخزون من الموارد المختلفة لجعلها وسيلة أو أداة من أجل خدمة الرغبة لتحقيق مشروع.

مما لا ينبغي أنها تعني أيضا أنها :

- شيء أو تصميم تجريدي (كالمنظمات الإدارية)

- شيء أو تصميم حي (كالنقابات و تنظيمات العمل)

(Bateman and Snell 2002p36)

كما يزيد ناصر دادي المؤسسة على ذلك " إدماج عدة عوامل بهدف إنتاج أو تبادل السلع و الخدمات مع الأعوان الإقتصاديين الآخرين و هذا في اطار قانوني و مالي و إجتماعي تختلف نسبيا و مكانيا تبعا لمكان وجود المؤسسة و حجم و نوع النشاط الذي تقوم به و يتم إدماج لعوامل الإنتاج بواسطة التدفقات النقدية الحقيقية (سلع و خدمات) و أخرى عينية وكل منها يرتبط إرتباطا وثيقا بالأفراد حيث تتمثل الأولى في الوسائل و الموارد المستعملة في التسيير و المراقبة. (ناصر دادي بدون 1998 ص 37)

أما فرانسو بيير فيعتبرها : "شكل للإنتاج بواسطة دمج أسعار مختلف عناصر الإنتاج المقدمة من طرف عمال متخصصين لمالك المؤسسة بهدف بيع سلعة أو خدمة في السوق من أجل الحصول على عائد نقدي ينتج عن الفرق بين سلسلتي أسعار التكلفة و البيع " و يعرفها أيضا " هي منظمة تجمع أشخاص ذوي كفاءات متنوعة تستعمل رؤوس الأموال والقدرات من أجل إنتاج سلعة ما و التي يمكن أن تباع بسعر أعلى من تكلفتها" (Phillipe1985p85)

كما يؤكد إسماعيل عرباجي على أنها جميع أشكال المنظمات الاقتصادية المستقلة ماليا ، هدفها توفير الإنتاج لغرض التسويق ، وهي منظمة و مجهزة بكيفية توزع فيها المهام و المسؤوليات و يمكن أن تعرف بأنها وحدة اقتصادية تتجمع فيها الموارد البشرية و المادية اللازمة للإنتاج الاقتصادي (محمد سعيد سلطان 2002 ص 96) .

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

ركز المفهوم الاقتصادي في تفسير المنظمة على أنها وحدة اقتصادية للإنتاج غير أن هذا المفهوم صار غير كاف لتوضيح طبيعتها المعقدة ،فهي عبارة عن أداة لإنتاج السلع و الخدمات حيث تضيف على المواد الخام في الطبيعة قيمة استعمال أو منفعة بهدف تلبية متطلبات الزبائن الذي يتعين عليهم صرف منتجاتهم لكي يعاودوا نشاطاتهم من جديد و بذلك ضمان البقاء في السوق وتحقيق الربح ،ثم أضيف لهذا المفهوم الاقتصادي ،مفهوم اخر اجتماعي يمثل دورها في ضمان مناصب الشغل و إرساء أو بناء أسس و قواعد للتنمية والتكوين والتدريب في البلد.

لقد توصل الباحث إلى أن مفهوم المنظمة هو معنى رمزي للتنظيمات و أشكال التعاون و التبادل و المناخ التنظيمي ، و الدافعية.....، أما المؤسسة فهي الشكل الواقعي المتجسد في أهداف أي تنظيم في واقع الحياة المهنية ،الذي تسعى المؤسسة من خلاله إلى تحقيق خدمة معينة ينتج عنها مقابل مادي و معنوي في إطار القوانين و اللوائح التي تنظم العمل و الحقوق و الواجبات ، و عليه فالمؤسسة منظمة لكن المنظمة ليست بالضرورة مؤسسة ، و لان الباحث يهتم بالعلاقة بين الجامعة و المجتمع فإنه من الأجدى أن نتكلم عن علاقتها بمنظمات المجتمع و ليس بمؤسساته.

نظرا لتناول الباحث لهذا المفهوم في إطار المكانة و الدور الذي تلعبه كل منظمة في مجتمعها ،حاول أن يبين مفهومها حسب التيار النسقي ،أو ما يعرف بمدرسة النظم الحديثة ، التي شخصت المنظمة علي أنها عبارة عن نظام (نسق System) وما أجزاؤها إلا وحدات اجتماعية مقصودة لتحقيق أهداف معينة (أميمه الدهان ص 28) تبرز هذه النظرة نوعا من التباين في المنطلقات والأفكار لكنها تركز علي مفهوم النظام المتكامل معتبرة المنظمة كيان منظم ومركب يجمع ويربط بين مكوناته التي تشكل في مجموعها تركيبا كليا موحدًا .وهو وحدة تتكون من أجزاء ذات علاقات اعتمادية متبادلة ،ويتضمن في الأساس مفاهيم الاعتماد المتبادل، والتعاون، والكلية أو الشمولية (Ludwig Von Bertalanffy 1972 p407-426) .

و هي بذلك كائن ذو شخصية جماعية إنسانية موحدة لها مظهرها المزدوج ،مظهر للتنظيم الداخلي و مظهر للشكل الخارجي المميز لها ،ما يؤدي لإكساب المنظمة للشخصية

الإطار النظري **الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها**

بالنسبة لغير المنخرطين فيها ،ما يمكنها من الدخول في علاقات واقعية أو قانونية خارج نطاقها وتصبح بذلك كتلة مشيدة هندسيا يلعب فيها الأفراد أدوارهم ويكتسبون قيمة جديدة بحكم تمركزهم في كيان يسيطر على الأجزاء التي اندمجت فيه .و بذلك تتجاوز المنظمة مرحلة العلاقة بين الأجزاء إلى مرحلة العلاقة بينها وبين الغير.

(Fremont E. Kast and James E. Rosenzweig p 447-465)

والمنظمة بشكل عام تجمع لأفراد يعملون مع بعضهم في إطار تقسيم واضح للعمل لإنجاز أهداف محددة ويتخذ طابع الاستمرارية. وتحدد الأدوار والمهام والعلاقات في المنظمة ككائن اجتماعي بحيث يستطيع كل فرد أو مجموعة أو وحدة إدارية العمل مع الآخرين لإنجاز أهدافها التي هي جزء من الأهداف الشاملة للكيان الاجتماعي.

(Céline Lafontaine2004p86)

إنّ هذا الوصف للمنظمة يجعل منها هذا نظاما مفتوحا متنوعا تبعا للعديد من الخصائص مثل الحجم وطبيعة العمل الذي تمارسه وربحية أو ملكية هذا الكيان ...الخ. حيث أننا نتفق مع "شين" ،عندما عرفها أنه مهما كان نشاطها فهي تتكون من مجموعة أفراد يعملون في تنسيق لتحقيق أهداف معينة في إطار هيكل مجدد وتقسيم منظم للعمل تتفاعل فيه الأفراد والجماعات تؤثر وتتأثر بالمحيط الخارجي للمنظمة.

2.أنواع المنظمات:

توجد بعض المؤشرات التي ساهمت في تحقيق تقسيمات معينة للمنظمات حسبها ، و عليه تنوعت المنظمات واختلفت حسب كل مؤشر (محمد قاسم القريوتي 2003،ص ص 112-121) .

1.2.حسب نوع الملكية :

* المنظمات العامة:

تعود ملكيتها للدولة ،وفي حالة ملكية مشتركة تخضع إلى تسيير و توجيه الدولة لخدمة المواطنين ،فتقدم سلع أو خدمات ،وتكون أسعارها عادة أقل من أسعار منظمات القطاع الخاص في مثل هذه الخدمة أو السلع.

*منظمات الخاصة:

تكون ملكيتها بيد القطاع الخاص ،وتعود مداخيلها لأصحابها القائمين عليها،رغم استفادة الدولة من خلال الاستثمار واستغلال الموارد البشرية و الحركية المالية ،وتشمل كافة النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية التي يسمح بها قانون الدولة.

2.2.حسب نوع النشاط:

المنظمات الإستخراجية: يتركز نشاطها في استخراج الثروات الطبيعية مهما كان مصدرها،سواء المناجم مثل منظمات التعدين ،الفحم الحجري ،المحجرات ،المعادن و البترول... ،أو كالمنظمات الفلاحية التي تعنى باستخراج الثروة الحيوانية كالأسمك ،اللحوم ،الجلود و الأصواف، أو منظمات استخراج الثروة النباتية كالأخشاب ،القطن ،الحبوب ،الخضروات والفواكه...الخ.

المنظمات الصناعية: وهي التي تطبق العمليات الصناعية الإنتاجية لتحويل المواد الأولية المستخرجة ، إلى مواد و سلع ذات طبيعة صناعية ،لزيادة نفعها وفعاليتها أو تخزينها ،وغالبا

الإطار النظري **الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها**

ما تصنف هذه المنظمات حسب تخصصها إلى : الصناعات التحويلية ، الصناعات التجميعية أو التركيبية ، صناعة البناء والتشييد.

المنظمات التجارية : و هي المنظمات التي تعنى بعملية توصيل و تسويق السلع المصنعة أو المنتجة أو المستخرجة حسب طلب المستهلك.

المنظمات الخدمية : تقدم خدمات تحصل بموجبها على إيرادات مالية لقاء تلك الخدمات المقدمة للزبون.

المنظمات التطوعية و الخيرية : وهي منظمات تقدم نشاطات أو أعمال تطوعية خيرية دون الاهتمام بالربح و الخسارة ، تجمع تكاليفها من جراء إعانات الدولة ،أو المؤسسات الخاصة و تسعى إلى تقديم الخدمات بالمجان (عمر وصفي عقيل 2003. ص 07-11) .

3.2. حسب البناء القانوني:

المنظمة الرسمية : وهي المنظمة التي تنشأها قوانين رسمية و قرارات واضحة ، تسير وفقها و تضمن حقوق و واجبات كل طرف في النظام.

المنظمات غير الرسمية : تنشأ وفقا لبيئة معينة و سلوك وتصرفات الأفراد الذين يجمعهم رابط مشترك سواء داخل المنظمة الرسمية في حد ذاتها أو روابط أخرى كالحقوق و الميول.

(علي محمد عبد الوهاب 2003،ص 124)

و تتكلم مختلف نظريات التنظيم على أن هذين النوعين بالذات يجب أن تسير المنظمة وفقهما حيث أن و جودهما معا يضمن حقوق و واجبات كل طرف مما يمكن من تسير الضغوط و رفع مستوى الدافعية و الشعور بالانتماء...مما يعزز من بقاء المنظمة.

كما نشير إلى وجود تصنيفات أخرى متنوعة للمنظمات ، مثل:

4.2..تصنيف تالكوت بارسونز للمنظمات : على أساس نوع الوظيفة التي تقوم بها المنظمة

حيث حدد:

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- المنظمة الاقتصادية: هي التي تقوم بنشاطات اقتصادية للمجتمع كالتجارة و التسويق...

- المنظمة السياسية : هذا النوع يقدم ما يسمى بالنضال و التفكير في التوجهات العامة للمجتمع و محاولة خدمته .

- المنظمة التكاملية : وهو المسؤول عن تهيئة جو التعاون بين المنظمات وحل الصراع بينها.

- المنظمة الحافظة ، الثقافية أو الاجتماعية : هي المنظمات الدينية والتعليمية والثقافية التي عن طريقها يمكن المحافظة على الجنس البشري والمسئولة عن عمليات التنشئة الاجتماعية و هي الأدوار الأخرى التي تقوم بها منظمات خدمتية خيرية خاصة كالمسرح المسجد المدرسة.

5.2. حسب حجم المنظمة:

حسب العدد الإجمالي الكلي للعاملين في المنظمة ، و حسب حجم الهيكل التنظيمي للمنظمة وتحدد من خلال تفاعلات العلاقات التبادلية ، ووفقا لهذه المؤشرات فإن المنظمة تقسم إلى: منظمة صغيرة الحجم ، منظمة متوسطة الحجم و منظمة كبيرة الحجم مما يعتبر نمو المنظمة وحركتها و حياتها (R Daft. 2001 pp125.132).

6.2. حسب التعقيد:

حيث تضطر المنظمات كلما زادت درجة تعقيدها إلى تفويض السلطة و عدم استعمال المركزية في اتخاذ القرار ، كما أن ذلك مرتبط كذلك بنوع النشاط ، فبظهور الشركات المختلطة أو المتعددة الجنسيات و تنوع أنشطتها زادت اللامركزية في التسيير لتسهيل المهام و البقاء حية .

3. أهداف المنظمات :

تسعى المنظمات على اختلاف أصحابها وطبيعة نشاطها و البيئة المتواجدة بها إلى تحقيق عدة أهداف ،هذه الأخيرة التي هي عبارة عن حاجاتها أو حاجات أفرادها و حتى حاجات المجتمع ،لأن وجودها مرتبط بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بمدى تحقيق هذه الحاجات ،و من ثم يمكن تلخيص أهداف المنظمات على شكل:

1.3. الأهداف الاقتصادية:

- تحقيق الربح مما يضمن لها المنافسة و تحقيق العائد و بالتالي النمو و التطور .
- خدمة المجتمع و تحقيق حاجاته.
- ضمان النشاط و الدخل لجميع الأفراد من خلال ضمان التوظيف.
- ضمان التدريب و تنمية المهارات و زيادة العائد بالتكوين

2.3. الأهداف الاجتماعية:

- ضمان مستوى أدنى لأجور العمال قانونا.
- تحسين مستوى معيشة العمال و خدمتهم.
- توفير التأمينات الصحية
- و نزيد التعليم للجمع في ما يتعلق بالمجتمعات التي تشجع مجانية التعليم.

زهير ثابت (2001.ص 125)

3.3. الأهداف الثقافية والرياضية:

خدمة المجتمع و التركيز على القيم الثقافية و المعتقدات و التاريخ في بناء المنظمات و ضمان مناخ تنظيمي مناسب للعطاء و الإبداع (علي عبد الهادي مسلم 2008، ص 168).

4.3. الأهداف التكنولوجية:

- البحث والتنمية : من خلال تطوير مراكز بحث خاصة بالمنظمات في حد ذاتها أو بالتعاون مع هيئات خاصة كتدعيم الجامعات و مراكز البحث بالتمويل أو بإعانة المتكويين على تنمية المهارات و الاستفادة من الخبرة و هذا ما تركز عليه أنظمة التكوين الحديثة من خلال الانفتاح على الاستثمار في المورد البشري.
- التطوير التكنولوجي و تحسين أداء الأفراد و العمال من خلال تطوير التكنولوجيا و جعلها أكثر راحة و أداء و تخصص بعض المنظمات في مجالات دقيقة في التكنولوجيا.
- كما أن تعدد أهداف المنظمة المعاصرة ، ينشأ عنه صراع بين الأهداف المختلفة الساعية لتحقيقها في فترة زمنية معينة ، ويلجأ عادة المديرين إلى إتباع وسائل متعددة مثل المفاوضات واستخدام مفهوم ،الرضي أو حد الإشباع بمستوى معين من تحقيق الهدف ، عوضاً من تحقيق الحد الأقصى منه ،والاهتمام بالتتابع عبر مراحل زمنية في تحقيق الأهداف وكذلك تحديد الأهمية النسبية لها والتدرج حسب الأولوية (علي محمد عبد الوهاب ، 2003 ص 135) .
- و هناك من الباحثين من صنف أهداف المنظمة حسب مستوياتها :

5.3. أهداف المنظمة حسب مستوياتها :

- **المستوى التنظيمي** : هو في قاعدة هرم الأهداف التي تسعى إليها المنظمة، حيث يهدف إلى الحفاظ على السير العادي للنظام في حدود مختلف المتغيرات المحيطة.
- **المستوى التكتيكي** : هو يحقق للمنظمة التحكم في المتغيرات المؤثرة وذلك بقيامه بالإجراءات التصحيحية في حالة وجود انحرافات في سير المنظمة مقارنة بالأهداف المسطرة.
- **المستوى الإستراتيجي** : يحدد الاتجاهات العامة للمنظمة باعتبار أنه يقع في قمة هرم المنظمة ، حيث يتم تحديد الأهداف طويلة الأجل و يبين للمستوى التكتيكي التوجهات اللازمة فيما يخص مميزات العمل لتحقيق الأهداف. (Berrah.L2002، p130)

تحاول المنظمات إشباع حاجاتها من خلال تحويلها إلى أهداف ،و كي تصل إلى تحقيق هذه الأهداف تقوم بنشاطات ووظائف تتنوع وفق مجموعة من المعايير كنوع الخدمات و الإمكانيات... الخ ،و سوف نحاول في هذا العنصر عرض مختلف الوظائف التي من الممكن تواجدها ضمن إطار أي منظمة.

4. وظائف المنظمة:

ترتبط وظائف المنظمة ارتباطا مباشرا بأهدافها التي أنشئت من أجلها ،ومن الوظائف الشائعة ما يلي:

1.4. وظيفة الإنتاج:

تعتبر وظيفة أساسية للمنظمات إنتاجية كانت أو خدمية ،فهي وظيفة تحتاج للمزيد من المال والأفراد ،ذلك أن الإنتاج بحد ذاته له وظائف إلى جانب تقديم السلع والخدمات كون المنظمة تسعى إلى زيادة الإنتاج وتحسين نوعيته ،وتطوير طرق وأساليب ،وتخفيض تكاليفه ،وتحديد مواصفاته وترتيب مراحلها والرقابة عليه.

2.4. وظيفة التسويق:

إن مفهوم الحديث للتسويق يأخذ مصلحة المجتمع في الاعتبار إلى جانب مصلحة المستهلك إذ يفترض أن أهداف المنظمة إشباع حاجات المستهلك وتحقيق رفاهية المجتمع وتحسين جودة الحياة. كما أن للتسويق وظائف أخرى مثل : تخطيط السلعة وتطويرها وتسعيرها ،وتنظيمها وتدريبها ،وإجراء البحوث والدراسات التسويقية ،والرقابة على أنشطة التسويق. (خالد عبد الرحمن الهيتي ،2003. ص 73)

3.4. وظيفة الأفراد (الموارد البشرية):

وتعني دراسة السياسات المتعلقة باختيار وتوجيه وتدريب العاملين ،والعمل على تنظيم القوى العاملة ،وزيادة ثقتها بعدالة التنظيم ،وتحقيق الاستفادة منها بأعلى كفاءة ممكنة ،ولوظيفة الأفراد مسؤوليات منها تهيئة القوى العاملة وتطويرها ومكافأتها وأخيرا صيانتها.

4.4. الوظيفة المالية:

وهي وظيفة تدبير المال الذي سبق وأن حددته الإدارة المالية ، والقيام بكافة النشاطات المالية المتنوعة كالتحليل المالي ، وإعداد التقارير المالية ، وإعداد الموازنات التقديرية ، والهدف من وراء ذلك تحقيق وتعظيم الأرباح ، وتوفير السيولة وتنظيم ثروة الملاك

(R.L Daft 2000 p175)

نخلص إلى القول أن تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها أي منظمة يستدعي قيام المنظمة بمجموعة الأنشطة كالنشاط الفني ،النشاط التجاري ،النشاط المالي ،النشاط المحاسبي ،النشاط الأمني ،النشاط الإداري...، وهذه النشاطات مجتمعة تؤدي إلى وجود وظائف محددة للمنظمة هي : وظيفة التمويل ووظيفة الإنتاج ووظيفة التسويق ووظيفة التنسيق (الأنظمة الفرعية للمنظمة) ،وبغض النظر عن نوع المنظمة أو حجمها أو دورها و مهامها و الهدف الذي جاءت لتحقيقه فهي تقوم بهذه الوظائف كلها ، و في ما يخص وظيفة التنسيق فلم تعد تتعلق فقط بداخل المنظمة بل صارت المنظمات في شكلها الحديث خاصة مع مجيء نظرية النظم تتم مع المحيط الخارجي كذلك ،فأهداف المنظمات غالبا ما تأتي من حاجات المحيط الخارجي سواء كانت حاجات واقعية أو مستقبلية ،لذلك فالمنظمة مطالبة بتحيين معلوماتها و قدراتها و أهدافها دوما من أجل الحفاظ على حياتها.

5. الأنظمة الفرعية للمنظمة:

1.5. النظام الإنتاجي :

تتمثل وظيفة نظام الإنتاج في إنجاز هدف المنظمة ذلك بإدارته لمختلف الموارد المتوفرة داخل المؤسسة . و يتعلق بالمستوى التنظيمي.

2.5. النظام الإداري:

يشمل هذا النظام مجموع العناصر التي تسمح بتوجيه و مراقبة أو تسيير نظام الإنتاج ، أي تجاوز الاهتمام بدورة الإنتاج الحالية فقط إلى المستقبلية أيضا ، و يتم إعداد هذه الأخيرة انطلاقا من النتائج و المعطيات التي نستنتجها من التجربة أي من خلال سير النظام الإنتاجي السابق . و يتعلق النظام الإداري بكل من المستوى التكتيكي و الإستراتيجي حيث يهتم بالمستويين المتوسط و البعيد المدى ، أي وضع السياسات العامة وتحديد الأهداف و متابعة إنجازها.

3.5. نظام المعلومات :

يعمل على ربط الصلة بين النظامين السابقين حيث يتوفر على مجموع العناصر الإعلامية حول سلوك المؤسسة ، و تأتي هذه المعلومات من: محيط المؤسسة ، نظام الإنتاج النظام الإداري ونظام المعلومات في حد ذاته باعتباره أحد عناصر المؤسسة.

(Ludwig Von Bertalanffy 407-426 on web)

6. مكونات المنظمة:

تجدر الإشارة إلى أن الباحثين و الدارسين قد نوعوا في مكونات المنظمة بتنوع مهمتها و عملياتها و غاياتها ، و لكن الباحث يواصل في التوجه نفسه المعتمد في البحث و هو التوجه النسقي (النظمي) ، و عليه فإن مكونات المنظمة على هذا الأساس هي :

1.6. الأهداف:

و هي تلك النتائج المحددة التي يجب تحقيقها وفق مدة زمنية محددة و بتكاليف و إمكانيات محددة و تكتسي الأهداف مكانة مهمة في المنظمة لأنها:

1- المرشد لفعاليات المنظمة : بمعنى أن أي نشاط أو فعالية يجب أن يخدم الهدف و إلا حصل الهدر والضياح في الجهود والإمكانيات .

2- تحدد فعاليات التنظيم : بمعنى أن اختلاف الأهداف يؤدي لاختلاف الفعاليات .

3- مصدر الشرعية.

4- مقياس الأداء و الكفاءة بالنسبة للعاملين و الوحدات .

5- مصدر التحفيز و الدافعية .

6- المجال الذي يسمح في إطاره باتخاذ القرارات.

7- مكونة الإنماء الوظيفي.

2.6. المورد البشري:

إن الأفراد أو الأشخاص هم العنصر الهام في المنظمة لأنهم يمثلون النمو و التقدم و العمل في ظل خدمة المنظمة و الحفاظ عليها ، فالمنظمة التي تمتلك المورد البشري المناسب هي المنظمة التي تتربع على عرش المنافسة و تضمن أداء مهامها و حياتها من خلال نشاطات الأفراد من تفكير و خبرة و جهد و وقت و كفاءة و إتقان في تنفيذ المهمات والمسؤوليات حيث يضمنون استمرار المنظمة بأعمالها ، و عليه فإن استمرار المنظمة يستوجب استمرارية تواجد الأفراد فيها من خلال إشباع حاجاتهم في العمل ، علاقات اجتماعية ، انتماء ، قيادة الاحترام ، المكانة ، تحقيق الذات ...

3.6. الهيكل التنظيمي :

وهو الشكل المحدد للاتصالات بين أجزاء المنظمة ، ويمثل الهيكل التنظيمي للمنظمة الهيكل العظمي للإنسان ، فهو الذي يشكل بناء المنظمة و رابط مكوناته الذي من خلاله تنفذ الأعمال والمهام ، وتحدد المسؤوليات والصلاحيات وعليه فيمكن أن نقول أن الهيكل التنظيمي المسمى أيضا بالهرم التنظيمي أو بالسلم التنظيمي يحقق الأهداف التالية:

- 1- توزيع الأعمال ، وتحديد مهام الأفراد والجماعات في المنظمة.
 - 2- يحدد المستويات التنظيمية ، ونطاق الإشراف و مستويات السلطة.
 - 3- يحدد عمليات تنسيق المهام مع فيما بينها لجعل المنظمة تعمل كوحدة.
 - 4- يحدد قنوات الاتصال و انسياب المعلومات وحركتها.
 - 5- يعمل على تقليص التأثيرات الفردية في المنظمة من خلال الضوابط والقوانين التي تحد من الاجتهادات الشخصية.
 - 6- يحدد طرق ممارسة الرقابة ومستوياتها وأجهزتها.
- (حسين حريم 2004 ص 68)

4.6.الاتصالات:

إن الاتصالات هي تبادل للحقائق والأفكار والآراء والعواطف ، و هي في المنظمة عبارة عن قنوات رسمية محددة و موجهة لجمع و توزيع المعلومات و المعطيات التي من شأنها أن تساعد على التسيير الجيد و الأداء المناسب للنشاطات و الوظائف ، ويسمح نظام الاتصالات الرسمية بوجود نوع آخر من الاتصال يسمى بالاتصال غير الرسمي و الذي يكون خارج هذه الأطر بين الموظفين على اختلاف مستوياتهم . و يعبر عادة عن المشاعر والتساؤلات والمعاني حول التوجهات والقرارات أو التوصيات حيث يستعمل عادة كصمام أمان للمنظمة.

(الصديق منصور بوسنينة وسليمان الفارسي ، 2003. ص 121)

5.6. العمل (المهمات) :

لتحقيق هدفها تسعى المنظمة إلى وضع مجموعة من النشاطات و العمليات التي من خلالها تخطط و تنفذ للوصول إلى الغايات الإجرائية للأهداف ، و بذلك فإن تقسيم المهمات والنشاطات يكون في أبسط حالاته على شكل وظيفة تضم مجموعة من العمليات و النشاطات المحددة لتحقيق مهمة محددة.

(خليل محمد محسن الشماع ،خيزر كاظم حمود2000 ص 118)

6.6. القوانين :

وهي التي تحكم المنظمات وهي عبارة عن مجموعة المبادئ والقواعد والأسس التي تمثل المنظمة و تحكم العلاقات الداخلية فيها. وتخضع في بنيتها إلى القوانين العامة للبلاد والقوانين الخاصة بالعمل و الصحة و السلامة ، و الاتفاقيات الحاصلة في مجال عمل المنظمة ، و غالبا ما تسن هذه القوانين وفق مسؤوليات المنظمة تجاه أفرادها أو المجتمع بالإضافة إلى ما تراه المنظمة ضروريا على شكل قوانين داخلية و لوائح و تعليمات عمل (الصديق وسليمان ، 2003. ص 123) .

7.6. التغذية الراجعة:

المقصود بالتغذية الراجعة في المنظمة ، كل التبادلات و التفاعلات التي تحدث بين وحدات المنظمة، أو بين عناصرها و بينها و البيئة الخارجية على شكل تبادل معلومات أو استقراء معطيات من أجل تحليلها و اتخاذ القرارات المناسبة و تنفيذها و بهذه العملية يضمن للنسق الحياة و الاستمرار.(Fremont E. Kast and James E. Rosenzweig p 456)

وبذلك تكون حقيقة التنظيم الانفتاح على ثلاثة مؤثرات رئيسية هي الأعضاء أنفسهم بخلفياتهم المتنوعة ،بيئة المنظمة والبيئة الخارجية من علاقات المنظمة بالمحيط . وبمقدار ما تمثله المنظمة من رعاية لمصالح أو احتياجات أو متطلبات الآخرين يكون تأثيرها في المحيط.

7.مسؤوليات المنظمة :

لكل منظمة في المجتمع مهما كانت مميزاتها دور تقوم به ،و مكانة تحتلها في المجتمع وأفراد ينشطون بها ،وعليه فإن لكل منظمة مسؤوليات معينة ،سواء تجاه نفسها ،أفرادها أو المجتمع ...كما تتنوع هذه المسؤوليات حسب الميادين المختلفة للمجتمع،فمنها السياسية الاجتماعية والاقتصادية ... مما يضعها أمام مسؤوليات ذاتية تتجسد في أداء واجباتها نحو تطوير المنظمة لنفسها ولقدراتها ولإمكاناتها لمواجهة متطلبات البقاء و النمو، ثم ضمان بقاء المجتمع في حد ذاته واستمرارية وجوده.

لذلك يمكن تلخيص مسؤولياتها على الشكل التالي :

1.7.المسؤولية الداخلية : تتمحور حول أعضاء البيئة الداخلية ،حيث أن المنظمة مطالبة

بتحمل مسؤوليتها لضمان حياتها و استمرارها مما يلزمها بالنمو و التطور ،هذا الخير الذي يدفعها إلى البحث عن موارد بشرية و إمكانات مادية مناسبة ،و الحفاظ عليها يتطلب جهدا و تنظيما و ترتيبات معينة في جميع مجالات المنظمة و يمكن تلخيص مسؤولياتها الداخلية في:

- ضمان الاستقرار و ظروف العمل المناسبة لجميع الأطراف.

- ضمان حد أدنى من النمو و التطور لمجابهة المنافسة الخارجية و ضمان الحياة.

حيث تتخذ المنظمة في سبيل تحمل هذه المسؤوليات مجموعة من الإجراءات و الاستراتيجيات التي توضح في مجال القانون بالحقوق و الواجبات بين جميع العاملين في المنظمة.(Fremont E. Kast and James E. Rosenzweig pp 457.462)

2.7.المسؤولية الخارجية:

- يجب على المنظمات تحمل مسؤوليتها فيما يتعلق بالحفاظ على مستويات المعيشة المحققة للأفراد و أسرهم ،كما يجب عليها ألا تتناقض قيم وعادات وتقاليد المجتمع الموجودة فيه ،بل يجب عليها أن تساعد على التماسك الاجتماعي ،و تشجيع الأفكار و المقومات و المميزات الثقافية للمجتمع،و أن تدعم التعليم و التكوين المهني و تساعد باقي منظمات المجتمع على

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

التطور والرقي من خلال المساهمة في تطوير التعليم والعمل...مع احترام القوانين و الأنظمة وعدم الخروج على الأنظمة العامة السائدة في التسيير السياسي للمجتمع ، و حتى احترام البيئة و المناخ ، و حمايتهما و الحفاظ عليهما . (عبد الغفار حنفي. 2006 ص 225)

8. مستويات المنظمة:

مهما اختلفت نوع النشاطات التي تقوم بها المنظمات و حجمها ، وهياكلها إلا أنها تتميز بوجود أربعة مستويات أساسية هي:

1.8 مستوى الاستغلال: (الاستغلال الجيد لمختلف الموارد) دوره ضمان استعمال مستمر لعوامل النظام المادية والبشرية والمالية من خلال تزويد النظام بالمادة الأولية للتحليل مما يمكن من الانتقال إلى مستويات أخرى في المنظمة ، لذلك أصبح هذا المستوى مهم جدا في الأونة الأخيرة حيث أن سرعة التمويل و نوعية المادة الأولية في مختلف الموارد تسهل من عمل المستويات الأخرى و تضمن مستوى جودة مرتفع جدا في مخرجات النظام.

2.8 مستوى التسيير : و هو ثاني مستوى بعد مستوى الاستغلال ، دوره يتمثل في التسيير و تحديد الإجراءات المطلوب تنفيذها في إطار إمكانيات المنظمة لتحقيق أهدافها ، و يشمل مختلف العمليات التحويلية التي تحدث في المنظمة لتحقيق المنتج النهائي ، من موارد مادية و مالية و بشرية و معرفية ... كما يهتم هذا المستوى بمراقبة عمليات التنفيذ و تجميع المعلومات المرتدة عنها. (ثابت عبد الرحمان إدريس 2002 ص 157)

3.8 مستوى الإدارة: في هذا المستوى يتم تحديد الأهداف طويلة الأجل ، تسيير الهياكل اتخاذ القرارات ، و من جهة أخرى إعادة النظر في نظام الاستغلال أو التسيير إذا كانت هناك حاجة لذلك ، أي سلطة التعديل في الإجراءات (بيتر دراكر ، ت صليب بطرس 1994 ص 270)

4.8 مستوى التحول: و هو أعلى مستوى حيث يعمل على الربط بين المؤسسة و محيطها و يناقش فيه مكانة و دور المنظمة و تحولاتها الأساسية ، و تتخذ فيه القرارات الإستراتيجية التي تمس مختلف المستويات الأخرى (اندماج ، احتواء ، تطور ، توسع ، و اختفاء) للحفاظ على المنظمة و كيانها (ناصر دادي 1998 ، ص ص 54-57) .

9. حياة المنظمة:

تولد المنظمات وتنمو وتكبر وتموت (تتلاشى) ، وخلال هذه المراحل تمر المنظمة بوضعيات جزئية تمهد كل منها للأخرى و تعطي كل منها مؤشرات للانتقال إلى المرحلة الموالية ، و تفيد دراسة حياة المنظمة في التعرف نوعا ما على الأسباب أو الوضعيات التي تؤدي إلى موت المنظمة و زوالها ، وعموما تمر المنظمة بستة مراحل أساسية في دورة حياتها هي:

1.9. مرحلة التكوين :

في هذه المرحلة تكون المنظمة حديثة التكوين قليلة الانسجام ذات طاقات أدائية عالية عند الأفراد يسود مبدأ التنافس الخارجي و تحقيق ذات المؤسسة . كما تتميز هذه المرحلة بتغليب المعاني الأخلاقية و الاجتماعية عند الأفراد و التركيز على الأهداف المسطرة.

2.9. مرحلة النمو:

وتتميز هذه المرحلة بوجود درجة عالية من الإبداع والابتكار. وظهرت تغيرات مستمرة وسريعة تميزها مرونة عالية في أداء الأعمال ،التوسع في المهام وإثرائها في المنظمة و التشارك و التعاون في الأداء و المسؤوليات ، و الوصول إلى انتماء عال للمنظمة من قبل العاملين لزيادة معدلات النمو فيها. (J.P.Gruere on web)

3.9. مرحلة البلوغ والنضج :

وأهم ما تتميز به هذه المرحلة ما يلي:

- الاستخدام الواسع لموارد المنظمة البشرية والمادية لتأمين سرعة المنظمة لمواجهة ظروف المنافسة ومختلف الظروف البيئية.
- الاعتماد الكبير على التخصص في المهام والوظائف بهدف تنظيم الأداء في المنظمة.
- تطوير مشاركة العاملين في نشاطات المنظمة والتقليل من درجة المركزية.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- استخدام الاتصالات غير الرسمية في المنظمة في كل الاتجاهات لتوسيع المنظمة وتثبيتها مسبقا.

- زيادة معدلات النمو في المنظمة بغرض تثبيت موقعها في لسوق.

- وصول المنظمة إلى طاقتها الإنتاجية القصوى واستخدام كامل لكل مواردها المتاحة.

(أندري فونت مسترجع من الواب)

4.9.مرحلة التوسع :

وتتميز بما يلي:

- تشجيع عمليات الإبداع والابتكار لتثبيت وتطوير المنظمة وتوسيع حصتها السوقية.

- الاتجاه نحو وضع الاستراتيجيات الشاملة وطويلة الأجل للتوسع في أعمال المنظمة.

- اعتماد اللامركزية في اتخاذ القرارات بسبب نشاط المنظمة الكبير في مجالات فنية وتخصصية جديدة.

- تتميز المنظمة بتقسيم العمل والتخصص في الوظائف بسبب زيادة نشاطها.

- التركيز على استمرارية تطوير المنظمة وتأمين استمرار تدفق الموارد المادية والبشرية.

- تتجه المنظمة نحو تنوع أسواقها وتعددتها.

- البحث عن فرص نمو جديدة للمنظمة.

(A. 1995pp121.124) ، R. & Kinick ، Kreitner

5.9.مرحلة الاستقرار : وتتميز بما يلي:

- التركيز على الكفاءة والفعالية في المنظمة من خلال تطويرها الداخلي والذاتي.

- يتحقق الاستقرار في المنظمة من خلال استقرار القيادات وثبات الهيكل التنظيمي وثبات الأداء في المنظمة.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- سيادة اللامركزية والمرونة في اتخاذ القرارات من خلال تخويل الصلاحيات.
- زيادة قدرة المنظمة على التعامل مع المتغيرات البيئية والحد منها بسبب اكتسابها للخبرة في مواجهة ضغوط البيئة ومتغيراتها.
- زيادة درجة تعقيد المنظمة بسبب زيادة حجمها وسيادة اللامركزية فيها.
- توفر القدرة والخبرة الواسعة للمنظمة في التعامل مع المستجدات الجديدة وامتصاص تأثيراتها بما يؤمن استمرارية وبقاء المنظمة.

(Joyce، P. Woods، 1996 p.p213.220).

6.9. مرحلة الهبوط : وهي مرحلة فقدان المنظمة لاستقرارها بسبب ضعفها وعدم القدرة على الاستمرار وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

1. بطء نموها وعدم قدرتها على الاستمرار لمواكبة التغيرات والظروف البيئية.
 2. تقلص حجم الطلب على إنتاج المنظمة لأسباب مختلفة.
 3. زيادة حجم الطلب على إنتاج المنظمة لأسباب مختلفة.
 4. زيادة دوران حجم العمل بسبب ضعف أداء المنظمة وتقلصه.
 5. تزايد حدة الصراع في المنظمة والنزاعات الناجمة عن تردي أوضاع المنظمة.
 6. التغيرات المستمرة في قيادات المنظمة والتي تلجأ إليها معالجة الحالة المتردية للمنظمة.
 7. العودة إلى المركزية في اتخاذ القرارات ، مع ضخامة حجم المنظمة فإن ذلك سيؤدي إلى ثقل حركة المنظمة وتدهور الأداء فيها بسبب ضعف الرقابة.
 8. انخفاض واضح في كفاءة وفاعلية المنظمة نتيجة ثقلها وبطء نموها واهتزاز استقلالها.
- (عمر وصفي ص. ص 173-176).

10.دراسة فعالية النظام :

خلال البحث في مجال فعالية المنظمات وجدنا مجموعة من المدارس التحليلية للمنظمات ، كل منها يحاول تحليل فعالية المنظمات بناء على مقاربات كبرى ، لذلك نجد أن كل مقاربة في تحليل المنظمة تحتوي مجموعة من مدارس تتفق على مبادئ عامة في ما بينها و تختلف في آليات و مبادئ خاصة ،هذا ما يفسر الاختلاف في المفاهيم التي حاولت تحديد فعالية النظام.

1.10.مفهوم فعالية النظام :

-يعرفها Katz & Kahn على أنها مضاعفة النتائج النهائية للمؤسسة من خلال الاستخدام الأمثل لكافة الوسائل المتاحة في البيئة الداخلية و الخارجية ،أي هي القدرة على البقاء و الاستمرار و التحكم.

-يعرفها كل من (كاتز و روزنزوق Kast و Rosenzweig)على أنها :القدرة على تحقيق أهدافها في شكل زيادة حجم المبيعات ،الحصة السوقية ،رضا الزبائن ،تنمية الموارد البشرية و تحقيق النمو.

-يعرفها (سنترس و ماهونيMahoney & Steers)على أنها : الإنتاجية المرتفعة، المرونة القدرة على التكيف مع البيئة ، القدرة على الاستقرار و الإبداع.
و تركز هذه المفاهيم على الإنتاج و المردودية لقياس تفاعل المنظمة مع الخارج .

كما أشار (ألفارAlvar)إلى مفهوم البيئة في تعريفه للفعالية بأنها "قدرة المنظمة على البقاء و التكيف و النمو بغض النظر عن الأهداف التي تحققها "فبقدر تكيف المنظمة وظروفها الداخلية والخارجية بقدر ما تبقى منظمة فعالة. (عبد السلام أبو قحف ، 1993 ، ص 93،92)

وعرف بول موت (Pol Mott) المنظمات الفعالة بأنها :تلك المنظمات التي تنتج أكثر وبنوعية أجود ،و تتكيف بفعالية أكثر مع المشكلات البيئية إذا قورنت بالمنظمات الأخرى المماثلة .

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

هذا التعريف لا يركز على جانب تنظيمي معين ويكتفي بالمقارنة بين المنظمات المتشابهة النشاط .

كما عرفها كل من (يوتشتمان و سيشور Yuchtman & Seashore) بأنها "قدرة المنظمة على استغلال الفرص المتاحة في بيئتها في سبيل اقتناء الموارد النادرة التي تمكنها من أداء وظائفها".

فعالية النظام حسب محمد قاسم " قدرة التنظيم على تحقيق الأهداف طويلة و قصيرة المدى و التي تعكس موازين القوى للجهات ذات التأثير و مصالح الجهات المعنية بالتقييم و مرحلة النمو أو التطور التي يمر بها التنظيم " (محمد قاسم القريوتي، 2000، ص104)

- يعرفها (ميلس Miles) على أنها : القدرة على تحقيق الحد الأدنى من الإشباع لرغبات وتطلعات الأطراف ذات العلاقة الإستراتيجية بها ،هذه الأطراف تضم : الأفراد و الجماعات المصالح ، الملاك ، الزبائن ،الموردون ،المنافسون ... الخ (Desreumaux.A،1992،p133)

مما سبق تتضح صعوبة الاتفاق على تعريف محدد للفعالية فليس لكل أبعاد الفعالية نفس الأهمية في قياس فعالية المنظمة و استخلاص أن الفعالية التنظيمية تعرف حسب :

- طبيعة نشاط المنظمة.
- طبيعة البيئة الموجودة بها و خصائصها .
- حجم المنظمة و إمكانياتها .
- دور المنظمة و أهميتها في المجتمع .
- وضعية المنظمات المرتبطة بها و المنظمات الشبيهة لها .
- مستوى و طبيعة أهدافها وعلاقتها بالمجتمع .

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

كما يمكن أن نستنتج أن تعريف الفعالية التنظيمية يختلف باختلاف النموذج المعتمد لتقييمها و مختلف المؤشرات المعتمدة فيه .

و عليه فإن الوصول إلى وضع صياغة لتعريف إجرائي لفعالية الجامعة كنسق مفتوح في المجتمع سوف يكون من نتائج هذا البحث ، و لكن عموما يمكننا القول أن فعالية المنظمة "هي درجة و مستوى الأهداف الموضوعية من قبل المنظمة مقارنة بحاجات البيئة لها و إمكانيات المنظمة لتحقيقها ، مع تحديد مختلف التفاعلات الجزئية بين عناصر النظام كمؤشرات جزئية على تحقيقها " .

2.10. أشكال فعالية النظام : تظهر فعالية النظام على 3 ثلاثة أشكال عموما و هي:

-**الشكل الاقتصادي :** المعتمد من قبل المسيرين بحيث و يمثل:

- درجة تحقيق الأهداف .

- مكانة المؤسسة في قطاع النشاط من زاوية المنافسة و تطورها .

- نوعية المنتجات و الخدمات من قبل المؤسسة .

-**الشكل الاجتماعي:** المعتمد من قبل الأجراء في المؤسسة كأطراف فاعلة وليس فقط كعوامل

إنتاج و يتجلى في:

- المناخ الاجتماعي في المؤسسة .

- طبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة داخل المؤسسة .

- النشاطات الاجتماعية للمؤسسة .

-**الشكل التنظيمي :** و هو المرتبط بالبناء التنظيمي للمؤسسة و يمكن أن تظهر:

- احترام الهيكلية الرسمية ، و التي تعتبر إرادة الإدارة العامة للمؤسسة في تحديد معالم

التنظيم القائم ، و التي تختلف عن الهيكلية الفعلية و التي هي عبارة عن نتيجة تفاعل بين

الهيكلية الرسمية و العلاقات غير الرسمية التي تنشأ داخل المؤسسة .

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- العلاقات بين المصالح : باعتبار أنه لكل مصلحة طريقة عمل خاصة به و أهداف خاصة به ،ويمكن أن يؤدي تحقيق هذه الأهداف الجزئية إلى بروز صراعات تنظيمية.
- نوعية انتقال المعلومات أفقيا أو عموديا يجسد عملية التنسيق بين أجزاء البناء التنظيمي.
- مرونة الهيكلية: و التي تعني قدرة الهيكل التنظيمي على التغيير للتكيف مع قيود البيئة الخارجية و منه إمكانية التحكم فيها.

(Desreumaux.A،1992،p178)

نميز من خلال بحثنا في مختلف النماذج التي حاولت دراسة المنظمة و فعاليتها التنظيمية أن بعض النماذج قديمة و بعضها الآخر حديث لكن هذا المعيار لم يعطينا فكرة واضحة عن هذه النماذج و كيفية الاستفادة منها ن لذي فضلنا أن نعرض هذه النماذج على أساس آخر و هو مصدرها ،فبعضها نبع من مدارس محددة و بعضها الآخر ينبع من اتجاهات و تيارات ، لذلك فإن نماذج دراسة المنظمة سوف تكون في قسمين الأول يجمع أهم المدارس و الثاني يجمع أهم المداخل.

3.10. المدارس و تحليل النظام :

يمكن حصر المدارس التي تناولت دراسة و تحليل فعالية النظام على الشكل التالي:

1.3.10. تيار التحليل التقني للعمل المدرسة(التيلورية Taylorisme):

مؤسسها (فريدريك تيلو Frédérique Taylor) يؤكد على أن التنظيم التقني و العملي الفاعل لورش الإنتاج و العمل يرفع من مردودية العامل و المنتوجية و بتالي يرفع من قيمة الأرباح ،أخذ تيلور من تجربته الشخصية العميقة في مجال الإنتاج الصناعي ،كمعيار لدراسة المنظمة على أساس الحركة و الزمن التي خصصها فقط في الوظائف و المهمات اليومية للعمال ،كما أن فكرته حول تحديد معايير دراسة المنظمة كانت على أساس الإنتاجية فقط (أندري فونت مسترجع من الواب تاريخ 2014/02/13) .

2.3.10. مدرسة التنظيم الإداري (هنري فايول Fayolisme):

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

هو من نفس الطراز العلمي كسابقه تيلور و كان كسابقه سواء في المسار الشخصي و الترقية المهنية أو من جانب المحصلة العلمية. من الذين أعطوا لبلدانهم الصبغة و السمة التي نعرفها لهم حالياً" (هنري فايول Fayol Henri) كان من الذين أحدثوا ثورة في التنظيم الإدارة و المنظمات الاقتصادية الفرنسية التي بدورها بدأت تكون لها صبغة جديدة ، إبداعية و ضرورة ملحة لخدمة أهداف الجمهورية الفرنسية من تطور اقتصادي وتطوير حثيث للتقنيات الصناعية .

كان متطلبا للترشيد والعقلنة المتزايدة للآلة الإنتاجية الفرنسية، و التشخيص الدقيق الذي قام بوضعه. لأن التطور الصناعي الفرنسي تناسى و لم يأخذ بعين الاعتبار سمة مهمة و ضرورية لتطوير الإنتاجية و هي الوظيفة الإدارية. الوظيفة التي تعنى بالتقدير و التوقع ، و التي تُنظَّم و تقود ، تنسق و تراقب الأعمال و الأشغال مما يعطى لمبدأ" إدارة المنظمة" المكانة المركزية في نظريته (أندري فونت مسترجع من الواب بتاريخ 2014/02/13) .

من التأثيرات الملحوظة في التطوير المعرفي لفايول الاهتمام بالوظيفة الإدارية التي أدت بظهور فروع" تسيير المستخدمين و إدارة الموارد البشرية.

3.3.10. مدرسة تحليل اتخاذ القرار:

تتبع الأسس الفكرية لهذه المدرسة محاولة استكشاف و تحليل طريقة اتخاذ القرارات و وصف عمل المدير و الهيكل التنظيمي. هذه المدرسة وليدة الفترة الخمسينية و الستينية من القرن العشرين التي تتميز بالنسبة للتاريخ الأوروبي ، الخروج من الحرب العالمية الثانية و الدخول في مرحلة إعادة الإعمار ، و تكوين البوادر الأولى للسوق الأوروبية المشتركة. و قد ورثت أوروبا اقتصادا و أنظمة تنظيمية تسييره و إدارية تعود لعهد المؤسسين" فريديريك تيلور" و" هنري فايول " لذا توجب إدخال تحسينات على الطرق المعتمدة في دراسة و تسيير المنظمات على مرحلتين ، الأولى تقوم بتحليل و نقد للمنظمات و أنظمة تسييرها ، و الثانية من خلال إجراء دراسات لما توقعه أوروبا من التطورات و المستوى المستقبلي الذي تريد الوصول له ، لذا كان من أول الأولويات الاستجابة السريعة لمتطلبات السوق المشتركة ،

الشيء الذي دفع بـ"هربرت سيمون Herbert SIMON" للاهتمام بكيفية اتخاذ القرارات و الميكانزمات المؤدية لهذه النتائج المصيرية للكثير من المؤسسات (إما ربح جزء إضافي من السوق أو التقهقر و الزوال) و أساس هذه التحليلات الوصول لكيفية اتخاذ القرار داخل المنظمة من خلال تحليل مسار القرار عند المدير.

أدخل "سيمون" مفهوم العقلانية المحدودة كمفهوم يدخل في عمق السيكولوجية الشخصية و نفسية قائد المنظمة و يعاكس الطرح التقليدي الذي يتكلم عن العقلانية التنظيمية، كما يضيف أن العامل النفسي يعطي ضربة للتوجه الوظيفي من المدرسة التقليدية "لتيلور" و "فايول" (أندري فونت مسترجع من الواب بتاريخ 2014/02/13).

4.3.10 مدرسة تحليل وظيفة المدير (هنري ميتزبرغ Henry MINTZBERG):

كانت دراسة "هنري ميتزبرغ" محاولة فهم شكل و تنظيم و نشاط المدراء من الطراز الحديث و فحص الوظيفة من خلال معايشة النشاط المهني لخمسة مدراء مستعينا بمنهج الدراسة المونوغرافية ، و قد تمكن من تحديد معالم هذا النشاط من خلال الأدوار ذات ثلاثة مؤشرات هي الأدوار ما بين الأفراد ،الأدوار الإعلامية و أخيراً الأدوار القرارية ، كما أستعمل مؤشرات قياسية لفهم أحسن لميكانزمات للمنظمة : العناصر القاعدية المكونة للمنظمة ، مسار المعلومات ،ميكانزمات التفاعل و التنسيق ، التصنيف التنظيمي ، و فاعلية التغيير (Omar. Aktouf 1989p 223).

5.3.10 مدرسة التحليل السويوتقي للتنظيم (مورينو MORENO):

كان الرأي السائد للباحثين في الفترة ما بين الثلاثينيات و الخمسينيات من القرن العشرين و هي المرحلة التي شهدت إدخال الماكينات و الآلات ذات القدرة الإنتاجية العالية ، أنه من الخطير على الوتيرة الإنتاجية و الصناعية أن لا يدرك المجال الذي يربط بين الشق الآلي و الشق الإنتاجي ، إذ أن الوتيرة العالية في الإنتاج تفكك شبكة العلاقات التي تربط بين أفراد المجموعات و تحدث توترات ذات المستوى النفسي مما أحدث ارتباكات في الوتيرة الإنتاجية على خلاف ما كان يتوقع سابقا. و من رواد هذه الدراسات "إلتون مايو Elton Mayo"

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

وبحوثه المتوازية مع بحوث فرق البحث البريطانية لمعهد "تافيستوك للندن Tavistock Institute of London" حيث كان لب فكرة هذه البحوث أن هناك ترابط بين المجال التقني للعمل (متطلباته، ظروفه المادية، طبيعة المواد المحولة، الآلات التقنية المستعملة) و الجانب الاجتماعي (العلاقات بين الأفراد، حجم الفرق و المنافسة بين الفرق...) (Kemdem, Emmanuel 1953. p. 8).

وفقاً للبعد النسقي الذي تنتمي إليه هذه الفرق ، أظهرت مسارات أبحاثهم من وجود نسقين فرعيان مسيطرتان على التنظيم ، و هما نسق الإجراءات العملية و الإجراءات التقنية ، و نسق يحتوى على الميكانزمات الفردية و حالاتهم النفسية و شبكة العلاقات التي تربطهم . حيث يقول الباحث "كلود ليفي بويير Claude Levy Boyer" أنه يمكن التأثير في أحد عناصر النسق الفرعي دون المساس باستقرار بأحد عناصر النسق الفرعي الأخر (Omar Aktouf. 1989p 232).

أنتقد "جورج مورقان Georges Morgan" طرح النسق الفرعي الذي يقترحه أمثال بويير ليس في أساس فكرة الأنساق الفرعية لكن في محتواها ، المجالات التي تشملها ، الحصر في الازدواجية التقنية و الاجتماعية لأنها تفقر الواقع ، بينما يقترح شكل أكثر عمومية من خلال احتواء النسق لجموعة من الأنساق الفرعية ، منها الأنساق ، الثقافية ، الاجتماعية، التسييرية، التقنية ، الهيكلية والإستراتيجية. (Georges, Morgan 1989 p.45)

و هناك من المدارس ما اتجهت نحو البعد التفاعلي الإستراتيجي في دراستها للمنظمات الفعالة ، و نذكر على سبيل المثال:

6.3.10 مدرسة الفعل الاجتماعي (Action sociale):

"ألان توران Alain Touraine" هو من نَظَرَ لمقاربة الفعل الاجتماعي من خلال كتابه "علم اجتماع الفعل" الذي كتبه عام 1963 ، و كتابه الأخر "إنتاج من المجتمع" 1973 من خلال التطرق للحراك الاجتماعي و مدى أهمية المعاني التي يعطيها له الفاعلون الاجتماعيون ، إن هذا الحراك هو الذي يحدث الإنتاج المجتمعي حيث يقول "ألان توران" إن المنظمة هي نتاج

سياق تاريخي و يجب تحديد معالمه وحدوده ، و السياق التاريخي الذي حدد " توران " معالمه أثناء مرحلة صياغة كتابيه الأساسيان الذين ذكرا سابقاً ، هو الصراع الاجتماعي و الصراع الطبقي ، و محاولة مجموعات اجتماعية السيطرة على مجموعات أضعف ، و أن المنظمة ما هي إلا انعكاس لصورة مجتمعها ، لذلك تحتاج أي دراسة للمنظمة إلى الإلمام بالعوامل التاريخية الخاصة بها. رغم أنه يعترض على تقديم الفعل التاريخي كعائق في حالة مسابرة التطوير و التغيير ، و يضيف أنصار تحليل الفعل الاجتماعي أن مقاومة التغيير هي في حد ذاتها نتاج الصراعات الاجتماعية ، ما يبقيه حبيسي الصراع التاريخية دائماً.

(Phillipe Bernaux 1985p195)

7.3.10. التحليل الإستراتيجي للسلطة (Analyse stratégique du pouvoir):

تمكن " فريدبرج و كروزي" (Crozier & Freidberg) من تطوير مقاربة جديدة لتحليل المنظمات و هي التحليل الإستراتيجي التي جاءت في كتابهم الشهير "الفاعل والنسق " متفقة في الرأي مع تحليل الفعل الاجتماعي حول الحراك الاجتماعي في محيط الصراع ، لكن تختلف معها حول فاعل التغيير فاقتراحهما يعتمد على ثلاثة مفاهيم إستراتيجية :

مفهوم الإستراتيجية : و هو مصطلح يعني تحليل إستراتيجية الفرد داخل المنظمة، من خلال قراءة الرهانات السلطوية و لعبة فاعلي السلطة.

مفهوم منطوق عدم اليقين: و يعني استعمال أفراد التنظيم موقعهم الهرمي والسلطوي ، درجتهم التعليمية و شبكت علاقاتهم الاجتماعية لمحاول تحديد المسارات المهنية التي سيسلكونها و يحاولون التأثير فيها بقدر الإمكان لتكون في صالحهم ، و بذلك يستحوذون على قدر إضافي من السلطة ، و هي عملية مستمرة ، متكررة ، طالما تحققت الأهداف ، تتم من خلال ما يتوفر للفرد من مهارة و قدرات و إمكانيات (Erhard F& Michel C. 1977 p245).

مفهوم السلطة : و يعني بناء الفاعل الاجتماعي لإستراتيجية ، هدفه التحكم في قدر متزايد من السلطة من خلال التحكم في مناطق الكفاءة و هي مناطق عدم يقين لم تتمكن السلطة

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

الرسمية من التحكم فيها، و هو ما يسمح من الخوض في الصراعات و يحمي الفرد نفسه من قدر من الضغط البيروقراطي.(Albert Etzioni 1971. p.p 11-12)

وفي وقت معين من البحث تيقن العلماء أن الاتجاهات التقليدية أصبحت غير كافية للبحث في المواضيع و المشكلات التي تواجه المنظمة ،فاتجهت أفكارهم إلى محاولة الاهتمام بمجموعة العناصر التي تشكل كل مشكلة مما عرف على شكل التناولات أو المداخل ،رغم ان بعض المدارس التي اهتمت بتحليل المنظمات و دراستها كمدرسة التحليل السويوتقني للتنظيم و مدرسة الفعل الإجتماعي و التحليلي الإستراتيجي للسلطة قد أضافوا مفهوما جديدا لدراسة المنظمات و هو التركيب ، فقد أشاروا بطريقة أو بأخرى أن المنظمة متكونة من مجموعة عناصر و يجب عند دراسة المنظمة إدخال هذه العناصر في الدراسة ،إلا أن عناصرها لم تكن شاملة أو واضحة في بعض الأحيان لذلك جاءت المداخل كبديل عن الجزئية و بحث عن الشمولية في دراسة المنظمة ،لذلك سوف نحاول عرض مختلف المداخل التي تناولت فعالية التنظيم كشكل حديث نوعا ما في دراسة الموضوع .

4.10. المداخل و تحليل النظام :

أما من حيث مداخل دراسة فعالية التنظيم في المنظمة ، فقد اختلفت مند بداية ظهورها إلى يومنا هذا ،و يمكن تصنيفها حسب تطورها إلى مدخلين رئيسيين : تقليدية و معاصرة.

1.4.10 المداخل التقليدية :

لقد ركزت المداخل التقليدية للفعالية داخل المنظمات على أجزاء مختلفة فالمنظمة تحصل على مواردها من البيئة الخارجية ،ثم تقوم بتحويل هذه الموارد (أي المدخلات) إلى سلع و خدمات (مخرجات) ثم تعود إلى البيئة الخارجية مرة أخرى . إذ يمكننا قياس فعالية المنظمات انطلاقا من اهتمامات مختلف أطرافها من مساهمين و عمال و إدارة ، كل على حدا من خلال التعرف على مدى قدرتها على القيام بهذه العمليات الثلاثة : الحصول على الموارد ،تحويل هذه الموارد و الحصول على مخرجات ،و إعادة هذه المخرجات إلى البيئة الخارجية من اجل تسويقها ،و ذلك على النحو التالي :

* مدخل موارد النظام :

يمثل هذا المدخل وجهة نظر المالكين أو المساهمين في المنظمة ، و يهتم بجانب المدخلات في تقييم فعالية المنظمات ، فهو يفترض أن المنظمة تكون فعالة إذا استطاعت أن تحصل على ما تحتاج إليه من موارد و تعرف الفعالية التنظيمية لهذا المدخل بأنها " قدرة المنظمة المطلقة أو النسبية على استغلال البيئة التي تعمل فيها في الحصول على ما تحتاج إليه من موارد نادرة و ذات قيمة " .

يعتمد مدخل موارد النظام في قياس فعالية المنظمات على مجموعة من المؤشرات التي تعكس مدى قدرة المنظمة على توفير ما تحتاج إليه من موارد. و من أهم هذه المؤشرات: القدرة التفاوضية للمنظمة في الحصول على مواردها الأساسية، و قدرة المنظمة على الاستجابة للتغيرات في البيئة الخارجية، و القدرة على فهم و تحليل خصائص البيئة التي تعمل فيها المنظمة.

من عيوب هذا المدخل انه يركز فقط على قدرة المنظمة في الحصول على ما تحتاج إليه من موارد و يتجاهل كيفية استخدام و توظيف هذه الموارد بعد الحصول عليها. (مسلم ، ص171)

* مدخل العمليات الداخلية :

يمثل هذا المدخل وجهة نظر العاملين في المنظمة ، و يهتم هذا المدخل بمدى كفاءة العمليات التشغيلية الداخلية في المنظمة ، و جودة المناخ النفسي السائد بين العاملين حيث تعتبر المنظمة فعالة وفقا لهذا المدخل إذا اتصفت عملياتها الداخلية باليسر، و عدم وجود معوقات، و ارتفعت درجة رضا العاملين عن عملهم . و العنصر الهام في الفعالية هو ما تفعله المنظمة بما توافر لديها من موارد .

ومؤشرات تحديد الفعالية وفقا لهذا المدخل هي وجود مناخ ايجابي ، و شيوع روح العمل الجماعي بين الأعضاء ، وجود وسائل اتصال فعالة بين الإدارة و العاملين ، ارتفاع دافعيتهم و ولائهم للمنظمة ، إضافة إلى ارتفاع الكفاءة الاقتصادية الداخلية .

و يتميز مدخل العمليات الداخلية في الفعالية باهتمامه بالموارد البشرية داخل المنظمة باعتبارها موردا استراتيجيا هاما . و رغم ذلك فهو لا يخلو من عيوب ، كتجاهل علاقة

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

المنظمة بالبيئة الخارجية و الإفراط في الاهتمام بالعمليات الداخلية ،فضلا عن ذلك قياس المناخ النفسي و رضا العاملين يعتبر مسألة نسبية لأنها تتأثر بالعديد من العوامل التنظيمية و الشخصية (صالح بن نوار 2006 ، ص 204).

* مدخل تحقيق الأهداف:

يهتم مدخل الأهداف في قياس الفعالية التنظيمية بزواوية المخرجات ، بمعنى آخر التركيز على الأهداف التنظيمية المعلنة ، ثم قياس مدى قدرة المنظمة على تحقيق مستوى مرض منها. كما ينطلق هذا المدخل على افتراضين أساسيين:

لكل مؤسسة هدف نهائي تسعى إليه .

إمكانية تحقيق الهدف النهائي لكل مؤسسة و من ثم قياس مدى النجاح في تحقيقها.

في هذا الإطار يمكن القول أن الاختلاف في الأهداف بين المؤسسات أمر حتمي ، إلا أن الباحث Etzioni ميز بصفة عامة بين ثلاثة مجموعات من الأهداف:

- * أهداف اقتصادية : خاصة بالمؤسسات التي تنتج سلع وخدمات.
- * أهداف تتصل بالنظام و الضبط : أي ضبط و تعديل السلوك الإنحرافي ، كالمؤسسة السجون و إعادة التربية و التأهيل السلوكي و مؤسسات الصحة العقلية .
- * أهداف اجتماعية و ثقافية : و تدخل في هذه الخانة المؤسسات التي ترعى القيم كالجامعات ، و مراكز البحث (Estelle M. Morin 1996 pp189.198) .

و عليه يمكن اعتبار مدخل الأهداف بسيط و معقد في نفس الوقت. فالبساطة تظهر في تعريف الفعالية على أنها الدرجة التي تدرك فيها المؤسسة أهدافها ، بينما التعقيد يبرز لما ندرك أن لمعظم المؤسسات أهدافا متعددة و متضاربة و هل قياس الفعالية يرتبط بمدى تحقيق المؤسسة لأهم الأهداف أم بمدى تحقيقها لأكثر من هدف و ما هو معيار الأهمية النسبية للأهداف.

كذلك أشار الباحثون Kochan و Cummings و Huber أن التمايز الهيكلي في المؤسسات له علاقة بتنوع الأهداف و عدم تطابقها. فنظرا لأن معظم المؤسسات لها هياكل تنظيمية مختلفة ، فإن التعددية و عدم التطابق تؤخذ عادة على أنها مسلمات بالنسبة للمؤسسة. هذا ما يجعل مدخل الأهداف صعب الاستخدام لكن لا يلغي فائدة استعماله ، و لإيضاح

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

التساؤلات السابقة نستعرض المداخل الفرعية لمدخل الأهداف (مال ريتشارد ، ترجمة سعيد الهاجري ، ص 578).

أ- مدخل الهدف السائد: ويقصد به الهدف الرسمي المعلن مثل حجم الإنتاج في المؤسسات الصناعية.

ب- مدخل تعدد الأهداف : في الكثير من الأحيان تسعى المؤسسة إلى تحقيق أكثر من هدف في وقت واحد ، فإن كان حجم الإنتاج غير كامل لقياس الفعالية ، فإنه يمكن قياس الفعالية من خلال أكثر من هدف مثل تحقيق الأرباح ورضا العمال في نفس الوقت.

ج- مدخل الأهداف الوسطية: يتم الاعتماد في هذه الحالة على الأسلوب الاستقرائي في قياس الفعالية أو في هذه الحالة تستخدم مؤشرات عامة للفعالية كالقدرة على الابتكار والإبداع وكذلك قدرات المؤسسة في التنمية والتكوين (عبد السلام أبو قحف ، ص 97) .

د- مدخل الأهداف المرحلية : ينطلق هذا المدخل من فرضية وجود أهداف خاصة لكل مؤسسة تسعى إلى تحقيقها ترتبط بالزمن (قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل) وقياس الفعالية يتوقف على مدى تحقيق هذه الأهداف المرحلية.

ومن أبرز المعايير لقياس الفعالية التنظيمية حسب مدخل تحقيق الأهداف:

- الإنتاجية : عدد الوحدات المنتجة في فترة زمنية محددة.
- الرضا الوظيفي : الروح المعنوية لدى الأفراد ودرجة الإقبال والتعاون على العمل (معدل التغيب).
- الكفاءة : نسبة المخرجات من الوحدات المنتجة إلى عدد محدد من وحدات المدخلات.
- الربحية : تقوم على التوازن بين الإنتاج والتكلفة والظروف المحيطة بهذه العمليات.

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تواجه مدخل الأهداف فنتمثل فيما يلي:

- احتمال وجود أهداف تنظيمية متعددة وربما متعارضة تصعب من قياس الفعالية.
- تحديد محتوى الأهداف وترتيبها يصعب من اعتمادها كقياس للفعالية التنظيمية.
- البعد الزمني للأهداف (التركيز على المدى القصير أو المتوسط أو الطويل).
- صعوبة تكميم بعض الأهداف يجعل من قياس الفعالية أمرا صعبا مما يؤدي إلى استخدام مؤشرات شخصية و ليست موضوعية لقياس مدى قدرة المنظمة على تحقيقها.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

تعدد الأهداف التنظيمية و في بعض الأحيان تعارضها مما يجعل قياس فعالية المنظمات باستخدام مؤشر وحيد يعتبر أمرا غير مقبول (صلاح الدين عون الله ، ص 16) .

ويركز "سكوت Scott" على مشاكل من نوع آخر ، بحيث يقترح بأن الأهداف تم استعمالها في ثلاثة اتجاهات في تحليل الفعالية:

- 1- يمكن النظر إليها على أنها مصادر للتحفيز للمشاركة التنظيمية.
 - 2- يمكن اعتمادها كمرشد لجهود المشاركين.
 - 3- يمكن أن توفر لنا معيارا لتحديد وتقييم الجوانب المختارة من وظيفة المؤسسة مما يجعل الاهتمام بالفعالية يطرح من زاوية معيار التقييم أكثر منه صياغة الهدف.
- (هال ريتشارد ، ص 583)

يمثل مدخل تحقيق الأهداف وجهة نظر إدارة المنظمة لأنها الوحيدة غالبا التي تحدد أو تعلم بالأهداف المسطرة ، و يفهم من هذا المدخل انه يهتم أساسا بزاوية المخرجات في تقييم فعالية المنظمة لأنه يركز على التعرف على الأهداف التنظيمية المعلنة ثم يقيس مدى قدرة المنظمة على تحقيق مستوى مرض منها و هو بهذا يعتبر مدخلا منطقيا لأنه يقيس مدى تقدم هذه المنظمة في تحقيق أهدافها ، لأنه يعتمد على الأهداف التشغيلية كمؤشرات لقياس الفعالية (هي تلك الأهداف التي يمكن اكتشافها بملاحظة ما تقوم المنظمة بعمله فعلا) فالأهداف الرسمية (هي تلك الأهداف التي تعد للاستهلاك العام) غالبا ما تكون تجريدية و غير قابلة للقياس في حين أن الأهداف التشغيلية غالبا ما يتم التعبير عنها في شكل كمي قابل للقياس.

2.4.10. المداخل المعاصرة :

نتيجة للقصور الذي تعاني منه المداخل التقليدية، اتجهت الكتابات الحديثة إلى تقديم مداخل أكثر شمولية لتحديد فعالية المنظمات، و اعترفت هذه المداخل بتعدد أهداف المنظمات و تعدد عملياتها و تعدد أطراف التعامل معها و من أهم هذه المداخل ما يلي :

* مدخل أطراف التعامل :

يركز هذا المدخل على التفاعل البيئي بين المؤسسة بتنظيمها كما هو في المدخل النظامي. لكن يتم التركيز بصورة أساسية على العناصر البيئية التي تؤثر إستراتيجيا في

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

عمل المؤسسة. بمعنى آخر التركيز على رغبات و أهداف أصحاب المصلحة من المتعاملين و صاحب المصلحة في بقاء المنظمة و نموها . و من أهم أصحاب المصالح المتعاملين مع المنظمة.

- الموردون : و هدفهم التزام المنظمة بسداد قيمة الموارد المباعة لها .
- المستهلكون : هدفهم الحصول على أعلى جودة بأقل الأسعار.
- العمال : هدفهم الحصول على أعلى أجور و أفضل ظروف عمل ممكنة .
- الملاك : هدفهم تحقيق أعلى معدلات عائد على استثماراتهم .
- المديرون : هدفهم الحصول على أعلى مرتبات و أكبر قدر من السلطة و النفوذ.
- الحكومة : هدفها الالتزام بالقوانين و اللوائح .
- المجتمع : هدفه مشاركة المنظمة في عمليات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و حماية البيئة من التلوث و زيادة رفاهية المواطنين .

و من هذا المنطلق يعبر الباحث "جورزيو" Georziou " على أن النجاح التنظيمي لا ينظر إليه من زاوية تحقيق الهدف. و إنما على أساس قدرة المؤسسة على البقاء من خلال حصولها على إسهامات الأعضاء و مكافأتهم بحوافز مجزية مقابل ذلك. هذا يؤكد على أن الفعالية التنظيمية ترتبط بنظام التحفيز المعتمد من قبل المؤسسة لكي يضمن لها البقاء و استمرارية مشاركة مختلف الأطراف في هذا الهدف.

(رينتشارد هال ، ص ص 586-587)

كما يمكن النظر للفعالية التنظيمية من زاوية سيكولوجية ، بحيث تتحقق الفعالية التنظيمية بشكل إيجابي كلما كان إدراك كل فرد للمؤسسة على أنها أداة يمكن من خلالها تحقيق ما يصبو إليه . لذلك فإن عوامل مثل الإنتاجية و الربحية هي ظروف ضرورية لحياة المؤسسة و ليست نهايات في حد ذاتها.

كذلك فإن تناول الفعالية التنظيمية من زاوية الأطراف المشاركة يطرح مجموعة من المشاكل يمكن تلخيصها كما يلي:

- عدم تطابق أهداف الأفراد مع أهداف المنظمة ، يؤثر على الفعالية التنظيمية.

الإطار النظري **الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها**

- الصياغة السيكولوجية للفعالية (فائدة أطراف التعامل) تهمل الأنشطة و المهام التي تقوم بها المنظمة ، و هذا يعتبر تجاهلا لجزء من الحقيقة التنظيمية.
- و المشكلة الأساسية في هذا المدخل هو تعارض أهداف أصحاب المصالح المختلفة مما يصعب عملية قياس الفعالية (علي عبد الهادي مسلم ،ص ص174 175)
- إهمال حقيقة وجود أفراد خارج المؤسسة يتأثرون بما تقوم به المؤسسة بشكل غير مباشر وينعكس ذلك على فعاليتها التنظيمية.

(Gibson et All 1988p245)

و لمواجهة هذه المشاكل قدم هذا المدخل أكثر من نموذج يتناسب و ظروف و طبيعة عمل المؤسسة. و تتمثل هذه النماذج في ما يلي:

النموذج النسبي: يرى انه على المنظمة إعطاء ترجيح نسبي لكل طرف من أطراف التعامل حتى تكون لهم نفس الأهمية النسبية.

نموذج القوة : و يرى أن المنظمة يجب أن تحدد أقوى أطراف التعامل معها ثم تحاول أن تشبع أهدافه و احتياجاته أولا ، و أقوى أطراف التعامل هو الطرف الذي يؤثر بشكل مباشر على بقاء و استمرار المنظمة. و بالتالي لا بد من إرضاء هذا الطرف أولا حتى و لو على حساب الأطراف الأخرى.

نموذج العدالة الاجتماعية: و هو عكس نموذج القوة ،وفقا لهذا النموذج فعلى المنظمة أن تبحث عن اقل الأطراف رضا ،ثم تحاول أن تشبع أهدافه و احتياجاته أولا ، و الهدف من هذا النموذج هو تقليل عدم رضا الأطراف المتعاملة ،فإذا لم ترد أي شكوى فإن الأطراف راضية عن المنظمة.أما حالة ظهور أي شكوى فعلى المنظمة أن تعالج أسباب هذه الشكوى أولا حتى تضمن رضا جميع الأطراف (Cameron K.S & R.E Quinn 1983p125) .

النموذج التطوري : و هو يفترض أن أهمية أطراف التعامل المختلفة تتغير بمرور الزمن ، و أيضا تتغير خلال المراحل المختلفة من دورة حياة المنظمة . ففي مرحلة النشأة قد يكون المستهلكون هم أهم أطراف التعامل و بالتالي لا بد من إعطاء عناية خاصة لهم إلى أن تستطيع المنظمة أن تثبت وجودها في السوق. بعد فترة قد ترى المنظمة أنه لا بد من الاهتمام

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

بالملاك و المساهمين و تحقيق معدلات ربحية مناسبة لهم حتى تستطيع إجراء أي توسعات في مرحلة لاحقة، و هكذا تختلف أهمية أطراف التعامل من فترة لأخرى بمرور الزمن .

(صالح بن نوار ، ص 2008).

و بناء على ما سبق يجب على المنظمة أن تختار النموذج المناسب لظروفها في تحديد أطراف التعامل الأكثر أهمية ، ثم تقاس فعالية المنظمة على حسب مدى تحقيقها لأهداف هذا الطرف و مدى إشباعها لحاجاته .

* مدخل القيم المتنافسة :

ينطلق مؤيدو هذا المدخل من افتراض عدم وجود معيار مثالي و وحيد لقياس الفعالية بحيث يتفق عليه الجميع إذ ليس هناك إجماع على الأهداف التي يهدف التنظيم إلى تحقيقها و لا على أولوية بعضها على البعض الآخر. و قد قام"روربوق و كويين Rohrbaugh & Quinn " (1983) بدراسة توجهات المديرين في العديد من المنظمات و أمكنهما التمييز بين نوعين من التوجهات هما:

أ- التوجه الداخلي : و يعني اهتمام إدارة المنظمة برضا العاملين و رفايتهم ، و العمل على زيادة كفاءتهم و مهاراتهم في العمل .

ب- التوجه الخارجي : و يعني اهتمام إدارة المنظمة بدعم مركز المنظمة في تعاملاتها مع البيئة الخارجية ، و العمل على تنمية علاقات قوية مع أطراف التعامل الخارجيين.

(Bonami Dehennin p33. 1993)

كما قاما بالتمييز بين نوعين من الهياكل التنظيمية التي تعكس أنماطا مختلفة للإدارة و هي:

الهيكل الجامد : و يعكس اهتمام الإدارة بإحكام الرقابة ، و الالتزام بإجراءات و نظم العمل .

الهيكل المرن : و يعكس اهتمام الإدارة بعمليات التكيف و التغيير من فترة إلى أخرى.

و يقدم مدخل القيم المتنافسة بناء على توجه الإدارة و نوع الهيكل نماذج مختلفة لقياس الفعالية:

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- نموذج العلاقات الإنسانية:

و يعكس التوجه الداخلي للإدارة مع استخدام هيكل مرن ، و فيه يكون هدف الإدارة هو تنمية و تطوير العاملين و رفع رضاهم عن العمل ، و تكون وسيلتهم في ذلك هي الاهتمام بتدريب العاملين و زيادة عوائدهم المالية .

- نموذج الهدف الرشيد :

و يعكس التوجه الخارجي للإدارة مع استخدام هيكل جامد. و تهدف المنظمة وفقا لهذا النموذج إلى زيادة الإنتاجية و الكفاءة و الربحية . و تسعى المنظمة إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال وضع خطط و استراتيجيات لتحقيق الأهداف.

- نموذج العمليات الداخلية :

و يعكس التوجه الداخلي للإدارة مع استخدام هيكل جامد. و تهدف المنظمة وفقا لهذا النموذج إلى تحقيق الاستقرار الداخلي . و تسعى المنظمة إلى تحقيق هذا الهدف من خلال وضع نظم جيدة للاتصال و المعلومات و صنع القرارات .

(علي عبد الهادي مسلم ، ص 179)

5.10. المقاربة النسقية و نموذج النظام المفتوح:

برز المدخل النظامي كطريقة تفكير ومنهجية تحليل في الربع الأخير من هذا القرن كواحد من أفضل الأساليب الفكرية لحل المشكلات ودراسة الظواهر. و تنطلق فكرة النظام من مجموعة عناصر مترابطة و متفاعلة من خلال استهلاك الطاقة و المعلومات و بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة (Malarewicz.JA 2000 p19) .

تستمد هذه المقاربة اسمها من مصطلح النظام الذي تم تعريفه في سنة 1937 من طرف الباحث "بيرتالانفي Bertalanfy" على أنه كل قابل للتجزئ إلى وحدات مترابطة و متفاعلة في ما بينها ، و قد استمرت النظرية العامة للأنظمة منذ هذا التاريخ في التطور و التطبيق في ميادين متعددة ، إذ ترى هذه النظرية أن المنظمة يجب أن تدرس ككل مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقات المتداخلة بين أجزائها و علاقة المنظمة مع بيئتها . و يعتبر " تالكوت بارسونز Talkot Parsons" أهم من وضع قواعد لهذا المنهج و قام بتطبيقه في التحليل

الإطار النظري **الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها**

السياسي ، كما لا ننسى إسهامات "ديفيد أستون David Easton " و"غابرييل ألموند Gabriel Almondo." (Morgan Georges 1989 p135).

ولدراسة فعالية النظام حسب هذا المدخل لا بد من معالجته في إطاره الكلي حيث يعبر عن النظام في هذه المقاربة بمجموعة عناصر في تفاعل ديناميكي منتظم لتحقيق هدف محدد ، حيث كل نظام هو عبارة عن نظام فرعي من نظام أكبر منه ، وهذا ما يؤدي بنا إلى الوقوف على دراسة:

- تنظيم العلاقات بين الأجزاء المكونة للمؤسسة وبين الكل.
- العلاقات المتبادلة بين الكل (المؤسسة) و بيئتها.
- الضبط والتعديل والمراجعة من خلال القيام بتغيرات تسمح بالتطور والتكيف مع المحافظة على روح وهوية المؤسسة.

ولتحديد الجوانب التي ركز عليها هذا المدخل في دراسة الفعالية التنظيمية لا بد من تحديد خصائص النظم المفتوحة. (Popper .J 1973p58 63)

الفكرة المركزية عند النسقية هي نزوعها إلى بناء نموذج من التفكير يتسم بالشمولية و قادر على دراسة التفاعلات الدينامية وليس السببية وإدراك الأنساق ليس باعتبارها مجموعات ساكنة ، بل مجموعات متحولة ، و قد استفاد هذا التوجه في التحليل من البيولوجيا و من علم التوجيه و من نظريات الاتصال. و على هذا الأساس يمكن اعتبار أن النسقية تمد الباحثين بالأدوات العقلية التي تتيح الاتفاق مع مساهمات البنيوية و تجاوزها ، إنها تدفع إلى معاينة تعقد المبادلات و الضغوطات داخل التنظيم ، و إلى النظر إلى المجموعات كأنساق منفتحة على بعضها البعض ، و إلى رصد العلاقات الدينامية بين العناصر و الوسط ، و إلى مواجهة سياقات القرار ، و تغيير القرار على شكل عمليات التغذية العكسية التي تتم داخل كل نظام فرعي في إطار النظام الكلي كما أن النسق يمارس عمليات رقابية على العناصر والوحدات ، ما يعرف في لغة التنظيم بمفهوم التحكم الذاتي أو التلقائي (Cybernétique) للدلالة على هذه الوظيفة الرقابية التي يمارسها كل نظام كلي أو فرعي على نفسه و التي تشكل عمليات التغذية العكسية سواء داخل النظام او خارجه جزء منها.

(Fremont E. K & James E. R. p 447-465 on web 02/05/2013)

1.5.10. مفهوم النظام المفتوح :

يقصد بالنظام المفتوح ذلك النظام المتفاعل مع عناصره و مع بيئته ،حيث أن هذا التفاعل يمثل الأساس في تغيير معالم النظام وتحديد مساراته و ديناميكيته حيث يتوجب على النظام التكيف المستمر مع تغيرات المحيط و ليس فقط التفاعل مع البيئة المحيطة به ، فكل النظم تتفاعل مع البيئة بشكل أو بآخر .

فمفهوم النظام أو النسق لا يعني التوافق و الانسجام التام ، بل التفاعل و تبادل المواقف و المواقع بل و حتى الصراع أيضا ،حسب "هربرت سبيرو: Herbert spero " (Miller J. G1978p218)

2.5.10. خصائص الأنظمة المفتوحة :

استيراد الطاقة - التحويل - الناتج - النظم كحلقات من الأحداث - المحافظة على الطاقة - التزود بالمعلومات ، حيث أن كل المدخلات ليست عبارة عن طاقة فقط بل يمكن أن تكون في شكل معلومات تأتي من البيئة لكي تساعد المنظمة على تعديل اتجاهها وفقا لتغيرات البيئة ، و توفر المعلومات للمنظمة الجهاز التصحيحي الذي يجعلها تسير في الاتجاه السليم ، ويتم تحقيق هذا الهدف عندما يسمح بتدفق المعلومات المناسبة. (Jean C L 2005 p135)

3.5.10. خصائص الأنظمة الأكثر تعقيدا SHC:

- الأنظمة الأكثر تعقيدا هي بالضرورة مفتوحة فلكي تحافظ على هيكلها عليها أن تتبادل بصفة مستمرة كل من الطاقة ، المواد ، المعلومات ..الخ ، مع محيطها الخارجي .
- هي ترابطية (relationnel) فلكي نفهم الحقيقة المعقدة لابد أن نفهم العلاقة التي تربط الأجزاء بعضها ببعض الآخر .
- كما أنها هرمية حيث أن كل مستوى تنظيميا يضم أولويات جديدة و خاصة .
- و هادفة لأنه لا يمكن العمل قبل تحديد الهدف المشترك أو الغاية التي تجمع مختلف أعضاء المؤسسة .

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- الأنظمة الأكثر تعقيدا في حاجة إلى التنوع لكي تتكيف باستمرار مع تغيرات المحيط يجب عليها أن تكون مرنة و لامركزية في التسيير و اتخاذ القرار .
- و لها قابلية التعديل الذاتي فهي ككل الأنظمة الحية لها القدرة على تعديل وضعيتها مع تغيرات البيئة المحيطة ، وهي نقطة التقاء بين التنوع والغاية .

(said borahejdi p 56 on web12/01/2014)

4.5.10. خصائص النظم الفرعية المترابطة:

النظم التنظيمية باعتبارها نظاما فرعية رأسية يتكون المستوى الأعلى فيها من المديرين الذين توكل لهم مهمة التخطيط طويل المدى و وضع السياسات وإدارة بيئة المنظمة ، أما وظيفة المستوى الإداري المتوسط فهي تقوم على تنسيق النشاطات الداخلية للمنظمة و تنهيك القاعدة الفنية في محاولة تحقيق الأهداف قصيرة الأجل . وبينما تكون القاعدة الفنية أكثر عزلة عن البيئة ، يتعين على المستوى الأعلى أن يكون مفتوحا على البيئة حتى يضمن النجاح و تعتبر الفعالية من وجهة نظر "دريكر Drucker" الأساس في نجاح المنظمات، فحاجة المدير إلى استغلال الفرص بأقصى درجة تعني بأن الفعالية هي الضرورية .

وعادة ما تمثل النظم الفرعية المترابطة مجموعة الوظائف التي تقوم بها المؤسسة والمعبر عليها في بناء هرمي (الهيكل التنظيمي) هذا الأخير يحدد مجموعة الارتباطات والتفاعلات التي تتم بين الوظائف.

الاختلاف : والمقصود به التجزئة أي وجود عدة أقسام داخل المؤسسة ، بحيث لكل قسم ظروفه الخارجية التي تؤثر فيه ، كذلك لكل قسم مدخلات ومخرجات خاصة إلى جانب ذلك معلومات مؤثرة تتعلق بالمهام المسندة إليه.

الكلية : ونقصد بها أن المؤسسة ككل ليست المجموع الحسابي وإنما المجموع الكلي الذي يظهر من خلال ترابط وتداخل هذه النظم الفرعية وهذا ما نعبر عنه بالتعاقد أو التآزر.

الأهداف : للمؤسسة عدة أهداف تسعى إلى تحقيقها ويمكن تجميعها بصفة عامة في المجموعات التالية :

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- أهداف تتعلق بالمجتمع إنتاج السلع والخدمات المطلوبين
- أهداف المخرجات : تتعلق بالتشكيلة السلعية المنتجة (التنويع).
- أهداف النظام : وتعلق بالوضعية المرغوب فيها للمؤسسة كالنمو والاستقرار.
- أهداف المنتج : وتعلق بالخصائص التي يجب أن تتوفر في المنتجات من حيث مستوى الجودة ، الكمية ، والإبداع.

- **المعلومات المرتدة** : وتعنى المراجعة أو الرقابة وتحديد الانحرافات الخاصة بتحقيق الأهداف وتتم من خلال اختبار النتائج ، التقارير... الخ. ويمكن أن نميز بين المعلومات المرتدة أو الرقابة السلبية إذا كان الهدف منها العودة أو تغيير الموقف ليصبح النظام كما هو عند البدء أو كما هو مخطط له. والمعلومات المرتدة أو الرقابة الإيجابية والتي تشجع النظام على التغيير وإعادة النظر في الأهداف إذا كانت الظروف تستلزم ذلك.

- **التأثير السلبي** : تعمل كل من الرقابة السلبية والرقابة الإيجابية على تقليل الاضطراب أو الخلل في النظام (entropy)، بحيث تساعد على تحديد المدخلات الجديدة وإعادة هيكلته للقضاء على هذا الخلل. ويمكن أن تظهر هذه العملية على مستوى المؤسسة من خلال الاحتفاظ بالسيولة لمواجهة التقلبات في أسعار السوق أو توظيف كفاءة عالية تسمح بالتحليل لاتجاهات التغيير على مستوى البيئة الخارجية وعليه فإن المؤسسة مهددة بالزوال كلما كانت عوامل الخلل كبيرة من خلال المدخلات التي تحصل عليها المؤسسة ، أو على مستوى المعالجة (عبد الهادي مسلم . ص ص 175-184) .

-**الاستقرار والتأقلم** : قد تكون الأنظمة المفتوحة مستقرة أو قابلة للتأقلم أو التكيف مع معطيات البيئة الخارجية. فالاستقرار يعني محاولة المؤسسة المحافظة على هيكلها وعلاقتها كما هي ، بينما التأقلم يعكس رغبة المؤسسة في التغيير والنمو من خلال إضافة أجزاء جديدة للهيكل أو إقامة علاقات جديدة (صلاح الدين عون الله، ص 21- 22) .

وانطلاقاً من هذه الخصائص ركز مدخل النظم في قياس فعالية النظام على الجوانب التالية:

● قياس قدرة المؤسسة على تأمين وتحديد مختلف احتياجاتها من المدخلات ، مما يؤدي بنا إلى اعتبار أن العملية التخطيطية على مستوى المؤسسة تشكل عنصراً هاماً في دراسة

الإطار النظري **الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها**

الفعالية التنظيمية. إلى جانب ذلك قدرتها التنافسية في تأمين مستلزماتها . هذا يعني أن القدرة على التخطيط والتعامل مع المنافسة في ظل البيئة تشكل عناصر ترتبط بالفعالية التنظيمية.

● قياس كفاءة المعالجة الداخلية والتي تعني القدرة على تحقيق أكبر قدر من الأهداف في حدود الموارد المتاحة و بأقل تكلفة ممكنة. والكفاءة في هذه المرحلة لا تقتصر فقط على المخرجات إنما على الدورة النظامية(مدخلات - معالجة - مخرجات - تغذية مرتدة) وهذا بغرض الحفاظ على توازن العمليات التي تقوم بها المؤسسة والتي تشكل عامل من عوامل الفعالية التنظيمية (صلاح الدين عون الله ص 22-23) .

● قياس مرونة العملية التنظيمية في قدرتها على التكيف مع مستجدات البيئة الخارجية والتي تظهر في شكل فرص أو تهديدات ، يتطلب أيضا من المؤسسة القدرة على التنبؤ بهذه المتغيرات والقيود والاستعداد المستمر لمواجهتها.

قياس الصحة التنظيمية : باعتبار المؤسسة مثل الكائن البيولوجي ، فإنها تتعرض للكثير من الأمراض تؤثر على الأداء التنظيمي لهيكلتها ويعرقل السير الحسن للمهام والوظائف التي تقوم بها، ومن أبرز الأمراض التنظيمية والتي تنعكس في شكل نقص في الفعالية التنظيمية و تؤدي إلى زيادة "التكاليف الضمنية" كما يعبر عنها "سافال Savall" و هي التعبير النقدي لنشاطات الضبط على مستوى المؤسسة وتتمثل في: التغيب و حوادث العمل و دوران العمل و أخطاء في الجودة (اللاجودة) والانحراف في الإنتاجية أو انخفاضها (Savall.H p 107) .

● الاستقرار والانسجام الداخلي : والتي ترتبط بمجموعة العوامل التي تشكل المناخ التنظيمي ، ومن مؤشرات الانسجام الداخلي هو نقص حدة الصراعات التنظيمية والتي تبرز من خلال عمليات الاتصال وممارسة السلطة واتخاذ القرار. بحيث تظهر هذه الصراعات في مختلف المستويات التنظيمية:

- الصراع داخل نفس المستوى التنظيمي على مستوى الإدارة العليا أو المتوسطة أو التنفيذية
 - الصراع بين مختلف المستويات التنظيمية
 - الصراع بين المؤسسة والإطراف التي لها مصالح معها.
 - الإنتاجية : وتتمثل في نسبة المخرجات على المداخلات ومنه الحصول على أعلى قدر من الإنتاجية.
 - التطوير الداخلي : ويرتبط بقدرة المؤسسة على تجديد نفسها والدور الذي يلعبه التنظيم في تحقيق "الاستثمار في الذات " كما يطلق في بعض الكتابات.
 - الروح المعنوية : وتتمثل في قدرة التنظيم السائد في المؤسسة على تحقيق الأهداف الخاصة بالأفراد وتشكيل جماعات تلتزم بالواجبات الموكلة إليها.
 - لكن بالرغم من الاجتهادات للوصول إلى إيجاد نظرة متكاملة للمنظمة ومنه العملية التنظيمية من خلال المدخل النظامي ، إلا أنه يواجه بعض القصور في تفسير فعالية النظام و صعوبة قياس بعض معايير المرونة و مدى الاستجابة للتغيرات التي تحدث على مستوى البيئة ، كذلك معيار البقاء و الذي يلفه الكثير من الغموض ، كذلك قياس درجة الرضا.
- (Bonami Dehennin1993 p75)
- و اتجه الفكر التنظيمي في الثمانينيات نحو بناء نماذج لقياس الفعالية التنظيمية. وبصفة عامة لا يوجد مدخل أو نموذج وحيد لقياس الفعالية التنظيمية يلاءم جميع الظروف وجميع أنواع المنظمات ، وإنما يتوقف اختيار المدخل المناسب على أهداف البحث وطبيعة وظروف المنشآت محل الدراسة (Gerloff E.A. 1985pp129.147) . ويمكن تقسيم مداخل قياس الفعالية التنظيمية إلى مداخل محدودة ، ومداخل غير محدودة. تهتم المداخل المحدودة بقياس الفعالية التنظيمية بأحد جوانب الفعالية ومن أمثلتها : مدخل موارد النظام ، ومدخل العمليات الداخلية ، ومدخل الهدف ، بينما تجمع المداخل غير المحدودة بين عدد من مؤشرات الفعالية التنظيمية في إطار واحد (Quinn R.E& Rohrbaugh J. 1983p98) .
- قام "كامبل Campbell" (1977) بمراجعة عدد من الدراسات المتعلقة بالفعالية التنظيمية وتوصل إلى عدة معايير لقياس الفعالية التنظيمية وهي: التكيف، والروح المعنوية و المهارات

الإطار النظري **الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها**

الإدارية الشخصية ، والتدريب ، والكفاءة ، والجودة ، والدافعية ، والإنتاجية والتركيز على التطور ، والاستعداد ، والتماسك ، والربحية ، والرضا عن العمل ، وإدارة المعلومات ، والاتصالات ، والصراع ، وتقييم العناصر الخارجية ، والنمو ، ومعدل الدوران والمشاركة . (Campbell J.P. 1977) .

6.10. محددات اختيار المدخل المناسب :

- اختيارات الإدارة العليا :

حيث أنها المسؤولة عن نتائج أعمال المنظمة و هي غالبا ما تمارس نفوذا في وضع الأهداف التنظيمية .

- مدى قابلية الأهداف للقياس الكمي:

فكلما كانت الأهداف التنظيمية قابلة للقياس الكمي و الموضوعي كلما كانت أكثر مناسبة لتقييم فعالية المنظمة من خلالها.

- الظروف البيئية :

فالمنظمات التي تواجه بيئة تتصف بالندرة في الموارد الأساسية اللازمة لها غالبا ما تتجه لقياس فعاليتها باستخدام مدخل موارد النظام أو العمليات الداخلية . أما في البيئة المتغيرة و المعقدة فقد تصبح الكفاءة الداخلية أقل أهمية ، و تصبح المرونة و القدرة على التكيف من المعايير المناسبة لقياس الفعالية.

- قدرات المنظمة:

كلما كانت قدرات المنظمة المادية و البشرية كبيرة كلما ساعدت على إجراء عمليات تقييم أوسع بالنسبة للمؤشرات و كانت أشمل بالنسبة للنظام و كلما تمتعت إمكانيات المنظمة بالتأهيل و الموضوعية كلما كانت النتائج ذات فائدة كبيرة.

(Malarewicz.JA 2000 pp19.31)

7.10. بعض معايير قياس فعالية التنظيم :

يقول جيزون Jason إن المقياس النهائي لفعالية التنظيم هو عامل الوقت.

ففي المدى القصير تتضمن المؤشرات الممكنة ما يلي :

1- الإنتاج : و يعكس قدرة المنظمة على الإنتاج (مهما كان) بالكمية و النوعية التي تتطلبها البيئة .

2- الكفاءة : و يمكن تعريفها كنسبة المخرجات للمدخلات ، و تستخدم فيها عدة مقاييس مثل تكلفة الوحدة المنتجة و العائد على رأس المال و معدل الضياع من المواد و الخامات و كذلك الوقت الضائع و ما شابه ذلك من مؤشرات الكفاءة.

3- الرضا: يتطلب إدراك المنظمة كنظام اجتماعي الاهتمام بالمنافع التي يحصل عليها عضو المنظمة و المنافع التي يمكن أن تعود على عملائها ، و يسمى هذا المعيار الرضا و تتضمن مقاييسه معدل الغياب و التأخر و الشكاوى .

(جون جاكسون و آخرون ، 1988 ، ص 59)

إذا فالمؤسسة هي عبارة عن نظام اجتماعي يجب أن يحصل العاملون فيه على إشباع لحاجاتهم تماما كما يحصل المستهلكون على السلعة أو الخدمة التي يحتاجونها ، و بالتالي فإن الروح المعنوية المرتفعة و رضا العاملين عن المنظمة و التطوع للاستمرار في العمل كلها مؤشرات عن نجاح المنظمة في إشباع حاجات عمالها (صالح بن نوار . ص 216) .

أما في المدى المتوسط فمؤشرات الفعالية تتمثل في :

1- التكيف : و يشير إلى الحد الذي تستطيع فيه المنظمة أن تتجاوب مع التغيرات التي تنشأ في داخل أو خارج المنظمة .

2- النمو : يجب على المنظمة أن تستثمر مواردها في النشاطات التي تقوم بها و الهدف من النمو هو دعم قدرة المنظمة على البقاء في المدى البعيد ، و يمكن أن يشتمل ذلك على البرامج التدريبية للموظفين الآخرين أو جهود التطوير التنظيمي.

(جون جاكسون و آخرون. ص 59) .

لا يمكن اعتماد معيار البقاء و قدرة المنظمات على الاستمرار فقط كشرط لنجاحها ، لوجود العديد منها غير ناجحة و لكنها قادرة على البقاء و الاستمرار.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

من جهة أخرى يمكن تقسيم مؤشرات الحكم على فعالية المنظمة إلى مؤشرات داخلية و مؤشرات خارجية كما يلي:

1- مؤشرات داخلية : و ترتبط بمدخلات المنظمة و عملياتها و منها :

- تخطيط و تحديد الأهداف: أي قدرة المنظمة على تحديد الأهداف و تخطيط المسار الذي من خلاله يتم تحقيق هذه الأهداف.

- المهارات الاجتماعية للمدير : إن توفر المهارات الاجتماعية لدى أعضاء المنظمة من المديرين يضمن توفير الدعم و المساعدة للمرؤوسين عند مواجهتهم العثرات في العمل .

- المهارات العملية للمدير : حتى تتحقق الفعالية التنظيمية فإنه لا بد أن يتحلى أعضاء المنظمة من المديرين بالمهارات و الخبرات الفنية المتعلقة بإنجاز الأعمال.

- التحكم في سير الأحداث داخل المنظمة : يؤكد على ضرورة السيطرة على سلوك الأفراد داخل المنظمة مع توزيع السلطة على عدد من الأفراد بدلا من تركيزها في يد شخص واحد .

- المشاركة في اتخاذ القرارات : يرى الكثير من الباحثين و المديرين أن مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات يؤدي إلى تدعيم فعالية التنظيم .

- تدريب و تنمية قدرات الأفراد : إن للبرامج التدريبية أهمية بالغة في تنمية قدرات الأفراد و بالتالي ارتفاع مستويات أدائهم في العمل.

- التأخر و الغياب بين العاملين : و يمكن قياس ذلك بعدد الساعات الضائعة نتيجة الأعذار أو التمارض أو أمراض المهنة.

- كفاءة استخدام الموارد المتاحة : بحيث تكون التكلفة منخفضة مقارنة مع عوائد المخرجات.

- الرضا الوظيفي : يعد رضا العاملين داخل المنظمة مؤشرا هاما في تحديد مستوى فعالية أداء الأفراد و منه الأداء العام داخل المنظمة ،فمعظم الباحثين و المسيرين يعتبرون أن العامل الراضي أكثر إنتاجية من غيره .

(Bonami Dehennin.1993 p53)

2- المؤشرات الخارجية:

- و ترتبط بصفة أساسية بالمخرجات و بعلاقة المنظمة بالبيئة الخارجية و من هذه المؤشرات:
- إنتاج السلع و الخدمات : إن تزويد المنظمة بمنتجاتها بالمخرجات من سلع و خدمات و زيادة الطلب عليها يؤكد وجودها كعنصر فعال في المجتمع .
 - الجودة : إن ارتفاع مستوى الجودة الخاص بمخرجات المنظمة يعد مؤشرا ضروريا لفعاليتها.
 - تحقيق الأرباح : إن تحقيق المنظمة للأرباح يساعدها على النمو و الاستمرار و بدون تحقيقها للربح يصعب عليها تحقيق أهدافها.
 - تحقيق أهداف جديدة : تسعى المنظمة الفعالة إلى تحقيق أهداف جديدة و هامة.
 - التأهب للإنجاز : يتمثل في استعداد المنظمة لإنجاز المهام الخاصة فوراً .
 - المسؤولية الاجتماعية : و تتمثل في المحاولات الجادة التي تبذلها المنظمة لحل المشكلات الاجتماعية .
 - البقاء : عندما تنجح المنظمة في البقاء لمدة طويلة. فإن معنى ذلك أن منتجات المنظمة تلائم البيئة التي تعيش فيها .
 - القدرة على التكيف و التأقلم: و يقصد بها درجة استجابة المنظمة للتغيير في ظروفها الداخلية و الخارجية عن طريق حصولها على معلومات عن التغييرات و التقلبات الحادثة في البيئة.
 - التطور : و يتمثل في نمو المنظمة عن طريق إدخال عناصر التكنولوجيا و إدخال البرامج التدريبية للأفراد و تطوير منتجات المنظمة بشكل يتماشى و التطور العلمي.
- (نجاه قريشي ، ص 72)
- كما توصل الباحث كامبل Campbell.P من خلال دراسة لما كتب حول الفعالية التنظيمية إلى إيجاد ثلاثين معيار استخدم لقياس الفعالية التنظيمية ، و هي :
- الفعالية العامة : تتمثل في مجموعة الآراء و الأحكام التي نحصل عليها من الخبراء والمتخصصين والذين على علاقة بالمؤسسة.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- الإنتاجية : و تتمثل في حجم الإنتاج أو الخدمات التي تقدمها المؤسسة و تقاس على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي لكل وحدة تنظيمية لنفس المؤسسة أو بين مؤسسات تتشابه في النشاط.
- مقارنة الإنتاجية أو التكاليف بين الوحدات التنظيمية للمؤسسة نفسها أو لمؤسسات تتشابه في النشاط.
- الربحية : و هي كمية الإيراد من المبيعات بعد حذف التكاليف.
- الجودة : و ترتبط بالمنتجات أو الخدمات التي تقدمها المؤسسة للزبائن.
- حوادث العمل : التي تقاس بمدى تكرارها و الزمن الذي يستغرقه التعطيل و ما ينجر عنه من خسائر مادية و بشرية.
- النمو : و نقف عليه بواسطة حجم العمالة أو الطاقة الإنتاجية القصوى للمؤسسة و حجم المبيعات ، و عدد الابتكارات.
- معدل التغيب : الذي يشير إلى الغياب عن العمل دون مبرر.
- دوران العمل : يشير إلى عدد الأفراد الذي تخلوا عن مناصب عملهم بمحض إرادتهم و الذي يؤدي إلى عدم الاستقرار الوظيفي.
- الرضا الوظيفي : و يقاس بارتفاع الروح المعنوية للعامل بحكم المناخ التنظيمي الملائم.
- التحفيز و الدافعية : و تتمثل في درجة استعداد الفرد و مساهمته الفعالة على تحقيق الأهداف المسطرة.
- الروح المعنوية : ترتبط بالجماعة ،عكس التحفيز يرتبط بالفرد ، و تتمثل في مدى تفهم الجماعة لمعايير المؤسسة و مدى شعورهم بالانتماء.
- الرقابة : و التي تسمح بضبط و توجيه سلوكيات الأفراد نحو تحقيق الأهداف المسطرة.
- تحقيق التماسك و التقليل من الصراعات من خلال تحقيق التعاون و التنسيق و تصميم شبكة اتصال فعالة.
- المرونة و التكيف : و التي تعني إمكانية استيعاب التغيرات التي تحدث على مستوى البيئة بواسطة إعادة صياغة للأهداف المسطرة بما يتوافق و الظروف المستجدة.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- درجة الاستقرار التي تميز المؤسسة و قدرتها على رؤية المستقبل في الحاضر من خلال عملية التخطيط.
- الاندماج و التوافق بين أهداف المؤسسة و أهداف الأفراد العاملين فيها من خلال عملية التخطيط.
- تمتع المؤسسة بالشرعية و القبول من قبل المجتمع من خلال القيم و الثقافة السائدة بها و انسجامها مع قيم المجتمع.
- التطابق في الأدوار و قواعد السلوك و تعني مدى الاتفاق حول مجموعة من المسائل مثل تفويض السلطة ، توقعات الأداء الخ.
- المهارات العملية للمدراء : التي تسمح بتحقيق التفاعل الإيجابي بين مختلف المدخلات.
- المهارات العملية لدى إدارة التنظيم و التي تسمح بالاتصال بباقي المؤسسات الأخرى.
- إدارة المعلومات و الاتصالات: التي ترتبط بانتقال المعلومات بين مختلف الوحدات التنظيمية و الخصائص التي يجب أن تتوفر في المعلومة من دقة و وضوح.
- الاستعداد لتحقيق الأهداف الملموسة.
- الإستفادة من البيئة : من خلال الاستماع الدائم ، القرب من مصادر التغذية الراجعة و حصولها على كل ماله علاقة بالفعالية التنظيمية.
- التقييم الخارجي : و الذي يتمثل في وجهة نظر الأطراف الخارجية و الأحكام التقييمية التي تصدرها بحكم المصلحة التي تربطهم مع المؤسسة.
- الاستقرار : و يتمثل في استعداد المؤسسة الدائم لصيانة بنائها الوظيفي و ضمان عملية الإمداد بكل مستلزماتها خاصة في فترة الأزمات "مخزون أمان لمواجهة الطوارئ" .
- تكلفة الإدارة : التي تتمثل في النسبة بين مرتبات و مكافآت مختلف عناصر القوى العاملة مقابل ما يقومون به من أعمال.
- مدى المشاركة من قبل أعضاء المؤسسة في عملية اتخاذ القرار و خاصة التي تكون ذات علاقة مباشرة.
- برامج التكوين و التطوير : و تمثل حجم الجهد المبذول بغرض توفير فرص لتنمية الموارد البشرية المتاحة لها.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- التركيز على الإنجاز : و هي الحاجات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها و التي تشكل إحدى عناصر التحفيز الأساسية.

(M. Coulter& S.P Robbins 2001 Pp129.142)

مما سبق من تحليل للمنظمة و التناولات التي أرادت دراسة فعاليتها كنظام ، يرى الباحث أن المدخل النسقي هو الأقرب إلى نظرة أشمل و أدق ،حيث يهتم بمدى تحقيق المنظمة لأهدافها و ومدى إشباع حاجات مختلف عناصرها و أطرافها ، كذلك لأنه يركز على مجموعة المتغيرات الداخلية و الخارجية و يدرس وضعيتها و مكانتها في النظام وطريقة تفاعلها لتحقيق الأهداف الجزئية الخاصة بكل عنصر و نظام جزئي ،و في النهاية تحقيق الأهداف العامة للنظام ، و من إيجابيات هذا المدخل كذلك أنه لا يقف عند تحقيق المؤسسة لأهدافها بل يبحث في الزمن المستغرق لتحقيقها،و ثمن تحقيق هذه الأهداف سواء الذي دفعته عناصر المنظمة بمختلف جوانبها و مكوناتها ، أو مكانة ما حقته المنظمة بالنسبة لحاجات المجتمع و للمنظمات الأخرى ليست المنافسة لها فقط بل و حتى التي تعتمد عليها في النشاط (حالة المنظمات الإنتاج متعددة الخدمات و السلع و التي تعتمد في صناعتها على منظمات أخرى لا تنتمي إليها رسميا و لكن تتعامل معها بشكل مباشر)،و نجد أن الجامعة هي إحدى هذه المنظمات ، فهي مرتبطة بسياسات الدولة وهدفها تحقيق حاجيات المجتمع من خلال ارتباطها بمؤسسات التربية و منظمات التشغيل لأنها تعتمد على تحويل المورد البشري نفسه خلال سلسلة تحويل طويلة تعد هي(الجامعة) العنصر المهم جدا فيها ، و آخر من يقوم بوضع اللمسات الفنية و الإعدادية لمرحلة الإدماج في المجتمع و استغلال هذه الموارد البشرية في عملية التنمية ،و عليه فالجامعة كمنظمة مطالبة كغيرها باتخاذ نموذج محدد و خاص لدراسة و معرف جدوى نظامها و فعاليتها في نسق كلي هو المجتمع.

ونظرا لنجاحات المدخل النسقي في تقييم و دراسة و تفسير مشاكل المنظمات ، و ضمان حياة المنظمة من خلال تركيزه على الانفتاح و التطور فقد اعتمد بعض العلماء على مفهوم النمو و في تغيير النظرة إلى دراسة المنظمات ،حيث اعتبروا مفهوم "التعلم" أهم شكل من أشكال الحفاظ على حياة المنظمة و بالتالي أهم ما يجب أن تدرس على أساسه المنظمات.

11. المنظمة المتعلمة :

تسعى المنظمات لتطوير عاملها من خلال التدريب Training واكتساب المهارات ، إضافة إلى التعليم Education حيث بدأت المنظمات الحديثة بمنح العاملين فيها فرصا تعليمية في المعاهد والجامعات أو باستخدام الخريجين لتلبية احتياجاتها من الموارد البشرية المؤهلة عاليا . ما أنتج عنهما الشكل الثالث الأكثر أهمية وهو التعلم (محمد القريوتي، 2003، ص 182) .

إن التدريب يحمل بعدا آليا في نقل المهارة التي تتمثل في مجموعة الحركات في التعامل مع الآلة من أجل الإنتاج . كذلك الحال مع التعليم الذي يتم بالنمط المدرسي لتلقين واكتساب المعلومات . وفي كلا الحالتين ثمة حالة ساكنة يتم نقلها من الخبير إلى المتدرب أو الطالب بكل ما يعنيه ذلك من هرمية واتصال أحادي الاتجاه في الغالب. ولكن مع التعلم التنظيمي فإن انتقال المعرفة أو الخبرة أو المهارة يتم بطريقة التبادل والتفاعل والتشارك بين طرفين في علاقة تتجاوز الجانب الرسمي إلى غير الرسمي ، ومن النقل الآلي إلى التفاعل الإنساني وهو ما يؤكد " سينج Senge " ، الذي يعود إليه الفضل في إثارة الاهتمام بالتعلم التنظيمي في كتابه الرائد The fifth discipline (1999) حيث يرى أن من خلال التعلم لا يتم اكتساب المعلومات الجديدة وإنما توسيع القدرة على إنجاز الأهداف (المدهون ، الجزراوي ، 1995 ، ص 82) .

إن هذا النوع من التفكير هو ما يسود المجتمعات الحديثة كأنساق عامة ، فبالنظر إلى الجامعات العالمية كمنظمات حديثة متعلمة ، نجد أنها تطور من نماذج تنظيمها و هيكلتها و حتى أهدافها بما يتماشى مع حاجات المجتمع ، سواء الأفراد أو المنظمات ، فنظام ل م د المطبق في أغلبية دول العالم مثلا يساعد على تعلم الكبار و زيادة مهاراتهم و معارفهم ، كما يشدد على إدماج الطلبة في عالم الشغل ، و هو ما يسمح بوجود منظمات متعلمة منفتحة على العالم و مستعدة للنمو و التطور.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

ومما ساهم في ظهور هذا الشكل من المنظمات :

- تطور تكنولوجيا المعلومات IT والانترنت التي أوجدت القدرة على التشبيك Hyperconnection بين المنظمة والبيئتين الداخلية والخارجية ،وهو ما يجعل التعلم ممارسة آنية ومستمرة ،كما يشكل دافعا نوعيا للابتكار المستمر كضرورة لتحقيق الميزة التنافسية في عصر الثورة المعلوماتية واقتصاد المعرفة .

- التطور في إدارة المعرفة من خلال التحول من المنظمات التقليدية التي تجعل المعرفة مسؤولية الإدارة ، إلى منظمات التعلم الذي يجعلها مسؤولية الجميع لتقاسم المعرفة وإنشاء القيمة ، وصولا إلى الإدارة الالكترونية القائمة على الانترنت لتحفيز التعلم بين العاملين وبين الشركة والزبائن والعالم أجمع.

- الانفتاح على البيئة و المحيط ،و محاولة الاستعداد للمستقبل من خلال الاعداد و التوقع و التعلم من الاخطاء و النقائص.

(Senge peter M 1990 P78)

1.11 مفهوم المنظمة المتعلمة :

منظمة التعلم أو المنظمة المتعلمة نمط جديد انتشر مؤخرا ليحل محل الأشكال التقليدية، ويعود هذا التحول إلى تطور الخبرة الإدارية في التعامل مع قدرات العامل ، ففي المنظمات التقليدية كان التركيز على أولوية المهمة Task كما لدى تايلور ، ومن ثم كان التركيز على العامل وأهميته التي كانت المنطلق في اتجاه تكوين المنظمة . و بعد الكشف عن أهمية الزبون في البيئة التنافسية للشركة ، تم استكمال المدخل القائم على العامل بالاتجاه القائم على الزبون ، وبخاصة أن الزبون هو مصدر معرفة مهمة فهو الأكثر معرفة بحاجاته ورغباته ، وهو المصدر الأهم في التنبؤ المبكر بالسوق لان التغيرات الأولى في السوق تظهر أولا لدى الزبون غالبا في مقترحاته وشكاواه ومطالبه. (نجم عبود: 2004، ص 265)

وهي تلك المنظمة التي طورت القدرة على التكيف والتغير المستمر لأن جميع أعضائها يقومون بدور فعال في تحديد وحل القضايا المختلفة المرتبطة بالعمل ، و هو تعريف يقتصر

فقط على حل مشكلات العمل والتي تمثل فقط الحلقة الأولى في التعلم.

كما تعرف منظمة التعلم : بأنها المنظمة الماهرة في إنشاء واكتساب ونقل المعرفة وتعديل السلوك بما يعكس المعرفة والرؤى الجديدة (Bateman and Snell 2002 p301) و بأنها المنظمة التي فيها كل واحد من العاملين يقوم بتحديد وحل المشكلات بما يجعل المشكلات المنظمة قادرة على أن تجرب وتغير وتحسن باستمرار من اجل زيادة قدرتها على النمو والتعلم وانجاز إغراضها (Daft R L 2000 P40) ، وهو تعريف يتجاوز حل المشكلات إلى تعزيز القدرة السلوكية والتنظيمية وهو أهم ما يميز منظمة التعلم ، أي أنها تقوم باستمرار بما يأتي :

1. اكتساب أفكار ومعارف جديدة واستغلالها.
2. تحويل ونقل تلك المعرفة إلى كافة أنحاء وأقسام المنظمة وأفرادها.
3. التبادل الحر والمستمر للأفكار والمعلومات والمعارف بين أفراد المنظمة.
4. تغيير السلوك التنظيمي نتيجة هذه المعارف الجديدة .
5. قياس نتائج التغيير.

2.10. السمات والمميزات :

حدد " بيتر سينج P.Senge "سمات أساسية لهذه المنظمات هي :

- تفكير النظم (الجميع جزء من نظام واحد متماسك ، مفتوح على البيئة الخارجية).
 - البراعة الشخصية.
 - النماذج الذهنية (الصور الرمزية للنظام).
 - بناء الرؤية المتقاسمة.
 - بناء الفريق (فالهرمية تعمل ضد التعلم حيث أن عناصر المعرفة تتركز في القمة دون تقاسمها مع القاعدة)
- (أحمد ماهر، 2005 ص 125)

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

كما حدد مميزاتها" ريتشارد دافت Davet "بسته عناصر متفاعلة شبكيا :

1. القيادة المصممة والمعلمة والراعية.
2. الإستراتيجية التشاركية (التشارك والانبثاق . تتسم بالتعلم الاستراتيجي).
3. الهيكل القائم على الفريق (التنظيم الشبكي).
4. الثقافة المتكيفة القوية (الانفتاح والتقاسم الثقافي).
5. التمكين الإداري للعاملين.
6. المعلومات المفتوحة من خلال طلب واكتساب المعرفة وتوليدها.

(Daft .L R. 2000، P42)

بعد تعرضنا لماهية المنظمات و مختلف الاتجاهات التي تناولتها بالدراسة تجدر الإشارة

أن الباحث قد استفاد من هذا العرض في استخلاص النقاط التالية :

- المنظمات كائنات حية .
 - المنظمات كائنات متفاعلة مع ذاتها و مع المحيط الخارجي و بالتالي فهي أنساق حية .
 - تختلف المنظمات في بنيتها و نوعها و مهامها تبعا للهدف الذي أنشئت من أجله و تبعا للبيئة الموجودة فيها .
 - المنظمات تنمو و تموت و تتعلم و تتفاعل.
 - اختلاف التناولات في التعامل مع المنظمة جاء نتيجة اختلاف و اهتمام الباحثين لنواحيها ، نظرا لأهمية كل ناحية ، من جهة و نظرا لتخصصهم في مجالات معينة .
 - أحسن تناول للمنظمة هو ذلك التناول الذي يعطينا تقييما تنظيميا لها و يعبر عن ميكانيزمات التقويم لضمان التعلم و الحياة و التقدم....إلخ
 - أحسن تناول للمنظمة هو ذلك التناول الذي يقدر أهمية كل العناصر و الجوانب و لا يغفل عن تفاعلها.
- أما بالنسبة لدراسة المنظمات فقد استنتج الباحث أن مختلف النظريات و التناولات اتخذت نماذج تطبيقية خاصة بها لقياس فعالية المنظمات تعتمد على مؤشرات تدرج دائما تحت الاعتقاد الكلي نفسه ، كما تبين له ما يلي :

- أن الفعالية التنظيمية هي حكم يطلقه الآخرون على المنظمة.
- أن هذا الحكم يختلف باختلاف المقاربات و الاتجاهات و الاهتمامات عند الأفراد أو الهيئات.
- أن الفعالية التنظيمية عملية ضرورية و صحية يجب أن تقوم بها كل منظمة لإعادة ترتيب نفسها من جديد و تدارك الأخطار و الاستعداد للمستقبل.
- أن الفعالية التنظيمية يجب أن تشمل جميع أطراف المنظمة الفاعلة حتى و إن كانت ضعيفة التأثير.
- أن نموذج قياس الفعالية التنظيمية يجب أن يأخذ في الحسبان ليس جميع عناصر المنظمة فحسب بل البيئة المحيطة ، و خاصة التفاعل بين مختلف العناصر من أجل أن يكون نموذج للتقويم و ليس للتقييم فقط.
- و عليه يرى الباحث أنه من الضروري التطرق إلى المنظمات الجزائرية و تطورها ضمن البيئة الموجودة فيها ، الأمر الذي يستدعي أن نتطرق إلى مختلف الإصلاحات التي شهدتها الدولة الجزائرية في سبيل تحسين مستوى و فعالية مؤسساتها و منظماتها بمختلف أنواعها و أشكالها .

12. تطور المنظمات الجزائرية:

للتعرف على واقع و طبيعة المنظمات الجزائرية و علاقاتها و تفاعلاتها فيما بينها، يجدر بنا قبلا التعرف على مختلف المراحل التي مرت بها على شكل الإصلاحات التي وقعت عليها بهدف تحيينها و تحسين فعاليتها في المجتمع، مما يبينها على شكل أربعة مراحل أساسية: ما قبل الثمانينيات وما بعدها، حيث أن الاشتراكية هي النظام السائد في تلك الفترة ولا يوجد مؤسسات خاصة بالمعنى الحقيقي، ثم مرحلة الخصخصة و أخيرا مرحلة الإصلاحات بعد سنة 2000 .

1.12 المرحلة الأولى: ما قبل 1980:

اعتمدت عملية البناء الاقتصادي والاجتماعي على النفط الذي يعتبر ينبوع المتدفق في تغذية وتعويض ميزانيات المؤسسات العمومية، ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى عشرينين أو إلى فترتين،:

- الفترة الأولى : (1962 – 1970) ويمكن تقسيمها بدورها إلى مرحلتين:

أ- مرحلة التسيير الذاتي: والتي أعقبت الاستقلال مباشرة وامتدت إلى حوالي 1965 ، اعتمدت في هذه الفترة أساليب وتقنيات لضمان التنمية الاقتصادية سادت المؤسسات ، وطغت عليها الإيديولوجية الاشتراكية.

ب- مرحلة التسيير البيروقراطي : والتي امتدت حتى سنة 1970، هيمنت الدولة في هذه الفترة على القطاع العام ، وتميزت باستمرار في إضفاء الطابع الاشتراكي للمؤسسات العمومية، وكذا تميزت بتراكمات كثيرة من التجارب والإصلاحات المتكررة في خضم سيرة التنمية الوطنية.

* وكانت لهذه الفترة (62 – 70) نتائج مثلت أهداف عامة لإستراتيجية التنمية الوطنية ، وذلك من خلال ما يلي:

- التوسع في عمليات التأميم لاحتكارات الأجنبية ، وخاصة في المجال الصناعي.
- بعث مؤسسات وطنية بديلة عن هذه الاحتكارات ، تضطلع بعمليات البناء والتشييد.
- اعتبار المؤسسات الوطنية العمومية الركيزة الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- التركيز على إظهار المؤسسة إلى حيز وجود باعتبارها هدفا في حد ذاته.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

- الاعتماد على الأسلوب التقليدي التلقائي في تنظيم وتسيير المؤسسة ، وذلك لاعتبارات قلة الإطارات الكفئة والمؤهلة ،انعدام التجربة الكافية لها ،والوضعية السياسية ،الاقتصادية والاجتماعية السائدة آنذاك.

* الفترة الثانية : (1971 – 1980): وهي فترة أسلوب التسيير الاشتراكي للمؤسسات وكان هذا بتأثير عوامل أهمها : الاعتبار من تجربة التسيير الذاتي بكل إيجابياته وسلبياته على ضرورة إيجاد صيغة لتجسيد المشاركة الفعالة في التسيير، وكذلك تحول تسيير المؤسسة الوطنية العمومية إلى أسلوب جديد يتخذ من العاملين عناصر نشطة تضطلع بمهام التسيير والرقابة من خلال مساهماتهم الفعلية في ذلك، وذلك من خلال المراقبة سير المؤسسة من جهة والمساهمة في اتخاذ القرارات من جهة أخرى ولقد عرفت هذه الفترة عوائق عديدة شملت على مستوى المحيط الداخلي للمؤسسة:
أ- تعدد مراكز اتخاذ القرار بسبب:

- جهل العامل لأسس وميادين التسيير وقلة ثقافة ونقص تكوينه التقني والسياسي.

- بروز نوع من العلاقة التنافرية بين المسيرين وممثلي العمال.

- تأثر المسؤولين المسيرين بنماذج التسيير المستوردة دون الأخذ بعين الاعتبار حقائق وخصوصيات الاقتصاد الوطني.

ب- تعدد المهام والوظائف : بالتوجيه نحو الطابع الاجتماعي ،إذ حظيت مشاكل الصحة والسكن والنقل والرياضة والترفيه ودور الأطفال بشكل كبير من الإهتمام ، مما أثر على أداء المؤسسة وفعاليتها سلبا.

ج- ضخامة حجم المؤسسة : بتعدد المهام الثانوية للمؤسسة تشابكت المسؤوليات وتشعبت وحدتها ووظائفها مما أدى إلى صعوبة التحكم في تسييرها وقصور نظام المعلومات بداخلها.

د- نقص تأطير الكفاءات و تهيمش الإطارات الوطنية من طرف الشركات متعددة الجنسيات المنفذة لمشاريع التنمية في هذه الفترة ، مما حال دون الاندماج الفعلي للإطارات لاسيما في المجال التطبيقي لإبراز قدراتهم وكفاءتهم وفق اختصاصاتهم وميولهم الذهنية والمعرفية.

هـ- التضخم المفرط للعمالة:حيث أدى سوء تخطيط الاحتياجات الفعلية ،و تبني سياسة الجميع يعمل ،إلى توظيف أكثر من المطلوب بكثير للعمال مما ساهم في إفشال المؤسسات.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

أما على مستوى المحيط الخارجي للمؤسسة فتتمثلت نقائص المؤسسة الوطنية العمومية خلال هذه الفترة في مجموعة من الإجراءات والقانونية المنظمة للعلاقات المتوالدة بين المؤسسة وجهات أسندت إليها مهام الوصاية والإشراف والرقابة والوساطة في بعض الأمور ومن بين هذه الإجراءات ما يلي:

- تدخل الجهة الوصية في كل صغيرة وكبيرة داخل المؤسسة مما أدى إلى إخفاء الحقائق عن تقارير الأداء.

- إعادة تقنين الدور المنوط بالمؤسسة بالتكليف الحقيقي بالاحتياجات الاجتماعية والرفع من مستوى الكفاءات الإنتاجية للاستفادة من الطاقات المتاحة ، توجيه النظام الإنتاجي نحو تحسين ظروف الأداء ، واعتماد إطار تنظيمي يرمي بالدرجة الأولى إلى إنهاء الوصاية البيروقراطية.

2.12. المرحلة الثانية: بعد 1980

لقد سبق عملية استقلالية المؤسسات إجراءات في عام 1980 تمثلا فيما يلي:

أ- إعادة الهيكلة العضوية : وكان الغرض منها تحويل مؤسسات القطاع العام إلى مؤسسات صغيرة الحجم وأكثر تخصصا وكفاءة ، وقد أسهمت هذه الإجراءات في زيادة إجمالي الناتج الوطني.

ب- إعادة الهيكلة المالية : ويعتبر بمثابة إعادة توزيع جغرافي لمراكز اتخاذ القرار ، وهذا ما ساعد على صنع المزيد من الاستقلالية الاقتصادية قصد تحسين فعاليتها سواء على مستوى نموها الخاص أو على مستوى مساهمتها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والشاملة خاصة عن طريق احترام معايير الإنتاج والإنتاجية وعن طريق تحكم أفضل في قواعد التسيير.

3.12. المرحلة الثالثة : (الخصخصة):

أصبح موضوع التحول إلى اقتصاد السوق من الأهمية بما كان ، وذلك بفعل الضغوطات التي مارسها صندوق النقد الدولي ، لذا أصبح التفكير في البدائل أمرا منطقيا ومطلبا ملحا بالتخلي عن الملكية العامة لأدوات الإنتاج ، واختيار ما يناسب الاقتصاد الوطني من أدوات واستراتيجيات.

4.12. المرحلة الرابعة : الإصلاح الاقتصادي

لقد تبين من خلال العشرية الأولى من الألفية الجديدة استقرارا في عملية التشغيل وانخفاضا محسوسا في معدلات البطالة عبر التنمية الاقتصادية التي عرفتها الجزائر، إذ شهدت تحسنا كبيرا في المرحلة الأولى (2000-2007) بسبب إنعاش الاستثمار وحرص الدولة على تأمين منصب عمل لكل طالب له، إلا أنه عرف ركودا في بداية المرحلة الثانية (2008-2009) نظرا لكثرة طالبي الشغل من الشباب خاصة خريجي الجامعات والمعاهد لكن سوق التشغيل عاود تحسنه خلال الفترة الممتدة بين (2003-2011) مبينا تراجع معدلات البطالة في الجزائر . حيث شهدت هذه الفترة نوعا من النشاط الاقتصادي رافقه الإصلاح في مجال التعليم، و التعليم العالي خاصة، مما دفع الدولة إلى خلق أجهزة داعمة و مساعدة للتشغيل واهتمامها المباشر بآليات التوظيف و الإدماج المهني للأفراد و خلق المؤسسات و تدعيمها ماديا ونوعيا من خلال المختصين ، و من الضروري توضيح هذه الآليات و الميكانيزمات التي تحاول الدولة من خلالها القضاء على مشكلة البطالة بل ضمان حد أدنى من التعاون و التفاعل بين مؤسسات التكوين و التشغيل في هذه الفترة.

13. أجهزة التشغيل المستحدثة ودورها في معالجة البطالة في الجزائر:

1.13. مفهوم التشغيل: لا يعني التشغيل بمفهومه الحديث عكس البطالة ، كما أنه لا يعني العمل فقط ، بل يشمل الاستمرارية في العمل وضمن التعيين والمرتب للعامل تبعاً لاختصاصه ومؤهلاته ، التي يتوجب على المؤسسة الاعتراف بها. كما أن التشغيل يعطي الحق للعامل في المشاركة والتمثيل في التنظيمات الجماعية وحقه في الخدمات الاجتماعية. وعلى هذا الأساس فإن لهذا المفهوم أهمية بالغة في العمل لكونه أساس تطوير وترقية العمل ، ولقد حدد (مارك أوليفر Marc Oliver) مفهوماً دقيقاً للتشغيل والذي يعني حسب تحليله عدة مفاهيم أهمها:

" استعمال جزء من عمل اجتماعي يقوم به الفرد " ، وهذا مناسب لمنصب عمل.

وأيضاً " استخدام قوة العمل التي تتعارض مع البطالة والاستخدام غير الكامل والجزئي لقوة العمل" وبالتالي فإن التشغيل يتعلق بتنظيم استخدامات قوة العمل على أحسن وجه ممكن. فالتشغيل إذن هو استخدام قوة العمل لمختلف الأنشطة الاقتصادية حيث يشترط أن يشارك الشخص المشتغل في العمل ، وأن يكون له حق رفع مستوى مؤهلاته عن طريق التكوين والتدريب ، وكذا حقه في الامتيازات التي تترتب عن مساره الوظيفي ، بما في ذلك الترقية وحق الاستفادة من الخدمات الاجتماعية والتأمين والتقاعد حسب الشروط التي يحددها قانون العمل .

و لمواجهة تدهور سوق الشغل نتيجة الإصلاحات الهيكلية ، أنشأت الحكومة الجزائرية أجهزة جديدة لإدماج الشباب مهنيًا (أهمها الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب)، وأجهزة لدعم العمال الذين فقدوا مناصبهم الاقتصادية (وعلى رأسها الصندوق الوطني للتأمين على البطالة) . وقد تقرر إنشاء هذه الأجهزة منذ سنة 1987 ، خصصت لمرافقة الشباب البطالين في مشاريعهم الخاصة الذين تتراوح أعمارهم بين 19 - 30 سنة بالنسبة للأولى و بين 30- 50 سنة بالنسبة للثانية حيث تم إدراج مسألة تشغيل الشباب كإحدى الانشغالات الأولية للحكومة الجزائرية ، وهذا من أجل امتصاص البطالة التي عرفت في نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات معدلات مرتفعة .

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

و لتعدد أجهزة التشغيل سيحاول الباحث في هذا المحور التطرق لأهم هذه الأجهزة المرتبطة بوزارة العمل، والتي يمكننا من خلالها معرفة مدى فعالية سياسية التشغيل المتبعة في الجزائر.

2.13. أجهزة التشغيل في الجزائر:

هناك العديد من أجهزة الشغل التي وضعتها الدولة من أجل إنعاش الاقتصاد والمنظمات ، من بينها:

الأجهزة المسيرة من طرف الوزارة المكلفة بالعمل : من أهم الأجهزة التابعة لها

- الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب

- الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة

- الوكالة الوطنية للتشغيل

الأجهزة المسيرة من طرف وزارة التضامن وغيرها من الوزارات:

تهتم في الغالب بالمساعدة الإجتماعية للعاطلين عن العمل والمعوزين لذلك سنكتفي بالأجهزة التابعة لوزارة العمل والضمان الاجتماعي.

- الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب (ANSEJ):

أنشئت الوكالة في سنة 1996، و هي مؤسسة عمومية مكلفة بتشجيع و تدعيم و مرافقة الشباب البطال الذين لديهم فكرة مشروع إنشاء مؤسسة ، حيث يستفيد الشاب صاحب المشروع من خلال مراحل إنشاء مؤسسته و توسيعها من :
* مساعدة مجانية (استقبال - إعلام - مرافقة - تكوين).

* امتيازات جبائية (الإعفاء من الرسم على القيمة المضافة و تخفيض الحقوق الجمركية في مرحلة الإنجاز و الإعفاء من الضرائب في مرحلة الإستغلال).

* الإعانات المالية (قرض بدون فائدة - تخفيض نسب الفوائد البنكية).

وضعت الوكالة تحت وصاية الوزارة المكلفة بالعمل و التشغيل و تضطلع بالاتصال مع المؤسسات و الهيئات المعنية ، بالمهام الرئيسية الآتية:

- تدعم و تقدم الإستشارة و ترافق الشباب ذوي المشاريع في إطار تطبيق مشاريعهم

الاستثمارية.

الإطار النظري **الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها**

- تسير ، وفقا للتشريع و التنظيم المعمول بهما ، تخصيصات الصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب ، لاسيما منها الإعانات و تخفيض نسب الفوائد ، في حدود الأغلفة التي يضعها الوزير المكلف بالعمل و التشغيل تحت تصرفها.

- تبلغ الشباب ذوي المشاريع بمختلف الإعانات التي يمنحها الصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب و بالامتيازات الأخرى التي يحصلون عليها.

- تقوم بمتابعة الإستثمارات التي ينجزها الشباب ذوي المشاريع مع الحرص على احترام بنود دفاتر الشروط التي تربطهم بالوكالة و مساعدتهم ، عند الحاجة ، لدى المؤسسات و الهيئات المعنية بإنجاز الإستثمارات.

- تقيم علاقات متواصلة مع البنوك و المؤسسات المالية في إطار التركيب المالي للمشاريع و تطبيق خطة التمويل و متابعة إنجاز المشاريع و استغلالها.

أما من حيث تنظيم الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب فقد تبنت الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب طريقة تنظيم تتوافق مع مهمتها الخاصة بمرافقة الشباب أصحاب المشاريع ضمن محيطهم الاقتصادي و الاجتماعي، حيث يركز التنظيم على المرافقة و يشجع المبادرة المحلية. و تسعى المديرية العامة إلى تنمية النشاطات فيما يخص هندسة مسارات و مناهج المرافقة و التكوين . أما على المستوى المحلي، فتتولى الفروع الموجودة على مستوى كل ولاية تنفيذ الجهاز و التي تضم ملحقات في بعض المناطق.

- الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة (CNAC):

تتمثل أهم نشاطات هذه الجهاز في الحفاظ على مناصب العمل أو المساعدة على العودة إلى العمل ، خاصة بالنسبة للعمال المسرحين لأسباب اقتصادية في إطار عمليات تسريح العمال و تتمحور هذه النشاطات حول الإجراءات التالية:

- دفع تأمين من البطالة و مراقبة المنضمين إلى الصندوق لمدة قدرها 23 شهرا.
- الدعم والمساعدة من أجل الرجوع إلى العمل .
- المساهمة في إنشاء مؤسسات خاصة بالبطالين الحاملين لشهادات التكوين المهني أو التعليم العالي أو حتى الذين يملكون خبرة في ميدان معين يمكنهم الاستفادة من إعانة تتراوح بين 500.000 دج و 1.000.000 دج ، بمساهمة شخصية بـ (1 %) أو (2 %) من كلفة

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

استثمار تصل إلى 10 ملايين دينار جزائري، يتم التكفل بهذه الوظائف من طرف مراكز البحث عن العمل و مراكز دعم العمل الحر حيث انطلقت نشاطات مراكز البحث عن العمل و مراكز دعم العمل الحر سنة 1998 و يبلغ عددها حاليا 49 مركزا .

- الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM):

أنشئت في سبتمبر من سنة 1989 خلفا للديوان الوطني لليد العاملة (ONAMO)، حيث تقوم الوكالة بمعرفة وضعية سوق العمل (الطلب ، العرض ومحدداتهما) للوصول إلى أفضل تكامل بينهما، كما أنها تلعب دورا استشاريا من حيث التشغيل والتأهيل على المستوى المتوسط. وبذلك فإنها تشارك فعليا في عملية خلق الوظائف ، بمعنى التسويق في مجال التشغيل. ونشير إلى أنه تم إنشاء وكالات جهوية في كل ربوع الوطن من أجل إحداث التكامل والاتصال بين مختلف الولايات وبين المديرية العامة ، قصد تسهيل مهمة تداول المعلومة التي تشكل بدورها المادة الخام للوكالة للتخطيط وتنفيذ الأهداف المسطرة.

(وزارة العمل و التشغيل و الضمان الاجتماعي ، 2008)

إن الأهداف الإستراتيجية لقطاع التشغيل بمختلف هياكله تتمحور حول تخفيف الضغط على سوق الشغل من خلال تطبيق أجهزة وبرامج ترقية تمويلها الدولة و تعتبر إحدى ركائز المساعي الرامية إلى محاربة البطالة والتشجيع على الإدماج المهني، و على إثر ذلك و بعد اجتماع وزاري في فيفري 2011 تمخضت تحفيزات جد مغرية مست هذه الأجهزة و البرامج ،حيث التي يمكن تفصيلها فيما يلي:

3.13. الإستثمار مع أجهزة ANSEJ و CNAC :

في فيفري 2011 جاءت تعديلات جديدة تتعلق بمستويات الاستثمار و نسبة مساهمة المقاولين من المبلغ الإجمالي للاستثمار سواء تعلق الأمر بجهاز الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب ANSEJ (الشباب الأقل من 30 سنة) أو الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة CNAC (للأشخاص ما بين 30 و 50 سنة)، و تتحدد المستويات كما يلي:

المستوى الأول للاستثمار : (1%) من مبلغ الإجمالي للاستثمار عندما يقل هذا الاستثمار عن 5 ملايين دينار جزائري ، أو يساويها.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

المستوى الثاني : (2%) من المبلغ الإجمالي للاستثمار عندما يفوق هذا الاستثمار 5 ملايين دينار جزائري و يقل عن 10 ملايين دينار. و يتراوح مبلغ القروض غير المكافأة حسب كلفة الاستثمار لإحداث أو توسيع الأنشطة.

ويحدد حسب المستوى الآتي:

- (29 %) من الكلفة الإجمالية للاستثمار عندما يقل المبلغ الإجمالي لهذا الاستثمار عن خمسة (5) ملايين دينار أو يساويها.

- (28 %) من الكلفة الإجمالية للاستثمار عندما يفوق المبلغ الإجمالي لهذا الاستثمار خمسة (5) ملايين دينار و يقل عن عشرة (10) ملايين دينار أو يساويها.

كما يمنح عند الضرورة قرض إضافي غير مكافأ للشباب حاملي شهادات التكوين المهني يقدر بخمسمائة ألف (500.000) دينار لاقتناء عربة ورشة لممارسة نشاطات : الترصيص و كهرباء العمارات والتدفئة والتكييف والزجاجة ودهن العمارات و مكانيك السيارات . و منح القرض غير المكيف المذكور يتم فقط عندما يلجأ الشاب صاحب المشروع إلى تمويل بنكي في مرحلة إحداث النشاط. كذلك يمنح قرض إضافي غير مكيف للشباب حاملي شهادات التعليم العالي للتكفل بإيجار المحل الموجه لإحداث مكاتب جماعية طبية ومساعدتي القضاء وللخبراء المحاسبين ولمحافظي الحسابات و المحاسبين المعتمدين ومكاتب الدراسات و التابعة لقطاعات البناء و الأشغال العمومية والري، ولا يمكن أن يتجاوز مبلغ هذا القرض غير المكافأ مليون (1.000.000) دينار .

يمكن أن تتم قائمة النشاطات المؤهلة للاستفادة من القرض غير المكيف عند الحاجة بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالعمل والتشغيل والوزير المكلف بالمالية . قرض إضافي غير مكافأ للشباب أصحاب المشاريع بمبلغ يقدر بخمسمائة ألف (500.000) دينار للتكفل بإيجار المحل المخصص لإحداث أنشطة إنتاج السلع والخدمات ، و يمنح القرض غير المكافأ المذكور فقط عندما يلجأ الشاب أو الشباب أصحاب المشاريع إلى تمويل بنكي في مرحلة إحداث النشاط .

زيادة على الامتيازات المنصوص عليها في التشريع والتنظيم المعمول بهما يستفيد الشاب أو الشباب أصحاب المشاريع من تخفيض في نسب فائدة قروض الاستثمارات

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

الخاصة بإحداث أو توسيع الأنشطة التي تمنحها إياهم البنوك والمؤسسات المالية، يحدد هذا التخفيض على النحو الآتي :

- (80%) من المعدل المدين الذي تطبقة البنوك و المؤسسات المالية بعنوان الاستثمارات المنجزة في قطاعات الفلاحة والصيد البحري والبناء والأشغال العمومية والري وكذا الصناعة التحويلية.

- (60%) من المعدل المدين الذي تطبقة البنوك و المؤسسات المالية بعنوان الاستثمارات المنجزة في كل قطاعات النشاط الأخرى. وعندما تكون استثمارات الشاب أو الشباب أصحاب المشاريع في ولايات الهضاب العليا والجنوب ترفع معدلات التخفيض المنصوص عليها أعلاه تباعا إلى (95%) و (80%) من المعدل المدين الذي تطبقة البنوك والمؤسسات المالية. و لا يتحمل المستفيد أو المستفيدون من القرض سوى فارق نسبة الفائدة غير الخاضع للتخفيض.

- كما يمنح تأجيل لمدة ثلاث (3) سنوات لتسديد القرض البنكي الأصلي وتأجيل لمدة سنة (1) واحدة لدفع الفوائد. تجتمع اللجنة الوطنية للطعن مرة واحدة كل شهرين على الأقل في دورة عادية بناء على استدعاء من رئيسها. ويمكن أن تجتمع في دورة غير عادية بطلب من رئيسها. يحد تنظيم وسير اللجنة وكذا كفاءات دراسة ومحتوى الملفات المعروضة عليها بقرار من الوزير المكلف بالعمل والتشغيل. تكون الملفات المقبولة من طرف اللجنة الوطنية للطعن محل إعداد شهادة قابلية وتمويل تسلمها الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب، أو الصندوق الوطني للتأمين على البطالة.

4.13. عقود الإدماج المهني و دعم ما قبل التشغيل:

تقوم الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب بتمويل هذا الجهاز بموجب المرسوم الرئاسي 96-234 المؤرخ في 1996/07/02 والمتضمن دعم تشغيل الشباب من خلال برامج التكوين التشغيل والتوظيف. إضافة إلى المرسوم التنفيذي رقم 96-295 الذي يحدد وظيفة وكالة (ANSEJ)، من خلال تقديمه للتسهيلات الضرورية لتمويل مشاريع الشباب العاطل.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

أما بالنسبة للأهداف المنتظرة من البرنامج فيمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

*بالنسبة للشباب البطل : أهم هدف هو محاولة إدماج خريجي الجامعات للتكوين قصير المدى (ثلاثة سنوات للتقني السامي) أو طويل المدى (4 أو 5 سنوات لليسانس أو المهندس) في سوق العمل بشكل يتلاءم مع مؤهلاتهم ومستوياتهم العلمية ، بتمكين هذه الفئة من اكتساب الخبرة المهنية الكافية للولوج لسوق العمل ، مع إمكانية زيادة توفير فرص العمل الدائمة بعد انقضاء المدة القانونية لبرنامج.

* بالنسبة للمؤسسات المستخدمة أو المستقبلية : من بين أهم الأهداف المرجوة من تطبيق هذه السياسة التشغيلية بالنسبة للمؤسسات المستخدمة نجد خفض حجم التكاليف من خلال خفض قيمة الضرائب والأعباء الإجتماعية ، و تحسين معدل التأطير بالنظر إلى طبيعة اليد العاملة المؤهلة نسبيا.

و في فيفري 2011 جاءت تعديلات تتعلق بجهاز المساعدة على الإدماج المهني(ANSEJ) تحدد مدة عقد الإدماج كما يأتي :

- سنة واحدة قابلة للتجديد في القطاع الاقتصاد،

- ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد في قطاع المؤسسات والإدارات العمومية و في

الهيئات و المؤسسات العمومية ذات التسيير الخاص.

يتقاضى المستفيدون من عقود الإدماج المهني الحاملون للشهادات أجره شهرية يدفع

مبلغها كاملا كما يلي :

- 15.000 دج بالنسبة لحاملي شهادات التعليم العالي

- 10.000 دج بالنسبة للتقنيين الساميين.

حيث يحتفظ بمبلغ الأجرة عندما يتم تمديد عقد الإدماج ،و يتقاضى المستفيدون من

عقود الإدماج المهني(تكوين مهني) أجره شهرية يحدد مبلغها بـ 8.000 دج ويدفع كاملا .

في حين يستفيد الشباب المدمجون في إطار عقود تكوين - إدماج من أجر شهري بمبلغ

12.000 دج يدفع كاملا من ميزانية الدولة للمستفيدين عندما يتم إدماجهم في إطار

إنجاز الورشات ذات المنفعة العمومية التي تبادر بها القطاعات والجماعات المحلية

المذكورة.

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

يتضمن أجر منصب العمل المشغول مساهمة الدولة يحدد مبلغها بنسبة 53 % من مرتب الصنف الرقم الاستدلالي 252 من الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين عندما يتم تنصيبهم في المؤسسات الاقتصادية التي تنجز مشاريع ذات المنفعة العمومية. و يدفع المستخدم فارق أجر المنصب .

تدفع المساهمة أعلاه لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد بالنسبة لعقود إدماج حاملي الشهادات وعقود الإدماج المهني كما يأتي :

بالنسبة لعقود إدماج حاملي الشهادات :

- 12.000 دج للشهر بالنسبة لحاملي شهادات التعليم العالي

- 10.000 دج للشهر بالنسبة للتقنيين الساميين.

- بالنسبة لعقود الإدماج المهني 8.000 دج للشهر

(موقع وكالة التشغيل)

إن كل هذه المحطات و السياسات المتبعة لمحاولة إنعاش الاقتصاد الوطني ، منذ بداية الاعتماد على أنظمة اقتصادية غير صناعية ثم الدخول في اقتصاد يعتمد أساسا على التوظيف من خلال خلق المؤسسات العملاقة ، وفي الأخير محاولة الاعتماد على اقتصاد المؤسسات الصغيرة و المتوسطة ، قد أدخلت الجزائر في دوامة كبيرة لأن كل منظمات المجتمع كانت تخضع للسياسات نفسها في المراحل نفسها ، حيث أن فشل الدولة كان بسبب اعتمادها في الإصلاحات على الاقتصاد و ليس على الموارد البشرية كما سوف نشرحه لاحقا في فصل الجامعة و التكوين الجامعي ، فالفشل ليس في النماذج الاقتصادية و إنما في عدم تكوين و تأهيل من يصنع و يفعل هذه المؤسسات ، فلو أن الدولة نجحت في تخطيط و تنفيذ سياسة تجمع بين المورد البشري و الإتجاهات التي اعتمدت لكانت قد نجحت في الثورة الزراعية و في المركبات الصناعية الكبرى و في المؤسسات الصغيرة الداعمة في أساسها للصناعات العملاقة . كل هذه المعطيات ساهمت للأسف بشكل سلبي في خلق مميزات سوق التشغيل في الجزائر.

14. مميزات سوق العمل الجزائري :

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 اختلال بالنسبة لتقريب العرض من الطلب في مجال التشغيل.

- عدم توفر شبكة وطنية لجمع المعلومات حول التشغيل.
- انعدام المرونة في المحيط الإداري والمالي والذي يشكل عائقا 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 المؤلّد لمناصب الشغل.

- العامل الاجتماعي الثقافي الذي يدفع إلى تفضيل العمل المأجور على العمل الحر.
- 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).

(ناصر دادي عدون وعبد الرحمان العايب ، ص ص : 212-220)

وعند تحليل آليات التشغيل المستحدثة في هذه الفترة تبين للباحث أهمية تناول عنصر مواز مهم جدا في تطور المنظمات الجزائرية وهو تطور تكوين الإطارات في البلاد مما لها من أهمية بالغة في قيادة المجتمع و تحسين فعالية منظماته ،مقترحا أن مسار تطور المنظمات قد أثر على تطور هذا المجال.

15. تكوين الإطارات في الجزائر:

بدأ الاهتمام بتكوين الإطارات المسيرة في الجزائر مباشرة بعد الاستقلال حيث أرسلت إطارات شابة للتكوين في الدول الغربية وحتى إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، وظهر أول معهد متخصص في تكوين الإطارات المسيرة في الجزائر سنة 1964 وهو المعهد الوطني للإنتاجية وتطوير الصناعة INPED كما أوكلت للجامعة الجزائرية تكوين الإطارات المسيرة وامتدت هذه المرحلة (التي عرفت نشأة مدارس عليا للإدارة ومعاهد التسيير) إلى غاية نهاية السبعينيات، وتمر تكوين الإطارات بمرحلتين تمثلتا في:

1.15. المرحلة الأولى:

كانت في ظل تحول الاقتصاد الجزائري من الاقتصاد المخطط إلى اقتصاد السوق ، وكان التكوين هنا استجابة لمتطلبات وضغوط المحيط السياسي والتخطيط المركزي لا للحاجات الحقيقية للمؤسسات وإطاراتها ، متأثرا بمجموعة من العوامل ، نجد منها:

- حقيقة اقتصاد لا يعتمد على السيولة المالية ، تسييره طبقة بيروقراطية وتسيطر عليه فئة المهندسين.

- متطلبات المحيط السياسي والتخطيط المركزي.

- تأثر البحث العلمي في الجزائر بالجوانب النظرية في ميدان التسيير.

وكنتيجة لهذه التأثيرات ظهرت بوادر البيروقراطية في معاهد تكوين الإطارات وتحددت مهام فرقها البيداغوجية في التدريس فقط ، ومن النتائج لهذه التأثيرات أن بعض المواضيع كخصوصية المؤسسات ، المحاسبة الحديثة ، التسويق كانت غائبة تماما في محتوى التكوين ، وفي المقابل كان التركيز على مواضيع أخرى كنظرية الأنساق ونظرية التنظيمات فكان التباعد يتزايد بين النظري والتطبيق (بين الواقع والتكوين).

2.15. المرحلة الثانية:

تجدد الاهتمام بمعاهد تكوين الإطارات المسيرة مع بداية إصلاحات الجزائر في مطلع الثمانينيات ، ودفعت المؤسسات الاقتصادية العمومية نحو اقتصاد حر يهتم بالسوق وأكثر فتحا على الخارج ، وظهرت الحاجة الماسة إلى تكوين إطارات تتكيف مع هذه التغيرات

الإطار النظري **الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها**

وبالتالي التحكم في تقنيات التسيير الحديثة كالمحاسبة وفق المعايير العالمية ، التعرف على أسواق المال ، استراتيجيات التطور...إلخ.

وقد أحدثت الإصلاحات الاقتصادية واستقلالية المؤسسات تغيرات في طبيعة وغاية المؤسسة الجزائرية ، فالمؤسسة الجزائرية اليوم توجد في إطار جديد يتميز بسياق التعديل الاقتصادي يفرض عليها المرودية والمنافسة ، والتسيير العقلاني لمواردها البشرية الحالية والمادية. وفهمت معاهد تكوين الإطار هذه الإشكالية فتخلت عن البرامج المعدة ، وشرعت في إعداد برامج تخدم الحاجات الجديدة للمؤسسة الاقتصادية الجزائرية نابعة من تصحيحات جذرية في الجوانب التالية:

*** الأهداف:** حددت المعاهد لنفسها الأهداف التالية:

- التربصات وتبليغ طرق العمل المستجدة.
- التطوير المتواصل لطاقت الموارد البشرية.
- احتواء الإصلاحات الاقتصادية.
- دعم التنسيق بين المؤسسات الاقتصادية الجزائرية والخبرات الدولية.

***في إطار الابتعاد عن البرامج المحددة:**

- الفرد هو مركز الاهتمام واعتباره عنصرا فعالا في العملية التربوية.
- الاقتراب قدر الإمكان من المؤسسات .

***المؤسسات مختلفة – الحاجات مختلفة – البرامج برامج مختلفة.**

- انجاز برامج خاصة بالمؤسسات الصغيرة والمتوسطة والخاصة.
- التكوين حسب الطلب.
- استخدام وسائل بيداغوجية تليق بالمعاهد المتخصصة.
- التقنيات الجماعية.
- التقنيات العملية.

***محتوى برامج التكوين :** انطلاقا من اختلاف الحاجات في التكوين بين المؤسسات ، حيث صممت معاهد التكوين برامج تكوين مختلفة تستجيب للمستويات المختلفة في التسلسل التنظيمي للمؤسسات وتحدد هذه البرامج فيما يلي:

- التكوين على المستوى العالي.
- برامج الوحدات على المدى المتوسط.
- التكوين حسب الطلب (داخل المؤسسة الطالبة).
- تتمتع أغلب المعاهد بتأطير ذي كفاءة ومعرفة أكاديمية وخبرة ميدانية تتراوح بين 10 و 25 خبرة ومستوى تقني عالي (ماجستير، دكتوراه)، كما يتميز هذا التأطير بالتكامل بين جامعيين متعاقدين 20% ، و دائمين 80%.

3.15.المرحلة الحالية :

هي مرحلة الإصلاح ، شهدت هذه المرحلة اعتماد الجزائر على إصلاحات جذرية في مجال التعليم العادي و التعليم العالي خاصة ، كما فتحت سوق التكوين المهني على تخصصات و مستويات أخرى تتماشى و الإصلاحات الاقتصادية التي باشرتها البلاد ، حيث نركز على التعليم العالي أين اعتمدت الجزائر في سنة 2004 نظاما جديدا هو نظام ل م د كإصلاح للجامعة الجزائرية يهدف أساسا إلى إعداد مخرجات متناسبة مع نتائج الإصلاحات الاقتصادية التي باشرتها البلاد خاصة في سنة 2000 من مؤسسات اقتصادية ذات قدرات عالمية .

(ناصر دادي عبدون و عبد الرحمان العايب، ص ص 125.189)

خاتمة:

يمكننا الملاحظة أن محاولات الدولة الجاهدة للنهوض بالمجتمع تتجسد واضحة في برامجها الإصلاحية حول تكوين إطارات ومختصين مناسبين لعالم شغل من جهة ومنظمات في تطور و نمو مستمر من جهة ، و محاولات جبارة للنهوض بمنظمات المجتمع خاصة الاقتصادية من جهة أخرى .

إن هذا الاعتراف واضح من قبل الدولة و اهتمامها بعالم الشغل و المنظمات الموجودة في مجتمعنا الجزائري ، و سعيها الحثيث و محاولتها المتكررة من أجل خلق مجتمع متطور و قادر على النمو و التطور الذاتي ، من خلال محاولتها خلق نوع من الحركية التفاعلية بين المنظمات التي تساعد المجتمع على العمل الذاتي والمساندة الذاتية من خلال التفاعل و التعاون و تقليص دور خدمات الدولة بشكل تدريجي من ممول و مسير إلى مراقب فقط . و تدل هذه الجهود في حقيقة الأمر على دور الجامعة من جديد في هذا الرهان حيث أن المنظمات تنهض بمواردها البشرية ، و تكون الجامعة خاصة الإطارات منها و نخبة أفراد المنظمة ، و عليه ينتقل الباحث إلى دور الجامعة في هذا التحدي.

المراجع باللغة العربية:

1. أحمد زأي بدوي معجم علم الاجتماع. دس دط. مكتبة لبنان.
2. أحمد ماهر (2005) السلوك التنظيمي ، الدار الجامعية للطباعة والنشر بالإسكندرية – مصر .
3. بيتر دراكر ، ترجمة الدكتور صليب بطرس (1994) "الإدارة والمستقبل – التسعينات وما بعدها " الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، .
4. ثابت عبد الرحمان إدريس(2002)كفاءة وجودة الخدمات اللوجيستية ، ، الدار الجامعية الإسكندرية.
5. جابر عوض سيد أبو الحسن عبد الموجود 2003.
6. جون ه جاكسون و اخرون (1988)نظرية التنظيم منظور كلي للإدارة ، ترجمة خالد حسن زروق ، مراجعة حامد سوداي عطية ، معهد الإدارة العامة ، السعودية .
7. حامد سوداي عطية(1988)، معهد الإدارة العامة ، السعودية ، .
8. خالد الزواوي(2008) البطالة في الوطن العربي: المشكلة...والحل، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
9. خالد عبد الرحمن الهيتي(2003) إدارة الموارد البشرية، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، .
10. خليل محمد محسن الشماع ، خيضر كاظم حمود(2000) نظرية المنظمة، دار المسيرة عمان،
11. راوية حسين(2001) السلوك في المنظمات ، الدار الجامعية ، الاسكندرية ،
12. زهير ثابت(2001) كيفية تقييم أداء الشركات (سلسلة الدليل العلمي لمدير القرن 21)، دار زهران للنشر، القاهرة.
13. سمالي يحييه ، (2004 / 2003)، اثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية و تنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، أطروحة دكتوراه .
14. شلالى فارس (2005) دور سياسة التشغيل في معالجة مشكل البطالة في الجزائر خلال الفترة (2001-2004) جامعة الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، مذكرة ماجستير غير منشورة،
15. صالح بن نوار (2006) فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية ، قسنطينة . مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث و الترجمة .
16. الصديق منصور بوسنينة وسليمان الفارسي (2003) الموارد البشرية : أهميتها . تنظيمها . مسؤوليتها . مهامها ، طرابلس : أكاديمية الدراسات العليا ، .
17. صلاح عباس(2006) العولمة وأثرها في البطالة والفقر التكنولوجي للعالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية.
18. الطاهر محسن منصور الغالي (2005)، المسؤولية الاجتماعية و اخلاقيات الاعمال ، دار وائل للنشر و التوزيع .
19. عبد السلام أبو قحف(1993)، اقتصاديات الأعمال، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.
20. عبد الغفار حنفي(2006) أساسيات إدارة منظمات الأعمال ، الدار الجامعية الإسكندرية .
21. علي عبد الهادي مسلم ب س ، تحليل و تصميم المنظمات ، الدار الجامعية ، الإسكندرية .
22. علي محمد عبد الوهاب(2003) استراتيجيات التحفيز الفعال نحو أداء بشري متميز، دار التوزيع والنشر الإسلامية، جامعة عين الشمس، مصر.
23. عمر وصفي عقيل(2003)إدارة الأفراد ، حلب .
24. متولي السيد متولي(2006) السلوك التنظيمي: المبادئ والمفاهيم ومجالات التطبيق ، القاهرة: مكتبة عين شمس .

الإطار النظري الفصل الثاني: المنظمات ماهيتها و طرق دراستها

25. محمد إسماعيل بلال(2005)، السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق ، دارا لجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.
26. محمد قاسم القريوتي(2003)، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط3، دار الشروق، عمان.
27. محمد سعيد سلطان(2002)، السلوك الإنساني في المنظمات، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
28. محمد عبد الحسين آل فرج الطائي(2004) نظام المعلومات الإدارية المتقدمة ، دار وائل للنشر والتوزيع .
29. محمد قاسم القريوتي (2000)نظرية المنظمة و التنظيم ، عمان ، دار وائل للنشر و التوزيع ، الملتي الدولي الثالث حول تسيير المؤسسات(2005)كلية العلوم الاقتصادية والتسيير ، جامعة محمد خيضر ،بسكرة ، نوفمبر.
30. محمد قاسم القريوتي(2000) نظرية المنظمة و التنظيم ، عمان ، دار وائل للنشر و التوزيع .
31. محمد قاسم القريوتي(2003)السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط3، دار الشروق، عمان.
32. المدهون، الجزائروي(1995) تحليل السلوك التنظيمي، الطبعة الأولى، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان.
33. منصور بن صالح اليوسف(2010) إدارة الصراع التنظيمي، موقع موسوعة الإسلام والتنمية .
34. ناصر دادي عبدون و عبد الرحمان العايب(2010)البطالة وإشكالية التشغيل ضمن برامج التعديل الهيكلي للإقتصاد: من خلال حالة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون.
35. ناصر دادي عبدون(1998)اقتصاد المؤسسة، دار المحمدية العامة.
36. نجاه قريشي (2006)القيم التنظيمية و علاقتها بفعالية التنظيم ، مذكرة ماجستير غير منشورة ، جامعة بسكرة ، قسم علم الاجتماع .
37. نجم عبود(2004)ادارة المعرفة، المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات " مؤسسة الوراق للنشر ، عمان .

38. Ahuja, K.(1993). Management and Organization (5th ed.). New Delhi Satish Kumar Jain Press
39. Aktouf, Omar, (1989)Le management entre tradition et modernité, Edition Gaëtan Morin, Montréal, Canada.
40. Bateman and Snell (2002)" Management, McGraw-Hill, Boston.
41. Bernoux, Phillipe(1985), Sociologie des organisations, Editions Seuil, Paris,
42. Berrah.L, (2002 l) indicateur de performance, éd, cepadues, paris.
43. Bonami, Dehennin, (1993)management des systèmes complexes, deboek université. Bruxelles.
44. Céline Lafontaine(2004) L'empire cybernétique : Des machines à penser à la
45. Collie.S (2002) The Learning Organization and Teaching Improvement in Academic Departments." University of Verginia PHD , v63-06A of Dissertation Abstracts International
46. Courtois.A, et autres (1995) gestion de production , éd, organisation, paris, ,
47. Daft, R.(2001) Organization theory and design (7th ed.). Cincinnati: South-Western.
48. Daft, R.L(2000)"Management k Dryden Press, Fort Worth.
49. Desreumaux.A, (1992) introduction à la gestion des entreprises, éd, Armand colin, paris.
50. Estelle M. Morin, Michel, Guin donet, Émilio Boulianne(1996), Les indicateurs de performance, Ordre des comptables généraux licenciés du Québec et Guérin ,
51. Etzioni , Albert(1971), Les organisations modernes, Editions Duculot, Paris.
52. Fernandez A(2000), les nouveaux tableaux de bord des décideurs, éd, organisation, paris, 2°éd .
53. Fremont E. Kast and James E. Rosenzweig December 1,(1972) General Systems Theory: Applications for Organization and Management ACAD manage Group & Organization Management.
54. Gruère J.P. et Jabes J(1982) "Traité des organisations" (P.U.F.) Relié – 1 mars
55. Jean-Claude LUGAN décembre (2005) Approche Systémique des Organisations de Formations : Théories ,Modélisation Applications» cours pdf Université Toulouse 1 Paris .
56. Joyce, P., Woods, A. (1996). Essential strategic management: From modernism to pragmatism. London: Butterworth-Heinemann.
57. Kreitner, R. & Kinick, A. (1995). Organizational behavior 3rd ed. Chicago
58. Lapierre William : (1992)L' Analyse des systèmes,Syros .
59. Ludwig Von Bertalanffy The History and Status of General Systems Theory ACAD
60. Luo, y. (1997). Performance implications of international strategy.
61. Malarewicz.JA,(2000) systémique et entreprises, éd, village mondial, paris,.
62. Mcdonald ,R (2002) ."Knowledge Entrepreneurship : Linking Organizational Learning and Innovation "The University of Connecticut ,PHD ,v63-04A of Dissertation Abstracts International ,
63. Michel Crozier & Erhard Freidberg ,(1977) l'Acteur et le système, édition Le Seuil, Paris,

64. Miller, J. G. (1978). The Living Systems, New York: McGraw-Hill Book Co L'entreprise est un système finalisé et dirigé
65. Morgan, Georges(1989), Images de l'organisation, Editions Eska, Paris.
66. pensée machine, Seuil, Paris1.
67. Peter M. Senge(2006)The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization Paperback – Deckle Edge, March 21
68. Popper.J, (1973)la dynamique des systèmes, éd, organisation, paris.
69. Robbins, S.P. and M. Coulter2001" Management " Prentice Hall, New Jersey
70. Savall.H, (1989) maîtriser les coûts et les performances cachés, éd, economica, paris, 2°éd.
71. Savall.H, Zardet.V (1989), maîtriser les coûts et les performances cachés, éd,Economica. 2ème éd, Paris.
72. Senge, peter M (1999)" The fifth Disciplin " N. Y. ,Double day-a Robbins, S.P. and M. Coulter v 2001" Management Prentice Hall, " New Jersey
73. Senge, peter M,(1990) " The fifth Disciplin " N. Y. ,Double day.
74. Waliser Bernard (1977). : Systèmes et Modèles. Introduction critique à l' analyse de systèmes, Le Seuil
75. <http://amj.aom.org/content/15/4/447.short> MANAGE J (December 1,15, 1972).
76. <http://amj.aom.org/search?author1=Fremont+E.+Kast&sortspec=date&submit=Submit>
77. <http://andre.font.free.fr/> <http://andre.font.free.fr/Font/systemique.html> (consulté le08/10/2013)
78. <http://andre.font.free.fr/Font/sociologie.html> André Font (consulté le 13/06/2012)
79. <http://fr.slideshare.net/aourtii/entreprise-un-systme-social-organis-et-ouvert-sur-son-environnement> said borahejdi (consulté le 12/01/2014)
80. <http://www.algerie360.com/algerie/le-fmi-conforte-lalgerie-le-taux-de-chomage-atteindrait-moins-de-10-en-2011/> (consulté le 24 /05/2011)
81. <http://www.amazon.fr/Trait%C3%A9-organisations-J-P-Gruere/dp/213037154x> (consulté le08/06/2012)
82. <http://www.anem.dz/> (consulté le 19 /07/2011)
83. <http://www.ansej.org.dz/> (consulté le 24 /05/2011).
84. <http://www.cnac.dz/> (consulté le 24 /05/2011)
85. http://www.indexmundi.com/fr/algerie/taux_de_chomage.html (consulté le 24 /05/2011)
86. <http://www.intellego.fr/soutien-scolaire-terminale-stmg/aide-scolaire-management/chapitre-1-diriger-finaliser-animer-et-controler/42549> (consulté le12/02/2013)
87. Christiane Alcouffe et Frédérique Allard (2004).Formes idéales et historiques de l'organisation du travail Octobre

الفصل الثالث :الجامعة والتكوين الجامعي

111	تمهيد:
112	1.التعريف بالجامعة :
116	2.نشأة الجامعة عبر التاريخ:
118	3.بنية الجامعة :
119	4.أدوار الجامعة:
120	5.أهداف الجامعة :
123	6. وظائف الجامعة:
128	7.أنماط الجامعات :
132	8. التنظيم في الجامعة:
132	1.8.الجامعة ذات الطابع المركزي:
134	2.8.الجامعة ذات النظام اللامركزي:
135	9.استقلالية الجامعة واتخاذ القرارات:
137	10.تسيير هيئة الجامعة:
137	1.10الطلبة
149	2.10.الموظفون الإداريون:
140	3.10.الأساتذة:
151	11.التمويل في التعليم العالي:
153	12.تطور الجامعة و أنظمة التعليم العالي في الجزائر:
153	1.12.المرحلة الأولى في عهد الاستعمار:

- 156 2.12. المرحلة الثانية ما بعد الاستقلال:
- 161 3.12. المرحلة الثالثة 1980:
- 163 4.12. المرحلة الرابعة: الجامعة الجزائرية بعد أكتوبر 1988
- 165 5.12. المرحلة الخامسة: مرحلة التسعينات إلى قبل اعتماد ل م د:
- 166 6.12. المرحلة السادسة: و إصلاح ل م د في التعليم العالي :
- 174 13. نظام LMD و الإصلاح في الجامعة الجزائرية:
- 174 1.13 الدوافع :
- 177 2.13. تقديم لنظام LMD:
- 177 3.13. التوجهات الحالية لنظام التعليم العالي و الجامعة الجزائرية:
- 183 4.13. أهداف النظام حسب الجامعة الجزائرية:
- 185 5.13. الإجراءات المرافقة لتطبيق النظام:
- 188 6.13. هياكل القيادة في النظام :
- 189 خاتمة :
- 190 مراجع الفصل:

تمهيد:

ينبغي على التعليم في القرن الحادي والعشرين أن يلبي احتياجات المتعلمين والمجتمع ، ويواجه التحديات المرتبطة بتطور العلم والتكنولوجيا ، ويطور مهارات الحياة ويعمل على تحسينها. فثمة مهارات ضرورية يجب على المتعلم إتقانها ، منها مهارات الحياة ، ومهارات العمل ومهارات التعلم الذاتي ، والمستقل والمستمر وغيرها كثير ، فالمتعلم يحتاج إلى تكوين مستمر مدى الحياة (حجى ، 2003).

وقد أضحت كثير من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي العالمية - بالمفهوم المعاصر للجامعة- أحد أهم مقاييس تقدم أي مجتمع من المجتمعات وقاطرة تقدمه ككل؛ بوصفها مراكز أكاديمية منتجة وناقلة ومجددة للمعرفة و للإطارات القادرة على الاستمرار بالمجتمع نحو التقدم ، وحاضنة للتقنية تستثمر إمكاناتها خدمة للمجتمع وملبية لمتطلباته و حاجاته لتحقيق التنمية المستدامة (قنديل ، 2004).

إن المراحل الاقتصادية و الاجتماعية التي مرت بها الجزائر جعلت الجامعة الجزائرية تحاول جاهدة مسايرة هذا التغيير الحاصل ، بل و الأهم من ذلك التطورات و التغييرات الحاصلة على المستوى العالمي ، لكنها في السنوات الأخيرة تحاول جاهدة أن تتربع على عرش قيادة المجتمع من جديد بغية إحداث قفزات نوعية في التقدم كي تعود إلى مكانتها الأصلية.

من هذا المنطلق و لكي نفهم بنية تطور الجامعة الجزائرية ، و جب التعرف على الجامعة كإطار فلسفي و مفاهيمي و واقعي ، و الدور الحقيقي الذي تلعبه في الدول المتقدمة ، و الأساسيات و المبادئ التي اعتمدها الجامعات الناجحة كي تكون في هذه المكانة ، ثم سوف نقارن نوعا ما وضع الجامعة الجزائرية بين نظيراتها حتى نتكون لدينا نظرة واضحة و فهم أعمق لمدى نجاعة هيكلتها و سيرها و طريقة عملها في خدمة المجتمع الجزائري ، و تكون بذلك حقا حلقة وصل بين النظرية والتطبيق ، وتحقيق التفاعل الإيجابي مع قضايا مجتمعتها المعاصرة و تواكب سير سوق العمل الذي أصبحت فيه المهن أكثر حداثة و ارتباطا بالتكنولوجيا و اللغات العالمية مما يمكن جامعتنا من تحقيق التنمية الشاملة في مجتمعنا.

هذا ما نراه غير قابل للتحقيق يتحقق ما لم تتبنى جامعتنا معايير خاصة بها و بمجتمعها ، و كتنظيم يسعى إلى تحقيق الفعالية من خلال وجوده في إطار مجموعة منظمات أخرى تكون النسق الجزائري ، و هذا ما سنحاول البرهنة عليه في هذا الفصل.

1.التعريف بالجامعة :

إن التعليم العالي المطلوب لهذا القرن هو تعليم شامل وتخصصي يرتبط بمتطلبات التنمية القوية ، فلم تعد قوة الأمم تقاس بمساحة أراضيها ، أو بما تملكه من جيوش ، أو بعدد سكانها أو بما تملكه من ثروات طبيعية ، ولكنها أصبحت اليوم تقاس بما تملكه من معرفة متطورة و ثقافة متقدمة ،متجسدة في ثروتها البشرية المتعلمة ، و القدرة على الإنتاج والإبداع وتحقيق أفضل معدلات التنمية البشرية المتقدمة.

تعني كلمة جامعة التجميع و التجمع ، و ترتبط هذه الكلمة مع الكلمة الأجنبية "Collège" و هي من مصدر لاتيني "Colégis" و تعني التجمع و القراءة معا ، و لقد كان استخدامها في العهد الروماني للإشارة إلى تجمع الحرفيين و التجار.

كما أطلقت هذه الكلمة على أكسفورد للإشارة على عملية تواجد الطلبة في إطار واحد يتضمن المعيشة و التعليم (محمد منير مرسي ، 2002 ، ص 10) .

أما كلمة الجامعة و التي تعتبر الترجمة الخاصة بلفظ "university" فهي مشتقة من الكلمة اللاتينية "Universtat" و التي تعني التجمع أو الاتحاد ،حيث بدأت فكرة الجامعات الحديثة عندما وجد بعض الأساتذة والطلبة الغرباء الذين يدرسون في بعض المدن أن خير وسيلة للدفاع عن أنفسهم و المحافظة على حياتهم و كرامتهم و حقوقهم آنذاك ، أن يقلدوا المهنيين و الحرفيين و أن ينظموا صفوفهم و يوحدوها ، و كان هذا التنظيم أول خطوة في مسيرة نشأة الجامعات الحديثة (سعيد النل و آخرون ، 1997 ، ص 17) .

كما نجد الجامعة تعرف كذلك بـ :

- المؤسسة التي توحد بنياتها إنتاج البحوث ، الحفظ المطبوعات والمكتبات ونقل المعرفة لميادين مختلفة من خلال الدراسات العليا .

- و بأنها تختلف عن المدارس والكليات ، حيث تركز على نقل المعرفة من مجال واحد معرف جيدا.

(Attali 1998 pp.46-55)

- ويعرفها "رمزي أحمد عبد الحي" بأنها مؤسسة تربوية متخصصة في إعداد الشباب للمجتمع باعتباره ثروة بشرية.

- و الجامعة كمفهوم هي مجموعة من العلماء ، كرسوا أنفسهم للعلم و المعرفة ، يبحثون و يقبون على أساس الأمانة العلمية ، بقدر كبير من الموضوعية و الأساس فيها أنها هيئة يشارك فيها أساتذة و إداريون و طلبة. فاستقلال الجامعة سمة مهمة تتميز بها ، حيث أنه يسمح بتطور الحريات في ضوء مطالب المجتمع الذي تنتمي إليه ، و تستمد منه كيائها المادي و اتجاهاتها الفكرية ، لخدمته من خلال تكوين النخبة من الأطارات .

- كما يعرفها "نيومان Newman" أنها مجتمع يتألف أعضائه من المعلمين والطلبة و هي مكان لتدريس المعرفة الشاملة.

- يعرف "رومان ماكسيامانسو Roman Maciamanso " الجامعة على أنها : " مؤسسة أو مجموعة أشخاص يجمعهم نظام و نسق خاصين ، تستعمل الوسائل وتنسق بيم مهام مختلفة للوصول بطريقة ما إلى معرفة عليا " .

- و تعرف الجامعة حسب رابح تركي : بأنها عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة ، و السعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد و المجتمعات .
(تركي رابح ، 1990 ، ص 73)

- كذلك يقول عنها "جمال صليبية" إن معنى الجامعة لا يدل فقط على تلك المؤسسة التي تدرس جميع العلوم فحسب بل يدل على جميع مدرسيها وطلابها الذين يؤلفون أسرة واحدة

ومن شروطها أن يكون التدريب المهني فيها متناسبا مع البحث العلمي .

- و تعتبر الجامعة أيضا : "إحدى المؤسسات الاجتماعية و العلمية ، فهي بمثابة تنظيمات معقدة و تتغير بصفة عامة و مستمرة مع طبيعة المجتمع المحلي و العالمي أو ما يسمى بالبيئة الخارجية " (عبد الله محمد بن عبد الرحمن 1991 ، ص 130) .

- كما تعتبر الجامعة أيضا : "مؤسسة تعليمية ومركز إشعاع ثقافي ، ونظما ديناميكيا متفاعل العناصر ،تنطبق عليه مواصفات المجتمع البشري ، حيث يؤثر في الظروف المحيطة به ويتأثر بها " .

- كما تعتبر "مؤسسة تعليمية و مركز الإشعاع الثقافي ، ونظاما ديناميكيا كتفاعل العناصر ،يخضع إلى خصائص مجتمعه ، حيث تؤثر الجامعة بمجتمعها و تؤثر فيه (فضيل دليو و الهاشمي لوكيا ، ميلود سفاري ، 2006 ، ص79) .

و الجامعة منظمة خدمية تخصص في إنتاج وتسويق حزمة من الخدمات التعليمية لتحقيق البناء السليم للمجتمعات (يوسف أحمد أبو فارة 2004 ص 25) .

- و تعرف كذلك على أنها "تلك المنظمة التي تحتوي على عدد من المعاهد التعليمية العليا... ، الجامعة هي تلك المؤسسة التربوية التي تقدم لطلابها الحاصلين على شهادة البكالوريا أو ما يعادلها تعليما نظريا معرفيا ، و ثقافيا يتبنى أسس إيديولوجية و إنسانية يلزمه تدريب مهني فني ، بهدف إخراجهم إلى الحياة العامة كأفراد منتجين فضلا عن مساهمتها في معالجة القضايا الحيوية التي تظهر على فترات متفاوتة في المجتمع ، و تؤثر على تفاعلات هؤلاء الطلاب المختلفة في مجتمعهم بما تملكه من قدرات أكاديمية إيديولوجية و بشرية " (محمد البرعي ، 2002 ، ص 290) .

- وبالمفهوم المعاصر للجامعة فهي أهم مقاييس تقدم المجتمع وقاطرته تقدمه ؛ بوصفها مراكز أكاديمية منتجة وناقلة ومجددة للمعرفة و للإطارات القادرة على الاستمرار بالمجتمع نحو التقدم ، وحاضنة للتقنية تستثمر إمكاناتها خدمة للمجتمع وملبية لمتطلباته و حاجاته لتحقيق التنمية المستدامة (قنديل ، 2004).

- يرى علماء التنظيم التربوي أنه لا يوجد تعريف قائم بذاته لمفهوم الجامعة ، لذلك فإن كل مجتمع ينشئء جامعتة و يحدد لها أهدافها بناءا على ما تملية عليه مشاكله و طموحاته وتوجهاته السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية (فضيل دليو ، و آخرون ، 2006. ص 78) .

- أما في الجريدة الرسمية الجزائرية ، حسب المرسوم رقم 83-544 بتاريخ 1983/09/24 فهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تساهم في تعميم و نشر المعارف و إعدادها و تطيرها و تكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد.

إذن نلاحظ من خلال التعريفات السابقة عدم تقديم مفهوم شامل فهناك من عرفها على أساس أهدافها ، و هناك من عرفها من خلال هيكلتها و تنظيمها ، و آخر من خلال دورها في تقديم خدمة المعرفة و الثقافة... ، لهذا يمكننا أن نعرف الجامعة أنها : "منظمة تعليمية و تكوينية تعمل على استقبال حاملي البكالوريا و إعدادهم من الجوانب السلوكية النفسية و الاجتماعية و الأدائية ، و تكوينهم بغرض إعدادهم لتولى مهام في المجتمع و بذلك تحقيق أهدافهم و حاجات المنظمات الأخرى المستقبلية لهم ، كما تضمن نشاطات أخرى كالبحت العلمي و التكنولوجي... لتطوير المجتمع ككل و تقديم الخدمات النوعية للمنظمات .في إطار ديناميكي تفاعلي داخليا و خارجيا مع معها. و يمكننا القول أن تنوع التعريفات يرجع لمجموعة من المعطيات التي يجب الاهتمام بها كلها أثناء تحديد مفهوم دقيق و شامل للجامعة نحددها في :

- أن الجامعة هي حلقة الوصل بين منظمات المجتمع.
- أن أهداف الجامعة ما هي إلا ترجمة لحاجات المجتمع.
- أن المجتمع هو الذي يحدد دور الجامعة.
- أن الجامعة هي التي تكون نخبة المجتمع الفاعلة فيه .
- أن الجامعة نسق أو نظام مفتوح على المجتمع.
- تهتم الجامعة بالبحث العلمي و انتقال المعرفة إلى الطلاب.
- أن التاريخ يدل على وجود ارتباط قوي بين تطور المجتمعات و وجود الجامعات أو ما يشبهها.

2. نشأة الجامعة عبر التاريخ:

للجامعة جذور عميقة في التاريخ ، و قد بدأت في مرحلة مبكرة من حياة الإنسان وتطورت مع تطوره ، تبدأ المرحلة الأولى هذه من البدايات المعروفة للجامعة في المدن القديمة وتصل إلى الجامعة في مفهومها الحديث.

يمكن القول و بصفة عامة أن الجامعة بالمفهوم السابق قد ظهرت في جميع المدن القديمة ، ففي مصر القديمة و التي تعتبر الرائدة في هذا المجال ، تطورت الجامعات واهتمت بصورة خاصة بالدراسات الدينية و التدريب المهني و تعليم الكتابة و توجيه السلوك ، و قد درس في هذه الجامعات عدد من المفكرين المشهورين في العالم القديم مثل: "صولون" "أفلاطون" ، كما تطورت جامعات في الهند القديمة كانت مهمتها تعليم الدين و الآداب و الرياضيات و الفلك ، و تطورت جامعات في الصين القديمة كانت مهمتها الأساسية إعداد الطلبة للامتحانات في العلوم الكلاسيكية و الكونفوشيوسية ، و لعل الجامعات التي ازدهرت في بلاد اليونان في العصور القديمة كانت الأقرب إلى مفهوم الجامعة بمفهومها الحديث في عصرنا الراهن ، حيث يعتبر بعض الباحثون أن هذه الجامعات أساس الجامعة الحديثة . و من الجامعات اليونانية القديمة أكاديمية " أفلاطون " و " ليكيوم " و "أرسطو" و مدرسة "زينون" و مدرسة "ابيقور" وهذه جميعها كونت النواة الأولى لما عرفت فيما بعد بجامعة أثينا.

ومع أن الرومان اخضعوا اليونان لسيادتهم ، إلا أنهم خضعوا لثقافتهم و فكرهم وحضارتهم ، فكانت الجامعات التي أسسها الرومان صورة منقولة عن الجامعات اليونانية ، و من المهم أن يذكر أن الرومان قد جعلوا المكتبة محور جامعتهم.

أما الجامعات الفارسية فقد تميزت بالدراسات الطبية ، و بدأت الجامعات المسيحية بدأت بمدارس الكاتدرائيات ، ثم شملت مدارس الأديرة ، و كان التعليم فيها باللغة اللاتينية ، في حين كان المسجد هو جامعة المسلمين الأولى ، و في مرحلة لاحقة أسست جامعات أخذت أسماء مختلفة آنذاك مثل المدارس ، دور الحكمة و البمارستانات للدراسات الطبية.

أما مرحلة التطور و العطاء فبدأت مع نشأة فكرة الجامعة بمفهومها الحديث في العصور الوسطى في أواخر القرن الحادي عشر ، مع أن فكرة الجامعة بمفهومها الحديث استفادت من تجارب الجامعات القديمة بمختلف أشكالها ، إلا أنها كانت فكرة جديدة متميزة ساهم في تطويرها مجموعة من العوامل منها : التقدم الكبير في العلوم و الآداب و تطور المدن وازدهارها و الإقبال على التعليم و الاتصال مع العرب المسلمين. بدأت فكرة الجامعات الحديثة عندما وجد بعض الأساتذة و الطلبة الغرباء الذين يدرسون في بعض المدن أن خير وسيلة للدفاع عن أنفسهم و المحافظة على حياتهم و كرامتهم و حقوقهم آنذاك ، أن يقدوا المهنيين و الحرفيين و أن ينظموا صفوفهم و يوحدوها ، و قد أطلق على هذا التجمع اسم "university" و هذه الكلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية "يونفرستاس" "Universtat" والتي تعني التجمع أو الاتحاد ، و كان هذا التنظيم أول خطوة في مسيرة نشأة الجامعات الحديثة و قد تبلورت فكرة الجامعة الحديثة في ثلاث مواقع هي : "بولونيا ، باريس و سالرنو" حيث اشتهرت جامعة بولونيا و التي تعتبر أقدم الجامعات تأسيسا بالدراسات القانونية و اشتهرت جامعة باريس بالدراسات اللاهوتية ، أما جامعة سالرنو فقد اشتهرت بالدراسات الطبية (سعيد التل و آخرون 1997 ، ص 18) .

لم تكن جامعة بولونيا و جامعة باريس و جامعة سالرنو البداية فقط ، بل كانت أيضا وخاصة جامعة بولونيا هي النموذج الذي اقتدى به و أسست على منواله جامعات كثيرة بعد ذلك ، و من هذه البداية و على أساس هذا النموذج و ابتداء من القرن الثالث عشر أنشأت عبر أوروبا و عرضها جامعات كثيرة ، و يمكن القول أنه لم ينتصف القرن الخامس عشر إلا و هناك جامعة في كل مدينة هامة في أوروبا.

أما في الوطن العربي فللجامعة جذور تاريخية تمتد إلى آلاف السنين قبل الميلاد ، أين كان نظام التعليم العالي في مصر الفرعونية يهدف أساسا إلى تخريج الكوادر الفنية و الإدارية التي تحتاجها الدولة الفرعونية لبناء حضارتها (عبد الله محمد بن عبد الرحمان ، 1991 ، ص 54) و مع نهاية القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين بدأ الوطن العربي يستيقظ بعد حوالي خمسة قرون من السبات العميق ، و بصورة عامة يمكن اعتبار أن "محمد علي باشا" هو

أول صاحب قرار في الوطن العربي أمر بنقل فكر الغرب ، و نظم مؤسساته بمصر ، لذا كانت أول جامعة عربية أسست باسم جامعة وعلى أساس مفهوم الجامعة الحديث في الوطن العربي كانت الجامعة المصرية سنة 1908 ، و كانت جامعة خاصة تتشكل من كلية آداب تقدم دراسات في العلوم الاجتماعية والدراسات الإنسانية ، أما أول جامعة عامة في الوطن العربي فكانت " الجامعة السورية " (1923) أو "جامعة دمشق " حالياً. و ثاني جامعة عامة في الوطن العربي كانت "الجامعة المصرية" (1923) "جامعة القاهرة" حالياً (سعيد التل و آخرون ، 1997 ، ص18) رغم ذلك تعد جامعة "الأزهر الشريف" (369 هـ / 970 م) أقدم جامعة في العالم تمثل نموذج لتطورت الجامعات الإسلامية إلى مؤسسة علمية مستقلة متميزة تقدم مستوى عال من التعليم التخصصي في كثير من حقول المعرفة العلمية (مليحان معيض الثبيتي ، المجلد 14 ، العدد 54 ، ص 209).

3.بنية الجامعة :

إن الجامعات مختلف من بيئة أو مجتمع لآخر و حسب أهدافها...مما يؤثر على بنية الجامعة و مكوناتها كنظام ، لذلك عند محاولتنا للتطرق إلى بنية الجامعة و جدنا نماذج عديدة يطول ذكرها ، و يمكن التطرق إليها في أجزاء أخرى من البحث بالتفصيل لهذا سوف نعرض في هذا العنصر المكونات الأساسية للجامعة كبنية أو كنظام. و بنيات الجامعة كالتالي:

البنية البشرية: و تتكون من:

- العمال الإداريون.
- العمال البسطاء.
- الأساتذة : يمثلون الفئة المهنية في الجامعة و يختصون بتنفيذ العمليات التربوية و هم على نوعين: من يباشرون العملية التربوية ، و منهم من يشرفون على حسن سيرها من بعيد مثل مديري المعاهد و رؤساء الأقسام...
- الطلبة : هذه الفئة هي من أهم الفئات في البنية البشرية للجامعة إلى جانب المدرسين و هي على علاقة مباشرة و دائمة بالمدرسين.

البنية القانونية: حيث للجامعة مجموعة من القوانين و الأنظمة تضبط أعمالها و علاقات عملها ، ذلك لأنها مؤسسة رسمية تنشأ بموجب مرسوم من الحكومة.

البنية المادية : فالجامعة عبارة عن منشآت و هياكل و أبنية و و ميزانية مالية.

4. أدوار الجامعة :

تلعب الجامعة في مجتمعها دورين رئيسيين يهتم الأول بالتنمية العلمية المعرفية البحثية أما الثاني فخاص بالتنمية الاقتصادية و الاجتماعية. و هما يلخصان أهداف الجامعة.

1.4 التنمية العلمية المعرفية البحثية :

يهدف التعليم الجامعي إلى تنمية شخصية الطالب تنمية شاملة و متكاملة في جميع جوانبها ، إذ يكسبه تحصيل المعارف و تكوين اتجاهات جيدة و كذا إكسابه فكريا ناقدا يعتمد على المنطق العلمي من خلال الحوار و التفاعل ، إضافة إلى تأكيد معارف جديدة ، و تعد هذه العملية أو المهمة التعليمية الأولى إحدى الوظائف الرئيسية التي تؤديها الجامعة في تنمية القوى البشرية المؤهلة لتحقيق البحث العلمي و التقدم التقني المطلوبين ، لذا نجد الجامعات تشجع طلبتها دوما على القيام بالبحوث العلمية لأنها السبيل الرئيسي لرفع المستوى العلمي فيها ، و زيادة حصيلتها من المعلومات و المعارف الإنسانية في مختلف المجالات (سعيد التل و آخرون ، 1997 ، ص 99) .

2.4 التنمية الاقتصادية و الاجتماعية: يتلخص دور الجامعة في التنمية الاقتصادية و

الاجتماعية و البشرية في ثلاث وظائف هي:

- تزويد المجتمع بالكثير من الخبرات و المهارات الفنية و الإدارية لدفع عجلة التنمية الاقتصادية و تنشيط خططها.

- القيام بالبحوث و الدراسات التي تستهدف إيجاد حلول لمختلف المشكلات التي تقف في سبيل النمو الاقتصادي و الاجتماعي و البشري.

- ترسيخ النظم و المعايير و الاتجاهات اللازمة لتشجيع التقدم.

حيث يمكن تحقيقها التنمية الاقتصادية و الاجتماعية من خلال إعداد الطلبة للتعلم و تنمية قدراتهم في تخصصات مختلفة لخلق حياة مهنية خاصة بهم و تغطية حاجات المجتمع من

المختصين ،من خلال إتاحة التعليم للجميع ،و التأكيد على أهمية التعليم المستمر والتدريب ،بالتفاعل و العمل المشترك مع المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية في المجتمع لمواكبة المتغيرات العالمية و تنمية صيغ التعاون الدولي(رشدي طعيمة ،محمد البندري ، 2004 ص 65).

5.أهداف الجامعة :

كي نتمكن من فهم البنية التنظيمية للجامعة و اختلاف هياكلها ،يجب التطرق إلى الأهداف المختلفة التي لا تتدخل في بناء الجامعة في حد ذاتها بحسب بل حتى في تنظيمها ، حيث يقول "تشارلز فرانكل Charles frankel ": "إن الجامعة حين تنفصل عن المجتمع بأن تسبقه مثلا في اتجاهات التفكير ، أو تتأخر عنه تقع تحت ضغط عوامل الجمود الاجتماعي من سلطة سياسية أو رجال أو مال(تشارلز فرانكل ، ، 1963 ، ص 38) .

و يمكننا القول بأن هناك أهداف عامة وأخرى خاصة للجامعة .

1.5.الأهداف العامة للجامعة :

- إعداد كفاءات متخصصة في مجال المعرفة و المهن المختلفة و هو الهدف الأساسي للتعليم الجامعي ، أي تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية الكفئة المؤهلة للقيام بدورها التنموي في المجتمع ، و ظهرت الضرورة الملحة إلى تخريج أفراد قادرين على السيطرة و التحكم في الواقع لصالحهم ومؤهلين لمواكبة العصر.

- التنمية المتكاملة لشخصية الطلاب في جوانبها المختلفة لتحقيق التوازن و التكامل بين التعليم و التكوين .

- تطوير الالتزام بتحكيم العقل و الأخذ بالمنهج العلمي من خلال تعليم الطلبة أسلوب التفكير المنطقي و استخدامه في تطوير معرفتهم ، و في حل المشكلات التي يواجهونها.

- تطوير الاتجاهات و المعارف من من خلال استمرارية التعليم و التكوين .

- تعميق الانتماء الوطني.

- تطوير التوجه الذي يوافق بين الأصالة و المعاصرة.

(سعيد التل و آخرون ، 1997 ، ص 134-135)

- و أضيف أن من بين أهداف الجامعة كذلك ، و الذي يندرج طبعا في خدمة المجتمع :
- توفير المعارف النظرية و العلمية الضرورية لتطوير المجتمع و التكنولوجيا ...
- تقديم خدمات استشاري و كيفية للمجتمع بمختلف منظماته.
- الإشراف على بعض العمليات التي لا تستطيع بعض المنظمات بإمكاناتها الكمية و الكيفية تحقيقها (كالتوظيف ، التكوين...)

2.5. الأهداف الخاصة:

أما الأهداف الخاصة فتمثل دورا مهما و أساسيا في التكوين بالجامعة ، فهي التي تحدد أسلوب التدريس ، و نوع الوسائل ، و طرق التقويم ، و غيرها من الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية. (سعيد التل و آخرون ، 1997 ، ص 126-127)

• **الأهداف المتعلقة بالمهمة :** الأهداف الخاصة للتعليم أو التكوين بالجامعة في مجال إعداد الأفراد و تهيئتهم للعمل يشمل تطوير الكفاءات التالية:

- قدرة الطالب على توجيهه و استغلال طاقاته و قدراته استغلالا ايجابيا في مجال الحياة العملية.

- تقدير قيمة التعاون مع الزملاء لتسريع الإنتاج و تحسين جودته.

- القدرة على استخدام التقنيات الحديثة في مجال تخصصه.

- الحرص على تحسين كفاءاته في العمل.

• **الأهداف المتعلقة بالطالب كشخص :** و التي تشمل تطوير الكفاءات التالية:

- قدرة الطالب على اتخاذ قرارات بأسلوب علمي منظم يقدر على فهم ذاته ، و تحليل سلوكه بموضوعية.

- وضع الطموحات و التوقعات مستقبلية المتلائمة مع قدراته و إمكاناته.

- القدرة على بناء أسرة ناجحة منسجمة من الداخل متكيفة مع المجتمع.

- وعي الفوارق الاجتماعية و الثقافية بين الناس و يحترمها.

(تشارلز فرانكل 1963 ، ص 38)

• الأهداف الخاصة المتعلقة بتحكيم العقل ، و الأخذ بالمنهج العلمي:

- يستخدم الطالب المنهج العلمي في التفكير و حل المشكلات.
 - يستطيع تقويم و تقييم الأمور بموضوعية.
 - يفكر بعمق و يحلل الأفكار قبل إصدار الأحكام.
 - يتحقق من صدق الأدلة قبل قبولها.
 - يستطيع الاعتماد على الذات في البحث عن العولمة.
 - يؤمن بضرورة تطوير مهاراته و أساليبه المتعلقة بالعمل مما يتلاءم مع المستجدات الحديثة في مجال تخصصه.
 - يؤمن بحركة التطور العلمي و التقدم التكنولوجي.
- (عيد التل و آخرون ، ص 128)

و حسب ما تقدم فإن أهداف الجامعة تتمحور حول الطالب ، و تسعى جاهدة من خلال تحقيقها إلى رفع مستوى الأداء و الكفاءة عنده و إعداده لمواصلة التنمية سواء في حياته العملية ، أو العلمية ، ففي جميع الحالات هو مركز الجامعة وسبب حياتها.

6. وظائف الجامعة:

على نحو ما ذهبت إليه بعض الدراسات و المحاولات العلمية لتحديد وظائف الجامعة يمكن تحديد هذه الأخيرة وفق من خلال تحديد وظائف التكوين الجامعي و يمكن تجميعها فيما ذهب إليه على غربي و باحثون آخرون على شكل:

1.6. وظائف إنمائية تكوينية:

- إن التعليم العالي يعمل على تكوين الطلاب وتحويلهم من مجرد موارد بشرية مجمدة إلى طاقات فعالة مستعدة للعطاء ، لنؤكد في الأخير أن مخرجات التعليم العالي هي في الحقيقة من أهم عناصر المدخلات في العملية الإنمائية من خلال بناء وتكوين شخصية الطالب عن طريق تزويده بمعارف وخبرات تجعل منه فعالا في تخصصه بقدر يستجيب فيه لحاجاته و يفيد مجتمعه في وظيفته (.علي غربي وآخرون ، 2002 ، ص 218)

- تنمية روح البحث العلمي من خلال تدريب العقل وتمرينه بتحضير الطالب على الارتياح إلى المكتبات ، وحضور المسابقات الفكرية وممارسة النشاطات الثقافية لتنمية شخصيته تنمية متكاملة ، واستثمارها أيضا في الكشف عن المبتكرين ورعايتهم و تنميتهم وتنمية قدراتهم.

- جعل جميع برامج وخدمات التعليم العالي تعمل على تكوين القدرات الشخصية والعلمية التي سماتها الأساسية الدقة ، النزاهة ، الموضوعية والتنظيم ، كاتجاهات إيجابية ومحركات أساسية للسلوك الإنمائي في المجتمع.

2.6. وظيفة علاجية تغييرية:

اتجهت نظريات عديدة كالسلوكية و اعتماد طرق جديدة للعلاج كالعلاج بالعمل فسرت عملية التعليم على أنها عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد ، إذ أنه أثناء عملية التعليم يكتسب الطالب أساليب جديدة لسلوك تتفق مع ميوله ، وتؤدي إلى إشباع حاجاته والاستجابة لقدراته وتعمل على تحقيق أهدافه ، فكلما كان سلوك الطالب المتعلم موافقا لأهدافه زادت رغبته

وعملت قدراته على تبني هذا النوع من السلوك ، والتعليم بهذا المفهوم يشمل تغيرات علاجية جسمية وانفعالية وعقلية واجتماعية قد تستمر مدى الحياة ما يعرف بالنضج.

فعملية التعليم هي عملية تحضير ، وإثارة قوى المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المتغيرات الداخلية والخارجية ، مما يؤدي على حصول التعليم والذي يعتبر تغير ثابت نسبيا ويتفق علماء النفس عامة على أن هذه التغيرات السلوكية الثابتة ، تندرج تحت عنوان التغيرات المتعلمة الإيجابية أو الصحية.

3.6. وظيفة إرشادية توجيهية:

يحتاج الطالب إلى التوجيه لاستخدام قدراته استخداما بناء و كذلك لمعرفة مختلف حاجاته و طرق إشباعها ، ولهذا فقد باتت وظيفة التكوين الجامعي في توجيهه وإرشاده لأحسن السبل لتحقيق النجاح من أهم الوظائف وإنجاحها على الإطلاق.

فالتكوين الجامعي بصفته هذه يساعد الطالب في تجاوز الغموض وحل مشاكله ومعرفة إمكانياته وكذلك مساعدته في تطوير وجهات نظر جديدة تساعده في الأداء والعمل المطلوب ومن هنا يأتي دور التوجيه التعليمي الذي يهدف إلى تعريف الطلاب بقدراتهم وما يتناسب مع هذه الإمكانيات من تعليم ، ومن أجل ذلك على التكوين الجامعي أن يكون على دراية تامة بالاختلافات بين الطلاب ، من حيث المستوى والمؤهلات كما يجب أن يهتم لمعرفة الفروق الموجودة في الطالب نفسه ليتمكن الأخصائي أو الموجه من توجيهه في المجال الذي يمكنه فيه استغلال نواحي قوته وهذا ما يتحقق بتنظيم حملات إعلامية إرشادية تساعده في الاختيار

4.6. الإعداد الأمثل للمهارات المختصة:

حتى تؤدي الجامعة دورها كما يجب عليها مراعاة احتياجات المجتمع الفعلية من التخصصات المطلوبة عن طريق الموازنة بين قوة العمل وسوق العمل ، حتى لا تبقى الجامعة مقتصرة على مجرد التكوين النظري بعيدة عن واقع واحتياجات المجتمع ، هذا الأخير الذي يخصص ميزانية هامة للتعليم والتكوين الجامعي على وجه الخصوص ، كوجه من وجوه الاستثمار البشري.

5.6. الثقافة العلمية:

تعد الثقافة العامة من الوظائف الهامة التي يتطلع بها التكوين الجامعي ، قال تايلور " الثقافة هي المعرفة ، الإيمان ، الفن ، الأخلاقيات والقانون ، وكذلك العادات التي يكتسبها الفرد بمعنى تراثه الاجتماعي".

6.6. البحث العلمي و تطويره :

على التكوين الجامعي تنمية و تطوير البحث العلمي الذي يعد من المقومات الأساسية للجامعة ، فالبحث العلمي ضرورة هامة ووظيفة أساسية للتكوين الجامعي لاستمراره و تطويره ضمانا لتأدية وظائفه و تحقيق أهدافه ، و التي نتوقف عندها و لو بصورة موجزة.

و بذلك فالجامعة مطالبة بالعمل قدر المستطاع من أجل توطيد العلاقة بينها وبين المجتمع ، ليس فقط داخل أصول الجامعة بل ما تنتجه أو تنتجها من مجالات ، دوريات ، كتب وأبحاث ، يتم نشرها للاستفادة العامة... (صباح سعيد أحمد وآخرون ، 1998. ص 58)

كما يمكن التعبير عن الوظائف التي تؤديها الجامعة في شكل:

- إعداد القوى البشرية المدربة مهنيا لمواجهة حاجات مهن و تخصصات فنية محددة كالطب والقانون والمحاسبة و غير ذلك.

- التنشئة الاجتماعية للأجيال الجديدة ، فالجامعة هي نقطة الاتصال بين الأجيال ، ومحور الاحتكاك

- تحقيق الاندماج بين أجزاء الجسد الاجتماعي القومي ، وتوحيد الآراء و بلورة الهوية القومية و تطوير الخصائص الرئيسية للشخصية القومية.

- تحديد المفاهيم الثقافية والعقائدية التي يعتنقها المجتمع ، أو ما يطلق عليه بالموقف الاجتماعي.

- توفير البيئة التي تمكن الطلاب من تنمية معلوماتهم التخصصية والثقافية العامة ، للكشف عن ميولهم وقدراتهم العقلية و اتجاهاتهم الروحية والاجتماعية ،وصقل مهاراتهم ، مما يجعل منهم مواطنين صالحين قادرين على القيام بدورهم في تحديث و تطوير و تنمية مجتمعاتهم .

- الإسهام مع بقية مؤسسات المجتمع في بناء مجتمع يقدر العلم ويطبقه في مختلف مجالاته الحياتية و يحكمه في ما يتخذه من قرارات تمس حاضره و تتصل بمستقبله.

- إعداد الكوادر العلمية اللازمة لمسيرة المجتمع التنموية و التي يمكن أن يواجه بها التحديات و الأخطار التي تهدده ،و الإسهام في ابتكار النموذج الثقافي الاجتماعي الذي يميز المجتمع عن غيره ،و في توظيف وتكييف النظم و النماذج الجديدة التي يقتبسها المجتمع عن غيره و بما يتفق مع قيمه وظروفه.

- الإسهام في إثراء الثقافة المحلية و تنشيطها وتطويرها وتطعيمها بالثقافة المعاصرة و الكشف عما يحويه التراث الاجتماعي من جوانبه المضيئة.

- الإسهام في تكوين وعي علمي وثقافي و اقتصادي وسياسي ،و ذلك لأن التطور والتقدم لا يتحقق إلا في جو يمنح الحرية ،و يحقق العدل لجميع المواطنين ويسمح بالانفتاح الثقافي ويأخذ بأسباب العلم و التقنية و يهتم بالتخطيط العلمي في كل المجالات.

(مصطفى زايد ، ص 49)

بينما يقرر التقرير العالمي لليونسكو وظائف التعليم العالي فيما يلي :

المادة 01:

- وظيفة التربية ، التكوين والبحث ، المساهمة في التطور الدائم وتحسين المجتمع.
- تربية وتكوين متحصليين على شهادات ومؤطرين مسؤولين بمستوى عال من المهارات والمعارف من خلال برامج مناسبة ومكيفة مع احتياجات الحاضر والمستقبل.

- إنتاج ونشر المعارف من خلال البحث العلمي لمساعدة المجتمع على التطور الثقافي الاجتماعي والاقتصادي.
- محافظة وترقية القيم الاجتماعية لدى الطالب من خلال تكوينها ، وتربيتها بداخلهم ومساعدتهم على فهم الثقافة الوطنية والعالمية ، في إطار المواطنة و الديمقراطية.

المادة 02:

- الدور الأخلاقي ، الاستقلالية ، المسؤولية والتطلع إلى المستقبل.
- العمل بأخلاقيات التعليم العالي والصرامة العلمية والثقافية.
- إمكانية التعبير بكل استقلالية ومسؤولية حول المشكلات بكل أنواعها للمساهمة في توجيه المجتمع نحو التفكير.
- استخدام الإمكانيات الثقافية والأخلاقية لمناصرة و نشر القيم العالمية: السلام – العدالة – الحرية – المساواة – التضامن.

إن هذه الوظائف مهما تعددت فهي في مجملها:

- معرفية:** تعمل على تكوين مختصين بتنمية القدرة على التفكير و الملاحظة العلمية و تزويدهم بمعلومات تنفعهم في الحياة المهنية.
- وجدانية وذاتية:** تساعد الفرد على اكتشاف ذاته ومعرفة اتجاهاته لتعديل سلوكه ليصبح قادر ا على مواجهة الصعوبات بموضوعية.
- عملية:** إن المعارف المكتسبة في الجامعة تستعمل فيما بعد في الحياة العملية ، سواء لكسب الدخل أو لتوزيعه بطرق رشيدة.
- اجتماعية:** صنع طالب اجتماعي يسعى للحفاظ على استقرار واستمرار مجتمعه.

(رقية عزاق ، 2008 ، ص 80)

7. أنماط الجامعات :

انطلاقاً من أن الجامعة هي منظمة تبنى بغرض خدمة المجتمع الموجودة فيه ، و تتركس طاقاتها لتحقيق أهدافه ، يمكننا القول أن أنواع الجامعات أو أنماطها تختلف من مجتمع إلى آخر ، و كذلك حسب أهداف كل مجتمع و خصائصه ، و عليه ميز الباحثون مجموعة من الأنماط وفق معايير معينة.

1.7. أنماط الجامعات من حيث نوعية التعليم:

تختلف مستويات التعليم التي تضطلع بها الجامعات الموجودة في عالمنا المعاصر من بلد إلى آخر ، ومن مجتمع إلى آخر تبعاً لاختلاف الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة في كل منها ، و كذا لعوامل تتعلق باحتياجات كل مجتمع والتخصصات المطلوبة فيه كما يمكن أن يتعلق ذلك بأسباب و أهداف و عوامل أخرى تتعلق بنشأة الجامعة وتطورها. و تختلف نوعية التعليم التي تقدمه الجامعات الموجودة في عالمنا اختلافاً كبيراً ، و يمكن تقسيم الجامعات وفقاً لنوعية التعليم الذي تقدمه إلى الأنواع الرئيسية التالية:

- الجامعة التقليدية:

وهي الجامعات ذات الطبيعة الأكاديمية التي تركز اهتمامها الأكبر و الرئيسي على الجوانب النظرية و الأكاديمية في العلوم المختلفة ، وتجعل هذه الدراسات تحتل مكان الصدارة في برامجها الدراسية ، و لا تهتم بالجوانب التطبيقية والعلمية لهذه العلوم ، لتجعلها في المرتبة الثانية وأغلب هذه الجامعات من الجامعات القديمة التي نشأت على الأسس التقليدية للنهوض بالعلم من أجل العلم ، و ليس لخدمة المجتمع بصفة مباشرة ، حيث توفره للصفوة من أبناء المجتمع وليس للأعداد الكبيرة.

- الجامعات المتخصصة :

وهي نوع من الجامعات يتخصص كل منها في الدراسات الجامعية المتعلقة بفرع واسع من فروع المعرفة ، كالعلوم الطبيعية ، أو العلوم الزراعية ، أو العلوم الهندسية ، أو العلوم

التجارية، أو العلوم القانونية... إلخ، ميزتها الاهتمام النوعي بالتخصصات الدقيقة، وبالتفاعل بشكل مباشر مع المجتمع لتحقيق التنمية الاقتصادية وبمعدلات عالية وسريعة.

- الجامعات التكنولوجية:

وهي الجامعات ذات الطبيعة التطبيقية التي تهتم أساسا بالفنون الإنتاجية الحديثة والجوانب التطبيقية لمجالات المعرفة المختلفة، وخاصة في المجالات الهندسية وفروعها المختلفة.

- الجامعات المتكاملة:

وهي الجامعات التي تجمع بين الدراسات الأكاديمية، والدراسات التكنولوجية والتطبيقية على السواء، فتوفر هذين النوعين من الدراسة لطلابها، ويقوم كل طالب منهم باختيار نوع الدراسة التي تناسب مع قدراته وإمكاناته العلمية والفكرية. والجامعات التي من هذا النوع تكون بالضرورة جامعات كبيرة تحتاج إلى تكاليف ضخمة، و نفقات كبيرة وتوجد عادة في الدول الغنية المتقدمة (باشيوة، الحسن عبدا لله 2005 ص221). و رغم أننا نعتبر من الدول السائرة في طريق النمو إلا أننا يمكننا اعتبار جامعتنا من هذه الفئة.

2.7. أنماط الجامعات من حيث المستويات الدراسية:

وتنقسم جامعات اليوم من حيث المستويات الدراسية إلى الأنواع التالية:

- جامعات تضم المرحلة الجامعية الأولى ومرحلة الدراسات العليا:

ويشكل البناء التعليمي لمعظم جامعات اليوم على أساس الجمع بين مرحلتي الدراسة الأولى والعليا، والواقع أن الجمع بين هاتين المرحلتين له أهمية كبيرة لأن هناك صلة وثيقة بين الدراسة في المرحلتين، فالمرحلة الأولى تعمل على إعداد الكفايات الفنية في التخصصات المختلفة، ومرحلة الدراسات العليا تحقق التنمية الذاتية للجامعات وتمكن من استمرار عملية التطوير.

- جامعات المرحلة الجامعية الأولى :

وتقتصر الدراسة في بعض الجامعات على المرحلة الأولى وكثرة من الجامعات التي من هذا النوع هي من الجامعات الناشئة التي لم تستكمل بعد بناءها التعليمي.

- جامعات الدراسات العليا :

والواقع أن هذا نوع حديث من الجامعات يستهدف إعداد الكفايات العليا من أعضاء هيئة التدريس والباحثين في التخصصات المختلفة، وإجراء البحوث العلمية. حيث يتكون البناء التعليمي في بعض الجامعات من أقسام للدراسات العليا وحدها. وتحتاج مثل هذه الجامعات إلى إمكانيات ضخمة ونفقات كبيرة، كما أن الإقبال على هذه الجامعات يتطلب بالضرورة قاعدة قوية من الدراسات الجامعية الأولى في المجتمع. وهي جامعات النخبة مقارنة بجامعات المرحلة الأولى، ومن هنا فإن هذا النمط من الجامعات لا يوجد عادة في الدول النامية، و تقوم بعمليات تطوير كبيرة ومستمرة، وتؤدي دورا بارزا في بناء التنمية الشاملة من خلال البحوث التي تجريها وتحقيق التنسيق والتكامل بين مختلف القطاعات.

- جامعات تضم دراسات أقل من المستويات الجامعية بجانب الدراسات الجامعية:

وتضطلع كثير من الجامعات بدراسات أخرى أقل من المستويات الجامعية، وذلك بجانب رسالتها الأساسية في الدراسات الجامعية، وقد اضطرت كثير من الجامعات في العصر الحاضر تنظيم دراسات دون مستوى الليسانس أو البكالوريا للوفاء باحتياجاتها النوعية بصفة خاصة، واحتياجات المجتمع بصفة عامة من الكفايات الفنية المتوسطة والمعاونة، للنهوض بهذه المستويات من التعليم حتى لا يحدث اختلال في هياكل القوى العاملة، فليس من الحكمة أو حسن التخطيط أن تعنى الجامعات بإعداد الكفايات الفنية العالية، بينما لا تتوفر كفايات في المستويات المتوسطة والمعاونة (François- Marie Gerard 2009 p19).

من خلال مقارنة الجامعة الجزائرية عامة و جامعة العربي بن مهيدي (الحالة موضوع البحث) بالأنماط المتعددة للجامعات المعاصرة ،التي يتميز كل نمط منها بخصائص وسمات معينة ،ويعمل على الوفاء باحتياجات معينة في ظل الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع الذي تتواجد فيه ،يمكننا القول أن جامعة العربي بن مهيدي هي جامعة متكاملة تجمع العديد من التخصصات العلمية و الأدبية و الاجتماعية و التطبيقية و غيرها فيما يسمى في الهيكل التنظيمي بالكليات ، و الذي يطلق عليها في المقابل التمويني بالمسارات التي تضم مجموعة من الشعب و كل شعبة بدورها تضم مجموعة من التخصصات.

كما أنها جامعة تضمن مراحل التكوين كلها بدءا من التكوين في التدرج إلى التكوين ما بعد التدرج الأول و الثاني و هي في ظل تبنيتها لنظام "ل، م، د" كذلك تضمن وجود المراحل الثلاث للتكوين حسب قدراتها البشرية و المعرفية و البيداغوجية خاصة ، بما يتماشى و قوانين هذا النظام الذي سوف نعرضه لاحقا لنوفيه حقه و أهميته

3.7. أنماط الجامعات من حيث الدور:

و يضيف الباحث هنا تقسيما آخر للجامعات حسب الدور الذي تلعبه الجامعة في مجتمعها، حيث يقسمها إلى نوعين:

- جامعة تقدم الخدمات للمجتمع:

تعتبر مثل هذه الجامعات ، جامعات حديثة النشأة أو جامعات توضع في مجتمعات لها من الضغوط ما يجعلها فقط تحاول مواكبة المتطلبات و الحاجات المتجددة و الكثيرة لمجتمعها و بذلك فهي تسعى جاهدة لخدمة مجتمعها من خلال تقديم الخدمات لمنظوماته.

كما يمكن اعتبار هذا النوع مرحلة أساسية في نمو الجامعة في حد ذاتها ، فلا يمكنها الاستمرار إلا إذا كانت قادرة على تقديم ما يحتاجه المجتمع من الموارد البشرية التي تناسب حاجاته الكمية و النوعية.

- جامعات تقود المجتمع :

في هذا النوع تقوم الجامعة بدور القيادي و الموجه والمخطط لاستراتيجيات عامة للمجتمع ، و بذلك فهي التي تتحكم في التنمية و تخطط لها و تعد المجتمع لوضعيات لا يزال لم يصل إليها ، بل هي التي سوف تساعده على ذلك من خلال التحكم في نوعية التكوين و كمية المخرجات من الموارد البشرية و التي سوف تطور و تنمي المجتمع فيما بعد.

إن هذا النوع من الجامعات قد انتقل من وضعية تقديم الخدمات إلى وضعية صنع القرار و التخطيط لتنفيذه من خلال مهامها الأساسية المعبر عنها سابقا في التكوين و البحث و الخدمات العلمية المقدمة للمجتمع ، هذا النوع من الجامعات يمكن فعلا أن يكون قاطرة المجتمع.

8. التنظيم في الجامعة:

عندما نتكلم عن تنظيم الجامعة و هيكلتها مرتبطون بالنواحي السابقة من بنية الجامعة وأدوارها ، مكوناتها ، الأنماط المختلفة التي تتواجد بها في المجتمعات.... لأن الجامعة منظمة خدمية تخصص في إنتاج وتسويق حزمة من الخدمات التعليمية ، العلمية التكنولوجية ، لتحقيق البناء السليم للمجتمعات. وهي ذات نظام قيم ومستويات من السلطة و أنظمة اتصالات وأنظمة تنسيق عضوية ، يوجد هذا التجمع على أساس مستمر نسبيا و يشترك في نشاطات ذات علاقة بمجموعة من الأهداف . (رتشارد هال ، 2001 ، ص55)

هناك نوعان من الجامعات ، مركزي و لامركزية في التسيير:

1.8. الجامعة ذات الطابع المركزي : تتميز هذه الأخيرة بخصائص معينة تتعلق بالتسيير

و اتخاذ القرار ، و المشاركة ، و الإعلام و الاتصال ،نوردها كما يلي :

-التسيير:

تتميز بالتسيير المرتبط بالدولة وشدة المراقبة ، وهذا النوع من النظام يطبق في الدولة ذات حكومة مهيمنة على الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، بحيث تنجم عنها تدخلات متزايدة

للإدارة المركزية في التسيير اليومي للتعليم والبحث ، وتكون مركزية السلطة هذه متنوعة في معظم الأحيان بظاهرة البيروقراطية ، أين يلاحظ ارتفاع الميزانية والمناصب المالية لصالح الوظائف الإدارية على حساب وظائف التعليم والبحث.

-اتخاذ القرارات:

تفترض معظم الأنظمة المركزية ، سلطة نظامية متسلسلة مما يشكل صعوبة في انتقال المعلومات و مغالطات كثيرة في اتخاذ القرار مما يحول القرارات إلى ارتجالية ، إضافة إلى أن هذا الأنظمة مراقبة أكثر مما تكون مرافقة و بالتالي فإن المسؤولية في اتخاذ القرار تكون غائبة مما يجعلها متمركزة في يد الإدارة العليا من جراء التهرب منها.

-المشاركة:

يتميز أساتذة هذه الجامعات بعدم قدرتهم حتى على المساعدة في اتخاذ القرارات ، و لو كانت خاصة بالبحث والتعليم ، وهذا العامل يخفض من قيمة ومعنويات الأساتذة ، فكما حللته منظمة اليونيسكو في مناشيرها : "يميل البعض إلى الانعزال التام عن المشاركة الفعلية في الحياة الجامعية فتشدد ميولهم نحو تدمير الجامعة .." و توجد في البلدان التي تسيير إدارة جامعتها بواسطة هيئة معينة موالية ومفروضة طرف السلطة و بعيدة عن الجامعة، هذه الهيئة هنا تجهل حتى الكفاءات الأكاديمية الخاصة ، و تعين على منطلق أساسه إيديولوجي أو سياسي.

-الإعلام والاتصال:

إن سرعة و كفاءة نظام انتقال المعلومات و الاتصال و نجاعته من المهم جدا في المنظمة الحديثة ، فهما بمثابة غذاء للمنظمة و طاقة لنشاط المؤسسة ، إلا أن دورهما في هذا النوع من الجامعات يكاد يكون منعدما إزاء تصلب جهاز الإعلام والاتصال فتظهر طرق خفية لخلق منعطف أو ذريعة بدلا من معلومات منظمة وصحيحة ، ويشير "ريمون Remond" إلى أن لهذه المنعطفات سببا في خلق سوء التفاهم وانتشار الغموض ، مما يخلق جوا من القلق

والاضطرابات لدى الهيئة الجامعية ، سواء كانوا طلبة ، أساتذة ، عمال أو إداريون ، فتنهار بسهولة وتنفجر الاضطرابات المتتالية خوفا على مصالحها وقلقا على مستقبلها المهني.

يمكن القول أن جامعة ذات نظام مركزي ، لا يمكنها ضمان الانسجام بين طموحات الجماعات الثلاثة المكونة للجامعة (أستاذ ، إدارة ، طالب) ضف إلى ذلك تدخل الصرامة الكبيرة في العمل ، والتي لا تسمح بفعالية التكوين ، حيث تعاكس كل سياق اللإبداع والتجديد و هو ما يؤكد ماك كيشي " Keachi.J.MC بقوله "إن من بين ما يهدد الإنتاجية على الساحة الأكاديمية حاليا ، هو التأكيد المفرط على المسؤولية والميل إلى مركزية السلطة والقرار ، ونحن نعرف أنه من بين العناصر الهامة المؤثرة على الروح المعنوية والإنتاجية هو الشعور بالرقابة الشديدة ، والتي تولد الإحباط وانخفاض في الإنتاجية " (عبد الكريم زرمان ، 2004،

2.8. الجامعة ذات النظام اللامركزي: يتميز هذا النوع بالخصائص التالية:

- تتركز إدارتها على المشاركة والتخطيط للقرارات الإستراتيجية والإجرائية ، وعلى مراقبة التنفيذ ، فهي تتميز بمشاركة هيئة الموظفين في تحديد الأهداف وفي تسيير المؤسسة في إطار التوجيهات العامة المقبولة ، والمشاركة أيضا في تعيين مسؤولي المؤسسة بمساهمة مع الهيئات الوطنية.

- تعتمد على وحدات التعليم والبحث ، وهي ذات استقلالية في مسؤولياتها ، والكل يضمن تنسيق الوحدات وإدارة الخدمات المشتركة ، والتي تكون تحت تصرف كل الوحدات ، وكل وحدة تملك ميزانية خاصة توضع تحت مسؤولية إدارتها وهي ذات حجم مصغر كي تضمن علاقات ذات طابع شخصي بين الأساتذة والطلبة ، مع توفير مجموعة أفراد جاهزين لتسيير هذه الوحدات.

إن الجامعات لامركزية التسيير تعتمد أساسا على المشاركة و تفعيل العلاقات بين المكونات البشرية للجامعة ، و من خلال توزيع سلطة اتخاذ القرار يتوقع أن يتم العمل ضمنها في إطار تشاركي تفاعلي ، لتحقيق الأهداف العامة للجامعة و الأهداف الخاصة بكل طرف في النظام و عليه فمن الصعوبة بمكان تطبيق هذا النوع من التسيير في ظل عدم

وجود كفاءات إدارية قادرة على الأخذ بزمام المبادرة من أجل مصلحة الجامعة. و يؤكد "كامبس Campus.P " في هذا المجال أنه: "يجب دفع المؤسسات لخلق روح خاصة بالمؤسسة لدى أساتذتها وطلبتها لتنشيط جهودهم الجماعية قصد وضع مؤسستهم في أحسن الوضعية الممكنة وإعطائها أحسن صورة".

يمكن أن نستنتج مما ذكر أن الجامعة ذات النظام اللامركزي تسمح بوضوح وفرز الأفكار وطموحات الجماعات ، وبالتالي وضوح في طبيعة ومستويات القرارات ، كما يمكنها استغلال كفاءات أعضائها مع ضمان تمثيل الكل ، وغرس دافعية العمل لدى الهيئة والوصول إلى التجديد الحقيقي والإبداع.

9. استقلالية الجامعة واتخاذ القرارات:

من الجوانب المهمة أيضا في تنظيم الجامعة ، جانب الاستقلالية ، فرغم التطورات والتغيرات التي تحدث في أكبر الجامعات في العالم ، إلا أن النقاش والجدال مازال قائما لحد الآن حول كيفية تحقيق استقلالية الجامعة و ما المقصود حقيقة باستقلالية الجامعات.

يذكر لويس " (Lucqs.P) في هذا الصدد إضافة إلى عدم التنازل عن إصدار القرارات باسم المصلحة العامة وحرية التعليم والبحث وتسوية المشاكل ، فاستقلالية الجامعات تسعى للدخول في اتفاقيات مع شركاء الجامعة لتقبل فكرة نهاية الاحتكار الجامعي ، وبالنسبة للدولة تقبل فكرة أنها ليست الممثلة الوحيدة للمسألة الجامعية."

و معناه أن نجاح تطبيق الاستقلالية في المؤسسة الجامعية صعب وقد يقترن هذا النجاح بالعناصر التي ذكرها "بران Brun.J " فيما يلي:

-المعرفة العلمية ، الكفاءة.

- القدرة على تحديد أهداف واقعية تبعا للموارد الممثلة.

-الدافعية والرغبة في العمل الجيد ، العزم والشجاعة.

-الذكاء ، الوضوح ، الاستعداد للاستناد على مشروع ذي مغزى وقاعدة مقبولة.

مع هذا تبقى السياسات العامة للدول واتجاهاتها العلمية و الفكرية بغرض خدمة المجتمع هي المسؤولة عن تحديد مجموعة المؤشرات التي تضمن تطبيق استقلالية الجامعة ، فيما

يتعلق بإيجاد الموارد الضرورية لنشاطها، وضمان حرية التسيير ضمن إطار القوانين وإيجاد آليات للتمويل دون التدخل في الصلاحيات الداخلية حيث أن الفصل بين تعاون الجامعة مع المؤسسات الأخرى و الانصياع إلى توجيهاتها بشكل أعمى يشكل تحديا كبيرا لاستقلالية الجامعة خاصة في ظل وجود اتفاقيات غير مدققة، و تضارب للمصالح و الأهداف .

إن الأصل في استقلالية الجامعة مرهون باختيار الطرق و الأساليب المناسبة في التسيير و التكوين و التنمية ، ولا ضرر في إن تساهم مؤسسات المجتمع في عملها ، لكن دون أن يكون هناك تأثير على المصلحة العامة و الأهداف الحقيقية ، من جانب آخر إذا كانت لهذه الجامعات مسؤولية تسيير نفسها بكل حرية ، فمن المنطقي أن تطالب بالخضوع لنظام يقيم نشاطاتها حتى يتسنى لها معرفة قيمتها البيداغوجية والعلمية .

قرر يعني حل مشكل إجراء في لواقع ، قرر هو أيضا تثبيت نتائج كل الإجراءات الممكنة ، وبالتالي فالقرار يقتضي اختيار ومرحلة للتفكير ولكل قرار هادف"

أما عن اتخاذ القرار فيجب الإشارة هنا إلى أن اتخاذ القرار الجيد والمناسب غير مجد إذا لم يصل هذا القرار لمرحلة التنفيذ و المتابعة من قبل الذين يهمهم الأمر ، خاصة أخذ موافقتهم عليه و نتكلم هنا عن القرارات الإستراتيجية و المفعلة لسياسة الإدارة الرشيدة فالغرض من اعتماد مجلس إدارة أو حتى مسؤولا واحدا على أن يكون من الجامعة هو أمر هام بالنسبة لهذه المرحلة . فيشترط على إدارات الجامعة المالكة لسلطة القرار أن تكون من أصول في التعليم العالي ، وان كل مسؤول يجب أن يكون أستاذا قبل ذلك ، وهذا حتى تكون له الأفضلية في الحياة الجامعية باتخاذ قرارات تخدم المنظمة و أفرادها ، أما القرارات الإدارية التي يركز بعض الباحثون على أهميتها كالتنصيب والترقية ، و الترسيم ، و المهمات و الاجتماعات ، و المحاضرين الوطنيين والأجانب المناسبين ، و معادلة الشهادات فمن الممكن جدا اعتماد إداريين للقيام بها .

(Beaud. Caillé Encrenaz، Gauchet Vatin Refonder 2010، p 272)

10. تسيير هيئة الجامعة:

سنتناول في ما يلي تسيير هيئة الجامعة أي الجماعات الثلاثة التي تتركب منها الجامعة و هم الأساتذة ، الطلبة ، و موظفو الإدارة ، و سنركز أكثر على فئة الأساتذة نظرا لأهمية هذا العنصر في التكوين و البحث العلمي ، و في إدارة الجامعة ، أي بعبارة أخرى فإن الأساتذة حجر الأساس في تسيير الجامعة ككل ، لأنهم معدوا البرامج و المشرفون على تنفيذها المسؤولون عن تسيير هيئات الجامعة وبالتالي ترتبط فعالية الجامعة كمنظمة ارتباطا كبيرا بالطريقة التي تقوم بها هذه الفئة بنشاطاتها.

يقول "ماك كيشي" : "إذا أردنا أن نزيد من الإنتاجية يجب علينا أن نهتم بثرواتنا الإنسانية المتمثلة في الطلبة ، الأساتذة والإداريين الذين يعملون بالتربية... وأن المهارات والدافعية هي عوامل أساسية للزيادة والإثراء."

فالتسيير الجيد يتطلب تطوير برنامج يسمح بانتقاء وتكليف وتقديم الهيئة داخل المؤسسة إضافة لذلك يتطلب تحفيز كل فرد ، وذلك بالتقييم والمكافأة الموضوعية تبعا لمساهماته الحقيقية في المؤسسة ، ويذكر "زوسلر" : "أن نجاح هذا التسيير يرتبط بتحديد الأهداف والمهام ، ما يحسن الإنتاجية ، فالدور المحدد عن طريق المهمة والمسؤولية والأجر يوضح القانون الحقيقي للفرد ضمن منظمته ، ويساهم هذا الأخير في انسجام واستعداد الفرد للتوازن المهني الضروري."

1.10 الطلبة :

إن تسيير الطلبة عن طريق الأساتذة والمسؤولين الإداريين يترتب عنه مشاكل يومية عديدة لمسئولي الجماعات ، ويرى "زوسلر" : "أنه من الطبيعي أن يحدث هذا في التعليم العالي ، فالطلبة يتم تحضيرهم لمسؤوليات إنسانية ، تقنية ، علمية واقتصادية ، يفكرون يحلون ، ينتقدون ، يحتجون على الأساتذة وعلى طرق التسيير في المؤسسة ، لذا يجب أن يستند تسيير الطلبة على نظام بيداغوجي مطابقا لحاجاتهم ، نظام بيداغوجي يشجع الاتصال الموحد ، المنفتح نحو الواقع المبرمج ، جهاز يدعم المسؤولية والاختيار للتقييم."

الخصائص العامة للطلبة الجامعيين:

يلتحق الطالب بالجامعة وهو في سن الرشد (18 سنة) عموماً، وقد يزيد على ذلك أو ينقص إلا أن هذا السن وهو الغالب على هذه الفئة يجعلها تتميز بمجموعة هامة من الخصائص يجب مراعاتها عند القيام بالمهام التدريسية والإشرافية أهمها:

- استمرار النمو البدني نحو الاكتمال .
- اكتساب كلا الجنسين من ذكور وإناث ، قواماً وشكلاً وصوتاً مميزاً .
- ازدياد احترام وتقدير القيم .
- الاهتمام بالحياة المهنية وتحديد الميول و الحاجات النفسية .
- اشتداد النزعة الاستقلالية ، و الميل إلى التحرر وتحمل المسؤولية .
- الحرص على تأكيد الذات .
- ميل كل جنس إلى الاهتمام بالجنس الآخر .
- الاهتمام بالمناقشة والحديث مع الكبار و الأقران .
- الاهتمام بالهندام والملابس .
- زيادة التفكير في المستقبل .
- الحاجة إلى تنظيم أوقات الفراغ واستثمارها .
- الاهتمام بالألعاب الفكرية .

(سعدون وآخرون 2002، 190)

حاجات الطالب الجامعي:

لقد أخذ مفهوم العلاقات الإنسانية منذ ظهور حركة التربية الإنسانية ، أو ما يعرف بالاتجاه الإنساني للتربية يلعب دوراً هاماً في المجال الدراسي والتربوي ، وهو يهدف في عمومه كما ذكر "سامي ملحم" إلى:

- جعل المتعلم مستقلاً وقادراً على التوجه الذاتي.
- التأكيد على النشاطات المثيرة للقدرات الابتكارية.
- تحرير المعلم من عقدة الشعور بالتفوق التي يشعر بها حيال طلابه. (2001 ، 389)

كما أشار "تايلور (Taylor)" ، (1967) في هذا السياق إلى أنه "بات من الضروري الاهتمام بالطلاب بصفتهم كائنات إنسانية تتمتع بحاجات جسمية وروحية ونفسية واجتماعية ومعرفية معينة ، والتأكيد على ضرورة إشباع هذه الحاجات بطرق مواتية لمساعدتهم على تحقيق إنجاز تحصيلي أفضل ، وتحقيق ذواتهم على النحو المرغوب فيه " ولا يتأتى هذا إلا من خلال معرفة أهم الحاجات التي يجب تحقيقها لإحداث التوازن لدى الطلبة في المرحلة الجامعية ، وقد أوجزها **قطامي** أن الطلبة :

1. يريدون أن يعاملوا ككبار من حيث المشاركة في صنع القرار.
 2. يريدون أن يتعاملوا مع أستاذهم على أساس متبادل في الحاجات والأهداف واختيار الأنشطة وتقرير التقويم التربوي بشكل واضح.
 3. يحتاجون أن يشعروا بأنهم قادرين على توجيه أنفسهم بشكل صحيح ومستقل عموماً ، وأن يعاملوا على هذا الأساس.
 4. يفضلون أن يقوم المعلم بخدمتهم كمنصوح ومرشد ، يساعد في تهيئة التشجيع الضروري.
 5. يهتمون بالوقت والحرص على الاستفادة منه بأكبر قدر ممكن.
 6. يرغبون في وضوح الأهداف المسطرة من أجلهم ولصالحهم.
- (يوسف قطامي و آخرون، 2000، ص581)

2.10. الموظفون الإداريون:

يضمن الموظفون الإداريون الخدمات أو الإجراءات المسهلة للتعليم والبحث ، حيث تظم هذه الفئة كل من الإداريين ، التقنيين والعمال ، تتكفل بالمهام الإدارية كالمسكوتارية والتسيير وكذا الخدمات اليومية ، فتسيير هذه الفئة يتطلب الانتباه الكبير ، خاصة أمام الاستعمال الضخم للتكنولوجيا والتعقيد المستمر للمؤسسات التربوية الحديثة.

يقول **زوسلر** في هذا الصدد : "إن التوزيع الجيد لهذه الجماعة يتحقق بواسطة المعارف والكفاءات والاستعدادات لكل عضو منها (تكوين ، تجربة ، القدرة على الاتصال بالأساتذة والطلبة) إضافة إلى البحث عن أحسن تكييف لهم بالتحفيز والمراقبة المخصصة.

3.10. الأساتذة:

مفهوم الأستاذ الجامعي :

يعرف "بران Brun" الأستاذ الجامعي بأنه : "مختص يستجيب لطلب اجتماعي، يتحكم في عدد لا بأس به من مجالات المعرفة واهتمامه المعرفة العملية، وهو عامل حر في اختياراته البيداغوجية، مع الحرص على جعل حرية المبادرة والاستقلالية توافق وبكل بساطة حساسية منفعة المستخدمين." أي أن تكون حريته العلمية و البيداغوجية في خدمة أهداف جامعتة.

وينظر " توران Touraine.A " للأستاذ الجامعي على أنه: "خبير إذا اتجه إلى الخارج ، وباحث إذا اتجه إلى داخل الجامعة."

وعليه نتعرف في ما يلي أكثر على الأستاذ الجامعي ،حيث سنحاول إبراز الوظائف و المهام المطالب به كأستاذ ،إن التسيير الحسن لهيئة التدريس لا يكون إلا بعد التحديد الواضح لأهداف نشاطها ، وكذا معرفة التسلسل والأولويات لمهمتها.

-وظائف الأستاذ الجامعي:

تطالب منظمة اليونسكو في تصريحاتها الأستاذ الجامعي "بالمهمة السامية المتمثلة في الالتزام الكامل في المجال الوطني وكذا المجال الدولي لتقدم العلوم " .

أما "كروبونتيي Carpentier.A " فيحدد ثلاث وظائف للأستاذ الجامعي وهي : البحث ، التعليم ، التنظيم ، وهي تكمل بعضها البعض و مترابطة بالضرورة " .

و يرى زوسلر أن الأستاذ الجامعي يقوم بالمهام التالية:

-المهمة الأولى : يجب أن تكون وتبقى للتعليم الذي يسبق البحث ، وإجراءات المجالس ،النشر وكل النشاطات المهنية مهما كانت.

-المهمة الثانية : ترتبط بالمهمة الأولى ، و تتمثل في تحضير الوسائل البيداغوجية .

-المهمة الثالثة : وهي أن يتصف الأستاذ الجامعي بكونه حجة في الموضوع الذي يقوم بتدريسه ،و أن يحسن تخطيط و إدارة و تنظيم وقته ،و أن يكون مرشدا و مستشارا أكاديميا للطلاب.

و عموما لا يمكن أن نتحدث عن الأستاذ الجامعي دون التدقيق في موضوع كفاءته المهنية التي اختلفت الدراسات و الباحثون في تحديد أسسها كدراسة زعرب (1989)التي استهدفت معرفة نظرة أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية في الجامعات الفلسطينية لمدى اكتمال الخلفية العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس والنشاطات التي يقوم بها وتوصلت الدراسة إلى أن الخلفية العلمية لعضو هيئة التدريس ينقصها الإعداد التربوي في استخدام العلوم السيكلوجية ، واستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة ، واستخدام تقنيات تعليمية ، واستخدام الحاسب الآلي في التدريس. أما دراسة الخوالدة ومرعي (1991) فههدفت إلى معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم المهنية بالجامعة. وقد تبين من نتائج الدراسة أن عدد الكفايات الأدائية المهمة والممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في قائمة الكفايات ككل هي ست كفايات فقط من أصل خمسين كفاية تدريسية اشتملت عليها القائمة التي تم إعدادها.

ثم دراسة الخثيلة (2000) استهدفت تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي ، والمهارات التدريسية المثالية التي ينبغي أن يمارسها ، وذلك من وجهة نظر طلابه ، حيث وتوصلت الدراسة إلى:

-أهمية الوقوف على نوعية معارف الطلاب ووجهة نظرهم كأداة إلى تحسين مستوى الأداء للتعليم الجامعي.

-الأنماط المختلفة للمحاضرة سواء التقليدي أو المتنوع أو الميداني ، لا يمكن أن تتحمل المسؤولية الكبرى لتوصيل المعرفة ، بل البيئات التدريسية المساعدة والتقنيات التعليمية وأساليب التدريس المرتكزة على القراءات والتجارب والخبرات الأخرى والخروج عن الروتين بحيث ينوع العرض بشكل جيد يسهم في تحفيز الطلاب على بذل الجهد وتوظيف كامل طاقاتهم.

- ضرورة تنظيم وبناء المحاضرة على تحديد العمق المناسب للمادة المعطاة من حيث العرض والشرح والوقت والاهتمام بالتغذية الراجعة وأهمية استيعابها لفكر جديد وإضافة في المعرفة.

يمكننا القول أن تقييم أداء الأستاذ الجامعي على هذا الأساس يجعل من الموضوع لوحده موضوع دراسة ، و حيث أن الباحث يهتم بتقييم أداء الأستاذ الجامعي الجزائري فإنه يرى ضرورة الاعتماد على مختلف الوضعيات التي يمكن أن يتواجد بها الأستاذ و المهام المرتبطة بكل وضعية و عليه يستعرض قانون الأستاذ الجامعي المنشور في الجريدة الرسمية كالتالي :

مهام الأستاذ الجامعي حسب القانون الجزائري :

قبل الخوض في مهام الأستاذ الجامعي حسب القانون الجزائري نرى أنه من الضروري التعرف على حقوقه و واجباته بشكل عام ، ثم التفصيل ذلك حسب كل رتبة .

الحقوق والواجبات :

يخضع الأساتذة الباحثون الذين تسري عليهم أحكام هذا القانون الأساسي الخاص للحقوق والواجبات المنصوص عليها في الأمر رقم 03 - 06 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 جويلية سنة 2006 . ومجموع النصوص المتخذة لتطبيقه . كما يخضعون للنظام الداخلي للمؤسسات المذكورة في المادة 2.

يؤدي الأساتذة الباحثون من خلال التعليم والبحث ، مهمة الخدمة العمومية للتعليم العالي و بهذه الصفة يتعين عليهم القيام بما يلي :

- إعطاء تدريس نوعي ومحين مرتبط بتطورات العلم والمعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجية والتعليمية ومطابقا للمقاييس الأدبية والمهنية .
- المشاركة في إعداد المعرفة وضمان نقل المعارف في مجال التكوين الأولي والمتواصل.
- القيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية كفاءاتهم وقدراتهم لممارسة وظيفة أستاذ باحث.

- ممارسة الإشراف الذي يتطلب متابعة دائمة للطالب . و بهذه الصفة :
- يساعدون الطالب في عمله الشخصي (تنظيم وتسيير جدول توقيته وتعلم وسائل العمل الخاصة بالجامعة ... إلخ)
- يساعدون الطالب في أداء عمله التوثيقي (التحكم في الآلات الببليوغرافية واستعمال المكتبة .)
- يساعدون الطالب على اكتساب تقنيات التقييم والتكوين الذاتيين.
- يمكن دعوة الأساتذة الباحثين لممارسة نشاطات البحث العلمي في فرق أو مخابر البحث وإدارتها وكذا تأطير التكوين في الدكتوراه .
- يمكن دعوة الأساتذة الباحثين لشغل مناصب عليا هيكلية أو وظيفية لدى المؤسسات الدولية.
- يمكن دعوة الأساتذة الباحثين في إطار اتفاقيات بين مؤسساتهم وقطاعات الأنشطة الأخرى لضمان دراسات وخبرة وضبط مناهج تتطلبها احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- على أن يستفيد الأساتذة الباحثون من كل الشروط الضرورية لتأدية مهامهم وترقيتهم الجامعية وكذا شروط النظافة والأمن المرتبطة بطبيعة نشاطاتهم. كما يستفيد الأساتذة الباحثون من مكافأة خدماتهم حسب الكيفيات والشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به .

تقسيم مهام الأستاذ حسب الرتبة :

تفصل مهام الأستاذ الجامعي وفقا للقانون الأساسي لهذا الأخير حسب رتبته المهنية (السلك) الذي ينتمي إليه في التدرج المهني ،حيث تحدد مدونة أسلاك الأساتذة الباحثين بثلاث أسلاك : سلك الأساتذة المساعدين ،سلك الأساتذة المحاضرين و أخيرا سلك الأساتذة ،و تكون مهامهم على أساس هذا المنطلق كالتالي :

مهام سلك الأساتذة المساعدين:

المادة : 32 يضم سلك الأساتذة المساعدين رتبتين : (2)

رتبة أستاذ مساعد قسم " ب " ورتبة أستاذ المساعد قسم " أ "

مهام الأستاذ المساعد قسم " ب "

يكلف الأستاذ المساعد قسم " ب " حسب المادة 33 بضمان الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية حسب الحجم الساعي ، تصحيح أوراق الامتحانات التي يكلف بها ، و المشاركة في مداورات لجان الامتحانات و في أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية ، بالإضافة لاستقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحتهم وتوجيههم

مهام الأستاذ المساعد قسم " أ ":

يكلف الأستاذ المساعد قسم " أ " حسب المادة 37 بضمان التدريس في شكل دروس و/أو عند الاقتضاء في شكل أعمال موجهة أو أعمال تطبيقية ، طبعا حسب الحجم الساعي ،بالإضافة لتحضير و تحيين دروسه ،و تصحيح أوراق الامتحانات التي يكلف بها ، و طبعا المشاركة في مداورات لجان الامتحانات ،وفي أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية ،دون أن ننس استقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحتهم وتوجيههم.

مهام سلك الأستاذ المحاضر :

المادة : 40 يضم سلك الأساتذة المحاضرين رتبتين (2):

رتبة أستاذ محاضر قسم " ب " و رتبة أستاذ محاضر قسم " أ "

مهام الأستاذ المحاضر قسم " ب "

يكلف الأستاذ المحاضر قسم " ب " حسب المادة 41 بعد ضمان تحضير و تحيين دروسه بضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي و إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي آخر ، و ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها ، و المشاركة في مداورات لجان الامتحانات وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات و في أشغال فرقته و/أو لجنته البيداغوجية ،مع ضمان تأطير نشاطات التكوين الخارجي للطلبة ،واستقبال الطلبة ثلاث(3) ساعات في الأسبوع بالطبع من أجل نصحتهم وتوجيههم.

مهام الأستاذ المحاضر قسم " أ "

يكلف الأستاذ المحاضر قسم " أ " حسب المادة 44 بتحضير و تحيين دروسه ثم ضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي ، و إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي آخر ، و ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها ، المشاركة في مداورات

لجان الامتحانات وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات ، و في أشغال فرقته و/أو لجنته البيداغوجية ، و كذلك في نشاطات التصور والخبرة البيداغوجية في مجالات إعداد برنامج التعليم ووضع أشكال تكوين جديد وتقييم البرامج والمسارات ، و ضمان تأطير الأساتذة المساعدين في إعداد و تحيين الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية ، و تأطير التكوين البيداغوجي للأساتذة المتربصين. كذلك ضمان تأطير نشاطات التكوين الخارجي للطلبة ، مع استقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحتهم وتوجيههم.

تحديد مهام سلك الأساتذة :

الأستاذ مكلف بما تقتضيه المادة 49

بضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي ،

مع تحضير و تحيين دروسه طبعا ، بالإضافة إلى إعداد المطبوعات والكتب، المستندات البيداغوجية الأخرى ، و ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها ، و المشاركة في مداورات لجان الامتحانات وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات و أشغال فرقته و/أو لجنته البيداغوجية ، كذلك ضمان تأطير الأساتذة المساعدين في إعداد و تحيين الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية ، و ضمان تأطير التكوين البيداغوجي للأساتذة المتربصين و ضمان نشاطات التصور والخبرة البيداغوجية في مجالات إعداد برنامج التعليم ووضع أشكال تكوين جديد وتقييم البرامج والمسارات ، مع استقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحتهم وتوجيههم.

تحديد مهام سلك الأستاذ المميز:

تحدد المادة 54 زيادة على المهام الموكلة للأساتذة مهام الأستاذ المميز بضمان محاضرات وحلقات و ورشات على مستوى التكوين في الدكتوراه ، و استقبال طلبة الدكتوراه من أجل نصحتهم وتوجيههم ، و المشاركة في تحديد محاور البحث ذات الأولوية في ميدانهم . كذلك ضمان مهام الدراسات والاستشارة والخبرة أو التنسيق العلمي و/أو البيداغوجي ، كما يمكن دعوة الأستاذ المميز للقيام بهام التمثيل لدى الهيئات الوطنية أو الدولية شروط التعيين.

تقسيم مهام الأستاذ حسب المناصب العليا:

و حيث يمكن للأستاذ الجامعي أن يشغل وظيفة أخرى تتعلق بنظام التكوين ، فقد وضع المشرع الجزائري مجموعة من المهام المتعلقة بهذه الوظيفة ، جاءت مقسمة حسب قائمة المناصب الموجودة في ميدان البحث العلمي ، موضحة لأسلاك الأساتذة الباحثين على شكل مسؤول فريق ميدان التكوين ،مسؤول فريق شعبة التكوين، ومسؤول فريق الاختصاص، حيث يكلف :

مسؤول فريق ميدان التكوين :

بتنشيط أعمال فريق ميدان التكوين ، و اقتراح البرنامج البيداغوجي لمسارات التكوين وإعداد ممرات بين مسارات التكوين للسماح بالتوجيه التدريجي للطلبة ، ووضع مناهج بيداغوجية متوافقة ، و تنظيم تقييم أشكال التكوين والتدريس ،كذلك السهر على انسجام المسارات وإبداء الرأي فيما يخص جدوى مسار التكوين أو تعديله ، و الحرص على الانسجام العام للتربصات المنصوص عليها في التكوين ،ومساعدة رئيس القسم في التسيير البيداغوجي للتكوين العالي في التدرج .

و يكلف مسؤول فريق شعبة التكوين بـ :

تنشيط أعمال فريق شعبة التكوين ، و اقتراح قائمة الاختصاصات التي تكوّن الشعبة ،كذلك اقتراح فتح أو غلق اختصاصات في الشعبة ، و متابعة وضع الإشراف في الطور الأول ووضع طريقة إنجاز ومتابعة التربصات ، إلى جانب اقتراح إجراءات بيداغوجية من أجل السير الحسن للجدوع المشتركة للتكوين العالي للتدرج .

أما مسؤول فريق الاختصاص فهو مكلف بما يلي :

تنشيط أعمال فريق الاختصاص، و السهر على إنجاز أهداف التكوين في الاختصاص الذي يكلف به . اقتراح كل تدبير من شأنه تحسين برنامج تكوين الاختصاص، و ترقية وتنشيط آليات الإدماج المهني للمتخرجين، و اقتراح تدابير بيداغوجية من أجل السير الحسن لاختصاصات التكوين العالي للتدرج.

تقسيم المهام حسب البحث العلمي :

الواجبات:

حسب المادة 3 يخضع الباحثون الدائمون الذين تسري عليهم أحكام هذا القانون الأساسي الخاص للحقوق والواجبات المنصوص عليها في الأمر رقم 03-06 المؤرخ في 15 يوليو سنة 2006. وكذا للنظام الداخلي للمؤسسة التي يمارسون فيها .

حسب المادة 4 يضمن الباحثون الدائمون نشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في إطار تحقيق الأهداف المحددة في القانون رقم 11 - 98 - 22 أوت سنة 1998 وبهذه الصفة يتعين عليهم ما يأتي :

- العمل على زيادة قدرات فهم العلوم والتكنولوجيات والتحكم فيها وتحويلها وتطبيقها في جميع قطاعات النشاطات.

- المساهمة في إعداد وإنماء المعارف العلمية .

- تصميم مواد وطرق وأنظمة و /أو المساهمة بشكل حاسم في تحسينها .

- تطوير القدرات الوطنية في مجال الدراسات والخبرة والهندسة .

- ضمان تثمين نتائج البحث .

- المساهمة في اقتناء الإعلام العلمي والتقني والثقافة العلمية والتقنية ونشرهما في المجتمع.

- المساهمة في تحسين المنظومة التربوية والتعليمية والتكوينية .

المكلف بالبحث العلمي .

حسب المادة 29 يتم تقييم الباحثين الدائمين بطرق ملائمة ومؤسسة على معايير علمية موضوعية وتشمل :

- حالة تقدم مشاريع البحث والتطوير التكنولوجي في طور التنفيذ .

- براءات الاختراع والمنشورات والمداخلات الوطنية والدولية .

- الكتب المنشورة .

- البرمجيات و المنتجات والأنظمة المنجزة.

- كل نشاط لتثمين نتائج البحث .

تقسيم مهام الأستاذ حسب مدونة الأسلاك المكلف بالبحث:

حسب المادة 35 تضم مدونة أسلاك الباحثين الدائمين الأسلاك الآتية:

- سلك المكلفين بالدراسات .

- سلك الملحقين بالبحث .

- سلك المكلفين بالبحث .

- سلك أساتذة البحث .

- سلك مديري البحث .

مهام سلك الملحقين بالبحث : حسب المادة 40 يكلف الملحق بالبحث بما يأتي :

- المشاركة في إعداد مشاريع البحث المرتبطة بمجال نشاطه .

- المشاركة في إنجاز أشغال البحث المسندة إليه في إطار فرقة أو قسم بحث.

- ضمان سير مشروع البحث العلمي والتطوير التكنولوجي بما يتعلق بمجال نشاطه.

- المشاركة في تثمين ونشر نتائج البحث العلمي.

مهام سلك أساتذة البحث : حسب المادة 48 يضم سلك أساتذة البحث رتبتين : (2)

- رتبة أستاذ بحث قسم " ب " .

- رتبة أستاذ بحث قسم " أ " .

مهام أستاذ بحث قسم " ب " حسب المادة 49 يكلف أستاذ البحث قسم " ب " بما يأتي :

- تنفيذ محور للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي بما يرتبط و مجال نشاطه .

- ضمان التسيير العلمي لمشاريع البحث التابعة لميدان نشاطه .

- مساعدة أساتذة البحث قسم " أ " و مديري البحث في نشاطاتهم.

- المساهمة في إعداد المعارف الجديدة وتنميتها .

- العمل على تنمية قدرات فهم العلوم والتكنولوجيات والتحكم فيها ونقلها

وتطبيقها في كل قطاعات النشاط .

- تطوير القدرات الوطنية في مجالات الدراسات والخبرة والهندسة.

- المشاركة في إنجاز المشاريع الوطنية الكبرى قصد نقل المهارة .

- المساهمة في تثمين نتائج البحث واكتساب الإعلام والثقافة العلمية والتقنية ونشرها في المجتمع.
- مهام أستاذ بحث قسم " أ "
- حسب المادة 54 يكلف أساتذة البحث قسم " أ " بما يأتي :
- إعداد وتنفيذ مشاريع البحث بالاتصال مع هيئات التوجيه والبرمجة وتقييم البحث.
- المساهمة بأعمالهم في إعداد وتنفيذ برامج وطنية للبحث .
- العمل على تنمية قدرات فهم العلوم والتكنولوجيات والتحكم فيها ونقلها وتطبيقها في جميع قطاعات النشاط .
- العمل على تثمين ونشر نتائج البحث .
- القيام بالخبرة على الأعمال العلمية والتكنولوجية . في إطار مجالس أو لجان علمية متخصصة وطنية أو دولية .
- المساهمة في اكتساب الإعلام والثقافة العلمية والتقنية ونشرها في المجتمع .
- تطوير القدرات الوطنية في مجال الدراسات والخبرة والهندسة .
- المشاركة في إنجاز المشاريع الوطنية الكبرى من أجل نقل المهارة .
- أما مهام سلك مديري البحث : فقد حددتها المادة 61 بما يلي :
- تصور نظريات جديدة وتصميم وضبط من خلال أشغال بحثه طرق وأساليب ومواد وأجهزة
- وأنظمة وتجهيزات وإنشاءات لأداء المهام المذكورة في المادة 4 من هذا المرسوم
- المشاركة في إعداد برامج وطنية للبحث وتقييم البحث .
- العمل على تثمين ونشر نتائج البحث العلمي .
- المشاركة في إنجاز المشاريع الوطنية الكبرى لضمان نقل المهارة .
- العمل على تنمية قدرات فهم العلوم والتكنولوجيات والتحكم فيها ونقلها وتطبيقها في كل قطاعات النشاط .
- مهام مدير بحث مميز : تنقسم إلى قسمين

الفرع الأول:

- زيادة على المهام المخولة لمدير البحث . يكلف مدير البحث المميز بما يأتي :
- المشاركة في اختيار وإعداد برامج البحث العلمي والتطوير التكنولوجي وتقييمها .
 - المشاركة في تحديد محاور البحث الأولية .
 - المشاركة في إنماء قدرات تكيف التكنولوجيات المستوردة .
 - إدارة أشغال الحلقات .
 - ضمان مهام التمثيل لدى الهيئات الوطنية أو الدولية .
 - تقديم النصائح للباحث بين الذين يحضرون الدكتوراه وتوجيههم .

الفرع الثاني:

- يساهم مدير البحث منذ تعيينه بعد فترة 15 سنة بما يلي :
- تطوير المعارف وتحويلها وتطبيقها في المؤسسات .
 - التكوين في البحث وعن طريق البحث .
 - إنجاز أشغال البحث والمنشورات والمداخلات الوطنية أو الدولية المنشورة في مجالات ذات سمعة معترف بها .
 - نشر الإعلام والثقافة العلمية والتقنية بواسطة دوريات ومجلات علمية وتقنية .
 - (2008) الجريدة الرّسميّة حرّر بالجزائر في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة .
للجمهورية الجزائرية / العدد 37)
 - و عليه يمكن القول أن مهام الأستاذ الجامعي الجزائري تتلخص في :
 - التكوين :** و هي المهمة الأساسية التي يقوم بها و يتعامل من خلالها مع البحث العلمي و تكوين الطالب و الإشراف عليه .
 - ترقية التخصصات :** و هي مهمة متعلقة بالتخصص ، حيث يحرص الأستاذ الذي يدخل في هذا الإطار على ترقية التخصصات و تحيينها و ربطها بسوق العمل .
 - البحث العلمي :** و من خلال هذا الإطار يساهم الأستاذ بتطوير العلم و التقنية و تحيين المعارف .

1.11. التمويل في التعليم العالي:

لقد كانت الجامعات في العصور السابقة مجرد منبر للعلم و المعرفة ، و اعتمدت بذلك في مهمتها الأساسية على نقل المعرفة و العلوم النظرية خاصة ، و بزيادة أعداد الطلبة ، وبتطور نوعية المعارف و ظهور التخصصات خاصة التي تستدعي نقل المهارات إضافة إلى المعلومات، و من خلال انتقال توسع العلوم و سعي الباحثين عن المعرفة إلى تطويرها المستمر دوماً، احتاجت الجامعة كمنبر علم و تواصل ثقافي و خبراتي إلى من يمولها، فاعتمدت بشكل كبير على هيئات الدولة و مداخل مؤسسات الدولة الأخرى حتى وقت قريب بل ولا تزال تعتمد عليها حتى الآن ، خاصة في دول معينة . حيث يرتبط ذلك بفلسفة الدولة و سياساتها لتسيير شؤونها. على هذا الأساس تعددت أشكال للتمويل في الجامعات، حيث نجد:

1.11.1. تمويل فردي:

اعتماد كلي على مؤسسات الدولة ، فهي من تمول الجامعة من خلال رصد ميزانية سنوية للتسيير و البحث العلمي و شؤون الطلبة ، و غالباً ما تكون الدراسة فيها مجانية أو بمقابل رسوم رمزية . تتميز هذه الجامعات بقلة إنتاجها و قلة مدخولها و انخفاض مستويات مخرجاتها من عملية التكوين عموماً ، لما يترتب من إنكالية في الأداء ، و الابتعاد عن المجتمع و غياب سياسات تخطيط راشدة و تفشي الظواهر السلبية فيها من خلال السلطوية في اتخاذ القرارات بين الإدارات المسيرة و عدم توفر مرونة في الهيكل الإداري و ظهور الملاءمة لتحسين الأداء ، مما يقلص من دافعية و مستوى طموح أفراد النظام للتحسين و الإنتاج . كما تتميز في تحكم الدولة في تخطيط وتنفيذ المساقات التكوينية ، و عدم وجود الحرية .

2.11. تمويل متعدد :

بعد التيارات الجديدة التي شهدتها العالم في الإصلاح التربوي و إصلاح التعليم العالي و حيث أن المجتمعات تحاول جاهدة التميز ، فإن ذلك دفع ذلك بها للاعتماد على الجامعة بشكل كبير في تكوين الموارد البشرية المناسبة لضمان التطور في التكنولوجيا و العلوم و ضمان انتقال الخبرات العلمية و الأدائية للأجيال الطلبة ، بل و تعدت ذلك إلى إيجاد آليات جديدة لتكوين ما يسمى بالكبار، و هم المختصون العاملون الذين يرغبون في تأهيل معارفهم

و قدراتهم من جديد و تحسين مستوياتهم في الحياة العملية ، هذه المعطيات الجديدة جعلت المؤسسات تتيقن من دور الأفراد المميزين في دفع عجلة التنمية و العودة بالربح الوفير لها ولمجتمعها ، مما دفعها إلى إيجاد الآليات المناسبة لضمان المشاركة أكثر في عملية التكوين للاستفادة أكثر من هذا الاستثمار ، كما أن الأفراد أنفسهم أصبحوا يساهمون ماديا في التكوين خاصة إذا تيقنوا من قدرتهم في ما بعد على جني نتائج هذا الاستثمار الناجح من خلال الترقيات أو حتى تقلد مناصب أكثر مردودية و نفعاً ، هذا التنافس بين الأفراد و المؤسسات لم يكن على أساس التكوين فقط بل تعداه إلى البحث العلمي و التكنولوجي الذي يدر أموالاً طائلة على أصحابه مما قلص دور الدولة أكثر فأكثر في هذه الدول وأصبحت مجرد مشرف على العملية و ضامنة لإستمراريتها فقط.

و تجدر الإشارة أن الدولة الجزائرية تضخ مبالغ طائلة في قطاع التعليم العالي لا معنى لها حسب رأينا ، و هذه ما سوف نحاول التأكد منه لاحقاً ، ذلك لأننا ننتقل من مؤشرات تدل على عدم قابلية نظام التكوين المستورد للتطبيق في المجتمع الجزائري ، و أن المجتمع الاقتصادي غير قادر على دعم التكوين الجامع و البحث العلمي ، أقله في هذه المرحلة ، كما أنه كل المعايير و الجهود المبذولة في الإصلاح أفرغت من محتواها الأصلي لعدم وجود استعدادات مسبقة عند مواردنا البشرية سواء داخل الجامعة أو خارجها ، كما أن سياسة جامعة في كل ولاية قد أدخلت القطاع في دوامة ، فعوض أن نقلل من تكاليف النقل و الإيواء زادت الدولة نسبة هذه المراكز بطريقة تتنافى مع مبادئ سياسة ترشيد نفقات التعليم العالي ، خاصة و أنه حتى ميزانية البحث العمي و التربصات قلما تأتي بجدوى ، و هذا ما سنحاول فحصه أكثر في بحثنا هذا.

12. تطور الجامعة و أنظمة التعليم العالي في الجزائر:

منذ الاستقلال إلى يومنا هذا و الجامعة الجزائرية ، تمر بمراحل مختلفة في إطار إصلاحات متتالية للوصول بها إلى فعالية تتماشى و التطورات التي تحدث في العالم وتطوير المجتمع الجزائري ، حيث أن مقياس التقدم و التطور في عصرنا الراهن هو التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و هذه الأخيرة متوقفة على نوعية التعليمو عليه فقد مر النظام الجامعي في بلادنا بمراحل يمكن تلخيصها حسب السنوات و الإصلاحات التي طبقت فيها كما يلي:

1.12 مرحلة الاستعمار:

في هذه الفترة سخرت الجامعة لخدمة قضايا الاستعمار ، كان هدفها الأول تلبية حاجياته و تحقيق رغباته ، و إعداد الإطارات اللازمة لضمان مصالحه الثقافية و الإدارية و الاقتصادية و السياسية و غيرها رغم ذلك كان لها فضل كبير خلال هذه الفترة في تكوين إطارات أجنبية أصبحت من أهم الإطارات الفرنسية في ميدان البحث العلمي ، إذ لم يتخرج منها جزائري واحد إلا بعد الحرب العالمية الأولى 1918/1914 حيث تخرج منها محامي واحد ، إضافة إلى أنه لم ينشأ بها قسم لدراسة اللغة و الثقافة العربية على غرار قسم اللغة و الأدب الفرنسي منذ إنشائها حتى الاستقلال. كان المستعمرون يرون أن التعليم في الجزائر سواء كان جامعيًا أو غيره يمثل أكبر خطر على وجودهم في الجزائر ، و تجدر الإشارة إلى أنه كان هناك عملاء جزائريون مقربون من الاستعمار ، كان لهم الحق في الدخول إلى الجامعة ، و بذلك فالجامعة الجزائرية لم تحتضن أبناء المستعمرين فقط بل درس فيها بعض الجزائريين من أبناء و بنات العملاء.

في سنة 1954 بلغ عدد المهندسين الجزائريين ثمانية وعشرين مهندسا ، و عدد أساتذة التعليم الثانوي 158 أستاذا ، و عدد الأطباء و أطباء الأسنان و الصيادلة 165. و منذ تأسست عام 1908 مؤسسة في العهد الاستعماري وحتى عام 1962 كانت الجامعة الجزائرية تضم ألفي طالب (محمد الصالح مرمول ، 1980 ، ص 04) .

2.12. المرحلة الثانية ما بعد الاستقلال:

سجل التاريخ فيها عدت مراحل حسب التوجهات و الإصلاحات التي عرفتها كل مرحلة.

مرحلة 1970/1962:

ب 28 ألف طالب عام 1987/1986 ،موزعين بين :الحقوق ،الاقتصاد ،علم النفس ،علوم التربية ،أدب عربي ،علوم سياسية ،علوم إسلامية ،علم اجتماع ،الإعلام والاتصال تاريخ ،رياضة ،علم المكتبات،و مغادرة خمسون ألف إطار سام أوروبي ، و45 إطار مؤهل و35 ألف إطار متوسط ،و43 ألف موظف إداري و18 ألف مدرس ،اتجهت الجزائر بعد استقلالها في البداية إلى الكم دون النوع لتلبية الحاجة الكبيرة للاقتصاد الوطني من مختلف الإطارات مما تطلب التموين المستمر للجامعة وتوظيف أعداد متزايدة من الأساتذة المؤقتين بشهادات أقل من الماجستير، والتي هي مطلوبة حاليا كحد أدنى (معارشة دليله، 2007 ص 76).

و بالنظر إلى أهمية التعليم العالي في تكوين الإطار الكفاء الذي تحتاجه البلاد في عملية التغيير في هذه المرحلة ، تزامنا مع فتح جامعات و مراكز جامعية جديدة و كثرة عدد الطلبة و تعدد مشاكلهم و تراكمها ، لجأت الدولة إلى إنشاء وزارة خاصة بهذا القطاع حتى تتمكن من حل المشاكل بالسرعة المطلوبة ، و بالتالي ظهرت "وزارة التعليم العالي و البحث العلمي" في شهر جويلية 1970 ، و بذلك تم فصل التعليم العالي و البحث العلمي عن وزارة التربية الوطنية ، ومنذ ذلك الوقت أصبح للتعليم العالي كيانه الخاص و إدارته و ميزانيته إلى جانب تطوير البرامج العلمية الجامعية انصب الاهتمام أيضا على البحث العلمي لأن هذا الجانب لم ينل حظه من العناية من قبل رغم أهميته في عملية التغيير الاجتماعي وكان عدد مراكز البحث العلمي قليلا جدا لا تكاد تذكر ،إضافة إلى أنها مسيرة في غالب الأحيان من طرف إطارات أجنبية لخدمتها ، و على هذا فإن برنامج الإصلاح شمل التعليم العالي كما شمل البحث العلمي .

كانت هناك كليات الأدب ، العلوم الإنسانية ، الحقوق ، العلوم الاقتصادية ، الطب ، العلوم الدقيقة ، و كل كلية مقسمة إلى عدة دوائر لكل تخصصها ، أما عن الشهادات و فترات الدراسة فكانت كالآتي:(بوفلجة غياث ، 1992 ، ص 66)

- الليسانس: تدوم 03 سنوات ، نظام سنوي للشهادات المستقلة و مجموعها شهادة الليسانس.
- شهادة الدراسات المعمقة : بسنة واحدة ، مع التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية.
- شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة : تدوم سنتين على الأقل.
- شهادة دكتوراه دولة : تصل مدة تحضيرها 05 سنوات.

مرحلة 1979/1971:

الإصلاح الأول 1971:

بسبب ممارسة الجامعة الجزائرية لنشاطاتها ضمن أطر موروثية بعيدة عن الحقائق و الواقع المعاش ، جاء الإصلاح الجامعي لسنة 1971 لينهي استعمال أساليب التكوين التي لا تمت بأية صلة مع خاصيات المرحلة التي تمر بها البلاد ، إذ أصبح من الضروري وضع نظام جديد للتعليم العالي كانت تمليه الظروف الاجتماعية الجديدة التي كان يعيشها المجتمع الجزائري ، و قد نص هذا النظام على إستراتيجية جديدة متعددة الأهداف و التي نجد منها:

* تحطيم الهياكل القديمة الموروثة عن الاستعمار : و التي أضحت لا تتناسب مع تطورات المجتمع الجزائري، و لا تتماشى مع أهدافه بعد الاستقلال ، حيث أقيم مكانها تنظيم أكثر تكيفا مع السياسة الجزائرية و مبادئها ، و من المبادئ التي أسست عليها هذه السياسة التعليمية:

- إنشاء نظام المعاهد المتخصصة في المادة العلمية.

- الاستقلال المالي و الإداري للمعاهد.

- مساهمة هيئة التدريس في تسيير هذه المعاهد.

(Mahfoud Bennoune ، p 365)

*إعادة النظر في البرامج الدراسية : نص هذا الإصلاح الجامعي على ضرورة التعديل الكامل للبرامج الدراسية على أساس الأهداف المسطرة للتعليم العالي ، من أجل ضمان إيصال المعلومات الكاملة للطلبة على أن تتوافق و ميدان تخصصهم ، وهذا حتى يتمكنوا من تعميق معارفهم و تنميتها لتكون على علاقة وثيقة بواقع البلاد ، إلى جانب ربط تعليمهم النظري

بالتطبيق العلمي عبر الحصص المرادفة و المتمثلة في الأعمال التطبيقية و التوجيهية(أحمد طالب الإبراهيمي ، 1972 ص 50).

و لضرورة مطابقة مضامين التعليم مع ما يتطلبه الواقع المعاش للبلاد اتخذت الإجراءات التالية:

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع قطاعات التكوين الجامعي.

- زيادة المدة الزمنية للدراسة لبعض الفروع.

- إلغاء المنهج السنوي وتعويضه بالمنهج النصف سنوي ، أو ما يسمى بنظام السداسيات.

وتبعاً لنظام السداسيات فقد ألغيت أيضاً الامتحانات السنوية واستبدلت بامتحانات نصف سنوية من أجل تخفيف حدة التسرب و الرسوب الذي تعرفه الجامعة الجزائرية وتسهيل عملية متابعة و ربط التعليم الجامعي بمتطلبات الاقتصاد الوطني(زوليخة طوطوي ص 41).

***جزارة إطارات التعليم العالي :** من أهم الأهداف التي نص عليها إصلاح التعليم العالي : جزارة إطارات التدريس ، و هي إستراتيجية وطنية تهدف إلى الاعتماد على الكفاءات العلمية الجزائرية ، لكي يكون التعليم جزائرياً في محتواه ، في أهدافه وهذا حتى يتلاءم و واقع البلاد و قد أكد على ذلك الميثاق الوطني ، حيث نص على " أن يكون قبل كل شيء التعليم جزائرياً في برامجه واتجاهاته و نود بذلك الرجوع إلى المنابع الحية للتراث الشعبي ، و تمتين العلاقة بين التعليم و البيئة الجغرافية و البشرية ، ومعرفة المحيط الطبيعي و الواقع الاجتماعي للتجربة التاريخية و الثورية "إن عملية الجزارة مرتبطة بتكوين الإطارات التي تكون مؤهلة للتدريس الجامعي حتى لا يؤثر على نوعية المتخرجين ، و من ثم يؤثر بصورة سلبية على عملية التنمية الوطنية.(Ministère de L'E.S.R9p 7 ، 1979 ، n 10).

***إعطاء الأولوية للتكوين العلمي و التكنولوجي:**

يقوم هذا البند من الإصلاح على أن تطور و تقدم المجتمعات مرتبطة بالتحكم في العلوم وخاصة التكنولوجيا منها ، و يتم هذا بإعطاء اهتمام كبير لها عن طريق توجيه الطلبة بصفة متزايدة نحو الفروع المتصلة بها.

و من أجل إدراج الجامعة ضمن الحقائق الوطنية تم تشجيع تكوين الإطارات التي تحتاجها البلاد حيث ارتفع عدد الطلبة من 34713 طالب غداة الإصلاح الأول إلى 57445 طالب عام 1980/1979 ، و في نفس السنة وصل عدد الأساتذة إلى 7903 أستاذ من بينهم 5315 أستاذ جزائري (زوليخة طوطوي ، ص 39-40).

و كانت الشهادات على شكل :

- **الليسانس:** "مرحلة التدرج" تدوم 4 سنوات وفق المقاييس السداسية.
- **الماجستير:** "ما بعد التدرج الأول" تدوم سنتين على الأقل و تشمل مجموعة من المقاييس النظرية و إعداد رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير.
- **دكتوراه العلوم:** "ما بعد التدرج الثاني" تدوم حوالي 5 سنوات من البحث العلمي .
(بوفلجة غياث ، ص 69)

و رغم المجهودات المبذولة إلا أن هذا الإصلاح قد فشل نتيجة لوجود صعوبات من بينها:

- الهيكل البيروقراطية ، حيث واجه الإصلاح مجموعة من الصعوبات و العراقيل منها التسلطية ، و الآلية في التسيير و غياب شبه كلي للديمقراطية ، إضافة إلى أن الإدارة الجامعية ذات توصيل سيء للواقع لارتباطها برسمية القانون ، لذا فقد فشلت حتى في ضمان المهمات الأولية للتنسيق فأدت إلى صعوبة ظروف عمل الأساتذة و الطلبة متسببة في تدهور المردودية البيداغوجية (زوليخة طوطوي ، ص 42) .

- كذلك اتسم التنظيم البيداغوجي ببعض العوائق مثل النصوص التشريعية المجحفة حول التعليم ما بعد التدرج ، وقد سطر الإصلاح طريقة مراقبة لتقييم المعارف ، وحسب تقرير 1978 لوحظ أن التكتيف و المحتوى غير ملائم لبعض البرامج وظروف الدراسة جعلت المراقبة المستمرة للمعارف تطبق بطريقة غير متعادلة من معهد لآخر و حتى من وحدة لأخرى.

- تميزت الاتصالات داخل الجامعة بالتوتر ، خاصة بين أصحاب القرار الذين يشرعون القوانين ، و بين فئات الجامعة من طلبة و أساتذة و إداريين ، بحيث أن الهوة الموجودة بين

أصحاب القرار و الأسرة الجامعية أدت إلى خلق مشاكل نتيجة عدم توافق القرارات أو القوانين مع ما هو موجود في الواقع الجامعي.

• تدهور أجور الأساتذة و العمال الجامعيين مقارنة بالقطاعات الأخرى.

كل هذه المشاكل و الصعوبات التي عرقلت الإصلاحات الأولى للتعليم العالي جعلت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي تفكر في برنامج من أجل تطوير و تقدم الجامعة .

و خلال المؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني الحزب الحاكم آنذاك المقرر حول التربية و التكوين ، كان التفكير في مراجعة و إثراء مشروع التسيير الاشتراكي للمؤسسات التطبيقية في الجامعات ، بحيث أعلن عن تنصيب لجنة لدراسة النصوص التشريعية و القانونية للقوانين الأساسية للجامعة للمنظمة الوطنية للبحث العلمي ، لديوان المطبوعات الجامعية و للخدمات الجامعية ، فقد انطلقت أشغال اللجنة في مؤتمر نوفمبر 1978 و انتهت في فيفري 1979 و كان هذا بمثابة الإصلاح الثاني الذي عرفته الجامعة (زوليخة طوطوي، 1993، ص 44) .

الإصلاح الثاني حتى 1979: أو ما عرف بمشروع التسيير الاشتراكي لمؤسسات الجامعة:

نفذ في جويلية 1971 و قد تمت مناقشته سنة 1973 لمراجعة نصوصه و إثرائه ، و يعتبر أول تجمع للأسرة الجامعية ، بحيث جمع أكثر من 1000 شخص من طلبة و أساتذة و عمال و إداريين و مسؤولين ، كان الهدف من ورائه هو تكوين و تأهيل الأفراد القادرين على خدمة و تطوير المجتمع من خلال تحكهم في العلوم.

يقوم هذا المشروع على مبادئ التسيير الاشتراكي للمؤسسات كقانون أساسي للجامعة يحدد أعضائها و دورها في المجتمع ، و يضم هيكله قوانين و قواعد و نصوص لمجموع المعاهد ، اللجان الدائمة ، أجهزة الجامعة ، الوصاية ، الرقابة و التنسيق ، و تدور توجهاتها حول التعريب و الديمقراطية و التخطيط و الجزارة و هي منبثقة من الميثاق الوطني ، و بعد مناقشته تم التوصل إلى:

- المشاكل التي عانت منها الجامعة كان سببها سوء التسيير سواء كانت اجتماعية بيداغوجية أو إدارية.

- المنظمة الوطنية للبحث العلمي و مهمتها القيام بجزارة و تعريب و ديمقراطية البحث.
 - تأسيس ديوان المطبوعات الجامعية ، فمع استمرار حركة الإصلاح في النصوص الشرعية سنة بعد سنة ، برزت تحولات في الجامعة الجزائرية خاصة في التنظيم البيداغوجي حول الامتحانات ، أساليب الانتقال و تقليص أو زيادة سنوات الدراسة تدريس اللغات الحية في كل التخصصات.

3.12. المرحلة الثالثة 1980:

ميز هذه المرحلة ارتفاع عدد الطلبة من 66064 طالب سنة 1981/1980 إلى 97000 طالب سنة 1984/1983 ، و عدد الأساتذة من 9145 أستاذ سنة 1981/1980 إلى 12509 أستاذ سنة 1984/1983 ، من بينهم 10113 أستاذ جزائري. و قد برزت من خلال هذا التطبيق سياسة الجزارة 80% بالإضافة إلى كل هذه التحولات حدث تغيير في القانون الأساسي للجامعة و المعاهد ، المدارس الوطنية للتعليم العالي ، و كل هذا في إطار الندوة الوطنية المنعقدة في 24 سبتمبر 1983 من طرف وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

الندوة الوطنية حول القانون الأساسي للجامعة 1983:

خلال هذه الندوة صدر قرار القانون الأساسي للجامعة تحت رقم 554-1983 المؤرخ في 23 سبتمبر 1983 ، و قد أكد هذا القرار على المهام الأساسية للجامعة و التنظيم الإداري والعلمي لها و النصوص التي تذكر الأجهزة المركزية للجامعة هي:

* التنظيم الإداري على مستوى الجامعة : و الذي يضم

- مجلس التوجيه للجامعة.

- المجلس العلمي للجامعة.

- رئاسة الجامعة.

* التنظيم الإداري على مستوى الكليات : و يضم ما يلي:

مجلس المعهد.

المجلس العلمي للمعهد.

مدير المعهد.

(زوليخة طوطاوي ، ص 46)

بالرغم من كل الجهود المتواصلة من أجل تطوير الجامعة الجزائرية ، إلا أنها باءت دون تحقيق هذه الغاية ، فالجامعة الجزائرية بقيت تتخبط في نفس المشاكل و العراقيل و من بين مشاكل هذه المرحلة ما يلي:

- مشكلة سياسة التعريب ، حيث لم يتم تعميمها على كافة الفروع العلمية ، فالتعليم في العلوم الطبيعية و التكنولوجيا قد بقي باللغة الفرنسية ، و هذا ما شكل عائقا أمام طلبة البكالوريا المعربين ، مما يساهم في التقليل من الفعالية ، و زيادة في التسرب ، خاصة مع ظهور نقص الأساتذة المكونين في العلوم و التكنولوجيا باللغة الوطنية و بالتالي فتح تخصصات معربة.

- سوء تطبيق ديمقراطية التعليم أدى إلى حجز الطلبة في مساحات طبيعية تنعدم فيها المرافق الضرورية ، إضافة إلى نقص الإعلام في بعض التخصصات مما نتج عنه تضخم في بعض المعاهد بالطلبة و النقص في معاهد أخرى.

- عدم تطبيق التوجيهات المتعلقة بتنظيم الامتحانات المهنية من طرف بعض المؤسسات الجامعية من أجل ترسيم عمالها.

تعرض ملفات التقاعد لمشاكل البيروقراطية.

- نقص الوسائل البيداغوجية خاصة الكتب ، المجلات و المطبوعات الجامعية ، و نتيجة للتوسع الذي عرفته شبكة التعليم العالي كان من الضروري النظر في مشاكل التسيير من أجل التحكم فيها على جميع المستويات.

(بوفلجة غياث ، 1992 ، ص 72).

ولهذا رأت وزارة التعليم العالي ضرورة تنظيم ملتقى تسيير المؤسسات الجامعية لفائدة الأطارات المسيرة لهذا القطاع ، كان الهدف منه إيجاد فرصة التقاء المسيرين والمتخصصين في التسيير لتبادل الأفكار و التجارب ، من خلال دراسة المعالم الأساسية للتسيير، وهو يضم سلسلة من محاضرات تتناول الجوانب النظرية و التطبيقية وعناصر تتعلق بالتنظيم والمشاركين في هذا الملتقى هم من مسؤولي المؤسسات الجامعية وأساتذة باحثين و رؤساء المؤسسات ، حيث يسعى هذا الملتقى لإعطاء فرصة لوزارة التعليم العالي للخروج

بإجراءات تنظيمية وبرامج عمل ، إلى جانب الاهتمام بالتسيير في المؤسسات الجامعية لأن مردودية أي مؤسسة متوقفة على فعالية التسيير بها.

4.12. المرحلة الرابعة: الجامعة الجزائرية بعد أكتوبر 1988

لقد شهدت الجامعة الجزائرية تحولات بعد حوادث أكتوبر 1988 ، ففي ظل الانفتاح السياسي الذي عرفته البلاد أصبحت الجامعة العمود الفقري للدولة فإن أصابها أي خلل أدى إلى اضطراب في البلاد يمس جميع النواحي الاقتصادية ، الاجتماعية ، السياسية والثقافية.

و نتيجة لتراكم المشاكل التي سبق الإشارة إليها و استمرارها ، إضافة إلى الاضطرابات الموجودة داخل الأسرة الجامعية ، و بالرغم من كل المحاولات للإصلاح وحل تلك المشاكل العالقة ، إلا أن الانفجار حدث ، فشهدت الجامعة اضطرابات متتالية متزامنة مع ما تمر به البلاد من مراحل صعبة فيما يخص التنمية الوطنية (زوليخة طوطوي ، ص 48).

في هذه الفترة ظهرت بعض النصوص التشريعية الجامعية منها مشروع استقلالية الجامعة ومشروع انجاز جامعة التعليم المتواصل في شكل مخططات تمهيدية للدراسة ، سميت بالملف التمهيدي لاستقلالية الجامعة .

الملف التمهيدي لاستقلالية الجامعة: إن الظروف الإجتماعية و الثقافية و الاقتصادية التي كانت تعيشها البلاد حتمت على السلطة آنذاك إجراء تعديلات عاجلة وضرورية تكفلت الجامعة بها ، كالرفع الفعلي للمستوى الثقافي ، و تأهيل المجتمع لتصبح الجامعات قطاعا للإشعاع الثقافي والعلمي وفي آن واحد تتحكم في مشاكل التنظيم والتسيير التي تتخبط فيها ، وهذا ضمن استقلالية واسعة النطاق وتدعيم العلاقات مع عالم الشغل ، وقد ارتكز هذا الملف على العراقيل التي تعاني منها الجامعة والتي سبق ذكرها.

- القضاء على الطابع البيروقراطي.

- ديناميكية البحث بالارتباط المباشر مع اهتمامات المؤسسات الصناعية والعمومية و الثقافية في التسيير و البحث عن تحسينه.

- تمييز الأجهزة الإدارية حسب المؤسسات الجامعية.

- تكوين مجلس إداري للجامعة كالمؤسسات الصناعية.
- التسهيل لإحداث تغييرات في المادة والبرامج حسب النوعية الاقتصادية لمنطقتهم.
- اقتراب الجامعات من عالم الشغل.
- السماح للجامعة بالتفاوض في ميزانيتها ، وأن تكون لها موارد خاصة ، وكذا عقد اتفاقيات مع مؤسسات اقتصادية وصناعية.

ومع كل هذا فقد كانت الاستجابة لهذا الملف عنيفة ووجهت بالرفض التام من طرف الأسرة الجامعية ، حيث قامت عدة تظاهرات و إضرابات من مختلف الجامعات على مستوى الوطن ، واختلفت تساؤلاتهم حسب انتماءاتهم للجمعيات و الأحزاب السياسية والكل يصر على غموض الملف وعدم صراحته. و بالرغم من أنه طرح على شكل تساؤلات بحاجة إلى الإثراء و التوسع أكثر فيها ، إلا أن الأسرة الجامعية ثارت ضده و منذ تلك الأحداث لم يصدر أي مقال منشور على مستوى الجامعات أو وسائل الإعلام حول الموضوع أي منذ 1990.

جامعة التكوين المتواصل : وهي شكل من أشكال الإصلاح الذي تبنته الدولة ،حيث تنص المادة الثالثة للقانون الداخلي لجامعة التكوين المتواصل ، بأنها مؤسسة جامعية خاصة مكلفة بالدروس الليلية ،و بالتعليم عن بعد ،و بالتربصات لصالح العمال و الشباب بحيث يسجلون في مراكزها بعد الامتحانات المعادلة أو شهادات لمستوى ما قبل التدرج والتدرج ، و هذه الجامعة هي كغيرها من المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي ، كما أن طلبتها يتمتعون بنفس الحقوق و الواجبات كباقي طلبة المؤسسات الجامعية.

تميزت بوجود إذاعة خاصة بجامعة التكوين المتواصل بتاريخ 19 ماي 1990 ، هدفها التكوين عن بعد ، وهدف إعلامي عن الحياة العلمية و الثقافية في الجامعة ، كذلك التنشيط الثقافي يأخذ بعدا أساسيا في الإذاعة خلال 12 ساعة يوميا و قد توسعت مراكزها عام 1991/1990. كما وصل عدد المسجلين في طور التدرج في جامعة التكوين المتواصل لتكوين قصير المدى إلى 2228 طالب ، أما في التكوين طويل المدى إلى 5870 طالب خلال نفس السنة أي 1991/1990 (زوليخة طوطوي ، ص 49) .

5.12. المرحلة الخامسة : مرحلة التسعينات إلى قبل اعتماد ل م د:

انهيار الأنظمة الاشتراكية الداعمة للجزائر وتحولها إلى نهج الاقتصاد الحر كان له الأثر المباشر على التعليم العالي الجزائري، حيث تأثرت بشكل واضح توجهات الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة، والتي شهدت نوع من الفطور في مختلف نشاطاتها بسبب الأزمة الاقتصادية السياسية و الأمنية التي عرفتها البلاد، و أدى ذلك إلى هجرة أغلب الإطارات من أساتذة ومتخرجين وباحثين نحو الخارج، مع الارتفاع السريع لعدد الطلبة وما رافقه من مشاكل على مستوى التأطير والهيكل البيداغوجية والخدمات الاجتماعية. هذا ما جعل القائمين على القطاع يسارعون بإحداث إصلاحات واسعة على التعليم العالي، بغية التغلب على هذه المشاكل من جهة، ومواكبة التطورات العالمية الجارية في قطاع التعليم العالي و البحث العلمي من جهة أخرى (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، 2000، ص 14).

- القوانين التنظيمية للجانب البيداغوجي:

شهدت الجامعة الجزائرية تغيرات كثيرة ومتعددة في هذه الفترة فيما يخص القوانين التنظيمية التي تحكم العملية التربوية، لاسيما نظم التقييم، التي تحكم تقييم الطلاب وانتقالهم من مستوى إلى آخر، حيث شهد تغيرات كثيرة ساعدت بشكل أو بآخر على تدني مستوى التكوين، فبعد أن كان تطبيق نظام المقاييس الذي يشترط على الطالب الحصول على المقاييس المسجل بها حتى ينتقل إلى مقاييس أخرى، جاء نظام السداسيات الذي يركز على التعويض ثم جاء بعدها نظام آخر هو النظام السنوي، و العدد الكبير من الامتحانات والامتحان الشامل و الاستدراكي، والنقطة الاقتصادية، كل هذا أعطى للطالب فرصة أخرى للنجاح على حساب نوعية التكوين و المستوى، و هكذا ساهمت هذه التغيرات في نظم التقييم بشكل أو بآخر في تدني مستوى التكوين في الجامعة الجزائرية في الوقت الذي تبحث فيه الجامعة والمجتمع عن التكوين النوعي بدل الكمي.

- البرامج : إن الحديث عن البرامج التعليمية في الجامعة الجزائرية يجرنا إلى الحديث عن الأهداف التربوية التي تمثل إحدى الركائز الأساسية للتربية الحديثة، و بالتالي فلا بد من تسيير البرامج وفق أهداف معينة وواضحة تتماشى و طموحات كل من الأستاذ و الطالب (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ص 16).

- الأستاذ : هو العنصر الوحيد الذي يربط بين البرامج و الأهداف و بين الطالب الذي نريد تكوينه و بالتالي فهو العنصر الأساسي الذي يعمل على تجسيد الأهداف التربوية في سلوكات الطالب .

إن الجامعة الجزائرية لم تتماشى و التطورات التي حدثت في المجتمع ، حيث ظهر نوع من الاختلال بين التخطيط للأعداد الهائلة للطلبة ، و الهياكل المادية و هيئة التدريس بالجامعة ، مما دفع بالمسؤولين على التعليم العالي توظيف مدرسين بطرق مختلفة حسب المستوى ولم تتضح شروط التوظيف. و قد حاول البعض استدراك هذا الخلل في السنوات القليلة الماضية ، حيث تم توقيف عملية التوظيف الفوضوية و حدد ذلك بشهادة الماجستير أو الدكتوراه (عبد الكريم قريشي ، ص 27) .

و هكذا تم توظيف الحاصلين على شهادة الدراسة المعمقة أو السنة التمهيدية للماجستير مما أدى إلى اختلال بين الأعداد الهائلة للطلبة و أعضاء هيئة التدريس ، و ظهرت أصناف أخرى يمكنها التدريس بالجامعة و من بينها : مساعد التعليم ، أستاذ مهندس ، و هكذا تم توقيف الحاصلين على شهادات الدراسات المعمقة و حذف المعيديين مع إمكانية توظيفهم كمدرسين مؤقتين أو مشاركين و كان هذا على حساب التكوين ، مع تسجيل غياب الوسائل البيداغوجية من جهة ، و ضعف الحوافز و غياب التشجيع المناسب للأستاذ الجاد ماديا و معنويا من جهة أخرى ، و كذا عدم رفع أجورهم مما يؤثر سلبا على إرادة الأستاذ و القيام بمهامه و تحسين الوضع الجامعي بشكل عام(عبد الكريم قريشي ، 1996 ، ص 25).

- الطالب الجامعي : لا يوجد من يرشد الطالب في اختياره ، و غالبا ما يكون اختياره بطريقة عشوائية ، حيث أننا نجد جزءا من الطلبة يغيرون الفرع قبل مزاولة الدراسة فيه أو بعد قضاء عام كامل في ذلك الفرع ، لذلك يمكن القول أن سياسة الجامعة الجزائرية من هذا الجانب غامضة و غير مضبوطة لنقص الإعلام و غيره من الأسباب ، فالمهم هو ملاءمة الفروع بالأعداد المخطط لها. و مما ضاعف حدة المشكل كذلك هو النجاح في شهادة البكالوريا ، حيث أن نسبة كبيرة من الطلاب اجتازوا هذه الشهادة عن طريق الإنقاذ أو ما عرف مؤخرا

بمقبول ،فقد اتضح في السنوات القليلة الماضية أن 30% فقط من عدد الناجحين كانوا يستحقون هذا النجاح (عبد الكريم قريشي ، ص 27).

و بهذا فإن الجامعة الجزائرية تستقبل مخرجات لمراحل تعليمية مختلفة و لأنظمة مختلفة بمستوى منخفض زادته طرق التوجيه سوءا ،و بالرغم من ايجابياتها فإن لها عيوب كثيرة يمكن أن لعب دورا هاما في عملية التكوين فيما بعد

- **الجانب البيداغوجي:** يؤكد عبد الكريم قريشي أن النسبة لهذا الجانب هناك أسئلة كثيرة تطرح نفسها مثل كيفية إلقاء المحاضرات والأعمال التطبيقية ؟ هل تقام كل التطبيقات ميدانيا ؟ هل يستفيد منها الطالب ؟ و غيرها من الأسئلة التي توضح لنا الإجابة عنها نقص كبير في الكثير من الجوانب كالأعمال التطبيقية وضيق الوقت ، و علاوة على ما سبق فانعدام المحفزات بالنسبة للطالب يؤثر بشكل سلبي على مستوى التكوين ، عندما نساوي بين الأول و الأخير في الدفعة الواحدة حيث يحصل كل الطلبة في نهاية العام الدراسي على شهادة النجاح أولهم و آخرهم يقلل من عزيمة الطالب المجتهد. (عبد الكريم قريشي ، ص 28).

- **الجانب الاجتماعي:** الاضطرابات و الصراعات الاجتماعية التي عاشتها الجزائر قبل 2000 ،ما يؤثر بشكل أو بآخر على تدني مستوى التكوين في الجامعة ،خاصة في السنوات القليلة الماضية حيث شهدت الجامعة الجزائرية العديد من الاضطرابات التي عرقلت السير الطبيعي لها.

- **الجانب الإداري :** إن الجامعة مؤسسة إدارية اجتماعية تربوية بالدرجة الأولى تسهر على راحة المدرسين والطلبة ، إلا أن الإدارة الجامعية الجزائرية تعاني مشاكل كثيرة ، و تزداد المعاناة أكثر عندما لا يكون الموظفين مؤهلين و لا يدركون المهام الرسمية للمؤسسة الجامعية و يخلطون بينها و بين المؤسسات الإدارية الأخرى التي أصبحت البيروقراطية صفة دالة عنها (خالد نور الدين ، 1998 ، ص 88) .

6.12. المرحلة السادسة : إصلاح ل م د:

في هذه المرحلة كانت المعطيات تشير أن الزائر يجب أن تجد مجموعة حلفاء اقتصاديين ، خاصة و أن الاقتصاد كان منهك و الديون كانت كبيرة ، و التدخل السياسي كان واضحا من خلال نصائح صندوق النقد الدولي ، و كان على السلطة التحالف مع دول ذات اقتصاد قوي للنهوض بالبلاد من خلال المعاملات الاقتصادية ، لذلك أجبرت الجزائر على اتباع النموذج الأوربي اقتصاديا إن صح التعبير ، في مختلف عمليات التنمية نظرا للاتفاقيات الاقتصادية واتفاقيات التعاون بينهما ، و بعد أن باشرت الجزائر الإصلاحات الاقتصادية الكبرى قررت مواصلة الإصلاحات في الميدان الموازي للعمل خاصة في ما يتعلق بتكوين الإطارات في الجامعة الجزائرية ، و عليه فإن اعتمادها لنظام ل م د المتبع في أوروبا و معظم دول العالم كإصلاح كان قرار سياسيا ، للحفاظ على الانفتاح و التعاون مع المحيط الخارجي ، و سوف نحاول في هذا العنصر التطرق لفلسفة و أسباب اعتماد هذا النظام و آليات تفيده في العالم قبل الوصول إلى مناقشة دوافع الجزائر إلى اعتماده و كيفية تطبيقه ، و مدى استعداد المجتمع الجزائري بمنظوماته للتفاعل معه كعجلة ثانية للسير نحو طريق التنمية.

و تظم الشبكة الجامعية الجزائرية واحد تسعون (91) مؤسسة للتعليم العالي ، موزعة على ثمانية وأربعون (48) ولاية عبر التراب الوطني. وتظم سبعة وأربعون (47) جامعة ، عشرة (10) مراكز جامعية وتسعة عشر (19) مدرسة وطنية عليا وخمسة (05) مدارس عليا للأساتذة وعشرة (10) مدارس تحضيرية وقسمان (2) تحضيريان مدمجا ناحية الوسط 16 مؤسسة جامعية ، ناحية الشرق 21 مؤسسة جامعية ، و ناحية الغرب 10 مؤسسات جامعية لفهم هذا النظام بشكل صحيح يجب علينا أولا لتعرف على أسباب نشأته و دوافع اعتماده واليات تفعيله و استقراره ، و بالتالي يجب التطرق إلى بدايات و هذا النظام في أوروبا نشأه .

الإصلاح في أوروبا :

في عام 1998 و بالضبط في 25 ماي كانت ذكرى عيد الثمانمائة (800) لإنشاء جامعة السربون بباريس و فيها صرح أربع من الوزراء المكلفين بالتعليم العالي للدول الأوروبية هي : فرنسا ، و ايطاليا ، و ألمانيا و بريطانيا في هذه المناسبة بتنسيق أنظمة التعليم العالي

لهذه الدول تحت نظام أوروبي للتعليم العالي ، سمي بنظام LMD . سمي هذا التصريح **بتصريح السربون** ، وجاء فيه : " ..لا يجب أن ينسبنا أن أوروبا التي بنيناها ليست فقط بنوك أوروبا و الأورو و الاقتصاد ، بل يجب أن تكون أوروبا المعرفة ، و لتحقيق هذا يجب أن ندمج و نستعمل في بناء مجتمع المعرفة الأوروبية مفاهيم ثقافية و أدبية و اجتماعية و اقتصادية و تقنية .. و نحن في فترة تغيير كبير في التربية خاصة في ظل شروط العمل المتغيرة و فترة تنوع المسارات المهنية.. كما أصبحت التربية و التكوين مدى الحياة ضرورة و حتمية لا بد منها.. كما أن الاتحاد الأوروبي يشجع الطلاب و الباحثين و الأساتذة على التنقل و الحركية من دولة إلى أخرى... و في الأخير ندعو دول أوروبا المنضمة أو الغير المنضمة إلى الاتحاد الأوروبي إلى الانضمام و تدعيم الأهداف التي نرجو الوصول إليها ، كما أن هذا التصريح هو بمثابة دعوة لباقي الجامعات الأوروبية و هذا لتعزيز مكانة أوروبا في عالم متقدم ". و يمكن أن نوجز مضمون هذا التصريح في النقاط التالية:

- ✓ ضرورة جعل أوروبا مجتمع للمعرفة.
- ✓ ضرورة التعليم و التكوين مدى الحياة ، وهذا بسبب أننا في زمن تتغير فيه المعلومات العلمية بسرعة رهيبية.
- ✓ ضرورة تسهيل الحركية للطلاب و الأساتذة و الباحثين.
- ✓ دعوة باقي الدول و الجامعات للانضمام إلى نظام التعليم العالي الأوروبي.
- و بذلك يمثل تصريح السربون أولى اللبانات التي بدأ يتجسد خلالها LMD.

و في جوان 1999 تم الإعلان عن "**الفضاء الأوروبي للتعليم العالي**" و أمضى عليه 30 وزير و عمال من مستوى رفيع و كان ذلك في بولونيا، في السنة نفسها عقد اجتماع في بولونيا ، و كانت أهم مشاريعه منبثقة من تصريح السربون سمي **بقمة بولونيا** Bologne و قد تضمن النقاط التالية:

- ✓ تبني نظام للشهادات متميزة ، و التي تؤسس على دورتين يعني بنيت مؤسسة على شهادتين ، البكالوريا (Bachelor) و الماستر (Master).
- ✓ إنشاء نظام للقروض مثل E.C.T.S و التي تعني نظام تحويل القروض الأوروبي.

- ✓ ترقية الحركة الطلابية ، مع إلغاء الصعوبات و تسهيل الحصول على الشهادات.
- ✓ ترقية التعاون الأوروبي في مجال تأمين نوعي ، وكذلك تطوير خصائص و منهجيات المقارنة.
- ✓ ضرورة ترقية البعد الأوروبي في مجال التعليم العالي ، وهذا عن طريق سلسلة واسعة من المعايير مثل برامج التكوين و البحث.
- نقل أنظمة التكوين الأوروبي من محيط جامعي يعاني من مشاكل و عدم التناسق فيما بينه إلى محيط جامعي أوروبي متناسق.

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

و في عام 2000 عقد مجلس الوزراء الأوروبي قمة سميت بقمة "برشلونة" و هذا نسبة إلى المكان الذي عقدت فيه ، حيث توصلت إلى قرار مفاده جعل أوروبا أكثر الأماكن تنافسا في العالم ، و هذا ابتداء من العام الذي عقدت فيه القمة أي عام 2000 إلى غاية عام 2010. ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام مجلس الوزراء الأوروبي بعدة إصلاحات وفي ميادين عدة من بينها : الاقتصاد ، سوق العمل ، البيئة ، و خاصة تطوير الموارد البشرية ، و التي أصبح ينظر إليها على أنها من بين الميادين التي تغير حياة المواطنين.

كما تمت العودة إلى الكتاب الأبيض ، الذي نشره رئيس المفوضية الاقتصادية الأوروبية "جاك ديلورز Jacques Delors" عام 1993 و الذي كان حول النمو و التنافس و المهن. بعدها و في 19 ماي 2001 عقد مجلس الوزراء الأوروبي اجتماعا في "براغ" و كان الهدف منه هو تدعيم و إعادة تأكيد الحركة سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين كما طلب من هؤلاء الاستفادة قدر الإمكان من التسهيلات التي يقدمها الفضاء الأوروبي للتعليم العالي المبنية على مبادئ الديمقراطية ، و هذا رغم اختلاف في اللغات و الثقافات

(John MC Carthy p67)

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

إلى التربية المتنوعة الأجنبية ، فهو حسب الوزراء له أهمية كبيرة في التنافس الأجنبي (غير الأوروبي). و النقطة القوية و التي تم التطرق إليها هي التعليم و التكوين مدى الحياة ، حيث اعتبرت الخط الرئيسي في التعليم العالي الأوروبي أي النقطة الأساسية لنظام LMD.

و في الأخير تم تقييم عمل الوزراء المكلفين بالتعليم العالي حسب الأجندة الموضوعة في الفضاء الأوروبي ، حيث حققت الدول الموقعة نموا جيدا ، و هذا لأن الوزراء التزموا بالتزاماتهم في المشاريع الرئيسية التي سطرت في قمة بولونيا ، و في سبتمبر 2003 عقد اجتماع قمة برلين في برلين بألمانيا ، و أهم ما جاء فيه هو البعد الاجتماعي الذي أخذ بعين الاعتبار حيث تم التطرق إليه لأول مرة ، كما تم التحدث عن مشروع لتقليل من الفوارق الاجتماعية ، و كذا الفروقات بين الرجل و المرأة و هذا على الصعيد الوطني قبل الأوروبي. كما طالب الطلبة بصفتهم شريكا في التعليم العالي بتأمين شروط الحياة داخل الوسط الجامعي.

أهم توجهات نظام LMD على المستوى الدولي : صمم هذا النظام بغرض الدفاع عن أوروبا و جعلها قوة عالمية موحدة بحيث يمد التكوين مؤسسات المجتمع الأوروبي بالموارد البشرية اللازمة و المنافسة عالميا ، و عليه وضع النظام مجموعة من المبادئ و التوجهات التي لا يجب أن يحيد عنها كي يحقق أهدافه ، من أهمها نجد:

التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر في التعليم العالي : أهم المعايير الاقتصادية المطبقة في هذا النظام هي :

• **التعاون و الشراكة مع المنظمات و الهيئات الدولية :** هناك تأكيد على دور الاعتراف بالدروس و بالشهادات و على إنشاء و تطوير الآليات لتسهيل عملية التعاون ، حيث ينص هذا المعيار على التشجيع الصريح للتعاون الدولي في قطاع التعليم العالي و القائم على التضامن و الاعتراف و الدعم المتبادل ولا يمكن لأي مؤسسة تعليم عال أن تبقى معزولة إذا كانت تريد أن تلعب دور مهم في تنمية و تطوير مجتمعها.

● **جودة التعليم العالي** : الاعتراف بالخريج ذوي الجودة العالية ، و تكريس التنافسية من خلال جودة البرامج الدراسية ، وطرق التدريس ، والبحث و مستوى الباحثين ، والأساتذة ، والطلبة المنشآت... الخ. موازاة مع الجودة في الإنتاج و الخدمات.

● **تمويل التعليم العالي** : يعتبر هذا النظام أن تمويل التعليم العالي من أهم الاستثمارات التي يجب على الدول التخطيط لها ، إذ يجب على الدول حكومة و شعبا أن تساهم في تدعيم التعليم العالي وهذا بالنظر إلى دوره الفعال في تعزيز التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للمجتمعات. و لتدعيم هذا القطاع يجب مشاركة القطاع العام و الخاص، و هذا ما دعا إليه المؤتمر العالمي حول التعليم العالي ، و بالضبط في المادة 14 التي نصت على :

- فرض الرسوم الكاملة أو البعض منها على الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي.

- تسويق المعارف و الخدمات و الاستشارات إلى الزبائن الذين يرغبون فيها ، سواء كانوا طلبة أو صناعيين أو مؤسسات المجتمع المختلفة .

- تمويل التعليم العالي من خلال تحرير العلاقة مع المؤسسات الصناعية.

● **خصوصة التعليم العالي:**

جاء هذا النظام عندما فشلت الحكومات في توفير متطلبات نوعية جيدة من التعليم:

● ظهور المدارس و الجامعات الخاصة و انتشارها بسرعة كبيرة .

● تحميل الطلاب التكلفة الكاملة للتعليم أو جزء منها لضمان جديتهم .

● تمكين الطالب من قروض، لسد تكلفة دراسته ثم تسديدها بعد تخرجه ، مع فائدة محددة.

● **التوجه نحو تنويع ملامح التكوين** : و اعتماد تكوين متفتح على كل شيء ، يهدف إلى تعلم النقد و التحليل الذكي ، و التعرف على قواعد الحياة الاجتماعية ، ثم التوجه نحو المعارف المعاصرة والتخصصات الدقيقة في إطار اقتصاد المعرفة.

● **التكوين مدى الحياة** : و جاء هذا النمط من التعليم كاستجابة من طرف المؤسسات التعليمية للتغيرات المتسارعة التي طرأت على سوق المهن ، حيث تغيرت أنماط العمل و الاتصال بصورة كبيرة ووجب على الأفراد أن يطوروا من قدراتهم للتكيف مع متطلبات

التغيير المستمر. حيث أصبح ضرورة لمساعدة الأفراد على التكيف مع تحديات الحياة المهنية المرتبطة بالتطور التكنولوجي المستمرة في المناخ الاقتصادي و الاجتماعي، كما يمكن من تنمية مهارات و معارف الأفراد طوال حياتهم ، كما نجد من بين أهداف التكوين مدى الحياة ما يلي:

- تحديث المعلومات و تطويرها في حقل العمل بصورة مستمرة و هذا لمواكبة آخر التطورات التكنولوجية في مجال تخصص كل عامل.

- تأهيل العاملين في عالم الشغل لتخصصات جديدة وفق متطلبات خطط التنمية.

- إيجاد تواصل و ترابط بين مؤسسات التعليم العالي و عالم الشغل و هذا من أجل ضمان

تفاعل مستمر بينهما للوصول إلى أفضل الطرق في متطلبات و شروط العمل.

(رشدي طعيمة و سليمان البندري ، ص 364) .

• **تطبيق التمهين في التعليم العالي :** و يقصد بالتمهين في التعليم العالي " نوع من تكوين

الطلبة متعدد التخصصات لكي يتكيفوا مع سوق العمل". و بعبارة أخرى هو ذلك التكوين الذي يتم حسب احتياجات المهنة أو سوق العمل عموما ، حيث يهدف إلى الحصول على تكوين جيد يمكن الطلبة من الحصول على منصب عمل في ظل اقتصاد مبني على المعرفة.

و قد فرضت التغييرات العالمية العديدة هذا التوجه ، و نجد من أهمها ما يلي :

- الدراسات العليا هي الوسيلة للوصول إلى وظائف جيدة.

- توجه حركة إصلاح التعليم العالي نحو سوق العمل و الاحتياجات الاقتصادية ، حيث يتطلب هذا النمط الاقتصادي استخدام الكفاءات المتخرجة من التعليم العالي في إطار ما يعرف باقتصاد المعرفة و مجتمع التعلم.

- تدخل القطاع الخاص في التعليم العالي، ليشغل أعداد معتبرة من خريجي التعليم العالي ، و بالتالي يحدد التخصصات التي يحتاجها.

و أمام هذا الوضع فإن مؤسسات التعليم العالي وجدت نفسها مجبرة على مسايرة و بيع ما يتطلبه السوق من برامج. أما الوجه الثاني لتدخل الخواص في التعليم العالي هو إنشاء جامعات خاصة بهم حيث تكون أيدي عاملة مؤهلة تأهيلا عاليا لصالح هذه المؤسسات و

الشركات في إطار ما يعرف بالاستثمار البشري و الفكري. و من بين مؤشرات تطور حركة التمهين في التعليم العالي نجد تطور مضامين و محتويات برامج التعليم ، و تطور الشعب و التخصص و ظهور شعب أخرى جديدة، وتوجيه مضامين التكوين نحو غايات مهنية ، هذا الذي أدى إلى ظهور تخصصات ذات طابع مهني محض.

(Françoise Massit-Folléa et F Epinette 1992 p 49)

• **التوجه نحو إعادة النظر في بنى التعليم العالي :** البحث عن كيانات جديدة تتلاءم مع الأغراض الجديدة للتعليم العالي ، و من أجل تحقيق هذا الهدف يستلزم إعادة النظر إلى مسؤوليات هيئة التدريس و إدارة مؤسسات التعليم العالي و تسييرها ، و في الهياكل البنائية للجامعات و كثيرا من المسائل الأخرى. كتغيير في محتوى مناهج الدراسة ، حيث يجب أن تكون مقسمة الجانب النظري الأكاديمي و آخر التطبيقي ، كما يجب أن تكون هناك علاقة بين محتويات البرامج و الاحتياجات الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع ، من أجل تدعيم و تسهيل حركة التمهين في التعليم العالي ، و إزالة الفواصل و الحواجز بين التخصصات المختلفة بسبب التغير السريع الذي يشهده العالم من حيث المعارف و التكنولوجيات و تغيير طرق التدريس ، بحيث تكون أكثر ملاءمة للتطورات و التكنولوجيات المتسارعة و لتحقيق هذا الاتجاه و جب تحقيق مرونة في بنى التعليم العالي (عبد الله عبد الدايم ، 2000 ص 201).

• **تطوير البحث العلمي في التعليم العالي :** لمعدل النشاطات في الأبحاث و كثافتها علاقة ايجابية بمعدل التنمية ، و الواقع أن الأبحاث لم تعد اليوم موزعا للنقاش ، بل أصبحت عنصرا هاما لمرحلة التنمية و ما بعدها ، و بعبارة أخرى أصبح البحث العلمي يتجه نحو حل المشكلات الكبيرة الناجمة عن مرحلة التنمية، وهي مشكلات اجتماعية اقتصادية... الخ، تظهر نتيجة تزايد في معدلات النمو و التطور في هذه المجالات. كما أصبح البحث العلمي اليوم أهم السلع و الخدمات التي تنتجها و تبيعها مؤسسات البحث العلمي و مختلف مراكز البحثية الأخرى (صلاح عباس ، 2004 ، ص 213).

في هذه المرحلة ارتأى الباحث إعطاء تقديم للإصلاح الأخير في الجامعة الجزائرية باستقدام ما يسمى نظام ل م د ، من خلال عرض بذور هذا النظام في العالم ، كي تكون

للبحثين صورة واضحة عن أسباب و دوافع الدول الأوربية لخلق هذا النموذج التكويني في جامعاتهم ، أما مرحلة الإصلاح في الجزائر و اعتماد هذا النظام و لما لها من أهمية في هذا البحث فقد فظل الباحث أن تكون عنصرا قائما بذاته ، حيث أن هذا النظام قد غير كل المفاهيم السابقة المتعلقة بالجامعة الجزائرية ، حيث يؤثر في مضمون و شكل و عناصر الجامعة الجزائرية .

13. نظام LMD و الإصلاح في الجامعة الجزائرية:

1.13. الدوافع :

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

إن مجمل الإختلالات و الضغوطات التي تواجهها الجامعة الجزائرية أصبحت تفرض ضرورة إيجاد حل و محاولة إخراج هذه الأخيرة من الوضعية التي تمر بها و هذا بالرجوع إلى المقاييس العالمية في تنظيم مؤسسات التعليم العالي و كذلك وفق إستراتيجية سليمة تسعى إلى تطوير الجامعة الجزائرية. حيث لزم على الجامعة الجزائرية اليوم بذل جهد ضروري للتكيف مع التغيرات العديدة و العميقة التي طرأت على محيطها و رفع تحديات جديدة نذكر منها ديمقراطية التعليم على الصعيد السياسي و العولمة على الصعيد الاقتصادي و بروز مجتمع المعرفة على صعيد المعارف و المهارات. و لا يتم ذلك إلا بتوفير الإمكانيات البيداغوجية و العلمية و البشرية و المادية و الهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة إلى تطلعات المجتمع و في نفس الوقت ملائمة نظام التعليم العالي وفق المعايير و الأنظمة العالمية.

هذا ما أبرزه التقرير النهائي للجنة الوطنية لإصلاح التعليم العالي حيث تم تحديد نقائص نظام التعليم العالي وكذا وضع مجموع من التوصيات التي ينبغي أخذها في الحسبان لتمكين الجامعة من أن تؤدي الدور الذي ينبغي أن تكون عليه في عملية التنمية التي تخوضها بلادنا و أن تكيف نظامها التعليمي و التكويني مع متطلباته.

و قد صادق مجلس الوزراء المنعقد يوم 30 أبريل 2002 على مخطط لوضع توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي موضع التنفيذ ،و بناء على هذا تبنت وزارة

التعليم العالي و البحث العلمي إستراتيجية لتطوير هذا القطاع في السنوات العشر القادمة و تمثلت في اقتراح هيكلية جديدة للتعليم العالي ، و قد اعتمدت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر على هذه الهيكلية اعتقادا منها بأنه هو الحل في إخراج الجامعة الجزائرية من الصعوبات التي تواجهها و هذا لأنه يحتوي على توجهات و أبعاد و أهداف ما يجعلها ترفع التحدي و أن تكون كمثيلاتها من جامعات العالم ، حيث عرض مشروع الإصلاح هذا طوال السنة 2003/2004 ليكون موضوع تفكير معمق ساهمت فيه عدة أفواج عمل مكونة من خبراء و جامعيين ، حيث أفضت أعمال هذه الأفواج إلى تبني نموذج تكوين يرتكز على ثلاثة أطوار هي:

- بكالوريا + 03 سنوات = الليسانس.

- بكالوريا + 05 سنوات = الماستر.

- بكالوريا + 08 سنوات = الدكتوراه.

كما تقدمت في ديسمبر 2003 عدة مؤسسات للتعليم العالي باقتراحات لفتح التكوين في مجال ل.م.د و بعد دراسة الملفات سمحت لعشرة مؤسسات نموذجية بالبدا في تطبيق (ل.م.د) ابتداء من 21 سبتمبر 2004 ، الشهادة الأولى أي ليسانس حددت بالمرسوم رقم 37104 المؤرخ في نوفمبر 2004 المتضمن إنشاء شهادة ليسانس "نظام جديد" ، و خلال السنة الجامعية 2004/2005 منحت لجنة التأهيل 19 اعتمادا جديدا والذي يسمح لـ 29 مؤسسة بتطبيق نظام ل.م.د ابتداء من سبتمبر 2005، حيث يحتوي التكوين المقدم على عدد معين من التخصصات كلها موافقة للتصريحات الرسمية والعالمية فيما يخص هذا النظام.

إن هذا الإصلاح ليس غاية في حد ذاته، بل هو استجابة لما ينتظره المجتمع و يطمح إليه و عليه ، فمن شأنه أن يدعم طابع المرفق العام لمؤسسة الجامعة ، و يحفظ ديمقراطية التعليم العالي و يسمح للجامعة الجزائرية بضمان تكوين نوعي يستجيب للمقاييس الدولية و يسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي ، و يؤسس على التكوين المتواصل (تكوين مدى الحياة) لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيف مع التطورات المستمرة للحرف و تطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي.

تلك هي أهم مرامي مشروع الإصلاح الذي يضع الطالب في قلب اهتمامه ، إذ أن هدفه الأسمى هو رفع حظوظ نجاح هذا الأخير إلى أعلى مستوياتها ، في التخصص الذي يكون قد اختاره و هو على بيينة من قدراته الفردية و إمكاناته و تمكينه من التفتح الكامل لشخصيته. و لقد اتخذت لهذا الغرض إجراءات تنظيمية و هيكلية و بيداغوجية ، كذلك تم توسيع رقعة التشاور حول هذا الملف إلى كل الأطراف المعنية كما تم إنشاء خلايا مكلفة بمتابعة الإصلاح و فرق بيداغوجية و هذا من أجل أن تتخذ التدابير اللازمة و المتعلقة بعرض ملامح التكوين الجديدة ، إذن يرمي هذا الإصلاح ، علاوة على تأكيد طابع المرفق العمومي للتعليم العالي الذي يقدم خدمة عمومية و على تكريس ديمقراطية الالتحاق بالجامعة ، إلى التكفل بالمتطلبات الجديدة الآتية :

- ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المشروع على التعليم العالي.
- تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيواقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة و عالم الشغل.
- تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن.
- تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم العالمية ، لاسيما منها تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية و آدابه.
- التفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم و التكنولوجيا.
- تشجيع التبادل و التعاون الدوليين و تنويعهما.
- إرساء أسس الحكامة الراشدة المبنية على المشاركة و التشاور.
- التفتح و التنافسية ، حيث تستقطب الأنظمة أفضل الكفاءات.
- إنشاء فضاءات جامعية إقليمية و دولية (فضاء مغاربي ، أورو- متوسطي...) تسهل حركية الطلبة و الأساتذة و الباحثين من مختلف الأقطار و من ثم تشجع التبادلات العلمية و التكنولوجية و الثقافية على مستوى التعليم و البحث ، حيث يتوقع من انخراط الجامعة الجزائرية في هذه الفضاءات ، أن ترسي مصداقيتها على الصعيد الدولي ، وأن تحقق أفضل استفادة من هذه التبادلات ، و هذا هو الغرض من اختيار هذا النظام ، فهو يستجيب لأهداف الإصلاح ، و يحقق تناغم النظام الوطني للتعليم العالي مع أنظمة التعليم العالي في العالم (mesrs 2004).

و قد كان البدء في عملية الإصلاح ابتداءً من الدخول الجامعي 2005/2004.

2.13. تقديم لنظام LMD:

يتكفل نظام التكوين هذا بالبعد المزدوج من خلال إدخال ممارسات بيداغوجية جديدة ومقاربات إبتكارية في بناء برامج للتعليم والتكوين ، مستوحاة مباشرة من احتياجات المجتمع ، وكذا من خلال تطوير قدرات البحث وتطبيقاته.

يقضي هذا النظام كذلك إعادة تحديد المهام الموكلة للجامعة في علاقتها مع القطاع الاجتماعي والاقتصادي ، وكذا إعادة ضبط أشكال مشاركتها في حل المشاكل المرتبطة بالنمو الاقتصادي والتطور الاجتماعي .إنه نظام يدعم ويرافق كل سياسة ترمي إلى ترقية الابتكار وتوسيع قدرات امتلاك التكنولوجيا في إطار شراكة ديناميكية تجمع بين الجامعات ومخابر البحث والمؤسسات العمومية والخاصة وحتى الهيآت المالية والمستثمرين المحتملين.

يرتكز هذا الإصلاح على مقاربة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية «الطلبة - الأساتذة -الإدارة» ضمن مسعى يضع الطالب في قلب جهاز التكوين ، ويجعل من هيئة التدريس العنصر المحرك الذي تقع عليه عملية تعريف برامج التكوين والبحث وتصميمها وتجسيدها تحت مسؤولية وإشراف المؤسسة الجامعية التي خولتها أحكام هذا الإصلاح صلاحيات جديدة ومنحها صفة صاحب المشروع في صوغ سياستها التطويرية .

3.13. التوجهات الحالية لنظام التعليم العالي و الجامعة الجزائرية:

الجامعة الجزائرية اليوم مدعوة إلى التكيف مع الاقتصاد السوق و مع التحولات المختلفة و التغيرات التي تجري في المجتمع ، هذه الأخيرة التي مست مختلف المستويات الاقتصادية و السياسية... ، إضافة إلى ذلك فهي اليوم مجبرة على التكيف مع المتطلبات الجديدة للتقدم السريع للمعارف العلمية و التكنولوجيا الحاصلة على المستوى الدولي. لذلك يتوجب على الجامعة الجزائرية أن تقوم بمراجعة جوهرية لنظام التكوين ، و إعادة النظر في الأهداف

و العمل المؤسساتي ككل. و فيما يلي أهم التوجهات التي تبنتها الجامعة الجزائرية وفق النظام بصفته أحد الإصلاحات التي تبنتها الجامعة الجزائرية:

1.3.13. التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية لاقتصاد السوق على التعليم العالي:

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

*** النجاعة و النوعية:** إن تطبيق هذا النظام في الجزائر يهدف إلى اعتماد الجامعة الجزائرية في بناؤها على سياق اقتصاد السوق مع التركيز على الاحتياجات الاجتماعية و الاقتصادية للبلاد ، و كذا التركيز على التوجهات العالمية للتعليم العالي في سياق العولمة و المقاييس الدولية ، حيث أصبحت اليوم النوعية في التكوين من بين أهم الأهداف التي تسعى الجامعة الجزائرية لتحقيقها وهذا من خلال إعادة النظر في نمط التكوين الجامعي بصفة عامة والذي يتكون من:

البرامج التكويني : إذ يجب أن تستجيب هذه الأخيرة و بفعالية لعدد من المقاييس منها:

- محاولة تلبية الحاجيات المختلفة و ذات أولوية للمجتمع.
- محاولة إكساب الطلبة للكفاءات اللازمة قصد دمجها في سوق العمل.
- مسايرة التطورات و التغييرات الحاصلة في مختلف المجالات سواء على المستوى الوطني أو الدولي.

إعادة تنظيم الهيكلة و المسارات الدراسية في الجامعة : حيث شرعت الجامعة الجزائرية خاصة بعد تطبيقه ، إلى إعادة تنظيم شامل و عميق للهيكلة و المسارات الدراسية في التعليم العالي و هذا بغية تلبية المتطلبات المتنوعة لطلبتها إذ من أهم المميزات الرئيسية لهذا النظام هو هيكلة البرامج على شكل وحدات تعليمية (أساسية ، استكشافية ، أفقية) عوضا عن نمط المقاييس التي كانت تتبع في النظام الكلاسيكي.

تقسيم المسارات الدراسية إلى مهني و أكاديمي :هذا من شأنه أن يلبي رغبة الطلبة خاصة منهم الذين لديهم توجهات مهنية في نفس الوقت يخدم مؤسسات المجتمع المختلفة و هذا من خلال تكوين الطلبة و إكسابهم مهارات و كفاءات تخدم تلك المؤسسات.

الاعتماد على نظام التقييم و الانتقال مرن :يتميز بالمرونة أكثر من النظام الكلاسيكي هذا ما يمنح فرص اكبر لنجاح الطالب.

الاعتماد على الوسائل الديدانكتيكية الحديثة و الحث على استعمالها في العملية التكوينية، من أجل تحقيق النجاعة في التكوين داخله و جب :

* **تتجير و تسليع التعليم العالي :** تجري الجزائر مفاوضات متقدمة من أجل الانضمام إلى المنظمة العالمية للتجارة (OMC) و قبل التوقيع الرسمي على اتفاق الانضمام ، تفرض هذه المنظمة إصلاحات لآبد أن تجريها الدولة ، و ما يهمننا في هذا البحث هو الجوانب التي أقرتها المنظمة "كنتتجير و تسليع الخدمات" و منها الخدمات التربوية بشكل عام ، و عليه و ضمن هذا الاتجاه الدولي فقد سعت الجزائر في هذا الإطار التوجه إلى إيجاد صيغ جديدة للتعليم ذو الطابع الخاص و هذا من خلال مساهمة الطلبة في تكلفة دراستهم عن طريق دفع تكاليف سواء جزئية أو كلية للدراسة. ويمكن لخصوصة التعليم العالي من أن تساهم و تنوع من مصادر تمويل التعليم العالي. كذلك سعت الجامعة الجزائرية في هذا التوجه إلى خصوصة البحث العلمي و هذا من خلال ربط علاقات و خلق تعاون بين مخابر البحث الجامعية و بعض مؤسسات المجتمع حيث تهدف إلى رفع نسب الجودة و نجاعة التكوين و بالتالي محاولة تكوين النخبة ، و تكوين الطلبة حسب الطلب أي حسب ما تحتاجه مؤسسات المجتمع هذا الذي من شأنه أن يساهم في انفتاح الجامعة على محيطها ، حيث يتم هذا في معاهد و مدارس متخصصة مثل "المعهد العالي للتسيير و التخطيط " و "المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات المهندس" أين يقوم المتعلمون بدفع تكاليف الدراسة ، حيث تعتبر هذه الأنماط التعليمية شكل من أشكال خصوصة التعليم العالي.

* تمويل التعليم العالي: إن التوجهات الحالية للجامعة الجزائرية في هذا المجال تسير أو مازالت تسير في بداياتها حيث يتطلب الأمر أولا الاستعمال العقلاني لموارد القطاع ثم تنويع مصادر التمويل و هذا عن طريق:

- مراجعة البنية العامة للتعليم العالي التي من شأنها أن تساهم في الاقتصاد.

- تعديل مسار التكوين و توزيع التوقيت البيداغوجي.

- التحديد الأحسن للمقاييس المساعدة للطالب.

معيقات تمويل التعليم العالي في الجزائر : لكن رغم المجهودات المبذولة من طرف الدولة إلا أن الإمكانيات المالية للبلاد لم تغطي الطلبات الاجتماعية المتزايدة للتكوين العالي إذ من بين المشاكل التي تساهم في صعوبة التمويل نذكر ما يلي:

- منافسة الحاجيات الأخرى للدولة كالتربية الأساسية ، البنى التحتية العمومية ، الصحة مكافحة الفقر...الخ.

- نقص في انفتاح الجامعة على المحيط الاقتصادي الوطني و الدولي و الذي هدفه تنويع مصادر التمويل.

- مجانية التعليم الجامعي في غياب سياسة تركز على مساهمة الطلبة في دفع تكاليف التعليم.

- مشكلة التحجيم: الذي يعتبر حسب العديد من المصادر كأحد اكبر المشاكل التي تساهم في صعوبة تمويل التعليم العالي لا على الصعيد الوطني فقط ، بل على الصعيد الدولي أيضا.

* **التعاون و الشراكات مع المنظمات العلمية العالمية و الجامعية:** تجسد هذا التعاون من خلال مرافقة و مصاحبة دول الأوروبية في الإصلاحات التي يقوم بها القائمون على إصلاح التعليم العالي في الجزائر ، كما مكن هذا التعاون الفرانكو-جزائري من إعادة تصميم و تنظيم هيكلية الدراسة بالمؤسسات الجامعية الجزائرية (تطبيق نظام LMD) ، و تهيئة البرامج من خلال إضفاء الطابع التمهيني على المسارات الدراسية و خلق شعب تكوينية جديدة ذات علاقة وطيدة بالمناخ الاجتماعي – الاقتصادي.

إضافة إلى ذلك و في مجال البحث العلمي فقد تم عقد اتفاقيات للتعاون مثل مركز الدراسات و البحث في الإعلام العلمي و التكنولوجي ، الوكالة الجامعية الفرانكفونية... الخ.

2.3.13. التوجه نحو تنويع ملامح التكوين:

قبل الحديث عن هذا التوجه هناك توجهها آخر لابد من التطرق إليه و هو الرغبة في رفع نسبة التعليم العالي بين أفراد المجتمع الجزائري ، في إطار التعليم العالي للجميع ، حيث تطمح الوزارة الوصية على القطاع إلى بلوغ مليون و النصف المليون طالب في حدود عام 2010، لتحقيق تنويع ملامح التكوين تم اعتماد نظام الهيكلية الجديدة للتعليم العالي نظام (ليسانس ، ماستر ،دكتوراه) وفق المنشور الوزاري رقم 08 المؤرخ في 11 ماي 2004 م و يتضمن هيكلية التعليم العالي ثلاثة أطوار تعليمية هي :

- الطور الأول : مدته 03 سنوات بعد البكالوريا و يتوج بشهادة الليسانس ، و يسمح هذا الطور القصير للخريج بالاندماج المهني ، أو متابعة التكوين أي الانتقال إلى طور الماستر .
- الطور الثاني : مدته خمس سنوات يتوج بشهادة الماستر، و يسمح هذا التكوين بمتابعة التكوين الأساسي أي متابعة التكوين إلى الدكتوراه أو التوجه نحو النشاط المهني.
- الطور الثالث : مدته ثماني سنوات بعد شهادة البكالوريا يتوج بشهادة الدكتوراه. و يهدف إلى تعميق المعارف في الاختصاص ، و تكوين عن طريق البحث.

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

تلك هي أهم مرامي هذا النظام الذي من شأنه إرساء قواعد ترقية "بيداغوجيا النجاح" وتقليص الإخفاق الجامعي و التسرب و ستمكن تبعا لذلك من رفع مستوى الأداء لمنظومة التعليم العالي. كذلك من أجل تحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على نظام التكوين عن بعد و

التعليم مدى الحياة و الجامعة الافتراضية ، إذ يعد هذا النوع من التكوينات عنصرا حيويا في الجامعة الجزائرية من أجل توفير الشروط الملائمة لحل و لو جزئيا الأزمة الحادة التي تمر بها الجامعة منذ سنوات.

و يمكن أن تساهم التطورات التكنولوجية الجديدة في تحسين نوعية التكوين بجعل الكفاءات الجامعية أكثر مردودية لاسيما في الميادين التي تعرف فيها عجزا خطيرا وكذلك جعل ديمقراطية الالتحاق بالجامعة كبيرة . و أيضا بالاستعمال الأفضل لمصادر التوثيق والأعمال العلمية و الوطنية و الدولية ، و لهذا الغرض أنشأت اللجنة الوطنية للتعليم الافتراضي وفقا للقرار وزاري رقم 77 المؤرخ في 01 جويلية 2004.

كذلك التوجه نحو التمهين في التكوين و هذا من خلال القضاء على التخصصات الأكاديمية البحتة و الموروثة ، التي لا تستجيب للأهداف النموذجية للتنمية الاقتصادية المعلن عنها. الذي يبرز من خلال إنشاء و استحداث شهادات مهنية خاصة مثل عرض (ليسانس مهني ، ماستر مهني) كما يظهر كذلك في التوجه نحو أنواع التكوين التي تضمن و تتكيف مع سوق العمل و المهن المتغيرة باستمرار ، إضافة إلى محاولة تكييف البرامج التكوينية مع حركة التمهين السائدة في مختلف الأنظمة التعليمية العالمية.

3.3.13. التوجه نحو تغيير البنى الكبرى للتعليم العالي:

تتمثل هذه الخطوة في عملية توحيد مسارات التكوين من خلال تنظيم هرم الشهادات ونظام أكثر فأكثر انتقائي. كذلك لقد مس هذا التوجه أيضا البنى العامة للتعليم العالي ، حيث يسود الآن انتقاد آخر بضرورة إنشاء مدارس كبرى و تحديث الموجودة منها ، و وضعها تحت الوصاية المزدوجة (التعليم العالي و القطاع المعني المباشر بالاختصاص). كما تخص هذه المدارس بالتكفل بأفضل الطاقات على المستوى المحلي ، خاصة النجباء في شهادة البكالوريا. حيث يبقى هدف التعليم الجامعي الأكاديمي بصفة عامة هو التحكم في التخصص (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، مديريةية التعليم و التكوين، 2001 ص 12) .

4.3.13. التوجه نحو البحث العلمي : تعهد مسؤولية البحث العلمي إلى الجامعات و هذا بسببين رئيسيين ،الأول أن الجامعة لديها الموارد البشرية و الفكرية القادرة على القيام

بنشاطات الأبحاث العلمية أكثر من غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى أن الجامعة تعد المؤسسة الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة منضبطة ، و التي يمكنها أن تقدم خدمات استشارية تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة ، و هذا السبب الثاني الذي دفع بإعادة هيكله الجامعة بهذا الشكل لأنه كان يتوقع منها تحقيق خدمات بحثية كبيرة و مهمة جدا لتطوير الصناعة و الخدمات ... و كل قطاعات المجتمع.

4.13. أهداف نظام ل م د حسب الجامعة الجزائرية:

للتخفيف من حدة الأزمة و محاولة حل بعض مشاكل الجامعة الجزائرية قامت الوزارة الوصية و التي نقصد بها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بتطبيق مجموعة من الإصلاحات منها النظام و الذي يسعى إلى تحقيق ما يلي:

1. السعي إلى تحقيق الجودة و النوعية في التكوين : من خلال التجديد في محتويات البرامج التكوينية وفق التطورات و التجديد التكنولوجي ، كذلك تقوية و تعزيز استعمال التكنولوجيات و وسائل الإعلام و الاتصال أيضا من خلال التجديد البيداغوجي في مناهج التعليم مثل:

- تقليص من مدة التكوين.
- تغيير الشهادات الممنوحة.
- ظهور فروع و تخصصات جديدة.
- الاعتماد على مبدأ الأرصادة ... الخ.

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

2. ترقية الحركة التمهين في التكوين : و هذا بفتح قنوات الاتصال بين الجامعة و المحيط ، إذ تحاول الجامعة الجزائرية جاهدة تحقيق متطلبات المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية و هذا من خلال توفير يد عاملة مدربة و مؤهلة ، و بالتالي تحقيق الكفاءة المهنية و هذا عن طريق جعل محتوى البرامج التكوينية ناتجة من احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة ، أي كما جاء في اقتراحات CNRSE 2001 أن التكوين يجب أن يأخذ أحد مراجعه أو بالأحرى من أهم المراجع الأساسية التي تؤخذ في الحسبان هي طلب السوق و عليه ينبغي أن يحدد

محتوى البرامج و المراجع انطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستعملين و الأطارات المهنية. و للتأكد من أن الكفاءات و برامج التكوين مطابقة و ذات نوعية ينبغي إشراك من هم على دراية بالواقع اليومي للحياة المهنية و كذلك عن طريق خلق فرص العمل للخريج الجامعي.

3. كذلك يهدف أيضا في الجامعة الجزائرية إلى إضفاء الصبغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر ، و هذا من خلال تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية و الجامعات الأجنبية ، و إنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين و كذلك من خلال الاعتراف المتبادل بين الشهادات المقدمة.

4. يسعى في الجامعة الجزائرية إلى تسهيل الحركة الطلابية بين مختلف الجامعات الوطنية و الدولية .

5. كما يهدف إلى ترقية القيم العالمية و التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التسامح ، و احترام الآخر ، السلام... الخ. (mesrs.dz 15/01/2009).

ممكن تحديد أهداف أخرى لتطبيق لنظام التكوين الجديد في الجامعة الجزائرية فيما يلي:

- رفع حظوظ نجاح الطالب إلى أعلى مستوى .
- تمكين الطالب من اختيار شعبة ما وهو على بينة من قدراته الفردية وإمكانياته
- المرافقة البيداغوجية المستمرة للطالب.
- محافظة الطالب على المكتسبات المحصلة مع إمكان الاستفادة منها عند التحويل.
- تنوع المسارات الجامعية و المعابر.
- تقليص الإخفاق و التسرب الجامعي.
- توفير تكوين يستجيب و متطلبات الاقتصاد الوطني.
- تمكن الطالب الجزائري من دراسة برامج عالمية.
- اندماج المتخرج الجامعي بكل سهولة في الشبكة العالمية للعمل أو التكوين.

5.13. الإجراءات المرافقة لتطبيق النظام :

حتى ينجح نظام ل م د كإصلاح لمنظومة التعليم العالي ،قررت الدولة مساندة من خلال مجموعة من الإجراءات الداعمة لنجاحه ، حيث نسجل :

* تمويل الإصلاحات:

تطلب إصلاح النظام الجامعي إمكانات هامة من حيث الموارد البشرية والهيكل القاعدية الجامعية والمصاريف العادية والمتكررة المخصصة للتسيير ،لذلك فقد قدرت هذه الاحتياجات في مجلس الحكومة من 2004 حتى 2008 في مجال قدرات الاستقبال بـ 209000 مقعدا بيداغوجي و 221000 سرير لرخصة برنامج خماسي مقدارها 120 مليار من الدينارات ،و في مجال ميزانية التسيير قدرت الاحتياجات الكلية بـ 521 مليار من الدينارات. في 2004 طلبت الجامعة غلاف مالي قدره 60 مليون دينار جزائري مع العمل على تدعيم الأعمال التطبيقية في التخصصات الجديدة.

* ما تعلق بالموارد البشرية:

استلزم تطبيق الإصلاحات الجديدة احتياجات أخرى في مجال التأطير وتقوية الموارد البشرية عن طريق:

- تشبع الأساتذة والمسيرين المكلفين بالبيداغوجية لمحتويات الإصلاحات وهذا من خلال عقد دورات ، ملتقيات ، تربصات تحسيسية.
- تشجيع التكوين " على مدى الحياة "وفي أحسن الظروف للأساتذة والباحثين.
- وضع مخطط تكوين المكونين الذي يشمل إعادة تنشيط البحث.
- تعبئة الإمكانات الضرورية عن طريق مساهمة الباحثين المقيمين بالخارج بإدخال إجراءات تحضيرية وتخفيف الإجراءات.
- ترقية وتطوير طرق التعليم العصرية وذلك باستعمال تكنولوجيا الإعلام والإيصال.
- تقوية مشاركة إطارات القطاعات غير الأكاديمية لتنشيط التربصات والملتقيات والأعمال التطبيقية.

*** ما تعلق بالبيداغوجيا:**

- مراجعة أنظمة الدخول والتقييم والانتقال والتوجيه البيداغوجي.
- إعادة الاعتبار للتربصات في الأوساط المهنية وتنميتها.
- مراجعة الرزنامة الجامعية للتسيير الأنجع للوقت البيداغوجي.
- تثمين الأعمال التطبيقية وهذا بتوفير إمكانات مادية أكثر في مخابر التدرج والبحث.
- تطوير نماذج جديدة للتكوين التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة كالتعليم عن بعد و التعليم عبر شبكة الانترنت.

*** ما تعلق بتنظيم الهياكل المكلفة بالبيداغوجيا والبحث:**

- إستعمال عقلاني للمرافق القاعدية البيداغوجية (مدرجات -مخابر -مكتبات...الخ)
- وضع هياكل مكلفة باستقبال وتوجيه الطلبة (خلايا ل م د) وتنظيم ومتابعة التربصات وتقييم برامج التعليم.

*** ما تعلق بتسيير المؤسسات الجامعية:**

- إدخال أدوات وطرق تسيير عصرية.
- تحسين قدرات مسؤولي المؤسسات في ميدان التسيير.
- تحديد المسؤوليات والحقوق والواجبات لمختلف مكونات الأسرة الجامعية.
- تقوية روح التشاور والنقاش على كل المستويات.
- إنشاء وتنظيم الهيئات المكلفة بالمهام التقييمية والدراسية والفحص تضم جامعيين ومهنيين.
- استقلالية ومسؤولية الجامعة

*** ما تعلق بالتعاون الدولي:**

- إدراج التعاون الدولي ضمن الأهداف المسيطرة من طرف الجامعة الجزائرية خاصة في مجال التكوين وإعداد برامج جديدة وتنشيط البحث العلمي.
- العمل على إنشاء جامعات مختلطة تهدف إلى ترقية التعاون لجمع أقطاب الامتياز لكل بلد.
- إنشاء مراكز الدكتوراه التي تسمح بتحسين نوعية التكوين لما بعد التدرج.
- إنشاء مخابر دولية قائمة على الشراكة.

- استعمال فرص التعاون المتعدد الأطراف خاصة مع المجموعة الأوروبية.
- تطوير التعاون من ناحية التمويل قصد جلب الكفاءات الوطنية المقيمة بالخارج والتأطير الأجنبي ذا المستوى العالي.

(ملف إصلاح التعليم العالي ، ص 17)

*** ما يتعلق بتلاؤم المنظومة التربوية:**

- خلق تلاؤم بين البرامج.
- توضيح الشهادات وخاصة " البكالوريا " وعقلنة التوجيه.
- * ما تعلق بالتنظيم :** (قرار وزاري رقم 800 المؤرخ في 23 جانفي 2005)

- خلق تلاؤم بين البرامج.
- توضيح الشهادات وخاصة " البكالوريا " وعقلنة التوجيه.
- * ما تعلق بالإرشاد:**

هو شكل من المساعدة الشخصية المقدمة للطالب إما من أجل المرافقة أو لمواجهة المصاعب أو من أجل تقديم تكوين خاص وبهذا المعنى فالإرشاد هو فضاء حوار بين الأساتذة والطلبة تقدم فيه:

- إجابات مناسبة ومشخصة ومساعدات في جوانب مختلفة منها على الخصوص.
- الجانب الإعلامي والإداري : يأخذ شكل الاستقبال والتوجيه والوساطة.
- الجانب البيداغوجي : يأخذ شكل المرافقة في التعليم ومساعدته في بناء مساره التكويني.
- الجانب المنهجي : يأخذ شكل التوجيه في استعمال الأدوات البيداغوجية .
- الجانب النفسي : يأخذ شكل تحضير الطالب على متابعة مساره التكويني والاندماج في الحياة الجامعية وحل المشكلات.
- الجانب المهني : يأخذ شكل مساعدة الطالب على إعداد مشروعه المهني.
- ينظم الإشراف من قبل مؤسسة التعليم العالي لفائدة طلبة السنة الأولى من الطور الأول.
- وذلك بإنشاء خلية مكونة من أساتذة ومن طلبة الماستر والدكتوراه ليكونوا مرشدين مشتركين لكل مجموعة من طلبة الليسانس ، حيث يتوقف عدد الطلبة على عدد الأساتذة

المؤطرين لمسلك التكوين ،تكون مهمة الإشراف في إطار إلتزام فردي بين المشرف ومسؤول المؤسسة بحد أقصاه 9 أشهر في السنة ،وأربع (4) ساعات في الأسبوع.

- يقدم المشرف تقرير عن نشاطاته كل ثلاثة (3) أشهر ليخضع لتقييم فريق التكوين ورئيس القسم الذي يراعي فيه مدى رضا الطلبة ليترتب بعدها تجديد الإلتزام أو إلغائه.

تقوم لجنة الإشراف بتقييم العملية سنويا لترفعه إلى الوزير المكلف بالتعليم العالي ويجب أن يتضمن هذا التقرير على الخصوص تقييم الموارد المسخرة والنتائج المتحصل عليها وذلك لإرساء الممارسات البيداغوجية الحسنة وتدعيمها. (عبد الكريم حرز الله ، ص79)

6.13. هياكل القيادة في النظام :

نصبت الوزارة الوطنية لجانا للمتابعة في إطار تقييم التكوين في ل.م.د تتمثل في:

1. اللجنة الجهوية للتقييم Commission régionale d'évaluation :

يتم إنشاؤها على مستوى الندوة الجامعية وهي موزعة في الشرق ، الغرب ، ووسط البلاد تتكون من رئيس الندوة الجهوية للجامعات و خبراء ، دورها:

- معاينة عروض التكوين وتحديد مازيها على المستوى الجهوي لرفضها أو قبولها.

- قياس الوسائل الحقيقية المناسبة لاحتياجات التكوين.

- إشراك القطاع الاقتصادي و الإجتماعي في العروض المهنية.

2. اللجنة الوطنية للتأهيل: comission nationale d'habilitation :

تم إنشاؤها على المستوى الوطني من طرف الوزارة الوطنية تتكون من مدير التكوين في التدرج بالوزارة وممثلين جهويين و خبراء وممثلين عن كل وزارة وممثلي أرباب العمل ويتمثل دورها في دعم أعمال اللجان الجهوية ، وتقييم نجاعة عرض التكوين على المستوى الوطني برفضه أو تأجيله أو تأهيله.

خاتمة :

لقد كان نظام ل م د بالنسبة للمجتمعات الأوروبية ضرورة حتمية لمساندة الإتحاد الاقتصادي المجسد في هيئة الإتحاد الأوروبي ، و من خلال الامتيازات التي منحها هذا الإتحاد في مجابهة أخطار الهيمنة على الاقتصاد و المؤسسات الناجحة على العالم ، لذلك سعت هذه الدول إلى ترسي آليات الدعم الممثلة خاصة في نظام تكوين أوروبي يبدأ من خلال الجامعة و لن ينتهي إلا بتوحيد كل أنظمة التعليم و التكوين الموجودة لأنها هي التي تمد المؤسسات و المجتمع بالموارد البشري الذي لديه القدرة على إحداث التميز و التقدم بالنسبة للمؤسسات ، فالأصل أن نقول أن المجتمع الأوروبي كان بحاجة إلى نظام تكوين بهذه الخصوصيات و الأهداف ، هذا الأمر الذي ساعد في تحقيق هذا النظام لأغلب أهدافه رغم الاحترازاات التي تظهر هنا و هناك ، و هي عبارة عن مشاكل تواجهها الدول غالبا التي تملك اقتصادا ضعيفا و قدرات بسيطة.

أما بالنسبة للمجتمع الجزائري فالواضح أن المقومات لا تتناسب مع نظيره الأوروبي ، و لا تتشابه ثقافة العمل في المجتمع الجزائري مع نظيره الأوروبي ، و عليه لا أتوقع أن يحقق النظام المرامي و الأهداف التي جلب من أجلها إلا في ما يتعلق بالتوجه العالمي للتعليم العالي ، فمن خلال توحيد نظام التعليم العالي يمكن لطلبتنا و أساتذتنا دوما الاندماج بنظرائهم الأوروبيين و العالميين ، و يبقى هذا مجرد اعتقاد يستدعي من الباحث تبريره في ما يأتي من البحث.

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم وجيه محمود (1995): التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر .
2. إبراهيم ، عبد الرحمن ، على رشاد (1995): تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
3. أبو الهجاء شيرين (2007): إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، ط1 ، دار الكندي ،الأردن..
4. أبو حطب فؤاد ، صادق آمال (1990): علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
5. أبو مغلي سميح ، وآخرون(1997): قواعد التدريس في الجامعة (دليل عمل لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي) ، دار الفكر ، عمان ، الطبعة الأولى .
6. أحمد النجدي ، منى عبد الهادي ، علي راشد(2005): اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
7. أحمد طالب الإبراهيمي ، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية (1962-1972) ، ترجمة حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر.
8. أفنان نظيرة دروزة (2007): النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، ط1 ، الإصدار الثاني ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.
9. أم بو سعدي عبد الله خميس(2005): " تضمين مفاهيم المواطنة في مناهج العلوم " نشرة التطوير التربوي " ، العدد 24 ، وزارة التربية والتعليم ، مسقط .
10. أمام مختار حميدة ، أحمد النجدي ، صلاح الدين عرفة محمود ، علي محي الدين راشد ، حسن حسن القرش(2000) ، مهارات التدريس ، ب ط ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر.
11. باشوية الحسن عبد الله(2005): أنموذج رياضي لمقارنة وتحسين نوعية وفاعلية برامج التعليم العالي في الجامعات الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية: العدد 22 جويلية.
12. بافقيه شفاء عبد القادر(2000): تدريب الطالب على الدراسة الذاتية- مطلب أساس لتهيئته لسوق العمل "دراسة تحليلية لدور المنهاج والمدرس في التعليم الجامعي" ، مؤتمر جامعة عدن الثالث حول التعليم العالي ، الندوة الدولية حول الاتجاهات الحديثة في التعليم العالي ، عدنمن 11-15 نوفمبر 2000
13. بربارا ماتيرو ، ورث شليتي ، ترجمة: حسين عبد اللطيف بعارة و ماجد محمد الخطابية (2002) الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ، ط1 ، الإصدار الثاني ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.
14. البكري محمد عبد الله(2001): أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية و التعليمية ، جامعة الكويت ،المجلة التربوية ، العدد(60)
15. بنجر فوزي صالح (1993) : الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الكتاب العلمي ، الجزء الرابع ، جامعة أم القرى.
16. البيلاوي حسن حسين (2006): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأكاديمي ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
17. تركي رابح (1990) : أصول التربية و التعليم ، ط3 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ،

18. تشارلز فرانكل (1963): نظرات في التعليم الجامعي ، ترجمة محمد توفيق رمزي ، دار المعرفة الجامعية ، مصر .
19. جابر عبد الحميد جابر (2000) : مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية ، ط1 ، دار الفكر العربي ، مدينة نصر ، القاهرة .
20. جامع حسن ، الشاهين حصة ، لهادي فوزية (1984) : الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. المجلة التربوية ، السنة الأولى ، العدد الثاني .
21. الجسر سمير (2004): جودة التعليم العالي. ورقة عمل مقدمة لورشة عمل إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص ببيروت، المديرية العامة للتعليم العالي .
22. وزارة التعليم العالي ، الجمهورية العربية السورية (1971) : المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي ، دمشق ، 28-131 أغسطس 1971 .
23. الجهراي إيمان (2006): تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية/ جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية/ جامعة صنعاء ، الجمهورية اليمنية .
24. حامد عمار(2002): دراسات في التربية والثقافة: في آفاق التربية العربية من رياض الأطفال .
25. الحامد محمد معجب ، وآخرون (2002): التعليم في المملكة العربية السعودية ، رؤية الحاضر واستشراف المستقبل ، مكتبة الرشد ، الرياض ، الطبعة الأولى .
26. حجي حمد إسماعيل (2003) : التربية المستمرة و التعلم مدى الحياة ، التعليم غير النظامي وتعليم الكبار و اللأمية- أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية. القاهرة: دار الفكر العربي .
27. حسن حسين زيتون (2004) : مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة / مصر .
28. حسن عيد علي (1986): بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية. رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
29. حسن ، عبده علي محمد (2001): رؤية مستقبلية للمناهج الدراسية .مجلة العلوم التربوية و النفسية ، المجلد 2 العدد 4 .
30. حمزاوي ، رياض أمين (1989): تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
31. خالد الزواوي (2008) : البطالة في الوطن العربي: المشكلة والحل ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة .
32. خالد نور الدين (1992) : إدراك الطلبة أساليب ضعف الدافعية للدراسة ، حوليات جامعة الجزائر ، العدد 6 ، الجزء الأول .
33. الخثيلة هند ماجد (2000) : المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والانسانية ، المجلد الثاني عشر ، العدد الثاني .
34. خليفة عبد اللطيف ، شحاته عبد المنعم (1992) : تصور الطلاب لخصائص الأستاذ الجامعي الكفاء في العملية التربوية. بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
35. خواجي أبرار يحي ناصر (2009): مدى تحقق معايير الجودة في محتوى كتابي الأحياء للصف الثالث الثانوي في كل من الجمهورية اليمنية والمملكة العربية السعودية. دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء .

36. الخوالدة محمد محمود، مرعي، توفيق (1991): مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم المهنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السادس والعشرون.
37. الخياط عبد الكريم، نياب عبد الرحيم (1996): نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت "دراسة تقويمية". المجلة التربوية، العدد الثامن والثلاثون، المجلد العاشر.
38. دريح محمد (2010): مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة. جامعة محمد الخامس. الرباط.
39. دياب إسماعيل محمد (1990): العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي. سلسل قضايا تربوية(4). القاهرة: عالم الكتب.
40. رتشارد هال (ب س): المنظمات هياكلها، عملياتها ومخرجاتها، ترجمة سعيد بن حمد الهاجري.
41. رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري (2004): التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، ط 1، دار الفكر العربي، الأردن.
42. رقية عزاق (2008): رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، مطبعة علي بن ازيد، بسكرة، الجزائر، دط، نوفمبر.
43. رمزي فتحي هارون (2002): الإدارة الصفية، ب ط، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
44. الزاوي، خالد (2003): الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، ط 1، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
45. زعرب عبد الرحمن وآخرون (1989): نظرة أعضاء هيئة التدريس في الكفايات العلمية في الجامعات الفلسطينية لمدى اكتمال عناصر الخلفية العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس والنشاطات التي يقوم بها. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد التاسع.
46. زميلان أبوبكر عبد الرشيد (2009): تقييم جودة العملية التعليمية في جامعة عدن على مستوى البكالوريوس، (نموذج حالة كلية التربية / عدن). مقدمة الى المؤتمر الثالث للتعليم العالي صنعاء وزارة التربية والتعليم المنعقد في أكتوبر.
47. الزور صلاح (2010): مدى مواهبة خريجي مراكز التدريب المهني لاحتياجات سوق العمل في الضفة الغربية خلال الفترة 2004-2006 مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مجلد 24.
48. زوليخة طوطاوي (1993): الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية و علاقته برضا الأساتذة وأدائهم، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي (غ.م)، جامعة الجزائر.
49. الزيات فتحي مصطفى (1995): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
50. الزيات فتحي مصطفى (1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة، دار النشر للجامعات.
51. زيتون عايش محمود (1995): أساليب التدريس الجامعي. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع
52. سالم عبد الرحمن محمد (2006): تقييم الأداء الأكاديمي لكلية العلوم الإدارية من وجهة نظر الطلبة باستخدام معايير التقييم العالمية. مجلة الاقتصاد العدد الثاني، جامعة عدن
53. السامرائي مهدي صالح (1987): وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء من 18-20 أبريل 1987. جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.

54. سامي محمد ملحم (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
55. سرحان الدمرداش عبد المجيد (1977): المناهج المعاصرة، دار النهضة العربية، الكويت.
56. سعدون سلمان، نجم الحلبوسي، عبد الأمير عبود الشمسي، وهيب مجيد الكبيسي (2002): التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ب ط، منشورات ELGA فالتينا، مالطا.
57. سعيد التل و آخرون (1997): قواعد الدراسة في الجامعة، ط1، دار الفكر العربي للطباعة، دار النشر، عمان، الأردن.
58. سعيد ردمان محمد (2004): تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية" تصور مقترح"، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، جامعة صنعاء
59. سعيد محمود شاكر (1989): طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإيملائي. رسالة الخليج العربي، العدد (28).
60. السنبل عبد العزيز وآخرون (2004): نظام التعليم في المملكة العربية، دار الخريجي للنشر، الرياض.
61. السهلاوي عبد الله (1992): الأستاذ الجامعي الجيد صفاته وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب كلية التربية. دراسات تربوية، المجلد الثامن، العدد (47).
62. سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي (2008): تعديل السلوك في التدريس، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
63. الشامي إبراهيم عبد الله (1995): خصائص المعلم الناجح. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
64. الشريف حسن (1999): التعليم واستيعاب التكنولوجيا في عصر العولمة. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة: التحديات والفرص المنعقدة في جامعة البحرين، كلية التربية، الصخير في المدة 2-3 مارس.
65. الشعوان، عبد الرحمن محمد (2001): معايير اختيار المعلم المتعاون. رسالة الخليج العربي، العدد الثمانون، السنة الثالثة والعشرون.
66. الشيخ، عبد الله محمد، وعبد الموجود، محمد عزت و رمضان، كافية (1989): إعداد المعلم وتدريبه في الكويت. الكويت، مطابع كويت تايمز.
67. صلاح عباس (2006): العولمة وأثرها في البطالة والفقر التكنولوجي للعالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية.
68. صلاح عباس، (2004): العولمة وأثرها في البطالة والفقر التكنولوجي في العالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة، مصر.
69. طابع أنيس و آخرون (2000): واقع المناهج التعليمية والبحث العلمي في جامعة عدن، مؤتمر جامعة عدن الثالث حول التعليم العالي في عدن.
70. عبد الجواد، عبد الله السيد (1988): الوظائف الاقتصادية والاجتماعية للتربية و التخطيط لإنجاحها. مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعي.
71. عبد الغني عبور (دس): الإدارة الجامعية في الوطن العربي، تقديم جابر عبد الحميد، دار الفكر
72. عبد الكريم قريشي (1996): نظرة حول طبيعة التعليم العالي بالجزائر، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، العدد 13، باتنة، الجزائر.

73. عبد الله عبد الدايم (دس): التربية في البلاد العربية ، حاضرها و مشكلاتها و مستقبلها من 1950 إلى 2000 ، دار العلم للملايين ، ط4 ، لبنان.
74. عبد الله محمد بن عبد الرحمن (1991): سوسيولوجيا التعليم الجامعي ، دراسة علم الاجتماع التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، مصر.
75. العريني عبد الرحمن سليمان (1989): اتجاهات حديثة في تقنية التعليم ، رسالة الخليج العربي ، العدد الثامن والعشرون.
76. العسيلي رجاء زهير (2007): تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد(8) العدد24.
77. علي أحمد مذكور (1998): مناهج التربية ، أسسها وتطبيقاتها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،
78. عودة خليل(2010): كليات الآداب بين التقليدية والحداثة-blogs. Najah. Edu/staff/emp/article-13/file – تم استرجاعه بتاريخ 2014/6/7 .
79. الغريب رمزية (1996) : التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
80. غريبي واجب وغريبي ، غريب(2009): التخصصات الجامعية وسوق العمل.مجلة العلوم الإنسانية السنة السابعة ، العدد 43.
81. فاروق عبد هفيله(1997): أستاذ الجامعة الدور و الممارسات (بين الواقع والمأمول) ، دار زهراء الشرق. القاهرة.
82. فتح الله مندور عبد السلام(2007): تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر. مجلة رسالة الخليج ، السنة 28 ، العدد 104 .
83. فضيل دليو ، الهاشمي لوكيا ، ميلود سفاري (2006): المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ، معهد علم النفس و علوم التربية ، جامعة قسنطينة ، الجزائر.
84. القاضي صبحي عبد الحفيظ (1987): العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون. رسالة الخليج العربي ، العدد الثاني والعشرون ، السنة السابعة.
85. قنديل شريف(2004): "إعادة هيكلة الدراسات العليا بما يتوافق مع قضايا التنمية" ، ندوة هيكلة التخصصات فيا لجامعات ومؤسسات التعليم العالي لمواءمة مخرجاتها مع متطلبات التنمية في دول مجلس التعاون ، الاجتماع الرابع عشر للجنة رؤساء ومديري الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، جامعة الخليج العربي ، البحرين ، ديسمبر .
86. اللجنة العليا لسياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية(2006): لائحة تقويم الطالب ، الرياض .
87. ماتيرو باربرا ، وآخرون(2000) : الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ، ترجمة: حسين بعادة ، وماجد الخطيبية ، دار الشروق ، عمان ، الطبعة الأولى.
88. محمد الصالح مرمول (1980) : دور الجامعة الجزائرية في تغيير البنية الاجتماعية ، مجلة سيرتا ، العدد 03 ، جامعة قسنطينة ،
89. محمد منير مرسي (2002) : التعليم الجامعي المعاصر ، ط1 ، عالم الكتب ، مصر .
90. مريم سليم (2003) : علم نفس التعلم ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان.
91. معاد على حميد(2007): تقويم برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية ، جامعة الجديدة في ضوء معايير الجودة ، جامعة عين شمس ، المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد(3)

92. معارشة دليلة (2007): دور المتغيرات السيكيوبيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي ، رسالة ماجستير في علم النفس ، سطيف ، الجزائر .
93. مليحان معيض الثبتي (2004): الجامعات نشأتها ، مفهومها ، وظائفها ، دراسة وصفية تحليلية-المجلة التربوية ، المجلد 14 ، العدد 54 ، إعداد لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، جامعة القدس المفتوحة في رام الله.
94. المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي (1971): 321، بتصرف .
95. ناصر دادي عدون وعبد الرحمان العايب (2006): البطالة وإشكالية التشغيل ضمن برامج التعديل الهيكلي للإقتصاد: من خلال حالة الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون.
96. الناقه محمود كامل (1981): الأخطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية. كلية التربية ، مكة المكرمة.
97. نشوان جميل (2004): تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية ، 7.
98. نظام LMD في الجامعة الجزائرية ، مستخرج يوم 2010-06-18 من موقع الوزارة
99. نهاية التلباني ، وفيق الأغا ، خليل حجاج (2006): تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر - غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، المجلد 20 (3)
100. هاشم عواضة (2008) ، تطوير أداء المعلم كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف ، ط1 ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان.
101. الهذلي عبد الله محسن (1995): مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة التربوية ، العدد الخامس والثلاثين ، المجلد التاسع.
102. الهيئة العليا المشتركة (1990): برنامج الأمم المتحدة للتنمية ، اليونسكو ، اليونيسيف ، البنك الدولي. تأمين حاجات التعلم الأساسية رؤية للتسعينات وثيقة عن خلفيات المؤتمر العالمي حول التربية للجميع ، جومتين تايلاند.
103. وزارة التخطيط والتنمية (1999): التعليم العالي ومتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل في الجمهورية اليمنية. ندوة المجلس الاستشاري ووزارة التخطيط والتنمية حول التعليم العالي وسوق العمل المنعقدة في صنعاء من 22-23 نوفمبر.
104. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2001) : مديرية التعليم و التكوين ، إعادة تنظيم التعليم العالي - اقتراحات.
105. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، قرار وزاري رقم 800 المؤرخ في 23 جانفي 2005 ، يحدد تنظيم التعليم وضبط كفايات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات الليسانس نظام جديد.
106. وزارة التعليم العالي (2006): نظام مجلس التعليم العالي واتجاهات ولوائحه ، ط2 .
107. وزارة التعليم والبحث العلمي ، ملف إصلاح التعليم العالي ، 2009
108. وفاء محمد البرعي (2002): دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، مصر.
109. يوسف قطامي ، ماجد أبو جادو ، نايفة قطامي (2000) : تصميم التدريس ، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

المراجع باللغات الأجنبية :

- 1- Alexander, P. & Murphy, P.(1994): The research base for APA's learner centered psychological principles. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- 2- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris, Ed. du Seuil.
- 3- dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, 1996, chapitre 4.
- 4- Favre, B. (1988) Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum de français, in Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.
- 5- Felder, D. (1987) *La scolarisation de l'informatique à Genève*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 22.
- 6- Felder, D. (1988) La scolarisation de l'informatique et ses promoteurs, in Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.
- 7- Françoise Massit-Folléa et F. Epinette, L'Europe des universités, école et réussite, le document Français, Paris.
- 8- François-Marie GERARD « Formation et Développement organisationnels », Kingston University, National School of Government, EFE Formation, DG Admin de la Commission européenne, 2009
- 9- Friedberg, E. (1975) L'analyse sociologique des organisations, *Pour*, n° 42.
- 10- Friedberg, E. (1992) Les quatre dimensions de l'action organisée, *Revue française de sociologie*, XXXIII, n° 4.
- 11- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991) L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !, in Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- 12- Gather Thurler, M. (1992) Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 13- Gather Thurler, M. (1993) Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation, *Education et Recherche*, n° 2.
- 14- Gather Thurler, M. (1994) L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, dans Crahay, M. (dir.) *Evaluation et analyse des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- 15- <http://visioconferencesmasteraigeme.wordpress.com/category/levaluation-de-lefficacite-de-la-formation-pedagogie-universitaire-numerique/> (consulté le 03 /08/2011).
- 16- <http://www.algerie360.com/algerie/le-fmi-conforte-lalgerie-le-taux-de-chomage-atteindrait-moins-de-10-en-2011/> (consulté le 11 /10/2011).
- 17- http://www.mesrs.dz/arabe_mesrs/ensup_ref_LMD_a.php . (consulté le 15 /01/2009).

- 18- <http://www.umbb ;dz/page-LMD/forum.htm>
- 19- Huberman, M. & Miles, M. (1984) *Innovation up close : How School Improvement works*. New York, Plenum.
- 20- Huberman, M. (1982) De l'innovation scolaire et de son marchandage, *Revue européenne des sciences sociales*, XX.
- 21- Huberman, M. (1983) Répertoires, recettes et vie de classe : Comment les enseignants utilisent l'information, *Education et Recherche*, 5, 1
- 22- Huberman, M. (1990) *The Social Context of Instruction in School*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 23- Hutmacher, W. (1990) L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement, Genève, Service de la recherche sociologique.
- 24- John MC Carthy, Attendre les Objectifs de Lisbonne, Série d'Emission (Politique d'Education et de formation, n°14,
- 25- Kiewra, K.A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory into Practice*, 41, 71-80.
- 26- Maachou Hadj Mohamed, Réflexion sur le système LMD entre l'opportunité et la réalité, Résumés des communications en Français, université ORAN, Algérie, 2007.
- 27- Mahfoud BENNOUNE, Education, Culture et Développement En Algérie, MARINOOR-ENAG, Algérie.
- 28- McKeachie, W.J., and Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- 29- Mckeachis Teaching Tips: strategies research and University. Houghton Mifflin. 2006.
- 30- Ministère de L'E.S.R.E, l'application de la gestion socialiste des entreprises à l'université, revue l'université O.P.U, Alger, n 10, 1979.
- 31- Ministère de L'E.S.R.E, l'application de la gestion socialiste des entreprises à l'université, revue l'université O.P.U, Alger, n 10, 1979.
- 32- Morin, E. (1977) *La méthode. Tome I La nature de la nature*, Paris, Seuil.
- 33- Note d'orientation relative à la mise en oeuvre de la réforme des enseignements supérieurs, 07-09-2001.
- 34- Nouvelot, M.-O. (1988) Le fonctionnement de l'établissement scolaire : " l'innovation " garante de l'équilibre ?, in Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (dir.) *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.
- 35- O. Beaud, A. Caillé, P. Encrenaz, M. Gauchet, F. Vatin, *Refonder l'Université française. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*, Paris, La Découverte, 2010.
- 36- Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (1988) Les transformations de l'école : entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs, in Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (dir.) *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, .
- 37- Perrenoud, Ph. (1976) De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique, *Revue européenne des sciences sociales*, n° 38-39.

- 38- Perrenoud, Ph. (1983) La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education & Recherche*, n° 2.
- 39- Perrenoud, Ph. (1984) La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Genève, Droz (rééd. augmentée 1995).
- 40- Perrenoud, Ph. (1986) De quoi la réussite scolaire est-elle faite ?, *Education et recherche*, n° 1.
- 41- Perrenoud, Ph. (1987) Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique, in Van Haecht, A. dir.), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles : nouveaux enjeux, nouveaux débats*, Bruxelles, Université Libre.
- 42- Perrenoud, Ph. (1988) La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ?, in Huberman, M. (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, (repris dans Perrenoud, Ph. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider*
- 43- Perrenoud, Ph. (1993 b) L'école face à la complexité, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 1.
- 44- Perrenoud, Ph. (1993) Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire, in Bautier, É., Berbaum, J. et Meirieu, Ph. (dir.) *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCE), (repris dans Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996, chapitre 5.
- 45- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- 46- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- 47- Silverman, D. (1971) *The Theory of Organizations*, New-York, Basic Books.
- 48- Turner, P.M. (2009). Next generation course redesign. *Change*, 41, 10-16.
- 49- Un article publié dans la revue *Analyses et discussions*, no 8, printemps 2006. pp. 65-74. Montréal : SPUQ, Le Syndicat des professeurs de l'UQÀM, 2006.
- 50- www.mesrs.dz/reforme_LN.pdf, p12

الفصل الرابع :

النموذج النسقي المقترح لتقييم فعالية التكوين الجامعي في التشغيل:

200 تمهيد :

201 1. طرق تقييم الجامعة:

201 1.1. تقييم الجامعة كمنظمة

205 2.1. إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتقويم التعليم العالي :

216 3.1. الحوكمة:

219 4.1. تقييم الجامعة من خلال تصنيف الجامعات :

228 تعليق

2. النموذج النسقي المقترح لتقييم الفعالية الجامعة الجزائرية

230 تمهيد

231 1.2. مبادئ النموذج النسقي المقترح .

232 2.2. معايير تطبيق النموذج النسقي المقترح .

234 3.2. أهداف النموذج النسقي المقترح .

235 4.2. ماهية النموذج .

239 5.2. عناصر و مؤشرات النموذج المقترح .

تمهيد :

نريد التطرق من خلال هذا الفصل لمختلف الآليات المتوفرة لدراسة و تقييم الجامعة بشكل خاص ،بعد أن نحلل مختلف احتمالات و إمكانية اعتماد المقاربات التي تناولت دراسة فعالية المنظمة بشكل عام ،لكي نناقش إمكانية تطبيقها لدراسة فعالية نظام الجامعة بوجه خاص ،كون الجامعة أساسا منظمة ،وسوف نبين بذلك التسلسل النظري الذي قادنا إلى النموذج الذي اعتمدناه عند اتخاذنا للمقاربة النسقية كمنهجية مقنعة في دراسة هدف البحث وتقويم فعالية نظام التكوين الجامعي ،بما أن هذا الإصلاح طبق بغرض النهوض ليس بالجامعة فقط بل بالمجتمع الجزائري ككل ،وبما أن لمجتمعنا مميزات اجتماعية و ثقافية و اقتصادية ،فإنه من الضروري على نموذج تقويم فعالية نظام التكوين الجامعي في المجتمع أن يراعي :

- شموليته لجميع وحدات النسق.
- إمكانية تحديد الأهداف العامة للنسق.
- إمكانية الوصول إلى جميع أفراد النسق .
- إمكانية تحليل التفاعلات الممكنة بين مكونات النظام .
- إمكانية تحليل التفاعلات الممكنة بين النظام و باقي الأنظمة المكونة للنسق العام .
- تحديد نقاط القوة و الضعف في النسق العام و بالتالي إمكانية التقويم.

و قبل الوصول إلى عرض نموذج المقاربة النسقية الذي اتبعناه في دراسة فعالية نظام التكوين المتبع في تحقيق فعالية الجامعة الجزائرية في خدمة المجتمع ،نرى أنه من الأفضل عرض التسلسل المنهجي لكيفية بروز فكرة النموذج المقترح ،و عليه سوف نحلل مختلف النماذج و المقاربات التي تناولت دراسة فعالية المنظمات ، أو حاولت تقييم و دراسة فعالية الجامعات .

1. طرق تقييم الجامعة:

1.1. تقييم الجامعة كمنظمة:

نظرا لمكانة الجامعة في المجتمع و دورها فقد شهدت مختلف نظريات التنظيم إسقاطا مباشرا عليها ، ما يفسر الإصلاحات و التطورات التي مرت بها عبر التاريخ ، و ما التوجهات المختلفة لبلدان العالم في تنمية هذا القطاع الحساس ، ومحاولة إيجاد سبل واضحة و شاملة لعمله إلا خطوة ثانية بعد تقييم هذا القطاع و تقويمه ، فلكي يتم تحيين النظام الجامعي و تحسينه ، يجب أولا الوقوف على حاجات المجتمع و أهدافه ثم تحديد إمكانيات الجامعة لتنشيط الدور و المطلوب منها ، و تحديد موازين قوتها و نواحي قصورها و حاجتها إلى الدعم .

إن هذه المكانة و الدور الذي يلعبه التعليم العالي و الجامعة كمنظمة ، دفع بالباحثين إلى اقتراح سبل و طرق مختلفة لتقييمها ، سوف نحاول عرض مختلف هذه التناولات الممكنة لتقييم المنظمات بشكل عام و الجامعة بشكل خاص ، محاولين تحليل إمكانية الاستعانة بها على مستوى الجامعة الجزائرية قبل الوصول إلى اقتراح الباحث الذي يهدف الباحث من هذا العنصر إلى تحديد المقاييس الممكن اعتمادها في دراسة فعالية الجامعة الجزائرية . و يمكن تلخيص مداخل دراسة المنظمة في مدخلين رئيسيين : تقليدية و معاصرة.

1.1.1. المداخل التقليدية :

ركزت المداخل التقليدية للفعالية داخل المنظمات على أجزاء مختلفة ، فالمنظمة تحصل على مواردها من البيئة الخارجية ثم تقوم بتحويل هذه الموارد (أي المدخلات) إلى سلع و خدمات (مخرجات) ثم تعود إلى البيئة الخارجية مرة أخرى . إذا يمكننا قياس فعالية المنظمات انطلاقا من اهتمامات مختلف أطرافها من مساهمين و عمال و إدارة ، كل على حدى و ذلك من خلال التعرف على مدى قدرتها على القيام بهذه العمليات الثلاثة : الحصول على الموارد ، تحويل هذه الموارد و الحصول على مخرجات ، و إعادة هذه المخرجات إلى البيئة الخارجية من أجل تسويقها . و لم يراع أصحاب هذا المدخل مختلف التفاعلات الممكنة

حدثها سواء بين أطراف التنظيم في حد ذاته أو التنظيم و البيئة الخارجية ، حيث ركز مدخل موارد النظام فقط على قدرة المنظمة في الحصول على ما تحتاج إليه من موارد و تجاهل كيفية استخدام و توظيف هذه الموارد بعد الحصول عليها. بينما تجاهل مدخل العمليات الداخلية علاقة المنظمة بالبيئة الخارجية و أفرط الاهتمام بالعمليات الداخلية ، فضلا عن ذلك يعتبر قياس المناخ النفسي و رضا العاملين مسألة نسبية لأنها تتأثر بالعديد من العوامل التنظيمية و الشخصية ، و اكتفى مدخل العمليات الداخلية بتمثيل العاملين في المنظمة و التركيز على مدى كفاءة العمليات التشغيلية الداخلية في المنظمة و المناخ النفسي السائد بين العاملين . في حين أن مدخل تحقيق الأهداف استخدم مؤشرا وحيدا لقياس الفعالية ، وهذا لا يتناسب لتعدد الأهداف التنظيمية بل و تعارضها في بعض الأحيان. كما أن بعض الأهداف يصعب حصرها كميا مما يستدعي استخدام مؤشرات شخصية ليست موضوعية في هذه الحالة.

و نتيجة لعدم شمولها لكل العناصر في المنظمة شكلت هذه الطرق ، طرقا قاصرة نوعا ما و غير صالحة لجميع المنظمات ، خاصة المنظمات بشكلها الحديث. و المنظمات الخدمائية خاصة و التي يصعب تجسيد مدخلاتها و مخرجاتها كميا .

2.1.1. المدخل المعاصرة :

توصل كامبل (Campbell1977) في دراسة قام بها إلى عدة معايير لقياس الفعالية التنظيمية توجه الفكر التنظيمي في الثمانينيات نحو بناء نماذج أكثر اتساعا لقياس الفعالية التنظيمية.

لذلك اتجهت الكتابات الحديثة إلى تقديم مداخل أكثر شمولية لتحديد فعالية المنظمات و اعترفت هذه المداخل بتعدد أهداف المنظمات و تعدد عملياتها و تعدد أطراف التعامل معها.

وبصفة عامة نرى أنه لا يوجد مدخل أو نموذج وحيد لقياس الفعالية التنظيمية يناسب جميع الظروف وجميع أنواع المنظمات، وإنما يتوقف اختيار المدخل المناسب على أهداف البحث وطبيعة وظروف المنشآت محل الدراسة.

كما يمكن تقسيم مداخل قياس الفعالية التنظيمية إلى مداخل محدودة ، ومداخل غير محدودة. تهتم المداخل المحدودة بقياس الفعالية التنظيمية بأحد جوانب الفعالية ومن أمثلتها : مدخل موارد النظام ، ومدخل العمليات الداخلية ، مدخل الهدف، وأطراف التعامل.

بينما تجمع المداخل غير المحدودة بين عدد من مؤشرات الفعالية التنظيمية في إطار واحد ومن أمثلتها :

مدخل القيم المتعارضة (Competing values model) الذي لا يعتقد بوجود معيار مثالي ووحيد متفق عليه لقياس الفعالية التنظيمية ، و يرى أنصار هذا المدخل بأن على المنظمة تحديد المصالح المختلفة التي تسعى لخدمتها وترتيبها ضمن قائمة واحدة لتشكل منها معايير خاصة بها ،تلائم طبيعة عملها والقيم الإنسانية المهمة التي تتبناها. و الجدير بالذكر أن هذه الأخيرة قد تتعارض مع بعضها البعض ، كما يمكن أن تتأثر الفعالية هنا بالتعارض بين تركيز المنظمة على العاملين ومشاعرهم واحتياجاتهم من جهة ،وبين التركيز على الإنتاجية وانجاز الأهداف التنظيمية من جانب آخر .خاصة إذا سجل عدم وجود لإجماع في ما يخص الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها. إلى جانب أن هناك صعوبة في وصول الأطراف إلى تحديد معيار أولوية الأهداف ،مما يجعل من معيار الفعالية معيارا شخصيا يعتمد على القيم الشخصية للقائمين على التقييم (Ian S. Dunk1 andArthur F. Lysons: On web).

ثم برز نموذج النظام المفتوح (System model) كطريقة تفكير ومنهجية تحليل في الربع الأخير من القرن العشرين كواحد من أفضل الأساليب الفكرية لحل المشكلات ودراسة الظواهر.و تنطلق فكرة النظام من مجموعة عناصر مترابطة ومتفاعلة من خلال استهلاك الطاقة والمعلومات وبغرض تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة. (Malarewicz.JA2000) (p19)

و رغم نتائج هذا النظام في تقييم و تحليل التفاعلات و الأدوار التي يلعبها كل عنصر في النظام و علاقة النظام بالمجتمع ،إلا أن محاولة اعتماد هذه المقاربة قد تباينت في أساليبها و آلياتها ،حسب نوع المنظمات ،حجمها ،أهدافها ،طبيعة المهمة التي تقوم بها... وعليه ركزت الدراسات الموجودة ضمن هذا التناول على المنظمات الاقتصادية و الإنتاجية

خاصة بينما اتجهت في منظمات التعليم و التكوين إلى العملية التكوينية أو التعليمية فقط ولم تتخذ من المنظمة كلا متكاملًا و متفاعلا .

و من الدراسات القليلة في هذا المجال ، دراسة تاويريريت نور الدين و بن زروال فتيحة الموسومة بالتقييم السيكوتنظيمي لمدخلات و مخرجات التعليم الجامعي ، (أعمال الملتقى الدولي الأول بالمركز الجامعي أم البواقي 2005 / 2006 ص 218.226)

وقد ركزت هذه الدراسة على الخطوات التي من الممكن اختبارها للوصول إلى تقييم للجامعة ، إلا أننا نرى بأن الدراسة أهملت عنصرا مهما في تكوين المنظمة و هو التفاعل هذا الأخير الذي يحدد حياتها و فعاليتها ، فرغم أن عناصر المنظمة يمكن أن تتوفر في حالات عديدة ، إلا أن الفعالية لن تتواجد بالضرورة إلا إذا صاحبها مستوى جيدا من التفاعل الذي أراد العلماء تحديده فاتجهوا إلى قياسه من خلال مؤشرات أخرى كالرضي و التنافسية و الدافعية و المناخ التنظيمي... كما أن التباين و عدم وجود مبررات في تحديد المدخلات واضح ، حيث لا نتفق مع الباحثين حين اعتبروا الأساتذة و الموظفين من المدخلات ، حيث أن الجامعة لا تقوم بتغييرهم كما هو معمول به في بعض الجامعات في النموذج الأمريكي بل من يتغير بصفة دورية و من يتلقى عملية التحويل هم الطلبة فقط.

بالنظر إلى ما تقدم من عرض لمجموعة معبرة و ليست شاملة لنماذج استعملها العلماء و الباحثون في محاولة للإجابة على السؤال التالي : كيف للمنظمة أن تكون فعالة ؟ و إن أمكننا استنتاج شيء ما ، فإنه التأكيد على أن ماهية و دور المنظمة و الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها و حاجات و مميزات البيئة الموجودة بها ، هو ما يحدد المعايير التي يجب أن تقوم المنظمة و فقها .

2.1. إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتقويم التعليم العالي :

تعد إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) من المفاهيم الإدارية الحديثة والتي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الإنتاج، اليابانية والأمريكية والأوروبية، إذ تمكنت اليابان بفضل جودة منتجاتها من اكتساح الأسواق العالمية والفوز برضا المستهلكين حول العالم، جراء استخدام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الاقتصادية والصناعية والتكنولوجية والتجارية، وترجع فلسفة الجودة إلى العالم الأمريكي **ديمنج** (Edward Deeming) والذي يسمي بأبي الجودة لاعتماده توزيعاً لتحسين الجودة على أساس تطبيقات الرقابة الإحصائية، و ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) بعد الأزمة التي حدثت في الاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية، مما اضطر زعماء الصناعة اليابانية إلى الاستعانة بـ**ديمنج** الذي قام بتعليم المنتجين اليابانيين كيفية تحويل السلع الرخيصة والرديئة إلى سلع ذات جودة عالية، حيث تم بالفعل تسجيل أفضلية للسلع اليابانية على المنتجات الأمريكية.

ونظراً للنجاح الكبير الذي حققه هذا النهج الإداري بدأ الاهتمام باستخدامه في المؤسسات التربوية بدرجة متزايدة، ففي الولايات المتحدة تزايدت مؤسسات التعليم العالي التي تتبنى إدارة الجودة من (78) مؤسسة عام 1980 إلى (2196) مؤسسة عام 1991 ثم تضاعف العدد عدة مرات في نهاية العام 2000، وزاد التنافس بين معظم المؤسسات في تطبيق هذا الأسلوب الإداري في كافة الدول المتقدمة .

1.2.1. مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

الجودة هو مصطلح اقتصادي ظهر بناء على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والمشتري، وبالتالي تتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال، وتعرف الجودة ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) بأنها "مقابلة وتجاوز توقعات المستفيد" (BartonJoan19917) حيث يقوم المستفيد بتحديد ماهية الجودة المطلوبة، والتي تلبى رغباته وتحقق رضاه .

وهنا يكمن التحدي والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين ،الذين تختلف أهواؤهم ورغباتهم ولهم شخصيات مختلفة وينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة .

كما رأى **جوبلاسكي** (Joblanski Joseph) أنها " فلسفة للإدارة أو أنها مجموعة من المبادئ الإرشادية التي تسمح لشخص أن يدير بشكل أفضل وهي تصنيف لأدوات القياس الإحصائية المتقدمة التي يستخدمها عدد قليل من الأفراد وتتطلب العملية التكامل بين الشكليات (Joblanski Joseph: 1994 .p:70) .

بينما يرى البعض أنها أسلوب جديد للتفكير والنظر إلى المنظمة وكيفية التعامل والعمل داخلها للوصول إلى جودة المنتج " (شميث وفانجا ،1997 ص33) ،وقد عرفها معهد الجودة الفدرالي الأمريكي بأنها " تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على تقويم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء " .

أما الجودة في التعليم العالي فمتعلقة بالسمات والخصيات المرتبطة بالمجال التعليمي والتي تظهر مدى التفوق والإنجاز للنتائج المراد تحقيقها ،ويحدد الرشيد مفهوم الجودة في التعليم أنها "ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً لتعميم الخدمة التعليمية وتقديمها للطلاب بما يوافق تطلعاتهم " (الرشيد: 1995:ص6)

كما أنها"أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ،ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم ،أو "هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفاً أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة " (النجار 1999 ص73) .

في المجال نفسه تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها " عملية إستراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة" (Hixon J:19 p 6-24) .

ويركز هذا التعريف على مفهوم إدارة النظم الذي يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم النظر إلى كل من الطلاب المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب، وكيفية الإعداد لهم لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية الأمر الذي سينعكس على المجتمع بمؤسساته المختلفة، وكذلك المعلمين والإداريين والعاملين الذين هم بحاجة إلى تدريب وتطوير لمهاراتهم و كفاياتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفقا لمبادئ الجودة الشاملة **لدمنج** وغيره **كجوران (juran)**، وهذا يتطلب فحص الهيكل التنظيمي للنظام التربوي في أي مؤسسة تعليمية، كي يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة مع توفر مناهج توافق متطلبات الحياة العصرية.

وانطلاقاً من هذه التعريفات فإن إدارة الجودة الشاملة في إطار المؤسسة التربوية ضمت مجموعة من المضامين أهمها (الدراكة، 2002 ص 50)

1. اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني ، ومقدار ما يمتلكه العنصر البشري في المؤسسة من قدرات ومواهب وخبرات.
2. الحرص على استمرار التحسين والتطوير لتحسين الجودة.
3. تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة ، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل التكلفة في الحد الأدنى مع الحصول على رضي المستفيدين من العملية التعليمية.
4. الحرص على حساب تكلفة الجودة داخل المؤسسة لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة مثل تكاليف الفرص الضائعة، تكلفة الأخطاء، عمليات التقييم، سمعة المؤسسة.
5. النهج الشمولي لكافة المجالات في النظام التعليمي كالأهداف والهيكل التنظيمي و أساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات.
6. التركيز على كفاءات أداء المهام و ليس التخطيط لها فقط.

ولقد وضع **ديمنج** برنامجاً لتحسين وتطبيق الجودة الشاملة يصلح لجميع المنظمات الإدارية بما فيها النظام التعليمي ، ويتكون هذا البرنامج من أربع عشرة نقطة هي:

1. خلق حاجة مستمرة للتعليم وتحسين الإنتاج والخدمة.

2. تبني فلسفة جديدة للتطوير.
3. تطبيق فلسفة التحسينات المستمرة.
4. عدم بناء القرارات على أساس التكاليف فقط.
5. منع الحاجة إلى التفتيش.
6. الاهتمام بالتدريب المستمر.
7. توفير قيادة ديمقراطية واعية.
8. القضاء على الخوف لدى القيادات.
9. إلغاء الحواجز في الاتصالات.
10. منعه الشعارات التي تركز على الإنجازات والحقائق.
11. منع استخدام الحدود القصوى للأداء.
12. تشجيع التعبير عن الشعور بالاعتزاز بالثقة.
13. تطبيق برنامج التحسينات المستمرة.
14. التعرف على جوانب العمل من خلال دورة ديمنج.

عند محاولة إسقاط هذا التفكير على نظام الجامعة الجزائرية يعود الباحث إلى أن التفكير في التطوير شيء وأن تحقيقه وحرص عليه شيء آخر ، فنحن نشهده انتشار خلايا الجودة في مؤسسات التعليم العالي ، وحشد الوزارة الاهتمام الكبير لها لكن بعد سنوات من اعتماد هذا النظام الجديد تماما في التنظيم الإداري ، البيداغوجي أو حتى في كيفية تحديد مهام و أدوار أفراد العملية التعليمية . و مما استنتجه الباحث من خلال العرض المقتضب لبعض التعاريف التي تناولت الجودة الشاملة بشكل عام و الجودة في الإدارة الجامعية بشكل خاص ، أنها حقيقة تسمى بإدارة الجودة الشاملة ، أو معايير الجودة الشاملة في الإدارة ، لكن الإدارة كذلك هي تخطيط و تنفيذ و مراقبة للأدوار و المهم فإن فلسفة الجودة الشاملة قد تنجح فقط إذا استمرت إلى غاية التقييم بعد التنفيذ ، كما يجب أن تركز في تطبيقها ليس على المعايير في حد ذاتها بل على من يقوم بتحديد و تنفيذ و مراقبة نتائج هذه الطريقة ، و هو الرأي الذي اهتم به ديمنج عندما سئل عن سبب نجاح إدارة الجودة الشاملة في اليابان بدرجة أكبر من الولايات المتحدة حيث قال : "الفرق في

عملية التنفيذ أي تجسيد إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها "، فعلمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى توفير قياديين مؤهلين قادرين على فهم معاني الجودة الشاملة وتطبيقاتها ودورها في تحسين المنتج والمخرجات التعليمية بعيدا عن الخوف والتردد لدى تلك القيادات.

2.2.1. تجارب بعض الدول في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

قامت العديد من الدول المتقدمة والنامية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتها التعليمية المدرسية والتعليم العالي، وسنقتصر (في هذه الدراسة) على تجارب واضحة لدول حققت نموا وتطورا في كافة المجالات :

إدارة الجودة الشاملة في أمريكا :

واجهت مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية العديد من التحديات منذ عام 1999 وبخاصة منذ تخفيض الميزانية الخاصة بها، ومن ثم كان لابد من إعادة التقييم والمراجعة للمناهج والطلب، وذلك للمساهمة في برنامج التطوير الاقتصادي، حيث ظهرت بعض المشاكل بالموازنة بولاية (كاليفورنيا)، بما أن التقييم ونظمه المتعددة قد أسست لتقيس تأثير المؤسسات فيما يتعلق بتعليم الطالب من خلال التركيز على الجامعات وتعليم الطالب الجامعي لمقابلة متطلبات العمل دائمة التغير، وكذلك تزويد الطلاب بالمهارات والمعرفة فإن نجاح الشركات في استعمال إدارة الجودة الشاملة قد شجع العديد من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية على تبنيها، من خلال التقارير الخاصة بهيئات التعليم كالمعهد الوطني للتعليم، حيث أدرك الأمريكي أن المخرجات غير مناسبة لاقتصاد المهن وعليه كان لابد من التدخل الملح في التعليم، والاستفادة من القطاعات المتعددة في الاقتصاد لوقف الانحدار في جودة خريجي الجامعات، ولقد كان التطبيق الأول لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالكلية التقنية (فوكس فالى) الذي أصبح أكثر كفاءة في مجالات الخريجين ورضا أرباب الأعمال وتحسين البيئة التعليمية، ثم بدأت العديد من المؤسسات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما حدث في جامعة "و سكونسن ماديسون"، وجامعة "شمال داكوتا"

وكلية "ديلاوير" وجامعة ولاية "أوريجون" ، حيث سجل بوخالتر سنة 1996 أن هناك (160) جامعة في أمريكا تضمنت في إدارتها مبادئ تحسين الجودة ، وحوالي (50%) منها قد أسس تركيباً تنظيمياً للجودة " (خليل و الزهيري . 2001 . 302) .

وباستخدام مبادئ الجودة وعناصرها وأساليبها التنظيمية يمكن زيادة رضا الزبون (الطالب) واختصار التكاليف ، كما يستخدم نموذج هندسة الجودة الشاملة (Total Quality Engineering) في أمريكا عناصر إدارة الجودة الشاملة في توجيه منتجاتها ، وتقدم جائزة مالكوم (Malcolm Baldrige) أنموذجاً ومعياراً لنجاح إدارة الجودة الشاملة ، وتركز إدارة الجودة الشاملة لإنجاز النتائج على : (الزبون ، عملية التخطيط ، الإدارة العملية ، التحسين) .

وهذه الخطوة كانت وراء السماح للجامعة الأمريكية بالاختلاف و التميز في الإدارة والبرامج التكوينية ، كما سمحت لهذه الجامعات بخلق مناخ تنظيمي خاص ضمن الأطر الفكرية و الثقافية للمجتمع مما ساعد على إنجاحها و تمييز جامعاتها و مجتمعها ، ما أشار إليه الباحث في تجربة أمريكا في التعليم العالي ، هذا ما جعل أمريكا تحقق نموذجاً فريداً من النجاح عن طريق الاختلاف و التميز . أن التنوع الاجتماعي و الثقافي واحترام الحريات و استعداد الفكري و توفر القدرات لإدارة الأمريكية حضرت لنجاح هذه المعايير في المجتمع الأمريكي و العمل بها من أجل تكوين مجتمع متميز حقاً .

إدارة الجودة الشاملة في اليابان:

في البداية صادفت حركة الجودة الشاملة في اليابان صعوبات عديدة ، إلى أن زاد التأكيد على الأدوات الإحصائية اليابانية من خلال الاهتمام بالإدارة العليا ، و خاصة جدية الفرد اليابان و احترامه للعمل و مبادئه ، حتى ظهر الموت بسبب الإفراط في العمل (Karōshi)

فأصبحت إدارة الجودة الشاملة ملموسة ، و أصبح الناس يشعرون بأنفسهم وجهدهم في العمل ، وتدور مبادئ **ديمنج** الأربعة عشر و ثلاثية جوران (Juran) ، أو الفكر لكارو يوشيكواوا (Kaoru Ishikawa) على وجود أربعة أعمدة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي:

1. تركيز المنظمة وبشكل رئيس على عملائها في إدارة الجودة الشاملة ، حيث إن الطلاب يجب أن يعيشوا في عالم العمل كفريق متعاون ، حيث يوجد فريق المعلم والطلاب ، والطلاب زبون للمعلم ، وأن الخدمات التربوية تهتم بنمو الطالب وتحسينه ، وأن المعلم والمدرسة هما الموردان للتعلم الفعال في بيئة الطالب ، والمدرسة هي المسؤولة عن تقديم الرفاهية طويلة الأمد للطلاب ، وذلك بتعليمهم كيف يتعلمون.

2. يجب أن يكرس كل فرد في المنظمة شخصيته للتحسين المستمر وبشكل جماعي.

3. إن المدارس التي تبنت إدارة الجودة الشاملة ومبادئها واستعمالاتها تستثمر مصادر أساسية في اكتشاف الطرق الجديدة التي تساعد على إدراك إمكانات كل شخص ، حيث يتحمل النظام والعمليات والتحسينات الجزء الأكبر في الجودة .

4. إن نجاح إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية الإدارة العليا التي تقوم بالتحسين المستمر للمعلمين ، لأجل تقديم إنجاز أكبر من الطلاب ، حيث يخلق القادة التربويون بيئات مدرسية ذات جودة شاملة في تعلم الطلاب والمعلمين والمديرين وجميع العاملين وبمشاركة عناصر المجتمع المحلي بصورة فعالة ، لأجل أن يساهموا بتحديد دورهم وحاجاتهم التنموية المطلوبة وكي لا يكون التعليم الجامعي منفصلاً عن خدمة بيئته.

(خليل والزهيرى.2001ص 320-330)

ويمكننا القول أن نجاح هذا النموذج يدل على استعداد و قابلية الفرد اليابان للتغيير الايجابي و دعمه له ، و هذا غير جديد عليه خاصة و نحن نرى فوائد التجربة اليابانية التي طورها وليم أوتشي في نموذج إداري أطلق عليه نظرية (Z) في التكوين للعمل و الإعداد للمستقبل ، و احترام العامل لعمله ، فهي من أهم النظريات المعاصرة في الدافعية ، و من دون شك فإن أسسها في تحقيق الدافعية كالتوظيف مدى الحياة والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات ، والرقابة الضمنية ، والاعتبار الكلي للعامل والمسئولية الجماعية ، و ضمان الترقى العادل من خلال التقويم البطيء قد ساهمت في التحقيق الفعلى لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي خاصة ، حيث كان التركيز في هذه النظرية على التنسيق بين العاملين والجهود الجماعية بدلا عن التكنولوجيا ، وذلك من أجل التحسن في الإنتاجية ، وتحقيق

الأهداف ، وهذا ما يؤكد على الاهتمامات الإنسانية للأفراد في النظم ، و إعدادهم الجيد لتنفيذ مبادئها و أفكارها ، فالأصل في نجاح تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة لم يكن محض الصدفة بل لأنه وجد القاعدة الأساسية في التنفيذ ، وهي العامل المستعد نفسيا و فكريا و عمليا للنجاح.

إدارة الجودة الشاملة في ماليزيا:

خضع قطاع التعليم الماليزي للنمو الأساسي نتيجة للجهود التي جعلت وزارة التعليم تتوسع وتنظر إلى التعليم كصناعة واستثمار ، حيث زاد تسجيل الطلاب في مؤسسات التعليم العالي بنسبة (9%) وقد بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي التي تطبق إدارة الجودة الشاملة (11) إحدى عشرة جامعة عامة و (6) وست جامعات خاصة ، وزاد تخصيص (30%) من الميزانية العامة للتعليم ابتداء من العام 1997 ، كما تنفق الحكومة على (50) خمسين ألف طالب يدرسون خارج ماليزيا ، لذا خصصت الحكومة الماليزية أكثر من (100) مائة مليون دولار لنقابة التعليم الوطنية لدعم دراسة الطلاب في مؤسسات التعليم العالي . وقد توصلت دراسة أمريكية أوروبية ماليزية إلى وجود عوامل نجاح لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الماليزي تمثلت في : القيادة ، التحسين المستمر ، الوقاية ، مقاييس الموارد ، رضا الزبون الداخلي والخارج ، إدارة الناس ، العمل في فريق.

3.2.1. معيقات تطبيق الجودة الشاملة في التكوين الجامعي:

لتطبق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي يجب أن تتوفر مجموعة من المعطيات و الشروط ، في حين أن بعض البيئات لا يمكنها توفير هذه الشروط بل ، و تشمل متغيرات أخرى لا تساعد على اختيار الجودة الشاملة كمدخل استراتيجي ، و لا تساعد على تنفيذها ونلخصها في :

- حاجتها إلى نظام لامركزي يسمح بالمزيد من الحريات والابتكار في العمل بعيداً عن الروتين والتعقيدات الإدارية التي تضعف العمل والأداء و هذا غير متوفر دائما في الجامعة الجزائرية.

- ضعف الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي والقادرة على تحمل المسؤولية والابتكار.
- يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى ميزانية كافية غير عادية.
- عدم تقبل الإداريين والعاملين أساليب التطوير و التحسين ،لأنها تتطلب منهم مهارات وكفايات لا يستطيعون تحملها كما تسبب لهم ضعفاً في استعمال سلطتهم الإدارية وحاجة الى مهارات و جهود لا يكافؤون عليها بعدالة.
- مقاومة التغيير الناتج عن الإرث الثقافي والاجتماعي الذي .
- ضرورة توفير أنماط قيادية مناسبة و واعية لدى المديرين والإداريين أصحاب القرار.
- ضعف العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي ،وضعف عمليات المشاركة في اتخاذ القرارات.
- تتطلب الجودة الشاملة جهودا إضافية تنافسية و تفاعلية بين أفراد النظام و عليه وجب إعادة تقييم للجهود المبذولة و تثمينها و إلا سوف تصبح مصادر إجهاد للعاملين.

يتضح مدي التقارب في هذه الأهداف من ناحية نظرية ، الأمر الذي يتيح إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية ،لكن مع غياب مراكز التدريب المستمر والرقابة على تنفيذ تطبيق هذا البرنامج و انحصارها في هيئات إدارية ،دون توفير قيادات مدرية في مركز اتخاذ القرار وإداريين يتمتعون بخبرة طويلة في مجال العمل ، فمن الصعب جدا تنفيذ الجودة الشاملة دون إعداد مناسب لها يرى الباحث أن أصعب عنصر فيه هو إعداد الجانب البشري لتطبيق هذا المفهوم لأن عمليات التطبيق والحصول على نتائج تحتل المكانة المهمة في تحقيق أهداف الجودة الشاملة في الجامعة.

وقبل ذلك يجب الإعداد النفسي لأفراد النسق لتقبل الفكرة ،ما زادت العبء على إدارة المؤسسات الجامعية ،بل و الأكثر من ذلك يجب حثهم والتأكيد عليهم و إقناعهم بضرورة المضي قدما في هذا التصور لأنه السبيل الوحيد للنهوض بالجامعة و بالمجتمع و أن غير ذلك سوف يجعلنا أمة تابعة ،و بعيدة عن مسار الأمم المتحضرة ،و أن تطبيق هذه المبادئ سوف يعود بالمنفعة على الأفراد أنفسهم ،فالمشكلة الأساسية في هذا النموذج هو اقتصره

على محكمين من الإدارة و غياب أطراف النظام في التقييم ،رغم وجودهم كمؤشرات ،هذا ما قد يدفع دائما إلى الذاتية في التقييم و العمل على أن يكون كل شيء نموذجي رسميا أما في الواقع فواقع آخر و هذا معروف في الدول النامية. خاصة و أن الإدارة نفسها من تعد التقارير و سبل و آليات التقييم ،لا يوجد إشراك فعلى لباقي العناصر في العملية.

كما أن النماذج في حد ذاتها مختلفة الأسس من مجتمع إلى آخر و من مؤسسة جامعية إلى أخرى ،ففي كل دولة نجد عدة نماذج للجودة ،و رغم أن مجمل النماذج تكاد تغطي جميع العناصر الفاعلة في النظام إلا أنها لا تهتم بالتفاعل الموجود بين هذه العناصر و التبادلات (التغذية الراجعة) في بينها ،وحتى في ما بين المؤشرات في ما بينها ،و لا بينها و بين العناصر الخارجية. و يمكن لها فقط أن تكون إدارية تقييمية ،و ليست تقييمية تعديليه ،كاشفة عن الخلل في التفاعل الموجود بين العناصر، كما يجب أن نبين تأثير إدارة الجودة الشاملة من حيث مجموعة من العوامل في موضوعية نتائجها نوردتها كالتالي:

العوامل الثقافية المؤثرة في إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يخضع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي لمجموعة من القوى الثقافية المؤثرة في مرحلة التطبيق ،بالإضافة إلى عوامل مستقبلية لا بد من توقعها ،ومن هذه العوامل:

العامل الاقتصادي : حيث يرتبط النمو والتطوير التربوي بالحالة الاقتصادية السائدة بأي بلد حيث " تؤثر العوامل الاقتصادية على التعليم من ناحيتين هما : البناء الاقتصادي للمجتمع والنظرية الاقتصادية التي تتبناها أيضا الدولة بعلاقة تبادلية " (عبود.1990ص160)

العامل السياسي : و يتعلق بنظام الحكم المتبع في الدولة والظروف السائدة المرتبطة بهذا النظام السياسي وما يتبعها من استقرار سياسي.

العامل الحضاري واستعمال التكنولوجيا : "إن التقدم الحضاري في أي مجتمع يقوم على ثلاث ركائز أساسية هي : القوى البشرية ،المنظمات والمؤسسات التي تستوعب القوى البشرية ،والنظام التعليمي وسياسته وفلسفته " (عبود. 1990 ص 169) ،و ثورة المعلومات

واتساع وانتشار التكنولوجيا المادية على المجتمع ، الأمر الذي ساهم في التقارب بين الدول لسهولة الاتصال والتواصل التكنولوجي ، وأصبح التقدم والتطور في العالم يرتبط بمدي استخدام الدول لوسائل التكنولوجيا المعاصرة ووسائل الاتصال الحديثة .

العامل الاجتماعي : يشكل النظام الاجتماعي في أي دولة عاملاً مهماً لمدي التماسك الاجتماعي في الدولة ، فيتميز كل نظام بميزات اجتماعية تميزه عن غيره ، ويرتبط الوضع الاجتماعي بالوضع السياسي السائد.

و إلى جانب هذه القوى المؤثرة في الجودة الشاملة في التعليم العالي ، إلا أنه توجد اتجاهات لقوى مؤثرة مستقبلياً ومحتملة ، بسبب التغيرات المتسارعة حديثاً في العالم والتي ستعكس على التعليم ، وبالتالي يجب على النظام التعليمي في أي مؤسسة أن يكون قادراً على معرفة التوقعات المستقبلية الناتجة عن الانفجار المعرفي والتكنولوجي و الديمغرافي وللتغيرات والقوى الثقافية التابعة لهذه المتغيرات مع القدرة على استيعابها في النظام التعليمي والتأقلم معها ، كيلا تحدث فجوة أو تناقض في العمل (الباز . 115ص1996-122).

و نشدد على أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة التي تعنى بتطبيق معايير تضمن الجودة ، غائبة تماماً في محيط الجامعة ، فرغم أن هناك هيئات مسؤولة عنها ، و مناصب يحددها المشرع الجزائري ، إلا أننا في حيرة من الأمر ، فكيف يمكن تطبيق معايير تضمن لنا الجودة في التعليم الجامعي و هي أصلاً معايير لم يتم بناؤها من واقع و أهداف جامعاتنا ، كما أننا و من خلال بحثنا هذا لم نلاحظ أي نشاط يذكر مهما كان بسيطاً لهذه الهيئات ، بل و المفارقة العجيبة أن الأساتذة يجهلون حتى تواجد هذه الهيئات و المناصب في جامعاتهم و كليتهم ، و إن علموا بها فهم يجهلون بالتأكيد المنصبين فيها ، لذلك نحن نتساءل كيف لمثل هذه الممارسات أن تساعد في تصميم و تطبيق و السهر على نجاح معايير ، تمكنا من النهوض بالتعليم العالي خاصة و أن أساس نجاح هذه الفكرة أساساً هو إعداد العامل و الموظف على تبني و تنفيذ معايير الجودة الشاملة في مؤسسته .

3.1. الحوكمة:

" الحاكمية " هي حقل من حقول الاقتصاد ، والتي تبحث بكيفية ضمان أو تحفيز الإدارة الكفئة في الشركات المساهمة باستخدام ميكانيكية الحوافز ، مثل العقود ، والتشريعات ، وتصاميم الهياكل التنظيمية. وغالبا ما يكون ذلك محصورا في السؤال حول تحسين الأداء المالي " و يمكن تعريفها على انها حطمة الإدارة في تسيير و توجيه أدوات المنظمة بغرض تحقيق المنفعة العامة و الخاصة .

و مع أن الاهتمام بالحوكمة المؤسسية قد بلغ الأوج مع بداية القرن الحالي الحادي والعشرين وذلك عقب سلسلة الانهيارات المالية التي حدثت في عام 2001 لبعض الشركات الأمريكية العملاقة مثل شركتي World Com Enron وغيرهما وما تبع ذلك من إصدار الكونغرس لتشريع Sarabans Oxly Act (sox) الذي شكل المرجعية الخاصة للتحقيق في أسباب انهيار تلك الشركات بموجب معايير جديدة أكثر تشديداً لحاكمية الشركات (Titman Etal 2011p11) إلا أن البعض مثل Berel and Mean كانا قد عرضا في كتاب صدر لهما عام 1932 أفكارا أولية عن الحاكمية عالجا فيها مشكلة تنازع المصالح في الشركات المساهمة العامة بفعل فصل الملكية عن الإدارة في تلك الشركات (مطر، 2007). ومع إن الاهتمام بالحاكمية في الدول النامية جاء متأخراً نسبياً أن هذا الموضوع بدأ يتلقى اهتماماً متزايداً من المؤسسات العاملة في القطاعين العام والخاص على حد سواء ، حيث بدأت جهات الرقابة والإشراف في تلك المؤسسات بإصدار أدله خاصة توضح المبادئ الرئيسية للحاكمية مع أسس وإجراءات تطبيقها في الواقع العملي .

ولدى بحث موضوع الحاكمية وتطبيقاتها في الجامعات ، والتي هي بمثابة الأداة التنفيذية لتحقيق الهدف الرئيس للتعليم الجامعي المتمثل في توفير خريجين على مستوى عالٍ من الجودة ، يجب أن لا يتم ذلك بمعزل عن دراسة الدور المنوط بالحاكمية الجامعية في تحقيق هذا الهدف ، ففي عصرنا الحاضر ينظر إلى جودة التعليم العالي باعتبارها ضرورة ملحة تتطلب توفير شروط ضمانها ووضع الخطط الكفيلة بضبطها وحسن إدارتها ، وذلك بجانب الآليات اللازمة لتنفيذ هذه الخطط مع المعايير، و أدوات القياس المناسبة لتقويم الانجازات

المحققة فيها والتي تستهدف بالمقام الأول إعداد خريج متميز ،لديه من المعارف والمهارات والكفاءات الملائمة لمتطلبات سوق العمل ،وهنا يأتي دور الحاكمية في توفير تلك المعايير و أدوات القياس (الميمي وآخرون،2004).

وتختلف نماذج الحاكمية المطبقة في أنحاء العالم باختلاف الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ولكن يمكن حسب كلارك "Clark" (2004) تقسيم هذه النماذج بشكل عام إلى نوعين ،أحدهما وهو المطبق في الولايات المتحدة الأمريكية ،كندا ،المملكة المتحدة ،استراليا ،يعطي الأولوية لدى تصميم نظام الحاكمية إلى حقوق الملاك ،أما الآخر وهو المطبق في الأقطار الأوروبية وفي اليابان وبعض دول شرق آسيا فيعطي الأولوية لحقوق الفئات الأخرى ذات العلاقة بالمؤسسة مثل :الموظفين ،والزبائن ،وفئات المجتمع الأخرى .ففي حين يركز النموذج الأول على تحفيز النزعة الشديدة للابتكار وتشجيع المنافسة وتعظيم الربحية عن طريق خفض التكاليف ،ينحو النموذج الثاني نحو التركيز على تحفيز الابتكار المتدرج والسعي نحو التميز وتحسين السمعة عن طريق تحقيق عنصر الجودة أو النوعية في المنتجات أو الخدمات التي تقدمها الشركة أو المؤسسة (أبو الرب عماد وآخرون ،2010 ص 225) .

من هنا يصبح من الضروري وضع نظام واضح في التعامل مع معايير خاصة بالتعليم العالي تلتزم به الأقسام والكليات وإدارة المؤسسة التعليمية كما يتطلب الأمر اعتماد جهة محدده تعني بضبط النوعية وضمانتها على أن تحرص هذه الجهة على توفير الظروف اللازمة لمشاركة الجميع لضمان التطوير المستمر في وحدات المؤسسة بشكل عام والوحدات الأكاديمية على وجه الخصوص .

ولضبط النوعية تستخدم عادة مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة المنتج وهو الخريج لمجموعة المعايير المحددة مسبقاً طبقاً للمواصفات المطلوبة كما يتطلب الأمر أيضاً وجود منظومة من المعايير القياسية المعتمدة أو المتفق عليها التي بموجبها يمكن قياس مدى جودة أداء المؤسسة ومخرجاتها بالمقارنة مع مثيلاتها ويمكن رصد المراحل التي تمر

بها عملية تحقيق الجودة في التعليم العالي في ثلاث على النحو التالي (الحاج حسن وآخرون 2011 ص 228).

1- مرحلة التقييم الذاتي.

2- مرحلة التقييم الخارجي والاعتماد وتتضمن كلاً من الاعتماد العام والاعتماد الخاص.

3- مرحلة تحقيق الجودة بمختلف محاورها .

إن مفهوم الحاكمية لازال في تحديده مبهم بالنسبة للدول العربية و الجزائر على وجه الخصوص ،فكما أنه مفهوم حديث نسبيا علينا ،إلا أنه نظري أكثر منه تطبيقي في هذه الحالة إذا تعلق الأمر بالهيئات المنفذة له ،و بالتطرق للإصلاح الأخير للجامعة الجزائرية ،فقد تم تداول هذا المفهوم كثيرا في التصريحات و الاجتماعات ،لكنه لا يكاد يكون معلوما حتى عند فئة الأساتذة ،و نراه بالتالي محاولة يائسة لإنعاش نظام ال ل م د ،ففي ظل مناداة الأساتذة بديمقراطية التسيير الجامعي لا يمكن توقع وجود الحاكمية في هذه الظروف .

يمكن استعمال الحاكمية كطريقة تنبؤية لمدى نجاعة الإدارة في تحقيق الأهداف المسطرة وكلما كانت الأهداف أكثر رمزية كلما كانت طريقة التنبؤ أكثر بعدا عن الدقة و الموضوعية و بالتالي يمكن أن ينجح هذا التصور بالنسبة للإدارات التي من الممكن التماس أهدافها في الواقع ، كما أن هذا المفهوم يستدعي اندماج تام للعاملين على التقييم بالفلسفة العامة و الأهداف الرسمية و غير المعلنة ،هذا ما يمكن أن يؤثر على طريقة التقييم حيث أن الإدارة هي نفسها من تقوم بالتقييم ،و بالتالي إمكانية الرجوع إلى الذاتية و تحريف النتائج مثل ما كان في النظريات التقليدية في تقييم المنظمات ، فهذه الطريقة لا تعطينا حكما واضحا عن مدى رضا الأطراف الفاعلة في النظام عن الأهداف و يمكن اعتبار أهم نقد يمكن أن يوجه إلى هذه الطريقة أنها لا تفسر العمليات و التفاعلات الموجودة بين أطراف النظام ،و المعروف أن التقييم يستدعي التقويم ،و في هذه الحالة فإن أي مشكلة تواجه المنظمة لن تتمكن بهذه الآلية إلا من تحديد موضع الخلل ،و أن حيثيات المشكلة سوف تستدعي دراسات أخرى و عمليات أخرى لحلها.

و بالتالي فهذه الطريقة كذلك قاصرة نوعا ما في التقويم رغم جودتها النسبية في التقييم.

4.1. تقييم الجامعة من خلال تصنيف الجامعات :

التصنيف أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من الأشياء التي قُومت من خلال معايير مختلفة، مما يوفر وضعا أكثر شمولية للأشياء، ويجعل تنظيمها من الأفضل إلى الأسوأ مهمة أكثر سهولة (H  l  ne Beaucher 2010 p:219) .

و التصنيف في إطار التعليم الجامعي طريقة جمع المعلومات لتقويم الجامعات والبرامج والبحث والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة محددة - كالطلبة الذين ويريدون الالتحاق بالجامعة، تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم، أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوتهم، وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي أو حتى منظمات متعامل تسعى للتعامل مع الأفضل (Federkeil 2002p389) .

1.4.1. تاريخ التصنيفات:

الولايات المتحدة أول دولة خاضت غمار هذه التجربة سنة 1983 وذلك حينما نشرت صحيفة U.S News & World Report أول تصنيف للجامعات تحت عنوان (1984 Online Premium Rating of Colleges ed 2004p8) واستمرت هذه الصحيفة بإصدار تصنيف سنوي للجامعات والكليات الجامعية منذ ذلك الحين (U.S. News U.C) (2004p 186 Directory) .

ويوجد تصنيف آخر للجامعات البحثية في الولايات المتحدة The Top American Research Universities التي يزيد إنفاقها في الأبحاث المدعومة من الحكومة الفيدرالية على 20 مليون دولار أمريكي ويتولى إصدار هذا التصنيف برنامج لومباردي Lombardi Program (Lombardi & others، 2002 p3) .

كما ويوجد تصنيف آخر للجامعات والكليات الجامعية يجريه معهد دراسات جامعي Intercollegiate Studies Institute ومختصره (ISI) ويتناول أبرز جامعات وكليات جامعية في الولايات المتحدة حسب منهاجها التأسيسي لتدريس الفنون الحرة Core Curricula of liberal arts Education (The ISI Guide، III XVI : 2004) .

و بوجود حوالي 9000 برنامج مانح لدرجات علمية في ألمانيا . كانت مجلة Der Spiegel أول من بادر لتصنيف الجامعات الألمانية سنة 1989. وفي حقبة التسعينيات ساهمت صحف أخرى في تصنيف مؤسسات التعليم العالي ، واقتصر بعض هذه الصحف على التصنيف حسب برنامج معين .

أما في بريطانيا فقد بدأت سنة 1993 عندما نشرت صحيفة Times أول قائمة تصنيفية للجامعات البريطانية ، وتتولى حالياً هذه الصحيفة وملحقها الأسبوعي للتعليم العالي نشر هذه القوائم سنوياً (Perspektywy. S 2002p 383) وتصدر صحف بريطانية أخرى مثل Guardians Telegraph Daily Financial Times ، تصنيفات أخرى للجامعات البريطانية . وتستقي جميع الصحف بياناتها من مصادر موثوقة مثل وكالة الإحصاء للتعليم العالي (HESA) ووكالات التمويل الوطنية ، ووكالة ضمان النوعية (QAA) (Eccles) (2002p423).

في بولندا ، قامت دار نشر تربوية في سنة 1992 تدعى "Perspektywy" بإصدار أول تصنيف للجامعات ، وتتعاون دار النشر هذه حالياً مع صحيفة بولندية "Rzeczpospolita" وكذلك مع سلطات الجامعات على إصدار قوائم التصنيف السنوية ، وقد أصبح يوم إصدار هذه القوائم يوماً احتفاليا للتربية في وارسو وتصدر قائمة لتصنيف الجامعات الحكومية ، وقائمة أخرى للجامعات الخاصة (Siwinski 2002p 399)

بدأ تصنيف الجامعات في اليابان سنة 1994 حيث تقوم بهذه المهمة إحدى أبرز الصحف اليابانية وتدعى **Asahi Shimbun** (Yonezawa & Others 2002 : 373-374) .

وفي سنة 2001 طرحت وزارة التربية الروسية نموذجاً تصنيفياً للجامعات يأخذ بعين الاعتبار الطلبة الذين يتقدمون بطلبات إلى مؤسسات التعليم العالي ، والمشغلين المتوقعين لخريجي الجامعات ، وأخيراً الدولة (فيصل عبدا لقادر بغدادي مسترجع بتاريخ 2013/03/12) .

2.4.1. أنواع التصنيفات :

من خلال هذا العرض التاريخي الموجز لظهور التصنيفات العالمية للجامعات يمكن التمييز بين ما يلي :

1. التصنيف الشامل: يقوم هذا التصنيف على إعطاء علامة واحدة كلية للمؤسسة ، ويشمل هذا التصنيف المؤسسة برمتها حيث تجمع مؤشرات مختلفة وتخضع لعملية حسابية وتطبق الأوزان... الخ ، ومن ثم تستخرج النتيجة الكلية للمؤسسة المعنية . وهذا النوع هو أكثر التصنيفات شيوعاً ، ويستخدم في الولايات المتحدة وبولندا وغيرها (OU، news release (2003p2

2. التصنيف الجزئي : يجري هذا التصنيف حسب الموضوع أو البرنامج أو فرع المعرفة حيث تصنف المؤسسات وفق البرامج أو الموضوعات المحددة التي تطرحها . ويمكن لهذا النوع من التصنيف أن يغطي مستويات مختلفة للتعليم العالي ، من الدرجة الجامعية الأولى إلى الدراسات العليا ، والبرامج المهنية ، وبرامج أخرى أيضاً . ويستخدم هذا النوع في ألمانيا وصحيفتي "Business week و Financial Times" البريطانيتين . (Federkeil 392:2002).

3. التصنيف المنوع : ويشمل هذا النوع جميع الأنواع المتبعة في التصنيفات ، رغم اختلافات الكبيرة ، ومن الأمثلة الجيدة على ذلك النوع الذي يستخدم في اليابان من قبل "Recruit Ltd" حيث تصنف المؤسسات حسب ردودها على مسح مؤلف من ثماني وثمانين سؤالاً ، فالسؤال الأول يتبعه ترتيب للجامعات بناء على إجابتها عليه ، وهكذا السؤال الثاني يتبعه ترتيب آخر ، وهلم جرا . ومن الأنواع الأخرى ، استخدام النوع المدمج الشمولي الجزئي في التصنيف (أبو الرب عماد وآخرون ، 2010 ص 476)

و عموماً مهما اختلفت التصنيفات إلا أن الباحثين أو المسؤولين يسعون دائماً إلى تحري بعض النقاط في التصنيف وهي :

1. أن يتوافر في المؤشرات صفات الصدق والثبات والقابلية للمقارنة .

2. أن تتناول المؤشرات المدخلات والعمليات والمخرجات، ويعتبر المنهاج مثلاً على المدخلات ونوعية التعليم مثلاً على العمليات وفاعلية الخريجين في موقع العمل مثلاً على المخرجات .

3. تعتبر المؤشرات الموضوعية أفضل من المؤشرات الذاتية لأغراض التصنيف. ومن الأمثلة على المؤشرات الموضوعية نسبة الأساتذة إلى الطلبة ونسبة القبول في الجامعة، أما المؤشرات الذاتية فإنها تعتمد على الشخص الذي يجيب، فمن المتوقع وجود اختلاف في رأي اثنين طلب منهما التعبير عن رأيهما في النوعية الأكاديمية الكلية لمؤسسة ما .

4. استخدام إجراءات معيارية لجمع وتخزين وتحليل وعرض المعلومات، فالخطأ في أي مرحلة من مراحل هذه العملية سيقفل أو يزيل الفائدة المرجوة من المؤشر على اعتباره مقياساً للنوعية الأكاديمية (Federkeil G. 2002p444).

هناك من القضايا التي طرحتها هذه التصنيفات التي شككت نقاط ضعف تحسب عليها

و هي :

1. اعتماد إطار تصنيف بمعايير خاصة على مقياس مؤسسات محلية، و ليست عالمية وذلك غياب مفاهيم مشتركة لموضوع التصنيف في دول العالم المختلفة.

2. عدم مراعاة الخصوصية الثقافية للبلدان .

3. غياب مؤشرات جوهرية ثابتة لتصنيف الجامعات في البلدان المختلفة لا يمكن من المقارنة .

4. عدم وضوح إطار تصنيفي للجامعات الافتراضية وجامعات التعلم عن بعد .

5. عدم مراعاة التصنيفات الحالية للمستويات التعليمية.

6. التصنيف القائم على الأنظمة المعرفية المتجانسة مثل الكيمياء، والأحياء، والاقتصاد لم يعد مجدياً حالياً في الجامعات، وبالتالي البحث عن دراسة تصنيف الأنظمة المعرفية المتداخلة فيما بينها أو الأنظمة المعرفية الفرعية أو التخصصات المعرفية الدقيقة.

(Merisotis 2002 p 479)

7. الصحف و المجلات مؤسسات غير علمية محضة و تخضع إلى سياسات و تأثيرات خارجية و بالتالي لا تتسم بالموضوعية و لو اشتركت معها بعض الجامعات في التقييم.

8. عدم مراعاة التصنيفات لخصوصيات و طاقات البيئة التي توجد فيها الجامعة .

9. عدم مراعاة التصنيفات للأهداف التي تسعى الجامعة لتحقيقها .

و من الممكن اعتبار هذه التصنيفات بمثابة القاعدة التي اعتمدت عليها بعض الدول في تطوير المعايير و جعلها أكثر مصداقية حسبهم و عليه ظهر ما يسمى بالتصنيف العالمي للجامعات و الذي تقوم به مراكز بحثية و مؤسسات جامعية على عكس ما كان و من أهم التصنيفات الحديثة:

1.3.4.1. أهم التصنيفات الحديثة:

- تصنيف كيو أس البريطاني (التايمز) THE-QS:

وهو تصنيف تصدره المؤسسة البريطانية (Times Higher Education - Quacquarelli Symonds) التي تأسست عام 1990 وهي شركة تعليمية مهنية، ويهدف تصنيف التايمز كيو إس العالمي للجامعات إلى تحديد الجامعات ذات المستويات التي ترقى من خلال أدائها الوطني ورسالتها المحلية في مجتمعاتها، إلى بلوغ مستوى عالمي ومقارنتها وتحديد مرتبتها ضمن أرقى الجامعات العالمية، وقد حقق هذا التصنيف العالمي للجامعات شهرة دولية بين مؤسسات التعليم والبحث العلمي، وذلك من خلال اعتماده على معايير تقييمية تتناول الهيكلية البنوية للجامعات (حسنا 2011)، بالإضافة إلى المعايير التالية:

1. تقويم البرامج الأكاديمية عن طريق آراء الأكاديميين النظراء في جامعات أخرى ولا يسمح للأكاديمي بتقويم برامج جامعه. بما يمثل (40%) من المقياس .
2. الأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس ومعدل النشر، بما يمثل (20%) من المقياس.
3. استطلاع آراء جهات التوظيف عن خريجي الجامعة، بما يمثل (10%) من المقياس .
4. نسبة عدد الطلاب إلى عدد الأساتذة، بما يمثل (20%) من المقياس .
5. نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس الأجانب للعدد الكلي، بما يمثل (5%) من المقياس .
6. نسبة الطلاب الأجانب للمجموع الكلي للطلاب، بما يمثل (5%) من المقياس .

(مسترجع بتاريخ 2012/10/04 من موقع التصنيف العالمي للجامعات)

تصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي ARWU:

وهو تصنيف من إصدار جامعة جياو تونغ شنغهاي الصينية ، و يعرف بالتصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية (Academic Ranking of World Universities ARWU) وقد صدر أول تصنيف عام 2003 من معهد التعليم العالي بالجامعة ، وكان الهدف من إصداره معرفة موقع الجامعات الصينية بين الجامعات العالمية من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي ، ويستند هذا التصنيف إلى معايير موضوعية جعلته مرجعاً تتنافس الجامعات العالمية على أن تحتل موقعاً بارزاً فيه ، وتشير إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي ، ويقوم هذا التصنيف على فحص 2000 جامعة في العالم من أصل قرابة 10000 جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة ويعتمد التصنيف على معدل الإنتاج العلمي للجامعة ، وعلى مدى حصولها على جائزة نوبل أو أوسمة فيلدز للرياضيات ، وتقوم طريقة التصنيف على أساس معايير رئيسة هي:

1. الخريجون الحاصلين على جوائز وأوسمة بوزن (10%).
2. الأساتذة الحاصلين على جوائز وأوسمة بوزن (20%).
3. كثرة الرجوع أو الإحالة إلى أبحاث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بوزن (20%).
4. الأبحاث المنشورة في ميدان العلوم والطبيعة بوزن (20%).
5. أبحاث العلوم الاجتماعية بوزن (20%).
6. الأداء الأكاديمي بوزن (10%).

(مستخرج بتاريخ 2013/04/15 من موقع جامعة شنغهاي)

- تصنيف ويبومتر كس الأسباني لتقييم الجامعات والمعاهد CSIC Webometrics

ويقوم على إعداد هذا التصنيف مخبر (CCHS Cyber metrics Lab) وهو وحدة في المركز الوطني للبحوث (CSIC ، National Research Council) بمدريد في أسبانيا ويعرف بتصنيف الويبومتر كس (Web metrics Ranking of World Universities) ، بدأ هذا التصنيف سنة 2004 بتصنيف 16000 جامعة ، و يهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي

المتميز على الإنترنت وليس ترتيباً أو تصنيفاً للجامعات ، بل ترتيباً لموقع الجامعة (Ranking Web). ويتم عمل هذا التصنيف في شهر جانفي وجويلية من كل سنة ، ويعتمد على قياس إداء الجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية ضمن المعايير التالية (الحجم - الإشارة إلى الأبحاث - الأثر العام). (Angelia Herrin 2013 P 145)

- التصنيف الدولي للموقع الإلكتروني للجامعات والكليات على الشبكة العالمية 4ICUs:

هو تصنيف عالمي استرالي ، يشبه تصنيف الويبماتركس الأسباني ولكن يهتم بقياس مدى شهرة المواقع الإلكترونية للجامعات التي نالت الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي من منظمات أو هيئات دولية ، ويعلن ذلك التصنيف كل ستة أشهر ، ويطلب من كل الكليات والجامعات المشاركة في التصنيف إضافة وتحديث بياناتها شهرياً ، و يحتوي هذا التصنيف على 9000 كلية وجامعة يتم تصنيفها وفقاً لشهرة موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت لدى 200 دولة ، ويهدف هذا التصنيف إلى ترتيب الكليات والجامعات العالمية وفق شهرة و جماهيرية الموقع الإلكتروني للجامعات بشكل تقريبي ، وهو لا يصنف مؤسسات التعليم العالي بناء على جودة التعليم أو مستوى الخدمات المقدمة ، ويعتمد التصنيف على ثلاثة مقاييس موضوعية ومستقلة على شبكة الإنترنت مستخلصة من ثلاث محركات بحث وهي:

1. معيار الحجم ويقصد به حجم صفحات موقع الجامعة الإلكتروني وفق ما يصدر من تقارير دورية لمحركات البحث الأربعة وهي **جوجل ، ياهو ، إيكسا ، ليدلايف**.
 2. معيار الملفات الغنية حيث يتم حساب عدد الملفات بأنواعها المختلفة والتي تكون في محرك البحث وتتنمي لموقع الجامعة
 3. معيار البحث حيث يتم حساب عدد الأبحاث المنشورة الكترونياً تحت نطاق موقع الجامعة ومدى توفر التقارير.
 4. الرؤية ويقصد به الروابط الخارجية والبحوث العلمية التي لها رابط على موقع الجامعة ويتم الحصول على هذه المعلومات من محركات البحث المشهورة.
- (فيصل عبدالقادر بغدادي مسترجع من الواب بتاريخ 2013/03/12)

-التصنيف المهني للجامعات:

يأتي في مقابل التصنيفات الأكاديمية ليشير لمدى كفاءة الجامعات في تخريج رواد مهنيين ورجال أعمال على المستوى العالمي. وهو تصنيف فرنسي تم تصميمه وإنشاؤه عام 2007 ، والمعيار الرئيس في هذا التصنيف هو رصد عدد من كبار المدراء التنفيذيين في تصنيف عالمي ضمن أفضل 500 رائد مهني في أفضل 500 شركة على مستوى العالم. والتي تنشر هذا التصنيف مجلة فورتن العالمية. وتظهر فيه قائمتان أساسيتان الأول هي قائمة أفضل 500 رائد مهني لأفضل 500 شركة عالمية والأخرى هي قائمة مؤسسات التعليم العالي الرائدة، ويحصل هذا التصنيف على بيانات الحياة الدراسية لأفضل رواد الشركات العالمية الكبرى من خلال شبكة الإنترنت، وهو تصنيف لمؤسسات التعليم العالي بناء على كفاءة برامجها الدراسية التي تظهر في المستقبل المهني لخريجها. فهو يربط بين كفاءة خريجي الجامعات والريادة الإدارية والمنصب القيادي في سوق العمل للشركات العالمية الكبرى، ويبين مدى التكافؤ بين الشركات. (حساء مسترجع بتاريخ 2011/01/13 من الواب)

أما المعايير التي يبني عليها التصنيف المهني فهي :

1. أول راتب يتقاضاه الخريجون بالشركات كتقييم لكفاءة برامج الجامعات الدراسية .
2. عدد خريجي الجامعة الذين يشغلون منصب ريادي أو قيادي مرموق بأحد أفضل 500 شركة عالمية.
3. عدد خريجي الجامعة العاملين بأفضل 500 شركة عالمية.
4. عدد الخريجين الحاصلين على جائزة نوبل أو أوسمة فيلدز العالمية ونالوا منصب قيادي مرموق بإحدى أفضل 500 شركة عالمية.

(مسترجع بتاريخ 2013/10/27 من الموقع العربي للتوجيه الجامعي)

- تصنيف الكفاءة للأبحاث والمقالات العلمية العالمية للجامعات :

وضع مجلس التعليم العالي للتقويم والاعتماد بتايوان تصنيفاً للأبحاث العلمية لجامعات العالم ، وقد أصدر أول قوائمه عام 2007 ، ويوضح التصنيف التدرج في أداء الأبحاث العلمية لجامعات العالم. وقد تم تصميم هذا التصنيف لقياس كفاءة وفعالية الجامعات من حيث سمعة البحث العلمي في ستة مجالات ، هي (الزراعة ، والطب ، والهندسة ، والعلوم الحياتية والعلوم الطبيعية ، والعلوم الاجتماعية) ، والمعايير التي يبني عليها التصنيف كما وضعه المجلس العالي للتقويم والجودة ثلاثة معايير أساسية لقياس البحث العلمي : المعايير الإنتاج البحثي ، أثر البحث والتميز البحثي ، ويعتمد التصنيف على ثمانية مؤشرات كما يلي:

1. عدد الأبحاث العلمية المنشورة خلال الأحد عشر عاماً الماضية.
2. عدد الأبحاث العلمية المنشورة حالياً .
3. عدد الأبحاث العلمية المستند إليها من قبل الباحثين خلال الأحد عشر عاماً الماضية.
4. عدد الأبحاث العلمية المستند إليها من قبل الباحثين حالياً.
5. متوسط عدد الأبحاث العلمية المستند إليها من قبل الباحثين.
6. النشر في أفضل مجلات بالقوائم العالمية للنشر .
7. أعلى الأبحاث العلمية أثراً وجودة.
8. مدى الأثر والأهمية للأبحاث العلمية المنشورة بالمجلات العلمية.

تعليق:

يمكننا الوقوف على أن التصنيف ظاهرة صحية وطبيعية متوقع حدوثها، إذ أن تقدم أي جامعة ينعكس إيجابياً على المجتمع الذي تقع فيه، ويدع بصمة تنموية في الدولة التي تساندها ويحدث من جرائه المنافسة الشريفة خصوصاً إذا تهيأت الفرص، وكانت الميزانية متكافئة بين الجامعات وبالمقابل فإن التصنيف له تأثير نفسي على كل عضو من أعضاء هيئة التدريس، بل وعلى كل طالب خصوصاً. و بإمكان التصنيف أيضاً أن يخرج الجامعات عن رسالتها العلمية و يبعتها عن احتياجات سوق العمل و المجتمع، فما الفائدة أن تكون جامعاتنا في المراتب الأولى و هي لا تقدم خدمات تتناسب مع حاجات محيطها من الأفراد و المؤسسات، لان الجامعة أولاً و قبل كل شيء يجب أن تنهض بمختلف وحدات مجتمعها قبل أن تكون في مرحلة أخرى لاحقة جامعة قائمة للمجتمع، فقبل أن تقود المجتمع عليها أن تثبت قدرتها على خدمته، و بالتالي لن تتمكن من خدمته بالتوجه نحو العالمية بصيغة مباشرة، خاصة و أن هذا المجتمع لن يستطيع مدها لا بالإمكانات المادية و لا البشرية و لا بالمناخ المناسب للعالمية.

إن تسابق الجامعات على الترتيب الجيد في مختلف التصنيفات قد يؤدي حتى الى الابتعاد عن الأساليب السليمة و تنتهج المؤسسات في ذلك ما قد ينعكس سلباً على أداء الجامعات كالسرقة العلمية و التظاهر و الاهتمام بالشكليات فقط.

بالإضافة إلى أن للجامعة مهما اختلف نوعها و قيمتها، فهناك رسالة و أهداف تسعى إلى تحقيقها، بمعنى أن هناك أهدافاً ما تتفق الجامعات عليها، و في مقابل ذلك فللجامعات أهداف ترتبط بمجتمعها، تسعى كل جامعة إلى تحقيقها، وفق ما تمتلكه من خصائص تميزها عن غيرها من الجامعات و تساعد على، و بالتالي لا يجب أن نوحدها كلها أو أن نعزلها تماماً فقط لعدم وجودها لدى جميع الجامعات، فمن الظلم بما كان أن نعولم معايير تقييم و تصنيف الجامعات إذا لم تكن هذه التصنيفات تراعي حاجة المجتمع المحيط بالجامعة لها و دورها فيه، و كذلك فقد لاحظنا فشل النماذج التقليدية و البسيطة في دراسة الجامعة كواحدة من المنظمات العادية لما لها من خصائص تميزها عن باقي المنظمات، حيث أنها حجر الزاوية

في نجاح أو فشل باقي المنظمات ، و حتى النظرة الحديثة للمنظمات التي اعتمدت معايير متنوعة و مختلفة لم تساهم بالشكل المقنع في تصميم نموذج مناسب لدراسة فعالة الجامعة ، رغم أن المقاربة النسقية قد أبدت استجابة كبيرة لمكانة الجامعة و خصوصية دورها في المجتمع ، إلا أن النماذج المتوفرة لا تراعي بدقة هذه الخصائص خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار دور منظمات المجتمع ، و حاجاته و كذلك عناصر النظام ، من جهة و التطور العلم و التكنولوجي و نمو المنافسة خاصة في العنصر البشري الذي أدى بخلق المنظمات المتعلمة . كذلك عند مناقشتنا لتطبيق معايير الجودة الشاملة و جدنا انه ليس بالإمكان نجاحها إذا لم يكن لدينا الإعداد المناسب و التبني المطلوب من الموارد البشرية القائمة على تجسيدها ، و إلا لأفرغت من محتوياتها المعيارية و التقويمية و أصبحت فقط معايير تقييمية .

ليس هذا فقط ، بل عند الرجوع إلى التطور التاريخي للمنظمات و جدنا أنها تنمو و تتطور من خلال خدمة مجتمعها بالطريقة المناسبة لأنه فضاءها الأول للتمويل و النمو ، كما أنه ومن خلال تحليل التطور التاريخي للجامعة الجزائرية و جدنا فشل كل الأنظمة السابقة للإصلاح لأن الإصلاح من جهة يطبق على أساس وجود نموذج خاص بنا ، و نحن لم نمتلك نموذج جامعي جزائري ، يراعي خصوصيات ، و إمكانيات المجتمع و المؤسسات الجزائرية و يتماشى و الأهداف المستقبلية للمجتمع ، لهذا نريد أن نبحت في خلق نموذج يأخذ بعين الاعتبار أكبر قدر ممكن من المعايير المرتبطة من جهة بخصائص المجتمع الجزائري و يمكن من التفتح على العالمية و المنافسة الخارجية ، ذلك من أجل إجراء تقويم للجامعة الجزائرية من أجل تحديد نقاط قوتها و ضعفها بمعايير أكثر دقة و موضوعية و أكثر إفادة في النهوض بأقوى المنظمات في المجتمع ، المسؤولية على تكوين أهم الموارد فيه و هو المورد البشري . طرق أخرى و عليه يقترح الباحث نمودجا لتقييم فعالية الجامعة الجزائرية - كنظام أو نسق مفتوح - في خدمة المجتمع من خلال تقييم نظام التكوين المتبع و هو الـ م د .

2. النموذج النسقي المقترح لتقييم فعالية الجامعة الجزائرية :

من خلال عرضنا لمختلف التناولات الممكنة التي اتخذها الباحثون و الدارسون في محاولة تقييم فعالية الجامعة التنظيمية ، فبعد أن بينا عدم صلاحية النماذج و المعايير التقليدية للتطبيق على مستوى الجامعة ، و بعد أن بينا ضعف المقاربات الحديثة في تناول موضوع فعالية الجامعة ما عدى مقارنة التحليل النسقي و التي وجدناها قاصرة في نواحي عملية فقط ، و بعد أن خضنا في مختلف الآليات الموجودة لدراسة فعالية الجامعة بدءا من النماذج التي حاولت تطبيق معايير الجودة الشاملة على الجامعة، و كيف أنها محدودة التكيف على الجامعة الجزائرية كما أنها لا تعطينا تقويما فعليا و خاصة بجامعاتنا ، ثم انتقلنا إلى معايير تقييم الجامعات و بينا فشلها في تحسين فعالية جامعتنا لأنها معايير عالمية و الجامعة مرتبطة بمجتمعها حتى تحقق له حاجاته قبل الانطلاق نحو العالمية ، و بعد أن عرضنا فكرة الإصلاح واعتماد نظام ل م د لمحاولة النهوض بالجامعة الجزائرية و مجتمعها ، حيث بينا أسباب اعتماده و آليات نجاحه و التي لا نعتقد أنها تستدعي تطبيقه في الجزائر ، استخلصنا أن البحث في إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل في الجزائر يجب أن يهتم بكل من الجامعة و منظمات التشغيل و المجتمع في إطار نسقي ، أي أننا مطالبون باقتراح نموذج خاص بحيث يكون قادرا على قياس نقاط القوة و الضعف في النسق من أجل تقويمه و النهوض به . و بما أن مجمل أهداف الجامعة و غاياتها مرتبطة بإعداد مختصين قادرين على النهوض بالمجتمع ، فقد حاولنا تناول الجامعة الجزائرية و إشكالية علاقتها بعالم الشغل من خلال تقويم مدى فعالية نظام التكوين في الجامعة الجزائرية في خدمة النسق العام للمجتمع الجزائري ككل.

1.2. مبادئ النموذج النسقي المقترح :

لماذا المقاربة النسقية ؟

بالإضافة إلى النفاص المسجلة بالنسبة للمقاربات السابقة التحليل في العناصر الأنفة (طرق تقييم الجامعة) ،نسجل مجموعة من المعايير الهامة التي دفعت بالباحث إلى اعتماد هذه المقاربة:

1. أن الجامعة عبارة عن منظمة من منظمات المجتمع (الجامعة بنت بيئتها) أي أنها وحدة ضمن نسق أو نظام عام ، و بالتالي فأهدافها مرتبطت بحاجات عناصر مجتمعها أولاً.
2. أن الجامعة عبارة عن نظام متكون من عدة وحدات ، و كل وحدة هي نظام بذاته ، و عليه وجب أن يتناول النموذج حاجات و قدرات كل وحدة في النظام.
3. أن يسمح النموذج باحتواء التعقيد : إن المشكلات في النظام تراكمية تفاعلية و عليه فتناول التعقيد في بناء الجامعة و في بناء المجتمع يساعد على تفسير و تحليل المشكلات الموجودة في النظام ، حيث أن المشكلات في المنظمة غالباً ما تكون غير واضحة أو كاملة الظهور خاصة في الأنظمة المعقدة ،فالتعقيد في بناء المنظمة هو نفسه التعقيد في بناء المشاكل الخاصة بها ، و بالتالي لا يمكن دراسة المشكلة هنا دون الرجوع إلى هذه البنية ، و عليه وجب اعتماد هذا المبدأ للوصول إلى مختلف المسببات للمشكلة.
4. أن يسمح النموذج بالتناول الشامل : يسمح لنا مبدأ الشمولية في المقاربة النسقية من تناول مختلف عناصر المكونة للنسق ، لأنها في الحقيقة قد ستكون مسؤولة كذلك عن تكوين مشاكل النسق أو تفسيرها.
5. أن يمكننا النموذج من دراسة التفاعلات : بين وحدات الجامعة من جهة و الجامعة وباقي منظمات المجتمع من جهة أخرى ،حيث تمكننا دراسة التفاعلات من تحديد الأثر المنتقل عبر العناصر لأن الخلل قد يتولد عند هذا المستوى من التبادل ،لأن انتقال الأثر في العلاقة النسقية هو تراكمي سببي كما قلنا سابقاً، حيث أن المشكلات الظاهرة على عناصر أو وحدات معينة يمكن أن تكون نتاج مشاكل في وحدات أو عناصر سابقة .

6. أن يسمح النموذج بالتبادلات : هي وسيلة مهمة لضمان مستوى حياة المنظمة خلال تفاعل الجامعة في ما بين عناصرها ، و مع باقي منظمات المجتمع تتبادل الجامع مجموعة من المعلومات و المعطيات في قنوات اتصال معينة تجعلها قادرة على التفاعل و التحول و التعديل بما يضمن موائمتها لحاجاتها و حاجات المجتمع مما يعزز بقائها و ضمان حياتها ، و بالتالي يمكن الاعتماد على تشخيص هذه المعلومات و المعطيات لدراسة مستوى و طبيعة التبادلات الموجودة .

و لما لهذه الاسباب من الأهمية البالغة في اعتمادنا لمقاربة التحليل النسقي ، نرى بأن تناولنا لفعالية نظام التكوين الجامعي الجزائري في تشخيص إشكالية التكوين الجامعي و التشغيل من خلال نموذج نسقي يجب أن يعتمد على هذه المبادئ.

2.2. معايير تطبيق النموذج النسقي المقترح :

طبيعة المعلومات التي يحتاجها النموذج :

من خلال المبادئ السابقة و لتصميم و تطبيق نموذج نسقي مناسب لموضوع البحث ، يجب أن تراعى مجموعة من المعايير عند تطبيقه حتى تمكننا من تحقيق أقصى قدر من الموضوعية و النجاحة في النموذج ، و هي كالتالي :

- ✓ التعرف على حاجات الجامعة و أهدافها.
- ✓ التعرف على حاجات و دور كل وحدات الجامعة .
- ✓ التعرف على أشكال التبادلات الموجودة بين وحدات الجامعة (انتقال أثر التكوين).
- ✓ التعرف على مختلف الانساق المرتبطة بالجامعة : حاجاتها ، قدراتها وعلاقتها بالجامعة .
- ✓ التعرف على أشكال التفاعلات الموجودة بين الجامعة و باقي أنساق المجتمع (طبيعة المعلومات و كيفية انتقالها)

شروط طريقة التطبيق :

➤ هناك فرق بين بنية النظام المفتوح على باقي الأنظمة و واقع وجوده و تفاعله معها ، و عليه ، يمكن للباحث أن يجري دراسته بغرض الكشف عن واقع هذا النظام و واقع

التفاعلات الموجودة سواء داخله أو في تواصله مع الأنظمة الأخرى ، و يقارنها بما يجب أن يكون أو ما خططه له أن يحقق .

- يجب أن يكون هناك تمثيل لجميع وحدات النسق و أفراده في عينة جمع البيانات.
- يجب أن تكون عينة النموذج من المشاركين الفعليين في التبادلات، و ليس من الأفراد دون تأثير في النسق ، و عليه يجب اختيار العينة بما يسمى بعينة الخبراء و لا يجب أن نهتم بالتمثيل الإحصائي للمجتمع الأصلي .
- يقوم الباحث بالبحث في واقع عمليات النظام (مدخلات ، تحويل ، مخرجات ، تبادلات) عند عينته ، من خلال التعرف على حاجات الأفراد ودورهم و يقارنها بما خطط لها أن تكون من خلال البحث ، ظهور عناصر النسق في البيانات و طبيعتها هو مؤشر على قيامها بدورها أم لا و كما يعبر عن إيجابيتها أو سلبيتها في النسق لذلك يمكن أن يقيم المعلومات التي استقاها على النحو التالي :

✓ نوع المعلومات التي تظهر عند عينة الدراسة حسب بنية النسق.

✓ مدى تكرار ظهور هذه المعلومات حسب العينة.

✓ طبيعة (إيجابية أو سلبية) هذه المعلومات حسب العينة.

✓ غياب أحد عناصر النسق في البيانات هو دليل على الدور السلبي الذي

يلعبه في النسق من خلال غيابه و عدم القيام بدوره الأصلي.

✓ تكرار ظهور العناصر متلازمة في البيانات يعبر عن علاقة تفاعلية

مباشرة متسلسلة بينها.

كما يؤكد الباحث على :

➤ تحديد نقاط القوة و نقاط الضعف في النسق.

➤ إيجاد بدائل فعلية للخلل في العلاقة.

➤ أن يعتمد النموذج على عناصر واقعية قابلة للقياس و التقويم.

➤ أن يقوم بالتقييم أفراد من خارج المنظمة حتى تبتعد النتائج عن الذاتية.

➤ أن يعتمد النموذج في جمع المعلومات على بيانات كمية و أخرى كيفية للتقييم.

3.2. أهداف النموذج النسقي المقترح :

1. التعرف على أثر نظام التكوين الجامعي على مستوى العلاقة مع المنظمات المشغلة لمخرجات الجامعة :

✓ التعرف على واقع التكوين الجامعي و التشغيل عند اعتماد نظام ل م د في 2004:

- وضعية سوق العمل الجزائري من خلال نمو المؤسسات و وضعية البطالة .
- وضعية التكوين الجامعي الجزائري، من خلال التعرف على كمية و نوعية مخرجات التكوين المقدم لسوق العمل.

✓ التعرف على واقع التكوين الجامعي و التشغيل بعد اعتماد النظام في 2013:

- تأثير الإصلاح على سوق العمل الجزائري من خلال نمو المؤسسات و وضعية البطالة.
- تأثير الإصلاح التكوين الجامعي الجزائري، من خلال التعرف على كمية و نوعية مخرجات التكوين المقدم لسوق العمل.

2. إمكانية النظام من ضمان فعالية الجامعة الجزائرية باعتبارها نسق مفتوح قائم بذاته ، و هنا وجب علينا دراسة حالة واحدة للدراسة هي ولاية أم البواقي و جامعة العربي بن مهيدي كمنوذج ، حيث كان لا بد من :

✓ واقع التكوين الجامعي و المنظمات المشغلة للتعرف على كمية و نوعية الاحتياجات المحلية لولاية أم البواقي في الموارد البشرية.

✓ التعرف على مدى قابلية المدخلات للتحويل (الطلبة للتكوين)

✓ التعرف على واقع عملية التكوين بجامعة العربي بن مهيدي .

✓ التعرف على مدى قابلية مخرجات جامعة العربي بن مهيدي للتوظيف على مستوى المنظمات الموظفة محليا.

✓ التعرف على واقع العلاقة بين جامعة العربي بن مهيدي و منظمات ولاية أم البواقي .

4.2. ماهية النموذج : نوضح عند تناول الجامعة من منظور نسقي بأن الخلل على مستوى النظام هو خلل ينشأ و يتطور و ينتقل و يساهم فيه مختلف عناصر النظام ، كما يظهر عليها كلها .

1. الهدف : هو الغاية التي يبنى عليها النظام و توجه كل طاقاته و إمكانياته في سبيل تحقيقه ما يضمن حياة المنظمة ، و هدف جامعة العربي بن مهيدي هو تخريج إطارات بشرية بالكمية و النوعية المناسبة لسد حاجات المجتمع ، بالإضافة إلى إنجاز البحوث و الحلول العلمية للمشاكل التي يتعرض لها المجتمع في مختلف مجالاته و بمختلف عناصره .

2. مدخلات الجامعة : هي العنصر الذي يتعرض مباشرة لعملية التحويل ، و الذي يتجدد بصفة آلية ، و بالنسبة لحالة الدراسة فالعنصر المتعرض لعملية التحويل و المتجدد أليا حسب مدة التكوين هو الطالب. و يأتي الطالب حسب ل م د بقدرات و ميول تعبر عن مشروع بيداغوجي .

3. عملية التحويل : هي مختلف النشاطات التي يقوم بها الافراد في المنظمة للتأثير في المدخلات وفق شروط و آليات معينة أي هي عملية التكوين ، و حسب نظام ل م د فالعنصر المسؤول عن كل عملية التحويل هو الأستاذ، تنتهي هذه العملية حسب ل م د بمشروع مهني للطالب .

4. المخرجات: هي نتائج العمليات السابقة حيث تمثل طلبة بكفاءات متخصصة بالإضافة إلى البحوث العلمية والأثر النفعي للجامعة على المجتمع و التي تعبر عن أهداف الجامعة و حاجات المجتمع يقوم الطالب المتخرج حسب ل م د بنقل أثر التكوين إلى الحياة المهنية من خلال بناء مشروع حياته .

5. التبادلات (التغذية الراجعة): هي مختلف المعلومات و المعطيات التي تنتقل ضمن نسق الجامعة من جهة و بين نسق الجامعة و منظمات المجتمع المرتبطة بها من جهة أخرى و تكون خاصة بين المؤسسات الموظفة لمخرجات الجامعة و منظمات التوظيف و مختلف المنظمات التي تحتاج من الجامعة معارف علمية و بحثية ، و حسب نظام ل م د دائما فهي قناة التغذية الراجعة التي تضمن مراقبة المشاريع كلها .

من خلال هذا التوضيح للبناء النسقي المعتمد للجامعة تتضح لنا عينة الأفراد المسؤولة عن تزويدنا بالمعلومات الكفيلة بتحليل الجامعة وفق هذا المنظور والتي سوف تظهر في ما بعد في عينة الدراسة في الجانب التطبيقي . يعتبر هذا النموذج المقترح آلية لتقويم فعالية التكوين الجامعي في التشغيل من خلال اعتماد مقاربة التحليل النسقي ، حيث اعتبرنا الجامعة منظمة مفتوحة على منظمات أخرى في المجتمع تتفاعل و تتبادل معها بغرض تحقيق حاجات كل واحدة منها ، و خلال هذا التفاعل تقوم هذه المنظمات بإشباع حاجات الأنساق الجزئية المكونة لها و أفرادها ، و الذين يقومون بدورهم بالمقابل في هذا النسق . و يعتمد النموذج النسقي المقترح على نظامين أساسيين ، الأول يعتمد الجامعة كنسق ، و الثاني يرى أن الجامعة و ممنظومة التربية (الثانويات) و المنظمات الاقتصادية المستهلكة لمخرجات الجامعة ، عبارة عن وحدات جزئية في نسق كلي هو المجتمع .

* حيث العناصر الفاعلة في الجامعة كنسق هي :

الطالب : هو عبارة عن مجموعة من القدرات و المهارات من جهة و الميول و الرغبات من جهة أخرى.

الاستاذ : مجموعة من القدرات و المهارات في التدريس ، في البحث العلمي ، في تصميم البرامج التكوينية و في مرافقة الطالب (إرشاده و توجيهه).

البرنامج : هو المادة العلمية و الطريقة البيداغوجية المناسبة لقدرات الأفراد من جهة والمعبرة عن متطلبات الوظائف من المهارات و الكفاءات من جهة أخرى.

النظام : هو مجمل القوانين و التعليمات التي توفر و تسيير الأفراد و الوسائل ، من خلال ضبط نشاطات الأفراد واتصالاتهم و ضمان حقوقهم و واجباتهم لضمان عملية التحويل ، و يظهر خلال تسيير عمليات الانتقاء ، التوجيه ، الإرشاد ، التكوين و تقويم كل أفراد النسق الوسائل البيداغوجية .

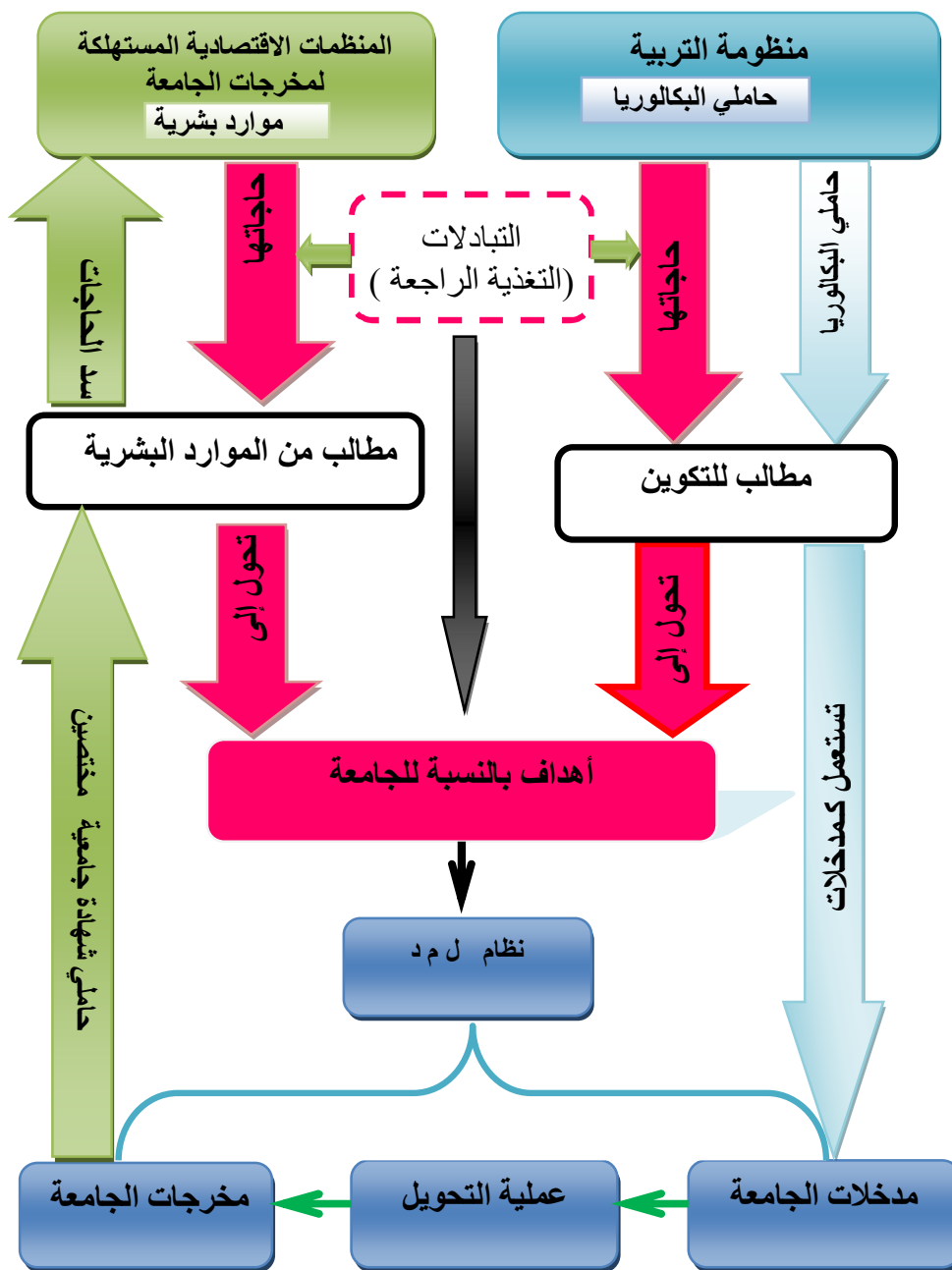
أما العناصر الفاعلة في المجتمع كنسق ، فبالإضافة إلى عناصر الجامعة هناك :

مخرجات مؤسسات التربية : الحاجات التكوينية و المهنية لحاملي شهادات البكالوريا .

المنظمات : حاجاتها للموارد البشرية متخصصة و البحث العلمي.

و الشكل التالي يبين بنية و تفاعل النسق العام للمجتمع و دور الجامعة فيه :

مخطط رقم (1): منظمات المجتمع كأنساق مفتوحة :

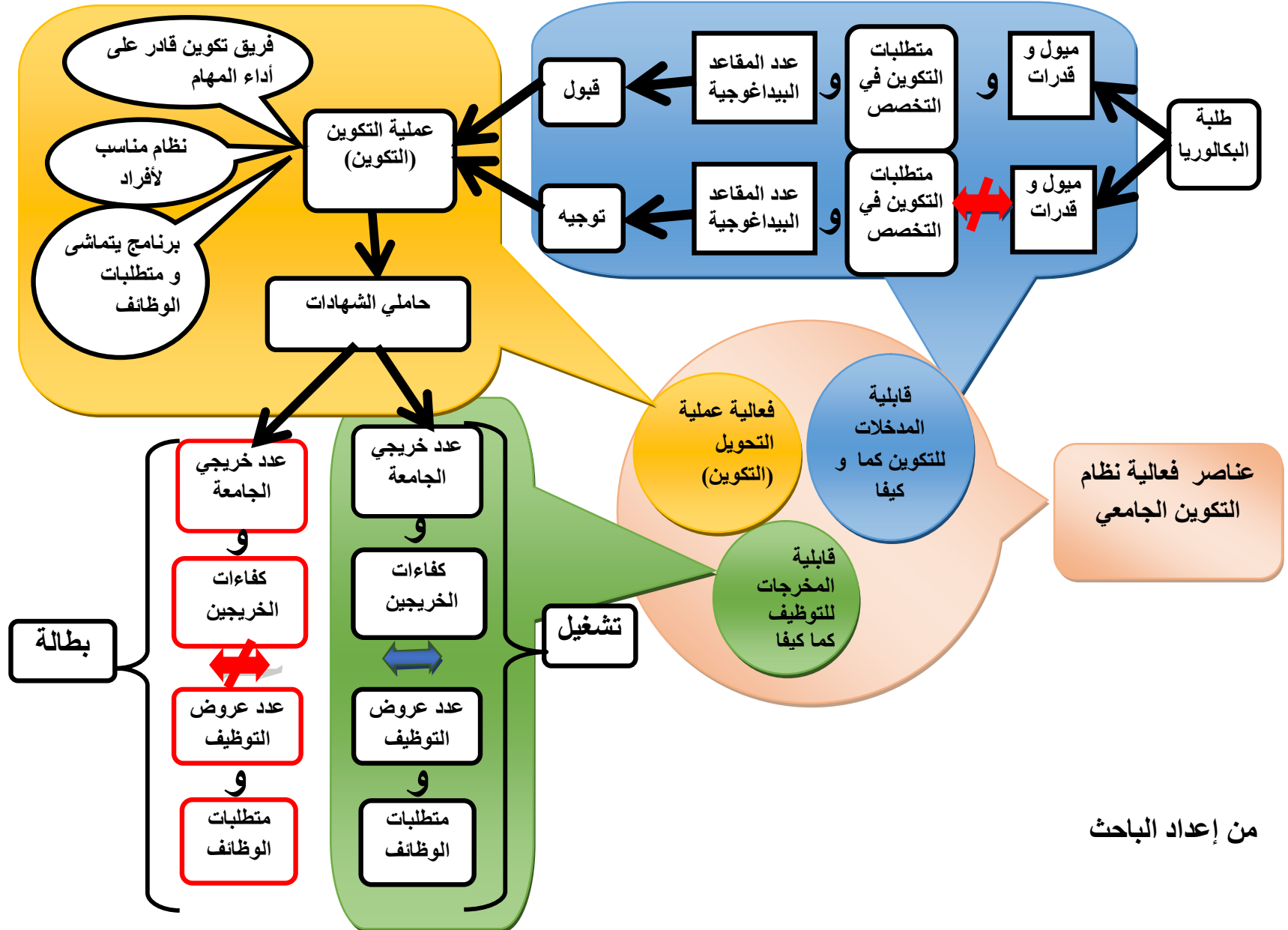


من إعداد الباحث

و بتفصيل أكثر لدور نظام الـ ل م د في تحقيق فعالية الجامعة الجزائرية في خدمة المجتمع ،
يوضحه الباحث في المخطط التالي :

مخطط رقم (2) عناصر و مؤشرات فعالية نظام التكوين في الجامعة الجزائرية

مخطط رقم (2) عناصر و مؤشرات فعالية نظام التكوين في الجامعة الجزائرية



5.2. عناصر و مؤشرات النموذج المقترح :

يقوم تقويم فعالية الجامعة الجزائرية كنظام وفق هذا النموذج على ثلاث (3) عناصر

رئيسية نفصل مؤشرات كل عنصر كالتالي:

1. المدخلات : أي تقييم قابلية المدخلات للتكوين من خلال التعرف على واقع اعتماد النظام على عمليات الاختيار و التوجيه و الإرشاد ، كآليات لتكييف أعداد الطلبة و ميولهم و قدراتهم مع إمكانيات الجامعة و حاجات المجتمع ، من أجل بناء أو تدعيم المشروع البيداغوجي للطلاب .

يقيم هذا المؤشر من خلال التعرف على:

التناسب الكمي: وجود الإحصائيات و دقتها و العمل بها ، يدل على واقع العلاقة بين قدرات الجامعة و عدد حاملي البكالوريا و الحاجات الوظيفية لسوق العمل.
التناسب الكيفي: التعرف على واقع دور آليات التوجيه و الانتقاء (القبول) و الإرشاد في تحقيق حاجات كل أفراد النسق .

2. عملية التحويل : تعتمد هذه عملية التكوين في نجاحها حسب رأي الباحث على 3 ثلاث عناصر أساسية هي :

❖ قابلية البرامج المقترحة للتكوين على احتواء الوظائف المطلوبة في سوق العمل من جهة .

يقيم هذا المؤشر من خلال التعرف على الطريقة و الأسس التي تصمم وفقها البرنامج ، هل تصمم البرامج التكوينية في نوعيتها و محتواها، بناء على مؤشرات مرتبطة بنوعية و متطلبات الوظائف المطلوبة في سوق العمل و قدرات الطلبة .

❖ مدى كفاءة فريق التكوين أثناء أداء مهامهم ، أي كيف يقيم فريق التكوين أداءه للمهام الموكلة إليه كما يحددها قانون الأستاذ الباحث في نظام ل م د .

يقيم هذا المؤشر من خلال التعرف على المستوى الفعلي الذي يقوم به الأستاذ حقيقة أثناء تصميم عروض التكوين، تدريس محتوى البرامج ، أو عند القيام بالمرافقة البيداغوجية للطلاب و البحث العلمي.

❖ نظام التسيير : واقع دور نظام التسيير في ضمان الحدود ، التنظيم و التفاعل بين عمليات وعناصر نسق الجامعة من جهة ، وبين الجامعة و مؤسسات المجتمع من جهة أخرى.

يقيم هذا المؤشر من خلال التعرف على واقع عملية الاتصال وواقع تطبيق القوانين البيداغوجية و الإدارية التي تسيير نسق الجامعة و ربطها مع محيطها من المنظمات الأخرى.

3. المخرجات : أي تقييم قابلية المخرجات للتوظيف من خلال مستويين كمي و كفي . حيث يقيم هذا المؤشر من خلال تقييم مستوى البطالة و مدى توفر و نجاعة آليات التشغيل في شقه الكمي ، و من خلال تقييم المسؤولين المباشرين على الموظفين الجدد ، و الموظفين أنفسهم ، لمستوى أداءهم لمهامهم في إطار وظائفهم التي التحقوا بها بعد تخرجهم مباشرة ، و هو ما يمثل الجانب الكيفي للمخرجات.

4. التبادلات (التغذية الراجعة) : مدى خدمة التبادلات الموجودة بين الجامعة ومنظمات المجتمع ، سواء كانت مؤسسات موظفة لمخرجات الجامعة ، أو مؤسسات مساعدة على إدماج مخرجات الجامعة في المجتمع ، لاستمرارية الجامعة في أداء أدوارها . فبالنسبة للجامعة تمكن التغذية الراجعة من التعرف على مدى تحقيق الجامعة لأهدافها من خلال توفر معطيات تمكن من تقييم خدماتها المقدمة لمنظمات المجتمع . أما بالنسبة للمنظمات فتمكن التغذية الراجعة من التعرف على مدى إشباع هذه المنظمات لحاجاتها و الدعم الذي تقدمه للجامعة

يقيم هذا المؤشر من خلال تقييم طبيعة و مستوى التبادلات الموجود بين الجامعة و منظمات المجتمع ، و قيمة هذه التبادلات سواء في شكلها القانوني (تقارير) أو كما يراها المسؤولون في مختلف هذه المنظمات و منها الجامعة .

5. حاجات النسق : وهي درجة ضبط و تحديد الأفراد لحاجاتهم ، حيث :

- حاجة المدخلات من الطلبة تتمثل في التكوين .

- حاجة المخرجات (حاملو الشهادات الجامعية) هي التوظيف .

- حاجة المؤسسات هي التزويد بالموارد البشرية المتخصصة كميًا و كيفيًا.

- حاجة الجامعة هي الحياة و الاستمرار في تقديم الخدمات لضمان حاجة المجتمع ألا و هي تحقيق التقدم و الرقي.

يقيم هذا المؤشر من خلال مقابلات مع أفراد النسق نسعى من خلالها إلى تحديد هذه الحاجات عند كل منهم و طبيعتها ، و مستوى الإشباع الذي توصل له كل فرد .

6. حدود النسق : هي الأهداف التي وضعت لتوجيه الدراسة و تفسير نتائجها ، وفق الحدود الزمنية و المكانية ، التي تضبط تطبيق النموذج في إطارها فقط ، بحيث لا يمكن التعميم لأن هذا ضد اعتماد الباحث على وجود خصوصية لكل نسق ، و متناقض مع فكرة أن التفاعل بين عناصر النسق هو أمر أي و مرتبط بخصائص النسق و ظروفه.

يقيم هذا المؤشر من خلال تحديد الإطار الزمني و المكاني و مؤشرات التشغيل و التكوين.

انطلاقًا من تبيننا للتناول النسقي للدور نظام الـ ل م د كإصلاح في ربط الجامعة الجزائرية بالمجتمع الجزائري ، و انطلاقًا من أنه من خلال هذا النموذج يمكن تقييم فعالية الجامعة الجزائرية في خدمة مجتمعها ، ونظرًا لوعينا بأن لهذا الإصلاح دور يجب على كل طرف القيام به ، و حتى نتمكن من تحليل العلاقة بينهما في أطرها الفعلية يرى الباحث ضرورة اختبار هذا النموذج على مستوى حالة محددة و عليه اختار جامعة العربي بن مهيدي للتطبيق.

المراجع :

المراجع باللغة العربية :

7. أبو الرب عماد وآخرون، (2010)، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
8. أعمال الملتقى الدولي الأول بالمركز الجامعي أم البواقي 2005 / 2006 ص218.226
9. الحاج حسن محمد، ومطر محمد، ونور عبد الناصر (2011) " نوعية العنصر البشري ودوره في جودة التعليم العالي" ورقة عمل قدمت في المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء من 10-12/5/2011.
10. خليل أحمد السيد (2001)، وإبراهيم عباس الزهيري، الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، القاهرة، 339 – 245.
11. الدراكة، مأمون وطارق آل الشبلي (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار صفاء للنشر، عمان.
12. دليل الجامعة الإسلامية، 2002/2003. <http://www.alriyadh.com/635221>
13. فريد النجار، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة 1999.
14. فيصل عبدالقادر بغدادى مسترجع بتاريخ 2013/03/12 <https://uqu.edu.sa/page/ar/> 27728
15. مطر محمد، نور عبد الناصر (2011)، مدى التزام الشركات المساهمة العامة الأردنية بمبادئ الحاكمية المؤسسية، دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين المصرفي والصناعي ، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال ، المجلد (3) العدد (1) .
16. الميمي أسامة، وشادية مخلوف، ومرة فريد (2004) " الجودة في الجامعات الفلسطينية : الإجراءات والممارسات " ورقة عمل قدمت في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني رام الله ، فلسطين.
17. نادر أبو خلف " 2004/7" ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله .
18. دهمش، نعيم، وأبو زر، عفاف" اذار 2004"، الحاكمية المؤسسية ومجالس الإدارة في الدول النامية، البنوك في الاردن، المجلد الثالث والعشرون، العدد الثالث، الأردن.

Chapter references in foreign languages:

19. U.S. News U.C. Directory ,2004 from web 02/11/2012
<http://dxgouxu.angelfire.com/37/2004-us-news-law-school-rankings.html> .
20. Adams. R and Mchran.H (2003) ،Is Corporate Governance Different for Bank Holding Companies Economic Policy Review q:123-142
21. Angelia Herrin (2013) ،The End of Competitive Advantage، Harvard Business Review ، Harvard Business School Publishing، U. S..
22. Barton ،Joan A.and .Marson ،D.brian (1991) Service Quality: An introduction Province of British Columbia Publications.
23. Federkeil G.،(2002) ،Some Aspects of Ranking Methodollogy ، the CHE –Ranking of German Universities ، Higher Education in Europe No. 27.
24. Hélène Beaucher، 2010، “ bibliographie، assurance qualité dans l’enseignement supérieur.
25. Hixon،J.and K.lovelace (1992) .” Total Quality Management Challenge to Urban School " . Education Leadership،50(3)
26. http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf
27. <http://www.shanghairanking.com/>
28. IMD World Competitiveness (2013) Year Book، 25th Edition، Institute for Management Development، Lausanne، Switzerland Available at http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf
29. Institute for Higher Education Policy . May 2006. Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions <http://www.ihep.org/research/publications/berlin-principles-ranking-higher-education-institutions>
30. Jablonski Joseph R. Implementers Total Quality Management on Overview Without Publisher ،Santiago ، Preiffer،U .S A ،1991 .
31. Jamie P. Merisotis (2003) "Higher Education Funding in Ethiopia: an Assessment and Guidance for Next Steps" ، the world Bank ، Africa Technical Families ، August .
32. Joblanski Joseph: 1994 p:70from web 14/10/2012
<http://www.americancivilliteracy.org/resources/downloads.aspx>

33. John V. Lombardi , et..al (2005) ،The Pop American Research Universities ، An Annual Report from the Lombardi Program on Measuring University Performance ، December.
34. Ian S. Dunk1 and Arthur F. Lysons On web : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.11>
35. Malarewicz.JA2000،p19
http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf
36. Perspcktywy . S. Ten Years of Ranking (2002)، Higher Education in Europe No.27 .
37. The Intersection of College Rankings and Public Policy(Sep 10، 2009)
<http://www.ihep.org/research/initiatives/global-initiatives?pc=3&s=64&ss=84>
38. The ISI ، Gude 2004 : III XVI ، from web 08/05/2012 <http://www.isi.org>
39. Titman .S ،Keowan. A and Martin ،D(2011)،Financial Management Principles and Applications 11th ed Pearson.
40. Yonezawa & Others (2002) :university rankings in Japan higher eduvation in Europe voll XXVII p 373-374) .
41. Yonezawa A، Nakatsui ، I.، & Kobayashi T. (2002)، University Ranking in Japan ، Higher Education in Europe No.27
42. Théorie des processus de la communication, Alex Muccielli, Armand Colin,1998.
43. La théorie systémique des communications, Alex Muccielli, Armand Colin,1999.
44. La nouvelle communication, Alex Muccielli, Armand Colin, 2000.
45. Des jeux et des hommes, E. Berne, 1975.
46. L'acteur et le système, M. Crozier et E. Friedberg, Seuil, 1987.
47. Angotti, A. (2004). Aborder facilement la complexité. Paris : Editions d'organisation.
48. Clergue, G. (1998). L'apprentissage de la complexité. Paris : Hermès.
49. Donnadiou, G. & Karsky, M. (2002). La systémique, penser et agir dans la complexité. Paris : Editions de liaisons.
50. Genelot, D (1992). Manager dans la complexité, réflexions à l'usage des dirigeants. Editions Insep Consulting.
51. Le Gallou, F. (1993). Systémique. Théorie et applications. Editions Tec Et Doc.
52. Mucchielli, A. (1998). Approche systémique et communicationnelle des organisations. Paris : Armand Colin.

53. <http://perso.orange.fr/claude.rochet/systemique.html>
54. <http://www.mcxapc.org/static.php?file=lexique.htm&menuID=lexique>
55. <http://praxis.inrp.fr/praxis/projets/escorte/>
56. <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/evaluation/evaluation-des-eple/?pageId=1&cHash=f45e5b799e>
57. <http://www.statcan.ca/francais/freepub/11-008-XIF/200400/Articles/6882.pdf>
58. <http://www41.statcan.ca/2007/30000/ceb30000001-fra.htm>
59. www.ucol.ac.nz/g.sherson/paper/InterculturalCommunication.pdf
60. www.survey-software-solutions.com
61. www.pespmcl.vub.ac.be/systheor.html
62. Ting-Toomey, SteJJa et Atsuko Kurogi, (1998). «Facework competence in intercultural
63. conflict: an updated face-negotiation theOl•Y. » Science Direct, vol. 22, no 2, (mai),
64. Swami, Viren et Adrian Furnham(, 2008). The psychology of physical attraction, New York,
65. Routledge,
66. Winkin, Yves,(2001). Anthropologie de la communication: De la théorie au terrain. Nouvelle
67. Édition, Parie: Édition de Breck & Larcier S.A. / Éditions du Seuil,
68. Winkin, Yves, (dir. publi.) 1981. La nouvelle communication. Paris: Éditions du Seuil,
69. Gudykunst William, et Young Yun Kim, 2004. Theorizing about Intercultural
70. Communication. USA: Sage Publications,
71. Hall, Edward, (1959à. The Si/ent Language. New York: Random House Inc, 209 pages.
72. Laramée, Alain et Bernard Vallée, (1991). La recherche en communication, éléments de
73. méthodologie, Sainte-Foy (Qué.) : Télé-Université, Presses de l'Université du Québec,

74. Massée, Pierrette, 2000. Méthodes de collecte et d'analyse de données en communication,
75. Sainte-Foy (Qué.) : Télé-Université, Presses de l'Université du Québec,
76. Attallah, Paul, 2000. Théories de la communication: Sens, sujets et savoirs, Sainte-Foy
77. (Qué.) : Télé-Université, Presses de l'Université du Québec,
78. BJeton, Paul, (dir. publ.) 1987. La nouvelle communication: document de parcours, Sainte-
79. Foy (Qué.) : Télé-Université, Presses de l'Université du Québec,
80. Cupach, William et Sandra Metts, 1994. Facework, Californie: Sage Thousand Oaks,
81. GERARD, F.-M., BIEF (2008, 2e édition 2009). Évaluer des compétences - Guide pratique. Bruxelles : De Boeck.
82. Kerneis, J. (2009). Une recherche en éducation aux médias : ses implicites et leurs conséquences. In C. Cohen-Azria & N. Sayac (Dir.). Questionner l'implicite : les méthodes de recherche en didactiques (pp. 69-84). Villeneuve d'Ascq : les Presses Universitaires du Septentrion.
83. Kerneis, J. (2010). Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle. In F. Chapron & E. Delamotte (Dir.). Education à la culture informationnelle (pp. 269-277). Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
84. Kerneis, J.(2012). La désorientation des élèves et du professeur dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias. In Gruson, B., Forest, D. et & M. Loquet. (Dir.). Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
85. Daniel Durand.(1979)., La systémique, PUF "Que sais-je?" n°1795.
86. Gérard Donnadieu & Michel Karsky, .(2002). La systémique: penser et agir dans la complexité, Liaisons.
87. Joël de Rosnay, .(1975). Le macroscope, Seuil.

الجانب الميداني للبحث

الفصل الخامس : الإجراءات الميدانية للدراسة:

249	1. البحث الاستطلاعي:
254	2. البحث الأساسي:
254	1.2. حدود البحث :
254	2.2. منهج البحث:
258	3.2. مجتمع البحث :
259	4.2. عينة البحث :
262	5.2. أدوات جمع البيانات :
268	6.2. الأدوات الإحصائية:
269	المراجع :

تمهيد:

تتلخص مراحل المنهج الوصفي في مرحلتين أساسيتين الأولى يطلق عليها مرحلة الاستطلاع، والثانية يطلق عليها مرحلة الوصف الموضوعي وتهدف المرحلة الإستطلاعية إلى بناء أطر نظرية يمكن اختبارها وذلك بعد تحديد واضح لمشكلة الدراسة، وتشخيصها ووصفها وصفا موضوعيا في المرحلة الثانية (عليان وغيم ، 2000 ، ص 42).

1. البحث الاستطلاعي:

لقد جاءت الفصول السابقة كي تبين ضرورة دراسة فعالية نظام التكوين الجامعي في التشغيل من خلال مقارنة التحليل النسقي ، حيث خلص الباحث إلى تقديم نموذج في ذلك هذا النموذج الذي يحتاج إلى تحضير بعض المعطيات قبل تطبيقه ، بالإضافة إلى أن الباحث احتاج الباحث لإجراء بحث استطلاعي بناء على أسباب أخرى ، نجمع كل ذلك في ما يلي :

إجراء مسح للمؤسسات الموجودة في النطاق الجغرافي لولاية أم البواقي وما جاورها من حيث نوعية هذه المؤسسات و طبيعة نشاطها و خدماتها و طبيعة تعاملها مع الجامعة من حيث الخدمات و التوظيف و البحث العلمي.

البحث في مختلف البيانات و المعطيات التي تساعدنا على استقرار وضعيت التكوين الجامعي و التشغيل قبل و بعد اعتماد الإصلاح .

إجراء المعاملات و التصريحات الإدارية اللازمة للإلتصال بمختلف الأطراف المرتبطة بالبحث.

تحديد طبيعة البيانات و الوسائل المناسبة لجمعها .

تحديد عينة البحث المناسبة كمصدر للبيانات .

التأكد من قابلية إجراء الدراسة النهائية بتطبيق هذا النموذج المقترح ، والتمهيد و الإعداد لها.

التأكد من إمكانية الوصول إلى جميع عناصر النموذج المقترح ، و من درجة تعاونهم في جمع البيانات اللازمة .

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

حيث قمنا بإجراء خمسة و خمسون (55) مقابلة مفتوحة ،تناولت في محاورها موضوع العلاقة بين التكوين في جامعة العربي بن مهيدي و واقع التشغيل بولاية أم البواقي ، و عليه تنقلت المقابلات الأولية عموما على النقاط التالية حسب الجهة التي ينتمي إليها المقابل في الدراسة:

بالنسبة للمقابلات المجرات مع مسؤولين من المنظمات :

التعريف بها : نوع الخدمة التي تقدمها ، أهدافها المستقبلية ،كمية و مستوى الموارد البشرية المستغلة بها .
علاقة المنظمات بالجامعة : من خلال ما تعرفه هذه المنظمات عن الجامعة من حيث نوع الخدمات ، مستوى الخدمات ، مستوى التعاون و التبادل ، ما تقدمه المنظمات للجامعة و ما تحتاج منها .
معلومات عامة عن المنظمات و التوظيف .

بالنسبة للمقابلات المجرات مع مسؤولين من الجامعة :

التعريف بها : نوع الخدمات التي تقدمها ، أهدافها المستقبلية ، مستوى النشاط الذي تقوم به .
علاقة الجامعة بالمنظمات المحيطة بها : مدى معرفة الجامعة بحاجات منظمات و أفراد المجتمع ،نوعية و مستوى الخدمات التي توفرها ، مستوى التعاون و التبادل الحاصل بينهما ، ما تقدمه الجامعة للمنظمات و ما تنتظره منها .
معلومات عامة عن الجامعة و التكوين خاصة .

و بناءا على أن المقابلات توزعت بين الجامعة من جهة و منظمات المجتمع من جهة أخرى فإن عينة الدراسة الاستطلاعية التي تعاونت معنا في تطبيق المقابلات توزعت هي كذلك على (30)أستاذا جامعيًا من بينهم (5) من العمادة ، و (25) مسؤول في المؤسسات .
و تجدر الإشارة أن الباحث راعى مجموعة من الشروط في اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية تمثلت في :

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

بالنسبة لأساتذة التعليم الجامعي : أن يغطي عدد الأساتذة جميع التخصصات المدرسة في جامعة العربي بن مهدي ، و أن يكون الأستاذ مشاركا فعليا في إعداد واحد من برامج التكوين على الأقل ، كما يجب أن يحوز خبرة مهنية خارج الجامعة في التخصص الذي يكون فيه،و أن تمثل نسبة منهم هيئة إدارة الجامعة.

بالنسبة للمسؤولين في المؤسسات : أن يتوزعوا بين مؤسسات اقتصادية و خدماتية في محيط الولاية ، و مسؤولين من مؤسسات الإدماج المهني التابعة للدولة. أن يكون لديهم أقدمية (5) سنوات على الأقل في المنصب ، و أن يكون لمناصبهم علاقة بالموارد البشرية

و من خلال تحليل محتوى المقابلات الأولية ، حسب كل فئة من العينة ، و تجميع المعطيات المتعلقة بكل محور من محاور المقابلة توصلنا إلى اتفاق أفراد العينة الأولية بنسبة كبيرة جدا على النتائج التالية :

فيما يخص المؤسسات :

- تتميز المؤسسات الموجودة في ولاية أم البواقي بطابعها الإداري الخدماتي والتجاري بينما نسبة (24 %) فقط من المؤسسات، هي مؤسسات صناعية في ميدان الفلاحة و المناجم و البناء و الأشغال العمومية. (الولاية ، مؤسسات الإدماج المهني)

- تتوفر مؤسسات الدولة (الولاية) و هيئاتها المختلفة ، خاصة مؤسسات الإدماج المهني التابعة للدولة معطيات كمية و كيفية عن التشغيل و البطالة و المؤسسات و التعليم بأطواره ، على شكل إحصائيات و تقارير سنوية يرفعها كل قطاع إلى الولاية و إلى الوزارة الوصية. (الولاية ، مؤسسات الإدماج المهني)

- توفر اتفاقيات على مستوى الوزارات وهيئات الدولة تحدد الأطر العامة للتبادلات والتعاون الممكنة بين القطاعات والمؤسسات خاصة ما يتعلق بالتكوين المهني والجامعي ، لكن غالبيتها لا تحمل الإجراءات التنفيذية و العملية مما يحد من مدى اعتمادها في الواقع. (الولاية ، مؤسسات الإدماج المهني، المؤسسات الأخرى)

- ضعف القدرات الاقتصادية و التنظيمية للمؤسسات لدعم أو تمويل أو المساعدة في التكوين الجامعي.

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

- وجود تصور سلبي عن نوعية التكوين الجامعي نابع من عدم وجود علاقات تبادلية حقيقية ، و مستوحى من مستوى المتخرجين البعيد عن واقع كفاءات العمل.

فيما يخص الجامعة :

- افتقار المحيط الجامعي لنظرة واضحة عن ميدان الشغل خاصة فيما يتعلق بنوعية التخصصات المطلوبة في سوق العمل .

- صعوبة مجاراة عروض التكوين الجامعي للتطورات الحديثة في مجالات العلوم والتكنولوجيا المختلفة.

- افتقار عملية تصميم البرامج وطرق التدريس الجامعي إلى إطار فكري و عملي مرتبط بمتطلبات الوظائف .

- تدني مستوى استجابة عروض التكوين لمتطلبات هامة كالارتباط بمتطلبات الوظائف المطلوبة في سوق العمل ، و تحقيق التوازن بين المعارف النظرية المتجددة و المهارات العملية المكتسبة.

- عروض قليلة للوظائف من جانب مؤسسات المجتمع و تضخم كبير في أعداد خريجي الجامعة من التخصصات.

- نظرة سلبية عن دور الجامعة في المجتمع مبنية على المستوى المتدني الملاحظ حول أداء الخريجين في الحياة المهنية، و حاجتهم الدائمة للتكوين و الأعداد الهائلة لطالبي العمل.

- ضغوط كبيرة جدا على مؤسسات ما قبل التشغيل للموائمة بين عروض التوظيف القليلة و طلبات التوظيف الكثيرة جعلها تهتم بالجانب الكمي فقط و أصبحت لا تهتم حتى برفع جودة الخدمة والقيام بدورها بشكل جيد.

استنادا إلى ما توصلنا إليه من نتائج في الدراسة الاستطلاعية نستنتج أن:

التناول النسقي ليس ممكن التطبيق فقط بل ضروري في هذا الموضوع ،

لقد جاء نظام ال ل م د في الجامعة الجزائرية كإصلاح ليربط التكوين الجامعي بحاجات المجتمع و مؤسساته ، من خلال الاعتماد على قدرات و ميول الطالب و

صقلها و توجيهها نحو التكوين المناسب الذي يجعل منه مشروع متخصص ناجح في المجتمع و يستطيع تعديل مشروعه هذا في المجتمع ، مما يقضي على مشاكل كبيرة منها ضرورة الاعتماد على الدولة في التوظيف ، حقيقة وجدنا اتفاقيات و هيئات المساعدة على الإدماج و مؤسسات اقتصادية تحتاج إلى موارد بشرية لكن كل المشاكل التي تأكدت لنا في الدراسة الاستطلاعية توجهنا نحو ضرورة اعتماد نموذج نسقي شامل يحلل وضعية كل عنصر و المشكلات المترتبة عنه ، و مشكلات التفاعل خاصة كي نصل إلى فعالية النظام ككل من خلال النظام الجامعي .

يشارك مؤسسات المجتمع سواء ،الدولة و مؤسسات الإدماج المهني من جهة أو المنظمات المستهلكة لنشاطات الجامعة من تكوين و بحث علمي و خدمات من جهة أخرى مع الجامعة في كونهم مصادر النسق و عناصره ، و عليه فعينة الدراسة الأساسية يجب أن تشملهم كلهم ، بالإضافة إلى مؤسسات التربية لأنها المورد الوحيد كمدخلات للجامعة.

اختيار الباحث للمقابلة نصف الموجهة كوسيلة جمع بيانات أساسية في البحث لأنها سوف تمكننا من جمع واقع العلاقات و المعارف المتواجدة عند العينة على الموضوع و بالتالي يمكننا مقارنة النتائج المتحصل عليها مع ما يجب أن يتوفر في كل عنصر في النظام. .

موضوع المقابلات الأساسية مرتبط بمكانة و دور الفرد في النسق و تفاعله مع عناصر أخرى.

هناك صفات مشتركة تميز فئتين من أفراد العينة يجب مراعاتها عند اختيارهم حتى تكون المعطيات أكثر موضوعية (أنظر العينة ص 260)

2. البحث الأساسي:

1.2. حدود البحث :

تم هذا البحث ضمن حدود معينة ، تمكن الباحث من تفسير المعطيات و النتائج في نطاقها ، حيث أن أي تغيير في هذه الحدود من شأنه أن يؤثر على النتائج ، لهذا رأى الباحث ضرورة تحديد هذه المجالات كمتغيرات يتم ضبطها لتساعد في تحليل المشكلة كما هي .

حيث تم تطبيق البحث في إطار مجتمع الدراسة التابع إداريا لولاية أم البواقي، منذ سبتمبر 2010 حتى جويلية 2013. و شملت 28 مؤسسة منها جامعة العربي بن مهيدي بكل كلياتها ومديرية النشاط الاجتماعي ، وفرع الوكالة الوطنية للتشغيل، وفرع الوكالة الوطنية لتشغيل الشباب ، و المديرية المرتبطة بالمؤسسات و العمل التابعة لولاية أم البواقي ، بالإضافة إلى 36 مؤسسة موزعين بين خدماتية ، شبه خدماتية ، تجارية ، وصناعية ، منها 4 خاصة و32 تابعة للدولة ، حسب توأجدها بتراب الولاية .

2.2. منهج البحث:

يعتمد هذا البحث على تحليل العلاقات الموجودة بين مختلف عناصر الجامعة الجزائرية ممثلة في جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي ، في إطار نظام الل م د كإصلاح اعتمده الدولة للنهوض بالجامعة الجزائرية ، كخطوة موازية للإصلاحات الاقتصادية الحاصلة ، و عليه من المفروض أن يقدم هذا النظام للجامعة الجزائرية الأطر و الآليات المناسبة لربطها بسوق العمل و المساعدة على تنمية المجتمع الجزائري.

و في خلال سعي الباحث إلى التعرف على مختلف أطراف المشكلة و المتعلقة بالأدبيات و النظريات الموجودة عن الجامعة و التكوين الجامعي و الإصلاحات من جهة ، و النظريات و الأساليب المفسرة للمنظمات و فعاليتها، توصل الباحث إلى أن دور الجامع لا يمكن أن يحرص في الأطر المحددة لها كتنظيم بل يجب أن يتعداه إلى مختلف العناصر التي لها علاقة بها ، و التي وجد أنها تمتد أنظمة أخرى كمنظومة التربية و التعليم ، و المنظمات الأخرى على اختلاف أنواعها من اقتصادية ، خدماتية أو صناعية بل و أن هذه المنظمات في

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

ترابط وثيق تهتم الجامعة بتحديد اتجاهاته و آلياته، بدليل أن مخرجات المنظومة التربوية هي مدخلات الجامعة و التي تصبح بعد عملية التحويل مخرجات تستعملها المنظمات الأخرى كمدخلات من الموارد البشرية قادرة على الأداء و النهوض بالمجتمع ، إن الجامعة هي بنت بيئتها و تقوم بخدمة مجتمعها من خلال تكوين كفاءات بشرية تتولى التطور و البحث العلمي....،وعندها تبيننا لهذه المقاربة الشاملة التي تضع الجامعة كوحدة في نسق المجتمع و جب دراسة التفاعلات الموجودة بين الجامعة كتنظيم يستمد حاجاته و أهدافه من باقي تنظيمات المجتمع وتحقق أهدافه حاجات منظمات أخرى. كما و أن الدراسات التي تعرض لها الباحث في سياق الموضوع تناولت الظاهرة من احد جوانبها فقط فإما الإدارة الجامعية أو المخرجات ، البرامج...و عليه صار من غير المعقول تناول الظاهرة خارج هذا الإطار النسقي الذي يمكن الباحث من التطرق إلى مختلف عناصر النسق ، ودور و مكانة كل عنصر فيه و حتى التفاعلات الموجودة بينها من خلال عينة الدراسة طبعا و من خلال معطيات إحصائية عن بيئة النسق و خصائصها.

لإجراء بحث يهتم بتحليل إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و المنظمات الموظفة لمخرجاتها من خلال دراسة فعالية نظام ل م د في تسيير الجامعة كنسق مفتوح ومتفاعل مع الأنظمة الأخرى ، و جب علينا البحث في ما إذا كان هذا الإصلاح قد حقق فعالية على مستوى العلاقة مع المنظمات المشغلة لمخرجات الجامعة . لذلك و جب:

أولا مقارنة معطيات التكوين الجامعي و التشغيل بين فترتي 2004 و 2013 للوقوف على تأثير هذا النظام على العلاقة بين الجامعة و المنظمات الموظفة لمخرجاتها .

ثانيا الانتقال إلى مناقشة وضعية التكوين بجامعة العربي بن مهيدي و التشغيل بالولاية ، كي تكون قاعدة أساسية نحلل عليها في ما بعد البيانات التي يوفرها النموذج التجريبي ، لأن هذه المعطيات هي القاعدة التي من المفروض أن يعمل عليها نظام الجامعة .

ثالثا البحث مع أفراد النسق (الجامعة كنسق مفتوح) عما إذا كانت عناصر هذا النظام قد حققت مهامها (قدرة كل جزء على القيام بدوره بأقل تكاليف و سرعة ومعايير عالية)

و حيث أن أي محاولة للقياس أو التحليل ترتبط أصلاً بطبيعة المعطيات التي يتم جمعها، وأنماط المعلومات التي تحتويها من حيث كونها : آراء أو وقائع . ومن جهة أخرى يرتبط ذلك بالإجراءات المتبعة للحصول على هذه المعطيات : مقابلات ، اختبارات. وأخيراً يرتبط الأمر بالمناهج المتبعة من أجل تحليله ، كما تقول مادلين غرافيتز .فالتناول النسقي لإشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل بهذه المنهجية و بهذه الوسائل و البحث عن هذه البيانات يعبر لنا عما يسمى بين المناهج بالمنهج الوصفي التحليلي (Madeleine Grawitz (1984, p523

لأن المنهج الوصفي هو الذي تكون العمليات الفكرية فيه محكمة بما يتطلبه التحليل للموضوع من محاولة لتشخيص الظاهرة كما هي في الواقع ، ثم محاولة تفسيرها (عليان و غيم، 2000، ص39) تمهيدا للوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة المدروسة في ضوء ما يتوفر للباحث من بيانات عنها أقرب إلى إتباعه رغم أننا لا نطمح للتعميم لأن هذا منافي لما ذهبنا إليه و هو أن أي تقييم هو خاص بجامعة معين وسط بيئة خاصة و في ظروف محدد بلا نحاول تشخيص إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل من مقارنة نسقية نحاول فيها تحديد معالم و تقنية تقييم فعالية الجامعة من منظور نسقي أي من خلال وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة و جمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ، و وصف الظروف الخاصة بها ، و تقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع،

وفي كثير من الحالات لا تقف البحوث الوصفية عند حد الوصف أو التشخيص ، بل تهتم أيضاً بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث وذلك في ضوء قيم أو معايير معينة ، واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تتبّع للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها في ضوء هذه المعايير أو القيم ، لذلك فهذا البحث يندرج ضمن البحوث الوصفية المعيارية أو التقويمية من حيث نتائجه . و التي نتخذ من طريقة دراسة الحالة كأسلوب للوصول إلى حل لمشكلة البحث من خلاله ذلك أننا اعتمدنا في بحثنا على جامعة العربي بن مهيدي و المنظمات المتعاملة معها فيما يتعلق بالموارد البشرية ، فحسب قاموس علم الاجتماع، الذي وضعه فايرشايلد "Fairchild" فإن دراسة الحالة

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

أسلوب في البحث الاجتماعي عن طريقه يمكن جمع البيانات ودراستها، بحيث يمكن رسم صورة كلية لوحدة معينة في علاقاتها المتنوعة وأوضاعها الثقافية. (Schutt R p 85)

ودراسة الحالة هي الدراسة التي تهتم بحالة فرد أو جماعة أو مؤسسة يصعب على الباحث استخدام المناهج الأخرى من أجل جمع معلومات عن أفراد مجتمع البحث بأسلوب معمق و هذا ما نصبو إليه في دراستنا هذه حيث يعجز التطرق إلى احد العناصر فقط بالوصف و التحليل على إمدادنا بالمعطيات و التفسيرات المناسبة حول النظام ككل ، فإذا المنهج المتبع هو الوصفي التحليلي فإن طريقته هنا هي دراسة الحالة .

حيث نعتمد فيما يخص المجتمع الأصلي للبحث ، العينة ، و سائل جمع البيانات ، و طبيعة البيانات على تقسيم الجامعة كنسق مفتوح تجاه المجتمع من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة الاستطلاعية ، بالإضافة إلى التناول النظري للموضوع ، حيث توجه الباحث إلى لأن عناصر النسق يجب أن تحقق كفاية أدائية ترتبط بدورها و بالتالي جاء كل عنصر ليجيب عن :

المدخلات : هل المدخلات قابلة للتكوين ، سواء من حيث العدد أو من حيث القدرات؟

عملية التحويل : هل عناصر التحويل في المنظمة قادرة على ضمان تكوين؟

من خلال : - برنامج يتماشى و متطلبات الوظائف .

- فريق تكوين قادر على أداء المهام .

- نظام التسيير مناسب لأفراد النسق .

المخرجات : هل المخرجات قابلة للتوظيف أولاً من حيث العدد و ثانياً من حيث الكفاءات؟

التغذية الراجعة : عما يعبر شكل و مستوى تبادل المعلومات بين الجامعة و المؤسسات؟

3.2. مجتمع البحث :

يعتبر مجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، و حيث أن مشكلة البحث تتعلق بالجامعة كنسق مفتوح ، فإن معطياتها مرتبطة بالأفراد المتفاعلين مع الظاهرة و القادرين على إعطاء معلومات من شأنها أن تفيد في حل مشكلة البحث في إطار عناصر النسق و عليه فإن مجتمع الدراسة يتكون من عدة فئات سوف نبين كل فئة لكنها مرتبطة بسنة 2013، و مراعاة لتسلسل عناصر النسق فقد جاء مجتمع البحث كالتالي ليشمل:

طلبة السنوات الأولى جدد مشترك : 3238 طالب وهم مخرجات منظومة التربية من الحاصلين على شهادة البكالوريا الذين انتسبوا إلى جامعة العربي بن مهيدي الذين يخضعون لعملية التحويل ، معبرين عن جميع ميادين التكوين.

أستاذة الجامعة أعضاء فريق التكوين: 783 أستاذ لا يشغلون مناصب إدارية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي معبرين عن جميع التخصصات.

طلبة التخصصات : 22249 طالب في سنوات التخصص بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي معبرين عن جميع التخصصات.

المسؤولين في الجامعة : 100 أستاذ من المسؤولين الإداريين أو البيداغوجيين في الجامعة.

المختصين : 838 إطار جامعي موظف بالمؤسسات في ميادين التجارة ، الإدارة الخدمات ، البناء و الأشغال ، الصناعة و الفلاحة ميادين التوظيف في ولاية أم البواقي .

المسؤولين بالمؤسسات : 33 مسئول حيث:

المسؤولين بمؤسسات الإدماج : 8 مسؤول ، له علاقة مباشرة بإدماج إطارات الجامعة في المؤسسات.

المسؤولين بالمؤسسات الموظفة : 25 مسؤول له علاقة مباشرة بتوظيف او تكوين إطارات الجامعة في المؤسسات.

4.2. عينة البحث :

يمكن تعريف العينة بأنها شريحة (جزء) من مجتمع البحث تحمل خصائص وصفات هذا المجتمع وتمثله فيما يخص الظاهرة موضوع البحث ، و حيث أن استقصاء الظاهرة من جميع أفراد العينة أم غير ممكن في الواقع لأسباب عديدة ، ولأن الباحث كما سبقت الإشارة لا يريد التعميم بقدر ما يريد تحليل إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل و دور نظام التكوين في تحقيق فعالية الجامعة كنسق مفتوح ، و حيث أن الباحث تناول المقاربة النسقية في تحليله للمشكلة ، و رغم أن مجتمع الدراسة جاء موزعا على فئات تتعلق كل فئة بعنصر معين في النسق لتفسر كيفية عمل هذه العناصر للوصول إلى تحقيق الفعالية .

و لأن الباحث وقف على طلبات مباشرة من مسؤولين في المؤسسات الموظفة للإطارات بعدم رغبتهم أن يشار إليهم في البحث بأي نوع من التعريف سواء لمناصبهم أو أسماء مؤسساتهم . و لأن الباحث ميز أثناء تحليل دراسته الاستطلاعية بين مستويات متباينة من المعلومات من حيث السطحية و العمق ، الذاتية و الموضوعية ارتبطت بوضوح بخصائص محددة في العينة (الاستطلاعية و الأساسية)

لذلك ذهب الباحث إلى تحديد مجموعة من الشروط التي يجب أن تراعى في اختيار أفراد عينة دراسته النهائية ، لأنه بالإضافة إلى غياب إحصاءات دقيقة عن بعض طبقات العينة ، و استحالة الاتصال بالبعض الآخر ، فإن نسبة كبيرة من العينة بأقسامها لم تتسم بالموضوعية و الجدية في إعطاء المعلومات ، فقد لوحظ في البحث الاستطلاعي من خلال إجابات العينة أن أفكارها تميل بشكل كبير إلى نقد الواقع المعاش السيئ للتشغيل من خلال إلقاء اللوم على التكوين الجامعي من جهة و سياسات التشغيل من جهة أخرى دون وجود أي تحمل للمسؤولية الذاتية أو الرضى ، هذا ما جعل الباحث يرجع للرأي القائل بأن العينة الإحصائية قد تحور نتائج البحث الأساسي عن مسارها لذلك رأى الباحث ، أنه في حالة ما إذا اهتم بدرجة تمثيل العينة للمجتمع كليا فقد يضعف ذلك من مستوى المعلومات المستقاة من قبل العينة في هذه الحالة . كذلك فقد سبق و أن حدد الباحث هدفه في الدراسة بأنه دراسة حالة لا يهدف للتعميم.

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

لهذه الأسباب اتجه الباحث إلى تحديد بعض الخصائص التي يجب أن تتوفر في أفراد عينته ، و بالتالي فقد استعمل احد أنواع العينات غير العشوائية وهي العينة القصدية ، حيث ينتقي من خلالها أفراد عينته بما يخدم أهداف دراسته ، وبناءا على معرفته دون أن يكون هناك قيود أو شروط غير التي يراها هو مناسبة من حيث الكفاءة أو المؤهل العلمي أو الاختصاص أو غيرها. وهذه عينة غير ممثلة لكافة وجهات النظر، ولكنها تعتبر أساس متين للتحليل العلمي ومصدر ثري للمعلومات التي تشكل قاعدة مناسبة للباحث حول موضوع البحث . (عودة ، احمد سليمان وآخرون، 2000 ص180-181)

و بالتالي لم يكن أمام الباحث إلا أن ينتقل في خلال جمع البيانات بين أفراد العينة عبر طريقة كرة الثلج على أساس أن ينتقل من فرد لأخر في العينة باقتراح و توجيه من أفراد العينة ذاتهم لأنهم على دراية بالشروط الواجب توفرها في زملائهم ، و يحدد الباحث هذه الشروط كالتالي (نتائج تحليل الدراسة الاستطلاعية)

بالنسبة لطلبة الجذع المشترك:

- رغبة الطالب في التعاون مع الباحث. (الموضوعية)
- أن يكون من حاملي شهادة البكالوريا بمعدل أكثر أو يساوي 20/12 .معدل الطالب كمؤشر لوجود تصور معين عن المشروع المهني أو التصور نحو الحياة المهنية.
- بالإضافة أن له الأفضلية في أن يكون اختار تخصص مناسب له.
- الاهتمام بموضوع البحث .(الموضوعية)
- مزاولة الدراسة بأحد الجذوع المشتركة بالجامعة ، ليتمكنهم المقارنة من خلال كونهم مخرجات نظام التعليم و مدخلات الجامعة .

بالنسبة لأساتذة الجامعة :

- الاهتمام بموضوع البحث . (الموضوعية)
- رغبة الأستاذ في التعاون مع الباحث. (الموضوعية)
- المشاركة على الأقل في إنجاز أحد عروض التكوين.(لتقييم وتحديد معايير تصميم البرامج).

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

- المشاركة في المرافقة البيداغوجية .(لتقييم أهدافها و دورها في متابع الطالب)

بالنسبة للإطارات الموظفة في المؤسسات (المخرجات) :

➤ رغبة الموظف في التعاون مع الباحث. (الموضوعية)

➤ الاهتمام بموضوع البحث . (الموضوعية)

➤ أن يكون لديه على الأقل 2 سنوات في العمل أو الوظيفة. (مقارنة التكوين بالتشغيل)

بالنسبة للإطارات المسؤولة عن التوظيف في المؤسسات :

➤ رغبة الموظف في التعاون مع الباحث. (الموضوعية)

➤ الاهتمام بموضوع البحث . (الموضوعية)

➤ أن يكون لديه على الأقل 3 سنوات خبرة في وظيفة مرتبطة مباشرة بالموارد البشرية . (حتى يتمكن كمشرف من تقييم إدماج مخرجات الجامعة كما و كيفا)

و اعتمادا على أسلوب كرة الثلج في اختيار العينة على الشروط التي سبق تحديدها

و بعد استبعاد 36 فردا قدر الباحث أنهم لم يتجاوبوا معه ، وصل حجم العينة إلى 425 فرد ،

يوضح الجدول رقم (1) عددها حسب نوعها وعناصر ووحدات النسق .

جدول رقم (1) تركيب العينة و توزيعها حسب النسق:

النسق	طبيعة العينة	إجمالي المجتمع	إجمالي العينة
المدخلات	طلبة الجدد المشترك	3238	86
	الأساتذة	783	62
عملية	طلبة التخصصات	19061	164
التحويل	الأساتذة	783	62
المخرجات و التغذية الراجعة	المختصون	838	86
	مسؤولي ما قبل التوظيف	8	8
	مسؤولي التوظيف و التكوين بالمؤسسات الاقتصادية	25	19
المجموع		23170	425

و بما أن للموضوع مقاربة نسقية يريد الباحث أن يحلل من خلالها عملية التحويل من خلال تحليل عمل كل عنصر في الوحدة و في النظام فسوف نحاول نجعم المعلومات من عينة البحث عن عمل عناصر النظام و دورهم و النسق ، و بالتالي يعد تجميع المعلومات حسب كل عنصر و عليه فإن و سائل جمع البيانات التي يراها الباحث أكثر صدقا و تعبيراً عن واقع فعالية نظام الـ لـ مـ د في خدمة المجتمع م خلال تكوين خريجين مناسبين لسوق العمل هي المقابلات ، حيث تتميز بالليونة و الحرية النسبية ، رغم أنها تستغرق وقتاً إلا أنها تعطي أفراد العينة الحرية في التعبير عن الموضوع كما أنها تتيح للباحث التأكد من الخصائص التي حددها في عينته ، الدين نعتبرهم أقدر الفئات تعبيراً على موضوع البحث.

5.2. أدوات جمع البيانات :

نظراً لطبيعة الموضوع و أهداف البحث فقد ارتأى الباحث استعمال نوعين من البيانات ، بيانات كمية إحصائية عن النسق ككل، و أخرى كيفية مستقاة من الأفراد الفاعلين في النسق ، و على هذا الأساس فإن عينة البحث قد تنوعت كما سبق الشرح ، و بالتالي تنوع مضمون وسائل جمع البيانات إلا أن الباحث حرص دوماً على المقابلات لاستيفاء أهم التفاعلات الممكنة عن عناصر النظام كما يراها أفراد (تقييم ذاتي) إضافة إلى و جود نوع من الحرية و عدم الشعور بالتورط في المسؤولية التي تتيحها هذه الأداة كما أنها تكون مرنة و تسهل من تبادل الأحكام و الحوار حول الموضوع كما و تعطي الشعور بالراحة أكثر و يمكن للمقابل هنا أن يحرص على التعاون مع أفراد العينة عكس الاستمارة التي كان من الممكن استعمالها كذاك لأنها لا تضمن التأكد من جدية إجابة الأفراد رغم حساب صدقها و ثباتها. وقد تنوعت محاور المقابلات حسب موقع أفراد العينة و دورها في التفاعل الموجود بين عناصر ووحدات النسق ، كما اهتم الباحث بتحفيز أفراد العينة على إضافة أي معلومات أو آراء يمكن أن تساهم في تحليل الظاهرة و التدقيق فيها من خلال محور أخير في كل مقابلة مع جميع أفراد العينة .

هذا و سوف نعرض التصور العام للمعلومات التي نريد أن نجتمعها من العينة حول

عناصر النسق ، قبل أن نفصل في شكل المقابلات النهائي حسب طبيعة أفراد العينة ، حيث

جاءت أهداف المقابلات من حيث التصميم في الجدول رقم (2) التالي :

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

عناصر النسق	طبيعة البيانات	العينة	الهدف	محاوّل الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معايير التقييم
خصائص النسق العام للمجتمع	إحصائيات	<ul style="list-style-type: none"> الجامعة منظمات المجتمع التشغيل 	التعرف على ظروف وإمكانيات النسق العام للمجتمع	<ul style="list-style-type: none"> 2004: واقع سوق العمل و واقع التكوين الجامعي. 2013: واقع سوق العمل. التكوين الجامعي. 	<ul style="list-style-type: none"> المقارنة بين قدرات التكوين الجامعي و المنظمات و التشغيل من جهة. المقارنة بين قدرات الجامعة الجزائرية و منظمات العمل و التشغيل منذ 2004 إلى 2013.
المدخلات	كمية و كيفية	<ul style="list-style-type: none"> طلبة الجدع المشترك الأساتذة . 	تحديد قابلية المدخلات للتكوين من خلال البحث عن مشروع الطالب البيداغوجي	<ul style="list-style-type: none"> البحث في الأسباب التي دفعت بالطلاب لاختيار تخصصه . 	<ul style="list-style-type: none"> البحث فيما إذا كان للطلاب تصور واضح عن وجود فرص للتوظيف بتخصصه. البحث فيما إذا كان للطلاب استعدادات تمكنه من التكوين في تخصصه.
عملية التحويل في النسق	كمية و كيفية	<ul style="list-style-type: none"> طلبة التخصصات الأساتذة المختصين 	التعرف على واقع عملية التحويل في جامعة العربي بن مهيدي من خلال مساهمة النظام في خلق أو تنمية المشروع المهني للطلاب	<ul style="list-style-type: none"> تقييم واقع أداء فريق التكوين لمهامهم قدرة البرامج على الإعداد المهني للطلاب. مدى كفاءة نظام الجامعة في تسيير مختلف وحداتها ، و مستوى ضمان العلاقة مع المجتمع . 	<ul style="list-style-type: none"> مهام فريق التكوين كما يحددها قانون الأستاذ الباحث. درجة تغطية محتوى البرنامج لمتطلبات الوظائف. قدرة نظام التسيير على ضمان التنظيم و التفاعل بين عمليات و عناصر الجامعة، و بين الجامعة و مؤسسات المجتمع.
المخرجات	كمية و كيفية	<ul style="list-style-type: none"> مسؤولون في الجامعة مسؤولون في مؤسسات الإدماج المهني مسؤولون في المؤسسات الموظفة. 	<ul style="list-style-type: none"> التعرف على قابلية المخرجات للتوظيف كميا و نوعيا . و إمكانية تحقيق مشروع الحياة للمتخرج . و يعبر التشغيل عن المتناقسين الفعليين عن المناصب. 	<ul style="list-style-type: none"> واقع التوظيف بالنسبة للإطارات خريجي الجامعات من حيث : <ul style="list-style-type: none"> تناسب فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين . تناسب مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين . مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين . 	<ul style="list-style-type: none"> واقع التوظيف بالنسبة للإطارات خريجي الجامعات من حيث : <ul style="list-style-type: none"> تناسب فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين . تناسب مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين .
التغذية الراجعة :	كمية و كيفية	<ul style="list-style-type: none"> مسؤولون في الجامعة مسؤولون في مؤسسات الإدماج المهني مسؤولون في المؤسسات الموظفة. 	التعرف على دور كل من الجامعة و منظمات المجتمع في تكوين علاقة تفاعلية	<ul style="list-style-type: none"> واقع العلاقة بين الجامعة و المنظمات من حيث : <ul style="list-style-type: none"> شدة و مستوى التعاون الموجود ميادين التعاون الموجودة. أشكال التبادل المتوفرة . 	<ul style="list-style-type: none"> ميادين و مستوى العلاقة بين الجامعة و منظمات المجتمع: الميدان الاجتماعي و تقديم الخدمات. الميدان الإقتصادي في شكل التمويلات و تبادل الخدمات المدفوعة . الميدان العلمي و حل المشكلات التي تواجهها منظمات المجتمع. و نقل المعرفة. الميدان السوسيو ثقافي و هو الحفاظ على هوية المجتمع وثقافته . كما تكون في شكل تعاون قوي، أو متوسط ، أو ضعيف .

* أهداف المقابلات و محتوياتها حسب العينة:

1. المقابلات مع طلبة الجذع المشترك:

حول المدخلات : الهدف من المقابلات هو تحديد قابلية المدخلات للتكوين و التعرف على المشروع البيداغوجي للطلاب من خلال البحث في الأسباب التي دفعت بالطلاب لاختيار تخصصه ، و تحليلها وفق المعايير التالية :

البحث فيما إذا كان للطلاب تصور واضح عن وجود فرص للتوظيف بتخصصه.

- البحث فيما إذا كان للطلاب استعدادات تمكنه من التكوين في تخصصه.

محاوَر المقابلة :

- الأسباب التي دفعت بالطلاب باختيار تخصصه (وجود فرص التوظيف /اعتقاده بقدرته على مزاولة التكوين في تخصصه)
من خلال الأسئلة التالية:

كيف يمكنك تفسير اختلاف عدد الطلبة بين التخصصات و لماذا ترجع ذلك ؟ ما رأيك في التخصصات الموجودة بالجامعة ؟

كيف يختار الطلبة في رأيك تخصصاتهم ؟ ما أسبابهم وراء ذلك ؟

هل تعتقد أن لفرص التوظيف دخل ؟

هل تعتقد أن اعتقاد الطالب حول تخصص ما بأنه يستطيع أولاً أن يتكون فيه يلعب دوراً في اختيار تخصصه ؟

- هل ترى معايير للتوجيه إلى التخصصات؟ و ما رأيك فيها ؟

- هل تساهم الجامعة بأي شكل من الأشكال في إقناع الطالب بتخصص معين ؟

2. المقابلات مع الأساتذة : حول المحاور التالية :

- **حول المدخلات :** الهدف هو تحديد قابلية المدخلات للتكوين ، و التعرف على المشروع البيداغوجي للطلاب من خلال البحث في الأسباب التي يرى الأستاذ أنها دفعت بالطلاب لاختيار تخصصه ، و تحليلها وفق :

✓ البحث فيما إذا كان للطلاب تصور واضح عن وجود فرص للتوظيف بتخصصه.

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

✓ البحث فيما إذا كان للطالب استعدادات تمكنه من التكوين في تخصصه . :
من خلال الأسئلة التالية :

- كيف يمكنك تفسير اختلاف عدد الطلبة بين التخصصات ولماذا ترجع ذلك ؟ ما رأيك في التخصصات الموجودة بالجامعة ؟

- هل تعتقد أن اعتقاد الطالب حول تخصص ما بأنه يستطيع أولاً أن يتكون فيه يلعب دوراً في اختيار تخصصه ؟

- ماهي الأسباب التي تدفع بالطلبة لاختيار تخصص معين ؟

- ما هي معايير التوجيه إلى التخصصات و ما رأيك فيها ؟

- هل تساهم الجامعة بأي شكل من الأشكال في إقناع الطالب بتخصص معين ؟

- **حول عملية التحويل :** من خلال مساهمة النظام في خلق أو تنمية المشروع المهني للطلاب.

دور فريق التكوين : بهدف التعرف على واقع أداء فريق تكوين لمهامه كما يحددها

قانون الأستاذ الباحث ، من خلال المحاور التالية :

- واقع تصميم برامج التكوين و محتوى التخصصات .

- واقع تنفيذ محتوى البرامج و اختيار طرق التدريس النظري و التطبيقي .

- واقع بناء أليات تقييم الطالب و تنفيذها .

- واقع المرافقة البيداغوجية (الإرشاد الجامعي و المهني) .

دور البرنامج : بهدف التعرف على درجة تغطية محتوى عروض التكوين لمتطلبات

الوظائف . من خلال البنود التالية :

- التعرف على كيفية تصميم عروض التكوين .

- التعرف على درجة توفر المتطلبات الضرورية للوظائف في عروض التكوين .

- التعرف على إمكانيات الجامعة في تنفيذ عروض التكوين .

دور نظام التسيير : من خلال البنود التالية :

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

- التعرف على دور نظام تسيير الجامعة في ضمان التنظيم والتفاعل بين عناصرها و عناصرها.

- التعرف على دور نظام تسيير الجامعة في ضمان التنظيم والتفاعل مع مؤسسات المجتمع..

3. مقابلات مع طلبة التخصص:

- حول عملية التحويل: من خلال

دور فريق التكوين: بهدف التعرف على واقع أداء فريق تكوين لمهامه كما يحددها قانون الأستاذ الباحث ، من خلال المحاور التالية :

- واقع تصميم برامج التكوين و محتوى التخصصات .

- واقع تنفيذ محتوى البرامج و اختيار طرق التدريس النظري و التطبيقي .

- واقع بناء آليات تقييم الطالب و تنفيذها.

- واقع المرافقة البيداغوجية (الإرشاد الجامعي و المهني) .

4. مقابلات مع المختصين:

حول عملية التحويل: من خلال

دور فريق التكوين : بهدف التعرف على واقع أداء فريق تكوين لمهامه كما يحددها

قانون الأستاذ الباحث ، حيث تمحورت الأسئلة حول البنود التالية :

- واقع تصميم برامج التكوين و محتوى التخصصات .

- واقع تنفيذ محتوى البرامج و اختيار طرق التدريس النظري و التطبيقي .

- واقع بناء آليات تقييم الطالب و تنفيذها.

- واقع المرافقة البيداغوجية(الإرشاد الجامعي و المهني).

دور البرنامج : بهدف التعرف على قدرة البرامج على الإعداد المهني للطلاب من

خلال البنود التالية :

- درجة تغطية محتوى البرنامج لمتطلبات الوظائف.

- إمكانيات الجامعة في تنفيذ هذه البرامج .

الجانب الميداني : الفصل الخامس الإجراءات الميدانية للدراسة

5. مقابلات مع مسؤولون في مؤسسات الإدماج المهني و مسؤولون في المؤسسات الموظفة:

حول المخرجات : بهدف التعرف على قابلية المخرجات للتوظيف كليا ونوعيا . و إمكانية تحقيق مشروع الحياة للمتخرج.

(حيث أنه في التوظيف نجد المتنافسين الفعليين عن المناصب و ليس إحصائيات عامة).
وشملت واقع التوظيف بالنسبة للإطارات خريجي الجامعات من حيث البنود التالية:

- واقع فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين .

- مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين .

حول التغذية الراجعة : التعرف على دور كل من الجامعة و منظمات المجتمع في تكوين علاقة تفاعلية وشملت واقع العلاقة بين الجامعة و المنظمات من حيث :

- شدة و مستوى التعاون الموجود

- ميادين التعاون الموجودة.

- أشكال التبادل المتوفرة.

6. مقابلات مع المسؤولين في الجامعة :

حول المخرجات : بهدف التعرف على قيمة المخرجات ، و دورها في عملية التقييم ، وشملت البنود التالية:

- تقييم كمية و نوعية المخرجات مقارنة بحاجات المؤسسات .

- استخدام نتائج التقييم في تقويم مهمة جامعة.

حول التغذية الراجعة :

التعرف على دور كل من الجامعة و منظمات المجتمع في تكوين علاقة تفاعلية وشملت واقع العلاقة بين الجامعة و المنظمات من حيث :

- شدة و مستوى التعاون الموجود

- ميادين التعاون الموجودة.

- أشكال التبادل المتوفرة.

6.2. الأدوات الإحصائية:

استخدم هذا البحث المقابلات نصف الموجهة كأداة لجمع البيانات بالإضافة إلى المنشورات الإحصائية والبيانات والأرقام الاستدلالية المنقولة من هيئات رسمية ،وقد استعملت الأرقام و النسب المؤوية في تحليل المعطيات حول التكوين الجامعي و التشغيل بين فترتي 2004 و 2013 للوقوف على تأثير هذا النظام على العلاقة بين الجامعة و المنظمات الموظفة لمخرجاتها .،و كذلك عندما تعلق الأمر بواقع التكوين الجامعي و المنظمات المشغلة كخطوة لتحديد الاحتياجات التكوينية المحلية لولاية أم البواقي .

أما المقابلات فقد استعملت لجمع معلومات حول فعالية الجامعة كنسق مفتوح في المجتمع و عليه فإن الباحث استعمل التحليل الكمي و التحليل الكيفي لتفريغ بيانات المقابلات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج ،أما التحليل الكمي فكان الهدف منه هو إحصاء كمية تكرار ظهور موضوع البند بمختلف مصطلحات أفراد العينة المعبرة عنه ، و أما التحليل الكيفي فالغرض منه هو التعرف على طبيعة التكرار هل هو إيجابي أم سلبي حسب العينة طبعا ، حيث اعتمد الباحث على طريقة و تكرار ظهور هذه العناصر في تفسير عمل النسق وتفسير مناطق الاختلال و القوة حيث ظهور العنصر في البيانات هو مؤشر على المكانة و الدور الفعليين الذي يقوم به في النسق. كما أن طبيعة هذا الظهور (إيجابية /سلبية) تعتبر مؤشر عن الحكم أو القيمة التي يساويها العنصر و نوعية التأثير الذي يمارسه على النسق ، كما اعتبر الباحث أن تزامن ظهور العناصر و المؤشرات في البيانات دليل مباشر عن علاقة مباشرة ارتباطية بينها تدل على تفاعل ثنائي.

المراجع :

1. عودة، احمد سليمان، الخليلي، خليل يوسف،(2000).الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الأمل، اربد.
2. شرف الدين خليل الإحصاء الوصفي مسترجع من www.rr4free.com. بتاريخ 2011/10/02.

Chapter references in foreign languages

- 3.Agnelie P. [2013]. Statistique théorique et appliquée. Tome 1. Statistique descriptive et bases de l'inférence statistique. Bruxelles, De Boeck, .
- 4.Couture, M. (2010, mise à jour 18 avril). Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.
- 5.Dagnelie P. [2011]. Statistique théorique et appliquée. Tome 2. Inférence statistique à une et à deux dimensions. Bruxelles, De Boeck, .
- 6.Giroux, P. (2007). Étude systémique de facteurs liés à l'attention en contexte de vidéocommunication chez des apprenants universitaires de premier cycle (thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, Canada). Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université : [http://dx.doi.org/ 10.1522/030018885](http://dx.doi.org/10.1522/030018885)
- 7.Normes bibliographiques - Adaptation française des normes de l'APA. Récupéré le 30 avril 2010 du site de l'auteur : <http://www.telug.uqam.ca/~mcouture/apa>

الفصل السادس : عرض و تحليل النتائج :

272	تمهيد
273	1. عرض البيانات في ما يخص علاقة الجامعة بباقي منظمات المجتمع:
238	1. واقع علاقة الجامعة الجزائرية بباقي منظمات المجتمع باعتبارها أنساق مفتوحة
287	1.1. وضعية سوق العمل و التعليم العالي في الجزائر عند اعتماد الإصلاح:
275	2.1. وضعية سوق العمل و التعليم العالي للجزائر في 2013:
286	3.1. الاستنتاج من المقارنة :
288	4.1. واقع الشغل و التعليم العالي بولاية أم البواقي
293	2. فعالية نظام التكوين الجامعي المطبق كإصلاح للجامعة الجزائرية:
301	1.2. عرض و تحليل نتائج مدخلات النسق :
301	2.2. عرض و تحليل نتائج عملية التحويل في النسق :
301	1.2.2. دور فريق التكوين في عملية التحويل
311	2.2.2. دور البرنامج في عملية التحويل
314	3.2.2. دور نظام التسيير في عملية التحويل
230	3.2. عرض و تحليل نتائج مخرجات النسق :
326	4.2. عرض و تحليل نتائج التغذية الراجعة :
330	3. تحليل نظام التكوين الجامعي وفق النموذج النسقي المقترح :
336	4..النتائج :
339	اقتراحات الباحث :
341	توصيات الباحث :
344	مراجع الفصل :
346	المراجع الكلية للبحث :
363	الملاحق :

للإجابة على سؤال البحث و المتمثل في :

أين تكمن إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي في الجزائر و منظمات التشغيل ؟

سوف نحتاج إلى :

1. واقع علاقة الجامعة الجزائرية بباقي منظمات المجتمع باعتبارها أنساق مفتوحة .
2. فعالية نظام التكوين الجامعي المطبق في الجزائر كإصلاح للجامعة الجزائرية باعتباره نسق قائم بذاته.

1. عرض البيانات في ما يخص علاقة الجامعة بباقي منظمات المجتمع:

يمكننا القول نظام التكوين في الجامعات العالمية يخضع في تطويره و تحسينه إلى حاجات المجتمع الموجودة فيه ، و تكملة لاتجاهاته السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية ، فالجامعة بنت بيئتها و بالتالي فهي إحدى وحدات المجتمع المسؤولة عن تحويل الأهداف و السياسات إلى واقع ، و بالتالي تحقيق مختلف احتياجات المجتمع بعناصره . بهذه الطريقة يصبح الاختلاف الموجود في مميزات و خصائص مختلف هذه الأنظمة مفهوما حيث أنه يتناسب مع طبيعة و حاجات المجتمعات التي توجد بها تلك الجامعات ، هذا الاختلاف في خصائص المجتمعات و حاجاتها هو الذي يفسر كذلك بعض نقاط التشابه الموجود بين الأنظمة حيث أنها تسعى إلى تفعيل دور الشريك الاقتصادي في عملية التكوين و يتجلى هذا من خلال وضعيته في النظام ككل فإن لم يكن موجودا على مستوى الجامعات في حد ذاتها فهو موجود على مستوى الوزارات و الهيئات على شكل مجالس مشتركة، لأنه السبيل المنطقي لكي تستطيع الجامعة تجسيد و تفعيل خدمة مجتمعها بتكوين طلبة لديهم قابلية للعمل في الميدان طبعاً من خلال إشراك المؤسسات في التكوين ، و غرس فكرة تصميم تصور أو مشروع مهني مناسب للطلاب و المجتمع ، حيث تسعى كل الأطراف بقيادة الجامعة إلى إنجاحه و تحقيقه ليكون دافع كبير عند الطالب للنجاح؛ ليس في الحياة الجامعية فحسب بل في الحياة المهنية خاصة، كما تطورت الجامعات على أساس هذا المبدأ بفتح سبل التكوين للمهنيين الذين ابتعدوا نوعاً ما عن الجامعة و انغمسوا في الحياة المهنية حتى تضمن التبادل العلمي و على مستوى المهارات في سبيل التحيين الدائم للمعارف و الكفاءات و ضمان بذلك مستوى عالي من الأداء للأفراد و المؤسسات و منهم الجامعات .

يمكننا استنتاج أن هذه الجامعات تتفق في مبدأ خدمة المجتمع و تنميته من خلال تنمية موارده البشرية ، كما أنها تتفق على أنه لتحقيق ذلك بشكل مناسب يجب تفعيل دور الشريك الاقتصادي باعتباره المستهلك المباشر لمخرجاتها ، و بهذه الطريق ضمنت نوعاً ما نسبة و مستوى مناسب من المدخلات ، و ضمنت بذلك دورة حياتها ، و تبقى طرق تجسيد هذه المبادئ تختلف من جامعة لأخرى تبعاً و قدرات و حاجات منظماتها و أفرادها الموجودة في

مجتمعاتها. و إذا كان يمكننا استنتاج معطيات معينة من التجارب المعروض للدول المتقدمة علميا فهي كالتالي:

1. أن سوق العمل لديها في تطور و نمو مستمر وفي طلب متزايد على الموارد البشرية ذات الكفاءة الكمية و الكيفية، و زيادة الطلب على التخصصات العلمية المستحدثة.
2. عزوف مخرجات أنظمة التعليم الثانوية عن الالتحاق بالتكوين الجامعي لتوفر الوظائف على هذا المستوى وقوة أصلا هذا المستوى في التكوين ، إضافة إلى ارتفاع تكاليف التكوين الجامعي في بعض الجامعات.
3. أن أنظمة التعليم الجامعي لديها صممت بناءا على معيارين أساسيين :
 - البحث عن سد متطلبات سوق العمل الكمية و الكيفية الخاصة بمجتمعاتها.
 - البحث عن طرق أفضل للتكوين لضمان اندماج أسرع و أسهل لمنتجاتها (الخريجين) في سوق العمل.
4. من خلال خدمة المجتمع بهذه الطريقة تتمكن هذه الجامعات من الحياة و الاستمرار و البقاء في المستوى أرقى و هو قيادة المجتمع .
5. مجابهة المنافسة الخارجية من خلال حث دول أخرى على اعتماد الأنظمة نفسها لضمان حياة مجتمعها (ككل المؤسسات و الموارد بشرية).

للتعرف على وضعية مدى نجاعة نظام التكوين المتبع في الجامعة الجزائرية، و يجب تناوله تناولا نسقيا، نبدوؤه من خلال تخيص وضعية سوق العمل و التكوين إبان اعتماد هذا النظام ، لمقارنتها بما وصل إليه الطرفين بعد عشرية من الزمن ، كمؤشر عن الأثر الذي حققه هذا النظام خلال تطبيقه و اعتماده.

1. واقع علاقة الجامعة الجزائرية بباقي منظمات المجتمع باعتبارها أنساق مفتوحة.

1.1. وضعية سوق العمل و التعليم العالي في الجزائر عند اعتماد الإصلاح في:

1.1.1. عرض و تحليل لوضعية سوق العمل:

كان نشاط التكوين حتى وقت قريب يجري بمعزل عن سوق العمل حيث انغلق على نفسه وأصبح يعمل بقواعد تسير و بأهداف داخلية . كما أن أغلبية القطاعات الاقتصادية الأخرى والمؤسسات لديها مراكز تكوين خاصة لتلبية احتياجاتها ، مع بداية الأزمة الاقتصادية في منتصف الثمانيات ، تخلت على هذه المراكز بسبب الأزمات المالية و تعرضها لسياسة الإقصاء من الدعم و دخول الخوصصة .

إننا حيث نجري مقارنة بسيطة بالوضعية الاقتصادية للسوق العمل الجزائري و وضعية التعليم العالي في فترة الـ 2004 تاريخ تبني نظام الـ ل م د في الجامعة الجزائرية نجد علامات استفهام كثير ، فمن جهة أن التعليم العالي يجب أن يلبي احتياجات السوق من الموارد البشرية ، ومن جهة ، فالمؤسسات الاقتصادية الجزائرية كانت في معظمها منهكة إن لم تكن مدانة ، أما في ما يخص الاستثمار الخاص فإن المؤسسات الموجودة في تلك الفترة لم تكن مؤسسا اقتصادية كبيرة بمعنى الكلمة و أن أصحابها لم يقدروا المورد البشري الكفاء بعد ، أما إذا تكلمنا عن الاستثمار الأجنبي فهو قليل جدا و مقتصر على قطاع المحروقات ، شأنه شأن الاستثمار الداخلي ، هذا ما يعني أن الاقتصاد لا يزال في حالة ركود و الموارد البشرية المتوفرة في تلك المرحلة كفيلا بتغطية النقص لحين نهضة اقتصادية معتبرة ، حيث حددت البطالة على أقل تقدير بـ (23.7%) ، من مجموع السكان الذين هم في سن العمل .

أما إذا اعتبرنا للدولة نظرة مستقبلية للشغل ، حيث ترى بأنه سوف يحدث عجز في اليد العاملة قريبا نظرا لبرامج الإنعاش الاقتصادي المسطرة في تلك الفترة ، فلا يجب الإغفال أن برامج التوظيف المختلفة التي ظهرت في أعقاب سياسة التشغيل التي برمجتها الدولة الجزائرية و نفذتها في تلك الفترة توظف عددا كبيرا من الموارد البشرية بمختلف مستوياتها على شكل عقود ما قبل التشغيل ، هذا النمط من التوظيف و هذه الفئة الموظفة تدخل ضمن فئة اليد العاملة ، أي تنقص قيمتها من قيمة البطالة ، في حين تعتبر الدول المتبنية لنظام ل م د

و غيره من الأنظمة التي تهدف إلى ربط التكوين بالتشغيل ، هذه الفئة كفئة متدربة أو مشتغلة مؤقتة ، و هذا النمط من التشغيل يدخل ضمن آليات المساعدة للإدماج ، و تحسب كفئة بطالة لأن نمط و أهداف تشغيلها هي لإكساب الخبرة و التعرف و الاندماج على عالم الشغل و الإعداد النهائي للحياة المهنية ..، كما أنها غير محمية قانونية بعقود عمل تؤهلهم لأن يكونوا موظفين أو عمال ، و بما أن التعليم في الجزائر هو تعليم إجباري مجاني ، و بالنظر إلى النسب التي تنتقل إلى التعليم العالي في هذه الفترة فإن الجزائر سوف تعاني حقيقة مما يعرف ببطالة الإطارات ، و قد أشارت المعطيات في تلك الفترة أن المناخ الاقتصادي الجزائري لا يزال يتخبط في المديونية والاستثمار ، ضعف مستوى النمو و عدم تنوعه ، بل هو معتمد فقط على النفط و مشتقاته سواء في الصناعة أو في التجارة و لا يوجد تبادل تجارى حقيقي بل يوجد استيراد فقط أما نسبة التصدير خاصة خارج المحروقات فهي ضعيفة جدا (المركز الوطني للإحصاء 2004)

2.1.1. عرض و تحليل لوضعية التعليم العالي:

ما يقابل وضعية سوق العمل و التشغيل في تلك الفترة فلا يمكن التكلم عن مخرجات الجامعة الجزائرية فقط ، بل يستحسن أن نوضح وضعية الجامعة الجزائرية في تلك الفترة ، فقد استقبلت حوالي 331751 طالب في 2003/ 2004 و لديها في السنة نفسها 622 980 طالب مسجلون في التدرج ، و 30 221 متخرجون من مستوى ما بعد التدرج و 91 828 طالب متخرج من مرحلة التدرج ، و الأعداد في تزايد مستمر ، في حين أن منشأتها تعبر عما مجموعه 26 جامعة و 13 مركزا جامعييا و 2 معاهد عليا للتعليم العالي و 3 مدارس عليا للأساتذة و مدرسة واحدة عليا للأساتذة التعليم التقني ، و يقوم بالإشراف على الجامعة و تسييرها و تنفيذ مهمتها و التي منها اعتماد النظام الجديد 26097 منهم 3133 أستاذ مشارك (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي)، حيث أن (60%) منهم تقريبا حاملو شهادة الماجستير دون إعداد خاص للأستاذ مثل ذلك المعتمد في دول ل م د حتى قبل اعتماد هذا الأخير كنموذج جديد للجامعة الجزائرية (مثلا من مدارس المعلمين الخاصة بأساتذة الجامعة و كذاك المرافقة للأساتذة أو ما يعرف بالمونيتورا 'Monitorat')، فليس لديه من التكوين الذي

يؤهله للقيام بهذا كله - إضافة إلى البحث العلمي - سوى شهادة الماجستير التي تسمح له بمزاولة وظيفته كأستاذ في الجامعة ، كما أن الإطارات الإدارية التي تشرف على الجوانب الإدارية هي كذاك لم يتعدى تكوينها مستوى البرنامج الالكتروني الخاص بحساب معدلات الطلبة و آليات الانتقال بين السنوات و السداسيات ، إضافة إلى ضعف الإمكانيات البيداغوجية للجامعة الجزائرية لمسايرة هذا التحول...

بهذه الإمكانيات و بهذا الوضع ، تبنت الجزائر نظاما يعتمد على الشريك الاقتصادي في التمويل و في توفير مجال ميداني ليتدرب الطالب على الحياة المهنية ، كما أن من أسباب اعتماد هذا النظام في أوربا هو التطور السريع للمهن و الوظائف التي ساهم النمو الاقتصادي بشكل مباشر فيه ، لذلك زاد الطلب على خريجي الجامعة و بكفاءات أكثر عملية و أقرب مهنيا إلى سوق العمل ، لدرجة أن الطالب أصبح يبني مشروعه المهني بمساعدة آليات خاصة في الجامعة ليصبح مختص المستقبل ، كما تم تقليص فترة التكوين إلى سداسيات كما سبقت الإشارة مثل غالبية الدول المعتمدة لهذا النظام ، حيث تعتمد على 3 سنوات ، و منها الجزائر و بذلك سرعت من إضافة أرقام هائلة من الخريجين عوض كل 4 سنوات أصبح كل 3 سنوات ، هذا مع ضعف الشريك الاقتصادي، كما يظهر عدم الاتفاق بين آليات التوظيف في الدولة وإعداد عروض التكوين من الجامعة على قيمة الشهادات حيث أكد مسؤولوا التوظيف العمومي في ولاية أم البواقي رفض التوظيف العمومي على المستوى الوطني ما يقارب 15 تخصص تكويني في مسابقات التوظيف لعدم التطابق مع التشريعات و القوانين ، ما اضطر الدولة للتدخل لفض النزاع خاصة في ما يتعلق بتسميات الشهادات ، كما شهد الوضع الجامعي خلل كبير في الإعراف بالشهادات القديمة و الجديدة ، بهذه الوضعية الدالة على عدم وجود تعاون و تفاعل بين آليات الدولة في حد ذاتها ، بعد أن تبين عدم تعاونها مع الشريك الاقتصادي الموجود في وضعية محرجة أصلا.

هذا هو الوضع الذي تبنت فيه الجزائر هذا البرنامج الذي حسب ما نراه من تعبير لهذه المعطيات فهو خيار خاطئ ، لأنه و كما سبقت الإشارة جميع النماذج الموجودة للتعليم العالي للدول المتطورة هي مبنية على حاجات مجتمعاتها ، لأن الجامعة تخدم مجتمعها ، و تضطر

لتغيير أنظمتها بما يتناسب مع حاجات و تطلعات مجتمعها ، خاصة ما تعلق بتوجهات التعليم الأساسي و التكميلي أو بحاجات المؤسسات الاقتصادية الناشطة في اقتصادها الوطني.

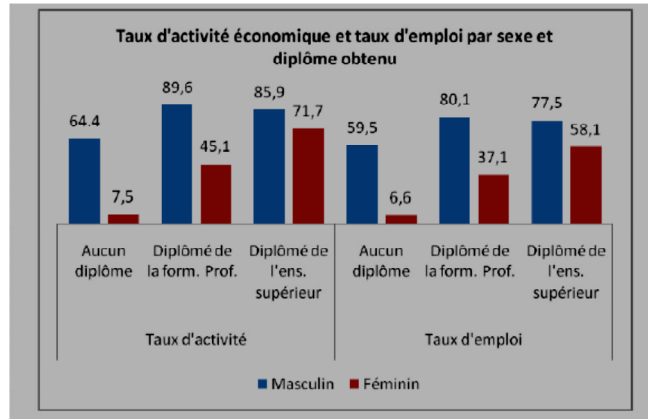
رغم هذا دعونا لا نحكم على هذا النظام حتى ينفذ و تستوعب أطرافه جميعهم مكانة و دور كل واحد في العملية ، عله يأخذ من الأثر المتبادل ما يمكنه من إحداث النمو و إصلاح.

2.1. وضعية سوق العمل و التعليم العالي للجزائر في 2013:

1.2.1. عرض و تحليل لوضعية سوق العمل:

في سبتمبر عام 2013، وصل عدد السكان النشطون في ذلك الوقت، وفقا لمنظمة العمل الدولية إلى 11964000 نسمة، أي بزيادة نسبية قدرها 4.7% مقارنة مع سبتمبر 2012. وتجاوز عدد الإناث الناشطات مليوني امرأة (2275000) بتشكيل (19%) من القوى العاملة بأسرها. و معدل المشاركة في القوى العاملة من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 15 وأكثر (أو معدل النشاط الاقتصادي) ارتفع إلى (43.2%) بزيادة قدرها 1.2 نقطة مئوية مقارنة بسبتمبر 2012 وأكثر من 03 نقطة مئوية مقارنة إلى عام 2011 بنسبة حسب الجنس، وصلت إلى (69.5%) عن الرجال و (16.6%) عن النساء ، و يتم تقليل الفجوة بين الرجال و النساء مقارنة مع وصول المرأة إلى التعليم العالي كما يؤثر بشدة مشاركتها السوق العمل و البحث عن وظيفة.

شكل رقم (3) مستوى النشاط الاقتصادي و مستوى التوظيف حسب الجنس و الشها



المصدر : المركز الوطني للإحصاء

من خلال الشكل السابق نقرأ بأن نسبة توظيف الإطارات الجامعية بلغت عند الذكور (77.5) و عند الإناث (58.1) أي بنسبة بطالة توازي (22.5) عند الذكور و (51.8) عند الإناث ، أما معدل العمالة الذي يعرف بأنه نسبة السكان العاملين في السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة، فيناهم (39%) على المستوى الوطني بـ(63.7% لدى الرجال و 13.9% بين النساء). وتعزى الزيادة في حجم السكان العاملين أساسا إلى زيادة دالة بشكل واضح في الخلق الذاتي للوظائف (أصحاب العمل والعاملين لحسابهم الخاص) ، بزيادة نسبية قدرها (8.2%)، مقارنة بـ2012، ولكن أيضا لوحظ زيادة في الأجراء الدائمين (203000)، و الأجراء غير الدائمين (166,000) مقارنة بنفس الفترة.

بهذا يستمر الموظف في أن يكون أكبر أشكال العمل في الجزائر، رغم تسجيل انخفاض طفيف لصالح العمل الحر؛ حيث يشكل العمال الدائمين (35.9%) من اليد العاملة نسبة للعمال الكلي، في حين الموظفين غير الدائمين هو (33%) كما تكشف هيكلية العمالة أن قطاع التجارة والخدمات تمتص (59.8%) من مجموع القوى العاملة، يليها البناء (16.6%)، والصناعة (13.0%) والزراعة (10.6%)، بزيادة ملحوظة مقارنة مع 2012، سواء في الهيكلية أو في الحجم . كما يظهر انهيار القطاع الخاص في الهيمنة على التوظيف وفقا للقطاع القانوني بـ (58.8%) من إجمالي العمالة للقطاع العام

يقدر عدد سكان البطالين بموجب منظمة العمل الدولية في 1175000 نسمة، والبطالة (9.8%) بمعدل (8.3%) لدى الرجال، و(16.3%) بين النساء، ويظهر الاستطلاع المركز الوطني للإحصاء انخفاضا في معدل البطالة بين الجنسين، مقارنة مع 2012، ولكن أكثر وضوحا بين الرجال، مع انخفاض 1.3 نقطة من سبتمبر في 2012 ، في حين أن انخفض معدل البطالة للإناث بنسبة 0.7 نقطة مئوية خلال الفترة ذاتها.

لكن العامل الأكثر تميزا في هذه التطورات هو التعليم العالي، و التخرج على نحو أدق ، ففي الواقع سجلت البطالة انخفاضا مطردا مقارنة مع زيادة خريجي التعليم العالي فمن (21.4%) إلى (15.4%) بين عامي 2010 و 2012، ليصل إلى (14.3%) في عام 2013،

في حين ارتفع نسبة خريجي التعليم العالي في كل سنة نظرا لعوامل كزيادة عدد الجامعات و النمو الديمغرافي و السياسة المتبعة للدولة لإنجاح النظام الجديد.

لكن يجب الانتباه إلى أن مفهوم العمال النشطون لا يستثني أصحاب عقود ما قبل التشغيل وما لهذه الفئة من تأثير على الأرقام الفعلية خاصة الإطارات خريجي الجامعة ، كما أن أصحاب المؤسسات الصغيرة أو مما وصفهم التقرير السابق بالخلق الذاتي للوظائف فإن أكثر من (70%) منهم يعلنون تحويل نشاطهم أو فشل المشروع بعد سنتين على الأكثر، بنسبة حسب مسؤولي التوظيف في ensej، وترجع زيادة نسبة الإناث في اليد العاملة النشطة لعدت أسباب حسبهم كذلك فبالإضافة إلى زيادة نسبتها في التعليم فهذه الفئة غير مطالبة بالخدمة الوطنية التي لا تزال تشكل عائقا أمام الشباب الطالب للعمل و بالتالي فهذا يعطي الأفضلية للبنات في العمل.

وعند التدقيق في معدل البطالة من الشباب بين 16 و24 سنة نجد أن بعد الإرتفاع المستمر حتى عام 2010 ، نشهد انخفاض نسبي في المعدل من (27.5%) في سنة 2012 إلى (24.8%) في سنة 2013 ، و يرجع ذلك إلى الانتعاش الاقتصادي الطفيف الذي سجلته الجزائر مع نتائج سياسة التشغيل التي اعتمدت و لا تزال تدعم في كل مرة كما سبق ذكرها في عنصر سياسة التشغيل و البطالة.

رغم هذا لم تفلح سياسة التشغيل هذه بشكل كلي حيث و حسب دراسة للمركز الوطني للإحصاء أفادت أن الشباب استخدموا للبحث عن وظائف عدة طرق بالنسب التالية : (73.8%) العلاقات الشخصية (55%) يتم تسجيله مع إحدى وكالات التوظيف، و (55.4%) التعامل مع الشركات بشكل مباشر ، في حين أن (26.4%) التماس التمويل لمشاريعهم الشخصية ، هذا و تدل الإحصائيات الخاصة بأصحاب الشهادات أنهم يعتمدون على التسجيل في مكتب العمل بنسبة (79.4%) ثم يستعملون التعامل مباشرة مع الشركات بنسبة (78.3%) و بواسطة العلاقات الشخصية بنسبة (70.3%) وهي نسب عالية، و هذا دليل على أنهم لا يثقون في طريقة واحدة، بل يسعون الى تحسين فرصهم من خلال الوسائل الأخرى ، و يبقى البحث عن سبل لإنشاء الذاتي للمشروع ضعيفا بـ (21.5%) .

ما يفسر أن ما يقرب من واحد من ثلاثة بين العاطلين عن العمل يبحث عن وظيفة لمدة أقل من عام، و الباقي أكثر، ونحن نشهد بهذا على هيمنة البطالة طويلة الأجل ، ما تبينه الححص النسبية للعاطلين عن العمل في قبول مناصب رغم أن أداء الوظيفة أقل المهارات المهنية بنسبة (65.3 %) ، و (63.6 %) يقبلون بوظيفة لا تتناسب مع إمكاناتهم، (57.9%) يقبلون العمل بأجر ضعيف، و (64.3%) يرضون بالعمل بعيدا عن محل إقامتهم و(49%) منهم حتى في ولاية أخرى ، أكبر نسبة منهم (74.8%) يرضون العمل في أي قطاع .

و رغم الانخفاض مقارنة بين عامي 2012 و 2013 (63.1% من العاطلين عن العمل لمدة عام أو أكثر إلى 60.8%)، يبدو أن البطالة الطويلة الأمد تؤثر أكثر في البطالين دون شهادات (65.1%) وخريجي التدريب المهني (62.2%) مقارنة مع خريجي الجامعات (48.5%). ويبقى أن (28.5%) من القوى العاملة حتى سبتمبر 2013 لم تصدر خطوات للعثور على وظيفة لأنهم يعتقدون أنه لا توجد وظيفة.

من جهة أخرى و بالنظر إلى نسبة اليد العاملة النشطة حسب المستوى التعليمي كما هو مبين في الجدول رقم (2) نجد أعلى نسبة هي لخريجي الجامعات:

الجدول رقم (3) نسبة اليد العاملة النشطة.

الشهادات			المستوى التعليمي					نسبة اليد العاملة النشطة
بدون شهادات	شهادة التكوين المهني	شهادة التكوين الجامعي	مؤهلات التعليم الجامعي	مؤهلات التعليم الثانوي	مؤهلات التعليم المتوسط	مؤهلات التعليم الابتدائي	بدون مؤهلات	
8.1	12.3	14.3	14.0	9.7	11.1	6.7	2.7	
Tota I							9.8	

و باعتبار أن أكثر من (61%) من هذه الفئات هم نشطون وفق عقود ما قبل التشغيل حسب مسئول الوكالة الوطنية للشغل بولاية أم البواقي لأن مفهوم اليد العاملة النشطة لا يقصي أصحاب عقود ما قبل التشغيل أو أصحاب مشاريع تشغيل الشباب و التي حسب الوزارة الوصية تفشل حوالي (30%) من المشاريع في السنة الأولى و(22%) فقط ما يستمر أكثر من

5 سنوات ، ما يغير مفاهيم العمل و خلق المؤسسات ، كما أن عمال القطاع الفلاحي لا يشتغلون سوى 50 إلى 60 يوم في السنة ، هذه المعدلات مطابقة لما جاءت به الإحصائيات على العمال النشطين عموما و بالتالي فحال الإطارات العاملة من حال بقية العمال النشطين .

و من الطبيعي كذلك أن نركز على الخريجين و خاصة ذوي الشهادات الجامعية لأنه و كما هو معلوم فإن مجانية التعليم للأفراد تكلف أموالا طائلة من الدولة كما أنه من المفروض أن يساهموا في خلق المؤسسات و تنميتها مما يضمن مستوى نمو و طلب متزايد على اليد العاملة لأن هناك 852.000 شخص للعمل في سن النشاط الاقتصادي (368.000 من الرجال و 485.000 من النساء) حسب إحصائيات المركز الوطني للإحصاء سبتمبر 2013.

وتتميز هذه الشريحة من السكان بشبابها (55.1% تقل أعمارهم عن 30 عاما)، وانخفاض مستوى التعليم (76.7% ليس لديهم المؤهلات)..... و بالتالي الأولى أن نراجع فيما ننفق أموالنا لأجل التبريد ، فالمعنى أن تتحمل الدولة تكاليف طائلة في سبيل تكوين كفاءات تدخل عالم البطالة عوض الشغل أو تتجه إلى وظائف أخرى لا تتطلب تكوينهم فهذا ما يجعلنا نعيد النظر في سياسة التكوين و التشغيل و الإحصائيات خير دال على خطورة البطالة فمن بين فئة العالين عن العمل ، يقدر العاطلين عن العمل الذين عملوا في الماضي في 481000 شخص، بنسبة (40.9%) من السكان العاطلين عن العمل. هذا و عدد السكان العاملين يتكون أساسا من غير الدائمين (66.4%) تعمل هذه النسبة بشكل رئيسي في القطاع الخاص (62.7%).

ويقسم التشغيل في الجزائر كالأتي أرباب العمل والأحرار (32,1%)، الأجراء الدائمين (32.7%)، الأجراء غير الدائمين والمساعدات العائلية (35,2%). ولا تمثل الوظائف الدائمة سوى ثلث الشغل الإجمالي، وهي نسبة في تراجع مستمر. لقد كانت سنة 2005 في حدود (38,2%) من مجموع الوظائف. في فئة "أرباب العمل والأحرار"، و"الوظائف المؤقتة والمساعدات العائلية" نجد عددا كبيرا من "عمال" القطاع الموازي والعمال المؤقتين، 49% منهم غير مصرح بهم لدى الضمان الاجتماعي.

(عبد المالك سلال. مارس 2014 ص 08)

أمام شغل هش وعمال فقراء و الاعتماد على قطاعات التجارة والإدارة العمومية في توفير أعلى فرص للتوظيف مقارنة مع باقي قطاعات النشاط ، رغم أن قطاع البناء والأشغال العمومية يعرف ديناميكية بفضل الإنفاق العمومي للتجهيز، أصبحت الصناعة تشغل عدد أقل من العمال، وحصتها في التشغيل تراجعت ، وقالت الإحصائية الصادرة عن الديوان القومي للإحصاء التابع للحكومة الجزائرية ، إن هذه الوضعية تتطلب تحقيق نسبة نمو سنوية لا تقل عن 6 إلى 7 بالمائة في الفترة بين 2010 و 2020، وجاءت هذه الأرقام متطابقة مع معطيات هيئات دولية معترف بها، وعلى رأسها منظمة العمل الدولية.

و تشير هذه الأرقام إلى أن الحجم الواقعي للبطالة أكثر بكثير مما هو معروف حاليا ، كما تدل كذلك أن سياسة الإصلاح الاقتصادي في الجزائر اعتمدت على عنصرين أساسيين للقضاء على البطالة ، و هما الشباب من جهة و المؤسسات الصغيرة و المتوسطة من جهة أخرى ، عكس المرحلة السابقة في الإصلاح التي كانت تعتمد على مؤسسات كبيرة الحجم و كثيرة العاملين . رغم ذلك تعجز الدولة بأي حال من الأحوال التحكم في هذه الظاهرة ، و يرى الباحث أن إعداد خريجي الجامعة بشكل مناسب للاندماج في عالم الشغل من شأنه أن يحسن من آثار هذه الظاهرة ، كما أن التعاون و التبادل بين مختلف قطاعات الدولة التعليمية والتجارية و الصناعية من شأنه أن يوجه السياسات العامة للبلاد نحو تخطيط أكثر تماشيا مع خصائص المجتمع الجزائري ، و تتفق بذلك مع ما طالب به طالب الديوان الوطني للإحصاء، بإصلاح النظام التعليمي بمختلف مراحلها، واصفاً إياه بأنه نظام لا علاقة له بالاقتصاد، وأوضح أن المدرسة أصبحت مجرد آلة تدور على نفسها بمخرجات عديمة الجدوى، والنتيجة أن الجزائر أصبحت تستورد عمالاً في تخصصات لا تتطلب تأهيلاً عالياً من الصين للعمل في قطاع البناء والأشغال العامة.

وقال الخبير الاقتصادي عبد الرحمن مبتول، إن نسب النمو التي حققتها الجزائر خلال السنوات الأخيرة لم تتعد بالمتوسط الـ (3.5%)، وهي نسبة لا تسمح في الواقع سوى بالحفاظ على الوظائف الموجودة دون أدنى إمكانية لوظائف جديدة، مشيراً إلى أن هذه الحال هي السبب وراء ارتفاع نسب البطالة في أوساط الشباب والخريجين في الجزائر.

(مبتول على الواب بتاريخ 2013/11/08)

وأضاف مبتول، في تصريحات لـ«الرؤية الاقتصادية»، إن «الحكومة مجبرة على الاستماع إلى صوت العقل، والاعتراف بأن خلق الوظائف يمر عبر الطريق الصحيح، وهو تحسين مناخ الأعمال وإنشاء المزيد من المؤسسات الإنتاجية والخدمية»، وليس عبر المزيد من القوانين والتشريعات التي تعطي انطباعاً بغياب الاستقرار المؤسسي، والذي يزيد في المحصلة من تنفير الاستثمارات الجادة، كما قال .

(عطار ب من الواب مسترجع بتاريخ 14 سبتمبر 2014)

وتوقعت إحصاءات رسمية، أن تسجل القطاعات غير النفطية نمواً بنسبة 9 بالمائة، في العام الجاري، بفضل محصول جيد من الحبوب وقطاع البناء والأشغال العامة، وقال مبتول إن القطاع الخاص ما زال ضعيفاً، بحيث لا يمكنه أن يضطلع بشكل كامل بدور محرك للنمو، عازياً ذلك إلى محدودية القطاع غير النفطي الذي لا يمثل سوى حوالي 40 بالمائة من الناتج الداخلي الصافي، ما يتطلب بحسب صندوق النقد الدولي، ضرورة الإسراع في توظيف الأموال الموجودة في صندوق ضبط الاستثمار، لتمويل برنامج الاستثمارات في القطاعات الحقيقية و تحسين مناخ الأعمال والحد من البيروقراطية ومحاربة الفساد.

وتابع موضحاً أن معدل النمو الحالي الذي يتراوح بين 2 و 3 بالمائة يمكن تحقيقه بـ 50 بالمائة فقط من القوة العاملة الحالية في الجزائر والمقدرة بـ 9.6 مليون عامل. وقال إن ما يجبر الحكومة على إبقاء الأمور على ما هي عليه، هي سياسة التضامن الوطني وشراء السلم الاجتماعي بأي ثمن، وهذه نتيجة حتمية لغياب نموذج تنموي سليم، يمكن أن يعمل على تنويع الاقتصاد الجزائري، وإخراجه من دائرة الاعتماد المطلق على قطاع المحروقات في شكله شبه البدائي، أي تصدير النفط الخام والغاز الطبيعي المسال في أحسن الأحوال، بحسب تعبيره، من أجل استيراد الغذاء والمنتجات المصنعة ونصف المصنعة والأدوية، وهي منتجات (60%) منها يستورد من منطقة اليورو، ووصف القدرة الشرائية للمواطن بأنها في الحضيض، بسبب سياسة الحكومة القائمة على إضعاف العملة الوطنية، للحد من العجز في الموازنة من جهة، والحد من الواردات من جهة أخرى.

2.2.1. عرض و تحليل لوضعية التعليم العالي:

مقارنة مع الوضع الاقتصادي من خلال الشغل و البطالة نسجل في الفترة الحالية حتى 2013 أي بعد تقريبا 10 سنوات من الشروع في الإصلاح الجديد على مستوى التعليم العالي و الاقتصاد أن الجامعة الجزائرية تصف بـ:

- تتنوع عروض التكوين على مستوى الطورين الأول والثاني من التعليم العالي لتشمل كل مجالات التكوين مما أسفر عن تأهيل عروض التكوين من خلال فتح 559 عرض تكوين جديد في الليسانس و 923 عرض آخر في الماستر ليصل بذلك عدد العروض المفتوحة منذ 2007 في هذا الطور إلى 3.250 عرض. كما تعلق الأمر بدعم الامتياز من خلال تعزيز خريطة فروع التكوين ذات التسجيل الوطني في الجامعات حيث يبلغ عددها 39 فرعا ..

- أما بخصوص التأطير وتكوين المكونين أكد الوزير المسؤول عن قطاع التعليم العالي أن عدد الأساتذة الدائمين بلغ 48.500 أستاذا باحثا. (محمد مبارك مسترجع بتاريخ 2013/10/12)

- غياب العلاقة مع عالم الشغل كون أن التكوين لا يلبي رغبات أصحاب العمل .

- تدني صورة التكوين الجامعي لدى الأسر وأصحاب العمل .

-عدم تماشي برامج التكوين مع التطور التكنولوجي وتطور الوظائف (المقابلة مع الوظيف العمومي).

- نسبة إدماج خريجي التكوين الجامعي قليلة .

-أصحاب المؤسسات لا يعتبرون المساهمة في التكوين الجامعي استثمارا منتجا بل تكلفة.

- ضعف الدافعية عند الطلبة للتكوين الناتج من فقدان الأمل في التوظيف لاحقا.

- غياب آليات التنسيق ، بين مؤسسات الدولة حيث نسجل رفض التوظيف العمومي لحوالي 60 تخصص على مدار 10 سنوات في كامل التراب الوطني ، مما يبين الهوة الموجودة في قوانين تسيير شؤون العمل و التنمية.(مقابلة مع مسؤول في التوظيف العمومي بالولاية)

- ضعف الشراكة بين الجامعات و المؤسسات الاقتصادية مما أضعف البحوث و الدراسات العلمية وأبعدها عما يحتاجه المجتمع (غالبية الاتفاقيات مع جامعات و مراكز بحث و ليس مع مؤسسات اقتصادية).

- إضافة إلى التحيين المتجدد للقوانين ليس على أساس ما تم حصره من المشاكل و العراقيل بل من خلال ما تم تبنيه في الدول الأخرى الفرنكوفونية المعتمدة على النظام نفسه .

- ما يقارب 87 بين تظاهر أو احتجاج كبير أدى إلى شلل على الأقل كلية من كليات الجامعة على كامل التراب الوطني (إحصاءات فردية للباحث) سبها عدم فهم الحرم الجامعي للنظام سواء الإدارة أو الطلبة .

3.1. الاستنتاج من المقارنة :

أن إصلاح التعليم العالي في الجزائر كان ضروريا لابتعاد الجامعة عن المجتمع و المؤسسات ، و عدم توفر حاجات واضحة من المجتمع خاصة نظرا لافتقار مؤسساته للقدرة على النمو و التطور و الطلب المتخصص إلى يد عاملة جديدة و بالتالي كان حتما على الجامعة تغيير منهجها و نظامها لمساعدة هذه المؤسسات ، و إيجاد طرق جديدة لتحسين مستوى ، أو تحيين كفاءات المخرجات السابقة لها ، ولكن ليس باعتماد نظام ل م د لأن خصائص و مميزات و أراضيات هذا النظام لا تتوفر لا على مستوى الجامعة و لا على مستوى المؤسسات .. ، و يرى الباحث أن الجامعة الجزائرية كانت في حاجة إلى تجديد يعتمد على مميزاتا و مميزات مجتمعا ، ففي حين يرى البعض اعتماد اقتصادنا على الطاقة و الاستيراد ضعفا نراه أساسا في عملية التنمية حيث أنه دليل مباشر على أن الميادين الأخرى التي نستورد فيها خاصة هي ميادين لا تزال عذراء و يمكن للجامعة مع سياسة الدولة أن تخطط سواء على المدى القريب أو البعيد لاحتوائها ، فتنوع المناخ و شساعة الأرض و توفر ينابيع الطاقة ، من جهة لا ينقصها سوى المورد البشري المؤهل للاستثمار و الإبداع ، و بالنظر إلى الركود الاقتصادي في هذه المرحلة و الأزمات التي تخبطت فيها البلاد فكان من الأولى حسب رأينا التمسك بأكبر فترة تكوين كي نحافظ على الأقل على نسبة

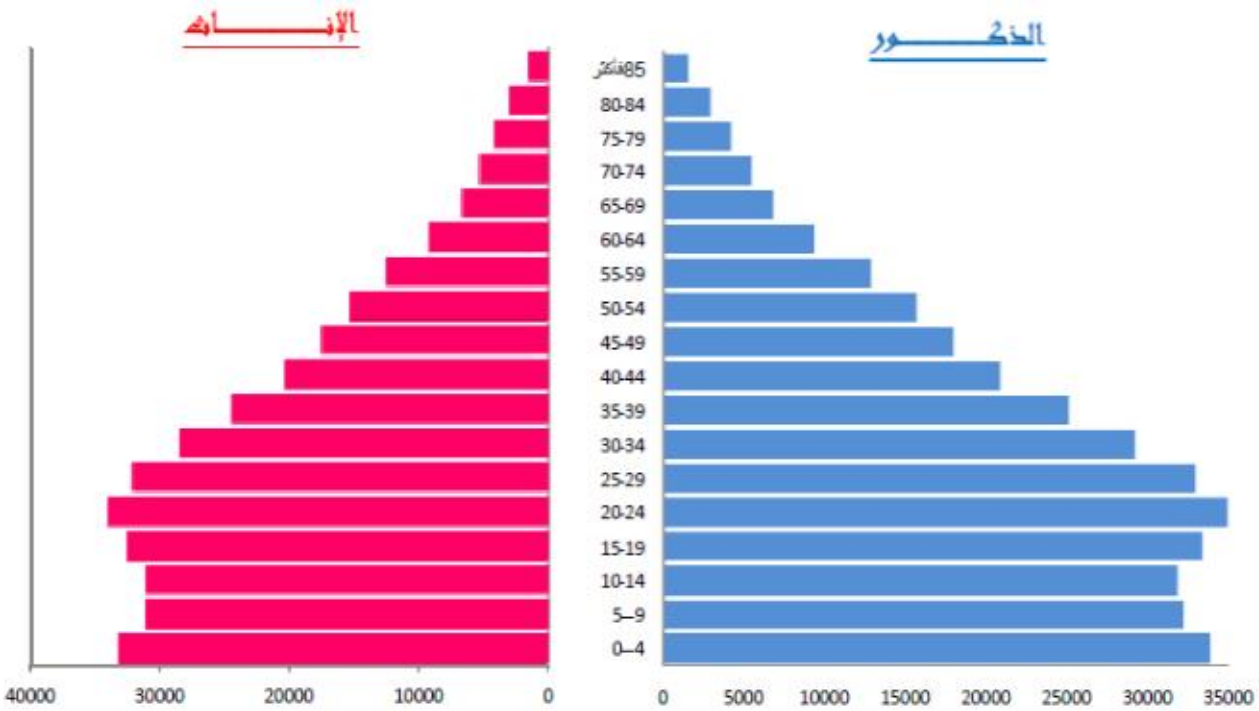
معينة من طالبي العمل ، كما أن برامج التشغيل التي وضعت لاحقا كان من الممكن الاستفادة منها في إطار الشراكة بين الجامعة و مؤسسات المجتمع حتى نظمن نوعا من الإعداد المهني للطلاب ، يبقى على الجامعة فقط مهمة تنشيط البحث العلمي في المجالات التي يحتاجها المجتمع انطلاقا من حاجاته التي من الواضح أن أهم الميادين هي تلك التي لا زالت غير مفعلة تماما ، فلننظر مثلا إذا أخذنا الميادين العذراء إن صح التعبير و كونا فيها متخصصين و دعمناهم بقدرات الجامعة في البحث العلمي و إرادة الدولة في التنمية و التمويل المناسب مع تشديد التعاون مع المؤسسات الاقتصادية الموجودة في باقي الميادين، نظن أن هذه هي المعايير التي كان من المفروض أن تتبناها الجامعة في تجديدها و بالتالي فهي ملزمة على المحافظة على المدة القديمة في التكوين بل و إضافة فترات إدماج مهني كان من الممكن أن تشرف عليها . ويتم تعديل البرامج و تحيينها بناء على مجالس مشتركة بين مختصين في القطاع الجامعي و مختصين في القطاعات الاقتصادية و تشرف الدولة بهيكلها على ضمان ذلك . دون أن ننس أن الجامعة مطالبة بتحسين مستوى الأداء عند كل أفرادها من خلال برامج الدعم و المساعدة للأساتذة و الموظفين..... حتى نصل إلى الطالب كتحصيل حاصل ، بتشكيل مجالس على هيئات عليا و دنيا تهتم بالتعاون بين الجامعة و المؤسسات الاقتصادية، إن الملاحظ في النظام الجديد المتبع أنه فقط محاولة لمسايرة الأنظمة الفرنكوفونية رغم أن أسس اعتماد هذا النظام و غيره في الدول الأخرى مختلف ، كما أن تجارب الجزائر في التعديل سواء على مستوى التربية أو الجامعة أثبتت أنها غير صالحة لمجتمعنا خاصة و أن للتعليم بشكل عام جوانب ثقافية و اجتماعية و سياسية فما بالك على هذا المستوى من تكوين الإطارات ، فالطالب الذي يدخل جامعة أوربية ليس كالذي يدخل جامعة جزائرية ليس على مستوى القدرات لان هذا يحتاج إلى دراسة لإثباته ولكن على مستوى المعارف و المهارات التي تلقاها في التكوين القاعدي كما أن الإمكانيات مختلفة تماما إضافة إلى أن المجتمع الاقتصادي مختلف تماما . و رغم ذلك ارتأينا أن نحاول البحث فيما إذا كان لهذا التحول أثر إيجابي على المجتمع الجزائري كنسق ، من خلال وحداته (الجامعة ، المؤسسات ، الموارد البشرية) من خلال دراسة جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي كنموذج .

وقبل تحليل نتائج البحث الميداني سوف نحاول تشخيص واقع الشغل و التعليم العالي فيولاية أم البواقي كي يكون قاعدة ننطلق على أساسها في تحليل سواء فعالية نظام التكوين الجامعي على مستوى العلاقة مع منظمات المجتمع أو على مستوى الجامعة كنظام في حد ذاته.

4.1. واقع الشغل و التعليم العالي بولاية أم البواقي :

بتركيبة شابة لسكان الولاية كما يبينه هرم الفئة العمرية 2013 لولاية أم البواقي في الشكل رقم 4 التالي:

الشكل رقم (4) هرم الفئة العمرية 2013 لولاية أم البواقي:



المصدر : مديرية البرمجة و متابعة الميزانية (مارس 2014) مونوغرافيا ولاية أم البواقي. ص22.

و بمعدل بطالة (10.28%) حسب المديرية نفسها تتواجد الفئة العاملة في الولاية في قطاعات الفلاحة (30.30%) الإدارة و الخدمات (25.57%)، البناء. (24.32%) ، التجارة (14.52%) و بنسبة قليلة في الصناعة (5.29%). (مديرية التشغيل لأم البواقي 2014. ص24) ما يبين أن طبيعة المنظمات الموجودة في الولاية هي منظمات إستخراجية خدمتية في

الأساس أمام ضعف كبير في التواجد الصناعي التحويلي الذي من الممكن أن يوفر مناصب عمل مهمة خاصة للإطارات ، و يأتي قطاع الإدارة والقطاع الاقتصادي كأهم مشغل للموارد البشرية بشكل عام ، فالمؤسسات الخاصة صغيرة ، حيث لا تشغل عدد عمال معتبر و أهمها يشغل حوالي 3 عمال في القطاع الفلاحي ، أما القطاعات الأخرى فتشغل بمعدل 1 إلى 2 عامل على الأكثر.

أما في ما يخص موضوع الدراسة فيقدر عدد الإطارات الجامعية الموظفة بـ: 838 موظف، في مقابل عجز بـ 1399 منصب خلال السنة 2013، و تغطي (68%) من عقود التوظيف المبرمة داخل الولاية مع إطارات الجامعة هياكل الدولة القائمة على الإدماج المهني (مديرية التشغيل لأم البواقي 2014. ص 50،65). أن ما يمكن استنتاجه حول الشغل في ولاية أم البواقي هو:

- غياب طابع المؤسسات القوية و الكبيرة و المنافسة،.
- انحصار مجال المؤسسات و الشغل في إطار ضيق جدا رغم توسع الإمكانيات البشرية و الاقتصادية و القاعدية للولاية مما يوفر لها مجالات استثمار واسعة ، لكنها غير مفعلة حاليا.
- اعتماد التوظيف في الولاية على قطاعات الدولة و الخدمات خاصة من خلال الإدارات و مؤسسات الدولة.
- اعتماد التوظيف و خاصة عند الإطارات الجامعية على آليات الإدماج المهني التي توفرها الدولة.

و منه يمكن القول أن مقومات المحيط و البيئة الإجتماعية لولاية أم البواقي مجسدة في المؤسسات الطالبة لمخرجات جامعة الولاية لا توفر الدعم المناسب للجامعة ، حيث أن طبيعة المؤسسات و اعتماد التوظيف على آليات الإدماج المهني أي ما قبل التوظيف ، جعلت مطالبها ضعيفة جدا مقارنة بمخرجات الجامعة ، كما أنها ساهمت في تكرار عملية إدماج المخرجات في إطار ما تقدمه الدولة من آليات الإدماج المهني ، و ابتعادها عن اعتماد التوظيف بشكل رسمي و قار لاعتماد موارد بشرية جديدة. و في الحقيقة فإن هذا متوقع بالنظر إلى إمكانيات تلك المؤسسات و أحجامها ، و غياب المنافسة التي من شأنها تشجيع البحث عن المورد البشري المؤهل .

من جهة أخرى تشهد جامعة العربي بن مهيدي تغطية جيدة في مجال التخصصات المتوفرة ما عدى التخصصات المتعلقة بالميدان الفلاحي، خاصة و أن إمكانات الولاية كبيرة في ميدان الإصلاح الفلاحي و تربية المواشي . و تزيد مخرجات الجامعة عن حاجة المجتمع مما اثر سلبا على آليات التوظيف (العرض و الطلب) نظرا لتزايد عدد الطلبة في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ حتى وصلت بتعداد 22299 طالب، منهم 21418 مسجلين في التدرج ، 881 مسجلين في ما بعد التدرج، أي طالب واحد من 24 طالب ، من يكمل دراسته ، ورغم أن هذه النسبة تظهر منخفضة إلا أنها محترمة جدا بين الجامعات الجزائرية ، أما عدد الطلبة المسجلين الجدد فهو 323 طالب . يؤطر الطلبة 783 أستاذ منهم 46 أستاذ التعليم العالي ، 49 أستاذ محاضر قسم أ ، 82 أستاذ محاضر قسم ب ، 377 أستاذ مساعد قسم أ ، 228 أستاذ مساعد قسم ب و أستاذ 1 للتعليم الثانوي. أي بمعدل 28 طالب لكل أستاذ ، و هذه النسبة محترمة جدا بالنسبة إلى وضعيات سابقة و بالنسبة للإصلاح في التعليم العالي رغم أنها تتباين حسب ميادين التكوين و التخصصات فقد تنخفض إلى 17 أو 16 عند العلوم الطبيعية والعلوم التطبيقية، كما ترتفع حتى تصل 56 في تخصص النشاطات البدنية و الرياضية. (جامعة العربي بن مهيدي مسترجع بتاريخ 203/10/12)

وما يمكن استنتاجه من خلال هذا العرض هو أن جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي تستقبل عددا من الطلبة الجدد في تزايد مستمر ، كما أن التوجيه الجامعي بها يعتمد على إحصاءات كمية بيداغوجية لا ترتبط بسوق العمل من جهة ، و تضع ضغوطا كبيرة على عملية المرافقة التي يقوم بها أساتذة جامعيون من صنف أ و ب ، لم يتلقوا هم أولا تكوينا في النظام لا قبل التوظيف (حسب شروط توظيف الأستاذ الجامعي في قانون الأستاذ الباحث) و لا أثناء العمل ، كما أن غالبية هؤلاء الأساتذة هم من يقوم باقتراح و إعداد عروض التكوين التي تتخذ للموافقة عليها طرقا أكاديمية ليست لها شريك اقتصادي واحد لمناقشتها لا عندما يتعلق الأمر باقتراحها و لا عند تفعيلها. ، أما اتفاقيات الشراكة التي لدى الجامعة مع مؤسسات أخرى فنسجل 16 اتفاقية مع جامعات عربية و أخرى دولية أغلبها فرنسي ، بالإضافة إلى 6 اتفاقيات مع هيئات محلية لكنها دوما متعلقة بالتعليم و البحث ، كما أننا لم نسجل أي اتفاقية تبادل معرفي أو تعاون و لا للتمويل مع مؤسسات اقتصادية جزائرية، كما أن الشركاء

الاقتصاديين المهتمون في هذه الحالة غير متوفرين لان معظم المؤسسات المتواجدة بالولاية ضعيفة البنية ، كما أن أهم المؤسسات من حيث عدد المنتمين إليها أو نسبة الطلبات على إطارات الجامعة هي مؤسسات الدولة ، حيث أن قيامها المتكرر بدور الراعي لمخرجات الجامعة جعلها تعاني إن لم نقل منهكة من كثرة التوظيف بعقود ما قبل التوظيف مما يجعلها عرضة لاضطرابات أخرى مستقبلا في ما يتعلق بإدماج إطارات الجامعة فعليا في المناصب.

مما يمكننا قوله أن الإصلاح باعتماد نظام الـ ل م د طبق في الجامعة الجزائرية مع توقعات خاطئة عن المجتمع الاقتصادي ، فحيث أن الدولة توقعت نموا هاما في الاقتصاد خارج قطاع المحروقات ، اعتبرت أن تتمين هذا الإصلاح الاقتصادي بإصلاح التعليم العالي بشكل موازي سوف يساعد على النهوض بالبلاد ، لكن حقيقة الأمر أن الإصلاح الاقتصادي شكلي فقط وأمامه الكثير حتى يرتقي على أساس البلاد من خلال تميز المناطق و القطاعات الاقتصادية و خلق ما يسمى بمناطق اقتصادية تركز كل واحدة على مجال مختلف عن الأخرى و تكون المنافسة السيدة في حياة أو موت المؤسسات ، مع هذا نسجل غياب استثمار فعلى لقدرات المنظمات الدولية ، و أن وجودها يقتصر على مجال النفط ومشتقاته ، فالجزائر تشجع الاستثمار لكنه لا يساعد على تحسين مستويات الكفاءة ، حيث ان ه مجرد استنزاف لثروات البلاد دون أدنى اهتمام بتكوين أفرادها و تحسين مستوياتهم المهنية ، أو تطوير أشكال الاستثمار إلى نواحي إنتاجية ، فكل المستثمرين يتجهون إلى قطاع الخدمات و الاتصالات... و لا نسجل الكثير في القطاعات الصناعية و الإنتاجية الكبرى و إن وجدت فهي تأتي محملة بكوادرها و لا تهتم بتكوين و تدريب المهارات الجزائرية ، إن التنافس على مستوى المنظمات المحلية أو المستثمرة ، هو الذي من شأنه أن ينعش الجامعة الجزائرية ويدفعها إلى الاجتهاد من اجل سد حاجيات المنظمات التي سوف تتطور في هذه الحالة من دون شك، كذلك فالمسجل هو غياب فلسفة الإصلاح عن الجامعة رغم تواجدها على مستوى قوانين الإدارة في شكل خلايا الجودة و مبادئ و كفاءات تنظيم العمل في إطار ل م د إلا أننا نتوقع غيابها على مستوى الأساتذة و الطلبة، لذلك فواقع جامعة العربي بن مهيدي إن دل على شيء فهو يدل على أن أهداف النظام ممكن أن تتناسب مع خصائص المجتمع الجزائري

لكن واقع منظمات المجتمع لا يمكنه أن يمد الكثير للجامعة ، و أن سبل التعاون تبقى قاصرة و صعوبة التحقيق رغم الجهود المسجلة في ذلك .

و يمكننا القول أن المؤسسات في بيئة جامعة العربي بن مهدي أم البواقي لا يمكنها أن تساعد نظام التكوين الجامعي و لا يمكنها بطبيعتها أن ترتقي لتؤدي دورها في العلاقة من أجل تكوين مخرجات مناسبة .

ويرى الباحث أن التأكد على مستوى فعالية النظام داخليا و خارجيا ، من خلال تشخيص طبيعة الإشكال في المنظمة يحتاج إلى دراسة ميدانية للإجابة عنه، يطبق من خلالها النموذج النسقي المقترح لدراسة فعالية نظام التكوين الجامعي الجزائري ، و تحديد مشكلة العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل ، وهذا ما سوف نحاول تحقيقه في الفصل الثاني من الإجابة على سؤال البحث .

2. فعالية نظام التكوين الجامعي المطبق كإصلاح للجامعة الجزائرية:

تناول الباحث الموضوع تناولا نسقيا ، من خلال إشراك الفاعلين بالنسق في تقييم العمليات و المهام التي يقوم بها عناصر و وحدات النسق ، ودرجة التفاعل و التنسيق ليس بين أطراف النسق فقط بل مع المؤسسات الموجودة في المجتمع كذلك للتعرف على دور الإصلاح الجديد في شكل ل م د في تحقيق أهداف الجامعة وخدمة حاجات المجتمع . و عليه فسوف يكون التحليل تبعا لعناصر النسق كما تبناه الباحث من خلال حالة الدراسة جامعة العربي بن مهيدي.

1.2. عرض و تحليل نتائج مدخلات النسق :

جدول رقم (4) عرض نتائج مدخلات النسق حسب طلبه الجذع المشترك

محاوئر الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معيار التقييم	النتائج
البحث في الأسباب التي دفعت بالطالب لاختيار تخصصه .	<ul style="list-style-type: none"> • البحث فيما إذا كان للطالب تصور واضح عن وجود فرص للتوظيف بتخصصه. 	<p>فرص للتوظيف:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (90 %) عدد المقبولين لتخصص ما يخضع إلى عدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة، حسب رغبة الطالب طبعاً و معدلاته. • (30 %) عدد الأساتذة كذلك يتحكم في عدد الطلبة المنتسبين لتخصص ما. (70 %) يعتقدون أنه كلما كان العدد أكبر كلما نقصت فرص العمل مستقبلاً ، ذلك لان الجامعة حسب رأيهم تفتح المقاعد البيداغوجية دون الرجوع إلى سوق العمل بدليل أن البطالين كثر و خاصة في التخصصات التي يزيد الانتماء إليها. • (75 %) الطلبة يريدون تخصصات لا تستدعي مستويات معرفية و جهود كبيرة • (73 %) يرون وجود تخصصات منعدمة فرص العمل لأنها غير موجودة تقريباً في المحيط المؤسساتي للولاية المتخرج منه يواجه مشاكل كبيرة في الاعتراف بالتخصص من قبل الوظيف العمومي أو الهيئات المشغلة

<p>استعدادات الطالب :</p> <ul style="list-style-type: none"> • (63 %) لا يعرفون غالبية التخصصات الموجودة في الجامعة. • (82 %) لا يدركون إن كانت قدراتهم تسمح لهم بالنجاح في تخصص معين حتى رغب فيه . • (78 %) لا يدرون ما هو التخصص الأنسب لهم . • (76 %) وغالبا ما لا يكون قانعا تماما بتخصصه • (60%) يختار التخصص حسب والديه أو احد العارفين . • (28 %) يختار وفق اختيار أصدقائه • (12 %) الباقي قناعات شخصية • (82%) لا يعتقدون بأنهم اختاروا التخصص المناسب لهم . • (62 %) يعتقدون أن نظام التوجيه الجامعي ضلمهم لأنه مؤسس على درجاتهم في البكالوريا و التي لا تعكس ميول الطالب الحقيقية . • (36 %) بأنهم مستعدون لإعادة البكالوريا في حال وجهوا عكس ميولهم • (15 %) قد البكالوريا أعادوها حقيقة • (63%) غياب صورة واضحة عن المرافقة البيداغوجية • (12%) فقط من الطلبة من ساعدهم الأساتذة من خلال المرافقة البيداغوجية • و (35%) سمع عنها فقط . • غياب تصور بيداغوجي حقيقي عن التخصص و التكوين (65%) • (65%) من العينة عبروا على أن السبب الوحيد وراء الدراسة هو انعدام بديل آخر • (15%) وجود من يساعدهم عند التخرج لإيجاد وظيفة محترمة بالنسبة لهم • (80%) عدم الرغبة و الدافعية للتكوين و رفع المستوى و الاكتفاء بمسيرة الدراسة إن صح التعبير. 	<ul style="list-style-type: none"> • البحث فيما إذا كان للطالب استعدادات تمكنه من التكوين في تخصصه.
--	--

في ما يخص وجود التصور البيداغوجي للطالب ، نجد النسب المستقاة من التحليل الكمي للمقابلات تدل على أن غالبية الطلبة لديهم أسس كمية واضحة و محدد يدرسون من خلالها انتسابهم لتخصص ما دون غيره تتجسد في عدد الطلبة في التخصصات ، و كمية المتخرجين و احتياجات سوق العمل ، رغم هذا تشير النسب المرتفعة لعينة الطلبة أنه و حتى بوجود هذا التخطيط فإن دور التوجيه الجامعي لا يكون بالدرورة في خدمة اختيار الطالب ، كما يعلم الطلبة و بنسبة كبيرة عن وجود تخصصات لديها مشاكل في التوظيف ، مما يفسر أن غالبية الطلبة لا يريدون بذل جهد في التكوين بل اختيار تخصصات (سهلة) لأن هذه المعطيات الكمية تشير من جهة أخرى إلى انخفاض دافعية الطلبة و طموحهم نحو التكوين ، ما يؤكد

عدم اطلاعهم على التخصصات الموجودة في الجامعة ، و لا يعلمون حتى أي من هذه التخصصات الأنسب لهم ، بل يكتفون باختيار تخصصاتهم وفق آراء الآخرين ، و حتى إن وجهو نحو تخصصات يرغبون بها ، فهم ليسوا على ثقة بنجاحهم ، و هذا حسبهم لعدم فاعلية نظام التوجيه الجامعي ، و في ظل غياب صورة واضحة عن المرافقة البيداغوجية و عدم تفعيلها في الجامعة فإن الطالب يصبح غائب الطموح ، بل يساير فقط مدة تكوينه

➤ نتائج المدخلات حسب طلبة الجدد المشترك:

لا يمتلك الطالب الجامعي على مستوى الجدوع المشتركة مشروعا بيداغوجيا يسمح له بالاندماج في دور الجامعة لأنه لا يعتقد أن قدراته تتناسب و خصائص التكوين ، كما أن المرافقة البيداغوجية غائبة كآلية لتحقيق إرشاد الجامعي و تحقيق الاندماج للطالب . و بالتالي فليس لديه قابلية للتكوين

جدول رقم (5) عرض نتائج مدخلات النسق حسب الأساتذة

محاوّل الوسيلة و معيار التقييم	النتائج	المعلومات المستهدفة
البحث في الأسباب التي دفعت بالطالب لاختيار تخصصه .	<ul style="list-style-type: none"> ● البحث فيما إذا كان للطالب تصور واضح عن وجود فرص للتوظيف بتخصصه. 	<ul style="list-style-type: none"> ● فرص للتوظيف: ● (90%) على اختلاف حجم الطلبة بالنسبة للتخصصات و الكليات و قد أرجعوا ذلك إلى سببين أساسيين هما ، التأثير الاجتماعي و الثقافي للبيئة ، معدلات الطلبة أنفسهم ● (90%) عدد التخصصات الموجود في الجامعة محل البحث و حتى في جامعات أخرى لا يعبر حقيقة عن مجموع التخصصات التي يحتاجها المجتمع ● (37%) هناك تخصصات بتسميات لا يعترف بها لا المتعاملون الاقتصاديون و لا الوظيف العمومي. ● (77%) هناك تخصصات أخرى يحتاجها المجتمع بشكل لافت إلا أن الجامعة غير قادرة على التكوين فيها لأسباب عديدة منها ● (60%) انعدام دراسات حقيقية لحاجات المؤسسات ● (30%) عدم توفر المختصين في بعض الأحيان ● (20%)، و صعوبة التعامل مع الوظيف العمومي و ● (23%) عدم المغامرة بالحياة الجامعية للطلبة ، ● (32%) بالإضافة إلى الإمكانيات المحدودة للجامعة.

<p>استعدادات الطالب :</p> <ul style="list-style-type: none"> • (71 %) يعتمد الطلبة الجدد على خبرات الآخرين في اختيار التخصصات • (72 %) الطلبة تحصلون على معدلات عالية لكن أغليتهم يحنار عند اختيار التخصص • (67 %) غياب غالبية طلبة السنوات الأولى خاصة عن الأيام التحسيسية • (76 %) غياب غالبية طلبة السنوات الأولى عن الملتقيات العلمية • (65%) عدم الجدية و الاهتمام خلال حلقات التدريس و المحاضرات و ترجع هذه اللامبالاة إلى فقدان الثقة في الحياة المهنية بنسبة كبيرة . • (60 %) هناك ظاهرة جديدة تتمثل في هروب الطالب إلى التخصص الأسهل في الجامعة • (82%) تفشي ظاهرة الغش • (28 %) يختار الطالب تخصصه وفق اختيار أصدقائه • (92%) يعرفون معايير التوجيه • (88%) جميع التخصصات تستدعي إجراء اختبارات قبلية فإن لم تكن لاختيار الطلبة و قبولهم من إقصائهم فهي لتوجيههم فيما بعد • (42 %) المرافقة البيداغوجية مفيدة لتقريب الطالب من التخصص • (47%) المرافقة البيداغوجية تؤثر سلبا. • (77%) الأساتذة الذين يقومون بهذا النشاط ليست لديهم الخبر اللازمة لا في التدريس و لا في الحياة المهنية • (85%) الأيام التحسيسية و الأبواب المفتوحة لا تؤدي غرضها بالشكل المطلوب نظرا • (85%) نجاح المرافقة البيداغوجية في تحقيق أهدافها و ، مرهون بقدرات الأستاذ على ذلك و هو يحتاج للتكوين في ذلك. 	<p>البحث فيما إذا كان للطالب استعدادات تمكنه من التكوين في تخصصه.</p>	
---	---	--

اتفق الأساتذة على اختلاف حجم الطلبة بالنسبة للتخصصات و الكليات و قد أرجعوا

ذلك إلى التأثير الاجتماعي و الثقافي للبيئة ، بالإضافة لمعدلات الطلبة أنفسهم ، ما يفسر ميل الطلبة لتخصصات معينة و ابتعادهم عن أخرى ، حسب رغبات الطلبة ، أما حسب الأرقام النهائية التي تتوقف عندها الجامعة في قبول الطلبة في التخصصات ، فهذا يرجع إلى معدل الطالب كمعيار عن قدراته ، عدد المقاعد البيداغوجية الذي توفره الجامعة و الذي يخضع بدوره لقدرات الجامعة البيداغوجية ، أي المرافق المادية اللازمة و طاقة فريق التكوين ، و

هذه المعايير لا تعتبر قوانين و إنما تتخذها الجامعة كمؤشرات عن عدد القبول في التخصصات .

وفيما يخص الشطر الثاني من السؤال أجمع الأساتذة (90%) عينة البحث على أن عدد التخصصات الموجود في الجامعة محل البحث و حتى في جامعات أخرى لا يعبر حقيقة عن مجموع التخصصات التي يحتاجها المجتمع ،بل تستمر الجامعة في هيكلة تخصصات قديمة و فق النظام الجديد ،وفي كثير من الأحيان بتسميات لا يعترف بها لا المتعاملون الاقتصاديون و لا الوظيف العمومي ،و أن هناك تخصصات أخرى يحتاجها المجتمع بشكل لافت إلا أن الجامعة غير قادرة على التكوين فيها لأسباب عديدة منها انعدام دراسات حقيقية لحاجات المؤسسات،عدم توفر المختصين في بعض الأحيان ،و صعوبة التعامل مع الوظيف العمومي و عدم المغامرة بالحياة الجامعية للطلبة ، بالإضافة إلى الإمكانيات المحدودة للجامعة.

ويمكن تلخيص الجانب الكمي حسب الأساتذة بأنه، لا توجد مؤشرات لوجود تخصصات مطلوبة من مجتمع الشغل ، كما لا توجد دلائل على الاعتماد على حاجات منظمات المجتمع في برمجة تخصصات معينة. بل كل المؤشرات تدل على أن نوعية التخصصات التي توفرها الجامعة ما هي إلا تخصصات قديمة في معظمها و لا توجد أخرى جديدة و إن وجدت فمن الصعب إيجاد منصب عمل من خلالها ، كما ان تدل على عدم وجود مؤشرات أو أرقام على حاجات سوق العمل الكمية . إن كل هذه المؤشرات ما هي إلا دليل آخر على عدم وجود أي علاقة بين منظمات المجتمع و الجامعة و أنهما يصطدمان من حيث ان الجامعة تفتح تخصصات والمجتمع لا يعترف بها ، و المجتمع مشبع بالتخصصات القديمة و الجامعة لا تخلق أخرى جديدة .إنها لمؤشرات أخرى على اتساع الهوة بين الجامعة ومؤسسات التوظيف. فلا يوجد اتفاق لا في عدد المختصين و لا في عدد التخصصات.

أما إذا تعلق الأمر بمستوى المدخلات و الجانب النوعي فيها و علاقته بالتخصصات ، فغالبا ما يعتمد الطلبة الجدد على خبرات الآخرين في اختيار التخصصات ، و تكون الفرصة لأصحاب المعدلات العالية نسبيا في اختيار التخصصات ، و غالبا هؤلاء الطلبة لديهم توجه واضح ، هذه الملاحظة كانت منذ السنوات الماضية ، و ما لوحظ حسب الأساتذة أن في

السنوات الأخيرة و خاصة بعد اعتماد نظام ل م د نلاحظ أن الطلبة تحصلون على معدلات عالية لكن أغلبيتهم يختار عند اختيار التخصص و لا يملك منهجية سليمة في اختياره حتى أننا نسجل غياب غالبية طلبة السنوات الأولى خاصة عن الأيام التحسيسية ، وحتى عن الملتقيات العلمية كما أن الملاحظ خلال حلقات التدريس و المحاضرات عدم الجدية و الاهتمام وترجع هذه اللامبالاة إلى فقدان الثقة في الحياة المهنية بنسبة (65%) والهروب من الأساتذة (60 %) ذلك أن هناك ظاهرة جديدة (حسب الأساتذة دائماً) أن الطالب يحاول أن ينتمي إلى التخصص الأسهل في الجامعة و الأسهل بمعنى أن يكون أساتذته أكثر تفهماً و تسامحاً مع الطلبة، و هذا عند الفئة خاصة ذات المعدلات المتوسطة ، كما أكد الأساتذة أن تفشي ظاهرة الغش ما هو إلا دليل على عدم جدية الطلبة في طلب العلم وهذا يدل على انخفاض مستوى الطموح و عدم وجود رؤية بعيدة للمستقبل .

و عن معايير التوجيه أكد غالبية الأساتذة محور البحث انه كنظام يخضع إلى معايير معينة تقتصر على ثلاثية معدل الطالب ، قدرات الجامعة ، قدرات فريق التكوين . و أن هذه المعايير غالباً ما لا تحترم ، نظراً لمتغيرات أخرى كنسبة النجاح العالية و ارتفاع معدل القبول في تخصصات معينة يدفع بالاكتماظ في تخصصات أخرى لا تعتمد شروط عالية في المعدل للانتماء إليها، و رغم مشاركة الأساتذة في دراسة رغبات الطلبة إلا أن ذلك مرهون بالمعايير السابقة الذكر ، كما أكد الأساتذة كلهم أن جميع التخصصات في الحقيقة تستدعي إجراء اختبارات قبلية فإن لم تكن لاختيار الطلبة و قبولهم من إقصائهم فهي لتوجيههم فيما بعد و تحديد نقاط الضعف و تسجيلها للاستعانة بها في التكوين لاحقاً .

و يختلف الأساتذة بين مستحسن لأثر المرافقة البيداغوجية للطلبة وبين مستهجن لها حيث يرى البعض (42 %) أنها مفيدة لتقريب الطالب من التخصص في حين يرى (47%) أنها تؤثر سلباً لان غالبية الأساتذة الذين يقومون بهذا النشاط ليست لديهم الخبر اللازمة لا في التدريس و لا في الحياة المهنية ، كما يرون أن الأيام التحسيسية و الأبواب المفتوحة لا تؤدي غرضها بالشكل المطلوب نظراً للفترات و الأمكنة التي تقام بها ومن المستحسن التفكير في سبل أخرى لفعالها .

و يشتركون في أن نجاح المرافقة البيداغوجية في تحقيق أهدافها و التي من بينها المساعدة على الاندماج في التكوين و في التخصص ، و تصميم تصور جيد عن الحياة المهنية ، مرهون بقدرات الأستاذ على ذلك ، و عليه فهو في حاجة ماسة للتكوين في ذلك .

نتائج المدخلات حسب الأساتذة :

- عدم وجود قناعة كبيرة عند الطالب بالتخصص المنتمي إليه.
- عدم وجود ثقة كبيرة في إيجاد فرص العمل من خلال التخصص .
- مما أدي لعدم وجود دافعية للتكوين و التعلم بشكل عام .
- افتقار نظام الاختيار و التوجيه إلى تفعيل معايير علمية و مهنية عن التخصصات و الاكتفاء بالمعايير البيداغوجية و هذا دليل على أن النظام لا يزال يعتقد بعدم مهنية التعليم العالي.
- افتقار النظام الجامعي إلى آليات مفعلة في الواقع لمساعدة الطالب و هذا راجع لأن الخلفيات الاقتصادية و الفكرية و حتى العلمية التي بني عليها النظام تختلف عن خصائص هذا المجتمع .
- عدم تناسب مخرجات المنظومة التربوية مع المستوى المطلوب للمدخلات من الطلبة.

النتيجة فيما يخص مدخلات الجامعة كعنصر في النسق:

عند محاولتنا التعرف على الخصائص الكمية و الكيفية التي تساعد عنصر المدخلات على التموثق الجيد في النسق و مساعدة باقي العناصر الأخرى في تحقيق أهدافه ، و نظرا لأهميته البالغة في نجاح مهمة النسق من خلال توفير المادة الخام بالكمية و النوعية المساعدة على استمرار و تفاعل باقي العناصر، وجدنا أن كمية مدخلات الجامعة من الموارد البشرية أساس عملية التحويل قد تتناسب مع قدراتها كمنظمة ، و لكن باتخاذ المقاربة النسقية و النظر إلى ما بعد المنظمة و الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها نجد أن كمية المدخلات هذه لا تتناسب مع حاجات المجتمع لأنه و بكل بساطة لم نجد تأثير مؤسسات هذا الأخير على مستوى مدخلات الجامعة و حتى إن تناسبت هذه المدخلات و حاجات سوق العمل فهذا يرجع فقط للصدفة ، فلم نجد بأي شكل من الأشكال مؤشرات من سوق العمل تعتمد عليها الجامعة في الاختيار أو التوجيه ، ونحن هنا نتكلم عما هو موجود في واقع الحال ، و لو يمكننا

الاسترسال في سبب الاختلال في العلاقة هنا لكان السبب من جهة الجامعة إذ أكد المسئولون في المؤسسات التوظيف و خاصة التابعة للدولة على وجود إحصائيات سنوية من السهل جدا الاطلاع عليها (بدليل تجربة الباحث) حتى و أن الجامعة كذلك تقوم بإحصائيات سنوية . ترفع جميعها إلى المسئولين في الولاية و الوزارات المسؤولة .إذا فالمعلومات متوفرة رغم مشكلة دقتها إلا انه بالإمكان إجراء دراسة تحليلية لها ووضع مخططات متكاملة بغيت إرضاء جميع الأطراف الفاعلة .

لكن بالمقارنة مع الجانب الكمي للمدخلات ، فنوعية المدخلات هنا وعدم وجود دافعية للتكوين مع مشروع مهني مبهم و إن و جد فهو غير مدروس غالبا ، بالإضافة إلى الإمكانيات المحدودة للجامعة في التعامل مع هذه المعطيات يجعل من الصعب جدا مواصلة عملية التحويل مع باقي أطراف النسق .

و يمكن تلخيص ذلك بعبارة أخرى أن عدد المدخلات يعتمد على معايير لا تتماشى و أهداف المنظمة ، كما و أن نوعية المدخلات لا تخدم الأهداف المرجوة للتكوين في تخصصات الجامعة ، و لا تمتلك الجامعة من الآليات الفعالة في تعديلها ،هذا يقودنا إلى غياب أو عدم وضوح المشروع البيداغوجي للطلاب الملتحق بالجامعة ، و فشل آليات الاختيار والتوجيه في تحضير الطلبة لعملية التكوين.

2.2. عرض و تحليل نتائج عملية التحويل في النسق :

كما ذكرنا سابق فعملية التحويل وحدة أساسية في النسق يقوم على تحقيقها عدة عناصر:

فريق التكوين ، البرنامج ، النظام .

1.2.2. دور فريق التكوين في عملية التحويل :

الهدف هو التعرف على قدرة فريق التكوين على أداء المهام الموكلة إليه في ظل هذا النظام.

جدول رقم (6) عرض نتائج دور فريق التكوين في عملية التحويل حسب طلبه التخصص:

محاولة الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معايير التقييم	النتائج
. تقييم واقع أداء فريق التكوين لمهامهم التدريسي البحث العلمي الإشراف المرافقة البيداغوجية	مهام فريق التكوين كما يحددها قانون الأستاذ الباحث.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>الفئة الأولى:</u> • <u>التدريس:</u> • (90 %) يرجع طلبه التخصص أن دور الأستاذ مهم جدا في التكوين. • (77%) تغيير محتوى البرامج و تحيين المعطيات. • (76 %) يشيرون الأساتذ دائما إلى إمكانية تجدد المعلومات في التخصص • (75 %) غالبا يستدلون بأمثلة حية من الجانب المهني • (78 %) الأساتذة لديهم نظرة مهنية للتخصص ربما بسبب الخبرات السابقة في الحياة المهنية . • (60%) يستعملون طرق مختلف في التدريس حسب المقاييس و حسب نوع الحصة و حسب الطلبة. • (82%) يحرصون على إعلام الطلبة بمحتوى البرامج و أهدافها. • (92%) يحرصون على تنفيذ كل البرنامج . • (28 %) يشركونهم في اختيار الطرق المناسبة. • (88%) يحرصون على اكتساب الطالب أكبر عدد ممكن من المعارف و المهارات • (79%) الطلبة راضون عن نوعية و كيفية إعداد اختبارات. • <u>البحث العلمي:</u> • (81%). الأساتذة لديهم نظرة مهنية للتخصص ربما لمشاركتهم في بحوث ميدانية في التخصص. • (82 %) اختبارات التقييم شاملة للبرنامج تجعل الطالب يفكر أكثر مما يعتمد على الحفظ • (69%) الاختبارات تميز المجتهدين . • (80 %) الاختبارات بهذه الطريقة محفزا قويا للعمل أكثر و

<p>السعي وراء التميز في التكوين الإشراف: غائب تماما . المرافقة البيداغوجية</p> <ul style="list-style-type: none"> • (78 %) تخضع إلى نوع من المرافقة و الاهتمام و المساعدة من الأساتذة كمرافقة بيداغوجية ليس بشكل رسمي من الإدارة من الأساتذة . (88 %) الأساتذة قاموا بتعريفهم و المساعدة على المشروع المهني للطالب . 		
<p>الفئة الثانية : التدريس :</p> <p>(52%) من الطلبة متخوفون من محتوى برامج التكوين (70%) يرون برامج التكوين سطحية جدا . (70%) فإنها متكررة و غير متناسقة (64%) لا يوجد تسلسل واضح وارتباط مباشر في ما بين مواد البرامج. (80%) أغلبية المحتوى خاص بالعموميات لأن غالبية مدة التخصص جدد المشترك . (80%) الزمن المخصص لدراسة التخصص غير كافي لعدم تمكنهم من إتمام غالبية المقاييس وفق نظام السداسيات . (80%) المدة المخصصة للتخصص غير كافية . (79%) اعتماد التدريس بشكل كبير على الحفظ و الاسترجاع (66%) فقدان الرغبة في الحضور . (72%) و الاكتفاء بنقل الدروس و المحاضرات . (90%) نتائجهم جيدة لكنها لا تعبر حقيقة عن مستواهم في التخصص . البحث العلمي: (78%) عدم وجود التجديد من قبل الأساتذة على اختلاف مستوياتهم الأكاديمية بتقديم محتويات متكررة حرفيا . الإشراف: غائب تماما المرافقة البيداغوجية: (72%) من الطلبة متخوفون من الحياة المهنية بسبب عدم ثقتهم في برامج التكوين . (75%) الشعورهم بضعف المستوى ، (63%) الخوف من الانتقال إلى الحياة المهنية لعلمهم باعتمادها على المنافسة و الكفاءات . (89%) يشعرون بضعف أو غوض تقدير الذات .</p>		

<p>(87%) على عدم جدوى المرافقة البيداغوجية ، و الباقي(13%) لم يعرفوها وعند محاولة الباحث تعريفها للطلبة من خلال المقابلة فلم يجد لها أثرا لها عندهم ولو بصفة غير رسمية .</p> <p>(64%) فريق التكوين يكتفي بالأساسيات فقط و لا يقدم أي استشارات أو توجيهات .</p>		
--	--	--

من خلال البيانات التي جمعت من طلبة التخصصات ابين وجود فئتين من البيانات يرجعها الباحث إلى فئتين من الأساتذة الأولى تقوم بمهامها بشكل مناسب و الأخرى لا :

الفئة الأولى : يرجع طلبة التخصص أن دور الأستاذ مهم جدا في التكوين ،فقدرة الأساتذة على تغيير محتوى البرامج في مراحل مختلفة و بتحيين المعطيات في كل مرة ، و استنتاجهم هذا من خلال اضطلاعهم على ما درسه الطلبة في السنوات السابقة و السنوات اللاحقة ،كما أن الأساتذة يشيرون دائما إلى إمكانية تجدد المعلومات في التخصص و الاهتمام بكل ما هو جديد ، بالإضافة إلى أنهم غالبا ما يستدلون بأمثلة حية من الجانب المهني ، و أن أغلبية الأساتذة لديهم نظرة مهنية للتخصص إما بسبب الخبرات السابقة في الحياة المهنية أو مشاركتهم في بحوث ميدانية في التخصص ،كذلك أضافت هذه الفئة من العينة في السياق نفسه ،أن الأساتذة يستعملون طرق مختلف باختلاف المقاييس و اختلاف نوع الحصة بل حتى تتغير الطرق حسب الطلبة و يشركونهم في اختيار الطرق المناسبة ، و أن الأساتذة يحرصون كل الحرص على إعلام الطلبة بمحتوى البرامج و أهدافها ، و يحرصون أكثر على تنفيذ كل البرنامج مع الاهتمام ببحث الطالب على اكتساب أكبر عدد ممكن من المعارف و المهارات ...التي يقصدها المحتوى ، و بالتالي فعند الوصول إلى تصميم طرق التقييم و تنفيذها ، عبر هته النسبة من العينة عن رضاها التام عن نوعية و كيفية إعداد اختبارات التقييم حيث لا تقصي أي عنصر من البرنامج و تعبر عن المحتوى بشكل يجعل الطالب يفكر أكثر مما يعتمد على الحفظ و هذا ما يسمح لهم بتحصيل نتائج جيدة فيها ، لأن هذه الاختبارات و المعايير تميز فقط المجتهدين و لا تسمح بالذاتية و اللاعدالة في التقييم ، كما أن نسبة(80 %) من هته الفئة اعتبرتها محفزا قويا للعمل أكثر و السعي وراء التميز في التكوين و الاستفادة منها كميزة لديهم. و عن المرافقة البيداغوجية و الاهتمام بالمشروع

المهني للطالب أكدت الفئة الأولى من العينة أنها تخضع إلى نوع من المرافقة و الاهتمام و المساعدة من الأساتذة لكن ليس بشكل رسمي من الإدارة.

الفئة الثانية : في حين أن (72 %) من الطلبة متخوفون من الحياة المهنية بسبب عدم ثقتهم في برامج التكوين و محتواها ،فبالإضافة إلى أنها سطحية جدا حسب (70%) منهم ، فإنها متكررة و غير متناسقة ، و لا يوجد تسلسل واضح وارتباط مباشر في ما بينها ، كما أن أغلبية المحتوى خاص بالعموميات (جدع المشترك) و أن الزمن المخصص لدراسة التخصص غير كافي حسبهم وقد عاينوا عدم تمكنهم من إتمام غالبية المقاييس وفق نظام السداسيات ، وأن هذه الأخيرة المخصصة للتخصص غير كافية في حد ذاتها ، بالإضافة إلى عدم وجود التجديد من قبل الأساتذة على اختلاف مستوياتهم الأكاديمية بل اكتفواهم بتقديم محتويات تكاد تكون متكررة حرفيا رغم ما يعلمه الطلبة من تغيرات و تجدد في المعلومات و المعارف في التخصص و اعتماد التدريس بشكل كبير على الحفظ و الاسترجاع ، مما يدفعهم أكثر لفقدان الرغبة في الحضور ، و الاكتفاء بنقل الدروس و المحاضرات ، خاصة مع طرق التدريس في التي تأتي في السياق نفسه ، أما أسلوب اختبارات التقييم أكد 90 % من هذه الفئة أنه ورغم النتائج المعتبرة التي يحققونها فيها إلا أنها لا تعبر حقيقة عن مستواهم في التخصص لاعتمادها على نماذج معينة من استرجاع المعلومات بطريقة آلية مما يبقى شعورهم بضعف مستواهم ،كما تخيفهم فكرة الانتقال إلى الحياة المهنية لعلمهم باعتمادها على المنافسة و الكفاءات ،كل هذا جعلهم معرضين لمخاوف كثيرة اتفق (89 %) على أن أهمها هو ضعف تقدير الذات .

مع هذا فقد أجمع الطلبة على عدم جدوى المرافقة البيداغوجية (87%) في حين أن الباقي لم يعرف ما هي أصلا .و عند التعرف على معناها (عبر الباحث من خلال المقابلة) فلم يجدا لها أثرا حتى بصفة غير رسمية ، بل رأوا بأن فريق التكوين يكتفي بالأساسيات فقط و لا يقدم أي استشارات أو توجيهات .

النتيجة حسب طلبه التخصص :

يعتقد طلبه التخصصات أن للأستاذ دورا مهما ومحوريا في عملية التحويل و أن مستوى أدائه يرتبط بجميع مهامه في شكل واحد ، كما قد دلت استجاباتهم على ارتباط دافعية الطالب و مستواه المعرفي و حتى كفاءاته بقدرات و مهارات و جدية الأستاذ و رغم أن نظام ل م د يعتمد على الطالب في البحث و السعي وراء المعرفة و التكوين ، حيث يجعل الأستاذ مشرفا و مساعدا للطالب خلال تجسيد مشروعه المهني ، إلا أنه في حقيقة الوضع يزيد على أعباء و مهام الأستاذ التقليدية ، حيث أنه يصبح مركز عملية التحويل باعتباره من يقوم بإعداد البرنامج و تنفيذه و الاهتمام بأفراده ، و هذا ما يفسر كيف أن نصف الطلبة كانوا راضين عن مهامه و النصف الثاني لم يرضوا ، لأنهم اتفقوا على تقييم الأستاذ وفق مهامه التي يقوم بها فالرضي عن الأستاذ كان من خلال الرضي عن أساليبه في التكوين ، و جهوده لمساعدة الطالب ، و رضاهم عن اختبارات التقييم باتفاق كل العينة ، كذلك شأن الطلبة الذين لم يكونوا راضين عن الأستاذ اتفقوا بنسبة على انزعاجهم من أساليب التكوين غير المجدية حسبهم و قلة حيلة الأستاذ بالنسبة للنقاش ، و عدم قدرة الاختبارات على تقييم الطالب حقيقة ، و النتيجة أن فريق التكوين يلعب دورا مهما في نجاح وحدة التحويل خاصة في ظل ضعف مستوى المدخلات و دافعتهم و كثرة عددهم.

جدول رقم (7) عرض نتائج دور فريق التكوين في عملية التحويل حسب الأستاذة :

محاوئر الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معيار التقييم	النتائج
تقييم واقع أداء فريق التكوين لمهامهم	مهام فريق التكوين كما يحددها قانون الأستاذ الباحث.	التدريس : (88%) لا يوجد تكوين مسبق للأستاذ في عملية التدريس (22%) تعتمد عملية التدريس على شخصية الأستاذ و طموحاته (32%) تخضع عملية التدريس إلى خلفيته المكتسبة من نوعية التدريس الذي تلقاه عندما كان طالبا . (68%) هناك مقاييس لا تسمح بتنوع طرق التدريس . (74%) من الصعب جدا القيام بالعملية في ظل إمكانيات الجامعة البسيطة و عدد و نوعية الطلبة.
التدريس البحث العلمي الإشراف المراقبة		

<p>البحث العلمي: (82%) لا يوجد بحث علمي بل إجراءات للترقية في الدرجات العلمية. (84%) من الصعب جدا القيام ببحث علمي لوجود صعوبات كثيرة (الأفكار، التقنيات، التكلفة) (38%) لا يوجد اتجاه بحثي للجامعة مما يجعل البحوث غير مدعمة و غير هادفة. الإشراف: (75%) الإشراف مهمة صعبة بين طموحات الطالب و طموحات الأستاذ (75%) غالبية مواضيع البحوث من واقع المجتمع (76%) غالبية البحوث هدفها شهادة التخرج فقط. المرافقة البيداغوجية (88%) الأساتذة لم يتكفونوا في المرافقة البيداغوجية (15%) في الحقيقة المرافقة لبيداغوجية ليست جديدة على الأساتذة الذين عايشوا النظام القديم فهي موجودة بشكل قانوني ولكن بتسمية أخرى . السؤال المفتوح : (85%) الصراع فيما بين الأساتذة يدخلهم لا محال في نتائج سلبية جدا و الابتعاد عن الإبداع و حتى أداء مهامهم بشكل عادي بينما الاتصال السليم يساعدهم بشكل كبير في تجاوز الصعوبات من خلال المساندة (86%) اعترفوا بوجود جو عمل سلبي يؤثر سلبا على أداء مهامهم .</p>	<p>البيداغوجية</p>
---	--------------------

يعترف الأساتذة بعدم وجود تكوين مسبق للأستاذ ل عملية التدريس في الجامعة ، أي انه يندمج في هذا المنصب أو المهمة دن سابق إعداد أو تحضير ، لذلك نجد عملية التدريس في الجامعة تعتمد على شخصية الأستاذ و صورته من جهة و مستوى طموحاته و أهدافه المستقبلية من جهة أخرى ، كما تتأثر طريقة الأستاذ و أساليبه في عملية التدريس إلى الخلفية التي اكتسبها و التجارب التي عايشها عن التدريس ، و عن طرقه من خلال تجربته كطالب سواء في دراسات التدرج أو ما بعد التدرج ، كما أضاف الأساتذة أن هناك مقاييس لا تسمح بتنوع طرق التدريس فيها ، بل تأتي بطرق محددة ومسطرة ، هذا و يؤكد الأساتذة أن عملية التدريس أساسا و رغم جهودات الأستاذ في تكييفها مع الطالب و البرنامج و... تبقى رهن الإمكانيات البيداغوجية و المادية المتوفرة ، و إمكانيات جامعة العربي بن مهيدي لا تسمح بالتطور و التنوع مقارنة بعدد و نوعية الطلبة.

أما في ما يخص البحث العلمي فهو لا يوجد حسب الأساتذة ، بل الموجود هو إجراءات للترقية في الدرجات العلمية ، لأنه من الصعب جدا القيام ببحث علمي لوجود صعوبات كثيرة متعلقة بغياب الأفكار ، و عدم توفر التقنيات و الأجهزة اللازمة ، كذلك التكلفة الكبيرة للبحوث العلمية و تطلبها ميزانية معتبرة. كما لا يوجد اتجاه بحثي للجامعة مما يجعل البحوث غير مدعمة و غير هادفة.

اعترف الأساتذة أن الإشراف مهمة صعبة بين طموحات الطالب و طموحات الأستاذ فرغم أن غالبية مواضيع البحوث من واقع المجتمع و مستمدة من مشكلاته و حاجاته إلا أنها تصبح مجرد مرحلة يحقق من خلالها الطالب شهادته و يحاول من خلالها الأستاذ تقييم الطالب منهجيا ، لأنه لا يوجد استغلال حقيقي لهذه العملية.

أما عن المرافقة البيداغوجية للطالب فالأساتذة مستغربين من كيفية القيام بها في حين أنهم لم يتلقوا تكوينا عليها ، حيث أن من يعرفها يكون قد قام بحوثه الشخصية حولها ، رغم أن قلية من الأساتذة كانوا يقومون بها في النظام القديم ، كمهمة رسمية للأستاذ يعين بها الطالب على التخطيط لمساره .

كما أكد الأساتذة أن الصراع فيما بينهم هو أكبر خطر حيث يدخلهم في ممارسات سلبية تؤدي لنتائج سلبية جدا و تبعدهم عن الإبداع، و حتى عن أداء مهامهم بشكل عادي، بينما يساهم الاتصال السليم و الصحي بشكل كبير في تجاوز الصعوبات و تحقيق المساندة على جميع جوانبها .

النتيجة حسب الأساتذة :

ما يمكن استنتاجه من خلال تحليل استجابات الأساتذة أنه من الصعب جدا القيام بهذه المهام دون وجود :

- إعداد و تكوين مساعد للأساتذة.
- الاهتمام بجو العمل و العمل الجماعي لفريق التكوين.
- أن تقدم الإدارات المختلفة (الجامعة و الدولة) الخدمات و المساندة للأساتذة و لا تكون مراقبا (بصفة معاقب) فقط لأنشطاتهم.
- إعطاء مساحات أخرى للعمل و المساعدة على تدليل العقبات ككثرة الطلبة و قلة الوسائل...
- كما أكد كل الأساتذة كذلك أن النظام الجديد جاء دون إعداد مسبق لا بالنسبة للأساتذة الجدد(وقد ذكرنا من قبل جهود الدولة لزيادة عدد الأساتذة) و لا حتى بالنسبة للأساتذة الذين كانوا يدرسون وفق النظام القديم (افتقارهم لتكوين وفق النظام و حتى تعريفهم به).

جدول رقم (8) عرض نتائج دور فريق التكوين في عملية التحويل حسب المختصين المتخرجين:

محاوّل الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معيّار التقييم	النتائج
تقييم واقع أداء فريق التكوين لمهامهم التدريس البحث العلمي الإشراف المرافقة البيداغوجية	مهام فريق التكوين كما يحددها قانون الأستاذ الباحث.	<p>التدريس :</p> <ul style="list-style-type: none"> • (90 %) فيما يخص مهام الأستاذ في تصميم برامج التكوين و محتوى التخصصات ، الاعتقاد السائد أنها من تصميم وزارة التعليم العالي و البحث العلمي أو من قبل هيئات تابعة • (86%) لا دخل للأستاذ في تصميم برامج التكوين و محتوى التخصصات ، (77%) فيرون محتوياتها بأنها بعيدة نسبيا عن حاجات الوظائف • (30 %) ترتبط طرق التدريس بخبرة الأستاذ (68%) من هذه الفئة أضافوا أن الأساتذة الجدد غالبا ما يكونون أحسن في طرق التدريس لأنهم أكثر دافعية للعمل و أكثر نشاطا • (70%) ارجعوا ملائمة طرق التدريس التي يعتمدها الأستاذ لتدريس المقاييس إلى خبرته في الحياة المهنية العملية في التخصص • (70 %) الأستاذ الذي سبق له العمل بالتخصص يكون أكثر عمليا في تدريس المقياس ، و بالتالي يركز أكثر في تدريسه على إكساب الطالب مهارات و كفاءات إلى جانب المعارف طبعا . • (82%) الأساس فضلت العينة طرق التقييم التي تعتمد على تقييم الكفاءات لأنها غالبا ما تسعى إلى تعديلها فيما بعد عكس الطرق التي تعتمد على المعارف. (92%) فالاختبارات حسبهم مجرد تحديد لمستوى الاسترجاع فقط ، و هم في الحياة المهنية في حاجة أكثر إلى الكفاءات بينما المعارف يمكن الرجوع إليها في أي وقت ممكن . <p>البحث العلمي:</p> <ul style="list-style-type: none"> (40%) كلما زادت درجة الأستاذ العلمية كلما زاد اعتماده على نمط معين في تدريس كل ما هو مسنود إليه <p>الإشراف: غائب تماما عند العينة المرافقة البيداغوجية :</p> <ul style="list-style-type: none"> • (88%) لا قوا نوعا من الاهتمام و التقدير لكنه راجع حسبهم لكونهم من الدفعات الأولى في النظام الجديد • (85%) لم يتلقوا أي إعداد للحياة المهنية بمفهوم المرافقة البيداغوجية (85%) الاهتمام بهم كان على مستوى معرفي محض و من جانب تبديد مخاوفهم من النظام الجديد

<ul style="list-style-type: none"> • (84%) يرون أن الجامعة لم تفلح في تبديد مخاوفهم من الحياة المهنية • (84%) زالت مخاوفهم بعد أن تم قبولهم في الوظائف التي يشغلونها الآن. 		
--	--	--

لقد تميز المتخرجون من جامعة العربي بن مهدي و الموظفون ضمن تخصصاتهم بالاتفاق التام حول النقاط التالية و التي دارت حولها المقابلات ، حيث :

- فيما يخص مهام الأستاذ في تصميم برامج التكوين و محتوى التخصصات ، الاعتقاد السائد أنها من تصميم وزارة التعليم العالي و البحث العلمي أو من قبل هيئات تابعة لها و لا دخل للأستاذ فيها ، بل هو ملزم فقط بتنفيذها وفق زمن معين ، أما عن محتوياتها فيرون بأنها بعيدة نسبيا عن حاجات الوظائف و سوف يأتي التفصيل لاحقا في عنصر البرنامج.

- أما فيما يخص طرق التدريس ، فقد أكدوا بنسبة ضعيفة (30 %) أنها مرتبطة بخبرة الأستاذ في التدريس ، حيث أن (68%) من هذه الفئة أضافوا أن الأساتذة الجدد غالبا ما يكونون أحسن في طرق التدريس لأنهم أكثر دافعية للعمل و أكثر نشاطا بينما أشار (40%) منهم انه كلما زادت درجة الأستاذ العلمية كلما زاد اعتماده على نمط معين في تدريس كل ما هو مسنود إليه .في حين أن الأغلبية (70%) ارجعوا ملائمة طرق التدريس التي يعتمدها الأستاذ لتدريس المقاييس إلى خبرته في الحياة المهنية العملية في التخصص ، أي أن الأستاذ الذي سبق له العمل بالتخصص يكون أكثر عمليا في تدريس المقياس ، و بالتالي يركز أكثر في تدريسه على إكساب الطالب مهارات و كفاءات إلى جانب المعارف طبعا .

و على هذا الأساس فضلت العينة طرق التقييم التي تعتمد على تقييم الكفاءات لأنها غالبا ما تسعى إلى تعديلها فيما بعد عكس الطرق التي تعتمد على المعارف ، فالاختبارات هنا حسبهم مجرد تحديد لمستوى الاسترجاع فقط ، و هم في الحياة المهنية في حاجة أكثر إلى الكفاءات بينما المعارف يمكن الرجوع إليها في أي وقت ممكن .

- وعن مهمة المرافقة البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ فقد أكد غالبية المختصين أنهم لا قوا نوعا من الاهتمام و التقدير لكنه راجع حسبهم لكونهم من الدفعات الأولى في النظام الجديد وبعد إعلامهم بمفهوم المرافقة البيداغوجية كمهمة من مهام الأستاذ يقوم بها مع الطالب لمساعدته في الاستعداد للحياة المهنية فقد أكدوا أنهم لم يتلقوا أي إعداد للحياة المهنية ولم يتعاملوا مع هذه المهمة، ما عدى أن الاهتمام بهم كان على مستوى معرفي محض و من جانب تبديد مخاوفهم من النظام الجديد و التي لم تفلح الجامعة في تبديدها حسب (84%) منهم إلا بعد أن تم قبولهم في الوظائف التي يشغلونها الآن.

النتيجة حسب المختصين:

يرى المختصون أن مهام الأستاذ المتمثلة في إعداد ، تنفيذ ، تقييم و متابعة الطالب من خلال المرافقة البيداغوجية مرتبطة فيما بينها و يكفي التعرف على طبيعة مهمة فقط للحكم على باقي المهام ، و انه كلما زادت جدية الأستاذ في تنفيذ مهامه كلما زاد اهتمام الطالب بالتكوين .

النتيجة الخاصة بدور عنصر فريق التكوين في عملية التحويل :

يمكننا الاستنتاج أنه ليس فقط الدفعات الأولى من النظام الجديد من لم تتلق الدعم المناسب من الأساتذة لأنهم أصلا لم يكن لديهم معرفة بالنظام و حتى بمهامهم في الإطار الجديد حتى بعد 10 سنوات تقريبا على اعتماد النظام الجديد لا يزال الحال على حاله ، و لا يزال الأستاذ يقوم بمهامه في إطار اللوائح و القوانين الجديدة و لكن بنفس الطريقة في النظام القديم لأنه لا يمكن الاعتماد على الخبرة كمؤشر للتحسن فقد تكسبهم فقط السلبيات النظام القديم ، بالإضافة إلى الصعوبات المترامنة مع بدايات تنفيذ النظام الجديد ، ضف مع ذلك إلى انعدام التكوين المناسب للأستاذ لا في النظام القديم و لا في الجديد ، لا قبل أن يكون أستاذ و لا بعد أن يكون كذلك ، لهذا فعنصر الأستاذ في نسق الجامعة يلعب دورا مهما في ربط و تجميع عناصر النظام ، و قد يكون حقيقة الطالب محور العملية التحويلية لكن الأستاذ هو العملية التحويلية ذاتها ، و مناخها الذي تعيش فيه إذ يقوم بتصميم برامج بهدف خدمة الطالب و مؤسسات المجتمع ، كما انه يقوم بتنفيذها ، ثم يراقب مستويات التكوين ، مع التأكيد على مرافقة الطالب في كل مراحل التكوين من أجل مساعدته في ظل البيئة الجامعية و

الاجتماعية على أن يختار و يسعى إلى تحقيق تصوراته عن عالم الشغل و مشروعه المهني من الصعب جدا على الأستاذ أن يقوم بكل هته المهام مع العلم أن تكوينه أصلا كأستاذ لا يعتمد على برامج خاصة و مهارات معينة بل أن اختيار النظام له يعتمد فقط على مؤشرات معرفية بميدان تخصصه و ليس بالوظيفة المهمة و الصعبة التي سوف يقوم بها في الجامعة.

2.2.2. دور البرنامج في عملية التحويل :

للتعرف على مدى قدرة برامج التكوين على تأهيل الطالب للعمل في التخصص من خلال تغطية متطلبات الوظائف ، في طار إمكانات الجامعة .
من خلال عينة : المختصين ، الأساتذة .

جدول رقم (9) عرض نتائج دور البرنامج في عملية التحويل حسب المختصين :

الهدف	محاوئر الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معيار التقييم	النتائج
التعرف على مدى قدرة برامج التكوين على تأهيل الطالب للعمل في التخصص من خلال تغطية متطلبات الوظائف ، في طار إمكانات الجامعة	قدرة البرامج على الإعداد المهني للطالب.	درجة تغطية محتوى البرنامج لمتطلبات الوظائف.	الفئة الأولى : (53%) البرامج تغطي حاجات المختصين المهنية تغطية محتوى البرنامج لمتطلبات الوظائف: (88%) البرامج مفيدة جدا في الاندماج مع الوظائف. (90 %) ساعدتهم على التميز في الأداء (78 %) مع الراحة في العمل (82%) وجود تقدير عالي للذات إمكانات الجامعة لتنفيذ البرامج: توجد إشارة إلى إمكانات الجامعة بسيطة . و لا تساعد بشكل كبير. الفئة الثانية : (47%) البرامج تغطي حاجات المختصين المهنية تغطية محتوى البرنامج لمتطلبات الوظائف: (88%) محتوى البرامج غير مجدي و لا ينفع (82%) الندم على دراسة تلك التخصصات (74%) الدراسة في التخصصات مثل هذه تضيق وقت إمكانات الجامعة لتنفيذ البرامج: توجد إشارة إلى إمكانات الجامعة بسيطة . و لا تساعد بشكل كبير. السؤال المفتوح : يمكن للبرامج إعداد الطالب كي يكون مختصا جيدا قادرا على الاندماج بسهولة في عالم الشغل إذا كان فريق التكوين

القائم عليها لديه الدافعية و الإمكانيات اللازمة لتحدي الصعاب و العمل على تحقيق تجسيدها بشكل مناسب.			
--	--	--	--

اختلف المختصون فيما يخص قدرة برامج التكوين في توفير القواعد و الأسس الضرورية من المعارف و الكفاءات التي تؤهل المختص لولوج عالم الشغل بكل راحة ،وقد شك الباحث في أن قدرة البرامج على إعداد الطالب للحياة المهنية يمكن أن ترتبط بطبيعة التكوين أو التخصص ، لأن المقابلين هنا انقسموا بين راض عن محتوى البرامج و غير راض ، فأكثر من نصف العينة (53%) يؤكدون على أن البرامج التي تلقوها كانت مفيدة جدا لهم عند اندماجهم في الوظائف ،بل بالعكس فقد ساعدتهم على التميز في الأداء مع الراحة و بوجود تقدير عالي للذات ،(47%) أما الفئة الأخرى فلا ترى محتوى البرامج مجديا و نافعا ، لدرجة أنهم كانوا يتحسرون على تضييع وقت الدراسة في مثل هذه التخصصات ،أقول مفاجئة لأن التناقض كان حتى بين من أفراد العينة التخصص الواحد، و اختلفوا في قدرة البرامج على إعدادهم لعالم الشغل ، و بتجميع نتائج السؤال المفتوح عما يريد أن يضيفه المختص ، تأكد للباحث أن البرامج فقط يمكنها إعداد الطالب لكي يكون مختصا جيدا قادرا على الاندماج بسهولة في عالم الشغل إذا كان فريق التكوين القائم عليها لديه الدافعية و الإمكانيات اللازمة لتحدي الصعاب و العمل على تحقيق أهداف التكوين ، و هذا ما يتفق تماما مع ما استنتجته في بحثنا عن دور الأستاذ في عملية التحويل ،إن هذه الفئة من الأساتذة و بهذه المميزات لا يمكنها إلا أن تسهر على إعداد البرامج المناسبة و تنفيذها بشكل جيد و متابعة أفرادها مما ينتج في الأخير مختصا بإمكانات إن لم تكن جيدة فهي مناسبة لعالم الشغل خاصة و أن هذا الأخير ليس بالنمو الذي تشهده الدول المتطورة و عليه فيجب التنويه بدور فريق التكوين مرة أخرى في تحديد مدى كفاءة البرامج التكوينية في إعداد الطالب لعالم الشغل .

أما عن إمكانيات الجامعة و دورها في تنفيذ البرامج التكوينية فقد اتفقت العينة كلها انه و بالرغم من أن بعض التخصصات لا تحتاج لإمكانيات كبيرة ، إلا أن التكوين يبقى يحتاج على الأقل إلى الإمكانيات البيداغوجية الضرورية لتحقيقه ، و بأن التخصصات مهما كانت ،تحتاج

إلى نوع من الوسائل و الأدوات التي يتكرر استخدامها لإكساب الطالب مختلف المهارات و الكفاءات التي يحتاجها للعمل بشكل مناسب. توجد إشارة إلى إمكانيات الجامعة بسيطة . و لا تساعد بشكل كبير.

النتيجة حسب المختصين :

تعتمد قدرة البرامج على إعداد الطالب لعالم الشغل على قدرة فريق التكوين بشكل أساسي و إمكانيات الجامعة للمساعدة على تحقيق و تنفيذ محتوى هذه البرامج.

جدول رقم (10) عرض نتائج دور البرنامج في عملية التحويل حسب الأساتذة :

الهدف	محاولة الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معيار التقييم	النتائج
التعرف على مدى قدرة برامج التكوين على تأهيل الطالب للعمل في التخصص من خلال تغطية متطلبات الوظائف ، في طار إمكانيات الجامعة	قدرة البرامج على الإعداد المهني للطالب.	درجة تغطية محتوى البرنامج لمتطلبات الوظائف.	تغطية محتوى البرنامج لمتطلبات الوظائف: (89%) اتفق غالبية الأساتذة بأن أعضاء فريق التكوين في التخصص هم من يعدون و ينفذون و يقيمون الأفراد المتكويين نجاح عمليات التصميم و تنفيذ و تقييم عروض التكوين في شكل متكامل . كفاءة الأستاذ هي معيار النجاح. إمكانيات الجامعة لتنفيذ البرامج: إمكانيات الجامعة تساهم بدرجة كبيرة و أساسية في نجاح عرض التكوين.

اتفق غالبية الأساتذة بأن أعضاء فريق التكوين في التخصص هم من يعدون و ينفذون و يقيمون الأفراد المتكويين ، من خلال عروض التكوين التي تتجسد في البرنامج ، عبر معايير يتخذونها و ضمن اطر أكاديمية معينة و بالتالي فإن نجاح هذه العمليات المتتالية و الاندماج و التفاعل الجيد لكل عناصرها هو من يحدد إمكانية تحقيق أهداف البرامج من عدمه ، و الذي غالبا ما يكون الهدف الأساسي فيها هو إعداد الطالب لمجتمع العمل ، بالإضافة إلى أن

الرغبة و الجهود الفردية عند فريق التكوين في الاختصاص لا تكفي لتحقيق هذه الأهداف بل يحتاج إلى إمكانات الجامعة المادية و البشرية و الجامعة لتحقيقها .

النتيجة حسب الأساتذة :

مدى قدرة البرنامج على إعداد الطالب لعالم الشغل مرهون بكفاءة فريق التكوين و مدى قدرته على تحقيق مهامه في ظل إمكانات الجامعة .

النتيجة الخاصة بدور عنصر البرنامج في عملية التحويل :

قدرة البرنامج على إعداد الطالب لعالم الشغل مرهون بكفاءة فريق التكوين و مدى قدرته على تحقيق مهامه (لأنه المعد ، المنقذ ، المقيم ، المتابع لها) في ظل ما تسمح به إمكانات الجامعة .

3.2.2. دور نظام التسيير في عملية التحويل :

جدول رقم (11) عرض نتائج نظام التسيير في عملية التحويل :

محاولة الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معايير التقييم	النتائج
مدى كفاءة نظام الجامعة في تسيير مختلف وحداتها ، و مستوى ضمان العلاقة مع المجتمع .	<ul style="list-style-type: none"> • ضمان التنظيم و التفاعل بين عمليات و عناصر الجامعة . • ضمان التفاعل بين الجامعة و مؤسسات المجتمع . 	<ul style="list-style-type: none"> • ضمان التنظيم و التفاعل بين عمليات و عناصر الجامعة . • ضمان التفاعل بين الجامعة و مؤسسات المجتمع . <p>ضمان التنظيم و التفاعل بين عمليات و عناصر الجامعة .</p> <ul style="list-style-type: none"> • (72%) نظام التسيير في الجامعة الجزائرية يخضع إلى شخصية المسيرين • (75%) نظام التسيير لا يزال يحمل في طياته البيروقراطية • يسمح للإدارة باستعمال القوانين للعقاب فقط • (68%) اختلاف في تفسر القوانين حسب الأفراد و مناصبهم و أهوائهم . • (68%) التحيز في القرارات .. • (88%) المسير الجامعي شغله الشاغل ألا تحدث المشاكل أثناء فترة إدارته . • (80%) الابتعاد عن التجديد و الإبداع . • (82%) كثرة سلسلة الإضرابات • (81%) كبر عدد المشاكل الاجتماعية و البيداغوجية و المهنية للطلاب و الأساتذة . • (86%) الإدارة و الأساتذة يقومون بالمهام و الانجازات و البحوث حين يطلب منهم فقط .

- (69%) قلة الإمكانيات المادية و التعاون بين القطاعات رغم الدعم المالي المقدم من طرف الدولة كبير
- (71%)التظاهر بإيجابية القطاع من خلال تقارير بأرقام عن الطلبة و المنشآت و الأساتذة.
- (58%)النظام يرى الأستاذ على أنه ايسر عناصر الإنتاج في المنظمة و ليس أهمها.
- (70%) ضعف انتقال المعلومات .
- (55%)و تحول اهتمام الأستاذ من المهام الطبيعية إلى الصراع السلبي للوصول إلى وضعيات عمل أكثر راحة (عدم العمل مثلما عبر عنه الأساتذة) .
- (57%) من المفروض ألا يعين الأساتذة في مناصب إدارية.
- (57%) المنصب الإداري مقبرة البحث العلمي و التكوين و مقبرة الأستاذ
- (57%) يفضلون أن تسند إلى إداريين . و أن يستفاد من خبرات و إمكانيات الأستاذ في التكوين ، و أن تراقب المجالس العلمية تسيير الإداريين للجامعة و توجهه نحو خدمة الجميع .
- (43%) بينما يرى البقية أن المشكلة ليست في كون الأستاذ إداريا بل بالعكس هذا يفيد المنظمة لان ها سوف تدار بروى مكون قبل كل شيء ، و هذا امتياز للجامعة .
- ضمان التفاعل بين الجامعة و مؤسسات المجتمع.**
- (77%) إجراءات البيروقراطية تفتقر للمرونة مما يشكل عقبة كبيرة للتعاون ،
- (68%) كما تفتقر الجامعة من جهة أخرى إلى إستراتيجية تدفع بالشريك الاقتصادي إلى التعاون الجامعة و التسابق على تقديم الخدمات
- (86%) الصورة المتدنية لمستوى التكوين الناتج من ضعف مستوى المخرجات
- (79%) ابتعاد الجامعة في بحوثها العلمية عن الواقع الاجتماعي و اتجاهها إلى البحوث الأكاديمية التي لا يراها الشريك ذات منفعة مباشرة عليه
- (91%) عدم وجود مسارات بحثية واضحة و تتماشى مع احتياجات المجتمع

<p>السؤال المفتوح : (35%) هناك حالات خاصة لإدارات تهتم بأساتذتها و تحاول توفير الظروف و الإمكانيات اللازمة تحسن من العمل في إطارها ، (68%) رغم كونه في غالب الأحيان تحديا . (79%) الجو المناسب لعمل الأستاذ يؤثر إيجابيا في كل عناصر الجامعة من إدارة و طلاب و حتى عمال.</p>		
--	--	--

يتفق الأساتذة أن نظام التسيير في الجامعة الجزائرية يخضع إلى شخصية المسيرين ، كما أكدوا على انه لا يزال يحمل في طياته البيروقراطية ، و يسمح للإدارة باستعمال القوانين للعقاب فقط ، بل و الأكثر من ذلك أن القوانين نفسها قد تفسر بشكل مختلف تماما باختلاف الأفراد و مناصبهم و أهوائهم ، و أن المسير الجامعي شغله الشاغل ألا تحدث المشاكل أثناء فترة إدارته ، مما يجعله يبتعد عن التجديد و الإبداع أكثر فأكثر لخوفه من الإتيان بأمر جديدة قد يحاسب عليها فيما بعد ، و هذا ليس جديدا في الحقيقة عن الإدارات العمومية فقد نوقش الأمر في ملتقيات عديدة أخرى في ندوة عالمية بفرنسا وتكررت الندوات في الجزائر مع مشاركة الوزارات و البرلمان إلى أن تمخض عنه قوانين جديدة تحمي ما يسمى بالإبداع الإداري و تتمنه (نشر في يومية [الفجر](#) يوم 21 - 07 - 2009) و العجيب في الإدارات الجامعية ، مع سلسلة الإضرابات و كمية المشاكل الاجتماعية و البيداغوجية و المهنية و قلة الإمكانيات المادية و التعاون بين القطاعات ، رغم الدعم المالي الكبير المقدم من طرف الدولة إلا أن التقارير كلها تشير إلى إيجابية قطاع التعليم العالي ، و تصم الأذان أرقام حول الطلبة و المنشآت و الأساتذة...

من المفروض على فريق التكوين يركز فقط على المهام التي يقوم بها و التي نلخصها في البحث العلمي و التكوين ، و تتعدد هيئات من حوله سواء كانت إدارية ، بيداغوجية ، مالية لخدمته و العمل وفق توجيهاته للنهوض بالجامعة و المجتمع ككل ، لكن يبدو أن قيمة الأستاذ في هذا النظام تتجسد في اعتباره ابسط عناصر الإنتاج في المنظمة و ليس أهمها.

بالمقارنة مع ذلك يلاحظ الأساتذة المكونين أن الإدارات التي تهتم بأساتذتها و تحاول توفير الظروف و الإمكانيات اللازمة تجعل من العمل في إطارها ممتعا رغم كونه في بعض

الأحيان تحديا ، و عندما يكون الأستاذ مرتاحا في عمله حيث تسهر عليه مختلف الإدارات التي وضعها المشرع ، فإن أثر هذا المناخ التنظيمي المناسب ، سوف ينتقل إلى كل عناصر النظام من إدارة و طلاب و حتى عمال.

إن ضعف انتقال المعلومات كذلك (70%) ، التحيز في القرارات (68%) و تحول اهتمام الأستاذ من المهام الطبيعية إلى الصراع السلبي للوصول إلى وضعيات عمل أكثر راحة (عدم العمل مثلما عبر عنه الأساتذة) (55%) ، من النتائج السلبية لسوء التسيير الإداري في الجامعة الجزائرية ، بالإضافة إلى أن التقارير عادة ما تكون إيجابية ولا تحتوي على إشكالات بما يتعلق بتحقيق الأهداف ، و من الأساتذة من يعتب على كون المناصب الإدارية من مهام الأستاذ (57%) بل يفضلون أن تسند إلى إداريين وان يستفاد من خبرات و إمكانات الأستاذ في التكوين ، بل و يذهبون إلى اعتبار المنصب الإداري مقبرة البحث العلمي و التكوين و بالتالي مقبرة الأستاذ ، و على المجالس العلمية أن تراقب تسيير الإداريين للجامعة و توجهه نحو خدمة الجميع . بينما يرى البقية أن المشكلة ليست في كون الأستاذ إداريا بل بالعكس هذا يفيد المنظمة لان ها سوف تدار بروى مكون قبل كل شيء ، و هذا امتياز للجامعة ، رغم ذلك تسعى إدارة الجامعة إلى تحقيق الإنجازات والمهام و البحوث حين يطلب منهم فقط.

و عن قدرة النظام على التفاعل بإيجابية مع باقي مؤسسات الوسط الاجتماعي ، فقد عبروا عن سخطهم تجاه الإجراءات البيروقراطية حسبهم وافتقارها إلى المرونة ، مما يشكل عقبة كبيرة للتعاون ، كما تفتقر الجامعة من جهة أخرى إلى إستراتيجية تدفع بالشريك الاقتصادي إلى التنافس و التسابق لتقديم الخدمات للجامعة ، بالإضافة إلى الصورة المتدنية لمستوى التكوين الناتج من ضعف مستوى المخرجات و أثره على العلاقة مع الشريك الاجتماعي ، و ابتعاد البحوث العلمية للجامعة عن الواقع الاجتماعي و اتجاهها إلى البحوث الأكاديمية التي لا يراها الشريك ذات منفعة مباشرة عليه، بالإضافة إلى عدم وجود مسارات بحثية واضحة و تتماشى مع احتياجات المجتمع.

إن إدارة الجامعة الجزائرية من أصعب الإدارات العمومية تسييرا ، و نرى مما تقدم من نتائج ومما توضح في الجانب النظري في فصله المتعلق بالجامعة و حتى فصل المنظمات ، أنه من الصعب جدا تسيير مؤسسة جامعية تابعة للدولة مركزها الطالب و محركها الأستاذ ، دون التركيز على ما يشغل هذه الأطراف من تحديات ، و ما يشغل الجامعة في حد ذاتها و هو البحث عن التوضع الصحيح في المجتمع ، و يمكننا القول أن التسيير الإداري و البيداغوجي و التنظيمي لا يجب أن يغفل بان المؤسسة هدفها نبيل و وضعيتها صعبة بوجود عدد هائل من المدخلات و ضعف إمكانات و قدرات فرق التكوين ، و قدرات الجامعة على تكيف كل ذلك إلى المجتمع دون الاعتماد على دراسات تنبؤية لمتغيرات و أطراف النسق.

النتيجة الخاصة بدور عنصر نظام التسيير و دوره في عملية التحويل :

إن التجارب الدولية كلها تؤكد على أن هذه الدول حددت ما تريده بالضبط و ركزت على القدرات و المهارات و المميزات التي يمكن أن تفيدها في تحقيقه ، فحاجة أمريكا للسيطرة العلمية كانت هاجسا حقيقته من خلال التميز الذي يتصف به مجتمعها و بذلك ركزت على تشجيعه ، و انجلترا ركزت على القيم في تصميم برامجها و مؤسساتها ، و اليابان ركزت على العمل المتفاني في تحقيق الهدف ، و دول شرق آسيا ركزت على قدرات أفرادها و دفعت بهم للأمام و حتى الهند اعتمدت على رفع مستويات الكفاءة حتى وصلت إلى ما هي عليه ، و دول أوروبا اعتمدت على خوفها من أمريكا و وحدت نفسها اقتصاديا ثم تعليميا

و من السهل فيما بعد تخيل نوعية الأنظمة التي تسيير جامعات هذه الدول حيث أن كل نظام يهتم خاصة بالحفاظ على ميزت مجتمعه ، أما أنظمتنا فهمها الأساسي هو الالتحاق بالركب و تبيان أننا قادرين على انجاز ما ينجزه الآخرون ، و ليس للنظام الجامعي أن يقدم إلا ما يطلب منه ، فكان لهذا النظام أن يبعد الجامعة عن دورها الأساسي ، فقد اعترفت العينة أن الأساتذة و الإدارة يقومون بالمهام و الانجازات و البحوث حين يطلب منهم فقط ، و قلما تأتي أفكار يسعون إلى تحقيقها ، لأنهم منشغلون بخلق أكبر نسبة من المخابر ، من المخرجات ، من التخصصات لتكون ميزة تنافسية لهم ، في حين يمكن أن تكون هذه الإعداد الهائلة نفسها دليل على فشل سياسة الموازنة بين نظام التكوين و نظام التشغيل إذا تسببت في تنمية

نسبة البطالة ، و الأكيد أن أنظمة بهذه الصفة لن تستطيع المحافظة على نشاطها في المستقبل .فالظاهر أن نظام جامعتنا و قوانين تسييرها مشابهة تماما للجامعات الأوروبية ،لكن كما سبقت الإشارة فأن الإداري في الجامعات الأوروبية ليس تماما كالإداري في الجامعات الجزائرية أضف إلى ذلك مجمل الاختلالات التي سبق و أن ذكرناها في كل عناصر النسق .

و النتيجة فيما يخص هذا العنصر أن نظام التسيير في الجامعة لن يستطيع خدمة النسق إلا إذا أخذ في الحسبان طبيعة و حاجات أطراف النسق و عناصره ،فيساعد على تحقيق الحقوق و المساعدة على تنفيذ الواجبات ، لأنه المسئول عن اعتماد النظام و تسيير التنمية وتحقيق أهداف الجامعة و مراعاة جميع القائمين على العملية و الواقع يشير أن نظام الجامعة لا هم له سوى أن تكون الإحصائيات مناسبة للتوقعات ، و أن تجسد كل الأهداف ، بينما على أرض الواقع يفرغ النظام بقراراته و لوائحه من محتواه ، و يصبح هدف النظام هو مجارات ما هو مخطط له على المستوى الوطني من أرقام خاصة ، مما يفرغ الجامعة كلها من محتواها العلمي و النفعي و النوعي ، كما أشير له في أنظمة تقييم الجامعات،و النتيجة أن تفعيل نظام التسيير في الجامعة لا يساعد على تحقيق عملية التحويل مجسدة في النوعية في التكوين .

نتيجة عملية التحويل :

- غياب الاستعداد وقابلية الموارد البشرية للجامعة الجزائرية لدعم نظام التكوين.
- صعوبة توفير مناخ مناسب لتحسين عملية التكوين والبحث العلمي.
- فشل آليات المرافقة في التحضير للتكوين.
- غياب بناء واقعي لعروض التكوين على أساس حاجات الأفراد و المنظمات.
- غياب صورة واضحة عن هذا النظام ،ناتجة عن عدم تحضير مسبق للمكلف الرئيسي لتطبيقه و هو الأستاذ الجامعي.
- غياب مشروع مهني للطلاب الجامعي.

3.2. عرض و تحليل نتائج مخرجات النسق :

من المعروف عند المؤسسات المنتجة لسلعة ما تتبع خط سير السلعة حتى تصل إلى المستهلك ، و من المؤسسات المتطورة التي صار يعتمد على تقييم المخرجات كميًا و نوعيًا لتقييم مهام المؤسسة و أهدافها حتى تضمن الاستمرار في الإنتاج من خلال الاستمرار في التسوق ، إن هذا المبدأ صار معتمدا عند دول كثيرة كإنجلترا و أمريكا و الدول الأوربية خاصة ، حيث أنها ركزت على قيمة هذه المعايير في إعطاء التقييم الحقيقي لمخرجات مؤسساتها الجامعية ، و أنشأت لذلك هيئات سميت بالتعاون ، المتابعة، بل و كما ذكرنا سابقا منها ما أصبح يعتمد على هذا المعيار و غيره في تقييم الجامعات، لأنه معبر حقيقة عن أهدافها في خدمة المجتمع، على هذا الأساس نحاول في هذا العنصر التعرف على دور تقييم مخرجات الجامعة في تحسين أدائها وزيادة فعاليتها حسب طرفي العملية ، مسؤولي هيئة المكونة من جهة و مسؤولي الهيئة الموظفة من جهة أخرى. حيث أن الطالب يتلقى تكوين يؤهله للعمل ، و باكتسابه الخبرة الميدانية تصبح لديه كفاءات اكبر من المفروض استغلالها في التكوين.

جدول رقم (12) عرض نتائج المخرجات حسب عينة مسؤولي مؤسسات الإدماج المهني:

محاوّل الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معيّار التقييم	النتائج
. واقع التوظيف بالنسبة للإطارات خريجي الجامعات من حيث : ● واقع فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين . مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة	واقع التوظيف بالنسبة للإطارات خريجي الجامعات من حيث : تناسب فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين . تناسب مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى	تناسب فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين : (100%) مشكلة كبيرة من حيث أنهم يعدون تقارير سنوية دقيقة عن الشغل و البطالة و خصائصهما ، إلا انه لا يوجد من يبحث عن هذه التقارير و يحللها ، (98%) هناك جهودها لتوصيل معلومات التقارير إلى منظمات المجتمع . دائما تفشل (88%) الجامعة في معزل عن المجتمع من هذا الجانب . (76%) كما أنهم أضافوا أن تخصصات كثيرة ، يكثر طالبي العمل عليها من الجامعيين بينما تخصصات أخرى يمكن الاستثمار فيها . (95%) تبدل هذه المؤسسات جهدا كبيرا في توفير مناصب عمل لخريجي الجامعة ،

<p>(80%) تعاني كثيرا لتحقيق ذلك و ضمان الوظيفة لهذه الفئة من خلال . (100%) لا تستطيع توفير العدد الكافي من الوظائف . تناسب مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين : (75%) رفض المؤسسات اعتماد إطارات جديدة في مؤسساتهم ،(82%) و ترسيم السابقة رغم أنها تقريبا مجانية التكلفة هو ضعف مستوى غالبيتها . (65%) المؤسسات ليس لديها الإمكانيات لإعادة تأهيلهم .</p>	الخريجين .	بمستوى الخريجين .
--	------------	-------------------

بالنسبة لهذه المؤسسات يؤكد المسيرين أنهم أمام مشكلة كبيرة من حيث أنهم يعدون التقارير في كل سنة على كمية طالبي العمل و تخصصاتهم و كمية الوظائف الشاغرة و تخصصاتها(غالبا غير موجودة) و كمية المختصين الموظفين و أين تم توظيفهم مع تحديد تخصصاتهم ، إلا انه و حسبهم طبعاً لا يوجد من يبحث عن هذه التقارير و يحللها ، و رغم جهودها لتوصيل المعلومات حول التخصصات المطلوبة و الأخرى المشبعة ، و تلك التي يجب تحيينها ، إلى الفاعلين في النسق كالمؤسسات الموظفة لمخرجات الجامعة و الجامعة في حد ذاتها إلا أنها دائماً تفشل ، بدليل أنها اجتمعت مرة واحدة منذ 2009 مع مؤسسات المجتمع و لم تجتمع ولا مرة واحدة منذ السنة نفسها مع هيئات الجامعة ، و بالتالي فحسب مسؤولي القطاع فإن الجامعة في معزل عن المجتمع و ليس لها ادني فكرة عن أين و كيف تذهب مخرجاتها و يرى المسؤولون أنها تخلصت من مشكلة الطلبة بعد تخرجهم و الآن هي غير مهتمة بهم ، كما أنهم أضافوا أن تخصصات كثيرة ، يكثر طالبي العمل عليها من الجامعيين بينما تخصصات أخرى يمكن الاستثمار فيها .

و على العموم يدل على الوضعية التي توجد بها هذه المؤسسات أنها تبذل جهداً كبيراً في توفير مناصب خاصة لخريجي الجامعة ، و تعاني كثيراً لتحقيق ذلك و ضمان الوظيفة لهذه الفئة من خلال ما تدعمه الدولة و ما تميز له المؤسسات الموظفة للمتخرجين ، و مع ذلك فهي لا تستطيع توفير العدد الكافي من الوظائف ؛ ما يؤكد ما جاء في العجز المسجل في توظيف الإطارات أثناء التحليل النظري لواقع الولاية بين التكوين و التشغيل.

كما عبروا بأن غالبية الأسباب التي تسجل عند رفض المؤسسات اعتماد إطارات جديدة في مؤسساتهم رغم أنها تقريبا مجانية التكلفة هو ضعف مستوى غالبيتها لأن ذوي المستوى الجيد غالبا ما يوظفون سابقا من خلال المسابقات ،و بأن المؤسسات ليس لديها الإمكانيات لإعادة تأهيلهم .

- النتيجة حسب مؤسسات الإدماج المهني:

مخرجات مقبولة نوعا ما لكن لا يوجد استثمار للإحصائيات عن المجتمع في تعديل كمية و نوعية مخرجات الجامعة من حيث التشغيل.

جدول رقم (13) عرض نتائج المخرجات حسب المؤسسات الموظفة:

محاوّل الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معيّار التقييم	النتائج
واقع التوظيف بالنسبة للإطارات خريجي الجامعات من حيث : • واقع فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين . مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين .	واقع التوظيف بالنسبة للإطارات خريجي الجامعات من حيث : تناسب فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين . تناسب مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين .	تناسب فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين : (90%) لا توجد علاقة بين هذه المؤسسات و الجامعة على حد تعبير مسؤوليها (80%) فقط على مستوى استقبال الطلبة في التبرصات . (80%) لا يقوم المسؤولون بمحاولات جادة لإبرام اتفاقيات ذات منفعة متبادلة (87%) لا يقوم المسؤولون بمحاولات تفعيل الاتفاقيات (85%) ما يكون استقبال الطلبة على شكل خدمات شخصية تقدمها المؤسسات من باب المساعدة للطلاب . (87%) توفر الجامعيين بقدر كبير جدا . تناسب مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين : (87%) لا تتوفر هذه المخرجات على قابلية كبيرة للتشغيل . (87%) لكفاءات متوسطة . (80%) رغم وجود بعض الكفاءات

<p>العالية إلا أنها ليست بالحجم المتوقع نظرا لإمكانيات و مكانة الجامعة . (90%) هناك تصورات سلبية عن غالبية مخرجات الجامعة، (90%) ابتعادها عما تحتاجه المؤسسات من كفاءات و مهارات .</p>		
--	--	--

لا توجد علاقة بين هذه المؤسسات و الجامعة على حد تعبير مسئولها ، إلا في ما يخص استقبال الطلبة في التربصات ، هذا إن وجدت اتفاقيات بين الوزارات تسمح بذلك وتحمي الأطراف و تحدد العملية ، و إذا تعلق الأمر بالجامعة فلم يشهد المسئولون محاولة جادة لإبرام اتفاقيات ذات منفعة متبادلة ، أو حتى تفعيل اتفاقيات على مستوى اعلي ، وغالبا ما يكون استقبال الطلبة على شكل خدمات شخصية تقدمها المؤسسات من باب المساعدة للطالب.

أما عن قابلية هذه المخرجات للتشغيل فقد أجمعوا بأنها متوسطة الكفاءات و رغم وجود بعض الكفاءات العالية إلا أنها ليست بالحجم المتوقع نظرا لإمكانيات و مكانة الجامعة ، هذا ما خلق تصورات سلبية عن غالبية مخرجات الجامعة، و ابتعادها عما تحتاجه المؤسسات من كفاءات و مهارات بالإضافة إلى توفرها بشكل كبير جدا ، رغم هذا لم يؤثر ذلك في التنافسية و تحسين المستوى.

- النتيجة حسب مؤسسات المجتمع الموظفة :

الجامعة لا تستثمر لمخرجاتها في المجتمع و التي لديها قدرات مقبولة نوعا ما للتوظيف. لكن كميته غير قابلة للتوظيف بشكل كلي .

تحليل النتائج حسب عينة المسئولين في الإدماج والمؤسسات الموظفة:

ولاية أم البواقي تتميز بإمكاناتها الفلاحية الكبيرة ، و قدراتها المنجمية كذلك ، كما أن لديها قابلية للاستثمار في ميادين كثيرة لا تزال عذراء كالصناعات التحويلية و الطاقية و الغذائية ، كما تتميز بطاقات سكانية أخده في النمو ، و هذا ما يفتح المجال في ميدان الخدمات الصحية و الاجتماعية و التجارية.....

المقصود من هذا أن ولاية أم البواقي من الولايات التي تحتوي طاقات بشرية و طبيعية هائلة و المفروض على الجامعة أن توجه أهدافها إلى تنمية المحيط من خلال التكوين في هذه المجالات لخلق فرص عمل جديدة . و بمساعدة الدولة في هذا المجال فإنها تساعد مخرجاتها على التوظيف و تطور مؤسسات المجتمع و ترفع من مستويات تكوينها و تحقق أهدافها خاصة في التشغيل الذي يعتبر الهدف المشترك بين جميع الأطراف و السبب المباشر لتحصيل بقية أهداف الجامعة من خلاله ، و الذي يبقى يعتمد على مخرجات الجامعة لانعدام البديل ، و هذا ما يدل على تفهقر قابلية المخرجات للتشغيل شيئاً فشيئاً.

لكن للأسف كل عنصر من عناصر المجتمع يعمل في معزل عن الآخرين ، و المشكلة أن الجامعة اتخذت نفس التيار الذي استنتج بعد تحليل النظام و هو أن كل الأمور نظريا تسير بشكل جيد ، و عدم إبداع المسؤولين إن صح التعبير من خلال اتخاذ قرارات جريئة لعقم النظام و حرصهم على بقاء الحال كما هو عليه و عدم الاهتمام بما يحدث في المجتمع و لا حتى بالمخرجات .

جدول رقم (14) عرض نتائج المخرجات حسب مسؤولي الجامعة :

محاوّل الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معيّار التقييم	النتائج
<p>• واقع التوظيف بالنسبة للإطارات خريجي الجامعات من حيث : • واقع فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين . مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين .</p>	<p>واقع التوظيف بالنسبة للإطارات خريجي الجامعات من حيث : تناسب فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين . تناسب مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين .</p>	<p>تناسب فرص التوظيف المتاحة في الولاية مقارنة بعدد الخريجين : (95%) الجامعة مجبرة على الالتزام بسد طلبات المجتمع و مؤسسات التربية خاصة (95%) على مؤسسات التوظيف أن تهتم بمخرجات الجامعة . (95%) مجبرة على الاهتمام بالظروف الاقتصادية و الاجتماعية تناسب مستوى الكفاءات المطلوبة في الوظائف مقارنة بمستوى الخريجين : (95%) دراسة المخرجات أمر غير مؤثر نسبيا في عملية التكوين .</p>

بالنسبة لمسئولي الجامعة فإن دراسة المخرجات أمر غير مؤثر نسبيا في عملية التكوين التي تقوم بها ، فهي مجبرة على الالتزام بسد طلبات المجتمع و مؤسسات التربية خاصة ، و لا يمكنها بأي حال أن توائم بينهم ، لذلك فهي مجبرة على الاهتمام بخريجي مؤسسات التربية من حملة البكالوريا ، و على مؤسسات التوظيف أن تهتم بمخرجات الجامعة فهي مجبرة على الاهتمام بالظروف الاقتصادية و الاجتماعية ، وبالتالي حسب رأي إدارتها فهي ملزمة بترك المخرجات لمن سوف تصبح مدخلات في نظامهم .

النتيجة حسب عينة مسنولي الجامعة :

قابلية المخرجات للتشغيل مقبولة لكن كميتها غير قابلة للتوظيف بشكل كلي .

تحليل نتائج دور عنصر المخرجات في النسق :

إن الملاحظ في هذا العنصر هو تجسيد لما أتى في دراسة الجانب التنظيمي و الإداري ، فكل مؤسسة تهتم فقط بمسؤوليتها القانونية مع مدخلاتها بينما تنهرب من استقراء مخرجاتها ، و الأصح أن الأنظمة هذه و ليست الجامعة فحسب ، لا تستطيع أن تفرق بين أداء مهامها و تحقيق الفعالية فالمؤسسات الموظفة تدرس مخرجات الجامعة لأنها مدخلات لها بينما تهتم الجامعة بدراسة حاملي البكالوريا لأنهم مدخلات لها ، و السليم أن تدرس هذه المؤسسات كل هذه العناصر لتخرج بنظرة عامة و لم لا تنبؤية عن سبل تحقيق النجاح و التعاون من اجل تحقيق الفعالية ليس فقط على مستوى الجامعة بل و حتى المؤسسات الأخرى.

إن دراسة المخرجات من حيث قدرتها على الاندماج في عالم الشغل و قدرة المؤسسات الأخرى على تشغيل هذه المخرجات يعتبر من المؤشرات الأساسية التي تعطينا معلومات عن نتائج النسق ككل ، لكن للأسف لا أعد من الفاعلين فيه يقوم بهذا التحليل ، فكيف إذا تكلمنا عن تعديل و تقويم النسق ككل من خلالها ، في حين أنه كان من المؤشرات الأولى الذي دفع بالبلدان إلى تغيير نمط التكوين و البرامج بل و حتى أنظمة التكوين كلها كما سبق الإشارة إليه في النماذج.

و **كنتيجة** : لا تهتم أطراف النسق إلا بمدخلاته كنظام بينما يترك مخرجاته إلى نسق آخر يهتم بها، و لا تهتم الجامعة لا بدراسة قابلية مخرجاتها للتشغيل من خلال مؤشرات لا داخلية و لا خارجية ، فلو كان النسق مفتوحا حقا لسعت الجامعة إلى استقراء حاجات المجتمع من الكفاءات حتى تستطيع التخطيط لتحقيق هذه الأهداف ، كما أنها لا تسع حتى إلى دراسة حالة مخرجاتها ما بعد الجامعة، إذا فجامعة العربي بن مهدي لا تعتمد لا على تقييم داخلي و لا على تقييم خارجي لمعرفة جودة مخرجاتها و قابليتها للتشغيل ، و بالتالي لا يمكنها حتى تحديد مستوى تحقيق أهدافها ، و نلخص التالي :

- فائض في مخرجات الجامعة مقارنة مع احتياجات سوق العمل الكمية.
- معظم خريجي التكوين الجامعي ذوا كفاءات قاعدية تحتاج إلى تكوين إضافي في غالب الأحيان لتصبح قابلة للاستغلال الوظيفي.
- و بالتالي غياب مشروع حياة بالنسبة للمختص الجامعي المتخرج.

4.2. عرض و تحليل نتائج التغذية الراجعة :

جدول رقم (15) عرض نتائج التغذية الراجعة حسب مسؤولي الجامعة و المؤسسات الموظفة:

محاوّل الوسيلة و المعلومات المستهدفة	معيّار التقييم	النتائج
واقع العلاقة بين الجامعة و المنظمات من حيث : ● شدة و مستوى التعاون الموجود ● ميادين التعاون الموجودة. أشكال التبادل	ميادين و مستوى العلاقة بين الجامعة و منظمات المجتمع: ● الميدان الإجتماعي و تقديم الخدمات. ● الميدان الاقتصادي في شكل التمويلات و تبادل الخدمات. ● الميدان العلمي	الميدان الإجتماعي و تقديم الخدمات: الميدان الاقتصادي في شكل التمويلات و تبادل الخدمات: ● شدة و مستوى التعاون الموجود ● ميادين التعاون الموجودة. أشكال التبادل

المتوفرة	و حل المشكلات التي تواجهها منظمات المجتمع و نقل المعرفة .	لم يظهر مستوى التعاون: قوي، أو متوسط ، أو ضعيف:
● الميدان السوسيو ثقافي و هو الحفاظ على هوية المجتمع وثقافته .	كما تكون في مستوى التعاون: قوي، أو متوسط ، أو ضعيف .	(83%) وجود بطالة الإطارات .
		(80%) مستويات خريجي الجامعة لا تتعد المقبول .
		(70%) لا تفضل من الكفاءات المتخرجة لأنها تبحث عن مستويات أحسن
		(70%) يعتمدون على المؤسسة في تجديد مواردها .
		(48%) يمكن للمؤسسات أن تقيد الجامعة .
		(52%) لا يمكن للمؤسسات أن تقيد الجامعة
		(70%) انحصار العلاقة فيما يحكمه القانون .
		(52%) محاولة تهيئة علاقات مهنية صعب جدا لأنه قد يضر بأحد الطرفين
		(80%) اتجاهات الجامعة البحثية بعيدة جدا عن احتياجات سوق العمل .
		(80%) لا يمكن التعرف على احتياجات المنظمات بوضوح .
		(70%) المنظمات لا تملك احتياجات مصرح بها أصلا .
		(52%) نتوقع مستوى الجامعة من خلال مؤشر مستوى الطلبة .
		(91%) خريجي الجامعة اضعف من أن تضيف زيادة للمؤسسة .
		(87%) أكد من المسؤولين أن نوعية البحوث التي تقدمها الجامعة هدفها التخرج فقط و لا يههم التربص بقدر ما يههم النجاح و النقاط ،
		(90%) من المسيرين يعترفون بوجود نسبة لا تزيد عن (10%) من الكفاءات .
		(67%) من المسيرين يرون أن البحوث العلمية لا تخدم حاجات سوق العمل و تطلعاته الفعلية ، فهي بعيدة نوعا ما عن حاجاته الحقيقية و مشاكله
		(88%) تطور و النمو الاقتصادي الضعيف للمؤسسات
		(86%) عدم توفر المنافسة القوية
		(90%) لا تطلب المؤسسات أو توفر مناصب جديدة لمخرجات الجامعة .
		(90%) لا تعرض المؤسسات مشاكلها .
		(82%) لا تطلب المؤسسات استشارة الجامعة .
		(80%) لا تعطيها مجالات محددة للبحث و التطوير .

يتفق مسؤولوا المؤسسات باختلاف أنواعها و مجالات عملها على أن الجامعة هي خزان الموارد البشرية الذي لا ينضب ، كما أكدوا كذلك أن مخرجاتها اليوم لا ترق إلى مستويات في أحسنها مقبولة ، و لا تستطيع هذه المؤسسات أن تغامر بتوظيف الكفاءات المتوفرة لأنها تبحث عن مستويات أحسن ، و بالتالي فإن هؤلاء المسؤولين يعتمدون على المؤسسة في تجديد مواردها البشرية كلما احتاجوا لذلك ، لكن (62%) منهم فضل ان تكون لخريجي

الجامعة خبرة ميدانية ، كما أكد الباقي أنهم يحتاجون موارد مبدعة وليست منفذة فقط ، بينما اختلف المسؤولون في ما يمكن للمؤسسات تقديمه لهؤلاء الأفراد ، أما عن المشاكل التقنية و العلمية التي تواجههم أكدوا جميعا أنهم يودون التعامل مع طاقات الجامعة البحثية لكن التعامل الإداري بينهما غالبا ما يفشل لعدم وجود أرضية اتفاق واضحة و لعدم قدرة المؤسسات على تقديم خدمات قيمة للجامعة ، هذا ما قد يفسر انحصار العلاقة فيما يحكمه القانون ، و من الصعب جدا الارتجال في تهيئة علاقات مهنية لأنه قد يضر بأحد الطرفين ، كما أن اتجاهات الجامعة البحثية بعيدة جدا عن احتياجات سوق العمل ، إذا أمكن التعرف عليها حيث غالبا ما يسوده الكتمان ، و ليس للمؤسسات القدرة على الاستفادة من هذه البحوث إلا نادرا .

و يمكن التلخيص أن المؤسسات لا تريد الزج بنفسها في مشاكل و صراعات من خلال خلق علاقة تبادلية مع الجامعة ، أو بالأحرى المسيرين لا يريدون تغييرا على مستوى العلاقات لأنه يولد مشكلا في الإطار القانوني و المالي الذي سوف يتغير كليا و يحدث تبعات مالية و قانونية للمؤسسات في غنى عنها ، وهذا ما استنتجناه في المقابل في التسيير الجامعي، حيث أن تهرب المسيرين من خلق آليات جديدة ، أو تحسين ما هو موجود و تفعيله على أرض الواقع ، هو نابع من عدم رغبتهم في زيادة المسؤوليات القانونية و الإدارية و حتى الاقتصادية ، و هذا ما يفسر الشرخ الكائن بين الجامعة و مؤسسات الدولة ، لأنه لا يوجد نص قانوني أو تنفيذي يحدد الإجراءات و العمليات التي تحكم حقوق و واجبات كل طرف في العلاقة . كما أن مؤشر المؤسسات الأكثر تعبيرا حسب مسؤوليهم هو مستوى الطلبة ، و ما يسمعون عنه و ما يشاهدونه من توظيف المتخرجين الجدد يدفع بهم على حد قولهم التفكير أكثر من مرة فيما ستفيدهم به الجامعة (91 %)، و مخرجاتها اضعف من أن تضيف زيادة للمؤسسة ، هذا عن إمكانات الطلبة ، كما أكد (87 %) من المسؤولين ان الطلبة يريدون التخرج فقط و لا يهمه الجانب الميداني واكتساب الخبرات، بقدر ما يهم النجاح و النقاط ، رغم اعتراف المسيرين بوجود نسبة لا تزيد عن (10%) من الكفاءات ، هذه الأسباب المهمة التي دفعت بالمسؤولين إلى قراءات سيئة عن الجامعة ، خاصة و أنهم يرون أن البحوث العلمية لا تخدم حاجات سوق العمل و تطلعاته الفعلية ، فهي بعيدة نوعا ما عن حاجاتهم الحقيقية كمنظمات و مشاكلهم .

إن التطور و النمو الاقتصادي الضعيف للمؤسسات و عدم توفر المنافسة القوية ، ووجود بطالة الإطارات و التصورات الخاطئة عن نوعية التكوين الجامعي بالإضافة إلى نوعية خدمات الجامعة هي ما دفع حقيقة بكبر الهوة بينهما ، فالمؤسسات لا تطلب أو توفر مناصب جديدة للجامعة و لا تعرض مشاكلها ، و لا تطلب استشارة الجامعة و لا تعطيهها مجالات محددة للبحث و التطوير، في حين أن الجامعة من جهتها لاتقدم موارد بشرية عالية الكفاءة ، و لا خدمات بحثية أو علمية تحتاجها المؤسسات و حتى البحوث العلمية المتوفرة لا تخدم حاجات سوق العمل و تطلعاته .

تحليل التغذية الراجعة كمؤشر لتقويم النسق:

تتوفر الإحصائيات ولو كمؤشرات فقط عن كل مؤسسة(الجامعة و مؤسسات المجتمع) و ترفع التقارير دون الاستفادة منها في وضع خطط لتحسين المجتمع و تطويره، فلا الجامعة تريد المبادرة و لا المؤسسات الاقتصادية ، و لكي تبادر أحدهما في الحقيقة ، يجب أن تتوفر الجامعة على القدرة عل اتخاذ القرار بشكل كلي أو حتى بشكل جزئي كما يجب على فريق التكوين خاصة التخطيط و المتابعة لمثل هته الاتفاقيات ،أما على المؤسسات أن تتخلص من التسيير التقليدي إلى محاولة رفع مستوى القدرات إلى الإبداع ،الذي سوف ينعكس إيجابا من خلال تعديل مسارات البحث و التطوير و إشباع حاجات المؤسسات و الأفراد ضمنه ، حيث تحقق الجامعة أهداف المجتمع من خلال تحقيق حاجاته،فما الجدوى أن نتجه إلى العالمية و مجتمعنا يبحث عن الحلول في هيئات و مؤسسات أجنبية،و المفروض أن تحقق الجامع هدفها الأساسي و هو خدمة المجتمع ثم الانتقال إلى وضع الاستراتيجيات و تنفيذها لقيادته و تمويله بالإمكانات الضرورية نحو التقدم ، و عليه فإن العلاقات بين الجامعة و منظمات المجتمع تحكمها نصوص قانونية فقط ، وهي غير مفعلة في الواقع ؛لا تتوفر حتى على إجراءات و أحكام تنفيذية ، أما على المستوى العلمي و نقل المعارف فإن التعاون بين الجامعة و المنظمات يكاد يكون ينعدم ، لغياب مساقات بحثية تهتم بحاجات و تطوير المنظمات ، و بالتالي فالتبادلات تدل على علاقات سطحية .

3. تحليل نظام التكوين الجامعي وفق النموذج النسقي المقترح :

هل المشكلة في عدم فعالية نظام التكوين الجامعي المطبق في الجزائر كإصلاح للجامعة الجزائرية باعتبارها نسق قائم بذاته؟

تسعى الجامعات في العصر الحالي إلى التميز و الرقي و التموّج في مراتب عالية فيما بينها ، اختلف المفكرون و الباحثون و الفاعلون في تحديد المعايير التي يجب أن تخضع لها تلك الجامعات ، فيرى البعض مجموعة من المعايير الشاملة لتكون النموذج المثالي ، في حين يرى البعض الأخر بعالمية هذه المعايير .

فكرة الباحث بسيطة جدا حيث أن هدف الجامعة الأساسي هو خدمة مجتمعها ، على هذا الأساس لا يمكن أن نطلب منها بحوثا و دراسات بشروط أخرى و نموذجية غالبا ما تعجز عن تحقيقها، أو مستوى متخرجين عاليين حين كان المطلوب منها أمور بسيطة من مجتمعاتها ، فبالإضافة إلى ضرورة ارتباط معايير التقييم هذه بكل مجتمع على حدا ، فإن هناك مستويات التقييم كذلك ترتبط بمستويات المجتمعات ، بل و حاجاته في الحقيقة. و قد بينا كيف أن كل مجتمع أبداع نموذجا لجامعته الخاصة ، يعتمد على مواردها و قدراتها و يسعى إلى تحقيق احتياجاتها و أهدافها .

إن تخبط الجزائر في محاولات التغيير المكلفة لجميع الأطراف ، و غياب سياسة راشدة تعتمد على دراسة حاجاتها في جميع المجالات ، و غموض أهدافنا التي نسعى إلى تحقيقها بعد سنوات من الآن ، و عدم توفير الإحصائيات الضرورية و المعطيات الاجتماعية اللازمة للتخطيط ، يجعلنا لا نزال نأخذ بتجارب الآخرين جاهزة ، هذا التقليد الذي لا يخدمنا بتاتا ، فكيف لنماذج خاصة بمجتمعات معينة أن تنجح معنا و نحن لا نمتلك نفس الموارد و المميزات لا الاقتصادية و لا الاجتماعية و لا الاتجاهات الفكرية ، فمدخلات الجامعات الأوربية قليلة و واتجاهها نحو الحياة المهنية قبل الجامعة معروف ، ثم أن ارتياد الجامعة فيما بعد و استكمال التكوين ميزة تتمتع بها تلك المجتمعات و الجامعات ، و تضمن بذلك النمو و الالتزام بالتكوين ، بالإضافة إلى ثقة الطالب الأوربي في الحصول على منصب مناسب

لقدراته رغم وجود المنافسة ، نلاحظ أن نظام ل م د جاء لكي يحول الجامعة إلى قالب لهذه الأفكار و تبناها حيث صارت من دواعي قيامه .

إن تكلمنا عن مدخلات تتمتع بالإمكانات و الدوافع اللازمة و قابليتها للتكون ، لا يجب أن ينسينا حاجات سوق العمل المتجددة إلى مخرجات نوعية و كمية معينة ، هذا الطلب الكمي و النوعي الذي يشكل المحرك الأساسي لنسق الجامعة كي يتفاعل مع الطالب و المجتمع ، هذا المحرك الذي يكبر و ينمو في كل مرة و يزيد طلبه على من يستطيعون القيام بالمهام ، و لأن اقتصاد مجتمعنا يتميز بتصدير المحروقات و استيراد كل شيء، بالإضافة إلى فشل برامج الدولة المتكررة في خلق ذهنيات لدى الأفراد تهتم بالعمل و التنمية ، رغم الأموال الطائلة التي تضخ في كل مخطط و حشد القوانين و الأجهزة المنشطة لهذه الآليات ، إلا أن كمية الطلب الاجتماعي على إطارات الدولة ضعيف جدا مقارنة مع مخرجات الجامعة في جميع التخصصات ، ما يبين عدم التخطيط المنسق للتكوين و التشغيل ، بالإضافة إلى ما سبق هو وجود تخصصات مشبعة كليا من حيث العدد كتخصصات الحقوق و الأدب و اللغات ...و أن تخصصات أخرى تبتعد عن واقع التطور و البحث شيئا فشيئا كالتاريخ والجغرافيا و الانتروبولوجيا و العلوم التقنية.....و بالمقاسات نفسها تقريبا تعبر الولاية عن تشعب في التخصصات التقنية و الأدبية مما يدل على عدم وجود تنسيق بين كميات تخريج الإطارات بالولاية و كمية الطلب عليها و لولا أجهزت الدولة في امتصاص الأزمة لكان الوضع أكثر خطورة ، وربما تستطيع هذه الأجهزة الحفاظ على الوضع الحالي لكن بالنظر إلى المستوى الاقتصادي للمنظمات و نموها فهذا مؤشر على أزمة مستقبلية لا محال .

إن نوعية مخرجات الجامعة لا يختلف كثيرا عن حجمها ، فمشكلة التوظيف تؤثر سلبا على اتجاهات الطالب المهنية و دافعيته للتكوين ، و هي من الأسباب التي ساهمت بشكل كبير حسب البحث الحالي في تجميد مستوى التكوين نسبيا المتحصل عليه من المنظومة التربوية في ظل عدم الاستقرار الذي يشهده القطاع ، نحن هنا أمام مخرجات منظومة التربية غير المستقرة و بتصورات غير واضحة عن مستقبلها التكويني و المهني ، تصطدم بمشكلة التوظيف قبل بداية تكوينها ، و يدخل حامل البكالوريا التكوين الجامعي بدون دافعية إن لم

نقل بدافعية سلبية ، حيث تساهم مستويات الاستغلال في المنظمة (اختيار و توجيه حاملي البكالوريا) بشكل أو بآخر في تدن و ليس رفع مستوى المخرجات .
 إن هذه التراكمات قد ساهمت بالإضافة على تضخم مخرجات الجامعة مقارنة بحاجات المنظمات، بتجميد مستوى التكوين الجامعي في مراحل دنيا ، حيث أن مخرجاته أصبحت لا تتناسب مع المطالب النوعية للمنظمات، و غير قابلة للتوظيف لأنها تحتاج إلى تكوين إضافي مكلف بالنسبة للمنظمات .

لأن الطالب يتفاعل من أجل اكتسابه مهارات و كفاءات مع برنامج يقوم الأستاذ بإعداده من خلال الخبرة أو إعادة هيكلة النماذج القديمة ، علما أن ما يؤهل الأستاذ للعمل بالجامعة هو شهادات الماجستير التي تحتوى في أحسن الأحوال على مقياس واحد محضر هو بيداغوجيا التعليم العالي و غالبا ما يعتبر غير أساسي ، ثم يطلب منه القيام بتدريس محتوى البرامج التي غالبا ما أعدها مع فريق التكوين ، و ما لوحظ في حالة الدراسة أن الأستاذ إذا كانت لديه خبرات ميدانية (العمل قبلا في مؤسسات) فإنه يصمم برامج ذات علاقة بالتخصصات في الميدان (الشغل) أما إذا كانت الخبرة غير موجودة فإن هذه البرامج لن تعبر إلا عن البرامج القديمة ، أو برامج منقولة عن مؤسسات أخرى ، لا تقوم الجامعة ببرمجة تكوين إضافي للأساتذة الجدد في تقنيات التكوين و التقييم ، و أساسيات نظام التكوين و أهدافه أو حتى برمجة أيام تكوينية أو دراسية حول مهام الأستاذ في ظل هذا النظام بل تكتفي بتشجيع البحث العلمي من خلال تشجيع التربصات و الأيام الدراسية و الملتقياتالتي تدخل في تقييم الجامعة(تميمع معايير التقييم الجامعي).

إن الطالب الذي دخل الجامعة بدافعية ضعيفة ، و يتلقى تكوينا غير مبني نسبيا على احتياجات سوق العمل سواء من حيث نوعية التخصصات في حد ذاتها أو طبيعة الكفاءات التي يهدف إلى تكوينها عرض التكوين، لأن من قام بتصميمه ليس لديه بالضرورة الإمكانيات و الكفاءات التي تضمن ارتباط عرض التكوين بمتطلبات التخصص ، حتى و إن ساعده الشريك الاجتماعي الذي غالبا ما يكون دوره رمزيا ، و حيث انه لا يمكننا ضمان توفير كفاءات و مهارات التكوين عند الأستاذ المكون ، و الذي لا يمتلك بالضرورة مهارة الإرشاد و المرافقة التي صممت خصيصا لمراقبة التكوين المهني للطالب، مما يحكم عليها بالفشل في

غالبية الأحوال ، و عدم ترسيخ ثقافات نقل الخبرات بين الأساتذة حسب الدرجات العلمية و حسب الخبرة . ما يشير كذاك إلى عدم وجود بيئة عمل صحية تعتمد على قوانين و أساسيات النظام في ضمان الحصول على حقوق كل طرف من جهة و العمل على تامين العمل الفعلي و ضمان تحقيق مهام كل طرف في النسق و حتى خارجه و استعمال النظام كدافع للعمل وليس كمرقب من أجل معاقبة العاملين فيه.

و يتخرج الطالب الجامعي كإطار قابل للتشغيل في تخصص معين، معيار الجامعة الوحيد هو وسائل التقييم الذي أعدها أساتذة ،أي أن مؤشرات عدم تأسيس عملية التكوين و في ظل عدم إمكانية التنبؤ الواضح عن قابلية المتخرجين للتشغيل يشكل خطرا بالنسبة لتحقيق مهام الجامعة، ثم يواجه هذا الطالب المتخرج مشكلة البطالة ، و التي غالبا ما يعتمد على التسجيل في مكتب العمل ليجد لها حلا مع الاعتماد على العلاقات الشخصية و طرق أخرى ، حيث أن تعدد طرق بحث الطالب عن العمل هو دليل عن شح الوظائف ، فكما سبقت الإشارة إليه فأن ما يقرب من إثنين من ثلاثة بين العاطلين عن العمل يبحثون عن وظيفة لمدة أكثر من عام، ما يفسر قبولهم مناصب بأقل من مهاراتهم المهنية أو حتى لا تتناسب مع إمكاناتهم ، ولو كانت بأجر ضعيف ، مما يدفعهم للعمل حتى بعيدا عن محل إقامتهم و يرضون العمل في أي قطاع، هذه وضعية مخرجات نظام التكوين الجامعي .

و من المؤسف ألا تستغل هته المؤشرات و المعطيات من قبل مستوى التسيير في النظام الذي من المفروض أن يهتم بمراقبة عمليات الاستغلال ، التحويل ، الإخراج و تسويق المخرجات لاستغلال المعلومات المرتدة إلى الإدارة لإيجاد حلول على مستوى التخطيط للتكوين و التخطيط للاستثمار و الذي يرجع في الأساس إلى ضعف القدرة التنبؤية لنسق المجتمع الكلي بعناصره ، في الجامعة الجزائرية التي لم تستطع إيجاد آليات حقيقية لمواجهة هذه المشكلة .

فبدافعية غائبة و بتكوين خالي من المؤشرات الواقعية التي تمكن من التعرف على قابلية المتكون للتشغيل وبالاعتماد على آليات غير مجدية في الإدماج المهني ، و لا تؤدي إلا إلى تأخير فترة العمل و الاندماج الفعلي في الحياة المهنية، لا تسمح بيئة تطبيق نظام التكوين

الجامعي كإصلاح للجامعة الجزائرية، للنسق العام للمجتمع بالنمو و التطور الذاتي ، كما أن عدم استغلال التغذية الراجعة جعل من منظومة التعليم العالي منظمة غير متعلمة ، ما يؤشر على وقوع البيئة كلها في مشاكل خطيرة تظهر أول هذه المؤشرات من خلال انخفاض مستوى المخرجات و انتقال الضغط من البطالة المسجلة بين أفراد المجتمع إلى هيئات الدولة المساعدة على الإدماج ، فما يكرسه هذا النظام بالإضافة إلى ما سبق هو :

- عدم تشجيع لمبدأ التنافسية لا على مستوى إعداد عروض التكوين و لا على مستوى تسارع المؤسسات إلى التعامل مع الجامعة و لا على مستوى التنافس الحقيقي بين الجامعات الجزائرية لان التنافس الموجود مرده فقط معنوي و ربما خاضع إلى سياسة الدولة في توزيع الإعتمادات المالية للجامعات التي تحقق مجموعة من المعايير لكن اعتماد الجامعة على التنافس من أجل كسب السوق غير واقع.

- عدم مشاركة القطاع الخاص بصفة فعلية في التكوين .

- عدم اعتماد الشراكة الفعلية مع منظمات المجتمع في التكوين أو التمويل.

- لا يمكن اعتبار نظام التكوين المتبع نظام منفتح على المجتمع و سوق العمل خاصة لعدم وجود فعلي للشريك الإجتماعي.

- لا توجد علاقة بين محتويات عروض التكوين والاحتياجات الاقتصادية و الاجتماعية يرجع إلى عدم فاعلية المكونين والشريك الاقتصادي في التخطيط للتكوين .

- من الصعب جدا تحقيق نظام التكوين الحالي لغاية التمهين في التعليم العالي.

- لا يمكن تطوير البحث العلمي و التعليم العالي من خلال واقع هذه العلاقة.

- أمكانية التوجه العالمي للتعليم العالي الجزائري تتجسد فقط في الشكل القانوني و التبادلات المعرفية الشكلية التي يسمح بها التنظيم.

و لأن هذا حال مناخ الجامعة ، فحال مؤسسات المجتمع لا يبعث على التفاؤل ، فكما شرحنا سابقا لولا الامتيازات التي تقدمها الدولة لهذه المؤسسات ، و لولا أن القطاع الإداري من يمتص مخرجات الجامعة ، لكننا أمام تضخم حقيقي للإقتصاد و مستويات عالية أكثر من البطالة.

يمكننا القول أن مشكلة العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل لا يمكن حلها على مستوى اعتماد أنظمة جديدة للتسيير و التكوين في الجامعة الجزائرية حيث أن أهداف و مرامي نظام ل م د متناسبة و تطلعات المنظمات الجزائرية الراغبة في النوعية ، و أفراد المجتمع طالبي التكوين ، كما أن شروط تطبيقه لم تترك مجالاً لم تحدد فيه التقنيات و الآليات و المعايير التي يجب اعتمادها . و لأنها كذلك ، و لاستحالة مشابهة حلة الجزائر لحالة الإتحاد الأوربي ، نستنتج في النهاية أنه لا يمكن لهذا النظام أن يحقق فعالية الجامعة الجزائرية لعدم توفر إعداد مسبق لجميع انساق المجتمع و أفرادها ، لأن العلاقة تكون بين طرفين و لا يمكن اعتماد تنشيط هذه العلاقة من طرف واحد لأن جامعتنا لا تزال في فترة تحقيق حاجات المجتمع و ليس قيادته .

بل أن اعتماده دون هذا الإعداد قد رسخ ثقافات سلبية كثيرة أهمها ما سجل عند اعتماد آليات الجودة في البلدان النامية ، حين كان اهتمام الأفراد و الهيئات فقط بتجسيد المعايير و تنفيذها دون الاهتمام لا بالطريقة و لا بالنتائج مما أدى في الأخير إلى فقدان ثقافة التغيير و الاستعداد للتطور ، بل رسخ السطحية في التجديد و فراغ الأنظمة من التقويم الايجابي، و تمييع المعايير و القوانين .

رغم هذا فحاجيات البلاد و عيوبها كما يراها البعض هي نفسها مجالات الاستثمار و النهوض بالاقتصاد ، فالصناعة بأنواعها و السياحة و الزراعة هي ميادين عذراء لم تستغل بعد و تكفي البلاد لجعل البترول مجرد احتياط . لكن استثمار الدولة يذهب هباء لأنه لا يوجد استثمار حقيقي لخلق دهنيات جديدة أو فقد استرجاع دهنياتنا السابقة المرتبطة بالعمل الجاد، و أظن أن على المحيط الانتظار لعدة سنوات حتى تستطيع البيئة من خلال التفاعلات الطبيعية خلق منظمات تنمو و تتطور بشكل يجعل منها تحتاج إلى الجامعة بشكل فعلي و تساهم في التكوين العالي ، و يمكنها مد يد المساعدة للجامعة .

لذلك جاءت التجارب الدولية في إعادة هيكلة تعليمها العالي ، بعد إعادة هيكلة التعليم العادي بشكل مناسب للمستويات المطلوبة من قبل الجامعة مما ساعد على تحقيق الرقي في الموارد ، حيث يتم الإصلاح وفق رزنامة محددة و مستويات معينة، لكل مرحلة موضوعها

والفترة الزمنية المحددة لها ، و كل مرحلة مكملة لما سبقها و ممهدة لما يليها ، و يجب ألا توضع مستويات الإصلاح بأي شكل من الأشكال دفعة واحدة ، لأهمية العامل الزمني و الترتيبي في تحقيق الغايات المطلوبة من التغيير .

كما أن هذا التحول و التغيير الجذري الذي تقوم به الجامعة الجزائرية و هذه المسؤولية أما المجتمع لا يمكن أن تنفذ بدهنيات قديمة فيجب تدريب و تحسين و تنمية الفاعلين على العملية قبل البدء بالمدخلات ، فإعداد الكفاءات و الطاقات و المهارات اللازمة أجدر من إعداد الهياكل و رصد الأموال ، فكما يقول المثل العربي ، " الفرق بين الصحراء و الجنة ليس الماء بل من يريد و يقدر على التغيير " إن تنمية و تطوير عملية التكوين يعتمد أساسا على دور الأستاذ الجامعي فيها و هذا ما استنتجناه في البحث ، فكل أطراف النسق تشير إلى أن الأساتذة هم عملية التحويل ، و أن الإدارات و الأموال وحتى المؤسسات يجب أن تعتمد على توجهات الأساتذة في عملية التكوين ، لأنهم يعتمدون على كل هذه الأطراف في تصميم و تنفيذ برامج التكوين التي تعود على الفائدة على هذه الأطراف أولا ثم المجتمع ثانيا .

4.النتائج :

من خلال هذا الطرح الذي تناول الجامعة كنسق مفتوح على المجتمع ، و الذي حاول الباحث فيه التعرف على إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل ، تبين للباحث حسب نتائج البحث و في إطار حدوده و منهجه و عبي عينة البحث ممثلة في جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي أنه يوجد إشكال على مستوى:

فعالية نظام التكوين كنسق مفتوح مع أنساق المجتمع:

- عدم قدرة منظمات المحيط على تحقيق نمو مناسب، جعلها غير قادرة على تحديد كمية و نوعية مطالبها، مما يجعل أي هدف تضعه الجامعة لا يعبر بالضرورة عن حاجات منظمات المجتمع.

- علاقة منظمات المجتمع بالجامعة هي علاقة كلاسيكية، حيث لا تؤثر المنظمات وفقها في سيرورة التكوين الجامعي، بينما تهتم منظمات دعم التشغيل فقط بتصريف الفائض من مخرجات الجامعة (احتواء مشكلة التوظيف أنيا وتأجيلها وتعديل شدتها).

في ما يخص الجامعة كنسق :

بالنسبة للمدخلات (مستوى الاستغلال):

- غياب أو عدم وضوح المشروع البيداغوجي للطالب الملتحق بالجامعة .

بالنسبة للتكوين (مستوى مراقبة التحويل):

- غياب الاستعداد وقابلية الموارد البشرية للجامعة الجزائرية لدعم نظام التكوين.

- صعوبة توفير مناخ مناسب لتحسين عملية التكوين والبحث العلمي.

- فشل آليات الاختيار والتوجيه والمرافقة في التحضير للتكوين.

- غياب بناء واقعي لعروض التكوين على أساس حاجات الأفراد والمنظمات.

- غياب صورة واضحة عن هذا النظام، ناتجة عن عدم تحضير مسبق للمكلف

الرئيسي لتطبيقه وهو الأستاذ الجامعي.

- غياب مشروع مهني للطالب الجامعي.

بالنسبة المخرجات (مستوى الإخراج):

- فائض في مخرجات الجامعة مقارنة مع احتياجات سوق العمل الكمية.

- معظم خريجي التكوين الجامعي ذوو كفاءات قاعدية تحتاج إلى تكوين إضافي في

غالب الأحيان لتصبح قابلة للاستغلال الوظيفي، وبالتالي غياب مشروع حياة بالنسبة

للمختص الجامعي المتخرج.

بالنسبة للتغذية الراجعة (مستوى التسويق):

- العلاقات بين الجامعة ومنظمات المجتمع تحكمها نصوص قانونية فقط، وهي غير

مفعلة في الواقع؛ لا تتوفر حتى على إجراءات وأحكام تنفيذية. أما على المستوى العلمي

ونقل المعارف فإن التعاون بين الجامعة ومنظمات المجتمع يكاد ينعدم، لغياب مساقات

بحثية تهتم بحاجات وتطوير المنظمات، وبالتالي فالتبادلات تدل على علاقات سطحية.

وإجمالاً تتلخص نتائج البحث في أن:

الجامعة تقوم باحتضان مشكلة التشغيل وإعادة هيكلتها، ومنحها وقتاً، وهي منظمة معزولة

ومنغلقة على نفسها، على غرار منظمات المجتمع المحيطة بها.

و عليه فإن إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي والتشغيل من خلال تناول فعالية نظام التكوين الجامعي من منظور نسقي تتجسد في فشل نظام التكوين في حل المشكلات التي تواجهه على مستوى الجامعة كنسق، أو في حل المشكلات التي تواجهه علاقته التفاعلية مع باقي أنساق المجتمع الكلي.

أي فشل إصلاح التعليم العالي في الجزائر من خلال اعتماد نظام "ل م د" في مواكبة إصلاحات الدولة في مجال الاقتصاد، لغياب مساقات تكوينية تخدم المجتمع، وغياب مساقات بحثية توجه تطور المجتمع.

و عليه فإن إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل من خلال تناول فعالية نظام التكوين الجامعي من منظور نسقي تتجسد في فشل نظام التكوين في حل المشكلات التي تواجهه على مستوى الجامعة كنسق ، أو في حل المشكلات التي تواجهه علاقته التفاعلية مع باقي أنساق المجتمع الكلي ، أي فشل إصلاح التعليم العالي في الجزائر من خلال اعتماد نظام "ل م د" في مواكبة إصلاحات الدولة في مجال الاقتصاد ، لغياب مساقات تكوينية تخدم المجتمع ، و غياب مساقات بحثية توجه تطور المجتمع .

و عليه تمكن الباحث من الوصول إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة ، حيث :

1. يوجد إشكال على مستوى علاقة الجامعة بباقي منظمات المجتمع .

2. يوجد إشكال في فعالية نظام التكوين الجامعي المطبق في الجزائر كإصلاح للجامعة

الجزائرية باعتبارها نسق قائم بذاته تتجسد في جميع وحداته .

3. لا يحقق نظام الكوين المعتمد فعالية تنظيمية للجامعة الجزائرية .

وبالتالي يمكننا إجمال أن نجيب بأن إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي في الجزائر و منظمات التشغيل لا توجد على مستوى عناصر الجامعة فحسب بل على مستوى علاقة الجامعة بمنظمات المجتمع الأخرى كأنساق جزئية في المجتمع .و لم يتمكن نظام التكوين الجامعي المعتمد كإصلاح للجامعة الجزائرية من حل هذا الإشكال و تحقيق فعالية تنظيمية للجامعة .

اقتراحات الباحث :

كخطوة أولى :

على الدولة تشجيع الاستثمار في الميادين العذراء و مساعدة المستثمرين الجزائريين على الاستقرار في الميادين المتنافسة، المبنية على جوانب النقص في الاقتصاد الجزائري أو ما يسمى بالاستثمار الجديد ، من خلال هذا الطرح يجب على الدولة إعداد الأفراد و دهنيتهم للعمل ، فالتجارب العلمية الناجحة في الموائمة بين التعليم و العمل كانت لأن كل هذه المجتمعات تميزت بتقديسها لفكرة العمل ، لأن التدعيم المالي فقط يكرس مبدأ عدم بدل الجهد في العمل و الربح السريع ويدفع بالاستثمار إلى التوجه نحو ميادين استهلاكية تجارية خدماتية والابتعاد عن المنشآت الكبرى .

ثانيا :

الاهتمام بالأستاذ بشكل عام والأستاذ الجامعي بشكل خاص قبل الاهتمام بالنظام الجامعي فإصلاح إعداد الأستاذ الجامعي و تحسين ظروف عمله ، وحده كفيل بتفجير طاقات و قدراته التي تعود بالمنفعة على مؤسسته و المجتمع ككل ، فكما وجدنا أن الطالب هو محور العملية التكوينية في الجامعة ، فإن الأستاذ الجامعي هو روحها و أدواتها .و يرى الباحث أن إعداد الأستاذ الجامعي الجيد و إرجاعه لمكانته الأساسية ووضع الجامعة بتنظيمها و هياكلها في خدمته .

ثالثا : تصميم نظام خاص بالجامعة الجزائرية وفق حاجات مجتمعنا الجزائري ، يعتمد على تحديد الاحتياجات المستقبلية من نوعية الموارد البشرية و كميتها ،و يرتكز على تسلسل خطط التعليم في مراحل و أنواعه المختلفة وصولا إلى تكوين جامعي يعتمد على الشريك الاجتماعي و الاقتصادي في التخطيط و تنفيذ البرامج المتخصصة تحت إشراف من الدولة من خلال تشجيع خلق ما يسمى بالمساقات البحثية ، أو الإهتمامات و المجالات البحثية التي تركز عليها الدولة و توجه كل من البحث العلمي و التكوين مع مشاركة و دعم الجانب الاقتصادي .

رابعا : تحسين أنظمة التوجيه والإرشاد المهني للطلبة بما يتيح لهم بناء مشروع مهني و اختيار ما يناسبهم من تخصصات تتيح لهم الاستقرار النفسي و النمو المهني في تخصصات تتماشى مع التطورات العلمية السريعة.

خامسا : خلق آليات تسييرها الدولة و تشارك فيها كل من الجامعة ومنظمات المجتمع هدفها تنظيم و مراقبة التعاون و التخطيط المزدوج للتكوين الجامعي و التشغيل من أجل بناء مجتمع متطور.

و بهذه الطريقة و رغم انه من الممكن ألا ترتب جامعاتنا ترتيبا عالميا جيد لكننا في النهاية سوف نكون متيقنين من خدمتها للمجتمع الجزائري و تنمية أفرادها بما يسمح بنمو جيد في الحياة المهنية، و بالتالي استقرار و نمو مؤسسات المجتمع المختلفة و تحقيق التطور و الرقي.

توصيات الباحث :

هدف البحث إلى محاولة تحديد إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي و التشغيل ، من خلال تناول فعالية نظام التكوين المعتمد في الجامعة الجزائرية كإصلاح من خلال مدى قدرته التفاعل بفعالية مع حاجات المجتمع ، وقد قام الباحث في إطار هذا الموضوع باتخاذ مجموعة من الإجراءات المنهجية للوصول إلى تحديد هذه العناصر باعتماده على المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بدراسة تحليلية مقرنة لوضعية سوق العمل و التعليم العالي إبان اعتماد هذا الإصلاح 2004 ثم في فترة 2013 ، بعد ذلك اتخذ جامعة العربي بن مهيدي كحالة دراسة و توصل الباحث إلى عدت نتائج يمكن أن يرجعها إلى عنصرين أساسيين في هذا النسق هما الأستاذ و الطالب ، و يريد الباحث أن يقترح مجموعة من الإجراءات كي تكون مجالات دراسة دقيقة ، تمكنا نتائجها من وضع آليات إرشادية تقويمية للوضعية بين التكوين الجامعي و التشغيل.

الأول متعلق بالطلبة مدخلات النسق : حيث أن فقدان الدافعية للتكوين ، و عدم وضوح الرؤية للمستقبل ، وانخفاض مستوى الأداء ، يمكن معالجته حسب رأي الباحث من خلال تفعيل :

- الاهتمام بتحفيز الطلبة قبل حصولهم على شهادة البكالوريا و تقديم معلومات من شأنها أن تساعد على الاختيار المناسب لتخصصات المستقبل .
- تفعيل اختبارات الميول و الاتجاهات المهنية قبل الانتساب للجامعة أو أثناء الجدد المشترك.
- إعادة النظر في آليات التوجيه و الإهتمام بالإرشاد المهني على مستوى انتساب الطلبة للتخصصات .

الثاني متعلق بالأساتذة الأساس في هذا النسق :

- و من المهم بما كان الاهتمام بالأستاذ عضو فريق التكوين في الجامعة لمكانته و دوره في إنجاح عملية التحويل في الجامعة ، و يمكن اتخاذ مجموعة من الإجراءات مثل :

- أهم أمر بالنسبة للأستاذ الجامعي أن يكون له إعداد مهني قبل أن يشارك في مسابقات التوظيف ، و يمكن للدولة أن تنشئ مراكز متخصصة لتكوين الأستاذ الجامعي ، تجدد و تحين معارفه و مهاراته في التدريس ،يمكن أن تكون فترة التكوين الأولي بعد مناقشة شهادة الماجستير التي تؤهله لشغل وظيفة أستاذ ، و يمكن أن تستفيد الجامعات إلى جانب تطوير قدرات الأستاذ من دراسة مجانية و تقييم أكثر دقة لقدرات الأستاذ من عمليات التوظيف التي تقوم بها ، كما يمكن أن يخلق ذلك تنافس داخلي بين الجامعات على الكفاءات مما يحتم على الأساتذة التنافس الدائم .

- تصميم منشورات أو كتيبات تقدم لكل الأساتذة خاصة الجدد تحتوى آليات النظام و أهدافه و فلسفته ، و يمكن أن تحتوي شرح تفصيلي لكل المهام التي يقوم بها و القوانين التي تحكمه ، و حقوقه و واجباته .

- اعتماد الجمعيات العامة و الاجتماعات لنشر ثقافة العمل و المحافظة عليه و تثمينه .

- إعادة النظر في آليات الترقية و الدرجات العلمية بطريقة تمجد نوعية المنتج العلمي للأساتذة و ليس كميته.

- تفعيل بعض آليات الجامعة كاللجان البيداغوجية كي تضمن المتابعة المستمرة لمسار الطالب التكويني.

- تشكيل فرق بحث متخصصة تظم أساتذة في التخصص و أساتذة في البيداغوجيا و علم النفس ، و مختصين ممارسين مهنيين لإعداد عروض التكوين و التدريب على تقنيات التدريس و التقييم .

- تفعيل نوعية التربصات بالاعتماد على التوجيه العام للمواضيع ، و التي تكون إما وفق مسارات بحثية يحددها المختصون في الجامعة من جهة و من منظمات المجتمع من جهة أخرى، و إما من خلال التوجه العملي لحل مختلف المشكلات التي تعاني منها المنظمات بهذه الطريقة يتوفر للمنظمات مورد بشري يساعدها في القضاء على مشكلاتها الحالية ، و تتوفر لها نظرة على مستوى الكفاءات التي تكونها الجامعة في حال احتاجت التوظيف ، مما يحسن صورة الجامعة و يمكنها من التفاوض على هذه الخدمات و الوصول إلى مستوى تعاون مادي و تقني بينها وبين المنظمات.

- استعمال مذكرات التخرج بالطريق نفسها ، كما يمكن للجامعة أن تستفيد من ذلك كتوجيه بحوث الطلبة نحو مشكلات تعاني ، مما يمكن أن يخلق لديهم الدافعية المناسبة و الشعور بالرضا عن الأداء.

- الاستفادة من عروض الإدماج المهني التي تقدمها الدولة على شكل تربصات ، و الإشراف عليها من قبل الجامعة ، حيث بهذه الطريقة يتحتم على الجامعة و منظمات المجتمع التبادل في ما بينها مما يمهّد الطريق لتفعيل هذا التعاون ، و الاستفادة منه كحافز بالنسبة للطلبة في الإدماج المهني.

أما في ما يخص النموذج المقترح من قبل الباحث، يوصي الباحث أن يدعم النموذج من خلال :

1. إجراء دراسات تحلل التغذية الراجعة بين عمليات الجامعة من خلال عناصرها (مدخلات، عملية تحويل مخرجات) عبر تحليل مضمون اجتماعات اللجان البيداغوجية ، واجتماعات فرق التكوين ، و اجتماعات الإدارة ، لأن قنوات الإتصال هذه تحمل كل المعلومات التي تدل بطريقة أو بأخرى على اهتمامات النظام ، أهدافه ، و آليات سعيه إلى تحقيق و تقويم هذه الأهداف.

2. إنشاء درجات لمتغيرات مؤشرات النسق ، و من خلال ذلك يمكن إجراء بعض عمليات الإحصاء التحليلي ، كالأنحدار الخطي المتعدد الذي يمكننا من حساب تراكم أثر التبادلات بين عناصر النسق و حتى بين مؤشراتته .

و يرى الباحث أن هذه الإجراءات من شأنها أن تحرك عجلة التعاون بين الجامعة و منظمات المجتمع ، حيث في المراحل الأولية تكون الفرصة للجامعة لتحسين صورة مخرجاتها ، مما يؤثر بشكل جيد على تطور المنظمات المتعاونة ، ما يؤدي إلى نموها و توسعها ، مما يعني زيادة الطلب على مخرجات الجامعة ، الأمر الذي يساعد على تحسين نوعيتها من خلال المنافسة.

و أخيرا يجب أن تتم هذه الإجراءات و غيرها وفق ما هو موجود الآن وفق معطيات عامة و دقيقة لمختلف إمكانات المجتمع و حاجياته .

مراجع الفصل :

المراجع باللغة العربية :

1. حول استراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، يومي 15 16 :نوفمبر 2011
2. -طيب لوح، وزير العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، ملتقى جهوي وسط لإطارات قطاع التشغيل، وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، الأربعاء 09 جوان 2010
3. -عبد الحميد قومي وحمزة عايب، سياسات التشغيل كسياسة لمكافحة البطالة ، مداخلة ضمن ملتقى دولي حول استراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، يومي 15 16 :نوفمبر 2011 .
4. -عبد الحميد قومي وحمزة عايب، سياسات التشغيل كسياسة لمكافحة البطالة ، مداخلة ضمن ملتقى دولي
5. -عبد الرحمان مبتول مسترجع من الواب بتاريخ 2013/11/08
<http://www.elkhabar.com/ar/economie/402199.html>
6. عطار ب مسترجع بتاريخ 14 سبتمبر 2014 من
<http://www.elmaouid.com/index.php/national/31965-3-5>
7. -عودة، احمد سليمان، الخليلي، خليل يوسف،(2000م).الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الأمل، اريد..
8. محمد مباركي 2013/10/12 كلمة وزير التعليم العالي والبحث العلمي، أمام اللجنة المختصة بالمجلس الشعبي الوطني مسترجع من :
http://www.ennaharonline.com/ar/algeria_news/195684
9. -مداخلة السيد طيب لوح، وزير العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، ملتقى جهوي وسط لإطارات قطاع التشغيل، وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، الأربعاء 09 جوان 2014
10. 2014
<http://www.univoeb.dz/index.php/component/content/article/236.html>
11. -مصالح الوزير الاول 22 مارس 2014،، حصيلة الانجازات الاقتصادية والاجتماعية لسنة 2013 .

Chapter references in foreign languages:

- 13 Lynn O'Shaughnessy on April 9, 2010 in Academic quality, Academics, College Life, Studying overseas
- 14 Madeleine Grawitz (1984) Méthodes des sciences sociales, 5° editions, Paris, Dalloz
- 15 Algeria Middle East and North Africa - The Global Competitiveness Report 2009-2010 © 2009 World Economic Forum
- 16 http://en.nstu.ru/admissions/russian_system_of_higher_education on web 15/03/2013/
- 17 <http://japanese.about.com/od/japanesecultur1/a/061700.htm> on web 12/02/2013)
- 18 <http://www.aueagles.com/landing/index> . on web 01/08/2013
- 19 <http://www.education.com/reference/article/british-university-study-abroad-england/>
- 20 <http://www.education-in-japan.info/sub1.html> on web 14/03/2013
- 21 <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/bologna-basics.aspx>
- 22 <http://www.euractiv.com/sections/education/new-european-university-ranking-system-launched> on web -2010/21/04
- 23 <http://www.euroeducation.net/prof/russco.htm> on web 17/03/2013
- 24 <http://www.french-property.com/guides/france/public-services/higher-education-universities/>
- 25 <http://www.hotcoursesabroad.com/study-in-the-uk/applying-to-university/understanding-undergraduate-grading-system-in-uk/>
- 26 <http://www.hse.ru/en/rus-ed.html> on web 16/03/2013
- 27 http://www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/american_education_system.htm on web 12/02/2013)
- 28 <http://www.studyrussian.com/russian-course/study-university-moscow/russian-education-system.html> on web 08/05/2013
- 29 <http://www.thecollegesolution.com/european-universities-vs-american-universities-we-win> <http://www.ons.dz/2013>
- 30 <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/university-tuition-fees/going-to-university-in-england> on web 17/05/2013
- 31 <http://www.understandfrance.org/France/Education.html>
- 32 <http://www.univ- oeb.dz2010>
- 33 <http://www.universitiesintheusa.com/american-education.html> on web 11/09/2013 .

المراجع الكلية للدراسة: المراجع باللغة العربية:

1. . الخياط، عبد الكريم، ذياب، وعبد الرحيم (1996): نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت" دراسة تفويمية". المجلة التربوية، العدد الثامن والثلاثون، المجلد العاشر.
2. . بيتر دراكر ، ترجمة الدكتور صليب بطرس 1994، "الادارة والمستقبل – التسعينات وما بعدها " الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة .،
3. . خليل محمد محسن الشماع , خيضر كاظم حمود(2000). نظرية المنظمة , دار المسيرة عمان,
4. 04/11/
- 2014 <http://www.univoeb.dz/index.php/component/content/article/236.html>
5. إبراهيم عبد الرحمن وعلى، رشاد (1995): تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
6. أبو الرب عماد وآخرون، (2010)، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
7. أبو الهجاء، شيرين (2007): إدارة الجودة الشاملة في التعليم، ط1، دار الكندي،الأردن..
8. أبو حطب، فؤاد و صادق، أمال (1990): علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
9. أبو مغلي، سميح، وآخرون(1997): قواعد التدريس في الجامعة (دليل عمل لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي)، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى .
10. أحمد النجدي، ومنى عبد الهادي، وعلي راشد(2005): اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
11. أحمد زآي بدوي معجم علم الاجتماع. دس دط. مكتبة لبنان.
12. أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية (1962-1972)، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر،
13. أحمد ماهر(2005)، السلوك التنظيمي , الدار الجامعية للطباعة والنشر بالإسكندرية – مصر .
14. أعمال الملتقى الدولي الأول بالمركز الجامعي أم البواقي 2005 / 2006 ص 218.226
15. أفنان نظيرة دروزة (2007)، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط1، الإصدار الثاني ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.
16. أم بو سعدي عبد الله خميس(2005): " تضمين مفاهيم المواطنة في مناهج العلوم،" نشرة التطوير التربوي"، العدد24، وزارة التربية والتعليم،مسقط.

17. أمام مختار حميدة ، أحمد النجدي ، صلاح الدين عرفة محمود، علي محي الدين راشد ، حسن حسن القرش (2000)، مهارات التدريس ، ب ط ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر .
18. الباز، أسامة، (1997)، مصر في القرن 21: الآمال والتحديات، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة،
19. باشيوة، الحسن عبد الله (2005): أنموذج رياضي لمقارنة وتحسين نوعية وفاعلية برامج التعليم العالي في الجامعات الجزائرية. مجلة العلوم الإنسانية: العدد 22 جويلية.
20. بافقيه ، شفاء عبد القادر (2000): تدريب الطالب على الدراسة الذاتية- مطلب أساس لتهيئته لسوق العمل "دراسة تحليلية لدور المنهاج والمدرس في التعليم الجامعي"، مؤتمر جامعة عدن الثالث حول التعليم العالي، الندوة الدولية حول الاتجاهات الحديثة في التعليم العالي، عدنمن 11-15 نوفمبر 2000
21. بربارا ماتيرو ، ورت شلتي ، ترجمة :حسين عبد اللطيف بعارة و ماجد محمد الخطايبية (2002)، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ، ط 1 ، الإصدار الثاني ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
22. البكري، محمد عبد الله (2001): أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية و التعليمية، جامعة الكويت ،المجلة التربوية ، العدد (60)
23. البيلاوي ، حسن حسين (2006): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأكاديمي، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
24. تركي رابح (1990)، أصول التربية و التعليم، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .
25. تشارلز فرانكل، (1963) نظرات في التعليم الجامعي، ترجمة محمد توفيق رمزي، دار المعرفة الجامعية، مصر.
26. ثابت عبد الرحمان إدريس (2002)، كفاءة وجودة الخدمات اللوجيستية ، الدار الجامعية الإسكندرية.
27. جابر عبد الحميد جابر (2000)، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية ، ط1، دار الفكر العربي ،مدينة نصر ، القاهرة .
28. الجسر ، سمير (2004): جودة التعليم العالي. ورقة عمل مقدمة لورشة عمل إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص بيروت. المديرية العامة للتعليم العالي.
29. الجمهورية العربية السورية، وزارة التعليم العالي: (1971م). المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي، دمشق، 28-131 أغسطس 1971 .
30. الجهراني، إيمان (2006): تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية/ جامعة صنعاء فيضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

31. جون ه جاكسون و اخرون 1988 ., نظرية التنظيم منظور كلي للإدارة , ترجمة خالد حسن زروق , مراجعة حامد سوداي عطية , معهد الإدارة العامة , السعودية .
32. الحاج حسن محمد، ومطر محمد، ونور عبد الناصر (2011) " نوعية العنصر البشري ودوره في جودة التعليم العالي" ورقة عمل قدمت في المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء من 10-12/5/2011.
33. حامد سوداي عطية , معهد الإدارة العامة , السعودية , 1988 .
34. حامد عمار: دراسات في التربية والثقافة 2002: في آفاق التربية العربية من رياض الأطفال.
35. الحامد، محمد معجب، وآخرون (2002): التعليم في المملكة العربية السعودية، رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى،.
36. حجي، أحمد إسماعيل: (2003) التربية المستمرة و التعلم مدى الحياة، التعليم غير النظامي وتعليم الكبار و اللأمية- أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية. القاهرة: دار الفكر العربي، 114- 113 .
37. حسن حسين زيتون (2004)، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة / مصر .
38. حسن، عيد علي (1986): بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر .
39. حسن، عبده علي محمد، (2001): رؤية مستقبلية للمناهج الدراسية. مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 2 العدد 4.
40. حمزاوي، رياض أمين (1989): تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج،.
41. حول استراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، يومي: 16 15 نوفمبر 2011
42. خالد الزواوي (2008)، البطالة في الوطن العربي: المشكلة...والحل، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
43. خالد عبد الرحمن الهيتي، إدارة الموارد البشرية، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، 2003.
44. خالد نور الدين، إدراك الطلبة أساليب ضعف الدافعية للدراسة، حوليات جامعة الجزائر، العدد 6، الجزء الأول، 1992.

45. الخالدة، محمد محمود ومرعي، توفيق (1991): مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم المهنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السادس والعشرون.
46. الخثيلة، هند ماجد (2000) : المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والانسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني.
47. خليفة، عبد اللطيف وشحاته، عبد المنعم (1992) : تصور الطلاب لخصائص الأستاذ الجامعي الكفاء في العملية التربوية. بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
48. خليل أحمد السيد (2001): وإبراهيم عباس الزهيري، الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، القاهرة.
49. الدراكة، مأمون وطارق آل الشبلي (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار صفاء للنشر، عمان.
50. الدراكة، مأمون وطارق آل الشبلي (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار صفاء للنشر، عمان.
51. دريح، محمد (2010): مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة. جامعة محمد الخامس. الرباط.
52. دليل الجامعة الإسلامية، 2003/2002. <http://www.alriyadh.com/635221>
53. دياب، إسماعيل محمد (1990): العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي. سلسل قضايا تربوية(4). القاهرة: عالم الكتب.
54. راوية حسين(2001) السلوك في المنظمات , الدار الجامعية , الاسكندرية .
55. رتشارده-هال (ب س): المنظمات هياكلها، عملياتها ومخرجاتها، ترجمة سعيد بن حمد الهاجري.
56. رشدي أحمد طعيمة و محمد بن سليمان البندري 2004 ، التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير، ط 1، دار الفكر العربي، الأردن،
57. رقية عزاق، (2008) رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، مطبعة على بن ازيد، بسكرة، الجزائر، دط، نوفمبر . ،
58. رمزي فتحي هارون (2002)، الإدارة الصفية، ب ط، دار وائل للطباعة والنشر، عمان ، الأردن .
59. الزاوي، خالد (2003): الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، ط 1، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

60. زعرب، عبد الرحمن وآخرون (1989): نظرة أعضاء هيئة التدريس في الكفايات العلمية في الجامعات الفلسطينية لمدى اكتمال عناصر الخلفية العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس والنشاطات التي يقوم بها. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد التاسع.
61. زميلان، أبوبكر عبد الرشيد، (2009): تقييم جودة العملية التعليمية في جامعة عدن على مستوى البكالوريوس، (أنموذج حالة كلية التربية /عدن). مقدمة الى المؤتمر الثالث للتعليم العالي صنعاء وزارة التربية والتعليم المنعقد في أكتوبر.
62. زهير ثابت 2001, كيفية تقييم أداء الشركات (سلسلة الدليل العلمي لمدير القرن 21)، دار زهران للنشر، القاهرة.
63. الزيانت، فتحى مصطفى (1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
64. زيتون، عايش محمود (1995) : أساليب التدريس الجامعي . الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.
65. سالم، عبد الرحمن محمد(2006): تقييم الأداء الأكاديمي لكلية العلوم الإدارية من وجهة نظر الطلبة باستخدام معايير التقييم العالمية. مجلة الاقتصاد العدد الثاني، جامعة عدن
66. السامرائي، مهدي صالح (1987): وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء من 18-20 أبريل 1987م . جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.
67. سامي محمد ملحم(2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .
68. سعدون سلمان نجم الحلبوسي، عبد الأمير عبود الشمسي، وهيب مجيد الكبيسي(2002)، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ب ط، منشورات ELGA فاليتا، مالطا .
69. سعيد التل وآخرون 1997، قواعد الدراسة في الجامعة، ط1، دار الفكر العربي للطباعة، دار النشر، عمان، الأردن،
70. سعيد، ردمان محمد(2004): تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية" تصور مقترح"، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، جامعة صنعاء
71. سعيد، محمود شاكر (1989): طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ اللاملائي. رسالة الخليج العربي، العدد (28).
72. سملاي يحضيه (, 2004 / 2003), اثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية و تنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية, أطروحة دكتوراه .

73. السنبل، عبد العزيز، وآخرون(2004): نظام التعليم في المملكة العربية، دار الخريجي للنشر، الرياض.
74. السهلاوي، عبد الله (1992): الأستاذ الجامعي الجيد صفاته وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب كلية التربية. دراسات تربوية، المجلد الثامن، العدد (47).
75. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2008)، تعديل السلوك في التدريس، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن..
76. الشامي، إبراهيم عبد الله (1995) : خصائص المعلم الناجح. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
77. الشريف، حسن(1999): التعليم واستيعاب التكنولوجيا في عصر العولمة. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة: التحديات والفرص المنعقدة في جامعة البحرين، كلية التربية، الصخير في المدة 2-3 مارس.
78. الشعوان، عبد الرحمن محمد (2001) : معايير اختيار المعلم المتعاون. رسالة الخليج العربي، العدد الثمانون، السنة الثالثة والعشرون.
79. شلالى فارس، (2005) دور سياسة التشغيل في معالجة مشكل البطالة في الجزائر خلال الفترة 2001-2004، جامعة الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، مذكرة ماجستير غير منشورة،
80. الشيخ، عبد الله محمد، وعبد الموجود، محمد عزت و رمضان، كافية (1989): إعداد المعلم وتدريبه في الكويت. الكويت: مطابع كويت تايمز.
81. صالح بن نوار (2006) فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية , قسنطينة . مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث و الترجمة .
82. الصديق منصور بوسنينة وسليمان الفارسي(2003)الموارد البشرية : أهميتها . تنظيمها . مسؤوليتها . مهامها ، طرابلس : أكاديمية الدراسات العليا .
83. صلاح عباس(2006)، العولمة وأثرها في البطالة والفقر التكنولوجي للعالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية،.
84. صلاح عباس،(2004)، العولمة و آثارها في البطالة و الفقر التكنولوجي في العالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة، مصر،
85. صلاح عباس، (2006)، العولمة وأثرها في البطالة والفقر التكنولوجي للعالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية.
86. الطاهر محسن منصور الغالبي (2005) المسؤولية الاجتماعية و أخلاقيات الأعمال، دار وائل للنشر والتوزيع.

87. طابع ،أنيس و آخرون(2000): واقع المناهج التعليمية والبحث العلمي في جامعة عدن، مؤتمر جامعة عدن الثالث حول التعليم العالي في عدن.
88. طيب لوح، وزير العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، ملتقى جهوي وسط لإطارات قطاع التشغيل، وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، الأربعاء 09 جوان 2010
89. عبد الجواد، عبد الله السيد(1988): الوظائف الاقتصادية والاجتماعية للتربية و التخطيط لإنجاحها. مكة المكرمة : مكتبة الطالب الجامعي.
90. عبد الحميد قومي وحمزة عايب، سياسات التشغيل كسياسة لمكافحة البطالة ، مداخلة ضمن ملتقى دولي حول استراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، يومي: 16 15 نوفمبر 2011.
91. عبد الرحمان مبتول مسترجع من الواب بتاريخ 2013/11/08
<http://www.elkhabar.com/ar/economie/402199.html>
92. عبد السلام أبو قحف(1993) اقتصاديات الأعمال، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.
93. عبد الغفار حنفي (2006) , أساسيات إدارة منظمات الأعمال , الدار الجامعية الإسكندرية .
94. عبد الغني عبور(ب س) الإدارة الجامعية في الوطن العربي، تقديم جابر عبد الحميد، دار الفكر
95. عبد الكريم قريشي، (1996) نظرة حول طبيعة التعليم العالي بالجزائر، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، العدد 13، باتنة، الجزائر.
96. عبد الله عبد الدايم، التربية في البلاد العربية، حاضرها و مشكلاتها و مستقبلها من 1950 إلى 2000، دار العلم للملايين، ط4، لبنان.
97. عبد الله محمد بن عبد الرحمن (1991)، سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دراسة علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر.
98. العريني، عبد الرحمن سليمان (1989): اتجاهات حديثة في تقنية التعليم. رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والعشرون.
99. العسيلي، رجا زهير (2007): تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد(8) العدد24.
100. عطار ب مسترجع بتاريخ 14 سبتمبر 2014 من
<http://www.elmaouid.com/index.php/national/31965-3-5>
101. علي عبد الهادي مسلم(ب س) تحليل و تصميم المنظمات, الدار الجامعية, الإسكندرية .

102. علي محمد عبد الوهاب, (2003) استراتيجيات التحفيز الفعال نحو أداء بشري متميز، دار التوزيع والنشر الإسلامية، جامعة عين الشمس، مصر،.
103. عمر وصفي عقيل(2003)، إدارة الأفراد . حلب .
104. عودة، احمد سليمان، الخليلي، خليل يوسف،(2000). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الأمل، اربد.
105. عودة، خليل(2010): كليات الآداب بين التقليدية والحداثة -blogs. Najah. Edu/staff/emp-2014/article-13/file -تم استرجاعه بتاريخ 2010/6/7.
106. غريبي، واجب وغريبي، غريب(2009): التخصصات الجامعية وسوق العمل.مجلة العلوم الإنسانية السنة السابعة، العدد 43.
107. فاروق عبد هفيله(1997): أستاذ الجامعة الدور و الممارسات (بين الواقع والمأمول)،دار زهراء الشرق. القاهرة.
108. فتح الله، مندور عبد السلام(2007): تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر. مجلة رسالة الخليج، السنة 28، العدد104.
109. فريد النجار، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة،ايتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة1999.
110. فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري (2006)، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة قسنطينة، الجزائر.
111. فيصل عبدالقادر بغدادي مسترجع بتاريخ 2013/03/12 <https://uqu.edu.sa/page/ar/> 27728
112. فيصل عبدالقادر بغدادي مسترجع بتاريخ 2013/03/12 <https://uqu.edu.sa/page/ar/> 27728
113. القاضي، صبحي عبد الحفيظ (1987): العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون. رسالة الخليج العربي، العدد الثاني والعشرون، السنة السابعة.
114. قنديل، شريف(2004): "إعادة هيكلة الدراسات العليا بما يتوافق مع قضايا التنمية"، ندوة هيكلية التخصصات فيا لجامعات ومؤسسات التعليم العالي لمواءمة مخرجاتها مع متطلبات التنمية في دول مجلس التعاون، الاجتماع الرابع عشر للجنة رؤساء ومديري الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، جامعة الخليج العربي، البحرين، ديسمبر.
115. اللجنة العليا لسياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية(2006): لائحة تقويم الطالب، الرياض.
116. ماتيرو، باربرا، وآخرون(2000)م: الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ترجمة: حسين بعاة، وماجد الخطايب، دار الشروق، عمان، الطبعة الأولى، .

117. متولي السيد متولي(2006) ، السلوك التنظيمي: المبادئ والمفاهيم ومجالات التطبيق ،القاهرة: مكتبة عين شمس .
118. محمد إسماعيل بلال(2005)، السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق . دارا لجامعة الجديدة.الإسكندرية.مصر.
119. محمد الصالح مرمول (1980)، دور الجامعة الجزائرية في تغيير البنية الاجتماعية، مجلة سيرتا، العدد 03، جامعة قسنطينة.
120. محمد سعيد سلطان2002، السلوك الإنساني في المنظمات , الإسكندرية, دار الجامعة الجديدة.
121. محمد عبد الحسين آل فرج الطائي 2004. نظام المعلومات الإدارية المتقدمة , دار وائل للنشر والتوزيع .
122. محمد قاسم القريوتي , 2000. نظرية المنظمة و التنظيم , عمان , دار وائل للنشر و التوزيع .
123. محمد قاسم القريوتي، 2003. السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط3، دار الشروق، عمان.
124. محمد قاسم القريوتي2003، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط3، دار الشروق، عمان،.
125. محمد مباركي 2013/10/12 كلمة وزير التعليم العالي والبحث العلمي، أمام اللجنة المختصة بالمجلس الشعبي الوطني مسترجع من :
http://www.ennaharonline.com/ar/algeria_news/195684
126. محمد منير مرسي(2002) التعليم الجامعي المعاصر, ط1, عالم الكتب, مصر.,
127. مداخلة السيد طيب لوح، وزير العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، ملتقى جهوي وسط لإطارات قطاع التشغيل، وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، الأربعاء 09 جوان
128. المدهون، الجزاوي، 1995 ، تحليل السلوك التنظيمي، الطبعة الأولى، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان.
129. مريم سليم (2003) ، علم نفس التعلم، ط1 ،دار النهضة العربية ،بيروت ، لبنان.
130. مصالح الوزير الاول 22 مارس 2014،، حصيلة الانجازات الاقتصادية والاجتماعية لسنة 2013
131. مطر محمد، نور عبد الناصر(2011)، مدى التزام الشركات المساهمة العامة الأردنية بمبادئ الحاكمية المؤسسية، دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين المصرفي والصناعي ، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد (3)العدد (1).

132. معاد، على حميد(2007م): تقويم برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية، جامعة الحديدة في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد(3)
133. معارشة دليلة (2007) دور المتغيرات السيكوبيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي، رسالة ماجستير في علم النفس، سطيف، الجزائر، .
134. مليحان معيض الثبتي،(2004) الجامعات نشأتها، مفهومها ، وظائفها ،دراسة وصفية تحليلية- المجلة التربوية، المجلد 14، العدد 54 ،إعداد لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة في رام الله.
135. منصور بن صالح اليوسف2010، إدارة الصراع التنظيمي، موقع موسوعة الإسلام والتنمية .
136. المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي، (1971) .
137. الميمي أسامة، وشادية مخلوف، ومرة فريد (2004) " الجودة في الجامعات الفلسطينية : الإجراءات والممارسات " ورقة عمل قدمت في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني رام الله ، فلسطين.
138. الميمي أسامة، وشادية مخلوف، ومرة فريد (2004) " الجودة في الجامعات الفلسطينية : الإجراءات والممارسات " ورقة عمل قدمت في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني رام الله ، فلسطين.
139. نادر أبو خلف ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة 3-2004/7/5.
140. نادر أبو خلف. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة 3-2004/7/5.
141. ناصر دادي عبدون وعبد الرحمان العايب، 2010البطالة وإشكالية التشغيل ضمن برامج التعديل الهيكلي للإقتصاد: من خلال حالة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون.
142. ناصر دادي عبدون. 1998 اقتصاد المؤسسة. دار المحمدية العامة.
143. ناصر دادي عدون وعبد الرحمان العايب(2006)، البطالة وإشكالية التشغيل ضمن برامج التعديل الهيكلي للإقتصاد: من خلال حالة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون،
144. نجم عيود: 2004 ادارة المعرفة، المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات " مؤسسة الوراق للنشر ، عمان .

145. نشوان، جميل(2004): تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 7.
146. نظام LMD في الجامعة الجزائرية، مستخرج يوم 2010-06-18 من موقع الوزارة
147. نهاية، التلبناني، ووفيق الأغا ، و خليل حجاج(2006): تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر - غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 20 (3)
148. هاشم عواضة (2008)، تطوير أداء المعلم كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، ط1، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان.
149. الهيئة العليا المشتركة (1990): برنامج الأمم المتحدة للتنمية، اليونسكو، اليونيسيف، البنك الدولي. تأمين حاجات التعلم الأساسية رؤية للتسعينات وثيقة عن خلفيات المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، جومتين تايلاند.
150. وزارة التخطيط و التنمية (1999): التعليم العالي ومتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل في الجمهورية اليمنية. ندوة المجلس الاستشاري ووزارة التخطيط والتنمية حول التعليم العالي وسوق العمل المنعقدة في صنعاء من 22-23 نوفمبر.
151. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي(2001). مديريةية التعليم و التكوين, إعادة تنظيم التعليم العالي – اقتراحات.
152. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، قرار وزاري رقم 800 المؤرخ في 23 جانفي 2005, يحدد تنظيم التعليم وضبط كفايات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات الليسانس نظام جديد.
153. وزارة التعليم العالي (2006) نظام مجلس التعليم العالي واتجاهات ولوائحه، ط2 .
154. وزارة التعليم والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، 2009
155. وفاء محمد البرعي(2002) دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري, ط1, دار المعرفة الجامعية, مصر.
156. يوسف قطامي، ماجد أبو جادو ، نايفة قطامي (2000)، تصميم التدريس، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

References in foreign languages:

157. Adams. R and Mchran.H (2003) «Is Corporate Governance Different for Bank Holding Companies Economic Policy Review q:123-142
158. Ahuja, K. (1993). Management and Organization (5th ed.). New Delhi Satish Kumar Jain Press
159. AKTOUF, Omar, (1989)Le management entre tradition et modernité, Edition Gaëtan Morin, Montréal, Canada.
160. Alexander, P. & Murphy,P.(1994): The research base for APA's learner centered psychological principles. Paper presented at the annual meetting of the American Educational Research Assocation, New York.
161. Algeria Middle East and North Africa - The Global Competitiveness Report 2009-2010 © 2009 World Economic Forum
162. Angelia Herrin (2013), The End of Competitive Advantage, Harvard Business Review , Harvard Business School Publishing, U. S..
163. Barton «Joan A.and .Marson «D.brian (1991) Service Quality: An introduction Province of British Columbia Publications .
164. Bateman and Snell 2002" Management, McGraw-Hill, Boston.
165. Bernoux, Phillipe1985, Sociologie des organisations, Editions Seuil, Paris ,
166. Berrah.L, (2002)l indicateur de performance, éd, cepadues, paris.
167. Bonami, Dehennin,(1993)management des systèmes complexes, deboek université. Bruxelles.
168. Céline Lafontaine,(2004) L'empire cybernétique : Des machines à penser à la
169. Collie.S (2002) The Learning Organization and Teaching Improvement in Academic Departments." University of Verginia PHD , v63-06A of Dissertation Abstracts International ,
170. Courtois.A, et autres 1995 gestion de production , éd, organisation, Paris
171. Crozier, M. & Friedberg, E. (1977) L'acteur et le système, Paris, Ed. du Seuil.
172. Daft, R. (2001). Organization theory and design (7th ed.). Cincinnati: South-Western.
173. Daft, R.L(2000)"Management k Dryden Press, Fort Worth .
174. dans l'incertitude.Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, (1996), chapitre 4.
175. Desreumaux.A,(1992) introduction à la gestion des entreprises, éd, Armand colin, paris.
176. Estelle M. Morin, Michel GuindonetÉmilioBoulianne, Les indicateurs de performance, Ordre des comptables généraux licenciés du Québec et Guérin, 1996 .
177. ETZIONI, Albert(1971), Les organisations modernes, Éditions Duculot, Paris.
178. Favre, B. (1988) Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum de français, in Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (dir.), Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs, Lausanne, Réalités sociales.
179. Federkeil G.,(2002), Some Aspects of Ranking Methodology , the CHE –Ranking of German Universities , Higher Education in Europe No. 27.
180. Federkeil G.,(2002), Some Aspects of Ranking Methodology , the CHE –Ranking of German Universities , Higher Education in Europe No. 27.
181. Felder, D. (1987) La scolarisation de l'informatique à Genève, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 22.
182. Felder, D. (1988) La scolarisation de l'informatique et ses promoteurs, in Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (dir.), Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs, Lausanne, Réalités sociales.

183. Fernandez A2000, les nouveaux tableaux de bord des décideurs, éd, organisation, paris, 2^oéd .
184. Françoise Massit-Folléa et F. Epinette, L'Europe des universités, école et réussite, le document Français, Paris.
185. François-Marie GERARD « Formation et Développement organisationnels », Kingston University, National School of Government, EFE Formation, DG Admin de la Commission européenne, 2009
186. Fremont E. Kast and James E. Rosenzweig December 1, 1972 General Systems Theory: Applications for Organization and Management ACAD manage
187. Friedberg, E. (1975) L'analyse sociologique des organisations, Pour, n° 42.
188. Friedberg, E. (1992) Les quatre dimensions de l'action organisée, Revue française de sociologie, XXXIII, n° 4.
189. Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991) L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !, in Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
190. Gather Thurler, M. (1992) Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
191. Gather Thurler, M. (1993) Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation, Education et Recherche, n° 2.
192. Gather Thurler, M. (1994) L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, dans Crahay, M. (dir.) Evaluation et analyse des établissements de formation, Bruxelles, De Boeck.
193. Group & Organization Management .
194. GRUÈRE J.P. et JABES J1982. "Traité des organisations" (P.U.F.) Relié – 1 mars
195. Hélène Beaucher, 2010, “ bibliographie, assurance qualité dans l'enseignement supérieur.
196. Hélène Beaucher, 2010, “ bibliographie, assurance qualité dans l'enseignement supérieur.
197. Hixon,J.and K.lovelace (1992) .” Total Quality Management Challenge to Urban School " . Education Leadership,50(3(
198. Hixon,J.and K.lovelace (1992) .” Total Quality Management Challenge to Urban School " . Education Leadership,50(3(
199. <http://amj.aom.org/content/15/4/447.short> MANAGE J December 1, 1972 15
200. <http://amj.aom.org/search?author1=Fremont+E.+Kast&sortspec=date&submit=Submit>
201. <http://andre.font.free.fr/> <http://andre.font.free.fr/Font/systemique.html> (consulté le 08/10/2013(
202. <http://andre.font.free.fr/Font/sociologie.html> André FONT (consulté le 13/06/2012(
203. http://en.nstu.ru/admissions/russian_system_of_higher_education on web 15/03/2013/
204. <http://fr.slideshare.net/aourti/lentreprise-un-systme-social-organis-et-ouvert-sur-son-environnement> said borahejdi (consulté le 12/01/2014(
205. <http://japanese.about.com/od/japanesecultur1/a/061700.htm> on web 12/02/2013(
206. <http://visioconferencesmasteraigeme.wordpress.com/category/levaluation-de-lefficacite-de-la-formation-pedagogie-universitaire-numerique/> (consulté le 03 /08/2011.(
207. <http://www.algerie360.com/algerie/le-fmi-conforte-lalgerie-le-taux-de-chomage-atteindrait-moins-de-10-en-2011/> (consulté le 11 /10/2011.(

208. <http://www.algerie360.com/algerie/le-fmi-conforte-lalgerie-le-taux-de-chomage-atteindrait-moins-de-10-en-2011/> (consulté le 24 /05/2011)
209. <http://www.amazon.fr/Trait%C3%A9-organisations-J-P-Gruere/dp/213037154X>(consulté le 08/06/2012)
210. <http://www.anem.dz/> (consulté le 19 /07/2011)
211. <http://www.ansej.org.dz/> (consulté le 24 /05/2011).
212. <http://www.aueagles.com/landing/index> . on web 01/08/2013
213. <http://www.cnac.dz/> (consulté le 24 /05/2011).
214. http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf
215. <http://www.education.com/reference/article/british-university-study-abroad-england/>
216. <http://www.education-in-japan.info/sub1.html> on web 14/03/2013
217. <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/bologna-basics.aspx>
218. <http://www.euractiv.com/sections/education/new-european-university-ranking-system-launched> on web -2010/21/04
219. <http://www.euroeducation.net/prof/russco.htm> on web 17/03/2013
220. <http://www.french-property.com/guides/france/public-services/higher-education-universities/>
221. <http://www.hotcoursesabroad.com/study-in-the-uk/applying-to-university/understanding-undergraduate-grading-system-in-uk/>
222. <http://www.hse.ru/en/rus-ed.html> on web 16/03/2013
223. http://www.indexmundi.com/fr/algerie/taux_de_chomage.html (consulté le 24 /05/2011)
224. <http://www.intellego.fr/soutien-scolaire-terminale-stmg/aide-scolaire-management/chapitre-1-diriger-finaliser-animer-et-controler/42549> (consulté le 12/02/2013)
225. http://www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/american_education_system.htm on web 12/02/2013).
226. http://www.mesrs.dz/arabe_mesrs/ensup_ref_LMD_a.php . (consulté le 15 /01/2009.)
227. <http://www.ons.dz/> 2013
228. <http://www.shanghairanking.com/>
229. <http://www.studyussian.com/russian-course/study-university-moscow/russian-education-system.html> on web 08/05/2013
230. <http://www.thecollegesolution.com/european-universities-vs-american-universities-we-win> .
231. <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/university-tuition-fees/going-to-university-in-england> on web 17/05/2013
232. <http://www.umbb.dz/page-LMD/forum.htm>
233. <http://www.understandfrance.org/France/Education.html>
234. <http://www.univ-oeb.dz2010>
235. <http://www.universitiesintheusa.com/american-education.html> on web 11/09/2013 .
236. Huberman, M. & Miles, M. (1984) Innovation up close : How School Improvement works. New York, Plenum.
237. Huberman, M. (1982) De l'innovation scolaire et de son marchandage, Revue européenne des sciences sociales, XX.
238. Huberman, M. (1983) Répertoires, recettes et vie de classe : Comment les enseignants utilisent l'information, Education et Recherche, 5, 1
239. Huberman, M. (1990) The Social Context of Instruction in School, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

240. Hutmacher, W. (1990) L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement, Genève, Service de la recherche sociologique.
241. IMD World Competitiveness (2013) Year Book, 25th Edition, Institute for Management Development, Lausanne, Switzerland Available at http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf
242. IMD World Competitiveness (2013) Year Book, 25th Edition, Institute for Management Development, Lausanne, Switzerland Available at http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf
243. Institute for Higher Education Policy . May (2006). Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions <http://www.ihep.org/research/publications/berlin-principles-ranking-higher-education-institutions>
244. Institute for Higher Education Policy . May (2006). Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions <http://www.ihep.org/research/publications/berlin-principles-ranking-higher-education-institutions>
245. Jablonski Joseph R. ,(1991.) Implementers Total Quality Management on Overview Without Publisher ,Santiago , Preiffer,U .S A
246. Jamie P. Merisotis (2003) "Higher Education Funding in Ethiopia: an Assessment and Guidance for Next Steps" , the world Bank , Africa Technical Families , August.
247. Jamie P. Merisotis (2003) "Higher Education Funding in Ethiopia: an Assessment and Guidance for Next Steps" , the world Bank , Africa Technical Families , August.
248. Jean-Claude LUGAN décembre(2005) APPROCHE SYSTÉMIQUE DES ORGANISATIONS DE FORMATION : THÉORIES, MODÉLISATION APPLICATIONS» cours pdf Université Toulouse 1 Paris.
249. Joblanski Joseph: (1994) p:70from web 14/10/2012 <http://www.americancivilliteracy.org/resources/downloads.aspx>
250. Joblanski Joseph(1994) p:70from web 14/10/2012 <http://www.americancivilliteracy.org/resources/downloads.aspx>
251. John MC Carthy, Attendre les Objectifs de Lisbonne, Série d'Emission (Politique d'Education et de formation, n°14 ,
252. John V. Lombardi , et.al (2005) ,The Pop American Research Universities , An Annual Report from the Lombardi Program on Measuring University Performance , December.
253. John V. Lombardi , et.al (2005) ,The Pop American Research Universities , An Annual Report from the Lombardi Program on Measuring University Performance , December.
254. Joyce, P., Woods, A. (1996). Essential strategic management: From modernism to pragmatism. London: Butterworth-Heinemann.
255. Kiewra, K.A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. Theory into Practice, 41, 71-80.
256. Kreitner, R. & Kinick, A.(1995). Organizational behavior 3rd ed. Chicago
257. Ian S. Dunk1 andArthur F. Lysons On web : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.11.2010>
258. Ian S. Dunk1 andArthur F. Lysons On web : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.11>
259. LAPIERRE (William) : (1992)L' Analyse des systèmes,Syros .
260. Ludwig Von Bertalanffy The History and Status of General Systems Theory ACAD
261. Luo, y. (1997). Performance implications of international strategy.
262. Lynn O'Shaughnessy on April 9, 2010 in Academic quality, Academics, College Life, Studying overseas
263. Maachou Hadj Mohamed, Réflexion sur le système LMD entre l'opportunité et la réalité, Résumés des communications en Français, université ORAN, Algérie, 2007.

264. Madeleine Grawitz (1984) Méthodes des sciences sociales, 5° editions, Paris, Dalloz
265. Mahfoud BENNOUNE ‘Education ‘Culture et Développement En Algérie ‘ MARINOOR-ENAG ‘Algérie.
266. Malarewicz.JA, 2000 systémique et entreprises, éd, village mondial, paris.,
267. Malarewicz.JA2000 ‘p19http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf
268. Malarewicz.JA2000 ‘p19http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf
269. Mcdonald ,R(2002).”Knowledge Entrepreneurship : Linking Organizational Learning and Innovation “,The University of Connecticut ,PHD ,v63-04A of Dissertation Abstracts International,
270. McKeachie, W.J., and Svinicki, M. (2006). McKeachie’s teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
271. Mckeachis Teaching Tips: strategies research and University. Houghton Mifflin. (2006) .
272. Michel CROZIER & Erhard FREIDBERG(1977) l’Acteur et le système, édition Le Seuil, Paris ,
273. Miller, J. G. (1978). The Living Systems, New York: McGraw-Hill Book Co
L’entreprise est un système finalisé et dirigé
274. Ministère de L’E.S.R.E ‘l’application de la gestion socialiste des entreprises à l’université ‘revue l’université O.P.U ‘Alger ‘n 10(‘1979).
275. MORGAN, Georges1989, Images de l’organisation, Editions Eska, Paris.
276. Morin, E. (1977) La méthode. Tome I La nature de la nature, Paris, Seuil.
277. Note d’orientation relative à la mise en oeuvre de la réforme des enseignements supérieurs,(07-09-2001).
278. Nouvelot, M.-O. (1988) Le fonctionnement de l’établissement scolaire : “ l’innovation ” ga-rante de l’équilibre ?, in Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (dir.) Qui maîtrise l’école ? Politiques d’institutions et pratiques des acteurs, Lausanne, Réalités sociales.
279. O. Beaud, A. Caillé, P. Encrenaz, M. Gauchet, F. Vatin, (2010).Refonder l’Université française. Pourquoi l’enseignement supérieur reste à reconstruire, Paris, La Découverte, pensée machine, Seuil, Paris1.
280. Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (1988) Les transformations de l’école : entre poli-tiques d’institutions et pratiques des acteurs, in Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (dir.), Qui maî-trise l’école ? Politiques d’institutions et pratiques des acteurs, Lausanne, Réalités sociales. ,
281. Perrenoud, Ph. (1976) De quelques apports piagétien à une sociologie de la pratique, Revue européenne des sciences sociales, n° 38-39.
282. Perrenoud, Ph. (1983) La pratique pédagogique entre l’improvisation réglée et le brico-lage, Education & Recherche, n° 2.
283. Perrenoud, Ph. (1984) La fabrication de l’excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d’évaluation, Genève, Droz (rééd. augmentée 1995.(
284. Perrenoud, Ph. (1986) De quoi la réussite scolaire est-elle faite ?, Education et recherche, n° 1.
285. Perrenoud, Ph. (1987) Vers un retour du sujet en sociologie de l’éducation ? Limites et ambi-guï-tés du paradigme stratégique, in Van Haecht, A. dir.), Socialisations sco-laires, so-ciali-sations professionnelles : nouveaux enjeux, nouveaux débats, Bruxelles, Université Libre.
286. Perrenoud, Ph. (1988) La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ?, in Huberman, M. (dir.) Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions

- de la pédagogie de maîtrise, Paris, Delachaux et Niestlé, (repris dans Perrenoud, Ph. Enseigner : agir dans l'urgence, décider
287. Perrenoud, Ph. (1993 b) L'école face à la complexité, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph., Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, 1996, chapitre 1.
288. Perrenoud, Ph. (1993) Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire, in Bautier, É., Berbaum, J. et Meirieu, Ph. (dir.) Individualiser les parcours de formation, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCÉ), (repris dans Perrenoud, Ph., La pédagogie à l'école des différences, Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996, chapitre 5.
289. Perspcktywy . S. Ten Years of Ranking (2002), Higher Education in Europe No.27.
290. Perspcktywy . S. Ten Years of Ranking (2002), Higher Education in Europe No.27.
291. Peter M. Senge 2006 The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization Paperback – Deckle Edge, March 21
292. Popper.J, 1973 la dynamique des systèmes, éd, organisation, paris.
293. Robbins , S.P. and M. Coulter 2001 " Management " Prentice Hall, New Jersey
294. Savall.H, 1989 maîtriser les coûts et les performances cachés, éd, economica, paris, 2°éd.
295. SAVALL.H, ZARDET.V 1989, maîtriser les coûts et les performances cachés, éd,Economica. 2ème éd, Paris.
296. Schön, D. (1983) The Reflective Practitioner, New York, Basic Books.
297. Schön, D. (1987) Educating the Reflective Practitioner, San Francisco, Jossey-Bass.
298. Senge, peter M 1999" The fifth Disciplin " N. Y. ,Double day-a Robbins, S.P. and M. Coulter v 2001" Management Prentice Hall, " New Jersey
299. Senge, peter M,(1990) " The fifth Disciplin " N. Y. ,Double day.
300. Silverman, D. (1971) The Theory of Organizations, New-York, Basic Books.
301. The Intersection of College Rankings and Public Policy(Sep 10, 2009)
<http://www.ihep.org/research/initiatives/global-initiatives?pc=3&s=64&ss=84>
302. The Intersection of College Rankings and Public Policy(Sep 10, 2009)
<http://www.ihep.org/research/initiatives/global-initiatives?pc=3&s=64&ss=84>
303. The ISI , Gude 2004 : IIIXVI , from web 08/05/2012 <http://www.isi.org>
304. The ISI , Gude 2004 : IIIXVI , from web 08/05/2012 <http://www.isi.org>
305. Titman .S «Keowan. A and Martin «D(2011)«Financial Management Principles and Applications 11th ed Pearson .
306. Titman .S «Keowan. A and Martin «D(2011)«Financial Management Principles and Applications 11th ed Pearson .
307. Turner, P.M. (2009). Next generation course redesign. Change, 41, 10-16.
308. U.S. News U.C. Directory «2004 from web 02/11/2012
<http://dxgouxu.angelfire.com/37/2004-us-news-law-school-rankings.html>.
309. U.S. News U.C. Directory «2004 from web 02/11/2012
<http://dxgouxu.angelfire.com/37/2004-us-news-law-school-rankings.html>.
310. Un article publié dans la revue Analyses et discussions, no 8, printemps 2006. pp. 65-74. Montréal : SPUQ, Le Syndicat des professeurs de l'UQÀM, 2006.
311. WALISER (Bernard) 1977. : Systèmes et Modèles. Introduction critique à l' analyse de systèmes, Le Seuil
312. www.mesrs.dz/reforme_LN.pdfp12
313. Yonezawa & Others (2002) :university rankings in Japan higher eduvation in Europe voll XXVII p 373-374. (

314. Yonezawa & Others (2002) :university rankings in Japan higher education in Europe voll XXVII p 373-374. (
315. Yonezawa A, Nakatsui , I., & Kobayashi T. (2002), University Ranking in Japan , Higher Education in Europe No.27
316. Yonezawa A, Nakatsui , I., & Kobayashi T. (2002), University Ranking in Japan , Higher Education in Europe No.27

الملاحق :

<http://www.ons.dz/>

<http://www.univ-oeb.dz/>

مونوغرافيا ولاية أم البواقي الجزائر. مديرية البرمجة و متابعة الميزانية لولاية أم البواقي 2013
عبد المالك سلال. تصريح على جريدة الشروق الجزائرية مارس 2014 ص8.