الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قســـم علـــم الاجتماع

رقم التسجيل:.....

الرقم التسلسلي:.....

دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية

تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع

تخصص: تنمية الموارد البشرية

إعداد الطـالبة:

أسمـاء هارون

إشراف الأستاذ الدكتور:

نور الدين بومهرة

لجنة المناقشة: **تاريخ المناقشة:** ...../...../2010

1-	أ.د / علي بوعناقة	أستاذ تعليم عالي	جامعة قسنطينة	رئيسا
2-	أ.د / نور الدين بومهرة	أستاذ تعليم عالي	جامعة قالمة	مشرفا ومقررا
3-	د. أحمد زردومي	أستاذ محاضر	جامعة قسنطينة	عضوا
4-	د. يمينة عرفة	أستاذة محاضرة	جامعة قسنطينة	عضوا

السنة الجامعية:2010/2009

شكر وتقدير

"اللهم إذا أعطيتنا نج ا احا فلا تأخذ تواضعنا، وإذا أعطيتنا تواضعنا فلا تأخذ اعتزازنا بك راحتنا"

اللهم تقبل دعاءنا

نشكر الله عز وجل الذي منحني القدرة على إنجاز هذا العمل المتواضع كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان

إلى الأستاذ المشرف على هذه المذكرة – نورالدين بومهرة– على تحمله معي أعباء هذا العمل و الذي لم يبخل علي بنصائحه وتوجيهاته القيمة.

كما أخص بالشكر الأستاذ– عادل سعدو– الذي أبدى إهتماما واسعا بموضوع الدراسة وأفادني بآرائه و مساعداته.

وإجمالا أتقدم بالشكر إلى جميع من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي العلمي المتواضع.

أسمـــاء

فهرس المحتويات

المقدمة.....أ- ب

الفصل الأول: موضوع الدراسة و إطاره النظري.....04 . 31

تمهيد.....04

أولا: موضوع الدراسـة.....05

1- الإشكالية.....05

2- أسباب اختيار الموضوع.....09

3- أهمية الدراسة.....09

4- أهداف الدراسة.....10

5- تحديد المفاهيم المفتاحية.....11

ثانيا: الإطار النظري للموضوع.....16

1- المقاربة الكلاسيكية 16

1-1-المقاربة الماركسية.....16

1-2-المقاربة البنائية الوظيفية.....18

2- بعض المقاربات النظرية المعاصرة.....19

2-1-نظرية التحديث.....21

2-2-نظرية رأس المال.....22

2-3-نظرية الأنساق الإجتماعية.....24

ثالثا: الدراسات السابقة.....25

خلاصة.....31

الفصل الثاني: الجامعة فضاء لإنتاج المعرفة.....33 . 69

أولا: الجامعة.....34

1- لمحة تاريخية عن نشأة الجامعة.....34

2- هيكلة الجامعة (تنظيمها).....36

3- مميزات الجامعة.....36

4- وظائف الجامعة.....37

5- أهداف الجامعة.....39

ثانيا: التكوين الجامعي.....40
1- وظائف التكوين الجامعي.....40
2- أهداف التكوين الجامعي.....43
3- عناصر العملية التكوينية.....45
3-1- الطالب الجامعي.....45
3-2- الأستاذ الجامعي.....52
3-3- المقرر.....58
3-4- الوسائل التعليمية.....58
4- فعالية التكوين الجامعي في ظل المتغيرات المحلية و العالمية.....60
5- متطلبات التكوين الجامعي في ظل المتغيرات المحلية والعالمية.....62
ثالثا: البحث العلمي.....63
1- أنواع البحوث العلمية.....63
2- خصائص البحث العلمي و الباحث.....65
3- آلية البحث العلمي.....66
خلاصة.....69
الفصل الثالث: التكوين الجامعي على ضوء المعايير الجديدة..... 101.71
تمهيد.....71
أولا: إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.....72
1- مفاهيم و منطلقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.....72
2- مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.....73
3- مبادئ و معايير أدارة الجودة الشاملة في الجامعة.....73
4- متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.....75
5- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.....76
6- أهداف إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.....78
ثانيا: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.....79
1- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الغربية.....79
1-1-نظام الجودة في جامعة NORTH MISORY الأمريكية.....79
1-2-نظام الجودة الشاملة في الجامعات البريطانية.....81
2- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية.....83
2-1-واقع الجامعات العربية.....83

2-2-الجامعات العربية وتحديات إدارة الجودة الشاملة.....86
أ-إستراتجية الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية.....87
ب-إستراتجية الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية.....90
خلاصة.....101
الفصل الرابع: الجامعة الجزائرية وبعض تجارب نظام LMD.....103.158
تمهيد.....103
أولا: الجامعة الجزائرية و إشكالية الإصلاح.....104
1- مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر.....104
2- دوافع إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر.....108
3- أهداف إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر.....109
4- العوامل المتحكمة في الإصلاح.....110
ثانيا: النظام الجديد LMD.....111
1- مفهوم" ل م د " LMD.....111
2- المراحل التاريخية لتطوير النظام.....112
3- مبادئ و مميزات نظام LMD.....114
4- أهداف نظام LMD.....122
ثالثا:تجارب الجامعات في نظام LMD 123
1- التجربة الفرنسية في نظام LMD.....123
2- التجربة الأمريكية في نظام LMD.....133
3- التجربة التونسية في نظام LMD.....136
4- التجربة الجزائرية في نظام LMD.....141
خلاصة.....158
الفصل الخامس: مجالات الدراسة الميدانية و المعالجة المنهجية..... 160.176
تمهيد.....160
أولا: مجالات الدراسة الميدانية.....161
1- المجال المكاني.....161
2- المجال البشري.....165
3- المجال الزمني.....168

ثانيا: الإجراءات المنهجية.....169
1- عينة الدراسة.....169
2- منهج الدراسة.....172
3- أدوات جمع البيانات.....173
خلاصة.....176
الفصل السادس: تحليل ومناقشة المعطيات الميدانية.....178216
أولا : عرض المعطيات وتحليلها و تفسيرها.....178
1- عرض وتحليل وتفسير المعطيات المتعلقة بالطلبة.....178
2- عرض وتحليل وتفسير المعطيات المتعلقة بالأساتذة.....195
ثانيا:النتائج العامة للدراسة 208
1- نتائج الدراسة في ضوء النظريات السوسيولوجية.....208
2- مناقشة نتائج دراسة اتجاهات الطلبة.....209
3- مناقشة نتائج دراسة اتجاهات الأساتذة.....211
4- النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة.....213
الخاتمة.
قائمة المراجع.
قائمة الملاحق.
قائمة الجداول والأشكال.

المقدمـة

يحظى التعليم العالي باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء باعتباره الرصيد الإستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل احتياجاته من الطاقات البشرية التي يحتاج إليها للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة مجالات التطور، والتعليم العالي يساهم في نشر المعرفة من خلال عملية التدريس وتطبيق مناهج المعرفة في حل مشكلات المجتمع من خلال ما يقدمه من أبحاث ودراسات ومعارف جديدة.

ومما لاشك فيه أن التعليم العالي مرتبط إرتباطا وثيقا بالتغير الإجتماعي الحاصل على جميع الأصعدة، السياسية والإقتصادية والثقافية ويتأثر بالسلب أو الإيجاب وفق المعطيات والمنتجات الجديدة في عالم الأفكار، ومن ثمة كان لزاما على الفاعلين في السياسات التعليمية تبني إستراتيجيات تتماشى ومستجدات العصر بتبنيها لمعايير جودة تسمح لها بوضع نظام تعليمي يوازن بين الإمكانيات المادية والبشرية والآمال المعقودة عليها والمتمثلة في توفير أكبر قدر من الإطارات والكفاءات المناسبة لسوق العمل، ولعل هذه الإنقلابات على مستوى الأنظمة التعليمية جعل الجامعات العربية تعيش الحيرة بين التحديات التي فرضت عليها وبين مقوماتها وهذا ما فرض عليها القيام بتغييرات جوهرية في فلسفتها وأهدافها ونظمها وإمكاناتها لتساير وتواكب التطورات الحاصلة على مستوى الجامعات الغربية.

وفي ظل هذا التوجه، تبنت الجزائر إستراتجية إصلاحية جديدة مستلهمة من تجارب غربية وأنجلوسكسونية تحديدا ممثلة في منظومة التعليم العالي الجديدةLMD (لسانس، ماستر، دكتوراه) حيث أريد بهذه الإستراتيجية من الناحية النظرية الإنفتاح على المحيط الإجتماعي، الإقتصادي، الثقافي والقيمي الجزائري بكل مكوناته، وأريد لمخرجات هذا النظام الإنفتاح على المنظومات العالمية باعتماد معايير الجودة في الجامعة من خلال ربط هذه المؤسسة بالمؤسسات الإقتصادية.

إن هذا النموذج من الإصلاح إصطدم بواقع الجامعة الجزائرية مباشرة عند البدء في تطبيقه وكان ذلك واضحا في الفجوة بين الإجراءات النظرية والممارسات التطبيقية، فخلق هذا الوضع إضطرابا على مستوى كل عناصر العملية التكوينية الجامعية إذ تباينت أوجه النظر بين مؤيد ومعارض لهذا النظام، ونتج عنه ما يشبه الفوضى الفكرية لدى الأسرة الجامعية وتخوف ملحوظ من مستقبل هذه التجربة في ظل تدهور المعرفة في سلم القيم في المجتمع حيث أصبح ملاحظ تغليب السياسي على العلمي، ونتيجة لمعايشتنا لوضعية الجامعة الجزائرية بوجه عام ووضعية جامعة قالمة بالخصوص، أردنا من خلال هذا

البحث معالجة سياسة التعليم العالي في الجزائر للوصول لمدى مساهمة التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية وهذا من خلال دراسة نقدية لنظام LMD على المستوى النظري والتطبيقي لنبين مدى ملاءمة البيئة الجامعية لتبني هذا النظام ومدى تحقيقه لأهدافه النظرية في إطار السعي نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، لذلك فالتعرف على هذه التجربة الأولية الجزائرية في نظام LMD لن يكون إلا بالتطرق لأهم العراقيل التي تقف أمام إمكانيات الدولة المسخرة لتطبيق هذا النظام، لنحاول من خلالها مقاربة هذه التجربة بالتحليل والمناقشة والنقد الموضوعي وقد إحتوت هذه الدراسة على ستة فصول موزعة على النحو الآتي:

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

الفصل الثاني: خصص لموضوع التعريف بالجامعة كفضاء لإنتاج المعرفة العلمية ويتضمن معطيات حول الجامعة، وظائف التكوين الجامعي، أهدافه، عناصر العملية التكوينية الجامعية، فعالية التكوين الجامعي في ظل المتغيرات المحلية والعالمية، آليات البحث العلمي.

الفصل الثالث: خصص للتكوين الجامعي على ضوء المعايير الجديدة تضمن إدارة الجودة الشاملة في الجامعة منطلقاتها ومبرراتها، مراحل تطبيقها في الجامعة، معوقاتها، تجارب جامعات غربية وجامعات عربية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة وأخيرا تجربة الجامعة الجزائرية.

الفصل الرابع: خصص للجامعة الجزائرية وبعض تجارب الجامعات في تطبيق نظامLMD و تضمن الجامعة الجزائرية وإشكالية الإصلاح،التعريف بنظام الإصلاح الجديد LMD، واقع تطبيق نظام LMD في الجامعات الغربية والجامعات العربية عامة والجامعة الجزائرية خاصة.

الفصل الخامس: خصص لمجالات الدراسة والمعالجة المنهجية للموضوع.

الفصل السادس: تضمن تحليل ومناقشة المعطيات الميدانية والنتائج العامة للدراسة على ضوء التساؤلات الرئيسية والإتجاهات النظرية.

حاولنا في الأخير تقديم مجموعة من الإقتراحات يمكن أن تكون بمثابة حلول أولية نظرية لما تعانيه الجامعة الجزائرية.

تمهيـــد

إن تحديد إشكالية البحث من أهم الصعوبات التي تواجه الباحث في مسار بحثه وهذا لأن الإشكالية تتطلب جهدا كبيرا وبحثا واسعا، ونجاح البحث يتوقف على دقتها وشموليتها لكل جوانب الموضوع، وهذا لن يتحقق إلا في إطار تحديد المفاهيم والتطرق للنظريات السوسيولوجية والدراسات السابقة التي تعتبرالاطار الفكري الذي يوجه هذا البحث.

أولا: موضوع الدراسة

1- الإشكالية:

ساهم التطور العلمي و التكنولوجي الحاصل في عالمنا المعاصر بدور بارز في السنوات الأخيرة في إحداث تغيرات جوهرية و عميقة في شتى المجلات الاقتصادية ، الاجتماعية السياسية ، التقنية ، الثقافية ، وقد تجسد هذا التغيير و التجديد في منظومة المفاهيم والصيغ وأهمها: العولمة، اقتصاد المعرفة، الثورة المعلوماتية ، تكنولوجيا الاتصالات ، التنمية البشرية ، مجتمع الشبكات، التنمية المستدامة، قرية المعلومات ، إلى غير ذلك من المفاهيم التي أعطت قوة للمجتمع المعاصر وميزته "**بمجتمع المعرفة**" الذي أصبح يشكل نظاما أساسه المعلومات والمعرفة بمختلف تطبيقاتها والتي لا طالما كان لها أثرا كبيرا في حياة الإنسان ، فلا يمكن تجاهل حقيقة أن هذا المجتمع أصبح يملك معايير ومقاييس التقدم في عصرنا الحالي و التي لا تعتمد على حجم ما تملكه الدولة من ثروات طبيعية ومالية بقدر ما تعتمد على حجم ما تملكه الدولة من رصيد الثروة البشرية القادرة على إنتاج المعارف و إعادة إنتاجها ، والتحكم في المعلومات واستغلالها لزيادة و ترقية إنتاجية القطاعات المختلفة و بالتالي تحقيق ثروة اقتصادية للمجتمع و مستوى لائق من التقدم العلمي والتقني ،و الرفاه الاجتماعي والتمتع بالحريات السياسية و الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وتوفر فرص الخلق و الإبداع وضمان حقوق الإنسان وحرياته الأساسية التي تسمح له بتطوير حياته خاصة ومجتمعه عامة ، هذه المعايير والقيم أعطت للمجتمعات مفتاح المشاركة و التموقع في النظام العالمي الحالي والاندماج في المجتمع المعرفي الجديد الذي أفرز تحديات جديدة خاصة بالجانب التعليمي باعتباره قطاع مهم وحساس و مركز إشعاع علمي و فكري ، ومصدر تموين هام على مستويات مختلفة ، حيث أبرزت العلاقة الموجودة بين التكنولوجيات الحاصلة و تحديات العولمة الجديدة وهذا الجانب ومدى تأثيرها عليه حيث قام المختصون والباحثون بدراسات وأبحاث لمعرفة جدوى استخدامها في هذا المجال وصولا للتحسين الدائم و التطور المستمر للمنتج التعليمي الذي يغطي الاحتياجات المجتمعية بالمستويات المعرفية اللازمة التي تضمن المواكبة العالمية في شتى الميادين وتحقيق المكانة المناسبة بين المجتماعات

.

والجامعة كفضاء لإنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها أصبحت تعمل على تكوين طالب بمؤهلات علمية وعملية تستجيب لتطلعاته وتحقق احتياجات المجتمع، فتفسح له المجال للتعبير عن مواهبه في إطار تنمية مجتمعه.

من هذا المنظور تسعى الجامعة خاصة في البلدان المتقدمة لضمان جودة التكوين وتأمين شروط الارتقاء به باستمرار إلى مستوى العالمية استجابة للمتغيرات العلمية الحاصلة لذلك أصبح قطاع التعليم العالي يشكل مصدر تموين هام على مختلف الأصعدة ،حيث عمل على التكفل الجاد بالمواهب باستحداث تخصصات جديدة تتناسب ومتطلبات العصر مع الحرص على ضرورة تكوين إطارات بقدرات مواكبة لعصر الرقمنة مع بروز النظام الدولي الجديد ،حيث يسعى القائمون على مجال تطوير الأبحاث إلى الإهتمام بنوعية المنتج التعليمي على حساب الكم مما إستدعى إعادة النظر في بنية المنظومة الجامعية بوجه عام (معارف، مناهج، أهداف ...) وذلك بتبني معايير الجودة الصادرة عن المنظمات والهيئات المعنية بالإعتماد الأكاديمي وتخصيص جزء كبير من موارد الجامعة لتأسيس أنظمة الجودة والإستعانة بالخبراء لنشر هذه الثقافة ومبادئها لدى الأساتذة والمسيرين والإداريين وكل الأطراف الفعالة على مستوى مراحل عملية التكوين من أجل تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم العلمية والمهنية.

ومن أجل تحقيق الأهداف كان لابد للجامعات أن تتماشى ومستجدات العصر الجديدة هذه الأخيرة التي فرضت على الجامعة العربية ضرورة التخلص من تلك الممارسات التقليدية التي ميزتها لسنوات طويلة.

هذه الممارسات حاولت الجامعات العربية تطويرها بتوفير بنية تحتية متطورة من شبكة اتصالات ومعلومات ، وذلك بإنشاء كليات ومعاهد جامعية جديدة تشمل فروع وتخصصات وعلوم جديدة يتطلبها سوق العمل أي ربط الجامعات بمؤسسات الإنتاج والخدمات، والاهتمام بالنواحي العملية في مناهج التكوين الجامعي لإحداث نقلة نوعية تساعد الطالب في بلورة شخصيته ورفع إمكانياته وكفاءته العلمية والعملية وربطها بمتطلبات التنمية الاجتماعية ،الثقافية، السياسية وهذا في إطار التفاعل القائم بين الطالب الجامعي وسوق العمل، كما سعت الجامعات إلى التعاون على مختلف المستويات المحلية والعالمية من أجل تبادل الخبرات عن طريق إجراء عدة مشاريع منها ما

تعلق بالملتقيات المحلية والعالمية ومنها ما تعلق بتجارب الإصلاح والتجديد التي شهدتها بعض الجامعات.

هذه المشاريع و التجديدات لم تستطع تخليص الجامعات العربية من راهينتها التي تتميز بالتبعية للجامعات الغربية دون الأخذ بالاعتبار الظروف المحيطة بالجامعة والإمكانيات المادية والبشرية التي تتوفر عليها من جهة وخصائص المجتمع الذي تنتمي إليه من جهة أخرى، هذا ما أدى إلى غياب التنسيق بين التكوين الجامعي وسوق العمل وارتبط بهذا إنفصال البحث العلمي عن المشكلات الواقعية ، مما أفقده قيمته الحقيقية هذه العوامل أثرت على نوعية مخرجات الجامعة وجعلتها تتميز بزيادة كمية على حساب الكيف وهذا أفقد الجامعات العربية استقلاليتها و ديمقراطيتها وزاد من غموض أنظمتها وقوانينها التعليمية سواء المتعلقة بالأستاذ أو الطالب.

أمام هذه الوضعية والتحديات المحلية والعالمية كان لابد من القيام بالإصلاحات والتعديلات التي عرفتها الجامعات لمعالجة أوضاعها في مختلف المجالات، غير أن صناع القرار اختلفوا حول مسألة ترتيب الأولويات بالنسبة لسياسة الإصلاحات والتغيير فبعضهم اهتم بالمحتوى والمناهج، وآخرون اهتموا بالشهادات والدرجات الممنوحة، وهكذا تعددت التجارب والخبرات.

في هذا الصدد يجدر بنا إلقاء بعض الضوء على التجربة الجزائرية في إصلاح الجامعة التي عرفت عدة مراحل منذ الإستقلال إلى يومنا هذا قصد الإستجابة لاحتياجات الوطن في كل المجالات وهذا ما جعلها تعرف تطورا كبيرا في مجال توسيع الهياكل والتخصصات، وأسفرت هذه العملية عن ظهور العديد من المشكلات التنظيمية والبيداغوجية للنظام الجامعي ومنها ما يتعلق باستقبال وتوجيه وانتقال الطلبة ،وفي طبيعة هيكلة التعليم وتسييره في وجود مسارات تكوين مغلقة تفتقر إلى المرونة ،وفي مجال الشهادات والتأطير والتأهيل المهني كذلك ارتفاع عدد خريجي الجامعة ونقص فرص التشغيل من جهة، وعدم ملاءمة تخصصاتهم للاحتياجات المتطورة للإقتصاد والمجتمع من جهة أخرى، الأمر الذي أفقد الشهادة الجامعية قيمتها العلمية والمعرفية لدى الفرد والمجتمع على السواء.

هذا الاختلال الذي ظل يعاني منه النظام الجامعي الكلاسيكي على مستوى المرافق والهياكل و تنظيم المؤسسات، وعلى المستوى البيداغوجي والعلمي للتكوين المتوفر جعل الجامعة

الجزائرية تفكر تفكيرا جديا في وضع هذه المؤسسة في مسارها الطبيعي والمساير للمتغيرات العالمية وهذا بتبني سياسة إصلاحية جديدة قاعدتها نظام جرى ويجرى تطبيقه في المؤسسات التربوية والجامعية منها على وجه الخصوص على الصعيد العالمي يدعى نظام **LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه)** وهو مشروع عالمي يدعو للمنافسة في امتلاك المعرفة بتقديم تكوين نوعي يسمح بانفتاح الجامعة على سوق العمل الذي يتسم بالحركية والتغيير.

يعتبر هذا النظام معيار لضمان جودة التعليم المحلي الذي يستند إلى معايير عالمية وضعتها الهيئة الدولية لمواصفات المقايسة **(ISO)** التي تتكون من دول هدفها أن تظل دول العالم الأخرى مرتبطة باقتصادها و قيمها الاستهلاكية ، ودليل هذه الهيمنة موافقة معظم الدول الأوروبية على تطبيق نظام **LMD** وشروع بعض الدول العربية مثل: تونس و المغرب في تطبيقه عام 2004.

أما الجزائر وابتداء من ديسمبر 2003 قدمت عدة جامعات اقتراحات لفتح التكوين في مجال **LMD** ودراسة هذه الملفات سمحت بالترخيص لـ 10 مؤسسات نموذجية بالبدء في تطبيقه في سبتمبر 2004، حيث حددت الشهادة الأولى أي " ليسانس" وفق المرسوم رقم 04-1371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004، ثم تلاها المنشور الوزاري المؤرخ في 23 جانفي 2005 والذي ينص على التقويم والتدرج في نظام **LMD** وجاءت التعليمات الحكومية المتعلقة بالتسجيل الجامعي في هذا النظام بتاريخ 9أفريل 2005 والتي ركزت على هيكلة وتنظيم التعليم في ثلاث أطوار أساسية.

هذا النموذج لنظام **LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه)** المنزوع من سياق اجتماعي مغاير معتمد في بعض المجتمعات الغربية وخاصة الأنجلوسكسونية، وسوف نحاول في هذه الدراسة التعرف على واقع تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية.

وقد حاولنا صياغة السؤال المركزي التالي: إلى أي حد يمكن أن يساهم التكوين الجامعي في ظل الإصلاحات الجديدة –نظام LMD– في ترقية المعرفة العلمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حاولنا اشتقاق ثلاثة أسئلة فرعية تتمثل فيما يلي:

1- ما هي نظرة الطالب والأستاذ للنظام الجديد ليسانس –ماستر– دكتوراه "LMD " ؟

2- هل الإمكانيات البيداغوجية المتاحة ساهمت في التحصيل العلمي للطالب؟

3- هل استطاع نظام " LMD" تحقيق جودة التكوين الجامعي؟

2- أسباب اختيار الموضوع:

يمكن حصر الأسباب التي أدت إلى اختيارنا لموضوع دراستنا الحالية فيما يلي:

1- تفشي ظاهرة الإحساس بضعف المستوى العلمي فيما بين الطلبة أنفسهم بمن فيهم المتخرجين والذين لا يزالون يدرسون.

2- التشكيك في الحصيلة العلمية المكتسبة مقارنة بالقيمة العلمية التي يفترض أن تعكسه الشهادة المتحصل عليها.

3- التدهور الملحوظ والمتنامي لقيمة المعرفة في سلم القيم في المجتمع.

4- تغليب السياسي على العلمي أثناء وضع إستراتيجية الجامعة.

5- الأهمية المحورية لرسالة التكوين الجامعي المرتبطة بتنمية الرصيد المعرفي للمجتمع.

6- الغموض والإغتراب والتردد المصاحب لنظام LMD.

7- الإختلال الموجود بين أهداف المنظومة الجامعية والواقع.

8- العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف والخطط الموضوعة.

3- أهمية الدراسة:

يكتسي الموضوع درجة عالية من الأهمية نوضحها في النقاط التالية:

1- أهمية الإصلاح الجامعي الجديد "LMD " دوليا باعتباره أسلوب في العمل العلمي نظريا ومنهجيا للانفتاح على النظام العالمي في مجال المعرفة العلمية.

2- معالجة الجامعة بإعتبارها وعاء يضم تفاعلات قيم وممارسات أفراد – طلبة، أساتذة، إداريين، فاعلين في المجتمع.

3- الإهتمام بفعالية التكوين الجامعي في إطار توصيف حالة خريجي الجامعة في سوق العمل مقارنة بالشهادة العلمية المتحصل عليها.

4- الإهتمام بتصورات الأسرة الجامعية للنظام الجديد LMD من حيث طبيعة النظام وفلسفته ومن حيث الصعوبات التي تواجهها،إضافة إلى معرفة تصوراتهم حول فعالية النظام.

5- تعتبر هذه الدراسة مهمة للجامعة والمجتمع على حد سواء للإستفادة منها في ظل عالم متغير أفقد البحث العلمي قيمته.

4-أهداف الدراسة:

نسعى من خلال هذه الدراسة العلمية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في:

1- تحديد معايير التكوين الجامعي في إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية ومحاولة تقييم التجربة الجزائرية على ضوءها.

2- زيادة الإهتمام بقضايا الجامعة بإعتبارها آلية لتلبية الإحتياجات الوطنية وسوق العمل وخطط الإنماء الشامل على أسس علمية مدروسة.

3- التعرف على التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية من خلال الهيكلة الجديدة LMD.

4- تشخيص واقع تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية.

5- معرفة نتائج التجارب الأولية لنظام LMD في الميدان.

6- التطرق لأهم العراقيل التي تقف أمام إمكانيات الدولة المسخرة لتطبيق نظام LMD.

5-تحديد المفاهيم المفتاحية:

حاولنا تحديد المفاهيم المفتاحية لموضوع البحث على النحو الأتي:

5-1- الجامعة:

عرف بعض المهتمين بشؤون الجامعة بأنها هناك من يعرف الجامعة بأنها: " مؤسسة إجتماعية، ثقافية وعلمية، فهي بمثابة تنظيمات معقدة تتغير بصفة مستمرة مع طبيعة البيئة الخارجية"[1]، وهي بهذا المعنى تمثل تنظيم معقدا قابلا للتغيير وفق المتغيرات المحلية والعالمية.

كما عرفها بعض الباحثين بأنها عبارة عن "مجموعة من الناس وهبوا أنفسهم لطلب العلم دراسة وبحثا"[2].

وفي نفس السياق عرفت الجامعة بأنها "مؤسسة علمية تتخذ البحث العلمي الموضوعي والإمبريقي مثلا أعلى في حمايتها للقيم الإجتماعية،وترسيخ دعائم النظام الاجتماعي القائم"[3].

إذا كانت هذه التعاريف قد عبرت عن الوظيفة الأساسية للجامعة وهي البحث العلمي، فهناك من يجد أن هذه المؤسسة ليست للبحث فقط بل هي تنظيم إداري يشرف على توزيع الإعتمادات المالية المحددة قانونيا، ويتضح هذا من خلال تعريف الجامعة بأنها: "رابطة أو تجمع خاص لأسلوب إداري وتمويل محددا قانونيا"[4].

- التعريف الإجرائي للجامعة:

تأسيسا على التعاريف السابقة يمكن القول أن الجامعة هي تنظيم يعبر عن تفاعلات مجموعة من العناصر المكونة لها: الأستاذ، الطالب، الإدارة، وبالتالي يمكن القول أن الجامعة هي فضاء يهدف لإنتاج المعرفة العلمية وإعادة إنتاجها وتوزيعها والمساهمة في ترقية الفرد وتنمية وتطوير المجتمع.

5-2- التكوين:

1- عبد الله محمد عبد الرحمان، سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دراسة في علم الإجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، 1991، ص 25.

2- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1990، ص 73.

3- محمد سليم السيد، الجامعة والوظيفة الكبرى للعلم ،مجلة الفكر العربي، العدد 20 أفريل 19871، ص191.

4 -Durand Prinborgue , « l'administratin scolaire », Edition Sieray, paris, 1993, P 13.

نقصد به إيجاد الشيء أو تشكيله بمعنى إحداث تغيرات من وضع إلى وضع آخر، والتكوين Formation مصطلح جاء من الكلمة اللاتينية Formare أو Forma، وتعني إعطاء الفرد الشكل الإنساني عن طريق تنمية ملكاته الخاصة كالذكاء والإدارة.[1]

وقد عرفه بعض العلماء بأنه "نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني".

كما عرفه بعضهم الآخر بأنه " فعل تعلم لأشكال السلوك الذي يكتسب عن طريق ممارسة دور ما".

في مجال التربية عرفه الباحثين بأنه "تلقين المتوجه إلى التعليم مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئتة للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية"[2].

من خلال هذا التعريف يتضح أن التكوين يشترك مع التعليم في كونه عملية محددة مسبقا تطمح إلى إكساب المتكونين أنماطا فكرية وسلوكية تمكنه من القيام بوظيفة معينة.

من خلال التعاريف السابقة يمكن استنتاج مجموعة من الخصائص نوجزها فيما يلي:[3]

التكوين "Formation" هو معلومة "Information"، وهو نشاط "Activation" وتنمية "Développement" واتصال "Communication" وتحول "Transformation".

5-3- التكوين الجامعي:

إن مفهومي التعليم العالي والتعليم الجامعي لهما نفس الدلالة ويعبران على مفهوم محوري في هذا البحث وهو "التكوين الجامعي" الذي لقي جملة من التعاريف المتشابهة نستنتج أهمها فيما يلي:

"التكوين الجامعي هو الدراسة المتخصصة في الجامعات، ترتبط بمادة التخصص وما يرتبط بها من مواد على عكس الدراسة في التعليم العام الذي يسبق التعليم الجامعي"[1].

1- زين الدين مصمودي ،عوامل التكوين وعلاقتهما بإتجاهات طلبة المدرسة العليا نحو مهنة التدريس، أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1998، ص 45.

2- محمد الطيب العلوي، الإدارة التربوية ، ج1، دار البحث قسنطينة، الجزائر، د ط، 1982، ص 121.

3- علي بوخزر، مدى مساهمة المشروع البيداغوجي للمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في تكوين الطلبة الأساتذة، حسب وجهة نظر المكونين، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة قسنطينة االجزائر، 2003، ص 45.

هذا التعريف أبرز خصائص التكوين الجامعي كالتخصص في المعرفة، بعدما كانت الدراسة عامة قبل هذه المرحلة فاعتبره مرحلة جامعية تأتي بعد المرحلة الثانوية لتكون دراسة أكثر تخصيصا عن سابقتها، وأهمل المفهوم الحقيقي لوظيفة التكوين الجامعي لذلك نجد من عرفه بأنه: "تعليم عالي وتأهيل لقوى بشرية عليا ورفيعة المستوى لكي تقوم بالترشيد والبحث العلمي،وإنتاج المعرفة وتطبيقاتها العلمية المباشرة وتنظيم إدارة المجتمع والدولة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا"[2].

جعل هذا التعريف الأفراد ذوي المستوى العالي هم المعنيون بالتكوين الجامعي. وفي نفس الوقت يتوقع منهم مهام تكون في الواقع أهداف لهذه العملية التكوينية ونتيجتها النهائية.

نستخلص أن هذا التعريف ركز على الجانب التطبيقي العملي الذي يعتبر ترجمة للجانب المعرفي الذي يكتسبه الفرد من هذه العملية التعليمية،نلاحظ في هذه التعاريف عدم الإلمام بأهم الأطراف الفاعلة في العملية التكوينية الجامعية وهي: الطالب، الأستاذ، البرامج، الوسائل التعليمية، ومنه يمكن صياغة التعريف الإجرائي التالي:

- التعريف الإجرائي للتكوين الجامعي:

"التكوين الجامعي عملية تعليمية متخصصة يتفاعل فيها أستاذ يمتلك برامج دراسية ووسائل تعليمية مع طالب يمتلك قدرات معينة تترجم بعد فترة زمنية بشهادة جامعية تسمح له بتحقيق طموحاته المعرفية والعملية في إطار تنمية وتطور المجتمع".

1- إبراهيم حسن الشافعي، تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية، مجلة إتحاد الجامعات العربية، السعودية العدد21، 1986، ص 08.

2- علي أحمد مذكور، الشهرة التعليمية رؤية متكاملة للمنظومة التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر د ط،2000، ص 47.

5-4- البحث العلمي:

يتكون من كلمتين"البحث" و"العلم" لغة:

أ- البحث: يعني "بذل الجهد في موضوع ما" ويعرف كذلك بأنه الطلب أو التفتيش أو التقصي عن الحقيقة" ويمكن تعريفه "بالصبر والجد والمثابرة"[1].

ب- العلم: يعني المعرفة والدراية وإدراك الحقائق مفصلة أو معمقة لكشف حقيقة جديدة أو التأكد من حقيقة قديمة مبحوثة وإضافة شيء جديد لها[2].

و بذلك يكون تعريف البحث العلمي بأنه:

"عملية فكرية منظمة يقوم بها أشخاص أو شخص يسمى الباحث من أجل تقصي الحقائق في مسألة أو مشكلة معينة تسمى موضوع البحث بإتباع طريقة علمية منظمة تسمى منهج البحث بغية الوصول إلى حلول ملائمة أو نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة تسمى نتائج البحث"[3].

إن البحث العلمي وفق هذا التعريف هو عملية فحص للظاهرة وفق منهج علمي للوصول إلى نتائج ولكن البحث العلمي لا يقتصر على هذه الوظيفة فهو أداة من الأدوات التي تنمي الإدراك وتكشف غموض الظاهرة وتطور الفرد والمجتمع بطريقة منظمة مراعية في ذلك معطيات الحاضر وحاجات المجتمع المستقبلية.

لذلك عرف البحث العلمي أيضا بأنه" عرض مفصل أو دراسة متعمقة تمثل كشفا لحقيقة جديدة أو التأكيد على حقيقة قديمة سبق بحثها وإضافة شيء جديد لها، أو حل لمشكلة بتقصيها وكشفها وحلها"[4].

1- نجاة بوساحة، دور البحث العلمي في التنمية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر في علم الإجتماع، جامعة عنابة، الجزائر، 2005، ص 37.

2-عبيدات ذوقان عدس عبد الرحمان، البحث العلمي مفهومه أساليبه، دار مجدلاوي عمان، الأردن د ط ، 1983، ص 15.

3- عبد الفتاح خضر، أزمة البحث العلمي في الوطن العربي ،معهد الإدارة العامة السعودية، ط1، 1981،ص11

4- زاهر زكار، البحث العلمي –الإستراتيجية، مستخرج يوم: 18-04-2007 من الموقع:
http://www.tit.het.

- التعريف الإجرائي للبحث العلمي:

نستخلص في الأخير أن البحث العلمي يمكن تعريفه إجرائيا بأنه: توجيه الأنظار نحو مشكلة وإثارة التساؤلات حولها والسعي إلى الإجابة عنها بالإعتماد على منهج علمي ومجموعة من المعايير التي تساهم في نمو المعرفة وعليه تخضع الحقائق التي يتوصل إليها للتحليل والمنطق والتجربة والقياس.

5-5- المعرفة العلمية:

أ- المعرفة:

مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية، التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولته في فهم الظواهر التي تحيط وتتصل به، فهي أوسع وأشمل من العلم وتشمل عدة أنواع منها:المعرفة بالخبرة (الحسية)، المعرفة الفلسفية، المعرفة العلمية.[1]

ب- المعرفة العلمية:

يقوم هذا النوع من المعرفة على أساس استخدام قواعد البحث العلمي في الكشف عن الظواهر،بحيث يعتمد على الأسلوب الاستقرائي من خلال الملاحظة المنظمة للظواهر وفرض الفروض وإجراء التجارب وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وهذا ما يكسب المعرفة العلمية مجموعة من الخصائص أهمها:

- المعرفة العلمية إمبريقية وتتخذ من الواقع موضوعا البحث وتتأكد من صدق نتائجها بالعودة إليه.

- المعرفة العلمية مجردة أونظرية لأنها تصاغ في شكل فروض مجردة مرتبطة ارتباطا منطقيا، تتوصل إلى حلول للمشكلة أو تفسير العلاقات السببية بين الظواهر المدروسة.

- المعرفة العلمية موضوعية لاتقوم على وجهة نظر شخصية أو ميول وأفكار ذاتية.

5-6- نظام LMD:

الحروف الثلاثية LMD تدل على: ليسانس-ماستر-دكتوراه.

1- بلقاسم سلاطنية ، حسان الجيلاني، محاضرات في المنهج والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية االجزائر، ط2، 2007، ص 13.

يعتمد هذا النظام في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية.[1]

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

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

– **تكوين إختصاصي:** وهو نوعان: أكاديمي ومهني. الأول يمنح في نهاية مسار الليسانس للإلتحاق مباشرة بالدراسات الجامعية مدتها أطول وتخصصها أدق وتمنح وفق كفاءات ومعايير محددة والثاني يمنح في نهاية مسار الليسانس للإندماج في سوق العمل.

– **المرحلة الثانية:** بكالوريا +5 سنوات وتتوج بشهادة الماستر وتمنح للطالب تأهيلين:

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

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

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

ثانيا: الإطار النظري للموضوع

نحاول في هذه الدراسة مقاربة موضوع الجامعة من خلال عدد من الأطر النظرية التي تبدوا لنا ذات قيمة معرفية وعلمية لما تتميز به من رؤى تجاه الجامعة كفضاء لإنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها وتوزيعها وذلك على النحو الأتي:

1– المقاربة الكلاسيكية: يمكن حصرها في الاتجاه الماركسي والإتجاهات البنائية الوظيفية.

2– المقاربة المعاصرة: تشمل الإتجاهات التي تبين رؤية معاصرة لبنية ووظيفة الجامعة.

1–1– المقاربة الماركسية:

لم نجد كتابات لماركس وأتباعه حول الجامعة ولكن وجدنا ماله صلة بها كالتعليم والمعرفة،فالنظرية الإجتماعية عند ماركس ترتكز على عدة قضايا أساسية ومن بينها: نظرية

1– وزارة التعليم العالي والبحث العملي ملف إصلاح التعليم العالي، الجزائر، 2004، ص 03.

المعرفة التي أبرز من خلالها العلاقة بين النشاط الإجتماعي" التغير" والعقل الإجتماعي "الوعي" حيث أقر بعدم وجودهما إلا في ضوء العلاقة مع الآخرين ويتحققان عندما يقوم التعبير الإجتماعي المباشر على أساس طبيعة التغيير "النشاط" الذي يتماشى مع الوعي –النشاط الإجتماعي يتوقف مع العقل الإجتماعي.

ولأهمية هذه المقاربة سنعتمد على بعض المحدثين ذوي النهج الماركسي في إطار ما سمي بالإصلاح التربوي الذي يشغل حيزا في بحثنا والمتمثل في الإصلاح الجامعي.

عرف الإصلاح التربوي بأنه" ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي على المستوى الكبير أو تلك التغيرات الشاملة الأساسية في السياسة والبنية التعليمية"[1]. لذلك يرى البعض بأنه هناك اختلاف بين الإصلاح التربوي والتجديد التربوي هذا الأخير الذي يعني" التغير المحدد والمقصود والجديد في نظام التعليم أي استحداث النظام التعليمي على المستوى الصغير، بينما الإصلاح التربوي هو تغير شامل للسياسة التعليمية.

والواقع أن الإصلاح والتجديد والتغير مفاهيم تتداخل فيما بينها ويوجد تطابق في استعمالها، أحيانا كثيرة فالمصلح قد يكون مجددا وداعية للتغير والتطوير والتحسين...الخ.

لذلك أصحاب هذا الإتجاه يعتبرون أن الإصلاح التربوي يمثل جزءا من صراعات متواصلة بين جماعات تتعارض مصالحها بشدة، وفي إطار من العلاقات الإجتماعية المتناقضة بطبيعتها ويفسرون أنشطته بحدوث أزمات في مجال الإقتصاد فيطرحون العلاقة بين التعليم، الدولة، الإقتصاد، من حيث تمويل التعليم وتنظيمه سواء في إطار القطاع العام أو الخاص ونوع قوة العمل المنتجة[2].

ولتأكيد هذا الإتجاه نجد محمود أحمد موسى عندما تحدث عن خلفيات أزمة التعليم العربي بأنها تكمن أساسا في إنفصال النظام التعليمي عن العلاقات الإقتصادية الإجتماعية كزيادة الفرص على الطلب في سوق العمل، وعدم ملاءمة النظام بمناهجه لمتطلبات المجتمع، وحل هذه الأزمة

1– شبل بدران،جمال الدهشان،"التجديدفي التعليم الجامعي"دار قباء للطباعة والنشروالتوزيع،القاهرة، مصر، دط 2001ص 15.

2–شبل بدران، كمال نجيب، التعليم الجامعي وتحديات المستقبل، دار الوفاء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر ط1، 2006، ص 192.

يكون بإحداث إصلاح شامل في النظام التعليمي ليساهم مساهمة فعالة في عملية التغيير وهذا بزيادة التواصل بين العلاقات التعليمية والإقتصادية[1].

1-2- المقاربة البنائية الوظيفية:

تعالج هذه المقاربة مسألة التكوين كإحدى المتطلبات الوظيفية للمجتمع لكي يحافظ على استقراره وتوازنه في ظل التغيرات التي تطرأ على الظواهر هذه التغيرات لا يمكن بأية حال أن تتخطى حدود هذه البيئة فهي استجابة لمؤثرات قوى معينة كامنة بها، إذن فالتغيرات لابد أن تحدث في إطار التوازن[2]، هذا التوازن تعتبره هذه النظرية الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المؤسسة في رفع كفاءة الأفراد العاملين بها في إطار ما يعرف بحشد الموارد التنظيمية، وهذا للوصول لتحقيق أهدافها التي تتوقف على ملائمة الوسائل للغايات فالمؤسسة هي وحدة إجتماعية متكونة من مجموعة أنساق لديها أهداف محددة وواضحة تسعى للوصول لها ولن تستطيع تحقيقها إلا في إطار التكامل الإجتماعي الذي تحدث عنه تالكوت بارسونز في ما سمي بالنسق البارسوني*.

فاعتبار الجامعة نسق إجتماعي جعله يدرس التكامل داخل هذه المؤسسة من خلال اهتمامه بالمكون الأساسي لهذا النسق وهو الجماعات المهنية التي تحقق وظيفة الجامعة الأساسية وهي "المعرفة" ومن وجهة نظر بارسونز أن الوصول إلى "الكفاءة المعرفية" لن يتحقق إلا بوجود تدريب مهني وفني كفء لهذه الجماعات وهذا ما أسماه بالتخصص الأكاديمي للجامعيين[3].

إن التحول البنائي للنمط البيروقراطي للجامعة جعل بارسونز يهتم بهذه المؤسسة وعلاقتها بالتنظيمات الأخرى للمجتمع سواء الإقتصادية أو السياسية، ليصل لأهمية الدور الوظيفي للجامعة الذي أكده ماكس فيبر من خلال إبراز العلاقة بين الجامعة والمجتمع والتنمية وهذا من خلال الدور

1- محمود أحمد موسى، خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته، مجلة المستقبل العربي، العدد 42، 1982 ص8.

2- محمد علي محمد، تاريخ علم الإجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1989، ص 161.

* النسق البارسوني: هو نسق إجتماعي The Social system يتحدث عن التكامل الإجتماعي "لكي يحافظ االمجتمع على وجوده لا بد أن يحقق درجة معينة من التنسيق والضبط بين مختلف المكونات الداخلية للنسق االاجتماعي".

3-عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 111-118.

البنائي لقطاع التعليم العالي الذي شهد تغيرات عديدة جعلت ماكس فيبر يعبر عن تخوفه من هذه التحولات من خلال مناقشته لنظام الجامعات الأمريكية والأوروبية، وعلاقتها بالحرية الأكاديمية.

ولنستطيع تقييم وظيفة الجامعة ومدى فعاليتها في تحقيق أهدافها سواء المتعلقة بالبحث العلمي، أو بالمساهمة في التنمية لن يكون إلا في إطار دراسة أثار نتائج تلك التغيرات التي طرأت على هذه المؤسسة فما يسمى بالإصلاح التعليمي* الذي يعتبر استجابة طبيعية لتغيرات تطرأ على النظام التعليمي باعتبارها تطورات طبيعية في اتجاه مراحل أعلى من النمو، أو تكيفات تتطلبها المحافظة على توازن النظام، أو وسيلة لإشباع حاجات المجتمع الذي يقتضي تطوره تطور هذا النظام أو التكيف مع ما قد ينشأ من تناقضات وظيفية في مستوى أداء الوظائف، بالتالي يتعين على أنظمة التعليم أن تلازم وتزامن هذا التغيير حيث يتحدد توقيت إصلاح التعليم وإتجاهاته بحاجة المجتمع للحفاظ على التوازن،وهذه الحاجة تؤكد أن نظام التعليم الجامعي يرتبط بنوعية النظام التعليمي العام في المجتمع، وهذا وفق أعمال كل من هربرت سبنسر ودوركايم اللذان عالجا مشكلات الجامعة الواقعية فاعتمد هربرت سبنسر في تحليلاته على معرفة العمليات الداخلية في المؤسسة وكيفية تطويرها أما دوركايم فقام بتحليل ودراسة طبيعة السياسات التعليمية في الدول الأوروبية[1].

2- بعض المقاربات النظرية المعاصرة:

وانطلاقا من الاعتقاد بأنه لا يمكن الفصل التام بين ما هو تقليدي " كلاسيكي" وما هو معاصر "حديث" والدليل على ذلك إسهامات بارسونز حيث يصعب توظيفها ضمن كتابات الرواد الأوائل لسببين هما:

1- يتميز برؤية تحليلية تختلف عن الكتابات الكلاسيكية.

2- معاصرة ومعايشة بارسونز لكثير من المشكلات الإجتماعية الواقعية بإعتباره من أهم العلماء المعاصرين.

---

* اعتبر أصحاب البنائية الوظيفية أن "الإصلاح التعليمي" هو: "محصلة التفاعل بين المجتمع والمؤسسات التعليمية وتتجه في خمس خطوات : 1-ظهور الحاجة في المجتمع 2- إسناد مهمة إشباع من الحاجة إلى هذه المؤسسات 3-يجرى تغير في البناء التعليمي للتلاؤم مع الوظيفة الجديدة 4- إضطلاع المؤسسات التعليمية بالدور الجديد 5- تحدث التغيرات المستترة والظاهرة في المجتمع نتيجة للوظائف التعليمية الجديدة.

1- عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 130.

لذلك نحاول تقديم مواقف وآراء بعض المفكرين المعاصرين الذين تعرضوا بشكل أو بآخر للجامعة كمؤسسة فنجد مثلا:

بيرنون كلارك B-clark كانت دراسته امتدادا لأفكار ماكس فيبر حول الحرية الأكاديمية، وجماعات السلطة المهنية والإدارية، كما تناول قضايا مشكلات التعليم العالي ونوعية القضايا التي تواجه السياسة التعليمية الجامعية والأكاديمية واعتمد في ذلك على التحليلات والدراسات النظرية والإمبريقية مع بعض السوسيولوجيين، فكانت أبحاثه ذات طابع تحليلي معمق وتصوراته متنوعة لقضايا الجامعة والبيئة المحيطة بها الداخلية والخارجية، وهذا ما جعل إسهاماته تدخل ضمن نظرية التنظيم التي تطورت في الستينات ومن خلالها ظهرت أعمال أميري F-EMERY وتريست E-TRIST اللذان اتخذا من نوعية البيئة التنظيمية المحيطة بالجامعات معيار لدراسة الجامعة في علاقتها مع المحيط لذلك اعتمدا في تحليل البيئة الخارجية من خلال تقسيمها إلى 4 هي:البيئة العشوائية المستقرة، البيئة المتداخلة المستقرة، البيئة المجددة الموزعة،البيئة غير المستقرة.

و لقد أسفرت دراستهما إلى تحديد البيئة التنظيمية المحيطة بالجامعة ومدى مساهمتها في التغيرات الداخلية والخارجية لهذه المؤسسة، وإن هذه الأنواع من البيئات ليست إلا صورة لطبيعة التغيير الحاصل على المحيط الداخلي والخارجي.

وفي نفس السياق نجد دراسات إشبي E-ASHBY وجوبلانج R-jobling كانت أبحاثهما استمرار لأبحاث سبنسر حول المماثلة البيولوجية، فإشبي عرض التطور التاريخي للنماذج الغربية للجامعات، فدرس الجامعة الغربية وجامعة الدول النامية بكل ما يحملها واقعها من خبرة علمية ومهنية فاعتبر الجامعة بناء عضوي، بينما درس جوبلانج الجامعات التكنولوجية والمعاهد التقنية التي تنفرد بمختلف خصائصها المتشابهة للجامعات مثل: استقلالها ،تحديد مسؤولياتها،القيام بالبحوث التقنية،منح الدرجات العلمية[1].

ويلاحظ من خلال الأدبيات الحديثة أن الجامعة تتحدد وفق المجتمع الذي تنتمي إليه فأدوارها وأهدافها تنبثق منه وتعود عليه لذلك فجامعات الدول النامية، تختلف في علاقتها مع المحيط عن الجامعات في الدول المتقدمة والتي حظيت باهتمام متزايد من طرف باحثين ساهموا

1- عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 145.

بدراستهم التحليلية الميدانية في إبراز العلاقة بين الجامعة،المجتمع،التنمية وفي هذا الإطار نجد نظرية التحديث.

2-1- نظرية التحديث:

اعتمدت هذه النظرية على نقل تجربة الدول المتقدمة كنموذج للدول النامية، وهذا من خلال دراسة العلاقة المتبادلة والعوامل المفسرة لمختلف عوامل التنمية، وأهم عامل اعتمدت عليه "التعليم".

حيث قامت بتحليل العلاقة بين التعليم والتحديث والتنمية من خلال الإشارة إلى مدى أهمية دور المؤسسات الإجتماعية التعليمية التي تقوم بعملية التجديد في مختلف جوانبها بالدول النامية، وانطلقت من الأسرة باعتبارها المسؤولة الأولى عن التنشئة إلا أن تعقد المجتمع وأعطى المؤسسة التعليمية "الجامعة" الأهمية القصوى في عملية تنمية المجتمعات بإعداد كوادر بشرية مؤهلة علميا وعمليا ولهذا ظهرت تحليلات أصحاب هذا الإتجاه كإحدى الإسهامات السوسيولوجية التي تبني مسار عمليات التطور في المجتمع خاصة في دول العالم الثالث، فنجد أعمال دايفيد ماكيلاند D-MCLELLAND الذي اهتم بعلم النفس الإجتماعي حيث ركز على بعض المتغيرات السوسيولوجية والسيكولوجية والإقتصادية ومدى تأثيرها في إحداث التنمية، إذ حاول قياس معدلات توجه الأبحاث في المجتمع ومدى تأثيرها على عملية التنمية، ولقد شاركه في الرأي العديد من علماء نظرية التحديث أمثال ليرنر lerne وهيجنHagen وهذا فيما يتعلق بنقل نماذج الشخصية الفردية في الدول المتقدمة والقائمة على تحقيق التقدم والرغبة في التحديث، حيث أكدت أنه بتوفر هذه الشخصية بنسب عالية تتحقق التنمية بدرجة أعلى لتفسر من خلالها بوضوح سبب تقدم هذه الدول عن غيرها لذلك ركزت هذه النظرية على ضرورة نقل الثقافة الموجودة بالمجتمعات المتقدمة إلى المجتمعات الأخرى وهي متمثلة في متغيرات سيكولوجية مثل: الإنجاز-الدافعية[1].

أما إيليكس انكلز A-I NKEles ودفيد سميث D-Smith: فقد حاولا تحليل العلاقة بين التعليم والتنمية وانطلقا من أن التحديث عملية اكتساب أكبر عدد من الأفراد لسمات واتجاهات وقيم مثل: الرغبة في التجديد والخبرة -الإهتمام بالحاضر والمستقبل- وتلعب الجامعة دورا هاما في إكساب الفرد هذه المتغيرات التي تجعله متابعا للمستجدات المحلية والعالمية.

1- عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 183.

لم يبتعد دافيد سميث واليكس أنكلز كثيرا عن أراء دايفيد ماكليلاند الذي أهمل الخصائص السوسيوثقافية لكل مجتمع حينما تحدث عن نقل ثقافة مجتمع غربي إلى دول العالم الثالث دون الأخذ بعين الإعتبار خصائصها والتي إعتبرها مجتمعات تحتوي على شخصيات فاشلة غير قادرة على الإبداع.

صحيح أن إيليكس أنكلز ودافيد سميث اشتركا في التحليل السيكولوجي للعلاقة بين الجامعة والتنمية، لكنها لن تكتمل إلا بتوفر التحليل الإقتصادي للجامعة وهنا نجد بعض النظريات التي تناولت تحليل الجامعات من جانب أخر ذات طابع إقتصادي نختصرها في:

2-2- نظرية رأس المال:

اهتم أصحاب هذه النظرية بتحليل الجوانب الإقتصادية للعملية التعليمية من خلال متغيرات كمية –المردود الفردي والمردود الإجتماعي للتعليم– حيث أكدت أن المردود الفردي والاجتماعي العالي يرتبط بمستوى التعليم العالي والمتطور، وتعد دراسة الاقتصادي الأمريكي ثيودور شولتز T-Schultz معبرة عن هذا الإتجاه حيث قام بتحليل العلاقة بين الجامعة ومخرجاتها من القوى العاملة باعتبارها إستثمارا لرأس المال البشري المساهم بدرجة كبيرة في عملية التنمية الشاملة[1]، ويمكن تلخيص أفكار ثيودور شولتز كتعبير عن نظرية رأس المال البشري في النقاط التالية:

1- الإهتمام بالتعليم من خلال زيادة نفقات المؤسسات التعليمية.

2- التركيز على أهمية نفقات البحث العلمي لإثراء عملية التطور والتنمية.

3- الإشارة إلى أن التباين في الإهتمام بالتعليم في الدول النامية يعود إلى التمايز بين المستويات الإقتصادية لهذه الدول.

4- الإهتمام بالعلاقة التبادلية بين المؤسسة التعليمية"الجامعة" وحكومات الدول النامية.

5- إن التعليم العالي في أي مجتمع ليس نشاطا حرا بل هو نشاط اقتصادي له تكاليف وبالتالي فإن الموارد والخدمات المحددة التي تخصص للجامعات ذات قيمة عالية.

6- اعتبر أن التعليم العالي يمكن تقدير نفقاته بسهولة أكثر مما يمكن تقدير قيمة عوائده التي تظهر في صورة خدمات.

1- المرجع نفسه، ص 188.

7- الإشارة لمختلف الإنتقادات الموجهة للجامعة، ونظام التعليم العالي باختلاف النقاد وإديولوجيتهم.

8- أصبح التعليم أكثر أهمية عن ذي قبل باعتباره عملية إستهلاكية[1]. كانت هذه بعض أفكار شولتز التي اعتبر من خلالها التعليم العالي عملية إقتصادية ذات طابع استهلاكي إنتاجي، استثماري لرأس المال البشري وبعده جاءت بعض التحليلات لتأييد هذه النظرية مثل أعمال كوجي بيشر K-Becher وبلارج Blarg وغيرهم ممن اهتموا بإبراز العلاقة الموجودة بين التغيرات الإقتصادية السيئة وانخفاض معدلات النمو الإقتصادي وبين انخفاض نفقات الإستثمار المادي للمؤسسات الجامعية المؤثر بدوره على سوق العمل.[2]

إن نظرية رأس المال تؤكد على أن هناك تداخل في المناهج والمداخل والتخصصات،لكن في نفس الوقت فقد ركزوا على جانب واحد دون الإشارة إلى أساليب وطرق إحداث النمو الإقتصادي وارتباطه بعملية التنمية الشاملة.

2-3- نظرية الأنساق الإجتماعية:

إن الإسهامات السابقة أقرت بدور الجامعة والتعليم في تطوير وتنمية المجتمع فلا مجال إذن من التوقف عند نظرية الأنساق الإجتماعية، هذه الأخيرة التي تعد من النظريات التي تجمع بين الكثير من التخصصات كعلم الإجتماع، الإدارة أو التنظيم، ويمكن حوصلة أهم نقاط هذه النظرية فيما يلي:

1- ثيودور شولتز، قيمة التعليم العالي في الدول ذات الدخول المنخفضة ، رؤية إقتصادية، إعداد بيكاس وسانيال للتعليم العالي والنظام الدولي ،ترجمة مكتبة التربية العربية للدول الخليج اليونسكو، د ط، 1989، ص 29-120.

2- المرجع نفسه, ص 111.

1- اعتبارالجامعة نسقا إجتماعيا مفتوحا على المحيط الخارجي-المجتمع- وبالتالي فهذه المؤسسة التعليمية في علاقة تبادلية مع محيطها هذه العلاقة عبر عنها بعلاقة تبادلٍ المخرجات والمدخلاتً*.

2- تحليل الأهداف العامة للطلاب الدارسين رغم اختلافها والمحققة لعمليات الدافعية والإنجاز.

3- تحليل الواقع الفعلي للجامعة في ضوء النسق العام للمجتمع.

إن هذه النظرية أكدت على أن الجامعة في حالة تبادل مع المجتمع ولكنها أهملت العوامل المساعدة في تحقيق التفاعل مثل: الإقتصادية والمالية....الخ فاعتبار الجامعة كنسق مفتوح بغياب شروط وظروف معينة تميزه عن الأنساق الأخرى، يجعلها لاتؤدي دورها في عملية التنمية لذلك وجب دراسة الجامعة دراسة تكاملية تحليلية لتغطية مختلف جوانب الظاهرة المدروسة.

* المدخلات INPUTS: تشمل كل مضامين العملية كالمعرفة- الأهداف الموارد المالية. االمخرجاتOUTPUTS: تعد عنصرا أساسيا لتوضيح طبيعة العلاقة المتبادلة التي تتم تلقائيا وحتميا في نفس الوقت وهي علاقة الجزء بالكل.

ثالثا:الدراسات السابقة

إن أي بحث علمي لم ينشأ من فراغ،حيث يرتكز الباحث على مدى استفادته من الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج، ليسلط الضوء على موقع الغموض فيها و يحاول إزالته عن طريق التوسع فيها لتأكيدها أو نفيها.

إن الحديث عن التكوين الجامعي أو التكوين المهني مواضيع كانت محل دراسة لأبحاث مختلفة تناولها الباحثون بطرق وأساليب مختلفة، لكن فيما يتعلق بموضوع بحثنا فالدراسة قليلة جدا خاصة فيما يتعلق بنظام LMD باعتباره إصلاح جديد مس الجامعة الجزائرية عام 2004 واختيار هذا الموضوع ليكون محل اهتمام البحوث الأخرى ومهما يكن فقد اختيرت الدراسات السابقة الأقرب لموضوعنا للاستعانة بتحليلاتها ونتائجها.

1- الدراسة الأولى[1]:

تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول تنمية طاقات وقدرات الطلبة وعلاقتها بمتطلبات التنمية الإجتماعية والثقافية والإقتصادية والسياسية للمجتمع، ومن هذا المنطلق فقد ركزت الباحثة على إبراز الوظيفة الحقيقية للتعليم العالي عامة وفي الجامعة الجزائرية خاصة وطرحت التساؤلات التالية:

- ما هي أهم الصفات الواجب توفرها في برامج ونظام التعليم العالي؟.

- هل سياسة التعليم العالي تساهم في بناء الطالب المتكامل الشخصية من خلال ابتكار وتطوير بعض القوانين والنظم؟

- هل يقيم الطالب على أساس العلامات أو على أساس قدراته ومهاراته في ربط حقائق المعرفة مع واقع الحياة؟

- هل تعكس الأعداد المتزايدة للطلبة والطالبات الحاصلين على الشهادات فعالية التعليم العالي في تحقيق التنمية؟

وقد تم طرح التساؤل المركزي التالي:

1- آمنة سعدون، التعليم العالي وتنمية قدرات الطالب الجامعي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تنمية االموارد البشرية، قسم علم الإجتماع، قسنطينة، الجزائر، 2005.

– هل يساهم التعليم العالي في تنمية قدرات الطالب الجامعي؟ و ماذا أضاف إلى تجاربه وقدراته وإمكاناته العقلية والجسمية والنفسية والإجتماعية؟.

للإجابة عن هذه الأسئلة قامت الباحثة بصياغة فرضية عامة مفادها:

– التعليم العالي لا يلعب دورا أساسيا في تنمية قدرات الطالب الجامعي، تتدرج تحتها فرضيتين فرعيتين هما:

1– تنحصر وظيفة التعليم العالي في إلقاء المعلومات وتكرار ما في المقررات.

2– ضعف مستوى الطالب الجامعي وتأثيره على مصداقية شهادته الجامعية.

هذه الفرضيات تعبر على أن الباحثة حاولت الوصول لهدفين أساسيين:

– تحديد معالم التعليم العالي والمساعدة على رسم خطاه وذلك بتقويمه لمعالجة مشاكله الحالية وإيجاد حلول مستقبلية لها.

– البحث عن السبل لإعداد طلبة جامعيين تحتاجهم عملية التنمية من خلال توفرهم على قدرات معينة يرأسها العطاء الدائم والمستمر.

لتحقيق هذه الأهداف والكشف عن الظاهرة ميدانيا بكل جوانبها اختارت الباحثة منهج المسح الإجتماعي لمجتمع الدراسة–الجامعة– ومنهج المسح بالعينة لمجتمع الطلبة وتقنيات المنهج الإحصائي، وهذا بالاستعانة بأدوات منهجية هي الملاحظة بدون مشاركة والإستمارة التي كانت مقسمة إلى بيانات شخصية و بيانات عامة متضمنة لمحورين، وتشمل على أسئلة مغلقة ومفتوحة والنصف مغلقة والمزودة بالأجوبة المتوقعة واستعانت بالوثائق والمنشورات.

بعد هذه الإجراءات أسفرت الدراسة على مجموعة نتائج أكدت الفرضيات، بالنسبة لنتائج الفرضية الأولى كانت كما يلي:

– الطالب يتأثر بنظام التعليم العالي وأكدته نسبة 31.06% والسبب سوء التوجيه من طرف الجامعة وسوء الاختيار من طرف الطالب.

– مستوى المعرفة المكتسبة لدى الطالب شيء ضروري ولكنه غير كاف للالتحاق بالجامعة فيجب توفره على استعداد ورغبة في متابعة تعليمه.

– أكدت نسبة 81.06% أن التكوين يخضع لمقاييس عددية رقمية أكثر منها نوعية كيفية ونسبة 65.15% أكدت عدم تمكنهم من اكتساب أي مهارات وقدرات.

– أفادت نسبة 70.45% أن سياسة التعليم العالي بعيدة عن إعداد وبناء الطالب لذلك وجب إعداد مخطط بديل لتلك السياسة يراعى فيه التأقلم مع الأوضاع المتغيرة.

أثبتت هذه النتائج أن البرنامج الجامعي مكثف يقتل المبادرات الشخصية وطويل دون فائدة علمية يعتمد على أسلوب الحفظ ومنه أكدت الفرضية الأولى.

أما بالنسبة لنتائج الفرضية الثانية فقد أثبتت من خلال أن 45.45% من المبحوثين أكدوا على ضعف مستوى الطالب، أما 53.03% أكدوا على أن البرامج التعليمية مكثفة مما أدى بالطالب للاعتماد على الحفظ في الإمتحان أو الغش والإحتيال.

اخترنا لهذه الدراسة لحداثتها ولأنها تثير نقاط حساسة يمكن الإستفادة منها في دراستنا التي تتقارب معها في أكثر من نقطة، فالتلاؤم بين التعليم العالي وقدرات الطالب الجامعي قد يغطي جانبا أساسيا في دراستنا خاصة إذا تعلق الأمر بسياسة التكوين الجامعي ومدى مساهمة البرامج واللوائح التعليمية الجديدة في الرفع من قيمة المعرفة العلمية، وذلك ببناء طالب متكامل الشخصية معرفيا وعمليا، أضف إلا أن نتائجها تعتبر معطيات تثير الكثير من نقاط بحثنا وتهم تحليلاتنا حيث أنها كانت حوصلة لنظام التعليم العالي في الجامعة الذي فقد وظيفته الأساسية وأصبح يتجه لكم الشهادات على حساب أداء الكفاءات وإعداد الإطارات القادرة على التكيف مع الظروف المحيطة بها، كما أن اقتراح هذه الدراسة لضرورة وضع سياسة تكوينية على أساس إستراتيجي يقوم على دعم المجتمع، والتغيير كان بمثابة انطلاقة جوهرية لدراستنا التي سوف نحاول التعرف من خلالها على ظروف هذه الإصلاحات وأهدافها والنتائج التي تم التوصل إليها.

2– الدراسة الثانية[1]:

حاول الباحث من خلال هذه الدراسة طرح إشكالية القطاعات الإقتصادية والإجتماعية وما تعانيه من عجز في الاستثمارات خاصة في مجال الموارد البشرية، بإبراز العلاقة القائمة بين

1– بوبكر هشام، إستراتيجية التكوين ومتطلبات الشغل، دراسة ميدانية بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني، سكيكدة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الإجتماع تنمية الموارد البشرية، قسم علم االإجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر،2007.

تكوينها والشغل و ذلك من خلال دراسة تتمحور حول ما إذا كانت برامج التكوين تسمح بتطوير إمكانيات الموارد البشرية وفق متطلبات الشغل، لذلك طرح التساؤل الرئيسي التالي:

– هل أن إستراتيجية التكوين من حيث أهداف معهد التكوين تتماشى و متطلبات الشغل؟

وأسئلة فرعية هي:

– هل معاهد التكوين الوطنية تتعامل مع الموارد البشرية على أنها فرص استثمارية؟

– هل تقتصر المعاهد الوطنية على الخطط المسطرة أم تتعدى لأشكال أخرى من التكوين؟

– هل هناك ارتباط بين البرامج التكوينية للمعاهد والأهداف المرجوة منها؟

– هل مضامين التكوين المهني قادرة على إنتاج الموارد البشرية المتميزة و اللازمة لعملية التطوير؟

– هل ترتبط المعاهد المتخصصة في تكوين الموارد البشرية بسوق العمل؟

إن غاية الباحث من هذه الأسئلة هو معرفة إستراتيجية التكوين من خلال تشخيص برامج وأهداف نظم التكوين في المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني، وملاحظة ما إذا كانت الأساليب العلمية التكوينية كانت متغيرة ومتجددة بحسب معطيات الشغل الحديث والتي يفرضها التطور التكنولوجي، أم هي مجرد تكرار لما سبق ليصل في النهاية لتقييم تنفيذ أهداف التكوين ومدى مساهمته في سوق العمل.

لتحقيق هذه الأهداف اعتمد الباحث على المنهج الوصفي و أداة الملاحظة والمقابلة التي كانت مع مسؤولي المصالح،والإستمارة المتضمنة لمحاور الموضوع: التكوين، الشغل ،متطلبات التكوين، متطلبات الشغل، كما رجع للسجلات والوثائق لتحديد الدراسة الميدانية من حيث الجانب التاريخي والهيكل لتحديد الدراسة الميدانية من حيث الجانب التاريخي والهيكل التنظيمي للمعهد والإحصائيات...الخ.

توصل الباحث إلى نتائج كانت بمثابة إجابة للأسئلة المطروحة حيث أنه اعتبر أن معاهد التكوين تتعامل مع الموارد البشرية على أنها فرص استثمارية، وهذا لأنها لا تعتمد على الخطط والبرامج المسطرة بل تهتم بأشكال أخرى من التكوين التقني فتوصل الباحث بأن هناك:

– ارتباط بين البرامج التكوينية للمعاهد وحاجات سوق العمل لأنها قادرة على إنتاج موارد بشرية متميزة ولازمة لعمليات التطور.

لقد كان اختيارنا لهذه الدراسة لسببين:

السبب الأول: هو الإستفادة النظرية من هذه الدراسة وذلك فيما يتعلق بالبحث الببليوغرافي وانتقاء المراجع التي يمكن الإعتماد عليها مما يسهل علينا البحث في المفاهيم مثلا: التكوين، التعليم...الخ.

السبب الثاني: يكمن في توجيه مسار بحثنا انطلاقا من النقاط المشتركة بينه و بين هذه الدراسة والتي برزت جليا من خلال تساؤلات كل منها، فهذه الدراسة تمحورت حول ما إذا كانت برامج التكوين معقدة بشكل يسمح بتطوير الموارد البشرية بما يتماشى مع متطلبات الشغل، أما بحثنا يتساءل حول ما إذا كانت برامج التكوين وإصلاحاته الجديدة تتماشى مع قدرات الطالب ومتطلبات العمل خاصة والمجتمع عامة، أضف إلى ذلك أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة قد تتأكد في دراستنا أو تنفى والمتمثلة في تماشي سياسات التكوين مع متطلبات الشغل.

3-الدراسةالثالثة[1]:

تمحورت هذه الدراسة في إشكالية الوظيفة الحقيقية للجامعة والمتمثلة في تكوين نخبة حقيقية مثقفة، قادرة على التكيف مع مستجدات الواقع و فهمه من أجل تغييره وإصلاحه، وبالتالي المشاركة في تنميته، ولتشخيص هذه المسألة تساءلت الباحثة حول خريجي الجامعة بين التكوين والتشغيل من خلال المعطيات الواقعية التي تجعل خريجي الجامعة يعانون من البطالة التقنية أي يعملون في إطار خارج تخصصاتهم، لذلك جاء التساؤل المركزي حول: ماهية التكوين وانعكاساته في عالم الشغل.

للإجابة على السؤال جاءت الفرضية الأساسية التالية:

- للتكوين النظري الجامعي انعكاسات في واقع الشغل، أما الفرضيتين الفرعيتين فهما:

1- تعتبر الدراسات العليا تكوينا من أجل التكوين.

2- تمثل البطالة التقنية مظهر من مظاهر التشغيل.

1- نورة دريدي، خريجي الجامعة بين التكوين والتشغيل، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم إجتماع التنمية، قسم علم الإجتماع، قسنطينة، الجزائر، 1999.

من خلال هذه الفرضيات يتضح أن الباحثة تسعى لإبراز العلاقة بين:

الجامعة والتكوين والتشغيل من خلال إيضاح واقع خريجي الجامعة بين تكوينهم النظري الذي أصبح لا يستفاد منه فعليا، وبين تشغيلهم من حيث توفير مناصب أو معايير الالتحاق به.

تمحور هدف الدراسة في الوصول لمدى فعالية التكوين الجامعي في عالم الشغل، لتحقيق هذه الغاية اعتمدت على المنهج الوصفي و أدوات الملاحظة بالمشاركة والإستمارة والمقابلة التي كانت مع الخبراء الشبيهة بتقنية دلفاي، لكنها تختلف عنها في أنها لا تعتمد على الدراسات المستقبلية بل الوصف والتشخيص، هذه الأدوات جعلت الباحثة تصل إلى نتائج هامة أهمها:

– البطالة التقنية مظهر من مظاهر التشغيل وهذا ما يؤكد على أن للتكوين الجامعي انعكاسات في واقع الشغل، بالرغم من تلقي الطلبة تكوين عالي إلا أنهم يعانون من هذه البطالة وهذا يجعل الدراسات العليا تصبح تكوينا من أجل التكوين في ظل غياب الإهتمام من قبل السياسات بالوظيفة الحقيقية للجامعة التي تتعدى مجرد إنتاج المعرفة، وبالتالي عدم قدرة سوق العمل على استيعاب الكم الهائل لخريجي الجامعة.

لذلك قدم مجموعة من الإقتراحات والتي في مجملها المطالبة بضرورة اهتمام الدولة بوضع نظام خاص بالجامعات في إطار الإنجاز الإجتماعي لأهداف المجتمع.

عملا بهذه الإقتراحات المقدمة جاءت دراستنا لتكون في نفس السياق ولتبحث في جملة الإصلاحات الجامعية التي قامت بها الدولة في إطار إعادة تأهيل نظام التكوين الجامعي، وهذا فيما يسمى بـ نظام LMD لنحاول إبراز الظروف المحيطة به و تتبع نتائج تطبيقه في إطار تحقيقه لمعرفة علمية راقية كما أن مجرد عرض هذه الدراسة هو إثراء لموضوعنا من حيث النتائج والإحصاءات والتحليلات التي تم التوصل إليها.

خلاصـــة:

بناءا على ما تم التعرض إليه من عناصر مهمة في هذا الفصل ، تمكنا من الوصول إلى رؤية واضحة عن موضوع بحثنا وهذا من خلال ما تحصلنا عليه من معطيات إستقيناها من الإطار المفهمي والنظري لهذه الدراسة لنتمكن من الوصول إلى اختيار التوجه المناسب الذي سوف نعتمد عليه في جمع المعومات وتحليلها بما يناسب موضوع هذا البحث.

تمهيـــد:

تعد الجامعة الركيزة الأساسية في أي مجتمع يطمح لتنمية قدراته، والنهوض بأعباء التنمية في كل المجالات، فهي نظام مفتوح يسمح بالتبادل والإتصال، ولا يمكنها أن تتطور دون أن تحقق وظائفها التكوينية التي تسعى من خلالها للمحافظة على المعرفة العلمية التي تتميز بالاستقلالية في تحقيق أهدافها في إنتاج المعرفة.

وأداء هذه الوظائف لن يتحقق إلا في ظل مجموعة من العوامل، يرجع بعضها إلى الهياكل والتنظيمات التي تسودها ويتصل بعضها بعناصر العملية التكوينية والمضمون التعليمي الذي تقدمه والجو الثقافي والإجتماعي الذي تعمل فيه، وهذا ما سوف نتطرق إليه بالتفصيل في هذا الفصل.

أولا: الجامعة

"الجامعة امتداد طبيعي و منطقي لمؤسسات التعليم المتخصصة، و التي ظلت تتطور على مر السنين كحصيلة أساسية للمعارف الإنسانية من حيث الإنتاج والتطبيق" [1].

1- لمحة تاريخية عن نشأة الجامعة:

إن جذور الجامعة تعود إلى مدارس الحكمة في الصين القديمة وفي الهند ومصر وبلاد الرافدين وغيرها، وأما الحضارة الإسلامية فقد عرفت الهجرة المحمدية إلى المدينة المنورة نقلة نوعية كبرى، في بناء المسجد النبوي الذي شكل النواة الحقيقية للمدارس العربية الإسلامية الكبرى والتي تطورت عنها الجامعة بمفهومها العصري حيث كان عليه الصلاة والسلام أول من جمع العرب حوله في حلقة لأخذ العلم[2].

إن أول أشهر هذه المساجد: المسجد الحرام بمكة، المسجد الجامع بالبصرة (14هـ- 635 م) المسجد الجامع بالكوفة (17هـ - 638م)، المسجد الأقصى بالقدس (72هـ - 691م)، الجامع الأموي بدمشق (98هـ - 714م)، جامع القيروان تونس (50هـ - 670م) المسجد الجامع بقرطبة في الأندلس (170هـ - 786م).

لم تكن مهمة المسجد أداء الشعائر فقط بل أصبح مكان لإدارة الشؤون الخاصة بالدولة فتستقبل الوفود الأجنبية، وتحل المنازعات فكان بمثابة قصر الحكومة والبرلمان والمحكمة بإضافة إلى إنتاج المعرفة وقد زادت مهامها في العصر العباسي حيث تخلى عن الكثير من المهام ليتخصص في التعليم فظهرت بالمدارس العربية مثل : غرناطة في "الأندلس"، القيروان "تونس"، الأزهر "مصر"، بغداد "العراق " ...الخ[3].

1- فضيل دليو وآخرون، الجامعة تنظيمها وهيكلتها، مجلة الباحث الإجتماعية، دائرة البحث قسنطينة، الجزائر، العدد1، 1995، ص 205.

2- فضيل دليو وآخرون، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، فيفري 2001، ص 3 .

3- فضيل دليو وآخرون، الجامعة تنظيمها وهيكلتها، مرجع سابق، ص 206.

❖ جذور الجامعة الحديثة: جامع القرويين

إن منتصف الحادي عشر ميلادي فاتحة عصر جديد بالنسبة لنظام التعليم في الإسلام، فظهرت أقرب صيغة لما يعرف اليوم بالجامعة هو "جامع القرويين" في فاس بالمغرب فقد شرع بنائه سنة 245هـ – 875 م، ثم تلته المدرسة النظامية في بغداد سنة 1064م.

وتأسست جامعات أوروبية على منوالها في القرون الوسطى مثل: وجامعة أوكسفورد في بريطانيا سنة 1227م، وجامعة السوربون في باريس سنة 1257م، وجامعة بادو في إيطاليا سنة 1220م، وجامعة فيينا في النمسا 1365م، وقد بلغت 59 جامعة أوروبية في بداية القرن 15م، وكانت تسمى تسميات مختلفة غير الجامعة مثل: giulad، وتعني نقابة أو Natiom وتعني عشيرة أو Studium وتعني مكان الدراسة ثم أصبحت تسمى بـ: Faculty، أما مصطلح "الجامعة" فقد ظهر في منتصف القرن 15م، لتبرز جامعة باريس كنموذج متميز[1]:

لقد كانت الجامعة الأوروبية متأثرة بالجامعات الإسلامية التي سبقتها في الكثير من التقاليد الأكاديمية، لتميزها بالازدهار العلمي والفكري ولكن تردي الوضع أفقدها الدور الريادي.

ولقد توالى إنشاء الكليات في العديد من الدول مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، فنجد كلية هارفارد 1636م (جامعة هارفارد حاليا)، وكلية بيل 1701م (جامعة بيل حاليا)، كلية كنج 1754م (جامعة كولومبيا حاليا)، ليصل عدد الكليات عام 1861م 250 كلية، ومع نهاية القرن 19م، ظهرت شخصيات ذو قيادة عالمية مثل: نوح بورتر Nooh Porter "رئيس جامعة بيل"، " تشارلز أوليت Charles Eliot" "رئيس جامعة هار فارد"، ولتر هيل Walter-Hill " رئيس جامعة جورجي" ...الخ كلهم ساهموا في تطوير الجامعة الأمريكية فازداد عدد الطلبة ولم يعد التعليم العالي حكرا على الطبقة الغنية وتطورت البرامج والمناهج[2].

في النصف الأول من القرن 20م شهد التعليم العالي تحولات كمية ونوعية كبيرة لا سيما في العالم الغربي فمثلا: في بريطانيا ازداد العدد من 10 جامعات عام 1900م، إلى 21 جامعة في 1950م،

1- فضيل دليو وآخرون، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص74.

2- مليحان معيض الثبيتي، الجامعة: نشأتها – مفهومها – وظائفها، دراسة وصفية تحليل المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، الكويت، العدد 54، المجلد 14، 2000 ، ص 219– 220.

وارتفع عدد الطلاب من 20000 عام 1900 إلى 100000 طالب و طالبة عام1950م، والأساتذة من 2000 عام 1900م إلى 15000 أستاذ عام 1950م.

كما كان تطور نوعي في البرامج والمناهج وبدأ البحث العلمي يأخذ مساحات واسعة في كل دولة حسب ظروفها.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد ارتفع عدد الجامعات من 800 عام 1900م إلى 1800عام 1950م، و ارتفع عدد الطلبة من 355000 عام 1900 إلى 2300000 عام 1950.

أما بالنسبة للعالم العربي نجد أنه حتى 1950م لم يكن هناك سوى 3 جامعات وهي الجامعة السورية التي تأسست عام 1923م "دمشق حاليا"، والجامعة المصرية التي تأسست عام 1925م "القاهرة حاليا"، وجامعة فاروق الأول التي تأسست عام 942 " جامعة الإسكندرية".

وكانت قبل هذه الجامعات 13 كلية ومدرسة عليا موزعة بين مصر، لبنان، السودان، العراق، تونس، ثم أنشأت جامعة الخرطوم عام 1955م، وجامعة بغداد 1957، وجامعة الملك سعود عام 1958م، ومنذ بداية عام 1960م أخذ يتطور حتى وصل 83 جامعة[1].

مما سبق يتضح بأن الجامعة التي نعرفها لم تنشأ من فراغ، ولم تكن وليدة صدفة وإنما هي حصيلة مسيرة تاريخية طويلة امتدت لمئات السنين وتعرضت لتغيرات جوهرية كبيرة في هياكلها وأهدافها، وسياستها التعليمية وبرامجها ومناهجها، ووظائفها العلمية والتنموية والإجتماعية ... الخ.

2- هيكلة الجامعة:

أما بخصوص هيكلة الجامعة فهي تتشكل من ثلاثة شركاء اجتماعيين أساسيين هم: الأساتذة، الموظفون والعمال، الطلبة، إلى جانب التنظيمات المهنية الممثلة للأساتذة والموظفين وكذلك التنظيمات الطلابية.

3- مميزات الجامعة:

تتميز الجامعة بمجموعة خصائص على كل المستويات ويمكن ذكر بعضها فيما يلي:

- تنشأ في مجتمع يحدد أهدافها ووظائفها حيث تعتبر عنصرا متفاعلا معه.
- تتميز بالتغيير والحركية ومواكبة التطوير المحلي والعالمي.

وأصبحت الجامعة روح العصر، وتعكس ما توصلت إليه البشرية من إبداع وتراكمات معرفية[1].

1- مليحان معيض الثبيتي، مرجع سابق، ص 222- 223.

– تظم مجموعة علماء متخصصين في شتى مجلات العلوم التكنولوجيا والإنسانية.

– هي المكان الوحيد الذي تجاوز الهوة بين الأجيال عن طريق السلوكيات والأخلاقيات.

– تتميز أيضا بالاستقلالية في الإدارة، والتنظيم ولو كانت بشكل نسبي ومتفاوت.

– تتميز بعدة مهام متكاملة، وهذا الذي قدم لها اتساعا كبيرا في الرؤية لمختلف المشاكل[2].

4– وظائف الجامعة :

الجامعة يقع عليها واجب أداء عدة وظائف التي تطورت بتطور المجتمع علميا وتكنولوجيا فبعد ما كانت مهمتها المحافظة على المعرفة القائمة و نقلها إلى الأجيال، أصبحت هادفة تعمل على نمو المعرفة وتطويرها في إطار ما يعرف بالبحث العلمي حيث حددها كمال بطوش في:

– إيجاد تكنولوجيا حديثة لتوفير المعلومات للباحثين و كل سبل أداء الأبحاث.

– القيام بالبحث العلمي و دفع حركة التطوير والإبداع.

– النشر العلمي وتقديم نتائج البحوث المنجزة عن طريق وسائل النشر المعروفة بغية الاستفادة من فوائدها[3].

– تزويد المجتمع بإطارات متخصصة و قيادات مدربة لتعديل وتطوير أسسه.

و نجد تركي رابح حصر وظائف الجامعة في ثلاثة:

أ– نشر العلم :

تهدف الجامعة إلى نشر العلم الراقي لإعداد قادة الأمة في مختلف المجالات، وذلك لتسيير البلد نحو التطور والرقي.

ب– ترقية العلم:

1- فضيل دليو وآخرون، الجامعة تنظيمها وهيكلتها، مرجع سابق، ص11.

2- حسين سليمان قورة، نظم الدراسة والامتحانات الجامعية في الوطن العربي، مجلة إتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد 23، 1988، ص 156.

3– كمال بطوش، المكتبة الجامعية و البحث العلمي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم المكتبات، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1994، ص 15.

تهدف أيضا إلى ترقيته والنهوض بالبحوث العلمية التي يجريها الأساتذة والطلبة، لأجل المساهمة في تعزيز التراث الثقافي للأمة والحضارة الإنسانية بصفة عامة.

ج – تعليم المهن الرفيعة:

يقصد بها تعليم المهن الرفيعة ذات المسؤولية القيادية العلمية والثقافية والسياسية والتكنولوجية للإطارات العليا للبلاد مثل: الطب – الهندسة[1].

بينما يقرر التقرير العالمي لليونسكو وظائف التعليم العالي فيما يلي :[2]

المادة 01:

– وظيفة التربية، التكوين والبحث، المساهمة في التطور الدائم وتحسين المجتمع.

– تربية وتكوين متحصلين على شهادات ومؤطرين مسؤولين بمستوى عال من المهارات والمعارف من خلال برامج مناسبة ومكيفة مع احتياجات الحاضر والمستقبل.

– إنتاج ونشر المعارف من خلال البحث العلمي لمساعدة المجتمع على التطور الثقافي الإجتماعي والإقتصادي.

– محافظة وترقية القيم الإجتماعية لدى الطالب من خلال تكوينها، وتربيتها بداخلهم ومساعدتهم على فهم الثقافة الوطنية والعالمية، في إطار المواطنة والديمقراطية.

المادة 02:

– الدور الأخلاقي – الاستقلالية، المسؤولية والتطلع إلى المستقبل.

– العمل بأخلاقيات التعليم العالي والصرامة العلمية والثقافية.

– إمكانية التعبير بكل استقلالية ومسؤولية حول المشكلات بكل أنواعها للمساهمة في توجيه المجتمع نحو التفكير.

– استخدام الإمكانيات الثقافية و الأخلاقية لمناصرة و نشر القيم العالمية :

السلام – العدالة – الحرية – المساواة – التضامن.

إن هذه الوظائف مهما تعددت فهي في مجملها:

1– رابح تركي، مرجع سابق، ص 08.

2– رقية عزاق، رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، مطبعة على بن زايد، بسكرة، الجزائر، دط، نوفمبر 2008، ص 80.

- **معرفيـة:**

تعمل على تكوين مختصين بتنمية القدرة على التفكير و الملاحظة العلمية و تزويدهم بمعلومات تنفعهم في الحياة المهنية.

- **وجدانيـة وذاتيـة:**

تساعد الفرد على اكتشاف ذاته ومعرفة اتجاهاته لتعديل سلوكه ليصبح قادرا على مواجهة الصعوبات بموضوعية.

- **عمليـة:**

إن المعارف المكتسبة في الجامعة تستعمل فيما بعد في الحياة العملية، سواء لكسب الدخل أو لتوزيعه بطرق رشيدة.

- **اجتماعية:**

صنع طالب اجتماعي يسعى للحفاظ على استقرار واستمرار مجتمعه.

5- أهداف الجامعة :

إن الجامعة مؤسسة إنتاجية تسعى لتحقيق أهداف علمية وتنموية تذكر فيما يلي:

إن الهدف الرئيسي للجامعة هو البحث والمعرفة حيث أنها تسعى إلى:

- نشر الثقافة والمعارف وإعدادها بخلق فرد قادر على التحليل والنقد.
- رفع مستوى البحث العلمي وتنمية الروح العلمية بتوفير الإمكانيات المناسبة للباحث.
- إعداد إطارات بمهارات وإمكانيات علمية وعملية من شأنها قيادة حركة التنوير والفكر والتجديد في المجتمع.
- الإطلاع على البحوث والدراسات الأجنبية ونشرها.
- إحداث توازن بين الدراسة النظرية والميدانية[1].

ومع تطورات المجتمع أصبحت الجامعة ذات أهداف تنموية اجتماعية متمثلة فيما يلي:

- التعرف على الحاجات الحقيقية للمجتمع ومحاولة تلبيتها.
- التعرف على معوقات التطور ومراكز الخلل في المجتمع والعمل على إصلاحها.

1- خالد المعمري ،تطوير نظم الدراسات العليا ومددها في ضوء ضرورات التقدم و التنمية في العالم العربي، مجلة إتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد 23، 1988، ص 33.

– السعي لتحقيق التطبيع الإجتماعي والثقافي للفرد من أجل تكامل شخصيته، وتحقيق توافق مع ذاته ومحيطه[1].

وهناك من يختصر أهداف الجامعة فيما يلي:[2].

أ– أهداف معرفية:

وهي تتناول ما يرتبط بالمعرفة تطويرا وانتشارا.

ب– أهداف اجتماعية:

والتي تعمل على استقرار المجتمع وتخطي مشكلاته.

ج– أهداف اقتصادية:

والتي تعمل على تطوير اقتصاد المجتمع، والعمل على تزويده بخبرات للتغلب على مشكلاته الإقتصادية.

ثانيا: التكوين الجامعي

1– وظائف التكوين الجامعي:

سوف نحاول الإلمام بوظائف التكوين الجامعي في ما يلي:

1–1– وظائف إنمائية تكوينية:

إن التعليم العالي يعمل على تكوين الطلاب وتحويلهم من مجرد موارد بشرية مجمدة إلى طاقات فعالة مستعدة للعطاء، لنؤكد في الأخير أن مخرجات التعليم العالي هي في الحقيقة من أهم عناصر المدخلات في العملية الإنمائية[3].

وإذا ألقينا الضوء على وظيفة التعليم العالي الإنمائية التكوينية لوجدنا أن أهميتها تكمن في:

– بناء وتكوين شخصية الطالب عن طريق تزويده بمعارف وخبرات تجعل منه فعالا في تخصصه بقدر يستجيب فيه لحاجاته.

1– وفاء أحمد برعي، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2002، ص 46.

2– أحمد حسين اللقاني، دراسات في التعليم الجامعي، مجلة تصدر عن مركز تطوير التعليم، جامعة عين شمس، مصر، 1993، ص 14.

3– علي غربي وآخرون، تنمية الموارد البشرية، دار الهدى، الجزائر، دط، 2002، ص 218.

– تنمية روح البحث العلمي من خلال تدريب العقل وتمرينه بتحضير الطالب على الارتياد إلى المكتبات، وحضور المسابقات الفكرية وممارسة النشاطات الثقافية لتنمية شخصيته تنمية متكاملة، واستثمارها أيضا في الكشف عن المبتكرين ورعايتهم و تنميتهم وتنمية قدراتهم[1].

– جعل جميع برامج وخدمات التعليم العالي تعمل على تكوين القدرات الشخصية والعلمية التي سماتها الأساسية الدقة، النزاهة، الموضوعية والتنظيم، كاتجاهات إيجابية ومحركات أساسية للسلوك الإنمائي في المجتمع[2].

1–2– وظيفة علاجية تغييرية:

لقد ظهرت نظريات جديدة تفسر عملية التعليم على أنها عميلة تغير وتعديل في سلوك الفرد، إذ أنه أثناء عملية التعليم يكتسب الطالب أساليب جديدة لسلوك تتفق مع ميوله، وتؤدي إلى إشباع حاجاته والاستجابة لقدراته وتعمل على تحقيق أهدافه، فكلما كان سلوك الطالب المتعلم موافقا لأهدافه زادت رغبته، وعملت قدراته على تبني هذا النوع من السلوك، والتعليم بهذا المفهوم يشمل تغيرات علاجية جسمية وانفعالية وعقلية واجتماعية قد تستمر مدى الحياة.

فعملية التعليم هي عملية تحضير، وإثارة قوى المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المتغيرات الداخلية والخارجية، مما يؤدي على حصول التعليم[3]، والذي يعتبر تغير ثابت نسبيا ويتفق علماء النفس عامة على أن هذه التغيرات السلوكية الثابتة، تندرج تحت عنوان التغيرات المتعلمة[4].

1–3– وظيفة إرشادية توجيهية:

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

1– علي بن محمد تويحري، الأنظمة الثقافية وتنمية الابتكار، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد 09 ، 1995، ص 70.

2– سعيد محمد الحفار، دور المعرفة الكاملة والحوار في بناء فكر الشباب، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد 114 ، 1995 ، ص 193.

3– عبد الله الرشدان وآخرون، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، الأردن، د ط، 1997، ص 265.

4– محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1999، ص 22.

فالتكوين الجامعي بصفته هذه يساعد الطالب في تجاوز الغموض وحل مشاكله ومعرفة إمكانياته وكذلك مساعدته في تطوير وجهات نظر جديدة تساعده في الأداء والعمل المطلوب[1].

ومن هنا يأتي دور التوجيه التعليمي الذي يهدف إلى تعريف الطلاب بقدراتهم وما يتناسب مع هذه الإمكانيات من تعليم، ومن أجل ذلك على التكوين الجامعي أن يكون على دراية تامة بالاختلافات بين الطلاب، من حيث المستوى والمؤهلات كما يجب أن يهتم لمعرفة الفروق الموجودة في الطالب نفسه ليتمكن الأخصائي أو الموجه من توجيهه في المجال الذي يمكنه فيه استغلال نواحي قوته وهذا لن يتحقق إلا بتنظيم حملات إعلامية إرشادية تساعده في الاختيار[2].

1-4- الإعداد الأمثل للمهارات المختصة :

حتى تؤدي الجامعة دورها كما يجب عليها مراعاة احتياجات المجتمع الفعلية من التخصصات المطلوبة عن طريق الموازنة بين قوة العمل وسوق العمل[3]، حتى لا تبقى الجامعة مقتصرة على مجرد التكوين النظري بعيدة عن واقع واحتياجات المجتمع، هذا الأخير الذي يخصص ميزانية هامة للتعليم والتكوين الجامعي على وجه الخصوص، كوجه من وجوه الاستثمار البشري.

1-5- الثقافة العلمية :

تعد الثقافة العامة من الوظائف الهامة التي يتطلع بها التكوين الجامعي، قال تايلور" الثقافة هي المعرفة – الإيمان – الفن – الأخلاقيات والقانون، وكذلك العادات التي يكتسبها الفرد بمعنى تراثه الإجتماعي[4].

من هنا يمكن القول بأن الوظيفة العامة للتكوين الجامعي هي إعطاء و تقديم المعرفة في ضوء أفضل المعطيات.

باختصار على الجامعة العمل قدر المستطاع من أجل توطيد العلاقة بينها وبين المجتمع، ليس فقط داخل أصول الجامعة بل ما تنجزه أو تنتجه من مجلات، دوريات، كتب وأبحاث، يتم نشرها للاستفادة

1- محمد قاسم عبد الله، نموذج متكامل لعملية الإرشاد النفسي وخطواته، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة للعلوم، قطر، العدد 117، 1994، ص 196.

2- صباح سعيد أحمد وآخرون، التوجيه المهني، اختيار وإعداد الأفراد للعمل، مجلة التربية،اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد 125، 1998، ص 58.

3- منصور أحمد منصور، القوى العاملة بين النظرية والتطبيق، وكالة المطبوعات، الكويت، دط، 1975، ص 79.

4- نورة دريدي، مرجع سابق، ص 79.

العامة، أضف إلى ذلك إمكانية إجراء محاضرات وأيام دراسية مخصصة ليس فقط للطلاب بل للمجتمع عامة، قصد نشر الثقافة والوعي على المستوى العام.

1-6- البحث العلمي و تطويره :

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

2- أهداف التكوين الجامعي:

للتكوين الجامعي أهداف مستخلصة من المهنة الأساسية والمتمثلة في إنتاج ونشر المعرفة في النقاط التالية:

- الحفاظ على الحضارة الإنسانية وتنميتها لنشر المعرفة.
- تكوين الإطارات و تهيئتهم للإطلاع بمسؤولياتهم وفق مقتضيات التنمية[1].
- العمل على توثيق الروابط الثقافية بين مختلف الجامعات، بالإضافة هناك مجموعة من الأهداف التي تتخذها معظم الفلسفات وتتبناها أكثر المجتمعات.

2-1- أهداف تربوية تعليمية:

إن التربية والتعليم موضوع رئيسي وله أبعاد عالمية للغاية، لأنه يهم كل من يعمل لتحسين ظروف الحياة الإنسانية في الوقت الحاضر، وإعداد ظروف الحياة في المستقبل[2]، ولذلك فقد أمسى من الضروري أن تنعكس التطورات الجارية في معالجة البيانات والمعلومات على مناهج التعليم العالي، بحيث تتضمن مناهج المستقبل التغيرات الحادثة في مجال معالجة المعلومات ويمكن تركيز المناهج الدراسية في المعاهد العليا و الكليات على إدارة مصادر المعلومات و تحليل وتصميم النظم[3].

1- مصطفى زايد، "التنمية الإجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1986، ص 49.

2- عبد القادر حسين ياسين، التربية والتنمية في العالم الثالث، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد 95، ديسمبر 1990، ص .167

2- عبد التواب شرف الدين، التعليم في عصر المعلومات، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد 105، 1993، ص119.

ومن هنا كان على التكوين الجامعي الاتجاه إلى نظام التربية التي تقوم على أساس تكييف المناهج الدراسية في مختلف مراحل التعليم لكي تكون في خدمة التكوين الشخصي المستقل للمتعلم، وتزويده بالمهارات والقدرات التي تساعده على أن يكون معلم نفسه بنفسه.

2-2- أهداف اجتماعية ثقافية:

ينظر للتكوين الجامعي على أنه ضرورة من ضروريات رقي المجتمع وتقدمه، فنظام التعليم العالي منظومة واسعة من العلاقات والتعاونات أعمق وأشمل من كونها أبنية و معلمين وطلاب وعمال ومن هنا فإن أهداف التعليم العالي الأساسية هي التغيير الإجتماعي الهادف بمفهومه الشامل مما يؤدي إلى ازدهار المجتمع ونموه.

التكوين الجامعي يمد الواقع الإجتماعي بالقوى الوطنية والفكرية التي تعمل جاهدة في سبيل التصدي لقضايا الواقع، وطرح بدائل تغيير وتطوير هذا الواقع[1].

2-3- أهداف سوسيو اقتصادية :

من المعروف أن التكوين الجامعي هو الوسيلة الفعالة لضمان اختيار مهني جيد، يأخذ في الحسبان قدرات كل فرد وميوله ورغباته، ضمن تطور الحاجات المتنوعة للمجتمع والتي تنعكس على متطلبات سوق العمل في ذلك المجتمع، إن من أولويات أهداف التكوين الجامعي هو ضمان وجود قوى عاملة مدربة تدريبا عاليا في كافة المهن المطلوبة في سوق العمل من الفنيين والمختصين الإقتصاديين والإجتماعيين والتربويين والعاملين في الحقول الفكرية والثقافية، وهذا من شأنه أن يضمن تنمية متكاملة من العلماء للمجتمع بكافة جوانبه المادية والبشرية.

3- شبل بدران و كمال نجيب، مرجع سابق، ص 36.

3- عناصر العملية التكوينية :

3-1- الطالب الجامعي :

أ- خصائص الطالب الجامعي :

إن الطالب الجامعي يمثل مرحلة الشباب كمرحلة تتميز بمجموعة من الخصائص والسمات تمثل فضاء لظهور مجموعة من القدرات تدخل في تكوين الشخصيات.

ولقد اهتم الكثير من علماء النفس بمظهر الاختلاف والتشابه بين الأفراد وأسباب الاختلال الذي يمكن أن يعتري مسار الارتقاء العضلي والانفعالي السليمين[1].

وقد ظهر هذا الاهتمام جليا في مختلف الدراسات الحديثة للنمو سعيا منها لاكتشاف سر تعقيد هذه الخصائص، والذي يعتبر طبيعي إذا أخذنا بعين الاعتبار نضج الطالب من جهة ودخوله هذه المرحلة من جهة أخرى[2].

فهناك إذا خصائص فيزيولوجية نفسية وأخرى عقلية واجتماعية تطبع حياة الطالب كشخصية وصولا به إلى مستويات معينة من النضج وإلى درجات متفاوتة من القدرات، وبالتالي يجب تهيئة المرافق والأساليب التعليمية المناسبة التي تتفق مع كل مستوى ومع كل قدرة ليصل الطالب إلى مستوى من النمو يعتبر من خلاله فردا ناضجا و قادرا[3].

أ.1- الخصائص الجسمية (الفزيولوجية):

يعتبر النمو الجسمي من أهم مظاهر النمو في مرحلة الشباب وتبدو مظاهر النمو الجسمي في النمو الغدي الوظيفي، وفي نمو الأعضاء الداخلية ووظائفها المختلفة وفي نمو الجهاز العظمي والقوة العضلية[4].

ويتم النمو الوظيفي للجسم من خلال نمو الأجهزة الداخلية العضوية والغدية غير الظاهرة للعيان والتي تعطي للجسم القدرة على القيام بعدة وظائف خارجية تترجم إلى قدرات، وسلامة الجهاز الغدي

1- عبد الستار إبراهيم، الإنسان و علم النفس، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1985، ص 22.

2- مصطفى فهمي،سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة القاهرة، مصر، دط ، 1979، ص26-27.

3- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،مصر، دط، 1995، ص 72.

4- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط4، 1975، ص 259.

يؤدي إلى تحقيق التوازن الكيميائي داخل الجسم والغدة الدرقية تتحكم في السرعة التي يستهلك بها الجسم الأكسجين[1].

أما النمو العضوي يتمثل في نمو الأبعاد الخارجية للطالب،فتتضح سمات التباين بين الذكوروالاناث في النسبة الجسمية لكليهما بشكل واضح، من حيث الوزن والعرض والتغيير في ملامح الوجه ونبرة الصوت، وتميل ملامح الجسم بصفة عامة شيئا فشيئا نحو النضج والاكتمال والاستقرار.

وعلى العموم فإنه يصاحب النمو عند كلا من الجنسين تحسن في مستوى الصحة الجسمية، والتي تظهر من خلال التوافق التام بين الوظائف الجسمية المختلفة، وإذا تحقق التوافق تنمو القدرات الجسمية في ظل الصحة و تتمتع بالنشاط والحيوية[2].

أ.2- الخصائص الروحية:

تنمو القدرات الروحية كما تنمو القدرات الجسمية الأخرى منها والنفسية والعقلية، فالروح هي التي تحل في الجسد لتمنحه القدرة على الحركة والنشاط والحياة والنمو، ففي الروح قوة تعبر عن الإيمان بعقيدة سليمة ترتفع بالطالب على اختلاف جنسه إلى أنبل الصفات، فهي التي تمده بالإرادة، وتقدر له أهدافه وغاياته العليا في الحياة وترسم له خطوط مناهجه ليصل لمصدر القيم والمعارف التي توضح له حقيقته كإنسان[3]، "فالروح هي المحرك والجسد هو الأداة فيجب تنقيتها من الشوائب بالعقل والتهذيب ... وهو ما يؤدي إلى إثراء القيمة الروحية لخلق تلك القيمة"[4].

1- فوزي محمد جبل، الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط ، 2000 ، ص 33.

2- عواطف أبو العلا، التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، دط ، ص46.

3- هنري ماريون، زيدان أميل، المرأة و المقابلة بين طبائعها وطبائع الرجل، دار الرائد العربي، بيروت،لبنان ط 2، 1982 ، ص .70

4- هدى خيري عوض، منهج الإسلام في التعامل مع الفنون، مجلة الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، مصر، العدد 27، 1998، ص 37.

لقد كان على التعليم العالي أن يساير نمو الطالب الروحي ويقدر قيمته الروحية وينمي قدرته على الإيمان بعقيدة مجتمعه، بل و تمثله لهذه العقيدة في سلوكه وعمله ولأنه عندما ينمو الوجدان الروحي يعدوا قادرا على تحريك العواطف، وتوجيه الإرادة والدفع إلى السلوك[1].

ومن هنا تتضح أهمية القدرات الروحية بما تحتويه من قوة وطاقة، تدفع السلوك نحو الثبات وتهديه للاختيار الصحيح فيما يتعلق بمسائل الحياة الإجتماعية عامة والشخصية خاصة[2].

أ.3- الخصائص العقلية :

إن الحديث عن الخصائص العقلية للطالب يجرنا للحديث عن الذكاء والذي يعتبر من أهم الموضوعات التي اهتم بدراستها علم النفس والذي أثبت "أن ذكاء الأذكياء والمتفوقين والعباقرة يستمر في النمو لكن ببطء شديد حتى العقد الخامس من العمر".

ويبدو دور النشاط العقلي للطالب كمحصلة لمجموع قدراته، بحيث تدل كل قدرة على نوع ما من أنواع النشاط العقلي، إذ تبرز القدرة العددية في إجراء العمليات الحسابية بكل سهولة، والقدرة المنطقية التي تساعد من جانبها على التفكير المجرد والقدرة اللغوية التي تظهر من خلال العلاقات بين الكلمات واستخدامها في الإتصال.

كما تظهر لدى الطالب القدرة على الاستقلال في التفكير، والحكم على الأشياء وهو ما يتضح في مناقشته في مختلف المواضيع لأنه يريد أن يكون لنفسه مبادئ عن الحياة والمجتمع[3].

أ.4- الخصائص النفسية:

تختلف خصائص النمو العاطفي للأفراد باختلاف قدراتهم وخبراتهم، إلا أنه ما يميز الطالب في هذه الفترة هو ذلك النمو العاطفي الذي ينحو نحو النضج الانفعالي، وهو مشروط باستعداد الطالب لتحمل المسؤولية اللازمة لقضاء حاجاته وقضاء حاجات الآخرين، وبمواجهة الأوضاع المحيطة مواجهة عقلية وموضوعية.

ويعبر النضج الانفعالي عن الحالة النفسية بالثبات الانفعالي والذي يكون فيه متمتعا بالتكيف مع الذات والبيئة المحيطة ومتسما بالاتزان الانفعالي والذي يشجع على نمو القدرة على تحقيق الذات[1].

1- صباح السقا، الطفل و الموسيقى، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد 112، مارس 1995، ص 218.

2- منى حبيب وآخرون،تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص 53.

3- صالح عبد العزيز وآخرون، التربية و طرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط9، ج1، 1968، ص115.

ومن مميزات النمو النفسي لدى الطالب الجامعي، هو ظهور ونمو وتطور بعض القدرات النفسية ويمكن أن نعد أهمها في:

- القدرة على تحقيق التقبل الإجتماعي نظرا لتميز الطالب مما يجعله محبوب عند الغير.
- القدرة على المشاركة الانفعالية والأخذ والعطاء.
- القدرة على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال و البعد عن التهور والاندفاع.
- القدرة على تحقيق الذات، إذن الطالب المتمتع بنمو نفسي سليم يسعى دائما إلى النجاح في تعليمه وخاصة إذا كان هذا التعليم يتناسب وقدراته، ويستطيع من خلاله ممارسة قدراته الإبداعية وإشباع حاجاته النفسية فسيشعر بالارتياح النفسي[2].

وبصورة عامة نستطيع أن نقول بأن الطلبة والطالبات يشتركون في معظم الخصائص الخاصة بنمو القدرات النفسية، وإن كان ثمة فرق فيما يخص الطالبات، إذ لهن تركيب عاطفي خاص فيهن والاندفاع وراء العواطف، والاعتزاز بالنفس والغيرة وحب الظهور، كما ينمو لديها الإحساس بالجمال يعبر عن قدرتها الجمالية، وهذا الدافع الجمالي يرتبط ارتباطا مباشرا بطبيعتها.

ويبقى أن نؤكد في الأخير على أن النضج الانفعالي هو الهدف الأساسي من وراء النمو النفسي أين يصل الطالب إلى درجة من الاتزان الانفعالي.

أ.5- الخصائص الشخصية :

إن من يعرف الطالب بخصائصه الشخصية وأبعاد نموه، يدرك تمام الإدراك أنه يشكل وحدة متكاملة لا تستقيم حياته التعليمية ولا شخصيته الذاتية إلا إذا تم التعامل معه بأسلوب تعليمي متوازن يقدر جميع جوانب النمو فيه، ويراعي قيمة الترابط والتكامل بينهما ليشكل منها عنصرا أساسيا في عملية التعلم والتعليم.

ثمة نوعين أساسيين من خصائص الشخصية البشرية:

- ❖ الخصائص الظاهرية السطحية.
- ❖ الخصائص الأقل وضوحا: والتي لا يمكن ملاحظتها بسهولة، وهذا النوع من الخصائص قد يكون مصدر النوع الأول، لقد أكدت بعض نظريات التعليم أن خصائص الشخصية تتشكل وتنمو وفق

1- فاخر عاقل،معالم التربية، دار العلم للملايين، بيروت،لبنان ، ط4، 1981، ص 397.

2- حامد عبد السلام زهران، علم النفس، النمو، الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط5، 1995، ص 407.

المبادئ الأساسية للتعلم، وأن جميع مظاهر النمو تتأثر بالتعلم إلى حد بعيد أو قريب، ويبقى أن نشير في الأخير أن لمبادئ التعليم دورا هاما في إنماء خصائص الشخصية السوية والتي هي حالة من الاكتمال الجسمي والإدراك العقلي والاتزان النفسي والسمو الروحي.

أ.6- الخصائص الاجتماعية:

إن النمو الشخصي لا ينفصل عن النمو الإجتماعي وخصائصه، ويظهر النمو الإجتماعي للطالب في تكوين المزيد من العلاقات الإجتماعية والتي تتجلى من خلال تحقيق الصلات والتقبل الإجتماعي والذي ينمو ليصل في قمته إلى التكامل الإجتماعي، ولا يمكن للطالب أن يحقق هذا التكامل إلا إذا نمى سلوكه الإجتماعي، والذي يظهر في ردود أفعاله واستجاباته للمؤشرات الخارجية وكلها مظاهر لنمو الذكاء الإجتماعي وهو القدرة على التصرف في المواقف الإجتماعية، والتعرف على الحالة النفسية للمتعلم والقدرة على ملاحظة وتفسير السلوك الإنساني[1].

وفي مرحلة التكوين الجامعي يتخلص الطالب والطالبة من الكثير من القيود التي كانت تفرض عليهما من النظم التعليمية السابقة، إذ في هذه المرحلة الجديدة ينطلقان نحو فرص من حريتهما الشخصية كرمز من رموز النمو الإجتماعي، وعليه تقع مسؤولية توجيه النمو الإجتماعي لدى كليهما على مؤسسات التعليم العالي.

ب - حاجات الطالب الجامعي:

الحاجة كما هو معلوم هي: الإفتقار إلى شيء ما، إذا وجدها حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي، والحاجة لشيء ضروري إذ أن خصائص أي شخصية تتوقف عليها، ولا شك أن معرفة حاجات الطالب الجامعي، وطرق إشباعها يضمن إلى قدراته مستوى أفضل للنمو بمختلف جوانبه يجعله يتوافق مع بيئته ومن أهم حاجات الطالب نذكر:

ب.1- الحاجة إلى الأمن :

يحتاج الطالب الجامعي إلى الشعور بالطمأنينة والأمن وبالانتماء إلى الجماعة إذ أنه يحتاج إلى الرعاية في جو آمن يشعر فيه بالحماية من كل العوامل الخارجية، وتتضمن هذه الحاجة فيما يلي:
الحاجة إلى الإرتخاء والراحة، المساعدة في حل المشكلات الشخصية.

1- توماس جورج خوري، الشخصية، مفهومها، سلوكها وعلاقتها بالتعلم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص 10.

ب.2- الحاجة إلى الحب و القبول.

ب.3- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي:

يحتاج الطالب إلى أن يشعر أنه موضع تقدير وقبول واعتراف واعتبار من الآخرين، وتلعب عملية التنشئة الإجتماعية دورا هاما في إشباع هذه الحاجة.

ب.4- الحاجة إلى تأكيد الذات :

يحتاج الطالب إلى أن يشعر باحترام ذاته وتأكيدها، و يسعى دائما للحصول على المكانة المرموقة باستخدام قدراته استخداما بناءا.

ب.5- الحاجة إلى الحرية و الاستقلال:

يصبو الطالب في نموه إلى الاستقلال والاعتماد على النفس مما يزيد ثقته بنفسه.

ب.6- الحاجة إلى الإنجاز و النجاح:

يحتاج الطالب إلى التحصيل والإنجاز والنجاح، هذه الحاجة الأساسية في توسيع إدراك الطالب وتنمية شخصيته.

ج- مشكلات الطالب الجامعي:

لا يقاس التكيف السليم بمدى خلو الفرد من المشاكل، وإنما يقاس بمدى قدرته على مجابهة مشاكله وحلها حلا سليما وفيما يلي عرض لأهم مشكلات الطالب الجامعي:

ج.1- نفسية:

إن أكثر مشكلة تعترض الطالب هي عدم توافقه الشخصي مع تعدد الحاجات، والدوافع النفسية والإجتماعية الناجمة عن التطور الحضاري الحادث فكل ذلك يجعله دائم القلق والتوتر وكل هذه الإضطرابات النفسية دون تركيز الطالب في العملية التعليمية فتقل قدرته على التحصيل واكتساب الخبرات، ومما لا شك فيه أيضا أن الإضطرابات النفسية تؤثر على الوظائف الفسيولوجية لأعضاء الجسم بحيث يفقد الجسم حيويته ونشاطه، فالإنسان جسم ونفس ولا توجد فواصل بينها[1].

ج.2- إجتماعية:

1-وردة لعمور ، قيم الزواج لدى الطالب الجامعي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم إجتماع التنمية، قسم علم الإجتماع، قسنطينة، الجزائر، 2001، ص 126.

أول ما يلتحق الطالب بالجامعة بيئة واسعة الأفق تتسع بها دائرة العلاقات الإجتماعية، وهو بذلك معرض للتصدي لأول مشاكله الإجتماعية وهي عدم تكيفه الإجتماعي مع الظروف البيئية الجديدة ولذلك قد تكون البيئة ذاتها مصدر إعاقة في وجه إشباع حاجاته.

ج.3- تربوية تعليمية:

أول مشاكل يمكن أن تصادف الطالب بالتحاقه بالجامعة هو سوء اختياره للفرع العلمي الذي يناسبه، فتستنفذ قدراته العقلية والجسدية بدون نتيجة بالإضافة إلى تعبه النفسي، والنتيجة النهائية سوء تكيف ذاتي وآخر إجتماعي، و يمكن أن نشير إلى بعض المشاكل الروتينية التي تصاحب الحياة التعليمية للطالب داخل الجامعة كمشكلة عدم ملائمة الحجم الساعي كثافة محتوى المقاييس مما ينجم عدم تغطية البرامج المقدرة، غياب الإتصال العلمي الفعال بين الأساتذة والطلبة.

ج.4- اقتصادية:

تتعلق بمدى التأثر المباشر لوضع الأسرة الإقتصادية على الطالب كعدم التمكن من الحصول على كل ما يحتاجه والافتقار إلى سكن ملائم وعدم الحصول على مصروف كافي ..إلخ.

كل هذا قد يخلق مشاكل في هذا المجال تكون معيقة لأي مشروع يريد بنائه.

و يمكننا أن نلخص مشاكل الطالب الجامعي فيما يلي:

- عدم اهتمام السلطات بقضاياهم ومشاكلهم التي تقف حاجزا أمام تحقيق متطلباتهم.
- عدم إشباع الحاجات الأساسية للطلبة من سكن ومواصلات وخدمات صحية.
- بعض المشكلات على المستوى التعليمي من حيث المقررات الدراسية، والعلاقات بين الطلبة والأساتذة.
- عدم اهتمام السياسة التعليمية الجامعية بعمليات الإعداد والتوجيه المهني والمستقبلي للطلبة.
- شباب الجامعات يعيش مرحلة متناقضة لها صراع مستمر بين المفاهيم والتقاليد القديمة، وبين التطورات والمفاهيم الحديثة التي تعكسها طبيعة التغيرات التي تشهدها الساحة العربية والوضع العالمي الراهن، و هناك كثير من التيارات التي تعصف بالهوية الثقافية، وتحطيم إيجابيات الطلبة وزيادة سلبياتهم من نقص قدرتهم على المشاركة في عملية تنمية مجتمعهم.

3-2- الأستاذ الجامعي:

أ- خصائص الأستاذ الجامعي:

من بين الصفات التي يجب أن يتوفر عليها الأستاذ:

– أن يكون قدوة صالحة لطلبته، فإن حدث و أعجبوا به فقلدوه سلوكيا، وحاكوه خلقيا شعوريا أو لا شعوريا[1].

فإن كان الأستاذ صادقا، وأمينا، وشجاعا، وعفيفا، نشأ المتمدرس على الصدق والأمانة والشجاعة العفة، وقد يحدث العكس.

– يجب أن يتحلى الأستاذ بالإخلاص في عمله وإتقانه في المجال التربوي وأن يسخر له كل طاقاته، واهتماماته، والأهداف التربوية، ويدرك أساليب تحقيقها.

– أن يتمكن من استخدام الوسائل التعليمية المتاحة أفضل استخدام.

– كما تعد العدالة في المعاملة صفة هامة من صفات الأستاذ الصالح التي ينبغي أن يمارسها مع جميع طلبته[2].

– أما صفة الثقة بالنفس، فتعني شعور الأستاذ في جميع الحالات أنه قادر على تجاوز واقتحام كل ما يعترضه من مشاق أثناء أدائه لمهمته ليأخذ بجميع الأساليب المشروعة للوصول إلى الأهداف المنشودة وترتبط الثقة بالنفس بالشجاعة والثبات على المبدأ.

– يجب على الأستاذ كذلك أن يتحلى بالتواضع فلا يتعالى على طلابه أو غيرهم.

– أن يتصف الأستاذ بالصبر لأن الصبر قوة خفية من قوى الإدارة.

– أن يتصف الأستاذ بالتسامح والرحمة مع طلبته.

– لأن الجيل الجديد في ضل هذه التغيرات قي أمس الحاجة إلى من يأخذ بيده ويوجهه إلى ما فيه صلاحه.

– وعليه أن يتمتع كذلك بروح البحث المستمرة ومحاولة تطوير قدراته وكفاءاته العلمية عن طريق المطالعة والإطلاع على أحدث الإصدارات سواء ما يخص محتوى المادة التي يدرسها أو طريقة تقديمها من خلال الاحتكاك والتعامل مع باقي الأساتذة والمهتمين بنفس المجال العلمي.

فمن خلال هذه المجهودات يكتسب الأستاذ المكانة المميزة لدى طلبته وزملائه في المهنة ...الخ[1].

1– علي راشد، شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1993، ص 22.

2– سعدون نجم الحبلوسي، دراسات في فلسفة التربية والمناهج مكوناتها ، نماذج بنائها وتقويتها، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، دط، 2003، ص 20.

وللحصول على أستاذ جيد ومؤهل جدير بتحمل مسؤولية إعداد جيل قادر على تطوير مجتمعه، يجب أن يتحقق في إعداده التكامل بين ثلاثة جوانب أساسية هي الإعداد الثقافي الإعداد الأكاديمي، الإعداد التربوي[2].

ومن بين الخصائص الواجب توفرها في المحاضر الجيد هي:

1- التحدث بصورة معتدلة بامتلاك صوت قوي واضح، ونطق سليم، والتنويع في نغمات الصوت.

2- توظيف الأسلوب الإلقائي الحواري.

3- استخدام اللغة البسيطة والمصطلحات التي تكون سهلة الفهم والإشارات.

4- التمتع بشخصية مرحة وعدم التخوف من إظهار الإبتسامة .

5- التركيز والنظر إلى الطلبة واحدا واحدا تارة، وعلى الصف بصورة عامة تارة أخرى، وألا يطيل النظر إلى مذكراته ولا يلجأ إلى الإملاء[3].

ب- وظائف الأستاذ الجامعي:

لقد حدد كاربونتي "carpontier . A " مهام الأستاذ الجامعي في ثلاثة مهام وهي: البحث، التعليم، والتنظيم وهي تكمل بعضها البعض.

أما المشرع الجزائري فقد حدد مهام الأستاذ الجامعي فيما يلي:

- يدرس الأستاذ الجامعي أسبوعيا تسع (9) ساعات.
- المشاركة في أشغال اللجان التربوية بالإضافة إلى مراقبة الامتحانات.
- تصحيح نسخ الامتحانات مع المشاركة في أشغال المداولات.
- تحضير الدروس مع الاستمرار في تحديدها، والإشراف على الرسالات والأطروحات والدراسات العليا.
- المشاركة في حل المشاكل التي تطرحها التنمية من خلال الدراسات و الأبحاث.
- استقبال الطلبة لمدة أربعة ساعات في الأسبوع لتقديم النصائح و توجيههم.

1- زليخة الطوطاوي،الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته برضا الأساتذة وأدائهم، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس، جامعة الجزائر، 1993، ص 21 .

2- نجاة عبد العزيز المطوع، العلاقة بين الجوانب النظرية والتطبيقية في إعداد المعلم قبل الخدمة في الجامعة، مجلة إتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة للإتحاد، الأردن، العدد75، ص 13.

3-عمار رواب، شروط الأداء التعليمي والتكوين الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية، منشور جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 11، ماي 2007 ، ص 54.

– المشاركة في أشغال اللجان الوطنية التي ترتبط موضوعها بمجال تخصصها.

– المساهمة في ضبط الأدوات التربوية و العلمية التي لها علاقة بمجال اختصاصهم[1].

ج– مناهج تعليم الأستاذ الجامعي:

إن تحديد أهداف التعليم مهم في انتقاء طريقة تدريس مناسبة لخدمة تلك الأهداف، و هنا تبرز العلاقة بين المنهج وطرق التعليم، والتي تعني تحديد الإطار العام للتعليم في الجامعة بحيث توضع في ضوئه مناهج كل مادة مقررة.

ج.1– طريقة المحاضرة :

إن المحاضرة تعتبر من الطرق التعليمية الأكثر شيوعا في التعليم العالي، حيث يتم خلالها تزويد الطالب بمعلومات وتأييدها بالشواهد والأمثلة الواقعية حتى يجعلها واضحة، والمحاضرة وسيلة لبناء الفكر والقيم والسلوك الرشيد، وهناك اعتبارات تأخذ عند إعداد المحاضرات نذكر منها:

– يجب أن تكون المحاضرة جيدة التركيز والتنظيم، وهادفة من خلال المعلومات، الأمثلة، الوصف واستخدام طرق متعددة للشرح.

– أن تعتمد على استعمال وسائل متعددة للإيضاح المتعلقة بالإيضاح البصري كالأشكال والرسومات والبيانات، وتلك المتعلقة بالإيضاح السمعي كنبرة الصوت، الطلاقة، الوضوح والسرعة[2].

– يجب أن تعطي المحاضرة المحتوى الدراسي من خلال تحديد مناهج كل مادة مقررة على أن لا تكون طوية مملة أو قصيرة مخلة برسالة التعليم العالي[3].

– استخدام مصادر متعددة لجلب انتباه الطلبة بإبداء الاهتمام بالمحاضرة والمناقشات[4].

ج.2– طريقة الأعمال الموجهة (المجموعات الصغيرة):

ويشار إلى هذه الطريقة بالتدريس غير المباشر أو الطرق المتمركزة حول الطالب، وهي طريقة تتخذ من الحوار والمناقشة الأساسية في التعليم والتعلم، ولقد أصبحت كاتجاه منهجي يتزايد في الجامعات،

1- فضيل دليو وآخرون، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص 223.

2– أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1995، ص 39.

3– عباس محبوب، أصول الفكر التربوي في الإسلام، دار إبن كثير ،بيروت،لبنان، ط1، 1987، ص 136.

4– بربارا ماتيرو، الأسباب الإبداعية في التدريس، ترجمة عبد اللطيف بعارة وآخرون، دار الشروق، الأردن، دط، 2002، ص 201.

وهذا بسبب كونها ملائمة لتطوير القدرات العقلية والمهارات الشخصية، وبتحديد أكثر فإن التعلم في مجموعات تفاعلية يعزز التفكير النافذ والابتكار والإبداع ومهارات التواصل.

و تتميز طريقة الأعمال الموجهة عن المحاضرة بعدة خصائص من بينها[1].

– إن محددات الحجم ضرورية، حيث يرشح المشتغلون بالتربية والتعليم عددا لا يزيد عن عشرة طلاب، إذا ما أريد الحصول على أقصى الفوائد.

– اختبار بعض العوامل التنظيمية للبيئة الوصفية، حيث أن المكان وكيفية الجلوس بحاجة أن يكونا مرنين أو حميمين حتى يؤديا العرض المطلوب.

– إن استخدام طريقة الأعمال الموجهة من شأنه أن يضمن تعلم أعمق وتواصل فعال بترسيخ ملامح التعليم بالمشاركة حيث ظهرت اتجاهات تربوية معاصرة تدعو إلى مشاركة المتعلم في العملية التعليمية ومساعديه للخروج من القوقعة الثقافية التي يكون فيها.

– إن هذه الطريقة تفتح مجالا واسعا بظهور مجموعة المهارات عن طريق إثارة التفكير وخلق جو المناقشة، وتوفير التغذية الراجحة للمعلومات وضمان التحليل والمقارنات وتشخيص الصعوبات وإقامة العلاقات وترسيخ الألفة[2].

ج.3– طريقة الأعمال التطبيقية:

تستند هذه الطريقة على العمل التجريبي ويكون التنفيذ غالبا في المختبرات، ويعد استعمال المختبرات للتعليم في الجامعات حديثا نسبيا، كان في منتصف القرن 19 من أجل التكيف مع إعداد الطلبة المتزايد في المجالات العلمية والتكنولوجية والتدريب على استخدام الأجهزة العلمية المتطورة، لقد أسس المنهج هذه الطريقة بشكل يمكن المتعلم من الفهم الوظيفي للأشياء وللتكنولوجيا من خلال الدقة في الأداء وامتلاك الطريقة اللازمة والجهاز المفيد.

ولكي تؤدي هذه الطريقة أهدافها كان عليها أن تأخذ بعدة اعتبارات:

1– رفعت محمود بهجات، تدريس العلوم المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1996، ص65 .

2– كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص 25.

– أن تعكس العروض العلمية، التجريبية، المبادئ النظرية المحضة في المحاضرات ومن المهم إجراءها بعد المحاضرة بوقت قصير وليس قبل المحاضرة.

– إن التجارب يجب أن تكون منظمة تستدعي تحديد مشكلة وصيانة حل وتطوير إجراءات تجريبية والحصول على النتائج وملاحظاتها وتسجيلها وتفسيرها.

– تمكين المتعلم من خلال التجارب المخبرية من تنمية الجانب المهاري في شخصيته، من تعويده على تصميم وتركيب الأجهزة المخبرية، وتنمية مهارات الملاحظة والقدرة على الدقة، والتي تعمل على تحفيز التفكير للمستقبل، وكلها مهارات تدل على نجاح وفعالية هذه الطريقة في تنمية المسؤولية الشخصية واكتشاف ميوله العلمية[1].

د– حاجات الأستاذ الجامعي:

نظرا لأهمية دوره وجب الاهتمام بحقوقه وتوفير حاجاته ليتمكن من القيام بمهامه على أكمل وجه ولعل من أهم الحاجات نذكر:

– يجب أن يتمتع الأستاذ بحرية الفكر أثناء تقديمه المحاضرة حسب ما يراه مناسبا، ووفق قناعته وهذا لكي يتسن له الإبداع والابتكار لأداء وظيفته[2].

– ضرورة توفير الوسائل التكنولوجية و المعلوماتية للأستاذ لإعطاء دفعا قويا في أداء مهامه واختصاره للوقت والجهد في عملية البحث عن المعلومات للوصول للكفاءة العلمية.

– يجب وضع برامج تطويرية ودورات تدريبية للأستاذ، وإنشاء مراكز متخصصة للإطلاع على التطورات الحاصلة في المنظومة التعليمية كالإصلاحات.

– وجب مشاركة الأستاذ في التخطيط لوضع سياسة جامعية مناسبة، فقد أبثت التجارب الإصلاحية 50% من نجاحها، يعود لمشاركة الأستاذ في وضعها وبالتالي لوضع البرامج التدريسية والبحثية[3].

– إعادة الثقة للأستاذ من خلال التأكيد على موقعه الحساس واحترامه وتقديره في السلم الإجتماعي، وذلك بتوفير له مستوى معيشي مناسب.

1– حسن محمد قارعة، دراسات و بحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1975 ص 419.

2– حسين سليمان قورة،مرجع سابق، ص 154.

3- Jean – marclegall, La gestion des Ressources humaines, PUF, 1992, P17.

- يجب أن يكون القانون الأساسي مكيف مع المعطيات الخاصة للجامعة حتى لا يجد الأساتذة أنفسهم عاجزين عن تطبيقه وتكيف أنشطتهم معه.

هـ- مشاكل الأستاذ الجامعي :

1- مشاكل متعلقة بالمشاعر الشخصية فقد يشعر بالقلق والعصبية، وهذا يولد تزايد الشعور بعدم الثقة وسيطرة الخوف، من عدم الإجابة على الأسئلة التي قد توجه إليه فيتفادى الحوار مع الطلبة، وهذا يولد ضعف الإتصال بين الطالب والأستاذ.

2- المقررات الدراسية الحالية لا تراعي احتياجات الطالب، فهي تتطلب وقتا كبيرا واطلاعا واسعا وكفاءة عالية، إذا لم تتوفر في الأستاذ من شأنها أن تعرقل أدائه فلا يتمكن من تبسيط المعلومات للطالب[1].

3- عدم توفير الوسائل التعليمية المناسبة للمقررات الدراسية فيصعب على الأستاذ تقريب الحقيقة للطالب خاصة في بعض التخصصات.

4- عدم التجديد في طرق التدريس كالمحاضرة التي تجعل الأستاذ كلاسيكي في تقديمه للمعلومات.

5- ضعف الإعلام الجامعي في إمداد الأستاذ بمعلومات عن مهارات وتقنيات متبعة، وكيفية استخدامها في جامعات أخرى عن طريق توفير إمكانيات تثقيفية حديثة: كتب، بحوث، رحلات، زيارات... إلخ، والتي وإن وجدت ستستغل للصالح الخاص[2].

6- غياب الأستاذ في عملية وضع القرار في التعليم العالي زاد من عجزه عن ملاحقة المتغيرات العالمية الحاصلة به.

3-3- المقرر:

يعتبر من أهم عناصر العملية التكوينية، لذلك فالاهتمام بإعدادها وتنظيمها يزيد من فعالية هذه العملية، و قد نرجع بعض أشكال ضعف مستوى البرنامج الجامعي إلى عدم قدرة المحاضرين الجامعيين على اتخاذ القرار الصحيح إما بسبب ولائهم للبرامج الموجودة أو بسبب الخوف من كشف نقاط الضعف التي من شأنها المساس بحياتهم المهنية، كما نجد نقص الكتب المنهجية التي تتضمن مواضيع لها صلة

1- عبد الغني عبود، التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2 ، 1992، ص 195.
2- فاروق عبده فلية، أستاذ الجامعة، الدور والممارسة بين الواقع والمأمول، دار الزهراء الشرق، القاهرة، مصر، دط، 1997، ص 152.

بالمقررات، أو نجد لغة الكتب ضعيفة بالنسبة للطلبة[1]، لذلك فإن الحاجة لتقسيم المقرر الجامعي تزداد من وقت لآخر نتيجة للتطورات العلمية فوجب أن تكون عملية مستمرة من خلال متابعة:

– الاهتمام بالمقررات التي تساعد على توجيه الطالب بإعطائه وقتا لبحث، بالابتعاد عن التلقين في سبيل تكوين فعال.

– ضرورة ملائمة توزيع ساعات المحاضرات لتغطية للمقررات، حيث أثبتت الدراسة أنه استحالة على الطالب الجلوس والمتابعة لفترات طويلة حيث يتعرض لإجهاد عقلي وجسمي.

– ضرورة إعطاء حجم ساعي لمواد التخصص الأساسية أكثر من المواد الأخرى لزيادة نسبة الاستيعاب[2].

3-4- الوسائل التعليمية:

تعرف على أنها كل أداة يستخدمها المدرس في تحسين عملية التعليم والتعلم، وتوضيح معاني كلمات الدرس، و تدريب الطلبة على المهارات[3].

ومنه فإن الوسائل التعليمية هي تلك الأدوات التي يلجأ إليها الأستاذ لتوصيل المعومات إلى أذهان الطلبة، فتجدهم يركزون من أجل الاستيعاب أكثر، فهي تلعب دورا أساسيا في تحصيل المعلومات.

أ- أنواعها:

أ.1- الكتب المدرسية:

تختلف الكتب المدرسية في درجة وضوحها، كما تلعب دورا أساسيا في عملية التكوين ونقصها يؤثر سلبا على المردود المعرفي للطالب الجامعي، و قد يجد بعض الطلبة صعوبة في تعلم جزء من المقرر فيلجؤون إلى استعمال الكتب لتوسيع معارفهم، حيث نلاحظ عجز المكتبة الجامعية كما ونوعا على توفير المراجع في مجال التخصص، وإن وجدت فلا تخرج عن كونها كتبا قديمة.

أ.2- الرسوم البيانية:

1- عباس الخطيب، نحو منهج إسلامي في التربية و التعليم، دار ابن كثير، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ص137.

2- محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 2002، ص 118-119.

3- رابح تركي ، مبادئ التخطيط التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1982، ص 116.

التعليم التقليدي	التعليم الإلكتروني
الإتصال مع المعلم والزملاء محدود ويتم في قاعات الدراسة	يمكن الإتصال بالمعلم والزملاء في أي وقت وفي أي مكان

هي وسيلة التعبير عن الحقائق الكمية في صورة مرئية، فمثلا: يستعين الأستاذ في العلوم الاجتماعية بالرسوم البيانية التي تتمثل في الإحصائيات والجداول والمنحنيات والدوائر النسبية، للتعبير عن جوانب ومعطيات كمية مثلا: ظاهرة الطلاق أو الانتحار تتطلب استخدام منحنيات ودوائر نسبية لتوضيح نسبة الإرتفاع والإنخفاض في سنوات معينة[1].

أ.3- الوسائل السمعية البصرية:

تتمثل هذه الوسائل في المواد المبرمجة، والأفلام، والإذاعة، والإعلام الآلي، وكل الوسائل التي تساهم في تطوير القدرات العقلية والحسية والإدراكية للمتعلم وخاصة الأنترنت التي أصبح لها دورا هاما في مجال البحث العلمي فمن خلال المكتبات الإلكترونية يتاح لجميع الطلاب والمدرسين الوصول إلى المعلومات في أي وقت وفي أي مكان، وبالتالي يتجاوزون النمط التقليدي من التعليم حيث يمكن أن يتحقق التفاعل الحي بينهما عن طريق المقابلة الشخصية وجها لوجه أو عن طريق الوسائط الإلكترونية[2].

يعتبر هذا النوع من التعليم الإلكتروني من أهم التطبيقات لتكنولوجيا الإتصالات في مجال التعليم العالي حاليا، و يختلف هذا النمط من التعليم عن النمط التقليدي في مجموعة من الخصائص:

1- أحمد حسين اللقاني، تدريس المواد الإجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1976، ص 753.

2-عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2000، ص73.

لا يستخدم المؤثرات	يستخدم المؤثرات السمعية البصرية
يخلق نوع من الروتين	يوفر الخصوصية للتعليم
المتعلم يكون سلبيا في أغلب الحالات	يجعل من المتعلم فعالا وايجابيا بتحمله المسؤولية
ينمي عند المتعلم الاكتفاء بما يقدم له من معلومات مصنفة	ينمي عند المتعلم مهارات البحث عن المعلومات وتصنيفها ونقدها.
المعلم هو محور العملية التعليمية	المتعلم هو محور العملية التعليمية
آفاق ضيقة أمام المعلمين لاكتشاف التجارب العالمية	يمكن الإطلاع على حلول المشكلات العلمية العالمية.
بطئ وصول المعلومات والقرارات الإدارية	سرعة وصول المعلومات والقرارات الإدارية

جدول رقم 01: "مقارنة بين التعليم التقليدي والإلكتروني"

المصدر :جمال بن رزوق، إدماج التقنيات الحديثة في التعليم العالي كضمان للجودة ومواجهة المنافسة العالمية، الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2008، ص 284.

ب – دورها :

– تقليل الجهود واختصار الوقت من المعلم والمتعلم .

– تساعد على نقل المعرفة وتوضيح الجوانب المهمة وتثبت عملية الإدراك وتضاعف الاستيعاب لتميزها بعنصر التشويق.

– يأخذ الطالب من خلال استخدام هذه الوسائل بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق أهدافه.

– يؤدي تنوع الوسائل التعليمية وتنظيمها في عرض المحتوى إلى تكوين مفاهيم سليمة و تعديل السلوك وتكوين اتجاهات جديدة[1].

4– التكوين الجامعي في ظل المتغيرات المحلية والعالمية:

لقد أفرزت الساحة الدولية آليات تكوين جامعي حديث تكيفت مع عدة مستويات:

1– الإستفادة من تكنولوجيا الإعلام والإتصال وهو ما أصبح يسمى بتكنولوجيا التعليم.

2– الإستفادة من التطورات الهائلة في الوسائط التكنولوجية – التعليم الإلكتروني.

3– تطوير أساليب الإدارة الجامعية الحديثة كالإدارة بالمشاركة وإدارة الأهداف وإدارة الجودة الشاملة[2].

1– محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس، طرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1984، ص 253.

2– قوي بوحنية ، التعليم الجامعي في ظل ثورة المعلومات، رؤية نقدية إستشراقية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 08، سبتمبر 2005، ص 136.

لا شك أن الثورة المعلوماتية قد أثرت على مجالات عديدة تمس الجامعة ووظائفها بحيث نجد أنها أثرت على:

– وسائل ومتطلبات عملية التكوين ومدى تأثيرها على الرصيد المعرفي.

– طبيعة المؤسسات التعليمية التي تعمل على تكوين عنصر بشري يساهم في تنمية الجامعة للمجتمع.

هذا ما يجعل الجامعة في حاجة إلى:

– تكيف الإدارة الواعية بتوظيف رأس المال البشري الذي يتفاعل مع الماضي ويتكيف مع المستقبل.

– تجديد و بناء أطر برامجية تكوينية تتطور بشكل دقيق ومتسارع.

قد أصبح واقع الاهتمام بالعنصر البشري في حاجة إلى طرائق تكوينية جامعية متكيفة مع هذا العنصر الذي أصبح في حاجة إلى شروط منها:

– إن التنافس فرض على المتنافسين انتهاج سياسات اقتصاد السوق منها:

– الإستشارات الدولية في مجال التعليم العالي فأصبح تنافسا كونيا بدلا من كونه إقليميا.

– إن التنافس لم يعد يعتمد في الدرجة الأولى على القوى المادية، ولكنه أصبح يرتكز أساسا على كفاءة العنصر البشري، وهكذا يتحول هذا للاستثمار المستقبلي بتوظيف نظم تعليمية تكوينية جديدة.

– وبشكل عام فقد انعكست ثورة المعلومات على 4 مجالات أساسية:

الوقت: سرعة الأداء وتفسير الزمن.

المكان: قللت تباعد الأمكنة عن طريق شبكات الأنترنت.

لقد استفادت الدول من مفاهيم التكوين الجامعي الحديث مثلما حدث في دول جنوب شرق آسيا ودول أوروبا الغربية والشرقية، وأهم مميزات نظام التكوين الجامعي في هذه الدول:

1– التعليم باستخدام الحاسوب والأنترنت مثل: الكتابة الإلكترونية – الدوريات – المواقع العلمية. واعتمدت على مشروع توظيف الأنترنت في التعليم منذ عام 1993، إذ رصدت لمشروع Schoolnet مبلغ 30 مليون دولار، و شرعت كوريا في مارس 1996 في برنامج Kidnet بإدخال الأنترنت في المدارس الإبتدائية و صممت برنامج حديث (2003–2005) لتوفير الأنترنيت لكل المدارس الإبتدائية الكورية[1].

1– محمد أمين عشوش، مؤسسات التعليم الإداري في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، المجلة الدولية للعلوم الإدارية، معهد التنمية الإدارية، الإمارات، 2000، ص 155 – 156.

5- متطلبات التكوين الجامعي في ظل المتغيرات العالمية و المحلية:

إن التكوين الجامعي في حاجة ماسة إلى إعادة النظر في:

1- مجالات وفروع التخصصات حيث يجب أن تستجيب لمتطلبات التنمية.

2- إعادة تصميم الغايات والأهداف.

3- تنويع الإستراتيجيات والسياسات بتوظيف العناصر المادية والبشرية.

4- تغيير أساليب و طرق التدريس وجعلها أكثر مرونة.

5- إعادة مراجعة الكثير من البرامج ونظم التعليم القديمة هذه العناصر تؤكد على أن المؤسسة التي يجب أن تفكر على ثلاث مستويات أساسية:

- على مستوى الذهنيات الممارسة للعملية التعليمية والتكوينية.

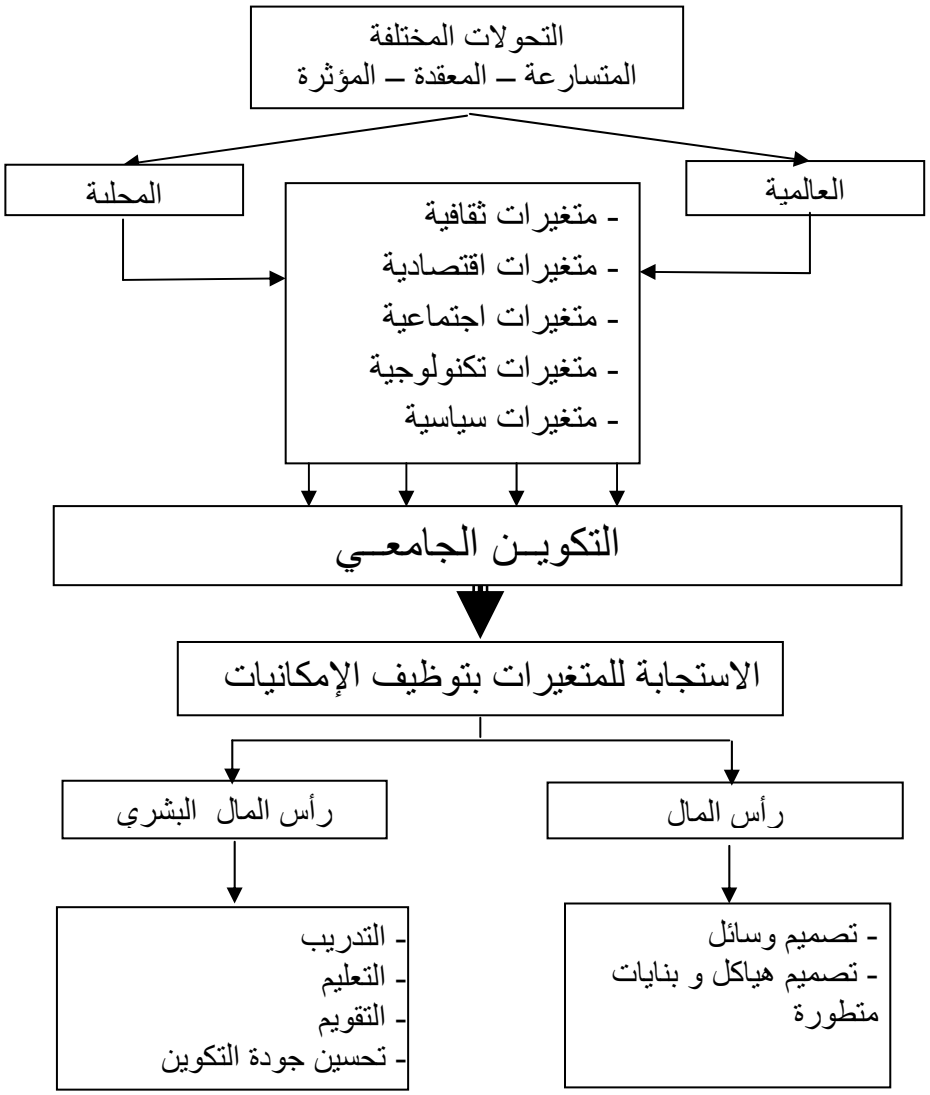
- على مستوى الهياكل و الوسائل التعليمية.

- على مستوى التشريعات واللوائح التنظيمية بما يجعلها أكثر مرونة ودقة، والشكل التالي يوضح ظاهرة التكوين الجامعي في ظل البيئة المحيطة به وما تضمنه من متغيرات على الصعيد المحلي و العالمي.

إن البيئة التعليمية التي تساهم في تكوين الفرد في كل جوانب الحياة التي يتم فيها التفاعل لأطراف العملية التكوينية، وهذا ما يحدث داخل الجامعة من علاقات وقوى وقيم وتشمل هذه البيئة النظام الثقافي (المعتقدات – التوقعات).

- النظام الإجتماعي لطبيعة العلاقات.

- النظام التكنولوجي (الأساليب – المناهج) والنظام الإقتصادي، فلا شك أن هذه البيئة تتطلب إدارة فعالة وإحساس بوعي مستقبلي، وقدرة على التأقلم مع المتغيرات الجديدة.



شكل رقم01: "تكييف التكوين الجامعي مع المتغيرات المحلية والدولية"

ثالثا: البحث العلمي

إن البحث العلمي أحد الوظائف الرسمية للجامعة، هذا ما جعله يشغل قدرا كبيرا من وقت وجهد وفكر أساتذة الجامعات ومسؤوليها في جميع الأوساط الأكاديمية بدون إستثناء، ويمكن التمييز بين أنواع البحوث ووفق عدة معايير لتتسم كلها بصفات تجعلها تحل مكانة مرموقة في التكوين الجامعي.

1- أنواع البحوث العلمية:

تختلف البحوث العلمية باختلاف حقولها أو ميادينها العلمية والإجتماعية والثقافية والفنية والإقتصادية فهناك العديد من التصنيفات وفق عدة أسس:

1-1- الظواهر المدروسة نجد :

- البحوث الحيوية (الطبيعية).
- البحوث الاجتماعية (السلوكية)[1].

1-2- على أساس طبيعة البحوث ودوافعها :

أ- البحوث الأساسية (النظرية):

البحث الأساسي هو الجهود المبذولة بهدف الحصول على المعرفة العلمية المحددة وغير الموجهة بالضرورة إلى هدف معين، أو تطبيقات خاصة ولا يكون القصد منها الربح التجاري بل تهدف إلى اكتشاف الغموض المحيط بالظاهرة عن طريق التحليل المنطقي، والمادة الجاهزة عادة في المكتبات والهدف منها السعي وراء الحقيقة وتطوير المفاهيم النظرية والإبداع في تقنيات البحث بالرغم من أنها لا تهدف بالضرورة إلى تحسين وإيجاد تقنيات جديدة[2].

ب- البحوث التطبيقية :

إن البحث التطبيقي يشمل الأعمال التي تهدف إلى تحقيق موضوع تطبيقي معين بين علاقات الظواهر في مختف قطاعات الإنتاج ويعتمد هذا النوع من البحوث على التجارب المخبرية و الدراسات الميدانية للتأكد من إمكانية تطبيق النتائج في الواقع، أو لتصميم ووضع المناهج والوسائل الجديدة التي يمكن من خلالها تحقيق غاية البحث وتحديد قيمته العلمية فالبحوث الأساسية تتغذى من البحوث التطبيقية[3].

ج- البحوث الموجهة:

تجمع بين البحوث الأساسية والتطبيقية، وهو بحث يندرج أو ينجم عن الاحتياجات المجتمعية فيوجه نحو إيجاد حل لمشكلة ما، فالبحث العلمي الموجه يتركز على مجالات ينتظر منها نفعا.

1-3- على أساس أهداف البحوث:

1- صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، دط، 2003، ص 21.

2-محمد قويدري ، واقع و آفاق أنشطة البحث والتطوير في البلدان المغاربية، ملتقى دولي حول التنمية البشرية وفرص الإندماج في إقتصاد المعرفة، كلية الحقوق، جامعة ورقلة، الجزائر، 9-10مارس 2004، ص163.

3- Madeleine gravity ,lexique des Sciences sociales, 7eme édition Dolloz , paris, 1999, P345

أ- البحث الاستكشافي للحقائق :

وهنا يقتضي جمع الحقائق والمعلومات التي تساعد الإنسان لمعرفة جوهر الظاهرة ليقوم بتحليلها تحليلا عمليا ومنطقيا، بمعنى أن هذه البحوث هدفها "التنقيب عن الحقيقة".

ب- البحث التفسيري النقدي:

هو مكمل للنوع السابق فإذا كانت الحقائق هي الهدف الأساسي فإنه في هذا النوع يعمل على إبراز جوانب القوة والضعف فهو يقيم الحقيقة.

ج- البحث الكامل:

تجمع هذه البحوث بين البحوث الاستكشافية والتفسيرية، حيث تحاول التأكيد من أن ما وصل إليه الباحث من نتائج متفقة مع الحقائق المتواجدة حول الموضوع بحيث يمكن أن يتحقق الإثبات المنطقي للفروض التي اعتمدت عليها[1].

1-4- على أساس حجم الأبحاث[2]:

أ- بحوث قصيرة أو مقالات علمية (ما بين 20-40 صفحة مطبوعة).

ب – رسالة الماجستير.

ج – الأطروحات لنيل أعلى الدرجات الجامعية – الدكتوراه.

2- خصائص البحث العلمي و الباحث:

يتميز البحث العلمي والباحث بمجموعة من الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي:

- الاعتماد على الحقائق وليس على الخيال والتخمين.

- استخدام الفروض العلمية في البحث، وبذلك تصحيح النتائج المتوصل إليها حيث أن الحقيقة العلمية ليست مطلقة، وإنما هي حقيقة نصل إليها بأسلوب علمي وإذا تغيرت الظروف فإن الحقيقة العلمية التي سبق الوصول إليها قد لا تنطبق على الواقع الجديد، وفي حالة عدم انطباقها وجب تعديلها بحقائق أخرى نصل إليها بالبحث العلمي.

- يتميز البحث العلمي بأنه منظم ومضبوط لأنه يعتمد على مناهج دقيقة ومنظمة ومخططة.

1- عبيدات ذوقان وآخرون، مرجع سابق، ص 18.

2- عمار بوحوش ومحمد الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1999، ص 17 - 22.

– البحث العلمي موضوعي بعيد عن الذاتية بمعنى ينتقل من الواقعة الخام* إلى الواقعة العلمية، وهنا البحث العلمي ينطلق من الكم النظري الموجود لدى الفرد – الباحث ليحوله إلى دراسة علمية ممنهجة.

– البحث العلمي حركي وتجديدي لأنه دائما يحاول مقاربة الحقيقة.

– يتميز البحث العلمي بأنه كشفي وتفسيري حيث يعتمد على أدوات ووسائل دقيقة تعمل على كشف الحقيقة بقياس دقيق وتحليل عميق.

– البحث العلمي عام ومعمم لأنه حسب أرسطو "لا علم إلا بالكليات"[1].

يتميز الباحث بخصائص منها:

– الباحث يملك ملكة حب الاطلاع لمعرفة الحقيقة .

– الباحث يتمتع بالدقة في جميع الأدلة وعدم التسرع في إصدار القوانين إلا إذا توفرت الأدلة الكافية والدقيقة.

– يملك الباحث قدرة المناقشة و تقبل النقد.

– الباحث يتمتع بالأمانة في نقل أراء الغير وأدلتهم فلا يحذف منها شيئا إذا كانت لا تتفق مع رأيه.

– الباحث يملك خيالا خصبا فيكون ميالا للتأمل والتحليل، حتى يستطيع أن يتصور كيفية سير العمل، وهذا ما يجعله يملك ملكة التصور بمختلف جوانب واقعة من حاجات غيره.

متى توفرت هذه الخصائص في الباحث فإنه يتجه لتعلم فن البحث، المناهج، الأساليب، بتوجيه من المرشدين والمشرفين هذا بتوفر عوامل تساعده على تواجده.

3– آلية البحث العلمي:

حتى يفيد البحث العلمي الجامعة والمجتمع وجب تفعيله في سياق مجموعة العناصر والمحددات و سوف نذكر أهمها في:

– وفرة الأطر التنظيمية والبيداغوجية والإعلامية التي تمكن القائمين على تسيير البحث العلمي في الجامعة من التحكم فيه.

---

* الواقعة الخام: هي مايبدو لإدراكنا في حالاتنا العادية وتتغير الواقعة الخام تبعا للذي نشاهده في زمان ومكان معين فالواقعة الخام نتيجة لمعطيات الحواس وتأويل عقلي لاهتماماتنا فهي كيفية.

1– صلاح الدين شروخ ، مرجع سابق ، ص 20.

- العمل على تكوين مجمع وجهاز في الجامعة متكامل ينشط باستمرار.
- يجب رفع الموارد المالية المخصصة للبحث.
- الاستقطاب المدروس للعلماء والباحثين الجادين وخبرة الخبراء والمختصين والطلبة المقتدرين والمتحمسين.
- الاتجاه نحو تجنيد مختلف الإمكانيات لاكتساب مصادر المعرفة والعلوم والفنون وتوظيفها و تقريبها من الأماكن المناسبة داخل الجامعة والكليات والأقسام.
- التوظيف المتقن للأدوات والوسائل الخاصة بخدمة البحث العلمي.
- التشجيعات و الحوافز المعنوية والمادية التي تقدم للباحثين نتيجة تفانيهم في خدمة المعرفة.
- المركزية في الإنتاج البحثي والطبع والنشر وتسهيل عملية التوزيع.
- الحرص على تنظيم ندوات خاصة بعرض حصيلة الإنجازات في البحث العلمي.
- التكثيف المبرمج للممارسات البحثية الراقية وعلى أوسع نطاق.

لقد أصبح البحث العلمي موردا مهما من موارد الدخل بالنسبة للجامعات، وذلك من خلال التمويل المادي الذي تحصل عليه الجامعات من القطاعات الحكومية والخاصة، إزاء ما تقوم به من أبحاث علمية في مجالات المعرفة المختلفة.

كما أن الجامعات الغربية حققت شهرتها وسمعتها العالمية من خلال إنجازاتها واكتشافاتها العلمية المتميزة التي ساهمت في معالجة المشاكل المختلفة.

إن البحث العلمي أصبح يرتبط بحركة النمو الإقتصادي، وتعتبره الدول المتطورة أساس ديمومتها وتطورها ومصدر قوة للتنافس مع الدول الأخرى، وميدانا خصبا لاستثمار الأموال كضمان لمضاعفة الدخل القوي ورفع مستوى معيشة الفرد و المجتمع، لذلك فقد خصصت الدول مبالغ طائلة لخدمة البحث العلمي خاصة إذا تعلق الأمر بالدول المتقدمة والجدول التالي يوضح التفاوت الموجود في نفقات البحث العلمي بين الدول بناءا على عدد العلماء والمهندسين العاملين في مجال البحث العلمي لكل مليون من الإسكان ومعدل ما يخص العالم أو المهندسين من الإنفاق على البحث العلمي بالألف دولار عام 1998م.

الدول	عدد العلماء والمهندسين العاملين في مجال البحث لكل مليون	معدل ما يخص كل عالم ومهندس من الإنفاق على البحث العلمي بالألف

	ساكـن	دولار للسنــة
الو . م . أ	3746	325
كندا	2678	218
السويد	3732	306
إنجلترا	2575	194
ألمانيا	2852	337
فرنسا	2593	295
اليابان	6327	389
سنغافورة	2733	603
ماليزيا	190	215
إسرائيل	1985	302
مصر	1145	6

جدول رقم 02: "نفقات البحث العلمي بناءا على عدد العلماء والمهندسين العاملين في بعض الدول"

المصدر:إبراهيم بن داود وعسالي بولرباح، التعليم العالي في الجزائر بين ضرورة الخصوصية ومضامين العولمة، ملتقى بيداغوجي لضمان جودة التعليم العالي، المبررات والمتطلبات، خلية ضمان الجودة في التعليم العالي، جامعة بسكرة، الجزائر، 25 –26 نوفمبر 2008، ص 223.

خـــلاصـــة:

في ظل عصر المعلومات وتطور التكنولوجات و حوار الحضارات وتلاقي الثقافات، فإن التكوين الجامعي لن يحقق وظيفته إلا من خلال خلق طاقات وقدرات ومواهب وإبداعات خفية، لتكون فعلية تساعد على حل المشكلات والتخلص من العقبات، للوصول لأرقى المستويات في إنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها ونقلها وتكيفها المستمر مع تحديات العصر الجديدة.

تمهيـــد:

من أبرز تحديات هذا العصر موضوع جودة التعليم العالي الذي أصبح يشكل تحديا حقيقيا، يواجه القائمين على مؤسسات التعليم العالي التي أصبحت مطالبة بإنتاج أقصى طاقة ممكنة من الاستثمار البشري، من خلال تطوير المهارات والتكفل الجاد بالمواهب باستحداث تخصصات جديدة، تناسب ومتطلبات عصر الرقمنة والمتغيرات العالمية التي تستدعي التطور الفعلي على كل المستويات، فالجامعة مطالبة باستيعاب هذا التغيير بإيجابية عن طريق توفير متطلبات الجودة الشاملة التي تضمن لها البقاء والاستمرار ضمن ديناميكية تجعل من النظام التكويني الجامعي عامل انسجام ومنافسة، وهذا ما سوف نتعرف عليه في هذا الفصل من خلال التطرق لإدارة الجودة الشاملة في الجامعة بمفاهيمها، متطلباتها، أهدافها، تجاربها، معوقاتها.

أولا: إدارة الجودة الشاملة في الجامعة

1- مفاهيم ومنطلقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعة:

تعددت الاجتهادات في تحديد مفهوم الجودة في النظام التعليمي وعناصره ومعاييره، حيث يرى أن إدارة الجودة في الجامعة هي " عملية إدارية إستراتيجية مرتكزة إلى جملة قيم تستمد فعاليتها من المعطيات التي تحقق الإستخدام الأنجع لقدرات العالمين،ومواهبهم بشكل إبداعي يحقق التطوير المستمر للمؤسسة "[1].

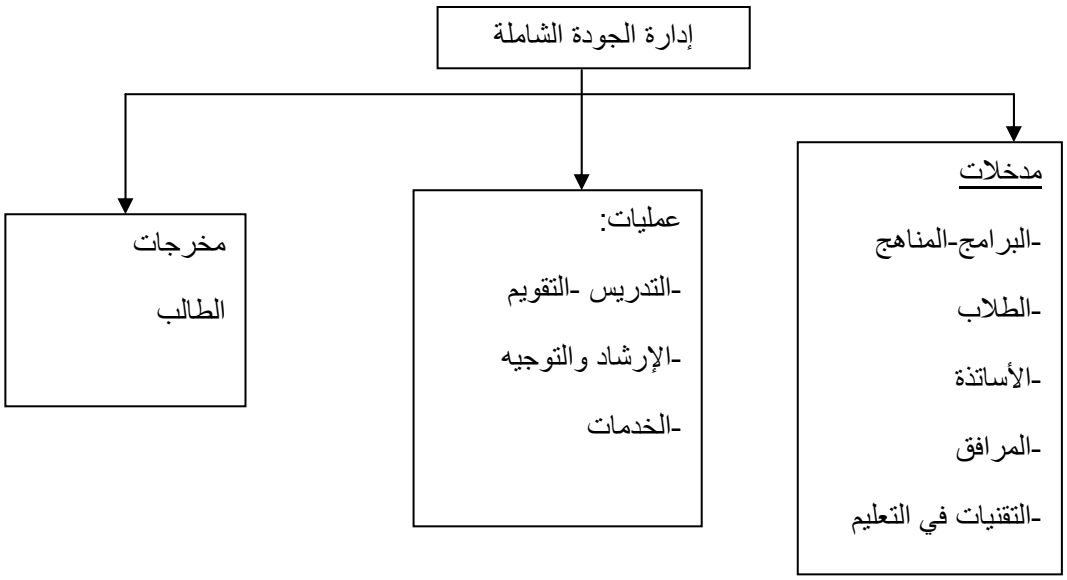
ويعرفها البروفسور "غراهام غيبس"Graham Gibbs" بأنها كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستوى الفهم والإستيعاب لديهم ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل، وقدراتهم على توصيل المعلومة بشكل فعال والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسونه حاليا"[2].

وفقا لهذه التعريفات نجد أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تسعى لتحقيق التفاعل الجيد بين مدخلات العملية التكوينية من مناهج وآليات وطلاب وأساتذة البرامج،والعمليات الإدارية،عمليات التقويم بشكل يوصل إلى تحقيق أعلى مستويات الجودة التي تأتي في صلب إهتمامات الجميع وتركيزهم على إعداد الكوادر التي تستفيد منها مؤسسات المجتمع على اختلاف طبيعتها.

وهذا ما يؤكد على أن الجودة هي عمل تعاوني لكل أعضاء المؤسسة، يحركون قدراتهم بشكل مستمر للوصول لإستراتيجية متكاملة، ويمكن إجمال ثلاث عناصر أو وحدات ترتكز عليها هذه الإدارة في الشكل التالي:

1- سالي براون وفل ريسن، معايير لتقويم جودة التعليم لدى المدرسين، ترجمة أحمد مصطفى، دار البيارق، الأردن، د ط، 1997، ص 18.

2- عصام الدين نوفل، عبد الجواد، ضبط الجودة، المفهوم، المنهج، التطبيقات التربوية، مجلة التربية، قطاع البحوث بوزارة التربية، الكويت، العدد 33، 2000، ص 18.



شكل رقم 02: "الوحدات التي ترتكز عليها الإدارة لتحقيق الجودة"

2- مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة:[1]

- الزيادة المتتالية والمستمرة في إعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي.
- الحاجة إلى تحقيق أداء عال في العملية التكوينية.
- إمتداد الحاجة للإستمرار في التعليم بتحصيل المعرفة إلى ما بعد التدرج.
- ثورة تكنولوجيا المعلومات والإتصالات وتأثيرها على العملية التكوينية.
- الإستمرار في تقديم الخدمة التعليمية بأسلوب لا يحقق الطموحات.
- المنافسة الشديدة بين المؤسسات التعليمية.
- ضرورة ترشيد الإنفاق ووضع أولويات له والمسؤولية الإجتماعية إتجاه المجتمع.

3- مبادئ ومعايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة:

- إن مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة التي تسعى لتحقيقها يمكن إستخلاصها من خلال تلك المعايير التي حاول العديد من الباحثين وضعها،أمثال ديمنج وبالديريج[2].

1- عدنان الأحمد، تطبيقات مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والمعاهد العليا، دراسة حول الملتقى الوطني بسطيف، الجزائر، د ط،2004، ص 37-38.

2-كاظم خضر حمود ، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، عمان،الأردن، د ط، 2000، ص 37.

– كما قامت أغلب الاتجاهات الحديثة بوضع معايير تعمل على قياس إدارة الجودة في الجامعة بنظرة واسعة لتشمل كل الخصائص الإتجاهية والمعرفية والمهارية والسلوكية للخريجين ولكل العناصر المعنية بتقديم الخدمة التعليمية،وقد قامت وزارة التعليم العالي البريطانية عام 1992 بتشكيل لجنة دائمة لتقييم جودة تلك العناصر على مستوى الدرجة الجامعية الأولى في الجامعات البريطانية،وعام 1995 أنشأ مجلس أعلى لتقييم جودة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأمريكية، ولقد اتفقت اللجنتان على المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة الخدمة[1].

العنصر	نواحي الجودة
1–المنهج العلمي	–درجة تغطية الموضوعات الأساسية. –التناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة. –الارتباط بالواقع العملي –الإلمام بالمعارف الأساسية. –إعداد الطالب لعصر العولمة من خلال تعلم لغة أجنبية.
2–المرجع العلمي	–درجة المستوى العلمي والموثوقية –شكل وأسلوب إخراج المرجع العلمي. –سعر المرجع العلمي –مدى توفر المرجع العلمي. –أصالة المادة العلمية. –نوع الإتجاهات التي ينميها المرجع العلمي.
3–أعضاء هيئة التدريس	–المستوى العلمي. –إدراك احتياجات الطلاب – الانتظام في العلمية التعليمية. –الالتزام بالمنهج العلمي –العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية. –تنمية الحس المعرفي والإتجاه التحليلي والنظرة المتعمقة. –الوعي بدور القدرة العلمية والخلقية.
4–أسلوب التقييم	–درجة الموضوعية. –درجة الموثوقية والشمول. –عدم التركيز على التلقين. –التركيز على القدرة التحليلية والتفكيرالإنتقادي.
5–التسهيلات المادية	–تناسبها مع طبيعة العملية التعليمية / التكوينية. –تنمية وإشباع الناحية الجمالية.

جدول رقم 03: "معايير تقييم التكوين الجامعي"

1– محمد علي شهيب وآخرون، تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة، جامعة القاهرة، مصر، مستخرج يوم 22–12– 2008 من الموقع:

http : // www.Cairo.eun.eg/arabic/b27.htm/

4-متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعة:

إن تبني نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعة يستلزم تحقيق أكبر قدر من التعاون في كافة عناصرها،مما قد يسمح إلتزاما تنظيميا وتطبيقيا،ويمكن التعبير عن تكامل هذه الرؤية التي تحقق الإنسجام من خلال المتطلبات التالية:

1- وجب فرض مقاييس مضبوطة لإنتقاء الطلبة وتوجيهم في تخصصات تناسب قدراتهم مع توزيعهم حسب عدد الأساتذة من أجل أن تتاح لهم فرص المناقشة والحوار،ويستطيع الأستاذ متابعتهم.

2- إعداد هيئة التدريس إعداد بيداغوجيا لا يشمل فقط معرفة المواد الدراسية،بل يتعداها لإتقان طرق إيصالها للمتعلم وأساليب التقويم[1].

- لذلك فمهمة الأستاذ لا يجب أن تقتصر على إيصال المعلومة فحسب، وإنما في زرع الشعور بالمسؤولية والجدية لدى الطالب.

3- العمل على تكامل مضامين البرامج والمناهج لخطط التنمية، وإعطاء قيمة للشهادة الممنوحة للطالب، وذلك بمشاركة كافة عناصر العملية التكوينية في تصميمها.

4- توفير الإمكانيات المادية المناسبة فيما يخص الورش والمخابر ووسائل العمل المختلفة،وتوفير الإعتماد المالي لتشجيع مشاركة الأساتذة في الأنشطة العلمية والثقافية.

5- استقلالية الكلية وتحررها من الضغوط البيروقراطية والمركزية الخانقة،التي تكبل حركتها وتغرقها في المشاكل وتبعدها عن النشاط العلمي الإبداعي،وهنا تبرز القيادة الإدارية الفعالة والتي تتحكم في أساليب التسيير الحديث[2].

1- متطلبات ضمان جودة التعليم الجامعي، مستخرج يوم 27-12-2008 من الموقع:

http : // www. Uc/ ouvain-be/71861/htm

2- الهلالي الشربيني، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ورؤية مفتوح ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد37، 1998، ص 12-13.

6- تقويم التكوين الجامعي في إطار قدرته على تطبيق نموذج إدارة الجودة،ومدى توافق مخرجاته من حيث القدرة على الاندماج في سوق العمل.

5- مراحل تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة:

عند توفر المتطلبات التي تعرضنا إليها سابقا فبإمكان الجامعة أن تشكل فريق إدارة الجودة ومجالسها وإنطلاق مهامها وفق مراحل محددة،لكن قبل التعرض لهذه المراحل سوف نحدد أهم الفرق المسؤولة عن إدارة هذا النموذج[1].

5-1- مجلس الجودة:

يمثل المستوى القيادي الأعلى لإتخاذ القرارات وإعطاء السلطة اللازمة لتوجيه ودعم عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي،ويتولى هذا المجلس المهام التالية:

- وضع الخطط اللازمة لتنمية ثقافة الجودة.
- قيادة عملية التخطيط الشامل.
- إنشاء وتوجيه أنشطة الفرق القيادية الأخرى للجودة (فريق التقييم، المتابعة، المراجعة، إعداد المواصفات، التوجيه، قياس الجودة،.....الخ).
- تطبيق نظام لقياس الأداء بتوفير المعلومات اللازمة لإتخاذ القرارات.
- وضع نظام الحوافز والمكفآة للمسؤولين عن تحسين جودة الأداء.
- وضع الأهداف السنوية لإدارة الجودة الشاملة ومتابعتها.

5-2- فريق تصميم الجودة:

يعمل تحت قيادة مجلس الجودة ومهمته الأساسية وضع إستراتيجية تطوير نظام الجودة وتتمثل أهم مسؤولياته في:

- دراسة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته.
- تصميم البرامج التدريبية لقيادات الجودة وفرق العمل.

1- محمد عوض الترتوري، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2006، ص 139.

- إقتراح خطة مبدئية للعمل بالجامعة،وتحديد خطواتها الأساسية وما يتطلبه من تجهيزات وأماكن عمل وغيرها.

5-3- لجنة توجيه الجودة:

تعمل هي أيضا تحت إدارة مجلس الجودة.

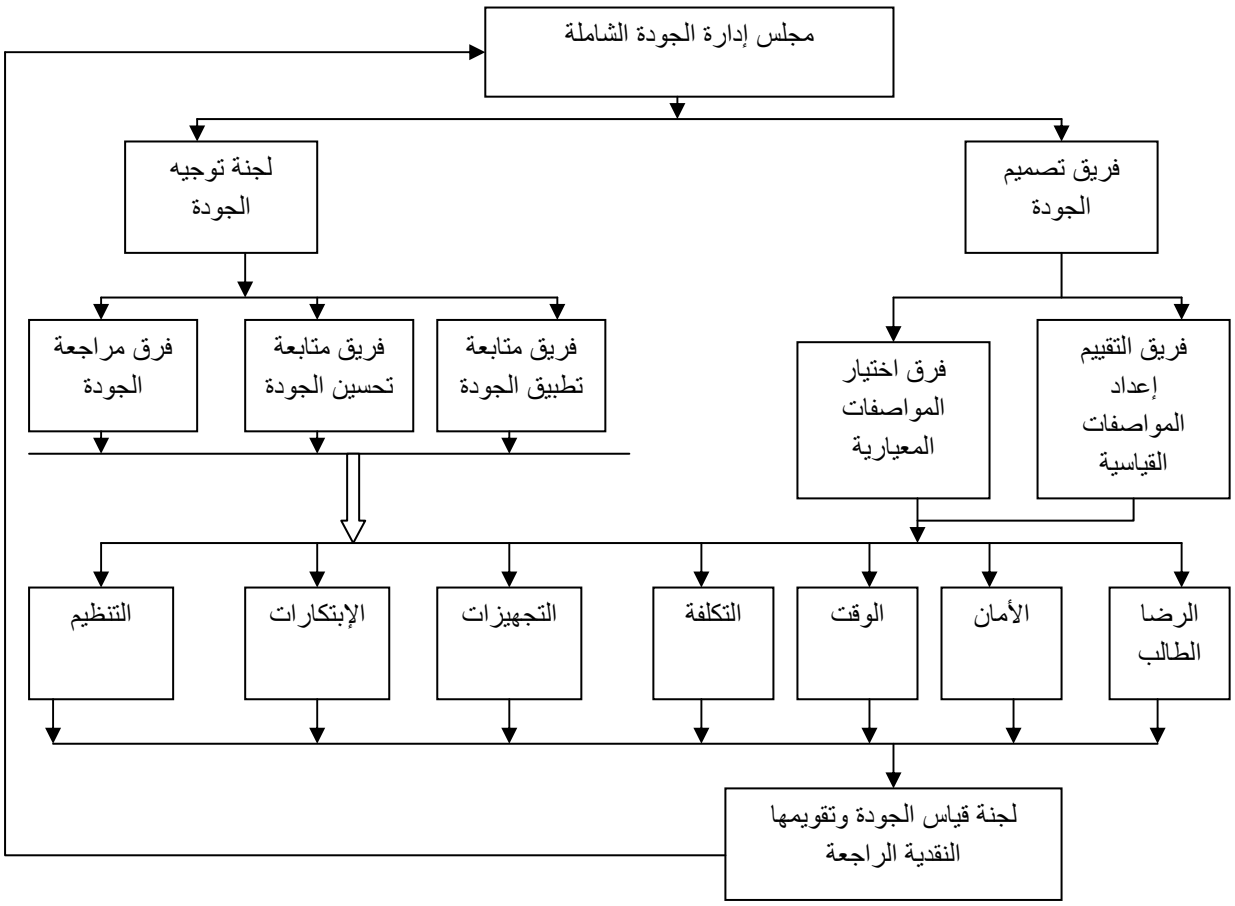
تعتبر مركز إدارة الجودة وتتمثل أهم مسؤولياتها في:

- توثيق الصلة بين المؤسسة الجامعية والمؤسسات الأخرى.
- وضع الخطط اللازمة لتطوير برنامج الجودة.

5-4- لجنة قياس الجودة:

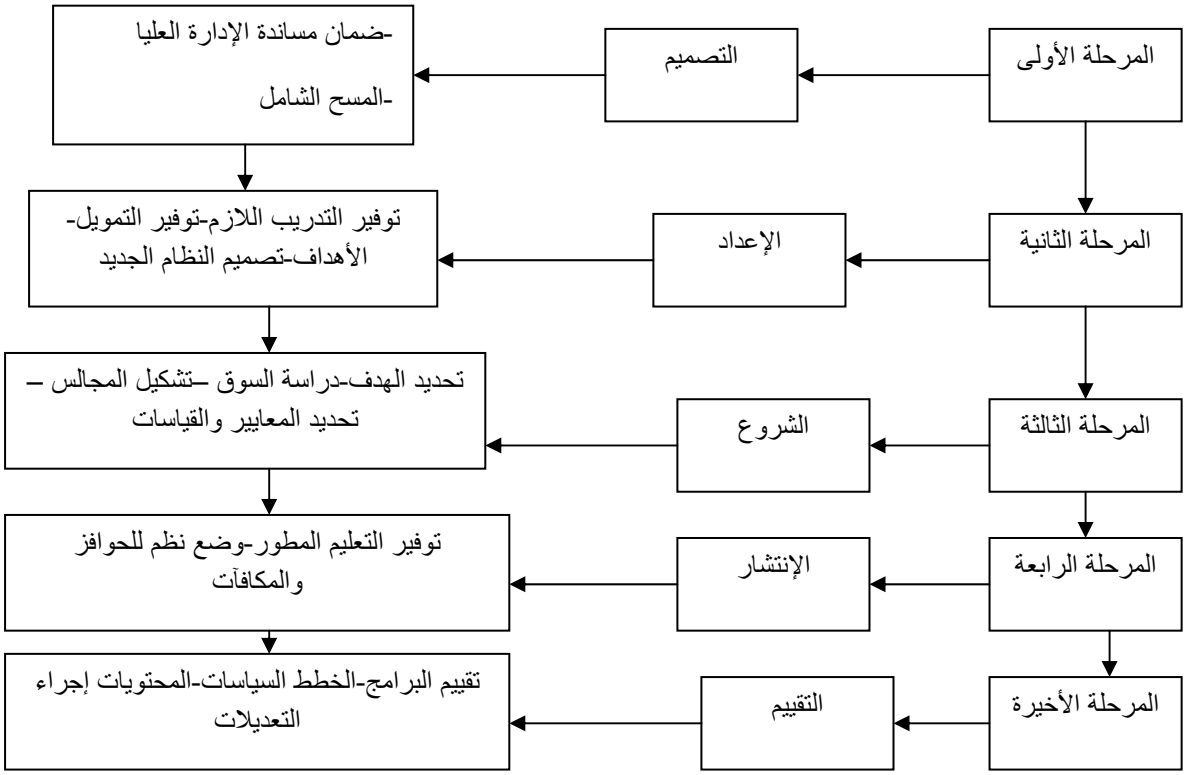
تتمثل أهم مسؤولياتها في تقويم برنامج الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي،والتأكد من مدى توافق أهدافها مع إحتياجات الأفراد سوءا تعلق الأمر بالطالب أو الأستاذ.

ويمكن إجمال هذه الآليات في الشكل التالي:



شكل رقم 03: "آليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة"

وعند الحديث عن الخطوات التي تتبعها هذه الآليات حتى تتمكن من تطبيق إدارة الجودة الشاملة فإنها مبينة بالتفصيل في الشكل التالي[1]:



شكل رقم 04: " خطوات آليات إدارة الجودة الشاملة"

6-أهداف إدارة الجودة الشاملة في الجامعة:

1- تطوير النظام الإداري في الجامعة من خلال توصيف الأدوار والمسؤوليات لكل فرد بحسب الصفة الوظيفية التي أسندت إليه[2]

2- الإرتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي والإجتماعي والنفسي.

3- تطوير جو التفاهم بين جميع عناصر الطلبة.

1- عبد الله صحراوي، إدارة المنظومة الجامعية بالجزائر في القرن 21 وتحديات الجودة الشاملة، متطلبات الداخل في زمن العولمة، ملتقى حول ضمان جودة التعليم العالي، المبررات والمتطلبات، خلية الجامعة لضمان الجودة في التعليم العالي ، مطبعة علي بن زيد بسكرة، جامعة بسكرة، الجزائر، 25 نوفمبر 2008، ص 34.

2- عبد الجواد، عصام الدين نوفل، مرجع سابق،ص 26-28.

4- تحسين كفاءة المشرفين والأساتذة ورفع مستوى الأداء الإداري من خلال التدريس المستمر.

5-رفع مستوى الوعي لدى الطلبة إتجاه عملية التكوين وأهدافه،وإيجاد فرص تحويل الطلاب كأطراف فاعلة في العملية التكوينية وليس متلقي فحسب.

6- إستقصاء حاجة المستفيدين من مخرجات الجامعة، والسعي إلى تحقيق المطلوب كما ونوعا في المخرجات،واستخدام التغذية الراجعة للخرجين الذين عملوا في بقية دوائر الدولة لتحسين مستوى التعليم والتكوين الجامعي.

7- السعي لزيادة التقدير المحلي والوطني بالجامعة من خلال ما تقدمه الجامعة للمجتمع وكسب الإعتراف العالي و العالمي للجامعة[1].

ثانيا: تطبيق إدارة الجودة في الجامعة

1- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الغربية

1-1- نظام الجودة في جامعة North missory الأمريكية:

وهي جامعة أمريكية بها 235 عضو هيئة تدريس، وتقدم 12برنامجا تعليميا جامعيا، و26 برنامجا للماجستير ودرجات التخصص لما بعد التعليم الجامعي،وهي مدعمة من قبل الحكومة الأمريكية، بدأت تطبيق إدارة الجودة الشاملة عام 1989، وتقدمت بطلب للحصول على جائزة الجودة سنة 1994، وحصلت عليها بالفعل عام 1997، حيث تم تنفيذ إدارة الجودة على عدة خطوات هي:

- التميز وذلك بإزالة العزلة بين الأقسام العلمية والتركيز على العمليات، و إيجاد فرق متخصصة ومخولة بالصلاحيات اللازمة.

- الإقتصاد ويقصد به الإقتصاد الشديد في الموارد وإستخدامها في أقل عدد من الأهداف ولكن الأكثر الأهمية.

- التركيز على الزبون (الطالب) حيث قامت بإشراك عضو هيئة التدريس في تصميم وتقويم البرامج التعليمية.

- التدريب حيث ركزت على زيادة برامج التدريب التي تتناول كل السيطرة الإحصائية.

1- الجودة الشاملة في التعليم،مستخرج يوم27-12-2008 من الموقع: http : //www. Alyaseer. net

– تحسين الجودة وذلك في القاعات الدراسية وذلك من خلال نماذج خاصة للتدريب أو المهارات الطلبة وذلك من خلال الجدولين التاليين:[1]

المعيار	النموذج التقليدي	النموذج الحديث
نقل المعرفة.	من المدرس إلى الطالب.	–منتجة بصورة مشتركة بين الطالب والمدرس
هدف المدرس.	إعداد فرصة التعليم وترتيب الطلاب.	تطوير كفاءات الطلاب ومهاراتهم.
علاقةالطالب والمدرس.	أفعل كذا وكذا.	تقديم المساعدات للمعلم.
بيئة قاعة الدراسة.	تنافس فردي.	تعليم جماعي قائم على التعاون.
الخبرة.	يحتاج إلى خبرة التدريس.	يحتاج إلى جهد وتدريب مستمر.

جدول رقم 04: "مقارنة بين نموذج التدريب التقليدي والنموذج الحديث".

المعيار	النموذج التقليدي	النموذج الحديث
فهم المعلومة	الحفظ عن ظهر قلب	التفكير التقليدي وحل المشكل
نوع الجهد	فردي	فرق عمل ومهارات جماعية
قياس الأداء	إمتحان	التعليم كيف يتعلمون
المقررات الدراسية	فردي	معرفة متعددة التخصصات
نقل المعلومة	يتلقون المعلومات	يتلقون ويعالجون المعلومات
الوسائل المساعدة	إستخدام وسائل تكنولوجية	التكنولوجيا جزء أساسي للتعليم

جدول 05: "مقارنة مهارات الطلبة في النموذج التقليدي والحديث".

1– نور الدين حامد، عبد الحق حنان، نظام الجودة في التعليم العالي الجامعات البريطانية والأمريكية نموذجا، ملتقى البيداغوجي الرابع بعنوان ضمان جودة التعليم العالي المبررات والمتطلبات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 25–26– نوفمبر،2008، ص 241.

1-2- نظام الجودة الشاملة في الجامعات البريطانية:

قام كل من الدكتور ميهوب علي أيمن والدكتور عبد الوهاب عوض كويران من اليمن بزيارة علمية لست جامعات بريطانية في الفترة الممتدة من 11 إلى 16 نوفمبر 2007 وهذه الجامعات تتميز بكونها تطبق معايير ضمان الجودة المعتمدة من قبل وكالة الجودة البريطانية وقد شملت الزيارة الجامعات الآتية:

1-Institute of /Materials. Mineral and Mining.

2-university of arts/ central Saint Martins college of Art and Design.

3-university College London.

4-Kingston University.

5-City university.

6-london School of Economis.

وقد قام الباحثان خلال هذه الزيارة بجمع الأدبيات التي تم عرضها ومناقشتها في الست جامعات، وتم أيضا تدوين الملاحظات حول أنظمة الجودة المتبعة في تلك الجامعات، وقد تم تحليل هذه الوثائق والتوصل لأهم النتائج حول التجربة البريطانية المتبعة في تلك الجامعات حول تطبيق نظام الجودة وفقا لمعايير وكالة الجودة البريطانية، وفيما يلي خلاصة لتلك النتائج.

أ-خصائص ضمان الجودة في الجامعات البريطانية:

تتميز الجامعات البريطانية بخصائص مشتركة فيما يتعلق بضمان الجودة منها:

1-توجد قواسم مشتركة كبيرة فيما بين مؤسسات التعليم العالي البريطانية فيما يتعلق بالمداخل التي تتبعها لضمان الجودة في التعليم العالي.

2-إن قناعة الإدارة العليا في الجامعات البريطانية بتبني أنظمة الجودة الشاملة، وتوفر إرادة التطوير والتقييم لديها،وإستعدادها لتوفير التمويل والمواد والتجهيزات اللازمة،كان من أهم العوامل التي ساعدت في نجاح مؤسسات التعليم العالي البريطاني لتطبيق مبادئ الجودة بها.

3-حققت مؤسسات التعليم العالي البريطانية معايير الجودة نتيجة لنجاحها في إيجاد نظام لجمع المعلومات وإنسيابها من القاعدة إلى القمة،ومن القمة إلى القاعدة.

4- تمكنت الجامعات البريطانية من ضمان الجودة بمشاريع موجهة نحو تحسين عملية التعليم والتعلم،وذلك من خلال المنح التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عن طريق مركز تطوير التعليم لمؤسسات التعليم العالي.

5- انتقال مؤسسات التعليم العالي البريطانية من مرحلة ضمان الجودة إلى مرحلة تحسين الجودة مكنها تكوين سمعة أكاديمية كبيرة جذبت لها الطلبة الأجانب،ومكنها من إستخدام أفضل الأساتذة للبحث أو التدريس.

6- التعرف على موقف الطلبة وتقييمهم لهيئة التدريس والعملية التعليمية بما في ذلك تقييمهم للمقررات الدراسية.

7- تعمل الكليات على:

- التقييم الدوري للمقررات الدراسية والبرامج لكل 5 سنوات.

- التحسين الشامل للنوعية: كذلك تعمل على إدارة ومراقبة الإمتحانات وهذا التقييم يكون داخلي تقوم به الأقسام، وخارجي تقوم به وكالات شخصية[1]

ب- آليات إدارة الجودة وتنظيمها في الجامعات البريطانية:

اتضح من خلال تحليل الوثائق أن هناك مجموعة من الآليات لتطبيق إدارة الجودة بالست جامعات تشمل مايلي:

1- توجد في مؤسسات التعليم العالي البريطانية مراكز متخصصة لضمان جودة التعليم والتعلم والتطوير الأكاديمي والتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس،وكل هذه المراكز تبنى وفق خصوصيات الجامعة التابعة لها.

2- معظم الإجراءات المتعلقة بضمان الجودة تتم في الكليات، وهي بذلك تتحمل المسؤولية المباشرة لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات.

3- تتفاوت نوعية المداخل المستخدمة في ضمان جودة التعليم في هذه الكليات، رغم ذلك فإنها جميعا ملزمة بمراعاة تجانس هذه المداخل وإرتباطها بالسياسات والمبادئ العامة والإجراءات المعتمدة المحددة في الإطار التنظيمي العام،لضمان الجودة في الجامعة والالتزام بها[1].

1- نور الدين حامد، عبد الحق حنان، مرجع سابق، ص 242-243.

2- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية:

إن التحدي الحقيقي الذي تفرضه علينا العولمة ومجتمع المعرفة وثورة التكنولوجيا التي دخلها العالم هو التحدي العلمي والتكنولوجي الذي يجعل الجامعات مطالبة بضرورة قيامها بوظائف وأدوار جديدة في ظل هذه القرية الصغيرة، وبشكل أوضح فقد بات على الجامعات إحداث تغييرات كبيرة على فلسفتها وسياستها وأهدافها ومناهجها،لتجد الجامعات العربية نفسها في وضع مطالبة فيه بمراجعة نظمها التعليمية بهدف تطويرها ووضعت خطط لإحداث التغيير المنشود،إلا أن هذه الجهود وتلك الخطط إصطدمت بمعوقات كثيرة حالت دون تحقيق التطوير النوعي الشامل.

2-1- واقع الجامعات العربية:

1- إتباع إستراتيجية النمو الكمي للتعليم العالي فعلى الرغم من الزيادة في أعداد الجامعات العربية حيث وصلت إلى 170 جامعة عام 2000م، كما ازداد عدد الطلبة بشكل كبير بالإضافة إلى عدد الأساتذة لكن و بالرغم من هذا التوسع الكمي إلا أن الجامعة لم تستطع الوصول إلى النوعية والجودة[2].

2- إن أغلب أنظمة التعليم العالي في البلاد العربية تم إستيرادها وتبنيها نقلا عن أنظمة أجنبية وهذه النماذج العربية تسير وفق النموذج البريطاني أو النموذج الفرنسي أو الأمريكي،وهذا ما جعل هذه النماذج غير مكيفة لحاجات وأهداف هذه المجتمعات فقد كانت بعيدة عن أرض الواقع ومتطلباته.

3- أصبح عدد الطلبة الراغبين في الإلتحاق بمؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية خاضع لسياسة الدولة من حيث قدرة الجامعة على إستيعاب ذلك التدفق الطلابي.

4- النمطية وتتجلى في الخطط والمناهج الدراسية والساعات المعتمدة موحدة لجميع الطلبة، اعتماد علامات الطلبة في شهادة الدراسة الثانوية كمعيار وحيد للقبول، وتوزيعهم على الكليات والبرامج الدراسية المختلفة،متطلبات النجاح والتخرج موحدة لجميع الطلبة في جميع الكليات والبرامج.

1- ميهوب علي أيمن،عبد الوهاب عوض كويران، ضمان الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية، المؤتمر الثاني للتعليم العالي، مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، صنعاء، اليمن، 12-13 مارس 2008، ص 16.

2- شبل بدران وكمال نجيب،مرجع سابق،ص 57-58.

5- انعدام التوجيه والإرشاد الفعلي للطلبة،هذا ما يؤدي إلى عدم تكيف الطلبة مع النظام الجامعي ومعرفة المتطلبات والمستلزمات الجامعية.

6- تصلب أنظمة الامتحانات ومن أبرز سلبيات هذا المجال نجد:

- التركيز على الامتحان كهدف بحد ذاته بدلا من توظيفه للحكم على مدى تحقيق أهداف التكوين الجامعي.

- استخدام الامتحانات كوسيلة تهديد للطلبة.

- التركيز على الامتحانات في نهاية الفصل أو نهاية العام وإعطاء الوزن الأكبر لهذه الإمتحانات النهائية بدلا من إعتبار الإمتحانات عملية مستمرة مصاحبة لعمليات التكوين والتقييم[1].

7- إن وضعية البحث العلمي في الوطن العربي لا تأهلنا أن نجاري منطق العولمة المبني على التطورات التكنولوجية والعلمية المذهلة،والتي هي نتيجة لإستثمارات ضخمة في التعليم والبحث العلمي،وإذا أيدنا القول الذي يقول أن عولمة التعليم هدف النظام العالمي الجديد بعد عولمة التجارة والصناعة فعلى النخبة السياسية العربية والباحثين والعلماء العرب تجسيد هذه الحقيقة على أرض الواقع، إذن إن الاستثمار في التعليم والبحث العلمي هو الكفيل بإيجاد حلول لمشاكلنا العديدة وخاصة في المجال الإقتصادي،فنجد أكثر من 90% من بحوث الماجستير في اليابان تتجه نحو إيجاد حلول للمشاكل الصناعية التي تواجهها الشركات في اليابان[2]، إن العديد من الدراسات للجامعات العربية والبحث العلمي أكدت أن الإنفاق على البحث العلمي ضئيل جدا مقارنة بالدول الغربية لهذا وجب على المسؤولين في الوطن العربي أن يرسموا سياسة واضحة للتعليم العالي والبحث العلمي تأخذ بالحسبان التغيرات التي يشهدها العالم وهذا من خلال بعث مقومات البحث العلمي الأساسية وهي:

أ- وجود سياسة علمية تيسر عمل أجهزة البحث العلمي.

1- أحمد الخطيب، البحث العلمي والتعليم العالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص113.

2- أحمد البستان،واقع برامج الدراسات العليا بجامعة الكويت، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، العدد 70، 2000، ص 45.

ب- وجود مؤسسات البحث العلمي.

ج- توفر الباحثين والمساعدين.

8- الثنائية في تقسيم الكليات إلى علمية وأدبية،ويرافق هذا التقسيم النظرة المتحيزة للكليات العلمية والدونية للكليات الأدبية،مع ما يرافق ذلك من إختيار الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة للكليات العلمية كذلك بالنسبة لخريجي كليات العلوم فإنهم يحصلون على إمتيازات وظيفية مادية يحرم منها خريجو الكليات الأدبية.

9-اختلال أنظمة التعليم العالي وعدم موازنتنا مع إحتياجات خطط التنمية الوطنية.

10- المركزية في صناعة القرارات حيث تتمركز السلطة في أيدي فئة محدودة جدا من القيادات الإدارية العليا،الأمر الذي يترتب عليه فقدان المشاركة والتفرد في صنع القرار، أثر على كفاءة وفعالية الجامعات.

11- الافتقار لأنظمة المتابعة والتقويم التي من خلالها يتم الحكم على مدى فعالية وكفاءة هذه المؤسسة في تحقيق أهدافها،وعدم توفر هذه الأنظمة راجع إلى إفتقار الجامعات العربية للمعلومات والبيانات التي يمكن توظيفها للتغذية الراجعة.

12- التنوع في التقاليد الجامعية أدى إلى إنعكاسات على الأنظمة المتبناة لكل جامعة فهناك من إتبع النظام الجامعي الفرنسي،وهناك من إتبع النظام البريطاني أو النظام الجامعي الأمريكي،فمن الطبيعي أن يترتب عن هذه الإختلافات إختلاف في الخطط والبرامج والأهداف.

13- غياب مفهوم التكامل والتنسيق بين الجامعات فهي تكرر نفسها من حيث الفلسفة والأهداف والقوانين،في حين أنه يجب أن تكون كل جامعة منفردة من حيث الرسالة التي تؤديها لأن سر نجاح أي جامعة يكمن في التفرد والخصوصية التي تتميز بها عن غيرها.

14- انعدام التناسق أو الترابط ما بين سياسات التعليم والتكوين الجامعي،وبين سياسات التوظيف في الأجهزة والمؤسسات العامة والخاصة، وهذا ما أدى إلى بروز ظاهرة البطالة المقنعة بين الخريجين التي أصبحت محل إهتمام العديد من الباحثين.

15- إن نصيب الجامعات العربية من الثورة التكنولوجية محدود جدا،حيث نجد أن نسبة كبيرة من الشباب العربي لا يستخدم الإعلام الآلي في الجامعات أو الدراسات الجامعية.

16-إن التمويل أحد التحديات التي تفرضها العولمة وهو رهان من الرهانات التي يجب أن تكسبها الأمة العربية،والعلم والبحث العلمي هو المصدر الوحيد لتحقيق النقلة النوعية، فكثير من الدول ليست لها الإمكانيات التي توجد في الوطن العربي ولكنها تجاوزتها بالعلم والتكنولوجيا والإقتصاد وخير مثال تأخذه هو: حديث وزير خارجية إسرائيل قال فيه" إذا كانت الدول العربية التي تحيط بنا من كل جانب تملك الثروات الطبيعية والبترولية ونحن لا نمتلكها فإننا نستطيع دون شك حسم الصراع بيننا وبينهم عن طريق التعليم العالي وعن طريق الثروة البشرية التي نمتلكها وإتاحة التعليم العالي لكل فتى وفتاة في إسرائيل[1].

2-2- الجامعات العربية وتحديات إدارة الجودة الشاملة:

لهذا فقد حذر العديد من الباحثين من إنهيار مخصصات البحث العلمي بالجامعات العربية وطالبوا بوضع سياسة للانفتاح على الجامعات الغربية في تطبيقها لمفاهيم التميز والنوعية والإتقان لضمان جودة المخرجات وتحسين مستوى الخدمات في التعليم العالي، عن طريق التعاطي مع مفاهيم الجودة المعاصرة أمثال ضمان الجودة-إدارة الجودة...الخ ويتضح هذا الإهتمام جليا في المؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي الذي عقد في القاهرة 24-27 ديسمبر 2001 حيث إتخذ المؤتمر عدة توصيات من بينها دعوة الدول العربية إلى وضع معايير عربية للجودة والامتياز الأكاديمي، وإنشاء هيئات وطنية ومجالس لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ودعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية إلى إنشاء نظام عربي لتقويم الأداء وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وتحديد متطلبات تطبيقه.

لذلك سعت الجامعات العربية إلى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالاستناد إلى تقنيات تضمن التحديث في البرامج والأساليب لمواجهة المشاكل ونقاط الضعف للوصول إلى المستوى المطلوب الذي تكون فيه الجامعة متفاعلة مع التطلعات التنموية في المجلات كافة، وخير نموذج

1-عبد اللطيف صوفي،التعليم العالي وتحديات العولمة، فعاليات الملتقى الدولي الجزائر والعولمة، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 2000، ص 190.

نستعين به في الوطن العربي التجربة الجزائرية والإصلاحات التي تسعى لتحقيقها في إطار إدارة الجودة الشاملة وهذا ما سوف نتعرض إليه في المحور القادم.

أ-إستراتيجية الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية:

لضمان جودة الخدمات التعليمية في الأردن وضعت وزارة التعليم العالي معايير إعتماد عام ومعايير إعتماد خاص،وهذا يتناسب مع إحتياجات السوق الأردني وذلك ابتداء من سنة 2002، حيث أصدر قانون التعليم العالي والبحث العلمي المؤقت رقم 41 بالإستناد للفقرة أ من المادة (9) وأهم نموذج للمعايير المطبقة في جامعات الأردن موضح في الجدول التالي:

رقم المادة	التصنيف وفق نظام الإنتاج والعمليات	الموضوع في معيار الإعتماد	مؤشرات السيطرة على الجودة في تعليمات الإعتماد
8	الإدارة	التنظيم الإداري (الهيكل/المهام/الصلاحيات/ الهيئة التدريسية	-عدد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس -نسبة حملة الماجستير إلى أعضاء التدريس. -عدد الساعات الدراسية.
10-9	المدخلات/مواردبشرية	الكوادر المساعدة	عدد الطلبة لكل مختبر
11	// //	مدة الدراسة المواظبة تأجيل الدراسة	-عدد الساعات الدراسية لكل طالب. -عدد الفصول الدراسية ومدتها -نسبة الغياب للطالب -مواصفات القدر للطالب وشروط التأجيل -المدة القصوى للطالب في الجامعة.
13-12	العمليات/ التعليم	-الإنتقال -الساعات الدراسية -البرامج والتخصصات -تنظيم العمل الأكاديمي والإداري	-شروط الإنتقال والشروط التنظيمية, -عدد الساعات لنيل الدرجة الجامعية -إشتراط وجود أنظمة وتعليمات داخلية.
14	//	المباني والمرافق	-مساحة لكل طالب ولكل مدرس -مساحة الدوريات.
14	المدخلات/مستلزمات مادية الإدارة/التخطيط	الكتب الأجهزة والتجهيزات	عدد العناوية للكتب وعددها لكل طالب أنواع وعدد الأجهزة لكل طالب وأستاذ ولكل كلية أو قسم.

جدول رقم 06: "معايير الجودة في الجامعات الأردنية"

المصدر: زكريا أحمد محمد غرام،معايير الاعتماد العام الخاص ودورها في رفع جودة خدمات التعليم العالي،حالة دراسية جامعة الزرقاء الأهلية، ،مجلة علوم إنسانية جامعة الزرقاء، الأردن،العدد33، 2007.

إن هذه المعايير التي وضعتها الجامعة الأردنية ليست خطوة مبدئية نحو ضمان الجودة لتدعمها بممارسات تطبيقية من خلال تجربة: صندوق الحسين للإبداع والتفوق عام 2000،حيث باشر بتطبيق مشروع تقييم الأداء النوعي لبرامج التعليم العالي وهذا بالتعاون مع الجامعات الأردنية يستفيد الصندوق من نتائج هذا التقييم بتخصيص جائزة الحسين للإبداع والتفوق لأفضل برنامج تعليمي خاضع لمعايير وكالة ضمان الجودة البريطانية(QAA) في تخصصين هامين هما:" تكنولوجيا المعلومات" وإدارة الأعمال.

كل قسم مشارك يتولى إعداد تقرير التقويم الذاتي ويمارس ما يمكنه من تحسين للبرنامج في مدة زمنية تزيد عن عام،وتقديمه للصندوق الذي يقدمه إلى رئيس فريق المراجعة من QAAالذي يقوم بدراسته ثم يضع خطة لزيارة القسم المشارك وإختيار الفائز من قبل الصندوق وإبلاغه[1]

هذا الفوز يتطلب إيجاد نظام جودة بمستوى معين من الفاعلية وعدم الفوز يعني التحسين والتطوير.

وتعتبر تجربة جامعة الزرقاء الأهلية من أكثر تجارب الأردن نجاحا في تطبيق نظام الجودة الذي كان يستند أساسا إلى وحدة تنظيمية،وقد أخذت عدة تسميات منذ نشأتها:لجنة الإعتماد الداخلي 1995. لجنة ضمان الجودة 2003/2002، وحدة الإعتماد وضمان الجودة 2004/2003 ومن أهم مهامها:

الارتقاء بالجانبين الأكاديمي والإداري في الجامعة ورفع كفاءتها وصولا للتميز من خلال الإلتزام بمعايير الإعتماد العام والخاص وتحدد مهامها فيمايلي:

1- ضمان جودة المدخلات: وذلك بالإعتماد على وضع آلية لإختيار المدرسين وإجراء تقويم لأدائهم وتطويره.

2- ضمان جودة العمليات (التعليم-البحث العلمي-الأنشطة الأخرى) من خلال:

أ- التحسين المستمر في المناهج بوضع قائمة بالكتب المنهجية لكل مادة من المواد،وأن تتضمن الخطط الدراسية لكل مادة مالا يقل عن 7 مراجع إضافة إلى إثنين على الأقل باللغة الإنجليزية.

ب- اعتماد التصحيح المشترك لعدة مدرسين في الإمتحانات النهائية وإعتماد نظام ورقة الامتحان المكتومة(إخفاء اسم الطالب)[1]

1- زكريا أحمد محمد غرام، مرجع سابق ، ص 19-20.

ج- إعداد ملف لكل فصل يضم المواد والخطة وأسئلة الإمتحانات والحلول.

د- توثيق آلية الإجراءات لمختلف جوانب العملية التعليمية (آلية تغيير المواد. آلية التقويم-آلية إمتحان الطالب الذي لم يؤدي الإمتحان في موعده-آلية معالجة الحالات الخاصة مثلا: الغش- الضعف الدراسي للطالب...الخ.

هـ- تحفيز البحث العلمي والأنشطة العلمية للأساتذة (مؤتمرات-ندوات-مناقشات....الخ)

3-ضمان جودة المخرجات عن طريق:

أ- استطلاع رأي الطلبة عن طريق إستبيان في نهاية كل فصل حول تقويم المدرسين والمواد والخدمات الجامعية.

ب- استضافة الخريجين من الجامعة وإجراء اللقاءات معهم.

ج- استطلاع رأي المؤسسات حول مستوى أداء خريجي الجامعة لكل تخصص للوصول للمهارات المطلوبة.

4-تفعيل الإتصال باستخدام:

وسائل عمل متطورة في قسم التسجيل بالجامعة مثلا: نظام التسجيل الإلكتروني للمواد في جميع الكليات، وتوفير الإحصائيات اللازمة لأغراض التحليل.

لقد شاركت جامعة الزرقاء*في إمتحان الكفاءة الجامعية الذي عقدته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالتعاون مع ETS الأمريكية في عام 2006،للطلبة المتوقع تخرجهم عام 2005-2006، حيث شارك تخصصان هما:

المحاسبة من كلية الإقتصاد و العلوم الإدارية،وتخصص الحقوق من كلية الحقوق، تحصل قسم المحاسبة على معدل 44.6، واحتلت جامعة الزرقاء المرتبة الخامسة على مستوى الجامعات الحكومية والخاصة،والمرتبة الثانية على مستوى الجامعات الخاصة بعد جامعة "عمان الأهلية" التي

* تأسست جامعة الزرقاء الأهلية 1993 في الأردن تنبثق عنها فلسفة إسلامية ورسالة حضارية عريقة وترتكز رسالتها على المنظومة الخماسية ،الإيمان، العلم ،العمل،الخلق،التعاون،وتضم كليات الشريعة،الآداب ،العلوم، الاقتصاد و العلوم الإدارية، والعلوم الطبية، والحقوق والعلوم التربوية.

1- زكريا أحمد محمد غرام،مرجع سابق ،ص 22.

تحصلت على معدل 46.6، بعدها شاركت كل التخصصات في هذه المسابقة عام 2006-2007[1].

إن تجربة الجامعة الأردنية تعتبر خطوة متقدمة لبناء نظام لضمان الجودة وهذا ما أفرز مجموعة تخصصات حققت مستوى متميز، ومركزا تنافسيا بين الجامعات الأخرى.

ب-إستراتيجية الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية:

1-واقع النظام التعليمي في الجامعة الجزائرية في ظل إدارة الجودة الشاملة:

يتجه التفكير حاليا نحو إصلاح وتطوير منظومة التعليم الجامعية بعد إستكمال موضع التنفيذ في القاعدة (أساسي-متوسط-ثانوي)

ووضعها في الصورة التي تتوافق بها مع المتغيرات المحلية والعالمية ليحقق التكوين الجامعي ربطا بين بيئة التكوين ومادتها المعرفية، وبيئة العمل والكفاءات المهنية المطلوبة لأدائه.

إن إحدى المشكلات التي ظلت تواجه التكوين الجامعي بالجزائر،تكمن في انفصاله عن محيطه العام، الأمر الذي جعله يؤسس على قاعدة التكوين النظري البعيد في غالب الأحيان عن متطلبات المجتمع والتنمية،مما أفقد التكوين فعاليته العملية، وأدى زيادة عدد الطلبة في غياب الإمكانيات وقلة الموارد وسوء الإدارة وإهدار طاقتها في العمل الجامد المفتقر للإبداع والتحسين وضعف التأطير إلى طغيان الكم على الكيف، ودليل ذلك فشل الجامعة في السياسات والخطط التي ترسمها لغياب الكفاءات البشرية القادرة على التوظيف الحسن للإمكانيات والجهود[2].

إن الجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات الوطن العربي تعاني أزمة متعددة الجوانب تظهر من خلال المظاهر التالية:[3]

1- ازدياد الطلبة على حساب جودة التعليم (ينتظر أن يصل حجم الطلبة في حدود 1 مليون في 2010م)

2- عدم ملائمة المخرجات مع متطلبات السوق.

1-زكريا أحمد محمد غرام، مرجع سابق، ص 24-25.

2-ضرورة الإصلاح في التعليم العالي الجزائري والثانوي،مستخرج يوم 5-1-2009 من الموقع:
http://www.univ-batana-dz

3- عبد الله صحراوي ، مرجع سابق ،ص 228-229.

3- ازدياد البطالة عند خريجي الجامعة.

4- ضعف قدرات الإستعاب.

5- جمود الإدارة وهدر الموارد وسوء تسييرها.

6- ضعف تكوين المؤطرين وغياب نظام يختص بذلك.

7- انفصال الجامعة عن محيطها العام.

8- مركزية القرار وتقييد حرية التصرف والتخطيط ورسم الإستراتيجيات.

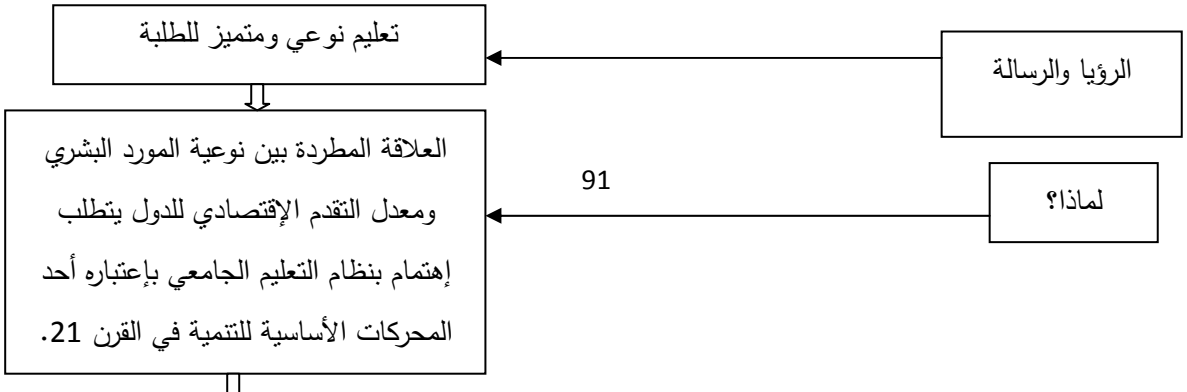
9- غياب أنظمة التدريب والتكوين المستمر والمتناوب للإداريين والموظفين.

10- غياب نظام الحوافز وسوء تقدير لإحتياجات الطلبة والأساتذة والعمال.

11- قلة الاهتمام بالبحث العلمي وعدم إنسجامه مع المجتمع ومتطلبات التنمية.

12- نقص المؤطرين المؤهلين في بعض التخصصات.

لمواجهة هذه المشاكل وغيرها قامت الجامعة الجزائرية بإعادة النظر في الأهداف والوسائل والأساليب وإعطاء نظرة إستراتيجية أكثر حركة وتطوير، عن طريق الاستفادة من نماذج الإدارة المعاصرة والإستخدام الأنجح للتكنولوجيات الحديثة ولأساليب إدارة المؤسسة المعاصرة،التي أثبتت نجاعتها وكانت التجارب الميدانية شاهدة على كفاءتها في تحقيق الجودة المطلوبة،فاعتبرت الجامعة الجزائرية أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمثابة المدخل الأكثر فعالية وكفاءة في الوصول إلى التحسين المستمر لعناصر البيئة الجامعية، ومكونات عملية التعليم والتكوين، إن تطبيق هذه السياسة جاء للحد من التدهور المستمر للتعليم العالي في الجزائر ولتحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إبرازها بالشكل التالي:



شكل رقم 05: "إمكانيات وأهداف تطبيق إدارة الجودة في الجامعة الجزائرية"

المصدر: غربي صباح، مرجع سابق، ص 68.

2- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية:

2-1- المحور الإداري:[1]

1- إدارة حازمة وملتزمة برؤية ورسالة الجامعة.

2- توفر منظومة قيم مبنية على الإخلاص في العمل وتكافؤ الفرص.

3- قيام الإدارة الجامعية بدور فعال في تطوير وظائف الجامعة.

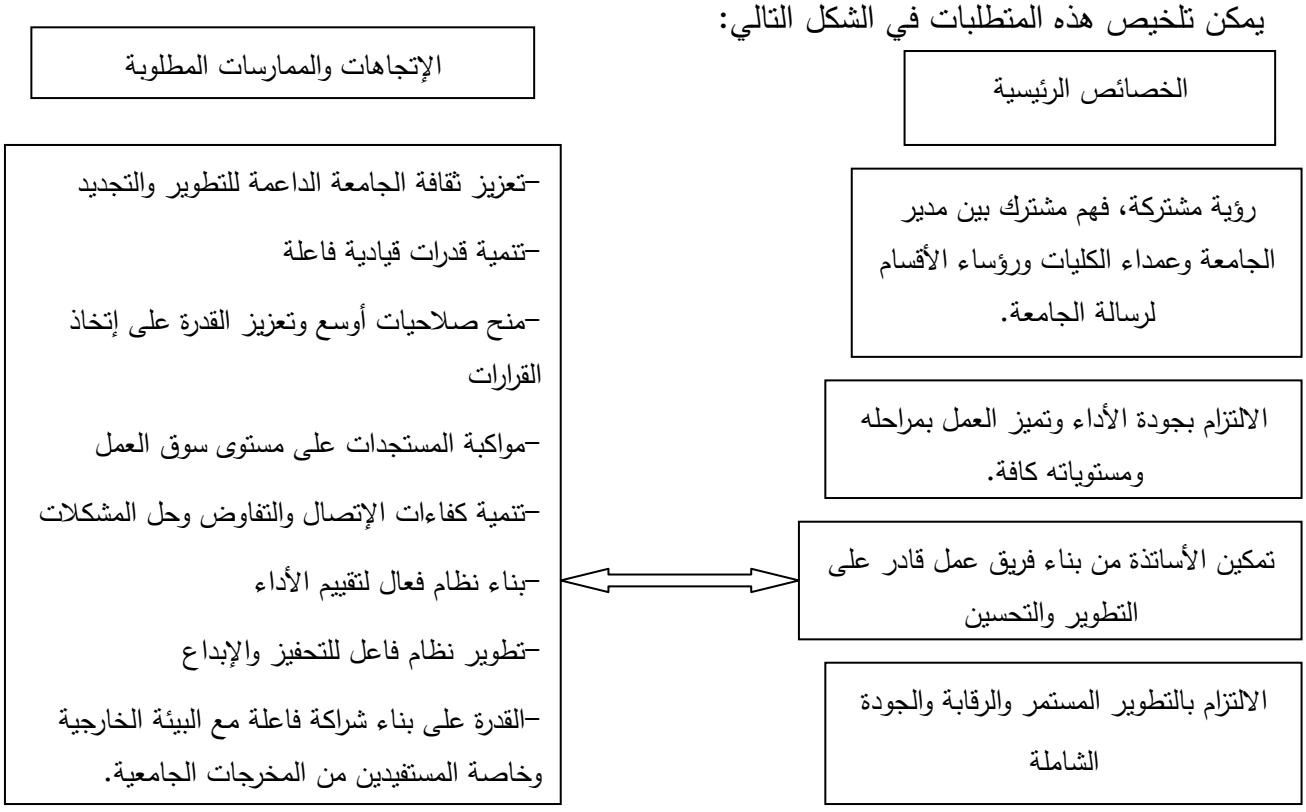
4- الأولوية في خدمة الطلبة بتحقيق رغباتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة.

5- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جميع الخدمات والنشاطات التي تقدمها الجامعة.

6- مشاركة الخبراء والمختصين في وضع سياسات وخطط الجامعة.

7- تشجيع العاملين بهدف إكتشاف قدراتهم واستثمارها.

يمكن تلخيص هذه المتطلبات في الشكل التالي:



شكل رقم06: "الخصائص الواجب توفرها في إدارة الجامعة الجزائرية"

2-2- البرامج الدراسية:

1- الجامعة الجزائرية وتحديات الجودة الشاملة،مستخرج يوم 5-1-2009 من الموقع:

http://www.biskra.dz

1- يجب مراجعة المقررات في جميع التخصصات وتطويرها وإستحداث مقاييس جديدة.

2- الحد من التوسع في التخصصات ذات المحتوى الهامشي.

3- التحول من المقررات أحادية المعلومة إلى المقررات البينية والمعارف التكاملية.

4- الاعتماد على وسائط لتنمية المهارات.

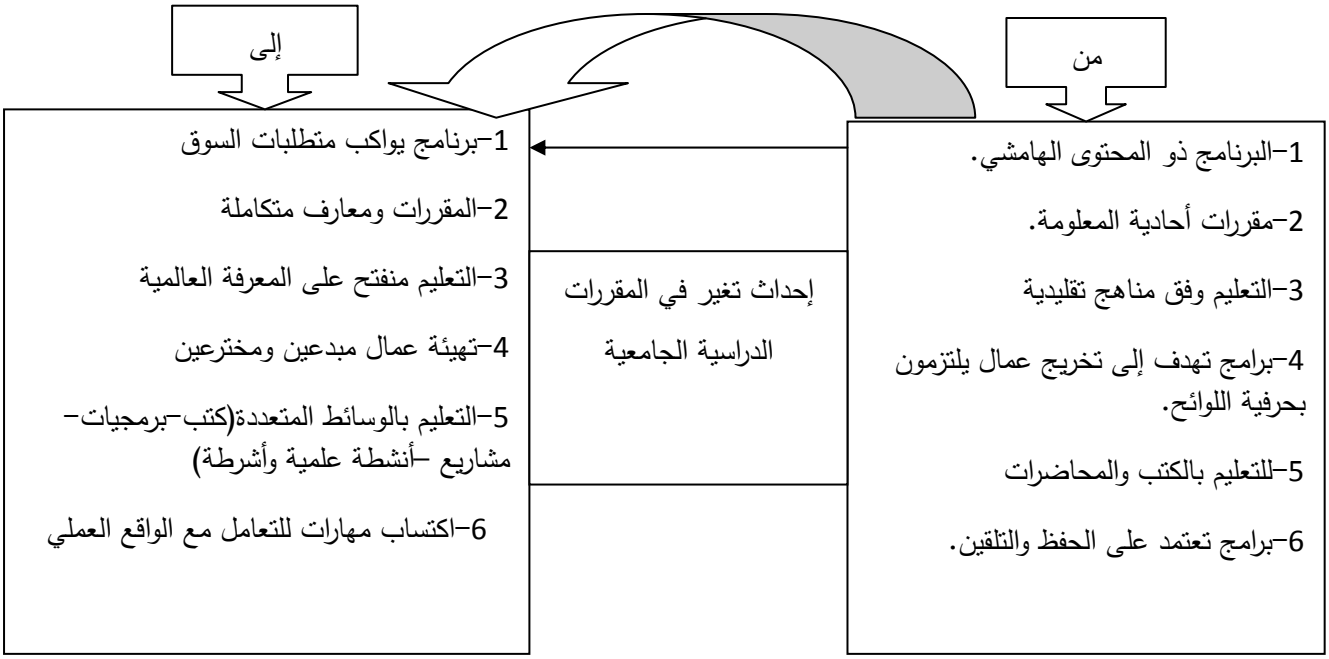
5- إدراج برامج وسلوكيات إدارة الإنتاج والخدمات في كل التخصصات.

6- التركيز في تدريس المقاييس على تدريب الطلبة.

7- إدخال المكون البحثي في مختلف المقاييس.

8- تحديث وتطوير المختبرات العلمية لتضم أفضل الأجهزة والتجهيزات[1]

وإن الشكل الموالي يوضح تلك التحولات المطلوبة في البرنامج الدراسي في الجامعة الجزائرية.

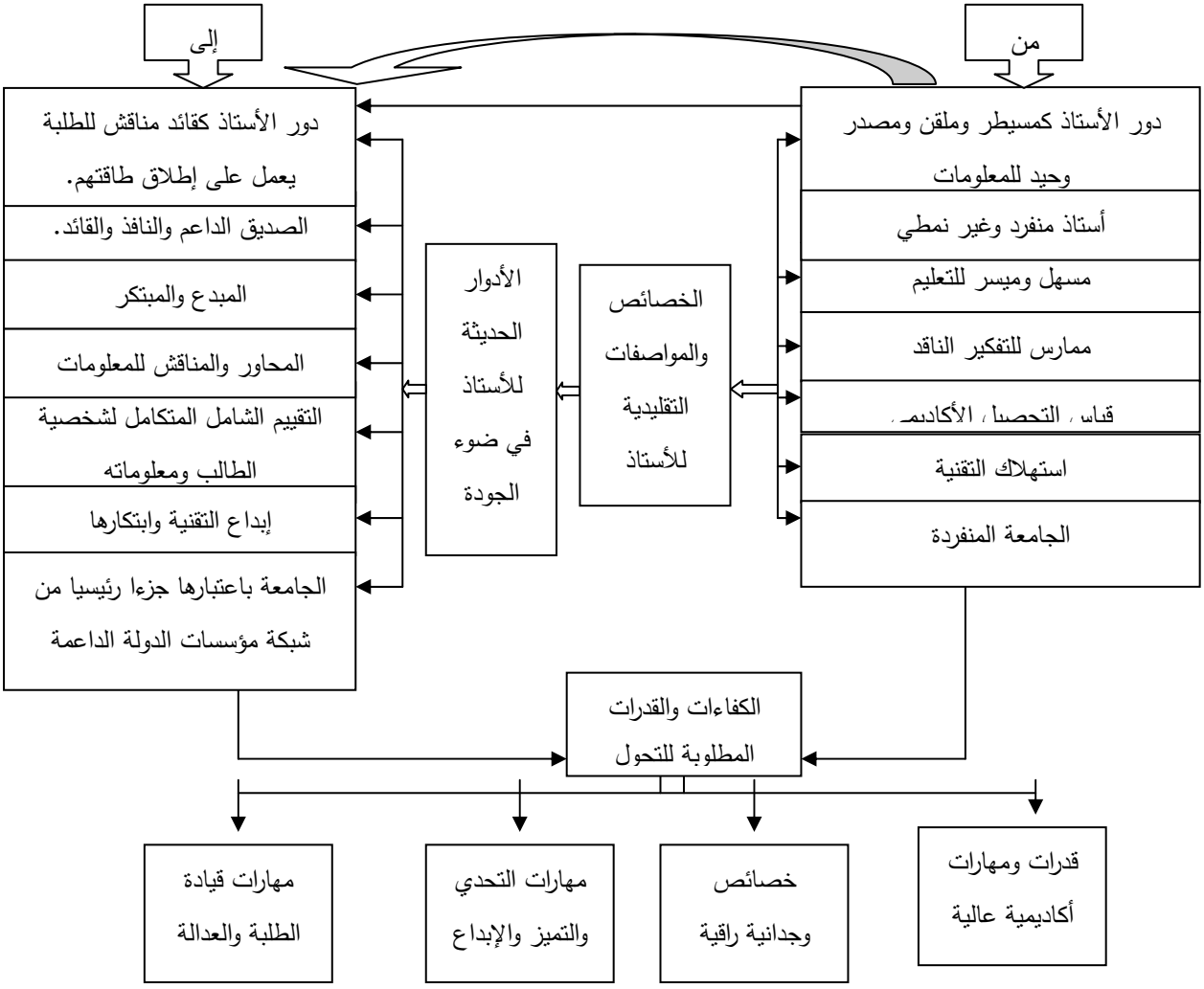


شكل رقم 07: "التحولات المطلوبة لجودة البرنامج الدراسي الجامعي"

1- الجامعة الجزائرية وتحديات الجودة الشاملة،موقع سابق.

2-3- الهيئة التدريسية:

إن الأستاذ الجامعي في إدارة الجودة الشاملة تختلف أدواره عن تلك التقليدية وهذا من خلال امتلاكه لكفاءات مميزة،والشكل التالي يوضح التحول الحاصل في دور الأستاذ من منظور الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية[1].



شكل رقم 08: "كفاءات الأستاذ الجامعي من منظور الجودة الشاملة"

1-الجامعة الجزائرية وتحديات الجودة الشاملة، موقع سابق.

من خلال المميزات التي حددتها إدارة الجودة الشاملة للأستاذ الجامعي، والتي تساعده في تأدية وظيفته يتضح من أنه لابد من توفير بيئة مناسبة للأستاذ تساعده في تنمية القدرات المطلوبة ويمكن تلخيصها في:

1- تنظيم دورات مستمرة للأساتذة لتزويدهم بالمعارف الجديدة.

2- تنظيم برامج لربط الأساتذة بقطاعات الإنتاج ومجالات العمل التطبيقي.

3- تنمية فرص البحث المشترك بين الأقسام والكليات.

4- تشجيع التدريس والتأليف المشترك.

5- مشاركة الأساتذة في وضع سياسات التعديل أو التغيير.

6- تطبيق نظام متكامل لتقييم الأساتذة.

7- الدعوة إلى استخدام الوسائط في التدريس وضرورة إتفاق اللغات.

8- حضور وإرسال هيئات التدريس إلى مؤتمرات الجودة في التعليم.

2-4- الطلاب:

إذا أردنا تحويل الطالب الكلاسيكي الذي تعود على الحفظ والتلقين إلى طالب فعال يشارك في تطوير جودة التعليم العالي،فلابد أن نكسبه مفاهيم ومعارف وقيم وإتجاهات إجتماعية من خلال:

1- زيادة مشاركة الطلبة في القرارات المتعلقة بشؤونهم.

2- تطوير خدمات الإرشاد والتوجيه للطالب.

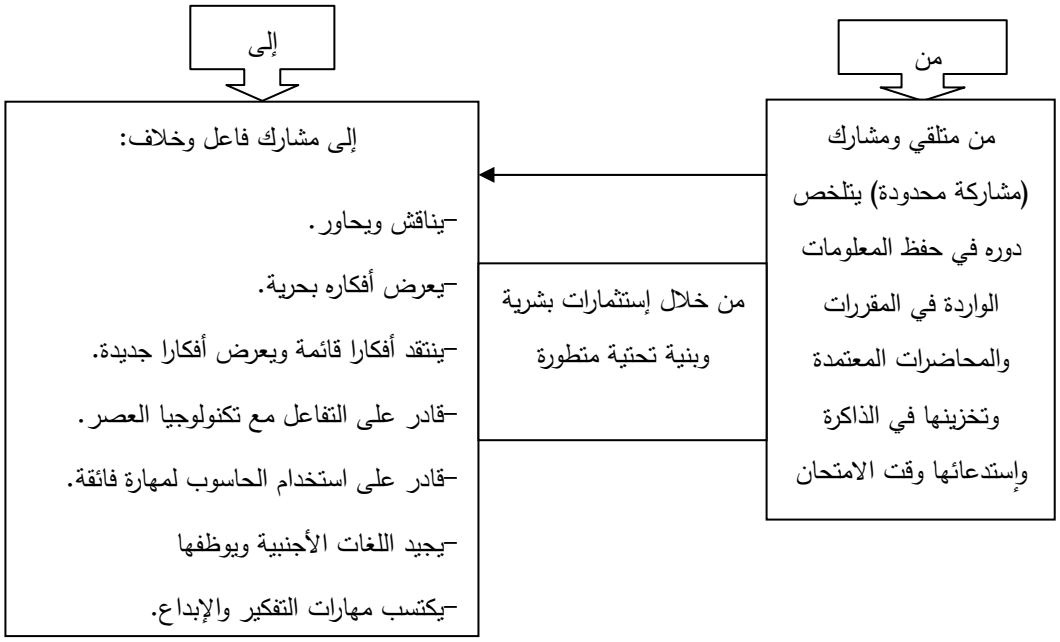
3- الاهتمام بالطلبة المتفوقين والمبدعين وزيادة المنح لهم.

4- تسهيل الحراك الأكاديمي للطلبة في الجامعات[1]

5- إكساب الطالب مهارات فنية وتقنية تسهل إنخراطهم في سوق العمل بعد التخرج.

1-معايير تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية،مستخرج يوم 5-1-2009 من الموقع:

http:// www.shobatoday.com



شكل رقم 09: "دور الطالب الجزائري من منظور الجودة الشاملة"

2-5- البحث العلمي:

1- التركيز على المشاريع البحثية المتميزة في كل المجالات.

2- مضاعفة الإنفاق على البحث العلمي بإعادة هندسة نظام التمويل والإنفاق للبحث.

3- الاهتمام بالبحوث التطبيقية.

4- الاعتراف بالحريات الأكاديمية ولاسيما البحث والنشر.

5- تطوير آليات الاستفادة من الأبحاث.

6- تأمين الموارد والدعم الضروري للباحثين داخل الجامعة.

2-6- تمويل الجامعة:

1- إجراء تقييم شامل للمدخلات الجامعية.

2- تفعيل الاتفاقيات مع جامعات معروفة للحصول على منح دراسية للمتفوقين.

3- وضع أسس للحد من الإنفاق على المواد المستهلكة لغايات التدريس والبحث العلمي والأنشطة الإدارية والطلابية.

4- تشجيع الجامعة على طرح خدماتها التعليمية والبحثية للمستفيدين منها.

5- الاهتمام بوحدة الصيانة والتشغيل بتوسيع عمل صيانة الآلات والأجهزة الدقيقة.

6- إقرار مبدأ استقلال الجامعات في جميع النواحي،بحيث تتاح الفرصة لكل جامعة لتصرف في شؤونها المالية.

7- تحسين المباني والمرافق الأكاديمية وإعادة بناء بعضها،وتوفير الميزانية الضرورية لتحقيق ذلك[1].

2-7- أساليب التقييم الجامعي:

يجب البحث عن آليات تقييم جديدة تساهم في تحسين وتميز الجامعة الجزائرية منها [2]

تقييم الطلبة	تقييم الأساتذة	تقييم العمل الأكاديمي
-دراسة نتائج الطلبة -دراسة مشكلات التحصيل -تطوير نظام الإمتحانات -إمتحان الطالب على مدى تملكه للمعرفة والاستفادة منها وليس على أساس حفظ المادة	-المتابعة الأكاديمية للأستاذ -وجود أسس لإختيار أستاذ لمقياس التدريس وفق معايير موضوعية. -حث الأساتذة على إجراء البحوث العلمية -أسلوب تقييم عادل لإدماج الأساتذة المساعدين والمؤقتين في البحث -وجود نظام عادل لتقييم نتائج البحوث العلمية -العدل في معاملة الطلاب	-إنشاء وحدة الجودة الشاملة عن طريق مديرية خاصة بمراقبة الجودة على المستوى المركزي وتأسيس وحدات على المستوى الجهوي بالإعتماد على قيام هيئات للتقييم والاعتماد على مستوى الكليات.

جدول رقم07: "أساليب التقييم الجامعي"

3 - معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

1- تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: تحليل ممارسات بعض الجامعات العربية،الجزائر،مستخرج يوم 5-01-2009. من الموقع:

http://www.fuiw.org/about.

2- نظام تقويم جديد في الجامعة الجزائرية،مستخرج يوم 5-1-2009 من الموقع:

http://www.sawt.al ahrar.net

هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون مباشرة تنفيذ سياسة إدارة الجودة الشاملة وتحد من فرص إنجاحها والتي نذكر منها:

1-قلة الكوادر البشرية المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة.

2- سياسة صنع القرار التي تعتمد المركزية، وتقيد حرية الجامعات في التخطيط والتصرف.

3- عدم مشاركة أفراد العملية التكوينية في الجامعة في وضع خطط برامج التعليم وأساليبه.

4- ضعف نظام الحوافز والدافعية لدى طلاب أساتذة عاملين ..الخ

5- ضعف نظام المعلومات ونقص مصادر البيانات اللازمة حول السوق –الطلاب ...الخ.

6- نقص خبرة التدريس وعدم وجود نظم تكوين وتدريب فعالة.

7- عدم قناعة الكل بما يقدم أو التغيير المطلوب (طرق التقويم الحديثة-أساليب التدريس الحديثة....الخ)

8- ضعف التمويل وجمود أنظمة التقويم.

9- عدم التحكم في الوقت وثقل المعاملات الإدارية، وقدم التشريعات وعدم استيعابها للجديد.

4- اقتراحات لتطوير الجامعة الجزائرية في ضوء إدارة الجودة الشاملة:

إن تخطي المعوقات التي تحول بين التعليم العالي في الجزائر والغاية المتوخاة منه يتطلب إرادة فاعلة لكل عناصر ومكونات الجامعة، وهذه بعض الاقتراحات تساعد في ذلك:

1- وجوب الاقتناع بضرورة التغير النوعي في أنظمة التعليم العالي بالجزائر،بما يتلائم مع إقتصاد السوق والعولمة حتى تكون في مستوى المواجهة.

2- ضرورة الخروج من الأساليب الكلاسيكية التي تبنى على الكم على حساب النوع،وذلك بإعطاء التعليم العالي البعد العلمي الفعال.

3- تحقيق الروابط بين التعليم العالي ومراحل التعليم السابقة في كل المستويات الأخرى.

4- تعديل الهيكل التنظيمي الجامعي بإنشاء وحدة "جهاز" –إدارة الجودة الشاملة، تقوم بالتطوير والتنفيذ والمتابعة وإمداد الجامعة بالخبرة المطلوبة لمساعدة المجتمع ومؤسساته.

5- إنشاء هيئة لتنمية الموارد البشرية تعمل على ضمان الجودة في التعليم العالي.

6- الاعتماد على الكوادر القيادية الفاعلة في العمل الإداري[1].

7- التأكد من أنه لدى وجود أي نقص في الالتزام بمعايير الجودة تتخذ الجامعة إجراءات لتحسين الوضع (التقويم والتصحيح المستمر).

8- تشجيع مراكز البحث العلمي في الجامعات (أستاذة-طلاب- دراسات عليا) على دراسة مميزات وعيوب الجودة الشاملة مع إمكانية تطبيقها في المؤسسة الجامعية بشكل صحيح.

9- عقد اللقاءات والندوات الدورية بين العاملين في الجامعة،للإطلاع على كل جديد في مجال الجودة.

10- تقديم التسهيلات للمشرفين على إدارة الجودة في الجامعة الجزائرية للمشاركة في المؤتمرات المحلية والدولية.

1- محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والوطن العربي بين الضياع وأمل المستقبل، دار الجبل،لبنان، ط1، 2000، ص 97.

خـــلاصـــة:

إن قطاع التعليم العالي من القطاعات الحساسة التي تعتبر مركز علمي وفكري، وإن حتمية تبنيه لإدارة الجودة الشاملة وتطبيقها ليس لجعلها مؤسسة تجارية أو صناعية تسعى لمضاعفة أرباحها المادية، وإنما للاستفادة منها كمنهجية لتطوير الإدارة التعليمية بهدف العمل على التحسن الدائم والتطوير المستمر لمخرجاتها، لتغطية الاحتياجات المجتمعية بالمستويات المعرفية التي تسمح لها بمواكبة المستجدات العالمية في شتى الميادين.

تمهيـد :

الجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات العالم الثالث التي وضعت ركائزها منذ الاستقلال، وكانت غايتها تكوين نوعي لإطارات في شتى التخصصات استطاعت من خلالها أن تنشط في مراكز التعليم العالي والبحث العلمي في العالم لكن في الحقيقة ليست بالبعيدة عرف التعليم العالي في الجزائر مشاكل وتحديات جعل القائمين على هذا القطاع يعيدون النظر في إصلاحه وتغييره، وهذا خيار إصلاحي للتكوين الجامعي تمثل في نظام "ل م د" ويعني "ليسانس، ماستر، دكتوراه" وهو مشروع يتماشى مع متطلبات العصر، لأنه يسمح للطالب باكتساب قدرات نوعية على حساب الكم، ومن خلال هذا الفصل سنتعرف على نظام "ل م د" بمبادئه ومميزاته، أهدافه، تطبيقاته في الجامعات الغربية و العربية لنصل للتجربة الجزائرية في تطبيق هذا النظام.

أولا: الجامعة الجزائرية و إشكالية الإصلاح

1- مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر:

إن النظام التعليمي الجامعي ووظيفته مستمدان من مرجعية المجتمع وتقدمه التاريخي، ومن ثمة فإن دراسته تاريخيا ساعدنا على معرفة مدى مساهمته في تحقيق الأهداف المرجوة منه، وإلى أي مدى تأثر إيدولوجيا بالنظام السياسي القائم.

ومن هنا سنقوم بعرض أهم مراحل التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيرات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية التي مر بها المجتمع الجزائري.

1-1- التعليم العالي في عهد الاستعمار:

امتاز التعليم العالي قبل الاستعمار بطابعه الديني، حيث كان يقتصر على تعلم أصول الدين الشرعية وكذلك اللغة العربية، إذ كان يزاول في المساجد والزوايا والمعاهد، ولكن مع دخول الاستعمار قام مباشرة بالقضاء على الثقافة الإسلامية في سبيل دمج الجزائر في فرنسا[1].

فقد كانت جامعة الجزائر متفوقة منذ تأسيسها على اختصاصات محدودة ولها صلة وثيقة بالإيدولوجيا الاستعمارية وفرص التعليم الجامعي أمام الجزائريين طوال فترة الاستعمار كانت محدودة جدا والجدول التالي يوضح نسبة الطلبة الجزائريين مقارنة بالطلبة الأوروبيين والتي بلغت 10%[2].

الكلية	طلبة أوربيون	طلبة جزائريون	المجموع	النسبة المئوية
الحقوق	1534	179	1713	%11.66
الطب	714	110	824	%15.40
الصيدلة	393	34	427	%08.65
الآداب	1175	172	1347	%14.63
العلوم	1375	62	835	%04.50
المجموع	4589	557	5146	%100

جدول رقم 08: "نسبة الطلبة الجزائريين مقارنة بالطلبة الأوربيين في عهد الإستعمار"

1- مريم صالح بوشارب ، التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تنمية، قسم علم الإجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2000 - 2001، ص 36.

2- رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الجزائرية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط ، 1981، ص146.

يؤكد هذا الجدول أن الواقع كان قائما على التمييز بين الفرنسيين والجزائريين في كل المستويات التعليمية، لا مساواة والحرية التي كانت تدعو لها المدرسة الفرنسية وهذا ما دفع جزء من المتعلمين لتشكيل جزء من نواة الحركة الوطنية الجزائرية.

1-2- وضعية التعليم العالي بعد الاستعمار:

أ- المرحلة الأولى 1962-1970:

بعد الاستقلال مباشرة شهدت الجزائر تغيرات في مختلف الميادين لتسيير ولحفظ أمن البلاد من جهة، ومواجهة أعباء الاستقلال من جهة أخرى، فكان لزاما عليها تأسيس نظام تعليمي ينتج فرص التعليم لكافة أبناء الجزائر إناثا وذكورا، لمواجهة سياسة التجهيل الفرنسية المطبقة طيلة قرن وربع قرن على الشعب الجزائري.

هذا الاهتمام عبر عنه بميثاق الجزائر الصادر عام 1964، والداعي ليكون التعليم الشامل هدف استعجالي[1].

فعمدت الدولة إلى تأسيس جامعات لتغطية العجز ومباشرة عملية التنمية، فتحت جامعة وهران سنة 1966 ثم جامعة قسنطينة، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر، وجامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران، وجامعة عنابة بينما فتحت الجامعة الإسلامية الأمير عبد القادر بقسنطينة 1984[2]، أما التنظيم البيداغوجي الذي كان متبعا فهو مورث عن النظام الفرنسي، إذا كانت الجامعة مقسمة إلى كليات (الأدب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الإقتصادية، كلية الطب، كلية العلوم الدقيقة) وكل كلية مقسمة إلى عدة أقسام متخصصة، أما سيرورة النظام آن ذاك كان كالآتي[3]:

الليسانس: تدوم ثلاث سنوات، نظام سنوي للشهادات المستقلة التي يكون في مجموعها شهادة الليسانس.

شهادة الدراسات المعمقة: تدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة سببا لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية.

1- محمد بوعبد الله، تقويم برامج التكوين الجامعي لمهندسي الإلكتروتقني على ضوء المقاربة النسقية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم النفس، قسنطينة، الجزائر، 1996، ص 17-18.

2-غياث بوفلجة ، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1992، ص 110.

3- المرجع نفسه، ص 111.

شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة: تدوم سنتين على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.

شهادة دكتوراه دولة: تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، في هذه الفترة شهدت الجامعة الجزائرية التحولات البنيوية التي كان يشهدها المجتمع الجزائري مع الحفاظ على نظم الدراسة الموروثة.

ب- المرحلة الثانية 1971-1980:

عرفت الدولة الجزائرية عدة إنجازات متتالية في ميدان التصنع والتأميمات المتتابعة في مختلف القطاعات، وكان المشروع التنموي ذو الأبعاد الثلاثة (ثقافي، فلاحي، صناعي) حيث ركز على استرداد التكنولوجيا بشكل رئيسي من أجل تغيير البني الإجتماعية والإقتصادية التقليدية للمجتمع الجزائري ونظرا للنقص الكبير في الإطارات التي يقوم عليها هذا المشروع، فقد أقحمت الجامعة مباشرة كطرف فاعل وضروري لإنجاز هذه السياسة التنموية، وكان المشروع الخاص بالجامعة بشكل عام يفرض ثلاث أهداف رئيسية: جزأرة، ديمقراطية، تعريب[1]، حيث تمثلت الإصلاحات الجامعية في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم أقسام واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية أما التعديلات (السنوية) الخاصة بمراحل الدراسات الجامعية تمثلت في[2]:

مرحلة الليسانس –التدرج: تدوم أربع سنوات، وحدات الدراسة تتمثل في المقاييس الدراسية.

مرحلة الماجستير ما بعد التدرج الأول: تدوم سنتين على الأقل جزئها الأول عبارة عن مجموعة مقاييس نظرية وتعميق لمنهجية البحث، أما الجزء الثاني فهو إعداد بحث يقدم في صورة أطروحة.

مرحلة دكتوراه العلوم ما بعد التدرج الثاني: تدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

فالإصلاح الذي شهدته الجامعة سنة 1970، يقترح إعادة إنتاج جامعة تواكب التطور العلمي والمجتمع المعاصر، وذلك بصياغة برامج جديدة من حيث التنظيم البيداغوجي والمفاهيم ومن حيث طرق التدريس.

ج- المرحلة الثالثة: 1981-2003:

1- رابح تركي، تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة الثورة الجهوية، مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 78، 1983، ص 11.

2 -Dominique Glas man et Knamen JEAN , Essai Sur l'université et les cadres en Algérie ,p11.

على العموم لم تشهد فترة نهاية السبعينات حتى بداية الثمانينات أي تطورات إصلاحية في التعليم العالي، إلا أن سنة 1983 كانت نقطة تحول تمثلت في مشروع الخريطة الجامعية التي تهدف إلى تخطيط التعليم العالي إلى آفاق 2000، اعتمادا على احتياجات الإقتصاد الوطني وقطاعاته المختلفة، وذلك بمراعاة اللامركزية في التكوين، تحقيق التوازن الجهوي، القضاء على الفوارق وتحريك الإقتصاد، على الرغم من هذه الأهداف إلا أنها لم تمس أرض الواقع في جميع الأطر الجامعية في سوق العمل لعدم توفر مناصب العمل[1].

وهكذا استمر الوضع على حاله، بل وازداد تأزما منذ التسعينات بسبب الوضع الأمني والإقتصادي والسياسي رغم محاولات الإصلاح التي شهدتها هذه الفترة.

د- المرحلة الرابعة: 2003 إلى يومنا هذا:

إن الجامعة كنظام مفتوح على جميع التغيرات والتطورات الحاصلة على المستوى القومي والدولي، تجد نفسها أمام تحد واضح لإثبات دورها العلمي والبيداغوجي وهذا يجعل الإصلاح ضرورة لابد منها وخاصة على مستوى المناهج البيداغوجية المتبعة في تكوين الطلبة، فعمدت إلى إدراج نظام الهيكلة الجديد: نظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه) (ل، م، د) الذي شرع في تطبيقه مع بداية الموسم الدراسي 2004/2003 على مستوى 10 جامعات ثم بدأ تعميمه على الجامعات ككل[2].

1- الطيب صيد، الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية، واقعها وتمثلاتها لدى أساتذة علم الإجتماع، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم اجتماع، قسنطينة، الجزائر، 1992، ص 51.

2-محمد بشير مناعي ، محاضرات حول نظام LMD، أصداء جامعية نشرية إعلامية، مصلحة الإعلام والتوجيه، المركز الجامعي، تبسة، الجزائر، العدد 11، 2007، ص 22.

2- دوافع إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر:

إن التفكير في الإصلاح الجامعي في الجزائر لم يكن وليدا الصدفة وإنما هو حتمية فرضتها جملة من الإختلالات التي شهدها النظام الكلاسيكي والتي يمكن إجمالها فيما يلي[1]:

2-1- في مجال نظام استقبال وتوجيه وانتقال الطلبة:

إن اعتماد الجامعة على نظام توجيه مركزي، سبب في خيبة أمل الكثير وأدى إلى إنسدادات تجسدت من خلال نسبة الرسوب العالية بالإضافة إلى نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة، هذا ما أفرز تسربات معتبرة زادت من حدتها الآثار السلبية لإعادة التوجيه.

ثقل نظام التقييم والتطبيق الفعلي للبرامج المقررة، وعدم تنسيق الكثير من التخصصات المفتوحة في الجامعة مع شعب البكالوريا الموجودة.

2-2- في مجال هيكلة التعليم وتسييره:

- هيكلة أحادية مع وجود مسارات تكوين مغلقة بالإضافة إلى ضعف نظام التقييم.
- حجم ساعي مثقل ودورات امتحان مضاعفة مما يعيق السير البيداغوجي الحسن.

2-3- ضعف التكوين وقلة التأطير والتأهيل المهني:

- نسبة تأطير غير كافية نجمت عنها مردودية ضعيفة للتكوين خاصة فيما بعد التدرج وذلك بسبب هجرة الأساتذة الباحثين.
- تكوين قصير المدى غير مرغوب فيه لم يحقق الأهداف التي أنشأ من أجلها.
- عدم وضوح القانون الخاص والإمكانيات وفرص التشغيل والتي لم يعبر عنها بوضوح من طرف المتعاملين الإقتصاديين.
- هذه الإختلالات جعلت النظام الكلاسيكي في الجامعة الجزائرية بالي غير قادر على مسايرة ما يحدث من مستجدات عالمية وأبحاث بيداغوجية، وطرق منهجية وتعليمية مواكبة للتكنولوجيا لذلك فكرت بإعداد إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي يتضمن هيكلة التكوين، طرائق التوجيه والتقييم، انتقال الطلبة، تنظيم وتسيير مختلف الهيئات البيداغوجية والبحث، ويمكن إجمال دوافع هذا الإصلاح في ثلاث نقاط:

1- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق، ص 4-5.

1- السلبيات التي يعاني منها النظام القديم.

2- ظهور أبحاث بيداغوجية حديثة.

3- تطور وتغير حاجات الجامعة من جهة والمجتمع من جهة أخرى.

3- أهداف إصلاح نظام التعليم العالي بالجزائر:

إن الغاية من الإصلاح الجامعي هي تدارك الوضع وإصلاح الإختلالات والدفع بالجامعة لأن تتلاءم تدريجيا مع النظام العالمي للتعليم العالي وهذا بتحقيق مجموعة من الأهداف المتمثلة في:

- معالجة مشاكل النظام الكلاسيكي.
- ضمان تكوين نوعي يراعي متطلبات المجتمع الإجتماعية، الإقتصادية وتقوية المهمة الثقافية للجامعة بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي.
- تنمية التعامل الجامعي عن طريق الربط بين البحث، التكوين، التنمية مع الاحتفاظ باستقلالية الجامعة.
- التفتح أكثر على التطور العالمي وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا وذلك بتشجيع التعاون الدولي في هذا المجال وفق السبل والأشكال الممكنة مع ضمان تكوين وإدماج مهني أحسن للإطارات الجامعية[1].
- ترسيخ أسس تسيير تقوم على التشاور والمشاركة مع تشجيع الباحثين وتحفيز البحث بالتعاون بالإضافة إلى خلق شروط ملائمة للتوظيف والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة.

هذه التحديات تعبر عن 4 أهداف أساسية تسعى الجامعة لتحقيقها[2]:

1- تقديم تكوين نوعي لضمان إدماج مهني أحسن.

2- التكوين للجميع ومدى الحياة.

3- استقلالية المؤسسات الجامعية.

4- انفتاح الجامعة على العالم.

1- محمد بشير مناعي ، مرجع سابق، ص 22.

2- أهداف نظام LMD في الجزائر، مستخرج يوم 18-06-2008 من موقع:
http//www. Siassa.1fr1.Net/ montada.F19/

4- العوامل المتحكمة في الإصلاح:

يؤثر العامل الإقتصادي على ميزانية الإصلاح حيث أنها تتحدد وفق درجة نموه فالتقدم الهائل في أساليب وطرق الإنتاج والتنوع المتزايد في أعداد الوظائف وتخصصاتها تفرض مستويات متقدمة من التعليم العالي.

لذلك فتمويل الإصلاحات يتطلب مراجعة البنية العامة للتعليم العالي في إطار ما تسمح به الإمكانيات المالية القادرة على تغطية متطلبات الجامعة –النمط الإداري للجامعة يأثر على الإصلاح المركزي أو اللامركزي، يلعب النظام السياسي وتقاليد العلاقات القائمة بين التكوين الجامعي والحكومة دورا محوريا في تحديد طبيعة واتجاه الإصلاح وكذا تحديد وسائل التنفيذ مع تشجيع إسهام وتعاون المجتمع المحلي[1].

مشكلات التكوين الجامعي حيث وجب الإهتمام بها وتحديدها بشكل أدق للوصول لنجاح الإصلاح.

العامل الإجتماعي والمتمثل في القيم الإجتماعية والثقافية والذي ينعكس على التعليم ونظمه وشكله وعلى ما مدى ما توفره من قبول للتغير ودعم الإصلاح أو جمود وتقبل الاختلال.

في ظل هذه الإصلاحات التي شهدتها الجامعة الجزائرية والتي تسعى من خلالها لتكييف الوسط الجامعي مع المتطلبات الجديدة التي تفرضها معايير جودة التعليم العالي والتي تبلورت في مشروع نظام جديد هو "LMD" الذي نشأ في الدول الأنجلو ساكسونية لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي.

1- أحمد عبد الفتاح التركي، التربية، المقارنة ونظم التعليم، دراسة منهجية ونماذج تطبيقية، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، د ط، 2004، ص 53.

ثانيا: النظام الجديد LMD:

1- مفهوم " ل م د" " LMD":

إن نظام LMD هو مراجعة للتعليم العالي تسعى لتطبيقه كل الدول الحريصة على نموها الإقتصادي، وهذا ما فعلته الدول الأوروبية وفق برنامج بولون الذي كان تكملة لبرنامج إيراسموس ماندوس هذا الأخير ظهر في 1987 يسمح لثلاث جامعات أوروبية بالإتحاد من أجل تحضير شهادة ماستر مشتركة يتم اقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوروبية، والماستر الممنوح يفتح المجال للاعتراف به في البلدان الأعضاء.

البرنامج يقترح شهادات ماستر ذات نوعية دولية جيدة هدفها جذب طلاب المعمورة نحو جامعات أوربية وتقدم وفق هذا البرنامج منحا دراسية لطلاب العالم الثالث، وكذلك للطلبة الأوربيين الراغبين في الدراسة خارج أوربا وهذا لنشر قيم وثقافة أوروبا لمواجهة قرينتها و.م.أ

هذه الشهادة تستوجب تعلم لغتين أوروبيتين على الأقل من لغات الدول الأعضاء[1].

بعدها تم الإعلان عن اقتراح بولون يوم 25 ماي 1998 بمناسبة الذكرى 800 لإنشاء جامعة السربون من طرف 4 دول أوروبية هي:

"فرنسا، ألمانيا، إيطاليا، المملكة المتحدة البريطانية"، يدعو هذا الإقتراح لضرورة وضوح ومقروئية الشهادة المحضرة داخليا وخارجيا وهذا بعرضه لطورين رئيسيين متمثلان في ما قبل الليسانس وما بعدها لتسهيل عملية المقارنة والمعادلة على المستوى الدولي، وهذه هي الصيغة المتبناة في الدول الأنجلو ساكسونية المتمثلة في الدرجات 8/5/3[2].

- رقم 3 أو "L" "LICENCE" : يعادل "B.A" بايشلور في الفنون، هي ليسانس ممنوحة في الو، م، أ (3 سنوات بعد البكالوريا).

- رقم 5 أو "M"" MASTER": يعادل "M.A" ماستر في الفنون، يعادل (5 سنوات بعد البكالوريا).

- رقم 8 أو "D" "DOCTORAT": يعادل " D. Ph" دكتوراه في الفلسفة، وهكذا بدأ ظهور نظام ل. م.د أو LMD أو BAMAD.

1- عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، نظام ل م د ليسانس، ماستر، دكتوراه، ترجمة عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط ، 2008، ص 13-14.

2- المرجع نفسه، ص 14-15.

2- المراحل التاريخية لتطوير النظام[1]:

أ- ندوة السربون ماي 1998:

بيان السربون تم الإمضاء والمصادقة عليه من طرف وزراء التربية لكل من: فرنسا، إيطاليا، ألمانيا، بريطانيا، وتم من خلاله المصادقة على مشروع LMD، ووقعت عليه 29 دولة أوروبية حمل هذا المشروع على عاتقه عملية تطوير بنية نظام التعليم العالي من أجل تسهيل الاعتراف المتبادل بالشهادات الجامعية مع احترام الخصوصيات الوطنية لكل دولة وهذا من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- الحركية: تسهيل إدماج المتكونين و حركيتهم في سوق العمل الأوروبي.
- الليونة: تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة.
- السيولة: إدخال سيولة لفروع التعليم العالي وتشجيع الشراكة بين الجامعات.
- المقروئية: رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوروبية وإيصالها للمستوى العالمي.

ب- ندوة بولون جوان 1999:

انعقدت ندوة بولون في 19 جوان 1999 شارك فيها اللجنة الأوروبية والاتحادات الجامعية ودول أخرى، حيث تم عرض مفصل للأهداف المرجوة من ندوة السربون وتمحورت حول 06 مبادئ هي:

1- نظام للرتب الأكاديمية سهل القراءة والمقارنة وإنشاء ملحق للشهادة.

2- نظام مجزء إلى طورين: قبل التدرج وبعد التدرج، الطور الأول موجه لاحتياجات السوق، والطور الثاني متمم للطور الأول ومتخصص.

3- نظام تجميع وتحويل الأرصدة.

4- الحركية (الطلبة، الأساتذة، الباحثين).

5- ميكانيزم التقييم الدائم الذي يضمن نوعية التكوين.

6- البعد الأوروبي للتعليم العالي.

1- عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، مرجع سابق، ص 21.

ج- ندوة براغ(ماي 2001):

انعقدت ندوة PRAGUE في 19 ماي 2001 تم من خلالها تأكيد أهداف بولون وأضافت هدف جديد، هو التربية على مدى الحياة مع ضرورة مشاركة مؤسسات التعليم العالي والطلبة في ترقية الفضاء الأوروبي في مجال التعليم العالي فدعت حكومات هذه الدول إلى تقييم نوعية التعليم في كل دولة.

د- ندوة برلين 2003:

قرر المشاركون تعجيل الاقتراح بتحديد الأهداف على المدى القصير وعليه ابتداء من 2005 يطلب من جميع البلدان الممضية على المشروع تبني نظام الطورين ووضع ضمان النوعية وبدأ الإصلاح في طور الدكتوراه.

هـ- ندوة بارغن ماي 2005:

انعقدت في النرويج من 19-20 ماي 2005 لتقييم نصف مسلك الإصلاح وتحديد الأهداف المرجوة إلى غاية سنة 2010 وحوصلة تقييم المرحلة أكدت على مايلي:

- وجود صعوبات في المعادلة بين نظم بعض الشهادات لذلك طالب الإجتماع بضرورة زيادة قدرة تشغيل حاصل شهادات ليسانس.
- سجل وضع نظام ضمان النوعية لدى مختلف الدول مبني على معايير موجودة.
- الاعتراف بالشهادات في مختلف الدول المنظمة للمشروع.

وقد دعت هذه الندوة الدول الغير منظمة في التعجيل بالالتحاق بالمشروع، يظهر جليا أن برنامج "بولون" ديناميكي يستمد قوته من تقبل الدول الأعضاء للنظام الجديد ويعتمد على الحوار والمناقشة ودخل هذا النظام حيز التنفيذ في السنوات الأخيرة ثم شرعت البلدان العربية في اعتماده مثل تونس، المغرب[1].

1- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دليل الحائز الجديد على البكالوريا، ماي 2005، ص 07.

3-مبادئ ومميزات نظامLMD[1]

يتميز نظام LMD بمجموعة من الخصائص والمميزات التي تجعله معيار من معايير الجودة في التعليم العالي والذي يضمن تكوين فعلي للطالب بما يتماشى ومتطلبات واحتياجات سوق العمل المحلية والعالمية.

3-1- الرتب الثلاثة:

أ- الليسانس: بعد حصول الطالب على شهادة البكالوريا له التسجيل في مسالك تكوين مختلفة تسمح له بالحصول على شهادة الليسانس وفق المراحل التالية:

ل1: تأقلم الحياة الجامعية واكتشاف تخصصات كل ميدان.

ل2: تعمق في المعارف وتوجيه المتدرج للوصول إلى اختيار التخصص.

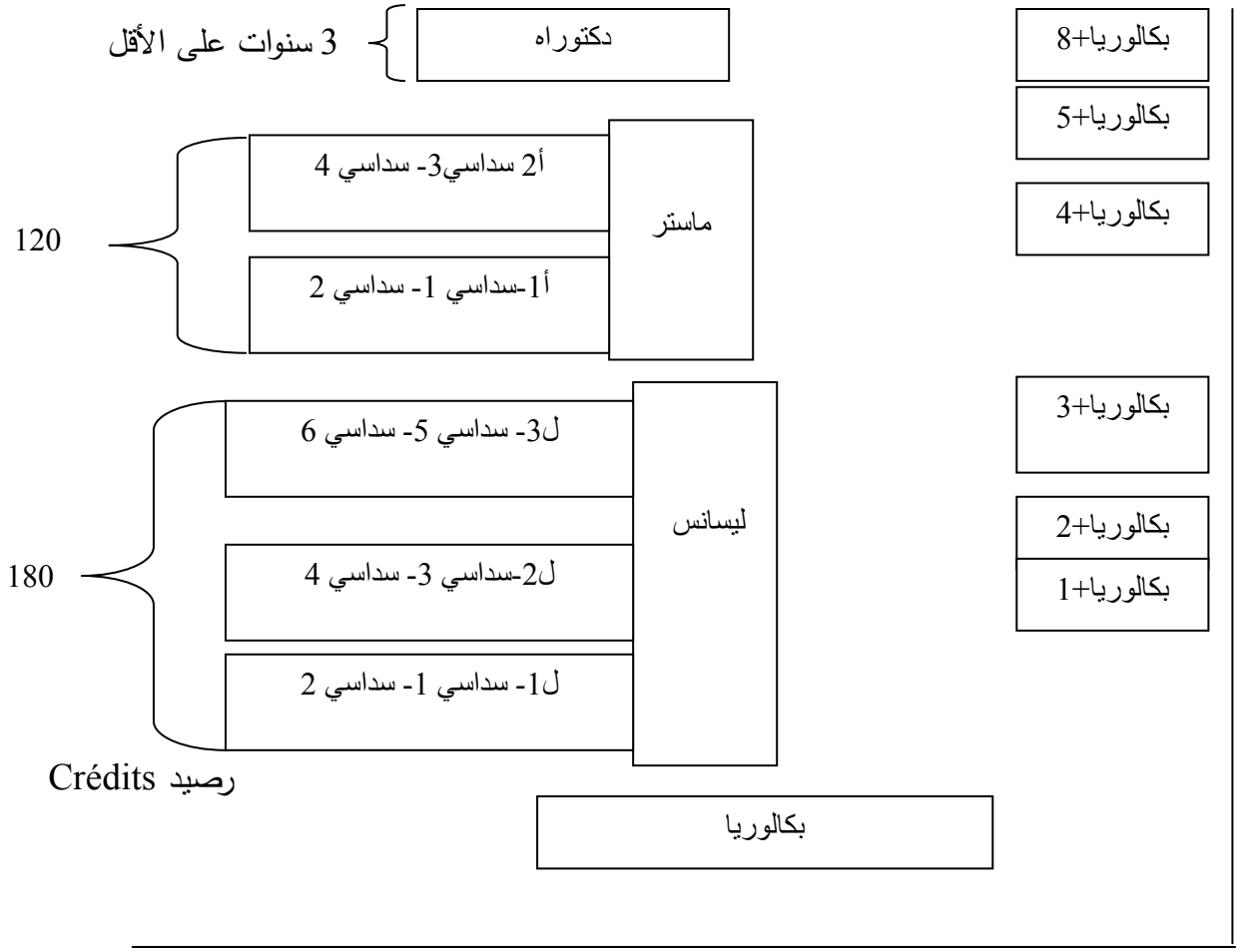
ل3:تحديد التخصص المعرفي واختياره بما يتناسب وقدرات الطالب.

تدرس خلال 06 سداسيات مصادق عليها ب180 رصيد يتوج بعدها الطالب بليسانس مهني أو أكاديمي.

ب- الماستر: أ1، أ2، يكون فيها تدريس معمق للتخصص ودقيق، محددة بأربع سداسيات بعد الليسانس و 30 رصيد لكل سداسي أي 120 رصيد للحصول على ماستر مهني أو ماستر البحث.

ج- الدكتوراه: تحضر في ستة سداسيات على الأقل 3 سنوات، تضم أعمال بحث تطبيقية والشكل التالي يوضح هذه الرتب والأرصدة لكل سداسي ،وطبيعة الشهادة المحصل عليها في كل مرحلة تكوينية وفق سنوات الدراسة.

1 - le système lmd conférence, débat sur le système lmd université, annaba, algérie, 02-04-2008.



شكل رقم 10: "تسلسل الشهادات في نظام LMD"

3-2- مجالات التكوين:

معظم التكوينات الجديدة منظمة داخل مجالات كبيرة، والمجال هو عبارة عن تجمع عدة تخصصات على شكل مجموعة منسجمة من ناحية المنافذ المهنية التي تؤدي إليها مثال:-العلوم الإنسانية والإجتماعية،-العلوم الإقتصادية والتجارية والمالية والتسيير-العلوم الدقيقة والتكنولوجيا وعلوم الصحة.

3-3- التعليم:

ينظم التعليم في ل، م، د في سداسيات وعلى أساس وحدات تعليم، والتصديق على اكتساب المعارف يكون في نهاية كل سداسي وبالحصول على 30 رصيد.

3-4- وحدات التعليم:[1]

تنظم الدروس على شكل وحدات تعليم وتتكون من المقررات والمواد المنظمة بطريقة بيداغوجية منسجمة بهدف بلوغ كفاءات ملموسة تقدم هذه الوحدات في مدة قدرها ستة أشهر وتنقسم إلى ثلاث أنواع:

أ- وحدة التعليم الأساسية:

تشمل مواد التعليم الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في الشعبة المعينة.

ب- وحدة التعليم الخاصة بالإستكشاف:

تشمل مواد التعليم التي تمكن من توسيع الأفق المعارفي للطالب وتفتح له منافذ أخرى في حالة إعادة توجيهه بفضل تعدد المواد.

ج- وحدة التعليم الأفقية:

تجمع مختلف مواد التعليم مثل: اللغات الحية الإعلام الآلي، تكنولوجيات الإعلام والإتصال،علم الإجتماع....الخ التي توفر أدوات ضرورية لاكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية تسهل الاندماج والتكيف المهنيين مع محيط متغير باستمرار.

النقاط المتحصل عليها في كل وحدة تكون:

- قابلة للترصيد: معناه كل تصديق يكون نهائيا مهما كانت مدة المسلك.

1- جامعة منتوري قسنطينة، ندوة حول النظام LMD، مستخرج يوم 05-04-2007 من الموقع:
http: // www-najah-educ/Arabic

– متحولة: مضمون التعليم لوحدة التعليم يبقى نفسه مهما كان المسلك المختار.

–مطبقة لمجموع أعمال الطالب: بإدخال كل أشكال التعليم والتربصات المذكرات، المشاريع والعمل الفردي.

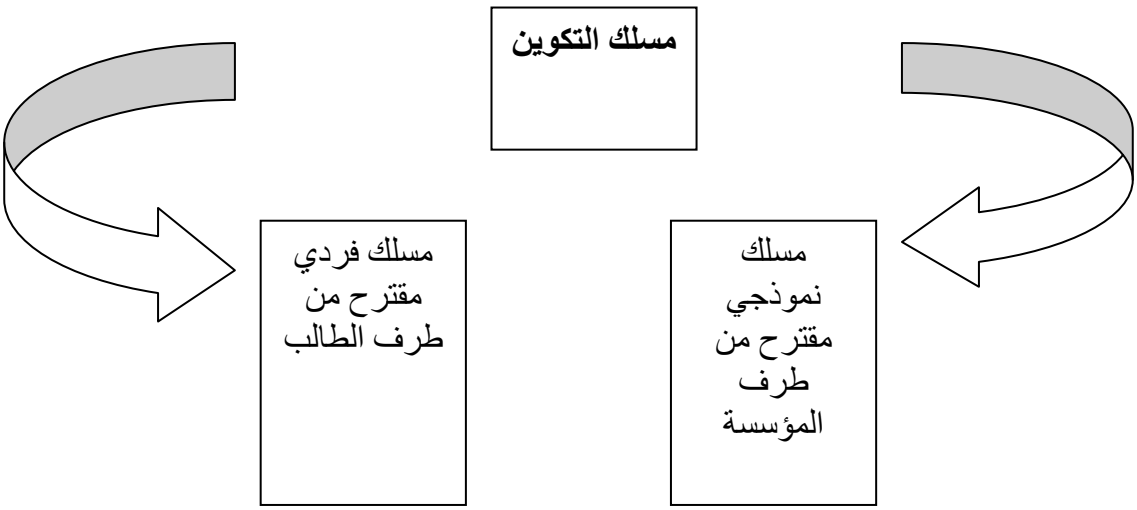
3-5- المسارات (المسالك):

عبارة عن مجموع وحدات التعليم منظمة بطريقة منطقية يقترح على الطالب من أجل الدخول في الإختصاص المختار[1]

-أنواع المسالك:

المسلك النموذجي: هو المسلك المقترح من طرف فرقة التكوين ويتم اعتماده من طرف الوصايا.

المسلك الفردي: يقترحه الطالب بمفرده ويكون مؤطر من طرف فرقة التكوين ويختار وحدات تعليم حسب مؤهلاته ومشروعه المهني والشكل التالي يوضح ذلك:

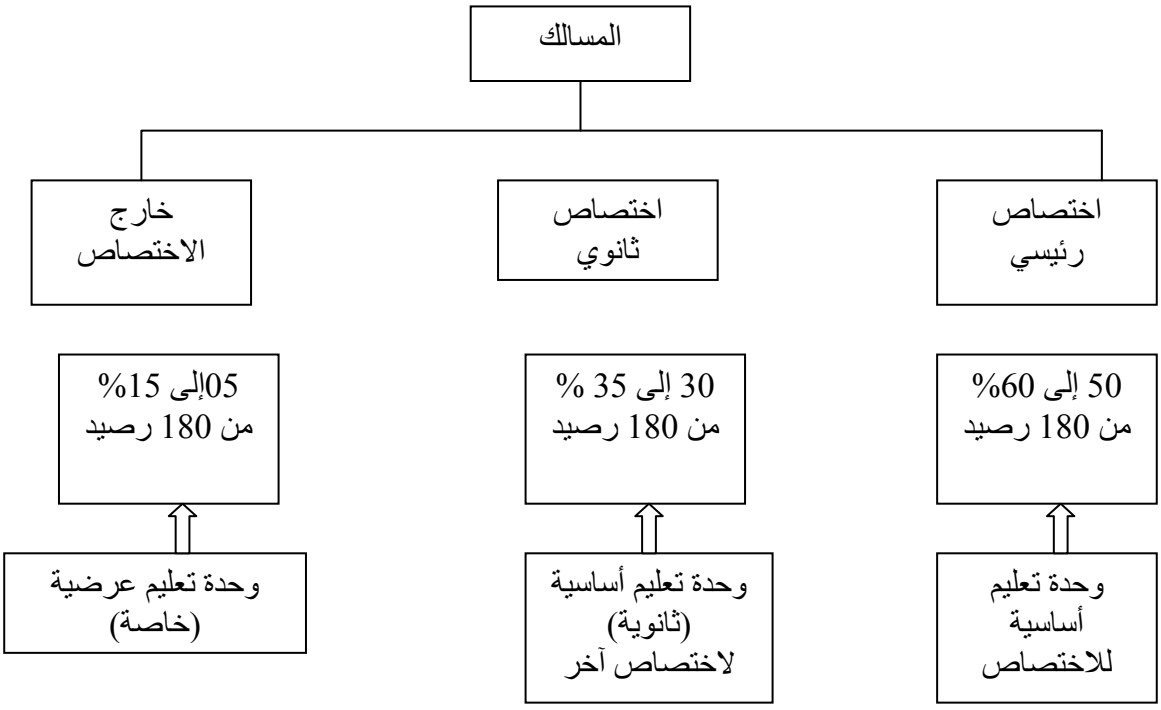


شكل رقم 11: "مسالك التكوين في نظام LMD"

-بناء المسلك:

مسلك التكوين الجيد: هو الذي يبنى على أساس اشتراك وحدات تعليم أساسية للمسلك الرئيسي للطالب مع وحدات تعليم أساسية للمسلك الثانوي، إذا صادق الطالب على وحدات التعليم الأساسية للمسلك الثانوي يمكن له إعادة التوجيه نحو اختصاص يصبح له رئيسيا.

1- سؤال وجواب حول نظام LMD، مستخرج يوم 05-04-2007 من الموقع:
http: // www-univ-nk.m



شكل رقم 12: "توزيع وحدات التعليم وفق المسالك"

3-6- الأرصدة:

يعتبر الرصيد وحدة قياس للمواد التعليمية المحصل عليها ويحدد حسب العمل الذي ينجزه الطالب من خلال الدروس والعمل الفردي والمذكرة....الخ ويعد الرصيد بمثابة الوحدة التقييمية وهو قابل للاحتفاظ والتحويل وتحدد قيمة الشهادات على شكل أرصدة [1]

- السداسي مرفق بـ 30 رصيد.
- ستة مرفقة بسداسيين اثنين أو 60 رصيد.
- الليسانس مرفق بـ 3سنوات - 6 سداسيات أي 180 رصيد.
- الماستر مرفق بـ 5 سنوات أو10 سداسيات مرفقة بـ 300 رصيد.
- الدكتوراه: لا تعتمد على الأرصدة بل على مناقشة أطروحة.

يتم الحصول على الأرصدة بإكتساب كل وحدات التعليم المتعلقة بالمسلك أو عن طريق التعويض لوحدات التعليم لنفس السداسي، وتغيير هذه الأرصدة مكتسبة نهائيا وهي قابلة للتحويل أي القبول والتصديق على فترة أو مرحلة الدراسة في مؤسسات جامعية أخرى ممكنة بعد موافقة الفرقة البيداغوجية.

1- منشورات جامعية، نظام LMD، مجلة العلوم، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 16، 2004، ص 39-40.

3-7- التدرج والتقييم:

أ- التقييم:

الدراسة منظمة في سداسي متفرع إلى وحدات تعليم، تتكون هي بدورها من مواد ومعاملات وعدد من الأرصدة ويحدد معامل المادة بالنسبة لأرصدة المادة مابين1 و3 أما معامل وحدة التعليم فيحدد بالنسبة لأرصدة وحدة التعليم خلال السداسي وليصادق الطالب عليه يفترض أن يتحصل على معدل 10على 20 بالتعويض بين جميع وحدات تعليم السداسي.

ب- التدرج:

عدد الأرصدة المتحصل عليها في السنة هي أرصدة مكتسبة نهائيا في كل سداسي على حدى.

- لا توجد عملية التعويض ما بين السداسيات.
- الإنتقال من سداسي لأخر في نفس السنة ممكن لكل طالب مسجل قانونيا.
- الانتقال إلى السداسي الأخير في المسلك الدراسي الأخير لا يتم إلا بعد التصديق لكل الأرصدة السابقة،إذا كان هذا السداسي مبرمج لإعداد مذكرة التخرج.

التدرج في الدراسة قد يكون خاصا بكل مؤسسة جامعية كما يمكن أن يكون محددا بنصوص قانونية وزارية.

-لا يمكن للطالب الانتقال للسنة الموالية إذا كان مدانا بأكثر من 30 رصيد خلال السنة الدراسية.

3-8- طرق التسيير:

إن نجاح نظام LMD مرتبط بطرق التسيير للموارد المتاحة والأوجه المختلفة للتقييم والفرق الساهرة على مراقبة سيره ونجاحه.

أ- تقييم المعارف: تكون بالمراقبة المستمرة أو بامتحانات نهائية أو يجمع النموذجين

ب- متابعة الشهادات: يعني متابعة المتخرجين ومعرفة حالة إدماجهم في الحياة العملية وهذا يعني أن نظام ل. م.د يعطي أهمية كبيرة لهذه المتابعة سنويا والمتمثلة في مراقبة عدة أمور منها: توزيعهم حسب الوظائف، وضعيتهم مع المستخدم، أوضاعهم المهنية، الأجر، والترقيات الممكنة،

كل هذه المعطيات أساسية للتقييم الذاتي للجامعة والتقييم الوطني والدولي، لذلك مؤشرات تقييم الشهادات يجب أن توضع بعناية كبيرة فبموجبها يمكن تقييم درجة التكوين في مجالها.

ج- تقييم الأساتذة الباحثين: تنجز العملية بطريقة مرحلية وتوزع لهذا الغرض استمارة للطلبة لينقطون عليها مستوى استيعابهم لدروس الأستاذ، نشاطه، مثابرته....الخ.

د- **ملحق بياني (توضيحي) للشهادة:** وثيقة تسلم من طرف المؤسسة الجامعية لكل طالب بعد انتهائه من مسلكه التعليمي وتلحق بكشف النقاط بين الملحق جميع الدراسات المتبعة وبالتالي يؤشر إلى المعارف الأكاديمية والمهنية والكفاءة المكتسبة من طرق الطالب وبين أيضا تفاصيل المسلك لجميع نشاطاته ويتكون من سلم تنقيط بالحروف (F-E-D-C-B-A) الذي يوضح نوعية العمل المقدم من طرف الطالب.

هـ- النصوص الإدارية: تسهل من تسيير المؤسسات الجامعية بتبسيط نمط التسيير وتوفير الوسائل.

و- الفرق البيداغوجية: بعض مهام مصلحة التدريس ولجان التقييم في نظام ل م د معهودة للفرق البيداغوجيةو لفرق التكوين.

3-9- الطالب في نظام ل م د:

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

أ- الاستقبال والمرافقة والإرشاد:

-الاستقبال:

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

-المرافقة:

عبارة عن متابعة مؤطرة وتوجيه للطالب ابتداء من دخوله إلى الجامعة، هذه المرافقة ممثلة في "الوصاية" التي يضعها الأستاذ الوصي وفق خطة بيداغوجية تعمل على مساعدة الطالب في مواجهة صعوباته وتنظيم نفسه وعمله، وقد يساعده الوصي بفضل اتصالاته مع المؤسسات الإقتصادية والإدارات العمومية في اختيار مكان تربصه وجمع المعلومات حوله.

-الإرشاد:

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

- إرشاد الاستقبال:

نقصد به إعلام الطلبة عن الحياة الجامعية اليومية وتوجيههم نحو المصالح المختصة وينظم هذا الإرشاد خاصة لطلبة السنة الأولى.

- إرشاد المرافقة: ومساعدة الطالب في أعماله الفردية كيفية تلخيص الدروس المساعدة على فهم عملية التوثيق، التحكم في وسائل استعمال المراجع والمكتبة ...الخ.

ب- العمل الفردي وحساب الأرصدة:

ليس هناك قاعدة واضحة تسمح بضبط النسبة: الدروس –العمل الفردي غالبا ما تكون هذه النسبة ثلاثة أرباع للحضور والربع المتبقي للعمل الفردي.

مثال: عن تحديد العمل الفردي وعدد الأرصدة:

المادة المقدمة من طرف الأستاذ معادلة بـ 64 ساعة من السداسي موزعة إلى 24 ساعة للدروس + 24 ساعة الأعمال الموجهة + 12 ساعة للأعمال التطبيقية + 4 ساعات للامتحانات.

نفترض أن رصيد واحد يعادل 25 ساعة والعمل الفردي يمثل 1/4 من حجم الدروس، الأعمال الموجهة ،الأعمال التطبيقية والامتحانات وعليه نجد ما يلي:

العمل الفردي = (الدروس +الأعمال الموجهة +الأعمال التطبيقية+الامتحانات) /4

= (24+24+12+4)/4= 64/4= 16 ساعة.

عدد أرصدة المادة: (64+16)/25= 80/25= 3.2 بالتقريب 3أرصدة.

لكن هذه الطريقة ليست مطبقة بصفة متجانسة في كل البلدان فكل بلد يتبنى نظام LMDوفق ظروفه وواقعه دون أن يتعدى عن المبادئ الأساسية التي قام عليها هذا النظام.

من خلال ما سبق يمكن إجمال ثلاث مبادئ أساسية يعمل على أساسها نظام LMd[1].

1- منشورات جامعية، اصلاح التعليم العالي LMd، أهمية تقيم المرحلة، مجلة رسالة الجامعة، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 18، مارس 2008، ص 1-2.

الرسملة Capitalisation: الوحدات الدراسية المكتسبة لا تعاد حتى لو تم التحويل من مؤسسة لأخرى.

الحركية Mobilité: تمكن الطالب من تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيله في أي مؤسسة جامعية في الجزائر أو خارجها.

الوضوحية Lisibité: سهولة تكافؤ شهادة " ل م د " في إطار التشغيل.

4- أهداف نظام LMD:[1]

1-إعطاء حيوية وفعالية للتكوين الجامعي وذلك بتحديث البرامج التكوينية لتكون نوعية ومنظمة وملائمة لاحتياجات السوق، وذلك بالتشاور مع القطاع الإقتصادي في إطار خطط الدولة التنموية.

2-تطوير البحث العلمي وتنمية الروح العلمية.

3-استقلالية الجامعية.

4-إعداد مشروع جامعة يشمل الانشغالات المحلية والعالمية على المستوى الإقتصادي والعلمي والإجتماعي والثقافي.

5-تقييم مستمر لمؤسسات التكوين وبرامجها.

6-مساعدة الطالب في اختيار مساره والمشاركة في فهم تكوينه حيث أنه يسمح بالانتقال من المسار المفروض إلى المسار الحيوي، التي تبدو فيه ذاتيته وهذا مايساعده على التكوين الفردي حيث تكون الفرق البيداغوجية بمثابة دعم ودليل ونصيحة ترافقه طيلة مساره التكويني.

7-تعبئة كل الأسرة الجامعية والتحامها لتكون جامعة حيوية وعصرية متفتحة على العالم.

ثالثا- تجارب الجامعات في نظام LMD :

1- التجربة الفرنسية في نظام LMD :

أ- الأقسام التحضيرية:

1- وزارة التعليم العالي والبحث العملي، دليل الطالب، مديرية النشر لجامعة عنابة، الجزائر، 2008-2007، ص 08.

توجد هذه الأقسام في المدارس الكبرى يحضر فيها التلاميذ في مدة عامين أو 3 سنوات لإجراء مسابقات الدخول إلى المدارس الكبرى ومدارس المهندسين، تقع هذه الأقسام في الثانويات ونستطيع الوصول إليها، بواسطة البكالوريا أو مستوى يعادلها بعد قبول الملف من طرف رئيس المدرسة، إن التلاميذ المسجلين في هذه الأقسام هم الذين درسوا في الأقسام النهائية للثانويات الفرنسية أو الأجنبية، أما التلاميذ المتأخرين فيجب عليهم إظهار كشف نقاطهم الرسمي المقدمة من وزارة التربية الوطنية[1].

إن الهدف من هذه المدارس هو العمل على رفع مستوى المعارف للحائزين على شهادة البكالوريا في حقول مختلفة بهدف جعلهم يتابعون دراستهم في المدارس الكبرى في الشعب الأدبية، الإقتصادية والتجارية والعلمية وكل شعبة مقسمة إلى اتجاهات ونجد 3 أقسام تحضيرية في هذه المدارس.

أ.1- الأقسام التحضيرية الإقتصادية والتجارية:

هذه الأقسام تحضر لمسابقات المدارس العليا للتجارة والتسيير والمدرسة العليا العادية"Cachan" يتابع الطلبة فيها نظام شامل: رياضيات، اقتصاد، لغات أجنبية حية، تاريخ، ثقافة عامة.

أ.2- الأقسام التحضيرية الأدبية:

هذه الأقسام تحضر لمسابقات المدارس العليا العادية وللمدارس الوطنية التشريعية، المدارس العليا للتجارة والتسيير،معاهد الدراسات السياسية، إن تلاميذ الأقسام التحضيرية الأدبية يخضعون لمسابقة "آداب وعلوم إنسانية" التي تفتح أبوابها للمدارس الكبرى للتجارة والتسيير.

أ.3- الأقسام التحضيرية العلمية:

تحضر هذه الأقسام لمسابقات مدارس الهندسة، المدارس العليا العادية، المدارس الوطنية للزراعة والبيطرة.

1-Classes preparatoires aux grandes écoles [c-p-G-E]
- Le 02-11-2007 à partir du site :
http:// www –education- gouv-Fr

الطلبة المسجلين في الأقسام التحضيرية يستطيعون الحصول على منحة التعليم العالي وفق معايير اجتماعية أو منحة مستحقة، وهذا الاستحقاق خاضع لمعايير وطنية فنجد الطلبة المتحصلين على بكالوريا بتقدير جيد جدا أو الطلبة الدارسين في الطب، أو طلبة المدارس الكبرى.يتم التسجيل للحصول على المنحة إبتداءا من 15 جانفي حتى 30 أفريل قبل الدخول المدرسي بواسطة الأنترنيت في موقع: المركز الجهوي للمهام الجامعية والدراسية "CROUS" CENTRE REGIONAL DES ŒUVRES UNIVERSITARES ET SCOLAIRES

حيث يحضر الطالب ملف إجتماعي + ملف المنحة يحول من طرف « CROUS » بعد نتائج البكالوريا.

ب- المدارس الكبرى:

شهادة هذه المدارس معادلة لـ"بكالوريا +5 سنوات " فنجد مدارس المهندسين- المدارس العادية العليا – مدارس التجارة- مدارس البيطرة.

ب.1- مدارس المهندسين:

توجد حوالي 233 مدرسة خاصة بالمهندسين في فرنسا ما بين العام والخاص مدة التمدرس من 3 – 5 سنوات تختار طلابها وفق حالتين:

- الحالة الأولى: عن طريق مسابقات بعد سنتين من التحضيري.
- الحالة الثانية: يتم القبول مباشرة بعد البكالوريا في كل الحالات الشهادة معادلة (بكالوريا + 5سنوات.)

هناك الكثير من مدارس المهندسين التي تقترح ماستر تكون هذه الفرصة متاحة للطلبة المتفوقين في شهادة الليسانس ووفق هذه المدارس التكوين يكون عام أو متخصص مثلا في (الفلاحة- الكيمياء- بيولوجيا- إعلام آلي) في مدارس المهندسين العامة، ثمن التمدرس 380€ في السنة[1]

ب.2- المدارس العادية العليا:

توجد 04 مدارس عادية عليا هي:

1- A partir du site précédent, Classes préparatoire aux grandes écoles [C.PP.G.E]

- المدارس العادية العليا في باريس شارع d'ulm
Ecole Normale superieure (ENS)
- المدارس العادية العليا للأداب والعلوم الإنسانية في ليون: "توفر تكوين أدبي"
Écoles Normale supérieure lettres et sciences humaines (E.N.S.L.S.H)
- المدارس العادية العليا Cachan "توفر تكوين علمي"
Ecole Normale supérieure de cachan
- المدارس العادية ليون " توفر تكوين في العلوم، التكنولوجيا، التسيير"
Ecole Normale supérieure de LYON (E.N.S.Lyon)

تعمل هذه المدارس على تكوين المدرسين والباحثين ذوي المستوى العالي سواءا كان في الاختصاصات الأدبية أو العلمية والتمدرس يكون لـ4 سنوات وتقوم هذه المدارس بإجراء مسابقتين مختلفتين للتلاميذ الأدبية والعلمية يكون الاختيار في هذه المدارس بمسابقات بعد سنتين من الأقسام التحضيرية المسماة بـ:"Hypokhâne et khane" بالنسبة للأدبيين و"Maths pé" بالنسبة للعلميين.

في حالة الحصول على شهادة مهندس يمكن الدخول مباشرة في العام 03.

الطلبة الأجانب يجب أن يتحصلوا على شهادة على الأقل مدة 02 أو 03 سنوات من الدراسات العليا في بلادهم وملفهم يدرس من طرف إدارة المؤسسة والاختيار يتم بمسابقات.

الطلبة الفرنسيين يتحصلون على مكافأة أثناء دراستهم في هذه المدارس.

وضعت هذه المدارس مسابقة ENS الأوروبية التي تجمع التخصصات التالية : بيولوجيا- كيمياء- علوم الأرض- إعلام آلي- رياضيات وفيزياء[1].

ب.3- مدارس التجارة:

مدة التمدرس بها من 3 إلى 4 سنوات وتمكن من الحصول على بكالوريا + 4أو 5 سنوات وتوظف بواسطة مسابقات بعد سنتين من التحضيري.

1- Grandes écoles –Ministère de l'Education nationale français, le 02-11-2007 à partir du site :
http://www.education.gouv.fr

كل تخصص في هذه المدارس يعتمد على مسابقات ويمكن توظيف تلاميذ هذه المدارس خاصة، ومصاريفها تختلف بين 4500 و 7000€ في العام.

ب.4- مدارس البيطرة:

توجد في فرنسا 4 مدارس بيطرة وطنية في "Alfort" قريبا من باريس وفي « Lyon » و« Nantes » و« Toulouse » التمدرس بها من 4 إلى 7 سنوات وتمكن من الوصول إلى مستوى البكالوريا +6 أو 9 سنوات الاختيار يكون بمسابقة بعد عامين من الدراسة في الأقسام التحضيرية والطالب يشارك في هذه المسابقة مرتين فقط.

الطالب الأجنبي يجب أن يملك شهادة عليا تمكنه من الدراسة العليا في بلده ويستطيع بعدها الدخول إلى القسم التحضيري بعد دراسة ملفه ليدخل مباشرة للمدرسة.

مصاريف التسجيل والتمدرس تتعدى معدل تقريبا 762€ في السنة.

ج- الجامعة:

عملت فرنسا على تحقيق التناسق بين تعليمها العالي والتعليم العالي الأوروبي، وهذا بتطبيقها نظام LMD الذي يسمح بتنقل الطالب الأوروبي، وتبادل الاختصاصات والتكوينات المهنية والعامة و أهم مميزات هذا النظام :

ج.1- الليسانس:

تطبق في هذه المرحلة مبادئ التعليم العالي الأوروبي وإدماج التوجيهات البيداغوجية المحددة من طرف الجمعية الوطنية المسماة "تعديلات بيداغوجية في الجامعة".

« Améliorations pédagogiques à l'université » هدفها الرئيسي كسب مصداقية التكوين.

يكتسب الفرد في هذه الفترة تخصص واحد أو تخصصين أو ثلاث تخصصات ويحضى بمتابعة الفرق البيداغوجية والتكوينية، ومدير الدراسة والمكلفين بالاستقبال والدعم، والمتابعة وفحص المعارف، وتقويم التجربة، وهناك لجنة مكلفة بمتابعة الليسانس وتقييم تطبيق القوانين الجديدة وتقديم انطباعاتها والقرارات الواجب إتباعها[1] .

1-Licence- Ministère de l'éducation nationale français, le 05-11-2007, à partir du site : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr\cid20277\licence.html

هذا التعديل أدخل شهادة جديدة في الليسانس مقسمة إلى 06 سداسيات وهذا يعادل النظام القديم المسمى بـ" D.E.U.G" شهادة الدراسات الجامعية العامة

« Diplôme d'études universitaires générales » والطلبة الذين درسوا في هذا النظام يمكنهم متابعة دراستهم في النظام الجديد ليسانس مهني خلال عام:

- التقنيين السامين brevet de technicien supérieur « B.T.S »
- الشهادة الجامعية في التكنولوجيا Diplôme universitaire de technologie« DUT »
- شهادة الدراسات الجامعية العلمية والتقنية

- « D.E.U.S.T. » Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques.

- الليسانس المهني :

أسس في نوفمبر 1999 وهي شهادة معادلة لـ "بكالوريا + 3 سنوات " ميزتها مشاركة الجامعة والمؤسسات المهنية في وضعها استجابة للمطالب الأوروبية المتمثلة في ضرورة تماشيها مع السوق الأوروبية وهذه الشهادة توفر للطالب تصنيف مهني يتماشى مع متطلباتهم وقدراتهم بحيث تحضر في عام وهناك 1438 ليسانس مهني فنجد مثلا:

- ميدان الإنتاج الزراعي (الزراعة- تسيير الاستثمار- الفضاءات الطبيعية... الخ).
- ميدان الصناعة (هندسة مدنية- هندسة معمارية- الكهرباء الإلكترونية- الإعلام الصناعي- الكيمياء...الخ).

في العام الثاني للدراسة يتم قراءة المواد النظرية والتطبيقية والتربصات تكون ما بين 12-16 أسبوع، وتكون بعض التربصات في الخارج ويتم من خلالها إنجاز مشروع البحث الذي يقيم معارف الطالب وآليات أدائه وبهذا تحضر المذكرة والمناقشة شفوية ويكون جزء من التعليم المحصل عليه قد ساهم فيه المهنيين[1].

ج.2- الماستر:

1- Master Recherche, le 05-11-2007, à partir du site :
http: ://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20193/master-recherche.html

يمكن للطالب أن يتحصل على ماستر مهني أو ماستر بحث وتتكون هذه الشهادة من 4 سداسيات معادلة لـ(Bac+ 5 سنوات) مقسمة إلى سداسيين في M1 في العام الأول، وسداسيين في M2 في العام الثاني.

-الماستر المهني: يعوض شهادة الإتقان لمدة عام متبوعة بشهادة الدراسات العليا المختصة **D**iplôme d'**E**tudes **S**upérieures **S**pécialisées D.E.S.S

يتم القبول في هذا الماستر وفق ملف والأماكن المحددة لذلك[1].

-ماستر البحث: يعوض شهادة الإتقان لمدة عام متبوعة بشهادة الدراسات المعمقة D.E.A **D**iplôme d'**E**tudes **A**pprofondies، ويتم تحضيرها خلال 4 سداسيات كل سداسي يقابله 30 رصيد وهذا يفتح مجال للدكتوراه[2].

ج.3- الدكتوراه:

منحدرة من ماستر بحث يحضر الطالب من خلالها للدكتوراه ويكون مسجل في ماستر بحث بينما طلبة الماستر المهنية يجب أن يتحصلوا على تأشيرة تسمح لهم بمتابعة دروسهم وتحضر في 6 سداسيات (BAC+8 سنوات).

في 18-19 ماي 2005 وزراء التعليم العالي لـ 45 دولة أكدوا على ضرورة قيام الطالب بالبحث وأنه من الواجب وضع مقاييس ليكون برنامج الدكتوراه متعدد الاختصاصات ويتماشى مع متطلبات السوق قدر الإمكان.

قامت فرنسا بتطبيق هذا القانون من خلال توجيه البحث في 18 أفريل 2006 وقرار 7 أوت 2006 ليضمن تكوين دكتوراه عالي المستوى معترف به أكاديميا في الجامعة ومهنيا في العمل.

إن هذا التكوين في الدكتوراه يضمن تقديم أحدث المعارف وتكون هذه الدراسة في مدارس الدكتوراه التابعة لوزارة التعليم العالي، فهي مدارس قانونية تعوضها الدولة بعد تقييم "وكالة تقييم البحث والتعليم العالي" يضم هذا التعويض عدة عناصر مثل (كيفية تنصيب الدكاترة – السياسة المالية للرسائل – التأطير – سياسة التكوين للانفتاح الأوروبي و العالمي ...) وأهم عنصر هو

1- Licence professionnelle, le 20-11-2007, à partir du site : http://www.education.gouv.fr/cid14/licence-professionelle.htm

2- Master professionnelle, le 02-11-2007, à partir du site : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-lmd.html

أن: الطالب في عقد معنوي مع المشرف، و مدير المدرسة، ومدير مخبر الاستقبال هما اللذان يضمنان قيام هذا العقد ورسالته، يجب أن تكون مشروع فردي ومهني محدد من ناحية الأهداف والإمكانيات ويتحصل الطالب على منحة مدتها 3 سنوات تجعله يركز فقط على البحث دون العمل قيمتها 4000 منحة كل عام ممثلة بـ22 من مجموع الطلبة المسجلين في السنة الأولى دكتوراه وإجمالي الخام يمثل 12000 دكتور والحصيلة الإجمالية هي 650€ والطالب الذي يريد الحصول على المنحة يقدم الطلب وهو في الماستر، لذلك رفعت الدولة من تمويل الجامعات خاصة إذا تعلق الأمر بالاتفاقيات المهنية التي تسعى من ورائها لدفع طلبة الدكتواره لتحضير بحثهم فنجد مثلا: "الاتفاقية الصناعية للتكوين عن طريق البحث C,I,F,R,E"

Les conventions industrielles de formation par la recherche

هذه الإتفاقية تسمح لطلبة الدكتوراه بتحضير بحثهم في التنمية عن طريق عقد بينهم وبين مؤسسة خارجية لمدة 3 سنوات، تستغل من خلاله تطورات البحث التكنولوجية وقد تم الموافقة على هذه الإتفاقية في 2006.

للاستفادة من C,I,F,R,E يجب تقديم طلب للجمعية الوطنية للبحث التقني A.N.R.T

« Association nationale de la recherche technique »

يشترط أن يكون الطالب مسجل في الدكتوراه وتوجد عدة تنظيمات تقدم مساعدات في إطار هذه الاتفاقية خاصة الجمعية الوطنية للدكاترة والعلوم A.N.D.E.S

Association nationale docteurs et sciences

وبهذا يتم التحضير لهذه المدارس بعد تقرير وطني وتوجيهات أوروبية تكون موافقة للقوانين التشريعية الأوروبية في البحث خاصة فيما يخص درجة الباحث وهيكلة الشهادة لتحقيق تكوين فعال يتماشى مع المخطط الوطني الأوروبي العالمي في تكوين الدكاترة في المستقبل وتعزيز الإدماج المهني لهم في إطار تقويم وطني، وهذا ما عرف بالنشاط المهني والبيداغوجي لهذه المدارس التي تعتبر تجربة مهنية للبحث مدتها 3 سنوات تم تعميمها في 2002[1].

ج.4- التقييم والتدرج:

1- Doctorat- ministere de l'education nationale Français, le : 05-11-2007 à paritr du site: http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20185/doctorat.html

الامتحان يكون في نهاية كل سداسي والاستدراك يكون بين الأسبوع الأول والثاني في سبتمبر، كل سداسي فيه 30 رصيد مقسم إلى وقت يسمح للفرد بالعمل الفردي يتم الحصول على هذه الأرصدة بـ08.

الترصيد لوحدات التعليم المتحصل عليها في نفس السداسي.

وحدة التعليم غير مكتسبة تستدرك في الدورة الثانية في سبتمبر وتأخذ العلامة المحصل عليها في هذه الدورة.

- ✓ الليسانس معادل لـ 180 رصيد " 6 سداسيات".
- ✓ الماستر معادل لـ 300 رصيد " 4 سداسيات".

– إذا تحصل الطالب على 120 رصيد يمكنه طلب الحصول على شهادة الدراسات الجامعية D.E.U.G

إذا تحصل الطالب على 240 رصيد يمكنه طلب الحصول على شهادة الإتقان M.S.T أو M.S.G

Maîtrise des sciences et techniques, maîtrises de sciences de gestion

في إطار العقد البيداغوجي يتلقى الطالب تعليم عالي في الخارج والأرصدة قابلة للتحويل بعد موافقة الفريق البيداغوجي، لذلك فنظام الأرصدة غير صارم ويسمح باكتشاف عدة اختصاصات والمطلب الوحيد هو ضرورة توفير دراسة متسلسلة.

ج.5– البرنامج الجامعي الفرنسي– الروسي:

هو برنامج تكويني وضعته ثلاث جامعات فرنسية:

- جامعة Paris – Douphine.
- جامعة Pierre Mendés-France de grenoble.
- جامعة l'université d'économie et de finance de saint pétersboung.

مدة التعليم 4 سنوات وهو تعليم عن بعد في الأول، ثم في العام الأخير يتطلب الحضور تتكون من طلبة ناطقين باللغة الفرنسية مختارين وفق معايير (العلامات– مستوى الفرنسية– الميولات...الخ) عدد الطلبة من 25–30 في العام الأول هذه الشهادة ثنائية " فرنسية–روسية".

الطلبة يدرسون في روسيا ومسجلين في Grenoble في السنوات الثلاث الأولى أما السنة الرابعة فيسجلون في Paris[1].

-متطلبات هذا البرنامج:

1- المحاضرات فرنسية- الكتابة فرنسية- الأساتذة فرنسيين- التربصات في مؤسسات فرنسية- روسية، مناقشة المذكرة والتقارير تكون بين الروسيين والفرنسيين وكل عام يحصلون على شهادة « D.E.U.G »، شهادةD.E.U.G II أو إتقان.

2- يتماشى البرنامج والمعارف مع متطلبات السوق وكفاءات الطلبة لتحقيق فعالية التكوين.

3- ضرورة اعتماد الأستاذ على طرق تدريس جديدة قائمة على مبادئ علمية وطرق بيداغوجية جديدة خاصة أن مهامه أصبحت مقسمة إلى :

أ- العمل على اللغة الفرنسية: العامة-المكتوبة.

ب- معالجة المعلومة: حيث وجب عليه فهم المعلومة وتغيير محتواها بما يتطابق والتعليم الأوربي.

4- القيام بعمل بيداغوجي متجانس بين فرنسا وروسيا في التلخيص أو بطاقات القراءة.

5- على الطلبة قراءة عدد كبير من الكتب والاعتماد على ترجمة المعنى لا الكلمة.

6- وجب تلقين الطلبة مخطط SOSRA* (وضعية، ملاحظة، إحساس، ردة الفعل، فعل).

-صعوبات هذا البرنامج:

صعوبة اللسانيات (اللغات) لأن التعليم المقدم يفرض المبادئ الفرنسية التي تشكل صعوبة للروسي وهذا يتطلب مجهودات زمنية ونفسية وفكرية كبيرة.

يقوم هذا البرنامج على نظام تنقيط لم يتعودوا عليه الطلبة الروسيين مثلا: لم يتعودوا على تأخير العلامات ولا طريقة التنقيط وهذا شكل استفهام لديهم مثلا: تنقيط المذكرة:

4 نقاط على نوعية الموضوع " الإشكالية"، 4 نقاط على نوعية الخاتمة، 3 نقاط على خطة المذكرة، 9 نقاط على الفكرة العامة للجزء المهم.

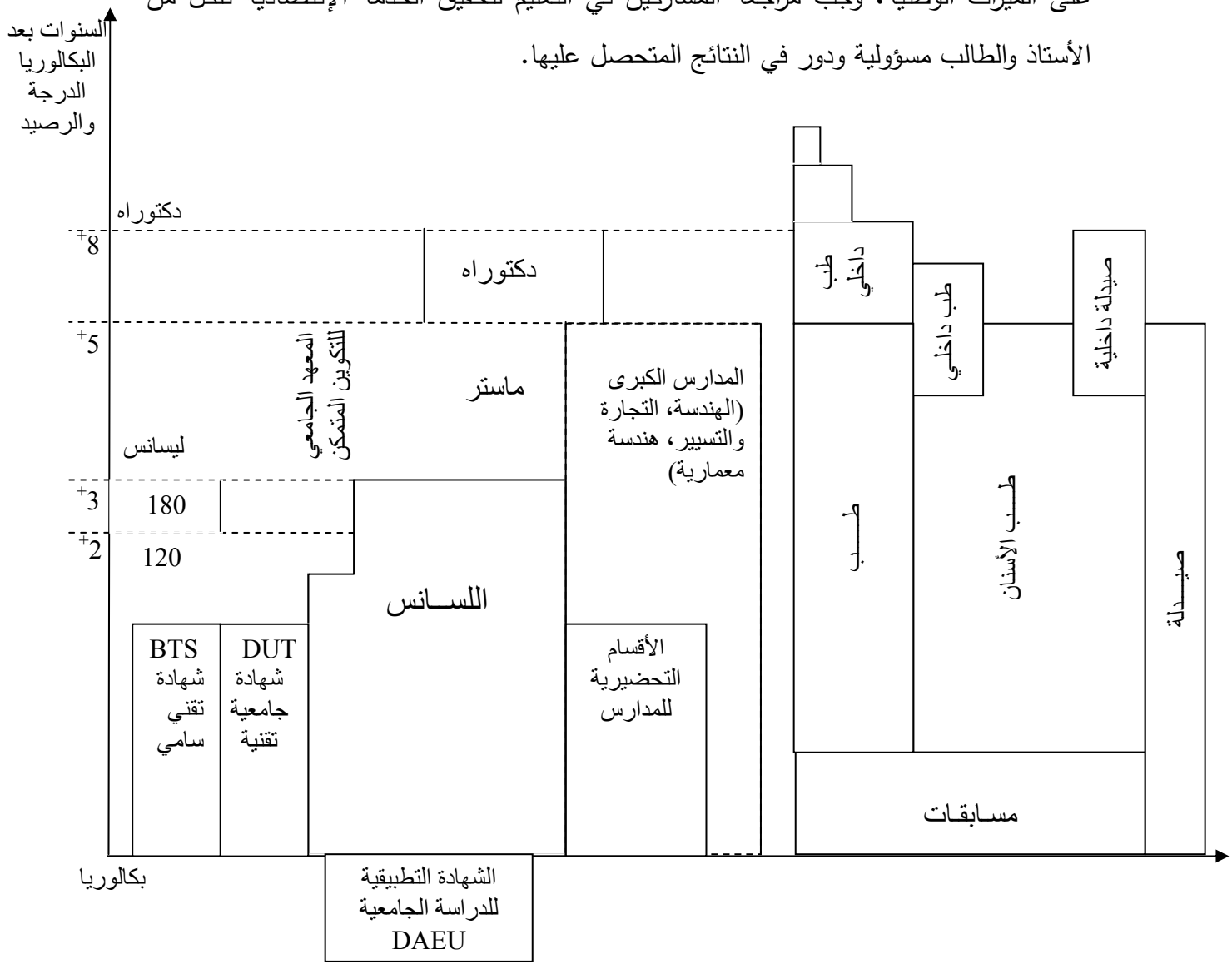
1-Jacques Fontanel et Liliane Bensahel, les conférences de l'espace europe , les cahiers, série, Cahiers de l'espace europe , Paris, N° 18, Janviers 2003, P 14.

* SOSRA : Situation – Observation – Sentiment- Réaction- Action

-النتائج:

التأثير المتبادل بين ثقافتين يبرز نتائج إيجابية وذلك من خلال استقبال طرق جديدة في التعليم وهذا يولد ثقافة جديدة وكل طرف يستفيد من الآخر مثال: نقطة القوة في التعليم الروسي هو الثقافة العامة للمعارف النظرية.

بقدر ما يكون التبادل الفكري يكون التصادم بين التناقضات لأن كل بلد يسعى للحفاظ على الميزات الوطنية، وجب مراجعة المشاركين في التعليم لتحقيق الخدمة الإقتصادية فلكل من الأستاذ والطالب مسؤولية ودور في النتائج المتحصل عليها.



شكل رقم 13: "الهيكل التنظيمي للدراسات العليا الفرنسية"

المصدر: مستخرج ومترجم من الموقع يوم 05-11-2007 من الموقع:

http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20186/schema-des-etudes-superieures-en-france.html

2- التجربة الأمريكية في نظام LMD:

لوحظ ضعف طلبة الو.م.أ في المستوى الثانوي ولكنهم يتداركون هذا الضعف في الأطوار الأولى للجامعة، فالطلبة الأمريكيون يتدرجون بسرعة عن غيرهم الأوروبيين بالرغم من أن الأوربيين يدخلون الجامعة متقدمين على زملائهم في أمريكا، تتميز مؤسسات التعليم العالي في أمريكا بالاستقلالية في تنظيم البرامج واختيار الطرق التعليمية وتوظيف الأساتذة...الخ والدراسة في الجامعة الأمريكية ليست مجانية مما يجعل العائلات تلجأ لطلب المنح والقروض، والمنح توزع حسب الاستحقاق وللنجباء عديد من المنح.

كل ولاية تحتوي على العديد من الجامعات الخاصة والجامعات العمومية هذه الأخيرة تحتوي على نظامين: نظام ذو سمعة جد عالية يرمز له بـ "جامعة" مثل " جامعة أريزونا" ونظام آخر أقل سمعة يرمز له بـ" الجامعة الولائية" مثل جامعة ولاية " أريزونا" وهناك بعض الاستثناءات تخص بعض الولايات مثل: نيويورك وبنسالفانيا، نجد أن "جامعة" تسمية خاصة بالجامعات الخاصة أما "جامعة ولائية" خاصة بالجامعات العمومية، ونجد في "أوهايو" نظام جامعة ولائية هو السائد.

2-1- المدارس الثانوية والمحلية:

هي مؤسسات عمومية تعرض دراسات لمدة سنتين تقدم عادة دروس مسائية وتقدم بعض الاختصاصات منها: مساعد فنون، مساعد أداب، مساعد العلوم، مساعد في العلوم التطبيقية في تخصص الرسم الصناعي أو ميكانيك السيارات بعد حصولهم على شهاداتهم يسجلون في المدارس أو في الجامعة لتحضير ليسانس بدرجة bachelor " بايشلور"[1].

2-2- المدرسة:

هي نواة المؤسسة الجامعية الدراسة بها تسمى « undergraduate » بمعنى تحت التدرج وتؤدي إلى شهادة بكالوريا فنون « Bachelors Arts » أو بكالوريا علوم هذا البايشلور واجب للانتقال إلى دراسات التدرج « Graduate » في حين أن بعض المدارس لا تنظم دراسات التدرج.

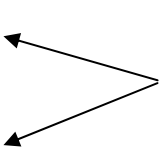
1- التعليم في الو.م.أ، مستخرج ومترجم يوم 06-02-2008 من الموقع:
http://www.etsa-edu-4nice-topics.com

2-3- الجامعة:

تتكون من مجموعة مدارس تحت التدرج (في التجارة- الهندسة- الفلاحة- الأدب....الخ) وكليات (مدارس التمهين مثلا: لدراسة الطب- الصيدلة- التسيير- القانون...الخ.)

أ- مدارس تحت التدرج:

مدة الدراسة 4 سنوات تمنح لصاحبها « B-A »أو « B-S » أما مدارس التدرج graduate school عادة ما تكون جزء من الجامعة ولكن في بعض الأحيان تكون مؤسسات مستقلة برنامجها في الطور الثاني أو الثالث تحضر درجة ماستر.



ودكتوراه في الفلسفة D.PH أو دكتوراه في التربية D.ED (Éducation-Doctorat)

المدارس في التدرج تكون في العادة مرتبطة بجامعة معينة متخصصة في تدريس اختصاص واحد فقط (طب-طب الأسنان-آداب-صيدلة-تسيير...الخ)، مدة الدراسة تختلف حسب اختلاف المهن في بعض الأحيان يتوجب تربص داخلي (مثل الطب)، أما معاهد التكنولوجيا شبيهة بالجامعات ولكن تتخصص في تدريس العلوم والتكنولوجيا[1].

2-4- مؤسسات التعليم التقني:

هذه المؤسسات تعرض دراسات غير جامعية وتتخصص في التكوين المهني في ميدان الفنون والمهن، هذه الدراسات لا تسمح فيما بعد بالتسجيل في المدارس أو الجامعات، وهي تحضر الطالب للاندماج في عالم الشغل مباشرة مع نهاية الدروس التي تكون مدتها في بعض الأحيان عدة شهور فقط وتمنح للطالب شهادة وفق قدراته التقنية أو المهنية.

2-5- التقييم والتدرج:

1- مؤسسات التعليم في الو.م.أ، مستخرج ومترجم يوم 06-02-2008 من الموقع:
http://www.almare.fr.org

يقاس عمل الطالب بالأرصدة ويقيم بالدرجات، والنقطة المهمة في الو.م.أ لأنها تستعمل في تقييم العمل الفردي وفي المقارنة بين الطلبة فالذين يتحصلون على العلامة A لهم الأولوية في طلب منحة والانتقال إلى مؤسسات التدرج أو طلب الحصول على العمل.

نظام التنقيط: يكون التنقيط A.B.C.Dوتسمح بالقبول والنجاح وهناك نقطة اقصائية واحدة هيF.

الكلمة INC أو « incomplete » تعني أن الطالب لم يكمل عمله لأسباب يتفهمها ويتقبلها الأستاذ، في هذه الحالة يحدد للطالب آجال عادة ما تكون نهاية السداسي لإنهاء عمله وإلا تعطي له علامة F.

بعض الأساتذة يستعملون سلم تنقيطي ثابت (نظام الدرجات الثابت) فكل الواجبات والاختبارات تنقط، النقطة الكاملة تعادل 100 لذلك هناك قاعدة ثابتة لحساب النقط بحيث:

- من 90% إلى 100% =A، من 70 إلى 79%=C.
- من 80% إلى 89%=B، من 60 إلى 69%=D .
- كل نقطة تكون أقل من 60 مقصاة.

كما أن هناك أساتذة يستعملون النظام التنقيطي المتحرك أين نجد النقاط متعلقة بمجموع النتائج للقسم فلا ينقط الأستاذ الأوراق إلا بعد قراءتها في مجملها.

نظام التقييم في نظام 4.0:

فيما يخص ملفات الطلبة تستعمل القيم الرقمية (Grade points)، النظام المعتمد هو غالبا في المؤسسات التعليمية الأمريكية هو"نظام 4.0" النقطة \UV(وحدة التقييم):

4=A نقاط \UV، B= 3 نقاط \UV، C=2 نقطة \UV، F=0 نقطة\UV

يحسب المعدل يضرب عدد وحدات الأرصدة المنسوبة لكل مادة في عدد النقط المتحصل عليها في المادة نفسها ثم نجمع نقاط المواد وتقسم على العدد الإجمالي للأرصدة (وحدة التقييم).

مثال: إذا كان الطالب درس 3 مواد أرصدتها على التوالي: 4،3،3 والنقط المتحصل عليها على الترتيب هي: A (2.0)، B(3.0)، C(4.0) فمعدله (GPA) يساوي (12.9.8 أي 29 من 10 =2,9) المعادلة لـ (-)B.

هذا المعدل الذي يتحصل عليه الطالب هو الذي يؤهله للدخول لمؤسسات التدرج شريطة أن يكون محصور ما بين 3.25 و 3.5 والجدول التالي يوضح نظام 4.0[1].

النقطة	نقطة التقييم	التقدير
A	4.0	ممتاز
A(-)	3.7	جيد جدا
B(+)	3.3	جيد
B	3.0	قريب من الجيد
B(-)	2.7	حسن
C(+)	2.3	متوسط
C	2.0	متوسط ولكن غير كافي
C(-)	1.7	قريب من المتوسط
D(+)	1.3	مقبول
D	1.0	قريب من المقبول
F	0	يعيد (راسب)

جدول رقم 09: "نظام التنقيط 4.0"

3- التجربة التونسية في نظام LMD :

كان الإنتقال لنظام ل.م.د في تونس خاضع لتشاور مختلف ممثلي الجامعات من الأساتذة والطلبة، والهيئات الأكاديمية والبيداغوجية الممثلة في الأقسام والمجالس العلمية للجامعة، واللجان البيداغوجية والعلمية إضافة إلى اللجان الوطنية للإشراف ممثلي المحيط الإجتماعي، الإقتصادي والثقافي، قامت هذه الهيئات بعقد عدة ندوات وطنية دولية على النحو التالي:

1- عبد الكريم حرز الله، كمال بداري ، مرجع سابق، ص 49.

- الندوة الوطنية للعملاء ومديري مؤسسات التعليم العالي والبحث في 19 نوفمبر 2005.
- الندوة الوطنية لرؤساء الأقسام في 3 فيفري 2006.
- حوار ونقاش مع وزير التعليم العالي من طرف أساتذة التكوين.
- انعقاد عدة اجتماعات على مستوى الأقسام والمجالس العلمية.[1]

ليتم بعدها تطبيق نظام ل.م.د على ثلاث دفعات:

- الدفعة الأولى في سبتمبر 2006 تشمل 60 مؤسسة جامعية.
- الدفعة الثانية سبتمبر 2007.
- الدفعة الثالثة سبتمبر 2008.

والجامعة التونسية لها كل الحرية في اختيار توقيت الشروع في تطبيق الإصلاح ليتم تعميمه عام 2012[2].

3-1- أهداف نظام ل م د في تونس:

- إرساء نظام تكوين مرن يتوافق والنظام العالمي ويأخذ بعين الاعتبار حاجيات الإقتصاد العالمي وتطور المعرفة والتكنولوجيا الحديثة.

- تسهيل معادلة الشهادات لتسيير حركية الطلبة في تونس والخارج.

- مراجعة البرامج وتنويع وتعديل المسالك أثناء الدراسة في مجالات تكوين عديدة تتوافق ومتطلبات سوق العمل.

- تحقيق درجات أعلى من مستويات التخرج بالنسبة إلى جميع الأطراف المعنية بالتعليم العالي (الطالب- الأستاذ- سوق العمل...الخ)

- التركيز على آليات الاستقبال والتوجيه والدعم البيداغوجية للطلبة.

- تمكين الطلبة من تعديل مساراتهم من خلال معبرين: الإجازات التطبيقية والأساسية في نهاية السنة الأولى وذلك في حدود 10% من طاقات الاستيعاب المتوفرة.

1- عبد الكريم حرز الله. كمال بداري ، مرجع سابق، ص 56.

2-Boussema Rachad, Le système LMD en tunisie , Actes du colloque international concernant Le système LMD entre implémentation et projection, Alger, 30-31 mai-2007, P37.

3-2- مبادئ التكوين في ل م د في الجامعة التونسية:[1]

أ- التسجيلات:

التسجيل الإداري: يسجل الطالب سنويا في جميع المسالك.

التسجيل البيداغوجي: يسجل في الوحدات الإجبارية سنويا و الإختيارية عشرة أيام من بداية كل السداسي.

ب- المسالك والوحدات التعليمية:

يشمل المسلك على 6 سداسيات يضم مجموعة متجانسة من الوحدات التعليمية تتراوح ما بين 5 و6 وحدات، تمثل 30 رصيدا وموزعة على 4 أسابيع على الأقل وهذه الوحدات مقسمة إلى:

-وحدات تعليمية إجبارية: هي الوحدات التي يتابعها جمع الطلبة في مسلك معين وتضم 75% على الأقل من مجموعة وحدات المسلك وأرصدته تتفرع إلى: وحدات أساسية: ترتبط بالتخصص وتشمل 3 أرباع الحجم الإجمالي لساعة التكوين الخاصة بالوحدات الإجبارية.

-وحدات أفقية: تشمل تكوينا تكميليا في مجالات متنوعة كاللغات، الثقافة، ويسند لها ربع الحجم الإجمالي لساعات التكوين الخاصة بالوحدات الإجبارية.

-الوحدات الاختيارية: تهدف إلى تعميق التخصص والتفتح في تخصصات أخرى، ويختار الطالب هذه الوحدات ضمن قائمة تضعها الجامعة بعد مصادقة رئيس الجامعة وتضم 25% على الأكثر من مجموع الوحدات التعليمية.

ج- مراقبة المعارف:

يعتمد نظام التقييم للمعارف في تونس على صيغتين:[2]

-النظام المزدوج للتقييم: يجمع بين المراقبة المستمرة والامتحانات النهائية للسداسيات ودورة الاستدراك حيث أن 70% للامتحان و30% للمراقبة المستمرة:

إذا رغب الطالب في استدراك الوحدات الناقصة يقوم بالتسجيل في آجال محدودة وإذا لم يتقدم للدورة الثانية فإنه يحتفظ بالعدد الذي أسند إليه في الدورة الأولى.

1- التكوين في الجامعة التونسية، مستخرج يوم 27-05-2008 من الموقع:
http://www.universites.tn

2-كيفية مراقبة المعارف والتدرج في الجامعة التونسية وفق ل.م.د، مستخرج يوم 27-05-2008 من الموقع:
http://www.mest.tn/md /

يحتفظ الطالب بأفضل نتيجة متحصل عليها في الدورة الرئيسية ودورة الاستدراك.

يحسب معدل الوحدة انطلاقا من معدل الامتحان النهائي ومعدل المراقبة المستمرة أم في دورة الاستدراك فلا يحسب معدل المراقبة المستمرة إلا إذا كانت في صالح الطالب.

يمكن إجراء امتحان واحد لأحد مواد الوحدة ويعتبر شاملا لها بكل عناصرها.

-النظام الموحد للتقييم: يمكن تقييم بعض الوحدات أو المواد المكونة لها عن طريق:

- ✓ الامتحانات النهائية فقط.
- ✓ المراقبة المستمرة التي تكون مثلا في الوحدات التعليمية المنظمة على شكل أعمال تطبيقية والتقييم موزع على 90% فروض حضورية تحدد فتراتها خاصة إجراءها في السداسي أو الأسبوع، 10% صيغ أخرى للاختبار (تمارين، عروض، اختبارات شفوية...الخ).

تكون المراقبة المستمرة خاضعة لضوابط وتوظيف حسب خصوصية كل مؤسسة وكل مسلك، وتشمل وحدتين أو ثلاث وحدات حسب مجالات التكوين.

تشمل دورة الاستدراك الوحدات التعليمية الخاصة للمراقبة المستمرة والتي لم يصادق عليها الطالب.

د- التصديق على الوحدات:[1]

-يتم الحصول على الوحدة التعليمية بمعدل يساوي أو يفوق 20/10 وهذا ما يكسبها أرصدة خاصة بها ويمكن التعويض داخل الوحدة وبين الوحدات وبين السداسي.

يمكن للطالب تدارك الوحدات التي لم يصادق عليها في الدورة الثانية أو في السنوات الموالية عند الإقصاء وذلك في حدود التسجيلات المسموح بها.

-الوحدة التي تكتسب بالتعويض تكون غير قابلة للتحويل إلى مسالك أخرى يكون التقسيم سداسيا والانتقال سنويا:

-السداسي يناسب 30 رصيد.

-الليسانس بالتصديق على 180 رصيد.

-ماستر: 120 رصيد إضافي خلال سنتين بعد الليسانس.

-دكتواره: عمل بحثي خلال ثلاث سنوات على الأقل.

هـ- قواعد التدرج والانتقال:

1- كيفية مراقبة المعارف والتدرج في الجامعة التونسية وفق نظام ل.م.د، مستخرج من الموقع السابق.

الانتقال من سنة إلى سنة يكون بالحصول على معدل ≥ 20/10 في كل الوحدات أو المعدل > 20/10 في السنة بالتعويض بين الوحدات.

الإنتقال من سنة أولى إلى سنة ثانية يكون مباشرة إذا تحصل الطالب على 60 رصيد ويكون مشروط إذا تحصل على الأقل 45 رصيد.

الإنتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة مباشرة عند الحصول على 120 رصيد ومشروط بالحصول على الأقل 96 رصيد والتصديق على وحدة التعليم الأساسية.

يتحصل الطالب على شهادة ليسانس بـ180 رصيد –ماستر 120 رصيد.

دكتواره التخرج وملحق لهذه الشهادة يهدف هذا الأخير إلى توفير معلومات وضيفيه للمعارف والمهارات التي اكتسبها الطالب طوال تعليمه في الجامعة.

وتقسم إلى شهادة الإجازة التطبيقية وشهادة الإجازة الأساسية، تقسم هذه الشهادات إلى:[1]

–شهادة الإجازة التطبيقية : تهدف إلى تمكين الطلبة المحرزين عليها من الالتحاق بسوق العمل أو متابعة دراستهم على مستوى الماستر المهني في حدود طاقات الاستيعاب (في الفرنسية، الإنجليزية وإنجليزية الأعمال)

تفتح الإجازة التطبيقية مجالا واسعا من المهن في قطاع الإقتصاد حيث يتم تصور التكوين وتنظيمه بالشراكة مع المحيط المهني.

يكون التخصص تدريجي ويدقق في السداسي الخامس والسادس باتفاق مع المحيط المهني قصد الإعداد لمهنة معينة لفائدة عدد محدود من الطلبة وهذا في إطار اتفاقية بين الجامعة والشريك الإقتصادي.

–شهادة الإجازة الأساسية: تهدف إلى تمكين الطلبة المحرزين عليها من الالتحاق بسوق العمل إما مباشرة أو بعد تلقي تكوين متخصص وتمكين الطلبة المتميزين من التسهيل في مباشرة البحث أو

1– شهادة الإجازات في تونس، مستخرج يوم 27–05–2008 من الموقع:
http://www.utunis.mu.tn

ماستر مهني في حدود طاقة الاستيعاب مثلا في (الفلسفة، التاريخ، اللغة والحضارة، الأدب الفرنسي...الخ).

4- التجربة الجزائرية في نظام LMD :

4-1- نظام LMD في الجامعة الجزائرية:

بناءا على ما تقدم من تحديات واختلالات أعادت الجزائر تنظيم التعليم العالي للتأقلم مع التغيرات العالمية المتسارعة لذلك فقد قامت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية « CNRSE »بالتقدير الموضوعي لمختلف الصعوبات التي تمس النظام التعليمي الجزائري، والحلول التي يمكن إدخالها حتى تتمكن الجامعة من القيام بدورها في إطار تطوير البلاد، وعلى ضوء توصيات هذه اللجنة وتبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002، تم تحديد إستراتيجية على المدى القصير، المتوسط والطويل لتطوير القطاع في مرحلة 2004-2013 تخص إستراتيجية وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي، في المرحلة الأولى وضع هيكلة جديدة للتعليم مرفقة بتحديد البرامج البيداغوجية وإعادة تنظيم التسيير البيداغوجي.

هذه الهيكلة تم دراستها من طرف الخبراء ليتم بعدها تقديم اقتراحات لفتح التكوين في مجال LMD وذلك في ديسمبر 2003، وانطلقت دراسة الملفات في 07-01-2004، وبدأ على إثرها التفكير في فتح تخصصات جديدة في LMD وهذا ضمن الندوة الجهوية للتنسيق في 29 فيفري 2004 لتصادق عليها إدارة التكوين العالي بعد رأي اللجنة الوطنية للتأهيل[1].

بعد دراسة الملفات انطلقت 10 جامعات جزائرية بتطبيق نظام LMD ابتداء من سبتمبر 2004 (عنابة ،أم البواقي،برج بوعريريج، قسنطينة،البليدة،بجاية،مستغانم، بومرداس،الجزائر، وهران.) وقد حددت الشهادة الأولى " الليسانس" وفق المرسوم رقم 371-04 المؤرخ في 2004/11/21 .

ويكون التقويم سنويا انطلاقا من القسم –الكلية- الجامعة الندوة- الجلسة الوطنية[2].

1- Note d'orientation relative à la mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs,07-09-2001, P1-3.

2- نظام LMD في الجامعة الجزائرية، مستخرج يوم 18-06-2008 من الموقع:

4-2- أهداف نظام LMD في الجامعة الجزائرية:[1].

1- تصحيح السلبيات التي يعاني منها نظام التعليم العالي لتحسين نوعية التكوين وتكييفه مع المهن الجديدة عن طريق إعداد طالب يسعى لتطوير ذاته بترقية معرفته.

2- تكييف نظام التعليم العالي الجزائري مع المعايير العالمية لتصبح الجامعة الجزائرية قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على المستوى الجهوي والدولي.

3- ترقية استقلالية الجامعة بيداغوجيا.

4- تحقيق تأثير متبادل بين الجامعة والمحيط الإجتماعي والإقتصادي عن طريق ربطها بسوق العمل والاستجابة لمختلف متطلبات المجتمع.

5- تفتيح الجامعة على العالم الخارجي وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.

6- تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق الأشكال المتأتية.

7-تحسين ظروف استقبال ومراقبة الطلبة وتسهيل حركتهم بين الجامعات الجزائرية والدولية.

8- تطور مناهج التقييم حيث أنها تضاعف المراقبة المستمرة للطالب مع اختباره.

4-3- الإجراءات المرافقة لتطبيق نظام LMD:

أ-تمويل الإصلاحات:

يتطلب نظام LMD إمكانات هامة من حيث الموارد البشرية والهياكل القاعدية الجامعية، والمصاريف العادية والمتكررة المخصصة للتسيير، لذلك فقد قدرت هذه الاحتياجات في مجلس الحكومة من 2004 حتى 2008 كالتالي[2].

- في مجال قدرات الاستقبال، قدرت الاحتياجات بـ209000 مقعدا بيداغوجي و221000 سرير لرخصة برنامج خماسي مقدارها 120 مليار من الدينارات.
- في مجال ميزانية التسيير قدرت الاحتياجات الكلية بـ 521 مليار من الدينارات
- في 2004 طلبت الجامعة غلاف مالي قدره 60 مليون دينار جزائري مع العمل على تدعيم الأعمال التطبيقية في التخصصات الجديدة.

---

http://www.umbb ;dz/page-LMD/forum.htm

1- وزارة التعليم والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق، ص 13-14.

2- Maachou Hadj Mohamed, Réflexion sur le système LMD entre l'opportunité et la réalité, Résumés des communications en Français, université ORAN, Algérie, 2007, P 05.

ب- الإجراءات المرافقة للإصلاحات:

- **ما تعلق بالموارد البشرية:** استلزم تطبيق الإصلاحات الجديدة احتياجات أخرى في مجال التأطير وتقوية الموارد البشرية عن طريق:

- تشبع الأساتذة والمسيرين المكلفين بالبيداغوجية لمحتويات الإصلاحات وهذا من خلال عقد دورات، ملتقيات، تربصات تحسيسية.

- تشجيع التكوين "على مدى الحياة" وفي أحسن الظروف للأساتذة والباحثين.

- وضع مخطط تكوين المكونين الذي يشمل إعادة تنشيط البحث.

- تعبئة الإمكانات الضرورية عن طريق مساهمة الباحثين المقيمين بالخارج بإدخال إجراءات تحضيرية وتخفيف الإجراءات.

- ترقية وتطوير طرق التعليم العصرية وذلك باستعمال تكنولوجيا الإعلام والإتصال.

- تقوية مشاركة إطارات القطاعات غير الأكاديمية لتنشيط التربصات والملتقيات والأعمال التطبيقية[1].

-ما تعلق بالبيداغوجيا:

- مراجعة أنظمة الدخول والتقييم والانتقال والتوجيه البيداغوجي.

- إعادة الاعتبار للتربصات في الأوساط المهنية وتنميتها.

- مراجعة الرزنامة الجامعية للتسير الأنجع للوقت البيداغوجي.

-تثمين الأعمال التطبيقية وهذا بتوفير إمكانات مادية أكثر في مخابر التدرج والبحث.

- تطوير نماذج جديدة للتكوين التي تعتمد على التكنولوجيا الجديدة مثل التعلم عن بعد، التعليم عبر شبكة الأنترنت.

-ما تعلق بإعادة النظر في الخريطة الجامعية:

1- وزارة التعليم والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق، ص 14-15.

إن تطبيق ل.م.د يتطلب إعادة النظر في الخريطة الجامعية عن طريق الربط بين التكوين وقدرات المؤسسات الإجتماعية والإقتصادية للبلاد وذلك للوصول لتطوير محلي و جهوي ووطني منسجم.

-ما تعلق بتنظيم الهياكل المكلفة بالبيداغوجيا والبحث:

- استعمال عقلاني للمرافق القاعدية البيداغوجية (مدرجات- مخابر- مكتبات...الخ).
- وضع هياكل مكلفة باستقبال وتوجيه الطلبة (خلايا ل م د) وتنظيم ومتابعة التربصات وتقييم برامج التعليم.

-ما تعلق بتسيير المؤسسات الجامعية:

- ادخال أدوات وطرق تسيير عصرية.
- تحسين قدرات مسؤولي المؤسسات في ميدان التسيير.
- تحديد المسؤوليات والحقوق والواجبات لمختلف مكونات الأسرة الجامعية.
- تقوية روح التشاور والنقاش على كل المستويات.
- إنشاء وتنظيم الهيئات المكلفة بالمهام التقييمية والدراسة والفحص تضم جامعيين ومهنيين.
- استقلالية ومسؤولية الجامعة.

-ما تعلق بالتعاون الدولي:

- إدراج التعاون الدولي ضمن الأهداف المسيطرة من طرف الجامعة الجزائرية خاصة في مجال التكوين وإعداد برامج جديدة وتنشيط البحث العلمي.
- العمل على إنشاء جامعات مختلطة تهدف إلى ترقية التعاون لجمع أقطاب الامتياز لكل بلد.
- إنشاء مراكز الدكتوراه التي تسمح بتحسين نوعية التكوين لما بعد التدرج.
- إنشاء مخابر دولية قائمة على الشراكة.
- استعمال فرص التعاون المتعدد الأطراف خاصة مع المجموعة الأوربية.
- تطوير التعاون من ناحية التمويل قصد جلب الكفاءات الوطنية المقيمة بالخارج والتأطير الأجنبي ذو المستوى العالي[1].

-ما يتعلق بتلاؤم المنظومة التربوية:

1- ملف إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق، ص 17.

تحاول هذه المنظومة التحرك بطريقة منظمة ومنسجمة عن طريق:

- خلق تلاؤم بين البرامج.
- توضيح الشهادات وخاصة "البكالوريا" وعقلنة التوجيه.

-ما تعلق بالتنظيم:

- إعادة النظر في النصوص القانونية والتنظيمية بهدف إدخال الأحكام المتعلقة بنظام ل.م.د خاصة المتعلقة بتصنيف الشهادات الجديدة.

4-4- المبادئ التي يعتمد عليها نظام LMD في الجزائر:

أ- الميدان- الشعبة- التخصص:

ينظم التكوين في ل م د على شكل ميادين دراسية، شعبة، تخصص وهي منظمة في شكل مسالك تكوين نموذجية تمكن من وضع معايير [1].

-الميدان: يغطي عدة فروع مثلا: ميدان " علوم تكنولوجيا" يجمع الفروع ذات طابع علمي

-الشعب: جزء من ميدان تكوين وتبين خاصية التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان.

-التخصص: جزء من الشعبة يبدأ في ل$_2$ أو م$_2$ لتحديد المسلك والقدرات المكتسبة من طرف الطالب.

ب- هيكلة تكوين شهادة الليسانس:

للحصول على الليسانس يكون بعد 3 سنوات المعادلة لـ 6 سداسيات مقسمة إلى:

- السنة الأولى"سداسي1 وسداسي2: مرحلة التأقلم مع الحياة الجامعية واكتشاف مختلف عروض التكوين والتدريس يكون مشترك لجميع الفروع.

- السنة الثانية " سداسي 3 وسداسي 4: مرحلة التعمق في المعلومات الأساسية للفرع المختار الدروس مشتركة 80%ومتخصصة 20%.

- السنة الثالثة "سداسي5 و سداي6: مرحلة التخصص في المسلك الدراسي والشعبة المختارة.

1- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، قرار وزاري رقم 05/800 المؤرخ في 23 يناير 2005, يحدد تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات الليسانس نظام جديد، ص 01.

تمنح شهادة الليسانس لكل طالب اكتسب 180 رصيد مما يعادل 30 رصيد في سداسي واحد وتوضح هذه الشهادة: الميدان، الشعبة، التخصص وتكون مرفوقة بملحق بياني يوضح بدوره المعارف والقدرات المكتسبة[1].

ج- التعليم:

-**السداسي:** تنظيم الدراسات على مستوى الليسانس على أساس سداسي حيث أنه يتكون من 14-16 أسبوع تخصص للمحاضرات، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية، الامتحانات، حجم الساعات الأسبوعية تتراوح ما بين 20 و 24 ساعة مضاف إليه العمل الفردي للطالب ومتابعة الأستاذ.

- **وحدة التعليم:** عدد وحدات التعليم من 3 إلى 4 في السداسي كل وحدة تحتوي على مادة أو 3 مواد عدد الأرصدة في السداسي هو 30 وتنقسم الوحدات إلى:

-وحدات تعليم أساسية: تضمن للطالب التكوين الأساسي هي تمثل جزءا هاما من الحجم الساعي والأرصدة.

-وحدات تعليم للتخصص: تضمن حرية العمل وتحضر الطالب للعمل الجماعي تمثل جزءا هاما من الحجم الساعي لكن بدرجة أقل من وحدة التعليم الأساسية.

- وحدات تعليم مشتركة (أفقية) تضمن تكوين تكاملي في مختلف المجالات كاللغات، الإعلام الآلي.

- وحدات تعليم استكشافية: تحتوي على مواد اختيارية لاكتساب تكملة علمية ضرورية لتوطيد التعليم في التخصص، وهذه المواد ضرورية للتوجيه التدريجي وهي تسهل تغير المسلك الدراسي.

ويحسب معامل وحدة التعليم وفق فريق التكوين[2].

وحدة التعليم قابلة للاحتفاظ والتحويل وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائي ويمكن استعمالها في أي مسار تكويني آخر.

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مرسوم تنفيذي رقم 04-371 مؤرخ في 08شوال 425/ الموافق لـ21 نوفمبر 2004، يتضمن شهادة ليسانس نظام جديد، ص 13.

2- عبد الكريم حرز الله، نظام ل.م.د: ليسانس -ماستر- دكتوراه، مرجع سابق، ص 67.

-المواد: المادة تعليم نظري، تطبيقي، أعمال موجهة، ملتقى، تربص، مشروع نهاية الدراسة لها حجم ساعي أسبوعي وقيمة من الأرصدة ومعامل محدد على حساب عدد أرصدة الوحدة من طرف فريق التكوين أو الفريق البيداغوجي.

إن عدد أرصدة المادة محدد على أساس المجهود الكلي المطلوب من الطالب الذي يشمل على الأعمال التطبيقية، أعمال موجهة، العمل الفردي، التربصات، المذكرة، التقارير...الخ، وهذا العدد محدد في 25-30 ساعة من العمل.

د- التقييم والتدرج:

د.1- التقييم: إن مراقبة المعارف والكفاءات قد تكون على شكل:

- فرض فجائي في حصة الأعمال الموجهة.
- تقرير أو استجواب في حصة الأعمال التطبيقية.
- الامتحان النهائي للسداسي أو امتحان الاستدراك، أي أن الكفاءات والمعارف تقيم إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بينهما[1].

-حساب معدل المادة:

يحسب معدل المادة على أساس علامة الامتحان النهائي أو علامات المراقبة المستمرة غير القابلة للتعديل المحصلة أثناء السداسي ولكن الأمثلة التالية[2]:

مثال1: مادة بامتحان نهاية السداسي وبدون المراقبة المستمرة المعدل هو:

المعدل (Mm)= نقطة الإمتحان النهائي للسداسي

مثال2: مادة بامتحان نهائي ونمط المراقبة المستمرة (أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، فروض فجائية، فروض منزلية) المعدل هو:

المعدل (Mm)= الإمتحان النهائي *معاملة +أعمال موجهة* معاملها+ علامة أعمال تطبيقية* معاملها+ الفروض الفجائية* معاملها+ فروض منزلية*معاملها/مجموع المعاملات

1-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار وزاري 05/800 المؤرخ في يناير 2005، مرجع سابق، ص 3.

2- نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي، التكوين المتواصل والشهادات يوم إعلامي لطلبة السنة الأولى "LMD"، علوم اقتصادية وتسيير، حول طرق التقييم في LMD، مجمع سويداني بوجمعة المدرج ب، جامعة قالمة، 27-01-2007، ص 01.

مثال3: مادة بعلامة الأعمال التطبيقية فقط المعدل هو:

المعدل (Mm)= نقطة الأعمال التطبيقية

ينجح الطالب في المادة إذا تحصل على معدل أكبر أو يساوي 20/10. Mm≥10

تنشر الجامعة في بداية السداسي كل ما يتعلق بالاختبارات عددها وطبيعتها ومدتها وكذا أنماط المراقبة المعتمدة والترجيح المطبق وهذا وفق المادة 10 من القرار المؤرخ في 23-01-2005 المتعلق بكيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات الليسانس "نظام جديد".

- حساب معدل الوحدة

معدل وحدة التعليم=معدل المادة1* معاملها+معدل المادة2*+.../مجموع معاملات المواد

يتم التحصل على وحدة التعليم إذا كان مجموع معدلات المواد المكونة للوحدة والمزودة بمعاملاتها أكبر أو يساوي 20\10 MUE≥10\2 .

من خلال هذه الطريقة في حساب المعدل نجد حالتين:

حالة01: يتم اكتساب وحدة التعليم نهائيا إذا كان معدل كل مادة مكونة للوحدة أكبر أو يساوي 20/10.

حالة02: إذا كان على الأقل معدل مادة لوحدة التعليم أقل من 20/10 فنحسب المعدل بالتعويض للوحدة كما في السابق فإذا كان معدل الوحدة ≤20\10 فإن وحدة التعليم تعتبر مكتسبة بالتعويض.

-إن اكتساب الوحدة يعني أيضا اكتساب الأرصدة التابعة لها فهي تخزن على مستوى نفس المسلك الدراسي وتحول إلى مسلك آخر يحتوي على نفس وحدة التعليم الحركية .

-إن تغيير المسلك الدراسي قد يؤدي إلى عدم قبول تحويل الوحدة التعليمية المكتسبة بالتعويض.

-حساب معدل السداسي[1]:

معدل السداسي = معدل الوحدة1* معاملها+معدل الوحدة2*معاملها+...\ مجموع معاملات الوحدات

1- نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي، التكوين المتواصل والشهادات يوم إعلامي لطلبة السنة الأولى "LMD"، علوم اقتصادية وتسيير، حول طرق التقييم في LMD، مرجع سابق، ص 02.

يتم اكتساب السداسي إذا كان مجموع معدلات الوحدات المكونة للسداسي والمزودة بمعاملاتها أكبر أو يساوي 10\20 ومنه نجد حالتين: MS≥10\20.

حالة01: السداسي مكتسب نهائيا وبالترصيد إذا كان معدل كل وحدة ≥10\20.

حالة02: إذا كان على الأقل معدل وحدة السداسي أقل من 10\20 فنحسب معدل السداسي كما في السابق وإذا كان MS≥10\20 فالسداسي مكتسب بالتعويض.

- الاستدراك:

تنظم الدورة الثانية الاستدراكية لكل سداسي في سبتمبر بعد الدورة العادية المنظمة في نهاية كل سداسي.

- في حالة الرسوب يتقدم الطالب لإجراء امتحانات الاستدراك الخاصة بوحدات التعليم الغير مكتسبة في حين يحتفظ الطالب بنقاط مواد وحدة التعليم التي ≥10\20 حتى إذا كان معدل الوحدة MUE<10\20.
- يتقدم الطالب لامتحانات المواد الغير محصلة.

أثناء دورة الاستدراك يحسب معدل المواد على أساس النقطة المتحصل عليها في هذه الدورة تضاف إليها علامات المراقبة المستمرة المتحصل عليها أثناء السداسي الغير قابلة للتعديل وبالتالي عند الانتهاء من دورة الاستدراك تعتبر وحدة التعليم مكتسبة إذا كان معدلها العام ≥10\20.

المادة المعنية بالاستدراك= معدل المادة <10+ معدل الوحدة <10+ معدل سداسي <10

د.2- التدرج:

- الإنتقال من السداسي الأول إلى السداسي الثاني من نفس السنة الجامعية حقا لكل طالب مسجل في نفس المسلك[1].

- التدرج من السنة الأولى إلى السنة الثانية يكون وفق حالتين[2]:

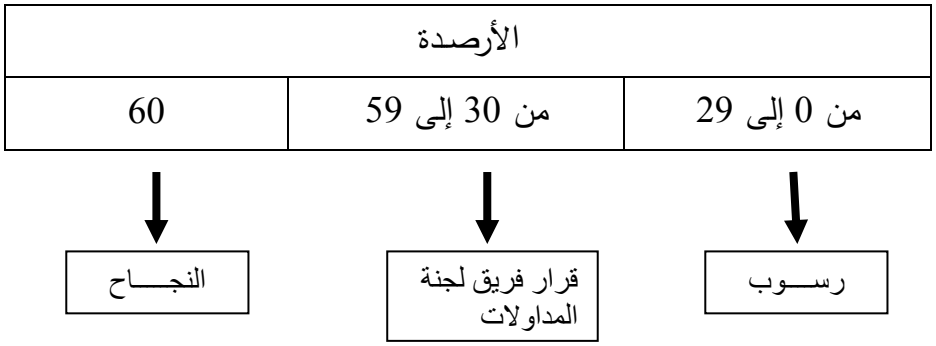
1-وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، قرار وزاري رقم 05/800 المؤرخ في يناير 2005، مرجع سابق، ص 05.

2 - La réforme du système d'enseignement supérieur le système LMD, université Annaba, Algerie, 30-1-2008, P 04.

حالة01: إذا كان السداسي 1 و2 مكتسبين فالتدرج من السنة الأولى إلى السنة الثانية في نفس مسلك التكوين هو حقا للطالب.

حالة02: أحد السداسيين غير مكتسبين أو الاثنين يسمح للطالب وبصفة استثنائية من طرف فرقة التكوين الإنتقال إلى السنة الثانية إذا اكتسب 30 رصيد على الأقل وتبقى له مهمة الإستدراك لاحقا للأرصدة الناقصة.

بعض المؤسسات تفرض عدد معين من الأرصدة في السداسي، والشكل التالي يوضح التدرج من السنة الأولى إلى السنة الثانية:



شكل رقم 14: "كيفية الإنتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة".

-التدرج من السنة الثانية إلى السنة الثالثة يبرز حالتين:

حالة 01: السداسيات الأربعة مكتسبة التدرج إلى السنة الثالثة في نفس المسلك حقا.

حالة 02: إذا لم يتحصل على سداسي من أربع سداسيات يسمح للطالب بالتدرج إلى السنة الثالثة إذا تحصل على الأقل 80% من الأرصدة "96 رصيد" ويكون ناجحا في وحدات التعليم الأساسية في المسلك المتبع وتستدرك الأرصدة في الاستدراك.

هـ- متابعة التدريس:

هـ.1- اللجنة البيداغوجية للمادة:

تجتمع بترخيص من المسؤول المشرف على المادة مرة على الأقل قبل الإمتحان بطلب من الأساتذة أو الطلبة إذا اقتضت الحاجة. تهتم هذه اللجنة بمتابعة التسيير البيداغوجي للمادة (التقدم في الدروس، استيعاب الطلبة...الخ) تتكون من :

- مسؤول المادة المعين من طرف نظرائه في حالة وجود فصائل للطلبة.
- الأساتذة المكلفين بالمحاضرات –الأعمال الموجهة- الأعمال التطبيقية لهذه المادة.

- ممثل الطلبة لكل فوج في الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية[1].

هـ.2- الفرقة البيداغوجية[2]:

تسير هذه الفرقة وحدة التعليم عن طريق:

- متابعة الدروس للوحدة ومراقبة مواظبة الطلبة.
- تنظيم مراقبة المعارف (استجوابات أو امتحان الأعمال التطبيقية) والامتحان النهائي والاستدراك.
- تحويل النقاط وأوراق الإمتحان إلى المقيم البيداغوجي المعني.
- تنظيم المساعدة البيداغوجية (الإرشاد).

تتكون من: - رئيس وحدة التعليم.

- أساتذة مكلفين بالمحاضرات، الأعمال الموجهة والتطبيقية لمواد الوحدة.
- ممثل عن الإدارة البيداغوجية.
- ممثل عن طلبة لكل فوج.

هـ.3- فرقة التكوين:

كل مسلك له فرقة تكوين تقوم بـ:

- تنظيم الدعم البيداغوجي والإرشاد.
- مسؤولية إجراء تقييم الدروس.
- التنسيق البيداغوجي وتحضير الحوصلة السنوية للنشاط البيداغوجي.
- القيام بنظام تعليم مؤهل والرفع من مستوى التعليم وتكوين المكونين.
- السعي للربط بين مختلف المسالك وتقييمها.

تتكون من:

- رؤساء الفرق البيداغوجية للمسلك.
- رئيس معين من طرف نظرائه.
- ممثل الإدارة البيداغوجية[1].

1- عبد الكريم حرز الله، مرجع سابق، ص 77.

2- نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي، التكوين المتواصل والشهادات، يوم إعلامي لأساتذة قسم العلوم القانونية والإدارية،حول طرق متابعة تسيير LMD، مجمع هليوبوليس المدرج1، جامعة قالمة، الجزائر،13-03-2007، ص 05.

هـ.4- لجنة التقييم:

تتكون من فرق التكوين موسعة (أساتذة الفرق البيداغوجية) تقوم بدور لجنة المداولات على عدة مراحل:

1- تنظيم مداولات لكل وحدة تعليم في نهاية كل سداسي.

2- بعد امتحانات كل سداسي.

3- بعد امتحانات الاستدراك للسداسيات.

4- في نهاية السنة لحساب نتائج المسلك (من السداسي 01 إلى آخر سداسي).

5- في نهاية المرحلة لتقيم نتائج كل السداسيات.

هـ.5- الإرشاد:

هو شكل من المساعدة الشخصية المقدمة للطالب إما من أجل المرافقة أو لمواجهة المصاعب، أو من أجل تقديم تكوين خاص وبهذا المعنى فالإرشاد هو فضاء حوار بين الأساتذة والطلبة تقدم فيه إجابات مناسبة ومشخصة ومساعدات في جوانب مختلفة منها على الخصوص[2]:

- الجانب الإعلامي والإداري: يأخذ شكل الاستقبال والتوجيه والوساطة.
- الجانب البيداغوجي: يأخذ شكل المرافقة في التعليم ومساعدته في بناء مساره التكويني.
- الجانب المنهجي: يأخذ شكل التوجيه في استعمال الأدوات البيداغوجية.
- الجانب النفسي: يأخذ شكل تحضير الطالب على متابعة مساره التكويني والاندماج في الحياة الجامعية وحل المشكلات.
- الجانب المهني: يأخذ شكل مساعدة الطالب على إعداد مشروعه المهني.

تنظيم الإرشاد على مستوى القسم:

ينظم الإشراف من قبل مؤسسة التعليم العالي لفائدة طلبة السنة الأولى من الطور الأول وذلك بإنشاء خلية مكونة من أساتذة ومن طلبة الماستر والدكتوراه ليكونوا مرشدين مشتركين لكل

1- عبد الكريم حرز الله، مرجع سابق، ص 79.

2- نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي، التكوين المتواصل والشهادات، يوم إعلامي لأساتذة كليتي الهندسة والعلوم الاقتصادية والتسيير، حول مفهوم الوصاية في LMD، المكتبة المركزية للجامعة، جامعة قالمة،الجزائر 07-02-2007، ص3.

مجموعة من طلبة الليسانس،حيث يتوقف عدد الطلبة على عدد الأساتذة المؤطرين لمسلك التكوين[1].

تكون مهمة الإشراف في إطار التزام فردي بين المشرف ومسؤول المؤسسة بحد أقصاه 9 أشهر في السنة، وأربع (4) ساعات في الأسبوع.

يقدم المشرف تقرير عن نشاطاته كل ثلاثة (3) أشهر ليخضع لتقييم فريق التكوين ورئيس القسم الذي يراعي فيه مدى رضا الطلبة ليترتب بعدها تجديد الالتزام أو إلغائه.

تقوم لجنة الإشراف بتقييم الإشراف سنويا لترفعه إلى الوزير المكلف بالتعليم العالي ويجب أن يتضمن هذا التقرير على الخصوص تقييم الموارد المسخرة والنتائج المتحصل عليها وذلك لإرساء الممارسات البيداغوجية الحسنة وتدعيمها.

هـ.6- المواظبة:

قانون التعليم لأغلب المؤسسات يلح على ما يلي:

- التعليم (محاضرات – أعمال موجهة- أعمال تطبيقية) إجباري.
- تنجز مراقبة المواظبة من طرف الأستاذ.
- تبرير الغياب واجب في فترة تحددها المؤسسة وفي حالة الغيابات المتكررة والغير مبررة يتعرض طالب إلى عقوبة قد تؤدي إلى فصله وفي هذه الحالة يفقد مزية الإنقاذ من طرف لجنة المداولات.
- امتحانات الاستدراك الخاصة بالمراقبة المستمرة منعدمة وعليه فامتحانات المراقبة المستمرة الغير منجزة تكلف الطالب نقطة "0".

1- دفتر الوصاية، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، الجزائر، ص 01.

	الامتحانات والمراقبة / الوحدات .	الإمتحان النهائي	معامل الامتحان النهائي	المراقبة المستمرة	معامل المراقبة المستمرة	المعدل	المعامل	الرصيد	الرصيد المحصل	
المـــواد	م إلى الاقبصاد والتسيير	10,00	01			10,00	4	4	4	الوحـــدة مكتسبة
المـــواد	إقتصاد جزئي 1	08,50	0,6	13,00	0,4	10,30	4	4	4	
المـــواد	تاريخ الوقائع الاقتصادية	12,50	0,6	14,00	0,4	13,10	3	3	3	
وحدة التعليم الأساسية						10,95	11	11	11	
المـــواد	محاسبة 1	09,50	0,6	11,00	0,4	10,10	4	4	4	
المـــواد	رياضيات 1	06,00	0,6	12,50	0,4	08,60	4	4	0	الوحدة غير مكتسبة
المـــواد	إحصاء	08,00	0,6	05,00	0,4	06,80	3	3	0	
وحدة التعليم الإستكشافية						08,65	11	11	4	
المـــواد	لـغة حـية 1	12,00	0,6	13,00	0,4	12,40	2	2	2	
المـــواد	مدخل إلى القـانون	13,50	1			13,50	2	2	2	الوحدة مكتسبة
المـــواد	مدخل إلى علم الاجتماع	08,50	1			08,50	2	2	0	
المـــواد	منهجية	09,00	1			09,00	2	2	0	
وحدة التعليم للمنهجية والثقافة العامة						10,85	08	08	08	

جدول رقم 10: "حساب معدل طالب ناجح بكلية العلوم الإقتصادية بجامعة قالمة"

-تحليل عناصر الجدول رقم 10:

-المعاملات محددة من طرف فرق التكوين والفرق البيداغوجية.

-الأرصدة المحددة من طرف اللجان الوطنية للوزارة.

نلاحظ أن المعدل العام للسداسي 20/10.08 مما يعني أن الطالب اكتسب السداسي بالتعويض وبالتالي كل وحدات التعليم للسداسي مكتسبة نهائيا والطالب تحصل على 30 رصيد فنجد:

أ- وحدة التعليم الأساسية معدلها: "20/10.95" مصادق عليها بالترصيد لأن كل معدلات موادها أكبر أو تساوي 20/10 فهي "مكتسبة".

ب-وحدة التعليم الاستكشافية معدلها: "20/08.65" فهي "غير مكتسبة" ورصيدها 4 لأن مادة محاسبة "1" قد تحصلت على "4" أرصدة باعتبارها مكتسبة بمعدل 20/10.10 هذا يدل على أن المادة المكتسبة تكتسب رصيد ولن يعيد الطالب المادة.

ج- وحدة التعليم للمنهجية والثقافة العامة 1 "مكتسبة" بمعدل 20/10.85 بالتعويض لأن مادتي مدخل إلى علم الإجتماع والمنهجية معدلهما أقل من 20/10 وبالتالي غير مصادق عليها ورصيدها 08.

الوحدات / الامتحانات والمراقبة		الإمتحان النهائي	معامل الامتحان النهائي	المراقبة المستمرة	معامل المراقبة المستمرة	المعدل	المعامل	الرصيد	الرصيد المحصل	
المـــواد	م إلى الاقبصاد والتسيير	10,00	01			10,00	4	4	4	الوحـــدة المكتسبة
	إقتصاد جزئي 1	08,50	0,6	13,00	0,4	10,30	4	4	4	
	تاريخ الوقائع الاقتصادية	12,50	0,6	14,00	0,4	13,10	3	3	3	
وحدة التعليم الأساسي						10,95	11	11	11	
المـــواد	محاسبة 1	09,50	0,6	11,00	0,4	10,10	4	4	4	
	رياضيات 1	06,00	0,6	12,50	0,4	08,60	4	4	0	الوحدة غير مكتسبة
	إحصاء	08,00	0,6	05,00	0,4	06,80	3	3	0	
وحدة التعليم الإستكشافي						08,65	11	11	4	
المـــواد	لـــغة حـــية 1	11,00	0,6	12,00	0,4	11,40	2	2	2	
	مدخل إلى القـانون	08,50	1			08,50	2	2	2	الوحدة غير مكتسبة
	مدخل إلى علم الاجتماع	07,00	1			06,00	2	2	0	
	منهجية	11,50	1			11,50	2	2	0	
وحدة التعليم للمنهجية والثقافة العامة						09,35	08	08	02	

جدول رقم 11: "حساب معدل طالب راسب بكلية العلوم الإقتصادية بجامعة قالمة"

-تحليل عناصر الجدول رقم 11:

المعدل العام للسداسي 20/09.68 هذا يدل على عدم اكتسابه ف:

أ- الأرصدة المكتسبة نهائيا هي التابعة لوحدات التعليم المكتسبة وهي وحدة التعليم الأساسية ا فقط أي 11 رصيد.

ب- لا يمكن تحقيق ترصيد الأرصدة لأن وحدة التعليم الاستكشافية ووحدة التعليم للمنهجية والثقافة العامة 1 معدلها على التوالي: 20/8.65، 20،09/35، وبالتالي رصيدهما 4، 2 على الترتيب.

ج- المواد التي يجب على الطالب استدراكها هي المواد الغير مكتسبة لوحدات التعليم الغير مكتسبة وهي: رياضيات1، إحصاء1، في وحدة التعليم الاستكشافية 1، أما بالنسبة لوحدة التعليم للمنهجية والثقافة العامة فنجد مدخل إلى القانون ومدخل إلى علم الإجتماع.

و- هياكل القيادة:

نصبت الوزارة الوطنية لجانا للمتابعة في إطار تقييم التكوين في ل.م.د تتمثل في:

و.1- اللجنة الجهوية للتقييم: Commission régionale d'évaluation

يتم إنشاؤها على مستوى الندوة الجامعية وهي موزعة في الشرق، الغرب، ووسط البلاد تتكون من رئيس الندوة الجهوية للجامعات وخبراء دورها:

- معاينة عروض التكوين وتحديد مزاياها على المستوى الجهوي لرفضها أو قبولها.
- قياس الوسائل الحقيقية المناسبة لاحتياجات التكوين.
- إشراك القطاع الإقتصادي والإجتماعي في العروض المهنية.

و.2- اللجنة الوطنية للتأهيل: comission nationale d'habilitation

تم إنشاؤها على المستوى الوطني من طرف الوزارة الوطنية تتكون من مدير التكوين في التدرج بالوزارة، وممثلين جهويين، وخبراء وممثلين عن كل وزارة، وممثلي أرباب العمل، ويتمثل دورها في:

- دعم أعمال اللجان الجهوية.
- تقييم نجاعة عرض التكوين على المستوى الوطني برفضه أو تأجيله أو تأهيله.

خلاصة :

لكي تقوم المنظومة الجامعية الجديدة "ل م د" على أساس متين، لا بد أن تتوفر لها بنية تحتية قوية تستند إليها، والمقصود بالبنية التحتية تلك الدعامة الأساسية التي تهيئ ظروف التكوين وتسهله وتشجعه، سواء من حيث توفر أدواته ووسائله العلمية أو من حيث توفر المناخ العام، الذي يحفز الأسرة التكوينية من طلبة وأساتذة وإداريين وكذا القائمين على مختلف المؤسسات الإقتصادية باعتبارها شريك في العملية التكوينية، وبالنظر إلى هذه المعطيات سوف نحاول معرفة ما إذا توفرت هذه البنية التحتية في الجامعة الجزائرية قبل تطبيق نظام "ل م د" وهذا ما سوف نكتشفه في الجانب الميداني.

تمهـيد:

بعد أن تعرضنا للجانب النظري لموضوع الدراسة يأتي الجانب الميداني الذي يدعمه بهدف الوصول إلى تكامل في العمل البحثي لذلك فقد جاء هذا الفصل ليتناول الطرح المنهجي للدراسة من خلال مختلف الإجراءات والمتمثلة في التقنيات التي تساعد الباحث في جمع المعطيات والبيانات وتفريغها وتبويبها وتحليلها ويمكن تحديدها بدءا بمجال الدراسة إلى نوع العينة المختارة ثم تحديد المنهج المتبع وأخيرا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات الميدانية .

أولا: مجالات الدراسة الميدانية

1- المجال المكاني:

1-1- الموقع الجغرافي:

نظرا لمحدودية الإمكانيات ولطبيعة الموضوع أختيرت جامعة قالمة 08 ماي 45 لتكون مجال للدراسة، تقع هذه الجامعة بمنطقة حضرية بمدينة قالمة تتربع على مساحة إجمالية تقدر بـ: 30 هكتار، يحيط بها سياج تم رفعه وتدعيمه، يحدها من الشرق الحي السكني 19 جوان ، ومن الغرب بداية مرتفعات جبل ماونة والشمال جبل ماونة، ومن الجنوب الحي السكني حي CNEP، ويمكن الوصول إليها بفضل شبكة الطرق ووسائل النقل والمواصلات المختلفة.

1-2- النشأة والتطور:

أنشئت جامعة قالمة بمعهد واحد وهو معهد الكيمياء بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 172/86 المؤرخ في: 05 أوت 1986م حيث استقبلت أول جذع مشترك في شهر سبتمبر من نفس العام وبلغ عدد الطلبة 123 طالبا يشرف عليهم 14 أستاذ -2 جزائريين و 12 أستاذ أجنبي- ثم توسعت إلى أن أصبحت مركزا جامعيا بموجب المرسوم التنفيذي رقم:299/29 المؤرخ في 07 جويلية 1992 حيث بلغ عدد الطلبة 2134 طالبا، ويشرف عليهم 80 أستاذا[1]، تم ترقيتها إلى جامعة بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم: 273/01 المؤرخ في 18 سبتمبر 2001م، حيث بلغ عدد الطلبة 6784 طالبا و174 أستاذا، كما ينص نفس المرسوم على تكوين الجامعة من ثلاثة كليات، هي كلية الحقوق والآداب والعلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، كلية العلوم والهندسة.

وتتكون الجامعة حاليا من 3 مجمعات جامعية بيداغوجية تضم 13100 مقعد بيداغوجي موزعة كالأتي:

أ- **المجمع الجامعي المركزي القديم:**

يضم كلية العلوم و علوم الهندسة التي تحتوي على 5500 مقعد بيداغوجي، 6 مدرجات قدرة استيعابها 1600 مقعد بيداغوجي ،بهو للتكنولوجيا، مكتبة مركزية، إدارة مركزية،15 مركز للتعليم، 7 مخابر ، مطعم.

1- نشأة جامعة قالمة، مستخرج يوم: 14-03-2009 من الموقع: http://www.univ-guelma.dz.

ب- المجمع الجامعي بهليوبوليس:

يوجد به قسم الحقوق وقسم العلوم السياسية، يحتويان على 2300 مقعد بيداغوجي، قاعة كبرى للمحاضرات، 4 مدرجات قدرة استيعابها 1000 مقعد بيداغوجي، إدارة الكلية، مكتبة الكلية، مركز للتعليم، مطعم.

ج- المجمع الجامعي سويداني بوجمعة:

يتكون من إدارة كلية الحقوق والآداب والعلوم الإجتماعية وكلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، يشمل على 530 مقعد بيداغوجي، 11 مدرج قدرة استيعابهم 2500 مقعد بيداغوجي، إدارتين للكليتين،مكتبتين، وحدة طبية، 4 مراكز للتعليم، مركز الانخراط.

أما بالنسبة للاقامات الجامعية فتتكون من 5 اقامات تحتوي على 700 سرير ممثلة في[1]:

- إقامة هباش أحمد الشريف-ذكور-تضم 2000 سرير.
- إقامة بوحديد بلقاسم -إناث- تضم 900 سرير.
- اقامتين في الحرم الجامعي القديم يحتويان على 3100 سرير موزعة على:
- الإقامة المختلطة -أ-إناث-
- الإقامة المختلطة-ب-إناث-

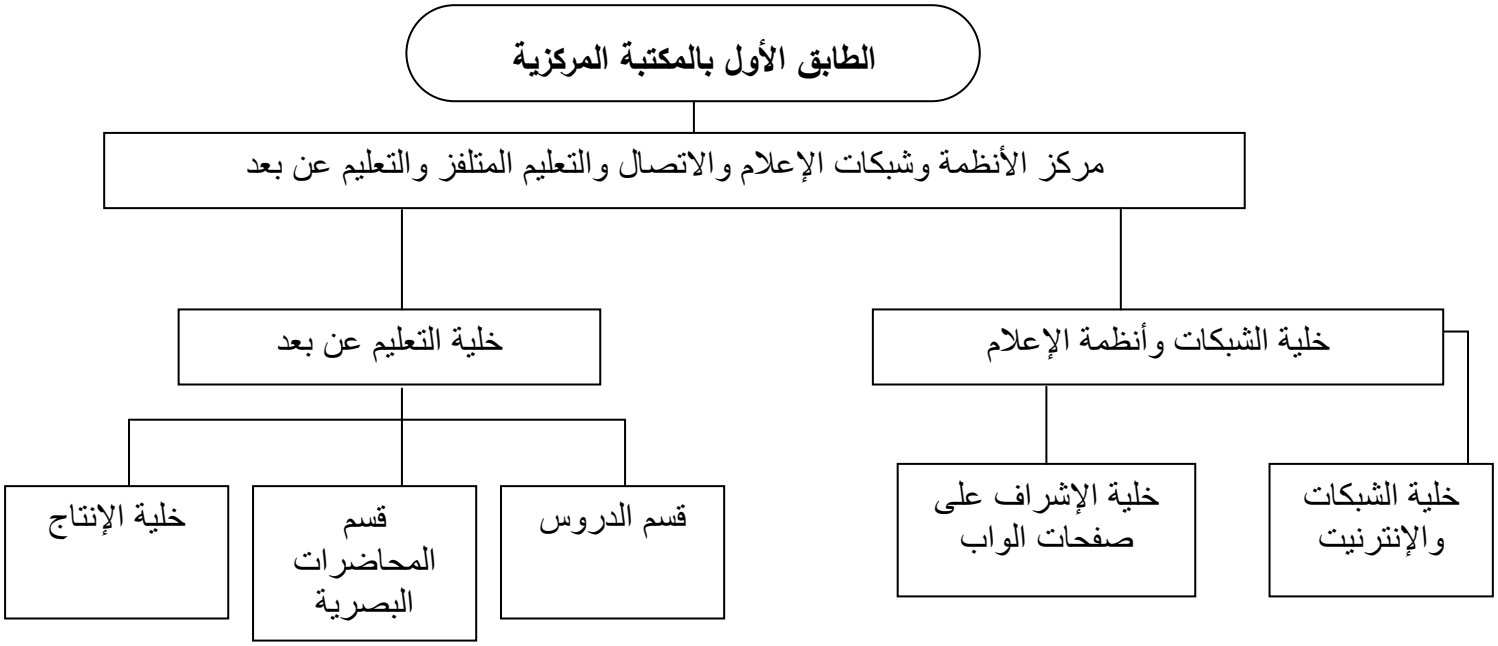
يوجد بجامعة قالمة 7 مطاعم توفر أكثر من 18700 وجبة غذائية يوميا موزعة على:

- 3مطاعم بالاقامتين المختلطتين.
- مطعم إقامة هباش أحمد شريف .
- مطعم بإقامة بوحديد بلقاسم.
- المطعم المركزي سويداني بوجمعة.
- مطعم بإقامة هليوبوليس.

كما حظيت جامعة قالمة بالعديد من الإنجازات والمعالم الجديدة أهمها:

أ- إنشاء مركز الأنظمة وشبكات الإعلام والإتصال والتعليم عن بعد، وهذا لفتح مجال بث واستقبال وتحقيق السرعة والفعالية في العمل باستغلال أحدث الوسائل التكنولوجية والشكل التالي يوضح خلايا وأقسام المركز[2].

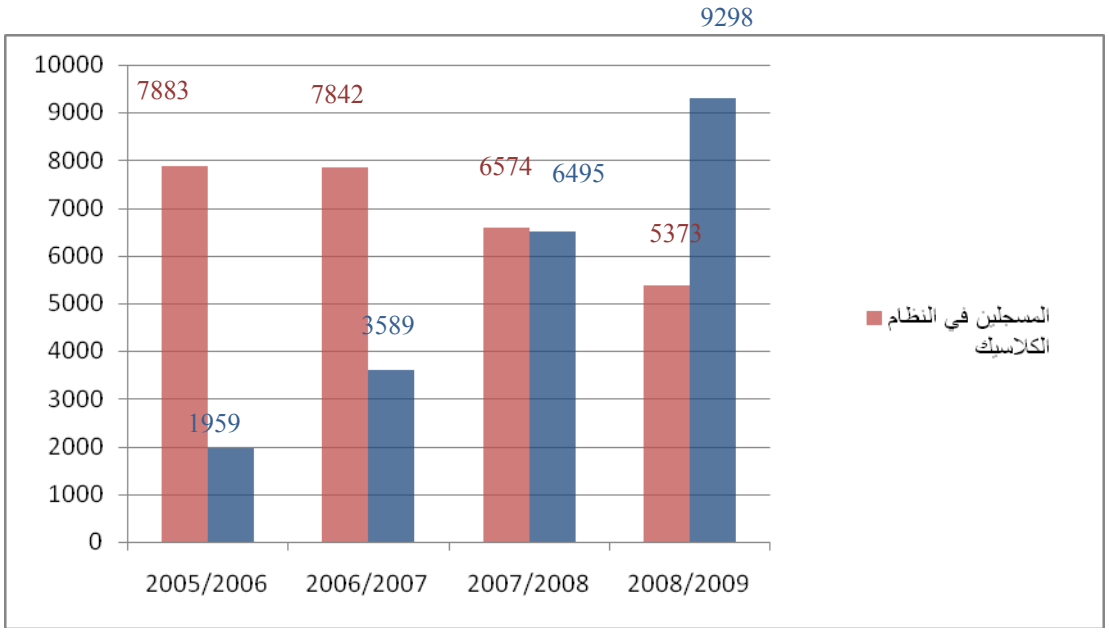
1- بطاقة فنية حول الدخول الجامعي 2009/2008، بجامعة قالمة، الجزائر، ص05.
2- أصداء جامعية، نشرية إعلامية دورية، تصدر عن مديرية النشر لجامعة 8 ماي قالمة، العدد14، سبتمبر2008، ص14.



شكل رقم15: "أقسام مركز الأنظمة وشبكات الإعلام والإتصال"

ب – إنشاء مركز التعليم المكثف للغات لتحسين مستوى الطلبة في اللغات ،هدفه تطوير اللغات لدى طالب السنة الأولى الشفوية والكتابية بتقديم دروس في ثلاث مستويات، في اللغات التالية: العربية، الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية، الإيطالية، الإسبانية.

ج– إنشاء كليتين جديدتين تحتويان على 5500 مقعد بيداغوجي، إدارتين، 8 مدرجات ،مكتبتين، إدارة مركزية،مكتبة مركزية، قاعة المحاضرات المركزية، ولقد شهدت جامعة قالمة كغيرها من الجامعات الجزائرية إصلاحات على مستوى نظام التعليم العالي والمتمثلة في تبني النظام الجديد LMD، حيث انطلقت هذه الأخيرة التي شهدت تطور على مستوى الليسانس والماستر لتصل إلى 64 تخصص موزع على كليات الجامعة في الدخول الجامعي 2008–2009 (انظر الملحق رقم03)، وقد تزايد عدد المسجلين في هذا النظام تزايدا ملحوظا في السنوات الأخيرة.



شكل رقم16: "عدد المسجلين في النظام الكلاسيكي ونظام LMD".

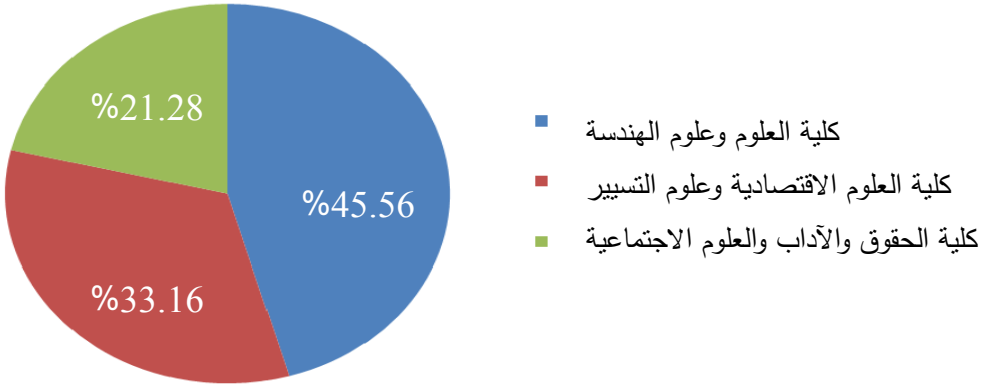
من خلال هذا الشكل يتضح أن هناك تزايدا ملحوظا في عدد المسجلين في نظام LMD ،حيث بلغ ذروته خلال الدخول الجامعي 2008-2009 بـ 9298 طالبا مسجل مقارنة بـ 5373 طالبا مسجلا في النظام القديم، وقد حمل هذا الدخول شعار الجودة في التعليم العالي هذا المعيار الذي أصبح أساس تفوق وتميز الجامعة في ظل العولمة والتوجه العالمي نحو اقتصاد السوق، وهذا ما يجلعنا نبحث عن ما إذا كان هذا التوجه لنظام LMD نابع عن رغبة ووعي بالتغيير لدى الطالب أم هناك أسباب أخرى، لذلك سنحاول الإجابة عن هذا التساؤل من خلال هذه الدراسة.

تخرجت الدفعات الأولى من نظام LMD في جوان 2008 بلغت 1052 طالبا حاملا شهادة ليسانس نظام جديد من أصل 3078 طالبا متخرجا ،من بينهم 1739 طالبا حامل شهادة ليسانس، 251 طالبا حاملا شهادة مهندس دولة، 36 طالبا حاملا شهادة دراسات عليا.

نلاحظ ارتفاع عدد حاملي شهادة ليسانس LMD مقارنة بالشهادات الأخرى بالرغم من أنه عدد يمثل الدفعة الأولى المعبرة عن تجربة أولية تحاول الجامعة من خلالها إصلاح النظام القديم تدريجيا، لكن هذا الارتفاع يجب أن يعبر عن الوظيفة الحقيقية للتكوين الجامعي لا الانعكاسات السلبية للشهادة الجامعية بإعطائها قيمة كمية على حساب القيمة النوعية.

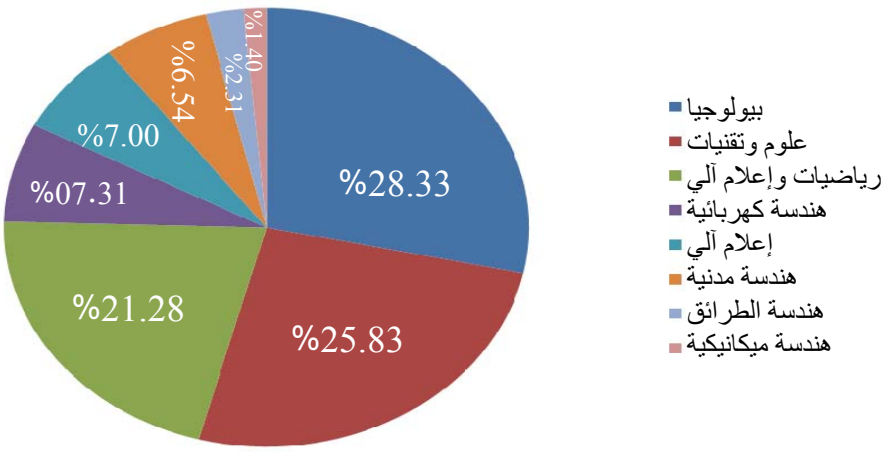
وفي إطار التسيير البيداغوجي المحكم للتكوين في نظام LMD، فقد قامت الجامعة بالعديد من المنتديات والأيام الإعلامية للطلبة والأساتذة ،إضافة إلى الدورات التكوينية والتدريبية لفائدة عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام والمكلفين بتسيير نظام LMD، وهذا لوضع ميكانيزمات التقييم والانتقال في هذا النظام وشرح وضعية الشهادات الجديدة وتكييفها مع الاحتياجات البشرية والمادية للجامعة.

2- المجال البشري: ينحصر المجال البشري للدراسة في فئة من الطلبة والأساتذة، سنتطرق إليهما بشيء من التفصيل اعتمادا على ما تحصلنا عليه من إحصائيات تتعلق بموضوع بحثنا ومعبرة عن مجتمع الدراسة، وتشير هذه المعطيات كما هو موضح في الشكل رقم 17 إلى توزيع طلبة نظام "LMD" على الكليات المشكلة للجامعة.



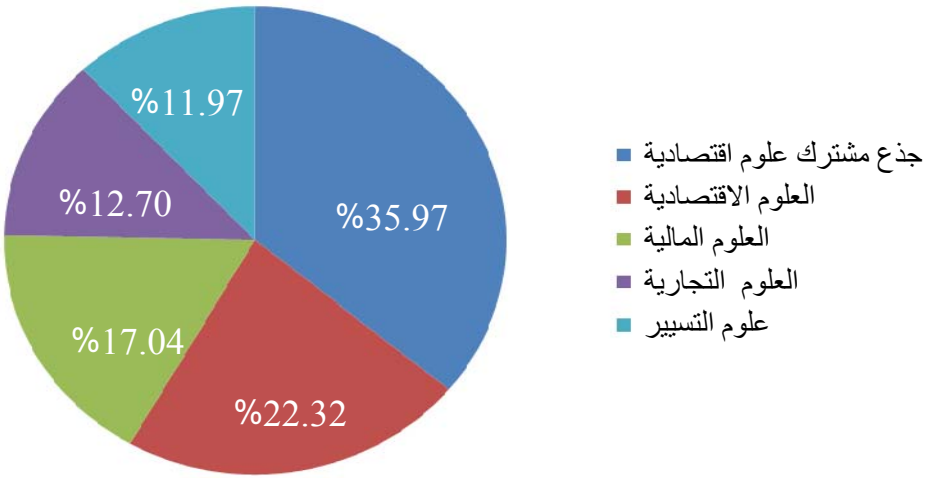
شكل رقم17: "توزيع طلبة نظام LMDعلى الكليات الثلاثة بجامعة قالمة"

من خلال هذا الشكل نلاحظ أن أعلى نسبة من طلبة "LMD" يتواجدون في كلية العلوم وعلوم الهندسة وذلك بـ 45.56% أي ما يعادل 3716 طالبا، تليها كلية العلوم الإقتصادية والتسيير بنسبة 33.16% أي ما يقدر بـ 2705 طالبا وتأتي كلية الحقوق والآداب والعلوم الإجتماعية في المرتبة الثالثة بنسبة 21.28% بما يقدر بـ 1736 طالبا، بسبب تأخرها في تطبيق هذا النظام مقارنة بالكليتين السابقتين، وفيما يلي توزيع الطلبة بحسب الأقسام لكل كلية.



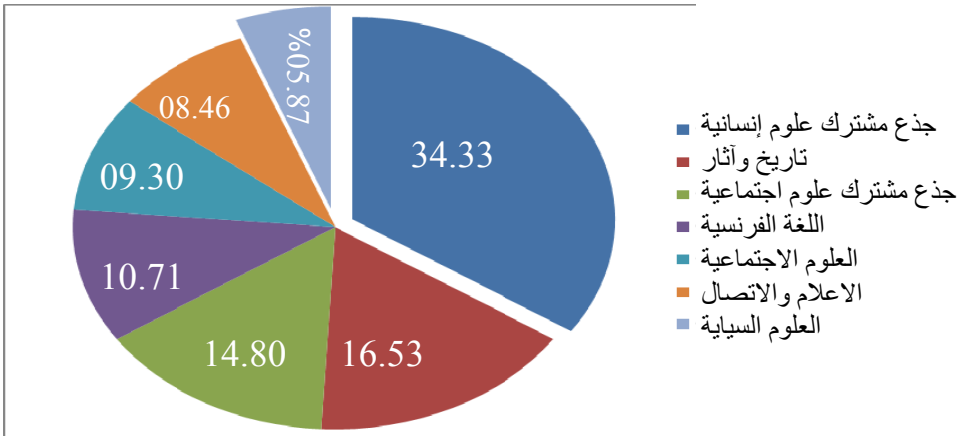
شكل رقم 18: "توزيع طلبة LMD على أقسام كلية العلوم وعلوم الهندسة".

أما المعطيات المبينة في الشكل رقم 18 تشير إلى أن أكبر نسبة من الطلبة متواجدة ي قسم البيولوجيا بـ 28.33% أي ما يعادل 1053 طالبا، يليها قسم علوم وتقنيات نسبة 25.83% بما يعادل 960 طالبا.



شكل رقم 19: "توزيع طلبة LMD على أقسام كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير".

ويتضح من الشكل رقم19 أن قسم الجذع المشترك يضم أعلى نسبة 35.97% ما يعادل 973 طالبا، وقسم العلوم الإقتصادية 22.32% بما يعادل 604 طالبا، وقسم العلوم المالية 17.04% بما يعادل 461 طالبا، نلاحظ تنوع في توزيع الطلبة على مختلف الأقسام بالرغم من أنها تخصصات جديدة.



شكل رقم 20: "توزيع طلبة LMD على أقسام كلية الحقوق و الآداب و العلوم الإجتماعية".

ويبين الشكل رقم 20 أن أعلى نسبة 34.33% لقسم جذع مشترك علوم إنسانية بما يعادل 596 طالبا، يليه قسم التاريخ والآثار بنسبة 16.53% وبعدد يقدر بـ287 طالبا، ثم يأتي قسم جذع مشترك علوم إجتماعية بنسبة14.80% وبعدد يقدر ب 257 طالبا، ليصل قسم اللغة الفرنسية إلى 10.71% ما يقابل

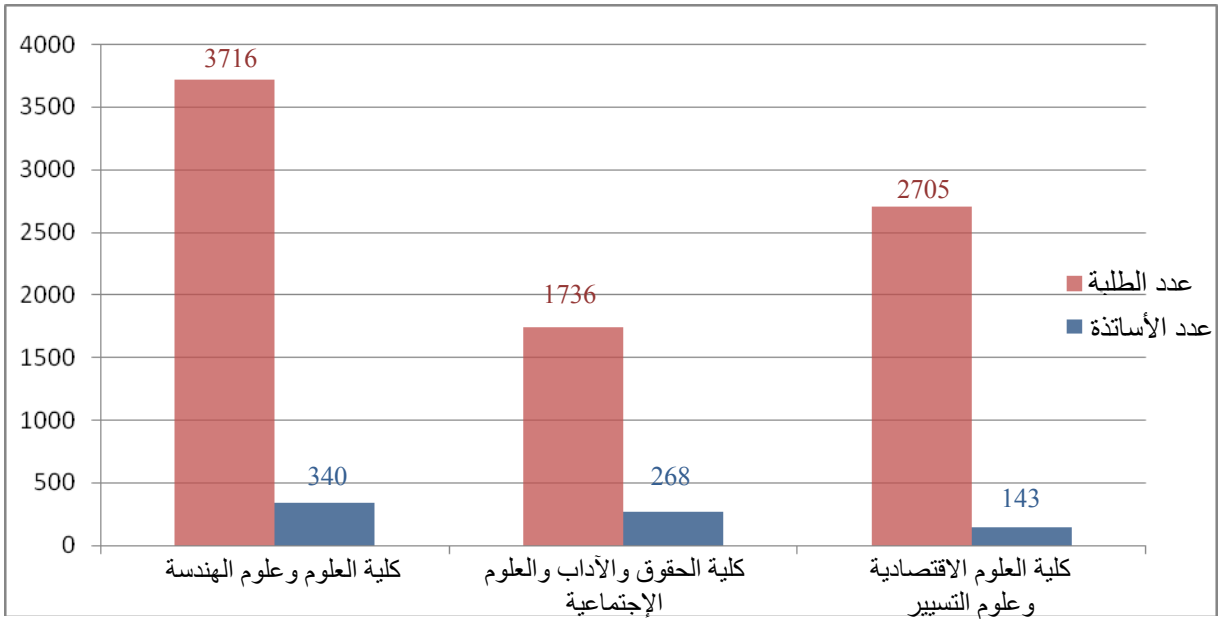
186 طالبا، بعده قسم العلوم الاجتماعية بنسبة 9.30% وبعدد يقدر 161 طالبا، وكانت أقل النسب في كل من قسم الإعلام والإتصال بـ 8.46% ما يقابل 147 طالبا، وقسم العلوم السياسية بـ5.87%ما يقابل 102 طالبا، ولعل انخفاض النسب في هذين القسمين لحداثتهما.

بعدما تطرقنا إلى فئة الطلبة نتعرض لفئة الأساتذة من خلال الجدول التالي:

الكليات	الفئة / الأقسام	الأساتذة	المجموع الكلي
كلية العلوم وعلوم الهندسة	البيولوجيا	77	340
	علوم و تقنيات	53	
	رياضيات و إعلام ألي	45	
	هندسة كهربائية	41	
	إعلام ألي	39	
	هندسة مدنية	30	
	هندسة طرائق	26	
	هندسة ميكانيكية	29	
كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير	جذع مشترك ع اقتصادية	42	143
	العلوم الإقتصادية	27	
	العلوم المالية	23	
	العلوم التجارية	21	
	علوم التسيير	30	
كلية الحقوق والآداب والعلوم الاجتماعية	جذع مشترك علوم إنسانية	26	177
	تاريخ و أثار	28	
	جذع مشترك علوم اجتماعية	31	
	اللغة فرنسية	23	
	العلوم الاجتماعية	34	
	الإعلام و الإتصال	14	
	علوم سياسية	21	

جدول رقم 12: "عدد الأستاذة المؤطرين لطلبة LMD في كليات جامعة قالمة عام 2008-2009"

من خلال المعطيات المبينة في هذا الجدول نلاحظ أن أكبر عدد من الأساتذة يوجد في كلية العلوم و علوم الهندسة 340 أستاذا ،فهل هذا يكفي لتأطير 3716 طالبا، لكن هذه المشكلة لا تخص هذه الكلية فقط بل تمس باقي الكليات، وهذا الانخفاض في عدد الأساتذة جعلنا نختار الفئة الثانية لعينتنا من الكليات الثلاثة ونتوجه لكل الأقسام لتكون هذه الفئة أكثر تمثيلا وواقعية لمجتمع الدراسة.



شكل رقم 21: "توزيع طلبة وأساتذة كليات جامعة قالمة لسنة 2008- 2009".

يوضح الشكل رقم 23 مباشرة الفرق الكبير بين عدد الطلبة وعدد الأساتذة المشرفين عليهم حيث يشرف مثلا 340 أستاذا على 3716 طالبا في كلية العلوم وعلوم الهندسة، و يشرف 268 أستاذا على 1736 طالبا في كلية الحقوق والآداب والعلوم الاجتماعية، بينما يشرف 143 أستاذا على 2705 طالبا في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، وهذا من شأنه أن يخلق مشكلة في مسألة الاستفادة من الأساتذة و تطوير و تنمية المعارف العلمية والقدرات الذاتية.

3- المجال الزمني:

يعبر المجال الزمني عن المدة التي استغرقتها الدراسة خاصة الميدانية، ولقد انطلقت زيارتنا الاستطلاعية للإدارة المركزية للجامعة من أجل جمع الإحصائيات والبيانات حول جامعة قالمة ،ابتداء من شهر فيفري 2009 بحيث تكررت الزيارات على فترات متقطعة نظرا لانشغال الإداريين. أما فيما يخص جمع البيانات فقد تم التنقل إلى الأقسام ابتداء من مارس 2009، وتلت هذه الزيارات الإعداد للاستمارة

من خلال لقاء الأساتذة والطلبة، حيث استغرقت أيام عديدة لضبطها لتبدأ فترة تجريبها مع عدد من الطلبة والأساتذة ليتم بعدها توزيع الإستمارة ابتداء من 09 ماي 2009 إلى غاية 10 جوان 2009، وقد استعانت الباحثة ببعض الأساتذة لمزيد من المصداقية في جمع المعطيات.

ثانيا: الإجراءات المنهجية

1- عينة الدراسة:

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

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

وبما أن الباحث في العلوم الاجتماعية يصعب عليه القيام بدراسة شاملة لجميع وحدات المجتمع التي تدخل في مجال البحث، وكيفية اختيار هذه العينة يكون وفق طبيعة موضوع الدراسة باعتبارها مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين ،ويمثل حجم العينة الحالات المختارة للدراسة والبحث باعتبارها ممثلة للمجتمع الأصلي[3].

لقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة، حيث أنها مكونة من فئة طلبة LMD والأساتذة المشرفين عليهم، حيث اخترنا من كل فئة عينة عشوائية بسيطة تمثلها نسبة ثابتة حتى نعطي لجميع وحدات مجتمع البحث فرصة متساوية للاختيار في العينة المطلوب دراستها، فبالنسبة لعينة فئة الطلبة فقد

1- عبد القادر حليمي، مدخل إلى الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية،الجزائر، ط1، 1998، ص 20.
2- عبد الله محمد عبد الرحمان، منابع وطرق البحث الإجتماعي ،دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية،مصر، د ط، 2002، ص383.
3- محمد أحمد بيومي، البحث العلمي الإجتماعي،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،مصر، ط1، 2003، ص34.

أخذنا الثلاث كليات لجامعة قالمة حاولنا من خلالها أن نمثل العينة تمثيلا صحيحا لمجتمع البحث حيث راعينا التنوع في التكوين بين التقني، والإجتماعي والعلمي البحثي، وقد اخترنا عشوائيا وبطريقة السحب العشوائي وتحديدا بالقرعة من كل كلية قسمين فتحصلنا من كلية العلوم وعلوم الهندسة على قسم البيولوجيا وقسم العلوم وتقنيات، ولتحقيق التنوع في التخصصات والتمثيل الفعلي أضفنا قسم الرياضيات والإعلام الآلي أما كلية الحقوق والآداب والعلوم الإجتماعية فقد تحصلنا على قسم التاريخ والآثار وقسم العلوم الإجتماعية، وتحصلنا من كلية الإقتصاد وعلوم التسيير على قسم العلوم الإقتصادية وقسم العلوم المالية.

كما تم اختيار الطلبة من الجنسين ذكور وإناث حتى نتعرف على رأي كل منهما، وقد حاولنا قدر الإمكان أن نوازن بينهما بالرغم من صعوبة التعرف على عددهما لكن جاءت نسبة الإناث أكثر من الذكور، ولقد اخترنا فئة المبحوثين من طلبة سنة ثانية LMD لأنهم تلقوا تعليما لا بأس به في هذا النظام الجديد خاصة قي إطار تخصصهم، أما اختيارنا لطلبة السنة الثالثة لأن مستوى نضجهم يسمح لهم بتقييم معارفهم وخبرتهم في هذا النظام، فالطالب في هذه المرحلة وهو بصدد إعداد مذكرة بحثه والتخرج والاندماج في حياة عملية جديدة يمثل أبرز محور في العملية التعليمية.

وطبقنا نسبة 10% من مجموع الطلبة ومنه $\frac{10x\ 2495}{100}$ =249.5 ≈ 250 طالبا وطالبة.

والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث الخاصة بالطلبة و المختارة من مجتمع البحث الأصلي والمتمثل في الكليات الثلاث لجامعة قالمة، كلية الحقوق والأداب والعلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، كلية العلوم وعلوم الهندسة.

الكليات	الفئة السنة / الأقسام	مجتمع البحث (العدد الإجمالي للطلبة)		عينة البحث من الطلبة %		مجموع العينة
		سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة ثانية	سنة ثالثة	
كلية العلوم وعلوم الهندسة	قسم البيولوجيا	264	155	26	16	42
	قسم العلوم والتقنيات	486	/	49	/	49
	قسم الرياضيات والإعلام الآلي	197	113	20	11	31
كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير	قسم العلوم الإقتصادية	225	220	22	22	44
	قسم العلوم المالية	217	170	22	17	39
كلية الحقوق والآداب والعلوم الاجتماعية	قسم العلوم الاجتماعية	161	/	16	/	16
	قسم التاريخ والآثار	287	/	29	/	29
المجمــوع		1837	658	184	66	250
مجموع المجتمع الأصلي		2495				

جدول رقم 13: "يوضح توزيع أفراد عينة الطلبة تبعا للأقسام والسنوات".

أما بالنسبة لعينة فئة الأساتذة فأخذنا كل أقسام الكليات الثلاثة لجامعة قالمة نظرا لأن العدد القليل للأساتذة لقسمين من كل كلية لا يكفي للتعبير عن أراء الأساتذة واتجاهاتهم في موضوع بحثنا.

وقد راعينا في اختيار هذه العينة خصائصها من حيث التنوع والأقدمية ليكون التمثيل أكثر واقعية، وتوزيع الإستمارة كان بطريقة المصادفة مستخدمين العينة العشوائية لإعطاء الفرص المتساوية للمبحوثين، و لتحديد العينة المطلوبة لدينا: $\frac{10 \times 660}{100} = 66$ أستاذا وأستاذة.

الفئة / الكليات	المجتمع الأصلي العدد الإجمالي للأساتذة	عينة البحث (%من الأساتذة)
كلية العلوم و علوم الهندسة	340	34
كلية العلوم الإقتصادية و علوم التسيير	143	14
كلية الحقوق و الآداب و العلوم الاجتماعية	177	18
المجموع	660	66

جدول رقم 14: "توزيع أفراد عينة الأساتذة تبعا للكليات".

2- منهج الدراسة:

إن الوصول إلى النتائج النهائية للبحث والإجابة عن تساؤلاته يتطلب منا إتباع منهج معين الذي يمثل الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة قصد اكتشافه الحقيقة.

لذلك فاختيار منهج البحث يخضع لنوع الدراسة من جهة ولأهدافها من جهة أخرى، والاختيار الدقيق للمنهج هو الذي يعطي مصداقية وموضوعية للنتائج المتوصل إليها، وبما أن بحثنا يهتم بدراسة التكوين الجامعي ودوره في ترقية المعرفة العلمية من خلال الكشف عن طبيعة الإصلاحات ومختلف مناهجها التي تهدف إلى تكوين فعلي للطالب بتنمية قدراته وترقية معارفه بما يتناسب ومتطلبات سوق العمل، فإن الظاهرة التي نحن بصدد دراستها تأخذ بمنهج الدراسة الوصفية لأنه يعد "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتوصيفها وتحليلها،وإخضاعها للدراسة الدقيقة"[1].

من خلال هذا التعريف فإن مسألة وصف الظاهرة يكون بالوقوف على العوامل المؤثرة عليها وذلك بجمع المعلومات والإحصائيات مع تحليلها كيفيا و كميا وتفسيرها واستخلاص نتائجها، بحيث يرسم كل هذا صورة واقعية للظاهرة وتشخيصها بل تتجاوز لتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر موضوع البحث وهذا ما يؤكد أخذنا لهذا المنهج الذي يعتمد على جداول وإحصائيات، تحاليل وقراءات والتي تجعلنا نلجأ إلى المسح الاجتماعي الذي يساعدنا على تقديم تفسيرات للظاهرة عن طريق تحليل البيانات المتحصل عليها وذلك بالاتصال بعدد كبير من جمهور المبحوثين ولما كان مجتمع الدراسة كبير نسبيا فقد اتجهت دراستنا إلى تبني منهج المسح بالعينة "الذي يحقق أغراض البحث في الحصول على بيانات دقيقة للجمهور الذي يبحثه واتجاهاته"[2].

وما اختيارنا لمنهج المسح بالعينة إلا نتيجة لنقص إمكانياتنا ومحدوديتها وضيق الوقت والجهد والمال، على عكس المسح الشامل الذي يركز على قطاع عرضي من الحاضر ولفترة من الزمن كافية للدراسة[3]، إلا أنه مهما اختلفت التكاليف وقلص الوقت والجهد إلا أن هدفنا من استخدام منهج المسح

1- محمد شفيق، المنهج العلمي –الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،مصر، د ط، 1985، ص 4.

2- سيد أحمد غريب،تصميم وتنفيذ البحث الإجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،دط،دت، ص 199.

3 - حسين عبد الحميد رشوان، ميادين علم الإجتماع ومناهج البحث العلمي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط 8، 2001، ص 113.

بالعينة هو تشخيص واقع التكوين الجامعي في ظل معايير الجودة العالمية المتمثلة في إصلاحات التعليم العالي، التي تشهدها المؤسسات الجامعية عامة والجامعة الجزائرية خاصة من خلال تبني نظام عالمي جديد LMD، واتصالنا بالأسرة الجامعية "الطلبة – الأساتذة" ساعدنا في التعمق أكثر في تشخيص هذا التغير من خلال معرفة دور هذا الإصلاح في تحقيق تكوين جامعي يسمح للطالب بتنمية معارفه واستغلالها في خلق الفعالية اللازمة للجامعة كباحث وفي سوق العمل كمشارك في التنمية، وهذا ما جعل دراستنا الوصفية الكشفية و التفسيرية تتخذ من المسح بالعينة، كطريقة علمية نستخدمها للنهوض بالخطط الإصلاحية ووضع الحلول الممكنة لتحسين الأوضاع المستقبلية.

3- أدوات جمع المعطيات:

تعتبر هذه الأدوات وسائل علمية يلجأ إليها الباحث لجمع الحقائق والمعلومات حول موضوع الدراسة، لذلك فقد تختلف أدوات البحث وفق طبيعة الموضوع وأهدافه لذلك يجب على الباحث أن يحسن اختيار الأداة المناسبة للحصول على نتائج نهائية تعكس دقة وموضوعية وصدق وأمانة المعطيات، وفي دراستنا هذه تم استخدام الأدوات التالية:

3-1- الملاحظة:

الملاحظة نقصد بها مشاهدة الظواهر كما هي موجودة بهدف الكشف عن العلاقات بين أجزاء الظاهرة ،هذه الملاحظة تتميز بدرجة عالية من الدقة لأنها لا تعتمد على القدرة البصرية، فالملاحظة المباشرة يضاف لها عنصر هام يتمثل في الانتماء إلى مجتمع الدراسة الذي تتم ملاحظته، وفي حالتنا هذه كانت الملاحظة مباشرة في جامعة قالمة خلال فترة التدريس بها لمدة ثلاث سنوات والتي تعد فترة كافية نوعا ما لمعايشة المبحوثين والتعرف أكثر على أفراد مجتمع دراستنا وإقامة علاقات وطيدة من شأنها السماح بالتوصل إلى نتائج دقيقة وبقدر كافي من المصداقية.

لذلك اعتمدنا على الملاحظة المباشرة كأداة لجمع البيانات خصوصا في عملية توزيع بعض الاستمارات – مساعدة الطلبة والأساتذة – وإجراء المقابلات وكذا تحليل الإجابات.

3-2- الإستمارة:

الإستمارة وسيلة عملية تسهل على الباحث الإتصال بعدد كبير من المبحوثين في مدة وجيزة عن طريق مسائلتهم من أجل الحصول على أجوبة تتضمن توجهات في سلوكهم[1]، كما أنها من الوسائل الأقل تكلفة وتتطلب وقت قصير وجهد أقل و سهولة تنفيذ لذلك اعتمدنا في بحثنا على استمارتين واحدة موجهة للطلبة والأخرى موجهة للأساتذة ، للحصول على بيانات تخدم البحث وتغطي كل جوانب الظاهرة ولصياغة الإستمارتين النهائيتين قمنا أولا بـ:

- صياغة استمارة أولية معتمدين على الجانب النظري وأسئلة البحث ومختلف أهدافه ثم عرضت على الأستاذ المشرف لإبداء رأيه على الطريقة المنهجية في صياغتها، ولإخضاعها لعملية التحكيم حتى تؤدي غرضها ثم أعيد تصميم الإستمارة بآراء الأستاذ واقتراحاته، والتي ركزت على الصياغة اللفظية للأسئلة والتخفيض من عددها الذي بلغ 35 سؤالا في استمارة الطالب و33 سؤالا في استمارة الأستاذ لأن طول الأسئلة يؤدي بالمبحوث إلى الملل وعدم الدقة في الإجابة وإعادة قرائتها أكثر من مرة .
- بعدها تم إعادة صياغة الإستمارتين واختبارهما تجريبيا على بعض الطلبة والأساتذة في إطار الدراسة الاستطلاعية لنتعرف على أراء هذه العينة التجريبية ونتقرب منهم ،بحيث أبدوا تجاوبا وإعجابا بموضوع البحث ونوع الأسئلة المطروحة لنصل للصورة النهائية للاستمارتين حيث:

استمارة الطالب:تكونت من 19 سؤالا موزعين منطقيا ضمن نوعين من البيانات:

أ-البيانات الشخصية: شكلت المحور الأول للاستمارة وتضمنت الأسئلة المرقمة من 1 إلى 3.

ب- البيانات العامة: شكلت المحور الثاني،المحور الثالث،المحور الرابع.

- المحور الثاني: خاص بالسؤال الذي مفاده ما هو تقييم الطالب للنظام الجديد ليسانس- ماستر- دكتوراه" ل م د"؟ وتتضمن الأسئلة المرقمة من 4 إلى 8.
- المحور الثالث: خاص بالسؤال الذي مفاده: ما مدى انعكاس الإمكانيات البيداغوجية على التحصيل العلمي للطالب؟ ويتكون من الأسئلة المرقمة من 9 إلى 13.

1- Maurice Angers, Initiation pratique de la méthodologie des sciences humaines, DEC, INC Québec, 1996, P146.

- المحور الرابع: خاص بالسؤال المتعلق بمدى قدرة نظام ل م د على تحقيق جودة التكوين الجامعي؟ ويتكون من الأسئلة المرقمة من 14 إلى 19.

أما بالنسبة لاستمارة الأستاذ فقد جاءت متكونة من 20 سؤال موزع على بيانات شخصية وعامة حيث أن:

أ- البيانات الشخصية: تكونت من الأسئلة المرقمة من 1 إلى 3 وشكلت المحور الأول للاستمارة.

ب- البيانات العامة: تكونت من المحور الثاني، المحور الثالث،المحور الرابع.

- المحور الثاني: المتعلق بالسؤال الذي مفاده ما مدى تقييم الأساتذة لنظام ل م د ؟ تكون من الأسئلة المرقمة من 4 إلى 9.
- المحور الثالث: المتعلق بالسؤال الذي مفاده ما مدى انعكاس الإمكانيات البيداغوجية على مستوى التحصيل العلمي للطالب؟ وتكون من الأسئلة المرقمة من 10 إلى 15.
- المحور الرابع: خاص بالسؤال الذي مفاده ما مدى قدرة نظام ل.م.د على تحقيق جودة التكوين الجامعي؟ وتكون من الأسئلة المرقمة من 16 إلى 20.

وقد جاءت أسئلة الإستمارة متنوعة بين المغلقة، المفتوحة والأسئلة النصف مغلقة، الأسئلة المتضمنة للأجوبة المتوقعة وهذا التنوع يخدم الباحث والمبحوث.

3-3- مصادر جمع المعطيات:

إن كل بحث ميداني يعتمد على مصادر خاصة يستمد منها معطياته قد تكون أشخاص، هيئات، أو وثائق،لذلك فقد استعنا بسجلات وإحصاءات ووثائق من إدارة الجامعة المركزية وإدارة الأقسام من أجل معرفة البنية التنظيمية للجامعة ،كما أفادنا بعض الأشخاص مثل: رؤساء الأقسام ومسؤولي البيداغوجيا في تحديد عينة الدراسة كما استخدمنا بعض المناشير والقرارات الوزارية المتحصل عليها من الجريدة الرسمية والمتعلقة بتنظيم هياكل الجامعة وكلياتها وأقسامها من جهة والمتعلقة بنظام LMD ومبادئه وأهدافه من جهة أخرى، كما تمكنا أيضا من الإطلاع على بعض الملفات المتعلقة بالاجتماعات الدورية المنعقدة حول نظام LMD على مستوى الأقسام، الكليات، وعلى المستوى الجهوي بعد أن بذلت جهود شاقة للحصول عليها لأنها غير متوفرة للجميع، والملاحظ أيضا النقص الموجود في المكتبات من الدوريات وحتى وإن وجدت فهي ممزقة يصعب الاستفادة منها.

خلاصـة:

يعتبر الإطار المنهجي هو البناء والركيزة الأساسية لأي بحث علمي لذلك فقد حاولنا من خلال هذا الفصل معالجة الخطوات المنهجية المتبعة في دراسة هذا الموضوع وهذا ليس بالذكر فقط بل قمنا بتحليل وتعليل وتفسير سبب الاختيار–المنهج،العينة،ميدان الدراسة.– وهذا لنحاول وضع إجابات للتساؤلات المحورية السابقة لنصل للإجابة عنها و للنتائج النهائية التي ستكون في الفصل الموالي الذي نحاول من خلاله تحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

أولا: عرض المعطيات و تحليلها و تفسيرها

1-عرض و تحليل و تفسير المعطيات المتعلقة بالطلبة

1-1- عرض وتحليل وتفسير المعطيات الشخصية:

يلاحظ من خلال المعطيات المبينة في الجدول رقم 15 أدناه أن نسبة الإناث تقدر بـ 64.40 % أي ما يعادل 161 طالبة، ونسبة الذكور بلغت 35.60 % أي ما يعادل 89 طالبا و يتوزع أغلب أفراد العينة من الجنسين على مختلف الأقسام مع التأكيد على التفوق العددي للإناث اللواتي أبدين اهتماما بالموضوع و صراحة أكثر في الإجابة و هذا ما جعلنا نتحمس أكثر للبحث عن إجاباتهن من خلال الاستمارة.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية (%)
ذكر	89	35.60
أنثى	161	64.40
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 15 :"توزيع أفراد العينة حسب الجنس"

تكشف لنا معطيات الجدول رقم 16 الأتي أن نسبة طلبة السنة الثانية التي قدرت بـ 73.60% أي ما يعادل 184 طالبا تفوق نسبة طلبة السنة الثالثة التي قدرت بـ 26.40% أي ما يعادل 66 طالبا، و هذا التفوق العددي يعود لكون طلبة السنة الثالثة بصدد التحضير لمذكرات التخرج و إجراء تربصات خارج الجامعة الأمر الذي أدى إلى صعوبة عملية الاتصال بهم على عكس طلبة السنة الثانية الذين تم الاحتكاك بهم بسهولة خاصة بمساعدة بعض الأساتذة لكن هذا لا ينفي أن كل الطلبة قد أبدوا اهتماما بالموضوع و عرضوا خدماتهم لدرجة البحث عن الاستمارة قصد الإجابة عنها.

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية (%)
السنة الثانية " ل م د "	184	73.60
السنة الثالثة " ل م د "	66	26.40
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 16:" توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي"

تكشف لنا معطيات الجدول رقم17 المبين أدناه أن طلبة نظام " ل م د " يتوزعون على مختلف الأقسام خاصة التقنية منها و العلمية، حيث أن أعلى نسبة كانت في قسم العلوم و التقنيات بـ 19.60 % و أقل نسبة كانت في قسم العلوم الإجتماعية و التي قدرت بـ 6.40 % وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم اختيار العينة بطريقة علمية، حيث حاولنا قدر الإمكان تحقيق التوافق بين الجنسين بالرغم من تفوق نسبة الإناث في جميع الأقسام المدروسة وهذا ما لاحظناه أثناء فترة توزيع الإستمارة حتى نتوجه لأغلبية الأقسام لتفادي الإنحياز أو التقصير في الأراء ، على اعتبار أن لكل قسم خصائص و برامج و تخصصات تختلف عن غيره ، و بالتالي محاولة تنويع العينة و النجاح في عملية المسح الفعلي للواقع.

الأقسام	التكرارات	النسبة المئوية (%)
البيولوجيا	42	16,80
العلوم و التقنيات	49	19,60
الرياضيات والإعلام الآلي	31	12,40
العلوم الإقتصادية	44	17,60
العلوم المالية	39	15,60
العلوم الاجتماعية	16	6,40
التاريخ و الأدب	29	11,60
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 17 :"توزيع أفراد العينة حسب القسم"

1-2- عرض و تحليل و تفسير المعطيات المتعلقة بالتساؤل الجزئي الأول:

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم 18أدناه أن أقل نسبة من الطلبة قد عبروا عن اختيارهم لنظام " ل م د " بمحض إرادتهم، حيث تقدر نسبتهم بـ 30.40 % أي ما يعادل 76 طالبا، و قد اختلفت أسبابهم و تعددت مبرراتهم، فمنها ما هو شخصي و منها ما هو مرتبط بطبيعة التكوين في حد ذاته.

أما الأسباب الشخصية فقد انحصرت عند أغلب أفراد العينة في الفضول في اكتشاف هذا النظام الجديد حيث عبر عنه أحدهم بقوله: "**كان لدي فضولا كبيرا جدا لاكتشاف هذا النظام الجديد**"، كما ذهب البعض إلى اعتبار أن الدافع الأساسي لاختيار هذا النظام هو اعتباره نظاما عالميا جديدا يواكب التطورات التكنولوجية ويدمج الجامعة الجزائرية في سوق العمل ويتضح هذا من خلال تبريراتهم التالية: "**اخترت هذا النظام نتيجة للوعود بالعمل**"، "**ذهابي لهذا النظام راجع لكونه نظام عالمي جديد**"، "**نظام "ل م د" يمنحني شهادة معترف بها عالميا**""**تخصص "ل م د" يجعلني أواكب كل جديد**"، أما فيما يخص الأسباب التكوينية فقد كانت متعلقة بمدة التكوين في نظام ل م د والمقدرة بثلاث سنوات (بالنسبة لليسانس) وهذا ما قد يفتح المجال للخرجين لمتابعة الدراسة أو الاندماج في سوق العمل في وقت أقل، وقد عبر أحدهم عن هذا بقوله: "**إن الهدف من وراء اختياري لنظام ل م د هو قصر مدة التكوين، فأتحصل على الشهادة والتحق بالعمل مبكرا**"، كما ذهب البعض إلى اعتبار أن خصائص التكوين في نظام "ل م د " والمتمثلة أساسا في إكساب الطالب قدرات علمية ومعرفية جديدة كانت مشجعة لاختيار الطالب للتكوين في هذا النظام، ويتضح هذا الموقف في إجاباتهم التالية: "**نظام ل م د ينمي قدراتي و يكسبني خبرة جديدة**"، "**اخترت نظام ل م د لأنه يعتمد على القدرات الذاتية للطالب وهذا أسلوب أكثر فائدة**"، أما المبحوثون الذين يرون أن اختيار نظام ل م د لم يكن بمحض إرادتهم فقد قدرت نسبتهم بـ 69.60 % أي ما يعادل 174 طالبا وهي نسبة لا يستهان بها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	76	30.40
لا	174	69.60
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 18:" إرادة الطالب في اختيار نظام " ل م د " كنظام تكوين"

تبين لنا معطيات الجدول رقم 19 أن أعلى نسبة هي 67.82 % و هي تمثل الطلبة الذين أجبروا على اختيار نظام " ل م د" سواء من طرف الأولياء أو نظرا لطبيعة شعب البكالوريا، بينما نسبة 31.03 % من الطلبة فقد اختاروا هذا النظام بسبب عدم وجود خيارات أخرى أمامهم أثناء عملية التسجيل بالجامعة، حيث عبر عنها البعض بقولهم: " **أردت أن أدرس الهندسة المدنية و لم أجد هذا التخصص إلا في نظام ل م د** ، " **عدم وجود تخصص التاريخ في النظام الكلاسيكي** "، وتبقى نسبة ضئيلة جدا من هؤلاء الطلبة و هي 1.15 % يرجع اختيارهم لهذا النظام بسبب صعوبة اللغة، وقد كشفت الدراسة الميدانية أن هناك أثر مباشر لكيفية اختيار التخصص على التحصيل المعرفي للطالب وهذا ما نحاول توضيحه لاحقا.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
عدم وجود خيار آخر	54	31.03
اختيار مجبر	118	67.82
أسباب أخرى	2	1.15
المجموع	**174**	**100**

جدول رقم 19:" أسباب غياب الإرادة الشخصية في اختيار نظام " ل م د " كنظام تكوين"

وبخصوص مدى اطلاع الطالب على مضمون وأبعاد نظام "ل م د " قبل الالتحاق بالجامعة كشفت المعطيات الإحصائية التي تمكنا من جمعها خلال الدراسة الميدانية أن71.20% من الطلبة لم تكن لديهم أدنى فكرة عن نظام " ل م د " قبل التحاقهم بالجامعة ويفسر هذا بضعف أو غياب سياسة التسويق الإعلامي بين الجامعات والمؤسسات بينما نجد28.80% من الطلبة المبحوثين صرحوا بأن لديهم معلومات حول هذا النظام وهذا ما قد يعبر عن اهتمامهم بالمحيط الجامعي قبل الالتحاق به، والجدول التالي يوضح مختلف مصادر تلك المعلومات.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	72	28.80
لا	178	71.20
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 20:" توفر معلومات مسبقة للطلبة عن نظام " ل م د " قبل الالتحاق بالجامعة"

توضح المعطيات الواردة في الجدول رقم 21 أن الأصدقاء في الجامعة يمثلون المصدر الرئيسي 56.94 % في حصول الطالب الجديد على معلومات تخص النظام الجديد، بينما نسبة 20.83 % مثلت مصادر أخرى للحصول على المعلومات و هذا من خلال إجابات تكررت عدة مرات، بينما أقل النسب مثلتها وسائل الإعلام و الأساتذة و ذلك بـ 13.90 % و 8.33 % على التوالي، الشيء الذي يدعو إلى التساؤل حول تأخر الإعلام حول نظام " ل م د " سواء من طرف هيئة المتابعة أو الأسرة الجامعية و حتى إن وجدت فقد تتمثل في بعض الملصقات أو في أيام إعلامية محدودة يصعب على الطالب من خلالها معرفة التفصيل حول هذا النظام الجديد، و هنا تجدر الإشارة كذلك إلى أن الدور الضئيل للأساتذة في توصيل المعلومة قد يعود إما لعدم إقبال الطلبة عليهم أو لعدم توفير المعلومات الكافية التي من شأنها أن تخدم الطالب قبل التحاقه بالجامعة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
أصدقاء في الجامعة	41	56.94
أستاذ جامعي	6	8.33
وسائل الإعلام	10	13.90
مصادر أخرى	15	20.83
المجموع	**72**	**100**

جدول رقم 21: "مصادر المعلومات حول نظام " ل م د " قبل التحاق الطلبة بالجامعة"

لقد جاءت معطيات الجدول رقم 22 لتبين أن الغالبية الساحقة من الطلبة 88.80 % يرون أن ظروف تطبيق نظام " ل م د " لم تكن مهيأة، و يرد بعضهم ذلك في عدم توفر الإعلام الكافي للطلبة قبل التحاقهم بالجامعة وعدم وجود هيئة ثابتة لمتابعة سيرورة هذا النظام متكونة من خبراء و أساتذة مختصين، وقد ذهب بعض المبحوثين للتعبير عن آرائهم بقولهم: "كيف تقول أن الظروف مهيأة وأبسط الإمكانيات غير متوفرة كالكتب مثلا وما دامت قاعات الانترنت غير موجودة كيف نهيأ لنظام أساسه سرعة الاتصال بين الطالب والأستاذ"، ضف إلى ذلك أن نسبة كبيرة من الطلبة أبدو عدم معرفتهم الجيدة بتفاصيل هذا النظام لا قبل ولا بعد تطبيقه .

كما نجد أن 11.20 % من الطلبة تعبر على أنه قد تم التحضير و التهيئة لتطبيق نظام " ل م د " بالجامعة، حيث قال أحد أفراد عينة الطلبة: " **لا يمكن أن يطبق نظام عالمي دون أن يكون هناك ظروف مهيأة له** ".

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	28	11.20
لا	222	88.80
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 22:" تهيئة الظروف لتطبيق نظام " ل م د " بالجامعة"

أما بالنسبة للمعطيات التي تبين مدى تخلي الطلبة عن نظام " ل م د " و الانتقال إلى النظام الكلاسيكي فقد جاء الجدول رقم 23 الموضح أدناه ليبين أن 54 % من الطلبة قد واصلوا الدراسة في نظام " ل م د "، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على رغبة الطالب في مواصلة التكوين في سياق هذا النظام.

بينما نجد 46 % من الطلبة صرحوا بأنهم تخلو عن النظام الجديد وانتقلوا إلى النظام الكلاسيكي مبررين انتقالهم هذا بجملة من الحجج يتم استعراضها في الجدول رقم24.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	115	46
لا	135	54
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 23:" التخلي عن نظام " ل م د " و الإنتقال إلى النظام الكلاسيكي"

لقد جاءت معطيات الجدول رقم 24 لتبين أن نفور نسبة هامة من طلبة النظام الجديد راجع إلى مجموعة من الأسباب على رأسها صعوبة التكوين في هذا النظام وذلك بنسبة 33.04 % حيث عبروا عن هذه الصعوبات بكثافة البرامج، ضيق الحجم الساعي، عدم توفير الكفاءات المهيأة خصيصا لهذا النظام بما في ذلك أعضاء هيئة التدريس، تليها نسبة 25.22% التي ترى أن غموض النظام في حد ذاته سبب التخلي عنه خاصة عندما يتعلق الأمر بطرق الإنتقال وشروطه و في طبيعة التخصصات المتوفرة، كما أن التخوف من مستقبل الشهادة المتحصل عليها شكل نسبة لا يستهان بها 16.52 %، فبحكم حداثة هذا النظام فقد واجهت شهادة " ل م د " نفورا

في سوق العمل مقارنة بشهادة التكوين الكلاسيكي ليأتي بعدها من أرجعوا السبب لصعوبة التكوين في نظام " ل م د " إضافة على عدم فهم الطالب لهذا النظام مؤكدين الرابط بينهما كسببين أساسيين في التخلي عن هذا النظام، يأتي بعدها من اعتبر أن صعوبة التكوين في النظام الجديد جعل الطلبة يتخوفون من مستقبل هذه الشهادة و هذا بنسبة 7.83 %، يأتي بعد ذلك أفراد العينة الذين اعتبروا أن عدم فهم خصائص و مميزات هذا النظام جعلهم يتخوفون من المستقبل و بالتالي تخلوا عن الدراسة و قد قدرت نسبتهم بـ 4.35 %.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
صعوبة التكوين في نظام "ل م د"	38	33.04
عدم فهم الطالب للنظام في حد ذاته	29	25.22
التخوف من المستقبل بعد التخرج	19	16.52
الاحتمال الأول مع الثاني	15	13.04
الاحتمال الأول مع الثالث	9	7.83
الاحتمال الثاني مع الثالث	5	4.35
المجموع	**115**	**100**

جدول رقم 24:" أسباب التخلي عن نظام "ل م د" و الالتحاق بالنظام الكلاسيكي"

أما بخصوص مواجهة الطلبة لمشاكل خلال مسارهم التكويني في نظام " ل م د " فإن المعطيات الميدانية تشير إلى أن نسبة 84 % صرحوا بتعرضهم لمشاكل مختلفة منها الذاتية والموضوعية فالأسباب الذاتية كانت واضحة من خلال بعض إجابات المبحوثين: " **كثافة البرامج أدت بالطالب إلى التعب في معظم الوقت**". "**قدراتي لا تؤهلني للدراسة في هذا النظام**" "**لم أستطع تنظيم الوقت بما يناسب الحجم الساعي للدراسة، وهذا ما أثر على نفسيتي وأتعبني**"،"**كثرة الكلام بالسلب عن هذا النظام أدى إلى عدم مبالاتي بالدراسة في هذا النظام**".

أما المشاكل الموضوعية فقد كانت في مجملها متعلقة بالمناهج التعليمية في هذا النظام والوسائل والبرامج المتوفرة، وفي هذا الصدد حاولنا انتقاء بعض المشاكل من خلال الإجابات التالية: "**كثافة البرنامج كان على حساب الحجم الساعي للحصص**"، "**كثرة البحوث النظرية على حساب البحوث الميدانية**"، "**الملل من كمية وطبيعة المعلومات المقدمة والتي كانت في أغلب**

الأحيان مكررة في أكثر من مقياس"،"**عدم القدرة على استيعاب الكم الهائل من المعلومات**"،"**قلة المراجع**"،"**عدم وجود اتصال بين الطالب والأستاذ**"،"**عدم فهم كيفية الإنتقال ونظام الأرصدة**"، كل هذه الإجابات عكست عدم فهم الطالب لفلسفة قواعد نظام " ل م د " مما جعله يعتبر أن هذا التكوين الجديد صعب، وهذا بالضبط ما أشارت إليه النتائج السابقة.

أما بالنسبة للطلبة الذين لم يواجهوا أي مشاكل في تكوينهم في نظام " ل م د " فقد بلغت نسبتهم 16 % وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة مع تلك التي تعبر عن الفئة التي تعرضت لمشاكل أثناء عملية التكوين و كانت تبريراتهم في ذلك أن نظام" ل م د" قدم لهم امتيازات غير موجودة في النظام الكلاسيكي وأجملها الطلبة في طرق الانتقال–نظلم السداسيات – تشجيع العمل الفردي والبحث العلمي الذي يدعم روح الإبداع والابتكار ،فكرة الأستاذ الوصي التي ساعدت الطالب كثيرا في تخطي العديد من ا لعقبات والمشاكل فكان الأستاذ هو الموجه والمرشد له .

هذه الإجابات إن كانت تعبر عن شيء فهي تدل على أن الطالب مازال يملك روح البحث العلمي والإبداع الفكري ليطور معارفه.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	210	84
لا	40	16
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 25:" مواجهة الطالب للمشاكل خلال مساره التكويني في النظام الجديد "ل م د"

1-3- عرض و تحليل و تفسير المعطيات المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثاني:

حاولنا معرفة موقف الطلبة من طبيعة المادة المقدمة لهم من خلال الجدول رقم 26 المبين أدناه الذي أكد فيه أكثر من 62 %من الطلبة على عدم تغليب الجانب النظري على الجانب التطبيقي وهذا ما بين بقوة في الأقسام العلمية حيث عبر بعض الطلبة عن عميق استيائهم لضعف الجانب التطبيقي فعلى سبيل المثال لا الحصر طلبة البيولوجيا صرحوا بعدم وجود المخابر الكافية، وحتى وإن وجدت فهي لا تستوعب العدد الهائل للطلبة، أما طلبة قسم الرياضيات والإعلام الألي فأجابوا: "**لا توجد قاعة للإعلام الآلي ونحن ندرس في هذا التخصص**"،"**لا يسمح إلا لطلبة السنة الثالثة للاستفادة من قاعات الانترنت**". أما بالنسبة للطلبة الذين أجابوا بأن الجانب التطبيقي يغطي الجانب النظري للبرامج فنسبتهم 38 % حيث تم حصر هذا الجانب عموما في البحوث الميدانية التي تندرج في إطار تحضير البحوث والعروض، التجارب المخبرية، التربصات الميدانية التي حتى وإن وجدت فهي ضئيلة نتيجة غياب التواصل بين كل من الجامعة ومحيطها الخارجي الذي قد يمنح فرصا للطلبة للاحتكاك بالجانب الميداني الحقيقي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	95	38
لا	155	62
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 26:" احتواء برنامج التكوين على جانب تطبيقي مدعم للجانب النظري"

أما بالنسبة للمعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أدناه، يتضح بأن نسبة 60.80 % من الطلبة يقرون بوجود فضاءات للأنترنت خاصة بهم لكنها غير مستغلة فعليا من طرفهم حيث أن إقبالهم عليها هو في الغالب بطريقة غير منتظمة أو نادرة ومعدومة، أما نسبة 39.20 % التي تبين عدم توفر الأقسام على هذه الفضاءات فهي نسبة لا يستهان بها في ظل نظام تكويني جديد يعتمد بالدرجة الأولى على وسائل اتصال حديثة وسرعة إيصال المعلومة للطالب.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	152	60.80
لا	98	39.20
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 27:" توفر الكليات على فضاءات الانترنت الخاصة بالطلبة"

لقد أكدت نسبة 75.60 %من الطلبة في الجدول رقم 28المبين أدناه أن هناك صعوبة في استيعاب البرامج المقررة في نظام " ل م د "،وأرجعوا السبب في ذلك لعدة مبررات منها ما يتعلق بكثافة تلك البرامج وعدم ملاءمتها للحجم الساعي المحدد، والبعض الآخر أرجع السبب في ذلك إلى قلة الكفاءة المهنية و الخبرة لدى هيئة التدريس وعدم توفر الإمكانيات البيداغوجية، وهذا ما جعل الطالب يتعرض لمشاكل خلال مساره التكوينين، في المقابل نجد أن هناك طلبة يستوعبون البرامج و قدرت نسبتهم بـ 24.40 % لكنها تبقى نسبة ضئيلة نوعا ما مقارنة مع النسبة السابقة الذكر.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	189	75.60
لا	61	24.40
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 28: صعوبة استيعاب البرامج المقررة في نظام "ل م د"

تؤكد المعطيات المدونة في الجدول رقم 29 الأتي أن 21.16 %من الطلبة ترجع سبب صعوبة التكوين إلى كثافة البرامج في الوقت الذي تحتاج فيه بعضها إلى التعمق و البعض الآخر يحتاج إلى وقت كاف لإيصال المعلومة على أكمل وجه، وأن 16.40 % من الطلبة يرجعون صعوبة التكوين و الاستيعاب لضيق الوقت مقارنة بالكم الهائل للمقاييس المدرسة والحجم الكبير

لكل مقياس على حدى، و قد تساوى معها أيضا نسبة الطلبة الذين أرجعوا صعوبة الاستيعاب إلى الحجم الساعي وكثافة البرامج مؤكدين الترابط بينهما ليأتي بعدها من أرجعوا السبب إلى قلة الكفاءة المهنية والخبرة العلمية لهيئة التدريس وهذا بنسبة 14.81 %، كما نجد نسبة 5.82 % من الطلبة من أرجعوا السبب إلى قلة المراجع وحتى إن وجدت فهناك صعوبة في الحصول عليها وهي لا تناسب محتوى البرامج الجديدة، وقد عبرت نسبة 4.23 % من الطلبة على أن اللغة الأجنبية المعتمدة في التدريس كان لها دورا هاما في عدم استيعاب الطلاب للبرامج وهذا ما يعبر عن ضعف تكوين الطالب في مجال اللغات في الوقت الذي أصبحت فيه من أساسيات التكوين الجامعي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
كثافة المواد المبرمجة	40	21.16
قلة المراجع العلمية المتخصصة	11	5.82
الحجم الساعي المحدد غير ملائم	31	16.40
قلة الكفاءة المهنية و الخبرة العلمية لهيئة التدريس	28	14.81
اللغة المعتمدة في التدريس	8	4.23
الاحتمال الأول مع الثالث	31	16.40
الاحتمال الأول مع الرابع	20	10.59
الاحتمال الأول مع الثالث مع الرابع	20	10.59
المجموع	**189**	**100**

جدول رقم 29:" أسباب صعوبة استيعاب البرامج المقررة في نظام "ل م د"

بناء على معطيات الجدول رقم 30الأتي نجد أن أعلى نسبة من الطلبة 34 % يترددون أحيانا للمحاضرات والأعمال الموجهة والتطبيقية مما يعكس نفور الطلبة من برامج التعليم الجامعي. حجتهم في ذلك هو اعتماد الأساتذة على الإملاء مما يبعث على الملل، كذلك وجود مطبوعات وصور طبق الأصل عن المحاضرات وأحيانا النقل عن الزملاء تلي هذه النسبة نسبة من يتردد غالبا على قاعات الدراسة والمخابر ليتمكن هذا التكوين الجامعي من استقطاب 20.80 % من الطلبة بصفة دائمة، لنجد في الأخير نسبة 18.40 % من الطلبة الذين نادرا ما يلتحقون

بالمدرجات والقاعات المخصصة للأعمال الموجهة والتطبيقية وقد كانت حججهم هي الأسباب المذكورة سابقا، وهناك من أرجعها إلى مسؤولياتهم خارج الجامعة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
دائما	52	20.80
غالبا	67	26.80
أحيانا	85	34.00
نادرا	46	18.40
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 30:" المواظبة على حضور المحاضرات وحصص الأعمال الموجهة والتطبيقية"

تبين معطيات الجدول رقم 31 أن أعلى نسبة من الطلبة 78.80 % يؤكدون على وجود نقص في الإمكانيات البيداغوجية سواءا ما تعلق بالجانب المادي (المخابر، المراجع، قاعات الانترنت،...) أو الجانب البشري (هيئة التدريس، خلايا لمتابعة النظام الجديد،...) وهذا ما أدى إلى ظهور عدة مشاكل ساهمت بقدر كبير في عرقلة التكوين في نظام " ل م د "، وبالتالي صعوبة إيصال المعلومة لدى الطالب وعدم استيعابه للبرامج الشيء الذي أثر بدوره على الحصيلة المعرفية للطالب. بالمقابل، هناك نسبة 21.20 % من الطلبة يجدون أن الإمكانيات البيداغوجية تغطي حاجات التكوين الجامعي وتضمن السير السليم والحسن للنظام لأنه حسبهم يحتاج لاجتهاد أكثر ورغبة في التغيير أكثر من الإمكانيات.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	197	78.80
لا	53	21.20
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 31:" تغطية الإمكانيات البيداغوجية لمتطلبات نظام "ل م د"

1-4-عرض وتحليل و تفسير المعطيات المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثالث:

أما إذا تعلق الأمر بمدى مساهمة مدة التكوين ومحتوى البرامج في ترقية المعارف العلمية و المهنية للطلبة فقد أكدت نسبة 79.60 % من الطلبة في الجدول رقم 32 الموالي أن هذه المدة القصيرة كانت على حساب قدرة استيعابهم للبرامج التي يعتبرها الطلبة مكثفة وعلى حساب المدلولات المعرفية وهذا ما أشرنا إليه في الجدول 29، كما يذهب بعض الطلبة إلى اعتبار هذه البرامج لا يعمل على تنمية قدرات الطالب الإبداعية بل هي تكرار لمعلومات سابقة لمجرد حفظها تزول بزوال الامتحان، وفي هذا الإطار يصرح بعض الطلبة بقولهم: "إن هذه البرامج لا تعمل على تقديم الجديد بل هي تكرار للبرامج المدرسة في النظام الكلاسيكي"، "تقتل فينا هذه البرامج روح الإبداع وتجعلنا نعمل على الحفظ والإرجاع فقط"، ويذهب آخر: "الكم الهائل من المعلومات جعلنا نتقبلها دون مناقشة ونعيدها كما هي يوم الامتحان".

لقد شملت أغلب تبريرات الطلبة البرامج المكثفة وتأثيراتها، وبالنسبة للمبحوثين الذين يجدون أن مدة التكوين ومحتوى البرامج تعمل على ترقية معارف الطالب فقد قدرت نسبتهم بـ 20.40 %، حيث أنهم اعتبروا أن نظام ل م د مواكب للتطورات العالمية ويسعى لتحقيق الجودة في التعليم العالي وبالتالي فإن مدة التكوين وطبيعة البرامج مناسبة لقدرات الطالب وتسعى لتطوير معارفه العلمية والعملية بما يتناسب ومستجدات عصره، كما أنه يعمل على تشجيع البحث وتنمية القدرات الذاتية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	51	20.40
لا	199	79.60
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 32:"مساهمة مدة التكوين ومحتوى البرامج في ترقية المعارف العلمية والمهنية للطلبة"

تبين المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول الموالي أن نسبة 64.40 % من الطلبة تصرح بعدم تطبيق فكرة الأستاذ الوصي، فمنهم أيضا من ليس له أدنى فكرة عن هذا المصطلح، وهذا ما يعبر عن غياب أبسط ركائز هذا النظام و غياب هدف من أهدافه وهو زيادة الصلة بين الطالب والأستاذ، بالمقابل نجد أن 35.60 % من الطلبة أقروا بتطبيق هذه الفكرة ولو بصفة محتشمة، ويعود هذا الاحتشام لوتيرة حضور الطلبة للحصص المبرمجة من طرف الأستاذ الوصي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	89	35.60
لا	161	64.40
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 33:" تطبيق فكرة الأستاذ الوصي في نظام "ل م د"

يتضح من الجدول رقم 34الأتي أن أعلى نسبة 51.69 % من الطلبة وتيرة حضورهم لجلسات الأستاذ الوصي شبه معدومة، و هذا ما يعبر عن مدى إهمال الطالب لفكرة تجسيد التواصل بينه وبين أستاذه و عن غياب حس المسؤولية لدى الطالب، كما نجد هناك نسبة 31.46 % من الطلبة وتيرة حضورهم غير منتظمة و قد أرجعوا السبب في ذلك لعدم احترام الأستاذ نفسه لتلك المواعيد، أو لعدم وجود حلول مقنعة لمشاكل قد طرحت مسبقا و لم تلقى الاهتمام الكافي من طرف الأستاذ الوصي رغم هذه التبريرات هناك من الطلبة 16.85 % من كانت وتيرة حضورهم لهذه الجلسات منتظمة و هذا ما يدل على وجود فئة من الطلبة تسعى جاهدة للاستفادة من كل ما يقدمه التكوين الجامعي من مزايا في سبيل تطوير معارفهم و حل مشاكلهم البيداغوجية و حتى الشخصية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
منتظمة	15	16.85
غير منتظمة	28	31.46
نادرة أو معدومة	46	51.69
المجموع	**89**	**100**

جدول رقم 34:" وتيرة الحضور لجلسات الأستاذ الوصي"

كما أكدت المعطيات الإحصائية في الجدول رقم 35 الموالي أن النسبة الأكبر للطلبة 76.40 % يرون أن نظام " ل م د " لا يسمح للطالب بتحسين مستواه والإبداع في مجال تخصصه، حيث أن هذا النظام يعمل على تلقينهم معلومات روتينية بكميات تراكمية مبتعدا بذلك على محور الأساليب الحديثة في التدريس مما يلقي بظلاله سلبا على روح المبادرة لدى الطالب، وهذا فعلا ما أثبته الجدول رقم 32، ويذهب البعض الآخر من الطلبة إلى أن كيفية الإنتقال و الحصول على الأرصدة أصبحت تمثل الانشغال الوحيد لديهم، وتبقى مع ذلك نسبة 23.60 % من

الطلبة من لديهم نظرة تفاؤلية و تعتقد بمساهمة هذا النظام في تحسين مستواهم العلمي وترقية قدراتهم الإبداعية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	59	23.60
لا	191	76.40
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 35:" مساهمة نظام ل م د في تحسين مستوى الطالب و الإبداع في تخصصه"

في نفس السياق، نجد أن معطيات الجدول رقم 36 تبين أن أعلى نسبة 38.98 % من الطلبة يعتمدون على قدراتهم الشخصية في تحسين مستواهم، وهذا يدل على أن الطالب يكتسب رغبة التعلم و تنمية ذاته واكتساب مهارات جديدة، كما يجد البعض و تقدر نسبتهم بـ 30.51 % أن تطوير هذه القدرات يكون باستخدام عدة وسائط كالوسائل الحديثة مثل: الانترنت على سبيل المثال لا الحصر، وهناك من يفضل المطالعة بشتى أشكالها أو المناقشة مع الزملاء في الإطار العلمي والبحثي، ونجد نسبة 16.95 % من الطلبة أن الإبداع والتجديد لن يكون إلا بمواكبة المستجدات في مجال التخصص، لتأتي في الأخير نسبة ضئيلة 13.56 % من الطلبة الذين يلجئون للأستاذ باعتباره المرشد، الموجه والموضح وهذا بالضبط ما يؤكد مرة أخرى ضعف الاتصال الفعال بين الطالب والأستاذ.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الاستعانة بالأساتذة	8	13.56
مواكبة الجديد في مجال التخصص	10	16.95
الاعتماد على القدرات الشخصية	23	38.98
أخرى	18	30.51
المجموع	**59**	**100**

جدول رقم 36:" الإجراءات المتخذة من طرف الطلبة لتحسين مستواهم العلمي"

من خلال معطيات الجدول رقم 37الأتي نجد أن أعلى نسبة من الطلبة 85.60 % ترى أن العدد الهائل للمتخرجين من نظام " ل م د " لا يعكس فعالية التكوين الجامعي و لا القيمة

العلمية للشهادة، إنما يعبر عن ضعف التكوين وعدم جودته وهذا ما يدل على أن هذا النظام هو نظام يعكس الكم لا الكيف، والكثرة العددية لا تدل بالضرورة على المستوى المعرفي للمتخرجين، وقد كانت اقتراحاتهم لرفع كفاءة الطلبة والمساهمة في فعالية نظام " ل م د " متعددة، فالبعض ينادي بضرورة العودة إلى النظام الكلاسيكي، ويذهب آخرون إلى ضرورة توفير الإمكانيات البيداغوجية للطالب والأستاذ، مما قد يساعد في التوفيق بين مدة التكوين القصيرة نسبيا وحجم البرامج المقررة الكبير، وهناك من يذهب إلى ضرورة تكييف هذا النظام مع واقع المجتمع الجزائري عامة ومتطلبات سوق العمل خاصة، أما نسبة 14.40 % من الطلبة فقد اتصفت إجاباتهم بالإيجاب والتفاؤل ولكنها لا تعبر عن الواقع الفعلي وإنما تدل على وجود أمل لدى الطلبة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	36	14.40
لا	214	85.60
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 37:" انعكاس عدد المتخرجين المرتفع على فعالية نظام "ل م د"

أما بالنسبة لتأهيل نظام"ل م د" الطالب للاندماج في عالم الشغل فإن المعطيات الإحصائية في الجدول رقم 38 تشير إلا أن 77.20 % من الطلبة تجد أن نظام " ل م د " لا يؤهل الطالب للاندماج في عالم الشغل وهذا لعدة أسباب تتضح من خلال إجاباتهم التالية: " **نظام "ل م د" لا يسمح بإكساب الفرد قدرات معرفية وعلمية مناسبة** "، " **المعلومات النظرية غير مناسبة لما يتطلبه عالم الشغل من ممارسة و خبرة** "، " **لا توجد تربصات ميدانية للجانب النظري**"، " **إنه نظام يهتم بكم المتخرجين لا نوعيتهم**"، "**لأني غير راض عن المستوى التعليمي الذي أنا فيه**"، "**أغلب خريجي هذا النظام لا يوظفون لعدم اعتراف سوق العمل بشهاداتهم**". مختلف هذه التبريرات ترجع السبب إلى عدم قدرة نظام " ل م د " على جعل الطالب يندمج في عالم الشغل وإلى طبيعة التكوين في حد ذاته، الشيء الذي خلق النظرة التشاؤمية لدى الطالب اتجاه هذا النظام الذي أصبح يمثل المستقبل المجهول.

أما نسبة 22.80 % من الطلبة فيجدون أن شهادة النظام الجديد تسمح للطالب بالاندماج في سوق العمل لأنها شهادة عالمية تسمح للطالب بأن يطور معارفه و قدراته بما يناسب مقاييس جودة التعليم العالمية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	57	22.80
لا	193	77.20
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 38: "مدى تأهيل نظام "ل م د" الطالب للاندماج في عالم الشغل"

تثبت معطيات الجدول رقم 39 أن أعلى نسبة 61.20 % من الطلبة تجد أن نظام " ل م د " كما هو مطبق حاليا لا يمكنه أن يحدث تغييرا نوعيا في مجال التكوين العلمي والمهني، وقد كانت أغلب إجاباتهم تؤكد على أن هذا النظام لم يستطع الوصول لدرجة تنمية وترقية قدرات الطالب المعرفية، حيث أنه زاد في كم معلوماته على حساب نوعها وأبعده عن النقد والإبداع وحصر تفكيره فقط في كيفية الحصول على الشهادة التي تفقد تدريجيا من مصداقيتها على الصعيدين العلمي والمهني، وفي هذا الصدد يقول أحد الطلبة: "برامج نظام "ل م د" لا تعمل على تنمية قدراتنا من خلال الإبداع بل تعلمنا الحفظ والاجترار فقط"، ويقول آخر: " سياسة نظام ل م د تجعل الطالب مستقبل فقط لكم من المعلومات دون تحليلها ومناقشتها"، أي يبقي الطالب عنصر مستقبل للمعرفة ولا يعلمه كيف ينتج المعرفة ويعيد إنتاجها من خلال تنمية قدراته على التحليل والتركيب والنقد ويذهب البعض إلى القول أن "شهادة هذا النظام لم تختلف عن شهادة النظام الكلاسيكي، فهي تغيرت شكلا لا مضمونا"، "شهادة ل م د غير معادلة لشهادة النظام القديم"، "خريجي نظام ل م د لم يجدوا إقبالا من طرف المؤسسات الإقتصادية". كما يذهب بعض المبحوثين لاعتبار أن نقص الإمكانيات البيداغوجية و المتابعة المستمرة للطالب قد أدت إلى فشل نظام " ل م د " في تحقيق أهدافه خاصة في إطار غياب المتابعة المستمرة للطالب والتي تنعكس على الوظائف الحقيقية للعملية التكوينية، كل هذه التبريرات تجعل هذا النظام ليس في مستوى خدمة الجامعة لتحقيق جودة التكوين الجامعي وفقا لمعايير عالمية ولخدمة المجتمع بتزويده بإطارات كفؤة تتوافق مع متطلبات وحاجيات سوق العمل ، وأن نسبة 38.80 % من الطلبة يعتبرون أن نظام " ل م د " استطاع أن يحقق تغييرا في العملية التكوينية من خلال تقديم تقنيات جديدة في تقييم معارف الطلبة، وقدمت امتيازات للطالب لاستمرار دراسته في الماستر والدكتوراه، ويذهب البعض من الطلبة لاعتبار أن نظام التكوين بالسداسيات يسمح للطالب بدراسة معظم

جوانب تخصصه على مستوى مقوماته، كما يتجه البعض الآخر للقول بأن نظام "ل م د" هو عبارة عن تجربة أولية ومن الصعب تقييم التغييرات التي قد يحدثها إلا بعد فترة زمنية كافية من تطبيقه.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	97	38.80
لا	153	61.20
المجموع	**250**	**100**

جدول رقم 39:" تحقيق النظام الجديد للتغييرالنوعي في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني"

2-عرض وتحليل وتفسير المعطيات المتعلقة بالأساتذة

2-1- عرض وتحليل وتفسير المعطيات الشخصية:

من خلال الجدول رقم 40 المبين أدناه يمكن ملاحظة أن نسبة الذكور أقل من نسبة الإناث أين قدرت بـ 46.97 %، في حين نسبة الإناث قدرت بـ 53.03 % من مجمل المبحوثين ويمكن إرجاع ذلك للتفوق العددي للإناث من جهة وللميول الطبيعي للإناث لمهنة التعليم من جهة أخرى.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية (%)
ذكر	31	46.97
أنثى	35	53.03
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 40: "توزيع أفراد العينة حسب الجنس"

توضح معطيات الجدول رقم 41التالي أن أعلى نسبة من الأساتذة 39.39 % تعبر عن امتلاكهم ما يكفي من الخبرة التي تسمح لهم باكتساب قدرات علمية ومعرفية تجعلهم يؤدون وظائفهم على أكمل وجه في ظل هذه المتغيرات الجديدة، تليها نسبة 28.80 % من الأساتذة الذين مدة تدريسهم 5 سنوات فأقل وهي خبرة جديدة تجعلهم لا يملكون المهارات والقدرات الكافية التي تسمح لهم بأداء وظائفهم التعليمية كما يجب خاصة في إطار هذا النظام الجديد الذي يحتاج لخبرة معرفية ومنهجية كبيرة، تأتي بعدها نسبة 21.21 % من الأساتذة ذوي الخبرة التي تتراوح بين 10 و15 سنة، ونسبة 10.60 % لذوي الخبرة التعليمية التي تفوق الـ 15 سنة، و هذا يدل على وجود فئة تكسب حنكة كبيرة في مجال التدريس تؤهلهم لتحمل مسؤولية إعداد جيل قادر على المساهمة في تطوير البحث العلمي من جهة و مجتمعه من جهة أخرى.

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية (%)
5-0	19	28,79
10-5	26	39,39
15-10	14	21,21
15 +	7	10,61
المجموع	**66**	**100,0**

جدول رقم 41: " توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في العمل"

في نفس السياق، يبين الجدول رقم 42الموالي أن أعلى نسبة من الأساتذة هم من كلية العلوم وعلوم الهندسة حيث قدر بـ 51.52 % وقد يكون هذا بسبب العدد المرتفع للأقسام بالكلية وكذا التخصصات، الشيء الذي تطلب تجنيد أكبر عدد من الأساتذة لتغطية الكم المعتبر من الطلبة، تليها نسبة 27.27 % من كلية الحقوق، وفي الرتبة الثالثة نجد نسبة أساتذة كلية الاقتصاد التي تمثل 21.21 %. من خلال هذه النسب يمكن القول أن هناك نقص في الأساتذة المؤطرين على مستوى جميع الكليات، وهذا الاختلال قد يؤدي إلى ضعف التكوين والتأطير الجامعي من جهة وإهمال الأساتذة للبحث العلمي من جهة أخرى كون مجهوداتهم ستنصب أساسا في تدريس جماهير الطلبة.

الكليات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
العلوم و علوم الهندسة	34	51,52
العلوم الإقتصادية و علوم التسيير	14	21,21
الحقوق و الآداب و العلوم الاجتماعية	18	27,27
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 42: "توزيع أفراد العينة حسب الكليات"

2-2- عرض وتحليل وتفسير المعطيات المتعلقة بالتساؤل الجزئي الأول:

بخصوص خبرة التدريس في النظام الكلاسيكي، نجد أن الجدول رقم 43 يبين نسبة الأساتذة الذين كانت إجاباتهم بنعم أي وجود خبرة التدريس في النظام الكلاسيكي تعد مرتفعة 77.27 % مقارنة مع من كانت إجاباتهم بالرفض الذين قدرت نسبتهم بـ 22.73 %، وهذا ما يؤكد لنا أن النسبة العظمى من الأساتذة يملكون الخبرة في النظام الكلاسيكي وبالتالي فهم على دراية كافية بالمشاكل التي تتخلله والمتطلبات الواجب توفرها لتغطية العجز الموجود في المناهج والبرامج التكوينية، كما يمكن التوصل إلى أن أغلبية أساتذة نظام " ل م د " هم نفسهم أساتذة النظام القديم، وهذا ما يجعلنا نتساءل إذا كانت خبرتهم كافية للتأقلم مع هذا التغيير.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	51	77.27
لا	15	22.73
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 43: "خبرة التدريس في النظام الكلاسيكي"

تؤكد المعطيات الإحصائية في الجدول رقم 44الأتي أن 57.58 % من الأساتذة لم تكن لديهم معلومات مسبقة عن هذا النظام الجديد، بينما نسبة 42.42 % أقرت بامتلاكها المعلومات ولو أنها لم تكن واسعة وبالقدر الكافي الذي يسمح بالتعرف على كل معطيات هذا النظام، وكان مصدر الحصول عليها بالدرجة الأولى هو وسائل التعلم الذاتي "الانترنت" إضافة إلى الأيام الإعلامية التي كانت تقام حول النظام والمنشورات الرسمية التي كانت محدودة جدا وحتى إن وجدت فهي غير واضحة المعالم، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على استبعاد الأستاذ أثناء عملية التحضير والتخطيط لتطبيق هذا النظام في الوقت الذي يعتبر الأستاذ العنصر الفعال في إنجاحه.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	28	42.42
لا	38	57.58
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 44: "وجود معلومات مسبقة عن نظام "ل م د"

أما بخصوص تهيئة الظروف لتطبيق نظام " ل م د " فقد أكدت المعطيات الإحصائية التي تمكنا من جمعها من الدراسة الميدانية والموضحة في الجدول رقم 45 أن نسبة 72.73 % من الأساتذة تعتبر أن الظروف لم تكن مهيأة لتطبيق النظام الجديد و قد شمل النقص حسب آرائهم الجانب المادي (نقص المدرجات، قاعات الانترنت، المراجع وغيرها من الهياكل التي تستوعب الأعداد الهائلة للطلبة)، بالإضافة إلى الجانب البشري المتمثل أساسا في عدم توفير العدد الكافي من الأساتذة المؤهلين والمكونين في هذا النظام الذي أسفر عن نقص المعلومات الكافية لديهم حسب ما ورد في الجدول رقم 44. بينما نجد نسبة 27.27 % من الأساتذة يجدون أن الظروف كانت مهيأة لتطبيق النظام الجديد حيث تم تسخير الأساتذة لتأطير الطلبة وتوفير الوسائل البيداغوجية اللازمة كتنظيم الأيام الإعلامية للطلبة والأساتذة واستخدام المطبوعات للتعريف بالنظام.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	18	27.27
لا	48	72.73
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 45: "تهيئة الظروف لتطبيق نظام "ل م د"

يوضح الجدول رقم 46 المبين أدناه أن نسبة 62.12 % من الأساتذة تجد أنه لم يحدث تغيير في مهامهم بقدر ما كان التغيير في كم البرامج والمواد المدرسة وزيادة ساعات العمل، وهذا ما أثبتته نسبة 37.88 % التي تجد بأن نظام" ل م د" إذا كان قد أحدث تغييرا إيجابيا فلأنه يهدف لاكتساب خبرة معرفية جديدة في إطار معايير تسمح بتغيير فلسفة التكوين من فلسفة الكم إلى فلسفة النوع.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	25	37.88
لا	41	62.12
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 46:" تسجيل تغيير في المهام عند العمل في نظام "ل م د"

لقد جاء الجدول رقم 47التالي ليبين أن نسبة 68.18 % من الأساتذة الذين يؤكدون عدم وجود اختلاف بين تخصصات نظام " ل م د " و تخصصات النظام الكلاسيكي، تليها نسبة 22.73 % التي تمثل الإجابة "نوعا ما"، وأخيرا نسبة 9.09 % وتمثل إجابة "نعم"، وقد أكد الأساتذة في إجاباتهم أن التغيير قد شمل التسمية فقط دون المحتوى، حيث أن المواد المدرسة في النظام الكلاسيكي لم تتغير لتتماشى وأهداف التكوين الجديدة الهادفة لوضع تخصصات تتناسب ومتطلبات السوق، وذلك عن طريق توجيه اهتمام أكبر لإضفاء الطابع الإقليمي على التخصصات المحددة عن طريق استهداف البرامج للاحتياجات الخاصة التي تؤدي إلى توليد فرص العمل.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	06	9.09
لا	45	68.18
نوعا ما	15	22.73
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 47:" وجود اختلاف بين تخصصات النظام الجديد و تخصصات النظام الكلاسيكي"

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم 48أدناه يتضح أن غالبية الأساتذة قد واجهوا مشاكل أثناء ممارسة النشاط في نظام " ل م د " و هذا بنسبة 77.27 % وهذا راجع حسب أرائهم لعدة أسباب، فهناك من يجد أن نقص التكوين في هذا النظام وعدم توفر المعلومات حوله كان عامل غموض بالنسبة لهم، وبالتالي أدى إلى نقص كفاءاتهم في هذا النظام الجديد. ويرى البعض أيضا أن نقص وعدم توفر الإمكانيات أمام كثافة البرامج و ضيق الوقت جعل الأستاذ يواجه مشاكل و ضغوطات أثناء إلقاء المحاضرات وإنجاز الأعمال التطبيقية. ويذهب آخرون إلى أن العدد الهائل للطلبة وضعف مستواهم كان من أهم العراقيل التي واجهت الأستاذ أثناء تأدية وظيفته التكوينية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	51	77.27
لا	15	22.73
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 48:" مواجهة مشاكل أثناء ممارسة النشاط في نظام "ل م د"

2-3-عرض و تحليل وتفسير المعطيات المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثاني:

تبين معطيات الجدول رقم 49الأتي أن نسبة 42.43 % من الأساتذة يقرون باعتمادهم على الطريقة الكلاسيكية "الإملاء" في عرض الدروس، تليها نسبة استخدام المطبوعات والمقدرة بـ 33.33 %، ونجد تقنية العرض بالداتاشو بنسبة 15.15 %، وأخيرا استخدام السبورة والطباشير بنسبة 9.09% ، وهذا يدل على عدم توفر أدنى إمكانيات التكوين الجامعي من جهة وعدم التخلي عن طرق التدريس الكلاسيكية من جهة أخرى، في الوقت الذي يجب أن تتوفر فيه أحدث الوسائل وأكثرها تطورا للنظام الجديد المبني أساسا على سرعة وجودة إيصال المعلومة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الطريقة الكلاسيكية	28	42.43
استخدام المطبوعات	22	33.33
تقنية العرض بالداتاشو	10	15.15
أخرى	6	9.09
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 49:" التقنيات المتبعة أثناء التدريس"

توضح معطيات الجدول رقم 50التالي أن نسبة 74.27 % من الأساتذة يجدون أن الجانب التطبيقي يدعم الجانب النظري، فهم يرون أن الجانب التطبيقي يطور قدرات الطالب و يرقي مستوى مبادراته الشخصية، كما يجعله يكتسب منهجية تفكير ترتكز على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي. يدعم هذا الرأي مجموعة الأساتذة الذين يقرون بأهمية الجانب التطبيقي والذين تقدر نسبتهم 15.15%، في الأخير نجد نسبة 10.61 % التي تأكد على أن الجانب التطبيقي ليس دائما ضروريا وهذا يتعلق أكثر بالتخصصات التي تحتاج إلى مناقشة والحوار النظري.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
هام جدا	49	74.24
هام	10	15.15
ليس دائما ضروري	7	10.61
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 50: "أهمية الجانب التطبيقي كداعم للجانب النظري"

من خلال بيانات الجدول أدناه، نجد أن نسبة 50 % من الأساتذة تقر أن الحصص التطبيقية الكلاسيكية هي التي تبرمج بدرجة أكبر، تليها نسبة 34.85 % وهي الإجابة المتعلقة بالتجارب المخبرية، وأخيرا نسبة 15.15 % وهي الإجابة المتعلقة بالبحوث و الخرجات الميدانية، وهذه المعطيات تعبر عن غياب الجانب الفعلي الذي يحتاجه التكوين في نظام " ل م د " والمبني أساسا على الجانب التطبيقي. كما تبين لنا أنه لم يحدث أي تغيير في طبيعة هذه الحصص فهي استمرار للحصص الكلاسيكية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
حصص تطبيقية كلاسيكية	33	50
بحوث و خرجات ميدانية	10	15.15
تجارب مخبرية	23	34.85
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 51:" طبيعة الحصص التطبيقية"

تكشف لنا المعطيات الإحصائية في الجدول رقم 52 المبين أدناه أن أعلى نسبة من الأساتذة 57.58 % تقر بتوفر الكلية أو القسم على مكاتب خاصة بالأساتذة مزودة بأجهزة الإعلام الآلي والانترنت، بينما 42.42 % من الأساتذة وهي نسبة لا يستهان بها تأكد على عدم توفر المكاتب عليها مما يجبر الأستاذ للجوء لأجهزة البيت أو قاعات الانترنت الخاصة لتلبية المتطلبات المعرفية والعلمية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	38	57.58
لا	28	42.42
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 52:" توفر الكلية أو القسم على مكاتب مزودة بأجهزة الإعلام الآلي"

يتضح من المعطيات المدونة أدناه في الجدول رقم 53 أن أعلى نسبة 60.52 % من الأساتذة تجد أن درجة استغلال تلك المكاتب متوسطة بسبب انشغالات الأستاذ وضغط الحجم الساعي الذي أصبح لا يكفي حتى لتغطية البرامج والمعومات المكثفة،تليها نسبة استغلال عالية تقدر بـ 28.95 % لكنها تعتبر نسبة ضئيلة مقارنة بما يجب أن توفره الجامعة للأستاذ من ظروف

وإمكانيات تسمح له بتطوير معارفه والاستفادة من التقنيات الجديدة لوسائل الاتصال التي تساعد في إيصال المعلومة للطالب،وأخيرا نجد نسبة 10.53 % وهي تعبر عن ضعف استغلال تلك المكاتب لأن الأستاذ أصبح يفضل الجهاز الخاص الموجود بالبيت.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
عالي	11	28.95
متوسط	23	60.52
ضعيف	04	10.53
المجموع	**38**	**100**

جدول رقم 53:" درجة استغلال الأساتذة لأجهزة الإعلام الآلي المتواجدة بالكلية أو القسم"

في نفس السياق تشير معطيات الجدول رقم 54 الموالي إلى أن نسبة 56.06 % من الأساتذة هدفهم من استخدام تكنولوجيا الانترنت هو ترقية المعرفة العلمية وإعداد المحاضرات، وهذا يدل على أن الأستاذ يلجأ للانترنت كونها أداة توفر له سرعة الحصول على المعلومات وحداثتها في آن واحد، كما يستفيد منها لإنجاز البحوث العلمية. تليها نسبة 22.73 % من الأساتذة الذين يستخدمون تلك التكنولوجيا لإعداد المحاضرات فقط، ثم تأتي نسبة 15.15 % التي تعلن عن استخدام الانترنت لترقية المعرفة العلمية، وهذا ما يدل على أن الأستاذ حريص على تحسين مستواه العلمي والمعرفي بما يتناسب ومستجدات العصر، نجد في الأخير نسبة 6.06 % من الأساتذة الذين يستخدمون الأنترنت للتواصل مع الطلبة في الوقت الذي تعتبر فيه هذه الغاية من الأهداف الأساسية لقيام نظام " ل م د".

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
ترقية المعرفة العلمية	10	15.15
التواصل مع الطلبة	4	6.06
مرجع لإعداد المحاضرات	15	22.73
الاحتمال الأول و الثالث	37	56.06
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 54:" الهدف من استخدام تكنولوجيا الأنترنت"

تأكد معطيات الجدول رقم 55الموالي أن نسبة 63.64 %من الأساتذة يؤكدون على أن الإمكانيات البيداغوجية المتاحة لم تعمل على ترقية قدرات الطالب المعرفية بقدر ما عملت على حشوه بمعلومات آنية تزول بزوال فترة الامتحانات، كما أكد الأساتذة على أن غياب الوسائل المادية التي تساعد الأستاذ في شرح الكم الهائل من البرامج المقررة جعل الطالب يلجأ لأسلوب الحفظ والاجترار على حساب الحوار والنقاش الذي يحفزه على الإبداع وأكد البعض الآخر أن نقص الإمكانيات البشرية أدى إلى ضعف تأطير الطلبة و بالتالي عدم توفر المتابعة والتوجيه اللازم للطالب الذي يحتاجه لحل مشاكله البيداغوجية والنفسية والعلمية. في المقابل، نجد نسبة 36.36 % من الأساتذة الذين يجدون أن الإمكانيات البيداغوجية المتاحة تمكن الطالب من اكتسابه قدرات معرفية وعملية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	24	36.36
لا	42	63.64
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 55:" قدرة الإمكانيات المتاحة على تنمية قدرات الطالب"

2-4-عرض و تحليل وتفسير المعطيات المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثالث:

توضح المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم 56 الأتي أن نسبة 72.73 % يعتبرين مدة التكوين غير ملائمة تماما لتنمية قدرات الطالب المعرفية و تحسين مستوى تحصيله العلمي. و قد ذهب بعض الأساتذة إلى أن مدة التكوين والبرامج المكثفة أفقد الطالب الرغبة والاستعداد للتعلم والنمو الثقافي الذاتي. أما نسبة 27.27 % تجد أن مدة التكوين في نظام " ل م د " كافية كون نواة التكوين في هذه الفترة هي الطالب لا الأستاذ ومحتوى البرامج منسجم مع ثقافة العصر و مستجداته و يتلاءم مع طبيعة تخصصات نظام " ل م د ".

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	18	27.27
لا	48	72.73
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 56:" تأثير مدة التكوين على قدرات الطالب"

بالنسبة للجدول رقم 57التالي فهو يوضح أن نسبة 57.58 % من الأساتذة تصرح بعدم تطبيق فكرة الأستاذ الوصي، وهذا يعبر بدوره عن إهمال الركائز الأساسية لنظام " ل م د " علما أن الأستاذ الوصي هو الموجه و المرشد للطالب أثناء مسار تكوينه الجامعي ،أما نسبة الذين كانت إجاباتهم بـ "نعم" هي 42.42 % حيث تؤكد على التطبيق مؤخرا لفكرة الأستاذ الوصي، و بما أنها تجربة مبدئية فهي لم تحقق نتائج فعلية بعد خاصة و أنها لم تلقى الاهتمام اللازم من طرف الطلبة و حتى الأساتذة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	28	42.42
لا	38	57.58
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 57: "تطبيق فكرة الأستاذ الوصي"

إن معطيات الجدول رقم 58التالي توضح أن درجة إقبال الطلبة على الأستاذ الوصي نادرة أومعدومة،وهذا ما أثبتته نسبة 64.29 % من الأساتذة، تليها نسبة 25 % و تمثل درجة الإقبال العادي،ثم تأتي نسبة 10.71 %وتمثل درجة الإقبال العالية،وأرجع الأساتذة السبب في انخفاض درجة إقبال الطلبة على الأستاذ الوصي لنقص الإعلام حول هذا المفهوم،مما جعل الطالب لا يدرك الجانب الإيجابي لهذه الفكرة وولد لديه إهمال وعدم الالتزام بالحضور. كما أن غياب التواصل بين الأستاذ و الطالب – كما ذكر سابقا – جعله يتخذ من الأستاذ الملجأ الأخير لحل مشاكله، كما ذهب البعض إلى أن هناك عدم التزام ملاحظ لدى بعض الأساتذة في أداء مهمة الأستاذ الوصي، مما جعل الطالب لا يتواصل بصفة عالية معه.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
عالية	3	10.71
عادية	7	25
نادرة أو معدومة	18	64.29
المجموع	**28**	**100**

جدول رقم 58:" مدى إقبال الطلبة على الأستاذ الوصي"

وإذا تعلق الأمر بالتواصل بين الجامعة ومحيطيها الخارجي نجد الجدول رقم 59الأتي الذي يعبر على أن نسبة 81.82 % من الأساتذة تؤكد على عدم وجود تواصل بين الجامعة و محيطها الخارجي (مؤسسات، مخابر،...) في الوقت الذي يجب أن تكون فيه قواعد نظام " ل م د " مبنية على خلق التوازن بين مخرجات التكوين ومتطلبات المحيط، الذي يكون عن طريق فتح اختصاصات وتفعيلها لدعم العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، أو عن طريق عقود عمل تضمن لمتخرجي الجامعة مناصب عمل أو فتح أبواب تربصات ميدانية أمام الطلبة، هذا الأمر لم تأكده نسبة 18.18 % من الأساتذة الذين أقروا بوجود تواصل بين الجامعة و محيطها الخارجي، لكنه ينحصر في فتح الأبواب للتربصات الميدانية بالنسبة لطلبة المستويات النهائية لإنجاز مذكرة البحث فقط، في حين نلاحظ غياب مشاركة المحيط الخارجي في وضع برامج و مناهج التكوين القادر على خلق طاقات و قدرات طلابية كفيلة بتلبية حاجات المجتمع التنموية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	12	18.18
لا	54	81.82
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 59:"وجود التواصل بين الجامعة و محيطها الخارجي"

لقد جاءت المعطيات الإحصائية في الجدول رقم 60 التالي لتوضح أن أعلى نسبة 84.85 % من الأساتذة تؤكد على عدم قدرة النظام الجديد على تغطية العجز في النظام الكلاسيكي و أرجعوا ذلك لعدة أسباب أهمها:

- المستوى التعليمي للطالب في النظام الجديد ليس أفضل من مستواه في النظام القديم، فمازال الطالب غير قادر على تطوير قدراته و تحسين أدائه بما يتأقلم و متطلبات النظام الجديد.
- عدم توفر الوسائل الكافية (المادية و البشرية) للارتقاء بمستوى الطالب وفق معايير جودة التعليم العالي.
- تقديم نظام "ل م د "لنفس برامج النظام الكلاسيكي في وقت أقل، و هذا كرس الجانب الكمي على حساب المعرفي.

- لم يستطع نظام "ل م د" دمج خريجي الجامعة في سوق العمل لغياب التواصل بين الجامعة ومحيطها الخارجي.

من خلال هذه الأسباب يمكن القول أن نظام " ل م د " هو مجرد استمرار للنظام الكلاسيكي فالتغير شكلي و ليس نوعي، أما نسبة 15.15 % وهي نسبة ضئيلة نسبيا من الأساتذة الذين يجدون بأن النظام الجديد غطى العجز المسجل في النظام القديم لاعتماده على مقاييس جودة التعليم العالي العالمية و هذا بالحصول على شهادة معترف بها دوليا.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	10	15.15
لا	56	84.85
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 60:" تغطية النظام الجديد للعجز المسجل في النظام الكلاسيكي"

إذا تعلق الأمر بمدى تحقيق نظام " ل م د " لتغيير نوعي في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني، نجد معطيات الجدول رقم 61 الموالي التي تأكد أن أعلى نسبة 77.27 % من الأساتذة يجدون أن هذا النظام كما هو مطبق حاليا لا يمكنه تحقيق تغيير نوعي في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني، فحسب آرائهم:

- الطالب مازال لم يفهم حقيقة هذا النظام و يدرس فيه على أساس النظام الكلاسيكي خاصة فيما يخص النقاط والمعدلات والأرصدة القابلة للتحويل والتجميد.
- قلة الإمكانيات وعدم توفر التكوين اللازم للأستاذ جعله يحافظ على طرائق التدريس الشائعة الاستخدام التي تعتمد على الحشو دون أدنى تنمية للمهارات الشخصية وروح الإبداع.
- أمام غياب قاعدة الربط بين المؤسسة الجامعية و محيطها، لم يتغير واقع الشهادة الجامعية في سوق العمل الذي مازال لم يتقبل التغيير.
- أكد الأساتذة على أن نظام "ل م د" لم يحدث تغيير في الجامعة الجزائرية لأنه نظام منقول عن تجارب أخرى لا تتناسب و طبيعة محيطنا.

أما نسبة 22.73 % من الأساتذة يعتبرون أن نظام " ل م د " استطاع أن يحقق تغييرا نوعيا في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني.

فعلى الصعيد العلمي سمح النظام الجديد بالحصول على شهادة معادلة لشهادات الجامعات الأجنبية وفق مقاييس جودة التعليم تحكمها متغيرات تتعلق بالمجتمع، الثقافة والأفراد،أما على الصعيد المهني فقد حاولت ربط الشهادة الجامعية بالمتطلبات المتجددة والمتغيرة لسوق العمل، وقد ذهب البعض الآخر من الأساتذة إلى اعتبار أن نظام" ل م د" هو القادر على بناء القدرة البشرية وفق أبعاد البيئة العالمية للتعليم وهي البيئة المرسومة أساسا بالتنافس في إنتاج المعرفة العلمية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	15	22.73
لا	51	77.27
المجموع	**66**	**100**

جدول رقم 61:" تحقيق نظام "ل م د" كما هو مطبق حاليا لتغيير نوعي في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني"

ثانيا: النتائج العامة للدراسة

أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج العامة نوجزها في العناصر الآتية:

1- نتائج الدراسة في ضوء النظريات السوسيولوجية:

من خلال البيانات التي تم التوصل إليها ميدانيا تبين لنا الدور الكبير الذي يلعبه التكوين الجامعي في تحقيق أهداف المجتمع التنموية، حيث يعتبر معيار تقدم المجتمع من خلال ما يقدمه من إطارات ذوي مهارات تأهلهم لتلبية متطلباته الإقتصادية والاجتماعية. وفي نفس السياق، نجد الاتجاه الماركسي الذي يطرح العلاقة بين التعليم، الدولة، الاقتصاد، من حيث تمويل التعليم وتنظيمه، وأن هناك علاقة تفاعلية بين النظام التعليمي والعلاقات الإقتصادية والإجتماعية وهذا ما تم إثباته في الجدول رقم 38 والجدول رقم 59 حيث عبرت هذه النسب على عدم ملائمة المناهج والبرامج التعليمية لمتطلبات السوق والذي عبر عن ضعف العلاقة بين الجامعة المحيط والخارجي مما ساهم في ضعف المستوى التعليمي للطالب وجعل الشهادة الجامعية لا تحظى بالاهتمام اللازم في سوق العمل وبالتالي لا تؤهلهم للاندماج في عالم الشغل.

ويذهب الاتجاه الوظيفي وعلى رأسهم " تالكوت بارسونز " إلى التأكيد على أن الجامعة نسق اجتماعي يتكون من جماعات مهنية تحقق وظيفة أساسية هي "المعرفة"، ولن تصل إلى تحقيق الكفاءة المعرفية إلا بوجود تدريب مهني كفء لهذه الجماعات، وهذا ما كشفه لنا الجدول رقم 29 الذي أثبت أن عدم توفر كفاءة التدريس والتخصص في النظام الجديد أثر على قدرة استيعاب الطالب، وبالتالي انخفاض مستوى تحصيله المعرفي. وفي نفس السياق، نجد الجدول رقم 48 الذي أكد على أن نقص كفاءة الأستاذ كانت من بين أهم العوائق التي واجهته أثناء أداء وظيفته التعليمية.

كما أكد " دوركايم " على أن النظام الجامعي يرتبط بنوعية النظام التعليمي العام في المجتمع وهذا لأنه يجد أن ظاهرة التعليم ديناميكية و ترتبط بالمجتمع ولا يمكن حدوث انفصال بينهما، كما ذهب " دوركايم " و " بارسونز " إلى ضرورة التخطيط للتعليم بما يتناسب مع التنمية الإقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وهذا ما أكده الجدول رقم 39 والجدول رقم 61، حيث أن النظام الجديد لم يستطع أن يحقق أهدافه أمام غياب التنسيق بين متطلبات المحيط الخارجي والجامعة، الذي كان من بين الأسباب التي أدت إلى عدم تحقيقها لتكوين فعلي على الصعيدين المهني والعلمي.

أما عن الإسهامات المعاصرة، فنجد نظرية التحديث التي ذهب أصحابها أمثال " إيليكس إنجلز " و" دافيد سميث " اللذان اعتبرا أن دور الجامعة كمؤسسة تعليمية في التنمية لن يتحقق إلا بتوفر سمات سيكولوجية وبسيكولوجية مثل:الخبرة، التغيير والتجديد، الدافعية في عناصر العملية التعليمية.

كما أن نظرية رأس المال التي اعتبرت أن الجامعة هي استثمار لرأس المال البشري المساهم بدرجة كبيرة في التنمية ، وأن التعليم العالي نشاط اقتصادي له تكاليف ، ويحتاج لموارد مادية وخدمات لأداء وظيفته قد أثبتت بدرجة كبيرة من خلال الجدول رقم 31 والجدول رقم 55، حيث وجد أن نقص الإمكانيات البيداغوجية والبشرية أدى إلى ضعف التكوين وأثر على التحصيل المعرفي للطالب، وبالتالي ضرورة الاهتمام بزيادة نفقات الجامعة لتوفر الإنتاج اللازم للمجتمع – المخرجات– التي اعتبرته نظرية الأنساق في علاقة تبادلية مع الجامعة والتي أكدت من خلال الجدول رقم 38 ، الجدول رقم 59 .

من خلال هذه المعطيات ونتائج الدراسة الميدانية، يمكن القول أن مقاربتنا النظرية كان لها تأثير واضح في دراستنا وتوافقت إلى حد كبير مع المعطيات الميدانية.

2– مناقشة نتائج دراسة اتجاهات الطلبة:

من خلال الدراسة الميدانية توصلنا لمجموعة من النتائج يمكن إجمالها بصفة عامة فيما يلي:

- إن نسبة كبيرة من الطلبة و التي قدرت بـ 71.20 % حسب ما ورد في الجدول رقم 20 أنها لم تكن تملك أية معلومات عن نظام " ل م د " قبل الالتحاق به، وهذا قد اتضح من خلال الدوافع التي جعلتهم يتوجهون لهذا النظام والتي استبعدت في أغلب الأحيان إرادة الطالب وأجبرته على التكوين في هذا النظام، و لقد كان لهذا التوجه الإجباري تأثير سلبي على القدرات المعرفية للطالب. و في هذا المقام، ينبغي أن ندرك أن مستوى المعرفة المكتسبة حول النظام تتأثر بالظروف المهيأة لتطبيقه و التي أثبتت نسبة 88.80 % من الطلبة عدم توفرها سواءا ما يتعلق بالإمكانيات المادية (المخابر، المراجع، قاعات الانترنت،...الخ) و الإمكانيات البشرية (التأطير الكافي، خلايا المتابعة،...الخ) . و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن تطبيق نظام " ل م د " لم يخضع لمقاييس محيط الجامعة الجزائرية الأمر الذي

يفسر نوعية المردود من الناحية العلمية كما يبرز و بشكل واضح غياب مشاركة الأسرة الجامعية سواء في تهيئة أو تطبيق هذا النظام.

- لقد اجمع أغلب أفراد العينة التي قدرت نسبتهم بـ 84 % أن طالب النظام الجديد يتعرض خلال مساره التكويني لسلسلة من المشاكل ناجمة أساسا عن نقص أو عدم فهمه لفلسفة ومبادئ هذا النظام كونه يمثل تجربة جديدة قد تحمل في طياتها الكثير من المخاوف، وهذا بالضبط ما أكدته معطيات الجدول رقم 32 الذي يوضح أن نسبة 79.60 % من الطلبة يؤكدون على أن صعوبة التكوين في هذا النظام راجع لكثافة البرامج المقررة والحجم الساعي المحدد الذي كان على حساب كيف المدلولات المعرفية و هذا ما جعل التكوين في هذا النظام يخضع لمقاييس عددية رقمية أكثر منها نوعية كيفية، لذلك كان من الأهمية إعادة النظر في المواد المدرسة و الحجم الساعي المحدد لكل وحدة لفهم التخصص أكثر و لتشجيع البحث الفردي لدى الطالب و تحفيزه على الإبداع في مجال تخصصه و القضاء على المظاهر السلبية التي أصبحت مرتبطة به كالغيابات و مظاهر الغش و نقص الكفاءة العلمية، ليكون طالب متكامل الشخصية و مساهم في تنمية مجتمعه و محقق لمطالبه الاجتماعية في ظل الاحتياجات الجديدة لسوق العمل.
- لقد اثبت أغلب أفراد العينة أن نظام " ل م د " لم يحقق أهدافه على أرض الواقع و المتمثلة أساسا في تحقيق توجيه و إرشاد للطالب حيث أثبت الجدول رقم 33 أن نسبة 64.40 % تؤكد على عدم تطبيق فكرة الأستاذ الوصي التي ما زال مفهومها غير واضح لدى الطالب بالرغم من اعتبارها وظيفة بيداغوجية هامة في متابعة الطالب و مساعدته في تعميق المعلومات، كما اتضح في الجدول رقم 34 أن نسبة 51.69 % من الطلبة غير مهتمين بهذه الفكرة لغياب الاتصال بينهم و بين الأساتذة و الذي من المفروض أن يكونوا الدعم و الركيزة الأساسية لوظيفة التكوين الجامعي.
- لقد اتفقت أغلب آراء الطلبة على أن نظام " ل م د " لم يحقق أي تغيير يذكر على مستوى التكوين المعرفي أو المهني بل لم يغطي حتى العجز الذي عانى منه النظام الكلاسيكي، و لم يمكن الطالب من الحصول على المعارف النظرية والتطبيقية التي تؤهله لأن يكون محل استقطاب من طرف سوق العمل بفضل القدرة على التكيف المباشر مع متطلبات السوق و

مسايرة التطور التكنولوجي وهذا ما أكد عليه 77.20 % من الطلبة المبحوثين، لذلك وجب توجيه الاهتمام أكثر للاحتياجات خاصة تلك التي تؤدي إلى توفير فرص العمل عن طريق تجسيد العلاقات بين الجامعة و المؤسسات، و يجب بالإضافة إلى ذلك خلق و تعزيز الجهات المكلفة بالدورات التكوينية لضمان التأطير و رفع قيمة المعرفة العلمية بخلق طالب جامعي ليس حامل لشهادة ليسانس أو ماستر أو دكتوراه بقدر ما هو حامل لمعايير جودة المعرفة، وأهمها الاعتماد على النفس، عقلانية التفكير، تعلم اللغات، المساهمة في البحث العلمي، مواكبة الجديد والإبداع المستمر، الالتزام وتحمل المسؤولية، الإتقان، تعدد الأنشطة الثقافية، وكلها قدرات يستثمرها في حياته اليومية قبل العلمية.

من خلال الإجابات التي تحصلنا عليها من الطلبة والنتائج التي توصلنا إليها نستنتج عدم تقبل التغيير ورفض كبير لنظام " ل م د " لدى الطلبة وهذا نابع من واقعهم التعليمي ومشاكلهم التكوينية التي حالت دون الاستفادة من معايير النظام الجديد والمشاركة في نجاحه عن طريق رفع قيمة المعرفة العلمية

3- مناقشة نتائج دراسة اتجاهات الأساتذة:

من خلال تحليل اتجاهات الأساتذة توصلنا لمجموعة من النتائج يمكن حصر أهمها في التالي:

- نجد أن نسبة 57.58 % من الأساتذة حسب – الجدول رقم 44- لم تملك معلومات مسبقة على نظام " ل م د " إلا أولائك الذين حاولوا الحصول عليها بواسطة وسائل التعلم الذاتي، وهذا ما يعبر عن استبعاد الأستاذ في عملية التحضير والتخطيط لتطبيق هذا النظام في الوقت الذي يعتبر فيه الأستاذ العنصر الفعال في إنجاحه.
- لقد اجمع أغلبية أفراد العينة المدروسة أن هذا النظام متهم بالتقصير في تطبيق مبادئه وانه لم يستطع أن يحقق التغيير المرغوب فيه، فقد كثف من البرامج والمواد المدرسة وقلص من الحجم الساعي وغير في طريقة الإنتقال، لكنه حافظ على تخصصات النظام الكلاسيكي وهذا ما أقرته نسبة 68.18 % من الأساتذة–الجدول رقم47- الذين أقروا بعدم حدوث تغيير فعلي في التكوين الجامعي ما دام لم يحدث تغييرا في تقنياته التي تمد يد العون للأستاذ في تأدية مهامه على أكمل وجه. وقد أكدت نسبة 63.64 % من الأساتذة أن نقص أو غياب

الإمكانيات البيداغوجية الكافية من شأنها أن تعرقل تنمية قدرات الطالب وتحول دون تأقلمه مع هذا النظام الجديد.

- كما أكد الأساتذة المبحوثون أنهم غير راضين عن المستوى التعليمي للطالب في النظام الجديد، و هذا يجعل في نظرنا ضرورة المراجعة والتقييم المستمر لتدارك النقص وتجاوز الخلل وتوفير ظروف أفضل لتطوير معارف الأستاذ المكون وإدماجه بفاعلية ووعي في الهدف المنشود من تطبيق هذا النظام، لأنه حتى الآن هناك نسبة معتبرة جدا من الأساتذة يرون أنهم أدمجوا في هذا النظام دون وعي فعلي بهدفه لأنهم لم يشاركوا في وضع هذه السياسة، الأمر الذي يمكنهم من ترقية المعرفة العلمية التي تتحقق بتطبيق معايير جودة التعليم العالي والتي كانت نظريا أساس تطبيق نظام " ل م د " لكنها غابت ميدانيا. فقد أكد الأساتذة بنسبة 72.73 %–الجدول رقم56– أن مدة التكوين في هذا النظام و البرامج المقررة فيه كانت تعتمد سياسة حشو معلومات نظرية تخلق طالبا لا موقع له معرفيا وعمليا، و هناك نسبة كبيرة أيضا من الأساتذة يؤكدون على انعدام التواصل بين الجامعة ومحيطها الخارجي وهذا حسب ما ورد في الجدول رقم 59 حيث بلغت 81.82 % في الوقت الذي يجب أن تكون فيه سياسة إصلاحية للجامعة تهدف إلى ربط التكوين الجامعي بأهداف ومتطلبات المجتمع الإقتصادية والإجتماعية سعيا لخدمة الفرد والمجتمع بأكمله، ويعزى فشل هذه السياسة إلى سوء التخطيط الذي غابت فيه المتطلبات المحلية والعالمية الشيء الذي ألقى بظلاله سلبا على المؤسسة الجامعية المطالبة بالفعالية في إنتاجها العلمي والفكري من جهة والارتقاء بمخرجاتها إلى مصاف الجودة العالمية من جهة أخرى.

من خلال هذه النتائج، نتوصل إلى أن النقطة المشتركة بين الأساتذة هي اتفاقهم على أن نظام " ل م د " بمبادئه الحقيقية هو نظام من شأنه أن يحدث تغييرا نوعيا و جذريا في الوظيفة التكوينية، بشرط تكييفه مع واقع الجامعة الجزائرية واحتياجات المجتمع المحلي ومتطلباته التنموية على المدى البعيد، وهذا لن يتحقق إلا في إطار وجود هيئات مختصة تعمل على التنسيق بين مختلف الجامعات من جهة و بين الجامعات و سوق العمل من جهة أخرى لتزويده بالإطارات والكفاءات اللازمة لتحقيق تنمية مستدامة أساسها المعرفة بمعايير جودة دولية.

4– النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة

4-1- النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الأول:

لقد تبين من خلال المعطيات الميدانية الموضحة في الجدول رقم 20 أن الطالب لم تتوفر لديه معلومات مسبقة عن نظام " ل م د " قبل التحاقه بمقاعد الجامعة وهي النتيجة التي اتفق عليها أغلب أفراد العينة والمقدرة نسبتهم بـ 71.20%، واتفق معهم أيضا الأساتذة بنسبة 57.58 % -الجدول رقم -44- حيث أكدوا على ضعف الإعلام بهذا النظام، وبالتالي ضعف التهيئة لتطبيقه وهذا تماما ما أكده أيضا 72.73 % من الأساتذة-الجدول رقم 45- والطلبةبـ88.80 % -الجدول رقم 22- الذين يقرون بعدم توفير الظروف المادية والهيكلية المناسبة لتطبيق هذا النظام الجديد، بالإضافة إلى عدم السهر على تحقيق التوازن في نسب تأطير الأساتذة للطلبة مما ألقى بظلاله سلبا على قدرات الطالب في الاستيعاب من جهة وعلى أداء الأستاذ لمهامه من جهة أخرى.

لقد أكدت نسبة 84 % من الطلبة -الجدول رقم 25- تعرضهم لمشاكل أثناء مسارهم التكويني والتي تعلقت في مجملها بالحجم المكثف للمعلومات المقدمة في فترات زمنية جد ضيقة الشيء الذي انعكس سلبا على قدرات الطالب في تنمية مكتسباته العلمية والمعرفية وتفجير طاقاته الإبداعية التي من المفروض أن تتبلور في سياق هذا النظام الجديد. بالموازاة، أكدت نسبة 77.27 % من الأساتذة -الجدول رقم 48- على مواجهتهم لمشاكل أثناء أداء مهامهم تتصدرها مشكلة عدم تقبل الطالب لفكرة أن نظام " ل م د " يعتمد على العمل الشخصي كمطلب أساسي وتليها مشكلة الحشو المكثف للمعلومات في أوقات قياسية التي أثقلت كاهل الطلبة وأثرت في معنوياتهم بشتى الأشكال.

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن القول:

- نظام " ل م د " يفتقر للوضوح لدى كل من الأستاذ و الطالب
- عدم وجود دعم وتوجيه لهذا الإصلاح من خلال غياب التهيئة الفعالة للظروف المادية والبشرية لتطبيقه
- نظام " ل م د " تغيير في شكل شهادة النظام الكلاسيكي واستمرار في مضمونه.

4-2- النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثاني

وفي نفس السياق كشفت المعطيات الميدانية الموضحة في الجدول رقم 26 أن برنامج التكوين في النظام الجديد لا يحتوي على جانب تطبيقي فعلي يدعم الجانب النظري إلا ما تمثل في البحوث الميدانية، التجارب المخبرية والتربصات التي تعتبر محدودة جدا هي الأخرى مقارنة مع أهميتها وهذا ما اتفق عليه الطلبة بنسبة 62 %. وفي نفس الاتجاه، نجد نسبة 74.24 % من الأساتذة–الجدول رقم 50– تؤكد على الجانب التطبيقي الذي يعمل على بعث طاقات ومبادرات الطلبة بحيث يبتعد الأستاذ عن المحاضرة كأسلوب للتلقين ويقضي على روتين وتقليد البرامج ويحافظ على مرونتها وتجديدها حتى لا تكون مكثفة وطويلة على حساب قدرة استيعاب الطالب.

كما توصلت الدراسة إلى أن نسبة 60.80%–الجدول رقم 27– من الطلبة يقرون بوجود فضاءات للأنترنت خاصة بهم لكنها غير مستغلة فعليا، فغالبا ما كانت درجات الإقبال عليها غير منتظمة أو نادرة أو معدومة. أما بالنسبة لفضاءات الانترنت الخاصة بالأساتذة، فقد أكدت نسبة 57.58 % من هؤلاء الأساتذة –الجدول رقم 52– عن وجودها ولكن درجة الإقبال عليها كانت في الغالب متوسطة وذلك راجع لإحساس الأستاذ بضيق الوقت وكثرة المسؤولية في العمل. بالموازاة، نجد أن 28 % –الجدول رقم 53–من هؤلاء الأساتذة يقرون بضعف مردود هذه الفضاءات الشيء الذي أجبرهم على استخدام الحواسيب المنزلية الخاصة أو الانتقال إلى فضاءات الانترنت الخاصة.

في ظل محدودية أو غياب وسائل التكنولوجيا الحديثة، ظل الأستاذ يلقي محاضراته بالطريقة الكلاسيكية (الإملاء) أو الكتابة على السبورة و قد يلجأ إلى المطبوعات أحيانا وهذا ما أكده الجدول رقم 49.

أما بالنسبة لدرجة الاستيعاب، فإن 75.6 % من الطلبة–الجدول رقم28– أعربوا عن وجود صعوبة في درجة استيعابهم للبرامج المقررة في هذا النظام وارجعوا السبب في ذلك لكثافة تلك البرامج وعدم ملائمة أحجامها بالفترات الزمنية الضيقة جدا بالإضافة لنقص الكفاءة المهنية والخبرة لدى هيئة التدريس و عدم توفر الإمكانيات البيداغوجية وهذا ما جعل الطالب يلجأ للأساليب الملتوية وغير الأخلاقية أثناء الامتحانات أو إلى التغيب عن حضور المحاضرات والحصص التطبيقية التي تتصف بالملل و هذا ما أكده الجدول رقم 30.

من خلال النتائج التي توصلنا إليها، نجد أن كل من الأستاذ بنسبة 63.64 % –الجدول رقم 55– والطالب بنسبة 78.80 % –الجدول رقم 31– يتفقان على أن نقص الإمكانيات

البيداغوجية سواء المادية و/أو البشرية أدى إلى عرقلة سيرورة هذا النظام وبالتالي صعوبة إيصال المعلومة للطالب من جهة و صعوبة أداء الأستاذ لمهامه على أكمل وجه من جهة أخرى وهذا بدوره أثر سلبا على التحصيل العلمي للطالب الذي أصبح نتاج كمي أكثر منه نوعي.

4-3 النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثالث

نلاحظ من خلال المعطيات الميدانية أن 79.60 %-الجدول رقم32- من الطلبة يقرون بأن مدة التكوين في نظام " ل م د " غير كافية لترقية معارفهم العلمية والمهنية لأنها جد قصيرة وقد كانت على حساب قدرة استيعابهم للبرامج التي يعتبرها الطلبة مكثفة و كذا على حساب كيف المدلولات المعرفية. وقد أيدهم الأساتذة في ذلك بنسبة 72.73 % -الجدول رقم 56- حيث أكدوا أن التحصيل المعرفي للطالب أصبح لبرامج مكثفة كميا ومفرغة نوعيا.

من أهم ما أمكننا التوصل إليه هو ضعف العلاقة بين الأستاذ والطالب والتي من المفروض أن تكون لها وزن كبير في الوظيفة التكوينية لأن الأستاذ كان ولا يزال الركيزة الأساسية للدعم والإرشاد والتوجيه. هذه العلاقة التي حاول النظام الجديد تدعيمها بفكرة الأستاذ الوصي و التي لم تطبق فعليا على أرض الواقع، وحتى إن وجدت فهي جديدة التطبيق ولم تولى الاهتمام اللازم والإقبال المطلوب من طرف الطلبة وهذا ما أثبته الجدول رقم 34 بنسبة 51.70 %وغياب الاهتمام المطلوب من طرف الأساتذة أكده الجدول 58 بنسبة 64.29 %.

لقد اثبت الجدول رقم 37 وحسب النسبة العالية للطلبة والتي قدرت بـ 85.60 % أن العدد الهائل للمتخرجين من نظام " ل م د " لا يعكس بالضرورة فعالية التكوين الجامعي ولا القيمة العلمية لشهادة هذا النظام التي لم تستطع تغطية العجز الموجود في النظام الكلاسيكي وهذا ما أكدته نسبة 84.85 % -الجدول رقم 60- حيث أقر الأساتذة بأن المستوى التكويني للطالب في النظام الجديد ليس أفضل من النظام القديم ولا يعبر عن المستوى التكويني الفعلي مقارنة مع المستوى المفترض أن يكون عليه. سيرا على نفس المنحى، فقد أكدت نسبة 61.20 % من الطلبة -الجدول رقم 39- و نسبة 77.27 % من الأساتذة -الجدول رقم 61- أن النظام الجديد" ل م د " لم يحدث تغييرا نوعيا في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين النظري و المهني. فعلى الصعيد النظري، لم يساهم في تنمية وترقية المعرفة العلمية لدى الطلبة بل زاد كم معلوماته على حساب

نوعها وأبعده عن النقد والإبداع مما افقد الشهادة العلمية قيمتها. أما على الصعيد المهني، لم يساهم هذا النظام في دمج المتخرجين في سوق العمل الذي لا يزال رافضا و متخوفا للتغيير.

أمام اعتراف كل من الطالب والأستاذ بضعف المستوى الفعلي لشهادة " ل م د " وأمام مشكلة عدم قدرة هذا النظام على التوافق مع متطلبات التغيير الهادفة لتحقيق جودة التكوين الخاضع لمعايير دولية هدفها خلق كفاءات قادرة على الانخراط في سوق العمل والمساهمة في التطور الاقتصادي و التوافق الاجتماعي المنشود، نكون قد توصلنا إلى أنه لا يمكن أن يستفاد من هذه التجربة إلى بعد ترسيخها عن طريق تجاوز الصعوبات وأوجه الخلل المادية والبشرية.

كخلاصة لكل ما سبق وبناء على نتائج تساؤلاتنا الجزئية التي أكدت أن نظام " ل م د " كما هو مطبق حاليا لا يزال غير واضح المعالم لدى الأسرة الجامعية، كما أكدت أن عدم ملائمة الإمكانيات البيداغوجية لمتطلبات تطبيق هذا النظام الجديد جعلته غير قادر على تحقيق معايير جودة التكوين على الصعيد النظري بترقية المعرفة العلمية وعلى الصعيد المهني بخلق إطارات تتوافق مع متطلبات سوق العمل وهذا ما يجعلنا نتوصل للإجابة عن التساؤل المركزي لهذا البحث.

خاتمـــة

إن مستقبل الأمم والمجتمعات وتطورهم الاقتصادي والاجتماعي وقدرتهم على الاندماج في سيرورة العولمة والاستفادة منها يعتمد بالدرجة الأولى على مستواهم العلمي والمعرفي، ومن هنا جاء الاهتمام بقطاع التعليم العالي الذي يساهم في تكوين وتأهيل الموارد البشرية المؤهلة علميا وعمليا، وحرصا على فعالية الوظيفة التكوينية لهذا القطاع فقد أصبح الإصلاح حتمية ضرورية لإحداث التغيرات النوعية في المحيط الجامعي، والجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات تسعى في بحثها المستمر عن الجودة إلى إعادة تصحيح مسارها التكويني الحالي في المدى القصير، وإعادة تموقع صارم في المدى الطويل، وهذا التصحيح كان بتبنيها نظام عالمي يحمل في طياته تطلعات كبرى في إطار نظام العولمة وهو نظام التعليم "ل م د" الذي نشأ في الدول الأنجلوساكسونية لدواعي تحسين نوعية وجودة التعليم العالي لمواكبة الجامعات العالمية في إطار مشروع عالمي يدعو إلى المنافسة في امتلاك المعرفة، لكن هذا الإصلاح الذي بدأ تطبيقه ابتداء من الموسم الجامعي 2004-2005 طرح ولا يزال يطرح إشكالا واسعا في عدم ملاءمته مع البيئة الاجتماعية والاقتصادية للجامعة الجزائرية، وقد لمسنا من خلال هذه الدراسة فجوة كبيرة بين الإجراءات النظرية والممارسات التطبيقية لهذه الهيكلة الجديدة التي عرفت فترة إعداد محدودة جدا تكاد لا تذكر، وهذا أدى إلى إدخال هذا الإصلاح دون القيام بعملية تقويم فعلي للنظام الحالي يقف عند السلبيات ليحد منها والإيجابيات ليدعمها، فلا دروس تستخلص ولا تجارب تحفظ ولا نقاشات تقام، كل ما في الأمر اجتماعات إخبارية مع الأساتذة ورؤساء الأقسام والمؤسسات يتم فيها إعلامهم بما يتم اتخاذه من قرارات، وهذا ما جعل الأساتذة يتحولون إلى أدوات لتنفيذ هذا الإصلاح لا غير، تقتصر مهمتهم على تحديد البرامج والامتحانات والشروع في إعدادها وكيفية تنفيذها، وحتى يتمكن الأستاذ من أداء هذه الوظيفة فهو مطالب باستعمال الوسائل الحديثة التي توفرها المعلوماتية لتجديد معلوماته باستمرار وتحديثها وجعلها في متناول الطالب والتي أثبتت الدراسة نقصها وعدم كفايتها بالنسبة للأستاذ والطالب وهذا ما جعل هذا الأخير يكتفي بما يقدم له من مواد مقررة في الوقت الذي هو مطالب بالبحث عن المعلومة من مختلف مصادرهاوبأن يعتبر العملية التعليمية وسيلة وليست غاية، والأكيد أن أهمية جودة المعلومات لا تكفي وحدها لضمان جودة المخرجات -خريجي الجامعة- ما لم يتم قياسها، وذلك من خلال زيادة التنسيق بين محتويات مختلف المقاييس والتخصصات من جهة ومتطلبات سوق العمل من

جهة أخرى الذي يعتبر أول المشاركين في عروض التكوين، لكن لوحظ غياب أي تدخل من طرف هذه المؤسسات اتجاه الجامعة أو خريجها وهذا يعود لغياب الإطار التشريعي الذي يلزم المؤسسات باستقبال الطلبة خلال التربصات، كما أن غياب تصور على المدى الطويل والمتوسط وتحديد أهداف دقيقة للجامعة يجعل من الصعب تحديد الحاجات وتقديم العروض الملائمة، ورغم أننا لا نستطيع الوقوف على كل جوانب التقصير في نظام "ل م د" ورغم الجفاء الذي لاح بداية تطبيقه فإن هذا النظام يبقى من أهم معايير جودة التعليم العالي لأنه الوحيد القادر على خلق الجامعة بهوية وخصوصية داخل مجتمع عالمي استهلاكه وإنتاجه واستعماله معرفة ،غاياته التفوق والتميز والتنافس، وإن تحقيقه لهذا الهدف في الجامعة الجزائرية لن يتحقق ما لم تولي اهتماما لبعض الجوانب التي من شأنها أن تحول الرفض إلى قبول والسلب إلى إيجاب ويمكن إجمالها في ما يلي:

- الجامعة امتداد طبيعي للمرحلة الثانوية لذلك وجب مراعاة النوعية عند الإنتقال –البكالوريا – بوضع متغيرات أخرى إلى جانب درجات الطلاب.
- إعادة النظر في حجم المعلومات عن طريق التحديد الدقيق للوحدات التعليمية لتوفير تكوين أساسي في الاختصاصات، وضرورة النظر في توزيع الحجم الساعي وتبني طرق تقييم جديدة حتى تعطي أهمية أكثر للعمل الفردي للطالب لتغرس فيه روح البحث العلمي الذي ينمي مواهبه وقدراته ويجعله يندمج ويتوافق مع ظروف العمل.
- إعطاء الحرية للطالب في اختيار مجال تكوينه وتغيير مساراته حتى يدرك أنه شريك رئيسي في هذه المنظومة التي تؤمن تكوينه وتعد مستقبله ليتحمل مسؤولية أكبر في اختيار مستقبله المهني.
- تحديد وسائل الحصول على المعلومات بالاهتمام بالطرق البيداغوجية وطرق التكوين .
- خلق وتعزيز الجهات المكلفة بالدورات التكوينية لضمان التأطير ولزيادة تكوين الأستاذ في نظام " ل م د" .
- ضرورة إيضاح معالم المرافقة البيداغوجية وترجمتها ميدانيا وإعطائها الأهمية القصوى بدمج طلبة السنوات النهائية والماستر حتى لا يكون الإشراف مقتصر على الأستاذ الذي يحتاج إلى نظام تحضيري حتى ينخرط أكثر في إنجاح هذا الجانب من النظام.
- توفير الإمكانيات المادية –المالية– البشرية اللازمة والكافية كعدد القاعات لتقليص عدد الطلبة خاصة في التطبيقات، المكتبات المجهزة بالوسائل الحديثة، المراجع، المخابر، فضاءات الأنترنت

للطالب والأستاذ، كل هذه الدعائم تشجع وتعزز روح البحث والتطوير ولتفعيل روح الإبداع والابتكار في مجال البحث وتقوية العزيمة على العمل.

- ضرورة وضع قوانين تشريعية توضح معالم نظام" ل م د" مثلا: في ما يتعلق بشروط الالتحاق بالماستر والدكتوراه وجعل متغير التمييز لدى الطلبة المتفوقين من أهم الشروط ليكون جانب تحفيزي لهم لا متغير الإنتقال للجميع الذي يفقد هذه الشهادات قيمتها.
- السداسي حاليا لايتجاوز15 أسبوع لذلك يمكن إعادة النظر في نظام العطل، عطلة واحدة بين السداسيين.
- وضع قوانين صارمة للحد من غيابات الطلبة والأساليب اللأخلاقية الصادرة عنهم.
- تجسيد العلاقات بين الجامعة والمؤسسات بتبني نصوص قانونية تثير اهتمام الأطراف الاقتصادية واتفاقيات تحدد متطلبات كل طرف وذلك لضمان التعاون بين القطاعين، ويكون إنعاش هذه العلاقة بتنظيم زيارات الطلاب للمؤسسات وتنفيذ مشاريع التكوين، هذه الدورات التكوينية تعتبر حافزا لتحسين الطالب لمستواه حيث أن المؤسسة تقيم الطالب وفق هذه الدورات وعلى أساسها تختار الأوائل لتعجل على تنصيبهم في العمل وتشجعهم بذلك على الدراسة، هذا يدعو لضرورة وجود هيئات وجهات مختصة للتنسيق بين الجامعات.
- التجارب الناجحة في بلدان أخرى ليست بالضرورة صالحة في بلدنا وعليه يجب التحلي بالحذر والموضوعية في التصورات، والتنفيذ لن يتحقق إلا بإجراء تقويم لسياستنا التعليمية على أساس إستراتيجي لتطور وتعدل بالشكل الذي يتفق مع احتياجات مجتمعنا ومتطلباته التنموية .

قائمة المراجع

1- المراجع باللغة العربية :

أ-الكتب :

1- أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1995.

2- أحمد حسين اللقاني، تدريس المواد الإجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1976.

3-أحمد الخطيب،البحث العلمي والتعليم العالي،دار المسيرة للنشروالتوزيع،عمان،الأردن،ط1، 2003.

4- أحمد عبد الفتاح تركي، التربية، المقارنة و نظم التعليم، دراسة منهجية و نماذج تطبيقية، دار الوفاء للطباعة و النشر، مصر ، د ط ، .2004

5- إبراهيم وجيه محمود،التعلم:أسسه ونظرياته وتطبيقاته،دارالمعرفة الجامعية، مصر، دط، 1995.

6- بربارا ماتيرو وآخرون، الأساليب الإبداعية في التدريس، ترجمة عبد اللطيف بعارة و آخرون، دار الشروق، الأردن، دط، 2002.

7-بلقاسم سلاطنيةوحسان الجيلاني،محاضرات في المنهج والبحث العلمي،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، .2007

8- توماس جورج خوري، الشخصية: مفهومها، سلوكها و علاقتها بالتعلم، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، .1996

9- ثيودور شولتز، قيمة التعليم العالي في الدول ذات الدخول المنخفضة: رؤية إقتصادية، ترجمة مكتبة التربية العربية لدول الخليج اليونسكو، دط، .1989

10-حامدعبدالسلام زهران،علم النفس،النمو،الطفولة والمراهقة،عالم الكتب،القاهرة،مصر،ط5، 1995.

11- حسين عبد الحميد رشوان، ميادين علم الإجتماع و مناهج البحث العلمي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،.2001

12 – حمود خضر كاظم، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، عمان، الأردن ، دط، 2000.

13- رابح تركي ، مبادئ التخطيط التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1982.

14- رابح تركي ، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، .1990

15- رابح تركي،التعليم القومي و الشخصية الجزائرية، الشركة الجزائرية للنشر و التوزيع، الجزائر، د ط، 1981.

16- رفعت محمود بهجات، تدريس العلوم المعاصرة،عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، .1996

17- رقية عزاق ، رؤية خول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، مطبعة علي بن زايد بسكرة، الجزائر، دط، 2008.

18- سالي براون و فل ريسن، معايير لتقويم جودة التعليم لدى المدرسين، ترجمة أحمد مصطفى، دار البيارق، الأردن، دط، 1997.

19- سعدون نجم الحبلوسي، دراسات في فلسفة التربية و المناهج، مكوناتها، نماذج بنائها و تقويتها، دار الهدى للطباعة و النشر، عين مليلة، الجزائر، دط، 2003.

20- شبل بدران و جمال الدهشان، التجديد في التعليم الجامعي، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة، مصر ، دط، 2001.

21- شبل بدران و كمال نجيب، التعليم الجامعي و تحديات المستقبل، دار الوفاء للطباعة و النشر،القاهرة، مصر ، ط1، 2006.

22- صالح عبد العزيزو آخرون، التربية و طرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، ط9، ج1 1968.

23- صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة الجزائر، دط ، 2003.

24- عباس محبوب، أصول الفكر التربوي في الإسلام، دار ابن كثير، بيروت، لبنان، ط1، 1987.

25-عباس الخطيب،نحو منهج إسلامي في التربيةوالتعليم، دار ابن كثير، بيروت، لبنان ، ط1 1987.

26-عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية و المنهج، دار الفكر للطباعة و النشر، الأردن، ط1 2000.

27- عبد الستار إبراهيم، الإنسان و علم النفس، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1985.

28- عبد الغني عبود، التربية ومشكلات المجتمع،دار الفكرالعربي، القاهرة، مصر، ط2، 1992.

29-عبدالفتاح خضر،أزمة البحث العلمي في الوطن العربي،معهد الإدارة العامة،السعودية،ط1 1981.

30- عبد القادر حليمي، مدخل إلى الإحصاء، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، ط1، 1998.

31 - عبد الكريم حرز الله ، كمال بداري ، نظام" ل م د " ، ليسانس ، ماستار ، دكتوراه ، ترجمةعبد الكريم حرز الله ، كمال بداري ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، د ط، 2008.

32- عبد الله الرشدان و آخرون، مدخل إلى التربية و التعليم، دار الشروق، الأردن، دط، 1997.

33-عبد الله محمد عبد الرحمان، سوسيولوجيا التعليم الجامعي: دراسة في علم الإجتماع التربوي دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر ،دط، 1991.

34- عبد الله محمد عبد الرحمان، منابع و طرق البحث الإجتماعي، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، مصر، د ط، 2002.

35 - عبيدات ذوقان عدس عبد الرحمان، البحث العلمي: مفهومه، أساليبه، دار مجدلاوي، عمان الأردن ، دط، 1983.

36-علي أحمد مذكور، الشهرة التعليمية: رؤية متكاملة للمنظومة التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر ، دط، 2000.

37- علي راشد، شخصية المعلم و أداؤه في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر ط1، 1993.

38- علي غربي و آخرون، تنمية الموارد البشرية، دار الهدى، الجزائر، دط،.2002

39-عمار بوحوش و محمد الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1999.

40- عواطف أبو العلا، التربية السياسية للشباب و دور التربية الرياضية، دار النهضة العربية القاهرة، مصر، دط، دون تاريخ نشر.

41- عبيدات ذوقان عدس عبد الرحمان، البحث العلمي: مفهومه، أساليبه، دار مجدلاوي، عمان الأردن ، دط، .1983

42- غريب سيد أحمد، تصميم و تنفيذ البحث الإجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر د ط، .1995

43- غياث بوفلجة،التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، .1992

44 - فاروق عبده فلية، أستاذ الجامعة: الدور و الممارسة بين الواقع و المأمول، دار زهراء الشرق القاهرة، مصر ، دط، .1997

45- فاخر عاقل، معالم التربية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ،ط4، 1981.

46- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط4، 1975.

47- فوزي محمد جبل،الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية،الإسكندرية مصر، دط ، 2000.

48 - كمال عبد الحميد زيتون،التدريس نماذجه ومهاراته،عالم الكتب ، القاهرة ،مصر، ط1، .2003

49-محمد أحمد بيومي، البحث العلمي الاجتماعي،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،مصر،ط1 .2003

50 -محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر و الوطن العربي بين الضياع و أمل المستقبل، دار الجيل، لبنان، ط1، .2000

51- محمد حسن قارعة ،دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1975.

52- محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس: طرقه و وسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، دط، .1984

53- محمد شفيق، المنهج العلمي- الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، د ط، .1985

54- محمد علي محمد، تاريخ علم الإجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1989.

55- محمد عوض الترتوري، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، .2006

56- محمد الطيب العلوي، الإدارة التربوية، دار البحث، قسنطينة، الجزائر، دط، ج1، .1982

57- محمد محمود الحيلة،التصميم التعليمي ،نظرية و ممارسة ، دار المسيرة، الأردن ، ط 1، .1999

58- محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسه، عالم الكتب، القاهرة،مصر، دط، .2002

59- مصطفى زايد، التنمية الإجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1986.

60- مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة و المراهقة، مكتبة مصر، القاهرة،مصر، دط، 1979.

61-منصورأحمد منصور ،القوى العاملة بين النظريةوالتطبيق،وكالة المطبوعات،الكويت، دط، 1975.

62- منى حبيب و آخرون، تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية في البلاد العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان ،ط1، 1983.

63- هنري ماريون، زيدان أمين، المرأة والمقابلة بين طبائعها و طبائع الرجل، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، .1982

64- وفاء أحمد برعي، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2002.

ب - المجلات :

1- أحمد البستان ، واقع برامج الدراسات العليا بجامعة الكويت ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، الكويت، العدد 70 ، 2000.

2- أحمد حسين اللقاني ، دراسات في التعليم الجامعي ، مجلة تصدر عن مركز تطوير التعليم ،جامعة عين شمس ، مصر 1993.

3- أصداء جامعية- نشرية إعلامية تصدر عن مديرية النشر لجامعة 8 ماي1945 قالمة، العدد14 سبتمبر 2008.

4- إبراهيم حسن الشافعي، تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية، مجلة إتحاد الجامعات العربية السعودية، العدد 21، 1986.

5- حسين سليمان قورة ، نظم الدراسة والامتحانات الجامعية في الوطن العربي ، مجلة إتحاد الجامعات العربية ، الأمانة العامة للإتحاد الجامعات العربية ، الأردن ، العدد 23 ، 1988.

6-خالد المعمري ، تطوير نظم الدراسات العليا و مددها في ضوء ضرورات التقدم و التنمية في العالم العربي ، مجلة إتحاد العربية ، الأردن ، العدد 23 ، 1988.

7- رابح تركي ،تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة الثورة الجهوية ، مجلة الثقافة الجزائر ، العدد 78 ، 1983.

8- زكرياء أحمد محمد غرام، معايير الإعتماد العام الخاص و دورها في رفع جودة خدمات التعليم العالي، حالة دراسية، جامعة الزرقاء الأهلية، مجلة العلوم الإنسانية، الأردن، العدد33، 2007.

9- سعيد محمد الحفار، دور المعرفة الكاملة و الحوار في بناء فكر الشباب ، مجلة التربية ، اللجنة القطرية للتربية و الثقافة و العلوم ، قطر ، العدد 114 ، 1995.

10- صباح سعيد و آخرون ، التوجيه المهني ، إختيار و اعداد الأفراد للعمل ، مجلة التربية ، اللجنة القطرية للتربية و الثقافة و العلوم ، قطر ، العدد 125 ، 1998.

11- صباح السقا، الطفل و الموسيقى، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية و الثقافة و العلوم، قطر، العدد 112، 1995.

12- عبد التواب شرف الدين ،التعليم في عصر المعلومات ، مجلة التربية ، اللجنة القطرية للتربية و الثقافة و العلوم ، قطر ، العدد 105 ، 1993.

13- عبد القادر حسين ياسين ، التربية و التنمية في العالم الثالث ، مجلة التربية ، اللجنة القطرية للتربية و الثقافة و العلوم ، قطر ، العدد 95 ، ديسمبر 1990.

14- عصام الدين نوفل ،عبد الجواد ، ضبط الجودة ، المفهوم ، المنهج ، التطبيقات التربوية ، مجلة التربية ، قطاع البحوث بوزارة التربية ، الكويت ، العدد 33 ، 2000.

15- علي بن محمد تويحري ، الأنظمة الثقافية و تنمية الابتكار ، مجلة التربية ، اللجنة القطرية للتربية و الثقافة و العلوم ، قطر ، العدد 109 ، .1995

16- عمار رواب، شروط الأداء التعليمي و التكوين الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة الجزائر، العدد 11، 2007.

17- فضيل دليو و آخرون، الجامعة تنظيمها و هيكلتها، مجلة الباحث الإجتماعية، دائرة البحث قسنطينة، الجزائر، العدد 1، 1995.

18- فضيل دليو و آخرون ، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية ، منشورات جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر ، فيفري 2001.

19- قوي بوحنية ، التعليم الجامعي في ظل ثورة المعلومات: رؤية إستشراقية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 8، سبتمبر 2005.

20- محمد أيمن عشوش، مؤسسات التعليم الإداري في مواجهة تحديات القرن الحادي و العشرين، المجلة الدولية للعلوم الإدارية، معهد التنمية الإدارية، الإمارات، العدد 16، .2000

21- محمد بشير مناعي، محاضرات حول نظام LMD، أصداء جامعية نشرية إعلامية، مصلحة الإعلام والتوجيه، المركز الجامعي تبسة، الجزائر، العدد 11، .2007

22- محمد سليم السيد ، الجامعة و الوظيفة الكبرى للعلم ، مجلة الفكر العربي ، العدد 20 ، أفريل 1981.

23- محمد قاسم عبد الله، نموذج متكامل لعملية الإرشاد النفسي و خطواته ، مجلة التربية ، اللجنة القطرية للتربية و الثقافة و العلوم ، قطر ، العدد 117 ، 1994.

24- منشورات جامعية ،نظام ل م د ، مجلة العلوم ، جامعة عنابة ، الجزائر،العدد 16 ، 2004.

25- منشورات جامعية، إصلاح التعليم العالي LMD، أهمية تقييم المرحلة، مجلة رسالة الجامعة، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 18، مارس .2008

26- محمود أحمد موسى، خلفيات النظام التعليمي العربي و فلسفته، مجلة المستقبل العربي، العدد 1982.

27- مليحان معيض الثبيتي، الجامعة : نشأتها- مفهومها- وظائفها، دراسة وصفية، تحليل المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، الكويت، مجلد 14، .2000

28- مناعي محمد جابر ، محاضرات حول نضام L M D ، أصداء جامعية نشرية اعلامية ، مصلحة الاعلام و التوجيه ، المركز الجامعي ، تبسة ، الجزائر ، العدد 11 ، .2007

29- نجاة عبد العزيز المطوع، العلاقة بين الجوانب النظرية و التطبيقية في إعداد المعلم قبل الخدمة في الجامعة، مجلة إتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة للإتحاد، الأردن، العدد 75، دون تاريخ النشر.

30- هدى خيري عوض، منهج الإسلام في التعامل مع الفنون، مجلة الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، مصر، العدد 27، 1998.

31- الهلالي الشربيني ،إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي رؤية مفتوحة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ،مصر ، العدد 37 ، 1998.

جـ- المذكرات و الرسائل الجامعية :

1- آمنة سعدون ، التعليم العالي و تنمية قدرات الطالب الجامعي ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص تنمية ، قسم علم الإجتماع ، جامعة قسنطينة ، الجزائر ، 2004 -2005.

2- بوبكر هشام، إستراتيجية التكوين و متطلبات الشغل، دراسة ميدانية للمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني، سكيكدة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الإجتماع، تنمية الموارد البشرية قسم علم الإجتماع، جامعة قسنطينة، 2007.

3- زليخة الطوطاوي ، الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية و علاقته برضا الأساتذة و أدائهم رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس ، الجزائر ، 1993.

4- زين الدين صمودي ،عوامل التكوين و علاقتهما باتجاهات طلبة المدرسة العليا نحو مهنة التدريس ، أطروحة الدكتوراه في علم النفس ، جامعة قسنطينة ، الجزائر ، .1998

5- الطيب صيد ، الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية ، واقعها و تمثلاتها لدى أساتذة علم الإجتماع ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، قسم علم الإجتماع ، قسنطينة ، الجزائر ، 1992.

6- علي بوخزر ، مدى مساهمة المشروع البيداغوجي للمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في تكوين الطلبة الأساتذة ، حسب وجهة نظر المكونين ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس جامعة قسنطينة ، الجزائر ، 2003.

7- كمال بطوش ، المكتبة الجامعية و البحث العلمي ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، علم المكتبات ، جامعة قسنطينة ، الجزائر ، 1994.

8- محمد بوعبد الله ، تقويم برامج التكوين الجامعي لمهندسي الإليكتروتقني على ضوء المقاربة النسقية ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، معهد علم النفس ، قسنطينة ، الجزائر ، 1996.

9- مريم صالح بوشارب ، التكوين الجامعي بين الأهداف و الواقع ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، تخصص قسم علم الإجتماع ، جامعة قسنطينة ، الجزائر ، .2000

10- نجاة بوساحة ، دور البحث العلمي في التنمية ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الإجتماع ، جامعة عنابة ، الجزائر ، 2005.

11- نورة دريدي ، خريج الجامعة بين التكوين و التشغيل ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الإجتماع و التنمية ،قسم علم الاجتماع ، قسنطينة ، الجزائر ، 1998.

12- وردة لعمور ، قيم الزواج لدى الطالب الجامعي ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التنمية ، جامعة قسنطينة ، الجزائر ، 2001.

د- الملتقيـات و الأيـام الإعلاميـة:

1- إبراهيم بن داود و عسالي بولرباح ، التعليم العالي في الجزائر بين ضرورة الخصوصية و مضامين العولمة ، ملتقى بيداغوجي لضمان الجودة في التعليم العالي ، المبررات و المتطلبات ، خلية ضمان الجودة في التعليم العالي ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، 25-26 نوفمبر .2008

2- بطاقة فنية حول الدخول الجامعي 2009/2008 بجامعة قالمة، الجزائر.

3- جمال بن رزوق ، إدماج التقنيات الحديثة في التعليم العالي كضمان للجودة و مواجهة المنافسة العالمية ، الملتقى الوطني السابع للبيداغوجيا ، جامعة باجي مختار عنابة ، الجزائر ، 2008.

4- عبد الله صحراوي ، إدارة المنظومة الجامعية بالجزائر في القرن 21 و تحديات الجودة الشاملة متطلبات الداخل في زمن العولمة ، ملتقى حول ضمان جودة التعليم العالي ، جامعة بسكرة الجزائر 25-26 نوفمبر .2008

5- عبد اللطيف صوفي ، التعليم العالي و تحديات العولمة ، فعاليات الملتقى الدولي الجزائر و العولمة منشورات جامعة قسنطينة ، الجزائر ، .2000

6- عدنان الأحمد ، تطبيقات مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات و المعاهد العليا ، دراسة حول الملتقى الوطني بسطيف ، الجزائر ، 2004.

7- علي أيمن ميهوب ، عبد الوهاب عوض كويران ، ضمان الجودة الشاملة في الجامعة اليمنية المؤتمر الثاني للتعليم العالي ، مخرجات التعليم العالي و سوق العمل ، صنعاء ، اليمن ، 12-13 مارس 2008.

8- محمد قويدري ، واقع و آفاق أنشطة البحث و التطوير في البلدان المغاربية ، ملتقى دولي حول التنمية البشرية و فرص الإندماج في إقتصاد المعرفة ، كلية الحقوق جامعة ورقلة ، الجزائر ، 9-10 مارس 2004.

9- نور الدين حامد ، عبد الحق حنان ، نظام الجودة في التعليم العالي الجامعات البريطانية و الأمريكية نموذجا ، الملتقى البيداغوجي الرابع بعنوان ضمان جودة التعليم العالي المبررات و المتطلبات ، جامعة خيضر بسكرة ، الجزائر، 25- 26 نوفمبر 2008.

10- نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي، التكوين المتواصل و الشهادات، يوم إعلامي لطلبة السنة الأولى LMD علوم إقتصادية و تسيير، حول طرق التقييم في LMD، مجمع سويداني بوجمعة مدرج ب جامعة قالمة، الجزائر، 27-01-2007.

11- نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي، التكوين المتواصل و الشهادات، يوم إعلامي لأساتدة كليتي الهندسة و العلوم الإقتصادية و التسيير،حول مغفهوم الوصاية في نظام LMD، المكتبة المركزية للجامعة، جامعة قالمة، الجزائر،07-02-2007.

12- نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي، التكوين المتواصل و الشهادات، يوم إعلامي لأساتدة قسم القانونية و الإدارية،حول طرق متابعة تسيير LMD،مجمع هليوبوليس مدرج 01، جامعة قالمة، الجزائر، 13-03-2007.

هـ- التقارير و المناشير و الجرائد الرسمية :

1- وزارة التعليم العالي ، قرار رقم 05/800 المؤرخ في 23 يناير 2005، يحدد تنظيم التعليم و ضبط كيفيات مراقبة المعارف و الكفاءات و الإنتقال في الدراسات ليسانس نظام جديد.

2- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية المرسوم التنفيذي رقم 04 – 371 المؤرخ في 08 شوال 1425 الموافق لـ 21 نوفمبر 2004 ، يتضمن شهادة ليسانس نظام جديد.

3-وزارةالتعليم العالي والبحث العلمي،دليل الطالب،مديرية النشر لجامعة عنابة،الجزائر 2007.2008.

4- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي ، الجزائر ، 2004.

5- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، دليل الحائز الجديد على البكالوريا ، ماي 2005.

6- دفتر الوصاية، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر.

2-المراجع باللغة الفرنسية :

أ-الكتب :

01- Durand Prinborgue : l'Administration Scolaire, édition Sieray, paris ,1993.

02- Dominique Glasman et Knamen Jean, Essai Sur l'Université et Les Cadres en Algérie.

03- Jean-Marclegall,La gestion Des Ressources Humaines , PUF, 1992.

04- Madeleine Gravity, Lexique Des Sciences Sociales , 7 ème édition Dolloz Paris, 1999.

05- Mourisse Angers, Initiation Pratique De La Méthodologie Des Sciences Humaines, Dec Inc, Québec, 1996, P 5

ب – المجلات :

01- Jacques Fontanal et Bensahel, Les Conferances De L'Espace Europe, les cahiers, série Cahiers de l'espace Europe, Paris, N° 18 , Janvier 2003.

ج- الملتقيات و الأيام الإعلامية:

01- La Reforme Du Système d'Enseignement Supérieur le Système LMD, université Annaba, Algérie, 30-01-2008.

02- Maachou Hadj Mohamed, Réflexion Sur Le Système LMD Entre l'Opportunité Et La Réalité, résumé des communications en français, Université de Oran, Algérie, 2007.

03- Boussema Rachid, Le Système LMD En Tunisie, actes du colloque internationale concernant Le Système LMD Entre Implémentation Et Projection Algérie, 30-31 Mai 2007.

04- Le Système LMD , conférence débat sur le système LMD, université Annaba, Algérie, 02-04-2008.

05- Note d'orientation relative à la mise en œuvre de la reforme des enseignements supérieurs, 07-09-2001

3 - المواقع الإلكترونية :

01- زاهر زكار ، البحث العلمي ، الإستراتيجية ، مستخرج يوم : 18-04-2007 من الموقع:
http://www.TIT.net

02- محمد علي شهيب و آخرون ، تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة ، جامعة القاهرة مصر مستخرج يوم 22-12-2008 من الموقع :
http://www.cairo.euneg/arabic/b27.htm/

03- متطلبات ضمان جودة التعليم الجامعي ، مستخرج يوم 27-12-2008 من الموقع :
http://www.uclouvain.be/71861.htm.

04- الجودة الشاملة في التعليم ، مستخرج يوم 27-12-2008 من الموقع:
http://.www.alyaseer.net

05- ضرورة الإصلاح في التعليم العالي الجزائري و الثانوي ، مستخرج يوم : 05-01-2009
من الموقع : http://www.univ-batna.dz

06- الجامعة الجزائرية و تحديات الجودة الشاملة ، مستخرج يوم 05-01-2009 من الموقع:
http://www.univ-biskra.dz

07- معايير تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، مستخرج يوم 05-01-2009 من الموقع:
http://www.shabab today.com

08-تطبيق ضمان الجودة في مؤسات التعليم العالي : تحليل ممارسات بعض الجامعات العربية الجزائر ، مستخرج يوم 05-01-2009 من الموقع :
http://www.fuiw.org/about.com

09-نظام تقويم جديد في الجامعة الجزائرية ، مستخرج يوم 05-01-2009من الموقع:
http://www.Sawt.alahrar.net

10-أهداف نظام LMD في الجزائر ، مستخرج يوم 18-06-2008 من الموقع:
http://www.siassa.1Fr1.net/montada-F19/

11-جامعة منتوري قسنطينة ، ندوة حول نظام LMD، مستخرج يوم 05-04-2007 من الموقع:
http://www.najah.educ/arabic

12-سؤال و جواب حول نظام LMD، مستخرج يوم 05-04-2007 من الموقع :
http://www.univ-hk.mr

13- نشأة جامعة قالمة ، مستخرج يوم 14-03-2009 من الموقع:
http://www.univ-guelma.dz

14- الهيكل التنظيمي لجامعة قالمة، مستخرج يوم 14-03-2009 من الموقع:
http://www.univ-guelma.dz

15- الهيكل التنظيمي للدراسات العليا الفرنسية، مستخرج و مترجم يوم 05-11-2007 من الموقع :
http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20186/schema-des-etudes-superieures-en-France.html

16- التعليم في و.م.أ، مستخرج و مترجم يوم 06-02-2008 من الموقع :
http://www.etsa-edu-4nice-topics.com

17- مؤسسات التعليم قي و.م.أ، مستخرج و مترجم يوم 06-02-2008 من الموقع:
http://www.almare.fr.org

18- التكوين في الجامعة التونسية، مستخرج يوم 27-05-2008 من الموقع:
http://www.universites.tn

19- كيفية مراقبة المعارف و التدرج في الجامعة التونسية وفق ل م د، مستخرج يوم 27-05-2008 من الموقع:/http://www.mest.tn/md

20- شهادة الإجازات في تونس، مستخرج يوم 27-05-2008 من الموقع :
http://www.utunis.mu.tn

21- نظامLMD في الجامعة الجزائرية، مستخرج يوم 18-06-2008 من الموقع :
http://www.emb.dz/page-lmd/forum.htm.

22- Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles [C-P-G-E] , le 02-11-2007 à partir du site :
http://www.education.gouv.fr

23- Grandes Ecoles Ministère de l'Education Nationale Français, le 02-11-2007 à partir du site :
http://www.education.gouv.fr

24- Licence Ministère De l'Education Nationale Français, le 05-11-2007 à partir du site :
http://www.enseignement sup-recherche.gouv.fr/cid20277/licence.html

25- Master Recherche, le 05-11-2007 à partir du site :
http://www. enseignement sup-recherche.gouv.fr/cid20193/master.html

26- Licence Professionnelle, le 20-11-2007 à partir du site :
http://www.education.gouv.fr/cid4/licence-professionnelle.htm

27- Master Professionnel le 02-11-2007 à partir du site :
http://www.enseignement sup-recherche.gouv.fr/cid 20190/organisation-licence-master-doctorat-lmd.html

28- Doctorat Ministère de l'Education Français, le05-11-2007 à partir du site :
http:// www. Enseignement sup-recherche.gouv.fr/cid 20185/doctorat.html

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية
قسم علم الإجتماع

إستمارة بحث موجهة للطلبة

الموضوع

دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر دراسة نظام LMD

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم إجتماع
تخصص: تنمية الموارد البشرية

إعداد الطالبة: أسماء هارون

إشراف الأستاذ الدكتور: نور الدين بومهرة

ملاحظات:

- ❖ المعلومات الواردة في هذه الإستمارة سرية و تستخدم لأغراض علمية بحتة
- ❖ يرجى وضع علامة (**X**) أمام الإجابة المختارة

السنة الجامعية: 2009/2008

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
2. **المستوى الدراسي:** السنة الثانية ل.م.د ☐ السنة الثالثة ل.م.د ☐
3. **القسم:** .....

- **التوجه / التخصص:** .....

المحور الثاني: تقييم الطالب للنظام الجديد ليسانس – ماستر – دكتوراه " ل.م.د "

4. هل إختيارك لنظام ل.م.د كان من محض إرادتك؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، ما سبب إختيارك لهذا النظام؟

.....

.....

- إذا كانت الإجابة " لا "، هل لأنه؟ لم يكن لديك خيار آخر ☐

أجبرت على هذا الإختيار ☐

سبب أخر، يرجى تحديده .....

5. هل كانت لديك معلومات مسبقة عن نظام ل.م.د قبل الإلتحاق بالجامعة؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، ما مصدر تلك المعلومات؟ أصدقاء في الجامعة ☐

أستاذ جامعي ☐

وسائل الإعلام ☐

مصادر أخرى ☐

6. هل تعتقدون أن كافة الظروف كانت مهيئة لتطبيق نظام ل.م.د؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " لا "، أين يكمن التقصير حسب رأيكم؟ .....

.....

7. هل لديك زملاء تخلوا عن النظام الجديد ل.م.د والتحقوا بالنظام الكلاسيكي؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم " ما هو السبب حسب رأيك؟ صعوبة الإنتقال ☐

عدم فهم الطالب للنظام في حد ذاته ☐

التخوف من المستقبل بعد التخرج ☐

8. هل واجهت مشاكل خلال مسارك التكويني في نظام ل.م.د؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، أذكر بعضها حسب الأهمية

1. .....

2. .....

3. .....

المحور الثالث: إنعكاس الإمكانيات البيداغوجية على التحصيل العلمي للطالب

9. هل يحتوي برنامج التكوين على جانب تطبيقي يدعم الجانب النظري؟ نعم ☐ لا ☐

10. هل تتوفر كليتكم على فضاءات الأنترنت خاصة بالطلبة؟ نعم ☐ لا ☐

11. هل تجد صعوبة في استيعاب البرامج المقررة في نظام ل.م.د؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، إلى ما يرجع سبب ذلك؟ كثافة المواد المبرمجة ☐

قلة المراجع العلمية المتخصصة ☐

الحجم الساعي المحدد غير ملائم ☐

قلة كفاءة و خبرة هيئة التدريس ☐

اللغة المعتمدة في التدريس ☐

12. هل تواظب على حضور المحاضرات، الحصص التطبيقية/ الأعمال الموجهة؟ دائما ☐

غالبا ☐

أحيانا ☐

نادرا ☐

13. هل تجد أن الإمكانيات البيداغوجية تغطي متطلبات هذا النظام؟ نعم ☐ لا ☐

- في كلتا الحالتين لماذا؟ .....

.....

المحور الرابع: قدرة نظام ل.م.د على تحقيق جودة التكوين الجامعي

14. هل تجد أن مدة التكوين و محتوى البرامج في نظام ل.م.د مؤهلين لترقية معارف الطالب العلمية والمهنية؟ نعم ☐ ☐

- إذا كانت الإجابة " لا "، ما هو السبب في ذلك حسب رأيك؟ .....

.....

15. هل طبقت فكرة الأستاذ الوصي في ل.م.د ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، كيف كانت وتيرة حضورك لجلسات الأستاذ الوصي؟ منتظمة ☐

غير منتظمة ☐

نادرة أو معدومة ☐

16. هل هذا النظام ل.م.د يمكنك من تحسين مستواك والإبداع في مجال تخصصك؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، ما هي الإجراءات المعتمد عليها؟ الاستعانة بالأساتذة ☐

مواكبة المستحدثات في مجال التخصص ☐

الإعتماد على القدرات الشخصية ☐

أخرى ☐

- إذا كانت الإجابة " لا "، ما هو السبب في ذلك حسب رأيك؟ .....

.....

17. هل تعتقد أن العدد الهائل للمتخرجين من نظام ل.م.د يعكس فعالية التكوين الجامعي ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " لا "، ما هو الحل البديل حسب رأيك؟ .....

.....

18. هل تعتقد أن نظام ل.م.د يؤهلك للدخول لعالم الشغل؟ نعم ☐ لا ☐

- في كلتا الحالتين لماذا ؟ .....

.....

19. هل تعتقد أن نظام ل.م.د كما هو مطبق حاليا، من شأنه أن يحدث تغييرا نوعيا في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني ؟ نعم ☐ لا ☐

- ما هو تعليقك على إجابة السؤال السابق؟ .....

.....

شكرا على التعاون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية
قسم علم الإجتماع

إستمارة بحث موجهة للأساتذة

الموضوع

دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر دراسة نظام LMD

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم إجتماع
تخصص: تنمية الموارد البشرية

إعداد الطالبة:
أسماء هارون

إشراف الأستاذ الدكتور:
نور الدين بومهرة

ملاحظات:

- ❖ المعلومات الواردة في هذه الاستمارة سرية و تستخدم لأغراض علمية بحتة
- ❖ يرجى وضع علامة (**X**) أمام الإجابة المختارة

السنة الجامعية: 2009/2008

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
2. الأقدمية في العمل (بالسنوات) : **[0 – 5]** ☐

[5 – 10] ☐

[10 – 15] ☐

15 سنة فأكثر ☐

3. الكلية: .....

- القسم : .....

المحور الثاني: تقييم الأستاذ لنظام ل.م.د

4. هل درست أو تدرس في النظام القديم ؟ نعم ☐ لا ☐
5. هل كانت لديك معلومات مسبقة عن نظام ل.م.د من حيث مفهومه، فلسفته و طرق التقييم و الأهداف المستوحاة من كل مادة ؟ نعم ☐ لا ☐
6. هل تعتقد أن كافة الظروف كانت مهيأة لتطبيق نظام ل.م.د؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " لا "، أين يكمن التقصير حسب رأيك؟.....

.....

7. هل حدث تغيير في مهامك عندما كلفت بالعمل في نظام ل.م.د؟ نعم ☐ لا ☐
8. هل تعتقد أن تخصصات نظام ل.م.د تختلف عن تخصصات النظام الكلاسيكي ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، أين يكمن الفرق حسب رأيك؟ .....

.....

9. هل واجهتك مشكلات أثناء ممارسة عملك في هذا النظام ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، أذكر أهم هذه المشكلات

.....

.....

المحور الثالث: : إنعكاس الإمكانيات البيداغوجية على مستوى التحصيل العلمي للطالب

10. ما هي تقنيتك المتبعة في عرض الدروس؟ الطريقة الكلاسيكية (الإملاء) ☐

إستخدام المطبوعات ☐

تقنية العرض بالداتاشو ☐

أخرى، تذكر .....

11. ما مدى أهمية الجانب التطبيقي كداعم للجانب النظري ؟

هام جدا ☐ هام ☐ ليس دائما ضروري ☐

12. كيف يتم برمجة الحصص التطبيقية ؟ حصص تطبيقية كلاسيكية ☐

بحوث و خرجات ميدانية ☐

تجارب مخبرية ☐

أخرى، تذكر .....

13. هل لديكم على مستوى القسم أو الكلية مكاتب مزودة بأجهزة الإعلام الآلي وأنترنت؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، ما هي درجة إستغلالك لها؟ عالية ☐

متوسطة ☐

ضعيفة ☐

14. ما هدفك الأساسي من استخدام تكنولوجيا الأنترنت؟ ترقية المعرفة العلمية الشخصية ☐

التواصل مع الطلبة ☐

مرجع لإعداد المحاضرات ☐

آخر، يذكر .....

15. هل تعتقد أن الإمكانيات البيداغوجية المتاحة تمكن الطالب من تنمية قدراته في ظل هذا النظام الجديد ؟ نعم ☐ ☐

- إذا كانت الإجابة " لا "، ماذا تقترح كحل بديل؟

.....

.....

المحور الرابع: قدرة نظام ل.م.د على تحقيق جودة التكوين الجامعي

16. هل تجد أن مدة التكوين و محتوى البرامج في نظام ل.م.د مؤهلين لترقية معارف الطالب العلمية والمهنية؟ نعم ☐ ☐

- إذا كانت الإجابة " لا "، ما هو السبب حسب رأيك؟ .....

.....

17. هل تم تطبيق فكرة الأستاذ الوصي؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، ما هي درجة إقبال الطلبة على الأستاذ الوصي عالية ☐

عادية ☐

نادرة أو معدومة ☐

- إذا كانت الإجابة " لا "، ما السبب في ذلك حسب رأيك؟ .....

.....

18. هل هناك تواصل بين الجامعة و محيطها الخارجي (مؤسسات / مخابر ...) ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، هل هذا التواصل هو لأجل؟ وضع برنامج يلبي حاجة السوق ☐

فتح أبواب تربصات ميدانية ☐

تقديم حوافز للطالب و الأستاذ ☐

أخرى، تذكر .....

19. هل تجد أن نظام ل.م.د جاء لتغطية العجز في النظام القديم؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة " لا "، أين يكمن الخلل حسب رأيك؟ .....

.....

20. هل تعتقد أن نظام ل.م.د كما هو مطبق حاليا من شأنه أن يحدث تغييرا نوعيا في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني؟ نعم ☐ ☐

- إذا كانت الإجابة " نعم "، أين يكمن هذا التغيير حسب رأيك؟ .....

.....

- إذا كانت الإجابة " لا "، لماذا حسب رأيك؟ .....

.....

شكرا على التعاون

رقم الجدول	عـــــنـــــــوان الجـــــــدول	رقم الصفحة
1	مقارنة بين التعليم التقليدي والإلكتروني.	60
2	نفقات البحث العلمي بناءا على عدد العلماء والمهندسين العاملين في بعض الدول.	68
3	معايير تقييم التكوين الجامعي.	74
4	مقارنة بين نموذج التدريب التقليدي والنموذج الحديث.	80
5	مقارنة مهارات الطلبة في النموذج التقليدي والحديث .	80
6	معايير الجودة في الجامعات الأردنية.	87
7	أساليب التقييم الجامعي.	98
8	نسبة الطلبة الجزائريين مقارنة بالطلبة الأوربيين في عهد الإستعمار.	104
9	نظام التنقيط 4.0.	136
10	حساب معدل طالب ناجح بكلية العلوم الإقتصادية بجامعة قالمة.	154
11	حساب معدل طالب راسب بكلية العلوم الإقتصادية بجامعة قالمة.	156
12	عدد الأساتذة المؤطرين لطلبة "L.M.D"في كليات جامعات قالمة 2008-2009.	167
13	توزيع أفراد عينة الطلبة تبعا للأقسام و السنوات.	171
14	توزيع أفراد عينة الأساتذة تبعا للكليات.	171
15	توزيع أفراد العينة حسب الجنس .	178
16	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.	178
17	توزيع أفراد العينة حسب القسم.	179
18	إرادة الطالب في إختيار نظام "ل.م.د" كنظام تكوين.	180
19	أسباب غياب الإرادة الشخصية في اختيار نظام"ل.م.د" كنظام تكوين.	181
20	توفر معلومات مسبقة للطلبة في نظام "ل.م.د" قبل الإلتحاق بالجامعة.	181
21	مصادر المعلومات حول نظام "ل.م.د" قبل إلتحاق الطلبة بالجامعة.	182
22	تهيئة الظروف لتطبيق نظام" ل.م.د" بالجامعة.	183
23	التخلي عن نظام "ل.م.د" والإنتقال إلى النظام الكلاسيكي.	183
24	سبب التخلي عن نظام "ل.م.د" والإلتحاق بالنظام الكلاسيكي.	184
25	مواجهة الطالب للمشاكل خلال مساره التكويني في النظام الجديد "ل.م.د".	185
26	إحتواء برنامج التكوين على جانب تطبيقي مدعم للجانب النظري.	186
27	توفر الكليات على فضاءات الأنترنيت الخاصة بالطلبة.	187
28	صعوبة إستيعاب البرامج المقررة في نظام "ل.م.د".	187
29	أسباب صعوبة إستيعاب البرامج المقررة في نظام "ل.م.د".	188
30	المواظبة على حضور المحاضرات وحصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية.	189
31	تغطية الإمكانيات البيداغوجية لمتطلبات النظام "ل.م.د".	189
32	مساهمة مدة التكوين وبرامج "ل.م.د" في ترقية المعارف العلمية والمهنية للطلبة.	190
33	تطبيق فكرة الأستاذ الوصي في نظام "ل.م.د".	191
34	وتيرة حضور الطالب لجلسات الأستاذ الوصي.	191
35	مساهمة نظام "ل.م.د" في تحسين مستوى الطالب والإبداع في تخصصه.	192

36	الإجراءات المعتمدة من طرف الطلبة لتحسين مستواهم العلمي.	192
37	إنعكاس عدد المتخرجين المرتفع على فعالية نظام "ل.م.د" .	193
38	مدى تأهيل نظام "ل.م.د" الطالب للإندماج في عالم الشغل .	194
39	تحقيق النظام الجديد "ل.م.د"التغيير النوعي في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني .	195
40	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	195
41	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في العمل.	196
42	توزيع أفراد العينة حسب الكليات.	196
43	خبرة التدريس في النظام الكلاسيكي .	197
44	وجود معلومات مسبقة عن نظام "ل.م.د".	197
45	تهيئة الظروف لتطبيق نظام "ل.م.د".	198
46	تسجيل تغيير في المهام عند العمل في نظام "ل.م.د".	198
47	وجود إختلاف بين تخصصات نظام "ل.م.د" وتخصصات النظام الكلاسيكي.	199
48	مواجهة الأستاذ مشاكل أثناء ممارسة النشاط في نظام "ل.م.د".	199
49	التقنيات المتبعة أثناء التدريس.	200
50	أهمية الجانب التطبيقي كداعم للجانب النظري .	200
51	طبيعة الحصص التطبيقية .	201
52	توفر الكلية أو القسم على مكاتب مزودة بأجهزة الإعلام الآلي و أنترنيت خاصة بالأساتذة.	201
53	درجة إستغلال الأساتذة للمكاتب المزودة بأجهزة الإعلامى الآلي.	202
54	الهدف من إستخدام تكنلوجيا الأنترنيت .	202
55	قدرة الإمكانيات البيداغجية المتاحة على تنمية قدرات الطالب في نظام "ل.م.د".	203
56	مساهمة مدة التكوين و محتوى برامج نظام "ل.م.د" في ترقية المعارف العلمية والمهنية للطلبة.	203
57	تطبيق فكرة الأستاذ الوصي في نظام "ل.م.د".	204
58	مدى إقبال الطلبة على الأستاذ الوصي.	204
59	وجود التواصل بين الجامعة والمحيط الخارجي.	205
60	تغطية نظام "ل.م.د" للعجز في النظام القديم.	206
61	تغطية نظام "ل.م.د" كما هو مطبق حاليا لتغيير نوعي في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين النظري والمهني.	207

رقم الشكل	عـــنـــــوان الشـــكـــــل	رقم الصفحة
1	تكييف التكوين الجامعي مع المتغيرات المحلية والدولية.	**63**
2	الوحدات التي ترتكز عليها الإدارة لتحقيق الجودة.	**73**
3	آليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة .	**77**
4	خطوات آليات إدارة الجودة الشاملة.	**78**
5	إمكانيات وأهداف تطبيق إدارة الجودة في الجامعة الجزائرية.	**92**
6	الخصائص الواجب توفرها في إدارة الجامعة الجزائرية.	**93**
7	التحولات المطلوبة لجودة البرنامج الدراسي الجامعي.	**94**
8	كفاءات الأستاذ الجامعي من منظور الجودة الشاملة.	**95**
9	دور الطالب الجزائري من منظور الجودة الشاملة.	**97**
10	تسلسل الشهادات في نظام " L.M.D ".	**115**
11	مسالك التكوين في نظام " L.M.D ".	**117**
12	توزيع وحدات التعليم وفق المسالك.	**118**
13	الهيكل التنظيمي للدراسات العليا الفرنسية.	**132**
14	كيفية الإنتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة.	**150**
15	أقسام مركزالأنظمة وشبكات الإعلام والإتصال.	**163**
16	عدد المسجلين في النظام الكلاسيكي ونظام " L.M.D ".	**164**
17	توزيع طلبة نظام " L.M.D "على كليات جامعة قالمة.	**165**
18	توزيع طلبة " L.M.D "على أقسام كلية العلوم و علوم الهندسة.	**165**
19	توزيع طلبة " L.M.D "على أقسام كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير.	**166**
20	توزيع طلبة " L.M.D "على أقسام كلية الحقوق والآداب و العلوم الإجتماعية.	**166**
21	توزيع طلبة وأساتذة كليات جامعة قالمة لسنة 2008-2009.	**168**