

مقدمة

سيحاول هذا الفصل إعطاء صورة عن الأطر النظرية المرجعية لمشروع إصلاح التعليم العالي في الجزائر نظام (ل، م، د)، وذلك من خلال إبراز أو التعرض لأهم الاتجاهات النظرية التي تناولت بالدراسة هذا الموضوع (الجامعة، إصلاح التعليم) وفي هذا الصدد تم التعرض لأهم المداخل النظرية للجامعة سواء كانت الاتجاهات النظرية الكلاسيكية أو المعاصرة أو الإسهامات النظرية الأخرى.

كما تم التطرق في هذا المقام أيضا إلى التعليم العالي في بعض الدول الغربية خاصة أمريكا، بريطانيا و فرنسا. وتم في الأخير التحدث عن التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر ابتداء من سنة 1962 تاريخ حصول الجزائر على الاستقلال وإلى اليوم شيء من الإيجاز.

أولاً: الجامعة مداخل نظرية متعددة

على اعتبار أن النظرية تفسيراً ملائماً لنظرة معينة، من خلال نسق استنباطي مكون من عدة مقدمات ونتائج، والاتساق هو الميزة القائمة بين تلك القضايا، وتبسط كل قضية بصورة منطقية من القضايا التي سبقتها وتنطلق النظرية في الأساس من الواقع لتعود إليه بعد عملية تجريدية.

من هنا كان العمل على تحديد جزء للنظريات التي عالجته الجامعة من مختلف جوانبها أمر مهما لإثراء هذه الدراسة، ويستدعي الأمر بداية التطرق إلى الأطر النظرية التي تشكل المحاولات المحددة للتعليم عامة، وللجامعة خاصة.

وفي هذه الصدد إرتأينا الإرشادات إلى الإسهامات النظرية الكلاسيكية، ثم التطرق إلى الإسهامات النظرية المعاصرة ولو بصفة موجزة كون هذه الأخيرة ليس إلى امتداد لسابقتها.

1- الاتجاهات النظرية الكلاسيكية

وفي هذه الإطار ستركز على الاتجاه الماركسي والاتجاه الوظيفي.

1.1. الاتجاه الماركسي

ترتكز النظرية السوسيولوجية عند "كارل ماركس" على قضايا أساسية هي:

- التطور المادي للمجتمع والتاريخ.
- الطبقات والصراع الطبقي.

- الاغتراب.

- نظرية المعروفة (محمود عودة، 1998، ص124).

من القضية الأخيرة -نظرية المعروفة - والتمثلة في العلاقات الموجودة بين الوجود الإجتماعي والوعي الإجتماعي، فإن ماركس يرى بأن النشاط الإجتماعي على اختلاف، والعقل الإجتماعي والمقصود به الوعي الإجتماعي يتحدد أن بوضوح من خلال إعتبارهما اجتماعيين. وكذلك فالنشاط أو التعبير والوعي أي العقل لا وجود لهما إلا في ضوء علاقة واضحة الملامح بالآخرين، ويتحققان حيثما يقوم هذا التعبير الإجتماعي المباشر على طبيعة التعبير الذي يتماشى وفق الوعي حتى في أبسط صورة من خلال قيامه بإعداد عمله العلمي (محمود عودة، نفس المرجع،، 1998، ص 22).

وهناك مصطلح استعمله المحدثون للنهج الماركسي يشير إلى إطار تغيير الوعي وهو الإصلاح التربوي والذي يتوفق في هذه الدراسة مع الإصلاح الجامعي. وكون الإصلاح التربوي الحقيقي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع. وتعبير أوضح فالإصلاح التربوي هو التغيير الشامل في البنى التنظيمية التربوية، أو هو مجموعة التغيرات الأساسية الشاملة الحاصلة في السياسة التعليمية والمؤدبة بدون شك إلى تغييرات لاحقة في المجتمع ومن بين الممثلين لهذا الاتجاه "كومن" في كتابه "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر 1971" قد حدد أزمة التربية في المجتمعات النامية في الارتفاع الطلب. وعدم مواهمة المناهج لمقتضيات المجتمع. وقدم كومن حلا لهذه الأزمة والتمثل أساسا في إصلاح التعليم من خلال الرفع من المساعدات الأجنبية، والتقنية مع إدخال تكنولوجيا التعلم للتقليل من العدد المدرسين ومن ثم تحقيق الميزانية (كارل ماركس، 1975، ص130).

هذا بصورة موجزة ما حملته الاتجاه الماركسي من أساليب وأسس للتغيير في النظام التربوي عموماً والجامعة على وجه الخصوص.

2.1 الاتجاه الوظيفي

ينظر أصحاب النظرية الوظيفية إلى العالم الطبيعي، على أنه النموذج العلمي الذي ينبغي الأخذ به، وهو الذي يقوم على تكميم الظاهرة وضبطها وقياسها مستخدم الإحصاء والملاحظة، أي استخدام المنهج الوضعي.

ويقوم الاتجاه الوظيفي على حملة من الافتراضات هي:

1 - ترتبط التربية بالمجتمع.

2- المجتمع يتكون من أجزاء أو مجموعة من الأنساق system أو نظم institutions أو مؤسسات organisations. مترابطة، ويقوم كل جزء منها بوظيفة تؤدي إلى استمرار و تكامل و اتزان كلي في المجتمع، كنتاج لهذه العلاقات الوظيفية.

3- إن المجتمع الإنساني يقوم على الاتفاق العام consensus

4- أن طبيعة وجوهرة المجتمع هو الاتزان.

5- التربية- والتربية هنا هي المدرسة - هي مؤسسة اجتماعية تقوم بوظائف هامة في بناء واستمرار المجتمعات الحديثة (حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، 2002، ص

(138).

و هي من أهم القضايا النظرية التي يتفق عليها أصحاب الاتجاه الوظيفي نحو

التربية:

أ. تقوم التربية بتصنيف و انتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم و إمكانياتهم, و بذلك تساعد على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع أو على الأقل تحقيق الفرص المتكافئة أمام المجتمع. كما تساعد على تسكين الفرد المناسب وفقا لقدراته و إمكانياته المكان المناسب، أي المكان الذي يتناسب مع قدراته و إمكانياته في سوق العمل. فالتربية أداة لتحقيق الكفاية و المساواة.

ب. تساعد التربية على خلق مجتمع يقوم على الجدارة و الاستحقاق, كما تعمل على خلق مجتمع طبقي مرن غير معلق، تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقا لما يملكونه من مواهب و قدرات.

ج. التربية أداة لإعداد الأيدي العاملة الماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل.

د. هناك علاقة موحية بين ما يتعلمه الفرد من مهارات معرفية و بين مستوى أدائه في العمل.

ه. التربية أداة لتطوير - تحديث - المجتمع في المجتمعات المتقدمة و المتخلفة على حد سواء. (حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، نفس المرجع، ص 138، 139).

و قد كان رواد الاتجاه الوظيفي إسهامات سوسيولوجية في التعليم و التعليم العالي خصوصا، بما في ذلك الجامعة، باعتبارها مؤسسة اجتماعية لم تلق الاهتمام الذي لقيته المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كالمصانع، الشركات، المستشفيات و غيرها بغض النظر عن الكتابات و التحليلات النادرة عن ذلك، و التي ارتأينا في سياق سوسيولوجي، من خلال التركيز على دور الجامعة و وظيفتها الأساسية في المجتمع والتي اعتبرها الرواد نسقا لحفظ التوازن أوميكانيزم للتكامل والمبنية أساسا في أعمال كل من:

أ - هربرت سبنسر : H.Spencer

وله رؤية سوسيولوجية للتنظيمات ومؤسسات المجتمع الصناعي، وخاصة فيما يتعلق منها بنشأة النظرية الخاصة بظهور التنظيمات الحديثة في المجتمع الرأسمالي. والهدف من ذلك هو معرفة بروفيلات العمليات الداخلية في هذه المؤسسات وكيفية تطويرها وتحديثها منهجيا(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1991، ص 130).

ب - إيميل دوركايم : E.Durkhiem

اهتم دور كايم بدراسة سوسيولوجيا التعليم العالي-شأنه في ذلك شأن علماء الاجتماع الأوائل- محاولا فهم الدور الحقيقي الذي يقوم به النظام التعليمي في عمليات التنمية و التحديث في المجتمع، وقد ركز دور كايم على دراسة دور المؤسسات الاجتماعية التعليمية ومدى تأثيرها في تطوير وتنمية المجتمع الصناعي الذي عاصر المراحل التطويرية لنشأته، ومن ثم جاءت تحليلاته لتوضح الحديث باعتباره من أهم النظم التي تسهم في تطوير التنظيم الاجتماعي وتحديث مؤسساته الاجتماعية والاقتصادية و الصناعية.

ج - ماكس فيبر : M.Weber

مع ظهور بواذر العلم الحديث باعتباره الموجه الأساسي لعمليات التطوير و التحديث كان لإهتمام علماء الاجتماع من أمثال " ماكس فيبر " في ألمانيا ودراسته لأهمية دور الجامعات في عمليات تطور البحث العلمي و التكنولوجيا في المجتمع ذات قيمة سوسيولوجية هامة تعكس لنا بوضوح دور ورسالة الجامعات في ظهور الدول القومية الألمانية، وباختصار عالج فيبر دور الجامعات في تنمية المجتمع الألماني بصفة خاصة والمجتمع الغربي بصفة عامة.

د - تالكوت بارسونز:

تتجلى الإسهامات بارسونز في هذا الموضوع في عمله السوسيولوجي "النسق الإجتماعي" الذي اهتم فيه بالجماعات المهنية في الجامعات. وأهمية التدريب المهني والفني باعتباره جوهر المعرفة الطبيعية والمهنية، أي تطوير الكفاءة المهنية (عبد الله محمد عبد الرحمان، نفس المرجع، ص118، 121).

أي أن بارستونز ركز على أهمية العلاقة المتبادلة بين العملية التعليمية وأنشطة البحث العلمي، إضافة إلى إثارة طبيعة النمو والتحول البنائي للنمط البيروقراطية للجامعة الموجود بين الجامعات وغيرها من التنظيمات الاقتصادية، والسياسية من خلال فهم الجامعة والتي اعتبرها كتنظيم أكاديمي أو مجتمع محلي متماسك يؤدي وظائفه في المجتمع. وعلى هذا فإن الاتجاه الوظيفي يؤكد على الدور الوظيفي والبنائي للجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

2 - الاتجاهات النظرية المعاصرة

ثمة عدة كتابات حديثة، تطرقت لطبيعة التعليم العالي محاولة تطوير المدخل
السوسيولوجي لدراسة الجامعات على المستويين، النظري والإمبريقي.
وتعتبر محاولات "أريك" و "جوبلانج" من المحاولات المستمرة التي تبنت الأطر
التصويرية المرجعية للنظريات السوسيولوجية المبكرة، محاولة أن تتحلل مدى واقعية هذه
النظريات و تفسيرها لدور الجامعات في المجتمع في إطار العمليات الاجتماعية و الثقافية
و التكنولوجيا المتغيرة (عبد الله محمد عبد الرحمان، 2000، ص31).

1.2. ايرك اشبي و جويلانج. E.Asoby et G-Jobing.

قدما تحليلا تهما تبريد النظرية المماثلة البيولوجية "السبنس".
فإشبي تعرض للتطور التاريخي للنماذج الغربية للجامعات، ودراسة الجامعات
الغربية، وكذا جامعات الدول المتقدمة. وهذا باعتبارها بناء عضويا.

أما جويلانج فقد أشار إلى الجامعات التكنولوجية و المعاهد التقنية المنفردة
بالخصائص المشابهة للجامعات مثل استقلالها تحديد المسؤوليات، البحوث التقنية، وكذا منح
الدرجات العلمية (عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، 1998، ص 145).

2.2. بيرنوك كلارك: B.Clark

ركز كلارك على عمليات تطوير المداخل النظرية و التحليلية لمشكلات التعليم العالي و الجامعات في المجتمع الحديث المعاصر، معتمدا على تحليل التراث السوسولوجي عند تحليله لدور الجامعات في المجتمعات المتقدمة والنامية، وقد أشار بوضوح إلى أهمية استخدام المدخل التكاملية Intégrative approach الذي يركز على تجميع الرؤية العامة للمتخصصين في العلوم الاجتماعية لفهم الجامعات بصورة واقعية (عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، 2000، ص 31).

3. الإسهامات النظرية الأخرى للجامعات

1.3. نظرية التحديث

جاءت هذه النظرية لتوضيح العلاقة المتبادلة و العوامل المفسرة لمختلف عوامل التنمية و التحديث، نموذج مأخوذ من المجتمع الغربي لينقل إلى مجتمعات العالم الثالث، ومن بين هذه التعليم الذي ركزت عليه بتحليل الجوانب البنائية و الوظيفية المتغيرة للتنمية عموماً.

وقد لقيت نظرية التحديث اهتماماً كبيراً خاصة في تحليل العلاقة القائمة بين التعليم و التحديث و التنمية، وذلك بالإشارة إلى أهمية دور المؤسسات الاجتماعية التعليمية في عملية التجديد على كافة المستويات بالدول النامية.

ومن هنا برزت إسهامات أصحاب هذا الاتجاه كإسهامات سوسولوجية وسيكولوجية و التي تبنى عليها مسارات التطور في المجتمع خاصة في دول العالم الثالث ونذكرها هنا:

- دافيد ماكليامد D. Macland

قام بتحليل نظرية التحديث مركزا على بعض المتغيرات السوسولوجية، السيكولوجية والاقتصادية، وتأثيرها على عمليات التنمية من خلال قياس معدلات توجيه الأبحاث في المجتمع كما اهتم أيضا بمجموعة قليلة من العوامل التي تكمن أساس في الثقافة الموجودة في المجتمعات المتقدمة ونقلها للمجتمعات الأخرى عن طريق متغيرات سيكولوجية كالإنجاز الواقعية... إلخ.

- **إلكس إنجلز ودافيد سميث** A. Inkeles. et D.Smith

قاما بتحليل عمليات التطور في المجتمع الحديث، ثم إجراء بعض الدراسات الميدانية في عدد من الدول النامية، لاستخلاص بعض السمات السيكولوجية وتحليل دور الجامعات بغية تحديد علاقة التعليم بالتنمية، انطلاقا من كون التحديث عملية اكتساب أكبر عدد من السكان السمات واتجاهات و القيم و المعتقدات الحديثة (عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، 2000، ص 32-35).

2.3. نظرية رأس المال البشري

مع بداية الستينات بدأ علماء الاقتصاد بدراسة العلاقة بين التعليم و التنمية من وجهات نظر اقتصادية بحتة مكرسين كتاباتهم لتحليل الجوانب الاقتصادية للعملية التعليمية وتكلفتها الاقتصادية في ضوء متغيرات كمية قياسية.

ومن بين أشهر الإسهامات في هذا الصدد:

- **تيودور شولتز** T. Schultz

قام بتحليل العلاقة المتبادلة بين العملية التعليمية، ومخرجاتها من القوى العاملة باعتبارها نوعا من استثمار رأس المال Capital investèment وبين ما يسمى بالتنمية الاقتصادية Economic développement كأحد أسس لعملية التنمية الشاملة و التعليم العالي عموما كعملية اقتصادية، وفي السبعينات و الثمانينات ظهرت تحليلات في هذا الاتجاهات اهتمت بتحليل العوامل الاقتصادية و السياسية والاجتماعية معا، وخاصة التي حدثت في العقدين الماضيين وكانت لهما تأثيرات عديدة على مؤسسات التعليم العالي و الجامعات، من أهمها تحليلات كل من " بيشر " Becher " و " مارك بلاج " M. Blaug " و " كوجن " Kogan " و " جارفن " Garven " ممن تبناوا طبيعة التغيرات الاقتصادية كسبب في انخفاض نفقات الاستثمار المادي للمؤسسات الجامعية (عبد الله عبد الرحمن، مرجع سابق، 2000، ص 38-43).

3.3. نظرية الأنساق الاجتماعية

تعود النشأة التاريخية لنظرية الأنساق الاجتماعية إلى اهتمامات علماء البيولوجيا خاصة " ليدونج برتلانفي "، حيث عرض أفكاره التحليلية عن ما يعرف بنظرية الأنساق العامة في الخمسينات، ثم استحوذت فيما بعد على اهتمام العديد من علماء الاجتماع و النفس و التربية وكان لنمو علم اجتماع التنظيم وتطوره أهمية خاصة في استخدام هذه النظرية لدراسة التنظيمات الاجتماعية.

وتعد محاولة " شارلز بروو " C. Perrow " من المحاولات الهامة التي حاول يستخدم فيها هذه النظرية في دراسة القوة التنظيمية داخل مجموعة من المستشفيات الجامعة التعليمية محلا نوعية البناء الداخلية.

كما كانت محور اهتمام علم النفس الاجتماعي لا سيما إستخدامات كل من " كاتز " و "Katz" و " كاهن " " Kahn " واهتمامها بما يعرف بمدخل الأنساق المفتوحة التي استخدمت بعد ذلك على المؤسسات الاجتماعية، كالمستشفيات، والمدارس، و الجامعات.

وبصفة عامة يرى أنصار نظرية الأنساق الاجتماعية أن الأنساق تنقسم إلى قسمين أساسيين: الأنساق المفتوحة وهي التي تتفاعل بصورة مباشرة مع بيئتها، والأنساق المغلقة التي تكون على عكس الأنساق الأولى ولا تتفاعل مع البيئة المحيطة بها، وبصفة عامة يركز علماء نظرية الأنساق الاجتماعية على النوع الأول من الأنساق لدراستهما وتطبيقها في تحليلاتهم على المؤسسات التعليمية مثل المدارس والجامعات مؤكداً أنه لا يمكن أن تعيش أو تستمد مؤسسة تعليمية بدون انفتاحها وتعاملها مع البيئة الخارجية التي تحيط بها. (عبد الله محمد عبد الرحمن، نفس المرجع، 2000، ص 47-49).

وخلاصة القول فإن الجامعة كمجال للدراسة من العسير فهمه من دون العودة إلى الواقع المجتمعي في إطار دراسة تحليلية تكاملية أي بالتطرق إلى كل الإسهامات الكلاسيكية المعاصرة و المحدثه.

غير أن هذه الدراسة ستتخذ من المدخل الوظيفي مدخلا أساسيا في التحليل و يعد المدخل الوظيفي واحدا من المداخل الأساسية في علم الاجتماع يقوم هذا المدخل على افتراض أساسي يدور حول فكرة تكامل الأجزاء في كل واحد والاعتماد المتبادل بين

العناصر المختلفة في المجتمع، كما يرى أن يرى كل أجزاء النسق متساندة على نحو ما وتسهم بطريقة ما في تدعيم الكل حتى وإن بدت تلك الأجزاء مستقلة ظاهريا (إيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونة إلى هابر مارس، ترجمة محمد حسين غيلوم، مراجعة محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، 244. المجلس الوطني للثقافة و الفنون والأداب الكويت، 1999، ص 67-68).

هذا عن الفكرة الرئيسة للمدخل الوظيفي، أما توظيف هذا المدخل في هذه الدراسة فسيكون من أجل تبين وظيفة هذا الإصلاح (ل، م، د) الذي ستطبقه الدولة الجزائرية في أغلب جامعات الوطن وتبين حقيقة هذا الإصلاح من خلال تحليله ونقده للوقوف على أهم إيجابياته وسلبياته، وفيما إذا كان هذا الإصلاح إصلاح فعلي حقيقة أم أنه إصلاح من أجل الإصلاح وكل هذه الجوانب ستغطيها المنافذ المختلفة لهذا المدخل.

ثانيا: التعليم العالي والبحث العلمي في بعض الدول الغربية

رغبة منها في الاستمرار في التقدم، أنشأت المجتمعات عددا من المؤسسات التي أوكلت لها مهمة تحقيق هذه الرغبة النيلة. ومن أهم هذه المؤسسات الجامعات (الحسن أبو عبد الله، 1995، ص10) هذه الأخيرة لا تعمل لا من ولا في فراغ وإنما تتأثر في كل مضامينها أو ما يتصل بها بثقافة الأمة على حد تعبير " كنيز يقتش" (عبد الباقي عبود، 1998، ص 155) وهو ما يبرر إلى حد بعيد تباين الفلسفة التعليمية من دولة أخرى.

وفي هذا الصدد سوف نتكلم عن التعليم العالي في بعض الدول الغربية المتقدمة، وقد وقع الاختيار على الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا لكون مشروع إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي الذي تعمل الدولة الجزائرية على تطبيقه مشروع (ل.م.د) تعود جذوره إلى هذه البلدان، إذ أن هذا النظام (ت.م.د) نشأ في البلدان الأنجلوساكسونية إستجابة لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي. كما أنه أعتمد منذ زمن طويل في جامعات أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة الأمريكية وكندا)، والجامعات البريطانية، ودخل حيز التنفيذ في أوروبا في السنوات الأخيرة، وقد تم تطبيقه في بعض الجامعات الجزائرية للسنة الجامعة 2005/2004 بعد أن أدخلت عليه بعض التعديلات الضرورية ليتم اعتماده بصفة نهائية وفي أغلب الجامعات الجزائرية للسنة الجامعية 2006/2005.

وسنركز هنا على تناول أنواع التعليم العالي والدرجات العلمية التي تمنحها جامعات هذه الدول بما لهما من صلة بما جاء به مشروع إصلاح التعليم العالي (ل.م.د).

1- التعليم العالي والبحث في الولايات المتحدة الأمريكية

تأثرت الجامعات الأمريكية في نشأتها الأولى بالجامعات الألمانية و البريطانية، و كان قانون "موريل" لمنح الأراضي للجامعات الأمريكية لاستخدامها في المعامل و

التجارب و البحوث من أهم الأحداث في تطور التعليم الجامعي الأمريكي فقد بدأت فكرة أن الجامعة ينبغي أن تنزل من برجها العاجي إلى الأرض و أن عليها أن تدرس مشكلات المجتمع و تعيش في واقعه، و توجد في كل ولاية كلية واحدة على الأقل تسمى كلية الأراضي الممنوحة.

و قد لقيت الكليات و الجامعات التي منحت الأراضي بموجب هذا القانون إحتقار الأكاديميين الجامعيين، لاسيما الإنجليز فأغلبهم كان من المتحمسين للدراسات الكلاسيكية، و كانوا يصفون هذه المؤسسات الحديثة بأنها: "أماكن يتعلم فيها الرجال إلقاء السماد، و يتصفون كالمرضعات اتجاه الآلات الميكانيكية." يبدأ أن معامل هذه الكليات قد أثبتت أنها جديرة بالاحترام.

و قد شهد التعليم الجامعي نموا كميًا هائلًا لدرجة أنه أصبح يضم ما يزيد عن 40% من طلاب التعليم الثانوي، و هي نسبة عالية مقارنة بأي دولة أخرى، و مع هذه الأعداد الهائلة، بدأت هذه الجامعات و الكليات تدرك بصورة متزايدة أنه ليس من الضروري أن يتم كل التعليم الجامعي داخل جدرانها ذاتها، ذلك أنه يمكن لهذه الجامعات و الكليات أن تقدم التعليم الجامعي و العالي لأعداد أكبر من الطلاب، و ربما بصورة أكثر ارتياحًا بالعمل بطرق مختلفة على طريق نشر بعض أنواع من البرامج التعليمية من خلال التلفزيون التعليمي، هذه البرامج تخدم المدينة التي توجد بها، و يمكن أن تستفيد منها

الفصول التي تنظم في المصانع أو حجرات المدارس أو المكتبات أو الكنائس أو المحلات أو البيوت (محمد منير مرسى، 2002، ص17).

و بعض الجامعات تستخدم الدائرة التلفزيونية المغلقة ليث برامجها التعليمية داخل الجامعات لتنتشر إلى أجزاء مختلفة خارجها. كما أن بعض الكليات الأمريكية تقوم

الدراسة بها على أساس نظام الانتساب المعروف في الجامعات المصرية، و هذه الكليات
تعرف باسم: Non.Campus. Collèges

و تضمن كلمة كلية في التعليم العالي الأمريكي على أي معهد عالٍ، تمتد الدراسة به
أربع سنوات يمنح الطالب في نهايتها، الدرجة الأولى للتعليم العالي. أما الكليات
الصغرى Junior Collèges فمدة الدراسة بها سنتان يمكن للطالب بعدها أن يواصل دراسته في
كلية أعلى و في الجامعات تمتد الدراسة أكثر من مجرد الدرجة الجامعية الأولى لتشمل
دراسات عليا تؤهل للدرجات العليا المهنية في مختلف الفروع (محمد منير مرسى، نفس
المرجع، ص 218).

1.1. أنواع التعليم العالي

بصفة عامة يمكن تصنيف معاهد التعليم العالي أو مؤسساته في الولايات المتحدة
الأمريكية إلى أربعة أنواع رئيسية:

أ- كليات صغرى

مدة الدراسة بها سنتان، و تؤدي الدراسة بها إلى الالتحاق بنوع من أنواع المعاهد
الثلاثة الأخرى، وهي أكثر معاهد التعليم العالي انتشارا وتنظم حسب الإحصاءات الحديثة
(1990) ما يقرب من 40% من مجموع الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي، و ما يقرب من

تثني هذه الكليات العامة و الباقي كليات خاصة، و قد عمل إنشاء هذه الكليات على نشر التعليم العالي، نظرا لانتقاض نفقاتها و قرب مرافقها من المراكز السكنية، و مرونة مناهجها الدراسية التي تفنى باحتياجات الطلاب غير المتفرقين، و المقررات التي ينهى الطالب دراستها في الكليات الدنيا تؤهله للانتحاق بالكليات الكبرى ذات الأربع سنوات و مواصلة الدراسة بها للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس.

ب- المعاهد الفنية

و هي معاهد عامة أو خاصة، هدفها الرئيسي إعداد الطالب للمهن الفنية و مدة الدراسة بها تتراوح بين سنة إلى ثلاث سنوات زمنية حسب نوع التخصص و الحصول على شهادة من هذه المعاهد يؤهل للعمل بالحكومة و مختلف الأعمال في الصناعة و إدارة الأعمال و من الطبيعي أن تكون المقررات في هذه التخصصات مهنية و حرفية بحتة. (محمد منير مرسي، نفس المرجع، ص218).

لذلك فإنه يصعب على الطالب الاستفادة من دراسته لهذه المقررات في إعفاءه من بعض المقررات الأخرى إذا أراد أن يواصل دراسته في احد الأنواع الأخرى من التعليم العالي.

ج- كليات الفنون الحرة

والكليات الحكومية أو العامة و المعاهد المهنية المستقلة التي تشمل كليات المعلمين و المعاهد التكنولوجية ومدارس اللاهوت و الفنون وغيرها وتؤدي الدراسة بهذا النوع من

الكليات و المعاهد إلى الحصول على الدرجة الجامعية الأولى الليسانس أو البكالوريوس،
وقد تمنح في بعض الأحيان درجة الماجستير و الدكتوراه.

د- الجامعات

وهي تنتشر بكل الولايات ومدة الدراسة بها أربع سنوات، وتقوم على نظام الساعات
المعتمدة أو المكتسبة وتمنح درجة الليسانس أو البكالوريوس بصفة عامة، بعد إكمال
120 ساعة مكتسبة مع متطلبات خاصة تتعلق بالمقررات الرئيسية و الفرعية، ونصف هذه
الساعات المكتسبة تقريبا تمثل عادة المقررات الرئيسة وتعتبر الدرجة الجامعية الأولى التي
تمنحها هذه الجامعات وهذه المعاهد درجة قبل مهنته أي لا تؤهل للحصول على درجة
مهنية في ميادين مثل القانون و الطب وطب الأسنان.

وفي كل ولاية توجد كلية على الأقل (أو جامعة) تسمى كلية الأرض الممنوحة
أنشأت أساسا لإعداد المهندسين و الفنيين في مجال كل العلوم الإنسانية و العلوم التطبيقية
المختلفة وتقدم الجامعات من خلال كلياتها مقررات تؤدي إلى الحصول على الدرجة
الجامعية الأولى، كما أن المدارس أو المعاهد العليا التابعة للجامعات تقدم مقررات تؤهل
للحصول على الدرجات الجامعية الأعلى كاليسانس أو البكالوريوس وكذلك الدبلومات أو
الماجستير أو الدكتوراه.

هذه الأنواع الأربعة من مؤسسات التعليم العالي تنقسم بدورها إلى نوعين كبيرين
من حيث الطابع العام لها:

- نوع منها حكومي أو عام: تموله الحكومة الفيدرالية و الولايات المختلفة.

- ونوع آخر خاص يضم معاهد دينية معينة: ويمول من أموال خاصة مع مساعدة محدودة من الولايات، ونتيجة لذلك تكون مصاريف الدراسة التي يدفعها الطلاب عالية وباهظة في المعاهد الحكومية (محمد منير مرسي، نفس المرجع، ص219).

ومع ذلك فإن هذه المعاهد الخاصة تستقطب أعداد كبيرة من الطلاب يصل مجموعها إلى ما يقرب من ربع المجموعة الكلي لعدد طلاب التعليم في أمريكا.

وتختلف معاهد التعليم العالي في أمريكا إختلافا كبيرا في المقررات الدراسية و البرامج التعليمية التي تقدمها وفي مستوى الدراسة بها، وللتأكد من مستوى التعليم ونوعيته في المعاهد العالية و الجامعات، يوجد نظام التصديق أو الاعتراف وبموجبه يعترف بالبرامج و الشهادات التي تمنحها المعاهد و الجامعات إذا كانت على المستوى المناسب الذي يحدده هذا النظام، وهناك منظمات خاصة بهذا النظام تديرها الجامعات بأنفسها، كما أن كثيرا منها يتبع مختلف أنواع المهن. (محمد منير مرسي، نفس المرجع، ص220).

2.1. الدرجات العلمية

تمنح الجامعات الأمريكية درجات علمية مختلفة، أهمها وأكثرها شيوعا:

- درجة الليسانس أو البكالوريوس Bachelor's Degree

وتمنح بعد أربع سنوات من الدراسة، وتسمى عادة الدرجة الجامعية الأولى (B.A) في الأداب (B.S.C) في العلوم.

- درجة الماجستير Master

وتمنح عادة بعد دراسة عام أو عامين بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى و الحصول على هذه الدرجة يتطلب النجاح في الامتحانات المطلوبة في المقررات المختلفة، وقد تتطلب أيضا تقديم أطروحة أو رسالة. (محمد منير مرسى، نفس المرجع، ص221).

- درجة الدكتوراه

وهي أعلى درجة تمنحها الجامعات الأمريكية وهناك نوعان من الدكتوراه:

- النوع الأول: ويسمى دكتوراه البحث وتسمى دكتوراه الفلسفة في مجال التخصص (p.h.b) ويشترط لها عادة الحصول على درجة الماجستير إلا أن بعض الجامعات لا تشترط الحصول على الماجستير، وتمنح درجة دكتوراه الفلسفة في فرع التخصص كدرجة جامعية تالية للكالوريوس أي أنها لا تمنح درجة الماجستير.

- النوع الثاني: ويسمى الدكتوراه المهنية في فرع التخصص في مجالات الطب و الصيدلة و الهندسة و التربية وغيرها، ففي التربية مثلا تسمى دكتوراه في التربية (E.d.b) وفي الطب دكتوراه الطب Doctor of Medicine ومدة الدراسة للحصول على الدكتوراه سنتان أو ثلاث في العادة، ويشترط للحصول عليها إقامة الطالب وانتظامه في الدراسة و النجاح في الامتحانات المقررة وتقديم رسالة أو أطروحة على غرار درجة الماجستير.

وقد تتساوى الدكتوراه المهنية مع دكتوراه البحث ويمكن في بعض الأحيان الحصول على دكتوراه البحث بعد الحصول على الدكتوراه المهنية (محمد منير مرسى، نفس المرجع، ص 222).

ويتميز عمل الهيئة التدريسة في الولايات المتحدة الأمريكية بثنائية التعليم و البحث كمسار موحد، و يشكل تبادل كل منهما منبع ومصب للآخر على إعتبار أن إثراء عملية التعليم يتوقف على نتائج النشاط البحثي، وهناك مبدئين من المبادئ الحاكمة لعمل الأستاذ في الجامعات الأمريكية لهما صياغة مختصرة أولهما: " أنشر أو إختفي " " Publish or Perish " أي على الأستاذ أن ينشر أبحاثه في مجلات علمية أو يؤلف كتباً مرجعية في مجال تخصصه (على غرار المذكرات) و المبدأ الآخر هو: " إبتكر أو تبخر " " Innovate or Evaporate " وهو دعوة ملحة للتجديد والابتكار والبحث أو الانتقال إلى فضاء آخر غير جامعي (حامد عمار، 2000، ص 174).

2- التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعات البريطانية

يوجد في بريطانيا حوالي خمسين (50) جامعة، بما فيها الجامعة المفتوحة وبعض هذه الجامعات يشتمل على كليات تعتبر جامعات في حد ذاتها ففي جامعة لندن على سبيل المثال توجد 15 كلية منها King's University College.

إن أهم ما يميز الجامعات البريطانية أن إنشاءها يكون بميثاق Charter من الملكة وأي تغيير في بنود هذا الميثاق يتطلب موافقة المجلس الخاص للملكة ولهذا فإن الجامعة مسؤولة أمام الملكة.

وتعتبر " أوكسفورد " و " كمبريدج " من الجامعات القديمة التي يرجع تاريخ إنشائها إلى القرن الثاني عشر وبداية القرن الثالث عشر على الترتيب، ولكن منها إمتحانات خاصة للقبول وهي تقدم منحاً دراسية لاجتذاب أحسن الطلاب وتعتمد هاتان

الجامعتان على طريقة التدريس المعروفة بالطريقة الريادية Tutorial Method ، فكل طالب يعين له رائد (Tutor) يقدم له كل أسبوع مقالا مكتوبا يناقش فيه وينتقده، وللمحاضرات دور مساعد وحضورها إختياري Optional وهذه الطريقة تنمي فردية الطالب (محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص 222).

واستقلال تفكيره كما تنمي قدرته على الجدل المرتبط المتوازن وقدرته على العمل تحت ضغوط ومواجهة الصعاب وتزويده بالمهارة في معرفة المصادر و التوصل إليها.

وفي مقاطعة " ويلي " توجد جامعة ويلز وتشتمل على حوالي سبع (07) كلياتن وفي أسكوتلندا توجد (04) جامعات قديمة أنشأت في القرنين (15-16) هي جامعة " أديره " و " جلاسوجو " و " ابردين وسانت أندوز " وجامعة " سانت أندوز " في اسكوتلندا ، مثل جامعة أكسفورد وكمبريج " هي المدينة لأنها تسيطر عليها، وهي ليست كبيرة لكنها تجتذب أعدادا من الطلاب الجيدين مع أنها لا تعقد إمتحانات للقبول بها.

ولا تتبع النظام الريادي وهناك جامعات بريطانية أنشأت بعد الثورة الصناعية في القرن (18) كما أن أعدادا كبيرة من الجامعات ظهرت في السنوات الأخيرة مما أدى إلى تضاعف عدد الجامعات كما في تقرير " روينز " عام 1963 وكان التعليم الجامعي في إنجلترا محكوما بالتقاليد التي سارت عليها جامعة " إكسفورد " و " كميريدج " وكانت تركز على التعليم أكثر من التركيز على البحوث وكان نوع التعليم الذي تهتم به هاتان الجامعتان هو التعليم الذي ينمي الصفات السياسية والاجتماعية و الخلقية التي تناسب الطبقة الحاكمة في إنجلترا.

وعلى الرغم من تزايد أعداد الطلاب الذين يدرسون على منح وتزايد أعداد الماكن المجانية المخصصة لبعض الطلاب فإن فرصة الالتحاق كانت أساسا من نصيب العائلات الغنية، وكان تقلد الوظائف الحومية العالية لا سيما في وزارة الخارجية و المالية، يرتبط إرتباطا واضحا بالدرجات الجامعية من " إكسفورد " و " كمبريدج " وظل هذا الوضع لفترة طويلة حتى السنوات الأخيرة، ومازالت آثاره باقية حتى الآن يبدأ أن الجامعات الحديثة أخذت تفرض نفسها مع التغيير الاجتماعي الأساسي الذي يستند إلى مبدأ " الكفاءة و الجدارة " بدلا من مبدأ " قبل الميلاد " الذي كان يحكم التعليم البريطاني بصفة عامة. (محمد منير مرسي، نفس المرجع، ص 224).

1.2.1 أنواع التعليم العالي في بريطانيا

يوجد في بريطانيا خمسة أنواع رئيسية من التعليم العالي (محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 223).

أ. الجامعات

وهي تظم عادة كليات تنقسم بدورها إلى أقسام علمية وبعض الجامعات الحديثة مقسمة إلى مدارس وكل الجامعات البريطانية مؤسسات مستقلة وتعمل وفق الميثاق الملكي الممنوح لها، والذي يخول لها حق منح الدرجات العلمية ومدة الدراسة ثلاث سنوات عادة لكنها تمتد إلى أكثر من ذلك في بعض التخصصات.

ب. المعاهد البوليتكنيكية

هي معاهد تقنية تطبيقية في مجالات الصناعة والتجارة وقد تقدم دراسات ايضا في مجال الإنسانيات و العلوم الاجتماعية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات وقد تطورت هذه المعاهد حتى أصبحت كالجامعات.

ج. الجامعات المفتوحة

التي تعمل خلال الإذاعة و التلفاز و المراسلة و الموجهين غير المنقرعين.

د. كليات إعداد المعلمين

وهي تعد المعلمين مهنيا للتعليم الابتدائي أو الثانوي، كما أن بعضها قد يعود العاملين في مجال الخدمة الاجتماعية أيضا، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ويمكن بعدها مواصلة الدراسة لمدة سنة رابعة يحصل الطالب بعدها على الليسانس، أو البكالوريوس في التربية من إحدى الجامعات أو من المجلس القومي للمنح الأكاديمية (CNAA).

هـ. كليات الفنون و الموسيقى

وهي تعد طلابها للحصول على الدبلومات المختلفة، وبعضها يكون على مستوى مماثل للدرجة الجامعية الأولى وتحظى الكلية الملكية للفنون بمكانة مماثلة للجامعة (محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص224).

2.2. الدرجات العلمية

تمنح الجامعات البريطانية درجات علمية مماثلة لمعظم الجامعات العربية وهي:

- الدرجة الجامعية الأولى: أو درجة الليسانس أو البكالوريوس وهي على نوعين:

- الدرجة الممتازة أو درجة الشرف أو درجة التخصص: والدراسة فيها أكثر تخصصاً.
- الدرجة العادية: وتكون الدراسة بها غير تخصصه وقد تمنح هذه الدرجة لمن لم يوفق في الدرجة الممتازة أو التخصص وفي بعض جامعات أستراليا يطلق على الدرجة الأولى ماجستير وليس ليسانس أو بكالوريوس.

- درجات الدراسات العليا:

توجد في الجامعات البريطانية غيرها من الجامعات دراسات عليا على أساس التفرغ الكامل أو بعض الوقت لدراسة الماجستير والدكتوراه، وعندما يسجل الطالب للدراسة يعين له مشرف يتولى توجيهه في الدراسة وبقابلة بانتظام، وبالنسبة لدرجة الماجستير، هناك أساليب مختلفة للدراسة، منها أسلوب إعداد رسالة علمية thesis والدفاع عنها علنياً. وهو النظام الشائع في الجامعات العربية، وإذا أجاز الممتحنون الرسالة يمنع الطالب درجة (M.phil) وهناك أسلوب المقررات الدراسية، فإذا أتم الطالب دراسة هذه المقررات بنجاح يمنح درجة الماجستير (M.A).

وهناك أسلوب يجمع بين دراسة المقررات وإعداد رسالة صغيرة Dissertation على غرار النظام الأمريكي يمنح بعدها الطالب درجة الماجستير (M.A)، ومدة الدراسة للماجستير على أساس التفرغ الكامل عام دراسي واحد عادة إذا كانت بدراسة مقررات أما

إذا هناك رسالة فإنها تتطلب سنتين عادة. أما بالنسبة للطالب غير المتفرغ، فتصل مدة الدراسة عادة بين ثلاث وخمس سنوات (محمد منير مرسى، نفس المرجع، ص234).

وفي جامعة أكسفورد وكمبريدج تمنع درجة الماجستير في الآداب تلقائيا لكل من حصل على درجة الليسانس بعد فترة معينة من الزمن، أما درجات الماجستير في الميادين الأخرى في هاتين الجامعتين فتخضع لنفس الشروط المتعبة للحصول على هذه الدرجة في الجامعات الأخرى.

أما دراسة الدكتوراه فتكون على أساس إعداد رسالة متميزة يدافع عنها الطالب علنيا. وإذا أجازها الممتحنون يمنح الطالب درجة الدكتوراه (Ph.D)، ومدة الدراسة للدكتوراه للطالب المتفرغ تتطلب عادة ثلاث سنوات على الأقل، وقد تمتد أكثر من ذلك، أما الطالب غير المتفرغ فيحتاج إلى خمس سنوات على الأقل، وقد يزيد عن ذلك.

وقد شهد عام 1982م جدالا ونقاشا في التعليم العالي في بريطانيا حول الجوانب المختلفة للدراسة لدرجة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية، وتشكل مجلس البحوث الاقتصادية الاجتماعية البريطانية لجنة لدراسة موضوع درجة الدكتوراه في العلوم الإجتماعي "جراهام وينفيلد" "G.winfield" عام 1985م وأعد تقريرا معروفا باسمه: "تقرير وينفيلد".

وقد ثار جدل حول الهدف من دراسة الدكتوراه هل هو التعليم والتوصيل إلى معرفة أصلية لتصنيف إلى رصيدنا من المعارف...؟ أم هو تدريب على أسلوب البحث في الدراسات العليا وعلاقتة الطلاب بالمشرفين وطريقة إختيار الطلاب.

وكانت هذه الدراسات وغيرها الأساس الذي استندت إليه توصية مديري الجامعات البريطانية بإدخال مقررات دراسة ضمن نظام الدراسة لدرجة الدكتوراه، على غرار النظام الأمريكي وغيره من النظم الممالكة. ودرجة الدكتوراه في بريطانيا على نوعين:

1- دكتوراه الفلسفة: Ph.D

وتمنع في مجالات تخصص كثيرة، بعد دراسة مدتها سنتان أو ثلاث سنوات، تكريس في البحث تحت إشراف أستاذ، وتنتهي بتقديم رسالة علمية وقد يصاحب ذلك أيضا إمتحان تحريري، ويعادل دكتوراه الفلسفة في مجال الطب دكتوراه الطب (M. D) أو (D.M)، ودكتوراه الجراحة (Ch.M) أو (M.Ch).

2- دكتوراه الامتياز

في مجال التخصص في مجال وفي مجال العلوم، وهذا النوع من الدكتوراه يمنع للأشخاص المبرزين الإعلام في ميدان تخصصهم، ولهم إنتاج علمي منشور متميز، وهي لا تحتاج لدراسة منتظمة كما في دكتوراه الفلسفة وإنما تمنح على أساس الإنتاج العلمي. المنشور (محمد منير مرسي، نفس المرجع، ص 235-236).

3- التعليم العالي والبحث العلمي في فرنسا:

تعتبر فرنسا مركز التقاليد الجامعية لجامعات العصر الوسيط , فقد كانت جامعة باريس منذ إنشائها في هذا العصر تسمى " بأم الجامعات " ولعبت دورا قياديا في إرساء التقاليد الجامعية و الدفاع عنها، ولكن الجامعات الفرنسية وعلى رأسها جامعة باريس قد تعرضت فيما بعد لمحنة شديدة ، انتهت بغلقها جميعا خلال الثورة الفرنسية، ثم أعيد

إنشاءها سنة 1896م، عندما إتحدت الكليات المنفصلة التي أنشأها" نايلون بونايرت " وكونت جامعة باريس.

ومنذ إعادة فتح جامعة باريس صلت مقيدة بالمركزية النابليونية الشديدة وتحكمت هذه المركزية في تشكيل التقاليد الجامعة الفرنسية، سواء الجامعة في باريس أو الجامعات الفرنسي الأخرى، التي أنشأت فيما بعد وصلت هذه الجامعات تعمل في ضل قيود مشددة مفروضة عليها من جانب وزارة التربية التي كانت ومازالت تشرف على الجامعات في البلاد.

كما أن الجامعات تمويل من الميزانية العامة للدولة، ولاتشارك السلطات الداخلية في التمويل إلا نادرا، وتوجد في فرنسا حاليا حوالي(25) جامعة حكومية تشرف عليها وزارة التربية القومية وينسق بين هذه الجامعات مركز قومي للتعليم العالي يرأسه وزير التربية. كما أنه يضم بعض الطلاب، ويدير الجامعة مجلس منتخب يقوم بدوره باختيار رئيس الجامعة لمدة خمس سنوات.

و يضم التعليم الجامعي في فرنسا حاليا حسب قانون التوجيه الذي صدر في نوفمبر 1968م كرد فعل لمظاهرات الطلبة _ و يعرف هذا القانون بقانون"ايدجارد فورد"نسبة إلى وزير التربية المعروف الذي كان وراء هذا القانون.

وقد حاول هذا القانون إصلاح الجامعات الفرنسية و تطويرها سواء من حيث البرامج أو المناهج أو نظم الامتحانات أو توفير الرعاية و التوجيه للطلاب و اشتراكهم في الإدارة الجامعية، و من الأمور التي استحدثها القانون تنظيم الجامعات الفرنسية لا

على أساس الأقسام أو الكليات كما كان متبعاً من قبل وإنما على أساس وحدات التعليم و
البحث.

وتضم الوحدة التعليمية عدداً من الطلاب يتراوح بين 500 و 2500 طالب، و تضم
مجموعة من التخصصات المتكاملة فيما بينها، و يدير كل وحدة مجلس منتخب يقوم بدوره
بانتخاب رئيس له من بين أعضائه يشترط فيه أن يكون أستاذاً محاضراً Maître de
Conférence و قد يكون مدرساً Maître Assistant .

ولكن على الرغم من الجهود التي تبذل لتطوير البحوث في الجامعات الفرنسية
فما زالت دون المستوى المطلوب، سواء من حيث التمويل أو من حيث النوعية، فما ينفق
على البحوث الجامعية في فرنسا متواضع إذا ما قورنت بالجامعات البريطانية و الأمريكية.

كما أن البحوث في الجامعات الفرنسية قبل إنشاء لجنة التعليم و الاقتصاد عام
1985م تقوم بها الجامعة و لا ترتبط بالمشاريع الصناعية و الزراعية في المجتمع على
العكس الحال في الجامعات البريطانية و الأمريكية. و قد بدأت مؤخراً بعض الجامعات
الفرنسية في هذا الاتجاه مثل باريس و تولوز و ستراسبورج و جيريتويل.

ويرجع ذلك إلى خوف الجامعات الفرنسية من وقوعها تحت نفوذ أصحاب هذه
الصناعات، كما أن الجامعات الفرنسية ترفض أن تتعاون في البحوث التطبيقية و تهتم أكثر
بالبحوث الأساسية.

و يجب الإشارة إلى أن المركز القومي للبحوث العلمية يقوم بنشاط كبير في مجال البحوث في الميادين العلمية المختلفة، و يستعين المركز في نشاطاته بأساتذة الجامعة، هذا إلى جانب المراكز البحثية المتخصصة الأخرى المستقلة مثل وكالة الطاقة الذرية والمركز القومي لدراسات الفضاء والمعاهد القومية لبحوث الطب والزراعة والطيران، ويعتمد التعليم الجامعي الفرنسي عادة على المعرفة النظرية والمقدرة اللفظة وجمال التعبير وهو قليل الاهتمام بالفكرة أو المضمون أو اتصال بقيمة علمية أو وظيفية ولذا ساد أسلوب المحاضرة وكان الخرجيون لا يجدون مكانا لهم في المجتمع إلا في مجالات التدريس، حيث يمكنهم أن يبيعوا التعليم النظري الموجود الذي تعلموه، وكان شبح التعطل والبطالة سببا وراء ثورة الطلاب في مايونسنة 1968(محمد منير مرسي، نفس المرجع، ص237-253).

وهناك نقطة أخرى تتعلق بعجز الجامعات الفرنسية عن ملاحقة النمو الكمي في حجمها. فمباني السوريون التي أنشأت سنة 1900 لتسع خمسة عشرة ألف طالب كان عليها أن تستوعب ثلاثة أمثال هذا العدد سنة 1967م، وكان من الضروري أن يصبح الحصول على مكان في قاعة المحاضرات مشكلة لكل طالب. ولذا يعتمد الطلاب على الاستمتاع في الخارج من مكبرات الصوت وشراء المذكرات ودراستها ومن الطبيعي ألا يجد الطلاب أي فرصة للمناقشة والحوار كما أن الطلاب يتركون بدون إشراف، ويتولون بأنفسهم دراسة المقررات الأساسية لسنتين أو ثلاث سنوات، يمتحنون في نهايتها، وكان من الاتجاهات التي استخدمها قانون الجامعات الجديد إدخال نظام الحلقات الدراسية وجماعات المناقشة.

كما أوجد نظام الامتحانات الدورية(محمد منير مرسي، نفس المرجع، ص238).

1.2. أنواع التعليم العالي في فرنسا

إن أية محاولة لوضع عراقيل جديدة أمام الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي تقابل بمقاومة شديدة، لاسيما من الطلاب، مثلما حدث سنة 1968م عندما قام الطلاب بمظاهرات ضخمة، ويشترط للالتحاق بالجامعة الحصول على شهادة البكالوريا، والتعليم العالي في فرنسا على نوعين: الجامعات والمدارس العليا.

1- الجامعات

إن الجامعات الفرنسية كالجامعات المصرية والعربية، حكومية تمويلها الدولة وتقوم الدراسات بها على أساس نظام المراحل أو الحلقات باستثناء بعض التخصصات كالطب والصيدلة، إذا تتم الدراسة فيها على أساس الأعوام الدراسية لا الحلقات وهناك ثلاث مراحل أو حلقات التعليم الجامعي:

- المرحلة الأولى

وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطالب التحاقه بالجامعة بعد حصوله على البكالوريا وهي شهادة إتمام دراسة الثانوية بالليبية، وبعد التحاقه بالجامعة تستطيع الطالب أن يحصل على دبلوم الدراسة الجامعة القادمة بعد عامين من الدراسة ويمثل هذا الدبلوم نهاية المرحلة الأولى من الدراسة الجامعية، وتتكون الدراسة في هذه المرحلة من نظام الوحدات Units، كل وحدة تمثل عددا من المقررات الدراسية و التعينات والأعمال العلمية خلال العام الدراسي، وتتم تقويم الطالب في كل وحدة بمعرفة الأستاذ بصفة مستمرة بالإضافة

إلى إمتحان نهائي، ويتم تحديد المضمون أو المحتوى الأكاديمي لكل وحدة بمعرفة أعضاء هيئة التدريس في وحدة التعليم و البحث (UER) المتصلة بالتخصص الأكاديمي للطلاب وبعد موافقة مجلس الجامعة، ويتطلب إنشاء وحدات جديدة موافقة وزارة التعليم الوطنية التي تظم تمويل إستحداث وظائف تدريسية جديدة.

ويتطلب دبلوم المرحلة الأولى للدراسة الجامعية دراسة اثنتي عشرة (12) وحدة، بعضها إجباري، وبعضها اختياري وتحتاج دراستها إلى عامين عادة ويكتفي عدد كبير من الطلاب بالدراسة إلى هذا الحد، ويرجع ذلك إلى إحساسهم بضخامة العبء الدراسي المطلوب أو صعوبة إعانة أنفسهم ماديا، مما يضطر كثيرا منهم إلى العمل وعدم مواصلة الدراسة، ومع أنه توجد بعض المنح الدراسية التي تساعد الطلاب على مواصلة الدراسة، إلا أنها قليلة ومحدودة وتعطي لأباء الطلاب ذوي الدخل الضعيف.

- المرحلة الثانية

وهي تمثل الدراسات العليا، ولذلك يمكن للحاصلين على درجة " الميتريز " أو الماجستير أن يلتحقوا بها لمواصلة الدراسة لدكتوراه الحلقة الثالثة وهي تتضمن درجة عالية من التخصص مع التدريب على أساليب البحث العلمي وعلى هذا المستوى تمنح مؤهلات مهنية مثل دبلومات الدراسة العليا التخصصية (DEES) ودرجة الدكتوراه في الهندسة ودكتوراه الحلقة الثالثة.

والدراسة في دكتوراه الحلقة الثالثة تتضمن دراسة لمدة ثلاث سنوات السنة الأولى منها تنتهي بالحصول على دبلوم الدراسات المتعمقة، و السنتان التاليتان تكرسان للبحث العلمي الذي ينتهي بكتابة رسالة و الدفاع عنها علنا أمام لجنة المناقشة وهناك أيضا

دكتوراه الجامعة، وهي ليست شهادة حكومية بإستثناء العلوم الإنسانية، وإنما تتضمنها الجامعات نفسها، أما دكتوراه الدولة فتمنح للبحوث العلمية الأصلية ذات المستوى الرفيع و الدراسة بها تشمل القيام ببحث متصل تحت إشراف أستاذ، وقد تصل مدة الدراسة إلى (12) سنة في الإنسانيات و العلوم الاجتماعية، بينما تصل إلى حوالي خمس (05) سنوات في العلوم الطبيعية.

- دراسة الطب والصيدلة

تتم دراسة الطب و الصيدلة حسب السنوات الدراسية لا الحلقات وفي السنة الأولى يشتد التنافس بين الطلاب وهي تمثل مرحلة الإعداد للامتحان الذي يتم على أساسه اختيار الطلاب للسنة الثانية ويتطلب الحصول على بكالوريوس الطب سبع (07) سنوات دراسية، أما التخصص فيحتاج إلى ثلاث (03) سنوات أخرى، وخلال هذه السنوات يتم تدريس الطلاب في المستشفيات الجامعة، ومديروا المستشفيات الجامعية يتم تأهيلهم في المدرسة الكبرى المعروفة باسم المدرسة الوطنية للصحة العامة Ecole nationale de la santé publique أما الممرضات فيتم تأهيلهن في مدرسة للتمريض تابعة لمراكز المستشفيات الجامعية والإلتحاق بمدرسة المديرين ومدرسة التمرين يتم بناء على امتحان مسابقة.

ب- المدارس الكبرى

هي مدارس أو معاهد ذات مركز مرموق وهي تؤهل مختلف المهنيين كالمهندسين وغيرهم للعمل في مجال الصناعة و التجارة، وأشهرها " المدرسة البوليتكنيكية " و " مدارس النورمال العليا " و " المدرسة المركزية للفنون التطبيقية " ومدرسة الدراسات

العليا التجارية، وتظم أيضا عددا آخر من المدارس الهندسية المتنوعة مثل مدرسة المهندسين ومدرسة الأعمال أو التجارة العليا.

وكل المدارس العليا تختار طلابها بناء على امتحان مسابقة تشتد فيه المنافسة، وتوجد باللبيبة تصفية عامة فصول للإعداد للإلتحاق بالمدارس الكبرى، الدراسة بها لمدة سنتين وتتطلب دراسة ما بين 16-18 مقرا شاقا وساعات طويلة من الحضور، وتمارين تحريرية وشفوية وكثير من الواجبات المنزلية، ويدرس الطالب في المدارس الكبرى لمدة ثلاث سنوات للحصول على الدبلوم الذي يؤهله للوظائف العليا. (محمد منير مرسى، نفس المرجع، ص 241-243).

1.3. الدرجات العلمية

بناء على قرار 08 أفريل 2002م و المتعلق بالمراتب و الشهادات الجامعية تمنح الجامعات الفرنسية الدرجات العلمية التالية:

• درجة الليسانس Licence

وتتضمن 06 سداسيات دراسية (3 سنوات دراسية) و 180 قرضا أوروبيا هذا التكوين مقسم إلى 06 سداسيات منظمة حسب الشعب أو الاختصاصات وحسب نوع المسارات التكوينية الابتدائية.

تمنح أيضا في مستويات وسيطية شهادات وطنية متنوعة تترجم مستوى يتخلص في اكتساب 120 قرضا أوروبيا:

هذه المسارات منظمة بطريقة تسمح للطلبة تدريجيا ببلورة مشروع تكوينهم وبتسهيل توجيههم.

- شهادة الليسانس.

المسارات الدراسية تتبع خاصة الأهداف المعرفة للشهادات التالية:

- شهادة الدراسات الجامعية العامة (DEUG)

- شهادة الليسانس المتعددة الاختصاصات.

- شهادة ليسانس إدارة عمومية.

- الشهادة الجامعية التكنولوجية (DUT)

- شهادة الدراسات العلمية و التقنية (DEUST)

- ليسانس مهنية.

- شهادة وطنية.

• درجة الماجستير Master

تصادق هذه الشهادة على مستوى يتعلق بالحصول على 120 قرضا أوروبيا خارج رتبة الليسانس، وتتضمن مسلك بختام مهني ينطلق من Master مهنية ومسلك بختام بحثي ينطلق من Master بحثية منظمة جزئيا في إطار مدارس الدكتوراه. شهادة Master لا تسلم إلا بعد المصادقة على القدرة على التحكم في لغة أجنبية على الأقل.

• درجة الدراسات العليا المتخصصة

تثبت تكويننا متخصصا يؤدي مباشرة إلى الحياة العلمية المهنية، والتي يمكن أن تكون بتكوين أولي أو مستمر.

التسجيل في شهادة الدراسات العليا المتخصصة يخضع للحصول على Master، أو يستفيد من مصداقية لمستوى مكافئ متعارف عليه ولاكتساب يرتبط بالتجربة المهنية وبالأعمال الشخصية للمترشحين.

مدة التكوين بالنظر إلى شهادة الدراسات العليا المتخصصة هي سنة وفي بعض الحالات الاستثنائية مدة التكوين يمكنها بالخلاف وبعد إعلان المجلس الوطني للتعليم العالي و البحث العلمي زيادة عام.

• درجة الدكتوراه

تنظم دراسة الدكتوراه على مستوى مدارس الدكتوراه وهي تكوينات من أجل وبواسطة البحث، والتي يمكنها أن تتجز بتكوين مستمر يؤدي إلى:
- في مرحلة أولى إلى شهادة الدراسات المعمقة (DEA) أو Master باحث .
- في مرحلة ثانية إلى الدكتوراه بعد مناقشة المذكرة.

والتحضير لـ (DEA) ينجز في عام بينما التحضير لـ الدكتوراه في مدة 03 أعوام بواسطة النقص (الاختلاف مع النصوص)، حجم التعليم النظري المنهجي والتطبيقي الذي يتبعه الطالب يكون بين 125 و 1250 ساعة موزعة على دورة دراسية الدكتوراه، ولا يمكنها أن تتجاوز 160 ساعة للتحضير لـ (DEA).

تسلم شهادة الدكتوراه من طرف رؤساء المؤسسة باقتراح موافقة الحكم بعد مناقشة

المذكرة-20 référence %20 de %20 File://E\ahmed\texte %20 de %20 (<http://www.amue.fr/dossier/LMD/>)

(20 LMD 111.htm 13-06-2004)

وما يمكن الإشارة إليه في نهاية هذا المطاف - حول التعليم العالي و البحث العلمي في بعض الدول الغربية- هو أن هذا التعليم و إن تمايز في كل دولة على حدا من حيث هيكلته و نمط إدارته, إلا انه يستند إلى فلسفة واحدة, هي الفلسفة الليبرالية. هذه الأخيرة التي تعد فلسفة الحياة في غرب أوروبا, منذ الإصلاح الديني بها سنة 1515م. وتقوم الفلسفة الليبرالية على (الإيمان بالإنسان) وعلى توفير الحرية الكاملة له، حتى يستطيع بما منح من قدرات مبدعة، وطاقات خلاقة ا يعيد تشكيل الحياة على أرضه بما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير.

وتعد هذه الفلسفة رد فعل عنيف للكتب الذي عاناه الإنسان الأوروبي في العصور الوسطى بسبب ما لاقاه من مظالم وضغوط مارستها الكنيسة متحالفة مع الإقطاع و الدولة. كما تعد في الوقت ذاته أثرا من آثار اتصال الغرب المسيحي بالشرق الإسلامي في العصور الوسطى من خلال ما يصطلح المؤرخون على تنمية (بمعابر الحضارة) الإسلامية إلى الغرب.

وقد بلور هذه الفلسفة أول الأمر " جون لوك" (1561-1626) الطبيب و الفيلسوف الإنجليزي الثائر على الحكومة الاستبدادية الإنجليزية في مطلع القرن السابع عشر و الذي نادى " باحترام القيم الإنسانية و الحرية الفردية سواء في الدين أو الفكر أو السياسة " فكانت آراؤه ذات تأثير واضح " في فلاسفة التحرير الفرنسيين، مثل فولتير ومونتسكيو وجان جاك روسو" فقد تبنى فولتير أفكار لوك عن الحرية و التسامح وظل طوال حياته يهاجم كل تعصب وينادي بالحرية بينما أخذ مونتسكيو عن لوك نظريته في فصل السلطات وأخذ روسو عنه نظرية العقد الاجتماعي " فحركة التحرير الكبرى التي

سادت أوروبا في القرن الثامن عشر لم تكن سوى امتداد طبيعي لفلسفة لوك (عبد الغني
عيود، مرجع سابق، 1998، ص 156).

وتنعكس هذه الفلسفة الليبرالية على مختلف جوانب الحياة في غرب أوروبا، فنرى
فيه الحرية السياسية و الحرية الاقتصادية و الحرية الدينية، كما أن إدارة التربية (إدارة
شعبية) بمعنى أن شؤون التربية في كل مجتمع غربي موضوعة في يد الشعب لا في يد
الدولة، فثمة جماعات كثيرة- على حد تعبير هيرست تهتم بالقرارات التربوية منها صانعو
القرار القوميون (رجال الحكم) و المديرين المحليين ومديرو المدارس و المدرسون
والآباء و الطلاب و الموظفون (نفس المرجع، ص 107).

وهي في هذا تختلف عن فلسفة التعليم في الجزائر، هذه الأخيرة تستند إلى فلسفة في
الحياة مغايرة كلياً عن الفلسفة الليبرالية، وتسقي أصولها من فلسفة التعليم العربية، هذه
الأخيرة التي تقوم على جملة من الأسس أهمها: الأسس الدينية و التي تدعوا إلى المحافظة
في الإسلام كرسالة سماوية و المحافظة عليها بوصف الإسلام رسالة للعرب و للناس
جمعاء، وتنمية الفهم الصحيح له وخاصة في عالم اليوم بمقاصده النبيلة وتعاليمه السمحة
التي تكرم الإنسان وتوجب إعمار الأرض وتحرم الشر والفساد و الظلم و العدوان وتدعوا
إلى التآخي و الرحمة و التواصل و الحوار و العدالة بين الناس.

أما الأسس الثقافية فتركن على تنمية الشعور بالهوية العربية الإسلامية للوطن
العربي تاريخاً وثقافة ومصيراً ومستقبلاً.

أما الأسس الاجتماعية فقوامها التركيز على حقوق الإنسان في التعليم لا سيما -
خاصة- التأكيد على حق المعاقين في المعرفة و التعليم بما يتناسب وظروفهم الفردية
والاجتماعية، وتأكيد إمكانية مساهمتهم لخدمة أنفسهم وخدمة مجتمعهم وضرورة الاندماج
فيه، و حصولهم على كافة حقوقهم أسوة بإخوانهم من أبناء وطنهم.

أما الأسس السياسية فقوامها الإيمان بأن التنظيم السياسي ينطلق من التراث العربي
الإسلامي الذي يؤكد الديمقراطية بمفهوم ومصطلحات قد تختلف عن المفاهيم السائدة في
العالم الغربي فجوهرها هو المبدأ المتمثل في الشورى و الحوار وعدم تسلط فرد فيجب أن
يشارك الجميع في صنع حياة الجميع.

أما الأسس الاقتصادية فتقوم على مبدأ تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية بما في
ذلك التنمية البشرية. هذه الأسس هي التي أصلت ورسخت جذور التربية الجزائرية التي
بقيت حية في النفوس مائلة في الأذهان تتحدى المشاريع الاستعمارية بروح حضارية قادرة
على العطاء. فالأصالة في المفهوم الجزائري مجموعة قيم كالدعوة إلى العلم و الترغيب فيه
والبحث عن المعرفة الحقيقية والاجتهاد في إبرازها وغرسها في النفوس وإيثار المصلحة
العامة عن الخاصة و المقاومة من أجل المبادئ والأخلاق الفاصلة في التعامل وفي العلاقة.
وبهذا تكون الأصالة في التربية الجزائرية لا تتوقف عند حدود اكتساب العلم و المعرفة بل
تتعداها إلى تهذيب النفس و الطباع و الشعور بالمسؤولية الفردية و الجماعية.

ثالثا: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر

إن تتبع تاريخ نظام التعليم العالي في أي مجتمع أداة تمكن القائمين على أمور هذا النظام من تفحص خصائصه واستكشاف الثغرات و النقائص التي تكتنفه محاولة تصحيح الأخطاء التي ارتكبت في الماضي ومسايرة ما يحدث في العالم من مستجدات.

ولهذا وجدنا أنه من المهم تتبع المراحل التي مر بها نظام التعليم العالي في الجزائر حتى يتسنى لنا وصف حاله اليوم حتى نتمكن من فهم حقيقة الإصلاح الجديد الذي تستعد الجامعة الجزائرية لتطبيقه بصفة نهائية ابتداء من الموسم الجامعي 2006/2005 محاولين إبراز أهم خصائصه وركائزه الأساسية بالإضافة إلى مجمل التغيرات التي عرفها مركزين في هذا الصدد على إصلاح التعليم العالي 1971 و الخريطة الجامعية سنة 1984، والمقصود بالمرحلة في هذا البحث مدة سياسية معينة أو نظاما متبعا في قطاع التعليم العالي مع الإشارة أن هذه الدراسة تتبع نظام التعليم العالي ابتداء من سنة 1962 تاريخ حصول الجزائر على استقلالها.

واجهت الجزائر غداة حصولها على الاستقلال تركة استعمارية ثقيلة بكل المقاييس إذ ورثت أكثر من 90% من أفراد الشعب يعانون من الأمية بفعل سياسة التجهيل التي مارسها فرنسا على الشعب الجزائري طيلة قرن وربع قرن، فحاولت مواجهة هذه الوضعية الحرجة مع نقص في الإطارات في شتى الميادين، فسخرت لقطاع التعليم كل الإمكانيات بتأسيس نظام تعليمي يتيح فرصة التعليم لكل الجزائريين بدون استثناء (رابح تركي، 1981، ص 64).

وقد مر التعليم العالي في الجزائر المستقلة بأربع مراحل كبرى:

- المرحلة الأولى 1962-1969م - مرحلة التسيير التلقائي -

تمتد هذه المرحلة من سنة 1962 إلى غاية سنة 1969 وهو تاريخ إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي و البحث العلمي، حيث شهدت هذه المرحلة تطورا في عدد الطلاب وفتح جامعات جديدة في المدن الكبرى، وكان النظام البيداغوجي المتبع موروثا عن النظام الفرنسي ونظرا للزيادة المطردة في عدد الطلبة ظهر عجز في هياكل الاستقبال، فاضطرت بعض القطاعات إلى التخلي عن مقراتها، كما حدث في وهران بتخلي وزارة الدفاع عن تكنتها العسكرية لتتحول إلى جامعة وهران.

والجدول رقم (01) يوضح تطور عدد الطلبة المسجلين في هذه المرحلة.

السنة الجامعية	63-62	64-63	65-64	66-65	67-66	68-67	69-68
عدد الإناث	338	344	717	1089	1293	1743	1985
عدد الذكور	1838	2592	3725	5113	6084	6371	7431
المجموع	2176	2966	4442	6202	7377	8114	9416

الجدول رقم (01). المصدر عبد الكريم زرمان، 2003، 2004، ص50.

- فبعد الاستقلال مباشرة إتفق كل من تحصل على شهادة البكالوريا بالجامعة وكذا كل من نجح في الاختيار الخاص بالكلية وكان هناك ثلاث فروع وهي:
- 1- فرع الكلية: وأسندت لها مهمة إعداد الإطارات العليا و الباحثين.
 - 2- المدارس العليا و المعاهد الجامعية: يتخرج منها الطالب بدبلوم في تكوين عالي.

3- مدرسة النورمال العليا: تهتم بعملية تكوين أساتذة التعليم الثانوي.

وقد قسمت الكليات إلى عدد من الدوائر تهتم بتدريس التخصصات المختلفة، أما الشهادات وفترات الدراسة فكانت كمايلي:

- مرحلة الليسانس: تدوم ثلاث (03) سنوات في أغلب التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.
- مرحلة الدراسات المعمقة: وتدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة تقدم لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية.
- شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة: وتدوم سنتين(2).
- شهادة الدكتوراه الدولة: تصل مدة تحضيرها إلى خمس(5) سنوات.

وفي آخر هذه المرحلة، كان عدد الطلبة الذين تمكنوا من الحصول على شهادة ضئيلا قدر بـ20% من مجموع الطلبة الملتحقين بالجامعة، ويعود السبب في هذا إلى عدم تلائم المحتوى التكويني والخصوصيات العامة التي تميز المجتمع الجزائري، علاوة على انعكاسات النظام التعليمي الفرنسي على النسق التربوي في المجتمع الجزائري، بعد الاستقلال، والذي كان نابعا في الأساس من السياسة الفرنسية التي عملت على الحفاظ على المصالح الفرنسية بالجزائر (Gherid. Djamel. 1998.08).

أما البحث العلمي في الجزائر في هذه المرحلة فلم يحظى بالاهتمام من قبل الدولة، لذا لم يسجل أي نشاط يذكر.

المرحلة الثانية 1970-1977 مرحلة الشروع في الإصلاحات.

صادفت هذه المرحلة تنفيذ المخططين الرباعين الأول(1970-1973) و الثاني(1974-1977)، تتميز هذه المرحلة بإعادة النظر والتفكير في محتوى نظام التعليم العالي الموروث عن نظام الاستعمار الفرنسي فترسخت فكرة إصلاح قطاع التعليم العالي الذي أعلن عنه رسميا في شهر جويلية 1971م للأسباب التالية:

1- التدفقات الكثيفة للطلبة الناتجة عن توسيع التعليم الثانوي وما قبله من ضعف في هياكل الاستقبال، حيث ارتفع عدد الطلبة من 2809 طالب سنة 1962/1963 إلى 20131 طالب سنة 1970/1971م، كما هو موضح في الجدول رقم(02).

الجدول رقم(02):

السنة الجامعة	عدد الطلبة	نسبة الزيادة%
1963-1962	2809	-
1964-1963	3853	37

40	3926	1965-1964
111	5926	1966-1965
187	8053	1967-1966
230	9272	1968-1967
246	9720	1969-1968
422	14660	1970-1969
617	20131	1971-1970

جدول رقم(02) يبين تطور عدد الطلبة في الجزائر من 1962- 1970 .

- 2- بعض الشهادات لم تجد لها مكانا في سوق العمل.
- 3- الطرق البيداغوجية لم تواكب التغيرات السوسيو- ثقافية المحدثة من طرف المحيط التقني.
- 4- غياب الاستمرارية بين التعليم الثانوي والتعليم العالي(مراد بن أشنهو ،1981، ص29).

ومن أهم خصائص هذا الإصلاح:

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع الجامعات و المدارس العليا.
- زيادة السنوات الدراسية في بعض التخصصات العليا.
- إلغاء نظام التعليم السنوي وتعويضه بنظام تعليم نصف سنوي(نظام سداسيات).
- تحويل جميع المناهج الدراسية في الجامعات والمدارس العليا إلى نظام الوحدات.

وفي هذه المرحلة تخلت الجامعة الجزائرية عن نظامها الاستعماري القديم، وإحداث إصلاحات جذرية وفورية تمثلت في:
اعتبار اللغة العربية عنصرا أساسيا للهوية الجزائرية، لذا عمدت الجامعة على توحيد التكوين باللغة العربية، وجعله هدفا أساسيا في جمع المواد والمراحل لنظام التربية والتكوين.

- التخلي عن نظام الكليات وتعويضه بنظام المعاهد، وذلك يهدف إعطاء كل فرع علمي أهمية وأبعاده الحقيقية.

وقد بدأت عملية حل الكليات وإعادة تنظيم الجامعة في شكل معاهد ابتداء من سبتمبر 1971م، وقامت عملية تعريف وتأسيس المعاهد على ثلاث مبادئ هامة:

- 1- تخصص كل معهد في مادة علمية أو تقنية.
- 2- الاستقلال المادي والإداري للمعهد.
- 3- مساهمة أكثر من طرف من الأساتذة في تسير المعهد (مراد بن أشنهو، نفس المرجع، 1981، 30).

فتحولت بذلك كليات الطب والصيدلة إلى جملة من المعاهد ابتداء من الموسم الدراسي 1971م/1972م، ثم تحولت كليات العلوم والفيزياء، وكليات الحقوق والعلوم الاقتصادية، وكذا كليات الآداب والعلوم الإنسانية ابتداء من سنة 1976م إلى معاهد، وفي هذه المرحلة كانت الجامعة الجزائرية تمنح مجموعة من الشهادات تمثلت في:

- مرحلة الليسانس: أو مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات، وفق وحدات الدراسة المتماثلة.

- مرحلة الماجستير: أو مرحلة ما بعد التدرج وتدوم سنتين (2) على الأقل، وتحتوي على جزأين الجزء الأول مجموعة من المقاييس النظرية والثاني يتمثل في إنجاز بحث يقوم في صورة أطروحة.

- مرحلة الدكتوراه: أو مرحلة ما بعد التدرج الثانية وتدوم خمس (05) سنوات من البحث العلمي وثمة ميزة هامة لهذه المرحلة، وهي إدخال الأشغال التطبيقية و الميدانية وفتح مراكز جامعية في مختلف ولايات الوطن تدعما لمساعي التعليم العالي في البلاد.

وقد استهدف إصلاح التعليم العالي لسنة 1971م فضلا عن إعادة توجيه محتويات التعليم و التكوين وفقا لسياسة التوظيف وسياسة التنمية وكذا الإسراع في تكوين وتخريج أقصى حد من الأطارات الوطنية وبأقل تكلفة (وثيقة التكوين العالي و البحث العلمي، 1980، ص 217). تحقيق ثلاث أهداف رئيسة هي التعريب ديمقراطية التعليم و الجزارة:

1. التعريب: يقصد به التخلي عن اللغة الفرنسية المتعامل بها في المؤسسات التعليمية في العهد الاستعماري وإحلال اللغة العربية محلها، وقد شرع في ذلك غداة الإستقلال (الركيبي عبد الله، 1986، ص 155).

2. ديمقراطية التعليم: في التعليم العالي تعني أنه من حق كل حامل لشهادة البكالوريا أن يدخل الجامعة وفي البداية لم يكن يراعى مبدأ التفوق في الدخول إلى التخصصات المختلفة لكن بعد الإصلاحات روعي مبدأ التفوق المعقول في المادة التي يريد الطالب التخصص فيها، فكان عليه الحصول على 20/12 فيها، وذلك بغية تزويد البلاد بالإطارات المؤهلة (الصيد الطيب، 1999/1998، ص 50).

3. الجزارة: وتعني تعويض الأساتذة الأجانب بالأساتذة جزائريين، وكذا الهياكل الموروثة عن المستعمر وتعويضها بهياكل تتماشى والاقتصاد الوطني (مهدي كلو، 2003/2002، ص124).

غير أن نتائج الإصلاح لم تكن مرضية إلى حد بعيد، حيث فاقت النتائج السلبية النتائج الإيجابية و التي تمثلت في ارتفاع عدد الطلبة بسبب الانفجار الذي حدث في مدخلات التعليم الابتدائي و الثانوي وكذا تعريب بعض الاختصاصات وجزارة شبه كلية للتعليم وتمثلت السلبيات في تمركز الجامعات في المدن الكبرى، وتدهور المستوى التعليمي للحاصلين على الشهادة وتضيع القدرات العلمية وفقدان التحكم في السيرورة البيداغوجية (مهدي كلو، نفس المرجع، ص 125).

وتعزى هذه السلبيات في الإصلاح إلى عدة عوامل:

- قرار الإصلاح قرار سياسي أكثر منه اقتصادي.
- عدم تهيئة الطلبة والأساتذة لهذا التغيير.
- عدم استشارة أهل التخصص للقيام بهذا الإصلاح.
- عدم تحديد الوسائل التقنية و البيداغوجية التي تساعد على تحقيق هذا الإصلاح.

القيام بالإصلاح التعليم العالي دون إصلاح النظام التربوي (مهدي كلو، نفس المرجع، ص 126).

وعموما فقد شهدت هذه المرحلة (1970-1977) ارتفاعا في أعداد الطلبة و الذي فاق كل التوقعات، كما هو موضح في الجدول رقم (03).

الطالب	التوقع	المسجلين	إناث	الفارق
--------	--------	----------	------	--------

				السنة
3036 +	2683	13836	10800	70-69
6511+	4154	19311	12800	71-70
3675+	6864	30675	247000	74-73
3061+	8422	36939	40000	75-74
3750 +	12133	52250	56000	78-77

- جدول (03) يوضح عدد الطلبة المسجلين بين التوقعات السابقة وما سجل بالفعل.

وفيما يخص الهياكل الجامعية في هذه المرحلة فإن مؤسسات التعليم العالي تعددت وبدأت تتوسع في بعض مناطق الوطن، فخلقت بذلك جامعات جديدة قدرت بـ09 جامعات إضافة إلى إنشاء المراكز الجامعية والتي برمج تطويرها كي تصبح جامعات فيما بعد. (وثيقة التعليم العالي، 1980، ص215).

أما البحث العلمي في هذه المرحلة فقد لقي نوعا من الاهتمام، حيث قامت بإنشاء هيئات وطنية عديدة ترعى البحث العلمي بعد أن دخلت كلمة " البحث العلمي " في العرف السياسي عندما أصبحت وزارة التعليم العالي تدعى لأول مرة سنة " 1971 " وزارة

التعليم العالي و البحث العلمي "، ثم تبع ذلك إنشاء هيئات أخرى منها المجلس المؤقت للبحث العلمي سنة 1972، تليه الهيئة الوطنية للبحث العلمي ومراكز البحث التابعة لها في فروع التكنولوجيا النووية والاقتصاد والفلك وغيرها. (ناجية قموح، 2003-2004، ص 150).

غير أن الإنجازات السابقة لم تف بالغرض و المتطلبات الخاصة بالارتفاع الهائل لأعداد الطلبة وكذا تأطير إنجاز بعض المشاريع الأخرى.

المرحلة الثالثة: 1978-1989 مرحلة إعادة النظر واستمرار الإصلاحات

بعد عملية التقييم التربوي في نهاية كل مخطط تنموي في الجزائر تم التأكيد على الاستمرار في سياسة الإصلاح المقررة خلال المراحل التخطيطية السابقة، ف جاء المخطط الخماسي الأول لتدعيم إصلاح التعليم العالي من تجسيد أكثر لديمقراطية التعليم والجزارة و التعريب وتحقيق التوازن الجهوي وذلك من خلال توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يتطلبها سوق العمل، كالتخصصات التكنولوجية و العلمية وكل ذلك في إطار الواقع الجزائري المحلي.

ولكي يستمر ويكتمل مشروع الإصلاح هذا تقرر إنتهاج سياسة تنسيقية بين مختلف المؤسسات الممثلة للمجتمع و المستخدمة للموارد البشرية إلى جانب تحسين المستوى التكويني و التعليمي وهذا قصد الإستغلال الأمثل للموارد المتاحة كما كانت تهدف هذه المرحلة إلى تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية مع الحفاظ على سبعة جامعات كبرى فقط.

إن أهم ما ميز هذه المرحلة هو ظهور مشروع الخريطة الجامعية سنة 1984م، إنطلقت الدراسة لإنشاء هذه الخريطة سنة 1971م أي عام بعد إنشاء وزارة التعليم العالي وفي نفس سنة الإصلاحات التي مست قطاع التعليم وأعيد النظر فيها سنة 1976م وتبنت كوسيلة لتسير التعليم العالي سنة 1984م (كلو مهدي، 2003/2002، ص 125).

استغرقت هذه الخريطة ثلاثة عشرة (13) سنة لكي تنجز أي خلال هذه الفترة كانت قيد الدراسة تعدل وتكمل لكي تتمكن من اجتناب أخطاء الفترة السابقة التي تميزت بسرعة التنفيذ وكذا مجموعة من النقائص التي أحدثت إختلالات كبيرة في ميدان التعليم.

ومن أسباب إنشاء هذه الخريطة نذكر:

1. الازدياد الهائل لعدد الطلبة منذ سنة 1971م، حيث كان يقدر حجم الطلبة في هذه السنة بـ 23143 طالب، وبلغ سنة 1982-1983 حوالي 90145 طالب. وهذا التزايد السريع ناجم أساسا عن ديمقراطية التعليم والإنفجار السكاني (كلو مهدي، نفس المرجع، ص 125). كما هو مبين في الجدول رقم (04).

السنة الجامعية	عدد الطلبة	نسبة الزيادة
1972-1971	23413	-
1975 -1974	35680	52
1978 -1977	51893	122
1983 -1982	90145	285

جدول رقم (04) يوضح تطور عدد الطلبة في الجزائر من سنة 1971-1983م
(المصدر: كلو مهدي، ص126).

2. ارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم، وهذا راجع إلى 'اعتبار هذا الأخير حقا دستوريا.

3. ضخامة الوسائل المالية المتاحة لوزارة التعليم العالي من طرف قطاع الإقتصاد الوطني وعدم حصول هذا الأخير على الإطارات الكافية و المؤهلة.

4. عملية التصنيع المتسارعة التي خلقت لتوازنات مهمة بين تكوين الإطارات وحاجات الإقتصاد الوطني، حيث امتازت هذه العملية بالتطور السريع والاستهلاك المتزايد للتكنولوجيا المتطورة وهذا راجع أساسا لرغبة المخطط الجزائري في إنشاء قاعدة صناعية في أقرب الآجال.

تتطلب هذه الخريطة معرفة التنبؤات على المستويين الجهوي والوطني هيكلية قطاع التعليم الثانوي و التحكم في تدفقات خريجي التعليم الثانوي، يجب على هذه التنبؤات أن تأخذ بعين الاعتبار المميزات السوسيو-اقتصادية لمختلف المناطق الجغرافية، وكذا الإطار السوسيو-اقتصادي لمؤسسات التعليم في مختلف المناطق. (كلو مهدي، نفس المرجع، ص 126).

هكذا فإن الحاجات المحددة في الخريطة الجامعية لآفاق سنة 2000 و التي تهدف إلى تغطية ثمانية وعشرون (28) مدينة جامعية حيث تستفيد أربعة منه بجامعات وبقية المدن تستفيد بمعاهد وطنية تفرض تخطيط على الأمدين الطويل و المتوسط تتمحور خطوته العريضة حول:

- أ. تطابق التكوين مع التشغيل.
- ب. تحسين مردود قطاع التعليم.
- ج. تنظيم عدد الطلبة.
- د. تطوير البحث العلمي.

تطبيق مثل هذه الخريطة تحت التسيير، المرדودية و التخطيط يمثل في آن واحد أسلوب إعادة هيكلة الجامعة الجزائرية وكذا إدماجها في سيرورة التخطيط و النمو الاجتماعي والاقتصادي تسجيل إعادة هيكلة هاته في الإطار العام لعملية إعادة هيكلة المؤسسات العمومية التي إنطلقت سنة 1980م (كلو مهدي، مرجع سابق، ص 127).

وعموما فقد شهدت هذه المرحلة ارتفاعا مستمرا لإجمالي الطلبة المسجلين، كما تميزت بتطور ملحوظ في مجموع أعضاء هيئة التدريس إضافة إلى تطور نسبة الجزارة في أغلب مستويات التأهيل لدى أعضاء هيئة التدريس.

وفيما يخص الهياكل الجامعية فإن نظام التعليم العالي في الجزائر في هذه المرحلة كان بحاجة تقارب 55 ألف مقعد بيداغوجي ولم يتوفر إلا 48 ألف مقعد في بداية المخطط الخماسي الأول.

ومن أجل تغطية هذا النقص وتأهيل المراكز الجامعية (17) لإستقبال الكم الهائل من الطلبة و المقدرة بـ 150 ألف طالب تم إتخاذ إجراءات إعادة تنظيم هياكل الجامعة وفقا لجملة من المبادئ المسطرة وأهمها: (وثيقة التعليم العالي، 1980، ص 13-14).

- تحديد الطاقة الإستيعابية للجامعة بـ 6 إلى 08 آلاف طالب ولا تتعدى 10 آلاف طالب كحد أقصى.
- الاستمرار في مشاريع التكيف و التوسيع.
- إيجاد ما يسمى بالجامعة القطاعية ذات التخصص النسبي وفق مميزات كل منطقة.
- البحث الدائم و المستمر لرفع مستوى البنية التحتية و الفوقية للجامعة من حيث الهياكل و التأطير. (عبد الكريم زرمان، 2003-2004، ص 58-59).

أما البحث العلمي في هذه المرحلة، فقد عرف خطوات صححت مساره ودعمت تطويره، حيث صدرت بعض النصوص التشريعية التي هيكلت البحث العلمي وقننته، تذكر من بينها تلك الخاصة بإحداث وحدات البحث العلمي والتقني في مؤسسات التكوين العالي

والمؤسسات والهيئات العمومية(الجريدة الرسمية، 1983، العدد31). بهدف التحقيق التنمية العلمية والتكنولوجية المحددة في المخطط الوطني للتنمية، من بين بأهداف التي نص عليها المرسوم إضافة إلى التكوين في ميدان البحث، نص كذلك على ضرورة جمع ومعالجة المعلومات العلمية والتقنية ونشرها، (الجريدة الرسمية 1983، العدد31).

كما أصدرت رئاسة الجمهورية سنة 1983م القانون الأساسي لمراكز البحث المحدثة لدى الإدارات المركزية(الجريدة الرسمية، 1983 العدد38)، حدد في الباب الأول منه مهمة هذه المركز والتي تمثلت على وجه الخصوص في تطبيق برامج التنمية العلمية والتكنولوجية التي نص عليها المرسوم رقم455/83، مع ضرورة في العلوم وتقنيات وتسهيل إستيعابها وتطويرها وتطبيقها.

كما كلف القانون هذه المراكز بالقيام بعملية تقييمية دورية لأشغالها، ويعني ذلك تكليفها بجمع المعلومات العلمية، وأنشأت أيضا المحافظة السامية للبحث العلمي والتقني بموجب المرسوم رقم159/84(الجريدة الرسمية، 1984، العدد28)،كنتيجة لحل الهيئة الوطنية للبحث العلمي، وأسندت لها مهمة إدراج البحث العلمي ضمن السياسة الوطنية ودعم الإستقلال التكنولوجي، وإدماج البحث العلمي في المخطط الوطني للتنمية الاقتصادية والاجتماعية إضافة إلى الإشراف المباشر على البحث العلمي والسهل على دعمه وتطويره في ميادين العلوم والتكنولوجيا، كما تبني جميع الإجراءات التي تساعد على نقل التكنولوجيا وتنشيط الإعلام العلمي والتقني، بالإضافة إلى هذه الوحدات نصوص قانونية تتعلق بإنشاء كل من مركز البحث في علم الفلك والفيزياء الفلكية(الجريدة الرسمية، 1985، العدد06).

ومركز البحث في الإعلام العلمي والتقني (الجريدة الرسمية، 1985، العدد 22)،
الذي ألحق بالمحافظة السامية للبحث العلمي والتقني، وهو الآن تحت وصاية وزارة التعليم
العالي والبحث العلمي بعد أن ألغيت هذه المحافظة وحل محلها الوزير المنتدب للبحث
العلمي والتكنولوجية.

وكان الهدف من وراء ذلك تحديد بنيات البحث العلمي بالجزائر مع وضع نشاطات
البحث العلمي في إطار التوجهات وطنية عامة وتهيئة مخطط البحث العلمي، حيث اتضحت
الإدارة السياسة في منح الأهمية للبحث العلمي من خلال تفتح الجامعة على اهتمامات
القطاع الاقتصادي والاجتماعي، واكتشاف واقع المحيط الخارجي، إذ وقع التأكيد ابتداء من
الثمانينات على ربط النشاط العلمي بميادين التنمية ومتطلباتها، ليصبح البحث وسيلة لتحقيق
التقدم والتطور المنشود وليس غاية لذاته ومنه تم التأكيد على ضرورة ربط البحث العلمي
بالمجتمع" ذلك أن البحث العلمي في نطاق الجامعة يضمن

حرية الخلق والإبداع ويوسع مجال التنمية الصناعية ويؤمن مستقبلا زاهرا في ميدان
الحياة الاقتصادية" (الإبراهيمي أحمد الطالب، ص 209).

المرحلة الرابعة: مرحلة الإنفتاح والإستجابة للتأثيرات الخارجية

رغم النتائج المحققة من خلال الإجراءات الإصلاحية في الفترات السالفة الذكر، إلا
أنها أقررت بعض السلبيات، فنتج عنها انفجار عددي أدى إلى عدم التناسق في التسيير
وضعف التحكم في الهياكل البيداغوجية وعجز في التأطير، إضافة إلى هذا فالجامعة لم تكن
بمعزل عن مؤثرات وضغوطات التوجه الاقتصادي نحو اقتصاد السوق الذي أملتة جملة
من الظروف الداخلية والخارجية.

ولأجل إدماج مؤسسات التعليم العالي ضمن السيرورة العامة للمجتمع وحركيته تم إعادة النظر في بعض جوانب التعليم العالي، وذلك بغرض خلق نوع من الإنسجام بين هذا القطاع وباقي القطاعات الأخرى، وما ميز هذه المرحلة هو إستمرار التطور فيها يخص المعطيات الكمية المتعلقة بأعداد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وكذا الهياكل الجامعية.

ومنذ عام 1994 مضببت إستراتيجية جديدة من قبل الوزارة المعنية أساسها منح إستقلالية أكبر لمؤسسات التعليم العالي لممارسة مختلف النشاطات التي ينبغي أن تكون مطابقة للمتطلبات الاقتصادية والإجتماعية والثقافية للبلاد في ظل تطور التكنولوجي والمعرفة الإنسانية.

وقد شكلت لها الغرض ست(06) لجان وثلاث فرق عمل من طرف وزير التعليم العالي في 29 نوفمبر 1995م على التوالي، أوكلت لها مهام تحضير إصلاح المنضومة التعليمية في سياق تطابق المنظومة التعليمية مع متطلبات إقتصاد السوق.

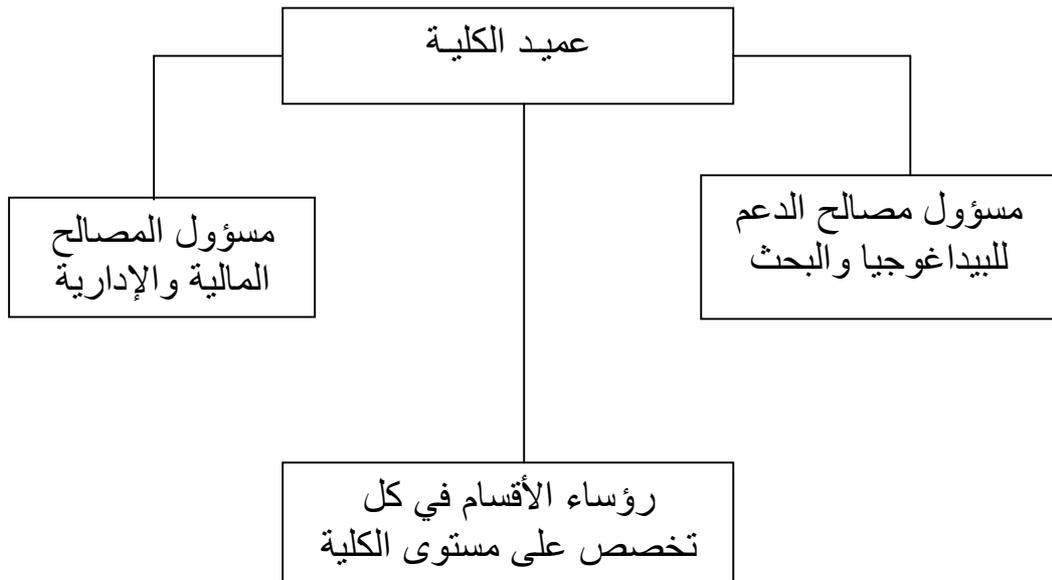
وبعد تحليل المعطيات الموضوعية(خاصة تقييم إصلاح 1971 و1984م)، والقيام بدراسة مقارنة لبعض المنظومات التربوية الأجنبية، توصلت مجموعات العمل هذه إلى تقديم إقتراحات ملموسة لتقليص سنة الرسوب، ووضع أسس تعليم نوعي يستحسن للمعايير الدولية المتعارف عليها، وهذا قصد تحسين نوعية البيداغوجيا وتسييرها، وذلك من خلال تقديم مفاهيم ومخططات جديدة للتنظيم والتسيير.

وقد بدت معالم السياسة الإصلاحية الجديدة لقطاع التعليم بإتباع نظام الكليات بدلا من نظام المعاهد، كما أقرت المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 17 أوت 1998 المعدل والمتمم للمرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983 المتضمن القانون النموذجي للجامعة والتي فحواها: "تنشأ الجامعة بمرسوم تنفيذي بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، تتكون الجامعة من الكليات ويحدد مرسوم إنشائها مقرها وعدد الكليات التي تتكون منها، كما يحدد إختصاصها" (الجريدة الرسمية، 1968، العدد60، 4-5).

الكلية هي وحدة للتعليم والبحث بالجامعة في الميدان العلم والمعرفة مهامها:

1. التعليم على مستوى التدرج وما بعد التدرج.
2. نشاطات البحث العلمي.
3. أعمال التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف.

والشكل رقم(01) بين الهيكل التنظيمي للكلية(الساري العمل به إلى اليوم) حسب ما ورد في الجريدة الرسمية.



الشكل رقم(01): الهيكل التنظيمي للكلية.

المصدر: دليل الجامعة، جامعة محمد خيضر، 2004-2005، ص 21.

خلاصة الفصل

حاول هذا الفصل إعطاء صورة عامة عن الأطر النظرية المرجعية التي إليها مشروع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (ل، م، د).

وجدير بالذكر أن هذا الإصلاح المتبنى من قبل الجامعة الجزائرية، إنما هو مصلحة تشاور واسع النطاق لأهل الاختصاص في هذا المجال، كما وأنه مستقى من تجارب بعض الدول الأخرى خاصة الأوروبية مع الأخذ بعين الاعتبار واقع المجتمع الجزائري ومعطياته، هذا المجتمع الذي تحول مع مرور الزمن إلى مجتمع حديث يعتمد على الصناعة و الخدمات ويرتبط بالاقتصاد العالمي وهو ما يظهره اقتصاد النفط و الخدمات و

المبادلات التجارية الدولية واعتماده في حياته الاجتماعية و الاقتصادية على العلم و
التقنية.

هذا التحول تطلب أول ما تطلب وضع استراتيجيات تكوينية جديدة تعد الطالب
الجزائري إعدادا علميا ومهنيا واجتماعيا معاصرا، وقوامه أيضا التمكن من العلم و التقنية
لبناء مجتمع المعرفة و التقنية في القرن الحادي و العشرين.

ولتحقيق هذا المسعى كان مشروع إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي (ل،
م، د) الذي اعتمده بصفة نهائية بالجامعات الجزائرية ابتداءا من الموسم الجامعي ()
2006/2005).