المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية

إصلاح سياسة التعليم العالي في الجزائر (نظام ل م د)

2017 – 2004

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في العلوم السياسية والعلاقات الدولية

تخصص: سياسات عامة

إعداد الطالبة:

ياسية سليمة

إشراف الأستاذ:

د. العقون جلول

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة:

العقون جلول	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	جامعة الجزائر 03
بولالوة ياسين	أستاذ محاضر أ	رئيسا	المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية
رامي حميد	أستاذ محاضر أ	عضوا	المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية
أوعشرين إبتسام	أستاذة محاضرة أ	عضوا	المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية
بوزورين نجوة	أستاذة محاضرة أ	عضوا	المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية
بو عبد الله سمير	أستاذ محاضر أ	عضوا	جامعة الجزائر 03

السنة الجامعية: 2021 – 2022

بسم الله الرحمن الرحيم

{ وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ، إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ، قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا}

صدق الله العظيم

سورة الطلاق: [الآيتان2 ،3]

إهداء:

إلى أحن قلب في الوجود، إلى من يعجز فيها اللسان عن التعبير، إلى من دعت الله لي بالتوفيق وألحت في الدعاء، إلى حبيبتي وروح قلبي

أمي ...أطال الله في عمرها

إلى رمز العطاء والحكمة، إلى من تنحني الكلمات تواضعا أمام هيبته، إلى من أشتاق لدفء حنانه وحبه

إلى حبيبي أبي الغالي رحمه الله

إليكم يا حديقة تعددت زهورها مرحا وورودها فرحا، وعشت بريحكم الطيب أتنسم، إليكم إخوتي {عبد الجليل، نجاة، مروة}

إلى من أحرقني شوق فقدانه أخي العزيز عبد الصمد رحمه الله

إلى إبني وقرة عيني وفلذة كبدي الغالي البراء

إليكم يا من شاءت الأقدار أن أصادقكم في الأفراح والأحزان، وكنتم لي سندا في مدرسة الحياة، أصدقائي كل بإسمه

إلى كل معلم وأستاذ ولكل من علمني حرفا

إلى عائلتي الكريمة وكل الأهل والأحباء

إليكم جميعا أهدي هذا العمل المتواضع

شكر وتقدير:

الحمد لله منير الدرب، ملهم الصبر، متمم الصالحات، نشكره سبحانه وتعالى على توفيقه لنا ومنحه إيانا العون لإتمام هذا العمل المتواضع، ويقتضي الإعتراف بالفضل وتقدير العطاء الجزيل، والتقدم بالشكر والثناء إلى الأستاذ الفاضل الدكتور "جلول العقون" على الإفادات والنصائح القيمة التي أفادت في إنهاء هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بجزيل الشكر لكل من شاركني عناء البحث مرشدا أو مقوما

إلى كل أستاذة قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية من بداية الطور الجامعي إلى نهايته

إلى كافة عمال المكتبة والوزارة والإرادة في العاصمة وبعض الولايات

إلى كل من مد لي يد العون من قريب أو بعيد لإنجاز هذا البحث المتواضع، جزاهم الله خيرا

والحمد لله الذي هدانا إلى أقوم السبيل، وعلمنا بعد جهلنا

مقدمة

مقدمة:

يتجسد الدور المركزي لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي في دفع عجلة التنمية البشرية في الدول، ومهمته لا تقل أهمية إستراتيجية في تحسين التعليم إضافة إلى ضرورته في تقدم المعرفة على مختلف الأصعدة، فدور التعليم العالي في الأخير هو بناء المجتمع الديمقراطي المتماسك، فهو ينشر المعايير والقيم والمواقف التي تكون هي القاعدة أو اللبنة الأساسية بالمجتمع ويساعد على إيجاد الإتصالات الجيدة بين الأفراد والمجموعات الإجتماعية وذلك ما يكرس الشفافية بالمجتمع ويعزز التماسك الإجتماعي ويحقق الترويج للثقافة الوطنية، فالجامعة القوية تعزز المجتمع والجامعة الضعيفة تساعد على إضعاف المجتمع وإقتصاده وثقافته.

فقد أصبح التعليم العالي لصيقا بقضايا التنمية الشاملة ووسيلة للحراك الإجتماعي والإقتصادي، وعلى هذا الأساس ظهر الوعي بضرورة مراجعة أنظمة التعليم العالي في دول كثيرة والبحث عن إجراءات فاعلة للنهوض بهذه الأنظمة، فكلما إزدادت حركة إنفتاح الأنظمة التعليمية على التجارب الدولية الناجحة سعيا إلى الإقتباس منها في بعض جوانب القوة وسمات الفعالية وأسباب الكفاية والكفاءة كلما صار من الضروري أن تسعى البلدان إلى رسم السياسات وإقرار الإصلاحات التي بإمكانها مواكبة التطورات الحاصلة على كافة الأصعدة العالمية، والإرتقاء بالمنظومات التعليمية لتصبح مدخلا للتنمية.

حيث تدخل مؤسسات التعليم العالي الألفية الثالثة وهي محاطة بالعديد من المتغيرات الإقليمية والعالمية ومن أبرزها التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، وثورة الإتصالات والمعلوماتية، والإنفتاح الإعلامي الثقافي، والتحول من الإقليمية إلى العالمية في مفاهيم جديدة كالعولمة، إضافة إلى التغير في الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج، فضلا عن إتساع مساحة المشاركة الديمقراطية على جميع المستويات، وعليه شهد التعليم العالي على المستوى العالمي محاولات عدة لتطويره من بينها محاولة تقييم الأداء الجامعي وتحسينه من خلال التأكيد على مفاهيم الجودة كإتجاه تطويري معاصر لتمثل إطارا محوريا في معظم دول العالم.

فالتعليم العالي والبحث العلمي يعرف في العديد من دول العالم عملية تحول فرضتها معطيات العصر الراهن، حيث شهد التعليم العالي على المستوى العلمي نموا كميا ونوعيا، ويعود هذا أساسا إلى الإرتباط الوثيق القائم بينه وبين النمو الإقتصادي والرفاه الإجتماعي اللذان يعتبران طموح المجتمع البشري، كما تعتبر الجامعة الصرح الذي يرتقي بالتعليم العالي والبحث العلمي وإنتاج القدرات العلمية، فهي منارة الفكر والمعرفة حيث تقوم بدور مهم في ترشيد المجتمع وترقيته وتكوين رأس المال المعرفي، ويعد المستوى التعليمي وكفاءات الأفراد والقدرة على الإبداع والإبتكار من أدوات قياس وتقدم المجتمعات ومحور تنميتها المستدامة.

مقدمة:

ويقود التعليم العالي حركة المجتمع حيث يساهم في عملية التنمية الشاملة وتوجيهها من خلال إعداده القوى البشرية المدربة ونقله التكنولوجيا المعاصرة وتحويل النظريات إلى تطبيق عملي تحل من خلاله المشكلات الإقتصادية والإجتماعية والتكنولوجية التي تواجه المجتمع وتعرقل نهضته ورقيه، وعليه إزداد الإهتمام بقضية الجودة والتقويم حيث تحتاج مؤسسات التعليم العالي لتحقيق أهدافها ممارسة عدد من الوظائف الإدارية والفنية لضمان التقويم وجودة المخرجات، فعملية التقويم أصبحت أمراً ضرورياً في المجتمعات المعاصرة من خلال مراجعة البرامج البيداغوجية والتي تعتبر من أهم الوسائل التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي.

كما تقوم الجامعات في العصر الحالي بدور بالغ الأهمية في المجتمع، الأمر الذي جعل منها تتفاعل مع المجتمع بشكل إيجابي لبحث حاجاته وتوفير متطلباته وإن من ضمن أهم متطلبات المجتمع الوصول إلى مستويات عالية في إبتكار التقنيات المتقدمة والتقدم التقني والتكنولوجي والوعي الإجتماعي، حيث لا يتم ذلك إلا بتفعيل الجامعات في تنشيط حركة البحث العلمي وفتح قنوات التعاون والتنسيق والإتصال بين الجامعات وقطاعات التنمية الإقتصادية والإجتماعية وكذا تشجيع فرص التعاون الدولي في إطار حركية المعرفة العلمية.

ويعتبر النظام التعليمي جزء من البناء الإجتماعي الكلي يتفاعل معه متأثرا به ويدور حول الأهداف المشتركة للمجتمع، وهكذا يظهر أن النظم التعليمية نظم إجتماعية تولى عناية فائقة في العالم، فبفضل الدور الكبير الذي يلعبه التعليم العالي لدفع قاطرة التقدم والرقي أصبح ينظر إليه على أنه قادر على تحقيق كافة الرهانات التنموية، والجامعة الجزائرية بإعتبارها منظمة تساهم في محاولة تنمية التعليم العالي فقد شهدت تطورا سريعا سواء من حيث الهياكل القاعدية أو في إزدياد أعداد الطلبة أو هيئة التدريس أوعدد الفروع والتخصصات المدرسة والمواكبة لإحتياجات المجتمع ومتطلبات الإقتصاد الوطني، حيث تخصص الجزائر جزء مهم من مواردها وإمكاناتها وجهودها للنهوض بقطاع التعليم العالي من أجل تحقيق أهدافها المرجوة نحو إستثمار بشري ذو نوعية عالية.

وعليه فأن تطوير التعليم العالي عملية مستمرة تستوجب الأخذ في الحسبان طبيعة المجتمع وخصوصياته التي ينبغي مراعاتها عند وضع أي خطة للإصلاح، وفي هذا السياق ومن خلال الإصلاحات المتواصلة منذ السبعينات شرعت الجزائر مؤخرا في تطبيق إصلاح جامعي جديد وهو نظام ل م د الذي يمكن إعتباره نظام عالمي جديد في ميدان التعليم العالي، وبما أن التقييم والمتابعة عملية ضرورية نتمكن من خلالها معرفة مواطن الضعف والقوة لكل برنامج أو إصلاح جديد فقد إصطدم الإصلاح الجديد ل م د بواقع الجامعة الجزائرية مباشرة عند البدء بتطبيقه مما وسع

الفجوة بين الإجراءات المنشودة والممارسات التنفيذية، حيث خلق هذا الوضع عقبات أمام العملية التغييرية بالجامعة الجزائرية، وعليه تباينت مواضع التوافق والمعارضة لواقع تطبيق هذا النظام الجديد، وهو ما يوضح أهمية الموضوع.

أهمية الدراسة:

تعالج هذه الدراسة واحد من بين أهم الموضوعات الجديدة وأكثرها حيوية وبروزا، ولعل أهمية هذا الموضوع تكمن في كونها علمية وعملية، حيث تبرز الأهمية العلمية لموضوع الدراسة من خلال أنه يبني رصيدا معرفيا حول موضوع السياسة العامة لقطاع التعليم العالي بالجزائر في شقها الإصلاحي (2004-2017) وتقييم أهم النتائج المترتبة عنه بما أنه أصبح الخيار الذي يخرج الجامعة الجزائرية من الأزمة التي تمر بها، وكسب رهان التحدي المتمثل في ضمان تكوين نوعي ذو جودة وكفاءة الطلاب، فالجامعة تحتل مكانة مرموقة في المجتمع لإعتبارها قاطرة التنمية فهي المسؤولة الأولى عن إعداد الكوادر البشرية ذات المهارات العلمية والمؤهلة لإحداث التقدم العلمي والتكنولوجي والإجتماعي، وهي التي تمد المجتمع بقياداتها الثقافية والسياسية، وهنا تكمن أهمية الدراسة العلمية حول تطور التعليم العالي في الجامعة الجزائرية لمعرفة مدى تحقيق الجامعة للأهداف المسطرة عبر عدة محطات إصلاحية مرت بها بعد الإستقلال، وأبرزها إصلاح 1971 وما تم تعديله سنة 1984 وبداية مناقشة الخلل بالنظام الكلاسيكي سنة 2002 لتطبيق الإصلاح الجديد (ل م د) سنة 2004 والذي يعتبر أهم الإصلاحات.

كما نجد أن الدراسة لا تخلو من الأهمية العملية للموضوع والتي تتمثل فيما يلي:

1. التعريف بخصوصيات الجامعة الجزائرية.
2. تشخيص واقع التعليم العالي في الجزائر من الإستقلال إلى غاية تبني الإصلاح الجديد.
3. توضيح حيثيات الإصلاح الجديد (ل م د) وواقع تطبيقه بالجامعة الجزائرية.
4. محاولة تبيان تأثير البيئة الداخلية والخارجية على سياسة التعليم العالي في الجزائر.
5. تقييم سياسة التعليم العالي بالجزائر بعد تطبيق نظام ل م د ومحاولة معرفة الأثار المترتبة عنه.

ومما سبق ذكره من أهمية علمية وعملية التي تنطلق منها الدراسة نجدها سببا في تحليل جوانب الموضوع وتفسير حيثياته وتقييم نتائجه للتمكن من فهمه أكثر.

مبررات الدراسة:

تعود الدوافع الموضوعية لإختيار هذا الموضوع إلى كونه من مستجدات الساحة الوطنية نظرا للتغيرات التي شهدها العالم في المجال العلمي والتقني والمعرفي والعولمة، إضافة إلى أهمية الجامعة بإعتبارها إحدى المؤسسات التي تحقق التنمية للبلاد وأهمية البحث العلمي، ونظرا لأهميته المتمثلة في حداثته وكثرة النقاش فيه خاصة فيما يتعلق بالإصلاحات التي قامت بها الدولة في قطاع التعليم العالي وما قامت به مؤخرا من خلال تقييم إصلاح ل م د في الندوة الوطنية جانفي 2016، كما أنه موضوع يحتاج إلى الفهم والتفسير والتحليل خاصة مع ظهور نظام (ل م د) إضافة إلى مدى نجاح هذه التجربة على المستوى الوطني والإستفادة من الدراسة في تحديد مواطن القوة والضعف الموجودة في تطبيق نظام (ل م د) ومحاولة تقييمه.

ويعود إختيار هذا الموضوع لسبب ذاتي هو إهتمام الباحث بكل ماله علاقة بالتعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، ومحاولة التعرف على مراحل التدرج الإصلاحي والتغيير والتقدم في قطاع التعليم العالي وأهم مقومات نجاحه إضافة إلى آفاق نظام (ل م د)، فضلا عن كوننا نمثل جزء من هذا الإصلاح الجديد (ل م د) وعبارة عن مخرجات هذه السياسة التعليمية الجديدة.

الدراسات السابقة:

لا يكاد يوجد موضوع يخلو من الدراسات الأكاديمية السابقة والتي تشكل للباحث في أغلب الأحيان إما منطلقا إثرائيا أو منطلقا نقديا، وعلى غرار جل الدراسات السابقة فقد حضي موضوع "إصلاح سياسة التعليم العالي في الجزائر (نظام ل م د)" بعدة إهتمامات من زوايا مختلفة وعبر فترات زمنية مختلفة كانت السبب في تعدد الإشكاليات المطروحة بصدده، وما يميز هذه الدراسة أنها إقتصرت على السياسة العامة في نطاقها التعليمي وجل الإصلاحات المتعلقة بها وخاصة إصلاح نظام ل م د، حيث نجد العديد من الدراسات التي تبحث في تطور التعليم العالي والإصلاح الجديد، إضافة إلى العديد من المؤلفات والأوراق البحثية والمجلات التي تم الإعتماد عليها في هذا الموضوع، والتي ناقشت هذا الموضوع وقامت بتحليله وتقييمه ومعرفة آفاقه، وتوضيحا لذلك نجد المؤلفات والدراسات التالية:

- ✓ مؤلف فهمي خليفة الفهداوي بعنوان **السياسة العامة منظور كلي في البنية والتحليل**، الطبعة الأولى بعمان عن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة سنة 2001، حيث قدم فيه تحليل متخصص حول

السياسة العامة على الصعيد المفاهيمي والنظري بالإضافة إلى أنماط السياسة العامة ومرتكزاتها البنيوية، كما أشار إلى تحليل السياسة العامة كأسلوب علمي وإطار منهجي للتعامل مع القضايا السياسية، وكذا توظيف العلم والمعرفة لخدمة السياسة وتشخيص أهم القوى الفاعلة في صنع السياسة العامة الرسمية وغير الرسمية وكل المتغيرات البيئية التي تدخل في توجيه الفاعلين من ثقافة سياسية وظروف إجتماعية ومتغيرات دولية.

- ✓ مؤلف جيمس أندرسون بعنوان **صنع السياسات العامة** المترجم من طرف عامر الكبيسي بعمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة 1998، ويعد المؤلف من أبرز الأدبيات التي تناولت عملية صنع السياسات العامة ويبين كذلك أن السياسة العامة لم تعد مجرد خطة إرشادية آنية، وإنما محصلة مجموعة من القوى الفاعلة في النظام السياسي سواء كانت رسمية أو غير رسمية لفرض نمط معين من الإصلاحات.
- ✓ مؤلف وصال نجيب العزاوي تحت عنوان **مبادئ السياسة العامة دراسة نظرية في حقل معرفي جديد** الطبعة الأولى بالأردن عن أسامة للنشر والتوزيع 2003، ويهدف إلى التعريف بعلم السياسات العامة لتخصص وحقل جديد في مجال المعرفة عامة والسياسة خاصة.
- ✓ دخان نور الدين، **"تحليل السياسات التعليمية العامة –نموذج الجزائر–"**، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر 3، 2007.

حيث قام الباحث بتحليل دور الفواعل الحكومية وغير الحكومية في عملية صنع السياسة التعليمية في الجزائر، أي طبيعة التفاعل (توازن أو تنافس أو صراع) بين القوى المختلفة.

- ✓ الإمام سلمى، **"صنع السياسة العامة في الجزائر –دراسة حالة السياسة التعليمية الجامعية–"**، رسالة قدمت لنيل شهادة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر 3، 2007.

تناولت هذه الدراسة تبني خطوات صنع وتنفيذ وتقويم السياسة العامة وتحليل السياسة العامة بالجامعة الجزائرية، حيث قامت بعرض التطور التاريخي للجامعة الجزائرية، وكذا التعرض إلى واقع عملية إعداد السياسة الجامعية من حيث الفواعل والمؤسسات، بالإضافة إلى تشخيص واقع وأزمة التعليم الجامعي في الجزائر.

وتناولت الدراسة تطور التعليم العالي في الجزائر في ظل المتطلبات الداخلية والتحديات الخارجية، ومدى ملائمة الإصلاحات من منظور الأساتذة في مدى تحقيق التنمية الشاملة.

وهناك عدة دراسات أخرى حول التعليم العالي بالجزائر ومن بينها دراسات على شكل مقالات ومداخلات بملتقيات حول نظام ل م د ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- ✓ حاجي العلجة، **"جودة الخدمة التعليمية في قطاع التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والأفاق "دراسة تحليلية تقييمية للإصلاجات الجديدة ل م د""**، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر 3، العدد (10)، جوان 2013.
- ✓ علي براجل، **"دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل م د في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة والطلبة"**، الجزائر: CRASC، DGRSDT، 2014.

وجل هذه الدراسات والمقالات والمداخلات تناولت جزئيات معينة من نظام (ل م د) ومن وجهات نظر مختلفة تعليمية بيداغوجية أو تسييرية أو إجتماعية أو إقتصادية أو سياسية، وتأثر النظام ببيئة صنع هذه السياسة العامة وكيفية تنفيذها وتقييمها.

إشكالية الدراسة:

يتزايد الإهتمام بالتعليم العالي كإستراتيجية تنموية للدولة وأداة فعالة للتحول الإجتماعي والإقتصادي، لهذا قامت معظم الدول بإصلاح نظمها التعليمية وفقا لمتطلبات داخلية وخارجية تفرض نوعا من التغييرات على عدة مستويات إقتصادية وإجتماعية وسياسية وثقافية وعلمية وتكنولوجية، والتي تملي بدورها ضرورة التعديل في المنظومة التعليمية لتتلائم ومعطياتها، فالتعليم العالي هو الرصيد الإستراتيجي في المجتمع الذي ينتج الكوادر البشرية ويزوده بالرؤية العلمية والمعرفية، كما تواجه منظومة التعليم العالي عدة مشاكل دعت لإصلاحها ومراجعة فلسفتها وعلاقتها بالشريك الإجتماعي والإقتصادي ومعالجة مشكلاتها وفق التغيرات الحاصلة على المستوى الدولي والمحلي، والجزائر كغيرها من الدول عرفت منظومتها الجامعية جملة من الإصلاحات إستجابة لمختلف التغيرات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية وما كانت تعانيه من مشكلات بيداغوجية مما خلفه الإستعمار، حيث كان أهم إصلاح هو إصلاح 1971 والذي أعطى صبغة جديدة للجامعة الجزائرية للخروج من الموروث الإستعماري، وتلاه الإصلاح الجديد نظام (ل م د) 2004 الذي يسعى إلى تطبيق إصلاح شامل يتمثل في وضع هيكلة جديدة للتعليم العالي مصحوبة بتعديل مختلف البرامج البيداغوجية.

وتنحو إشكالية الموضوع إلى ما يلي:

إلى أي مدى ساهم إصلاح ل م د في فعالية ونجاعة سياسة التعليم العالي في الجزائر؟

حيث تندرج تحتها التساؤلات التالية:

1. **فيما تتمثل ماهية الإصلاح والتعليم العالي؟**
2. **ما هو واقع قطاع التعليم العالي في الجزائر بعد الإستقلال؟**
3. **هل إصلاح التعليم العالي الجديد (ل م د) في الجزائر يمكن من تحقيق الأهداف المنشودة؟**
4. **ما هي معوقات وآفاق تطبيق نظام (ل م د) في الجزائر؟**

فرضيات الدراسة:

إن الفرضية هي من أكثر أدوات البحث العلمي فعالية فهي عبارة عن تفسيرات مقترحة للعلاقة بين متغيرين إحداهما مستقل والآخر تابع، وهي عبارة عن إجابات مؤقتة لتساؤلات مطروحة فهي تساعد الباحث على الحصول على المعلومات وتحديد النتائج في العلاقة بين المتغير المستقل والتابع، وعليه يمكننا طرح الفرضية الرئيسية التالية:

ترتهن فعالية ونجاعة سياسة التعليم العالي في الجزائر بمدى مساهمة إصلاح ل م د في تحقيق الأهداف المنشودة وخلق توازن حقيقي بين الجامعة والشريك الإجتماعي والإقتصادي.

وعليه يمكن صياغة الفرضيات الثانوية للإستعانة بها في الدراسة:

1. **يرتبط مفهوم الإصلاح بكيفية تنفيذه، ويتميز التعليم العالي بكونه أساس التنمية وتكوين رأس المال المعرفي.**
2. **تتماشى أهداف سياسة التعليم العالي في الجزائر مع خصوصية المجتمع الجزائري وحاجياته الإقتصادية.**
3. **تتداخل المتطلبات الداخلية مع المتغيرات الخارجية في توجيه سياسة التعليم العالي في الجزائر وتبني نظام (ل م د) وفق موجة عولمة التعليم العالي.**
4. **تقييم نظام (ل م د) بين العديد من الإختلالات في الفهم والتطبيق.**

الإطار النظري للدراسة:

بما أن إصلاح (ل م د) عبارة عن سياسة تعليمية جديدة إنتهجتها الدولة كبرنامج حكومي خاص بقطاع التعليم العالي ستسعى الدراسة إلى إعطاء تحليل موضوعي من خلال إستخدام عدة أطر نظرية وإقترابات للمساهمة في إثراء الدراسة، وعليه نجد الإطار النظري كالتالي:

1. **النظرية الوظيفية:** ومن روادها نجد "**جون ديوي**" "**J. Dewey**" حيث يعتبر "**ديوي**" رائد المدرسة البراجماتية الأمريكية في مجال علم الإجتماع التربية، فقد سعى لوضع مجموعة من المؤلفات من أهمها المدرسة والمجتمع، الديمقراطية والتعليم، وركز على دراسة المشكلات الواقية للتربية والتعليم في المجتمع الأمريكي محاولا رسم سياسة تعليمية إصلاحية للنظام التعليمي الذي كان يعاني الكثير من المشكلات كما جاء في تصوراته لمعالجة الخلل الوظيفي في دور المؤسسات التعليمية والتربوية ووظائفها الأساسية في عملية التنشئة الإجتماعية، ومن هذا المنطلق ناقش "**ديوي**" إمكانية تحويل المدرسة إلى مصنع أو ورشة صغيرة يتعلم فيها التلاميذ خبرات تفيدهم في حالة خروجهم لسوق العمل المبكر أو خلال المراحل التعليمية اللاحقة، كما إهتم بدور المؤسسات التربوية في التنشئة إلى جانب المؤسسات الدينية علاوة على تركيزه لكيفية إكتساب التلاميذ المعارف النظرية والعملية التي تكسبهم خبرات تؤهلهم للتكيف في المجال التعليمي والثقافي والعمل على جعل مضمون العملية التعليمية ذي أهداف فردية وإجتماعية في نفس الوقت.

كما نجد "**تالكوت بارسونز**" "**T. Parsons**" والذي يمثل الإتجاه البنائي الوظيفي المحدث نسبيا حيث سعى لمناقشة التربية في ضوء معالجته لنظريته عن الأنساق الإجتماعية التي تندرج تحت النظرية البنائية الوظيفية العامة، كما ناقش قضية التعليم العالي ودور الجامعة في المجتمع وإعتبارها التنظيم الأم التي تغذي جميع المؤسسات بالفئات المهنية المختلفة،[1] وهنا يظهر مدى تأثير التعليم في المجتمع وذلك من خلال مساهمة التعليم في إمداد المجتمع بالقوى المهنية، وعليه يتم التركيز على متطلبات المجتمع الإقتصادية ومحاولة تكييف الإصلاحات من خلالها للمساهمة في تنمية المجتمع.

[1] غربي صباح، "الإستثمار في التعليم ونظرياته"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العددان (2-3)، جانفي-جوان 2008.

2. **نظرية النخبة:** السياسة العامة من وجهة نظر هذه الفئة تعتبر بمثابة القيم والتفضيلات لدى النخبة الحاكمة، فجدل تلك النظرية يذهب إلى التأكيد بأن الناس (الجماهير) ليسوا هم الذين يحددون السياسة العامة من خلال مطالبهم وأفعالهم، وإنما القلة الحاكمة، ومن خلال البيروقراطية الحاكمة التابعة لها هي التي توجه السياسات العامة وتصنعها، وقد لخص **"داي" "Dye" و"زيجلير" "Zeigler"** في كتابهما **"تجاهل الديمقراطية"** النظرية على النحو التالي:

- إن المجتمعات تنقسم إلى قلة تملك بيدها القوة وإلى أغلبية مستضعفة.
- إن القلة الحاكمة ليست ممثلة للكثرة المستضعفة.
- إن تسرب الأفراد من الأكثرية إلى النخبة يقيد بضوابط شديدة للحفاظ على الإستقرار ولتجنب الثورة، ولا يدخل إلى النخبة إلا الذين يؤمنون حقا بمعاييرها ويقتنعون بها ويخلصون لها.
- يتفق أفراد النخبة على القيم والقواعد الأساسية للنظام الإجتماعي.
- السياسات العامة لا تلبي مطالب الجمهور أو تعبر عن مصالحهم وإنما تحمي مصالح النخبة.
- إن النخبة الفاعلة لا تخضع لضغوط الجماهير إلا بالحد الأدنى، فالنخبة هي التي تضغط وتؤثر في الجماهير وليس العكس.[1]

وعليه في كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية نخبة تقوم بدور قيادي وتؤثر في الحياة الإجتماعية بفضل ما تتمتع به من قدرات ومواهب، ومهما كانت درجة تحضر أو بدائية مجتمع من المجتمعات، فإن له صفوة هيأتها الظروف والأسباب والإمكانات لأن تتصدر الحياة الإجتماعية أو السياسية أو الإقتصادية أو العسكرية أو الفكرية،[2] وبناءا على ما تركز عليه هذه النظرية نجد أن السياسة التعليمية بالجزائر تصنعها وتنفذها نخب تحمل ثقافات فكرية معينة ولها قوة التأثير لفرض إصلاحات جديدة بقطاع التعليم العالي.

3. **نظرية التبعية:** هي النظرية التي نشأت نتيجة حالة عدم الرضا بالمنظور التنموي في الستينات، وتجاهله للمتغيرات الدولية في تفسير تخلف العالم الثالث، وتحديد طرق تطويره، وذلك مثل قوى السوق العالمي التي للعالم الثالث عليها تحكم قليل، والتي تسيطر عليها الدول المتقدمة، وتسيرها طبقا لمصالحها على حساب الدول الأفقر، وكذلك دور الشركات المتعددة الجنسيات، وترى نظرية التبعية أن دول العالم الثالث لا

[1] جيمس أندرسون، صنع السياسات العامة، تر: عامر الكبيسي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1998، ص.ص.35-36.

[2] بومدين طاشمة، أصول منهجية البحث في علم السياسة، الجزائر: دار جسور، 2014، ص.167.

تستطيع أن تشكل مؤسساتها ونظمها بمعزل عن المتغيرات الدولية ذات الجذور التاريخية الممتدة، حيث يعتبر مفهوم الإقتصاد الثنائي المفهوم المحوري في نظرية التبعية، حيث ترى أن تأثير العامل الخارجي تاريخيا في مجتمعات الجنوب أوجد ثنائية إقتصادية، فإلى جانب الإقتصاد التقليدي نشأ إقتصاد حديث، يتجه للخارج ويعمل على إستنزاف موارد المجتمع وطاقاته، ويدفع لعدم تكامله، ومن ثمة إمتدت الثنائية إلى باقي الأبعاد المجتمعية الأخرى من ثقافة وإجتماع وسياسة، فأصبح هناك في كل هذه المجالات قطاع تقليدي وأخر حديث يجهض كل منهما فعالية الأخر، وتعود الأصول الفكرية لنظرية التبعية إلى الفلسفة الماركسية حيث إنها إستقت منها أبعادها الأساسية منها أن تقسيم العمل في المجتمع هو الحقيقة الإجتماعية الأولى وهو المحرك الإجتماعي الأساس، وأن النشاط السياسي لا يتم من خلال الأفراد، وإنما من خلال طبقات تدور حول محور تقسيم العمل وطبيعة الملكية، فإقتراب التبعية يستخدم لتحليل دور العامل الدولي في تحديد الحركة السياسية والإقتصادية والإجتماعية داخل دول الجنوب، وتأثيره في تشكيل توجهاتها وأنماط تطورها وبنيتها وثقافتها.[1]

وينطلق إقتراب التبعية من النظام العالمي كوحدة للتحليل، فالدولة لا تصلح كوحدة للتحليل والتفسير في ظل وضع دولي يتميز بهيمنة الإقتصاد الرأسمالي العالمي، ومن ثم فإن النظر إلى الحركة السياسية والتطورات داخل الدول كنتائج وأثار لحركية النظام الرأسمالي العالمي، وأن أغلب الظواهر والعمليات التي يظن أنها تجري في أطر قومية ووطنية، وإنما تتأثر حقيقة بالتفاعلات على المستوى العالمي،[2] ومن خلال هذه النظرية نرى أنها توضح كيفية تأثير المتغيرات والتفاعلات الدولية في الجزائر وعلى مختلف الأصعدة السياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية والفكرية، حيث نجد أن الجزائر على مستوى قطاع التعليم العالي تأثرت هي الأخرى بموجة عولمة التعليم العالي من خلال تبنيها لنظام ل م د.

4. **الإقتراب المؤسسي الجديد:** تعتبر السياسة العامة كمخرج للنظام السياسي، من خلال ربط السياسة العامة بالنظام السياسي والدولة أي أن السياسة التعليمية عبارة عن مخرج عن الدولة والنظام السياسي، ومنه تحديد علاقة الدولة بصنع السياسة التعليمية، فالسياسة العامة كما عرفها **"كارل فردريك"** "Friedrich" والذي يقول: "إن السياسة هي برنامج عمل مقترح لشخص أو لجماعة أو لحكومة في

[1] نصر محمد عارف، إبستمولوجيا السياسة المقارنة النموذج المعرفي- النظرية- المنهج، القاهرة: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، د.س.ن، ص.ص.309-311.

[2] بومدين طاشمة، مرجع سبق ذكره، ص.135.

نطاق بيئة محددة لتوضيح الفرص المستهدفة والمحددات المراد تجاوزها سعيا للوصول إلى هدف أو لتحقيق غرض مقصود"، فالسياسة هنا موجهة نحو أهداف وهذا ما يجعل منها سلوكا هادفا وموجها بغض النظر عن المؤسسات والهياكل المسؤولة عن صنعها، حيث يهتم الإقتراب المؤسسي الجديد بدراسة وبحث العملية السياسية في إطار المؤسسات الحكومية، مع التركيز على السلوك الصادر من المشاركين في هذه العملية، كما أن المؤسسية في إطارها الرسمي والهيكلي لا يمكن الإستغناء عنها في التحليل السياسي، فالمؤسسة هي إطار موجه لسلوك الرسميين داخل هذه المؤسسات، وكثيرا ما يطلق على الأنماط السلوكية بالقواعد أو الضوابط، وهي بلا شك تلعب دورا في صنع السياسات العامة[1]، وعليه يمكن القول أن الإعتماد على المؤسسات المكلفة بصنع وتنفيذ السياسة التعليمية بالجزائر لا يكفي في التحليل وإنما يجب شرح وإستقصاء السلوك السياسي الذي تبنى هذا الإصلاح الجديد.

5. **الإقتراب البيروقراطي**: حيث نجد دراسة "**Pierre Muller**" الذي إعتبر أن السياسة العامة مرتبطة بالإدارة العامة، حيث إعتبر ثلاث إتجاهات فكرية تعلقت بتطور الإدارة العامة هي المساهمة في تطوير علم السياسة العامة، وهي البيروقراطية ونظرية التنظيمات ودراسات التدبير العام، غير أن هذا المعتقد تجاهل الإيديولوجيات والقيم والقوة والتأثير وغيرها من المتغيرات الجديدة.[2]
6. **الإقتراب البيئي**: ويشير إلى المعايير المستخدمة في إنتقاء الأسئلة التي تطرح والضوابط التي تحكم في إختيار موضوعات ومعلومات معينة أو إستبعادها من نطاق البحث،[3] ومقاربة البيئة تستخدم من خلال توضيح علاقة الظاهرة بالمدخلات والمخرجات البيئية للنظام، فالبيئة الداخلية والخارجية التي فرضت نظام ل م د كإصلاح جديد هي عبارة عن إختلالات بالنظام التعليمي الكلاسيكي داخليا وعولمة التعليم العالي خارجيا.

[1] جيمس أندرسون، مرجع سبق ذكره، ص.ص.38-40.

[2] Pierre Muller, les politiques publiques, paris: presse universitaire de France, 2011, p.p.14-18.

[3] محمد شلبي، المنهجية في التحليل السياسي للمفاهيم، المناهج، الإقترابات، والأدوات، الجزائر: دار هومة، ط.5، 2007، ص.14.

الإطار المنهجي للدراسة:

يمكن تفسير الظاهرة السياسية وفق تبني عدة مناهج وبإستخدام عدة أدوات للبحث العلمي وذلك لتحليل موضوع الدراسة والوصول إلى فهم منطقي للظاهرة المدروسة، أما بالنسبة للمناهج وأدوات البحث العلمي التي ساهمت في تحليل الظاهرة محل الدراسة نجد:

1. **المنهج التاريخي**: يعد التاريخ معمل للعلوم الإجتماعية ينمي معرفة الباحث، ويثري أفكاره ويعطيه عمقا في البحث والدراسة، وتظهر عملية إستخدام المنهج التاريخي للباحث من خلال أنه يتيح إمكانية حل مشكلات معاصرة في ضوء الخبرات الماضية، وإلقاء الضوء على إتجاهات جارية ومستقبلية، ويشير إلى التطورات والتفاعلات وأهميتها النسبية، كما يتيح التاريخ القدرة على توظيف الماضي للتنبؤ بالمستقبل، وذلك ما يجعل المنهج التاريخي ذو أهمية لكل البحوث العلمية، هو أنه يسهم في توضيح خصوصية كل ظاهرة وتفردها أو عموميتها وقابليتها للتكرار،[1] حيث نحاول من خلال إستخدام المنهج التاريخي البحث في المحطات الإصلاحية عبر تاريخ التعليم العالي في الجزائر ومتابعة مختلف التطورات الحاصلة في قطاع التعليم العالي.
2. **المنهج المقارن**: تعد المقارنة بأنها دراسة ظواهر متشابهة أو متناظرة في مجتمعات مختلفة، أو هي التحليل المنظم للإختلافات في موضوع أو أكثر عبر مجتمعين أو أكثر، وتعد المقارنة إحدى أشكال القياس، وتعتبر عملية المقارنة أنها تعكس أساسا البحث في أوجه التشابه والإختلاف التي تتميز بها الظاهرة أو مجموعة الظواهر موضوع الدراسة تمهيدا لفهمها وتفسيرها والتنبؤ بها، حيث تنم الدراسة من خلال توظيف المنهج المقارن عن المقارنة المرحلية بين الإصلاحات في التعليم العالي بالجزائر وذلك من خلال مقارنة بين التعليم العالي وفق النظام الكلاسيكي والتعليم العالي وفق نظام (ل م د)، والمقارنة بين إختلافات الأحداث في كل فترة تم تبني فيها إصلاح معين سواء إصلاح 1971 أو إصلاح 2004.

كما تم إستخدام أداتين للبحث العلمي في تحليل الدراسة وقد تمثلا في:

1. **الملاحظة العلمية**: تعد الملاحظة وسيلة من وسائل جمع البيانات والمعلومات، بل لعلها من أدق وسائل البحث، ويمكن إستخدامها في الدراسات المتقدمة، فهي تستعمل في كل أنواع البحوث وبخاصة في المسح والتجريب، وهي عبارة عن مشاهدة الظواهر ومراقبتها بالذهن والحواس على ما هي عليه بالذات رغبة في

[1] بومدين طاشمة، مرجع سبق ذكره، ص.ص.74-76.

الكشف عن خصائصها وتحويليها إلى جملة من المفاهيم أو الظواهر العلمية، والملاحظة بالمشاركة كأحد أنواع الملاحظة العلمية هي التي يقوم فيها الباحث بدور إيجابي كواحد من أفراد العينة المبحوثة ويعيش معهم حياتهم، بدون تكلف أو إرتياب ومن مميزات هذا النوع من الملاحظة أنها تسمح للباحث بملاحظة السلوك بصورة أكثر عفوية وبدرجة أبعد تكون عن التكلف والتصنع، وغالبا ما ترتبط الملاحظة بالمشاركة بعلماء الأنثروبولوجيا وعلم الإجتماع وكذلك المهتمين بالدراسات الطويلة لمراقبة ومتابعة تطورات الظاهرة عبر الزمن، وبناءا على ذلك تم إعتماد الملاحظة بالمشاركة كأداة للبحث في الدراسة العلمية من خلال أن الباحث هو واحد من أفراد العينة المبحوثة كطالب تدرج في نظام (ل م د) وكأستاذ متعاقد بقسم العلوم السياسية جامعة تيارت.

2. **المقابلة**: هي أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية، وتعتبر إستبيان شفوي يتم فيه التبادل اللفظي بين القائم بالمقابلة وبين أفراد أو عدة أفراد للحصول على معلومات ترتبط بآراء أو إتجاهات أو مشاعر أو دوافع أو سلوك، وتستخدم المقابلة في معظم أنواع البحوث التربوية والنفسية والإجتماعية، إلا أنها تختلف في أهميتها حسب المنهج المتبع في الدراسة، حيث تعتبر المقابلة من الأدوات الأكثر إستخداما في المنهج الوصفي، ولاسيما فيما يتعلق ببحوث دراسة الحالة، إلا أن أهميتها تقل في دراسات المنهج التاريخي والمنهج التجريبي، وتتطلب المقابلة كأداة بحث على تخطيطا وإعدادا مسبقا.

ولإضفاء الموضوعية والمصداقية على أسلوب الملاحظة بالمشاركة تم إجراء العديد من المقابلات والنقاشات غير الرسمية مع الأساتذة، بإختلاف أصنافهم وأدوارهم البيداغوجية والإدارية في مختلف مؤسسات التعليم العالي (عمداء، رؤساء أقسام، ومكلفين بالعلاقات الخارجية)، وبعض الأساتذة المشاركين في الندوة الوطنية لتقييم نظام (ل م د) والطلبة والإداريين في قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، وبعض الشخصيات في وزارة التعليم العالي.

وتعد المقابلة أحد أدوات البحث العلمي في جمع البيانات عن طريق إتصال شخصي بين الباحث والمبحوث يقوم فيه المبحوث بالرد على أسئلة يوجهها الباحث له، ومن مميزات المقابلة كأداة لجمع البيانات عن الملاحظة بمرونتها لأنها تتيح الفرصة للتعمق في فهم المبحوث، حيث يعرفها "**بنجهام**": "هي محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها"، ويعرفها "**إنجلش**": "أنها محادثة موجهة يقوم بها شخص مع شخص أخر أو أشخاص أخرين هدفها إستشارة أنواع معينة من المعلومات لإستغلالها في بحث علمي وللإستعانة بها على التوجيه والتشخيص والعلاج"، حيث تم توظيف المقابلة شبه المقننة في

الدراسة وهي عبارة عن مقابلة تبدأ من أسئلة محدودة وتتكيف سائر الأسئلة مع تطور المقابلة بحيث تكون هناك مساحة أكبر من المرونة بحيث تأخذ شكل حوار فيه مساحة من التفاعل، ويستطيع الباحث أن يغير ترتيب الأسئلة والموضوعات المعدة سلفا حسب إتجاه النقاش ونوعية الإجابات التي يحصل عليها، وعادة ما تكون المقابلة شبه المقننة أفضل حينما يكون هناك تنوع في الأشخاص الذين يقوم الباحث بإجراء المقابلات معهم.[1]

هندسة الدراسة:

يمكن تناول الدراسة من خلال الإنتقال من العام إلى الخاص ومحاولة التوازن المنهجي بين فصول ومباحث ومطالب الدراسة، وعليه تم هندسة الدراسة على الوجه التالي:

1. **الفصل الأول:** نتطرق فيه إلى ماهية الإصلاح والتعليم العالي حيث ننطلق من تحديد مفاهيم الإصلاح والتعليم العالي إلى جل الحيثيات المتعلقة بالمفهومين من نشأة وتطور وخصائص وخطوات وأهمية وأسس ومرتكزات وإستراتيجيات توضح خصوصية كل مفهوم وتحاول إيجاد إطار خاص بكل مفهوم.
2. **الفصل الثاني:** يوضح كرنولوجيا القرارات المتخذة في قطاع التعليم العالي قبل إصلاح 1971، ليتناول بعدها حيثيات تبني إصلاح 1971 وكل التعديلات التي جاءت بعده، ومن ثمة تبيان واقع سياسات التعليم العالي في الجزائر بعد الإصلاح إلى غاية تقييم هذا الإصلاح سنة 2002 وتوضيح عدة إختلالات بالجامعة الجزائرية في محاولة الإنتقال إلى وضع أفضل من خلال تبني إصلاح جديد.
3. **الفصل الثالث:** تناول نبذة مفاهيمية حول الهندسة التعليمية الجديدة في الجزائر بعد الإصلاح الجديد (نظام ل م د) 2004، إضافة إلى محاولة رسم إطار معرفي حول نظام (ل م د)، ومن ثمة توضيح واقع تطبيق نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية وفق الخصوصية الجزائرية من سنة 2004 كأول تطبيق لغاية سنة 2017 بعد مرور أكثر من 10 سنوات على بداية تطبيق هذا النظام.
4. **الفصل الرابع:** يعالج هذا الفصل مدخل مفهوماتي حول التقييم في السياسات العامة ويتطرق إلى تقييم نظام (ل م د) في الجزائر كسياسة عامة تعليمية بعد مرور أكثر من 10 سنوات على تطبيقه بالجامعة الجزائرية عبر عدة مستويات للتقييم، للخروج بعدة توصيات من شأنها تقويم بعض هفوات هذا النظام إزاء إستمرارية هذا الإصلاح الجديد.

[1] نفس المرجع، ص.ص.53-61.

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي والنظري للإصلاح والتعليم العالي

يحظى قطاع التعليم العالي بإهتمام كبير في معظم دول العالم، وذلك راجع للأهمية الكبرى التي يكتسيها من خلال دوره الأساسي في دفع عجلة التنمية الإقتصادية والإجتماعية، إضافة إلى النهوض لمواكبة الحاجات المتجددة عن طريق إعداد الكوادر الفنية المؤهلة وتراكم رأس المال الفكري بمختلف الحقول المعرفية.

ونظرا للطبيعة المتغيرة للمجتمع وتباين التركيبة الطلابية فيه ما أدى إلى إعادة النظر في المفاهيم التصورية والعامة إتجاه مخرجات التعليم العالي وعملياته، وبناءا على التغيرات الدولية التي من شأنها التأثير على المجتمع ودفعه لمحاولة التجديد لمواكبة الأطر التنموية الحديثة، وذلك إضافة إلى المساوئ التي تظهر في القطاع نفسه مما يوضح ضعف النظام السابق على المواصلة وذلك ما يدفع إلى إتخاذ تدابير للإصلاح والبدء ببرامج شاملة تضمن القدرة على تجاوز نقاط ضعف القطاع.

ذلك ما يجعلنا نتناول الدراسة في شقها المفاهيمي بالفصل الأول حول الإصلاح والتعليم العالي كمفاهيم أساسية تحدد طبيعة الموضوع في مختلف جوانبه حيث يحتوي الفصل على مبحثين رئيسيين كالتالي:

المبحث الأول: المدخل المفاهيمي للإصلاح

المبحث الثاني: التأصيل النظري للتعليم العالي

المبحث الأول: المدخل المفاهيمي للإصلاح

المطلب الأول: مفهوم الإصلاح

1. معنى الإصلاح:

أ. **لغة:** تختصر الكثير من المعاجم اللغوية العربية لفظ الإصلاح في كونه مقابل للإفساد، حيث جاء في:

- **"لسان العرب" لإبن منظور:**

صلح: الصَّلاح ضِدُّ الفَسادِ، صَلَحَ يَصْلَحُ ويَصْلُحُ، صَلاحاً وصُلُوحاً.

والإصلاح: نقيض الإفساد، والمصلحة: الصَّلاحُ، والمصلحة واحدة المصالح.

والإستصلاح: نقيض الإستفساد، وأصلح الشيء بعد فساده: أقامه، وأصلح الدَّابَّة: أحسن إليها فصلحت، وفي التهذيب: تقول أصلحت إلى الدَّابَّة إذا أحسنت إليها.

والصُّلْحُ: تصالح القوم بينهم، والصلح: السِّلْمُ، وقد إصطلحوا وصالحوا وإصَّلحُوا وتصالحوا واصَّالحوا، مشددة الصاد، قلبوا التاء صاداً وأدغموها في الصاد بمعنى واحد، وقوم صلوح: متصالحون، كأنهم وصفوا بالمصدر، والصلاح بكسر الصاد مصدر المصالحة، والعرب تؤنثها، والإسم الصُّلْحُ، يذَّكر ويؤنَّث.[1]

- **"قاموس المحيط" للفيروز آبادي:**

الصَّلاَحُ: ضد الفساد، كالصُّلوحِ، صَلَحَ كمَنَعَ وكَرُمَ، وأصلحه ضد أفسده وإليه أحسن، والصُلح بالضم السلم، وإستصلح نقيض إستفسد.[2]

- **"معجم التعريفات" للجرجاني:**

الصَّالح: هو الخالص من كل فساد.[3]

---

[1] محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري جمال الدين أبو الفضل، لسان العرب، القاهرة: دار المعارف، المجلد الرابع، الجزء (36)، 1882، ص.2479.

[2] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، بيروت : مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط.8، 2005، ص.229.

[3] محمد صديق المنشاوي، معجم التعريفات للعلامة علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، القاهرة: دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، 2004، ص.112.

- **"مختار الصحاح" لزين الدين الرازي:**

صلح: الصَّلاحُ ضِدُّ الفَسَادِ، وهذا يَصْلُحُ لك أي هو من بَابتِك، والصِّلاَحُ بالكسر مصدر المصالَحِة والإسم (الصُّلحُ) يذكر ويؤنث، وقد (إصْطَلَحَا) و(تصَالحَا) و(أصَّالحَا) بتشديد الصَّاد، والإصلاح ضد الإفساد، والمصلحة واحدة المصالح، والإستِصْلاحُ ضِدُّ الإستِفساد.[1]

وعليه فالإصلاح من الفعل صلح يصلح الشيء أي جعله ذا فائدة، والإصلاح هو إزالة التلف والعطب عن الشيء وجلب المنفعة والسلامة، وإذا كان الفساد هو التلف والضرر في الأمور فإن الصلاح هو الإستقامة من العيوب وزوال الشقاق، وتلازم الإصلاح والإفساد يمكن تفسيره تاريخيا بكون الإصلاح ظهر مع ظهور أول حالات الفساد في الأرض.

وبعكس التوظيف اللغوي الذي يبدو مختزلا ومحدوداً من حيث المعاني لمصطلح الإصلاح في التراث العربي، ورد لفظ الإصلاح في القرآن الكريم في سياقات مختلفة ومعاني ثرية حيث نجد:[2]

- **"سورة البقرة" ذكر معنى الإصلاح:**

قال تعالى: "فِي الدُّنْيا وَالاَخِرَةِ وَيَسْئَلُونَكَ عَنِ ٱلْيَتَمٰى قُلِ اِصْلاَحٌ لَّهُمْ خَيْرٌ وَإِن تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوانُكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ اَلْمُصْلِحِ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَعْنَتَكُمُ إِنَّ اَللّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ".[3]

- **"سورة النساء" ذكر معنى الإصلاح:**

قال تعالى: "لاَّ خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوِيهُمُ إِلاَّ مَنَ اَمَرَ بِصَدَقَةٍ اَوْ مَعْرُوفٍ اَوِ اِصْلاَحٍ بَيْنَ اَلنَّاسِ وَمَنْ يَّفْعَلْ ذَلِكَ اَبْتِغَاءَ مَرْضَاتِ ٱللَّهِ فَسَوْفَ نُوتِيهِ أَجْراً عَظِيماً".[4]

والمقصود هو إصلاح ذات البين وهو وجه من وجوه الإصلاح الإجتماعي، الذي يحرص عليه الدين الإسلامي.

[1] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، بيروت : مكتبة لبنان، 1986، ص.154.

[2] مسلم بابا عربي، "محاولة في تأصيل مفهوم الإصلاح السياسي"، دفاتر السياسة والقانون، العدد (9)، جوان 2013، ص.ص.234-235.

[3] القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 218.

[4] القرآن الكريم، سورة النساء، الآية 113.

- **"سورة هود" ذكر معنى الإصلاح:**

قال تعالى: "قَالَ يَقَوْمِ أَرَآيْتُمُ إِن كُنتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقاً حَسَناً وَ مَا أُرِيدُ أَنُ اخَالِفَكُمُ إِلَى مَا أَنْهيكُمْ عَنْهُ إِنُ ارِيدُ إِلاَّ اَلاِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ".[1]

حيث نستنتج من الآية أن الإصلاح من حيث المضمون بذل الجهد إلى أقصى ما يسمح به المستطاع لإزالة ما يفسد واقع الناس في نفوسهم ومجتمعهم، ويعني الإحسان ما إستطعت أي الصلاح بمعنى الإحسان.

ومن خلال الآيات القرآنية حول الإصلاح نستنتج أن الإصلاح إرادة، وثبات على التعامل بالمعروف، وأن الإصلاح في المجتمع يمارس على كافة الأصعدة فرديا وجماعيا.

وهو التقويم والتغيير نحو الأفضل، أي إزالة الفساد بين القوم والتوفيق بينهم، وهو نقيض الفساد، وهو التغير إلى إستقامة الحال، ومن هذا يتبين أن كلمة إصلاح تطلق على ما هو مادي وعلى ما هو معنوي.

فالمقصود بالإصلاح من الناحية اللغوية الإنتقال أو التغير من حال إلى حال أحسن، أو التحول عن الشيء والإنصراف عنه إلى سواه.[2]

ب. إصطلاحا: لقد تعددت التعريفات الإصطلاحية لمعنى الإصلاح، وذلك حسب تعدد وإختلاف الإيديولوجيات ووجهات نظر الجهة التي تتناول تحديد المفهوم ومن أهمها نجد:

- **"الموسوعة السياسية":**

"إصلاح هو تعديل أو تطوير غير جذري في شكل الحكم أو العلاقات الإجتماعية دون مساس بأسسها، والإصلاح خلافا للثورة ليس سوى تحسين في النظام السياسي والإجتماعي القائم دون المساس بأسس هذا النظام".[3]

[1] القرآن الكريم، سورة هود، الآية 88.

[2] سعاد عمير، "محددات الإصلاح السياسي"، المجلة الجزائرية للدراسات السياسية، العدد (2)، ديسمبر 2014، ص.88.

[3] عبد الوهاب الكيالي، موسوعة السياسة، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الجزء (1)، 1985، ص.206.

- **"موسوعة المصطلحات السياسية والفلسفية والدولية":**

" الإصلاح هو بالتحديد تعديل غير جذري سواء كان في شكل الحكم السياسي، أو في العلاقات الإجتماعية دون المساس بجوهرها وأسسها، وهو إجراء يلجأ إليه لتلافي نواحي النقص أو الخطأ، كما يحصل في الإصلاحات الدستورية، والإصلاحات السياسية والإقتصادية، وخصوصا عندما تبدو هذه الإصلاحات ضرورية بهدف القضاء على الأخطاء التي تبرز عن الممارسة والتنفيذ".[1]

- **"المعجم السياسي":**

"الإصلاح هو التغيير الإجتماعي المحدود الذي يشتمل على تحسينات تدريجية التي تقوم بها القيادة السياسية، سواء من الناحية الإجتماعية أو الإقتصادية أو السياسية أو الثقافية، وضمن خطة قد تكون خماسية (لمدة خمس سنوات) أو عشرية (لمدة عشر سنوات)، أو حسب الظروف التي يتطلبها ذلك الإصلاح".[2]

- **"المعجم الإداري":**

"الإصلاح يستخدم هذا المصطلح للدلالة على التغيير في القيادات الإدارية والتغيير في الأنظمة التشريعية والتغيير في الهياكل وفي أنماط السلوك وفي إحلال الرؤية المستقبلية ورسم السياسات والإستراتيجيات البعيدة المدى في نظم التكوين العلمي والتأهيل المستمر لتطوير الموارد البشرية وتحفيزها لتكون قادرة على إحلال تكنولوجيا المعلومات والإتصالات عبر بوابات الحكومة الإلكترونية، محل الإدارة البيروقراطية بأوراقها وإجراءاتها الروتينية".[3]

- **"معجم مصطلحات التربية وعلم النفس":**

"الإصلاح هو النظر في النظام التربوي القائم في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، وذلك من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الإتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الإعتبار".[4]

---

[1] ناظم عبد الواحد الجاسور، موسوعة المصطلحات السياسية والفلسفية والدولية، بيروت: دار النهضة العربية، ط.1، 2008، ص.ص.100-101.

[2] وضاح زيتون، المعجم السياسي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، 2010، ص.35.

[3] سمير الشوبكي، المعجم الإداري، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، 2010، ص.44.

[4] هبة محمد عبد الحميد، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون، ط.1، 2008، ص.ص.23-24.

- **"قاموس علوم سياسية":**

" الإصلاح هو مصطلح يتأرجح معناه بين الثورة، التحسن، الرفض، يمكن للإصلاح أن يهاجم طريقة التفكير في المجتمع، وهياكله الإجتماعية، الصناعية، الزراعية، التجارية، التعليمية، الثقافية، المؤسساتية...إلخ، فهو يأخذ معنى التغيير الضروري وهو تحسن متوقع، فقد يتعارض الإصلاح مع الثورة، بينما في العديد من الميادين، الإصلاح يترجم من خلال تغيير عميق لا رجعة فيه".[1]

- **"الإصلاح في اللغة الفرنسية أو الإنجليزية":**

ما يقابل الإصلاح في اللغة الفرنسية هو **Réforme** وفي الإنجليزية **Reform**، حيث هناك نوع من التباين الواضح في مدلول كل لفظ:

حيث تشير كلمة **Reform** في الإنجليزية إلى العمل الذي يحسن الظروف، أو التغيير الذي يطرأ على الشيء في إتجاه الأحسن، وبصيغة الفعل هي تغيير شيء لجعله أحسن.

حيث تشير كلمة **Réforme** في الفرنسية إلى أنها تتكون من لازمة **Ré** والتي تفيد معنى الإعادة، ولفظ **Forme** التي تعني الشكل أو الصيغة، أي أن المعنى الكامل هو إعادة تشكيل وإعطاء صورة أخرى للشيء.[2]

فالإصلاح من المنظور الأوروبي هو إعادة تشكيل والبحث عن وضع جيد وحذف وتعويض وتطوير وتعديل وإزالة ما لم يعد صالحا للإستعمال.[3]

2. تعريف الإصلاح:

الإصلاح هو تغيير الأحوال من السيئ إلى الحسن، ومن الفوضى والمخالفة إلى الإلتزام والإستقامة، ويتفق الإصلاح مع الثورة بأنهما يهدفان إلى تغيير الأحوال، إلا أن التغيير في الإصلاح لا يعتمد العنف منهجاً، ولا الإستعجال طريقاً، بينما تقوم الثورة على العنف والتغيير السريع.[4]

---

[1] Mokhtar Lakehal, Dictionnaire de Science Politique, Paris: L'harmattan, 4em édition, 2009, P.330.

[2] مسلم بابا عربي، مرجع سبق ذكره، ص.236.

[3] محمد بريش، مفهوم الإصلاح أو نحو إصلاح لفهم المصطلح، القاهرة: مركز الحضارة للدراسات الإسلامية، المجلد السابع، 2007، ص.14.

[4] نصار أسعد نصار، "إصلاح الأمة في ضوء الكتاب والسنة (دراسة في مفهوم الإصلاح وإتجاهاته وآلياته)"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإقتصادية والقانونية، المجلد (23)، العدد (01)، 2007، ص.477.

إذا ما أخذ بالمعاني المتخصصة فإن الإصلاح هو: "مفهوم يطلق على التغيرات الإجتماعية أو السياسية التي تسعى لإزالة الفساد".[1]

ويعرف بأنه: "عملية تعديل وتطوير جذرية في شكل الحكم أو العلاقات الإجتماعية داخل الدولة في إطار النظام السياسي القائم وبالوسائل المتاحة وإستناداً لمفهوم التدرج".

كما يتطلب الإصلاح إستخدام آليات متعددة منها الشفافية وتعني الإنفتاح الكامل على الجمهور في كل السياسات والممارسات، ومنها المساءلة وذلك بإشراك الجمهور بعد الإطلاع على سياسات الحكومة بإبداء رأيه بتلك السياسات، ومنها حسن الحكم الذي يعني الترميم والدقة والوعي في كل ما يتعلق بقضايا الدولة، فالإصلاح حالة عامة تقوم في كل مناحي الدولة، يكون غرضها تصويب الخلل أو تطوير الواقع، وبالتالي الوصول إلى الأفضل والأحسن حسب رؤية المواطنين.[2]

ويعتبر الإصلاح على أنه: "هو وسيلة وأسلوب التغيير والتطوير والتقويم إلى الأفضل حيث القدرة والكفاية والفعالية والرشادة في الأداء، بهدف حسن تطبيق السياسات والبرامج والخطط السياسية والإقتصادية والإجتماعية، وتحقيق أهداف المصلحة العامة".[3]

ويعرف كذلك: "هو جهود مصممة خصيصا لإحداث تغييرات أساسية، حيث أنه جهد سياسي وإداري وإقتصادي وإجتماعي وثقافي، هادف لإحداث تغييرات أساسية إيجابية في السلوك والنظم والأساليب والأدوات".[4]

ويجب أن يكون الإصلاح ذاتيا من الداخل وليس مفروضا من الخارج ذو طابع شمولي، يحمل في طياته صفة الإستمرارية، وواقعيا ينطلق من واقع الدولة وطبيعة الإختلالات القائمة المراد إصلاحها، ويجب أن ينحى منحى التدرج مرحلة تلوى الأخرى، وأن يكون سريعا ومفاجئاً، ويركز فيه على المضمون والجوهر لا شكل، كما يجب أن يتلازم مع البنى الفكرية القائمة لأن التعديل يجب أن يكون مستوعبا عقليا من الخاصة والعامة على السواء.

[1] أمين عواد المشاقبة، المعتصم بالله داود علوي، الإصلاح السياسي والحكم الراشد (إطار نظري)، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2012، ص.29.

[2] نفس المرجع، ص.30.

[3] عمار عوابدي، "منهجية الإصلاح الإداري وتطبيقاتها في النظام الإداري الجزائري"، الفكر البرلماني، العدد (36)، فيفري 2015، ص.18.

[4] نفس المرجع، ص.19.

أما "**هنتنغتون**" فيعرف الإصلاح بأنه: "تغيير القيم وأنماط السلوك التقليدية وتوسيع نطاق الولاء ليصل إلى الأمة، وعقلنة الحياة العامة وعقلنة البنى في السلطة وتعزيز التنظيمات المتخصصة وإعتماد مقاييس الكفاءة".

فالإصلاح حالة عامة تقوم في كل مجالات الدولة، ويكون غرضها تصويب الخلل أو تطوير واقع، وبالتالي الوصول إلى الأفضل والأحسن حسب رؤية المواطنين، وهذا يعني بالضرورة أن يكون الفساد أو الخلل سابقة على الإصلاح.[1]

كما يؤكد "**صامويل هنتنغتون**"* في كتابه "**صدام الحضارات إعادة صنع النظام العالمي**" على أن: "الإصلاح يكون جذري ولابد أن يكون شاملا".[2]

ويشير "**العفيف الأخضر**" في كتابه أن: "كل إصلاح حقيقي هو إعادة تأسيس، هو إبتكار لنموذج جديد".[3]

ويعرف "**الأستاذ الدكتور أحمد رشيد**": "الإصلاح يقترن بالنظرة المتأنية والأسلوب التدريجي المرحلي لتنظيم جهاز الدولة بطريقة غير صارخة وغير ملموسة من واقع التغيير وآثاره".[4]

لذلك فالإصلاح قد يعني التغيير الجذري لبنية النظام، والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها، ولعناصر السياسة التي توجهه، حيث تتوجه الجهود إلى هدم ما هو قائم وتعويضه ببناء جديد، مغاير شكلا ومضمونا وغاية عن البناء القائم، أي القطيعة التامة عن الماضي بكل تفاعلاته، وفي هذه الحال ينفصل المجتمع تلقائيا عن ذاته وتاريخه.

حيث يقول "**يوسف مصطفى القاضي**" حول الإصلاح التعليمي: "هو إحداث تغيير والإتيان بجديد حسب إمكانيات ومتطلبات أفراد المجتمع، ومراعاة ظروفه وإمكاناته وأحواله من القوى البشرية في التصنيع والتربية والتعليم

---

[1] أمين المشاقبة، "الإصلاح السياسي "المعنى والمفهوم""، جريدة الدستور، الأحد 6 فيفري 2011.

* **صامويل هنتغتون**: (18 أفريل 1927- 24 ديسمبر 2008) هو عالم وسياسي أمريكي وبروفيسور في جامعة هارفارد ل 58 عاما، ومفكر محافظ عمل في عدة مجالات فرعية منبثقة من العلوم السياسية والأعمال، تصفه جامعة هارفارد بمعلم جيل من العلماء في مجالات متباينة على نطاق واسع ، وأحد أكثر علماء السياسة تأثيرا في النصف الثاني من القرن العشرين، وأكثر ما عرف به على الصعيد العالمي كانت أطروحته بعنوان صراع الحضارات، كما كان مخططا أمنيا في إدارة الرئيس جيمي كارتر وترأس عدة مراكز دراسات بحثية.

[2] صامويل هنتنغتون، صدام الحضارات إعادة صنع النظام العالمي، تر: طلعت الشايب، د.ب.ن: د.د.ن، ط.2، 1999، ص.183.

[3] العفيف الأخضر، إصلاح الإسلام : بدراسته وتدريسه بعلوم الأديان، بيروت: منشورات الجمل، ط.1، 2014، ص.33.

[4] زيد بن محمد الرماني، منهج إبن تيمية في الإصلاح الإداري، الرياض: دار الصميعي للنشر والتوزيع، ط.1، 2004، ص.38.

على أنواعه"، ويقول أيضا: "الإصلاح يتطلب التنسيق بين المسؤولين في العملية التعليمية والتعلمية، وإستشارة هيئة التعليم وإشراكها في وضع الخطط التربوية".[1]

ويعرف الإصلاح التعليمي: "على أنه أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرامج التعليمية أو طرائق التدريس وغيرها".[2]

ويعرف آخرون الإصلاح التعليمي، فنجد **"بيرش"**: "أنه أي محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس وغيره".

ويرى **"حسن البيلاوي"** بأنه: "ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي على المستوى الكبير، فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الإجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما".[3]

ويمكن تعريف الإصلاح التعليمي بأنه: "عبارة عن عمليات وتدابير الإنتقال بنظام تعليمي من وضعية تقليدية لوضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل من مناهج وتقنيات، أساليب وممارسات جديدة وعصرية، وهو ما يجعلها مرتبطة بالقطاعات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة".[4]

ويعتبر الإصلاح التعليمي بأنه: "هو تصحيح الأخطاء والمفاسد وإزالة الإختلالات، وهو السعي لتطوير النظام التعليمي وإعادة بناء المناهج وتحديث وسائل وأساليب العمل، وعملية الإصلاح هنا لا تهدم البناء القائم بل تسعى

---

[1] حياة بناجي، "السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري"، ورقة قدمت إلى أعمال اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والأفاق، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 22 أفريل 2013، ص.ص.170-171.

[2] مصطفى عبد السميع محمد، "رؤى الشعب البحثية بالمركز ومقترحاتها حول تطوير التعليم –رؤى وتوجهات-"، النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد (10)، ص.15.

[3] فرج الله صورية، زمام نور الدين، "تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (19)، جوان 2015، ص.240.

[4] زرقان ليلى، "إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس –سطيف-"، مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية، جامعة سطيف 2، العدد (16)، ديسمبر 2012.

إلى تحسينه وإدخال تحسينات كيفية تنهض بنوعية التعليم (بنية ومحتوى وفكراً ونظاماً...) فعملية التطوير لا تسعى إلى طمس المبادئ وإنما تعزيزها".[1]

"كما يعني مجموعة قرارات إدارية تستهدف إحداث تغييرات شكلية عن طريق إعادة هيكلة مرحلة تعليمية، أو إدراج مواد ونماذج تعليمية جديدة".[2]

إن الإصلاح التعليمي ظاهرة حديثة النشأة قد لا يزيد عمرها حتى في معظم الدول المتقدمة عن قرن ونصف القرن، ولا يزال يعالج الإصلاح عند كثيرين من سياسيين وإداريين وتربويين وغيرهم كإجراءات تنظيمية أو منهجيات فنية قد يغطيها مصطلح "الإستراتيجية" ولم يصل بعد إلى مستوى العلم في مجاله النوعي بحقائقه

المعرفية ودراساته البحثية على نحو ما نادى به بعضهم منذ نصف قرن، وسر هذه الغيبة الطويلة للإصلاح في تاريخ العلم يرجع إلى غيبة التعليم كنظام وكمهنة، فالتعليم لم يكون نظاما عاما ترعاه الدولة وتحدد له أهدافا وسياسة وأدوارا، وتقيم له مؤسسات وطنية تنهض به إلا في أوائل القرن التاسع عشر في دول أوروبا المسيحية وفي صدارتها نظام التعليم الفرنسي الذي أقامه نابليون، فقد خرجت صيحات نقد سواء في الغرب المسيحي أو في الشرق الإسلامي تندد بسلبيات التعليم في محتوياته وطرائقه، ونقص كفاءات المعلمين في العلم، ولم يكن لهذا النقد في صيغته النظرية أي تأثير عملي في إصلاح تعليم تقليدي في مؤسسات خاصة متنافرة لا تحكمه سياسة عامة ولا يخضع لأهداف مرسومة، وإنتظر الفكر المنهجي في إصلاح التعليم قرونا حتى قامت نظم قومية، تبين قصورها في بيئات وأزمان في بعض عناصرها مما دعا المسؤولين والمعنيين بأمور التعليم إلى التفكير في إصلاحها وإدخال ما يتطلبه أمر تحسينها وتطويرها.[3]

فالإصلاح التعليمي هو أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية، وقد يتخذ الإصلاح نسبا معينة فقد يكون "عاما أو خاصا، شاملا أو جزئيا، دائما أو مؤقتا، طويل الأجل أو قصير الأجل"،

[1] حياة بناجي، مرجع سبق ذكره، ص.170.

[2] نفس المرجع، ص. 171.

[3] محمود قمبر، "الإصلاح التربوي في مصر ضروراته- فعالياته- معوقاته"، ورقة قدمت إلى المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة حول آفاق الإصلاح التربوي في مصر، 02-03 أكتوبر 2004، ص.ص.07-10.

وبهذا فإن عملية الإصلاح هي معالجة علمية ومتأنية لمختلف المشاكل الطارئة والكامنة والمؤثرة على سيرورة النظام التعليمي، وهو بهذا لا يكتفي بالمعالجة السطحية للمشاكل التعليمية، بل ينبغي كلما إستدعى الأمر ذلك أن يغوص في أعماق التكوين الخاص بالمجتمع ليكتشف عوامل أخرى قد لا تؤخذ في الحسبان ولكنها مع ذلك تؤثر تأثيرا بليغا في تحقيق الأهداف المرجوة، حيث لا وجود لإصلاح ينطلق من الصفر، بل كل إصلاح هو جهد مدروس لمواصلة تنمية المجتمع، وكل نماذج الإصلاح تدل على هذا المعنى، فإلغاء كل ما هو قائم وبناء نظام تعليمي من لا شيء هو عملية قد تعصف بكل الجهود التي بذلتها الأمة العربية في مسارها التاريخي الطويل، ويتحدد مفهوم الإصلاح التعليمي بأنه تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التعليمية قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة العربية والعالمية في مختلف المجالات سواء سياسية أو إقتصادية أو إجتماعية أو تكنولوجية... دون الخروج عن الخصائص الحضارية للأمة العربية.[1]

وفي الأخير وإعتماداً على التعاريف السابقة، يمكننا بلورة تعريف إجرائي حول الإصلاح: "الإصلاح هو مجموع العمليات والإجراءات والجهود التي تتم على مستوى الأنظمة والمؤسسات والقطاعات والسياسات والبرامج والمشاريع بهدف التقويم المستمر والتعديل التدريجي والتغيير الضروري والشامل في مختلف القوانين والتشريعات والآليات والأطر والسلوكيات والثقافة السائدة، لمواكبة مختلف التغييرات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية، وإستجابة لجل التحديات والمشكلات وجميع الضغوطات التي فرضتها العولمة بمختلف أشكالها، وما تمليه الطفرة التكنولوجية وتمظهرات المعلوماتية، في إتجاه يضمن تقويم المسار والبحث في تصويب الإختلالات وذلك من خلال تحقيق الفعالية والكفاءة والأهداف المنشودة".

[1] لكحل لخضر، "إصلاح المنظومة التربوية في المغرب العربي بين البعد التاريخي وتحديات العولمة (الجزائر نموذجا)"، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص.ص.165-166.

المطلب الثاني: أصل الإصلاح (النشأة)

تعتبر فكرة الإصلاح قديمة قدم الإنسانية، حيث وجد في كتابات قدماء المفكرين اليونان أمثال **"أفلاطون"** و**"أرسطو"** الكثير من الأفكار الإصلاحية مثل العدالة والقوانين وتنظيم المجتمع والدولة والإستقرار السياسي والتوزيع العادل للثروة وغيرها، ويمكن القول أن الإصلاح كان ومازال الهدف الأسمى للعديد من الفلاسفة والقادة والحركات السياسية والإجتماعية في مختلف أرجاء العالم، فضلا عن كونه موضوعا رئيسيا في النظريات السياسية للفلاسفة والمفكرين منذ أيام **"ميكيافيلي"** في العصور الوسطى حتى **"كارل ماركس"** في القرن العشرين.

فقد تحدث **"ميكيافيلي"** في كتابه الشهير **"الأمير"** عن عملية الإصلاح والتغيير، وفي هذا الصدد فقد أشار إلى: "أن أصعب شيء في التنفيذ وأكثره تعرضا للفشل، وأجزائه خطورة في التناول، هو إقامة نظام جديد للأمور".

أما بالوطن العربي بدأت فكرة الإصلاح في الدولة العثمانية بالمجال العسكري بعد الهزيمة التي تعرضت لها أمام روسيا القيصرية عام 1774، ثم إمتدت لاحقا إلى المجالات السياسية والإدارية والإجتماعية.[1]

أما الجزء العربي من الدولة العثمانية بدأت فيه الأفكار الإصلاحية في عدد من الأقطار العربية على يد عدد من المفكرين العرب مثل: **"رفاعه الطهطاوي"** و**"محمد عبده"** في مصر، و**"عبد الرحمن الكواكبي"** في سوريا، و**"خير الدين التونسي"*** في تونس حيث يعتبر من الأسماء التي قدمت مساهمة واضحة وصريحة في تبني الإصلاح الدستوري والمؤسسي، خاصة في كتابه العمدة **"أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك"**، وتشكل تجربة **"خير الدين التونسي"** نموذجا نادرا لأنه رجل دولة بإمتياز إقتنع بأهمية الإصلاح وضرورته لتجاوز الفجوة الحضارية والثقافية.[2]

حيث رأى هؤلاء المفكرون أن الدولة العثمانية لم تعد دولة الإسلام التي تمثل طموحات العرب والمسلمين، وبالتالي لابد من إصلاحها أو التخلي عنها لإفتقادها الشرعية.

---

[1] ريم محمد موسى، "الثورات العربية ومستقبل التغيير السياسي"، ورقة قدمت إلى مؤتمر فلادلفيا السابع عشر ثقافة التغيير، جامعة فلادلفيا.

* **"خير الدين التونسي" (1822–1890)**: ولد بالجنوب الغربي من جبال القوقاز، بعد موت والده في إحدى الوقائع العثمانية ضد روسيا بيع في الرقيق، فإشتراه مبعوث "أحمد باي"، باي تونس، وقدم به إلى تونس وعمره أنذاك 17 عاماً ليربى في قصر الباي، حيث أصدر كتابه "أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك" في 1867.

[2] محمد أبو رمان، الإصلاح السياسي في الفكر الإسلامي المقاربات، القوى، الأولويات، الإستراتيجيات، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط.1، 2010، ص.ص.125-126.

وبوقوع الدول العربية تحت سيطرة الإستعمار الأوروبي كانت الجهود منصبة نحو تحقيق الإستقلال، ومنذ الإستقلال حتى نهاية القرن الماضي خضعت جميع الدول العربية لأنظمة تسلطية ولو يسجل لأي نظام عربي أي مبادرة في الإصلاح، وبنشوء الحركات الإرهابية في الدول العربية، أخذ الغرب وعلى رأسهم الو م أ في ممارسة الضغط على الأنظمة العربية للتوجه نحو الإصلاح، وقد إستجابت بعض الدول العربية لإجراء إصلاحات جزئية تشبه عمليات شكلية.[1]

لذا نستخلص أن عملية الإصلاح لا تحدث لمجرد الرغبة في التغيير، بل لابد من توفر بيئة مناسبة وظروف موضوعية تدفع بإتجاه الإصلاح، إضافة إلى تواجد الإرادة السياسية لتجنب بقاء الوضع على ما هو عليه.

المطلب الثالث: أسس ومبادئ الإصلاح

يقوم الإصلاح على عدة أسس ومبادئ يعتمد عليها في بناءه وتنفيذه، وذلك حتى تكفل له الفعالية، حيث إستسقى الإصلاح أهم أسسه ومبادئه من مجمل المفاهيم الأساسية التي قدمت في إطار ضبط مفهومه العام، فعلى إختلاف فلسفات الإصلاح ضمن مختلف الأنظمة والقطاعات والسياسات إلا أنها تقوم في مجملها على هذه الأسس والمبادئ، ومن بين أهم الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها عملية الإصلاح ما يلي:

أ. أسس الإصلاح:

1. **شمولية العملية الإصلاحية:** حيث لابد أن يشمل الإصلاح في مرحلة بناءه وتنفيذه السياسات والأهداف المسطرة، والتنظيم الإداري للمؤسسة، والموارد البشرية والمادية، والمناهج الدراسية وبيداغوجيات التدريس، وطرق التوجيه،...وإلى ما ذلك من العناصر البنائية والعملية الفرعية في النظام العام ككل والنظام التربوي على سبيل القصر، وبناءاً على ذلك ينبغي دوما عدم النظر إلى كل تعديل أو تجديد على أنه يشكل هدفا في حد ذاته، وإنما يجب النظر إليه على أنه جزء في عملية إصلاح متسقة وشاملة.
2. **إستمرارية عملية الإصلاح:** لا يحدث الإصلاح مرة واحدة أو مرتين في قطاع معين أو مؤسسة ثم يتم التوقف عنه لفترة من الزمن، وإنما هو عملية مستمرة دائمة الحدوث، فعملية إحداث التغيير في النظام

[1] محمد تركي بني سلامة، مرجع سبق ذكره، ص.ص.13-14.

التربوي لا تتوقف أبداً، وعملية الإصلاح تتكون من مجموعة من الأحداث والسيرورات المترابطة في الزمان، والتي تتحرك وتنفذ بمرور الزمن في إتجاه بلوغ هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة.

3. **ديمقراطية عملية الإصلاح:** كل الأطراف المعنية بعملية الإصلاح يجب أن تشكل فريقا واحداً منسجماً، وعملية المشاركة في عملية الإصلاح تحقق الغاية الأساسية التي وضع من أجلها الإصلاح، فالمجموعة تتبنى عموما نفس الأهداف ونفس الطموحات.[1]
4. **علمية عملية الإصلاح:** من غير الممكن أن يعلن عن مشروع إصلاح أو إقرار تنفيذه إلا إذا كانت عناصره قد بنيت على حقائق واقعية تم دراستها بشكل منهجي وعلمي، كما يجب أن يتبع في تنفيذ الإصلاح منهجية دقيقة مراعية في ذلك حجم المشكلة المراد تخطيها ضمن النظام أو في قطاع معين.
5. **توفر الخطط ذات الآجال الطويلة والمتوسطة والقصيرة في عملية الإصلاح:** الإصلاح الناجح هو الذي يعتمد على مراجعة نفسه بإستمرار، وتعديل خططه من حين لآخر، كما أنه ذلك الإصلاح الذي تظهر ثماره بسرعة، ولا يكون ذلك إلا من خلال إعتماد خطط في الإصلاح تنجز في آجال قصيرة أو متوسطة ليتم إعتمادها في إعادة تصحيح الخلل وبسرعة في العملية الإصلاحية، وإعادة تعديل كل ما من شأنه أن يعيد العملية الإصلاحية إلى مسارها الطبيعي دون إستغراق الكثير من الوقت والجهد في خطة واحدة ذات آجال تنفيذ طويلة جداً، والتي لا يمكن حتى التنبؤ بنتائجها إلا بعد فترة طويلة من الزمن.
6. **الإعتماد على التجريب في عملية الإصلاح:** حيث يتم ذلك بإعتماد خطط علمية تتصف بالمرونة والقابلية للتعديل ووضوح الرؤية، بحيث تطبق في مجتمعات إختيارية ضيقة، فإذا ما أثبتت قابليتها للتنفيذ مع بروز إمكانية النجاح فيها تم إعتمادها لتنفذ على مستوى أشمل وأعم.[2]

ب. مبادئ الإصلاح:

1. التغييرات المحدودة أو الشكلية أو ما يسمى بالخواء الإصلاحي لا يمكن أن يدخل ضمن مفهوم الإصلاح، لأن أي تغيير حقيقي يعني بالضرورة الإنتقال من وضع إلى وضع مغاير تماما.
2. يخضع أي إصلاح حقيقي إلى عملية إصلاحية شاملة ومتواصلة ومستدامة.

[1] عبد السلام نعمون، "نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص الإدارة التربوية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف 2، 2014-2015، ص.112.

[2] نفس المرجع، ص.113.

3. متطلبات الإصلاح الحقيقي والمتواصل تستوجب الإسترشاد بمجموعة من المعايير والضوابط التي تتعلق بعضها بالقيم التي ستواجه المرحلة الإنتقالية وبمنهجية مثل إستراتيجياتها وأهدافها السياسية وأولوياتها وبرامجها وبعضها يتعلق بمدتها وآليات تنفيذها.
4. يستوجب الإصلاح إستخدام آليات الشفافية وتعزيز المساءلة، حيث يجب أن يكون لكل المواطنين على حد سواء دور في عملية صنع القرار، وتكون إما بصورة مباشرة أو من خلال مؤسسات وسطية شرعية تمثل مصالحهم، وتقوم هذه المشاركة على حرية التعبير والرأي، وتعتمد على تنمية القدرات على المشاركة البناءة.[1]
5. يتم الإصلاح عادة في ظرف أزمة، فنقطة الإنطلاق هي حدوث الأزمة وبالتالي لابد للتصدي لها من خلال إتخاذ قرارات حاسمة وإجراء إصلاحات جذرية.
6. يستند دعاة الإصلاح عادة في دعواتهم الإصلاحية إلى عقيدة فكرية أو إيديولوجية تساهم في تبرير أفكارهم الإصلاحية والدفاع عنها، فالخطاب الإصلاحي المستند إلى عقيدة أو إيديولوجية يتميز بوضوح الرؤية وقوة الحجة.
7. كلما إتسعت قاعدة المشاركة في عملية الإصلاح زادت شرعية الإصلاحات وفعاليتها.[2]

وتقوم هذه الأسس والمبادئ في مجملها على قاعدة واحدة للإصلاح وتتمثل في أنه شمولي ومستمر ومشاركاتي ومبني على منهجية علمية ليكون مشروع مدروس قائم على تحقيق أهداف مسطرة، وقد تكون العملية الإصلاحية قصيرة أو متوسطة أو طويلة المدى، وتتميز بالمرونة أي أن يكون الإصلاح قابل للتعديل عند مرحلة التنفيذ، وعليه يعتبر الإصلاح هو الإنتقال من وضع إلى وضع مغاير تماما يتسم بالشفافية والمساءلة والشرعية والفعالية.

[1] هشام سلمان حمد الخلايلة، "أثر الإصلاح السياسي على عملية المشاركة السياسية في المملكة الأردنية الهاشمية 1999-2012"، رسالة قدمت لنيل شهادة ماجستير في العلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، جامعة الشرق الأوسط، 2012، ص.ص.39-40.

[2] محمد تركي بني سلامة، مرجع سبق ذكره، ص.ص.15-16.

المطلب الرابع: دوافع وخطوات الإصلاح

تتم بعد كل عملية تقييم لقطاع معين أو لسياسة عامة ما أو لبرنامج مخطط، بعض التعديلات والتغييرات الممكنة على ضوء الإختلالات المسجلة، وذلك لتقويم مسار العملية التي أسفرت نتائج تقييمها عن بعض الأخطاء والأثار غير المرغوبة، حيث بدوره يعمل الإصلاح على تغيير السياسات العامة وتوجهات القادة، بحيث يقود إلى تغيير موازين القوى داخل المجتمعات وينعكس على ثقافة أفراد المجتمع، لذلك فقط أصبح الإصلاح الشامل محط إهتمام وتركيز عدة دارسين للحركات السياسية والإجتماعية في العالم العربي، وللتعرف على دوافع وخطوات الإصلاح لابد من عرض أهم ما أشاروا إليه في هذا الشأن:

أ. دوافع الإصلاح:

1. يتم الإصلاح في خضم وجود أزمة خارجية ناجمة عن تهديدات خارجية أو نتيجة ظروف داخلية محضة، فالأزمة هي أساس الإصلاح والتغيير.
2. الإيديولوجيات الجديدة التي تحل محل الإيديولوجيات القديمة التي يتبناها القادة غالبا ما تدفع للإصلاح والتغيير، ولكن هذا لا يمنع بأن يتم الإصلاح بمعزل عن إيديولوجية معينة.
3. الحكومات الإصلاحية وقادة الإصلاح الذين يجدون صعوبة في الحصول على تأييد جماهيري واسع، يسعون إلى الإصلاح الجذري السريع.[1]
4. إنتشار المد والتوجه الديمقراطي في العالم وذلك ما يتطلب القيام بإصلاحات سياسية وإدارية وإقتصادية وبمختلف القطاعات.
5. الأزمات المالية والإقتصادية والإجتماعية في العالم.
6. عجز القطاع أو السياسة العمومية عن تجسيد وتحقيق الأهداف المقررة.
7. ظهور وإنتشار ظاهرة العولمة الشاملة بإيجابياتها وسلبياتها مما يفرض إجراء إصلاحات من أجل التكيف والإندماج في العولمة الشاملة.[2]

[1] محمد أحمد المقداد، "أسس التحول الديمقراطي في الوطن العربي ومرتكزاته (الأردن: حالة الدراسة)"، المنارة، المجلد (13)، العدد (7)، 2007، ص.96.

[2] عمار عوابدي، مرجع سابق ذكره، ص.ص.22-23.

8. عملية التقييم وما يترتب عليها من نتائج وأثار غير مرغوبة والتي تعرقل مسار تحقيق الأهداف المسطرة بالسياسة العامة، فهي بذلك تدعو إلى عملية التقويم والإصلاح.

ب. خطوات الإصلاح:

1. **جمع وتحليل المعلومات:** وذلك من خلال توفير كافة البيانات الدقيقة عن (الأهداف والسياسات، تطور النشاط، الإمكانيات المادية، النظم والإجراءات، الأفراد، الظروف المحيطة).
2. **تحديد الإحتياجات التدريبية:** أي تحديد الفرق بين مستوى الأداء الفعلي في الوقت الحاضر ومستوى الأداء المطلوب في المستقبل، ولذلك يجب أن يكون هناك تحليلا كاملا، وتقوم على تحليل (أهداف المنظمة، الأفراد، الوظائف، تقارير تقييم الأداء، الشكاوى، تجهيزات الأداء، التكاليف الفعلية).
3. **تصميم البرامج وتنفيذها:** وتمر عملية تخطيط البرامج بمراحل متعددة يمكن حصرها في ما يلي:
   - تحديد أهداف البرنامج.
   - تحديد الفئة ورسم المناهج.
   - إختيار الوسائل.
   - إختيار الأسلوب.
4. **التقييم:** حيث تقوم هذه الخطة على تقييم كل المراحل السابقة، وذلك لتقييم مدى الإستفادة من البرنامج ويشمل التقييم عنصرين أساسيين هما:
   - **المدخلات:** تختص بالإجراءات التي يجب إتباعها.
   - **المخرجات:** فهي تنقسم إلى عدة مستويات هي (رد الفعل الفوري، النتائج الفورية، النتائج الوسطية النتائج النهائية).[1]

كما تمر عملية الإصلاح بمجموعة من الخطوات والمتمثلة في مايلي:

1. **مرحلة ما قبل الإعداد:** وتشمل إختيار الأشخاص الفنيين الذين يعدون الخطة الإصلاحية إعدادا فنيا أوليا وفق معايير محددة وصفات وسمات خاصة.

[1] سامي محمود أحمد البحيري، "مداخل الإصلاح الإداري (التطوير التنظيمي والتدريب وتقييم الأداء)"، رسالة قدمت لنيل شهادة ماجستير، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، لندن –المملكة المتحدة–، جويلية 2011، ص.ص.38-39.

2. **مرحلة الإعداد:** ومن أهم مميزات هذه المرحلة معرفة الأغراض الإصلاحية لأن الأهداف أو الغاية من أهم شروط العملية الإصلاحية، لأنها تضفي صفة الوعي والعمق والجدة والفعالية وكل ذلك عن طريق التقييم.
3. **مرحلة التبني:** بعد إعداد الخطة لابد من عرضها على المواطنين لإخضاعها للملاحظة والنقد والتقييم، فكلما عرضت على الأفراد ولقيت القبول والنقد البناء كلما سهل تبنيها ونجاحها، فإن تحققت هذه الشروط فإن عملية التطبيق تكون سهلة.
4. **مرحلة التطبيق:** وهنا يشرع في تطبيق الخطة تدريجيا مع المتابعة وتعميمها في ضوء ما كشف عنه التطبيق الأولي.[1]

ومن بين شروط تطبيق الإصلاح نجد:

1. وجود إستراتيجية أو رؤية واضحة.
2. وجود قيادات سياسية رشيدة في الدولة وإرادة سياسية حقيقية.
3. ضمان تطبيق الديمقراطية التشاركية في عملية تطبيق الإصلاح.[2]

وتتطلب عملية الإصلاح التعليمي الشامل جهدا ومالا ووقتا، ولهذا يجب التريث قبل التأكد من أن هناك حاجة حقيقية للإصلاح وبعد ذلك لابد من القيام بمجموعة من الإجراءات الضرورية والتي تتمثل في:

- **إيجاد هيكل دائم للبحث والمتابعة:** إذ هناك حاجة إلى منشأة علمية توكل لها مهمة رصد الواقع والتحولات التعليمية في ميادين التقييم والمتابعة وإصدار توصيات إصلاح المنظومة التعليمية، كما يجب أن توفر لها الإمكانيات والوسائل المادية وتمنح لها كامل الصلاحيات لإنجاز المهام المنوطة بها.
- **توفير فرق من المربين والباحثين:** حيث أن الإصلاح هو عملية بحث علمي موضوعي ميداني يتطلب خبرات وكفاءة علمية عالية وموضوعية في تناول القضايا بعيدا عن التأثيرات الحزبية والإيديولوجية.[3]

[1] زرقان ليلى، مرجع سبق ذكره.

[2] عمار عوابدي، مرجع سبق ذكره، ص.26.

[3] يزيد قادة، "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة"، رسالة قدمت لنيل شهادة ماجستير في علوم التسيير، كلية العلوم الإقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2011-2012، ص.105.

يتبين مما سبق أنه من دوافع الإصلاح وجود أزمة داخلية وتحديات خارجية، كما أنه من أهداف الإصلاح مواكبة التطورات الخارجية وتحديد الإختلالات الداخلية بعد تقييم السياسة العامة والعمل على تحسينها، حيث تنقسم خطوات الإصلاح إلى شقين:

- **خطوات علمية:** وهي جمع وتحليل المعلومات وتحديد الإحتياجات وتصميم البرامج وتنفيذها وتقييمها.
- **خطوات فنية:** وهي إختيار أشخاص يعدون الخطة الإصلاحية ويقومون بمرحلة الإعداد وتحديد الأهداف والغاية من الإصلاح ثم تأتي مرحلة التبني بعد عرض خطة الإصلاح على المواطنين، وأخيرا يعملون على التطبيق التدريجي مع المتابعة.

المطلب الخامس: إستراتيجيات ومداخل الإصلاح

أ. إستراتيجيات الإصلاح:

بناءاً على طبيعة الإصلاح التي تتميز بالتعديلات والتغييرات الجزئية في بعض الأحيان، والتي تكون شمولية ومستمرة أحيانا أخرى، والتي تتم في مجالات معينة دون أخرى وأحيانا في جميع الميادين حسب المتطلبات والدوافع الكامنة وراء الإصلاح بحد ذاته، وعليه نجد أن الإصلاح يعتمد على الإستراتيجيات التالية:

1. **إستراتيجية الإصلاح الجزئي:** تكون الجهود موجهة إلى عدد قليل من العناصر وعدد محدود من المنظمات.
2. **إستراتيجية الإصلاح الأفقي:** تنصب جهود الإصلاح على قلة من العناصر المكونة للنظام الكلي.
3. **إستراتيجية الإصلاح القطاعي:** هي الجهود المنصبة على كل العناصر الحرجة المكونة للأداء داخل المنظمات الحكومية المنتقاة، وتقوم على تجريب الإصلاح قبل إنتشاره وتعميمه، ويتم من خلال تأليف لجنة لتجربة الإصلاحات القطاعية أو الجغرافية قبل تعميمها، ويفضل أن وزارة ما تقوم بتأليف لجنة التجريب، أي قيام جهاز دائم، وهي طريقة مؤقتة للإصلاح تتناسب مع ممارسات عمل الموظفين والوسائل القانونية والإنسانية التي توجد تحت تصرفها، ويرى بعض الباحثين أن هذه الطريقة في الإصلاح لها إيجابياتها وسلبياتها ومن حسناتها أنها تدفع إلى الشعور بوجود مهام مستجدة ومعقدة وأهداف بعيدة المدى تتعلق بالقطاع، ومن سلبياتها ظهور الصراع نتيجة عدم الفهم الصحيح والدقيق للنظام الجديد.
4. **إستراتيجية الإصلاح الشامل:** وهي تشمل الجمع بين أطراف التغيير وديناميكيات المصالح المتمثلة في:
   - المنظمات الحكومية والعاملون بها.

- المؤسسات التشريعية.
- جماعات المصالح والضغط.
- أجهزة وخبراء الإصلاح.
- القيادة السياسية.[1]

وتلجأ الدول عادة عندما تواجهها أزمات مفاجئة وحادة وعندما لا توجد لديها أجهزة دائمة للإصلاح إلى الإستعانة بخبراء ومستشارين، وتكليفهم بإجراء دراسات وأبحاث حول أوضاع القطاع، وتقديم التوصيات والمقترحات لحل المشكلات والعقبات، وهذه الطريقة وإن كانت إيجابية في بعض المراحل إلا أنها كعمل فردي مؤقت تبقى عاجزة عن الإلمام بجميع المشكلات وعن إجراء إصلاح شامل وكامل نظراً للتعقيدات التي تتطلب متابعة ودقة في المعلومات حول القطاع في معالجتها، كما أنها بالتالي باهظة التكاليف.

وأحيانا تلجأ الدول إلى تشكيل لجان عمل مؤقتة أو هيئات متخصصة جماعية لحل المشكلات التي تعترض القطاع، وعلى الرغم من أنها هيئة متخصصة جماعية إلا أن طبيعتها المؤقتة وعدم ديمومتها تصعب من نجاحها، حيث تفترض طبيعة الإصلاح الإستمرار والثبات، كما أنها تفتقر للمتابعة والمراقبة أثناء تنفيذ عمليات الإصلاح.

فقد أكدت الممارسة الفعلية ما قاله عالم الجودة **"جوران"**: "إن وراء فشل منظمات الأعمال سوء إختيار للإستراتيجية".[2]

وتشمل عملية الإصلاح تحويل وتطوير مستمر لمواكبة التغيرات التي تحصل في البيئة المحيطة، ولذلك فلا يمكن تصور الإصلاح جامد أو تدريجي،[3] وبناءاً على الإستراتيجيات المقدمة في عملية الإصلاح نجدها تعاني من عدة مشاكل منها:

1. أن جهود الإصلاح تركز أحيانا على بناء الهياكل والأنظمة الرسمية.
2. عدم إعتماد أسلوب المشاركة في عملية التطوير والتغيير.

[1] سامي محمود أحمد البحيري، مرجع سبق ذكره، ص.ص.34-35.

[2] نفس المرجع، ص.ص.35-36.

[3] المرجع نفسه، ص.44.

3. الإهتمام بالجوانب الفنية والإجرائية وإهمال الجوانب السلوكية والبيئية.[1]

ب. مداخل الإصلاح:

- **الإصلاح وفقا لأسلوبه:**

1. **الإصلاح السلمي أو الإقناعي:** ويتم عن طريق الحوار والنقاش والمشاركة وعقد الدورات التدريبية والندوات التي تتناول النظريات العلمية وأساليب الإصلاح وفقا لمنهجيات التغيير دون قسر أو عنف أو إلزام، بحيث يتم فيه تقبل الإصلاحات والمشاركة فيها، وإعتبارها مطلوبة لتقويم الإعوجاج الموجود في المنظمة.
2. **الإصلاح القسري أو الإلزامي:** وبموجبه تتم التعديلات والتغييرات سواء في تعيين العاملين أو تسريحهم أو تعديل الهياكل بقرارات فوقية تفرض دون مناقشة أو حوار مسبق حولها، ودائما يتم عقب التغييرات السياسية المفاجئة أو أوقات الأزمات والحروب والظروف الطارئة، ولا يؤخذ رأي المنظمة الإدارية العسكرية المفروض عليها الإصلاح الإداري، كما أنه ليس للعاملين حول ولا قوة في مثل هذه الأنواع من الإصلاحات.

- **الإصلاح وفقا لمصدره:**

1. **الإصلاح من الداخل (الذاتي):** وبموجبه تتولى المنظمة ذاتها جهود الإصلاح عن طريق خبراء أو مستشارون متخصصون يتم الإستعانة بهم لهذا الغرض، من خلال سعيها لإكتشاف مواطن الخلل والضعف في مختلف جزئيات العمل، والقيام بتصحيحها عن طريق التقييم والمتابعة والرقابة، وإتباع الوسائل العلمية لتحسين أساليب العمل وتطويرها، وتنظيم خطوات العملية الإدارية من أجل رفع كفاءة أدائها بشكل تلقائي ومستمر إستجابة لحاجات المجتمع وأهداف السياسة العامة، ويفترض هذا المدخل بداخله شروط أساسية في مقدمتها:
   - ✓ قدرة الجهاز الإداري على إدراك ضرورة الإصلاح والتغيير للوفاء بحاجات الجماهير ومتطلباتها.
   - ✓ درجة تقدم النظام الإجتماعي ونموه، أي قدرته على تقبل نتائج عمليات التغيير والتطوير فيه بشكل تلقائي وطبيعي.

[1] نفس المرجع، ص.51.

- ✓ عدم سيطرة الحلول الوسطى عندما لا تكون في مكانها المناسب، لأن هذه الحلول قد توجد نوعا من المحافظة الإدارية، وتجمد عملية إصدار القرارات من أجل الإبقاء على الوضع القائم مهما يكون رديئا طالما تتم الأمور بكيفية ما.[1]

2. **الإصلاح من الخارج (الإلزامي)**: وبموجبه يتولى الجهات المركزية العليا إتخاذ قرارات التعديل والتغيير دون إستشارة قيادة المنظمة أو العاملين فيها، وذلك يطلق عليه أحيانا التغيرات الفوقية، لكونه مفروضا من خارج الأجهزة الإدارية من جراء الإحساس العلم بأن خللا ما أو خطأ ما في الجهاز الإداري الكلي تعيق عمله وتجعله غير قادر على القيام بإلتزاماته وتحقيق الأهداف المنوطة به، أي أن ملاحظة المجتمع بفئاته المختلفة لأعراض مرضية معينة تظهر في الجهاز الإداري تؤدي إلى إدراك الحاجة للإصلاح الإداري الخارجي الفوقي الذي يأتي من أعلى ويمكن تحديد أغراض وحتمية وضرورة الإصلاح الإداري في:

- ✓ عجز الجهاز الإداري عن تحقيق حاجات المراجعين ورغباتهم مما يؤدي إلى شيوع ظاهرة التذمر والشكوى وعدم الرضى عن العملية الإدارية في أنحاء المجتمع كافة.
- ✓ عجز الجهاز الإداري عن التنبؤ بالمستقبل والمشكلات المتوقع حدوثها، ومن ثم إتخاذ الإحتياطات اللازمة لمواجهتها.
- ✓ عجز الجهاز الإداري عن تطبيق الإستخدام الأمثل للموارد المتاحة، ومن ثمة الإسراف في إستخدام عناصر الإنتاج وعدم توظيفها في مجالات مناسبة مما قد يؤدي إلى تبديد الموارد.

ومن إستعراض إتجاهات وأساليب الإصلاح تبين بأنها إجرائية وجزئية ومرحلية تتركز حول الأشكال والهياكل التنظيمية وتقسيم العمل وتوزيع الإختصاصات وتبسيط الإجراءات على مستوى المنظمة، وشاملة إذا كانت على مستوى كافة أجهزة ومنظمات وقطاعات الدولة سلمية أو قسرية من ناحية أو ذاتية داخلية أم خارجية إلزامية من ناحية أخرى.[2]

[1] فيصل بن معيض آل سمير القحطاني، "إستراتيجيات الإصلاح والتطوير الإداري ودورها في تعزيز الأمن الوطني دراسة تحليلية لإتجاهات القيادات العليا المدنية والأمنية بالمملكة العربية السعودية"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2006، ص.ص.41-42.

[2] نفس المرجع، ص.ص.41-43.

المبحث الثاني: التأصيل النظري للتعليم العالي

المطلب الأول: الدراسة المفاهيمية للتعليم العالي

تتوقف مكانة المجتمع على نوعية الأفكار التي ينتجها، ومدى قابليتها للمنافسة والنجاح بمختلف المجالات المعرضة للصراع الفكري والعلمي، فالتحديات المطروحة اليوم أمام المجتمعات هي بالدرجة الأولى تحديات معرفية، وبالتالي فإن مؤسسات التعليم العالي ومن ضمنها الجامعة هي المؤسسة القوية التي يمكنها التصدي لمشكلات المجتمع المختلفة، وذلك بإرتكازها على البحث العلمي الذي يبقى على مر العصور أساس النهضات وعماد الدول وسقف الحضارات.[1]

وعليه فإذا حاولنا الدراسة والتحليل لمفهوم التعليم العالي يجب أن نعرج على مفهوم التعليم والجامعة كإحدى مؤسسات التعليم العالي، حيث كلها مفاهيم تنطوي تحت دراسة لمفهوم التعليم العالي.

1. مفهوم التعليم العالي:

تعددت المفاهيم وإختلفت حول التعليم العالي ولكن قبل التطرق لمختلف هذه المفاهيم يجدر الإشارة إلى أن الكثير من الباحثين يستعملون مصطلح التعليم العالي كمرادف لمصطلح التعليم الجامعي، وذلك إعتباراً للجامعة كإحدى المؤسسات بالتعليم العالي والبحث العلمي، وعليه للوصول إلى مفهوم التعليم العالي سوف نتناول بالدراسة عدة محطات ومصطلحات تمد له بالعلاقة:

- **التعليم**: ويقصد به عملية مقصودة أو غير مقصودة تتم داخل المدرسة أو خارجها في أي وقت، ويقوم بها المعلم وغير المعلم.[2]

ويعرف على أنه: "التعليم هو إنشاء وإكتساب ونقل المعرفة والتشارك بها وتعديل السلوك بما يعكس المعرفة والرؤى الجديدة".[3]

---

[1] سالم بن محمد السالم، التطوير المهني للعاملين في مجال المكتبات والمعلومات، الرياض: الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1996، ص.140.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، "إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم"، الدبلوم الخاصة في التربية "مناهج وطرق تدريس"، جامعة الإسكندرية، 2010-2011، ص.19.

[3] فراس سليمان الشلبي، مروان محمد النسور، "دور تكنولوجيا المعلومات في التحول نحو مفهوم المنظمات المتعلمة جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية –دراسة حالة–"، دراسات إستراتيجية، العدد (17)، مارس 2012، ص.24.

ويعرف التعليم في **"معجم المصطلحات السياسية والإستراتيجية"**:

"التعليم هو من أهم وسائط التنشئة السياسية، فعن طريقه يكتسب الطفل القيم والسلوكيات والولاء للوطن بالإضافة إلى المعرفة، ويستخدم التعليم في غرس عقيدة سياسية عند الأبناء، ويتم التعليم عن طريق المناهج والأنشطة ودور المعلم والنظام التعليمي ذاته".[1]

وتعرفه **"الموسوعة الإعلامية"**:

"التعليم هو التغيير الذي يطرأ على العلاقة الثابتة بين منبه يدركه الفرد وإستجابة يقوم بها سواء كانت هذه الإستجابة علنية أم خفية، ويعد أحد الوظائف الأساسية التي تؤديها وسائل الإتصال المختلفة، فتقوم هذه الوسائل بدور هام في التعليم المدرسي".[2]

ويعتبر التعليم هو التصميم المنظم المقصود للخبرة التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، ويعنى بإدارة التعلم التي يقودها عضو هيئة التدريس داخل المؤسسة التعليمية،[3] ومن مبادئ التعليم نجد:

1. تشجيع التفاعل بين عضو هيئة التدريس والمتعلمين من خلال التواصل والتفاعل المستمر سواء داخل الفصل أو خارجه.
2. تشجيع التعاون بين المتعلمين، حيث ما يعزز التعليم هو الشكل الجماعي.
3. توفير وقت كاف للتعليم.
4. إحترام التنوع والمواهب والخبرات.[4]

- **التعليم العالي**: هو إعادة توجيه الروابط مع جميع مستويات التعليم وخاصة التعليم الثانوي، فمؤسسات التعليم العالي تسعى للعمل في شراكة نشيطة مع المدارس والتلاميذ والدوائر الإجتماعية والإقتصادية والسلطات المحلية

[1] إسماعيل عبد الفتاح، معجم المصطلحات السياسية والإستراتيجية، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع، ط.1، 2008، ص.91.

[2] محمد منير حجاب، الموسوعة الإعلامية، د.ب.ن : دار الفجر للنشر والتوزيع، المجلد الثاني، 2003، ص.726.

[3] فاطمة بنت محمد العبودي، إستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، د.ب.ن: عمادة ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي، مشروع تأسيس الجودة والتأهيل للإعتماد المؤسسي والبرامجي، كتيب رقم (3)، ص.13.

[4] نفس المرجع، ص.18.

وينبغي أن يكون التعليم العالي في متناول الجميع دون أي تمييز على أساس السن، أو أي تمييز آخر لكل من أدى بنجاح في فترة الدراسة الثانوية أو ما يعادلها.[1]

كما يعرف التعليم العالي من خلال **"وثيقة المؤتمر العام لليونسكو في دورته السابعة والعشرون"** على أنه: "برامج الدراسة أو التدريب على البحوث في المستوى بعد الثانوي التي توفرها الجامعات أو المؤسسات التعليمية الأخرى المعترف بها بصفتها مؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات المختصة في الدولة".

كما تعرفه **"منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية (OCDE)"** على أنه: "مستوى أو مرحلة من الدراسة تلي التعليم الثانوي، وتباشر مثل هذه الدراسة في مؤسسات للتعليم العالي كالجامعات الحكومية والخاصة وفي الكليات والمعاهد وغيرها من المنشآت التعليمية الأخرى، ومن خلال البرامج المقدمة عبر الشبكات والمواد الإلكترونية والهيئات والوكالات المضيفة العامة والخاصة".[2]

أما **"الموسوعة العربية العالمية"**: "يقصد بالتعليم العالي التعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وهو التعليم الذي يتم داخل مؤسسات تتبع عادة وزارات التعليم العالي بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات".[3]

أما **"قاموس السياسة والإدارة"**: "لا ينظر إلى التعليم العالي على أنه تكوين فكري، لكن يعد بمثابة التحضير لمهنة، في القمة، والمسؤول المعين من طرف الإمبراطور بمساعدة مجلس الجامعة"[4]

---

[1] UNESCO, "Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur", Déclaration mondial sur l'enseignement supérieur pour le 21em siècle, Vision et actions, Paris, 5-9/10/1998, P.25, Au site web: www.unesco.org.

[2] سمية الزاحي، "مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية بجامعات منتوري قسنطينة عنابة وسكيكدة"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم المكتبات، جامعة قسنطينة 2، 2013-2014، ص.51.

[3] الموسوعة العربية العالمية، الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، المجلد (7)، ط.2، 1999، ص.25.

[4] Guillaume Bernard, Jean-Pierre Déschodt, Michel Verpeaux, Dictionnaire de la politique et de l'administration, Paris: Presses universitaires de France, 1er édition (collection major service public), 2011, P.84.

والتعليم العالي هو عبارة عن مرحلة تعليمية مكملة للمراحل التعليمية السابقة، ويقصد به كل أنواع التعليم الذي يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، ويهدف إلى تنمية فكر ومهارات وقدرات الطالب في العديد من المجالات، ليتمكن بعد تخرجه من الإسهام في المسيرة التنموية للبلاد.[1]

كما يعتبر التعليم العالي أنه: "مؤسسة تعليمية إجتماعية طورها المجتمع لغرض أساسي هو خدمته، وخدمة المجتمع حسب هذا المفهوم تشمل كل جانب من جوانب نشاطات الكليات".[2]

وهو كل أنواع التعليم الذي يلي مرحلة التعليم الثانوي أو ما يعادلها، وتقدمه مراكز التدريب المهني والمعاهد العليا والكليات والجامعات، وهو مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته، رعاية لذوي الكفاية والنبوغ وتنمية لمواهبهم، وسداً لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله، بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغايتها النبيلة.[3]

وبناءاً على مقولة "الطلب يسبق العرض"، الأمر الذي جعل مخططي التعليم العالي وواضعي سياساته يربطون عمليات الإعداد المهني "كما ونوعا" بإحتياجات سوق العمل.[4]

فالنظام التعليمي هو نظام تكويني تسيره وتملكه الدولة ويتميز بمجانية التعليم، حيث أن الطالب الجامعي لا يشارك إلا بثمن رمزي يتمثل في حقوق التسجيل، لذلك وجب على الدولة تعميم الجامعات في جميع أرجاء البلاد،[5] كما يزود التعليم العالي بإعتباره مصدر رئيسي جميع مؤسسات الدولة الأخرى بالكوادر البشرية اللازمة لمتطلبات التنمية البشرية الشاملة في المجتمع، ويتمثل التعريف التقني والمهني المعتمد من قبل المنظمات الدولية والعربية ومنها الإتحاد

---

[1] سلوى بنت محمد المحمادي، "العولمة وأثرها على التعليم العالي"، من الموقع: http://www.riyadhalelm.com/researches/12/35_awlamah_tailem.pdf، تاريخ الدخول: 20 جانفي 2018، على الساعة: 19:33.

[2] عمار خليفة الدبر، عبد الله فرغلي أحمد خميس، "إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس"، ورقة قدمت إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 2012، ص.958.

[3] نايف المنبهي، عبد الله الفرهود، التعليم العالي أهدافه –دوره في التنمية– مشكلاته، مقرر التعليم في المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.4.

[4] عثمان بن عبد الله الصالح، "تنافسية مؤسسات التعليم العالي : إطار مقترح"، مجلة الباحث، العدد (10)، 2012، ص.299.

[5] زين الدين بروش، يوسف بركان، "مشروع تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والأفاق"، ورقة قدمت إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 2012، ص.808.

العربي بأنه: "جميع أشكال العملية التعليمية التي تتضمن فضلا عن المعارف العامة دراسة العلوم النظرية والعملية المتصلة بها، وإكتساب المهارات العلمية والجوانب المتعلقة بالممارسة المهنية في شتى الإختصاصات".[1]

إضافة إلى أن التعليم العالي هو كل تعليم رسمي يتم في المدارس والمعاهد والكليات والجامعات، والمتعلمون في هذه المؤسسات التعليمية الرسمية هم صغار السن نسبيا ولم يسبق لأكثريتهم أن دخلوا سوق العمل، فهو مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته رعاية لذوي الكفاءة والنبوغ وتنمية مواهبهم، وسد لحاجات المجتمع حاضره ومستقبله بما يساير التطور المتغير الذي يحقق أهداف الأمة وغاياتها، ولن يكون إلا بواسطة المدارس المتخصصة والكليات والمعاهد والجامعات وغيرها.[2]

والتعليم العالي مرحلة من مراحل البحث عن المعرفة في إطار مرسوم ومحدد المعالم، يمكن من خلاله التخطيط لإعداد القوى البشرية المؤهلة التي يتطلبها المجتمع في مسيرته التنموية، من خلال المناهج المدروسة والبحوث الأساسية والتطبيقية وصولا إلى الحلول المناسبة للمشكلات التي قد تعرقل نمو وتطور المجتمع، حيث يشهد التعليم العالي وهو في بداية الألفية الثالثة إقبالا وتنويعا كبيراً في مجالاته، كما يواجه عدة تحديات وصعوبات تتعلق بتمويله وبضمان تحسين ظروفه،[3] فالنظام التعليمي يعد إنعكاسا للمستوى الثقافي والحضاري للمجتمع، وعادة ما يوجه هذا النظام ويحدد من قبل التنظيمات السياسية والإقتصادية والإجتماعية في المجتمع كونها تعتمد عليه في تحقيق أهدافها.[4]

ويشير المصطلح لمصدر التقدم الإقتصادي والإجتماعي، لأنه تجسيد النمو الإقتصادي، كما يمكن من تحسين نظم الحماية الإجتماعية، كما قد أثبتت الدراسات أن التعليم العالي يسهم في تنمية المهارات المعرفية التي تستخدم في

[1] نعيمة محمد أحمد، "مواءمة مخرجات التعليم العالي لإحتياجات سوق العمل دراسة تطبيقية تحليلية"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان، 28 أفريل-01 ماي 2014، ص.6.

[2] الداوي الشيخ، بن زرقة ليلى، "تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2012/2004"، مجلة المؤسسة، العدد (4)، 2015، ص.11.

[3] رمزي أحمد عبد الحي، مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط.1، 2012، ص.ص.21-22.

[4] مارتن الكلوفلن، التخطيط الإستراتيجي للجامعات والتعليم العالي، تر: أشرف محمود، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع، ط.1، 2013، ص.161.

تطوير الإقتصاد العالمي، تفَّعل الحراك الإجتماعي، الأسس السياسية والمواطنين الديمقراطيين والمجددين المتميزين بالقدرات التطويرية والمهارات الإبداعية في جل شؤون الحياة الإجتماعية في مؤسسات أكاديمية.[1]

فالتعليم الجامعي هو التعليم الحكومي وغير الحكومي، الذي يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، والذي تتراوح مدته بين أربع وسبع سنوات، ويتم في جامعات تمثل مؤسسات علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، وتتألف الجامعة من مجموعة كليات وأقسام ذات الطبيعة العلمية والتخصصية، حيث تقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة منها ما هو على مستوى البكالوريوس أو الليسانس، ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا كالماجستير والدكتوراه، وتمنح الجامعات لطلابها شهادات يمكن بموجبها العمل في المهن المختلفة.[2]

وتشير جل الأدبيات التي تناولت التعليم العالي بوجه عام إلى أن الجامعات هي إحدى مؤسسات التعليم بالمجتمع الحديث، حيث تعتبر أعلى درجات السلم التعليمي الذي يلبي إحتياجات سوق العمل من خبراء ومتخصصين ذوي القدرات الفعلية والكفاءات العالية في مختلف الجوانب، كما تعتبر الجامعة من أهم "**التنظيمات الإجتماعية**"*، كما نجدها الرافد لكل التنظيمات الموجودة في المجتمع، وهي التي تعد أفراداً مؤهلين ومدربين في مختلف المهن والتخصصات التي تحتاجها العديد من التنظيمات الأخرى، ووفقا لتصور "**تالكوت بارسونز**"* فإنه يمكن إعتبار الجامعة نسقا فرعيا يرتبط بالأنساق والتنظيمات والمؤسسات الإجتماعية الأخرى، كما تعتبر الجامعة المؤسسة العلمية والأكاديمية التي تزود

[1] مليكة عرعور، "الجودة في التعليم العالي الجزائري (دراسة تحليلية مبنية على معالجة وثيقية)"، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد (6)، جوان 2013، ص.188.

[2] أحمد حسين الصغير، التعليم الجامعي في الوطن العربي تحديات الواقع ورؤى المستقبل، القاهرة: عالم الكتب، ط.1، 2005، ص.21.

* "**التنظيمات الإجتماعية**": هي جل التنظيمات والمؤسسات الأخرى كالمصانع، المستشفيات...إلخ.

* "**تالكوت بارسونز**" (**1902–1979**): هو عالم الإجتماع الأمريكي صاحب النظرية الوظيفية البنيوية، ولد في 13 ديسمبر 1902 ب"كلورادو" مدينة "سبرينغس"، ينحدر من عائلة متدينة ذات ثقافة رفيعة، حيث كان والده قسيسا وبروفيسوراً بروتستانتيا في كنيسة ورئيسا لعدة كليات جامعية صغيرة، ولقد تلقى تالكوت بارسونز تعليمه الجامعي في كلية "أمهرست" حيث كانت البيولوجيا محور إهتمامه، وبعد حصوله على دعم مالي من عمه ذهب للدراسة بمدرسة الإقتصاد بلندن لمدة عام حيث درس على يد عالمي الإجتماعي "هوبهاوس" و"جينز برج" والأنثروبولوجي "مالينوفسكي" والذي أثار فيه الإهتمام بالإتجاه الوظيفي، وتحصل على درجة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة "هيديلبرج"، وعين بعدها محاضراً للإقتصاد بكلية "أمهرست" ثم إنتقل إلى جامعة "هارفارد" عام 1927 حيث إستمر محاضراً لها لمدة 9 سنوات (1927- 1937)، كما عمل أستاذاً زائراً للنظرية الإجتماعية بمدرسة الإقتصادية بلندن جامعة "كمبردج"، وعمل عضواً رئيسياً للأكاديمية الأمريكية للعلوم والفنون، ومن أهم مؤلفاته العلمية "بناء الفعل الإجتماعي" عام 1937، توفي في 08 ماي 1979.

سوق العمل بالتخصصات اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع، فالجامعة من وجهة نظره تعتبر التنظيم الأم لكل التنظيمات الأخرى.[1]

- **الجامعة:**

✓ **لغة:** يعود أصل مصطلح الجامعة إلى الفعل جمع، يجمع جمعا، أي ضم بعضه إلى بعض، وجمعتهم جامعة أي أمر جامع، والجامعة مجموعة معاهد علمية تسمى كليات تدرس فيها العلوم والفنون والآداب.

✓ **إصطلاحا:** تعرف الجامعة بأنها: "مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب".[2]

فهي المؤسسة التي تتولى التعليم العالي، أما في الغرب فالكلمة مأخوذة من"**Universitas**"، وقد أطلقت في العصور الوسطى على كل المؤسسات التعليمية الجديدة وتعني: "رابطة أو إتحاد بين مجموعة من الأفراد ينظمون بأنفسهم شؤون مهنة معينة"، وفي تعريف غربي معاصر للجامعة هي بالمعنى الدقيق: "المؤسسة التي تجعل الطالب العادي أن يكون شخصا مثقفاً وعضواً ناجحاً في مهنة ما".[3]

وتعتبر الجامعة مؤسسة مختصة بالتعليم العالي تستعين بمدرسين وباحثين معا لتيسير التكوين بالمدارس المتدرجة والمهنية بوجود بناءات هي الكليات، ويوجد بها الطلاب، تفرز الحاصلين على درجات ليسانس، الماستر والدكتوراه، إضافة إلى الممتهنين، وهذا يعني أن الجامعة هي بيئة مؤسساتية متميزة تعمل على تهيئة الأفراد بأساليب بيداغوجية وبحثية عالية نظرية وتطبيقية للحصول على رتب علمية ومهارتية متفاوتة.[4]

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي، التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط.1، 2006، ص.69.

[2] بلقاسم سلاطنية، أسماء بن تركي، "العلاقة التكاملية بين الجامعة والمجتمع ومسألة التنمية الإجتماعية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (35/34)، مارس 2014، ص.13.

[3] زروقي عبد القادر، "العملية التكوينية وواقعية التقييم بين المنهاج والواقع في الجامعة الجزائرية"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام، 01-02 ديسمبر 2009، من الموقع: http://www.univ-chlef.dz/uhbc/seminaires_2009/arab/seminaire_arab_2009_017.pdf، تاريخ الدخول: 13 جويلية 2018، على الساعة: 11:37.

[4] مليكة عرعور، مرجع سبق ذكره، ص.188.

كما أنها مؤسسة تعليمية أنشأها المجتمع، وكونها مؤسسة تعليمية وإنطلاقا من أن التعليم عملية تنمية للفرد وللمجتمع، فإن الجامعة بالضرورة مؤسسة تنموية، فالجامعة كمؤسسة تنموية منوط بها القيام بالإصلاح، أي أن الجامعة مؤسسة تعليمية بحثية تعمل على تقويم واقع المجتمع تقويما علميا موضوعيا في ضوء رؤى تحديثية لتفعيله وتعظيم عائداته بإنتاج معرفة جديدة وتوظيفها لخدمة المجتمع، ولها ثلاث وظائف رئيسية هي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، تربط بينها علاقات دينامية تجعل منها وظائف متفاعلة يخدم كل منها الأخر، وهذه الوظائف في مجملها تناط في حجمها الأكبر بأعضاء هيئة التدريس لإعتبارهم يمثلون حجر الزاوية.[1]

وهي ليست خارج الكيان الإجتماعي العام لأي عصر بل داخلها وليست شيئا منعزلا، وليست شيئا تاريخيا لا يكاد يتأثر بالقوى والمؤثرات الجديدة، إنما تعبر عن العصر كما أنها عامل له أثره في الحاضر والمستقبل، فهي "المنظمة التي طورت القدرة على التكيف والتغير المستمر لأن جميع أعضائها يقومون بدور فاعل في تحديد وحل القضايا المختلفة المرتبطة بالعمل".[2]

ويعرف "**علي كنز**" الجامعة: "هي من بين الأنظمة التي يتشكل منها الواقع الإجتماعي، فهي المصنع الذي يتخرج منه قادة الفكر في البلاد، ومنابع العلم والمعرفة والنواة الأساسية في تكوين الإطارات وتكوين الثقافة الوطنية".[3]

وللجامعات دور قيادي في تخطيط برامج التطوير المهني وتنفيذها في المجالات كافة، وفي إصدار البحوث التي تعالج الأوضاع التي يعيشها المجتمع الذي تخدمه، فقد تطورت الجامعات في الوقت الراهن وأصبحت تتصدر مركز القيادة، الأمر الذي يجعلها في موقع يمكنها من القيام بوظائفها التعليمية ومن الإهتمام بالبيئة ومشكلات المجتمع، فقد أصبحت الجامعة مركزاً ضخما للإشعاع العلمي، وأداة من أدوات المجتمع وأكثرها ثراء في مجال التثقيف العام، وتدرك الجامعات العصرية أنه بما يتوافر لديها من إمكانات وما تضمه من عقول فإن رسالتها لا يمكن أن تتوقف عند حد تدريس الطلاب، ذلك أن أهدافها وطموحاتها أبعد من ذلك بكثير.[4]

---

[1] ردمان محمد سعيد غالب، توفيق علي عالم، "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (1)، العدد (1)، 2008، ص.ص.174-175.

[2] دهيمي زينب، "مدى مساهمة البحوث العلمية الجامعية في النهوض بالتنمية المحلية"، ورقة قدمت إلى اليوم الدراسي، قسم العلوم الإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2012، ص.5.

[3] زرقان ليلى، "إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص إدارة تربوية، قسم علم النفس، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف 2، 2012-2013، ص.108.

[4] سالم بن محمد السالم، مرجع سابق ذكره، ص.ص.140-141.

ومن خلال عدة تعريفات قدمت لتوضيح وضبط مصطلح الجامعة لإعتبارها مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي الذي يعتبر بدوره المصدر الرئيسي لدفع عجلة التنمية بالمجتمع، يمكن إعتبار الجامعة: "مركز للإشعاع الفكري والمعرفي وتنمية الملكات والمهارات العلمية والمهنية، فهي تمثل الحجر الأساسي في عمليات التنمية الوطنية، فهي مؤسسة إجتماعية تؤثر وتتأثر بالمحيط الذي توجه به، وهي من صنع المجتمع من ناحية فهي أداته في صنع قيادته الفنية والمهنية والفكرية"، وبهذا المعنى تمثل الجامعة مؤسسة تكوينية بالدرجة الأولى، ونسقا مفتوحا كونها تستلهم من المجتمع الذي هو مصدرها الأصلي إطارها وقيمها وأهدافها، فهي بالإضافة إلى كونها مؤسسة تكوينية فهي كذلك مصدر للتزويد بالخبرة الفردية وتنميتها بالمعرفة، والتي يستفيد المجتمع من إطاراتها وبحوثها الجامعية لتطويره، ونقله من مرحلة إلى أخرى أحسن وأفضل.[1]

وتعرف الجامعة: "أنها مؤسسة علمية مستقلة، ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة".[2]

ويمكن تعريف الجامعة على أنها: "إتصال بين المجتمع والمعرفة، والمقصود من وجود الجامعة هو أن المجتمع يتعرف على المعرفة وبذلك تعد ضرورة ووظيفة سليمة، ملموسة، بل هي مسألة إيجاد التوازن الصحيح بين الغرض الأصلي للجامعة التي تركز على مجالات المعرفة والتركيز النهائي على تقسيم العمل".[3]

وهناك فرق بين كل من الجامعة والمركز الجامعي والمدرسة في المضمون المفاهيمي في الإطار الجزائري حيث نجد أن المدرسة العليا هي عبارة عن "عدد محدود من الطلبة، موزعين على دوائر، معدلات إلتحاق مرتفعة، تكوينات أحادية التخصص وهادفة"، أما الجامعة فهي تتمثل في "تعدادات طلابية كبيرة، موزعة على كليات ودوائر عدة، ميادين

[1] بوساحة نجاة، ثلايجية نورة، "إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة"، من الموقع: https://manifest.univ-ouargla.dz/documents/Archive/Archive%20Faculte%20des%20Sciences%20Sociales%20et%20Sciences%20Humaines/Forum-problematique-revue-de-sciences-sociales-en-Algerie/Boussaha_nadjet.pdf، تاريخ الدخول: 20 جانفي 2018، على الساعة: 21:46.

[2] زرزار العياشي، سفيان بوعطيط، "الجامعة والبحث العلمي من أجل التنمية: إشارة إلى الحالة الجزائرية"، الجزائر إشكاليات الواقع ورؤى المستقبل، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط.1، سبتمبر 2013، ص.99.

[3] Youcef Berkane, "L'université Algérienne: entre Réalisations et Défis", L'université Algérienne et sa gouvernance, Alger: C.R.E.A.D, Février 2011,P.192.

وشعب تكوين مقترح، فضلا عن تكوينات في العلوم الطبية والبيطرية، ويمكن أن تضمن شعب ذات تسجيل وطني وماستر بمسار مدمج لليسانس (بمعدلات إلتحاق مرتفعة)، وبإمكان إحتضان معهد للعلوم والتقنيات التطبيقية (ليسانس مهنية)"، أما المركز الجامعي فهو يعد "مؤسسة تضمن تكوينات متعددة، بتعدادات طلابية مهمة، موزعين على معاهد ودوائر".[1]

حيث أكد "**كلارك**" "**Clark**" أن هذه الجامعات يتم بناؤها من خلال الجمع بين العوامل الهيكلية والثقافية التي توفر هذه الجامعات مع الهوية المميزة التي تمكنهم أيضا من الحفاظ على حالة ثابتة وكافية من التغيير في بيئة متغيرة، ويدعو "**كلارك**" إلى إبراز الجامعة كنظام مفتوح متعدد العلاقات المتبادلة مع بيئتها الخاصة.[2]

ونستخلص بالأخير أن التعليم العالي هو التعليم الذي يلي مرحلة الحصول على شهادة التعليم الثانوي والذي يتم داخل مؤسسات تتبع وزارة التعليم العالي، فهو تكوين فكري وتحضير مهني وهو عبارة عن المعارف التي تهيئ الموارد البشرية لسوق العمل، فالجامعات تعد إحدى مؤسسات التعليم بالمجتمع الحديث والتي تستعين بالمدرسيين والباحثين معا لتسيير التكوين بوجود بناءات هي الكليات وطلاب.

2. خصائص التعليم العالي:

يجري النشاط الأكاديمي في بيئة منظمة التعليم العالي الجامعة، وهو يتجه لإنتاج الخدمات التعليمية والناتج العلمي ويستخدم أيضا الرأس المال البشري والمادي، ويمتلك التعليم العالي عدة خصائص منها:

- ✓ خاصية التناقض بين مهمتين أساسيتين هما التعليم والبحث العلمي.
- ✓ خاصية التعقيد في تقييم النشاط التعليمي والنشاط البحثي.
- ✓ تمتاز بتعدد الأهداف الإنتاجية والخدمية وغيرها.
- ✓ تمتلك إمكانات بشرية ومادية كبيرة.
- ✓ دقة التخصص في الوظائف.
- ✓ إحداث التغيير ومواجهته.
- ✓ الإنفتاح على المجتمع والإتصال الدائم به، لتغيير سياساتها وفق متطلبات بيئتها.[3]

---

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دليل الطالب 2016، ص.4.

[2] Tatiana Fumasoli, Bjorn Stensaker, "Organizational Studies in Higher Education A Reflection On Historical Themes and Prospective Trends," Higher Education Policy, N (26), 2013, P.480.

[3] جواد كاظم لفته، الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط.1، 2011، ص.ص.133-136.

- ✓ توفر التعليم والتدريب.
- ✓ تنمي القدرة على التحليل والربط والإستنتاج ثم الإبتكار.
- ✓ تنمي القدرة على إكتشاف المشاكل والتعامل معها وحلها.
- ✓ تفجر الطاقات الإبداعية عند الطلاب.
- ✓ تنمية شخصية قادرة على ممارسة الحياة العلمية والإجتماعية والسياسية.
- ✓ تساهم في ترويج مبادئ التنمية المتواصلة.[1]

وتتميز الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عموما عن غيرها من المؤسسات بما يلي:

- ✓ نشاط المؤسسة الجامعية ذو سمة علمية أكاديمية بالدرجة الأساسية.
- ✓ الحلقة المجتمعية الأكثر تماشيا مع معطيات العلوم والمعارف والتطورات في ميادين إختصاصها وإهتماماتها.
- ✓ الموقع الأكثر حساسية في رسم معالم مستقبل مواطنيها.
- ✓ تضم كماً ونوعاً الأطر البشرية المؤهلة.
- ✓ ترتبط بالجامعات الأخرى وتميل للتعاون ولا تخلو من المنافسة.[2]
- ✓ تستوعب أكبر عدد ممكن من الطلاب مع إعطائهم فرصاً متكافئة.
- ✓ تسمح بتوفير الإمكانات اللازمة للقيام بالأنشطة الثقافية والرياضية والإجتماعية.[3]

3. أهداف التعليم العالي:

- **الأهداف العامة:** ومن أولويات التعليم العالي عموما نجد:

- ✓ الإلتحاق بالتعليم ويتعلق بضمان الحق في التعليم للجميع على قدم المساواة.
- ✓ الجودة في نوعية مخرجات التعليم العالي.
- ✓ مدى ملائمة أداء التعليم بالموارد المتوفرة.
- ✓ إستجابة التعليم لحاجات الأفراد وإعدادهم للإنخراط في المجتمع وسوق العمل.

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي، مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية، مرجع سابق ذكره، ص.58.

[2] سمية الزاحي، مرجع سابق ذكره، ص.63.

[3] حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، د.ب.ن: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط.1، 2001، ص.ص.110-111.

- ✓ الإستثمار في البحث والإعداد لإقتصاد المعرفة في مجال التكنولوجيا الحديثة.[1]
- ✓ تنمية القدرات الذاتية الشخصية.
- ✓ التكيف مع المتغيرات المجتمعية الداخلية والظروف الخارجية.
- ✓ إكتساب معارف ومهارات أساسية في الحياة المتسارعة.
- ✓ تأهيل وإعداد الكفاءات البشرية القادرة على تحمل مسؤوليات الحياة العملية.
- ✓ الإهتمام بالبحث العلمي وتنمية المعرفة بكل أشكالها.
- ✓ الإهتمام بالنشر المعرفي.
- ✓ حماية التراث الإنساني والحفاظ على إنتاج الفكر البشري.
- ✓ تفسير وتبسيط نتائج البحوث العلمية.
- ✓ تحقيق مبادئ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية.[2]

– **الأهداف في تقرير اليونسكو**: فإن غايات التعليم العالي هي:

- ✓ **تعلم لتعرف**: هي عبارة عن جمع لقدر كاف من المعرفة وتنمية الملكات الذهنية العقلية.
- ✓ **تعلم لتعمل**: مهارات الحوار في ظل المعلومات، سرعة التجاوب، العمل الجماعي.
- ✓ **تعلم لتكون**: إتاحة فرص للمهوبين والقيادات بإستخدام نماذج المحاكاة مثلا تنمية الشعور بالمسؤولية وسهولة إكتشاف الأخطاء.
- ✓ **تعلم لتشارك الآخرين**: إكتشاف الأنا من خلال الأخر وتقوية روح الفريق وتوعية الطالب بالأساليب العالمية في إدارة البحث والنقاش.[3]

4. أهمية التعليم العالي:

يمكن ملاحظة أهمية الجامعة بإعتبارها الأساس الأول لتطوير المجتمع في مختلف قطاعاته، حيث يعد التعليم قوة إجتماعية بإعتباره أهم الوسائل التي يمكن للمجتمع إحداث التغيير من خلالها، والتعليم العالي له قوته

---

[1] نور الدين الدقي، "تمويل التعليم العالي في الوطن العربي"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الإسكندرية، 22-26 ديسمبر 2015، ص.8.

[2] سمية الزاحي، مرجع سبق ذكره، ص.65.

[3] بوحنية قوي، "التعليم الجامعي في ظل ثورة المعلومات رؤية نقدية إستشرافية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (8)، جوان 2005.

وأهميته الخاصة بإعتباره مسؤولا عن إعداد الشباب وتهيئتهم للحياة وسوق العمل بمستوى العصر، ومن أهميته نجد ثلاث مجموعات رئيسية هي: المتعلم، المعرفة، المجتمع:

- ✓ توفير الحد الأدنى من المعارف والمعلومات في الموضوعات.
- ✓ التعلم المستمر القائم على الجهد الذاتي.
- ✓ القدرة على النقد والإبداع والتطوير.
- ✓ التعود على حرية النقد وإبداء الرأي في مختلف القضايا.
- ✓ المساهمة في تحقيق التنمية الإقتصادية.[1]
- ✓ تكوين قدرات علمية وتكنولوجية.
- ✓ توفير قوى عاملة متعلمة وماهرة.
- ✓ تعزيز التنمية الإجتماعية.
- ✓ تنمية قدرة الأفراد على المشاركة الفعالة في تحديد الأهداف وتحقيقها.
- ✓ تمكين الأفراد من المساهمة في التنمية المستدامة.[2]
- ✓ الدعامة الأولية للأمن القومي وجوهر المنافسة العالمية.
- ✓ يعمل على زيادة معدلات النمو.
- ✓ إكتساب معلومات وتوظيفها وبالتالي التوصل إلى معرفة وتقبل الجديد.[3]

وللتعليم العالي دور مهم في مختلف المجالات مما أدى إلى التوسع الكبير في عدد مؤسساته، وتنوع كبير في ملامح هذه المؤسسات في عدة دول منها الدول العربية التي إهتمت بهذا القطاع حيث نوعت في مؤسسات التعليم العالي،

[1] غربي صباح، "دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي دراسة تحليلية لإتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر ببسكرة"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الإجتماع تخصص تنمية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2013-2014، ص.ص.53-58.

[2] نعيمة محمد أحمد، مرجع سابق ذكره، ص.ص.6-7.

[3] الداوي الشيخ، بن زرقة ليلى، مرجع سابق ذكره، ص.ص.12-13.

وهذا التنوع إتخذ عدة مظاهر: تعليم حكومي، تعليم غير حكومي، جامعات وطنية/جامعات أجنبية، برامج محلية/برامج بالشراكة مع جامعات أجنبية خارج البلاد...إلخ.[1]

وقد وضعت الدول العربية العديد من السياسات والأهداف في قطاع التعليم العالي والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- ✓ إنشاء جامعات جديدة لمواكبة العصر والتكنولوجيا والتحديث.
- ✓ وضع نظم تقنية للمعلومات والإتصالات.
- ✓ إقامة شبكات جامعية وقواعد بيانات.
- ✓ إطلاق مبادرات لدعم جودة التعليم العالي.
- ✓ إطلاق مبادرات لدعم البحث العلمي.
- ✓ وضع نظم جديدة للقبول والتعليم وقياس النواتج.[2]

5. وظائف التعليم العالي:

وتقوم الجامعات بعدة وظائف يكاد يكون هناك شبه إجماع عليها وهي:

أ. **التدريس:** هو الوظيفة الأولى والوحيدة عند نشأت الجامعات، مما جعل الجامعات توظف كل إمكاناتها المادية والبشرية من أجل تحقيق هذا الهدف، لذا فإن مؤسسات التعليم العالي ركزت جل إهتمامها منذ بداية مسيرتها التاريخية، حتى الربع الأخير من القرن التاسع عشر على توفير نوع من التعليم ذي المستوى العالي، وبالتالي تضطلع الجامعات من خلال وظيفة التدريس بإعداد وتنمية القوى البشرية المؤهلة والمدربة للنهوض بالمجتمع، ومن ثم تسهم الجامعات بشكل مباشر في إعداد رأس المال البشري، ومنذ نشأت الجامعات حتى الربع الأخير من القرن التاسع عشر كان الأستاذ الجامعي المدرس في المقام الأول وليس باحثا، فقد كان معيار تميز الأستاذ الجامعي هو مدى كفاءة وفاعلية أستاذ الجامعة في قاعات الدرس وليس إنتاجه من الأبحاث المنشورة في مجلات علمية محكمة،[3] فالتدريس هو عبارة عن سلسلة منظمة من الفعاليات التي يديرها الأستاذ، ويسهم فيها المتعلم عمليا

[1] اليونيسكو، "إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته (1998-2009)"، ، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، التقرير الإقليمي، القاهرة، 6 يوليو 2009، ص.12.

[2] نفس المرجع، ص.19.

[3] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق ذكره، ص.24.

ونظريا بقصد تحقيق أهداف معينة، كما يعتبر التدريس هو كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها الأستاذ في موقف تدريسي معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.[1]

ب. البحث العلمي: يعد البحث العلمي أحد الوظائف التي يستند إليها التعليم العالي في مفهومه المعاصر، والذي يلعب دوراً هاما في تنمية المعرفة وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمي، حيث يجب أن يكون لدى أساتذة وطلاب مؤسسات التعليم العالي إتجاهات قوية نحو الإهتمام بالبحوث العلمية وتقدمها، وأن تعتبر أن ذلك جزء لا يتجزأ من أنشطتها العلمية، وتستطيع في هذا المجال أن توفر المناخ العلمي للبحث وما يستلزم من معدات وأجهزة ومراجع وغيرها من مصادر علمية، وتوفر إستخدام ذلك بالنسبة للأساتذة والطلاب على السواء.[2]

كما هناك علاقة وثيقة بين التدريس والبحث العلمي لإعتبار أن البحث العلمي يخدم عملية التدريس، ويزيد من مهارات عضو هيئة التدريس ويرفع من مستوى أدائه التدريسي، كما يعتبر البحث العلمي مورداً حيوياً لتمويل التعليم الجامعي، ويعتبر البحث العلمي مجرد أداء وظيفي يقوم به عضو هيئة التدريس لتحقيق أهداف ذاتية،[3] ويعد البحث العلمي معياراً حضارياً تقاس به الأمم في تقدمها، ونظراً لإتساع مجالاته وتعقد مسالكه وبروز وسائله الحديثة ذات الكلفة العالية، فقد عمدت الدول المتقدمة على رصد مبالغ كبيرة لأغراض البحث العلمي، وتطويره، فقد أصبحت إستراتيجية البحث العلمي تعبيراً عن طموحات الأمم وتطلعاتها المستقبلية، ويرتبط البحث العلمي إرتباطا وثيقا بحركة النمو الإقتصادي وتعتبره الدول المتطورة بمثابة ركيزة أساسية من الركائز التي تخدم خططها التنموية،[4] وهناك إتفاق دولي حول نسبة الإنفاق على البحث العلمي والتطوير قيمته 1% من الناتج المحلي الإجمالي، بإعتبار أن هذا المستوى من الإنفاق يمكن أن يحقق أثراً إيجابيا في قطاعات الإنتاج في المجتمع، وما دون هذا المستوى يمكن إعتباره إنفاقا غير منتج.[5]

---

[1] محمد طياب، "الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي"، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، العدد (8)، جوان 2012، ص.ص.138-139.

[2] زرقان ليلى، إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا، مرجع سابق ذكره، ص.107.

[3] أحمد حسين الصغير، مرجع سبق ذكره، ص.ص.26-27.

[4] أحمد الخطيب، البحث العلمي والتعليم العالي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط.1، 2003، ص.ص.96-98.

[5] نفس المرجع، ص.116.

ج. خدمة المجتمع: من بين وظائف الجامعات في هذا العصر وظيفة خدمة المجتمع وهي الخدمة العامة التي تقدمها الجامعة خارج إطار عملها الرسمي التعليمي والبحثي لهيئات ومنظمات وأفراد لأغراض ثقافية ومهنية وإجتماعية مختلفة، فالجامعات تقدم خدماتها في كافة المجالات ولكافة المنظمات والأفراد ومن ثم تسهم في صنع حاضر الأمة ومستقبلها من خلال متابعة تدريب وتأهيل الأفراد، كما تقوم الجامعات بخدمة قطاعات المجتمع المختلفة من خلال تقديم إستشارات وتوفير المعلومات للمؤسسات الإجتماعية، كما تقوم بتقديم برامج تدريبية للعاملين في مؤسسات المجتمع هذا فضلا عن عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل لتوعية الأفراد بالقضايا المعاصرة.[1]

د. إعداد القوى البشرية: هي الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو بعض أفراد المجتمع لتحسين الأوضاع الإجتماعية أو الإقتصادية أو السياسية، إذ تقوم وظيفة إعداد القوى البشرية على الإعداد للمهن المختلفة في الآداب والقانون والطب والرياضيات، ثم إستحدثت مهن جديدة، وبالنظر للجامعة على أنها منتجة للقوى البشرية فهي مؤسسة إنتاجية لأنها تنتج هذه الكفاءات والعقول المفكرة والقيادات التي تتحمل المسؤولية في المجتمع.[2]

هـ. التنشيط الثقافي والفكري: يعد نشر العلم والثقافة من رسائل المؤسسات الجامعية، فهي ذات دور في مجال العلم والثقافة للنهوض بالمجتمع، وهي مركز إشعاع ثقافي وفكري للمجتمع تتعرف من خلاله على مشكلاته وتحاول أيضا من خلاله معالجة مشكلاته، ولابد لمؤسسات التعليم العالي أن تستجيب للحاجات الثقافية للمجتمع لتسهم في تنشيط بنيته الإجتماعية والإرتفاع بمستواه الفكري والثقافي،[3] فنشر المعارف وإثرائها والإستثمار في الذكاء وتطوير العلوم بهدف بناء مجتمع وإقتصاد يقوم على المعرفة وتعزيز تشغيلية الخريجين في إطار الشراكة مع المحيط الإقتصادي والإجتماعي والثقافي، إضافة إلى السهر على تنمية روح النقد والإبداع والمبادرة في أبعادها الإنسانية، وتعزيز إستعمال اللغة العربية ودعم التحكم في اللغات الأجنبية وتنمية البحث العلمي وهيكلته وإستغلاله الإستغلال الأمثل وتحسين جودته، كلها عبارة عن وظائف تقوم بها مؤسسات التعليم العالي في إطار التنشيط الفكري والثقافي للمجتمع.[4]

---

[1] أحمد حسين الصغير، مرجع سبق ذكره، ص.ص.29-30.

[2] بلقاسم سلاطنية، أسماء بن تركي، مرجع سابق ذكره، ص.15.

[3] زرقان ليلى، إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا، مرجع سبق ذكره، ص.107.

[4] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مشروع إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي 2015-2025، اللجنة الوطنية للإصلاح، الجمهورية التونسية، 23 أفريل 2015، ص.5.

6. عناصر التعليم العالي:

ومن عناصره والأطراف الفاعلة والمتفاعلة فيه نجد:

أ. **هيئة التدريس (الأستاذ):** وهو القائم بهذه العملية بوصفه ناقلاً للمعرفة ومسؤولا عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة، ويعرف الأستاذ الجامعي أو عضو هيئة التدريس بالجامعة على أنه: "الفرد الذي يحمل درجة دكتوراه أو ما يعادلها وإستثناء من يحمل درجة ماجستير، ويعين في الجامعة برتبة جامعية كأستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ متعاقد، ويعتبر عضو هيئة التدريس الدعامة الأساسية الكبرى في قوة الجامعة ومستواها ونوعيتها وسمعتها"، حيث نجد أن الأستاذ الجامعي يجمع بين وظيفة التدريس لطلبة الجامعات والقيام بالبحوث العلمية والتأليف، كما نجد أن الأستاذ الجامعي رجلا إدارياً توكل إليه مهمة إدارة مؤسسات التعليم العالي والجامعي حيث نجده مثلاً رئيساً للقسم أو عميداً للكلية أو حتى للجامعة،[1] فمسمى عضو هيئة التدريس يطلق في كثير من الجامعات على كل من يكون عمله الأساسي التدريس أو البحث الأكاديمي، سواءاً كان عمله في الجامعة جزئياً أو كلياً.[2]

ب. **الطالب الجامعي:** وهو محور العملية التعليمية ويعرف على أنه شخص سمح له مستواه العلمي بالإنتقال من المرحلة الثانوية، بشقيها العام والتقني إلى الجامعة وفقا لتخصص يخول له الحصول على الشهادة، ويعتبر الطالب هو محور العملية التدريسية، مما يسمح له بإكتشاف المعرفة بنفسه عن طريق قيامه بأنشطة ذاتية موجهة في المواقف التعليمية، حيث بعد نهاية دراسته الجامعية يصبح خريجا جامعيا، يتجه لتطبيق معارفه ومهاراته المكتسبة في سوق العمل وخلال حياته المهنية.

ج. **الهيكل الإداري والتنظيمي:** إن الجامعة بإعتبارها تنظيم إجتماعي رسمي يتم داخلها تفاعل إجتماعي بين عناصر مختلفة، يسري عليها ما يسري على التنظيمات الإجتماعية الأخرى في المجتمع، لها ما يسمى بخريطة التنظيم أو الهيكل التنظيمي الذي يحدد المواقع الرئيسية التنظيمية داخل الجامعة، ويرسم لشاغلي تلك المواقع حدود إختصاصهم والمهام الموكلة إليهم، حيث من أهم عوامل نجاح المؤسسة الجامعية تكوين الإطار الإداري الكفء والمتخصص وبناء الهيكل التنظيمي المرن دون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري والتنظيمي

[1] غربي صباح، مرجع سابق ذكره، ص.ص.59-60.

[2] ردمان محمد سعيد غالب، مرجع سابق ذكره، ص.168.

التربوي اللذين يساهمان معا في تحسين المردود ورفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية،[1] وقد تختلف تشكيلة المؤسسات الجامعية ومؤسسات التعليم العالي من بلد لآخر وفق تنظيماتها وهياكلها الإدارية، لكنها جميعا تتحد في إحتوائها المكونات الثلاث التالية:

- ✓ **الجامعة:** ممثلة بكلياتها ومراكزها العلمية والإدارية نظام تعليمي بالدرجة الأولى يستمد أهدافه من الفلسفة السائدة في بيئته السياسية والإجتماعية والقيمية، ويمارس أنشطته من خلال جهاز أكاديمي وإداري وخدمي متكامل.
- ✓ **الكلية:** تعد الكلية الحلقة الأكاديمية الأوسع في نطاق التخصص العام أو الإتجاه العلمي، حيث تضم عدداً من الأقسام العلمية تختلف في مهامها العلمية والأكاديمية، ولكنها تشترك ببعض العناصر التي تضعها تحت إدارة أكاديمية موحدة تكفل تفاعل وتكامل أنشطتها بهدف ضمان أفضل أداء لمهامها.
- ✓ **القسم:** يعد في غالبية هياكل مؤسسات التعليم العالي أصغر وأهم مكون يساهم في أداء الجامعة لأدوارها ورسالتها، حيث أن الأعراف الأكاديمية تؤكد أن القسم العلمي عنوانا ومضمونا يمثل تخصصا في أعلى مستوياته العلمية والفكرية.[2]

د. **البيئة:** وتعمل منظومة التعليم العالي في بيئة في خضم تفاعلات، وتتميز البيئة بتعدد القوى والمتغيرات التي تؤثر على المنظومة سواء بالدعم والإسناد والتفهم أو بالإعاقة وعدم التفهم، ونجد نوعين من البيئة:

- ✓ **البيئة الداخلية لمنظومة التعليم العالي:** وتتكون من العناصر والمتغيرات والقوى الآتية:
  - الفلسفة السائدة في منظومة التعليم العالي.
  - الأهداف الداخلية لمنظومة التعليم العالي.
  - القوى المؤثرة على منظومة التعليم العالي وهي (الهيئة التدريسية وإتحاداتها المهنية والطلاب وإتحاداتهم، المديرون، الموظفون، الموردون، نمط إدارة منظومة التعليم العالي، التشريعات القانونية المنظمة لنشاط منظومة التعليم العالي، آليات وتعليمات وإجراءات عمل منظومة التعليم العالي وقياس نوعيتها).
- ✓ **البيئة الخارجية لمنظومة التعليم العالي:** ونجد:
  - فلسفة المجتمع إتجاه التعليم العالي ودوره.

[1] غربي صباح، مرجع سبق ذكره، ص.ص.60-61.

[2] سمية الزاحي، مرجع سابق ذكره، ص.66.

- أهداف التعليم العالي لدى المجتمع والإقتصاد.
- فلسفة قطاع الأعمال إتجاه التعليم العالي ومخرجاته.
- مساهمات قطاع الأعمال والعائلة والأفراد في تمويل قطاع التعليم العالي.
- حالة سوق العمل المحلي والدولي ومتطلباته من مخرجات منظومة التعليم العالي.
- التغيرات العلمية والتكنولوجية والمناهج التعليمية.
- التغيرات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والثقافية للبلاد.
- مستوى ومدى تكامل نشاط منظومة التعليم العالي مع نظيراتها في البلدان الأخرى.[1]

وعليه نستنتج أن منظومة التعليم العالي أساس مخرجاتها هو إصدار الحكم على أداء الطلاب عند الإجابة عن أسئلة الإمتحان أو عند كتابة مقال عن موضوع معين، حيث يرى **"لويس إلتون"**: "أن إجراءات التقييم التقليدية التي تتألف بشكل مبالغ فيه من تقييم المقال والإختبارات النهائية لا يمكن أن تقيس العمليات غير القابلة للقياس أو التقييم مثل التفكير النقدي المستقل والإبداع"،[2] حيث نجد أن معظم جهود الإصلاح التعليمي تؤكد تأكيداً متزايداً على أن الإنتقال التقليدي للمعرفة من الأستاذ إلى الطالب لم يعد يكفي لإعداد مواطن مثقف، فتعليم الطلاب إكتساب المعرفة بطريقة فعالة وتقييم ما يحصلون عليه من معلومات وما تستند إليه من أدلة، كل هذا يتطلب صنع نماذج جديدة لهذه العمليات،[3] فسوق العمل الخاصة بالمتخرجين بشهادات يكون فيها المجتهدين هم الذين يمنحون تلك السوق طبقته المتنافسة، وتمنحهم السوق ما يريدونه ودفعة قوية في ملاحقة مهنة مربحة.[4]

[1] جواد كاظم لفته، مرجع سابق ذكره، ص.ص.147-148.

[2] بول أشوين، تغيير التعليم العالي تطور التدريس والتعلم، تر: أحمد المغربي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ط.1، 2007، ص.64.

[3] Gynthia S.Johnson, Harold E.Chetham، وآخرون، التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين إتجاهات وقضايا أجندة بحثية ورؤى مستقبلية، تر: مهنى محمد غنايم، سمير عبد القادر جاد، د.ب.ن: د.د.ن، ط.1، 2002، ص.66.

[4] جوزيف سي بيرك، وآخرون، تحقيق المسؤولية في التعليم العالي التوازن بين المطالب العامة والأكاديمية والخاصة بالسوق، تر: أسامة محمد إسبر، مر: مصطفى عشوي، الرياض: مكتبة العبيكان، ط.1، 2006، ص.415.

المطلب الثاني: الخلفية التاريخية للتعليم العالي

إرتبطت نشأت التعليم العالي بنشأت التعليم النظامي، الذي إرتبط بدوره بإكتشاف الكتابة في أرض سومر في بلاد الرافدين خلال الألف الثالث قبل الميلاد، هكذا شهد العراق القديم أول نظام للتعليم في العالم منذ أن شيدت على أرضه أول مدرسة منظمة ذات مناهج وبرامج واضحة وكوادر تعليمية متخصصة في عهد "**حمو رابي**" ما بين **1792-1750** قبل الميلاد في مدينة سبأ الواقعة حاليا قرب مدينة المحمودية،[1] وليس هناك إجماع حول تاريخ ظهور مؤسسات التعليم العالي، ولا حول البدايات الأولى وذلك راجع لكونه كغيره من القطاعات ظهر في صور غير مطابقة للأشكال والمؤسسات الحديثة، وإنما تعد تلك البدايات المختلفة من حيث مبادئها ومقوماتها ومؤسساتها البذرة الأولى للتعليم العالي الحديث، وبشكل عام يمكن التمييز بين حقب تاريخية متباينة للتعليم العالي، والتي تم تقسيمها وفقا لما يلي:

1. **التعليم العالي في الحضارات القديمة:** حيث عرف التعليم العالي أشكالا عديدة في التاريخ حسب البيئات المختلفة التي عايشها وحسب الظروف المتباينة التي طرأت عليه، فقد أنشأ المصريون القدماء مدارس عليا لتعليم الهندسة والطب، حيث تعد أبنية الأهرامات وهياكل المعابد العظيمة أثراً من أعمال المهندسين الذين تعلموا في هذه المدارس وذلك دليلاً على تقدمهم وبراعتهم في علم الهندسة والرياضيات والفلك وغيرها من العلوم، وكذلك تطورت حضارة بلاد الرافدين وعرف أهلها أصول هندسة الري والزراعة، وبنوا المدن العظيمة التي بقيت آثارها قائمة إلى اليوم مثل مدينة بابل المشهورة، وعرف قدماء اليونان شكلاً من التعليم العالي وإشتهروا بعلم التاريخ والجغرافيا، ونبغوا بالفلسفة خاصة وظهر فيهم علماء وفلاسفة أمثال "**فيثاغورث**" عالم الرياضيات والفيلسوف "**أرسطو**" صاحب المنطق و"**أفلاطون**"[2] و"**سقراط**" ممن قاموا بتعليم الفلسفة والعلوم، لكن تعليمهم لم يكن ضمن الإطار الجامعي، ففي تلك الأيام لم يكن الطلبة يحتاجون النجاح في إمتحان القبول أو الإنتظام في مقررات محددة، ولا يمنحون شهادات أكاديمية، ومثل ذلك حدث في الهند القديمة، حيث قام العلماء بتعليم الهنود المعارف الدينية، لكن طريقتهم في التعليم لم تكن تعليما جامعيا بمفهوم العصر الحديث.[3]

[1] الداوي الشيخ، بن زرقة ليلى، مرجع سابق ذكره، ص.9.

[2] سمية الزاحي، مرجع سبق ذكره، ص.52.

[3] الموسوعة العربية العالمية، الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، المجلد (8)، ط.2، 1999، ص.150.

فقد شهدت الحضارات القديمة التي قامت في بلاد الرافدين ووادي النيل والصين والهند وبلاد الإغريق والرومان، إنجازات علمية التي توارثتها تلك الحضارات حضارة بعد أخرى فنجد "**جامعة بابل**" بالعراق، و"**جامعة أون**" عين شمس القديمة، والمراكز العالية في الصين، ومدارس الغابة في الهند، وأكاديمية أفلاطون، و"**جامعة روما**" الشهيرة.[1]

2. **التعليم العالي في الحضارة الإسلامية:** كان المسجد النواة الأولى للمدرسة في الحضارة الإسلامية، حيث يتعلم فيه المسلمون القراءة والكتابة والقرآن وعلوم الشريعة واللغة وفروع العلوم المختلفة، كما كانت هذه المساجد مراكز للتعليم العالي في الحواضر الإسلامية إبان القرون الأولى للإسلام، كما في البصرة والكوفة وبغداد ودمشق وغيرها ومن أمثلة هذه المساجد:

- ✓ **جامع الزيتونة:** وهو أول جامعة في العالم الإسلامي وهو جامعة وجامع بمدينة تونس، تم بناءه عام **79**هـ وتم إتمام عمارته في (**116**هـ/**736**م).
- ✓ **جامع القرويين:** من أقدم الجامعات الإسلامية ومقرها مدينة فاس بالمملكة المغربية (**245**هـ/**859**م)، ويعتبر جامع القرويين من بين المعاهد العلمية التي ظلت تقوم بدورها التعليمي منذ نشأتها إلى زمننا هذا، بل يعد أقدم جامعة علمية في العالم.[2]
- ✓ **الجامع الأزهر:** (**360**هـ/**970**م) حيث كان مسجد تقام فيه حلقات للدراسة، تحيط به من جهاته المتعددة غرف لسكن الطلاب تسمى بالأروقة حيث يسكنها طلاب كل بلد بجانب واحد.[3]

كذلك تعود إقامة المدارس والجامعات إلى عهد العباسيون قبل ألف سنة، حين أسس الخليفة "**هارون الرشيد**" بيت الحكمة في بغداد الذي توسع بدوره في عهد المأمون (**198**–**218**هـ) بعدها تأسست المدرسة النظامية سنة **459**هـ وفتحت أبوابها للتدريس ثم تلتها المدرسة المستنصرية سنة (**631**–**1239**هـ) التي يمكن إعتبارها أول جامعة عربية إسلامية.[4]

[1] رمزي أحمد عبد الحي، التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة، مرجع سابق ذكره، ص.71.

[2] الموسوعة العربية العالمية، المجلد (8)، مرجع سبق ذكره، ص.ص.154-155.

[3] سمية الزاحي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.52-53.

[4] الداوي الشيخ، بن زرقة ليلى، مرجع سبق ذكره، ص.9.

وظلت الجامعات الإسلامية فترة طويلة من الزمن تمثل إشعاع علمي وفكري وثقافي متميز، إلا أن الأمور سرعان ما تغيرت فمع بداية النصف الثاني من القرن الثاني عشر الميلادي أخذ الوضع يتغير في أوروبا وظهرت بوادر عصر جديد كان من أبرز ملامحه إنشاء الجامعات منها "**جامعة بولونا**" في إيطاليا و"**جامعة باريس**" في فرنسا و"**جامعة كيمبرج**" في بريطانيا وأخذت الجامعات تنتشر تدريجيا.[1]

3. **التعليم العالي عند الغرب**: مر التعليم العالي بمراحل عدة عبر العصور، ففي العصور الوسطى كانت الجامعات تهتم بشكل أساسي بالدراسات الفلسفية واللاهوتية، تكاد تكون منفصلة تماما عن قضايا المجتمع، ثم بدأت الجامعات في عصر النهضة والإكتشافات الجغرافية تهتم بالبحث في علوم الطبيعة وإحياء الفنون القديمة وتطويرها،[2] حيث يشير بعض الباحثين إلى كون الجامعة ذات جذور مسيحية قبل قيامها رسميا، عملت العديد من الجامعات في العصور الوسطى لمئات السنين كمدارس مسيحية ومدارس رهبانية، وعلم فيها الرهبان والراهبات كذلك تعتبر منح الشهادة الجامعية بعد إنهاء التعليم نتاج مسيحي، ويرى المؤرخ "**جيفري بلايني**" أن الجامعة أصبحت سمة مميزة للحضارة المسيحية، وأوائل الجامعات التي إرتبطت بالكنيسة الكاثوليكية بدأت كمدرسة رهبانية ثم سرعان ما إنفصلت مع زيادة عدد الطلاب ومن هذه الجامعات كانت جامعة بولونيا، جامعة باريس، جامعة أوكسفورد، جامعة كامبردج...إلخ، وشغل نسبة كبيرة من رجال الدين والرهبان المسيحين مناصب كأساتذة في هذه الجامعات، كان يتم التدريس فيها كافة المواضيع كاللاهوت والفلسفة والقانون والطب والعلوم الطبيعية، وقد وضعت هذه الجامعات تحت رعاية الكنيسة الكاثوليكية عام **1229** على إثر وثيقة بابوية، وكان عدد الجامعات الأوروبية غداة الإصلاح البروتستانتي قد إزداد بشكل كبير إذ أن التنافس الكاثوليكي البروتستانتي في بناء الجامعات والمؤسسات التعليمية، أدى إلى إنتعاش ورفع المستوى في التعليم،[3] كما ترجع نشأت الجامعات في أوروبا خلال القرن الثاني عشر الميلادي لأصول إقتصادية وإجتماعية وسياسية، وخلال القرون اللاحقة طورت أوروبا مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالوظيفة الجامعية، ولعل من أهم العوامل الفكرية والإجتماعية التي لها تأثير

[1] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق ذكره، ص.23.

[2] علي إسماعيل، بيار جدعون، نورما غمراوي، "تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت، 6-10 ديسمبر 2009، ص.6.

[3] غربي صباح، مرجع سابق ذكره، ص.47.

على الجامعات وتطورها في العصر الحديث هي حركة التنوير والثورات السياسية التي إبتدأت بالثورة الفرنسية* عام **1789** وتداعياتها في بقية المجتمعات الأوروبية، والثورة الصناعية وظهور الرأسمالية وتنامي الأفكار الإشتراكية والثورات الدينية، بالإضافة إلى التقدم العلمي الذي صاحب العلوم الحديثة، وفي منتصف القرن التاسع عشر تبلور تياران أساسيان حول قضية الوظيفة الإجتماعية للجامعة وهما:

- **التيار الأول**: يرى أن الجامعة قلعة للمعرفة البحثة، ووظيفتها هي إعداد النخبة المختارة من أبناء المجتمع ليكونوا قادة المجتمع ومفكريه، ويشار لهذا المفهوم بالمفهوم الأفلاطوني.
- **التيار الثاني**: يؤكد على الوظيفة الإجتماعية للجامعة والذي يعرف بالمفهوم النابليوني الذي يعترف بالجامعة كمؤسسة للمعرفة العالمية العامة ونشر المعرفة والتدريس، وتتم هذه الوظيفة بقيادات مدربة مهنيا وثقافيا.

كما ساعدت التطورات السياسية والإقتصادية التي شهدها العالم أثناء الحربين العالميتين الأولى والثانية وما بينهما، وما بعد الحرب العالمية الثانية على تزايد رسوخ مفهوم الوظيفة الإجتماعية للجامعة.[1]

4. **التعليم العالي في العصر الحديث**: تم ظهور الجامعات المتخصصة كالجامعات التكنولوجية والطبية والإنسانية والهندسية وغيرها، حيث شهدت الدولة العثمانية أول جامعة سنة **1845** "**جامعة إسطمبول**" وفي البلاد العربية ظهر هذا النوع من الجامعات إبتداءاً من النصف الثاني من القرن التاسع عشر" **كالجامعة الأمريكية**" في بيروت **1866**، و"**الجامعة الياسوعية**" في لبنان **1875**، وفي الجزائر سنة **1833** يرجع تاريخها إلى العهد الإستعماري بمبادرة من أساتذة عسكريين في مستشفى "**مصطفى باشا**" بالعاصمة تم توقيفها سنة **1835** بقرار من الجنرال "**كلوزيل**" ثم تم فتحها بقرار من المجلس البلدي سنة **1875** ولم يبدأ نشاطها إلا إبتداءاً من سنة **1859**، ولعل أولى المحاولات لإنشاء الجامعات بمبادرات وطنية كانت في بداية القرن العشرين حيث تم إنشاء "**الجامعة المصرية الأهلية**" سنة **1908** كلية الآداب، تم الإعتراف بها رسميا سنة **1925** ثم أصبحت تعرف

* "**الثورة الفرنسية**": تعتبر فترة تحولات سياسية وإجتماعية كبرى في التاريخ السياسي والثقافي لفرنسا وأوروبا، بوجه عام إبتدأت سنة 1789 وإنتهت تقريبا سنة 1799، حيث عملت حكومات الثورة الفرنسية على إلغاء الملكية المطلقة، والإمتيازات الإقطاعية للطبقة الأرستقراطية والنفوذ الديني الكاثوليكي، وأدت الثورة إلى خلق تغييرات جذرية لصالح "التنوير" عبر إرساء الديمقراطية وحقوق الشعب والمواطنة، وبرزت فيها نظرية العقد الإجتماعي، حيث أنهت الثورة الفرنسية حكم الملك لويس السادس عشر وحولت الحكم إلى نظام جمهوري، ورفعت شعارات الحرية والمساواة، وأعلنت قيام دولة المؤسسات ممثلة في الفصل بين السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية.

[1] رمزي أحمد عبد الحي، التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة، مرجع سبق ذكره، ص.ص.73-74.

"بجامعة القاهرة" سنة **1953**، و**"الجامعة السورية"** في دمشق سنة **1923**، وفي ليبيا **"جامعة قاريونس"** في بنغازي سنة **1955**، كما تأسست **"جامعة الخرطوم"** سنة **1916**، و**"جامعة بغداد"** سنة **1957** وهكذا تنامت وتطورت، وفي الجزائر تحولت **"جامعة مصطفى باشا"** إلى المدرسة العليا للطب والصيدلة بموجب القانون المؤرخ في **1909/12/30** من بين أهم طلبتها **"يوسف بن خدة"** والذي تحمل إسمه هذه الجامعة، وتدريجيا تم إنشاء مؤسسات تابعة لجامعات فرنسية مثل **"مدرسة الأساتذة ببوزريعة"**، ثم **"مدرسة التجارة"**،[1] فمع الثورة الصناعية والتكنولوجية وما واكبها من قضايا إجتماعية وإقتصادية وسياسية ظهرت الحاجة إلى الإهتمام بالدراسات الهندسية والطبية والإنسانية وغير ذلك، وتحولت الجامعات من العناية بفكر الرجل الحر إلى جامعات تعنى بالإعداد للمهن الرفيعة المختلفة، ومراكز للآداب والعلوم والدراسات الإجتماعية والقانونية والإقتصادية، وفي المرحلة المعاصرة برزت الحاجة لبناء علاقة بين الجامعة والمجتمع فرضتها العديد من الظروف والتغيرات العالمية والمحلية بحيث بات المجتمع يواجه حاجات من نوع جديد، على الجامعة أن تستجيب لها وتتفاعل معها، وهذه الحاجات تتعلق بمشاكل البيئة وقطاع الإنتاج والخدمات، بالإضافة إلى الحاجات الفردية الخاصة، ولا يقتصر دور الجامعة وخدماتها على طلبتها فقط، بل تمتد لمختلف أطياف المجتمع ومكوناته فنجد في رحابها العلم والثقافة والمعالجة العلمية للمشكلات والقضايا، ولم يعد دور التعليم العالي يقتصر على تقديم المعرفة وصنعها ونقلها، والبحث والتجديد فحسب بل بات أحد القوى الموجهة للنمو الإقتصادي، حيث يرتكز مقياس تقويم المؤسسات الجامعية على القدرة على إعداد خريج مؤهل وفق المواصفات المقبولة على المستوى الدولي، وفي مختلف إتجاهات المعرفة والتجاوب مع حاجات المجتمع الآنية والمستقبلية.[2]

وعلى العموم يمكن القول أن الجامعة وما تتصف به من خصائص تنظيمية وأهداف ومهام توجيهية مختلفة تعتبر اليوم ذلك الإمتداد الطبيعي والمنطقي لمؤسسات التعليم المتخصصة، والتي ظلت تتطور على مر السنين كحاضنة أساسية للمعارف الإنسانية من حيث الإنتاج والتطبيق وبالرغم من أن الجامعة كمؤسسة تعليمية لإنتاج المعرفة المعقدة التنظيم حديثة النشأة نسبيا، فإن جذورها ضاربة في القدم وتعود إلى مدارس الحكمة في الصين القديمة أو ما يماثلها في الحضارات القديمة في الهند ومصر وحضارة وادي الرافدين وغيرها.[3]

[1] الداوي الشيخ، بن زرقة ليلى، مرجع سبق ذكره، ص.10.

[2] علي إسماعيل، بيار جدعون، نورما غمراوي، مرجع سبق ذكره، ص.7.

[3] أندريه أيمار، جانيت أوبوايه، تاريخ الحضارات العام الشرق واليونان القديمة، تر: فريدم، وآخرون، بيروت: د.د.ن، المجلد الأول، 1986، ص.89.

حيث مرت الجامعات في الغرب بتطورات وإصلاحات مهمة وبخاصة منذ نهاية القرن التاسع عشر، فقد كانت الجامعات تركز تقليديا على دور نقل المعرفة من خلال التدريس عوضا من إنتاج المعرفة من خلال البحث، حيث لم تقبل الدور الأخير إلا عبر صراع لم يكن سهلا، دار حول تطوير "**جامعة برلين**" قرب نهاية القرن التاسع عشر من خلال جهود "**همبولدت**" "**Humboldt**"، وتلى تلك النقلة تبلور دور الجامعة في خدمة المجتمع، وبذلك تكاملت الوظائف الثلاث المعروفة للجامعة حول منتصف القرن العشرين، كذلك شهد الثلث الأخير من القرن الحالي بعض التطورات المهمة في تنظيم مؤسسات التعليم العالي، مثل الإهتمام بمرونة الإلتحاق بالتعليم العالي وإتاحته مدى الحياة من خلال الجامعة المفتوحة، وتعميق تداخل الفروع العلمية في البحث والدراسة، الأمر الذي إقتضى أشكالا تنظيمية تختلف عن الأقسام الأكاديمية التقليدية، وزيادة الجرعة المهنية في التعليم العالي من خلال المعاهد الفنية، وإن كان هذا الإتجاه قد أدى إلى ردة فعل في ما بعد تدعو إلى ضرورة التركيز على الأساس المعرفي التقليدي للتعليم العالي وتوثيق الصلة مع السوق عبر المشروعات، والمؤسسات البحثية المشتركة والمنح والإستثمارات، كما يعد التطور الأخير بداية طور جديد في الدور المجتمعي للتعليم العالي في البلدان المتقدمة والذي زاد مع تعاظم دور السوق في التنظيم الإجتماعي، حيث يصل البعض إلى إعتباره "**نهاية الجامعة**" كما عرفها الغرب منذ نهاية القرن التاسع عشر، إذ يثير هذا التحالف الجديد شكوكا حول تحكم السوق في تنظيم الجامعة وأدوارها، ومن ثم فقدان الجامعة لإستقلالها.[1]

[1] نادر فرجاني، "التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية"، مجلة المستقبل العربي (بيروت)، المجلد الحادي والعشرون، العدد (237)، السنة الحادية والعشرون، نوفمبر 1998، ص.84.

المطلب الثالث: الإتجاهات الحديثة للتعليم العالي

يعرف قطاع التعليم العالي في الوقت الحالي مجموعة من الإتجاهات التي أصبحت تشكل مظاهر تشترك فيها معظم أنظمة هذا القطاع في العالم:

1. **تزايد الطلب على التعليم العالي**: تحت ضغط الطلب المتزايد على التعليم العالي، والتغيرات التي مست هيكلية الوظائف في القطاع الإقتصادي أصبح الميدان أمام ضرورة تنويع مؤسساته وتطوير أنماط جديدة من التكوين، إضافة إلى الحاجة إلى تنويع عروض التكوين والتخصصات التي يقدمها إستجابة لإحتياجات الطلبة وسوق العمل.
2. **علاقة الجامعة بالمحيط الإقتصادي والإجتماعي**: تعد الجامعة مصدرا للمعرفة وهي أهم المؤسسات الإجتماعية والأداة الأساسية في أي إستثمار فاعل في الموارد البشرية، حيث يمكنها تنمية البلاد ومواكبة جل التطورات التكنولوجية الحاصلة، وبإختلال العرض والطلب بين الجامعة ومحيطها الإقتصادي قد تنشأ عنه أزمة وجود خريجي التعليم العالي بالموازاة عدم توفر مناصب العمل، فإن ظاهرة إنتشار البطالة بين خريجي الجامعات في ضوء تزايد الطلب على التعليم العالي، وذلك أن الإنتقال إلى الحياة المهنية أصبح عملية تأخذ وقتا طويلا في كثير من الدول مما يهدد هؤلاء الطلبة بالبطالة.
3. **الضرورة الملحة لضمان الجودة والنوعية**: أمام التحديات المتنوعة التي بات يشهدها التعليم العالي على غرار إستيعاب الطلب المتزايد عليه، تبرز أهمية ضمان جودة ونوعية التكوين والبحث ومختلف الأنشطة التي يقدمها، ففي ضوء التغيرات والتطورات التي يشهدها القطاع الإقتصادي ومتطلباته المتجددة والمتزايدة، فيما يتعلق بالوظائف والمؤهلات لمسايرة التقدم التكنولوجي وتطور وسائل الإنتاج من ناحية أخرى، أصبحت أنظمة القطاع أمام ضرورة تكوين ذو جودة ونوعية، يؤهل خريجيها للإندماج في سوق العمل.[1]
4. **تنوع التعليم العالي**: أدى تزايد الطلب الإجتماعي على التعليم العالي خاصة في الدول النامية إلى تزايد الحاجة إلى تنويع مؤسساته وتكييف برامجه لتتماشى مع تنوع إحتياجات الطلبة وإحتياجات سوق العمل.
5. **صعوبات تمويل التعليم العالي**: تبعا لتزايد عدد طلبة التعليم العالي وتنوع إحتياجاتهم، تواجه الحكومات صعوبة في ضمان هذه الخدمة العمومية، وتمكن هذه الصعوبة في عدم كفاية الدعم المالي المخصص لمؤسسات التعليم

[1] سمير بن حسين، "تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (18)، مارس 2015، ص.210.

العالي، وهذا بدوره يفرض عليها ضرورة مراجعة البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي ووجهات إنفاق الموارد المتاحة لترشيد هذا الإنفاق مع تأمين الحد الأدنى من الجودة المطلوبة.

6. **خوصصة التعليم العالي**: عرف قطاع التعليم العالي بالآونة الأخيرة تغيير في طبيعة الخدمة المقدمة من مؤسسات عمومية إلى مؤسسات خاصة أكثر فأكثر، إن هذا التغير المتمثل في إضفاء الطابع السلعي على خدمة التعليم العالي يدخل عدة تعديلات في مفهوم الخدمة المقدمة تقليديا.
7. **عولمة التعليم العالي**: أصبحت ظاهرة العولمة تمس جميع الجوانب في حياتنا بما فيها التعليم، وساهمت تكنولوجيات الإعلام والإتصال في التسريع من وتيرة العولمة في شكل تبادلات تجارية وحركة رؤوس الأموال وتنقل الأشخاص، وقد كان لهذا التطور أثر واضح على التعليم العالي، بحيث تنامت الإتفاقيات البينية والدولية من أجل تمكين المقارنتية للأنظمة الوطنية للتعليم العالي، وتتجلى مظاهر العولمة في التعليم العالي من خلال بروز أشكال حديثة للتعليم كالتعليم العابر للدول أو العابر للحدود، ومن مخلفات العولمة ظاهرة التكامل الجهوي وأحسن دليل على ذلك نظام التعليم الموحد لأوروبا "ل م د".[1]
8. **التوجه نحو الإستهلاك والإستثمار في التعليم العالي**: كان ينظر للتعليم بشكل عام على أنه مجرد خدمة تقدم للفرد دون عائد يرجى منها، ومن هنا جاءت النظرة إلى الإنفاق على التعليم بأنه إستهلاك لا عائد كبير منه، يكمن الجانب الإستهلاكي للتعليم العالي في إعداد الفرد للحياة الخاصة، كما يعد أيضا إستهلاكا عند تعيين بعض الخريجين في أعمال ووظائف ليس لها علاقة بمؤهلاتهم وتخصصاتهم المدروسة أو تتطلب مستوى إعداد وتأهيل أقل، وعليه ترتبت نظرة التعليم العالي كخدمة إستهلاكية، بإعتبارها حق لكل مواطن ومسؤولية الدولة تتولاه بالعناية والتخطيط والإنفاق عليهما، مما أدى إلى تغيير نظرة التعليم تغيرا تدريجيا في الخصوص التعليم العالي وإتجهت معظم المجهودات نحو حماية التعليم عموما والتعليم الجامعي خصوصا، كإستثمار مر بمرحلتين:

- **مرحلة التقرير**: لاحظ المفكرون والمتخصصون فروقا جوهرية عامة بين المتعلمين وغير المتعلمين في جوانب السلوك والإنتاج، مما دفعهم إلى تقرير وجود آثار وعوائد إيجابية للتعليم في بناء البشر.
- **مرحلة القياس**: إعتمد الباحثون في هذه المرحلة على قياس بعض آثار التعليم في الدخل الفردي والقومي ولاسيما بعدما تطورت وسائل القياس وتوفرت البيانات اللازمة.

ومن بين الأسباب التي أدت إلى إعتبار التعليم العالي إستثمارا نجد:

[1] زين الدين بروش، يوسف بركان، مرجع سابق ذكره، ص.809.

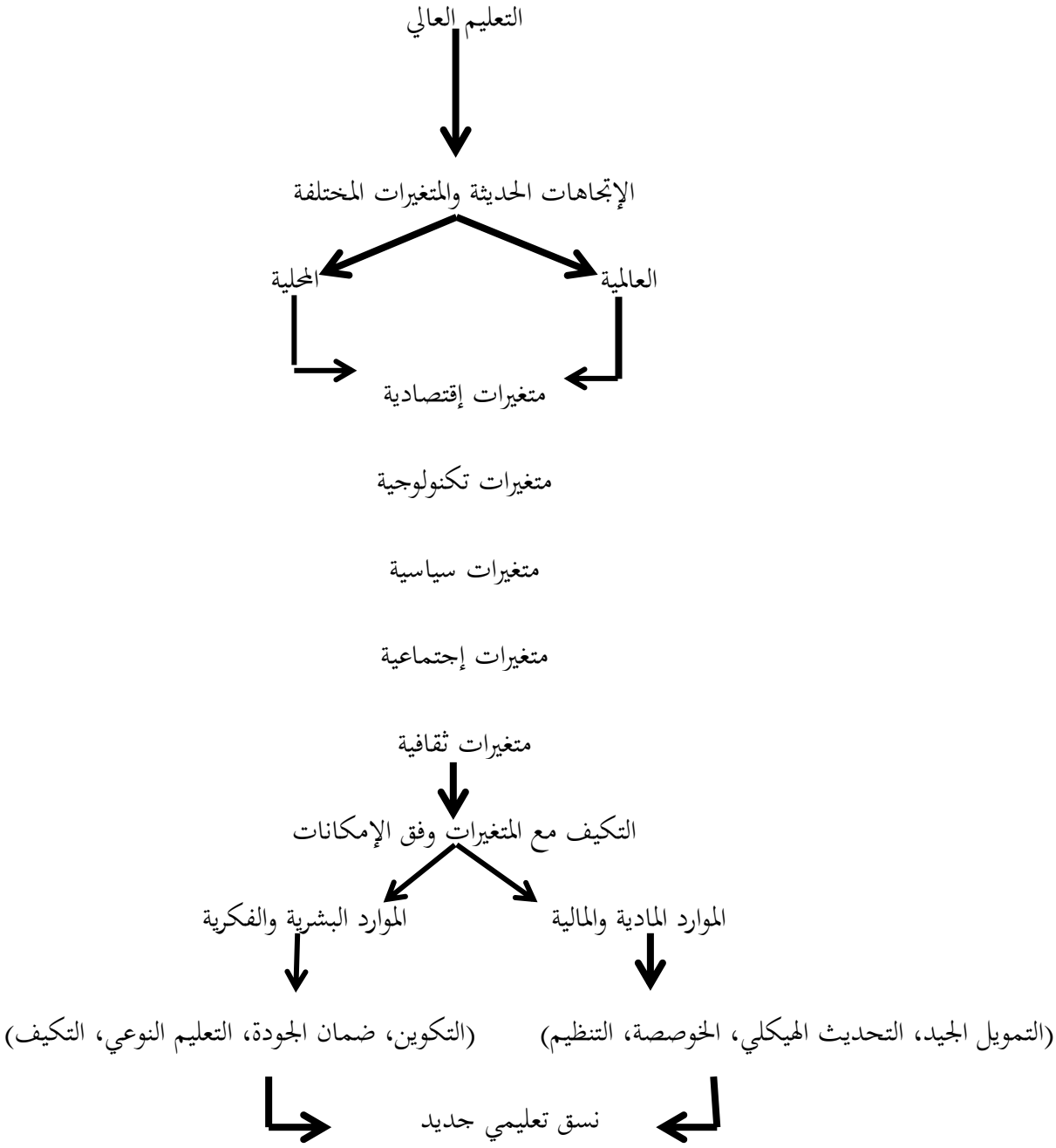
- النتائج البارزة للتعليم العالي من خلال زيادة دخل الأفراد وأرباحهم وتسيير سبل الحصول على الأعمال والوظائف وكسب الرزق.
- زيادة دخول الأفراد مستقبلا وتحسين مستواهم الإجتماعي.
- لعب التعليم العالي دورا أساسيا في إعداد القوى المؤهلة والكفاءات العليا، مما جعل الأفراد ذو قدرة كبيرة على فهم وإستيعاب التكنولوجيا المعقدة والدقيقة، وفتح المجال للمواهب مما يساعد في الإبداع التكنولوجي.
- يساهم في بناء البحث العلمي من أجل معالجة المشاكل الإقتصادية، ما يعطيه دور أكبر من رأس المال المادي في عملية التنمية وزيادة الدخل القومي.

وعليه زاد حجم الإنفاق على التعليم العالي في البلدان المتقدمة، إذ أصبح الإستثمار فيه جيدا فالمصادر المتعلمة والمندمجة في النشاط الإقتصادي تنتج الثروة المتزايدة، وعليه المكاسب الإقتصادية التي حققتها ترجع إلى الرفع من نوعية العمل والتعليم والبحث العلمي أفضل إستثمار لتنمية المجتمعات.[1]

وبالحديث عن الإتجاهات الحديثة للتعليم العالي أصبح من الضرورة إستجابة وتكيف التعليم العالي لضغوطات تكنولوجيا الإعلام والإتصال، والعولمة والمتغيرات الدولية والمحلية التي تفرض نمط جديد للتعليم العالي، وتفرز نسقا تعليميا جديداً، حيث يوضح المخطط التالي ذلك:

[1] حرنان نجوى، "مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي -دراسة عينة من الجامعات الجزائرية-"، أطروحة قدمت لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التسيير، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2013-2014، ص.ص.10-12.

الشكل 01: إستجابة التعليم العالي للإتجاهات الحديثة



المصدر: الباحث إعتمادا على مصادر الدراسة.

المطلب الرابع: إستراتيجيات ومداخل إصلاح التعليم العالي

1. إستراتيجيات التعليم العالي:

تعتبر إستراتجيات التعليم العالي تخطيط شامل لكيفية تنفيذ عملية التدريس في حدود إطار فلسفي معين طبقا لمبادئ محددة، والإستراتيجية تتصف بالمرونة التي تجعل بالإمكان تعديلها وجعلها أكثر ملائمة للظروف المتغيرة في المواقف التعليمية، وتنفيذ إستراتيجية التعليم العالي تتم في إطار أساليب تدريسية متعددة، كما يمكن أيضا أن يتم إستخدام إستراتيجيات تدريس متعددة في أسلوب تدريس واحد، ويمكن تصنيف أساليب التدريس في الأشكال التالية:

- ✓ **إستراتيجية الإلقاء (المحاضرة):** هي من أقدم الإستراتيجيات بالتعليم العالي، حيث يقوم الأستاذ بعرض الحقائق والمبادئ التي يحفظها الطلاب ويفهمونها، حيث يركز المحاضر على التعليقات والشروح ووجهات النظر في الموضوع والإستعانة بالوسائل التعليمية المتقدمة وتجارب العرض، ومن الممكن أن يدون الطلاب بعض الأفكار، وأن يوزع على الطلاب عناوين وأفكار رئيسية وأسماء المراجع المتصلة بالموضوع.
- ✓ **إستراتيجية المناقشة:** تقوم على فكرة تبادل الرأي والتأثير من خلال العمل الجماعي، وتحتاج المناقشة إلى تحديد موضوعها والتخطيط لها والعناية بإيجابية كل طالب في المناقشة، حيث يتطلب الأمر أن يكلف الطلاب مسبقا بالقراءات حول الموضوع وجمع المعلومات والبيانات حتى تقوم المناقشة على أساس علمي، حيث تنمي مهارات الطلاب من إصغاء وإحترام لوجهات نظر الأخرين، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي والتحليل والإستنباط.
- ✓ **إستراتيجية الدروس العلمية:** حيث يقوم فيها الطلاب بإجراء التجارب بأنفسهم، وتنقسم الدروس العلمية إلى قسمين: تدريبات عملية ودروس كشفية، فالتدريبات العملية هي تدريبات على إستخدام الأجهزة المعملية وتدريب الطلاب على مهارات، أما الدروس الكشفية فإنها تضع الطالب موضع المكتشف عن طريق تقديم مشكلة عليه أن يقوم بحلها، ومنه يتدرب الطالب على أسلوب التفكير العلمي ويجمع بين الدراسات النظرية والدراسات العملية.

- ✓ **إستراتيجية الدراسات الحقلية:** وهنا يخرج الطالب إلى الواقع ليدرسه، ولا تختلف الدراسة الحقلية عن الدراسة المعملية سوى أنها تجعل من البيئة معملاً للدراسة.[1]
- ✓ **إستراتيجية دراسة الحالة:** وهي أسلوب يهدف لتدريب الطالب على تحليل المواقف وتشخيصها في ضوء ظروفها الطبيعية، وأحيانا تدرس حالات نموذجية يمكن تعميم نتائجها على حالات أخرى.
- ✓ **إستراتيجية التعليم البرنامجي:** يوفر الوقت في التحصيل ويتيح الفرص للمناقشات وإجراء التجارب ويراعي الفروق الفردية في سرعة التعلم ويعوض النقص في أعداد المعلمين.
- ✓ **إستراتيجية كتابة الأبحاث والمقالات:** وهذا الأسلوب لتقويم الطالب وأسلوب لتعلمه من خلال البحث في موضوع معين أو مشكلة ما.[2]
- ✓ **إستراتيجية حل المشكلات:** تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات إحدى الإستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول المتعلمين، التي تعتمد على أداء المتعلمين من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية وإسترجاع خبراتهم السابقة لبناء معارف وإكتساب مفاهيم جديدة، وتتضمن حل المشكلات عمليات وأنشطة متعددة:
  - رفع الدافعية للتعليم.
  - التفكير (التوقعات، الفروض، الفحص، الإختيار، التعميم والتأكد من منطق الحلول).
  - دراسة المشكلة وفحصها وبناء التوقعات حولها والتنبؤ بالحلول وصياغتها ودراستها للوصول إلى النتائج.
- ✓ **إستراتيجية التعليم القائم على المشروعات:** المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به المتعلمون ويتسم بالناحية العملية التطبيقية، وفيه يكلف المتعلمون بالقيام بالعمل في صورة مشروع، تستخدم فيه الكتب والمعلومات كوسيلة لتحقيق أهداف المشروع وإنجازه تحت إشراف عضو هيئة التدريس.
- ✓ **إستراتيجية التعليم التعاوني:** يتحقق من خلال تقسيم متعلمين الفصل إلى مجموعات صغيرة، تضم مستويات معرفية مختلفة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين 4 و6 أفراد، وتعطى كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة، ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به، وتتم الإستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها على المتعلمين كافة.

[1] حسن شحاته، مرجع سابق ذكره، ص.ص.113-115.

[2] نفس المرجع، ص.ص.115-116.

- ✓ **إستراتيجية العصف الذهني**: هو أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار، لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة، حيث يقوم عضو هيئة التدريس بعرض المشكلة ويقوم الطلاب بعرض أفكارهم ومقترحاتهم حول حل المشكلة وبعد ذلك يقوم عضو هيئة التدريس بتجميع هذه المقترحات ومناقشتها مع الطلاب ثم تحديد الأنسب منها.
- ✓ **إستراتيجية التعليم بالإكتشاف**: يمثل الإكتشاف عملية تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه، وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه، وتكمن أهمية الإكتشاف في أنه يساعد الطلاب في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج، وبذلك تتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة.
- ✓ **إستراتيجية التعليم الإلكتروني**: يتسم العصر الحالي بالتوسع في جميع المجالات المختلفة، ولضمان مسايرة هذا التوسع المعرفي والتطور العلمي والتوظيف التقني، حيث غرس إتجاه توظيف التكنولوجيا في الحياة اليومية للطلاب، وتمثل الوسائل التعليمية مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتحسين عملية التعليم.[1]
- ✓ **إستراتيجية التعليم الإستنباطية**: وهي صورة من صور الإستدلال، حيث يكون سير التدريس من الكل إلى الجزء أي من القاعدة العامة إلى الأمثلة والحالات الفردية، وتقوم الفكرة على قدرة التلميذ على إستخدام القواعد لحل مواقف خاصة أو حالات خاصة، ويمكن للأستاذ إستخدام الطريقة الإستنباطية بالشكل التالي:
  - يعرض الأستاذ القاعدة العامة (قانون، نظرية، مسلمة) على الطلبة، ويشرح لهم المصطلحات والعبارات المتضمنة بتلك القاعدة.
  - يعطي الأستاذ عدة مشكلات متنوعة (أمثلة) ويوضح كيفية إستخدام القاعدة في حل تلك الأمثلة.
  - يكلف الطلبة بتطبيق القاعدة في حل بعض المشكلات.
- ✓ **إستراتيجية التعليم الإستقرائية**: وهي أحد صور الإستدلال، حيث سير التدريس من الجزيئات إلى الكل، والإستقراء هو عملية يتم عن طريقها الوصول إلى التعميمات من خلال دراسة عدد كاف من الحالات

[1] فاطمة بنت محمد العبودي، مرجع سابق ذكره، ص.ص.31-35.

الفردية ثم إستنتاج الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات، ثم صياغتها في صورة قانون أو نظرية، ويمكن للأستاذ إستخدامها كما يلي:

- يقدم الأستاذ عددا من الحالات الفردية، التي تشترك في خاصية رياضية ما.
- يساعد الأستاذ الطلبة في دراسة هذه الحالات الفردية، ويوجههم حتى يكتشفوا الخاصية المشتركة بين تلك الحالات الفردية.
- يساعد الأستاذ طلبته في صياغة عبارة عامة، تمثل تجريدا للخاصية المشتركة بين الحالات.
- التأكد من مدى صحة ما تم التوصل إليه من تعميم بالتطبيق.[1]

وفي الأخير لا توجد إستراتيجية واحدة أو أسلوب واحد للتدريس وذلك لإختلاف شروط ومبادئ إكتساب أوجه التعليم المختلفة، كما أن عملية التدريس تتوقف على عدة عوامل أهمها الأهداف التعليمية وطبيعة المادة التعليمية والمجال الدارسي، إضافة إلى فلسفة المنظومة التعليمية، فطريقة التدريس هي العنصر الذي يترجم الأهداف والمحتوى التعليمي.[2]

2. مداخل إصلاح التعليم العالي:

وتعني في جوهرها مواجهة صريحة للتحديات التي يعاني منها التعليم العالي في الدول العربية، ووضع مداخل لتحسين التعليم العالي حتى يرقى ويتقدم ويحقق مستقبلاً مشرقاً للأجيال القادمة ومنها نجد:

- ✓ **إعداد رؤية (Vision) لكل كلية بالجامعة:** وهي عبارة عن تصور عام يساعد القائمين على شؤون الجامعات وكذلك أعضاء هيئة التدريس على فهم أهداف العمل الذي يقومون به، وماهيته ومتطلباته وضرورة أدائه على أحسن وجه ممكن.
- ✓ **إعداد رسالة (Mission) لكل كلية بالجامعة:** إذا كانت رؤية الكلية تحدد المسار العام الذي يجب السعي إلى تحقيقه في المستقبل، فإن رسالة الكلية تترجم هذه الرؤية وتجعلها أكثر تحديداً، فتعمل رسالة الكلية على تحديد الأهداف والأفكار والقيم، والتخطيط لوضع كل ذلك موضع التطبيق والممارسة الفعلية.

---

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، مصر: جامعة الإسكندرية، 2010، ص.ص.32-33.

[2] حسن شحاتة، مرجع سبق ذكره، ص.116.

- ✓ **تحديث البنية التحتية لمواكبة مجتمع المعرفة:** من أهم الخطوات الإجرائية أن تبادر الجامعات العربية بتأسيس بنية تحتية قوية من شبكة إتصالات حديثة ومن قواعد المعلومات، فالجامعات العربية لا سبيل أمامها سوى الإختيار التكنولوجي للتطوير والتحسين، فالإهتمام بتكنولوجيا المعرفة أصبح يشكل أبرز مكونات الجامعات في القرن الحادي والعشرين.
- ✓ **تحويل الجامعات إلى مجتمعات تعلم:** ظهر مفهوم مجتمع التعلم في الربع الأخير من القرن العشرين، وهو مفهوم يرتبط بقدرة المنظمة على تحسين أداء الأفراد بها، وتحويل الجامعات إلى مجتمعات للتعلم يتطلب إتخاذ خطوات إجرائية منها:

- **نشر ثقافة التفكير في الجامعات العربية:** التفكير هو ببساطة عمق النظر فيما يقوم به الفرد من أعمال، ويتم تدريب الأفراد على ممارسة التفكر من خلال أدوات التفكر المعروفة كالملاحظة وإجراء البحوث التطبيقية.
- **نشر ثقافة التنمية المهنية في الجامعات العربية:** تمثل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية حاجة مستمرة وملحة، وتنظم هذه الخطة على مدار العام، وتتضمن حضور أعضاء هيئة التدريس لورش العمل والندوات والدورات والمؤتمرات محلية كانت أو عالمية، وغيرها مما يسهم في تجديد المعارف والمعلومات لأعضاء هيئة التدريس في مجال تخصصاتهم المختلفة.
- **بناء شراكة فاعلة بين الجامعات والمجتمع:** الجامعات تصبح أكثر قدرة على خدمة المجتمع المحلي بتحسين حياة الأفراد فيه ومد يد العون للشركات والمصانع والمزارع من خلال الشراكة في عمل البحوث والإستفادة من نتائجها، فضلا عن تقديم الإستشارات والخدمات في إطار شراكة فاعلة.[1]
- **بناء نظم تقييم فاعلة في الجامعات العربية:** الجامعات العربية في حاجة ماسة لنظم تقييم حديثة وتقوم على مداخل متنوعة وتستند إلى تقييم الأداء، وتحقيق ذلك يتطلب إنشاء وحدة للتقييم بكل كلية، بحيث يصبح عمل هذه الوحدة تقييم أداء الطلاب ومتابعتهم بعد التخرج، وتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالكلية بطرق متنوعة وتقييم أداء الأقسام والكليات، وتحليل العلاقات بين أداء كل من

[1] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق ذكره، ص.ص.172-174.

الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والأقسام والكليات، وإصدار أحكام يمكن من خلالها تحسين أداء الكليات ومن ثم الجامعات مستقبلا.[1]

ولتفعيل دور التعليم العالي في التنمية الإقتصادية والإجتماعية ولإحداث التطوير والتغيير المطلوب في الجامعة نجد:

- **الملائمة:** وهي إستجابة التعليم العالي لحاجات المجتمع ومطالبه، إضافة إلى مواجهة تحديات العصر التي تقتضي بتوافر خريجين قادرين على إستيفاء معارفهم وتعلم مهارات جديدة تتلائم مع إحتياجات سوق العمل المتغيرة بإستمرار.
- **الجودة:** مرتبطة بمجمل الإستراتيجيات والسياسات والآليات المعتمدة في التعليم العالي والتي تكفل إستجابة فعالة لحاجات المجتمع ومطالبه المتغيرة، وتضمن جودة التعليم العالي والبحوث والخدمات التي تقدمها الجامعة.
- إنخفاض حجم التمويل المخصص للتعليم العالي كنسبة من الدخل القومي مما أضعف إنتاجية الجامعات والبحث العلمي.
- المساهمة الجزئية للتعليم العالي في تطوير التعليم العام.
- تنويع مؤسسات التعليم العالي بإتجاه توفير مزيد من الفرص.
- **المناهج الدراسية:** تعني الجهود المستمرة لتطوير المناهج الدراسية وتحديثها وإعتماد المفهوم الواسع للمنهج الدراسي.
- توحيد جهود الجامعات وتوظيف إمكاناتها في عمل مشترك من أجل تفعيل دور التعليم العالي في التنمية.[2]

[1] نفس المرجع، ص.175.

[2] مارتن الكلوفلن، مرجع سابق ذكره، ص.ص.174-179.

المطلب الخامس: تحديات ومشاكل التعليم العالي

1. التحديات التي تواجه التعليم العالي:

تواجه منظومة التعليم العالي عدة تحديات داخلية وخارجية، قد تعرقل سير القطاع وتكون سبباً في تدهوره ومنها نجد:

- ✓ تمر كل من المؤسسات (الكليات والجامعات والمعاهد العليا) بمرحلة إنتقالية.
- ✓ التغيرات التي حدثت في البيئة العالمية إبان العقد الأخير من القرن العشرين، والتي أثرت على دور نظم التعليم العالي ووظائفها وتكوينها وأسلوب عملها في العالم أجمع.
- ✓ تشير الدراسات إلى أن القرن الحادي والعشرين، قرن التحولات العلمية والتكنولوجية الهائلة، والتغييرات الثقافية السريعة وعصر المشكلات البيئية والغذاء والمياه، كما أنه عصر المعلومات الغزيرة وثورة الإتصالات والعولمة والإقتصاد الحر، ولعل أهم التحديات التي يجب على المؤسسات الجامعية أن تتخذ مواقف ملائمة لمواجهتها بما يكفل سير العملية التعليمية وهي:
  - التطور العلمي التكنولوجي.
  - **الثورة الثالثة (ثورة المعلومات)**: وهي تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة وعلى الإستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بشكل سريع.
  - **المتغيرات الإجتماعية**: من تبعات الثورة العلمية ظهور ثورة إجتماعية في العالم الحديث تنادي بحرية المرأة وحقوقها المدنية والإعتراف بحقوق العمال والفلاحين وإزالة الفروق الطبقية بين أبناء الشعب والقضاء على التفرقة العنصرية، وتمتع الشعوب بحق تقرير المصير وإنتشار الديمقراطية وغيرها من المظاهر التي كان لها أثر كبير ومباشر على الحياة الجامعية.
  - **المتغيرات الثقافية**: من فوائد الإتصالات السريعة تقارب المجتمعات وسهولة تفاعلها بشكل مباشر تحت ما يسمى بالنظام العالمي الجديد، ولكن هذا قد أدى إلى سيطرة بعض عناصر الثقافة العالمية وسعي بعض الدول المتقدمة إلى نشر ثقافتها، السبب الذي أدى إلى إندثار الثقافات المحلية، وفي ضوء ذلك كله كان على العملية التعليمية الجامعية أن تحافظ على الذاتية الثقافية دون عزلة عن الحضارة العالمية المعاصرة.
  - الطلب المتزايد على التعليم العالي.

- إنفتاح الجامعة والمعاهد العليا على المجتمع المحلي والخارجي، والعولمة.[1]
- البطالة المتزايدة في أعداد الخريجين حيث بدأت تتراكم في العديد من الأقطار العربية، وعدم مطابقة المخرجات مع إحتياجات سوق العمل وخطط التنمية.
- إتسام التعليم العالي بالتقليد إذ أن وظيفته تنحصر في تقديم المعرفة والتركيز على التخصصات في الأقسام النظرية وتدني مستوى البحث العلمي وعدم توفر الدعم الكافي.
- نقص في أعداد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين في كثير من التخصصات.[2]

ومن التحديات التي تواجه أنظمة التعليم العالي خاصة في الدول العربية نجد:

✓ **تبني نماذج مستوردة:** فمراجعة تاريخ التعليم العالي في البلاد العربية والتطور الذي مر به يكشف لنا بوضوح أن أنظمة التعليم العالي قد تم إستيرادها وتبنيها نقلا عن أنظمة أجنبية.

✓ **النمطية:** وتتجلى في:

- الخطط والمناهج الدراسية والسنوات الدراسية والساعات المعتمدة موحدة لجميع الطلبة.
- إقتصار الدراسة الجامعية على الطلبة من الفئة العمرية (10-22).
- مؤسسات التعليم العالي مؤسسات حكومية بإستثناء حالات قليلة جداً تتقاضى من الطلبة رسوما دراسية.
- متطلبات النجاح والتخرج موحدة لجميع الطلبة في جميع الكليات.

✓ **الثنائية أو الإزدواجية:** من خلال تقسيم الكليات في الجامعات العربية إلى كليات علمية وكليات أدبية.

✓ **التصلب والجمود والشكلية:** إن أنظمة التعليم العالي في البلاد العربية وبحكم نشأتها وإعتمادها على النماذج الغربية المستوردة فإنها تعاني من التصلب والجمود والشكلية.

✓ إنعدام الموازنة بين مخرجات التعليم العالي وإحتياجات خطط التنمية الوطنية.

✓ **المركزية في صناعة القرارات:** من خلال تمركز السلطة في مؤسسات التعليم العالي في أيدي فئة محدودة جداً من القيادات الإدارية العليا، الأمر الذي يترتب عليه فقدان المشاركة وإنعدام تفويض السلطة للحلقات الإدارية الوسطى والدنيا.

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي، مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية، مرجع سابق ذكره، ص.ص.135-138.

[2] خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (1)، العدد (1)، 2008، ص.5.

- ✓ عدم التوازن في الوظائف التي تضطلع بها مؤسسات التعليم العالي، والملاحظة أن وظيفتها تقتصر على التدريس فقط.
- ✓ عدم إعتماد معايير الكفاءة والتميز في إختيار القادة الإداريين.
- ✓ الإفتقار لأنظمة المتابعة والتقويم.
- ✓ عدم التوازن بين النمو الكمي لأعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات وبين نوعية وجودة التعليم العالي.
- ✓ عدم التناسق أو الترابط ما بين سياسات التعليم العالي وبين سياسات التوظيف في الأجهزة والمؤسسات العامة والخاصة.
- ✓ عدم فاعلية الأجهزة التي تقوم بدور التوجيه والإرشاد الطلابي.[1]

2. المشاكل التي تواجه التعليم العالي:

لا شك أن الكثير من مؤسسات التعليم العالي تواجه اليوم وفي جميع أنحاء العالم بعض المشكلات وخاصة منذ السنوات الأخيرة من القرن الماضي ومع بداية القرن الجديد والتي فرضتها الأزمة التي عاشها التعليم العالي، ومن أهم المشكلات ما يلي:

- ✓ على الرغم من التوسع الكمي الكبير فإن نسب الطلاب إلى عدد السكان أو إلى الشريحة العمرية لا تزال قليلة.
- ✓ عدم توازن بين نسبة الخريجين في التخصصات النظرية والإنسانية والخريجين في التخصصات العلمية والتطبيقية.
- ✓ ضعف العلاقة بين التعليم العالي وعالم الشغل.
- ✓ ضعف الكفاءة الداخلية وإرتفاع نسبة الإهدار.
- ✓ غياب آليات مراقبة النوعية وتحسينها.
- ✓ ضعف الإنفاق على البحث العلمي.
- ✓ إقتصار وظيفة الأستاذ الجامعي بصفة أساسية على التدريس بدلا من البحث.
- ✓ ضعف إمكانية مكتبات الجامعات والمعاهد العليا فيما تحتوي عليه من مراجع وكتب علمية.

[1] أحمد الخطيب، مرجع سابق ذكره، ص.ص.101-112.

- ✓ عدم تلبية معظم المقررات الدراسية بالجامعة لحاجات المجتمع ومتطلباته ولا تسهم في حل مشكلاته المعاصرة.
- ✓ عدم وجود توازن بين المقررات الدراسية النظري والتطبيقي في بعض الكليات العلمية.
- ✓ إزدحام القاعات الدراسية.
- ✓ مشكلة التعريب في العلوم الطبيعية.
- ✓ نذرة الأجهزة والمعدات الخاصة باللغات وبعض الموارد العلمية كالكيمياء والفيزياء والأحياء.
- ✓ عدم وجود مراكز للأنترنيت تكون في متناول الجميع.[1]
- ✓ عدم تناسب نوعية المخرجات مع حجم الإنفاق على التعليم العالي، فإذا إعتبرنا حجم الإنفاق الكبير وتطور أعداد الطلبة ومجالات التعليم ومستوياته مؤشرات مهمة، فإنها لا تكفي لتحقيق الفعالية لدى خريجي تلك المؤسسات، أما بالنسبة إلى الإنتاج العلمي والبحثي للجامعات ومعاهد البحوث العربية، فإن عدة دراسات تجزم بأنها أقل كثيراً من طاقاتها الإنتاجية، حيث لا يكون التعليم العالي إستثماراً حقيقيا إلا بقدر عوائده الإنسانية والإجتماعية والإقتصادية، قياسا على ما ينفق عليه من جهد ومال.[2]
- ✓ إتساع الفجوة بين أهداف التعليم العالي ومردوده الإقتصادي والإجتماعي، من خلال:
  - عدم ملائمة المخرجات التعليمية لمتطلبات سوق العمل.
  - معدلات البطالة المرتفعة.[3]

[1] رمزي أحمد عبد الحي، مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية، مرجع سبق ذكره، ص.ص.133-135.

[2] بولرباح عسالي، "مشكلات الإستثمار في التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية"، مجلة المستقبل العربي (بيروت)، المجلد الحادي والثلاثون، العدد (357)، السنة الحادية والثلاثون، نوفمبر 2008، ص.ص.61-63.

[3] نفس المرجع، ص.ص.65-67.

المطلب السادس: آليات ومقترحات تطوير التعليم العالي

بما أن التعليم العالي هو نسق تعليم نظامي وليس إلا إنعكاسا للسياق الإجتماعي والإقتصادي العام، فليس من المستغرب أن يعاني التعليم العالي ومؤسساته من مشكلات كبيرة، وتحديات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات التي غيرت شكل العالم وأوجدت نظاما عالميا جديداً يعتمد على التطوير التكنولوجي المتسارع، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمؤسسات التعليم العالي القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف فيها، للوصول بها إلى المستوى المطلوب المتفاعل مع التطلعات التنموية في كافة المجالات،[1] كما ينبغي للجامعة أن تحقق الفعالية في هذا العالم المتغير، وذلك من خلال مايلي:

1. ينبغي أن تحقق الجامعة أعظم الأهداف الديمقراطية والتي تشجع على الإلتحاق بالتعليم العالي.
2. أن تشارك بحوثها ودراساتها في خدمة المجتمع.
3. إيجاد صورة للمستقبل بشكل موضوعي وعلمي بحيث نختار من الحاضر ما يمكننا من الوصول إلى الصورة المستقبلية.
4. الوعي بكافة المتغيرات العالمية.
5. الوعي بإتجاه السوق العالمي والمحلي.
6. الوعي بثورة الإتصالات والمعلومات.
7. الوعي بقضايا العالم المختلفة.[2]
8. الإهتمام بالتعليم ما قبل الجامعي كمدخل للتعليم العالي.
9. تعديل نظام توزيع الطلاب وقبولهم بالتعليم العالي.
10. تطوير نظم التعليم العالي.
11. الإهتمام بأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
12. تحديث الخدمات الجامعية للطلاب وتطويرها.

[1] راضية بوزيان، "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها –مقاربة سوسيولوجية–"، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (32)، ديسمبر 2012، ص.ص.25-26.

[2] رمزي أحمد عبد الحي، التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة، مرجع سابق ذكره، ص.ص.114-115.

13. مواجهة التحديات المجتمعية خارج الحرم الجامعي.[1]

وهناك آليات أخرى هي:

1. **الإهتمام بالإعتماد والجودة:** حيث تعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والإرتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين عصر الجودة، فقد أصبحت الجودة ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة.
2. **إنشاء وحدات للبحوث والترجمة والنشر:** ويكون من مهمتها إجراء الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تطوير الممارسات التعليمية في الجامعة.[2]

[1] رمزي أحمد عبد الحي، مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية، مرجع سبق ذكره، ص.161.

[2] نفس المرجع، ص.ص.171-175.

خلاصة الفصل الأول:

بما أن عملية الإصلاح تعنى بالتقويم والتغيير نحو الأفضل والقضاء على مختلف الإختلالات الناتجة عن التنفيذ في مختلف القطاعات والمشاريع والسياسات، حيث تقوم على جميع التحسينات التدريجية ضمن خطة إستراتيجية ورؤية واضحة المعالم تتوافق والبنى الفكرية القائمة بالمجتمع والتي تؤسس بدورها لإبتكار نموذج جديد، وبإعتبار قطاع التعليم العالي الذي يمثل شراكة بين الجامعة والدوائر الإجتماعية والإقتصادية والسلطات المحلية والذي يختص بإعداد مهني للأفراد عبر بنية مؤسساتية جامعية تنموية تعمل على تقويم المجتمع بأساليب بيداغوجية وبحثية، نجد بأن الإصلاح في المنظومة التعليمية هو عبارة عن إجراءات تعديلية للتحول وإزالة الإختلالات والسعي إلى تطوير التعليم العالي وإعادة بناء المناهج وتحديث الوسائل وأساليب التدريس.

الفصل الثاني:

واقع سياسة التعليم العالي في الجزائر

2004-1971

تبلورت سياسة التعليم العالي في الجزائر في عدة قوالب تكونت من خلالها الجامعة الجزائرية عبر تراكمات تاريخية وسياسية وإجتماعية وإقتصادية، والتي تمكن من خلالها القائمين على القطاع بمحاولة التفحص للوضع وإكتشاف الثغرات والنقائص ومحاولة تصحيحها بما يتلائم والظروف البيئية المحيطة، فقد شهدت الوظائف الجامعية الكثير من التطورات وذلك تبعا للتغيرات الحاصلة في المجتمع وما تمليه عليها المستجدات العالمية، فمن أهم وظائفها المحافظة على المعرفة ووظيفة التنشئة الإجتماعية والتي تعتبر القاعدة الأساسية في التنمية بمختلف مجالاتها.

ووفقا للعديد من الدواعي الضرورية للتنمية تبنت الجزائر العديد من الإصلاحات على مختلف الأصعدة ومن بينها التعليم العالي الذي يمثل قاطرة التنمية، فخروج الجزائر من فترة الإستعمار وما خلفته من موروث تعليمي فرنسي ذلك ما أدى إلى تبني إصلاح تعليمي يتوافق والخصوصية الوطنية والذي تمثل في إصلاح 1971 وما تبعه من تعديلات لغاية الإصلاح الأخير 2004، وهي الفترة التي تركز عليها الدراسة بالتحليل وفق مراحل وخطوات تم إنتهاجها في سياسة التعليم العالي ذلك ما يوضح واقع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة الممتدة من 1971 إلى 2004، حيث يحتوي الفصل على مبحثين رئيسيين كالتالي:

المبحث الأول: كرنولوجيا القرارات المشكلة لسياسة التعليم العالي قبل إصلاح 1971

المبحث الثاني: إصلاح سياسة التعليم العالي 1971– 2004

المبحث الأول: كرنولوجيا القرارات المشكلة لسياسة التعليم العالي قبل إصلاح 1971

المطلب الأول: مرحلة الجامعة الإستعمارية

منذ إحتلال فرنسا للجزائر، عملت السلطات الفرنسية على إقامة منظومة تعليمية بديلة عن المنظومة التعليمية التي كانت موجودة من قبل، لكنها إتبعت سياسة التفريق بين أبناء الأهالي وبين أبناء الأوروبيين، فالمدارس المفتوحة للأهالي تتلخص مهمتها في تكوين المساعدين الذين يحتاج إليهم الإستعمار، بينما كانت مدارس الأوروبيين نسخة مطابقة للنموذج الأصلي.

وعلى ذكر عبارة "**أهلي**" "**Indigéne**"، وما تحمله هذه الكلمة من معاني ودلالات وإنعكاساتها السلبية على شخصية الجزائريين، حيث نجد عبارة أهلي تعني أنه مستعمر، فخلال 1830 إنطبقت التسمية على المجتمع المحتل، حين دعا البرلمانيين الفرنسيين إلى إستعمار الجزائر بطلق على بقية الأهالي إسم خاضعين أو أوفياء، وأهالي متمردين أو عصيان أهلي أيضا.

فالمستعمر الفرنسي هو من أطلق تسمية الأهالي على الجزائريين، فليس هناك إذن من يؤكد بأن هذه التسمية كانت لصيقة بالجزائريين من قبل (أي قبل الحقبة الإستعمارية).

فالتعليم الذي كان موجها للأهالي هو أساسا كان بسيطا، حيث يقتصر على المبادئ الأولية للغة الفرنسية، فالهدف من تعليم هؤلاء ليس التعليم بمعناه الحقيقي والكامل، بل من أجل التقليل من تعصبهم لدينهم وللغتهم ولثقافتهم، وقد شرعت فرنسا في تطبيق مبدأ الفرنسة على الأهالي والسكان الجزائريين، فتصدت للغة العربية وعملت على محاربتها بإعتبارها منافسا للغة الفرنسية، فكانت الإدارة الفرنسية تمنعها عن الأهالي من جهة وتقدم اللغة الفرنسية كبديل لها من جهة أخرى حتى تضع الجزائريين في موقف الإختيار، بين الفرنسة أو الجهل وقد فضل العديد منهم أن يبقى أبناؤهم أميين على أن يرسلو بهم إلى المدارس الفرنسية، وكان رد فعل الإدارة الفرنسية هو القضاء على المراكز الثقافية وعلى اللغة العربية عن طريق غلق المدارس الرسمية والمعاهد والزوايا، فالعقبة التي كانت تقف وراء تنفيذ السياسة التعليمية الإستعمارية هي وجود المعاهد والزوايا في المدن كما القرى، ولذلك أول ما بدأت به فرنسا هو

القضاء على هذه المؤسسات ذات الطابع الديني والتي كان لها الدور الكبير ليس في التعليم فقط بل في الحفاظ على الهوية العربية والإسلامية والثقافة الوطنية.[1]

فالذي جعل التعليم الخاص بالجزائريين فرنسيا 100 % في المرحلة الإبتدائية وفرنسيا 99 % في المرحلتين الثانوية والعالية لم يكن يهدف من وراء ذلك إلى تثقيف الجزائريين ورفع مستواهم العلمي والحضاري أبدا، بل كان همه الأكبر هو صهرهم في البوتقة الفرنسية وفرض الفرنسة والإندماج والتجنيس عليهم، وقد جعل من المدرسة وسيلة مثالية لتجريد الشعب الجزائري من شخصيته العربية الإسلامية.[2]

ويشار إلى أن أول مدرسة ظهرت في الجزائر أثناء تلك الحقبة الزمنية لتكوين المعلمين تمت بمقتضى المرسوم الإمبراطوري المنشور في 04 مارس 1865 التي عرفت بمدرسة بوزريعة، ولقد كان التكوين في هذه المدرسة لصالح أبناء الأوروبيين ولم يتسنى لأبناء الأهالي الإستفادة من هذا التكوين حتى سنة 1883 بعد أن تم فتح فرع خاص بتكوين المعلمين الجزائريين بدار المعلمين ببوزريعة، وبالنسبة لمدرسة بوزريعة فلقد عرفت السيرورة التاريخية فيما يخص عدد الطلبة الجزائريين المسجلين تغيرات حيث ظهرت هذه المدرسة بشكل عملي منذ 1865 وعرفت تسجيل ثلاث جزائريين مقابل ثلاثين فرنسي وإنخفض هذا الرقم رغم محدوديته في سنة 1866 و1867، حيث عرفت كل سنة تسجيل جزائري واحد وإثنان في سنة 1868، كما تم إحصاء 56 دفعة أي 993 فرد للطلبة الجزائريين الذين تكونوا بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة من سنة 1883 إلى سنة 1939، أي أن متوسط عدد الجزائريين للدفعة الواحدة لا يتجاوز 18 طالب ويعتبر هذا العدد قليل جدا مقارنة بعدد الفرنسيين وحتى الأوروبيين طبعا.[3]

كما يمكن إعتبار أن الوضع الثقافي والتعليمي في أواخر العهد العثماني في الجزائر قد عرف رواجا كبيرا مقارنة بتدني التعليم إبان الإحتلال، فقد كتب الرحالة الألماني **"فيلهلم شيمبرا"** حينما زار الجزائر في ديسمبر سنة 1831: "لقد بحثت قصدا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أنني لم أعثر عليه، في حين أنني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا، فقلما يصادف المرء هناك من يستطيع القراءة من بين أفراد الشعب"، كما كانت للعديد من الفرنسيين الإعترافات بما وجدوا عليه المجتمع الجزائري، وهو في حالة جيدة من العلم والعلماء، ففي سنة 1834 كتب

[1] بوضياف سميرة،" ملامح تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الإستعمارية"، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد (08)، 2014، ص.ص.66-69.

[2] نفس المرجع، ص.ص.69-70.

[3] المرجع نفسه، ص.ص.72-73.

الجنرال "**فالز**" بأن كل الجزائريين تقريبا يعرفون القراءة والكتابة لتوفر المدرسين في القرى والمدن، فقد أقر الكثير من الفرنسيين من مؤرخين ومترجمين على أن الجزائريين الذين يقرؤون ويكتبون في ذلك العهد أكثر بكثير من عدد الفرنسيين، وقد تزيد نسبتهم عن 55%.

وعليه يمكن إرجاع الوضع التعليمي أثناء الإحتلال إلى عزوف الجزائريين عن إنتساب أبنائهم للمدرسة الفرنسية وفضلوا مسار التعليم العربي والديني غير الحكومي، بإستثناء نفر من عائلات الحضر والأعيان التي حبذت المدرسة الفرنسية، فقد كانت الزوايا هي المؤسسة التعليمية الوحيدة بالجزائر إبان الإستعمار الفرنسي، وعلى سبيل المثال نجد أنه خلال فترة حكم "**شارل لوتو**" ما بين 1913-1918 كان عدد الجزائريين في الثانويات الفرنسية محدودا جدا وإقتصر على العائلات التي تولى أربابها المناصب الفرنسية، ومن المؤكد أن حصة الأهالي ضئيلة جدا حتى قبل هذا التاريخ، ولم يتعد عدد الجزائريين في الثانويات الفرنسية 86 تلميذ ما بين 1898-1899.

ومع نهاية القرن التاسع عشر عرفت الجزائر ردود أفعال وبرزت مطالب ملحة على إشراك أبناء الأهالي في المدارس التعليمية وبرزت جماعات مثقفة شكلت فيما بينها أشبه ما يكون بالرابطة تدعو من خلالها إلى ضرورة نشر التعليم بين الجزائريين ولعل من بين هذه الشخصيات "**أحمد بن بريهمات**" الذي أفصح عن موقفه الصريح من مرسوم 13 فيفري 1883 الخاص بالتعليم الإبتدائي الإجباري، وقد إرتفع عدد الطلبة الجزائريين الثانويين ليصل إلى 149 طالبا خلال سنة 1908، والظاهر أن التعليم العالي هو الأخر كان مقتصرا على عدد الأصابع، وكان من الطلبة الذين أسعفهم الحظ يسجلون خارج الوطن، وبالضبط في فرنسا وقد كان عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي ما بين 1907-1908 ضئيلا جدا:

- ✓ 25 طالب مسجل بكلية الحقوق.
- ✓ 12 طالب مسجل بكلة الطب.
- ✓ 10 طلبة مسجلين بكلية الآداب.[1]

[1] أحمد مريوش، "موقف الجزائريين من التعليم الفرنسي بالجزائر خلال فترة الإحتلال"، ورقة قدمت إلى أعمال الملتقى الوطني الأول حول التعليم في الجزائر أثناء الإحتلال 1830-1962، المنعقد بعنابة 14-15جوان 2009، منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954،الجزائر: العالمية للطباعة والخدمات،2011، ص.ص. 119-134.

ولم يكن بالجزائر غداة الإستقلال إلا جامعة واحدة، إذ بنيت جامعة الجزائر سنة 1897 وأعيد تنظيمها سنة 1909، إلا أنه لم يتخرج منها أي جزائري إلا بعد الحرب العالمية الثانية، ولم يتخرج منها قبل الإستقلال إلا عدد محدد من الجزائريين وكان غالبيتهم في الآداب والحقوق، إلى جانب جامعة الجزائر كانت هناك مدرستان هما المعهد الوطني للفلاحة والمدرسة الوطنية المتعددة التقنيات، لهذا أعادت الجزائر المستقلة إهتمام خاصا للتعليم العالي بعد الإستقلال، وفي سنة 1954 قبل إندلاع حرب التحرير الجزائرية كان هناك ألف خريج جامعي من ضمنهم 354 محامي و165 طبيب، صيدلي، وطبيب أسنان، و350 موظف من ضمنهم 185 أستاذ ثانوي وحوالي 100 ضابط في الجيش الفرنسي، وأقل من 30 مهندس، في حين كان أقل من 14 % من السكان الجزائريين يعرفون القراءة والكتابة من ضمنهم الربع فقط باللغة العربية.[1]

كان التعليم في الجزائر قبل الإحتلال الفرنسي شديد الإنتشار في الجزائر إذ كانت تمتد على طول البلاد وعرضها شبكة واسعة من الكتاتيب والمدارس، لكن السلطات الإستعمارية الوحشية إستغلت ببشاعة الدور الخطير الذي تنهض به المدرسة في إستخلاف الأجيال، فأقامت في البلاد منظومة تربوية بديلة مارست من خلالها ضغطا شديدا على عقيدة الشعب وحضارته وأصالته وذلك بفتح مدارس للأهالي تتلخص مهمتها في تكوين المساعدين الذين يحتاج إليهم الإستعمار لخدمة أغراضه ، بينما كانت مدارس الأوروبيين نسخة مطابقة للنموذج الأصلي بجميع مكوناتها العصرية، إلا أن هذه السياسة إصطدمت بمقاومة شعبية باسلة وشاملة إستطاعت أن تحافظ على شكل من أشكال التربية والثقافة الوطنية بواسطة الكتاتيب القرآنية والمدارس الحرة التي كان ينفق عليها الشعب، والتي كان لها الفضل في تكوين أجيال واعية بإنتمائها الثقافي والروحي والحضاري.[2]

ونجد أن الوضع الثقافي الذي أفرزته المدرسة الفرنسية يتسم بأن معظم المثقفين بالعربية في الفترة نفسها هم من خريجي المعاهد التقليدية، ونظرا لتقلص هذه المعاهد في الجزائر بعد الإحتلال الفرنسي فقد كان مثقفو العربية يترددون على المعاهد الخارجية، وبالأخص جامع الزيتونة في تونس وجامع القرويين في المغرب وهناك عناصر أكملت تعليمها في جامع الأزهر، ومنه يمكن أن نصنف هؤلاء إلى قسمين كبيرين هما المثقفون الذين نشأوا في ظل الزوايا الطرقية،

[1] بوحنية قوي، "إدارة الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي في ظل المتغيرات الدولية: حالة الأستاذ الجامعي الجزائري"، أطروحة قدمت لنيل شهادة الدكتوراه في التنظيم السياسي والإداري، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية بكلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة، 2006-2007، ص.260.

[2] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، الجزائر، 2005، ص.16.

والمثقفون الذين ترددوا على معاهد الزيتونة والقرويين والأزهر، وهناك عناصر وإن تكن جد محدودة ترددت على الدوائر والمراكز الثقافية في الحجاز والشام، كما نجد أن إقامة المدارس العربية الحرة تعتمد على تمويل الشعب فقط، وتتطلب إشرافا وتسييرا يتولاه الجزائريون، وعند إستقلال الجزائر إتخذت قرارا متصلا بإحداث **"تعليم أصلي"** في حين أن المطلوب هو تأصيل التعليم.[1]

وبناءا على ذلك الوضع الثقافي ظهرت نخبتان في الجزائر، حيث أضحت تشكلان الرمز الإجتماعي الثقافي الجزائري، والتي تمثلت في التالي:

1. **النخبة المفرنسة:** المحتكة جدا بالنموذج الثقافي المنقول عبر اللغة الفرنسية والتي تستمد مرجعيتها من العالم الغربي والتي ترى بأن أحسن وسيلة للإنخراط فيه هي اللغة الفرنسية، اللغة العصرية الحية، لغة التفتح المعبرة عن تطور العصر وتكنولوجيته، إزاء عجز اللغة العربية عن ركوب قطار التقدم كما تزعم بذلك.
2. **النخبة المعربة:** التي تجيد العربية الفصحى والتي تلقى جلها تكوينا تقليديا (الزوايا، جامع الزيتونة، الدراسة بالمشرق، التكوين في المدارس الحرة التي أسستها جمعية العلماء)، تمثل نمط الثقافة العربية الإسلامية منذ الكتاب إلى غاية المراتب العليا من التعليم التقليدي، والأفراد المنتمين إلى هذا النمط الثقافي، رغم كونهم وحيدي اللغة إلا أنهم يمارسون الثنائية اللغوية أي العربية الفصحى بالنسبة للحاجات الثقافية العلمية، والعربية الدارجة بالنسبة للحاجات اللغوية العادية.[2]

[1] محمد الميلي، "الجزائر والمسألة الثقافية: التناقضات الثقافية (الجذور)"، مجلة المستقبل العربي (بيروت)، المجلد الخامس، العدد (45)، السنة الخامسة، نوفمبر 1982، ص.ص.40-41.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية عناصر من أجل مقاربة إجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، تر: محمد يحياتن، الجزائر: دار الحكمة، ط.2، 2013، ص.ص.72- 73.

المطلب الثاني: مرحلة الجامعة الوطنية

وقد عرفت الجامعة الجزائرية مسيرة متميزة بدءا من نيل البلاد إستقلالها إلى الوقت الحالي، وكانت تتخللها في كل مرحلة من مراحل التغيير جملة من الإصلاحات الإيديولوجية تحاول فيها ربط أهدافها بإحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية، فقد أرست معالم الجامعة في الجزائر في عهد الإستعمار الفرنسي، حيث تبدو وضعية الجامعة في هذه المرحلة غير واضحة المعالم إذ أنها لم تكن جزائرية الأصل كونها خاضعة من حيث التكوين والتسيير والتنظيم إلى السلطة الفرنسية التي تخطط أهدافها الإستراتيجية بهدف تلبية الإحتياجات الإستعمارية.[1]

حيث تأسست جامعة الجزائر رسميا سنة 1909، وتعود أصولها إلى مدرسة الطب والعلوم الصيدلانية التي أنشأت سنة 1859، وفي سنة 1879 أضيف لها على التوالي كل من كلية العلوم ثم كلية الآداب فكلية الحقوق، وفي عام 1909 تم ضم هذه الكليات بالإضافة إلى معاهد أخرى وتمخض عنها ميلاد جامعة الجزائر أثناء الحقبة الإستعمارية، وهكذا كانت جامعة الجزائر تضم أربع كليات: كلية الطب، كلية العلوم، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية الحقوق والعلوم الإقتصادية.[2]

وتعود بداية التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر فعليا إلى ما بعد الإستقلال، وقد تأثر في خلال تطوره بمختلف السياسات والخطط التي عرفتها الجزائر خلال مسيرتها وتحولاتها السياسية والإقتصادية والإجتماعية، فقد ورثت الجزائر في الستينيات من القرن الماضي وضعا مزريا في جميع النواحي، وعليه إتجهت إلى الإهتمام بالتعليم عموما والتعليم العالي خصوصا، لأنه القطاع الأكثر أهمية بصفته المنتج للإطارات القادرة على قيادة التنمية وإخراج البلد من الوضع المزري التي تواجهه إقتصاديا وإجتماعيا،[3] حيث كان التعليم جد متأخر في كل المعايير غداة الإستقلال وكان عدد الطلبة المسجلين في سنة 1965 يقدر ب 5636 طالب فقط في مرحلة التدرج وكان عدد الحاصلين على

[1] بوساحة نجاة، ثلايجية نورة، مرجع سابق ذكره.

[2] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, Alger: OPU, p.23.

[3] شهرزاد زغيب، وفاء تنقوت، "التعليم العالي والتنمية بين الإقتراب النظري والواقع: حالة الجزائر"، الجزائر إشكاليات الواقع ورؤى المستقبل، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط.1، سبتمبر 2013، ص.ص. 61-62.

الشهادات الجامعية في نفس السنة 197 طالب متخرج والذين سجلوا في مرحلة ما بعد التدرج يقدر ب 211 طالب.[1]

ويحق الإلتحاق بالتعليم العالي لكل حامل شهادة بكالوريا أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها هو من المبادئ الأساسية، وفي 1962 كان هناك 3 مؤسسات (قسنطينة، وهران، الجزائر)، والتعداد أقل من 2000 طالب منها 01 % إناث، وتعداد الأساتذة أقل من 250.[2]

المطلب الثالث: مرحلة السياسة العامة التعليمية

حيث إنتهجت الدولة عدة مخططات ثلاثية ورباعية بمختلف القطاعات ومن بينها نجد قطاع التعليم العالي والذي تم إهماله بعد الإستقلال سنة 1962، حيث كانت الجامعة عبارة عن موروث إستعماري فرنسي، وتعتبر هاته المخططات بداية تبني سياسة عامة تعليمية وطنية، وعليه فإن التعليم العالي خلال الفترة (1967-1969) إعتمد فيه المخطط الثلاثي الأول والذي يعتبر أساس تطبيق سياسة التوازن الجهوي وديمقراطية التعليم، حيث شهدت هذه الفترة إنشاء مؤسستين للتعليم العالي (جامعة وهران سنة 1966 وجامعة قسنطينة سنة 1967)، وبالنسبة للنظام البيداغوجي، فقد كان حينذاك مطابقا للنظام الفرنسي وكانت مراحله كالتالي:

- ✓ **مرحلة الليسانس:** وتدوم ثلاث سنوات.[3]
- ✓ **شهادة الدراسات المعمقة:** وتدوم سنة واحدة يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية.
- ✓ **شهادة الدكتوراه الدرجة الثالثة:** وتدوم سنتين على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.

[1] قاضي نجاة، "دور التعليم في تنمية الرأس المال البشري من أجل الحد من البطالة في الجزائر"، مجلة الإقتصاد الجديد، العدد (11)، المجلد (2)، 2014، ص.63.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، 2016، ص.ص.02-04.

[3] فيصل بوطيبة،" العائد من التعليم في الجزائر"، أطروحة قدمت لنيل شهادة الدكتوراه في الإقتصاد، تخصص إقتصاد التنمية، كلية العلوم الإقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2009-2010، ص.ص.93-94.

- ✓ **شهادة دكتوراه دولة:** وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين وإهتماماتهم.[1]

وكان من أهداف المخطط مايلي:

- ✓ زيادة أعداد الطلبة والمتخرجين بما يتناسب مع حاجات الوطن من إطارات.
- ✓ توجيه الطلبة إلى مجالات التكوين التي تحتاجها التنمية.
- ✓ لامركزية شبكة قطاع التعليم العالي وذلك بتخصص الجامعات حسب متطلبات التنمية والتوازن الجهوي.[2]

ويتضح من خلال مرسوم رقم 67-179 المؤرخ في 25 جمادى الأولى عام 1387 الموافق ل 31 أوت سنة 1967 المتضمن إحداث المدارس الجهوية الفلاحية مايلي:

- يقرر أنه يجوز إحداث مؤسسات للتعليم التقني الفلاحي تطلق عليها تسمية "**المدارس الجهوية الفلاحية**" وهي تشكل مصالح خارجية لوزارة الفلاحة والإصلاح الزراعي وتكون تحت وصاية وزير الفلاحة والإصلاح الزراعي.
- وتكلف المدارس الجهوية الفلاحية بإلقاء دروس فلاحية نظرية وتطبيقية قصد تكوين تقنيين في مختلف القطاعات الفلاحية، وتحدث المدارس الجهوية الفلاحية أو تلغى بموجب مرسوم يصدر بناء على إقتراح وزير الفلاحة والإصلاح الزراعي.
- كما يتولى إدارة المدارس الجهوية الفلاحية مدير يعين بقرار من وزير الفلاحة والإصلاح الزراعي.
- حيث يتم القبول في السنة الأولى من المدارس الجهوية الفلاحية عن طريق مسابقات تخصص للمترشحين المتمتعين بالجنسية الجزائرية والبالغة أعمارهم من 17 إلى 20 سنة، والذين تتوفر فيهم شروط الإستعداد البدني المطلوبة للقبول في الوظائف العمومية، وتشتمل المسابقات على إختبارات من المستوى المطلوب للدخول إلى القسم الثاني من الثانويات ويقبل المترشحون الحائزون على التعليم العام بناءا على شهادتهم، وتكون مدة الدراسة 03 سنوات ويسلم إلى التلاميذ الذين يتخرجون من الدورات الدراسية

[1] عمر بلخير، "واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية)"، من الموقع:
https://search.yahoo.com/yhs/search?hspart=iba&hsimp=yhs-1&type=beds_6039_CRW_DZ&p،
تاريخ الدخول: 12 ديسمبر 2018، على الساعة: 17:00.

[2] شهرزاد زغيب، وفاء تنقوت، مرجع سبق ذكره، ص.62.

"دبلوم التقني في الفلاحة" يذكر فيه عند الإقتضاء بيان التخصص المختار، ويسلم الشهادة وزير الفلاحة والإصلاح الزراعي، وتحدد البرامج بقرار مشترك من وزير الفلاحة والإصلاح الزراعي ووزير التربية الوطنية وذلك في إطار التخصصات الفلاحية التالية:

- ✓ الفلاحة العامة.
- ✓ الإنتاج النباتي.
- ✓ الغابات وحماية وإستصلاح الأراضي.
- ✓ الهندسة القروية والري الفلاحي.
- ✓ الإقتصاد القروي والتسيير الفلاحي.
- ✓ علم الحيوانات.
- ✓ المصالح البيطرية.
- ✓ إستعمال الآلات الفلاحية.

- ويستفيد التلاميذ من منحة، ويلزمون بالعمل في مصالح الفلاحية مدة خمس سنوات عند نهاية دروسهم الفلاحية وإن لم يوفوا بإلتزامهم فسيردون إلى الخزينة المبالغ المصروفة خلال دراستهم.

كما نجد المرسوم رقم 67-181 المؤرخ في 25 جمادى الأولى عام 1387 الموافق ل 31 أوت سنة 1967 المتضمن وضع المعهد الفلاحي الجزائري تحت وصاية وزارة التربية الوطنية:

- يقرر وضع المعهد الفلاحي بالجزائر بما فيه مؤسسة التعليم العالي الفلاحي وتوابعها تحت وصاية وزير التربية الوطنية، إلا أن التسيير المالي والمادي للمؤسسة يبقى مؤقت قائما به وزير الفلاحة والإصلاح الزراعي إلى غاية 31 ديسمبر سنة 1967.[1]

فبعد الإستقلال مباشرة إلتحق كل ما تحصل على شهادات الباكالوريا بالجامعة، وكذا كل من نجح في الإختبار الخاص بالكلية وكان هناك ثلاثة فروع:

- **فرع الكلية:** وأسندت لها مهمة إعداد الإطارات العليا والباحثين.
- **المدارس العليا والمعاهد الجامعية:** يتخرج منها الطالب بشهادة تكوين عالي.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (77)، السنة الرابعة، 19 سبتمبر 1967.

- **مدرسة النورمال العليا:** تهتم بعملية تكوين أساتذة التعليم الثانوي وقد قسمت الكليات إلى عدد من الدوائر تهتم بتدريب التخصصات المختلفة.[1]

أما بالنسبة للخدمات الجامعية فقد كان أول جهاز تنظيمي فيما يخص الإعانات الإجتماعية الجامعية، وفق مرسوم رقم 67-44 المؤرخ في 17 مارس 1967 والذي ينص على إنشاء المركز الوطني للخدمات الجامعية والمدرسية، وهو مركز يتمتع بالشخصية الإعتبارية وبالإستقلالية المالية، وكان تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، وكانت مهامه تتمثل في:

- تحسين ظروف العيش والعمل بالنسبة إلى طلبة مؤسسات التعليم العالي.
- مساعدة المراكز الجهوية وتوجيه عملها.
- القيام أو التكليف بالقيام، بأية دراسة أو تحقيق عن إحتياجات الطلبة، وتوفير أسباب إنشاء مصالح من شأنها تلبية هذه الإحتياجات.
- المساهمة في العمل الذي تقوم به التنظيمات التي تسعى إلى نفس الأهداف أو أهداف متكاملة معها.[2]

[1] بادي مراد، القيادة الإدارية وعلاقتها بتنفيذ نظام LMD، الجزائر: دار طليطلة للنشر والتوزيع، ط.1، 2015، ص.171.

[2] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.79.

المبحث الثاني: إصلاح سياسة التعليم العالي 1971– 2004

المطلب الأول: حيثيات سياسة التعليم العالي 1971

ويعد التعليم العالي خلال الفترة (1970-1979) أهم مرحلة بالنسبة للتعليم العالي حيث تم إدراج الإختصاصات الأساسية (العلوم الدقيقة والتكنولوجيا، والعلوم الطبية والعلوم الإجتماعية والإنسانية)، وكان الفضل الكبير في التحسيس بالأوضاع الصعبة للجامعة الجزائرية إلى الطلبة الذين طالبوا في بيان 22 نوفمبر 1969 بضرورة التصدي للمشكلات التي تتخبط فيها الجامعة، من حيث إستقلاليتها وفيما يخص البرامج البيداغوجية والبحث العلمي، مما أدى بالرئيس الراحل **"هواري بومدين"** إلى تشكيل لجنة وطنية لإصلاح الجامعة، وتوج هذا الإصلاح بإقامة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في 11 جويلية 1970 وعيّن على رأسها **"محمد الصديق بن يحي"**، والذي دشن مرحلة جديدة في حياة الجامعة الجزائرية من خلال المخطط الفكري والبرنامج العملي الذي عرضه في ندوة صحفية في 23 جويلية 1973، وقد تضمنت هذه الندوة أهداف الإصلاح الجامعي، كما أنها مهدت للندوة الوطنية حول البحث العلمي التي أجريت بعد عدة أشهر، وكان جوهر هذه الترتيبات هو رسم الخطوط العامة وإتخاذ بعض القرارات المنسجمة مع جوهر التوجه الإقتصادي والسياسي للدولة الجزائرية آنذاك.[1]

ولقد صادفت هذه المرحلة تنفيذ مخططين الرباعي الأول (1970-1973) والمخطط الرباعي الثاني (1974-1977)، كما تميزت بإعادة النظر في محتوى نظام التعليم العالي الموروث عن النظام الفرنسي، وفضلا عن تأسيس وزارة التعليم العالي سنة 1970، شهدت هذه الفترة تطورا حاسما في مصير الجامعة سنة 1971 حيث إنطلق الإصلاح الشامل والعميق للتعليم العالي الذي كان يهدف إلى تكوين الإطارات كما ونوعا وإقامة جامعة جزائرية أصيلة مندمجة بشكل أوسع في عملية التنمية،[2] حيث كسر هذا الإصلاح خطة الجامعة القديمة والتي ورثت عن الإستقلال ووضعت الأسس للجامعة الوطنية الديمقراطية والإنطلاق في تحقيق المشروع الإشتراكي، لكن التحدي الأساسي في إصلاح 1971 هو تزايد عدد الطلبة والنمو السريع للطلبة، حيث أدرك المصلح أنه كان خارج إمكانيات البلاد الحفاظ على الوتيرة في عدد الطلبة، حيث صمم الإصلاح كمشروع لإعادة بناء التعليم العالي

[1] غراف نصر الدين، "التعليم الإلكتروني مستقبل الجامعة الجزائرية دراسة في المفاهيم والنماذج"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم المكتبات، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010-2011، ص.ص.80-81.

[2] شهرزاد زغيب، وفاء تنقوت، مرجع سبق ذكره، ص.63.

الجزائري على قاعدة إبتكار بيداغوجيات أكثر أداء تعتمد في الجامعات المتقدمة في العالم من أجل تكثيف القوى العاملة لديها.[1]

وإرتبطت هذه المرحلة بظهور السياسة الإشتراكية، وبحركة التغير الإجتماعي والإقتصادي الشامل كحركة التأمين للثروات الوطنية، وتوزيع العقار الفلاحي على عمال الأرض، وتنفيذ المخطط الرباعي الثاني (1974-1977)، الأمر الذي دفع بالجامعة لتجنيد كوادرها، والإرتباط أكثر بالمجتمع وقضاياه المصيرية، وهو ما ذهب إليه "**سلاطنية بلقاسم**" من أن الجامعة الجزائرية لم تنفصل عن المجتمع وقضاياه المصيرية فقد ظهر تياران أساسيان واحد يستمد تصوراته من الغرب بحجة أن ذلك هو السبيل إلى التقدم، وثان ينطلق من الواقع الوطني القومي متسلحا بمزيج من الموروث القومي والإسلامي، ومن الملفت للإنتباه القول أن كلا التياران حاولا التغلغل بسرعة في الجامعة، فالتيار الأول تقدمي حاول رفع شعار التخطيط للتنمية، وهذا التخطيط لا ينجح إلا بإصلاح الجامعة، بينما أكد التيار العربي الإسلامي على ضرورة إعادة الإعتبار لتشييد الشخصية الوطنية، فكلا التياران قدما مشروعا ثقافيا وإجتماعيا متكاملا يعبر عن رؤيته لعلاقة الجامعة بالمحيط.

والجامعة في هذه الفترة أصبحت الشغل الشاغل للمخططين والمهتمين بالتنمية كونها أفادت الحقيقة لتحقيقها، فأصحاب التيار التقدمي يرون في الجامعة أنها تمثل وظيفة إقتصادية، أما بالنسبة للتيار العربي الإسلامي فهو يرى أن الجامعة يجب أن تؤدي وظيفة ثقافية، ولكن الواقع يبين أن عملية إصلاح الجامعة لا يمكن أن يتحقق بإجماع مركبات النخب المثقفة حول مشروع موحد للمدرسة والجامعة، وذلك نظرا لوجود تناقضات مختلفة، ومن هنا فقد إتجه كل تيار نحو تحقيق مشروعه، وتجسيد نظامه التربوي فسعى التيار العربي الإسلامي إلى خلق مؤسسات تعليم ثانوي، ومعاهد التعليم الأصلي ببكالوريا شكلية بدءا بالتاريخ، وخلق مؤسسات التعليم العالي للعلوم الدينية، أما الإتجاه التقدمي فقد كان أوفر حظا حيث نجح في وضع مشروعه الخاص، والمتمثل في إنشاء معاهد التكنولوجيا، ثم إصلاح الجامعة وبعدها إنشاء المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات.[2]

فمنظومة التعليم العالي مدعوة في كل مرحلة من مراحل تطورها إلى التكيف بإستمرار مع التحولات العميقة لمحيطها، إذ عرف القطاع إصلاحا سنة 1971 مكن الجامعة الجزائرية من الإسهام بشكل فعال وحاسم في التنمية

[1] Mohamed GHALAMALLAH," Universite, Savoir, et Societe en Algerie", L'université Algerienne et sa Gouvernance, Alger: C R E A D, Février 2011, p.p.40-41.

[2] بوساحة نجاة، "إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية مقاربة سوسيولوجية"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة بسكرة، العدد (08)، جوان 2012، ص.ص.205-206.

الوطنية، من حيث كونه سمح لها بضمان تكوين الإطارات اللازمة لمؤسسات الدولة والإقتصاد، فضلا عن تلبية إحتياجات الجامعة من الأساتذة وتكوين المكونين وأهم ما اشترطه النظام الإصلاحي السابق في الإطار المؤهل:

- التشبع بالشخصية الجزائرية والواقع الإجتماعي والإقتصادي للبلاد.
- أن يؤهله تكوينه لوعي مشاكل البلاد ومواجهتها.
- أن يكون ملتزما بالعمل في بناء إشتراكية البلاد.
- أن يكون من ذوي الإختصاص التقني وأهلا لحل مشاكل الجامعة المحلية.[1]

ولقد ظهرت الجامعة الجزائرية بالمفهوم الفعلي مع إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970، ومع إطلاق عملية إصلاح التعليم العالي الكبرى سنة 1971، فكانت متطلبات نموذج التنمية الإقتصادية التي تم الشروع في تنفيذه إبتداءا من إطلاق المخطط الثلاثي الأول سنة 1967 تفرض إعادة هيكلة عميقة لمنظومة التربية والتكوين بشكل عام ولمنظومة التعليم العالي بشكل خاص، وبالفعل فإن مخطط التصنيع الذي تم تصميمه لتنمية الإقتصاد الوطني قد نتج عنه حاجة ملحة لإطارات سامية، ومن ثمة تم تحديد توجه جديد ومهام جديدة أوكلت إلى منظومة التعليم العالي، وقد تمت عملية إعادة الهيكلة وفق أربعة محاور رئيسية:

1. **إعادة صياغة برامج التكوين بشكل كلي:** يتم في الثلاثية التالية (تنويع– تخصص– إحترافية)، فالهدف المنشود هو تطوير تعليم التكنولوجيا في الجامعة، وتمثل ذلك في تنظيم مسارات دراسية جديدة وظهور شهادات جامعية جديدة مثل شهادات مهندس وشهادات التعليم العالي وشهادات ليسانس التعليم.
2. **التنظيم البيداغوجي الجديد للدراسة:** وتمثل في تنظيم التعليم حسب نظام السداسيات ووفقا لمنطق المقاييس والمكتسبات القبلية وليس على أساس المعدل السنوي، ويتمثل كذلك في المشاركة الفعالة للطلبة في الدراسة، كما تم تخصيص حيز أهم للأعمال الموجهة في البرامج، والتي أصبح لها وزن أهم في التقييم النهائي.

[1] عالية زروقي، "إصلاحات التعليم العام...وعي ومواكبة لتحديات العولمة"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام، 01-02 ديسمبر 2009، من الموقع: http://www.univ-chlef.dz/uhbc/seminaires_2009/arab/seminaire_arab_2009_001.pdf، تاريخ الدخول: 13 جويلية 2018، على الساعة: 11:32.

3. **تكثيف نماء التعليم العالي:** وكان يهدف إلى تمكين أكبر عدد ممكن من الشباب من بلوغ المستويات العليا من منظومة التربية والتكوين، مما يسمح بتزويد الإقتصاد الوطني الذي هو في طور التوسع بأكبر عدد من الإطارات السامية.
4. **إعادة تنظيم شامل للهياكل الجامعية:** وتمثلت في الإنتقال من المخطط التقليدي للكليات إلى المعاهد الجامعية بحيث يكون لكل واحد منها تخصص في مجال علمي محدد، ويكمن الهدف الرئيسي المرجو من إعادة تنظيم الهياكل الإدارية للجامعة في إدراج التكنولوجيا ضمن مسارات التعليم والتكوين، وقد إستلهم نمط التنظيم هذا وبقدر كبير من نموذج الجامعات الأنجلوسكسونية حيث تم تطوير العلوم التطبيقية حول قاعدة صلبة تتألف من العلوم البحثة الأساسية.[1]

وقد كرس إصلاح 1971 المبادئ الأساسية للتعليم العالي، مستندا إلى المحاور التي يقوم عليها التالية:

أ. **ديمقراطية التعليم العالي:** والتي تسمح بتوسيع فرص الإلتحاق بالجامعة لأكبر عدد ممكن من أبناء الجزائريين وهذا ما يتضح أكثر من خلال مضاعفة عدد الطلبة سنة بعد أخرى، وقد تعزز هذا النمط من الديمقراطية بتطبيق اللامركزية، وإنتشار عدد من مؤسسات التعليم العالي داخل البلاد لتشمل كل جهات الوطن، وهكذا فقد شهد قطاع التعليم العالي إنفجارا طلابيا ضخما أدى إلى ضعف المستوى في التكوين وإلى إكتظاظ الأقسام بعدد الطلبة وضعف التأطير ونقص بعض الوسائل قياسيا بالمعايير الدولية.[2]

حيث شكلت المضمون الأساسي لسياسة التعليم العالي من خلال تبني مبدأ الديمقراطية التي تطلبت في منظور الوزارة الوصية عمليتين أخريتين تمثلتا في الجزأرة والتعريب، حيث نجد أن كل الدول التي أرادت التحكم في العلم والمعرفة وتأسيس أمة حديثة، كان لزاما عليها دمقرطة التعليم، هذه كانت ولازالت أكثر من ضرورة، وتعني الديمقراطية خلق الشروط الضرورية والمناسبة لتمكين الطلبة من الحصول على تأشيرة الدخول، أي يجب إعطاء ومنح جميع الطلبة المساواة في الحظوظ.[3]

---

[1] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.p.24-25.

[2] تومي حسين، "الجامعة وتنمية المجتمع في الجزائر –بين النجاح الكمي والإخفاق الكيفي–"، دراسات إجتماعية، العدد (5)، جويلية 2010، ص.29.

[3] Mahfoud Bennoune, Education culture et développement en Algérie: Bilan et perspectives du systéme éducatif, Alger: Mourinoor-ENAG, September 2000, P.435.

ومن هذا المنطلق مثلت الديمقراطية أحد أهم مبادئ التعليم العالي، وهذا لتجسيد أهداف الثورة الثقافية لخدمة الثورتين الصناعية والزراعية، والثقافية في الإطار الإشتراكي للدولة اللتين تم رفعهما منذ 1965، حيث صرح الوزير **"أحمد طالب"** في 1966 بأن الجزائر غنية بالموارد الطبيعية، ولكنها فقيرة فيما يخص العمال المتخصصين، والتقنيين، والمهندسين.[1]

ب. جزأرة الهياكل والمناهج والإطار: ويعني إخراج الجامعة من عزلتها وتجديد هياكلها التي صممها الإستعمار لتلبي أغراضه وتخدم مصالحه، ولذا جاء الإصلاح ليعيد هيكلة الجامعة بإلغاء نظام الشهادات والسنة التحضيرية وتوزيع الإختصاصات على فروع تجمعها دوائر، وتأسيس معاهد والعمل على تحقيق نوع من التكامل والتعاون العلمي والإداري بين مختلف المعاهد وإنشاء لجان التنسيق التربوي يشارك فيها جميع الأطراف المديرة للعملية التعليمية، وسن طريقة التربصات الميدانية لربط الجامعة بالحياة العملية.

أما بالنسبة للمناهج فقد أحدث الإصلاح إنقلابا في الطرق التقليدية الموروثة وعرضها بأساليب تربوية جديدة مثل طريقة التكوين المندمج والمراقبة المستمرة للمعارف وتدعيم حصص الأعمال التطبيقية والموجهة وإعتبار الوحدة الدراسية مجموعة متناسقة من المعارف والمهارات غير أن التجديد في المناهج والأساليب لم يشمل المضمون وإقتصر على الشكليات، ذلك أن المضمون الذي يقدم في عدد من المعاهد لا يختلف كثيرا عما يقدم في النظام القديم، وأنها مازالت محتويات البرامج تستمد مادتها الأساسية من البرامج الأجنبية وخاصة منها الفرنسية.

وبالنسبة للتأطير فإن جزأرة الإدارة ومراكز الإشراف إبتداءا من الجامعة ومراكز البحث وحتى الوزارة قد تحققت بسرعة وقضت على الوصاية المباشرة، إلا أن هذه العملية لم تعرف السرعة نفسها مع هيئة التدريس فقد تطلب الإصلاح الإستعانة بالخبرات الأجنبية بأعداد كبيرة جدا من مستوى الأستاذ إلى مستوى المعيد والمساعد، ولم يحقق التكوين خلال السنوات الأولى للإصلاح تزايدا كميا وكيفيا يوازي التزايد الهائل لعدد الطلاب، ويكفي أن نشير إلى أن الأساتذة الأجانب من مختلف الرتب في السنة الدراسية 1977-1978 كانوا يمثلون نسبة 47 % لكن مع مرور الوقت وإعتماد المكونين وذلك بتوجيه بعثات إلى الخارج ثم إعتماد تكوين المكونين بالجامعات الوطنية أدى إلى رفع نسبة الجزائريين في هيئة التدريس لتصل الجامعة الجزائرية إلى حد الإستغناء كليا عن الأجانب.

[1] IBID, P.362.

ج. **التوجه نحو التعليم التقني والتطبيقي:** لقد تنبهت الوزارة المعنية إلى خطورة الإختلال بين الإختصاصات وعدم تطابقها مع حاجات البلاد وإنعدام التوجيه والإعتماد على الإجراءات الإدارية فقط، مما جعل أكثر التخصصات تضخما هي تلك التي تقدم تكوينا يتيح للمتخرج خطوة إجتماعية كالطب والعلوم القانونية حيث كانت نسبة الطلبة في كلا التخصصين تزيد عن 17 % لكل منهما كما أن نسبة الطلبة في العلوم الإجتماعية والإنسانية تصل إلى أكثر من 55 % من إجمالي الطلبة وذلك سنة 1971-1972.

ولذا سارع القائمون على الإصلاح إلى وضع نظام للتوجيه على مستوى الوزارة لتدعيم تخصصات ملحة إلى جانب إنشاء تخصصات تقنية جديدة لتدعيم عملية التنمية الجارية في البلاد، كالإعلام الآلي، والبيطرة والري وغيرها.

د. **التعريب:** لغة التدريس المستعملة قبل الإصلاح تقتصر على اللغة الفرنسية في جميع التخصصات إلا الآداب العربية وبعض التخصصات في العلوم الإجتماعية، وبعد الإصلاح الذي نص على تعريب التعليم العالي، حيث إنطلقت عملية التدريس باللغة العربية في بعض التخصصات حتى وصلت إلى 38 تخصصا لحوالي ثلث الطلبة المسجلين سنة 1978، مع إدخال مقرر اللغة العربية لكل الطلبة من أجل إدماجهم في السياق العام لعملية التعريب، ومع إستمرار عملية إحلال اللغة العربية كلغة تدريس في كل التخصصات إلا أنها مع التحولات التي عرفتها البلاد نهاية الثمانينات، عرفت عملية التعريب نوعا من الردة خاصة في العلوم التكنولوجية والعلوم الدقيقة والطب، حيث أنهت محاولات تعريب هذه العلوم إلى الصفر، بينما حققت العلوم الإنسانية والإجتماعية والآداب التعريب الكامل لها،[1] حيث تم ما يلي:

- ✓ تعريب بعض الأقسام والمعاهد تعريبا شاملا.
- ✓ توحيد أنماط التعليم، بإدماج التعليم الأصلي التابع للشؤون الدينية.
- ✓ إفتتاح الفروع المعربة الأخرى كالرياضيات والفيزياء.
- ✓ إنشاء لجان دائمة في كل الجامعات لمتابعة عملية التعريب.
- ✓ بداية ظهور جزأرة الهيئة التدريسية في العلوم الإنسانية.[2]

[1] تومي حسين، مرجع سبق ذكره، ص.ص.29-31.

[2] صالح بلعيد، "اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر –واقع وبديل–"، اللسان العربي، ص.370.

كما وضع مشروع لتعريب التعليم العالي المستمد من مبادئ الميثاق الوطني سنة 1979، وعرفت الجامعة إضراب 1979-1980 والذي عجل بإستصدار القرار السياسي القاضي بتعريب العلوم الإنسانية، حيث شهدت الفترة ما يلي:

- ✓ تحويل الأساتذة المدرسين للعلوم الإجتماعية بالفرنسية إلى التدريس بالعربية.
- ✓ السير في وضع المصطلحات العلمية.
- ✓ تطوير سياسة الكتاب المعرب.
- ✓ ترقية الدراسات العليا.
- ✓ تدعيم التعاون العلمي بين البلدان العربية.
- ✓ تنظيم دورات تدريبية لفائدة أساتذة اللغة الفرنسية الذين تعربوا.[1]

وفي 10 أوت 1980 تم تعريب العلوم الإجتماعية أما العلوم الدقيقة والعلوم الطبية فما تزال لحد الآن لغة التدريس بها الفرنسية مع الإشارة إلى أن تاريخ صدور هذا المرسوم تزامن والجزائر تعرف ما يسمى بأحداث منطقة القبائل **"الربيع الأمازيغي"** في أفريل 1980 حيث برز المطلب الثقافي بحدة في هذه السنة وهذا كان له أثر تسريع عملية تعريب التعليم العالي في شقه المتعلق بالعلوم الإجتماعية مع موسم 1981، وكانت أول دفعة معربة متخرجة في عام 1984، فقد كان التعريب من أولويات إصلاح 1971 للتعليم العالي إلا أن هذا الأمر تأخر في تطبيقه لأن الصراع في الجامعة كان على أشده بين المعربين والمفرنسين، فقد إصطدم التعريب في العلوم الإجتماعية بإضرابات شنها الطلبة الرافضين للتعريب، أما جملة ما كان الإصلاح ينظر إليه هو منتوج الجامعة وهو الإطار المتخرج فوضعت تدابير مراعية نوعية الإطار المعد للتكوين إذ يعتبر الإطار أحد المواضيع الثلاث الأساسية التي يشملها الإصلاح وهي: مناهج التعليم، محتوى التعليم، ثم الإطار، وكان من بين الإلزاميات التي يجب أن يتكون بها الإطار الجزائري أن يكون:

- ✓ من ذوي الإختصاص التقني.
- ✓ مطبوع بالشخصية الجزائرية.
- ✓ واعيا للواقع الوطني.

[1] نفس المرجع، ص.ص.371-372.

وتم إنشاء مؤسسة تنتهي إلى تكوين إطار من هذا النوع إتخذت التدابير المحسوسة لهذا الغرض ومن بين أهم التدابير نجد البدء بالتعليم الواسع للغة الوطنية بالنسبة لجميع الطلاب الجدد والملتزمين بمتابعة دروسهم باللغة الأجنبية وهذا التدبير مخصص لتكوين إطارات مؤهلة للتعبير باللغة الوطنية.[1]

كما صدرت في سبتمبر 1980 إثر إنعقاد المؤتمر الجامعي الأول في جويلية 1980 النصوص القاضية بتعريب السنة الأولى من العلوم الإجتماعية والقانونية والسياسية والإقتصادية والإعلام (المرسوم الوزاري للتعليم العالي المؤرخ في 14- 09- 1980)، وخلال السنة الجامعية 1983- 1984 تم إستكمال تعريب جميع الشهادات (ليسانس أربع سنوات، الجذع المشترك ذو سنتين والتخصصات)، كما إرتفع عدد الطلبة الذين يزاولون دراساتهم بالعربية في 1985 بنسبة 146 %، وإرتفع من 13561 إلى 33400 طالب، في حين تضاعف عدد الأساتذة المعربين أربع مرات حيث إنتقل من 623 إلى 9200 أستاذ،[2] كما عرفت هذه الفترة جهودا أخرى في مجال تعميم إستعمال اللغة العربية ومن بين هذه الإجراءات نجد:

- ✓ توحيد لغة التعليم في جميع الإختصاصات المفتوحة في أقسام العلوم الإنسانية بالجامعة.
- ✓ البدء في تطبيق التوصيات الرامية إلى تعريب الإدارة الجامعية.
- ✓ التكفل بتنظيم دورات تدريبية للأساتذة الذين لا يتقنون اللغة العربية بهدف تمكينهم من المعارف والمهارات اللغوية التي تتيح لهم التدريس بالعربية بإختصاصاتهم.
- ✓ الشروع في تعريب البرامج المطبقة في المدرسة العليا للإدارة ولكن هذا الإجراء لم يتواصل العمل به.[3]

فقد تم تعزيز سياسة التعريب منذ عام 1962 من أجل القضاء على كل أثار الوجود الفرنسي في الجزئر بعد 130 سنة إستعمار، حيث سعت الجزائر إلى زيادة اللغة العربية تدريجيا من خلال دورات في جميع المستويات وجميع المواد التي تدرس باللغة العربية وكان هناك إنخفاض في مقدار الوقت لتدريس اللغة الفرنسية، وذلك ما دفع الحكومة سنة 1964 لتوظيف 1000 مصري كمدرسين للغة العربية.

[1] حفصة جرادي، "رؤية لسياسة التعريب في الجزائر"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (28)، مارس 2017، ص.15.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مرجع سابق ذكره، ص.ص.134- 135.

[3] عبد القادر فضيل، "المشهد اللغوي في البيئة الجزائرية بعد الإستقلال الوضع الحالي والمأمول"، ورقة قدمت إلى أعمال الندوة الوطنية حول التخطيط اللغوي في الجزائر "اللغات ووظائفها"، 12- 13 أفريل 2011، الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2012، ص.110.

وقد إعتمدت الجزائر لأول مرة نظاما يعتمد على النموذج الفرنسي وهو ما يعني أنه في الجامعة كانت الكليات مستقلة بذاتها حتى تصميم المناهج التعليمية، حيث أدى النظام إلى الإزدواجية في العروض الأكاديمية وفقدان الإعتمادات بالكامل من قبل الطلاب المتغيرين في البرامج، حيث تم إدخال بعض الإصلاحات المصممة لتحديث نظام الجامعات عام 1971، وكانت الإصلاحات الرئيسية قد قدمت في عام 1988، ومع ذلك لا تزال الجامعات تشبه إلى حد ما النموذج الفرنسي وبقايا الفرنسية تستخدم على نطاق واسع لأغراض تعليمية ومع ذلك فقد إنخفض عدد الأساتذة الفرنسيين بعددهم وإزداد الأساتذة الجزائريون بعد عام 1980 عندما صدر مرسوم التعريب الكلي للسنة الأولى في العلوم الإجتماعية والعلوم السياسية والقانون والإقتصاد في الجامعة، وكانت هذه الخطوة كارثة لحملة البكالوريا الذين تابعوا التدفقات العلمية والتقنية في الجامعة، حيث تدرس الموضوعات باللغة الفرنسية مثل التيار الطبي والهندسة الكهربائية والحوسبة، حيث وجد هؤلاء الطلاب أنفسهم في مواجهة عائق اللغة الذي منعهم حتى من فهم محتوى الدورات.[1]

ومن خلال النتائج التي حققتها الجامعة الجزائرية خلال إصلاح 1971، عرفت إختلالات من بينها نقص في التسيير على مستوى الهياكل البيداغوجية ونقص التأطير، بسبب عدم تكييف مناهج التدريس ومواءمتها مع سوق العمل نتيجة إختلال العلاقة بين التكوين والعمل، من خلال العراقيل التالية:

- ✓ **الهيكلة البيروقراطية:** حيث أقر بتحويل الكليات إلى معاهد تتمتع بالإستقلالية الإدارية والمالية والمرونة في التسيير، مع إشراك الأساتذة في إتخاذ القرارات لكن في حقيقة الأمر لا تستطيع إدارة معهد إتخاذ قرار دون الرجوع إلى مستوى الأعلى منها وهو الجامعة ومن بين هذه المعاهد على سبيل المثال نجد المعهد الوطني للإتصالات وتكنولوجيات الإعلام والإتصال (INTTIC) بوهران وقد تأسس سنة 1971.
- ✓ **مركز الجامعة:** إن إعادة هيكلة الكليات القديمة وتحويلها إلى معاهد ذات أحجام صغيرة أدت إلى زيادة مركزية الجامعة مما أدى إلى تقليص مهام المعاهد.

[1] Rezig Nadia, "Teaching English in Algeria and Educational Reforms: An Overnew on the Factors Entailing Students Failure in Learning Foreign Languages at University," Procedia Social and Behavioral Sciences, N (29), 2011, p.p.1329-1330.

- ✓ **التنظيم البيداغوجي**: في هذا الجانب من التطبيق النصوص التشريعية غير عادلة حول التعليم ما بعد التدرج مع وجود حواجز في مناقشة الرسائل وتقييم المعارف، مما جعل المراقبة المستمرة للمعارف تختلف من معهد إلى أخر.
- ✓ **الإتصال**: تعاني عملية الإتصال في الجامعة من عدة مشاكل والتي تنقسم إلى مشاكل إتصال أفقية ومشاكل إتصال عمودية داخل المؤسسة الجامعية نفسها إضافة إلى مشاكل إتصال خارجية مع محيطها الخارجي.
- ✓ **الترقية والأجور**: تعاني أجور أعضاء الهيئة التدريسية بتدني ولا تسمح لهم بالبحث العلمي، أما بالنسبة للترقية غير محددة بوضوح مما عطل العديد منهم عن ترقيتهم لرتبة أساتذة محاضرين.
- ✓ **ظروف العمل**: ضعيفة من ناحية الإمكانيات المادية والبشرية، ونقص في المخابر وتجهيزاتها وعدم عقلانية الإستعمال المتوفر منها.

ولقد أقر الإصلاح تحديدا في مجال البيداغوجية وهيكلة الدروس، يقضي بتجميع مقاييس من الشعب العلمية والتكنولوجية في جذع مشترك ووضع تنظيم جديد لمسار التكوين، كما رافقت هذه الإجراءات الجديدة إصلاح شامل للبرامج التعليمية والمناهج التربوية، حيث تم إلغاء السنة التحضيرية وتمديد السنة الجامعية وإلغاء التنظيم السنوي لمرحلة التكوين وإحداث التنظيم السداسي (تغيير الإمتحانات السنوية إلى إمتحانات سداسية)، مع التوجه إلى تطبيق المراقبة المستمرة للمعارف وإدخال المقاييس كوحدة تقييم المعرفة مكان الشهادة، أما في المجال التنظيمي تمثل الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم أقسام.[1]

كما صدر المرسوم رقم 76-43 المؤرخ في 20 فيفري 1976 المعنون ب "إنشاء وتنظيم الطور الأول للدراسة ما بعد التدرج"، حيث شمل هذا التنظيم مختلف الشعب بإستثناء شعبة العلوم الطبية التي أنشأت بموجب المرسوم رقم 71-275 المؤرخ في 03 ديسمبر 1971 "المتضمن إنشاء شهادة الدراسات الطبية المتخصصة"، ثم أعقبه المرسوم 74-200 المؤرخ في 01 أكتوبر 1974 المتضمن إنشاء "شهادة الدكتوراه في الطب"، حيث ما يمكن قوله خلال هذه المرحلة أنها تميزت بوضع اللبنة الأولى للدراسة ما بعد التدرج في الجامعة الجزائرية، وإقتصرت فقط على الطور الأول (الماجستير)، أما الطور الثاني فقد نصت المادة الثالثة منه على أنه سيتم تنظيمه لاحقا، ذلك لأن الإهتمام

[1] حرنان نجوى، مرجع سابق ذكره، ص.ص.148-149.

الأول كان منصب على سد العجز المسجل في التأطير على مستوى الجامعات الجزائرية الفتية وذلك لتوفير عدد من الأساتذة المساعدين للتكفل بتأطير الطلبة الجامعيين المتزايد عددهم من سنة إلى أخرى.

وفيما يخص مرسوم 1987 فنص على ما بعد التدرج الثانية (دكتوراه دولة) حيث تتم الدراسة بشكلين إما بإعداد عمل بحث مبتكر، يتوج على الأقل بنشرة واحدة في مجلة علمية معترف بها، أو في هيئة أعمال بحث منجزة تدور حول ذات الموضوع وتتوج بنشره في مجلات علمية معترف بها، وتتم مناقشة الرسائل في شكل أعمال بحث، ثم بعثت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمشروع تعديل المرسوم 87-70 المتضمن تنظيم الدراسة ما بعد التدرج إلى جميع الجامعات والمؤسسات الأخرى التابعة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي من أجل تقديم إقتراحات تحضيرا لصدور النص الجديد المنظم للتكوين العالي لما بعد التدرج سنة 1998، وصدر المرسوم التنفيذي 98-254 المنظم لمرحلة ما بعد التدرج في شكل الماجستير ودكتوراه علوم.[1]

وتكيف الخدمات الجامعية في هذه المرحلة من خلال حل المركز الوطني للخدمات الجامعية والمدرسية عن طريق المرسوم رقم 71-52 المؤرخ في 04 فيفري 1971 الذي ينقل مجموع إختصاصات هذا المركز إلى ثلاثة هياكل جديدة هي مراكز الخدمات الجامعية والمدرسية الثلاثة التي تم إستحداثها عن طريق مرسومين متتابعين هما المرسوم رقم 71-52 والمرسوم رقم 71-53 المؤرخين في 4 فيفري 1971، أول هذه المراكز في الجزائر العاصمة وثانيها في وهران وفي قسنطينة، وتمت مراجعة المهام الموكلة إلى المركز الوطني للخدمات الجامعية والمدرسية سابقا وإثراؤها:

- ✓ ترقية وتطوير النشاطات الثقافية والرياضية الخاصة بالطلبة.
- ✓ تسيير الممتلكات المنقولة والعقارية المخصصة لإيواء وإطعام الطلبة.
- ✓ تسيير شقق الأساتذة الجزائريين والأساتذة المتعاونين.[2]

أما عن التعليم العالي خلال الفترة (1980-1998) فتعتبر سنة 1983 نقطة التحول الحقيقية في سياسة التعليم العالي، وذلك بظهور مشروع الخريطة الذي قدمته كل من وزارتي التعليم العالي والتخطيط، وكان يهدف هذا المشروع إلى تخطيط التعليم العالي حتى سنة 2000 حسب حاجة الإقتصاد الوطني، حيث تتطلب هذه الخريطة

[1] عمراني، "مقاربة نقدية للنصوص التنظيمية للتكوين العالي لما بعد التدرج وتطبيقها"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني أفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر 1، 23-26 أفريل 2012، ص.ص.136-140.

[2] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.79.

معرفة التنبؤات على المستوى الجهوي والوطني، مع الأخذ بعين الإعتبار المميزات السوسيو إقتصادية لمختلف المناطق الجغرافية، وكذا الإطار السوسيو إقتصادي لمؤسسات التعليم في مختلف المناطق، وقد تمحورت أهداف مشروع الخريطة الجامعية حول:

1. تطابق التكوين مع التشغيل.
2. تحسين مردود قطاع التعليم.
3. تنظيم عدد الطلبة.
4. تطوير البحث العلمي.[1]

وتنظم الخريطة الجامعية القطاع التعليمي بغية التحكم في التوافد الطلابي وترشيد توزعه في إطار توحيد المنظومة الجامعية، وإنشاء شبكة للمراكز الجامعية في مختلف أرجاء الوطن وكذا إنشاء جامعة التكوين المتواصل.[2]

وما يميز هذه المرحلة هو مشروع الخريطة الجامعية سنة 1984، حيث إنطلقت الدراسة لإنشاء هذه الخريطة سنة 1971، أي عام بعد إنشاء وزارة التعليم العالي، وفي نفس السنة التي كانت فيها الإصلاحات التي مست التعليم العالي وأعيد النظر فيها سنة 1976 وتبنت كوسيلة لتسيير التعليم العالي سنة 1984، وإستغرقت هذه الخريطة ثلاث عشر سنة لكي تنجز، أي خلال هذه الفترة كانت قيد الدراسة، تعدل وتكمل لكي تتمكن من تجنب أخطاء الفترة السابقة التي تميزت بسرعة التنفيذ وكذا مجموعة من النقائص التي أحدثت إختلالات كبيرة في نظام التعليم، ومن أسباب إنشاء الخريطة الجامعية نذكر:

- ✓ الإزدياد الهائل لعدد الطلبة من سنة 1971 حيث كان يقدر حجم الطلبة هذه السنة ب 23143 طالبا وبلغ سنة (1982-1983) حوالي 90145 طالبا، وهذا التزايد السريع ناجم أساسا عن ديمقراطية التعليم والإنفجار السكاني.
- ✓ إرتفاع الطلب الإجتماعي على التعليم، وهذا راجع إلى إعتبار هذا الأخير حقا دستوريا.
- ✓ ضخامة الوسائل المالية المتاحة، لوزارة التعليم العالي من طرف قطاع الإقتصاد الوطني وعدم الحصول هذا الأخير على الإطارات الكافية والمؤهلة.

[1] غربي صباح، مرجع سابق ذكره، ص.ص.95-96.

[2] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق ذكره، ص.22.

- ✓ عملية التصنيع المتسارعة التي خلقت لتوازنات مهمة بين تكوين الإطارات وحاجات الإقتصاد الوطني، حيث إمتازت هذه العملية بالتطور السريع والإستهلاك المتزايد لتكنولوجيا المتطورة.

هكذا فإن الحاجات المحددة في الخريطة الجامعية لآفاق سنة 2000 والتي تهدف لتغطية 28 مدينة جامعية حيث تستفيد أربعة منه بجامعات وبقية المدن تستفيد من معاهد وطنية تفرض بتخطيط على الأمدين الطويل والمتوسط.[1]

كما واصلت الدولة الإستعانة بالمخططات طويلة المدى من خلال المخطط الخماسي الأول (1980-1984) والمخطط الخماسي الثاني (1985-1989) وأهم ما ميز هاته المرحلة ظهور مشروع الخريطة الجامعية سنة 1982 والتي تم تحديثها سنة 1984 ، والذي كان يتعلق بالإدماج الصريح للتعليم العالي ضمن عملية التخطيط الوطني الشامل، والتي تبنتها الوزارة كوسيلة لتسيير التعليم العالي حيث تم تحديد من خلالها الأهداف والتي تعد أهدافا كمية، والمتمثلة في:

- ✓ الوصول إلى عدد الطلبة في حدود 150 ألف طالب، مع زيادة فتح شعب جديدة في تخصصات العلوم والتكنولوجيا.
- ✓ بناء منشآت يمكنها أن تستقبل ما بين 6000 و8000 طالب ولا تتجاوز في كل الأحوال 10000 طالب.
- ✓ خلق إختصاص نسبي لكل جامعة بحسب المنطقة التي توجد فيها وأيضا متطلبات التنمية لتلك المنطقة، لكن هذا لا يعني فصل الجامعات بعضها عن بعض بل هو بمنزلة إحداث التكامل بينها لتجنب تكرار الدراسات نفسها في جميع المؤسسات.
- ✓ تحسين مردودية وفعالية التعليم العالي على مستوى البنى التحتية والطاقات البشرية.

كما وضعت فترة 1980 هيكل جديد فيما يخص الدراسات في التدرج حيث أجريت التعديلات على مراحل الدراسة الجامعية (الليسانس، الماجستير، دكتوراه علوم)،[2] ولقد تعززت في هذه الفترة عملية

[1] بادي مراد، مرجع سابق ذكره، ص.ص.179-181.

[2] شهرزاد زغيب، وفاء تنقوت، مرجع سابق ذكره.

إضافة 18 مركزا جامعيا مزود بكافة الوسائل لسيرها السير الحسن،[1] وعليه نجد أن الإصلاح مس مراحل الدراسة الجامعية كما ذكر أنفا وفق ما يلي:

- ✓ **مرحلة الليسانس:** أصبحت أربع سنوات والوحدات الدراسية هي المقاييس السداسية.
- ✓ **مرحلة الماجستير: (مرحلة ما بعد التدرج الأولى):** وتدوم سنتين على الأقل وتحتوي جزأين:
  - **الأول:** مجموعة من المقاييس النظرية.
  - **الثاني:** يتم فيه إنجاز بحث أكاديمي.
- ✓ **مرحلة دكتوراه علوم: (مرحلة ما بعد التدرج الثانية):** وتدوم خمس سنوات.[2]

وهنا نجد أن المتتبع لمسار تطور الجامعة الجزائرية يجدها تعيش أزمة وجود فعلية، نظرا للحالة التي آلت إليها بحكم تأثرها بمحيطها، وهذا راجع إلى الإنتكاسة التي غيرت مسار المجتمع الجزائري من التصاعدي إلى التنازلي، ويرجع هذا في جزء كبير منه إلى الأزمة الإقتصادية والأمنية التي عصفت بالمجتمع الجزائري، والتي كانت بدايتها مع إنهيار أسعار النفط في منتصف الثمانينات إلى غاية مرورها بالوضع الأمني في

التسعينات، وما صاحب هذه الأزمة من تحولات في سلم حاجيات الفرد الجزائري، فالجامعة الجزائرية لم تكن بمنأى عن هذه الأحداث.[3]

كما نجد أن الهيكلة الجامعية للنظام الكلاسيكي كانت على نحو أنه ينقسم التعليم العالي إلى طور قصير المدى (ثلاث سنوات) ينتهي بنيل شهادة في الدراسات الجامعية التطبيقية (**DEUA**)، وطور طويل (من أربع إلى ست سنوات) يتوج بنيل شهادة جامعية أو شهادة في الدراسات العليا في العلوم أو في شهادة الهندسة، كما هو الحال في المؤسسات التكنولوجية، وتستمر الدورات الدراسية للحصول على شهادة في الهندسة وجراحة الأسنان والصيدلة والهندسة المعمارية والطب البيطري لمدة خمس سنوات، بينما يحصل الدارس على لقب طبيب بشري بعد سبع سنوات من الدراسة، وبعد إتمام الدراسة الجامعية يخوض أوائل الطلاب الدورات الدراسية للتعليم الجامعي العالي، وتتطلب

[1] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.69.

[2] فيصل بوطية، مرجع سابق ذكره، ص.95.

[3] سمير صغير، بلقاسم شيبان، "موقع الجامعة في المنظومة المجتمعية الجزائرية بين المركز والهامش دراسة ميدانية لتمثلات الجامعيين (أساتذة وطلبة) لدور الجامعة في المجتمع الجزائري"، مجلة المعارف، العدد (9)، السنة الخامسة، المركز الجامعي أكلي محند أولحاج البويرة، ديسمبر 2010، ص.331.

دراسة الماجستير والذي تمنحه الجامعات الكبرى أربع فصول دراسية على الأقل (بعد نيل شهادة الدراسات العليا أو الشهادة الجامعية ليسانس) ومناقشة الرسالة، وتنتهي المرحلة الأخيرة بنيل شهادة دكتوراه الدولة وتستمر الدراسة في المعتاد من ثلاث إلى خمس سنوات، وتتضمن واجبات الدراسة أداء الدارس لأعمال البحث وتسليم رسالة أساسية.[1]

ونجد كذلك المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق ل 17 أوت سنة 1998، يعدل ويتمم المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 17 ذي الحجة عام 1403 الموافق ل 24 سبتمبر سنة 1983 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة:

- تنشأ الجامعة بمرسوم تنفيذي بناء على إقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، تتكون الجامعة من كليات ويحدد مرسوم إنشائها مقرها وعدد الكليات التي تتكون منها كما يحدد إختصاصاتها، ويتم تعديل المحتوى المادي للجامعة بمرسوم تنفيدي بناء على إقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي.
- يجتمع المجلس العلمي للجامعة مرتين في السنة في دورة عادية، ويمكنه أن يجتمع في دورة غير عادية بإستدعاء من الوزير المكلف بالتعليم العالي أو من رئيس المجلس أو بطلب من أغلبية أعضائه وكلما دعت الحاجة إلى ذلك، وتحديد كيفيات سير المجلس العلمي للجامعة وكذا تعيين ممثلي الأساتذة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.
- وتتشكل الكلية من أقسام وتقوم بتنسيق نشاطاتها وتحتوي على مكتبة منظمة في مصالح وفروع، ويشكل القسم على أساس الشعبة أو المادة أو التخصص في المادة ويضم القسم مخابر عند الإقتضاء، وينشأ القسم بقرار من الوزير المكلف بالتعليم والبحث وإنجازها وتقييمها ومراقبتها في المجال الذي يخصه، وتوضح مهام القسم عند الحاجة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي، ويدير الكلية عميد ويسيرها مجلس الكلية وتزود بمجلس علمي، ويدير القسم رئيس قسم ويزود بلجنة علمية.[2]

وبالنسبة للتكوين في الدكتوراه والتأهيل الجامعي بهذه الفترة نجد المرسوم التنفيذي رقم 98-254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق ل 17 أوت سنة 1998 المتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي:

[1] "الجامعة الجزائرية أمام رهان الجودة"، مجلة الأبحاث الإقتصادية، العدد (12)، السنة الثانية، جوان 2009، ص.28.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (60)، السنة الخامسة والثلاثون ، 19 أوت سنة 1998، ص.ص.5-8.

- ينظم طور التكوين في الدكتوراه بالنسبة لجميع الفروع والإختصاصات بإستثناء العلوم الطبية، في مرحلتين تتضمنان دراسات للحصول على شهادة الماجستير متبوعة بتحضير أطروحة الدكتوراه في نفس مجال البحث، وتنشأ لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي لجنة تأهيل التكوين في الدكتوراه، وتكلف لجنة التأهيل للتكوين في الدكتوراه بما يلي:

1. دراسة ملفات ترشيحات التأهيل وكذا طلبات التجديد التي تقدمها المؤسسات وذلك بالقيام على وجه الخصوص بتقييم قدرة هذه المؤسسات على تنظيم التكوين في الدكتوراه.
2. دراسة ملفات ترشيحات التأهيل لمنح التأهيلات الجامعية وكذا طلبات التجديد التي تقدمها المؤسسات.
3. إقتراح عدد المناصب الواجب فتحها في التكوين في الدكتوراه في مختلف الفروع والإختصاصات حسب الطاقات المتوفرة والحاجات المبرمجة.
4. دراسة الحصائل السنوية للتكوين في الدكتوراه والقيام بكل إقتراح من شأنه تحسين سيره ومردوديته.

- وتضم لجنة التأهيل للتكوين في الدكتوراه على الخصوص ممثلي الإدارة المركزية المكلفة بالتعليم العالي، ومديري الجامعات ومديري مؤسسات التعليم والتكوين العاليين ومؤسسات البحث المعنية ويحدد تشكيل لجنة التأهيل للتكوين في الدكتوراه وكيفيات سيرها، بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.
- وتنظم الدراسات للحصول على شهادة الماجستير داخل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وغيرها من مؤسسات التكوين والبحث المؤهلة بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناء على إقتراح من لجنة التأهيل للتكوين في الدكتوراه.
- وتحضر أطروحة الدكتوراه في الجامعات المؤهلة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي، بناء على إقتراح من لجنة التأهيل للتكوين في الدكتوراه.
- ويخضع التأهيل للتكوين لنيل شهادة الماجستير للتجديد كل سنتين وكذلك عند تغيير الشروط التي تنظم الحصول عليها.
- ويخضع التأهيل للتكوين لنيل شهادة الدكتوراه للتجديد كل أربع سنوات وكذلك عند تغيير الشروط التي تنظم الحصول عليها.
- وتحدد سنويا قائمة الفروع المفتوحة للتكوين في الدكتوراه وعدد المناصب المفتوحة على الصعيد الوطني وتوزيعها على المؤسسات والفروع والإختصاصات والإختيارات بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي وبناء على إقتراح من لجنة التأهيل للتكوين في الدكتوراه ويمكن أن يستفيد التكوين من أجل نيل شهادة الماجستير

أو شهادة الدكتوراه من برامج التدريب القصيرة المدى في الخارج ومن إتفاقات برامج التعاون الدولي في إطار التنظيم المعمول به.

- ويفتح الإلتحاق بالتكوين لنيل شهادة الماجستير عن طريق المسابقة للحائزين شهادة التدرج الطويل المدى أو شهادة تعادلها ويمكن فتح الإلتحاق بالتكوين لنيل شهادة الماجستير بدون مسابقة للحائزين الأوائل شهادة في التدرج الطويل المدى أو شهادة تعادلها عند إنتهاء دراسات التدرج.
- وتدوم الدراسات لنيل شهادة الماجستير سنتين ويشترط فيها تسجيلات سنويان متتاليان في مؤسسة تكوين مؤهلة، ويتضمن التكوين لنيل شهادة الماجستير التعليم النظري والتعليم التطبيقي أو في المخبر في الإختصاصات التي يكون فيها هذا التعليم ضروريا، تعليم لغة أجنبية لإستعمالها في مجال البحث المعني، التعليم المنهجي أو البيداغوجي أو في البحث، محاضرات وعروض وورشات وندوات وتحضير مذكرة، والحضور في جميع النشاطات التي يشملها برنامج الدراسات إجباري.
- يمكن أن يمنح المترشح إستثنائيا وبترخيص من المجلس العملي للهيئة الجامعية المعنية أو المجلس العلمي أو البيداغوجي للمؤسسة المؤهلة تمديدا أقصاه ثلاثة أشهر في مدة التدريب لشهادة الماجستير.
- ولا يمكن مناقشة أطروحة الدكتوراه إلا بعد أربعة تسجيلات متتالية على الأقل ويحدد العدد الأقصى للتسجيلات بخمس تسجيلات، ويمكن أن يمنح المترشح تسجيلا سادسا إستثنائيا وبناء على رأي مخالف من المجلس العلمي أو البيداغوجي المعني معلل وموضح قانونا، ويمكن المترشح مناقشة أطروحته في أي وقت من سنة آخر تسجيل له.[1]

كما نجد أن التعليم العالي خلال الفترة (1999-2002) وبعد تدهور الأوضاع السياسية والإقتصادية خلال فترة التسعينات من القرن الماضي وما صاحبها من فشل كل المبادرات الوزارية في هذه الفترة للنهوض بالتعليم العالي والحد من البيروقراطية المركزية، عرفت الدولة في نهاية هذه الفترة نوعا من الإستقرار في الأوضاع الإقتصادية والسياسية والإجتماعية على المستوى الداخلي، فشرعت في وضع مخطط تنموي خماسي (1998-2002) لتصحيح الأخطاء، أما على المستوى الخارجي فنجد أن الجزائر وجدت نفسها أمام التطور السريع للعلوم والتكنولوجيا وعولمة الإقتصاد والإتصال وفي سياق التكيف مع هذه التغيرات المحلية والدولية تم إصدار القانون رقم 99-05 بتاريخ 04 أفريل

[1] نفس المرجع، ص.ص.14-20.

1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي الذي يمثل لحظة فارقة وهامة بالنسبة إلى تطور منظومة التعليم العالي، وهو يهدف إلى:

- ✓ جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني من أجل تجنب التصلب الناجم عن إعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري.
- ✓ إعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات وإنشاء جامعات ومراكز جامعية أخرى وملاحق لجامعات، مما ساهم في تدعيم هياكل قطاع التعليم العالي وتجسيد ديمقراطيته.
- ✓ رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات.
- ✓ توفير وسائل الإتصال ومد شبكة الأنترنت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة.
- ✓ تكريس الإستقلالية المالية وفرض المراقبة البعدية لمؤسسات التعليم العالي حول الإنجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي.[1]

ومن المعروف أن الجزائر منذ نيلها إستقلالها من المستعمر الفرنسي سعت مباشرة لتأسيس دولة حديثة مبنية على المعرفة والتحديث لهذا عمدت لبناء المدارس ومراكز التكوين والجامعات وإعادة تسيير الجامعات الموروثة عن المستعمر، وهكذا عمدت الدولة إبان السبعينات لتكوين إطارات تقوم بمهمة ترويج مشاريع الثورة الإشتراكية التي تبنتها البلاد آنذاك، كما شهدت في فترة الثمانينات إضطرابات تمثلت في ظهور معارضة طلابية يسارية وإسلامية وبربرية، وفي فترة التسعينات عانت الجزائر من مخلفات العشرية السوداء، كما كان لزاما عليها مواكبة التغييرات التي عرفها العالم والمتمثلة في العولمة والنظام الدولي الجديد وبالتحديد ما سمي بعولمة الجامعات وهذا ما دفع الوزارة للقيام بإصلاحات لإخراج الجامعة مما آلت إليه.[2]

ومن خلال ما تم تبنيه في هذه الدراسة من سنة 1970 لغاية 2002 نجد أن الجدول التالي يوضح كيفية تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج:

[1] صليحة رقاد، "تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الإقتصادية، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف 1، 2013-2014، ص.177.

[2] كبار عبد الله، "الجامعة الجزائرية ومسيرة البحث العلمي: تحديات وآفاق"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (16)، سبتمبر 2014، ص.302.

الجدول 01: تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج من سنة 1970 إلى سنة 2004

السنة	عدد المسجلين	النمو السنوي
1970	**19311**	/
1980	**66064**	/
1990	**197560**	/
1998–1997	**339518**	%18,90
1999–1998	**372647**	%9,76
2000–1999	**407995**	%9,49
2001–2000	**466084**	%14,24
2002–2001	**543869**	%16,69
2003–2002	**589993**	%8,48
2004–2003	**622980**	%5,59

المصدر: الباحث إعتمادا على مصادر الدراسة

ونستنتج من خلال الجدول أن عدد الطلبة المسجلين في التدرج على إزدياد كبير كل سنة وفي كل تسجيل جديد، أي أن معدل النمو السنوي في مرحلة التدرج على إزدياد دائم خلال فترة 1970 إلى 2004 وذلك قبل البدء بالإصلاح الجديد والمطبق بنفس هذه السنة، وعليه يمكن القول أن إصلاح سنة 1971 قد حقق نتائج كمية خاصة بإلتحاق الطلبة بالمقاعد الجامعية وإزدياد عدد الطلبة في التعليم العالي، كما يمكن توضيح تطور تعداد الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج من سنة 1970 إلى سنة 2004 من خلال الجدول الأتي:

الجدول 02: تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج من سنة 1970 إلى سنة 2004

السنة	عدد المسجلين	النمو السنوي
1970	**423**	/
1980	**5229**	/
1990	**14853**	/
1998–1997	**18126**	% 6,99
1999–1998	**19225**	% 6,06
2000–1999	**20846**	%8,43
2001–2000	**22533**	% 8,09
2002–2001	**26060**	% 15,65
2003–2002	**26279**	%0,84
2004–2003	**30221**	%15,00

المصدر: الباحث إعتمادا على مصادر الدراسة

ونستنتج من خلال الجدول أن عدد الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج على إزدياد كبير كل سنة وفي كل تسجيل جديد كذلك، أي أن معدل النمو السنوي في مرحلة ما بعد التدرج على إزدياد دائم خلال فترة 1970 إلى 2004 وذلك قبل البدء بالإصلاح الجديد، وعليه يمكن القول أن إصلاح سنة 1971 قد حقق نتائج كمية خاصة في مرحلة ما بعد التدرج من خلال إزدياد عدد الطلبة في تحضير شهادات الماجستير والدكتوراه، وعليه يمكن توضيح تطور تعداد الطلبة الحاصلين على شهادات في مرحلة التدرج من سنة 1970 إلى سنة 2004 من خلال الجدول الأتي:

الجدول 03: تطور تعداد الطلبة الحاصلين على شهادات في مرحلة التدرج من سنة 1970 إلى سنة 2004

السنة	عدد المسجلين	النمو السنوي
1970	**827**	/
1980	**6963**	/
1990	**22917**	/
1998–1997	**39521**	% 5,89
1999–1998	**44531**	% 12,68
2000–1999	**52804**	% 18,58
2001–2000	**65192**	% 23,46
2002–2001	**72737**	% 11,57
2003–2002	**77972**	%7,20
2004–2003	**91828**	% 17,77

المصدر: الباحث إعتمادا على مصادر الدراسة

ونستنتج من خلال الجدول أن عدد الطلبة الحاصلين على شهادات في مرحلة التدرج على إزدياد كبير كل سنة، أي أن معدل النمو السنوي في مرحلة التدرج على إزدياد دائم خلال فترة 1970 إلى 2004 وذلك قبل البدء بالإصلاح الجديد، وعليه يمكن القول أن إصلاح سنة 1971 قد حقق نتائج كمية خاصة من خلال تخرج الطلبة في مرحلة التدرج وذلك وفقا لإزدياد عدد الطلبة في الحصول على شهادات التدرج، ويضاف إلى الإرتفاع البطيئ نسبيا لعدد الطلبة الجامعيين، تراجع نسبة المؤطرين، حيث سجل عدد المؤطرين في التعليم العالي إنخفاضا كبيرا، إنجر عنه تراجع نسبة تأطير الطلبة التي قدرت بأزيد من 45 % في الفترة الممتدة بين أواسط الثمانينات ومنتصف التسعينات، وقد شملت أعلى نسبة لتراجع عدد المؤطرين والأساتذة المحاضرين على وجه الخصوص، وعليه نجد الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول 04: تطور عدد الأساتذة ونسبة التأطير في المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي خلال الفترة الممتدة بين 1984–1994 (بالوحدات والنسبة المئوية)

السنوات	1985–1984	1995–1994
العدد الإجمالي للأساتذة (بالوحدات)	11803	14684
أساتذة	491	651
محاضرون	703	734
مساعدو الأساتذة	–	5002
أساتذة مساعدون	6167	5006
مساعدون	4442	3291
عدد الطلبة (بالوحدات)	111766	256128
معدل التأطير	9,4	17,4
أساتذة ومحاضرون	93,6	184,9
مساعدون وأساتذة مساعدون ومساعدو الأساتذة	10,5	19,2

المصدر: منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، التقرير الوطني حول التنمية البشرية 1998، الدورة العامة الثالثة عشرة، ص.78.

ونستنتج أن تراجع نسبة التأطير في مؤسسات التعليم العالي يدل على عدم إهتمام الطلبة الجامعيين بمهنة التدريس، وقد إنخفض عدد المساعدين وهم الأساتذة الذين يباشرون مهنة التعليم الجامعي، بإستمرار منذ بداية التسعينات، والحقيقة أن مجرد الحصول على شهادة جامعية بما في ذلك شهادة ما بعد التدرج لا يكفي لنيل منصب أستاذ في مؤسسة جامعية، غير أن إنخفاض عدد الراغبين في العمل في هذا الميدان يعكس الوضع الإقتصادي والإجتماعي للجامعة والأساتذة، في ظل الأزمة الإقتصادية التي ظهرت في منتصف الثمانينيات ولكونها قليلة الأجر،

فلم تعد مهنة التعليم الجامعي تثير الرغبة عند الشباب حاملي الشهادات الجامعية، وتضاف إلى هذه الإعتبارات هجرة العديد من الأساتذة نتيجة الضغط الممارس من طرف الإرهاب.[1]

أما بالنسبة لعلاقة التعليم العالي بالشغل نجد أنه في الفترة الممتدة من (1966– 1985) كانت الدولة هي المشرفة على توفير التعليم للجميع بما يعني توفير الشغل للجميع، فقد كانت سوق العمل تعاني من إرتفاع كبير لطلبات الشغل المؤهل بالنسبة لفرص العمل، وكانت الدولة من خلال مؤسساتها الصناعية وفروعها هي المقرر الوحيد في مجال الشغل والتعليم، حيث كانت حاجات السوق كبيرة لدرجة أن كل مستفيد من التكوين يجد منصب شغل على الفور، وكان هذا الوضع سببا في تجزئة سوق العمل حسب القطاعات الإقتصادية، حيث كانت عقود العمل مسبقة بعقود تكوين (التعليم)، وكانت القطاعات هي التي تثير الطلب وتوفر فرص العمل والتكوين التأهيلي.[2]

وبحلول سنة 1999 أصبح قطاع التعليم العالي يحصي 17 جامعة و13 مركزا جامعيا و6 مدارس عليا للأساتذة و141 معهدا وطنيا للتعليم العالي و12 معهدا ومدرسة متخصصة،[3]حيث تكيف الخدمات الجامعية خلال هاته المرحلة من خلال تكييف قانوني وتعميم لهيكل خاص بالخدمات الجامعية، حيث كان موضوع المرسوم 86-314 المؤرخ في 23 ديسمبر 1986 هو تحديد القوانين والصلاحيات المتعلقة بتنظيم مراكز الخدمات الإجتماعية الجامعية ، فوجود مؤسسة خدمات جامعية مشروط بوجود مؤسسة تعليم جامعي، وعندما يكون عدد الطلبة دون الألفين، فإن تسيير الخدمات الجامعية يلحق مباشرة بالمؤسسات البيداغوجية،

وقد شهدت مراكز الخدمات الإجتماعية الجامعية تحولات متتالية حتى تحولت إلى مراكز الخدمات الجامعية الإجتماعية ثم مراكز الخدمات الجامعية فيما بعد.

وفي إطار الإصلاحات التي أطلقتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1995، تم إستحداث الديوان الوطني للخدمات الجامعية بموجب المرسوم 84-95 المؤرخ في 22 مارس 1995، فبعد إنشاء هذا الديوان تم حل مراكز الخدمات الإجتماعية الجامعية سنة 1996، وبقي تنظيم الديوان الوطني للخدمات الجامعية بنمط واحد حتى ظهور المرسوم التنفيذي رقم 03-312 المؤرخ في 14 سبتمبر 2003، فمن هذا النص القانوني تم إنشاء هياكل مركزية

[1] منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، التقرير الوطني حول التنمية البشرية 1998، الدورة العامة الثالثة عشرة، ص.79.

[2] منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، مشروع تقرير حول علاقة التكوين بالشغل، ، لجنة علاقات العمل، الدورة الرابعة عشر، نوفمبر 1999، ص.12.

[3] شهرزاد زغيب، وفاء تنقوت، مرجع سابق ذكره، ص.ص.64-65.

ومحلية تسمى مديريات الخدمات الجامعية والإقامات الجامعية، والهدف من عملية إعادة التكييف هذه هو ضمان تسيير أفضل للوسائل المادية والبشرية والمالية.[1]

وخلاصة الفترة الممتدة بين (1989– 1999) أصبحت تتوفر الجزائر على 52 مؤسسة للتعليم العالي في 30 ولاية والتي تستقطب 384000 طالب، بالإضافة إلى 38353 طالبا في التكوين المتواصل، و18126 في التعليم ما بعد التدرج يقطنون في 110 إقامة جامعية بقدرة إستيعاب تبلغ 168000 سرير و148 مطعم وتستفيد نسبة 79 % من الطلبة من المنح كما أن نسبة 52 % منهم يقطنون في الأحياء الجامعية، وقد بلغت ميزانية التسيير بالتعليم العالي سنة 1998 بحوالي 24,306 مليار دينار، وقد بلغ عدد الأساتذة في التعليم العالي حوالي 17111 أستاذا.[2]

وتتكون الشبكة الجامعية من أربع أنواع من المراكز (الجامعات، المراكز الجامعية، معاهد التعليم والتكوين العالي والمعاهد الوطنية للتكوين العالي والمعاهد العليا للأساتذة) خلال سنة 1999 حيث يمكن إحصاء 52 جامعة و17 مركزا جامعيا، 18 معهدا للتعليم والتكوين العالي، و4 معاهد عليا للأساتذة.[3]

ونستخلص من كل ذلك أن تموقع الجامعة الجزائرية على هامش المجتمع بدل المركز، حيث أن دور الجامعة بات ثانويا لا يعكس طموحات الأجيال القادمة، وإنما يعكس واقع المجتمع الجزائري اليوم، هذا المجتمع الذي عرف إنتكاسة غيرت مساره، من التصاعدي إلى التنازلي، ومن العلوي إلى السفلي، أي من الفكري إلى المادي، وذلك بسبب الأزمة المتعددة الأبعاد التي عصفت بالمجتمع الجزائري، والتي كانت بدايتها مادية إقتصادية مع سقوط أسعار النفط في منتصف الثمانينيات إلى غاية التسعينيات من القرن الماضي، وما صاحب هذه الأزمة من تحولات في سلم حاجيات الفرد الجزائري، فهذا الذي تجاوزت متطلباته الحاجة البيولوجية، إلى أخرى ترفيهية، وبداية البحث عن أساليب الحياة في فترة زمنية معينة، وجد نفسه في فترة أخرى غير أمن غذائيا، أي الإنتقال من مرحلة التفكير الكمالي إلى مرحلة الحاجة البيولوجية، إضافة إلى عوامل أخرى شكلت مجتمعة أزمة وجود في المجتمع الجزائري.

[1] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.p.79-80.

[2] منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، مشروع تقرير حول علاقة التكوين بالشغل، مرجع سبق ذكره، ص.19.

[3] منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، التقرير الوطني حول التنمية البشرية لسنة 2000، الدورة العامة التاسعة عشرة، ص.124.

وتوحي لنا هذه المعطيات أن المجتمع الجزائري اليوم يعيش مرحلة إنتقال وتغير في الإهتمام من الفكري إلى المادي، وذلك يرجع إلى غياب نسبي للمعايير العامة، والأطر الإجتماعية الشاملة التي تحدد الأدوار وتشكل الرصيد اللامادي لأي مجتمع كالهدف الوطني والإيديولوجية الإجتماعية الوطنية خاصة لنا نحن المجتمعات النامية التي خرجت حديثا من الإستعمار، أين كان الهدف هو التحرر، وبعد الإستقلال أصبح الهدف هو البناء، ومع مرور الزمن بإختلاف المتغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري، إجتاح هذا الأخير موجة فردانية ساهمت بشكل كبير في إضعاف ما بقي من مؤسسات المجتمع.

إن الجامعة الجزائرية لم تكن بمنأى عن هذه الأحداث وهذه الأوضاع، فالباحث والأستاذ الجامعي والطالب هم أفراد من الكل الإجتماعي الذي نخرت جسده تلك الأزمات، والتي أصابها ما أصابهم، فعرفت الجامعة إنفتاحا على المجتمع بكل ما يحمل من مساوئ ومحاسن.[1]

كما يبلغ عدد حاملي شهادات التعليم العالي العاطلين عن العمل في سنة 2004 حوالي 160000 ولمواجهة صعوبات التوظيف في القطاع المنظم وفي أجهزة التشغيل المؤقت يتجه العديد من حاملي الشهادات إلى القطاع غير الرسمي خاصة.[2]

وبالأخير يبين الجدول التالي تطور عدد المتخرجين في التعليم العالي من سنة (1962-1963) إلى غاية (2003-2004) والذين يزدادون في كل سنة:

[1] سمير صغير، بلقاسم شيبان، مرجع سبق ذكره، ص.ص.330-331.

[2] منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، مشروع تقرير حول القطاع غير الرسمي أوهام وحقائق، لجنة علاقات العمل، الدورة العامة العادية الرابعة والعشرون، جوان 2004، ص.87.

الجدول 05: تطور تعداد الطلبة المتخرجين في التعليم العالي من سنة (1962–1963) إلى غاية (2003–2004)

السنة الدراسية	عدد المتخرجين
1963–1962	/
1964–1963	180
1965–1964	179
1966–1965	195
1967–1966	378
1968–1967	654
1969–1968	724
1970–1969	817
1971–1970	1244
1972–1971	1703
1973–1972	2355
1974–1973	2786
1975–1974	2844
1976–1975	4661
1977–1976	5410
1978–1977	5928
1979–1978	6046
1980–1979	6963
1981–1980	7477
1982–1981	7800
1983–1982	9584
1984–1983	10237
1985–1984	11713

1986–1985	14097
1987–1986	16645
1988–1987	18110
1989–1988	20493
1990–1989	22917
1991–1990	25582
1992–1991	28182
1993–1992	29336
1994–1993	29341
1995–1994	31970
1996–1995	35671
1997–1996	37323
1998–1997	39521
1999–1998	44531
2000–1999	52804
2001–2000	65192
2002–2001	72737
2003–2002	77972
2004–2003	91828

المصدر: الديوان الوطني للإحصاء، حوصلة إحصائية 1962–2011، فصل 6 للتعليم، ص.ص.122–123.

المطلب الثاني: التطور المؤسساتي للبحث العلمي في الجزائر 1962–2004

كانت هناك محاولات فردية لبعث النشاط البحثي في الجامعة بدءا من سنة 1964 ليتم بعدها التعاون العلمي بين الجزائر وفرنسا في إطار البروتوكول الجزائري–الفرنسي في 16 مارس 1968 والذي مدته أربع سنوات (1968–1971) بتمويل مشترك، حيث بلغ عدد الباحثين في الفترة (1968–1969) 215 باحث منهم 164 ينشطون في الجامعات، ولكن مع إستحداث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تم إتخاذ جملة من القرارات لتنظيم البحث العلمي والتي ترمي إلى إدماجه في نشاطات التعليم العالي، كما تم تأسيس المجلس الوطني للبحث (**CNR**) Conseil National de la Recherche سنة 1971 الذي تولى تحديد توجهات البحث العلمي والمخطط الوطني للبحث، بالإضافة إلى المنظمة الوطنية للبحث العلمي (**ONRS**) L'organisme National de la Recherche Scientifique في 21 جويلية 1973 والتي كانت مهمتها تنفيذ مشاريع البحث العلمي.

ولقد عرفت هذه الفترة إرتفاع في عدد الباحثين حيث بلغ 1400 أستاذ باحث في الجامعات و700 باحث دائم، إلا أنه وبعد حل المنظمة الوطنية للبحث العلمي في ديسمبر 1983 وبغياب الإطار التنظيمي تميزت الفترة (1984–1985) بإنخفاض الإعتمادات المالية الممنوحة للجامعة في إطار البحث العلمي، إلا أنه تم إعادة حركيته مع إنشاء المحافظة العليا للبحث في جوان 1986 حيث تم تمويل سير برامج فرق ووحدات بحث معتمدة والتي بلغ عددها سنة 1990 حوالي 500 فرقة تضم 3500 أستاذ باحث، ثم تم إصدار القانون رقم 98–11 المؤرخ في 22 أوت 1998 والمتضمن القانون التوجيهي الذي حدد البرامج والمبادئ المتعلقة بترقية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر، وكذلك مختلف التدابير والوسائل الواجب توفيرها لتحقيق أهداف وبرامج المخطط الخماسي (1998–2002) التي كانت ترمي إلى تكريس البحث العلمي كأولوية وطنية وكعامل أساسي في تحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والعلمية.

كما تم تدعيم هذا المسعى بالقانون رقم 99–05 المؤرخ في 04 أفريل المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، وكذلك المرسوم التنفيذي 244–99 المؤرخ في 31 أكتوبر 1999 والمحدد لقواعد إنشاء مخبر البحث وتنظيمه وسيره بإعتباره فضاء مستحدثا يساهم في التكفل بالبحث العلمي، ولقد تم إعداد وإنجاز 27 برنامج وطني للبحث خلال البرنامج الخماسي (1998–2002) من أصل 30 برنامج معتمد أي تنفيذ 5226 مشروع منها 1150 عن

طريق إعلانات وطنية لطرح مشاريع بحث و3331 عن طريق إقتراحات من قبل الأساتذة الباحثين والتي تندرج ضمن برمجة البحث الجامعي بالإضافة إلى 625 يندرج ضمن برامج البحث الخاصة بكايانات البحث و120 مشروع في إطار التعاون الدولي، ولأجل ذلك تم تعبئة 16000 باحث من بينهم 13700 أستاذ باحث.

كما تم رفع الميزانية المخصصة للبحث العلمي من 0,1 % إلى 0,2% من الناتج المحلي الإجمالي تضم إعتمادات التسيير والتجهيز، كما تم إعتماد 640 مخبر بحث داخل مؤسسات التعليم العالي خلال الفترة 1998-2002، وبالرغم من أن البرنامج الأول (1998-2002) قد سمح بإضفاء ديناميكية جديدة على أنشطة البحث وبتحسين هيكلتها من خلال التعبئة المتزايدة للموارد البشرية والمالية إلا أن البحث العلمي في الجزائر لم يصل للمستوى المأمول حسب مقاييس الدولية ولتجاوز هذه النقائص تم إجراء تعديلات على البرنامج الخماسي الأول.[1]

ويبين التسلسل التاريخي لمؤسسات البحث العلمي في الجزائر ما يلي:

- ✓ مجلس البحث تأسس سنة 1963 وتم حله سنة 1968.
- ✓ هيئة التعاون العلمي تأسست سنة 1968 وتم حلها سنة 1971.
- ✓ المجلس المؤقت للبحث العلمي تم تأسيسه سنة 1971 وتم حله سنة 1973.
- ✓ الهيئة المؤقتة للبحث العلمي تم تأسيسها سنة 1973 تحت وصاية وزارة التعليم العالي وتم حلها سنة 1983.
- ✓ محافظة الطاقات الجديدة تم تأسيسها سنة 1982 تحت وصاية رئاسة الجمهورية وتم حلها سنة 1986.
- ✓ محافظة البحث العلمي والتقني تم تأسيسها سنة 1984 تحت وصاية الوزارة الأولى وتم حلها سنة 1986.
- ✓ المحافظة العليا للبحث تم تأسيسها سنة 1986 تحت وصاية رئاسة الجمهورية وتم حلها سنة 1990.
- ✓ الوزارة المنتدبة المكلفة بالبحث والتكنولوجيا تم تأسيسها سنة 1990 تحت وصاية الوزارة الأولى وتم حلها سنة 1991.

[1] فلاح كريمة، مداح عرابي الحاج، "البحث العلمي في الجامعات الجزائرية: الواقع ومقترحات التطوير"، مجلة إقتصاديات شمال إفريقيا، العدد (15)، السداسي الثاني 2016، ص.ص.209-212.

- ✓ الوزارة المنتدبة المكلفة بالبحث والتكنولوجيا والبيئة تم تأسيسها سنة 1991 تحت وصاية الوزارة الأولى وتم حلها سنة 1991.
- ✓ أمانة الدولة للبحث تم تأسيسها سنة 1991 تحت وصاية وزارة الجامعات وتم حلها سنة 1992.
- ✓ أمانة الدولة تم تأسيسها سنة 1992 تحت وصاية وزارة التربية الوطنية وتم حلها سنة 1993.
- ✓ الوزارة المنتدبة المكلفة بالجامعات والبحث تم تأسيسها سنة 1993 تحت وصاية وزارة التربية الوطنية وتم حلها سنة 1994.
- ✓ الوزارة المنتدبة لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المكلفة بالبحث العلمي تم تأسيسها سنة 2000 تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- ✓ المديرية العامة للبحث العلمي والتطور التكنولوجي تم تأسيسها سنة 2008 تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.[1]

ومن خلال التطور المؤسساتي في البحث العلمي نجد أن الجزائر سجلت خلال فترة 1980-2004 في ميادين العلوم الإنسانية والإجتماعية حوالي 3005 مؤلف من أصل وجود 8781 من المنشورات، حيث من بين مئات المؤلفين الجزائريين الأكثر إنتاجية بالكاد نجد 30 % لديهم مهنة عادة ينشرون كل 3 أو 4 فترات.[2]

ووفقا للبرنامج الخماسي الأول تم تنفيذ حوالي 5226 مشروع، منها 1150 عن طريق إعلانات وطنية لطرح مشاريع بحث، ومنها 3331 عن طريق إقتراحات من قبل الأساتذة الباحثين وتندرج ضمن إطار برمجة البحث الجامعي، ومنها 625 مشروع يندرج ضمن برامج البحث الخاصة بكايانات البحث، طبقا للمهام المنوطة بها، ومنها 120 مشروع يندرج ضمن إطار التعاون الدولي.

ومن نتائج البرنامج الخماسي الأول (1998-2002):

1. إعداد وإنجاز 27 برنامجا وطنيا للبحث من أصل 30.
2. إنشاء 21 لجنة قطاعية ثم أصبح 27 دائرة وزارية معينة.

[1] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.89.

[2] Mohamed GHALAMALLAH, OP.CIT,p.28.

3. إستحداث 640 مخبر بحث في مؤسسات علمية.

4. ترقية 16 مركز بحث إلى مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وتكنولوجي وإستحداث وحدتي بحث.

5. إنشاء الوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث.

6. إستحداث 03 فروع ذات طابع إقتصادي تابعة للمؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي.

7. إشراك أكثر من 13700 أستاذ باحث و1500 باحث دائم من أصل 16000 محتملين ينص عليهم القانون.

8. إنشاء هياكل قاعدية للبحث تحضى برامج تكنولوجيات الإعلام والإتصال، تكنولوجيات الفضاء، التكنولوجيا الحيوية، الطاقات المتجددة، الصحة، الفلاحة والتغذية، المجتمع والسكان، العلوم الإجتماعية والإنسانية.[1]

[1] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.p.96-101.aéq

المطلب الثالث: إشكاليات وإختلالات إصلاح التعليم العالي في الجزائر

1. إشكاليات إصلاح التعليم العالي في الجزائر:

تبرز في محاولة إصلاح التعليم العالي وإعادة بنائه عدد من الإشكاليات التي تنبع من الأوضاع الراهنة لهذا التعليم، ومن هذه الإشكاليات نجد مايلي:

- ✓ **الإشكاليات العالمية:** أضحت العولمة أمرا واقعا لا يمكن إنكار أثاره على المجتمعات، حيث لا تستطيع الدول عزل نفسها عن هذا التيار وإلا تعرضت للتدهور والتهميش خاصة وأن المتغيرات المعرفية وثوراتها المتجددة تلقي بتوجهاتها على سياسات الدول وخياراتها التنموية بفعل الإعتماد والتبعية العلمية والتكنولوجية، وبفعل ضغوطها السياسية والإقتصادية والثقافية التي تمارسها المؤسسات الدولية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وخاصة البنك الدولي وصندوق النقد الدولي ومنظمة التجارة العالمية إلى جانب منظمات الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة، كما يعتبر إنكار تيارات العولمة ومضامينها موقفا سلبيا مثلما يعد الإنسياق لتياراتها موقفا سلبيا، لكن الموقف السديد هو دراسة مخاطرها والتسلح بالمعارف والخبرات والآليات المجتمعية لبناء قوة المجتمع الذاتية في مواجهة العولمة والتكيف معها.
- ✓ **الإشكاليات المحلية:**
  - إزدياد معدلات البطالة بين الخريجين من التعليم العالي، وإنخفاض معدلات التوسع في فرص العمل المتاحة.
  - تغيير طبيعة العمل وعملية التوظيف بصفة مستمرة في إطار تفعيل آليات السوق الحر وعدم مواكبة معدلات تطوير سياسات التعليم العالي لهذا التغير السريع والمتلاحق بشكل نوعي وكمي.
  - تراجع القطاع العمومي في مجال التوظيف مقارنة مع منتصف التسعينات، فجل إعلانات التوظيف تركز على الخبرة والقدرة على الإبداع كشرط ضروري للتوظيف، كما تؤكد على التحكم في تكنولوجية الإعلام الآلي بدرجة عالية، إضافة إلى إتقان لغة أجنبية واحدة

على الأقل، هذه المؤهلات التي بسببها قد تقصى الأغلبية الساحقة من خريجي التعليم العالي حيث لم يتم التركيز عليها في فترة التكوين الجامعي الكلاسيكي.[1]

- عدم تكييف برامج التكوين مع التحولات السريعة الحاصلة في الإقتصاد وبروز طفرة تكنولوجية ومعلوماتية و تفشي ظاهرة العولمة، ولمواكبة التطورات وتكييف المهن مع التعليم.
- عدم إعتماد قواعد تسيير حديثة في نظام تسيير الجامعات والمؤسسات التعليمية.[2]
- محاولة الجامعة إستعادة الفاعلين الحقيقين الذين يمثلون مجتمع الجامعة (الأستاذ، الطالب، الإداري...) وتنظيمهم في العمل كمستخدمين داخل (مؤسسات،مجتمعات، إدارات...) والتي تتطلب بدورها الإستقلالية الذاتية الواسعة.
- أعربت الحكومة عن قلقها بشأن وضع الجامعة وعلاقتها مع عالم الشغل، كما أعلنت عن التحولات المطلوبة.
- الرغبة الواضحة من الجامعات والشركاء الإقتصاديين والإجتماعيين بالإندماج معا.
- حاجة الشركاء الإقتصاديين والإجتماعيين إلى مساعدة النظام التعليمي في إيجاد حلول لمشاكلها.
- عدم وجود الإمكانات العلمية والتكنولوجية والتقنية الهامة.
- عدم تنظيم بحوث حول الإحتياجات الملموسة والأسس التعاقدية.
- أوجه القصور وعدم الإتساق في النصوص التي تنظم عمل الهياكل.
- وجود نظام التقييم والمتابعة وفرض عقوبات على النتائج التي لا تعتمد على الأداء والمسؤولية.
- عزل الجامعة عن بيئتها الوطنية والدولية.
- ضعف مستوى التكوين والتسرب للطلبة.
- هجرة الأدمغة من أساتذة وطلبة وإطارات ذات مستوى عال إلى الخارج.

[1] خالدي مسعودة، "الإشكاليات والعوامل المحددة لإعادة تخطيط سياسة التعليم العالي في الجزائر"، دراسات إجتماعية، العدد (5)، جويلية 2010، ص.ص.45-48.

[2] منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، مشروع تقرير حول علاقة التكوين بالشغل، مرجع سبق ذكره، ص.ص.89- 90.

- تدهور الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (الإضرابات، التضخم، إنعدام الأمن).
- غياب التقييم للنشاط البحثي، والإفتقار إلى السيطرة على تكاليف الدراسات البحثية. [1]
- حولت بعض الثغرات القانونية التدفق الهائل لخريجي المدارس الثانوية المؤسسات الجامعية إلى مراكز إستقبال، أو مراكز عبور، في حين كانت تهدف إلى أن تكون أماكن التفكير والعمل البيداغوجي والعلمي والتي ترتبط بالعالم الإقتصادي على وجه خاص والمجتمع على وجه عام.[2]

2. إختلالات إصلاح التعليم العالي في الجزائر:

أ. في مجال الإستقبال والتوجيه وتدرج الطلبة: نسجل ما يلي:

- ✓ الدخول إلى الجامعة المعتمد على التوجيه المركزي لم يعد يؤدي مهامه، وأظهر نسبة عالية من الرسوب ومكوث الطلبة مدة طويلة بالجامعة.
- ✓ نظام التدرج السنوي صعب، ومتأزم بسبب توجيه أولي غير ملائم مع قدرات الطالب، مما ينتج عنه نسبة رسوب كبيرة.
- ✓ نظام التقييم لا يساعد في تطبيق البرامج التعليمية.
- ✓ عروض التكوين عند التسجيل بالجامعة لا تتناسب مع شعب البكالوريا.

ب. في مجال الهيكلة وتسيير التعليم: نلاحظ ما يلي:

- ✓ تكوينات ضيقة المجال لا تعطي أفاقا مستقبلية.
- ✓ تسيير الوقت البيداغوجي غير ناجع ومحكم، بسبب إجهادات الحجم الساعي الإجباري، وكمية الإمتحانات التي تأخذ فترة طويلة من الزمن وتعرقل المجهود الفردي للطالب وتنقص من الوقت المخصص للتكوين.

[1] Conseil National Economique et Social, Groupe AD-HOC "Enseignement et Formation Supérieurs, Recherche et Développement Industriel et Technologique", Rapport Préliminaire, Travaux Préparatoires de la Session Pléniére, Hiver 1995, p.p.4-8.

[2] IBID, p.11.

ج. **في مجال التأطير والتأهيل المهني**: نلاحظ ما يلي:

- ✓ نقص في التأطير بسبب هجرة عدد كبير من الأساتذة الباحثين، وتخرج عدد قليل في الدراسات ما بعد التدرج.
- ✓ نظام المدى القصير مهمل بسبب عدم إعطاءه القيمة التي يستحقها وعدم إستقطابه للطلبة، هذا الطور من التعليم لا يحقق الأهداف المرجوة منه، بسبب نقص الإمكانيات وعدم إهتمام المؤسسات الإقتصادية بهذه الفئة من المتكونين.
- ✓ تكوينات أحادية التخصص لا تسمح بحيازة ثقافة عامة وتكوين متنوع، الذي يسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية.

لهذا كله أصبح من الواضح أن الإصلاحات المزمع تطبيقها يجب أن تمس: الجانب الهيكلي، البرامج البيداغوجية لمختلف التخصصات، التنظيم البيداغوجي، طرق التوجيه والتعليم وتحسين مستوى الطلبة، تنظيم وتسيير مختلف البنى البيداغوجية والبحث، هذه المواضيع تعتبر ورشات عمل على الإرشاد البداية فيها.

د. **في مجال التشريع**: وفي جانفي 2005 تم الإستجابة وبفعالية لسير الدراسات في ل م د، التطبيق على مدار سنوات عدة يؤدي في رأينا إلى التحسينات التالية:

- ✓ عدم طرح إشكالية التصديق على الوحدات التعليمية الأساسية كسابقة للإنتقال إلى السنة 3 (ل3).
- ✓ إمكانية السماح للطلبة الراسبين من متابعة بعض الوحدات التعليمية في السنة العليا، فهذا الأمر يصب في صالح الطالب الذي يصادق على سداسي من السداسيين في السنة، فعوض ترك الطالب طوال السنة بدون نشاط دراسي، يمكن له التحضير للدراسات في السنة الموالية.
- ✓ في صالح الطالب تكون إعادة بعض المواد غير المكتسبة لوحدات التعليم المكتسبة بالتعويض، خاصة إذا كانت هذه المواد تسمح بالإنتقال والحصول على شهادة أخرى، للتذكير فإن التشريع الحالي، يسمح فقط بإستدراك المواد غير المكتسبة لوحدات التعليم غير المكتسبة.
- ✓ النقطة المتحصل عليها في إمتحان الإستدراك يجب أن تعوض بنقطة إمتحان نهاية السداسي إذا كانت الأولى أكبر من الثانية، نقطة المراقبة المستمرة تبقى ثابتة.

- ✓ الترخيص مرتين لإعادة السنة لمجموع الدراسات الجامعية في الليسانس، الرسوب الثالث يكون على شكل تسجيل أكاديمي، يمكن للطالب بعد الفرصة الثالثة والأخيرة أن يعاد تسجيله عاديا إذا تحصل على نتائج مرضية، أو يفصل من الجامعة في حالة رسوبه.
- ✓ الميدان هو مجموعة من الشعب، من أجل ضمان معابر بين مختلف التخصصات وتأقلم نظام ل م د مع مختلف التخصصات المتاحة في الجزائر، يجب على أن تكون لكل شعبة قاعدة مشتركة خاصة بها حسب الخصوصيات البيداغوجية والعلمية للتخصص.
- ✓ إدماج مفهوم وحدة التعليم الأساسية الثانوية، فهي وسيلة لوضع المعابر اللازمة بين مختلف الشعب، للتذكير وحدة التعليم الأساسية الثانوية هي وحدة تعليم أساسية في المسلك الرئيسي (مسلك رئيسي مختار من طرف الطالب) ولكن في نفس الوقت هي وحدة تعليم ثانوية في مسلك آخر، التصديق عليها تمكن للطالب من تغيير إختياره الأول والتوجه نحو مسلك آخر.
- ✓ من أجل تجنب كل خلط، يجب على أرصدة المواد أن لا تظهر على أي وثيقة، للحصول على الوحدة التعليمية يحسب المجموع الكلي (أو لا يحسب) للأرصدة الموافقة مثلما هو منصوص عليه في القرار الوزاري، داخل وحدة التعليم، ينجح الطالب في المواد بالترصيد أو التعويض، وفي كلتا الحالتين يكتسب نهائيا أرصدة هذه الوحدة، أما في حالة عدم تحصله على المعدل في الوحدة فلا يمكنه إكتساب نهائيا لأي رصيد، يمكن للطالب كذلك عدم إعادة المواد التي تحصل فيها على المعدل.[1]

هـ. في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل: نسجل ما يلي:

- ✓ برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة.
- ✓ إندماج ضعيف للجامعة في محيطها الإجتماعي والإقتصادي.[2]
- ✓ إنعزال المقرر الدراسي عن واقع المجتمع وعن التطورات العالمية.

[1] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، نظام ل م د ليسانس، ماستر، دكتوراه، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2008، ص.ص. 85-88.

[2] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Réforme des Enseignements Supérieurs, Juin 2007, P.10.

كل هاته الإختلالات وغيرها تجعل الجامعة الجزائرية غير قادرة على تأطير الطالب، الذي لا يستطيع مواكبة المتطلبات العملية في ميدان الشغل وفي ميدان البحث العلمي بصفة عامة، وتصحيح الإختلالات المسجلة يمر حتما عبر تنفيذ إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.[1]

وهناك عدة نقاط ضعف يعاني منها نظام التعليم العالي الجزائري وهي:

- ✓ **مستوى تنظيمي**: من خلال إعادة هيكلة النظام الجامعي على مستويات عديدة خريطة جامعية جديدة (شرق، غرب، وسط) تشرف علميا وتنظيميا على كل الجامعات الواقعة في تقسيمها الجغرافي وتعرف تحت إسم **"أكاديمية جهوية"**، وإلغاء نظام المعاهد والعودة إلى نظام الكليات لتأطير وتنظيم مختلف الأقسام لحل مشاكلها التعليمية والتنظيمية العالقة.
- ✓ **مستوى تأهيلي**: تم إلغاء نظم الدراسات العليا وإعتماد نظام تعليمي يقترب من النظام الأنجلوسكسوني في مدة الدراسة وطبيعة الشهادة المحضر إليها وإجراءات خاصة بالتقويم التعليمي عموما، ويستهدف هذا الإجراء تأهيل هيئة التدريس وما كانت تعانيه من مشكلات تتعلق بالمعادلات للشهادات المحصل عليها من جامعات ومعاهد أجنبية من جهة، ومسايرة للتوجهات التعليمية المعمول بها في جميع البلدان من جهة أخرى.
- ✓ مستوى تنسيقي مع المحيط وإعتماد أساليب الإتصال أفقيا وعموديا للجامعة الجزائرية بمحيطها ومع مختلف الجهات المعنية بمنتجاتها.
- ✓ **مستوى إجرائي**: يعتمد أسلوب المبادأة وحل المشكلات المصطنعة أحيانا وإعطاء اللامركزية دورا محوريا لتذليل العقبات التي يواجهها الطلبة وهيئة التدريس على مستوى الأقسام والكليات.[2]

ومن مجموعة الإختلالات التي تعزى للجامعة الجزائرية نجد كذلك:

- ✓ **تدني نوعية التكوين الجامعي**: يركز التكوين الجامعي في الجزائر على معطيات قديمة وتقليدية نظرا لعدم توفر المراجع الحديثة فهذا الأسلوب من شأنه أن يدعم ثقافة الإمتثال والإنصهار، ويحارب الإبتكار والإبداع، ويمجد فكرة الحصول على الشهادة لا إلا، ولا يشجع على التعلم الحقيقي الهادف والإعتماد على النفس، وعدم التركيز

[1] سميحة يونس، "البحث عن الجودة في نظام ال L M D "آليات التطبيق وسبل التعزيز""، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (35/34)، جامعة محمد خيضر بسكرة، مارس 2014، ص.64.

[2] عبد الله ساقور، "فعالية النظام الجامعي الجزائري في إنتاج المعرفة وإستهلاكها "طلبة قسم علم الإجتماع نموذجا""، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (17)، جوان 2002، ص.ص.110-111.

على الجوانب الأدائية والتطبيقية في التكوين إذ أن الغالبية المطلقة من برامج التكوين الجامعي ترتكز على قاعدة خاطئة مؤداها أن الطالب الذي يعرف يمكن أن يوظف معارفه في الميدان العلمي وبالتالي تركز تلك البرامج على الجوانب المعرفية النظرية وتهمل الجوانب التطبيقية، وإفتقار برامج التكوين إلى أهداف واضحة ومحددة وإفتقادها إلى إطار تطوري للتكوين يؤطر ممارسته ونشاطاتها.

- ✓ **ضعف معايير التقويم وجودتها:** تفتقد الجامعة الجزائرية إلى رقابة علمية فعملية تقويم الطلبة تركز غالبا على التقويم التحصيلي والإفراط في إستعماله من دون اللجوء إلى أنواع التقويم الأخرى مما ولد إنتشار ظاهرة الغش وإهدار الوقت في طول الإمتحانات على حساب البرامج التكوينية الأمر الذي ساهم في تدني جودة التعليم ومخرجاته.
- ✓ **ضعف مناهج التعليم وقدمها:** تعاني المناهج والمقررات التعليمية بالجامعة الجزائرية من الغموض وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور الدراسية، أنها عادة ما تكون غير قادرة على تغطية جميع المهارات الأساسية للتعلم لعدم تطابقها مع الحاجات التنموية للمجتمع، إلى جانب إنعدام التنظيم والتخطيط السليم للبرامج المتبعة في التعليم العالي والإعتماد فقط على النقل الحرفي لمقررات وبرامج المواد الدول المتطورة والتي لا تتوافق ومستوى الطالب الجزائري وبيئته التعليمية وهذا ما سعت إليه الجامعة الجزائرية في السنوات الأخيرة من خلال نظام ل م د في إطار الإصلاحات التي مست جميع الأطوار التعليمية هذا النظام الذي يلقى خاصة معارضة شديدة من طرف المجموعة الجامعية.
- ✓ **ضعف عملية التأطير:** لعل من أسباب تدني نوعية التعليم هو عدم توفر أغلب الأساتذة على تأهيل في طرائق التدريس والتقنيات التعليمية الحديثة فالقدرة على البحث لا تعني القدرة على التدريس، كما أن إسناد بعض المقاييس إلى أساتذة ليسوا في التخصص يولد عدم القدرة على تطبيق المناهج والمقررات الدراسية زد على ذلك فإن معظم الجامعات الجزائرية تعتمد على عدد معتبر من الأساتذة المؤقتين الذين يفتقدون للخبرة الكافية، إلى جانب ضعف عملية الإختيار والتوظيف يضاف إلى ذلك نوعية طرق التدريس المتبعة والتي هي عبارة على إملاء للمحاضرات يحفظها الطلبة ويعيدون كتابتها على ورقة الإمتحان.
- ✓ **ثقافة التعليم السلطوية:** إن الإرتباط الكيفي للتعليم العالي في الجزائر بمراحل التعليم الأخرى (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي) في ثقافته وهياكله ومناهجه وأساليبه جعلت ثقافة التعليم في الجامعة تقوم على سلطوية الأستاذ الذي يلقي ويلقن وسلبية الطالب الذي يتلقى إلى جانب تكدس الطلبة داخل الأقسام أدى إلى تباعد المسافة بين الطلبة والأساتذة وإنعدام الرعاية الأكاديمية بين الأستاذ والطالب فلا يخصص للطالب ساعات

للمناقشة والإستشارة حول مواضيع معينة وعادة ما تكون هذه الإستفسارات في إتجاه واحد داخل الصف أو عند الخروج منه.

- ✓ **عدم التوازن بين النمو الكمي والإعداد النوعي لطلاب الجامعة:** ترتكز السياسة التعليمية في الجزائر على الكم لا على الجودة بسبب التزايد غير المحسوب لأعداد الطلبة الملتحقين بالتكوين الجامعي حيث أصبح قبول الطلبة وسيلة تلجأ إليه الجامعة لإستجلاب الترضية الإجتماعية كما يعبر عليه تقرير التنمية البشرية لسنة 2003، حيث وصل عددهم 423000 طالب من بينهم 89000 طلبة جدد للسنة الدراسية 1999-2000 يؤطرهم مجموع 17130 أستاذ من بينهم 15,04 % فقط يمثلون أساتذة تأطير من الصنف العالي أي لكل 152 طالبا أستاذ محاضر واحد.
- ✓ **ضعف الإنفاق على التعليم العالي وإنعدام مصادر التمويل:** تكتسي عملية الإنفاق على التعليم العالي أهمية بالغة فبالرغم من المجهودات التي بذلتها الجزائر من أجل النهوض بالتعليم العالي بالزيادة في مستوى الإنفاق عليه لا تزال هذه السياسة لم تبلغ أهدافها المسطرة بعد لكون النسبة العظمى من الميزانية توجه مباشرة نحو التسيير والتجهيز (الخدمات الجامعية، الرواتب وغيرها) الأمر الذي ينعكس على التطوير النوعي للتعليم العالي خاصة ما تعلق بتجديد المختبرات العلمية ومحتويات المكتبات الجامعية التي تعاني من نقص شديد في المصادر والوثائق خاصة المتخصصة، ويكمن ضعف الإنفاق على التعليم العالي في الجزائر في ضعف الأهداف والحاجيات المجتمعية وذلك مقارنة بالإنفاق على التعليم العالي بالدول الأوروبية، وقد كانت ميزانية الإنفاق على التعليم العالي من سنة 1999 إلى سنة 2002 كما يلي:

الجدول 06: ميزانية الإنفاق على التعليم العالي من سنة 1999إلى سنة 2002

السنوات	1999	2000	2001	2002
ميزانية التسيير للقطاع	25.77 مليار دج	35.06 مليار دج	37.71 مليار دج	47.12 مليار دج
ميزانية التجهيز للقطاع	10.97 مليار دج	11.27 مليار دج	10.85 مليار دج	18.53 مليار دج
الميزانية العامة للقطاع	36.74 مليار دج	46.34 مليار دج	48.56 مليار دج	65.65 مليار دج

المصدر: سمايلي محمود، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية، من الموقع: http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/bitstream/handle/setif2/378/semayeli.pdf?sequence=1&isAllowed=y، تاريخ الدخول: 01 مارس 2019، على الساعة: 19:50.

أما بالنسبة للمعدل السنوي للإنفاق على الطالب الجامعي فقد بلغ سنة 1999 مبلغ 3600 دج وهو ضعيف جدا لتكوين إطار ذو مواصفات عالمية مقارنة بالمعدل السنوي لإنفاق على طالب واحد في دول الإتحاد الأوروبي المقدر 6500 دولار.

كما أن نمط التسيير المركزي للجامعة الجزائرية لا يسمح لها من تنويع مصادر التمويل ويحد من علاقاتها بالمؤسسات الإقتصادية سواء العامة أو الخاصة التي يمكن أن تكون مصدر مهم في تمويل الجامعة مقابل تزويدها بالطلبة المتخرجين أو المشاركة في عملية التكوين والتدريب لإطارات هذه المؤسسات في شكل بحوث تعاقدية ونشاطات إنتاجية.

- ✓ **عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل:** تعاني الجامعة الجزائرية من عدم توافق مضامين التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل فالمهارات والقدرات التي يحتاجها سوق العمل خاصة تلك المتعلقة بالتقنيات التكنولوجية والمعلوماتية لا توفرها الجامعة، وإن وجدت فهي ليست بالكفاءة المطلوبة زد إلى ذلك فالتوجيه نحو هذه التخصصات ضعيف لأن معظم إتجاهات الطلبة تتجه نحو تخصصات العلوم الإنسانية والإجتماعية أو الطبيعية والطبية مقابل نسبة ضعيفة توجه نحو

التخصصات التقنية والتكنولوجية كنتيجة لهذه الوضعية فإن سوق العمل يجد نفسه مجبرا على صرف النظر عن مخرجات التعليم العالي لأنها مكلفة وتتطلب إعادة التأهيل.[1]

ومن كل ما سبق نجد أن كل إصلاح أو قرار تم القيام به في قطاع التعليم العالي كانت أغراضه سياسية بالدرجة الأولى وإجتماعية وإقتصادية وتنموية للبلاد في الدرجة الثانية، حيث أنه كان هناك تزامن لكل إصلاح مع ظهور سياسة معينة ففي مرحلة التسيير الذاتي كان الإهتمام منصبا على التكوين في المعاهد الفلاحية وذلك للتوجه للقطاع الفلاحي ومجالاته، أما في مرحلة السياسة الإشتراكية تم تشكيل لجنة وطنية لإصلاح التعليم العالي حيث توج هذا الإصلاح بإقامة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في 1970، والقيام بالإصلاح الشامل والعميق للتعليم العالي في سنة 1971، وبعدها جاء إصلاح سنة 1984 وهو مشروع الخريطة الجامعية، كما نجد أن مسار التعليم العالي تأثر كثيرا بالأزمات التي مرت بها الدولة الجزائرية خاصة في فترة إنهيار أسعار النفط في منتصف الثمانينات إلى غاية مرورها بالوضع الأمني في التسعينات وعليه فإن الجامعة الجزائرية لم تكن بمعزل عن هذه الأحداث والأزمات، ولكن بعدما تم الإستقرار في الأوضاع السياسية والإقتصادية والإجتماعية على المستوى الداخلي ووجدت الجزائر نفسها على المستوى الخارجي أمام تطور سريع للعلوم والتكنولوجيا وعولمة الإقتصاد والإتصال وفي سياق التكيف مع كل هذه التغيرات المحلية والدولية تم إصدار القانون 99-05 بتاريخ 04 أفريل 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي الذي يمثل لحظة فارقة وهامة لتطور منظومة التعليم العالي، أما بالنسبة لتوافق الجامعة مع سوق العمل نجد أنها في المرحلة الأولى من بداية مسار التعليم العالي في الجزائر حيث كانت الدولة هي المشرفة على توفير التعليم للجميع بما يعني توفير الشغل للجميع لأن سوق العمل كان يعاني من إرتفاع كبير لطلبات الشغل المؤهل بالنسبة لفرص العمل، ولكن بعد سنة 1999 ظهرت العديد من الإشكاليات والإختلالات في قطاع التعليم العالي ومنها إزدياد معدلات البطالة بين الخريجين وتغير عملية التوظيف بصفة مستمرة، وكذا عدم تكيف برامج التكوين مع التحولات السريعة الحاصلة في الإقتصاد وتفشي ظاهرة العولمة.

[1] سمايلي محمود، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية، من الموقع: http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/bitstream/handle/setif2/378/semayeli.pdf?sequence=1&isAllowed=y، تاريخ الدخول: 01 مارس 2019، على الساعة: 19:50.

خلاصة الفصل الثاني:

توصلنا في الفصل الثاني إلى طرح واقع سياسة التعليم العالي في الجزائر مع أول إصلاح والذي تم القيام به سنة 1971، إلا أننا عرجنا على حالة التعليم العالي في الجزائر إبان الإستعمار وبعد نيل الإستقلال سنة 1962 من خلال قراءة في كرنولوجيا القرارات التي تعلقت بالتعليم العالي في الجزائر قبل أول سياسة تعليمية والمتمثلة في إصلاح 1971، كما تناولنا مختلف المخططات التنموية المتعلقة بالتعليم العالي والتي قامت بها الدولة على مختلف الأصعدة منها التعليم العالي، حيث نجد أن التعليم العالي في الجزائر تم إرساء معالمه الوطنية حقيقة مع إصلاح 1971، والذي كانت مبادئه الأساسية التخلي عن الموروث الفرنسي في نموذج التعليم العالي وطرح الركائز التالية منها: ديمقراطية التعليم والتعريب والجزأرة، وكلها تدعو إلى وطنية التعليم وتعريبه، كما تخلل هذا الإصلاح عدة تعديلات من خلال مراسيم وقوانين ساعدت على توافقه مع الخصوصية المجتمعية آنذاك، وعلى الرغم من كل المجهودات التي بذلتها الدولة الجزائرية لتكييف التعليم العالي مع تنمية المجتمع إلا أنه أعرب عن عدة إختلالات وأزمات أوضحت قصور هذا الإصلاح في تحقيق أهدافه المنشودة، وأدخلت الجامعة الجزائرية في إشكاليات تدعو إلى إعادة رسم سياسة عامة تعليمية جديدة تجعل من الجامعة الجزائرية قطب يتلائم مع المتغيرات الداخلية والخارجية، وذلك ما تم تبنيه من خلال الإصلاح الجديد ل م د بعدما كلفت لجنة وطنية سنة 2002 القيام بإبراز هاته الإختلالات ومحاولة إيجاد الإصلاح المناسب لقطاع التعليم العالي.

الفصل الثالث:

تطبيق نظام ل م د في الجزائر

2017-2004

بين الجامعات هنالك تنوع كبير لا يقتصر على إختلاف رسالاتها وسماتها الداخلية، فالجامعات مؤسسات عالية الديناميكية، فهي تتحرك وتغير أشكالها، كأن تتغير قاعدة تخصصاتها مثلا أو أن يأخذ شكل تداخلها مع المجتمع صيغاً أعم أو أن تتعدل أولوياتها، ومعها يحدث تحول كبير في عملية التوازن بين أنشطتها، حيث تعد الجامعة بنية معمارية تتخذ فيها أنشطتها أشكالاً وتكون صيغاً وهذه الأشكال والصيغ في حالة تغير دائم، فالجامعة في حالة توسع دائم فالإمكانية قائمة دائما لإيجاد مساحة للأنشطة والأجندات والخطابات الجديدة، ولكن مسألة الإحتمالات كذلك تفرض نفسها،[1] ويبقى الواقع أن شكل الجامعة يتغير مع إفساح المساحات لإضافة أنشطة وخطابات جديدة لاسيما في مناخ الليبرالية الجديدة، تلك الخطابات التي ترتبط بالأسواق وإدرار الدخل.[2]

وبناءا على ذلك يمكن الجزم أن الجامعة الجزائرية هي نفسها بادرت إلى أن تنحو نحو الجامعات الأخرى، وتقوم بتبني سياسة تعليمية جديدة تتلائم مع المناخ الليبيرالي الجديد وتزداد إرتباطا بسوق العمل والتنافسية الخارجية في ظل عولمة التعليم العالي، حيث يمكن تقسيم الدراسة إلى مبحثين كالتالي:

المبحث الأول: إطار مفاهيمي حول الهندسة التعليمية الجديدة ل م د

المبحث الثاني: مضمون سياسة التعليم العالي ل م د 2004-2017

[1] رونالد بارنيت، إعادة تشكيل الجامعة علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس، تر: شكري عبد المنعم مجاهد، مر: عبد الله أبو الكباش، الرياض: مكتبة العبيكان، ط.1، 2009، ص.13.

[2] نفس المرجع، ص.16.

المبحث الأول: إطار مفاهيمي حول الهندسة التعليمية الجديدة ل م د

المطلب الأول: السيرورة التاريخية لنظام ل م د

الجامعة الأوروبية المعمول بها حتى نهاية القرن 20 هي نموذج تم تقديمه من قبل "**فون هومبولت**" "**Von Humbolt**" في أوائل القرن التاسع عشر في برلين، والشقوق الأولى التي تعلن أن مهمته التاريخية كانت تقترب من نهايتها حركة ماي 1968 بقيادة الطلاب والأساتذة، حيث تم إجراء الإصلاحات مثل إصلاح "**إدغار فوري**" "**Edgar Faure**" في فرنسا في نوفمبر 1968، وأصبح المجتمع الجامعي غير مقبول في نهاية القرن العشرين، و "**هومبولت**" (1767-1835) الباحث الفيلسوف السياسي الليبيرالي المصلح الذي كون في الأصل جامعة العصر الحديث، فقد كتب حول الجامعة وإقترح كل من فكرته حول مشروع تنظيم الجامعة، فالجامعة التي أسسها في عام 1809 والتي فتحت أبوابها للطلاب عام 1810 ومضي "**هومبولت**" قدما بنفسه في إفتتاح الجامعة التي إستضافت في كلياتها الأربع (القانون، الطب، الفلسفة، اللاهوت) في عامها الأول 1910 حوالي 256 طالبا وطالبة و52 أستاذا.

وقدم الوزير الفرنسي "**كلود أليغري**" "**Claude Allégre**" تقريره في بداية ماي 1998 تحت عنوان "**الحصول على نموذج أوروبي للتعليم العالي**"، وفي 19 جوان 1999 بلغ عددهم 29 دولة أوروبية لتوقيع شهادة الميلاد الحقيقية للجامعة الأوروبية.[1]

ويشير نموذج التعليم العالي المعروف بنظام ل م د إلى الأطوار التكوينية الثلاثة بالتعليم العالي، وهي طور الليسانس (L) وطور الماستر(M) وطور الدكتوراه (D)، وقد نشأ كتجربة أولية في بعض البلدان الأنجلوسكسونية بحثا عن ضمان التكوين النوعي المطلوب لتهيئة الموارد البشرية الفعالة، بوصفها أكثر العوامل حسما في مجال النمو الإقتصادي في هذا العصر، ثم أخذت به بعض الدول الأوروبية تدعيما للوحدة الإقتصادية التي دعت إليها معاهدة ماستريخت سنة 1993، ثم نظام الوحدة النقدية الذي تم تطبيقه سنة 1998، تدعيما لمشروع الوحدة الأوروبية، ثم توالت المبادرات والمعاهدات بين الدول الأوروبية لتجسيد الوحدة الكلية، حيث نجد فيما يتعلق

[1] Djamel Guerid, "L'université dans la société du savoir," sur sitt wep: https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/98_univ_aujour_fr_guerid.pdf, la date: 22 décembre 2018, A: 13:00H.

بالتعليم العالي إعداد برنامج (**إيراسموس موندوس Erasmus Mundus**) الذي يخول الطالب الأوروبي التنقل بين الدول الأوروبية لمتابعة دراسته في جامعة أوروبية أخرى لمدة تتراوح بين ثلاثة أشهر إلى سنة، وغاية هذا البرنامج الممول من الإتحاد الأوروبي هي تقوية التعاون الأوروبي والروابط الدولية في التعليم العالي عبر دعم شهادات الماستر والدكتوراه الأوروبية من المستوى العالي، بالإضافة إلى برنامج (**ماري كوري The Marie Curie**) للبحث العلمي، ويهدف إلى إجراءات عملية في سبيل تشجيع البحث العلمي من بينها توفير منح للطلبة المتخرجين حديثا من أجل ممارسة بحوثهم في جامعات أوروبية أخرى.[1]

كما أن البداية كانت من فرنسا سنة 1997، حيث أنشأت لجنة خبراء وأوكلت إليهم مهمة إعداد نموذج أوروبي للتعليم العالي حيث كان عمل هذه اللجنة محفزا للدول الأخرى، وخلال الإحتفال بذكرى مرور 800 عام على إنشاء جامعة السربون أطلق وزراء التعليم العالي بكل من إيطاليا وفرنسا وبريطانيا وألمانيا إعلان السوربون الذي يهدف إلى إقامة فضاء أوروبي موحد للتعليم العالي ويدعو الدول الأوروبية إلى الإلتزام بالعمل على هذا الهدف بما يتلائم وتحديات القرن الجديد، وفي سنة 1999 إجتمع وزراء التعليم العالي الأوروبيون بمدينة بولونيا الإيطالية بمناسبة مرور 900 عام على إنشاء جامعة بولونيا وأطلقوا إعلان بولونيا الشهير حول إصلاح نظام التعليم العالي بأوروبا.[2]

نظام ل م د أو (**BMP أو 3-5-8**) اليوم إعتمد على نطاق واسع في أوروبا، قد تحقق كجزء من عملية بولونيا، "**عملية بولون**" حيث تشير إلى عملية تنسيق الأوروبي للتعليم العالي، ولد في باريس في السربون في ماي 1998، من مبادرة من "**Claude Allégre**"، ثم وزير التعليم العالي في فرنسا، ألمانيا، وإيطاليا وبريطانيا في 19 جوان 1999، ووزراء التعليم في 29 دولة أوروبية تجتمع في بولونيا إيطاليا، لتوقع على إعلان بشأن مستقبل التعليم العالي في أوروبا، حتى الأن تشارك 40 دولة أوروبية في هذه العملية هدفه هو لإنشاء بحلول عام 2010 منطقة التعليم العالي الأوروبية، التي تمكن الأساتذة والطلاب والخريجين (أصحاب الشهادات) من التحرك بسهولة، والإستفادة من الإعتراف العادل بمؤهلاتهم.

[1] علي براجل، دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل م د (L M D) في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة والطلبة، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2014، ص.36.

[2] نفس المرجع، ص.37.

وفي تأكيد دعمهم للمبادئ العامة لإعلان سربون، قام الوزراء معا بتنسيق سياساتهم لتحقيق على المدى القصير قبل نهاية 2010 ستة أهداف رئيسية تمثل بالنسبة لهم مصلحة أساسية لإنشاء فضاء منظمة التعليم العالي الأوروبية وتعزيز هذا النظام على المستوى الأوروبي، وتتمثل المبادئ العامة الستة لإعلان بولونيا في:

- نظام الشهادات مقروءة وقابلة للمقارنة، ولاسيما بفضل "**الملحق الوصفي**" وهو ملحق مفصل يصف الدراسات ويتبع النتائج التي تم الحصول عليها.
- هيكل للدراسات على أساس ثلاث أطوار.
- تعميم نظام الرصيد والتي يمكن أن تثمن داخل المنطقة الأوروبية بأكملها التعليم العالي.
- حركية جميع الطلاب والأساتذة والباحثون وغيرهم من الأفراد.
- تقييم جودة نظام التعليم، أساسه الإعتراف المتبادل وبالتالي الحركية والتنقل.
- البعد الأوروبي للتعليم العالي ووعي الطلاب إلى المواطنة الأوروبية.

ومن الناحية الأكاديمية فإن الفائدة أو المصلحة الأساسية لنظام ل م د هي مواءمة تداول المعرفة والنماذج البيداغوجية التي هي تحت تأثير العولمة وبمجرد إعادة الهيكلة يسمح عرض التكوين بإعتماد نظام الشهادات القابلة للمقارنة بسهولة وقابلة للمقارنة على وجه الخصوص الملحق الوصفي للشهادة، وتشجيع التنقل والحركية، وتعزيز التعاون دون الإقليمي وتعزيز قيم شركاء علميين وثقافيين وإجتماعيين، وينظم نظام التكوين الفصلي (نصف سنوي) على أساس وحدات التعليم، ويضع أرصدة قابلة للتحويل وأموال قابلة للتحويل في حالة التنقل الوطني أو الدولي.[1]

وبعد خلق مجال سياسي وإقتصادي أوروبي، ذهبت أوروبا إلى خلق مجال أكاديمي من أجل معرفة علمية للخريجين أفضل، ويوحي النموذج الأنجلوسكسوني (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، بتاريخ نظام ل م د بدأ مع فرنسا، ألمانيا، وبريطانيا وإيطاليا، ولد يوم 19 جوان 1999 بولون في إيطاليا، وهو نتيجة عملية طويلة بناء مجال للإتحاد الأوروبي للتعليم العالي يسمى عملية بولون، هذا ما حدث وطبق بطريقة عامة وبعمق في جميع قطاعات التعليم

[1] Germain Gouréne, Irié Arséne Zoro Bi, Yves-Alain Bekro, Etienne Ehouan Ehilé, Aperçu de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD), Cote d'evoire: Université d'abobo-Adjamé, Université de Bouaké-l'université de Cocody, Mars 2006, P.p.01-02.

العالي والذي نتج عنه: التوجيه الإداري، الإعتراف بالشهادات، التسيير المالي والموارد البشرية، المهنة الشخصية، مناهج التعليم والتقييم.

ومن أهدافه يقصد توافق هندسية التعليم العالي الأوروبي من (2002-2010)، ونجد المبادئ الأساسية مثل:

- التعليم العالي هو خدمة.
- الحوكمة الجامعية هو الشرط الضروري.
- ضمان الجودة هو مفتاح النجاح.

وفي الواقع أن الإصلاح جاء من أجل الأهداف الأساسية التالية:

1. جعل الشهادات الجامعية أكثر شفافية ووضوح.
2. إقامة دورات جامعية على طورين قاعديين وطور ثالث للبحث.
3. إدخال نظام الرصيد وتقييم مكاسب الطلبة.
4. تعزيز حركية الطلبة والأساتذة والباحثين والإداريين.
5. تطوير الآليات التي تسمح بتقييم الأفضل لجودة التعليم.
6. زيادة البعد الأوروبي في نطاق دورات جامعية.
7. تعميم نظام الرصيد.
8. إنشاء نظام الشهادات واضح ومشابه، من خلال الملحق الوصفي.
9. ضمان الحركية لكل من الطلبة، الأساتذة، الباحثين، أشخاص آخرين.
10. ضمان الجودة في نظام التعليم قاعدة للإعتراف المتبادل لذلك تتم الحركية.
11. أكد البعد الأوروبي للتعليم والتوعية الطلبة للمواطنة الأوروبية.[1]

[1] La reforme L M D une solution pour le développement durable, Bamako: Le secrétariat exécutif du R O C A R E, 2014, P.08.

1. **برنامج إراسموس ماندوس:** ظهر هذا البرنامج في عام 1987 وقد كانت مهمته تفضيل الحوار وتحسينه بين الثقافات، يسمح هذا البرنامج لثلاث جامعات أوروبية بالإتحاد من أجل تحضير شهادة ماستر مشتركة يتم إقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوروبية، الماستر الممنوح في الأخير يفتح المجال للإعتراف به في البلدان الأعضاء، البرنامج يقترح تمويل شهادات ماستر ذات نوعية دولية جيدة، هدفها جذب طلاب المعمورة نحو مؤسسات التعليم العالي الأوروبية، تعطى بمقتضى هذا البرنامج منحا دراسية لأحسن طلبة بلدان العالم الثالث المختارة وكذا للطلبة الأوروبيين الراغبين في الدراسة خارج أوروبا، هذه الشهادات تستوجب تعلم لغتين أوروبيتين على الأقل من لغات الدول الأعضاء أين تتواجد الجامعات المشتركة في البرنامج، والهدف الأساسي لهذا البرنامج هو نشر القيم والثقافة الأوروبية في العالم.[1]
2. **ندوة السربون (ماي 1998)**: بيان السربون تم الإمضاء والمصادقة عليه من طرف وزراء التعليم العالي لكل من فرنسا، ألمانيا، إيطاليا وبريطانيا، حيث نادى البيان بحركة جماعية وموحدة من أجل الوصول لحركية الجامعيين ومعادلة الشهادات بتطبيق نظام الطورين:

- طور الليسانس.
- طور بعد الليسانس الذي يبدأ بالماستر وينتهي بالدكتوراه.

وتتمثل الأهداف الرئيسية من البيان ما يلي:

- **الحركية:** تسهيل إمكانية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي، وإدماج المتكونين في سوق العمل الأوروبي.
- **السيولة:** إدخال سيولة في فروع التعليم العالي، بتشجيع الشراكة فيما بين الجامعات.
- **الليونة:** تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والإعتراف بفترات الدراسة بإدخال ليونة أكثر في التسيير.
- **المقروئية:** رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوروبية وإيصالها للمستوى العالمي.

فقد ركز إعلان السربون على ما يلي:

- تأسيس فضاء أوروبي في مجال التعليم العالي.
- إمكانية تنقل الطلبة من دولة إلى أخرى.

[1] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، مرجع سابق ذكره، ص.ص. 13- 14.

- التربية والتعليم والتكوين يتميزون بالديمومة.
- تأسيس التعليم على مسارات التكوين.
- إستحداث نظام السداسيات مع إستعمال طريقة الأرصدة في تقييم التكوين.
- تكوين عروض التكوين متعددة في مجالات متنوعة ومتخصصة.[1]

3. **ندوة بولون (جوان 1999)**: إنعقدت ندوة بولون في 19 جوان 1999، حيث تم عرض مفصل للأهداف المرجوة من ندوة السربون، شارك في هذه الندوة دول أخرى بالإضافة إلى اللجنة الأوروبية والإتحادات الجامعية، من أجل تبني بيان مشترك يحتوي على 06 مبادئ وهي:

- نظام للرتب الأكاديمية سهل القراءة والمقارنة وإنشاء ملحق للشهادة.
- نظام مجزء إلى طورين: الطور الأول قبل التدرج لإحتياجات سوق العمل ومدته 03 سنوات، والطور الثاني تدرج متخصص ومتمم للطور الأول.
- نظام تجميع وتحويل الأرصدة مستنبط من نظام **ECTS** (**نظام تحويل الأرصدة الأوروبية**) والذي تم إستعماله في إطار برنامج إيراسموس.
- الحركية البشرية (طلبة، أساتذة، الباحثين).
- ميكانيزم التقييم الدائم الذي يضمن نوعية التكوين المتاح.
- البعد الأوروبي للتعليم العالي.[2]

ونتيجة للمناقشات الكثيفة التي شارك فيها عدد من الدول والمجموعات الأوروبية، تم عقد إجتماع متابعة في بولونيا أسفر عن ظهور إعلان بولونيا عام 1999 والذي وقعت عليه 29 دولة وإقترح تطويرات كبيرة أسهمت في تأسيس نظام للتعليم العالي الأوروبي يغطي كل أوروبا بما فيها الدول خارج الإتحاد الأوروبي، وعليه قدم إعلان بولونيا ثلاثة أهداف رئيسية هي:

- تحسين توافق مؤهلات التعليم العالي عبر أوروبا.
- تحفيز فكرة المواطنة الأوروبية بين الشباب.
- زيادة قوة التنافسية للتعليم العالي الأوروبي في أرجاء العالم.

[1] ميلود قاسم، "نظام ل.م.د في الجزائر بين دافعية التغيير وآليات التطبيق"، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد (08)، أكتوبر 2015، ص.45.

[2] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، مرجع سبق ذكره، ص.ص.20-22.

ويمثل الهدف الأخير ما يعترف بقوة تأثير العولمة في التعليم العالي، بينما يهتم الهدفان الأول والثاني بتعزيز القوى الكامنة نحو تحسين التماسك الإجتماعي والقوة الإقتصادية لأوروبا.[1]

ومن الأهداف الأساسية التي يهدف إليها إعلان بولونيا نجد:

- تبني نظاما للشهادات التي يمكن مقارنتها، من خلال إعتماد **"منح الشهادة"** بهدف تعزيز إستخدامية المواطنين الأوروبيين وتنافسية نظام التعليم العالي الأوروبي في العالم.
- تبني نظاما يعتمد بشكل أساس على دورتين أساسيتين هما الجامعية الأولى ومرحلة الدراسات العليا، ولا يمكن الوصول إلى المرحلة الثانية إلا بعد إنجاز دراسة المرحلة الأولى، كما يشترط في الحاصل على دورة المرحلة الأولى أن يحقق مستوى ملائما من المؤهلات لسوق العمل في الإتحاد الأوروبي، أما المرحلة الثانية فتؤدي إلى درجات الماجستير والدكتوراه كما هو في عدد من البلدان الأوروبية.
- إنشاء نظام الرصيد كما في نظام الساعات الأوروبية المعتمدة (European Credit Transfer System) ECTS ليكون وسيلة ملائمة لتعزيز تنقل الطلاب.
- إكتساب الرصيد في سياق غير سياق التعليم العالي التقليدي أو الإفتراضي بما يعرف بالتعلم مدى الحياة، شرط أن تعترف بها الجامعات المعنية.
- تعزيز حرية تنقل الطلاب والمدرسين من خلال تخطي العقبات التي تحول دون ذلك.
- تعزيز التعاون الأوروبي في ضمان الجودة بغية تطوير المعايير والمنهجيات القابلة للمقارنة.
- تعزيز الأبعاد الأوروبية الضرورية في التعليم العالي وخاصة ما يتعلق بتطوير المناهج، والتعاون ما بين المؤسسات، ونظام التنقل وبرامج الدراسة والتدريب والبحث المتكاملة.[2]

فعملية بولون هي عملية لإصلاح أوروبي من أجل أهداف خلق نطاق أوروبي للتعليم العالي ل 2010، ولتنفيذه في 45 دولة أمضت على إعلان وأكثر من الهيئات الدولية (تخص الإتحاد الأوروبي، مجلس أوروبي واليونيسكو)، المؤسسات التعليم العالي، الموظفين والمقدمين للطلبة من خلال الجماعة المتبعة لبولون، وفي

[1] روجر كنج، الجامعة في عصر العولمة، تر: فهد بن سلطان السلطان، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2008، ص.85.

[2] رحمة بلهادف، عبد الحكيم فراحي، "التعاون الأورو عربي في قطاع التعليم العالي وإنعكاساته على ضمان الجودة في الجامعات العربية دراسة تقييمية لمشروع "Altrai""، ورقة قدمت إلى الملتقى الدولي حول معايير ضمان الجودة وتطوير آلياتها بمؤسسات التعليم العالي، جامعة مستغانم، 29-30 أكتوبر 2013.

19 جوان 1999 في محاضرة بولون، نجد 29 دولة أمضت على الإعلان ونجد من أهدافه لغاية 2010 ما يلي:

- تبني نظام الشهادات مقروءة ومتماسكة.
- تنظيم التعليم العالي في طورين أساسيين، مع ليسانس تسمح بالعمل في سوق العمل، وطور ثاني ضروري لإكتمال الطور الأول (نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه).
- الإعداد نظام القروض (الديون) الدراسية (ECTS).
- ترقية حركية الطلبة، الأساتذة، الباحثين والأشخاص الإداريين.
- تطوير التعاون الأوروبي بطريقة تقييم الجودة.
- الإعداد للبعد الأوروبي في التعليم العالي.

هذه الأهداف 06 تمثل عملية بولون والتي تطورت بعدة مؤتمرات ومحاضرات.[1]

4. **ندوة براغ (ماي 2001)**: إنعقدت ندوة براغ في 19 ماي 2001 أسابيع قليلة بعد إقرار أكثر من 300 مؤسسة أوروبية للتعليم العالي، لتصريح مشترك يدعو لضرورة ملائمة الشهادات، هذا التصريح يعرف بتصريح "**سلامنك**" "**Salamanque**" والذي أقر ما يلي:
   - تنمية الحركية وتعزيز برنامج التبادل.
   - تنظيم التنوع.
   - إعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي بإنشاء طورين فيه.
   - تعميم نظام الأرصدة.
   - تقوية الجاذبية الأوروبية في ميدان التعليم العالي.[2]
5. **ندوة برلين (2003)**: في ندوة برلين قرر المجتمعون المشاركون، تعجيل الإقتراح وهذا بتحديد الأهداف على المدى القصير، وعليه إبتداءا من سنة 2005 يطلب من جميع البلدان الممضية على المشروع القيام بما يلي:

[1] Robert Chabbal, L'Enseignement Supérieur en France Etat des Lieux et Propositions, Rapport établi sous la direction de François Goulard, Ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, Version Finale, P.20.

[2] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، مرجع سبق ذكره، ص.ص.20-22.

- تبني نظام بطورين.
- التسليم المجاني والأوتوماتيكي لكل خريجي الجامعة لملحق بالشهادة باللغة الأكثر إنتشارا.
- المبادرة في وضع نظام ضمان النوعية.[1]

إن مشاركة الرؤساء وفرقهم في الإصلاح ظهرت لأول مرة بشكل جماعي في مؤتمر رؤساء الجامعات التي دعمت بوضوح الإصلاح في 20 فيفري 2003، وتم تمرير إقتراح أول بالإجماع يحدد إلتصاق الرؤساء بجهاز ل م د، وفي 27 نوفمبر 2003 تمت وحدة المعالجة المركزية وإعتمدت في جلسة عامة ودائما بالإجماع حركة ثانية بالنسبة إلى ل م د، تشير وحدة المعالجة المركزية إلى أن تطوير التكوين تماشيا مع قرارات 2002 قامت من خلال ل م د بتعبئة جزء كبير من مجتمع الجامعة وأدت إلى التصويت الغالبية العظمى من مجالس الجامعات، وتشير وحدة المعالجة المركزية إلى أن التنفيذ ل م د ضروري لتطوير الخدمة العامة للتعليم العالي والبحث العلمي، كما جاءت الندوة السنوية وحدة المعالجة المركزية في 17 و18 مارس 2004 في جامعاتهم، وكان الرؤساء يضطلعون بمهمة حساسة تتمثل في شرح الإصلاح لإقناع مجتمعهم.[2]

6. **ندوة بارغن (ماي 2005)**: إنعقدت ندوة بارغن في النرويج من 19 إلى 20 ماي 2005، لتقييم نصف مسلك الإصلاح وتحديد الأهداف المرجوة إلى غاية سنة 2010، حوصلة تقييم المرحلة أكدت على ما يلي:

- تسجيل صعوبات في المعادلة بين نظم بعض الشهادات، طالب الإجتماع الحكومات والمتعاملين الإجتماعيين والمؤسسات بزيادة قدرة تشغيل حاصلي شهادات الليسانس، مع إمكانية الإلتحاق بمناصب مناسبة في المصالح العمومية.
- ضمان النوعية، حيث سجل وضع نظام لضمان النوعية لدى مختلف الدول، مبني على معايير موحدة سطرت في إطار إجتماع برلين.

[1] مونيس بخضرة، "نظام ل م د وإمكانياته المعرفية"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر 1، 23-26 أفريل 2012، ص.40.

[2] Josette Soulas, et autre, La mise en place du L M D (licence, master, doctorat), Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, (N^0 2005-031), juin 2005, p.05.

- الإعتراف بالشهادات وبفترات الدراسة في غالبية الدول المنظمة للمشروع، الإجتماع يوصي الدول غير المنظمة في التعجيل بالإلتحاق بالمشروع.[1]

7. **لندن (ماي 2007)**: الأخذ بعين الإعتبار المنخرطون الجدد، إعتماد سجل أوروبي للوكالات المكلفة بضمان الجودة.

8. **لوفن/ لوفن لانوف (Leuven Louvain la Neuve) (أفريل 2009)**: تحديد الأولويات والأهداف للفضاء الأوروبي للتعليم العالي لسنة 2010، بمشاركة بلدان من قارات أخرى مثل البرازيل، أستراليا، كندا، الصين، مصر، المغرب، تونس، الولايات المتحدة الأمريكية.[2]

وتعمل مسألة الإصلاح على تحسين أوضاع غير مرغوب فيها في الوسط التعليمي، فهو يساهم في إعادة هيكلة الجامعة بصورة مغايرة عن الصورة التي كانت عليها، وبالرجوع إلى الجامعة الجزائرية نجد أن التعليم العالي في الجزائر قد تأثر خلال تطوره بمختلف السياسات والخطط التي عرفتها الجزائر خلال مسيرتها وتحولاتها السياسية والإقتصادية والإجتماعية.[3]

[1] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، مرجع سبق ذكره، ص.23.

[2] بداري كمال، بوباكور فارس، حرز الله عبد الكريم، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2013، ص.144.

[3] عمر بلخير، مرجع سابق ذكره.

المطلب الثاني: مفهوم نظام ل م د

إن نظام ل م د هو إستجابة لعدة متغيرات داخلية وخارجية من شأنها أن تدعو لتبنيه كنظام تعليمي جديد، وعليه فإن من شأنه أن يدعم طابع المرفق العام للمؤسسة الجامعية ويحفظ ديمقراطية التعليم العالي ويسمح للجامعة الجزائرية بضمان تكوين نوعي يستجيب للمقاييس الدولية ويسهل إندماج مؤسسات التعليم العالي في المحيط الإجتماعي والإقتصادي ويؤسس على التكوين المتواصل (تكوين مدى الحياة)، لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيف مع التطورات المستمرة والتي نذكر منها: ديمقراطية التعليم على الصعيد السياسي، العولمة على الصعيد الإقتصادي، بروز مجتمع المعرفة، وتطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي).[1]

وهو عبارة عن منظومة ل م د (ليسانس، ماستر، دكتوراه) وضعت لأخذ معادلة الشهادات الجامعية خاصة في أوروبا منذ إنشاء النظام الإقتصادي الأوروبي، غير أن هذه المنظومة تتوقف عند حدود الدول الأعضاء في الإتحاد الأوروبي، ولقد تم العمل بنظام ل م د من أجل تناسق الشهادات الجامعية في أوروبا منذ إنشاء الفضاء الإقتصادي الأوروبي، غير أن هذا النظام لا يتوقف عند حدود الدول الأعضاء في الإتحاد الأوروبي، بل يرمي إلى أن تصبح أحد الأنماط العالمية كما سيشهد على ذلك تبنيها من طرف بعض بلدان العالم، وفي الجزائر شرع تطبيق هذه المنظومة لأول مرة سنة 2004، وتعرف هذه المنظومة ب 8/5/3 إعتبارا لسنوات الدراسة اللازمة بعد البكالوريا للحصول على إحدى الشهادات المكونة لهذه المنظومة:

- ثلاث سنوات بعد البكالوريا: ليسانس.
- خمس سنوات بعد البكالوريا: ماستر.
- ثمانية سنوات بعد البكالوريا: دكتوراه.

وقد فرض هذا النظام نفسه تدريجيا أين تم تقسيم شهاداته إلى وحدات تعليمية (**وت**)، كل وحدة تعليمية تمثل كما معينا من الأرصدة معادلة ل ECTS الأوروبية القابلة للتحويل بين المؤسسات الجامعية، هكذا فكل شهادة

[1] معارشة دليلة، "نظام LMD، وضرورة إعداد عضو هيئة التدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائرية"، من الموقع: http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/bitstream/handle/setif2/380/maacha.pdf?sequence=1&isAllowed=y، تاريخ الدخول: 02 مارس 2019، على الساعة: 15:00.

يقابلها عدد معين من الأرصدة والضابط هو 30 رصيد لكل سداسي أو 60 رصيد لكل سنة، حيث أن وضع ل م د حيز التطبيق كان مناسب لتنظيم الدروس في إطار سداسيات تنتهي بإمتحانات، يشكل نظام ل م د على الأقل أربعة طرق:

- تسمح بالإنفتاح على العالمية ومن ثم دعم التبادلات العالمية الضرورية لخدمة تعليم معولم.
- توفر إطارا ذا مرجعية لإعادة بناء البرامج الموجودة.
- تمكن من إدماج الطرق التعليمية الجديدة.
- تدعو إلى تطوير قدرات البحث.[1]

كما يعتبر نظام ل م د هو نظام يدعو إلى تلبية تطلعات المجتمع الجزائري في الحقبة الحالية، ومن ضمنها تحسين نسبة الإلتحاق بالتعليم العالي وزيادة المنافذ المهنية المرتبطة بكل مستوى من مستويات المنظومة، مع التركيز أكثر على البعد المهني والإرساء الإقليمي وتطوير حوض نشاطات الإنتاج والخدمات، وهو عبارة عن هيكل تعليمي مستوحى من الدول الأنجلوسكسونية (و م أ، كندا، إنجلترا) وهو مطبق حاليا في روسيا وألمانيا وفرنسا وبلجيكا...إلخ[2]

حيث يتكفل نظام ل م د بإدخال ممارسات بيداغوجية جديدة ومقاربات إبتكارية في بناء برامج للتعليم والتكوين مستوحاة مباشرة من إحتياجات المجتمع، ويقتضي كذلك نظام ل م د إعادة تحديد المهام الموكلة للجامعة في علاقتها مع القطاع الإجتماعي والإقتصادي، وكذا إعادة ضبط أشكال مشاركتها في حل المشاكل المرتبطة بالنمو الإقتصادي والتطور الإجتماعي، وهو نظام يدعم ويرافق كل سياسة ترمي إلى ترقية الإبتكار وتوسيع قدرات إمتلاك التكنولوجيا في إطار شراكة ديناميكية تجمع بين الجامعات ومخابر البحث والمؤسسات العمومية والخاصة وحتى الهيآت المالية والمستثمرين المحتملين.[3]

---

[1] Baddari Kamel, Herzallah Abdelkarim, Maitriser les indicateurs de la formation L M D 2, Alger: Office des Publications Universitaires, 2012. p.p.7-8.

[2] حفيظة يحياوي، "تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية –قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجا-،" ورقة قدمت إلى أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 22 أفريل 2013، ص.88.

[3] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Réforme des Enseignements Supérieurs, Juin 2007, OP.CIT, p.13.

وعليه يعد نظام ل م د مقاربة تعليمية جديدة تعتمد على بيداغوجية جديدة وتقنية الإبداع والكفاءة كما يتوافق مع الإحتياجات الإجتماعية ويثبت علاقة الجامعة بالقطاع الإقتصادي والإجتماعي، وهو نظام تعليمي يسمح بالإنفتاح على العالمية وتبادل الشهادات والخبرات، وهو طريقة في التعليم العالي تدعو إلى تطوير قدرات البحث العلمي.

المطلب الثالث: الهيكلة الجديدة للتعليم العالي ل م د

تعتبر هذه الهندسة الجديدة فرصة لإنهاء مختلف الإختلالات التي تمس التعليم العالي، حيث أن الإصلاح الذي يمس مضمون وتنظيم الدراسات من المفترض أن يغير بشكل عميق ممارسات مؤسسات الجامعة وكذلك يسمح بحوكمة إداراتها، ويغير شكل مستوى تعليمها ومناهجها وعلاقتها بالبيئة الإقتصادية المحلية والبيئة الدولية، مبدئيا هذه الهندسة الجديدة ينبغي أن ترد على مختلف أوجه القصور التي قدمت في النظام القديم الكلاسيكي،[1] حيث تضم الشبكة الجامعية الجزائرية 64 مؤسسة للتعليم العالي موزعة على 43 ولاية عبر التراب الوطني، وتضم 34 جامعة و13 مركزا جامعيا و13 مدرسة وطنية عليا و4 مدارس عليا للأساتذة، كما توجد مدارس ومعاهد تخضع لوصاية قطاعات وزارية خارج قطاع التعليم العالي هي قطاعات إقتصادية منتجة، ولإمتصاص التدفقات المتزايدة من الطلبة الجدد، تم خلال 50 عاما من مسيرة تحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية في الجزائر إطلاق وتحقيق برنامج ضخم لإنجاز منشآت جامعية خاصة بالتعليم والبحث العلمي، وقد تمثل هذا البرنامج بصفة تدريجية وفي وقت وجيز نسبيا في إحداث شبكة جامعية كبيرة ومتنوعة تتكون اليوم من 91 مؤسسة للتعليم العالي تغطي 48 ولاية،[2] وتضم 47 جامعة و10 مراكز جامعية و19 مدرسة وطنية عليا و5 مدارس عليا للأساتذة و10 مدارس تحضيرية وقسمان (2) تحضيريان مدمجان.[3]

[1] Youcef Berkane, "L'université Algérienne: entre Réalisations et Défis", L'université Algérienne et sa gouvernance, Alger: C.R.E.A.D, Février 2011, P.200.

[2] مختار عيواج، زهية بوديار، "التكامل بين مخرجات نظام L M D ومتطلبات سوق العمل في الجزائر"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الدولي الثالث تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، الأردن، 28 أفريل- 01 ماي 2014، ص.6.

[3] شواو عبد الباسط، "تكوين الأرشيفيين بالجامعة الجزائرية بين النظري والواقع: تجربة تخصص تقنيات أرشيفية في نظام ل م د بجامعة قسنطينة 2"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه طور ثالث ل م د في علم المكتبات والتوثيق تخصص: تقنيات المعلومات في الأنظمة الوثائقية، جامعة قسنطينة 2، 2014، ص.171.

وفي سنة 2015 أصبحت لدينا شبكة جامعية قوامها 107 مؤسسة وهي موزعة كالتالي: 48 جامعة زائد جامعة التكوين المتواصل، 20 مدرسة وطنية عليا، 12 مدرسة تحضيرية، 11 مدرسة عليا للأساتذة، 10 مراكز جامعية، 5 ملحقات جامعية، ويوجد فيها تعداد أكثر من 1500000 طالب منها 60 % إناث، وأكثر من 54000 أستاذ.[1]

وهذه الهيكلة تقدم رؤية جديدة للتكوين الجامعي ترتكز على:

- وضع مخطط لتطوير الجامعة يأخذ في الحسبان مجمل الإنشغالات، سواء كانت منها الإقتصادية والعلمية والإجتماعية والثقافية وهذا على الأصعدة المحلية والجهوية والوطنية.
- عروض تكوين متنوعة ومعدة، بالتشاور مع القطاع الإقتصادي.
- بيداغوجية نشطة، حيث يكون الطالب الفاعل الأساسي في رسم المسار التكويني له، من خلال مشاركته في بناء مشروعه المستقبلي، وضمان مرافقته من قبل فرقة بيداغوجية، تمده بالنصح والإسناد طوال مساره التكويني.
- تقييم دائم ومستمر للتعليم والمؤسسات التعليمية.[2]

1. **الليسانس:** يتكون من وحدات تعليمية موزعة على السداسيات، ويشتمل هذا الطور على ستة (06) سداسيات، كما يتضمن مرحلتين تمثل أولاهما في تكوين قاعدي متعدد التخصصات، وتتمثل ثانيتهما في تكوين متخصص، وينقسم طور الليسانس إلى غايتين:
   - غاية ذات طابع مهني تمكن الطالب من الإندماج المباشر في عالم الشغل.
   - غاية أكاديمية تمكن الطالب من مواصلة الدراسة على مستوى الماستر.
2. **الماستر:** يتشكل هذا الطور من وحدات تعليمية موزعة على سداسيات، ويشتمل هذا الطور بدوره على أربع (04) سداسيات، وهو طور مفتوح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمية ويستوفي الشروط المطلوبة للإلتحاق بهذا الطور، كما أنه طور مفتوح كذلك لكل حاصل على ليسانس ذات طابع مهني، الذي يمكنه من العودة إلى الجامعة بعد قضاء فترة في الحياة المهنية، ويحضر هذا التكوين إلى مهمتين:

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، مرجع سابق ذكره، ص.ص.05-06.

[2] بادي مراد، مرجع سابق ذكره، ص.ص.204.

- مهمة مهنية متميزة بإكتساب تخصص دقيق في حقل معرفي محدد، بما يسمح بالنفاذ إلى مستويات عالية من الأداء والمهارة (ماستر مهني).
- مهمة الباحث المتميزة بالتحضير للبحث العلمي الموجه منذ البداية للقيام بنشاط بحث في الوسط الإقتصادي أو في الوسط الجامعي (ماستر بحث). [1]

وحسب المادة 9 من المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 19 أوت سنة 2008 المتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه، تتوج الدراسات من أجل الحصول على شهادة الماستر بتحرير مذكرة ومناقشتها أمام لجنة.[2]

[1] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Réforme des Enseignements Supérieurs, Juin 2007, OP.CIT, p.p.14-15.

[2] Mouloud DIDANE, Textes du Système L M D, Alger : Maison des Registres, Mai 2013, p.30.

- التنظيم العام لليسانس:

السداسي 1	السداسي 2	مرحلة الإستيعاب والتكيف مع الحياة الجامعية وإكتشاف مختلف عروض التكوين
السداسي 3	السداسي 4	مرحلة التعمق، وترسيخ المعارف والتوجيه التدريجي نحو التخصص المختار تشكل نسبة التعليم المشترك (80 %) والخصوصي (20 %) حسب التخصص المختار
السداسي 5	السداسي 6	مرحلة التخصص، التي تسمح بإكتساب معارف ومؤهلات في التخصص المختار تشكل نسبة التعليم المشترك (80 %) والخصوصي (20 %) حسب التخصص المختار تشكل نسبة التعليم المشترك المشترك (80 %) والخصوصي (20 %) حسب التخصص المختار

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، 2016، ص.28.

الجدول 07: يبين التوزيع الأكاديمي والمهني في عروض الليسانس 2007-2008

نوع التدرج	عدد عروض الليسانس المعتمدة	النسبة %
أكاديمي	983	80,71
مهني	241	19,79
المجموع	1224	100

Source : Nabil Bouzid, Zineddine Berrouche, Youcef Berkane, "Higher Education in Algeria: Evolution and Perspectives," Higher Education Forum, Japan: Research Institute for Higher Education Hiroshima University, Volume 10, March 2013, P.111.

- **التنظيم العام للماستر:**

السداسي 1	السداسي 2	تعليم مشترك لعدة فروع أو تخصصات لنفس الميدان، بالإضافة إلى تعميق المعارف، والتوجيه المتدرج
السداسي 3	السداسي 4	تخصص التكوين، مع مدخل للبحث وتحرير مذكرة

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، 2016، ص.29.

وقصد التخفيف من مشكل نقص التأطير من جهة ومن أجل تحسين نوعية التكوين، تماشيا مع متطلبات ضمان النوعية من جهة أخرى، تم إدخال طرائق جديدة للتكوين والتعليم، تتضمن إجراءات بيداغوجية حديثة خلال مسار التكوين، وعليه تم إطلاق المشروع الوطني للتعليم عن بعد، الذي يرمي إلى تحقيق أهداف تتوزع على ثلاثة مراحل:

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة إستعمال التكنولوجيا، المحاضرات المرئية على الخصوص، قصد إمتصاص الأعداد الكبيرة للمتعلمين، مع تحسين محسوس لمستوى التعليم والتكوين (سياق على المدى القصير).
- **المرحلة الثانية:** تشهد الإعتماد على التكنولوجيات البيداغوجية الحديثة، من خلال الواب (التعلم عبر الخط أو التعلم الإلكتروني)، قصد تحقيق ضمان النوعية (سياق على المدى المتوسط).
- **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة التكامل، وخلالها يصادق على نظام التعليم عن بعد ويتم نشره عن طريق التعليم "عن بعد" بواسطة قناة المعرفة، التي يتعدى مجال إستعمالها والإستفادة منها بكثير النطاق الجامعي، حيث تستهدف جمهورا واسعا من المتعلمين.[1]

كما نجد أن الجزائر إتبعت نهج جديد في التكوين بالماستر وهو ما يسمى ب **"ماستر عن بعد"** والذي يعتبر تقنية حديثة تحاول وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تبنيها وتطويرها بالجزائر حيث نجدها عبارة عن شكل من أشكال التعليم الإلكتروني الذي تعمل به جل دول العالم في ظل الثورة التكنولوجية والمعرفية الحالية، فهو عبارة عن التعليم اللاحضوري، وهو طريقة للتعليم والتكوين بإستخدام آليات الإتصال الحديثة كالحواسيب والشبكات والوسائط المتعددة،[2] فبالنسبة للتجربة الجزائرية لاتزال في بدايتها، حيث نجد أنها قامت بمحاولة تجربة مؤسسة (**EEPAD**)، وتجربة المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد (**CNEPD**) أول تجربة في ميدان التعليم الإفتراضي والتي مازالت قائمة وتتولى الإشراف عليها جامعة التكوين المتواصل، التي أنشأت موقعا إفتراضيا تبث من خلاله دروسا مكملة لطلبتها في بعض التخصصات، حيث عرض بعدها مشروع الوكالة الجامعية للفرانكوفونية (**AUF**) (**Agence Universitaire de la Francophonie**) لفتح فرع ماستر في مجال التبصر والتصور في ميدان التصميم بواسطة الكومبيوتر، ولبلوغ هدف التعليم عن بعد تم تسطير برنامج عمل منذ 2006 منتصف نوفمبر، يحدد بوضوح مسؤوليات كل الأطراف المعنية:

- اللجنة الوطنية للتعليم الإفتراضي.
- اللجان الجهوية للتقييم، مديرية التكوين العالي للتدرج.
- مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني.
- جامعة التكوين المتواصل.

[1] رفيق يوسفي، "التعليم الإلكتروني: الواقع والتحديات"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الدولي تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، 28 أفريل-01 ماي 2014، ص.ص.7-8.

[2] نصر الدين غراف، "التعليم الإلكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية"، مجلة RIST، مجموعة (19)، العدد (2)، ص.66.

- ممونين بتجهيزات العمل.

وهناك حاليا في المؤسسات الجامعية خلايا للتعليم عن بعد تضم خبراء بيداغوجيين، مهندسين وتقنيين إستفادوا من تكوين متخصص ومتنوع، في إطار مختلف مشاريع التعاون، خاصة في إطار مشروع إبن سينا (اليونسكو واللجنة الأوروبية)، وبرنامج التعاون مع سويسرا (**كوزيليرن Coselearn**)، والجامعة الرقمية (**AUF**) التي مقرها بجامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بباب الزوار.[1]

- **برنامج التعليم عن بعد (COSELEARN 2)**: وهو برنامجا للتعاون بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسة السويسرية **QUALILEARNING** ويضم أيضا تسعة بلدان من الساحل والمغرب العربي، يتمحور هذا البرنامج حول التكوين في مبادئ التعليم عن بعد، وقد إنتهت المرحلة الأولى منه في سنة 2007 ومكنت من تكوين 34 خبيرا، تم توظيفهم كأساتذة أو مهندسين في عدة مؤسسات جامعية جزائرية، أما المرحلة الثانية من هذا البرنامج بدأت في شهر مارس 2009 وتضمنت تكوين إختصاصيين في مجال التعليم الإلكتروني، وقد كانت تهدف عموما إلى:
  - ✓ إنشاء تقوية وتطوير الفرق الدائمة للدعم البيداغوجي والتقني.
  - ✓ المساهمة في رفع التحدي المتمثل في زيادة في كثافة الأعداد الطلابية، لاسيما من خلال توفير بيئة تكنولوجية للعمل التي تجمع الجامعات الشريكة، وتمنح لآلاف الطلبة فرصة الحصول مجانا على عدة خدمات منها (العنوان الإلكتروني، الأجندة المشتركة، تخزين الوثائق،...إلخ).[2]
- **برنامج أديا (IDE@)**: أما مشروع "أديا" من خلال برنامج **Tempus** يقوم الإتحاد الأوروبي بتمويل ومرافقة سياسات الإصلاح للتعليم العالي المعتمدة من طرف بلدان آسيا الوسطى وأوروبا الشرقية وبلدان البحر الأبيض المتوسط، ويتمثل المشروع أنترنت لتطوير التعليم عن بعد بالجزائر **@ide** جانبا من هذا البرنامج ويصبو إلى دعم الجامعات الجزائرية في مجهودها في مجال التحديث، ويجلب **@ide** دعما مباشرا للإصلاحات الجارية من أجل إقتراح تعليما مهنيا من شأنه الإستجابة للحاجيات الإقتصادية والصناعية، وغايته تتمثل في المساهمة في بسط ونشر تكنولوجيات الإعلام والإتصال في مجال التعليم العالي والبحث العلمي وقطاعات التكوين المهني، وتطوير التكوين الجاري عبر وسيلة الأنترنت، وعليه فإن نمط

[1] نفس المرجع، ص.70.

[2] رفيق يوسفي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.10-11.

التعليم الذي يسعى مشروع **ide@** إلى ترقيته يجب أن يتيح لمؤسسات التعليم والتكوين الإستجابة لثلاثة تحديات هي:

- مواجهة تزايد عدد التسجيلات.
- التصدي لمشكل نقص عدد الأساتذة.
- إتاحة الإستفادة من التعليم لصالح الأشخاص البعيدين عن المراكز الجامعية.

وتضمن مشروع **ide@** الممول على فترة ثلاث سنوات (2005-2008) مرحلة تحويل للكفاءات، سيساعد من خلالها الشركاء الأوروبيون نظرائهم الجزائريين في إمتلاك وإستيعاب الأدوات التقنية والبيداغوجية الضرورية في سير عمل أي نظام للتعليم عن بعد، ويقوم هذا المشروع على تقاسم المعارف بين أوروبا والجزائر، والذي تشارك فيه المؤسسات التالية: (جامعة باجي مختار عنابة، جامعة عبد الحميد إبن باديس مستغانيم، المدرسة الوطنية العليا للتعليم التقني وهران، المدرسة الوطنية العليا للقبة الجزائر، المدرسة الوطنية العليا قسنطينة، مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني (**CERIST**) الجزائر، الوكالة الوطنية للفرونكوفونية (**AUF**)).

أما مشروع التعليم عن بعد (**Coselearn**) فهو يعد برنامجا للتعاون بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسة السيوسرية، ويضم أيضا 9 بلدان من الساحل والمغرب العربي، ويتمحور حول التكوين في مبادئ التعليم عن بعد وقد إنتهت المرحلة الأولى منه في سنة 2007 ومكنت من تكوين 34 خبيرا وتم توظيفهم كأساتذة أو مهندسين في عدة مؤسسات جامعية جزائرية. [1]

وبخصوص ملف التكوين في ماستر عن بعد نجد أنه وبعد ما تمت المقابلة مع مسؤول عن شؤون مشروع الماستر عن بعد والتكوين فيه بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أسفرت المقابلة عن الإجابة عن بعض الأسئلة والتي تم طرحها خلال المقابلة مع المسؤول المكلف بالمشروع وذلك من خلال تبيين عدة نقاط رئيسية ومهمة للتعريف أكثر بهذا المشروع الجديد:

حيث يعد مفهوم الماستر عن بعد والذي تم تعريفه بأنه: "ماستر عبر الخط ذو طابع وطني يسمح لكل الطلبة الذين يعبرون عن رغبتهم في الإلتحاق بهذا النمط من التكوين في حدود المناصب البيداغوجية المتوفر بالتسجيل، وهو عبارة عن تعليم تفاعلي يتم عن بعد".

[1] نصر الدين غراف، مرجع سبق ذكره، ص.ص. 71-74.

أما بالنسبة لشروط التي يجب أن تتوفر في الجامعات المتوفر فيها ماستر عن بعد نجدها تقتصر على توفر التجهيزات والبرمجيات والبنى التحتية والموارد البشرية اللازمة لنشاطات التعليم عن بعد في الجامعة، وبالنسبة للجامعات التي توفرت فيها الشروط لفتح ماستر عن بعد وهي 5 جامعات كمرحلة أولية وهي كالتالي:

1. **جامعة الجزائر 1**: (ميدان الحقوق والعلوم السياسية، فرع الحقوق، تخصص إدارة ومالية).
2. **جامعة الجزائر 3**: (ميدان العلوم الإقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، فرع محاسبة ومالية، تخصص محاسبة).
3. **جامعة البليدة 2**: (ميدان العلوم الإنسانية والإجتماعية، فرع علم الإجتماع، تخصص علم إجتماع المنظمات وتنمية الموارد البشرية).
4. **جامعة وهران 1**: (ميدان آداب ولغة عربية، فرع دراسات لغوية، تخصص لسانيات تطبيقية).
5. **جامعة قسنطينة 1**: (ميدان الحقوق والعلوم السياسية، فرع الحقوق، تخصص إدارة محلية).

أما بالنسبة لكيفية إلتحاق الطالب بالماستر عن بعد وما هي شروط القبول بهذا التكوين فقد كانت الإجابة أن شروط الإلتحاق بالماستر عن بعد هي كالتالي:

1. الرغبة المعبر عنها من طرف المترشح (طلب معلل).
2. نسخة من شهادة الليسانس أو شهادة أجنبية معادلة لها.
3. نسخة من الملحق الوصفي لشهادة الليسانس، ونسخة من مختلف كشوف النقاط للمسار الجامعي في التكوين بالليسانس.
4. نسخة من شهادة الباكالوريا.
5. دفع تكاليف التكوين في الماستر عن بعد 10000 دج.

أما بالنسبة لكيفية الإلتحاق بالتكوين في الماستر عن بعد فذلك يتم على النحو التالي:

1. تتم دراسة الملفات على حسب المعطيات الموجودة والأمور البيداغوجية في التدرج.
2. بعد دراسة الملفات يتم الإعلان عن القبول بعد ترتيب المترشحين حسب درجة الإستحقاق ووفقا لمتطلبات الأرضيات التكنولوجية المسخرة لهذا النمط من التكوين.
3. ثم يتم نشر القائمة على الموقع الإلكتروني للمؤسسة المعنية.
4. عند القبول والتسجيل يتم حضور الطلبة للإستفادة من دورة تكوينية.

5. تتكفل جامعة التكوين المتواصل بالجانب التقني في تجربة الماستر عن بعد، وهي تضمن:

- المرافقة التقنية طول مدة التكوين.
- تسيير وإدارة الأرضية التعليمية المخصصة لهذا النمط من التكوين.

كما تمت مناقشة إحصائيات تخص ملف الماستر عن بعد والتي أسفرت عنها الجهة المسؤولة من خلال عدد المسجلين إناث وذكور (حسب الجنس) في الجامعات المذكورة سابقا، حيث نجد عدد المسجلين في الماستر عن بعد خلال السنة الجامعية 2016 – 2017 كالتالي:

الجامعات	عدد المسجلين		
	إناث	ذكور	المجموع
جامعة الجزائر 1	225	333	558
جامعة الجزائر 3	878	1498	2376
جامعة البليدة 2	176	420	596
جامعة وهران 1	يفوق 180 مسجل		
جامعة قسنطينة 1	258	382	640

المصدر: الباحث إعتمادا على مصادر الدراسة من خلال الإحصائيات المقدمة خلال المقابلة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كما ذكر المسؤول عن مشروع التكوين في الماستر عن بعد من خلال إجابته عن سؤال يتعلق بأهم العوائق التي تحول دون فعالية هذا التكوين الجديد ومحاولة تعميق تعميمه أكثر بمختلف الجامعات، العوائق التي تخص بصفة أساسية:

- نقص تحكم الطلبة في وسائل الإعلام والإتصال.
- إشكالية إنقطاع شبكة الأنترنت.
- عدم سرعة تدفق الأنترنت.

أما بالسؤال الأخير والذي تمثل في كيفية تقييم الطالب في التكوين بالماستر عن بعد نجد أن المسؤول عن المشروع حاول من خلال إجابته التعبير عن التجربة الجديدة أو المرحلة الأولية في هذا النمط الجديد من التكوين وحدد الإطار العام لكيفية التقييم للطالب من خلال أنه يتم برمجة رزنامة الإمتحانات المسجلة على فترات زمنية

متعاقبة والإمتحان الكتابي الحضوري يكون في نهاية كل سداسي وهو يمثل 50 % من النقطة الإجمالية للمادة، وهناك نشاطات وأعمال موجهة منها:

- عمل شخصي 20 %.
- إمتحانات تقييمية 20 %.
- المشاركة في المنتديات والدردشة بين الطلبة والأستاذ 10 %.

وفي الأخير نجد أن التعليم لم يعد منحصرا في إطار التعليم الحضوري الذي يجري في قاعات التدريس بل إستطاعت الجامعة أن تستفيد أكثر من التدفق التكنولوجي الكبير من أجل ترقية سبل التعليم، وكان من أهم النتائج التي تمخضت عن ذلك أن أتاح هذا التطور الفرصة الكبرى لترقية أشكال التكوين عن بعد، وفي هذا الإطار سعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى الإستفادة من ذلك بإستشراف رؤية بيداغوجية هادفة، تمكنها من إحتواء الكثير من الصعوبات المتعلقة بنقص الهياكل، أو محدودية التأطير ، وقد كان من نتائج هذه الرؤية إعتماد الوزارة لمشروع **"الماستر عن بعد"**، وللتعرف أكثر على نموذج التكوين في الماستر عن بعد نجد نموذج كيفية التكوين في الماستر عن بعد "جامعة وهران 1" بالملاحق المدرجة للإستفادة أكثر من كيفية القبول والتقييم للطالب المسجل في هذا النمط من التكوين.[1]

- **ماستر في التعاون الدولي:**

1. **جامعة الوحدة الإفريقية معهد علوم المياه والطاقة (الدفعة الأولى للمسجلين 2014-2015):**

الشريك الجزائري (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان) والشريك الإفريقي (معهد جامعة الوحدة الإفريقية للعلوم الأساسية والتكنولوجيا والإيداع بجامعة جومو كينيا للزراعة والتكنولوجيا، جوجا، كينيا، ومعهد جامعة الوحدة الإفريقية للحياة وعلوم الأرض وكذا الصحة والزراعة بجامعة إبادان، نيجيريا، ومعهد جامعة الوحدة الإفريقية للحكامة والعلوم الإنسانية والإجتماعية بجامعة ياوندي 2، رسوا بالكاميرون، ومعهد جامعة الوحدة الإفريقية للمياه والطاقة) بما في ذلك (التغيير المناخي بجامعة تلمسان الجزائر).

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، مقابلة أجريت مع المسؤولة عن الماستر عن بعد، بتاريخ: 22 ماي 2017، على الساعة: 10:00.

2. **التعاون الألماني**: الوكالة الألمانية للتنمية، البنك الألماني للتنمية، الديوان الألماني للتبادل الجامعي، ويوجد برنامجين للدراسات العليا ذات مستوى عالمي:

- ماستر في علوم المياه.
- ماستر في علوم الطاقة.[1]

فبالنسبة لشروط التسجيل في الماستر نجد قرار رقم 363 المؤرخ في 09 جوان 2014 يتضمن شروط التسجيل في الدراسات الجامعية لنيل شهادة الماستر:

- يتم إعلان الطلبة بمسارات الماستر المفتوحة بعنوان كل سنة جامعية عن طريق نشرها في الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والنشر وعبر كل دعامة إعلامية أخرى مباشرة بعد صدور قرارات تأهيلها.
- ويخضع التسجيل في دراسات الماستر للمعايير التالية:

1. الرغبة المعبر عنها من طرف المترشح.
2. الشهادة المحصل عليها من طرف المترشح والتي تسمح بالدراسات في الماستر.
3. نتائج المسار الجامعي للمترشح.
4. قدرات الإستقبال والتأطير في الماستر.

- يتم إعلام الطلبة بتاريخ إيداع ودراسة الملفات عن طريق النشر وكل دعامة إعلامية أخرى.
- يتضمن ملف الترشح الوثائق التالية:

1. طلب معلل.
2. نسخة من شهادة البكالوريا أو شهادة أجنبية معادلة لها.
3. نسخة من الشهادة التي تسمح بالتسجيل في الماستر.
4. كافة كشوف النقاط المسار الجامعي المتبع.
5. الوثيقة الوصفية الملحقة بالشهادة (بالنسبة لشهادات نظام ل م د)
6. شهادة تبرز الوضعية التأديبية للمترشح، تمنحها المؤسسة الأصلية (بالنسبة للقادمين من مؤسسة أخرى للتعليم العالي).

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص.ص.47-49.

- وتعطى الأولوية للتسجيل في الماستر لخريجي المؤسسة الجدد نظام ل م د الذين لم يسجلوا أي تأخر في مسارهم الدراسي.
- يتم الإعلان عن الإلتحاق بالسنة الأولى ماستر من طرف المؤسسة، بعد عملية الترتيب حسب إستحقاق المترشحين، ويتم إعلام الطلبة بهذا الترتيب عن طريق النشر وكل دعامة إعلامية أخرى.
- يفتح التسجيل في السنة الثانية ماستر، للحاصلين على شهادة بكالوريا زائد 5 سنوات أو أي شهادة جامعية أجنبية معادلة لها، طبقا لشروط التسجيل.
- يتم الإعلان عن الإلتحاق بالسنة الثانية ماستر من طرف المؤسسة، بعد عملية الترتيب حسب إستحقاق المترشحين، يتم إعلام الطلبة بهذا الترتيب عن طريق النشر وكل دعامة إعلامية أخرى.[1]

وبالنسبة لتنظيم التكوين في الماستر ومناقشة مذكرة الماستر نجد قرار رقم 362 المؤرخ في 09 جوان 2014 يحدد كيفيات إعداد ومناقشة مذكرة الماستر:

- تتم مناقشة مذكرة الماستر في جلسة علنية، وتنظم دورة واحدة للمناقشة، في نهاية السنة الجامعية، ويمكن تنظيم دورة ثانية شهر سبتمبر من نفس السنة الجامعية للحالات المتأخرة والمبررة من طرف الأساتذة المشرفين.
- يجب إعلام الطلبة عن طريق النشر أو أي سند إعلامي أخر برزنامة إيداع مذكرات الماستر وتواريخ المناقشات.
- تتكون لجنة المناقشة من ثلاثة إلى خمسة أعضاء: الرئيس، الممتحن، المشرف (مقررا)، مساعد مشرف في حالة ما تطلب إنجاز العمل ذلك.[2]

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار رقم 363، المؤرخ في 09 جوان 2014، المتضمن شروط التسجيل في الدراسات الجامعية لنيل شهادة الماستر.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار رقم 362، المؤرخ في 09 جوان 2014، يحدد كيفيات إعداد ومناقشة مذكرة الماستر.

جدول 08: يبين تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج من سنة 2004 إلى سنة 2015

السنة	عدد المسجلين	النمو السنوي
2005-2004	721833	%15,87
2006-2005	743054	%2,94
2007-2006	820664	%10,44
2008-2007	952067	%16,01
2009-2008	1048899	%10,17
2010-2009	1034313	%-1,39
2011-2010	1077945	%4,22
2012-2011	1090592	%1,17
2013-2012	1124434	%3,10
2014-2013	1119515	%-0,44
2015-2014	1165040	% 4,07

Source: MESRS/DDP/SDPP/Annuaire n° 44

الجدول 09: تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج من سنة 2004 إلى سنة 2015

السنة	عدد المسجلين	النمو السنوي
2005-2004	**33630**	%11,28
2006-2005	**37787**	%12,36
2007-2006	**43458**	%15,01
2008-2007	**48764**	%12,21
2009-2008	**54924**	%12,63
2010-2009	**58975**	%7,38
2011-2010	**60617**	%2,78
2012-2011	**64212**	%5,93
2013-2012	**67671**	%5,39
2014-2013	**70734**	%4,53
2015-2014	**76510**	%8,17

Source: MESRS/DDP/SDPP/Annuaire n° 44.

الجدول 10: تطور تعداد الطلبة الحاصلين على شهادات في مرحلة التدرج من سنة 2004 إلى سنة 2015

السنة	عدد المسجلين	النمو السنوي
2005-2004	**107515**	%17,08
2006-2005	**112932**	%5,04
2007-2006	**121905**	%7,95
2008-2007	**146889**	%20,49
2009-2008	**150014**	%2,13
2010-2009	**199767**	%33,17
2011-2010	**246743**	%23,52
2012-2011	**233879**	%-5,21
2013-2012	**288602**	%23,40
2014-2013	**271430**	%-5,95

Source: MESRS/DDP/SDPP/Annuaire n° 44.

حيث نستنتج من الجداول السابقة حول تطور عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج وما بعد التدرج والطلبة المتحصلين على الشهادات في مرحلة التدرج، أن تعداد الطلبة في تزايد مستمر خاصة بعد سنة 2004 أي عند البدء بتطبيق الإصلاح الجديد ل م د لغاية سنة 2015، كما نجد سهولة في التسجيل والإنتقال والحصول على الشهادات وفق قصر مدة التكوين وذلك ما يميز نظام ل م د.

3. **الدكتوراه:** يضمن هذا الطور من التكوين الذي تبلغ مدته الدنيا ستة (06) سداسيات:

- تعميق المعارف في تخصص محدد.
- تحسين المستوى عن طريق البحث ومن أجل البحث (تنمية الإستعدادات للبحث، معنى العمل في فريق...). ويتوج هذا الطور من التكوين بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة.[1]

[1] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Réforme des Enseignements Supérieurs, Juin 2007, OP.CIT, p.15.

وفيما يخص التكوين في الطور الثالث (دكتوراه ل م د) الذي تم الشروع فيه سنة (2009-2010)، فقد تم إعتماد 200 تكوينا سنة (2010-2011) بعدد إجمالي للمسجلين بلغ 2305 طالب مسجل، وفي السنة الجامعية (2011-2012) تم إقتراح 880 تكوين في الدكتوراه للإعتماد، منها 36 تكوينا في مدارس الدكتوراه وبلغ عدد المناصب التي تم فتحها 10108 منصب.[1]

- **التنظيم العام للدكتوراه:**

السداسي 1	**السداسي 2**	**مرحلة الإستيعاب والتكيف مع البحث، تتضمن محاضرات، ورشات ووحدات متخصصة**
السداسي 3	**السداسي 4**	**مرحلة تعميق البحث المطلوب**
السداسي 5	**السداسي 6**	**مرحلة الإنتهاء من البحث وتثمين نتائج البحث لطالب الدكتوراه**

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، 2016، ص.30.

ويتم الإلتحاق بطور الدكتوراه ل م د عن طريق مسابقة مفتوحة لحاملي شهادة ماستر، وتم وضع نموذج لتنظيم المسابقة قبل الوصاية (منشور 2015)، وتم تحسين نوعية التكوين في الدكتوراه عن طريق:

1. وضع ميثاق الأطروحة.
2. تنظيم التكوين في الدكتوراه من خلال مدارس الدكتوراه حسب الفروع.
3. وضع برمجية واب لمتابعة طلبة الدكتوراه.
4. رفع الميزانية 50 % من الميزانية المخصصة للتربصات في الخارج موجهة لطلبة الدكتوراه.
5. وضع نصوص تنظيمية للإشراف المشترك على الأطروحة.[2]

[1] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.52.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص.ص.56-57.

أما في التكوين بالدكتوراه ل م د حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي نجد مع بداية التكوين بالدكتوراه بالسنة الجامعية (2009-2010) إلى غاية السنة الجامعية (2016-2017) في جميع الجامعات وبمختلف الشعب وكل التخصصات:

الجدول 11: يوضح التكوين في الدكتوراه ل م د من سنة 2009 إلى 2017

السنة	عدد التخصصات	عدد المناصب
2010 – 2009	82	715
2011 – 2010	199	1687
2012 – 2011	371	2863
2013 – 2012	492	2917
2014 – 2013	624	3521
2015 – 2014	641	3466
2016 – 2015	940	5282
2017 – 2016	1179	7011

Source: Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

كما قد تم تطور عدد المسجلين في طور الدكتوراه ل م د خلال الفترة من السنة الجامعية (2009 – 2010) إلى السنة الجامعية (2016 – 2017) في جميع الجامعات ومختلف الشعب وكل التخصصات دون إستثناء، كما يشمل عدد المسجلين كذلك كل السنوات المسجل فيها للدكتوراه بمعنى من سنة أولى إلى غاية السنة خامسة في كل سنة جامعية، حيث نجدها على النحو التالي:

الجدول 12: يوضح عدد المسجلين في الدكتوراه ل م د خلال السنة الجامعية من سنة 2009 إلى 2017

السنة الجامعية	عدد المسجلين
2010 – 2009	711
2011 – 2010	2305
2012 – 2011	4280
2013 – 2012	6872
2014 – 2013	10942
2015 – 2014	13620
2016 – 2015	17476
2017 – 2016	21644

Source: Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

كما نجد وفي نفس الفترة وتزامنا مع بداية التكوين في الطور الثالث دكتوراه ل م د عدد المسجلين في الدكتوراه علوم في جميع الجامعات ومختلف الشعب وبكل التخصصات من السنة الجامعية (2009 – 2010) لغاية سنة (2016 – 2017) وهي على النحو التالي:

جدول 13: يوضح عدد المسجلين في الدكتوراه علوم خلال السنة الجامعية من سنة 2009 إلى 2017

السنة الجامعية	عدد المسجلين
2010 – 2009	21122
2011 – 2010	30230
2012 – 2011	32416
2013 – 2012	29371
2014 – 2013	38409
2015 – 2014	41242
2016 – 2015	40919
2017 – 2016	37208

Source: Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifiques

أما بالنسبة لعدد الطلبة المناقشين في طور الدكتوراه ل م د وإبتداءا من سنة 2012 لغاية 2016 نجد كذلك أنه يشمل جميع الجامعات ومختلف الشعب وبكل التخصصات بدون إستثناء إضافة إلى أنه يشمل عدد المناقشين في مختلف السنوات المهم بعد إنتهاء السنوات الرسمية للتكوين في هذا الطور، وهو كما يلي:

جدول 14: يوضح عدد الطلبة الذين تمت مناقشتهم للدكتوراه ل م د من سنة 2012 لغاية سنة 2016

السنوات	عدد المناقشات
2012	2
2013	46
2014	218
2015	605
2016	902

Source: Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

كما نجد وفي نفس الفترة وتزامنا مع بداية التكوين في الطور الثالث دكتوراه ل م د عدد الطلبة الذين تمت مناقشهم في الدكتوراه علوم في جميع الجامعات ومختلف الشعب وبكل التخصصات، كما يشمل عدد المناقشين في مختلف السنوات المهم بعد إنتهاء السنوات الرسمية للتكوين في الدكتوراه علوم، حيث نجد أنه إبتداءا من سنة 2009 لغاية سنة 2016 ما يلي:

جدول 15: يوضح عدد الطلبة الذين تمت مناقشتهم للدكتوراه علوم من سنة 2009 لغاية سنة 2016

السنوات	عدد المناقشات
2009	**1000**
2010	**1079**
2011	**1648**
2012	**1494**
2013	**1961**
2014	**2596**
2015	**3000**
2016	**3736**

Source: Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

بالأخير نجد أن شهادة الليسانس هي شهادة تحضر في ثلاث سنوات وتنقسم إلى فرعين (شهادة ليسانس مهنية حيث يتلقى فيها الطالب تكوين يؤهله لأن يكون جاهز للحياة العملية وتكون البرامج كالأتي:

- 70 % برامج مشتركة وطنيا.
- 30 % برامج محلية تخضع لإحتياجات قطاع الشغل في الولاية الجامعية.

وشهادة ليسانس أكاديمية تسمح للطالب بمتابعة الدراسة تحضيرا لنيل شهادة الماستر والأصل هنا أن تكون البرامج مشتركة وطنيا).

وشهادة ماستر تحضر في ظرف سنتين بعد الليسانس وتنقسم هي كذلك إلى فرعين (ماستر مهنية وتؤهل حاملها إلى الحياة العملية مباشرة وتراعي البرامج التكوينية في هذا النوع من الشهادات الجانب المهني، وماستر أكاديمية تسمح لحاملها مواصلة الدراسة للتحضير لنيل شهادة الدكتوراه)، والدكتوراه التي تحضر في ثلاث سنوات بعد شهادة الماستر.[1]

كما بلغ عدد المسجلين (2010-2011) في تكوين الدكتوراه (ماجستير، دكتوراه، ودكتوراه دولة) 50650 طالب، حيث بلغ عدد المسجلين بالماجستير 21966 طالب وإرتفاع محسوس في عدد المسجلين في الدكتوراه 28684 طالب مسجل، وعدد المناقشات سنة 2010 (ماجستير، دكتوراه، ودكتوراه دولة) قد بلغ 6957 مناقشة، وفي (دكتوراه ل م د) تم إعتماد 200 تكوينا سنة (2010-2011) بعدد إجمالي للمسجلين بلغ 2305 طالب مسجل، وفي سنة (2011-2012) تم إقتراح 880 تكوين في الدكتوراه للإعتماد، منها 36 تكوينا في مدارس الدكتوراه، وبلغ عدد المناصب التي سيتم فتحها 10108 منصب.

وقد بلغ العدد الإجمالي للمسجلين في تكوين الدكتوراه (ماجستير، دكتوراه، ودكتوراه دولة)، بالنسبة إلى السنة الجامعية (2011-2012) أكثر من 53000 مسجل، منهم ما يقارب 20000 مسجل في الماجستير وما يقارب 34000 مسجل في الدكتوراه.[2]

ووفقا للتكوين في الدكتوراه ل م د نجد أنه بإجراء المسابقة تتم دراسة ملفات المترشحين على أساس مجموعة من المعايير المتمثلة في:

- الملائمة بين تخصص الماستر وتخصص التكوين في الطور الثالث.
- المعدل العام المحصل عليه في الطور الثاني.
- الإنضباط الذي يبديه المترشح خلال مساره التكويني (إنعدام الرسوب، الأخلاق...).
- التجربة المهنية المكتسبة لدى الطالب عند الإقتضاء.

[1] مفلاح بن عبد الله، "نظام LMD ومستقبل الجامعة الجزائرية"، مداخلة قدمت ضمن الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام، 01-02 ديسمبر 2009، من الموقع: http://www.univ-chlef.dz/uhbc/seminaires_2009/arab/seminaire_arab_2009_020.pdf، تاريخ الدخول: 13 جويلية 2018، على الساعة: 11:53.

[2] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.p.52-53.

- محتوى الملاحظات الواردة في ملحق الشهادة الماستر.
- نتائج المقابلة مع المترشح.

وبعد نجاح المترشح في المسابقة يختار موضوع الأطروحة بالإتفاق مع المشرف الذي يشترط أن يكون من رتبة الأستاذ التعليم العالي أو أستاذ محاضر أ ويمكن أن يساعده شريك في التأطير، ويودع الطالب موضوع البحث على أقصى تقدير عند نهاية السداسي الأول الذي يتبع تسجيله الأول.

أما فيما يخص التكوين فهي محددة بثلاث سنوات متتالية يمكن إضافة سنة تمديد، يمكن أن تكون على شكل محاضرات وورشات، ملتقيات، ويتوج التكوين بتحرير الأطروحة ومناقشتها بعد السنة الثالثة، وذلك بعد إعداد بحث أصلي للطالب يؤدي إلى نشر مقال واحد على الأقل في مجلة علمية معترف بها، وتتم مناقشة الأطروحة أمام لجنة مشكلة من 4 إلى 6 أعضاء متخصصين في مجال موضوع الأطروحة حائزين على رتبة أستاذ أو أستاذ محاضر أ كما تجري مناقشة الأطروحة علنيا في مؤسسة التسجيل، أمام أعضاء اللجنة المعينة في التاريخ المحدد وبعد المداولات يترتب عن قبول المترشح الحق في درجة دكتور التي تمنح له بدرجة مشرف أو مشرف جدا.[1]

وبالنسبة لتنظيم التكوين في الدكتوراه وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها نجد قرار رقم 547 المؤرخ في 02 جوان 2016 يحدد كيفيات تنظيم التكوين في الطور الثالث وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها:

- يتم الإلتحاق بالتكوين في الطور الثالث كمايلي:

1. على أساس المسابقة، بالنسبة للمترشحين الحائزين شهادة الماستر أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها.
2. على أساس الشهادة، بالنسبة للمترشحين الحائزين على شهادة الماجستير أو أي شهادة أجنبية معترف بمعادلتها.

- مسابقة الإلتحاق بالتكوين في الطور الثالث ذات طابع وطني تنظم من قبل المؤسسة المؤهلة وفق مرحلتين:

1. دراسة ملفات الترشح.
2. إختبارات كتابية.

[1] حسام الدين غضبان، نجلاء نوبلي، "الدكتوراه ل م د في الجزائر: بين الواقع والمأمول "من وجهة نظر طلبة الدكتوراه ل م د الدفعة الأولى بجامعة محمد خيضر بسكرة""، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني أفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر 1، 23-26 أفريل 2012، ص.ص.87-88.

- تحدد كيفيات تنظيم وإجراء مسابقة للإلتحاق بالتكوين في الطور الثالث من طرف الوزير المكلف بالتعليم العالي والبحث العلمي.
- تفحص ملفات الترشح على أساس النتائج المحصل عليها في طور الليسانس والماستر أو مسار تكوين عالي آخر.
- يحدد عدد المترشحين المعنيين بإختيار الإختبارات الكتابية للمسابقة بعشرة (10) أضعاف عدد المناصب المفتوحة على الأقل لكل مؤسسة.
- في حالة عدم بلوغ العدد المطلوب للمترشحين، يتم توسع دراسة ملفات الترشح لفائدة 25 % التالية للمترشحين من دفعة الماستر لكل مؤسسة.
- تنشأ على مستوى كل مؤسسة مؤهلة، لجنة تكوين في الطور الثالث وتسمى **"لجنة التكوين في الدكتوراه"**.
- تمارس لجنة التكوين في الدكتوراه صلاحية تحديد الحد الأقصى لعدد المترشحين المعنيين بإجتياز الإختبارات الكتابية للمسابقة حسب خصوصية التكوين.
- تتمحور الإختبارات الكتابية حول تخصصات التكوين في الماستر.
- يرتب المترشحون ترتيبا نهائيا على أساس الجدارة بناء على المعدل العام المحصل عليه في إختبارات المسابقة الكتابية.
- يرتب المترشحون في حالة التساوي على أساس المعدل العام المحصل عليه في مسار التكوين في الطور الأول.
- يجب على المترشحين المقبولين في مسابقة الإلتحاق بالتكوين في الطور الثالث إتمام إجراءات التسجيل لدى مؤسسة جامعية واحدة في أجل أقصاه خمسة عشر يوما التالية للإعلان النهائي عن النتائج بعد المصادقة عليها من طرف الهيئة العلمية المؤهلة للقسم، في حالة تنازل مترشح واحد أو أكثر، يتم تعويضه بالأول أو الأوائل في ترتيب المسابقة الكتابية، لا يمكن تعويض منصب تنازل عنه أي مترشح بعد إنقضاء خمسة عشر (15) يوما من تاريخ إنتهاء آجال التسجيل.
- تحدد مدة تحضير أطروحة الدكتوراه بثلاث سنوات(03) متتالية.

- يمكن مدير المؤسسة أن يرخص بصفة إستثنائية إضافة سنتين (02)، بناء على رأي معلل من طرف المشرف ولجنة التكوين في الدكتوراه، وبإقتراح من الهيئات العلمية المؤهلة، وتعتبر السنوات الإضافية للتكوين جزءا من الفترة القانونية للتكوين في الطور الثالث.
- تتشكل لجنة التكوين في الدكتوراه من خمسة إلى سبعة أساتذة باحثين من مصف الأستاذية (أستاذ أو أستاذ محاضر قسم أ) من شعبة التكوين وينتمون إلى المؤسسة المؤهلة للتكوين في الطور الثالث.
- يجب على طالب الدكتوراه إتمام الجانب التكميلي من التكوين بدروس دعم المعارف في التخصص، منهجية البحث، تكنولوجيا الإعلام والإتصال، اللغات الأجنبية وكذا مدخل للتعليمية والبيداغوجيا، وفق ما هو محدد في نموذج عرض التكوين في الدكتوراه.
- لا يمكن أن تتم مناقشة أطروحة الدكتوراه إلا بعد إنتهاء السنة الثالثة من التكوين.
- تتم مناقشة الأطروحة أمام لجنة تتشكل من 04 إلى 06 أساتذة باحثين من ذوي مصف الأستاذية (أستاذ أو أستاذ محاضر قسم أ) أو باحثين دائمين مؤهلين ذوي الإختصاص في شعبة موضوع الأطروحة، يمكن أن تضم لجنة المناقشة عضوا واحدا من تخصص آخر.
- يجب أن يكون على الأقل عضوا واحدا من لجنة المناقشة من خارج مؤسسة التسجيل ويتم إختياره حسب كفاءته في شعبة موضوع الأطروحة.
- تتم مناقشة علانية وعلى مستوى مؤسسة التسجيل، وعقب المناقشة وبعد مداولات اللجنة يمنح الطالب لقب دكتور بتقدير مشرف أو مشرف جدا وتمنح شهادة نجاح مؤقتة بعد التأكد الفعلي من نشر ملخص الأطروحة.[1]

أما بالنسبة لتنظيم التكوين وتحسين المستوى في الخارج في طور الدكتوراه ل م د نجد المرسوم الرئاسي رقم 14-196 المؤرخ في 08 رمضان عام 1435 الموافق ل 06 يوليو سنة 2014 المتضمن تنظيم التكوين وتحسين المستوى في الخارج وتسييرهما:

- ينظم التكوين الإقامي في الخارج لمدة تزيد عن ستة 06 أشهر، وينظم تحسين المستوى في الخارج لمدة تقل أو تساوي ستة 06 أشهر.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار رقم 547، المؤرخ في 02 جوان 2016، يحدد كيفيات تنظيم التكوين في الطور الثالث وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها.

- تنشأ لجنة وطنية تكلف بتنظيم التكوين وتحسين المستوى في الخارج تدعى في صلب النص "**اللجنة الوطنية**".
- تنشأ لدى كل دائرة وزارية لجنة خبراء، تكلف بإنتقاء المترشحين للتكوين الإقامي في الخارج بموجب قرار من الوزير المعني، ويتم إختيار المترشحين طبقا لمقاييس الإنتقاء التي تحددها اللجنة الوطنية.
- يستفيد من التكوين الإقامي في الخارج الطلبة التالية:

1. الطلبة المتحصلون على شهادات الطور الأول أو الطور الثاني، الأوائل في دفعات التخرج.
2. الأساتذة الباحثون والأساتذة الباحثون الإستشفائيون الجامعيون والباحثون الدائمون المسجلون في الجزائر لتحضير أطروحة الدكتوراه الذين تتطلب دراستهم القيام ببحوث أو تدريب في الخارج.
3. مستخدموا الإدارات والمؤسسات العمومية المرسمون والحائزون، على الأقل، شهادة الطور الأول أو التدرج أو شهادة معترف بمعادلتها.

- يستفيد من تحسين المستوى في الخارج الطلبة التالية:

1. الأساتذة الباحثون والأساتذة الباحثون الإستشفائيون الجامعيون والباحثون الدائمون الذين يحضرون أطروحة الدكتوراه.
2. الطلبة غير الأجراء المسجلون في الدكتوراه والطلبة المسجلون في السنة الثانية ماستر أو ماجستير والطلبة المقيمون في العلوم الطبية في طور التكوين.
3. مستخدموا الإدارات والمؤسسات العمومية الذين يتم إنتقاؤهم من بين الكفاءات والحاصلون على الأقل على شهادة جامعية.[1]

أما فيما يتعلق بالتعليمة رقم 01 المؤرخة في 05 أفريل 2017 تتعلق بتحسين المستوى بالخارج نجد:

- تهدف هذه التعليمة إلى تحديد معايير الإنتقاء للقبول في برنامج تحسين المستوى بالخارج لمدة تقل أو تساوي ستة 06 أشهر.
- يشتمل التكوين القصير المدى على:

1. تربصات تحسين المستوى بالخارج.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (42)، السنة الواحدة والخمسون، 09 يوليو سنة 2014، ص.ص.12-13.

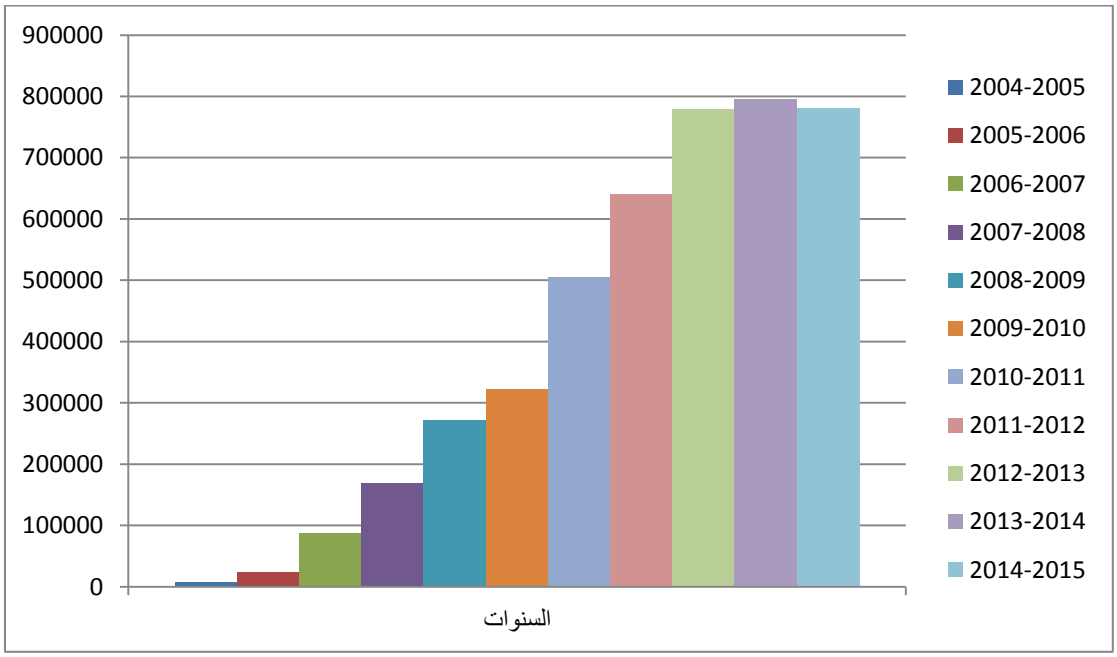
2. الإقامة العلمية قصيرة المدى ذات المستوى العالي التي تتراوح مدتها ما بين سبعة 07 أيام وخمسة عشر 15 يوما.
3. المشاركة في التظاهرات العلمية التي لا تتجاوز مدتها سبعة 07 أيام.

- أصناف المعنيين من تربصات تحسين المستوى بالخارج:

1. المدرسون الباحثون والمدرسون الباحثون الإستشفائيون الجامعيون والباحثون الدائمون الذين يحضرون أطروحة الدكتوراه.
2. الطلبة غير الأجراء المسجلون في الدكتوراه والطلبة المسجلون في السنة الثانية ماستر أو ماجستير والطلبة المقيمون في العلوم الطبية في طور التكوين.[1]

- **إحصائيات الطلبة المسجلين بالمؤسسات الجامعية من سنة (2004-2015):**

الشكل 02: تطور التعدادات في الليسانس



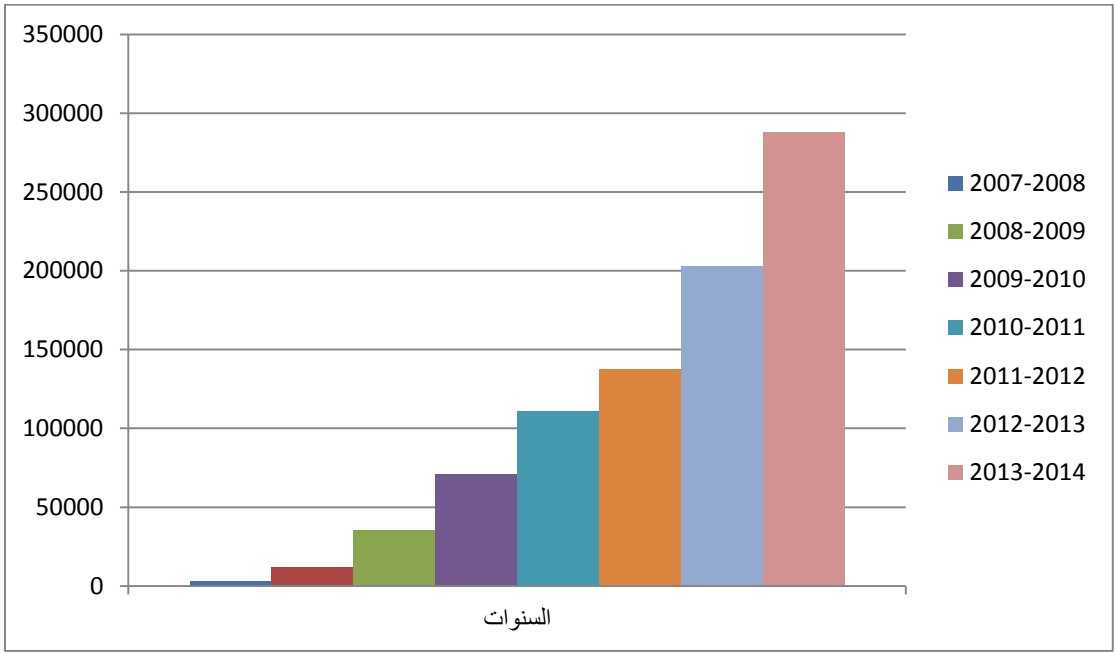
المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، 2016، ص.07.

نستخلص من تحليل الشكل حول تعدادات الطلبة المسجلين بالمؤسسات الجامعية من سنة بداية نظام ل م د 2004 إلى غاية سنة 2015 وذلك في طور الليسانس إلى أنه تم تسجيل وفقا للإحصائيات وزارة التعليم العالي سنة (2004-2005) حوالي 7101 تعداد طالب، وفي سنة (2005-2006) حوالي 23541 تعداد

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، التعليمة رقم 01، المؤرخة في 05 أفريل 2017، المتعلقة بتحسين المستوى بالخارج.

طالب، وفي سنة (2007-2006) حوالي 87483 تعداد طالب، وفي سنة (2008-2007) حوالي 169042 تعداد طالب، وبسنة (2009-2008) حوالي 271166 تعداد طالب، وفي سنة (2010-2009) حوالي 322547 تعداد طالب، وفي سنة (2011-2010) نجد حوالي 505081 تعداد طالب، وفي سنة (2012-2011) حوالي 640315 تعداد طالب، وفي (2013-2012) حوالي 779431 تعداد طالب، وبسنة (2014-2013) نجد حوالي 795020 تعداد طالب، وفي سنة (2015-2014) نجد حوالي 780123 تعداد طالب، ومن خلال هذه الإحصائيات نلاحظ أن تعداد الطلبة من سنة (2004-2005) إلى غاية (2014-2013) في تزايد مستمر وبوتيرة متسارعة لغاية سنة (2015-2014) نجد أنه تم تراجع التعداد الطلبة مقابل سنة (2014-2013).

الشكل 03: تطور التعدادات في الماستر

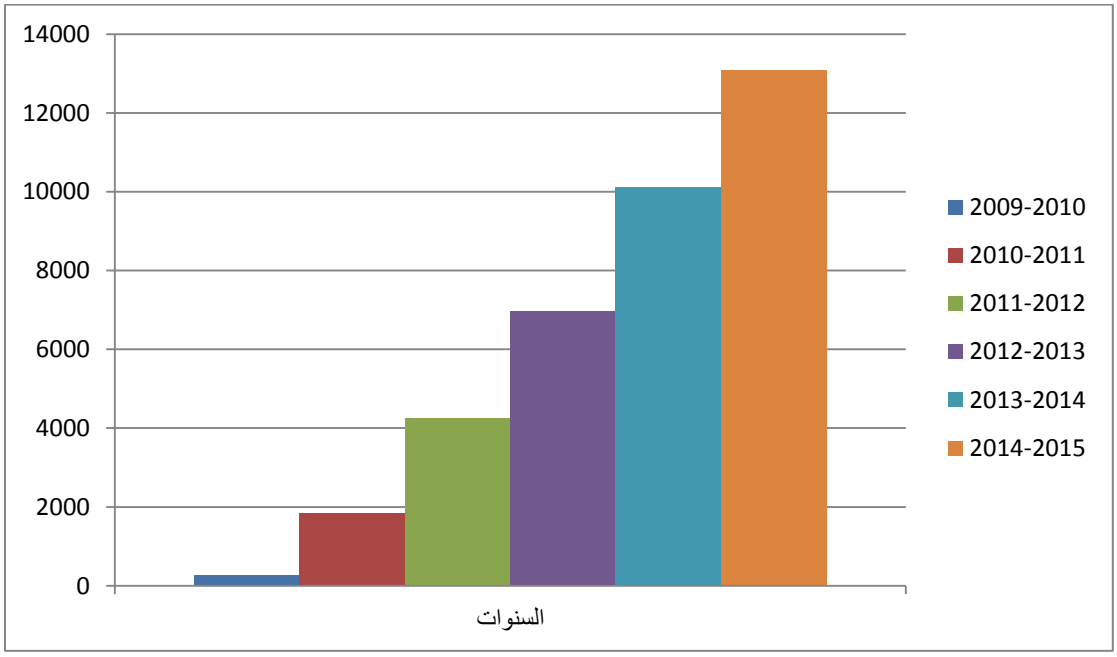


المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، 2016، ص.08.

نستخلص من تحليل الشكل حول تعدادات الطلبة المسجلين بالمؤسسات الجامعية من سنة بداية نظام ل م د 2004 إلى غاية سنة 2015 وذلك في طور الماستر إلى أنه تم تسجيل وفقا للإحصائيات وزارة التعليم العالي سنة (2008-2007) حوالي 3242 تعداد طالب، وفي سنة (2009-2008) نجد حوالي 11952 تعداد طالب، وفي سنة (2010-2009) نجد حوالي 35087 تعداد طالب، وفي سنة (2011-2010) نجد

حوالي 70635 تعداد طالب، وبسنة (2011-2012) نجد حوالي 110580 تعداد طالب، وفي سنة (2012-2013) حوالي 137662 تعداد طالب، وبسنة (2013-2014) نجد حوالي 203085 تعداد طالب، وفي سنة (2014-2015) نجد حوالي 287543 تعداد طالب، ومن خلال هذه الإحصائيات نلاحظ أن تعداد الطلبة من سنة (2007-2008) إلى غاية (2014-2015) في تزايد مستمر وبوتيرة متسارعة في طور الماستر.

الشكل 04: تطور التعدادات في الدكتوراه



المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، 2016، ص.09.

نستخلص من تحليل الشكل حول تعدادات الطلبة المسجلين بالمؤسسات الجامعية من سنة بداية نظام ل م د 2004 إلى غاية سنة 2015 وذلك في طور الدكتوراه إلى أنه تم تسجيل وفقا للإحصائيات وزارة التعليم العالي سنة (2009-2010) حوالي 273 تعداد طالب، وفي سنة (2010-2011) نجد حوالي 1855 تعداد طالب، وبسنة (2011-2012) حوالي 4243 تعداد طالب، وفي سنة (2012-2013) نجد حوالي 6955 تعداد طالب، وبسنة (2013-2014) نجد حوالي 10103 تعداد طالب، وفي سنة (2014-2015) حوالي 13072 تعداد طالب، ومن خلال هذه الإحصائيات نلاحظ أن تعداد الطلبة من سنة (2009-2010) إلى غاية (2014-2015) في تزايد مستمر وبوتيرة متسارعة في طور الدكتوراه.

- **التعاون بين الجزائر والدول الأجنبية:**

المنح معناها أن الطالب تقدم له الجزائر من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منحة للدراسة في هذه الدول في إطار التبادل أو التعاون في التكوين بالخارج وذلك من خلال مسابقة وطنية على أساسها يتم إختيار الطلبة الذين يتكونون بالخارج في طور الماستر والدكتوراه.

الجدول 16: يبين عدد الطلبة الجزائريين في الماستر والدكتوراه المبعوثين للتكوين في الدول الأجنبية من سنة 2007 لغاية 2018

م: ماستر

د: دكتوراه

الدول	فرنسا		بريطانيا	
السنة الجامعية	م	د	م	د
2008–2007	/	19	/	/
2009–2008	/	20	/	/
2010–2009	/	30	/	/
2011–2010	/	29	/	/
2012–2011	/	30	/	/
2013–2012	/	23	/	/
2014–2013	/	17	/	/
2015–2014	/	19	/	54
2016–2015	/	18	/	61
2017–2016	/	19	/	96
2018–2017	/	20	/	100
المجموع	/	244	/	311

Source: Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Bilan numérique des départs réalisés en formation à l'étranger par pays et par Année et par niveau de formation, 29/05/2017.

الدول	الصين		الأردن	
السنة الجامعية	م	د	م	د
2008-2007	27	/	36	/
2009-2008	25	/	36	/
2010-2009	38	/	29	/
2011-2010	/	18	26	/
2012-2011	/	18	/	/
2013-2012	/	04	/	/
2014-2013	/	18	/	21
2015-2014	/	25	45	/
2016-2015	/	21	/	/
2017-2016	/	28	/	67
2018-2017	/	29	/	/
المجموع	90	161	172	88

Source: **Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**, **Bilan numérique des départs réalisés en formation à l'étranger par pays et par Année et par niveau de formation**, **29/05/2017**.

الدول	تونس		تركيا	
السنة الجامعية	م	د	م	د
2008-2007	11	/	/	05
2009-2008	11	/	/	/
2010-2009	09	/	/	/
2011-2010	/	11	/	/
2012-2011	/	08	/	04
2013-2012	/	05	/	/
2014-2013	/	06	/	/
2015-2014	/	02	/	/
2016-2015	/	/	/	/
2017-2016	/	58	/	/
2018-2017	/	100	/	/
المجموع	31	190	/	09

Source: Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Bilan numérique des départs réalisés en formation à l'étranger par pays et par Année et par niveau de formation, 29/05/2017

الدول	اليمن		سوريا	
السنة الجامعية	م	د	م	د
2008-2007	/	/	12	/
2009-2008	04	/	11	/
2010-2009	/	/	/	/
2011-2010	/	/	/	/
2012-2011	/	/	/	/
2013-2012	/	/	/	/
2014-2013	/	/	/	/
2015-2014	/	/	/	/
2016-2015	/	/	/	/
2017-2016	/	/	/	/
2018-2017	/	/	/	/
المجموع	04	/	23	/

Source: **Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**, **Bilan numérique des départs réalisés en formation à l'étranger par pays et par Année et par niveau de formation**, **29/05/2017**.

الدول	مصر		ليبيا	
السنة الجامعية	م	د	م	د
2008-2007	14	/	02	/
2009-2008	07	/	/	/
2010-2009	/	/	/	/
2011-2010	/	/	/	/
2012-2011	/	/	/	/
2013-2012	/	/	/	/
2014-2013	/	/	/	/
2015-2014	/	/	/	/
2016-2015	/	/	/	/
2017-2016	/	/	/	/
2018-2017	/	/	/	/
المجموع	21	/	02	/

Source: **Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**, **Bilan numérique des départs réalisés en formation à l'étranger par pays et par Année et par niveau de formation**, **29/05/2017**.

- **التعاون في التكوين بين الجزائر والمجر:**

هناك 100 منحة (70 ماستر و30 دكتوراه) سنويا، وبدأت المنح مع بداية 2014 لغاية 2017، حيث نجد في 2014 عدد الطلبة المبعوثين للمجر (191 طالب) منهم (145 طالب ماستر و 46 طالب دكتوراه)، وفي (2014-2015) نجد 62 طالب ماستر ودكتوراه، وفي (2015-2016) نجد 61 طالب ماستر ودكتوراه، وفي (2016-2017) نجد 68 طالب ماستر ودكتوراه، وفي (2017-2018) نجد 70 طالب ماستر و31 طالب دكتوراه (حيث لازالت الموافقة التامة للطلبة في الماستر والدكتوراه)، ويقدم الطلبة الطلبات للتكوين في طورين الماستر والدكتوراه إلى دولة المجر ودولة المجر هي التي تقوم بإنتقاء الطلبة للتكوين في الماستر

والدكتوراه، ويتم قبول الطلبات من الطلبة على مستوى الجامعة التي ينتمون إليها والتي تقوم بدراسة الملفات وتحويلها إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتي تقوم بدورها بدراسة الملفات وبعدها تتم الموافقة من قبل الوزارة بالجزائر ثم تحول للموافقة عليها من قبل دولة المجر، وبعد قبول دولة المجر للطلبة يعودون إلى الوزارة التي تتصل بالجامعات لدراسة ملف الطالب إذا تم الموافقة عليه للدراسة في المجر، ومن شروط القبول تتم وفق النص القانوني للتكوين في منحة دولة المجر، وتتم عملية تحديد المنحة بالخارج من خلال بطاقة المتابعة للطالب بالمصادقة من المشرف هناك.

- وهناك منح تكوين بالخارج تعاونية مثل (في إطار تعاون بين الجزائر والمجر)، وهناك منح ومقاعد بيداغوجية للتكوين في الخارج تبادلية مثل (تونس، الأردن، الصين)، ومعنى مقاعد بيداغوجية أن الطالب تمنحه الجزائر من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التسريح والموافقة للدراسة بالدولة المستقبلة له لكن على حسابه الخاص وبعد الموافقة عليه بشروط معينة في الدولتين الجزائر والدولة الأخرى، ومن المنح في إطار التبادل الطلابي نجد (الجزائر وتونس، الجزائر والأردن، الجزائر والصين) في طوري الماستر والدكتوراه، بحيث يتم التكوين من خلال تقديم منحة من طرف بلد الإستقبال زائد منحة تكميلية من طرف الجزائر، ومن المنح الوطنية نجد (الجزائر وفرنسا، الجزائر وبريطانيا) في طور الدكتوراه فقط، بحيث يتم التكوين من خلال تكفل الجزائر التام بالطلبة في الدولتين.[1]

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية الفرعية للتكوين وتحسين المستوى بالخارج، الجزائر، 29 ماي 2017.

المطلب الرابع: المفاهيم الجديدة المتعلقة بنظام ل م د

✓ **عرض التكوين:** هو عبارة عن دفتر شروط يحدد الأهداف والمضامين البيداغوجية للتكوين المقترح، والشهادات المتوجة له، وكذا الإمكانات البشرية والمادية الضرورية في مجال التأطير والتجهيز والتمويل، ويتفرع عرض التكوين إلى ميدان وفرع وتخصص، ويقدم مسالك متنوعة ومعابر ما بين هذه المسالك تضمن توجيها تدريجيا للطلبة، ويتضمن عرض التكوين وحدات تعليمية إستكشافية تسمح بإنفتاح حقيقي على مجالات معرفية أخرى، وتدرج بعدا متعدد التخصصات يتيح للطالب أفاقا مستقبلية جديدة، كما يتضمن عرض التكوين وحدات تعليمية أفقية تكمل تكوين الطالب من حيث كونها توسع حقل معارفه عن طريق إكتساب ثقافة عامة، وتعلم لغات أجنبية، والتدريب على الأدوات الإعلامية والتحكم في التقنيات المنهجية لإنجاز وقيادة المشاريع المهنية.[1]

ويتم بناء عرض التكوين من قبل فرقة التكوين، ويقترح من قبل المؤسسة في شكل دفتر شروط، يخضع دفتر الشروط لإجراء التقييم والتأهيل على مستويين:

- **المستوى الجهوي:** تتم دراسة العرض المقدم وتقييمه من قبل اللجان الجهوية للتقييم، ثم المصادقة عليه من قبل الندوات الجهوية للجامعات.
- **المستوى الوطني:** المصادقة والتأهيل من طرف اللجنة الوطنية للتأهيل.

وتجدر الإشارة إلى أن عرض التكوين في الليسانس والماستر قد يكون ذو غاية إما أكاديمية أو مهنية مع مراعاة خصوصية عرض التكوين في الماستر، حيث أن إعتماده من طرف لجان التقييم الجهوية أو الوطنية مشروط بإقترانه بمخبر بحث على مستوى الكلية التي قدمت ضمنها العرض التكويني.[2]

ويوضح عرض التكوين المقدم وفق دفتر الشروط مجمل الخصائص البيداغوجية لوحدات التكوين الذي تشكله، توضح بصفة خاصة:

- أهداف التكوين.
- التنظيم السداسي للوحدات التعليمية وحسب الأرصدة (وحسب المعاملات بالنسبة للمواد التي تتشكل منها كل وحدة تعليمية).

[1] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، نظام ل م د ليسانس، ماستر، دكتوراه، مرجع سابق ذكره، ص.64.

[2] الوافي الطيب، "نظام التعليم العالي في الجزائر ورهانات الجودة"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان –الأردن–، 28 أفريل-01 ماي 2014، ص.6.

- تمفصل الوحدات التعليمية فيما بينها، ومحتوياتها، والطرق البيداغوجية.
- الحجم الساعي للتكوين حسب التعليم.
- التأطير البيداغوجي.
- المعابر.
- كيفيات التقييم.

وينقسم عرض التكوين سواء في مستوى الليسانس أو الماستر إلى تكوينات ذات طبيعة أكاديمية أو مهنية، وهذا حسب أهداف الكفاءات (الأكاديمية أو التقنية) المستهدفة من طرف التكوين.[1]

- ✓ **ميدان التكوين:** هو تجميع عدد من التخصصات في مجموعة منسجمة سواء من حيث وحدتها الأكاديمية والمعرفية أو من حيث فرص التشغيل التي تتيحها، فعلى سبيل المثال يمكن ذكر ميادين: العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، علوم وتقنيات، آداب ولغات، العلوم الإجتماعية، العلوم القانونية والإدارية والعلوم السياسية.
- ✓ **المسلك النموذجي:** هو توليفة منسجمة لوحدات تعليمية قابلة للإحتفاظ والتحويل وفق منطق تدرج ملائم تحدده الفرق البيداغوجية حسب أهداف محددة، تدمج المسالك المختلفة مقاربات متعدية ومتعددة التخصصات، وتتيح معابر تمكن الطالب من إنجاز مشروعه الدراسي وفق رغباته وإستعداداته.
- ✓ **السداسي:** يتكون من 14 إلى 16 أسبوع تخصص للمحاضرات، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية والإمتحانات، حجم الساعات الحضورية أسبوعيا يتراوح ما بين 20 و24 ساعة مضاف إليه العمل الفردي للطالب، متابعة الأستاذ، الفرق البيداغوجية والخاصة بالتكوين.[2]

ويعتبر السداسي هو المدة الزمنية للتعليم، يتضمن كل سداسي عدد محدد من الأسابيع المكرسة للتعليم والتقييمات المقدرة، يبلغ متوسط هذه الأسابيع 14 أسبوعا للسداسي.[3]

- ✓ **الوحدة التعليمية:** هي مجموعة من المقاييس والمواد أو الأنشطة المنسجمة بيداغوجيا صممت وفق منطق تدرج بغية إكتساب كفاءات ومهارات محددة، تقدم الوحدات التعليمية سداسيا وتتوزع كمايلي:[4]

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، مرجع سابق ذكره، ص.21.

[2] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، مرجع سبق ذكره، ص.64.

[3] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص.20.

[4] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Réforme des Enseignements Supérieurs, Juin 2007, OP.CIT, p.p.16-17.

- **وحدة التعليم الأساسية (و.ت.أ)**: وتشمل دروسا يجب على كل الطلبة متابعتها والنجاح فيها، وفي مرحلة التخصص تتكون وحدات التعليم الأساسية من مواد أساسية يجب على الطالب إستيعابها.
- **وحدة التعليم المنهجية (و.ت.م)**: وتحتوي على معارف تمكن الطالب من الإستقلالية في العمل.
- **وحدة التعليم الإستكشافية (و.ت.إ)**: تمكن من تعميق المعارف، التوجيه والمعابر.
- **وحدة التعليم الأفقية (و.ت.أف)**: تمكن من إقتناء أدوات إضافية مثل المعلوماتية واللغات.
- **وحدة التعليم لما قبل التمهين**: وهي وحدة تعليم مهمة تقترح خلال سداسي لجميع أنواع التكوين وهي تشتمل على مواد تمكن الطالب والأستاذ من الحفاظ على علاقة حيوية بين الجامعة والمؤسسة، وتوفر معلومات للطالب حول عالم الشغل من خلال مواد تتعلق بالتسيير والتنظيم والتسويق، تمكن المؤسسة من الإطلاع على واقع الجامعة وعرض تدخل إطاراتها ومهندسيها في بعض الجوانب العملية للتكوين الجامعي، حيث تصبح وحدة التعليم لما قبل التمهين ضرورية بل إجبارية للتكوينات ذات الطابع المهني خاصة المهن المرتبطة بالتعليم.[1]

وحسب أهداف التكوين فإن ثقل أو وزن الوحدات التعليمية خلال سداسي معين، يجب أن يتبع بصفة عامة المحددات الآتية:

- **وحدة التعليم الأساسية**: 60 % من أرصدة السداسي.
- **وحدة التعليم المنهجية**: 30 % من أرصدة السداسي.
- **وحدة التعليم الإستكشافية والأفقية**: 10 % من أرصدة السداسي.[2]

✓ **الترصيد**: المواد ووحدات التعليم والسداسيات ذات أرصدة محددة هي قابلة للجمع أي الترصيد، لذلك كل مادة وكل وحدة تعليم وكل سداسي مصادق عليه يعتبر مكتسبا نهائيا ولا يمكن إعادته من طرف الطالب، وهذا ينطبق أيضا على وحدات التعليم غير المصادق عليها والتي توجد في سداسيات مصادق عليها بالتعويض، وكذا السداسيات غير المصادق عليها والمنتمية إلى سنة متحصل عليها بالتعويض بالنسبة للمسار الدراسي لشهادة الليسانس فقط.[3]

✓ **الرصيد**: هو وحدة قياس لما إكتسبه الطالب من معارف ومهارات، معبر عنها بقيمة عددية، يتم تحديد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية على أساس حجم العمل المطلوب القيام به من طرف الطالب للحصول على

[1] بداري كمال، حرز الله عبد الكريم، مرجع ل م د تجويد التعليم في نظام ل م د، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2015، ص.ص.14-15.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص.24.

[3] بداري كمال، حرز الله عبد الكريم، مرجع سبق ذكره، ص. 17.

الوحدة، ويجب أن يراعي هذا الحجم مجمل النشاطات الواجبة على الطالب، وخاصة الأحجام الساعية للتعليم المقدم وطبيعته (محاضرات، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية) و العمل الشخصي والتربصات والمذكرات والمشاريع والنشاطات الأخرى، وبغية تيسير حراك الطلبة من مؤسسة جامعية إلى أخرى في المجال الوطني وحتى الدولي فقد تم إعتماد مرجع موحد يسمح بتحديد قيمة مجمل الشهادات في شكل أرصدة بحيث تم تحديد 180 رصيدا لشهادة ليسانس (على أساس 30 رصيدا لكل سداسي)، و300 رصيدا (180+ 120) بالنسبة لشهادة ماستر،[1] كما يساوي الرصيد حجم ساعي يتراوح بين 20 و25 ساعة في السداسي، ويحتوي كل سداسي على عدد محدد من الأسابيع المخصصة للتعليم والتقييم وتتراوح بين 14 و16 أسبوعا في السداسي، وتشمل ساعات التعليم المقدمة للطالب في كل أنماط التعليم وساعات عمل الطالب الذاتية.[2]

- **الأرصدة تكتسب**: معناه أن الحصول على وحدة تعليمية أو مادة، تعني الحصول النهائي على أرصدتها.
- **الأرصدة قابلة للتحويل**: معناه أن الطالب الذي يملك أرصدة يمكنه الإستفادة منها إذ إنتقل إلى مسار تكوين آخر (شريطة أن تقبل من طرف فريق التكوين المستقبل).

ويتضمن كل سداسي 30 رصيدا، والرصيد يدل على حجم العمل الضروري للطالب للتحكم في المعارف الملقنة ضمن وحدة تعليمية، ويقدر الرصيد الواحد من 20 إلى 25 ساعة (عمل حضوري وعمل شخصي).[3]

- ✓ **التقويم والإنتقال**: يرتبط نمط التقويم بالسداسيات، كل سداسي يتكون من وحدات تعليمية، تقويمها مرتبط بإكتساب الأرصدة والمواد التعليمية ومعامل المادة التي تتراوح من (1 إلى 3)، وبشكل علمي يتم تقويم الوحدة التعليمية بمعدل عام وبقيمة ملازمة، والمعدل العام هو الذي يثبت ما إذا كانت الوحدة مكتسبة أم لا، وفي الحالة هذه أي عندما لا تكتسب الوحدة التعليمية تكون للطالب الفرصة لإكتسابها في دورة اللاحقة، بإعتبار أن نظم التقييم والإنتقال الجديد ليس كالحالي (إمتحان شامل وإمتحان إستدراكي) وإذا لم يتحصل عليها تعاد دراستها بالكامل أو جزئيا في السنة اللاحقة.[4]

---

[1] Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Réforme des Enseignements Supérieurs, Juin 2007, OP.CIT, p.18.

[2] سميحة يونس، مرجع سابق ذكره، ص.67.

[3] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص.ص.25-26.

[4] بوحنية قوي، سمير بارة، سالمة ليمام، "إمكانات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي –دراسة حالة الجزائر–"، ورقة قدمت إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الزرقاء، 10-2011/05/12، ص.13.

- **الإنتقال من السنة الأولى ليسانس (ل1) إلى السنة الثانية ليسانس (ل2)**: في الحالة الأولى يقبل الطالب في السنة الثانية إذا صادق على سداسيي السنة الأولى من دورة التكوين، ويقبل الطالب في السنة الثانية إذا صادق على السنة بالتعويض بين وحدات تعليم السنة الأولى، وفي كلتا الحالتين قد إجتمع للطالب 60 رصيدا، أما الحالة الثانية يمكن أن يسمح للطالب متابعة الدراسة في السنة الثانية من دورة التكوين إذا إكتسب على الأقل 50 % من أرصدة السنة الأولى وأن يكون قد تحصل على الأقل على 1/3 من الأرصدة خلال سداسي واحد، حينئذ يجب عليه أن يعيد التسجيل في المواد التي لم يكتسبها من وحدات تعليم السنة الأولى، فقد إجتمع للطالب 30 رصيدا على الأقل.
- **الإنتقال من السنة الثانية ليسانس (ل2) إلى السنة الثالثة ليسانس (ل3)**: الحالة الأولى ويقبل الطالب في السنة الثالثة إذا صادق على السداسيات الأربعة الأولى من دورة التعليم، ويقبل الطالب في السنة الثالثة إذا صادق على السنة بالتعويض بين وحدات تعليم السنة الثانية وليست له ديون من السنة الأولى من خلال الرصيد، أما الحالة الثانية فالإنتقال إلى السنة الثالثة يمكن أن يرخص به لكل طالب حاصل على 90 رصيد على الأقل من مجموع أرصدة السنة الأولى والثانية، وصادق على كل وحدات التعليم الأساسية اللازمة لمتابعة الدراسة في التخصص، في هذه الحالة يكون الطالب ملزما بإعادة التسجيل في المواد غير المكتسبة من وحدات التعليم غير المكتسبة من السداسيات الأربعة الأولى من خلال التعويض.

ويعتبر الطالب راسبا إذا لم يتوفر على أي شرط من هذه الشروط وإذا لم يقضي أكثر من 5 سنوات في مزاولة برنامج الليسانس وهذا حتى في حالة إعادة التوجيه، وفي حالة الرسوب تلغى علامات المراقبة المستمرة بالنسبة للمادة أو المواد المعنية وعلى الطالب إذن إستدراك هاته المراقبات المستمرة.

- **الإنتقال من السنة أولى ماستر (م1) إلى السنة الثانية ماستر (م2)**: الحالة الأولى يقبل الطالب في السنة الثانية ماستر إذا صادق على سداسيي السنة الأولى من دورة التكوين، أما الحالة الثانية يمكن أن يرخص للطالب أن يتابع الدراسة في السنة الثانية ماستر إذا صادق على 45 رصيدا على الأقل وإكتسب وحدات التعليم الأساسية المطلوبة في متابعة الدراسة في التخصص.

ويعتبر الطالب راسبا إذا لم يتوفر على أي من هذه الشروط وإذا لم يقضي أكثر من 03 سنوات في مزاولة برنامج الماستر وهذا حتى في حالة إعادة التوجيه، وفي حالة الرسوب ثانية تلغى علامات المراقبة المستمرة بالنسبة للمادة أو المواد المعنية، على الطالب إذن إستدراك هاته المراقبات المستمرة.[1]

- ✓ **الإستدراك:** يتم في حالة الرسوب حيث يتقدم الطالب لإجراء إمتحانات الإستدراك الخاصة بوحدات التعليم غير المكتسبة في حين:
  - يحتفظ الطالب بنقاط مواد وحدة التعليم التي تكون مساوية أو أكبر من 20/10.
  - يجب على الطالب أن يحضر إمتحانات المواد غير المكتسبة.

وأثناء دورة الإستدراك يحسب معدل المواد على أساس النقطة المتحصل عليها في هذه الدورة، تضاف إليها نقطة المراقبة المستمرة المتحصل عليها طوال السداسي، والتي هي غير قابلة للتغيير (في بعض المؤسسات النقطة المتحصل عليها في الإستدراك تحل محل نقطة الإختبار إذا كانت أحسن منها)، عند نهاية دورة الإستدراك تعتبر وحدة التعليم مكتسبة، إذا كان معدلها العام يساوي أو أكبر من 20/10.[2]

- ✓ **السنة الأكاديمية:** وتطابق 60 رصيدا وتتوزع بالتساوي على سداسيين كالتالي:
  - 36 إلى 40 رصيدا تنهي التعليم الحضوري والعمل الفردي المطلوب.
  - 20 إلى 24 رصيدا الباقية تنهي المشاريع والرسائل والتربصات، هذه الأرصدة تخصص للتعليم الحضوري والعمل الفردي إذا كانت السنة المعنية لا تحتوي مشاريع، تربصات، رسائل (مذكرات)...إلخ.[3]
- ✓ **التخصص:** هو تجزئة لفرع معين، يوضح مسار التكوين والكفاءات الواجب إكتسابها من قبل الطالب.
- ✓ **الفرع:** هو تجزئة لميدان تكوين، يحدد داخله خصوصية التعليم، يمكن للفرع أن يكون أحادي التخصص أو متعدد التخصصات.[4]

ونجد فروع ل م د في الجزائر بناءا على 13 ميدان و77 فرع تكوين كالتالي:

---

[1] Ministère de L'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique, Guide du LMD, Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD, juin 2011, p.p.36-37.

[2] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، نظام ل م د ليسانس، ماستر، دكتوراه، مرجع سبق ذكره، ص.ص.70-71.

[3] Ministère de L'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique, Guide du LMD, OP.CIT, p.10.

[4] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص.22.

- علوم وتكنولوجيا (24 فرعا).
- علوم مادة (فرعان).
- رياضيات وإعلام آلي (فرعان).
- علوم الطبيعة والحياة (04 فروع).
- علوم الأرض والكون (04 فروع).
- علوم الإقتصادية، تسيير وعلوم تجارية (04 فروع).
- حقوق وعلوم سياسية (فرعان).
- آداب ولغات أجنبية (08 فروع).
- علوم إنسانية وإجتماعية (14 فرعا).
- علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية (05 فروع).
- فنون (فرعان).
- لغة وأدب عربي (03 فروع).
- لغة وثقافة أمازيغية (03 فروع).

وأول معهد تكنولوجي مفتوح بجامعة ورقلة سبتمبر 2014 موجود به:

- ليسانس مهنية في (نظافة، أمن وبيئة).
- ليسانس مهنية في (تسيير الموارد البشرية).
- ليسانس مهنية في (محاسبة ومالية).

ومعهدين للتكنولوجيا في السنة الجامعية (2015-2016):

1. **معهد التكنولوجيا (جامعة أم البواقي):**

- ليسانس مهنية في (قياسات فيزيائية).
- ليسانس مهنية في (تسيير الموارد البشرية).
- ليسانس مهنية في (محاسبة ومالية).

2. **معهد التكنولوجيا (جامعة البويرة):**

- ليسانس مهنية في (هندسة الطرائق).

- ليسانس مهنية في (هندسة التشكيل).
- ليسانس مهنية في (هندسة الري).

وأربعة معاهد للتكنولوجيا مزمع فتحها في السنة الجامعية (2016-2017):

1. **معهد التكنولوجيا (جامعة تلمسان):**

- ليسانس مهنية في (هندسة مدنية).
- ليسانس مهنية في (صناعة الألبان).

2. **معهد التكنولوجيا (جامعة وهران 1):**

- ليسانس مهنية في (بصريات).

3. **معهد التكنولوجيا (جامعة البليدة 1):**

- ليسانس مهنية في (الزراعة الغذائية).

4. **معهد التكنولوجيا (جامعة قسنطينة 1):**

- ليسانس مهنية في (هندسة ميكانيكية).[1]

✓ **الملحق الوصفي**: الملف الملحق للشهادة عبارة عن وثيقة تفصيلية تسمح بمنح كل التفاصيل المرتبطة بتكوين الطالب والمؤهلات المكتسبة من طرفه وهذا حسب الإختصاص المختار، وهي طريقة لشرح وتثمين محتوى تكوينه، الملحق للشهادة يساهم في إدماج الجانب التفصيلي المتحصل عليه من طرف الطالب.[2]

ويعد الملحق الوصفي للشهادة (ليسانس أو ماستر) هو وثيقة عالمية تسلم للطالب الفائز (خاصة في الماستر):

- قصد تسهيل الإعتراف بالشهادة.
- تبين طبيعة ومستوى ومضمون ومحتوى الدراسة.

وتتكون من ثمانية 08 أجزاء تحتوي معلومات:

- عن صاحب الشهادة.
- عن الشهادة.
- عن مستوى التأهيل.

[1] نفس المرجع، ص.ص.36-43.

[2] بداري كمال، بوباكور فارس، حرز الله عبد الكريم، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، مرجع سابق ذكره، ص.144.

- عن المحتوى والنتائج المتحصل عليها.
- وظيفة التأهيل.
- تكميلات.
- تصديق الملحق.
- عن النظام الوطني للتعليم العالي.[1]

أي دورة مصدقة يأخذ عليها شهادة أو ما يعادلها، هذه الدرجة هي صادر عن جامعة المنشأ، بشرط أن يكون الحد الأدنى لعدد محدد يتم الحصول على الرصيد من قبل الطالب (30 في بلجيكا) شهادة يرافقه دائما الملحق الوصفي يسمى "**تكملة الشهادة**"، هذا هو وثيقة تعلق على درجة الدراسات العليا من أجل تسهيل القراءة على المستوى الدولي يقدم وصفا من المناهج الجامعية والمهارات المكتسبة خلال فترة الدراسة صممت وفقا للنموذج الذي طورته اللجنة المفوضية الأوروبية، ومجلس أوروبا واليونسكو، وتتكون من 08 أطراف التي تقدم معلومات عن حامل الشهادة، مستوى الدراسة والمحتوى والنتائج التي تم الحصول عليها ونوع التأهيل.[2]

✓ **الوصاية:** تعني المرافقة أو الإشراف وتعتبر هي أحد المستحدثات الجوهرية في إطار فلسفة نظام ل م د والتي تهدف إلى تحسين نوعية تكوين الطالب بإعلامه وتوجيهه للرفع من قدرته وإمكانية مشاركته في بناء مساره التكويني، فهي عباره عن فضاء حوار بين الطلبة والأستاذ الوصي تقدم فيه إجابات مناسبة عن كل التساؤلات التي يمكن أن تواجههم في مسارهم التعليمي أو التكويني،[3] وهي علاقة بين المشرف والطالب والهدف هو مساعدة الطالب على ولوج الجامعة في أحسن الظروف، ومزاولة دروسه بشكل سلس وسهل، حيث يجب الوقوف على التسمية وهي مصطلح الإشراف والذي يقابله في الفرنسية مصطلح "**Tutorat**" والإنجليزية "**Tutoring**"، ويبدو لنا

[1] Ministère de L'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique, Guide du LMD, OP.CIT, p.58.

[2] Germain Gouréne, Irié Arséne Zoro Bi, Yves-Alain Bekro, Etienne Ehouan Ehilé, OP.CIT, P.12.

[3] د.ص.م، "نظام (ل م د) في الجزائر بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل"، من الموقع: http://www.t1t.net/book/save.php?action=saveattach&id، تاريخ الدخول: 11 جانفي 2017، على الساعة: 14:00، ص.11.

في هذا الصدد أن المصطلح الأجنبي قد يقابله من باب الأول مصطلح "**الوصاية**"،[1] كما نجده لغة ترجمة للكلمة اللاتينية (**Tutor, Tutrix**) التي تعني الوصي والحامي والمدافع في التعليم، ويرجع أصل مفهوم الإشراف ل"**كومينيوس**" الفيلسوف البيداغوجي التشيكي الذي يعد التعليم جزءا لا يتجزأ من الحياة الإجتماعية، إذ ناقش في كتابه عن الأسس التعليمية الكبرى حاجة الطالب لتوجيه الأستاذ ومرافقته للتغلب على مشاكل عديدة منها إرتفاع عدد الطلبة وتهميش الطلبة ذوي المستويات المنخفضة، وعلى مستوى الجامعة هي محاولة لإيجاد التوازن السليم بين تأطير الطالب الجامعي من الناحية التكوينية العلمية والمعرفية، وضرورة تنمية حسه في أخذ المبادرة والإستقلالية وتوجيه قدراته قصد مواجهة فعالة للظروف الجديدة والمعقدة المتوقع مصادفتها خلال مساره الدراسي، أو هي عملية تتبنى بيداغوجية القرب، وتعتمد على تأطير ومصاحبة بيداغوجية فردية لطالب أو مجموعة صغرى من الطلبة تعاني من صعوبات تواصلية ومعرفية تعيق المسار الدراسي، ويعرفها المشرع الجزائري قانونيا في المرسوم التنفيذي رقم 03-09 الشارح لمهمة الإشراف وتحديد كيفيات تنفيذها بأنها: "مهمة متابعة ومرافقة دائمة للطالب بهدف تمكينه من الإندماج في الحياة الجامعية وتسهيل حصوله على المعلومات حول عالم الشغل".[2]

وقصد تحقيق كفاءة عالية ومردودية كبيرة يجب على الأستاذ الوصي تنظيم حصص دورية على مدار الموسم الجامعي مع الطلبة يتناول فيها المحاور التالية وفقا للتسلسل المقترح التالي:

- شرح نظام ل م د للطلبة والنظام البيداغوجي الجديد، والتأكيد على مفهوم نظام الوصاية وضرورته لإنجاح هذا النظام بإعتباره أداة عصرية لتفعيل التأطير البيداغوجي في الجامعة، ومن خلال هذا المحور يجب على الأستاذ الوصي أن يرغب ويشجع الطلبة على حضور لقاءات الوصاية، وأن يزرع ويوسع مجال الثقة بينه وبين الطلبة.
- تقديم النظام الداخلي المعتمد في الكلية للطلبة وتعليمهم على إكتساب المناهج العلمية السليمة لمراجعة الدروس وتحضير الإمتحانات قصد التأقلم مع نظام سيرها.

[1] فرحات بلولي، "مهمة الإشراف في ظل نظام ل م د"، ورقة قدمت إلى أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 22 أفريل 2013، ص.24.

[2] سالمة ليمام، سمير بارة، بوحنية قوي، "جودة نظام المرافقة (الإشراف) كمدخل لتحسين الأداء التعليمي الجامعي في كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة ورقلة –الجزائر– من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (7)، العدد (17)، 2014، ص.168.

- التعريف بطريقة التوجيه والتقييم في نظام ل م د، وهنا يجب على الأستاذ الوصي الإستماع بكل إهتمام لإنشغالات ومشاكل الطلبة والسعي لحلها وذلك عن طريق تعريف الطلبة بمختلف الوسائل التقنية المساعدة على التعلم والبحث وتشجيعهم على إستعمالها.
- شرح مختلف الشعب والمسارات والتخصصات المفتوحة على مستوى الكلية، ومن خلال هذا المحور يجب على الأستاذ الوصي أن يؤكد على أهمية إكتساب الطلبة المنهجية السليمة في العمل الشخصي وحثهم على تعلم اللغات الأجنبية وتزويدهم بأفضل الطرق لإكتسابها في أسرع وقت وبشكل سليم.
- مساعدة الطلبة على الإستفادة والتقرب من مختلف الخدمات والفضاءات الجامعية وتمكينهم من كل أدوات البحث والحصول على المراجع خاصة في المكتبة وكذا إستعمال الصحيح والعقلاني للأنترنيت وتشجيعهم على العمل الجماعي وتوجيههم لأفضل السبل لإنجاحه والعمل على إقناعهم بتقبل قرارات اللجان والهيئات الرسمية على مستوى الكلية.
- إعلام الطلبة بحقوقهم من خلال الإطلاع على أوراق الإمتحانات ومراقبتها والحصول على الإجابة النموذجية، وتحضير الطلبة لتلقي نتائج الإمتحانات وتقبلها.
- إعلام الطلبة بضرورة تقبل القرارات من الهيئات المختلفة في الكلية والجامعة، ومحاولة تحديد مواطن الضعف لديهم والعمل على معالجتها ومتابعة نتائجهم الدراسية وتقديم التشجيع والدعم المعنوي لهم.
- تزويد الطلبة بالبرمجيات المساعدة في حل المسائل العلمية ومساعدتهم على إقامة المشروع المهني.
- توجيه الطلبة لحسن الإستماع والتركيز من أجل التعلم، وتزودهم بالمنهجية الملائمة لتدوين الأفكار وإدارة الوقت وتسهيل إتصالاتهم مع الأوساط المهنية.[1]

ومن أهداف الوصاية:

- الأخذ بيد الطالب الجديد ومساعدته في فهم المحيط الجامعي.
- تمكين الطالب من إستثمار بيداغوجية الدعم وتقوية القدرات الذاتية.
- المساهمة في بناء شخصية الطالب ليكون مستقلا وقادرا على تحديد أولوياته.
- تحفيز الطالب على الإنفتاح على المحيط الخارجي.
- تفعيل المصاحبة البيداغوجية للطالب خاصة في الفصلين الأول والثاني من السنة الأولى.

[1] د.ص.م، نظام (ل. م. د) في الجزائر بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل، مرجع سبق ذكره، ص.ص.11-12.

- المساعدة في توجيه وإعادة توجيه الطالب ومراعاة مصالحه.
- التسهيل الإداري فيما يخص عملية تغيير المسلك وإختيار التوقيت المناسب لها.
- تخفيض نسبة التكرار والإعادة والإنقطاع المبكر عن الدراسة الجامعية.
- تعزيز مبدأ الدعم وبناء الثقة والتكوين الذاتي لسد ثغرات التكوين.[1]

كما نستنتج أن الوصاية بمفهومها ومضمونها تمثل دور مهم في جودة التعليم العالي، وذلك من خلال أنه من وصاية الأستاذ الذي يتمتع بكفاءة علمية ومهنية على الطالب الذي يحاول تحقيق مساره التكويني في إطار نوعي نجد بالموازاة وصاية أخرى تتمثل في وصاية الجامعة على المحيط الإقتصادي والإجتماعي، حيث تقوم الجامعة بعصرنة إدارية وهيكلية جديدة كما تحرص على تنمية البحث العلمي وربطه بالواقع الإقتصادي والإجتماعي إضافة إلى تحديث المنهجية البيداغوجية وترقيتها بما يتلائم وسوق العمل، كما تتعرض لحل المشاكل والمعوقات بالبحث العلمي وعليه تقوم بتكوين وإعداد كفاءات علمية طلابية التي يحتاجها المجتمع وعالم الشغل، وذلك لتحقيق النمو في المحيط الإقتصادي والإجتماعي، حيث أن الجامعة ترتبط إرتباطا وثيقا بالمجتمع وسوق العمل وتؤثر فيه وتتأثر به في خضم التحولات الراهنة.

[1] سالمة ليمام، سمير بارة، بوحنية قوي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.169-170.

المطلب الخامس: خصائص وأهداف نظام ل م د

1. خصائص نظام ل م د:

- ✓ **الهيكلة الجديدة للتعليم:** إن هيكلة نظام ل م د للتعليم هي بسيطة تتيح مقروئية أفضل للشهادات في سوق الشغل، وتتمحور في ثلاثة أطوار للتكوين (طور أول يتوج بشهادة ليسانس، وطور ثاني يتوج بشهادة ماستر، وطور ثالث يتوج بشهادة دكتوراه).
- ✓ **إعادة تنظيم التعليم:** ينظم التعليم العالي في سداسيات تتضمن وحدات تعليمية، وتجمع التكوينات في ميادين التكوين، إن ميدان التكوين هو بناء متجانس يغطي عدة تخصصات تقدم التكوينات في شكل عروض تكوين، تتفرع إلى (ميدان، فرع، تخصص)، لا يقاس التعليم والتكوين المحصلين بسنوات الدراسة وإنما بأرصدة (180 رصيد للحصول على ليسانس، 120 رصيد للحصول على ماستر)، فالأرصدة هي وحدة حساب تسمح بقياس عمل الطالب خلال السداسي (دروس، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربص، بحث، عمل شخصي...)، والأرصدة قابلة للإكتساب والتحويل من مسار لآخر.
- ✓ **تقييم وتأهيل عروض التكوين:** يتم بناء عرض التكوين من قبل فرقة التكوين، ويقترح من قبل المؤسسة في شكل دفتر شروط، ويخضع دفتر الشروط لإجراء التقييم والتأهيل:

- **على المستوى الجهوي:** تتم دراسة الخبرة والتقييم من قبل اللجان الجهوية للتقييم، ثم المصادقة من قبل الندوات الجهوية للجامعات.
- **على المستوى الوطني:** المصادقة والتأهيل من طرف اللجنة الوطنية للتأهيل.

- ✓ **البرامج البيداغوجية:** ينبغي أن تكون محتويات البرامج مصممة وتستجيب لتلبية الحاجات المتعددة الأشكال للمجتمع والإقتصاد.[1]
- ✓ **التكوين النوعي:** الذي يتمثل في مرونة مسار تكوين الطالب، وسهولة توجيهه أو إعادة توجيهه أو إثراء تكوينه عن طريق المنافذ بين المسارات.
- ✓ **المسعى النوعي:** السامح بإظهار مستوى التقويم تبعا للمسار المتبع، مسار نموذجي يتكون من وحدات تعليمية إجبارية وأخرى إختيارية ومسار فردي لذوي المشاريع الخاصة.

[1] الجامعة الجزائرية أمام رهان الجودة، مرجع سابق ذكره، ص.29.

✓ **تنمية أبعاد متعددة القيم:** كروح التجديد والإبتكار والتحلي بالمسؤولية، والإلتزام في الحياة الإجتماعية، والقدرة على التواصل والتكيف والمنافسة.[1]

يتيح التخطيط الجديد للتعليم العالي بدفع برامج الجامعة الجزائرية للإندماج في محيطها الإجتماعي والثقافي والسياسي والفكري، وتمد نظم التعليم العالي بالمرونة اللازمة وقدرة أكبر على التكيف، ويتسم هذا التخطيط الجديد بتوفير حركية أكبر للطالب، لطالما أن المبدأ يتمثل في جعل الطالب يصل إلى أعلى المستويات عن طريق مهاراته وقدراته الذاتية، وتهدف هذه الهيكلة الجديدة إلى الرفع من نوعية عروض التكوين الجامعي المفتوحة أمام الطلبة مع تعزيز شفافيتها وتثمين الشهادات الوطنية المسلمة على مختلف مستويات التعليم العالي، فنظام ل م د مشروع خاص بكل جامعة وعلى كل منها أن تنحته بالنظر إلى تميز ميادين إختصاصها وإلى خصوصية موقعها الجغرافي وإنتمائها الجهوي والوطني للنجاح في بعث أجيال جديدة من الكفاءات التي تستجيب لحاجيات سوق الشغل الوطنية والأجنبية.[2]

2. أهداف نظام ل م د:

نظام ل م د هو مخطط يعتمد على المقاربة بالكفاءات، ويهدف إلى تحقيق تعليم ذي جودة (نوعي) بتجسيد مرحلي لعدة نشاطات:

- الحركية، التعاون والبحث والتطور.
- فتح مدارس الدكتوراه والتي يرتكز عليها التعليم في الماستر.
- إرساء قواعد بيداغوجية والتكوين عن بعد.
- فتح شبكات موضوعاتية متميزة للمساهمة في المنافسة والإبتكار.
- البحث عن موارد للتمويل خارج النفقات العمومية.
- العمل التعاوني لحل المشاكل الجهوية والخارجية.
- تشخيص نظام بيئي ووضع آليات مراقبة لتجسيد دور الجامعة في المجتمع.

[1] سميحة يونس، مرجع سابق ذكره، ص.ص. 69-70.

[2] خالص زهرة، "واقع الإصلاح في الجامعة الجزائرية –حيثيات LMD- أنموذجا"، مداخلة قدمت ضمن الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام، 01-02 ديسمبر 2009، من الموقع: http://www.univ-chlef.dz/uhbc/seminaires_2009/arab/seminaire_arab_2009_007.pdf، تاريخ الدخول: 13 جويلية 2018، على الساعة: 11:48.

- تكوين المكونين وتثمين التعليم العرضي.

هذه المهام لا تنجز بسهولة، وإنما تقتضي عملا ينجز على المدى البعيد بالمثابرة والصرامة كما أنها نتاج المجهود الجماعي، كما تأخذ نوعية التعليم في نظام ل م د مصدرها من البيداغوجية النشطة التي تترك للطالب مجالا واسعا للمبادرة، من خلال مايلي:

- التوفيق بين الجانب النظري والجانب التطبيقي مع التركيز على الملتقيات، دراسة حالات مفتعلة وإجراء دراسات ميدانية.
- مرافقة الأساتذة للطلبة (تنشيط الوصاية، الكفاءات الخارجية، إطارات المؤسسات، الإستقبال والإستشارة...).
- إنجاز شبكة معلوماتية، العتاد السمعي البصري، المكتبات...[1]

إضافة إلى أهداف أخرى تتمثل في:

- تكوين نوعي مع الأخذ بعين الإعتبار الطلب الإجتماعي في الدخول للجامعة.
- إقامة إرتباط وثيق بين الجامعة والمحيط الإجتماعي والإقتصادي.
- تطوير آليات التكيف مع النمو المطرد للمهن.
- التوجه أكثر نحو التفتح على التطور العالمي بالخصوص ما يتعلق بالعلوم والتكنولوجيا.
- إقامة التعاون الدولي مع تنويعه تبعا للأشكال الأكثر ملائمة.[2]

ويضاف إلى كل هذه المتطلبات الجديدة البعد الدولي للتعليم العالي، والذي يبرز من خلال:

- التفتح والتنافسية اللتان أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي عالميا، حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة بإستقطاب أفضل الكفاءات والإستفادة من خدماتها.
- إنشاء فضاءات جامعية إقليمية ودولية (فضاء مغاربي، أورومتوسطي،...) تسهل حركية الطلبة والأساتذة والباحثين من مختلف الأقطار ومن ثم تشجع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث.[3]

[1] بداري كمال، حرز الله عبد الكريم، مرجع ل م د تجويد التعليم في نظام ل م د، مرجع سابق ذكره، ص.13.

[2] بوحنية قوي، سمير بارة، سالمة ليمام، إمكانات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي –دراسة حالة الجزائر–، مرجع سبق ذكره، ص.12.

[3] غراف نصر الدين، التعليم الإلكتروني مستقبل الجامعة الجزائرية دراسة في المفاهيم والنماذج، مرجع سابق ذكره، ص.86.

ومن أهداف نظام ل م د في الجزائر:

- تصحيح الإختلالات في نظام التعليم العالي.
- ترقية البعد المهني للتعليم والتقريب بين الفضاء الجامعي والمحيط الإقتصادي.
- ضمان تكوين عال بأشكال جديدة وفق ملامح جديدة ترتكز على المهارات والمورد البشري المؤهل والقابل للإندماج مباشرة في سوق العمل.
- تطوير الإمتياز في الجامعة للإرتقاء بها إلى مستوى المرجعيات القياسية الدولية إن على صعيد الإنتاج البيداغوجي والعلمي أو على صعيد التنافسية على المستوى الدولي.
- إدخال ممارسات التقييم في نظام التعليم العالي في بعده المؤسسي وفي إسقاطاته البيداغوجية والعلمية والمهنية.[1]

ونجد أن نظام ل م د يقوم أساسا على ثلاث مبادئ أساسية هي:

- **الرسملة (Capitalisation)**: وتعني أن الوحدات الدراسية المكتسبة من طرف الطالب لا مجال لإعادتها، وتمكنه من تحويل رصيده عندما يغادر مؤسسته الجامعية الأصلية إتجاه مؤسسة جامعية أخرى.
- **الحركية (Mobilité)**: فمعناها لكل طالب الحق في تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيل نفسه في أي مؤسسة جامعية في الجزائر أو خارجها.
- **الوضوحية (Lisibilité)**: فتمكن سوق العمل المقارنة بسهولة بين شهادات (ل م د) في إطار التشغيل.[2]

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام "ل م د"، ملخص عن الوقائع والتوصيات، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، جانفي 2016.

[2] د.ص.م، نظام (ل م د) في الجزائر بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل، مرجع سبق ذكره، ص.7.

المبحث الثاني: مضمون سياسة التعليم العالي ل م د 2004-2017

المطلب الأول: آليات تبني سياسة التعليم العالي ل م د

بتحليل معطيات النظام السابق (الكلاسيكي) نجد أن هذه السياسة تم تبنيها وفق الخطوات التالية:

1. **تحديد وتحليل المشكلة:** وهي مشكلة تعليمية تم تشخيصها من خلال دراسة الوضع التعليمي الراهن للجامعة الجزائرية، وإكتشاف أهم الإختلالات بنظام التعليم العالي الكلاسيكي، حيث قامت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التعليمية بتحليل ودراسة مشاكل قطاع التعليم العالي وذلك بتدخل المستوى التشريعي (البرلمان) لإعتبارها مشكلة ذات نطاق واسع تمس شريحة مجتمعية حساسة وهي الطلبة.
2. **جمع المعلومات:** حيث جندت اللجنة الوطنية للإصلاح مختلف الوسائل من أجل جمع المعلومات والإحصائيات المتعلقة بنظام التعليم العالي الجزائري وإختلالاته وتفسيرها وتحليلها وذلك من خلال رصد مواطن القوة والضعف وأهم الفرص والتهديدات للجامعة الجزائرية، حيث يكشف التوسع في الإلتحاق بالجامعة عن إختلالات هامة هي:

- ✓ بالرغم من تمديد عرض التعليم العالي، لا تزال معدلات الإلتحاق منخفضة نسبيا.
- ✓ هيمنة ميادين التكوين العامة وأقل تكلفة في التشغيل والمعدات على حساب ميدان العلوم والتكنولوجيا.
- ✓ زاد معدل التأطير العام بين عام 1992 و2004 إلى 17 و28,6 طالبا لكل 3 أساتذة، مما أثر على متابعة الطلاب.
- ✓ تدهور ظروف العمل (المباني الصغيرة، عدم الصيانة...إلخ) ونقص المواد التعليمية، بالإضافة إلى طول فترات الإختبار.
- ✓ إنخفاض المرتبات للأساتذة والموظفين الإداريين، بالقيمة الحقيقية مما يؤدي إلى تسريحهم وإستنزاف الأدمغة.
- ✓ إنخفاض في متطلبات التوظيف، إذا كان معدل التأطير الإجمالي في عام 2004 يبلغ 28,6 طالب لكل أستاذ، في حين يبلغ حوالي 414,4 درجة لدرجة أستاذ و303 درجة للأستاذ المحاضر، التي تضع الجامعة الجزائرية بعيدة عن المعايير الدولية.
- ✓ عدم كفاية ونوعية الخريجين في سوق العمل، الأمر الذي تفاقم بسبب توقف التوظيف في القطاع العام، (حل المؤسسات العامة، وخفض عدد الموظفين...إلخ).

- ✓ ضعف البحث الذي بدونه لا يمكن أن يكون هناك تعليم عالي حقيقي وكذلك عدم توازن بين أنشطة التدريس وأنشطة البحث على حساب الأخير.

يهدف تطبيق هذا الإصلاح في الجزائر إلى تحسين وضوح عرض التكوين من خلال موائمته مع المعايير الدولية لتقسيم المناهج الدراسية والتخرج والتنفيذ، في حالة التنقل، ملحق وصفي للدبلوم لضمان وضوح المعرفة والمهارات المكتسبة.[1]

فمن خلال إتفاق الشراكة الذي يسير العلاقات بين الإتحاد الأوروبي والجزائر المنعقد في أفريل 1976، الذي يركز على هدف دعم ومصاحبة التطور الإقتصادي والإجتماعي للمجتمع الجزائري، ويدخل في إطار الإقتراب الإجمالي للدول المتوسطية الموضوع من طرف الإتحاد الأوروبي عام 1972، يتبين إهتمام أوروبا للبلدان المجاورة لها من جنوب البحر الأبيض المتوسط، هذا الإهتمام الذي أخذ يتزايد حتى وصل عام 1995 من خلال تصريح برشلونة الذي يضع مكانا للشراكة الأورو متوسطية، أما بالنسبة للجزائر فقد دُوّن إتفاق الشراكة معها في 19 ديسمبر 2001 ووُقّع عليه في 22 أفريل 2002 في القمة الأورو متوسطية لفالنسيا في إسبانيا، ويواصل ما ورد في إتفاق الشراكة المنعقدة عام 1976، ويركز على كل من الحوار السياسي، تطوير التبادلات، تجارة المصالح، الشراكة الإقتصادية، الإجتماعية، الثقافية والمالية، الشراكة في ميادين الحقوق والشؤون الداخلية.[2]

حيث من دوافع إصلاح ل م د في الجزائر يمكن إجمالها فيما يلي:

- تقديم تكوين نوعي لضمان إدماج مهني أحسن.
- التكوين للجميع وعلى مدى الحياة.
- إستقلالية المؤسسات الجامعية.
- إنفتاح الجامعة على العالم.[3]

[1] Zineddine Berrouche, Youcef Barkane, "La mise en place du système L M D en Algérie: Entre la nécessite d'une réforme et les difficultés du terrain," Revue des sciences économiques et de gestion, N^0 (07), 2007, P.p.03-04.

[2] أمينة مساك، فاطمة تابتروكية، "الجودة الشاملة في التعليم العالي ومبررات إعتمادها في الجامعة الجزائرية"، مجلة العلوم القانونية والسياسية، العدد (15)، جانفي 2017، ص.47.

[3] بوحنية قوي، "السياسة التعليمية الجامعية: دراسة قانونية وسياسية"، دفاتر القانون والسياسة، العدد (02)، 2009.

3. إستكشاف وتقويم البدائل الممكنة: إنطلقت الحكومة الجزائرية من قناعة مفادها أن الإصلاح الجامعي ضرورة حتمية تفرضها الظروف الداخلية والتداعيات الخارجية المتسمة بالديناميكية والسرعة في المجال الإقتصادي والمعرفي والتكنولوجي، وكذا إستفحال الأزمة الجامعية، وعليه قامت الحكومة الجزائرية بتكليف لجان لدراسة الوضع القائم وقدمت هذه اللجان تحليلا موضوعيا للمعطيات السابقة (تقويم الإصلاحين 1971 و1984) وبالدراسة المقارنة لبعض النماذج الأجنبية، تم التوصل إلى تنمية التعليم العالي وفق إصلاحات شاملة وعميقة ونوعية تستجيب لمقاييس عالمية، حيث بدأ التحضير لإصلاح التعليم العالي منذ 1999 على مستوى النصوص من خلال القانون التوجيهي للتعليم العالي قانون رقم 99-05-1999 ثم الشروع في الإنخراط فعليا في مسار بولونا وتطبيق إجراءات الإصلاح الذي تقتضيه خلال العام الدراسي (2004-2005) حيث تم إصدار النصوص القانونية في الجزائر المرسوم التنفيذي رقم 08-209 و القانون رقم 99-05 لسنة 1999.[1]

حيث قدمت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التعليمية في تقريرها مختلف العوائق التي تعاني منها الجامعة، كما أبرزت الحلول الواجب إدخالها لتمكين الجامعة من القيام بالدور المنوط بها في دفع سيرورة تكييف منظومتها التكوينية مع المتطلبات والحاجيات التي أفرزتها هذه السيرورة، وعلى ضوء توصيات هذه اللجنة وتوجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 30 أفريل 2002،[2] تم تحديد إستراتيجية (2004-2013) على المدى القصير، المتوسط والطويل لتطوير القطاع خلال سنتي 2003-2004 وشملت وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي من خلال هيكلة جديدة مرفقة بتجديد البرامج والتسيير البيداغوجي بمعنى هيكلة تكون مصحوبة بتحسين وتأهيل مختلف البرامج وتنظيم جديد إستجابة لمعايير دولية،[3] حيث جاء هذا الإصلاح تماشيا مع ما حققته الجامعة الجزائرية منذ الإستقلال من تزايد في أعداد الطلبة الجامعيين، كذلك إرتفاع عدد الهياكل والمؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التعليم العالي، وفي توفير الحد المطلوب من أعضاء هيئة التدريس التي تغلب عليها الصفة الجزائرية بعد تطبيق مبدأ الجزأرة.

[1] حاجي العجلة، "جودة الخدمة التعليمة في قطاع التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والآفاق –دراسة تحليلية تقييمية للإصلاحات الجديدة ل م د-"، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، العدد (10)، جوان 2013، ص.32.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، جوان 2007، ص.ص.06-07.

[3] الوافي الطيب، مرجع سابق ذكره.

ومن جهة ثانية أيضا فإن هذه الإصلاحات جاءت إستجابة لتحديات داخلية وخارجية فالأولى فرضتها طبيعة الإقتصاد الوطني وإندماجه في الإستراتيجية الدولية للنمو والتطوير مع العلم أن النظام الكلاسيكي لم يعد يتناسب مع متطلبات العولمة الإقتصادية، أما التحديات الخارجية فجاءت نتيجة عولمة قيم التعليم العالي وظهور التعليم العالي وظهور التعليم العبر الوطني ومواكبة التطورات التي تحدث على مستوى دول الجوار الوطني، وإعطاء الشهادات الجامعية قيمة وطنية إلى جانب تثمينها دوليا.[1]

وتربط وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إصلاح ل م د مع توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح نظام التعليم (**CNRSE**) والمبادئ التوجيهية لخطة التنفيذ لإصلاح التعليم من قبل مجلس الوزراء إتخذ 30 أفريل 2002 "تطوير وتنفيذ إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي"، والخطوة الأولى منها هو إنشاء بنية تعليمية جديدة، يرافقه تحديث على مستوى البرامج التعليمية الفردية، فضلا عن إعادة تنظيم الإدارة التعليمية، ويتكون برنامج الإصلاح الشامل من:

- التوفيق بين المطالب المشروعة لإضفاء الطابع الديمقراطي على الوصول إلى التعليم العالي وبين تلك اللازمة لتدريب الجودة.
- إعطاء مفاهيم المنافسة والأداء كل معانيها.
- وضع الأسس لحكم ذاتي حقيقي من المؤسسات وفقا لقواعد الحكم الرشيد.
- تسمح الجامعة الجزائرية التأثير الثقافي من القطب العلمي، على المستوى الإقليمي والدولي.
- المشاركة للتنمية المستدامة للبلاد.

وبدأ تنفيذ هذا الإصلاح في سبتمبر 2004، بدعم من خطاب يؤكد شرعيته على الكفاءة والأداء والجاذبية، وفتح الجامعة على العالم الخارجي، ويمكن هذا الإصلاح الجديد من الإستجابة للتحديات الكبرى للعولمة في إتجاه الطلاب وتم تحديد الموعد النهائي لتطبيقه في 2010.[2]

[1] مبروك كاهي، "إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل"، دفاتر السياسة والقانون، العدد (15)، جوان 2016، ص.692.

[2] Madjid Ben Yaou, Les réformes en Algérie: formation professionnelle, enseignement supérieur, insertion professionnelle, présentation liminaire, Université Mouloud Mammeri de Tizi ouzou, Mai 2013, p.04.

كما أتاحت أوجه القصور لإختلالات النظام التعليمي القديم منذ عام 2001 التفكير في الإصلاح الضروري للنظام لجعله أكثر فعالية وكفاءة، وتم فرض نظام ل م د من خلال نطاقه الدولي والذي يسمح بمايلي:

- المؤسسات الأكاديمية لتقديم دورات تكوينية فيما يتعلق بمشوارها من الكفاءة وبيئتها الإجتماعية والإقتصادية.
- الطلاب للإستفادة من الدروس المستفادة والترويج لها أثناء التنقل والحركية.
- الأساتذة لتقديم حزم التكوين التي تأخذ في الإعتبار الواقع والبيئة الإجتماعية والإقتصادية.
- الشهادات في الدولة تكون أكثر وضوحا.[1]

كما بدأ نظام التعليم العالي في الجزائر إدخال إصلاحات نظام ل م د في العام الدراسي 2004-2005، إنه نظام جامعي جديد يسمى في البداية (**B M D**) صدر في المرسوم التنفيذي 04-371 الصادر في 21 نوفمبر 2004 لخلق درجة ليسانس جديدة، حيث تم تصميم هذا النظام الجديد في البلدان الأنجلوسكسونية ل م د وينتشر في الوقت الحاضر في كل مكان، حيث قررت السلطات الجزائرية تطبيقه كبديل جزئي للنظام الحالي، ومن مزاياه أنه يقلل من الدرجة من أربع إلى ثلاث سنوات، ومن الواضح أن هناك تغيير إيجابي أخر في التعليم العالي حيث تعطى أهمية كبرى للتقنية وتخصص الفروع العلمية والميزانيات الضخمة للبحث العلمي من خلال مشاريع البحوث الوطنية مع تشجيع أساتذة الجامعة على الإستفادة من المنح الدراسية في الخارج، لكن تنفيذ هذه الإصلاحات يواجه بالفعل العديد من القيود التي يمكن أن نذكر حقيقة أن سياسة التعريب المطبقة منذ الإستقلال إستلزمت عددا كبيرا من الأساتذة الذين تلقوا تعليما معاصرا ليس لديهم إتقان جيد للغات الأجنبية سواء الفرنسية أو الإنجليزية.[2]

وعلى ضوء هذه الإعتبارات فقد أصبح من الضرورة وضع الجامعة الجزائرية في سياق ديناميكية إصلاح صممت في إطار مشروع شامل ومنسجم، وتزويدها تدريجيا بالوسائل البشرية والمادية والتنظيمية، التي تسمح لها بالتحضير لمواجهة هذا الموعد في ظروف ملائمة، ولهذا الغرض فقد تم تنظيم إستشارة واسعة للأسرة الجامعية بدءا

[1] Kamel Baddari, Abdelkarim Harzallah, "Le L M D source de renforcement d'une pédagogie active," sur le sitt wep: http://www.univ-bouira.dz/fr/images/uamob/fichiers/Articles_a_lire/Pr%20Baddari%20FR.pdf , la date: 30 décembre 2018, A: 16:00h, P.2.

[2] Rezig Nadia, OP.CIT, p.1328.

من السنة الجامعية (2002-2003) وهي الإستشارة التي تمت في إطار الندوات الجهوية الجامعية، وكانت متبوعة بتنظيم ملتقيات وأيام دراسية على مستوى المؤسسات الجامعية، كما نظمت عدة لقاءات أخرى بمشاركة خبراء دوليين من عدة جامعات أجنبية (كندية، أمريكية، فرنسية، بلجيكية، بريطانية).[1]

ولأجل النهوض بالقطاع عقدت الوزارة الوصية سنة 2007 الجلسات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي تحت إشراف رئيس الجمهورية السيد **"عبد العزيز بوتفليقة"** وبحضور أكثر من 1400 مشارك ممثلين عن الأسرة العلمية من أساتذة وباحثين وطلبة وممثلي القطاعات من دوائر وزارية ومؤسسات إقتصادية وهيئات إجتماعية وإدارية، حيث تم من خلالها التأكيد على ضرورة التوأمة بين التكوين وعالم الشغل، مما سيعطي مستقبلا قيما مضافة لعملية التكوين في الجزائر، وإحداث الوثبة المنتظرة في اللحاق بالركب الحضاري الجاري في كل العالم، ويمكن تحديد أهداف الجلسات العلمية فيما يلي:

- إعداد دراسة تقييمية لوضعية البحث العلمي في الجزائر.
- إعداد منهجية عملية لتطوير البحث العلمي.
- إعداد خطة شاملة ومتكاملة بين مختلف التخصصات حول الإستراتيجية الوطنية للبحث العلمي.
- تقديم تقييم كاف وشاف لمدى تطبيق النظام الجديد المتبع.
- توطيد الإصلاح وتوسيع نطاقه وتعميقه.
- تفعيل آليات التقويم وإرساء نظام لإدارة الجودة في التعليم العالي.
- وضع منهجية ملائمة لتنفيذ البرامج الوطنية للبحث العلمي.
- البحث عن الحلقة المفقودة بين التكوين وعالم الشغل.[2]

أما بالنسبة للجهات الفاعلة في الإصلاح فنجد:

- الإدارة المركزية للوزارة (التي تصدر المعايير).
- اللجان المركزية والإقليمية (المسؤولة عن الخبرة النهائية لبرامج التكوين).
- المجالس واللجان العلمية (على مستوى المؤسسي) المسؤولة عن الخبرة المتوسطة.

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، جوان 2007، مرجع سبق ذكره، ص.8.

[2] الوافي الطيب، "تطبيق النظام التعليمي الجديد L.M.D كأساس لتحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية"، ورقة قدمت إلى المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في التعليم، القاهرة: المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، 02-03 سبتمبر 2012، ص.121.

- الأساتذة الذين يشاركون في تصميم برامج العمل والتكوين.
- الإدارة التي تسير عمليات التكوين.

ويقود عملية الإصلاح، حيث أظهرت الإدارة الوزارية بعض التحسن، فالنصوص الوزارية التي تحكم التنظيم التعليمي (البيداغوجي) في ل م د كانت في الغالب مصممة في وقت متأخر (من 2008 إلى 2011 للعديد من النصوص التنظيمية)، التي تعبر عن غياب رؤية حول الأداء الملموس للحقل الجامعي، وقد نتج عن ذلك إدامة تقديم منطق ل م د إلى قيود الهيمنة الإدارية وضرورات منطق التسيير الكمي لتدفقات المتعلم، وتظهر عدة أمثلة أن هيئات التوجيه البيداغوجي الجديدة الخاصة ل م د (رئيس المجال، الميدان، التخصص، الفرق البيداغوجية...) لا تزال مزخرفة فقط، وتظل تحت وصاية العمداء والأقسام التي من المتوقع أن توفر المزيد من المهام اللوجستية.

وبعد عشر سنوات (10) من التطبيق، كان إصلاح ل م د بعيدا عن تحقيق أهدافه فمعظم العروض التكوينية المفتوحة هي من النوع الأكاديمي، ولا تزال الجامعة معزولة عن عالم الشغل والعمل، ولا يزال منطق إدارة التدفقات الكمية للمتعلمين والقدرة الإدارية منتشرا، مما يؤدي إلى هبوط الجودة.[1]

4. **إختيار البديل الأفضل**: لقد إعتمدت الجزائر سنة 2004 نظام ل م د من منظور الإنسجام مع البلدان الأخرى للمجموعة الدولية التي فرضت بفعل العولمة الإقتصادية مرجعيات ومقاييس للتكوين العالي، ويرمي نظام ل م د بوصفه حجر الزاوية في عصرنة نظام التعليم العالي، إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يكون الطالب فيها في قلب كل الإنشغالات، فالأمر يتعلق بضمان تكوين نوعي للطالب يؤمن له الإعتراف بمكتسباته وتحويلها، كما يؤمن له حركيته وتشغيليته،[2] ويستوجب البديل المتمثل في نظام ل م د التعرف على حيثياته وأهدافه، ومن متطلبات نظام ل م د نجد:
   - عمل بيداغوجي جماعي (ليسانس أو ماستر هو أولا وقبل كل شيء فريق بيداغوجي).
   - يدعو الطلاب ليكونوا أكثر إنخراطا في تكوينهم ومهنتهم.
   - موارد مادية وبشرية كبيرة.
   - تطور معتبر للبحث العلمي.

[1] Madjid Ben Yaou, OP.CIT, p.05.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام "ل.م.د"، مرجع سابق ذكره.

- مزيد من الدعم النشيط للطلاب من قبل الأساتذة الوصيين، وهو أمر يتطلب التخرج والتخصص الذي يتطلب فرص منتظمة للقيام بتقييم وإعادة توجيه نفسك.
- الوصاية ضرورية لمرافقة في أحسن الأحوال للطلاب (إن فضائل الوصاية تعد النوع الذي يطور للطالب روح النقد والفضول) دون نسيان تقديم دروس لتجديد المعلومات للطلاب والصعوبة.
- تقييم من حيث المعرفة وخاصة في مدة الإختصاص، الذي يعتبر من تدابير المنافسة، ودورها في إكتشاف الطالب ووجود عدد كاف من القدرات، والتدبير الثاني هو نظام النوعية، فهو يسعى إلى تقدير السلوك في الوضع والمشكلة، لذلك من الضروري أن نقدر دون إختيار أو معاقبة، وبذل أقصى جهد ممكن لتوجيه الطلاب في الصعوبة لتعزيز ثقافة النجاح.[1]

وعملت الحكومة الجزائرية على إصلاح التعليم العالي لإخراج الجامعة من الأزمة التي مرت بها، ومن هذا المنطلق ظهر مشروع إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي والذي يتجسد في تبني سياسة جامعية عالمية تتلخص في نظام ل م د والذي يمكن الطالب على الصعيد البيداغوجي من:

- إكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في مجالات أساسية تتكيف مع المحيط الإجتماعي المهني، ومع توسيع فرص التكوين من خلال إدماج وحدات تعليمية إستكشافية وأخرى للثقافة العامة، بكونها العنصر المكون لمقاربة متداخلة التخصصات تتيح بصفتها تلك معابر في مختلف المراحل المشكلة للمسالك التكوينية.
- إكتساب مناهج عمل تنمي الحس النقدي، والقدرة على التحليل والتركيب والتكيف.
- أن يكون الفاعل الأساسي للطالب في مسار تكوينه من خلال بيداغوجية نشطة مدعومة بفريق بيداغوجي طوال مساره الدراسي.
- الإستفادة من توجيه ناجع وملائم يوفق الطالب بين رغباته وإستعداداته قصد تحضيره الجيد، إما للحياة العملية، أو لمتابعة الدراسة الجامعية.[2]

ومن أهداف إصلاح ل م د نجد ما يلي:

[1] Houria Ayouche, "Le tutorat transmission et application du savoir (cas de l'université algérienne)", Biennale internationale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, 2012, P.p.3-4.

[2] سالمة ليمام، سمير بارة، بوحنية قوي، "جودة نظام المرافقة (الإشراف) كمدخل لتحسين الأداء التعليمي الجامعي في كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة ورقلة –الجزائر– من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، مرجع سابق ذكره، ص.164.

- تحسين جودة التعليم العالي.
- تشجيع العمل الشخصي للطالب.
- تسهيل تنقل الطلاب وتوجيههم من خلال ضمان الرسملة ونقل التعلم.
- إقتراح عروض تكوين متنوعة ومكيفة.
- تسهيل الإندماج المهني للطلاب من خلال فتح الجامعة للعالم الخارجي.
- تمكين التعلم مدى الحياة للمجتمع.
- تكريس مبدأ إستقلالية الجامعة.
- توحيد النظام في جميع التخصصات على المستوى الوطني والدولي.
- تشجيع وتنويع التعاون الدولي.[1]

5. تنفيذ سياسة ل م د: وعملية تنفيذ نظام ل م د تخضع لعدة نماذج ومنها يخضع تنفيذها لنموذجين:

✓ **نموذج العملية البيروقراطية:** تقوم به الإدارات التنفيذية بدءا من الوزارة الوصية والتي تعتبر المسؤول على التنفيذ المركزي وإنتهاءا بالمؤسسات الجامعية لإعتبارها ميدان للتطبيق.

✓ **نموذج إدارة النظم:** تتكامل كل الوظائف والإدارات التنفيذية والأنظمة داخل الجامعة وخارجها، فمن المنظور الحديث غير التقليدي في طبيعة النماذج الإدارية التنفيذية للسياسة العامة نجد النموذج الحديث الذي يتعامل في ظل وجود إدارات وحقول متفاعلة متعاونة متبادلة التأثير فيما بينها بصيغ عضوية، وجوهر العلاقة قائم على الإتصال وعلى التفاعل مع البيئة، وإن الأساس الذي تنطلق منه وتستند إليه عملية تنفيذ السياسة بمدخلاتها اللامحدودة واللاإنتقائية في تحقيق الأهداف، وبدون إعتبارات مقننة إلا المصلحة العامة، يقوم أولا وأخيرا على المشاركة في تحمل المسؤولية، وخلق التجاوب الفاعل مع البيئة والمجتمع والتطور العلمي، وهذا المنظور لا يتصف بالجمود والتوقف عند فرضية معينة فينغلق عليها، وإنما جميع فرضيات الحقول هي مدخلاته ومخرجاته، في صنع السياسة العامة وفي تنفيذها وتقييمها، ويستوعب الإبتكارية والإستجابة لقضايا السياسات العامة الجديدة، التي تفرض ذاتها بقوة على الأجندة السياسية، ويحسب حسابه للمتغيرات الإقليمية والدولية، وما يحدث في العالم الخارجي، ويعمل على تجريب السياسات العامة الجديدة، ويوازن بين السلوكيات والقرارات، ويهتم بالقضايا المركزية كما يهتم بالقضايا الجماعات والأقليات، ويسعى من خلال هذه المرحلة إلى تجاوز نجاحاته في قدرته على خلق مضامين

[1] Zineddine Berrouche, Youcef Barkane, OP.CIT, P.p.04-05.

الرفاهية العامة، نحو المرحلة القادمة في تصميمه على خلق الخيار الأهم والأشمل في تاريخية المنظومات الإنسانية والطبيعية، ألا وهو الخيار الحضاري، أو السياسة العامة الحضارية.[1]

وذلك يتم وفق قرارات ومراسيم تنفيذية مثل المرسوم التنفيذي الذي يضمن إستحداث شهادة الليسانس والمتبوع بقرار 23 جانفي 2005 الذي يشرح نظام التعليم في شهادة الليسانس، كما نجد مرسوم تنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 08 شوال عام 1425 الموافق ل 21 نوفمبر سنة 2004 المتضمن إحداث شهادة ليسانس **"نظام جديد"**:

- تتوج شهادة ليسانس "نظام جديد" تكوينا عاليا للتدرج مدته 03 سنوات موزعة على 06 سداسيات تنظم في وحدات تعليم قابلة للتجميع والتحويل تقاس في وحدات قياسية، يحدد عدد الوحدات القياسية عن كل وحدة تعليم على أساس العمل البيداغوجي الإجمالي اللازم للحصول على الوحدة المعنية.
- وتنظم الدراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد" في ميادين تضم شعبا موزعة في تخصصات ويشمل الميدان مجموعة تخصصات مجمعة في شكل متجانس من الناحية الأكاديمية أو من ناحية المنافذ المهنية للتكوين، تحدد قائمة الميادين والشعب والتخصصات بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي، وتحدد كيفيات تسجيل وإعادة تسجيل المترشحين لشهادة ليسانس "نظام جديد" بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.
- وتشمل الدراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد" ما يأتي:

1. تعليم نظري أساسي وتعليم الإستكشاف.
2. تعليم متخصص يمكن أن يحتوي على تداريب تطبيقية في وسط مهني.
3. يسلم شهادة ليسانس "نظام جديد" الوزير المكلف بالتعليم العالي إلى الطلبة الذين يثبتون الحصول على مائة وثمانين 180 وحدة قياسية والذين إستوفوا جميع شروط التمدرس والتقدم البيداغوجي، وتبين الشهادة المسلمة ميدان التكوين والشعبة والتخصص وترفق بملحق يصف المعارف والمؤهلات المكتسبة يحدد نموذجه بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.[2]

كما أنه ومع تولي الرئيس **"عبد العزيز بوتفليقة"** الحكم، بدأ بنقد المنظومة التعليمية نقدا لاذعا وأشار إلى أن الجزائر تتأخر أكثر مما تتقدم ليس في قطاع التربية والتعليم فحسب، وإنما في غالبية الميادين الأخرى، وبدوره تحدث

[1] فهمي خليفة الفهداوي، السياسة العامة منظور كلي في البنية والتحليل، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.1، 2001، ص.302.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (75)، السنة الواحدة والأربعون، 24 نوفمبر سنة 2004، ص.13.

عن أزمات الجامعة بمناسبة إنتهاء السنة الجامعية (1999-2000)، ولاشك أن هذا التدخل لديه أكثر من معنى، وأنه ليس هناك مخرج إلا بإعادة صياغة المنظومة التعليمية[1]، وعليه فإن أي إصلاح للتعليم العالي لابد أن يندرج ضمن فلسفة عامة واضحة المعالم حتى تؤدى العملية على أكمل وجه، ولعل أولها المعاينة الدقيقة والموضوعية، فقد شهدت السنة الجامعية (2004-2005) إعتماد هندسة جديدة في عروض التكوين، وهي تتمفصل وفق ثلاث مستويات، ويقابل كل مستوى منها شهادة: ليسانس، ماستر، ودكتوراه، وتم تنظيم هذه الهندسة الجديدة داخل مجالات كبرى تضم عدة إختصاصات متجانسة من حيث الكفاءات العلمية والتقنية وكذا المناصب التي يوفرها لها سوق العمل، ففي كل مجال يتم إقتراح مسارات نموذجية يمكنها أن تؤدي إلى تخصصات أو خيارات محددة، والمسار النموذجي هو عبارة عن مجموع الوحدات التعليمية التي يتم تنظيمها وفق منطق تدرجي بهدف إكتساب كفاءات معينة، ويتم تصميم هذه المسارات من طرف فرق تكوين، ويمكنها أن تتضمن مقاربات مشتركة بين الإختصاصات أو متعددة الإختصاصات أو إحترافية، وهي تتيح توجيه الطالب تدريجيا حسب مشروعه الخاص أو المهني وتأخذ بعين الإعتبار تنوع الجمهور المستهدف وحاجياته، كما يتعين على هذه المسارات أن تتضمن إكتساب كفاءات جانبية لاسيما التحكم في لغة أجنبية واحدة على الأقل وفي وسائل الإعلام الآلي والبحث الوثائقي.[2]

وفي عام 2015 تم تعزيز شبكة الجامعة من خلال 75000 مرفق بيداغوجي جديد و 50000 سرير جديد إضافة إلى الموجود إلى ما يقارب من 680000 سرير موزعة على 394 إقامة جامعية.

أما فيما يتعلق بالإشراف فهناك 4600 أستاذ جامعي جديد تم تعيينهم في عام 2015، ليصل إجمالي عدد الأساتذة إلى 54335 أستاذ، بمعدل 28 طالب لكل أستاذ، و37 % منهم من النساء، هناك 5500 أستاذة وأكثر من 11500 محاضر منهم 5600 محاضر (أ) و 6264 محاضر (ب).[3]

فنظام ل م د الجديد الذي إعتمدته الجزائر والذي يجب أن يصل الهدف من حيث الأرقام إلى 50 % على الأقل من الدورات من أجل نجاح الإصلاح الجامعي، ويشكل نقطة تحول رأس المال هذا النظام الجديد المعني 41

[1] محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل، بيروت: دار الجيل، ط.1، 2000، ص.28.

[2] L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, OP.CIT, p.29.

[3] Conseil National Economique et Social, Rapport de Conjoncture Economique et Social 1er Semestre 2015, Alger, Novembre 2015, P.84.

مؤسسات التعليم العالي إعتبارا من سبتمبر (2006-2007)، يحل محل نظام التعليم العالي الحالي المؤهل الأن من الكلاسيك، والتي وضعت في مكانها في عام 1971، إنتشرت في الميدان وعلى مختلف المستويات (التعليمية، البيداغوجية، الإدارية، الإجتماعية، والشخصية) نهج جديد التعليم والتكوين هو إبتكار تأثيره مهم في النظام الجامعي، يتكون هذا الإبتكار في تغيير الممارسات وفي بعض الأحيان حتى النماذج والنهج البيداغوجي، وفي الواقع في نظام ل م د يتم تسجيل العمل الفردي للطالب في المجلد جدول التكوين، يجب على الطالب تحديد مشروع شخصي، يجب تعيين مدرس لكل طالب للمتابعة والدعم لتعليمه، هذه بعض الإختلافات المدهشة مع النظام القديم، أنه أساسا وضع المتعلم في مركز عملية التعلم من خلال مسار فردي، ويعتبر هذا الإبتكار بمثابة تحسن الممارسات البيداغوجية، وتواجه هذه التدابير مع مقاومة للتغيير، ناهيك عن أنها تتطلب أيضا أدوات ووسائل كإبداع الثقافة الأكاديمية غير مرنة للغاية ودمج تحدث الإصلاحات دون تحولات كبيرة الشعور في الظروف الحالية، والنظام الجديد ونظام ل م د لم يؤخذ بعين الإعتبار، وسياق ل م د مهم لأن الطالب في حرية إختيار مسار التكوين الخاص به، فضلا عن وظيفة التعليم التي تسمح للمتعلم بالتركيز إهتمامه بنقاط مهمة وتنظيم تعليمه وفقا لهذه، ويأتي نظام ل م د إستجابة لقيود العولمة والطفرات المتعددة المستويات، هذه ما يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار دون الحاجة إلى بدء المعلمين إلى نماذج تعليم جديدة أفضل طريقة لتوفير الوقت، ول م د قيد التنفيذ وهو التكوين تكنولوجيا المعلومات والإتصالات من خلال التعليم عن بعد والتكوين جنبا إلى جنب، المفاهيم البيداغوجية الجديدة في ل م د مستوحاة من نتائج البحوث الحديثة في علم النفس المعرفي والتقنيات البرامج التعليمية التي تدعو إلى أساليب التعليم النشيط في الوقت الراهن.

وفي الجزائر تقدم ورش النقل الخاصة بالإتحاد الإفريقي هذا الإحتمال عن طريق تدريب المعلمين بشكل عام كجلسات مدة قصيرة جدا (05) أيام، قوة عاملة من 118 وتم تدريب المعلمين في عام 2006، و160 آخرين بما في ذلك وتم تدريب الأساتذة من جانفي إلى أوت 2007، والحاجة إلى التحديث دون مغادرة المعلم.[1]

ومن أهم محطات نظام ل م د في الجزائر يمكن أن نلخصها فيما يلي :

- **سنة 2000**: توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

[1] Ali Mouhouche, Aissa Bensedik, "Tice et Transition vers le L M D: Aspects pédagogiques et didactiques," les cahiers du CREAD, N^0 (90), 2009, P.p.32-40.

- **سنة (2002-2003)**: لقاء تحضيري لوضع الإصلاح موضع التنفيذ وإعتماد قائمة الميادين الثلاثة عشر، وإعداد النماذج الأولى لإقتراح عروض التكوين في الليسانس الأكاديمية والمهنية.
- **سنة (2004-2005)**: إنطلاق إصلاح ل م د على مستوى عشر (10) مؤسسات نموذجية: (أربع في الشرق: جامعتي قسنطينة وعنابة والمركزيين الجامعيين لأم البواقي وبرج بوعريريج) و(ثلاث في الوسط: جامعات بومرداس والبليدة وبجاية) و(ثلاث في الغرب: جامعات تلمسان ومستغانيم والعلوم والتكنولوجيا لوهران).

والمبدأ الذي تحكم في هذه العملية تمثل في "إصلاح تدريجي وتشاركي وإدماجي" مع تعايش نظامي التعليم الكلاسيكي والجديد، أحيانا في نفس الفرع لنفس المؤسسة، لمدة تفوق 5 سنوات، كما تم إعداد النصوص التنظيمية الأولى لإنطلاق الإصلاح ومنها:

- المرسوم التنفيذي المنشئ لشهادة الليسانس "نظام جديد".
- إنشاء اللجنة الوطنية للتأهيل.
- إقامة فضاءات لتقييم العروض (اللجان الجهوية للتقييم واللجنة الوطنية للتأهيل).
- إعداد المنشور الذي ينظم إعداد عروض التكوين وتقييمها وتأهيلها.
- **سنة (2005-2006)**: توسيع تطبيق الإصلاح إلى 19 مؤسسة للتعليم العالي.
- **ماي-جوان 2005**: الحملة الأولى لتقييم المؤسسات المحتضنة لتكوينات ل م د وأشرفت على هذه الحملة الندوات الجهوية للجامعات التي أودعت تقاريرها لدى المديرية المركزية للتعليم العالي بالوزارة.
- **سنة 2007-2008**: تخرج أول دفعة من حاملي الليسانس ل م د وإنطلاق أولى تكوينات الماستر.
- **ماي 2007**: تنظيم ندوة دولية حول "نظام L M D": بين التطبيق والأهداف.
- **أفريل 2008**: تنظيم جلسات وطنية حول التعليم العالي: تم تنظيم هذا اللقاء على أساس تقارير كافة المؤسسات التي أفضت لخارطة طريق وتوصيات، حيث تبع ذلك على المستوى التشريعي والتنظيمي إصدار النصوص التالية:

✓ القانون رقم 08-06 المؤرخ في 23 فيفري 2008 المعدل والمتمم للقانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، مكرسا النظام الجديد للتعليم.

- ✓ المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 19 أوت 2008 والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه (يلغي المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 والمتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد").
- ✓ المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 03 جانفي 2009 والمتضمن توضيح مهمة الإشراف وتحديد كيفيات تنفيذها.
- ✓ إنشاء مناصب بيداغوجية للتأطير لمسؤولي الميادين والفروع والتخصصات.

- **سنة 2009**: تعميم نظام ل م د على كافة الفروع ما عدا العلوم الطبية والبيطرية وتكوينات المدارس العليا للأساتذة، وتخرج أول دفعة لحاملي شهادة ماستر، إضافة إلى إنطلاق أولى دفعات التكوين في دكتوراه ل م د.
- **سنة (2009-2010)**: إجراء ثاني عملية تقييم على مستوى المؤسسات، وقام بهذه العملية التي شملت كل مؤسسات التعليم العالي (09) مجموعات من الخبراء بإشراف اللجنة الوطنية للتأهيل، وقدمت التقارير للمديرية المركزية للتعليم العالي بالوزارة.
- **سنة 2010**: تنظيم حملات واسعة للنقاش والتشاور ولقاء وطني في مارس 2010 حول آليات الإنسجام والتوافقات (المعابر) بين النظام الكلاسيكي ونظام ل م د.
- **سنة 2011**: مراجعة النصوص التنظيمية التي تحكم البيداغوجيا في نظام ل م د، وتنصيب لجنة مكلفة بتنفيذ ضمان الجودة (2010) في التعليم العالي.
- **سنة 2012**: تنصيب اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين، والشروع في إرساء "القواعد المعرفية المشتركة".
- **سنة 2013**: تنظيم ندوة وطنية للجامعات (مارس 2013) مخصصة للتقييم الشامل لإصلاح ل م د (تقرير اللجنة الوطنية للتقييم).
- **سنة (2014-2015)**: مطابقة عروض التكوين في الليسانس بفضل توحيد القواعد المعرفية المشتركة.

إن الإبقاء على النظام الكلاسيكي طيلة هذه المرحلة الإنتقالية يؤكد على الطابع التدرجي والحر للإصلاح.[1]

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام "ل م د"، مرجع سابق ذكره، ص.ص. 25-29.

المطلب الثاني: دواعي ومحتوى الإصلاح الجديد ل م د

1. دواعي الإصلاح الجديد ل م د:

أ. **تحديات العولمة:** حيث برزت مع بداية الألفية الثالثة وما نتج عنها من تأثيرات حضارية وإقتصادية أثرت في توجه إستراتيجيات التعليم العالي، حيث لم تكن الجامعة الجزائرية في منأى عن هذا التأثير، ولم تكن أقل طموحا للوصول إلى أعلى مستوى من الفعالية وهذا ما يترجمه التوجه للإصلاح الجديد، والذي يظهر وفق ما يلي:

- ✓ **توجه إقتصادي:** يعد أبرز التحولات المتعلقة بالعولمة هو تحول الإقتصاد العالمي إلى إقتصاد يعتمد على المعرفة والعلم، وتكنولوجيا المعلومات، والذكاء البشري والخدمات، أكثر من إعتماده على الثروات الطبيعية والطاقوية، أو الصناعات الخفيفة أو الثقيلة أو التحويلية، فالتوجه الجديد للجامعة ينحو نحو التوجه الإقتصادي على غرار ما يحدث في الجامعات العالمية للتغلب على مشكلات التمويل المالي الذي تعاني منه الجامعة، مما يجعلها تبحث عن صيغ جديدة لتمويل برامجها العلمية والتكوينية، وتخضع لما يفرض عليها من شروط والقبول بها مهما كانت درجة الأضرار، فعندما تحرص بعض الهيئات الدولية والمؤسسات المالية والمنظمات الثقافية والتربوية مثل (البنك الدولي أو اليونسكو أو اليونسيف) على تمويل مشاريع إصلاح التعليم في الدول الضعيفة والفقيرة، فإنها تشترط شروطا معينة وتحدد الطريقة التي يقاد بها الإصلاح الجامعي من حيث الأولويات والإتجاهات وتصميم الأبحاث المطبقة في برنامج الإصلاح والسياسة المتبعة في ذلك، وعليه تدخل هاته الدول في سياسة المساومة.
- ✓ **توجه تربوي:** يعد هذا التوجه أبرز الوجوه للعولمة والذي تراهن عليه لتوسيع نطاقها وتحقيق أهدافها، حيث سعى هذا التوجه إلى جعل العالم يسير وفق فلسفة السوق والإنتاج والإستثمار والذي يقتضي إستقطاب المتميزين والمتفوقين من الطلبة الجامعيين من مختلف الدول مهما كانت إنتماءاتهم وإتجاهاتهم فمعيار القبول هو التميز والتفوق.

ب. **التحديات المعلوماتية والإتصالية والمعرفية:** حيث يعيش العالم ثورة معرفية وتقنية وإتصالية متفاعلة ومتسارعة، حيث يسعى التعليم الجامعي إلى الإستفادة من هاته الإمكانيات، وقد تنوعت الجهود والمبادرات في مجال دمج التقنية في مؤسسات التعليم العالي بدءا من العمليات الإدارية والقبول والتسجيل وغيرها، ومرورا

بتحويل التعليم من التقليدي إلى الإفتراضي (الإلكتروني) حيث ظهرت الجامعة الإلكترونية التي تمثل أحد أشكال التعليم عن بعد.

ج. **تحديات المنافسة:** تشكل المنافسة تحديا أمام الجامعة وتفرض ضرورة إعادة النظر في مخرجات التعليم العالي، حيث إذا نظرنا إلى ترتيب الجامعة الجزائرية عالميا نجدها تتذيل القائمة، مما يدل على ضعف فعاليتها، وأنها غير مهيأة للتحديات التي تفرضها التنافسية العالمية، ويفرضها سوق التعامل مع الشراكات والتحالفات المتنوعة التي دخلت في عمق عمليات وأنشطة مؤسسات التعليم العالي.[1]

ومن أسباب ودواعي إختيار الجزائر لنظام ل م د نجد أن النظام جاء بعد معاينة وتشخيص معمق لمنظومة التكوين العالي وذلك من خلال:

- وجود إختلال هيكلي تراكم عبر السنين جعل الجامعة الجزائرية على الأصعدة الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والثقافية.
- عدم قدرة التكوين العالي على الإستجابة بنجاعة إلى التحديات التي فرضها التطور غير المسبوق للتكنولوجيات وظاهرة عولمة الإقتصاد والإتصال.

وأخذا في الإعتبار ما يلي:

- العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتركة إقتصادية وثقافية بين أمم العالم.
- التجارب الناجحة التي أثبتت نجاعة إعتماد إصلاحات عميقة في منظومة التكوين تستلهم من نجاحات الآخرين فقد تقرر القيام بإصلاحات تنصرف إلى:

✓ إعتماد نظام التعليم العالي ل م د.

✓ إعتماد ضمان الجودة.

✓ تطوير الإهتمام بالبحث العلمي.[2]

[1] علي براجل، مرجع سابق ذكره، ص.ص. 23-29.

[2] شبايكي سعدان، "الآثار الإقتصادية والإجتماعية لنظام التعليم العالي (ل م د)"، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد (05)، جويلية 2011، ص.ص.10-11.

2. محتوى الإصلاح الجديد ل م د:

يهدف إصلاح التعليم العالي من خلال إدراج نظام جديد للدراسات ذو ثلاث مستويات (ل- م- د) ومدة التكوين فيها (3- 5- 8) سنة إلى تحسين:

- نوعية التكوين العالي وتكييف محتواه مع إحتياجات المجتمع.
- مردودية النظام ووضع حد لظاهرة البطالة لحاملي شهادات التعليم العالي.
- إستعمال الموارد وتفادي إتلافها.
- إختيار الطالب لمساره التكويني مع إمكانية تغيير هذا المسار البيداغوجي.

ولهذا الغرض إتخذ القطاع إجراءات ترمي إلى وضع أسس بيداغوجية جديدة منها:

- إحداث محتويات برامج التعليم العالي وإعدادها بالتشاور مع المحيط الإقتصادي.
- وضع ميكانيزمات من أجل تسيير مسارات التكوين الفردية للطالب وحركيته وتمكينه من إعداد مشروعه المهني.
- تنظيم التربص وجعله جزء لا يتجزأ من تكوين الطالب.
- تحديد كيفيات تنفيذ مهمة الإشراف على الطلبة الجدد من طرف الأساتذة وطلبة الطور الثاني والثالث بغية توجيه وتحسين تكوين الطالب حتى يتمكن من الإندماج بسهولة في عالم الشغل.

وحسب الفلسفة التي ترتكز عليها النصوص الحاملة للإصلاح، لا يمكن تجسيده في الواقع بالبقاء على النمط التنظيمي الحالي بل لابد من تثبيت إستقلالية المؤسسة وتثمين كفاءتها.[1]

كما ترمي الغاية الأساسية لهذه الهيكلة التنظيمية الجديدة لنظام ل م د إلى:

- الموائمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الإلتحاق بالتعليم العالي والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي.
- إعطاء الدلالة الحقيقية لمفهومي التنافسية والأداء.
- إرساء أسس الحكامة الراشدة للمؤسسات تستند على الحوار والمشاركة والتشاور.
- إشراك الجامعة في التنمية المستدامة.

[1] مزعاش نصيرة، "تسيير المؤسسات الجامعية بين الواقع والأفاق"، الجامعة الجزائرية والحكامة، الجزائر: مركز البحوث في الإقتصاد التطبيقي من أجل التنمية، فيفري 2011، ص.44.

- تمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح من جديد قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية.

حيث أنه إذا أخذنا هذه المرامي كمنطلقات رامية إلى رفع مستوى الجامعة إلى مكانة تضمن لها تنافسية وشراكة عالمية، فهل يمكن تحقيق ذلك في ظل الظروف التي يؤدى فيها الأداء البيداغوجي والعلمي في الجامعة.[1]

وفي مجال الإجراءات المرافقة خصوصا ما تعلق بالموارد البشرية، فإن الإحتياجات الجديدة في مجال التأطير التي ستنجم عن الإصلاحات تتطلب ما يلي:

- وضع مخطط تكوين للمكونين يشمل إعادة تنشيط البحث والبحث التكويني.
- تشجيع التكوين "مدى الحياة" وفي أحسن الظروف للأساتذة والباحثين.
- تعبئة الإمكانات الضرورية للإستجابة لأهداف التأطير، حتى التحضير لإستقبال مليون طالب مبرمج لسنة 2008.
- مساهمة الأساتذة الباحثين المقيمين بالخارج عن طريق إدخال الإجراءات التحفيزية وتخفيف الإجراءات.
- تقوية مشاركة إطارات القطاعات غير الأكاديمية، خاصة تنشيط الأعمال الموجهة والتطبيقية والملتقيات والتربصات المهنية.
- ترقية وتطوير طرق التعليم العصرية، خاصة بإستعمال تكنولوجيا الإعلام والإتصال المستعملة في التعليم (شبكة الأنترنت وشبكات أخرى).
- تشجيع الأساتذة والمسيرين المكلفين بالبيداغوجيا بمحتويات الإصلاح، وهذا من خلال عقد دورات (ملتقيات وتربصات) تحسيسية.[2]

وبعد تحديد الإختلالات في نظام التعليم العالي الكلاسيكي وتحديد اللجنة الوطنية للإصلاح ورصد مواطن القوة والضعف وأهم الفرص والتهديدات للجامعة الجزائرية، ومن خلال إتفاق الشراكة الذي يسير العلاقات بين الإتحاد الأوروبي والجزائر الذي وقع عليه في 22 أفريل 2002 في القمة الأورومتوسطية لفالنسيا في إسبانيا، والذي ينص على الشراكة والتبادل الشهادات والحوار السياسي، وإضافة إلى حتمية تفرضها الظروف الداخلية والتداعيات

[1] علي براجل، مرجع سبق ذكره، ص. 57.

[2] بوحنية قوي، إدارة الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي في ظل المتغيرات الدولية: حالة الأستاذ الجامعي الجزائري، مرجع سابق ذكره، ص.ص.346-347.

الخارجية، فقد بدأ للتحضير لإصلاح التعليم العالي من خلال وضع هيكلة جديدة مرفقة بتجديد البيداغوجية والبرامج وإضفاء الطابع الديمقراطي، وبدأ تطبيق هذا الإصلاح في سبتمبر 2004، وبعد عشر سنوات من التطبيق كان نظام ل م د بعيدا عن تحقيق أهدافه والسبب الرئيسي هو أن العروض التكوينية المفتوحة تتمحور حول النوع الأكاديمي حيث لا تزال الجامعة معزولة عن عالم الشغل.

المطلب الثالث: مسار البحث العلمي في الجزائر خلال الفترة 2004-2017

وبناءا على التطور الحاصل في مسار البحث العلمي نجد أنه ومع تبني نظام ل م د تم إعتماد برنامج خماسي ثاني للبحث العلمي (2008-2012) والذي من خلاله تم السعي لرفع ميزانية البحث العلمي إلى 1% من الناتج المحلي الإجمالي أي بنحو ثلاثة أضعاف عما كانت عليه، من خلال رصد 100 مليار دينار لتنفيذ 34 مشروعا وطنيا للبحث العلمي خلال السنوات الخمس الممتدة من 2008 إلى 2012، فقد هدفت السياسة المنتهجة في المخطط الخماسي الثاني إلى المشاركة الكاملة للأساتذة الباحثين في البحث العلمي، لذلك تم تعبئة أكثر من 20000 أستاذ باحث وهو ما يمثل 60% من العدد الإجمالي للأساتذة، تمثلت مساهمتهم في تنصيب مخابر البحث العلمي بالإضافة إلى تنفيذ 794 مشروع توجهه الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي والوكالة الوطنية للبحث في مجال الصحة، وقرابة 4000 مشروع توجهه اللجنة الوطنية لتقييم وبرمجة البحث الجامعي، ولقد تم تسطير مجموعة من مشاريع البحث خلال البرنامج الخماسي الثاني حيث بلغ عدد البرامج 34 برنامج تم إنجاز نصف عدد المشاريع حتى سنة 2010،[1] وتتمثل أهم نقاط الأساسية لهذا المخطط الخماسي الثاني في ما يلي:

- وضع أفق زمني لأهداف البحث الأساسية يمتد على مدى 10 سنوات، ذلك يعني أن برمجة البحث العلمي تكون خماسية ولكن بما أن الأهداف المرتبطة بالأوضاع الإقتصادية للبلاد تكون في أفق 10 سنوات، فمثلا فيما يخص الطاقات المتجددة فإن أبعاد وزارة الطاقة والمناجم والدولة الجزائرية ككل هو الوصول بعد 10 سنوات إلى نسبة 5% من الطاقة تكون مصدرها الطاقات المتجددة، وعليه يترجم هذا الهدف الإقتصادي والسياسي على مستوى البحث العلمي ببرامج بحث توافق هذه الإرادة السياسية

[1] فلاح كريمة، مداح عرابي الحاج، مرجع سابق ذكره، ص.ص.209-214.

والإقتصادية، وعليه فإن البعد والهدف يكون على 10 سنوات والبرمجة تكون خماسية والتقييم يكون سنوي والتمويل يكون كل ثلاث سنوات.

- تفعيل المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني وتحديد تشكيلته، بحيث تتكون من جميع الوزارات المعنية تحت إشراف رئيس الحكومة.
- إستحداث المجلس الوطني للتقويم، كأداة لتقويم أنشطة البحث ودعم المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني.
- إرساء الأسس القانونية التي تسمح بتنصيب الهيئة الوطنية "المديرية العامة للبحث والتطوير التكنولوجي"، وتفعيل دورها وتنظيم سيرها ومنحها إستقلالية التسيير.
- إستحداث وكالات موضوعاتية للبحث في جميع الميادين على شاكلة الوكالة الوطنية لتطوير البحث في الصحة التي أنشأت من قبل، حيث بينت التجربة أن هذه الوكالات سهلت الأمور المتعلقة بالتسيير ومتابعة وبرمجة وتقييم وتمويل أنشطة البحث.
- إستحداث فرق بحث للتكفل بالمشاريع التي يتطلب إنجازها تعاون هيئات عديدة، فمثلا إستحداث فرق عمل تضم باحثين من صيدال وباحثين من الجامعات يعملون على نفس المشروع.
- إستحداث مصالح مشتركة هدفها الإستعمال الأمثل للكفاءات والأجهزة، وذلك عن طريق تجميع الجهود البشرية والمادية والتي من شأنها خدمة مشروع بحث معين دون نسيان أو إقصاء أي طرف من شأنه الإستفادة أو الإفادة، وبالتالي الوصول إلى نتائج عملية ومرضية.

أما فيما يخص التدابير المتعلقة بالتمويل فقد تم تحديد سقف 100 مليار دينار جزائري لتمويل العمليات المبرمجة، وللوصول إلى 60000 باحث في آفاق 2020، هذه الأموال موزعة بنسبة 73% لتمويل محيط البحث والبرامج الوطنية، و27% للإستثمار، بالإضافة إلى إتخاذ إجراءات وتدابير أخرى من شأنها تسهيل العملية مثل إعفاء التجهيزات العلمية من الضرائب، وسن القوانين الخاصة بالأساتذة الباحثين والباحثين الدائمين، وإنجاز مرافق قاعدية وتوفير تجهيزات كبرى للبحث.[1]

[1] عز الدين نزعي، "تقييم سياسة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر لتحقيق الأهداف الإقتصادية الوطنية"، من الموقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/25555، تاريخ الدخول: 02 جانفي 2019، على الساعة: 11:00 ، ص.ص.278-279.

وبناءا على ذلك فقد تم تنفيذ 34 برنامج بحث وطني، و2842 مشروع بحث وطني، وشملت هذه البحوث جميع القطاعات والتخصصات وعددها عشرة بهدف تعزيز إقتصاد المعرفة والتكفل بإنشغالات القطاع الإقتصادي والإجتماعي، وجاءت في المرتبة الأولى البحوث المتعلقة بالعلوم الأساسية بمجموع 712 بحثا جند لإنجازها 4306 باحثا منهم 52 أستاذا مقيما بالخارج، وإحتلت المرتبة الثانية البحوث العلمية ذات الصلة بقطاعات الفلاحة والموارد المائية والصيد بإجمالي 344 بحثا أنجز من قبل 2096 باحثا، تليها البحوث المتعلقة بمجال العلوم الإنسانية والتاريخ والمقدرة ب331 بحثا أنجزها 2163 باحثا، وإحتلت المرتبة الرابعة البحوث العلمية ذات الصلة بالتكنولوجيا والصناعة ب278 بحثا أنجزها 1992 باحثا ثم مجال الصحة وعلوم الأحياء ب264 بحثا أنجز من قبل 1794 باحثا، فيما إحتلت البحوث ذات الصلة بمجال القانون والإقتصاد المجتمع المرتبة السادسة ب236 بحثا أنجز من قبل 1696 باحثا، وإحتلت البحوث المتعلقة بقطاع التربية والثقافة والإتصال المرتبة السابعة ب204 بحثا أنجزه 1364 باحثا تليها البحوث المتعلقة بالمواد الأولية والطاقة ب203 بحثا أنجزها 1270 باحثا، وجاءت في المرتبة التاسعة البحوث العلمية المتعلقة بمجال تهيئة الإقليم والبيئة والمخاطر الكبرى ب160 بحث نفذها 1118 باحثا، وفي المرتبة العاشرة البحوث المتعلقة بقطاعات السكن والعمران والنقل والأشغال العمومية بإجمالي 110 بحثا أنجزها 740 باحثا، وأوضحت ذات الحصيلة أن تمويل هذه البحوث حدد بقيمة 1,5 مليون دينار لكل مشروع بحث دون إحتساب منح البحث.

ومن ناحية النقائص فقد تم تسجيل نقص تفاعل اللجان القطاعية الدائمة لمختلف الوزارات واللجان القطاعية المشتركة المكلفة بتنسيق وبرمجة وتقييم البرامج الوطنية للبحث، وتم إنفاق ما قيمته 69,77 مليار دينار جزائري خلال الفترة الممتدة 2008-2014، حيث كان من المفروض أن ينفق ما قيمته 133 مليار دينار جزائري، وعليه ليومنا هذا ولأسباب مختلفة يعتبر هذا الرقم المنفق فعليا بعيدا كل البعد عن المبرمج، مما إنعكس على البرامج التنموية التي كانت مسطرة، حيث أن من بين الأسباب تأخر إنطلاق تشييد الهياكل القاعدية (حيث تمثل 79 مليار دينار جزائري أي 60% من الدعم المالي المبرمج، في مقابل 11.833 مليار دينار جزائري للبرامج الوطنية للبحث، و41.620 مليار دينار جزائري لتعزيز محيط البحث) إلى سنة 2003 في الفترة المبرمجة من (1998-2002)، مما إنعكس على برمجة الهياكل القاعدية المبرمجة للفترة (2008-2013)، وتم خلال هذه الفترة إنشاء 746 مخبر بحث جديد، ليضاف إلى 640 مخبر تم إنشاؤها في الفترة السابقة وعليه يصبح مجموع المخابر التي أنشأت منذ 1998 إلى غاية 2013 حوالي 1386 مخبر.[1]

[1] نفس المرجع، ص.ص.281-282.

وقد تم مؤخرا صدور القانون رقم 15-21 المؤرخ في 30 ديسمبر 2015 المتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، حيث أن هذا القانون التوجيهي الجديد المتعلق بالبحث العلمي والتطور التكنولوجي قد كرس البحث في القطاع الإجتماعي والإقتصادي، وعلى ترقية وتثمين نشاط البحث العلمي والتطور التكنولوجي في القطاع الإجتماعي والإقتصادي، علما أن هذا القانون الجديد يكرس مفهوم الباحثين والبحوث في الوسط الصناعي، وعليه إن التدابير الجديدة المتضمنة في هذا القانون المخصص أساسا للتطور التكنولوجي تهدف إلى إتخاذ إجراءات بحث علمي منتجة خدمة للإقتصاد الوطني.

ولتسهيل تحويل نتائج البحث العلمي والتطور التكنولوجي نحو القطاع الإجتماعي والإقتصادي فقد أدخل القانون الجديد مفهوما جديدا وهو الأطروحة في مجال الصناعة لتلبية حاجيات القطاع، فقد كرس مشروع القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطور التكنولوجي إمكانية إنجاز أطروحات دكتوراه في الوسط المهني إضافة إلى دعم الدولة للمؤسسة المبدعة عمومية كانت أو خاصة، كما تم برمجة مشروع إنشاء 100 مركز للبحث يستجيب لوضع التنمية المحلية أو الجهوية أو الوطنية.[1]

حيث يرمي القانون رقم 15-21 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1437 الموافق ل 30 ديسمبر سنة 2015، المتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، إلى ما يلي:

1. ضمان ترقية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي بما في ذلك البحث العلمي الجامعي.
2. تدعيم القواعد العلمية والتكنولوجية للبلاد.
3. فهم التحولات التي يعرفها المجتمع بغرض تحديد وتحليل الأنظمة والمعايير والقيم والظواهر التي تتحكم فيه.
4. دراسة التاريخ والتراث الثقافي الوطني وتثمينها.
5. تحديد الوسائل الضرورية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي وتوفيرها.
6. ترقية وظيفة البحث العلمي داخل مؤسسات التعليم والتكوين العاليين ومؤسسات البحث العلمي والمؤسسات الأخرى، وتحفيز تثمين نتائج البحث.
7. دعم تمويل الدولة للأنشطة المتعلقة بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.
8. تثمين الأطر المؤسساتية والتنظيمية من أجل التكفل الفعال بأنشطة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.[2]

[1] المرجع نفسه، ص.286.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (71)، السنة الثانية والخمسون، 30 ديسمبر سنة 2015، ص.07.

كما قد إنتقلنا من 600 مخبر بحث في عام 2008 إلى 1400 مخبر في عام 2016 داخل الجامعات، وكل الجامعات الجزائرية الأن أصبحت مهيكلة بمختبرات بحث وفي كل المجالات والتخصصات ومجهزة بأدوات بحث بمواصفات عالمية، وهو ما زاد من عدد الباحثين في كل التخصصات، وأيضا إنتقلنا من 1200 أستاذ باحث إلى 30000 أستاذ باحث داخل الجامعات إضافة إلى 60000 طالب دكتوراه، أما خارج الجامعات فهناك 30 مركز بحث على المستوى الوطني يشارك فيها 2500 باحث دائم، وهي مراكز تهتم بالبحث التطبيقي والتطوير التكنولوجي بشكل خاص.[1]

المطلب الرابع: علاقة نظام ل م د بسوق العمل

طور **"بيرتون كلارك"** تصنيفه الشهير من خلال ما يطلق عليه ب**"مثلث كلارك"** سنة 1983، حيث قارن بين الجامعات في سنوات 1960 و1970، الجامعات التي يمكن تصنيفها وفقا لطريقته في التكامل مقارنة مع القمم الثلاث للمثلث بحيث تكون مثالية ونموذجية، وعليه تعتبر قمم المثلث لديه بما يلي:

- الدولة التي هي السلطات العامة.
- الأوليغارشية الأكاديمية.
- السوق.

وهذا المثلث الذي سمح على سبيل المثال بتحديد موقع الجامعات بالولايات المتحدة من خلال التنسيق والتكامل من جانب سوق العمل، وقد أضاف **"كلارك"** في إهتمامه بما يعرف بأنه يركز على صعود جامعة ريادة الأعمال (الجامعة المقاولاتية) 1998 كبعد رابع لنموذجه، الذي يمكن ترجمته من قبل قدرة اللجنة التوجيهية للفرق الإدارية.[2]

لإن طموح الجامعات في أي مجتمع هو تنفيذ مشاريعها والوصول إلى أهدافها ومن أبرز البدائل المتاحة بالوقت الراهن هو ما أطلق عليه **"الجامعة المنتجة"** وهو الأسلوب المتبع في عدد من جامعات الدول المتقدمة تقنيا،

[1] فضلون الزهراء، "ضمان جودة البحث العلمي في الجامعة الجزائرية بين النظري والتطبيق –قراءة تحليلية لجودة البحث العلمي في العلوم الإجتماعية-"، ورقة قدمت ضمن كتاب أعمال الملتقى المشترك: الأمانة العلمية، الجزائر، مركز جيل البحث العلمي، 11 جويلية 2017، ص.120.

[2] Olivier REY, Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur (RESUP), l'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs, France: Institut national de recherche pédagogique, Février 2005, P.26.

والجدير بالذكر أن منظمة اليونسكو قامت خلال الفترة من سنة 1990 إلى غاية 1995 بحملة واسعة لدراسة وتحليل التحديات التي تواجه التعليم العالي في علاقته بعالم العمل، وخلصت اليونسكو من دراستها لهذه التحديات إلى ضرورة وأهمية عقد تحالفات وقيام شراكات بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المجتمعية، كما أصدرت اليونسكو عام 1995 وثيقة تعد خلاصة لنتائج وتوصيات 27 مؤتمر، أكدت فيها على دور التعليم العالي في النمو الإقتصادي وتطبيق خطط وإستراتجيات التنمية.[1]

كما إرتبطت مبررات إدخال آليات السوق إلى التعليم العالي بتطورات معاصرة مختلفة، فالحاجة للحفاظ على الجودة وتحسينها في الأنظمة التي تحولت من كونها نخبوية إلى أنظمة عامة هي إحدى العوامل المهمة، كما تم ربط تسويق التعليم العالي بالعولمة وظهور إقتصاد المعرفة، ويعد النجاح الإقتصادي في هذا السياق متوقفاً على إنتاج خدمات ومنتجات بقيمة مضافة أعلى وهي بدورها تتوقف على توافر المعرفة وبالتحديد المعرفة العلمية والتكنولوجية وعلى الإبتكار، لذلك تعتبر الحكومة الجامعات مواقع حيوية لإنتاج ونقل المعرفة المنتجة إقتصادياً، فمن القوى الرئيسية التي يرجع إليها إدخال معايير السوق سعي الحكومات لربط الجامعات العامة بالإنتاجية الإقتصادية على نحو أكثر مباشرة من العقود السابقة.[2]

ويقدم الإنفتاح المباشر للتعليم العالي على عالم الشغل الموارد البشرية المؤهلة، وعلى المؤسسات الإقتصادية أن تلتمس لها خبرتها ومنتجاتها البحثية، هذا ما يؤثر بشكل أساسي على أنظمة التعليم العالي المرتبطة بتطوير الإقتصاد غير المادي الذي يضع الجامعة مصدر لإنتاج المعرفة من خلال المنتوجات البحثية والذي يعتبر بمثابة مركز للتنمية الإستراتيجية ودفع الجامعات إلى تقييم الخدمات في القطاعات الإقتصادية وبالتالي التمويل الذاتي، ففي الجزائر نجد أن إصلاح التعليم العالي يتدخل إلى جانب مراجعة مبادئ التشغيل للمؤسسات بالتوازي، حيث تقوم الدولة بتنقيح المبادئ التشغيلية للمؤسسات الإقتصادية، حيث نجد أن النظام العالمي كنظام مفصل يعرض الإصلاحات الأساسية التالية بالتوازي: تحديث نظام الميزانية في الدولة، إصلاح قوانين التوظيف وإصلاح التعليم

[1] محمد سيف الدين بوفالطة، "مؤسسات التعليم العالي المنتجة كمدخل للشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية دراسة حالة جامعة منتوري قسنطينة"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر 1، 23-26 أفريل 2012، ص.277.

[2] رونالد بارنيت، مرجع سابق ذكره، ص.ص. 45-46.

العالي،[1] حيث نجد قانون رقم 08-06 في 23 فيفري 2008 المعدل والمتمم للقانون رقم 99-05 في 4 أفريل 1999 بشأن قانون التوجيه للتعليم العالي والذي نص بمرجعية الإصلاح في التعليم، والمرسوم التنفيذي رقم 03-279 في 23 أوت 2003 لتحديد المهام والقواعد الخاصة بالتنظيم والتوظيف بالجامعة، المتمم بمرسوم رقم 06-343 في 27 سبتمبر 2006 الذي يحدد مبادئ وقواعد المؤسسة المرجعية.[2]

ويؤثر نظام ل م د على سوق العمل المتعلق بخريجي الجامعات الجزائرية من خلال مايلي:

- إختصار فترة التكوين العالي من 11 سنة في النظام الكلاسيكي إلى 8 سنوات (3 ليسانس+ 2 ماستر+ 3 دكتوراه)، وهو ما يمكن من عدم تضييع الفرص السانحة في عصر يتميز بالسرعة والتغيير، وهو ما يسمح من الجامعيين من إيجاد الوظائف أو خلق مؤسساتهم الخاصة أو إقتراح مبادرات.
- إمكانية إقتراح الأساتذة لمسارات تكوينية تتضمن برامج مرنة غير مقيدة بالنصوص القانونية، ومواكبة التخصصات لمتطلبات السوق.
- جعل منتوج التكوين (المتخرج) يتلائم مع متطلبات المحيط الإقتصادي خاصة من خلال شهادات عليا مهنية تفرض تعاونا بين الجامعة ومؤسسات القطاعات المستقبلة أو المستفيدة، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق التعاون بين الجامعة والمحيط عبر منظومة قانونية واضحة وملزمة لكافة الأطراف.
- يمكن هذا النظام من إستحداث نمو يعتمد على مزج بين الوسائل المتاحة والوسائل المستحدثة تؤدي إلى تطوير جوانب متنوعة في المجتمع لصالح الأجيال الحالية، وهذا من خلال قابلية نظام ل م د على إحتواء هذه التصورات لخلق جيل جديد يتميز بفكر ناقد ومتجدد.[3]

وعليه فإن السياسة التضليلية المنتهجة بالتوظيف المؤقت (ما قبل التشغيل) لخريجي التعليم العالي، وبأجر رمزي، وإعطاء الوعود للتوظيف إلى أجل غير مسمى عن طريق مديرية التشغيل (**ANEM**) تعبر عن العجز في توظيف ذوي المؤهلات والكفاءات العالية، وعدم القدرة عن رسم إستراتيجية تخطيطية واضحة، فغياب الإستراتيجية الواضحة أدى إلى التضحية بالفعالية التعليمية مهما كان نوعها ومستواها، حيث أصبحت الكثير من

[1] Nacera Mezache, "Reforme de L'universite et Changement Institutionnel", L'université Algerienne et sa Gouvernance, Alger: C R E A D, Février 2011,p.p.169-171.

[2] IBID, p.p.180-181.

[3] شريط كمال، "دور الإصلاحات الجامعية في الجزائر (نظام ل م د) في تحسين التنسيق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، الأردن، 28 أفريل- 01 ماي 2014.

الوظائف والمهن يتولاها غير المختصين الذين لا يملكون مؤهلات عالية كافية، وقد أدى هذا الوضع إلى تعيين المتخرجين في وظائف لا تتناسب مع مؤهلاتهم، ومنحهم أجوراً أقل من مستواهم.[1]

حيث قامت (**L'ANSEJ**) بتمويل 14157 مشروعا خلال الفترة من جانفي إلى جويلية 2015 التي ولدت ما يقارب من 30500 فرصة عمل، ويصل قطاع الزراعة على رأس المستفدين إلى 4053 من المشاريع الصغيرة التي تم إنشاؤها منذ بداية عام 2015، تليها الصناعة والحرف اليدوية، حيث بلغ عدد النساء اللواتي تقدمن بطلب الحصول على قروض من L'ANSEJ بوضوح تصل إلى 1455 إمرأة مقابل 12702 من الرجال، كما تم تنصيب لجنة وطنية لترقية التوظيف في جوان 2015، تتمثل مهمتها في إدارة سوق العمل من أجل تحسين نظام المعلومات الإحصائية والمنهجية، بشأن إنشاء الوظائف للتوظيف وإجراء دراسات وتقييم تنفيذ خطة العمل من أجل تعزيز العمالة ومكافحة البطالة.[2]

ومن الأجهزة المساعدة على الإندماج المهني للخريجين بالجزائر نجد كذلك (**بيت المقاولاتية**) كأداة ترتكز عليها الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب ANSEJ من أجل:

- تحسين الطلبة وتهيئتهم للفعل المقاولاتي بالشراكة مع الجامعات والمدارس الوطنية العليا.
- المرافقة الأولية للطلبة والباحثين حاملي أقطار مشاريع.

وأحدث أول بيت للمقاولاتية (جامعة قسنطينة سنة 2007)، وفي سنة 2014 تم تعميم مفهوم بيت المقاولاتية على مستوى الجامعات والمدارس الوطنية العليا عبر كافة التراب الوطني معابر ما بين بيوت المقاولاتية والأجهزة المساعدة للمشاريع المبتكرة، من أجل إحداث نسيج إقليمي يساعد ويرافق وتيرة التنمية المحلية (حضائر تكنولوجية، محاضن، خلايا تثمين نتائج البحث والتطوير التكنولوجي).[3]

[1] علي براجل، مرجع سابق ذكره، ص.ص.50-51.

[2] Conseil National Economique et Social, Rapport de Conjoncture Economique et Social 1er Semestre 2015, OP.CIT, P.p.85-86.

[3] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، مرجع سابق ذكره، ص.84.

المطلب الخامس: جودة التعليم العالي وفق نظام ل م د

لقد ظهر مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي كنتيجة للإنتقادات المتصاعدة لتدني نوعية التعليم العالي، وإرتفاع كلفته وإنتشار التعليم العالي الخاص الذي دفع بمؤسسات التعليم العالي نحو الإستقلال الذاتي، فضلا عن المنافسة الحادة في سوق العمل، والتنافس العالمي بين مؤسسات التعليم العالي كنتيجة للتوجه العالمي للعولمة، وإنتشرت لذلك الهيئات العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي، التي عملت على تحديد السياسات والمعايير لضمان جودة البرامج في التعليم العالي، وأصبح لزاما على مؤسساته الأخذ بها وتحقيقها في برامجها كمتطلب أساسي للإعتراف بها وإعتمادها، ونتيجة لذلك فقد سعت الكثير من الحكومات إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالي وتجويد مخرجاتها بإنشاء وتشكيل الهيئات أو المجالس المتخصصة للإعتماد الأكاديمي وضمان الجودة التي تضمن من خلالها توطيد ثقتها ببرامجها التعليمية وملائمة مخرجاتها مع متطلبات المجتمع وسوق العمل.[1]

حيث يحرص عدد كبير ممن تناولوا مفهوم الجودة على إيراد المعاني المعجمية للمفردة، دونما إعتناء كاف بمفهومها في السياق الذي يستخدم فيه مصطلح المقابل (**Quality**) في الثقافة الغربية ومن ثم يضيع المفهوم الحقيقي للمصطلح بين المفاهيم المعجمية في اللغتين العربية والأجنبية، فالجودة في معظم مشتقاتها في العربية لا تخرج عن مفاهيم (الإتقان، الإحسان، والتميز والأفضلية)، بينما تدور مفردة (**Quality**) المقابلة لها في الإنجليزية ومثيلاتها في لغات الغرب حول مفاهيم (المطابقة، المواصفة، والنوعية)، فإذا أخذنا في الإعتبار أننا في إستخدامنا مفردة الجودة ينبغي مراعاة المفهوم الغربي في سياقه العلمي، وهو وثيق الصلة بالمعنى المعجمي للمفردة، وعليه فقد أصبح لزاما علينا أن ننتقل بالمفهوم من المعنى المعجمي لمفردة الجودة إلى المفهوم العلمي للمصطلح في الإنجليزية وهو المطابقة والنوعية والمواصفة، هذا الإنتقال أخذ مجراه الصحيح في الإستخدام الصناعي، حيث أصبحنا نستخدم كلمة المواصفات في مجال البضائع والصناعة ولا يدري الباحث ما الذي فرق بين الإستخداميين، والتعليم بدون شك صناعة من الصناعات في مفهومه الحديث، ويستعين على ذلك بتعريف "**المعهد الأمريكي للمواصفات القومية**" الذي يعرف الجودة بأنها "مجموعة المواصفات والخصائص المطلوبة التي تجعل المنتج أو الخدمة قادرة على تلبية حاجات بعينها"، وعلى ذلك يكون تعريف الجودة في التعليم على أنها "مطابقة المخرج الأكاديمي

[1] بوزيان عثمان، "مخرجات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات سوق العمل كمؤشر أداء"، ورقة قدمت إلى الملتقى الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي: تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإستشراف، ص.ص.59-60.

في تلبيته لمطلوبات وإحتياجات سوق العمل وتفوقه فيه"،[1] وتعرف الجودة على أنها: "قدرة منتوج ما أو مصلحة ما على توفير حاجيات المستعملين، بأقل تكلفة وفي أقصر الآجال"، أما الجودة في التعليم العالي هي: "التأكد من أن الخدمات الموفرة من طرف مؤسسة التعليم العالي موافقة لأهدافها، ولمطالب المجتمع أو حاجيات قطاع التشغيل، هذا يعني أن برامج التكوين في مؤسسات التعليم العالي تستجيب لهذه المطالب بتوفير يد عاملة تتمثل في حاملي شهادات مؤهلين للتشغيل أو للعمل".

كما أن ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي نشاط حديث، فرضت منذ تفعيل مسار بولون (**Bologne**) سنة 1999، وهذا لا يعني أبدا أن الجودة لم تكن موجودة قبل هذا التاريخ، فجودة التكوين كانت دائما واحدة من أهم إنشغالات المؤسسة الجامعية قبل وبعد هذا المسار، ولكن مسار بولون دفع بها إلى واجهة نشاطات مؤسسة التعليم العالي،[2] فالجودة في التعليم هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع النظام التعليمي بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع ومختلف الأطراف ذات العلاقة بالتربية والتعليم، ومعايير الجودة في التعليم تعني تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة وسياسة القبول، والبرامج التعليمية من حيث (أهدافها، وطرائق التدريس المتبعة، ونظام التقويم والإمتحانات) وجودة المعلمين، والأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية إحتياجات المستفيدين،[3] وتعد الجودة في التعليم عبارة عن مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي إحتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الإستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية المتعلقة

[1] عمر أحمد سعيد، "جودة المخرجات الأكاديمية وملاءمتها لسوق العمل"، ورقة قدمت في المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة، 02-03 سبتمبر 2012، ص.ص.109-110.

[2] بداري كمال، بوباكور فارس، حرز الله عبد الكريم، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، مرجع سابق ذكره، ص.ص.37-38.

[3] ريهام مصطفى محمد أحمد، "توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد (09)، 2012، ص.3.

بالعملية، وعليه أصبح الإهتمام بموضوع الجودة في المؤسسات التعليمية يحظى بإهتمام بالغ لدى المعنيين لدوره الكبير في التحسين المستمر، أما بالنسبة لمؤشرات ومعايير قياس جودة العملية التعليمية نجد ما يلي:[1]

جدول 17: مؤشرات ومعايير الجودة في الخدمة التعليمية

مؤشرات ومعايير الجودة لألبرت Albert 1990	مؤشرات ومعايير الجودة لإيرفاي لي Lee HARVEY 1999	مؤشرات ومعايير الجودة في جامعة فلوريدا الأمريكية
- الهيكل التنظيمي - البيئة المحيطة - المدخلات - العمليات - المسؤولية - التمويل - الإصلاح التعليمي والتربوي - العوامل الإقتصادية والإجتماعية - الفعالية الإدارية للعملية التعليمية - فعالية التدريس - الإنجاز المتضمن للنتائج المفصلة	- مؤشرات أكاديمية عامة - الثقة بالمؤسسة التعليمية - الخدمات المقدمة على المستفدين - المؤشرات التنظيمية	- التقدم العلمي - النواتج العلمية - بقاء المتعلم في البرنامج مدة كافية لتحقيق الأهداف العلمية - إنتقاء الطلبة - تخطيط البرنامج التوجيهي وتقويمه - المناهج والتدريس - تنمية هيئة التدريس

المصدر: الوافي الطيب، "نظام التعليم العالي في الجزائر ورهانات الجودة"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، الأردن: 28 أفريل-01 ماي 2014.

[1] الوافي الطيب، "نظام التعليم العالي في الجزائر ورهانات الجودة"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، الأردن: 28 أفريل-01 ماي 2014.

وعليه تركز المعايير الثلاثة في الجدول من المؤشرات لقياس جودة العملية التعليمية فمنها ما هو متعلق بالمؤسسة التعليمية وهيكلها التنظيمي والخدمات التي تقدمها ومدى فعاليتها، إضافة إلى بعض المؤشرات الأكاديمية، وتشير هنا إلى تعدد المؤشرات والمعايير المستخدمة لقياس الجودة التعليمية وإختلافها، ومنه مؤسسات التعليم العالي مدعوة بإستمرار للإستجابة لحاجيات التنمية للبلاد، هذا ما يجعلها تهتم بنوعية الشهادات المسلمة للطلبة حتى يتمكنوا من خوض مجال التشغيل بمؤهلات وتنافسية، هذان الشرطان هما مرادفان للجودة في مجال التعليم العالي، رغم أن هذا الإنشغال كان محل إهتمام مسيري مؤسسات التعليم العالي يبقى أن العولمة أحدثت تغيرا جذريا في نمط تسيير المؤسسات الجامعية، كما أن هناك ميل دولي يدفع بمؤسسات التعليم العالي إلى تطوير ضمان الجودة، وهذا الإهتمام بضمان الجودة تمليه عدة متطلبات تطوير أنماط التعليم العالي، وعليه فإن أنظمة التعليم العالي تواجه عدة تحديات من بينها:

- **تكثيف التعداد في التعليم العالي**: حيث أن كثافة عدد الطلبة في تزايد مستمر مما أحدث عجزا في بعض الأنظمة، مما يوجب إعادة النظر في التنظيم، وفي كيفية التعامل وتسيير الحجم المتزايد للطلبة حتى نضمن مستويات نوعية مقبولة.
- **تنويع التعليم**: حيث ظهرت بالتوازي ضرورة تنويع التكوينات، فالتقسيم العالمي للشغل والتخصص جعل عالم الشغل متطلبات إضافية تتعلق بالتكوين والتخصص تفوق بكثير التكوين الكلاسيكي العام، هذا المطلب الجديد جعل مؤسسات التعليم العالي تقترح مجالات تكوين بتخصصات متنوعة حتى تلبي حاجيات عالم الشغل.
- **العولمة وفتح التعليم العالي على القطاع الخاص**: مع ظهور العولمة بكافة أبعادها وتطور تقنيات الإعلام والإتصال وفتح الأسواق، تأثر قطاع التعليم العالي بهذه التحولات، فترابط الأسواق تشترط مقاييس نوعية تسهل الحركية وفي نفس السياق ومع فتح الأسواق تم فتح قطاع التعليم العالي للقطاع الخاص.
- **صعوبات التمويل والإستقلالية**: على المستوى العالمي نجد أغلبية مؤسسات التعليم العالي تمول بنفقات عمومية، والمطلوب حاليا من مؤسسات التعليم العالي إيجاد مصادر أخرى للتمويل مع تحسين الأداء، الخبرات ونتائج البحث، وتحقيق الإستقلالية.

- **بطالة خريجي التعليم العالي:** حيث أنها ظاهرة عالمية حدتها تختلف من بلد إلى آخر، ويرجع هذا المشكل إلى صعوبة وضع توافق بين التكوين والتشغيل، وبالتالي فإن ضمان الجودة يضع آليات متابعة مستقبل خريجي الجامعات وتطور نتائج التعليم والتقييم الإستراتيجي للتكوين سواء في إطار التقييم الذاتي المنجز من طرف المؤسسات نفسها أو من طرف هيئات تقييم خارجية.[1]

كما أدركت السلطات الجزائرية ضرورة وحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بنوع من التأخر، وتجسدت الإرادة السياسية في القيام بإصلاح يهدف إلى ترقية التعليم العالي نحو مستويات أفضل في سنة 2008 من خلال صدور القانون التوجيهي للتعليم العالي، والذي لم يتطرق بصفة مباشرة وتفصيلية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي، وإلا أنه كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء ما يسمى بالمجلس الوطني للتقييم (**CNE**)، وفي جوان 2008 قامت وزارة التعليم العالي بتنظيم مؤتمر دولي حول ضمان الجودة والذي كان بمثابة إنطلاقة دراسة إمكانية تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية الجزائرية، فإنبثقت (خلية) فرقة عمل كلفت من طرف الوزارة بالتفكير في المشروع مدعمة في البداية ببعض الخبراء الدوليين، وفي 31 ماي 2010 تم ترسيم عمل الفرقة بقرار إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (**CIAQES**) والتي تباشر عملها وفق المهام التالية:

- إعداد منظومة وطنية للمعايير والمؤشرات لضمان الجودة مع الأخذ في الإعتبار المعايير الدولية.
- تحديد معايير إختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجية.
- إعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات الجامعية وبرنامج تدريبي للمسؤولين عن ضمان الجودة في كل مؤسسة.
- تحديد برنامج تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة ومتابعة تنفيذه.[2]

ويعتبر القرار المؤرخ في 31 ماي 2010 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي:

[1] بداري كمال، بوباكور فارس، حرز الله عبد الكريم، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.30-33.

[2] زين الدين بروش، يوسف بركان، "مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق"، ورقة قدمت إلى المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي، 2012، ص.813.

- تنشأ لجنة وطنية مسؤولة عن صياغة وتتبع إحداث برنامج لتنفيذ نظام ضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.
- تتكلف اللجنة بالتنسيق مع الوكالات والهيئات المعنية بما يلي:

1. إنشاء مرجع وطني يتضمن المقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية.
2. تحديد معايير إنتقاء مؤسسات التعليم العالي الرائدة والمسؤولين عن ضمان الجودة لكل مؤسسة.
3. وضع برنامج إعلامي يستهدف المؤسسات المعنية ووضع خطة تكوين لفائدة المسؤولين عن ضمان الجودة.
4. تحديد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة داخل المؤسسات المعنية وضمان متابعة تنفيذها.
5. تنظيم العمليات الأولية للتقييم الذاتي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة.
6. تنظيم عمليات تقييم خارجي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة.
7. ضمان المراقبة في مجال ضمان الجودة.
8. الجمع بين العناصر الضرورية لتحديد سياسة وطنية ونموذج لضمان الجودة وتحضير شروط إنشاء وكالة مكلفة بوضع هذه السياسة.

- يعين أعضاء اللجنة لمدة 03 سنوات، وينتخب أعضاء اللجنة رئيس ونائب رئيس اللجنة لمدة 03 سنوات.
- يمكن للجنة دعوة هياكل وأجهزة الإدارة المركزية ومؤسسات التعليم العالي للمشاركة في أعمالها وفقا للنقاط المدرجة في جدول الأعمال.[1]

وتعتبر التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة إذ بدأ الإهتمام بالجودة في مؤسسات التعليم العالي بموجب القانون توجيه التعليم العالي في 13 فيفري 2008 الذي كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات تعليم عالي خاصة وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء اللجنة الوطنية للتقييم (**CNE**) والتحضير لإنشاء لجان أخرى تهتم بالترخيص والإعتماد، وقد أسند للجنة الوطنية للتقييم مهمة تقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين الجودة، ووضع مجموعة من الشروط الواجب إحترامها من قبل مؤسسات التعليم العالي وفي حالة عدم إحترامها يقوم وزير التعليم العالي بسحب الترخيص، وقد تم وضع مجموعة من الخطوات لتطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي تمثلت في:

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار مؤرخ في 31 ماي 2010، المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.

- ✓ إقناع أصحاب المصلحة بأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة مؤسسات التعليم العالي.
- ✓ إرساء ثقافة الجودة والتقييم الداخلي في مؤسسات التعليم العالي.
- ✓ إنشاء خلية الجودة داخل كل مؤسسة تعليم عالي.

وفي نفس السياق قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتنظيم كل من المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 19 و20 ماي 2008، الذي كان تحت عنوان "**الحوصلة المرحلية بعد أربع سنوات من تطبيق نظام ل م د**"، والندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ 01 و02 جوان 2008، والذي كان تحت عنوان "**ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات**"، والذي شارك فيه إلى جانب أساتذة جامعيين خبراء من البنك الدولي، اليونسكو، الإتحاد الأوروبي والبلدان المغاربية، وقد أوصى الملتقيان بحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وبصدور القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (**CIAQES**)، والمكونة من خبراء وأعضاء هيئة تدريس وإطارات عليا في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهي تهدف إلى:

- ✓ دعم تطوير ممارسات ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.
- ✓ متابعة وتفعيل ممارسات ضمان الجودة بالإعتماد على إجراء التقييم الذاتي في المقام الأول لتحسين حوكمة مؤسسة التعليم العالي.
- ✓ تهيئة الأدوات والآليات المناسبة لإنشاء هيئة التقييم.[1]

وعليه قد تم إنشاء خلايا ضمان جودة التعليم العالي بناء على مراسلة الأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم 2008/438 المؤرخة في 25 ماي 2008، حيث تضم مجموعة من الأساتذة والمهندسين والإداريين وتتمثل أهدافها الكبرى في:

- تطوير قطاع التعليم العالي.
- توفير التمويل الكافي للعملية التعليمية وفقا للخطة الإستراتيجية المرسومة.
- بناء هيكل تنظيمي فاعل، وتوفير الدعم اللازم لعمل هذا الهيكل بمرونة وكفاءة وفاعلية.

[1] صليحة رقاد، مرجع سابق ذكره، ص.ص.179-180.

- تحسين نوعية مخرجات الجامعة لتلبية متطلبات المجتمع.
- إعتماد المناهج التعليمية الجامعية المناسبة والمصممة بصورة جيدة تحقق المستوى المستهدف من الجودة.
- توفير طاقم تدريس في الجامعة على مستوى كاف وعال من الكفاءة والتدريس.
- إختيار المادة التعليمية الفاعلة والمناسبة.
- توفير مناخ تعليمي آمن ومستقر.
- مواكبة التطورات الحاصلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والإتصالات وتوظيفها في الإدارة وفي البرامج التعليمية والتكوينية.
- إيجاد إرتباط مؤسسي وقانوني بين الجامعة والقطاعات الحيوية في البلاد.
- إعتماد نظام إختبارات على درجة عالية من المصداقية والموثوقية.
- توفير الوقت الكافي لعملية التوجيه والإرشاد للطلبة.
- تحقيق مستويات جيدة من الرضا لدى المستهلك (المجتمع) للخدمات الجامعية.
- الزيادة من الفعالية والمرونة التنظيمية للجامعة.
- ترشيد النفقات والعقلنة في تسيير الموارد البشرية.[1]

ويمكن تلخيص أدوار خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في الوظائف التالية:

- **وظيفة التقييم الداخلي**: لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث، والحياة الجامعية في ضوء مرجع ضمان الجودة (**Référentiel d'AQ**) الذي تم إعداده من طرف (**CIAQES**).
- **وظيفة الإعلام**: حول مهامها وأهداف نظام ضمان الجودة، ونشر التقارير المختلفة خاصة تقرير التقييم الداخلي (**Rapport d'auto-évaluation**).
- **وظيفة التكوين المستمر**: لإعضائها في مجال ضمان الجودة.
- **وظيفة الإتصال**: على المستويين الداخلي والخارجي.[2]

[1] سميحة يونس، مرجع سابق ذكره، ص.ص. 70-71.

[2] سمير بن حسين، "تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر –دراسة ميدانية-"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (18)، مارس 2015، ص.213.

وتنقسم أنشطة لجنة تنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي إلى ثلاث ندوات جهوية (ندوة الشرق، غرب ووسط الجزائر) حيث تعمل وزارة التعليم العالي على توحيد عمل الندوات الثلاث وتعتبر اللجنة مكلفة بالتنسيق مع الوكالات والهيئات المعنية بما يلي:

- إنشاء مرجع وطني يتضمن المقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية.
- تحديد معايير إنتقاء الجامعات الرائدة والمسؤولين عن ضمان الجودة لكل مؤسسة.
- وضع خطة تكوين للمسؤولين عن ضمان الجودة.
- تحديد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة في الجامعة ومتابعة تنفيذها.
- تنظيم التقييم الذاتي والتقييم الخارجي.

وقد تم تبني ضمان الجودة الداخلي كخيار إستراتيجي وأعطي للتقييم الذاتي الأولوية بإعتباره مفتاح الإنتقال إلى ضمان الجودة الخارجي، وتعمل اللجنة حاليا على إعداد نظام للمعايير يكون له بعد وطني وهذا النظام مستوحى من مشروع (**AQI-UMED**) والذي يركز على:

- مجال التكوين.
- مجال البحث.
- مجال حياة الطلبة داخل الجامعة.
- الحوكمة.[1]

ومن أهداف إعتماد الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، أنه تدور هذه الأهداف في محورين أساسيين أولهما إداري تسييري والثاني أكاديمي بيداغوجي، وتتمثل إجمالا في:

- تغيير النظرة إلى الجامعة من الطابع النظري إلى الطابع التطبيقي العملي، والربط بينها وبين المجتمع من خلال التخصصات الأكاديمية والبرامج المعتمدة.
- إعادة النظر في مفهومي الطلب الإجتماعي وسوق العمل.

[1] صالح بوعبد الله، سمية ناصري، "تقييم التكوين الجامعي حسب إستراتيجية الإنحرافات الستة –دراسة تطبيقية-"، من الموقع: http://ekladata.com/CZPUEGHgRlgBhxyAl0PGyk3RAWo.pdf، تاريخ الدخول: 12 جانفي 2019، على الساعة: 12:50، ص.96.

- تدعيم فكرة الشراكة بين الجامعة والمجتمع من خلال التطبيقات الفعلية وعدم الإقتصار على الأفكار النظرية البحتة.
- تفعيل دور الأستاذ الجامعي بإعتماده معايير الجودة الشاملة.
- تفعيل دور الطالب في إنتاج المعرفة وتطبيق مكتسباته التكوينية.
- الوصول إلى التميز الإداري والتسيير الفعال للجامعة في إطاري التكوين والبحث العلمي.[1]

وتتمثل جودة التعليم العالي من خلال التطرق إلى جودة عدة مؤشرات يقوم عليها التعليم العالي وهي كالآتي:

1. **جودة الطلبة:** يعد الطالب أحد المحاور الرئيسية في العملية التعليمية، وقد أنشئت مؤسسات التعليم العالي لخدمته، ومؤشرات الجودة المرتبطة بهذا المحور متعددة منها إنتقاء الطلبة بحيث يراعى في عملية الإختيار تأهيل الطالب صحيا وعمليا وثقافيا ونفسيا ليكون قادرا على الفهم والإستيعاب والتفاعل مع الهيئة التدريسية، وتقاس جودة الطالب من خلال قدرته على الإبداع والإبتكار والتفوق وإمتلاك العقل الناقد والمشاركة في النقاشات، حيث من أهم أدوار الطلبة في مجال الجودة نجد:
   - ✓ يناقش ويحاور.
   - ✓ ينتقد أفكارا قائمة ويعرض أفكارا بديلة.
   - ✓ قادر على التفاعل مع تكنولوجيا العصر وإستخدام الحاسوب بمهارة.
   - ✓ يجيد اللغات الأجنبية ويوظفها.
   - ✓ يكتسب مهارات التفكير والابداع.
2. **جودة الهيئة التدريسية:** وجود الهيئة التدريسية من العوامل المهمة لجودة التعليم العالي، فأهم ما يتعلق بهذا العنصر ضرورة تنمية مستوى وقدرات الأساتذة بعد التأكد من إختيار الكفاءات القادرة على التواصل مع الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، فتنمية الأستاذ الجامعي مهنيا يفيد في تحسين إتخاذ القرار العلمي والمهني السليم، كما يجب وضع دورات تدريبية مستمرة لإعادة تأهيل الأساتذة وتطوير طرق التدريس وتشجيعه على إنجاز الأبحاث العلمية والمشاركة في المؤتمرات، كما ينبغي على الأساتذة التحلي بالأخلاق السامية، ومن الخصائص التي يجب توفرها في الأستاذ الجامعي من منظور الجودة نجد:
   - ✓ قائد ومسير ومناقش للطلبة يعمل على إطلاق طاقاتهم.

[1] أمينة مساك، فاطمة تابتروكية، مرجع سابق ذكره، ص.47.

- ✓ صديق داعم وناقد.
- ✓ مبدع ومبتكر.
- ✓ محاور ومناقش للمعلومات.
- ✓ مقيم لشخصية الطالب ومعلوماته.
- ✓ يعتبر الجامعة كجزء رئيسي من شبكة مؤسسات الدولة الداعمة للتطوير.

3. **جودة الإدارة:** يجب أن تتميز إدارة الجامعة بالإلتزام نحو تطبيق نظام ضمان الجودة بها، فهي تعد منظومة قيم مبنية على الإخلاص في العمل والشفافية والعدالة، كما ينبغي قيام الإدارة الجامعية بدور فعال في تطوير وظائف الجامعة للسعي نحو التميز والإبداع من خلال قيادة قادرة على التطوير تمنح صلاحيات أوسع وتعزز القدرة على إتخاذ القرارات وتنمي كفاءات الإتصال والتفاوض وحل المشكلات، إضافة إلى تطوير أنظمة معلومات وأنظمة للتحفيز والتدريب والإبداع والقدرة على بناء شراكة فعالة مع المحيط الخارجي وخاصة المستفيدين من المخرجات الجامعية، وبهذا فإن نجاح الجودة يتوقف على مدى الإلتزام ومبادرة الإدارة العليا ببرامج إدارة الجودة بحيث تكون هناك جودة في العلاقات القائمة بين الإدارة والعاملين وسبل الإتصال وفي إختيار العاملين وتأهيلهم، إن القدرات اللازمة في القيادة الجامعية هو أن تتميز الإدارة بما يلي:

- ✓ تنمية قيادات قادرة على التطوير.
- ✓ منح صلاحيات أوسع وتعزيز القدرة على إتخاذ القرارات.
- ✓ مواكبة المستجدات على مستوى سوق العمل.
- ✓ تنمية كفاءات الإتصال والتفاوض وحل المشكلات.
- ✓ توظيف تكنولوجيا المعلومات والتعليم بفعالية.
- ✓ بناء نظام فعال لتقييم الأداء.
- ✓ تطوير نظام عادل للتحفيز والتدريب والإبداع.

4. **جودة المشاريع العلمية:** يقصد بالمشاريع العلمية قيام جهة علمية (قسم علمي أو بعضا من المدرسين) بدراسة مستفيضة لظاهرة معينة في مكون واحد أو أكثر من مكونات البيئة ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بالمجتمع، ووضع الخطط الكفيلة لتطويرها وتحسينها أو للتخلص من مساوئها الحالية والمتوقعة، ومهما يكن حجم المشاريع العلمية فإنها تعد من أهم الثمار العلمية التي تنتجها المؤسسات التعليمية والبحثية، حيث يلعب المختصون في المؤسسة التعليمية الدور الريادي في المشروع العلمي ويتوجب عليهم إثبات ذلك بشكل

واضح ومقنع لجميع المؤسسات المجتمعية الأخرى، لذا فإن المشروع العلمي تتوقف جودته بناء على عمق العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع وقدرة تلك المؤسسة على متابعتها لمعطيات البيئة المحيطة بكافة مكوناتها.

5. **جودة الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة لخدمة المجتمع**: يركز هذا العنصر على التفوق النوعي للمعرفة الذي تتميز به المؤسسة التعليمية على غيرها من المؤسسات المنتجة للمعرفة بما يمكن من تطوير وإدراك المستويات العلمية والثقافية التي يحتاجها أفراد المجتمع، ويجب أن يميز المؤلفون والباحثون في المؤسسة التعليمية بين الكتب والمؤلفات الموجهة إلى خدمة المجتمع عن تلك الموجهة إلى المستفيدين من داخل المؤسسة التعليمية عادة ما يكونوا من المتعلمين والمهتمين ذوي الإختصاص، وعموما فإن ما يوجه إلى المجتمع من كتب ومؤلفات يجب أن يضمن تحقيق الأبعاد الآتية لكي يضمن تحقيق جودة خدمة المجتمع:

- ✓ الإبداع والإبتكار، فالمجتمع يبحث دائما عن التجديد ولا ينجذب إلى المنتج التقليدي.
- ✓ المرونة العقلية والذهنية التي تمكن من جذب أكبر قدر ممكن من المستويات الفكرية إلى المنتج.
- ✓ الإهتمام المتوازن بتعلم الثقافات والعادات، فالإستجابة المطلوبة من المجتمع إلى المنتج الفكري تتطلب القدرة على تكييف المنتج بحسب رغبات وطموحات أفراد المجتمع.
- ✓ المعرفة الذاتية بالحاجة الفعلية الدقيقة لمواصفات المنتج الفكري.

6. **جودة البحث العلمي**: يحتل البحث العلمي أولوية من أولويات المؤسسة التعليمية، ويمكن القول بأن جودة البحث العلمي تشكل خاصية رئيسية تميز المؤسسة التعليمية عن غيرها من المؤسسات الأخرى، وتأتي علاقة البحث العلمي بمؤسسات سوق العمل من إرتكازه على الدراسات النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بمشكلات المجتمع وحاجاته الفعلية، وبما أن البحث العلمي أحد عناصر مخرجات العملية التعليمية فإن مؤشرات الجودة المرتبطة به تعتمد على ما يلي:

- ✓ توفر أجواء البحث العلمي وتشجيع هيئة التدريس على تنفيذ البحوث العلمية المتصلة بحاجات المجتمع وسوق العمل.
- ✓ وجود أولوية للأبحاث العلمية الميدانية ذات المردود المادي والإقتصادي لمؤسسات المجتمع.
- ✓ إسهام فرق العمل البحثية في خدمة قطاعات الإنتاج المختلفة بالمجتمع.
- ✓ توفر موازنة مالية خاصة لدعم البحث العلمي ونشره.

- ✓ توسيع دائرة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي المختلفة أينما وجدت.[1]

7. **جودة هيكل البرامج التعليمية على مستوى الكلية:** وذلك من حيث الشمول والعمق والتكامل، وعدم الإزدواج أو التكرار أو الحشو، كما يقصد بجودة هذا الهيكل حسن مخاطبته للتحديات القومية في مجالات التكنولوجيا المختلفة، إداريا وصناعيا وزراعيا وخدماتيا...إلخ.
8. **جودة التمويل الجامعي:** لا شك أن التعليم الجامعي ذو تكاليف عالية، وخاصة مع الأخذ بالجديد في تكنولوجيا التعليم والتوسعات المستمرة في المباني، التجهيزات وصيانتها، تمويل وتحديث المكتبات الجامعية، وتعتبر جودة التعليم متغيرا تابعا لقدرة التمويل الجامعي، ومدى توازن أبواب الإنفاق مع قدر التكاليف في كل مجال من مجالات النشاط، ومن هنا تتمثل أهمية كل من:
   - التمويل الذاتي مثل رسوم الإنتساب الموجه، الإستشارات والتدريب.
   - دراسات تحليل الكلفة والعائد من مجال الإنفاق الجامعي.
   - جهود ترشيد الإنفاق المالي الجامعي.
9. **جودة التشريعات واللوائح الجامعية:** بحيث تكون التشريعات متواكبة مع المتغيرات التي تتوالى إقتصاديا وإجتماعيا، وتكنولوجيا وسياسيا، وثقافيا في البيئة المحيطة، كما أن التشريعات الجامعية تعد بدورها إحدى مصادر وضوابط اللوائح الجامعية، ويصدق على هذه اللوائح ما يصدق على التشريعات، حيث ينبغي أن تكون هذه اللوائح واضحة ومحدودة ومرنة.
10. **جودة تقييم الأداء الجامعي:** مهما حسن تخطيط وتنظيم جهود الأداء الجامعي، وحسنت قيادة العاملين على إختلاف مراتبهم وتخصصاتهم فلا غنى عن تقييم هذا الأداء ويتطلب ذلك بالطبع معايير لتقييم كل من العناصر الرئيسية التالية: الطالب، البرنامج التعليمي شاملا طرق التعليم والكتاب الجماعي، القاعات التعليمية، عضو هيئة التدريس، التمويل الجامعي والإدارة الجامعية.[2]

[1] إلهام يحياوي، بركة مشنان، "أهمية إستخدام وسائل إدارة الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي"، المجلة الجزائرية للتنمية الإقتصادية، العدد(01)، ديسمبر 2014، ص.ص.169-171.

[2] حامد نور الدين، العابد محمد، "أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"، ورقة قدمت إلى المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة، 02-03 سبتمبر 2012، ص.ص.219-220.

11. **جودة العاملين:** بمعنى جودة الرأسمال البشري من إداريين وأساتذة، والتي تفرض تحديد خصائص الكفاءات المطلوبة قبل وضع سياسة الإختيار، والإهتمام بدوافع العاملين وبالتدريب التربوي، ونظام للحوافز، والتغلب على الإختلال القائم بين أنشطة التدريس وأنشطة البحث.[1]

[1] بوحنية قوي، سمير بارة، سالمة ليمام، إمكانات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي –دراسة حالة الجزائر–، مرجع سابق ذكره.

خلاصة الفصل الثالث:

قد أفرزت الإختلالات التي نجمت عن تبني النظام الكلاسيكي عدة نقائص عصفت بالجامعة إلى محاولة إيجاد نمط جديد للتعليم العالي، وذلك ما قامت به اللجنة الوطنية للإصلاح إثر إجماعها على حتمية تغيير نظام التعليم العالي وفق ما تمليه المتطلبات الداخلية والمتغيرات الخارجية، فالجزائر كغيرها من الدول تحاول تنمية مختلف القطاعات لمسايرة الركب المتقدم وعلى إعتبار التعليم العالي قاطرة التنمية للمجتمع فذلك ما دفع بالدولة لإتخاذ إجراءات الإصلاح الجديد ل م د وتبنيه كنظام للتعليم العالي، وبناءا على ذلك فإن سياسة التعليم العالي ل م د مرت بعدة مراحل وخطوات لتطبيقها بداية من سنة 2004، حيث واجهت الجامعة الجزائرية عدة مشكلات حاولت من خلالها البحث عن البديل الأفضل لحل هاته الأزمات ومنه تم تبني خيار ل م د بما يحمله من إيجابيات وذلك تباعا لعولمة التعليم العالي بمختلف دول العالم، كما وجدت الجزائر نفسها أمام إصلاح جديد يدعو إلى هيكلة تعليمية جديدة ولديه إرتباط وثيق بسوق العمل، ومن أساسياته البحث عن جودة ونوعية التعليم العالي للطالب وذلك ما يضفي طابع التنافسية بسوق العمل والذي يعطي دفعة قوية لتنمية الإقتصاد والمجتمع، إضافة إلى أنه إصلاح يهتم بالبحث العلمي وتطويره بمختلف الميادين وعليه إتجهت الدولة إلى زيادة إهتمامها بالبحث العلمي وتمويله والإنفاق عليه لإعتباره اللبنة الأساسية لإصلاح ل م د، ووفق كل هاته الجهود الرامية إلى إصلاح التعليم العالي ل م د من تشريعات وقوانين منظمة له إلا أن عملية تطبيقه تخللتها عدة صعوبات ما أفرز مواطن الضعف والقوة بنظام ل م د والتي على الدولة السعي إلى تقويمها من خلال تقييم تطبيق نظام ل م د في الجزائر.

الفصل الرابع:

نظام ل م د في الجزائر -دراسة تقييمية-

بالرغم من المحاولات المتعددة لتجديد وإصلاح مناهج التعليم العالي بإعتماد برامج وطرق حديثة تساير التغيرات والتحديات وتكون أكثر تكيف مع المعطيات الإقتصادية والإجتماعية الحالية، غير أن مؤسسات التعليم العالي بالجزائر تعاني العديد من المشكلات التي تعيق عملية التعليم العالي وتحد من كفاءتها وفعاليتها وجودتها، ومنها نمطية الخطط والمناهج والسياسات التعليمية التي كثيرا ما تجد مقاومة شديدة من طرف الطلبة أو الأساتذة أنفسهم بسبب عدم توافقها مع واقع التعليم في الجامعة الجزائرية وذلك لتبني نماذج مستوردة للتعليم العالي، وإنعدام الموازنة بين مخرجات التعليم العالي وإحتياجات سوق العمل، وعدم التوازن بين النمو الكمي والإعداد النوعي لطلاب الجامعة، وعدم فعالية أجهزة التوجيه.

حيث يعد التقييم من المراحل المهمة في مسار صنع وتنفيذ السياسة العامة وهو مرحلة ترافق كل مراحل صنع السياسة العامة وتعقب مرحلة التنفيذ والمتابعة، بحيث يتم تقييم الأهداف على ضوء الوسائل والإمكانات، والنتائج والأثار، فالتقييم هو مسألة جميع الفواعل الرسمية وغير الرسمية وهو الوقوف على نجاح أو فشل السياسة العامة، فهو بذلك عملية قبلية وبعدية من خلال جلسات الإستماع والتقارير والندوات، وبناءا على ذلك سيتم تناول عملية تقييم سياسة التعليم العالي ل م د بعد تنفيذ مضمون هذا الإصلاح، ومن خلال عدة مستويات وعبر عدة مؤشرات ووفق فواعل رسمية وغير رسمية التي شاركت في صنع وتنفيذ وتقييم سياسة ل م د.

المبحث الأول: ماهية التقييم في السياسة العامة

المبحث الثاني: تقييم تنفيذ نظام ل م د في الجزائر

المبحث الأول: ماهية التقييم في السياسة العامة

المطلب الأول: مفهوم التقييم في السياسة العامة

التقييم هو عبارة عن تحليل نتائج السياسات والبرامج العمومية من أجل الحصول على إستنتاجات موثوقة ومفيدة، أي هي العملية التي تؤدي إلى تحسين المعلومات وتقليص الشكوك لتسهيل عملية إتخاذ القرار وتخصيص الإعتماد والتبرير بشكل أفضل (تدخل عملية التقييم في المراحل صنع السياسة العامة)، والهدف من تقييم أي سياسة عامة هو التحقق من مدى فعالية هذه السياسة بمقارنة مدى النتائج بالأهداف المسطرة وبالوسائل المستعملة والموظفة.

وهو عملية تهدف إلى التأكد من أن المشروع قد حقق النتائج المرجوة منه وإلى تحديد أثر المشروع سواء المباشر على المستفيدين من المشروع أو غير المباشر على المستفيدين والبيئة المحيطة، وذلك على المدى القريب والبعيد، ويتم من خلال عملية التقييم إستيقاء الدروس المستفادة من التجربة بحيث يمكن لاحقا التعلم من الأخطاء وتفاديها وتكرار الخطوات الناجحة والبناء عليها في عملية تخطيط المشاريع اللاحقة، فخلال عملية التقييم تتم دراسة نتائج المشروع بشكل علمي ممنهج ومقارنتها بالأهداف الموضوعة للمشروع خلال مراحل التخطيط، كذلك يتم تحديد الفجوات بين الأهداف الموضوعة والنتائج الفعلية ودراسة أسبابها ليتم أخذها بعين الإعتبار عند تخطيط مشاريع أخرى، فمن الممكن أن يقوم فريق عمل المشروع بعملية التقييم والذي يسمى التقييم الداخلي، ولكن عادة ما يقوم بعملية التقييم النهائي فريق من الخبراء الفنيين ذوي الخبرة في مجال التقييم والبحث والمستقلين عن الجهة المنفذة للمشروع حتى يتمكنوا من دراسة وتقييم نتائج المشروع بشكل علمي ومستقل، وهذا يسمى بالتقييم الخارجي.

فعملية التقييم هي عملية مرحلية، إذ يتم تنفيذها في مراحل محددة من حياة المشروع (بشكل سنوي على سبيل المثال) وبعد نهاية المشروع، ولكن هذا لا يعني أبدا أن عملية التقييم لا تبدأ مع بداية المشروع، إذ من المهم جدا القيام بدراسة أولية لمعرفة الواقع قبل البدء بالعمل والتمكن من مقارنة التغيرات بعد تنفيذ المشروع لدراسة أثره.[1]

كما أن التقييم هو عملية تقدم تحليل معمق وموسع لمقارنة ما تم تخطيطه وما تحقق وقد تشمل فحص الملائمة للإحتياجات وتركز أكثر على النتائج وقد تتضمن قياس الأثر والإستمرارية، وتجيب على لماذا وكيف تم تحقيق النتائج

[1] سنا يازجي، المتابعة والتقييم إجابات عملية لأسئلة جوهرية، بيروت: دكروب للطباعة والنشر، مؤسسة فريدريش إيبرت FES، 2014، ص.08.

وتساهم في بناء نظريات ونماذج للتغيير، حيث تقدم للمؤسسة خيارات إستراتيجية وسياسية، وتوفر قاعدة معرفية جديدة للتخطيط والمتابعة المستقبلية، وقد يستعان بمقيم خارجي.[1]

إضافة إلى أنه: "هو عملية قاعدية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى الطلبة أو طرق التدريس وإصدار أحكاما عليها بإستخدام طرق وأدوات متنوعة".[2]

و"التقييم هو قياس الفارق الموجود بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة، حيث يعتبر التقييم الإجراءات التي من خلالها تقدم معلومات منظمة وموضوعية حول الطالب أثناء التعليم أو التكوين بالإعتماد على العديد من التقنيات (الإمتحانات والملاحظة والسجلات)، وكذلك من أجل التعرف على مدى تحقيق العملية التعليمية للأهداف المرجوة منها، والكشف عن مواطن القوة والضعف في هذه العملية".[3]

ويعتبر: "التقييم هي عملية مراجعة مستمرة تشمل جميع مدخلات ومخرجات العملية التعليمية لتحقيق مستوى متميز من الكفاية والفاعلية في الأداء، فعملية التقييم المؤسسي أو البرامجي تهتم بجمع وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالبرامج التعليمية، وذلك بهدف تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية".[4]

ويعد التقييم عملية أساسية للذين يصممون وينفذون السياسات العامة، وتهدف هذه العملية إلى تشخيص وقياس آثار ونتائج السياسة للتوصل إلى معرفة المنجز من النتائج سواء كان ذلك قياسا بالسلع أو الخدمات التي تقدمها البرامج أو النتائج المرحلية للسياسات العامة في مجال معين، أو ما يترتب من أثر **Impact** على السياسة العريضة والطويلة المدى للمجتمع ومقارنة النتائج مع المعدلات، إلى جانب هذا يجب أن يتم التقييم ضمن جميع عمليات السياسة العامة وأن لا يتوقف إجراء التقييم على النتائج التنفيذية بل هو نشاط وظيفي يجب أن يتحقق من خلال عمليات الصنع والصياغة والتطبيق، أي ينبغي أن يكون خلال النظر في القضايا والمشكلات العامة، لأجل توفير المعلومات وحساب الحسابات المنطقية والعلمية حول المقترحات والآراء المطروحة ثم خلال عملية الإختيار حتى يتم

[1] علاء شكر الله، دليل منظمات المجتمع المدني حول التقييم والمتابعة، مر: بسام الكعبي، الشرق الأوسط العربي: بيلسان للتصميم والطباعة، ط.1، ص.11.

[2] نصيرة خلايفية، "آليات التقويم المستمر في نظام ل م د بين النظرية والتطبيق"، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد (08)، 2014، ص.44.

[3] يحي علوان، "التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (11)، ماي 2007، ص.15.

[4] المركز الوطني لضمان جودة وإعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، دليل ضمان جودة وإعتماد مؤسسات التعليم العالي، ص.ص.11-33.

توظيف النتائج المفيدة لمحتويات السياسة العامة ليصل من بعد إلى المتابعة المستمرة لتنفيذ السياسات وتعزيزها، ليكون التركيز منصبا على نواتج وآثار تلك المخرجات، ففي ظل هذه الدائرة التقييمية يمكن الوقوف على حقيقة السياسات العامة وكشف عيوبها، وتبيان مواطن الخلل فيها لإعادة النظر فيها في السياسات المقبلة.

والتقييم يعني: "قياس مدى فعالية برنامج معين تحت التنفيذ في إنجاز أهدافه، أو مقارنة مرحلة التصميم بمرحلة التشغيل وربط النتائج بالعناصر المستخدمة في البرنامج، وكذلك العمل على تطوير البرنامج عن طريق التغيير في العمليات الحالية".

وهو: "تلك العملية المنهجية التي يقوم بها محلل السياسة العامة ويطبقها في سبيل تحديد قيمة النتائج المترتبة عن تنفيذها، بحيث ينجم عن هذه العملية التحليلية إثبات صحة البديل أو فشله".[1]

والتقييم هو: "دراسة لغرض تقدير البرنامج القائم، في إطار قدرته على إكمال أو تحقيق أهدافه، وهو تحليل منتظم لمخرجات البرنامج، ويعنى بتحديد الفروقات في المعلومات القبلية والبعدية وما يحصل في وضعية البرنامج، ومن ثم تفسيرها في ضوء إستخدام المقاييس والمعايير الإحصائية اللازمة"

وقدم **"داي" "Dye"** مجموعة تعاريف للتقييم منها: "إن التقييم السياسة العامة يعني تقديرا لأثر السياسة العامة"، "تقييم السياسة العامة هو تقدير الفاعلية أو التأثيرات الكلية للبرنامج الوطني في بلوغه لأهدافه، أو تقدير الفاعلية والتأثيرات المتعلقة ببرنامج أو أكثر في بلوغها لأهدافها"

كما أن **"هاري هاتري" "Harry Hatry"** يعرف التقييم على أنه: "عملية منظمة تستهدف تقويم النشاطات الحكومية حتى تقدم معلومات متكاملة عن الآثار بعيدة وقريبة المدى للبرامج الحكومية".[2]

ويعد التقييم "هو عملية يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها، والعملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف، مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها على ضوء الهدف المراد قياسه، كالإختبارات التحصيلية ومقاييس الإتجاهات والميول، ومقاييس القيم والملاحظات والمقابلات الشخصية، وتحليل المضمون وغير ذلك من المقاييس الأخرى"، وتكمن مستويات التقييم في ما يلي:

[1] عبد النور ناجي، مبروك ساحلي، مقدمة في دراسة السياسة العامة، الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2014، ص.ص.73-75.

[2] فهمي خليفة الفهداوي، مرجع سابق ذكره، ص.ص.310-311.

- ✓ **المستوى الجزئي**: ويشمل طرق التعليم، والأجهزة والتوجيهات البيداغوجية وتنظيم المكتسبات وتطوير الكفاءات والمعارف والتأكد من المكتسبات في وضعيات النشاط وإستعمال تكنولوجيات الإعلام والإتصال وإدماجها، وتصميم معايير التعليم لأغراض قيادية ومناقشة الأثار الإيجابية والسلبية لنمذجة المسارات في القسم، وإعداد حافظات فردية مع الطلبة ومناقشة إستثماراتهم الممكنة في إطار التقييمات التي يتم التشاور عليها بين الفاعلين التربويين البيداغوجيين، ويمكن تسميته بالتقييم البيداغوجي.
- ✓ **المستوى التنظيمي**: ويشمل المدارس، الفرق التربوية، مشاريع المؤسسات وتسيير المؤسسة، والعلاقات بين مختلف ممثلي الأسرة التربوية وإستعمال تكنولوجيات الإعلام والإتصال وإدماجها في القيادة والتسيير ودراسة تطبيقات التقييم المستحدثة في إطار مشروع المؤسسة، ومناقشة التأثيرات الممكنة حول القرارات.
- ✓ **المستوى الشامل**: ويشمل النظام التعليمي، السياسات التعليمية والتسيير الإداري والقيادة والمناهج والأطر المرجعية ومخططات الدراسة ومخطط التكوين الأولي والمستمر، ونظم مصادقة مكتسبات الخبرة وإستعمال تكنولوجيات الإعلام والإتصال وإدماجها لهذا المستوى.[1]

وعلى مستوى الجامعة يقصد بالتقييم: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب وهيئة التدريس والإدارة والأهداف ومحتوى المقررات والوسائل والنشاطات التعليمية والمرافق، وذلك لمعرفة مدى تحقيق الأهداف وإتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج"، و"التقييم هو مجرد إصدار أحكام".[2]

كما يأخذ التقييم بمفهومه الحديث الواسع طرق التدريس والمقررات الدراسية والكتب والمراجع العلمية، وكذلك الأنشطة التعليمية التي تمارس سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها، كما يأخذ في الإعتبار تقنيات التعليم المستخدمة في العملية التعليمية ومدى توافرها وكفاءة إستخدامها، كما يشمل أيضا الإدارة الجامعية وعمادة وشؤون الطلبة ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها، بل يشمل أيضا المباني الجامعية والمعامل ومدى توافرها وكفاءة إستخدامها من حيث موادها وأجهزتها (الموارد المادية)، كما يشمل التقييم كذلك التجهيزات ومدى كفاية الإضاءة

[1] المعهد الوطني للبحث في التربية، "التقييم وتطوير المنظومة التربوية النوعية الفعالية"، مجلة بحوث وتربية، العدد (03)، 2012، ص.ص.08-10.

[2] عبد الحميد بوخاري، "دور التقويم في مدى تصويب المعلومات لدى الطالب الجامعي"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (08)، 2010، ص.ص.278-279.

والتهوية في هذه المباني وتلك المعامل بإعتبار أن كل هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.[1]

ومن أهداف التقييم ينبغي أن يبدأ كل تقرير ببيان أهداف التقييم الرئيسية:

1. تقدير أداء وأثر المشروع.
2. إستخلاص إستنتاجات وطرح توصيات مفيدة للمشروعات والبرامج الجارية والمقبلة سواء الممولة أو غير الممولة من الصندوق.
3. وصف إطار التقييم وتضاف معلومات أكثر تفصيلا.
4. عرض مجمل لمصادر المعلومات ووسائل جمع البيانات إلى جانب قسم عن عملية التقييم.[2]

المطلب الثاني: أنواع ومعايير التقييم في السياسة العامة

1. أنواع التقييم في السياسة العامة:

تقوم الحكومات بتقييم السياسات العامة بطرق مختلفة ومن قبل جهات متعددة ويكون أحيانا التقييم دوريا ونظاميا، بينما يكون أحيانا أخرى طارئا ومفاجئا وقد يكون مؤسسيا وله أجهزة متخصصة أو يظل غير رسمي وليس له أي إطار مؤسسي، لذلك سنتناول بعض أشكال التقييم من زوايا مختلفة، حسب الأهداف المرجوة منه:

- ✓ **التقييم المتقدم**: هذا النوع يتم قبل إتخاذ أو تبني السياسة العامة، حيث يكون الأداة الإرتكازية في عملية إعداد السياسات وتحديد الخيارات والأولويات والمفاضلات، وعادة ما يقوم به الخبراء والساسة أنفسهم ومحلل السياسة العامة للحصول على المعلومات اللازمة خلال عملية الصنع، وقد يسمى أحيانا بالتحليل وأحيانا بقياس التأثير وأسماء أخرى لكنه يستند إلى معايير موضوعية تولد معرفة حول الآثار التي قد تنجم في المرحلة القادمة.
- ✓ **التقييم الإستراتيجي**: يأتي هذا النوع في مستوى أدنى من التقييم السابق حيث يساعد على القيام بتعديلات وترتيبات وتحسينات ضرورية قبل البدئ في عملية التنفيذ وردم الهوة بين الصنع والتنفيذ، ويضع المنفذين في

[1] عبود زرقين، شوقي جباري، "التقويم الجامعي بين المفهوم التقليدي والحديث"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (08)، 2010، ص.ص.261-263.

[2] مكتب التقييم، دليل التقييم المنهجية والعمليات، روما: Palonbi et lanci S R L Tipografia، ديسمبر 2009، ص. 30.

صورة تجعلهم أكثر إطمئنانا وأكثر دقة وتحديدا، ويمنحهم معطيات عن البيئة الداخلية والخارجية التي تساعدهم في إعادة النظر في إمكاناتهم ومواردهم وجدولهم الزمني المخصصة لغرض بدئ التنفيذ.

- ✓ **التقييم البرامج:** ربما هذا هو جوهر عملية التقييم في السياسات العامة، حيث يحظى بإهتمام خاص قد يتعدى مهمة التنفيذ والسبب المباشر هو الوقوف على مدى نجاح الممارسات العملية للعمليات التنفيذية، على المستويات الفنية الإجرائية، ومعرفة مدى تحقيق البرامج الحكومية لأهدافها.
- ✓ **تقييم الفعالية:** يساعد هذا النوع من التقييم على معرفة القدرة الإنتاجية للبرامج الحكومية ومدى تحقيق الأهداف الموضوعية في السياسة العامة، ويكشف عن كل الإنحرافات التي قد تحدث في عمليات التنفيذ والتلاعبات السياسية أو الإدارية أو أي إسراف في الجهد والوقت والإمكانات، ويعطي حقيقة وجوهر السياسات العامة وصداها في الواقع، وأهم مؤشر للفعالية هو المواطن، أي إلى أي مدى إنعكست عليه السياسات العامة في الإتجاهين الموجب أو السالب؟ [1]
- ✓ **تقييم الأداء:** يستخدم هذا المدخل في التقييم لمعرفة ماذا يجري داخل البرامج، وهنا يراقب المسؤولون مدخلات البرامج ويكون الخيار الوحيد لخبراء التقييم في المراحل الأولى للبرنامج، فمثلا يقوم خبير التقييم بمراقبة حجم القوى البشرية المستمرة في البرنامج وكمية الموارد المادية من مواد أولية وتجهيزات التي يستخدمها، كما يركز أيضا على العمليات والنشاطات ومنها يقوم بجمع معلومات عن ما يجري في البرنامج مما يؤدي إلى عمليات تقييم مرحلية لقياس حجم العمل المنجز وجزئياته، كما يقوم مدخل تقييم الأداء بالتركيز على المخرجات ومنها تكون المصلحة والتركيز على ما يقدمه البرنامج أو النظام من إنتاج أو عائد لبيئته، وهو النوع أيضا الذي يعني بتقييم الدرجة التي تحافظ فيها أية سياسة عامة أو برنامج حكومي على الأقل تكلفة ونفقة ممكنة كمؤشر إقتصادي يتفق ومنطق الخدمات العامة في الوسط الإجتماعي.
- ✓ **تقييم النتائج:** محاولات تشخيص وقياس آثار ونتائج السياسات من خلال تبيان الآثار الإيجابية والسلبية التي سببها تنفيذ هذه السياسة العامة، وكشف المؤشرات المباشرة وغير المباشرة المرتبطة بتلك الآثار الناجمة.
- ✓ **تقييم السياسات:** يأتي مدخل تقييم السياسات مكملا لبقية المداخل التقييمية الأخرى وذلك من زاوية تحليلية بتشخيص الظروف البيئة المهمة التي تتفاعل مع تنفيذ وتطبيق السياسات، ويحاول محلل السياسات

[1] عبد النور ناجي، مبروك ساحلي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.76-77.

بتقييم وتطوير مقاييس أو مؤشرات لمراقبة الظروف البيئية خلال فترة معينة للحصول على معلومات تثبت بأن هذه الظروف لم تتغير أو تحسنت أو تدهورت.[1]

ومن أنواع التقييم نجد كذلك:

- التقييم الذي يسبق البدء بالتنفيذ ويسمى الإبتدائي أو التمهيدي.
- التقييم الذي يرافق التنفيذ ويتم أثناء مراحلها وهو يركز على العمليات.
- التقييم النهائي أو الإجمالي وهو الذي يتابع المراحل من بدايتها إلى نهايتها، ويستمر حتى الوقوف على النتائج والآثار النهائية، وغالبا ما يطلق عليه بالتقييم الشامل، وسمي بالشامل لكونه يشتمل على تقييم العناصر الرئيسية التالية: المحتوى، المدخلات، العمليات، النتائج، ولذلك يرمز للتقييم الشامل بالحروف التي تمثل العناصر الأربعة التي تتباين في نوع المعلومات التي يوفرها التقييم أو يتطلبها، وذلك على النحو الآتي:
- **تقييم المحتوى:** يوفر المعلومات المتعلقة بالمطالب والإحتياجات التي ساهمت في بلورة المضمون وتشكيل الأهداف.
- **تقييم المدخلات:** يوفر المعلومات حول حجم الدعم المادي والمعنوي ومدى توفر المستلزمات اللازمة لتحقيق الأهداف.
- **تقييم العمليات:** يوفر المعلومات حول الأنشطة والتفاعلات ونقاط القوة والضعف التي تنجم عنها.
- **تقييم المخرجات:** فيوفر المعلومات حول مواصفات السلع أو الخدمات، ومدى إستجابتها للمطالب والإحتياجات التي بلورت الأهداف لهذه السياسات العامة وتقدير مدى الدقة والجودة التي تحققت بها، أو مدى الرضا من قبل المستهدفين أو عدمه.[2]

2. معايير التقييم في السياسة العامة:

- ✓ **المعيار الإقتصادي:** يؤكد على التقليل من الإنفاق الحكومي ومن عيوبه، وهو عدم تمكن من إحتساب زيادة الإنفاق والمنافع التي تتخلى عنها كنتيجة لخفض الإنفاق.
- ✓ **الكفاءة:** تعني مستوى الإنجاز أو النتائج مقاسا بالمقارنة مع الموارد المستعملة أو المدخلات ويشمل التعريف على مواصفات معنية للأشياء التي سوف يتم إنجازها.
- ✓ **الفعالية:** تقيس المقدار الذي أنجز من الأهداف، أي من حيث القدرة على تحقيق النتائج.

[1] نفس المرجع، ص.78.

[2] عامر خضير الكبيسي، السياسات العامة مدخل لتطوير أداء الحكومات، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2008، ص.176.

- ✓ **العدالة:** من حيث التوزيع العادل للمنافع بين مختلف الشرائح وتستخدم عدد من المقاييس في كيفية توزيع الموارد والثروات الحكومية.
- ✓ **الشرعية القانونية:** من حيث مطابقة هذه السياسات إلى التشريعات والقوانين واللوائح المنظمة لتلك السياسات أو القطاعات أو البرامج.

هذا ويحدد الدكتور "**عامر الكبيسي**" عدة مؤشرات في عملية التقييم للبرامج العامة وهي "مدى تحقق الأهداف، مدى الترشيد في النفقات، نسب التنفيذ للخطط والبرامج، مدى الرضا والإرتياح لدى المستفيدين، مدى الإلتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات النافذة، مدى قياس المخرجات نسبة إلى قياس النتائج والمعطيات، نسب المؤثرة الحضارية والإعتبارية، حجم الموارد والعوائد الداخلية المتحققة".[1]

ويفهم التقييم على أنه عملية تحليل عدد من السياسات أو البرامج أو المشروعات من وجهة نظر البحث عن مزاياها وعيوبها المقارنة، ووضع نتائج هذه التحليلات في إطار منطقي، فالتقييم ليس مجرد وصف للبدائل المتاحة، لكن التقييم فحص لمزايا وعيوب البديل في علاقاته بمسار أو أكثر للحركة بما في ذلك اللافعل، ولا يطبق التقييم على البدائل المستبعدة لبعضها البعض وإنما أيضا على البدائل المستقلة والمترابطة.

فالتقييم يتضمن كل عملية مقارنة السياسات والبرامج، قفد حدد مفهوم التقييم من خلال علاقته بتحليل السياسات بإعتباره (أي نشاط يستند على أساس علمي يهدف إلى تقييم العمليات المرتبطة بالسياسات العامة، وأثرها والبرامج الفعلية المصاحبة للتقييم)، ويمكن رصد عملية التقييم داخل حركة السياسة العامة وعبر المراحل الثلاث التالية:

1. **تقييم عملية صنع السياسة العامة:** في ضوء عملية تقييم صنع السياسة العامة، فإن هدف التقييم يدور حول مدى كفاءة وفاعلية عملية صنع السياسة العامة، فالمفروض أن يتم التقييم أثناء صنع السياسة والبرنامج فيوفر معلومات عن أثار المقترحات على كل أعضاء المجتمع ويساعد في عملية الإختيار، وقد يقلل من تحيز صناع السياسة، ويزودهم بالمعلومات الضرورية، وقد يقررون إعادة صنع السياسة، ولا يعني التقييم الرسمي هنا إتخاذ قرار الإختيار، فهو يساعد بتوفير الأساس الوقائعي لموضوعات القرار لكل المشاركين فيه، وتظل نوعية الدليل ومصداقيته وفي الغالب تفسيره مثار جدل، ويظل التقييم في هذه المرحلة عملية (تعلم)، فعندما يتوافر

[1] عبد النور ناجي، مبروك ساحلي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.78-79.

دليل على مزايا وعيوب بديل معين، تتولد رؤيا جديدة تقود إلى خلق بدائل أفضل فتصبح عملية صنع السياسة العامة دائرية الشكل.

فالتوجه نحو تقييم عملية صنع السياسات ينظر إليه بإعتباره أحد مدخلات هذه العملية، بمعنى أن النشاط التقييمي سوف يكون له مردود على تطوير صنع السياسة وإختيار البدائل، أي أن نشاط التقييم ينطلق من كونه مدخل في عملية صنع السياسات التي تشمل مايلي: الإستجابة، العدالة، المساواة، تخفيف ضغط المطالب المساندة، التوازن بين القوى، المعلومات أو البعد المعلوماتي كمدخل في عملية صنع السياسات، على إعتبار أن كم ونوعية ومصداقية المعلومات المتوفرة تؤثر على فعالية السياسات.

2. **تقييم عملية تنفيذ السياسة العامة:** وعملية تقييم التنفيذ تنصب على إجراءات تنفيذ أو تطبيق السياسة والبرامج، والهدف منه الحكم على مدى إلتزام الجهاز التنفيذي بإتباع الخطط والبرامج والإجراءات المرسومة، فالجهاز التنفيذي المسؤول عن تنفيذ يعتمد على التقييم كأداة للحكم على ما حققته السياسة العامة من زيادة أو نقص في التأييد الشعبي والحكومي لجهود البيروقراطية المسؤولة عن التنفيذ، وما قد يترتب على ذلك من إحتمالات رفع مكانة الجهاز بين أجهزة السلطة التنفيذية، وعموما فإن هناك محاور أربعة أساسية لتقييم التنفيذ:

- محور العلاقات الإنسانية والتي تهتم بسلوك الفاعلين خلال منظمة.
- محور سياسي يركز على المنظمة ذاتها كمجموعة من القواعد السلوكية المنظمة.
- محور هيكلي يركز على المنظمة ذاتها كمجموعة من القواعد السلوكية لا منظمة.
- النظم التي تربط بين المنظمات وبعضها، وبينها وبين البيئة والنظام.

ويطلق مفكري الإدارة العامة على تقييم تنفيذ السياسة العامة (تقييم المتابعة) فينصب على الأداء، الغايات، الأهداف.

وبإختصار أن عملية تقييم التنفيذ تنصب على تنفيذ تطبيق المشروع أو البرنامج والهدف منه الحكم على مدى إلتزام الجهاز التنفيذي بإتباع الخطط والبرامج والإجراءات المرسومة، أي تنفيذ خطط التشغيل وهذا يتطلب (إسناد المستويات، تفويض السلطة، تخصيص الموارد).[1]

[1] وصال نجيب العزاوي، مبادئ السياسة العامة دراسة نظرية في حقل معرفي جديد، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، ط.1، 2003،، ص.ص.110-116.

3. تقييم آثار السياسة العامة: إن تقييم مخرجات السياسة العامة يتم بعد فترة من التنفيذ كافة، لأنها تحدث مخرجات السياسة العامة آثارها على المجتمع، وهنا يطلق عليه إسم (تقييم الأثار) ويتم تقييم الآثار في مراحل مختلفة طالما أن السياسة لم تعط نتائجها النهائية.

وقد يتم معه تقييم الفاعلية أي فاعلية السياسة العامة أو البرنامج أو بعد تحقيق النتائج النهائية لتقدير إمكانية الإستمرار في السياسة العامة أو البرنامج، أو بعد تحقيق النتائج النهائية لتقدير إمكانية الإستمرار في السياسة أو توقفها، التوسع فيها أو إنكماشها.

وهنا ينبغي تحليل نتائج السياسة إلى مخرجات النظام، والمخرجات هي ما تفعله الحكومة أو ما يفعله النظام، والنواتج هي الآثار والمضاعفات المقصودة وغير المقصودة للمخرجات، أي لما تفعله الحكومة، وتخضع المخرجات لتقييم المتابعة، والنواتج لتقييم الآثار ونسميها معا بتقييم الأداء.[1]

فالتقييم هو العملية التي يتم من خلالها التأكد من مدى تحقيق السياسات العامة لأهدافها المحددة لها، وهو العملية التي تطبق فيها مناهج البحث والقياس للتأكد من فعالية وكفاءة السياسة العامة، وهو حصيلة المسح والإستقصاء لقيمة وأهمية ما تحققه البرامج التي تطرحها السياسات العامة، ويعد توظيف للمعايير والمؤشرات الكمية والنوعية على تطبيقات ومخرجات السياسة العامة، وهو جمع للمعلومات عما تم تنفيذه لتعزيز صنع السياسات العامة المستقبلية.

[1] نفس المرجع، ص.117.

المطلب الثالث: أهمية التقييم في السياسة العامة

- لكي لا تستمر السياسات الفاشلة التي ثبت عجزها ومحدودية نتائجها، فبدون تقييمها لا يفطن المسئولون ولا المهتمون إلى ثغراتها وعيوبها مما يجعلها تستمر وبلا جدوى، وبإستمرارها تظل بعض الهياكل والمؤسسات واللجان قائمة، ويظل الإنفاق عليها دون مقابل يتلمسه الجمهور أو دافع الضريبة، أو المواطن الذي يرى أن المال العام والإنفاق العام يساء إستخدامه وتوظيفه، بينما هناك حاجة له أكثر إلحاحا وأشد فائدة لو أنفق في مجالات أخرى.
- وقد لا تكون الجهات المنفذة والمشرفة على السياسات العامة وبرامجها عارفة بهذا الفشل أو العجز بحكم إنشغالها بالمهام التنفيذية على مختلف المستويات والوحدات، فلا يوجد هناك من يحيط بكل التفاصيل مرة واحدة، أو يعلم بحقيقة العائد المتحقق من هذه الأنشطة، وحتى حين تكون هناك وحدات متخصصة في المتابعة والرقابة فإنها وبحكم تبعيتها لإدارة المشروع قد لا تكون حرة في إعلان موقفها، أو أنها لا تجد مصلحة لها في ذلك في حالة إنتهاء المشروع أو وقفه أو تقليصه في ضوء نتائج التقييم الذي تقوم به.
- للتأكد من أن المشروع أو السياسة تصب فعلا في تحقيق الصالح العام، وأن عوائده عامة وليست محدودة لنطاق جغرافي ضيق أو لقلة من الأفراد، وأن إقراره والموافقة على سياسته لم تكن منحازة أو تمت بدوافع ذاتية وخاصة أو لفائدة مسؤول أو طرف منفذ إستطاع تمريره.
- لمعرفة الجدوى الإقتصادية للسياسة العامة والعوائد المتحققة على ما ينفق عليها من مبالغ لكي تضاعف أو تقلص أو يراجع الخلل أينما وجد في عملية التنفيذ.
- للتعرف على مدى النجاح الذي تحقق في معالجة المشروع أو السياسة موضع التقييم، للمشكلة التي وجهت لها وعلى الأثار الإيجابية والسلبية التي رافقت تطبيقها وتنفيذها.
- التأكد من أن الأهداف والمعايير المستخدمة في تقييم البرامج والسياسات هي نفسها التي إعتمدت عند صياغتها، وأن صلاحيتها لا تزال قائمة، أو أن هناك حاجة لتطويرها.
- وقد يكون التقييم العلمي والموضوعي للأنشطة الفنية والوظيفية فعالا وجيدا غير أن الإفرازات والآثار الجانبية السياسية أو البيئية أو المجتمعية غير متطابقة وليست إيجابية.[1]

[1] عامر خضير الكبيسي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.169-174.

المطلب الرابع: الفواعل في التقييم بالسياسة العامة

تتعدد وتتنوع الجهات التي يمكن أن تشارك في تقييم السياسات العامة تبعا للأهداف التي يسعى لها المقيمون، أو بإختلاف مواقفهم ومراكزهم وخلفياتهم العلمية والفنية والسياسية، فحين يكون التقييم موجها لخدمة أو لصالح الجهة الرسمية التي إتخذت السياسة العامة أو نفذتها وتحرص الجهات الرسمية على إنتقاء المقيمين من بين الموالين لها أو المؤيدين لسياستها ولنهجها، وإستبعاد المعارضين وربما المحايدين الذين يعرفون بموضوعيتهم وحرصهم على تطبيق المعايير وعدم التأثير بالضغوط التي تمارس عليهم، وبالتالي فإن الأقسام الرسمية المتخصصة بالتقييم والمتابعة أو بالبحث والتطوير أو من يعمل فيها يكونون هم الذين يتولون التقييم الذي سيحرص على إضفاء الشرعية والمصداقية على هذه السياسات وما حققته من نتائج، وسنتناول هنا الدور الرسمي الذي تنهض به السلطات الثلاث لتقييم سياستها العامة، ثم الدور غير الرسمي الذي تمارسه منظمات المجتمع المدني والمنظمات الدولية غير الحكومية:

1. **الدور الرقابي والتقييمي للسلطة التشريعية:** للسلطة التشريعية كما هو معلوم ومطبق في أغلب النظم السياسية سلطة الإقرار والتشريع للسياسات العامة، وبنفس الوقت تمارس سلطة الرقابة والمتابعة والتقييم للأداء الحكومي أثناء التنفيذ وبعده، وللنهوض بهذه المهمة دأبت البرلمانات والمجالس التشريعية مع إختلاف مسمياتها على أن يكون لها لجان متخصصة للنهوض بمهمة التقييم، كما أنها تعهد بنفس الوقت إلى بعض الخبراء والمختصين بمساعدتها في تقييم بعض البرامج والمشاريع التي تتمخض عنها بعض السياسات العامة، غير أن إنشغال أغلب البرلمانات بمناقشة السياسات وإقرارها غالبا ما يستنزف جل وقتها، ويكون ذلك على حساب الوقت الذي كان ينبغي أن تعطيه لتقييم السياسات، ولذلك لا نجد الكثير عما فعلته البرلمانات في تقييم السياسات العامة، وكل ما يذكر عنها هو تقييمها للوزراء وللقيادات، وللأجهزة التنفيذية في حالات الإخفاق والفشل أو تصاعد الشكوى ضد أداء مؤسساتهم، وهذه تنتهي عادة بسحب الثقة من الوزير أو الضغط عليه بتقديم إستقالته.
2. **دور المجالس والأجهزة التنفيذية المتخصصة:** وتسهم هذه المجالس الوطنية التي يتم إنشاؤها خصيصا لمتابعة وتقييم السياسات العامة، والإشراف على تنفيذ البرامج المنبثقة عنها في إعداد الدراسات والتقارير التي ترفعها للسلطتين التشريعية والتنفيذية لتوضيح نقاط القوة والضعف فيها ولتختمها بتوصياتها ومقترحاتها بشأن ما يتخذ إزاءها، وقد أضيفت مؤخرا لبعض هذه الأجهزة مهمة تقويم الأداء لتقف على النتائج والآثار المتحققة عما تم صرفه وإنفاقه، أو الوقوف على فاعلية الذين تم تعيينهم أو آثار البرامج التي تم تنفيذها.

3. **منظمات المجتمع المدني والجامعات والمعاهد الحكومية والخاصة:** وهي جهات لها مصلحة في تقييم بعض السياسات وبعض البرامج التي تقترب من تخصصاتها وإهتماماتها فتوكل أحيانا لبعض أعضائها أو أساتذتها أو طلبتها منفردين أو مجتمعين بإجراء الدراسات أو الإستطلاعات أو المتابعة الميدانية لما تحققه بعض السياسات والبرامج من نتائج علمية، أو تحدثه من آثار إيجابية أو سلبية كجزء من خدماتها المجتمعية، وقد تقوم بذلك مقابل منح أو مساعدات أو عقود توقعها مع بعض الشركات أو مع بعض الأحزاب السياسية أو غيرهم ممن تهمهم موضوعات الشأن العام من الجمعيات والإتحادات والنقابات وغيرهم.
4. **المنظمات والمؤتمرات الدولية المتخصصة والتابعة لهيئة الأمم المتحدة:** في تقييم السياسات العامة الدولية أو تقييم أداء الحكومات الموقعة على تنفيذ بعض الإتفاقيات والمعاهدات أو البرامج والمشاريع التي يتم تمويلها أو دعمها بمساعدات ومنح وقروض دولية للتأكد من أن هذه الدول تلتزم بما وقعت عليه، وأنها تسعى إلى تحسين إدارة البرامج المقترحة لها، أو لحثها على مراعاة المواصفات والمقاييس والمعايير الدولية في سلوكياتها وخططها وتعاملها مع الدول الأخرى، أو مع مواطنيها.[1]
5. **التقييم من قبل صانعي السياسة العامة:** حيث يتولى صانعو السياسة العامة ومن خلال إشغالهم لمواقعهم الرسمية في الحكومة بتقييم السياسة العامة، إرضاء لناخبيهم كما في الأنشطة السياسية الديمقراطية، فيتوقعون إنسياب التغذية الراجعة إليهم من مجموعات الدوائر الإنتخابية، ويتعرفون على آرائهم إزاء برامج السياسة العامة القائمة، وفي هذه الحالة يكون شكل التقييم من خلال مراقبة صانعي السياسة العامة لمواقف الدوائر الإنتخابية تجاه البرامج، بحيث يصبح المعيار والمقياس في التقييم أي برنامج هو شيوعه أو عدم شيوعه بين جماعات الناخبين، على أساس القبول أو الرفض.
6. **التقييم من قبل منفذي السياسة العامة:** حيث يتولى منفذو السياسة العامة التقييم من منطلق أن سمعتهم أو مستقبلهم مرتبط بنجاح البرامج التي يقومون على إدارتها، والحرص على كسب التأييد لهم من قبل صانعي السياسة ودعمهم للبرامج التنفيذية، وهذا الأسلوب في التقييم هو الأخر يعمل على تقوية صانعي السياسة من جهة وعلى تقوية منفذيها من جهة أخرى، ويمثل في النهاية توجها سياسيا حيث يقوم منفذو السياسة العامة بمحاولة ضبط أو تشكيل المعلومات التي سيتلقاها صانعو السياسة العامة حول البرامج التنفيذية، وفي هذا الإطار يعد التقييم هو الأسلوب المعتمد عند منفذي السياسة العامة يتركز حول كفاءة البرنامج التنفيذي

[1] نفس المرجع، ص.ص.182-186.

وفاعليته، في إقناع صانعي السياسة العامة بأنه برنامج قوي ومؤثر، كجزء من المحاباة السياسية التي تتطلبها البرامج التنفيذية التي تنطوي على فائدة للجماعات المعنية.

7. **التقييم من قبل المقومين المتخصصين:** حيث يتولى عدد من الأشخاص الذين يتقاضون دخلا أو جزءا من دخلهم، مقابل قيامهم بإجراء التقييم الرسمي والمنهجي للسياسة العامة، وفي الغالب يكون هؤلاء هم أنفسهم صانعو السياسة العامة أو من الذين يعملون بالأجهزة الإدارية العامة والمنظمات التنفيذية، عن طريق تكليفهم من قبل الجهات العليا بإجراء التقييم، في ضوء مهاراتهم وخبراتهم المعروفة، حيث لا يمكن النظر إلى التقييم على أنه عملية غير سياسية، في ظل الظروف المختلفة والأوضاع المتعددة المحيطة بالسياسة العامة، إلا أنه مع ذلك يمكن إعتبار عملية التقييم بوصفها نشاطا موضوعيا يمكن القيام به من قبل أناس متخصصين يحتمل أن يكون لديهم قدرا أقل من الرهانات السياسية في عملية التقييم لكونهم يتعاملون بموضوعية وبمنهجية وفنية وتقنية أثناء توليهم لمسؤوليات التقييم للسياسة العامة، بالشكل الذي يؤدي إلى تقديم نتائج عملية صادقة ومشروعة.[1]

[1] فهمي خليفة الفهداوي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.315-317.

المطلب الخامس: خطوات التقييم في السياسة العامة

- البدء من الأهداف العامة والخاصة المطلوب تحقيقها وترجمتها إلى أهداف سلوكية يسهل مراقبتها، وجمع البيانات عنها بالملاحظة أو بالقياس.
- تحديد الجهات المباشرة وغير المباشرة التي ينبغي مشاركتها في عملية التقييم، ومن هؤلاء الذين يقدمون الخدمات والذين يتلقونها، والجهات التي تدعم السياسة العامة المنفذة، وتلك التي تعارضها، والمستهدفون والمستفيدون والمتضررون من نتائجها.
- معرفة المتغيرات المستقلة التي تتمثل بالمدخلات والموارد والمطالب والضغوط والقوى والظروف المحيطة بالسياسة العامة، ثم المتغيرات التابعة وما يتوقع أو يحتمل أن ينجم عنها من نتائج وعوائد مقصودة أو غير مقصودة.
- جمع البيانات والإحصاءات والإطلاع على المنشورات والوثائق والتقارير المتاحة ودعمها بالمعلومات الحية والمباشرة عبر المقابلات والملاحظات وإستطلاعات الرأي وإجراء البحوث والمقارنات وتحليل هذا الكم من المعلومات بطرق كمية وإحصائية وتحليلها وتفسيرها وفق المؤشرات والمعايير الملائمة، علما بأن جمع البيانات سيكون ضروريا لكل الخطوات الأنفة الذكر، ولن تكون هناك خطوة مستقلة عن غيرها من الخطوات.
- إستخلاص النتائج التي توضح الآثار والتغييرات التي أحدثتها السياسات العامة على أرض الواقع ومطابقتها مع النتائج المخططة والمتوقعة، ومع تلك المتحققة عبر الفترات السابقة قبل صدور السياسة العامة وبعدها.
- إعداد التوصيات والمقترحات إما بالإبقاء على السياسة العامة أو تعديلها أو توسيع نطاقها أو وقف تنفيذها مع بيان المبررات لذلك.[1]

[1] عامر خضير الكبيسي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.187-188.

المطلب السادس: مشكلات تقييم في السياسة العامة

1. المشكلات المنهجية المندرجة في التقييم الفني والتخصصي:

- صعوبة تحديد أهداف البرنامج، من قبل صانعي السياسة مما يجعله عرضة لتفسيرات المقيمين ولإختلاف وجهات النظر لاحقا، وقد يؤدي ذلك إلى تعقيد مهمة المقومين، والوقوف موقف الشك إزاء ما يريده صناع السياسة العامة.
- صعوبة وصف أنشطة البرنامج بلغة الأهداف، على إعتبار أن البرنامج يمثل جهدا مركزا ومنظما يكرس في الأساس لتحقيق أهداف معينة، بحسب المنطق العلمي للتقييم ولفهم المقصود من مصطلح البرنامج، وبخلاف هذا الإتساق تبرز الصعوبة، حينما تصبح أهداف البرنامج غامضة، وغير دقيقة وتنعكس على عملية التنفيذ جاعلة منه حالة من التبعثر واللانظام، حيث يسفر عن ذلك قيام حالات فشل متعددة مثل عدم ملائمة البرنامج المعد لتحقيق الأهداف.
- صعوبة تحديد المؤشرات حول أداء البرنامج، حيث أن التقييم يحاول أن يقدم مؤشرات موضوعية صادقة بالإمكان تقديرها إزاء البرامج الحكومية غير أن المشكلة تكمن في أن صانعي السياسة العامة قد لا يأخذون بها أحيانا، مما قد يحصل نزاع أو فجوة في التقييم بين المقيمين من جهة وبين صناع السياسة العامة من جهة الأخرى.
- صعوبة جمع المعلومات وتوفر المستلزمات ومصادر التحكم بها، حيث تسود النظرة إلى إعتبار التقييم أو المقيميين على أنهم جهات خارجة عن الوسط الطبيعي للبرنامج، مما يدفع بالمنفذين إلى إخفاء المعلومات والسجلات والدعم المالي والإستفادة من الوقت وتوظيف نتائج الحاسوب، حجبها عن المقيمين، وبالتالي حرمانهم من المشاركة والتفاعل الإيجابي، بما يجنب المنفذين لحالات كشف الأخطاء المحتملة إزاء مهامهم.[1]

2. المشكلات التقييمية المندرجة ضمن محيط البرنامج محل التقويم:

- يواجه الشخص الذي يريد أن يقيم البرنامج العام مشكلة في تحديد أو معرفة الأهداف المرجوة من ذلك البرنامج، فضلا عن مشكلة معرفة الجماعات التي يستهدفها ذلك البرنامج.

[1] فهمي خليفة الفهداوي، مرجع سبق ذكره، ص.ص.328-329.

- العديد من البرامج والسياسات العامة لها قيم رمزية بشكل أساسي، وهي لا تؤدي إلى إحلال تغيرات ملموسة في حياة وأحوال المجموعات المتعاملة معها، بقدر ما تترك فيها شعورا وهو أن الحكومة مهتمة بقضايا تلك المجموعات.
- إن الإدارات الحكومية لديها إهتمام قوي لإثبات أن برامجها تتمتع بالقدرة الإيجابية في التأثير، ويسعى الإداريون وفق تلك النظرة إلى تقييم البرامج بالشكل الذي يؤكد ذلك الأثر الإيجابي في برامجها، وبالمقابل سوف يعارض أولئك الإداريون دراسات التقييم المتناقضة أو تلك التي ستكون نتائجها مخالفة لنظرتهم أو قد تحدد قصور كفايتهم في الأداء.
- تتطلب عملية تقييم البرنامج أموالا وتسهيلات ووقتا وأشخاصا يعملون بإنتظام وتفرغ ضمن العملية التقييمية.

3. المشكلات التقييمية المندرجة في طبيعة السياسة العامة:

- صعوبة تفسير علاقات السبب بالنتيجة إزاء التغيير الذي تحدثه السياسات العامة خاصة ضمن مجالات القضايا الإجتماعية والأوضاع الإقتصادية المعقدة.
- صعوبة الحصول على المعلومات اليقينية والمؤكدة، ضمن مجال العلوم الإجتماعية والسياسية، نظرا لتعذر إجراء التقييم التجريبي، من خلال إعتماد جماعة الضبط مثلما يحصل في العلوم الطبيعية، مما قد ينعكس ذلك على عدم التوصل إلى حقائق تفسر السلوك عند التعامل مع السياسة العامة وآثارها وبيئتها المحيطة.
- حصول المقاومة الرسمية من قبل الإدارات الحكومية وعناصرها الوظيفية إزاء محاولات التقييم الجاد والفعال، خوفا من التعرض إلى إدانات وسوء الأداء الإداري في تنفيذ البرامج العامة.
- صعوبة تجميع أثار السياسة العامة، نظرا لسعة إشتمالها على الأفراد والجماعات وبالتالي تشتيت آثارها مما يصعب عملية تقييمها.

4. المشكلات المتعلقة بنتائج التقييم:

- المحدودية في صدق نتائج التقييم نظرا لتداخل كثير من الصعوبات السابقة في نطاق مهمة التقييم.
- إتسام عملية التقييم بمحدودية المعطيات والمنفعة، من خلال تركيزها على المصداقية وعلى تصميم التجارب والنماذج بشكل متزايد، ضمن الأطر الفنية والتحليلية والتفسيرية، دون أخذ النظر بالإمكانية المجتمعية والتطبيقية لتلك النتائج المتوصل إليها، بما من شأنه مثلا مساندة صانعي القرار ودعمهم.

- تواجه في الغالب نتائج التقييم معارضة بسبب عدم توافقها مع المعتقدات الإدارية والسياسية، مما يولد ضعف الإستجابة السليمة لتلك النتائج نتيجة عدم الكفاءة الإدارية.
- إن كثيرا من معالجات عملية التقييم، لا تستوعب العملية المعقدة في صنع القرار للسياسة العامة، وكذلك في صنع القرار داخل البرنامج الإداري، بسبب الفهم المحدود لعملية التقييم إزاء مبررات التشغيل التنظيمي وحركة الأنشطة الإدارية، مما يجعل ذلك كله من عملية تقييم السياسة العامة غير مؤثرة وغير محققة للغايات التي أقيمت من أجلها.

5. المشكلات المتعلقة بالبيئة والمحيط الخارجي:

- حصول التداخل بين أكثر من منظمتين إداريتين تعنيان ببرنامج تنفيذ السياسة العامة، نظرا لتماثل بعض جوانب الأهداف لديهما.
- عدم توفر أو وجود الظروف البيئية والإستقرار والأمان بشكل يتيح للمنظمات الإدارية معرفة أحوالها وواقعها جيدا.
- عدم قدرة المنظمات على الحد من إحتمالية وقوع الكوارث والأزمات، التي من شأنها عرقلة برامجها وإختلاط الأوراق إزاء مستقبلها وموقفها من عملية تقييم السياسة العامة.

6. المشكلات المتعلقة بالأبعاد الفلسفية لمضمون النفع العام والخدمة العامة:

حيث أن عملية التقييم قد تواجه صعوبات في تقدير وقياس أداء برامج المنظمات الحكومية والقائمة على تقديم الخدمات وما يتعلق بالمصلحة العامة، حيث أن تلك المنظمات الحكومية، تمول موازنتها العامة، من إيرادات الدولة، وهي بذلك لا تستخدم نفس المؤشرات المادية لقياس الكفاءة من خلال الأرباح لأن غالبية تلك المنظمات الحكومية العامة، قد أنشئت لغرض النهوض وتلبية الحاجات الأساسية للمجتمع، في ظل تصورات الدولة دون مقابل مادي وعليه فإن التقييم سيكون على حجم النفقات بدلا من الأرباح، مثل إستخدام كلفة الطالب المتخرج من الجامعة، لغرض قياس مدى الكفاءة الإدارية في توظيف الموارد وحسن إستخدامها.[1]

7. المشكلات المتعلقة بالجوانب الأخلاقية:

إن عملية التقييم تمثل عملا تخصصيا يصب في الإطار العام الذي تسعى له السياسة العامة، في سبيل تحقيقها للأهداف المطلوبة، مثلما تنوء المؤسسات السياسية والمؤسسات الحكومية والمنظمات العامة والأجهزة البيروقراطية، في كثير من الأحيان بغياب النزاهة والموضوعية عن سلوكيات العاملين فيها، فإن عملية التقييم هي الأخرى عرضة

[1] نفس المرجع، ص.ص.330-331.

لمثل تلك المشكلات الأخلاقية، على صعيد عناصرها وعملياتها، بحيث قد يكون التقييم غير نزيه ولا يتصف بالموضوعية.[1]

[1] المرجع نفسه، ص. 331.

المبحث الثاني: تقييم تنفيذ نظام ل م د في الجزائر

المطلب الأول: إيجابيات وسلبيات نظام ل م د

قبل توضيح كل ما يخص مزايا وعيوب تنفيذ نظام ل م د وكل ما إنجرت عنه من نقائص وأثار إيجابية وسلبية، بطبيعة الحال قررنا رصد بعض من بين رهانات التي أدت إلى تبني نظام ل م د في الجزائر:

1. وضع نظام التعليم العالي وفق المعايير الدولية.
2. الإجابة بفاعلية لمتطلبات المجتمع في مجال جودة التكوين.
3. الإستجابة لإنشغال تشغيلية الخريجين.
4. إرساء حوكمة المؤسسات.
5. وضع نظام لضمان الجودة.
6. إيجاد تناغم ما بين الجامعة والمحيط الإقتصادي والإجتماعي.
7. تنافسية الخريجين في سوق الشغل إن على المستوى الوطني أو الدولي.
8. التكييف المستمر للتكوينات مع متطلبات المحيط الإجتماعي والإقتصادي.
9. تشجيع وتنويع التعاون الوطني والدولي.[1]

1. **إيجابيات نظام ل م د:**

- ✓ التسجيل يكون مباشرة ولا يخضع لعملية التوجيه المركزي.
- ✓ مرونة نظام التقييم والإنتقال مما يسمح بفرص نجاح أكبر.
- ✓ تقليص الحجم الساعي بحيث تعطى الأهمية للبحث والمطالعة (25 ساعة دراسة خلال الأسبوع فقط).
- ✓ تقديم تكوين بمواصفات عالمية.
- ✓ يضمن تكوين نوعي وفق الإختصاصات المفتوحة.
- ✓ تلبية حاجات قطاع الشغل وتفعيل العلاقة بين الجامعة والمحيط الإقتصادي والإجتماعي.
- ✓ إنفتاح الجامعة الجزائرية على العالم وتشجيع التعاون مع الجامعات الدولية.
- ✓ تقوية المهمة الثقافية للجامعة بإدخال المواد التثقيفية إضافة إلى التخصصات الرئيسية.

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، مرجع سابق ذكره، ص.ص.15-16.

- ✓ يقدم شهادة معترف بها دوليا.

2. سلبيات نظام ل م د:

- ✓ قلة التأطير مع إنعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي مما يجعل النظام لا يتوافق و الطموحات المرجوة منه (التكوين النوعي).
- ✓ إفتقار أغلب جامعاتنا إلى مخابر البحث والكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الإطار.
- ✓ عدم تمكن الطلبة من الإستفادة بشكل جدي ولائق من خدمات الإعلام الآلي والأنترنيت.
- ✓ قلة المؤسسات الإقتصادية في الوطن مما يرهن فرص إيجاد مناصب العمل.
- ✓ إنعدام العقود مع الشريك الإقتصادي وغياب كامل للخرجات العلمية والتربصات الميدانية.
- ✓ التكوين لنيل الشهادات المهنية يكون متخصص وحسب المنطقة.
- ✓ إستقلالية المؤسسات الجامعية وإن كانت تسمح بالمنافسة بين الجامعات فإنها تخلق نوع من أنواع عدم الإستقرار في قيمة الشهادة.
- ✓ قضية تصنيف الشهادات عند الوظيف العمومي وما يمكن أن تخلقه من مشاكل مع شهادات النظام القديم في ظل إنعدام النص القانوني.
- ✓ أهم مشكل هو قلة الإعلام في الأوساط الطلابية مما يجعل الطلبة المسجلين فيه لا يعرفون أي شيء عنه ولا عن مستقبلهم التعليمي.
- ✓ ما يلاحظ كذلك أن هذا النظام يواجه صعوبات كبيرة في التطبيق كونه ليس متعلقا بالجامعة وحدها بل يتعداها إلى الشريك الإقتصادي والإجتماعي الذي هو الأخير يخوض تجربة جديدة متمثلة في الخوصصة والمؤسسات الصغيرة وفتح المجال للمستثمر الأجنبي، يضاف إلى ذلك عدم إستعداد وإستيعاب الأسرة الجامعية وعلى رأسها المؤسسات الجامعية والأساتذة للتحديات التي يفرضها النظام الجديد، هذا الأخير يستوجب إستنفارا قويا لجميع الإمكانات المادية والبشرية.[1]

وعن النقائص الموجودة في وضعية التعليم العالي في الجزائر وفق نظام ل م د نجد:

[1] مختار عيواج، زهية بوديار، مرجع سابق ذكره، ص.12.

1. **تدني نوعية التكوين الجامعي:**

- يرتكز التكوين الجامعي في الجزائر على معطيات قديمة وتقليدية نظرا لعدم توفر المراجع الحديثة فهذا الأسلوب من شأنه أن يدعم ثقافة الإمتثال والإنصهار ويحارب الإبتكار والإبداع، ويمجد فكرة الحصول على الشهادة ولا يشجع على التعلم الحقيقي الهادف.
- عدم التركيز على الجوانب الأدائية والتطبيقية في التكوين إذ أن الغالبية المطلقة من برامج التكوين الجامعي ترتكز على قاعدة خاطئة مؤداها أن الطالب الذي يعرف يمكن أن يوظف معارفه في الميدان العملي وبالتالي تركز تلك البرامج على الجوانب المعرفية النظرية وتهمل الجوانب التطبيقية.
- إفتقار برامج التكوين إلى أهداف واضحة ومحددة وإفتقادها إلى إطار تطوري للتكوين يؤطر ممارسته ونشاطاتها.

2. **ضعف معايير التقييم وجودتها:** تفتقد الجامعة إلى رقابة علمية فعملية تقييم الطلبة تركز غالبا على التقييم التحصيلي والإفراد في إستعماله من دون اللجوء إلى أنواع التقييم الأخرى مما ولد إنتشار ظاهرة الغش وإهدار الوقت في طول الإمتحانات على حساب البرامج التكوينية الأمر الذي ساهم في تدني جودة التعليم ومخرجاته.
3. **ضعف مناهج التعليم:** تعاني المناهج والمقررات التعليمية بالجامعة الجزائرية من الغموض وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور الرئيسية أنها عادة ما تكون غير قادرة على تغطية جميع المهارات الأساسية للتعلم لعدم تطابقها مع الحاجات التنموية للمجتمع، إلى جانب إنعدام التنظيم والتخطيط السليم للبرامج المتبعة في التعليم العالي والإعتماد فقط على النقل الحرفي لمقررات وبرامج المواد الدول المتطورة والتي لا تتوافق ومستوى الطالب الجزائري وبيئته التعليمية وهذا ما سعت إليه الجامعة الجزائرية في السنوات الأخيرة من خلال نظام ل م د في إطار الإصلاحات التي مست جميع الأطوار التعليمية هذا النظام الذي يلقى خاصة معارضة شديدة من طرف المجموعة الجامعية.
4. **ضعف عملية التأطير:** لعل من أسباب تدني نوعية التعليم في الجزائر هو عدم توافر أغلب الأساتذة على تأهيل في طرائق التدريس والتقنيات التعليمية الحديثة فالقدرة على البحث لا تعني القدرة على التدريس، كما أن إسناد بعض المقاييس إلى أساتذة ليسوا في التخصص يولد عدم القدرة على تطبيق المناهج والمقررات الدراسة زد على ذلك فإن معظم الجامعات الجزائرية تعتمد على عدد معتبر من الأساتذة المؤقتين الذين

يفتقدون للخبرة الكافية، إلى جانب ضعف عملية الإختيار والتوظيف ويضاف إلى ذلك نوعية طرق التدريس المتبعة والتي هي عبارة على إملاء للمحاضرات يحفظها الطلبة ويعيدون كتابتها على ورقة الإمتحان.

5. **ثقافة التعليم السلطوية:** إن الإرتباط الكيفي للتعليم العالي في الجزائر بمراحل التعليم الأخرى (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي) في ثقافته وهياكله مناهجه وأساليبه جعلت ثقافة التعلم في الجامعة تقوم على سلطوية الأستاذ الذي يلقي ويلقن وسلبية الطالب الذي يتلقى إلى جانب تكدس الطلبة داخل الأقسام أدى إلى تباعد المسافة بين الطلبة والأساتذة وإنعدام الرعاية الأكاديمية بين الأستاذ والطالب فلا يخصص للطالب ساعات للمناقشة والإستشارة حول مواضيع معينة وعادة ما تكون هذه الإستفسارات في إتجاه واحد داخل الصف أو عند الخروج منه.
6. **عدم التوازن بين النمو الكمي والإعداد النوعي لطلاب الجامعة:** ترتكز السياسة التعليمية في الجزائر على الكم لا على الجودة والنوعية بسبب تزايد غير المحسوب في أعداد الطلبة الملتحقين بالتكوين الجامعي حيث أصبح قبول الطلبة وسيلة تلجأ إليها الجامعة لإستجلاب الترضية الإجتماعية كما يعبر عليه تقرير التنمية البشرية لسنة 2003.[1]
7. **ضعف الإنفاق على التعليم العالي وإنعدام مصادر التمويل:** تكتسي عملية الإنفاق على التعليم العالي أهمية بالغة في يد نوعية مخرجات التعليم فبالرغم من المجهودات التي بذلتها الجزائر من أجل النهوض بالتعليم العالي بالزيادة في مستوى الإنفاق عليه لا تزال هذه السياسة لم تبلغ أهدافها المسطرة بعد لكون النسبة العظمى من الميزانية توجه مباشرة نحو التسيير والتجهيز (الخدمات الجامعية، الرواتب وغيرها) الأمر الذي ينعكس على التطوير النوعي للتعليم العالي خاصة ما تعلق بتجديد المختبرات العلمية ومحتويات المكتبات الجامعية التي تعاني من نقص شديد في المصادر والوثائق خاصة المتخصصة كما أن نمط التسيير المركزي للجامعة الجزائرية لا يسمح لها من تنويع مصادر التمويل ويحد من علاقتها بالمؤسسات الإقتصادية سواء العامة أو الخاصة التي يمكن أن تكون مصدر مهم في تمويل الجامعة مقابل تزويدها بالطلبة المتخرجين أو المشاركة في عملية التكوين والتدريب لإطارات هذه المؤسسات في شكل بحوث تعاقدية ونشاطات إنتاجية.
8. **عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل:** تعاني الجامعة الجزائرية من عدم توافق مضامين التعليم العالي وبين متطلبات سوق العمل فالمهارات والقدرات التي يحتاجها سوق العمل خاصة تلك المتعلقة

[1] سمايلي محمود، مرجع سابق ذكره.

بالتقنيات التكنولوجية والمعلوماتية لا توفرها الجامعة، وإن وجدت فهي ليست بالكفاءة المطلوبة زد إلى ذلك فالتوجيه نحو هذه التخصصات ضعيف لأن معظم إتجاهات الطلبة تتجه إلى تخصصات العلوم الإنسانية والإجتماعية أو الطبيعية والطبية مقابل نسبة ضعيفة توجه نحو تخصصات تقنية وتكنولوجية، لهذه الوضعية فإن سوق العمل يجد نفسه مجبرا على صرف النظر عن مخرجات التعليم العالي لأنها مكلفة وتتطلب إعادة التأهيل.[1]

أما بالنسبة للأثار المترتبة عن تنفيذ نظام ل م د في الجزائر نجد كذلك:

1. **الأثار الإقتصادية:**

- ✓ **المساهمة في التنمية المستدامة:** تنحو التنمية الإقتصادية في العالم في الثلث الأخير من القرن الماضي وبداية هذا القرن إلى إعتماد أسلوب التنمية المستدامة، الذي يتطلب إحداث نمو بتوليفة بين المتاح من الوسائل وإستحداث وسائل جديدة تؤدي إلى تطوير متعدد الجوانب في المجتمع لصالح الأجيال الحالية دون التفريط والتفكير في حق الأجيال القادمة من التمتع بهذه الوسائل، ووجد أنه لا مناص من إعتماد نظام تعليمي ينظر للتصورات في هذا الصدد عبر خلق جيل ذي فكر ناقد ومجدد.
- ✓ **المساهمة في المحافظة على البيئة والتوازن الإيكولوجي:** لقد ثبت عالميا عبر دراسات ومعاينات أن العالم يعاني من توترات بيئية بسبب عدم إعمال العلم بطرق جديدة وسريعة، ومن ثم فإن تقاطع العلوم في أي مسعى تكويني يفرض نفسه بإلحاح شديد ذلك أن الإقتصاد وهو يخطط للنمو يجب أن يكون ملما بكل العلوم ذات الصلة بالتنمية الإقتصادية في جوانبها التقنية والإنسانية.
- ✓ **إعتماد الإبتكار والتجديد:** لقد ذهبت الإختراعات العلمية في الدول المتقدمة بعيدا حتى نكاد نقول أننا أمام نهاية العلم لولا حاجات البشر المتزايدة والمتجددة التي فرضت إعتماد التجديد في المخترعات القديمة وتكييفها مع الحاجات المتجددة من جهة أو للتغلب على المنافسة التي تسببها الإختراعات الجديدة من جهة أخرى، إن نظام التعليم العالي (ل م د) يعتمد منهجية تعليم تزرع روح التجديد أولا وذلك بالإستجابة إلى متطلبات الواقع الإقتصادي والإجتماعي عبر تبني مشكلاته كمشاريع بحوث من خلال إتفاقيات التعاون كمسعى أول ثم منهجية الإبتكار عبر سياسة البحث العلمي الموازية التي تضع مشكلات وأهداف التنمية الشاملة كمشاريع بحوث في إطار عمل المخابر والصندوق الوطني للبحث.

[1] نفس المرجع.

- ✓ **المنافسة والنجاعة:** لقد سلعنت العولمة كل شيء بحيث أصبح من أهداف المشروع الإقتصادي مقاومة المنافسة الشرسة والنجاعة في التعاطي مع معطيات السوق من أجل التوليف بين بدائل تحمي من الإقصاء وتغير رغبات وميول المستهلك الذي لم يعد هو الأخر سوى مقود لتقنيات التسويق المفرطة، ومن ثم كان لزاما أن يهدف نظام التعليم العالي ل م د إلى التأكيد على أهمية العقل وحاجته إلى المثيرات العلمية لمعالجة مواقف التحديث بمثيراتها المختلفة حيث يتم الإدراك من خلال طبقات متعددة من التنظيم الذاتي وحجم ضخم من نظام الإتصال بين ما سبق تعلمه بالإضافة إلى العناصر الجديدة التي تحتاج إلى إستدخال في العقل لروح النجاعة والمنافسة من أجل البقاء.
- ✓ **عدم تفويت الفرص الإقتصادية:** إن من ميزات نظام التعليم العالي ل م د هي إقتصار زمن التكوين العالي من 11 سنة (04 سنوات ليسانس و03 سنوات ماجستير و04 سنوات دكتوراه) إلى 08 سنوات (03 سنوات ليسانس و02 سنة ماستر و03 سنوات دكتوراه) ومع ذلك من أجل عدم تفويت الفرص في ظروف متغيرة بسرعة على المتخرج من أجل إيجاد وظيفة أو خلق مؤسسة أو إقتراح وتنمية فكرة مشروع أو مبادرة خاصة. [1]
- ✓ **تحرير الجامعة من السيطرة السياسية المفرطة:** وذلك بإعطاء الإمكانية للأساتذة بإقتراح برامج التكوين بعيدا عن أية أوامر شريطة إستيفاء الجانب العلمي وتلبية التخصص لحدود دنيا من الشروط كالتلاؤم مع متطلبات السوق وتوفر التأطير اللازم.
- ✓ **الإستجابة المباشرة للمتطلبات الإقتصادية:** يهدف نظام التعليم العالي ل م د في فلسفته إلى جعل الخريج يستجيب مباشرة وعمليا بنسبة كبيرة لحاجة المحيط الإقتصادي عموما ومن خلال الشهادات العليا المهنية خصوصا التي تفرض لإستحداثها تعاونا مع المؤسسات والقطاعات الإقتصادية المستعملة عن طريق إتفاقيات تعاون ومتعدد الجوانب تبرم في هذا الشأن.

2. الأثار الإجتماعية:

- ✓ **التكوين ذي نوعية:** لا يمكن للمجتمعات أن تتطور ثقافيا وإجتماعيا دون إعتماد تكوين ذي نوعية من شأنه زرع القيم الإيجابية في المجتمع مثل التفكير الواعي والإنتماء والهوية في عالم لا مناص فيه من مقاومة العولمة الجارفة إلا بضرورة إبراز الذات الخاصة.

[1] شبايكي سعدان، مرجع سابق ذكره، ص.ص.11-15.

- ✓ **محاربة الأفكار الهدامة:** تتماسك المجتمعات التي لم تتعود على التعددية السياسية والفكرية على التكوين في خلق الإسمنت الذي يحارب كل أشكال الغلو والتهميش في ذلك بتناول كل القضايا بعلمية وبعيدا عن كل أشكال التوجيه والعمل على إستبعاد الأفكار والأحكام المسبقة التي كان يفرضها واقع سياسي فرضته ظروف بناء المجتمع وفق منظور لا مجال فيه لإحتواء كل شيء ووفق إتجاه وحيد لا مجال فيه كذلك للأخذ والعطاء العلمي محليا ودوليا.
- ✓ **التكوين مدى الحياة:** يسمح نظام ل م د من تمكين الدارسين من تكوين دائم عبر الإحتفاظ ورسملة النتائج سواء بين أطواره الثلاثة أو داخل الطور الواحد من ناحية ومن ناحية أخرى تمكن القوانين المنظمة للمعادلات من الإندماج في النظام الجديد وفق ما يتوفر من إمكانيات فضاءاتية وتأطيرية تجعل بالإمكان الإستمرار في التكوين والتحصيل العلمي تقريبا بشكل دائم.
- ✓ **الحراك كوسيلة للتفاعل الإجتماعي:** يرتكز نظام التعليم العالي ل م د على تمكين الطالب من الحراك البيداغوجي بين مؤسسات التكوين الجامعي بيسر كبير بحيث أن عروض التكوين لا تتواجد بنفس التسمية والمحتوى في كل الجامعات وإنما هي عروض خاصة بكل مؤسسة جامعية ومن ثم فإن الطالب بإمكانه البدء في مؤسسة وإستكمال تخصصه في مؤسسة جامعية أخرى مع الإحتفاظ بنتائجه أو عند الإقتضاء إجراء معادلة بين التكوين السابق المتحصل عليه والتكوين اللاحق وهذا كله يسهم بلا شك في تنمية روح الإندماج المجتمعي لدى المتكون.
- ✓ **إعتبار التعليم إستثمارا في الموارد البشرية:** لأن أهمية التعليم الناجع في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى الفرد وزيادة المهارات لديه تؤدي حتما إلى إحداث الإستقرار السياسي والإجتماعي وهو ما يعتبر شرطا أساسيا من شروط التنمية الإقتصادية ذلك أن التعليم بهذا المفهوم ليس هدفه مجرد تلبية حاجات التنمية الإقتصادية فقط بل هدفه تلبية حاجات التنمية بالمعنى الشامل للتنمية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والسياسية بجوانبها المختلفة والمتعلقة بتطوير الإنسان وتغيير مواقفه، إن النظرة القديمة إلى التنمية البشرية على أنها مشروعات إستهلاكية لا تؤدي إلى مردود إقتصادي مباشر نظرة فيها قصور، بحيث تغيرت هذه وأصبح ينظر إلى برامج التنمية البشرية والخدمات الإجتماعية على أنها ذات عائد إقتصادي غير مباشر ينجم عن إكتساب المهارات والمعرفة كنتيجة

لنظام تعليمي يراعى فيه خلق الفكر الفاعل الذي لا يحصل إلا بمواصفات تعليمية يطلب أن تؤدي إلى أثار إجتماعية مباشرة.[1]

ومن الأسباب التي لم تجعل الجامعة الجزائرية تبلغ أهدافها من إصلاح ل م د نجد:

- ✓ عدم الدراسة الجدية والموضوعية لهذه الإصلاحات التي جاءت إستجابة سريعة للمستجدات، وهو ما أدى بالسلطات آنذاك إلى الشروع في تشكيل أفواج عمل لم يراعى في أغلبها الخبرة والإختصاص بمعنى آخر أن إشراك الهيئة التعليمية كان شكليا ثم أن المدة التي إستغرقها هذا التحضير لم تكن كافية للموائمة بين متطلبات هذا الإصلاح والذي لم توفر له الظروف والمتطلبات الموضوعية وكان قرار الشروع فيه يفتقر للعقلانية حيث أصبح دور هذه اللجان هو إصدار التوصيات لتصاغ في قوانين وقرارات والتي تمرر من خلال تكليف الإداريين بتنفيذها وقد إرتبط ذلك بضغوط مورست على المؤسسات الجامعية بإلزامية التطبيق دون التأكد من توفر الشروط لذلك، حيث تم ربط الفعالية في التسيير وكفاءة المسير بالسرعة في تطبيق الإصلاحات وليس الموضوعية والعقلانية.
- ✓ ضعف الموائمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل التي تعود إلى تدني مستوى المعارف المحصلة والتأهيل المتخصص وضعف القدرات التحليلية والإبتكارية والتطبيقية وهي المتطلبات الأساسية التي يفترض أن تتوفر في المخرجات الجامعية لكن ما نلاحظه هو مخرجات في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.
- ✓ تعليم يطغى عليه أسلوب التلقين وليس المقاربة بالكفاءات كما هو معمول به عالميا مما أفرغ الإصلاحات من جوهرها وأصبح الإعتماد الأكاديمي والمهني للشهادات مجرد إجراء تقوم به الهيئات الإدارية مما يجعل الحديث عن الجودة في مثل هذه الظروف ضرب من الخيال، وإذا أضفنا إلى ذلك الإكتظاظ في المدرجات والأقسام ناهيك عن نقص الوسائل والمعدات إن لم نقل إنعدامها في كثير من الأحيان فكيف يكون الحال لو قارناها بالظروف التي يجب توفيرها حسب النموذج الأصلي في الإتحاد الأوروبي لأدركنا أن الهوة إزدادت وتزداد تعقيدا، وهو ما يجعله غير قادر (التعليم العالي) على بناء مجتمع المعرفة والإستفادة من تكوين منظومة إلكترونية من شأنها أن تربط مؤسسات التعليم العالي فيما بينها أولا ومع العالم الخارجي ثانيا لعل هذا من شأنه أن يخفف من تخلف المناهج والكتب المدرسية خاصة في العلوم الإنسانية فهي مازالت عبارة عن عناوين

[1] نفس المرجع، ص.ص.11-15.

جديدة لمحتويات قديمة وتقليدية، وهذا ما جعله بعيدا عن المجالات المطلوبة والمعاصرة خاصة ما تعلق بتقنية المعلومات.

- ✓ التزايد الكمي في أعداد الطلبة وعدم تناسبه مع الهيئة البيداغوجية الكفأة والمؤهلة والتي تجعل هدف الإصلاح المنشود في هذا الإطار من حيث عدد الطلبة في القسم أو من حيث توفر أستاذ لعدد معين من الطلبة شروط كانت ولازالت يصعب تحقيقها ناهيك عن تدهور القيمة الإجتماعية للأستاذ في المجتمع وكذا ضعف المحفزات المادية والمالية كانت سببا في هجرة الكثير من الأدمغة نحو الخارج.[1]

المطلب الثاني: تحليل وضع نظام ل م د في الجزائر

إضافة إلى أن نظام ل م د الذي تم تطبيقه بالتوازي مع النظام الكلاسيكي على أن يتلاشى هذا الأخير تدريجيا فقد ظهرت إشكالية المعابر أي الإنتقال من النظام الكلاسيكي إلى نظام ل م د وهو ما أرجعه العديد من الباحثين في شؤون التعليم العالي الجزائري إلى وجود غموض لدى الإدارة حول القوانين الخاصة بهذا النظام ناهيك عن الطلبة المعني الرئيسي بهذه التعديلات الجديدة على المنظومة الجامعية الجزائرية، وهذه التراكمات أدت إلى نتيجة ظهور ما يعرف بصراع الأجيال بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام ل م د، وقد إشتد هذا الصراع مع مباردة الوزارة الوصية بإتخاذ جملة من الإجراءات والتي كان الغرض منها إعطاء نفس جديد لنظام ل م د وبعد نوعي للتكوين ضمن هذا المسار، خاصة بعد صدور المرسوم الرئاسي الذي يساوي بين شهادة ماجستير وشهادة ماستر في الرتبة والدرجة وفي التوظيف، الأمر الذي أدى إلى ظهور إحتجاجات في أوساط الطلبة خاصة أولئك الذين يدرسون بصيغة النظام الكلاسيكي، الأمر الذي حمل الوزارة الوصية إلى التراجع عن أبرز إصلاحاتها فيما يخص نظام ل م د تحت ضغط طلبة نظام الكلاسيكي للتعليم العالي.

كما نجد إشكالية التصنيف والدرجة لدى الوظيف العمومي، حيث أن قانون الوظيف العمومي في الجزائر يعطي درجة إطار في الدولة لكل مواطن جزائري متحصل على شهادة بكالوريا يتبعها على الأقل دراسة أربعة سنوات في مؤسسات التعليم العالي، وهذا الشرط لا يتحقق مع خريجي النظام الجديد ل م د (متحصلين على درجة ليسانس

[1] حاجي العلجة، مرجع سابق ذكره، ص.ص.34-35.

بدراسة ثلاث سنوات)، مما أعاد حركة الإحتجاج الطلابي وجعل الوزارة الوصية في حرج من أمرها وباءت جميع إتصالاتها بهيئة الوظيف العمومي بالفشل، لم يتم حل الإشكال إلا بعد تدخل رئاسة الحكومة في حد ذاتها. [1]

إن هذه الإشكالية تنبئ عن قصور السياسات العامة لدى المشرفين على قطاع التعليم العالي في الجزائر، كذلك النظرة المستقبلية والخطط الإستشرافية التي من خلالها يتم وضع جميع البدائل الممكنة والإحتمالات حتى تتمكن من تفادي هذه الصعوبات والعوائق، فالحلول التي تأتي تحت ضغط الحركات الطلابية أو حتى الهيئات الرسمية الأخرى، عادة لا تستنفذ الوقت الكافي لدراستها وهو ما يعطيها صفة الترقيع ويبعد عنها صفة الرشادة والحكامة، وهذه الحلول عادة ما تكون الغاية منها إمتصاص غضب المحتجين وليس المعالجة الجذرية والعقلانية الأمر الذي يترتب عنه ظهور عدة مشاكل أخرى.[2]

كما نجد أنه تتفق معظم الدراسات على أن نسب الرسوب في الأطوار الأولى من الدراسات الجامعية هي التي فرضت فكرة الإشراف على الجامعة (الوصاية)، فالجامعات الأمريكية ترى نفسها مسؤولة عن رسوب الطالب أو مغادرته (التسرب) من الدراسة لأنها عندما قبلته في مؤسساتها، إنما كان نجيبا ولديه مستوى يسمح له بالدخول إليها، وإن تم رسوبه أو تسربه فالجامعة هي المسؤولة عن ذلك، لذا وجب مرافقته إلى أن ينجح فالإشراف حتمية لا مفر منها.[3]

ومن خلال التحليل الإستراتيجي على أساس ال SWOT أو FFOM (القوة، الضعف، الفرص، التهديدات) حيث تشكل القوة والضعف عوامل داخلية بالنسبة للنظام أما الفرص والتهديدات فتشكل عوامل خارجية تسمح بالتغلب على هذه التحفظات أو على الأقل التصدي لها وذلك ما يبينه الجدول التالي:

[1] مبروك كاهي، مرجع سابق ذكره، ص.ص.694-695.

[2] نفس المرجع، ص. 695.

[3] فرحات بلولي، مرجع سابق ذكره، ص.26.

القوة	الضعف
مقروئية عالمية إمتياز أكاديمي مرونة التبادلات ضمان النوعية	نظام من بين النظم الأخرى وضع حيز التطبيق معقد
الفرص	**التهديدات**
أداة تطوير إطار تحديث قدرات بحث تقارب مع الإتحاد الأوروبي البراءة التفتح على العالمية	هيمنة الأكاديمي على المهني تخوفات مهنية عدم تبني المنظومة تكثيف إنتشار الفروع

Source: Baddari Kamel, Herzallah Abdelkarim, Maitriser les indicateurs de la formation L M D 2, Alger: Office des Publications Universitaires, 2012. p.09.

ففي تحديد فعالية التعليم العالي سواء على المستوى الداخلي أو على المستوى الخارجي، نجد الفعالية هي تقييم من خلال تقرير حول تحقيق الأهداف المرجوة، فإنه يمكن أن يكون داخليا يؤخذ بعين الإعتبار النتائج داخليا، جميع العمليات إكتساب المعرفة، لمعرفة كيفية القيام به ومعرفة كيفية أن يكون للسماح بالإستيلاء مختلف الضوابط والتقييمات البيداغوجية (الإمتحانات، الإختبارات...)، أو خارجية مع مراعاة كفاية التدريب على الإحتياجات يشرح أولا عن نظام الإنتاج.

1. **الفعالية الداخلية:** تعرف على أنها القدرة من أجل تنظيم التكوين لتحقيق الأهداف وإكتساب المعرفة حيث وضع نفسه للمتعلمين في مختلف البرامج المنشودة، فالفعالية الداخلية يمكن أن تكون موضع تقدير على ثلاث معايير أساسية:

- ✓ إمكانية الحصول على التكوين خلال فترة معينة.
- ✓ معدل النجاح والمرور إلى فئة عليا وعدد الشهادات.

- ✓ الإكتساب المعرفي وغير المعرفي.
- ✓ بعض مؤشرات القياس:

- معدل التأطير على مستوى التعليم العالي، لا يزال ضعيف، ومعدل التأطير العام هو أستاذ لأجل 27,5 طلبة في 2003-2004، هذا الرقم في الواقع يخفي توزيع غير متوازن جدا حسب الدرجات، كذلك معدل التأطير هو للأستاذ من أجل 430,8 طلبة، أستاذ محاضر من أجل 68,6 طلبة وحوالي أكثر من أستاذ مساعد وواحد ل 68,6 طلبة.
- معدل التسجيل متأثر 21 % أعلى بكثير من المغرب 11 %. [1]

2. **الفعالية الخارجية:** تمثل القدرة في النظام التعليمي، وتؤخذ معنى واسع على تكيف مع الإحتياجات في النظام المثمر المنتج، هي تفعل ذلك بمرجعية مع تنمية وتطوير القدرات التكيف الإجتماعية، إلى المواطنة والزيادة في الإنتاجية في العمل، فالفعالية الخارجية يمكن إدخالها من خلال مستوى التعليم للسكان.

وهي واحدة من أشكال التعبير الخارجي في الفعالية في النظام التعليمي القابل للتحديد من قبل مستوى التعليم العام للسكان، والتقدم في مستوى التعليم العام للسكان يعني أن واحد من الأهداف الأساسية في النظام هو الذي تحقق، هذا التقدم لكن ليس قادرا لإبلاغ أو إعلام على الجودة التعليم المستفادة ومرة أخرى أقل من ذلك بكثير على مدى ملائمتها للإحتياجات صياغة أو ضمنية في المجتمع في مجموعه في غياب المؤشرات على المستوى الإنتاجية وإتقان أداة الإنتاج في معنى واسع (الإنتاج الصناعي، تكنولوجي، علمي، فني...). [2]

والتقييم وفقا لهذا المنهج من حيث تكاليف النظام التعليمي الجزائري في هذا القسم نقوم بتحليل أولا مكان تكاليف التعليم، ثم نقوم بالإهتمام بعد ذلك بتقييم كفاءة النظام التعليمي الجزائري:

أ. تكاليف التعليم ومالية التعليم في الجزائر:

التكلفة هي عموما تعرف على أنها مجموعة من المصاريف أو النفقات المتكبدة على فترة مصممة من أجل معالجة أو كسب الممتلكات والخدمات، والتكلفة تسمح لإستيعاب هذا الجهد المبذول في الإنتاج، في هذه الحالة لتشكيل أو تثقيف شخص واحد أو أكثر.

وهناك نوعين من التكاليف:

[1] Sedak Bakouche, "Efficacité et Efficience de l'enseignement supérieur en Algérie," l'université Algérienne et sa gouvernance, Alger: CREAD, Février 2011, P.p.155-160.

[2] Ibid, P.p.157-160.

- تكاليف يؤيدها القطاع العام وترتبط بأجور الأساتذة والإداريين، المشتريات المختلفة للعمل العادي.
- التكاليف الخاصة وتتمثل في حقوق التسجيل، الكتب، النقل، الوجبات، الملابس.

المصدر الأول للمالية والنفقات للتعليم في الجزائر يأتي من الميزانية الوطنية، المالية للتعليم والتكوين في الجزائر هي الربع أساسا من القطاع العام، لكن عدة مؤسسات تساهم بدرجات متفاوتة لكن كذلك الخواص، بالإضافة إلى الدولة التي تتدخل من خلال ميزانية التوظيف والمعدات، الجماعات المحلية (الولاية، البلدية)، الشركات والمؤسسات (العامة والخواص) ويشارك الأفراد في هذا الجهد التعليمي والتكويني، المالية للتعليم يسجل في ميزانية الدولة، تحت وظائف مختلفة (التعليم الوطني، التعليم العالي والبحث العلمي، التكوين المهني)

ب. **مؤشر الكفاءة:** الكفاءة في التعليم العالي يجب أن يكون ألقى مع إحتياطات كبيرة، وحالة الإنخفاض في تكلفة الوحدة التي تترجم بزيادة مؤشر الكفاءة ليست النتيجة أي مراقبة للإنفاق التعليمي الذي يصنع لهم العقلانية، لكن بالأحرى أن التخفيضات التي أجريت في الميزانية المخصصة للتعليم، بطريقة عامة الذي يتمثل في التعليم العالي.[1]

وإستنتاجا لتقييم مشروع ل م د في الجزائر نجد أنه لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، كان الإصلاح الذي أطلق عليه ل م د في عام 2004 يهدف إلى إعادة التفكير بشكل كامل في مشاكل الجامعة الجزائرية، ومراجعة مهامها وإعادة بناء هياكلها على أساس نماذج جديدة، مدعومة بالفلسفة نفسها التي تعطي التماسك العام لإصلاح ل م د، فإن التغييرات الهيكلية المتوقعة تتعلق بكل من بنية ومحتويات التكوينات، وطرق الحوكمة والإدارة والتسيير، وأساليب التدريس والتقييم، فضلا عن نظم الإستقبال والتوجيه والمعلومات، وتطور دعم الطلبة.

وقدم ل م د وعدا بطريقة جديدة لتصور وممارسة عملية التدريس ذاتها، وتعلم وإدارة المؤسسة الجامعية، تم تعريف هذا النهج المبتكر من خلال عكس وجهات نظر البيداغوجية التقليدية المستخدمة في الجامعة الجزائرية.

كما لا يمكن تحقيق التحولات الواسعة النطاق التي تم التفكير فيها دون أن يؤدي إلى تغييرات عميقة في أدوار مختلف الجهات الفاعلة في الجامعة، وكانت المشكلة المركزية في إصلاح نظام ل م د التي حددت مستقبله تتمثل في التحول إلى ثقافة تعليمية بيداغوجية وإدارية جديدة للأساتذة والطلبة ورؤساء الجامعات والموظفين الإداريين من أجل تكييفهم مع تجديد دورهم.

[1] IBID, p.p.160-163.

وفي عالم تتجدد فيه المعرفة بإستمرار وتتضارب بشكل مكثف، لا يستطيع الأستاذ أن يستمر في إستخدام الأساليب التقليدية، التي أصبحت بالية لنقل المعرفة إلى الطلاب الذين سيحفظونها ويعيدونها إليهم في نفس الوقت من خلال الإمتحان.

ويدعى الأستاذ في إطار ل م د للإنتقال إلى طرق التدريس الفعالة التي تعلم الطالب أن يتعلم، والذي يطور قدرته في التأمل والتكيف مع تطور المعرفة، التي تعزز إبداعه وقدرته على العمل في فريق، حيث يتغير دور الأستاذ ويصبح الأستاذ دليلا ومرشدا أكثر من مرسلا للمعرفة، وهو يضع الطالب في إتصال مع مصادر المعرفة، ويساعده على بناء معرفته الخاصة ويرافقه في تطوير مشروعه الدراسي والمهني.

وإن الإنتقال من البيداغوجية التقليدية والتوجه إلى البيداغوجية الحديثة يقدم ثورة حقيقية الأولى تتمحور حول الأستاذ، والثانية على الطالب الذي يقع في قلب نظام التعليم العالي، وتجدد تماما ميثاق التدريس ومتلازمة التعليم، التحدي الأول لإصلاح ل م د هو تغيير المواقف والتمثيلات والسلوك البيداغوجي للأساتذة بعمق، وهذا بدوره يساعد على تغيير الطرق التي يتعلم بها الطلاب.

كما يهدف إصلاح نظام ل م د إلى إحداث ثورة، إلى جانب البيداغوجية، في التنظيم المركزي للتعليم العالي المؤهل بشكل رسمي بإعتباره بيروقراطيا التي يتعارض معها لإستبدال أسلوب الحكم الذي يمنح إستقلالية كبيرة للمؤسسات التي تسير بشكل جماعي عن طريق التسلسل الهرمي لمجموعة من الأساتذة. [1]

ومن المتوقع أن يخرج الأساتذة الباحثين الذين يقتصر نشاطهم على توفير التكوينات الفردية والإمتحانات من العزلة السلبية للإنخراط والمشاركة في فرق أساسية نشيطة لمعالجة عروض التكوين والمشاريع البحثية الذي سيحدد تقاربه المشروع المتكامل للمؤسسة، يهدف الحكم الجديد إلى جعل الأستاذ قوة دافعة لوظيفة الجامعة، وسيوسع نطاق صلاحياته في إطار تنظيم وإدارة التكوين والإستماع ومتابعة إحتياجات البيئة الإجتماعية والإقتصادية، وكذلك في المعلومات والتوجيه ومرافقة الطلبة (إنشاء الوصاية).

[1] Equipe PNR: Ghalamallah Mohamed, Boumaiza Assia, Goutal Lamara, Amrouni Bahdja, Khaled Karim, La réforme du L M D en lettres et sciences humaines et sociales: le défi de la rénovation pédagogique, Alger : CREAD Centre, 2017.

ويتمثل التحدي الحقيقي للإصلاح أولا وقبل كل شيء في وضع آليات فعالة في الجامعات لتوعية والتكوين البيداغوجي للأساتذة من خلال الوظيفة التي تم تعديلها بعمق وتنوعها إلى حد كبير، والهدف هو تهيئة الظروف التي تسمح للأخير بإتقان المبادئ والأدوات العملية التي يقوم عليها أداء ل م د.

ويكشف الإستنتاج الأول من الإستبيان الذي قامت به فرقة البحث في مركز البحث (**CREAD**) حول موضوع "إصلاح ل م د في العلوم الإنسانية والإجتماعية: تحدي التجديد البيداغوجي"، أنه بعد حوالي عشر سنوات من التنفيذ، لم يكن إصلاح نظام ل م د لديه معنى بالنسبة للغالبية العظمى من الأساتذة ولا يبدو مقبولا من قبلهم، ولا تزال العقليات المصبوبة في قالب البيداغوجية التقليدية والوضع البيروقراطي للإدارة لعقود عديدة هي السائدة، من دون أن يتم إعدادهم بشكل تدريجي لدالة تم تجديدها وتوسيعها، ويميل الأساتذة إلى إعادة إنتاج الأشكال البيداغوجية القديمة التي تشكلت بها بشكل طبيعي، من خلال إضفاء الطابع التقليدي على أداء الجامعة، وتفريغ ل م د لمعناها، وأجاب غالبية الأساتذة على الإستبيان بأن الإصلاح ساهم في تعقيد تسيير الجامعة وفرض ضوابط جديدة على الأعمال القديمة التي كان من المفروض إزالتها، فالتغيير المؤسسي لا يمكن أن يكون فعالا لأنه لم يكن مدعوما بتغيير في الثقافة الأكاديمية.

ولا يمكن إصلاح التعليم العالي ببساطة عن طريق التدابير الإدارية، لاسيما إذا كان ينطوي على إجراء تغييرات جذرية، لتطبيق الإصلاح يمر بالضرورة من خلال الأساتذة الذين ينفذونه على أساس يومي في هذا المجال بالواقع، ويصبح واقعيا في خطة بيداغوجية وعلمية إلى الحد الذي يلتزم به هذا الأخير ويلائمه بشكل إبداعي بروحه وأساليب تطبيقه.

وفي المجتمعات المعاصرة في التغيير العلمي والثقافي والإقتصادي والإجتماعي الدائم، يتم إستدعاء الجامعات لتجديد أنفسهم والإرتقاء بإستمرار أنفسهم من أجل عدم الوقوع، لقد دخلوا حقبة من الإصلاحات الدائمة، يحتاج الأساتذة إلى التكوين للتعامل مع الحالات البيداغوجية المختلفة، ودمج المفاهيم والأساليب والطرق التي تمكنهم من تحليل وحل المشاكل الجديدة التي سوف تنشأ لهم، ولأن الأساتذة يضطرون إلى إعادة إبتكار مهنتهم بإستمرار، سيهدف التكوين البيداغوجي إلى نقل روح البحث لديهم، والقدرة على إتقان المناهج المبتكرة وتنفيذها في السياق المحلي ذي الصلة،

والتكوين البيداغوجي لا ينفصل عن البحث، ويتم تعريف الإصلاح على أنه عملية تشاركية للتعلم والإبداع الجماعيين.[1]

لا يعني تنفيذ ل م د الإستيراد من الدول الأوروبية مجموعة من الإجراءات التقنية المنجزة، هو إصلاح تسليم المفتاح، لقد قامت الدول الأوروبية التي إقتربت من إصلاح نظام ل م د بتنفيذها من مواقف مختلفة، وخلق العديد من إصدارات ل م د وأن هناك سياقات إجتماعية مختلفة، فالأمر متروك للمجتمع الأكاديمي في كل بلد لإختراع نوع جديد من ل م د وفقا لوقائعها المحددة.

وبالنسبة إلى 86,8 % من الأساتذة يرون أن الإصلاح فشل في وضع الشروط التي من شأنها أن تسمح للفواعل المختلفة بالتكوين والتكيف مع تجديد دورهم، وتم تطبيق الإصلاح من دون تعديل في العقليات التقليدية، ليترجم من خلال تغيير الشكل من طائفة، وخلقت التناقضات الناتجة في المصطلحات المستخدمة من قبل الأساتذة حالة الإرتباك، الفوضى، والتفاقم، وأفاد 9,8 % فقط من الأشخاص الذين شاركوا في التكوين على أساليب بيداغوجية بسيطة، تدور حول تكوين لمرة واحدة (عادة يوم أو بضعة أيام من المعلومات أو الدراسات على ل م د) غير كافية من حيث الكم والنوع، موجهة إلى أقلية صغيرة من الأساتذة وليس جهازا تكوينيا أوليا ومستمرا حقيقيا تم تنظيمه على مدار السنوات العشرة الماضية، ويؤكد الأساتذة في إجابتهم على الحاجة الملحة للتكوين، ويقول 8,5 % من الأساتذة أنهم تكونوا على مهامهم الجديدة في بناء دورات تكوينية و17,3 % في الوصاية، الأساتذة 27,2 % يقولون أنهم على دراية كافية بفلسفة ومفاهيم ل م د و30,4 % على مفاهيمه التطبيقية، ومع ذلك فإن ثلثي هؤلاء الذين قالوا أنهم يتم إبلاغهم، ربطها بمآربهم الشخصية وليس على المعلومات المؤسسية، وبالتالي فقد فشلت في البداية في إصلاح إنشاء معلومات وتكوين بيداغوجي فعال كان من شأنه أن يهيئ الجهات الفاعلة في الجامعة لتلائم المؤسسات الجديدة.

كما تم تطبيق إصلاح ل م د على عجلة دون التفكير الكافي، الأساتذة حوالي 89,8 % يؤيدون الرأي القائل بأن الإصلاح "تم نسخه...تسليم المفتاح"، وأنه قد أسيئ فهمه وتم تطبيقه دون تكييف، ويتحدث الخطاب التدريسي عن النسخ أو النسخ ولصق، أو نسخة من الجامعة الفرنسية، أو إصلاح فرضت إداريا والتي تم تطبيقها دون أن تنعكس تفكيريا، بدون دراسات سابقة، بدون تحليل الواقع بالنسبة للأساتذة الذين تمت مقابلتهم.

[1] Ibid.

ولقد فرض إصلاح ل م د علينا مشكلة خارجية خاصة بالنسبة لبلد تختلف بيئته الإقتصادية والإجتماعية والثقافية عن بلدنا "الحلول الجاهزة هي إستراتيجية الفشل"، بالنسبة لتسعة من أصل عشرة من الأساتذة، تم إستيراد نظام كامل للإصلاح في فلسفته وأساليب تشغيلية في البلدان المتقدمة في أوروبا، كجهاز جاهز للإرتداء وفرض كحل معجزة لجميع أمراض الجامعة، إذا كان تبني المبادئ التوجيهية الموصى بها دوليا أمرا لا مفر منه، فسيظل من الضروري أن يكون مبدعا بشكل كاف لإعادة ترجمته يشكل مناسب وفقا للظروف الخاصة للجامعة الجزائرية، من المتوقع أن تقوم كل دولة بتنفيذ تجربة ل م د الخاصة بها وإنشاء نسخة جديدة من هذا النظام، فإن التنميط أو تدخل ل م د مشروط بتعبئة إمكانات البحث البيداغوجي للجامعة والإنعكاس الجماعي لممثلي التعليم العالي وشركائهم الخارجيين.

لا يبدو الإصلاح كما هو مقصود، هو تحويل الوظيفة التسلطية والتسلسل الهرمي للتعليم العالي من أجل إنشاء (وضع الإدارة المستندة إلى مبادئ الإدارة الرشيدة التي تنطوي على مشاركة أكبر من المجتمع الجامعي بأكمله في إدارة المؤسسات)، تظل الأولوية للوظيفة الإدارية في الوظائف البيداغوجية والعلمية، ويزعم الموظفون الأكاديميون أنهم مهمشون في إتخاذ القرارات الأكاديمية الهامة، ومع ذلك إقترح الإصلاح إخراج الأستاذ من عزلته والسلبية، لجعله أكثر مسؤولية وتعزيز مشاركته النشيطة في التجمعات التي تحمل مشاريع تعليمية وبحثية.

وتستمر الجامعة في العمل في حالات الطوارئ، مما يجعل الكمية تسود على الجودة، ويشعر ثلاثة من أصل أربعة من الأساتذة 75,1 % بأن الإدارة البيروقراطية لم تتغير، هذا وفقا للإجابات المعطاة المتجذرة في العقليات، في ثقافة إدارة الجامعة التي يجب تغييرها أولا، ويتفق ثلاثة من أصل أربعة أساتذة 76 % مع الرأي القائل بأن الجامعة الجزائرية تعاني من نقص الموارد أقل من سوء إدارة مواردها والنفايات الناجمة عن الإضطراب التعليمي البيداغوجي والإداري، ومع ذلك يعتقد واحد من كل خمسة 20 % أن الجامعة تعاني من نقص في الموارد المادية والبشرية.

كان الهدف الرئيسي للإصلاح هو إخراج الجامعة من منطق التشغيل الكمي المحض لإعادة تأهيل معايير الجودة العالمية، لا يتفق تسعة من عشرة من المشاركين في الإستبيان 88,9 % مع الرأي القائل بأن (الإصلاح قد نجح في تحسين أداء وكفاءة الجامعات الجزائرية ورفع جودة التكوين على أعلى مستوى...)، وشرح أسباب إجابته على هذا السؤال الأخير، والأساتذة يقولون في نسبة 59,5 % أن الإصلاح فاقم أزمة الجامعة أو خفض مستوى جودتها، وقال 26,9 % أن الإصلاح لم يرفع أو يخفض المستوى أو أن التحسن في المستوى ليس مبررا.[1]

[1] IBID.

بالنسبة للأستاذين من أصل ثلاث أساتذة 68,8 % فإن بنية التكوين الجديدة لها عيوب أكثر من المزايا، حيث أن 16,7 % لديها من العديد من المزايا كمساوئ و6,8 % فقط مزايا أكبر من عيوبها، لا يبدو الأساتذة بديهيا معارضا للهندسة الجديدة، فهم يدركون مميزاتها النظرية، لكنهم يقولون أن شروط تطبيقه لم يتم وضعها، وفقا لثلثي الردود، خلقت منظمة الدراسات الجديدة مشاكل أكثر مما تسببه من حلول، وبتطبيق هذا النظام الجديد بروح النظام القديم يبدو أنه فقد أهميته كعامل في الحراك متعددة التخصصات والمتداخل، والمرونة وإعادة التوجيه خلال مسار الطلاب من خلال مضاعفة وحدات تعليمية القابلة للرسلمة وقابلة للتحويل، هذه الأخيرة تشكل العديد من نقاط الترابط بين الدورات التكوينية المختلفة وبين التخصصات المختلفة.

ولم يغير الإصلاح بشكل كبير طرق التدريس التقليدية أو خفف نظام التوجيه المركزي الذي أدانته، ويشعر أكثر من نصف الأساتذة 54,9 % أن نسبة 30 % أو أقل من طلابهم راضون عن توجههم، وأستاذ واحد من كل خمسة أساتذة 26,9 % من 10 % أو أقل، قام نصف الأساتذة 52,5 % بتقييم 10 % نسبة الطلاب المتحمسون وذات الإكتفاء الذاتي في عملهم وأربعة من كل خمسة 83,9 % يقولون أن 30 % من الطلاب أو أقل، نحن بعيدون عن هدف جعل الطالب مؤلفا حقيقيا لتكوينه الخاص ووضعه في مركز النظام التعليمي.

وفقا للأساتذة، تواصل الجامعة الجزائرية العمل بروح النظام القديم، لم تنجح، على مدى عقد تقريبا من تنفيذها، في إقامة ديناميكية مستمرة للتغيير وتدعيم أسس النظام الجديد، وعلى الرغم من أن الإصلاح لم يغير النظام التقليدي، إلا أنه أدخل فجوات تسمح بإستقلالية بيداغوجية أكبر للمؤسسات من خلال على وجه الخصوص، إسناد إمتياز إعداد الدورات التكوينية لمجموعات التعليم الأساسي والمزيد من التسيير الجماعي للبيداغوجية على مستوى الأقسام، ومع ذلك سيظل هذا التقدم في الحالة النظرية مادام الجهد الكبير لتكوين الأساتذة في دورهم الجديد لا يأتي لدعمه.

خطاب التدريس يصف الإصلاح غير معد بشكل كاف والجزء السيء، يبدو أن الإصلاح قد تم تنفيذه بسرعة، في إطار بيروقراطي إستبدادي، مع عدم كفاية التفكير وبدون تشاور أو نقاش مع الفواعل المسؤولين عن تطبيقها في الميدان، وتظهر الغالبية العظمى من الأشخاص في إستفساراتنا في خطاباتهم قلقهم وتضليلهم وإرتباكهم، ويبدو أنهم فقدوا معالمها في حالة إنتقائية مشوشة ومتناقضة مسدودة حيث يتعايش نظامان تعليميان غير متوافقان، وأصبحت أهداف الإصلاح بالنسبة لهم غامضة بشكل متزايد مع مرور الوقت، خلال عقد من التنفيذ.

لقد صاغ الأساتذة إنتقادات جادة وقاسية تظل ضمنية وبصورة صريحة في كثير من الأحيان، إنهم يلتزمون بمبادئ وأهداف الإصلاح، وعلى خلفية ذلك ينتقدون طرائق تطبيق نظام ل م د، وكثيرا ما يصاحب التشخيص الذي تم إنشاؤه دون الشعور بالرضى مقترحات إيجابية بشأن إعادة العمل من أجل الإصلاح الإصلاحي، والتكيف مع ظروف الجامعة الجزائرية وضمان نجاحها.

ويبدو أن نتائج الإستطلاع الرأي تعبر بشكل صادق في إتجاهاتهم الرئيسية عن تمثيلات ومواقف وتوقعات الأساتذة الجامعات الجزائرية اتجاه الإصلاح، ببساطة يتم تضخيم الإتجاهات الحرجة، ودفعها إلى أقصى الحدود من خلال التمثيل الزائد لعلم الإجتماع 53,3 % من القوى العاملة في العينة، سيتقبل هذا النظام أفقر الخريجين، الذين يتوجهون على الرغم من أنفسهم، والذين يقدمون أقل فرص العمل.[1]

وإتسم قطاع التعليم العالي في الجزائر بإصلاحات عديدة إعتمد في أغلبها على سياسات التضخيم كإستراتيجية أساسية للتنمية بما في ذلك أخر الإصلاحات، أي تطبيق نظام ل م د والذي دخل حيز التنفيذ منذ 2004-2005، حيث يرجع التركيز على إستراتيجية التضخيم من جهة إلى الواقع الديمغرافي للبلاد وخصوصا علو نسبة الشباب فيها، كما يعود ذلك من جهة أخرى إلى خيارات سياسية حكومية معينة، فعلى سبيل مثال صرحت المديرية العامة للبحث العلمي والتطور التكنولوجي سنة 2008 بوجود حوالي 600 باحث لكل مليون نسمة، وهو ما لا يرقى إلى المعدل العالمي، وإلتزمت المديرية آنذاك بتضخيم هذا العدد إلى المستوى اللائق، مشيرة إلى أن نظام ل م د كأداة مهمة لتحقيق هذا الهدف، كما يشيد العديد من مسؤولي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بقدرة هذا النظام على تضخيم رأس المال البشري بصفة عامة.

وتجدر الإشارة إلى أن صياغة مخططات إنشاء مساحة مشتركة للتعليم العالي أوروبية، بدون إشراك المنظمات الطلابية للبلدان المعنية، حيث أدى الشروع في تنفيذ هذه المخططات إلى ظهور مجموعة من التحولات الجذرية في نمط إدارة مؤسسات التعليم العالي في أوروبا، وشهد عدد من الدول الأوروبية زيادات تدريجية في تكاليف الدراسة التي يدفعها الطلبة وفي الإعتماد على القطاع الخاص لتمويل النشاطات الرئيسية للجامعات، كما صاحب هذه التحولات إحتجاجات طلابية شديدة، كما نظم طلاب جامعة برشلونة إحتجاجات سنة 2009 إستنكروا فيها عدم وجود شفافية في كيفية صياغة المناهج والمقررات التعليمية، وعرفت بريطانيا مظاهرات عارمة بعد أن قررت الحكومة رفع

[1] IBID.

تكاليف الدراسة سنة 2010، وفي الأخير نجد أن عملية بولونيا والإصلاحات التي قامت بها لا تقوم سوى بتكريس نموذج إدارة الجامعة كشركة تجارية، كما نجد أن مواصلة الجزائر في نظام ل م د سيواصل في ربط مصير التعليم العالي في الجزائر بالتبعية للتنمية الأوروبية.[1]

وإعتمادا على بعض المقابلات في التحليل لوضع التعليم العالي في الجزائر وبعد تبني نظام ل م د نجد أنه تم إعطاء نظرة صورية تقييمية لنظام ل م د بناءا على المقابلات مع المسؤولين والأساتذة والطلبة في المؤسسات التعليم العالي ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومنها نجد:

- ✓ مقابلة أجريت مع الدكتورة: "**ف/ ن**"
- ✓ المستوى التعليمي: أستاذة محاضرة أ
- ✓ المنصب: مديرة مساعدة مكلفة بالعلاقات الخارجية والتكوين المتواصل
- ✓ مكان المقابلة: المكتب بالمدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية الجزائر
- ✓ تاريخ المقابلة: 02 ماي 2018
- ✓ توقيت المقابلة: 11:00 سا

حيث ترى الدكتورة المكلفة بالعلاقات الخارجية بالمدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية ضمن مقابلة شخصية معها ومن خلال إجابتها على بعض الأسئلة في مقابلة شبه مقننة وبغض النظر عن ترتيب الأسئلة المطروحة عليها أن النظام الكلاسيكي كان أفضل بالنسبة للطلبة لأن نظام ل م د في أوروبا يتم توجيه الطالب فيه بالطور الثاني قبل الدخول الجامعي ويتم دخول الطالب للتخصص مباشرة، لذلك يجب إعادة النظر في نظام ل م د وعدم التخلي عن السنة الرابعة الموجودة في النظام الكلاسيكي، وأضافت عن رأيها في إختلالات النظام الكلاسيكي أنه لم يكن هناك تبادلات حقيقية في النظام الكلاسيكي ونفس الوضع مازالت عليه الجامعة، وذلك يرجع إلى قلة الإهتمام بالبحث العلمي الذي يعتبر الأساس بالجامعة الجزائرية، لذلك لتطبيق الشراكة يجب إيجاد مراكز بحث ومخابر بحث ونشاط وفعالية للتعامل مع الجامعات في الجامعة الأجنبية، وعن علاقة المؤسسات التعليم العالي بالمحيط الإقتصادي والإجتماعي خاصة في ميدان العلوم السياسية تقول الدكتورة أن الإتفاقيات موجودة في العلوم السياسية للتربص الميداني للطلبة والأساتذة ولكن هناك تهميش لأفكار الأساتذة والباحثين وعدم الإهتمام بالبحوث خاصة في العلوم السياسية، وعن نظرتها لنظام ل م د ترى الدكتورة أن نظام ل م د فيه عدة نقائص لأنه لم يطبق بكامله، والطلبة في

[1] أسامة مطاطلة، "التعليم العالي في الجزائر: قراءة في ثنايا نظام الأل أم دي"، الشبكة الجزائرية للأكاديميين والعلماء والباحثين، 27 جانفي 2016.

الدكتوراه غير مهتمين بالحضور والدراسة وغير مهتمين بالتكوين وذلك لمتابعة عملهم بالأطروحة وليس بالضرورة الإمتحان لتقييم الطالب وإنما لتقييم مدى مساهمته في عمل أطروحته، وردت الدكتورة عن سؤال مستوى الشهادات العليا أنه ناقص المستوى وذلك راجع لعدم إهتمام الطالب ولا يرجع لسوء تطبيق النظام وذلك بوضع نظام ل م د الأستاذ في وضع صعب أنه يجب أكثر وضوحية مع الطالب ومتساهل وذلك راجع إلى الوضع السياسي والربيع العربي للشباب من خلال شراء السلم الإجتماعي عن طريق التساهل مع الطالب، أما بالعلوم السياسية فالطالب يتخرج من الجامعة في إمكانه العمل في مناصب إدارية إذا تم الحصول عليها وطبعا ذلك بصعوبة، وعن إجابتها على سؤال حول وجود المؤسسات الخاصة التي تستوعب بطريقة كبيرة الطلبة الخريجين فترى الدكتورة أن الإتفاقيات بالمؤسسة الجامعية يجب أن تكون من خلال أن المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية لديها إتفاقية مع وزارة التعليم العالي على المستوى الداخلي وكذلك الإتفاقيات الجامعية مع الدول الأجنبية يجب أن تكون مع وزارة التعليم العالي حتى تقدر أن تتعامل المؤسسة الجامعية مع هذه الجامعات الأجنبية والمؤسسات الإقتصادية والإجتماعية، وإذا أرادت التعامل مباشرة معها يجب أن تعيد الإستشارة للوزارة التعليم العالي والبحث العلمي إذا تمت الموافقة من الوزارة سيتم الإتفاقية داخل المؤسسة الجامعية، ومن خلال إجابتها على سؤال حول مناصب الماستر وعروض التكوين في الماستر هل ترجع إلى التطابق مع مناصب الشغل بسوق العمل وهل أن عروض التكوين مطابقة لما يحتاجه حقا سوق العمل فقد ردت الدكتورة أن عروض التكوين لديها علاقة بالمجتمع والإقتصاد، لذلك يجب فتح التخصصات في نطاق واسع وليس ضبطها بدقة، لكي تساعد على العمل للطالب، لذلك يجب إضافة سنوات دراسة للخبرة وعدم وجود طالب في سوق العمل على هذه المخرجات من الجامعة، وترجع عملية التوظيف للطلبة إلى مؤشرات ضعيفة لسوق العمل نظرا لضعف الإستثمار في القطاع الإقتصادي.

وتقول الدكتورة عند جوابها عن سؤال عدد الإتفاقيات مع الخارج الفعالة أنه هناك عدة إتفاقيات منها مركز بحث جينيف وجامعة بولون وجامعة غرونوبل ولوكاراست وهي إتفاقيات فعالة، ومن الإتفاقيات مع الجامعات الفعالة الداخلية نجد مجموعة الجامعات كسطيف وقسنطينة والمدية وهناك أكثر من 7 أو 8 جامعات وطنية لدينا معها إتفاقيات داخلية، ثم تضيف الدكتورة أن تبادلات وإتفاقيات في الجامعة الجزائرية الداخلية ليست كلها فعالة لأن الطالب غير مهتم بالعكس على الخارج لذلك الإهتمام من الطالب والأستاذ واجب للحركية داخل الوطن، من خلال تشجيع الحركية للأساتذة بالمنحة مثلا، حيث يكتسب الخبرة كل من الأستاذ والطالب من خلال الحركية داخل

الوطن وذلك لإكتساب تكوين نوعي وخبرة لكن ليس هناك إهتمام من الطالب وذلك لتكوين إحتكاك وتبادلات علمية وملتقيات مشتركة وعمل علمي وفرق بحث مشتركة للإهتمام بالبحث العلمي.

وعن هجرة المثقفين ترى الدكتورة أن هجرة المثقفين دائما كانت موجودة حتى في نظام ل م د والكلاسيك وذلك لمطابقة ميثاق اليونسكو وإضافة إلى الإتفاقيات الدولية مع هذه الدول الأوروبية، وذلك لتسهيل للطلبة في إطار الإتفاقيات الأوروبية الجزائرية وليس بالضرورة إتباع أو ضغط من العلاقة الجيوسياسية في البحر المتوسط، وذلك لتسهيل الحركية من خلال الإتفاقيات والتبادلات العلمية الدولية خاصة مع أوروبا، ولذلك نحن فقط في إطار التربصات العلمية للطلبة لحد الأن وكذلك من العراقيل أن الطلبة من الدول الأوروبية أو الأجنبية لديهم عائق للتكوين في الجامعة العربية.[1]

- ✓ وفي مقابلة أخرى أجريت مع الدكتورة: **"ص/ ي"**
- ✓ المستوى التعليمي: أستاذة محاضرة ب
- ✓ المنصب: رئيسة قسم العلوم السياسية بجامعة إبن خلدون تيارت
- ✓ مكان المقابلة: المكتب بقسم العلوم السياسية جامعة إبن خلدون تيارت
- ✓ تاريخ المقابلة: 17 جوان 2018
- ✓ توقيت المقابلة: 13:00 سا

وضمن مقابلة شخصية مع الدكتورة ومن خلال إجابتها على بعض الأسئلة في مقابلة شبه مقننة وبغض النظر عن ترتيب الأسئلة المطروحة عليها أن إختلالات النظام الكلاسيكي هي التي إستدعت إيجاد نظام ل م د والذي تعتبره مسايرة للعولمة في إطار التعليم العالي العالمي، حيث تمثلت الإختلالات في البرامج التدريسية والمقاييس لعدم مسايرة التكنولوجيا ومحاولة دمجها في الواقع وربطها بسوق العمل والرغبة في تطوير منظومة التعليم العالي، وكذلك من الإختلالات الكلاسيكية نجد طريقة تدريس المحاضرات من خلال التلقين زائد ووجود مقاييس ليس لها تطبيقات في الأعمال الموجهة وفي نظام

ل م د تم حل المشكل نجد أن المقياس أصبح لديه أعمال موجهة وأعمال تطبيقية، ونجد إختلالات أخرى في نظام الكلاسيكي من خلال عملية التقييم مثل المحاضرة بدون مراقبة مستمرة في نظام الكلاسيكي، ونجد إختلالات

[1] مقابلة أجريت مع الدكتورة ف/ ن، مديرة مساعدة مكلفة بالعلاقات الخارجية والتكوين المتواصل، المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية، بتاريخ: 02 ماي 2018، على الساعة: 11:00.

أخرى على مستوى الأساتذة من خلال سيطرة الأساتذة على المقاييس يعني توافق التخصص للأستاذ مع المقياس في نظام ل م د حيث تم حل المشكلة مع نظام ل م د وعدم وجود أستاذ يسيطر على تدريس مقياس في شكل محاضرة وأعمال موجهة لأنه تخصصه أو درسه من قبل، وإنما في نظام ل م د الأستاذ المحاضر يدرس المحاضرة وأستاذ أخر يدرس الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية، كما لم يكن هناك وجود للمخابر في النظام الكلاسيكي وعدم ربط الطلبة والأساتذة بها، ففي نظام ل م د لا يتم التوقيع على مشروع ماستر بدون وجود مخبر على مستوى الكلية، كما نجد أنه لا توجد نشاطات علمية للأساتذة والطلبة في النظام الكلاسيكي ولكنها موجودة ومفروضة في نظام ل م د من خلال إجبارية وحدات البحث بإشرافها على القيام بأيام دراسية وملتقيات وطنية، كما يتسنى للطالب الإطلاع على العلامة عبر البوابة للأستاذ من خلال إدخاله للعلامة عبر البوابة وعدم وجود التكنولوجية هاته بالنظام الكلاسيكي، وأضافت الدكتورة أن سياسة التعليم العالي تدخل في السياسة العامة للدولة ومن أهدافها تحقيق الإستقرار في السياسات وفي المجتمع، ومن سلبيات ل م د عدم إستقرار في السياسات خاصة الإستقرار الإجتماعي، وخلق فوضى في المجتمع إضرابات أساتذة وطلبة وتحريك النقابات لأول مرة والمنظمات الطلابية والتي لم تحدث في النظام الكلاسيكي، إضافة إلى خلل نظام ل م د في الأرصدة من خلال ما هي أسس تقييم المقاييس والتحجيم الساعي للمقاييس ليس معيار كافي لتحديد الرصيد، كما تم إلغاء بعض المقاييس الأساسية في نظام ل م د رغم أنها كانت موجودة في نظام الكلاسيكي، ونقص اللغات في نظام ل م د مع التعريب، ويقتضي نظام ل م د تدريس الأستاذ للمحاضرة في شكل بحوث ميدانية والتربصات للطلبة والأساتذة، وعدم وجود شراكة مع الشركاء الإقتصاديين والإجتماعيين في التخصص، وهناك إتفاقيات مع الولاية والجمارك بمعنى أن الولاية والجامعة تبعث طلبة تدرس في التخصص علوم سياسية والولاية يقوم فيها طلبة الجامعة العلوم السياسية بالقيام ببحث ميداني، والبرامج في نظام ل م د خاصة في ميدان العلوم السياسية تبقى غير مسايرة للعصرنة ويجب أن لا تقتصر على الرجوع للتاريخ والمفكرين القدماء ويجب أن تعاصر البرامج في التدريس المفكرين الجدد والأفكار الجديدة التي تقتضي التطرق إليها وعدم التركيز على المرجعة التاريخية بصفة واسعة وكبيرة، ومن إيجابيات ل م د معادلة الشهادات الدولية وهاته غير موجودة في النظام الكلاسيكي.

وترد الدكتورة عن سؤال وظيفة الأستاذ في نظام ل م د حيث ترى أنه يدرس محاضرة ويشرف على الأعمال الموجهة والإشراف على اللجان البيداغوجية للمحاضرة (إجتماع بيداغوجي بين المحاضر والمطبقين معه في المقياس)،

والإشراف على المذكرات والتربصات والبحوث الميدانية، والعمل ضمن فرقة بحث في مخبر بحث والإشراف على تنظيم دروس للأستاذ ووضعها على مستوى البوابة في الشبكة الأنترنت.

أما عن أداء الطالب في نظام ل م د والمقارنة بينه وبين أداءه في النظام الكلاسيكي فترى الدكتورة أن المستوى العلمي منخفض بالنسبة إلى إنخفاض عدم التكوين من خلال الإصلاحات التربوية (رداءة التكوين) وعدم التكوين في نطاق التعليم العادي.[1]

- ✓ أما في مقابلة أجريت مع الدكتور: "**خ/ ك**"
- ✓ المستوى التعليمي: أستاذ محاضر أ
- ✓ المنصب: رئيس فرقة السياسات التربوية والمهنية في مركز البحث CREAD
- ✓ مكان المقابلة: المكتب داخل مركز البحث CREAD
- ✓ تاريخ المقابلة: 09 ماي 2018
- ✓ توقيت المقابلة: 09:00 سا

يرى الدكتور من خلال المقابلة الشخصية التي كانت معه ومن خلال إجابته على بعض الأسئلة في مقابلة شبه مقننة وبغض النظر عن ترتيب الأسئلة المطروحة عليه أن الأرضية للإصلاح الجديد هي ترجع إلى منطق إداري عمومي طغى على الإصلاح والظروف التاريخية، والإصلاح حامل لبذور الإخفاقات من البداية لأنه لم يكن هناك تقييم مسبق للنظام الكلاسيكي، والمنطق السائد هو منطق تسيب بحث خالي من التشاركية الفعلية للأساتذة الفاعلين في هذا النظام وهذا المنطق المؤسساتي معروف تاريخيا يطغى عليه الجانب السياسي على

العلمي وإصلاح ل م د جاءت في نطاق العولمة لأنه جاءت في بولون 1999 ولذلك جاءت إصلاحات في الجزائر في خطاب سياسي يرسم لإعادة هيكلة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر وخصوصية بولون ترجع إلى خصوصية الإتحاد الأوروبي لأنه يبحث عن الوحدة برهانات جديدة للتصدي للتوجه الأنجلوسكسوني، ومنطق الإصلاحات الأوروبية جاءت لفلسفة توحيد وإعطاء صبغة وحدوية في أوروبا لذلك لحرية الطالب في التنقل في ناحية هوياتية والإعتراف بالشهادات، وذلك لأن هناك مؤسسات العالمية تريد أن تحول التعليم إلى مؤسسة لإنتاج كفاءات وشهادات مهنية في منطق إقتصادي بحث للمؤسسات المهيمنة، فالغاية من الإصلاح هي أن يكون إرادة عقلانية

[1] مقابلة أجريت مع الدكتورة ص/ ي، رئيسة قسم العلوم السياسية بجامعة إبن خلدون تيارت، جامعة إبن خلدون تيارت، بتاريخ: 17 جوان 2018، على الساعة: 13:00.

وسياسية رشيدة غايتها ضمان قفزة نوعية لإصلاحات مسبقة، فالجزائر قامت بوضع النظام الجديد ل م د بالموازاة مع النظام القديم وهناك إخفاق في هذه السياسة الإصلاحية لوجود منطق إداري يحكمه، ينقصه منطق تسييري تشاركي ولذلك لا تزال في منطق تسييري أحادي وشمولي بحث.

أما عن تقييم وظيفة الأستاذ في نظام ل م د يرى الدكتور أنه نظريا الوظيفة تتغير والمكانة والمعاملة تتغير في هذا الإصلاح لأن لب الإصلاح هو الطالب، لكي يساهم الطالب بطريقة تشاركية في بناء معرفته وتخصيص ظروف مادية خاصة للطالب في التنقل بين الجامعات في الوطن، والتعاون المباشر بين الطالب والأستاذ والإدارة تكون تحت تصرف الأستاذ لتلبية حاجيات وتوفير المناخ المناسب، والجانب البيداغوجي يجب أن تكون التخصصات وعروض التكوين يجب أن تتكيف مع الواقع الإقتصادي والإجتماعي والسياسي بمعنى مع التطورات بمعنى فلسفة حرية المتاحة لأهل الإختصاص وأهل الكفاءة البيداغوجية في تسيير الوحدات التكوين خالية من كل التدخلات الإدارية، أي إعطاء إستقلالية للجان البيداغوجية، وهي تظهر من خلال إعطاء الإستقلالية للتعليم العالي والتي تعتبر هي أساس حاكمية الجامعة، أي إصلاح بيداغوجي بدون إصلاح إداري ولذلك إصطدمنا بالواقع الإخفاق، وقد أفرزت هذه الإصلاحات التناقضات من بينها عدم توافق الشهادة مع متطلبات التوظيف، لذلك هو غياب نظرة شاملة للتعليم، وهو إصلاح يحكمه منطق إداري وليس منطق علمي معرفي جامعي أساسه إحترام قيم التبادل والكفاءة والنوعية، وهذا الإصلاح زاد من إشمئزاز الطلبة للتفكير في الهجرة وذلك لإستعصاء التوظيف.

أما عن تقييم الطالب في نظام ل م د يرى الدكتور أن الطالب هو لب المعادلة في نظام ل م د لأن الطالب هو حامل لمشروع بيداغوجي علمي، وهو يصنع تفاعل وفلسفة تشاركية، والطالب هو إمتداد للنظام الكلاسيكي حتى أن النظام الكلاسيكي لديه إختلالات بمعنى لم نصل إلى بناء جامعة حقيقية من 1971 والتي تعتبر إصلاحات عمودية يطغى عليها الجانب الإداري والسياسي العمودي، فالذاكرة الثقافية الخاصة بالنخبة يبرز أن النخبة المستقلة عانت ما عانته في التاريخ، لأن الرؤية التنافرية بين السياسة القائمة والنخبة الحاكمة والنخبة المثقفة النقدية، وخاصة في فترة التسعينات فترة الأمن وذلك راجع لظروف سياسية والمشكل في الحاكمية (الحكم السياسي)، أي أن هناك عدة طلبة يعني فئة سوسيولوجية سائدة (شخصيات إنفرادية وملكات خاصة) (شخصيات تابعة للحكم مسيسة)، والوعي للطالب هو الأهم أي لا يوجد نخبة طلبة متجانسة، والطلبة التي تعتبر مهمشين والذين هم قابلين إلى الهجرة.

أما عن سؤال علاقة الجامعة بسوق العمل فيرد الدكتور أن الإيقاع بين النظام التعليمي والإقتصادي غير متكاملين، من حيث مخرجات التعليم العالي في التوظيف هي سياسات التعريب وقد أطغى عليها الجانب السياسي الذي زرع

الحقد بالمقارنة لأن هناك مشكل لديه إمتداد من الحركة الوطنية والذي بقي بعد الإستقلال، أي عدم التكافئ بين الشعب (مشكل التوظيف نقطة مشتركة بين جميع الشعب) من حيث العملية التقنية والإجتماعية التي لديها علاقة بالتعريب وبالمجتمع الإقتصادي الذي هو مبني على إقتصاد الريع، وكذلك ليس لدينا حرية التفكير وحرية المبادرة والتي تنظم المجتمع بطريقة حرة ونرجع إلى الفرق بين الطلبة والطالبات (الجنس) والطبقات والرأس المال الإجتماعي العلاقاتي المهيمن وكلها ترجع إلى عقبات في التوظيف، والهجرة البؤر النائمة.

أما بالنسبة لسؤال وضع الدراسات العليا والشهادات العليا يرى الدكتور أن هناك ما يسمى مرض الشهادات العليا، أي أن المنافسة في الجامعة يطغى عليها الجانب الإداري أكثر من الجانب العلمي، حتى يطغى عليها الجانب السياسي من خلال ضغط بعض الإداريين والمنظمات الطلابية لطلب هاته الدراسات حيث أصبحت تخلو من طبيعة الإنتقاء في هذه الدراسات وأصبحت تخلو من المنافسة الحقيقية، حيث أصبحت الجامعة مؤسسة كباقي المؤسسات تنتج أو تسير بمنطق أزماتي، أي ترجع إلى نقص الكفاءة في تقييم المنظومة، أي أن المؤسسة الجامعية تفرز أزمات لأنه يطغى عليها منطق تسيير عنيف، يبدأ بالعنف الرمزي بالجامعة.

كما أضاف الدكتور أن الجامعة أصبحت مؤسسة إجتماعية يطغى عليها الجانب الشعبوي والوظيفة الإجتماعية البحتة وهي إعطاء الشهادة بدون مميزات، أي أصبحت الجامعة غير حيوية في إطار يهيمن عليه الجانب اللامبالاة وغياب التقويم من الأستاذ والإدارة وغياب تقويم المردود، وظهور ظاهرة الغش والتحايل في الشهادات والعنف وكلها مؤشرات لإنعكاسات الشعبوية المهيمنة وأزمة في تسيير الجامعة وغياب إستقلاليتها كمؤسسة مميزة في إنتاج المعرفة الكفأة، وهناك إنسداد عام في إنتاج النخبة الوطنية وذلك لعدم وجود معايير أساسية للمعرفة الجامعية وأصبحت الجامعة خالية وخرجت من وظيفتها الأساسية هي التراكم المعرفي خاصة.

أما عن سؤال حول عروض التكوين في نظام ل م د حيث يرى الدكتور أنه عندما يطغى الجانب السياسي والإداري المهيمن ينتج بما يسمى بإستراتيجية فردية وجماعية على شكل مسرح، أي غياب هذا التشارك وعدم فهم أي مشروع يضع الأستاذ والطالب الفعال إلى إنتاج معاملات تحايلية للتصدي لهذا المنطق الإداري الشمولي وتصبح ثقافة تعاملية متوازية ولكن أساسية، أي الجامعة تنتج عالمين أساسيين: عالم إداري بصبغة قانونية وتسييرية شكلية، وعالم ثاني معاملاتي غير رسمي يطغى عليه العشوائية والإثنية السياسية والجهوية.

أما عن دراسة عروض التكوين يرى الدكتور أن المؤسسة يطغى عليها الجانب الكمي على الكيفي لا يمكن تحقيق الهدف لأن من أواخر 90 إلى غاية الوقت الحالي عرف قفزة كمية بدون مراعاة الكيف لعدم البحث عن الجانب العلمي.

أما إجابته عن سؤال ما رأيك في طلبة الدكتوراه في نظام ل م د فيرد الدكتور أن طالب الدكتوراه هو مواطن تم تنشئته في مجتمع ليست لديه حقوق إلا في الشكل، أي التصور الإجتماعي يمتد إلى المؤسسات لأنه لا يمكن عزل هذه المؤسسات عن المجتمع، فكيف يعقل أنه في مجتمع أن كل الميكانيزمات تنفي إفراز فرد مستقل بالمجتمع أي يكون مستقل بالجامعة، ففلسفة ل م د هو نظام جاء في مجتمعات أين الحقوق السياسية على شكل إجتماعية قد تم إنحلاله أي أن أساس المجتمعات المتقدمة تقوم على الفرد، لكن المجتمع الجزائري يقوم على العشائرية، بمفهوم أن المحسوبية هي الأساس أي أن الجامعة تعيش أزمة إجتماعية خانقة إلا في بعض الحالات.

أما فيما يخص تكوين الأساتذة في نظام ل م د فيرى الدكتور أن الأساتذة القدماء أمام سياسات الأمر الواقع وتكوين الأساتذة ما هي إلا واجهة في غياب هذه الإستشارة المسبقة للأساتذة فهناك ما يسمى بالمقاومة لا تفهم إلا في إطار منطق الشمولي للإصلاح، حيث نجد أن الأساتذة قد تقبلوا الواقع ل م د لكن داخليا لم يتقبلوا، أي هناك ما يسمى بالتبادل بين البيداغوجيين، يعني مشكل تواصل بين الأستاذ والطالب في نظام ل م د أي مشكل إجتماعي أكثر من أنه مؤسساتي.

أما فيما يخص الوصاية يرى الدكتور أن الفلسفة للنظام التعليمي ترتكز على الكيف أي كيف يمكن أن نوافق هذا الهدف في غياب الإنتقاء المنطق البيداغوجي أو في ظل جامعة يطغى عليها الجانب الكمي، أي عدم وجود وصاية في ظل الكم الموجود للطلبة، لأن الوصاية تكون للأستاذ الوصي في حدود 7 طلبة للتواصل معهم بطريقة جيدة.

ورد الدكتور عن سؤالي له عن الإتفاقيات الداخلية والخارجية في نظام ل م د أنها داخليا قليلة وخارجيا مجرد تربصات بمعنى شراء السلم الإجتماعي للطلبة والأساتذة للخروج للتربصات العلمية فقط لكن إتفاقيات للتكوين العلمي بالجامعات الخارجية غير موجودة إلا في إطار تربصات علمية لمدة سنة أو أقل للطلبة والأساتذة.

ويضيف الدكتور أن كل إحتجاجات الطلبة والمساومة التي يقومون بها ترجع إلى غياب كفاءة في تسيير المؤسسات والدولة ويطغى على الجامعة الجانب الشعبوي إضافة إلى أنها تعكس أن الأزمات التاريخية من 1962 إلى يومنا هذا التراكمات تاريخية في الجامعة أي إيجاد عنف وأزمة بالجامعة الجزائرية، لعدم وجود جانب تشاركي فعال، أي التاريخ

بعد الإستقلال يرجع إلى سياسة شعبوية يطغى عليها الجانب العشائري في تسيير أمور الدولة، فالإحتجاجات ظاهرة صحية تعكس أن هناك جانب وعي لجيل شباب يحملون مشاعر من بينها المكانة والإندماج الإجتماعي والإندماج المهني والوعي بالظروف التي يعيشونها وهذا ما يعكس أنه هناك أزمة وطنية وسوء تسيير للنظام والمؤسسة الجامعية، والمنطق الحكم يطغى عليه الزبائنية والفساد، وهيمنتها في علاقات الإجتماعية، والمتتبع للتاريخ الحكم في الجزائر يرجع إلى كيفية بناء الجامعة الجزائرية، فغياب الشرعية الرمزية في الجامعة الجزائرية لغياب إستقلاليتها وغياب المختصين في تسييرها، وغياب منطق الإنتقاء بالإنتخاب.

وفي الأخير تحدث الدكتور عن طبيعة الرضى عن نظام ل م د حيث يرى أم مشكل ل م د هو أرضية المنظومة أي أن هناك أمور لم تعالج قبل الشروع في هذا النظام ل م د نظرا لسوء التسيير الراجع إلى البيروقراطية والتسيير السياسي الأفقي، ولبناء مؤسسة جامعية فعالة يجب البحث عن الكفاءات والأخلاق الجامعية.[1]

المطلب الثالث: تقييم مخرجات التعليم العالي وعلاقتها بسوق العمل في الجزائر

تتميز مخرجات التعليم العالي التي يستقبلها سوق العمل بما يلي:

1. تخريج عدد هائل من الطلبة مثقلين بكم معرفي هائل لكن ناقصي الخبرة المهنية عند ولوجهم عالم الشغل.
2. وجود فوارق بين المكتسبات العلمية وما هو مجسد في سوق العمل.
3. عدم إهتمام الطالب بشكل عام بالتحصيل العلمي بقدر إهتمامه بالحصول على شهادة تؤهله على وظيفة مستقبلا.
4. عدم إلمام الطالب بالمجالات المهنية التي يمكن أن تتناسب وتخصصه، وهذا ما يؤدي إلى التركيز على تخصصات معينة دون أخرى.
5. صعوبة الإندماج في عالم الشغل نظرا لغياب مهارات الإتصال والقيادة من جهة وغياب المهارات المهنية من جهة أخرى.

وتتميز سوق العمل في الجزائر بالخصائص التالية:

[1] مقابلة أجريت مع الدكتور خ/ ك، رئيس فرقة السياسات التربوية والمهنية في مركز البحث CREAD، مركز البحث CREAD، بتاريخ: 09 ماي 2018، على الساعة: 09:00.

1. عجز في اليد العاملة المؤهلة وضعف التطور بالنسبة للحرف.
2. عدم التوافق بين مخرجات التكوين وإحتياجات التشغيل.
3. ضعف الوساطة في سوق الشغل ووجود إختلالات بالنسبة لتقريب العرض من الطلب في مجال التشغيل.
4. عدم توفر شبكة وطنية لجمع المعلومات حول التشغيل.
5. إنعدام المرونة في المحيط الإداري والمالي والذي يشكل عائقا أمام الإستثمار.
6. ضعف قدرة المؤسسات على التكيف مع المستجدات.
7. صعوبة الحصول على القروض البنكية خاصة بالنسبة للشباب أصحاب المشاريع.[1]
8. ترجيح النشاط التجاري على حساب الإستثمار المنتج المولد لمناصب الشغل.
9. العامل الإجتماعي الثقافي الذي يدفع إلى تفضيل العمل المأجور.
10. ترجيح المعالجة الإجتماعية للبطالة لمدة عدة سنوات.
11. ضعف التنسيق ما بين القطاعات.
12. ضعف الحركية الجغرافية والمهنية لليد العاملة والتي نتج عنها عدم تلبية بعض عروض العمل، لاسيما في المناطق المحرومة (في الجنوب والهضاب العليا).[2]

حيث تعمل معظم مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بشكل منفصل عن محيطها، غير قادرة على الإنفتاح والتفاعل مع المجتمع والصناعة، لذلك فهي ليست مخولة للبحث والتعامل الحقيقي مع المشاكل التي تؤثر على الأفراد والمجتمع، ولا تقدم حلول قابلة للتنفيذ ومجدية، هذا ما يبقي الأوساط الأكاديمية بعيدا عن واقع وبلا إتصال بالأبعاد الفعلية لمشاكل المجتمع، مما يؤدي إلى وجود فجوة بين مصالح الجامعة وإحتياجات المجتمع، وهذا الطابع المعزول يعزز الفصل بين المعرفة الفكرية والواقع الحقيقي، حيث يبدو أن عنصر معضلة التعليم العالي يكمن في الإستبعاد عن محيطه الإجتماعي والتنموي، حيث أن البرامج التعليمية المقدمة في مؤسسات التعليم العالي هي في معظمها نظرية، وكانت هناك محاولات عدة لجذب القطاعات الصناعية إلى مختبرات البحث في الجامعات لكن دون جدوى.[3]

[1] بيبي وليد، "خريجو الجامعات الجزائرية (عمالة المعرفة) بين وهم العمل وهاجس البطالة الذكية "، الإنسان والمجال، المركز الجامعي نور البشير البيض، العدد (03) عدد خاص، أفريل 2016، ص.ص.78-79.

[2] نفس المرجع، ص. 79.

[3] Djillali Benouar, "Algerian experience in education, research and practice," Procedia Social and Behavioral Sciences, N (102), 2013, P.366.

المطلب الرابع: تقييم التعليم العالي بالجزائر وفق منظور تحسين نظام الجودة

بمعاينة واقع التعليم العالي بالجزائر يمكن تركيز نظام الجودة لتحسين الجوانب التالية:

1. **محتوى التعليم**: يجب أن يستجيب التعليم إلى:
   - تلقين الكفاءات الجديدة للطلبة (ضرورة لضمان الإندماج المهني).
   - القدرة على تحليل وتطبيق المعارف المكتسبة في حل المشاكل العملية.
   - القدرة على حل المشاكل التنظيمية.
   - القدرة على الإتصال الفعال مع الأخرين.
   - المهارة على تحمل المسؤولية.
   - القدرة على التكيف مع التغييرات في الوسط المهني.
   - القدرة على إستعمال الإعلام الآلي.
   - القدرة على المبادرة (إبداع أفكار وإنشاء مقاولات جديدة).
2. **ترقية الجوانب المهنية للتكوين الجامعي**: يجب إدراج بشكل ضمني وآلي كل التكوين:
   - المبادئ الأولية للحياة المهنية التي يحضرون لها.
   - التكوينات الميدانية المؤطرة والمقيمة من طرف الأساتذة والمهنيين.
   - تفعيل خدمة الإعلام ومساعدة الطلبة كمراصد على مستوى الكليات.
   - مراعاة نظام التقييم لتحقيق أهداف ومتطلبات إعداد الطالب للعمل (تحضير وتمهيد الطلبة للحياة المهنية).
3. **تحسين كفاءات التأطير**: وذلك من خلال:
   - تبادل المؤطرين بين الجامعة والقطاع التشغيلي.
   - مواجهة التحولات التقنية والعملية السريعة، يجب على الأساتذة تجديد معارفهم بشكل مستمر وتحسين الخبرة عن المجال المهني، من أجل توجيه الطلبة في مسارهم المهني.
   - السماح بمساهمة الأساتذة والمحترفين في إعداد وتقييم وتعديل البرامج.
   - إعادة تنظيم التكوين المستمر بشكل يتيح عودة الإطارات إلى الجامعة لتجديد كفاءاتها وإستغلال هؤلاء لتطوير الشراكة مع القطاعات المشغلة (إيجاد قنوات للإحتكاك بين الإطارات المشغلة والطلبة بالجامعة).

4. **التنظيم المؤسساتي:** يرتكز إصلاح التعليم العالي على مبدأ إستقلالية الجامعة ما يفرض تطوير قدراتها على مستوى التسيير، وإضفاء مرونة في التسيير من خلال منح حرية والمبادرة في إستعمال الموارد وإختيار الموارد البشرية وتطويرها.[1]

المطلب الخامس: عقبات تطبيق نظام ل م د في الجزائر

1. نقص المرافق البيداغوجية، المخابر، قاعات المطالعة، المكتبات المتخصصة والكتب العلمية المسايرة للتطور الحاصل في مجال التعليم مما يجعل الطالب لا يستعمل الوقت الممنوح له بشكل عقلاني في هذا الإطار.
2. قلة التأطير مع إنعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي مما يجعل هذا النظام غير قادر على تحقيق الطموحات المرجوة منه وخاصة التكوين النوعي.
3. إنعدام العقود مع الشريك الإقتصادي والإجتماعي وغياب البحوث والخرجات العلمية ذات المستوى العالي والتربصات الميدانية التي تؤهل الطالب لتقلد المناصب الموافقة فعلا للشهادة التي تحصل عليها.
4. قلة المؤسسات الإقتصادية في الجزائر قلل من فرص إيجاد مناصب شغل بالنسبة لخريجي هذا النظام، خاصة أن غالبية الشهادات التي يحملها المتخرجون لا تعكس فعلا مستواهم العلمي والمهني.
5. قلة الإعلام في الأوساط الطلابية جعل الطلبة المسجلين في نظام ل م د لا يعرفون شيئا عنه وعن مستقبلهم التعليمي مما دفع بهم إلى النفور والعزوف عنه.
6. إنعدام الإهتمام والجدية لدى الطلبة جعلهم يسيئون إستخدام خدمات الإعلام الآلي والأنترنيت، فإعتمدوا على النسخ المباشر للمعلومات دون فهمها وتحليلها.
7. إنعدام القوانين الخاصة بهذا النظام خلق نوعا من الضبابية لدى مؤسسة الوظيف العمومي نجم عنها عدة مشاكل في قبول الشهادات الخاصة به مقارنة بشهادات النظام القديم.
8. إن التكوين وفقا لهذا النظام تنتج عنه شهادات مهنية متخصصة على أساس المحيط الإقتصادي والإجتماعي الذي تتواجد به الجامعة، مما يخلق نوعا من عدم تكافؤ الشهادات على المستوى الوطني. [2]

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، خلية ضمان الجودة، نظام الجودة في المؤسسات الجامعية، الدورة التكوينية الأولى، جامعة سطيف 2، يومي 05-06 فيفري 2014، ص.ص.19-20.

[2] د.ص.م، نظام (ل م د) في الجزائر بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل، مرجع سابق ذكره.

9. يواجه هذا النظام صعوبات كبيرة في التطبيق لأنه لا يتعلق بالجامعة لوحدها بل يتعداها إلى الشريك الإقتصادي الذي يخوض بدوره تجربة جديدة تتمثل في الخصخصة، المؤسسات الصغيرة والمتوسطة وفتح المجال للإستثمار الأجنبي.

10. تفرض عملية تطبيق هذا النظام تحديات كبيرة عجزت الأسرة الجامعية من رؤساء الجامعات والأساتذة على إستيعابها خاصة في كمية ونوعية الإمكانيات المادية والبشرية التي يتطلبها.

11. لقد إستعملت الوزارة الوصية كل الطرق والأساليب قصد تطبيق هذا النظام وتعميمه على الجامعات الجزائرية متناسية طريق الحوار والنقاش مع كل الشركاء لإيجاد الآلية المناسبة لتطبيقه في الجامعة الجزائرية.[1]

وفي بداية 2013 وبعد مرور فترة من بداية تطبيق إصلاحات التعليم العالي الجديد ل م د وهي فترة كافية تبرر أهمية التوقف عندها بهدف تشخيص النقائص ومعرفة أسبابها ونتائجها، فالواقع بين أن الإصلاحات الجديدة في التعليم العالي في الجزائر لم تبلغ أهدافها لجملة من الأسباب وأهمها:

- ✓ عدم الدراسة الجدية والموضوعية لهذه الإصلاحات التي جاءت كإستجابة سريعة للمستجدات.
- ✓ ضعف الموائمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.
- ✓ تعليم يطغى عليه أسلوب التلقين وليس المقاربة بالكفاءات كما هو معمول به عالميا مما أفرغ الإصلاحات من جوهرها وأصبح الإعتماد الأكاديمي والمهني للشهادات مجرد إجراء تقوم به الهيئات الإدارية.
- ✓ التزايد الكمي في أعداد الطلبة وعدم تناسبه مع الهيئة البيداغوجية الكفأة والمؤهلة، والتي تجعل هدف الإصلاح المنشود في هذا الإطار من حيث عدد الطلبة في القسم أو من حيث توفر أستاذ لعدد معين من الطلبة شروط كانت ولازالت يصعب تحقيقها ناهيك عن تدهور القيمة الإجتماعية للأستاذ في المجتمع.
- ✓ رغم الموارد المالية التي تم إنفاقها على التعليم العالي خلال هذه الفترة من الإصلاحات إلا أنها لم تستطع أن تخلق تطور نوعي لا من حيث التجهيزات والمختبرات الضرورية ولا من حيث الكفاءة والنوعية.[2]

وبالنظر لجملة الأهداف التي يرمي إليها نظام ل م د وبالنظر لواقع حال الجامعة الجزائرية، يمكن إجمالا ملاحظة ما يلي:

- ✓ يسير نظام ل م د لحد اليوم بذهنيات التعليم الكلاسيكي، وهذا ما ينافي مرونة النظام.

[1] نفس المرجع.

[2] حاجي العلجة، مرجع سبق ذكره، ص.ص.34-35.

- ✓ نظام ل م د الرامي لتطبيق معايير الجودة العالمية، لا يزال يعاني من ويلات القرارات السياسية التي تكبح وتيرة نموه.
- ✓ نظام ل م د الذي يستنبط روحه وقوته من محيطه الإقتصادي والإجتماعي، يتعرض لنفور من داخل وخارج الجامعة.
- ✓ يعاني نظام ل م د الذي يرمي لترقية روح التكوين الذاتي للعنصر البشري من رداءة وضعف التحصيل العلمي المكتسب من أطوار التعليم السابقة.
- ✓ نظام ل م د والذي يرمي لخدمة المجتمع إقتصاديا يواجه قاعدة إقتصادية هشة ونشاطات تسودها الضبابية والغموض.
- ✓ نظام ل م د الذي يرمي لمشاركة كافة الأطراف الفعالة (خاصة الأساتذة) في إعداد وتحديث برامجه، يعاني من سلوكات وقرارات إرتجالية بعيدة كل البعد عن الواقع.
- ✓ السياسة التعليمية في الجزائر ليست مبنية على البعد الإستراتيجي ودراسة إحتياجات المجتمع والتخطيط لهذه الإحتياجات، وتوظيف الموارد المتاحة بعقلانية ورشد.
- ✓ ضعف مستوى الطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا (شهادة التعليم الثانوي) ودخولهم للجامعة بزاد علمي ومعرفي أقل من المتوسط.
- ✓ قلة التأطير مع إنعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي مما يجعل النظام لا يتوافق والطموحات المرجوة.
- ✓ قلة المؤسسات الإقتصادية في الوطن مما يضعف فرص إيجاد مناصب العمل.
- ✓ إنعدام العقود مع الشريك الإقتصادي، وغياب شبه كلي للخرجات العلمية والتربصات الميدانية.
- ✓ نقص المرافق البيداغوجية من مخابر، قاعات المطالعة، مكتبات متخصصة، قاعات الإعلام الآلي...إلخ.
- ✓ نقص التشريعات والقوانين المسيرة للنظام الجديد وعدم وضوحها.[1]

ويسمح نظام ل م د بتكوين جامعي يتسم بالحيوية والحداثة ويلبي بكل فعالية إحتياجات كل من المحيطين الإقتصادي والإجتماعي، ومتفتح عليهما، غير أن نجاح أي نظام تعليمي وفي أي بلد مرهون بمدى تقبله من طرف المعلم والمتعلم، ومدى إنسجامه مع معطيات ومتطلبات المحيطين الإقتصادي والإجتماعي، ومن ثم توفير كل الوسائل

[1] سميحة يونس، مرجع سابق ذكره، ص.ص.72-74.

المادية والبشرية لإنجاحه، وهذا ما يعاب على تجربة إعتماد ل م د في الجامعة الجزائرية، فقد نجم عن هذا النظام عدة عقبات من أهمها نذكر:

- ✓ قلة المؤسسات الإقتصادية في الجزائر، قلل من فرص إيجاد مناصب عمل بالنسبة للخريجي هذا النظام.
- ✓ قلة الإعلام في الأوساط الطلابية.
- ✓ إنعدام الإهتمام والجدية لدى الطلبة.
- ✓ إنعدام القوانين الخاصة بهذا النظام، وخلق نوعا من الضبابية لدى مؤسسة الوظيف العمومي نجم عنها عدة مشاكل في قبول الشهادات الخاصة به.[1]

ومن تحديات إصلاح ل م د في الجزائر نجد:

1. **تحديات الواقع الثقافي الجزائري**: إن إستيراد المناهج والنظم التعليمية الأجنبية المعدة أساسا لبيئة تختلف ثقافيا وإجتماعيا وسياسيا وإقتصاديا عن بيئة الجزائر أخطر بكثير من درجة تجعل المقارنة بينهما عملا غير إدراكي لحقيقة هذه التحديات التي تفرضها مسألة الخصوصية، حيث خضعت عملية الإصلاحات إلى صراعات إيديولوجية بين فئات عديدة، فهناك مشروع يرتكز على ضرورة البقاء على النموذج الغربي والفرنسي لضمان الجودة في التعليم العالي، ومشروع يرمي إلى التخلي عن كل ما هو مستورد وبعيد عن أصالة الدولة والمجتمع الجزائري، ورغم محاولات التوفيق بين مختلف المشاريع فإن الحسم كان لصالح المشروع التحديثي نظرا للسلطة السياسية التي تمتعت بها الصفوة المتبنية له، وإن تبني المناهج الأجنبية دون مراعاة ولا تكييف لها مع البيئة المحلية يعد فعلا أحد أهم الأسباب الحقيقية لضعف التعليم وفشل محاولات الإصلاح في الجزائر.
2. **تحديات الواقع الإجتماعي والإقتصادي وسوق العمل**: النظام الجديد قائم على التناغم بين مخرجات التعليم والمحيط الإجتماعي والإقتصادي، وما هو موجود بالقطاع التعليمي بالجزائر هو الإنفصال التام عن الواقع المؤسساتي خلافا لما هو عليه الحال في الدول الأوروبية التي تعمل على تعزيز المناهج التعليمية من خلال ربطها بالواقع المؤسساتي، أما الجزائر فسوق العمل فيها مرن وضيق، وهي دولة لا تصدر الثروة ولا قدم لها في سوق

[1] حفيظة يحياوي، "تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية –قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجا–"، ورقة قدمت إلى أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 22 أفريل 2013، ص.ص.90-91.

المنافسة، ورؤيتها في مجال السياسات الإقتصادية ضيقة، والملاحظ أن نظام ل م د بتكوينه القصير سيرفع من نسبة الخريجين وهو ما سيحول إلى مشكلة أخرى هي البطالة.[1]

ومن الإشكالات والصعوبات التي تكتنف إصلاح ل م د:

- ✓ إستنساخ النظام من البلدان الغربية، وهو نظام قائم على فلسفة ليبيرالية حيث يتولى الطالب دفع تكاليف دراسته وبالتالي يتحمل مسؤوليته تجاه مستقبله الدراسي، وعلى العكس من ذلك في الجزائر الدولة هي من يتحمل كل النفقات الأمر الذي ينعكس سلبا عل جانب تحمل المسؤولية من طرف الطالب.
- ✓ عدم إشراك المعنيين مباشرة بالإصلاح (مجالس علمية، أساتذة، طلبة).
- ✓ تعيين لجان جهوية ووطنية تسهر على تقييم عروض التكوين بطريقة إدارية دون مراعاة الخبرة العلمية والتخصص.
- ✓ التأخر الكبير في تقريب الجامعة من المحيط الخارجي بسبب عدم إنشاء إتفاقيات بين الجامعة والمؤسسة الإقتصادية، فالتكوين الغالب الأن هو ذو طابع أكاديمي، ولأن أعداد الطلبة هائلة، فإنه يتعذر على الجميع مواصلة الدراسة في الماستر والدكتوراه، كما يتعذر عليها مباشرة أعمال مهنية في المؤسسات بحكم تكوينها الأكاديمي وليس المهني إلا نادرا، وهذا يجعل الجامعة الجزائرية تخرج بطالين.[2]
- ✓ التداخل بينه وبين النظام الكلاسيكي خاصة فيما يخص مسألة الذهنيات والتفكير والتأطير وفي هذا الصدد تبرز ضرورة وأهمية تدريب الأساتذة على هذا النظام الجديد علما أنهم قد تلقوا تكوينهم بالنظام الكلاسيكي مما يخلق صعوبة على صعيد التطبيق.
- ✓ إصطدام نظام ل م د بالقرارات السياسية التي تؤثر عليه كثيرا علما أنه نظام يهدف للجودة العالمية.
- ✓ إرتباط النظام الجديد بسوق العمل والإحتياجات الإقتصادية والتنموية يؤثر على مصير الشهادة الممنوحة ضمن هذا النظام.
- ✓ مضاعفة الجهود والطاقات لدى أعضاء هيئة التدريس والمكونين على إعتبار أن نظام ل م د يهدف إلى تدارك النقص المعرفي لدى الطلبة نتيجة ضعف المنظومة التربوية.

---

[1] عبد القادر تواتي، "تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل م د في الجزائر"، ورقة قدمت إلى أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 22 أفريل 2013، ص.ص. 54-59.

[2] يعقوبي خليفة، بوطيبة فيصل، "إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر"، من الموقع:
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/7525، تاريخ الدخول: 01 مارس 2019، على الساعة 15:30.

- ✓ مشاركة جميع الأطراف خاصة أعضاء هيئة التدريس في تحديث البرامج والمقررات والمعارف الجديدة وإستخدام التقنية الحديثة الإلكترونية للتدريس.[1]

المطلب السادس: إستراتيجية وزارة التعليم العالي لتقويم نظام ل م د

لقد أدركت وزارة التعليم العالي الإختلالات التي وقعت أثناء تنفيذ نظام ل م د مما خلق عدة عراقيل أحالت دون الوصول للأهداف المرجوة ومن بين الإجراءات التي إتخذتها الوزارة وهي إعادة فتح نقاش وطني يضم كل ممثلي الجامعات الجزائرية ومدراء المعاهد من أجل بناء رؤية وطنية وإستراتيجية وذلك من خلال:

- ✓ إعداد دراسة تقييمية لوضعية البحث العلمي في الجزائر.
- ✓ إعداد منهجية عملية لتطوير البحث العلمي.
- ✓ إعداد خطة شاملة ومتكاملة بين مختلف التخصصات حول الإستراتيجية الوطنية للبحث العلمي.
- ✓ تقديم تقييم كاف وشاف لمدى تطبيق النظام الجديد المتبع.
- ✓ توطيد الإصلاح وتوسيع نطاقه وتعميقه.
- ✓ تفعيل آليات التقويم وإرساء نظام لإدارة الجودة في التعليم العالي.
- ✓ ترقية تدابير تحفيزية لنقل منتجات البحث العلمي والتطور التكنولوجي نحو الفضاء.[2]

كما قد إحتضن قصر الأمم بنادي الصنوبر البحري، يومي 12 و13 جانفي 2016، فعاليات الندوة الوطنية لتقييم نظام ل م د (ليسانس– ماستر– دكتوراه) برئاسة معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي الأستاذ الدكتور "**الطاهر حجار**"، وحضور عدد من أعضاء الحكومة وأزيد من 800 مشارك من بينهم ممثلين عن اللجنة الوطنية للتقييم واللجنة الوطنية للتأهيل الجامعي، واللجنة المكلفة بإرساء وضمان الجودة في التعليم العالي، وكذا ممثلين عن الشركاء الإقتصاديين والإجتماعيين للقطاع، إضافة إلى مدراء الجامعات.

وفي إفتتاحه لأشغال الندوة أكد السيد "**طاهر حجار**" أن هذه الإصلاحات ستمكن الجامعة الجزائرية من المنافسة على المستوى البيداغوجي دوليا مع وضع الطالب في قلب هذه الإصلاحات، كما أقر من جهة أخرى بتسجيل بعض الإختلالات إثر تطبيق هذا النظام على غرار تنوع شهادات الليسانس بشكل مفرط وهو الشأن الذي دفع بالقطاع إلى تقليص عدد مسالك الليسانس من حوالي 5000 مسلك إلى 176 مسلك، وقد إغتنم معالي الوزير الفرصة

[1] مبروك كاهي، مرجع سابق ذكره، ص.693.

[2] ميلود قاسم، مرجع سابق ذكره، ص.ص.55-56.

ليشدد على أهمية تكاثف جهود الأسرة الجامعية وشركائها للتمكن من تحديد رؤية يتقاسمها الجميع بهدف تحسين أداء الجامعة وتمكينها من القيام بدورها المنوط بها في عملية التنمية الشاملة، وفي الختام أوصى المشاركون في الندوة بضرورة إنتهاج أساليب عصرية في التسيير الإداري للجامعة لتمكينها من أداء مهامها في أحسن الظروف لكون ذلك يعد عاملا أساسيا يمكن من تسهيل المهام البيداغوجية للجامعة.[1]

فقد أكد الوزير في هذا الإطار أن تفعيل الإصلاح الجامعي يستدعي تعزيز البعد المهني للتكوينات الجامعية في إطار مؤسسة العلاقة بين الجامعة والمؤسسة لتجسيد مبدأ "تشغيلية خرجي الجامعة" مشددا على أهمية إشراك المهنيين من القطاع الإقتصادي والإجتماعي في تصميم عروض التكوين وتأطيرها، وتعزيز فضاءات التواصل بين الجامعة ومحيطها، وكان السيد **"طاهر حجار"** قد أكد في اليوم الأول من أشغال الندوة أن نظام ل م د أو نظام "ليسانس، ماستر، دكتوراه" أنه بالرغم من تسجيل بعض الإختلالات منذ إعتماده بالجامعات الجزائرية في 2004 غير أن هذا لا يعني التخلي عنه وإنما يستوجب فقط تصحيحه وتكييفه مع الوضع الإقتصادي الذي يتسم بشح مداخيل المحروقات وإرادة السلطات العمومية في إرساء قواعد إقتصاد وطني تنافسي.

وبالرغم من هذه الإختلالات أضاف الوزير فقد ساهم نظام ل م د منذ تعميمه سنة 2011 في إحداث فروع جديدة في تحسين نوعية التأطير وتعزيز العلاقة مع القطاعات الإقتصادية والإجتماعية وتحسين الحوكمة وإدماج التعليم العالي في الفضاء العالمي.

وأوصى المشاركون في الندوة بضرورة إنتهاج أساليب عصرية في التسيير الإداري للجامعة لتمكينها من أداء مهامها في أحسن الظروف لكون ذلك يعد عاملا أساسيا يمكن من تسهيل المهام البيداغوجية للجامعة، وإعتبروا أن تحقيق هذا الهدف يتطلب توظيف إداريين أكفاء لتسيير الإدارة وفقا لمناهج عصرية لتوفير المرونة في المعاملات بين أعضاء الأسرة الجامعية وتجاوز المشاكل الإدارية، كما أوصى خلال الورشات أيضا بضرورة مراجعة طرق الإنتقال بين الأطوار الجامعية وتحسين برامج التكوين والتسيير الإداري مع توفير الشروط الملائمة للحياة الجامعية، وفي هذا الشأن إقترحت ورشة تحسين التعليم العالي ضبط آليات الإنتقال من طور إلى أخر، مع توحيدها على المستوى الوطني إلى جانب مواصلة عملية تحديد التخصصات في طور الماستر وإعتماد نمط واحد للدكتوراه، كما دعت ذات الورشة إلى الإعتماد فقط على نتيجة مسابقة الإلتحاق بطور الدكتوراه كمعيار للنجاح بغض النظر عن المعدل المحصل عليه في طور الماستر.

[1] د.ص.م، "الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإجتماعي والإقتصادي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل م د (ليسانس– ماستر– دكتوراه)"، أصداء جامعية، العدد (23)، 2015، ص.03.

كما أكد وزير التعليم العالي والبحث العلمي أن تمويل الجامعات سيبقى من مهام الحكومة 100 %، وأوضح أن القانون يسمح أيضا للجامعات ومراكز البحث بالحصول على موارد مالية إضافية من خلال أنشطتها العلمية المختلفة كتقديم إستشارات ودراسات للهيئات والمؤسسات، وكذا التكوين المكثف للغات الأجنبية والتكوين في شهادات الكفاءة المهنية للمحاماة، ويشير الوزير إلى إنشاء جامعات خاصة، وهناك دفتر شروط محدد لهذا النشاط مبرزا أن وزارته تعكف على دراسة 4 طلبات لفتح جامعات خاصة بالجزائر.

كما شدد السيد **"طاهر حجار"** على ضرورة إدراج سنة تحضيرية في التكوين في طور الدكتوراه تخصص لتعليم الأساتذة الجدد منهجية البحث العلمي وإستخدام تكنولوجيات الإعلام والإتصال واللغات الأجنبية.

وشهدت الندوة الوطنية حضور أزيد من 800 مشارك، نشطوا أربع ورشات تناولت موضوع "تحسين التعليم العالي وعلاقة الجامعة بالقطاع الإقتصادي وحوكمة الجامعية والحياة الطلابية".[1]

وفي كلمة للوزير يؤكد فيها على أنه كانت السنوات الأولى من تطبيق النظام الجديد قد أظهرت الحاجة للتقييم ما تم إنجازه وحصر الإختلالات لتصحيحها، فعقدت ندوة دولية في شهر ماي 2007 لتقييم المسار في سنواته الثلاث الأولى، وعقدت جلسات وطنية سنة 2008 خصصت لإجراء تقييم مرحلي لتطبيق هذا النظام.

ويعد التأطير البيداغوجي من أهم الركائز التي تحقق التطور المنشود، ولذلك عمل القطاع على جعل هذه المسألة محورية في سياسته مما أدى إلى تحقيق تطور ملحوظ في هذا المجال، حيث إرتفع عدد الأساتذة الدائمين المشتغلين من 25229 أستاذ سنة 2005 إلى 57000 أستاذ سنة 2015، أي بنسبة تزايد تقارب 113 %، وهو ما حقق تحسنا في معدل تأطير الأساتذة للطلبة، حيث أصبح أستاذ واحدا لكل 22 طالب، بعدما كان المعدل سنة 2005 أستاذ واحدا لكل 29 طالب، فقد شهد عدد الأساتذة الباحثين والأساتذة المحاضرين صنف أ إرتفاعا محسوسا حيث إنتقل في سنة 2005 من 4124 أستاذ إلى سنة 2015 حوالي 11378 أستاذ، أي بمعدل تزايد يصل إلى 176 %، بحيث إرتفع عدد العنصر النسوي في هيئة التدريس الجامعي من 8593 أستاذة في سنة 2005 إلى 22956 أستاذة في 2015، ما يمثل 43 % من العدد الإجمالي للأساتذة.

فقد إرتكز تنظيم الندوة الوطنية على مسار تحضيري يشمل كل جوانب إصلاح التعليم العالي، وشاركت فيه كل الأطراف الفاعلة التي نذكر منها خاصة:

- ✓ مديرو مؤسسات التعليم العالي وهيئات البحث.

[1] منتدى رؤساء المؤسسات F C E، "الندوة الوطنية للجامعات: ضرورة تكييف أداء الجامعة الجزائرية مع الإحتياجات الوطنية"، الجزائر: معرض الصحافة، الخميس 14 جانفي 2016، ص.ص.09-11.

- ✓ إطارات الإدارة المركزية.
- ✓ ممثلو القطاع الإقتصادي والإجتماعي.
- ✓ رؤساء الهيئات الوطنية البيداغوجية والتعليمية.
- ✓ ممثلو الأساتذة والطلبة.
- ✓ خبراء.

ولقد جندت الأعمال التحضيرية التي إمتدت لفترة زمنية تزيد عن أربعة أشهر، الإدارة المركزية ومؤسسات التعليم والتكوين العاليين، وكذا الهيئات الوطنية المكلفة بالتقييم وضمان الجودة والتأهيل، وتم خلال الفترة المذكورة إعداد الوثائق المرجعية للندوة من قبل أفواج عمل متخصصة، جرى تنصيبها لهذا الغرض، حيث تضمنت هذه الوثائق تقارير حول:

- عمل الإدارة المركزية في مجال قيادة الإصلاح ووضعه موضع التنفيذ.
- تشخيص الوضعية الراهنة على مستوى المؤسسات الجامعية.
- العلاقة مع القطاع الإقتصادي والإجتماعي.
- إسهام التعاون الدولي.
- وجهة نظر التنظيمات النقابية والجمعيات الطلابية.
- حوكمة المؤسسات الجامعية.
- الحياة الجامعية.

وفي نفس السياق ذاته تم تنظيم إستشارة من خلال "مذكرة توجيهية للتحضير للندوة الوطنية حول تقويم نظام ليسانس ماستر دكتوراه (LMD)"، وذلك للإجابة على السؤال المحوري التالي: "هل نجحت عملية تطبيق نظام LMD؟، ولقد تم في هذا الإطار تكليف فرقة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإقتراح نموذج تصميمي للتقويم الذاتي موجه لمؤسسات التعليم العالي، وعليه نجد الإستبيان الذي يعبر عن الإستشارة المنظمة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالملاحق للإطلاع عن النموذج التصميمي للإستبيان الموجه لمؤسسات التعليم العالي والمتاح عن طريق الخط بموقع الواب للوزارة للتعرف على وجهات نظر الجمهور الواسع ومرئياته المتعلقة بالإصلاح، فقد وضعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي موقعا إلكترونيا لفائدة الأسرة الجامعية بغرض إثراء النقاش تحسبا لعقد الندوة الوطنية، حيث تم وضع بين أيدي الأساتذة والطلبة ومسؤولي المؤسسات الجامعية وكافة المنظمات والشركاء

الإقتصاديين والإجتماعيين والأولياء وذلك للمشاركة بإقتراحات وكشف كل السلبيات والإيجابيات التي يحويها هذا النظام والذي تم تطبيقه في 2004، وذلك من خلال إستمارة الإستبيان المنشورة على الموقع وملئها بالإجابة عن الأسئلة وتقديم الملاحظات، وإنعقدت الندوة الوطنية التي ترأسها السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي يومي 12 و13 جانفي 2016 بقصر المؤتمرات بنادي الصنوبر، وجرت وقائعها في جلسات عامة وورشات موضوعاتية.

وتوزع المشاركون على أربع ورشات متخصصة تغطي المحاور ذات الأولوية لإصلاح التعليم العالي:

- تقييم نوعية التعليم على مستوى الأطوار الثلاثة لنظام ل م د وكذا بإسهام التعاون الدولي.
- العلاقة بين الجامعة والقطاع الإقتصادي والإجتماعي.
- الحوكمة الجامعية.
- الحياة الطلابية. [1]

وطبقا لتوجيهات السيد الوزير، جرت في هذه الورشات نقاشات حرة وصريحة وبناءة لمختلف الإشكاليات المطروحة، أبرزت في مجملها عناصر القوة التي يتعين تعزيزها ودعمها، ومكامن الضعف التي ينبغي معالجتها وتداركها، وخلصت إلى صياغة جملة من المقترحات والتوصيات ذات الصلة، وتجدر الإشارة إلى أن الندوة عرفت حضور أكثر من 900 مشارك.[2]

ومن المتمخض عن الندوة الوطنية لتقييم نظام ل م د أنها أوضحت الأثار الإيجابية لنظام ل م د كالتالي:

1. **الأنشطة البيداغوجية:** نظمت مختلف المؤسسات على مدار هذه العشرية عدة أيام دراسية وملتقيات حول نظام ل م د والممارسات البيداغوجية لفائدة الأساتذة والمسؤولين البيداغوجيين بالإضافة إلى إعداد دلائل وتنظيم أبواب مفتوحة لفائدة الطلبة.
2. **عملية التقييم الذاتي وضمان الجودة:** تم تنظيم لقاءات تحسيسية وتحضيرية لإدراج هذه الآليات على مستوى معظم مؤسسات التعليم العالي، كما أن خلايا ضمان الجودة تظل في نشاط متنام في هذا الشأن، وتبنت عدة مؤسسات مواثيق النوعية الخاصة بها، وباشرت عمليات تقييم ذاتي في إطار إعتماد وتطبيق النظام

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام "ل م د"، مرجع سابق ذكره، ص.ص.07-21.

[2] نفس المرجع، ص. 21.

المرجعي الذي تم إعداده من طرف لجنة إرساء ضمان الجودة في التعليم العالي والتي نصبت سنة 2010 على مستوى الوصاية في مسعى للتحسين المستمر.

3. **التعاون الدولي**: سمح إصلاح ل م د بفضل مرئية الشهادات الممنوحة من طرف المؤسسات الجامعية ببعث التعاون الدولي وبناء عدة تكوينات بمشاركة جامعات أجنبية من خلال المنح المزدوج للشهادات أو بإشراك الأساتذة المدعوين، كما سمح الإصلاح بوضع إطار لحراك طلبة الليسانس (ل 3) وطلبة الماستر (م 2) من خلال البرامج الأوروبية، وإستقبال طلبة الدكتوراه في مخابر البحث الأجنبية لإنهاء أطروحاتهم، بالإضافة إلى ذلك فقد حسنت المؤسسات الجامعية من مرئيتها على المستوى الدولي، بفضل إضفاء مقروئية أحسن على الشهادات.

4. **الإنفتاح على القطاع الإقتصادي والإجتماعي**: نلاحظ تحقيق عدة تطورات على مستوى كل المؤسسات في مجال العلاقات مع المحيط الإجتماعي والإقتصادي، وحتى وإن كانت هذه التطورات غير متبوعة دائما بتحقيق ما يفترض أن يتم إرساؤه من علاقات إلا أن ذلك لا ينفي الإدارة القوية المعبر عنها في هذا الإطار، فبفضل المنتديات التي تم تنظيمها بصفة مشتركة وكذا حركية الهيئات التي تم تنصيبها على غرار مكاتب الإرتباط بين المؤسسة والجامعة أو دور المقاولاتية، تم تسجيل عدة تطورات في مجال البحث، وإنجاز تربصات في المؤسسة ومباشرة دراسة حول مواضيع التشغيلية والإدماج المهني لحائزي الشهادات والإتصال مع مختلف المؤسسات العمومية والخاصة من أجل التعريف بالمؤسسة الجامعية وعروضها للتكوين ومستواها في مجال الخبرة.

5. **بناء نظام موحد ومتناسق من خلال إرساء المعابر بين التكوينات في نظام ل م د والتكوينات على مستوى المدارس الوطنية العليا**: سمح الإصلاح بتوفير عدة معابر بين التكوينات الجامعية والتكوينات المنظمة على مستوى المدارس، بما مكن طلبة الجامعات في حدود الشروط والإعلانات السنوية، من المشاركة في مسابقات الإلتحاق بالمدارس الوطنية العليا، وعلى ذات المنوال تتكفل المؤسسات الجامعية بطلبة الأقسام التحضيرية بالمدارس في إطار إعادة التوجيه، وعلى صعيد أخر، وقصد تمكين الخريجين من مواصلة الدراسات في الطور الثالث (دكتوراه) يمكن للمدارس الوطنية العليا المنظمة لتكوينات المهندس أن تمنح شهادة الماستر لطلبتها، بشرط مزاولة تعليم مكمل مثلما يقتضيه التنظيم المعمول به.

6. **مردود النظام ل م د**: من بين الأثار البارزة لنظام ل م د تقليص مدة مكوث الطلبة في مساراتهم الجامعية دون أية إنعكاسات سلبية ظاهرة.

ومن النقائص المسجلة في نظام ل م د حسب ما تمخض عن الندوة الوطنية لتقييم نظام ل م د بين مجرى مسار تطبيق الإصلاح إستمرار وجود إختلالات تتم إثارتها خلال كل مرحلة تقييمية، ويتم إصدار توصيات متطابقة بشأنها، لكن عدم معالجتها خلق إنطباعا عاما بالجمود، وأثر سلبا على النتائج المحققة من قبل المؤسسات الأكثر نشاطا، وعليه من النقائص نجد:

1. **في مجال البيداغوجيا:** إن مدونة هندسة الشهادات التي أتى بها نظام التعليم الجديد وما تحمله من تغييرات لم تتم مناقشتها وإستيعابها بما فيه الكفاية من قبل الأطراف المعنية لا سيما المحيط الإقتصادي والإجتماعي، بالإضافة إلى ذلك لا يزال النقاش حول نظرة الهيئات المستخدمة لجدوى شهادات الليسانس والماستر، خاصة في فروع العلوم الإنسانية والإجتماعية، كما لا تزال بعض الفروع التكنولوجية تواجه مقاومة وعدم توافق مع معايير عالم الشغل.

ونذكر فرع "الهندسة المعمارية" التي لا يجد فيها مستوى في الليسانس ما يتوافق معه في عالم الشغل، فقد غابت فضاءات التفكير والإستشارة مع عالم الشغل، مما يتطلب تفعيل هذه الفضاءات.

وبخصوص عرض التكوين فقد أدى التوجه نحو مضاعفة عروض التكوين الذي تمت ملاحظته منذ سنة 2010 إلى تفاقم هذه الظاهرة بالنظر لكون هذه العروض هي في الغالب ثمار لمبادرات شخصية للأساتذة، وإعتبارا لعدم التحكم في طرق وتقنيات الهندسة البيداغوجية، فقد إكتفى هؤلاء الأساتذة بإعادة إنتاج برامج التكوينات المفتوحة في النظام الكلاسيكي في قالب نظام ل م د، وزيادة على ذلك فإن أغلب عروض التكوين لا تستند إلى سياسة تكوين أو توجه إستراتيجي للمؤسسة يراعي التطور الخاص بها أو تطلعات المحيط، وهكذا تصرح 87 % من المؤسسات أن أساتذتها لم يتلقوا تكوينا في الهندسة البيداغوجية (بناء عروض التكوين) من جهة، وأن 70 % من عروض التكوين على المستوى الوطني تم إعدادها دون إشراك القطاع الإجتماعي والإقتصادي من جهة أخرى، علما أن 29 % من المؤسسات تصرح بتكييف عرض التكوين مع متطلبات التشغيلية، ويشار إلى أن 17 % من عروض التكوين تعد حاليا وفقا للمعايير الدولية، وهي الوضعية التي بقدر ما هي غير كافية إلا أنها تفتح المجال لإستشراف علاج لهذه الثغرة.

ورغم أن المرافقة ونصوصها التطبيقية قننت بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 03 جانفي 2009، إلا أنها بقيت تقتصر على مرافقة طلبة السنة الأولى بل أكثر من ذلك فقد إقتصرت عملية المرافقة في كثير من الأحيان على الممارسة الشكلية البحتة للإعلام، وتظهر عملية التقييم أن 55 % من الطلبة تم إعلامهم عن مسارهم

الدراسي من خلال عملية المرافقة (إلا أن 30 % منهم يؤكدون أنه تم إعلامهم من خلال المنهاج الدراسي)، دون أن يحدث ذلك أثرا كبيرا في كفاءة طلبة السنة الأولى الذين لم يعرفوا التحسن المنتظر، بما أن 52 % منهم فقط ينتقل إلى السنة الثانية.[1]

ومن التوصيات المقدمة في الندوة الوطنية جانفي 2016 نجد:

1. تحسين التكوين في أطوار الليسانس والماستر والدكتوراه:

أ. **بالنسبة لعرض التكوين:** تم إقتراح ما يلي:

- ✓ مأسسة مخطط تطوير المؤسسة المصادق عليه من طرف كل الهيئات، حيث يهيكل هذا المخطط العرض الإجمالي للتكوين والبحث للمؤسسة بالتناغم مع إمكانياتها البشرية والمادية مع متطلبات محيطها.
- ✓ إحداث تناغم في عمل مختلف الهيئات المكلفة بتقييم وفحص العروض وضبط صلاحياتها (اللجنة الجهوية للتقييم، اللجنة البيداغوجية الوطنية للميدان، واللجنة الوطنية للتأهيل).
- ✓ مواصلة عملية المطابقة وضمان ديمومتها، وتوسيعها لتشمل عروض التكوين في طور الماستر، مع مراعاة تمفصل تكوينات الليسانس والماستر فيما بينها.
- ✓ السهر على إدراج وحدات تعليمية أفقية في التعليم (إدارة الأعمال، اللغات، الإعلام الآلي...إلخ).
- ✓ تشجيع عروض التكوين ذات الطابع التمهيني، من خلال التصميم المشترك والتطابق مع إحتياجات القطاع المستخدم، مع الحرص على ضمان المساهمة الفعلية لهذا القطاع في التعليم والإستقبال والدعم والتأطير لفائدة المتربصين ومشاريعهم.
- ✓ إعداد مرجعيات قياسية للمهن والكفاءات لتصميم عروض وجيهة.

ب. **بالنسبة للتكوين في الدكتوراه:** تم إقتراح ما يلي:

- ✓ بخصوص شروط المسابقة:
  - إدراج تكوينات في المنهجية، وأدوات البحث واللغات والإتصال وتكنولوجيا الإعلام والإتصال والأخلاقيات، بالإضافة إلى التعليم الأساسي المضمون في السنة الأولى.
  - مراجعة مدة التكوين في الدكتوراه والعمل على توحيدها تدريجيا.
  - تحديد عدد الأطروحات لكل مشرف.

[1] نفس المرجع، ص.ص.31-46.

- تحسين المحيط البشري والمادي بالإضافة إلى العلاقة مُؤطِر–مُؤطَر.
- السهر على إسناد التكوين في الدكتوراه فعليا لمخابر البحث، وإدماج طلبة الدكتوراه في فرق ومشاريع بحث.
- تشجيع الحركية الوطنية لطلبة الدكتوراه بين الجامعات ومخابر البحث وفرقها وفق آليات يجب إستحداثها.
- ترشيد الموارد البشرية والمادية المتوفرة وضمان تكاملها.

✓ بخصوص شروط مناقشة أطروحة الدكتوراه:

- وضع قاعدة بيانات لطلبة الدكتوراه والأطروحات.
- توضيح قواعد مناقشة الأطروحات والتأهيل الجامعي، وبعث تفكير حول الإنتقال من منطق يرتكز حصرا على النشر إلى منطق يرتكز أساسا على التكوين.
- توسيع مساحات النشر في المجلات العلمية للجامعات والمؤسسات الوطنية الأخرى، مع السهر على تحسين مرئيتها على المستوى الدولي.
- توحيد تقييم المنشورات بين اللجان والمجالس العلمية.
- ضمان الإنسجام ما بين التكوين في الدكتوراه وإحتياجات القطاع الإقتصادي والإجتماعي ومتطلباته.

ج. **بالنسبة للممارسات البيداغوجية:** تم إقتراح ما يلي:

✓ تشجيع العمل الشخصي للطالب وتحديده بصفة ملموسة.

✓ السهر على الإحترام الصارم للوقت البيداغوجي ووضع رزنامة للسنة البيداغوجية.

✓ تنظيم الممارسة المنتظمة للمنهج الدراسي "**Syllabus**".

✓ تعميم إحداث مراكز التعليم المكثف للغات.

✓ تعميم إستعمال تكنولوجيات الإعلام والإتصال وجعلها إجبارية.

✓ تنويع أنماط التعليم، الحضوري وعن بعد والتناوبي.

✓ السماح للأساتذة من رتبة أستاذ محاضر قسم ب بتأطير أعمال الماستر.

✓ كشف النقائص الخاصة بكل مؤسسة ومعالجتها (التقييم الذاتي).

✓ تشجيع الأساتذة على وضع دروسهم في شكل مطبوعات وعبر الخط.

✓ إحداث شبكة للمكتبات ما بين المؤسسات الجامعية، وتعميم الولوج إلى التوثيق عبر الخط، لاسيما بالنسبة للنظام الوطني للتوثيق عبر الخط.

- ✓ مرافقة الأساتذة الجدد لإستيعاب التنظيم والأدوات الجديدة والمنهاج والممارسات ذات الصلة بمهنة الأستاذ الجامعي، بتنظيم دورات تكوين خلال سنة التربص قبل ترسيمهم وطوال مسارهم المهني.

د. **بالنسبة للمعابر والحركية:** تم إقتراح ما يلي:

- ✓ إعداد نظام وطني للأرصدة بإعتباره أساس كل حركية وإعتراف بالمكاسب.
- ✓ وضع مواد ووحدات تعليم مشتركة ومرجعية في كل برامج عروض التكوين من أجل تكامل الجهود والسماح بتحويل الأرصدة وبحركية الطلبة.
- ✓ تشجيع حركية الأساتذة من أجل تكامل الكفاءات في مجال التأطير.

هـ. **بالنسبة للمرافقة والإشراف:** تم إقتراح ما يلي:

- ✓ وضع أرضيات رقمية للمتابعة البيداغوجية للطلبة.
- ✓ إعادة النظر في العدة المتعلقة بتطبيق المرافقة.
- ✓ السهر على ضمان تكوين المستخدمين مع تكييف مصالح الدراسات مع نظام الليسانس والماستر والدكتوراه.
- ✓ ضمان متابعة الخريجين.
- ✓ ضمان إتصال أحسن وإستباقي تجاه الطلبة وأوليائهم حول نظام الليسانس والماستر والدكتوراه (مع الشرح على سبيل المثال أن الإنتقال الآلي لطور الماستر لا يتماشى مع متطلبات التكوين النوعي).
- ✓ تشجيع المشاريع تحت الإشراف (التحكم في قيادة المشروع).

و. **بالنسبة للتنظيم:** تم إقتراح ما يلي:

- ✓ تحديد صلاحيات المسؤولين البيداغوجيين والمسؤولين الإداريين وترتيبها بشكل واضح، مع مراعاة الإنسجام والتكامل في مهام كل منهم.
- ✓ تكييف النصوص التنظيمية بإعتماد يقظة تنظيمية بيداغوجية.

ي. **بالنسبة للتعاون:** تم إقتراح ما يلي:

- ✓ وضع مشروع المؤسسة حيز التنفيذ من أجل هيكلة أفضل للتعاون وبعث عمليات محددة وهادفة على المدى القصير والمتوسط والبعيد.
- ✓ تعزيز الحركية الأكاديمية بالإستناد إلى الإستراتيجيات القائمة في مجال البيداغوجية والبحث.
- ✓ تثمين مكاسب مشاريع التعاون لإستحداث بنك معطيات، بغية تقاسم النتائج والممارسات الجيدة مع المؤسسات الجامعية.

- ✓ التفكير في وضع آلية مناسبة تمكن المؤسسات الجزائرية من تنظيم نفسها على المستوى الداخلي في إطار تعاون وطني مدعم ومهيكل ومؤطر.
- ✓ إقامة تنسيق بين نواب رؤساء الجامعات المكلفين بالعلاقات الخارجية، من أجل إرساء الدعائم الأولية لإطار تعاون متجدد.
- ✓ تشجيع مشاركة الجامعات الجزائرية في الشبكات الدولية التي من شأنها تعبئة الفرص ذات المفعول المؤثر على ديناميكية تطورها.
- ✓ معالجة مشكل دفع الإشتراكات المتعلقة بالمشاركة في هذه الشبكات.
- ✓ القيام بمساعي جديدة تجاه وزارة المالية للمعالجة النهائية للمشاكل المتكررة التي تواجهها الجامعات الجزائرية مع البنوك في حصولها على التمويلات التي تشكل حصصها الناجمة عن مشاركتها في المشاريع الدولية.
- ✓ إحداث خلية يقظة على مستوى مديرية التعاون والتبادل ما بين الجامعات بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وإعتماد ورقة طريق سنوية تفصل كل النشاطات الواجب القيام بها في إطار البرامج الثنائية ومتعددة الأطراف.

2. العلاقة بين الجامعة والقطاع الإقتصادي والإجتماعي:

أ. ضرورة هيكلة ومأسسة العلاقة بين الجامعة والمؤسسة:

- ✓ التشاور الدائم حول محتويات البرامج.
- ✓ تكامل وسائل التكوين.
- ✓ التوجيه والمرافقة والإدماج المهني للطلبة.
- ✓ التثمين والتحويل التكنولوجي.
- ✓ تقديم الخدمات والخبرة.
- ✓ المقاولاتية وبعث النشاطات (المؤسسات الناشئة والمحاضن والمشاتل والفروع...).

ب. **إشراك القطاع الإقتصادي والإجتماعي في هيئات التداول الجامعية:** من أجل إشراك كلي للقطاع الإقتصادي والإجتماعي في مهام الجامعة، من الأهمية تقنين ومأسسة مشاركة الإطارات المسيرة للمؤسسة من ذوي المستوى العالي (الرئيس المدير العام، المدير العام أو أعضاء مسيرين أخرين للمؤسسات) في مجالس الإدارة والمجالس العلمية للجامعات كما يعد أيضا إشراك المهنيين على مستوى لجان التقييم والتأهيل والمصادقة على التكوين أمرا ضروريا.

ج. **التربصات في الوسط المهني:** يتطلب تنظيم التربصات إتصالات دائمة بين مسؤولي التكوين والهيئات المستقبلة على جميع المستويات (مؤسسات وجامعات) وفي هذا الإطار تقتضي الضرورة إعداد دفتر شروط يوضح خاصة

محتويات التربص والمرجعيات القياسية للكفاءات الواجب إكتسابها، ونمط متابعة المتربصين وتقييمهم، من جهة أخرى فإن القطاع الإقتصادي والإجتماعي مدعو لتقديم إقتراحات تربصات حول موضوعات تهمه، وأن يساهم ماليا في التكفل بالمتربصين.

3. الحياة الطلابية:

أ. **بالنسبة للإستقبال والتوجيه:** تم إقتراح ما يلي:

- ✓ التفكير في فتح هياكل للخدمات أثناء فترة التسجيلات لتسهيل التسجيلات البيداغوجية والخدماتية (مكتب البريد، الأنترنيت...إلخ).
- ✓ رصد مختلف المواهب الطلابية وإحصاؤها.
- ✓ إنشاء خلايا للإستقبال والتوجيه بإشراك المنظمات والجمعيات الطلابية.
- ✓ تفعيل دور المواقع الإلكترونية للجامعات ومديريات الخدمات الجامعية، لإستغلالها قبل التسجيلات الجامعية وأثناءها وبعدها.
- ✓ إستعمال كل وسائل الإتصال المتاحة من إذاعة وقنوات تليفزيونية وملصقات لتوجيه الطلبة الجدد.
- ✓ تمديد مواقيت فتح فضاءات العمل الشخصي لاسيما المكتبات مع تعميم النظام الوطني للتوثيق عبر الخط على مستوى الإقامات الجامعية.
- ✓ مضاعفة العمليات على غرار تلك التي بادر بها ديوان المطبوعات الجامعية والديوان الوطني للخدمات الجامعية التي تهدف إلى وضع كتب بأسعار رمزية تحت تصرف مكتبات الإقامات الجامعية.

ب. **بالنسبة لتحسين الخدمات الجامعية وعصرنتها:** تم إقتراح ما يلي:

- ✓ العمل على إحداث شباك وحيد وإفتراضي مع برنامج يحتوي كل المعلومات المتعلقة بشروط الإلتحاق بالإقامة الجامعية، وشروط الإستفادة من الخدمات الجامعية، ووضع إستمارة تسجيل مباشر على الخط.
- ✓ إدخال آليات ووسائل عصرية للتسيير، على غرار البطاقة الذكية متعددة الخدمات، بصفتها بطاقة وحيدة تسمح للطالب بالإستفادة من الخدمات البيداغوجية والخدمات الجامعية والتغطية الصحية.
- ✓ إعادة النظر في البرامج المتعلقة بإنجاز الإقامات الجامعية وتجهيزها، وكذا معايير تصميم الفرق، وتفادي التصاميم الضخمة للإقامات الجامعية مستقبلا.
- ✓ تصميم غرف عصرية ووظيفية تحتوي على قاعات تليفزيونية مجهزة، وقاعات متعددة الرياضات وقاعات لمختلف الأنشطة والهياكل المرافقة التي تستجيب لمعايير الجودة.

- ✓ العمل على التحسين الدائم وعصرنة الخدمات الأخرى المقدمة للطلبة لاسيما تلك المتعلقة بالإطعام والنقل والإيواء.
- ✓ إدخال خدمات جديدة الضروريات الأولى مثل فضاءات الأكل السريع، والمقاهي، والموزعات الآلية للمشروبات والمثلجات والغسالات ذات التشغيل الحر، ومراكز النسخ والطبع ومكاتب البريد.
- ✓ مراجعة الأحكام المتعلقة بتعزيز الإنضباط والإستقرار داخل الإقامات الجامعية، ووجود المحافظة على الغرف والتجهيزات الموضوعة تحت تصرف الطلبة كالأفرشة والأثاث.

وخلصت الندوة إلى أهمية دعم الإصلاح وتعميقه والحرص على تصحيح الإختلالات التي أفرزها التطبيق الميداني لنظام ل م د، ولتجسيد التوصيات ذات الصلة فإن القطاع يعتزم تنصيب فوج عمل يضم مختلف الفاعلين من الأسرة الجامعية والعلمية ومن القطاع الإقتصادي والإجتماعي بغرض تصنيف التوصيات وتبويبها وفق رزنامة زمنية محددة تراعي ما يمكن تجسيده على المدى القصير، وما يتم برمجته على المديين المتوسط والطويل، مع الحرص على إدراج مجمل التوصيات ضمن مخطط عمل القطاع، سواء على مستوى الإدارة المركزية أو على مستوى المؤسسات الجامعية.[1]

[1] المرجع نفسه، ص.ص.55-77.

خلاصة الفصل الرابع:

إن ضرورة تقييم الإصلاح الذي جاء به نظام ل م د بعد مرور فترة من تطبيقه وهي فترة كافية للقيام بهذه الدراسة التقييمية، وبناءا على جملة المعوقات التي إعترضت تحقيق هذا النظام الجديد لإصلاح التعليم العالي وهي معوقات تتطلب الوقوف عندها بشكل موضوعي حتى يمكن وضع إستراتيجية جديدة لإصلاح التعليم العالي تأخذ بعين الإعتبار هذه المعوقات وتحاول رسم السياسات الكفيلة بتقويمها، بما يضمن تحقيق إصلاحات التعليم العالي للأهداف المنشودة، وهو ما أدركته الجهة الوصية حيث تم الشروع لإعداد ندوات لهذا الغرض والتي أفرزت من خلال التقييم الفعال ما سمي بالتقويم والتصحيح لنظام ل م د، وعليه وفي هذا السياق هناك جملة من الإصلاحات التقويمية وهي:

- ✓ وضع إستراتيجية واضحة ومحددة فيما يتعلق بالإنفاق على قطاع التعليم العالي تأخذ الإحتياجات المادية بعين الإعتبار خاصة ما تعلق منها بالكثافة الطلابية.
- ✓ ضرورة وضع أطر شفافة ورشيدة لضمان تكوين المكونين وتطوير معارفهم بما من شأنه أن يطور في نوعية المناهج والبرامج سواء كان ذلك على المستوى الداخلي أو من خلال تربصات بالخارج.
- ✓ إعطاء أهمية للبحث العلمي في ميزانية الإنفاق على التعليم العالي لأنه بدون البحث العلمي لا يمكن الحديث عن المعرفة وضمان الجودة.
- ✓ وضع سياسة هادفة تلعب دورها في إرساء قواعد الشفافية والتنافسية بما ينعكس على مدخلات ومخرجات التعليم العالي بالإيجابية، وتكون بمثابة الحصن الذي تترسخ من خلاله أهمية الجودة لتصبح ثقافة وهدف للوصول إلى المؤشرات العالمية.

الخاتمة

للتعليم العالي دور فعال في المجتمع إذا تم إستغلال مخرجاته العلمية إستغلالا صحيحا، كما أن هذه الكفاءات لن تتمكن من أداء دور فعال وريادي في سوق الشغل إن لم يتم وضع خطط وسياسات للتنسيق بين المؤسسات الجامعية من جهة وباقي المؤسسات الأخرى التي تنتمي لباقي القطاعات الإجتماعية والإقتصادية.

وبدراسة واقع الجامعة الجزائرية يتضح أن الجهود الكبرى التي تبذلها الدولة من أجل تطوير الجامعة الجزائرية من خلال الإرتفاع السريع في عدد الجامعات والطلاب والأساتذة وإرتفاع ميزانية البحث العلمي، وسن القوانين التوجيهية التي تهدف إلى تثمين البحث العلمي وربطه بالواقع الإقتصادي والإجتماعي، والقيام بالإصلاحات كتبني نظام ل م د المعمول به في معظم الجامعات العالمية، إلا أنه رغم كل هذه الجهود لا زالت الجهود الجزائرية تركز على الجانب الكمي في وظيفتها في تكوين الطلبة دون الإهتمام بنوعية هذه المخرجات ومدى إرتباط التخصصات بمتطلبات سوق العمل، أما فيما يخص علاقة الجامعة بالمحيط الإقتصادي والإجتماعي نجد أنها لا تستجيب للمتغيرات المحلية وهذا ما أدى إلى عدم مواءمة مخرجات الجامعة الجزائرية لمتطلبات سوق العمل، كما أن الشراكة بين الجامعة الجزائرية ومحيطها الإقتصادي والإجتماعي ليست نابعة من سياسة وطنية واضحة المعالم وملزمة للمحيط والجامعة معا.

فقلة التأطير والتطبيق الشكلي للوصاية دون محاولة فهم مضمونها ومبتغاها الحقيقي جعل هذا النظام غير قادر على تحقيق الطموحات المنشودة منه وخاصة تحقيق التكوين النوعي المبني على ضمان الجودة بالمؤسسات الجامعية والذي يضمن الإستجابة الفعلية لسوق العمل.

حيث تسعى الجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات إلى تحقيق الجودة من خلال إعادة تصحيح مسارها التكويني الحالي وفق المتطلبات الضرورية في إطار نظام عولمة التعليم العالي لمواكبة الجامعات العالمية في إطار مشروع عالمي يدعو إلى المنافسة في إمتلاك المعرفة العلمية، غير أن إصلاح ل م د في الجزائر يطرح إشكالا واسعا في عدم ملائمته مع البيئة الإقتصادية والإجتماعية للجامعة الجزائرية.

ونلاحظ في الأونة الأخيرة زيادة كبيرة لعدد الطلبة يتبعه بالضرورة زيادة عدد المتخرجين من الجامعات وفي مختلف التخصصات، وما يمكن إستخلاصه من تتبع وتشخيص للتعليم العالي في الجزائر هو إعتماد الجامعة الجزائرية على الكم على حساب النوع، فلم يعد التعليم العالي قادرا على توفير الإطارات المؤهلة واللازمة لتطوير الإقتصاد، كما لم تعد الدولة قادرة على توفير مناصب الشغل لهذا العدد الهائل من المتخرجين فحدث هناك فائض في العمالة، ويمكن القول أن الجزائر إنتهجت سياسة زيادة عدد الطلبة دون مراعاة ما هو مطلوب في سوق العمل، وعمدت الجامعة

الجزائرية إلى زيادة عدد المتخرجين من سنة إلى أخرى، وإهتمت بالكم على حساب النوع دون مراعاة متطلبات سوق العمل، فأصبحت هناك فجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل وقد عمق هذه الفجوة تطبيق نظام (ل م د)، الذي جاء كصورة الإصلاحات التي مست نمط الشهادات وطرق تقييم المعارف والمكتسبات دون إصلاح الوظيف العمومي، فالفترة الوجيزة لتطبيق هذا النظام كشفت عن إختلالات كبيرة بين مخرجات التعليم العالي ومدخلات سوق العمل المطلوبة والمستهدفة، وذلك راجع لعدم وجود سياسات وإستراتيجيات واضحة ومحددة ومقننة بصورة تمكن من دراسة مخرجات نظام التعليم العالي والتي هي بطبيعة الحال مدخلات لسوق العمل.

ويرتكز هذا الإصلاح الجديد (ل م د) على مقاربة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية (الطلبة- الأساتذة- الإدارة) ضمن مسعى يضع الطالب في قلب جهاز التكوين، ويجعل من هيئة التدريس العنصر المحرك الذي تقع على عاتقه عملية تعريف برامج التكوين والبحث وتصميمها وتجسيدها تحت مسؤولية وإشراف المؤسسة الجامعية التي خولت لها أحكام هذا الإصلاح صلاحيات جديدة ومنحها صفة صاحب المشروع في صوغ سياستها التطويرية.

وبما أن الإصلاح هو قرار سياسي في السياسات التعليمية الجزائرية، ويمكن إعتبار أن الدولة بعد الندوة الوطنية لتقييم نظام (ل م د) أعطت مجرد تعبير عن أمور بيروقراطية أكثر منها محاولة إيجاد حلول للمشاكل وتقديم بدائل فعلية يتم تطبيقها بالنظام، فالسياسة العامة للتعليم العالي هي سياسة عامة وطنية مركزية وسياسة عامة عبر وطنية مفروضة ضمن خضم التغيرات الخارجية وإفرازات العولمة وإقتصاد المعرفة، حيث نجد إسهام للمنطق السياسي والقرار السياسي في السياسة التعليمية سنة 1971 أكثر من المنطق التعليمي والبيداغوجي، وعلى إعتبار أن الإصلاح هو فعل وليس ردة فعل يعني هو قائم على إرادة صرفة للدولة ولذلك يمكن إعتبار نظام (ل م د) نابع من إرادة الدولة، فالإصلاح عميق في النظام التربوي عموما، وفي التعليم العالي بالخصوص، بالضرورة من أجل إستجابة للتطور في حاجيات في القطاع الإقتصادي، وهذه مسألة التكيف أثارت إنعكاس عميق وواسع حيث بدأت ذلك بالتحضير للإصلاحات بالأنظمة التعليمية، وأحيانا تحت الصمت وفي غياب النقاش، دون حضور المشاركون المعنيون (الأساتذة، الطلبة، النقابات...إلخ) هذه الإنعكاسات من أجل هدف أساسي لإدارة المؤسسات والهياكل التكوينية، والمناهج والطرق التوجيهية على الأرجح تؤكد فعاليتها وكفاءتها.

حيث أنه وفي ظل مواصلة الأساتذة في إنتاج نفس النماذج البيداغوجية التي تكونوا بها وتجسيد إستمرارية الطريقة التقليدية لتسيير الجامعة، فإن نظام (ل م د) يتضمن مفاهيم البيداغوجية المبدعة للجماعة الجامعية لإثبات الإبتكارات الجامعية المعترف بها على المستوى الدولي، مع إخضاعها للخصوصيات المحلية.

ومع الدور الذي تلعبه مؤسسات التعليم العالي يوجد إتساع رهيب للفجوة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، حيث العديد من التخصصات قد لا تجد مجالا للتطبيق، كما ظهر العجز التعليمي مع إرتفاع تكلفته وإنخفاض العائد منه مع الخلل في الأدوار التنظيمية، وتعاني الجامعات الجزائرية من مشكلة عدم توافق محتويات المناهج الجامعية مع خصائص الشغل في السوق المحلي، وهذا ما ينعكس من خلال وجود فجوة كبيرة بين المعارف الأكاديمية التي يتلقاها الطلبة والمكاسب المهنية التي يحتاجون إليها في سوق العمل، كما أن خريجي الجامعات يجدون صعوبة كبيرة عند محاولتهم الإندماج في عالم الشغل، وعند تحقيق هذا الإندماج يكون مردود المورد البشري أقل كفاءة وجودة ولا يسهم في تحقيق التنمية المحلية، ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة وبشكل ملح إلى إعادة النظر في سياسات الدولة من الجانب الجامعي وذلك من خلال إيجاد صيغة توافقية بين العالم الأكاديمي وعالم الشغل، لتقليص الفجوة بين مدخلات التعليم العالي وبين مخرجاته وما يتطلبه من أيدي عاملة، أي تقليص البطالة عن طريق إيجاد سياسات فعالة وتطويرها بما يتناسب مع إحتياجات سوق العمل في الجزائر وبما يحقق أغراض التنمية المحلية في الإقتصاد المحلي، ولا يتحقق ذلك إلا بالإستفادة القصوى من الكفاءات البشرية التي تم إعدادها علميا ومهنيا بالشكل المناسب.

إقتراحات وتوصيات:

1. ضرورة تبني إستراتيجية واضحة لتقليص الفجوة بين المخرجات للتعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
2. توثيق العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الإقتصادية والإجتماعية.
3. إعادة النظر في التخصصات الدراسية.
4. التوسيع في نشاطات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني لمساعدة الطالب على رسم مساره التكويني.
5. ضرورة الأخذ بالأساليب المستحدثة في التدريس والتقييم.
6. ضرورة توفير التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس.
7. ضرورة إنفتاح مؤسسات التعليم العالي على المحيط للمشاركة الجماعية في إتخاذ القرارات المتعلقة بتخطيط البرامج الدراسية.
8. إستحداث أنواع جديدة من التعليم تواجه التغيرات الجديدة بغية زيادة فعاليته في التنمية الشاملة.
9. التخطيط الإستراتيجي للتحكم في التدفقات الطلابية في التكوين بمختلف الأطوار.
10. ضرورة الإستفادة من التجارب الدولية الرائدة في مجال التنسيق بين متطلبات سوق العمل ومخرجات نظام التعليم العالي، عن طريق تبادل الخبرات والإتفاقيات التعاونية.

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم 01: إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول عدد المتحصلين على الشهادات في التدرج وفق الميادين والتخصصات

TABLEAU D'EVOLUTION DES EFFECTIFS DE DIPLOMES DE GRADUATION PAR GROUPE DE FILIERES

	1996/1997	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Sciences Exactes	2 167	2 326	2 458	2 731	2 635	2 586	1 884	1 943	1 909	2 486	2 493	2 780	4 909	4 901	7 370	6 873	10 405	12 373
Sciences Appliquées	205	179	243	318	509	295	154	61	92	170	204	183	215	194	182	277	421	233
Technologie	13 386	11 850	11 509	12 948	12 940	14 010	15 779	15 720	17 370	19 043	22 350	23 112	27 699	34 022	41 785	37 524	51 959	56 470
Médecine	1 744	2 474	1 853	1 974	1 714	2 119	2 288	2 681	3 289	3 727	4 479	4 118	4 059	3 901	4 023	3 901	3 610	4 757
Chirurgie Dentaire	271	392	360	379	402	389	498	641	634	756	926	746	949	862	469	773	1 036	1 341
Pharmacie	321	308	313	316	358	531	863	1 051	764	914	974	1 067	1 456	1 262	642	1 227	1 318	1 753
Sciences Vétérinaires	659	641	544	623	756	771	762	591	642	792	920	836	1 012	1 233	1 110	1 150	1 110	781
Sciences de la Nature	2 159	2 547	2 541	3 285	4 278	4 888	4 426	4 544	5 652	5 966	7 573	8 192	10 195	11 753	18 121	15 804	20 145	23 376
Sciences de la Terre	1 145	1 378	1 381	1 172	1 224	1 507	1 431	1 069	1 229	1 597	1 833	1 921	2 469	2 433	1 506	1 667	4 925	3 430
S.Eco/S.de Gestion/S.Commerciales	4 993	5 822	7 787	9 681	13 473	16 082	19 384	21 534	25 023	26 697	28 065	31 636	33 583	36 656	41 771	38 156	45 857	40 061
Sciences Juridiques	2 787	3 076	3 545	5 214	8 295	10 823	15 433	17 233	19 251	17 362	15 837	19 914	16 834	22 431	30 869	30 298	31 049	25 412
Sces Po./Ioques et Sces. Information	658	613	752	612	1 363	1 794	1 606	2 620	2 730	4 281	3 692	4 928	5 820	10 546	12 466	10 752	15 266	6 429
Sciences Sociales	3 625	3 904	5 790	6 897	8 035	6 609	5 312	9 609	12 862	12 742	12 313	18 195	16 748	31 176	39 015	39 020	46 468	45 848
Langues et Lettres	1 310	1 602	2 694	3 349	4 786	4 655	4 791	7 696	9 685	8 534	10 532	17 204	12 117	21 452	27 637	24 811	27 413	20 899
Langues Etrangères	1 893	2 409	2 761	3 305	4 338	5 077	3 661	4 835	6 383	7 865	9 714	12 062	11 939	16 945	19 777	21 646	27 620	28 267
TOTAL	**37 323**	**39 521**	**44 531**	**52 804**	**65 192**	**72 737**	**77 972**	**91 828**	**107 515**	**112 932**	**121 905**	**146 889**	**150 014**	**199 767**	**246 743**	**233 879**	**288 602**	**271 430**
Evolution Annuelle	**4,63%**	**5,89%**	**12,68%**	**18,58%**	**23,46%**	**11,57%**	**7,20%**	**17,77%**	**17,08%**	**5,04%**	**7,95%**	**20,49%**	**2,13%**	**33,17%**	**23,52%**	**-5,21%**	**23,40%**	**-5,95%**

MESRS/DDP/SDPP/Annuaire n° 44

الملاحق:

الملحق رقم 02: إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول عدد المسجلين في ما بعد التدرج وفق الميادين والتخصصات

TABLEAU D'EVOLUTION DES EFFECTIFS DES INSCRITS EN POST GRADUATION PAR GROUPE DE FILIERES

	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Sciences Exactes	2 142	2 172	2 577	2 823	3 284	3 469	3 712	4 439	4 659	5 491	5 850	6 501	6 930	6 598	6 825	6 805	7 054	7 296
Technologie	4 436	4 738	4 872	4 902	5 370	5 759	6 979	7 376	7 929	9 659	10 578	12 592	13 506	13 390	14 278	14 591	15 600	15 933
Sciences Médicales	3 159	3 627	3 738	3 950	5 149	5 713	5 101	6 266	6 791	7 139	8 491	9 387	10 004	10 320	11 410	11 804	11 930	13 999
Sciences Vétérinaires	77	92	100	126	151	91	88	161	183	234	247	264	275	327	390	387	463	492
Sciences de la Nature	813	756	970	1 185	1 413	1 142	1 305	1 343	1 594	1 936	2 262	2 323	2 740	3 102	3 487	3 458	5 543	5 596
Sciences de la Terre	1 204	1 152	1 246	1 348	1 365	1 471	1 485	1 608	1 841	1 976	2 192	2 366	2 596	2 257	2 462	2 367	1 085	1 216
S.Economiques et S.Commerciales	947	1 103	1 279	1 486	1 622	1 615	2 068	2 662	3 119	3 344	3 758	4 161	4 903	5 712	6 233	6 182	6 827	7 412
Sciences Juridiques	1 807	1 531	1 478	1 732	2 044	1 540	2 568	2 550	2 625	3 416	3 602	4 252	4 640	4 348	4 452	5 256	4 554	5 366
Sces.Politiques et Sces. Information	115	138	153	176	295	283	425	422	795	614	848	1 039	853	918	1 113	1 315	1 531	1 661
Sciences Sociales	2 539	2 419	2 370	2 667	3 136	3 159	3 780	3 442	3 971	4 569	5 331	5 990	6 470	6 928	6 974	8 418	8 885	9 927
L.L.Arabe et Et Langues Etrangères	887	1 497	2 063	2 138	2 231	2 037	2 710	3 361	4 280	5 080	5 605	6 049	6 055	6 717	6 588	7 088	7 262	7 612
TOTAL	**18 126**	**19 225**	**20 846**	**22 533**	**26 060**	**26 279**	**30 221**	**33 630**	**37 787**	**43 458**	**48 764**	**54 924**	**58 975**	**60 617**	**64 212**	**67 671**	**70 734**	**76 510**
Evolution Annuelle	**6,99%**	**6,06%**	**8,43%**	**8,09%**	**15,65%**	**0,84%**	**15,00%**	**11,28%**	**12,36%**	**15,01%**	**12,21%**	**12,63%**	**7,38%**	**2,78%**	**5,93%**	**5,39%**	**4,53%**	**8,17%**

MESRS/DDP/SDPP/Annuaire n° 44

الملحق رقم 03: إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول عدد المسجلين في التدرج وفق الميادين والتخصصات

TABLEAU D'EVOLUTION DES EFFECTIFS DES INSCRITS EN GRADUATION PAR GROUPE DE FILIERES

	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
T.C. Mathématiques et Informatique.		33 549	20 948	26 767	32 836	27 726	21 633	27 504	30 325	14 056	11 717	14 027	10 067	16 169	21 204	19 933	16 168	18 547
T.C.Sciences Exactes	10 168			380	536	509	562	1 011	786	1 365	1 142	1 387	1 297	1 908	2 335	2 376	1 604	2 294
Sciences Exactes	11 721	13 511	12 524	10 552	9 816	9 633	10 604	10 229	12 272	15 052	18 273	23 536	25 461	32 135	38 685	47 183	55 781	62 227
Sciences Appliquées & P.E.S.T.	2 665	1 675	1 663	1 385	967	914	1 009	1 253	1 163	1 121	1 306	1 465	1 405	1 192	1 064	782	360	125
T.C.Technologie	26 231			9 049	10 743	13 679	13 218	12 621	11 280	14 727	6 787	1 806	541	159	11			
Technologie	69 058	67 250	82 513	75 759	82 166	86 978	92 562	98 113	108 400	124 236	141 182	158 665	161 265	179 593	193 619	210 012	212 939	215 920
Médecine	21 798	20 242	22 136	31 286	33 496	34 781	35 613	36 581	35 234	34 650	33 708	34 018	32 534	33 984	35 344	36 279	37 324	37 759
Chirurgie Dentaire	2 193	1 992	2 137	3 352	3 741	4 215	4 385	4 969	4 895	5 743	5 147	6 032	5 766	6 353	7 291	7 833	8 326	8 120
Pharmacie	2 521	2 081	2 622	4 151	4 873	5 678	6 021	6 764	7 133	7 013	8 308	8 823	8 334	8 427	9 200	9 835	9 972	10 198
Sciences Vétérinaires	4 531	3 775	3 515	4 197	4 876	4 827	4 799	5 352	6 143	6 434	7 058	7 698	7 213	8 490	10 002	10 405	9 293	10 370
T.C.Sciences de la Nature	9 349			11 816	17 100	18 652	17 934	22 379	19 143	18 641	17 046	15 403	9 408	3 282	156			
Sciences de la Nature	13 857	17 157	24 536	15 154	14 289	14 180	16 730	19 252	24 126	31 137	36 016	49 686	55 620	68 852	76 834	88 780	96 526	105 053
T.C.Sciences de la Terre		2 174	1 226	1 248	1 979	1 640	1 615	2 005	1 493	1 085	939	1 765	1 276	364	96			
Sciences de la Terre	9 788	6 385	7 177	7 810	7 869	8 451	9 370	11 247	12 247	12 451	13 796	15 310	15 807	16 169	16 073	14 993	17 123	19 192
S.Eco./S.de Gestion/S.Commerciales	46 731	59 200	76 193	87 752	106 645	119 001	126 291	148 497	154 950	163 797	176 156	182 150	169 534	171 404	163 679	162 458	162 651	172 665
Sciences Juridiques	32 610	40 687	57 514	72 878	87 715	96 334	95 999	104 159	96 476	105 962	129 799	142 805	136 703	132 511	121 264	111 942	100 726	99 331
Sces.Politiques et Sces. Information	5 308	5 835	6 005	9 525	11 224	15 377	17 749	20 698	23 962	31 844	40 541	48 203	47 866	44 413	43 566	45 516	46 083	46 649
Sciences Sociales	33 611	35 064	32 789	38 133	45 784	52 447	60 099	76 299	76 570	95 402	132 509	150 920	153 668	159 503	156 653	159 680	158 434	166 945
Langues et Lettres	15 230	17 555	19 542	26 542	33 484	37 594	44 391	58 397	57 765	68 956	89 646	96 583	94 044	93 172	85 324	82 227	78 528	82 256
Langues Etrangères	22 148	24 293	23 384	27 026	33 730	37 377	42 396	54 503	58 691	66 992	80 991	88 617	96 504	99 865	108 192	114 200	107 677	107 389
TOTAL	**339 518**	**372 647**	**407 995**	**466 084**	**543 869**	**589 993**	**622 980**	**721 833**	**743 054**	**820 664**	**952 067**	**1 048 899**	**1 034 313**	**1 077 945**	**1 090 592**	**1 124 434**	**1 119 515**	**1 165 040**
Evolution Annuelle	**18,90%**	**9,76%**	**9,49%**	**14,24%**	**16,69%**	**8,48%**	**5,59%**	**15,87%**	**2,94%**	**10,44%**	**16,01%**	**10,17%**	**-1,39%**	**4,22%**	**1,17%**	**3,10%**	**-0,44%**	**4,07%**

MESRS/DDP/SDPP/Annuaire n° 44

الملحق رقم 04: إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول التكوين في الخارج وفق الدول والسنة ومستوى التكوين

Bilan numérique des départs réalisés en formation à l'étranger
Par Pays et par Année et par niveau de formation

Catégorie étudiants système : L.M.D.

Année Universitaire / Pays	2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014		2014/2015		2015/2016		2016/20/17		2017/2018		Total	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
France		19		20		30		29		30		23		17		19		18		19		20		244
G.B.																54		61		96		100		311
Chine	27		25		38			18		18		04		18		25		21		28		29	90	161
Jordanie	36		36		29		26							21	45					67			172	88
Tunisie	11		11		09			11		08		05		06		02				58		100	31	190
Turquie		05								04														09
Yemen			04																				04	
Syrie	12		11																				23	
Egypte	14		07																				21	
Lybie	02																						02	
Hongrie																								
Total	102	24	94	20	76	30	26	58		60		32		62	45	100		100		268		245	343	994
	126		114		106		84		60		32		62		145		100		268		245		1337	

Fait le : 29/05/2017

M : Master
D : Doctorat

الملحق رقم 05: نموذج عن مشروع "ماستر عن بعد" بجامعة وهران 1

كيفية التكوين في الماستر عن بعد "نموذج وهران 1"

تقديم:

لم يعد التكوين منحصرا في إطار التعلّم الحضوري الذي يجري في قاعات الدرس؛ بل استطاعت الجامعة أن تستفيد أكثر من التدفق التكنولوجي الكبير من أجل ترقية سبل التعليم. وكان من أهم النتائج التي تمخضت عن ذلك أن أتاح هذا التطور الفرصة الكبرى لترقية أشكال التكوين عن بعد. وفي هذا الإطار سعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى الإفادة من ذلك باستشراف رؤية بيداغوجية هادفة، تمكّنها من احتواء الكثير من الصعوبات التي قد تُطرح من حيث نقص الهياكل، أو محدودية التأطير، أمام هذه الرغبة الملّحة من لدن المتخرّجين من أجل مواصلة التعليم، وبالتالي تحسين التكوين العالي وتحصيل الشهادات العليا.

وقد كان من نتائج هذه الرؤية أن اعتمدت الوزارة مشروع "الماستر عن بعد" تعزّز من خلاله الماستر الحضوري، فأتاحت الفرصة لشتى الباحثين من أجل مواصلة تكوينهم. ولكي تُقلّل عاياتهم من جهة، وتدفع كل أشكال الإحباط التي قد يطرحها الطلاب حول طبيعة هذا التكوين "الماستر عن بعد" وتطبيقاته من جهة أخرى، قمنا بإنجاز هذا الدليل؛ نشرح فيه كل ما يتعلّق بسيرورات التكوين وتلقي التعليم، وأصناف التقييم، والانتقال والنجاح، فهي بمثابة توجيهات تقوي عزيمة المتكوّن أكثر، وتيسر له السُبل من التسجيل في المسابقة إلى غاية الحصول على النتائج النهائية.

وإنّه ليسعنا في هذه المناسبة أن نتقدّم بالشكر الجزيل والخالص إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا الدليل، بدءاً من مدير جامعة وهران 1 ونيابة المديرية للبيداغوجيا، ومصلحة التكوين عن بعد، ونشكر أيضا طاقم جامعة التكوين المتواصل بالجزائر العاصمة، السيّد مدير الجامعة [illegible] البيداغوجي والإداري والتقني الساهر على تنظيم هذا التكوين، لشكرهم على المجهودات الجبّارة التي يبذلونها من أجل إنجاح هذا المشروع.

1-التسجيل:

وهي المرحلة الأولى التي يقوم بها الطالب بعد حصوله على شهادة الليسانس في "اللغة والأدب العربي"، سواء في إطار نظام ل.م.د. أو في إطار الكلاسيك، بتسجيل المعلومات الخاصة به على مستوى الموقع المخصص لذلك (تسجيل إلكتروني فقط). حيث يودع كل المعلومات التي تتعلّق بشخصيته، ثم بمساره التعليمي سواء [illegible] في مرحلة الليسانس، ويشترط هنا الأمانة

العلمية في ذلك؛ فأي تصريح غير مطابق لما هو مدوّن في الملف الورقي يعرّض صاحبه إلى الفصل النهائي.

بعد التسجيل الذي يكون محدّدا بآجال معينة، تأتي مرحلة دراسة المعلومات التي حمّلها الطالب في الاستمارة المخصصة لذلك من طرف فريق التكوين الذي يتابع هذا التخصص: "اللسانيات التطبيقية"، بتطبيق مواد القرار رقم 714 الصادر في 03 نوفمبر 2011، والذي ينظّم ترتيب الطلبة بحسب الجدارة والاستحقاق.

بعد تحديد قائمة المقبولين للتسجيل في السنة الأولى ماستر عن بعد، يتم نشر النتائج إلكترونيا وورقيا على مستوى جامعة وهران1 أحمد بن بلّة، كلية الآداب واللغات. تأتي مرحلة التسجيل الورقي يقدّم فيها الطالب الناجح الوثائق الضرورية للتسجيل، حيث تتأكد الإدارة من مدى موافقة المعلومات المدوّنة في الاستمارة الالكترونية مع المعلومات المرصودة في الملف الورقي، وتمنح للطالب شهادة التسجيل.

2 -التعريف بالتخصص:

"اللسانيات التطبيقية" تخصص من التخصصات المعتمدة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في مرحلة الماستر ضمن فرع "الدراسات اللغوية"، ميدان "اللغة والأدب العربي ل.ا.ا". ولا يختلف التكوين عن بعد لمعتمد في هذا التخصص عن التعليم حضوريا، حيث يُعتمد كذلك على القرارات نفسها التي تنظّم أشكال التعليم والتسيير البيداغوجي، وكيفيات التقييم والتدرّج والتوجيه الواردة عن الوزارة، ولذا لابد من الاطّلاع عليها جيدا، وبالخصوص القرارات التالية:

-القرار رقم 711 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 الذي يحدّد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

-القرار رقم 712 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يتضمن كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

-القرار رقم 714 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يتضمن كيفيات ترتيب الطلبة.

- القرار رقم 362 المؤرخ في 09 جوان 2014 يحدد كيفيات إعداد ومناقشة مذكرة الماستر.

-تمكين المتكوّن من المعارف الإجرائية المتعلقة بـ "العملية المعالج" وإلمامه بالأسئلة المهمة التي تطرح في هذا الاختصاص من أجل المساهمة الفعالة في إثرائها وتقديم بعض الإجابات حولها.

كما يهدف التخصص المقترح إلى فتح مجال التشاور وتبادل الآراء مع مختلف الجهات المسؤولة عن الهيئات العمومية والمؤسسات ذات الطابع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والتربوي، بالإضافة إلى مدراء المؤسسات التعليمية ومراكز التكوين المهني والمتاحف والجمعيات الثقافية، ومركز التوثيق والأرشيف لرصد احتياجاتها. وتكييف محتوى التكوين المقترح عليها.

3-كيفية التكوين:

لعل أهم ما يميز هذا المشروع عن التكوين التطوري الذي تم في مخبرات الدرس هو اعتماد الوسائل التكنولوجية في التواصل البيداغوجي بين المكوّن والمتكوّن، انطلاقا مما يلي:

1-تصميم أرضية إلكترونية خاصة على الموقع الإلكتروني المتخصص لذلك، تودع فيها المواد التعليمية، وتنتظم من خلالها أشكال تلقي المقاطع (الدروس) في كل مادة، وأنماط التقييم، كما تستقطب كل الانشغالات التي قد يطرحها المكوّن أو المتكون أو الإداري.

2-إعداد مقاطع (دروس) سمعية بصرية محدّدة زمنيا، ومضبوطة من حيث الموضوع والأهداف، يقدّمها الأستاذ لفائدة المتكونين، تودع على مستوى الأرضية الإلكترونية.

3-إعداد مقاطع (دروس) تلفزيونية محدّدة، يقدّمها الأستاذ لفائدة المتكونين، تشاهد على مستوى التلفزيون، وقد تودع على مستوى الأرضية.

وينتظم التكوين في أربعة سداسيات؛ أي في سنتين (م1+م2)، كل سداسي يضم مجموعة من المواد، ومصنفة حسب أهميتها للتخصص المعتمد وفق الوحدات التعليمية معتمدة في نظام "ل.م.د"، نوضّحها في الآتي:

أولا-السداسي الأول(م1):

وحدات التعليم والمواد	الرصيد	المعامل
وحدة التعليم الأساسية	18	10
المادة1: السياسات التعليمية	05	03
المادة2: السياسات التربوية	04	02
المادة3: مبادئ تعليم الكبار	05	03
المادة4: نظريات التعلم والتعليم	04	02

المؤرخ في 2011/11/03. لكن لا يتم الانتقال من السنة الأولى ماستر (م1) إلى السنة الثانية (م2) وكذلك النجاح إلّا وفق المادة35 و36 وغيرها من المواد التي وردت في القرار نفسه. وسنفصّل القول في ذلك لاحقا.

تُرفق بشهادة الماستر بطاقة وصفية تتضمن معلومات وخصائص حول التكوين الذي تلقاه المتكون، وهذا حسب القرار رقم 453 المؤرخ في 2012/12/09.

4-مؤشّرات متابعة التكوين:

لتحقيق أهداف المشروع لابد من خلق الآليات الإجرائية التي تسهم في متابعة التكوين، نضبطها أكثر بالتركيز على المؤشّرات التالية:

-تنظيم جلسات دورية شهرية لفريق التكوين من أجل ضبط المسار البيداغوجي ككل.

-إلزام كل أستاذ في بداية السداسي بتقديم بطاقة فنية عن مقاطع المادة التي يدرّسها، وتوزيعها عبر عدد أسابيع الدراسة المقترحة، المحدّدة من حيث الأيام والتوقيت.

-السهر على احتواء الإشكالات التربوية والتعليمية التي تواجه الأستاذ والمتكوّن أيضا.

-إحداث منتديات الكترونية منتظمة خاصة بالمشروع من أجل تيسير عملية الإعلام واحتواء كل الصعوبات التي قد تعرقل التكوين.

-إلزام كل أستاذ خلال كل جلسة تربوية أن يقدّم عرض حال عن نسبة التقدّم في العمل البيداغوجي، وأهم العوائق المطروحة.

-ضبط إجراءات التقويم، والتي لا ترتبط بالامتحانات الكتابية فحسب، بل تضم كل أصناف التقييم الذاتي والأنشطة التي يكلف بها الطالب كذلك، يتابعها الأستاذ المرافق بتنسيق مع الأستاذ المصمم للدروس.

5-الأرضية الإلكترونية وتلقي التعليم:

الدخول إلى الأرضية وتلقي التعليم أمرٌ مهمّ في "التكوين عن بعد"؛ وهي أرضية تربوية إدارية وبيداغوجية مضبوطة بقوانين وأدبيات وأخلاقيات وقيّد بها الأستاذ والمتكوّن والإداري ككل، وتحدّد أدوارهم ومسؤولياتهم بدقّة. تقتضي منهم أن يكونوا على دراية دقيقة وشاملة بآليات تصفّحها والقيام بمختلف الأنشطة، بشرط أن يتوافر لديهم الأنترنيت كشرط ضروري.

تفضي الأرضية من الأستاذ، ومن المتكون أولا بعد نجاحه مباشرة، التسجيل على الأرضية بضبط: اسم المستخدم:..... وكلمة السر:.....

حيث يستفيدان من الخدمات البيداغوجية والإدارية التي تقدّمها هذه الأرضية؛ إذ يمكّن الأستاذ (المصمّم والمرافق) من إنماء دروسه فيها، وضبط رزنامة تقديمها، ومراجعتها ومتابعة أشكال التقييم. والإجابة على تساؤلات وانشغالات المتكوّنين سواء عبر "المنتدى" أو بوساطة البريد الإلكتروني. كما يمكّن المتكوّن من تصفّح مقاطع (دروس) كل المواد المقرّرة في التكوين في كل سداسي. ومما هو مطلوب منه أن يقوم بما يلي:

1-الاطّلاع على القانون الداخلي الخاص بالأرضية والتكوين والالتزام التام بذلك.

2-الاطّلاع على رزنامة المواد ككل لكل السداسي (استعمال الزمن)، ثم رزنامة كل **مادة** وأشكال التقييم الذاتي والأنشطة المرتبطة بكل مقطع. حيث تُلزم كل متكوّن بضرورة احترامها بدقّة. وللإشارة كل مقطع (درس) محدّد **بوقت مضبوط**، لا يتجاوزه المتكون وإلا سيؤثر ذلك في التنقيط.

3-تحتوي الأرضية على المواد المقرّرة للتكوين. يتكفّل الأستاذ المصمم بإعداد مقاطع كل مادة، وكل مقطع يحتوي على ما يلي:

*عنوان المقطع (الدرس)

*المدة الزمنية المحددة لذلك.

*مقدمة المقطع

*ملخص المقطع

*الأهداف العامة للمقطع

*ينقسم كل مقطع إلى فقرات (عناصر جزئية). كل فقرة لها عنوان ثم الهدف الخاص، ثم المحتوى، ثم تقييم ذاتي أو نشاط، وهكذا حسب الفقرات التي يحتوي عليها المقطع.

يلزم الطالب بالاطّلاع على مقاطع كل مادة بحسب الرزنامة المتفق عليها والمعلن عنها في الأرضية في بداية التكوين، وأن يطّلع بعد ذلك على كل مقطع على حدة. والالتزام بالتوقيت المحدّد لذلك، ويجيب على كل أشكال التقييم الذاتي، والأنشطة. وكل النقاط التي يتحصّل عليها تُعدُّ ضمن ما يسمى في نظام ل.م.د بالمراقبة المستمرة.

ملاحظة مهمة: كلّ مقطع مرتبط بما يلي:

***وقت محدّد:** يُحدّده الأستاذ المراقب، ويلزم تطبيقه بدقة. ومعنى هذا أنه إذا فات المتكوّن أي مقطع فإنه سيؤثّر في نقطة النهاية للمراقبة المستمرة.

***فقرات ومضامين:** أي العناصر والمحتوى المعرفي الذي يقدّمه الأستاذ المصمم لفائدة المتكونين، ويلزمون بقراءتها، والتمكن من كفاياتها المقصودة.

***تقييم ذاتي:** هو عبارة عن سؤال قد يكون على مستوى كل فقرة من فقرات المقطع، أو في النهاية، والغرض منه هو قياس مدى تمكّن المتكون من الكفاءات المراد تحقيقها. **والطالب مُجبر وملزم بالإجابة عنه.**

***أنشطة:** وهي عبارة عن أسئلة فهم وتحليل، قد يكون على مستوى كل فقرة كذلك، أو في النهاية. **والطالب مُجبر وملزم بالإجابة عنها.**

الفقرة من المقطع تحتوي على تقييم ذاتي، أو نشاط، وكذلك تحتوي المقطع في نهايته على تقييم ذاتي أو نشاط تطبيقي.

4-قد تحتوي الأرضية على دروس سمعية بصرية تُلزم الطالب بضرورة الاطّلاع عليها، فهي تسجّل أوتوماتيكيا اسم ولقب كل من يتصفّحها. وتُعلن عن الغائب عنها، وكل ذلك يؤثر في التقييم.

5-قد يُلتقي الأستاذ المراقب بالتنسيق مع الأستاذ المصمم منتدى (Forum)، يطرح فيه الطالب **الأسئلة والانشغالات** المتعلّقة بالمقاطع، كما يتلقّى من خلاله التوضيحات والنصائح التي تدلّل له مختلف العوائق والصعوبات، وتكون متحدّدة حسب كل مقطع على حدة.

6-تحتوي الأرضية على دفتر نقاط نودع فيها آليا:

*نقطة التقييم الذاتي التي تحتوي عليها كل فقرة من المقطع.

*نقطة الأنشطة التي تحتوي عليها كل فقرة من المقطع.

*نقطة الاستظهارات أو الامتحانات التي قد يكلف بها الأستاذ متكونيه.

*النقطة التي قد يتحصّل عليها المتكوّن الذي تفاعلوا أكثر مع المنتدى وأجابوا على أسئلته.

تشكل هذه النقاط مجتمعة نقطة المراقبة المستمرة التي تعد مع نقطة الامتحان الكتابي الذي يُنظم حضوريا في نهاية كل سداسي.

7-تنبّه الأرضية المتحر... ضرورة أن يتابع الدروس المتلفزة التي يُشعر بها قبل موعدها.

8-يوصي فريق التكوين الطلبة بضرورة الزيارة المنتظمة والمتواصلة للأرضية، لذلك توجد بعين الاعتبار في التنقيط والتقييم النهائي. ويمكن متابعة ذلك من خلال عدّادات دقيقة جدا، وذلك بالأخذ ما يلي:

*عدد الدخول إلى الأرضية.

*المدة المستغرقة في التعامل مع أيقونات الأرضية.

*عدد المشاركات والتدخلات في المنتديات وفضاء المردشة.

*عدد الرسائل المرسلة والمستلمة.

6-التجمّعات الحضورية:

ويقصد بها تلك اللقاءات المنتظمة التي يحضرها الطلبة فعليا، يشرفها الأستاذ المصمّم أو الأستاذ المرافق لفائدة الطلبة، لا تُقدم فيها الدروس، فهي موجودة في الأرضية، وإنما يجيب فيها الأستاذ على كل الانشغالات الخاصة بالمضامين العلمية التي وردت في المقاطع. يحدد أوقاتها فريق التكوين، ويُعلن عنها في الأرضية، وحضورها إجباري للجميع، يُعتمد في ذلك على قوائم إثبات الحضور التي يُنظّمها قسم اللغة والأدب العربي جامعة وهران 1 أحمد بن بلّة في كل تجمع.

يُخصص اللقاء الأول للتعريف بالتكوين والتحضير، وتوضيح إمكانات التعامل مع الأرضية بجميع أيقوناتها، وبالخصوص ما يتعلّق بكيفيات الاطّلاع على مقاطع الدروس والبرنامج المخصصة لذلك، وأشكال التقييم الذاتي وأصناف الأنشطة والاستظهارات والاختبارات، والمنتديات وفضاءات المردشة، وتلقي الرسائل في البريد الإلكتروني وغير ذلك، ثم الاستماع إلى الانشغالات التي قد يطرحها المتكوّنون في هذا المشروع. وبعد ذلك التحضير لمعالجة كل الأسئلة والإشكالات التي قد يطرحها المتعلّم.

يشرف هذه التجمعات الأساتذة الذين يتابعون هذا المشروع، الأستاذ المصمم للدرس أو الأستاذ المرافق، وقد يُستعان بأساتذة آخرين قد يشاركون في هذا التحضير. يطرح المتكون فيها الأسئلة حول مضامين فقرات مقاطع الدروس، ولا يُلقي فيها الأستاذ من جديد محاضرته، وإنما يزيل الغموض واللبس الذي قد يلاقيه المتكون حول مقاطع الدروس.

ولهذه التجمّعات دور أساسي وكبير جدا في التحصيل العلمي وتحقيق الكفاءات المقصودة، قد تحوي من خلالها كل أشكال المعلومات التي قد لا تمكن ملاحظتها بواسطة مختلف المنصّات الإلكترونية؛ كالمنتدى أو الدردشة أو البريد الإلكتروني، قد يربح من خلالها المتكوّن كل أشكال التردّد أو التكتّم أو تردّي العزيمة، أو التردّد أو الحياء الذي ينتابه أثناء التكوين عن بعد. وقد جعلت هذه القيمة "فريق التكوين" في هذا التخصيص أحدها بعين الاعتبار في التقييم النهائي، فقد يحصل المتكوّن الذي حضر في التجمعات آنيا على العلامة كاملة والمحددة بـ20/15، والذي يغيب كليا على 20/00.

7-المنتديات الإلكترونية:

"المنتدى Le forum": فضاء إلكتروني يسهم بفاعلية في عملية التكوين والمتابعة والمراقبة، إذ يمكّن الأستاذ الوصي من متابعة انشغالات المتكوّنين، ويتيح للمتعلمين الفرصة من أجل طرح تساؤلاتهم الشرعية، ويعطي الفرصة للإداري من أجل مراقبة تفاعلاتهم.

يسهم المنتدى في حل الإشكالات التي قد تعترض سبل التكوين ككل، قد يفتحه الأستاذ الوصي بالتنسيق مع الأستاذ المصمم وفق شروط مبدئية يحترمها الطالب، فيعمل على توجيه المتعلمين بما يساعدهم على حل انشغالاتهم. وقد يمكّن المتكوّنين من التفاعل فيما بينهم حول مضامين المادة وتفاصيلها بإشراف الأستاذ الوصي.

ولكن يشترط على المتعلّم الالتزام بما يلي:

-طرح الأسئلة والانشغالات ذات العلاقة بمضامين الدروس أو ما له علاقة بالتكوين فقط.

-عدم طرح الأسئلة المدرجة في التقييم الثاني، أو في الأنشطة، أو في الاستظهارات والاختبارات.

-التقيّد بالشروط التي يشترطها الأستاذ الوصي حول المنتدى من حيث عدد الأسئلة والوقت وغير ذلك.

وأي تجاوز لهذه الشروط، فإنه قد يؤدي إلى خصم أنقاط من الطالب، أو إحالته على المجلس التأديبي.

وقد يخصّص المنتدى لأغراض توجيهية وإرشادية، بإشراف فريق التكوين، والمشرفين على الأرضية؛ كفتح منتديات خاصة لطرح المشاكل التي تعترض المتكوّن بعد كل تجمّع على مستوى

يخضع التقييم في هذا التكوين "الماستر عن بعد" لمقررات نفسها التي لنظام التقييم في الماستر الحضوري؛ ومهما تتصح الطالب بالاطّلاع جيدا عليها، وبالخصوص مواد القرار رقم 711 و712.

ونود أن نشير ههنا إلى كيفيات تحصيل المادة تعليميا حيث تُوجد بعين الاعتبار:

1-نقطة معدّل نقاط المراقبة البيداغوجية المستمرة؛ لا تُعوّض.

2-نقطة معدل التجمّعات الحضورية وهي محدّدة بـ20/15؛ لا تُعوّض.

3-نقطة الامتحان الكتابي؛ لا تُعوّض.

ومعدل المحصل عليه هو نقطة المادة النهائية. ولتعتبر كل مادة مكتسبة إذا تحصل الطالب على معدل يساوي أو يفوق 20/10.

وهذه النقاط ملزمة، ولا تعوّض، وفي حالة الغياب عن الامتحان الكتابي [illegible] نقطة، وليس الدورة الاستدراكية، يجب تقسيم المبررات التي تعفي عنها إلى [illegible] في المادة 30 من القرار رقم 711 المؤرخ في 11/03/2011، في أجل لا يتعدى 72 ساعة لتبرير غيابه مبررا من طرف فريق تكوين من أجل اتخاذ القرار النهائي.

تُنظّم في كل سداسي دورتان لمراقبة المعارف والمؤهلات: الأولى "دورة عادية" والثانية "دورة استدراكية". **ونقطة المراقبة المستمرة ونقطة التجمّعات الحضورية تُعدان مع الامتحان الكتابي للدورة العادية والدورة الاستدراكية أيضا.**

-تكتسب مواد الوحدة التعليمية إذا تحصّل على أرصدتها؛ أي على معدّل يساوي أو يفوق 20/10. وهنا نشير إلى أنه قد تُكتسب الوحدة التعليمية عن طريق التعويض؛ إذا كان مجموع العلامات المحصل عليها في المواد المكونة لهذه الوحدة والموزونة بالمعاملات، خاصة بها يساوي أو يفوق 20/10.

ويعتبر السداسي مكتسبا بالنسبة لكل طالب يُحصل على مجموع الوحدات التعليمية المكونة له، أي على معدل يساوي أو يفوق 20/10. وقد تُكتسب أيضا عن طريق التعويض ما بين الوحدات التعليمية الأربع؛ أي أن يساوي أو يفوق 20/10.

ينتقل الطالب من السنة الأولى ماستر (م1) إلى السنة الثانية (م2) إذا تحصّل على (60) رصيدا؛ أي على معدل يساوي أو يفوق 20/10. وقد يسمح للطالب بالانتقال من السنة الأولى

الملحق رقم 06: نموذج تصميمي إستبيان حول تقويم النظام التعليمي الحالي (L M D) وفق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المقدم في الندوة الوطنية لجانفي 2016

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مذكرة توجيهية للتحضير للندوة الوطنية
حول تقويم نظام ليسانس ماستر دكتوراه (LMD)

موضوع الندوة: تقويم نظام ليسانس ماستر، دكتوراه(LMD) :
تاريخ ومكان انعقاد الندوة: منتصف شهر ديسمبر بالجزائر العاصمة.

السياق: شرع قطاع التعليم العالي والبحث العلمي ، منذ 2004، في إصلاح التعليم العالي، واليوم وبعد أن تمّ تعميم هذا الإصلاح على كل مؤسسات التعليم العالي فإن نظرة تقويمية، سواء أكانت على المستوى البيداغوجي أو البحثي أو الحكامة، تفرض نفسها لتعميق هذا الإصلاح، طبقا لأهداف برنامج الحكومة في هذا الشأن.

ولن يكتب لهذا التقويم النجاح الكامل إلا بمشاركة جميع الفاعلين في القطاع وبإشراك القطاع الاقتصادي والاجتماعي. المشاركون في هذه الندوة مدعوون للتعبير، بكل حرية ومسؤولية، عن نظرتهم واقتراحاتهم، في إطار مناقشة بناءة تهدف إلى تشخيص موضوعي واستخلاص اقتراحات تحسين النظام.

الهدف العام: تقويم النظام التعليمي الحالي وتنظيم مناقشة عامة حول الاستراتيجية المنتهجة، بهدف تحسين نوعية التعليم ببلادنا.

الأهداف الخاصة:
- تشخيص الوضعية الحالية الناتجة عن تطبيق نظام ليسانس ماستر، دكتوراه (LMD) بالجزائر،
- تحديد الإيجابيات والسلبيات للتسيير الحالي لنظامنا التعليمي العالي،
- اقتراح التعديلات الضرورية الواجب إدخالها على النظام حسب الأهداف المحددة بدقة، التي ترمي إلى تحسين نوعية التعليم والبحث،

النتائج المتوقعة :
- ضمان مشاركة واسعة للأسرة الجامعية وللشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين في إعداد تشخيص للنظام التعليمي الحالي، والمشاركة في النقاشات حول الاقتراحات لتحسين نوعية التكوين العالي
- تبني منهج حكامة يرتكز على أهداف الإصلاح والتقييم المستمر.
- إرساء ممارسة التقويم المؤسساتي الدائم.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

نموذج تصميمي
تقويم النظام التعليمي الحالي (LMD)

تمهيد

إن النظام البيداغوجي الجديد المتعارف عليه باسم (ليسانس – ماستر – دكتوراه) LMD، تم الشروع في تطبيقه في 2004، وتم استكمال تعميمه على كل المؤسسات التعليمية في 2011.

ولتقييم تجانس مضامين هذا النظام وعقلانيتها ونجاعتها، اقترحت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تنظيم ندوة في أواخر شهر ديسمبر المقبل للإجابة علىالسؤال المحوري التالي:

"هل نجحت عملية تطبيق نظام LMD؟"

لقد تم في هذا الإطار، تكليف فرقة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي باقتراح نموذج تصميمي للتقويم الذاتي موجه لمؤسسات التعليم العالي.

وسيجيب هذا النموذج التصميمي، بعد استغلاله، على الأسئلة الأربعة الرئيسية التالية:

1- هل نجح تطبيق نظام LMD؟ وإذا كان الجواب بـ"نعم" فما هي المؤشرات الموضوعية للتحقق من ذلك[1]؟
2- هل تعميم نظام LMD كان ضروريا؟
3- هل جندت كل الوسائل الضرورية لتطبيقه؟ من موارد بشرية وتكوين المكونين وغيرها ... وهل كانت هناك متابعة للمحيط وتقويمها : الديوان الوطني للخدمات الجامعية، والبيداغوجية؟
4- هل نال منتوج الجامعة رضا القطاع المستعمل؟

و للرد على هذه الاسئلة، يستلزم إعداد هذا النموذج مع الأخذ بعين الاعتبار أربعة عوامل هامة :

- عرض التكوين في صلب النظام،
- المورد البشري:
  - المكونون (تكوين المكونين في النظام الجديد)،
  - الطلبة (بملمح الدخول والخروج)،
- الموارد المادية والمالية،
- مستعملو منتوج الجامعة.

---

[1]- ما هو عدد شهادات الليسانس التي وصل بها أصحابها إلى شهادة الدكتوراه؟
- ما هو عدد شهادات الليسانس التي أعدت في إطار مشروع المؤسسة؟
- كم هو عدد شهادات الليسانس التي تم إعدادها بالشراكة مع القطاع المستعمل؟
- هل يستجيب عرض التكوين لمشاريع محددة؟

1

استبيان : ضع علامة **(×)** أمام الجواب الذي تراه مناسبا أو ضع كلمة نعم أو لا، أو كتابة رأيك بكل وضوح في عمود الملاحظة.

الموضوعات		ملاحظة
عرض التكوين		
مبادرة وجدوى مبادرة عرض تكوين، هل هي	- فردية - جماعية - بطلب من القطاع الاجتماعي والاقتصادي - ضمن سياسة المؤسسة الجامعية - المشاركة على المستوى الدولي	
هل خضع عرض التكوين لدراسة جدوى؟	- موارد مادية - موارد بشرية - توظيف	
هل تم إشراك القطاع الاجتماعي والاقتصادي في إعداد عرض التكوين		
هل عملية المطابقة تساعد على:	- تنقل الطلبة - مرئية عرض التكوين - مقرونية عرض التكوين	
كيف ترون مطابقة شهادات الليسانس، هل كان هناك :	- إقبال الطلبة عليها؟ - مقاومة للتغيير؟ - رفض؟	
هل الاستمرارية مضمونة في عرض التكوين في مختلف تركيبات التكوين من الليسانس إلى غاية الدكتوراه؟	نعم/لا	
هل تكوينات الماستر مسندة فعليا للبحث؟	نعم/لا	
هل الطلبة يستعملون الوسائل الحقيقية لمخابر البحث؟	نعم/لا	
هل فتح العديد من تكوينات الماستر ناجع؟ هل يجب التفكير في قائمة جديدة لشهادات الماستر؟	نعم/لا	
هل العنوان يدل على مضمون تكوينات الماستر؟	نعم/لا	
هل يضمن الماستر منصب شغل في المحيط المستعمل؟	نعم/لا	
هل البرنامج يخضع بانتظام للرقابة الداخلية ويعكس التطور على مستوى ميدان التكوين؟ وكذا انسجامه مع المحيط الذي في تطور مستمر؟	التعبير بالنسب %	
هل طورتم عروض تكوين خاصة؟	- تسجيل وطني (طلبة) - PAPS ESRS - TEMPUS/ERASMUS+	
هل نجحت الشعب ذات التسجيل	- التسجيل الوطني	

الوطني في تحقيق:	- استعمال كل الموارد البشرية الضرورية - استعمال المعايير الوطنية	
الأساتذة		
هل تم تكوين المصممين للعروض التكوينية في تركيب هذه العروض (IP)؟	نعم/لا	
هل تم تكوين الأساتذة في نظام LMD؟	نعم/لا	
هل أشركت الكفاءات أثناء إعداد العروض؟	- وطنية؟ - دولية؟	
هل تم تكوين المصممين حسب المعايير؟	- الدولية - الوطنية (النموذج التصميمي)	
هل تم تكوين الأساتذةعلى مرافقة الطالب؟	نعم/لا	
هل وضعت المؤسسة ميكانيزمات لتطبيق المرافقة؟	نعم/لا	
هل طبقت القوانين التنظيمية للمرافقة؟	نعم/لا	
هل طور الأساتذة ممارسات بيداغوجية؟	نعم/لا	
هل تعتقدون أن نظام LMD غيّر الممارسات المهنية للأساتذة؟	نعم/لا	
هل عمليات التوظيف المختلفة سمحت بحل مشكل التأطير؟	نعم/لا	
الموارد		
هل المؤسسة وفرت للأساتذة الوسائل الضرورية لتطوير ممارسات داعمة لعرض التكوين؟	نعم/لا	
ماهي المدة المتوسطة للمسار على مستوى LMD؟		
الطلبة		
بأي وسيلة تتواصل المؤسسة مع الطلبة؟:	- الموقع الالكتروني - الايام المفتوحة - زيارة الثانوية - مطويات – نشرات - وسائل أخرى	
كيف يتم إعلام الطالب؟	- مخطط - مرافقة - الإعلام عن كيفيات التقييم - النظام الداخلي طرق أخرى	
هل للمؤسسة مؤشرات لإدماج حاملي الشهادات في عالم الشغل؟	إذا كان الرد بـ' نعم": يجب ذكرها وإذا كان بـ"لا" فماذا تقترح المؤسسة؟	
نسبت النجاح في السنة الأولى هل هي :	ضعيفة– ذكر الأسباب متوسطة– ذكرالأسباب	

3

	جيدة	
هل تم تحديث الأعمال التطبيقية؟	نعم/لا	
هل الطلبة يقومون بالأعمال التطبيقية؟	نعم/لا	
هل يخرج الطلبة إلى الميدان؟	نعم/لا	
هل يسمح للطلبة في التكوينات في الماستر بالدخول للمخابر؟	نعم/لا	
ما هي الأسباب الرئيسية لنقص الفعالية؟	- التسيير والحكامة - التنظيم (نواب العميد، رئيس ميدان، مسؤول ميدان، مسؤول الشعبة، مسؤول التخصص) - عدم التلاؤم بين التكوين والشغل - طرق بيداغوجية غير ملائمة - الكم - مؤهلات التأطير - طرق التقييمغير ملائمة - نقص الحافز - مقاومة التغيير - تطبيقLMD بدون مراعاة "ثقافة" المحيط	
القطاع الاجتماعي والاقتصادي		
هل عروض التكوين مكيفة مع حاجيات التنمية المحلية؟ (علاقة مؤسساتية)		
هل تساهم المؤسسة في الإدماج المهني لخريجيها؟		
هل المؤسسة تنخرط في مسعى تحديد وحل مشاكل التنمية المحلية والجهوية؟		
هل برامج التكوين مطابقة للحاجيات الخاصة لمؤسسات المنطقة؟		
هل المؤسسة تدمج في عروض التكوين خصوصيات الجهة؟ هل بإمكانها أن تلبي حاجيات المؤسسة؟		
هل أنشأت المؤسسة هياكل تسمح بوضع الطالب في حالة مهنية مع متابعته؟		
هل تفضل المؤسسة إعداد اتفاقيات وبرامج تكوين وبحث بالتشارك مع المؤسسات والشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين؟		
هل المؤسسة تعطي أهمية لإعداد ونشر المعلومة العلمية والتقنية بوسائلها الخاصة؟		
هل تملك المؤسسة خطة للتكوين المتواصل والدوري معدّ بناء على		

الحاجيات المعبر عنها من قبل الجماعات المحلية والمؤسسات والشركاء الاجتماعيين؟		
هل تساهم المؤسسة في إنشاء وتطوير الحاضنات والمسرع، startup		
الدكتوراه		
هل تجد متابعة للطلبة في طور الدكتوراه؟	من أي نوع - ملتقيات أو لقاءات أسبوعية - إجتماع - تقييم دور(حالة تقدم الأعمال) - الحضور للدراسة	
هل ميثاق الأطروحة يُؤخذ بعين الاعتبار؟	نعم/لا	
هل مسار التأطير مرضٍ؟	نعم/لا وإلا ما هو إقتراحكم؟	
هل من الضروري فرض دروس في السنة الأولى من الدكتوراه؟	نعم/لا	
تحسين مسار التأطير		
هل هناك تجاوب بين فتح تخصصات الدكتوراه والحاجيات؟	- بالنسبة للمؤسسة (أساتذة باحثون) - مراكز ووحدات البحث - ...غيرها	
هل من المجدي تطوير شهادات دكتوراه متعددة التخصصات؟		
هل عدد المؤطرين كاف؟		
رتب المؤطرين.	بالنسبة المئوية % حسب عائلات التخصصات الكبرى والميادين الكبرى	
إعادة هيكلة أو إعادة تنظيم التكوين في الدكتوراه بمدرسة خاصة بها (PAPES R4).	هل شرعتم في اجراءات التعميم في مؤسساتكم؟	
الحكامة		
الفضاءات		
هل الفضاءات كافية للتكوين؟		
هل المكاتب الإدارية مناسبة؟		
هل الموارد التوثيقية متناسبة مع التكوينات المقدمة؟		
عدد مستعملي النظام الوطني للتوثيق عبر الخط (SNDL)		
هل الأسرة الجامعية منخرطة في شراء الكتب وتنويعها؟		
هل يوجد فضاء للطاولات المخبرية		

الجافة والرطبة؟		
هل توجد فضاءات لإطعام الأساتذة؟		
هل أوقات فتحها مناسبة؟ وهل تستجيب لرغبة المستعملين؟	- فضاءات (نعم/لا) - مكتبة جامعية (نعم/لا)	
هل أعدت المؤسسة مشاريع دعم التكوين في LMD لتطويره في مجال:	- الشعب الواعدة - الموارد البشرية (FF)؟ - الموارد المادية؟ - ...غيرها	
هل المؤسسة تتوفر على هيئة للرصد "structure de veille"مسندة لنظام التكوين؟	- البيداغوجية - التكنولوجيا - ...غيرها	
هل المؤسسة توفر الأدوات الرقمية الحديثة الضرورية للعمل؟		
هل المؤسسة تتوفر على خدمات رقمية حديثة ضرورية لنشاطات الطلبة؟		
هل للمؤسسة سياسة اتصال؟	- موقع رقمي - البث - خلية اتصال - ...غيرها	
هل تضع المؤسسة المعلومة الهامة والمفيدة تحت تصرف الشركاء للتعامل معها	- الطالب - الأساتذة - الموظفين (الاداريين والتقنيين وأعوان الدعم) - المحيط - ...غيرهم	
هل يوجد في مختلف هيئات القيادة والتسيير وظائف وكفاءات ومسؤوليات محددة بوضوح منسجمة مع مهمات وأهداف المؤسسة؟ (وصفة الوظيفة، الحرص على احترام المهام...)،	نعم/لا وإذا كان الرد بنعم، أذكروا كيف: - تكوين أولي - تكوين متواصل - تنقل - سفر - ...غيرها	
هل تشجع المؤسسة تطوير مواردها البشرية والمالية لضمان القيام بمهامها؟ (التكوين ...)؟		
هل المصالح المشتركة تساهم في تنفيذ مشروع المؤسسة؟	- CEIL - شبكات Réseaux - منصات Plateformes	
هل تقوم المؤسسة بتقييم دوري لنشاطاتها؟	نعم/لا	
الحياة الطلابية		
هل تضع المؤسسة أنظمة لاستقبال	- أدواتالتوجيه	

الطلبة وتوجيههم؟	- أبواب مفتوحة - منتديات - يوم إعلامي - ملصقات - موقع واب site web	
هل تكفلت المؤسسة باستقبال وإعلام وتوجيه الطلبة؟	- تكوين المستخدمين - مستخدمين مؤهلون - ممثل الطالب	
هل وضعت المؤسسة هياكل تستجيب لمختلف الحاجيات الخاصة والجوانب الثقافية والرياضية؟	- الاعاقة - تفوق الطلبة	
هل وضعت المؤسسة نظام إعلام خاص بالطلبة؟	- أدوات الاتصال - نسبة استعمال الاعلام الآلي	
هل وضعت المؤسسة نظاما يشجع تنظيم نشاطات علمية وثقافية ورياضية؟	- محل - موارد مالية	
هل تنظم المؤسسة نشاطات رياضية متنوعة؟	- دورات - تسليم جوائز - عدد المشاركين من الم المعاقين	
هل المؤسسة تشجع تطوير الهياكل والجمعيات العلمية والثقافية والرياضية؟	- جمعيات ونوادي - طلبة منخرطون - نشاطات متنوعة	
هل المؤسسة تحافظ على المحيط الطبيعي عند القيام بالصيانة؟	- مساحات خضراء - أعوان النظافة	
هل المؤسسة تضمن شروط النظافة والأمن لطلبتها في كلم واقعها؟	- مستخدمين مؤهلين - الأمن - توفر الوسائل	
هل تضمن المؤسسة لطلبتها الاستفادة من المصالح الصحية؟		
هل المؤسسة تطور شراكات مع الجماعات المحلية ومؤسسات المدينة والمنطقة لفائدة الطلبة؟	- اتفاقات - كم عدد الطلبة المستفيدين من الشراكات - استمرار النشاطات	
هل المؤسسة تساهم، بمعية المصالح المعنية، في التكفل بالطلبة (الاطعام والايواء والنقل...)؟		
هل المؤسسة تحرص على احترام مبادئ وقواعد الآداب وأخلاقيات الجامعة؟		
هل يوجد تنسيق بين المؤسسة والخدمات الجامعية؟		
هل المؤسسة تنظم ندوات حول ثقافة المحيط؟		

7

الملحق رقم 07: دليل المقابلة

محاور المقابلة:

المحور الأول: منظومة التعليم العالي في النظام الكلاسيكي

- ما هو رأيك في التعليم العالي في ظل النظام الكلاسيكي؟
- ما هي الإختلالات التي دفعت بالمنظومة التعليم العالي إلى تطبيق نظام ل م د؟
- ما هي نظرتك لنظام التعليم العالي قبل نظام ل م د؟

المحور الثاني: واقع تطبيق نظام ل م د في التعليم العالي بالجزائر

- ما رأيك في نظام التعليم العالي ل م د كإصلاح جديد؟
- كيف يتم إستقبال وتوجيه الطلبة في نظام ل م د؟
- هل يؤدي الأستاذ نفس وظيفته في التعليم العالي بنظام ل م د؟
- هل يعتبر أداء الطالب في ظل نظام ل م د هو نفس أداءه وفعاليته في النظام القديم؟
- كيف تنظر إلى علاقة المؤسسات التعليم العالي بالمحيط الإقتصادي والإجتماعي؟
- كيف تفسر التكوين الجامعي الكمي على حساب التكوين النوعي؟
- ما هو وضع الشهادات بالدراسات العليا ماستر ودكتوراه ل م د في الجزائر؟
- ما هي مآلات التوظيف في ظل التكوين الجامعي الكمي بالجزائر؟
- هل تتم عروض التكوين بطلب من القطاع الإقتصادي والإجتماعي، وعلى المستوى الدولي (مشاركة)؟
- هل يتم دراسة جدية لعروض التكوين وعلى حسب إحتياجات الجامعة؟
- هل طلبة الدكتوراه يتمتعون بجميع وسائل البحث ومخابر البحث؟
- هل يضمن تعدد التخصصات في التكوين في الماستر منصب شغل للطالب؟

- هل تم تكوين الأساتذة في نظام ل م د وكيفية التعامل فيه؟
- هل تتم مرافقة الطالب في المؤسسة الجامعية؟
- هل تم تكوين الأساتذة على مرافقة الطالب؟
- ما هي قواعد المرافقة في المؤسسة الجامعية وهل تكتسي الأهمية؟
- هل غير نظام ل م د الممارسات البيداغوجية بالمؤسسة الجامعية؟
- هل للمؤسسة مؤشرات لإدماج حاملي الشهادات في سوق العمل؟
- هل برامج التكوين مطابقة لإحتياجات المؤسسات في المنطقة التي تتواجد فيها المؤسسة الجامعية؟
- هل هناك إتفاقيات بين الجامعات في التكوين داخليا ودوليا؟ ما هي عددها وكيف تتم هذه الإتفاقيات؟
- ما هو عدد إتفاقيات بين الجامعات ومؤسسات الإقتصادية والإجتماعية في ظل نظام ل م د؟
- هل المؤسسة الجامعية تدمج في عروض التكوين خصوصيات المنطقة وحاجياتها الإقتصادية والإجتماعية؟
- هل تسعى المؤسسة الجامعية إلى إعداد إتفاقيات وبرامج التكوين بالتشارك مع الشركاء الإقتصاديين والإجتماعيين؟
- هل هناك متابعة جادة للطلبة في طور الدكتوراه؟
- هل هناك تجاوب بين فتح تخصصات الدكتوراه وحاجيات المجتمع؟
- هل عدد المؤطرين كاف؟
- هل تعتبر أن التأطير أصبح بطريقة فعالة في نظام ل م د؟

المحور الثالث: تقييم تنفيذ نظام ل م د في التعليم العالي بالجزائر

- فيما تتمثل كفاءة النظام ل م د داخليا وخارجيا؟
- ما هو برأيك بعد الرضى عن نظام ل م د؟
- ما هي المعوقات المؤثرة على فعالية نظام ل م د؟

- ضغط الإحتجاجات هل يعتبر مساومة في السياسة التعليم العالي وهل لديها مكانة في تغيير مسار قوانين وقرارات التي تنظم نظام ل م د؟
- هل تتماشى الإصلاحات السياسية والإقتصادية مع الإصلاحات في التعليم العالي بالجزائر وخاصة نظام ل م د؟
- ما هو الدافع الكامن وراء الإصلاح الجديد ل م د، وهل هو العلاقة الجيوسياسية للجزائر في البحر المتوسط؟
- هل يعد ل م د هو قابلية الجامعة الجزائرية للتكيف مع ما يسمى بهجرة المثقفين؟
- ما هو عدد الإتفاقيات بين الجزائر والدول الأوروربية؟
- ما هو تقييمك للمنظومة التعليم العالي في ظل نظام ل م د؟
- هل من الممكن إعطاء لمحة عامة حول أسس نظام الجودة في الجامعة الجزائرية، عملها، تنظيمها، أهدافها؟
- هل كان المسعى المتبع في وضع هذا الإصلاح الجديد ل م د موضع التطبيق وجيها؟
- هل كانت الهيئات المكلفة بضمان المتابعة تطبيق النظام ملائمة؟
- هل تم فعلا تنفيذ القرارات المتخذة؟
- هل كانت المرافقة التنظيمية وتلك المتعلقة بالموارد البشرية والمادية فعالة؟

سؤال ختامي:

- هل تم التفكير في تبني مقاربة نظام ل م د؟

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

أ. القرآن الكريم:

1. القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 218.
2. القرآن الكريم، سورة النساء، الآية 113 .
3. القرآن الكريم، سورة هود، الآية 88.

ب. الوثائق الرسمية:

- **القوانين:**

4. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (77)، السنة الرابعة، 19 سبتمبر سنة 1967.
5. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (60)، السنة الخامسة والثلاثون، 19 أوت سنة 1998.
6. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (75)، سنة الواحدة والأربعون، 24 نوفمبر سنة 2004.
7. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (42)، السنة الواحدة والخمسون، 09 يوليو سنة 2014.
8. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد (71)، السنة الثانية والخمسون، 30 ديسمبر سنة 2015.

- **القرارات:**

9. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار مؤرخ في 31 ماي 2010، المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.
10. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار رقم 362، المؤرخ في 09 جوان 2014، يحدد كيفيات إعداد ومناقشة مذكرة الماستر.

11. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار رقم 363، المؤرخ في 09 جوان 2014، المتضمن شروط التسجيل في الدراسات الجامعية لنيل شهادة الماستر.

12. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار رقم 547، المؤرخ في 02 جوان 2016، يحدد كيفيات تنظيم التكوين في الطور الثالث وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها.

13. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، التعليمة رقم 01، المؤرخة في 05 أفريل 2017، المتعلقة بتحسين المستوى بالخارج.

- **التقارير والإحصائيات الحكومية:**

14. منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، التقرير الوطني حول التنمية البشرية 1998، الدورة العامة الثالثة عشرة.

15. منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، مشروع تقرير حول علاقة التكوين بالشغل، لجنة علاقات العمل، الدورة الرابعة عشر، نوفمبر 1999.

16. منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، التقرير الوطني حول التنمية البشرية لسنة 2000، الدورة العامة التاسعة عشرة.

17. منشورات المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، مشروع تقرير حول القطاع غير الرسمي أوهام وحقائق، لجنة علاقات العمل، الدورة العامة العادية الرابعة والعشرون، جوان 2004.

18. الديوان الوطني للإحصاء، حوصلة إحصائية 1962-2011، فصل 6 للتعليم، 2017 .

- **التقارير غير الحكومية:**

19. اليونيسكو، "إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته (1998-2009)" ، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، التقرير الإقليمي، القاهرة، 6 يوليو 2009 .

- **الوثائق التعليمية:**

20. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، الجزائر، 2005.

21. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، جوان 2007.

22. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، خلية ضمان الجودة، نظام الجودة في المؤسسات الجامعية، الدورة التكوينية الأولى، جامعة سطيف 2، يومي 05-06 فيفري 2014 .

23. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مشروع إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي 2015-2025، اللجنة الوطنية للإصلاح، الجمهورية التونسية، 23 أفريل 2015 .

24. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دليل الطالب 2016.

25. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، التعليم العالي في الجزائر، 2016.

26. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام "ل م د"، ملخص عن الوقائع والتوصيات، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، جانفي 2016.

27. منتدى رؤساء المؤسساتF C E ، "الندوة الوطنية للجامعات: ضرورة تكييف أداء الجامعة الجزائرية مع الإحتياجات الوطنية"، الجزائر: معرض الصحافة، الخميس 14 جانفي 2016.

28. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية الفرعية للتكوين وتحسين المستوى بالخارج، الجزائر، 29 ماي 2017.

29. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، مقابلة أجريت مع المسؤولة عن الماستر عن بعد، بتاريخ: 22 ماي 2017، على الساعة: 10:00.

30. مقابلة أجريت مع الدكتورة فليسي نرجس، مديرة مساعدة مكلفة بالعلاقات الخارجية والتكوين المتواصل، المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية، بتاريخ: 02 ماي 2018، على الساعة: 11:00.

31. مقابلة أجريت مع الدكتور خالد كريم، رئيس فرقة السياسات التربوية والمهنية في مركز البحث CREAD، مركز البحث CREAD، بتاريخ: 09 ماي 2018، على الساعة: 09:00.

32. مقابلة أجريت مع الدكتورة صفا يمينة، رئيسة قسم العلوم السياسية بجامعة إبن خلدون تيارت، جامعة إبن خلدون تيارت، بتاريخ: 17 جوان 2018، على الساعة: 13:00.

ثانيا: المراجع:

أ. **باللغة العربية:**

- **الموسوعات والمعاجم والقواميس:**

33. الموسوعة العربية العالمية، الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، المجلد (7)، ط.2، 1999.

34. الموسوعة العربية العالمية، الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، المجلد (8)، ط.2، 1999.

35. إسماعيل عبد الفتاح، معجم المصطلحات السياسية والإستراتيجية، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع، ط.1، 2008.

36. سمير الشوبكي، المعجم الإداري، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، 2010.

37. عبد الوهاب الكيالي، موسوعة السياسة، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الجزء (1)، 1985.

38. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، بيروت : مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط.8، 2005.

39. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، بيروت : مكتبة لبنان، 1986

40. محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري جمال الدين أبو الفضل، لسان العرب، القاهرة: دار المعارف، المجلد الرابع، الجزء (36)، 1882 .

41. محمد صديق المنشاوي، معجم التعريفات للعلامة علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، القاهرة: دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، 2004.

42. محمد منير حجاب، الموسوعة الإعلامية، د.ب.ن : دار الفجر للنشر والتوزيع، المجلد الثاني، 2003.

43. ناظم عبد الواحد الجاسور، موسوعة المصطلحات السياسية والفلسفية والدولية، بيروت: دار النهضة العربية، ط.1، 2008 .

44. هبة محمد عبد الحميد، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون، ط.1، 2008.

45. وضاح زيتون، المعجم السياسي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، 2010 .

- **الكتب:**

46. Gynthia S.Johnson, Harold E.Chetham، وآخرون، التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين إتجاهات وقضايا أجندة بحثية ورؤى مستقبلية، تر: مهنى محمد غنايم، سمير عبد القادر جاد، د.ب.ن: د.د.ن، ط.1، 2002.

47. أحمد الخطيب، البحث العلمي والتعليم العالي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط.1، 2003.

48. أحمد حسين الصغير، التعليم الجامعي في الوطن العربي تحديات الواقع ورؤى المستقبل، القاهرة: عالم الكتب، ط.1، 2005 .

49. العفيف الأخضر، إصلاح الإسلام: بدراسته وتدريسه بعلوم الأديان، بيروت: منشورات الجمل، ط.1، 2014.

50. المركز الوطني لضمان جودة وإعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، دليل ضمان جودة وإعتماد مؤسسات التعليم العالي.

51. أمين عواد المشاقبة، المعتصم بالله داود علوي، الإصلاح السياسي والحكم الراشد (إطار نظري)، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2012.

52. أندريه أيمار، جانيت أوبوايه، تاريخ الحضارات العام الشرق واليونان القديمة، تر: فريدم، وآخرون، بيروت: د.د.ن، المجلد الأول، 1986.

53. بادي مراد، القيادة الإدارية وعلاقتها بتنفيذ نظام LMD، الجزائر: دار طليطلة للنشر والتوزيع، ط.1، 2015.

54. بداري كمال، بوباكور فارس، حرز الله عبد الكريم، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2013.

55. بداري كمال، حرز الله عبد الكريم، مرجع ل م د تجويد التعليم في نظام ل م د، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2015.

56. بول أشوين، تغيير التعليم العالي تطور التدريس والتعلم، تر: أحمد المغربي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ط.1، 2007.

57. بومدين طاشمة، أصول منهجية البحث في علم السياسة، الجزائر: دار جسور، 2014.

58. جواد كاظم لفته، الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط.1، 2011.

59. جوزيف سي بيرك، وآخرون، تحقيق المسؤولية في التعليم العالي التوازن بين المطالب العامة والأكاديمية والخاصة بالسوق، تر: أسامة محمد إسبر، مر: مصطفى عشوي، الرياض: مكتبة العبيكان، ط.1، 2006.

60. جيمس أندرسون، صنع السياسات العامة، تر: عامر الكبيسي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1998.

61. حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، د.ب.ن: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط.1، 2001.

62. خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية عناصر من أجل مقاربة إجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، تر: محمد يحياتن، الجزائر: دار الحكمة، ط.2، 2013.

63. رمزي أحمد عبد الحي، التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط.1، 2006.

64. رمزي أحمد عبد الحي، مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط.1، 2012 .

65. روجر كنج، الجامعة في عصر العولمة، تر: فهد بن سلطان السلطان، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2008.

66. رونالد بارنيت، إعادة تشكيل الجامعة علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس، تر: شكري عبد المنعم مجاهد، مر: عبد الله أبو الكباش، الرياض: مكتبة العبيكان، ط.1، 2009.

67. زرزار العياشي، سفيان بوعطيط، "الجامعة والبحث العلمي من أجل التنمية: إشارة إلى الحالة الجزائرية"، الجزائر إشكاليات الواقع ورؤى المستقبل، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط.1، سبتمبر 2013.

68. زيد بن محمد الرماني، منهج إبن تيمية في الإصلاح الإداري، الرياض: دار الصميعي للنشر والتوزيع، ط.1، 2004.

69. سالم بن محمد السالم، التطوير المهني للعاملين في مجال المكتبات والمعلومات، الرياض: الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1996.

70. سنا يازجي، المتابعة والتقييم إجابات عملية لأسئلة جوهرية، بيروت: دكروب للطباعة والنشر، مؤسسة فريدريش إيبرت FES، 2014.

71. شهرزاد زغيب، وفاء تنقوت، "التعليم العالي والتنمية بين الإقتراب النظري والواقع: حالة الجزائر"، الجزائر إشكاليات الواقع ورؤى المستقبل، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط.1، سبتمبر 2013.

72. صامويل هنتنغتون، صدام الحضارات إعادة صنع النظام العالمي، تر: طلعت الشايب، د.ب.ن: د.د.ن، ط.2، 1999.

73. عامر خضير الكبيسي، السياسات العامة مدخل لتطوير أداء الحكومات، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2008 .

74. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، مصر: جامعة الإسكندرية، 2010.

75. عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، نظام ل م د ليسانس، ماستر، دكتوراه، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.

76. عبد النور ناجي، مبروك ساحلي، مقدمة في دراسة السياسة العامة، الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2014.

77. علاء شكر الله، دليل منظمات المجتمع المدني حول التقييم والمتابعة، مر: بسام الكعبي، الشرق الأوسط العربي: بيلسان للتصميم والطباعة، ط.1.

78. علي براجل، دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل م د (L M D) في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة والطلبة، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2014.

79. فاطمة بنت محمد العبودي، إستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، د.ب.ن: عمادة ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي، مشروع تأسيس الجودة والتأهيل للإعتماد المؤسسي والبرامجي، كتيب رقم (3).

80. فهمي خليفة الفهداوي، السياسة العامة منظور كلي في البنية والتحليل، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.1، 2001 .

81. مارتن الكلوفلن، التخطيط الإستراتيجي للجامعات والتعليم العالي، تر: أشرف محمود، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع، ط.1، 2013.

82. محمد أبو رمان، الإصلاح السياسي في الفكر الإسلامي المقاربات، القوى، الأولويات، الإستراتيجيات، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط.1، 2010.

83. محمد بريش، مفهوم الإصلاح أو نحو إصلاح لفهم المصطلح، القاهرة: مركز الحضارة للدراسات الإسلامية، المجلد السابع، 2007.

84. محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل، بيروت: دار الجيل، ط.1، 2000.

85. محمد شلبي، المنهجية في التحليل السياسي للمفاهيم، المناهج، الإقترابات، والأدوات، الجزائر: دار هومة، ط.5، 2007.

86. مزعاش نصيرة، "تسيير المؤسسات الجامعية بين الواقع والأفاق"، الجامعة الجزائرية والحكامة، الجزائر: مركز البحوث في الإقتصاد التطبيقي من أجل التنمية، فيفري 2011.

87. مكتب التقييم، دليل التقييم المنهجية والعمليات، روما Palonbi et lanci S R L : Tipografia، ديسمبر 2009 .

88. نايف المنبهي، عبد الله الفرهود، التعليم العالي أهدافه –دوره في التنمية– مشكلاته، مقرر التعليم في المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

89. نصر محمد عارف، إبستمولوجيا السياسة المقارنة النموذج المعرفي– النظرية– المنهج، القاهرة: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، د.س.ن.

90. وصال نجيب العزاوي، مبادئ السياسة العامة دراسة نظرية في حقل معرفي جديد، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، ط.1، 2003.

- **الرسائل والأطروحات العلمية:**

91. بوحنية قوي، "إدارة الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي في ظل المتغيرات الدولية: حالة الأستاذ الجامعي الجزائري"، أطروحة قدمت لنيل شهادة الدكتوراه في التنظيم السياسي والإداري، قسم

العلوم السياسية والعلاقات الدولية بكلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة، 2006-2007.

92. بوطيبة، "العائد من التعليم في الجزائر"، أطروحة قدمت لنيل شهادة الدكتوراه في الإقتصاد، تخصص إقتصاد التنمية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، كلية العلوم الإقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، 2009-2010.

93. حرنان نجوى، "مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي –دراسة عينة من الجامعات الجزائرية–"، أطروحة قدمت لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التسيير، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2013-2014.

94. زرقان ليلى، "إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص إدارة تربوية، قسم علم النفس، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف 2، 2012-2013.

95. سامي محمود أحمد البحيري، "مداخل الإصلاح الإداري (التطوير التنظيمي والتدريب وتقييم الأداء)"، رسالة قدمت لنيل شهادة ماجستير، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، لندن –المملكة المتحدة–، جويلية 2011.

96. سمية الزاحي، "مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية بجامعات منتوري قسنطينة عنابة وسكيكدة"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم المكتبات، جامعة قسنطينة 2، 2013-2014.

97. شواو عبد الباسط، "تكوين الأرشيفيين بالجامعة الجزائرية بين النظري والواقع: تجربة تخصص تقنيات أرشيفية في نظام ل م د بجامعة قسنطينة 2"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه طور ثالث ل م د في علم المكتبات والتوثيق تخصص: تقنيات المعلومات في الأنظمة الوثائقية، جامعة قسنطينة 2، 2014.

98. صليحة رقاد، "تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الإقتصادية، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف 1، 2013-2014.

99. عبد السلام نعمون، "نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص الإدارة التربوية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف 2، 2014-2015.

100. غراف نصر الدين، "التعليم الإلكتروني مستقبل الجامعة الجزائرية دراسة في المفاهيم والنماذج"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم المكتبات، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010-2011.

101. غربي صباح، "دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي دراسة تحليلية لإتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر ببسكرة"، أطروحة قدمت لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الإجتماع تخصص تنمية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2013-2014.

102. فيصل بن معيض آل سمير القحطاني، "إستراتيجيات الإصلاح والتطوير الإداري ودورها في تعزيز الأمن الوطني دراسة تحليلية لإتجاهات القيادات العليا المدنية والأمنية بالمملكة العربية السعودية"، أطروحة قدمت إستكمالا لمتطلبات دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2006.

103. هشام سلمان حمد الخلايلة، "أثر الإصلاح السياسي على عملية المشاركة السياسية في المملكة الأردنية الهاشمية 1999-2012"، رسالة قدمت لنيل شهادة ماجستير في العلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، جامعة الشرق الأوسط، 2012.

104. يزيد قادة، "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة"، رسالة قدمت لنيل شهادة ماجستير في علوم التسيير، كلية العلوم الإقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2011-2012.

- **المقالات:**

❖ **الدوريات:**

105. بولرباح عسالي، "مشكلات الإستثمار في التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية"، مجلة المستقبل العربي (بيروت)، المجلد الحادي والثلاثون، العدد (357)، السنة الحادية والثلاثون، نوفمبر 2008.

106. محمد الميلي، "الجزائر والمسألة الثقافية: التناقضات الثقافية (الجذور)"، مجلة المستقبل العربي (بيروت)، المجلد الخامس، العدد (45)، السنة الخامسة، نوفمبر 1982.

107. نادر فرجاني، "التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية"، مجلة المستقبل العربي (بيروت)، المجلد الحادي والعشرون، العدد (237)، السنة الحادية والعشرون، نوفمبر 1998.

❖ **المجلات:**

108. أسامة مطاطلة، "التعليم العالي في الجزائر: قراءة في ثنايا نظام الأل أم دي"، الشبكة الجزائرية للأكاديميين والعلماء والباحثين، 27 جانفي 2016.

109. "الجامعة الجزائرية أمام رهان الجودة"، مجلة الأبحاث الإقتصادية، العدد (12)، السنة الثانية، جوان 2009 .

110. الداوي الشيخ، بن زرقة ليلى، "تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2012/2004"، مجلة المؤسسة، العدد (4)، 2015.

111. المعهد الوطني للبحث في التربية، "التقييم وتطوير المنظومة التربوية النوعية الفعالية"، مجلة بحوث وتربية، العدد (03)، 2012 .

112. أمين المشاقبة، "الإصلاح السياسي "المعنى والمفهوم""، جريدة الدستور، الأحد 6 فيفري 2011.

113. أمينة مساك، فاطمة تابتروكية، "الجودة الشاملة في التعليم العالي ومبررات إعتمادها في الجامعة الجزائرية"، مجلة العلوم القانونية والسياسية، العدد (15)، جانفي 2017 .

114. إلهام يحياوي، بركة مشنان، "أهمية إستخدام وسائل إدارة الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي"، المجلة الجزائرية للتنمية الإقتصادية، العدد(01)، ديسمبر 2014 .

115. بلقاسم سلاطنية، أسماء بن تركي، "العلاقة التكاملية بين الجامعة والمجتمع ومسألة التنمية الإجتماعية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (35/34)، مارس 2014.

116. بوحنية قوي، "التعليم الجامعي في ظل ثورة المعلومات رؤية نقدية إستشرافية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (8)، جوان 2005.

117. بوحنية قوي، "السياسة التعليمية الجامعية: دراسة قانونية وسياسية"، دفاتر القانون والسياسة، العدد (02)، 2009 .

118. بوساحة نجاة، "إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية مقاربة سوسيولوجية"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة بسكرة، العدد (08)، جوان 2012 .

119. بوضياف سميرة، "ملامح تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الإستعمارية"، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد (08)، 2014.

120. بيبي وليد، "خريجو الجامعات الجزائرية (عمالة المعرفة) بين وهم العمل وهاجس البطالة الذكية "، الإنسان والمجال، المركز الجامعي نور البشير البيض، العدد (03) عدد خاص، أفريل 2016.

121. تومي حسين، "الجامعة وتنمية المجتمع في الجزائر –بين النجاح الكمي والإخفاق الكيفي-"، دراسات إجتماعية، العدد (5)، جويلية 2010.

122. حاجي العجلة، "جودة الخدمة التعليمة في قطاع التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والآفاق –دراسة تحليلية تقييمية للإصلاحات الجديدة ل م د-"، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، العدد (10)، جوان 2013.

123. حفصة جرادي، "رؤية لسياسة التعريب في الجزائر"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (28)، مارس 2017، ص.15.

124. حفصة جرادي، "رؤية لسياسة التعريب في الجزائر"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (28)، مارس 2017.

125. خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (1)، العدد (1)، 2008.

126. خالدي مسعودة، "الإشكاليات والعوامل المحددة لإعادة تخطيط سياسة التعليم العالي في الجزائر"، دراسات إجتماعية، العدد (5)، جويلية 2010.

127. د.ص.م، "الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإجتماعي والإقتصادي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل م د (ليسانس- ماستر- دكتوراه)"، أصداء جامعية، العدد (23)، 2015.

128. راضية بوزيان، "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها –مقاربة سوسيولوجية–"، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (32)، ديسمبر 2012.

129. ردمان محمد سعيد غالب، توفيق علي عالم، "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (1)، العدد (1)، 2008.

130. ريهام مصطفى محمد أحمد، "توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد (09)، 2012.

131. زرقان ليلى، "إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس –سطيف–"، مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية، جامعة سطيف 2، العدد (16)، ديسمبر 2012.

132. سالمة ليمام، سمير بارة، بوحنية قوي، "جودة نظام المرافقة (الإشراف) كمدخل لتحسين الأداء التعليمي الجامعي في كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة ورقلة –الجزائر– من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (7)، العدد (17)، 2014.

133. سعاد عمير، "محددات الإصلاح السياسي"، المجلة الجزائرية للدراسات السياسية، العدد (2)، ديسمبر 2014.

134. سميحة يونس، "البحث عن الجودة في نظام ال" L M D آليات التطبيق وسبل التعزيز""، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (35/34)، جامعة محمد خيضر بسكرة، مارس 2014.

135. سمير بن حسين، "تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (18)، مارس 2015.

136. سمير صغير، بلقاسم شيبان، "موقع الجامعة في المنظومة المجتمعية الجزائرية بين المركز والهامش دراسة ميدانية لتمثلات الجامعيين (أساتذة وطلبة) لدور الجامعة في المجتمع الجزائري"، مجلة المعارف، العدد (9)، السنة الخامسة، المركز الجامعي أكلي محند أولحاج البويرة، ديسمبر 2010 .

137. شبايكي سعدان، "الآثار الإقتصادية والإجتماعية لنظام التعليم العالي (ل م د)"، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد (05)، جويلية 2011.

138. صالح بلعيد، "اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر –واقع وبديل–"، اللسان العربي.

139. عبد الحميد بوخاري، "دور التقويم في مدى تصويب المعلومات لدى الطالب الجامعي"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (08)، 2010 .

140. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، "إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم"، الدبلوم الخاصة في التربية "مناهج وطرق تدريس"، جامعة الإسكندرية، 2010-2011.

141. عبد الله ساقور، "فعالية النظام الجامعي الجزائري في إنتاج المعرفة وإستهلاكها "طلبة قسم علم الإجتماع نموذجا""، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد (17)، جوان 2002.

142. عبود زرقين، شوقي جباري، "التقويم الجامعي بين المفهوم التقليدي والحديث"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (08)، 2010.

143. عثمان بن عبد الله الصالح، "تنافسية مؤسسات التعليم العالي : إطار مقترح"، مجلة الباحث، العدد (10)، 2012.

144. عمار عوابدي، "منهجية الإصلاح الإداري وتطبيقاتها في النظام الإداري الجزائري"، الفكر البرلماني، العدد (36)، فيفري 2015.

145. غربي صباح، "الإستثمار في التعليم ونظرياته"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العددان (2-3)، جانفي-جوان 2008.

146. فراس سليمان الشلبي، مروان محمد النسور، "دور تكنولوجيا المعلومات في التحول نحو مفهوم المنظمات المتعلمة جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية –دراسة حالة–"، دراسات إستراتيجية، العدد (17)، مارس 2012.

147. فرج الله صورية، زمام نور الدين، "تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (19)، جوان 2015.

148. فلاح كريمة، مداح عرابي الحاج، "البحث العلمي في الجامعات الجزائرية: الواقع ومقترحات التطوير"، مجلة إقتصاديات شمال إفريقيا، العدد (15)، السداسي الثاني 2016.

149. قاضي نجاة، "دور التعليم في تنمية الرأس المال البشري من أجل الحد من البطالة في الجزائر"، مجلة الإقتصاد الجديد، العدد (11)، المجلد (2)، 2014.

150. كبار عبد الله، "الجامعة الجزائرية ومسيرة البحث العلمي: تحديات وآفاق"، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (16)، سبتمبر 2014.

151. لكحل لخضر، "إصلاح المنظومة التربوية في المغرب العربي بين البعد التاريخي وتحديات العولمة (الجزائر نموذجا)"، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

152. مبروك كاهي، "إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل"، دفاتر السياسة والقانون، العدد (15)، جوان 2016.

153. محمد أحمد المقداد، "أسس التحول الديمقراطي في الوطن العربي ومرتكزاته (الأردن: حالة الدراسة)"، المنارة، المجلد (13)، العدد (7)، 2007.

154. محمد طياب، "الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي"، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، العدد (8)، جوان 2012.

155. مسلم بابا عربي، "محاولة في تأصيل مفهوم الإصلاح السياسي"، دفاتر السياسة والقانون، العدد (9)، جوان 2013.

156. مصطفى عبد السميع محمد، "رؤى الشعب البحثية بالمركز ومقترحاتها حول تطوير التعليم –رؤى وتوجهات–"، النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد (10).

157. مليكة عرعور، "الجودة في التعليم العالي الجزائري (دراسة تحليلية مبنية على معالجة وثيقية)"، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد (6)، جوان 2013.

158. ميلود قاسم، "نظام ل.م.د في الجزائر بين دافعية التغيير وآليات التطبيق"، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد (08)، أكتوبر 2015.

159. نصار أسعد نصار، "إصلاح الأمة في ضوء الكتاب والسنة (دراسة في مفهوم الإصلاح وإتجاهاته وآلياته)"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإقتصادية والقانونية، المجلد (23)، العدد (01)، 2007.

160. نصر الدين غراف، "التعليم الإلكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية"، مجلة RIST، مجموعة (19)، العدد (2).

161. نصيرة خلايفية، "آليات التقويم المستمر في نظام ل م د بين النظرية والتطبيق"، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد (08)، 2014 .

162. يحي علوان، "التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (11)، ماي 2007 .

❖ **المؤتمرات والندوات العلمية:**

163. أحمد مريوش، "موقف الجزائريين من التعليم الفرنسي بالجزائر خلال فترة الإحتلال"، ورقة قدمت إلى أعمال الملتقى الوطني الأول حول التعليم في الجزائر أثناء الإحتلال 1830-1962، المنعقد بعنابة 14-15جوان 2009، منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954،الجزائر: العالمية للطباعة والخدمات،2011.

164. الوافي الطيب، "تطبيق النظام التعليمي الجديد L.M.D كأساس لتحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية"، ورقة قدمت إلى المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في التعليم، القاهرة: المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، 02-03 سبتمبر 2012.

165. الوافي الطيب، "نظام التعليم العالي في الجزائر ورهانات الجودة"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، الأردن، 28 أفريل-01 ماي 2014 .

166. بوحنية قوي، سمير بارة، سالمة ليمام، "إمكانات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي –دراسة حالة الجزائر-"، ورقة قدمت إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الزرقاء، 10-2011/05/12.

167. بوزيان عثمان، "مخرجات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات سوق العمل كمؤشر أداء"، ورقة قدمت إلى الملتقى الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي: تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإستشراف .

168. حامد نور الدين، العابد محمد، "أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"، ورقة قدمت إلى المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة، 02-03 سبتمبر 2012.

169. حسام الدين غضبان، نجلاء نوبلي، "الدكتوراه ل م د في الجزائر: بين الواقع والمأمول "من وجهة نظر طلبة الدكتوراه ل م د الدفعة الأولى بجامعة محمد خيضر بسكرة""، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني أفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر 1، 23-26 أفريل 2012.

170. حفيظة يحياوي، "تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية –قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجا-،" ورقة قدمت إلى أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 22 أفريل 2013.

171. حياة بناجي، "السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري"، ورقة قدمت إلى أعمال اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والأفاق، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 22 أفريل 2013.

172. دهيمي زينب، "مدى مساهمة البحوث العلمية الجامعية في النهوض بالتنمية المحلية"، ورقة قدمت إلى اليوم الدراسي، قسم العلوم الإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2012.

173. رحمة بلهادف، عبد الحكيم فراحي، "التعاون الأورو عربي في قطاع التعليم العالي وإنعكاساته على ضمان الجودة في الجامعات العربية دراسة تقييمية لمشروع "Altrai""، ورقة قدمت إلى الملتقى الدولي حول معايير ضمان الجودة وتطوير آلياتها بمؤسسات التعليم العالي، جامعة مستغانم، 29-30 أكتوبر 2013.

174. رفيق يوسفي، "التعليم الإلكتروني: الواقع والتحديات"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الدولي تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، 28 أفريل-01 ماي 2014.

175. ريم محمد موسى، "الثورات العربية ومستقبل التغيير السياسي"، ورقة قدمت إلى مؤتمر فلادلفيا السابع عشر ثقافة التغيير، جامعة فلادلفيا.

176. زين الدين بروش، يوسف بركان، "مشروع تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والأفاق"، ورقة قدمت إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 2012.

177. شريط كمال، "دور الإصلاحات الجامعية في الجزائر (نظام ل م د) في تحسين التنسيق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، الأردن، 28 أفريل- 01 ماي 2014.

178. عبد القادر تواتي، "تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل م د في الجزائر"، ورقة قدمت إلى أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 22 أفريل 2013 .

179. عبد القادر فضيل، "المشهد اللغوي في البيئة الجزائرية بعد الإستقلال الوضع الحالي والمأمول"، ورقة قدمت إلى أعمال الندوة الوطنية حول التخطيط اللغوي في الجزائر "اللغات ووظائفها"، 12- 13 أفريل 2011، الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2012.

180. علي إسماعيل، بيار جدعون، نورما غمراوي، "تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت، 6- 10 ديسمبر 2009.

181. عمار خليفة الدبر، عبد الله فرغلى أحمد خميس، "إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس"، ورقة قدمت إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 2012.

182. عمر أحمد سعيد، "جودة المخرجات الأكاديمية وملاءمتها لسوق العمل"، ورقة قدمت في المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة، 02-03 سبتمبر 2012.

183. عمراني، "مقاربة نقدية للنصوص التنظيمية للتكوين العالي لما بعد التدرج وتطبيقها"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني أفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر 1، 23-26 أفريل 2012.

184. فرحات بلولي، "مهمة الإشراف في ظل نظام ل م د"، ورقة قدمت إلى أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 22 أفريل 2013.

185. فضلون الزهراء، "ضمان جودة البحث العلمي في الجامعة الجزائرية بين النظري والتطبيق –قراءة تحليلية لجودة البحث العلمي في العلوم الإجتماعية–"، ورقة قدمت ضمن كتاب أعمال الملتقى المشترك: الأمانة العلمية، الجزائر، مركز جيل البحث العلمي، 11 جويلية 2017.

186. محمد سيف الدين بوفالطة، "مؤسسات التعليم العالي المنتجة كمدخل للشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية دراسة حالة جامعة منتوري قسنطينة"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر 1، 23–26 أفريل 2012.

187. محمود قمبر، "الإصلاح التربوي في مصر ضروراته– فعالياته– معوقاته"، ورقة قدمت إلى المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة حول آفاق الإصلاح التربوي في مصر، 02–03 أكتوبر 2004،

188. مختار عيواج، زهية بوديار، "التكامل بين مخرجات نظام L M D ومتطلبات سوق العمل في الجزائر"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الدولي الثالث تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، الأردن، 28 أفريل– 01 ماي 2014.

189. مونيس بخضرة، "نظام ل م د وإمكانياته المعرفية"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر 1، 23–26 أفريل 2012.

190. نعيمة محمد أحمد، "مواءمة مخرجات التعليم العالي لإحتياجات سوق العمل دراسة تطبيقية تحليلية"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان، 28 أفريل–01 ماي 2014.

191. نور الدين الدقي، "تمويل التعليم العالي في الوطن العربي"، ورقة قدمت إلى المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الإسكندرية، 22–26 ديسمبر 2015.

ب. باللغة الأجنبية:

- **DICTIONNAIRES**:

192. Guillaume Bernard, Jean-Pierre Déschodt, Michel Verpeaux, Dictionnaire de la politique et de l'administration, Paris: Presses universitaires de France, 1er édition (collection major service public), 2011.

193. Mokhtar Lakehal, Dictionnaire de Science Politique, Paris: L'harmattan, 4em édition, 2009.

- **RAPPORTS GOUVERNEMENTALE**:

194. Conseil National Economique et Social, Groupe AD-HOC "Enseignement et Formation Supérieurs, Recherche et Développement Industriel et Technologique", Rapport Préliminaire, Travaux Préparatoires de la Session Plénière, Hiver 1995.

195. Conseil National Economique et Social, Rapport de Conjoncture Economique et Social 1er Semestre 2015, Alger, Novembre 2015.

- **RAPPORTS NON GOUVERNEMENTALE**:

196. UNESCO, "Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur", Déclaration mondial sur l'enseignement supérieur pour le 21em siècle, Vision et actions, Paris, 5-9/10/1998, Au site web: www.unesco.org.

- **DOCUMENTS PEDAGOGIQUES**:

197. MESRS/DDP/SDPP/Annuaire n° 4.

198. MESRS/DDP/SDPP/Annuaire n° 44.

199. Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

200. Minister de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Annuaire Statistique de l'Algérie N 31.

201. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Réforme des Enseignements Supérieurs, Juin 2007.

202. Ministère de L'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique, Guide du LMD, Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD, juin 2011.

203. Ministére de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Bilan numérique des départs réalisés en formation à l'étranger par pays et par Année et par niveau de formation, 29/05/2017.

- **OUVRAGES**:

204. Baddari Kamel, Herzallah Abdelkarim, Maitriser les indicateurs de la formation L M D 2, Alger: Office des Publications Universitaires, 2012.

205. Equipe PNR: Ghalamallah Mohamed, Boumaiza Assia, Goutal Lamara, Amrouni Bahdja, Khaled Karim, La réforme du L M D en lettres et sciences humaines et sociales: le défi de la rénovation pédagogique, Alger : CREAD Centre, 2017.

206. Germain Gouréne, Irié Arséne Zoro Bi, Yves-Alain Bekro, Etienne Ehouan Ehilé, Aperçu de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD), Cote d'evoire: Université d'abobo-Adjamé, Université de Bouaké-l'université de Cocody, Mars 2006.

207. Josette Soulas, et autre, La mise en place du L M D (licence, master, doctorat), Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, (N0 2005-031), juin 2005.

208. L Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie 50 Années au Service du Développement 1962-2012, Alger: OPU.

209. La reforme L M D une solution pour le développement durable, Bamako: Le secrétariat exécutif du R O C A R E, 2014.

210. Madjid Ben Yaou, Les réformes en Algérie: formation professionnelle, enseignement supérieur, insertion professionnelle, présentation liminaire, Université Mouloud Mammeri de Tizi ouzou, Mai 2013.

211. Mahfoud Bennoune, Education culture et développement en Algérie: Bilan et perspectives du systéme éducatif, Alger: Mourinoor-ENAG, September 2000.

212. Mohamed GHALAMALLAH," Universite, Savoir, et Societe en Algerie", L'université Algerienne et sa Gouvernance, Alger: C R E A D, Février 2011.

213. Mouloud DIDANE, Textes du Système L M D, Alger : Maison des Registres, Mai 2013.

214. Nabil Bouzid, Zineddine Berrouche, Youcef Berkane, "Higher Education in Algeria: Evolution and Perspectives", Higher Education Forum, Japan: Research Institute for Higher Education Hiroshima University, Volume 10, March 2013.

215. Nacera Mezache, "Reforme de L'universite et Changement Institutionnel", L'université Algerienne et sa Gouvernance, Alger: C R E A D, Février 2011.

216. Olivier REY, Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur (RESUP), l'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs, France: Institut national de recherche pédagogique, Février 2005.

217. Pierre Muller, les politiques publiques, paris: presse universitaire de France, 2011.

218. Robert Chabbal, L'Enseignement Supérieur en France Etat des Lieux et Propositions, Rapport établi sous la direction de François Goulard, Ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, Version Finale.

219. Sedak Bakouche, "Efficacité et Efficience de l'enseignement supérieur en Algérie", l'université Algérienne et sa gouvernance, Alger: CREAD, Février 2011, P.p.155-160.

220. Youcef Berkane, "L'université Algérienne: entre Réalisations et Défis", L'université Algérienne et sa gouvernance, Alger: C.R.E.A.D, Février 2011.

- **ARTICLES**:

  ❖ **REVUES**:

221. Ali Mouhouche, Aissa Bensedik, "Tice et Transition vers le L M D: Aspects pédagogiques et didactiques", les cahiers du CREAD, N0 (90), 2009.

222. Djillali Benouar, "Algerian experience in education, research and practice", Procedia Social and Behavioral Sciences, N (102), 2013.

223. Houria Ayouche, "Le tutorat transmission et application du savoir (cas de l'université algérienne) ," Biennale internationale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, 2012.

224. Rezig Nadia, "Teaching English in Algeria and Educational Reforms: An Overnew on the Factors Entailing Students Failure in Learning Foreign Languages at University", Procedia Social and Behavioral Sciences, N (29), 2011.

225. Tatiana Fumasoli, Bjorn Stensaker, "Organizational Studies in Higher Education A Reflection On Historical Themes and Prospective Trends", Higher Education Policy, N (26), 2013.

226. Zineddine Berrouche, Youcef Barkane, "La mise en place du système L M D en Algérie: Entre la nécessite d'une réforme et les difficultés du terrain", Revue des sciences économiques et de gestion, N0 (07), 2007.

ج. **المراجع الإلكترونية:**

- **مقالات علمية باللغة العربية:**

227. بوساحة نجاة، ثلايجية نورة، "إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة"، من الموقع:

https://manifest.univouargla.dz/documents/Archive/Archive%20Faculte%20des%20Sciences%20Sociales%20et%20Sciences%20Humaines/Forumproblematique-revue-

de-sciences-sociales-en-Algerie/Boussaha_nadjet.pdf، تاريخ الدخول: 20 جانفي 2018، على الساعة:، 21:46.

228. خالص زهرة، "واقع الإصلاح في الجامعة الجزائرية –حيثيات LMD- أنموذجا"، مداخلة قدمت ضمن الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام، 01-02 ديسمبر 2009، من الموقع: http://www.univ-chlef.dz/uhbc/seminaires_2009/arab/seminaire_arab_2009_007.pdf، تاريخ الدخول: 13 جويلية 2018، على الساعة: 11:48.

229. د.ص.م، "نظام (ل م د) في الجزائر بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل"، من الموقع : http://www.t1t.net/book/save.php?action=saveattach&id، تاريخ الدخول: 11 جانفي 2017، على الساعة: 14:00 .

230. زروقي عبد القادر، "العملية التكوينية وواقعية التقييم بين المنهاج والواقع في الجامعة الجزائرية"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام، 01-02 ديسمبر 2009، من الموقع: http://www.univ-chlef.dz/uhbc/seminaires_2009/arab/seminaire_arab_2009_017.pdf، تاريخ الدخول: 13 جويلية 2018، على الساعة: 11:37.

231. سفيان فوكه، مليكة بوضياف، "الحكم الراشد والإستقرار السياسي ودوره في التنمية"، من الموقع: http://www.univ-chlef.dz/uhbc/seminaires_2008/dicembre_2008/com_dic_2008_31.pdf، تاريخ الدخول: 20 جانفي 2018، على الساعة: 15:15 .

232. سلوى بنت محمد المحمادي، "العولمة وأثرها على التعليم العالي"، من الموقع : http://www.riyadhalelm.com/researches/12/35_awlamah_tailem.pdf، تاريخ الدخول: 20 جانفي 2018، على الساعة: 19:33.

233. سمايلي محمود، "دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية"، من الموقع: http://dspace.univ-

setif2.dz/xmlui/bitstream/handle/setif2/378/semayeli.pdf?sequence=1&isAllowed=y، تاريخ الدخول: 01 مارس 2019، على الساعة: 19:50.

234. صالح بوعبد الله، سمية ناصري، "تقييم التكوين الجامعي حسب إستراتيجية الإنحرافات الستة – دراسة تطبيقية–"، من الموقع:
http://ekladata.com/CZPUEGHgRlgBhxyAl0PGyk3RAWo.pdf
، تاريخ الدخول: 12 جانفي 2019، على الساعة: 12:50.

235. عالية زروقي، "إصلاحات التعليم العام...وعي ومواكبة لتحديات العولمة"، ورقة قدمت إلى الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام، 01-02 ديسمبر 2009، من الموقع :
http://www.univ-chlef.dz/uhbc/seminaires_2009/arab/seminaire_arab_2009_001.pdf، تاريخ الدخول: 13 جويلية 2018، على الساعة: 11:32.

236. عز الدين نزعي، "تقييم سياسة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر لتحقيق الأهداف الإقتصادية الوطنية"، من الموقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/25555،
تاريخ الدخول: 02 جانفي 2019، على الساعة: 11:00.

237. عمر بلخير، "واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية)"، من الموقع :
https://search.yahoo.com/yhs/search?hspart=iba&hsimp=yhs-1&type=beds_6039_CRW_DZ&p، تاريخ الدخول: 12 ديسمبر 2018، على الساعة: 17:00.

238. محمد تركي بني سلامة، "الإصلاح السياسي : دراسة نظرية"، من الموقع :
https://sites.google.com/site/dopsyu/1_1_3.doc?attredirects=0، تاريخ الدخول: 18 جانفي 2018، على الساعة: 16:28 .

239. معارشة دليلة، "نظامLMD ، وضرورة إعداد عضو هيئة التدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائرية"، من الموقع: http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/bitstream/handle/setif2/380/maacha.pdf?sequence=1&isAllowed=y، تاريخ الدخول: 02 مارس 2019، على الساعة: 15:00.

240. مفلاح بن عبد الله، "نظام LMD ومستقبل الجامعة الجزائرية"، مداخلة قدمت ضمن الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام، 01-02 ديسمبر 2009، من الموقع : http://www.univ-chlef.dz/uhbc/seminaires_2009/arab/seminaire_arab_2009_020.pdf، تاريخ الدخول: 13 جويلية 2018، على الساعة: 11:53 .

241. يعقوبي خليفة، بوطيبة فيصل، إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر، من الموقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/7525، تاريخ الدخول: 01 مارس 2019، على الساعة 15:30.

- **مقالات علمية باللغة الأجنبية:**

242. Djamel Guerid, "L'université dans la société du savoir," sur sitt wep: https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/98_univ_aujour_fr_guerid.pdf, la date: 22 décembre 2018, A: 13:00H.

243. Kamel Baddari, Abdelkarim Harzallah, "Le L M D source de renforcement d'une pédagogie active", sur le sitt wep: http://www.univ-bouira.dz/fr/images/uamob/fichiers/Articles_a_lire/Pr%20Baddari%20FR.pdf , la date: 30 décembre 2018, A: 16:00h.

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول والأشكال:

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	**الشكل رقم 01**: إستجابة التعليم العالي للإتجاهات الحديثة	67
02	**الجدول رقم 01**: تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج من سنة 1970 إلى سنة 2004	111
03	**الجدول رقم02**: تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج من سنة 1970 إلى سنة 2004	112
04	**الجدول رقم 03**: تطور تعداد الطلبة الحاصلين على شهادات في مرحلة التدرج من سنة 1970 إلى سنة 2004	113
05	**جدول رقم 04**: تطور عدد الأساتذة ونسبة التأطير في المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي خلال الفترة الممتدة بين 1984-1994 (بالوحدات والنسبة المئوية)	114
06	**الجدول رقم 05**: تطور تعداد الطلبة المتخرجين في التعليم العالي من سنة (1962-1963) إلى غاية (2003-2004)	118
07	**الجدول رقم 06**: ميزانية الإنفاق على التعليم العالي من سنة 1999إلى سنة 2002	132
08	**الجدول رقم 07**: يبين التوزيع الأكاديمي والمهني في عروض الليسانس 2007-2008	153
09	**الجدول رقم 08**: يبين تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج من سنة 2004 إلى سنة 2015	162
10	**الجدول رقم09**: تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج من سنة 2004 إلى سنة 2015	163

فهرس الجداول والأشكال:

11	**الجدول رقم 10**: تطور تعداد الطلبة الحاصلين على شهادات في مرحلة التدرج من سنة 2004 إلى سنة 2015	174
12	**الجدول رقم 11**: يوضح التكوين في الدكتوراه ل م د من سنة 2009 إلى 2017	176
13	**الجدول رقم 12**: يوضح عدد المسجلين في الدكتوراه ل م د خلال السنة الجامعية من سنة 2009 إلى 2017	177
14	**الجدول رقم 13**: يوضح عدد المسجلين في الدكتوراه علوم خلال السنة الجامعية من سنة 2009 إلى 2017	178
15	**الجدول رقم 14**: يوضح عدد الطلبة الذين تمت مناقشتهم للدكتوراه ل م د من سنة 2012 لغاية سنة 2016	178
16	**الجدول رقم 15**: يوضح عدد الطلبة الذين تمت مناقشتهم للدكتوراه علوم من سنة 2009 لغاية سنة 2016	179
17	**الشكل رقم 02**: تطور التعدادات في الليسانس	186
18	**الشكل رقم 03**: تطور التعدادات في الماستر	187
19	**الشكل رقم 04**: تطور التعدادات في الدكتوراه	188
20	**الجدول رقم 16**: يبين عدد الطلبة الجزائريين في الماستر والدكتوراه المبعوثين للتكوين في الدول الأجنبية من سنة 2007 لغاية 2018	190
21	**الجدول رقم 17**: مؤشرات ومعايير الجودة في الخدمة التعليمية	243

فهرس الملاحق

فهرس الملاحق:

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	**الملحق رقم 01**: إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول عدد المتحصلين على الشهادات في التدرج وفق الميادين والتخصصات	318
02	**الملحق رقم 02**: إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول عدد المسجلين في ما بعد التدرج وفق الميادين والتخصصات	319
03	**الملحق رقم 03**: إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول عدد المسجلين في التدرج وفق الميادين والتخصصات	320
04	**الملحق رقم 04**: إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول التكوين في الخارج وفق الدول والسنة ومستوى التكوين	321
05	**الملحق رقم 05**: نموذج عن مشروع "ماستر عن بعد" بجامعة وهران 1	322
06	**الملحق رقم 06**: نموذج تصميمي إستبيان حول تقويم النظام التعليمي الحالي (L M D) وفق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المقدم في الندوة الوطنية لجانفي 2016	331
07	**الملحق رقم 07**: دليل المقابلة	339

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

المحتوى:	الصفحة:
مقدمة:	**02**
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي والنظري للإصلاح والتعليم العالي	
المبحث الأول: المدخل المفاهيمي للإصلاح	**18**
المطلب الأول: مفهوم الإصلاح	**18**
المطلب الثاني: أصل الإصلاح (النشأة)	**28**
المطلب الثالث: أسس ومبادئ الإصلاح	**29**
المطلب الرابع: دوافع وخطوات الإصلاح	**32**
المطلب الخامس: إستراتيجيات ومداخل الإصلاح	**35**
المبحث الثاني: التأصيل النظري للتعليم العالي	**39**
المطلب الأول: الدراسة المفاهيمية للتعليم العالي	**39**
المطلب الثاني: الخلفية التاريخية للتعليم العالي	**58**
المطلب الثالث: الإتجاهات الحديثة للتعليم العالي	**64**
المطلب الرابع: إستراتيجيات ومداخل إصلاح التعليم العالي	**68**
المطلب الخامس: تحديات ومشاكل التعليم العالي	**74**
المطلب السادس: آليات ومقترحات تطوير التعليم العالي	**78**
خلاصة الفصل الأول:	**80**
الفصل الثاني: واقع سياسة التعليم العالي في الجزائر 1971–2004	
المبحث الأول: كرنولوجيا القرارات المشكلة لسياسة التعليم العالي قبل إصلاح 1971	**83**
المطلب الأول: مرحلة الجامعة الإستعمارية	**83**
المطلب الثاني: مرحلة الجامعة الوطنية	**88**
المطلب الثالث: مرحلة السياسة العامة التعليمية	**89**
المبحث الثاني: إصلاح سياسة التعليم العالي 1971– 2004	**93**
المطلب الأول: حيثيات سياسة التعليم العالي 1971	**93**

فهرس المحتويات:

المطلب الثاني: التطور المؤسساتي للبحث العلمي في الجزائر 1962-2004	**120**
المطلب الثالث: إشكاليات وإختلالات إصلاح التعليم العالي في الجزائر	**124**
خلاصة الفصل الثاني:	**134**
الفصل الثالث: تطبيق نظام ل م د في الجزائر 2004-2017	
المبحث الأول: إطار مفاهيمي حول الهندسة التعليمية الجديدة ل م د	**137**
المطلب الأول: السيرورة التاريخية لنظام ل م د	**137**
المطلب الثاني: مفهوم نظام ل م د	**147**
المطلب الثالث: الهيكلة الجديدة للتعليم العالي ل م د	**149**
المطلب الرابع: المفاهيم الجديدة المتعلقة بنظام ل م د	**185**
المطلب الخامس: خصائص وأهداف نظام ل م د	**197**
المبحث الثاني: مضمون سياسة التعليم العالي ل م د 2004-2017	**201**
المطلب الأول: آليات تبني سياسة التعليم العالي ل م د	**201**
المطلب الثاني: دواعي ومحتوى الإصلاح الجديد ل م د	**215**
المطلب الثالث: مسار البحث العلمي في الجزائر خلال الفترة 2004-2017	**219**
المطلب الرابع: علاقة نظام ل م د بسوق العمل	**223**
المطلب الخامس: جودة التعليم العالي وفق نظام ل م د	**227**
خلاصة الفصل الثالث:	**241**
الفصل الرابع: نظام ل م د في الجزائر –دراسة تقييمية–	
المبحث الأول: ماهية التقييم في السياسة العامة	**244**
المطلب الأول: مفهوم التقييم في السياسة العامة	**244**
المطلب الثاني: أنواع ومعايير التقييم في السياسة العامة	**248**
المطلب الثالث: أهمية التقييم في السياسة العامة	**254**
المطلب الرابع: الفواعل في التقييم بالسياسة العامة	**255**
المطلب الخامس: خطوات التقييم في السياسة العامة	**258**

فهرس المحتويات:

المطلب السادس: مشكلات تقييم في السياسة العامة	259
المبحث الثاني: تقييم تنفيذ نظام ل م د في الجزائر	263
المطلب الأول: إيجابيات وسلبيات نظام ل م د	263
المطلب الثاني: تحليل وضع نظام ل م د في الجزائر	271
المطلب الثالث: تقييم مخرجات التعليم العالي وعلاقتها بسوق العمل في الجزائر	290
المطلب الرابع: تقييم التعليم العالي بالجزائر وفق منظور تحسين نظام الجودة	292
المطلب الخامس: عقبات تطبيق نظام ل م د في الجزائر	293
المطلب السادس: إستراتيجية وزارة التعليم العالي لتقويم نظام ل م د	398
خلاصة الفصل الرابع:	311
الخاتمة:	313
الملاحق:	318
قائمة المصادر والمراجع:	343
فهرس الجداول والأشكال:	371
فهرس الملاحق:	374
فهرس المحتويات:	376
الملخص بالعربية:	
الملخص بالإنجليزية:	
الملخص بالفرنسية:	

الملخص:

نستخلص من الدراسة أن اللبنة الأساسية للمجتمع تنحصر في التعليم العالي لما له من دور فعال في تحقيق التنمية البشرية والدفع بعجلة الحراك الاقتصادي والاجتماعي الذي يتطلب مواكبة التطورات الداخلية والخارجية. وبما أن الإصلاح يعد بمثابة تغيير اجتماعي تقوم به القيادة السياسية سعيا منها لتحقيق الأفضل وإزالة الفساد وفق رؤية تشاركية تتسم بالذاتية وتنطلق من عمق الإختلالات القائمة والمراد إصلاحها بشكل يتوافق كليا مع البنى الفكرية لضمان نجاحه، لذلك تعنى عملية الإصلاح بالتقويم في السياسات والقطاعات وتقوم وفق خطة واضحة الإستراتيجية حتى تؤسس لسياسة قطاعية هادفة، وعليه عزمت لجنة الإصلاح في قطاع التعليم العالي إلى تبني نظام ل. م. د لتجد الجزائر نفسها أمام تحدي جديد ذو ارتباط وثيق بالشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين ومن أساسياته جودة ونوعية التعليم العالي للطالب الجامعي، إلا أن تطبيق نظام ل. م. د تخللته العديد من العقبات لعدم موائمته لخصوصية الجامعة الجزائرية كما لا يمكن تخطي مزايا المقاربة البيداغوجية الجديدة واستجابة الجامعة لسوق العمل.

Abstrat :

We conclude from this study that the cornerstone of society is limited to higher education because it has an active role in achieving human development and advancing the economic and social mobility that requires keeping up with internal and external developments.

Since reform is a social change that the political leadership is making in pursuit of the best and eliminating corruption according to a participatory vision characterized by a specific vision and proceeds from the depth of existing imbalances and intended to be reformed in a way that is fully compatible with intellectual structures to ensure its success, That is why the reform process is concerned with the evaluation of policies and sectors and is based on a clear strategic plan to establish a meaningful sectoral policy, and therefore the Reform Committee in the higher education sector is determined to adopt the system of L.M.D. to find Algeria itself facing a new challenge closely linked to economic and social partners and its basics the quality and quality of higher education for the university student, however, the application of the L.M.D. system has been marred by many obstacles because it does not adapt to the privacy of the Algerian University and the advantages of the new pedagogical approach and the university's response to the labour market cannot be overcome.

Résumé :

Nous concluons de cette étude que la pierre angulaire de la société se dépend de la qualité de l'enseignement supérieur et son rôle actif dans la réalisation du développement humain ainsi que sa mobilité économique et sociale qui sollicite un suivi de rigueur pour le rythme des développements internes et externes.

La réforme est un changement social que les dirigeants politiques le font avec art dans le but d'éliminer la corruption via une vision participative caractérisée par une volonté visant la suppression des déséquilibres existants et destinée à être réformée d'une manière qui est pleinement compatible avec les structures intellectuelles pour assurer son succès, c'est pourquoi le processus de réforme concerne l'évaluation des politiques et des secteurs et repose sur un plan stratégique clair visant à établir une politique sectorielle seine et significative, et avec l'adoption du système L.M.D. l'Algérie s'est trouvée confrontée à un nouveau défi lié aux partenaires économiques et sociaux dont et à ses bases la qualité de l'enseignement pour l'étudiant est une pièce maitresse, mais l'application du système L.M.D. a été marquée par nombreux obstacles qui parmi eux on citent l'incapacité d'en remédier aux disparités et aux obstacles qui entravent le développement de l'université algérienne.