وزارة التعليـم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–

مدرسة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية و الإنسانية

كلية الآداب و اللغات والعلوم الاجتماعية و الإنسانية

قطب جامعة أم البواقي

التصورات الاجتماعية للطلبة حول عوامل التكوين وفقا لنظام L.M.D

–دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب: سامي مقلاتي

إشراف الأستاذ الدكتور: زين الدين مصمودي

لجنـة المناقشـة:

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د. بوزيد نبيل	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د. مصمودي زين الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا و مقررا
د. بوعامر أحمد زين الدين	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
د. نور الدين جبالي	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2009/2008

شكر وتقدير

الحمد لله الذي تمت بنعمته الصالحات، والحمد لله حمدا كثيرا على توفيقه لي في إنجاز هذه المذكرة والتي نسأله أن تكون علما نافعا. فاللهم اقبل العمل مع قلته، والجهد مع ضآلته، و السعي مع شوائبه، وأصلي وأسلم على سيد الخلق محمد صلى الله عليه وعلى آله وسلم.

بعد أن أنهيت عملي في تحرير هذه المذكرة أجد دينا عليّ أن أقدم خالص شكري وجزيل عرفاني لأستاذي **الأستاذ الدكتور: "زين الدين مصمودي"** الذي تفضل بقبول إشرافه على هذا البحث، وكان لتوجيهاته القيمة وملاحظاته السديدة دور كبير في ترشيده والوصول به إلى الصورة التي هو عليها، فجزاه الله خير ما جزى به أستاذا عن طالبه.

كما أتقدم بشكري وعرفاني لصديقي وزميلي الدكتور زوبير بن مبارك، والأستاذة الفاضلة سليمة مقيدش على ما قدما من توجيهات، ومساعدات خاصة المعنوية منها.

كما أجد من الواجب علي أن أشكر جميع أساتذة مدرسة الدكتوراه بجامعة أم البواقي.

دون أن أنسى شكر أعضاء لجنة المناقشة التي شرفتني بقبول مناقشة هذه المذكرة، والتي ستشرفني أكثر بملاحظاتها التي ستكون نقطة بداية لمشاريع ودراسات مستقبلية بحول الله.

مقدمة:

لاشك أن الجامعة كانت ولا تزال تحتل أهمية كبرى في نظم الابتكار والاختراع خاصة فيما يتصل بتكوين الإطارات ذات المهارات العلمية العليا والمتخصصة والمؤهلة لتوظيف المعرفة لخدمة الاحتياجات والمتطلبات الملحة لمجتمعاتها لإحداث التقدم العلمي الاقتصادي والاجتماعي، ولا يحدث هذا إلا بالصقل الجيد للقدرات والمهارات التي تستطيع التكيف مع المواقف والمستجدات جميعها.

ولهذا تعتبر الجامعة من المؤسسات الرائدة في تحقيق التنمية البشرية لكونها ذات طابع علمي، معرفي، ثقافي وإنتاجي متميز، كل ذالك من أجل تكوين الإطارات التي تمثل أدمغة المؤسسات العصرية.

ومن هذا المنطلق يتجه اهتمامنا إلى التكوين بالجامعة كأحد المهام الرئيسية للجامعة ووسيلة لإعداد الكفاءات وتنمية المعارف وامتلاك المهارات وإعادة استثمارها تحقيقا لأهداف مهنية بالمؤسسات المستخدمة، إذ يرتبط التكوين فيها بمدى استجابتها لما يشهده العالم اليوم من تطورات معرفية وتكنولوجية كبيرة تمس جميع المستويات.

وفي هذا الصدد نجد الجامعة الجزائرية وبمعايشتها لمختلف الظروف والتطورات الداخلية والخارجية كانت مسرحا لعدة إصلاحات كان الهدف منها مسايرة التطورات الحاصلة على المستوى العالمي وتكوين إطارات قادرة على أداء دورها في ميدان التنمية في مختلف مجالاتها.

إن أهم إصلاح شهدته الجامعة الجزائرية كان في عشرية السبعينات[1]؛ حيث أكد على أن الجامعة مطالبة بأن تقدم للقطاع الاقتصادي في أسرع وقت ممكن ما يحتاج إليه من إطارات قادرة كما وكيفا على تلبية متطلبات التنمية الشاملة وإيجاد الحلول للمشكلات المختلفة في الميدان العملي، كما أن الجامعة مطالبة بأن تربط التكوين بالحقائق الوطنية وتوجيه التكوين نحو الفروع التي يحتاجها الاقتصاد الوطني، وعملا بهذا فقد توطدت أواصر التعاون بين الجامعة الجزائرية ومحيطها المهني خاصة، هذا الأخير الذي نما نموا واسعا وبالتالي توفر مناصب العمل التي ساهمت الجامعة في تزويدها بالإطارات الجامعية في مختلف التخصصات، واستمرت الجامعة في تخريج الإطارات لكن القطاع الإنتاجي لم يتمكن من إدماجها نظرا لتشعبه وبداية ظهور البطالة في صفوف الجامعيين منذ بداية الثمانينيات.

أما بداية التسعينيات فقد شهدت محاولات جديدة لبناء علاقات وطيدة بين الجامعة والمحيط، باستعداد المؤسسات الاقتصادية لدخول اقتصاد السوق ومعه توفير إطارات ذات كفاءة عالية ومكونة تكوينا جيدا للاستجابة للمتطلبات الجديدة للعمل في ظل هذا الاقتصاد، وفي هذا الإطار اتجهت الجامعة

[1]- بوفلجة غياث: التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992، ص 77.

الجزائرية إلى إثراء البرامج والتخصصات المختلفة لمواكبة التغيرات الحاصلة إلا أن واقع الجامعة اليوم يكشف على أن طريقة تخطيط أهدافها وبرامجها أصبحت ضعيفة الصلة بالواقع العملي، وهذا ما يجسده الكم الهائل من المتخرجين الذين يعانون من البطالة، كما أن الجامعة لا تستجيب بفعالية للمتغيرات الحاصلة في المحيط وبالتالي وبالتالي محاولة جديد للإصلاح[2].

وعلى هذا الأساس شكلت الوزارة الوصية لجنة وطنية للقيام بتقييم موضوعي لمنظومة التعليم العالي حول مختلف الصعوبات و الحلول التي يمكن إدخالها حتى يتاح للجامعة الجزائرية القيام بدورها.

وعلى ضوء توصيات هذه اللجنة وتوجيهات مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي صادق علية مجلس الوزراء المنعقد في 20 افريل 2002، والذي نجد من بين المحاور الأساسية لبرنامجه العمل على المدى القصير والبعيد الذي برمج في إطار إستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة ما بين 2004 و 2013، هو إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، وتتمثل مرحلته الأولى في و ضع نظام جديد للتعليم، يكون مصحوبا بتحسين وتعديل مختلف الهياكل سوءا كانت إدارية أو بيداغوجية[3].

ولعل العمل الذي قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر مؤخرا يدخل في إطار الإرادة الساعية لتحسين مردود الجامعة وتوفير الإمكانات اللازمة للنهوض بهذا القطاع، وقد شمل هذا الإصلاح هيكلة التعليم، ومحتويات البرامج البيداغوجية، وطرق التوجيه والتقويم وطرق الانتقال وتسير مختلف الهيآت البيداغوجية.

وفي هذا الإطار تأتي دراستنا الحالية لتتناول تقييم النظام الجديد في التعليم العالي المتمثل في نظام LMD من خلال التصورات الاجتماعية لطلبته وذلك من خلال عوامل التكوين به من حيث البرامج والنشاطات والقابلية للتوظيف، ولأجل معرفة ذلك تم دراسة هذا الموضوع في جانبين أحدهما نظري، والأخر تطبيقي.

فأما **الجانب النظري** تضمن أربعة فصول؛ تناول **الفصل الأول:** إشكالية البحث وفرضياته، وأهمية وأهداف البحث، والتعريف بمصطلحاته، وكذا الدراسات السابقة. أما **الفصل الثاني:** كان حول التصورات الاجتماعية، حيث انقسم إلى عنوانين رئيسيين: الأول؛ مفهوم التصورات وتعريفها وتم التطرق فيه إلى المفهوم والتعريف وبعض المفاهيم المتداخلة مع التصورات، وإلى الأبعاد وأنواع وتحليل التصورات، أما الثاني؛ كان حول مفهوم التصورات الاجتماعية حيث تم التطرق فيه إلى تطور مفهوم

[2]- بوفلجة غياث: مرجع سابق، ص 78.
[3]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، جوان 2007، ص7.

التصورات الاجتماعية والتعريف بها، وبمحتوياتها ووظائفها وخصائصها، ثم بنية وتنظيم التصورات الاجتماعية وطرق جمع محتواها. أما **الفصل الثالث:** حول التكوين الجامعي،

أما **الفصل الرابع:** حول نظام LMD، حيث انقسم هو كذلك إلى عنوانين رئيسيين: الأول؛ مفهوم نظام LMD على الصعيد الدولي، وفيه جذوره التاريخية ومفاهيمه الأساسية وهيكلة التعليم فيه، وأهم التوجهات وأهدافه الرئيسية، أما الثاني؛ واقع نظام LMD على الصعيد الوطني، وفيه خصائصه وأهدافه في الجامعة الجزائرية، ميادين التكوين والمؤسسات المؤهلة له.

أما **الجانب الميداني** فتضمن الفصل الخامس معنون بإجراءات الدراسة الميدانية، وفيه منهج ومجال الدراسة، والدراسة الاستطلاعية والأساسية وأساليب المعالجة الإحصائية، أما الفصل السادس فتم فيه عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات، ثم مناقشة وتفسير النتائج، وقي الأخير تعليق عام حول النتائج.

الجانب النظري

الجانب الميداني

الفصـل الأول

إشكالية الدراسة وأهميتها

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد مصطلحات الدراسة
6. الدراسات السابقة

الفصـل الثانـي

التصورات الاجتماعية

تمهيد

I. ماهية التصورات

1. **مفهوم التصورات**
2. **تعريف التصورات**
3. **المفاهيم المتداخلة مع التصورات**
4. **أبعاد التصورات**
5. **أنواع التصورات**
6. **تحليل التصورات**

II. ماهية التصورات الاجتماعية

1. **تطور مفهوم التصورات الاجتماعية**
2. **التعريف بالتصورات الاجتماعية**
3. **محتوى التصورات الاجتماعية**
4. **خصائص التصورات الاجتماعية**
5. **وظائف التصورات الاجتماعية**
6. **بنية وتنظيم التصورات الاجتماعية**
7. **طرق جمع محتوى التصورات الاجتماعية**

خلاصة الفصل

الفصـل الثالث

التكويـن الجامعـي

تمهيد

I. مفهوم التكوين

1. تعريف التكوين
2. مبادئ التكوين
3. أهداف التكوين
4. أنواع التكوين
5. أساليب التكوين

II. مفهوم التكوين الجامعي

1. أسس التكوين الجامعي
2. أركان العملية التكوينية
3. عناصر التكوين الجامعي
4. تطورات التكوين الجامعي
5. تطور مناهج التكوين الجامعي
6. واقع التكوين الجامعي
7. مشاكل ومعوقات التكوين الجامعي
8. نماذج انتقاء الوسائل التكوينية

III. نوعية التكوين الجامعي

1. مؤشرات نوعية التكوين الجامعي
2. تقييم نوعية التكوين الجامعي
3. معوقات تحقيق النوعية في التكوين الجامعي

خلاصة الفصل

الفصـل الرابـع

نـــظام LMD

تمهيد

I. نظام LMD على الصعيد الدولي

1. **الجذور التاريخية لنظام LMD**
2. **المفاهيم الأساسية لنظام LMD**
3. **هيكلة التعليم داخل نظام LMD**
4. **أهم توجهات نظام LMD على الصعيد الدولي**
5. **الأهداف الرئيسية لنظام LMD من المنظور الدولي**

II. واقع نظام LMD في الجامعة الجزائرية

1. **خصائص هذا النظام في الجامعة الجزائرية**
2. **أهداف الإصلاح (LMD) في الجامعة الجزائرية**
3. **ميادين التكوين في نظام LMD والمؤسسات الجامعية المؤهلة**
4. **تنفيذ الإصلاح (LMD) في الجامعة الجزائرية**

خلاصة الفصل

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة
2. مجال الدراسة
3. الدراسة الاستطلاعية
4. الدراسة الأساسية
5. أساليب المعالجة الإحصائية

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

1. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الأولى
2. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى
3. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثانية
4. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية
5. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة
6. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة
7. التعليق العام حول النتائج

المراجع

الملاحق

1. إشكالية الدراسة:

إن من ابرز التحديات التي جابهت التعليم في الجزائر على وجه الخصوص منذ السبعينات كانت تحقيق المهام التقليدية التي تضطلع بها الجامعة وهي التكوين والبحث العلمي. فهي من خلال أطرها العلمية التكوينية على اختلاف درجاتها تقوم بنقل المعرفة للملتحقين بها من الطلبة الجامعيين ومن ثم تزويد المجتمع بالمهارات والكفاءات العلمية والتقنية، إضافة إلى ما تقوم به من بحوث علمية وتجريبية وميدانية وكذا تقديم الخدمات الاستشارية وإنجاز بعض المشاريع المتصلة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية والعملية. ولقد تعين على الجامعات الجزائرية تطوير نفسها في ظل هذه الإصلاحات لمواكبة التوجه العالمي الجديد وذلك خدمة للكيان الاجتماعي الذي توجد فيه وتحقيق أهداف اجتماعية، واقتصادية.

ونظرا لجملة من الإختلالات التي تعاني منها الجامعة الجزائرية في الوقت الراهن سواء فيما يخص النظام الحالي على مستوى المرافق، المستوى البيداغوجي والبحث العلمي، وفي مجال التمويل، أو فيما يخص الصعوبات التي يواجهها الطلبة في شتى المجالات سواء في الاستقبال والتوجيه، أو في مجال هيكلة التعليم وبرامجه وانتقل الطلبة، أو في مجال التأطير ومنح الشهادات،[1] ونتيجة لهذه التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية وغيرها وجب ضرورة التفكير الجدي والعلمي في إصلاح جذري بعيدا عن الترقيعات الشكلية التي عرفتها سابقا.

وعليه فقد أصبح من الضروري على الجامعة أن ترفع هذه التحديات وأ ن تستجيب إلى انشغالات ذات أولوية للمجتمع وفي نفس الوقت أن تلاءم نظامها التعليمي تدريجيا وفق النظام العالمي للتعليم العالي ، إذ لابد من تصحيح مختلف الإ ختلالات تصحيحا شاملا وجذري و ذلك على مستوى التسيير البيداغوجي وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية ، ولإخراج الجامعة من هذه الم حنة قامت الوزارة الوصية بإدخال أو بالأحرى انتهاج عدة إصلاحات من بينها إدخال هيكلة جديدة في التعليم العالي ألا وهو نظام LMD (ليسانس/ الماستر/ الدكتوراه)، حيث تم تطبيقه في عدة جامعات و على مختلف التخصصات، وهذا الأخير الذي تسعى الجامعة من خلاله إلى إنجاح و تطوير المعارف و العلوم واستغلالها استغلالا هادفا، يراد منه في النهاية تحسين حالة الطالب العلمية و العملية، لأن مستقبل التعليم الجامعي في سياق هذه الإصلاحات يتوقف إلى حد بعيد على دور الجامعة في التكوين واكتساب وإنتاج ونشر المعرفة، فلقد بات إسهام التعليم الجامعي في عملية التنمية بجميع أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، شرطا من شروط التنمية الإنسانية وعاملا فاعلا في تطوير القدرات الذاتية بالإضافة إلى كونه المصدر الرئيسي للرفاهية الاجتماعية التي ينشدها الإنسان.

[1]- سعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم: بعض تحديات التي تواجه تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية، الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية، 27-28 نوفمبر 2005 المركز الجامعي أم البواقي، ص 276.

ونتيجة لهذا كله ارتأت هذه الدراسة الكشف عن مدى استجابة نظام LMD لمختلف المتطلبات التكوينية التي من شأن التعليم العالي الاستجابة لها؟ وهل تم الأخذ في الحسبان ما يتطلبه هذا النظام من عوامل تساهم وتساعد على التكوين والتحضير الجيد للطلبة مما يؤهلهم لاكتساب كل الكفاءات والخبرات التي يحتاجون إلها في مسارهم التكويني؟ وذلك حسب التصورات الاجتماعية للطلبة حول هذا النظام.

ولبحث ذلك تم صياغة التساؤل الرئيسي كما يلي:

- ✓ ما هي التصورات الاجتماعية لطلبة "LMD" حول عوامل تكوينهم؟

أما التساؤلات الفرعية جاءت كما يلي:

- ✓ هل يعد عامل البرامج عنصر مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية؟
- ✓ هل عامل النشاطات عنصر مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية؟
- ✓ هل عامل التوظيف عنصر مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية؟

والتي تمت الإجابة عليها في الفرضيات.

2. فرضيات الدراسة:

أ. الفرضية العامة:

- ✓ إن لعوامل التكوين وفقا لنظام "LMD" دور في التكوين الجيد للطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية.

ب. الفرضيات الإجرائية:

- ✓ يعد عامل البرامج عنصر مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية.
- ✓ يعد عامل النشاطات عنصر مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية.
- ✓ يعد عامل التوظيف عنصر مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بصفة عامة إلى التعرف على نظام LMD الذي تبنته الجامعة الجزائرية في إصلاحاتها الأخيرة من حيث بداياته وفلسفته، وخصائصه وأهدافه على المستوى الدولي ومدي استجابتها على المستوى المحلي.

أما بصفة خاصة فتهدف الدراسة الحالية إلى:

- ✓ التعرف على تصورات الطلبة للإصلاحات الجامعية من خلال عوامل تكوينهم.
- ✓ التعرف كذلك على تصور الطلبة لعوامل تكوينهم في ظل هذا الإصلاح من خلال عامل البرامج والنشطات، وعامل التوظيف.
- ✓ الإطلاع على نوعية البرامج، والنشاطات المعتمدة في هذا النظام.
- ✓ محاولة تقييم جزئي لعملية التكوين في هذه النظام من خلال تصورات الطلبة.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة كون هذا الموضوع يعد من مواضيع الساعة خاصة في الفترة التي نعيشها؛ وهي فترة تزامنت وتطور أساليب التربية والتعليم، وكذا فترة التجديد المعرفي والتكنولوجي، إذ تعتبر هيكلة نظام LMD من الأنظمة الحديثة المطبقة في المؤسسات الجامعية على المستوى الوطني والدولي.

كما يكتسب البحث أهميته كونه يتناول مرحلة التكوين الجامعي في ظل الإصلاحات الجديدة وهي مرحلة مفصلية في تصور الطلبة والذي من خلاله يمكننا التعرف على مدى فعالية برامج هذا الإصلاح في التكوين والتحضير الجيد للطلبة، حيث أننا سنتطرق للعوامل المهمة في العملية التكوينية لهذا النظام وهما عامل البرامج والنشطات والتوظيف، وما يحويانه من جديد هذه الإصلاحات وربطها بتصورات الطلبة حول ما تحصلوا من معارف علمية ومهارات عملية في هذا النظام.

5. التعريف بمصطلحات الدراسة:

1. التصورات الاجتماعية:

يعرف "أبريك" " Abric" التصورات الاجتماعية بأنها رؤية وظيفية من العالم تُمنح للفرد والجماعة كي تعطي معنى للسلوك وفهم الواقع من خلال نظامه المرجعي الخاص وبالتالي يتكيف معه ويحدد مكانه فيه.[1]

أما تعريف "جودلي" "Jodelet" "التصورات أو فعل التصور هو عملية عقلية وفكرية تحدث عندما ينشغل الإنسان بشيء، هذا الشيء يمكن أن يكون شخص، شيء جامد، حدث، فكرة، نظرية... ويمكن لهذا الشيء أن يكون مجسد أو خيالي، وهي أيضا شكل معرفي مبني اجتماعيا ومشترك، لها وجهة وقصد تطبيقي وتهدف إلى بناء حقيقة مشتركة خاصة بمجموعة اجتماعية".[2]

يتضح من خلال هذين التعريفين أن التصورات الاجتماعية لها جانب معرفي يتمثل في العمليات العقلية والفكرية، وأن هذا التصور مشترك بين أفراد المجتمع أو جماعة معينة ويهدف إلى بناء واقع معين بذلك المجتمع أو تلك الجماعة.

التعريف الإجرائي: يمكننا تعريف التصورات الاجتماعية في هذه الدراسة على النحو التالي:

التصورات الاجتماعية هي بُنى معرفية عقلية تعبر عن الحالة النفسية للفرد نحو موضوع التكوين في نظام LMD والتي تتكون بناءا على ما يوجد لديه من معارف وأفكار وخبرات عن هذا الموضوع، وتؤدي هذه الحالة إلى قيام الفرد ببعض الاستجابات أو الأفعال في موقف معين، وهذه السلوكات تفسر واقع الفرد نحو ذلك الموضوع.

أو هو استجابة عينة البحث الحالي لمختلف العبارات المعتمدة في وسيلة الدراسة.

2. التكوين:

يعرفه "ميشال فابر" " Michel Fabre" أن التكوين يحدد إما حسب المضامين المخصصة له أو حسب انعكاساته وتأثيراته على المكون أو حسب أهداف المؤسسة وغايتها[3] الاجتماعية. ويرى أن للتكوين ثلاثة أبعاد وهي المنطق النفسي ويقصد به تطوير الشخصية بصفة عامة، والمنطق الاجتماعي والاقتصادي المتمثل في الفائدة من عملية التكوين والمنطق الديداكتيكي المتعلق بالمضامين وطرائق التدريس. ويقصد كذلك بالتكوين أنه التأثير المنظم والمنهجي الذي يهدف إلى إحداث تغيرات عميقة في الشخصية وهذه التغيرات قد تكون شاملة

[1] - Abric. J.C, Pratiques sociale et représentations, 1er édition, PUF, Paris, 1994, P11.

[2] - جودليه، في بوكرديم فدوى: تصور أعضاء فريق الـ CNFPH لأدوارهم المهنية في إطار العمل بمشروع المؤسسة، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، ص9.

مثل التغيرات النفسية والمعرفية والحركية، وقد تكون جزئية ومحدودة كالتغيرات التي تحدث أثناء التكوين المهني.[1]

كما يعرفه "جمال برعي" بأنه: "عملية تعديل ايجابي ذات اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية وهذا قصد كسبه المعارف والخبرات التي يحتاج لها الإنسان، وتحصيل المعلومات التي تنقصه والاتجاهات الصالحة للعمل والسلطة والأنماط السلوكية والمهارات الملائمة والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى كفايته، والأداء، وزيادة إنتاجه، بحيث تتحقق فيه الشروط المقبولة وفي الوقت المستغرق"[2]

من خلال هذين التعريفين الموضحين لمفهوم التكوين يتضح أنه وسيلة لإعداد الكفاءات التي تتزاوج فيها المعارف، المهارات، والسلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح والقابلة للتوظيف الفوري في الوسط المهني.

التعريف الإجرائي: وفي هذه الدراسة نقصد بعوامل التكوين تلك العوامل التي لها العلاقة المباشرة بالتكوين الذي يتلقاه الطلبة خلال سنواتهم الدراسية من عامل البرامج، عامل النشاطات والتربصات، وعامل التوظيف.

ومن هذا المنطلق فعوامل التكوين تهدف إلى إحداث تغير على مستوى الفرد المتكون بتنمية معارفه أولا، وامتلاكه للمهارات، ورفع مستواه ثانيا، وتعديل سلوكه أخيرا لقابلة التوظيف وللعمل الناجح.

3. نظام LMD:

"يقوم نظام ل.م.د. على هيكلة جديدة مؤسّسة حول ثلاثة شهادات هي الليسانس، الماستر والدّكتوراه.

- الليسانس: بعد حصوله على البكالوريا، يسجّل الطّالب نفسه في مسار تكويني يؤ ّهله إلى الليسانس (بكالوريا + 03 سنوات). وسواء كانت الليسانس أكاديمية أم مهنية، فإنّها تجرى في ستّة (06) سداسيات وتتطلّب الحصول على 180 قرض (أي 30 قرضا في السداسي الواحد).
- الماستر: وهي شهادة من المستوى الثاني للتعليم العالي وتعدل (البكالوريا + 05 سنوات). تكون إمّا من نوع الأكاديمي أو المهني، وتتطلّب الحصول على 120 قرض بعد الحصول على الليسانس.

[1]- زين الدين مصمودي: بعض مشكلات المكونين في التعليم الجامعي، الملتقى الدولي حول إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، العدد الأول، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، 2004، ص266.

[2]- أحمد جمال البرعي: التدريب والتنمية، عالم الكتب القاهرة، 1973، ص 36.

- الدّكتوراه: شهادة من المستوى الثالث وتعادل (البكالوريا + 08 سنوات). ويتمّ الحصول عليها بتقديم عمل بحثي يدوم ثلاث سنوات على الأقل بعد الحصول على الماستر.

الليسانس والماستر يكونان إمّا من النوع :

أ. الأكاديمي: الذي يسمح للطّالب بالدّخول المباشر في دراسات أكثر طولا وأكثر تخصّصا، أي في مستوى الماستر أو الدّكتوراه.

وإمّا من النوع:

ب. المهني: الذي يسمح للطّالب بالدّخول المباشر في عالم الشغل، أي على مستوى الليسانس أو الماستر".[1]

التعريف الإجرائي: ونقصد في هذه الدراسة بنظام LMD هو استحداث للنّظام التعليمي والتكويني بالجامعة الجزائرية حيث يهدف إلى تكوين الطلاب تكوينا علميا وتأهيلهم عمليا، لكي يصبحوا مؤهلين للعمل وفي أي وسط مهني، كما يسعى إلى إعطاء البعد الدولي للتعليم العالي، والدراسة تكون في شكل سداسيات وكل سداسي يحتوي على مجموعة من الوحدات التعليمية، كما أن المدة الزمنية لليسانس تكون ثلاث سنوات، الماستر عامين أما الدكتوراه ثلاث سنوات، والدراسة به تكون إما مهنية وإما أكاديمية (بحثية).

6. الدراسات السابقة:

1. دراسة "لحسن بوعبد الله" و"محمد مقداد" و"بوزيد نبيل"(2004):[2]

[1] - www.cu-medea.dz/index.php/inscriptionsar/49-inscriptions/82-2008.

[2]- لحسن بوعبد الله وآخرون: إشكالية التكوين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر إدارة الموارد البشرية،(2004)، سطيف ، ص111.

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

- ✓ هل هناك انسجام بين البرامج المعتمدة في تكوين المهندسين فرع الالكتروتقني والسيكولوجيين الصناعيين، ومتطلبات العمل الميداني؟
- ✓ ما مدى علم أفراد العينتين بمهامهما الواجب القيام بها في منصب العمل؟
- ✓ ما علاقة المهام التي يقوم بها كل من المهندس الالكتروتقني والسيكولوجي الصناعي في منصبي عملهما بالتكوين الذي تلقياه في الجامعة، وإلى أي مدى مكنهما هذا الأخير من اكتساب كل المهارات والخبرات المتعلقة بمنصب عملهما؟

وقد تم اعتماد استمارة لتحليل العمل، واستمارة لتقويم برامج التكوين، وكلاهما من تصميم فرقة البحث.

أما عينة البحث في هذه الدراسة كانت على الشكل التالي:

- عينة المهندسين الالكتروتقني الذين يزاولون وظائفهم ميدانيا كرؤساء فرق انجاز المشاريع الكهربائية والذين تمثل نسبتهم في المجتمع الأصلي 80 %.
- عينة المختصين في علم النفس الصناعي، والذين يشغلون وظائفهم في مؤسسات مختلفة.

وقد توصلت الدراسة إلى:

- ✓ انه لا توجد علاقة كبيرة بين مضمون الخبرات التعليمية المعتمد عليها في تكوين كل من المهندسين والسيكولوجيين، وبين الممارسة الفعلية لهما في الميدان.
- ✓ إن تكوينهم الجامعي لم يمكنهم من اكتساب الخبرات والمهارات المهنية اللازمة لمناصب عملهم، بسبب ضعف البرامج المعتمدة في تكوينهم، وعدم تغطيتها لكل الجوانب المهنية المطلوبة من جهة، وغياب التوافق بين خصائص خرجين ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى.
- ✓ إن المهندس الالكتروتقني يقوم بمهام في الميدان أكثر من تلك التي أعده لها تكوينه الجامعي، والعكس يحدث مع السيكولوجي الصناعي، إذ يقوم بمهام في الميدان هي اقل من تلك التي أعدها له تكوينه الجامعي، وهذا إنما يدل حسب فرقة الباحثين على غياب التواصل بين الجامعة وعالم الشغل.

وقد شخصت الدراسة عددا من الجوانب الضعف، و القصور في برامج التكوين العالي كالأتي:

- ✓ افتقار مؤسسات التعليم العالي إلى إطار نظري للتكوين يؤطر لممارساتها ونشاطاتها (النظرية السلوكية، النظرية الترابطية، النظرية المعرفية، وغيرها).
- ✓ غياب أو عدم وضوح أهداف برامج التكوين في مؤسسات التعليم العالي، إذ أن أية مراجعة لبرامج التكوين فيها تكشف عن أن هذه البرامج تفتقر إلى أهداف واضحة ومحددة، وان هذه الأهداف قد صيغت بطريقة إنشائية وعامة.
- ✓ التفاوت في التركيز على محتوى المكونات الأساسية لبرامج التكوين في المؤسسات التعليم العالي وعدم تحديد الحجم النسبي لكل منها.
- ✓ عدم التركيز على الجوانب الأدائية التطبيقية في التكوين، إذ أن الغالبية المطلقة من برامج التكوين الجامعي ترتكز على قاعدة خاطئة مؤداها أن الطالب الذي يعرف يمكن أن يوظف معارفه في الميدان العملي، و بالتالي تركز تلك البرامج على الجوانب المعرفية النظرية وتهمل الجوانب الأدائية والتطبيقية.

التعليق على الدراسة:

بما أن الدراسة هذه تناولت موضوع التكوين بصفة عامة فهي مفيدة للدراسة الحالية كونهما يشتركان في متغير التكوين (رغم أن الدراسة الحالية تطرقت إلى بشيء من التخصيص في هذا التكوين وهو نوعية التكوين)، كما أن هذه الدراسة السابقة قد تطرقت بالضبط لمحتوى البرامج التكوينية و نجاعتها في سوق العمل لتدعم مبدءا أساسي من مبادئ الدراسة الحالية ألا و هو ضرورة ربط برامج التكوين بالواقع العملي، ومنه فقد تكون هذه الدراسة مصدر إفادة في الدراسة الحالية من ناحية التطرق للمادة التكوينية (محتوي البرنامج التكويني)، وكذا من الجانب الميداني.

2. دراسة "بن عيسى السعيد" و "بلقيدوم بلقاسم" (2005):[1]

أجرى كل من الباحثين دراسة وصفية حول نظام LMD في الجامعة الجزائرية و هذا تحت عنوان: "بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية".

حاولت هذه الدراسة التطرق إلى واقع الجامعة الجزائرية والتحديات والصعوبات التي تواجهها على العديد من مستويات وهذا في ضوء مستجدات المحيط الخارجي الذي يتسم بتغيرات متسارعة من

[1]- سعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم: مرجع سابق، ص 276.

جهة ومع متطلبات الواقع المحلي وتعقيداته من جهة أخرى، الأمر الذي جعل الجامعة الجزائرية تبدو وكأنها غير قادرة على أن تستجيب بفعالية لانشغالات ذات أولوية للمجتمع.

إن هذا الأمر أدى إلى التفكير في إصلاح جديد لمنظومة التعليم العالي، ويتمثل هذا الإصلاح في نظام الـ: LMD (الليسانس / الماستار / الدكتوراه) و هذا بغية تصحيح الاختلالات التي ظهرت حيث جاءت إشكالية هذه الدراسة على النحو التالي:

- ✓ ما مدى قدرة و تأهيل الجامعة الجزائرية في الوقت الحالي للتكفل والانسجام مع متطلبات LMD ؟

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

بعدها تم تناول مجمل التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية سواء على مستوى البيداغوجي والبحث العلمي، أو على مستوى التمويل والتي نوجزها فيما يلي:

- **في مجال الاستقبال و التوجيه و انتقال الطلبة :**

- ✓ يعتمد الالتحاق بالجامعة على نظام مركزي اتسم ببعد المرونة و تسبب في خيبة أمل الكثير من الطلبة (نسبة الرسوب العالية، الإقامة الطويلة للطلبة).
- ✓ نمط الانتقال يعتمد على معدل سنوي واحد افرز إهدار تربوي كبير تؤكده النسبة العالية لإعادة التوجيه.
- ✓ نظام تقويمي عرف محدوديته وعرقلة في تنفيذ البرامج التعليمية.
- ✓ عدم تلاءم التكوين في الجذوع المشتركة في السنوات الأولى من الجامعة ومختلف الشعب والتخصصات.

- **في مجال هيكلة تعليم و تنظيمه:** نلاحظ مايلي:

- ✓ هيكلة أحادية النمط.
- ✓ مسارات التكوين مسدودة لا توفر فرصة التنقل بين المواد والمقاييس.
- ✓ الحجم الساعي المثقل دون مرد ودية بيداغوجية تولد عنه تسيير غير عقلاني للتوقيت البيداغوجي.

- **في مجال التأطير و منح الشهادات:**

- ✓ رداءة نوعية التكوين خاصة فيما بعد التدرج (غياب الاهتمام بالتعليم العالي).

- ✓ نقص الأساتذة ذو الكفاءات العالية إذ أن عدد الطلبة لكل أستاذ في تزايد مستمر ودون المعايير العالمية، حيث وصل إلى 23.4 طالبا لكل أستاذ سنة 1999 -2000، أي أصبح يعادل مرتين المعدل العالمي الذي هو في حدود 12.5 طالبا لكل أستاذ، أما إذا نظرنا لعدد الطلبة بالنسبة لكل أستاذ تعليم عالي أو أستاذ محاضر فهو مرتفع جدا، حيث تقدر نسبته حوالي 429 طالب لكل أستاذ تعليم عالي للسنة الجامعية 1999-2000.
- ✓ تكوين قصير المدى غير مرغوب فيه من طرف الطلبة و لم يحقق الغايات المنتظرة (تكوين إطارات، تقنيين ذوي المهارات المتوسطة) بسبب قلة الطلب من سوق العمل.

- **في مجال البحث العلمي :**

- ✓ ضعف مساهمة الجامعة في المجهود الوطني للبحث العلمي.
- ✓ عدم وجود برامج بحثية واضحة على مستوى الجامعات.
- ✓ عدم توجيه الاهتمام الكافي من طرف أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي وطغيان الجانب الإداري فيها على الجانب العلمي.
- ✓ ضعف الدوافع التي تسمح للباحثين لانجاز بحوث تخدم الاقتصاد الوطني بسبب غياب الطلب وعدم وجود مصادر تمويل جديدة.
- ✓ قلة مراكز البحوث العلمية المتميزة وغياب رؤية إستراتيجية لها.
- ✓ ارتفاع العبء البيداغوجي للأستاذ والمهام الأكاديمية الكثيرة.
- ✓ هجرة الكفاءات "النخب الجامعية" نحو البلدان المتقدمة.

كذلك تم التطرق في هذه الدراسة إلى ضرورة إيجاد حلول لمجمل التحديات السابقة الذكر، وضرورة إصلاح نظام التعليم العالي حيث أصبح على الجامعة الجزائرية أن تفكر وبطريقة جدية وعلمية في إصلاح جذري بعيدا عن الترقيعات الشكلية التي عرفتها منظومة التكوين العالي في الجزائر.

ولعل إصلاح سنة 1971 و العمل الذي قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية مؤخرا في الجزائر يدخل في إطار الإرادة السامية لتحسين مردودية الجامعة ، هذا الإصلاح الذي شمل هيكلة التعليم و محتويات برامج البيداغوجية و طرق التوجيه و التقييم و طرق الانتقال و تسيير مختلف الهيئات البيداغوجية .

كما تم إسناد مهام وملامح جديدة إلى منظومة التعليم العالي منها:

- ضمان تكوين فعال مع الاستجابة للطلب الاجتماعي على التكوين العالي.

- تحقيق تلاءم وتفاعل مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي وهذا بالتفكير في ميكانيزمات مرنة للاتصال وخلق شراكة مع المحيط.
- تطوير الشعب والتخصصات لتكيف مع تطور الحرف والمهارات.
- تعزيز القيم الثقافية لرسالة الجامعة كونها أداة لتنمية تصورات اجتماعية وثقافية عالمية.
- الانفتاح على التطور العالمي علميا وتكنولوجيا.
- خلق تبادل في إطار التعاون الدولي بين الجامعات ومراكز البحوث.
- ترسيخ أسس التسيير يرتكز على التشاور والمشاركة.

ثم تم التطرق إلى الإصلاح الأخير الذي انتهجته الجامعة الجزائرية كأحد وسائل وسبل الإصلاح لمجمل الاختلالات المتراكمة من السنوات الماضية، ألا وهو تطبيق نظام LMD.

إذ تم التطرق في هذه الدراسة إلى هيكلة هذا النظام والذي يعتمد على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل مرحلة بشهادة جامعية – ليسانس – ماستار – دكتوراه. وتم التعرف على المسارات الدراسية داخل كل مرحلة والتي يمكن تقسيمها إلى تكوين مهني أو إلى تكوين أكاديمي.

كذلك تم التعرف على نظام الدراسة في هذا الأخير على أنها تتم في شكل وحدات تعليمية تجمع في شكل سداسيات، كذلك تم التطرق إلى مفهوم الأرصدة، التقويم الانتقال...الخ، أي تم التطرق إلى مجمل وأهم المميزات لهذا النظام، وفي الأخير تم الإجابة على السؤال الجوهري للدراسة والذي كان يتناول فيما إذا كانت الجامعة الجزائرية مؤهلة لتطبيق نظام LMD ؟ حيث اعتبر كل من الباحثان أن هذا النظام يتطلب إمكانيات هامة من حيث التجهيز ومستوى التأطير، ولهذا فقد قامت الوزارة الوصية بمباشرة استشارات لمؤسسات التعليم العالي وهذا للتعرف على الإمكانيات المتاحة من هياكل و تجهيزات و تأطير من جهة، ولإقناع وكسب ثقة الأسرة الجامعية.

والواقع أن هذه السياسة الجديدة للتكوين العالي تدخل في إطار تنظيم وعقلنه وترشيد النفقات الخاصة بهذا القطاع تحت ضغوط الهيئات المالية الدولية وتقليص مدة التكوين ورفع مردود يته وهي أهداف عادة ما تقدم لتحسين وجه أي إصلاح جديد.

كما أشار الباحثان إلى أن تنفيذ هذا النظام يتطلب إجراءات مرافقة تسمح على الأقل بتهيئة الظروف لإنجاح هذا المشروع وتأخذ هذه الإجراءات عدة جوانب:

- التمويل: تقويم تطوير التعليم العالي حتى آفاق 2008 يحتاج إلى:

- الموارد البشرية قدرت بـ 23.173 أستاذ إضافي و 13.400 عون تقني وأعوان المصالح .
- هياكل الاستقبال قدرت بـ 209.000 مقعد بيداغوجي و 221.000 سرير لبرنامج الخماسي قدرت ميزانيته بـ 120 مليار دينار.

- التسيير: من اجل الاستجابة للعدد الهائل من الطلبة الذين سوف يقدر عددهم بحوالي مليون طالب في آفاق 2008، ولهذا فقد وضعت الوزارة الوصاية بجملة من التحضيرات خلال الخماسي لتحقيق الأهداف المعلن عنها في هذا النظام سواء ما يتعلق منها بالموارد البشرية أو البيداغوجية أو ما تعلق بإعادة النظر في خارطة الجامعية التي تشمل مفهوم شبكات التكوين وتنظيم الهياكل والمرافق البيداغوجية ثم تغيير نمط التسيير الإداري.

كما يجب فتح شراكة حقيقية مع الشركاء الأجانب في ميدان تكوين المكونين ومخابر البحث المشتركة لتحقيق الأهداف المسطرة.

ولقد وجد الباحثان أن هذا النظام قد قوبل ببرودة من الأسرة الجامعية خاصة الطلبة والأساتذة الذين هم غير متحمسين كثيرا للتقبل هذا النظام وهذا الإصلاح، و أن هذا الأخير يبقى كمشروع طموح وجب توفير كل الوسائل لإنجاحه مع إعادة النظر في النصوص التنظيمية والقانونية حتى تنسجم مع متطلبات المرحلة والتي تعتبر قليلة وضعيفة، كما لابد من مواصلة الإصلاحات في مختلف مستويات المنظومة التربوية حتى تكون هناك رؤية إستراتيجية شاملة تعبر عن أهداف محددة وواضحة في مجال التكوين والتعليم وإلا سيكون مصير هذا المشروع كسابقيه، أي سرعان ما يتم التخلي عنه أو تطبيق جزء منه كما اعتدنا ذلك مع كثير من الإصلاحات التي مست مختلف مستويات المنظومة التربوية من قبل.

التعليق على الدراسة:

لقد جاءت هذه الدراسة لتؤكد على أن الجامعة الجزائرية فعلا تعيش أزمة و لهذا وجب إيجاد حل لإخراجها من مجمل الاختلالات التي تتخبط فيها، كما تم الإشارة في هذه الدراسة إلى أن الجامعة الجزائرية قد اعتمدت على إصلاح ألا وهو: تطبيق نظام LMD (الليسانس / الماستار / الدكتوراه) والتي تسعى من خلاله إلى تقليل من حدة المشاكل التي تعاني منها، وقد كانت هذه الدراسة؛ دراسة نظرية وهذا لأنها أعطت نظرة شاملة حول الجانب ألتنظيري لهذا الأخير من حيث هيكلته، التقييم، الانتقال....الخ، ولقد أفادتنا هذه الدراسة في بحثنا الحالي من الجانب النظري.

3. دراسة محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح (2003):[1]

أجرى محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح سنة (2003) دراسة ميدانية حول منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك بهدف تحديد معايير الجودة الشاملة لبعض عناصر تلك المنظومة والتي منها برامج التكوين، طرائق التدريس التقويم والامتحانات.

أدوات الدراسة:

استطلاع للرأي العام لمعرفة الشروط الواجبة توفرها في المعلم والتي يجب أن يراعيها نظام التكوين بعناصره المختلفة.

قائمة معايير الجودة الشاملة لنظام التكوين من تصميم الباحث وقد مرت عملية بناء القائمة بعدة خطوات (الأساليب المؤدية لوجود المشكلات ، الإطلاع على أدبيات البحث في مجال الجودة الشاملة للتعليم الجامعي) بهدف صياغة مجموعة من المعايير الواجب توفرها في نظام التكوين.

تحليل نتائج الاستطلاع الذي قام به الباحث وترجمة الاحتياجات إلى معايير للجودة شملت جميع مكونات النظام، وهذه المعايير ما يهمنا منها:

معايير جودة برامج التكوين:

1. **معايير جودة أهداف البرامج التكوينية:**

- اشتقاق أهداف البرامج من فلسفة مجتمعاتها.
- مراعاة الأهداف لطبيعة التخصصات المختلفة، حيث لكل تخصص فلسفته، ومقرراته الخاصة التي يتميز بها عن غيره من التخصصات.
- مراعاة الأهداف لسمات العصر الذي تعيشه، والذي يتميز بالانفجار المعرفي والتكنولوجي والاتجاهات التربوية الحديثة.
- صياغة الأهداف في صورة إجرائية مما قد يقوي الصلة بين البرامج التكوينية والمسؤوليات المستقبلية المنوطة بالخريج.
- تأكيد الأهداف على إكساب الطلاب مهارات عملية (الإبداع، الابتكار، البحث العلمي، التعلم الذاتي المستمر، حل المشكلات، توظيف المعارف في المواقف العملية، اتخاذ القرارات...).

[1]- محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح: منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر لبنان، ط1،(2003) ص234- 265.

- شمول الأهداف جميع جوانب تكوين المعلم الأكاديمية التربوية الثقافية.
- مراعاة الأهداف لطبيعة الميدان الذي سيعمل فيه الخريج.

2. معايير جودة الخطط الدراسية والوزن النسبي لها:

- عمل توصيف للمقررات الدراسية لبرنامج التكوين.
- تشجيع الطالب على الاختيار من عدة مقررات.
- تحديد خطة الدراسة لبرنامج التكوين من طرف متخصصين ومسؤولين بالوزارة الوصية.
- مراعاة جودة المقرر الدراسي كمتطلب للثقافة العامة.
- مراعاة الدقة في أعمال السنة ، والدراسة العملية والتطبيقية.
- معالجة المحتويات الدراسية للمشكلات العملية.

3. معايير جودة طرائق التدريس:

- أن تحقق أهداف برامج التكوين بمختلف أنواعها.
- مراعاة طرائق التدريس المتبعة للفروق الفردية بين الطلاب.
- تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي.
- إثارة طريقة التدريس المتبعة لإنتباه الطلاب.
- استجابة استراتيجيات التدريس للأحداث الجارية في المجتمع ، حيث يتم ربط ما يدرس بالقضايا والمشكلات والممارسات الشائعة في البيئة العملية.

كما أكدت نتائج الدراسة على ضرورة توافر معايير أخري لضمان جودة التكوين:

- ضرورة المتابعة الدورية للعملية التكوينية.
- اتخاذ القرارات السريعة لمواجهة القصور الذي يكتشف في نظام التكوين.
- ضرورة التحقق من مدى استجابة مخرجات نظام التكوين– المتخرجين– لاحتياجات العملاء.
- اعتبار الأهمية الكبيرة للتغذية الراجعة داخل نظام التكوين.
- أن تتاح الفرصة لجميع أطراف العملية التكوينية لإبداء الرأي في أساليب تصحيح الأخطاء.

التعليق على الدراسة:

تفيد هذه الدراسة بالمعايير الموضوعية والتي تخص البرنامج التكوينية بصفة عامة ضمن الجودة الشاملة ، وهذه المعايير تخدم الدراسة الحالية خاصة وأن متغيرها التابع هو نوعية التكوين الجامعي ، فيمكن تبني هذه المعايير كأس اس مع بعض الإضافات خاصة فيما يتعلق بكل من الأستاذ والطالب فمثلا: الأستاذ معايير تكوينية والطالب معايير تعلمه...

كما أن هذه الدراسة ستكون سندا قويا للدراسة الحالية وخاصة للنتائج التي تم التوصل إليها.

4. دراسة نبيل بوزيد (2002):[1]

الدراسة عبارة عن مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: " التكوين الجامعي و تحضير الطلبة إلى عالم الشغل والتوظيف" .

اهتمت هذه الدراسة بتقييم الفعالية الحالية لتحضير الطلبة إلى عالم الشغل والتوظيف في الجزائر بمختلف الاستراتيجيات والنشاطات التي يجب عل ى التكوين الجامعي مهما كان الاختصاص استعمالها من اجل تحسين فعالية تحضير الطلبة إلى سوق عمل متغيرة باستمرار.

لقد اعتمد تطوير هذه الدراسة عل ى " عمل تحضيري " تضمن مجموعة من المقابلات في فرنسا والجزائر وكذلك على دراسات استطلاعية أما استمارات الدراسة الميدانية فوجهت إلى ثلاث عينات معنية بعلاقة التكوين الجامعي وعالم الشغل والتوظيف.

توصلت نتائج الدراسة إلى إثبات عدم فعالية الاختصاصات الجامعية المدروسة بالنسبة إلى الأهداف المسندة إلى التكوين الجامعي بصفة عامة ، وبالنسبة إلى تحضير الطلبة إلى عالم الشغل والتوظيف ومن جهة أخرى ضرورة استدخال الاستراتيجيات والنشاطات المختلفة ضمن برامج التكوين وكذلك في هيكلة وتنظيم هذا التكوين وعلى مستوى المحيط الجامعي المباشر للطالب.

التعليق على الدراسة:

تفيد هذه الدراسة السابقة الدراسة الحالية بداية كونهما يصبان ضمن إطار تقويمي للتكوين الجامعي خاصة ضمن المتغير نوعية التكوين ، وبالتالي سيستفاد منها في طريقه معالجة هذا المتغير إضافة إلى افتقار المراجع المتحدثة عن نوعية التكوين الجامعي ، فقد تمت الاستفادة منها في الدراسة الحالية.

5. دراسة لحسن بوعبد الله (1998):[2]

قام لحسن بوعبد الله في إطار تقويم العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية بدراسة ميدانية لبعض المعاهد العلمية بجامعة سطيف.

[1]- نبيل بوزيد: التكوين الجامعي وتحضير الطلبة إلى عالم الشغل ، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه ،2002 ، جامعة قسنطينة.
[2]- لحسن بوعبد الله: تقويم العملية التكوينية -دراسة ميدانية لبعض المعاهد العلمية بسطيف- قراءات في التقويم التربوي، كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ،ع1، 1998،باتنة.

وقد هدفت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل حققت المعاهد العلمية بجامعة سطيف أهدافها في إعداد الأطر المتمكنة من تأدية مهامها على أحسن وجه ؟.
- هل هناك علاقة بين البرامج التكوينية المعمول بها والممارسة الميدانية لها ؟.
- ما هي الطرق التدريسية المستخدمة ؟.
- ما ه ي الأساليب التقويمية المتبعة ؟.

- ما ه ي طبيعة التدريب المتبع ؟ .

عينة البحث: 25 طالب ، قسم منهم موجه للتدريس وقسم أخر مهندسون في الميدان وأداة البحث تمثلت في استبيان مقنن.

نتائـج الدراسة :

- لم تحقق المعاهد العلمية بجامعة سطيف أهدافها المتمثلة في إعداد أطر مزودة بالمهارات المطلوبة في الميدان.
- لا توجد علاقة كبيرة بين مضمون التكوين والممارسة الفعلية في الميدان.
- لازالت طرائق التدريس المتبعة التقليدية (المحاضرة الإلقائية).
- تشكو أساليب التقويم المتبعة من استعمال نوع واحد من الاختبارات، هو اختبار المقال في الوقت الذي تتوفر فيه أنواع أخرى.

وبصورة عامة: يرجع الطلبة ضعف التكوين في الجامعة إلى ثلاث أسباب رئيسية هي:

- نقص الوسائل التعليمية.
- ضعف كفاءة الأساتذة و قلة التدريبات الميدانية.
- ضعف البرامج التكوينية من حيث المحتويات والمدة الزمنية المناسبة لها.

التعليق على الدراسة:

تفيد الدراسة السابقة في كون أنها إطار عام للدراسة الحالية والتي يمكن إدراجها بصورة غير مباشرة ضمن تقويم العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية ، إضافة لأنها تؤكد على عدم ملائمة المناهج

التكوينية للسوق العملية ، فهي أيضا تعزز تبني الدراسة الحالية لمثل هذا المتغير المصيري والذي أصبح يحدد نوعية التكوين حسب فرضيات الدراسة الحالية ، كما تم أيضا الإشارة إلى أنه من أسباب ضعف التكوين هو ضعف كفاءة الأساتذة وهذا أيضا ما تحاول الدراسة الحالية معرفته.

6. دراسة لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد (1998):[1]

أجري لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد (1998) دراسة ميدانية لتقويم العملية التكوينية بالجامعة – دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري– وهدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل حققت الجامعة أهدا فها في إعداد الإطارات المتمكنة من تأدية مهامها على أكمل وجه ؟.

وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

- العملية التكوينية (الأهداف، المحتويات، بطرائق التدريس، أساليب التقويم) لا تستجيب لمتطلبات العمل الميداني.
- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة الجامعات الأربع لأبعاد التكوين بالجامعة.
- ليست هناك فروق بين استجابات طلبة التخصصات علوم إنسانية واجتماعية وتخصصات العلوم والتكنولوجيا لأبعاد، التكوين بالجامعة.

عينة الدراسة : 421 طالب (قسنطينة– عنابة– سطيف– باتنة) منهم من أوشك على التخرج ومنهم من يدرس بأقسام الماجستير.

أداة البحث: استمارة مقننة شملت مكونات العملية التكوينية وقد توصلا إلى النتائج التالية:

- **بالنسبة للفرضية الأولى:** تحققت حيث أن العملية التكوينية بالجامعة لا تستجيب لمتطلبات العمل الميداني (فرضية مفيدة جدا في الدراسة الحالية).
- **بالنسبة للفرضية الثانية:** لم تتحقق حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات طلبة الجامعات الأربع لأبعاد العملية التكوينية.
- **بالنسبة للفرضية الثالثة:** لم تتحقق إلا جز ئيا أي استجابة طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية لنصف عدد بنود الاستمارة كان مختلف معنويا عن طلبة التكنولوجيا.

التعليق على الدراسة:

[1]- لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد: تقويم العملية التكوينية في الجامعة، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.

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

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

تمهيد:

لقد أثار موضوع التصورات خلال السنوات الماضية اهتماما مكثفا من قبل الكثير من الباحثين، فيتفق الكثير منهم على اعتبار التصورات أحد مفاتح الأنشطة الذهنية؛ فلكل فرد منا تصورات خاصة تدعى بالتصورات الفردية، وهي تمثل جملة من التصورات العامة التي لا يمكن عزلها عن تصورات أفراد المجتمع الذي نعيش فيه، حيث يطلق عليها بالتصورات الاجتماعية، وبما أن دراستنا الحالية تتعرض لموضوع التصورات وبالأخص التصورات الاجتماعية حيث تعتبر من المتغيرات المركزية لهذه الدراسة وجب علينا التعرض لهذا المفهوم للإلمام بجميع جوانبه، وهذا ما سنقوم بعرضه هذا الفصل.

I. ماهية التصورات:

1. مفهوم التصورات:

يعد موضوع التصورات من اكثر الموضوعات بحثا وتناولا في مجالات علم النفس؛ خاصة علم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي ... بل ويعد موضوعا مشتركا بين الاتجاهات النفسية وغيرها من الاتجاهات التربوية والفلسفية، ونظرا لتعدد الأطر النظرية وتنوع وجهات نظره الباحثين حول موضوع التصورات تعددت مفاهيم الدارسين كل حسب منطلقه والاتجاه الذي يتبناه، وعلى هذا الأساس صُنفت المفاهيم على حسب التخصص كما سيأتي:

1.1. المفهوم الفلسفي للتصورات:

استعملت الفلسفة التصور من أجل البحث عن شروط ووسائل المعرفة، وهذا ما يتبين بوضوح في أراء "كانط" الذي قال أن معرفتنا تتشكل من مواضيع ما هي في حقيقة الأمر سوى تصورات، وقد فسر "J-C. Ruano-Borbalan" هذه النظرة باعتبارها تحليل لشروط المعرفة التي تعد أطر ذهنية إذ نحن سجناء لها.[1]

وهناك مفهوم فلسفي أخر يقول بأن التصور هو إدراك العقل موضوعه في ماهيته دون إثبات ولا نفي؛ أي العملية التي يدرك بها العقل الماهية دون أن يثبت لها شيئا أو ينفيه عنها، إنه يقتضي مجرد وعي موضوع باعتباره معقدا.

[1]- Maach .Y, Chorfi. M.S, Kouira. A, la représentation sociale: un concept au Carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie, édition de l'université Mantouri, Constantine, 2002, p3.

وكان المنطقيون في العصر الوسيط يميزون بين مفهومين للتصور فالأول يتمثل في الوعي والتصور الذي هو بناء ذهني، والثاني يمثل التصور الذهني أو الصوري الذي هو فعل العقل والتصور الموضوعي الذي يتكون من الماهية، والتصور عند "أرسطو" يعبر بكلمة واحدة عن تعريف الشيء، فهو يعبر عن ماهية الشيء في الذهن دون الوصول إلى الواقع مع ذلك لأن الواقع هو الفرد، فالتصور مجرد إعادة بناء للواقع، فمنطق التصور لا يهتم لا بالتكوين النفسي للتصور ولا بقيمته الموضوعية، بل موضوعه الصحة الذاتية للتصور.[1]

2.1. المفهوم النفسي الاجتماعي للتصورات:

علم النفس الاجتماعي هو المجال الأول لتحليل التصورات الجماعية التي تكونت مثل أنظمة عقلية و مرجعية تسمح للفرد بفهم الحوادث الخارجية. إن لهذا النظام وظيفة التناغم الداخلي (وحدة داخلية) التي تسمح لأفراد مجموعة (ثقافية ، دينية ، مهنية ...) بتحديد الذات داخل وحدة اجتماعية لاحتياجات الانتماء.[2]

3.1. المفهوم المعرفي للتصورات:

"إذ يعتبر التصور أحد مفاتيح الأنشطة الذهنية التي تسمح للفرد بالتعامل مع محيطه (تصور، ذاكرة، ذكاء...). فعلم النفس المعرفي يميز بين معنيين لمفهوم التصور؛ فالأول يتعلق بصيرورة التصور، والثاني يتجه نحو نتائج هذه الصيرورة؛ أي المعارف والاعتقادات، كما أنه توجد أنواع عديدة للتصور: الصور العقلية، المفاهيم والتصورات المرتبطة بالفعل، الصور العقلية التي تأخذ بعين الاعتبار العوامل الخاصة بالمدركات البصرية مثل الشكل، اللون، حجم الموضوع وكذا توجهه في الفضاء. كما أن التصورات مرتبطة جدا باللغة و أيضا بكلمات مختلفة الله، الحزن، كذالك فهي مرتبطة بالفعل المتعلق بالمعارف التي يمتلكها الفرد، والطريقة التي يقيم بها نشاطه. وكل هذا يسمح للفرد بإنتاج التصور."[3]

ويقصد بتمثيل المعرفة عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معاني وأفكار يمكن استيعابها وترميزها وتسكينها بطريقة منظمة لتصبح جزء من البنية المعرفية للفرد.

ويؤكد "الزيات" (1998) أن تمثيل المعرفة هو محاولة استدخال واستيعاب وتسكين للمعاني والأفكار والتصورات الذهنية لتصبح جزءا من البنية المعرفية للفرد.

---

[1]- جول تريكو: المنطق الصوري، ترجمة محمد يعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1966، ص63-64.

[2]- بولسنان فريدة: التصورات الاجتماعية للعوامل المساهمة في ظهور العنف الزواجي في المجتمع الجزائري، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بسكرة، 2007، ص16.

[3]- Maach .Y, Chorfi. M.S, Kouira. A, Op. Cit, p5-6

وتعبر الصور العقلية عن تمثيل الأشياء والأحداث والمواقف التي تمثل أمام الفرد وقت الإدراك، وقدرته على تخيلها في هيئتها الأصلية البصرية، أي كما تم تمثيلها، والتحكم بهذه الصورة العقلية بدرجة عالية من الدقة، فلو طلب منك أن تتصور حبة التفاح الدائرية وطلب منك شمها لفعلت، ثم أمسك السكين وقطعها إلى نصفين لفعلت، ثم قطعها إلى أربعة أقسام متساوية لفعلت ذلك بسهولة ويسر كما لو أنك تتعامل مع حبة التفاح في الواقع المادي.

ويرى "بياجيه" أن المخطط العقلي هو تمثيل عقلي يسمح للفرد في التعرف والاستجابة للمثيرات الحسية من خلال إضفاء قالب معين عليها، كما يرى "اندرسون Anderson," (1995) أن الخطط المعرفية هي تمثيل للمعرفة التصنيفية حول الأحداث والأشياء لتساعدنا في التعرف على المثيرات وعناصرها وطبيعتها.[1]

وهذا ما أكدته بعض البحوث التي تم تنفيذها لتحديد كيف يتم بالضبط إدراك التصورات المرئية، وذلك في التجارب التي قام بها كل من "فينكي وبنكر وفرح" (1989) لتحديد الدرجة التي يكون عندها الناس قادرين على تمثل الصور العقلية التي كونوها بنفس الطريقة يكونوا فيها قادرين على التعرف على الأشياء التي رأوها بالفعل.[2]

4.1. مفهوم التصورات في علم النفس الجيني:

يعتبر التصور في علم النفس الجيني ميكانيزم مهم جدا بالنسبة "لبياجيه"، يستعمله الطفل في نموه المعرفي ويسمح له هذا الميكانيزم بتفسير ظواهر المحيط الخارجي من خلال أفعاله وتجاربه السابقة، فهو أداة للاتصال وللتبادل والتنشئة الاجتماعية، فالتصور حسب "بياجيه" هو صيرورة مستقلة عن كل تأثير للمحيط، والمظهر الاجتماعي للتصور لا ينشأ إلا متأخرا.

وبالنسبة لـ "فالون" التصور هو "صيرورة وساطة بين الموضوع والعالم الخارجي، فهو يقضي على التناقضات التي تميز علاقة الطفل مع محيطه ". فبالعكس من "بياجيه" فإن "فالون" أعطى أهمية رئيسية للدور العاطفي في نمو المعرفي واستخراج من ذلك الرابط الموجودة بين شخصية الطفل والنمو العقلي والحركي له، فبالنسبة له التصور ينشأ مع التقليد ويتطور مع اللغة وذلك من خلال الوظيفة الرمزية.[3]

[1]- عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي: النظري والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، الطبعة الأولى، 2004، ص173، 177، 189.

[2]- جون ر. أندرسون: علم النفس المعرفي وتطبيقاته، ترجمة محمد صبري ورضا مسعد الجمال، دار الفكر، الأردن، الطبعة الأولى، 2007، ص169.

[3]- Maach .Y, Chorfi. M.S, Kouira. A, Op. Cit, p6.

ويكننا القول مما سبق أن "بياجيه" اعتبر التصور ميكانيزم أساسي للطفل خلال نموه المعرفي يمكنه من التفسير، والاتصال، والتبادل، وكذا التنشئة الاجتماعية. في حين أن "فالون" أعطى أهمية للدور العاطفي في النمو المعرفي، وأن تصورات الطفل تتأثر بالمحيط من خلال التقليد، اللغة، والوظائف الرمزية.

انطلاقا من هذه العلوم يمكننا القول أن مفهوم التصورات من بين المفاهيم الأساسية التي اعتمدتها هذه العلوم في مبادئها النظرية، وتتعداها إلى بقية العلوم الأخرى كالأنثروبولوجيا، والتاريخ، واللغات، والاتصال ...، وهو ما يبين أهمية التصورات بين هذه العلوم وغيرها من العلوم الأخرى التي اعتمدتها في مجالات بحوثها.

2. تعريف التصورات:

1.2. التعريف اللغوي:

التصور لغة هو: تصور الشيء تخيله، وتصور له الشيء، صارت له عنده صورة.[1]

والتصور من الفعل: تصور، يتصور، تصورا الشيء، تمثل صورته وشكله في ذهنه.[2]

ويعرفه "Sillamy" بأنه جعل الشيء حاضرا في الذهن، وليس مجرد إرجاع صورة بسيطة للواقع، وإنما هو بناء لنشاط ذهني، إذ التصور ليس مجرد إرجاع صورة مطابقة للواقع، وإنما هو إعادة بناء وتشكيل ذهني لعناصر المحيط.[3]

أصل كلمة تصور تعني تمثل " representation" والتمثل هو كيفية إدراك الشيء منظور أو مفهوم، وفي علم النفس يقال التمثل على الاسترجاع أو الاستذكار.[4]

إن فعل تمثل "Représenter" يأتي من اللاتينية أي أن نجعل الشيء حاضرا، أي حاضرا في الذهن، وأما المعنى الفلسفي لهذا المفهوم فهو العملية التي يتم بواسطتها استحضار الشيء في الذهن بواسطة صورة أو رمز أو إشارة أو كلمة.[5]

والتمثل فعل ذهني أساسه التخيل والحكم والإدراك، وهو يرتبط بالظواهر النفسية المقابلة للظواهر الانفعالية أي تصور في الذهن صورة أو واقعة.[1]

---

[1]- جميل صليبا: المعجم الفلسفي، الجزء الأول، الكتاب اللبناني، بيروت – لبنان، 1982، ص282.

[2]- علي بن هادية وآخرون: القاموس الجديد لطالب، الطبعة الأولى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص195.

[3]- Sillamy. N, dictionnaire de psychologie, ed-bordas, paris, 1983, p590.

[4]- خليل أحمد خليل: معجم المصطلحات، الطبعة الأولى، الفكر اللبناني، بيروت ، 1995، ص141.

[5]- محمد مسلم: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، الطبعة الأولى، دار قرطبة للنشر والتوزيع، المحمدية - الجزائر، 2007، ص 84.

ويحدد قاموس Le Grand Larousse مصطلح "représentation" "بوصفه حضور الشيء ومثوله أمام العين، أو في الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة أثناء الكلام"، فـ" Balzac" مثلا قام بتصوير أي باستحضار المجتمع الفرنسي إبان فترة الإصلاح من خلال رواياته، وبهذا المعنى يقول "جورج دوهاميل" "إذا كان عدد أصدقائك ثلاثة وعشرين، فإن لديك عنهم ثلاثة وعشرين تصورا".

أما قاموس Petit Robert فيعرف فعل " représenter" بتعريفات نذكر منها: إحضار، عرض، مثول أمام العين، تقديم موضوع أو مفهوم إلى الذهن، بإثارة صورته كي تظهر بواسطة موضوع آخر يشبهه أو يماثله.[2]

2.2. التعريف الاصطلاحي:

التصور هو نتاج نشاط عقلي، وبناء للواقع عن طريق جهاز نفسي إنساني، وانطلاقا من المعلومات التي يتلقاها الفرد من حواسه، ومن تلك التي جمعها من تاريخه الشخصي، والتي تظل محفوظة في ذاكرته، مع تلك التي تحصل عليها من خلال العلاقات التي يقيمها مع الآخرين سواء أفراد أو جماعات، وهذه المعلومات كلها تدخل في إطار نظام معرفي شامل ومنسجم بدرجات مختلفة يسمح له أن يصنع من الكون أو من مظهر منه منظمة تسمح بفهم هذا الأخير والتأثير عليه.[3]

ويقول "S. Moscovici" عندما نتصور شيء غائب فإننا نكون كل من المثير و الاستجابة في الوقت ذاته، أي التصور ليس عملية ربط بين المثير والاستجابة في الوقت ذاته، بل يوجه الاستجابة ويبدل المثير ويشكله في آن واحد. أو "هو إعادة الشيء للوعي مرة ثانية رغم غيابه في المجال المادي وهذا ما يجعله عملية تجريدية محضة، إلى جانب كونه عملية إدراكية وفكرية".[4]

أما "أبريك" فيعرف التصور بأنه "حصيلة لنشاط عقلي يقوم بواسطته فرد أو جماعة بإعادة بناء الواقع الذي يواجههم وإعطائه معنى خاص"[5]

ويعرف "J. Sartre" التصورات كما يلي: "معنى التصور هو جعل الشيء حاضر في غيابه ونحن نعلم أنه غائب، إذا فنحن نجد في الدرجة الأولى نية موجهة لشيء غائب ذو محتوى، وهذا المحتوى يجب أن تكون له علاقات مع الموضوع أو الشيء".[1]

---

[1]- Abdou Elhelou, le vocabulaire philosophique, 1ère édition, centre de recherche et de développement, 1994, p15.

[2]- فتيحة هكار: تمثلات التلميذ للفلسفة والعوائق التي تعترضه في تعلمها بالمناطق النائية من المغرب، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب ، العدد20، مارس 2001، ص30.

[3]- جنادي لمياء: التصورات الاجتماعية للمواطنة عند أساتذة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006، ص10-11.

[4]- Moscovici. S, la psychanalyse son image et son public, paris, édition PUF, 1976, p40.

[5]- سليمان بومدين: التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة منتوري- قسنطينة، 2004، ص15

يتضح من خلال هذا التعريف أن " Sartre" يحصر معني التصور في عملي ربط؛ أي ربط الموضوع بمدلوله أو محتواه، في حين تعرف "S. Herlich" التصور كالآتي: "التصور هو إعادة إنتاج الشيء (الموضوع) وتتم على مستوى ملموس ومنظم حول معنى مركزي، إعادة الإنتاج هذه لا تمثل انعكاس فكري لحقيقة خارجية منتهية كليا، لكنها تمثل قولبة وبناء عقلي حقيقي لموضوع مدرك كأنه غير منفصل عن النشاط الرمزي للفرد".[2]

يتضح لنا من خلال هذا التعريف أن التصور هو عبارة عن سيرورة بناء الواقع انطلاقا من معطيات خارجية مستمدة من الوضع الذي يعيشه الفرد.

أما "C. Herzlich" في مفهومها لتصور فهي تقول: "تسعى التصورات إلى إعادة إدخال دراسة النماذج المعرفية والسيرورات الرمزية داخل علاقاتها مع السلوك".[3]

وهي تتعرض في هذا المفهوم إلى بنية وتركيبة التصورات كوحدة مزدوجة سيكولوجية واجتماعية.

3. بعض المفاهيم المتداخلة والقريبة من التصورات:

هناك مجموعة من المفاهيم ذات الصلة بمفهوم التصور والقريبة منه، والتي يعتمدها البعض كمرادفات تحمل مفهوم التصور وتؤدي معناه، ولعل ذلك راجع إلى التداخل الكبير بين طبيعة التصور وهذه المفاهيم، ونظرا لكون مفهوم التصورات قد تحدد مسبقا ارتأينا التطرق إلى مفاهيم المصطلحات الأخرى المتداخلة معه لإزالة الالتباس القائم بين مفهوم التصور وباقي المفاهيم، والتي سنوردها فيما يأتي:

1.3. التصور والرأي:

الرأي هو استجابة واضحة قابلة للقياس والملاحظة، يعتنقه الفرد لمدة محددة وغالبا ما يعبر عن الشعور القومي السائد لدى أفراد المجتمع، وغالبا ما يعبر رأي الفرد على ما يجب أن يكون عليه الوضع وليس ما هو كائن فعلا، والآراء قابلة للتغير.[4]

---

[1]- بوكرديم فدوى: تصور أعضاء فريق الـ CNFPH لأدوارهم المهنية في إطار العمل بمشروع المؤسسة، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، ص7.

[2]- بوكرديم فدوى: نفس المرجع، ص7.

[3]- Abric. J.C, pratiques sociales et représentations, Paris, PUF, 1994, p13.

[4]- عبد الرحمن العيسوي: دراسات في علم النفس الاجتماعي، الطبعة الأولى، بيروت-لبنان، 1994، ص163.

ويرى "موسكوفيسي" أن الرأي فكرة يبدي فيها الفرد موقفه من جهة،ومن جهة أخرى تصور ذهني يحدد وضعيته حول مشكل معارض للمجتمع وتعبر عنها في استجابة لظاهرة لفظية قابلة للقياس.[1]

2.3. التصور والاتجاه:

يعرف "ألبورت" الاتجاه بأنه حالة استعداد عقلية ونفسية وعصبية تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة والتجربة التي يمر بها، وتأثر هذه الحالة تأثيرا ملحوظا على استجابات الفرد أو سلوكه إزاء جميع المواقف والأشياء التي تتعلق بهذه الحالة.

أو هو استعداد أو تهيؤ عقلي متعلم لاستجابة موجبة أو سالبة نحو الأشخاص أو الأشياء أو موضوعات أو المواقف التي تستثير هذه الاستجابة، فالاتجاه هو عبارة عن الحالة الوجدانية للفرد والتي تدفعه في معظم الأحيان إلى القيام بعدد من الاستجابات أو السلوكات حيالها في موقف معين ويتحدد من خلال هذه الاستجابات مدى رفضه أو قبوله لهذا الموضوع أو هؤلاء الأشخاص.[2]

ويشير بهذا الصدد "R.Mucchilli" إلى أن الاتجاه هو: "طريقة لعيش تجربة يومية، والإجابة أو الرفض لإسهامات العالم. إذا فهي دلالة، أو إشارة واضحة لنظرتنا نحو المحيط، وقد تكون ايجابية أو سلبية."[3]

وما يمكننا استنتاجه من ذلك أن الاتجاه يعبر عن التصورات وذلك من خلال ما يحمله من دلالة رمزية أو ملموسة لمحيطنا، حيث بإمكاننا القول أن التصور الدلالة العقلية لاكتشاف المحيط في حين أن الاتجاه يظهر عبر الإشارات والحركات، والوضعيات....

3.3. التصور والاعتقاد:

الاعتقاد هو فرضية ثابتة أو اقتناع متعلق بالمرجعية الاجتماعية، بأهداف الحياة وبالوسائل المقصودة للوصول إلى الهدف المبتغى، كما أنه متعلق أيضا بتصنيف السلوكات الإنسانية.[4]

فمن خلال هذا التعريف يظهر أن التصور أشمل من الرأي كون الرأي خاص بالفرد، يعتنقه لمد محددة، كما أنه قابل للتغير، في حين أن التصور يتميز بالثبات والاستقرار النسبي ويحمل خصائص الجماعة.

[1] - Moscovici. S, introduction a la psychologie sociale, lidiarie Larousse, paris, 1972, p304.
[2] - عبد اللطيف محمد خليفة: دراسات في علم النفس الاجتماعي، المجلد الثاني، دار قباء للنشر والطباعة، القاهرة، 2000، ص73.
[3] - Maach .Y, Chorfi. M.S, Kouira. A, Op. Cit, p15.
[4] - Ibid, p15.

ويقصد به أيضا مجموعة المفاهيم الراسخة في عقل الفرد، فالناحية المعرفية للاتجاه تتكون من معتقدات الفرد ايزاء الموضوع أو الشيء وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة أو غير مرغوبة.[1]

والمعتقد هو تنظيم لتصورات الفرد ومعارفه حول موضوع معين سواء كان أشخاصا أو مواقف، ويكون ذلك تدريجيا حيث يبدأ من الرأي وينتهي بالاتجاه، فالمعتقدات بمثابة التجسم المعرفي للاتجاه، كما أن المعتقد مجموعة التصورات والمدركات والمعارف.[2]

4.3. التصور والإدراك:

يعرف "موسكوفيسي" الإدراك على أنه "فعل بنائي، حيث الفرد يفسر الأحاسيس التي يتلقاها ويضعها في علاقة مع بعضها البعض، ويعطي لها معنى خاص"[3]

والإدراك هو عملية ترجمة للمحسوسات التي تنتقل إلى الدماغ على شكل رسائل مرمزة في نبضات كهربائية تسري عبر الأعصاب الحسية التي تصل بين أعضاء الحس والدماغ؛ أي أن الإدراك عملية بنائية، بمعنى أن الإشارات الكهربائية الموصلة إلى الدماغ تتجمع ويتألف منها مدرك كلي ذو معنى، أي أن الدماغ يترجم إحساسات لا معنى لها إلى مدركات ذات معنى.[4]

وبهذا يكون الإدراك سابق لعملية التصور؛ ذلك أن الإدراك هو استقبال الذهن لصور الخارجية كما تنقلها لنا

5.3. التصور والصورة:

تعرف الصورة بأنها العمليات التي عن طريقها نصل إلى معرفة الأشخاص الآخرين والتفكير فيهم وفي سماتهم وحالتهم الداخلية، وتختلف الصورة التي يكونها الفرد عن الصورة القومية لمجتمع ما وتعرف هذه الأخيرة بأنها مجتمع لمجتمع آخر سواء أكان هذا التصور يعبر عن الحقيقة ويعكس الصفات الواقعية لهذا المجتمع، أم أن هذا التصور يكون خاضعا لعملية تشويه، وتتضمن الصورة القومية بالضرورة تصورا محددا من جانب جماعة قومية ما للطابع القومي للشخصية.[5]

ويمكننا أن نستخلص أنا الصورة هي وصف لأشياء ثابتة في مقابل المحسوسات الكثيرة، وبهذا تعبر الصورة عن وجود غير المحسوس.[6]

---

[1]- أحمد محمد حسن صالح وآخرون: الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، الجزء الأول، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، بدون سنة، ص260.

[2]- عبد اللطيف محمد خليفة: دراسات في علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق، ص271.

[3]- بولسنان فريدة: التصورات الاجتماعية للعوامل المساهمة في ظهور العنف الزواجي في المجتمع الجزائري، مرجع سابق، ص19.

[4]- راضى الوقفي: مقدمة في علم النفس، الطبعة الثالثة، دار الشروق، عمان، 1998، ص226.

[5]- عبد العزيز علي خزاملة: صورة الشخصية اليهودية الإسرائيلية في الذهنية العربية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 09، منشورات جامعة قسنطينة، 1998، ص7.

[6]- عبد الرحمان بدوي: موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1974، ص163.

فالصورة هي انعكاس حقيقي للواقع؛ أي تعكسه كما هو موجود فيه، أما التصور فهو انعكاس داخلي لواقع خارجي، وهو عملية بناء للواقع انطلاقا من المعطيات الخارجية.

6.3. التصور والقيم:

القيم هي أفكار وتصورات لها أهميتها وتكون بمثابة القلب من المعتقدات الأساسية لأي مجتمع وهي تشكل مقياسا علي أساسه تقوم معاير الجماعة والمجتمع.[1]

تعرف القيم على أنها تنظيمات معقدة انفعالية معممة نحو الأشخاص أو المعاني وتتمثل في تقديرات متفاوتة صريحة أو ضمنية وتمتد هذه التقديرات على متصل يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض، فهي ليست استجابات أو سلوك، وإنما هي محددات أو مثيرات اجتماعية للسلوك فما اتفق عليه الجميع ليس سلوك بل هو مثير للسلوك.[2]

ومنه يمكننا القول أن التصور أشمل من القيمة؛ لكون التصور عملية عقلية هدفها البناء، بينما القيمة تساعد في بناء التصور.

وما يمكننا استخلاصه من كل المفاهيم السابقة أن التصورات أشمل منها وتحوي كل تلك المفاهيم السابقة الذكر، وكل واحد من هذه الأخيرة يضيف إلى هذه التصورات شيئا وله دور سواء مباشر أو غير مباشر في التأثير عليها، وتساهم في بناء وتكوين التصورات الاجتماعية حول موضوع ما.

4. أبعاد التصورات:

حسب " R.Kaes" أن الفرد لا يبني تصوره من العدم، ودون الرجوع إلى ما اكتسبه من مجتمعه الذي نشأ فيه؛ وإنما انطلاقا من الواقع والمعلومات التي يتلقاها من حواسه وتظل محفوظة في ذاكرته فيستعين بها على التكيف والتفاعل مع الآخرين، وقد حدد ثلاثة أبعاد للتصور في سياقها النفسي، الاجتماعي والثقافي والتي تظهر وتتطور فيه، وهي:

1.4. البعد الأول:

التصور هو عملية بناء الواقع من طرف الفرد، وهو نشاط نفسي باعتباره يقوم على عدد كبير من الإدراكات المتكررة في بناء جملة من المعلومات موضوعها الواقع.[3]

وهذا يدل على أن الفرد يبني تصوراته من خلال الواقع والمعلومات التي يتلقاها وذلك بالرجوع إلى ما اكتسبه من مجتمعه، مما يسمح له بالتكيف والتواصل وتحديد علاقته داخل مجتمعه.

---

[1]- بيث هس وآخرون: علم الاجتماع، ترجمة محمد مصطفي الشعيبني، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 1989، ص119.

[2]- عبد السلام الشيخ: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1996، ص92.

[3]- عبد الرحيم بن عبيد: التصورات الاجتماعية، محاضرات قسم علم النفس، جامعة أم البواقي، 2008، ص5.

2.4. البعد الثاني:

التصور هو نتاج ثقافي وتعبير تاريخي ظاهر معبر عنه اجتماعيا:

1.2.4. التصورات كمنتوج ظاهر تاريخيا:

وذلك أنها تسجل دائما في سياق تاريخي وتكون تابعة للوضعية الواقعية، المتميزة أساسا بطبيعة المشروع السياسي الاجتماعي، وتطور شبكة العلاقات الاجتماعية والإيديولوجية ومختلف الطبقات المكونة للمجتمع وكل ذلك في إطار زمني محدد.

2.2.4. التصورات كمنتوج ثقافي معبر عنه اجتماعيا:

يعني التفاعلات الاجتماعية بين الفرد والمحيط من ممارسته الاجتماعية ووضعيته الطبيعية، وهذا ما تؤكده "S.Mollo" بقولها: "كل طبقة اجتماعية تخفي تصوراتها الخاصة، المرتبطة بأنظمة القيم المرجعية" كما نجد في المجال العام للتصورات، الأفكار والمعتقدات، الطقوس، القيم المرجعية الأخلاقي بمختلف الفئات الاجتماعية.[1]

3.4. البعد الثالث:

التصورات كعلاقة اجتماعية للفرد مع عنصر من المحيط الثقافي، بما أن التصور يسجل داخل نسيج معقد من العلاقات التي تربط الفرد بالمجتمع فإن تصور هذا الفرد لأي عنصر من محيطه الثقافي لا يكون دون توسط هذه العلاقات الاجتماعية التي تمنحه مميزات خاصة وتوجب عليه انتقاء بعض العناصر للموضوع الذي يتصوره.[2]

5. أنواع التصورات:

1.5. التصورات الفردية:

هو تصور الفرد لذاته في إطار مرجعي محدد اجتماعيا، أو هو تصور يتعلق بالفرد لكنه يتأثر بالعوامل البيئية المحيطة به، وله وظيفة لا تقل أهمية في الاتصال مع النفس، فالفرد بحاجة ماسة لإعطاء صورة لذاته تتماشى مع ظروف الحياة التي يعيشها.[3]

---

[1]- نورة عامر: التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2005، ص16.

[2]- نفس المرجع، ص17.

[3]- إبراهيم مذكور: معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتب، مصر، 1975، ص148.

أما حسب "Clenet" فالتصورات الفردية هي "أي موضوع يمكن استنباطه إلى وضعية معاشة مما يعطيها معنى"، وأبعد من هذا فهي قائمة على خبرات فردية محايدة؛ أي تخص ذلك الفرد ونمط معاشه.[1]

ويمكننا القول أنها الطريقة التي يتصور بها الفرد ذاته؛ فهي متعلقة بالشخص، لأنه محتاج أن تعطي صورة كافية نسبيا عن ذاته عن، وتكون هذه التصورات الذاتية للفرد مستوحاة من الوضعية الاجتماعية التي يعيشها.

2.5. تصور الغير:

وهو تصور ذو مستويين:

1.2.5. المستوى الذاتي الداخلي:

وهو تفضيل الشخص لذاته عن موضوع التصور، بمعنى أن الذات هي التي تحتم على الفرد التحدث عن نفسه قبل الخوض في أي موضوع، وبتناوله هذا الموضوع يحاول جاهدا فرض رأيه على الآخرين.

2.2.5. المستوى الموضوعي الخارجي:

وهو ابتعاد الشخص عن ذاته في تخليله للمواضيع؛ أي لا يصبح الفرد محور الموضوع بل يشاركه في ذلك الجماعات،[2]

ومنه نستخلص أن المستوى الأول من التصور الغيري يتمثل في الأنا، ووجهة نظر الفرد الخاصة به وطريقة تحليله للمواضيع، أما المستوى الثاني فهو خارجي يجرد فيها الفرد ذاته من موضوع التصور.

3.5. التصور الاجتماعي:

هو إحدى الوسائل التي من خلالها تؤكد سيطرة المجتمع على الفرد، ويبرز من خلالها أثر التفكير الجماعي على التفكير الفردي، وفي رأي "دوركايم" لا يمكن الوصول إليه بمجرد ملاحظة داخلية

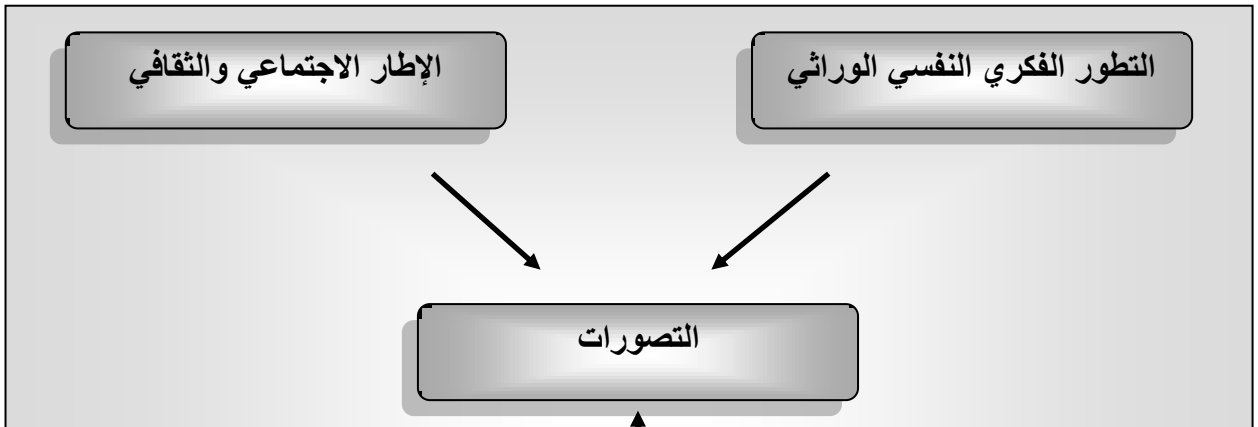
[1]- نورة عامر: مرجع سابق، ص26.
[2]- أحمد فوزي: الطفل والمجتمع، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1988، ص70.

لذا وجب البحث عن رموز خارجية لتجعله محسوسا، إن التصور لا ينشأ من فراغ وإنما هو نتيجة أسباب خارجية.[1]

6. تحليل التصورات:

إن التصورات من حيث هي صور ذهنية مركبة من عدة صفات مجردة من الشيء الذي يتصف بها، يحصل كلما اجتمعت صفاته وحيثما اجتمعت، بحيث كلما ذكرت هذه الصفات فهم الشيء الذي يتصف بها وحصل في الذهن معناه، ومن هنا كان لكل تصور عدد من الصفات يفهم منها، وعدد من الأفراد يتصفون به حيث يتكون في إطاره الفكري، النفسي والاجتماعي.[2]

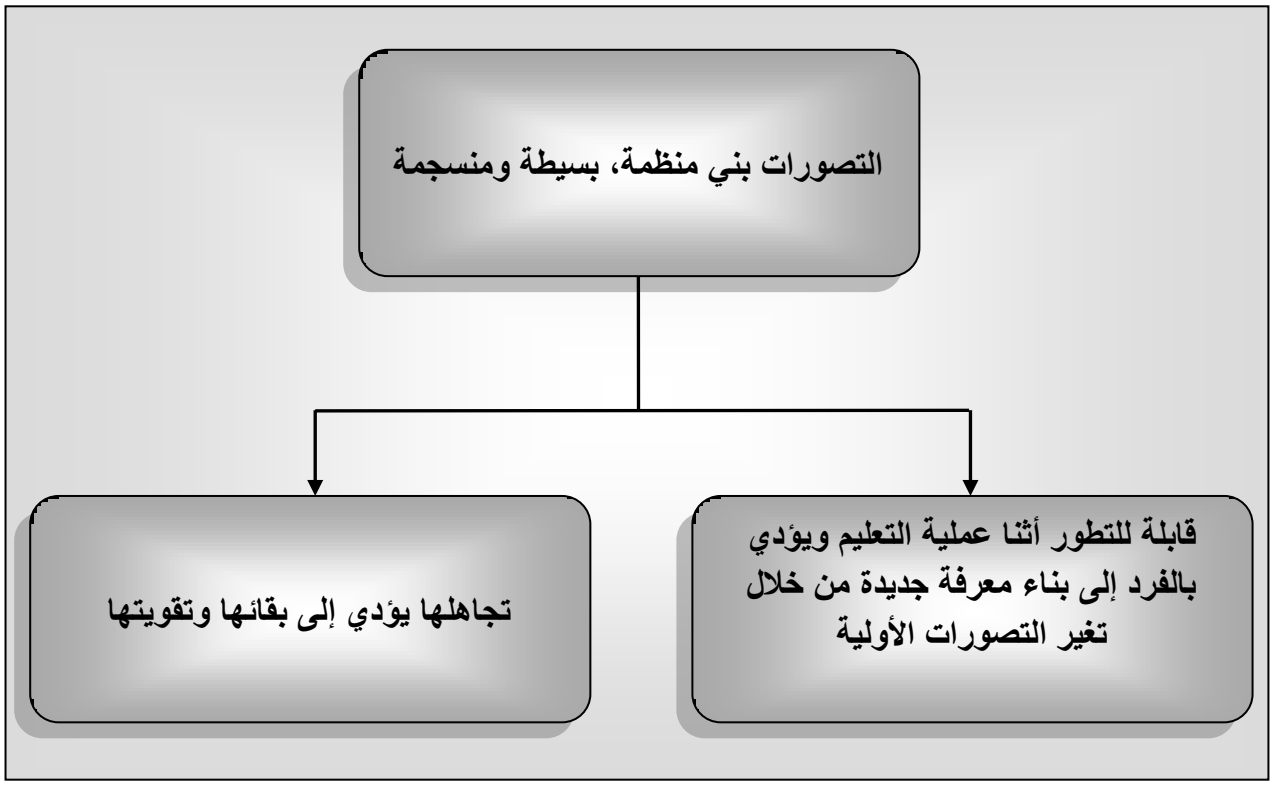
والشكل (1-2) يبين كيفية تكوين التصورات وتغييرها[3]



[1]- علاء مصطفى أنور: التفسير في العلوم الاجتماعية، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1988، ص134.
[2]- محمد يعقوب: دروس في المنطق الصوري، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1999، ص38.
[3]- بورنان سامية: التصورات الاجتماعية للمرض العقلي لدي عينة من الطلب الجامعيين، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بسكرة، 2007، ص21.

المستوى المعرفي القاعدي

الشكل رقم (01) يبين كيفية تكوين التصورات



الشكل رقم (02) يبين كيفية تغيير التصورات

II. ماهية التصورات الاجتماعية:

1. تطور مفهوم التصورات الاجتماعية:

يعتبر "دوركايم" أول من استعمل مفهوم التصورات الاجتماعية وذلك من خلال دراسة الأديان والأساطير والاعتقادات وبالنسبة له فإن أنظمة التصورات الأولى التي كونها الإنسان عن نفسه وعن العالم منبثقة من أصل ديني، وقد ميز بين التصورات الفردية والجماعية، لأن المجتمع له خصائصه الخاصة والتي لا يمكن أن نجدها في مجتمع أخر وبنفس الشكل كما أن الفكر الجماعي كالفكر المعرفي مرتبط بالعاطفة والرمزية، وأن الفكر المعرفي يرتكز على الذكاء والعقل. إذ تعتبر نظرية "دوركايم"

الأصل في إعطاء مفهوم للتصورات الاجتماعية في المجال الأنثروبولوجي التقليدي لدراسة الظاهرة من هذا النمط.[1]

لقد تخلى "دوركايم" فيما بعد عن مفهوم التصور الجماعي واعتنى بمفهوم التصورات الاجتماعية محاولا فهم مدى تأثير الإنتاج الفكري والثقافي للجماعات على الواقع الاجتماعي. وقد أكد أن التصورات الاجتماعية تفرض على الفرد كيفية التفكير والفعل، وتتجسد في التنظيمات الاجتماعية بواسطة القواعد الاجتماعية والأخلاقية والقانونية.

ولقد تطور هذا المفهوم بشكل سريع جدا، وارتسمت ملامحه وتبينت مجالات تقاطعه مع العلوم الأخرى.

فنجد كلا من " H. Wallon, J. Piaget" (1242) قد بينا أهمية الحركة والتقليد والمحاكاة ومختلف الوضعيات كأرضية للتصورات الاجتماعية.

أما "Michel Foucault" فحاول أن يدخل مفهوما شبه جديد في تصور الإنسان للعالم، هذا المفهوم تجتمع فيه كل المعاني المتشابهة وهو ما أسماه بالتصورات الذهنية الفردية الناجمة عن احتكاك الإنسان بالعالم،

وذهب آخر على رأسهم "John Searte" للقول بأن هناك خلفية ثقافية للتصورات الاجتماعية، ويتم ذلك من خلال عملية الفهم والتبادل الغوي، وهنا يكمن الجانب الثقافي للتصورات الاجتماعية بالنسبة لهذا الفريق.[2]

كما ظهرت محاولة تقريبية إكلينيكية تزعمها " D. Kaes" وأخرى سوسيولوجية على رأسها "P. Borddieu" ومحاولة نفسية اجتماعية لـ " S. Moscovici" وغيرهم من الباحثين في هذا الموضوع.[3]

2. التعريف بالتصورات الاجتماعية:

نظرا لاختلاف وجهات النظر بين الباحثين والدارسين لموضوع التصورات الاجتماعية، واستنادا إلى أسسهم واتجاهاتهم النظرية تعددت مفاهيمهم عن هذا المصطلح، ما انعكس على تعريفاتهم له؛ والتي يمكن رصد جملة منها فيما يأتي:

[1] - Moscovici. S, introduction a la psychologie sociale, Op. Cit, p303.

[2]- محمد مسلم: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق، ص83-84.

[3]- مرجع سابق، ص84.

يعرف "بياجي" (1926) التصور الاجتماعي على أنه "استدعاء المواضيع وهي غائبة إما بمزاوجة الإدراك أثناء استحضارها أو بإتمام المعارف المدركة بالرجوع إلى مواضيع أخري غير مدركة حاليا. إذا كانت التصورات تمتد في الإدراك، فإنه يستدخل عنصرا جديدا الذي لا يختزل نظام المعاني ويحتوي تمايز مابين الدال والمدلول". بالنسبة لبياجي التصور في المعني المباشر ينحصر في الصورة الذهنية.

أما "موسكوفيسي" (1961) يعرف التصورات الاجتماعية على أنها "نظام القيم والمفاهيم والسلوكات المتعلقة بالمواضيع والمظاهر والأبعاد للوسط الاجتماعي الذي لا يسمح فقط باستقرار إطار الحياة للأفراد والمجموعات ولكن الذي يكون كذلك وسيلة وأداة توجيه لإدراك المواقف وإصدار الاستجابات."

أما "هارزليش" "Herzlich" (1969) وانطلاقا من دراسة حول التصورات الاجتماعية للصحة والمرض، عرفتها على أنها عملية بناء للواقع، حسب هذه الباحثة " التركيز على مفهوم التصورات يهدف إلى إعادة دراسة النظم المعرفية وعمليات الترميز في علاقتها بالسلوكات (التصرفات)"

أما "جودلي" (1984) "مفهوم التصور الاجتماعي يشير إلى شكل من المعرفة الخاصة أو المعرفة للمعنى العام الذي في محتواه تتمظهر العملية التكوينية والوظيفية المثبتة اجتماعيا. بالمعني العام تعني شكل الفكر الاجتماعي. التصورات الاجتماعية هي نموذج للفكر التطبيقي الموجه نحو التواصل المشترك والفهم والتحكم في المحيط الاجتماعي والفكري والمادي. وبناء على ذلك فهي تمثل الخصائص المميزة على صعيد تنظيم المحتويات والعمليات الذهنية والمنطقية. التسجيل الاجتماعي للمحتويات وعمليات التصور يرجع الشروط والسياقات التي تنبثق منها التصورات والتواصل والوظائف التي تخدم التفاعل العالم ومع الآخرين."[1]

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التصور الاجتماعي هو بناء اجتماعي لمعرفة عادية المكونة عبر القيم والقناعات المقتسمة من طرف جماعة متعلقة بمختلف المواضيع (أشخاص، أحداث، وضعيات) وبالتالي تعطي رؤية مشتركة للأشياء التي تتمظهر خلال التفاعلات الاجتماعية.

ويعرف "موسكوفيسي" أيضا التصورات الاجتماعية فيقول: "تعتبر التصورات الاجتماعية أنظمة معرفية لها منطق ولغة خاصة... نظريات نوعية، موجهة لاكتشاف الواقع وتنظيمه... فهي تشكل تنظيم نفسي وشكل معرفي خاص بمجتمع، فهي نتاج سلوكاتنا وهي نظريات، وعلوم جماعية موجهة

[1] - Ficher. G.N, les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Dunod, Montréal, 1987, p117-118.

لترجمة وتشكيل الواقع، ويكون التصور اجتماعيا عندما يكون مشتركا بين جماعة من الأفراد وعندما تؤدي وظيفته إلى سيرورات مكونة وموجهة للاتصالات والسلوكيات الاجتماعية."[1]

كما يعرفها أيضا بأنها: "منظومة من المفاهيم والمقولات والتعليلات تنبثق عن الاتصالات الاجتماعية التي تأخذ مجراها بين الأفراد في سياق الحياة اليومية".[2]

حيث تعمل التصورات الاجتماعية على تزويد الجماعة أو المجتمع بإطار معرفي يستطيع معه أعضاء تلك الجماعة، أو ذلك المجتمع، تشكيل رؤية مشتركة للعالم، وتناقلها والتفكير فيها. وبذلك فإن التصورات الاجتماعية حسب "موسكوفيسي" تشكل جوهر المعرفة الاجتماعية؛ لأنها تساعدنا على التمكن المعرفي من العالم وفهمه، كما أنها تعزز قدرتنا على التواصل مع الآخرين.

ويؤكد "موسكوفيسي" على ثلاث عناصر أساسية من أجل تعريف التصور الاجتماعي وهي الانتشار (L'extension)، الإنتاج (mode de production)، والوظيفة (fonction)، فيري بأن التصور يصبح اجتماعيا إذا كان مشتركا بين مجموعة من الناس؛ أي واسع الانتشار، كما أنه يكون اجتماعيا إذا كان متبادلا بينهم كي يؤدي وظيفة التواصل والسلوك الاجتماعي.[3]

وفي هذا السياق تعرف "جودلي" التصورات الاجتماعية فتقول: "التصورات أو فعل التصور هو عملية عقلية وفكرية تحدث عندما ينشغل الإنسان بشيء، هذا الشيء يمكن أن يكون شخص، شيء جامد، حدث، فكرة، نظرية... ويمكن لهذا الشيء أن يكون مجسد أو خيالي، وهي أيضا شكل معرفي مبني اجتماعيا ومشترك، لها وجهة وقصد تطبيقي وتهدف إلى بناء حقيقة مشتركة خاصة بمجموعة اجتماعية".[4]

ويمكننا أن نتبين مما سبق أن "جودلي" تشترك في تعريفها للتصورات الاجتماعية مع "موسكوفيسي" في النقاط التالية:

- الجانب المعرفي.
- مشتركة بين أفراد المجتمع.
- تهدف إلى بناء الواقع.

[1] - Abric. J.C, pratiques sociales et représentations, 1994, Op. Cit, p12.

[2]- روبرت مكلفين ورتشارد غروس: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ترجمة ياسمين حداد وآخرون، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان-الأردن، 2002، ص238.

[3] - Maach .Y, Chorfi. M.S, Kouira. A, Op. Cit, p7.

[4]- بوكرديم فدوى: مرجع سابق، ص9.

أما "فرانسوا لابلونتين" " François Laplantine" فيرى أن مفهوم التصور لا ينتمي إلى ميدان تخصصي معين، فكثير من التخصصات في العلوم الإنسانية تناولته وكثيرا ما أعطته معاني مختلفة. ولكن مهما كان الجانب الذي يتم التركيز عليه فإنه يجب أن لا نغفل أن مفهوم التصور يتضمن العناصر التالية:

- يقع التصور في نقطة الاتصال بين ما هو فردي وما هو اجتماعي.
- يقع التصور ضمن ثلاث ميادين بحث هي: الحقل المعرفي Champ de la connaissance لأن التصور هو قبل كل شيء معرفة، ثم الحقل القيمي Champ de la valeur لأن التصور ليس معرفة فقط عند صاحبها، حيث لا يحكم عليها من حيث صحتها فقط، بل هي معرفة جيدة أو سيئة، أي أنها تقييم، ثم الحقل العملي Champ de l'action، فالتصور لا يمكن اختصاره في مجرد مظاهر معرفية أو تقييمية فهو تعبير وبناء للواقع الاجتماعي في آن واحد، فالتصورات ليست فقط وسيلة للمعرفة، بل هي أدوات للعمل.

ويقترح "لابلونتين" بناء على ما سبق التعريف التالي للتصورات "أن التصورات الاجتماعية هي التقاء الخبرة الفردية بالنماذج الاجتماعية حول طريقة تناول الواقع، إنها معرفة يبنيها أفراد مجتمع معين حول جزئية من وجودهم أو وجودهم برمته، إنها تفسير اجتماعي للأحداث بحيث يصبح بالنسبة للأفراد المنتمين لذلك المجتمع الحقيقة بذاتها.[1]

ومن خلال ما سبق كله يمكننا القول أن التصورات الاجتماعية هي عملية إدراك خبرات الواقع أو الوسط الاجتماعي، باستدخال وتَمثُّل العوامل الاجتماعية في شكل معاني ومفاهيم ومعارف؛ تنشأ من خلال تفاعلها مع جملة القيم والاتجاهات والآراء المنتشرة والشائعة وسط الجماعة، بما يشكّل بنية معرفية حول معطيات البيئة الاجتماعية لأفراد المجتمع الواحد.

3. محتوى التصورات الاجتماعية:

يعترف "كودول" " J.P. Codol" بالصعوبة البالغة في إعطاء تعريف دقيق للعناصر المكونة للآراء والمعتقدات والأشياء [2]. فمنهم من يشير إليها على أنها "عالم من الآراء" " S. Moscovici"، ومنهم من يضيف إليها بأنها "مجموعة من المعتقدات" " R. Kaes"، إلا أن هناك إجماع على المقاربة

[1]- سليمان بومدين: مرجع سابق، ص16.
[2]- نفس المرجع: ص19.

المقترحة من " S. Moscovici " لتحليل محتوى التصورات حيث يرى بأنه مركب من ثلاث أبعاد أساسية وهي: المعلومات، الموقف، حقل التصور.[1]

1.3. المعلومات:

هي مجموعة من المعارف المكتسبة حول موضوع معين، والتي حصل عليها الفرد انطلاقا من محيطه الاجتماعي بواسطة تجارب شخصية، أو وسائل إعلامية أو عن طريق الاحتكاك والتواصل مع الآخرين. والمعلومات هي إحدى العناصر الأساسية للتصور، لأن الفرد يكون واقعه اعتمادا على كمية ونوعية المعلومات ومدى تنظيمها.

2.3. الموقف:

هو الجانب المعياري للتصور، ويعبر عنه من خلال استجابة عاطفية وانفعالية تجاه الموضوع، فهو اتجاه سلبي أو إيجابي لفكرة أو موضوع معين، ويرجع "موسكوفيسي" الأولوية للموقف بحيث لا يلتقط الفرد المعلومات إلا بعد أن يتخذ موقفا من الموضوع. إذن فالفرد يتفاعل ويندمج مع مواقفه انطلاقا من مجموعة القيم والأفكار التي تكون موقفا سواء بالرفض أو القبول.

3.3. حقل التصور:

يقول "موسكوفيسي" في هذا الصدد أن هناك حقل تصوري أين توجد وحدة مرتبة من العناصر، كما يعبر عنه بمجموعة الآراء المنتظمة، إذ يرجع إلى المظهر الصوري لكن في بناء دال من خلال إدخال المعلومات التي بحوزة الفرد وترجمتها.[2]

يمكن القول بأن تحليل محتوى التصور الاجتماعي حول موضوع ما يتم عن طريق انتقاء الفرد لمعلومات سابقة حول المعلومات المراد تحليلها، وقبل أيقوم بتحليل هذه المعلومات عليه أولا أن يتخذ موقفا حولها سواء بالرفض أو بالقبول وعلى هذا الأساس ينظم محتوى تصوره للموضوع انطلاقا من المعايير والقيم التي تحكم الفرد والمجتمع.

4. خصائص التصورات الاجتماعية:

قد يبدو من غير الطبيعي القول بأنه لا يوجد تصور بدون شيء، كما أنه لا يوجد شيء بدون تصور لأن الشيء مهما اختلفت طبيعته (مجردا أو ملموسا، ظاهرة أو رمزا إلخ...) فهو ضروري لعملية التصور الاجتماعي. لأن العلاقة التي تكمن بين الفرد وذلك الشيء تتم عن طريق عملية

[1]- عبد الرحيم بن عبيد: مرجع سابق، ص6.

[2] - Moscovici. S, la psychanalyse son image et son public, Op. Cit, p69.

التصور[1]. ويمكن استخلاص بعض الخصائص والمميزات التي تتصف بها التصورات الاجتماعية في النقاط التالية:

1.4. هي دائما تصور لموضوع:

بحيث لا يوجد تصور بدون موضوع، وهذا الموضوع قد يكون ذو طبيعة مجردة، أو يمكن أن يكون فئة من الأشخاص، والموضوع يكون دائما في اتصال مع الشخص لأن التصور هو السيرورة التي من خلالها يؤسس الفرد علاقاته، والموضوع والفرد في علاقة تفاعل مستمرة بحيث يؤثر كل واحد منهما في الأخر.

2.4. التصورات لها طابع فكري وإدراكي:

فإذا كان الإدراك عملية ذات منشأ حسي والعملية الفكرية ذات طابع تجريدي، فإن التصور هو عملية ذات طابع مزدوج، فهو عملية إدراكية فكرية وعملية إعادة الشيء إلى الوعي رغم غيابه في المجال المادي، فهو يشمل عملية فكرية يكون الموضوع فيها غائبا، فالتصور كما يقول "موسكوفيسي" يسمح بالمرور من الدائرة الحسية إلى الدائرة الفكرية.[2]

3.4. التصورات لها ميزة رمزية وذات دلالة:

إن التصورات الاجتماعية لها وجهان، فالأول صوري شكلي وأما الثاني فهو رمزي، ذلك أن الفرد أو الجماعة تعطي رمزا معينا لشيء ما بعد تأويله بإعطائه معنى معين، وإلا كيف يمكن التعرف على الشيء، ولا يتم التصور إلا إذا اقترن الرمز بالصورة.[3]

بمعنى أنه يقابل كل صورة معنى ودلالة، فالفرد يعبر عن علاقته بالموضوع بالاستعانة بعناصر وصفية ورمزية يستمدها من المحيط أو الجماعة التي ينتمي إليها.

4.4. التصورات لها طابع تركيبي وبنائي:

التصورات الاجتماعية تبني الواقع الاجتماعي، وتحدث هذه الصفة عندما يستدخل الفرد موضوعا خارجيا على المستوى الذاتي فإنه يقوم بربطه مع مواضيع متواجدة من قبل في الدائرة الفكرية فينتزع منه بعض الخصائص ويضيف له أخرى وهذا ما يميز التصور عن باقي العمليات النفسية، فهو لا يعتبره مجرد تكرار أو إعادة إنتاج سلبي للموضوع بل هو تركيب وبناء ذهني، "أي أن الفرد يمتلك

[1]- محمد مسلم: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق، ص93.

[2] - Moscovici. S, la psychanalyse son image et son public, Op.Cit, p55.

[3]- محمد مسلم: مرجع سابق، ص 94.

الشيء ثم يعيد بناءه في نسقه المعرفي ثم يدمجه في نسقه ألقيمي الخاضع إلى تاريخه ووضعه الاجتماعي والأيديولوجي المحيط به".[1]

5.4. التصورات لها طابع الاستقلالية والإبداع:

التصور ليس إنتاجا بسيطا، لكنه ترتيب يستلزم في الاتصال جزاء من الاستقلالية للإبداع الفردي أو الجماعي. [2] فالتصورات الاجتماعية لها تأثير على الاتجاهات والسلوكات وهذا مابينته "Herzlich. C" في دراساتها لتحليل التصورات الاجتماعية للصحة والمرض.[3]

6.4. التصورات لها طابع اجتماعي:

إن التصورات تتحدد تبعا لبيئة المجتمع الذي يتطور فيه الفرد، "عندما نتموضع في مستوى اجتماعي لتحليل فعل الذات الذي يصور الموضوع يظهر أن التصور يستوجب دائما بعض الأشياء الاجتماعية".[4] فالفرد لا يعيش منعزلا عن مجتمعه بل هو في تفاعل دائم مع غيره فبالإضافة إلى الطابع النفسي المتمثل في الآراء ووجهات النظر الخاصة بالأفراد فإن التصورات تكتسي أيضا طابعا اجتماعيا، وذلك من خلال التفاعل والاتصال الاجتماعي.

5. وظائف التصورات الاجتماعية:

حسب " Abric. J.C" فإن للتصورات الاجتماعية دور أساسي في ديناميكية العلاقات الاجتماعية والممارسات، ويتحقق ذلك من خلال أربعة وظائف أساسية:

1.5. وظيفة معرفية:

التصورات الاجتماعية تسمح للأفراد بإدماج المعلومات الجديدة في أطر التفكير الخاصة بهم، وهذه التصورات لها طابع فكري وتفسيري للعالم للمحيط، كما أنها تساعد أيضا بنقل ونشر المعرفة.

---

[1] - Abric. J.C, pratiques sociales et représentations, 2éme édition, PUF, paris, 1997, p23.

[2] - Moscovici. S, la psychologie sociale, presse universitaires de France, 1ére édition Quadrige, Octobre 2003, p363.

[3] - محمد مسلم: مرجع سابق، ص 94.

[4] - Moscovici. S, la psychologie sociale, 2003, Op. Cit, p363.

2.5. وظيفة الهوية:

تساهم التصورات الاجتماعية على التعرف بهوية الجماعة والعلاقات بينها والتصورات التي تكونها كل جماعة، وتعمل على إعداد هوية اجتماعية وشخصية منسجمة مع أنظمة المعايير والقيم المحددة في المجتمع.[1] وتقول "Jodelet. D" "التصورات هي توزيع فكرة، لغة، وهي أيضا تأكيد لموقع اجتماعي مع هوية".[2]

فالتصورات الاجتماعية لها دور في تحديد مكانة الأفراد والجماعات في الحقل الاجتماعي وتسمح بتكوين الهوية الاجتماعية المتلائمة مع القيم والمعاير السائدة.

3.5. وظيفة توجيهية:

توجه التصورات الاجتماعية السلوك والممارسات على ثلاث مستويات على الأقل:[3]

- تتدخل مباشرة في تعريف الغاية من الموقف، فهي التي تحدد نمط العلاقات المناسبة للفرد، فنحن نفضل مصاحبة الذين يشاطروننا نفس التصور حول قضايا محيطنا مثلا.
- تنتج التصورات نظاما للتوقعات، فنخن نختار ونفسر كل المعلومات المتعلقة بموضوع معين حتى نجعلها مماثلة لتصوراتنا.
- إن تصوراتنا تؤثر على السلوك الذي نقوم به وحتى قبل القيام به أحيانا، فاتجاهاتنا وقولبنا تؤثر على التفاعل الذي سيحدث بيننا وبين الآخرين، أي أن النتائج تحسم أحيانا قبل القيام بالفعل، فالتصورات تشكل أنظمة لفك رموز الواقع، وظيفتها توجيه انطباعاتنا وتقييماتنا وسلوكياتنا، وتقرر التصورات السلوكيات والممارسات التي نقوم بها، فهي تحدد لنا ما هو مسموح به وما هو مقبول وما هو غير مقبول في موقف ما فتلعب بالتالي دور المعايير.

4.5. وظيفة تبريرية:

إنها تسمح بتبرير اتخاذ بعض المواقف والاتجاهات، إن هذه الوظيفة مرتبطة بالوظائف السابقة، وتخص على وجه التحديد العلاقات بين المجموعات وبين التصورات التي سيكونها كل فريق عن الآخر، مبررين اتخاذ المواقف والسلوكات تجاه بعضهم البعض، وذلك ما توصل إليه كل من

[1] - Abric. J.C, pratiques sociales et représentations, 1994, Op. Cit, p16-17.
[2] - Petred. J.P, et al, la psychologie sociale, béal, Paris, 1999, p166-167.
[3] - Ibid, p167 .

"Moscovici. S" و" Adric" (1988) حينما تعرضا إلى نظرية النواة المركزية للتصورات الاجتماعية.[1]

6. بنية وتنظيم التصورات الاجتماعية:

1.6. بناء التصورات الاجتماعية:

إن دراسة التصورات تقتضي بكيفية دقيقة تحديد وتعريف العوامل المكونة لها، ثم كيفية تنظيمها، أي ينبغي أن نبحث عن مضمون التصورات وبنيتها الأساسية، مع العلم أن العوامل التي تتكون منها هي ذات تبعية متبادلة، وقد وضع "سارج موسكوفيسي" عمليتين أساسيتين هما التوضيع (Objectivation) والإرساء (L'encrage)، وكلهما يبين كيف تبنى ونعمل التصورات الاجتماعية.

1.1.6. عملية التوضيع:

يعرف "موسكوفيسي" التوضيع بأنه "الإزالة التدريجية للمعاني الزائدة وذلك عن طريق تجسيدها"، أما "جودلي" فتعتبر التوضيع عملية تصورية وبنائية Opération Imageant et Structurant. وهذه الطريقة في العمل تسهل حسب وجهة نظر "جيغليون Ghiglione" التواصل، وهو أمر بالغ الأهمية من أجل ربط النسيج الاجتماعي، كما تسهل التواصل عن طريق تفكيك المفاهيم العلمية وكأن العوام من الناس لا يقبلون بسهولة الربط بين معارفهم الخاصة والأنماط الأخرى من المعرفة.[2]

ويعني هذا المصطلح بكل بساطة امتصاص الفائض من المدلولات وتجسيدها ماديا. يشكل هذا المصطلح صيرورة تسمح للأفراد بامتلاك وبإدماج الظواهر والمعارف المعقدة.[3]

فالأمر إذا يتعلق بميكانيزم يتم من خلاله الانتقال من العناصر النظرية المجردة إلى صورة واقعية وتحتوي على ثلاث مراحل:[4]

- تصنيف المعلومات باستعمال عناصر ثقافية وخاصة معيارية، والتي ترفض أو تقصي بعض العناصر.
- وظيفة النواة الصورية حيث أن المعلومات المرفوضة تنتظم حول نواة بسيطة ملموسة، صورية ومنسقة مع الثقافة والمعايير الاجتماعية المتبناة.

[1]- محمد مسلم: مرجع سابق، ص 96.
[2]- سليمان بومدين: مرجع سابق، ص24.
[3]- د.محمد مسلم: مرجع سابق، ص91.
[4]- بولسنان فريدة: مرجع سابق، ص31.

- طبيعة العناصر التي من خلالها تتحدد الصفات والمميزات، والنواة الصورية تأخذ طابع واضح، وتصبح الحقيقة نفسها بالنسبة للجماعة وحولها تتكون التصورات الاجتماعية.

أما "جودلي" فقد قسمت عملية التوضيع إلى ثلاثة مراحل هي:[1]

أ. مرحلة البناء الانتقائي:

إن مختلف مكونات الموضوع الجديد يتم فصلها في إطارها الأصلي وانتقاؤها، فالمعلومات المتداولة حول الموضوع يتم فرزها وفقا لمعايير ثقافية، كما يتم فرزها وفقا لمحكات معيارية إذ لا يحتفظ إلا بما يوافق النظام القيمي للجماعة. وباختصار فإنه يتم فصل المفاهيم عن الإطار الذي تنتمي إليه ليتم إستملاكها من طرف الناس، فيدخلونها في عالمهم الخاص ويتحكمون بالتالي فيها.

ب. **مرحلة التخطيط البنائي:**

أو مرحلة تكوين "النواة الشكلية Noyau figuratif"، فالعناصر المنتقاة سابقا تشكل نواة شكلية وهي بنية تصورية Une structure imageante تعيد إنتاج بنية مفاهيمية بطريقة ملموسة.

ج. مرحلة التطبيع:

عندما يدخل موضوع شكلي لموضوع ما المجتمع وينتشر بداخله فإنه يصبح بديلا عن الموضوع ذاته، أي يصبح "طبيعيا"، بحيث يصبح "التصور" من البديهيات، فهو مجرد نسخة عن الموضوع بل نظرية قائمة بذاتها. هذا التحول من "صورة مبسطة" عن الموضوع إلى "حقيقة" لذلك الموضوع يجعل من هذه الحقيقة موجها لإدراكنا وأحكامنا وسلوكياتنا.

نستخلص من مجمل العناصر السابقة التي تدخل في عملية التوضيع أنها عبارة عن معلومات منتقاة ومرتبة ومستقلة تساهم في عملية البناء الاجتماعي للواقع، ومن هذا الواقع يستخرج كل فرد تصوره للأحداث والأشياء دون أن يكون في تفرده هذا متعارضا مع الواقع الاجتماعي.

بعد هذه العملية التصورية والبنائية التي أدت إلى بناء النواة الشكلية، ننتقل إلى الآلية الثانية في عملية بناء التصورات الاجتماعية وهي عملية الترسيخ.

2.1.6. عملية الترسيخ:

[1]- سليمان بومدين: مرجع سابق، ص25،26.

ومن أكثر التعاريف تداولا لهذه العملية "إدراج عناصر جديدة في تفكير قائم" إن سيرورة الترسيخ تشير إلى النماذج المدمجة في التصورات الاجتماعية والتحولات التي تحدث فيها، وأيضا إلى الطريقة

التي يجد بها الموضوع الجديد مكانا في النظام الفكري السابق للأفراد، أو بعبارة أخري كيف يدمج موضوع جديد أو غير معروف من قبل؟ وكيف يخدم الترسيخ التصورات الاجتماعية؟.

وهذه السيرورة تتضمن عدة جوانب:

- المعنى: فالموضوع المتصور يوظف معاني من طرف الجماعة المهتمة بالتصورات، ومن خلال المعنى تتحدد الهوية الاجتماعية والثقافية التي تعبر عن التصورات.
- النفعية أو الأهمية: فالعناصر المكونة للتصورات الاجتماعية لا تعبر فقط عن العلاقات الاجتماعية، ولكن تساهم في تكوينها، فنظام تفسير التصورات له وظيفة وساطة أو وسيط بين الفرد ومحيطه وبين العناصر المكونة لنفس المجموعة، كما أن اللغة المشترطة بين الأفراد والجماعات انطلاقا من التصورات الاجتماعية المشتركة تسمح لهم بالاتصال فيما بينهم، كما أن النظام المرجعي المكون يمارس بدوره تأثير على الظواهر الاجتماعية.
- الترسيخ داخل نظام الفكر: فمن أجل الاندماج مع المعطيات الجديدة، إن الأفراد أو عناصر المجموعة يضيفونها ويربطونها داخل إطار تفكيرهم الاجتماعي، فالتوقعات هي أيضا مشتركة مع عناصر التصورات على شكل سلوكات وصفية.[1]

إذا التصور يعتمد على آليتين الأولى التوضيع تهدف إلى تحويل الشيء المجرد إلى ملموس حيث نجد أن الفرد يختار معلومات لها علاقة مع الرصيد الثقافي له ولمجتمعه وإدماجها في التفكير عن طريق عملية الترسيخ.

2.6. تنظيم التصورات الاجتماعية:

خلال الثمانينات1980، ساد انشغال معظم للباحثين في العلوم الاجتماعية حول دراسة بنية وتكوين التصورات الاجتماعية ، التي جلبت إهتماما كبيرا بسبب ما تحتويه من غموض حول العناصر المكونة لها ،لأن تلك العناصر هي ضرورية لتكوين وحفظ التصورات، هذا من جهة ومن جهة أخرى لأن التصورات إنما تمنح للأفراد استقلالية في وضعياتهم المختلفة ، بحيث يجب النظر للتصورات على أساس أنها أنظمة معرفية هرمية مبنية في قاعدتها على بعدين أساسيين : الأول مركزي و الثاني محيطي:

[1]- بولسنان فريدة: مرجع سابق، ص32.

1.2.6. النواة المركزية:[1]

ظهرت فكرة المركزية في التصورات الاجتماعية منذ سنة 1927 في إحدى كتابات "F.Heider" حول دراسة ظواهر الإسناد، حيث قام ببحث يهدف إلى معرفة كيفية تكون التصورات أو الصورة التي نكونها عن الآخر انطلاقا من مجموعة معلومات؛ حيث قدم لمجموعة من الأشخاص سبعة خصائص لوصف فرد، فوجد أنه من بين الخصائص السبعة يوجد عنصر هو الذي يحدد طبيعة الإدراك ؛ ذلك العنصر هو الذي يلعب الدور المركزي ويحدد إدراك الفرد بطريقة مفسرة أكثر من العناصر الأخرى.

أما مفهوم النواة الشكلية فكان مدروسا من طرف "موسكوفيسي" ثم أعيد تطويره من طرف أبريك 1988و ترتكز على فرضيةً كل تصوير يتم حول النواة المركزيةً، هذه النواة المركزية هي الجزء أو العنصر الأساسي للتصور لأنها تحدد المغزى و تنظيم التصور ، و حتى قبل ظهور نظرية التصور الإجتماعي ،استعمل عدد كبير من المؤلفين مفهوم المركزية من أجل تقديم النتائج التي يلاحظونها ففي سنة1961عندما وصف العالم "موسكوفيسي" المراحل السابقة لخلق التصور ،اقترح مفهوم النواة الشكلية؛ هذه النواة مكونة من مركبات موضوعية مرتبة حسب مخطط مبسط للموضوع، حسب "موسكوفيسي" فأن النواة الشكلية تجمع المفاهيم الخاصة بالشعور أي كل ما هو مرئي ، و اللاشعور و هو كل ما هو مستتر ، و المعقدة و هو النتيجة المؤلمة للكبت ، فالجديد في نظرية أبريك 1976هي الفكرة التي تقوم على أن مفهوم النواة يتعدى الإطار الجيني إلى هيكلة تصور مركب . إن الفكرة الأساسية لنظرية النواة هي أنه في مجموع القدرات التي تسمح لفرد أن يتعامل مع معطيات المحيط مثل:الذاكرة، الذكاء....المرتبطة بموضوع التصور، بعض العوامل أو العناصر تلعب دورا مختلفا عن العناصر الأخرى.

إذن، فالنواة المركزية هي العنصر الأساسي في التصور لأنها هي التي تحدد معناها وتنظمها وبالتالي أي تحويل أو تفكيك لهذه النواة المركزية يؤدي إلى تغيير جذري في التصور. ومنه يمكن القول أن خصائص هذه النواة المركزية تتمثل في: الاستقرار، ضمان استمرارية موضوع التصور في محتويات متقلبة و متطورة.

أ. وظائف النواة المركزية :

للنواة المركزية وظيفتان أساسيتان هما:

- وظيفة إنتاجية(توليدية):

[1] - Abric. J.C, pratiques sociales et représentations, 1994, Op. Cit, p 25

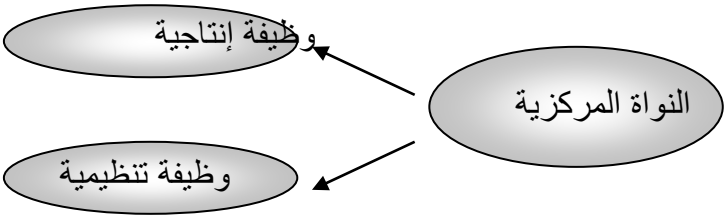
النواة المركزية هي الأصل الذي تنشأ منه العناصر المختلفة للتصور ، و هذه النواة هي التي تعطي معنى و قيمة للعناصر ، و من خلالها تستطيع هذه العناصر أن تتحول أو تتغير .

- وظيفة التنظيم:

النواة المركزية هي التي تحدد طبيعة الروابط التي تربط عناصر التصور فيما بينها و هذا ما يجعل منها عنصر موحد و عنصر الاستقرار.[1]

إن النواة المركزية للتصور محددة من جهة طبيعة موضوع التصور، و من جهة أخرى بنوع العلاقة التي تربط العلاقة التي تربط ما بين الشخص و موضوع التصور. يقول J.C. Abric في هذا الصدد: إن النواة المركزية للتصور هي العنصر الأكثر مقاومة للتحول وأي تعديل على مستوى هذه النواة يؤدي إلى تحول كامل وجذري للتصور، ولكي نعتبر تصورين مختلفين يجب أن يكونا منتظمين حول نواتين مركزيتين مختلفتين.[2]

وترى جودلي 1989 أن النواة المركزية هي ًمجموعة ثنائية للتصور المركزي لعنصر أو لبعض العناصر التي يسبب غيابها تفكيك أو يعطى مغزى مغاير تماما للتصور في مجمله ، و من منظور أخر هي العنصر الأكثر استقرار للتصور و الذي يقاوم أكثر التغير، بتغير الحس أو طبيعة العناصر المحورية ، لكنها لا تتغير كلية إلا عندما تكون النواة المركزية مشكوك فيها.[3]



ب. **محتوى النظام المركزي:** (Guimelli 1992)

يتحدد محتوى النظام المركزي بالعناصر التي ستعطي معنى للتصورات وهي:

[1] - Jouet le pors Michèle, l'évolution des représentations sociales des étudient infirmiers sur la profession infirmière, université rennes 2, France, 2007, p40.

[2]- Abric. J.C, les représentations sociales, aspects théoriques- in Pratiques sociales et représentations, PUF, Paris, 1994, p37

[3] - Jodelet. D. et autres, la psychologie sociale, une discipline en mouvement; préface De Serge Moscovici, la Haye, mouton, Paris, 1970, p72.

- طبيعة الموضوع المتصور.
- طبيعة العلاقة التي يقيمها الشخص أو الأشخاص مع الموضوع.
- نظام القيم و المعتقدات للفرد أو الأفراد.

حسب "J.C.Abric" (1994) فإن البعد الوظيفي يكمن في مكونات النواة المركزية أي تكمن في العناصر الأكثر أهمية لاتخاذ موقف أو إنجاز مهمة في وضعية تنفيذية (إجرائية). أما البعد القيمي فيكمن في كل الوضعيات أين تتدخل مباشرة الأبعاد الاجتماعية أو الإيديولوجية.

وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين التصورات المستقلة وهي التي مبدؤها التنظيمي يقع على مستوى الموضوع في حد ذاته، وبين التصورات التي غير مستقلة التي نواتها المركزية تقع خارج الموضوع أي في تصور أكثر شمولية أين يندمج الموضوع.

2.2.6. النظام المحيطي:

إن النظام المحيطي هو النظام المكمل و الضروري للنواة المركزية، كما أنها لا تقل أهمية عنها و تمتاز هذه العناصر بكونها نمط تسلسلي، حيث تكون هذه العناصر المحيطية أكثر أو أقل قربا من العناصر المركزية القريبة من النواة، لهذا فان لها الدور المهم في إعطاء الجانب المادي لمعنى التصور، و كذا في توضيح هذا المعنى .

إن العوامل المحيطية على علاقة أو اتصال مباشر بالنواة المركزية، و هي تحدد محتوى التصورات، حيث تمثل الجزء الأكثر فهما ووضوحا و الأكثر حيوية و تجسيدا.[1]

أ. **وظائف العناصر المحيطية:**[2]

- وظيفة التحقيق و التجسيد:

[1]- Abric. J.C, pratiques sociales et représentations, 1994, Op. Cit, p 25

[2] - Moliner. A, Images et représentations sociales: De la théorie de la représentation à l'étude des images sociales, PUF, France, 1996, p 17

و هو تحقيق النظام المركزي من خلال أخذه مواقف أو سلوكات ، و هي تشكل الوسط الموجود ما بين الواقع الملموس و النواة المركزية ،فهو في غالب الأحيان الوجه الظاهر من التصورات ،بحيث يمكننا الوصول إليه من خلال ملاحظة الأفراد أو مقابلتهم .

- وظيفة التكيف و التعديل:

و هو تعديل و تكييف النواة المركزية مع صعوبات و خصائص الوضع الحقيقي و الملموس الذي تواجهه الجماعة . فإذا ظهرت هناك عناصر جديدة مثلا أو معلومات تعيد النظر في النواة المركزية للتصور ،فان النظام المحيطي يكون الأول في إدماج هذه العناصر الجديدة ليسمح للتصورات بالتكيف مع الحفاظ على معناها المركزي ، و عليه يمكن القول أن هذا النظام يلعب دور الوقاية للتصورات الاجتماعية.

- وظيفة التفرد:

هذه الوظيفة تسمح ببعض التكيف الفردي للتصور، و من خلال مرونته و تكيفه يسمح النظام المحوري بإدماج الاختلافات الفردية المرتبطة بتاريخ أو ماضي الفرد و كذلك تجاربه الشخصية، و معيشته في التصور. و يسمح كذلك بتشكيل تصورات اجتماعية فردية، لكن منظمة حول النواة المركزية الجماعية إذا كانت هذه التصورات في النظام المركزي، يمك ن لها قبول الفروق الفردية في النظام المحوري و منه فالنظام مرن و متكيف و متنوع في محتواه.

نستنتج مما سبق أن التصورات الاجتماعية تتشكل من نواة مركزية و عناصر محيطية، النواة المركزية هي الأساس و تتكون من عنصر أو مجموعة من العناصر و التي تأخذ وضعية منتظمة داخل بيئة التصور، و هذه العناصر لها دور في إعطاء معنى معين و النواة المركزية تحدد من خلال طبيعة الموضوع المتصور و كذلك من خلال العلاقة التي تربط الفرد بجماعة الانتماء أما العناصر المحيطية فهي مكملة و ضرورية للنواة المركزية، هي محددة لمحتوى التصورات و هي خاصة بفرد واحد تتحكم فيه المعايير و القيم، و يبقى أن أقول أن النواة المركزية و العناصر المحيطية يعملان ككيان واحد. "إن هذا النظام المزدوج هو الذي يوضح لنا ما يبدو لأول وهلة و كأنه تناقض، فالتصورات تبدو ثابتة، متحركة، جامدة ومرنة في آن واحد، فهي جامدة و مستقرة لأنها محددة بنواة مركزية متغلغلة بعمق في النظام قيم الجماعة، و متحركة لأنها تتغذ ى من الخبرات الفردية." [1] وهذا ما يفسر الاختلاف في التصورات الاجتماعية لمجموعة من الأفراد حول موضوع واحد.

[1] - Marc catanas in Notions de R.S available on: www.cadredesanté.com, 07/11/2008.

7. طرق جمع محتوى التصورات الاجتماعية:

هناك عدة طرق لجمع محتوى التصورات الاجتماعية، إلا أنها تندرج كلها ضمن نموذجين شاملين حسب "Abric J.C"؛ وهما الطرق الاستفهامية، والطرق التداعوية أو المتداعية.

1.7. الطرق الاستفهامية:

ترتكز على جمع العبارات المتعلقة بموضوع التصور المدروس، وهذه العبارات يمكن أن تكون شفوية أو رمزية، وتندرج ضمن هذه الطرق الطريقتين الكلاسيكيتين وهما المقابلة والاستمارة.

أ. **المقابلة:**

وهي إنتاج حوار مع الفرد، ولكن يبقي النشاط معقدا وبخصائص معقدة وصعب التحكم فيها مما يجعل التحليل صعبا.

ب. **الاستمارة:**

وهي التقنية الأكثر استعمالا في التصورات مما يسمح للباحث بمعرفة الجانب الكمي أو البعد الكمي للجانب الاجتماعي للتصور رغم الانتقادات والحدود المعرفية. إن هذه التقنية تسمح بجمع محتوي هذه التصورات بالرجوع إلى سياقها ودراسة علاقتها بالممارسات الاجتماعية المستخدمة من طرف الجماعة.

2.7. الطرق التداعوية: وهي نوعان:

أ. **التداعي الحر:**

تعتمد هذه الطريقة على العرض الشفهي، حيث تقوم على طلب من الفرد من خلال كلمة حث أو سلسلة من الكلمات وأن يقدم الفرد كل الكلمات والعبارات أو الصفات التي تتبادر إلى ذهنه، والبعد الاسقاطي لهذه الطريقة يسمح بكل سهولة وبسرعة أكثر من الاقتراب من عناصر الموضوع المدروس أحسن من المقابلة.[1]

[1] - Abric. J.C, pratiques sociales et représentations, 1994, Op. Cit, p58-66.

ب. **بطاقة التداعي:**

هذه الطريقة مستوحاة من البطاقات العقلية التي وضعها "H.Jaoui" حيث تمر بمرحلتين:

- المرحلة الأولى: تقوم بطلب من الفرد القيام بتداعيات حرة.
- المرحلة الثانية: تقوم على طلب من الفرد بتقديم سلسلة من التداعيات وذلك من خلال مجموعة من الأزواج تتكون من كلمة الانطلاق الأولى لتداعي الأفكار (كل الكلمات التي قدمها الفرد خلال المرحلة الأولى)، وبإمكان هذه الطريقة أن تتطور إلى غاية الحصول على سلاسل بخمسة إلى ستة عناصر، ولكن بعض التجارب قد بينت تجاوز هذا الحد في عدد السلاسل التي يمكن الوصول إليها.[1]

خلاصة الفصل:

ومن كل ما سبق ذكره من المفاهيم والتعاريف المختلفة للتصورات بصفة عامة والتصورات الاجتماعية بصفة خاصة، والتي تلتقي في الكثير من النقاط نستنتج أن التصورات الاجتماعية هي جملة الآراء، الاتجاهات، القيم، المعتقدات، والخبرات... التي يصدرها أفراد مجتمع معين حول موضوع أو واقعة معينة، وهذه التصورات لها مكونات أساسية، وتمر بعملية بناء، كما أن لها وظائف. حيث أنها تعتبر أيضا الإطار المرجعي الذي يفسر من خلاله الفرد أو الجماعة أحداث الحياة اليومية والواقع المعاش.

كما يمكننا القول أن التصورات الاجتماعية هي معرفة؛ وهذه المعرفة عامية وليست علمية (أراء، واتجاهات، وخبرات حول موضوع أو حادثة...) تسمح لنا بأن نفهم الواقع الذي نعيش فيه وكيف

[1] - Maach .Y, Chorfi. M.S, Kouira. A, Op. Cit, p28-29.

نتكيف مع الجماعة التي ننتمي إليها. كما سمح لنا هذا الفصل بالتعرف على بنية وخصائص ووظائف التصورات الاجتماعية.

تمهيد:

إن من أبرز سمات العصر الحديث تلك التغيرات الهائلة والمستمرة في المعارف الإنسانية وما يترتب على ذلك من تغيرات مستمرة في نظم العمل، مما استوجب ذلك ضرورة إعادة تأهيل تلك القوى العاملة لمواجهة تلك التغيرات واستيعابها والتكيف مع مقتضياتها، وبما أن الجامعة هي من أرقى مؤسسات التكوين وجب عليها مسايرة هذا التقدم العلمي السريع والمتلاحق، لذلك تزيد فيها الحاجة إلى التكوين الفعال والمستمر الذي يستجيب لهذه التغيرات المستمرة في مختلف المجالات، وأصبح تكوين القوى العاملة ضرورة لا غنى في أي قطاع.

ولاشك أن هذه الأهمية المتزايدة للتكوين إذا كانت تمثل ضرورة ملحة لكافة الدول بصفة عامة إلا أنها أكثر إلحاحا بالنسبة للدول النامية نظرا للعبء المضاعف الملقي على عاتق التكوين والمتمثل في الالتحاق بمصاف تلك الدول المتقدمة واكتساب معارفها وتطبيقها.

وتبرز أهمية التكوين في أنه يؤدي إلى تحسين الأداء في الحاضر، والتأهيل لمسؤوليات أكبر في المستقبل، ويفيد في أنه أحد أشكال الاستثمار في المؤسسة لأنه يسمح باستخدام الثقافات الجديدة، وتحقيق الأهداف، والإستراتيجيات والقدرة على المنافسة في أسواق العمل.

ونظرا لهذه الأهمية التي يتسم بها التكوين بصفة عامة والتكوين الجامعي بصفة خاصة، وبما أن الدراسة الحالية تتعرض لموضوع التكوين الجامعي وبما أنه متغير مركزي أصبح من الضروري التعرض له بشيء من التفصيل في هذا الفصل.

I. مفهوم التكوين:

1. تعريف التكوين:

أ. لغة: كون الشيء بمعنى ركبه بالتأليف بين أجزائه.

وكون الشيء بمعنى حدثه، ويقال كونه، فتكون، وتحرك.[1]

والتكوين ترجمة للكلمة الفرنسية Formation؛ والتي تعني التركيب والتأليف لشيء معين وتحويله من حالة إلى أخرى.[2]

والتكوين لغويا يعني التشكيل، بمعنى إحداث سلسلة مستمرة من التغيرات والتعديلات وفق نهج معين، أو نسق معين من أجل تغير الحالة الأولية القائمة إلى حالة متوقعة مسبقا.[3]

ب. اصطلاحا: رغم الغموض الذي يعتري مفهوم التكوين، واحتوائه على الكثير من الرؤى والتوجهات التي أضفت عليه الكثير من الغموض، إلا أن العلماء والباحثين حاولوا إزالة هذا الغموض بإعطائه العديد من التعاريف المعبرة ولو نسبيا عنه، وذالك لتداخله مع العديد من المفاهيم التي تلتصق به كالتعليم، والإعداد، والتأهيل، والتدريب.

فمصطلح التكوين مشتق من الكلمة اللاتينية Farmare التي يقصد بها تشكيل الأشخاص أو الأشياء أو غيرها...، وفي العملية العميقة التي تجري على الإنسان بغية تعديل آلياته وأساليبه ومهاراته وأنماطه الفكرية، وهي العملية التي تهدف إلى اكتساب الفرد جملة من المعارف، وجملة من المهارات وممارسة المدنية والتحضر وآداب السلوك.

ويشير "فولكييه" "Foulkié" أن التكوين يقصد به ترقية الفرد وتنمية ملكاته الخاصة كالذكاء والإرادة ومفهوم الخير والجمال...[4]

أما حسب "ميشال فابر" " Michel Fabre" أن التكوين يحدد إما حسب المضامين المخصصة له أو حسب انعكاساته وتأثيراته على المكون أو حسب أهداف المؤسسة وغايتها الاجتماعية. ويرى أن للتكوين ثلاثة أبعاد وهي المنطق النفسي ويقصد به تطوير الشخصية بصفة عامة، والمنطق الاجتماعي والاقتصادي المتمثل في الفائدة من عملية التكوين والمنطق الديداكتيكي المتعلق بالمضامين وطرائق التدريس. ويقصد كذلك بالتكوين أنه التأثير المنظم والمنهجي الذي يهدف إلى إحداث تغيرات عميقة في

[1]- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، الجزء الأول، الطبعة الثانية، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون سنة، ص 806.
[2]- سهل إدريس، المنهل: قاموس فرنسي- عربي، الطبعة الثامن والعشرين، دار الأدب، بيروت، 2000، ص544.
[3]زين الدين مصمودي: عوامل التكوين وعلاقتها باتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحوى مهنة التدريس، أطروحة دكتوراه الدولة، غير منشورة، جامعة قسنطينة، 1998. ص17.
[4]- زين الدين مصمودي: بعض مشكلات المكونين في التعليم الجامعي، الملتقى الدولي حول إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، العدد الأول، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، 2004، ص265.

الشخصية وهذه التغيرات قد تكون شاملة مثل التغيرات النفسية والمعرفية والحركية، وقد تكون جزئية ومحدودة كالتغيرات التي تحدث أثناء التكوين المهني.[1]

ويعرف التوين أيضا بأنه "تنمية منظمة، وتحسين للاتجاهات، والمعرفة والمهارات، ونماذج السلوكات المتصلة بمواقف العمل المختلفة، من أجل قيام الأفراد بمهامهم أحسن قيام، وفي أقل وقت ممكن."[2]

كما أن التكوين "عملية منظمة ومستمرة يكتسب الفرد من خلالها المعارف، المهارات، القدرات، الأفكار والآراء اللازمة لأداء عمل معين، أو بلوغ هدف محدد."[3]

ومما سبق يمكننا القول أن التكوين هو وسيلة لإعداد كفاءات تمتلك المعارف والمهارات، بحيث تكون هذا الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح والقابلة للتوظيف في الوسط المهني.

إذا فالتكوين يهدف إلى إحداث تغير على مستوى الفرد المكون بتنمية معارفه، وامتلاكه للمهارات، ورفع مستواه، وتعديل سلوكاته، وبهذا يستجيب الفرد المتكون للمتطلبات المهنية، وإعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة، وممارسة الدور المهني بتوظيف المعارف، والمهارات لخدمة الأهداف دون مجابهة الصعوبات.

2. مبادئ التكوين:

ينطلق التكوين مهما كان نوعه من مبادئ تعتبر كأرضية لبناء البرامج، وتحديد الطرق الأنسب لتنفيذ هذه البرامج، وتتلخص هذه المبادئ في:[4]

- دراسة الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية في ضوء التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأهدافها، والبيانات المتحصل عليها في سوق العمل (الطلب، العرض)، حيث تمكن هذه الدراسة من التعريف بالقطاعات والمجالات المهنية وأولوياتها من حيث الاهتمام والحاجة إلى التكوين، وتحديد الاحتياجات الكمية المحددة لحجم القبول في التكوينات.
- تنظيم التكوين بالتنسيق مع أصحاب العمل، وأن يقترن التكوين بمسؤوليات ومهام فعلية يتقلدها المتكون في المجال العملي بالقطاعات المستخدمة حيث تتحدد على أساس هذا التنسيق الأهداف التكوينية والمهارات والمعارف المطلوب من المتكون اكتسابها عند انتهاء البرنامج التكويني.

---

[1]- زين الدين مصمودي: مرجع سابق، ص266.
[2]- بوفلجة أغياث: الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984. ص5.
[3]- علي الشرقاوي وعمرو غنايم: التنظيم والإدارة، دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص606.
[4]- سعيد عودة: إدارة الأفراد، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1994، ص233-237.

- اختيار المكونين من أهل الخبرة، والاختصاص في ضوء البرنامج التكويني والمادة التعليمية، لمساعدة المتكون على اكتساب مهارات التعليم الذاتي، والبحث عن المعلومات واستقائها من مصادرها، وتوظيفها وتحليلها، ونقدها...
- الاختيار الدقيق والموضوعي للمتكونين بمراعاة رغبة المترشح، وجعله يستفيد من البرامج التكوينية، مع مراعاة مدى التناسب بين هذه البرامج ومضامينها ومحتوياتها، والمستوى الوظيفي أو التعليمي للمتكون وتخصصه، وهنا لابد من مشاركة المرشدين والموجهين التربويين، لمساعدة المتكونين من التعرف على قدراتهم واستعداداتهم لتمكن من اتخاذ الخيار التكويني.
- التدرج في العملية التكوينية، وتوزيعها على مراحل، بحيث يتعلم الفرد ويتدرب على جزء من البرنامج، ثم ينتقل إلى جزء آخر وهكذا، وكلما كان العمل معقدا استوجبت تجزئته إلى مراحل لكي يسهل استيعابه.
- احتواء البرامج على الممارسات العملية لكي يكون التكوين مفيدا، ولكي تتحقق عملية اكتساب المعارف والمهارات الجديدة لابد من الممارسة الفعلية، ومحاولة تطبيق المهارات بشكل عملي بأماكن مختصة لذلك تضم كافة الوسائل اللازمة، ويفضل أن تكون هذه الأماكن مشابهة لمواقع العمل الحقيقية.
- ضرورة ربط التكوين بتقديم حوافز للمكونين، إذ أن توفر الحافز والرغبة لدى المتكون يجعله يستفيد من تكوينه، ويتعلم برامجه بسرعة خصوصا إذا كانت التكوينات تخضع لمعايير وشروط تجعل من التفوق عاملا أساسيا للترشح للمراتب الأفضل.
- متابعة المتكون بعد التكوين، فبالإضافة إلى قيام المشرف بمعالجة نقاط الضعف لدى المتكون بعد إتمامه للبرنامج التكويني، لابد من اعتماد أسلوب المتابعة المبرمجة والمنظمة لرصد التغيرات التي تطرأ على المتكون، وأثر التكوين على طريقة الأداء عند مباشرة المتكون للعمل.

3. أهداف التكوين:

يهدف التكوين إلى القيام بالوظائف الآتية:[1]

[1]- خالد عبد الرحيم الهيتي وأكرم الطويل: التنظيم الصناعي: المبادئ، العمليات، المداخل والتجارب، الطبعة الثانية، دار الحامد، عمان، 1999، ص404-407.

- إعداد الفرد مهنيا وتدريبه على مهنة معينة قصد رفع كفايته الإنتاجية، وكتساب معارف ومهارات جديدة وتمكينه من حسن استغلالها واستثمارها في مواقع عملي مختلفة، وفي أقل وقت ممكن
- رفع الروح المعنوية لدى الفرد، لأن معرفته بكيفية إنجازه لعمله مع إجادته وإتقانه يعتبر ميزة نفسية، وبالتالي زيادة الاهتمام بالعمل، والتقليل من معدلات الغياب.
- إتاحة الفرص للفرد المتكون للترقي سواء في شكل أجر مرتفع أو منصب وظيفي أفضل.
- التقليل من الحاجة إلى الإشراف بخفض العبء على المشرفين، والمديرين، لأن تكوين الفرد يؤدي إلى صقل قدراته وتعميق معلوماته، وتكثيف مهاراته وتعزيز اتجاهاته الايجابية نحو العمل والزملاء، وبالتالي التقليل من الحاجة إلى الإشراف والمتابعة المستمرة.
- النهوض الإنتاج، فالقدرات والمهارات العالية تؤدي إلى زيادة الإنتاج كما وكيفا، مع تخفيض نسب الضياع.

وتقر التوصية رقم 117 الصادرة عن الجمعية العامة للمنظمة العالمية للشغل بتاريخ 1962/06/06 بأن التكوين ليس غاية في ذاته، ولكنه وسيلة لتطوير القدرات المهنية للشخص بحسب إمكانيات التوظيف، والسماح له باستخدام إمكانياته لصالحه ولصالح الجماعة، ويجب أن يمتد التكوين إلى تطوير الشخصية الإنسانية.[1]

4. أنواع التكوين:

تتنوع التكوينات وتختلف بحسب المدة الزمنية المخصصة للتكوين، الهدف من التكوين، الحاجة إلى التكوين، الفئة المستهدفة من خلال التكوين والمستوى المطلوب إحرازه من التكوين.

فبحسب المد الزمنية ينقسم التكوين إلى:[2]

أ. **التكوين قصير المدى:** يهدف إلى تنمية كفاءة العاملين، وتبلغ مدة التكوين كحد أقصى 6 أشهر.

ب. **التكوين متوسط المدى:** ومدة الدراسة فيه من سنتين إلى ثلاث سنوات، ويشمل فروع التكوين الزراعي، الصناعي، والخدماتي.

ج. **التكوين طويل المدى:** ومدة الدراسة فيه أربع سنوات فما فوق بحسب التخصص.

أما حسب الفئة المستهدفة فينقسم التكوين إلى:

[1]- سعد بشاينية: تنظيم القوى العاملة في المؤسسات الصناعية الجزائرية، منشورات جامعة قسنطينة، 2002، ص241.

[2]- أحمد مصطفي: مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية، الطبعة الأولى، المركز العربي للتدريب المهني، 2001. ص265-266.

أ. **تكوين الصغار:** ويخص لإعداد التلاميذ صغار السن (15-20 سنة)، والذين أنهوا الدراسة في التعليم الأساسي، والهدف منه تزويد التلاميذ بالمعارف، والمهارات والاتجاهات التي تجعله مؤهلا للقيام بعمل ما، ويجمع بين التعليم النظري و والتطبيقي بالمؤسسات المختلفة، ويتم التكوين طبقا لخطة موضوعة ومواصفات معينة تحدد مستوى المهارة، وساعات التكوين اللازمة حيث يتم تتبع التكوين بإشراف مختصين.[1]

ب. **تكوين الكبار:** وهدفه تعميق مهارات الملتحقين به، حيث تلجأ له المؤسسات لسد حاجاتها الملحة للعمالة اللازمة لمشروعات التنمية الصناعية على الخصوص لمواجهة التوسعات التكنولوجية، ومسايرة الأساليب الحديثة في العمل، ويشترط في المتقدم إليه أن يكون قادرا على العمل فعلا، ويتم هذا التكوين في فترة زمنية قصيرة.[2]

وينقسم التكوين بحسب المستوى المراد إحرازه إلى:[3]

أ. **التكوين المهني:** ويتم في مراكز التكوين المهني لإعداد فئة العمال المهنيين الذين يمتلكون المهارات اللازمة لمهنة معينة، ويتضمن الجانب العملي، والمعلومات الفنية والنظرية، ويمكن هذا التكوين صاحبه من شغل منصب عامل مهني أو عامل ماهر في مؤسسات مختلفة ذات نشاطات متنوعة.

ب. **التكوين الفني (التقني):** ويطلق عليه أحيانا التكوين المتوسط، ويتم في المعاهد التكنولوجية والإدارية المتخصصة، ويختص بإعداد التقنيين والتقنيين السامين في مختلف التخصصات، ويوفر هذا التكوين لصاحبه مهارات فنية، علمية وإدارية، ويضمن له شغل منصب تقني أو تقني سامي في المؤسسة المستخدمة.

ج. **التكوين التخصصي (العالي):** ويتم في المعاهد والمدارس العليا والجامعات، ويوفر لصاحبه قدرا عال من المهارات العلمية والفنية والإدارية، ويتحصل بموجبه المتكون على شهادة عليا كشهادة مهندس، محاسب، طبيب...، ويضمن له شغل منصب عامل مختص في المؤسسات المستخدمة.

وينقسم التكوين بحسب الحاجة إليه والهدف منه إلى:[4]

أ. **التلمذة المهنية:** وهي نظام للتكوين يتعهد بمقتضاه صاحب العمل بأن يستخدم تلميذا، ويجعله متدربا على مهنة ما طوال فترة التعاقد المحدد من قبل، والتلميذ المهني كل شخص يتعاقد مع مؤسسة بقصد تعلم مهنة أو صناعة في مدة محددة، ويلتزم التلميذ بالعمل مقابل أجر أو مكافأة،

[1]- محمد نجيب توفيق: الخدمات العملية بين التطبيق والتشريع، الطبعة الأولى، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، دون تاريخ نشر، ص 476.
[2]- عقيد جمال برعي: التدريب والتنمية، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 1973، ص503.
[3]- أحمد مصطفي: مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية، مرجع سابق، ص35-36.
[4]- عز الدين أمين: المدخل في شؤون العمل وعلاقاته، الطبعة الأولى، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1964، ص47-50.

ويتضمن تعليما نظريا بالإضافة إلى تدريب عملي، حتى يصبح المتكون على علم تام بدقائق وظيفته. ويؤخذ بعين الاعتبار في هذا التكوين عامل السن، والمستوى التعليمي، والسيكولوجي، وكذا الشروط المتوفرة في المؤسسة، والبرامج الواجب تنفيذها.

ب. **التكوين السريع (رفع مستوى المهارة):** ويوضع خصيصا لإعداد الأفراد المتوسطي المهارة وتحويلهم من الحرف التقليدية إلى مهن تتماشى والتطور الصناعي، وتتفاوت مدة هذا التكوين حسب نوعية المهن، ويأتي هذا التكوين لمجابهة الاحتياجات السريعة والملحة للعمالة اللازمة لمشروعات التنمية ومسايرة متطلبات المصانع الحديثة النشأة، ويتميز هذا التكوين بمساعدة العمال للاستفادة من أساليب حديثة تتطلبها طبيعة العمل في المؤسسات.

ج. **التكوين المستمر:** ويعرف بمجموع النشطات التي تتجاوز معنى التكوين الأساسي، حيث يسمح لكل شخص أن يدعم تكوينه في كل الميادين عل مستوى المهارات المكتسبة في الحياة المهنية والاجتماعية...إلخ، ويهدف هذا التكوين إلى تسهيل عملية تكيف العمال مع التغيرات التقنية وظروف العمل وتسير الترقية الاجتماعية بفضل ما يوفره هذا التكوين من تأهيلات لتقليص الهوة بين مكتسبات العمال المعرفية ومتطلبات العمل ويتضمن الرسكلة المهنية، الترقية المهنية، الدراسات العلي المتخصصة.

د. **التكوين قبل الوظيفة أو الإعداد لها:** ويقصد بها التأهيل المسبق للفرد لتولي وظيفة معينة، حيث يلتحق بدورة تسمى الإعدادية والتي تهدف إلى توسيع ثقافة المتكون وبالتالي الوصول إلى درجة من المعرفة، والخبرة والمهارة التي تتماشى والمستوى المطلوب للمهنة، وتتضمن إلى جانب البرامج العلمية النظرية، برامج عملية تفسح المجال أمام المتكون للممارسة العمل فعلا، بحيث يصبح مؤهلا لتولي الوظيفة الموكلة إليه بكفاءة ونجاح.[1]

ه. **التكوين أثناء الوظيفة:** ويقصد به إلحاق المتكون أو الموظف بدورة تكوينية من أجل تحديث معلوماته وقدراته، وتوسيع معارفه، وآفاقه الوظيفية، وتطوير سلوكه وتمكينه من مواكبة التطورات في مجالات العمل وتأهيله لشغل مراكز عليا، وذلك بعد مباشرة المتكون مهامه لمدة معينة وأثناءها يحتاج إلى دورات تكوينية لأجل تحسين أدائه أو في حالة إدخال تكنولوجيا جديدة.

و. **التكوين في مكان العمل:** ويتم ذلك بتكوين العمال في أماكن عملهم على الآلات وأساليب العمل التي يشتغلون وفقها، ويقوم بهذا التكوين ذو الخبرة، والعمال القدامى اللذين يمتلكون الخبرة الكافية التي تؤهلهم للإشراف على الفئة المتكونة.

ز. **التكوين المزدوج:** ويرتكز على التعاون بين المؤسسات الصناعية، التجارية، والخدماتية من جهة، والمدارس والمراكز التكوينية من جهة أخرى، حيث يقضي جزء من المدة المخصصة

[1]- فوزي حبيش: الإدارة العامة والتنظيم الإداري، دار النهضة العربية، بيروت، 1991، ص229.

للتكوين في المراكز والمدارس والمعاهد التكوينية، والجزء الآخر من الوقت يخصص لاكتساب المعارف والمهارات العملية في مواقع العمل بالمؤسسات، حيث تتعاقد هذه الأخيرة مع المراكز والمعاهد التكوينية لإعطاء برامج تدريبية وتكوينية خاص للأفراد التابعين لها حسب طبيعة نشاط المؤسسة، وحاجاتها لتحسين جوانب العمل المختلفة.[1]

5. أساليب التكوين:

ومن أجل تحقيق العناصر السابقة الذكر للتكوين، وتنفيذ البرامج التكوينية يجب تتبع عدة أساليب وطرق نذكر منها على الأخص:[2]

أ. **أسلوب المحاضرات:** حيث تمثل أبرز أساليب التكوين، ويقوم بموجبها المحاضر والقائم على عملية التكوين بإلقاء المادة التي يتضمنها البرنامج التكويني على المتكونين، مع الاستفادة من بعض الوسائل الإيضاحية كالخرائط والأفلام...إلخ، ويهدف هذا الأسلوب إلى تزود المتكونين بالمعلومات والمعارف النظرية وتطويرها، وترسيخها في أذهان المتكونين أولا ثم يأتي التطبيق العملي كخطوة ثانية.

ب. **أسلوب الأعمال التطبيقية:** يقوم فيه المتكون بتطبيق ما تلقاه نظريا تحت إشراف مكون، وهنا يبرز الجهد الشخصي للمتكون واستيعابه لما ورد في الدروس النظرية.

ج. **أسلوب دراسة الحالة:** ويكون ذلك بمعالجة حالات عملية فعلية، أو افتراضية، على أن تتوفر الحالة على جميع البيانات والمعلومات الهامة، والهدف من هذه الطريقة هو زيادة القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات عن طريق التحليل والتفكير المنظم، ودراسة المشكلة من جميع جوانبها، ووضع الحلول البديلة، واختيار أنسبها بالاعتماد على معلومات وخبرات المتكون.

د. **أسلوب التكوين على المواقف الحقيقية:** حيث يقوم بعض المتكونين بتقمص دور أشخاص مشتركين في حدث أو مشكلة، وتصور هؤلاء أنفسهم وكأنهم في الحياة العملية، ويتضمن هذا الأسلوب اختبار مدى كفاءة المتكونين للقيام بالمهام الموكلة إليهم وقدرتهم على أداء الدور الوظيفي كما ينبغي وفقا للمقاييس المعمول بها في مجال العمل، والتي تحدد المواصفات اللازمة في الشخص وتوجيهه إلى الوظيفة التي تتلاءم والمواصفات المحددة مسبقا.

ه. **أسلوب الندوات والمؤتمرات:** ويتمثل في الدورات والملتقيات التي تعقد هنا وهناك حسب اقتراح القائمين على العملية التكوينية أو من خلال تقرير المختصين في المستويات العليا قصد مناقشة

[1]- فوزي حبيش: مرجع سابق، ص230.
[2]- سعيد عودت: إدارة الأفراد، مرجع سابق، ص268-273.

مشكلات ومواضيع مهمة، ويفسح المجال للحاضرين من المختصين والمتكونين لإيضاح ما لم يتم إستعابه والتعليق على الأفكار المطروحة.

II. مفهوم التكوين الجامعي:

يتحدد مفهوم التكوين الجامعي بصفة عامة من خلال تحديد مفهوم التكوين، كما يتحدد بصفة خاصة من خلال تحديد الأسس التي يقوم عليها ومعرفة واقعه وعناصره...

1. أسس التكوين الجامعي:

يجمع المفكرون والمهنيون المهتمون بالجامعة على أن الهدف الشامل للتكوين بالجامعة هو تنمية شخصية الطالب بجميع أبعادها ، وبالتالي قيمة المجتمع وخدمة المجتمع ، فخدمة المجتمع والإرتقاء به حضاريا وتقديم العلم أهم ما يهدف إليه التكوين الجامعي وذلك بالاعتماد على الأسس التالية:[1]

- الشمول: يتناول هذا الأساس مدى إحاطة الأهداف العامة للتكوين مجتمعة بكل المج الات التي يسعى التكوين في الجامعة إلى تحقيقها في مجال نمو الطالب والمجتمع ، فعندما يتناول الهدف شخصية الطالب بأبعادها المختلفة النفسية والم عرفية والجسمية والاجتماعية فلا بد من الإحاطة بهذه الأبعاد المختلفة مجتمعة.
- التكامل: يعني هذا الأساس مدى ترابط هذه الأهداف العامة مع بعضها البعض ، بحيث لا تكون متعارضة أو متناقصة فيما يتعلق بعلاقة المواطن بالمجتمع ، فتطوير المواطنين لا يكو ن على حساب حاجات المجتمع ، والآن يتم التركيز على ظواهر المجتمع بشكل يحرم المواطنين من ممارسة حقوقهم وحرمانهم منها.
- الواقعية: يؤكد هذا الأساس على ضرورة اقتراب الأهداف العامة للتكوين الجامعي من الو اقع، وأن لا تكون مثالية، وإنما تستند إلى الوقائع وتعتمد على المنهجية العلمية.
- المستقبلية: يتضمن الهدف دائما طموحا وتوقعا مستقبليا وتطويرا للأحوال الراهنة وتجديدا واعتناء بها سواء على مستوى الفرد أوالمجتمع.
- القابلية للتطبيق: يؤكد هذا المبدأ على ضرورة صياغة الأهداف العامة للتكوين الجامعي بشكل قابل لأن يطبق ويترجم إلى الواقع العملي، ولا تبقى هذا الأهداف نظرية غير قادرة على الاستجابة لمتطلبات الواقع وأن تتحول إلى ممارسات وظيفية على أرض الواقع.

2. أركان العملية التكوينية:

[1]- بوفلجة غياث: التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص36.

حتى تقوم المؤسسة الجامعية بالوظائف التي أنشأت من أجلها، فلا بد لها من أطراف فاعلة ومتفاعلة، تلك هي الأركان الرئيسية في العملية التكوينية وهي،: هيئة التدريس، الطلاب، الهيكل الإداري والتنظيمي، وأي تغيب لأحد هذه الأطراف معناه اختلال أركان هذه العملية، وبالتالي تراجع الجامعة عن الهدف الذي أسسها من أجله المجتمع.

1.2. هيئة التدريس:

تعتمد الجامعة على مجموعة من الباحثين والدارسين، الذين لا يقتصرون على تلقين المعلومات الموجودة في الكتب للطلاب فحسب، بل يتعاونون معهم على اكتشاف الطريق الأمثل لاستخدام الوسائل علمية، هو ذلك الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة، فهو بذلك يتعرض حتما للاطلاع على النقائض وبعض المشاكل وإثارة أسئلة من شأنها إثراء بحثه وتنشيطه.[1]

وعلى اعتبار أن الأستاذ الجامعي حجر الزاوية في العملية التكوينية لأنه القائم على هذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة ومسؤولا عن السير الحسن للعملية التربوية والبيداغوجية في الجامعة، فبالإضافة إلى ذلك فهو يقوم بمهام عديدة على مدار العام كالتدريس، الإشراف على مذكرات التخرج أو التدريبات الميدانية، الاجتماعات البيداغوجية والإدارية المشاركة في تحضير الامتحانات وتصحيحها...الخ.[2]

ونجد الأستاذ الجامعي أيضا رجل إداري، فتوكل له مهمة إدارة مؤسسات التعليم العالي والجامعي، فنجده رئيسا للقسم، أو عميدا للكلية أو عميدا للجامعة، ويشترط أن يكون من ذوو الرتب العالية، وقد تغلب على العامل بالتدريس الوظيفة الإدارية ولكنه يظل رسميا عاملا بالتدريس.

وعلى العموم يحظى الأستاذ الجامعية إضافة لما سبق بالعديد من المزايا نذكر منها على سبيل المثال:[3]

- انه يحظى بمكانة اجتماعية عالية في مجتمعه.
- يتمتع بالحرية الأكاديمية بالنسبة لما يقوم بتدريسه.
- يتعامل أستاذ الجامعة مع طلاب ناضج فكريا وعقليا، وتوجد العديد من القوانين واللوائح التي تحدد وتنظم العلاقة بينهما، بعكس المدرس في التعليم قبل الجامعي.

[1]- سليمة حفيظي: التكوين الجامعي والاحتياجات الوظيفية، مذكرة ماجستير، غير منشورة، جامعة بسكرة، 2005، ص 91.
[2]- فضيل دليو وآخرون : إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2001، ص91.
[3]- إبراهيم مجدي عزيز: المنهج التربوي وتحديات العصر، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص80-81.

- تتاح لأساتذة الجامعة فرص عديدة يستطيعون من خلالها تحسين مستواهم الاقتصادي والاجتماعي كالتكوين في الخارج، أو العمل كاستشاريين في بعض الهيئات الحكومية والخاصة، تأليف الكتب والمراجع الجامعية وغيرها.

ونظرا لهذه الامتيازات وغيرها فان ذلك كان سببا في ارتفاع وتطور هيئة التدريس في بلادنا، وهي نتيجة طبيعية للتطور الكلي الهائل في إعداد الطلبة، إلا أن ذلك وازاه نسبة ضعيفة لفئة الأساتذة من ذوي التأهيل العالي المطلوب للإشراف وعلى مستوى ما بعد التدريج أي درجة أستاذ وأستاذ محاضر.

وبما أن الأستاذ الجامعي هو الفاعل في العملية ككل فإن تسلط الضوء على وضعيته، وواقعه الحالي من الأهمية بمكان، لعلى ذلك يساهم في ترقية مكانة هذا الأخير ويضعنا أمام مواطن الخلل في تكوينه من أجل تجاوزها، ويمكننا أن نوجز الوضعية الحالية للتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي في النقاط التالية:[1]

- يوجه الأساتذة عدة ضغوطات موضوعية كالإعداد المتزايدة للطلبة، وأخرى ذاتية، كصعوبة إعادة النظر في مسارهم التدريسي كغياب التحفيز البيداغوجي، وهي مشكلات سلبية تؤثر سلبا على مردودية الأستاذ.
- غياب مناخ بحثي بيداغوجي يدفع الأستاذ إلى القيام بالنقد الذاتي والموضوعية والإيجابية لطرق التدريس التي يعمدها.
- غياب التشاور والتنسيق بين مختلف هيئات التدريس من جهة وغياب الحوار بين هذه الهيئات والطلبة من جهة الثانية، جعل مناقشتهم التي نادرا ما تكون لا ترتقي إلى مستوى تبادل الأفكار والآراء.
- الالتزام بالوظيفة الإدارية للجان البيداغوجية، غالبا ما يحد من تطور أفكار جديدة حول الترقية البيداغوجية، إضافة إلى أنه أحيانا يسجل اضطراب بين الوظيفة الإدارية والوظيفة البيداغوجية لهذه اللجان، الذي يظهر في شكل مظاهر بيروقراطية في عمل الهيئات المكلفة نظريا بترقية البيداغوجيا.
- النشطات المقامة من أجل التكوين البيداغوجي في الجامعات، عبارة عن تجارب ذاتية غالبا ما تخلق تفاوت بين التكوين النظري في الدراسات ما بعد التدرج والاكتساب الفعلي للبيداغوجيا من أجل التدريس.

[1]- Houcin Benaissa : La formation pédagogique des enseignements à l'université :Analyse critique et suggestion, les cahiers du CREAD, N° 59-60, 1er &2éme trimestres, Alger, 2002, P136.

ولتجاوز هذه العقبات وترقية البيداغوجيا في الجامعة الجزائرية، هناك جملة من الاقتراحات أهمها:[1]

- إعادة تفعيل اللجان البيداغوجية وسد الثغرات الموجودة في مهامها لوضع مناهج فعالة للتكوين البيداغوجي الجيد للأستاذ، وتحديد محتويات ومناهج التدريس.
- على مستوى المؤسسات، إنشاء هيئات ونظم للتنشيط البيداغوجي والتكوين والبحث، مزودة بوسائل مادية وبشرية ملائمة تكون مهمتها ضمان تكوين بيداغوجي جيد للأستاذ.
- تكوين المكونين، حيث ينبغي أولا أن نعلم الأستاذ كيفية الإدارة العلمية للقسم، وأيضا تحسين العلاقة بين الأستاذ والطالب لأنها الحجر الأساس في العملية التعليمية.
- توسيع نطاق عمل الأستاذ من خلال إقامة دورات للتكوين البيداغوجي، ورئاسة اللجان البيداغوجية، وتقديم محاضرات حول البيداغوجيا، وعدم الاكتفاء فقط بساعات التدريس.

2.2. الطالـب:

الطالب الجامعي هو شخص له مستوى علمي يسمح له بالانتقال من المرحلة الثانوية بشقيها العام والتقني إلى الجامعة، وفقا لتخصص يخول له الحصول على الشهادة، إذ أن للطالب الحق في اختيار التخصص الذي يتلاءم ورغبته، إذ يعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، ويمثل عدديا الفئة الغالبة في المؤسسة الجامعية.[2]

فمن خلال التكوين الجامعي الذي يتلقاه خلال سنوات دراسته في الجامعة يتمكن هذا الأخير من تطوير قدراته واستعداداته الشخصية، وتنمية مهارته بالمعرفة اللازمة في حياته العلمية والجامعية. إلا أن الطلاب أحيانا يتعرضون للفشل في دراستهم أو عدم القدرة على التكيف مع الجو الجامعي الجديد ودلك لعدة أسباب:

- غياب التوعية التربوية حول أجواء وظروف الدراسة الجامعية في المراحل السابقة لها.
- ضعف الجانب الإعلامي التوجيهي في السنوات الجامعية الأولى حول الفروع المتاحة للطالب، والاختصاصات التي يمكن أن يسجل بها.

[1]- سليمة حفيظي: مرجع سابق، ص 95.
[2]- رياض قاسم: مسؤولية المجتمع العلمي العربي: منظور الجامعة العصرية، المستقبل العربي، عدد 193، مارس 1995، ص85.

ولتجاوز هذه العقبات وجب إحداث إصلاحات في كامل المنظومة التربوية بجميع مراحلها، كما يجب احترام شخصية الطالب واختياره لتخصصه الذي يرغب في دراسته لأنه جزاء من شخصيته وميزة تجعله مسؤولا في المراحل اللاحقة.

3.2. الهياكل الإدارية والتنظيمية:

إن الهيكل التنظيمي لأي مؤسسة هو مجموعة القواعد والأجهزة التي يتم بواسطتها تحقيق أهداف التنظيم، ويمكن اعتبار الجامعة إحدى هذه التنظيمات المعقدة نسبيا، وذات ثقافة تنظيمية وأسلوب إداري خاصين لهما أثار على فعالية تسييرها. ففي إطار هذا الهيكل الإداري والتنظيمي تتحدد المهام والوظائف الخاصة بكل فرد في هذه المؤسسة من أبسط عامل إلى قمة هرم الهيكل (أساتذة، طلبة، إداريين، عمال...)، و أ ي اختلال أو غموض في هذه المهام أو الحياد عنها فإن ذلك ينعكس على العملية التكوينية ككل، ويعتبر نجاح المؤسسة الجامعية والعملية التكوينية مرهون بوجود إطارات إدارية متخصصة وهيكل تنظيمي محكم ومرن وأفراد واعية، بدون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري والتعليمي، اللذان يساهمان معا في تحسين المردود ورفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية.[1]

3. عناصر التكوين الجامعي:

سنحاول في هذا العنصر التعرض لعناصر العملية التكوينية، التي تتشكل من الأهداف، طرق التدريس، محتوى البرامج التعليمية وأخيرا تقويم العملية التكوينية وذلك بشيء من التحليل لهذه العناصر، وكل ذلك للاطلاع والتأكيد أن غياب أحد هذه العناصر أو اختلال مكانتها في العملية التكوينية معناه فشل هذه الأخيرة وبلوغ الغايات النهائية للتكوين الجامعي ككل وهو الإعداد الأمثل للإطارات التي سيوكل لهم مهام وأعباء العملية التنموية.

1.3. الأهداف التعليمية:

تعتبر الأهداف خطوة ضرورية وأولية في أي عملية تكوينية، أو هي الموجه الرئيسي لكل من المعلم والمتعلم، لذا فان تحديدها بكل دقة ووضوح يمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف.

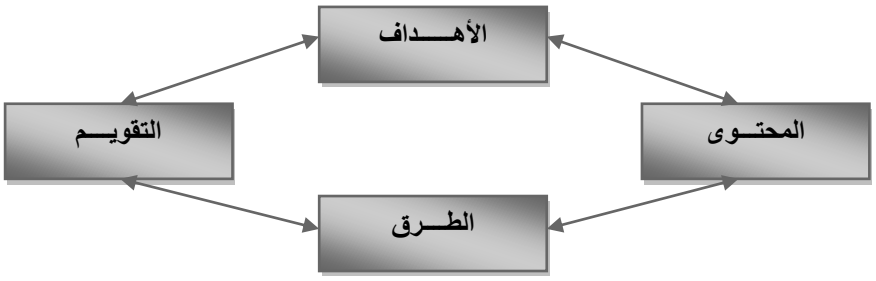
وعليه فإن تحديد هذه الأهداف يستقي أهميتها من حيث أنها تساعد على:[2]

- المساهمة في رسم الخطة التعليمية التي من شأنها توفير الجهد والوقت والمال وتجنب الاضطرابات الفكرية المعيقة لمسيرة التقدم الحضاري.

[1]- فضيل دليو وآخرون : إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص80-81.
[2]- محمود حسان سعد: التربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، الأردن، 2000، ص114-115.

- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة؛ أي الانتقاء بين خبرات الماضي والحاضر التي يخوضها الفرد في مواقفه الحياتية المتعددة.
- اختيار الأنشطة التعليمية وطرق التدريس المناسبة، وذلك من أجل أن يتم تفاعل الفرد تفاعلا نشيطا في العملية التكوينية.
- المساهمة في وضع تقويم سليم، حيث أنه في ضوء الأهداف يتم التشخيص العلاجي أو الوقائي لجميع مراحل التعليم.

وعليه فإن الأهداف التعليمية أهم عناصر العملية التكوينية، حيث يتم اختيار المضامين البيداغوجية والطرق التدريسية في ضوء الأهداف، كما يعمل التقويم على التأكد من تحقق هذه الأهداف أو عدم تحققها، ولتوضيح هذه الفكرة نقدم الشكل الأتي:



شكل رقم (03): يوضح صلة الأهداف بعناصر المنهج التعليمي[1]

وتجدر الإشارة إلى التمييز بين المستويات المختلفة للأهداف التعليمية من العام إلى الخاص.

أ. **المستوى العام:** وينقسم إلى:

- **الغايات:** وهي تعبر عن فلسفة وقيم المجتمع، فالمنظومة التعليمية جزء لا يتجزأ من المجتمع، وكل مجتمع ينتظر منها أن تسعى إلى إيجاد نوع من المضامين يتماشى وفلسفة ذلك المجتمع وأخلاقه ومعتقداته، ونظامه السياسي والاقتصادي، وهو لا يأتي إلا من خلال الأهداف المرسومة من طرفه.
- **المرامي:** وهي أقل عمومية من الغايات، إذ تعتبر الجانب التطبيقي لما حددته الغايات المعبر عن سياسة الدولة، لأنها تحدد مقاصد القطاع التعليمي، وتتميز المرامي في أغلب الدول بنوع من التغيير والتطور، فمقررات التعليم وشروط القبول والحصول على شهادة ما ... تتغير من حين إلى أخر، وذلك لأنه غالبا ما تتعرض السياسة التعليمية لإصلاحات متتالية حتى تتمكن من مسايرة التطورات الداخلية والخارجية.[2]

[1]- لحسن بوعبد الله، محمد مقداد: تقويم العملية التكوينية في الجامعة، مرجع سابق، ص18.
[2]- محمود شارف سرير ونور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، الطبعة الثانية، بدون دار النشر، بدون بلد، 1995، ص15.

- **الأهداف العامة:** وتتمثل في النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات ومهارات التي يحققها مقرر دراسي أو جزء منه خلال فترة تكوينية محددة.

أما بالنسبة للأهداف العامة للجامعة الجزائرية فهي:

- ✓ تكوين إطارات مفكرة ومبدعة.
- ✓ تكوين إطارات مشبعة بالقيم والمبادئ الوطنية.
- ✓ تكوين إطارات مؤهلة إلى مستوى الاستيعاب المستمر لتطوير المعارف والعلوم.

ب. المستوى الخاص: ويشمل:

- **الأهداف الخاصة:** إن الأهداف الخاصة على درجة عالية من التحديد، وذلك لأنها تكون على مستوى المقاييس البيداغوجية التي يسهر المدرس على تحقيقها مع طلابه.
- **الأهداف الإجرائية:** وهي الأكثر تدقيق من السابقة وغير قابلة للتأويل، تدل على السلوك الذي سيظهر عند المتعلم أثناء أو في درس معين، ولكي تكون هذه الصياغة عملية وأكثر إجرائية فإنها مرفقة بشروط الانجاز ومعايير القياس حتى تتم عملية التقويم.[1]

أما الأهداف على المستوى الخاص والإجرائي للمقاييس بالجامعة الجزائرية فهي:

- ✓ تزويد الطلبة بأكبر قدر من المعارف والمفاهيم والنظريات الخاصة بالمقاييس.
- ✓ تلقين الطالب أهم المداخل والاتجاهات النظرية الكبرى.
- ✓ تكوين قاعد نظرية لا بأس بها للطلبة بخصوص المقاييس.

2.3. البرامج التعليمية:

إن المفاهيم السائدة حول المقررات والبرامج سابقا لها معني مغاير لمفهوم "مناهج التدريس" اليوم، ولتوضيح الالتقاء والاختلاف بين المقرر أو البرنامج والمنهاج نقدم المقارنات التالية:[2]

أ. البرنامج أو المقرر جزء من المنهاج، فالمنهاج يتضمن مجموعة من البرامج والمقررات، فمنهاج التكوين بمؤسسة تربية يتضمن جزءا مشتركا بين مواد مختلفة، وبرامج لكل مادة دراسية، وكذلك يمكن أن نتحدث عن منهاج التدريس بسلك أو بشعبة تتضمن مواد مختلفة (الشعبة العلمية: رياضيات، فيزياء، كيمياء...).

[1]- محمود شارف سرير ونور الدين خالدي: مرجع سابق، ص21.
[2]- لحسن بوعبد الله، محمد مقداد: تقويم العملية التكوينية في الجامعة، ، ص27-28.

ب. المنهاج أشمل من البرنامج، من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرقا شاملة، وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التكوين، وأحيانا يتضمن السير الإداري وتوزيع أوقات العمل...، ومثال ذلك منهاج التعليم الأساسي.

ج. البرنامج أو المقرر لا يعني المفهوم التقليدي، الذي يكتفي بتحديد المحتوى. بل أن البرنامج الدراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة أو سنة دراسية، وكذلك الوسائل والطرق وأدوات التقييم.

يعتبر علماء التربية ومفكروها أن محتوى البرامج التعليمية هو كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل والمتكامل والديناميكي للفرد، كالخبرات المعرفية والانفعالية والنفس-حركية، ويوصف أيضا على أنه جملة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يتعلمها الفرد.[1]

ويمكننا اعتبار هذا الرصيد الذي سيقييم في ضوءه الطالب الجامعي، وبناءا على هذا التقييم يمكن الحكم على أهليته في المجالات الوظيفية والمهنية، وسوق العمل عموما بالجدارة والكفاءة.

3.3. طرق التدريس:

تعتبر الطرق التدريسية من المكونات الهامة في العملية التكوينية، تأثر وتتأثر بباقي المكونات والعناصر، كما أنها تؤثر في شخصية الطالب ونفسيته، فمن أهم السمات التي تساهم في تكوينها طرائق التدريس هي قدرة الطالب على التحكم في عملية التعليم مقابل الاعتماد على الأستاذ، الاستقلالية مقابل التبعية، الثقة في النفس مقابل عدم الثقة، روح المبادرة مقابل السلبية، والميل إلى الإبداع مقابل الميل إلى التقليد، فالصفات الأولى التي من شأنها تطوير قدرات الطالب وتشبع شخصيته بالطموح وبالإرادة في الاكتشاف والاكتساب للمهارات التي تساعده في حياته العملية فيما بعد التخرج غلى أداء أعماله ووظائفه على أحسن وجه عكس الصفات الثاني التي تبعث فيه الخمول والسلبية وتجعله يواجه مشاكل جمة في حياته العملية.

وهنا يبرز دور الأستاذ الجامعي حيث يلعب دورا كبيرا في تطوير شخصية الطالب العلمية، من خلال الطريقة التدريسية التي تنتجها حلقة الوصل بينهما، وهنا نجد أن الباحثين في علوم التربية قد قسموا هذه الطريقة إلى قسمين بارزين التعليم التقليد والحديث.

أ. مدخل التعليم التقليدي في الجامعة:

[1]- فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة: المناهج المعاصرة، منشأة المعارف ، الإسكندرية، 2000، ص138.

وهو المدخل الشائع في جامعتنا، وهي طريقة تعتمد على التلقين وتذهب في اتجاه واحد من الأستاذ الذي يعرف كل شيء إلى الطالب الذي يجهل كل شيء، ويفرض عليه دور التلقي الفاتر دون أن يناقش فكره فيما يتلقى، فيؤدي ذلك إلى عدم اكتساب الفكر النقدي الجدلي، وهو في أحسن الأحوال يحفظ العلم دون أن يستوعبه ويحفظ للامتحان دون يكون بشكل علمي.[1]

ويمكن إيجاز سمات هذا المدخل في النقاط التالية:

- يؤدي إلى قتل روح المشاركة في الطلبة وتنمية روح السلبية وفقدان الإحساس بالمسؤولية.
- تلقين الطالب أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات دون مراعاة تنمية مهارات التحليل والاستنباط والاستنتاج الفكري لديهم.
- تجعل التعليم قليل القيمة ليس على مستوى تنمية الإبداع والابتكار فحسب بل تجعله ضعيف الأثر في مدي الاحتفاظ به.
- تغييب دور الطالب في العملية التكوينية، فهو مجرد متلقي للمعارف وينحصر دوره في التخزين والاسترجاع يوم الامتحان.[2]

وعلى الرغم من هذه السمات السلبية إلا أن جامعتنا لازالت تعمل بهذا المدخل مما جعلها تقدم إطارات تفتقر إلى التكوين الفعال والقادرة على تحمل أعبائها الوظيفية.

وتعتبر "المحاضرة" من الطرق الشائعة في هذا المدخل وهي من أقدم الأساليب المعتمد في الطرق التدريسية، حيث يقوم الأستاذ المحاضر بعرض مجموعة من الحقائق والمبادئ ويطالب الطالب بفهمها وحفظها الشيء الذي يبعث فيهم الملل، وعلى ذلك فإنها تبقى الوسيلة المناسبة للإمكانيات المادية المحدودة.

وفي استقصاء لآراء الطلبة حول "المحاضرة" كأسلوب بتدريس والتعليم قام به (Billes and Ogborn 1977) **و** (Beard and Senior 1980) كان التقويم متشائم حول المحاضرة، في حين أثنى بعض الطلاب على المحاضرة شريطة أن تكون واضحة وملخصة ومنظمة تركز على المبادئ الأساسية، مع أنهم ينفرون من المحاضرات التي بها استطرادات كثيرة.[3]

[1]- عمر التير الشيباني: التربية وتنمية المجتمع العربي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985، ص97.
[2]- لحسن بوعبد الله: مرجع سابق، ص36.
[3]- روث بيرد وجيمس هارتلي: التعليم والتعليم في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي، جدة، 1992، ص171.

لكن (Bligh1971) و(Brown and Bakhtar 1983) قدموا جملة من طرق عرض المحاضرة التي تجعل منها الوسيلة الناجعة لإيصال المعارف أهمها:[1]

- **الطريقة التقليدية:** التي يقسم فيها الموضوع إلى أقسام عامة وتقسيمات فرعية.
- **طريقة التركيز على المشكل:** وفيها يتم طرح مشكل ثم التعرض للحلول البديلة مع ذكر مزاياها وعيوبها.
- **الطريقة التتابعية:** تستخدم فيها أدلة وبراهين أو سلسلة من الاستدلالات المنطقية التي تؤدي إلى نتيجة.
- **طريقة المقارنة:** تعتمد على المقارنة بين عمليتين أو أكثر من العمليات الفنية أو الأدبية وغيرها.

وفي كل هذه الطرق يتعين على الأستاذ المحاضر الاهتمام بغرض المحاضرة ومحتواها وتنظيمها والوسائل المهنية المناسبة إلى جانب وضوح الشرح حتى تصبح المحاضرة موقفا تعليميا مثيرا وهادفا.

ب. مدخل التعليم الحديث في الجامعة:

إن التخلي عن سلبيات المدخل السابق، تستوجب تطبيق مدخل أكثر ملائمة للتطورات الحاصلة في العالم، فتحقيق روح المبادرة والإبداع والمشاركة ممكن في مدخل التعليم الحديث لذا نجد أن أغلبية البلدان المتقدمة تبنته، وهو مدخل يوثق الصلة بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، مما يخلق ضرورة حيوية لإحداث التوازن بين الإبداع والابتكار من جهة وتلبية المتطلبات الصناعية والاجتماعية من جهة أخرى. ولهذا المدخل عدة أنواع أهمها:

- **طريقة المشروع:** وهي "طريقة من طرائق التكوين تمكن المتكون من اكتساب القدرات والمهارات والخصائص الشخصية عن طريق الشروع في إعداد مشروع ما وإنجازه" [2]، ولتحقيق ذلك هناك مجموعة من الشروط يجب أن يستوفيها المشروع وهي:
  - ✓ يجب أن يكون مستمدا من الواقع الاجتماعي.
  - ✓ يجب معالجة المشكل بأسلوب معالجته في الحياة الواقعية.
  - ✓ مطابقة الوسائل المستخدم في المشروع لتلك المستخدم في الواقع.

ومنه نستشف من هذه الطريقة أنها تمنح الطالب أكبر قدر من الحرية في ممارسة إبداعه، ومحاولة الربط بين الحياة الجامعية والواقع.

[1]- نفس المرجع، ص179.
[2]- لحسن بوعبد الله، مرجع سابق، ص40.

- **طريقة المشكلات:** وهي فرع من فروع طريقة المشروع، لكنها تهتم بمشاريع المشكلات، حيث تعمل هذه الطريقة على وضع الطالب أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحل المناسب لها من خلال توظيف كافة إمكاناته وطاقاته الفكرية، على أن تكون المشكلة نابعة من الواقع المعاش سواء في كيفية عرضها أو محاولة حلها.
- **طريقة التعلم المبرمج:** وفيها يكون التعليم باستخدام جهاز تدريس أو باستعمال كتيبات ذات تصميم خاص، وقد وضع كل من (Bass and Barrett) الخصائص العامة لها كمايلي:
  - ✓ يقسم إلى مراحل في كل مرحلة يعرض جزء من المعلومات، وفي كل مرحلة يقيم الطالب بواسطة فحص أو سؤال يجيب وينقط عليه آليا أو يدويا.
  - ✓ الإجابة الصحيحة لطالب تمكنه من الانتقال إلى المراحل اللاحقة.
  - ✓ تكون المراحل منظمة في تتابع دقيق، ويهيئ الطالب إلى أداء العمل في الواقع المهني.
  - ✓ الاهتمام لا يكون منصبا على السرعة بقدر ما يكون منصبا على التعليم الصحيح والسليم.
  - ✓ يحدد معيار معين إذا وصل إليه المتعلم ينتهي التكوين، وإذا لم يتمكن من بلوغه فإنه يعيد التدريب على البرنامج.
- **طريقة التكوين على المواقف الحقيقية:** وهي طريقة تعتمد على تخيل المشتركين في العملية التكوينية كأنهم في موقف حقيقي، ثم يشرعون في القيام بالعمل كله كما لو كان موقفا حقيقيا، وتتميز بأنها تستخدم مبدأ التعلم عن طريق الممارسة الفعلية لأن ذلك يساهم في سد الثغرات بين المعرفة ومجال تطبيقها العملي.[1]

إن هذه النماذج الحديثة لطرائق التدريس تمكن الطالب الجامعي من الحصول على تكوين يؤهله للعب دور فعال عند توجيهه للمؤسسات المجتمعية والإنتاجية المختلفة، فالمزاوجة بين المعارف النظرية والممارسة العملية قد أثبت نجاعتها في الجامعات والمجتمعات الغربية، والتي تسعى جامعاتنا الوصول إليه من خلال تطبيقها لهذه الإصلاحات الأخيرة.

4.3. أساليب التقويم:

هو أخر عناصر العملية التكوينية، تكمن أهميته في أنه يعمل على تحسين وتطوير العملية التكوينية سواء بالنسبة للأستاذ أو بالنسبة للطالب، فهو يزود الأستاذ بمعلومات حول درجة تحقق

[1]- نفس المرجع، ص41-42.

الأهداف التعليمية ويساعد على اختيار الطرق والوسائل الأنسب للتدريس، أما الطالب فيزوده بالتغذية الراجعة التي تساعده في عملي التعلم والتحصيل والانجاز.

وعليه فإن التقويم لم يعد سلوكا يمارس من قبل المدرس يراد منه قياس مدى تحصيل الطالب والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، بل هو جزء من التكوين يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية والطرق والأنشطة والمحتويات، وحتى وسائل التقويم ذاتها.[1]

أ. التقويم التربوي الجيد:

يبين "هاستينجس" وآخرون (1983) أن التقويم الفعال هو:[2]

- يكون وسيلة لمعرفة ما يحدث من تحسن في عملية التدريس.
- يتضمن أساليب متعددة غير مقتصرة على امتحانات المقال المعتادة.
- يكون وسيلة لتوضيح الأهداف التربوية ومدى ما تحقق منها.
- يكون وسيلة لتوضيح مواطن القصور في العملية التربوية ولتحديد طبيعة التدخل الملائم.
- يكون وسيلة لتحديد الإجراءات الفعالة في تحقيق الأهداف التعليمية.

كما أورد "سرحان الدمرداش" (1979) الصفات والخصائص التالية للتقويم الجيد:[3]

- أن يكون هادفا إلى معرفة مدى نجاح المقرر من حيث أهدافه ومحتواه وطرائق التدريس والوسائل المستخدمة فيها.
- أن يستمر طوال الفصل الدراسي.
- أن يشمل جوانب المقرر جميعها.
- أن تكون أدواته موضوعية وصادقة وثابتة.
- أن يكون قادرا على التميز بين الطالب القوي والضعيف في التحصيل.
- أن يكون اقتصاديا وغير مكلف.
- أن يكون قادرا على قياس المستويات المختلفة لأهداف المقرر وهي:
  - ✓ الأهداف المعرفية: تذكر/ فهم/تطبيق/تحليل/استنتاج/تركيب/تقويم...
  - ✓ الأهداف العملية: تشغيل الأجهزة وإنتاج المواد المختلفة.

[1]- سعد برغل: تقويم العملية التكوينية بالجامعة، دراسة ميدانية ببعض معاهد المركز الجامعي بمستغانم، منشورات CRASC، الجزائر،1998، ص77.
[2]- لحسن بوعبد الله، مرجع سابق، ص42-43.
[3]- نفس المرجع، ص43.

✓ الأهداف الوجدانية: معرفة مدى حماس الطالب في التعلم والتعاون مع الزملاء...

ب. وسائل التقويم التربوي:

مما ساهم في عملية التقويم التربوي هو ظهور اختبارات التحصيل الموضوعية التي أصبحت واسعة الاستخدام ليس فقط في المجال التربوي بل في مجالات الحياة كلها، ويعرفها (Fox and Zirkin 1982) بأنها: "وسائل مصممة لقياس ما اكتسبه فرد ما من معلومات أو ما أتقنه من مهارات بعد تكوين معين"[1]. تعتبر هذه الوسائل موضوعية مقارنة بامتحانات المقال لأن تصحيحها لا يتأثر بعوامل مهارة التعبير وحسن الخط والبلاغة اللفظية، كما أن تصحيحها سريع ويمكن القيام به آليا، وتكون نسبة الاتفاق فيه إذا ما صحح من طرف عدة مصححين عالية، زيادة على كون أسئلتها ممثلة للمقرر تمثيلا جيدا.

وتقسم اختبارات التحصيل الموضوعية إلى قسمين هما:

- **اختبارات التحصيل الموضوعية المعيارية:** وهي الاختبارات التي تبنى لها معاير مثل الميئينيات أو الدرجات المعيارية العادية أو الدرجات المعيارية المحولة مثل المعيار التائي والمعيار الجيمي وغيرها لتفسير الدرجات الخام في ضوئها.
- **اختبارات التحصيل المحكية:** وهي الاختبارات التي لا تبنى لها معايير مثل سابقاتها وإنما تفسر درجاتها الخام في ضوء ما تحقق من البرامج المقررة وأهدافها المحدد، ومن هنا فإن معايير هذا النوع من الاختبارات تكون هي البرامج وأهدافها.

بنيت اختبارات التحصيل الموضوعية لتحل محل وسائل التقويم التقليدية خاصة اختبارات المقال والامتحانات الإنشائية، ذلك أن ما تتسم به هذه الأخيرة هو كونها غير موضوعية لأن تصحيحها يكون عرضة للتأثر بعوامل الخط الجيد والتعبير البليغ وسلامة الجمل كما أن مفرداتها عادة لا تمثل موضوعات البرامج المقررة كلها.

4. تطورات التكوين الجامعي:

1.4. تطور وظيفة التكوين:

إن إدخال تكنولوجيات جديدة في ميدان التكوين له آثار على الإستراتيجية الوظيفية وعلى وظيفة التكوين بصفة خاصة، حيث تصبح كفاءات وخبرات جديدة أساسية، ويتطلب تحليل واستغلال الفرص الآتية من تغير وتطور وظيفة التكوين وعلى المكون أن يكون لديه القدرات اللازم ة لتتبع المعارف والتقنيات الجديدة وإدماجها في ممارساته اليومية.

[1]- نفس المرجع، ص 44.

وتختلف القدرات والكفاءات الضرورية للمكونين في المنظومة التعليمية عنها في المنظومة التكوينية والمهنية لاختلاف أغراض التكوين، ومتطلبات المتكونين، وتتطلب وظيفة التكوين، استعمال طرق وأساليب متنوعة ، حسب طبيعة الكفاءات المطلوبة ودرجة التخصص في المهنة، واستعمال التقنيات الحديثة في التعليم والتكوين كالإعلام الآلي، التعلم عن بعد، التعليم بالفيديو والإنترنت...، يؤدي إلى تغيير طبيعة عمل المكونين وإلى ربح الوقت والجهد وتحقيق الفعالية المطلوبة.

2.4. تطور دور المكونين:

إن الاعتماد على مصادر المعلومات المتنوعة المحلية منها والعالمية من خلال الإطلاع المباشر على الكتب والمجلات العلمية والمتخصصة في مختلف المجالات، أو بواسطة الإنترنت له أهمية في تنمية المعارف النظرية والتقنية للمكون الذي ينقلها بدوره للمتكونين بصورة فعالة، حيث ترتبط فعالية العملية التكوينية بمستوى تكوين المكونين و كفاءاتهم وخبراتهم الناتجة عن تراكم عدة قدرات ؛ قدرات التحليل والتأليف، قدرات الاتصال، السيطرة على اللغات، السيطرة على المعارف والتقنيات الخاصة بالموضوع، قدرات بيداغوجية في أساليب التكوين المعاصرة، السيطرة على تقنيات تسيير المناقشة، السيطرة أكثر على مهنة التكوين.

كما يعتبر المكون عنصرا مهما في عملية التقييم التكنولوجي من حيث يقوم بتحضير المتكونين للتغير التكنولوجي، ويقوم بتكوينهم وتطويرهم ومساعدتهم على تنفيذ التغيير بطريقة فعالة، ويعمل على توضيح الاحتياجات التكوينية، وفي وضع برامج التكوين المناسبة وتقييم جودة التكوين.

3.4. تطور دور المنظومة التعليمية والتكوينية:

يبدأ عمل المنظومة بتوضيح الأهداف التكوينية الجديدة عبر تحليل وتحديد احتياجات المجتمع المعاصر في التكوين، ثم وضع الإستراتيجية الملائمة لتدريب وتطوير الكفاءات.

- أهداف التكوين: إيصال المعارف، التدريب على العمليات، إبراز المهارات الأساسية وتوجيه مواقف المشاركين حسب المتطلبات الجديدة.
- اختيار طرق التكوين : حسب طبيعة أهداف التكوين، ويعتبر تنويع طرق التكوين أحد الإستراتيجيات الفعالة في التكوين.
- تقييم التكوين: يساهم في معرفة مدى فعالية برامج التكوين، طرق وأساليب التكوين المستعملة، وتقنيات إيصال المعارف المختلفة للمتكونين ويمكن تقييم التكوين باستعمال الطرق التالية:

أ. تقويم محتوى عملية التكوين: ويتم بالمقارنة بين المعارف المحصل عليها من طرف المتكونين، والأهداف المسطرة في بداية البرنامج ويمكن استعمال هذه الطريقة خاصة في التعليم النظري.

ب. تقييم نتائج التكوين : ويتم ذلك بملاحظة مواقف وتصرفات المتكونين بعد تكوينهم وكيفية استعمالهم للتقنيات التطبيقية المحصل عليها ، ويمكن استخدام هذه الطريقة خاصة في التكوين التطبيقي.

ج. تقييم النتائج في المؤسسات الاقتصادية: ويتم تقييم نتائج التكوين مباشرة في ميدان العمل، وعلى مستوى الوظيفة الحالية أو المستقبلية للعمال ، وتستعمل هذه الطريقة في المنظومة التكوينية المهنية الخاصة بعم ال القطاع ، فإعادة النظر والتفكير ف ي مكونات المنظومة (الوظائف ، الوسائل، الأشخاص) ، لوصول بها إلى المستوى العالمي هو مفتاح النجاح الاستراتيجي المستمر.[1]

5. تطور مناهج التكوين الجامعي:

سنقوم في هذا العنصر بالتعرف على مناهج التكوين من خلال النموذج الحديث للتكوين المتمركز حول تعديل السلوك كونه يتجه في تنظيم فعل التعليم والتعلم إلى إحداث تغير في سلوك المتعلم، فنتيجة لعجز النموذج التقليدي للتكوين، ظهر اتجاه جديد يدعو إلى التنظيم المعقلن للفعل التربوي الذي يهدف إلى التدريس بواسطة الأهداف بغية إحداث تغير في سلوك المتعلم، ويمكننا تلخيص خصائص هذا النموذج فيمايلي:[2]

1.5. على مستوى الأهداف: تتمثل أهداف هذا النموذج فيمايلي:

- تنمية المواقف الفردانية والمنافسة النفعية.
- تدعيم قيم الإنتاجية والمردودية لدى الفرد.
- تأهيل الفرد لتمكن من الحقول العلمية المختصة والتحكم في التكنولوجيا.

2.5. على مستوى الوسائل الديداكتية:

- المحتويات: تكون مصاغة على شكل سلوكات وإنجازات يقوم بها المتعلم في وضعيات دقيقة.
- العلاقة البيداغوجية: مبنية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فالمدرس يخطط وينظم الفعل التربوي، ثم يعلن للمتعلمين عن الأهداف ويشركهم فيها، وكل يعمل على تنفيذ العقد لبلوغ الأهداف المسطرة.

[1]- وسيلة حمداوي: المتغيرات النسبية العالمية وتأثيرها على المناهج والتكنولوجيا وتنمية الموارد البشرية، سطيف، العدد الأول، 2004، ص140-141.

[2]- لحسن بوعبد الله، محمد مقداد: تقويم العملية التكوينية في الجامعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998، ص14-16.

- طرق التعليم والتعلم: تعتمد بالأساس على احترام الإيقاع الخاص للمتعلم في العملية التعليمية والتدخل لتصحيح مساره (بيداغوجيا الأهداف، والتعليم المبرمج)، كما تستند إلى تكنولوجيا التعليم (تخطيط، برمجة...).

3.5. على مستوى وضعيات التقييم:

يهدف التقييم في هذا النموذج إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود و الهدف الحقيقي الذي يبلغه المتعلم، والتدخل المستمر للدعم والتقوية قصد تقليص هذا الفارق.

إن المتأمل لهذه الخصائص المميزة لهذا التوجه الجديد من التكوين يمكن أن يصل إلى خلاصة مفادها أن هذه الخصائص تلتقي عند غاية قصوى هي إعداد إطار ذي كفاءة عالية. ولخلق هذا النوع من المتعلمين يراعى في هذا النموذج مرودية التكوين ومدى استجابته لمختلف احتياجات المجتمع، ويصبح بهذا المعنى التكوين في الجامعة عملية استثمارية هامة يجب قياس نتائجها الايجابية في الميدان.

ولبلوغ التعليم العالي هذا النوع من التكوين المتمثل في إعداد إطار ذي كفاءة عالية في الميدان يجب على الجامعة إقامة علاقة وطيدة بينها وبين المحيط الاقتصادي والاجتماعي المتمثل في سوق العمل وذلك من أجل الوصول إلى إيجاد الصيغة المناسبة لضمان مطابقة التكوين الجامعي مع التشغيل استنادا إلى مبدأ تحقيق التفاعل بين الجامعة والمحيط الذي يجسد الخدمة الحقيقية وينقل المعارف من إطارها النظري العام إلى إطارها العملي التطبيقي.

6. واقع التكوين الجامعي:

إن الأوضاع المتردية للتكوين، تدعو للبحث عن الأسباب وعن وسائل وأساليب جديدة لتطويره وتحديثه، ورفع كفاءته، من أجل أن يكون سبيلا للتجديد والإبداع، فالتكوين في يومنا هذا لم يُعَدّ للتكيف مع ما هو قائم فحسب بل يجب أن يكون إعدادا مرنا قادرا على احتواء الجديد ويمثله في حركة دائمة لا تنقطع، ذلك لكي تمنح للطلاب القدرة للتكييف مع الجديد دون الوقوع في أزمة تعليمية تكوينية. لذا كان من الواجب المراجعة الشاملة والدقيقة للأسس التكوينية من أجل إعداد إنسان جديد، ويتعذر تحقيق ذلك دون توفر أسس تكوينية مغايرة وبشدة لتلك التي أفرزها هذا الكم الهائل لجيوش الطلبة الذين يلقبون بأصحاب النزعة الاستهلاكية المتضخمة.[1]

ونوجز الآن بعض ملامح الواقع التكويني:

[1]- ثورت فتحي كامل: مدخل تنمية التجديد والإبداع في الثقافة المصرية، المجلد 26، مجلة عالم الفكر، العدد الثاني، ص33.

- الفلسفة التربوية لدينا تنظر للتربية والتكوين كأداة للثبات والاستقرار وتركز على انتشار التعليم لا نوعيته.
- فقدان الهدف من التعليم ونسيان طبيعة العلم، وإدراك طبائع الأشياء وأهدافه ووظائفها وهو ما يسميه علماء التربية؛ فلسفة التعليم.
- افتقاد القدرة المنهجية على التحليل النقدي، والقدرة العملية من خلال ما يعرض من مناهج وطرائق تكوينية، على حل المشكلات المتجددة وانتشار الأمية التقنية المتمثلة في غياب المعارف والمهارات الأساسية للتعامل مع الآلات والأجهزة والمخترعات الحديثة.
- يفرز تحليل الوضع القائم للتعليم الجامعي ما يسمى بثقافة الذاكرة، بمعنى تنمية القدرة على الحفظ لدى الطلبة، ومن ثم فإن الامتحان ينشد اختبار قدرة الطالب على تذكر المعلومات المقدمة إليه دون أن يكون له الحق في تجاوز هذا التذكر إلى التحليل أوالنقد، لأنها مطروحة على أساس أنها حقائق مطلقة وبذلك يتسم نظام التعليم بطابع اليقين.
- السمة الأساسية في التكوين المعتمد هي السلبية شبه المطلقة للطالب وجلوسه أثناء الدرس للتلقي فقط، دون المشاركة الفعالة وهذه المعاملة قد تكون هي المسؤولة إلى حد بعيد عن الاستقالة والسلبية في التعامل مع معطيات العالم الخارجي.
- تمارس المؤسسات الجامعية في بعض الأحيان القهر والتسلط من خلال ما تقدمه من مناهج وأساليب تدريس تساهم في خلق إنسان غير قادر على فهم واقعه أو تحليله، بذلك فهي تعيق آليات العقل في التطوير والنضج، ومن ثم إعداد طلبة لا يملكون القدرة على الإبداع أو إدارة التغيير أو امتلاك حرية التعبير.
- يركز التكوين في كثير من الأحيان على معطيات قديمة وتقليدية نظرا لعدم توفر المراجع الحديثة والجديدة، فهذا الأسلوب يدعم الامتثال، فهذه الممارسة تحارب الابتكار والتفرد وتناهض الاستقلالية والنقد ويمجد الحصول على الشهادات، ولا يشجع على التعلم الحقيقي الهادف.[1]

7. مشاكل ومعوقات التكوين الجامعي:

يعرف التكوين الجامعي بالجزائر وضعية ليست بالسارة، وسيكون لها الأثر المباشر على نوعية ومستوى خريجيه، ويمكن أن نحدد مجموعة من المشكلات الأساسية وهي:[2]

1.7. مشكلات تتعلق بالصعوبات المالية للتعليم العالي:

[1]- زين الدين مصمودي: بعض مشكلات المكونين في التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص265-270.

[2] - Bouzid Nabil: L'interface enseignement supérieur / monde du travail en Algérie: de quoi s'agit-il, les cahiers du CREAD, N° 59-60, 1er et 2éme trimestres, Alger, 2002, P 187-188.

من بين المشكلات المادية والمالية التي أثرت على السير العقلاني والفعال للعملية التكوينية مايلي:

أ. النقص المتزايد للموارد العامة لتمويل المؤسسات الجامعية، مع تزايد فتح المراكز الجامعية اعتمادا على وسائل لا تسمح بأداء عملها كجامعة، وفقرها للأجهزة والأدوات اللازمة في العملية التعليمية يجعل من تكوين الطلبة تكوينا علميا أمرا غاية في الصعوبة.

ب. عدم فتح الجامعة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي الدولي أو حتى الوطني الذي يمكنها من الحصول على موارد جديد للتمويل بدل الاعتماد الكلي على ميزانية الدولة.

ج. مشكلات العبء المتزايد على الجامعة الناتج عن الارتفاع العددي للطلبة، فكلما زاد عدد الطلبة في القسم الواحد كلما تدنت نوعية تكوينهم العالي، وصعب على الأستاذ التحكم فيما يقدمه للطلاب في مدرجات تكتظ بهم، وهذا ناتج عن قلة الإمكانيات المادية للجامعة لتحقيقها للمعاير العالمية من حيث عدد الطلبة داخل القسم الواحد.

د. التأخر الكبير في إنجاز مرافق جديدة، بالإضافة قِدم الهياكل المتواجدة لنقص الصيانة الضرورية.

2.7. مشكلات تدني وتدهور نوعية التكوين الجامعي:

أ. نقص تحفيز الأساتذة الباحثين مما يدفعهم للبحث عن نشاطات أخرى غير التدريس، ومما يدفعهم كذلك للهجرة إلى الخارج بحثا عن فرص إثبات الذات.

ب. نقص التمويل أدى إلى تدني مستوى التكوين لاعتماده على وسائل تقليدية تؤثر على استيعاب الطالب كالصبورة والطبشور، وذلك نتيجة غياب الوسائل البيداغوجية الحديثة السمعية البصرية المستعملة في إيصال المعارف والمهارات للطلبة.

ج. نقص البحوث العلمية وتدني فعاليتها العملية، نتيجة قلة التشجيع المالي وعدم توفير الوسائل الضرورية في مخابر البحث.

3.7. مشكلات التزايد السريع لعدد الطلبة:

أ. زيادة عدد الملتحقين بالتعليم قبل الجامعي نتيجة النمو الديموغرافي وسياسة ديمقراطية التعليم وتعميمه أدى إلى تزايد الطلب على التعليم العالي.

ب. مجانية التعليم في الجزائر، بالإضافة إلى المساهمة الرمزية للطلبة في الخدمات الجامعية أرهق ميزانية الدولة أمام التزايد المستمر لعدد الطلبة كل سنة.

ج. عدم احترام قواعد الاختيار والتوجيه، جعل العديد من الطلبة يتوجهون إلى تخصصات لا يرغبون فيها مما يؤدي بهم إلى إعادة السنة على مستوى الجذوع المشتركة وتغيرهم للشعب مما يطيل مكوثهم بالجامعة.

8. نماذج انتقاء الوسائل التكوينية:[1]

وهي مجمل المقتضيات التي تساهم بشكل مباشر في العملية التكوينية (المحتوى التكويني، الأساليب والمساعدات البيداغوجية، المكون، فوج المتكونين)، ومن بين هذه النماذج نجد:

1.8. النموذج المتمركز حول المادة الدراسية:

تهدف أبعاد هذا النموذج إلى اكتساب معارف ومهارات مرتبطة بالمادة الدراسية والمحتواة في مختلف فروع المجالات العلمية، وتقوم منطلقاته الاديولوجية من اتجاهات وممارسات مختلفة تتمحور حول سمات مشتركة، أهمها أن الأفراد ليس بينهم فروقات معتبرة، ومن ثم وجب تعليمهم نفس المعارف الجاهزة التي تشمل على بديهيات وأساسيات المعرفة المنتقاة من رصيد الخبرات الإنسانية المتتالية، والتي يتم من خلالها تفسير كل ميادين الحياة ؛ أي أن المادة هي مركز كل النشاطات البيداغوجية التالية:

أ. المحتوى:

يتم صياغة محتوى البرنامج التكويني عبر ترتيب فصوله ووحداته المستمدة من تفريغ وهيكلة المادة الدراسية نفسها، والتي تتخذ صيغة تراكمية تتم على أساس من العلاقات والمبادئ التي تنظمها كمبدأ الترتيب والتدرج البيداغوجي أو الوظيفي ومبدأ الغرضية ، ومبدأ التسلسل الزمني وغيرها، ولا يتنافى هذا مع انطوائها ضمن إطار الأهداف العامة التي تسطرها الجهة الوصية والمقررة لإجراء التكوين.

ب. العلاقة البيداغوجية:

تكون سلطوية بين الطرفين، باعتبار المكون هو الوحيد الذي يكتسب المعارف والمهارات التي يجب استيعابها والتمرن عليها من طرف المتكونين الذين يجهلون في أحسن الأحوال أغلب محتويات

[1]- عبد العزيز الغرضاف وآخرون: البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1992، ص120-126.

البرنامج، وبالتالي فالمكون هو المتصرف في تقسيم وترتيب مقاطعها ومن ثم إصدار الحكم على مدى استيعابها من خلال إجراءات التقويم التي ينجزها.

ج. أساليب التكوين:

تعتمد على تبليغ مختلف محتويات البرامج بواسطة ما يعرف بطرائق الإلقاء والحوار الموجه والعرض العملي، كما تنحصر المساعدات البيداغوجية غالبا في استعمال وسائل الوصف والإيضاح. وينتقد هذا النموذج من طرف أهل الاختصاص لاتصافه بتغيرات جوهرية تخل بفعالية نتائجه منها على وجه الخصوص المأخذين التاليين:

- اعتماد المحتوى الجاهز للمواد العلمية بجعل المضمون العام للبرنامج التكويني عبارة عن خليط من المعارف المتراكمة التي تحمل في طياتها تكرارا غير هادفا يحتاج إلى الدقة في الربط بين مختلف المجالات العلمية، حيث أن لكل مجال أو مادة منظورا خاصا تبن ى وفقه منهجية عرض وتفسير علاقات الظواهر وأسبابها ونتائجها مما يجعل المتكون لا يستطيع في أغلب الظروف لغياب الصياغة البيداغوجية الدقيقة فهم حقيقة العلاقات العلمية وكيفية الاستعمالات العقلانية لتلك المعارف والمهارات، فتتجزأ عنده الخبرات عوض إدراك تكاملها وتعدد خصائص استعمالاتها.
- اعتمادها أكثر على أساليب التكوين التي تتطلب التركيز على الذاكرة لتخزين المعلومات والإعادة الآلية للتدريبات، وهي بهذا تحرم المتكون فرصة التجريب والاكتشاف، وتجعل منه خاضعا لإرادة المكون عوض فسح المجال للإدراك الواعي المعتمد على البحث واستخلاص النتائج.

2.8. النموذج المتمركز حول نشاط المتكون:

تهدف مبادئ هذا النموذج إلى جعل المتكون محور تنظيم وإنجاز مختلف النشاطات التكوينية وذلك انطلاقا من حاجاته ومكونات شخصيته، ويتأسس المفهوم الإيديولوجي لهذا النموذج من بعض مرتكزات نظرية التحليل النفسي التي يؤمن أصحابها بمبدأ التعلم الذاتي، اللاتوجيهي، في كل ممارسة بيداغوجية حيث أن للشخصية الإنسانية قدرات على توجيه نفسها بنفسها فالمتكون حسبها قادرا على توجيه تعلمه و بلوغ أهدافه بناءا على حاجاته وميولاته، وذلك حسب الأنشطة والمواقف التي يقوم بها المتكون:

أ. المحتوى:

ليست معارف ومهارات جاهزة، بل يتم اقتراح وضعيات وأنشطة سيقوم بإنجازها المتكون بما يتوافق مع قدراته وخبراته وخصائصه الشخصية ، فتكون محتويات البرنامج التكويني هي منتوج تلك الوضعيات والأنشطة.

ب. العلاقة البيداغوجية:

تتمحور هذه العلاقة باهتمامها بالمتكون ، إذ مشكلاته واهتماماته تشكل مضمون وكيفية تعلمه ، فيقضي هذا من المكون أن يؤدي مهمة المساعدة والتسهيل والدعم للنشاط الذاتي للمتكون.

ج. أساليب التكوين:

تعتمد في مجملها على الطرائق البيداغوجية المباشرة التي تفسح المجال لنشاط المتكون ومساهمة أفراد المجموعة قصد تبادل الآراء والخبرات دون خضوع الفرد للجماعة.

3.8. النموذج المتمركز حول الأهداف البيداغوجية:

يرتكز هذا المنظور على اتجاهات لمجموعة من المربيين الداعين إلى التنظيم المع قلن للعمل التربوي بصفة عامة، وذلك من خلال إحداث تغيير على مكتسبات المتعلم التي هي في وضعية غير مطابقة لما يجب أن تكون عليه؛ بمعنى أن المستوى الحالي لمعارف ومهارات وسلوكات العاملين لا تستجيب بشكل صحيح لمتطلبات العمل، وهذه الفروق هي الأهداف البيداغوجية التي يجب أن تكون الإطار لانتقاء وتنظيم كل نشاطات ومقتضيات البرامج التكوينية، والتي يحكم توظيفها شعار المردودية، فالتكوين حسب هذا المفهوم استثمار ينبغي أن تقاس نتائجه وآثاره.

أ. المحتوى:

تصاغ مضامين البرنامج التكويني على شكل معارف وسلوكات وإنجازات يتم تجسيدها من خلال وضعيات بيداغوجية معينة، تبلورها خصائص الأهداف المحددة، والتي تترجم مواصفات عمله أو وظيفته.

ب. العلاقات البيداغوجية:

تبنى هذه العلاقة على أساس التعاقد البيداغوجي فكل الأطراف المعنية بالتكوين تحرص على تجسيد بنود وحيثيات هذا العقد قصد بلوغ الأهداف المسطرة وفقا لأهداف ومسؤوليات كل طرف.

ج. **أساليب التكوين:**

لا يمكن هنا حصر الطرق والوسائل المستعملة ، بل يتم الاعتماد على اختيار أمثلها وأنجعها لتحقيق الأهداف المبتغاة من خلال إجراءات الهندسة البيداغوجية، فلكل هدف طرق وأدوات تناسبه. فهذا النموذج يطرح منهجا متماسكا أكثر عقلانية من النموذجين السابقين بحيث يعتبر معيار فعالية التكوين هو مدى وصول المتكونين إلى مستوى الكفاءة التي يتطلبها أداء الأعمال التي أسندت إليهم، وهي بالتالي لا تسمح بانتقاء وتصميم الوسائل التعليمية حسب المتاح بمؤسسة التكوين، بل تفرض اختيار الأفضل والأنسب لتحقيق الأهداف البيداغوجية المنشودة، وهذا يتطلب قدرات مادية وبشرية هائلة.

III. نوعية التكوين الجامعي:

تتحدد نوعية التكوين الجامعي وفقا لمجموعة من المؤشرات، التي يُحكم من خلالها على مدى جودة وكفاءة التكوين الجامعي، ويُعتمد التقييم كوسيلة للكشف عن مدى فعالية هذا التكوين؛ من خلال مدى مطابقة الأهداف المرجوة للنتائج المحققة، أما في حال عدم الوصول بالتكوين إلى مستوى الجودة فهذا دليل على وجود عراقيل حالت دون تحقيق ذلك.

1. مؤشرات نوعية التكوين الجامعي:

تعتبر مؤشرات النوعية (الجودة) هي البيانات التي يمكن قياسها إيجابيا ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الإنجاز مثلا: نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون شهادة الدكتوراه يمكن الاستناد إليهم كمؤشر لجودة أعضاء الهيئة التدريسية، وكذا نسبة الخريجين الذين يعملون في مجال تخصصهم يمكن الاستناد إليهم كمؤشر لعلاقة البرامج بالعمل.

وتؤخذ المؤشرات عادة من البيانات المنشورة وعادة ما تكون دليلا غير مباشر على جودة الموضوع الذي تعنى به، ونتيجة لذلك فإن الأمر يتطلب عادة العديد من المؤشرات لتقيم الإنجاز وقد تتطلب المعلومات الناتجة عنها بعض التفسيرات في ظل الظروف السائدة.[1]

نجد أن هناك جدلا حول هذا المفهوم في التعليم وذلك لأنه يتخصص بتنوع أغراضه، ومن هنا فإن فكرة الجودة معقدة لأن التعليم الجامعي يشمل العديد من الأغراض مثل (تحقيق المعرفة التي تفيد في الأحكام المهنية، الإعداد للحياة التعليمية، الأحكام الاجتماعية والخلقية، تطوير فهم الإنسان للثقافة الخاصة به...)، وتحقيق بعض أو كل هذه الأغراض ربما سيقاس، ولكن بالنسبة إلى الفرد، فإن القياس سيكون دقيقا محكما كلما تأخر عن الوقت الذي تعلم فيه من قبل، ولذا فإن الجودة في التعليم تكون مسألة معقدة لها العديد من المكونات.

وتوصل "سالي بروان" إلى وضع مفهوم للجودة في التعليم الجامعي يتمثل في "كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب، وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم ومهاراتهم في حل القضايا، وكذا قدراتهم على توصيل المعلومات بشكل فعال والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما سيدركونه حاليا"[2]

وهناك مجموعة من المؤشرات تعطي نتائج إيجابية وتساعد في تحسين نوعية التكوين الجامعي إن تم العمل بها ومحاولة تجسيدها في الواقع من طرف مؤسسات التعليم العالي، فهي تدعم العلاقة والروابط بين الجامعة وسوق العمل في ظل وظيفة تحضير الطلبة لعالم الشغل، وأهم هذه المؤشرات هي:

أ. محتوى برامج التكوين:

كما لاحظنا في مستوى تعريف التكوين الجامعي أن النوعية لا تعني شيئا دون النجاعة وهي بدورها لن تتحقق إلا إذا كانت البرامج تخص احتياجات الطلبة ومستقبلهم المهني . فمما لا شك فيه أن إحدى العوامل التي تساهم بقوة في ارتفاع بطالة حاملي شهادات التعليم العالي يرجع إلى عدم التوافق بين الكفاءات المكتسبة عن طريق محتوى البرامج الجامعية والكفاءات التي يتطلبها عالم الشغل ، فدول العالم اليوم أمام سوق عمل يميزه التغير المستمر ومناصب عمل تفرض التطوير متواصل، لذلك فالبرامج الجامعية ملزمة بإدخال التغيرات الضرورية على محتوياتها من اجل إعطاء تكوينا ملائما،

[1]- رشيد أحمد طعيمة ومحمد بن سليمان البندري: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، ص 432.
[2]- محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح: منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص108.

فالاقتراحات حول هذا الموضوع تؤكد كلها على أهمية إدخال ضمن البرامج بصفة عامة تعليم المعارف التالية:

- المعارف والكفاءات العامة.
- الكفاءات والقدرات الاجتماعية.
- الاهتمام ببعد الشخصية.
- تحضير الطلبة لمعرفة كيفية التخلي بالمرونة.

وعليه فإن خريجي الجامعات يجدون عن طريق هذه القدرات الوسائل التي تمكنهم من نقل هذه الكفاءات من ميدان التعلم إلي عالم الشغل وكذلك يجب على البرامج الجامعية أن تهتم في محتوياتها بتطوير القدرات على وضع المشاكل وإمكانيات وجود الحلول المناسبة، والاستعمال الجديدة لتكنولوجيات الإعلام والاتصال في عملية التعلم والتعليم.

أخيرا فإن مؤسسات التعليم العالي مطالبة بالقيام بدراسات متواصلة على مستوى سوق التوظيف من أجل التمكن من إدخال تعديلات على برامج التكوين من حين لآخر نسبة إلى تطوير المعارف وتطوير سوق العمل وعالم الشغل.

ب. تنظيم وهيكلة التكوين الجامعي:

إن تنظيم وهيكلة تكوين معين مؤشر نستطيع أن نقيم من خلاله مدى اهتمام هذا التكوين بمهمة تحضير الطلبة لعالم الشغل المتغير ، فهيكلة هذا التكوين تدلنا على كيفية تقسيمه زمنيا إلى جذع مشترك ثم تخصص وعلى المدة الزمنية الممنوحة لكل منهما والأهم على مستوى الجذع المشترك، وعلى مستوى التخصص هو مدى استعمال الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية من جهة واستعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال من جهة أخرى، وأخيرا والأكثر أهمية هو وجود التربصات التطبيقية وكيفية استعمالها في الميدان والتي تتطلب:

- نتحقق من وجودها على مستوى أي نوع من التكوين.
- أن نتحقق من الاستعمال السليم والضروري لهذه التربصات في الميدان من ناحية التأطير.

ج. أساتذة التعليم الجامعي:

باعتبار الأستاذ هو العنصر المكون، فقد كثر الكلام في العالم كله حول التكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم العالي وبدأت الكثير من الأبحاث تطور كيفية إنشاء وتسيير هذا التكوين من أجل تجسيده في الميدان، وهذا التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي لا يغني إعادة النظر أو الشك في تكوينه الأصلي، بل إنها وسيلة تمكن الأستاذ من إرسال المعلومات إلى الطلبة بأحسن طريقة. ويجب كذلك على مؤسسات التعليم العالي استعمال كل الوسائل الممكنة لتشجيع الأساتذة لاكتساب وإتقان خ برات في الميادين المهنية التي لها علاقة مع ميادينهم في التعليم، وضرورة إشراك الأساتذة في إعداد وتعديل البرامج التكو ينية، وكذا ضرورة تأطير الأساتذة للطلبة خلال التربصات على مستوى عالم الشغل . كما يجب إشراك الإطـارات المهنية في عملية التـدريس والتأطير بالجـامعة عن طريق الممارسة الجزئية. وقد جاء في إحدى الأبحاث حول هذه النقطة أن المؤسسات والشركات المهنية يجب عليها كذلك أن تلعب دورها بالمساهمة في تنظيم البرامج وهيكلة التكوين لأن ذلك ي مكن من ضمان اندماج مهني أحسن للطلبة، و يمكن كذلك من تقديم منهجية تسمح بتطوير برنامج تكوين شامل.

د. طرق تقييم التكوين:

إن أهمية تقييم التعليم العالي من حيث الملائمة والنوعية، أصبحت أمرا ضروريا وواجبا من واجبات ومهام التعليم العالي، فقد أصبح هذا الأخير مطالب أمام المجتمع وأمام السلطات العامة بتقديم حساب عن إدارته وملاءمته ونوعيته...إلخ من أجل مراقبة مدى استجابته للمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وقوة مساهمته في تطوير اقتصاد البلاد والتوافق مع متطلبات المجتمع الدولي الذي يعيش تطورات متواصلة.

إن التقييم على مستوى التع ليم العالي يشمل ميادين مختلفة تقييم البرامج، تقييم الطرق البيداغوجية، تقييم التسيير الإداري ، لكن نريد أ ن نوضح عند هذا الحد أ ن المهم هو الطرق المستعملة في التقييم عندما يكون الهدف هو معرفة مدى ملائم ة ونوعية تكوين معين في استجابته إلى مهمته الخاصة بتحضير الطلبة إلى عالم الشغل. وهنا تظهر بقوة أهمية مصالح المساعدة الإعلامية للطلبة وخاصة منها المراصد المعنية بالدراسات حول الاندماج المهني لحاملي شهادات التعليم العالي. إن هذه الأجهزة تستعمل في الدول المتقدمة لمساعدة تقييم السياسات العامة، خاصة منها تقييم وسائل المساعدة للاندماج المهني لخريجي الجامعات، فالطرق المستعملة لهذا الغرض، يجب أن تهتم بكل من المؤشرات المذكورة أعلاه، ومدى ملاءمتها بمهمة تحضير الطلبة إلى عالم الشغل.

ه. التكوين المتواصل:

إن الإلحـاح في كل أنحاء العالم حول ضرورة التكـوين المتواصل يوضح أن التكـوين طوال الحياة هي أحسن وسيلة تمكن حاملي شهادات التعليم العالي القديم من الرجوع إلى نظام أو جهاز التعليم العالي في كل وقت ، وتؤكد الاقتراحات أيضا على أن التكوين المتواصل يجب أن يحضر تنو يها في نماذج التعليم ويسمح بإمكانية الدخول في نظام أو جهاز التعليم العالي والخروج منه بصفة دائمة، فوجود مثل هذا التكوين المتواصل على مستوى التعليم العالي يخدم كثيرا مهمة تحضير الطلبة لعالم الشغل المتغير ويسهل عملية الاندماج المهني.[1]

2. تقييم نوعية التكوين الجامعي:

لقد أشار "Helene Poissant" "أن تقويم التعليم العالي سيكون محمولا أكثر على نتائجه حسب تعلم الطالب".[2]

ويؤكد كذلك "John Brennan" "أن معظم بلدان L'OCDE تطلب أكثر فأكثر من مؤسسات التعليم العالي أن تأخذ بعين الاعتبار التساؤل حول أغلبية إجراءات التقويم عن الاتجاه نحو العمل للخريجين"[3]. ومنه فالاتجاه نحو العمل يعتبر عامل مهما لنوعية البرامج ولتقييمها.

ويؤكد كذلك " Jaques Lecuyer" " التقويم بالضبط موضوع حول المو اءمة بين أهداف البرامج والوسائل المحفوظة للقبول، وهذا يعني أن نقطة تمييز التقويم توافق على تأكيد تلك الأهداف بكل نجاعة ومعبر عنها بوضوح"، وقال أيضا "أن كل البرامج قد تقيم بصرامة انطلاقا من معايير مهيأة من طرف الهيئات العليا لمؤسسات التعليم العالي"[4].

ويحدد نظام الجودة اي9000و عدة جوانب أساسية لمراقبة تصميم البرنامج الدراسي تتمثل في[5]:

أ. تخطيط برامج التكوين: يتطلب نظام الجودة من كليات التربية توضيح المهام والمسؤوليات بداخلها في مجال التعليم خاصة في مجال إعداد خطط المنتجات (المقررات الدراسية، أماكن الدراسة، مواد التعليم مواد التقييم..إلخ) مع تحديد المسؤول عن ذلك.

ب. مدخل البرامج: في هذا الجانب لا بد من تحديد متطلبات مدخل التصميم وللتحقيق ذلك يجب الحصول على البيانات و المعلومات الكافية من أجل تصميم المقرر الدراسي والتي تشمل:

[1]- نبيل بوزيد: أهمية تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي وعلاقته بعالم الشغل المتغير، ندوة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة البحرين، 2001. ص19-25.

[2] - Helen Poissant : L'évaluation de l'enseignement supérieur, les édition logique, 1996, P47.

[3] - Jhon Brennan et al : Les expériences vécues et les points de vue exprimes par les diplômes, indications fournies par quelque enquêtes récentes,1994, OCDE, Vol 6, N° 3, P296.

[4] - Jaque Lecuyer :les procédures d'assurance de qualité dans les universités québécoise, 1995, OCDE, Vol 7, N°1, P7.

[5]- محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح: منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص245.

- خصائص الطلاب (العمر، الجنس، المستوى التعليمي).
- نتائج التعلم التي ينبغي تحقيقها.
- الوقت ومكان حدوث التعلم.
- عدد الساعات المتاحة للدراسة.

ج. مخرج البرامج: وتتلخص متطلبات نظام الأيزو 9000 لمخرج التصميم في الآتي:

- مسايرة متطلبات تصميم المدخلات.
- الاعتماد على عدة معايير مقبولة ومتعارف عليها.
- توافق المتطلبات النظامية المناسبة سواء ذكرت في معلومات المدخلات أم لا.

د. التحقق من تصميم برامج التكوين: بعد تنفيذ التصميم لا بد وأن يكون لدينا نظام للتحقق من إمكان قبوله.

ه. تغييرات تصميم البرامج: قد تدعو الحاجة إلى تغيير مقرر بعناية كبيرة في التصميم وذلك بعد اعتماد التصميم المبدئي، فالعملاء يحدثون تغيرا في متطلباتهم، ويتطلب ذلك من المؤسسات التعليمية أن يكون لديها نظام لمعرفة متى يكون هناك حاجة للتغيير ولعمل هذا التغيير وتسجيله، وبالنسبة لكل أنماط التعليم، يكون المطلوب هو مجرد وسيلة من أجل استعراض المقرر الدراسي لمعرفة ما إذا كانت الحاجة قد تغيرت.

3. معوقات تحقيق النوعية في التكوين الجامعي:

هناك العديد من العوامل التي تقف دون الوصل بالجامعة لتحقيق النوعية في التكوين نذكر من أهمها:[1]

- المركزية الشديدة في القرار التربوي.
- ضعف نظام المعلوماتية في المجال التربوي وعدم التنسيق بين مصادر المعلومات.
- ضعف التمويل و النظر إلى العملية التعليمية على أنها عملية استثمارية من منظور اقتصادي.
- نزوع بعض أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية لمواجهة تيارات التجديد ومقاومتها.
- ضعف الرقابة المنتظمة في الأداء والعجز عن التحكم في مختلف التغيرات.
- التعجل في تعميم النتائج وإطلاق الأحكام.
- نزعة البعض إلى السلبية واللامبالاة، وغياب الدافعية للتغيير.
- عدم تقدير الوقت و قيم الانضباط والنظام.

[1]- رشيد أحمد طعيمة ومحمد بن سليمان البندري: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، مرجع سابق، ص 479-482.

- الافتقار إلى رؤية فلسفية بعيدة المدى وغلبة التخطيط المرحلي على الإستراتيجي.
- التركيز على التقييم بمفهومه الضيق وهو مجرد القياس والتقدير المادي وإغفال الأبعاد الأخرى للتقويم والتي تستهدف التطوير والتحسين.
- عدم تناسب الحجم الطلابي مع إمكانيات الكلية.
- غياب الآليات الخاصة بدراسة مقترحات أعضاء هيئة التدريس.
- عدم ملائمة ساعات الدراسة لطبيعة المادة.
- انقطاع الصلة بين الكلية وخريجيها في مواقع العمل لمعرفة آرائهم في برامج الدراسة.
- غياب التطوير المستمر لنظم التقويم المتبعة.
- عدم التنسيق مع مؤسسات العمل لتحديد مواصفات الخريج.
- غياب التطوير المستمر لبرامج الدراسة حسب المتطلبات.
- نقص المرافق والإمكانيات التي تساعد على الأداء الجيد في البحث والتدريس.
- الصعوبات التي تواجه متابعة الأداء.
- عدم التنسيق بين الكلية ومؤسسات العمل لعقد برامج ودورات تدريبية.
- عدم تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
- الانخفاض الملحوظ في مستوى التزام بعض أعضاء هيئة التدريس.
- عدم ملائمة طرق التدريس المتبعة للمواصفات المطلوب تنميتها لدى الخريجين.
- ثبات الهيكل الدراسي وعدم تغييره وفق نتائج المتابعة.
- غياب التخطيط لموائمة الأهداف مع المتطلبات المهنية المتجددة.
- عدم ملائمة الأهداف مع تحديات العصر ومستجداته.

خلاصة الفصل:

ومن خلال كل ما سبق التعرض إليه في هذا الفصل حول التكوين عامة والتكوين الجامعي خاصة ونظرا لطلب المتزايد حول عملية التكوين فقد زادت كذلك عملية الاستثمار بالبحث عن أنجع أساليبه وتقنياته من حيث برامج التكوين ونوعيتها وجودتها، وذلك لمواجهة زيادة المنافسة العالمية بإجراء إصلاحات تتماشى ومقتضيات العصر، ومتطلبات سوق العمل. فقد استوجب على المختصين في هذا المجال والهيئات والوزارات الوصية في جميع دول العالم تبني هذه الإصلاحات في منظوماتها التربوية وبالأخص إصلاحات التعليم العالي، والجزائر من بين الدول التي تبنت هذا الإصلاح الجديد وهو ما سنتطرق له في الفصل الموالي.

تمهيد:

يشهد العالم أحداثا بالغة الأهمية وسط تحولات في مختلف الميادين وشتى المجالات، وقد شكلت هذه التحولات تحدي أمام المؤسسات التعليمية لموجهتها وأصبح لزما إصلاح هذه المؤسسات لكي تتفاعل مع ما يستجد من هذه التحولات التي أحدثتها الثورة العلمية والعولمة.

ولما كانت الجامعة واحدة من أهم المؤسسات التعليمية التي لها القدرة على مواجهة هذه التحديات عملت جمع الدول على إجراء إصلاحات وتعديلات تتمشى وهذه التحولات العالمية، وإيمانا من الجزائر بهذا الدور الذي تلعبه الجامعة، فقد عملت هي الأخرى كباقي دول العالم على إصلاح تعليمها العالي وبحثها العلمي لتدارك تلك الإختلالات والخروج من أزمتها الحالية بتطبيقها لإصلاح جديد يتمثل في نظام LMD.

وبما أن مشكلة الدراسة الحالية تتعرض لموضوع الإصلاح المتمثل في نظام LMD، وبما أنه متغير مركزي في هذا البحث أصبح ضروري التعرض لهذا النظام بالكثير من التفصيل في هذا الفصل.

I. نظام LMD على الصعيد الدولي:

1. الجذور التاريخية لنظام LMD:

" كانت الخطوة الأولى التي قامت بها أوروبا للتحسيس بوضعية التعليم آنذاك سنة 1957، وقد تمثلت في إنشاء "اتحاد" يعمل على تحسيس ومحاولة تغيير الوضعية الراهنة للتعليم في تلك الفترة، كما دعى هذا الأخير إلى توحيد أنظمة التعليم خاصة منها أنظمة التعليم العالي في أوروبا.

بعدها وفي الستينات بدأت مجهودات نوعا ما جدية تعمل على خلق تنسيق و توافق بين المجتمعات الأوروبية، وهذا في مختلف الميادين سواء كانت اقتصادية، تربوية، العسكرية، سياسية...الخ، بهدف توحيد أوروبا في جميع الميادين حتى تتمكن من مواجهة التنافس الأمريكي والآسيوي.

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

في عام 1998 وبالضبط في 25 ماي كانت ذكرى عيد الثمانمائة (800) لإنشاء جامعة السربون بباريس وفيها صرح أربعة من الوزراء المكلفين بالتعليم العالي للدول الأوروبية ألا وهي: فرنسا، ايطاليا، ألمانيا وبريطانيا في هذه المناسبة بتنسيق أنظمة التعليم العالي لهذه الدول تحت نظام أوروبي للتعليم العالي، وقد سمي هذا النظام بنظام LMD، كما سمي هذا التصريح "بتصريح السربون"، وكما جاء في تصريحهم: "...لا يجب أن ينسينا أن أوروبا التي بنيناها ليست فقط أوروبا البنوك و الأورو، والاقتصاد، بل يجب أن تكون أوروبا المعرفة، ولتحقيق هذا يجب أن ندمج ونستعمل في بناء مجتمع المعرفة الأوروبي مفاهيم ثقافية وأدبية واجتماعية واقتصادية وتقنية... ونحن في فترة تغيير كبير في التربية خاصة في ظل شروط العمل المتغيرة وفترة تنوع المسارات المهنية... كما أصبحت التربية والتكوين مدى الحياة ضرورة وحتمية لابد منها... كما أن الاتحاد الأوروبي يشجع الطلاب والباحثين والأساتذة على التنقل والحركية من دولة إلى أخرى... وفي الأخير ندعو دول أوروبا المنظمة أو الغير المنظمة إلى الاتحاد الأوروبي إلى الانضمام وتدعيم الأهداف التي نرجو الوصول إليها، كما أن هذا التصريح هو بمثابة دعوة لباقي الجامعات الأوروبية وهذا لتعزيز مكانة أوروبا في عالم متقدم."[1]

[1] - Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur - déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998.

ويعتبر تصريح السربون بمثابة أولى اللبنات التي بدأ يتجسد فيها نظام LMD في الجامعات الأوروبية وباقي دول العالم.

وفي جوان 1999 تم الإعلان عن **"**الفضاء الأوروبي للتعليم العالي" وأمضت عليه 29 دولة ممثلة في وزرائها، وكان ذلك في جامعة بولونيا ومن ثم أطلق عليه اسم "اتفاق بولوني" أو "قمة بولونيا"، وكانت أهم مشاريعه منبثقة من تصريح السربون، وقد تضمن النقاط التالية[1]:

- تبني نظام لشهادات متميزة والتي تؤسس على دورتين يعني مؤسسة على شهادتين: شهادة الباكالوريا، والثانية يتم الحصول من خلالها على الماستر أو مواصلة التكوين إلى الدكتوراه.
- إنشاء نظام للقروض مثل E.C.T.S والتي تعني نظام تحويل القروض الأوروبي.
- ترقية الحركية الطلابية، مع إلغاء الصعوبات وتسهيل الحصول على الشهادات.
- ترقية التعاون الأوروبي في مجال تامين نوعي وكذلك تطوير خصائص ومنهجيات المقارنة.
- ضرورة ترقية البعد الأوروبي في مجال التعليم العالي وهذا عن طريق سلسلة واسعة من المعايير مثل برامج التكوين والبحث.
- نقل أنظمة التكوين الأوروبي من محيط جامعي يعاني من مشاكل وعدم التناسق فيما بينه إلى محيط جامعي أوروبي متناسق.

وفي عام 2000 عقد مجلس الوزراء الأوروبي قمة سميت بقمة "بارشلونا" وهذا نسبة إلى المكان الذي عقدت فيه، حيث توصلت إلى قرار مفاده جعل أوروبا أكثر الأماكن تنافسا في العالم وهذا ابتداء من العام الذي عقدت فيه القمة أي عام 2000 إلى غاية عام 2010.

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

بعدها وفي 19ماي2001 عقد مجلس الوزراء الأوروبي اجتماعا تم في "براق**"** "Prague" كان الهدف منه هو:[2] تدعيم وإعادة تأكيد الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين، كما طلب من هؤلاء الاستفادة قدر الإمكان من التسهيلات التي يقدمها الفضاء الأوروبي للتعليم العالي المبنية على مبادئ الديمقراطية، وهذا رغم الاختلاف في اللغات والثقافات. كما تم إدخال ركيزة جديدة

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

[2]- Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur, Communiqué de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur, Prague, le 19 mai 2001.

لبرنامج بولونيا ألا وهو التلميح إلى أهمية الطلاب باعتبارهم طرف مشارك في التعليم العالي، وكذلك تمت الإشارة إلى الدور الفعال الذي تلعبه المنظمات الوطنية الطلابية في أوروبا في تدعيم عملية بولونيا.

كما تطرقت قمة براق إلى التربية المتنوعة الأجنبية فهو حسب الوزراء له أهمية كبيرة في التنافس الأجنبي (غير الأوروبي). والنقطة القوية والتي تم التطرق إليها هي التعليم والتكوين مدى الحياة، حيث اعتبرت الخط الرئيسي في التعليم العالي الأوروبي أي النقطة الأساسية للنظام.

2. المفاهيم الأساسية لنظام LMD:

سيتم توضيح المفاهيم الأساسية لهذه الهيكلية فيما يلي:[1]

أ. عرض التكوين:

عرض التكوين هو عبارة عن دفتر شروط يحدد الأهداف، والمضامين البيداغوجية للتكوين المقترح، والشهادات المتوجة له، وكذا الإمكانات البشرية والمادية الضرورية في مجال التأطير والتجهيز والتمويل.

- يتفرع عرض التكوين إلى ميدان وفرع وتخصص، ويقدم – كلما كان ذلك ممكنا- مسالك متنوعة ومعابر ما بين هذه المسالك، تضمن توجيها تدريجيا للطلبة.
- يتضمن عرض التكوين وحدات تعليمية استكشافية تسمح بانفتاح حقيقي على مجالات معرفية أخرى، وتُدرج بعدا متعدد التخصصات، يتيح للطالب آفاقا مستقبلية جديدة.
- يتضمن عرض التكوين وحدات تعليمية أفقية تكمل تكوين الطالب، من حيث كونها توسع حقل معارفه عن طريق اكتساب ثقافة عامة، وتعلم لغات أجنبية، والاستئناس بأدوات الإعلامية والتحكم في التقنيات المنهجية لإنجاز وقيادة المشاريع المهنية.

ب. ميدان التكوين:

الميدان هو تجميع عدد من التخصصات في مجموعة منسجمة، سواء من حيث وحدتها الأكاديمية والمعرفية أو من حيث فرص التشغيل التي تتيحها.

فعلى سبيل المثال يمكن ذكر ميادين: العلوم الاقتصادية والتجارية، وعلوم التسيير، علوم وتقنيات، آداب ولغات، العلوم الاجتماعية، العلوم القانونية والإدارية والعلوم السياسية.

ج. المسلك النموذجي:

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، جوان 2007، ص16-17-18.

المسلك النموذجي هو مجموعة منسجمة لوحدات تعليمية قابلة للاحتفاظ والتحويل وفق منطق تدرج ملائم تحدده الفرق البيداغوجية حسب أهداف محددة. تدمج المسالك المختلفة مقاربات متعدية ومتعددة التخصصات، وتتيح معابر تمكن الطالب من إنجاز مشروعه الدراسي وفق رغباته واستعداداته.

د. الوحدة التعليمية:

الوحدة التعليمية هي مجموعة من المقاييس والمواد أو الأنشطة المنسجمة بيداغوجيا، صممت وفق منطق تدرج بُغية اكتساب كفاءات ومهارات محددة. تقدم الوحدات التعليمية سداسيا وتتوزع كما يلي:

- وحدات تعليمية أساسية تضم المواد التعليمية القاعدية الضرورية لمواصلة الدراسة في تخصص معين.
- وحدات تعليمية استكشافية تضم المواد التعليمية التي تسمح بتوسيع الأفاق المعرفية للطالب، وتفتح له آفاق أخرى في حالة إعادة التوجيه، وهذا بفضل التداخل بين التخصصات الذي يميز تصميم هذه المواد.
- وحدات تعليمية أفقية تضم مواد تعليمية توفر الأدوات الأساسية لاكتساب ثقافة عامة، وتقنيات منهجية تُنمي استعدادات الاندماج والتكيف المهنيين في محيط يتميز بالتطور الدائم (لغات، إعلامية، تكنولوجيات الإعلام والاتصال، إنسانيات).

لكل وحدة تعليمية قيمة محددة بالأرصدة واكتساب الوحدة التعليمية يُعد اكتسابا نهائيا.

ه. الرصيد:

هو وحدة قياس لما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات، معبر عنها بقيمة عددية.

يتم تحديد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية على أساس حجم العمل المطلوب القيام به من طرف الطالب للحصول على الوحدة. ويجب أن يراعي هذا الحجم مجمل النشاطات الواجبة على الطالب، وخاصة الأحجام الساعية للتعليم المقدم وطبيعته (محاضرات، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية)، والعمل الشخصي، والتربصات، والمذكرات، والمشاريع، والنشاطات الأخرى.

وبغية تيسير حراك الطلبة من مؤسسة جامعية إلى أخرى في المجال الوطني وحتى الدولي، فقد تم اعتماد مرجع موحد يسمح بتحديد قيمة مجمل الشهادات في شكل أرصدة بحيث تم تحديد 180رصيدا لشهادة الليسانس (على أساس 30 رصيدا لكل سداسي)، و 300 رصيدا (120+180) بالنسبة لشهادة الماستر.

و. الإكساب (الاحتفاظ):

يعد اكتساب الطالب لوحدة تعليمية مع قيمتها بالأرصدة اكتسابا نهائيا، وعليه تصبح هذه الوحدة مكتسبة بأرصدتها. لذلك يقال أنها قابلة للاكتساب أو قابلة للاحتفاظ.

ز. قابلية التحويل:

عندما تؤخذ وحدة التعليم المكتسبة في الحسبان ضمن مسلك تكويني آخر، نقول بأن تلك الوحدة قابلة للتحويل.

ح. المعبر:

تُصمم المعابر لتتيح مرونة المسالك، وتسمح المعابر للطلبة بإعادة توجيه أنفسهم أثناء تدرجهم الجامعي.

توضح المفاهيم الأساسية السالف ذكرها الإطار العام للمخطط الجديد المقترح: ليسانس (L)، ماستر (M)، دكتوراه (D).

3. هيكلة التعليم داخل نظام LMD:

يعتمد نظام ليسانس، الماستر، الدكتوراه، في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية:[1]

- المرحلة الأولى: و يقصد بها شهادة الباكالوريا +3 وتتوج بشهادة الليسانس.
- المرحلة الثانية: ويقصد بها شهادة الباكالوريا +5 و تتوج بشهادة الماستار.
- المرحلة الثالثة : و يقصد بها شهادة الباكالوريا +8 وتتوج بشهادة الدكتوراه.

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

1.3. شهادة الليسانس:

تنظم هذه المرحلة التكوينية في طورين. وتشمل على تكوين قاعدي (أولي) متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربع سداسيات وهذا للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة ومعرفة مبادئ منهجية الجامعي، ويتبع هذا الطور بتكوين متخصص يتفرع إلى فرعين:

أ. **فرع أكاديمي** يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة الدراسات الجامعية مباشرة، أكثر طولا وأكثر اختصاصا. ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة و النتائج المحصل عليها و شروط الالتحاق.

ب. **الفرع المهني** يتوج بفرع ليسانس التي تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل وتحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاع المشغل. يتطلب هذا الفرع أنواع مختلفة من شهادات الليسانس المهنية لضمان فعاليته، وضرورة تحديد التخصص الذي له صلة

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، جانفي 2004، ص3-7.

بالحرفة، ويكون لذلك أثرفي تثمين هذا النوع من الشهادة في سوق العمل كالمختصين الذين تسمح لهم مؤهلاتهم بالتطور فيما بعد.

2.3. شهادة الماستر:

تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة الليسانس "أكاديمية" والذي تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنها لا تقصي من المشاركة الحائزين على شهادة ليسانس ذات أبعاد مهنية، والذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل.

يتفرع هذا التكوين بدوره إلي اختصاصين مختلفين:

أ. **تخصص مهني** حيث يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، كما يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والمنافسة، حيث يبقى هذا المسار دائما مهنيا (ماستر مهني).

ب. تخصص أكاديمي ويمتاز بتحضير الطالب إلى البحث العلمي والذي يؤهله إلى نشاط البحث بالقطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر بحث).

3.3. شهادة الدكتوراه:

يضمن هذا الطور من التكوين والذي تبلغ مدته الدنيا ستة سداسيات أي ثلاث سنوات:

- تعميق المعارف في تخصص محدد، خاصة ونحن أمام التطور المعتبر للمعلومات والتخصصات التي تزداد دقة.
- تحسين المستوى عن طريق البحث ومن أجل البحث (تنمية الاستعدادات للبحث، ومعنى العمل في فريق...).

ويتوج هذا التكوين بشهادة دكتوراه بعد تحضير رسالة الدكتوراه، كما أن هذا النوع من التكوين لا يمس إلا الطلبة المتحصلين على شهادة الماستر أكاديمي (ماستر بحث).[1]

إن هذه الهيكلية الجديدة توفر لكل متعلم وفي كل مرحلة من مراحل الحياة، ومهما كان المستوى الذي تم بلوغه، والدوافع المعبر عنها، فرصة الإقبال على تكوين جديد أو تحسين تكوين سابق سواء خلال ممارسة مهنة أو بعد تجربة مهنية.

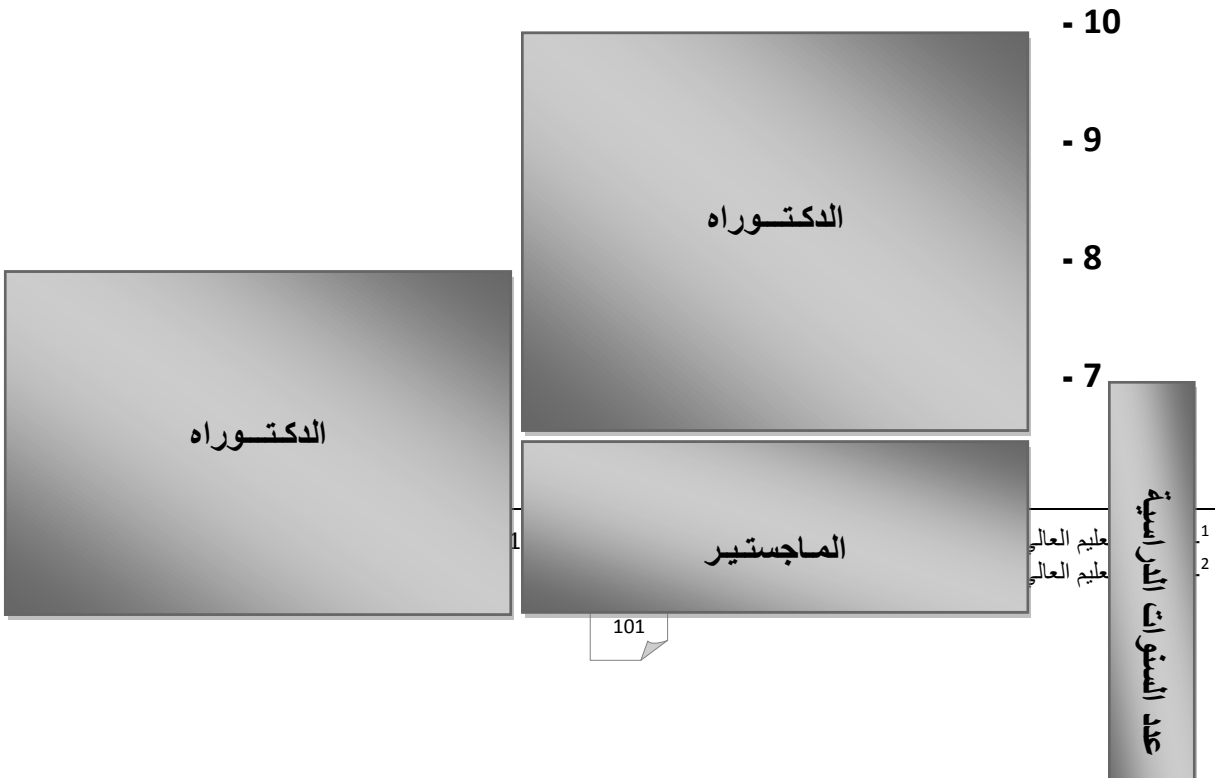
إنها هيكلية تقدم رؤية جديدة للتكوين الجامعي ترتكز على:[1]

[1]- نفس المرجع، ص3-7.

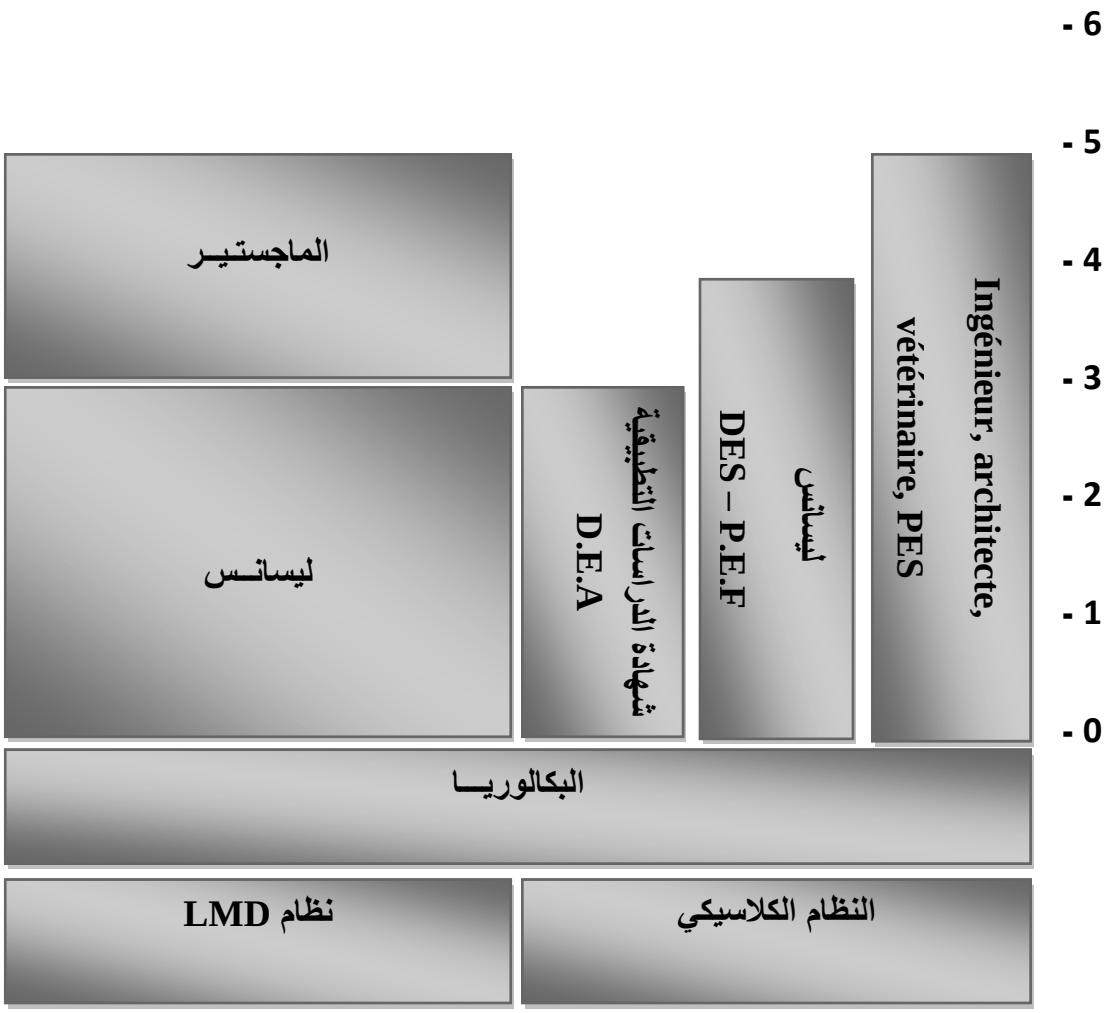
- وضع مخطط لتطوير الجامعة يأخذ في الحسبان مجمل الانشغالات سواء منها الاقتصادية والعلمية أو الاجتماعية والثقافية، وهذا على الأصعدة المحلية والجهوية والوطنية.
- عروض تكوين متنوعة ومعدة، بالتشاور مع القطاع الاقتصادي.
- بيداغوجية نشطة، حيث يكون الطالب الفاعل الأساسي في رسم مسار تكوينه، من خلال مشاركته في بناء مشروعه المستقبلي، وضمان مرافقته من قبل فرقة بيداغوجية تمده بالنصح والإسناد طوال مساره التكويني.
- تقييم دائم ومستمر للتعليم وللمؤسسات التعليمية.

وهكذا فإن الأمر يتعلق، حقا ببناء جامعة جديدة حية وعصرية، تصغي لمحيطها، ومتفتحة على العالم.

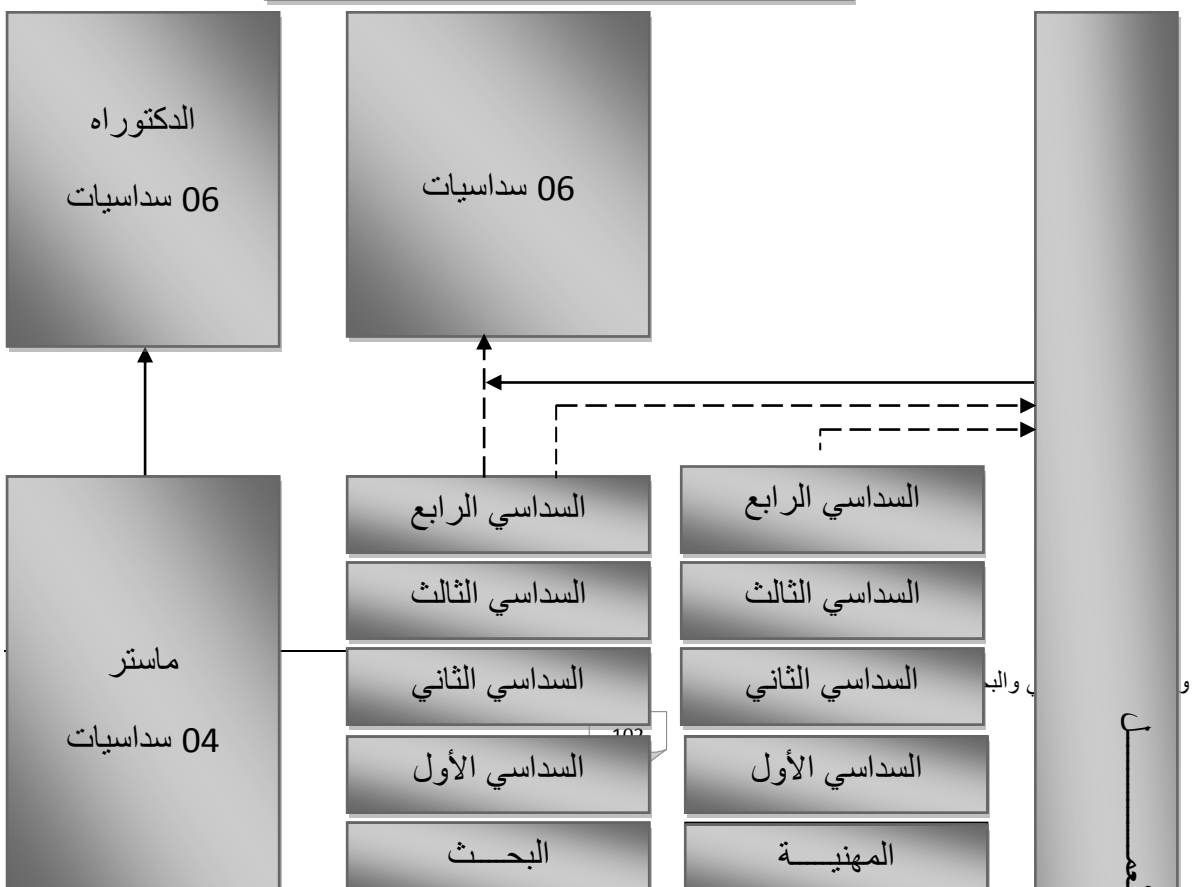
شكل رقم (04): مخطط توضيحي يقارن نظام LMD بالنظام الكلاسيكي[2]



1. ...عليم العالي
2. ...عليم العالي



شكل رقم (05): هيكلة النظام الجديد LMD[1]



[1]- و ... والبح ... 102

4. أهم توجهات نظام LMD على الصعيد الدولي:

1.4. التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر في التعليم العالي:

وهدفه هو إيجاد تكامل بين الكم والكيف في التعليم العالي، وأهم المعايير الاقتصادية المطبقة على الأنظمة التعليمية الجامعية لنظام LMD نجد:

أ. تتجير وتسليع التعليم العالي:

تعتبر منظمة التجارة الدولية هي أولى المؤسسات التجارية التي أدخلت التربية والتكوين في جدول أعمالها، كما تعتبر أولى من استخدم مفهوم تتجير وتسليع التعليم.

وقد اعتمد نظام LMD هذا التوجه كأحد ابرز توجهاته في التعليم العالي حيث اعتبره على انه منتوج قابل للتسويق يباع ويشترى مثله مثل أي سلعة أو بضاعة أخرى، والحقيقة أن ما شجع على تتجير التعليم العالي هو:

أولا: تغير اتجاهات الأفراد نحو التعليم العالي حيث في السابق كان ينظر إليه على انه خدمة عمومية يستفيد منها المجتمع، أما في الوقت الحالي فان اتجاهات المجتمع نحو التعليم العالي قد تغيرت

أو بدأت تتغير وأصبح الناس ينظرون إليه على انه منفعة شخصية، يستفيد منها أولئك الذين يدرسون ويبحثون، ومن هنا فان على المستفيدين من تلك المنفعة أن يدفعوا الثمن مقابل الحصول عليها كما يدفعون للحصول على أي منفعة أخرى.

ثانيا: تغير مصادر التمويل؛ إذ كان في السابق المصدر الممول الوحيد لمؤسسات التعليم العالي هي الدولة، غير أن هذه الأخيرة شرعت ومنذ سنوات في التقليل مما تقدمه من أموال وميزانية لمؤسسات التعليم العالي، وهذا بسبب تزايد أعداد الطلبة الضخم لهذا فقد اضطرت مؤسسات التعليم العالي إلى أن تفكر كما تفكر المؤسسات الاقتصادية في السبل المختلفة التي تمكنها من الخروج من المأزق الذي وقعت فيه وقد وجدت أن بيع العلم هو المنفذ الوحيد لتقليل من المشاكل التي ظهرت جراء نقص التمويل.[1]

ب. خوصصة التعليم العالي:

حيث تبنى نظام LMD هذا المعيار كاستجابة لعدم وفاء الحكومات بمتطلبات توفير نوعية جيدة من التعليم ومن أشكال خوصصة التعليم:

- ظهور المدارس والجامعات الخاصة وانتشارها بسرعة كبيرة.
- تحميل الطلاب التكلفة الكاملة للتعليم أو جزء منها في صورة رسوم وضرائب وغيرها.
- تطبيق نظام القروض الطلابية، حيث يقوم احد البنوك بإقراض الطالب تكلفة دراسته، ثم يقوم البنك باستردادها بعد تخرجه، مع فائدة محددة.

ج. التعاون و الشراكة مع المنظمات و الهيئات الدولية:

ينص هذا المعيار على التشجيع الصريح للتعاون الدولي في قطاع التعليم العالي والقائم على التضامن والاعتراف والدعم المتبادل. إذ لا يمكن لآي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي أن تبقى معزولة أذا كانت تريد أن تلعب دور مهم في تنمية وتطوير المجتمع، حيث نجد في كل مناطق العالم هناك تأكيد على دور الاعتراف بالدروس وبالشهادات وعلى إنشاء وتطوير الشبكات لتسهيل عملية التعاون، كما تمس العلاقات الدولية في هذا المضمار التبادل الطلابي والأساتذة والموظفين ونشاطات أخرى للتعاون الجامعي.[2]

د. الجودة في التعليم العالي:

[1]- محمد مقداد: جامعات البلدان النامية في عهد العولمة: أمل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة، ص 11.

[2]- نبيل بوزيد، مرجع سابق، ص7.

يسعى نظام LMD من خلال هذا المعيار إلى رفع مستويات الجودة في هذه المرحلة من التعليم، بما يكفل رفع جودة الخريج في عصر يسود فيه التنافس ولا يتعرف إلا بالخريج ذو الجودة العالية.[1]

والجودة هنا تشمل كل الوظائف والنشاطات الأساسية للتعليم العالي والتي نذكر منها: البرامج الدراسية، طرق التدريس، البحث و مستوى الباحثين، الأساتذة، الطلبة، المنشآت والمصالح في الوسط الجامعي...الخ.[2]

ه. تمويل التعليم العالي:

كانت الجامعات تحصل على معظم الموارد المالية من طرف حكومات بلدانها، وكانت تلك الموارد كافية لتسيير كل شؤونها، ولما زادت أعداد الطلبة أصبحت الحكومات غير قادرة على مواصلة تمويل الجامعات، حيث أصبحت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في موقف صعب لابد من البحث مصادر مالية أخرى بديلة تضيفها إلى النفقات المخصصة من طرف الدولة.[3]

لهذا فان نظام LMD يعتبر أن تمويل التعليم العالي من أهم الاستثمارات التي يجب على الدول التخطيط لها، إذ يجب على الدول حكومة وشعبا أن تساهم في تدعيم التعليم العالي وهذا بالنظر إلى دوره الفعال في تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات، و لتدعيم هذا القطاع يجب مشاركة القطاع العام والخاص وهذا ما دعا إليه المؤتمر العالمي حول التعليم العالي و بالضبط في المادة 14.[4]

2.4. التوجه نحو تنويع ملامح التكوين :

أما في هذا التوجه فقد دعا نظام LMD إلى ضرورة اعتماد التكوين العام الذي يعتمد على نظرة شاملة وتكاملية تتضمن كل ما ينبغي أن يعرفه الفرد المثقف كالفلسفة والأخلاق والآداب والمنطق بشكل خاص وبالتالي هو تكوين متفتح على كل شيء، ويجب أن يحتوي على دروس في العلوم الاجتماعية والعلوم التقنية، أما هدفه فهو: كيف نتعلم النقد، وأن نتعلم التحليل الذكي، وأن نتعرف على قواعد الحياة الاجتماعية.[5]

---

[1]- صلاح الدين متولي، التربية ومشكلات المجتمع، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2003، ص188.

[2]- نبيل بوزيد، مرجع سابق، ص7.

[3]- محمد مقداد: جامعات البلدان النامية في عهد العولمة، مرجع سابق،ص 12.

[4] - Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieure au 21e siècle, vision et action, Unisco, Paris, Octobre 1998, p5-9.

[5]- برتراد: النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة–الجزائر، 2001، ص233.

التعليم و التكوين مدى الحياة: وجاء هذا النمط من التعليم كاستجابة من طرف المؤسسات التعليمية للتغيرات المتسارعة التي طرأت على سوق المهن، حيث " تغيرت أنماط العمل والاتصال بصورة كبيرة وعلى الأفراد أن يطوروا من قدراتهم للتكيف مع متطلبات التغيير المستمر. فلم يعد التعليم مقصورا على السنوات التي يقضيها الفرد في مراحل التعليم الرسمي، وإنما أصبح جزءا من الخبرة المكتسبة طوال عمر الفرد، و من ثم فالتعليم أصبح ضروري لمساعدة الأفراد على التكيف مع التحديات المرتبطة بالتغيرات المستمرة في مستويات التكنولوجيا والمناخ الاقتصادي والاجتماعي. إذ أصبح التعلم مدى الحياة ضروريا للأفراد في الاقتصاد المبني على المعرفة، وهذا من اجل إتاحة الفرص لتنمية مهاراته ومعارفه طوال حياته."[1]

كما نجد من بين أهداف التكوين مدى الحياة مايلي:[2]

- تحديث المعلومات وتطويرها في حقل العمل بصورة مستمرة وهذا 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 وعالم الشغل وهذا من اجل ضمان تفاعل مستمر بينهما للوصول إلى أفضل الطرق في متطلبات وشروط العمل.

3.4. التوجه نحوى تطبيق الحركة التمهينية في التكوين:

و يقصد بالتمهين في التعليم العالي نوع من تكوين الطلبة متعدد التخصصات لكي يتكيفوا مع سوق العمل، وبعبارة 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.

ومن بين مؤشرات تطور حركة التمهين في التعليم العالي نجد:

- تطور مضامين ومحتويات برامج التعليم.
- تطور الشعب والتخصصات وظهور أخرى جديدة.

[1]- يوسف احمد إبراهيم: التعلم و تنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة، الطبعة الأولى، مركز الدراسات والأبحاث الإستراتيجية، الإمارات العربية، 2004، ص106.

[2]- رشيد احمد الطعيمة: محمد بن سليمان البندري، التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير، الطبعة الأولى، دار الفكر العربية، مصر، 2004، ص364.

- توجيه مضامين التكوين نحو غايات مهنية، هذا الذي أدى إلى ظهور تخصصات ذات طابع مهني محض.[1]

4.4. التوجه نحو إعادة النظر في بنى التعليم العالي:

كأحد ابرز الاتجاهات الحديثة في تجديد التعليم العالي والتي تبناها نظام LMD، هو البحث عن كيانات جديدة تتلاءم مع الأغراض الجديدة للتعليم العالي، ومن اجل تحقيق هذا الهدف يستلزم إعادة النظر إلى مسؤوليات هيئة التدريس وإدارة مؤسسات التعليم العالي وتسييرها، وفي الهياكل البنائية للجامعات وكثيرا من المسائل أخرى.[2]

كما يتبع هذا التغيير، تغيير في محتوى مناهج الدراسة حيث يجب أن تكون محتويات البرامج المقررة مقسمة إلى جانب نظري أكاديمي وجانب تطبيقي كما يجب أن تكون هناك علاقة بين محتويات البرامج والاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع وهذا من اجل تدعيم وتسهيل الحركة التمهينية في التعليم العالي، كذلك إزالة الفواصل والحواجز بين الاختصاصات المختلفة وهذا بسبب التغير السريع الذي يشهده العالم من حيث المعارف والتكنولوجيات.

كما أولت الضرورة إلى التغيير في طرائق التدريس المتبعة، إذ لابد من إتباع الطرائق الأكثر ملائمة للتطورات والتكنولوجيات المتسارعة، وعليه لتحقيق هذا الاتجاه وجب تحقيق مرونة في بنى التعليم العالي.(ما مصدر الفقرتين السابقتين)

5.4. التوجه نحو تحقيق الحرية الأكاديمية واستقلال التسيير في الجامعة:

يعتبر تحقيق الحرية الأكاديمية والاستقلال المالي من السمات المميزة للجامعات المعاصرة لهذا فقد سعى نظام LMD إلى تحقيق ذلك، ونعني بالحرية الأكاديمية؛ حرية الجامعة في اختيار نظامها وبرامجها ومناهجها وطرائق التدريس واختيار هيئة التدريس، كما يعني أيضا حيادها الفكري وعدم انحيازها، وهذا يتطلب منها عدم الدخول في المسائل المتعلقة بالإيديولوجيات السياسية والأمور العقائدية والدينية، كذلك عدم وضع قيود على ما تدرسه الجامعة أو ما يقوله وينشره أساتذتها أو ما يعبرون عنه من أراء علمية أو أكاديمية داخل الجامعة، والاستقلال الأكاديمي جانب هام في تسير الجامعة، كما أن الجامعة لا يمكنها القيام بمسؤوليات كاملة في البحث العلمي إذا لم تتوفر لها هذه الحرية العلمية.[3]

6.4. التوجه نحو تطوير البحث العلمي في التعليم العالي:

[1] - Françoise Massif-Folléa, L'Europe des universités, le document Français, Paris, 1992, p49.

[2]- عبد الله عبد الدايم: التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من 1950الى 2000، الطبعة الرابعة، دار العم للملايين، لبنان، ص201.

[3]- محمد منير مرسي: الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، دار عالم الكتب، مصر، 2002، ص32.

من الطبيعي أن الأبحاث العلمية هي التي تؤدي إلى التكنولوجيا المتطورة والتقدم الذي تشهده اليوم المناطق المتطورة من العالم، فقد أصبح لمعدل النشاطات في الأبحاث وكثافتها علاقة ايجابية بمعدل التنمية، والواقع أن الأبحاث لم تعد اليوم موضعا للنقاش بل أصبحت عنصرا هاما لمرحلة التنمية وما بعدها، وبعبارة أخرى أصبح البحث العلمي يتجه نحو حل المشكلات الكبيرة الناجمة عن مرحلة التنمية وهي مشكلات اجتماعية، اقتصادية ...الخ، والتي تظهر نتيجة تزايد في معدلات النمو والتطور في هذه المجالات.[1]

كما أصبح البحث العلمي اليوم من أهم السلع والخدمات التي تنتجها وتبيعها مؤسسات البحث العلمي ومختلف مراكز البحث الأخرى.

5. الأهداف الرئيسية لنظام LMD من المنظور الدولي:

يمكننا تلخيص أهم الأهداف الأساسية لهذا النظام في النقاط التالية:

- تسهيل الحركة الطلابية؛ ونقصد بها تسهيل تغير أو تحويل الطلبة من جامعة إلى أخرى وذلك على الصعيد الأوروبي أو الدولي، مما يتيح لهم فرص التكوين في مختلف الجامعات، فالطالب ليس مجبر على إكمال دراسته في نفس الجامعة أو في نفس البلد، بل يستطيع أن يدرس بعض المواد في دولة ويكمل باقي المواد في أي دولة أخرى حتى يكمل دراسته. كما أن تسهيل الحركية الطلابية أو للأساتذة أو الباحثين تساهم في جعل أوروبا تقف على قمة مجتمع المعرفة الدولي، و هذا من خلال سهولة التنقل بين مؤسسات التعليم العالي، وكذلك التبادل المعرفي الحاصل بين مختلف الجامعات الأوروبية.
- يضمن هذا النظام تجانس الشهادات بالرغم من اختلاف الجامعات والدول.
- القابلية للاستخدام أو التوظيف؛ فلقد كان لتصريح بولوني أثرا قويا وإيجابيا بخصوص العلاقات بين التعليم العالي و الحياة المهنية لاسيما في تحضير ذو الشهادات للقابلية للاستخدام، فقد ركز هذا التصريح على أهمية المسألة كون أوربا كلها معنية بهذا الهدف. وقد دعم مفهوم التوظيفية بطريقة ملموسة في قمة لشبونة للشغل في شهر مارس من سنة 2000، حيث ركزت على الربط بين التعليم العالي بالتكوين وبسوق العمل، والاحتياجات السوسيو اقتصادية للمجتمع الأوروبي وفتح باب التوظيف أمام خريجي الجامعة.

[1]- صلاح عباس: العولمة و آثارها في بطالة والفقر التكنولوجي في العالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2004، ص213.

- التكوين مدى الحياة؛ أي أن نظام التعليم العالي في هذا النظام يسعى إلى التكوين مدى الحياة وذلك لتكيف الشهادات مع المستجدات العلمية ومع التقييم الدائم للمهن ومناصب العمل، لأن ما يتلقاه الطالب من معارف وخبرات اليوم قد لا يصلح لاحقا.[1]
- عصرنة الأنظمة البيداغوجية للدول الأوربية وهذا من خلال إضفاء طابع المرونة والوضوح بغية ترقية النوعية في التعليم العالي، حيث أصبح هناك مسارين في الدراسة؛ أكاديمي ومهني، ظهور تخصصات وإلغاء أخرى، تقليص مدة التكوين.
- دعم التعاون بين الجامعات وبين الدول من أجل جعل هذا النظام أكثر انتشارا على المستوى الدولي.
- مواجهة المنافسة الأمريكية في استقطاب الطلبة الجامعيين من مختلف الدول أولئك الذين يملكون مهارات ومؤهلات عالية من الأدمغة الغير أوروبية.[2]

II. واقع نظام LMD في الجامعة الجزائرية:

1. خصائص هذا النظام في الجامعة الجزائرية:

1.1. مبدأ التقييم:

أ. شرح كيفية تقييم وحدة تعليمية :

تقدم الوحدة التعليمية (أساسية، استكشافية، أفقية) والتي تتكون من مادتين (مقياسين) أو أكثر في شكل من أشكال التعليم (دروس نظرية، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، محاضرات، ندوات، تدريبات...) وتقاس بالأرصدة والمعدل العام والذي نقصد به مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها والمرجحة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 20/10، وهو الذي يثبت ما إذا كانت الوحدة مكتسبة؛ أي يعد الطالب ناجحا في الوحدة التعليمية.[3]

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

ب. **شروط التقييم:**

- لكل وحدة تعليمية امتحان نهائي إضافة إلى اختبارات متواصلة، اختبارات TD، اختبارات TP...، وهذا لتقييم العمل الشخصي، وكل هذه التقييمات تدخل في العلامة النهائية.[4]

---

[1] - www. Arpla.univ-paris8.fr.canal2.LMD.html.

[2] - www. Arpla.univ-paris8.fr.canal2.LMD.html.

[3] - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تحديد وتنظيم التعليم، ضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات LMD، المادة 12 من القرار المؤرخ في 23جانفي 2005.

[4] - Le système LMD à l'université mentouri Constantine, éditions université mentouri Constantine, novembre 2004, p18.

- حساب المعدل يتوقف على مبدأ التعويض الثنائي النمط (والذي سيتم شرحه فيما بعد).
- المعدل العام يتم التحصل عليه انطلاقا من معدلات كل وحدة تعليمية والمرجحة بمعاملاتها.
- كل طالب لديه معدل يساوي أو يفوق 20/10 يتمكن من الحصول على العام وبالتالي يتمكن من الانتقال.[1]
- كل طالب لم يتحصل على المعدل في دورة جوان بإمكانه التسجيل في الدورة الثانية (امتحان الاستدراك) للوحدات الغير المحصل فيها على الأقل 20/10.
- العلامة المحصلة عليها في الامتحان الاستدراكي تعوض العلامة النظرية للوحدة التعليمية المحصل عليها في الفحوصات الماضية، كما أن علامة التطبيق TD أو TP محافظ عليها.
- احترام مدة شهرين على الأقل بين الفحوصات العادية وامتحان الاستدراكي.
- تقيم الكفاءات واكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة تعليمية سداسيا إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بينهما، ويحظى تطبيق نمط المراقبة المستمرة والمنتظمة بالأولوية ما أمكن ذلك.
- تنظم دورتان، لكل سداسي تعليمي لمراقبة المعارف والكفاءات، حيث تعد دورة الاستدراك هي الدورة الثانية.[2]
- تنظم الدورات الاستدراكية بعنوان كل سداسي من سداسيات السنة الجامعية في شهر سبتمبر.
- يحصل الطالب على السداسي إذا ما تحصل على وحدات التعليمية المكونة للسداسي طبقا للشروط المحددة أي الحصول على 20/10 أو أكثر ويمكن الحصول على السداسي بالمقاصة بين مختلف وحدات التعليمية بالكيفية الآتية: يحسب المعدل العام على أساس المعدلات المحصلة في الوحدات التعليمية المكونة للسداسي والمرجحة بمعاملاتها. ويعتبر السداسي متحصلا عليه إذا كان هذا المعدل العام يساوي أو يفوق 20/10.
- الوحدات التعليمية المحصل عليها قابلة للاحتفاظ.
- أما إذا كان المعدل اقل من 20/10 ومجموع قيم الوحدات التعليمية يتعدى 50% من قيم السنة فالانتقال يكون طبيعيا ولكن يبقى على الطالب أن يعيد دراسة الوحدات التعليمية الغير المكتسبة (crédit).

2.1. مبدأ الانتقال:

أما فيما يخص الانتقال فانه يتم من سنة إلى أخرى وذلك من خلال مايلي:[3]

[1]- القرار المؤرخ في 23 جانفي 2005، مرجع سابق، المادة 13.
[2]- نفس المرجع، المادة 11.
[3] - Le système LMD à l'université mentouri Constantine, op.cit, p18.

أ. **المرور من السنة الأولى إلى السنة الثانية:**

يسمح للطالب بالمرور إلى السنة الثانية إذا تحصل على 60 رصيد للسنة الأولى، ويسمح للطالب المرور إلى السنة الثانية إذا تحصل على الأقل 50% من الأرصدة أي 30 رصيد، وهذا بعد قرار الفرقة البيداغوجية. ويجب على الطالب أن يحصل على الوحدات التعليمية التي تنقصه فيما بعد.

ب. **المرور من السنة الثانية إلى السنة الثالثة:**

ينتقل إلى السنة الثالثة كل طالب تحصل على المعدل في السنتين السابقتين أي لديه120 رصيد.

ينتقل إلى السنة الثالثة كل طالب تحصل على 80% من الأرصدة للسنتين الماضيتين أي إذا لم تتراكم عليه الديون أكثر من 20 % من الديون المطالب بها للسنة الأولى والثانية وهذا مع نجاح في الوحدات التعليمية الأساسية. و يبقى عليه أن ينجح في الوحدات التعليمية التي اخفق فيها فيما بعد.

ج. **الحصول على شهادة الليسانس:**

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

د. **الاستدراك:**

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

3.1. مبدأ التعويض:[1]

يسمح نظام LMD بالتعويض عند الحصول على علامات اقل من المعدل المطلوب لمادة (مقياس) أو وحدة تعليمية ما، حيث يوجد نمطان من التعويض:

أ. **التعويض الداخلي:**

والذي نقصد به أن نعوض بمقاييس التي تم التحصل فيها على علامات مرتفعة لمقاييس لم نتحصل فيها على 10، وهذا لوحدة تعليمية واحدة، بمعنى آخر أن التعويض يكون بين مقاييس وحدة تعليمية واحدة.

ب. **التعويض الخارجي:**

[1] -Ibid. p15.

والذي نقصد به أن تعويض علامات وحدة تعليمية ما ينقص علامات وحدة تعليمية أخرى، بمعنى آخر أن التعويض يكون بين الوحدات التعليمية.

4.1. مبدأ التحويل:[1]

والذي نقصد به إمكانية تغيير الاختيار من اختصاص إلى آخر أو تغيير من الجامعة إلى أخرى مع المحافظة على المكتسبات الخاصة بالمسارات الأولى أي الاحتفاظ بالوحدات التعليمية التي هي قابلة بالاحتفاظ.

5.1. مبدأ المراقبة المتواصلة:[2]

ونقصد بها تقييم الكفاءات واكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة من وحدات التعليم حيث يجب اختبار الطلبة عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة وهذا من خلال اختبارات شفوية أو كتابية أو أعمال البحوث أو تقارير ذاتية، تربصات...الخ، على مدى السنة.

2. أهداف الإصلاح (LMD) في الجامعة الجزائرية:

يستمد هذا الإصلاح أهدافه من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والتي يمكن أن نقدمها على النحو التالي:[3]

- ضمان تكوين نوعي، يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الاجتماعي والاقتصادي والشرعي للمجتمع.
- تحقيق تأثير متبادل وفعلي مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وهذا بإحداث كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة والحيز الفضائي الذي تتواجد فيه.
- تمكين الجامعة من التفتح أكثر على العالم وما يحدث فيه من تطور، خاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- تشجيع التعاون الدولي في هذا المجال وفق السبل و الأشكال الممكنة.
- ضمان تكوين وإدماج مهني أحسن للإطارات الجامعية.
- ترسيخ أسس تسيير تقوم على التشاور والمشاركة.
- تقوية المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم التي يعبر عنها الفكر الجامعي.
- يهدف أيضا هذا النظام في الجامعة الجزائرية إلى تسهيل الحركة الطلابية بين مختلف الجامعات الوطنية والدولية.[1]

[1] - Ibid. p15.
[2] - Ibid. p15.
[3]- لونيس علي وتغليت صلاح الدين: التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيرات العالمية، أعمال الملتقى الدولي الأول، المركز الجامعي أم البواقي، 27 و28 نوفمبر 2005، ص240.

- ترقية القيم العالمية والتي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التسامح، احترام الأخر، السلام...الخ.
- يهدف إصلاح النظام الجامعي الجديد المدرج من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى جعل الشهادات وطلبات التكوين والتخصّصات أكثر وضوحا.
- إنّه يرمي من جهة أخرى إلى إحداث انسجام محكم في المسارات الجامعية، مع التسهيل في مقارنة الإجراءات ومحتويات التكوين على المستوى الوطني والدولي.[2]

إذا تمعنا جيدا في أهداف هذا الإصلاح على الصعيد الدولي وأهدافه على المستوى المحلي؛ فإننا نجدها تهدف إلى نفس المرامي بالرغم من الاختلاف الجغرافي والحضاري والاقتصادي.

3. ميادين التكوين في نظام LMD والمؤسسات الجامعية المؤهلة:

إن هذا النظام يدخل ضمن عولمة التعليم العالي فالدول السائرة في طريق النمو كالجزائر لا تملك خيارا أخرا بعدم تبنيها لهذا النظام في وقت أصبحت نوعية التعليم العالي تقاس من خلال المعايير الدولية والتي نجد مضمونها ومحتواها في مبادئ هذا النظام وأهدافه.

وقد أ عطيت الحرية للمؤسسات الجامعية وهذا حسب الإمكانيات المتوافر ة لفتح بعض التخصصات في نظام LMD، حيث قدمت هذه المؤسسات عروض لتجريب هذا النظام، وفي الأخير وافقت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على إمكانية تجريبه في بعض المؤسسات الجامعية على أن يتم تعميمه في السنوات القادمة على باقي جامعات الوطن وجميع التخصصات.

وبانطلاق الموسم الجامعي 2005/2004 بدأ التطبيق الفعلي لنظام LMD بالجزائر في عشرة مؤسسات جامعية عبر الوطن، وتم تحديد قائمة المؤسسات الجامعية ومجالات التكوين في إطار الهيكلة الجديدة للتعليم العالي وفق المنشور الوزاري رقم 09 المؤرخ في 04 جمادي الأولى 1425 الموافق لـ 23 جوان 2004.[3]

أما في الدخول الجامعي 2006/2005 فقد زاد عدد مؤسسات التعليم العالي التي طبقت هذا النظام، حيث بلغت واحد وعشرين مؤسسة جامعية وهذا بمقتضى قرار رقم 116 المؤرخ في 20

[1]- ملف إصلاح التعليم العالي، 2004، مرجع سابق، ص6.

[2] - www.cu-medea.dz/index.php/inscriptionsar/49-inscriptions/82, 2008-07-15.

[3]- المنشور الوزاري رقم 09 المؤرخ في 04 جمادي الأولى 1425 الموافق لـ 23 جوان 2004.

أكتوبر[1] والمتضمن تحديد قائمة مؤسسات التعليم العالي المؤهلة لضمان تكوينات عليا لنيل شهادة ليسانس "نظام جديد" للسنة الجامعية 2006/2005

وكذلك بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 04 – 371 المؤرخ في 08 شوال الموافق ل21 نوفمبر 2004 المتضمن إحداث شهادة الليسانس "النظام الجديد"، وبمقتضى القرار رقم 129 المؤرخ في 04 جوان 2005 المتضمن إنشاء، تشكيل وصلاحيات عمل اللجنة الوطنية للتأهيل.

وبناءا على محضر أشغال اللجنة الوطنية للتأهيل المنعقدة من 20 إلى 23 مارس 2005.

تم تحديد قائمة ميادين التكوين العالي، الفروع والتخصصات المكونة لها، المفتوحة لنيل شهادة الليسانس "نظام الجديد" طبقا للإحكام المادة الثالثة من المرسوم التنفيذي المذكور أعلاه.[2]

1.3. ميادين التكوين في نظام LMD:[3]

1. علوم وتقنيات
2. علوم المادة
3. رياضيات وإعلام آلي
4. علوم الطبيعة والحياة
5. علوم الأرض والكون
6. علوم اقتصادية، التسيير وعلوم تجارية
7. حقوق وعلوم سياسية
8. آداب ولغات أجنبية
9. علوم إنسانية واجتماعية
10. علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
11. فنون
12. لغة وأدب عربي
13. لغة وثقافة أمازيغية

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار 198 المؤرخ في 20 أكتوبر 2005، المتضمن قائمة ميادين التكوين العالي والفروع والتخصصات لنيل شهادة الليسانس LMD، ص1-19.

[2]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار 116 المؤرخ في 20 أكتوبر 2005، المتضمن تحديد قائمة مؤسسات العالي المؤهلة لضمان تكوينات عليا لنيل شهادة الليسانس LMD، ص1-33.

[3]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، جوان 2007، ص27.

2.3. المؤسسات الجامعية المؤهلة:[1]

جدول رقم (01): يبين المؤسسات الجامعية المؤهلة وعدد الميادين فيها

المؤسسات الجامعية	عدد الميادين	المؤسسات الجامعية	عدد الميادين
جامعة تلمسان	10 ميادين	جامعة جيجل	7 ميادين
جامعة العلوم والتكنولوجيا وهران	5 ميادين	جامعة سكيكدة	7 ميادين
جامعة مستغانم	9 ميادين	جامعة ورقلة	5 ميادين
جامعة سيدي بلعباس	8 ميادين	جامعة سطيف	6 ميادين
جامعة وهران السانية	5 ميادين	جامعة المسيلة	8 ميادين
جامعة تيارت	4 ميادين	جامعة الأمير للعلوم الإسلامية	ميدان واحد
جامعة أدرار	7 ميادين	المركز الجامعي بشار	3 ميادين
جامعة بومرداس	5 ميادين	المركز الجامعي معسكر	6 ميادين
جامعة بجاية	10 ميادين	المركز الجامعي سعيدة	3 ميادين
جامعة البليدة	9 ميادين	المركز الجامعي خميس مليانة	6 ميادين
جامعة هواري بومدين للتكنولوجيا	5 ميادين	المركز الجامعي البويرة	2 ميادين
جامعة تيزي وزو	4 ميادين	المركز الجامعي الجلفة	6 ميادين
جامعة الشلف	7 ميادين	المركز الجامعي المدية	4 ميادين
جامعة الجزائر	6 ميادين	المركز الجامعي لأم البواقي	7 ميادين
جامعة الأغواط	6 ميادين	المركز الجامعي برج بوعريرج	5 ميادين
جامعة قسنطينة	11 ميادين	المركز الجامعي تبسة	9 ميادين
جامعة عنابة	9 ميادين	المركز الجامعي سوق أهراس	8 ميادين
جامعة باتنة	9 ميادين	المركز الجامعي خنشلة	7 ميادين
جامعة بسكرة	9 ميادين	المركز الجامعي الوادي	4 ميادين
جامعة قالمة	8 ميادين	المركز الجامعي الطارف	ميدان واحد

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، جوان 2007، ص27-28.

4. تنفيذ الإصلاح (LMD) في الجامعة الجزائرية:

1.4. المسعى المعتمد:

لقد أفرزت عملية إصلاح التعليم العالي الجارية ممارسات وعلاقات جديدة بين المؤسسات الجامعية والإدارة المركزية، تمثلت في تحرير المبادرات وتشجيع الإبداع والابتكار ضمن إطار منسجم لنسق التعليم العالي والبحث العلمي.

يرتكز المسعى المعتمد على عدة آليات للوساطة والتقويم:[1]

أ. على مستوى المؤسسة:

يقع على عاتق مؤسسة التعليم العالي القيام ببناء عروض التكوين، بالارتكاز على قدراتها العلمية والبيداغوجية الخاصة بها، مسخرة في ذلك إمكانياتها في مجال البحث، بمساهمة الشريك الوطني بل وحتى الأجنبي، ليس فقط من أجل تغطية احتياجاتها الخاصة بل أيضا من أجل الاستجابة لطلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

وتسهر مؤسسة التعليم العالي على أن يكون عرض التكوين المقترح متماشيا مع المجالات الكبرى لتخصصها، وأن يوفر مسالك متنوعة، ومعابر ما بين مختلف المسالك لتسهيل عملية توجيه الطلبة وإعادة توجيههم، لهذا الغرض يتعين على المؤسسة تعبئة وتجنيد فرق تكوين متعددة التخصصات.

ب. على المستوى الجهوي:

تبدي اللجان الجهوية للتقييم برأيها في مدى انسجام عروض التكوين وجدواها ونوعيتها وملاءمتها وكذا في الإمكانات البشرية والمادية المتاحة والهياكل المسخرة من طرف مؤسسة التعليم العالي المعنية، وهذا في إطار الاحترام الصارم لأحكام دفتر الشروط.

ج. على المستوى الوطني:

تتمثل مهمة اللجنة الوطنية للتأهيل، في اعتماد عروض التكوين المقدمة من طرف اللجان الجهوية للتقييم وتأهيلها وتقييم أثار هذه العروض على تنمية البلاد، من خلال وضعها في الإطار الشامل لإستراتيجية التكوين التي سطرتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، طبقا لتوجهات السياسات العمومية.

وعلى اللجنة الوطنية للتأهيل أن تتأكد كذلك، فضلا عن ذلك، من نوعية وسمعة مختلف الشركاء الذين يسهمون في عروض التكوين، إلى جانب فحص ما تقدمه مختلف اتفاقيات التعاون الوطنية والدولية المرافقة لعروض التكوين.

[1]- نفس المرجع، ص19-20.

وتمثل هذه اللجنة بحكم تشكيلتها المكونة من خبراء جامعيين وممثلي مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، هيئة ضامنة لانسجام خريطة التكوين العالي وضمان تنسيق مكوناتها.

وقد تم تطوير مجمل هذه الميكانيزمات بفضل برنامج عمل مكثف للإعلام لفائدة الأسرة الجامعية وحتى الجمهور العريض، من خلال تنظيم لقاءات وتظاهرات ذات طابع علمي وبيداغوجي، ومن خلال عقد ملتقيات وطنية ودولية.

في هذا الإطار فإن الملتقى الدولي الذي نظم يومي 30 و31 مايو 2007 بالجزائر حول موضوع **«نظام LMD بين الممارسة والآفاق »** بمشاركة ممثلي الأسرة الجامعية والمتعاملين الاقتصاديين والاجتماعيين بالإضافة إلى خبراء دوليين قدموا من أمريكا (الولايات المتحدة، كندا) وأوروبا (فرنسا، بلجيكا، ألمانيا، إسبانيا، بريطانيا) والبلدان العربية (المغرب، تونس، الأردن، الإمارات العربية المتحدة) وإفريقيا (السنغال)، سمح بتبادل مثمر للآراء، كما تميز بمناقشات معمقة وذات مستوى رفيع، تناولت مختلف تجارب إصلاح التعليم العالي عبر العالم.

وقد مكنت أشغال هذا الملتقى من توطيد مسعى الإصلاح الذي اعتمدته بلادنا، وكانت من بين توصياته البارزة انعقاد هذا الملتقى بصفة دورية.

2.4. الإجراءات المرافقة:

ترتكز عملية إنجاح إصلاح من هذا الحجم على مسعى رصين ومحكم مدعوم بالتزام كل مكونات الأسرة الجامعية وانخراطها الطوعي في مسار هذا الإصلاح. وقد تم تجسيد هذا المسعى من خلال الطابع التدريجي والتشاركي الذي اعتمدته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في مقاربتها لتنفيذ الإصلاح وفي حرصها على مرافقته بإجراءات هامة:[1]

أ. في مجال التأطير من خلال:

- وضع مخطط لتكوين المكونين مدعوم بسياسة إعادة تفعيل البحث والبحث التكويني.
- تشجيع التكوين "مدى الحياة" للأساتذة والباحثين، والإطارات.
- تسخير الإمكانات الضرورية للاستجابة لأهداف التأطير قصد التحضير لاستقبال مليون ونصف مليون طالب في آفاق 2009-2010.
- مساهمة الكفاءات الجزائرية المقيمة في الخارج، من خلال اتخاذ تدابير تحفيزية وإضفاء مرونة على المعاملات الإجرائية.
- تدعيم مشاركة الإطارات والكفاءات والخبرات من خارج القطاع قصد المساهمة في تصميم عروض التكوين وتنشيط الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، والمشاركة في الندوات وتأطير التربصات المهنية.

[1]- نفس المرجع، ص21-24.

- ترقية وتطوير الطرائق التعليمية الحديثة، خاصة عبر تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال المطبقة في التعليم (الأنترنات وباقي الشبكات، التعليم الالكتروني...).
- إعلام الأساتذة ومسيري البيداغوجيا وتحسيسهم بمضامين الإصلاح، من خلال برمجة دورات تحسيسية (ندوات، لقاءات، تربصات...).

ب. في مجال البيداغوجيا عبر:

- تكييف أنظمة الالتحاق والتقييم والتدرج والتوجيه البيداغوجي.
- تثمين الأعمال التطبيقية عبر توفير الوسائل المادية على مستوى مخابر التدرج والبحث خاصة وأن مخابر البحث ستشكل مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج.
- تثمين التربصات في الأوساط المهنية.
- تطوير أنماط تكوين جديدة تعتمد أساسا على تكنولوجيات الإعلام والاتصال مثل التعليم عن طريق الخط، التعليم الالكتروني...
- مراجعة رزنامة العطل الجامعية من أجل تسيير ناجع للزمن البيداغوجي.

ج. في مجال الخريطة الجامعية من خلال:

إعادة توزيع هذه الخريطة بشكل يجعلها تدمج مفهوم سياسة الموقع، والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية، وترقية أقطاب الامتياز من أجل ضمان تناغم متوازن مابين الطلب على التكوين، وإمكانيات مختلف المؤسسات الجامعية، والواقع الاجتماعي واقتصادي للبلاد على المستويين المحلي والوطني.

د. في مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية وهياكل البحث من خلال:

وضع هياكل تتكفل بـ :

- استقبال الطلبة وتوجيههم (خلايا LMD).
- تنظيم التربصات في الوسط المهني ومتابعتها.
- تقييم التعليم.
- تشكيل فرق بيداغوجية وفرق التكوين.
- تأسيس نظام الوصي (Tutorat) لضمان مرافقة الطلبة طوال مسارهم الدراسي.

ه. في مجال تسيير وتقييم المؤسسات الجامعية من خلال:

إدخال نمط جديد للتسيير مبني على أسس الحكمة الراشدة بهدف:

- تحسين القدرات التسيرية لمسؤولي المؤسسات.
- تدعيم روح الحوار والتشاور باحترام القواعد أخلاق المهنة الجامعية وآدابها.
- تأسيس الأجهزة المكلفة بالتقييم وضمان الجودة في التعليم العالي.

- قيادة الجامعة نحو مزيد من الاستقلالية والمسؤولية البيداغوجية.

و. في مجال التعاون الدولي من خلال:

تدعيم الشراكة خاصة في مجال تكوين المكونين، وإرساء تعليم جديد وإعادة تفعيل البحث العلمي بالارتكاز على:

- وضع فضاءات جامعية إقليمية ودولية (مجال تعاوني مغاربي- أرو متوسطي...) ترمي إلى ترقية تعاون ثنائي ومتعدد الأطراف ذي نوعية، يسهل حراك الطلبة والأساتذة والباحثين، ويشجع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث.
- تدعيم مدارس الدكتوراه وتوسيعها قصد تحسين نوعية التكوين في الدكتوراه ورفع مردوديته.
- ترقية جاذبية الجامعة من خلال توفير أفضل الشروط الكفيلة باستقطاب الكفاءات الوطنية المقيمة في الخارج فضلا عن جذب التأطير الأجنبي ذي المستوى العالي.

ز. في مجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية من خلال:

- مسعى وإستراتيجية ترميان إلى إرساء أسس مناخ جامعي تطبعه الرصانة في إطار الحوار والتشاور.
- إصدار قانون أساسي خاص للأستاذ الباحث يكون جاذبا ومحفزا ويضع الأستاذ في مصف النخبة الوطنية.

خلاصة الفصل:

ومن كل ما سبق عرضه في هذا الفصل نخلص بالقول أن إصلاح التعليم العالي الذي شرع فيه، لا ينبغي أن يقدم على أنه عملية لتصحيح الإختلالات الملاحظة على نظام التعليم الجامعي في بلادنا فحسب، بل إنه يسمح بوضع الجامعة الجزائرية في مصاف أنظمة التعليم العالي في العالم، لاسيما منها أنظمة التعليم العالي في البلدان المتقدمة.

إن العمل على مطابقة الجامعة الجزائرية مع المعايير الجامعية المعمول بها دوليا سيكون له تبعات تتمثل في تحفيز المبادلات والتعاون، وكذا دعم الاعتراف بالشهادات الوطنية، فضلا عن تشجيع حراك الطلبة والأساتذة.

إن هذا الإصلاح الشامل في تصوره، جاء لترسيخ وتكريس الخدمة العمومية للتعليم العالي، وتعزيز ديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي، مع الحرص على تمكين الجامعة الجزائرية من ضمان تكوين نوعي يستجيب باستمرار، للمعايير الدولية.

يرمي هذا الإصلاح إلى توفير اندماج أفضل للمؤسسات الجامعية في محيطها الاجتماعي والاقتصادي والتأسيس للتكوين المستمر مدى الحياة، بما يكفل التكيف الدائم للخريجين مع التطورات التي تعرفها المهن والمعارف.

وعليه، فإن مجمل الجهود المبذولة في مجال التطوير والإصلاح غايتها إيجاد الظروف الملائمة البيداغوجية والعلمية والتنظيمية والاجتماعية الكفيلة بتكوين الموارد البشرية وتطويريها، بوصفها الرافع الاستراتيجي الذي يزود البلاد بميزة تنافسية أكيدة في عالم يشهد تحولات متسارعة في شتى المجالات.

تمهيد:

يعتبر الجانب التطبيقي مرحلة مهمة من مراحل البحث؛ إذ يعتبر الحقل الذي يعطي تفسيرا للمعطيات الميدانية المحصلة بجملة من الأدوات المنهجية، وقد يعطي نتائج مماثلة لتلك التي توصل إليها الباحثون في الموضوع نفسه أو مختلفة عنها تماما، كما تصل هذه المرحلة من الدراسة إلى تحقيق الأهداف الموضوعة في البداية واختبار صدق الفرضيات أو نفيها.

كما تمكن هذه المرحلة أيضا الباحث من نسج العلاقات بين الجانب النظري والميداني للدراسة والخروج بنتائج تضعه أمام الحقائق المراد الوصول إليها، وهذا ما سنسعى نحن أيضا إلى تحقيقه في هذا الفصل

1. منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه السبيل الذي يمكن الباحث أن يسلكه للوصول إلى الهدف المعلن عنه، أي هدف الدراسة. وعليه فكلمة منهج تعني السبيل أو الطريق، والمنهج في البحث العلمي الاجتماعي يعني المحطات المنهجية والإجراءات الواجب تنفيذها، وتسمى هذه المحطات بالتقنيات.[1]

وعليه فإن المنهج يمثل الكيفية التي بها يستطيع الباحث الوصول إلى إجابات مقنعة لأسئلة دراسته، واختبار فروضها، ولأن اختيار المنهج لا يخضع لحرية الباحث، والمفاضلة بين منهج وأخر، بل أن اختياره يرتبط بطبيعة المشكلة البحثية، وأهداف الدراسة.

ولقد اقتضت الضرورة المنهجية أن نعتمد في بحثنا هذه على المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يتلاءم مع موضوع الدراسة والأهداف المتوخاة منها، والإشكالية التي نريد الإجابة عنها.

"إذ يسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها، وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا."[2]

ويعتمد هذا الأخير على دراسة الوقائع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم الباحث بوصف الظاهرة وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا، أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.[3]

ونظرا لطبيعة بحثنا الذي يتناول التصورات الاجتماعية لطلبة حول عوامل تكوينهم وفقا لنظام LMD فإنه بات جليا أن المنهج الوصفي هو الأصلح لهذا البحث لأنه المنهج الذي يساعدنا على جمع المعلومات الكافية عن هذا الموضوع ووصفها ثم محاولة تفسيرها باستخدام الأساليب الإحصائية، وهي من أهم الأدوات المستخدمة في المنهج الوصفي.

[1]- عبد الله إبراهيم: علم الاجتماع (السوسيولوجيا)، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، الرباط، 2001، ص151.
[2]- سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 369.
[3]- عمار بوحوش، ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائرن 1999، ص139.

2. الدراسة الاستطلاعية:

1.2. هدفها: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- معرفة صعوبات التطبيق قصد التقليل منها في الدراسة الأساسية.
- بناء الاستمارة وتحديد خصائصها السيكومترية وإعدادها للتطبيق.

2.2. مجالاتها:

أ. **المجال الزمني:** تم النزول إلى ميدان الدراسة في هذه المرحلة من البحث الاستطلاعي بداية من شهر أفريل 2009، إذ استغرقت مدة هذه الدراسة بين إعدادها وتوزيعها وجمعها وتفريغها ثم تصنيف بياناتها وتبويبها قرابة 25يوما، لتأتي بعدها المرحلة الثانية من الدراسة وتوزيع الاستمارات في شهر ماي 2009.

ب. **المجال المكاني:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بجامعة "العربي بن مهيدي" بأم البواقي وبالتحديد في دائرة العلوم الاجتماعية والإنسانية LMD.

ج. **المجال البشري:** يمثل هذا المجال المجتمع البحثي الذي أخذت منه عينة البحث حيث تم اختيارها بالطريقة المقصودة وكان المعيار الذي تقيدت به هو أن يكون جميع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الطلبة الذين يتابعون الدراسة بنظام LMD بعض النظر عن الجنس أو العمر، حيث كان حجمها 20 طالبا.

3.2. أداتها وكيفية تطبيقها:

اعتمدنا في دراستنا الاستطلاعية هذه على طريقة المقابلة النصف موجهة بغية توجيه المبحوثين نحو أهداف البحث مع ترك الحرية لطالب بتسجيل الإجابة، حيث اخترنا للدراسة الاستطلاعية السؤال التالي: باعتبارك طالب تتابع دراستك الجامعية بنظام LMD؛

ما هو تصورك بصفة عامة حول عوامل تكوينك في هذا النظام؟

ومن خلال النتائج المتوصل إليها من الدراسة الاستطلاعية بعد تحليل محتوى الإجابات تم تحديد المحاور العامة للاستمارة والمتمثلة في محور حول محتوى ونوعية البرامج، ومحور حول النشاطات والتربصات، ومحور حول الشغل.

3. الدراسة الأساسية:

1.3. مجالاتها:

أ. المجال الزماني:

تم النزول إلى ميدان الدراسة في هذه المرحلة لتوزيع الاستمارات على عينة بحثنا في شهر ماى 2009.

ب. المجال المكاني:

يتحدد مجال هذه الدراسة بالوسط الطلابي الذي يمثل الشريحة الأهم من نخبة المجتمع، والتي تعقد عليها أمال واسعة في تطوير المجتمع وتنميته، ولذلك فالحاجة ماسة إلى معرفة خصائصه وتوجهاته، فلقد أجرينا دراستنا هذه بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي وبالتحديد في دائرة العلوم الاجتماعية والإنسانية LMD.

2.3. عينة البحث النهائية:

تعد العينة إحدى الركائز الأساسية للبحث لأنها تتيح فرصة الحصول في كثير من الأحيان على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد في الموارد البشرية والاقتصادية وفي الوقت ودون أن يؤدي هذا إلى الابتعاد عن الواقع المراد معرفته، ونظرا لان العينة لا تدرس جميع وحدات البحث، بل تدرس جزءا صغيرا من مجتمع البحث وهذا بعد اختيارها اختيارا عشوائيا، أو منظما وهذا وفقا لطبيعة المتغيرات والظروف والسمات التي تميز مجتمع البحث، فانه يعتبر استعمال أسلوب العينة من أهم الأساليب و أدقها في الدراسات العلمية.

ولتحديد عينة بحثنا النهائية تم الاتصال بمسؤول دائرة العلوم الاجتماعية والإنسانية لنظام LMD بجامعة أم البواقي لمعرفة عدد الطالبة الذين يزاولون الدراسة بهذا النظام.

حيث تتكون عينة الدراسة الأساسية من 113 فردا من طلبة السنة الأولى والثانية؛ بواقع 13 طالبا، و100 طالبة، تم اختيارهم باعتماد طريقة العينة المقصودة؛ وذلك لأن كل أفرادها يشتركون في صفة متابعة الدراسة بنظام LMD، حيث يعرفها "محمد عبيدات" "أن العينة المقصودة هي العينة التي يتم انتقاء واختيار أفرادها بنحو مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم."[4]

3.3. خصائص العينة:

جدول رقم (02): يبين خصائص العينة حسب الجنس والسنة:

الجنس				

[4]- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 1999، ص 169.

السنة	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
السنة الأولى	06	50	56	%49,56
السنة الثانية	07	50	57	%50,44
المجموع	13	100	113	%100
النسبة المئوية	%11,50	%88,50	%100	

4.3. أداة جمع البيانات:

تعتبر عملية جمع البيانات من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث، ذلك أن قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث، والأداة التي سوف يستخدمها بطريقة واضحة حتى يتمكن من تحقيق أهداف بحثه، وفي بحثنا هذا اعتمدنا على الاستبيان؛ الذي تعد من أدوات البحث العلمي المستعملة بكثرة لتوصل إلى الحقائق، كما اعتمدنا في بناء الاستبيان الخاص بحثنا هذا على ما أسفرت عنه إجابات المبحوثين في الدراسة الاستطلاعية، واستنادا إلى الإطار النظرية، والدراسات الدراسات السابقة، وقد اشتمل الاستبيان في صورته النهائية على 32 بندا غطت العناصر الأساسية للمؤشرات الموجودة على مستوى الفرضيات الجزئية والتي حددت على أساسها محاور الاستبيان التي انقسمت إلى ثلاثة، وجاءت البنود موزعة على المحاور بالشكل التالي:

- **المحور الأول:** خاص بمحتوي البرامج في نظام LMD وعلاقتها بالتكوين، ويضم البنود من 01 إلى 14، وهي تعالج الفرضية الجزئية الأولى.
- **المحور الثاني:** خاص بدور النشاطات والتربصات في نظام LMD وعلاقتها بالتكوين، ويضم البنود من 15 إلى 25، وهي تعالج الفرضية الجزئية الثانية.
- **المحور الثالث:** خاص بعامل التوظيف وعلاقتها بالتكوين في نظام LMD، ويضم البنود من 26 إلى 32، وهي تعالج الفرضية الجزئية الثالثة.

وبما أننا بصدد معرفة أراء الطلبة وتصوراتهم فقد اعتمدنا في تصميمنا هذا على استبيان ذو بديلين أي؛ نعم أو لا.

5.3. الخصائص السيكومترية للاستبيان:

1.5.3. حساب صدق الاستبيان: تم حساب صدق الاستبيان بطريقة صدق المحكمين، الصدق الذاتي.

أ. **صدق المحكمين:** حيث تم توزيعها على مجموعة من المحكمين من جامعتي أم البواقي، وجامعة باتنة من قسم علم النفس وعلوم التربية، بلغ عددهم 08 أساتذة أغلبهم من حاملي شهادة الدكتوراه، وكانت ملاحظتهم كلها تصب فيما يلي:

- حذف العبارات المكررة.
- تفادي العبارات المركبة، وإعادة تجزئتها إلى عبارات بسيطة.
- إعادة صياغة بعض العبارات بأكثر دقة.
- التقديم والتأخير لبعض العبارات.

والجدول التالي يوضح نتائج صدق المحكمين الذي تم حسابه بعد توزيع الاستمارات على الأساتذة، وبعد تفريغ إجاباتهم تحصلنا على النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (03): <u>يبين نتائج التحكيم لبنود الاستمارة</u>

رقم الفقرة	البدائل				رقم الفقرة	البدائل			
	تقيس		لا تقيس			تقيس		لا تقيس	
	العدد	%	العدد	%		العدد	%	العدد	%

00,00	00	100	08	**18**	12,50	01	87,50	07	**01**
37,50	03	62,50	05	**19**	00,00	00	100	08	**02**
12,50	01	87,50	07	**20**	00,00	00	100	08	**03**
25,00	02	75,00	06	**21**	00,00	00	100	08	**04**
00,00	00	100	08	**22**	75,00	06	25,00	02	**05**
37,50	03	62,50	05	**23**	00,00	00	100	08	**06**
00,00	00	100	08	**24**	87,50	07	12,50	01	**07**
25,00	02	75,00	06	**25**	12,50	01	87,00	07	**08**
00,00	00	100	08	**26**	00,00	00	100	08	**09**
00,00	00	100	08	**27**	12,50	01	87,50	07	**10**
25,00	02	75,00	06	**28**	00,00	00	100	08	**11**
12,50	01	87,50	07	**29**	25,00	02	75,00	06	**12**
12,50	01	87,50	07	**30**	00,00	00	100	08	**13**
00,00	00	100	08	**31**	12,50	01	87,50	07	**14**
25,00	02	75,00	06	**32**	50,00	04	50,00	04	**15**
12,50	01	87,50	07	**33**	00,00	00	100	08	**16**
12,50	01	87,50	07	**34**	25,00	02	75,00	06	**17**

على أساس النتائج المبينة في الجدول أعلاه تضمنت الاستمارة النهائية على (32) فقرة حيث تم حذف بعض الفقرات كما هو الحال بالنسبة للفقرات: (05 و07)، وكانت نسبة الموافقة عليها: (25,00% و12,50%)، كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات كما هو الحال بالنسبة للفقرات: (15، 19 و23)، وكانت نسبة الموافقة عليها: (50,00%، 62,50% و62,50%)، هذا وقد تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات التي وجهت لنا عنها انتقادات حول صياغتها، كون بعض العبارات مركبة وبعضها الأخر يحتاج إلى قليل من التحديد والتبسيط، ولقد تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين وقمنا بتعديل الاستبيان ووضعه في صورته النهائية القابلة لتوزيع.

ب. **الصدق الذاتي:** وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بوصفه معاملا لصدق فكانت النتيجة كالأتي: $\sqrt{\mathbf{0,96}} = \mathbf{0,97}$

انطلاقا من القيمة المتوصل إليها تم الاستنتاج أن الاستبيان صادق لقياس ما أعد لأجله.

2.5.3. حساب ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الاختبار في هذه الدراسة بالاعتماد الثبات بالتجزئة النصفية، وقد اعتمدنا على تجزئة بنود الاختبار إلى نصفين، حيث يتكون النصف الأول من البنود الفردية والنصف الثاني من البنود الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط "لبيرسون" بين النصفين حيث كان معامل الارتباط (**ر=0,94**)، وبعد تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان براون" (**رك =** $\frac{\text{رن}}{\text{ر}+1}$ **= 0,96**)، نلاحظ أن معامل الارتباط قد ارتفع وهذا راجع إلى تصحيح طوله؛ أي بالزيادة في طول الاختبار بمضاعفة عينة الأداة التي قدر ثباتها، وبالتالي فالاستبيان ثابت.

4. أساليب المعالجة الإحصائية:

لقد تم استخدام عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات المتحصل عليها وكانت كآتي:

أ. معادلة "بيرسون":

اعتمدنا هذه المعادلة لحساب الثبات النصفي للاستبيان.

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س} \times \text{مج ص})}{\sqrt{\{ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2\} \{ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\}}}$$

ب. **معادلة "سبيرمان براون":**

وذلك لحساب الثبات الكلي، ويستخدم لتصحيح الطول للاستبيان.

$$ر1 = \frac{ن \ ر}{1 + ر}$$

ج. **النسب المئوية:**

وتم استخدام هذا الأسلوب لمعرفة نسبة أفراد العينة الذين اختاروا كل بديل من بدائل أسئلة الاستمارة.

$$ن \ م = \frac{س \ X \ 100}{ن}$$

د. **المتوسط الحسابي:**

وذلك لحساب متوسط البدائل.

ه. **اختبار كا^2:**

"اختبار كاف تربيع من الاختبارات اللابارميترية إذ يعتمد على مقارنة التكرارات المشاهدة أو الملاحظة عن طريق القياس بالتكرارات المتوقعة أو النظرية."[5]

$$كا^2 = \frac{(ت \ و - ت \ م)^2}{ت \ م}$$ حيث: **ت و:** التكرار الواقعي أو المشاهد، **ت م:** التكرار المتوقع.

[5]- عبد الكريم بوحفص: الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص193.

1. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

تتضح نتائج الفرض الأول والذي مؤداه "يعد عامل البرامج عنصرا مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية"، من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 01 من الاستبيان

1. هل تجد محتوى برنامجك الدراسي في نظام LMD متماشيا ومستجدات الجامعة؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	74	74,00	23,04	3,84	1	0,05
لا	26	26,00				

دلت نتائج الجدول رقم (03) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (23,04) أكبر من كا^2 المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 74,00 % من أفراد العينة يرون أن محتوى البرامج الدراسية في نظام LMD متماشيا ومستجدات الجامعة.

الجدول رقم (05): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 02 من الاستبيان

2. هل تجد صعوبة في استيعاب وفهم محتوى برنامجك الدراسي في نظامLMD ؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	63	63,00	6,76	3,84	1	0,05
لا	37	37,00				

دلت نتائج الجدول رقم (04) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (6,76) أكبر من كا^2 المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 63,00% من أفراد العينة يجدون بعض الصعوبات في فهم محتوى البرامج الدراسية في نظام LMD.

الجدول رقم (06): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 03 من الاستبيان

3. هل أنت راٍض عن البرامج التكوينية في هذا النظام؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	69	69,00	14,44	3,84	1	0,05
لا	31	31,00				

دلت نتائج الجدول رقم (05) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (14,44) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 69,00% من أفراد العينة راضون عن البرامج التكوينية في هذا النظام.

الجدول رقم (07): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 04 من الاستبيان

4. هل تراعي البرامج الدراسية في هذا النظام خصائص الطلاب العقلية؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	52	52,00	0,16	3,84	1	0,05
لا	48	48,00				

دلت نتائج الجدول رقم (06) أن قيمة **كا^2** المحسوبة غير دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (0,16) أقل من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها غير دالة عند هذا المستوى، فلقد أجاب 52,00% فقط من أفراد العينة "بنعم" على أن البرامج الدراسية في هذا النظام تراعي الخصائص العقلية للطلاب، في مقابل 48,00% من أفراد العينة أجابوا بـ"لا".

الجدول رقم (08): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 05 من الاستبيان:

5. هل تنوع المقررات والتخصصات لهذا النظام يمكنك من تحقيق رغباتك العلمية؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2	كا^2	درجة	مستوى

			المحسوبة	المجدولة	الحرية	الدلالة
نعم	77	77,00	29,16	3,84	1	0,05
لا	23	23,00				

دلت نتائج الجدول رقم (07) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (29,16) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 77,00% من أفراد العينة يرون أن التنوع في المقررات والتخصصات في هذا النظام يمكنهم من تحقيق رغباتهم العلمية.

الجدول رقم (09): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 06 من الاستبيان:

6. هل توجد بعض المقاييس التي لا ضرورة لها لتحقيق التكوين المطلوب في إطار تخصصك؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	53	53,00	0,36	3,84	1	0,05
لا	47	47,00				

دلت نتائج الجدول رقم (08) أن قيمة **كا^2** المحسوبة غير دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (0,36) أقل من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها غير دالة عند هذا المستوى، فلقد أجاب 53,00% فقط من أفراد العينة "بنعم" على أنه توجد بعض المقاييس التي لا ضرورة لها، في مقابل 47,00% من أفراد العينة أجابوا بـ"لا".

الجدول رقم (10): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 07 من الاستبيان:

7. هل هناك ارتباط وتكامل بين محتوى مقاييس التخصص التي تلقيتها طيلة تكوينك الجامعي في هذا النظام؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2	كا^2	درجة	مستوى

			المحسوبة	**المجدولة**	**الحرية**	**الدلالة**
نعم	91	91,00	76,24	3,84	1	0,05
لا	09	09,00				

دلت نتائج الجدول رقم (09) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (76,24) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 91,00% من أفراد العينة يرون أن هناك ارتباط وتكامل بين محتوى مقاييس التخصص التي يتلقونها طيلة تكوينهم الجامعي في هذا النظام.

الجدول رقم (11): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 08 من الاستبيان:

8. هل تساعد نوعية البرامج في هذا النظام على رفع المستوى العلمي للطالب؟

البدائل	**التكرارات**	**النسب %**	**كا^2 المحسوبة**	**كا^2 المجدولة**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**
نعم	97	97,00	88,36	3,84	1	0,05
لا	03	03,00				

دلت نتائج الجدول رقم (10) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (88,36) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 97,00% من أفراد العينة يرون أن نوعية البرامج في هذا النظام تساعد على رفع المستوى العلمي للطالب.

الجدول رقم (12): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 09 من الاستبيان:

9. هل تهتم العملية التكوينية في هذا النظام بإكساب الطالب أساليب التعلم الذي يضمن مسايرته للتغيرات السريعة والتفاعل معها؟

البدائل	**التكرارات**	**النسب %**	**كا^2 المحسوبة**	**كا^2 المجدولة**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**

نعم	86	86,00	51,84	3,84	1	0,05
لا	14	14,00				

دلت نتائج الجدول رقم (11) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (51,84) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 86,00% من أفراد العينة يرون أن العملية التكوينية في هذا النظام بهتم بإكساب الطالب أساليب التعلم الذي يضمن مسايرته للتغيرات السريعة والتفاعل معها.

الجدول رقم (13): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 10 من الاستبيان:

10.هل تجد تجددا مستمر في البرامج الدراسية خلال السنوات الجامعية لهذا النظام؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	86	86,00	51,84	3,84	1	0,05
لا	14	14,00				

دلت نتائج الجدول رقم (12) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (51,84) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 86,00% من أفراد العينة ي جدون تجددا مستمر في البرامج الدراسية خلال السنوات الجامعية لهذا النظام.

الجدول رقم (14): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 11 من الاستبيان:

11.هل تعتقد أن طرق التدريس في هذا النظام تساهم في تنمية شخصية الطالب من حيث الاعتماد على النفس؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	94	94,00	77,44	3,84	1	0,05

لا	06	06,00				

دلت نتائج الجدول رقم (13) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (77,44) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 94,00% من أفراد العينة يعتقد أن طرق التدريس في هذا النظام تساهم في تنمية شخصية الطالب من حيث الاعتماد على النفس.

الجدول رقم (15): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 12 من الاستبيان:

12.هل يساعد محتوى البرنامج الدراسي الطالب على فهم معطيات الواقع وتحليله ونقده؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	81	81,00	38,44	3,84	1	0,05
لا	19	19,00				

دلت نتائج الجدول رقم (14) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (38,44) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 81,00% من أفراد العينة يرى أن محتوى البرنامج الدراسي في هذا النظام تساعد الطالب على فهم معطيات الواقع وتحليله ونقده.

الجدول رقم (16): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 13 من الاستبيان:

13.هل تشجع برامج هذا النظام في الطالب روح المبادرة والإبداع وحرية التعبير والتغيير؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	87	87,00	54,76	3,84	1	0,05
لا	13	13,00				

دلت نتائج الجدول رقم (13) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (54,76) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي

تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 87,00% من أفراد العينة يرى أن برامج هذا النظام تشجع في الطالب روح المبادرة والإبداع وحرية التعبير والتغيير.

الجدول رقم (17): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 14 من الاستبيان:

14. هل ترى أن محتوى البرنامج التعليمي يركز على نوعية التعليم وجودته أكثر من كميته؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	51	51,00	0,04	3,84	1	0,05
لا	49	49,00				

دلت نتائج الجدول رقم (16) أن قيمة **كا^2** المحسوبة غير دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (0,04) أقل من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها غير دالة عند هذا المستوى، فلقد أجاب 51,00% فقط من أفراد العينة "بنعم" على أن محتوى البرنامج التعليمي في هذا النظام يركز على نوعية التعليم وجودته أكثر من كميته، في مقابل 47,00% من أفراد العينة أجابوا بـ"لا".

2. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

من خلال المعالجة الإحصائية للبنود المحور الأول من استمارة بحثنا والخاصة بعامل البرامج توصلنا إلى التأكد من صحة الفرضية الأولى التي مفادها "أن عامل البرامج يعد عنصرا مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية"؛ أي أن محتوى البرامج المخصصة لنظام LMD حسب تصورات هؤلاء الطلبة هي برامج جديدة وفعالة، تكون الطلبة وتحضرهم تحضيرا جيدا وفعالا، وهذا ما إستنتجناه من خلال استجاباتهم حول بدائل عبارات المحور الخاص بالبرامج، حيث وجدنا أن كا ^{2} جاءت دالة لصالح الاختيار "نعم" في كل العبارات، كما أن إجابات الطلبة على كل بند من بنود هذه المحور تعدت كلها 50% للإجابة "بنعم" لتتراوح في معظمها بين 80% و90% لصالح الإجابة "بنعم".

فبالرغم من الصعوبة والكثافة التي تتسم بها برامج هذا النظام، ونقص في الوسائل البيداغوجية والتعليمية الضرورية في بعض التخصصات ونقص في التأطير إلا أن معظم الطلبة المستجوبين يرون

أن محتوى برامج نظام LMD ثري وتكسبهم المهارات والقدرات العلمية والعملية التي تساعدهم وتسهل عليهم إما مواصلة التكوين أو الاندماج المهني، وتلك الميزة التي تتميز بها برامج هذا النظام على الصعيد الدولي والمحلي كما ينص عليه المنشور الوزاري لوزارة التعليم العلي والبحث العلمي في ملف إصلاح التعليم العالي لسنة 2004.

كما أكد الطلبة على أن الميزة التي تتميز بها برامج هذا النظام أنها تولي اهتماما كبيرا إلى نوعية البرامج من حيث جودتها ونجاعتها في التكوين، وهذا ما أكدته دراسة "محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح" (2003) حول منظومة التكوين في ضوء معايير الجودة الشاملة ومنها بالخصوص برامج التكوين حيث كانت من بين أهم النتائج التي توصل إليها في هذه الدراسة وضعه لمجموعة من المعايير لجودة البرامج التكوينية والتي كانت في معظمها مطابقة للمعايير التي ينص عليها نظام LMD ويسعى من أجل تطبيقها، وهذا ما أكدته أيضا دراسة الأستاذ "بوزيد نبيل" (2001) التي تطرقنا إليها في الجانب النظري من الدراسة والتي أكد فيها على أن مفهوم الجودة هنا يشمل كل الوظائف والنشاطات الأساسية للتعليم العالي ومنها بالخصوص البرامج الدراسية. أما فيما يخص نوعية برامج هذا النظام فقد وجدنا أن معظم الطلبة المستجوبين يوافقون على أن برامج هذا النظام تتميز بالنوعية في التكوين من حيث محتوى هذه البرامج وهذا ما أكدته دراسة كل من الأستاذين "لونيس علي وتغليت صلاح الدين" حول التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيرات العالمية، في الملتقى الأول حول التعليم العالي والبحث العلمي (2006)، والتي أكدت على أن هذا الإصلاح جاء من أجل ضمان تكوين نوعي، حيث تكمن النوعية بالدرجة الأولى في نوعية البرامج التي جاء بها هذا النظام والتي تتماشى مع مقتضيات ومتطلبات العصر والتي يفتقر إليها النظام الكلاسيكي، وهذا ما أكدته النظريات التربوية المعاصرة لـ " Bertrad" "برتراد" ترجمة "محمد بوعلاق" التي تطرقنا إليها في الجانب النظري التي تؤكد على تنويع ملامح التكوين وذلك من حيث ما تحتويه البرامج والدروس التي تهدف إلى تعليم النقد، والتحليل الذكي، والتعرف على قواعد الحياة الاجتماعية.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الفرضية الإجرائية الأولى قد تحققت حيث أن عامل البرامج يعد عنصرا مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية.

3. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

تتضح نتائج الفرض الثاني والذي مؤداه "يعد عامل النشاطات عنصرا مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية"، من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (18): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 15 من الاستبيان:

15.هل يهتم التكوين في إطار هذا النظام بتنظيم التربصات الميدانية ومتابعتها؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	74	74,00	23,04	3,84	1	0,05
لا	26	26,00				

دلت نتائج الجدول رقم (17) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (23,04) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 74,00% من أفراد العينة يرى أن التكوين في إطار هذا النظام يهتم بتنظيم التربصات الميدانية ومتابعتها.

الجدول رقم (19): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 16 من الاستبيان:

16. هل هناك ترابط بين المعلومات النظرية، وتطبيقاتها العملية؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	77	77,00	29,16	3,84	1	0,05
لا	23	23,00				

دلت نتائج الجدول رقم (18) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (29,16) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 77,00% من أفراد العينة يرى أن هناك ترابط بين المعلومات النظرية، وتطبيقاتها العملية.

الجدول رقم (20): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 17 من الاستبيان:

17. هل التربصات المهنية تكسبك التأهيل اللازم للاندماج في الحياة المهنية مستقبلا؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	87	87,00	54,76	3,84	1	0,05
لا	13	13,00				

دلت نتائج الجدول رقم (19) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (54,76) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد

جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 87,00% من أفراد العينة يرى أن التربصات المهنية تكسبهم التأهيل اللازم للاندماج في الحياة المهنية مستقبلا.

الجدول رقم (21): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 18 من الاستبيان:

18.هل ترى أن التربصات والنشاطات المقررة موجهة فعلا نحو تكوين الطالب في مجال تخصصه؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	82	82,00	40,96	3,84	1	0,05
لا	18	18,00				

دلت نتائج الجدول رقم (20) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (40,96) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 82,00% من أفراد العينة يرى أن التربصات والنشاطات المقررة موجهة فعلا نحو تكوين الطالب في مجال تخصصه.

الجدول رقم (22): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 19 من الاستبيان:

19.هل التربصات الميدانية التي تقومون بها لها أهمية في تكوينكم الجامعي؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	95	95,00	81,00	3,84	1	0,05
لا	05	05,00				

دلت نتائج الجدول رقم (21) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (81,00) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 95,00% من أفراد العينة يرى أن التربصات الميدانية التي تقومون بها لها أهمية في تكوينهم الجامعي.

الجدول رقم (23): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 20 من الاستبيان:

20.هل مدة التربص المخصصة كافية لإكسابك تصورا واقعيا شاملا حول الوظيفة التي ستشغلها بعد تخرجك؟

البدائل	التكرارات	النسب %	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	27	27,00	21,16	3,84	1	0,05
لا	73	73,00				

دلت نتائج الجدول رقم (22) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (21,16) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا" حيث أن 73,00% من أفراد العينة يرى أن مدة التربص المخصصة غير كافية لإكسابهم تصورا واقعيا شاملا حول الوظيفة التي سيشغلونها بعد تخرجهم.

الجدول رقم (24): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 21 من الاستبيان:

21.هل كانت النشاطات التي أجريتها خلال تكوينك الجامعي ذات أهمية في الميدان؟

البدائل	التكرارات	النسب %	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	81	81,00	38,44	3,84	1	0,05
لا	19	19,00				

دلت نتائج الجدول رقم (23) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (38,44) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 81,00% من أفراد العينة يرى أن النشاطات التي أجروها خلال تكوينهم الجامعي كانت ذات أهمية في الميدان.

الجدول رقم (25): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 22 من الاستبيان:

22.هل الفترة الزمنية للتدريب الميداني كافية لتأهيل الطالب للممارسة العملية؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	34	34,00	10,24	3,84	1	0,05
لا	66	66,00				

دلت نتائج الجدول رقم (24) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (10,24) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار **"لا"** حيث أن 66,00% من أفراد العينة يرى أن الفترة الزمنية للتدريب الميداني غير كافية لتأهيل الطالب للممارسة العملية.

الجدول رقم (26): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 23 من الاستبيان:

23.هل تعتمد الأنشطة التكوينية في هذا النظام على تكنولوجيا الإعلام والاتصال؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	55	55,00	1,00	3,84	1	0,05
لا	45	45,00				

دلت نتائج الجدول رقم (25) أن قيمة **كا^2** المحسوبة غير دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (1,00) أقل من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها غير دالة عند هذا المستوى، فلقد أجاب 55,00% فقط من أفراد العينة **"بنعم"** على أن الأنشطة التكوينية في هذا النظام تعتمد على تكنولوجيا الإعلام والاتصال، في مقابل 45,00% من أفراد العينة أجابوا بـ**"لا"**.

الجدول رقم (27): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 24 من الاستبيان:

24.هل تعتقد أن الوسائل التعليمية المستخدمة في هذا النظام كافية لتكوين الطالب؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2	كا^2	درجة	مستوى

			المحسوبة	**المجدولة**	**الحرية**	**الدلالة**
نعم	25	25,00	25,00	3,84	1	0,05
لا	75	75,00				

دلت نتائج الجدول رقم (26) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (25,00) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا" حيث أن 75,00% من أفراد العينة يرى أن الوسائل التعليمية المستخدمة في هذا النظام غير كافية لتكوين الطالب.

الجدول رقم (28): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 25 من الاستبيان:

25.هل تري أن البرنامج الزمني البيداغوجي مناسب لتحقيق الكفاءة لدى الطالب؟

البدائل	**التكرارات**	**النسب %**	**كا^2 المحسوبة**	**كا^2 المجدولة**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**
نعم	45	45,00	1,00	3,84	1	0,05
لا	55	55,00				

دلت نتائج الجدول رقم (27) أن قيمة **كا^2** المحسوبة غير دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (1,00) أقل من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها غير دالة عند هذا المستوى، فلقد أجاب 45,00% فقط من أفراد العينة "بنعم" على أن البرنامج الزمني البيداغوجي مناسب لتحقيق الكفاءة لدى الطالب، في مقابل 55,00% من أفراد العينة أجابوا بـ"لا".

4. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

من خلال المعالجة الإحصائية للبنود المحور الثاني من استمارة بحثنا والخاصة بعامل النشاطات توصلنا إلى التأكد من صحة الفرضية الثانية التي مفادها "أن عامل النشاطات يعد عنصرا مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية"، أي أن التكوين في نظام LMD هو تكوين نظري وتطبيقي عكس النظام الحالي الذي يركز فقط على الجانب النظري في برامج التكوين كما تأكده دراسة "لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد ونبيل بوزيد (2004).

ولقد أثبتت النتائج المتوصل إليها من خلال استجابات الطلبة حول بدائل المحور الخاص بالنشاطات أن كا^2 جاءت في معظمها دالة لصالح الاختيار "نعم"، عدا البندين رقم (20 و22) فقد جاءت فيهما كا^2 دالة لصالح الاختيار "لا" واللذان يقران بأن الفترة الزمنية المخصصة للتربصات غير كافية حسب تصورات هؤلاء الطلبة، ومنه نستنتج أن تصورات العامة للطلبة حول عامل النشاطات والتربصات التي يسعى هذا النظام إلى إدراجها في برنامجه التكويني مهمة ومكملة لتكوين الطالبة خلال مرحلتهم الجامعية، حيث أن هذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسة التي توصل إليها الأستاذين "لونيس علي وتغليت صلاح الدين" (2006) التي كشفت أن التكوين الجديد في نظام LMD نظري وتطبيقي عكس النظام القديم، وهذا ما نص عليه المرسوم الوزاري الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2007) الذي أكد على تثمين الأعمال التطبيقية وتوفير الوسائل اللازمة لها، وتنظيم التربصات في الأوساط المهنية ومتابعتها، وهو ما أسفرت عليه نتائج دراستنا التي كشفت أن التكوين الجيد هو الذي يؤهل الطالب للبحث عن المعلومة الجيدة وذلك باستخدام أحدث أساليب التكوين وتعويد الطالب الجامعي على الزيارات الميدانية وتدريبه على التعاطي مع الأنظمة المعلوماتية التي تساهم في التكوين الجيد

للطالب وتساعده على التفكير المنظم والمناقشة والحوار للوصول إلى المعرفة واكتساب مهارات التطبيق وهو ما تتطلبه الجود الشاملة أن يتحقق في الطالب الجامعي من خلال نظام LMD.

أما فيما يخص أهمية وضرورة هذه النشاطات فقد أكدت النتائج المتوصل إليها من خلال تصورات هؤلاء الطلبة أن النشاطات والتربصات التي يقومون بها لها أهمية كبيرة في تكوينهم الجامعي حيث وصلت نسبة الإجابة "بنعم" على هذا البند إلى 95% من مجموع العينة، وهذا ما أكدته دراسة "لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد ونبيل بوزيد (2004) أنه يجب الاعتماد في برامج التكوين الجامعي على الخبرات والمهارات المهنية اللازمة في العمل المستقبلي حيث يتم اكتساب هذه الخبرات في تصور الطلبة من خلال نشاطاتهم ونزولهم إلى الميدان، وهو ما يبينه "رشيد أحمد الطعيمة و محمد سليمان البندري" (2004) في دراستنا النظرية إلى التأكيد على التوجه نحوى تطبيق الحركة التمهينية في التكوين؛ أي أن يكون تغير في محتوى مناهج الدراسة إذ يجب أن تكون محتويات البرامج المقررة مقسمة إلى جانب نظري أكاديمي وجانب تطبيقي.

ومن خلال ما سبق من النتائج المتوصل إليها وتحليلها مقارنة بالدراسات السابقة، والجانب النظري من الدراسة نستنتج أن الفرضية الإجرائية الثانية قد تحققت أيضا؛ حيث أن عامل النشاطات يعد عنصرا مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية.

5. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

تتضح نتائج الفرض الثالث والذي مؤداه "يعد عامل التوظيف عنصرا مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية"، من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (29): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 26 من الاستبيان:

26.هل تعتقد أن التكوين في إطار نظام LMD يسمح للطالب بالاندماج المباشر في عالم الشغل بعد التخرج؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	54	54,00	0,64	3,84	1	0,05
لا	46	46,00				

دلت نتائج الجدول رقم (28) أن قيمة **كا^2** المحسوبة غير دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (0,64) أقل من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها غير دالة عند هذا المستوى، فلقد أجاب 54,00% فقط من أفراد العينة "بنعم" على أن التكوين في إطار نظام LMD يسمح للطالب بالاندماج المباشر في عالم الشغل بعد التخرج، في مقابل 46,00% من أفراد العينة أجابوا بـ"لا".

الجدول رقم (30): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 27 من الاستبيان:

27.هل ترى أن التكوين في إطار نظام LMD يتم حسب متطلبات سوق العمل؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة

نعم	68	68,00	12,96	3,84	1	0,05
لا	32	32,00				

دلت نتائج الجدول رقم (29) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (12,96) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 68,00% من أفراد العينة يرى أن التكوين في إطار نظام LMD يتم حسب متطلبات سوق العمل.

الجدول رقم (31): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 28 من الاستبيان:

28.هل ترى أن التكوين في ظل نظام LMD يضمن التكوين المناسب للطالب في ظل اقتصاد مبني على المعرفة؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	67	67,00	11,56	3,84	1	0,05
لا	33	33,00				

دلت نتائج الجدول رقم (30) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (11,56) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 67,00% من أفراد العينة يرى أن التكوين في نظام LMD يضمن التكوين المناسب للطالب في ظل اقتصاد مبني على المعرفة.

الجدول رقم (32): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 29 من الاستبيان:

29.هل تعتقد أن محتوى البرنامج الدراسي لهذا النظام في مجال تخصصك يمنحك الكفاءة اللازمة لمزاولة الشغل مستقبلا؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	68	68,00	12,96	3,84	1	0,05
لا	32	32,00				

دلت نتائج الجدول رقم (31) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (12,96) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 68,00% من أفراد العينة يعتقد أن محتوى البرنامج الدراسي لهذا النظام يمنحهم الكفاءة اللازمة لمزاولة الشغل مستقبلا.

الجدول رقم (33): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 30 من الاستبيان:

30.هل ترى أن طبيعة التدريب الميداني يتناسب وواقع المهنة؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	69	69,00	14,44	3,84	1	0,05
لا	31	31,00				

دلت نتائج الجدول رقم (32) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (14,44) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 69,00% من أفراد العينة يرى أن طبيعة التدريب الميداني يتناسب وواقع المهنة.

الجدول رقم (34): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 31 من الاستبيان:

31.هل تعتقد أن وحدات ومحتويات التكوين في هذا النظام تحضر الطلبة إلى الممارسة في عالم الشغل؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	69	69,00	14,44	3,84	1	0,05
لا	31	31,00				

دلت نتائج الجدول رقم (33) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (14,44) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد

جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 69,00% من أفراد العينة يعتقد أن وحدات ومحتويات التكوين في هذا النظام تحضر الطلبة إلى الممارسة في عالم الشغل.

الجدول رقم (35): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 32 من الاستبيان:

32. هل تعتقد أن التكوين الذي تتلقاه في هذا النظام يمنحك القدرة العلمية والتقنية التي تمكنك من شغل مناصب عمل مناسبة مع خلفية تكوينك؟

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	69	69,00	14,44	3,84	1	0,05
لا	31	31,00				

دلت نتائج الجدول رقم (34) أن قيمة **كا^2** المحسوبة دالة إحصائيا، وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن **كا^2** المحسوبة والتي تساوي (14,44) أكبر من **كا^2** المجدولة والتي تساوي (3,84) وبدرجة حرية (01) ومستور الدلالة (0,05) معنى ذلك أنها دالة عند هذا المستوى، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 69,00% من أفراد العينة يعتقد أن التكوين الذي يتلقونه في هذا النظام يمنحهم القدرة العلمية والتقنية التي تمكنهم من شغل مناصب عمل مناسبة مع خلفية تكوينهم.

6. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

من خلال المعالجة الإحصائية للبنود المحور الثالث من استمارة بحثنا والخاصة بعامل التوظيف توصلنا إلى التأكد من صحة الفرضية الثالثة التي مفادها "أن عامل التوظيف يعد عنصرا مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية"، أي أن التكوين في نظام LMD يهدف إلى رفع وتحسين كفاءة خريجيه ليربطها باحتياجات سوق العمل، فأعلب الطلبة المستجوبين في هذه الدراسة وبالرغم مما يكتنفه هذا النظام من غموض في الكثير من جوانبه التنظيمية والبيداغوجية والإعلامية إلا أنهم اختاروا التكوين فيه وذلك من أجل ضمان مستقبلهم المهني حسب تصورهم كون هذا النظام الجديد مبني على مفاهيم جديدة يسير وفقا لها، كمفهوم الشراكة مع المستخدم سواء في القطاع العام أو الخاص، كذلك مفهوم التوظيفية أو القابلية للتوظيف الذي هو من أهم المفاهيم في نظام LMD ومن أهدافه الأساسية التي جاء من أجلها لربط الجامعة بالمحيط الاقتصادي من خلال تلبية متطلبات سوق العمل وذلك بإدماج الطلبة المتخرجين والحاملين لهذه الشهادات التي تتماشى ومتطلبات العصر، وهذا ما أكده تصريح "بولوني" الذي كان له الأثر القوي والإيجابي بخصوص العلاقات بين التعليم العالي والحياة المهنية لاسيما في تحضير ذو الشهادات للقابلية للاستخدام أو التوظيف، وقد دعم هذا التصريح ودعم مفهوم التوظيفية بطريقة ملموسة في قمة "لشبونة" للشغل في شهر مارس من سنة 2000؛ حيث ركزت على الربط بين التعليم العالي بالتكوين وسوق العمل والاحتياجات السوسيو اقتصادية للمجتمع وفتح باب التوظيف أمام خريجي الجامعات.

فالتكوين ضمن نظام LMD يضمن للطالب تكوينا نوعي يحضره ويؤهله إلى الاندماج مباشرة في عالم الشغل، وهذا ما توصلنا إليه من خلال نتائج دراستنا واستجابات الطلبة حول بنود المحور الخاص بالتوظيف حيث وجدنا أن كا^2 جاءت دالة لصالح الاختيار "نعم" في كل العبارات، كما تعدت فيه نسبة الإجابة "بنعم" على كل بند من هذا المحور 50% وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن تصورات الطلبة لتكوينهم ضمن نظام LMD يضمن لهم الكفاءات اللازمة والتكوين المناسب والقدرات النظرية والتطبيقية التي تمكنهم من وتسمح لهم بالاندماج المباشر في عالم الشغل بعد التخرج وشغل مناصب عمل مناسبة وتتماشى مع خلفية تكوينهم، وهذا ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي جاءت لبحث في هذا الجانب المهم والحساس في هذا النظام كدراسة "لونيس علي وتغليت صلاح الدين" (2006) التي كشفت بأن شهادات هذا النظام الجديد تتماشى وسوق العمل، كذلك دراسة الأستاذ "أحمد زرزور" في الملتقى الدولي بجامعة أم البواقي (2008) التي أكد فيها أن محتوى البرامج المطبقة في نظام LMD تأخذ بعين الاعتبار مهمة تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، وهذا ما أكده "يوسف أحمد

إبراهيم" (2004) الذي تطرقنا إليه في الجانب النظري من دراستنا على ضرورة إيجاد تواصل وترابط بين مؤسسات التعليم العالي وعالم الشغل وذلك من أجل ضمان تفاعل مستمر بينهما للوصول إلى أفضل الطرق في تلبية متطلبات سوق العمل.

ومن خلال ما سبق التوصل إليه من النتائج وتحليلها علة ضوء الدراسات السابقة، والجانب النظري من الدراسة نستنتج أن الفرضية الإجرائية الثالثة قد تحققت أيضا؛ حيث أن عامل التوظيف يعد عنصرا مهما في تكوين الطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية.

التعليق العام حول النتائج:

من خلال التحليل الإحصائي لبنود الاستمارة بمحاورها الثلاثة، ومن خلال مناقشتنا وتحليلينا للفرضيات الإجرائية على ضوء النظريات والدراسات السابقة توصلنا إلى أن كل من عامل البرامج والنشاطات والتوظيف تعد من العناصر الأساسية والعوامل المهمة في العملية التكوينية ضمن نظام LMD وذلك من خلال التصورات الاجتماعية لطلبة هذا النظام، ومنه يمكننا القول بأن الفرضية العامة للبحث والقائلة بأن لعوامل التكوين وفقا لنظام LMD دور في التكوين الجيد للطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية قد تحققت وهذا باتفاق كبير من طرف طلبة هذا النظام، أي أن العينة التي استجوبناها والتي كان كل طلبتها يزاولون دراستهم ضمن هذا النظام وبالرغم من الغموض الذي مازال يسود هذا النظام إلا أن التصورات الاجتماعية لهؤلاء الطلبة اتخذت وظيفتها التبريرية ذلك أنهم برروا اختيارهم لهذا النظام بمجموعة من المزايا أو العوامل التي كان تصورهم الاجتماعي فيها مشتركا بنسبة كبيرة حول العوامل الثلاثة الرئيسية التي تطرقنا إليها من خلال دراستنا هذه في فرضياتها الإجرائية، حيث كان تصور الطلبة لهذا النظام الجديد من خلال هذه العوامل الأساسية والتي ينص عليها نظام LMD ويسعى إلى تحقيقها على أرض الواقع أنها ستمكنهم من التكوين الجيد من خلال برامجه الدراسية التي تتماشى ومقتضيات العصر وتتيح لهم فرص الاختيار حيث وتمكنهم من التخصص أكثر بمواصلة التكوين، أو تفتح لهم فرص الاندماج المهني والحصول على التوظيف المباشر بعد إنهاء الدراسة وهذا ما تنص عليه هيكلة التعليم داخل نظام LMD وهو ما توصلنا في هذه الدراسة من خلال تحقق فرضياتها.

الخاتمة:

لقد حاولت الجزائر إرساء مبادئ تعليمية وتكوينية لجامعة جزائرية، وحاولت عبر الإصلاحات المتتالية إنتاج إطارات جزائرية قادرة على القيام بدورها في مختلف المؤسسات وشتي المجالات وبأحدث التكنولوجيات المتماشية مع مقتضيات العصر ومتطلباته.

وقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على أخر وأهم هذه الإصلاحات التي انتهجتها الجامعة الجزائرية والمتمثلة في نظام LMD وذلك لمعرفة أهم العوامل التي يعتمد عليها هذا النظام في التكوين الجيد وذلك حسب التصورات الاجتماعية للطلبة، وهذا من أجل الوقوف على مدى فعالية هذا النظام مقارنة مع أهدافه الكبرى التي جاء من أجل تحقيقها، وبالتالي محاولة تقيم ولو جزئي لعملية التكوين فيه ومدى قدرته على تحقق تلك الأهداف التي سطرت للتخفيف من الضغوطات والاختلالات التي تعاني منها حاليا الجامعة الجزائرية.

وقد تطرقنا في هذه الدراسة من جانبها النظري بصفة خاصة إلى التكوين الجامعي والعوامل المساعد عليه والنظريات المفسرة له، وكذا التطرق إلى فلسفة الـ LMD والأهداف الكبرى التي جاء بها وبالأخص عوامل التكوين فيه ووضعها في شكل فروض وهذا لمعرفة مدى استجابة هذه العوامل لتصورات الطلبة، ولقد أثبتت لنا نتائج البحث الميداني صحة هذه الفرضيات، وبالتالي فإن لعوامل التكوين وفقا لنظام LMD دور في التكوين الجيد للطلبة حسب تصوراتهم الاجتماعية.

وفي الأخير أريد أن أشير بأن هذا البحث مجرد محاولة وصفية لبعض جوانب التكوين والعوامل المساعدة على الأداء الجيد لهذا التكوين عند عينة من طلبة جامعتنا، ونتائجها غير نهائية الأمر الذي يستدعي إجراء دراسات وأبحاث أخرى من أجل المقارنة والتأكد من النتائج المتوصل إليها، وكذا فتح المجال أمام المهتمين للقيام بدراسات تفصيلية ومعمقة حول كل بعد من أبعاد هذا النظام للخروج بصيغة جديدة لنظام LMD يتمشى مع طبيعة جامعتنا ومتطلبات بيئتنا الاجتماعية ومؤسساتها.

التوصيات المقترحة:

- ❖ العمل على إثراء النص القانوني لنظام LMD في الجامعة الجزائرية.
- ❖ القيام بدورات وأيام تحسيسية بغية شرح أهداف هذا الإصلاح مع إنشاء وتنصيب خلايا ومصالح للإعلام ومساعدة الطلبة.
- ❖ ضرورة تدريب وإعداد الأساتذة الجامعيون على طرق التدريس المتنوعة والحديثة في هذا النظام، فهذا يساهم إلى حد كبير في تحسين و إصلاح نوعية التكوين الجامعي.
- ❖ العمل على تنمية روح الإيجابية لدى طلاب الجامعة، بتفعيل أدوارهم في العملية التكوينية، باعتبارهم المسؤولون عن تحديد نوعية تكوينهم الجامعي بعد الأستاذ.
- ❖ ضرورة وضع برامج جامعية مسايرة للتطورات المعرفية والتكنولوجية الآنية، وتكون متوافقة مع متطلبات سوق العمل.
- ❖ تكثيف البحوث والدراسات حول نوعية التكوين الجامعي، ودراسة مؤشراتها ومعاييرها ومدى تطابق وتوافر هذه الأخيرة في جامعاتنا الجزائرية، مع الأخذ بنتائج هذه الأبحاث في سبيل إصلاح و تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- ❖ ضرورة القيام بدراسات ميدانية من أجل تحديد متطلبات واحتياجات مؤسسات المجتمع وسوق العمل ومحاولة ربطها ببرامج التعليم والتكوين الجامعي.
- ❖ ضرورة وضع فريق من الأساتذة والاختصاصيين من أجل تجديد وتحسين في البرامج التعليمية بصورة دورية وهذا لمواكبة التطور والتقدم الذي يشهده العالم.
- ❖ إقامة ملتقيات وطنية ودولية وذلك من أجل توحيد برامج التكوين بشكل عام، وبرامج التكوين في نظام LMD بشكل خاص.
- ❖ توفير الوسائل البيداغوجية العلمية والمتطورة الضرورية والمساعدة على التكوين الجيد للطلبة.
- ❖ تحديث البرامج الجامعية ووضع سياسات وإستراتيجيات محددة تتجاوب مع هذه المتطلبات الجديدة لأن الطالب في هذا العصر بحاجة إلى الإلمام بالعديد من العلوم
- ❖ إعادة تصميم البرامج وتكييفها لتصبح أكثر مواءمة لعصر اقتصاد المعرفة.
- ❖ إنشاء المخابر الخاصة التي تعمل على إنتاج نظم الجودة ومعاييرها في العلم والعمل.
- ❖ توفير المراجع والكتب الحديثة والمجلات المتخصصة وتطوير الخدمات المكتبية للطالب وربطها بشبكة الإنترنيت لتزويد الطلبة بما يحتاجون من معلومات علمية تمكنهم من توسيع خبراتهم وإنهاء بحوثهم.
- ❖ إيجاد سبل الربط بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والتجاري؛ لأن التعاون فيما بينهم يعتبر أحد المفاتيح الأساسية للإبداع وتوفير المهارات الفنية المتخصصة.
- ❖ إنشاء مخابر دولية قائمة على الشراكة بغية الاستفادة من الخبرات الخارجية في تطبيقها لهذا النظام.

- تشجيع الباحثين على إجراء البحوث العلمية والدراسات على نظام LMD لأنه يعتبر من مجالات البحث الجديرة بالاهتمام لما تتميز به الحداثة.

المـــراجـــع

1. المراجع العربية:

أ. الكتب:

1. إبراهيم مجدي عزيز: المنهج التربوي وتحديات العصر، عالم الكتب، القاهرة، 2002.

2. أحمد فوزي: الطفل والمجتمع، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1988.

3. أحمد محمد حسن صالح وآخرون: الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، الجزء الأول، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، بدون سنة.

4. أحمد مصطفي: مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية، الطبعة الأولى، المركز العربي للتدريب المهني، 2001.

5. برتراد: النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة-الجزائر، 2001.

6. بوفلجة غياث: التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

7. بوفلجة غياث: الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

8. بيث هس وآخرون: علم الاجتماع، ترجمة محمد مصطفي الشعبيني، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 1989.

9. جمال البرعي: التدريب والتنمية، عالم الكتب القاهرة، 1973.

10. جول تريكو: المنطق الصوري، ترجمة محمد يعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر،1966.

11. جون ر. أندرسون: علم النفس المعرفي وتطبيقاته، ترجمة محمد صبري ورضا مسعد الجمال، الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن 2007.

12. خالد عبد الرحيم الهيتي وأكرم الطويل: التنظيم الصناعي: المبادئ، العمليات، المداخل والتجارب، الطبعة الثانية، دار الحامد، عمان، 1999.

13. راضى الوقفي، مقدمة في علم النفس، الطبعة الثالثة، دار الشروق، عمان، 1998.

14. رشيد احمد الطعيمة: محمد بن سليمان البندري، التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير، الطبعة الأولى، دار الفكر العربية، مصر، 2004.

15. روبرت مكلفين ورتشارد غروس: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ترجمة ياسمين حداد وآخرون، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2002.

16. روث بيرد وجيمس هارتلي: التعليم والتعليم في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي، جدة، 1992.

17. سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

18. سليمة حفيظي: التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة، مذكرة ماجستير، غير منشورة، جامعة بسكرة، 2005.

19. سعد برغل: تقويم العملية التكوينية بالجامعة، دراسة ميدانية ببعض معاهد المركز الجامعي بمستغانم، منشوراتCRASC، الجزائر،1998.

20.سعد بشاينية: تنظيم القوى العاملة في المؤسسات الصناعية الجزائرية، منشورات جامعة قسنطينة، 2002.
21.سعيد عودة: إدارة الأفراد، الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1994.
22.صلاح الدين متولي: التربية ومشكلات المجتمع، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2003.
23.صلاح عباس: العولمة و آثارها في بطالة والفقر التكنولوجي في العالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2004.
24.عبد الرحمن العيسوي: دراسات في علم النفس الاجتماعي، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1994.
25.عبد الرحمان بدوي: موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1974.
26.عبد السلام الشيخ: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1996.
27.عبد العزيز الغرضاف وآخرون: البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1992.
28.عبد الكريم بوحفص: الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.
29.عبد اللطيف محمد خليفة: دراسات في علم النفس الاجتماعي، المجلد الثاني، دار قباء للنشر والطباعة، القاهرة، 2000.
30.عبد الله إبراهيم: علم الاجتماع (السوسيولوجيا)، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، الرباط، 2001.
31.عبد الله عبد الدايم: التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من 1950الى 2000، الطبعة الرابعة، دار العم للملايين، لبنان، بدون سنة.
32.عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي؛ النظري والتطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2004.
33.عز الدين أمين، المدخل في شؤون العمل وعلاقاته، الطبعة الأولى، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1964.
34.عقيد جمال برعي، التدريب والتنمية، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 1973.
35.علاء مصطفى أنور، التفسير في العلوم الاجتماعية، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1988.
36.علي الشرقاوي وعمرو غنايم: التنظيم والإدارة، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.
37.عمار بوحوش، ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.
38.عمر التير الشيباني: التربية وتنمية المجتمع العربي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.
39.فضيل دليو وآخرون : إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2001.
40.فوزي حبيش: الإدارة العامة والتنظيم الإداري، دار النهضة العربية، بيروت، 1991.
41.فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة: المناهج المعاصرة، منشأة المعارف ، الإسكندرية، 2000.

42.لحسن بوعبد الله تقويم العملية التكوينية -دراسة ميدانية لبعض المعاهد العلمية بسطيف- قراءات في التقويم التربوي، كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ع1، باتنة، 1998.
43.لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد: تقويم العملية التكوينية في الجامعة، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.
44.محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح: منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003.
45.محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 1999.
46.محمد مسلم: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، الطبعة الأولى، دار قرطبة للنشر والتوزيع، المحمدية - الجزائر، 2007.
47.محمد منير مرسي: الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، دار عالم الكتب، مصر، 2002.
48.محمد نجيب توفيق: الخدمات العملية بين التطبيق والتشريع، الطبعة الأولى، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، دون تاريخ نشر.
49.محمد يعقوب: دروس في المنطق الصوري، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1999.
50.محمود حسان سعد: التربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، الأردن، 2000.
51.محمود شارف سرير ونور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، الطبعة الثانية، بدون دار النشر، بدون بلد، 1995.
52.نبيل بوزيد: أهمية تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي و علاقته بعالم الشغل المتغير، جامعة قسنطينة، 2001.
53.يوسف احمد إبراهيم: التعلم و تنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة، الطبعة الأولى، مركز الدراسات والأبحاث الإستراتيجية، الإمارات العربية، 2004.

ب. المجلات و الرسائل:

54.بورنان سامية: التصورات الاجتماعية للمرض العقلي لدي عينة من الطلب الجامعيين، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بسكرة، 2007.
55.بوكرديم فدوى: تصور أعضاء فريق الـ CNFPH لأدوارهم المهنية في إطار العمل بمشروع المؤسسة، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.
56.بولسنان فريدة: التصورات الاجتماعية للعوامل المساهمة في ظهور العنف الزواجي في المجتمع الجزائري، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بسكرة، 2007.

57.ثورت فتحي كامل: مدخل تنمية التجديد والإبداع في الثقافة المصرية، المجلد 26، مجلة عالم الفكر، العدد الثاني، 1997.
58.جنادي لمياء: التصورات الاجتماعية للمواطنة عند أساتذة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006.
59.رياض قاسم: مسؤولية المجتمع العلمي العربي: منظور الجامعة العصرية، المستقبل العربي، عدد193، مارس 1995.
60.زين الدين مصمودي: بعض مشكلات المكونين في التعليم الجامعي، الملتقى الدولي حول إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، العدد الأول، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، 2004.
61.زين الدين مصمودي: عوامل التكوين وعلاقتها باتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحوى مهنة التدريس، أطروحة دكتوراه الدولة، غير منشورة، جامعة قسنطينة، 1998.
62.سعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم : بعض تحديات التي تواجه تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية، الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية، 27-28 نوفمبر 2005 المركز الجامعي أم البواقي.
63.سليمان بومدين: التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة منتوري- قسنطينة،2004.
64.عبد الرحيم بن عبيد: التصورات الاجتماعية، محاضرات قسم علم النفس، جامعة أم البواقي، 2008.
65.عبد العزيز علي خزاملة: صورة الشخصية اليهودية الإسرائيلية في الذهنية العربية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 09، منشورات جامعة قسنطينة، 1998.
66.فتيحة هكار: تمثلات التلميذ للفلسفة والعوائق التي تعترضه في تعلمها بالمناطق النائية من المغرب، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب ، العدد 20، مارس 2001.
67.لحسن بوعبد الله وآخرون : إشكالية التكوين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر إدارة الموارد البشرية، سطيف، 2004.
68.لونيس علي وتغليت صلاح الدين: التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيرات العالمية، أعمال الملتقى الدولي الأول، المركز الجامعي أم البواقي، 27 و28 نوفمبر 2005.
69.نبيل بوزيد: التكوين الجامعي وتحضير الطلبة إلى عالم الشغل ، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة قسنطينة،2002.
70.نبيل بوزيد: أهمية تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي وعلاقته بعالم الشغل المتغير، ندوة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة البحرين، 2001.
71.نورة عامر: التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2005.
72.وسيلة حمداوي: المتغيرات النسبية العالمية وتأثيرها على المناهج والتكنولوجيا وتنمية الموارد البشرية، سطيف، العدد الأول، 2004.
73.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، جوان 2007.

74.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار 198 المؤرخ في 20 أكتوبر 2005، المتضمن قائمة ميادين التكوين العالي والفروع والتخصصات لنيل شهادة الليسانس LMD.
75.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار 116 المؤرخ في 20 أكتوبر 2005، المتضمن تحديد قائمة مؤسسات العالي المؤهلة لضمان تكوينات عليا لنيل شهادة الليسانس LMD.
76.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تحديد وتنظيم التعليم، ضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات LMD، المادة 12 من القرار المؤرخ في 23جانفي 2005.
77.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المنشور الوزاري رقم 09 المؤرخ في 04 جمادي الأولى 1425 الموافق لـ 23 جوان 2004.
78.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، جانفي 2004.

ج. المعاجم والقواميس:

79.إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، الجزء الأول، الطبعة الثانية، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون سنة.
80.إبراهيم مذكور: معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتب، مصر، 1975.
81.جميل صليبا: المعجم الفلسفي، الجزء الأول، الكتاب اللبناني، بيروت – لبنان، 1982.
82.خليل أحمد خليل: معجم المصطلحات، الطبعة الأولى، الفكر اللبناني، بيروت ، 1995.
83.سهل إدريس: المنهل، قاموس فرنسي- عربي، الطبعة الثامن والعشرين، دار الأدب، بيروت، 2000.
84.علي بن هادية وآخرون: القاموس الجديد لطالب، الطبعة الأولى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991.

2. المراجع الأجنبية:

85. Abdou Elhelou, le vocabulaire philosophique, 1ère édition, centre de recherche et de développement, 1994.
86. Abric. J.C, pratiques sociales et représentations, 2éme édition, PUF, paris, 1997.
87. Abric. J.C, Pratiques sociale et représentations, 1er édition, PUF, Paris, 1994.
88. Abric. J.C, les représentations sociales, aspects théoriques- in Pratiques sociales et représentations, PUF, Paris, 1994.

89. Bouzid Nabil: L'interface enseignement supérieur / monde du travail en Algérie: de quoi s'agit-il, les cahiers du CREAD, N° 59-60, 1er et 2éme trimestres, Alger, 2002.
90. Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieure au 21e siècle, vision et action, Unisco, Paris, Octobre 1998.
91. Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, 19 juin 1999, Bologne.
92. Ficher. G.N, les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Dunod, Montréal, 1987.
93. Françoise Massif-Folléa, L'Europe des universités, le document Français, Paris, 1992.
94. Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998.
95. Helen Poissant : L'évaluation de l'enseignement supérieur, les édition logique, 1996.
96. Jaque Lecuyer :les procédures d'assurance de qualité dans les universités québécoise, OCDE, Vol 7, N°1,1995.
97. Jhon Brennan et al : Les expériences vécues et les points de vue exprimes par les diplômes, indications fournies par quelque enquêtes récentes, OCDE, Vol 6, N° 3,1994.
98. Jodelet. D. et autres, la psychologie sociale, une discipline en mouvement; préface De Serge Moscovici, la Haye, mouton, Paris, 1970.
99. Jouet le pors Michèle, l'évolution des représentations sociales des étudient infirmiers sur la profession infirmière, université rennes 2, France, 2007.
100. Le système LMD à l'université mentouri Constantine, éditions université mentouri Constantine, novembre 2004.
101. Maach .Y, Chorfi. M.S, Kouira. A, la représentation sociale: un concept au Carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie, édition de l'université Mantouri, Constantine, 2002.
102. Moliner. A, Images et représentations sociales: De la théorie de la représentation à l'étude des images sociales, PUF, France, 1996.
103. Moscovici. S, la psychologie sociale, presse universitaires de France, 1ére édition Quadrige, Octobre 2003.

104. Moscovici. S, la psychanalyse son image et son public, paris, édition PUF, 1976.
105. Moscovici. S, introduction a la psychologie sociale, lidiarie Larousse, paris, 1972.
106. Petred. J.P, et al, la psychologie sociale, béal, Paris, 1999.
107. Sillamy. N, dictionnaire de psychologie, ed-bordas, paris, 1983.
108. Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur, Communiqué de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur, Prague, le 19 mai 2001.

3. المواقع الإلكترونية:

109. Marie Odile, Martin Sanchez, in: www.Serpsy.org. (25/10/2008;18:14).
110. Marc catanas in Notions de R.S available on: www.cadredesanté.com, (07/11/2008).
111. www. Arpla.univ-paris8.fr.canal2.LMD.html.
112. www.cu-medea.dz/index.php/inscriptionsar/49-inscriptions/82, (2008/07/15).
113. www.cu-medea.dz/index.php/inscriptionsar/49-inscriptions/82-2008.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي

دائرة علم النفس والعلوم التربوية و الأرطوفونيا

مدرسة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية

استمـــارة بحـــث حـــول

التصورات الاجتماعية للطلبة حول عوامل التكوين وفقا لنظام الـ"L.M.D"

بحث أكاديمي في إطار التحضير لشهادة الماجستير

إعداد الطالب: **تحت إشراف:**

سامي مقلاتي أ.د. زين الدين مصمودي

أخي الطالب، يهدف الاستبيان الذي بين يديك إلى معرفة رأيك حول عوامل تكوينك وفقا لنظام LMD من حيث البرامج والنشاطات الدراسية، وفرص العمل بعد تخرجك.

ولأنك طالب في نظام LMD ، يمكنك إعطاءنا تصورك حول العوامل السابقة الذكر من خلال مراحل تكوينك الجامعي في هذا النظام، ولهذا فإني ألتمس منك الإجابة بصراحة ووضوح عن الأسئلة كلها الواردة في هذا الاستبيان بوضع علامة (X) حسب ما يتوافق ورأيك الخاص، وذلك من أجل المساعدة في إكمال البحث.

أشكرك جزيل الشكر على تعاونك، وأقدر بعمق المساعدة التي قدمتها لي.

السنة الجامعية 2009/2008

البيانات الشخصية:

المعهد:..... التخصص:.....

الجنس:.....

الرقم	الفقرات	نعم	لا
01	هل تجد محتوى برنامجك الدراسي في LMD متماشيا ومستجدات الجامعة؟		
02	هل تجد صعوبة في فهم محتوى برنامجك الدراسي في نظام LMD ؟		
03	هل أنت راٍض عن البرامج التكوينية في هذا النظام؟		
04	هل تراعي البرامج الدراسية في هذا النظام خصائص الطلاب العقلية؟		
05	هل تنوع مقررات هذا النظام تمكنك من تحقيق رغباتك العلمية؟		
06	هل تشعر بوجود بعض المقاييس التي لا ضرورة لها لتحقيق التكوين المطلوب في إطار تخصصك؟		
07	هل هناك تكامل بين محتوى مقاييس التخصص التي تلقيتها طيلة تكوينك الجامعي في هذا النظام؟		
08	هل تساعد نوعية البرامج في هذا النظام على رفع المستوى العلمي للطالب؟		
09	هل تهتم العملية التكوينية في هذا النظام بإكساب الطالب أساليب التعلم الذي يضمن مسايرته للتغيرات السريعة؟		
10	هل تجد تجددا مستمر في البرامج الدراسية خلال السنوات الجامعية لهذا النظام؟		
11	هل تعتقد أن طرق التدريس في هذا النظام تساهم في تنمية شخصية الطالب؟		
12	هل يساعد محتوى البرنامج الدراسي الطالب على فهم معطيات الواقع؟		
13	هل تشجع برامج هذا النظام في الطالب روح المبادرة؟		
14	هل ترى أن محتوى البرنامج التعليمي يركز على نوعية التعليم أكثر من كميته؟		
15	هل يهتم التكوين في إطار هذا النظام بتنظيم التربصات الميدانية؟		
16	هل هناك ترابط بين المعلومات النظرية، وتطبيقاتها العملية؟		
17	هل التربصات المهنية تكسبك التأهيل اللازم للاندماج في الحياة المهنية مستقبلا؟		
18	هل ترى أن التربصات والنشاطات المقررة موجهة فعلا نحو تكوين الطالب في مجال تخصصه؟		
19	هل التربصات الميدانية التي تقومون بها لها أهمية في تكوينكم الجامعي؟		
20	هل مدة التربص المخصصة كافية لإكسابك تصورا واقعيا شاملا حول الوظيفة التي ستشغلها بعد تخرجك؟		
21	هل كانت النشاطات التي أجريتها خلال تكوينك الجامعي ذات أهمية في الميدان؟		
22	هل الفترة الزمنية للتدريب الميداني كافية لتأهيل الطالب للممارسة العملية؟		
23	هل تعتمد الأنشطة التكوينية في هذا النظام على تكنولوجيا الإعلام والاتصال؟		
24	هل تعتقد أن الوسائل التعليمية المستخدمة في هذا النظام كافية لتكوين الطالب؟		
25	هل تري أن البرنامج الزمني البيداغوجي مناسب لتحقيق الكفاءة لدى الطالب؟		
26	هل تعتقد أن التكوين في إطار نظام LMD يسمح للطالب بالاندماج المباشر في عالم الشغل بعد التخرج؟		
27	هل ترى أن التكوين في إطار نظام LMD يتم حسب متطلبات سوق العمل؟		

28	هل ترى أن التكوين في ظل نظام LMD يضمن التكوين المناسب للطالب في ظل اقتصاد مبني على المعرفة؟		
29	هل تعتقد أن محتوى البرنامج الدراسي لهذا النظام في مجال تخصصك يمنحك الكفاءة اللازمة لمزاولة الشغل مستقبلا؟		
30	هل ترى أن طبيعة التدريب الميداني يتناسب وواقع المهنة؟		
31	هل تعتقد أن وحدات ومحتويات التكوين في هذا النظام تحضر الطلبة إلى الممارسة في عالم الشغل؟		
32	هل تعتقد أن التكوين الذي تتلقاه في هذا النظام يمنحك القدرة العلمية والتقنية التي تمكنك من شغل مناصب عمل مناسبة؟		

فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضوع	رقم الصفحة
01	المؤسسات الجامعية المؤهلة وعدد الميادين فيها	116
02	خصائص العينة حسب الجنس والسنة	128
03	نتائج التحكيم لبنود الاستمارة	130
04	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 01 من الاستبيان	134
05	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 02 من الاستبيان	134
06	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 03 من الاستبيان	135
07	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 04 من الاستبيان	135
08	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 05 من الاستبيان	136
09	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 06 من الاستبيان	136
10	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 07 من الاستبيان	137
11	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 08 من الاستبيان	137
12	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 09 من الاستبيان	138
13	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 10 من الاستبيان	138
14	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 11 من الاستبيان	139
15	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 12 من الاستبيان	139
16	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 13 من الاستبيان	140
17	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 14 من الاستبيان	140
18	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 15 من الاستبيان	143
19	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 16 من الاستبيان	143
20	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 17 من الاستبيان	144
21	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 18 من الاستبيان	144
22	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 19 من الاستبيان	145
23	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 20 من الاستبيان	145
24	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 21 من الاستبيان	146
25	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 22 من الاستبيان	146
26	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 23 من الاستبيان	147
27	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 24 من الاستبيان	147
28	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 25 من الاستبيان	148
29	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 26 من الاستبيان	151
30	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 27 من الاستبيان	151
31	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 28 من الاستبيان	152
32	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 29 من الاستبيان	152
33	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 30 من الاستبيان	153
34	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 31 من الاستبيان	153
35	نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 32 من الاستبيان	154

فهرس الأشكال

رقم المخطط	الموضوع	رقم الصفحة
01	كيفية تكوين التصورات	**35**
02	كيفية تغيير التصورات	**35**
03	صلة الأهداف بعناصر المنهج التعليمي	**69**
04	يقارن نظام LMD بالنظام الكلاسيكي	**102**
05	هيكلة النظام الجديد LMD	**103**

فهرس المحتويات

شكر وتقدير
ملخص البحث
مقدمة ..... أ

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وأهميتها

1. إشكالية الدراسة 3
2. فرضيات الدراسة 4
3. أهداف الدراسة 5
4. أهمية الدراسة 5
5. تحديد مصطلحات الدراسة 6
6. الدراسات السابقة 9

الجانـــب النظـــري

الفصل الثاني: التصورات الاجتماعية

تمهيد 23

I. ماهية التصورات 23
1. مفهوم التصورات 23
2. تعريف التصورات 26
3. المفاهيم المتداخلة مع التصورات 28
4. أبعاد التصورات 31
5. أنواع التصورات 33
6. تحليل التصورات 34

II. ماهية التصورات الاجتماعية 36
1. تطور مفهوم التصورات الاجتماعية 36
2. التعريف بالتصورات الاجتماعية 37
3. محتوى التصورات الاجتماعية 40
4. خصائص التصورات الاجتماعية 41
5. وظائف التصورات الاجتماعية 43
6. بنية وتنظيم التصورات الاجتماعية 44
7. طرق جمع محتوى التصورات الاجتماعية 51

خلاصة الفصل 53

الفصل الثالث: التكوين الجامعي

تمهيد 55

I. مفهوم التكوين 56
1. تعريف التكوين 56
2. مبادئ التكوين 57
3. أهداف التكوين 59
4. أنواع التكوين 59
5. أساليب التكوين 62

II. مفهوم التكوين الجامعي 63
1. أسس التكوين الجامعي 63
2. أركان العملية التكوينية 64
3. عناصر التكوين الجامعي 68
4. تطورات التكوين الجامعي 76
5. تطور مناهج التكوين الجامعي 78
6. واقع التكوين الجامعي 79
7. مشاكل ومعوقات التكوين الجامعي 81
8. نماذج انتقاء الوسائل التكوينية 82

III. نوعية التكوين الجامعي 86
1. مؤشرات نوعية التكوين الجامعي 86
2. تقييم نوعية التكوين الجامعي 89
3. معوقات تحقيق النوعية في التكوين الجامعي 91

خلاصة الفصل 92

الفصل الرابع: نظام الـ LMD

تمهيد 94

I. نظام LMD على الصعيد الدولي 95
1. الجذور التاريخية لنظام LMD 95
2. المفاهيم الأساسية لنظام LMD 97
3. هيكلة التعليم داخل نظام LMD 99
4. أهم توجهات نظام LMD على الصعيد الدولي 104
5. الأهداف الرئيسية لنظام LMD من المنظور الدولي 109

II. واقع نظام LMD في الجامعة الجزائرية 110
1. خصائص هذا النظام في الجامعة الجزائرية 110
2. أهداف الإصلاح (LMD) في الجامعة الجزائرية 113
3. ميادين التكوين في نظام LMD والمؤسسات الجامعية المؤهلة 114
4. تنفيذ الإصلاح (LMD) في الجامعة الجزائرية 117

خلاصة الفصل 121

الجانـــب الميدانـــي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة 125
2. الدراسة الاستطلاعية 126
3. الدراسة الأساسية 127
4. أساليب المعالجة الإحصائية 132

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

1. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الأولى 134
2. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى 141
3. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثانية 143
4. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية 149
5. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة 151
6. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة 155
7. التعليق العام حول النتائج 157

الخاتمة 158
التوصيات المقترحة 159
المراجع 161
الملاحق 168

ملخص البحث

يعتبر هذا البحث الموسوم بـ **"التصورات الاجتماعية للطلبة حول عوامل التكوين وفقا لنظام LMD"**، مساهمة في الكشف عن بعض عوامل التكوين في هذا النظام وخصائصه، انطلاقا من عدة تساؤلات حول العلاقة بين عوامل التكوين في هذا النظام والتصورات الاجتماعية لطلبته، ويهدف البحث ـ إضافة إلى التعرف على إجابات التساؤلات السابقة ـ إلى التعرف على هذا الإصلاح الجامعي الجديد الذي انتهجته الجامعة الجزائرية.

ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وبحثت الموضوع من جانبه النظري من خلال عرض الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بمتغيرات البحث، أما من جانبه الميداني في مرحلة أولى من خلال دراسة استطلاعية على عينة من 20 طالبا وطالبة لاستطلاع تصوراتهم حول هذا النظام وتحديد أداة البحث المتمثلة في استبيان مقسم إلى ثلاث محاور اشتقت بنوده من الخلفية النظرية للدراسة، ثم في مرحلة ثانية لاختبار صحة فروض البحث من خلال عينة تتكون من 113 طالبا وطالبة من العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة أم البواقي.

وقد أسفرت نتائج البحث على ارتباط ايجابي بين التصورات الاجتماعية للطلبة وعوامل التكوين وفق نظام LMD، كما أسفرت عن أن عامل البرامج، وعامل النشاطات، وعامل التوظيف هي أكثر العوامل أهمية في نظام LMD حسب التصورات الاجتماعية لهؤلاء الطلبة.

Résumé

Notre recherche intitulée *« Les représentations sociales des facteurs de formation en système LMD chez les étudiants »* tente d'expliciter les facteurs d'offres de formation et les caractéristiques du système LMD en corrélation avec l'acteur principal dans cette dynamique « l'étudiant ». Notre investigation a pour objectif principal, outre de répondre aux maints questionnements alimentant notre thème, de (faire)connaître cette nouvelle réforme des enseignements supérieurs adoptée au sein de l'Université algérienne.

Nous avons adopté une méthode descriptive et analytique en exposant, dans le volet théorique, les études antérieures et la littérature relative aux variables de notre travail. Le volet pratique, quant à lui, se subdivise, dans une première phase, en une étude exploratrice des conceptions du système LMD chez 20 étudiants, en plus, de l'élaboration du questionnaire, scindé en trois axes, s'inspirant des références théoriques. Dans une seconde phase, la validation des hypothèses à partir dudit questionnaire adressé à 113 étudiants des Sciences Sociales et Humaine de l'Université d'Oum El-Bouaghi.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent un rapport positif des facteurs de formation en LMD et les représentations sociales chez les étudiants qui, au même titre, considèrent les « Programmes », les « Activités », le « Recrutement » comme étant les facteurs les plus importants dans ce système.

Abstract

This research entitled «social perceptions of students about education factors according to the 'LMD' system» is a contribution to the detection of certain factors of education in the 'LMD' system and its characteristics. The research aims, in addition to identify the answers to previous questions, to recognize these new reforms that the Algerian university has followed.

To achieve these goals I have chosen the analytical descriptive method, and discussed the issue of the theoretical part, through the presentation of previous studies and literature on research variables, then the field work part I started with the first stage through the survey on a sample of 20 students to explore their perceptions about this system and to use "the questionnaire" as a research tool. This latter is divided into three axes of items derived from the theoretical background of the study. Then in a second phase to test the validity of the hypotheses through a sample consisting of 113 students from Social and Human Sciences of the University of Oum El-Bouaghi.

The search results on positive correlation between social perceptions of students and education factors according to the 'LMD' system. Also the factor of syllabuses, the factor of activities and the factor of recruitment are the most important ones in the 'LMD' system according to the social perceptions of those students.