الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الحقوق و العلوم السياسية

قسم العلوم السياسية

# دور إصلاح سياسة "ل .م .د" LMD في تحقيق جودة التكوين في الأنظمة المغاربية

## دراسة حالة الجزائر 2004-2016

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه نظام ل.م.د في العلوم السياسية

تخصص سياسة عامة ونظم سياسية


إعداد الطالبة :

عمران نزيهة

إشراف الأستاذ الدكتور :

**ا.د فرحاتي عمر**


أعضاء لجنة المنـــــــــــــــاقشة

| الاسم واللقب | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| ا.د.لعجال اعجال محمد لمين | أستاذ التعليم العالي | جامعة بسكرة | رئيسا |
| **ا.د. فرحاتي عمر** | **أستاذ التعليم العالي** | **جامعة الوادي** | **مشرفا ومقررا** |
| ا.د.زياني صالح | أستاذ التعليم العالي | جامعة باتنة | ممتحنا |
| د.عمراني كربوسة | أستاذ محاضر "ا" | جامعة بسكرة | ممتحنا |
| د.فوزي نور الدين | أستاذ محاضر "ا" | جامعة بسكرة | ممتحنا |
| د.حدار جمال | أستاذ محاضر "ا" | جامعة تيبازة | ممتحنا |

السنة الجامعية2017/2016

وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ
لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ

صدق الله العظيم

(سورة النحل، الآية78 )

# إهـــــــداء

## "الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي بِنِعْمَتِهِ تَتِمُّ الصَّالِحَاتُ"

إلى من غرسا في نفسي حب العلم والمثابرة والإصرار
روح والداي رحمهما الله وجعلهما من أهل الجنان مع خير الأنام محمد
صلى الله عليه وسلم صدقة جارية يصلهما ثوابا بإذن الرحمان

بـــــــــــــــــرا واحســـــــــــانا

**********

و إلى الشـــــــــــــــموع التي تزين حياتي
وتحملت معي مشاق البحث وعناء هذا الطريق أولادي
وزوجي .

عـــــــــــــــرفانا وشـــــــــــــكرا

**********

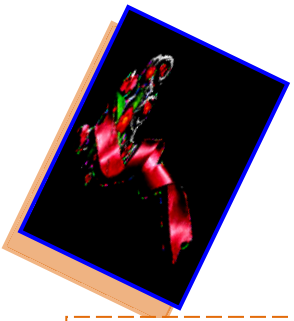
إلى من تشرق روحي بجمعهم عائـــــلتي

حبـــــــــــــــا واكـــــــــــــراما

**********

إلى كل طالب علم عاكف عليه مثابر عليه رغم الصعاب

**********



# شـــــــــكر و عرفان

قال الله تعالى ( رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ ، وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ) النَّمل : ١٩

❁ الحمد لله رب العالمين وشكرا لله تعالى الذي بنعمته تتم الصالحات وبتوفيقه تتحقق الغايات أول الشكر لله الواحد صاحب الفضل والإكرام أكرمنا بنعمة الإسلام، ويسر لنا سبيل العلم فله الشكر والحمد على فضله وإنعامه علي بالتوفيق و انجاز هذا العمل المتواضع ،وما منحني من قوة وصبر وثبات فالحمد لك الهي كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك على فضلك وعظيم نعمائك والصلاة والسلام على المصطفى خير الانام صلى الله عليه وسلم تسليما كثيرا .

❁ ويطيب لي عرفانا بالجميل الاعتراف **بفضل الأستاذ المشرف" ا/د فرحاتي عمر"** الذي أفادني بتوجيهاته ولم يبخل على بعلمه ونصائحه القيمة مما دفع بهذه الرسالة إلى النور فاخصه بأعمق الشكر ووافر الامتنان على نصائحه وسعة صدره وجزاه الله خير الجزاء وأمد الله في عمره وحفظه لنا وزاده مكانة سامقة رفيعة بإذنه .

❁ الى اعضاء اللجنة الموقرة لتسخيرهم الوقت الثمين لتمحيص هذا العمل المتواضع فلم افضل الثناء والشكر.

❁ وحري بطالب العلم أن يعترف بجميل الآخرين وما أجمل أن يكون هذا الاعتراف باشراقة الكلمة فلا يفوتني في هذا المقام أن أقدم الشكر والثناء إلى كل الأساتذة الذين وجهوني وصوبوا أفكاري وقدموا لي الدعم والمساندة سواء في تحكيم الاستمارة أو تقديم المراجع والتوجيهات القيمة واخص بالذكر: الاستاذ **بن الصغير عبد العظيم**، الأستاذ **جابر نصر الدين** ،الأستاذ **ابراهيمي الطاهر** ، الأستاذ **احمد فريجة** .....

❁ والثناء موصولا لصديقتي الدكتورة **بوطبة نور الهدى** التي ساندتني ودعمتني طيلة مدة إعدادي لهذه الدراسة وشحنت عزيمتي فلها وافر الامتنان والشكر.

❁ والى كل الأساتذة الذين قدموا لي المساعدة لانجاز هذا العمل المتواضع .

***فالشكر كثير ومن يستحقونه أكثر .***

# مـــــــــــــــــــــــقدمـة

للتعليم أهمية وقيمة عظيمة في حياة الأمم لأنه يتعلق بتكوين الأفراد وبناء العقول وإعداد رأس المال البشري ،فمعظم الدول المتقدمة تحرص على الاهتمام بالتعليم و تضعه ضمن أولوية برامجها وسياستها العامة ، باعتباره الوسيلة الفعالة لتحقيق التنمية والتطور، وتسعى باستمرار لمراجعة أساليب وبرامج التعليم من اجل إنتاج المعرفة وبناء مجتمع متميز.

وانطلاقا من كون التعليم العالي يمثل قمة السلم التعليمي فهو في إطار السياسة التعليمية الشاملة من الأدوات التي تسهم في تكوين القوى البشرية المتخصصة والمؤهلة ، وبناء قدرات الإنسان المعرفية والثقافية و المهاراتية في كافة التخصصات ،ومجال توليد الفكر وإعداد الباحثين،فلم يعد ترفا إنما هو استثمار بشري في إعداد القوى المنتجة وعمود التنمية البشرية في إطار التنمية الشاملة المتواصلة ،لذا فقد حضي باهتمام الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ،وانطلاقا من هذه الأهمية فقد شهد التعليم العالي خلال العقديين الأخيرين حركة إصلاح جذرية في معظم دول العالم خاصة في الألفية الثالثة لغرض إصلاح التعليم وتطويره والانتقال لتحقيق الكيف إلى جانب الكم والارتقاء بالجودة .

فقضية إصلاح التعليم العالي أصبحت من القضايا التي شغلت فكر واهتمام صناع القرار السياسي والتربوي في الساحة الدولية ،وتناولتها العديد من الدراسات في كل المجتمعات المتقدمة والنامية التي تهدف إلى تطوير التعليم وتجويده في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصيتها .

وقد حظيت الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمام واعتبرت قضية أساسية إلى حد اعتبارها من السياسات الأساسية للتعليم العالي، وكمدخل لتحقيق مخرجات عالية النوعية قادرة على المنافسة داخليا وخارجيا وإحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ،ومحاولة التكيف معها،فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة .

في هذا الإطار لم يكن انخراط الجزائر في السياق الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي انفراديا بل أتى في سياق إقليمي إذ انخرطت المغرب وتونس في نفس المسار منذ بداية الألفية ،لترسيخ ثقافة الجودة في التعليم باعتبارها المحرك الأساسي لكل الإصلاحات التي شهدها قطاع التعليم العالي غير أن الحاجة إليها في السنوات الأخيرة تأكدت بصورة أعمق لمواجهة أزمات وتبعات التطور الكمي السريع الذي عرفه قطاع التعليم العالي في هذه الدول .

فقد شهدت الدول المغاربية (الجزائر المغرب تونس)محاولات إصلاحية بعد الاستقلال مباشرة وحددت سياساتها التربوية بعض المبادئ والأهداف التي كان لها انعكاس على زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم مما ولد تطورا كميا على حساب الجانب الكيفي ،فهذا التزايد الطلابي السريع نجمت عنه اختلالات متعددة مست الوظائف الأساسية للجامعات أهمها العملية التكوينية وانعكاسها على باقي الوظائف الأخرى من بحث علمي وخدمة المجتمع .

إذ عرفت هذه الدول تدنيا في المستوى العلمي ،وعجز عن تحقيق الفعالية التكوينية ،فالقصور عن تحقيق الوظيفة الأساسية للجامعات ، وأزمتها التي طالت وظيفتها التعليمية و التكوينية يعتبر قصورا وعجزا عن تنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم لتأهيلهم ليكونوا مواطنين صالحين ،مندمجين في محيط الشغل ومنخرطين في عالم التنافسية ومتكيفين مع رهانات العولمة .

وفي هذا المنحى يشير الباحث الجزائري محمد بوعشة "إن الجامعة اليوم تنتج بكثرة وبشكل عفوي وكذلك بدون فائدة مادام الأغلبية العظمى من المتخرجين لا يجدون وظيفة في سوق الشغل ،إن التكوين بدون توظيف مرتبط قبل أي حديث عن استيعاب أو عدم استيعاب سوق العمل للمتخرجين ،بطبيعة التكوين ذاته والتشتت الحاصل به والضعف في مردوده ،لهذا حل أزمة التكوين يرتبط بالإجابة عن سؤال :أي تكوين في الجامعة نريد ؟[1]

طرح هذا الوضع المتأزم تحديا كبيرا أمام صانعي السياسات التعليمية للدول المغاربية ، إذ أصبحت مسالة إصلاح التعليم العالي وإعادة النظر في الإستراتجية التكوينية للتعليم العالي أكثر من ضرورة تماشيا التغيرات ومع متطلبات العولمة و التطورات الهائلة في مجال العلوم والتكنولوجيا .

فتبنت الدول الثلاث (الجزائر المغرب وتونس )خلال العشرية الأخيرة إصلاحات للتعليم العالي على ضوء النموذج الأوروبي المعروف بمسار بولونيا Processus du Bologne أو نظام "ل .م .د"LMD لضمان تكوين نوعي ومسايرة المتطلبات الاقتصادية عن طريق خلق توافق بين التكوين وسوق العمل ،وهو يهدف إلى تحسين وضمان جودة التكوين الجامعي ويصبو إلى إثراء العلوم والمعارف وإرساء مجتمع المعرفة .

فالسياسة الإصلاحية" ل. م .د "LMD طرحت أساسا لإحداث تغييرات مست الشقين التنظيمي والبيداغوجي ،وتصحيح مسارات التكوين وجعلها أكثر مرونة وملائمة للاحتياجات المتنامية للاقتصاد والمجتمع .

ومن كل ما سبق ذكره وتأسيسا عليه تتجلى :

**أهمية الموضوع (الدراسة ) Significance of Research:**

تكمن أهمية الدراسة الراهنة في كونها تطرح موضوعاً غاية في الأهمية في الفترة الحالية فإصلاح التعليم والسعي لتحقيق جودته أضحى يشكل اهتمام الدول العربية ومنها الدول المغاربية وهو ما أكدته قمم هاته

[1]محمد بوعشة ،أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وامل المستقبل ،بيروت :دار الجيل ،2000،ص 32.

الدول وعلى رأسها قمة تونس 2004 ودعوتها إلى ضرورة إصلاح التعليم ،كما طالبت قمة الجزائر 2005 على توفير تعليم الجيد ،و درجت بعض الدراسات في هذا المجال نحو الاهتمام بموضوع الجودة ، وجودة العملية التكوينية للدور الذي تلعبه في تكوين وإعداد الكفاءات لبشرية المؤهلة والمدربة الكفيلة بالمساهمة في تنمية المجتمع لمسايرة التقدم العلمي والتقني في العالم ،وبذلك تتركز أهمية هذه الدراسة في محاولة المساهمة في تحليل واقع العملية التكوينية في ظل السياسة الإصلاحية "ل .م .د"LMD وهي دراسة في غاية الأهمية لأنها تقف على أوجه النقص وبالتالي إمكانية استيعاب هذه النقائص بدراسات وتجارب مكملة فأهمية الدراسة تطرح من منطلق ارتباطها بشكل وثيق بالإشكالات المطروحة على النظام التعليمي والذي أصبح سمة لغالبية الدول العربية والمغاربية على الخصوص انطلاقا من الإيمان بان الجامعة يجب أن تكون مخرجاتها في خدمة أهداف التنمية السياسية و الاقتصادية والاجتماعية .

**أهداف الدراسة Objectives of Research :**

انطلاقا من أن أي دراسة مهما كان نوعها تنطلق من أرضية ممهدة وأساس نظري وخلفية فكرية عن طبيعة الموضوع المراد دراسته ،وهذا ما يؤدي للقول أن لكل موضوع هدف يسعى الباحث إلى تحقيقه وإلا لما كان هناك أي داع إلى البحث إن لم يكن له هدف معين .

و أهداف الدراسة تتجلى من خلال ما شهده قطاع التعليم العالي في الدول المغاربية وخلال العقود الثلاثة الماضية من توسع كمي مذهلا ،إلا أن هذا التوسع لم يواكبه تحسن في جودة التكوين ونوعيته مما استمر في إفراز نتائج كارثية وأزمات حادة من هذا المنطلق يتحدد هدف الدراسة في تشخيص واقع الإصلاح الذي طال منظومة التعليم العالي ومدى فاعليته في تحقيق وجودة التكوين في الجامعة الجزائرية

كما يمكن أن نلخص أهداف الدراسة في العناصر التالية :

1-إبراز أهمية الجودة في التكوين الجامعي والتعرف على واقع العملية التكوينية والاختلالات التي من شانها الحد من فاعليته و نجاعته.

2-الوقوف على ابرز سياسات التعليم العالي المتعاقبة للدول المغاربية ومعرفة الوضع الراهن لهاته الجامعات التي عرفت تطورا كميا وأصبحت اليوم اشد حاجة لتطوير أدائها وتحقيق معايير الجودة في برامجها ونوعية مخرجاتها لتواكب متطلبات سوق العمل .

3-التعمق في الدراسة من خلال حالة الجزائر ونظام "ل.م.د "LMD والنظر في مدى توافر مؤشرات جودة التكوين في الجامعة لما لها من تأثير على الوظائف الأخرى من بحث علمي وخدمة المجتمع والتي تعتبر من الوظائف الأساسية لمؤسسات التعليم العالي.

4-محاولة تقديم بدائل تربوية قد تساهم في إعادة النظر في تفعيل سياسة إصلاح "ل. م. د "LMD.

**مبررات اختيار الموضوعReasons of Research**

لعل اهتمام الباحث ورغبته في تناول موضوع معين عما سواه هو في الحقيقة مبني على اعتبارات ذاتية ترتبط بشخص الباحث ،وأخرى موضوعية ترتبط بمواصفات موضوع الدراسة من حيث قيمته العلمية وكذا حداثة الموضوع وصلاحية البحث فيه.

**- المبررات الموضوعية :**

من بين الأسباب الموضوعية لتناول موضوع البحث، أهمية الوظيفة التكوينية للجامعة باعتبار هذه الأخيرة مسؤولة عن إعداد الإطارات والكفاءات البشرية ، ففي الدول المغاربية (الجزائر المغرب وتونس) شهدت العملية التكوينية للجامعة تراجع مستمر رغم تعاقب الإصلاحات وتعددها ، وهو ما أثار اهتمام الأكاديميون و السياسيون على حد سواء ، خاصة أمام ثورات تكنولوجية و معلوماتية و عولمة مست كل المجالات حتى النسق التعليمي و منه التعليم العالي .

والاهتمام بموضوع التكوين في التعليم العالي والذي يعتبر من المواضيع الهامة التي تناقش على مستويات متعددة سياسية واقتصادية ،وتربوية ،واجتماعية ،ومحاولة الكشف عن مواطن الخلل والضعف في التكوين الجامعي في نظام "ل .م .د " LMD .

**- المبررات الذاتية:**

من أهم النقاط الأساسية التي يمكن ذكرها :

الاهتمام بموضوع السياسات التعليمية الذي يعتبر مناط النقاشات السياسية والأكاديمية ،والى معالجة مثل هذه المواضيع ذات الطبيعة المركبة حيث انه مرتبط بعدة حقول معرفية فمتغيرات الموضوع تقع في نطاق علوم التربية والاقتصاد والسياسة والإدارة العامة.

ومن جهة أخرى الإيمان بأهمية العملية التكوينية والتي تعتبر ركيزة أساسية والعمل على جودتها سيؤدي إلى جودة النظام الجامعي ككل .

والرغبة الملحة في الكشف عن مكامن القصور في عملية التكوين في الجامعة .

**إشكالية الدراسة Research Problematic:**

الاهتمام بالتكوين وجودة مناهج التعليم العالي في أي إصلاح أصبحت مسالة تقدم أو تخلف ليس فقط لمؤسسات التعليم العالي وإنما للدولة والمجتمع في مختلف المجالات ،وقد استقبلت الدول المغاربية الألفية الثالثة بسياسة تعليمية جديدة وبنظام "ل .م. د "LMD ومن الحري دائما التساؤل عن التكوين في الجامعة هل يسير في اتجاه الجودة خاصة في خضم الإصلاحات التي تبنتها الدول المغاربية الثلاثة .

وتكتسي الإشكالية لتي يعالجها البحث أهمية قصوى في المجتمعات العربية والمغاربية خاصة،إذ تحاول الدراسة استجلاء مجموعة من الإشكالات التي يعرفها التعليم العالي في الآونة الحالية وبشكل أعمق

ما يتعلق بالجانب التكويني، وهو احد جوانب الخلل الذي يطبع منظومة التعليم العالي فلم تعد قادرة على أداء مهمتها الأساسية في نشر المعرفة ونقلها عن طريق التكوين سيما في نظام "ل. م .د " LMD وتأسيسا على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي :

**إلى أي مدى ساهمت السياسة الإصلاحية–"ل .م.د" LMD– في تحقيق جودة التكوين في الأنظمة المغاربية بشكل عام ،وفي الجزائر بشكل خاص ؟**

**التساؤلات الفرعية:**

1– كيف تم تنفيذ السياسة الإصلاحية "ل. م. د" في الدول المغاربية الجزائر المغرب وتونس ؟
2–هل العملية التكوينية أصبحت فعالة في ظل نظام "ل .م .د " ؟
3– ماهي الاستراتجيات الكفيلة بتحقيق جودة التكوين ؟

**الفرضيات** Research Hypothesis:

للإجابة على الإشكالية السابقة والتساؤلات فإننا نضع الفرضيات التالية.

**1–الفرضية الأولى** :اقتصر تنفيذ السياسة الإصلاحية "ل .م. د "LMD في الدول المغاربية على الجانب والإطار الشكلي (على الهيكلة )

**2–الفرضية الثانية** : العملية التكوينية في الجزائر محدودة وقاصرة في ضل نظام "ل .م .د "

**3 –الفرضية الثالثة:** يرتبط مستقبل العملية التكوينية وجودتها على استراتجيات لتطويريها .

**حدود الدراسة** Boundary of Research :

الحدود المكانية :

الدراسة تنصب على دول ثلاثة كانت سباقة في الأخذ بنظام "ل. م .د" LMD وهي الجزائر –المغرب – تونس، وتم استبعاد موريتانيا (لحداثة التجربة بها) وليبيا ،وللتعمق في الدراسة تم التركيز على حالة الجزائر للنظر في مدى مساهمة "ل. م. د "في تحقيق جودة العملية التكوينية .

الحدود الزمانية :

ومن حيث المدى الزماني لهذه الدراسة فقد ركزت على الفترة الممتدة من 2004 إلى غاية 2016 وهي بداية فترة الإصلاحات التي عرفها التعليم العالي والأخذ بنظام"ل. م. د" LMD

**الدراسات السابقة Review of Literature:**

تمثل الدراسات السابقة أهمية خاصة ،فهي تساعد الباحث في كثير من إجراءات الدراسة كالإطار النظري للبحث ومعرفة الباحث لموقع دراسته بين هذه الدراسات وما تضيفه عن سابقتها مما تبرز أهميتها وهي تشكل منطلقا لتصميم البحث ومنهجه وفرضياته ،والسبب في ذلك يعود إلى الطبيعة التراكمية للمعارف العلمية والتي تعني أن الباحث يباشر بحثه من حيث توقف الآخرون ويقصد بتوقف الآخرين عند حد التخوم القصوى The Ultimate Boundaries التي وصل إليها البحث في وقت معين ،بهذا يصبح البحث الجديد تكملة أو إتماما أو متابعة أو تقييما لما وصلت إليه المعرفة العلمية وبهذا يتم تجنب تشتت المعارف من جهة ،وتحقيق تكاملها مع بعضها من اجل كشف الواقع تدريجيا من جهة أخرى .

وانطلاقا من ضرورة التأسيس لهذه الدراسة من خلال عرض الدراسات التي لها علاقة بالموضوع ،وان كانت تطرح إشكالية تعذر حصر كل الدراسات بشكل كامل ،فهناك عامل لغوي ،وعامل الإمكانات ،وعامل الوقت والجهد للوصول إلى الدراسات السابقة كلها ،بناء على ذلك يتم عادة اتخاذ موقف وسط يمكن من خلاله التعامل مع أهم الدراسات التي أمكن الوصول إليها ،ومحاولة قدر الإمكان الاستفادة منها بالشكل الذي يضع الدراسة في سياق العمل البحثي السليم، و فيمايلي أهم الدراسات الوثيقة الصلة بموضوع الدراسة الحالية والتي يمكن تصنيفها كمايلي :

- دراسات متعلقة بإصلاح التعليم العالي /الجامعي
- دراسات متعلقة جودة التعليم العالي /الجامعي

– الدراسات المتعلقة بإصلاح التعليم العالي

- دراسة للباحثة دليلة خينش موسومة ب "**اصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة دراسة ميدانية على مستوى أقسام علم الاجتماع في بعض جامعات الشرق الجزائري**" أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع جامعة بسكرة ،2011/2010 .

تطرقت الباحثة في دراستها إلى إشكالية تمحورت حول واقع إصلاح منظومة التعليم العالي بالجزائر في ظل التحولات الإقليمية ،حيث تطرقت إلى المراحل التي عرفها نظام التعليم العالي في الجزائر من خلال الأطر التشريعية والتنظيمية بالإضافة إلى التطور الكمي في جوانبه المختلفة ،والى علاقة التعليم العالي بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي وتأثيرات ذلك على الوضع التنموي في الجزائر ،وان كانت الباحثة قد أغفلت التطرق إلى تقييم التعليم العالي من حيث النوعية والحديث عن جودة المخرجات في ظل ارتباطه بالواقع الاقتصادي والاجتماعي .

- دراسة للباحثة أمينة مساك معنونة ب "**تاثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري :دراسة تحليلية تقيمية لنظام التعليم العالي في المجتمع الجزائري** "أطروحة دكتوراه تخصص علم الاجتماع الثقافي ،جامعة الجزائر ،2008.

وهدفت الدراسة إلى إعطاء نظرة عامة على الجامعة وما يتعلق بها من وظائف وأهداف وتقديم منظور تحليلي لواقعها في إطار جملة من المتغيرات والتحديات من خلال التعرف على واقع التعليم العالي بالجزائر ،من حيث أهدافه وسياساته مع تسليط الضوء على خصوصية الجامعة الجزائرية .

لذا تمحورت إشكالية الدراسة حول دور الجامعة الجزائرية في المجال السياسي والاقتصادي الجديد وبصورة عامة ضمن مشروع المجتمع الذي ترتسم معالمه ومدى مساهمة البحث العلمي من خلالها في سيرورة التنمية الشاملة للمجتمع الجزائري وجاءت فرضيات الدراسة كمايلي :

-الفرضية الأولى :عدم وضوح سياسة التعليم العالي من المنظور الرسمي لدور الجامعة ينعكس على مسايرتها للمحيط الخارجي مما يؤثر في تمثل المجتمع لها

الفرضية الثانية :يحدد النمط البيروقراطي للنظام الجامعي مدى فعالية وظيفة البحث العلمي في علاقة الجامعة مع محيطها .

-الفرضية الثالثة :ينعكس عدم إدراج التغير الخارجي للجامعة في سياسة التعليم العالي على مدى استجابتها لسوق العمل .

الفرضية الرابعة :تأثر الجامعة الجزائرية بالتغيرات الخارجية العالمية يحدد نمطا جديدا ينعكس على مشروعها التكويني والعلمي .

وتوصلت الباحثة إلى جملة من النتائج لعل أهمها أن نظام ليسانس .الماستر .الدكتوراه وتطبيقه هو نتيجة من نتائج العولمة بمختلف إفرازاتها مما جعل البرامج غير نابعة من احتياجات المجتمع الجزائري فالمشكل يتعلق بالوسائل والإمكانات اللازمة لتطبيق هذه الهندسة في إطار المتابعة المستمرة ،وعلى الرغم من أن هناك مبحوثين يرون أن هذه التجربة مازالت في بدايتها مما يصعب الحكم عليها .

- دراسة للباحثة سلمى الإمام معنونة ب "**صنع السياسة العامة في الجزائر دراسة حالة السياسة التعليمية الجامعية 2007/1999** " مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية تخصص التنظيم السياسي والإداري ،جامعة الجزائر ،2008/2007.

تطرقت الباحثة إلى كيفية صنع السياسة التعليمية في الجزائر والفواعل المساهمة في صنعها مع التطرق إلى الإصلاحات الجديدة أو نظام "ل. م. د "،وقد ركزت الباحثة على كيفية التوجه نحو هذا النظام مع مقارنة بسيطة مع بعض الدول التي طبقت هذا النظام في مؤسساتها التعليمية وخلصت إلى عدة نتائج أهمها عدم خضوع السياسة الجامعية لمنهجية الإعداد العلمي الذي يأخذ في الحسبان الدقة والموضوعية وعدم تبني سياسات إصلاحية نابعة من البيئة الحضارية للواقع الجامعي .

- دراسة لأحمد زرزور موسومة ب:"**تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام ليسانس.ماستر.دكتوراه في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل :دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة والمركز الجامعي بأم البواقي** "وهدفت هذه الدراسة إلى محاولة تقييم الإصلاح الجامعي الجديد ل. م. د تقييما مرحليا وجزئيا في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل باعتبار التوظيف إحدى الأهداف الأساسية لهذا النظام ،وهذا من خلال بعض العناصر التقييمية أهمها التوجيه إلى نظام ل. م. د ومحتوى البرامج ومصالح مساعدة وإعلام الطلبة ،وقد تم اعتماد المنهج الوصفي واستخدام المقابلة والاستمارة ،و توصلت الدراسة إلى أن هناك نقص في إعلام الطلبة عن ل .م .د فهم لا يملكون معلومات كافية عن الدراسة وفق هذا النظام ،وان معظم الطلبة يجدون صعوبة في استيعاب وفهم البرنامج الدراسي المخصص لهم ،كمان هناك غياب شبه كلي لمصالح مساعدة للطلبة مكلفة بإعلامهم حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل .
- دراسة للباحثة أسماء هارون والموسومة ب"**دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية :تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD**"مذكرة ماجستير في علم الاجتماع ،كلية العلوم الإنسانية ،جامعة قسنطينة ،2010/2009.

وتمحورت إشكالية الدراسة حول دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية في ظل الإصلاحات الجديدة لنظام التعليم العالي في الجزائر نظام LMD ،وقد انطلقت الباحثة من سؤال رئيسي مفاده إلى أي حد يمكن أن يساهم التكوين الجامعي في ظل الإصلاحات الجديدة نظام LM D في ترقية المعرفة العلمية ؟

وهدفت الدراسة إلى تحديد معايير التكوين الجامعي في إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية ومحاولة تقييم التجربة الجزائرية على ضوئها ،وتشخيص واقع تطبيق نظام ل .م. د في الجامعة الجزائرية ،وضمت عينة الدراسة مجموعة من الأساتذة والطلبة في بعض أقسام كليات العلوم وعلوم الهندسة ،العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير ،الحقوق والآداب والعلوم الاجتماعية ،وتوصلت الدراسة إلى أن نظام ل .م .د يفتقر للوضوح لدى كل من الأستاذ والطالب محل الدراسة ،إضافة إلى عدم وجود دعم وتوجيه لهذا الإصلاح من خلال غياب التهيئة الفعالة للظروف المادية والبشرية لتطبيقه ،وبالتالي فقد اجمع أغلبية أفراد العينة المدروسة أن هذا النظام متهم بالتقصير في تطبيق مبادئه وانه لم يستطع أن يحقق التغيير المرغوب فيه إذ حافظ على تخصصات النظام الكلاسيكي ،ووجود نقص في الإمكانيات البيداغوجية ورغم اتفاق الأساتذة على أن نظام ل .م. د بمبادئه الحقيقية هو نظام من شانه أن يحدث تغييرا نوعيا وجذريا في الوظيفة التكوينية بشرط تكييفه مع واقع الجامعة الجزائرية واحتياجات المجتمع المحلي ومتطلباته التنموية على المدى البعيد.

2. دراسات متعلقة بجودة التعليم العالي /الجامعي :

- دراسة بعنوان "**إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية** " "أطروحة دكتوراه من إعداد شيراز محمد عشير طرابلسية،جامعة دمشق 2004.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية كمؤشرات على جودة الخدمات التعليمية والبحثية وعلى أداء المؤسسات وفي ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي استنادا إلى أراء عينة ممثلة في أراء أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا في الجامعات الحكومية السورية ،وجاءت اهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة :

– وجود اختلافات جوهرية بين أراء أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بجودة الخدمات التعليمية والبحثية .

–وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين مدى توافر معايير الجودة ووجود هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي .

واقترحت الدراسة إطارا نظميا مكونا من مدخلات وإجراءات ومخرجات وتغذية راجعة لإدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي السورية .

وتمحورت توصيات الدراسة حول تبني السبل والركائز المفضية إلى تجويد الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية ،وتطبيق الإطار المقترح المتضمن إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي .

- دراسة لصليحة رقاد الموسومة ب"**تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية أفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري** "أطروحة دكتوراه جامعة سطيف 2014/2013.

وهدفت الدراسة إلى دراسة معوقات وأفاق تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وكشفت نتائج الدراسة عن دفع كل من التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية إلى تطبيق نظام ضمان الجودة بها ،إضافة إلى وجود اختلافات في وجهات نظر مسؤولي الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيق نظام ضمان الجودة ،كما توصلت الدراسة عن وجود جملة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام الجودة والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية ،والجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة ،والجانب السلوكي للأطراف المعنية بتطبيقه ،كما كشفت الدراسة عن وجود جملة من عوامل النجاح ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسئولي ضمان الجودة.

- **جديد البحث أو ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :**

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع إصلاح التعليم العالي وجودته والتي تم الاستفادة منها في بعض الجوانب النظرية والميدانية ،إلا أن الدراسة الحالية تتميز ببعض النقاط :

-من الملاحظ أن الدراسات التي تناولت إصلاح التعليم العالي والأخذ بنظام "ل. م .د "كانت تقريبا كلها دراسات سايرت بداية تطبيق "ل .م. د" في الجزائر أو بعد مضي أربع أو خمس سنوات على تطبيقه في الجامعة الجزائرية مما جعل اغلبها يؤجل الحكم على التجربة ويرى أنها تحتاج إلى مزيد من الوقت لتقييمها والدراسة الحالية جاءت بعد ما يزيد عن عشر سنوات من تطبيق نظام "ل. م .د " مما يسمح بإمكانية تقيمها خاصة ما يتعلق منها بالعملية التكوينية .

-ركزت الدراسة بشكل عميق على الدول المغاربية -الجزائر المغرب تونس- والتي اشتركت في تطبيق تجربة "ل .م. د" كسياسة إصلاحية مع الألفية الثالثة ،وتكاد تنفرد بذلك الدراسة الحالية من بين الدراسات المطروحة حتى وان تطرقت بعضها إلى ذلك بشيء من الاقتضاب و الاختصار .

-تضمنت العينة المبحوثة في اغلب الدراسات السابقة على الإداريين والموظفين وبعضها على الطلبة والأساتذة ،بينما تميزت الدراسة الحالية باختيار عينة من الأساتذة الذين لهم مسؤولية بيداغوجية وهي الفئة التي تم تحديدها في المرسوم التنفيذي رقم 08-130المؤرخ في 3 مايو 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث ومحددة خاصة في المادة 58منه ،للوصول إلى تصور أدق وهي تنفرد بذلك عن الدراسات السابقة .

**منهجية Methodology of Research :**

و لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة :

**منهج دراسة الحالة** : الذي يمكن عن طريقه جمع البيانات ودراستها ،بحيث يمكن رسم صورة لوحدة معينة في علاقاتها المتنوعة و أوضاعها المختلفة ،كما انه يتجه إلى جمع البيانات العلمية المتعلقة بأية وحدة سواء كانت فردا أو مؤسسة أو نظاما اجتماعيا (وذلك من خلال التركيز على حالة الجزائر) ،فهو يقوم على أساس التعمق في دراسة مرحلة معينة من تاريخ الوحدة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها (وتم التركيز في الجزائر على إصلاح "ل .م. د LMD "والفترة الممتدة من 2004الى غاية 2016) وذلك بقصد الوصول إلى تعميمات متعلقة بالوحدة المدروسة وبغيرها من الوحدات المتشابهة .

بالإضافة إلى الاعتماد الإحصاء الذي يفرض نفسه في تقريب الدراسة ،وذلك من خلال اعتماد الإحصاءات والأرقام وربطها بالسياق التداولي للموضوع .

كما تم استخدام بعض الأدوات لجمع المعلومات كالاستبيان وهو مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين ،يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسلمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها ،وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع أو التأكد من معلومات متعارف عليها ،والملاحظة التي هي انتباه مقصود ومنظم ومضبوط للظواهر والحوادث بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها ،وهذا بغرض الإحاطة الشاملة بالموضوع محل الدراسة ودراسته من مختلف الجوانب .

**عرض الدراسة** Research Plan:

من اجل الإحاطة بمضامين الدراسة نظريا وتطبيقيا فقد تاطرت مكوناتها ضمن جانبين الأساس النظري والتطبيقي :

فالدراسة تتكون من أربعة فصول ثلاثة فصول نظرية وفصل تطبيقي،وتحكم علاقته مقتضيات التجانس المنطقي والمعرفي المشروطة في أي عمل اكاديمي له الصفة العلمية ،في الفصل الأول يتم التطرق من خلاله للهيكلة المعرفية والنظرية من خلال طرح المفاهيم الرئيسية والمفتاحية للبحث .، وأهم المداخل النظرية للتعليم العالي والجودة ، في الفصل الثاني تم التعرض إلى سياسات التعليم العالي في الدول المغاربية ، وتم طرح أهم التحديات الداخلية والخارجية لتبني الإصلاحات الراهنة للتعليم العالي ونظام "ل .م .د "والوقوف على تطبيقات هذا النظام بهذه الدول ،ومن خلال الفصل الثالث يتم التطرق الى التكوين الجامعي بالجزائر وتحديد أهم الاختلالات التي عرفها هذا الأخير ، والربط بين نظام "ل .م .د "والجودة و إيراد أهم الآليات التي جاء بها هذا النظام لتحقيق جودة العملية التكوينية ، واستوجب البحث في الفصل الرابع الوقوف عند وجهات نظر العينة المبحوثة لتقويم العملية التكوينية وشمل الإجراءات المنهجية المعتمدة في الدراسة ، و عرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة في ضوء البيانات التي جمعت من الميدان، و أخيرا عرض نتائج الدراسة المتوصل لها.

لتكون الخاتمة كحوصلة لكل ما جاء في الدراسة، و بعض الاقتراحات التي نود الأخذ بها لرفع مستوى مخرجات الجامعة الجزائرية وجودة العملية التكوينية .

**-صعوبات الدراسة Limitations of Research:**

يمكن إجمالها في النقاط التالية :

- تردد بعض أفراد العينة في الإجابة على الاستبانة تذرعا بأسباب عديدة ،واكتفاء بعضهم بإجابات معينة وتجنب أخرى لحساسيتها من وجهة نظرهم والتخوف من الإجابة الصريحة لها ، وهو ما أدى إلى التقليل نسبة الاسترجاع للاستبيانات الموزعة .
- -صعوبة الوصول إلى المزيد من الجامعات الجزائرية لبعد موقعها الجغرافي أمام قصر ومحدودية الوقت المحدد لانجاز أطروحة في ظل نظام "ل .م .د ".
- صعوبة الحصول على الإحصائيات الحديثة المتعلقة بالتعليم العالي في الدول المغاربية سيما المتعلقة منها بدولة المغرب ،وتضارب الإحصائيات المتواجدة منها خاصة التقارير الصادرة باللغات الأجنبية .
- عدم وجود دراسات وافية وبشكل كاف تتعلق سياسات التعليم العالي للدول المغاربية ،الأمر الذي تطلب الكثير من الجهد ،والوقت لجمع المعطيات والمعلومات عن الدول المغاربية في مجال التعليم العالي في ضل ندرة المعلومة وتضارب الموجود منها .

# الفصل الاول: الاطار النظري المفهوماتي للدراسة

من خلال هذا الإطار الايتمولوجي يمكن تحديد المفاهيم والمصطلحات التي لها أهمية بالغة في الدراسة وهي خطوة منهجية هامة لا يمكن تجاوزها على اعتبار أن العمل على ضبط وتحديد وصياغة المفاهيم conceptualisation عملية تشكل احد الأبعاد الرئيسية التي من شانها توجيه العملية البحثية الوجهة السليمة طيلة مسارها ،فهي مفاتيح لفهم القضايا المطروحة في الدراسة ،وحتى يتم التمكن من إفهام القصد المعرفي المتوخى لها و إزالة كل لبس حول المعنى الذي تأخذه هذه المصطلحات أو المفاهيم بخصوص الظاهرة موضوع الدراسة والمتعلقة بدور إصلاح سياسة التعليم العالي"ل . م.دLMD" وجودة التكوين .

وتحقيقا لمزيد من الضبط لهذه المفاهيم الرئيسية بهدف الربط بين مختلف فئات ومستويات التحليل أوجبت أدبيات البحث العلمي أن نخصص هذا الفصل كإطار نظري مفاهيمي للدراسة يتم من خلاله تحديد جملة من المفاهيم الأساسية التي لها صلة مباشرة بموضوع الدراسة .

**المبحث الأول: الأطر النظرية المفسرة لإصلاح وجودة التعليم**

على اعتبار أن النظرية تقدم تفسيرا ملائما لنظرة معينة من خلال نسق استنباطي مكون من عدة مقدمات أو نتائج ،والاتساق هو الميزة القائمة بين تلك القضايا ،وتبسط كل قضية بصورة منطقية من القضايا التي سبقتها ولكون النظرية تنطلق في الأساس من الواقع لتعود إليه بعد عملية تجريدية [1] كان العمل على تحديد بعض النظريات التي عالجت التعليم العالي /الجامعة من كل جوانبها أمرا مهما لإثراء هذه الدراسة.

**المطلب الأول: المقاربات المرتبطة بإصلاح التعليم**

ضرورة تاطير موضوع الدراسة وفق مقاربة نظرية يطرح ضرورة استعراض أهم الاتجاهات النظرية التي يمكن أن تكون مدخلا لتناول موضوع الدراسة المتعلق بإصلاح السياسة التعليمية (التعليم العالي).

-الاتجاهات النظرية الكلاسيكية :

-الاتجاه البنائي الوظيفي :

منطلق هذا الاتجاه هو اعتبار المجتمع نسقا اجتماعيا يشمل نظما فرعية متداخلة ومترابطة ،ينجز كل منها وظيفة محددة وهو في تفاعل دائم مع مكونات النسق الاجتماعي العام ،وعليه فان فهم أي نظام من نظم المجتمع (التعليم )يستوجب النظر إليه في علاقته بباقي النظم الفرعية الأخرى المكونة للنسق ،وفحصه في ضوء الوظيفة التي يقوم بها .

ويرتكز بالنسبة لنسق التعليم على مجموعة من الافتراضات أهمها :[2]

-تزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة .

-هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المؤسسات من مهارات معرفية وبين أدائه في العمل .

-المساعدة على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق وخلق مجتمع تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفق قدراتهم .

ونظام التعليم يتداخل مع النظم الأخرى ،فهو يتأثر بالنظام السياسي وإيديولوجيته ،و بالنظام الاقتصادي السائد ويزداد تأثيره كلما تعقد مستوى المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة .

-إسهامات إميل دور كايم ". E.Durkhiem ":

احد رواد هذا الاتجاه(الاتجاه البنائي الوظيفي التقليدي ) ركز على دور المؤسسات التعليمية ومدى تأثيرها في تنمية المجتمع الصناعي الذي عاصر المراحل التطويرية لنشاته ،ويؤكد على ضرورة اكتساب الأفراد للمهارات النوعية الضرورية للمهنة لتحقيق مبدأ تقسيم العمل .

كما أشار إلى أهمية الدولة ومسؤوليتها في الإشراف والمتابعة للمؤسسات التعليمية وضرورة حرصها على التخطيط العلمي في كل ما يتعلق ويتصل بالنظام التعليمي .

---

[1] راضية بوزيان ،إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية ،عمان :مركز الكتاب الجامعي ،2014،ص 79.

[2] بدران شبل ،حسن البيلاوي ،علم اجتماع التربية المعاصر ،الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية ،2003،ص 19.

**-الإسهامات النظرية الأخرى للجامعات :**

-مقاربة رأس المال البشري :

تعتبر نظرية رأس المال البشري امتدادا فكريا و إيديولوجيا للنظرية الوظيفية بصفة عامة في صياغتها الحديثة ،ويتمثل الإسهام الأساسي لهذه النظرية في محاولة تبرير التوسع الهائل في الأنساق التعليمية والاستثمارات الضخمة التي خصصت للتعليم في العديد من الدول ،وجدوى هذا الإنفاق الكبير على التعليم والعائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع ،ولقد كان الدافع وراء زيادة الطلب على التعليم ارتفاع العائد الذي يحصل عليه الأفراد الذين يتلقون تعليما على مختلف المستويات .

ويرى الاقتصادي "ادم سميث" Adam Smith احد العلماء البارزين الممثلين لنظرية رأس المال واحد فلاسفة الاقتصاد في القرن الثامن عشر في كتابه "ثروة الشعوب" بأهمية التعليم في رفع الكفاءة الإنتاجية للعامل وزيادة مهارته اليدوية ،واعتبر المهارات والقدرات المكتسبة جزءا من رأس المال ،كما أشار إلى أهمية التعليم في إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي وهو ما يعتبر شرطا ضروريا للتنمية [1].

أما "كارل ماركس" C .Marx فكان أكثر فلاسفة الاقتصاد وضوحا في علاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ،وأكد على أهمية التعليم والتدريب في زيادة مهارات العمل وإكساب الفرد القدرة والمرونة على الانتقال من مهنة إلى أخرى .

ويعتبر "الفريد مارشال" A.Marshall أول من أشار مباشرة إلى اعتبار التعليم نوع من الاستثمار، والى ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم في التنمية الاقتصادية ،وأشار إلى أن ما ينفق على التعليم ينبغي ألا يقاس بالعائد المباشر منه، فالتعليم نوع من الاستثمار القومي وقيمة ما ينفق عليه يعتبر ربحا عظيما قد يأتي عن طريق إعطاء أفراد الشعب فرصا أكثر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم ،وان ابلغ أنواع رأس المال قيمة هو رأسمال المادي الذي يستثمر في الإنسان [2].

واهتم الاقتصادي الأمريكي "تيودور شولتز" T Schultz بتحليل العلاقة بين عملية التربية والتعليم والتقدم الاقتصادي سيما في الدول النامية خلال النصف الأخير من القرن العشرين ،أين ركز على أهمية زيادة النفقات الاقتصادية للمؤسسات التربوية التي لا تقل أهمية عن المؤسسات الصناعية الإنتاجية الأخرى .

ويعتبر أن الاستثمار في رأس المال البشري لا يزيد من الإنتاجية الفردية فحسب إنما يضع الأساس الفني لقوة العمل اللازمة للنمو الاقتصادي المستمر للدول والمجتمعات على اختلافها ،على اعتبار أن القوى البشرية المدربة هي العامل الحاسم في تحقيق ذلك وليس الموارد المادية والطبيعية وحدها .

---

[1] محمد منير مرسي، الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ،القاهرة :عالم الكتب ،1996،ص 273.

[2] راضية بوزيان ، مرجع سابق، ص90.

فنظرية رأس المال البشري تسلم بان الثروة البشرية عنصر من عناصر الانتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادي ،وأثبتت الدراسات التي أجريت في هذا الصدد في بعض الدول النامية أن تراكم رأس المال المادي يعزى إليه اقل من نصف الزيادة السنوية في الانتاج ،في حين أن الباقي هو ما يزيد على النصف فيعزى إلى زيادة الكفاءة البشرية وتنظيم الانتاج[1] .

فمختلف الدراسات التي أجريت على رأس المال البشري وعلاقته بالتنمية القومية تؤكد النتائج التالية :

- أن التعليم استثمار في الموارد أو المصادر البشرية .
- أن العائد من الاستثمار في التعليم يفوق معدلات العائد من أنواع الاستثمارات الأخرى إذا ما قورن بها.
- أن التعليم مسؤول بدرجة كبيرة عن زيادة معدل النمو الاقتصادي .
- أن المستويات الأعلى من التعليم تؤدي إلى زيادة دخل الفرد من ناحية وزيادة الانتاج القومي من ناحية أخرى .
- أن هناك ارتباطا ايجابيا بين التعليم والقوة العاملة والإنتاجية .

-نظرية التحديث :

التحديث كان و لا يزال هدف كل شعوب العالم في الماضي والحاضر باعتباره عملية تحول نحو أوضاع اقتصادية ،سياسية اجتماعية علمية وتقنية أفضل ،وهو مفهوما محايدا لا يرتبط بتاريخ محدد أو نظام معين أو ثقافة معينة .

في ضوء نظرية التحديث جاء الاهتمام بالموارد البشرية باعتبارها أكثر العناصر الفعالة في عملية التحديث فجاءت لتوضيح العلاقة التبادلية والعوامل المفسرة لعمليات التنمية والتحديث.

فمع منتصف السبعينات اهتم بعض علماء الاجتماع بتحليل عمليات تطور المجتمع الحديث ،وكان كل من "انجلز" و"ديفيد سميث" من الناشطين في هذا المجال ،فقد اجريا بعض الدراسات الميدانية في مجموعة من الدول النامية قصد تحليل العلاقة بين التعليم والتنمية ،وذلك عن طريق تطبيق مقياس لتحديد خصائص الإنسان الحديث في دراسة مقارنة على ستة دول نامية [2].

و أكدا على أن عملية التحديث ما هي إلا عملية اكتساب اكبر قدر من السكان لمجموعة من المواصفات والخصائص والاتجاهات والقيم والمعتقدات الحديثة ،ومن أهم مؤشرات هذا المقياس الذي طوراه لمعرفة الشخصية أو الإنسان الحديث نجد درجة اكتساب الخبرة في التجديد والتغيير وتنويع الاتجاهات والآراء واكتساب الحقائق والخبرة التكنولوجية الحديثة .

[1] محمد منير مرسي ،مرجع سابق ،ص 278.

[2] راضية بوزيان ، مرجع سابق، ص89.

ونشير إلى دراسات كل من "ديلاكروا" Delacroix و "راجين" Ragin في دراستهما للعلاقة بين التعليم والحداثة من خلال تحقيقهما لدور منظمات التحديث أو الحداثة في تسعة وأربعون دولة من الدول النامية .

كما يشير "ماكليلاند " McElland على ضرورة نقل الأنماط الثقافية الموجودة في المجتمعات المتقدمة التي نشأت وتطورت فيها نماذج الشخصية المتميزة والمتشبعة بقيم الدافعية نحو الانجاز والتحديث إلى المجتمعات المتخلفة ، بهدف إحداث التنمية والتطور في هذه المجتمعات لتتحول من المجتمع التقليدي إلى المجتمع الحديث.

وحسب افتراضات وتصورات هذه النظرية فان التعليم والتدريب يعتبران من بين العوامل الأساسية لهذه العملية خاصة فيما يتعلق باستيراد التكنولوجيا .

وقد وجدت نظرية التحديث إقبالا شديدا من جانب المهتمين بتحليل العلاقة بين التعليم والتحديث بالرغم من بعض الانتقادات التي وجهت لأفكار أصحاب هذه النظرية، إلا أن ذلك لم يقلل من أهميتها لمساهمتها في فتح المجال للمزيد من الدراسات الحديثة لفهم واقع عملية التحديث خاصة تلك الدراسات التي حاولت إبراز دور المؤسسات التعليمية والجامعات خاصة في التحديث والتنمية لما تقوم به من مهمة إكساب الأفراد الخبرات المهنية والمعرفية وإعداد القوى البشرية المدربة .

**المطلب الثاني :مقاربات الجودة**

ظهور مصطلح إدارة الجودة الشاملة نتيجة للعديد من الأفكار التي تضمنت العديد من المبادئ المرتبطة ببعضها البعض ،والتي ساهمت في بناء المدخل الأساسي لأداء العمل في أي مؤسسة ،حيث أن هذه الأفكار كانت نتيجة لمساهمات فعالة من قبل مجموعة من المفكرين خلال العقود الماضية ، والتي عملت على تطوير إدارة الجودة في المجال الاقتصادي ليتم تطويعها في المجال التعليمي ، ولعل أهم من وضعوا اللبنات الأساسية للجودة :

**-ادوارد ديمنج( Edward Deming ):**

يعتبر هذا الباحث الأمريكي أول من وضع الأسس العلمية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة (لقب الأب الروحي والمؤسس الحقيقي لإدارة الجودة الشاملة ) حيث قدم العديد من المساهمات الهادفة لتطوير الجودة في أمريكا واليابان ،التي شكلت نظام تنظيمي على الصعيد الاقتصادي يعزز التعاون ويسهل تطبيق ممارسات جميع عمليات الإدارة عوضا عن النظام التقليدي الذي كان سائدا ،وقد أدى إلى التطوير المستمر في الانتاج والخدمات والعمليات وأداء الموظفين ،مما يؤثر إيجابا على رضا متلقي الخدمة ،وبالتالي على بقاء المؤسسة لفترة طويلة . [1]

وقد انشات الحكومة اليابانية في عام 1951 "جائزة ديمنج "وهي جائزة تمنح سنويا للشركة التي تتميز من حيث الابتكار في برامج الجودة ، كما تعد المبادئ الأربعة عشر التي جاءت في كتابه "الخروج من الأزمة"

[1] احمد محمد القرعان ،إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الادارية في الجامعات الاردنية ،اربد: دار الكتاب الثقافي ،2009 ، ص22.

أساس نظرية الجودة ،وهي من أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في علم الاقتصاد والتي تم تحويلها فيما بعد إلى التعليم .

يرى "ديمنج" أن مسؤولية الجودة تقع بالدرجة الأولى على عاتق الإدارة ،فالجودة في جوهرها تعد ثمرة تصرفات الإدارة وقرارات الإدارة العليا وليس ثمرة العاملين ،لذلك فهو يحمل حوالي خمسة وثمانون[1] من مشكلات الجودة للإدارة نتيجة لفشلها في إجراءات التخطيط وسياسات التشغيل والتأثير في العاملين والنسبة الباقية ترجع لأخطاء العاملين في التنفيذ الفعلي ،ويؤكد على أهمية التخطيط على المدى الطويل والعمل للمدى القصير ،بحيث تأتي الأعمال حلقات متصلة نحو أهداف المدى الطويل .

وعلى ذلك اقترح "ديمنج " برنامجا متكاملا يتكون من أربعة عشر نقطة يطلق عليه "مبادئ ديمنج " ويرى أن جميع القطاعات سواء خدمية أو صناعية تخضع للمبادئ الإدارية نفسها ،فالنقاط الأربعة عشر تطبق في أي مكان على المنظمات الصغيرة والكبيرة[2] وعلى المنظمات الصناعات الخدمية والصناعية على حد السواء لتحقيق التميز في جودة المنتجات وهي كالأتي :

1. تثبيت الغرض من تحسين المنتج أو الخدمة :ويتضمن خلق ثبات في الأغراض الهادفة لتحسين جودة المنتجات والخدمات المزمع تقديمها وإقرار مسؤولية الإدارة العليا بشأنها .

ويرى المفكر أن العملاء والموظفون يحتاجون إلى الشعور بالأمان ورؤية ما يدل على وجود ثبات في الهدف لدى المؤسسة .

2. التكيف مع الفلسفة الجديدة [3]: تبني فلسفة جديدة تقوم على ضوء اعتبار أن المنظمة تحقق أهدافها من خلال تجاوز الإخفاقات المقترنة بالهدر والضياع في المادة الأولية ،وانخفاض كفاءة العاملين والتخلص من التأخير في انجاز العمل وغيرها من المؤشرات التي من شانها تحسين كفاءة الأداء في المنظمة ،فمن الضروري تبني فلسفة جديدة لمواجهة التحديات المختلفة بما يدفع إلى المزيد من المعرفة .

3.توقف الاعتماد على الفحص الشامل كطريقة أساسية لتحسين الجودة :إلغاء الحاجة إلى الفحص على نطاق واسع ،والاعتماد على بناء الجودة في المنتج من البداية ،والابتعاد عن الوقوع في الخطأ ،والتخلص من الإخفاقات في الأداء الإنتاجي .

4.التوقف عن النظر إلى المشروع من خلال السعر :وتعني عدم اعتماد الأسعار كمؤشر أساسي للشراء .

5.التحسن باستمرار لعملية إنتاج السلع والخدمات: وتعني متابعة المشاكل التي ترافق الأداء وتجاوزها وتحسين الأداء المتعلق بالأنشطة التشغيلية بشكل مستمر،والتحسين يجب أن يشمل جميع العمليات المتصلة بالتخطيط ،والإنتاج والخدمة .

---

[1] Mitra Amitava ,fundamentals of quality control and improvement , Canada: John wiley &sons Hoboken , 2008. p 56.

[2] حسن حسين البيلاوي ،احمد فاروق محفوظ ،إدارة الجودة الشاملة في نظم التعليم ،الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية ،2015، ، ص22.

[3] Mitra Amitava, op.cit.p58.

6.إيجاد التكامل بين الأساليب الحديثة والتدريب :وتعني اعتماد الطرق الحديثة في التدريس والتعليم في العمل ،وتدريب جميع الموظفين على احدث أساليب الجودة .

7.تحقيق التناسق بين الإشراف و الإدارة :وتعني تحسين العمليات الإشرافية فالإدارة يجب أن تعمل على موارد التحسين والتوجه نحو جودة المنتج والخدمة ،والعمل نحو تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية ، وجعل أفاق وتصورات هؤلاء المشرفين تقود العاملين نحو نفس الأهداف .

8.إبعاد الخوف وتتضمن إزالة الخوف عن العاملين وجعل أنشطتهم تتوجه دائما نحو معرفة المشاكل في الأداء وإبلاغ الإدارة عن ذلك بشكل مستمر ودون تردد، فيجب بناء الثقة بين القيادة والعاملين وخلق بيئة للإبداع محفزة للعاملين .

9.إزالة الحواجز الموجودة بين الإدارات :وتعني كسر الحدود الموضوعة بين الأقسام المختلفة وجعلهم يعملون كفريق واحد نحو انجاز النوعية والإنتاجية العالية .

10.تقليل الشعارات والأهداف الرقمية :وتتناول تجاوز الصيغ والأساليب غير القادرة على تحقيق الأهداف الأساسية للانجاز الإنتاجي ،وتجنب إطلاق الشعارات دون دراسة الإمكانيات .

11.التخلي عن الحصص الرقمية لقوة العمل والأهداف الرقمية للإدارة :فيؤكد المفكر أن معايير العمل ينبغي أن لا تقتصر فقط على المعايير الكمية بل من الضروري ابتكار معايير جديدة تجمع بين الكمية والنوعية .

12.إزالة العوائق في الاتصالات :وتتضمن إزالة الحواجز بين الإدارة العليا والعمال، وتجنب الأنظمة السنوية في التقويم التي تركز على المنتج النهائي في نهاية المطاف .

13.تأسيس البرامج التطورية :يجب على الإدارة أن تسعى بشكل دائم ومستمر للتطوير والتحسين في الانتاج وان تجعل موظفيها على تواصل دائم مع احدث التطورات العلمية ،وذلك من خلال عقد الندوات والمناقشات

14.دفع كل شخص في المنظمة إلى العمل لتحقيق التحول ،ووضع كل شخص أمام مسؤولياته لانجاز التحول نحو الجودة .

ويتبين من خلال المبادئ المذكورة أنفا أن المفكر"ديمنج " ركز على ضرورة التوجه نحو تقييم عمليات تقديم الخدمات ،وخفض درجات الانحراف على المستويات القياسية لأداء الخدمات .

وتعتمد العملية الإدارية لكي تصل إلى الجودة المطلوبة داخل أي مؤسسة على عشرة عوامل أساسية أوردها "ديمنج"ونذكر منها الآتي[1]:

-السياسة Policy: ضرورة وجود سياسة تحدد الأهداف والإجراءات للمؤسسة .

-التنظيم Organization :ضرورة وجود تنظيم واضح يحدد المسؤوليات ،وينظم العمل ،ويستخدم المديرين الجيدين .

[1] حسن حسين البيلاوي ،احمد فاروق محفوظ ،مرجع سابق ،ص 22.

-التدريب Training: وجود التدريب الجيد من خلال وضع الخطط التي تستجيب لاحتياجات الأفراد

-المعلومات Information ضرورة وجود قاعدة للبيانات والمعلومات داخل المؤسسة .

ومن هنا يتضح أن أفكار "ديمنج "تعمل على تحسين جودة التعليم عن طريق الاهتمام بالتدريب المستمر ،وتوافر قيادات إدارية واعية ،ومنه التركيز على الشعارات والاعتماد على الانجازات والحقائق وقدم "ديمنج" أربع مراحل أساسية عرفت بدورة "ديمنج "يمكن تلخيصها بمايلي :

- الخطة ( plan):

يعني أن تخطط لأي شيء تريد إدخاله ،وتبدأ الخطة باكتشاف المشكلة وتحديد الأسباب لجوهرية بالنسبة إليها ،وجمع البيانات المناسبة واتخاذ القرارات الملائمة لذلك

التنفيذ والعمل (DO):

وتشير هذه المرحلة إلى عملية إدراك كل شخص للمشكلة وخطوات التحسين المقررة لها ،للبدء بتنفيذ الخطة ،وتطبيق التغيرات في نطاق محدود ومحاولة اكتشاف الأخطاء وتحديد أسبابها .

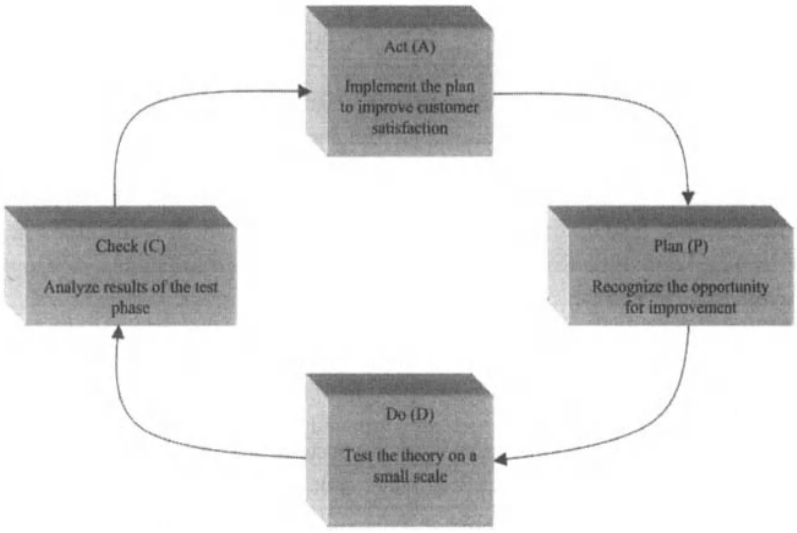
- الفحص أو الدارسة ( check)

وهنا تتم عملية القياس والتقييم للنتائج واكتشاف فيما إذا كانت الأفكار والحلول المقترحة صحيحة وقابلة للتطبيق أم لا .

- العمل لمنع الخطأ( ACT)

عند اتخاذ خطوات التحسين يجب التحقق من النتائج لمعرفة مدى فاعلية تطبيق برنامج التحسين ،فإذا تحقق النجاح فيجب أن تطبق الحلول بشكل واسع وسريع .

**الشكل رقم (1) دورة ديمنج** ( Deming cycle )




source :Mitra Amitava Op-cit,p 63.

واستخدام مبادئ "ديمنج" في تحسين جودة الجامعات يتم كمايلي[1] :

- خلق حاجة مستمرة للتعليم العالي .
- تبني خلق فلسفة جديدة للتطوير المستمر .
- منع الحاجة إلى التفتيش مئة بالمئة .
- عدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط .
- تطبيق فلسفة التحسينات المستمرة .
- الاهتمام بالتدريب المستمر في جميع الوظائف الجامعية .
- توفر قيادة جامعية واعية وديمقراطية .
- القضاء على الخوف لدى قيادات الجامعة .
- إلغاء الحواجز في الاتصالات بين العاملين والقيادات .
- منع الشعارات والتركيز على الانجازات والحقائق .
- منع استخدام الحدود القصوى للأداء –لا حدود للتفوق –أطلقوا العنان للأداء و الإنتاجية .
- تشجيع التعبير عن الشعور بالاعتزاز والثقة .
- تطبيق برنامج التحسينات المستمرة في جميع الكليات .
- التعرف على جوانب العمل المختلفة بالتبديل .

ويتضح من أفكار "ديمنج" أنها ارتكزت على تحسين جودة التعليم عن طريق الاهتمام بالتدريب المستمر وتوافر قيادات إدارية واعية ،والقضاء على الخوف عند اتخاذ القرارات والتركيز على الانجازات والحقائق .

**-جوزيف جوران (Joseph M Juran )**

يعد من الرواد الذين أسهموا في إرساء إدارة الجودة الشاملة ،وهو أول من استخدم التحليل الإحصائي للتحكم بالعمليات بنظام الجودة ،ويحتل المرتبة الثانية بعد "ديمنج" في تطوير نظام رقابة الجودة في اليابان ومن بعد في الولايات المتحدة الأمريكية [2] ، ينظر إلى الجودة على إنها تقليص النقص في المنتج وتخفيض معدلات الأخطاء ،وتحسين شكل الناتج ومحتوياته.

وفي 1951 استطاع "جوران" نشر مؤلفه الأول Quality Control Handbook [3]والذي اعتبر عملا بناءا في هذا المجال .

---

[1] محمد عوض الترتوري ،اغادير عرفات جويحان ،إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ،عمان :دار المسيرة للطباعة والنشر ، 2009،ص 112.

[2] عبد الستار العلي ، تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة ،عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع ،2007 ، ص67.

2 Josef M Juran Juran's Quality Handbook , New York: Mc Graw-Hill Companies , 1999, p 24.

وعرض أفكاره فيما يخص الجودة على شكل ما يسمى بثلاثية "جوران" (Quality Trilogy) ،[1]حيث أكد على أن إدارة الجودة تشمل على ثلاثة مراحل أو عمليات :

- تخطيط الجودة ( Quality Planing )
- السيطرة والرقابة على الجودة (Quality Control )
- تحسين الجودة (Quality Improvement )

الشكل رقم (2)ثلاثية جوران ( Juran Triology )

Source : Ahmed Badr Eldin,op-cit,p5.

تخطيط الجودة:

يتطلب تحديد مستوى جودة المنتج ،وتصميم عملية الانتاج لتحقيق الجودة المطلوبة الأمر الذي يتطلب وضع خطة سنوية تتضمن الأهداف وتحديد الأولويات وتقييم نتائج الخطط السابقة ،إن عملية التخطيط لتحقيق الجودة تتضمن الخطوات التالية :

- ✓ تحديد أهداف الجودة .
- ✓ تحديد أهم العملاء وحاجاتهم ومتطلباتهم وتوقعاتهم .
- ✓ تصمم العمليات بشكل تكون قادرة على توفير الجودة المطلوبة .
- ✓ تحويل خطة العمل والأداء إلى عمليات فعلية .

رقابة الجودة :

هي العملية التي تتم من خلال تكرار عمليات المراقبة واتخاذ الإجراءات التصحيحية لإشباع متطلبات العملاء ،والتقويم الفعلي للمنتجات ومقارنتها بمواصفات المطلوبة من العميل .

وتتألف هذه العملية من ثلاث مراحل أساسية وهي :

- ✓ تقييم الأداء الفعلي للرقابة .
- ✓ مقارنة الأداء الفعلي بأهداف الجودة الموضوعة سلفا .

[1] Ahmed Badr Eldin Quality general concepts and definitions, http://www.intechopen.com/books/modern-approaches-to-quality .consultée le 03 mars 2016.

✓ معالجة الاختلافات بين الواقع والمستهدف .

-تحسين الجودة :

كان "جوران" يرى أن عمليات التحسين تمثل جوهر إدارة الجودة الشاملة وهي عملية مستمرة لا تتوقف ولا تنتهي عند حد معين ،ويجب أن تشمل جميع العمليات والعاملين وذلك من خلال تطوير وتثمين الهيكل التنظيمي للمؤسسة ،وإجراء الإصلاحات والقيام بعمليات التدريب المستمرة للعاملين ،والسعي لتشخيص مشاكل الجودة ومحاولة معالجتها ،فتحسين الجودة هو تحسين مواصفات المنتج وتتم من خلال إعداد خطط ومشاريع تهدف إلى إجراء تحسينات محددة على المنتج أو الخدمة [1].

ويتم من خلال الخطوات التالية :

✓ تحديد أهداف عملية التحسين المستمر .

✓ تنمية وعي جميع العاملين في المنظمة حول أهمية التحسين المستمر .

✓ تنظيم عمل الأفراد بشكل يساعد على تحقيق عمليات التحسين .

✓ تدريب العاملين وتنمية قدراتهم على العمل الجماعي وحل المشكلات .

✓ التحسين الفعال الذي يقوم على أساس المشاركة .

✓ تجهيز الموارد والتحفيز والتدريب المطلوب عن طريق الفرق ،وذلك بهدف تشخيص الأسباب والتحفيز على الحلول والبحث عن الطرائق للسيطرة على النتائج .

يمكن تطبيق مبادئ "جوران" في إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بماياتي[2]:

- الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى جميع المستويات الإدارية والعلمية بالجامعة لكي يسهم الجميع في نجاح تنفيذ الجودة الشاملة عن قناعة .
- وجود أهداف واضحة ومحددة للجامعة متوجهة نحو تحقيق رغبات وحاجات الطلبة مستقبلا .
- التزام الإدارة العليا بتنمية ثقافة الجودة.
- تبني فلسفة منع الخطأ والتركيز على تصحيح العمليات .
- احترام الأفراد العاملين ومراعاة حقوقهم ورغباتهم بما يتماشى مع تحقيق أهداف المنظمة .
- الموضوعية والصدق والشفافية في عرض البيانات والمعلومات .
- تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية في ضوء احتياجات ومتطلبات سوق العمل والمجتمع المحلي .
- الاستخدام الذكي الأفضل لتكنولوجيا المعلومات.
- انفتاح الجامعة على البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة .

[1] عبد الستار العلي ،مرجع سابق ،ص 68.

[2] هناء محمود القيسي ، فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي ، عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع ، 2011،ص216.

- التركيز على العمل الجماعي بين النظم الفرعية والأقسام مما يسهم في تبادل المعلومات والخبرات لاتخاذ القرارات الرشيدة وحل المشكلات .
- الاعتماد على الرقابة الذاتية والتقويم الذاتي بدلا من الرقابة الخارجية ،التقييم والتحسين المستمر بوجود جهاز متخصص على مستوى عال من الكفاءة العملية والعلمية متناسبا مع التطورات التكنولوجية .

وتؤدي فلسفة "جوران" في تطوير جودة التعليم العالي إلى ما يأتي :

تخطيط الجودة –مراقبة الجودة وتحسين الجودة –إنشاء مجلس أعلى للجودة الجامعية .

**–فليب كروسبي( Philip Crosby )**

هو المفكر الأول الذي نادى بفكرة العيوب الصفرية باعتباره الهدف المراد الوصول إليه ، zero defect وأصر على أن الطريقة التي يتحقق بموجبها المعيب الصفري وهي تحسين استخدام الوقاية،بدأت أفكار "كروسبي" تتبلور في ستينات القرن الماضي،لعل أهم انجازاته تجسدت في أهم كتابين له ( Quality is free ) ( Quality without tears)[1].

إن الفكرة الأساسية الخاصة بتحسين الجودة لدى "كروسبي" تقوم على مفهومين أساسيين هما :

–المبادئ الأربعة للجودة أو ما يمكن تسميته بمسلمات إدارة الجودة .

–العناصر الأساسية للتطوير .

ومسلمات إدارة الجودة لدى" كروسبي" :

إن تعريف الجودة هي أنها المطابقة للمتطلبات أو المواصفات[2]وهي من مسؤوليات الإدارة الأساسية وهي وسيلة الاتصال بين النظام الإنتاجي والتي يجب احترامها بشكل صارم .

–منع حدوث الأخطاء هو الطريق الوحيد لتحقيق الجودة ،وتكون الخطوة الأولى هي تفهم المراحل الإنتاجية ثم دراسة واكتشاف كل احتمالات الخطأ .

–يجب أن يكون معيار الأداء هو منتج بلا عيوب .

–إن مقياس الجودة هو مقدار الثمن الذي تدفعه المنشاة بسبب عدم المطابقة للمواصفات .

ويتضح من ذلك أن العناصر الأساسية لتحسين الجودة لدى "كروسبي "تركز على الإصرار والجدية من قبل الإدارة العليا لتحقيق التحسين ،والتطبيق الفعلي لمسلمات الجودة في شكل خطوات ،فهو يؤكد على ضرورة اهتمام الإدارة بالالتزام وقياس الجودة ،ونشر الوعي بأهمية الجودة والاستثمار الأمثل للموارد البشرية ومراجعة وتقييم التحسين واعتبار الجودة عملية متواصلة في التعليم .

---

[1] J Gerald Suarez , three experts on quality , New York : department of the navy , 1992. p 2.

[2] محمد توفيق ماضي ،تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في منظمات الخدمية في مجالي الصحة والعمل ،القاهرة :المنظمة العربية للتنمية ،2006 ، ص29.

وينتج عن تطبيق مبادئ الجودة لدى "كروسبي" في التعليم الجامعي [1]:

- ✓ الجودة الجامعية هي التطابق مع المواصفات النمطية المتفق عليها مسبقا .
- ✓ تعني منظومة الجودة منع وتجنب الاحترافات .
- ✓ قلة الوقوع في الأخطاء في معدل الأداء الجامعي .
- ✓ قياس الجودة هي تكلفة عدم التطابق .

يتضح مما سبق أن كلا من المفكرين الثلاث Deming –Juran –Crosby له أسلوبه وأفكاره الخاصة إلا أن هناك قواسم مشتركة نجملها في العناصر التالية :

- الجودة كوسيلة للتميز .
- التقييم الواسع لنشاطات المؤسسة .
- الأهمية على التعليم والتدريب في تغيير معتقدات وسلوك الموظفين وتوجهاتهم .
- أهمية مراقبة العمليات وتطوير نظام الجودة .
- مسؤولية الإدارة في إعطاء الدعم المناسب للعمليات البشرية والتقنية ولمشاركة الموظفين في تطوير الجودة .
- العمل الجماعي ووجود رؤية مشتركة .

وعلى ضوء ما تقدم يمكن اعتبار أن هؤلاء المفكرين الثلاثة لهم الفضل الأكبر والرئيسي في وضع الخطوات الأولى والتأسيس لما يسمى إدارة الجودة الشاملة ،ويمكن تصنيفهم بالرواد الأوائل لإدارة الجودة الشاملة ،حيث يعود لهم الفضل في وضع اللبنات الأولى لهذا المفهوم ،وتبعهم مفكرون آخرون ساهموا في تطويره .

ومن المهم الاعتماد على الأسس والمرتكزات التي تأسس عليها نظام الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لضمان الجودة بها ،خاصة أن نظام" ل. م. د " LMD الذي يعتبر الأساس في منهج نظام الجودة والذي يقوم على فلسفة التقويم المستمر ،والتطوير المستمر، والحركية والمنافسة والشهادات المعترف بها عالميا .

**المبحث الثاني : ماهية إصلاح سياسة التعليم العالي**

يعتبر تحديد المفاهيم من أساسيات المعرفة ،وإهمال ذلك يؤدي إلى غياب الدقة ،فأي بحث علمي يتطلب تحديد وضبط المفاهيم التي تم اعتمادها في الدراسة ،بقصد رفع اللبس ونزع الغموض عليها قبل الولوج في دراستها والبحث فيها، وطبيعة الموضوع تدعو إلى الوقوف عند مفهوم إصلاح سياسة التعليم العالي وما يتضمنه من مفاهيم فرعية تقع في سياق الموضوع .

[1] محمد عوض الترتوري ،اغادير عرفات جويحان ، مرجع سابق ، ص113.

**المطلب الأول :مفهوم الإصلاح التعليمي Educational Reform**

**-الإصلاح Reform:**

تشتق كلمة الإصلاح في اللغة العربية من الفعل صلح ،وصلح الشيء صلاحا :كان نافعا ومناسبا ،وأصلح الشيء بمعنى أزال فساده ،والصلاح :بمعنى الاستقامة والسلامة من العيب .

في اللغة الانجليزية الإصلاح يعني "التغيير إلى الأحسن وليس مجرد التغيير ".

والإصلاح في معناه الشامل يعني "أي تغيير مقصود في الاتجاه الايجابي ".

ولقد جاء في الموسوعة الدولية للتربية على أن الإصلاح التعليمي هو "محاولة لتحقيق كل من الأهداف التعليمية وأهداف المجتمع على حد سواء ،وذلك من خلال إدخال التغييرات على نظام التعليم ووضعيته في المجتمع "[1].

وقد تم تعريف الإصلاح التعليمي على انه :

تعديل بعض الأشياء القائمة ،ويتضمن تعديل الممارسات والسياسات المؤسسية ،أو هو التحسين أو التعديل إلى الأفضل وذلك من اجل إعادة تشكيل الفرد أو الأشخاص أو السمات .

ويشير هذا التعريف إلى بعض مجالات الإصلاح فيما يشمله من ممارسات وسياسات ويوضح الهدف من الإصلاح وهو التحسين .

ويقصد بالإصلاح التعليمي "عملية التغيير في النظام التعليمي ،أو في جزء منه نحو الأفضل ،وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية ".[2]

فالإصلاح التعليمي وفق هذا التعريف يتضمن التغيير الذي يستهدف النظام التعليمي وقد يشمل النظام التعليمي برمته وفي هذه الحالة يكون الإصلاح كليا ،ويحمل في طياته أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية فهو يعكس رؤية المجتمع وثقافته ،,إيديولوجيته وفلسفته .

ويرى احد الباحثين أن حركة الإصلاح قد تتخذ احد المسارات التالية: [3].

-المسار الأول :ويتخذ هذا النوع صورة توجهات ماضية قد اختفت ،ويراد إحياؤها ويهدف إلى استرجاع بعض صور و وظائف وتشكيلات مجتمعية قديمة ،على اعتبار انه ليس بالإمكان أحسن مما كان ،أو مما هو كائن .

---

[1] هناء شحات السيد حجازي، مؤشرات الأداء المؤسسي وإصلاح التعليم ، القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية،2010،ص 26.

[2] مديحة فخري محمد،مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة ،عمان :دار رضوان للنشر والتوزيع،2014،ص 16.

[3] المرجع نفسه ، ص19.

-المسار الثاني :ويتجه فيه الإصلاح إلى ترميم أو تجميل الحاضر أو لبعض التوجهات الراهنة في محاولة لصيانتها واستمرارها ،وهنا تهدف حركة الإصلاح إلى صيانة البنى والمؤسسات والتشكيلات المجتمعية القائمة.

-المسار الثالث :وهو أهم وأفضل المسارات وهو الإصلاح الاستراتيجي ،وهو يهدف إلى تحريك الواقع وفق مطالب المتغيرات الداخلية والخارجية التي تضمن للمجتمع ومؤسساته التجديد والبقاء والنمو ،وهو ما يطلق عليه التغيير الجذري أو الشامل .

وعرف الإصلاح التعليمي :"أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها "[1].

وفي ذات السياق عرف على انه "شكل خاص من أشكال التغيير يعكس وجود سياسة مخططة لتغيير بعض جوانب النظام التعليمي لبلد ما ،وفقا لمجموعة من الدواعي والاحتياجات المحددة والأهداف الموضوعة ،كما يعكس وجود طرق ووسائل لبلوغ هذه الأهداف ".

ومهما يكن من اختلاف التعريفات المقدمة فان الإصلاح لا يعدو أن يكون سوى عملية تستهدف تحسين النظام التربوي القائم وذلك من خلال تغييره إلى الأفضل ،وقد يكون الإصلاح جزئيا أو كليا، كما يشمل أبعادا اقتصادية وسياسية .

ويثير مفهوم الإصلاح التعليمي في تداخله وتقاطعه مع مجموعة من المفاهيم القريبة منه مسالة خلافية و جدالية على مستويات ابستمولوجية وعملية متعددة الأبعاد والمرجعيات ،وإذا كان غرض الدراسة ليس موجها بالأساس إلى المعالجة التفصيلية لتحديد وضبط لمدلولات هذه المفاهيم إلا انه من الممكن الإشارة إلى أكثر هذه المفاهيم تداخلا مع الإصلاح التعليمي كمفهوم التجديد و التطوير والتحديث التربوي، لغرض الاقتراب أكثر من المفهوم الأساسي وهو الإصلاح التعليمي .

ولعل من أهم هذه المفاهيم :

التجديد التربوي Educational Innovation يشير إلى إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا والاستفادة منها في تجديد و إعادة بناء وهيكلة بعض الأساليب والطرائق الفنية بهدف إثراء الخبرة التربوية والإصلاح التعليمي خيارا سياسيا [2]يتضمن تغييرات جوهرية في الإستراتجية التربوية التي تترجم توجهات السياسة التربوية العامة في المجتمع ،كما أن القرارات المتعلقة بهذا الإصلاح تصبح من مسؤوليات السلطات

[1]محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص7.

[2] مصطفى محسن ،الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، الدار البيضاء :المركز الثقافي العربي ،1999،ص 58.

الحكومية في المجتمع الذي يشهد عملية التغيير المقصود وعلى سبيل المثال فان إصدار قانون جديد لتنظيم الجامعات يدعم استقلالها وحريتها الأكاديمية هو نوع من الإصلاح التربوي ،بينما استخدام بعض أساليب تكنولوجيا التعليم مثل عرض المعطيات (Data show ) في مدرجات الجامعة هو نوع من التجديد التربوي[1].

فالتجديد يعني الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التعليمي وعلى المستوى الصغير " Micro Level "ولا يتضمن بذلك التجديد التربوي أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبيرة" Macro Level" ولتفادي الخلط بين المصطلحين يشير الإصلاح التعليمي[2] إلى التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي على المستوى الكبير Macro Level أو بعبارة أخرى تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغييرات في المحتوى ،البنية الاجتماعية .

وإذا كان مفهوم التحديث التربوي يعني بدوره في دلالته العامة مختلف عمليات وتدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية متقادمة إلى وضعية تمتلك شروط ومواصفات الحداثة بمفهومها الشامل :من تقنيات ومناهج ،أساليب ،وممارسات .....فهي القطع مع المرجعيات التقليدية واستبدالها بمرجعيات حداثية جديدة وعصرية .[3]

أما مصطلح التطوير التربوي فهو يشير إلى مجموعة التغييرات الايجابية المحملة بالقيم التربوية والعلمية التي تحدث في نظام تعليمي معين بقصد زيادة فعاليته وتحقيق كفايته الإنتاجية ،أو تحويل وضعيته ليكون أكثر استجابة لحاجات التغيير الاجتماعي [4]المنشود في ثقافة المجتمع الذي ينشا فيه ،وتغيير وجهته ليكون أكثر مواكبة لمعطيات التقدم الحضاري الموجود في ظروف العصر الذي ينتمي إليه .

وتأسيسا لما سبق الإشارة إليه وبالنظر إلى التعريفات المتعددة للإصلاح التعليمي يمكن اعتباره :

- محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على النظام التعليمي .
- محاولة لتحقيق الأهداف التعليمية وأهداف المجتمع .
- جهود منظمة لتغيير بنية النظام التعليمي .
- تغيير جزئي أو شامل في بنية النظام التعليمي .

وبالرغم تعدد التعريفات المطروحة إلا أنها تتفق في معظمها على أن إصلاح التعليم يعني التغيير في بنية النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأفضل ،ويتضمن في دلالته الشمولية مضامين المفاهيم السالفة ويتجاوزها

---

[1] جابر محمود طلبة ،التجديد التربوي من اجل جامعة المستقبل القاهرة :مكتبة الإيمان للنشر والطبع والتوزيع ،1999،ص 70.

[2] هناء شحات السيد حجازي ،مرجع سابق، ص31.

[3] مصطفى محسن ،مرجع سابق ،ص 58.

[4] جابر محمود طلبة ،مرجع سابق ،ص67.

في الآن ذاته فهو ليس إجراء جزئي أو ظرفي يمارس على قطاع التعليم وإنما يمتد إلى النظام الاجتماعي الشمولي .

فالإصلاح التعليمي خيارا سياسيا يتضمن تغييرات جوهرية في الإستراتجية التربوية التي تترجم توجهات السياسة التربوية العامة في المجتمع ،كما أن القرارات المتعلقة بهذا الإصلاح تصبح من مسؤوليات السلطات الحكومية في المجتمع الذي يشهد عملية التغيير المقصود .

فالتساؤل مطروح حول حقيقة إحداث تغيير في واقع التعليم العالي في الدول المغاربية ومسار هذه الإصلاحات هل كانت تغيير جذري وفق المطالب الداخلية والخارجية أم أن التغيير كان على مستوى النصوص والمسميات لا أكثر ؟

**المطلب الثاني : السياسة التعليمية والتعليم العالي**

يتم التطرق لبعض المفاهيم الأساسية لإصلاح سياسة التعليم العالي ،حيث يتم مناقشة هذه المفاهيم من مفهوم السياسة إلى السياسة العامة ،والسياسة التعليمية ،وسياسة التعليم العالي ،وسوف يتم عرض كل ما سبق فيمايلي :

**-.تعريف السياسة politics:**

تتناول الأدبيات مصطلح السياسة من أبعاد مختلفة ومناظير شتى ،إذ تعددت الاجتهادات الفكرية والتعريفات حول مصطلح "السياسة "رغم أن له امتدادات فكرية ، مما يعكس تعدد الرؤى الفكرية ،و تعدد زوايا النظر للمصطلح، فلم يتم التوصل إلى إجماع من قبل الباحثين على تعريف محدد له ،وقد اعتبرت السياسة فن للمراوغة والدهاء والقدرة على المناورة والتلاعب وغير ذلك من التكتيكات المعروفة ،هذه الأخيرة التي تشكل أساليب بعيدا عن السياسة بدلالاتها الجوهرية مما يقتضي التعرض إلى المصطلح وتبيان أهم التعريفات التي طرحت في هذا السياق .

-المضمون اللغوي :

يشير لفظ "سياسة " في اللغة الانجليزية إلى كلمتين غير مترادفتينpolicy&politics

السياسة بمعنى politics كلمة أصلها يوناني مأخوذة ومشتقة من كلمة polis وهي تعني دولة المدينة ولان المدن اليونانية القديمة كانت وحدات سياسية قائمة بذاتها أو دول ،فقد ارتبطت الكلمة منذ البداية بالدولة فأصبحت السياسة من المنظور الأكاديمي هي علم الدولة أو العلم الذي يعرف أساسا بكيفية إدارة شئون الدولة [1].

[1]حسن نافعة مبادئ علم السياسة ،القاهرة :مكتبة الشروق الدولية ،2006،ص 14.

وقد تم استعمال كلمة " (Politica) ابتداء من القرن الثالث عشر بمعناها اليوناني إلى أن أصبحت تعرف في قاموس الأكاديمية ب " politique"[1]للدلالة على الأحداث السياسية وحكم الدولة وإدارة العلاقات الخارجية والشؤون العامة.

وقد ورد مصطلح "السياسة "في القواميس الانجليزية والفرنسية أكثر وضوحا فهو علم الدولة ،وفن إدارة المجتمعات الإنسانية .

–قاموس _اميل ليتريه Littré. E"عام 1870 اعتبر "السياسة علم حكم الدول "

_معجم روبير Robert السياسة 1962" السياسة هي فن إدارة المجتمعات الإنسانية "[2].

وان اتفقا التعريفان على جعل الحكم موضوع السياسة إلا أنهما اختلفا في اعتبار السياسة علم والأخر اعتبرها فن .

وقد جاء المصطلح في احد القواميس الانجليزية أن السياسة هي فن وعلم الحكومة ،وهي أيضا فن الحكم أو الإدارة خاصة إدارة وحدة سياسية كالدولة بما في ذلك إدارة ورقابة شؤونها الداخلية والخارجية [3].

The art of science of govt. or governing especially the governing of political entity such as a nation and the administration and control of its intern and external affairs .

_الموسوعة الألمانية اعتبرت السياسة "فن التعامل بالمصالح الكلية للجماعة وصولا إلى هدف السلام والرخاء العام ،ورعاية حاجات الناس من اجل تحقيق السعادة للكافة ". [4]

ومن هذه التعريفات يمكن القول أن السياسة هي فن إدارة الدولة وهي لا تخرج عن كونها وسلوك وتدبير وفن وهي مواصفات تبرز في إطار الحكم ،وتقتصر على السلطة التي تضع الدستور وتسن القوانين التي تنظم العمل داخل الدولة.

هذا ويذهب تعريف آخر للسياسة ضمن قواميس اللغة العربية :

كلمة "سياسة"في باب ساس يسوس بمعنى يسوق الدواب ثم يسحبها ،ويقال يسوس الدواب أي يقوم على أمرها ويدبر شؤونها ،وجاء في لسان العرب لابن منظور أن "السوس" تعني الرئاسة ،وإذا ساس الأمر سياسة بمعنى قام به ،وقال الجوهري: سست الرعية سياسة ويقال فلان مجرب قد ساس وسيس عليه ،أي: امر وامر عليه،والمقصود بالأمر في التراث السياسي العربي هو أمر الناس وشؤونهم ،وقد شاعت لفظة "امر"لتدل بصفة عامة على الحكم ،والسلطان والدولة ،والسياسة :القيام على الشيء بما يصلحه "[5].

---

[1] بومدين طاشمة ،مدخل الى علم السياسة مقدمة في دراسة اصول الحكم ،الجزائر :جسور للنشر والتوزيع ،2013،ص 13.

[2] خلف الجراد مقاربات في الفكر السياسي دمشق (د.د.ن )،2014،ص 12.

[3] The American Heritage Dictionary of the English language,3rd ed (New York ,1992-1996)p3.

[4] احمد شوقي الفنجري ،كيف نحكم بالاسلام في دولة عصرية ،القاهرة :الهيئة المصرية العامة للكتاب ،1990،ص 139.

[5] ابن منظور ،لسان العرب ،القاهرة :دار المعارف (د.ت .ن )،ص 2149.

_ففي قاموس المحيط :

"سست الرعية سياسة ،أي أمرتها ونهيتها ،وفلان مجرب قد ساس وسيس عليه ،بمعني أدب وأمر." [1]

ويتبين ان السياسة بالمعنى اللغوي في العربية تتمحور حول تدبير الأمر والقيام بشؤونه .

وفي الموسوعة العربية :

السياسة تعني فن ممارسة القيادة والحكم وعلم السلطة وأوجه العلاقة بين الحاكم والمحكوم وهي أيضا "النشاط الاجتماعي الفريد من نوعه الذي ينظم الحياة العامة ،ويضمن الأمن ويقيم التوازن والوفاق ،من خلال القوة الشرعية والسيادة بين الأفراد والجماعات المتنافسة والمتصارعة في وحدة الحكم المستقلة على أساس علاقات القوة ،والذي يحدد أوجه المشاركة في السلطة السياسية بنسبة الإسهام والأهمية في تحقيق الحفاظ على النظام الاجتماعي وسير المجتمع "[2].

وفي المعجم الوسيط :

يشير إلى أن السياسة "المصدر الصحيح للفعل ساس _يسوس –ومعناها تولى الرياسة والقيادة ،فساس الناس سياسة ، تولي رياستهم وقيادتهم ،وساس الأمور ،دبرها وقام بإصلاحها " [3].

وعموما أصل كلمة "سياسة" في اللغة العربية وعند العرب المسلمين تعني الإصلاح والعدل والابتعاد عن الفساد والتدبير الجيد لمصالح الرعية من خلال دفع المضار عنهم وجلب المنافع.

**-المضمون الاصطلاحي :**

قد تعددت التعاريف الاصطلاحية في الليسانين العربي والانجليزي،ومن أحسن ما ورد في هذا الصدد :

عرفها presthus "أسلوب أو طريقة للتصرف الذي يتم اختياره [4]بواسطة الحكومة والمنظمات الجماعية أو الأفراد من بين العديد من البدائل في ضوء ظروف معينة لكي ترشد وتحدد القرارات الحالية والمستقبلية ".

وهي وفق هذا المفهوم السياسة لا تخرج عن كونها الأفعال الصادرة عن جهات معينة لتحقيق أهداف معينة وعرفها موريس ديفرجيه بأنها "علم السلطة المنظمة في الجماعات الإنسانية كافة ".

وعرفت من خلال مفهوم السلطة على أنها "المهمات المنوطة بها الحكومة ،وتأثير الحكومات في الشعوب والطرق التي تعمل بها أو الوسائل التي يلجا إليها قادتها في الحصول على السلطة والاحتفاظ بها ".

وعرفت كعملية على أنها"مرشد للتفكير في اتخاذ القرار ،فهي تحكم وتصف إجراء عملية اتخاذ القرارات في ضوء أو من خلال إطار محدد،وهذا الإطار هو مجموعة من القواعد التي تحكم وتوجه عملية اتخاذ القرارات."

---

[1] محمد الفيروز ابادي ،قاموس المحيط ،ج 1 القاهرة (د.د .ن )،1913،ص 222.

[2] عبد الوهاب الكيالي ،موسوعة السياسة ط2.عمان :المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،1993،ص 362.

[3] المعجم الوسيط ،القاهرة :مكتبة الشروق الدولية ،2004، ط4،ج 1،ص 462.

[4] عبد النور ناجي مقدمة في دراسة السياسة العامة ،عنابة :دار العلوم للنشر والتوزيع ،2014،ص 11.

ومهما تعددت التعريفات حول مفهوم السياسة إلا أنها تتمحور حول النقاط التالية :[1]

- ✓ إنها مرتبطة بالسلطة ،ولا تمارس إلا من خلال الدولة ووجود مجتمع سياسي .
- ✓ تمثل علم إدارة الدولة وتتعلق بالصالح العام .
- ✓ إنها تهتم بإنتاج الموارد وتوزيعها و استخدامها ،ومن ثم قد تمارس القوة المخولة للدولة لتحقيق غاية معينة .

وفي ذات المنحى نشير إلى أن " السياسة" policy والتي يعرفها البعض بأنها "الاختيار المتروي والمدروس لأهداف اجتماعية ولوسائل تحقيق هذه الأهداف ،اعتمادا على قرارات عامة لها صفة سلطوية ملزمة لكل أعضاء المجتمع".

ويراها البعض الأخر برنامج العمل الحكومي الذي يهم غالبية الأفراد كمخرجات للعملية السياسية والذي يعكس تأثير الحكومة في المجتمع من حيث إمكانية عمل أشياء جيدة أو سيئة.

**– مفهوم السياسة العامة public policy:**

تتعدد تعريفات مصطلح السياسة العامة شانه شان غيره من المصطلحات المستخدمة في نطاق العلوم الاجتماعية ،وبالرغم من التعدد المفاهيمي يظل احد أكثر التعريفات المهيمنة على هذا المجال التعريف الذي طرح من قبل الباحث الأمريكي هارولد لاسويل ( H.Lasswell .) والذي وصف من خلاله هذه العملية بانها :" من يحوز على ماذا ؟ومتى ؟وكيف[2] ؟(who gets what,when,how, ?) ،قبل ان يضيف آخرون السؤال لماذا ؟ (why) وبذلك تعني السياسة العامة وفق هذا الرأي مختلف النشاطات الحكومية الهادفة التي لها تأثير على حياة الأفراد.

وحدد (بير كلاند Birkland )في كتابه "مقدمة في عملية السياسة" إطارا لبعض التعريفات حول مفهوم السياسة العامة لبعض الكتاب ،باعتبار أن مصطلح السياسة العامة : [3]

- ❋ يشير دائما إلى تلك الأعمال التي تقوم بها الحكومة ،والغايات التي تقف خلف تلك الأعمال .
- ❋ يمثل نتاج الحكومات في تحديد المستفيد الذي يستحق ما تقدمه من خدمات .
- ❋ يقصد به كل ما تختاره الحكومات ،وما لا تختاره لخدمة المواطن .

---

[1] سعاد محمد عيد ،تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة .القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية ،2013،ص 32.

[2] هشام زغاشو ،صنع السياسة العامة من منظور توزيع السلطة وعلاقتها بالرأي العام في الأنظمة المفتوحة ،مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ،العدد10 ، 2015 ،ص 79.

[3] كمال حسني بيومي ،تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم المفاهيم والمداخل والتطبيقات ،عمان :دار الفكر،2009،ص 33.

- ❋ يتكون من القرارات السياسية لتنفيذ البرامج لتحقيق مجموعة من الأهداف العامة .
- ❋ يتحدد ببساطة في مجموعة الأنشطة الحكومية التي تقوم بتنفيذها ،أو عن طريق ممثلين لها ،للتأثير على المواطنين .

وفي ذات السياق يحدد "بيركلاند" بعض الخصائص المشتركة بين تعريفات السياسة العامة بين مختلف الكتاب باعتبار أن السياسة العامة :

- يتم صياغتها باعتبارها عمل "عام ".
- تمثل صناعة ،أو مبادرة حكومية .
- يتم ترجمتها وتنفيذها من خلال ممثلين من القطاع الحكومي ،أو الخاص .
- تعكس ما تفكر فيه الحكومة من تطلعات وأفعال .
- تمثل ما تختاره الحكومة لتنفيذه .

وعرف السياسة العامة (توماس داي Dye) أن السياسات العامة هي كل ما تقرر الحكومة عمله أو عدم عمله" "whatever governments choose to do or not to do" [1].

وان كان التعريف يشير إلى التصرف (القيام بعمل شيء ما )و اللاتصرف ،فبينما يلاحظ الناس تصرف الحكومة عندما يكون هناك قرار أو تصريح أو بيان رسمي من احد ممثلي الحكومة ،فإنهم نادرا أن يلاحظوا دور الحكومة عندما تظل صامتة حيال أمر ما .

وتعرف من قبل ( فركنلين و ربلي Franklin ,Ripley )

ومن منظور أخر يتمثل في أداء النظام السياسي على أنها "جميع القرارات والأفعال الحكومية الهادفة إلى حل المشاكل التي تواجهها الحكومة على المستوى الداخلي والخارجي ....،ومنه تشير عملية صنع السياسة إلى الكيفية التي تقرر من خلالها السلطة حل هذه المشاكل "[2].

بمعنى اعتبار نتائج (Outcome)عملية التفاعل الحكومي والغير الحكومي –الصراع والتعاون والمساومة نشاطات حكومية يطلق عليها السياسات العامة .

في نسق تعدد الرؤى والاتجاهات في النظر إلى المفهوم يمكن القول أن السياسة العامة هي مجموعة من المبادئ المرشدة عند اتخاذ القرارات في شتى مجالات النشاط القومي مثل السياسة التعليمية أو غيرها من المجالات ،فهي قرارات تتعلق بمجال معين كالتعليم ،وتلتقي جل التعريفات السالفة عند ثلاثة محاور أساسية هي وجود حكومة ،ووجود إجراءات رسمية ،ووجود مشكلة معينة .

[1] عبد الفتاح ياغي ،السياسات العامة النظرية والتطبيق القاهرة :المنظمة العربية للتنمية الادارية ،2010،ص 7.

[2] هشام زغاشو ،مرجع سابق ،ص 80.

**-السياسة التعليمية Education policy**

فإذا كانت كما سبق الإشارة إليه أن السياسة هي مشروع أو برنامج مخطط له وتشمل على أهداف متوسطة وطويلة المدى ،ومبادئ تستند عليها بوصفها محددات لتوجيهات الفعل فضلا عن احتوائها على بعض معايير الحكم [1]وهي تتدرج من مستويات السياسة العامة ،مرورا بمستوى سياسات مجالات متعددة كالسياسة التعليمية .

وقد عرفت على أنها "مجموعة المبادئ والأسس والمعايير والخطوط العامة التي توجه مسار التربية والتعليم في دولة ما والتي يضعها المجتمع عن طريق أفراده ومؤسساته وتشمل أهداف التعليم وفلسفته ونظامه ووسائل تحقيق الأهداف ،وتشمل أيضا سياسات فرعية تختص بميادين التعليم المختلفة"[2].

وهو تعريف يشير إلى المشاركة في وضع السياسة التعليمية من قبل الأفراد والمنفذين لهذه السياسة التعليمية .

ويتفق التعريف السالف مع من اعتبر السياسة التعليمية "المبادئ والاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها " . [3]

وتعرف بأنها إطار التفكير المنظم والقيم والمبادئ التي تحدد استراتجيات وخطط وبرامج منظومة التعليم والتي يراها واضعو السياسة كفيلة بتحقيق طموحات المجتمع من التعليم في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة "[4].

ومن هذا التحديد لمفهوم السياسة التعليمية نجده ينطوي على مقومات رئيسية:

- ✓ أهداف المجتمع وتوجهاته حيال التعليم .
- ✓ المبادئ و الأسس التي يرتكز عليها النظام التعليمي .
- ✓ قواعد العمل التي تسير النظام التعليمي .

وبذلك يعبر مفهوم السياسة التعليمية عن جملة التوجهات والأهداف الاجتماعية التي يتوخاها المجتمع من التعليم في مرحلة زمنية محددة .

---

[1] هلال الحربي ،السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات ،الرياض :مكتبة العبيكان ،2007، ص15.

[2] سعاد محمد عيد ،مرجع سابق ، ص37.

[3] بكر عبد الجواد، السياسات التعليمية وصنع القرار ،الإسكندرية :دار الوفاء ،2002، ص4 .

[4] امة الله دحان حسين المسهلي ،تطوير سياسة القبول بالتعليم العالي باليمن في ضوء معايير الجودة "(اطروحة دكتوراه في علوم التربية )جامعة القاهرة ،2011، ص22.

والسياسة التعليمية هي"الخطة التربوية السليمة والقابلة للتنفيذ التي يقوم فيها الحوار والتكامل بين صانعي السياسة التربوية وبين الفنيين الذين يضعون الخطة ويتابعون تنفيذها ،كما أنها توجه عام متفق عليه مقدما ليعطي إشارات وتوجهات عند اتخاذ القرارات "[1]

وينظر سعيد إسماعيل إلى السياسة التعليمية ويعتبرها جملة الموجهات العامة التي تحكم حركة المجتمع في قضايا التعليم "

وحتى تكون فعالة لابد أن تتصف بالثبات النسبي والوضوح والتكامل والمرونة، وان تكون توجيهية لا تفصيلية ،وان تكون مقبولة من جميع القائمين [2]على العمل التربوي ولا تتأثر بتغيير الوزير ،ويتم صنعها في ضوء أهداف متفق عليها ،ولا بد من تسجيلها في صورة مكتوبة ثم إعلانها ونشرها على العاملين، وبذلك يمكن رسم خطط وإجراءات تحقيقها .

وفي ذات المنحى عرفت السياسة التعليمية على أنها "مجموعة المبادئ التي توجه مسار التعليم في دولة وتشمل أهداف التعليم ونظامه "[3]

فالسياسة التعليمية تصاغ في إطار خطة محددة تضعها الدولة والتي من شانها تمكينها من بلوغ الأهداف التي وضعتها للمجتمع صيانة له وحفاظا على مصالحه ورفاهيته ،وتتضمن هذه السياسة عددا من الأهداف الكمية والنوعية لوضعها موضع التطبيق .

وتتميز السياسات عن الأهداف (aims) في مفهومها إلا انه كثيرا ما يحدث اللبس بينهما فيأخذهما البعض على أنهما شيء واحد على أساس أن كليهما يسهم في إرشاد تفكير المسئولين والعاملين بإدارة التعليم فالأهداف هي نقاط النهاية للتخطيط ،بينما السياسات هي الطريق الذي يوصلنا للأهداف والسياسة التعليمية هي الخطوة التالية بعد الفلسفة التربوية وتحديد الأهداف في توجيه التعليم ،فهي تعني الاختيار بين الأهداف العامة وتحويلها إلى أهداف محددة مباشرة [4]،أي تحويلها إلى مستوى الأغراض ،وهي الجهود من اجل تحقيق أغراض أو توقعات أو تطلعات يستهدفها المجتمع في مرحلة من مراحل تطوره ،مع ضرورة الالتزام بهذه

---

[1] محمد عبد الله احمد عبد الله صليح ،صنع السياسات العامة في اليمن مع التطبيق على السياسة التعليمية 1990-2006 (اطروحة دكتوراه في العلوم السياسية )، جامعة حلوان ،كلية التجارة وإدارة الأعمال ،2009،ص 15.

[2] المرجع نفسه ، ص 15.

[3] سهيلة محسن كاضم الفتلاوي ،احمد هلالي ،المنهاج التعليمي والتوجه الايديولوجي النظرية والتطبيق .عمان :دار الشروق ،2005،ص 210.

[4] سهيل احمد عبيدات ،السياسات التربوية في الوطن العربي، اربد :عالم الكتب الحديث ،2007،ص 26.

الجهود ،وهكذا تصبح السياسة التعليمية الإطار العام الذي يحكم العمل الإداري والفني في كل النظام التربوي ومؤسساته ويوجهها .

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول أن السياسة التعليمية بأنها مجمل المبادئ والقوانين والقواعد التي تضعها الدولة والتي توجه في جملتها حركة ومسار التعليم في المجتمع ،هذه المبادئ جاءت نتيجة جهد علمي منظم فهي الإطار العام والموجه التي تقود النظام التعليمي ،وتحدد مراحله ،ونظمه وأهدافه ووسائل تحقيق تلك الأهداف ،فهي إطار مرجعي يسترشد به عند تناول قضايا التعليم ومشكلاته .

-**علاقة السياسة التعليمية بالسلطة** :

ترتبط السياسة كمشروع تربوي بالسلطة وتكون مستقاة من احد المصدريين هما :العقائد السماوية أو الايديولوجيا ،فالديانة السماوية هي الملهم الأساسي للسياسة التعليمية في الدول التي ترتبط بعقائد سماوية كما تحتل الايديولوجيا الأهمية ذاتها في الدول التي تعتمدها أساسا لنظامها الحياتي [1].

وتظهر السياسات التعليمية في المؤسسات وفقا للأنظمة السياسية ،ففي الأنظمة الديمقراطية تكون السياسات منبثقة عن النزاعات المثارة بين الأحزاب السياسية وبرامجها الانتخابية ،أما الدول التي تعتمد النظام الواحد فالخطابات الرسمية هي الموجه المحوري للسياسات التعليمية .

أما الفئات التي تتولى صنع السياسة التعليمية :

-السلطة القائمة وتوجهاتها ،إذ يمكن القول بان النظام التربوي يشكل موضع الاهتمام الأول للسلطة السياسية فمن خلاله يتم تحقيق التوجهات السياسية ،بل انه الأداة الفاعلة في المجتمع ضمن الخط المرسوم من القيادة السياسية .

-وزارة التربية والتعليم ممثلة بتوجهات الوزير وفلسفته التربوية إضافة إلى اللجان والمجالس المرتبطة به .

-المديريات العامة وما يصدر عنها من تعليمات وأنظمة وإرشادات تحت مظلة قانون التربية والتعليم .

-المؤسسات الحكومية ذات العلاقة الارتباطية مثل التخطيط والإعلام وغيرها

-المؤسسات غير الحكومية كالقطاعات الصناعية والزراعية والجمعيات وغيرها .

-**اثر السياسة في التعليم** :

تحدد علاقة السياسة بالتعليم من خلال الأتي :

- تحديد فلسفة وغاية التعليم :

السياسة التعليمية بطبيعتها تنطلق من فلسفة المجتمع والأهداف التي يرمي إلى تحقيقها من خلال مرتكزاته الثقافية ،وبناء على هذه الفلسفة والأهداف يتم وضع الاستراتجيات والأهداف بشكلها العام أو المرحلي [2]،فدور

[1] المرجع نفسه ،ص 9.

[2] محمد عبد الله احمد عبد الله صليح ،مرجع سابق ،ص 35.

السياسة هنا يبرز في تحديد الأهداف العامة والفلسفات التي ينطلق منها التعليم حسب ما تراه السلطة وبما يخدم مصالحها ووجودها وقوتها ،وبما يتفق مع توجهاتها السياسية وبما تحب أن يكون عليه المجتمع .

- تمويل التعليم :

يعد تمويل التعليم من أهم سبل تحقيق النجاح للنظام التعليمي ،وفي العصر الحالي أصبحت العملية التعليمية مكلفة للغاية وتحتاج لإقرار ميزانيات ضخمة ،وهنا يأتي دور السلطة في توفير التمويل والإنفاق على التعليم فهي من يقر الميزانية ،ولها الحق في خفضها أو زيادتها آخذة بالحسبان الميزانية العامة للدولة ورؤية السلطة وتوجهاتها نحو التعليم ،ونظرتها الخاصة لمخرجاته ،وكلما كان الإنفاق على التعليم عاليا كان المردود ايجابيا والعكس صحيحا ،لان الإنفاق على التعليم نوع من الإنفاق الاستثماري حيث يترتب على هذا الإنفاق ارتفاع في مهارات وقدرات الأفراد ،كما انه يرتبط بالتنمية البشرية التي تؤدي كفاءتها إلى تطور وكفاءة القطاعات المجتمعية الأخرى ،وفي هذا المجال أوصت منظمة اليونسكو في تقريرها العالمي السنوي عن التعليم عام 2005بضرورة تخصيص نسبة 6 بالمئة من إجمالي الدخل المحلي للدولة للإنفاق على السياسة التعليمية بهدف دعم تلك السياسات .

- تحديد الهياكل التنظيمية :

تحدد الهياكل التنظيمية من قبل السياسيون لانهم يضعون تصوراتهم حول طبيعة العمل والمؤسسات التعليمية بحكم رؤاهم السياسية والفكر الإداري الذي يحملونه ،وهذا يرتبط برغبة السلطة في سيطرتها على التعليم وإدارته واليات العمل التي تتم من خلاله حسب توجهاتهم ،وان كان هناك من يرى انه يجب أن تكون السياسة التعليمية وجوانبها التنظيمية متمتعة بنوع من الاستقلالية .

- تحديد محتوى التعليم:

يعد محتوى التعليم والتربية من الجوانب المهمة بالنسبة لكل سلطة سياسية مهما كان نوعها ونوع الحكم الذي تمارسه ،وبذلك يظهر الأثر الكبير للسياسة في مجال التعليم ،بل إن المضمون يعد مقياسا مهما لأثر السلطة في التعليم ،ويتجلى ذلك في الفلسفة والأهداف والسياسات وصياغتها واليات صنعها والمناهج الدراسية ولغات التعليم .

- تحديد العلاقات المسموح بها داخل مؤسسات التعليم :

يقوم النظام التعليمي على شبكة من العلاقات الاجتماعية والوظيفية ،سواء بين الإدارات المركزية والإقليمية آو بين المتعلمين والمعلمين ،ويأتي دور السلطة الحاكمة في تحديد نوع العلاقات وطبيعتها ،وهذا يرتبط بمفهوم ومدى الحرية المتاحة ،وهذا يرجع في المقام الأول لطبيعة الحكم وعلاقته بالديمقراطية .

**-علاقة السياسة التعليمية بالسياسة العامة :**

يمكن تحديد هذه العلاقة في النقاط التالية :

-إنها علاقة جزء من كل ،حيث تستمد السياسة التعليمية من السياسة العامة مجموعة من الموجهات ،والأطر والخطوط العريضة لتسير في نفس الاتجاه ،فلا تكاد توجد سياسة تعليمية في أي زمان ولا مكان مختلفة عن السياسة العامة للدولة ،بل هي انعكاس لرؤيتها ،وتوجهاتها في اغلب الأحيان .

-تشتق السياسة التعليمية أهدافها وأغراضها من السياسة العامة للدولة ومن الفكر السياسي العام ،وتعبر عن الاتجاه السياسي للمجتمع ،وهي تعبر عن أغراض ذات طبيعة فلسفية وثقافية تعكس مطالب المجتمع وأغراضه السياسية ،والتنموية والتربوية العامة .

-تتبع السياسة التعليمية كجزء من السياسة العامة في الدولة نفس خطوات واليات صنع السياسة العامة فعلى سبيل المثال يلاحظ أن عملية صنع السياسة التعليمية في الدول الديمقراطية تلتزم بتوسيع دائرة المشاركة في صنع السياسات العامة ،وكذلك عند صنع السياسة التعليمية التي تمثل إحدى أهم سياساتها ومن ثم يشترك في صنع السياسة التعليمية الحكومة وأعضاء الهيئة التشريعية ،والأحزاب وأولياء الأمور [1].

وعلى ضوء التعريفات العديدة المطروحة في الأدبيات للمفهوم ،يمكن القول انه رغم تنوعها في الصياغات إلا أنها جميعها تتفق في المعنى أو تكاد حيث يجمعها جميعا قاسما مشتركا يمكن من خلاله القول أن السياسة التعليمية هي الخطوط العريضة والمبادئ والقوانين التي توجه مسار النظام التعليمي وتحكم حركته ،والتي يتم الاسترشاد بها خلال عملية صنع القرارات التعليمية لإصلاح أوضاع التعليم أو تطويرها في المجتمع .

وبناءا على ذلك تعرف سياسة التعليم العالي the educational university policy بأنها مجموعة القواعد و المبادىء العامة التي تضعها الحكومة لتنظيم وتوجيه التعليم العالي فيها بما يخدم أهدافها العامة " [2]

وضمن تعريف أخر لسياسة التعليم العالي اعتبرت "مجموعة القوانين والأنظمة والقواعد التي تحكم وتنظم عمل ومسارات الجامعات الرسمية "[3].

**-خصائص السياسة التعليمية**

تتسم السياسة التعليمية (سياسات التعليم العالي )بالعديد من الخصائص ،التي تمكنها من تحقيق الوظائف التي تؤديها بفاعلية ومن تلك الخصائص يتم ذكر الأتي :

---

[1] السيدة محمود إبراهيم سعد، المخطط التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية ،القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية ،2011 ، ص35.

[2] سلمى الامام "صنع السياسة العامة في الجزائر دراسة حالة السياسة التعليمية الجامعية 1999-2007(مذكرة ماجستير في العلوم السياسية )جامعة الجزائر،كلية الحقوق والعلوم السياسية ،2008،ص 11.

[3] بسام فايز السمكي مشكلات التمويل الجامعي ومقترحات لتطوير مصادره مستقبلا في ضوء سياسة التعليم العالي في الأردن على الرابط http://dspace-ju-edu-jo/xmlui/handle/ بتاريخ 15جانفي 2016.

-توجيهية وليست تفصيلية :

فهي تركز على الأسس الثابتة الواضحة التي تتيح للعاملين اتخاذ القرارات المناسبة لما يواجههم من مواقف ومشكلات ،و تضع أسسا عامة للعمل وليست تفصيلية حتى تتمكن الأجهزة الفنية والإدارية من تنفيذ السياسة بالصورة التي تمكنها من العمل في حرية ،واتخاذ القرارات المناسبة وفقا لما يتراءى لها بالنسبة للمواقف والمشكلات التي تواجهها ، فهي الإطار الذي يوجه تلك القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة وتختلف عن الخطة التي تحدد بالتفصيل طريقة انجاز الأهداف ،لان السياسة تصاغ على مستوى أكثر عمومية مشيرة إلى الأهداف والاتجاه الذي يراد توجيه التغيير نحوه .

-ثابتة ومتطورة :

فهي ثابتة وواضحة ومستقرة لا تتغير بتغير المسؤولين ، فهي ذات صفة مؤسسية لا تتأثر ولا تتغير بتغير القائمين عليها ،إضافة إلى ذلك فان عنصر الزمن والاستقرار ضروري لتحقيق الأهداف التعليمية ، وهي بالضرورة تكون منبثقة من مبادئ وأسس وأهداف عامة للمجتمع بشكل عام ،ولا يفهم من ذلك الجمود وعدم التطور بل تكون مرنة بحيث يمكن تطويرها وتنميتها وفق الظروف لكي تتمكن هذه السياسات من التكيف والتوافق مع المستجدات ،غير أن هناك صعوبات تعترض تحقيق صفة الثبات والوضوح إذا كانت السياسة المرسومة محددة ظاهريا إلا أن الجانب الضمني يختلف عن الواقع ،لذا ليس من السهل دائما مراقبة السياسات التعليمية بمعنى مقارنة السياسة الفعلية بالسياسة المرسومة ،نظرا لصعوبة إثبات وتحقيق السياسة الفعلية المطبقة وعدم وضوح السياسة المرسومة المستهدفة[1].

-متكاملة:

تتكامل السياسة التعليمية مع السياسات الأخرى داخل الدولة نتيجة لتكامل أهداف السياسة التعليمية مع أهداف سياسات النشاطات الأخرى داخل الدولة ،فالتعليم نشاط اجتماعي مع النشاطات الأخرى ونجاح سياسته يتطلب تكاملها مع السياسات الأخرى ،كما أنها متكاملة فيما بينها من خلال التكامل القائم بين أهداف مراحل التعليم المتعددة والمتنوعة سعيا لتحقيق غاية التعليم وأهدافه العامة .

-قابلة للتسجيل :

لا يكفي إعلان السياسة التعليمية وإذاعتها لكي تكون واضحة ومفهومة من قبل جميع العاملين ،بل لابد من توثيقها وان تكون في صورة مكتوبة[2] ثم إعلانها ونشرها على العاملين ،لضمان الالتزام بها ومراجعتها والإضافة إليها ،وتجنب الانحراف عن الاتجاه العام.

[1] إبراهيم عصمت مطاوع، التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي ،القاهرة :دار الفكر العربي ،2002،ص 180.

[2] المرجع نفسه ،180.

-قابلة للتطبيق :

إن اختيار السياسة التعليمية يبنى على واقع المجتمع واحتياجاته ،وإمكاناته المتاحة بشرية ومادية ولذا فهي تنطلق من أهداف قابلة للتحقيق ،وهذا يدل على مرونة السياسة التعليمية وتكيفها مع التغيرات التي قد تحدث للمجتمع والتعليم ،كما أن أهداف السياسة التعليمية قد سبق الاتفاق عليها من قبل أطراف العمل التعليمي وبالتالي فهي لن تتعرض للجدل والنقاش مما ييسر تطبيقها [1].

-واقعية :

تعتبر السياسة التعليمية واقعية لأنها تنبثق من واقع المجتمع وظروفه ،فهي انعكاس للواقع الاجتماعي الذي توجد فيه ،إذ يجب أن تكون مستمدة من معطيات المجتمع الذي وجدت من اجله ،وتترجم أهدافه إلى واقع وتتغير بالمعايير الاجتماعية التي يفرضها ،وتحقق أهداف ذلك المجتمع[2].

**-التعليم العالي: (Higher Education) :**

إن مصطلح التعليم العالي يعد من المفاهيم التي أصبح لها أهمية بالغة نظرا لمساهمته في عملية التنمية بجميع أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ،فهو يساهم ضمن وفي إطار ما يسمى باقتصاد المعرفة ،لذا فان الاهتمام بالتعليم العالي أصبح أكثر من ضرورة لتطوير الكوادر البشرية اللازمة للمشاركة في عملية البناء والتطوير.

ويمثل التعليم العالي في الوقت الحاضر بجميع أشكاله وأنماطه التقليدية وغير التقليدية صناعة معقدة لها مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها ،وأصبح يحتل مساحة كبيرة على خارطة أولويات واهتمامات القياديين في الأوساط الأكاديمية بل السياسية والاقتصادية .

بالرغم من الاتفاق على أهمية التعليم العالي إلى أن هناك اختلاف حول ضبط هذا المفهوم ،فهناك من يذهب إلى أن التعليم العالي هو مرادف للتعليم الجامعي ،وهناك من يرى أن التعليم العالي هو أوسع من التعليم الجامعي ،فالتعليم العالي يضم شبكات ضخمة من المؤسسات التي تضم الجامعة ،المراكز الجامعية ،المعاهد الوطنية ،المدارس الوطنية ،المدارس العليا ،ديوان المطبوعات الجامعية ،مراكز الخدمات الجامعية ،مؤسسات البحث العلمي .

وأمام وجوب تحديد المقصود من التعليم العالي ،فإنه يتم التطرق لأهم التعريفات التي تناولت المفهوم ومن أهمها:

حدد البيان الأخير لليونسكو حول التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين :الرؤية والعمل مفهوم التعليم العالي بكونه التعليم الذي يحتوى كل شكل من التدريس أو التكوين أو التأهيل للبحث والملقن في مستوى ما

[1] عبد الحميد بن عبد المجيد، نظام التعليم وسياسته ،القاهرة :ايتراك للطباعة والنشر ،2012،ص 75.

[2] ناريمان يونس لهلوب ،السياسات التربوية العربية ،عمان :دار أسامة للنشر والتوزيع ،2012،ص 25.

بعد الثانوي من طرف مؤسسة جامعية أو غيرها من مؤسسات التعليم المعترف بها من طرف السلطات المختصة للدولة ." [1]

وتعطي منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) تعريف للتعليم العالي على انه "مستوى أو مرحلة من الدراسة تلي التعليم الثانوي ،وتباشر مثل هذه الدراسة في مؤسسات التعليم العالي كالجامعات الحكومية والخاصة ،وفي الكليات والمعاهد وغيرها من المنشات التعليمية الأخرى كالمدارس الثانوية ومواقع العمل ومن خلال البرامج المقدمة عبر الشبكات والمواد الالكترونية والوكالات المضيفة العامة والخاصة [2].

وحسب الموسوعة العربية العالمية 1999 الجزء 7 "يقصد بالتعليم العالي التعليم الذي يتم داخل مؤسسات تتبع وزارات التعليم العالي بعد الحصول على الشهادة الثانوية وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات"[3].

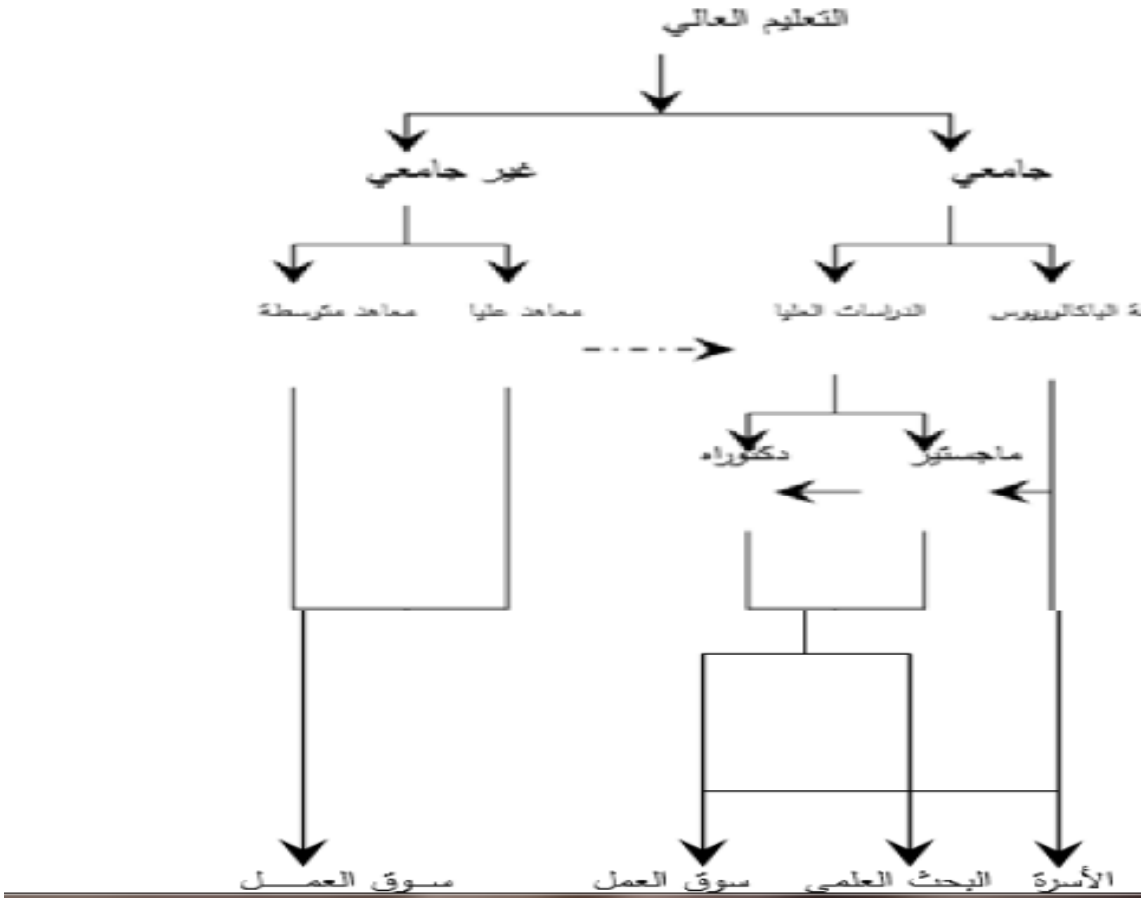
ومن المهم الإشارة إلى أن التعليم العالي أوسع واشمل من التعليم الجامعي ،فالتعليم العالي يشمل التعليم الجامعي ومؤسسات أخرى غير جامعية كالمدارس العليا والمعاهد المتخصصة التي تقوم أيضا بوظيفة التكوين ،ومنح شهادات عليا وفق ما يحدده الشكل الأتي :

الشكل رقم (3) يوضح هيكل التعليم العالي

[1] البيان العالمي حول التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين :الرؤية والعمل الصادر عن المؤتمر العالمي لمنظمة اليونسكو باريس 9 أكتوبر 1998.

[2] عبد الرزاق بن الزاوي ،رفيق زراولة "التسيير التشاركي في الجامعة كعامل لتحقيق الجودة وتطوير التنظيم في التعليم العالي إشارة إلى حالة الجزائر "،المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي ،جامعة الشارقة 3-5 مارس 2015،ص 561.

[3] الموسوعة العربية العالمية الرياض :مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع ،ط2،ج 7 ، 1999،ص25.




المصدر :عبد الرزاق بن الزاوي ،رفيق زروالة ،مرجع سابق ،ص 561.

ويبرز الشكل رقم (3)التعليم العالي الذي يضم التعليم الجامعي ويشمل التكوين في التدرج وما بعد التدرج ويتم في الجامعة التي هي المحور الأساسي في العملية البحثية والتعليمية ،ومن جهة أخرى التعليم الغير الجامعي ويتم في المعاهد العليا أو معاهد متوسطة لإعداد الكفاءات للتوظيف الفوري وسد حاجة سوق العمل.

وان كانت الموسوعة العربية العالمية قد حددت مفهوم التعليم العالي فإنها أشارت إلى التعليم الجامعي على انه "التعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية [1] "

وعرف التعليم العالي على انه التعليم الذي يتم في مؤسسات تعليمية عالية ،ويتيح للكبار والراغبين والباحثين عن المعرفة نوعا عاليا من التعليم ومستوى رفيعا من المعرفة عن طريق الحلقات التي يلتقي فيها الأستاذ مع طلابه محاورا ومناقشا وموضحا [2] .

[1] الموسوعة العربية العالمية ،مرجع سابق ،ص 25.

[2] محمد عوض الترتوري ،اغادير عرفات جويحان ،مرجع سابق ،ص 135.

في الجريدة الرسمية تم تحديد مفهوم التعليم العالي على انه كل نمط للتكوين أو للتكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي ويمكن أن يقدم تكوين تقني على مستوى عال من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة "[1]

وتتكون مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من[2] :

-الجامعات : متمثلة في شكل كليات وعددها في الجزائر 50 جامعة (سنة 2016 ).

-المراكز الجامعة وعددها 13 مركز جامعي.

-المدارس الوطنية العليا : 20 مدرسة وطنية عليا و10 مدارس عليا ،و11 مداس عليا للأساتذة ،ملحقتين جامعيتن (02) .

وتصنف مؤسسات التعليم العالي في المغرب من حيث النوع إلى[3]: كليات ،مدارس عليا ،معاهد ،أما من حيث الاستقطاب فتنقسم إلى مؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح ،وأخرى ذات الاستقطاب المحدود .

المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح هي كليات العلوم ،كليات العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية ،كليات الآداب والعلوم الإنسانية ،مؤسسات التعليم الأصيل (الدراسات الإسلامية )

أما مؤسسات ذات الاستقطاب المحدود فهي تضم : مدارس المهندسين ،المدارس العليا للتكنولوجيات المدارس الوطنية للعلوم التطبيقية ،المدارس الوطنية للتجارة والتسيير ،كليات الطب والصيدلة ،كليات العلوم والتقنيات ،كليات علوم التربية .

في تونس تتكون مؤسسات التعليم العالي من الجامعات ومعاهد عليا للدراسات التكنولوجية .

وعلى اعتبار أن التعليم العالي هو الأكثر ارتباطا بحاجات سوق العمل ،كونه مصدر العمالة التي تشكل الحلقة الأساسية في الإنتاج فهو يزود كل القطاعات بالإطارات المطلوبة أو هو مصدر العنصر البشري فالتعليم العالي لا يخرج عن كونه نوع من العمليات التي تهدف إلى امتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية ووسيلة لإعداد الكفاءات التي تكون مؤهلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني .

وتعتبر الجامعات حجر الزاوية بالنسبة للتعليم العالي ،وقنواته ذات التأثير في مختلف المجالات العلمية والاقتصادية والثقافية في الدولة .

كمفهوم إجرائي يمكن تحديد مفهوم التعليم العالي كل نمط للتكوين يقدم في مرحلة عليا من التعليم الذي يعقب المراحل التعليمية الثانوية ويكملها ويتسم بالتخصص ،ويتم على مستوى الجامعات والكليات والمعاهد وهدفه

---

[1] الجمهورية الجزائرية ،الجريدة الرسمية العدد 24 ،1999، قانون رقم 99-05 .

[2] الجمهورية الجزائرية ،وزارة التعليم العالي على الرابط :

https://www.mesrs.dz/centres-universitaires بتاريخ 18 جانفي 2016.

[3] إدريس بنديان الجامعة المغربية من الأزمة إلى الهدر الجامعي على الرابط :

http://www.caus.org.lb/PDF/EmagazineArticles/socio_31-32-idriss_bandian.pdf بتاريخ 23جانفي 2016.

تكوين الفرد ورفع من مستواه ، وتوفير الطاقات اللازمة للمجتمع ،والتعليم العالي الجامعي سيكون موضوع الدراسة .

-الجامعة University:

لفظ الجامعة مشتق من الكلمة اللاتينية (Universitas) التي تعني الاتحاد ،وهو ما كان يضم الأسر ذات النفوذ القوى في المجالات السياسية ،واستخدم المصطلح بعد ذلك ليدل على التجمع الذي يضم الأساتذة والطلاب ،وهو الأمر الذي جعله مرادفا لمصطلح النقابة Guild كاتحاد للمشتغلين بالأمور العلمية من الأساتذة والدارسين كذلك ،وقد وضعت هذه الاتحادات معايير للتعليم ،كما استخدمت امتحانات صعبة لضمان تميز دارسيها .[1]

في اللغة العربية الجامعة من فعل (جمع)لتدل على مفهوم التجمع الذي تقوم عليه الجامعة للأساتذة والطلاب وكذلك اجتماع التعليم والبحث في مكان واحد .

وتأسيسا لما سبق يمكن اعتبار الجامعة مؤسسة اجتماعية تكوينية أوجدها المجتمع تؤثر وتتأثر بالمحيط وتقوم بوظائف حيوية ،وقد تم التأكيد على أن للجامعة ثلاث وظائف رئيسية هي التكوين وإعداد الاختصاصين ،والبحث العلمي ،وخدمة المجتمع وهي وظائف متفاعلة يخدم كل منها الأخر.

**-وظائف التعليم العالي :**

فالتعليم العالي لا يعدو أن يكون مرحلة تعليمية تتجاوز المرحلة الثانوية ،يهدف إلى تنمية قدرات ومهارات الطالب وفكره ليتمكن بعد تخرجه من الإسهام في المسيرة التنموية للبلاد ،وقد تبلورت وظائف التعليم العالي/الجامعة في الوقت الحاضر في ثلاث وظائف رئيسية هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ،وهو ما سيتم إيراده من خلال ما سيأتي :

**التدريس(التكوين ) :**

وهي الوظيفة الأساسية ومن أهم الوظائف التي تقوم بها الجامعات ،وقد اجمع الباحثون على أهمية هذا الدور مما جعل الجامعات توظف كل الطاقات المادية والبشرية لهذا الغرض ،فمنذ الربع الأخير من القرن التاسع عشر كان ينظر إلى الأستاذ الجامعي على انه مدرس بالدرجة الأولى وليس باحثا ،فتميز الأستاذ الجامعي كان يتعلق بفاعليته في قاعة الدرس وليس بمدى إنتاجه من الأبحاث المنشورة .[2]

يعد التدريس الطريق الأمثل لنشر المعرفة ونقلها من جيل لآخر، ويؤدي ذلك إلى إعداد وتنمية طلاب الجامعة وتهيئتهم لأعمال ونشاطات متعددة لمجالات العمل المختلفة، ولقد أشار"هاربيسون"و "ماير"

[1] احمد إسماعيل حجي ،حسام حمدي عبد الحميد، الجامعة والتنمية البشرية، القاهرة :عالم الكتب ،2012،ص 58.

[2] راضية بوزيان ،مرجع سابق ،2014،ص 73.

(HARBISON et MAYER) إلى أهمية هذه الوظيفة وخصوصا من جانب الجامعة بقولهما (إن المجتمع الذي لا يكون قادرا على تنمية موارده البشرية لا يكون قادرا بالتالي على بناء أي شيء ) .[1]

وتعد من أهم الوظائف باعتبارها المسئولة عن تزويد الإنسان بالمعارف والمعلومات والمهارات والمبادئ التي تزيد من طاقته وقدرته على العمل والإنتاج ،[2]وفي هذا الإطار يتطلب من الجامعة تحقيق مايلي :

- ✓ تزويد الطالب بالمعارف الإنسانية والعلمية في حقل التخصص المطلوب .
- ✓ تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب .
- ✓ إكساب الطالب المهارات الأساسية في حقل التخصص المطلوب .
- ✓ تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المجتمع لدى الطلبة .
- ✓ صقل شخصية الطالب لتحمل المسؤولية .

ويتطلب إعداد القوى البشرية كعامل [3]من عوامل نجاح الجامعة في أداء وظيفتها ،الربط بين التخصصات الجامعية واحتياجات سوق العمل كما وكيفا ،ويحتاج التقدير الكمي إلى وجود خطط تنموية واضحة تستشرف المستقبل منطلقة من الواقع الحالي ،وتقدير الاحتياجات اللازمة لتنفيذ خطط التنمية الشاملة .

**2- البحث العلمي Scientific Research:**

لم يصبح البحث العلمي وظيفة رئيسية من وظائف الجامعة ،إلا في القرن التاسع عشر ،عندما بدأت الجامعة تدرك أن وظيفتها لا تنحصر في التعليم وتكوين الكوادر المتخصصة ،وإنما تشمل أيضا اكتشاف المعرفة وتطويرها ،وأصبح ينظر إلى هذه الوظيفة البحثية على أنها وظيفة مكملة لوظيفة التعليم والتكوين [4].

فالبحث العلمي يعتبر الأداة الرئيسية لإنتاج المعرفة وزيادتها، فهو تعمق فيها، وتعد الجامعات المؤسسات الأكثر قدرة على تحقيق ذلك، بحكم ضمها لكفاءات علمية عالية ومتخصصة، فهي تولي له عناية خاصة.

إن الأبحاث التي قامت بها الجامعات عبر التاريخ كان لها بالغ الأثر في مجالات الصناعة والزراعة ومختلف جوانب الحياة،[5] وعلى الرغم من أن عددا كبيرا من مراكز الأبحاث قد أنشئ بصفة مستقلة عن الجامعة، لكن أبحاث الجامعة مازالت إلى حد كبير أكثر أهمية وأكثر دقة من غيرها من الأبحاث.

---

[1] رفيق زراولة ،دور الجامعة في إنتاج الرأسمال البشري في ظل اقتصاد المعرفة على الرابط :
https://elbassair.net/Centre%20de%20téléchargement/maktaba/.../séminaire/.../24.DOC متحصل عليه في 29ديسمبر 2016

[2] عبد العزيز الغريب صقر ،الجامعة والسلطة دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة ،القاهرة :الدار العالمية للنشر والتوزيع ،2005،ص 59.

[3] علي عبد الرحيم صالح ،ديمقراطية التعليم واشكالية التسلط والازمات في المؤسسات الجامعية ،عمان :دار اليازوردي للنشر والتوزيع ،2014، ص 32.

[4] احمد غالب الهبهوب، دراسة تحليلية مقارنة لأهداف التعليم العالي في اليمن والأردن
http://drhaboob.blogspot.com/2015/01/blog-post_84.html متحصل عليه في 14 جانفي 2016.

[5] رفيق زراولة ،مرجع سابق

وتعد الجامعات الألمانية، في نهاية القرن الثامن عشر ميلادي وبداية القرن التاسع عشر ميلادي، أولى الجامعات التي اهتمت بالبحث العلمي.

وتزداد أهمية هذه الوظيفة في العصر الحاضر ،إذ عن طريقها يمكن أن تسهم الجامعات في تشخيص مشكلات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والكشف عنها وإيجاد الحلول العلمية المناسبة لها ورسم السياسات الاقتصادية والاجتماعية لتطوير الحياة في المجتمعات.[1]

إضافة إلى ذلك أصبح البحث العلمي يمثل موردا مهما من موارد الدخل بالنسبة للجامعات ،وذلك من خلال الدعم والتمويل المادي الذي تحصل عليه الجامعات من القطاعات الحكومية أو القطاعات الخاصة إزاء ما تقوم به من مشاريع وأبحاث علمية في مجالات المعرفة المختلفة ،لذلك أصبح يطلق على البحث العلمي بأنه العملة الأساسية Fundamental Currency أو محور الارتكاز في المجتمع الأكاديمي [2].

وقد عمل البحث العلمي على تعزيز مكانة الجامعة وتفعيل دورها في المجتمع ،إذ أن اقتران البحث العلمي بتطوير المجتمع وخدمته ،قد وضع على عاتق الجامعة وظيفة جديدة ،ولم يعد بمقدور الجامعة المعاصرة أن تعزل نفسها عن المجتمع .

**- خدمة المجتمع Community service:**

تلعب الجامعة دورا مهما في تزويد المجتمع بالموارد البشرية الضرورية حتى تنميه تنمية شاملة ،وعلى جميع المستويات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ،بالإضافة إلى متابعة تدريس الأفراد وتأهيلهم بهدف تجديد مكتسباتهم وتزويدهم بالجديد في مجالهم بالإضافة إلى تحسين مستوى معيشتهم .

تعمل الجامعات، في مطلع القرن الواحد والعشرين، على تقديم خدمات نموذجية عملية مباشرة للمجتمع في مختلف مجالات الحياة، فهي تسعى لحل مشكلاته وإنمائه وتزويده بالطاقات البشرية القادرة على قيادته.

ويمكن القول انه فضلا عن الوظيفة الأساسية للجامعة وهي التدريس والتكوين ،فان وظائفها قد تطورت بالتدريج ،لتشمل البحث العلمي ،،وخدمة المجتمع من خلال توظيف المعرفة في مجالات التنمية المختلفة وهي وظائف متكاملة ومتداخلة ،تؤديها الجامعة [3]،،كانعكاس لأهدافها وترجمة لرؤيتها ورسالتها ،وذلك من خلال كلياتها ومعاهدها المتنوعة ومراكزها المتخصصة،فالتدريس والتكوين يقتضي التعمق فيه من خلال البحث العلمي مما جعل بعض الباحثين يؤكدون بان الأداء الفعلي للجامعة يتبلور عمليا في وظيفتين

---

[1] عبد العزيز الغريب صقر، مرجع سابق ،ص 61.

[2] مليحان معيض الثبيتي ،الجامعات نشأتها مفهومها وظائفها دراسة وصفية تحليلية ،المجلة التربوية ،العدد 54، 2000،ص 232.

[3] احمد غالب الهبهوب ،مرجع سابق

أساسيتين التدريس والبحث العلمي، أما الوظيفة الثالثة والمتمثلة في خدمة المجتمع فما هي إلا تحصيل حاصل والمحصلة النهائية لهاتين الوظيفتين .

فمن واجب التعليم الجامعي أن يراعي النقاط التالية في خدمة المجتمع[1] :

- ✓تزويد المجتمع بالأطر المؤهلة تأهيلا عاليا لقيادة وتحمل مسؤولية البناء والتطوير في المجتمع .
- ✓السعي عن طريق الأبحاث العلمية لتطوير المجتمع وعلاج مشكلاته .
- ✓تعتبر مصدر إشعاع ثقافي للمجتمع بما تقدمه من مؤتمرات وندوات أو لقاءات علمية .
- ✓ إسداء النصيحة وتوفير المعلومات والمعرفة التقنية للأفراد والحكومات والجماعات في المجتمع .
- ✓إجراء البحوث التي تستهدف إيجاد حلول للمشكلات المتعلقة بالسياسة العامة عن طريق المراكز البحثية .
- ✓المشاركة في المؤتمرات والندوات ووضع برامج التدريب القصيرة الأجل لتنمية المجتمع المحلي .

بالموازاة مع تطور دور الجامعة، برزت ثلاث نماذج متمايزة من الجامعات في العالم، وهي نماذج مبنية، بالدرجة الأولى، على التوجه الوظيفي للمؤسسة الجامعية (تعليم، بحث علمي، خدمة المجتمع).

ويمكن تلخيصها كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (1) يبين نماذج الجامعات

| النموذج الألماني (جامعة البحث العلمي) | النموذج الانجليزي (جامعة التكوين) | النموذج اللاتيني (جامعة مهنية) |
|---|---|---|
| مطبق في: ألمانيا النمسا، المجر، الدول الإسكندفانية، دول البلطيق.<br><br>هدفها: البحث العلمي بالدرجة الأولى | مطبق في: جامعة وأكسفورد خاصة، أيرلندا، سكوتلندا، لكنه في هذين الأخيرين ينجذب نوعا ما نحو النموذج الألماني واللاتيني، وساد كذلك الجامعات الأمريكية الجديدة.<br>هدفها: تقديم ثقافة عامة وتعليم عالي للطلبة في مجالات الحياة المختلفة وكذا في مجالات المعرفة المجردة وهذا عن طريق ربط الاهتمام بالقيم الثقافية وليس بالقيم العلمية. | مطبق في: فرنسا، بلجيكا إيطاليا، البرتغال، إسبانيا، وإن كانت هذه الأخيرة قد حاولت الجمع بين النماذج الثلاثة.<br><br>هدفها: التكوين المهني. |

المصدر :رفيق زراولة ،مرجع سابق

[1] علي عبد الرحيم صالح ،مرجع سابق ،ص 34.

وأمام أهمية الوظيفة الأولى والتي اجمع على أهميتها وأولويتها الممارسون والمنظرون على حد سواء و الذين اعتبروها الوظيفة الأساسية الوحيدة للجامعات وتأثيرها على بقية الوظائف الأخرى فانه سيتم الوقوف بشيء من التفصيل والتركيز في هذه الدراسة على وظيفة التكوين كأهم هذه الوظائف .

**المطلب الثالث :مفهوم نظام "ل. م. د"LMD**

(ل. م .د )LMD التسمية المختصرة للنظام المعتمد في الدول الأوروبية لبناء الفضاء الأوروبي الموحد للتعليم العالي في أفق 2010 [1]،أو 3-5_8 ،وهو نظام يتقارب هيكليا من المنوال الانجلوسكسوني المعروف-Bachelor- -Master- Ph D (BMP) و يشمل:

-الليسانس Licence:تختم تكوينا يدوم3 سنوات بعد البكالوريا.

-الماستر Master:ويختم تكوينا يدوم 5 سنوات بعد البكالوريا .

-الدكتوراه Doctorat:وتختم تكوينا يدوم 8 سنوات بعد البكالوريا.

فهو نظام يعيد بناء منظومة التكوين الجامعي وهيكلة التعليم حسب ثلاثة مستويات متمايزة ومترابطة :ليسانس ،ماستر ،دكتوراه. [2]

-تنظيم التكوين وفق سداسيات وضمن وحدات تعليم .

-تنظم المحتويات في شكل ميادين تحوي مسالك متنوعة .

-استحداث نظام الأرصدة القابلة للاكتساب النهائي والتحويل إلى مسالك ومؤسسات أخرى .

-توظيف الملحق الوصفي للشهادة للتعريف بالكفاءات المكتسبة من طرف الطالب .

تعمل به حاليا مجموعة من الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية ،كندا ،انجلترا ،فرنسا ،بلجيكا روسيا ،ألمانيا ،الصين ،اليابان ،لبنان ،تركيا ،الجزائر تونس المغرب وعدد معتبر من الدول الإفريقية [3].

فالنظام البيداغوجي الجديد يرتكز على ثلاث محطات أساسية:

- الليسانس L وتدوم ثلاث سنوات (6 سداسيات) بعد البكالوريا ،ويشتمل السداسي الواحد على 14 أسبوع من الدروس[4] والدراسة في هذا الطور تتم في شكل مسارين مع إمكانية الانتقال بينهما وهي من الناحية الإجرائية تأخذ صبغة علمية أو تطبيقية أو ما يسمى :

---

[1] Germain Gourene apercu de la reforme licence –master-doctorat http://uam.refer.ne/IMG/pdf/Apercu_LMD.pdf consultée le 09 mars 2015.

[2] Guide de formation du LMD a l'usage des institutions d'enseignement superieur d'Afrique francophone,Association des université Africaines ,accra ,2008,p3.

[3] يحي مخالدي نظام ل م د في الجزائر بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل www.tlt.net/book متحصل عليه بتاريخ 20جانفي 2015.

[4] الجمهورية الجزائرية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وثيقة إصلاح التعليم العالي جوان 2007.

-الليسانس أكاديمية (Académique) والتي تفضي إلى ماستر البحث .

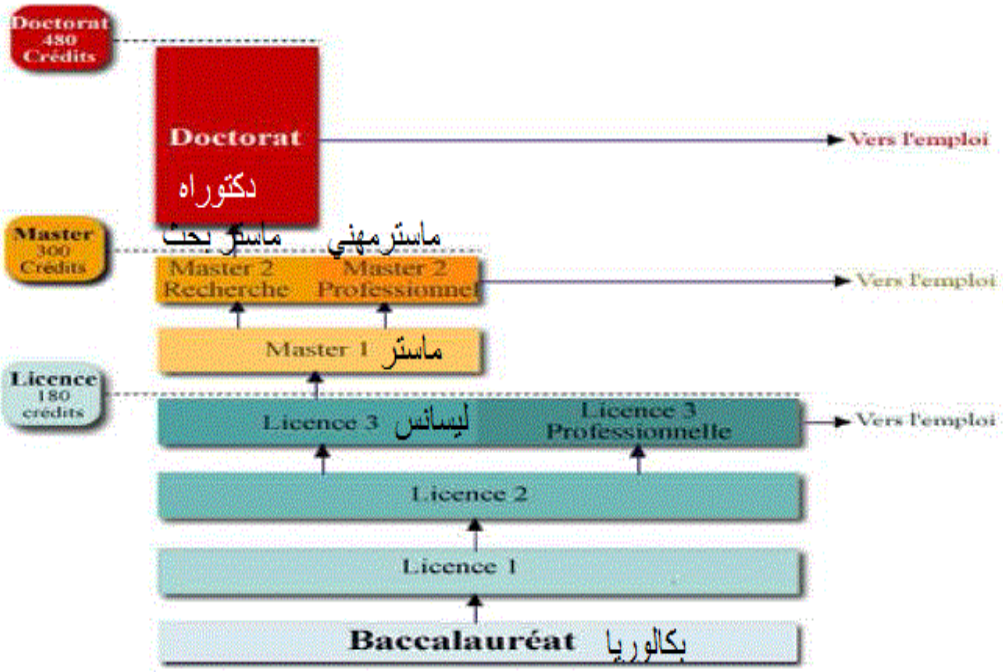
-االليسانس ذات طابع مهني (Professionnelle):تؤدي إلى سوق الشغل مباشرة إلى ماستر مهني

-**الماستر** Mوتتضمن أربع سداسيات بعد الليسانس وتتوج بشهادة ماستر بحث أو ماستر مهني ،ويعد هذا الطور مفتوحا أمام كل طالب حاصل على شهادة الليسانس أكاديمية ويستوفي الشروط القانونية المطلوبة للالتحاق بهذا الطور ،ولكل حاصل على الليسانس ذات الطابع مهني .[1]

و الماستر تختم تكوينا يدوم سنتين بعد الليسانس أو الإجازة ،وتؤمن في أربعة سداسيات يشمل كل منها 30 رصيدا تخصص السداسيات الثلاث الأولى للتكوين ويخصص السداسي الرابع لانجاز التربصات وأنشطة التكوين التطبيقي والمذكرات ،فالماستر يختم تكوينا في مستوى خمس سنوات بعد البكالوريا وتشمل ما مجموعه 300 رصيد .

-الدكتوراه :وتكون الدراسة في شكل وحدات تدريس وبحث يدوم 3 سنوات ولا تقل عن 6 سداسيات يصل اليها حاملي ماجستير البحث ،وتضمن تكوين معرفي معمق في تخصص محدد ويتوج هذا الطور من التكوين بشهادة دكتوراه بعد استفاء كل الشروط العلمية والقانونية ،وبعد مناقشة أطروحة بحثية .[2]

الشكل رقم (4)يوضح نظام "ل .م. د "LMD




المصدر :يحي مخالدي ،مرجع سابق ،ص 6

[1] المرجع نفسه

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وثيقة إصلاح التعليم العالي ،مرجع سابق .

**المفاهيم التنظيمية لهيكلة "ل م د"LMD**

-**المسلك ( la filiere)** مسار تدرجي للتكوين يوضع له عنوان وتحدد له أهداف .

-**الوحدة التعليمية(UE) Unités d'Enseignement:**

تشكل مجموعة المواد والمقاييس والأنشطة المنسجمة بيداغوجيا ،صممت وفق منطق تدرج بغية اكتساب كفاءات ومهارات محددة و تقدم الوحدات التعليمية سداسيا وهي على ثلاثة أنواع :

وحدات تعليمية أساسية **(unité d'enseignement fondamental)**:تضم المواد التعليمية القاعدية لمواصلة الدراسة في تخصص معين،أو المواد الأساسية للتخصص ، فهي تضمن للطالب التكوين الأساسي وهي تمثل جزءا هاما من الحجم الساعي ومن الأرصدة في السداسي .

-وحدات تعليمية استكشافية **(unité d'enseignement de découverte)**تضم المواد التعليمية التي تسمح بتوسيع الأفاق المعرفية للطالب ،وتمكنه من توسيع نظرياته ومعرفته ،وتساعده في إعادة توجيهه

-وحدات تعليمية أفقية **(unité d'enseignement transversal)**:تضم مواد تعليمية توفر الأدوات الأساسية لاكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية كمواد اللغة الحية ،ومواد تكنولوجية الإعلام والاتصال .

-**الرصيد** :**( Credit Transfer System/ Système de transfert des crédits( Crédit)**

هو وحدة قياس وحساب لتقييم جهد وعمل الطالب ويأخذ بعين الاعتبار أعمال موجهة ،أعمال تطبيقية ،تربص ... ،معبر عنها بقيمة عددية ويتم تحديد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية على أساس حجم العمل المطلوب القيام به من طرف الطالب للحصول على الوحدة [1].

في الجامعات الأوروبية قيمة الرصيد تقدر من 20الى 24 ساعة من العمل (أعمال توجيهية ،أعمال تطبيقية ،بحوث ..والأرصدة يمتلكها الطالب نهائيا وهي قابلة للتحويل داخل الجامعة وخارجها وفقا لنظام European Credit Transfer System (ECTS)

**-ملحق توضيحي للشهادة :**

وثيقة دولية تعطي وصف مفصل للدراسات التي تابعها الطالب المتخرج، فهو مستند متصل بالشهادة ويسهل مقروئيتها على المستوى الدولي ،وهي لا تعوض الشهادة بل ترافقها ،ويأخذ شكل موحد يحوي ثمانية أجزاء ،الجزء الثامن منها يوضح نظام التعليم للبلد .

إذ يوفر وصفا مفصلا للمنهج الدراسي المتبع ،والكفاءات المكتسبة في فترة الدراسة ،وهو مصمم حسب النموذج المقدم من طرف المجلس الأوروبي ،اللجنة الأوروبية ،المركز الأوروبي للتعليم المتواجد في بوخارست بروما ،ويتكون من ثمانية أجزاء تحوي معلومات :عن صاحب الشهادة ،عن الشهادة عن مستوى

(1)Germain Gourene ,op.cit

التأهيل،عن المحتوى والنتائج المتحصل عليها ،وظيفة التأهيل تكميلات ،تصديق الملحق عن النظام الوطني للتعليم .

**-عرض التكوين :**

عبارة عن دفتر الشروط يحدد الأهداف والمضامين البيداغوجية للتكوين المفتوح ،والشهادات المتوجة له كذا الإمكانيات البشرية والمادية الضرورية في مجال التاطير والتجهيز والتمويل.

**-ميدان التكوين :**

تجميع عدد من التخصصات في مجموعة منسجمة سواء من حيث وحدتها الأكاديمية والمعرفية ،أومن حيث فرص التشغيل التي يتيحها .

شهادة "ل. م .د"LMD معترف بها في كل أقطار العالم لان خاصية هيكله مطابق لكل دول العالم وهي تقوم على ثلاثة مبادئ : [1]

**-الرسملة** La Capitalisation:أو ما يعرف بالترصيد ويعني أن الوحدات الدراسية المكتسبة لا مجال لإعادتها وتمكن الطالب من تحويل رصيده عندما يغادر مؤسسته الجامعية الأصلية اتجاه مؤسسة جامعية أخرى ،فوفق هذه الخاصية اكتساب الوحدات الدراسية تبقى سارية المفعول بغض النظر عن مدة الدراسة .

**-الحركية** La Mobilité:تمكن الطالب من تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيله في أي مؤسسة جامعية ،فهي تعطي للطالب حرية اكبر للانتقال بين المؤسسات الجامعية .

**-الوضوحية** La Lisibilité:يمكن سوق العمل المقارنة بسهولة بين الشهادات "ل. م. د" LMDفي إطار التشغيل ،فالطالب بحاجة أن تكون شهادته معترف بها وذات مقروئية بالنسبة للمستخدمين في سوق العمل في الدول التي تهمه . [2]

**المبحث الثاني:ضبط مفاهيمي لجودة التكوين الجامعي**

يعد مفهوم الجودة من المفاهيم التي ارتبطت بداية بالمجال الصناعي و أصبحت هدفا في المجال التربوي فهي تشكل إطارا لتطوير وتحسين المخرجات التعليمية ،ولتحديد وضبط المفهوم في المجال التعليمي ولتوظيف الجودة في العملية التكوينية ،لابد من إيضاح هذا المفهوم بوجه عام والوقوف على معناه ومدلوله العلمي في حقل المعرفة الإدارية أو الأدب الإداري وان اختلفت التعريفات وتعددت بشأنه ،لذلك سنحاول عرض عدد من التعريفات لإلقاء الضوء على المفهوم.

[1] الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د ديوان المطبوعات الجامعية جوان 2011،ص 18.

[2] عبد الكريم حرز الله ،وكمال بدري، نظام ل .م .د (ليسانس –ماستر –دكتوراه )،الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية ،2008 ص 15 .

**المطلب الأول : ماهية الجودة في التعليم العالي**

**-مفهوم الجودة Concept of Quality**

الجودة من المفاهيم الإدارية التي تباينت حولها أراء الباحثين باختلاف توجهاتهم وخلفياتهم ،فوردت عدة تعاريف لها ليس من السهولة بمكان حصرها بتعريف واحد شامل يغطي جوهر عملية الجودة ،إلا أن هذا التباين والاختلاف لم يمتد إلى جوهر المفهوم ،إذ أن الجوهر واحد متفق عليه والذي يقصد به الامتياز والكفاءة وتحسين الأداء والمنتج درجة الإتقان ،وعليه فان تحديد المفهوم ودلالاته يستوجب فهمه من مصادر اللغة ،ومن ثم الرجوع إلى المعنى الاصطلاحي للمفهوم .

**-المعنى اللغوي للجودة Quality:**

مفهوم الجودة له جذور تاريخية في المبادئ الإسلامية العملية والنظرية التي كان حاضر فيها ،وهو يمثل قيمة إسلامية فقد حث القران الكريم على معاني الجودة في كل الأعمال التي يفترض أن يؤديها الإنسان فالجودة هي ما يسميها الإسلام الإتقان والإصلاح ،وجودة العمل وإتقانه في كل شان من شؤون الحياة أساسا من أساسيات ديننا الحنيف لقوله تعالى "الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا"[1]

ولتوضيح الجودة يتعين النظر والبحث عن دلالات المفهوم اللغوية في المعاجم العربية والأجنبية.

وبالرجوع إلى معاجم اللغة العربية :

الجودة أصلها الفعل الثلاثي (جاد) من أجاد بمعنى أتى بعمل يتصف بالجودة ،وقد عرفها ابن منظور في معجمه "لسان العرب "الجودة من "جود "والجيد نقيض الردي ء ،وجاد الشيء جودة، وقد أجاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل ،ويقال أجاد فلان في عمله واجود وجاد عمله ،وفي الحديث :تجودتها لك أي تخيرت الأجود منها ،[2]وجاءت في مختار الصحاح (ج و د )شئ، وجاد الشيء، يجود جودة بفتح الجيم وضمها اي صار جيدا،[3]وجودة وجودة بضم الجيم بمعنى صار جيدا وهو ضد الرديء وهي حالة ما هو جيد الإتقان [4]،وفي المعجم الوسيط تشير "الجودة "إلى كون الشيء جيدا وصيره جيدا ،وفعلها جاد "[5].

ويستشف مما سبق أن المفهوم المعجمي يحيل على حقل دلالي يشير إلى التفوق والإتقان ويناقض الرداءة وأن التجويد يكون في الأفعال والأقوال فهو لا يقتصر على ما هو مادي بل يشمل المادي من الأدوات وغير المادي من الأقوال .

---

[1] القران الكريم ،سورة تبارك 2.

[2] ابن منظور ، مرجع سابق ،ص720.

[3] محمد بن ابي بكر الرازي ،مختار الصحاح ،بيروت :مكتبة لبنان ،1986،ص 49.

[4] المنجد في اللغة.بيروت :المطبعة الكاثوليكية ،(دس ن )،ص 109.

[5] المعجم الوسيط ،مرجع سابق ،ص 145.

وفي معجم اللغة العربية المعاصرة ارتبط مصطلح الجودة بحسن الأداء والتكوين فهي من الفعل "جاد" ويقصد بها سلامة التكوين وإتقان الصنعة. [1]

ووفق هذا التعريف مصطلح الجودة يشار اليه في قطاعات معرفية متعددة ومتباينة من صناعة وحرف .

وفي اللغة الانجليزية :

يرجع أصلها إلى الكلمة اللاتينية Qualitas والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة وقديما كانت تعني الدقة والإتقان من خلال التصنيع للآثار التاريخية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر. [2]

وحدد قاموس اكسفورد Oxford الجودة على أنها درجة عالية من النوعية أو القيمة ،فهي وفقه تمثل درجة التمييز Excellence أو الأفضلية Superiority.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول أن القراءة المعجمية "في المعاجم العربية والأجنبية أجمعت على أن مصطلح الجودة يشير إلى الإتقان والتحسين والتميز ،و يتضمن الأداء الجيد الذي يبلغ حدا فائقا من الدقة ودرجة عالية من الامتياز والرقي ويخالف ويناقض الرداءة والسلبية .

**-المعنى الاصطلاحي للجودة :**

تعد الجودة المحور الذي تبنى عليه العديد من مفاهيم الجودة الشاملة لذا نقوم بتسليط الضوء على هذا المفهوم والذي قدم الباحثون له تعريفات متعددة و متنوعة حتى بين الرواد الأوائل له والتي عبرت في معظمها عن مميزات أو صفات معينة في السلعة أو الخدمة تحقق رغبات المشتري والمستخدم لهذه السلعة ،ومن أهم ما قيل لتحديد مفهومها :

قدم Feigenbaum تعريفا للجودة على أنها تلك التوليفة أو التركيبة الإجمالية للخصائص التسويقية الهندسية والتصنيعية وقابلية الصيانة للمنتوج أو الخدمة والتي يكتشف الزبون من خلال استخدامه للمنتوج أو الخدمة أنها تلبي توقعاته [3].

ويرى (Evans) ان الجودة هي تلبية توقعات العميل أو ما يتفوق عليها " وفي ذات السياق عرفها (كروسبي Philip .Crosby )بأنها "التطابق مع الاحتياجات او المواصفات "وهو ما عززه (دونابادیان Donabedian)في عام 1980واشار إلى أنها تعني إجراء الترتيبات والنشاطات والتي تهدف إلى ضمان واستمرارية وتعهد خدمات ذات جودة "[4] :

---

[1] احمد مختار عمر .معجم اللغة العربية المعاصرة ،ط1 .القاهرة :علم الكتب ،،2008،ص 418.

[2] مامون سليمان الدراركة ،ادارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء ،عمان :دار الصفاء للنشر والتوزيع،ط 2 ،2015،ص 15.

[3] هناء محمود القيسي ،مرجع سابق ،ص 26.

[4] Mai, Hussein ,quality Made Easy ,First Edition ,Abu Dhabi,2000,pp5.

وهي لدى ( جوزيف جوران Juran Joseph ) الملائمة للاستعمال ،" فجودة السلعة هي ملاءمتها للاستخدام الذي صممت أصلا له "[1].

فالجودة وفقا لتعريف "جوران" هي معرفة الكيفية التي يخطط بموجبها المستهلك لاستخدام المنتج وجعله مطابق لحاجاته فهي ملائمة المنتج للمستهلك وهو تعريف يمثل وجهة نظر الزبون بالجودة .

-وحدد هارفي وجرين ( Harvey &Green)"الجودة كنوع من الكمال أو الثبات تتحدد بمنهجيين 1-لا يوجد عيب والتطابق للمواصفات 2-ملائمة الغرض والذي يمكن أن يعني إما تلبية شروط أو مواصفات الزبون ،أو أهداف ومهام العمل أو الوظيفة ." [2]

-التعريف الرسمي للجودة من قبل بعض المنظمات الدولية :

وعرفتها (الجمعية الأمريكية لنظام الجودة American Society for Quality control )"

هي مجموعة الخطط والنشاطات والأحداث التي يتم تزويدها للتأكد من أن المنتجات والعمليات والخدمات ستشبع حاجات محددة "[3].

وهي أيضا "مجموعة المواصفات Features[4] والخصائص Characteristics لمنتج أو خدمة والتي تولد القدرة لإشباع الحاجات المعلنة أو الضمنية" .

والملاحظ أن هذا التعريف لا يعطي مفهوما شاملا للجودة ،بل انه تعريف جزئي ولا يغطي وجهات النظر التي تنظر إلى الجودة من عدة جوانب .

-تعرفها (المنظمة الدولية للمعايير ISO)

"أنها الخصائص الكلية لكيان (نشاط أو عملية )أو السلعة ،أو خدمة ،أو منظمة ،أو نظام ،أو فرد أو مزيج منها ،التي تنعكس في قدرته على إشباع حاجات صريحة أو ضمنية . " [5]

وعلى ضوء ما سبق ومن خلال مراجعة أدبيات تطور مفهوم الجودة ،وبإلقاء نظرة فاحصة عليها يمكن القول انه ارتبط منذ البداية بخصائص السلع والمنتجات ،وكانت درجة المطابقة مع معايير محددة هي الاعتبار الرئيسي في تحديده ،فأضاف جوران مصطلح ملائمة الاستخدام ،وتطور إلى تلبية الحاجات أو المتطلبات للمستهلكين إلى أن تطور حاليا إلى إرضاء المستهلك وتغير إلى إسعاد المستهلك و إبهاجه ،وتحول المفهوم من وصف مزايا السلعة الملموسة إلى مفهوم يصف المزايا الملموسة والمحسوسة أيضا .

---

[1] هناء محمود القيسي ، مرجع سابق ، ص 25.

[2] Geoffrey D.Doherty,Developing Quality Systems in Education, London,Routledge, 1994,p 6.

[3] مهدي صالح السامرائي ،صبيح كرم الكناني ،نظام إدارة الجودة الايزو ISO مدخل لتحسين أداء الجامعات ،عمان :دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع ،2014،ص 31.

[4] يوسف حجيم الطائي وآخرون ،إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ،عمان :مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،2009،ص 26.

[5] هناء محمود القيسي ،مرجع سابق ،ص 26.

وان طرحت تعاريف متنوعة يمكن القول بوجود شبه اتفاق بين العديد من الباحثين على أن الجودة تتمثل في تحقيق رغبات العميل ،فهي لا تخرج عن كونها مجموعة من الخصائص للمنتج أو الخدمة التي تقابل متطلبات واحتياجات العميل ،فهي الوصول إلى درجة من التميز والدقة والضبط في العمل لإرضاء العميل .

**-إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management:**

تطورت مفاهيم وفلسفة الجودة على مدى العصور ابتداء من مفهوم جودة المنتج النهائي ووصولا إلى مفهوم نظام إدارة الجودة الشاملة(TQM) ،ويعتبر المفهوم من أكثر المفاهيم التي استحوذت على اهتمام الباحثين و الاكاديمين المختصين في تطوير وتحسين الأداء الإنتاجي والخدمي بمجمل المنظمات وزيادة وفعاليتها فهي تعني الضبط الشامل بدلا من التركيز على أجزاء المنتج .

وقد تعددت رؤى الباحثين المختصين حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة ،فهي مدخل فكري جديد وثورة إدارية شاملة [1]،فمنهم من عرفها من خلال تفكيك مصطلح "إدارة الجودة الشاملة " فعرفت على أنها :

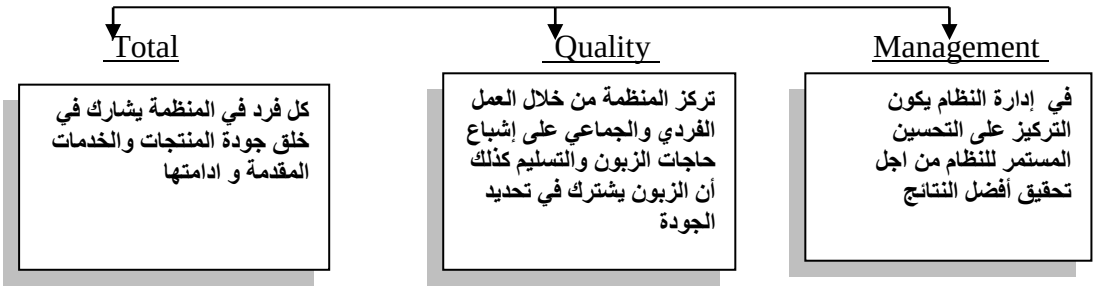
-الإدارة Management:تعني التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة من اجل تحسين مستمر للجودة .

-الجودة Quality :تعني تحقيق رغبات ومتطلبات المستفيد ،بل تجاوزها المراحل الأولى للعملية بما يرضي المستفيد .

-شاملة Total:وتعني البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدءا من حاجات المستهلك أو المستفيد ،وانتهاء بتقويم رضاه عن الخدمات المقدمة له [2].

وهي تعني مشاركة كل أفراد المنظمة في تحقيق الجودة وهو ما يبرزه الشكل التالي :

شكل رقم (5) يوضح الاتجاهات التي تنعكس في مفهوم الجودة الشاملة




المصدر : قاسم مظلوم العنزي،ص 341.

وهناك من تعامل مع المفهوم كوحدة واحدة فتعددت التعريفات نذكر أهمها :

[1] قاسم مظلوم العنزي ،استخدام نموذج Deming في تحقيق الأداء الجامعي دراسة ميدانية كلية الآداب جامعة الكوفة ،مجلة دراسات الكوفة ،العدد 21 ،2011،ص 341.

[2] محمد عوض الترتوري ،اغادير عرفات جويحان ، مرجع سابق ، ص30.

وفي هذا الإطار تعددت التعريفات وفقا لزاوية النظر من قبل الباحثين فانعكس بشكل واضح في عدم وجود تعريف عام متفق عليه وفي هذا الصدد نتطرق إلى أهم التعريفات:

تعريف (كروسبي crosby ):

"إدارة الجودة الشاملة تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقا حيث أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري التنظيمي الأمثل في الأداء باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة عالية "[1]

وعرف ( ديمنغ Deming)إدارة الجودة الشاملة على أنها :

"مقابلة وتجاوز حاجات الزبون وتوقعاته ومن ثم الاستمرار في التطوير " [2].

عرفها (رودز Rhodes ):

"عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم ،وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة "[(3)]

وعرفها كذلك( اوكلاند Oakland ):

"مدخلا شاملا لتحسين الوضع التنافسي ،والفعالية والمرونة من خلال التخطيط والتنظيم وفهم كل نشاط وإدماج كل شخص في كل المستويات الإدارية فيها " [4].

واقترح نموذجا لها يمكن تلخيصه في النقاط الخمسة التالية :

1.التعرف على علاقات المورد مع المستهلك 2.بناء نظم لتحسين العمليات 3. تحويل ثقافة المنظمة إلى ثقافة إدارة الجودة الشاملة 4.تحسين عمليات الاتصال في كل أرجاء المنظمة 5.الالتزام والتعهد بالجودة .

ومن التعريفات السابقة يبدو أن هناك بعض الاختلافات غير الجوهرية فالبعض يركز على انجاز الأعمال بينما يركز البعض الأخر على الأنشطة الإدارية وفاعليتها في التميز ،وتركز اخرى على أهمية العميل وأفراد الإدارة والتحسين المستمر .

ومن المفهوم السابق يمكن الإشارة إلى أن نموذج "اوكلاند "ركز على الفعالية ،وبناء النظم المناسبة لتحسين كل العمليات ،وعملية اندماج القوى العاملة في كل المستويات الإدارية والفنية ،وقيادة المنظمة

---

[1] محمد عبد الفتاح محمد ،إدارة الجودة الشاملة وبناء قدرات المنظمات الاجتماعية ،الإسكندرية :المكتب الجامعي الحديث ،2012،ص181.

[2] احمد محمد القرعان ،مرجع سابق ،ص 15.

[3] ربيع عبد الرؤوف محمد عامر ،مبادى ء ونماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وايجابياتها ومعوقاتها في دراسات في اصلاح الجامعات العربية .القاهرة :منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية ،2010،ص 714.

[4] عبد الستار العلي ،مرجع سابق ،ص 26.

لتبني مدخل إدارة الجودة الشاملة والتعهد بتنفيذه وعلى وجود الأدوات المساعدة على العمل الجماعي ، وترسيخ ثقافة الجودة لتحقيق الجودة الشاملة وتعزيز عمليات الاتصال على مستوى المنظمة ككل .

-وعرفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي لإدارة الجودة الشاملة :"تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على الاستفادة بتقويم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء " [1].

-منظمة الجودة من وجهة النظر البريطانية :"أنها الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك ،وكذلك تحقيق أهداف المشروع معا" [2] .

-أما وجهة النظر الأمريكية فتعرف إدارة الجودة الشاملة بمايلي :

"فلسفة وخطوط عريضة ومبادئ تدل وترشد المنظمة لتحقيق تطور مستمر ،وهي أساليب كمية بالإضافة إلى الموارد البشرية التي تحسن استخدام الموارد المتاحة وكذلك الخدمات بحيث أن كافة العمليات داخل المنظمة تسعى لان تحقق إشباع حاجات المستهلكين الحاليين والمرتقبين "[3].

وان كان تعريف منظمة الجودة من وجهة النظر البريطانية قد ركز على كفاءة وفعالية المشروع وذلك يحمي المنظمة ويقودها إلى التميز من خلال تلبية احتياجات المستهلك الذي يتحقق من خلاله أهداف المشروع أو المنظمة ،فان التعريف الأمريكي يؤكد على فلسفة ومبادئ تقود إلى تطور مستمر وان كافة العمليات تسعى إلى تحقيق حاجات المستهلكين الحالية والمستقبلية .

ومن خلال التعريفات السابقة للجودة الشاملة ،نجد أنها تضم عدة معان تمثل في مجملها فلسفة إدارية مبنية على أساس رضا المستفيد ،الذي يتضمن التصميم المتقن للمنتجات أو المخرجات ،والتأكد من أن المؤسسة تعمل على تقديم هذه المخرجات بشكل متقن ودقيق دائما ،وبما يحقق الحاجات والرغبات والمتطلبات ،ومنها نتمكن من الوصول إلى مبادئ رئيسية لمفهوم إدارة الجودة الشاملة بشكل عام :

-أهمية العميل وجميع العاملين في التنظيم وفي كل المستويات ،عن طريق المشاركة الجماعية ،وان كل فرد مسؤول عن جودة المنتج ،لان الجودة الشاملة تتطلب الإدارة التشاركية أولا .

-القيام بأداء العمل بصورة صحيحة ومن الخطوة الأولى

-ضرورة توفير الأفكار والمعلومات والخبرات الجديدة للاعتماد عليها في تحقيق الشهرة الواسعة في السوق لإدارة المؤسسة .

-تنمية مفهوم الإدارة الذاتية من خلال توسيع المشاركة في إبداء الآراء والرغبات والاتجاهات الايجابية في العمل والإدارة ،لكي يتسنى للفرد تحقيق رضاه والإحساس بالروح المعنوية العالية تجاه المؤسسة والإنتاج معا.

---

[1] سوسن شاكر مجيد ،الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية ،عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع ،2014،ص 29 .

[2] محمد عبد الفتاح محمد ،مرجع سابق ،ص 181.

[3] المرجع نفسه ،ص 181.

-استخدام المجموعات (الفرق) في العمل للمشاركة التعاونية لانجاز كافة العمليات الإنتاجية والإدارية في المؤسسة مما يترتب عليه تحسين المخرجات من خلال التركيز على المدخلات والعمليات .

-الاهتمام بالأنشطة الفردية والجماعية باعتبارها الوسيلة لانجاز الأعمال بصورة متقنة وتعمل على تحفيز العمليات الإنتاجية نحو الأفضل في طريق تحقيق اكبر عائد ممكن بأقل تكلفة ووقت [1].

**-المقارنة بين مفهوم إدارة الجودة الشاملة والجودة الشاملة :**

يعرف نظام الجودة بأنه الهيكل التنظيمي والمسؤوليات والإجراءات والعمليات والموارد اللازمة لإدارة الجودة بينما إدارة الجودة الشاملة تعرف بأنها مدخل لإدارة المنظمة مرتكزة على الجودة ،وتبنى على مشاركة جميع أعضاء المنظمة ،ويستهدف النجاح فيها على المدى البعيد إرضاء المستهلك ،وتحقيق منافع للعاملين في المنظمة والمجتمع وذلك من خلال التحسين المستمر .

أما الجودة الشاملة فتشير إلى المضامين التالية: انه نظام إداري مرتكز على القوى العاملة يهدف إلى التزايد المضطرد في رضا المستهلك باستمرار وبأقل التكاليف ،وهو مدخل نظام كلي تكاملي وليس مجزءا وهو جوهري لإستراتجية عليا ،ويتخلل الوظائف والدوائر في المنظمة أفقيا ،ويعمل من أعلى قمة الهرم إلى قاعدة الهرم فيها ،ويتضمن كل العاملين وفي كل المستويات الإدارية،ويتضمن حلقة المورد والمستهلك ،والجودة الشاملة تركز على التعليم والتكيف للتغيير المستمر كمفاتيح لنجاح المنظمة .

واعتبرها[2] "رانك Rank "بأنها عملية إمداد عملائنا داخليا وخارجيا بالإنتاج والخدمات التي تجعلهم يشبعون احتياجاتهم ،فضلا عن أنها تتضمن تحسين كل من السلوكيات والاتجاهات والعمليات والإنتاج والخدمات .

وقد بدا الناس باستخدام مصطلح الجودة الشاملة حديثا بدلا من مصطلح إدارة الجودة الشاملة ،لان المنظمات أصبحت تعمل على تكامل قواعد الجودة في نظمها الإدارية ،ونتيجة لإخفاق بعض المنظمات في إحداث هذا التكامل فلقد اختفى مصطلح إدارة الجودة الشاملة [3]كمصطلح إداري من مصطلحات الأعمال وتحول الكثير إلى مصطلحات النظم الإدارية المتميزة في الأداء ،وتعظيم الميزة التنافسية وأصبحت المنظمات تعمل بتكامل قواعد الجودة وبقوة مع النشاطات اليومية ،ولم تعد تتطلع إلى الجودة كشيء معين ولكن لا تزال في بداية الطريق .

---

[1] هناء محمود القيسي ،مرجع سابق ،ص 28.

[2] محمد عبد الفتاح محمد ،مرجع سابق ، ص 178.

[3]مازن عبد العزيز عبد الحميد مسودة اثر تنظيم الموارد البشرية الصحية في تحقيق الجودة الشاملة دراسة ميدانية تحليلية تطبيقية على المستشفيات الأردنية (أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال) جامعة السودان ،2004، ص 65.

**-مفاهيم مرادفة لإدارة الجودة الشاملة :**

ظهرت العديد من المصطلحات والمفاهيم المرادفة لإدارة الجودة الشاملة والتي يتعين الإشارة إليها :

**-توكيد الجودة:** [1]

وهو التحسين المستمر لإجراءات الجودة وذلك بالوقاية من الوقوع في الأخطاء ،كما يشير المفهوم أيضا منع حدوث الأخطاء وضمان الأداء الجيد من أول مرة .

-رقابة وضبط الجودة Contral Quality:

هي جزء من نظام إدارة الجودة الشاملة ،وتركز على استيفاء متطلبات الجودة باستخدام وسائل رقابة الجودة المختلفة ،مثل العينات الإحصائية ،تحليل المشكلات .

-مقاييس الجودة Quality Measurement

هي الوسيلة النظامية لقياس الأداء ومقارنته استنادا إلى منظومة من المعايير المعتمدة أو المتفق عليها بهدف تحديد مدى جودة مدخلات المؤسسة وعملياتها ومخرجاتها ،وعناصر تقديم الخدمة وخطط التطوير اللازمة لتحقيق الأهداف .

-معايير الجودة Quality standard :

المستوى النموذجي المطلوب للأداء ،أو هو الإطار المرجعي الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ،ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار .

-الاعتماد Accriditation :

هو الاعتراف بان برنامجا معينا يصل إلى مستوى معياري محدد عن طريق إجراءات وأنشطة مؤسسية موجهة نحو النهوض والارتقاء .

-الاعتماد التربوي Education Accriditation

هو عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة التربوية بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية المتعددة .

-ضمان الجودة :يعد هذا المنهج في نشوئه مرادفا لمنهج السيطرة الشاملة على الجودة ويعرف على انه كل الأفعال المخططة أو النظامية الضرورية لتوفير الثقة بان المنتوج آو الخدمة ستشبع حاجات معينة وتعرفه منظمة ISO بأنه جزء من إدارة الجودة يركز على توفير الثقة بان المتطلبات متحققة .

**-الجودة في التعليم العالي :**

ترتبط خلفية مفهوم الجودة مع أصولها النابعة من قطاع الأعمال والصناعة، ففي الماضي أثير الكثير من النقاش داخل الأوساط الأكاديمية [2]حول ما إذا كان هذا المفهوم شاملا بما فيه الكفاية ليكون قابلا للتطبيق

[1] هناء محمود القيسي ، مرجع سابق ، ص 29.

[2]Don F Westerheijden, Bjorn Stensaker , Maria Joao Rosa, Quality Assurance in Higher Education ,Dordrecht ,Netherlands,springer , 2007,p99.

أيضا بمجال التعليم العالي ،وقد تركز النقاش على مسالة ما إذا كان يمكن تشغيل مؤسسات التعليم العالي بطريقة مماثلة لربحية الشركات الخاصة ، فالمتفق عليه أن مفهوم الجودة الشاملة ارتبط تطبيقه على المنشات الصناعية وقد ساعدت النتائج الايجابية التي حققها منهج الجودة في المجال الصناعي على توسيع مدلوله ودائرة استخداماته فانتقل إلى القطاعات الأخرى الإنتاجية و الخدماتية ،[1]فأصبحت في الإدارة التربوية تشير إلى جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع المنتج التربوي وهو الطالب بما يتناسب مع متطلبات المجتمع وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية اللازمة لرفع المنتج التربوي .

وقد طرح هذا المفهوم الدخيل على المجال التعليمي إشكالية ضبط المفهوم وإيجاد تعريف ثابت ورؤية محددة له ،واليات تطبيقه في التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة .

فتعددت وتنوعت وجهات النظر حول تحديد مفهوم الجودة في التعليم نظرا لطبيعة هذا المجال ،وما يتسم به من صعوبة التحديد ،فمن الصعب ان نجد تعريفا شاملا قاطعا بسبب تعدد جوانبها ولعل هذا ما سيتجلى من خلال مجموعة من التعاريف التي حاولت ضبط المفهوم :

تعريف cheng 1995 لجودة التعليم بأنها "مجموعة بنود من المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم ،والتي تلبي التطلعات الإستراتجية للجمهور الداخلي والخارجي "[2].

أما بير نبوم فقد أكد على ثلاثة أبعاد يتعين مراعاتها: [3]

البعد الأكاديمي :وهو تمسك المؤسسة بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية .

البعد الاجتماعي :هو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه .

البعد الفردي :وهو تمسك مؤسسة التعليم العالي بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة

ويركز كلا من( Jomtien &Dakar ) على خصائص التعلم في تعريفهما لجودة التعليم أشارا إلى أنها تمثل "إدخال خصائص التعلم المرغوبة من خلال عملية معالجة مستندة على التدريسيين الأكفاء الملمين بعلم أصول التدريس ومناهج تعليمية متكاملة ومناسبة فيظل نظام حوكمة عادل ومنصف "[4].

---

[1] مصطفى نمر دعمس ،ادارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم ،عمان :دار غيداء للنشر والتوزيع ،2009،ص 184.

[2] علي براجل واخرون ، مقاربة مفاهيمية حول الجودة الشاملة في التعليم العالي ، باتنة : دار قانة للنشر والتوزيع ، 2011 ، ص 27.

[3] المرجع نفسه ، ص 28.

[4] محسن الضالمي وآخرون ،قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط ، الملتقى الدولي حول مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتجيات –السياسات –الآليات )المنامة ،أكتوبر 2010،ص 215.

وينظر إليها على أنها الالتزام بالتنمية المستمرة لعمليات التدريس والبحث والتفاعل مع المجتمع ،والالتزام بتنمية العلاقات بين المعلمين والطلاب ،والتنمية المهنية للمعلمين ،والاستغلال الأمثل للموارد ،والالتزام بتقويم كافة النشاطات التعليمية ،ومراجعتها لإحداث التنمية المستمرة للتعليم .

وتعرف الجودة في المؤسسات الجامعية بأنها المؤسسة الجامعية التي تحقق رضا عملائها وتحقق أهدافها كاملة في ضوء مجموعة من المؤشرات والمعايير التي توضع لها .

وينظر إليها البعض على أنها جملة الخصائص والمعايير التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية سواء ما يتعلق منها بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم ،وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية .[1]

ومن مجموع التعاريف السابقة يمكن اعتبار أن الجودة في التعليم تتحقق من خلال مايلي :

-العمل على تحسين نوعية المنتج من النظام التعليمي (المخرجات)بحيث يتلاءم مع احتياجات العملاء (المستفيدون من الخدمة التعليمية )وفقا للمعايير التي حددها العملاء أنفسهم .

-شمول الجودة لجميع مكونات النظام التعليمي (مدخلات ،مخرجات).

-مسؤولية كل فرد داخل المؤسسة التعليمية عن جودة عمله وكذا جودة الأعمال الجماعية .

ومما سبق يمكن اعتبار الجودة في مجال التعليم بأنها عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي بالمؤسسة .

**-أهمية الجودة في التعليم**

تكمن أهمية تطبيق الجودة الشاملة في الضرورة الملحة لمواكبة التغيرات الحالية في الوقت الراهن ،وفي هذا السياق أكدت الدراسات والبحوث في هذا المجال أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تحقق فوائد هامة نذكر أهمها :[2]

- ✓ ترسيخ مفاهيم الجودة تحت شعارها الدائم أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من المرة الأولى وفي كل مرة .

[1] طارق عبد الرؤوف محمد عامر ،فلسفة وسياسات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي وطرق تحقيقها ،المؤتمر العربي الثالث حول الجامعات العربية التحديات والأفاق ،مصر ،يناير 2010،ص 675.

[2] سوسن شاكر مجيد ،محمد عواد الزيادات ،ادارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم ،عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع ،2007،ص 177.

- ✓ تطوير أداء وكفاءة الأساتذة و الإداريين والعاملين بالمؤسسات الجامعية ورفع مستوى أدائهم .
- ✓ الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها .
- ✓ وضوح الأهداف وتحديد الواجبات والمسؤوليات بدقة .
- ✓ زيادة استخدام التكنولوجيا الحديثة في عمليات التحسين والتطوير .
- ✓ زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع .
- ✓ إيجاد بيئة داعمة للتحسين المستمر .

وحددها آخرون في النقاط التالية : [1]

ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة فتكون تبعا لقدرات كل فرد ومستواه في النظام الجامعي .

الارتقاء بمستوى الطلبة العلمي والاجتماعي والنفسي باعتبارهم احد مخرجات النظام التعليمي .

ويطرح في هذا المنحى بعض الباحثين هذه الأهمية من خلال جملة من العناصر والتي تم تقسيمها كالأتي: [2]

1.على مستوى تعلم الطلاب :

- ✓ تقويم الطلاب من خلال نظام الإرشاد و الاشراف الذي توفره المؤسسة .
- ✓ توفير برامج ومصادر لتعليم الطلاب .
- ✓ تفعيل إدارة شؤون الطلبة .
- ✓ رفع مستوى الوعي لدى الطلاب تجاه التعليم وأهدافه .
- ✓ الارتقاء بمستوى الطلاب وهي مخرجات النظام التعليمي من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية

2.على مستوى الهيئة التعليمية :

- ✓ رفع كفاءة الأداء الوظيفي للهيئات التعليمية .
- ✓ توفير السياسات و الإجراءات لتقويم أداء الهيئة التعليمية .
- ✓ تحقيق البرامج المتعلقة بتحسين التدريس وتطوير الهيئة التعليمية .
- ✓ وضع معايير علمية في تقويم واختيار الاكادميين على مواصفات جيدة .

3.على مستوى البرامج التعليمية :

- ✓ دعم كفاءة وانسجام البرامج مع أهداف المؤسسة التعليمية الأخرى .

[1] محمد عوض الترتوري واغادير عرفات جويحان ،مرجع سابق ،ص82.

[2].علي عبد الرحيم صالح ،مرجع سابق ،ص 197.

- ✓ تنظيم محتويات البرامج على التحفيز الفكري للطلبة .
- ✓ توفير إجراءات وسياسات تسمح بتقويم البرامج القائمة لدى المؤسسة التعليمية .
- ✓ توفير برامج وسياسات مناسبة لخلق برامج جديدة لدى المؤسسة التعليمية .

**المطلب الثاني: مفهوم التكوين الجامعي :**

لغرض استيضاح وضبط مفهوم التكوين ينبغي التطرق له من الناحية اللغوية و الاصطلاحية :

– من الناحية اللغوية :

في اللغة العربية يشير مصطلح "تكوين" إلى التشكيل وهو من كون– تكوين– بمعنى إيجاد الشيء والى إنشاءه وإحداثه [1]،وهو إخراج المعدوم من العدم إلى الوجود ،[2].كما يشير المصطلح إلى التدريب والتعليم والتربية .

في اللغة الفرنسية ووفق مجموعة من القواميس كلمة التكوين اشتقت من فعل كون" former" و المصدر اللاتيني" formare" و تعني إعطاء الشيء شكلا وتعني إكساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة ،ويقابل المفهوم في اللغة الانجليزية مفهوم "training –to train_ "الذي ترجمه مختلف الباحثين العرب إلى التدريب ،لان اللغة الانجليزية لا تستعمل المفهوم الفرنسي للتكوين formation.

بالرغم من أن الباحثين العرب يستخدمون مصطلح التدريب للدلالة على معنى التكوين إلا أن هناك من يرى بوجود فوارق غير جوهرية بين مصطلح التكوين والتدريب حددها احد الباحثين أن التكوين يشير إلى كل أوجه التعلم التي يتلقاها الفرد من قيم ومهارات وثقافات وأفكار ومعلومات عامة ،أما التدريب فيسري على التعلم أيضا لكن في نطاق مهنة معينة باعتبار ارتباطها بالجانب العملي ،لذلك فمن ناحية واقعية فان التدريب هو أكثر استخداما من قبل القطاع الاقتصادي الإنتاجي بصورة عامة.

وتأكيدا لذلك يرى أن مصطلح التكوين اعم واشمل من مصطلح التدريب الذي هو مصطلح اقرب إلى المهام والأنشطة اليدوية والجسمانية التي تفترض بذل مجهود عضلي منه إلى الأعمال الإدارية .

–التكوين من الناحية الاصطلاحية :

التكوين حسب"De Montomollin "."[3]

"يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية " .

بمعنى أن التكوين عملية تغيير في السلوك بهدف التحسين في الأعمال المهنية ،إذ يقوم به الفرد بشكل إرادي لتحسين أداءه المهني .

---

[1] فؤاد افرام البستاني منجد الطلاب ط3 بيروت :دار المشرق 1986،ص 662.

[2] المنجد الأبجدي ،ص 245 .

[3] Champy Remoussenard .p. les théories de l'activité entre travail et formation ,Revue savoirs ,8,2009,p9.

-تعريف" silvio Montarelto ":

" التكوين هو عبارة عن مجموعة من النشاطات التي تستهدف تزويد المتكون بالمعارف والكفاءات المهنية المناسبة ".

فالتكوين وفق هذا التعريف هو المعارف والكفاءات التي يحتاجها المتكون في حياته العملية و الوظيفة التي يشغلها .

وبالرغم من الدلالات المختلفة لمفهوم التكوين والذي لا تنفرد به اللغة العربية لوحدها بل تشترك فيها لغات أخرى ،يمكن الإشارة إلى انه كمصطلح لغوي يعني التشكيل وإحداث سلسلة مستمرة من التغيرات والتعديلات وفق نهج معين أو نسق معين من اجل تغيير الحالة الأولى القائمة إلى حالة متوقعة مسبقا ومرغوب فيها وفق جملة من المعايير والشروط المتفق عليها[1] .

ويمكن اعتبار مفهوم التكوين على انه مجموع المعارف النظرية والتطبيقية التي تكتسب في مجال معين كمفهوم إجرائي .

**المطلب الثالث :جودة العملية التعليمية /التكوينية**

تعد العملية التعليمية المحرك الأساسي في العملية الجامعية ،فمن خلال إجراءات تحسينها يتشكل الأساس لمتطلبات تحسين مكونات العملية الجامعية الأخرى ، وعرفت على أنها سلسلة من الخطوات صممت من اجل إنتاج المنتج أو تسليم الخدمة [2].

وعرفت على أنها "مجموعة من المكونات التي تسير ضمن خطوات متتابعة وتهدف إلى تحويل المدخلات الجامعية الأساسية (الطلبة )إلى مخرجات تتلاءم وحاجات المجتمع (خريجين بمستوى جديد من المهارة والمعرفة ) ".[3]

وفي إطار السياق التعريفي للعملية التعليمية /التكوينية تم اعتبارها المجال الميداني الذي يتم فيه إعداد الأفراد للمشاركة في مجتمع معين [4].

---

[1] عبد القادر بلحاج ،علاقة التكوين الجامعي بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية أثناء الإصلاح في الجزائر ،مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ ،العدد 09،ديسمبر 2014،ص 21.

[2] مسلم علاوي السعد ،محمد حسين منهل جودة العملية التعليمية الجامعية ومتطلبات تحسينها دراسة حالة البصرة متحصل عليه بتاريخ 01 ماي 2016 http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=47301

[3] عبد الله محمد الزعبي، مقدرة العملية التعليمية في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية على تخريج كوادر محاسبية مؤهلة من وجهة نظر الخريجين ،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع العدد 18 ،2014 ،ص 63.

[4] مسلم علاوي السعد ،مرجع سابق .

فهي مجموعة المهام التي تؤديها مدخلات التعليم لتحصل في النهاية على الناتج النهائي لنظام التعليم أي مخرجات العملية التعليمية وهي الموارد البشرية ،وهي ذات شقين :

-الشق الأول :الجانب الكمي أي زيادة مخرجات النظام التعليمي بأنواعه ومراحله المختلفة .

-الشق الثاني :وهو الجانب النوعي أي تحسين جودة مخرجات النظام التعليمي .

وفي ضوء ما تقدم فان العملية التكوينية تتصف بما يأتي :

- مجموعة من الخطوات المتتابعة والمعتمد بعضها على الأخر .
- تهدف إلى تحويل المدخلات الجامعية الأساسية (الطلبة) إلى مخرجات تتلاءم وحاجات المجتمع والوصول إلى خريجين بمستوى جديد من المهارة والمعرفة .
- تحقق العلاقة التفاعلية بين الموارد البشرية وموارد العملية التعليمية الأخرى لضمان جودة المخرجات
- تعتمد كثيرا على الدور المميز للمكون البشري للعملية لأنه العنصر الأكثر تأثيرا في مكونات العملية الأخرى (المنهج ،الطالب ).

والعملية التعليمية /التكوينية تشمل نظاما يتألف من مكونات متنوعة ومترابطة فيما بينها يؤثر الواحد منها في الاخر ويتأثر به ،ولهذا النظام مدخلات وعمليات ومخرجات [1].

المدخلات :كل ما يدمج في النظام من مصادر ووسائل (برامج ،طرائق ،تقويم ،مدرسون ،طلاب ....)

العمليات :التغيرات التي تخضع لها العناصر المدمجة(التفاعلات البيداغوجية بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية ) .

المخرجات :كل ما ينتج عن هذه العمليات من نتائج فعلية .

وجودة المدخلات هي حاصلة جودة كل عنصر من العناصر المدمجة في النظام ،اي جودة الغايات والأهداف المرتبطة بها ،جودة المناهج والبرامج ،وجودة المدرسين ،وجودة الوسائل ،وجودة التقويم ،وضمان جودة المنتوج يتطلب ايلاء أهمية خاصة لجودة كل العناصر المدمجة على مستوى المدخلات ،وإذا حدث خلل على مستوى العمليات فان ذلك سيؤثر على جودة المخرجات .

وسيتم تناول أهم مكونات العملية التعليمية /التكوينية في ظل اختلاف الباحثين حول عناصر ومحاور العملية التعليمية ولعل أهمها :

جودة المناهج العلمية :

تتفق أدبيات المناهج بشكل عام على أن مكونات أو عناصر المنهج تشمل الأهداف والمحتوى والتدريس والتقويم [1].

[1] عبد الرحمان التومي ،الجودة ورهانات التربية والتكوين مقاربة مفاهيمية ،وجدة :مطبوعات الهلال 2005،ص 32.

والمناهج عنصر مهم ومحوري في التعليم العالي والجامعي وتكمن أهميته في أهمية الجامعة ومكانتها كمؤسسة علمية وثقافية تعكس المجتمع الذي تنتمي إليه ،تستقي من فلسفته أهدافها وترفده بخبراتها وما توفره من اطر مهيأة لميادين الحياة المختلفة ،لذلك فان المنهج الذي تتبناه الجامعة لا يبدأ من فراغ بل يعتمد على فلسفة المجتمع المعبر عنها بالفلسفة التربوية ،ومن المهم أن تكون المناهج والبرامج بمثابة عمليات متجددة تهدف إلى إعادة التكوين الفكري والعلمي للطلبة [2]،ومستوى مناهج الجامعة وبرامجها من حيث ترابطها واتصالها بالأهداف العلمية والثقافية والاقتصادية والوطنية ومساهمتها في إثراء شخصية المتعلم وتنمية إمكاناته ومهاراته ومواكبة اتجاهاته تعتبر من المحاور الرئيسية في تحقيق جودة التعليم والتكوين .

ولكي تساعد المناهج في تحقيق الجودة ،يتطلب الأمر أن تكون ملائمة لحاضر الطلاب ومستقبلهم وتراعي ميولهم واحتياجاتهم ،ويتطلب الأمر أن تكون عاملا مساعدا في حل مشكلاتهم وتطوير سلوكهم وحتى تكون المناهج في منظومة التعليم مرآة عاكسة للجودة وفي مستوى من الفعالية.

نجد المهتمين بموضوع ضمان الجودة قد وضعوا معايير للمناهج حتى تحقق الجودة المطلوبة وتتمثل جودة المناهج التعليمية من خلال الأتي [3]:

- ✓ التناسب مع قدرة استيعاب الطالب هذه المرحلة .
- ✓ درجة تغطية المواضيع الأساسية والارتباط بالواقع العملي واحتياجات سوق العمل .
- ✓ الانسجام بين المواد النظرية والجوانب العملية .
- ✓ الإلمام بالمعارف الأساسية .
- ✓ إعداد الطالب لعصر العولمة من خلال تعلم لغة اجنبية .

وحتى يساهم المنهاج الجامعي في رفع كفاءة جودة التعليم العالي لابد ان تتوافر فيه جملة من خصائص أهمها :

- توفير نظام فعال للتقييم المستمر والتطوير الدائم للبرامج الدراسية .
- توفير برامج لتدريب الطلاب في مواقع العمل والإنتاج خلال الفترة الدراسية .
- تنويع البرامج الدراسية الجامعية بحيث تلاءم الاستعدادات المتباينة للطلاب .
- ربط المناهج الجامعية باحتياجات المجتمع .
- إيجاد تخصصات جديدة يحتاج إليها سوق العمل .
- إشراك كل الأطراف المعنية بإعداد البرامج الدراسية .

---

[1] فايز مراد مينا ،مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد،الكويت : دار سعاد الصباح ،1992،ص 22.

[2] علي براجل وآخرون ، الكتاب السنوي الثالث جودة المعرفة العلمية في الإنسانيات وأساليب تدريسها بحث في المفاهيم والمعايير والتجارب جامعة باتنة : مخبر تطوير نظم الجودة ، 2015، ص 149.

[3] مهند رامز حمدان دور جودة العليم العالي في رفع كفاءة الجامعات (مذكرة ماجستير )جامعة دمشق كلية الاقتصاد 2008،ص 22.

وتشمل جودة البرامج عمقها وشمولها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة الأمر الذي من شانه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة عن التلقين ومثيرة للأفكار من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها[1] .

وتتعلق جودة التقويم أعمال الطلبة بالتنويع في أدوات تقويم الطلبة الذي يعد مؤشرا أساسيا في تحقيق نوعية وتطوير العملية التعليمية ،فالجودة تكمن في انتقاء نشاطات ومحاور عملية التقويم و درجة الموضوعية والاتساق فيها ،والوضوح والبعد عن التعقيد ، قدرتها على قياس التفكير العلمي والاستنتاج.

**عضو هيئة التدريس :**

ليس هناك جدل حول الدور الحيوي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في العملية التكوينية/ التعليمية فهو يشكل الركيزة الأساسية والمحرك الرئيسي للجامعة ،وللوصول إلى الجودة المنشودة ،لا يمكن قيام جامعة دون أساتذة جامعيون ينفذون برامج الجامعة بصورة حقيقية ،ويمدون الطلبة بالإعداد العلمي السليم ويبنون شخصياتهم بناءا متوازنا ويزودونهم بالخبرات اللازمة لهم في الحاضر والمستقبل [2].

من هذا المنطلق فان لعضو هيئة التدريس دور أساسي في العملية التكوينية [3]،فهو الذي يترجم الخطط والأهداف في مؤسسات التعليم العالي إلى واقع ملموس ينعكس في أداء الخريجين مستقبلا.

حيث تتجه النظم التعليمية المعاصرة إلى الاهتمام بجودة الأستاذ خاصة في ظل تزايد مهامه وتعدد أدواره وتعقد وظائفه والتي تختلف باختلاف حجم الجامعة ومسؤولياتها وتباين الأنظمة التي تستند إليها في تحديد فلسفتها وأهدافها وتتركز أدواره في مجالات التدريس والبحث العلمي والتأليف والترجمة وتقديم خدمات للمجتمع المحلي من خلال المراكز والمؤسسات المتخصصة ،إضافة إلى ادوار إدارية من خلال مشاركته في اللجان المختلفة في الجامعة وتقديم المشورة لمؤسسات الدولة والطلاب [4].

ينبغي أن يتصف عضو هيئة التدريس بمجموعة من الصفات يتم توضيحها كالأتي :

1.السمات الشخصية :وتعني أن يمتلك عضو هيئة التدريس المرونة في التفكير والثقة في النفس ويتأنى في إصدار الأحكام ،وان يمتلك مهارات الاتصال الفعالة ،والقدرة على الشرح والتوضيح .

---

[1] محمد صادق ، مرجع سابق ، ص 51.

[2] وجدان محمد مساعدة ،الصفات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات .عمان :دار اليازوري ،2014،ص 28.

[3] عماد أبو الرب ،عيسى قدادة ،تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي العدد 1 ،2008 ،ص 64 .

[4] محمد عبد الفتاح شاهين ،"التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي ،مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني جامعة القدس المفتوحة رام الله 3-5 جويلية 2004 ،ص 6.

2.الكفاءات المهنية :وهي القدرة في الدفاع عن الطلبة ومساعدتهم في انجاز مهماتهم ،وتقبل اقتراحاتهم المختلفة والاستماع لهم بشكل دائم وجيد [1].

3.الخبرات الموقفية: وتكون عن طريق معرفة عضو هيئة التدريس المتعمقة في مجال تخصصه وقدراته على تقبل الغرابة والأصالة والتنوع في استجابات الطلبة ،وقدرته على استخدام مهارات الاستماع للطلبة وقدرته على تقييم العمل اليومي والأسبوعي .

4.الكفاءة العلمية :وهي إلمام عضو هيئة التدريس بالمعلومات والخبرات التي يحتاجها الطلبة ويقدمها لهم بالشكل السليم والصحيح .

5.الكفاءة التربوية :وهي معرفة عضو هيئة التدريس بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب وكيفية تقديم المعلومات له .

6.الكفاءة الاتصالية :هي قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات والقدرة على الاتصال بكل أفراد العملية التربوية .

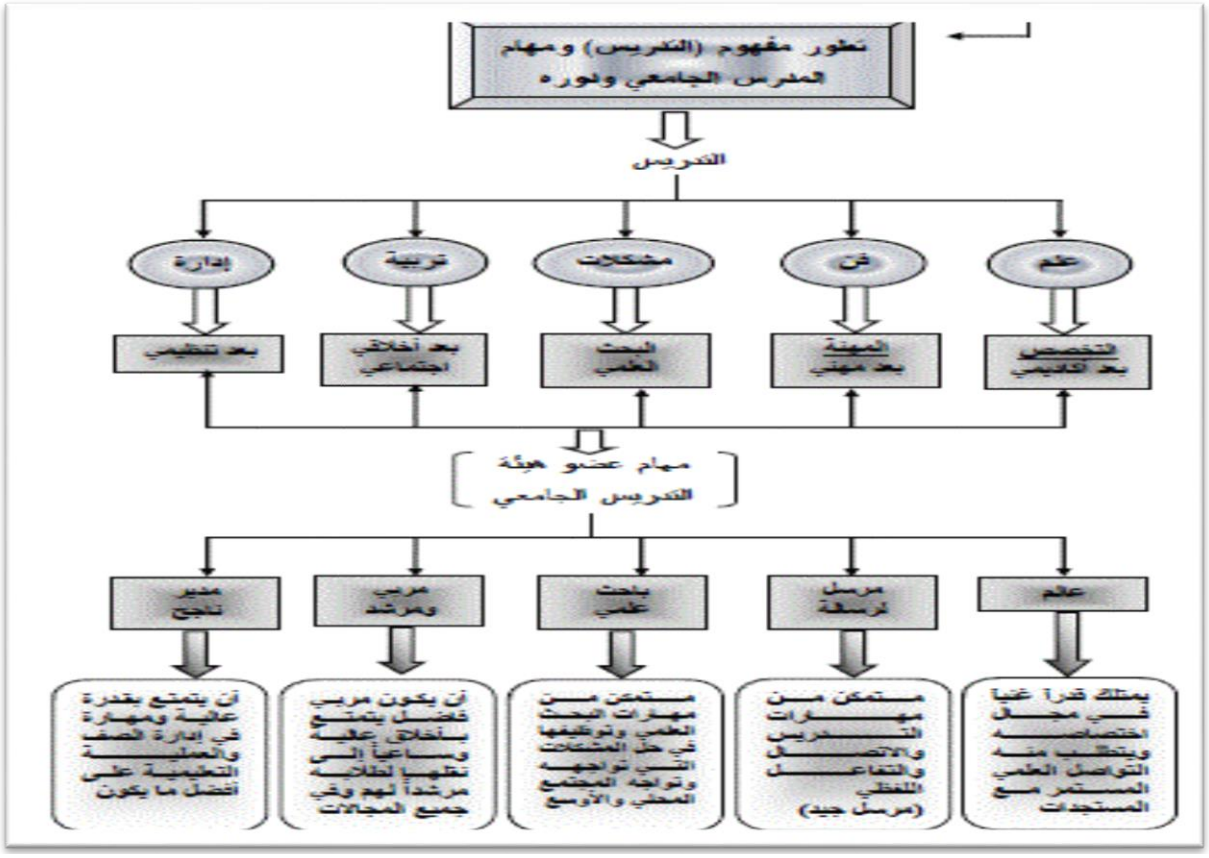
7.الرغبة في التعليم :أن يمتلك عضو هيئة التدريس الدافعية في التعليم لإثراء ونجاح العملية التعليمية .

والجودة بالنسبة لعضو الهيئة التدريسية هي عملية مترابطة ،تبدأ من مرحلة قبوله في الجامعة وتنتهي بتقييم عطائه ،ومدى قدرته على التطوير ،ففي المرحلة الأولى يتم انتقاء أعضاء هيئة التدريس وفق معايير تحددها الجامعة وتتم مراعاة الجامعة التي تخرج منها ومعاملاته في مراحل الدراسة المختلفة وسنوات الخبرة والأبحاث المنشورة وغيرها من الأمور التي يستحق من خلالها العمل في الجامعة [2] .

شكل رقم (5): يوضح مهام الأستاذ الجامعي ودوره

[1] وجدان محمد مساعدة ، مرجع سابق ، ص29.

[2] خير بارة ،آليات ضبط الجودة والنوعية في التعليم العالي في الجزائر لخدمة أهداف المجتمع الاجتماعية والاقتصادية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ،جامعة الوادي، العدد الخامس ،فيفري 2014 ،ص129.




المصدر :عبد الرزاق شنين الجنابي ،ص13.

فالأستاذ الجامعي دور حيوي في العملية التكوينية /التعليمية ،حيث عليه أن يبدأ من حيث يتواجد الطالب وان يتعامل مع كل طالب حسب نموه الجسمي والاجتماعي والتربوي ،ويخطط للطالب البرامج التي تحقق أقصى قدر من أهدافه ،وهذا يعني فهما عميقا لسلوك وحاجات الطلبة ولطبيعة العملية التكوينية /التعليمية وهي أمور تؤدي إلى نجاح الأستاذ في أداء دوره بفعالية .

وقد حددت المعايير المتعلقة بجودة الهيئة التدريسية أهمها : [1]

- حجم أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم العددية .
- الكفايات التدريسية وهنا لابد من تحديد المعايير الخاصة بالمعارف والمهارات التي يتوقع امتلاكها من عضو هيئة التدريس .
- مستوى التدريب الأكاديمي على المستجدات في المناهج .
- مستوى الإعداد والتدريب المهني قبل وأثناء الخدمة .
- الانتاج العلمي لعضو هيئة التدريس .

وحددها بعض الباحثين معايير أخرى لتقييم جودة الأستاذ الجامعي في العملية التكوينية /التعليمية :

[1] مهدي السامرائي ،إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي ،عمان :دار جرير للنشر والتوزيع،ط1 ،2007،ص 422.

– المستوى العلمي والخلفية المعرفية .

–إدراك احتياجات الطلبة .

–الانتظام في العملية التعليمية/التكوينية .

–العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية .

ونجاح العملية التكوينية والتعليمية يعود إلى جودة عضو هيئة التدريس كونه المنفذ للخطط والبرامج التدريسية ،وهو يتعامل مع المناهج الدراسية ويتعامل مع وسائل التعليم المتاحة فهو محور أساسي في تحقيق الجودة في التعليم [1].

**جودة التدريس وأساليبه (عملية التعليم والتعلم ):**

في ظل تكنولوجيا العصر وتقنياته ووسائله المتطورة لم يعد التدريس عملية نقل المعرف العلمية من الأستاذ إلى الطالب ،وإنما أصبح دور الأستاذ الجامعي مرشد للفكر وموجه للطلبة يحفزهم على تعلم أساليب التفكير المبدع والخلاق ، وأساليب التدريس الحديثة يجب أن تلبي :

- ✓ إكساب الطالب المهارات والمعرفة بحيث يصبح التعليم هو فن اقتناء المعرفة ومتابعتها وحسن توظيفها .
- ✓ إكساب الطالب مهارات التعامل مع المعلومات :من حيث كيفية الوصول إليها ،وكيفية الاستفادة المثلى منها .
- ✓ الاهتمام باللغات (اللغة الانجليزية )باعتبار أن ما يكتب بهذه اللغة يمثل مصدرا غنيا للمعلومات في كافة حقول المعرفة . [2]
- ✓ نشر شبكات المعلومات والانترنيت وإتقانها من قبل طلاب الدراسات العليا .
- ✓ تطوير المحاضرة باستخدام الوسائط التعليمية الحديثة السمعية والبصرية .
- ✓ الخروج من الحيز النظري وتامين التدريب في المؤسسات الصناعية والخدمية .

**الطالب :**

ويمثل محور العملية التعليمية ،وهي تعني تأهيله علميا وثقافيا ونفسيا حتى يتمكن من استيعاب المعرفة .

إن إدخال الجودة [3]يحقق الأهداف المنشودة وهي :

–المقدرة على تعلم مهارات صنع القرار وحل ومعالجة المشكلات من خلال استخدام التفكير الناقد .

–الاهتمام والعناية بالآخرين والتعرف على أهمية تقدير الذات في نفسية الطالب .

–المقدرة على التعلم الذاتي واستيعاب المعرفة .

---

[1] بدر سعيد الاغبري "الجودة في التعليم العالي " الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم حول التعليم العالي رؤى مستقبلية ،بيروت :مؤسسة الفكر العربي، 2005،ص249.

[2] مهند رامز حمدان ، مرجع سابق ، ص 33.

[3] محسن علي عطية ،الجودة الشاملة والمنهج ،عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع ،2015،ص 224.

وفي هذا الصدد فان تحديد شروط قبول الطالب الذي يرغب في الالتحاق بالتعليم الجامعي يعد أهم محددات جودته ،ولعل من أهم مؤشرات الجودة المرتبطة بالطالب :

انتقاء الطلاب :يمثل الخطوة الأولى في جودة التعليم العالي ،وكي يكون انتقاء الطلاب واختيارهم مؤشرا مهما للجودة ،فانه يجب أن يتم عن طريق اختبارات معينة مصممة لهذا الغرض ،لذا فان المؤسسة التي تنتقي طلابها انتقاء جيد غالبا ما تكون الجودة فيها عالية .

-نسبة عدد الطلاب إلى عدد أعضاء الهيئة التدريسية ،حيث تتوقف جودة التعليم العالي على قدرة أعضاء هيئة التدريس على أداء مهامها على أعلى مستوى ،وهو يتوقف على إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس ونسبتهم إلى مجموع أعداد الطلاب .

-الخدمات التي تقدم للطالب :من خدمات إرشادية صحية ... [1]

-دافعية الطلاب واستعدادهم للتعلم :فالجودة ترتبط بوجود دوافع قوية لبدء التعلم واستمراره وإتقانه .

-ارتباط هيكل الطلاب الجامعيين حسب الكليات والاختصاصات باحتياجات المجتمع .

وتبعا لما سلف ذكره يمكن الإشارة إلى أن جودة التكوين تتطلب تحسين عناصر جودة العملية التعليمية للوصول إلى جودة التعليم بصفة عامة ،فجودة العملية التعليمية يؤدي حتما إلى التحسين الشامل وجودة النظام الجامعي ككل ،وفي مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة للمجتمع .

[1] يوسف حجيم الطائي وآخرون ،مرجع سابق ،ص 279.

# الفصـــل الثاني

# سياسات التعليم العالي في الدول المغاربية ونظام "ل. م .د" LMD

من خلال هذا الفصل سيتم التطرق إلى التعليم العالي بالدول المغاربية (الجزائر– المغرب –تونس) والتي تتفق في سياقات عديدة كالسياقات التاريخية الثقافية اللغوية والدينية، وقد أدى تشابه الخبرات الاستعمارية للدول الثلاثة إلى خلق قواسم مشتركة بينها على الرغم من اختلاف الفترة الزمنية للاستعمار الفرنسي ،فقد ظلت الجزائر تحت نيره فترة زمنية طويلة تمتد من 1830الى 1962 فيما خضعت تونس والمغرب له في عامي 1881 و1912 على التوالي وكلتاهما حصلت على الاستقلال عام 1956.

إلى جانب اختلاف شكل الاستعمار الاستيطاني الذي خضعت له كل دولة على حدى ،فالاستعمار الفرنسي للجزائر كان الأقسى حيث قام بتحطيم بنية الدولة فيها على عكس حالة تونس الذي أبقى فيها الاستعمار على الدولة .

ولعل السياقات التاريخية والثقافية والدينية الواحدة انعكست على أنظمة التعليم العالي الحديثة في الدول الثلاثة (الجزائر المغرب تونس )لذا سنعالج في هذا الإطار ومن خلال ها الفصل سياسات التعليم العالي للدول الثلاثة من خلال تسليط الضوء على أهم السمات الأساسية للتعليم العالي ،واهم المحطات الرئيسية للإصلاحات التعليم العالي في الدول المغاربية (الجزائر تونس المغرب ) ،ورصد أهم العوامل الخارجية و الاكراهات الداخلية التي دفعت هذه الدول إلى إعادة النظر في سياساتها التعليمية الجامعية والأخذ بنظام " ل. م. د LMD"للنظر في مسارات تطبيقه في هذه الدول .

## المبحث الأول : معالم سياسة التعليم العالي في الدول المغاربية

شكل التعليم العالي محور اهتمام الدول باعتباره محركا اساسيا لتنمية المجتمعات ولم تكن الدول المغاربية بمنأى عن هذا الاتجاه ،فقد عرفت اهتماما متزايدا ا منذ الاستقلال بالتعليم العالي لدعم التنمية المجتمعية والبشرية والاقتصادية ،من خلال توفير وتأهيل الأطر في جميع القطاعات.

### المطلب الأول : سمات التعليم العالي في الدول المغاربية

أنظمة التعليم العالي في الجزائر ،المغرب وتونس مستمدة من تراث تاريخي واحد وهو التعليم الديني الإسلامي ،وقد تأثرت في العصر الحديث بالأنظمة والنماذج الأوروبية إذ لم تجد بديل عن النموذج الفرنسي والتصور الفرنكفوني الذي أرخى بضلاله على التعليم العالي ،وهي تشترك في جملة من الخصائص والسمات التي تحدد معالم التعليم العالي في الدول المغاربية (الجزائر المغرب تونس )فتميزها نوعا ما عن البلدان الأخرى ،والتي سيتم إيراد أهم السمات في النقاط التالية :

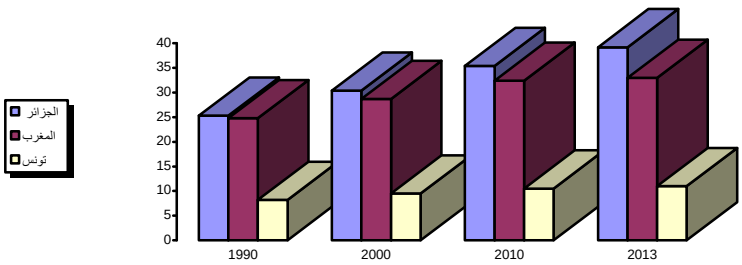
-<u>التوسع الكمي في التعليم العالي</u> :

تزايد الطلب على الالتحاق بالتعليم العالي الناجم عن النمو السكاني المتسارع في العقدين الأخيرين فالزيادة الملحوظة في عدد السكان نتج عنها تضخم لفئة الشباب وتزايد لطموح الالتحاق بالتعليم العالي ،وقد اتجهت جل الخطط التعليمية في الدول العربية من بينها الدول المغاربية إلى الاستجابة لنمو الطلب الاجتماعي على التعليم العالي [1]بعد أن شهدت طفرة سكانية منذ الاستقلال وتمثل الجزائر أكثر الدول تعدادا للسكان حسب ما يبرزه الجدول الأتي :

جدول رقم (2) يوضح عدد سكان الدول المغاربية (الجزائر –المغرب –تونس)

| البلد /السنوات | 1990 | 2000 | 2010 | 2013 |
|---|---|---|---|---|
| الجزائر | 25.3 | 30.4 | 35.4 | 39.2 |
| المغرب | 24.8 | 28.7 | 32.4 | 33.0 |
| تونس | 8.2 | 9.5 | 10.5 | 11.0 |

المصدر : من إعداد الطالبة بناء على قاعدة بيانات البنك الدولي




المصدر :من إعداد الطالبة بناءا على المعطيات السابقة

[1] محمد يعقوب عبد الرحمان، مرجع سابق، ص149

و قد شهدت نتيجة لذلك الدول المغاربية (الجزائر، تونس،المغرب)تطورا ملموسا في عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي وهو ما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (3) عدد المسجلين في التعليم العالي في الجزائر ،المغرب وتونس .

| البلد / السنوات | 63/1962 | 70/1969 | 80/1979 | 90/1989 | 00/1999 | 10/2009 | 11/2010 | 15/14 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجزائر[1] | *2 881 | 12 560 | 61 410 | 195 317 | 428 841 | 1.093.288 | 1.138.562 | 1.500.000 |
| المغرب[2] | 3300 | / | 74 500 | 198 054 | 295 121 | 419089 | 447036 | 665991 |
| تونس[3] | 2310 | 12 500 | 30 150 | 62 658 | 180 044 | 370 058 | 361 930 | 322625 |

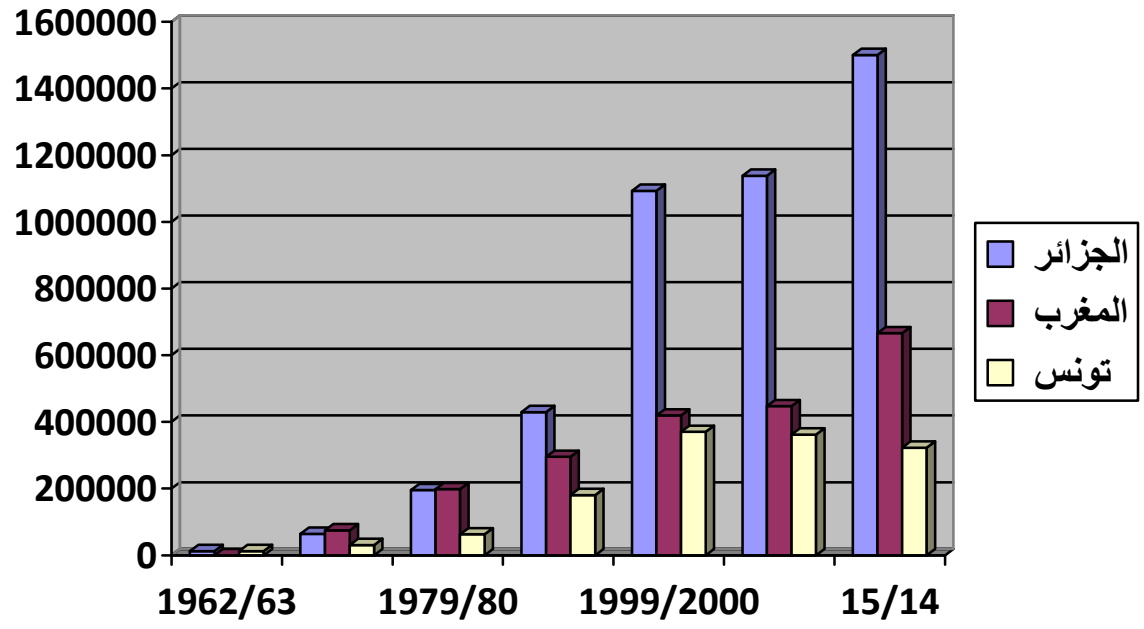
*820جزائري و 2061اوروبي

من اعداد الطالبة بناء على :

1:الجمهورية الجزائرية وثيقة التعليم العالي "التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50سنة في خدمة التنمية 2012/1962

2-Ministère de l’enseignement supérieur de formation des cadres et de la recherche scientifique
-Annuaires statistique du Maroc
-Annuaire statistique de lunesco 1999

3-Ministere de l’enseignement supérieure et de la recherché scientifique




المصدر :من إعداد الطالبة بناء على المعطيات السابقة

وحسب الإحصائيات المشار إليها يتبين تزايد أعداد الطلاب في الدول الثلاثة الجزائر– المغرب –تونس والتي أخذت منحى تطوري حيث نلاحظ تزايد وتضاعف في عدد المسجلين ،ففي الجزائر تضاعف 9 مرات بين سنة 1960وسنة 1970 ،وفي فترة الثمانينات تضاعف بما يقارب 10.8 مرة إلى غاية الألفين ،وشهدت اكبر زيادة في التسعينات ،وتضاعف بمرتين وربع خلال تسع سنوات من 2000 إلى سنة 2010 [1].

وعرفت المغرب ارتفاع في اعداد الطلبة خاصة في الثمانينات والتسعينات نتيجة لارتفاع وتزايد عدد الناجحين في البكالوريا ،ولا يمكن اعتبار المغرب قد تجاوز الاهداف الكمية اذ مقارنة مع الجزائر وتونس لا تزال نسبة الالتحاق بالتعليم العالي للفئة العمرية 19–24 سنة تشكل 12 % في سنة 2013 في مقابل 24% للجزائر و 31 %لـ تونس ومقابل 40 و47 % في اوروبا [2].

فنسبة الطلبة المسجلين في التعليم العالي في المغرب تضل متدنية وضعيفة مقارنة بالجزائر وتونس .

وعرفت تونس تطورا تدريجيا لعدد الطلاب خاصة في السنوات الأخيرة ، وتضاعف عدد الطلبة بأكثر من 150 مرة منذ الاستقلال، ففي الستينات كان عدد الطلاب لا يتجاوز بعض الآلاف ، والانتقال إلى مرحلة الكثافة الطلابية والنمو في عدد الطلاب ،ففي السبعينات وصل عدد الطلبة 12500منها 3000 اجنبي وشهدت بعد هذه السنوات تطور سريع وزيادة سنوية قدرت ب 11 % بين الثمانينات والتسعينات ،وما يقارب 15 % في 2000 [3] ،كما يوضحه الجدول السابق.

وعرفت استقرارا في نسب عدد الطلاب في سنة 2011 –2012 لعدة عوامل أهمها المعطيات الديمغرافية الى جانب عوامل اخرى مؤثرة في نسب الالتحاق بالتعليم العالي [4].

فالجداول السابقة تبرز بوضوح الطفرة الكمية التي عرفها قطاع التعليم العالي في الدول الثلاث هذا التوسع الكمي يعزى إلى سياسة الباب المفتوح أمام الجميع للالتحاق بالتعليم العالي التي انتهجتها الدول المغاربية وتأكيد "الحق في النجاح "الذي عوض ذلك الانتقاء الصارم من خلال مختلف الامتحانات والمناظرات [5] ،هذا العامل الذي يمثل الاختيار السياسي للدولة المتمثل في ضمان مقعد جامعي لكل من يحصل على البكالوريا و الارتفاع المتواصل لنسب النجاح في البكالوريا ،والتطور في الإمكانات المادية والبشرية المسخرة

---

[1] حميدة بوزيدة ،مدخلات ومخرجات التعليم العالي في الجزائر ،ملتقى دولي حول مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتجيات– السياسات الاليات )–البحرين اكتوبر ، ص81.

[2] Latifa El Bardiy Abdeljalil Louhmadia ,enseignement supérieur public et employabilité des diplômes analyse critique , XXX èmes Journées du développement ATM 2014 Ethique, entrepreneuriat et développement Marrakech Université Cadi Ayyad, Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales,, les 29, 30 et 31mai 2014

[3] Najem Dhaher l'université tunisienne entre localisation et internationalisation JHEA/RESA,vol, 7N3,2009,p90.

[4] الحبيب درويش "التعليم العالي والتشغيل في تونس ،منتدى جرجيس ، ص 178.

[5] المرجع نفسه ،ص 178.

للتعليم، و تجد الزيادة الكبيرة في عدد الطلبة مبررا لها من خلال مجانية التعليم حيث تتحمل الدولة نفقات التعليم العالي والمتمثلة أساسا في أجور ورواتب الأساتذة النقل والخدمات الجامعية من إيواء في الأحياء الجامعية ومنح الطلبة ،[1]ديمقراطية التعليم إذ مكنت كل أفراد الشعب من الالتحاق بالتعليم دون تمييز وزيادة النمو السكاني ،وتنامي متطلبات والاحتياجات الفردية والاجتماعية للتعليم .

وعلى الرغم من كل ذلك فان نسبة الملتحقين بالتعليم العالي في هذه الدول لا يزال متدنيا كما تشير إلى ذلك البيانات التالية :

-إن ما يقرب من 90 % من مجموع طلاب التعليم العالي موجود في أربع دول هي مصر- سوريا والعراق- ولبنان .

إن أدنى معدل في عدد طلاب التعليم العالي بالقياس الى السكان موجود في كل من المغرب والجزائر والسعودية .[2]

جدول رقم (4) يوضح التسجيل في التعليم العالي في الدول المغاربية %

(الجزائر –المغرب –تونس)

| السنة | 2001/2000 |
|---|---|
| الجزائر | 17 |
| المغرب | 10 |
| تونس | 22 |

المصدر :(Institut de statistique de L'UNESCO

وعلى خلاف ذلك شهدت فرنسا في سنة 2001/2000 نسبة 54 %،اسبانيا 57%.

وشكلت نسبة الإناث 58 % بالجزائر في سنة 2010 ،في المغرب 47% ،في تونس 60% .[3]

وبالرغم من أن مؤشرات الالتحاق بالتعليم العالي في الدول المغاربية تبدو متواضعة مقارنة ببعض الدول المتقدمة،[4] إلا أنها أصبحت تشكل تحديا ساهم في تدني جودة التكوين لان التركيز أصبح منصبا على الكم أكثر من تركيزه على النوعية والكيف.

---

[1] حميد بوزيدة ،مرجع سابق ، ص 81.

[2] بدران شبل ،نظم التعليم في الوطن العربي، الاسكندرية :دار المعرفة الجامعية ،2004،ص 24.

[3] Radhouane Myriam mise en lumière de lien complexes entre massification de l'enseignement supérieure ,chômage des diplôme et tensions sociales au Maroc et en Tunisie étude comparative https://archive-ouverte.unige.ch/unige:44141 consultée le 30 février 2015.

[4] عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين ،الرياض :دار المريخ للنشر ،2004، ص 193.

**-تطور في عدد هيئة التدريس في الدول المغاربية (الجزائر المغرب تونس):**

عرفت هاته الدول (الجزائر المغرب تونس) تطورا في أعضاء هيئة التدريس منذ الاستقلال،وتوضح جليا الجداول التالية ديناميكية أعضاء هيئة التدريس في هذه الدول .

جدول رقم (5) تطور في عدد هيئة التدريس في الدول المغاربية (الجزائر –المغرب –تونس )

| | أعداد الأساتذة | | |
|---|---|---|---|
| **البلد** | **2005** | **2009** | **التطور2005/ 2009%** |
| **الجزائر** | 26 097 | 39 782 | 52.43 |
| **المغرب** | 14 416 | 13 909 | -3.59 |
| **تونس** | 16 671 | 20 049 | 20.26 |

المصدر: المملكة المغربية تطوير البحث العلمي والابتكار التكنولوجي لربح معركة التنافسية ،الرباط ،2012

وتبين المؤشرات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (5) أن هناك تزايدا مستمرا في أعضاء هيئة التدريس في الجزائر وتونس على خلاف المغرب الذي عرف انخفاض مابين 2005 و2009 وهذا راجع إلى المغادرة الطوعية للتقاعد التي تسببت في نزيف حقيقي على المستوى الكمي والنوعي .[1]

و عرفت الجزائر تطور في عدد فبعد أن كان العدد الإجمالي سنة 1962–1963 حوالي 290 أستاذ من بينهم 66 أستاذ تعليم عالي وكانت نسبة التاطير 9 طلاب ،أصبح في سنة 2010–2011 حوالي 40140 أستاذ من بينهم 3186استاذ تعليم عالي،إلى سنة 2013/2012 حيث وصل عدد الأساتذة 48398 أستاذ ونسبة التاطير 24.6 ،في الجزائر نسب التاطير هي متقاربة نوعا ما وان كانت قد تراجعت من 17.6 في السنة الجامعية 1994–1995 الى 29 طالبا لكل أستاذ للسنة الجامعية 2009–2010.

وشهد المغرب بين سنة 2000و سنة 2010 تطورا طفيفا للأساتذة ،إذ انتقل من 13453الى 14423في مدة 10 سنين مسجلا تزايدا ضئيلا لا تتعدى 5.80 % كما عرف هذا العدد انخفاضا بين عامي 2005و 2007 اذ انتقل عدد الأساتذة الباحثين من 14416سنة 2005 الى 13149 سنة 2006 أي انخفاض وصل الى 1267 أستاذ وذلك راجع الى المغادرة الطوعية للتقاعد .[2]

ووصل في تونس عدد الأساتذة في سنة 2008/2007 إلى 18607 أستاذ منهم 9598 أستاذ برتبة أستاذ مساعد ليصل إلى 21210 أستاذ للسنة الجامعية 2010/2009 وقدر عدد الأساتذة في سنة 2011/2010 ب 21552 أستاذ، و 22410 أستاذ لسنة 2012/2011، إلى 22830 أستاذ في سنة 2013

[1] المملكة المغربية، تطوير البحث العلمي والابتكار التكنولوجي لربح معركة التنافسية الرباط ،24،2012،ص 24.

[2] المرجع نفسه ،ص 25.

[1] منهم 11046 إناث ،وقد سجلت نسبة التاطير ب 33.9 في سنة 2011/2010 و 30.6 في السنة الموالية 2012-2011 لتصل إلى 26.0 في سنة 2012 .

وتشير إحصائيات اليونسكو إلى أن نسب التاطير وعدد الطلاب المقيدين إلى عدد أعضاء التدريس قد حقق تطورا في الدول العربية ،ولكنه لا يزال دون المعدلات الدولية ،وقد عرف تفاوت بين الدول المغاربية الثلاث فهي تتراوح بين 18 %في تونس و31.2% في الجزائر ،وتطرح في المغرب بحدة مشكل ضعف التاطير في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح (كليات العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية ...) مقارنة بالمؤسسات ذات الاستقطاب المحدود (كليات الطب والصيدلة وكليات العلوم والتقنيات ..).

وما نخلص إليه من خلال ما تم تقديمه أن هناك تقدم ملحوظ في إعداد هيئة التدريس ،إلا انه لم يفلح في مواكبة وتيرة تزايد تعداد الطلبة في هذه الدول ،هذا التراجع له انعكاسات وخيمة على جودة التكوين، إذ تطرح مسالة التاطير تحديا من تحديات التعليم العالي في الدول المغاربية .

**- المؤسسات الجامعية:**

شهدت الدول المغاربية تطور في منشات وهياكل التعليم العالي، ففي الجزائر ارتفعت من جامعة واحدة في الستينات واستجابة لتزايد أعداد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي الى106 مؤسسة للتعليم العالي في السنة الجامعية 2016 موزعة على 48 ولاية عبر التراب الوطني وتشكل الجامعات النمط الأكثر انتشارا إذ تضم 50 جامعة ،13 مركزا جامعيا ،20 مدرسة وطنية عليا ،10 مدارس عليا ،و 11 مدرسة عليا للأساتذة و02 ملحقتين جامعيتين ،وتشتمل على أكثر من 1000مخبر بحث علمي[2].

في المغرب يتوزع مجموع الطلبة في سنة 2015على 15 جامعة عمومية و 169 مؤسسة عمومية و170 مؤسسة خاصة .

في تونس تتواجد 13 جامعة و203 مؤسسة عمومية و 63 مؤسسة خاصة [3].

وانطلاقا من كون أهمية التعليم في السياسة العامة للدولة تقاس بقدر ما يخصص لها من تمويلات بالنسبة إلى الناتج الوطني ، ،فقد شهدت زيادة في حجم التمويل المرصود للتعليم العالي ،وقد شهد الجزء المخصص من ميزانية الدولة لهذا القطاع ارتفاعا كبيرا من سنة الى اخرى ،وهذا لمواكبة سياسة الاستيعاب ومتطلباته .

---

[1] الجمهورية التونسية وزارة التعليم العالي على الموقع
http://www.mes.tn/ بتاريخ 20جانفي 2016.

[2] L'enseignement Supérieur Et La Recherche Scientifique
https://www.mesrs.dz/

[3] الجمهورية التونسية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، مرجع سابق

جدول رقم (6) حصة ميزانية قطاع التعليم العالي والبحث العلمي من ميزانية الدولة خلال الفترة 1990-2009 بالجزائر

| السنوات | ميزانية الدولة | ميزانية الوزارة | حصتها من ميزانية الدولة بالمئة |
|---|---|---|---|
| 1990-1999 | 6.267.426 | 212.211 | 3.38 |
| 2000-2004 | 7.632.500 | 380.185 | 4.98 |
| 2005-2009 | 17.865.200 | 945.520 | 5.29 |

المصدر : شهرزاد زغيب،وفاء تنفوت،مرجع سابق ،ص69.

الوحدة :مليون دج

ويلاحظ أن الدول المغاربية (الجزائر المغرب تونس) قد خصصت نسبا عالية من ناتجها القومي لدعم قطاع التعليم ،حيث سجلت تونس اكبر نسبة ،وعرفت الجزائر تطور خلال الأربعة عقود الماضية ،حيث عرفت ميزانية القطاع زيادة مطلقة من سنة لأخرى ،وهذا لمواكبة سياسة الاستيعاب ومتطلباته .[1]

في تونس :

جدول رقم (7)يوضح ميزانية التعليم العالي في تونس

| السنوات | ميزانية الدولة | ميزانية التعليم العالي | من ميزانية الدولة |
|---|---|---|---|
| 1990 | 3710 | 129.4 | 3.49 |
| 2000 | 10510 | 372.2 | 3.54 |
| 2004 | 12730 | 625.01 | 4.9 |
| 2005 | 12990 | 651.16 | 5.02 |
| 2009 | 15851 | 1035.23 | 6.53 |

المصدر :الجمهورية التونسية وزارة التعليم العالي

من الجداول المحددة سلفا يمكن الإشارة إلى أن نسبة الميزانية المخصصة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي من الميزانية العامة للدولة قد عرفت تطورات متذبذبة فقد انخفضت إلى مادون 3.38بالمئةخلال التسعينات بسبب الوضع السياسي والأمني الذي عاشته الجزائر في تلك الفترة ، فبعد أن كانت في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي تقدر ب 4.78بالمئة و 5.73 بالمئة على التوالي ، وقد عرفت تطورا ملحوظا في تونس إذ بلغت 6.53 % سنة 2009 وهي النسبة أعلى من الإنفاق[2] في المغرب التي بلغت 4.3% .

وتبعا لما تقدم يلاحظ الاهتمام المتزايد للدول المغاربية بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي من خلال الزيادة السنوية المتكررة للميزانية المخصصة لهذا القطاع ، وقد اتسمت سياسة الإنفاق خلال العقود الماضية بنوع من السخاء بصرف النظر عن التفاوتات التي ميزت معدلات الإنفاق ، إلا انه لا يكفي لتحقيق الجودة

[1] شهرزاد زغيب وفاء تنفوت ،التعليم العالي والتنمية بين الاقتراب النظري والواقع حالة الجزائر في كتاب الجزائر إشكالية الواقع ورؤى المستقبل ،بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية ،2013،ص 69.

[2] احمد جلال ،طاهر كنعان ،تمويل التعليم العالي في البلاد العربية ابحاث في السياسات ،بيروت :المركز العربي للأبحاث والسياسات ،2012،ص 51.

لدى الخريج الجامعي ،وهو ما جعل المغرب وتونس باستثناء الجزائر تتجه إلى منح تراخيص لمؤسسات القطاع الخاص للاستثمار في التعليم العالي وفق ضوابط ومعايير مقننة كما سيتم معالجته فيماياتي .

ونخلص مما سلف اتجاه السياسات التعليمية في الدول المغاربية (الجزائر المغرب وتونس)لاستيفاء الأغراض الكمية ،فالتطورات التي عرفها اكتست طابعا كميا ،فعرفت اتجاها عاما لزيادة عدد الطلاب بما فيها نسبة الإناث التي عرفت نسبة هامة في الدول الثلاثة (الجزائر المغرب وتونس)وهو مؤشر هام حول ديناميكية التغيير الجارية في هذه الدول ،وسايره تطور ملحوظ في الهياكل القاعدية للتعليم العالي والهيئة التدريسية ،وان كانت الزيادات المسجلة في عدد المنخرطين في التعليم العالي ،إذا نظرنا إليها من حيث نسبتها إلى عدد السكان تبقى متأخرة خاصة في المغرب إذا ما قورنت بالدول المتقدمة .

**-تشجيع القطاع الخاص لإنشاء وتسيير مؤسسات التعليم العالي :**

في ضوء حركات الإصلاح والتغيرات الهيكلية التي واجهتها اغلب الدول العربية في بداية تسعينات القرن الماضي والتي أفضت إلى تقليل دور الدولة في النشاط الاقتصادي ،والانفتاح على القطاع الخاص على مختلف الأنشطة الاقتصادية بما فيها نشاط قطاع التعليم في ظل الطلب المتزايد على التعليم العالي ،تخلت الدول المغاربية (المغرب و تونس ) عن سياساتها التقليدية في حصر التعليم العالي بمؤسساتها الرسمية وعملت على تشجيع القطاع الخاص لإنشاء جامعات وكليات ومعاهد خاصة ، والتوسع بها بهدف نشر التعليم العالي والحد من ظاهرة الاكتظاظ بمؤسسات التعليم العالي العمومية.ولعل هذا الاتجاه كان استجابة لمتطلبات الفترة الحالية فالمنظمة العالمية للتربية والثقافة —UNESCO ترى ان القطاع الخاص يجب ان يأخذ مكانه في هذه الآونة ،فهو يمثل نقطة حساسة في أعمال الدولة مهما كانت الأنظمة السياسية ومستويات التنمية لهذه الدولة .[1]

ومن اهم العوامل التي ساهمت في ظهور الجامعات والمعاهد الخاصة [2]:

- عجز مؤسسات الدولة عن تلبية الطلب على التعليم العالي بسبب تزايد اعداد الطلبة مقابل ضعف الامكانات المادية .
- ضعف تأقلم الجامعات مع متطلبات سوق العمل ،وعجزها عن توفير تكوين يساير مستوى التقدم التكنولوجي والعلمي ،وعدم ملائمة التخصصات والبرامج لاهتمامات الطلاب مما حدا بهم إلى البحث عن مؤسسات توفر تكوين متكامل يأخذ بعين الاعتبار اهتماماتهم المعرفية .

[1] عبد الحميد جفال، اثار العولمة على النظام التربوي في الجزائر بين ضرورة التغيير والهيمنة العالمية ،الملتقى الدولي الثاني العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية مخبر المسالة التربوية في ظل التحديات الراهنة ديسمبر 2005،ص 75.

[2] ادريس اوعيشة ،التعليم العالي العام والخاص في المغرب مجالات التكامل وابعاد التميز، مجلة الجامعةالعدد الرابع ، 2008،ص 59.

- توافر عدد من الطلاب الذين استنفذوا فرص التسجيل بالجامعات والمدارس العليا العمومية سواء بسبب محدودية العدد أو ضعف مستوى الطلاب أو بسبب تقادم شهادة البكالوريا .
- وجود أشخاص وهيئات مستعدة للاستثمار في القطاع.

وقد بدأت بوادر نشأة التعليم العالي الخاص بتونس والمغرب منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي ،وعرف القطاع نموا متزايدا في السنوات الموالية عكسه ازدياد هذا النوع من المؤسسات وارتفاع أعداد الطلبة المقبلين عليها،ووضع الاطار القانوني الخاص بهذه المؤسسات في سنة 2000 من خلال قانون 00-01 للمغرب وقانون 73-2000 لتونس .

في الجزائر وجدت فكرة اتاحة الفرصة للقطاع الخاص مكانة لدى رئيس الجمهورية في خطابه الافتتاحي للسنة الجامعية 2005/2004 حيث قال "ان القطاع الخاص له مكانة في جهاز تكوين التعليم العالي وفق دفتر شروط محدد"مؤكدا بذلك على ان القطاع يجب ان يمتثل لمتطلبات الدولة الجزائرية فيما يخص شروط الدخول ،محتويات البرامج ومقاييس التقييم . [1]

وفتح المجال امام القطاع الخاص في الجزائر حدده المرسوم 56 بقانون 1999 والقانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي وقيده بالخضوع لدفتر الشروط المحددة. [2]

والقانون 08-06 المؤرخ في 16 صفر عام 1429الموافق 23 فبراير سنة 2008 المعدل والمكمل للقانون 99-05 المؤرخ في 4 ابريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي ،فالمادة 43 منه تنص على مايلي :

"يمكن ان تضمن مؤسسات ينشئها شخص معنوي خاضع للقانون الخاص تكوينا عاليا في الطورين الاول والثاني ،يخضع انشاء مؤسسة خاصة للتكوين العالي لرخصة يسلمها الوزير المكلف بالتعليم العالي مع احترام وجه الخصوص الشروط ....." [3]

وشهدت تونس خلال السنة الجامعية 2001-2002 مايقارب3000 طالب ،وارتفع إلى 21880 في سنة 2012 -2013 في نفس الوقت الذي شهدت فيه مؤسسات التعليم العالي العمومي انخفاض في عدد الطلبة من 340000 إلى 315000 [4]،وهو ما يوضحه الجدول والشكل التاليين .

---

[1] عبد الحميد جفال ،مرجع سابق ،ص 75.

[2] Cylvie Mazzella construction d'un marché international de l'enseignement supérieur privé au Maghreb https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066270/document consultée *le 01 mars 2016.*

[3] الجمهورية الجزائرية ،الجريدة الرسمية 27 فبراير 2008 ،العدد 10 ،ص 38.

[2]-yusuf kocoglu formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens consultée le 30 janvier http://ufmsecretariat.org/wp-content/uploads/2015/04/Etude-OCEMO.pdf 2016.

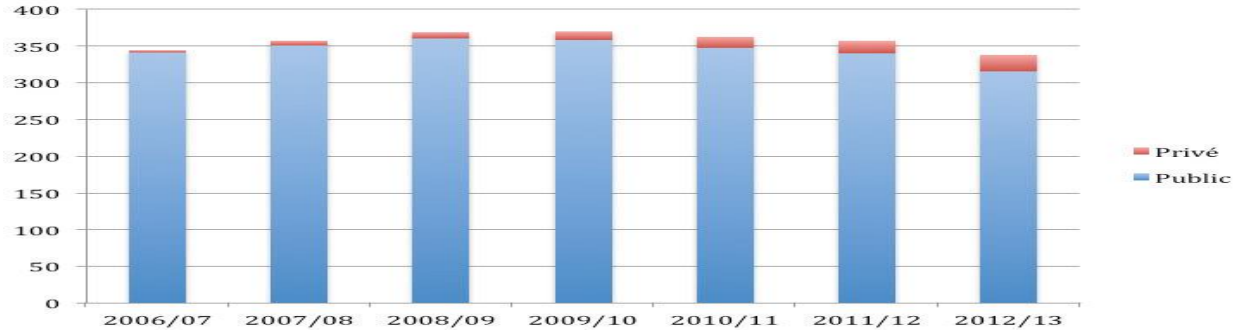
الجدول رقم (8) **تطور عدد الطلبة المسجلين في القطاع الخاص بتونس**

| السنة الجامعية | 06/07 | 07/08 | 08/09 | 09/10 | 10/11 | 11/12 | 13/12 | 14/13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القطاع الخاص | 4108 | 6023 | 8892 | 12586 | 15054 | 17773 | 21880 | 26019 |

المصدر :الجمهورية التونسية التعليم العالي والبحث العلمي وتكنولوجيا المعلومات

وفق الشكل التالي :

الشكل رقم (6) يوضح اعداد الطلبة بالقطاع الخاص مقارنة بالقطاع العام في تونس

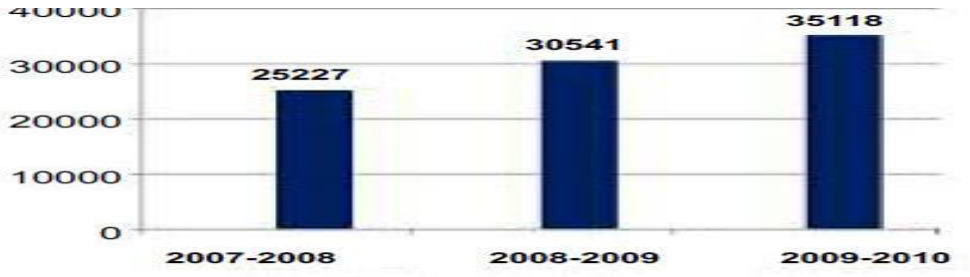



Sourse :yusuf kocoglu formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens op.cit

وسجلت المغرب تزايد وارتفاع أعداد الطلبة المقبلين عليها ،ففي سنة 2002-2003وصل عدد المؤسسات المرخص بها إلى 107مؤسسة ،وسجلت 100 مؤسسة مفتوحة وعرفت انتساب ما يقارب 15.483 طالب من بينهم 6.988طالبة ويسهر على تاطير هؤلاء الطلاب 2.447 استاذ [1].

وقد ارتفع عدد الطلاب في قطاع التعليم العالي الخاص إلى 215 19 في سنة 2004-2005 وقاربت بذلك متوسط الزيادة السنوية ب 12.5% ،ووصل إلى 351حح18 طالب في سنة 2010.

الشكل رقم (8) تطور عدد المسجلين في القطاع الخاص بالمغرب




Source : el mortada asmaa ;makhlis ahmed et el fezazi said « le Maroc actuel la relation université employabilité »

[1] ادريس اوعويشة ،مرجع سابق ،ص 60.

**-حداثة مؤسسات التعليم العالي**

الجامعات العربية عموما هي حديثة العهد حسب ما أشار إليه الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية ومهمتها الأساسية تأهيل الكوادر البشرية ،وهي جامعات تعليمية في المقام الأول يشكل طلبة مرحلة الليسانس 90% من طلبتها و10 % طلبة الدراسات العليا ،بينما توصف جامعات العالم المتقدم بأنها جامعات بحثية يشكل طلبة الدراسات العليا نسبة 50 % من مجموع طلبتها .[1]

وان كانت الدول المغاربية قد عرفت جامعات عريقة كالقرويين بمدينة فاس التي تعود أصولها إلى جامع تأسس في عام 859 م وجامع الزيتونة بتونس 758 م كما سيتم التطرق إليه لاحقا، فان التعليم العالي بمفهومه الحديث وعلى الطراز والمنوال الغربي وهو النمط المستحدث حديث النشأة في المنطقة [2].

وقد تأثرت الجامعات الحديثة في الوطن العربي بالجامعات الغربية لأسباب تاريخية وهي تواجد الاستعمار الغربي وجغرافية المنطقة فاتبعت النمط الفرنسي على خلاف دول عربية أخرى التي اتبعت النمط الأمريكي كجامعات بلدان الخليج .[3]

وان اتسم التعليم العالي في الدول المغاربية بأنه حديث النشأة ،فان الجزائر تشكل نوعا ما استثناء إذ يعود التعليم العالي الحديث فيها إلى أوائل القرن التاسع عشر، حيث أنشأت فرنسا نمطا من التعليم العالي في الجزائر فالجامعة الجزائرية تعد من أقدم الجامعات العربية أنشاها الاستعمار الفرنسي لأبنائه ففي 1859 كانت عبارة عن مدرسة للطب أضيفت لها كلية الآداب والحقوق والعلوم في 1879 والتي أعيد تنظيمها سنة 1909 وفي المغرب ظهرت بالصيغة الحديثة سنة 1957 بجامعة محمد الخامس بالرباط ،,وفي تونس سنة1960،ثم تكاثرت المؤسسات الجامعية في الدول الثلاثة الجزائر المغرب تونس في عقدي الستينات والسبعينات ،ويمكن القول أن البدايات في هذه الدول حديثة حداثة تجربة التعليم العالي العربي،[4] وتطوره المتسارع الذي افرز مجموعة من المشاكل تكاد تكون موحدة ومتشابهة مع بعض الخصوصية .

ومن المهم الإشارة إلى أن مؤسسات التعليم العالي الحديثة قامت في كنف المستعمر الأوروبي ،كنسخ من مؤسساته.

---

[1] جمال العيفة ،الجامعة الجزائرية في ظل التشريعات الجديدة أي دور تنموي ،مجلة تواصل ،عدد 22 ،سبتمبر 2008،ص 96.

[2] نادر الفرجاني واخرون الاستراتجية العربية لتطوير التعليم العالي .تونس :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،2005،ص 59.

[3] محيا زيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق .بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية ،2005،ص192.

[4] محمد دكير حول التعليم والتعليم العالي في العالم العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين على الرابط : www.kalema.net/v1/?rpt=292&art *بتاريخ 06 ديسمبر2015.*

**-وجود جامعات مغاربية ذات طبيعة خاصة**

التعليم العالي في الدول المغاربية كان بدايته دينيا يعتمد على مؤسسات متداخلة في وظائفها ورسالتها فهذا النمط من التعليم جسدته الجامعات التي نمت في إطار ديني إسلامي منذ القديم ،لعل أبرزها جامعة القرويين بفاس، والزيتونة في تونس والجامع الكبير بالجزائر ،فهو يجسد نمط التعليم الأصلي بخلفية إسلامية وقد كان كل من الجامعين القرويين والزيتونة عبارة عن جامعة وجامع منحا شهادات علمية متقدمة في مجالات الدراسة الدينية فضلا عن مجموعة من الاختصاصات المختلفة بما في ذلك العلوم الفيزيائية وغيرها[1].

ففي المغرب انطلق التعليم العالي قبل القرن العشرين مع جامعة القرويين بفاس التي تأسست سنة 859 ميلادية ،وعلى الرغم من ان التعليم في هاته الجامعة كان اساسا دينيا فان عددا من العلوم كانت تدرس فيها كالرياضيات والطب والفلسفة والقانون والآداب والفلك . [2]

فجامعة القرويين هي المؤسسة التقليدية الأولى[3] التي تكفلت بتلقين العلوم الدينية واللغوية على مستوى عالي وذات تنظيم اداري ومالي يشبه الى حد ما الجامعات الحديثة في وقتنا الحاضر باستقلال بيداغوجي ومالي.

ففيها كانت تلقن للطلبة بها علم الرياضيات والهندسة والعلوم الطبية ،فكانت جامعة علمية تعتمد عليها الدولة في تكوين العلماء والقضاة الذين كان لهم دور كبير في الحياة الفكرية والسياسية والاجتماعية [4].

فالزيتونة في تونس والقرويين في فاس من اهم المؤسسات التعليمية التي نشأت في الوطن العربي ،حيث تعددت اختصاصاتها ،فلم تقتصر على العلوم الانسانية بل شملت الطب والفلك ...وتخرج منها طائفة من العلماء والاطباء ،ومازالت تواصل مهامها حتى العصر الحديث . [5]

ومجمل القول أن الدول المغاربية عرفت نمطين من التعليم :الأول تقليدي راهن على الحفاظ على الهوية الوطنية كجامعة القرويين والزيتونة في تونس وكان لهما دورا مفصليا في توضيح صورة الثقافة العربية الإسلامية والمساهمة الفعلية في إثراء النهضة الثقافية ،غير أن الجامعات بالمفهوم العصري فقد نشات في

---

[1] حايم ملكا الصراع على الهوية الدينية في تونس والمغرب العربي على الرابط :
https://csis-prod.s3.amazonaws.com/.../140502_Malka_Maghreb_**Religious_Identity** *بتاريخ 07 ماي 2016.*

[2] محمد ايت المكي التعليم العالي في المملكة المغربية رهانات وتحديات على الرابط :
http://aarunews.ju.edu.jo/Lists/EventsAndNews/DisplayNews.aspx? بتاريخ 16 ماي 2016.

[3] ادريس فاخور ،إدارة شؤون الجامعات في المغرب (اطروحة دكتوراه في القانون العام )طنجة جامعة عبد المالك سعدي كلية العلوم القانونية والاقتصادية ،2012 ، ص68.

[4] محمد الحجوي اثر جامعة القرويين في الاشعاع العلمي والثقافي والاصلاح الاجتماعي على الرابط :
http://www.habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/8811 بتاريخ 02 ماي 2016.

[5] سلمان عاشور مجلي الزبيدي، مشكلات التعليم العالي في الوطن العربي دراسة وصفية تحليلية نقدية .طرابلس: جامعة الجبل الغربي ، 2000،ص 48.

المغرب وتونس (أسست الجامعة الجزائرية أثناء المرحلة الاستعمارية) مع السنوات الأولى للاستقلال الوطني وقد تم ذلك في سياق سير الدولة الوطنية الحديثة ،وضلت متأثرة في إصلاحاتها وتطوراتها بالنموذج الغربي والمنظومات التعليمية الأجنبية سيما الفرنسية .

**المطلب الثاني : تطور سياسات إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الدول المغاربية**

رغم اختلاف وتباين السياسات الإصلاحية في الدول المغاربية (الجزائر تونس ،المغرب)فإنها تتفق على مستوى المبادئ التي انبنت عليها عملية الإصلاح بعد استقلال هذه البلدان أو ما عرف بالمبادئ الأربعة والتي شكلت ثوابت في سياسة إصلاح التعليم ،وسوف يقتصر هذا المطلب على دراسة تطور التعليم العالي في كل من المغرب وتونس مع استثناء الجزائر والتي سيتم التطرق إليها بشكل مستفيض في الفصل الثالث .

ومن خلال هذا المطلب نشير إلى السياسات المتعاقبة لإصلاح التعليم العالي ،وبالنظر إلى الترابط العضوي بين التعليم العالي والبحث العلمي سيتم التطرق إلى تطور البحث العلمي في الدول المغاربية .

**المغرب**

تأسست الجامعة المغربية في ظل ظروف سياسية تمثلت في بناء الدولة الوطنية وغيرها ،وانحصرت وظيفتها في توفير الأطر المختلفة للدولة الحديثة[1]،وبالفعل فقد ساهم هذا الدور في سد الفراغ الذي كان حاصلا في الأطر في مجالات مختلفة وحل الإشكالية الجوهرية المرتبطة بوضع نظام تعليمي كفيل بتزويد المغرب بالأطر والموارد البشرية المؤهلة لخوض غمار التنمية .

من أهم المبادرات التي اتخذت في هذا السياق تلك التي تضمنها المخطط الخماسي لسنوات 1973-1977 الذي نص على بعض الإجراءات والتدابير الرامية إلى[2] نهج سياسة اللامركزية في قطاع التعليم الجامعي من خلال هيكلة الجامعة بإحداث بعض المجالس التمثيلية على مستوى الجامعات وعلى المؤسسات التابعة لها .

في هذا الإطار صدر الظهير الخاص بتنظيم الجامعات سنة 1975 فبعد الفراغ التشريعي الذي ميز السنوات الأولى للاستقلال، تم التفكير في إطار قانوني جديد بديل يضمن للجامعة المغربية اختصاص ممارسة شؤونها في استقلال عن الوزارة الوصية، وكان من ايجابياته وضع إطار قانوني للتعليم العالي أخرجه من تلك الفوضى التي كان يتخبط فيها منذ الحصول على الاستقلال.[3] فشكل الظهير أول إصلاح شامل للتعليم العالي بعد

---

[1] علال ركوك الجامعة والتنمية المحلية على الرابط :
http://www.kalema.net/v1/?rpt=843&art بتاريخ 01 فيفري 2016.

[2] الحسين الرامي، إشكالية تدبير الموارد البشرية في الجامعة المغربية (أطروحة دكتوراه في القانون )مراكش: كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية ،2011،ص 51.

[3] بلقاسم الجطاري ازمة التعليم العالي بالمغرب السياق والمضمون والتطبيق على الرابط :
http://www.oujdacity.net/national-article-84196-ar/.html بتاريخ 17 ماي 2015.

الحصول على الاستقلال حيث لم تسبقه إلا بعض النصوص الجزئية المنظمة للدراسة ببعض المؤسسات الجامعية المحدثة في فترة الحماية أو بعض الكليات والمعاهد التي أحدثت بعد نهاية الاستعمار .

وقد اعتبرت هذه المحطة من المحطات البارزة في مسلسل إصلاح منظومة التعليم الجامعي لكون الجامعة أصبحت تتمتع بهامش محدود من الاستقلال المالي والإداري في تدبير شؤونها الخاصة بالتربية والتكوين .

وبالرغم من أن القانون شاركت فيه كل الفعاليات السياسية والنقابية التي انطلقت من ضرورة قيام سياسة علمية تربوية في التعليم العالي تستجيب لتطلعات المغاربة إلا أن القانون لم يطبق بكامله إلا سنة 1987 و بعد مرور 12 سنة على صدوره [1].

فلم يمر على البدء في تنفيذ مقتضيات الظهير إلا سنوات قليلة حتى استفحلت الأزمة بالجامعات، فوجدت الإدارة الجامعية نفسها مطوقة بمجموعة من الإكراهات ذات الطابع التنظيمي والمالي، حيث استمرت هيمنة الإدارة المركزية على الاختصاصات التي خولها الظهير للجامعات، بسبب افتقار هذه الأخيرة للتجربة في ميدان التسيير الإداري وضعف الإمكانيات المادية.

وأمام تزايد أعداد الطلبة وضعف بنيات الاستقبال تعمقت أزمة الجامعة المغربية ،ولمعالجة الاختلالات تم اعتماد إصلاح جديد ركز على توجيه الطلبة إلى تخصصات تستجيب لحاجيات السوق .

وقد شهدت مرحلة التسعينات بعض المشاريع الإصلاحية أهمها :

-المشاريع الحكومية :مشاريع الوزارة الوصية على التعليم العالي :مشروع الوزير الطيب الشكيلي 1992،ومشروع الوزير محمد الكنيدري 1994 ،ومشروع الوزير إدريس خليل 1996 وهي مشاريع لم تعرف طريقها إلى التطبيق ،وسعت الوزارة لفرض إصلاحات جزئية تهم جوانب معينة في التعليم العالي فانبثقت ثلاثة مراسيم وهي :مراسيم 18 يناير 1991 ،ومراسيم 15 فبراير 1993،ومراسيم 19 فبراير 1997.

واعتبرت مسكنات مؤقتة لازمة استفحلت في التسعينات، وظلت الإشكالية مطروحة وعالقة إلى سنة 1999 تاريخ إنشاء اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين التي قامت بصياغة ميثاق وطني وأسفر عن محطة بارزة في مسلسل إصلاح التعليم العالي والتي وضعت مرجعية جديدة ومغايرة تملت في نظام LMD والذي ستم التطرق إليه في المبحث الثالث .

[1] Mohammed Gougou » la reforme de l'université au Maroc vue par les acteurs universitaires une étude de cas de l'université Mohammed v rabat salé » thèse doctorat université de Montréal ,2011 p47.

**تونس**

تكوين النخبة المثقفة اللازمة لدعم سياسة الدولة شكل تحديا واجهته تونس بعد الاستقلال السياسي فتبعا لإحصائيات التعليم بتونس سنة 1954 قبل إمضاء اتفاقيات الاستقلال الداخلي في 3 جوان 1955 مع فرنسا توضح أن عدد الطلبة بالتعليم العالي لم يتجاوز 635 منهم 37 فتاة أي نسبة 5.8 %[1]،هذه التركة التي ارتكزت عليها إصلاحات التعليم في تونس غداة الاستقلال ،فوضعت أسس سياسية جريئة لتكوين الأجيال الجديدة ،واحتل التعليم حيزا هاما من سياسة الدولة التي راهنت عليه من اجل بناء دولة حديثة والنهوض بالمجتمع .

وتمثل أول مشروع إصلاحي للتعليم في تونس القانون الصادر في 4 نوفمبر 1958 الذي وضع أسس السياسة الجديدة والتي تقوم على تعميم التعليم وبعثه على أسس الديمقراطية ومبدأ الديمقراطية معناه أن الدولة تتعهد بتمكين كل تونسي من التعليم ،فالتعليم حق يتساوى فيه كل المواطنين .[2]

ووضع حدا لتعدد الأنظمة التعليمية بالبلاد التونسية وتوحيدها في تعليم واحد (التعليم الديني الزيتوني تم إلحاقه بالتعليم العالي العمومي ).[3]

وقد خصص هذا القانون الباب الثالث منه للتعليم العالي ويتكون من الفصول 25 و 26 –27 محددا أهداف التعليم العالي المتمثل في تزويد الطلبة بثقافة عالية في مختلف ميادين العلوم والمدارس العليا المختصة،فتضمن أهداف جوهرية هي :

- إعطاء الطلبة ثقافة عالية الدرجة في مختلف ميادين العلوم والصنائع والآداب والفنون .
- المساعدة في تلك الميادين على تطور مختلف النظريات والوسائل والمناهج في ميدان البحوث العلمية.
- تكوين الإطارات العالية العلمية والفنية [4] وغيرها اللازمة لحياة الأمة وخاصة أساتذة التعليم الثانوي .

---

[1] المنجي سليماني ، الفاعلون السياسيون وتحديث التعليم في تونس 1956–1994 ، تونس : دار افاق للنشر ،2015 ، ص27.

[2] الصادق بلعيد ،التعليم العالي في الجامعات العربية وضعية التعليم العالي في تونس في التعليم العالي في البلدان العربية السياسات والافاق ،عمان :منتدى الفكر العربي ،1997،ص78.

[3] مهدي مبروك نصف قرن على تأسيس الجامعة التونسية حريات أكاديمية تتضاءل واستقلالية تتراجع في كتاب الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، عمان :مركز عمان للدراسات وحقوق الإنسان ،ج2012،2، ،ص181.

[4] المنجي السليماني ،مرجع سابق ، ص49.

وتعتبر دار المعلمين العليا هي أولى مؤسسات التعليم العالي في تونس التي تقرر إنشاؤها بعد الاستقلال وفتحت أبوابها في أكتوبر سنة 1956 رغم أن الأمر المتعلق ببعثها صدر في 13 سبتمبر 1956،بعد صدور قانون التعليم في 4 نوفمبر 1958 الذي اعتبر التعليم العالي درجة من درجات نظام التعليم .

وقد كان عدد المدرسين التونسيين في التعليم العالي محدودا جدا خلال النصف الثاني من ستينات القرن الماضي في كليات الآداب والعلوم الإنسانية والحقوق والعلوم ،وكانوا جميعا من صنف المساعدين .

إذ يمثل الأجانب ما يناهز 80% من مجموع الإطار المدرس .

و قد شهدت تونس من سنة 1961–1972 تطور في عدد التونسيين بالموازاة مع عدد الأجانب الذين انتدبوا للتدريس في الجامعة التونسية كما يوضحه الجدول :

الجدول رقم (9)تطور المدرسون في تونس من سنة 1961 إلى 1972.

| السنة الجامعية | تونسيون | اجانب | الجملة | نسبة التونسيون |
|---|---|---|---|---|
| 1962–1961 | 54 | 64 | 118 | %45 |
| 1963–1962 | 59 | 78 | 137 | %43 |
| 1964–1963 | 65 | 85 | 150 | %43 |
| 1965–1964 | 93 | 99 | 192 | %48 |
| 1966–1965 | 116 | 109 | 225 | %51 |
| 1967–1966 | 127 | 126 | 253 | %50 |
| 1968–1967 | 168 | 136 | 304 | %55 |
| 1969–1968 | 188 | 167 | 335 | %53 |
| 1970–1969 | 219 | 241 | 460 | %48 |
| 1971–1970 | 250 | 278 | 528 | %47 |
| 1972–1971 | 298 | 323 | 621 | %48 |

المصدر :المنجي السليماني ،مرجع سابق ،ص89.

ثم ما لبث أن تم تونسة جل المدرسين ،فانطلاق الجامعة التونسية كانت في البدايات موفقة نظرا لشدة حاجة البلاد للكوادر وفي مختلف القطاعات في بداية الاستقلال السياسي ،وسبل البحث العلمي كانت مفتوحة لذا حظي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس آنذاك بكثير من العناية .

في 24 جانفي 1969 صدر قانون يتعلق بتنظيم التعليم العالي ،وقد شكل منعرج خطير في منظومة التعليم العالي ودعم هيمنة الدولة والحزب الاشتراكي الدستوري الحزب الحاكم آنذاك على الجامعة التونسية حيث ألغى كاتب الدولة منصب رئيس الجامعة الذي كان يؤمن نوع من الاستقلالية وألحقت إدارات الجامعات بكتابة الدولة للتربية القومية –التسمية الرسمية آنذاك – ،فهذا القانون من جهة أخرى قد أعاد هيكلة التعليم العالي على أسس و تراتيب جديدة، فالجامعة أصبحت تضطلع بمهمتها عن طريق مجلس الجامعة والذي

يتكون من عشرات الأشخاص الذين يمثلون مختلف كتابات الدولة ،وبالتالي دعم هيمنة الدولة [1]،على الجامعة ،ومن الناحية العملية أدى القانون إلى إلغاء الجامعة كذات اعتبارية ،وكل مؤسسة جامعية أصبحت كأنها جامعة مستقلة لا تندرج ضمن تصور شامل أو منظومة تتكون من مؤسسات متكاملة مما أدى إلى انفجار النسيج الجامعي و هياكل التعليم العالي على المستوى الأكاديمي والتنظيمي .

وكان لمسالة التعريب في تونس مكانة خاصة في قانون 24 جانفي 1969 المتعلق بتنظيم التعليم العالي والذي شدد فيها على مسالة تعميم تعليم اللغة العربية وازدهارها في ميادين العلوم والتقنية والفنون الجميلة والآداب [2].

و أنشأت وزارة التعليم العالي في 25 افريل 1978 لتمكين هيكل وزاري من الاعتناء بشؤون التعليم بما في ذلك برامج تدريس تتطلب تطويرا مستمرا ،وأساتذة عددهم يقارب 1500 أستاذ، وطلبة تجاوز عددهم 28000طالب ،ومن ناحية أخرى اهتمت الوزارة بجمع وحدات البحث العلمي وتدعيمها بتوفير الوسائل الضرورية لنجاحها بالإضافة إلى الاعتناء بمحاور البحث وجعلها متلائمة مع حاجيات البلاد الاقتصادية منها والاجتماعية[3] .

وقد اتسمت مرحلة السبعينات والثمانينات بعدم الاستقرار إذ أصبحت الجامعة خلال هذه الفترة إطار وفضاء للاحتجاجات والتناحر بين التيارات و الإيديولوجيات المختلفة التي أثرت على أنشطة العادية للتعليم العالي .

وقد واكبت الجامعة التونسية كل المحطات التاريخية للبلاد التونسية وفي أواخر السبعينات أصبحت بؤرة للتوتر الدائم مما أدى إلى فشل الجامعة التونسية في تحقيق الغايات السامية التي بعثت من اجلها خلال تلك الفترة وهذا للعديد من الأسباب أهمها :

- تراجع اهتمام الدولة بالجامعة وعدم دعمها المالي الكافي .
- نقل مؤسسات التعليم العالي إلى خارج العاصمة فأصبحت تلك المؤسسات مثل المعاهد الثانوية ،ونقلها على النحو المرتجل دون توفر الظروف الملائمة كالمكتبات وتوفير الإطار الكفء الخ والذي كان له تأثيره السلبي على دور الجامعة .

[1] Nouri Mzid « l'université tunisienne dans le contexte de transition démocratique défis et perspectives »
consultée le 21 mai 2016.http://www.cafrad.org/Workshops/Rabat21-23_11_11/tunisie.pdf

[2] عبد القادر المهيري "القوانين المنظمة للتعليم العالي "مجلة اكاديميا ،عدد 7-9 ، 2012 ،ص 100.

[3] المنجي السليماني ،مرجع سابق ، ص 104.

- التعليم العالي منذ تأسيسه يحمل هيكليا منذ انطلاقته أسباب فشله فتونس بداية من استقلالها السياسي لم تستقر على منوال واحد في التنمية ،فتراوحت بين اشتراكية (الاشتراكية البورقيبية) ومرة هي ليبرالية .

بالرغم من إصدار في هذه الفترة قانونين ،القانون رقم 65 لسنة 1976 والذي أكد على سياسة جديدة في التعليم العالي والتي استهدفت ربط التعليم بأولويات سوق العمل ،وضبط مدخلات التعليم العالي من تكوين الطلبة تبعا لأولويات التنمية الاقتصادية وهذا من خلال سياسة التوجيه الجامعي بغية إحداث توازن بين مؤهلات الخريجين وحاجيات اقتصاد البلاد [1]، والقانون عدد 80 المؤرخ في 9 أوت 1986 والذي لم يدم سوى ثلاث سنوات والذي اعتبر عودة إلى تنظيم التعليم العالي في إطار الجامعات .

بصدور قانون عدد 70 المؤرخ في 28 جويلية 1989 المتعلق بالتعليم العالي والبحث العلمي لإعادة هيكلة التعليم العالي نص على جملة من الإجراءات التفصيلية في تركيبة الجامعة وهياكلها ومؤسساتها والمسؤولين عن تسييرها ،والتصرف المالي فيها وهياكلها البحثية ومجالسها العلمية وتنظيم التعليم العالي الخاص. [2]

وقد خصص العنوان الأول منه لأهداف التعليم العالي ولتنظيمه العام فجاءت الأهداف مفصلة أكثر من القوانين السابقة ،ومن الأهداف التي وضحها وأضافها :

- العمل على التعريب وتعميم استعمال اللغة العربية والارتقاء بها في مختلف الاختصاصات مع الحرص على التمكن من اللغات الأجنبية .
- دعم التكامل المغربي والتضامن العربي والإسلامي والتفاعل مع الثقافات العالمية .
- التكوين المستمر بما يخدم مقتضيات تنمية البلاد .
- تحليل خصائص الواقع الوطني والمحيط الخارجي ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا وسياسيا سعيا إلى السير بهذا الواقع نحو الأفضل .

كما نص القانون على تنظيم التعليم العالي في جامعات متعددة الاختصاصات ونص على استقلالها في أداء وظائفها العلمية و البيداغوجية [3].

وإجمالا لخصت سمات القانون في ثلاث نقاط أساسية :

الديمقراطية : انتخاب أعضاء مجالس الجامعة وعمدائها وتوكل لهم مهام تسيير الحياة الجامعية .

اللامركزية :من خلال تدعيم مكانة مديري المدارس العليا والمعاهد والعمداء على حساب الوزارة .

التشجيع على البحث العلمي :وإحداث المؤسسة الوطنية للبحث العلمي هدفها تنسيق البحث العلمي

---

[1] محمد المدني المختار، سياسات التعليم العالي والثانوي وأفاق التنمية في تونس رؤية تحليلية ،مجلة الجامعة المغاربية العدد الثامن ،2009،ص 56.

[2] الجمهورية التونسية ،القانون عدد 70 لسنة 1989 المؤرخ في 28 جويلية 1989.

[3] عبد القادر المهيري ، مرجع سابق ، ص 102.

المشتت بين مؤسسات تابعة إلى وزارات عديدة ،[1] وقد ضل العمل بقانون 1989 إلى غاية إعادة هيكلة التعليم العالي وتطبيق نظام امد LMD والتي سيتم التعرض إليه لاحقا .

إجمالا يمكن القول أن سياسات التعليم العالي لهذه الدول وان مكنت من تكوين نخبة يحتاج إليها الاقتصاد بصورة ملحة ومباشرة عقب الاستقلال السياسي ،و تعاقب القوانين المنظمة للتعليم العالي وان كانت قد تعبر عن تطور التعليم وتنوع مؤسساته لكن من جهة أخرى تترجم حالة ألاستقرار والارتجال وسياسة التغيير من مرحلة إلى أخرى .

**-البحث العلمي في الدول المغاربية :**

بالنظر إلى أهمية البحث العلمي والترابط العضوي والوظيفة التكوينية للجامعة، ،فهذه العلاقة تستوجب الوقوف عند وضعية البحث العلمي في الدول الثلاثة والتي لا تختلف كثيرا عن وضعية البحث العلمي في الوطن العربي الذي يعاني من إشكالات رئيسية [2]:

- ضالة الاستثمار في البحث العلمي والتطور التكنولوجي بحيث لا يتعدى معدله 6 دولار للفرد من السكان سنويا ،مقابل 8 دولارات في الهند ،15 دولار في الصين ،1100 دولار في اليابان ،980 في الولايات المتحدة الأمريكية .
- ضالة حجم العلماء والمهندسين المتفرغين للبحث لا يتعدى 5 باحثين لكل عشرة ألاف من السكان في الأقطار العربية مقابل 70 و80 و 90 في اليابان وأمريكا وإسرائيل .
- تواضع حجم ما ينشر من هذه الأبحاث .
- انقطاع الصلة تقريبا بين الأبحاث وبين احتياجات المجتمع والقطاعات الاقتصادية .

**البحث العلمي في الجزائر :**

لم تعط الجزائر البحث العلمي أولوية بعد الاستقلال مباشرة نظرا للظروف المتأزمة التي عاشتها البلاد آنذاك، ففي هذه الفترة كانت مشاريع البحث العلمي تقترح وتوجه من قبل المؤسسات الفرنسية ،ففي 11 جوان 1963 وقع بروتوكول اتفاق بين الجزائر وفرنسا تم من خلاله إنشاء هيئة البحث العلمي (CRS) وكان يرأس الهيئة مدير جزائري ،ويضم مجلس الإدارة ستة فرنسيين وستة جزائريين أما تسيير الميزانية كان موكلا للطرف الفرنسي .[3]

---

[1] المنجي السليماني ، مرجع سابق ، ص 140.

[2] مروان راسم كمال، دور الجامعات في الثقافة الوطنية ، على الرابط :
https://www.philadelphia.edu.jo/philadreview/issue8/no8/3.pdf بتاريخ 10ديسمبر 2015.

[3] دليلة خينش، سياسة البحث العلمي بالجزائر :الأهداف والنتائج ،مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة محمد خيضر بسكرة ،العدد الثاني والعشرون ،جوان 2011،ص 74.

وانشات في 16 مارس 1968 " مؤسسة التعاون العلمي الجزائرية الفرنسية (.O.C.S) ، لغاية حلها سنة 1972 .[1]

في سنوات السبعينات تم إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970 ، وعرفت سنة 1973 إنشاء المجلس المؤقت للبحث العلمي ،والمنظمة الوطنية للبحث العلمي (ONRS)في سنة 1974 وحلت سنة 1983 .

ففي فترة السبعينات ظل البحث العلمي محصورا في إطار انجاز الرسائل الجامعية من الطور الأول والثاني وكان عدد الأساتذة الباحثين الجزائريين المنتمين إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أو المنتمين إلى الوزارات الأخرى خلال سنة 1972/1971 لا يتجاوز 56 % من مجمل الباحثين [2] .

وتم إنشاء محافظة البحث العلمي و التقني عام 1984 و أوكل لها وضع السياسة الوطنية للبحث العلمي والتقني ،ودعم الاستقلال التكنولوجي ،ولها مهمة تحضير العناصر التي تساهم في تحديد الأهداف الوطنية للسياسة العلمية والتقنية ،والاتصال مع جميع القطاعات والمشاريع التمهيدية لمخططات البحث العلمي والتقني السنوية والمتعددة السنوات قصد إدماجها في المخطط الوطني للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

في سنة 1986 وعلى اثر تزايد عدد الباحثين تم إنشاء هيئة لدى رئاسة الجمهورية وسميت "المحافظة السامية للبحث HCR"،كهيئة تابعة لرئاسة الجمهورية للقيام بالمهام التالية :

تنمية الطاقات المتجددة ،ترقية وتنشيط وتنسيق البحث بين مختلف القطاعات ،وتبنت 460مشروع بحث بلغ فيها معدل عدد الباحثين 2700 باحث في الفترة 1986-1989.

في سنة 1990 لم يعد بمقدور المحافظة السامية للبحث أن تستمر كملحقة للأهمية التي اكتسبتها الجامعة والتعليم العالي،فحولت المحافظة السامية للبحث إلى وزارة منتدبة للبحث والتكنولوجيا ،ثم أسندت مهام هذه الوزارة سنة 1992 إلى وزارة التعليم العالي في شكل كتابة دولة للبحث ،حيث اتخذ قراران كان لهما اثر عميق على البحث العلمي :

-إنشاء مجلس وطني للبحث العلمي والتقني CNRST.

-إنشاء لجان بين قطاعات مهمتها ترقية وبرمجة وتقييم البحث العلمي .

ومنذ سنة 1993 تم إنشاء وزارة منتدبة للجامعات والبحث العلمي وأعطيت لها مجمل صلاحيات البحث، في سنة 1994 كانت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بثلاث مديريات مركزية مكلفة بالبحث -مديرية البحث الجامعي وما بعد التدرج ،مديرية البحث مابين القطاعات وتثمين البحث ،مديرية تنسيق البحث -

وفي سنة 1998 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وبمديرية مركزية واحدة هي مديرية تنسيق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي .

---

[1] غنية شليغم ،كاوجة محمد الصغير ،السياسة البحثية في الجزائر الآليات والعوائق على الرابط : https://manifest.univ-ouargla.dz/index.php/archives بتاريخ 17ديسمبر 2016.

[2] دليلة خينش ، مرجع سابق ، ص76.

الجدول رقم (10)يبين تطور مؤسسات البحث العلمي في الجزائر [1].

| . الهيئة | تاريخ الإنشاء | الجهة الوصية | تاريخ الحل |
|---|---|---|---|
| مجلس البحث | 1963 | جزائرية فرنسية | 1968 |
| هيئة التعاون العلمي | 1968 | جزائرية فرنسية | 1971 |
| المجلس المؤقت للبحث العلمي | 1971 | جزائرية | 1973 |
| الديوان الوطني للبحث العلمي | 1973 | وزارة التعليم العالي | 1983 |
| محافظةالطاقات المتجددة | 1982 | رئاسة الجمهورية | 1986 |
| محافظة البحث العلمي والتقني | 1984 | الوزارة الاولى | 1986 |
| المحافظة السامية للبحث | 1986 | رئاسة الجمهورية | 1990 |
| الوزارة المنتدبة للبحث والتكنولوجيا | 1990 | الوزارة الاولى | 1991 |
| الوزارة المنتدبة للبحث والتكنولوجيا والبيئة | 1991 | الوزارة الاولى | 1991 |
| كتابة الدولة للبحث | 1991 | وزارة الجامعات | 1992 |
| كتابة الدولة للتعليم العالي والبحث | 1992 | وزارة التربية | 1993 |
| كتابة الدولة للجامعات والبحث | 1993 | وزارة التربية | 1994 |
| وزارة التعليم العالي والبحث العلمي | 1994 | وزارة التعليم العالي والبحث العلمي | 1999 |
| وزارة منتدبة للبحث العلمي | 1999 | وزارة التعليم العالي والبحث العلمي | 2003 |
| المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي | 2008 | وزارة التعليم العالي والبحث العلمي | لم يحل |
| المجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي | 2010 | وزارة التعليم العالي والبحث العلمي | لم يحل |

المصدر : كريمة فلاح ،مرجع سابق ،ص 210

ويمكن اعتبار الفترة الممتدة من 1998 –2001 بمثابة انطلاقة فعلية لربط علاقة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي بالتنمية الشاملة للبلاد [2] ،ولعل أهم ما تحقق هو صدور القانون رقم 98 –11 المؤرخ في 22 اوت 1998 المتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي ،وكذا التدابير والطرق والوسائل الواجب توفيرها لتحقيق الأهداف والبرامج المسطرة للفترة الخماسية 1998–2002.

[1] كريمة فلاح ،مداح عرابيي الحاج ، البحث العلمي في الجامعات الجزائرية الواقع ومقترحات التطوير ،مجلة اقتصاديات شمال افريقيا ،العدد الخامس عشر ،السداسي الثاني 2016،ص210.

[2] دليلة خينش ،مرجع سابق ، ص 82.

وفي إطار هذا القانون تم استبدال كيفية إعداد البرامج الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي حسب النظام التنازلي "من الأعلى إلى الأسفل "،وقد أصبح تمويل البحث العلمي يتم على أساس برنامج وأصبحت الرقابة المالية بعدية تتم على أساس مدى تحقيق الأهداف المسطرة .

-تطور عدد الباحثين :

كانت الطاقة البشرية العاملة في قطاع البحث في الفترة 1968-1969 لا تتجاوز 215 باحث منهم 164 ينشطون في الجامعات[1].

ومن اجل تحقيق أهداف البحث العلمي والتطوير التكنولوجي المحددة للفترة الخماسية 98- 2002 أوصى بضرورة رفع عدد العاملين في البحث بمعدل يتماشى[2]مع احتياجات برامج البحث السنوية المصادق عليها ،نتيجة لذلك فان الطاقة البشرية العاملة في قطاع البحث في أوائل سنة 1998 قدر عددهم ب 3258 أي 116 باحثا لكل مليون ساكن وقد ارتفعت إلى نحو 8000 باحث سنة 2000 من بينهم 2000 باحث دائم و6000 باحث بوقت جزئي ،ونحو 11500باحث في نهاية 2002 ثم إلى 13500باحث في سنة 2005 ،حيث تدهور عدد الباحثين الدائمين في هاته الفترة إلى 1500باحث ،في حين انتقل عدد الأساتذة إلى 12000 خلال الفترة نفسها بعد إنشاء 596 مختبرا في مختلف الجامعات ،والملاحظ أن عملية انتقال وزيادة عدد الأساتذة الباحثين لم يكن نتيجة سياسة أو إستراتجية لتطوير البحث العلمي ،وإنما نتيجة نقل البحث العلمي إلى الجامعات الأمر الذي سمح بانضمام هذا العدد من مشاريع البحث .[3]

ويبلغ المتوسط العالمي لعدد الباحثين 1063 باحث لكل مليون نسمة فمثلا يقدر عدد الباحثين في اليابان 5548 باحث لكل مليون نسمة ،[4] أما الولايات المتحدة فيبلغ 4707 باحث ،وفي كل من فرنسا والمانيا 3443 باحث لكل مليون نسمة ،وعلى خلاف ذلك تسجل الجزائر 587 باحث لكل مليون نسمة إذ تمثل نسبة الباحثين الجزائريين 0.1 % من إجمالي عدد الباحثين في العالم وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالمؤشرات السابقة وبالتالي فان هذا الوضع سيؤثر على أداء منظومة البحث العلمي في الجزائر .

-التمويل :

---

[1] كريمة فلاح ،مداح عرايبي الحاج،مرجع سابق ،ص 209.

[2] صاطوري الجودي البحث العلمي في الجزائر :الواقع والتحديات،على الرابط :
http://confjo.jilwan.com/confjo2014/research_papers2014.php بتاريخ 02جانفي 2016.

[3] شهرزاد زغيب، وفاء تنقوت،مرجع سابق ،ص 83.

[4] كريمة فلاح ،مداح عرايبي الحاج ،مرجع سابق ، ص 218.

خلال الفترة التي سبقت 1998, أهدرت منظومة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر للضعف و عدم الاستقرار، إذ لم تخصص لها سوى0,28 من الناتج الوطني الخام، والأمر الذي نتج عنه العديد من السلبيات منها.

-قلة الإنتاج العلمي من منشورات ومجلات ودراسات علمية .

-قلة براءات الاختراع المسجلة من طرف الباحثين لدى المعهد الوطني للملكية الصناعية .

-ضعف النماذج المبتكرة في مراكز البحث والتطوير.

وفي إطار اعتماد تشريع جديد يتعلق بالقانون والبرنامج الخاص بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي من الفترة 1998 إلى سنة 2002 تم النص على رفع حصة الناتج الوطني الخام من 0,2% سنة 1997 إلى 1% خلال الفترة الممتدة من 1998/ 2002 ،وما يلاحظ أيضا أن الاعتمادات المخصصة لميزانية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي عرفت ارتفاعا ملموسا خلال سنة 2000 حيث قدرت بـ 34 مليار دينار جزائري وسمحت بتمويل ما يلي:

-البرامج الوطنية للبحث ذات الصيغة القطاعية والمشتركة بين القطاعات.

-هيئات ومؤسسات البحث والتطوير قصد الحفاظ على شروط البحث .

-مؤسسات التعليم العالي من أجل تطوير البحث العلمي.

-المؤسسات الصناعية عمومية كانت أو خاصة وذلك قصد تشجيعها على الإنتاج.

**-في المغرب :**

عرفت المغرب تهميشا للبحث العلمي منذ بدايات استقلالها ،مع التسعينات عرفت مجموعة من المبادرات في مجال البحث العلمي لعل أهمها :إنشاء أكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات بموجب ظهير بتاريخ 6 أكتوبر 1993من المهام الموكلة لها تحديد السياسة الوطنية في مجال البحث العلمي والتكنولوجي ،ووضع الأولويات الكبرى في هذا المجال ،وتطوير مشاريع البحث ،فمهامها تتعلق أساسا بتوجيه البحث وتحديد محاوره الكبرى والتخطيط له والإسهام في تمويله .

إبرام اتفاقية إطار مع الكونفدرالية العامة للمقاولات المغربية أعطي فيها للبحث العلمي أهمية بالغة ،وإحداث الجمعية المغربية للبحث التنموي من طرف المقاولات الكبرى ،و شبكات للبحث العلمي ،وإحداث بند خاص

بالبحث العلمي في ميزانية الدولة .[1]

وتم تأسيس المركز الوطني لتنسيق وتخطيط البحث العلمي والتقني المنشأ بمقتضى ظهير 1976/8/2 ومن أهدافه القيام بالأبحاث العلمية والتقنية المختلفة ،ثم توجيهها وتنسيقها في نطاق السياسة التي تحددها الحكومة والذي لم يستطع رغم مرور أكثر من ست عشرة سنة على وجوده الفعلي أن يضطلع بالمهام المسطرة له[2]، فتم تغيير تسميته إلى المركز الوطني للبحث العلمي والتقني بمقتضى ظهير 2001/8/1 والذي يرتكز دوره في رفع وتطوير وتقويم البحث العلمي .

و يتهيكل البحث العلمي في إطار مؤسسات جامعية ،وهي إما كليات أو مدارس أو معاهد، و ضمن مراكز ومؤسسات للبحث ومجموعات للدراسات ومختبرات ومراصد للبحث ، وعبر إحداث محاضن بذلك داخل المؤسسات الجامعية؛ بهدف الحد من العوائق التنظيمية للبحث.والسعي نحو خلق دينامية بين الأساتذة الباحثين عن طريق تجميعهم في هياكل البحث على أساس معايير التكامل، و تعدد التخصصات، ثم تجميع الموارد المالية والمادية للرفع من الإنتاج العلمي.

وحسب إحصائيات الوزارة الوصية على القطاع برسم سنة 2013، فإن هيكلة البحث داخل الجامعات المغربية، أفرزت أربع فئات من هياكل البحث ،وهي كالتالي:[3]

- فرق البحث و تضم ثلاثة أساتذة باحثين على الأقل.
- مختبر للبحث و تضم ثلاثة فرق للبحث على الأقل
- مركز للدراسات والبحث/ وهو أداة لتجميع الفرق والمختبرات

و يبلغ عدد هياكل البحث التي تم اعتمادها من طرف مجالس الجامعات 1348 موزعة حسب الفئات كما يلي:

- 765 فريق للبحث غير منتمين لأي مختبر (56,75%)
- 564 مختبر للبحث (41,81%)

[1] محمد باسك ،إصلاحات التعليم العالي الأخيرة بالمغرب (رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة) جامعة الحسن الثاني، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية ،1999-2000 ،ص 52.

[2] حفيظ بوطالب الجوطي ،حول التعليم العالي والبحث العلمي في المغرب في كتاب التعليم العالي في البلدان العربية السياسات والآفاق ،عمان :منتدى الفكر العربي ،1997،ص 55.

[3] احمد حضراني ، الوظيفة التربوية للجامعة :أشكال التكوين والبحث العلمي بالمغرب ،الملتقى الدولي السابع حول الجامعة والمجتمع الواقع والأفاق ،جامعة باتنة 26-27، أكتوبر 2015 ،

- 6 مراكز للدراسات والبحث ( 0,45%)

-13 مجموعات للبحث ( 0,96%)

موزعة حسب الميادين التالية:

- 635 من الهياكل في ميدان العلوم الحقة ( 46,45%)

- 457 من الهياكل في ميدان العلوم الإنسانية والإجتماعية ( 33,43%)

-138 من الهياكل في ميدان علوم المهندس ( 10,10%)

- 137 من الهياكل في ميدان العلوم الطبية ( 10,02%).

على مستوى التمويل :

عرفت الميزانية المخصصة للبحث العلمي تطورا ملحوظا خلال السنوات الأخيرة حيث خصص له قانون المالية لسنة 1998مبلغا قدره 45 مليون درهم من اجل التسيير بنسبة لم تتجاوز 0.3 % من الناتج الداخلي الخام .

بعد ذلك أولت الحكومة اهتماما خاصا للبحث العلمي تمثل في تخصيص ميزانية استثمار استثنائية قدرها 560 مليون درهم في إطار المخطط الخماسي 2004/2000 للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ،أي بزيادة سنوية تفوق 315 % مقارنة بسنة 1998 ،مما مكن من انتقال نسبة الناتج الداخلي الخام المخصصة للبحث العلمي من 0.3 % إلى 0.6% سنة 2000 ،كما انتقلت هذه النسبة إلى 0.76 % سنة 2004 إلى 0.8% سنة 2006.[1]

-عدد العاملين في قطاع البحث :

بلغ عدد العاملين في قطاع البحث –التنمية الذين يزاولون أنشطتهم في 618 مؤسسة مغربية (مؤسسات التعليم العالي العمومي والخاص ،مؤسسات البحث العمومية ،المقاولات الخاصة )إلى 37246 شخص موزعين كالتالي :[2]

29819 شخص يشتغلون في قطاع التعليم العالي (الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الغير التابعة للجامعات عمومية أو خاصة .

4 794 يزاولون أنشطة البحث –التنمية في المؤسسات العمومية للبحث .

2 633 يقومون بنشاطهم داخل المقاولات في القطاع الخاص .

[1] قضايا التربية والتكوين امام البرلمان الدورة الخريفية 2009 .

[2] Dévellopper la recherché scientifique et linnovation pour gagner la bataille de la compétitivité Rabat :académie Hassan II des sciences et techniques,p15.

وصلت نسبة العاملين في قطاع البحث العلمي إلى 80.06 % بالنسبة للعاملين في التعليم العالي العمومي والخاص ،إلى 12.87% في المؤسسات العمومية للبحث ،والى 7.07 % في المقاولات الخاصة .

**في تونس :**

انطلق البحث العلمي في تونس بعد الاستقلال مع إنشاء المعهد الوطني للتراث ومحطة البحوث الغابية سنة 1957،ومركز الطاقة الذرية (CEA) سنة 1959 مع المحافظة على مؤسسات البحث التي انشئت في فترة الاستعمار كمعهد باستور الذي تأسس في سنة 1893 ،ومعهد البحوث البيطرية سنة 1912 (IRVT ) والمعهد الوطني للبحوث الزراعية بتونس 1913(INRAT) والمعهد الوطني للعلوم وتكنولوجيا البحار سنة 1924 ( INSTM ).[1]

ويرجع الاهتمام الجدي بتنظيم وبعث البحث العلمي إلى بداية الستينات حيث تأسست الجامعة التونسية ومراكز ووحدات بحث تابعة لوزارات مختلفة ،وقد تولى وزير التربية الوطنية في السنوات الأولى للسبعينات مهمة التنسيق في التعليم العالي والبحث العلمي وذلك من خلال إدارة التعليم العالي والبحث العلمي.

تأسست وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عام 1978 لتتولى شؤون البحث العلمي برمته على مستوى الجمهورية التونسية ،والحق بها مجلس البحث العلمي والتقني ،ثم مجلس البحث العلمي والتقني سنة 1982 ومن مهامه توجيه وتنسيق أنشطة البحث العلمي والتقني[2] .

وتم إنشاء مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية سنة 1962 ،والمعهد الوطني للبحث العلمي والتقني INRST سنة 1969 والذي كان يجمع في سنة 1991 ما يقارب 189 شخص منهم 86 شخص في مجال الفيزياء والطاقة والبيولوجيا ،والكيمياء التطبيقية ،علوم وتقنيات الماء وعلوم الأرض .[3]

المركز الوطني الجامعي للتوثيق العلمي والتقني (CNUDST) في 1987 واهم المهام الموكلة له توفير المعلومات والوثائق العلمية والتقنية إلى جميع الباحثين مهما كانت ميادين أنشطتهم .

وشكلت سنوات التسعينات بمثابة حقبة بناء مؤسسات البحث العلمي هيكليا وتشريعيا وتمويلا ،وتم في هاته الفترة إصدار القانون التوجيهي للبحث العلمي والتكنولوجيا سنة 1996 الذي أدى إلى هيكلة البحث والتجديد وتحسين وتمتين البنية التحتية من إحداث جامعات ،مراكز بحث ،اقتناء تجهيزات علمية .

و إحداث كتابة دولة للبحث العلمي والتقني .(SERST ) والتي حددت لها مهام عديدة اهمها :

-اقتراح سياسة البحث العلمي وضمان تنفيذها وضمان الاتساق مع خيارات التنمية ، إصلاح طريقة عمل المراكز والمختبرات البحثية .

---

[1] حمزة الفيل، مراحل تطور منظومة البحث العلمي في تونس ، على الرابط :

http://www.csds-center.com بتاريخ 20جانفي 2016.

[2] مبارك محمد علي مجذوب ،البحث العلمي والتقاني في مؤسسات التعليم العالي العربي الواقع والمامول ،المؤتمر الثالث عشر حول تطوير ادارة التعليم العالي في الوطن العربي ابو ظبي 7-8 ديسمبر 2011،ص 75.

[3] Alain Alcouffe, Evolution de la R & D et de l integration entre les pays maghrebins, Luxembourg :office des publication officielles des communauté européennes 1996, p 78.

-زيادة الجهد البحثي وتعزيز القدرة على التحكم التكنولوجي داخل المؤسسات من خلال تسهيل الوصول إلى الموارد التكنولوجية وتطوير أساليب مختلفة نقل المهارات والنتائج بين مختبرات البحث .

-تعزيز التعاون العلمي الدولي من خلال تسهيل تبادل الباحثون و إدراج فرق البحث التونسية في مختلف الشبكات والمختبرات العالمية والمشاركة في البرامج الدولية الرئيسية للبحث . [1]

وتحولت لاحقا في عام 2001 لوزارة البحث العلمي والتكنولوجيا ومنذ سنة 2004 إلى وزارة البحث العلمي والتكنولوجيا وتنمية المهارات (MRSTDC) .[2]

-على مستوى التمويل

ارتفع التمويل المخصص للبحث العلمي من اقل من 0.1 % سنة 1991 من الناتج المحلي الخام إلى 1 % سنة 2004،وهي نسبة قليلة مقارنة بالدول التي تخصص 2 % كفرنسا (2.23%) وكوريا الجنوبية (3.36% ).

وارتفعت مؤسسات البحث الذي بلغ 38 مؤسسة بعد ما كان عددها 10 في الستينات ، كما أن عدد المخابر ارتفع من 55 مخبر سنة 1999 إلى حوالي 277 مخبر سنة 2014 .

-الانتاج العلمي في الدول المغاربية (الجزائر، المغرب، تونس )

يتم قياس الانتاج العلمي لأي بلد انطلاقا من عدد المقالات العلمية المنشورة في المجلات الدولية المتميزة ومجموع الأعمال التي تنشر كمؤلفات ذات قيمة علمية مؤكدة ،وكذلك عدد براءات الاختراع المودعة على الصعيد الدولي .

ويعتبر عدد النشريات العلمية وبراءات الاختراع أهم المؤشرات التقيمية القابلة للقياس لمنظومة البحث العلمي التنموي،في هذا الصدد يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 أثناء عرضه لبعض ملامح الوضع الحالي للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي إلى تدني مستوى النشر العلمي حيث بلغ 26 بحثا لكل مليون فرد من السكان عام 1995 ،مقابل 840 بحثا في فرنسا ،و1252 بحثا في هولندا . [3]

وعموما فان خلال عشر سنوات من 2001الى غاية 2010 كان الانتاج الكلي من الدول العربية هو 135.176 ورقة ،تأتي تونس في المرتبة الثالثة بنسبة تقترب من 13 % من الانتاج وهي تأتي في المرتبة الأولى من حيث نسبة الأبحاث لكل نسمة ،وتساهم الجزائر بحوالي 9 % من مجموع الانتاج العربي[4].

---

[1] ibidem

[2] Le système de recherche scientifique en Tunisie :historique et perspectives d'avenir https://mohameddachraoui.wordpress.com /consultée le 15mars 2016

[3] عبد الله المجيدل ،سالم شماس ، معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية ،مجلة جامعة دمشق المجلد 26 العدد 1+2 ،2010، ص 32.

[4] موزة بنت محمد الربان، البحث العلمي العربي (2001-2010) على الرابط :

https://www.gulfpolicies.com/بتاريخ 10جانفي 2016

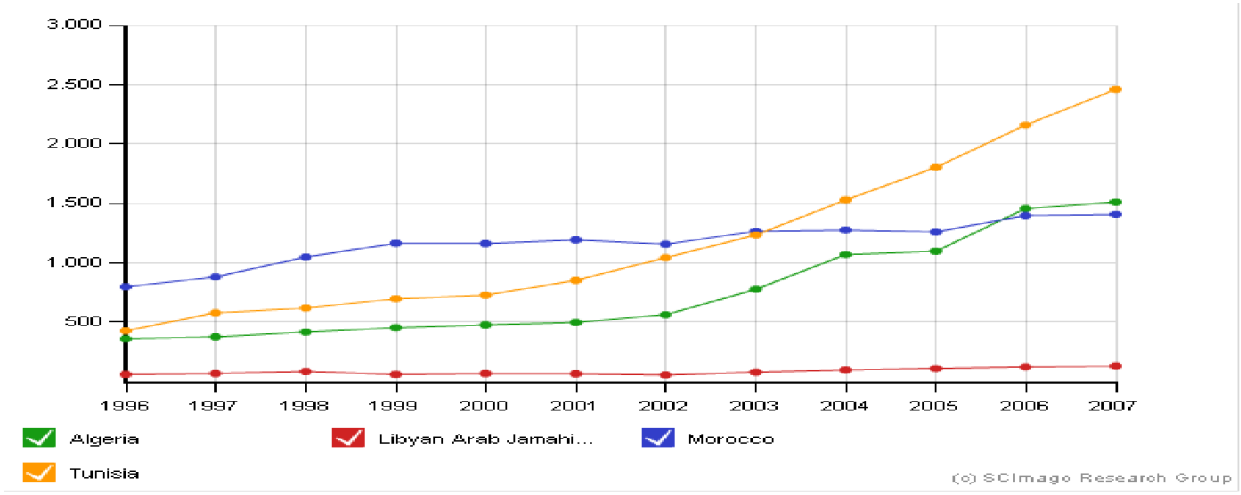
وحسب قاعدة المعطيات سكوبس scopus [1] فان الانتاج العلمي للدول المغاربية(الجزائر، المغرب، تونس )يتضح وفق ما يبرزه الجدول الأتي :

الجدول رقم (11) يوضح الانتاج العلمي في الجزائر مقارنة بالدول –المغرب –تونس –

| السنة | | الجزائر | المغرب | تونس |
|---|---|---|---|---|
| | 1996 | 359 | 798 | 428 |
| | 1997 | 375 | 880 | 577 |
| | 1998 | 416 | 1.048 | 618 |
| | 1999 | 454 | 1.165 | 695 |
| | 2000 | 477 | 1.162 | 728 |
| | 2001 | 498 | 1.193 | 850 |
| | 2002 | 562 | 1.157 | 1.042 |
| | 2003 | 777 | 1.264 | 1.233 |
| | 2004 | 1.068 | 1.276 | 1.528 |
| | 2005 | 1.098 | 1.260 | 1.804 |
| | 2006 | 1.457 | 1.398 | 2.160 |
| | 2007 | 1.511 | 1.408 | 2.461 |

Source :Kouici salima , op.cit ,p17.

الشكل رقم (7) يوضح مقارنة الانتاج العلمي للدول المغاربية الجزائر –المغرب –تونس




Source :Kouici salima , op.cit ,p17.

من خلال المعطيات الموضحة في الجدول رقم (11) والشكل رقم (7) يمكن ملاحظة مايلي :

–على الرغم من أن المغرب لديه اكبر عدد من المنشورات حتى عام 2003 ،إلا أن تونس شهدت تزايد اكبر ابتداء من سنة 2003.

–سجلت الجزائر ارتفاعا مهما ابتداء من سنة 2002 ،ومع ذلك بقي منحى النمو لتونس أكثر أهمية .

[1]Salima Kouici , Hakima Harik , Samia Dahmani ,une étude bibliométrique de la production scientifique algérienne en utilisant la base scopus ,Revue RIST vol 18 n2, 2010,p17.

-فقدت المغرب مكانتها في عام 2003 لحساب تونس ،وتركت المغرب مرتبتها الثانية للجزائر ابتداء من سنة 2006.

في سنة 1997 ووفق قاعدة بيانات ( pascal) والامريكية (ISI) تتفق على أن الجزائر تحتل المرتبة السابعة افريقيا جنوب افريقيا ،ومصر ....[1]،وان عرفت الجزائر تطورا ملموسا من سنة 2000 إلى 2011 خاصة بعد صدور القانون التوجيهي 98-11 الذي أعطى أولوية كبيرة للبحث والإنتاج العلمي ،وبالرغم من هذه الزيادة إلا انه يحتل مرتبة متدنية وراء تونس ،فبلغ عدد المنشورات 25000 في ديسمبر 2012 ،حيث تم إحصاء 2578 من المنشورات خلال البرنامج الخماسي الأول 1998-2002 و 10843 منشور خلال البرنامج الخماسي الثاني 2008-2012[2].

وقد ارتفع الانتاج العلمي المغربي بشكل ملحوظ مابين عامي 1987 و2003 إلى درجة أن المغرب احتل الدرجة الثالثة بعد جنوب إفريقيا ومصر إلى غاية 2003 ،لكن بعد 2004 حصل نوع من الركود في الانتاج العلمي المغربي مما جعله يتراجع إلى المرتبة السادسة على صعيد القارة الإفريقية ،المغرب لم يساير الوتيرة التي عرفتها تونس والجزائر .

وفي تونس كان عدد المنشورات العلمية في حدود 130 سنة 1980 ارتفع إلى حوالي 5800 نشرة علمية سنة 2014 .[3]

وتشكل نسبة مساهمة الجزائر والمغرب تونس ما يقارب 0.033% وهي نسبة متدنية من البحوث المنشورة في المجلات العلمية بالنسبة للمساهمات العالمية[4] ،ويرجعه الكثير من الباحثين إلى تهميش البحث العلمي كمحور استراتيجي في التعليم العالي من خلال الميزانية الهزيلة المخصصة له وغياب تحفيز حقيقي للأساتذة الباحثين .

[1] Hocine Khlfaoui, la recherché scientifique en Algerie initiatives socials et pesanteurs institutionnelles ,ou va l'algerie , Karthala aix en Provence :institut de recherche et d'études sur le monde arabe et musulman , 2001 , p 303.

[2] كريمة فلاح ،مداح عرايبي الحاج ،مرجع سابق ، ص220.

[3] حمزة الفيل ، مرجع سابق .

[4] سعدون عبد الهادي العجيل ،واقع البحث العلمي في العراق المشاكل والحلول، في المؤتمر الرابع حول االتعليم العالي في الجامعات العربية الافاق والتحديات، القاهرة 18-20فبراير 2014،ص 25.

**المطلب الثالث:محددات سياسات التعليم العالي في الدول المغاربية والقوى المؤثرة في صنعها**

تستند السياسات التعليمية عموما إلى مجموعة من المحددات ،تتدخل بشكل مباشر وغير مباشر في ضبط حركية هذه السياسات على [1] مستوى التصور والصياغة ،وتحديد الأهداف والتنفيذ والتقويم ،وقد خضعت سياسات التعليم العالي للدول المغاربية منذ الاستقلال إلى اليوم لعدة محددات تدخلت في ضبط حركيتها ولعل أهم هذه المحددات :

**-التركة الاستعمارية :**

ورثت الدول الثلاث الجزائر –المغرب –تونس تركة استعمارية ثقيلة في ميدان التعليم حددت بصورة مباشرة أهداف ومبادئ سياساتها التعليمية في مرحلة ما بعد الاستقلال ،كما كان لها مفعول قوي في الاختيارات والقرارات .

تأثير هذه التركة الاستعمارية كان يختلف بين الدول الثلاث باختلاف المدة الزمنية التي قضاها الاستعمار الاستيطاني من جهة ،ونوع البنيات الثقافية والتعليمية الوطنية التي كانت قائمة فيه قبل الاستعمار من جهة أخرى .

احتلال الدول الثلاث من قبل المستعمر كان شاملا لم يقف عند مستوى النهب الاقتصادي والقضاء على السيادة الوطنية ،وإنما امتد إلى الجوانب الثقافية والاجتماعية،[2]فقد عانت الجزائر من استعمار استيطاني لمدة 132سنة (1830-1962)عمل فيها على القضاء على المقومات الوطنية ،فكان تأثير التركة الاستعمارية اشد توغلا وعمقا على صعيد التعليم والفكر ،وفي ضل غياب مؤسسة دينية ثقافية وعلى مركز علمي ثقافي ديني كالقرويين والزيتونة تقوم برد الفعل والمقاومة رغم انتشار التعليم في الكتاتيب والزوايا،فقد وجدت نفسها عند الاستقلال أمام صنفين من النخبة المسيرة :نخبة مفرنسة تماما لغة وفكرا وسلوكا تولت الهياكل والمؤسسات وكل أجهزة الدولة الحديثة ،ونخبة معربة مشدودة إلى مقومات الشخصية الوطنية والتراث الإسلامي .[3]

وكان تأثيرها على دولة الحزب الواحد جليا فلم يتم تجاوز ثنائية "المفرنس" "والمعرب" ولا التخفيف من حدة تناقضهما ،بل بقيت السياسة التعليمية في الجزائر رغم وضوحها على صعيد الخيارات والقرارات تعاني من

---

[1] حسان بن اسباع ،سياسات التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية في جامعات الشرق الجزائري (مذكرة ماجستير في علم الاجتماع ) جامعة بسكرة ،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ،2013، ص 61.

[2] لحسن عبد الله باشيوة السياسات التربوية والتعليمية في المغرب العربي على الرابط :
http://www.elganna.com/forums/index.php?topic=594.0 بتاريخ 06 اوت 2015.

[3] محمد عابد الجابري ،السياسات التعليمية في اقطار المغرب العربي المغرب الجزائر تونس عمان :منتدى الفكر العربي ،1990، ص ، ص151.

صراع هذه الثنائية في مجال التطبيق ،فظلت مرتبكة لسنوات في موضوع التعريب وظل المشروع الذي تبلور عام 1973والذي أعدته وزارة التعليم وناقشه مجلس الثورة معلقا لمدة ثلاث سنوات قبل أن يصدر على صيغة مراسيم حكومية ،وان تضل هذه المراسيم بعد صدورها 1976 تنتظر التطبيق أربع سنوات أخرى .

وعندما صدر قانون التعريب [1] في الفترة الأخيرة من حكم الرئيس "الأمين زروال" كادت الجزائر تتورط في حرب أهلية اثر نزول الطلبة والشباب إلى الشوارع منادين بأنهم امازيغ ليسوا عرب لولا حكمة القيادة ومساهمة من قبل بعض زعماء المناطق القبائلية في تطويق الحركة الاحتجاجية ضد قانون التعريب

فقضية التعريب في الجزائر تحولت عبر السنوات إلى معركة مفتوحة تحتد أحيانا وتخفت أحيانا بين جبهتين لكل منها أنصاره ومصالحه وأدوات ضغطه وتحالفاته السياسية والثقافية .

في المغرب لم تدم الحماية الفرنسية فيه سوى 44 عاما (1912–1956)فكانت وطأة التركة الاستعمارية فيه على مستوى البنيات والهياكل المادية والفكرية اخف نسبيا مما عانت منه الجزائر وتونس .

في تونس دامت الحماية 75 عاما (1881–1956)كان ثقل التركة الاستعمارية اشد على مستوى النظام التعليمي والفكري ككل ،بعد الاستقلال لم تتحمس دولة حزب الدستور الجديد للتعريب لتغلغل الازدواجية الثقافية في نظامها الفكري ولان التعريب يعني تقاسم المناصب ومراكز التسيير مع المعربين ، فبقيت قضية التعريب معلقة .

فقضية التعريب ضلت مطروحة في الدول المغاربية (الجزائر ،المغرب ،تونس )بحدة حتى وصفتها إحدى المجلات التونسية ب "أم المعارك" إنها ليست مجرد إشكال لغوي [2] ،بقدر كونها إشكالا سياسيا وثقافيا واقتصاديا ذا أبعاد إستراتجية تتعلق بموازين القوى وهو صراع مرشح لمزيد التفاعل والتعقد .

وبدأت مع نهاية الستينات وبداية السبعينات سلسلة[3] من الإصلاحات تمثلت في سياسة وطنية من اجل مغربة وتعريب التعليم العالي ،أدت إلى ازدواجية لغوية عربية وفرنسية ،فضل التعريب يتراوح بين الأحادية والازدواجية إلى أن صدرت التعليمات الملكية سنة 1978 بكون التعريب قاعدة انطلاق لا رجعة فيها وفاء لنص الدستور المقر للغة العربية كلغة رسمية وفي أثناء إعداد الخطة الخماسية 1960 –1964 تحقق تعريب الابتدائي والثانوي فعلا سنة 1990 ،وضل التعليم العالي في مجال العلوم مفرنسا [4] بعد تعريب كليات الآداب والعلوم الإنسانية وبعض المواد بكلية الحقوق ،مما جعل التعليم العالي منفصلا عن مراحله السابقة .

---

[1] لحسن عبد الله باشيوة ،مرجع سابق .

[2] المرجع نفسه .

[3] احمد اسماعيل حجي ،حسام حمدي عبد الحميد ،الجامعة والتنمية البشرية اصول نظرية وخبرات عربية واجنبية مقارنة ،القاهرة :عالم الكتب 2012 ، ص 192.

[4] ثريا خربوش عن سياسات تعريب تعليم مابعد الاستقلال على الرابط:http://www.anfasse.org/بتاريخ12افريل2015. بتاريخ : 06فيفري 2016.

وفي هذا المضمار يرى محمد عابد الجابري أن مسالة انخفاض مستوى التعليم والتكوين يرجع إلى عدم حسم قضية التعريب كقضية أساسية في السياسة التعليمية في المغرب العربي.

**-اختيارات الدولة وسياستها العامة :**

شكلت قضية التعليم إحدى القضايا الأساسية التي تمحور حولها النضال الوطني في عهد الاستعمار في الدول الثلاث (الجزائر -المغرب -تونس) وبالتالي ورثتها دولة الاستقلال[1]بوصفها قضية وطنية غير قابلة للتأجيل والمناقشة فلم تكن الدول الثلاثة حرة في اتخاذ أي موقف تشاء من قضية التعليم ،ففتح الباب أمام فئات الشعب كان احد الوعود الرئيسية التي قدمتها الحركة الوطنية في الدول الثلاث للجماهير الشعبية في فترة الكفاح من اجل الاستقلال .

فطرحت تعميم التعليم -تعريب التعليم -توحيد التعليم -القطرية من خلال( الجزارة ،المغربة ،التونسية )أي تأكيد الهوية الوطنية[2].

ومن هنا طرحت المبادئ الأربعة التي تبنتها الحكومات كأساس لسياستها التعليمية وهي مبادئ حظيت بالإجماع الوطني وهي اختيارات كانت تفرض نفسها لأنها كانت تشكل وحدها البديل الوطني لنظام التعليم الذي خلفته فرنسا في هذه الدول ،فكانت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم بالمغرب أول من أعلن في سنة 1957عن تعميم التعليم وتعريبه وتوحيده ومغربته ،وفي سنة 1958في المخطط العشاري أعلنت تونس نفس المبادئ ،(تعميم التعليم وتعريبه وتونسته )والجزائر في 1962 عن جزارة التعليم وتعميمه وتعريبه ،وان اختلفت الدول الثلاث في كيفية تطبيق هذه الاختيارات الوطنية،فقد عرفت استقرارا في بعض المبادئ التي اعتمد عليها التخطيط الإصلاحي في الدول الثلاثة كديمقراطية التعليم العالي وحق كل طالب في الالتحاق بالجامعة ومزاولة التعليم العالي.

**-الضغط الشعبي :**

شكل الضغط الشعبي عاملا محددا في فترات غير قليلة في الدول الثلاث ،ففي المغرب حيث التعددية الحزبية والنقابية كانت الحكومات دوما هدفا لانتقادات شديدة وغالبا ما يكون أي تغيير في السياسة التعليمية محل رفض من الأحزاب والنقابات ،وعندما تلجا الحكومة إلى اتخاذ قرارات بشكل منفرد فان النتيجة في الغالب تكون ردود فعل عنيف من الطلاب والنقابات وكثيرا ما تنتهي إلى مظاهرات عنيفة .

أما في تونس والجزائر حيث الحزب الوحيد الحاكم فان الضغط الشعبي يمارس بكيفية أو بأخرى على أجهزة الحزب وداخلها ،ويكون الصراع بين أجهزة الدولة التي تسيطر عليها في الغالب الفئة المفرنسة من الطبقة المسيرة ،وأجهزة الحزب التي تتولى الإشراف عليها في الغالب الفئة المعربة ،وهذا ما يفسر كون كثير من القرارات التي تتخذها أجهزة الحزب المسؤولة لا تجد طريقها للتطبيق عندما يتوقف ذلك على أجهزة الدولة

[1] محمد عابد الجابري ،مرجع سابق ، ص 154.

[2] سهيل احمد عبيدات ،مرجع سابق ، ص246.

كالصراع الذي ظل محتدما داخل أجهزة الحزب والدولة في الجزائر حول مشروع إصلاح التعليم في السبعينات ولم يبدأ العمل بها إلا بعد المظاهرات التي قام بها الطلاب المعربون في الجامعات الجزائرية.

وفي المغرب وفي فترة التسعينات أصبح التعليم مجالا للصراع السياسي والاجتماعي بين السلطة والنخب المعارضة ،والفئات الاجتماعية المتضررة من السياسة التعليمية السائدة آنذاك متمثلة في الإضرابات النقابية 1979 والاختناقات المتتالية على صعيد التعليم الجامعي ،وضلت المعارضة تدعو إلى إصلاح التعليم ليستجيب لمطالب قوى المجتمع الحية ولضرورات التنمية [1].

**-الإمكانيات المادية والزيادة الديمغرافية :**

للزيادة الديمغرافية والإمكانيات المادية دور كبير في تحديد السياسة العامة للدولة في مجال التعليم فنجد الجزائر في فترات السبعينات استطاعت استيعاب الأعداد المتزايدة نوعا ما من الخريجين والإنفاق على التعليم العالي فخصصت موارد هائلة لقطاع التعليم العالي من مجموع الإنفاق العام للدولة ،لكن تدهور الوضع في النصف الثاني من الثمانينات حيث تقلص نمو النفقات بالنسبة للتعليم العالي والدولة على حد السواء ،فانخفض معدل المتوسط السنوي لنفقات التعليم العالي من 69 % إلى 9 % وبالنسبة للإنفاق العام للدولة فقد انخفض من 64 %إلى 9 % . [2]

في المغرب [3] ولمواجهة الزيادة الطلابية اتجه المخطط الثلاثي 1978-1980 إلى الحد من ولوج التعليم العالي ما نتج عنه عدة اضطرابات طلابية .

فالإمكانيات المادية لها دور كبير في تحديد السياسة العامة للدولة في مجال التعليم ،وهو ما دفع بالمغرب وتونس أمام ارتفاع الزيادة الديمغرافية إلى فتح المجال في التعليم العالي أمام القطاع الخاص ،والتلويح بإسقاط فكرة مجانية التعليم في تونس كحل وحيد ممكن ،والتلويح بذات الفكرة مرات عديدة في المغرب .

وتيرة الزيادة ستبقى مستمرة في الدول المغاربية (الجزائر المغرب تونس)،وسيشكل تزايد الالتحاق بالتعليم العالي تحديا حقيقيا يطرح أكثر من قبل ،خاصة في ظل تزايد عدد السكان ،والارتفاع المتنامي لمعدلات الالتحاق بالتعليم العالي .

---

[1] محمد المساوي ،جدلية التوافق والصراع في الفضاء السياسي المغربي في كتاب المغرب العربي ثقل المواريث ونداء المستقبل بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية ،2001،ص 130.

[2] سعيدة نيس دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية دراسة حالة الجزائر (اطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية )جامعة الجزائر ،2014،ص 132.

[3] بلقاسم الجطاري أزمة التعليم العالي بالمغرب :السياق والمضمون والتطبيق على الرابط :
http://www.oujdacity.net/national-article-84196-ar/بتاريخ 01جانفي 2015.

جدول(12) يبين تطور في عدد السكان في الدول المغاربية الجزائر المغرب تونس مابين 20 الى 40

| السنوات | الجزائر | المغرب | تونس | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| 2010 | 13 066 000 | 10 970 000 | 3 851 000 | 27 887 000 |
| 2015 | 13 847 000 | 11 599 000 | 3 983 000 | 29 429 000 |
| 2020 | 13 593 000 | 11 848 000 | 3 860 000 | 29 301 000 |
| 2025 | 13 024 000 | 11 592 000 | 3 636 000 | 28 252 000 |

**Source: Kamel Kateb a qui profitera la "fenêtre démographique" des pays du Maghreb? insaniyat Revue Algérienne n39-40,2008,p15.**

من خلال الجدول يتبين التزايد السريع في السكان وللفئة العمرية من 20 الى 40 سنة وما يترتب عليها زيادة في أعداد الأفراد الملتحقين بالتعليم العالي ،والمطالب الموجهة للتعليم العالي في السنوات القادمة .

**اعداد سياسات التعليم العالي في الدول المغاربية :**

عملية صنع السياسة هي تحويل المدخلات السياسية أو المتطلبات الاجتماعية إلى نتائج أو قرارات سياسية وهي تمثل أولى مراحل السياسة التعليمية ،وهي مرحلة نظرية ترتكز على البحث والدراسة وجمع البيانات والمعلومات والمناقشات من خلالها توضع الأطر ،والتوجيهات للنظام التعليمي ،وتترجم في صورة نواتج ،وقرارات أو تشريعات ،مما يجعل البعض يشبهونها بالمرحلة التي تسبق ظهور الطعام مطلقين عليها اسم (مطبخ السياسة )ففيها تقلب المشكلة على وجوهها المختلفة[1]،ويطلع صانع السياسة في هذه المرحلة على نتائج البحوث التربوية ذات الصلة بالقضايا المطروحة للمناقشة ،وربما تطلب الأمر إجراء بحث خاص هدفه إمداد صانع القرار بالمعلومات ،والبيانات عن القضية المراد دراستها ،وهذا النوع من البحوث يمكن تسميته ببحوث السياسات .

وصنع السياسة التعليمية هي من أصعب المراحل التي تمر بها عملية بناء السياسة التعليمية ،فهي عملية علمية موضوعية تتسم بالعقلانية والمنهجية العلمية يتم من خلالها تفاعلات عميقة ومتنوعة بين القوى الرسمية الصانعة للسياسة والمؤثرة فيها والقوى غير الرسمية التي تعكس مطالب وضغوط الرأي العام وجماعات المصالح ،كذلك فان بعض القوى يقع خارج الإطار الإقليمي ،بمعنى انه يقع خارج الحدود ،لكنه يسهم بشكل مباشر وغير مباشر في صياغة السياسة التعليمية.[2]

ولعل أفضل فهم لعملية صنع السياسة التعليمية يتحقق من التناول الوظيفي لتلك العملية ،ويعني مجموعة الوظائف والعمليات التي تشكل في مجملها عملية صنع السياسة التعليمية وهي[3] :

[1] السيدة محمود ابراهيم سعد،مرجع سابق ،ص 43.

[2] سعاد محمد عيد ،مرجع سابق ،ص 63.

[3] مصطفى عبد القادر زيادة ،نحو رؤية مستقبلية لعملية صنع السياسة التعليمية في مصر ،مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم العدد 1 ،يناير 2012.،ص 95.

–صياغة السياسة Formation Policy :تعد أولى مراحل عملية صنع السياسة التعليمية باعتبارها مرحلة من التشريعات التعليمية ،مستهدفة في ذلك ترجمة الأهداف الوطنية للسياسة التعليمية العامة في المجتمع كما أنها يمكن أن تتمثل في المواثيق الرسمية التي تصدرها القيادة السياسية في الدولة .

–تبني السياسة Policy Adoption :وهي مرحلة تبني للسياسة التعليمية وتحويلها إلى استراتجيات عمل وخطط أو برامج محددة تستهدف تحقيق الأهداف العامة للسياسة التعليمية .

–تنفيذ السياسة Implementation Policy :وهي مرحلة العمل الفني والإجرائي المرتبط ارتباطا وثيقا بالمؤسسة التعليمية وذلك لاعتبارها مجال الفعل لتجسيد أهداف السياسة التعليمية .

–تقويم السياسة Policy Evaluation :هي مرحلة الحكم على مدى تحقيق السياسة التعليمية لأهدافها ومقاصدها ويتم ذلك وفق قياسات معينة وفي ضوء معايير محددة .

ومن الواضح أن صياغة مراحل السياسة التعليمية على هذا النحو يتم بموافقة ومؤازرة اجتماعية ،وثمة إشارات عديدة في أدبيات السياسة التعليمية للقوى الاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية التي تباشر تأثيرها في صنع السياسة التعليمية وتشكيلها في أي مجتمع ، فتنوع فئات صانعي السياسة التعليمية لتضم كل من رجال التربية ورجال السياسة وأهل الخبرة وممثلي النقابات المهنية وأساتذة الجامعات والقائمين على التعليم على المستوى القومي والإقليمي والمحلي ومراكز البحوث المتخصصة ،وربما يرجع السبب في تعدد فئات صانعي السياسة التعليمية إلى طبيعة هذه السياسة وتشعبها وارتباطها الوثيق بكافة قطاعات المجتمع على أن يتحقق التوازن بين الآراء المختلفة التي لها مصالح في التعليم بما لا يتعارض مع قيم المجتمع وأهدافه ومصالحه .

ومما سبق يتضح أن صنع السياسة التعليمية يمثل مرحلة محورية ،فهي المرحلة التي تتحول فيها الاحتياجات والمطالب التربوية إلى قرارات سياسية تليها مرحلة تبني السياسة التعليمية والتي تختص بتقرير أو قبول الأهداف العامة للسياسة التعليمية ،وعلى أساس ترجيح أو تدعيم اتجاهات معينة وتحويلها إلى استراتجيات عمل وخطط وبرامج محددة تستهدف تحقيق الأهداف العامة للسياسة التعليمية ،وبدون تبني السياسة التعليمية لا تصبح هناك سياسة للتعليم لدرجة أن البعض اعتبرها خطوة من خطوات صنع السياسة التعليمية وليست خطوة مستقلة عنها ،ثم مرحلة التنفيذ وهي مرحلة العمل الفني والإجرائي المرتبط ارتباطا وثيقا بالمؤسسة التعليمية ومتابعتها ،وذلك عن طريق تحويل الخطط والبرامج إلى نشاط فعلي ،يتم تنفيذه وتطبيقه في الواقع .

والتطرق إلى السلطة المختصة في إعداد سياسات التعليم العالي يقتضي الإشارة إلى اختلاف طبيعة النظم السياسية للدول الثلاثة إذ اعتمدت الجزائر وتونس النظام الجمهوري كأساس دستوري للحكم مع بعض الفوارق،واعتمد المغرب على الملكية الدستورية كنمط للحكم إذ يتولى رئيس الدولة الحكم عن طريق الوراثة ،وقد تعددت أشكال رئاسة الدولة في بلدان المغرب العربي ،فيوجد الشكل الجماعي الذي تمثل في مجلس قيادة الثورة والشكل الفردي لرئاسة الدولة أي رئيس الجمهورية ومرت الجزائر بهذين الشكلين لرئاسة الدولة منذ استقلالها ،أما تونس بعد تبنيها النظام الجمهوري عرفت الشكل الفردي لرئاسة الدولة أي المتمثل في رئيس الجمهورية .

ونصت دساتير الجزائر وتونس على طريقة الانتخاب كأسلوب لاختيار رئيس الدولة ،أما الاتجاه المعتمد في المغرب هو الرئاسة الفردية في صورة ملك فالنظام المغربي يقوم على أساس الوراثة .

ولعل أهم خاصية تتميز بها الأنظمة السياسية للدول المغاربية هي أن رئاسة الدولة تبقى هي المؤسسة المحورية التي تقوم عليها السلطة السياسية والتي من خلالها تستمد كل السلطات ،وتتحرك كل الأجهزة وبالتالي فان رئيس الدولة يعتبر الشخصية السياسية التي تسمو على جميع الأجهزة الدستورية ،هذه الأخيرة التي لا تتمتع بأية استقلالية سياسية [1]وتبقى تابعة لرئيس الدولة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر ،فمؤسسة رئاسة الدولة عصب الأنظمة السياسية المغاربية .

فنوعية النظام السياسي هو الذي يحدد القوى المتحكمة في سياسة البلاد وهو الذي يحدد طريقة هذا العمل السياسي خصوصا على مستوى التعليم ،فالسلطة السياسية هي التي تقوم بتحديد السياسة التربوية وقد تعمل على إشراك المواطنين وممثليهم أو الجماعات الضاغطة [2]من أحزاب ونقابات أو تتحاشى ذلك حسب طبيعتها بالرغم من ندرة الدراسات التي تناولت المؤسسات السياسية و الفواعل المساهمة في إعداد السياسة التعليمية الجامعية إلا أن هذه الدراسات القليلة أجمعت على هيمنة السلطة التنفيذية في إعداد السياسة الجامعية مما يستدعي ضرورة تحديد مجال السلطة التشريعية والتنفيذية في الدول المغاربية (الجزائر –المغرب –تونس )بالرجوع إلى الدستور المرجع الأساسي لتحديد الوظائف الرئيسية للسلطة التشريعية والتنفيذية.

الجزائر :

يمكن تحديد المؤسسات السياسية المختصة بإعداد سياسات التعليم العالي من خلال الرجوع الى الدستور الجزائري بتعديلاته المختلفة المحدد لاختصاصات كل من السلطة التنفيذية في المرحلتين الأساسيتين قبل 1989 والمجسدة في المرحلة الاشتراكية ومرحلة ما بعد 1989 والمجسدة في مرحلة الانفتاح السياسي والتعددية الحزبية.

البرلمان :

في النظام السياسي الجزائري نص دستور 1989 على أن السلطة التشريعية تمارس بواسطة مجلس واحد يسمى المجلس الشعبي الوطني ،وتبعا للمادة 98 من دستور 1996 تم تبني الغرفة الثنائية فأصبح البرلمان في الجزائر يتكون من غرفتين المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة ،وله السيادة في إعداد القوانين والتصويت عليها .

وتعداد المجالات التي يختص بها البرلمان لم تظهر إلا انطلاقا من دستور 1976 ،فتبعا للمادة 122 من دستور 28 نوفمبر 1996 يشرع في الميادين التي يخصصها له الدستور ويشرع في مواد أخرى حددها المشرع

---

[1] فدوى مرابط ،الإصلاحات السياسية والدستورية في دول المغرب العربي قراءة في دور الأحزاب السياسية المغاربية ،في كتاب دينامية الاصلاح في دول اتحاد المغرب العربي ،وجدة :كلية الحقوق ،2010،ص 68.

[2] سعيد الراشدي ،محددات الانظمة التربوية ،على الرابط

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=158758 تم تصفح الموقع في 19فيفري 2016.

على سبيل الحصر في 30 بندا ،فمجالات التشريع العادي حددت ب 30 مجالا تتضمن جميع المسائل الهامة كالتشريع في مجالات حقوق الأفراد وواجباتهم الأساسية ،نظام الحريات العمومية وحماية الحريات الفردية.... ولعل أهمها ذكر المشرع لدور البرلمان في وضع القواعد العامة المتعلقة بالتعليم والبحث العلمي [1]،وقد حددت في دستور 1989 من خلال مادته 115 ب 26 مجالا أهمها وضع القواعد العامة المتعلقة بالتعليم ،فالبرلمان لم يخول له الدستور إلا وضع القواعد العامة دون النظر في التفاصيل والقواعد الفنية،وهو ما أشار إليه دستور 2016 في المادة 140(القواعد العامة المتعلقة بالتعليم والبحث العلمي ).

والمجالات الأخرى التي لم يحصرها المشرع ولم يشر إليها في المجالات المذكورة فهي من اختصاص السلطة التنفيذية ،وبالضبط من اختصاص السلطة التنظيمية التي يتمتع بها كل من رئيس الجمهورية ورئيس الحكومة

السلطة التنفيذية :

السلطة التنفيذية في الجزائر تتكون من رئيس الجمهورية والحكومة:

-رئيس الجمهورية :يهيمن رئيس الجمهورية على العديد من الصلاحيات الدستورية مما جعله محور النظام السياسي الجزائري في الظروف العادية والاستثنائية ،حيث يتمتع بصلاحيات تشريعية وتنظيمية.[2]

ولرئيس الجمهورية وفق دستور 1996سلطة تنظيمية ،وهي فئة من القرارات الإدارية تتضمن قواعد عامة وموضوعية ومجردة تتعلق بجملة من الحالات والمراكز القانونية والأفراد غير المحددين بذواتهم وظيفتها خلق أو تعديل أو إلغاء الحالات والمراكز القانونية العامة،[3] فهي بمثابة تشريع يصدر من السلطة التنفيذية .

فالسلطة التنفيذية لها سلطة إصدار النصوص التنظيمية وتمنح هذه السلطة لرئيس الدولة ورئيس الحكومة ،وتشمل المواد والمسائل غير المخصصة للقانون ،،فطبقا للمادة 125 من التعديل الدستوري 2008 لرئيس الجمهورية اتخاذ قرارات مهمة لتنظيم المسائل غير المخصصة للقانون أي المسائل التي لم يجعلها الدستور من اختصاص البرلمان ،فلرئيس الدولة التشريع فيماعدا المسائل التي تدخل في نطاق الاختصاص التشريعي .

و سلطة التنظيم لرئيس الجمهورية كرست في كل الدساتير الجزائرية ففي المادة 53 من دستور 63 والمادة 152 في دستور 1976 ،وكذا المادة 116 من دستور 89 ،وفي المادة 125 من دستور 1996 والمعدل بتاريخ 15 نوفمبر 2008 ،والمادة 143 من دستور 2016.

وهذا ما يعبر بشكل صريح عن سلطة رئيس الجمهورية والتي تسمح له بالتدخل في موضوع الجامعة وسياستها التعليمية بالرغم من عدم لجوؤه إلى استخدام هذا الحق .

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،الدستور الجزائري1996 المعدل ،المادة 122.

[2] مصطفى بلعور ،طبيعة العلاقة بين السلطتين التنفيذية والتشريعية ،دفاتر السياسة والقانون، العدد 5 جوان 2011، ص 185.

[3] عمار عوابدي ،نظرية القرارات الادارية بين علم الادارة العامة والقانون الاداري، الجزائر :دار هومة 1999،ص 111.

الحكومة :

ينص دستور 1996 على أن الحكومة هي الهيئة التنفيذية و الإدارية للدولة وتتكون من رئيس الحكومة حسب دستور 1989و1996 والوزير الأول حسب التعديل الدستوري في نوفمبر 2008 ووزرائه يشكلون أعضاء حكومته ،يترأس مجلس الحكومة وينفذ القوانين والتنظيمات ويسهر على حسن سير الإدارة العمومية وعلى رئيس الحكومة مهمة تنفيذ السياسة العامة للدولة [1] .

وخولت لرئيس الحكومة وفق دستور 1989 سلطة تنظيمية إلى جانب سلطته في تنفيذ القوانين عملا بالمادة 85 من دستور 1996 ،كما تنص المادة 143 من دستور 2016 على تطبيق القوانين في المجال التنظيمي تعود للوزير الأول ،وهو ما تجسد ميدانيا حيث نجد العديد من الجامعات والمعاهد الوطنية انشئت بواسطة مراسيم تنفيذية .

ومما سلف ذكره يتضح دور السلطة التنفيذية في وضع السياسة التعليمية ،وتأتي أعمال الوزير الأول ووزير التعليم العالي كمنفذان لبرنامجه و رؤياه في مجال التعليم العالي ،كما يقترح وزير التعليم العالي والبحث العلمي (فهو عضوا من أعضاء السلطة التنفيذية له الصفة السياسية باعتباره عضو مجلس الوزراء ،والصفة الإدارية باعتباره الرئيس الأعلى على مستوى الوزارة التي يشرف عليها )في إطار السياسة العامة للحكومة عناصر السياسة الوطنية في ميدان التعليم العالي ويتولى تطبيقها وفقا للقوانين والتنظيمات.

فهو يقوم باقتراح عناصر السياسة الوطنية للتعليم العالي ،ويعتبر منفذا لهذه السياسة فله الحق في إصدار القرارات ووضع القواعد والإجراءات التي تسهل عملية تنفيذ السياسة الجامعية ،فله تنظيم مختلف مستويات التعليم ماليا وإداريا و بيداغوجيا .

ولم يخول الدستور لوزير التعليم العالي والبحث العلمي أي سلطة تنظيمية لكن من الناحية العملية للوزير تقديم اقتراحات وإعداد مشاريع إنشاء الجامعات ومختلف مؤسسات التعليم العالي، ويشارك في إعداد المراسيم التنظيمية التي يتخذها كل من رئيس الجمهورية ورئيس الحكومة ويتابع تنفيذها ،فهو عموما يقدم اقتراحات للسياسة الجامعية ويتم تبنيها بعد مصادقة رئيس الجمهورية ورئيس الحكومة ، و يعتبر منفذ ا لها .

[1] المرجع نفسه ، ص 186.

وفي المغرب :

من المتفق عليه والمعروف تقليديا أن صناعة القرارات والسياسات التربوية الإستراتجية والرسمية للدولة تتم على مستوى المؤسسات السياسية ومن خلال الخطابات والتوجيهات الملكية ،والى البرامج والسياسات الحكومة في القطاع[1].

البرلمان :

يمارس البرلمان السلطة التشريعية وفق الفصل 70 من دستور المملكة ويصوت على القوانين ويراقب عمل الحكومة ،ويقيم السياسات العمومية وهي وظيفة ثالثة وجديدة للبرلمان المغربي في ظل الدستور الجديد 2011 ووجب الإشارة إلى اتساع المساحة المخصصة للبرلمان واعتبارها المؤسسة الرسمية الأولى في الدستور الجديد ويكفي المقارنة بين الفصل 46 من الدستور السابق والفصل 71 من الدستور الحالي لملاحظة الفرق ومساحة هذا التوسع [2]،حيث انتقل إلى 30 مجال في الفصل 71 من دستور 2011 مقارنة بالفصل 46 من دستور 1996 ،فالبرلمان له التشريع في العديد من المجالات أهمها تحديد التوجهات والتنظيم العام لميادين التعليم والبحث العلمي والتكوين المهني ،وله صلاحية التصويت على قوانين تضع إطارا للأهداف الأساسية لنشاط الدولة في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والثقافية .

السلطة التنفيذية :

يقوم النظام المغربي على الثنائية و ازدواجية السلطة التنفيذية بوجود الوزير الأول إلى جانب الملك أو ما يسمى بالمؤسسة الملكية والمؤسسة الحكومية ،ويعد الملك الرئيس الفعلي للجهاز التنفيذي، فوفقا للدستور يعتبر الملك أمير المؤمنين والضامن لحرية ممارسة الشؤون الدينية ،رئيس الدولة وممثلها الأسمى ورمز وحدة الأمة ،يسهر على احترام الدستور وحسن سير المؤسسات الدستورية وعلى صيانة الاختيار الديمقراطي وحقوق وحريات المواطنين والمواطنات والجماعات .[3]

ودستور 2011 ليس دستور ملكية برلمانية ينقطع فيها تأثير الملك في التدبير والتوجيه السياسي والاقتصادي والاجتماعي للبلاد ،فهذه الوثيقة تبنت صيغة نظام برلماني ثنائي الأمر الذي يجعل السلطة التنفيذية مقسمة واقعيا بين مؤسسة الملكية والحكومة [4].

---

[1] محمد صدوقي ،صناعة القرار التربوي في المغرب من اجل سياسة تعليمية ديمقراطية وعلمية ،على الرابط :http://www.maghress.com/alittihad/140230 بتاريخ 17جوان 2016.

[2] عبد العزيز غوردو ،الحكامة الجيدة في النظام الدستور المغربي ،لندن :أي كتب ،2015،ص59.

[3] دستور المملكة المغربية الصادر بتاريخ 29 يوليو 2011.

[4] حسن طارق ،دستورانية مابعد انفجارات 2011:قراءات في تجارب المغرب وتونس ومصر ،بيروت :المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات ،2016،ص 19.

ويمارس الملك بوصفه رئيسا للدولة سلطة التوجيه والإشراف الاستراتيجي على السياسات العامة من خلال آليات دستورية أهمها :

-سلطة تعيين رئيس الحكومة وأعضائه ،ومسؤولية الحكومة أمامه وظيفيا وعضويا ،ومازال الملك هو الذي يعين الحكومة كما في دستور 1996 الفصل 24 ،وما جاء به دستور 2011 من جديد هو فقط إلزامية اختيار رئيسها من الحزب الفائز في انتخابات الغرفة الأولى (الفصل 47 من دستور 2011).

-سلطة رئاسة المجلس الوزاري سيما أن الدستور أوكل إلى المجلس صلاحية التداول في التوجهات الإستراتجية لسياسة الدولة،[1] المجلس الوزاري الذي يعتبر بمثابة حكومة تحت الرئاسة الفعلية للملك الذي يرأسه ،هذا الأخير الذي يعد رئيس الجهاز التنفيذي المباشر ،وهو ما يتيح له أن يكون على علم بنشاطات الحكومة في مختلف المجالات .

فالصلاحيات التي يستمدها الملك من الدستور تبرز مدى قوة المؤسسة الملكية في العديد من المجالات على باقي مؤسسات الدولة ،فلها تدبير السياسات العامة في مجموعة من المستويات الدستورية وسياسية واقتصادية واجتماعية ،كما تشكل التوجهات الملكية إطار عام لمختلف مناحي الإصلاح ،فالمؤسسة الملكية أهم مؤسسة قرارية داخل النسق السياسي المغربي ،كما تعتبر فضاء واسعا يؤسس السلطات الأخرى ويحرك الأجهزة بمختلف روافدها ،فالملك في النظام السياسي المغربي باعتباره رئيسا للدولة يشكل الشخصية السياسية الأولى التي تشخص جميع الأجهزة الدستورية التي لا تتمتع بأية استقلالية سياسية ،وتظل تابعة لرئيس الدولة ولتأويلاته بخصوص جميع قطاعات الدولة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

فإذا تم التسليم بمركزية المؤسسة الملكية في النظام السياسي المغربي التي تظهر أنها تشكل أسمى سلطة في البلاد وتستأثر بحق التصور المعرفي والفلسفي في توجيه وتدبير السياسات العامة بمختلف مجالاتها بما فيها السياسات الاجتماعية ،جاز استنتاج أن الملك يمثل مؤسسة قرارية رئيسية داخل الفضاء القراري المغربي وبالتالي فهو يحتفظ لنفسه بحق تصور طبيعة السياسات العامة المتخذة ومن بينها السياسات التعليمية .

-الحكومة :

أصبح رئيس الوزراء رئيسا للحكومة في الدستور المغربي الجديد 2011 رغم انه نص على إلزامية اختيار رئيس الحكومة من الحزب الفائز في انتخابات الغرفة الأولى،وتعدد الاختصاصات الموكلة للحكومة في ظل دستور 2011 فهي تشمل تدبير السياسات العمومية للبلاد ،والنظر في السياسة العامة للدولة وفي السياسات القطاعية ،وفي مشاريع القوانين والمراسيم التنظيمية ،وفي المعاهدات الدولية قبل عرضها على

[1] حسن طارق ، المرجع نفسه ، ص 20.

المجلس الوزاري ، ومهمة تعيين مديري الإدارات المركزية [1] بالإدارات العمومية ورؤساء الجامعات وعمداء الكليات .

وفي الدستور المغربي نص الفصل 72 منه على أن يختص المجال التنظيمي بالمواد التي لا يشملها اختصاص القانون، وهو ما أشارت إليه الدساتير المغربية السابقة وفي الفصل 49 من دستور 62 ،والفصل 46 من دستور 1970 ،و1972 ،1992 والفصل 47 من دستور 1996.

ويمارس رئيس الحكومة المغربي السلطة التنظيمية بواسطة مراسيم ويمكن أن يفوض بعض سلطه إلى الوزراء .

ويمنع البرلمان من التشريع في المجال التنظيمي بل أذن للحكومة أن تشرع في المجال الخاص للبرلمان ففي إطار ما يعرف بالمراسيم التفويضية تستطيع الحكومة أثناء انعقاد دورات البرلمان أن تحل محله في ممارسة وظيفة التشريع في مجال معين ولمدة معينة ومن اجل تحقيق هدف معين واعتبرها قرارات لها قوة القانون بمجرد التصديق عليها من البرلمان .

واهم ما يمكن الإشارة إليه هو أن التوجهات الإستراتجية لسياسة الدولة يتم الإشراف عليها من قبل أعلى سلطة في البلاد ممثلة في جلالة الملك بصفته رئيسا للدولة ،ويتم التداول بشأنها في المجلس الوزاري وعلى أساسها تتم صياغة البرنامج الحكومي وكذا السياسات العمومية والسياسات القطاعية في كل المجالات بما فيها المجال التعليمي[2].

وعمليا تناط لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر مهمة إعداد السياسة الحكومية في ميدان التعليم العالي والبحث العلمي ،وتتبع تنفيذها ،طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل ،[3] فالسياسة الجامعية هي من اختصاص الوزارة المعنية ،فهي سياسة تتسم بالوصاية السائرة في اتجاه أحادي تنازلي الوزارة تقرر والجامعة تطبق. [4]

تونس :

البرلمان :

---

[1] محمد الاخصاصي ،الاصلاحات في المغرب الحصيلة والمستقبل ، المستقبل العربي، العدد 444 ،فبراير 2016،ص 48.

[2] المملكة المغربية الاطار المرجعي لتقييم السياسات العمومية www.chambredesrepresentants.ma/sites/default/files/docspublics/cadre_referentiel.pdf

[3] المملكة المغربية، مرسوم رقم 790.12.2.الصادر في 19 فبراير 2013 المحدد لاختصاصات وتنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الاطر .

[4] عبد الرحيم عمران ،الجامعة المغربية ورهانات الديمقراطية، الرباط :منشورات الموجة 1999،ص 127.

تطور البرلمان في تونس هيكليا مع تعديل 2002 وأصبح متكونا من مجلس النواب ومجلس المستشارين ،وتم حل مجلس النواب ومجلس المستشارين بمقتضى الفصل الثاني الفقرة الأولى من المرسوم عدد 14 لسنة 2011 .

و طيلة خمس عقود أرسى المشرع الدستوري التونسي سلطة رئاسية فائقة القوة مقابل سلطة تشريعية مهمشة،ففي الدستور التونسي سنة 1976 وفي الفصل 35 نص على المسائل التي يضبط القانون مبادئها الأساسية وأهمها التعليم ،وأشار الفصل 65 من دستور 2014 على أن النصوص المتعلقة بالتعليم والبحث العلمي تتخذ شكل قوانين عادية .[1]

-السلطة التنفيذية :

-رئيس الجمهورية :

كرس دستور 1959 بشكل مطلق النظام الرئاسي حيث يتمتع الرئيس بصلاحيات وسلطات واسعة بدون منازع ،وعلى صعيد آخر هو زعيم الحزب الحاكم ،فقد أكد الدستور على أن الحزب الدستوري هو الحزب الشيوعي الوحيد ،وبناءا على ذلك فقد جمع الرئيس التونسي السلطتين السياسية والحزبية وما يتمخض عنهما من سلطات فرعية أخرى.[2]

ففي هذه المرحلة أوكلت السلطة التنفيذية إلى رئيس الجمهورية الذي يمارس السلطات العمومية بصفته السلطة العليا بمساعدة حكومة يسيرها وينسق أعمالها الوزير الأول ، وبالاستناد إلى الدستور يوجه رئيس الجمهورية السياسة العامة للدولة ويضبط اختياراتها الأساسية ، فمهمة رئيس الجمهورية هي ضبط السياسة العامة للدولة والإشراف على تنفيذها وحسن سيرها .[3]

وان كان رسم السياسة العامة للدولة اختصاصا مطلقا لرئيس الجمهورية في كل المجالات في دستور 1959 ،فقد أصبحت في دستور 2014 اختصاصات رئيس الجمهورية خاصة في مجالات الدفاع والعلاقات الخارجية والأمن القومي المتعلق بحماية الدولة والتراب الوطني من التهديدات الداخلية والخارجية بعد استشارة رئيس الحكومة وهو ما أشارت إليه المادة 77 من دستور 2014 .[4]

الحكومة :

لعل ابرز التحولات التي طرأت على النظام السياسي التونسي مقارنة بما كان عليه في إطار دستور 1 جوان 1959 قد تمحورت حول دور الحكومة التي باتت محورا رئيسيا للسلطة التنفيذية بعد أن كانت مجرد

[1] الجمهورية التونسية ، الدستور التونسي 2014،الفصل 65.

[2] خيري عبد الرزاق جاسم ،النظام السياسي التونسي بعد التغيير، المجلة السياسية والدولية ،عدد25 ،2014،ص 13.

[3] الجمهورية التونسية ،دستور 59 الفصل 49.

[4] الجمهورية التونسية ،دستور 2014 ،الفصل 77.

هيكل مساعد لرئيس الجمهورية[1]،إلا أن هذا التطور ليس مطلقا إذ بقي لرئيس الجمهورية نوع من التأثير الذي يمارسه على الحكومة كونه منتخب من الشعب .

وتتكون الحكومة من رئيس ووزراء يختارهم رئيس الحكومة وبالتشاور مع رئيس الجمهورية بالنسبة لوزارتي الخارجية والدفاع ،وتسمية رئيس الحكومة من مستجدات دستور جانفي 2014 اذ كان دستور 1 جوان 1959 يسند رئاسة الحكومة إلى وزير أول .

وتسهر الحكومة على تنفيذ السياسة العامة للدولة طبقا للتوجهات والاختيارات التي يضبطها رئيس الجمهورية وهي مسؤولة عن تصرفها لدى رئيس الجمهورية ،ويختلف الأمر بالنسبة للدستور الجديد والتي أصبح فيها لرئيس الحكومة صلاحيات واسعة ،فقد قد حدد المشرع اختصاصاته من 91 إلى 94 من دستور الجمهورية 2014 لعل أهمها ما حدده الفصل 91 ودور رئيس الحكومة في ضبط السياسة العامة للدولة في جميع المجالات باستثناء مجالات الدفاع والعلاقات الخارجية و الأمن القومي .

وعموما فان كانت النصوص المنظمة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي صدرت في شكل قوانين عبر المجالس التشريعية للدول الثلاث ،فان الضوابط و الإجراءات التطبيقية تم إقرارها بواسطة مراسيم تطبيقية كما هو الحال في المغرب أو أوامر رئاسية كما هو الشأن في تونس مما يعني أن السلطة التنفيذية في إطار ممارستها السلطة التنظيمية [2]هي التي تملك قدرة الفصل النهائي في إدخال الأحكام والمقتضيات الناظمة للتعليم العالي حيز التطبيق ،وهو ما يجسد هيمنة السلطة التنفيذية وتحكمها في الجوانب المفصلية لتنظيم هذا القطاع .

وإذا كانت الأحزاب السياسية موجودة في الدول المغاربية (الجزائر ،المغرب ،تونس ) يعد المغرب القطر الذي يتمتع بالتاريخ الأقدم بين هذه الأقطار بالممارسة الديمقراطية ودخل منذ بداية ستينات القرن الماضي غمار التجربة الحزبية ،بيد أن دورها ظل هامشيا محدودا .

مساهمة الأحزاب السياسية في صنع السياسة التعليمية (التعليم العالي )تبرز من خلال فوز الحزب بالسلطة التنفيذية او بالسلطة التشريعية أو بهما معا ،فيصبح الحزب في الحكم يشرف على إدارة شؤون المجتمع ،أو معارضا في حالة فشله في الفوز بالسلطة .

في الجزائر بالرغم من صدور دستور 1989 الذي اقر بالتعددية السياسية والإعلامية وسمح بتشكيل أحزاب جديدة في الساحة السياسية بعيدا عن احتكار جبهة التحرير الوطني للمشهد السياسي منذ الاستقلال الوطني غير انه بالنظر[3]إلى نتائج الانتخابات البرلمانية في 2002 -2007-2012 تظهر جليا أن حزب

---

[1] الحكومة في النظام السياسي التونسي على الرابط https://juridictimes.wordpress.com بتاريخ 18جانفي 2017

[2] امحمد مالكي الحريات الأكاديمية في البلاد المغاربية في كتاب الحريات الاكاديمية في الجامعات العربية ،مرجع سابق ،ص 10.

[3] محمد مخلوفي ،الأحزاب السياسية وصراعاتها في الدول المغاربية على الرابط http://barq-rs.com/barq/ بتاريخ 15 ديسمبر 2016

جبهة التحرير الوطني يسيطر على الحياة السياسية بعد الاستقلال وعلى المجلس الشعبي الوطني (في الانتخابات التشريعية التي أجريت في أيار 2012 تحصل حزب جبهة التحرير الوطني في الجزائر على 220 مقعد من أصل 462 مقعد يتألف منها المجلس الشعبي الوطني ،إضافة إلى حزب التجمع الديمقراطي ب68 مقعد ).

وقد تشكلت عدة حكومات ائتلافية تكونت بالأساس من جبهة التحرير الوطني والتجمع الوطني الديمقراطي وانظم إليهما كشريك اصغر حركة مجتمع السلم ،وقد تبادل الحزبان الكبيران المرتبتين الأولى والثانية خلال السنوات العشرة الأخيرة وانعكس في تشكيل الحكومة من حيث نصيب كل من الحزبين من الحقائب الوزارية وهو ما يمكن من مساهمة هذه الأحزاب في صنع السياسة العامة للتعليم العالي من خلال المقاعد التي فازت بها في المجلس الشعبي الوطني ومن خلال عدد الحقائب الوزارية التي تحصلت عليها .

عرف المغرب تكتلات سياسية مكونة من أحزاب الكتلة والتي تضم مجموعة من الأحزاب ذات الإيديولوجيات المختلفة، والائتلاف الوطني وهي أحزاب أسست من الملك لإيجاد أغلبية برلمانية موالية له في السلطة التشريعية .

على سبيل المثال شملت الأحزاب السياسية المكونة لحكومة عبد الرحمن اليوسفي الأولى[1] –الوزير الأول– في 14 مارس 1998 (–الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية –الاستقلال –الحركة الوطنية الشعبية – التقدم والاشتراكية –الاتحاد الدستوري –التجمع الوطني للأحرار. ) فحكومة التناوب تجربة سياسية عاشها المغرب منذ 1998 /2002 أنهت مسار الصراع الطويل بين الملكية وبين أحزاب المعارضة التي كانت منتظمة في إطار الكتلة الديمقراطية ،وتم تعيين عبد الرحمن اليوسفي الكاتب الأول للاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية أقوى أحزاب المعارضة .

وهي المرحلة التي شهدت فتح ورش لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتي انبثق عنها قانون التعليم العالي بطلب من المؤسسة الملكية التي تعد الفاعل الرئيسي في تحريك وتيرة الإصلاح مما يدل على مدى فعالية هذه المؤسسة أمام باقي مؤسسات الدولة سيما ما يتعلق بالأحزاب السياسية التي لا تضطلع بالأدوار المنوطة لها بعد دستور 2011 بالمغرب أعطيت صلاحيات واسعة لرئيس الحكومة فدخلت الأحزاب السياسية مرحلة جديدة من المنافسة السياسية ،وأصبحت الخريطة السياسية في المغرب تعرف تحالفات بين أحزاب سياسية إسلامية واشتراكية ،وانتقل الصراع من صراع سياسي إيديولوجي إلى صراع على الحقائب الوزارية والقطاعات التي يريد كل حزب تسييرها .

[1] زكرياء اقنوش ، تدني النضج السياسي لدى النخبة البرلمانية بالمغرب ، المجلة العربية للعلوم السياسية العدد 49–50،شتاء – ربيع 2016،ص 63.

في تونس تم تكريس هيمنة الحزب الواحد إذ استحوذ حزب التجمع الدستوري الديمقراطي على الحكم الذي يعد امتداد للحزب الدستوري البورقيبي ،فقد طبع المشهد السياسي التونسي قبل الثورة استفراد حزب السلطة الوحيد بمؤسسات الدولة ومنها البرلمان الذي كان جميع نوابه من حزب التجمع الدستوري الديمقراطي .

وأثمرت ثورة يناير 2011 على تعدد الأحزاب السياسية لتصل إلى 200 حزب شارك منها 120 في الانتخابات التشريعية 2014،وقد أسفرت عن وصول 10 أحزاب للبرلمان و فسيفساء حزبية جديدة في الوسط السياسي التونسي منها التيار الإسلامي "حركة النهضة "وحركة نداء تونس .

مما يسمح لهذه الأحزاب بصنع السياسة العامة للتعليم العالي من خلال سيطرتهم على الحكومة والبرلمان .

وينبغي الإشارة إلى أن الدول المغاربية تختلف عن بعضها البعض من حيث علاقتها بمؤسسات المجتمع المدني* المغرب البلد الوحيد الذي فتح المجال للتعددية نقابية مبكرا إلا أنها تتفق في ضعفها وعدم قدرتها على ممارسة مهامها ،فالممارسة الواقعية تبرز ضعف أدائها ،وعلى سبيل المثال في تونس اتسم عمل السلطة التنفيذية (وزارة التعليم العالي) بالانفرادية وانعدام التشاور مع الممثلون النقابيون لم يلتفت إلى العديد من الملاحظات التي أبدتها الجامعة العامة للتعليم العالي والبحث العلمي (الاتحاد العام التونسي للشغل منظمة نقابية تنطوي تحتها الجامعة العامة للتعليم العالي ) حول مشروع القانون التوجيهي للتعليم العالي ووجهته في صياغته الأولى إلى مجلس النواب [1]

وان كانت التطورات النسبية التي شهدتها الأوضاع السياسية في الدول المغاربية (الجزائر ،المغرب ،تونس )قد وفرت فرصة جديدة للمجتمع المدني كالتوجه الذي اقره دستور المغرب 2011 والمرتبط بمحاولة منح النظام السياسي بعدا تشاركيا ،واعتبار التشاركية من مقومات النظام السياسي ،ودسترة وظيفة المجتمع المدني كمساهم في إعداد قرارات ومشروعات لدى السلطات العمومية والمؤسسات المنتخبة .خاصة بعد أن عرف بعض المرونة في إعداد ميثاق التربية والتكوين الذي انبثق عنه قانون 01.00 المتعلق بتنظيم قطاع التعليم العالي من قبل لجنة خاصة بالتربية والتكوين وتضم ممثلين عن الأحزاب السياسية ونقابات تعليمية وممثلين عن قطاعات السوسيو اقتصادية وممثلين عن بعض المنظمات غير الحكومية وبعض من خبراء في ميدان التعليم والبحث والذي تمت المصادقة عليه في مجلس النواب في أكتوبر 1999 [2].

ولعل من خاصيات الأنظمة السياسية لدول المغاربية هي أن رئاسة الدولة تبقى المؤسسة المحورية التي تقوم عليها السلطة السياسية والتي من خلالها تستمد كل السلطات وتتحرك كل الأجهزة ،وحكومات تابعة لمؤسسة

---

* يعتبر مصطلح المجتمع المدني من بين المصطلحات التي دخلت أدبيات العلوم السياسية منذ مدة تتجاوز القرنين ومع ذلك لا يزال الباحثون يختلفون بخصوص محتواه وهو يشير بصفة عامة إلى تلك التجمعات والتنظيمات التي تنظم أنشطة تتصل بحياة الفرد ،ولا تخضع الجمعيات والتنظيمات ،ولا الأنشطة بصورة مباشرة لسلطة مركزية للمزيد انظر :مصطفى عمر التير رهانات النخب السياسية والمجتمع المدني في المغرب العربي في كتاب المغرب العربي ثقل المواريث ونداء المستقبل لبنان *:مركز دراسات الوحدة العربية ،2013،ص 96.

[1] امحمد مالكي ،مرجع سابق ،ص 18.

[2] ادريس او عيشة ،مرجع سابق ،ص57.

الرئاسة في تشكيلها ،فهي في جوهرها لا تعكس خريطة سياسية بقدر ما هي تجسيد للسلطة التقديرية لرئيس الدولة في اختيار الوزير الأول والوزراء ،وفي أحزاب سياسية ضعيفة تعاني من عدم الوضوح السياسي والإيديولوجي وضعف برامجها الحزبية[1]،فهي لا تقوم بالدور المنوط بها ،حيث أنها لا تملك إمكانية الضغط والاستحواذ على وسائل السلطة ،الأمر الذي أدى إلى تهميش دورها وتحويله إلى تابع للسلطة وليس محركا لها

**المبحث الثاني :إصلاحات التعليم العالي ونظام "ل .م .د LMD" في الدول المغاربية :بين الضغوط الخارجية وواقع الاكراهات الداخلية :**

اشتركت الدول المغاربية (الجزائر –المغرب –تونس )منذ بداية الثمانينات في أزمة عميقة متعددة الأبعاد مست تعليمها العالي وأثرت على مردوديته ،فأصبحت الجامعات تعيش في حلقة مفرغة أثرت على وظائفها التعليمية والتكوينية ،ومن جهة أخرى ضرورة التسليم بمتغيرات العولمة والتي بدأت تياراتها بالنفاذ الى قطاع التعليم العالي والتأثير في سياساته في العديد من المجتمعات النامية من بينها الدول المغاربية (الجزائر، المغرب ،تونس) فأصبحت مسالة الإصلاحات أكثر من ضرورة بل حتمية ملحة ،ومتطلب رئيسي للاندماج في النظام العالمي ، فبدأت تتضح بجلاء معالم الاصلاح لإيجاد صيغ جديدة للتعاون واعادة النظر في البرامج والمناهج وكل ما يتعلق بالعملية التكوينية استجابة للمتغيرات الخارجية والداخلية ،وهذا ما سيتم توضيحه من خلال هذا المبحث .

**المطلب الأول :الضغوط الخارجية الموجهة لإصلاح التعليم العالي (نظام ل. م. د**LMD**)**

تكاد التحديات الخارجية تتشابه في العديد من دول العالم ومن ابرز هذه التحديات :

**-العولمة**

ادى تسارع الاحداث السياسية والتطورات العلمية والتقانية والاتصالية والثقافية على الصعيد العالمي في السنوات الماضية الى جعل مصطلح العولمة كلمة مفتاحية لا غنى عنها في مقاربة اي ظاهرة من الظواهر التي تسود العالم ،فاصبح مصطلح العولمة من اكثر المفردات شيوعا للإشارة الى ظاهرة تعددت تعاريفها ،وتنوعت تحديداتها إلا انه يمكن أن تشير الى ما يسود العالم من اتجاه نحو تحرير وتسيير حركة الاشخاص والمعلومات والافكار والسلع بين الدول على النطاق العالمي ،وتقوية الترابط والاعتماد المتبادل بل التجانس والتوحد بين تلك الدول بما قد يفضي الى نشأة المجتمع الدولي المتشابك الذي تزول فيه الحدود ،وتنهار الحواجز بمختلف انواعها ،ويكون التفوق للأقوى [2].

فان كانت تجليات العولمة الاقتصادية والمتمثلة في تنامي نشاط الشركات متعددة الجنسيات وحرية المبادلات التجارية بإلغاء الحواجز الجمركية،والتخلي عن النزعة الحمائية التجارية بمقتضى اتفاقات "الجات General Agreement for Trade and Services (GATS)وانشاء منظمة التجارة العالمية ،وترسيخ ايديولوجيا اقتصاد السوق ،والاتجاه اكثر نحو خصخصة المؤسسات الحكومية الصناعية والخدماتية ،وتدخل صندوق النقد الدولي

[1] فدوى مرابط ،مرجع سابق ،ص 68.

[2] عبد العزيز بن عبد الله السنبل ،مرجع سابق ، ص83.

والبنك العالمي في التوجهات المالية والاقتصادية للدول ، ان الجوهر الاقتصادي للعولمة لا ينفي عنها ابعادا اخرى ثقافية وسياسية واعلامية ومعرفية ،وهي بذلك تحمل لبلدان العالم الثالث بصفة خاصة تحديات على مختلف تلك المجالات ،ولا سبيل لمسايرة موجتها بشكل يحفظ الوجود ويخدم التنمية الا بإصلاح تعليمي يؤهل الفرد الى التكيف مع متطلباتها .

فالتعليم العالي باعتباره منتجا للمعرفة وناشرا لها يعتبر في اطار العولمة واقتصاديات المعرفة قوة دفع اساسية للتنمية الوطنية في البلدان المتطورة والنامية ،كما يمكن ان ينظر الى التعليم العالي ببعديه الشمولي والدولي كعنصر فاعل في ظاهرة العولمة ومتفاعل معها .

وهناك اربعة جوانب اساسية للعولمة هي [1]:

-الاهمية المتنامية لمجتمع المعرفة والاقتصاد .

-ظهور اتفاقيات تجارية جديدة تشمل التجارة في الخدمات التعليمية .

-التجديدات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

-التأكيد على دور السوق واقتصاد السوق .

والعولمة لا تمس فقط العلاقات الاقتصادية والتجارية بين دول متباينة النمو فلم تقتصر تياراتها على المجالات الاقتصادية والتجارية ، بل امتدت وأصبحت تمس التعليم العالي والبحث العلمي بل تطال مهام الجامعة التقليدية بما يصاحبها من اثار ايجابية وسلبية .

وقد تأثر التعليم العالي في عقد التسعينات بتيارات العولمة ونشأة منظمة التجارة العالمية وسريان اتفاقية الجات ،وبعد أن كان التعليم العالي ذا وظيفة اجتماعية ووطنية خالصة تم الانفتاح على أنظمة ومؤسسات التعليم العالي الأجنبية ،وأصبح هيكل التعليم العالي في ظل هذه التحولات أكثر تعددية وتعقيدا ،وتراجع الدور الايجابي للدولة . [2]

فالتعليم انتقل من وظيفته التقليدية التي هي تحصيل المعرفة الى وضائف اخرى ترهن وجود الانسان واستمراره ،حيث جاء في تقرير اللجنة الدولية برئاسة جاك ديلور سنة 1996 ان الحياة في القرن الواحد والعشرين ستعتمد اربعة اعمدة :

-تعلم لتكون -تعلم لتعرف -تعلم لتعيش -تعلم لتعمل

واضحى من الواضح ايضا في العصر الحالي التركيز على السمة التكاملية التي يجب ان تكون بين العلوم الانسانية والاجتماعية والتطبيقية ،واصبح من المطلوب انتاج المعرفة واتقان ترويجها بدل استهلاكها .

[1] امة الله دحان حسين المسهلي ،مرجع سابق ،ص 143 .

[2] المرجع نفسه ، ص 25.

فالعولمة تجعل من التعليم العالي اكثر اهمية من اي وقت مضى ،مع ذلك فهي تثير ضغوطا على التعليم العالي ،جاعلة اصلاح هذا التعليم ضرورة .[1]

فانعكاسات العولمة دفعت بمؤسسات التعليم العالي نحو توجهات جديدة مثل العمل على رفع الكفاءة والانتاجية واعادة هيكلة واصلاح استراتجيات التعليم العالي ويمكن استخلاص تلك الانعكاسات للعولمة على التعليم العالي فيمايلي :

- أدت العولمة إلى وجود جامعات اجنبية عالمية في داخل البلدان النامية مما زاد من حدة المنافسة للجامعات الوطنية والتفوق عليها.
- انحسار دور الحكومات في دعم الجامعات الرسمية وعدم قدرتها على زيادة الرسوم الجامعية لأسباب اقتصادية وسياسية واجتماعية .
- تنوع أنماط التعليم العالي وظهور انواع جديدة من الجامعات مثل الجامعات المفتوحة ،والتعليم عن بعد ،والجامعات الافتراضية التي تكون تكلفتها اقل من الجامعات التقليدية .
- احتمال حدوث عدم توازن بين التخصصات العلمية،والتخصصات الاساسية والانسانية .
- قيام القطاع الخاص بالاستثمار في التعليم العالي ودخوله كمنافس للقطاع العام للتعليم العالي وعلى اسس تجارية ربحية .
- غياب وتناقص دور الحكومات في صياغة الاستراتجيات ووضع الاهداف للحفاظ على الهوية الوطنية[2].

ويمكن القول ان محاولة الضغوط الدولية على القرار الوطني في سياسات الدولة بما فيها السياسات التعليمية تجسدت من خلال النصائح التي يقدمها البنك الدولي ترجمة لتطبيق منهج السوق على قطاع التعليم متمثلة في مجموعة من القواعد التي تعد بمثابة توصيات موجهة الى البلدان النامية ،واثرت هذه التوصيات بدرجة كبيرة في اوضاع التعليم وسياساته في البلدان العربية. [3]

ومن اهم توجهات البنك الدولي بخصوص سياسات التعليم تحويل التمويل العام من مرحلة التعليم العالي الى المراحل الادنى ويتم تبرير ذلك بان التعليم العالي ذو تكلفة مرتفعة ،وتنصب توصيات البنك الدولي على تشجيع القطاع الخاص في مرحلة التعليم العالي .

وتطبيق الإصلاحات الاقتصادية التي اقترحها البنك الدولي وصندوق النقد الدولي مست سوق العمل ونتج عنها تزايد في معدلات البطالة بين حاملي شهادات الليسانس،فالتقليل من اليد العاملة الموظفة

---

[1] السيد عبد العزيز البهواشي وآخرون العولمة والتعليم الجامعي المضامين المستقبل دراسات حالة. القاهرة :عالم الكتب ،2006 ، ص145.

[2] احمد محمد ، عولمة التعليم الجامعي، عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع 2012، ص192.

[3] محيا زيتون ،مرجع سابق ،ص 156.

والخوصصة نتج عنه تخفيض 405000 منصب منهم 212960 من حاملي شهادات الليسانس الجامعية خلال الفترة الممتدة بين 1994-1997 [1].

في المغرب بمجرد الاطلاع على تقرير البنك الدولي لسنة 1995 تظهر جليا طبيعة المقاربة الاقتصادية بل المالية التي تم نهجها لوضع بعض مقتضيات الإصلاح خاصة ما يتعلق بالتعليم ،وقد جاء في التقرير على المغرب "أن يقوم بعدة إصلاحات مهمة منها التنمية ،وإعادة الهيكلة الأساسية لنظامه التعليمي والتكويني ،ليصبح فاعلا نشيطا في الاقتصاد العالمي ،ولبلوغ نمو اقتصادي مستمر ...."[2].

و تنص المادة 35 منه على تشجيع خلق مؤسسات التعليم العالي الخاص لتفادي الطلب المتزايد على مؤسسات التعليم العالي العام ،الأمر الذي ينتج عنه ارتفاع النفقات العامة ،وعلى إحداث برنامج قروض للطلبة مسير من طرف جهاز بنكي أو إدارة جبائية لتمكين الطلبة من أداء رسوم التسجيل .

ويوصي خبراء البنك الدولي بان تصبح المنح الدراسية والمساعدات الاجتماعية استثناء في منظومة التعليم العالي ،فالهدف الأساسي من توصيات البنك الدولي المتعلقة بمضمون إصلاح التعليم العالي يتمثل في الحد من ولوجه ،تقليصا للنفقات العمومية وتوفير اليد العاملة رخيصة تستجيب لحاجات السوق المعولم . [3]

حسب ما جاء في تقرير شامل للبنك الدولي حول التعليم العالي في تونس يضم 89 صفحة نشر سنة 1998 فقد شخص ذلك التقرير المشاكل الرئيسية للجامعة التونسية آنذاك في النقاط للتالية:

- ضعف في النجاعة الداخلية مرتبط بنظام توجيهي غير مرن .
- تنظيم مؤسسي و أسلوب تصرف في الموارد يحد من مسؤولية المؤسسات ولا يشجع على الانفتاح على العالم الخارجي وعلى المبادرة الخاصة .
- وظيفة تدريس ميزتها قلة عدد الساعات وعدم انسجام معايير الانتداب ونظم الترقية وتدن في مكانة الجامعي .
- تمويل عمومي بشكل رئيس تثقله نفقات هامة كثيرا ما تكون غير ناجعة ولن تكون كافية لمواجهة متطلبات الاعداد المتزايدة من الوافدين على التعليم العالي .

وقد شكل هذا التقرير الوثيقة الرئيسية التي اعتمدها الاصلاح الجامعي في تونس ، وقد مول ب 80 مليون دولار في شكل قرض من البنك الدولي وب25 مليون دولار من قبل الحكومة التونسية .

وقد وضع خبراء البنك الدولي وصفة من التوصيات الدقيقة لمعالجة تلك المشاكل شكلت لاحقا ملامح لسياسة الدولة التونسية في مجال التعليم العالي .

---

[1] نجوى مجدولين ،واقع الجامعة الجزائرية بين عرض عمل حاملي الشهادات الجامعية واحتياجات السوق المحلية ،ملتقى وطني تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية ، جامعة زيان عاشور ،2010 ، ص 162.

[2] المادة الأولى من تقرير البنك الدولي لسنة 1995.

[3] محمد باسك ،مرجع سابق ،ص 86.

**-الثورة التكنولوجية :**

تسببت المعرفة العلمية في إحداث تغييرات جوهرية في حياة الفرد والمجتمع تمثلت أبعادها في ظهور تكنولوجيات جديدة مثل تكنولوجيا الفضاء ،وتكنولوجيا الالكترونيات ،والتكنولوجيا الحيوية . ،وترتب على هذه التكنولوجيات ممارسات حياتية عديدة ،فالثورة التكنولوجية هي ثورة تعتمد على المعرفة المتقدمة ،والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة ،كما تعتمد على مصدر متجدد باستمرار لا ينفذ وهو العقل البشري وقد استطاعت أن تعيد توزيع الثورة في العالم فلم تعد الثروة بشكلها التقليدي كالموارد الطبيعية والمال هي الأساس في القوة بقدر ما للمعرفة والمعلومات ،فالتقسيم الجديد للعالم يعتمد في المقام الأول على قدرة كل بلد على استيعاب التقدم التكنولوجي والقدرة على التعامل مع متطلباته .

ومن أهم إفرازات الثورة التكنولوجية ،تكنولوجيا المعلومات ،إذ أدى التراكم المعرفي خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين إلى إبراز أهمية التشغيل الذاتي في معالجة المعلومات ،لذا فان هذه الثورة أصبحت التحدي الأول التي تواجه الأمة العربية بما فيها الدول المغاربية وأنظمتها التعليمية ولعل ابرز جوانب الثورة التكنولوجية الجانب الخاص بالتطورات المدهشة في عالم الحاسوب ويفرض على مؤسسات التعليم العالي ضرورة الأخذ بمعايير الجودة في كل منظومات التعليم العالي .[1]

**-اقتصاد المعرفة :**

صدر تقرير البنك الدولي للتنمية في العالم لعام 1999 بعنوان "المعرفة من اجل التنمية "ليؤكد أن المعرفة ليست مقصورة على الصفوة ،وإنما هي ملك الشعوب بأكملها ،وهي العامل الحاسم لتحقيق التنمية ،ويؤكد التقرير على أهمية التصدي لفجوات المعرفة مابين البلدان وداخل كل بلد .

ولكي تدخل دولة ما في عصر اقتصاد المعرفة يستلزم توافر المتطلبات أهمها [2]:

-توفير البنية التحتية لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات ،إذ يعتمد اقتصاد المعرفة على نشر المعلومات واستثمارها وتوليدها .

-توجيه الاهتمام لمراكز البحث العلمي ،فقد تبين ان من بين الأسباب الكامنة وراء زيادة المكون المعرفي في العملية الإنتاجية تعود إلى ارتفاع تكلفة البحث والتطوير اللازمين لتوفير منتجات جديدة تأخذ بعين الاعتبار معيار الجودة كأساس للمنافسة .

-تفعيل المعرفة داخل منظومة المجتمع ،إذ هي حلقة متصلة مكونة من ثلاثة عناصر أساسية اقتناء المعرفة واستيعابها ثم توظيفها .

وهو ما من شانه أن يلقي أعباء على السياسة التعليمية عموما و التعليم العالي بالأخص على اعتبار أن التحدي الذي يواجهه هنا ليس في توجيه العملية التعليمية لإعداد أجيال قادرة على خلق معرفة جديدة فقط إنما

[1] امة الله دحان حسين المسهلي ،مرجع سابق ،ص 144.

[2] سعاد محمد عيد ،مرجع سابق ، ص187.

في كيفية تفعيل المعرفة المتولدة وعكسها في التطبيق ،مما يفرض ضرورة تبني أهدافا اقتصادية ،بحيث تتكامل مع الأهداف الأخرى للسياسة التعليمية ، إعادة النظر في كيفية إصلاح مؤسسات التعليم العالي لكي تتحول من مجرد مؤسسات ناقلة للمعرفة إلى مؤسسات منتجة لها .

**المطلب الثاني :واقع الاكراهات الداخلية وضرورة الإصلاح**

موازاة مع مجمل التحولات والتطورات التي ميزت المحيط الدولي ،عرف المحيط الوطني بدوره أزمات بنيوية وهيكلية أثرت سلبا على العملية التكوينية ،فقد عرف التعليم العالي في الدول المغاربية (الجزائر ،المغرب ، تونس )في التسعينيات خاصة أزمة متعددة الأبعاد والدلالات من الصعب اختزالها في جوانب معينة وهي لا تتباين كثيرا عن ما يعانيه التعليم العالي في الدول العربية والذي يتسم عموما: [1]

- ✓الجامعات العربية هي في مجملها جامعات حكومية مسيرة بقرارات الأنظمة السياسية الحاكمة مما تقلل من الاستقلالية .
- ✓امتداد للجامعات الأوروبية والأمريكية ،إلا أنها لم تحذو حذوها في التطور والتقدم ما جعلها تنحسر في أدائها .
- ✓معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية تخيم عليها التقليدية في ممارسة المهنة .
- ✓الافتقار إلى سياسات واضحة تتعلق بتطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيا .
- ✓ضالة موازنة الجامعات بشكل عام وعدم مقابلتها للأعداد المتزايدة من الطلاب .

فأصبحت الجامعات في الدول العربية أشبه بمصانع قديمة بنيت في غير الموقع المناسب لها ،والتي زاد إنتاجها الكمي وقل إنتاجها النوعي من دون أن يطرأ أي تغيير يذكر .

ولم تكن الدول المغاربية بمنأى عن هذا الوضع ،ولعل الخطوة الأولى للإصلاح هو تشخيص أهم الإشكاليات المؤدية إلى أزمة التعليم العالي في الدول المغاربية ،وهو ما سيتم معالجته من خلال هذا المطلب وإبراز أهم الإشكالات التي طرحت تحديا مشتركا يواجه التعليم العالي في الدول المغاربية ،مما جعل مسالة إصلاح التعليم العالي من أولى الأولويات في هذه الدول ،ومن الضروري الوقوف عند أهمها :

**ضعف الكفاءة الداخلية :**

يعتبر ضعف الكفاءة الداخلية صورة من صور تبديد الطاقات المادية والبشرية المتاحة في تحقيق أهداف الجامعات ،ويتمثل في ارتفاع نسب الرسوب ،والتسرب ،والبقاء لفترات تصل مابين 6 إلى 8 سنوات حتى يتخرج الطالب ،ففي المغرب تشير الكثير من الدراسات الميدانية والمعطيات الإحصائية الرسمية أن نسب الرسوب والإهدار الجامعي أصبحت تشكل منذ الثمانينات ظاهرة سلبية مزمنة ومتصاعدة الحدة ،إذ شهدت في النظام القديم ضالة نسب الاعداد المتخرجة من حملة الشهادات الجامعية ،فاذا كانت مؤسسات التعليم العالي العمومي ذات الاستقطاب المحدود تعرف سيرا عاديا ونسب نجاح عالية تتراوح مابين 80%و90%حسب

[1] محمد حبيب كاضم الشاروط ،رؤية مستقبلية نحو إصلاح الجامعات العربية ،ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية ،مرجع سابق ، ص 565.

التكوينات فان الامر يختلف بالنسبة للمؤسسات الجامعية ذات الاستقطاب المفتوح التي تستقطب كل سنة اكثر من 90% من الطلبة الجدد .

ويعزى الهدر الكبير في المؤسسات المفتوحة الى:

- نسبة تكرار في السنة الاولى تتراوح بين 31و44 % حسب التخصصات .
- مغادرة ما يقرب من 60 % من الطلبة للنظام الجامعي دون الحصول على شهادة او تأهيل مهني .
- ارتفاع كلفة الحاصل على الاجازة –الليسانس –بفعل الهدر اذ تصل في المجموع الى اكثر من كلفة تسع سنوات من الدراسة .

وقد تبين ان حوالي 10% من الطلبة [1] يحصلون على الاجازة في اربع سنوات بالنسبة لخريجي 1989 يتوزعون كالتالي 10.8 % بالنسبة للتعليم الاصيل ،10% بالنسبة للآداب و 6.4 % بالنسبة للعلوم وللحقوق ويصل المعدل السنوي للحصول على الاجازة سبع سنوات عوض اربع سنوات الامر الذي يترتب عنه ارتفاع كلفة التكوين .

إضافة إلى نسب الانقطاع والتخلي بشكل نهائي عن متابعة الدراسة الجامعية ،مما يتولد عنه إهدار هام في مجال تأهيل الموارد البشرية الجامعية وفي تدبير الموارد المالية كذلك ،وحسب الإحصائيات المصرح بها من طرف وزير التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي في 24-01-1999 "فان المردودية الداخلية لنظام التعليم الجامعي أصبحت جد ضعيفة إذ ينقطع ما يقارب 60 % من الطلبة عن الدراسة دون الحصول على الإجازة ،كما أن أكثر من 50% منهم لا يتجاوزون مستوى السلك الأول" فطرح تقرير البنك الدولي الحلول للحد من ظاهرة وسلبيات الرسوب و الإهدار الجامعي [2].

في الجزائر في سنة 1999 فان نسبة النجاح في السنة الأولى لا تتجاوز في اغلب الأحيان( 30 % ) والمدة المتوسطة التي يقضيها الطالب لكي ينتهي من دراسته الجامعية تتراوح بين( 6الى 8 سنوات ) في المتوسط وهذا حسب التخصصات –المدة الرسمية هي 4 سنوات –[3] .

**-<u>الاختلال بين مخرجات العملية التعليمية وسوق العمل</u>**

هو عدم ملاءمة المخرجات التعليمية لمتطلبات سوق العمل ،وهو ما عبر عنه بعض الباحثين بالعجز التعليمي حين لا تلقى المخرجات التعليمية الطلب الفعال في سوق العمل فلا تجد بعض التخصصات الفرص المناسبة بعد التخرج[4].

---

[1] حفيظ بوطالب الجوطي، حول التعليم العالي والبحث العلمي في المغرب ،مرجع سابق ، ص 52.

[2] عبد الرحيم عمران ،مرجع سابق ، ص96.

[3] محمود بوسنة <u>التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي</u> ،جامعة الجزائر :منشورات مخبر التربية التكوين العمل ،2004،ص 15.

[4] بولرباح عسالي ،مشكلات الاستثمار في التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية ،<u>مجلة المستقبل العربي</u> ،العدد 357 نوفمبر 2008،ص 65.

ويرجع الباحثين هذا الاختلال إلى الأسباب التالية [1]:

- ✓ انخفاض الكفاءة النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها تدني التحصيل المعرفي والتأهيل التخصصي ،وضعف القدرات التحليلية و الابتكارية والتطبيقية .
- ✓ انخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية ،ويتمثل ذلك في تخريج أعدادا من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى .
- ✓ انعدام التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ،حيث تعيش هذه المؤسسات كجزر بعيدة عن بعضها البعض .
- ✓ غياب آليات الرقابة والمساءلة وانعدام الشفافية .
- ✓ إتباع الطرق التقليدية في التدريس والمحاضرات ،وعدم الاعتماد على التعليم المرتكز على البحث والمشاركة لزيادة التحصيل المعرفي وتطوير العقل النقدي للطالب .
- ✓ عدم ارتباط البرامج الأكاديمية برسالة الجامعة وأهدافها نتيجة انفصال عمل الوحدات الإدارية عن الوحدات الأكاديمية ،فالأكاديميون ينظرون إلى إدارة الجامعة على أنها تتصرف وكأنها غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لضمان جودة البرامج الاكاديمية ،والإداريون ينظرون للاكاديمين على أنهم لديهم فهم محدود للشؤون الإدارية فهم غير مطالبين بوضع أهداف الجامعة .

ولعل ابرز مظاهر هشاشة العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمحيط الاقتصادي تكمن في بطالة الخريجين التي عرفت تزايدا ملحوظا مع بداية عقد التسعينات ،فالسياسات المنتهجة في التعليم العالي نتج عنها زيادة في عدد المتخرجين من الجامعات وفي كافة التخصصات فقد عرفت تفاقما ملحوظا منذ بداية الثمانينات والتسعينات ففي الجزائر انتقلت نسبة بطالة حاملي الشهادات الجامعية من 11.9% سنة 1992 إلى 19.07%سنة 1997 موزعين كمايلي :48 % ليسانس ،35 % مهندسين ودراسات عليا 17حـ سب % إحصائيات 1998 [2].

في المغرب تطورت بطالة المجازين مثلا من % 6.5 سنة 1984 الى 23 % سنة 1991،بلغ عدد الخريجين المعطلين 50.000 في سنة 1992 ،فنسبة البطالة من بين الحاصلون على شهادات جامعية تشكل نسبة 23.3% ،والحاصلون على الشهادات المهنية يعرفون نسبة بطالة تقدر ب 32%،وبنسبة اقل لخريجي المدارس العليا لتكوين الاطر وكليات الطب 1.1 %.

---

[1] ايهاب عبد الرزاق، حسين الحيالي ،ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من اجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي المجلد الثاني جامعةالزيتونة الاردن 2013/4/4، ص 575.

[2] مجدولين دهينة ،واقع الجامعة الجزائرية بين عرض عمل حاملي الشهادات الجامعية واحتياجات السوق المحلية ، ملتقى تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية،جامعة الجلفة ،2010،ص 162.

ووفق تقرير منظمة العمل الدولية الصادر في سنة 1995 عن توزيع البطالة في عدد من الدول العربية من بينها دول المغرب العربي خلال سنوات 1989-1991 تبين المعدلات المرتفعة لبطالة الخريجين كما يوضحها الجدول الاتي[1]:

الجدول رقم (13) يوضح البطالة في الدول المغاربية خلال السنوات 1989-1991

| الدولة | بطالة خريجي التعليم العالي |
|---|---|
| الجزائر | 5.2 |
| المغرب | 23 |
| تونس | 5 |

المصدر : محمد متولي غنيمة ،مرجع سابق ،ص 352.

هذه النسبة المتصاعدة للبطالة يعزوها الباحثين الى عدم التوافق بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل ،وغياب إستراتجية واضحة وفعالة تقوم بإيجاد التناسب بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل ،بحيث تقوم بدراسة ما هو مطلوب من اليد العاملة المؤهلة ،وما هو مطلوب من تخصصات ومهارات وعلى اثر ذلك تضع إستراتجيتها التعليمية وتوجه التعليم العالي [2].

تشهد الدول المغاربية هدر كبير للنخب الجامعية لاختلال التوازن بين نسق التعليم العالي والنسق الاقتصادي ،يتمثل هذا الهدر في الثمن الذي يدفعه المجتمع على التعليم ،الذي يقابله بمخرجات لا تتطلبها حاجته أو ليس على المستوى المطلوب من الكفاءة [3] ، مما يؤكد على فشل السياسات التعليمية وعجزها عن مواكبة سوق العمل .

**-ضعف وتيرة التجديد والاصلاح في البرامج الاكاديمية**

أهم ما اتسم به التعليم العالي في المغرب في هاته الفترة هي القصور في مناهج التعليم العالي فاتسم بمايلي [4]:

- وضع الفلسفة العامة لهذه المضامين وتحديد التخصصات وأنظمة الامتحانات لا يتم إلا بمراسيم يضعها الوزير الأول،و سحب القرار المرتبط بمناهج التعليم العالي من مؤسسات التعليم العالي .
- اعتماد الحفظ والاستظهار والتلقين ،عوض التركيز على مناهج التفكير والتحليل و أدوات التعامل مع المعرفة .

[1] محمد متولي غنيمة، التخطيط التربوي عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع ،2005،ص 352.

[2] حميد بوزيدة مدخلات ومخرجات التعليم العالي، مرجع سابق، ص86.

[3] بولرباح عسالي ، مرجع سابق ، ص 66.

[4] محمد باسك ،مرجع سابق ،ص 49.

- اغلب المناهج والبرامج منقولة عن تجارب غربية ،مما يجعل تعليم العالي يتناقض في بعض الجوانب مع خصوصيتنا الحضارية .
- ضعف مرونة البرامج والمناهج في مختلف ميادين التخصص ،وعقم نظم الامتحانات وعدم ارتكازها على أسس عملية تهدف إلى تقييم معلومات الطالب أو على معايير تربوية مضبوطة . [1]
- مناهج التعليم العالي ومضامينه تتسم بالتخلف عن اللحاق بالتطورات التكنولوجية ،فنسبة 60% من الأبحاث والنظريات المدرسة بالمعاهد أصبحت متجاوزة علميا.

ومما سبق يتضح أن عدم مرونة البرامج المحددة بمراسيم وزارية ،وتقادم طرائق التدريس وسلبيات التنظيم السنوي كانت من أهم الأسباب التي جعلت المغرب يتجه نحو إصلاح التعليم العالي باعتماد نظام "ل.م. د " فالنظام القديم طرح العديد من الإفرازات السلبية في الدول الثلاث (الجزائر،المغرب، تونس) تجسدت في ضعف الأداء وضياع الموارد بسبب انسحاب الطلاب من الجامعات وإشكاليات الهدر ،وتقادم النظام وعدم مرونة البرامج وتراجع فرص التشغيل وصعوبة اندماج خريجي التعليم العالي .

وعلى ضوء ما تقدم وما تم استجلاءه من إشكالات ومؤشرات سلبية هي التي تؤكد ضرورة الإصلاح بهدف مسايرة التطورات الحاصلة في أنظمة التعليم العالي ،فيؤكد الحاجة الماسة إلى إصلاح التكوين وتجاوز مثالب نظام التعليم العالي السابق ،وجعل الإصلاح في الدول المغاربية مسالة ضرورية لتكييفه مع المعايير العالمية ، و تحقيق الجودة في التكوين من خلال تحقيق تفاعل ايجابي بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، فالتعليم العالي اليوم في عصر العولمة مطالب بالارتقاء بالجودة والارتباط بالمعرفة العالمية وتطوراتها .

**المبحث الثالث : إصلاح سياسات التعليم العالي (نظام "ل .م .د"LMD )في الدول المغاربية**

انخرطت ثلاث بلدان من المغرب العربي (الجزائر ،المغرب ،تونس )في السياق الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي وفق مسار بولونيا منذ بداية الألفية ، إذ بادرت إلى تبني نظام "ل .م .د" LMD كهيكلة جديدة لأنظمة التكوين في التعليم العالي قصد الرفع من نوعية عروض التكوين الجامعي وتحسين جودتها وتطوير البرامج والمناهج لتحقيق مخرجات تعليمية جامعية متميزة قادرة على دخول سوق العمل وضمان الجودة .

**المطلب الأول : نشأة نظام "ل .م .د "LMD–الفلسفة والأهداف –**

الهدف الأساسي من اتفاق بولونيا" Bologna Accord" هو إيجاد فضاء أو منطقة أوروبية في التعليم العالي ،وتعميق الوحدة والترابط بين الدول الأوروبية لتشمل مجال التكوين في الجامعة وذلك بهدف تسهيل إدماج خريجيها في سوق الشغل ،فهي منظومة وضعت لتجاوز الحدود التي يمكن أن تميز نوعية التكوين من

[1] محمد زنطار الامراني ،مرجع سابق ، ص 334

دولة إلى أخرى [1]، وجعل معايير الدرجات الأكاديمية ومعايير الجودة أكثر قابلية للمقارنة واقرب للتطابق في دول الاتحاد الأوروبي ،واسم بولونيا* جاء من المكان الذي تم فيه إعلان بولونيا الذي أصبح يشار إليه فيما بعد باتفاقية بولونيا ،أما عملية بولونيا" Bologna process "فتشير إلى مجموعة من الأنشطة والبرامج الناتجة أو المرافقة لإعلان بولونيا أو التالية له والموجهة لتعزيز مفهوم المنطقة الأوروبية للتعليم العالي[2].

فعملية بولونيا التي نجم عنها ميلاد منطقة أوروبية للتعليم العالي ،بدأت بوادرها منذ ان دعا رئيس الوزراء البريطاني تشرشل في سنة 1946 دول القارة الأوروبية إلى تكوين ماسماه بالولايات المتحدة الاوروبية وتوالت المبادرات منذ ذلك الحين لتحقيق ذلك الغرض ،فمن إنشاء المركز الأوروبي للأبحاث النووية في سنة 1954 إلى إنشاء الهيئة الاوروبية للطاقة والمعادن سنة 1957،الى معاهدة ماستريخت سنة 1993التي رسخت الوحدة الاقتصادية الأوروبية إلى غيرها من المبادرات التي أضافت كل واحدة منها لبنة البناء للصرح الاوروبي الموحد . [3]

لم يكن التعليم بكل أنواعه بمنأى عن هذه المبادرات خاصة بعد أن احتكرت الجامعات الأمريكية واليابانية صدارة التصنيفات لعالمية للجامعات ،وكانت البداية من فرنسا في سنة 1997 حيث قام وزير التعليم العالي الفرنسي بتكوين لجنة خبراء لإعداد تقييم جذري وشامل للتعليم العالي بفرنسا ،وبعد عام من عمل هذه اللجنة وخلال الاحتفال بذكرى مرور ثمانمائة عام على إنشاء جامعة السربون أطلق وزراء التعليم العالي بكل من ايطاليا ،فرنسا ،بريطانيا وألمانيا إعلان السوربون " Sorbonne Delaration "في 25 أيار –ماي 1998– الذي يهدف الى اقامة فضاء اوروبي موحد للتعليم العالي ويدعو الدول الاوروبية الى الالتزام بالعمل على هذا الهدف بما يتلائم وتحديات القرن الجديد وقد ركز على : [4]

- ✓ زيادة الشفافية الدولية للمقررات والمناهج والاعتراف بالمؤهلات من خلال الانتقال التدريجي نحو اطار للمؤهلات ومراحل للتعليم العالي .
- ✓ تسيير الحراك التعليمي للطلبة واعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي الاوروبي وتكامل سوق العمل .

---

[1] إبراهيم القيزاني ،مرجع سابق ،ص 161.

[2] عبد الرحمن بن محمد ابو عمه، النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا ،الرياض :مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي ،2010،ص 23.

*جامعة بولونيا تقع في مدينة بولونيا في ايطاليا وهي من اقدم الجامعات في العالم يرجع تاريخ نشأتها الى عام 1088م

[3] سوسن شاكر مجيد ،إعلان بولونيا إصلاح للتعليم العالي الأوروبي
http://www.ahewar.org/debat/ بتاريخ : 06 ماي 2016

[4] عبد الرحمن بن محمد ابو عمه ،مرجع سابق ،ص25.

- ✓ تصميم نظام مشترك للدرجة الجامعية في مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه .

لقي هذا الإعلان صدى كبيرا اذ تبعه بعد سنة إعلان بولونيا ففي مدينة بولونيا الايطالية وقع اجتماع وزراء التعليم العالي الاوروبيين بمناسبة مرور تسعمائة عام على انشاء جامعة بولونيا ،وتعتبر المبادرة اكبر عملية اصلاحية في تاريخ التعليم العالي ،اذ تهدف الى توحيد نظام التعليم فيما يزيد على 4000 مؤسسة تعليم عال يتخرج منها اكثر من اثني عشر مليونا طالب سنويا [1]

وقع على هذه الاتفاقية في البداية تسعة وعشرون وزير تعليم او وزيرا مختصا من اوروبا وذلك عام 1999 وكانت تحت عنوان إعلان بولونيا ،أكدت فيه على دور التعليم العالي محركا للتنمية والمواطنة الأوروبية وان الجهود السياسية تحتاج إلى رافد قوي وهو التعليم لتحقيق الطموحات لمجموعة دول الاتحاد الاوروبي .

وهدف إعلان بولونيا إلى تحقيق العديد من الاهداف الاساسية :[2]

- ❋ تبني نظام للشهادات التي تسهل قراءتها ومقارنتها من خلال اعتماد ملحق الشهادة بهدف تعزيز استخدامية المواطنين الاوروبيين وتنافسية نظام التعليم العالي الاوروبي في العالم .
- ❋ تبني نظام يعتمد بشكل اساسي على دورتين اساسيتين ،وهما المرحلة الجامعية الاولى ومرحلة الدراسات العليا ،يشترط الوصول الى المرحلة الثانية انجاز دراسات المرحلة الاولى التي تتطلب دراسة لمدة اقلها 3 سنوات ،تقدم الشهادة الممنوحة بعد انجاز المرحلة الاولى في سوق العمل الاوروبي مستوى ملائما من المؤهلات لسوق العمل في الاتحاد الاوروبي ،اما المرحلة الثانية فتؤدي الى شهادات الماجستير والدكتوراه كما في عدد من البلدان الاوروبية .
- ❋ إنشاء نظام الارصدة كما في نظام ECTS ليكون وسيلة ملائمة لتعزيز تنقل الطلاب على النطاق الاشمل.
- ❋ تعزيز التنقل من خلال تخطي العقبات التي تعرقل حرية تنقل الطلاب والمدرسين :

–للطلاب ،تعزيز امكانية الوصول الى فرص الدراسة والتدريب والخدمات ذات الصلة .

–للمدرسين والباحثين والعاملين الاداريين ،منحهم الاعتراف والتثمين للفترات التي يمضونها في اطار اوروبي وهم يقومون بالابحاث ويدرسون ويدربون بدون المساس بحقوقهم القانونية .

- ❋ تعزيز التعاون الاوروبي في ضمان الجودة بغية تطوير المعايير والمنهجيات القابلة للمقارنة .

---

[1] سوسن شاكر مجيد ، مرجع سابق .

[2] حسين زند اميمة كرار ،ضمان الجودة في العالم العربي مسار بولونيا نموذجا ،المؤتمر الاقليمي العربي نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية ،القاهرة ،2009،ص443.

وقد تابع المعنيون في وزارات التعليم والمعنيون بالتعليم العالي في أوروبا التقدم في عملية بولونيا من خلال الاعلانات التالية :

-بيان براق Porag community

اسهمت في اجتماع بيان براغ في 2001 ثلاث وثلاثون دولة اوروبية بالاضافة الى كل من كرواتيا قبرص ،تركيا وكان الهدف هو متابعة التقدم في اتفاقية بولونيا التى مضى عليها سنتان ،بالاضافة الى التخطيط للمضي قدما في التعامل مع صعوبات تطبيقها ،كما شارك في الاجتماع عدد من المنظمات الاوروبية مثل : [1]

-المجلس الأوروبي

-اتحاد الجامعات الاوروبية

-الاتحاد الاوروبي لمؤسسات التعليم العالي

-الاتحاد الاوروبي للطلبة

وقد اكد بيان براق على ثلاثة عناصر من عملية بولونيا وهي :

-تنمية التعليم مدى الحياة .

-إشراك مؤسسات التعليم العالي والطلبة في العملية .

-تعزيز منطقة تعليم اوروبي .

ومن خلال هذا البيان تم توسيع الأهداف فيما يتعلق بالتعلم مدى الحياة ،واعتبار الطلاب كشركاء نشطين ،وتعزيز تنافسية وجاذبية الفضاء الأوروبي للتعليم العالي ،والتزام الوزراء المشاركين أنفسهم بمواصلة تطوير ضمان الجودة ،وتأهيل الكفاءات الوطنية .

**-إعلان برلين Berlin Community**

عقد الاجتماع لاعلان برلين في سبتمبر عام 2003 وشاركت فيه سبع دول اخرى البانيا ،والبوسنة والهرسك بالاضافة الى مقدونيا وروسيا وصربيا ...وحددت به اولويات لعمليات بولونيا وهي :

-البدء في تطبيق نظام المرحلتين في التعليم العالي .

-التوسع في الوصول الى اطار للمؤهلات الاوروبية في التعليم العالي .

-شمول درجة الدكتوراه كمرحلة ثالثة في التعليم العالي .

العمل على ربط التعليم العالي الاوروبي بالبحث العلمي في اوروبا .

-تعزيز ضمان الجودة .

[1] عبد الرحمن بن محمد ابو عمه ،مرجع سابق ، ص29.

**-اعلان بيرجن Bergen Community**

في سنة 2005 وصل عدد الدول الموقعة على اتفاقية بولونيا إلى 35 دولة بالإضافة الى ارمينيا واذربيجان وجورجيا وملدافيا واوكرانيا ،ويعد اجتماع بيرجن خطة في تبني معايير وادلة ضمان الجودة في منطقة التعليم الاوروبي ،شارك في الاجتماع الشبكة الاوروبية لضمان الجودة ENQA واهم مانص عليه

-تقوية البعد الاجتماعي وازالة العوائق امام الحراك التعليمي .

-تطبيق معايير وادلة ضمان الجودة كما تتطلبها الشبكة الاوروبية لضمان الجودة .

-المنح والاعتراف بالدرجات المشتركة .

-تبني اساليب مرنة لطرق التعليم العالي ،بما في ذلك تبني اجراءات لاحتساب التعليم السابق .

**-اعلان لندن**

عقد في السابع والثامن من ماي 2007 ،ويعد الاساس لاول مؤسسة نظامية لدعم تطبيق عملية

بولونيا وهي السجل الأوروبي لضمان الجودة الاوروبي ،وهو سجل لكل مؤسسات ضمان الجودة الاوروبية التي تلتزم بمعايير ضمان الجودة الاوروبية ،كما تضمن الاعلان التزام الوزراء بتفعيل البعد الاجتماعي من خلال اقتراح خطط تفعيل وطنية ورصد لمدى فاعليتها .

-بيان لوفين" **Leuven**"

وتم التركيز من خلاله على البعد الاجتماعي ،التعلم مدى الحياة ،ومهمة التكوين ،الانفتاح الدولي والحركية والبحث والابتكار .

-مؤتمر بودابيست -فينا "**Budapest –Vianna** "

انعقد في مارس 2010 ومن خلاله دخل مسار بولونيا مرحلة جديدة نحو توطيد وتفعيل الأهداف وتوسع عدد البلدان المنظمة إلى 47 دولة .

ونخلص انطلاقا مما سبق إلى أن نظام "ل .م .د " LMD نظام يهدف في مجمله إلى تيسير حركة الطلبة بين الدول الأوروبية وخارجها من خلال الاعتماد على مبدأ المرونة باعتباره مبدأ أساسيا من المبادئ التي يقوم عليها ،وإعادة تنظيم التعليم العالي لاستقلالية أكثر لتحديد أهدافه وتاطير الطالب بيداغوجيا في جميع مراحل تكوينه .

## المطلب الثاني :الهيكلة الجديدة للتعليم العالي في الدول المغاربية

### نظام "ل.م.د "LMD في التجربة الجزائرية

تبنت الجزائر نظام "ل. م .د "LMD لغرض تكييف التكوين العالي مع التكوين العالمي ،ولتحقيق الأهداف التالية[1] :

- ✓ ضمان تكوين جيد يتأقلم مع متطلبات الجامعة والمجتمع .
- ✓ تكوين الأساتذة الباحثين تكوين متميز من اجل ضمان التاطير النوعي خاصة لمرحلة الماستر والدكتوراه .
- ✓ تطوير الآليات التي من شانها أن تكيف المتكون مع عالم الشغل .
- ✓ تطوير برامج التدريس وإشراك المؤطرين في إنتاجها وصياغتها .
- ✓ تمكين الطالب الجزائري من اختيار تخصصه ومن ثم اختيار وظيفته .
- ✓ –ضمان عالمية الشهادة .
- ✓ –الانفتاح على التجارب العالمية في ميدان البحث العلمي والتكنولوجي .
- ✓ –تشجيع التعاون العلمي والمعرفي بين مؤسسات التعليم العالي الجزائرية .

فإصلاح المنظومة الجامعية طرح لغرض السماح:[2]

- ✓ بالمواءمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي.
- ✓ إرساء أسس الحكامة الراشدة للمؤسسات، تستند على المشاركة والتشاور.
- ✓ إشراك الجامعة في التنمية المستدامة للبلاد.
- ✓ تمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح من جديد قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية.

ويقوم نظام ل م د على هيكلة جديدة مؤسسة حول ثلاثة شهادات "الليسانس ،الماستر والدكتوراه "

–**الليسانس** :بعد الحصول على البكالوريا يسجل الطالب نفسه في مسار تكويني يؤهله إلى الليسانس سواء أكاديمية أم مهنية ،ويشمل على ست سداسيات ،ويتضمن مرحلتين تتمثل أولاهما في تكوين قاعدي والمرحلة الثانية تكوين متخصص ،وينتهي إلى تحقيق غايتين :

- ✓ غاية ذات طابع مهني تمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل .
- ✓ غاية أكاديمية تمكن الطالب من مواصلة الدراسة على مستوى الماستر .

---

[1] مفلاح بن عبد الله نظام LMD ومستقبل الجامعة الجزائرية ،الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام جامعة الشلف ،2009،ص 4.

[2] التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، الجزائر، جوان 2007، ص7.

-**الماستر:** (م1، م2) يشمل هذا الطور على أربع سداسيات بعد الليسانس وبوتيرة 30 رصيد لكل سداسي، وهو طور مفتوح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس اكاديمية او ذات طابع مهني ، تتوفر فيه الشروط المطلوبة ،يحضر تكوين الماستر لمهمتين :

**-ماستر البحث:** الذي يؤشر إلى متابعة الدراسات نحو البحث،موجه منذ البداية للقيام بنشاط بحث في الوسط الاقتصادي أو الوسط الجامعي .

**-ماستر مهني:** الذي يعطي الكفاءة للدخول إلى الحياة العملية،فهو تخصص دقيق في حقل معرفي محدد ،بما يسمح بالنفاذ إلى مستويات عالية من الأداء والمهارة .

ويمكن نظام "ل .م .د" LMD للطلبة من النظام الكلاسيكي القديم "الحائزون على شهادة الليسانس – باكلوريا +4سنوات دراسة)، أو شهادة دراسات عليا أن يسجلوا في ماستر1 (م1)، كما يمكن أن يتقدم الطلبة الحائزون على شهادة مهندس دولة للتسجيل في الماستر2 (م2)، لأجل إعداد رسالة بحث."[1]

-**الدكتوراه** :يضمن هذا الطور من التكوين الذي تبلغ مدته ستة سداسيات (3سنوات )مايلي :

- تعميق المعارف في تخصص محدد من خلال أعمال بحثية فردية وجماعية ،ملتقيات ،حلقات دراسية .....
- تحسين المستوى عن طريق البحث ومن اجل البحث (تنمية الاستعدادات للبحث ،العمل في فريق ...) ويتوج هذا الطور بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة واكتساب 180 رصيد .

على خلاف بعض الجامعات لكي يرخص للطالب مناقشة أطروحته يجب أن يكتسب من 20 إلى 30 رصيدا في مجمل تكوينه النظري والتطبيقي، والـ 160 أو 150 المتبقية يكتسبها عن طريق التربص العلمي.[2]

**<u>تنظيم التكوين في ظل نظام "ل. م .د "LMD</u>**

ينتظم التكوين الجامعي وفق نظام "ل. م. د"LMD في شكل سداسيات (السنة الدراسية تشكل سداسيين منفصلين )تتضمن وحدات تعليمية ،وتجمع التكوينات في ميادين التكوين ،والتي يتم تنظيمها في شكل مسارات نموذجية متعددة متلائمة ،وكل مسار هو تركيبة لوحدات تعليمية ،وتتمثل عناصر نظام التدريس فيمايلي :

- **الوحدات التعليمية** :وتضم مجموعة من المواد أو المقاييس المنسجمة بيداغوجيا صممت وفق منطق التدرج ،بغية اكتساب مهارات وكفاءات محددة تقدم الوحدات سداسيا وتتنوع :

-وحدات تعليمية أساسية :تضم المواد التعليمية ،القاعدية الضرورية لمواصلة الدراسة في تخصص معين .

-وحدات تعليمية استكشافية :وتجمع مواد مرتبطة بتخصصات أخرى لغرض توسيع الأفاق المعرفية للطالب .

[1] المرجع نفسه ، ص35..

[2] :Germain GOURENE et autres, op-cit, p11.

– وحدات تعليمية أفقية :وتتعلق بالثقافة العامة ،منهجية لغوية ...

**التقييم**

يرتكز التقييم على مجموعة من المؤشرات منها المراقبة المستمرة والامتحانات النهائية والاعمال الشخصية للطلبة وكلها تدخل باوزان مختلفة في النقطة النهائية لوحدة التعليم ،يستفيد الطالب من نظام التعويض التكاملي مابين المواد المكونة للوحدة التعليمية ،ويتم الحصول على المعدل العام للسداسي انطلاقا من معدلات الوحدة التعليمية المكونة له .

ويعتبر الطالب ناجحا إذا كان المعدل المعوض للوحدات يساوي أو يفوق 20/10،ويطبق التعويض في كل سداسي على أساس المعدل العام المتحصل عليه بعد تعديله بواسطة المعاملات ،وفي حالة عدم حصول الطالب في السداسي على معدل يساوي أو يفوق 20/10،فانه يحتفظ بمقاييس وحدة التدريس التي تحصل فيها على هذا المعدل يعيد اجتياز الامتحان في المقاييس التي لم يحصل عليها .

**نظام LMD في المغرب**

انخرطت المغرب بدورها في مسار عولمة التعليم الجامعي وتم وضع النظام البيداغوجي الجديد الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي اتسم بنوع من الشمول إذ عالج المسالة التعليمية في كل مراحلها مستلهما المبادئ التي يقوم عليها من نظام التعليم العالي الاوروبي ،ليفسح المجال امام تغيير عميق في هندسة المسار الجامعي وفي طبيعته وعلى مستوى سنوات الدراسة وبصدور القانون 01.00 المنظم للتعليم العالي الصادر سنة 2000 تم استحداث نظام ثلاثي الحلقات Three –Tired Architecture Pedagogical [1]و ما يعرف بنظام LMD (إجازة /ماستر /دكتوراه ).

وقد شكلت خلال الموسم الدراسي (2000–2001)لجنة منبثقة عن وزارة التعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي عرفت ب "لجنة تنشيط وتنسيق وتتبع الإصلاح "صدر لها الى غاية نوفمبر 2001سبع وثائق توجيهية ،أهمها وثيقة "مساهمة في الإصلاح البيداغوجي للتعليم العالي "والتي تحدد أهداف الإصلاح فيمايلي :

- تطوير القدرات المنهجية واللغوية والتواصلية .
- إعداد الطلبة للاندماج في المحيط الاقتصادي والاجتماعي .
- صيانة القيم والتراث الثقافي .

فالإصلاح البيداغوجيLMD كما وردت خطوطه العريضة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون 01.00 المنظم للتعليم العالي وبعض تفصيلاته في الوثائق الصادرة عن لجنة تنشيط وتنسيق وتتبع الإصلاح له بعض المزايا التي تحقق جودة التكوين يمكن إجمالها في العناصر التالية [2]:

[1] احمد اسماعيل حجي ،حسام حمدي عبد الحميد ،مرجع سابق ،ص200.

[2] المرجع نفسه ،ص 120.

- ✓ تحرير المبادرة البيداغوجية بإناطتها مباشرة للأساتذة الجامعيين ،وفي ذلك تجاوز للوضع الشاذ الذي أنتجه الإصلاح السابق –ظهير 1975–حيث كان الحسم فيما يتعلق بالمناهج والبرامج الدراسية يتم بمقتضى مراسيم ،فأصبح للجامعة هامش من الحرية من خلال إمكانها إحداث مسالك للتكوين والبحث ،واقتراح جميع الإصلاحات المتعلقة بالتكوينات المدرسة في فضائها واتخاذ كل التدابير ذات الطابع البيداغوجي الهادفة إلى تحسين جودة التكوين .
- ✓ تحقيق نوع من المرونة في المسار التعليمي للطالب ،حيث يمكنه الانتقال من تكوين لأخر
- ✓ ملاءمة التكوينات الجامعية مع الخصوصية الجهوية .
- ✓ مسؤولية الأساتذة الجامعيين في إعداد المسالك والوحدات ،من شانها أن تحدث إطارا جديدا لتعميق علاقات الأستاذ الجامعي بزملائه .

وقد أعلن عن الإصلاح البيداغوجي LMD في فيفري 2001 ويرتكز هذا الإصلاح البيداغوجي على مسار تكويني يدعى المسالك ويقوم على التدريس بالوحدات على ثلاث مستويات :

–المستوى الاول :مسلك الاجازة (L ) تتطلب برنامج دراسة مدته ثلاث سنوات او ست سداسيات تكوينية او فصول دراسية تتوج بشهادة الاجازة الاساسية او مهنية .

–المستوى الثاني :مسلك الماستر (M) تتطلب عامين دراسيين او اربع سداسيات او فصول دراسية بعد الإجازة تتوج بالماستر أو الماستر المتخصص .

–المستوى الثالث :الدكتوراه (D) تشير الى الدرجة النهائية وتتطلب ثلاثة اعوام او 6 فصول دراسية بعد الماستر .

**الهندسة البيداغوجية العامة للشواهد**

–شهادة الدراسات الجامعية DEUGوشهادة الدراسات الجامعية المهنية DEUP لمدة اربع سداسيات من التكوين

–البكالوريا مع سنتين من الدراسة تمنح للطالب شهادة تعرف ب :

DEUG diplôme d'étude universitaire générale ديبلوم الدراسات الجامعية العامة .

DEUP diplôme d'étude universitaire professionnelles ديبلوم الدراسات الجامعية المهنية .

–بكالوريا مع ثلاث سنوات دراسة تمنح شهادة الليسانس او الاجازة في الدراسات الاساسية(LF ) أو الاجازة المهنية (LP).

–بكالوريا مع خمس سنوات دراسة تمنح شهادة ماستر أو ماستر متخصص (MS).

–بكالوريا مع ثماني سنوات دراسة تمنح شهادة الدكتوراه .

بعد التسجيل في الجامعة يقضي الطالب فصلا تمهيديا يدوم ثلاثة أشهر، وفصلا لتحديد التوجيه ثم فصليين للتعمق أو الامتهان وبعد الفصول الأربعة الأولى يحصل على دبلوم الدراسات الجامعية العامة أو المهنية أو ما يعرف DEUG– DEUP،وللحصول على الإجازة تتطلب دراسة فصليين اثنين ،وللحصول على

الماستر يتم دراسة أربعة فصول بعد الإجازة ،ثم ستة فصول أخرى بعد الماستر للحصول على شهادة الدكتوراه وهي قابلة للتمدد .

فوفقا للميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون 01.00 المتعلق بالتعليم العالي المنبثق منه اعتبر في المادة الثامنة منه أن الإصلاح البيداغوجي يقوم على الأسلاك والمسالك والوحدات [1]،ويشتمل على جذوع وجسور مشتركة ،ويرتكز على التوجيه والتقييم ، ويؤطر التدريس والتكوين في المؤسسات الجامعية ضمن وحدات إلزامية مشتركة بين جميع الجامعات، وأخرى اختيارية،اعتمادا على جذوع مشتركة وجسور بين مختلف المؤسسات والمسالك والأسلاك والمجزوءات، ويتوج بشهادات وطنية وجامعية، إذ يسمح التكوين بالمؤسسات الجامعية من الحصول على دبلومات مطابقة للهندسة البيداغوجية العامة.

وتتكون السنة الدراسية الجامعية من فصلين ( Deux Semestres )يتضمن كل فصل 14 و16 أسبوعا للتكوين والتقييم.

يتضمن كل فصل اربعة وحدات والوحدات الدراسية هي مجموع مواد دراسية متجانسة فيما بينها يتم تلقينها للطالب لمدة فصل كامل ويتضمن كل فصل اربعة وحدات وتنقسم الوحدات الى ثلاثة مجموعات : [2]

-الوحدات الرئيسية للمسلك وتشكل 70% من الغلاف الزمني للفصل وهي وحدات الاختصاص التي تعكس الطابع المعرفي للمسلك .

-وحدات التفتح أو وحدات الاختيار وتشكل 15 %من الغلاف الزمني للفصل .

-الوحدات الافقية المتكونة اساسا من وحدات التواصل واللغات والمعلوميات وتشكل 15% من الغلاف الزمني للفصل .

**التقييم :**

فالتقييم عملية تتم عن طريق المراقبة المستمرة التي تكون في شكل امتحانات او فروض او عروض او تقارير او انجاز مشاريع شخصية ،ويعطى الطالب نقطة عن كل هذه الانشطة ،يتم احتساب المعدل في كل وحدة اطلاقا من معدلات المجزوءات (المواد)،ويعد كل طالب ناجحا في الوحدة اذا حصل على 20/10فما فوق في جميع وحدات المسلك ،شريطة عدم حصوله على نقطة تقل عن 20/5في باقي الوحدات ،أما إذا حصل على اقل من 20/10 شريطة أن لا تقل عن 20/5فله الحق في امتحان استدراكي[3].

[1] المملكة المغربية ، القانون رقم 00-01 ،المادة الثامنة

[2] الحسين الرامي ،مرجع سابق ،ص 57.

[3] ادريس بنديان ،مرجع سابق .

المعايير الخاصة بشروط الحصول على الدبلوم :يعتبر المسلك مستوفى بالاستجابة لإحدى الشرطيين التاليين :[1]

-استيفاء جميع وحدات المسلك .

-استيفاء الوحدات الاساسية بمعدل عام يساوي أو يزيد عن 10 على 20 في جميع وحدات المسلك ودون الحصول على نقطة تقل على 05 على 20 في باقي الوحدات .

وقد حددت مبادئ وعناصر الإصلاح البيداغوجي LMD في المغرب في العناصر التالية [2]:

- تنظم البرامج على شكل دورات وشعب ووحدات .
- تتكون السنة الدراسية من دورتين .
- تتكون الدورة من 16 أسبوعا للتدريس والتقييم .
- تضم كل دورة ثلاث وحدات على الأقل تتألف من ما لا يقل عن 360 ساعة .

ولأجل تحسين الجودة على مستوى التعليم العالي ولضرورة ملاءمة التكوين للحاجيات والظروف الجهوية والمحلية تم إقرار اللامركزية في قطاع التعليم العالي ،وجعل المشرع مجلس الجامعة يضم أعضاء بارزين في المحيط السوسيو اقتصادي :

-رئيس الجهة المعنية

-رئيس المجلس العلمي للجهة

-رئيس المجموعة الحضرية المعنية للجهة أو رئيس المجلس الإقليمي.

-مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية .

-سبعة ممثلين من القطاعات الاقتصادية والاجتماعية من بينهم رؤساء الغرف المهنية وممثل واحد من التعليم الخاص .

ومنح المشرع الجامعة في إطار مزاولة المهام المسندة إليها الاستقلال البيداغوجي والعلمي والثقافي ومكنها في هذا الاطار من أن تبرم مع الدولة عقودا لسنوات عدة بشان بعض أنشطة التكوين والبحث .

**نظام إمد في تونس**

صاغ القانون التوجيهي للتعليم العالي المؤرخ في 25 فيفري لسنة 2008 اطارا جديدا لتحسين التكوين وجودته،وتعزيز دور الطالب وجعله محور منظومة التعليم العالي ،وتأكيد مصداقية الشهادات الوطنية فورد في مداخلة وزير التعليم العالي والبحث العلمي "هذا المشروع الاصلاحي امد يشكل نقلة نوعية غير مسبوقة في نظامنا الوطني للتكوين والبحث الجامعيين ،لقد عملنا على ان يكون التحول الى نظام امد مسارا اصلاحيا طويل النفس ،اردناه في نفس الوقت معبرا للتلاقي مع النماذج الجامعية السائدة عالميا وكذلك اصلاحا في

[1] عبد العزيز الصقلي، الجودة في التعليم العالي بالمغرب ،ملتقى التعاون والتبادل بين جامعات العالم الاسلامي تطبيق مؤشرات الاداء من اجل تعزيز الجودة ،الرياض 14-16 مايو 2013 ،ص 4.

[2] ادريس اوعيشة ،مرجع سابق ، ص 58.

عمق التعليم العالي التونسي يستجيب الى هاجس التشغيل من خلال عروض تكوينية جديدة محينة معرفيا وتكنولوجيا وتستند الى شراكات عضوية مع المهنيين "[1]

فمن الإصلاحات الكبرى التي عرفتها منظومة التعليم العالي صدور القانون عدد 19 المؤرخ في 25 فيفري 2008 والمتعلق بالقانون التوجيهي للتعليم العالي ،والذي جاء بنقلة نوعية مبنية على هيكلة متطورة للتعليم العالي ومن ابرز مقومات هذه الهيكلة الجديدة التحول إلى نظام "امد"واعتماد التعاقد مع الجامعات ويهدف هذا الإصلاح إلى دعم استقلالية الجامعات وتحسين جودة التعليم من خلال :

- دعم جودة التكوين بإرساء آليات تمكن من تامين اكتساب الطالب خلال مساره الدراسي لكفاءات علمية ومهارات تكنولوجية .
- مواكبة المعايير الدولية في مجال التكوين من حيث هيكلته العامة وإبراز محتوى التكوين الذي تخوله الشهادات المسندة .
- إرساء منظومة متكاملة للتقييم والاعتماد بهدف الارتقاء بالجودة داخل مؤسسات التعليم العالي خاصة في ميدان التجديد البيداغوجي .
- إقرار التعاقد بين الوزارة والجامعات في إطار استقلالية الجامعة وضمان تنفيذها لسياسة الدولة في مجالات التكوين .

ونظام " إمد "تسمية تختصر "الإجازة والماجستير والدكتوراه "، وقد تضمن تعريفا له في القانون المنظم للتعليم العالي المشار إليه سلفا "مجموعة من مسالك التكوين التي تلي مرحلة التعليم الثانوي ويتم في ثلاث مراحل تفضي كل منها الى شهادة جامعية .

-الإجازة تدوم ثلاث سنوات (6سداسيات ) بعد البكالوريا في شكل مسارين[2]:

الإجازة الأساسية :التي تفضي إلى ماجستير البحث ثم الدكتوراه (ثلث الموجهين ).

الإجازة التطبيقية :تؤدي إلى سوق الشغل مباشرة أو بعد الماجستير المهني (3/2 ثلثي الموجهين )

-الماجستير :تدوم الدراسة فيه أربع سداسيات وتضم :

ماجستير البحث (المتميزون في الإجازة الأساسية ).

الماجستير المهني (المتميزون في الإجازة التطبيقية والأساسية )

-الدكتوراه :تكون الدراسة في شكل وحدات تدريس وبحث يدوم ثلاث سنوات ولا يصل إليها إلا حاملي ماجستير البحث .

ويشكل كل سداسي خمس إلى ست وحدات تعليمية لمدة 14 أسبوعا ،وتنقسم الوحدات إلى أصناف :

-الوحدات إجبارية :تشكل 75% من الوحدات على الأقل وتنقسم إلى أساسية 75%و أفقية 25% (إعلامية ،لغات ..)

[1] ابراهيم القيزاني ،مرجع سابق ،ص 161.

[2] عمر بالهادي نظام امد الرهانات والتداعيات ،مجلة الجامعي، العدد 9-10 فيفري 2006،ص 4.

-الوحدات اختيارية 25 %وهي اختيارية بالنسبة للطالب .

تدوم الدراسة للحصول على الإجازة ثلاث سنوات وتشمل 180 رصيدا تتوزع على ست سداسيات ويشتمل السداسي الواحد على 14 أسبوعا من الدرس ،ويستثني قانون التعليم العالي كل دراسات الهندسة والهندسة المعمارية والطب والصيدلة وطب الأسنان والطب البيطري من الانخراط في هذا النظام .

التقييم :هو اجتياز الطالب لمختلف اختبارات الامتحان الخاصة بالوحدة التعليمية المعنية وإسناد الإعداد إليه من قبل إطار التدريس طبقا لمردوده .

يعتمد نظام التقييم صيغتين اثنتين: [1]

-نظام مزدوج يجمع بين المراقبة المستمرة والامتحانات النهائية السداسية مع دورة واحدة للتدارك ويعتمد النظام المزدوج للتقييم نسبة 70% للامتحانات النهائية ،ونسبة 30 % للمراقبة المستمرة ،ويمكن ان تتوزع اعداد المراقبة المستمرة إلى 20% للفروض الحضورية بما في ذلك الأشغال التطبيقية و10 للصيغ الأخرى مثل العروض والاختبارات الشفوية والتمارين .

-نظام موحد قائم على المراقبة المستمرة ويخص عددا من الوحدات يتم إفرادها عند الاقتضاء ،وتعتمد هذه الصيغة في كافة وحدات الإجازات التي تسندها المعاهد العليا للدراسات التكنولوجية ،هذا النظام الموحد يفرد نسبة 80% للفروض الحضورية ونسبة 20% للصيغ الأخرى للاختبار مثل التمارين و الأشغال التطبيقية والعروض .

وتضمن نظام إمد الالتزامات الرئيسية التالية : [2]

- ✓ تصميم نظام جديد للتعليم العالي يعتمد منظومة الإجازة والماجستير والدكتوراه
- ✓ اعتماد مزيد من اللامركزية في الجامعات و الإدارات ،وهو ما عزز الصلاحيات في مجال الإجراءات الأكاديمية والإدارة المالية ،وساهم في تحسين الجودة ،وقد تم تطوير هذا الاتجاه في الإصلاح بهدف تعديل صلاحيات الإنفاق بما يحقق كفاءة اكبر في استخدام الموارد العامة وذلك ضمن مراقبة للتعاقد يتم بموجبها إدخال برامج التعليم والبحوث ضمن عقود لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد عقب إجراء تقييم خارجي ،تبرم هذه العقود بين الوزارة والجامعات محددة الأهداف ووسائل تحقيقها من تمويل حكومي وموارد مالية ذاتية ،وقد انشئت آليتان جديدتان لنقل الموارد بغية تحسين جودة الأداء الأكاديمي والمؤسسي وهما :
- ✓ حزم من المساعدات تمنح مباشرة للجامعات على أساس تنافسي ،لتحسين نوعية البرامج والتدريس
- ✓ تامين منح لصقل المهارات الإدارية بهدف تعزيز الإدارة المؤسسية والقدرة على العمل بصفة مستقلة .

---

[1] دليل الاجراءات الخاص بتطبيق القواعد العامة للتقييم والارتقاء في الشهادة الوطنية للاجازة نظام امد

[2] Ahmed Galal,Taher Kanaan financing higher education in arab countries ,Egypt : the Economic Research forum, 2010, p128.

- ✓ إدخال عملية تقييم مؤسسات التعليم العالي وتعميمها من خلال اعتماد معايير واضحة تشمل الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية والابتكار في فن التدريس والمهارات التربوية للأساتذة والإنتاج العلمي ،والعلاقة بالبيئة الاقتصادية والشراكة معها ،وقد انشئت لهذا الغرض "الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد وضمان الجودة "

ولمزيد من الضمانات لإدماج الخريجين في ميدان العمل ولتأكيد ضرورة إشراك المحيط الاقتصادي والاجتماعي في التكوين والبحث العلمي وضعت خطة ومن خلال مجموعة من الصيغ لابرام اتفاقيات شراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية والمهن المطلوبة وذلك من خلال [1] :

- اعتماد شراكة دائمة تتجسد في (لجنة البناء المشترك) وهي لجنة إشراف على تأهيل الطلاب يترأسها مشرفان احدهما من إطار التدريس ،والثاني من أهل المهنة وتضم في عضويتها عددا من المدرسين الجامعيين وممثلين عن الاتحاد التونسي للصناعة والتجارة والصناعات التقليدية والمراكز الفنية والمؤسسات الاقتصادية والخبراء في الاختصاص .
- -إعداد دليل مرجعي لبرامج التكوين .
- تقويم التكوين ومتابعة الاندماج المهني للخريجين .

**-السمات الأساسية لإصلاح "ل. م .د LMD"**

**-التبعية وعدم الانبثاق من اختيارات وطنية ذاتية**

النظام الجامعي المغاربي الحديث (الجزائر ،المغرب ،تونس )موروث عن القوى الاستعمارية الفرنسية فمنذ نشأة الجامعات المغاربية غداة الاستقلال لم تخرج عن تبني النموذج الفرنسي الجامعي ،ففي المغرب كانت الجامعة امتداد تاريخي للتعليم الفرنسي وللتصور الفرنكفوني المنفصل تماما عن تقاليد التعليم المحلي في معظم التخصصات والمعتمد على ثنائية مؤسسات التعليم العالي المدارس العليا والمعاهد المخصصة للنخب ولتخريج تقنوقراط يلجون مناصب عليا في الدولة لاحقا ،ومن جهة اخرى جامعات لباقي فئات الشعب .ولعل من اهم العوامل المكرسة للواقع المازوم في مجتمعاتنا العربية هو اعتمادها في الكثير من الحالات على التقليد والنقل الاعتباطي الساذج عن المجتمعات الغربية ،سواء في تشخيصها لازماتها او في نماذجها وخططها الإصلاحية التربوية ،الأمر الذي يعمق في سياقنا المتخلف المازوم شروط التبعية الشاملة ويحول دون الإصلاح المنشود ،ويجعل من ازمة النظام التربوي في المجتمعات العربية نمطا من إعادة لازمة النظم التربوية في المجتمعات الليبرالية . [2]

[1] محمد المدني المختار ،مرجع سابق ،ص 60.

[2] مصطفى محسن ،مرجع سابق ،ص 66.

ورفض التبعية المطلقة لا يعني باي حال من الاحوال الانغلاق على الذات وعدم الاستفادة من تجارب الامم بل الانفتاح الذكي على الجوانب المشرقة في مختلف الحضارات بعد امتلاك الرؤية الواضحة من شانه ان يحقق التقدم والرقي .

فلا يكفي استيراد هذه البلدان لمنظومة لا تنتمي لتاريخها ، بل لابد من انجاح شروط ملائمة لانبثاق منظومة حقيقية جامعية اساسها الجودة المؤدية الى الامتياز والضامنة لتكافؤ الفرص لجميع الفئات الاجتماعيةوتستجيب لتطلعات الشعوب المغاربية لحياة افضل .[1]

**-غياب النصوص القانونية المنظمة للاصلاح الجديد**

في البلدان الثلاثة تم استقدام نظام LMD وانطلاق عملية تنفيذه في غياب نصوص قانونية منظمة له ففي تونس تم اعتماد امد مع بداية السنة الجامعية 2006-2007 في غياب نصوص قانونية تنظمه باستثناء وثيقة عامة في شكل اسئلة واجوبة حول النظام الجديد وصل عددها الى 94 تناولت اهم التساؤلات المطروحة في جويلية 2005 ومذكرة اطارية في افريل 2006.

في الجزائر طبق نظام ل م د في السنة الجامعية 2005/2004 الا ان المرسوم المتعلق بانشاء هذا النظام نشر في اوت 2008.

**-عدم إشراك الأطراف المعنية بالاصلاح**

اهم ماتسم به الاصلاح هو نقص في اشراك مختلف الاطراف المعنية وخاصة منها الهياكل العلمية والمهنية كالمجالس العلمية ومجالس جامعات ونقابات ،فهو اصلاح فوقي وانعزالي وغياب المشاركة في اعداد الاصلاح يحول دون تحقيق تلك التعبئة المطلوبة لتنفيذه ،بل ان ذلك يؤدي الى مواقف سلبية قد تتحول احيانا إلى مقاومة فعلية .

في الجزائر لم يسبق هذا الإصلاح تقييم مفصل لحالة الجامعات الجزائرية ،ولم يدرج في إطار مشاورات تضم الشرائح المعنية بتلك الإصلاحات من طلبة وأساتذة وإداريين [2].

في تونس سجل عدم مشاركة الاطراف المعنية بمسالة الاصلاح وعدم استشارتها من خلال الهياكل الممثلة لها من مجالس علمية للمؤسسات والجامعات والنقابات باستثناء بعض الاجتماعات الاخبارية التي نظمتها الوزارة بالاساتذة ورؤساء الاقسام والمؤسسات والتي تكتسي صبغة إعلامية تحسيسية بحتة واجتماعات نظمتها الوزارة لتقديم ماتم اقراره والنظر في كيفية التنفيذ والشروع في اعداد البرامج .

---

[1] حفيظ بوطالب جوطي ،جامعة المستقبل نحو جامعة مغاربية تنافسية الدار البيضاء:دار توبقال للنشر ،2012،ص 194.

[2] اسامة مطاطلة التعليم العالي في الجزائر قراءة في ثنايا نظام الال ا م دي على الرابط :http://arabic.jadaliyya.com/pages/index/23882 بتاريخ 05ديسمبر 2015.

وقد تم تعيين اللجان القطاعية في افريل 2006 وتم توزيع المذكرة الاطارية لاعتمادها في اجتماع اعلامي وطلب الشروع في العمل على اساسها بعد يومين واقتصر الاجتماع على تقديم المذكرة والاجابة على بعض الاستفسارات .[1]

في المغرب كان الاصلاح الجامعي خاضعا لسلطة القرار الملكية ومبادرة ملكية فهو اصلاح احادي الجانب على مستوى الاخيارات الكبرى فهمشت أطراف المنظومة الجامعية أساتذة، طلبة ،مجتمع مدني

فالسطحية والابتعاد عن الرؤية التشاركية ظلت هي السمة المميزة لقطاع التعليم العالي بالمغرب [2]

ولان المشاركة كانت محدودة فقد أبانت مدة تطبيق هذه النصوص عن فجوات عديدة انعكست على مردودية التعليم والبحث العلمي من حيث الجودة والتحفيز [3]وقد أوعزت الأطراف الأساسية في العملية التعليمية أسباب ذلك إلى الطابع ألاستفرادي للسلطة التنفيذية في صنع السياسة العامة للتعليم العالي والبحث العلمي .

فرض إصلاحات تربوية من القمة [4]لم تلق بداهة اي نجاح ،والبلدان التي توجت فيها عملية الاصلاح بقدر من النجاح هي البلدان التي استحدثت لدى المجتمعات المحلية ولدى الاولياء والطلبة التزاما قويا ساده حوار مستمر واشكال مختلفة من المساعدة الخارجية سواء كانت مالية او تقنية مما يستوجب تفعيل الديمقراطية في الحياة الجامعية من خلال اشراك الاطراف الاساسية في رسم سياسات التعليم العالي و إجراءاته.

**الارتجال والتسرع في اعتماد النظام الإصلاحي "ل. م. د "**

إن جل الإصلاحات المتبعة في السياسات التعليمية غالبا ما تكون مسقطة من أطراف أخرى خاصة اوروبية وليست نابعة من الواقع ،فنظام "ل .م. د" LMD الذي طوره الأوروبيون بعد عدة دراسات ميدانية دامت تجاوزت عقد من الزمن ،وفي بلدان المغرب العربي لم تأخذ هذه الفكرة من التبني إلى التطبيق سنة كاملة ولم تنظم أي استشارة على مستوى التعليم العالي في هذا الغرض[5] .

فالإصلاح في المغرب في إطار قانون 01.00 المنظم للتعليم العالي طرح في مدة تقل عن أربع سنوات هيكلة جديدة للتعليم العالي ،والذي لا يمكن تطبيقه في ظل الإكراه بعيد عن مشاركة للفاعلين الأساسيين للجامعة.[6]

---

[1] عمر بالهادي هل من امد لامد الجامعي العدد 9-10فيفري 2006،ص 4-5.

[2] عبد الرحمان نزيه ، مرجع سابق،ص 404.

[3] امحمد مالكي ،مرجع سابق ،ص14.

[4] بلقاسم الجطاري،مرجع سابق

[5] عبد الرزاق المقدمي التكوين في علوم المعلومات والتوثيق في بلدان المغرب العربي تحت تاثير التطور الجارف للتكنولوجيات الرقمية على الرابط :

http://abderrazakmkadmi.free.fr/docts_PDF/article_HR_AbuDhabi.pdf بتاريخ 05ماي 2016

[6] Mustapha Bencheikh, l'université marocaine a l'épreuve, Rabat : Edition Okad ,2004, p69.

**المطلب الثالث :مسارات تنفيذ إصلاح التعليم العالي (ل.م.د" LMD ) في الدول المغاربية**

تنفيذ السياسة العامة عملية ادارية ضرورية للدولة في تسيير الشؤون العامة ،فعليها يتوقف نجاح وفشل السياسات التي تضعها لحل مشاكل المجتمع المختلفة ،ولكي تتحقق وظيفة التنفيذ يجب ان تتحقق معها شروط ضرورية منها اشراك الادارة التنفيذية في تصور واختيار حلول السياسة العامة ،امتلاكها السلطة والصلاحية والمشروعية ،توفرها على الوسائل المادية والمالية والبشرية والادارية والوقت المناسب والكافي وضرورة وجود بيئة عامة مواتية سياسية واقتصادية قانونية وثقافية [1]

في الجزائر :

تم تطبيق الإصلاح الجديد منذ سبتمبر 2004 بعدما ابرزت اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية (CNRSE ) في تقريرها العقبات المتعددة التي تمس النظام التعليمي الجزائري والتصحيحات التي تسمح للجامعة الجزائرية من مزاولة مهامها في اطار تطوير البلاد .

على ضوء توصيات اللجنة المذكورة آنفا وتبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبني من طرف مجلس الوزراء في 20 ابريل 2002،تم تحديد إستراتجية على المدى القصير المتوسط والطويل لتطوير القطاع في مرحلة 2004-2013 تتضمن هذه الإستراتجية في احد محاورها الأساسية إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي وتتمثل المرحلة الأولى لهذا الإصلاح في وضع هيكلة جديدة للتعليم ذات اطر تكوينية ليسانس –ماستر –دكتوراه ،أي هيكلته تستجيب للمعايير الدولية وتكون مصحوبة بتحسين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية واعتماد تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي .[2]

في ديسمبر 2003 تقدمت عدة مؤسسات للتعليم العالي باقتراحات لفتح التكوين في مجال "ل.م.د"LMD ودراسة الملفات سمحت لعشرة مؤسسات نموذجية Pilotes من أصل 28 مؤسسة بالبدء في تطبيقه ابتداء من سبتمبر 2004 في عدد من التخصصات تمحورت في الميادين العلمية والتكنولوجية .

في خلال السنة الجامعية 2004-2005 منحت لجنة التاهيل 19 اعتمادا جديدا يسمح ل 29 مؤسسة بتطبيق نظام "ل .م .د"LMD ابتداء من سبتمبر 2005،وقد عرفت فتح 135ليسانس.

في السنة الموالية 2006/2005 تم فتح 307 ليسانس منها 225 ليسانس اكاديمية ،و82 ليسانس مهنية مجمعة في 11 ميدانا .[3]

---

[1] احمد لشهب ،تقويم سياسة اصلاح المنظومة التربوية في الجزائر،مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد الثاني عشر، مارس 2015،ص 145.

[2] عبد الكريم حرز الله كمال بداري نظام ل م د ليسانس ماستر دكتوراه.،مرجع سابق ،ص 55.

[3] عبد القادر سلامي، التحصيل الجامعي في ضوء ل م د ومتطلبات سوق العمل دراسة ميدانية المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية 7 ماي 2015 دبي ،ص 2.

وأفرزت عملية إصلاح التعليم العالي" ل. م. د"LMD ممارسات وعلاقات جديدة بين المؤسسات الجامعية والإدارة المركزية تمثلت في تحرير المبادرات وتشجيع الإبداع والابتكار ضمن إطار منسجم لنسق التعليم والبحث العلمي .

-على مستوى المؤسسة الجامعية : [1]

يقع على عاتق مؤسسة التعليم العالي بناء عروض التكوين بالارتكاز على القدرات العلمية والبيداغوجية الخاصة بها ،مسخرة في ذلك إمكانياتها في مجال البحث بمساهمة الشريك بل وحتى الأجنبي ليس فقط من اجل تغطية الاحتياجات الخاصة بل أيضا من اجل الاستجابة لطلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي ،وتسهر مؤسسة التعليم العالي على أن يكون عرض التكوين المقترح متماشيا مع المجالات الكبرى لتخصصها وان توفر مسالك متنوعة ومعابر مابين مختلف المسالك لتسهيل عملية إعادة توجيه الطلبة.

-على المستوى الجهوي :

تبدي اللجان الجهوية للتقييم برايها في مدى انسجام عروض التكوين ونوعيتها وكذا في الإمكانات البشرية والمادية المتاحة والهياكل المسخرة من طرف مؤسسة التعليم العالي المعنية .

-على المستوى الوطني :

تتمثل مهمة اللجنة الوطنية للتاهيل في اعتماد عروض التكوين المقدمة من طرف اللجان الجهوية للتقييم وتاهيلها ،وتقييم اثار هذه العروض على تنمية البلاد من خلال وضعها في الاطار الشامل لاستراتجية التكوين التي سطرتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وطبقا لتوجيهات السياسات العمومية .

وقد اعتمدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي اجراءات هامة لتنفيذ إصلاح "ل. م. د "LMD أهمها :

في مجال التاطير :

-وضع مخطط لتكوين المكونين ،مدعوم بسياسة اعادة تفعيل البحث والبحث التكويني .

-تشجيع التكوين مدى الحياة للاساتذة والباحثين الاطارات .

-تسخير الامكانات الضرورية للاستجابة لاهداف التاطير قصد التحضير لاستقبال مليون طالب.

-اعلام الاساتذة ومسيري البيداغوجيا وتحسيسهم بمضامين الاصلاح من خلال برمجة دورات تحسيسية (ندوات ،لقاءات ،تربصات ).

في مجال البيداغوجيا :

تكييف أنظمة الالتحاق والتقييم والتدرج والتوجيه البيداغوجي ،تثمين الأعمال التطبيقية عبر توفير الوسائل المادية على مستوى مخابر التدرج والبحث ،خاصة أن مخابر البحث ستشكل مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج .

[1] مراد بادي ،القيادة الادارية وعلاقتها بتنفيذ نظام LMD .الجزائر :دار طليطلة للنشر والتوزيع 2015،ص 212.

-تثمين التربصات في الأوساط المهنية .

-تطوير انماط تكوين جديدة تعتمد اساسا على تكنولوجيا الاعلام والاتصال مثل التعليم عن طريق الخط الالكتروني .

-في مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية وهياكل البحث :

ويتم من خلال وضع هياكل تتكفل ب :

-استقبال الطلبة وتوجيههم (خلايا ل .م .د) .

-تنظيم التربصات في الوسط المهني ومتابعتها .

-تقييم العمل .

-تشكيل فرق بيداغوجية وفرق التكوين .

-تاسيس نظام الوصي لضمان مرافقة الطالب طيلة مساره الدراسي .

-تحسين القدرات التسييرية لمديري المؤسسات .

-تدعيم روح الحوار والتشاور باحترام قواعد اخلاق المهنة .

-قيادة الجامعة نحو المزيد من الاستقلالية والمسؤولية البيداغوجية .

في مجال التعاون الدولي :

من خلال تدعيم الشراكة خاصة في مجال تكوين المكونين وارساء تعليم جديد واعادة تفعيل البحث العلمي من خلال الارتكاز على :

-وضع فضاءات جامعية اقليمية ودولية (مجال تعاوني مغاربي اورومتوسطي ...)يرمي الى ترقية تعاون تنائي ومتعدد الأطراف ذو نوعية يسهل حراك الطلبة والاساتذة والباحثين ويشجع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم .

-تدعيم مدارس الدكتوراه وتوسيعها قصد تحسين نوعية التكوين في الدكتوراه ورفع المردودية .

في مجال الخريطة الجامعية :

من خلال اعادة توزيع هذه الخريطة بشكل يجعلها تدمج مفهوم سياسة الموقع والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية وترقية اقطاب الامتياز من اجل ضمان تناغم متوازن مابين الطلب على التكوين وامكانيات مختلف المؤسسات الجامعية والواقع الاجتماعي.

وقد وضعت ابعاد تطور التعليم العالي في افاق 2008 المقدمة في مجلس الحكومة والمعتمدة في مجلس الوزراء الاحتياجات التالية [1]:

-في اطار الموارد البشرية الاحتياجات هي 23.173 استاذ اضافي و13400عون تقني واعوان مصالح .

[1]علي لونيس ،صلاح الدين تغليت "تطبيق نظام ل م د كمتغير لتحقيق الجودة العالية في التعليم بالجامعة الجزائرية "الملتقى البيداغوجي الرابع ضمان جودة التعليم العالي –المبررات والمتطلبات –25–26نوفمبر 2008 ،ص 30.

– قدرات الاستقبال :قدرت الاحتياجات ب 209.000 مقعد بيداغوجي و221.000 سرير إيواء من اجل تغطية الاحتياجات الناجمة عن النمو في اعداد الطلبة الذي سوف يبلغ في افاق 2008 مليون طالب.

من الأولويات التي شرع فيها مع بداية السنة الجامعية 2004/2003 هي اتمام البرامج الحالية ووضع برامج جديدة لبناء مرافق قاعدية جامعية تستجيب للحاجيات البيداغوجية والبحث التي تستلزمها التخصصات الجديدة ،وتواصل هذا العمل الى غاية 2008/2007لضمان تطوير قدرات الاستقبال التي تتلاءم مع الاصلاح ،وقد تم التكفل مسبقا بالانعكاسات المالية التي سوف تنجم عن هذه العملية ،وعليه فقد تم وضع تقييم اولي قدر ب60 مليون دينار جزائري لكل شعبة جديدة خاصة مايتعلق منها بالتخصصات العلمية والتكنولوجية وادراج ذلك تدريجيا في قوانين المالية( 2005–2008 ).

وطبق إصلاح "ل .م. د "LMD بالتوازي مع النظام الكلاسيكي وفق سياسة وطنية يتلاشى فيها هذا الأخير تدريجيا ، وحسب احد الباحثين شكل في جامعات الشرق تقريبا 30% من المسجلين في النظام الكلاسيكي خلال السنة الجامعية 2010/2009.[1]

وحسب ما يحدده الجدول رقم (14) :تطور النظام الكلاسيكي والنظام "ل.م.د" في جامعات الشرق

| 2007/2006 | | 2008/2007 | | 2009/2008 | | 2010/2009 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **نظـــــــام كلاسيكي** | نظـــام ل .م .د (LMD) | نظـــــــام كلاسيكي | نظام ل.م.د (LMD) | نظـــــــام كلاسيكي | نظام ل.م.د (LMD) | نظـــــــام كلاسيكي | نظام ل.م.د (LMD) |
| **%71.31** | %28.69 | %63.60 | %36.40 | %44.85 | %55.15 | %30 | %70 |

Source/Ahmed Ghouati une décennie du processus de Bologne au Maghreb
https://hal-clermont-univ.archives-ouvertes.fr/hal.../documen

وقد طرح تطبيق نظام "ل .م .د "LMDبالتوازي مع النظام الكلاسيكي إشكالية العبور (الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد)و[2]صدور المرسوم الرئاسي الذي يساوي بين شهادة ماجستير وشهادة ماستر في الرتبة والدرجة وفي التوظيف ،الأمر الذي أدى إلى ظهور احتجاجات في أوساط الطلبة وتراجع الوزارة الوصية عن ابرز إصلاحاتها فيما يخص النظام الجديد تحت ضغط طلبة النظام الكلاسيكي .

**المغرب :**

كانت المغرب من الدول الأولى التي اعتمدت نظام LMD وطبقت على السنة الأولى ليسانس في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح (كلية العلوم ،الاداب ،الحقوق)ابتداء من السنة الجامعية 2004/2003

(1)Ahmed Ghouati une décennie du processus de pologne au Maghreb
https://hal-clermont-univ.archives-ouvertes.fr/hal.../document

[2] مبروك كاهي ،اصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل ،دفاتر السياسة والقانون ،العدد الخامس عشر ،جوان 2016،ص 694.

على أن يتم إلحاق الماستر ابتداء من السنة الجامعية 2006/ 2007 والدكتوراه في 2009/2008 وهو مايسمح بتعميم نظام LMD على المستويات الثلاث للتعليم العالي [1].

و أعطيت الجامعات الحرية الكاملة في تحديد مدة السنة الاكاديمية وتوزيعها حسب مايترتب على اعادة هيكلة أسلاك التعليم فيها ،والاستغلال الأمثل للتجهيزات الأساسية والموارد البشرية والمالية المتاحة وفقا للقانون 01.00 المتعلق بالتعليم العالي .

نظمت الوزارة مناظرة وطنية في يناير 2003 بمراكش عرض خلالها الوزير "خالد عليوة" الهندسة البيداغوجية الجديدة LMD واهمية تسهيل حركة الطلاب ،وتوحيد الشواهد مع الدول المتقدمة التي اعتمدت النظام ذاته .

وشكلت السنة الجامعية 2005-2006 انطلاق الاجازات المهنية في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح ،وتخرج اول فوج من الاجازة وفق النظام الجديد .

وتم اعتماد 405 مسلكا جديدا بالنسبة لسلك الاجازة منها 298 مسلكا للاجازة في الدراسات الاساسية و 107 مسالك للاجازة المهنية .

واعتماد 285 مسلكا بالنسبة للماستر (218 مسلكا بالنسبة للماستر و67 مسلكا للماستر المتخصص )

وتم اعداد دفاتر الضوابط البيداغوجية لمسالك التكوين في اغلب المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود

واعتماد 62 مسلكا للدبلوم الجامعي التقني (DUT ) [2]

-48مسلكا بالنسبة للاجازة في العلوم والتقنيات .

-22 مسلكا للماستر في العلوم والتقنيات .

-32 مسلكا في التجارة والتسيير .

وفي إطار إصلاح نظام الدكتوراه ،تم عقد ندوتين تشكلت بموجبهما لجنة عهد اليها بانجاز مشروع دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية ،ومشروع الملف الوصفي لطلب اعتماد مدارس الدكتوراه ومشروع ميثاق الاطروحة .

منذ سنة 2006-2007 تخرج فيها أخر فوج من نظام الإجازة في أربع سنوات ،وأول فوج من الإجازة في ثلاث سنوات والمرور النهائي من نظام الإجازة القديمة إلى نظام LMD.

بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين وتسجيل العديد من الاختلالات في تطبيق الإصلاح الجامعي LMD برز الى الوجود خطاب اصطلح عليه المخطط الاستعجالي الذي افرد ثلاث سنوات (2009-2012)لإتمام عملية تفعيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين ،هذا البرنامج الاستعجالي لا يعد بمثابة إصلاح

[1]Mohammed Zaher BENABDALLAH l'université maghrébine face aux défis de l'intégration euro-méditerranéenne
http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_6/pdfs

[(2)]Mohamed EL farissi ,Mohamed Kouamean Réforme de l'enseignement supérieur marocain état d'avancement accréditation et assurance qualité , actes du colloque international le système LMD entre implémentation et projection ,Alger 30-31 mai 2007, p47.

جديد للتعليم ،فهو لايعدو ان يكون مخططا اجرائيا مشتقا من مجالات الاصلاح كما وردت في الميثاق الوطني للتربية والتكوين . [1]

وقد وضع البرنامج الاستعجالي مجموعة من التدابير لتفعيل الاصلاح الجامعي LMD وتطوير جودة التعليم العالي من خلال :

-توسيع الطاقة الاستيعابية واصلاح البنيات التحتية الجامعية .

-جعل التعليم العالي يتلاءم بصورة افضل مع حاجيات سوق الشغل .

-محاربة ظاهرتي التكرار وانقطاع الطلبة عن الدراسة . [2]

واتخذت لغرض ذلك تدابير منها :

اعادة تحديد توجهات المسالك ذات الولوج المفتوح باحداث تخصصات جديدة على مستوى مسلك الاجازة بغرض مهنتها وتمكين الطلبة من قدرة الاندماج في سوق الشغل .

وتقليص من قبول الاعداد الطلابية في المسالك ذات الولوج المفتوحة وتوجيه حملة البكالوريا بصورة عملية نحو مسالك اخرى ،وتسريع وتيرة تطوير المسالك التقنية والمهنية للوصول الى تحقيق الهدف المحدد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين بتسجيل ثلثي طلبة التعليم العالي في المسالك التقنية والعلمية والمهنية ومضاعفة الطاقة الاستيعابية لمسالك الدبلوم الجامعي التقني DUT وشهادة التقني العالي والاجازات المهنية

فهناك اتجاه ومضاعفة الجهود لتوجيه اكبر عدد نحو المسالك العلمية والتقنية في المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود ،فشهدت سنوات 2009/2008 تطور واتجاه نحو المسالك الممهننة

الجدول رقم (15) اعتماد 1566 مسلكا للتكوين، 52% منها ممهننة

| الشهادات | عدد المسالك المعتمدة برسم 2009 | مجموع المسالك المعتمدة إلى حدود 2009 | |
|---|---|---|---|
| | | العدد | نسبة المسالك الممهننة |
| الدبلوم الجامعي للتكنولوجيا (بكالوريا +2 ) | 14 | 90 | 100% |
| الإجازة (بكالوريا +3 ) | 323 | 611 | 57% |
| بكالوريا +5 (دبلوم الماستر ؛ دبلوم مهندس؛ دبلوم التجارة والتسيير) | 97 | 696 | 74% |
| الدكتوراه (بكالوريا+8) | 18 | 169 | - |
| المجموع | 452 | 1566 | 52% |

المصدر المملكة المغربية قضايا التربية والتكوين الدورة الخريفية 2009

[1] عبد الكريم غريب ،إصلاح الإصلاح في التربية والتكوين .مجلة عالم التربية العدد 19 ،2010،ص 128.

[2] المملكة المغربية البرنامج الاستعجالي (2009-2012)

. *jimcontent.com/download/version/.../**programme**-urgence.doc*

واستمر توجيه الطلبة للتخصصات المهنية حيث ارتفعت نسبة تسجيل الطلبة بالاجازة المهنية من نسبة 13 % في سنة 2010/2009 الى نسبة 17% في سنة 2010-2011 بارتفاع بلغ 4 % وعرف سلك الماستر المتخصص ارتفاعا من 32% سنة 2009-2010 الى 36 % للسنة الجامعية 2010-2011. [1]

ولغرض تقوية الإجازة بالمؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح تم اعتماد الاجراءات التالية :

-اعتماد وحدات دراسية لتاهيل الطلبة الجدد خلال الاسدسة الاولى والثانية من سلك الاجازة لتمكينهم من اللغة و المعلوميات .

-وضع مجزوءة ممهننة لاعادة التاهيل على مستوى الاسدسة الخامسة والسادسة من اجل تحسين تشغيل خريجي الإجازة .

-تبني نظام احتضان الطلبة من طرف الاساتذة ومن طرف الطلبة المسجلين في الدكتوراه .

واستفادة الاساتذة الجدد من التكوين البيداغوجي (482 مستفيد ).

لأجل منح نفس جديد لهذه الإصلاحات على مستوى قطاع التعليم العالي تم تبني برنامج المخطط الاستعجالي 2009 – 2012 [(2)] و من بعده مشروع مخطط عمل الوزارة 2013-2016 من أجل تثمين ورفع وتيرة استكمال الإصلاح خلال أربع سنوات، والذي تضمن على المستوى الإداري إرساء التدبير اللامركزي للموارد البشرية عن طريق منح الجامعات حرية التوظيف انطلاقا من منح الجامعة مناصب مالية خاصة بها، وتحسين جودة التجهيزات عن طريق تفويض تدبيرها للجامعات التي ستصبح صاحبة الملكية لمؤسساتها والمرافق التابعة لها، ثم تحسين طرق اشتغال الهيئات التدبيرية (مجالس الجامعات، مجالس التدبير، اللجان، مجالس المؤسسات)، وتحسين علاقة الإدارة المركزية بالجامعات اعتماداً على السرعة والفعالية، والرفع من الموارد المالية المقدمة من طرف الوزارة الوصية وضمان ترشيد صرفها.

-في تونس :

في تونس انطلق العمل بنظام "امد" بمقتضى قرار رئاسي ،فالقرار الرسمي وقع عليه في جويلية 2005 على ان يتم الانتقال تدريجيا من المنظومة الحالية الى امد على 3 دفعات خلال المدة 2006/2007-2008/2009،وتركت الحرية للمؤسسات لاختيار التوقيت للشروع في تطبيق الاصلاح ،وتم على ثلاث افواج :يطبق الفوج الاول نظام "امد"ابتداء من سبتمبر 2006،الفوج الثاني يطبق الاصلاح في سبتمبر 2007،الفوج الثالث يطبقه في سبتمبر 2008 على ان يتم تعميمه في سنة 2012 [3].

---

[1] ادريس فخور ،مرجع سابق ، ص 236.

[2] - التقرير التركيبي لبرنامج المخطط لاستعجالي 2009 – 2012 " من أجل نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين "، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، يونيو 2008.

[(3)] Mohammed Zaher BENABDALLAH l'université maghrébine face aux défis de l'intégration euro-méditerranéenne http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_6/pdfs consultée le 15mars 2015.

وتميزت الدفعة الأولى من اجازات امد (2006-2007)بتقديم 164 مشروع اجازة ،تمت المصادقة على 130 اجازة (99 اجازة تطبيقية و 31 اجازة اساسية)كما بلغ عدد المؤسسات المنخرطة كليا اوجزئيا في الدفعة الاولى 59 مؤسسة تعليم عالي موزعة على كافة الجامعات .

تميزت الدفعة الثانية من اجازات امد بتجاوز عدد مطالب التاهيل 727 مشروعا قبل منها 535 مشروعا اي بنسبة 73.6% .

وبلغ اجمالي الاجازات المفتوحة امام الطلبة في الدفعتين الاولى والثانية من نظام امد بالمؤسسات العمومية 450 اجازة تشمل جميع مجالات التكوين وتتوزع على 277 اجازة تطبيقية و 173 إجازة أساسية وبلغ مجموع مؤسسات التعليم العالي والبحث العمومية المنخرطة في الدفعتين الاولى والثانية من نظام امد 109 مؤسسة تمثل اكثر من ثلثي المؤسسات المعنية بالانخراط في امد تضاف لها 10 جامعات خاصة ليكون العدد الاجمالي للمؤسسات المنخرطة في امد 119 مؤسسة .

-على مستوى الدفعة الثالثة تمت المصادقة على 432 اجازة تتوزع على 306 اجازة تطبيقية و126 اجازة اساسية وتميزت بانخراط كافة مؤسسات التعليم العالي والبحث المعنية في نظام امد .

وفقا لما تم اعتماده على مستوى التوجه الاستراتيجي وهي احداث شعب ممهننة وشعب اساسية والعمل على تجسيد ثلثين من الشعب التطبيقية الموجهة الى القطاع المهني بصفة رئيسية، وثلث فقط للشعب الاساسية

برز التعامل مع نظام امد متميزا من خلال القرار المتعلق باستيعاب ثلثي الطلبة في الإجازات التطبيقية والثلث الأخر في الإجازات الأساسية ،وهو يمثل إجراء طموح لتحقيق إستراتجية دعم تشغيلية خريجي التعليم العالي ،وهو هدف لم تحدده المنظومة كما وقع اعتمادها في اوروبا. [1]

كما تم تركيز مجموعة من الهياكل على المستوى الوطني وعلى مستوى الجامعات أوكلت لها مسؤولية الاضطلاع بالمهام الضرورية لإنجاح الانتقال إلى نظام "امد "وعلى هذا الأساس تم على المستوى الوطني تركيز الهياكل التالية :

-اللجنة الوطنية للإشراف ،التي تضطلع بدور عام يتمثل في توحيد الرؤى والحرص على اعتماد نظرة شاملة في تصور شهادات الإجازة والماجستير لتأكيد تكاملها وانسجامها ولضبط الأسس المرجعية للعلاقة بين الشهادات ،وهي تشرف على مختلف الهياكل الأخرى وتنسق أعمالها وتصادق على تقاريرها .

-اللجنة الوطنية للإجازة التطبيقية ،التي تقوم في تركيبتها على مبدأ التمثيل الموسع لمختلف القطاعات المهنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ،وتضطلع بالمهام المتعلقة بتصور الأشكال والطرق الممكنة للبناء المشترك للإجازات التطبيقية وبالنظر في تقارير مختلف اللجان الوطنية القطاعية المتعلقة بالإجازات التطبيقية لتوحيد الرؤى وتحقيق الانسجام بينها .

-اللجنة الوطنية للإجازة الأساسية ،التي تتكفل بمهام النظر في تقارير مختلف اللجان الوطنية القطاعية المتعلقة بالإجازات الأساسية لتوحيد الرؤى وتحقيق الانسجام بينها[1].

[1] ابراهيم القيزاني ،مرجع سابق ،ص162.

–اللجان الوطنية القطاعية وبلغ عددها 22 لجنة تغطي كافة مجالات التكوين والمواد وتضم ما يقارب 450 أستاذا للتعليم العالي، وممثلين عن المهنيين والوزارات الأخرى ،ويتمثل دورها في تقييم جميع برامج التكوين المقترحة من الجامعات و إثراؤها وتوحيد الرؤى بينها على ضوء المبادئ العامة للإصلاح كما تم ضبطها في المذكرة الإطارية لاعتماد "امد ".

وتم تركيز على مستوى مؤسسات التعليم العالي والجامعات اللجان التالية :

- اللجنة البيداغوجية الخاصة بكل جامعة .
- لجان التكوين الخاصة بكل مؤسسة للتعليم العالي والبحث .

وهو ما يحدده الشكل رقم (8 ) المحدد للهياكل المعتمدة في تونس لإنجاح نظام "امد"

Source:Habib Bouchriha ,Sihem Jaziri ;p 71.

وتأسيسا لما سلف الإشارة إليه يمكن القول أن نظام "ل .م .د"LMD في الدول الأوروبية اعتبر كآلية لتعزيز الاندماج وترقية المواطنة في فضاء أوروبي، على خلاف الدول المغاربية (الجزائر ،المغرب ،تونس ) التي تبنته بطريقة فردية مما طرح العديد من الإشكاليات في تطبيقه .

وان اتفقت في تطبيق هيكل ثلاثي المراحل وفقا لمسار بولونيا فاشتركت جميعها في تنظيم نمطي يتخذ شكل هيكلية تعليمية من ثلاثة اطوار هي "الليسانس /الماستر /الدكتوراه "

الا انه يمكن تحديد الاختلافات والتباينات في تطبيق LMD في المؤشرات التالية :

–الاختلاف في المفردات : ففي المغرب لم يتم استخدام الشعب ،طرق التقييم والتدرج مختلفة ،مفهوم الرصيد منعدم تماما "[2].

– الاختلاف في زمن تطبيق ل م د LMD الذي تم في فترات مختلفة يعكس الصبغة الانفرادية في التطبيق الجزائر (2004) ،المغرب (2003) ،تونس (2006) .

(1)Habib Bouchriha ,Sihem Jaziri, la réforme LMD en Tunisie 1er congres « la recherche et l'enseignement de la physique,Oujda : 9au 13 avril 2007, p71.

[2] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري نظام ل م د ليسانس ماستر دكتوراه ،مرجع سابق ، ص57.

-وعلى خلاف الجزائر وتونس لم تصل المغرب الى تقديم ملحق الشهادات ،وتمكنت تونس ضمن عدد محدود من الدول من ان يكون لها اطار وطني للمؤهلات NATIONAL QUALFICATION FRAMEWORKS (NQF) وتعمل الجزائر على ذلك على خلاف المغرب .

-برز تعامل تونس مع نظام امد متميزا من خلال القرار المتعلق باستيعاب ثلثي الطلبة في الإجازات التطبيقية والثلث الأخر في الإجازات الأساسية ، لتحقيق إستراتجية دعم تشغيلية خريجي التعليم العالي ،وهو هدف لم تحدده منظومة LMD كما وقع اعتمادها في أوروبا. [1]

وهو الاتجاه الذي اتبعته المغرب لتطوير وتيرة المسالك التقنية والمهنية وتسجيل ثلثي طلبة التعليم العالي في المسالك التقنية ،فالخاصية المميزة للتكوين في الجامعات المغربية والتونسية هو توجهه نحو التركيز على الجانب الممهن ،الأمر من شانه أن يدفع الجامعة في مستوى التكوين إلى اختزال دورها وتحجيمه في نطاق الإعداد للحياة العملية .

- الاختلاف في تحديد الأرصدة المشترطة للانتقال بين دولة وأخرى ،[2]ففي تونس الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية يشترط فيه حصول الطالب على 45 رصيدا (75 % من أرصدة السنة الأولى ) بخلاف الجزائر يشترط الحصول على 30 رصيد بعد رأي اللجنة البيداغوجية (50 % ).

مما لا يسمح بفتح المجال للتعاون بين الدول المغاربية فيما يخص التعليم العالي ،اذ ان توحيد الشروط من شانه تسهيل وتشجيع انتقال الطلبة من بلد الى اخر في ظل الاعتراف بمكتساباتهم ،وهذا ما يمنع من خلق فضاء مغاربي للتعليم العالي ،ولا يسمح للجامعات المغاربية بالعمل في إطار شبكات متطورة تعطي الفرصة للطالب التونسي لاستكمال دراسته في المغرب ،وبدء أبحاثه في الجزائر، مما يخلق روابط جديدة ويؤسس لعلاقات قوية داخل المجتمعات المغاربية،على غرار الفضاء الأوروبي للتعليم العالي والبحث العلمي .

[1] ابراهيم القيزاني ،مرجع سابق ،ص162.

[2] مزيان محمد ،ماحي ابراهيم ،مرجع سابق ،ص 312.

# الفصـــــل الثالث
# اشكالية جودة التكوين الجامعي في الجزائر

سبق التطرق إلى واقع التعليم العالي في الدول المغاربية (الجزائر –المغرب –تونس )والأزمات التي سايرت جامعاتها منذ الاستقلال والتي جعلت مسالة تكييف النظام التكويني للجامعات وفق متطلبات نهضتها ،و تحقيق تكوين نوعي ضرورة تفرضها المستجدات العالمية و الاكراهات الداخلية ،فتبنت هيكلة جديدة لإخراج التعليم من دائرة التلقين وتمكين الطالب من الحصول على تكوين ملائم يمكنه من مواجهة التحديات المعرفية والانفتاح على عصر العولمة .

في هذا الفصل سيتم التطرق إلى التجربة الجزائرية والتكوين الجامعي (قراءة في المسار الإصلاحي لسياسات التعليم العالي ) من خلال استجلاء مختلف الإصلاحات التي مست المنظومة الجامعية وتعددت منذ الاستقلال إلى يومنا هذا سعيا لتحقيق معادلة التكوين بأقل كلفة وبنوعية عالية ،فنتساءل عن واقع التكوين في ضل الإصلاحات التي لا يمكن فهمها بعيدا وبمنأى عن الشروط والأوضاع السياسية التي كانت تحكم الوضع آنذاك ،وهذا ما تطلب الرجوع إلى مرحلة الاستعمار الاستيطاني انطلاقا من تأثير هذه المرحلة على المراحل الأخرى التي تلتها وانطلاقا من كون الجامعة الجزائرية هي امتداد لمراحل متتالية ومن خلال هذا الفصل سيتم التطرق إلى أهم الاختلالات التي عرفتها الجامعة الجزائرية في ظل النظام الكلاسيكي ،والذي طرح ضرورة تبني نظام "ل. م .د"LMD باليات تسمح له بتحقيق جودة التكوين والرفع من نوعيته .

**المبحث الأول : التكوين الجامعي في الجزائر وقراءة في المسار الإصلاحي لسياسات التعليم العالي**

عرف التعليم العالي في الجزائر كرونولوجيا Chronology ومنذ الاستقلال إشكالات مزمنة أهمها تردي التكوين وضعفه ،وهي إشكالية تتصل تاريخيا واجتماعيا بتراكمات الماضي والحقبة الاستعمارية والتي أدت في الوقت الحاضر إلى الإخفاق عن تحقيق المهمة التكوينية للفاعلية المطلوبة.

وهو ما يبرر ضرورة الرجوع و التطرق إلى الفترة الاستعمارية انطلاقا من كون الجامعة الجزائرية لم تعرف إصلاحات حقيقية إلا انطلاقا من إصلاحات 1971 ، مما نتج عنها بقاءها في ذات الوضعية التي تركها الاستعمار الاستيطاني مما لا ينفي تأثيرات هاته الفترة على التكوين وبقائه في حالة متأزمة .

فالنظام الاستعماري الفرنسي في الجزائر قضى على معالم الشخصية العربية في الإدارة والثقافة والسياسة ومنع الجزائريون من التعليم ،ففقدت البلاد الازدهار الثقافي الذي كان منتشرا في المدارس و المعاهد ،وفي هذا الصدد يشير المؤرخ الفرنسي بولارد –-boulard في كتابه التعليم في الجزائر قبل 1830 :

"في القرنين الرابع عشر والخامس عشر كانت تدرس الفلسفة والآداب

والعلوم المختلفة من طب وفلك وسياسة وغيرها من طرف أساتذة لامعين ....." .[1]

ويشير في ذات السياق السيناتور "كومب" في مجلس الشيوخ الفرنسي "أن الجزائر كان فيها عند احتلالنا لها أكثر من ألف معهد ثانوي وعالي "،ويؤكد بولارد أن احتلال فرنسا للجزائر احدث فوضى عامة في ذلك العهد بين العلماء والمفكرين وكثير منهم هاجروا البلاد ".

وان كان التعليم كان مزدهرا نسبيا قبل دخول الاستعمار الفرنسي ،فان أولى الخطوات التي قام بها هو الاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية والدينية والاجتماعية للمسلمين ،وعمل على القضاء على التعليم في الجزائر معتمدا على التجهيل والإفقار بهدف الفرنسة والتنصير ،لذا فان الدور التعليمي كان للكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا .

في سنة 1859انشات في الجزائر كلية الطب والعلوم الصيدلانية ،أضيف لها كل من كلية العلوم ثم كلية الآداب وكلية الحقوق في سنة 1879،وأعطى لتجميع الكليات في عام 1909 اسم جامعة الجزائر .

عندما تسلم ديغول مقاليد الحكم سنة 1958صمم أن يجعل الجزائر تابعة لفرنسا أطول مدة ممكنة ،وفي هذا يقول عثمان السعدي لقد أحس الجنرال العجوز بحكم تجاربه وحنكته السياسية أن استقلال الجزائر آت لا

[1] احمد مطاطلة ،القانون والتعريب من خلال التجربة الجزائرية ،مجلة الاصالة التاريخية والثقافية ،العدد 57 ، 1978 ، ص 30 .

محالة وان العامل الثقافي في ميدان التبعية أقوى من العامل الاقتصادي ،وقد نجحت سياسة ديغول التربوية في الوصول بالتعليم إلى مستوى عال مما أدى إلى الزيادة في الأرقام ،والملاحظ أنها كانت مركزة بالدرجة الأولى في التعليم العالي إذ كان الهدف منه تكوين الإطارات التي تستلم مقاليد الحكم بمجرد الإعلان عن استقلال الجزائر ، فارتفع عدد الطلبة الجزائريين في التعليم إلى ما يزيد عن ألفين(2000 طالب ) ،وذلك خلال السنوات الأربع التي سبقت الاستقلال [1].

بعد الاستقلال السياسي للجزائر في سنة 1962 بدأت مرحلة جديدة وهي مرحلة بناء الدولة الجزائرية الحديثة عن طريق إيجاد مؤسسات سياسية اقتصادية ثقافية تتناسب وثقل تركة العهد الاستعماري،هذه التركة التي تجلت في العديد من المخلفات أهمها القضاء على النخبة السياسية والثقافية للمجتمع ،ومغادرة أكثر من مليون أوروبي للمدن الكبرى والتي كانوا يتحكمون عمليا في كل دواليب التسيير الإداري والتقني للبلد [2]،مع نسبة أمية قدرت ب 90% لدى الجزائريون الذين خرجوا محطمين ثقافيا بعد ما يربو على 130 سنة من الاستعمار الفرنسي الاستيطاني والذي قضى على كل أنواع التواصل الحي مع البعد التاريخي والثقافي للمجتمع الجزائري ،مما جعل السلطة في بداية مرحلة الاستقلال تولي أهمية بالغة لميدان التعليم وجعلت من أولوياتها في هذه المرحلة مواجهة التركة الفرنسية والتي صنفها محمد عابد الجابري على أنها قسمان : البنيات والهياكل التعليمية التي غرسها الاستعمار الاستيطاني في جسم المجتمع من جهة ،والرؤى والتصورات التي غرسها في النخبة المثقفة .[3]

وان كانت المرحلة الممتدة من 1962الى غاية 1965 وهي المرحلة الانتقالية التي شهدت صراع حاد على السلطة وغياب التفكير النظري الايديولوجي لبناء الدولة والاقتصاد والمجتمع ،فتم تنصيب الرئيس "بن بلة" وبالرغم من قصر الفترة إلى أن السلطة في البداية اتجهت إلى بناء مؤسساتها السياسية والإدارية والتصدي للتبعية الثقافية ،فشكل التعليم إحدى الأولويات الأساسية واعتبرته العنصر الأساسي لأي تغير اقتصادي واجتماعي ،وتضمن ميثاق طرابلس وهو الذي حدد الخطوط العامة للسياسة العامة للدولة الجزائرية في المجال السياسي والثقافي والاجتماعي جملة من الأهداف لبناء قاعدة ثقافية وطنية أهمها [4]:

- تعميم التعليم والارتقاء إلى جميع مستويات التعليم .
- جزارة البرامج بتكييفها مع حقائق البلاد .

---

[1] دودو ابو العيد ، الحركة الثقافية في الجزائر المعاصرة ،مجلة الثقافة العدد 8-9 ،1 مايو 1972 ،ص 54.

[2] عبد الناصر جابي ،الجزائر البحث عن كتلة اجتماعية جديدة ،في كتاب المجتمع والدولة في الوطن العربي في ظل السياسات الراسمالية الجديدة القاهرة :مركز البحوث العربية ،1996 ، ص38.

[3] محمد عابد الجابري، مرجع سابق ،ص 151 .

[4] سعاد العقون ،دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ (اطروحة دكتوراه في العلوم السياسية )الجزائر ،2004،ص 229.

_التركيز على استعادة اللغة العربية كرامتها كلغة حضارة .

وبدأت عملية إقامة نظام تعليمي عبر مراحل تدريجية ووفق أولويات أهمها تعميم التعليم وديمقراطيته

وقد طرحت قضية الإصلاح التربوي من خلال تأسيس اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة 1962 وحددت الأهداف الأساسية وهي ديمقراطية التعليم والتعريب والتوجه العلمي و التقني .

و أكد دستور 1963 على أن "التعليم إجباري والثقافة في متناول الجميع بدون تمييز إلا ما كان ناشئا عن استعدادات كل فرد وحاجيات الجماعة "[1].

وان كانت هاته الفترة قصيرة وفترة تذبذبات سياسية و صراع بين أطراف الثورة الجزائرية لم تتضح كثيرا معالم السياسة التعليمية ،ويرى محمد عابد الجابري انه خلال هاته الفترة لم ترتكز السياسة التعليمية الجزائرية على مخططات التنمية على غرار المخططات التى ستظهر فيما بعد .[2]

وقد عرف التعليم العالي استمرارية لنظام التعليم الموروث وطغيان الروح الفرنسية من حيث المناهج فالبرامج تابعة للجامعات الفرنسية ومسطرة على مقاسها ،وكذا هيئة التدريس والشهادات ،وفي هذا المنحى يشير غلام الله محمد انه[3] " في الستينات لا زالت الجامعة الجزائرية تواصل استيرادها للبنى المؤسساتية وللغة والبرامج التعليمية والأساتذة ،وحتى للشهادات المعترف بها من الدولة الفرنسية كما لو كان قد تم تسليمها بأرض فرنسا ".

فطيلة فترة الستينات كانت الجامعة الجزائرية امتداد للجامعة الكولونيالية في تنظيمها الإداري و البيداغوجي ،في طرق ومحتويات التدريس ،في اللغة المستعملة وحتى في الأساتذة ففي اغلبيه يتشكلون من المتعاونين الأجانب ،بدا هذا الامتداد للجامعة الفرنسية واضحا جدا إلى درجة أن الدولة الفرنسية كانت والى غاية 1969 تعترف بالشهادات التي كانت تمنحها الجامعة الجزائرية [4]،كما لو كانت ممنوحة من الجامعة الفرنسية تماما .

---

[1] الدستور الجزائري 1963 المادة 18

[2] محمد عابد الجابري ،مرجع سابق ،ص 119.

[3] GHALAMALLAH Mohamed «l'université algérienne: genèse des contraintes structurelle ,conditions pour une mise à niveau ,les cahiers du cread étude sur l'université algérienne n77 Le Centre de Recherche en Économie Appliquée pour le Développement(CREAD) Algérie 2006 ,p33.

[4] محمد غلام الله ،بناء الجامعة الجزائرية ثلاثة عقود من الانزلاقات الكمية
Cahiers du cread n 72 , 2005

في ذات السياق كانت مساهمة الجامعة الجزائرية في تطور البلاد محدودة وضئيلة كما ونوعا فنجدها مؤسسة نخبوية بمحتويات أكاديمية محضة تمارس الثقافة للثقافة ،ووجود الطالب ذو المواصفات البرجوازية المشبع بالقيم المدنية و الحداثية والمتحدث باللغة الفرنسية يملا المكان ،[1] من ناحية الكم لم يكن عدد طلبتها يتناسب مع الاحتياجات الوطنية حيث انتقل هذا العدد من 2725 جامعي في السنة الدراسية 1962–1963 إلى 9794 فقط في سنة 1968–1969 مرتفعا بحوالي 1000طالب تقريبا كل سنة .

في خضم هذا الإطار تبدو الجامعة في هذه المرحلة غير واضحة المعالم ،إذ لم تكن جزائرية كونها خاضعة من حيث التكوين والتنظيم إلى السلطة الفرنسية التي تخطط أهدافها الإستراتجية بهدف تلبية الاحتياجات الاستعمارية .

ولغرض إعادة بناء الجامعة الجزائرية على أسس أكثر مردودية ،ولغرض تحقيق هدف "تكوين نوعي وجيد بأقل تكلفة وخلق إطارات وظيفية تحتاجها تنمية البلاد طرح مشروع إصلاح 1971 فشهدت الجامعة الجزائرية مرحلة إصلاح جذري وقطيعة مع المرحلة الاستعمارية الموروثة .

**المطلب الأول :التكوين الجامعي في مرحلة السبعينات**

بعد الانقلاب الذي تم في 19 يونيو 1965 الذي قام به العقيد "هواري بومدين" وزير الدفاع ضد حليفه "بن بلة "تولى على إثرها سدة الحكم واتخذ سلسلة من الإصلاحات لتترجم ميدانيا في شكل نصوص هدفت إلى إعطاء التعليم العالي مفهومه الصحيح ليكون مطابقا للاختيار السياسي والإيديولوجي للبلد .

فالإصلاحات التي تمت في فترة الرئيس "بومدين" نظرت إلى الجامعة الجزائرية على أنها لا زالت تقبع تحت سلطة الاحتلال لذلك وجب تحريرها وتخليصها من الاغتراب الثقافي والعلمي وجعلها تتوافق مع حاجيات البلاد ،فالمرحلة هي مرحلة الحماس الوطني التي تبنتها دولة الحزب مع مطلع الاستقلال،وكان للسياسة الاجتماعية الاشتراكية اثر على طبيعة التعليم ،فكانت سياسة التعليم العالي تستلهم أهدافها وتوجهاتها من مقتضيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية لمختلف المخططات التنموية ،فأعطي للتعليم النفس الحقيقي ضمن المخططين الثلاثي والرباعي وتم إدراج التعليم ضمن المخططات التنموية فكان الهدف الأول للجامعة هو بدون شك المساهمة في تكوين الإطارات اللازمة لمباشرة عملية التنمية ،وخصصت لمؤسساته اعتمادات ضمن ميزانية الدولة ،فتم في هذه المرحلة إعادة النظر والتفكير في محتوى نظام التعليم العالي وأعلن رسميا عن الإصلاح للأسباب التالية :

[1] مختار مروفل، الجامعة والسياسة في الجزائر مشروع المجتمع بين مطرقة السلطة وسندان الأيديولوجية لمحة تاريخية مجلة إضافات ،العددان 26–27 ،ربيع صيف 2014 ،ص 147.

- بعض الشهادات لم تجد لها مكانا في سوق العمل ،فهو تعليم يؤدي إلى نشاطات مهنية محدودة .
- الطرق البيداغوجية لم تواكب التغيرات السوسيو –ثقافية المحدثة من طرف المحيط التقني .
- تعليم لا يستجيب لمتطلبات مرحلة التغيير الشامل التي تمر بها البلاد آنذاك ،و المواد النظرية كثيرة ولا تنسجم مع الأعمال التطبيقية والتوجيهية ،فهو تعليم نظري تجريدي محض.
- غياب الاستمرارية بين التعليم الثانوي والتعليم العالي .

فترسخت فكرة إصلاح قطاع التعليم العالي لتحقيق أهداف سياسية وإعطاء الشرعية للسلطة ،فتم تحت شعار التخلص من قيود الاستعمار وتحت شعار التعريب ومسايرة التعليم للتحرير الاقتصادي وجعل الجامعة في خدمة التنمية، وتوج هذا الإصلاح بإقامة وزارة للتعليم العالي والبحث العلمي في 11جويلية 1970 عين 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،فأثمرت هاته المرحلة بوثيقة إصلاح التعليم العالي التي اعتبرت بمثابة ميثاق حددت فيه إستراتجية بكاملها لمستقبل التعليم العالي في الجزائر وهدفت إلى تحقيق المعادلة الواردة في الوثيقة وهي تكوين كل الإطارات التي تحتاجها التنمية الوطنية بأقل كلفة وبنوعية عالية .

فضرورة السعي لتحقيق فعالية التكوين وايجاد المؤهلات المناسبة لمناصب العمل المعروضة من قبل القطاعات المستعملة كان الهدف من إصلاح التعليم العالي الذي شرع فيه ابتداء من سنة 1971 أثناء المرحلة الأولى للمخطط الوطني الأول للتنمية[1]،وإعادة توجيه محتويات التكوين وما يتم منحه من شهادات وفقا للسياسة التنموية والربط بين الجامعة ومختلف الفروع الاقتصادية عن طريق الأسلوب الميداني لتسهيل الإدماج التوظيفي لاحقا ،و الإسراع في تخريج اكبر عدد من الإطارات في اقل مدة ممكنة وبأقل تكلفة استجابة لمخططات التنمية الشاملة.

فتكوين اكبر عدد من الإطارات بأقل تكلفة كان يتعلق بالجانب الكمي لكن هذا لا يعني تكوين إطارات غريبة عن المجتمع وعاجزة عن فهمه بل ضرورة تحقيق النوعية من للوصول إلى [2] :

–تكوين إطار يشارك في البناء الاشتراكي للبلاد .

– إطار خاضع لتكوين علمي يضمن له مستوى من التطور والتقدم لاستيعاب المعرفة العالمية .

---

[1] حبة العقبي ،الجامعة الجزائرية والتنمية مجلة حوليات جامعة الجزائر عدد 1 ،1986–1987 ، ص 127.

[(2)] Alain Coulon ou va l'université algérienne, Revue l'homme et la société ,volume 39 numéro 1 ,1976,p248.

-تكوين إطار قادر على مواجهة مشاكل البلاد .

ولتحقيق هذه الأهداف تم تحديد توجه جديد ومهام جديدة أوكلت لمنظومة التعليم العالي ،وتمت إعادة الهيكلة وفق أربعة محاور أساسية هي :إعادة صياغة برامج التكوين بشكل كلي ،تنظيم بيداغوجي جديد للدراسة ،تكثيف أعداد الطلبة المنتسبين للتعليم العالي وإعادة تنظيم شامل للهياكل البيداغوجية .

**إعادة صياغة برامج التكوين :**

تنظيم مسارات دراسية جديدة ،وظهور شهادات جامعية جديدة مثل شهادات مهندس وشهادات التعليم العالي وشهادات ليسانس .[1]

**التنظيم البيداغوجي الجديد للدراسة :**

من خلال تنظيم التكوين حسب نظام السداسيات ،كما تم تخصيص حيز للأعمال الموجهة في البرامج والتي أصبح لها وزن أهم في التقييم النهائي .

هذا التجديد البيداغوجي قد تضمن إعادة تأسيس وصياغة كاملة لبرامج التكوين من تجديد طرق التدريس ومناهجه عن طريق إدخال الأعمال التوجيهية والتطبيقية والملتقيات، والتقليل من الدروس النظرية والتجريدية ،وإعطاء الطالب عددا كبيرا من المحاضرات النظرية والأعمال التطبيقية يتراوح مجموعها من فصل لأخر بين خمسة وعشرين إلى خمسة وثلاثين ساعة في الأسبوع وقد يكون العدد الضخم لتعويض قصر مدة الدراسة البالغة ثلاث سنوات أو ستة فصول للحصول على شهادة الليسانس .[2]

وعموما فقد حدد إصلاح 1971 عدد سنوات الدراسة بالنسبة لكل الشعب ،وأكد على نوعية التخصص ومدة الدراسة المقدرة مابين سنتين وأربع سنوات حسب الفروع والتخصصات المتبعة (تقني سامي -مدرس ثانوي ،مهندس)،كما أن المسار الدراسي الخاص بطلبة العلوم الطبية تتراوح مدته مابين ستة سنوات وسبع سنوات ،مع حذف مسابقة الدخول إلى مرحلة التخصص في دراسة الطب وإعطاء فرصة متابعة الاختصاص للطلبة المتفوقين الأوائل .[3]

كما مس الإصلاح لضمان مطابقة التكوين مع ما يتطلبه الواقع المعاش للبلاد الجوانب التالية في التدريس :

---

[1] صليحة رقاد تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية افاقه ومعوقاته (اطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية )جامعة سطيف ،2014/2013، ص 175.

[2] هشام الصفدي ،لغة التاريخ ،مجلة الاصالة، العدد 17-18 ،1974 ، ص18.

[3] عبد القادر بلحاج ، مرجع سابق ، ص24.

- ✓ إلغاء السنة الإعدادية في كل قطاعات التكوين العالي للقضاء على الهدر الطلابي وزيادة الالتحاق بالتعليم العالي .
- ✓ تمديد مدة السنة الجامعية بشهرين، لتعويض مدة العطل ولتكوين إطارات في اقل مدة ممكنة فأصبح الأساتذة والطلبة يعملون لمدة تسعة أشهر في السنة .
- ✓ إلغاء المنهج السنوي وتأسيس المنهج النصف السنوي والربع سنوي،أو ما يسمى بنظام السداسيات وتقسيم السنة الجامعية إلى سداسيين لجعل التعليم أكثر مرونة،فأصبحت تتراوح من أربعة سداسيات كشهادة تقني سامي إلى 12 سداسي كما هو الحال بالنسبة لتخصص الطب .
- ✓ التخصصات قسمت إلى وحدات كل وحدة تتوافق مع مجموعة متسقة من المعارف النظرية والتطبيقية .
- ✓ إلغاء الامتحانات السنوية واستبدالها بامتحانات نصف سنوية للتقليل من حدة التسرب الذي تعرفه الجامعة وتسهيل عملية متابعة ربط التعليم العالي بمتطلبات الاقتصاد الوطني [1].

وتمت هيكلة التكوين كالأتي :

-مرحلة الليسانس (التدرج ):تدوم أربع سنوات وفق وحدات الدراسة المتماثلة .

-مرحلة الماجستير (ما بعد التدرج الاولى ) :تدوم سنتين على الأقل وتضم جزأين :الأول مجموعة من مقاييس نظرية ،والثاني يتمثل في انجاز بحث .

-مرحلة الدكتوراه (مابعد التدرج الثانية )تدوم خمس سنوات من البحث العلمي .

**إعادة تنظيم شامل للهياكل البيداغوجية :**

وتمثلت في الانتقال من المخطط التقليدي للكليات إلى المعاهد الجامعية بحيث يكون لكل واحد منها تخصص في مجال علمي محدد ،ويكمن الهدف الأساسي من إعادة تنظيم الهياكل في إدراج التكنولوجيا ضمن مسار التكوين .

فإعادة تنظيم الهياكل الجامعية وتغيير الكليات وإعادة تنظيمها في صورة معاهد متخصصة تماشيا مع الأهداف الجديدة وتحقيقا للمبادئ التالية : [2]

-تخصص كل معهد في ميدان علمي أو تقني محدد .

(1)Mohamed Toufik Madani, les enseignants universitaires algériens entre autonomie et instrumentalisation, thèse de doctorat , paris 2011/2012, p139

[2] Alain Coulon , op-cit, p248.

-الاستقلال المالي والإداري لكل معهد .

-مساهمة المدرسين لتسيير المعهد لضمان الفعالية .

وعلى ذلك فهذا الإصلاح الجامعي طرح للتأسيس لنظام جديد للتكوين والتعليم العالي يتواءم مع الظروف الاجتماعية الجديدة للمجتمع الجزائري ويستجيب لمتطلبات نموذج التنمية والمخططات التنموية بها فاستبدل نظام الشهادات القديم بأطره الجامدة بنظام الفصول المرن والمتعدد الفوائد لغرض التكوين النوعي والملائم للمرحلة التي كانت تمر بها البلاد.

وتميز المنهاج الإصلاحي بالمرونة والبعد عن المركزية بترك الوحدات البيداغوجية لاشتراك الأساتذة وممثلون عن الطلبة ،وترك مجال واسع لمراقبة تطبيق البرنامج الجديد وإعداد الدراسات والملاحظات لتعديل المنهاج بما يتلائم مع حسن أداء مهمته ،فأعطي الأساتذة المشرفين والمنسقين صلاحيات عديدة الغاية منها إضفاء التطور المستمر والحيوية للدراسة الجامعية [1].

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول أن إصلاح 1971 اعتمد إلى حد ما على بعض المبادئ" ل. م. د" LMD وأهمها هندسة سداسية ،وتحويل متكامل للمحتوى بما يتوافق مع مقتضيات التنمية ،فهو إصلاح شامل لنظام التكوين في التعليم العالي.

وقد ارتكز على أربعة محاور أساسية [2]:

- تنويع وتكثيف شعب التكوين :

وتم في هذا الإطار إنشاء أربعة شعب تفرع عنها 105 تخصص هي -شعبة العلوم الدقيقة والتكنولوجيا :33 تخصصا

-شعبة العلوم البيولوجية :17 تخصصا

-شعبة علوم الأرض: 19 تخصصا

-شعبة العلوم الاجتماعية والأدب: 36 تخصصا

- مضاعفة عدد المؤسسات الجامعية مع إعادة توزيعها جغرافيا :

وتم في هذا النطاق إنشاء أكثر من خمس جامعات جديدة كل منها قادرة على استقبال ما لا يقل عن 8.000 طالب وأكثر من 4 مراكز جامعية وعدة معاهد متخصصة ذات الطابع الوطني أو الجهوي .

- ،كما تم التعريب التدريجي .

[1] هشام الصدفي ، مرجع سابق ، ص 18.

[2] محمد الناصر بورنان، دراسة حول الواقع العلمي والثقافي في الجزائر
cahiers du cread n 16 4 eme trimestre 1988 pages 121-156.

- جزارة ورفع المستوى العلمي للسلك التعليمي .

وقد أثمرت هذه السياسة التعليمية على مستوى التعليم العالي ببلوغ نتائج معتبرة وتطور عدد الخريجين كما يبرزه الجدول الأتي :

**جدول رقم (14) يبين تزايد عدد المجازين**

| السنة الجامعية | 72/71 | 74/73 | 79/78 | 82/81 | 85/84 |
|---|---|---|---|---|---|
| عدد الخريجين | 1703 | 2786 | 6046 | 7800 | 11713 |

المصدر : العقبي حبة مرجع سابق ،ص 135 .

وارتكز الإصلاح الجامعي 1971 على أربعة مبادئ :

**-ديمقراطية التعليم :**

حددت ديمقراطية التعليم كهدف لإزالة الطابع الاستعماري للتعليم الجامعي الذي حرم أبناء المجتمع من مواصلة تعليمهم ،فأصبح المجال مفتوحا أمام جميع أبناء الشعب الجزائري[1] بلا استثناء عرقي أو مادي أو اجتماعي ،هذه السياسة مكنت جميع الطلبة الجزائريين الذين انهوا بنجاح دراستهم الثانوية بغض النظر عن مكانتهم الاجتماعية من الالتحاق بالجامعة ،فهي سياسة تكافؤ الفرص للجميع وفتح المجال لجميع فئات الشعب مهما اختلفت وتباينت مكانتها في السلم الاجتماعي .

فهي تقوم على توسيع نظام التعليم وجعله حقا لكل فرد مهما كان مستواه الاجتماعي والاقتصادي ،وقد بذلت الجهود لتعبر عن سياسة الدولة واتجاهها في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص الذي هو احد أركان ديمقراطية التعليم[2] وإعطاء الفرصة لكل أبناء الشعب من أبناء الفلاحين والعمال للدخول إلى الجامعة ،حيث أتيح لكل من يحمل شهادة البكالوريا أن يدخل الجامعة ،وفي البداية لم يكن يراعي التفوق في مادة التخصص حتى السبعينات حين بدا الإصلاح والتوجه الجامعي فاخذ مبدأ مراعاة التفوق المعقول في المادة التي يريد الطالب التخصص فيها فكان عليه الحصول على 12 على 20 [3].

---

[1] صالح صالحي ،موسى زواوي دور الجامعة والبحث العلمي في تنمية بلدان المغرب العربي اشارة خاصة الى التجربة الجزائرية ،في كتاب الازمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ،بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية ،1999،ص 308.

[2] عبد القادر فضيل الوجه الحقيقي لديمقراطية التعليم مجلة الاصالة العدد الرابع اكتوبر 1971 ص 42.

[3] عبد الله ركيبي ،التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،حوليات جامعة الجزائر عدد 1 ،1986-1987،ص 156.

**التعريب :**

اعتبر التعريب في الجزائر مسالة سياسية تقوم على أساس يتعلق بسيادة لغة محتل أجنبي سابق في بلد أصبح مستقلا ذا سيادة ،فهو عمل من أعمال السيادة القومية الذي لا يقل عن الأعمال الأخرى التي تحققت في ميدان التحرر السياسي و الاقتصادي ،والتعريب كهدف هو جعل التعليم الجامعي باللغة العربية مع التفتح على اللغات الأخرى في مجال البحث والتكوين .

وقد طرحت مسالة التعريب منذ الاستقلال وفي مختلف النصوص السياسية والتشريعية من ميثاق طرابلس سنة 1962 ،ودستور الجزائر 1963 على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية ،وأكد ميثاق الجزائر 1964 على مبادئ التعريب ،لكن تجسيده وتطبيقه لم يكن بالأمر اليسير أمام وجود أطراف معارضة ولعل هذا ما جعل مواقف القيادة السياسية للبلاد غير واضحة يكتنفها الغموض ،فتصريحات الرئيس "بن بلة "في هذا الإطار "بخصوص التعريب أشير إلى انه مشكل عويص لم يغب عنا لأننا حاولنا أن نقدم حلا مؤقتا لأنه ليس بالسهل حله بين يوم وأخر "[1].

وتم ترجمة ذلك في الميثاق "غير أن تعريب التعليم عمل طويل المدى ومهمة من أرقى المهام لأنها تتطلب وسائل ثقافية عصرية ،ولا يمكن أن تتم في ظل التسرع "[2] .

وهو ما يدلل على عوائق تطبيق التعريب بسبب تأثير الموروث الاستعماري وهو ما دفع إلى التفكير في عملية التعريب التدريجي .

بمجيء الرئيس "هواري بومدين "أعطى دفعا قويا لدعامة هامة من دعائم السياسة التعليمية وحددت سنة 1972/1971 سنة التعريب ،وهو ما عبر عنه في خطابه الذي ألقاه في 29 ابريل 1970 "التعريب هو مطلب وطني ،وهدف ثوري ونحن لا نفرق بين التعريب وبين تحقيق أهداف الثورة في الميادين الأخرى " .[3]

فقضية التعريب في هذه المرحلة اعتبرت "هدف استراتيجي من أهداف الثورة ،وجزء من الثورة الثقافية التي تهدف مع الثورة الزراعية والصناعية إلى ترقية الفرد والنهوض به[4] "حسب تعبير الرئيس "هواري بومدين"

---

[1] سفيان لوصيف السجال اللغوي وتطور التعريب في الجزائر بعد الاستقلال تم الاطلاع على الموقع بتاريخ 15مارس 2015 http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php

[2] احمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح الايديولوجي والطرح المعرفي ،الجزائر :مؤسسة كنوز الحكمة ،2011،ص 25.

[3] سفيان لوصيف السجال اللغوي وتطور التعريب في الجزائر بعد الاستقلال ،مرجع سابق

[4] احمد ناشف ،مرجع سابق ،ص 48.

فاصدر سلسلة من النصوص تنص على تعلم اللغة العربية في كل القطاعات سيما في الجامعة،وبدأت عملية التعريب تسري في الجامعات الجزائرية ،وتم إنشاء أقسام معربة في الحقوق والآداب والتاريخ والجغرافيا وعلم النفس وكلية العلوم والمدرسة العليا للتجارة والمدرسة العليا للصحافة ،وقد استعانت الدولة الجزائرية باستعارة أساتذة من مختلف الأقطار العربية ،و ساهم هؤلاء الأساتذة المعارون إلى الجزائر من جامعاتهم بقسط كبير في تعريب التعليم الجامعي بالجامعات الثلاث الكائنة بالجزائر العاصمة وقسنطينة ووهران طبقا لقرار مؤرخ في 4 رجب 1391 الموافق ل25 اغسطس(اوت) 1971 القاضي بضبط تدابير التعريب في مؤسسات التعليم العالي "[1].

واعتبرت سنة 1971 سنة التعريب ،ففي هذه السنة استعادت اللغة العربية مكانتها واعتبارها ودخلت الوزارات والدوائر ،وقررت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في نطاق الإصلاح الجامعي إلحاق اللغة الفرنسية بقسم اللغات الأجنبية ،وبذلك فقدت إلى حد ما السيطرة التي كانت لها على مختلف الأقسام والفروع وأصبحت تدرس في الأقسام المعربة مثل أية لغة أجنبية أخرى ليس لها أي امتياز .[2]

**جدول رقم (15) يوضح الفروع الأولى للأقسام المعربة بالجامعة**

| الفروع | سنة الافتتاح | الفروع | سنة الافتتاح |
|---|---|---|---|
| علم الاجتماع | 1971 | علم النفس | 1973 |
| علوم التربية | 1971 | العلوم السياسية | 1974 |
| العلوم الدقيقة | 1971 | علوم الارض | 1974 |
| العلوم الاقتصادية | 1972 | علم الاثار | 1977 |
| العلوم الطبيعية | 1972 | | |

المصدر :احمد ناشف ،مرجع سابق ، ص54.

**-الجزارة :**

تعتبر عملية الجزارة من الأهداف الأساسية للتعليم العالي بغية التحكم في التسيير والإدارة في هذه المؤسسات الإستراتجية ،وتوجيه العملية التكوينية في الجامعة ،فهي إستراتجية وطنية تهدف إلى الاعتماد على الكفاءات العلمية الجزائرية ،وليس المقصود بالجزارة هو قطع صلات الحد الأدنى اللازم للتعاون العلمي

[1] احمد مطاطلة، مرجع سابق ، ص 30.

[2] محمد غلام الله ،إصلاح التعليم العالي في الجزائر ،مجلة الإنسان ،العدد 1 1يونيو 1983 ، ص 47.

والمعرفي ،ولكن المقصود هو التقليل من الاعتماد الكبير على التعاون الأجنبي الذي قد يؤثر سلبا على سير الجامعة الجزائرية .[1]

وهو في مفهوم أخر هو التخلص من العنصر الأجنبي في مؤسسات الدولة وتعويضه بالعنصر الوطني وهو من المفاهيم التي شاع تداولها في الخطاب السياسي [2]خلال السبعينات والثمانينات .

**إعطاء الأولوية للعلوم :**

من الدعائم الكبرى للسياسة التعليمية توجيه التعليم توجيها تقنيا وتكييف المؤسسات التكوينية في الجزائر وفق ما يستجيب للاحتياجات المتزايدة من الإطارات الفنية في مجال التنمية الاقتصادية ،فقد اتجهت الحكومة إلى الأخذ بأساليب جد متطورة على مستوى الصناعة لم تتمكن السوق الجزائرية الاستجابة لها بعد تطبيق المخطط الرباعي الأول 1970-1973 مما دفع إلى الاتجاه للتعليم التقني لتكوين الإطارات الفنية المتمكنة من سد الاحتياجات .

فتكثيف النشاط الاقتصادي والاجتماعي في هذه المرحلة فرضت تنويع ملامح التكوين قصد تلبية احتياجات كل قطاع ،فمن الاتجاهات الكبرى توجيه الطلبة نحو الفروع التكنولوجية ،هذا التوجه يستجيب لضرورة استخلاف المساعدة التقنية الأجنبية من قبل إطارات وطنية يخرجها نظام جامعي مطابق للحقائق الوطنية ،وقد أثمرت هذه السياسة على المدى البعيد فقدان العلوم الاجتماعية وزنها مقارنة بالفروع التكنولوجية [3]:

**جدول رقم (16) يبين التوجه نحو الفروع التكنولوجية**

| الفـــــــــرع - | 1980/1979 | 1984/1983 | 1989/1988 |
|---|---|---|---|
| -علوم اجتماعية وانسانية | %41.8 | %30.1 | %22.5 |
| -علوم دقيقة وتكنولوجيا | %26.7 | %32.3 | %48.1 |
| -علوم طبية وبيطرة | %31.5 | %37.6 | %29.4 |

المصدر :العقبي حبة مرجع سابق ،ص 129.

ومما يلاحظ ان الفروع العلمية والتكنولوجية تطورت كثيرا وعرفت استقطابا بعد إصلاحات 1971 فعرفت نمو سريع للمجموعة العلمية والتقنية خاصة في مجال العلوم الدقيقة والتكنولوجيا التي عرفت ازديادا ملحوظا نظرا لمكانتها غداة الاستقلال .

---

[1] صالح صالحي ،موسى زواوي ، مرجع سابق، ص408.

[2] صالح احمد فيلالي ، مرجع سابق ، ص9.

[3] العقبي حبة ،مرجع سابق ، ص 129.

ويمكن القول أن الجزائر في هاته المرحلة اتجهت إلى سياسة تعليمية تهدف إلى تكوين اكبر عدد ممكن من الكوادر والتقنيين[1] القادرين على العمل في الهياكل الإنتاجية التي تركت شاغرة غداة الاستقلال وعلى السيطرة التكنولوجية الكافية على أنماط الانتاج التي تم استيرادها في إطار مخططات إنمائية طموحة .

و اعتبر البعض أن الجامعة في هذه المرحلة كانت تحت سياسة هيمنة الدولة الذي امم القطاع التربوي مثل قطاع التصنيع والمحروقات والاهتمام ببناء الطالب المنتج فقط [2]وليس الطالب المثقف المبدع في المجتمع .

ولب ما تقدم أعلاه أن في هذه المرحلة كان التركيز على التكوين و إنشاء العديد من المرافق المادية التي تكفل تكوين الأعداد المتزايدة من الطلبة وبالتالي تحقيق ديمقراطية التعليم ،فإصلاح 1971 هدف إلى إعادة بناء الجامعة الجزائرية على أسس بيداغوجية حديثة وهي بناء مؤسسة جامعة مندمجة ونظام الوحدات السداسية ومساهمة الطلبة في التسيير، غير أن الاعتماد على دمقرطة التعليم وازدياد أعداد الطلبة وتناقص الطاقة الاستيعابية للهياكل الجامعية صارت مؤسسات التعليم العالي تسير في ظروف استعجالية ،فضمان مقعد بيداغوجي لكل طالب ومواجهة المشاكل المادية التي تهدد في كل يوم التسيير العادي للتدريس أكثر من الاهتمام بالجوانب البيداغوجية ونوعية التكوين [3]و بسبب التنازلات المتتالية انحرفت الجامعة عن معاييرها و أفرغت من محتواها حتى صار تسييرها في الحقبة الموالية شكليا.

وان سمح الإصلاح من تكوين الإطارات اللازمة لمؤسسات الدولة والاقتصاد ،فضلا من تلبية احتياجات الجامعة من الأساتذة ،غير أن النتائج السلبية لهذا الإصلاح فاقت النتائج الايجابية خاصة فيما يتعلق بتدهور المستوى التعليمي للحاصلين على الشهادة ،ومغادرة الكفاءات الأجنبية مع سياسات توظيف الكثير من الأساتذة دون مراعاة الشروط البيداغوجية اللازمة لغرض سد الفراغ .

فكان الإصلاح محل انتقادات واسعة من طرف العديد من الباحثين ،فان كانت ديمقراطية التعليم في الجزائر قد سمحت بتحقيق نتائج معتبرة فيما يخص الكم فان نوعية التكوين لم تأخذ بعين الاعتبار،بل أنها عملت على تغيير عملية استقبال الطلبة وعملية التكوين والبحث ،كما غيرت أيضا التصور السائد على التعليم ،حيث كان يتصور بأنه هدف أسمى لكل واحد عليه إثبات جدارته للحصول عليه ،فأصبح بعد هذه

[1] محمد الناصر بورنان ،مرجع سابق ،ص 121-156 .

[2] مختار مروفل،مرجع سابق ،ص 149.

[3] محمد غلام الله بناء الجامعة الجزائرية ثلاثة عقود من الانزلاقات الكمية ،مرجع سابق .

العملية كحق مطلق بغض النظر عمن يستحقه [1]أكان قادرا أم لا وهو ما اثر على نوعية التكوين ومردود الطلبة بعد التخرج .

واعتبرت سياسة الجزارة سياسة فاشلة لأنها لم تأخذ بعين الاعتبار خصوصية الجامعة كمؤسسة علمية ومنارة فكرية ،فالمنطق يقتضي الإبقاء على نسبة من المتعاونين [2]تتراوح بين 2 إلى 5 % مع العلم أن هذه النسبة قد تفوق 10% في بعض الدول المتقدمة ،وقد أدت سياسة الجزارة إلى نتائج سلبية أهمها :

-تدني مستوى التعليم العالي والتكوين بدرجة ملحوظة وصلت درجة الخطورة .

-خلق صعوبات كثيرة في مجال التاطير البيداغوجي والعلمي على مستوى التدرج وما بعد التدرج.

ويشير الباحث محمد غلام الله أن الإحصائيات المعلن عنها رسميا ذات الطابع الانبهاري في إبراز الخطوات العملاقة التي حققتها السلطة الثورية في مرحلة السبعينات في اتجاه "دمقرطة ""جزارة ""تعريب"والتوجه العلمي والتقني للجامعة لم تتحقق هذه الأهداف بقدر الاحتفاظ بالبعد الكمي لهذه الأهداف الذي يقدم التقارير الرقمية لكنها تخفي حقيقة نوعية التكوين ومتطلبات القطاع الاقتصادي أو النظام التعليمي نفسه .

واعتبر البعض أن الإصلاح وان احدث الإصلاح انقلابا في طريقة التكوين والمراقبة المستمرة وتدعيم الحصص التطبيقية واحدث تغييرا في المناهج والأساليب فانه لم يشمل المضمون واقتصر على الشكليات والقوالب ،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 الفرنسية خاصة . [3]

ومع سوء التنظيم المتنامي وامام الاحتجاجات المعممة تم إلغاء مشروع تجديد البيداغوجيا ل1971 وإدخال الإصلاح المضاد في بداية الثمانينات والذي عمل على الرجوع النهائي للوضعيات للبيداغوجية التقليدية .

[1] احسن زروق ،تحليل ميكروسوسيولوجي للتفاعلات الاجتماعية بين الفاعلين الجامعيين في ظل الإصلاح (LMD (اطروحة دكتوراه )جامعة الجزائر ،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ،2014 ،ص 105.

[2] صالح احمد فيلالي ،مرجع سابق ،ص 9.

[3] حسين تومي ،الجامعة وتنمية المجتمع في الجزائر بين النجاح الكمي والإخفاق الكيفي، دراسات اجتماعية العدد 05، جويلية 2010،ص 29.

**المطلب الثاني: التكوين الجامعي في مرحلة الثمانينات**

شكلت مرحلة الثمانينات نتاجا حقيقيا لحصاد السبعينات والتي لم تختلف كثيرا عن الفترة التي سبقتها منذ إصلاح التعليم العالي لسنة 1971 فشهدت الجامعة محاولات إصلاحية متعاقبة خاصة اثر[1] الندوة الوطنية الأولى في سنة1981 لتأخذ بعين الاعتبار مبادئ وأهداف التكوين العالي وتتمحور حول الاستعمال الأفضل للوقت الجامعي والاستغلال العقلاني للهياكل ذات الصبغة البيداغوجية.

وتم في هذا المنحى وضع خريطة جديدة للتعليم العالي ترمي إلى خلق توافق بين التكوين ومناصب العمل ،وخلق انسجام وتوافق بين برامج التعليم العالي والمتطلبات الناتجة عن ضرورة التكفل بنشاطات زراعية وصناعية تزداد تعقيدا ، فشكلت سنة 1983 نقطة تحول في برامج التعليم العالي تمثلت في مشروع الخريطة الجامعية التي تهدف إلى تخطيط التعليم العالي إلى أفاق 2000 اعتمادا على احتياجات الاقتصاد الوطني وقطاعاته المختلفة فهي تستهدف احتواء التدفق الطلابي، ومعالجة الاختلال في الاستقطاب التي عرفته بعض الشعب على حساب شعب أخرى ، ولغرض تحقيق التوازن الجهوي والقضاء على الفوارق وتحريك الاقتصاد.

فظهور مشروع الخريطة الجامعية 1984 التي تبنتها الوزارة يرمي لتحقيق الأهداف التالية :[2]

- ✓ تحسين مردودية وفعالية التكوين والتعليم العالي على مستوى البنى التحتية والطاقات البشرية .
- ✓ الوصول إلى عدد الطلبة في حدود 150الف طالب ،مع زيادة فتح شعب جديدة في تخصصات العلوم والتكنولوجيا .
- ✓ خلق اختصاص نسبي لكل جامعة بحسب المنطقة التي توجد فيها وأيضا متطلبات التنمية لتلك المنطقة .
- ✓ بناء منشات يمكنها أن تستقبل ما بين 6000و 8000طالب ولا تتجاوز في كل الأحوال 10000طالب .

وفي هذا الصدد أكد وزير التعليم العالي آنذاك "عبد الحق برارحي "إلى وجوب تكييف الجامعة لمقتضيات التنمية وتدعيم التكوين التكنولوجي كنقطة ارتكاز للتنمية الزراعية والصناعية ،وفي إطار تحقيق أهداف الخريطة الجامعية 2000 ،جاء أن أهم العناصر الأساسية التي تسعى وزارة التعليم العالي لتحقيقها هي توسيع التكوين في فروع العلوم التكنولوجية استجابة للحاجيات الوطنية الكمية والنوعية . [3]

[1] حبة العقبي ،مرجع سابق ، ص143.

[2] شهرزاد زغيب ،وفاء تنقوت ،مرجع سابق ،ص 64.

[3] Mohamed Toufik Madani, op-cit, p155-156.

ولتحسين النوعية في مؤسسات التكوين والتعليم العالي تم وضع برنامج في نهاية الثمانينات يرتكز على العناصر التالية [1]:

- ✓ تحسين نوعية التكوين ما قبل الجامعة .
- ✓ تحسين مؤهلات المدرسين .
- ✓ تحسين الوسائل البيداغوجية .
- ✓ تحسين برنامج التعليم .
- ✓ تطوير التكوين العالي المستمر .
- ✓ تعميم الاعتماد على الإعلام الآلي .

و تم تعزيز الأهداف الأساسية للتعليم العالي التي حددت في السبعينات [2]والتي بقيت دون تغيير أو تبديل،بقي الاهتمام بالاتجاه التكنولوجي ففي الموسم الدراسي 1985-1986 اجاب وزير التعليم العالي "عبد الحق برارحي "قائلا "أن المجالات الدراسية التي فتحت بالجامعة تتميز بتدعيم الشعب التكنولوجية علي الخصوص ،فمن بين 42 فرعا جديدا نجد أن هناك 24 تخصصا تكنولوجيا أي ما يتعدى النصف "

ففي نهاية الثمانينات كانت نسبة المسجلين الجدد بحسب فروع التخصصات كما هو مبين في الأرقام التالية [3]:

-جذع مشترك تقاني 30.7%

-جذع مشترك (علوم دقيقة ) 9.6 %

-علم الطب الحيوي 14.9 %

-علوم طبيعية 6.7 %

-الفلاحة 2.1 %

-التقنيون الساميون 5.7 %

-الهندسة المعمارية 3.0 %

-علوم اقتصادية وتجارية 8.4 %

-العلوم التشريعية والسياسية والإعلانية 7.4 %

-علوم اجتماعية (آداب ،لغات ) 11.6%

[1] صالح صالحي ،زواوي موسى ،مرجع سابق ، ص412.

[2] لحسن بوعبدالله محمد مقداد ،تقويم العملية التكوينية في الجامعة دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري .الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية ،1998، ص 4.

[3] صالح صالحي ،موسى زواوي ، مرجع سابق، ص 411.

ومن خلال تفحص نسبة العدد الإجمالي في نهاية الثمانينات ،فقد كانت العلوم التقانية تستحوذ على أكثر من 30% ،تليها العلوم الطبية 22 %،فالعلوم الاجتماعية والآداب 11.5% ،فالعلوم القانونية والتشريعية 8 % ،ثم تليها العلوم الاقتصادية والتجارية .

هذا التطور في التخصصات يبين إلى حد ما الاتجاه النوعي لسياسة التعليم العالي التي تركز على العلوم التقانية والطبية وغيرها من التخصصات العلمية ،مع العلم أن عدد التخصصات النوعية في فروع التعليم الجامعي في الجزائر فاق 100 تخصص في مختلف العلوم في نهاية الثمانينات .

وعموما شهدت هذه الفترة ارتفاع عدد الطلبة في تخصصات التكنولوجيات ب 60.000 ، إذ انتقل من 13.8 % في 1979-1980الى 40% من مجموع الطلبة الجامعيين في سنة 1989-1990 مقابل هذا لم ترتفع نسبة الطلبة الدارسين بالعربية إلا بستة نقاط فقط من 26 % إلى 32 % في الثمانينات أي ثلاث مرات اقل من ازدياد النسبة في السبعينات . [1]

وفي مسالة التعريب اعتبرت امتداد لمرحلة السبعينات فقد صرح الرئيس "الشاذلي بن جديد " في خطابه أمام المجلس الوطني أن" التعريب يشكل غاية يجب تحقيقها بكيفية منهجية وعلمية ،وهذا من شانه أن يسمح لنا بالمحافظة على شخصيتنا الوطنية وضمان انفتاحنا على جميع اللغات الحية والحضارة العالمية "[2]،فإذا كانت سنوات السبعينات قد سمحت بتعجيل وتوسيع استخدام اللغة الوطنية في مختلف التخصصات فإنها أصبحت لغة التعلم الوحيدة في العلوم الاجتماعية والإنسانية وهذا ابتداء من سنة 1983 وبقيت الفروع العلمية والتكنولوجية والطبية تدرس باللغة الفرنسية وهو ما شكل عائقا أمام المعربين من حملة البكالوريا وقلل من فاعلية التعليم العالي [3].

وقد شهدت الفترة اضطرابات من طرف الرافضين لسياسة التعريب إذ شهدت السنة الجامعية 1980/1979 اضطرابا مطولا في العلوم الإنسانية والحقوق بين الطلبة المعربين لصعوبات التوظيف بعد التخرج وهو ما يكشف من الناحية العملية الصراع و الأزمة الحادة التي تنم عن إشكالية ثقافية ذات جذور تاريخية جراء الاستعمار الاستيطاني ، إذ عرفت الجزائر بعد الاستقلال صراع بين فئتين الفرق بين الفئتين هو طبيعة الثقافة التي يستلهم منها كل توجه أفكاره ،فالفئة الأولى تضم مناصري التعريب أو المعربون وهم يشكلون التيار الذي يعتبر العربية احد مقومات البناء الثقافي لأفراد المجتمع ،و الفئة الثانية تشكل التيار المفرنس ويشكل النخبة التي تكونت على أيدي فرنسية ،وانظموا إلى الاتحاد العام للطلبة المسلمين الجزائريين

[1] محمد غلام الله ،بناء الجامعة الجزائرية ثلاثة عقود من الانزلاقات الكمية ،مرجع سابق

[2] احمد ناشف ،مرجع سابق ، ص 59.

[3] المرجع نفسه ، ص 61.

بمكاتب جبهة التحرير الوطني بالقاهرة وغيرها ليصبحوا فيما بعد ممثلي الحكومة المؤقتة وجهازها الإداري مستعملين اللغة الفرنسية التي اعتبرت الأداة الجاهزة لبناء دولة ،وقد استحوذوا على المناصب الإدارية الحساسة فوقفوا حجر عثرة أمام عملية التعريب واعتبروا اللغة العربية غير قادرة على أداء مهمتها في الوقت الحاضر كونها متخلفة وتعبر عن أفكار رجعية والتعريب الممارس لا يعدو ان يكون عملية سياسية تهدف الى رضا الجماهير الشعبية دون مراعاة المصلحة الحقيقية للجزائر في التقدم والتطور .

واهم ما شهدته هاته الفترة الأزمة الخانقة وما صاحبها من ضغط اجتماعي –اكتوبر 1988–جعل السلطة تعيد النظر في قواعد الممارسة السياسية وتأسيس لبنات الديمقراطية الأولى ،انتخاب دستور جديد في فبراير 1989يسمح بالتعدد الحزبي والتعدد النقابي والتعدد الجمعوي .

وكان للازمة المالية تأثير على المؤسسة الجامعية أدت إلى هجرة الأدمغة وخصوصا بعد سياسة تعريب التعليم العالي التي انتهجتها الدولة في الوقت التي كانت فيه جل النخب النوعية مكونة في غير اللغة العربية

ومن أهم الانتقادات التي وجهت للتعديلات التي طرحت في هاته الفترة هو التسرع في عملية فتح المعاهد التكنولوجية وخاصة في المراكز الجامعية بالمدن المتوسطة دون الأخذ بعين الاعتبار الشروط الضرورية كالتاطير الكفء ،و الورشات والمخابر ،فماثلت عملية التوجيه التقني عملية التعريب بشكليتهما وابتعادها عن حقيقة ما كان يجب أن يكون .

**المطلب الثالث :التكوين الجامعي في مرحلة التسعينات :**

عانت الجامعة في التسعينات من الأزمة الأمنية وعدم الاستقرار السياسي فالساحة الوطنية كانت تشهد تغييرا حكوميا كل سنة ،وتدهور الظروف المعيشية لعمال الجامعة والأساتذة والطلبة ،وفشل كل المبادرات الوزارية لإصلاح قطاع التعليم العالي كمحاولة للتخفيف من البيروقراطية والمركزية كمشروع استقلال الجامعات 1989 ومشروع الأكاديمية الجهوية وظل ذلك نظري لضعف القدرات المؤسساتية والتسيرية .

في هاته الفترة انتقل عدد الطلبة من 200الف في سنة 1990–1991 إلى 543000 في 2000–2001 أي بازدياد 60.000طالب سنويا في النصف الثاني للعقد ،ونظرا للازمة المالية التي عرفتها البلاد وقلة الاستثمارات لم يزدد عدد الأساتذة إلا بنسبة 20 % بينما ارتفع عدد الطلبة ب 22% .

لم يستطع القطاع ان يواصل الاتجاه التقني نظرا للتكلفة الباهضة التي يتطلبها ،فتمركز الطلبة أكثر في فروع العلوم الاجتماعية والقانونية والاقتصادية .

في هذه المرحلة شرعت الجامعة في إعادة النظر في سياسة التكوين التي تنتهجها حتى تتمكن من تخريج اطر مكونة تكوينا جيدا قادرا على المنافسة وتلبية القطاع الإنتاجي[1].

[1] لحسن بوعبدالله ، محمد مقداد ،مرجع سابق ،ص 4.

بالنسبة لعملية التعريب فقد شهدت المرحلة ظهور القانون رقم 91-05 المؤرخ في 16يناير 1991 الذي يتضمن استعمال اللغة العربية وتعريب مختلف الميادين ،كما تم تحديد أخر اجل لتعريب التعليم الجامعي كليا سنة 1997 ،لكن دخول الجزائر في أزمة سياسية حادة رافقتها استقالة الرئيس "الشاذلي بن جديد"وتعاقب كل من الرئيس "بوضياف "و"علي كافي"وحالة أللاستقرار سياسي والتغير السياسي العميق بعد انهيار الاشتراكية فالصراعات الإيديولوجية جعلت من التعريب أمر ثانوي ،وبالرغم من إنشاء المجلس الأعلى للغة العربية بمقتضى المرسوم رقم 226/98 الذي يتابع تطبيق أحكام القانون رقم 05/91 المؤرخ في 16 يناير 1991وكل القوانين التي تهدف إلى تعميم استعمال اللغة العربية وتطويرها ،إلا أن مجيء الرئيس "عبد العزيز بوتفليقة "الذي اتبع سياسة أكثر انفتاح على اللغات الأجنبية .

وان كانت الجزائر من خلال المبادئ التي اعتمدتها ومن خلال الجزارة قد استطاعت ان تؤمن احتياجاتها من الكفاءات الجزائرية في اغلب الفروع ،وبقي هامش فقط للتعاون العلمي والمعرفي يغطى عن طريق بعض الكفاءات الأجنبية في بعض الفروع من اجل تبادل الخبرات .

وبالنسبة إلى ديمقراطية التعليم فقد أصبحت الفرصة متاحة أمام الجميع ،وعندما نتفحص التركيبة المهنية الطلابية نجد أن[1] :

12.8 % من أبناء التجار

30.3 %من أبناء العمال

15.9 % من أبناء الموظفين

10.6 % من أبناء الشهداء

20.4 % من أبناء المتقاعدين

ويمكن القول أن التعليم الجامعي قد نجح تماما في تحقيق هدف ديمقراطية التعليم والذي هو هدف مهم وأساسي من أهداف التنمية الاجتماعية بالجزائر .

في نهاية التسعينات عرفت الدولة نوعا من الاستقرار في الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية فشرعت في وضع مخطط تنموي خماسي 1998-2002 لتصحيح الأخطاء ،كما تم إصدار قانون رقم 99-05 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي والذي يهدف إلى:

[1] صالح صالحي ،موسى زواوي ،مرجع سابق ، ص 414.

-جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني لتجنب اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري ،كما تم 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 التكوين والتعليم عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات .

-توفير وسائل الاتصال ومد شبكة الانترنيت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة .

-تكريس الاستقلالية المالية وفرض المراقبة البعدية لمؤسسات التعليم العالي حول الانجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي .

وإجمالا عرفت هذه المرحلة نوع من التوسع التشريعي والإصلاح الجزئي فعرفت من خلال جملة من الإجراءات تمثلت في الآتي :[1]

- وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي ،الذي وافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998
- قرار بإعادة تنظيم الجامعة في صورة كليات .
- إنشاء 06 جذوع مشتركة ،يتم توجيه الطلبة الجدد اليها .
- إنشاء 06 مراكز جامعية في كل من :ورقلة ،الاغواط، ام البواقي ،سكيكدة ،جيجل ،سعيدة نتيجة تحويل المدارس العليا للأساتذة بتلك المدن .
- تحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة ،بجاية ،مستغانم إلى جامعات ،وإنشاء جامعة بومرداس .

وعلى ضوء ما سلف ذكره يمكن الإشارة إلى أن الجودة التكوين شكلت محور الإصلاحات المتتالية عقب الاستقلال وطرحت بشكل جدي في مختلف المراحل ، وضلت ابرز التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر ، بداية بإصلاح 1971 وان تمكن من الاستجابة للكثير من احتياجات التنمية والمساهمة في تكوين الإطارات في مختلف التخصصات فقد ضلت مبادئه تقود التعليم العالي لمدة ثلاثة عقود وتجسيد ديمقراطية التعليم العالي والجزارة إلى أن الاتجاه التقني تم التخلي عنه في التسعينات اذ أصبحت الفروع المتعلقة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية تضم اكبر الأعداد .

[1] غيات بوفلجة ،التربية والتعليم بالجزائر ،وهران :دار الغرب للنشر والتوزيع ،ط2006،2، ص 77 -79.

## المبحث الثاني :أزمة التكوين الجامعي في ظل النظام الكلاسيكي في الجزائر

ضمان تكوين نوعي يتسم بالحيوية و العصرنة والارتباط أكثر بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي من خلال تطوير كل التفاعلات الممكنة مابين الجامعة وعالم الشغل شكل هدف السياسة الإصلاحية "ل. م. د" بعد أن عرف النظام الكلاسيكي اختلالات عديدة من نقص التاطير وعدم تكييف مناهج التدريس واختلال في العلاقة بين التكوين والعمل هذا ما سيتم طرحه في هذا المبحث .

**المطلب الأول: النظام الكلاسيكي في الجزائر –الاختلالات وضرورة الإصلاح –**

النظام الكلاسيكي هو النظام القديم الذي يتم من خلاله منح الشهادات التالية :

–دبلوم الدراسات التطبيقية على مدى ثلاث سنوات .

– شهادة ليسانس تمنح بعد الدراسة لمدة أربع سنوات .

–شهادة مهندس دولة تمنح بعد الدراسة لمدة خمس سنوات .

بمكن للحاصلين على دبلوم الدراسات التطبيقية مواصلة الدراسة[1] ، إذا توفرت فيهم بعض الشروط والحصول على شهادة ليسانس أو مهندس دولة حسب التخصص ،كما يمكن لمهندسي الدولة وحاملي شهادة ليسانس مواصلة دراساتهم العليا –الماجستير –بعد النجاح في المسابقات الوطنية التي تجرى لهذا الغرض ويمكنهم الحصول على هذه الشهادة بعد سنة على الأقل ،وبعدها يمكن التسجيل مباشرة للحصول على شهادة دكتوراه علوم ومنها إلى دكتوراه دولة .

فالنظام الكلاسيكي يعتمد على التكوين في الليسانس ،يتبعه التكوين في الماجستير ،ثم ينتهي بالتكوين في الدكتوراه ، يظهر جليا الاختلاف الكبير في التنظيم الهيكلي ،وحتى سيرورة التكوين في كلتا النظامين فالنظام الكلاسيكي ويعتمد على الانتقال السنوي ،على التكوين العالي طويل المدى وتتراوح مدة الدراسة بين أربعة سنوات دراسة وسبع سنوات حسب الفروع ،وتكوين عالي قصير المدى مدته ثلاث سنوات ويتوج بشهادة الدراسات الجامعية التطبيقية المنشئة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 90–219 المؤرخ في 21 جويلية 1990.

[1] مجدولين دهينة ،مرجع سابق ،ص 164.

ومرحلة ما بعد التدرج وهذه المرحلة تخضع لأحكام المرسوم التنفيذي رقم 98-254 المؤرخ في 1998 بالتكوين في الدكتوراه وبمرحلة التكوين ما بعد التدرج المتخصص والتكوين ما بعد التدرج الأول [1] ،ويتمثل في الماجستير عن طريق إجراء مسابقة وطنية مفتوحة وهي تعتبر مرحلة ما بعد التدرج وتتم من خلال التمرن على البحث بتعليم نظري وتجسيد الأمر تجريبيا على ضوء موضوع بحث قصد الحصول على الماجستير .

والتكوين ما بعد التدرج الثاني هو التسجيل في المرحلة الثانية لما بعد التدرج مشروط بشهادة الماجستير أو شهادة معادلة بملاحظة قريب من الجيد على الأقل والحصول على الحد الأدنى وهو معدل في المرحلة الماجستير لا يقل عن 12.50 وفي هذه المرحلة يكون البحث هو الأساس[2]، تتوج هذه المرحلة بدرجة دكتوراه، وبلقب دكتور في العلوم في الاختصاص المدروس ،ولا يمكن مناقشة أطروحة الدكتوراه إلا بعد أربع تسجيلات متتالية على الأقل ،ويحدد العدد الأقصى للتسجيلات بخمس تسجيلات يمكن أن يمنح تسجيلا سادسا استثنائيا .

على خلاف النظام الحالي "ل. م .د "الذي يعتمد على التكوين في الليسانس لمدة ثلاث سنوات مقسمة إلى سداسيات ،والالتحاق بالماستر يتم بشكل ألي في حالة حصول الطالب على الليسانس ،والالتحاق بالدكتوراه من خلال مسابقة لحملة الماستر في الاختصاص مع إلزامية الدراسة لمدة سنة في شكل سداسيين متبوع بأعمال بحثية لمدة ست سداسيات .

عيب على هذا النظام جمود تخصصاته وارتباطها الكبير بالدراسات النظرية البحتة والعمومية ،ولعل أهم ما يميز العملية التكوينية في ظل "ل. م .د "LMDالنقاط التالية :

[1] عبد اللطيف حسين فرج ،نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ماقبل وبعد عولمة التعليم ،عمان :دار الحامد للنشر والتوزيع ،2008،ص 163.

[2] عبد الله لبوز جودة التقويم البيداغوجي بين النظام الكلاسيكي ونظام LMD من وجهة نظر الطلبة دراسة ميدانية بجامعة ورقلة ،الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم واساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل م د،جامعة ورقلة 8/7 ماي 2013 ،ص 44.

| النـــــــــــــــظام الكلاسيكي | النـــــــــــــــــــــــظام الجديد ل. م. د |
|---|---|
| **مـــــــــــــدة الدراسة** | |
| **طول الفترة التكوينية :**<br>التعليم العالي طويل المدى محدد بأربع سنوات أو خمس ويتحصل الطالب على شهادة ليسانس أو مهندس ،وقصير المدى محدد بثلاث سنوات يتحصل الطالب على شهادة الدراسات التطبيقية .<br>-مرحلة ما بعد التدرج :وتشمل التكوين في الماجستير وهو متاح للطلبة الحاصلين على شهادة عليا في التكوين طويل المدى الذين تفوقوا في دفعاتهم أو الذين نجحوا في مسابقة الدخول للماجستير ومدة التكوين سنتين على الأقل .<br>التكوين في الدكتوراه وهو متاح للطلبة الحاصلين على شهادة الماجستير والذين تتوفر فيهم شروط محددة [1]. | **قصر المدة التكوينية وتوحيد نمط الشهادات**<br>زوال شهادة التعليم الجامعي التطبيقي ش.ت .ج .ت DEUA وشهادة الدراسات العليا DES واستبدلت بشهادات أكثر مقروئية وأكثر تحديدا<br>ليسانس =3 (ثلاثة سنوات) من الدراسة<br>الماستر =2 (سنتين )من الدراسة<br>دكتوراه =3 (ثلاثة سنوات) من الدراسة |
| **التقيـــــيم** | |
| عدد دورات التقييم والمراقبة تتمثل في دورة عادية والشاملة والاستدراكية ونظام التعويض أحادي بين المقاييس فقط . | تحفيز المبادرة الذاتية للطالب من خلال المراقبة المستمرة لمجهوده بشتى الوسائل التي يضمنها النظام ،ونظام التعويض ثنائي فيما بين مواد الوحدة التعليمية من جهة وفيما بين الوحدات التعليمية من جهة أخرى . |

[1] علي عبد الله ولخضر مداح ،"التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته ، الملتقى الوطني "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة جلفة ،2010 ص 98.

| التكوين وأساليبه | |
|---|---|
| انعدام الإجازات المهنية . | تكوينات ذات طابع مهني مسهلة لحركية الأشخاص من خلال تناغم الشهادات . |
| نظام دراسة يتسم بالجمود و انغلاق التكوينات على ذاتها وغياب تام للمعابر . | نظام الدراسة مرن وديناميكي بالنظر لمنافذ العبور التي يتيحها فيما بين المسارات والتخصصات . |
| أساليب الدراسة والتكوين تقليدية لا تتجاوز المحاضرات وأعمال موجهة . | تنوع أساليب الدراسة وحداثتها من محاضرات وأعمال موجهة وتطبيقات ،وبحوث وندوات وأيام دراسية . |
| نظام الدراسة سنوي ،مهيكلة بمقاييس مرجحة بمعاملات معينة. | نظام الدراسة سداسي ،وهي مهيكلة في مقاييس مقسمة على وحدات مرجحة بمعاملات وأرصدة . |
| أفاق محدودة لمواصلة الدراسات العليا خاصة على مستوى الماجستير | أفاق واسعة لمتابعة الدراسة –الماستر والدكتوراه – |

فالنظام الكلاسيكي حسب العديد من الباحثين يعاني من اختلالات أهمها [1]:

–على المستوى التكوين :فالبرامج مسطرة من قبل الهيئات المركزية ولا تحين إلا بعد مدة طويلة والتخصصات ضيقة لا تقدم للمتعلم أية ثقافة عامة ،ويعود ذلك إلى خلو مسارات التكوين من الوحدات الجسور التي تمثل فرصة للانتقال من تخصص إلى أخر .

[1] فرحات بلولي ،شهادة ليسانس في اللغة العربية ل م د وسوق العمل بين إصلاح التعليم العالي وإصلاح التعليم العام على الرابط :
http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/download/916/754 بتاريخ 20افريل 2016.

-على مستوى التسيير : سجلت العديد من الإشكاليات أهمها التوجيه المركزي للطلبة الجدد على المستوى المركزي وما يسفر عنه من نتائج وخيمة ،والحجم الساعي الذي يستغرقه المتعلم في الدروس مما يعيق العمل الشخصي .

-على مستوى العلاقة مع المحيط: تكون قائمة التخصصات في النظام الكلاسيكي فقيرة جدا لا تتماشى مع ما يتطلبه سوق العمل .

وهو ما أشارت إليه اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي CNRSE في تقريرها النهائي وأبرزت جملة الاختلالات كمايلي [1]:

-في مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة :استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز ،مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة ،وأحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها ،تخصص مبكر ،يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا وعادة ما يكون ابتداء من السنة الأولى جامعي ،نظام تقييم ثقيل من خلال تعدد الامتحانات .

-في مجال هيكلة وتسيير التعليم :هيكلة معقدة ونفقية ،ولا توفر مقروئية واضحة ،طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادر للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له ،وانحسار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة ،وغياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع ،الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها في مسلك أخر في حالة التحويل بل بقاءه منغلقا في فرع نفقي ،تسيير ضاغط وتنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي وعلى حساب الوقت المخصص للتعليم .

في مجال التاطير :مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ،استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين نحو أفاق أكثر جذبا .

-في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل :برامج تكوين اقل ملائمة لمتطلبات التاهيلات الحديثة اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي .

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،اصلاح التعليم العالي الجزائر جوان 2007،ص 9-10.

**المطلب الثاني :أزمة المناهج الجامعية في الجزائر**

بالرغم من أهمية المناهج الدراسية في الجامعة وكونها تحتل الصدارة في العملية التكوينية ،إلا أنها لم تبلغ المستوى المطلوب من التطور ولم تصل إلى بناء شخصية الطلبة لجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات الاجتماعية والنهوض بخطط التنمية وهذا للأسباب التالية :

-صعوبة إجراء تعديلات :المناهج الدراسية الجامعية موحدة عبر التراب الوطني وتوضع بطريقة مركزية في مختلف التخصصات ،وهو ما يجعلها متصلبة يصعب تغييرها لمواجهة التطورات السريعة ،إذ أن تغيير المناهج يتطلب اجتماعات على المستوى الوطني تنتهي بنوع من التوافق بين أعضاء اللجان الوطنية وبحلول وسطى لا تستجيب عادة لمتطلبات التطور العلمي السريع وحاجات المحيط المتغيرة. [1]

-عدم مسايرة المناهج لمتطلبات كل منطقة :فهي تتسم بأحادية الأسلوب والمحتوى رغم تنوع الخصائص الجغرافية والاقتصادية واختلافها في الجزائر وعدم تكيفها ومسايرتها لمتطلبات كل منطقة ومحيطها الاجتماعي .

-غلبة الطابع النظري في المناهج الجامعية ،وضعف العلاقة بينها وبين احتياجات خطط التنمية وانفصالها عن مناهج التعليم العام ،وعدم الموائمة المطلوبة بينها من حيث المضمون وأساليب التدريس والتدريب ،وهذا ناتج عن استقلال الأهداف التربوية بكل مرحلة من مراحل التعليم من غير أن تكون أهداف موحدة تتواصل مع بعضها البعض تصاعديا [(2)].مما يؤثر سلبا على الطلبة في مراحل أعلى ،وتبرز هذه الحالة بصورة جلية عند انتقال الطلبة من مرحلة التعليم العام بتخصصاته المختلفة إلى مرحلة التعليم الجامعي الأولى وما يثيره من صعوبة التكيف النفسي والتوافق الدراسي مع محتوى المناهج فيها.

-جمود المناهج وقدمها : وحدة المناهج الجامعية في مختلف التخصصات على المستوى الوطني ومركزية اتخاذ القرارات [3]فيما يخص تعديل المناهج وتطويرها ،مما أدى إلى جمودها وعدم مسايرتها للتغيرات التي تحدث في المحيط والبيئة التعليمية الحالية خاصة في ظل المتغيرات الدولية التي فرضت بيئة تعليمية سماتها المعرفة وأساسها المورد البشري.

---

[1] غيات بوثلجة "عوائق تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية "، المؤتمر الدولي حول ادارة النوعية في انساق التربية والتكوين، الدار البيضاء ، ابريل 2010، ص 7.

[2] سلمان عاشور مجلي الزبيدي ،مرجع سابق ،ص 27.

[3] غيات بوفلجة ، التربية والتكوين ،مرجع سابق ، ص 120.

-غموض المقررات المدرسة وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور المدرسة لمعظم المواد ،ففي بداية السنة تمنح المقاييس للأساتذة من اجل تدريسها وعند مطالبة الأستاذ الإدارة بالبرنامج الدراسي للمقياس يلقى الرد بعدم وجود برنامج وزاري يحدد المحاور الأساسية الواجب تدريسها خلال السنة ،وحتى إن وجدت فهي إما فيها نقص أو تكرار أو غموض في بعض المحاور وهذا ما يؤثر بشكل أو بأخر على المناهج التعليمية المتبعة في الجامعات الجزائرية .

-التخطيط والتنظيم غير السليم لبرامج والمناهج المتبعة في التعليم العالي: وتولي عملية إعداد البرامج أشخاص ليسوا في التخصص و النقل الحرفي للمقررات وبرامج المواد من مقررات بعض الدول المتطورة مثل فرنسا وهذا في عدة مقاييس والتي لا تتوافق مع مستوى الطالب الجزائري في بيئته الحالية .

-عجز النظام التعليمي والسياسة التربوية عموما عن تحقيق الدمقرطة الحقيقية[1] والتكافؤ الشامل للفرص التعليمية و الاجتماعية أفقيا بين المناطق والأقاليم والجهات الجغرافية المختلفة ،وبين الوسط الحضري والوسط القروي ،مع وجود رغبة شعبية عازمة على الحصول على التامين التعليمي وتوفير التعليم الملائم وهو طموح يجتاح الريف والمدينة على حد سواء .

-وضعية اللا تطابق :وقد أفرزت هي الأخرى وضعية غير ملائمة بين أجيال المتخرجين من أنظمة التعليم والتكوين وبين قطاعات التشغيل والاقتصاد ومختلف المجالات الإنتاجية .

-الإنهاك البيروقراطي للمنظومة التعليمية الذي يهدد بتحويل الجامعة إلى مركز خدمات أولية ،أشبه بإدارة للبريد أو بالة تدور حول نفسها .

في النظام الكلاسيكي وقبل الإصلاحات الحالية (نظام "ل. م .د" )كانت البرامج التكوينية والتي يكلف الأساتذة بتدريسها محددة من اللجنة الوطنية للبيداغوجيا (CPN) وهي عبارة عن مجموعة من الأساتذة يقدم كل منهم مجموعة من الاقتراحات يتم الاتفاق عليها من طرف الوزارة الوصية ،لتقوم هذه الأخيرة بتحديد المحاور التي يدور حولها البرامج ويترك للأستاذ المادة (المقياس) التفصيلات التي يضعها وفقا لخبرته واجتهاده .

فالمناهج الجامعية كانت توضع بطريقة مركزية في مختلف التخصصات ،وهو ما يجعلها متصلبة يصعب تغييرها لمواجهة التطورات السريعة ،إذ أن تغيير المناهج يتطلب اجتماعات على المستوى الوطني تنتهي بنوع

[1] عبد القادر بلحاج ،مرجع سابق ،ص 25.

من التوافق بين أعضاء اللجان الوطنية وبحلول وسطى لا تستجيب عادة لمتطلبات التطور العلمي السريع وحاجات المحيط المتغيرة. [1]

-طرق التدريس :

طرق التدريس باختلاف أنواعها وصيغها هي وسائل الاتصال الحقيقية الحاملة لرسالة التعلم سواء كان محتوى هذه الرسالة معرفي أو مهاري ،وتختص طرق التدريس بالأستاذ الجامعي وما يقوم به من سلوك ومسؤوليات لإحداث تفاعله التربوي مع طلابه [2]،وهي تمثل احد المكونات الهامة في العملية التكوينية تؤثر وتتأثر بباقي المكونات والعناصر ،تؤثر في شخصية الطالب ونفسيته ،فهي تمكنه من الاستقلالية مقابل التبعية ،وروح المبادرة مقابل السلبية والميل إلى الإبداع مقابل الميل إلى التقليد .

و شيوع الطرق التقليدية في التدريس المتمثلة في التلقين والحفظ والاستذكار تعد من العيوب التي تعيق كفاءة العملية التكوينية /التعليمية ،وهي الطريقة المستخدمة في الغالب أو ما يسمى بالتعليم البنكي الذي ينحصر دور الطلاب فيه على الحفظ والتذكر ،وإعادة ما يسمعونه دون التعمق في المضمون واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي ،ويصبح التعليم نوعا من الإيداع حيث يكون الطلاب هم البنوك التي يقوم المعلمون بالإيداع فيها ،وتحول بذلك التعليم الجامعي إلى مجرد استذكار وحفظ وتكرار آلي للحقائق المحفوظة بدلا من كونه أداة لتنمية الذكاء والتفكير العلمي وهو احد الأسباب المؤدية إلى البطالة المتزايدة في صفوف الخريجين.

**المطلب الثالث :مشاكل التكوين الجامعي ومعوقاته في الجزائر**

عرف التكوين الجامعي في الجزائر استمرارية في تدهور نوعية التكوين ، ويمكن تحديد مجموعة من المشكلات:

- **مشكلات التزايد السريع لعدد الطلبة :**

فزيادة عدد الملتحقين بالتعليم ماقبل الجامعي نتيجة النمو الديموغرافي واتساع شريحة العمر من 18و23 سنة وسياسة ديمقراطية التعليم و تعميمه، ومجانيته في الجزائر من مشاركة رمزية للطلبة متمثلة في حقوق التسجيل و الإقامة و الإطعام ،أدى إلى تزايد الطلب على التعليم العالي ،واعتبار الدراسة في الجامعة كقيمة في حد ذاتها بغض النظر عن جدواها .

[1] غيات بوثلجة ،مرجع سابق ، ص 7.

[2] علي راشد، الجامعة والتدريس ، بيروت :دار ومكتبة الهلال ،2007، ص99.

كما أن عدم احترام قواعد الاختيار و التوجيه ، جعل العديد من الطلبة يتوجهون إلى تخصصات لا يرغبون بها، مما نتج عنها تكرارهم للسنوات الأولى على مستوى الجذوع المشتركة ،وتغيير الشعب باستمرار ، وبالتالي طول مدة المكوث بالجامعة.

فمبدأ سياسة ديمقراطية التعليم في الجزائر اخرج عن أهدافه الأصلية ،ذلك انه فسر على أسس مغايرة كالحق في التعليم والحق في النجاح مما افرز زيادة طلابية كبيرة لم ترافقها الإمكانيات المناسبة ،فتزايد لطلبة في مختلف التخصصات أمام نقص القاعات والمدرجات الدراسية جعل من العملية التكوينية صعبة خاصة تحت جملة من الضغوط التي ترتبط بالوسائل التعليمية المحدودة[1]مما اثر تأثير سلبي على العملية التكوينية .

- **مشكلات تدني و تدهور نوعية التكوين الجامعي :**

هناك العديد من المشكلات التي تساهم في تدني نوعية التكوين أهمها :

- ✓ نقص تحفيز الأساتذة الباحثين مما يدفعهم للبحث عن نشاطات أخرى غير التدريس ، و هو سبب أدى أيضا إلى هجرتهم .
- ✓ تدني مستوى التكوين يرتبط بالتمويل المالي للتعليم العالي ، فغياب الوسائل البيداغوجية و السمعية البصرية المستعملة في ايصال المعارف و المهارات للطلبة و الاعتماد على وسائل تقليدية يؤثر على استيعاب الطالب.
- ✓ نقص البحوث العلمية و تدني فعاليتها العملية ، نتيجة قلة التشجيع المالي و توفير الوسائل الضرورية و مخابر البحث.

- **مشكلات تتعلق بالمركزية في صناعة القرار :**

تتعلق بالعلاقة بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات الجزائرية ،مع أن التشريع الذي ينظم الجامعة الجزائرية ينص على أنها تتمتع بشخصية معنوية مستقلة ،ومراجعة اللوائح التنظيمية للجامعات الجزائرية يكشف عن تمركز السلطة في الجامعة في أيدي فئة محدودة من القيادات الإدارية العليا والتفرد في صنع القرارات المتعلقة بالجامعة،وهو ما نجم عنه من انعكاسات سلبية على كفاءة وفعالية المؤسسات الجامعية وعجزها عن تأدية وظائفها الأساسية.

- **عدم التوازن بين الجوانب الكمية والجوانب الكيفية:**

انعدام التوازن بين النمو الكمي لأعداد الطلبة بالجامعات وبين نوعية وجودة التعليم الجامعي شكل تحديا للعديد من الدول العربية ومن بينها الجزائر الأمر الذي استوجب إعادة النظر في الهيكل التنظيمي لنظام التعليم الجامعي وإحداث تغييرات جذرية لزيادة القدرة الاستيعابية للجامعة وتوفير المرونة المطلوبة لتحسين نوعية التكوين .

[1]سلمان عاشور مجلي الزبيدي مرجع سابق ،ص 129.

- **انعدام المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية الوطنية :**

انعدام المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية من العمالة الفنية المؤهلة والمدربة

فالسياسات المعتمدة في قبول الطلبة في الجامعات لا تقررها احتياجات خطط التنمية الوطنية من العمالة الفنية المؤهلة والمدربة ،وإنما تقررها القيم الاجتماعية السائدة والتي مازالت تفضل الدراسات الأدبية والإنسانية على الدراسات المهنية والتطبيقية ،وهي لا تختلف عن كثير من الدول العربية التي أشار إليها احد الباحثين معتبرا أن المجتمعات المتقدمة قد اهتمت في نظمها التربوية وخاصة منها ذات الطابع النظامي الرسمي الموجه من قبل الدولة الوطنية القائمة بجعل مضامين المناهج الدراسية متمحورة حول المعارف والتخصصات التي لها ارتباطات وظيفية ومباشرة بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية المنتجة مثل التقنيات الحديثة ،والعلوم الدقيقة والتخصصات التطبيقية وغيرها ،مما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والمجتمعية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة ،فإننا نجد أن مضامين ومستويات وفروع النظم التعليمية في مجتمعات العالم الثالث ما تزال متمركزة حول عدد من المعارف والتخصصات التقليدية أساسا كالحقوق والآداب والعلوم الإنسانية .....والتي ترتبط كما هو معروف ،بادوار ومهن تقليدية مثل الوظائف الإدارية والتعليمية ... هذا مع التذكير بان هذه المعارف والتخصصات ما تزال محتفظة في النظم التربوية الغربية ،بكل قيمتها ومكانتها الفكرية والاجتماعية والاقتصادية ،ولكن في إطار توجهات مدروسة ومخططة ،متكاملة المكونات ،واضحة الأهداف والمقاصد [1].

- **نمطية التكوين :**

- ✓ الخطط والمناهج الدراسية والسنوات الدراسية موحدة لجميع الطلبة .
- ✓ اعتماد تسلسل علامات الطلبة في شهادة البكالوريا كمعيار وحيد للقبول ،إذ يتم اختيار الطلبة من ذوي المعدلات العالية للكليات العلمية –الطب والصيدلة والعلوم – والطلبة من ذوي المعدلات المتدنية لكليات العلوم الإنسانية .
- ✓ متطلبات النجاح والتخرج موحدة لجميع الطلبة في جميع الكليات .
- ✓ نمطية التكوين المبنية على التلقين بعيدا على الابتكار و الإبداع .

هذه الإشكاليات جعلت الحاجة إلى إعادة النظر والبحث عن تجاوز حدتها من خلال البحث عن تكوين فعال يمكن من تلبية الحاجيات ذات الأولوية في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية ،فهل تحقق ذلك في ظل نظام "ل. م. د "LMD ذلك ما سيتم استجلائه من خلال الدراسة الميدانية .

[1] مصفى محسن، مرجع سابق ،ص 65.

**المبحث الثالث :الاتجاه نحو جودة التكوين في ضوء إصلاح "ل. م. د" LMD في الجزائر**

نظام "ل م د"LMD أعطى التكوين دفع جديد ورؤية مغايرة عما كان عليه في النظام الكلاسيكي من اجل خلق ديناميكية جديدة في العملية التكوينية .

**المطلب الأول :الجودة في الخطاب السياسي الجزائري**

يشير مصطلح الخطاب السياسي في هذا السياق إلى نظام فكري يتضمن منظومة من المفاهيم والمقولات النظرية حول جانب معين من الواقع الاجتماعي [1]تمكن من تفهم منطقه الداخلي ،وبهذا المعنى يشير الخطاب السياسي إلى المفاهيم والمقترحات النظرية التي تشكل محاور التفكير السياسي السائد لعلاج القضايا والمشكلات التعليمية .

وقد تعددت وتعاقبت الخطابات الرئاسية لرئيس الجمهورية التي كشفت عن موقفه والتأكيد على تحقيق الجودة من خلال نظام "ل.م.د"LMD كخيار سياسي جسدته العديد من خطاباته .

ففي افتتاح السنة الجامعية 2006-2007 في 9 أكتوبر 2006 بجامعة باتنة أكد رئيس الجمهورية على انه "لابد من رفع التحديات وكسب رهان النوعية ولا يتأتى ذلك إلا بتعميق الإصلاحات التي شرع فيها في المنظومة التعليمية خاصة الجامعية،والتي ينبغي أن يكون من بين غاياتها الكبرى ،ضمان الجودة في التعليم العالي ،ورفع الكفاءة النوعية لخريجيه المجازين "

في 12 أكتوبر 2008 بمناسبة الدخول الجامعي 2009/2008 بتلمسان "ورغم ذلك فهناك جهود لا تنكر ،عملت على بلورة مسار الجامعة ،في ظل العمل على تحقيق الجودة ،وضمان النوعية برفع المستوى البيداغوجي ،والأداء العلمي ،وذلك بتحسين أساليب العمل وتطوير تقنيات التسجيل ،والتطبيق التدريجي لنظام ل. م .د الجديد وهو الذي تحاول الجامعة تقويمه وتقييمه بالمماشاة مع توسيع دائرة تطبيقه في مختلف الجامعات والتخصصات ،بما يتلاءم مع غايات التكوين ،والأولويات الإستراتجية المفترضة للتنمية الإنسانية المستدامة في الجزائر" [2].

-في ذات السياق جاء التأكيد على الجودة في خطاب الرئيس بسطيف في 2009/11/12 خلال الافتتاح الرسمي للدخول الجامعي 2010/2009"أن الارتقاء بأدائها البيداغوجي والعلمي بما يضمن بلوغ المستويات المأمولة في مجال نوعية التكوينات الممنوحة وجودة الأبحاث المنجزة "وأكد أيضا "كما يكتسي

[1] اماني قنديل تحليل السياسة التعليمية في مصر ووادي النيل .عمان :منتدى الفكر العربي ، 1989، ص23.

[2] سعدان شبايكي،مليكة حفيظ لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل.م. د ،مجلة البحوث والدراسات العلمية، عدد 4 المدية الجزائر ،أكتوبر 2010،ص 6 .

الدخول الجامعي طابعا مميزا من حيث انه يؤسس لولوج منظومة التكوين العالي المفضي إلى عالم النوعية والجودة ،كل ذلك سيعزز لا محالة من فرص تحسين نوعية التعليم ورفع الكفاءة المعرفية والمهارة لخريجي التعليم العالي "

–ومن ذات المنطلق وفي هذا الصدد بالذات أكد من منبر جامعة ورقلة بمناسبة الافتتاح الرسمي للسنة الجامعية 2011/2010 يوم الأربعاء 27 أكتوبر 2010 حيث دعا رئيس الجمهورية إلى المزيد من التجند لكسب رهان النوعية والجودة "إننا أمام فرصة وتحد في الوقت نفسه ،والنتيجة مرتبطة بما سنفعله الآن لنؤسس لغد أفضل ،فهو خيار نصنعه بأنفسنا ،علما بان المسؤولية لا تقع على عاتق الجامعة وحدها ،بل يتحملها المجتمع برمته ،لذا يجب علينا بث روح التعاون ونشر ثقافة المواطنة وحب الوطن للسير نحو مستقبل واحد ،من هذا المنطلق ،فان الجامعة الجزائرية مدعوة بإلحاح للاهتمام بجودة التكوين والارتقاء به إلى أسمى المعايير الدولية ."[1]

وتوضح هذه النماذج والخطابات المتعاقبة السمة العامة المشتركة التي تجمعها ،فهي باختلاف فتراتها التاريخية كانت تتفق في مضمونها على هدف جوهري و أساسي وهو تحقيق جودة التكوين ،فهناك استمرارية في طرح ذات الإشكالية وهي تحقيق الجودة وتحسين نوعية التكوين والرفع منه .

ويتم التساؤل هل الخطاب السياسي المعلن يتفق مع الواقع الفعلي السائد والممارسات السائدة في ظل نظام "ل. م. د "LMD ذلك ما سيتم مناقشته في الدراسة الميدانية .

**المطلب الثاني :الجودة والإصلاح الجامعي "ل .م .د" LMDفي الجزائر**

نظريا تضع الهيكلة الجديدة للتعليم العالي نمط جديد من التنظيم الذي يسهل الحركة والتعاون والاعتراف بالشهادات كما يمكن الجامعة الجزائرية من الاندماج بصورة أفضل في محيطها الاجتماعي والاقتصادي ،ويحسن من مردودها الداخلي والخارجي ،وهو يتسم بالمرونة والقدرة على التكيف ،كما يوفر حرية اكبر للطالب طالما أن المبدأ هو إتاحة الفرصة للطالب كي يصل إلى أعلى مستوى تسمح به مهاراته وقدراته [2].

فنظام "ل م د" LMD هو صيغة لإنتاج الجودة من حيث النقاط التالية :

[1] ومضات جامعية العدد التاسع ،جامعة ورقلة ديسمبر 2010 ،ص 5.

[2] علي لونيس ،صلاح الدين تغليت ،مرجع سابق ، ص 27.

-تقليص سنوات الدراسة ومدة الحصول على الشهادات الجامعية بغرض تخفيض الإنفاق وتكاليف الوحدة البيداغوجية من جهة ،والاستفادة من مرحلة الشباب في ميدان العمل والإنتاج وضمان تقليص معدلات البطالة .

-تأكيد الطابع التقنوي للمحتويات التعليمية ودمجها في منظومات العمل والإنتاج ومشكلاته .

-تحقيق استقلالية الطالب وإدراجه كشريك نشط في العملية التكوينية في سياق علاقات التعاقد التربوي .

-ترقية نظام التقويم بما يجسد معايير التفوق العلمي وحده كنظام المقاييس أو الوحدات المستقلة .

-تحقيق النوعية التربوية من خلال تطبيق أنظمة الجودة [1]

ولعل من أهداف نظام "ل. م .د "LMDهو تحقيق جودة التكوين وتبرز من خلال نجاعة المناهج والبرامج الدراسية ،طرق التدريس ،وطرق التقييم والمنشات والوسط الجامعي.

والتكوين حسب منظومة "ل. م. د " LMD" في أساسه هو ملائمة التكوين لسوق الشغل ،فنظريا هو يحل مشكل التشغيل ويؤكد على ضرورة التوأمة بين التكوين والشغل ،والرفع من نوعية عروض التكوين الجامعي المفتوحة أمام الطلبة مع تعزيز شفافيتها وتثمين الشهادات الوطنية المسلمة على مختلف مستويات التعليم العالي ،فهو يضمن عمليا تغيير عروض التكوين وأساليبه إلى جودة التعليم عموما ،أي أن له أهدافا إصلاحية ،لها أثارها على النوعية والجودة [2] ،منها التفكير بالبيداغوجيا و بالأعمال النظرية مقارنة بالأعمال التطبيقية والموجهة ،ومنها تغيير المحتوى والتفكير بالعلاقة بمؤسسات العمل والتدريب.

فنظام "ل. م .د" LMD يسمح بمراجعة البرامج ،وتحديد مسارات تكوين فعالة ومرنة سواء أكاديمية أو مهنية مما يسهل من الاندماج في المجال الاقتصادي ،وهو نظام يسمح بالدفع بمؤسسات التعليم العالي نحو السعي للجودة وتحقيق جودة المعرفة والتكوين لمواجهة المنافسة العالمية . [3]

وإجمالا يمكن توضيح اثر نظام "ل .م .د "LMDعلى التعليم مما يفرز جودة التكوين والتعليم العالي من خلال الشكل التالي :

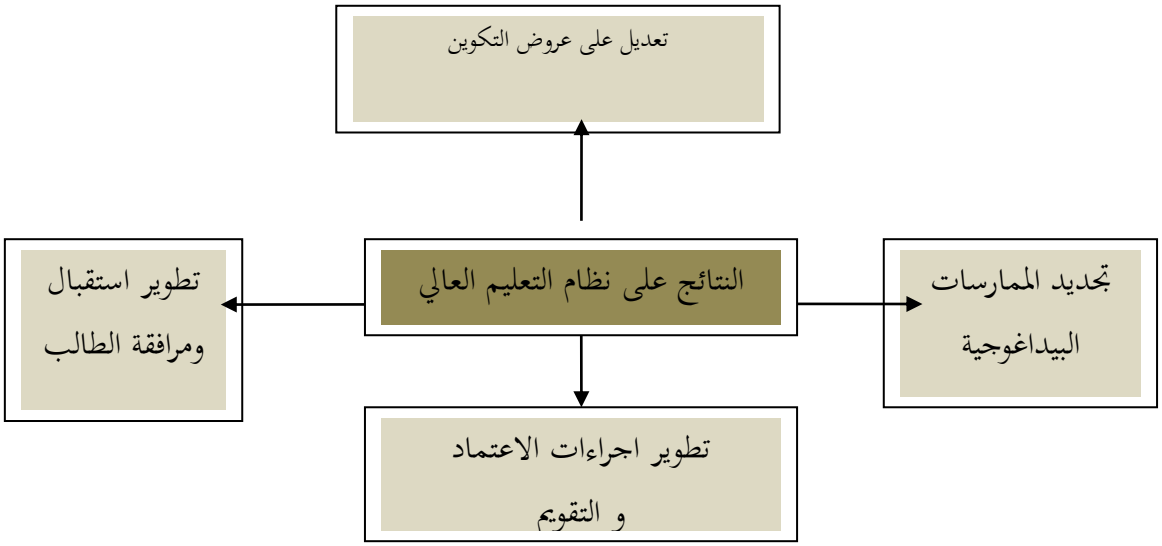
---

[1] العربي فرحاتي وآخرون ،سؤال جودة الجامعة قراءة في التجارب العالمية والعربية في الكتاب السنوي مقالات في الجودة التعليمية وبحث في المفاهيم والمعايير والتجارب جامعة الحاج لخضر :دار قانة للنشر والتوزيع ،2011 ، ص 195.

[2] ابراهيم القيزاني ،مرجع سابق ،ص 160

[3] Hanen Safi ,le management socio économique et la mise en œuvre dune démarche de la qualité intégrale dans un établissement d'enseignement supérieur en Tunisie https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00780757. consultée le 03 mai 2015

الشكل رقم (11) نظام "ل .م .د" ونتائجه على التعليم العالي




Source : Hanen Safi op-cit, p 159.

فنظام" ل. م .د"LMD يعتبر كنظام تفعيلي للدراسات الجامعية واعتماد الشهادات ،و المكون الأساسي لنظام ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية ،ويظهر جليا من خلال تأسيس اللجنة الوطنية للتقويم – والتي سيتم التطرق لها لاحقا – مانحا ومدعما الجامعات الجزائرية بمؤثر قوي يحقق رفع أدائها وتأهيل المتخرجين من صفوفها إلى مستوى احتياجات القطاعات الاجتماعية والاقتصادية والمنافسة العالمية .

فالإصلاح المبني على نظام "ل .م .د "LMD يساهم في ضبط المبادئ الكبرى للتكوين والمتمثل في النقاط التالية [1]:

- تحسين نوعية التكوين الجامعي .
- تلاؤم نظام التكوين العالي مع باقي الأنظمة التكوينية في العالم .
- اقتراح مسارات تكوينية متنوعة وتكييفها مع الحاجيات الاقتصادية.
- تسهيل حركية الطلاب وتوجيههم .
- تثمين العمل الذاتي للطلبة.
- تنصيب إجراءات لمرافقة الطلبة في أعمالهم .
- تثمين المكتسبات وتسهيل تحويلها .
- تنمية التكوين عبر مختلف مراحل الحياة إلى جانب التكوين الأولي .

[1] محمد الامين خلادي، آليات التكوين والتقويم بين الواقع والاقتراح ،الملتقى الوطني أفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية ،23–26 ابريل 2012، جامعة الجزائر ، ص 128.

- فتح الجامعة والتكوين على العالم الخارجي .

## المطلب الثالث : بعض الآليات الجديدة لتحقيق جودة التكوين في ظل "ل م د"LMD في الجزائر

ارتكزت الإصلاحات الحالية –نظام "ل. م .د" LMDعلى مقاربة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية "الطلبة –الأساتذة –الإدارة–"ضمن مسعى يضع الطالب في قلب وجهاز التكوين ،ويجعل من هيئة التدريس المحرك الذي يقع على عاتقه عملية صياغة برامج التكوين والبحث وتصميمها وتجسيدها وتحديد الحجم الساعي تحت مسؤولية وإشراف المؤسسة الجامعية ،التي خولتها أحكام هذا الإصلاح صلاحيات جديدة،منحتها صفة صاحب المشروع في صوغ سياستها التطويرية[1]،ليصبح للوزارة دور التقييم والمتابعة بواسطة لجان جهوية وطنية لغرض ضمان تحسين وتجانس عروض التكوين المقدمة للرفع من جودة التعليم العالي وتطويره.

فارتكاز "ل .م .د "LMDعلى ممارسات بيداغوجية جديدة ومقاربات ابتكارية في بناء برامج للتكوين مستوحاة مباشرة من احتياجات المجتمع، تتطلب استحداث مناصب بيداغوجية تتوافق مع متطلبات"ل. م.د" LMD فأصبحت المسؤولية جماعية ،غير منحصرة في فرد واحد .

**–استحداث مناصب بيداغوجية "مناصب عليا "**

تم في إطار الإصلاح الحالي" ل. م .د"LMD استحداث مناصب ذات مهام بيداغوجية لتتوافق مع متطلبات نظام "ل. م. د"LMD:

"المسؤولون " Les Responsables [2]،و منصوص عليهم قانونا باسم "المناصب العليا "وشملتهم المادة 11 فقرة 01 من القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية –الأمر رقم 06 –03 المؤرخ في 15 يوليو 2006 –و حددتهم المادة 58 من المرسوم التنفيذي رقم 08–130 المؤرخ في 03 مايو 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث ويشمل حسب ذات المادة كل من :

–مسؤول فريق ميدان التكوين (مسؤول الميدان ).

–مسؤول شعبة الاختصاص (مسؤول الشعبة )

–مسؤول فريق الاختصاص (مسؤول التخصص)

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،إصلاح التعليم العالي ،الجزائر ،مرجع سابق ، ص13.

[2] Kamel Baddari, Abdelkarim Harzallah ,référentiel LMD bien enseigner dans le system lmd ,Alger: office des publication universitaires ,2015 , p 47.

فالنصوص التنظيمية تحدد ثلاث مسؤوليات من شانها تقديم دعم دائم للمسؤولين الإداريين للكليات والأقسام ،فتحددت مهامهم كالأتي :

مسؤول فريق ميدان التكوين –أو ما يطلق عليه مسؤول الميدان –يترأس فريق التكوين التابع لميدانه وتوكل له المهام التالية :

- تنشيط أعمال فريق ميدان التكوين .
- اقتراح البرنامج البيداغوجي لمسارات التكوين .
- إعداد ممرات بين مسارات التكوين للسماح بالتوجيه التدريجي للطلبة .
- وضع مناهج بيداغوجية متوافقة .
- تنظيم وتقييم أشكال التكوين والتدريس .
- السهر على انسجام العام للتربصات المنصوص عليها في التكوين .
- مساعدة المسؤولين الإداريين للكليات والأقسام ،وحضور اجتماعات اللجان العلمية بصفة شرفية [1].

وتحدد المادة 61 من ذات المرسوم مهام مسؤول فريق شعبة التكوين :

- ✓ تنشيط أعمال فريق شعبة التكوين.
- ✓ اقتراح قائمة الاختصاصات التي تكون الشعبة .
- ✓ اقتراح فتح أو غلق اختصاصات في الشعبة .
- ✓ متابعة وضع الإشراف في الطور الأول .
- ✓ وضع طريقة انجاز ومتابعة التربصات .
- ✓ اقتراح إجراءات بيداغوجية من اجل السير الحسن للجذوع المشتركة للتكوين العالي للتدرج

وخصت المادة 62 من المرسوم المذكور أنفا مسؤول فريق الاختصاص بالمهام التالية :

- ✓ تنشيط أعمال فريق الاختصاص .
- ✓ السهر على انجاز أهداف التكوين في الاختصاص الذي يكلف به .
- ✓ اقتراح كل تدبير من شانه تحسين برنامج تكوين الاختصاص .

[1] الجمهورية الجزائرية ،المرسوم التنفيذي رقم 08–130 المؤرخ في 03مايو سنة 2008 المتضمن القانون الاساسي الخاص بالأستاذ الباحث،ص 26.

- ✓ ترقية وتنشيط آليات الإدماج المهني للمتخرجين .
- ✓ اقتراح تدابير بيداغوجية من اجل السير الحسن لاختصاصات التكوين العالي للتدرج .

ومن الإشكالات التي تحد من عمل هذه الفئة "أصحاب المناصب البيداغوجية "[1]هي عدم تحديد المهام بدقة فهي مهام غامضة بالنظر إلى المواد 60-61-62 من المرسوم التنفيذي رقم 08-130،خاصة ما أشار إليه القانون بعبارة "مساعدة رئيس القسم" ،فرغم وجود الحافز المادي الذي يعادل منصب رئيس القسم ذاته إلا أنها من حيث المردود الفعلي لا يمكن أن تقارن بمسؤوليات رئيس القسم ،كما انه في حالات كثيرة يكون تعيينهم شرفيا دون القيام بأية مهام تذكر .

ففعالية هذه الفئة من شانها تطوير وتعزيز العملية التكوينية للجامعة وتحقيق ثمار نظام "ل .م.د" LMD من خلال تعزيز مشاركة الأساتذة في صنع القرارات وفي رسم كل المعالم البيداغوجية للجامعة .

**-الفرقة البيداغوجية :**

تقوم بمهمة تسيير الدروس للوحدة ومتابعة مواظبة الطلبة ،وتنظيم مراقبة المعارف والامتحان النهائي والاستدراك .

ويقصد بمهمة التسيير مايلي :

متابعة تدريس المحاضرات –الأعمال الموجهة –الأعمال التطبيقية –المناقشة –التربص..

وبشكل أوضح تتحدد مهام الفرقة البيداغوجية في النقاط التالية :

-متابعة التدريس من محاضرات وأعمال موجهة وتطبيقية وتربص .....للمواد المرتبطة بوحدة التعليم

-تنظيم مراقبة المعارف (استجوابات أو امتحان الأعمال التطبيقية –امتحان الاستدراك .)

-تحويل النقاط وأوراق الامتحانات إلى القسم البيداغوجي المعني.

-تحضير حوصلة السداسي .

وتتكون من رئيس وحدة التعليم ،,أساتذة المكلفين بالمحاضرات ،الأعمال الموجهة والتطبيقية وممثل عن الإدارة البيداغوجية ،ممثل عن الطلبة[2] .

---

[1] فيصل بوصيدة ،اسماء خليفي ،الإدارة البيداغوجية في ظل نظام ل م د على ضوء النصوص القانونية النافذة.على الرابط https://sites.google.com/site/bouseidafaissal/archives/2013/ugtasneu بتاريخ 22اكتوبر 2016.

[2] عبد الكريم حرزالله ،كمال بداري ،نظام ل م د ليسانس ماستر دكتوراه ،مرجع سابق ،ص 78.

**-اللجنة البيداغوجية للمادة :**

لها مهمة متابعة التسيير البيداغوجي للمادة من حيث مدى التقدم في الدروس ،ومدى استيعاب وتجاوب الطلبة مع المادة وهي تتكون من :

-مسؤول المادة المعين من طرف نظرائه ،في حالة وجود عدة اقسام للطلبة

-الأساتذة المكلفين بالمحاضرات ،الأعمال الموجهة والتطبيقية للمادة

-ممثل الطلبة لكل فوج في الأعمال الموجهة أو التطبيقية [1].

وتجتمع بترخيص من المسؤول المشرف على المادة على الأقل قبل كل امتحان ،بطلب من الأساتذة أو الطلبة إذا اقتضت الحاجة الى ذلك .

**-فرقة التكوين :**

هناك فرقة تكوين لكل مسلك لها مهمة :

تنظيم الدعم البيداغوجي و الإرشاد ومسؤولية إجراء تقييم التدريس

التنسيق البيداغوجي والبنيوي للتعليم والاساتذة

تنسيق الفرق البيداغوجية

القيام بنظام تعليم مؤهل ،والرفع من مستوى تكوين المكونين

تحضير الحوصلة السنوية للنشاط البيداغوجي

السعي للربط بين مختلف المسالك وتقييمها

ولها دور في السعي لاندماج الأساتذة الجدد في المسلك والعمل معهم على تطوير مسلك الليسانس والماستر والدكتوراه .

وتتكون هذه الفرقة من :

-رئيس معين من نظرائه .

-رؤساء الفرق البيداغوجية للمسلك .

-ممثل الإدارة البيداغوجية .

[1] المرجع نفسه ، ص77.

**-لجنة التقييم :**

يقتصر عمل هذه اللجنة على تنظيم المداولات في نهاية كل عمل تقييمي لكل وحدة تعليم سواء في نهاية كل سداسي أو في الدورة الاستدراكية وتتكون من أساتذة الفرق البيداغوجية كما تجتمع في نهاية كل مرحلة لتقييم نتائج كل السداسيات .

وإجمالا يمكن القول أن العمل الجماعي آلية أساسية ضمن المستجدات التي يحملها نظام "ل. م .د LMD " ، والمؤكد أن هذه اللجان ومدى فعاليتها ستعمل على ضمان وتحقيق نقلة نوعية في مجال التكوين، فنجاح العملية التكوينية مرهون بمدى تكاثف الجهود بين مختلف اللجان والفرق البيداغوجية للمساهمة في دفع عجلة التكوين في هذا النظام .

**-<u>المرافقة البيداغوجية</u> (الإشراف)Tutoring كآلية للجودة:**

وتشكل المرافقة البيداغوجية احد المستحدثات الجوهرية في إطار فلسفة نظام (ل .م .د )LMD والتي تهدف إلى تحسين نوعية تكوين الطالب من خلال الإعلام والتوجيه للرفع من إمكانية مشاركته في بناء مساره التكويني عن طريق تعظيم حجم العمل اشخصي .

والمصطلح " Tutorat "في الفرنسية –"Tutoring" بالانجليزية يقابله مصطلح الوصاية –الإشراف– والمرافقة ،وهي عملية ضرورية لمرافقة الطالب نحو الأفضل ،ومن الأدوات الملازمة لنظام "ل. م .د" LMD وركيزة من ركائزه .

عرف الوصي قاموس le gendre"الوصي والمشرف هو مدرب الذي يدرس شخص واحد أو مجموعة صغيرة من الطلاب فهو مستشار للطلاب [1] .

وعملية الإشراف هي "تلك العلاقة التكوينية بين أستاذ مشرف ومتعلم في حالة تعلم "فالعملية في جوهرها متمثلة في تقديم مجموعة من المعلومات العملية للطالب المبتدئ الجديد في الجامعة . [2]

تعتبر المرافقة البيداغوجية احد الآليات لضمان الجودة في نظام ل م د الذي يتطلب :[3]

- عمل بيداغوجي جماعي .

---

[1] Catherine Pamphile, le tutorat et ses enjeux didactiques dans les dispositifs de formation a distance .*didatic.net/IMG/doc/DEA_Catherine_Pamphile.doc*

[2] فرحات بلولي مهمة الاشراف في ظل نظام ل. م .د ،<u>يوم دراسي اصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والافاق</u>، جامعة تيزي وزو ،22افريل 2013،ص 23.

[3] Houria Ayouche ,le tutorat transmission et application du savoir (cas de l'université Algérienne https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00801829/document consultée le26septembre 2016.

- وسائل مادية بشرية .
- طلاب فاعلين في تكوينهم ومسارهم .
- مرافقة بيداغوجية لدعم الطلاب.

عرف القانون الجزائري المرافقة البيداغوجية في المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 09-03 "يعد الاشراف مهمة متابعة ومرافقة دائمة للطالب بهدف تمكينه من الاندماج في الحياة الجامعية وتسهيل حصوله على المعلومات حول عالم الشغل "[1].

وتعد المرافقة البيداغوجية آلية فعالة لتحسين الجودة التعليمية يستطيع الطالب من خلالها الرفع من مستواه ومواجهة التحديات التي تفرضها الجامعة المعاصرة ،وقد تحددت اهدافها من خلال العناصر التالية[2] :

- الأخذ بيد الطالب الجديد ومساعدته في فهم المحيط الجامعي، وتيسير عملية الاندماج والتأقلم
- تمكين الطالب من استثمار بيداغوجية الدعم وتقوية القدرات الذاتية .
- المساهمة في بناء شخصية الطالب ليكون مستقلا وقادرا على تحديد أولوياته وتدبير وقته بطريقة تساعده على تحقيق نتائج دراسية مرضية .
- تحفيز الطالب على الانفتاح على المحيط الخارجي وتقوية إيمانه بجدوى العمل الجماعي في مختلف الأنشطة العلمية والثقافية .
- تفعيل المصاحبة البيداغوجية للطالب خاصة في الفصلين الأول والثاني من السنة الأولى .
- تنمية قدراته ومساعدته على اكتساب وسائل وطرق ناجعة للعمل الجماعي لما في ذلك ضبط التدبير البيبليوغرافي و التوثيقي .
- تخفيض نسبة التكرار والانقطاع المبكر عن الدراسة الجامعية .
- تعزيز مبدأ الدعم وبناء الثقة والتكوين الذاتي لسد ثغرات التكوين.

وقد أولى المشرع أهمية كبيرة للمرافقة البيداغوجية حيث افرد لها ثلاث نصوص قانونية لتنظيمها:

-المرسوم التنفيذي رقم 09-03المؤرخ في 06 محرم عام 1430 الموافق 3 يناير 2009 الذي يوضح مهمة الإشراف ويحدد كيفيات تنفيذها .

-القرار الوزاري الذي يحدد كيفيات التكفل بمهمة الإشراف لدى مؤسسات التعليم العالي المؤرخ في 16جوان 2010.

---

[1] الجريدة الرسمية المرسوم التنفيذي رقم 03-09-2009،ص 27.

[2] سالمة ليمام ،سمير بارة،قوي بوحنية 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 السابع عدد 17 ،2014،ص 169.

-القرار الوزاري رقم 713 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المحدد لتشكيلة لجنة الإشراف وسيرها .

وورد الحديث عنها في المرسوم التنفيذي رقم 08-130 مؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث والمادة الثامنة منه .

وكلف المشرع المسجلين لنيل شهادة الماستر أو الدكتوراه للقيام بمهمة الإشراف تبعا للمادة الرابعة من المرسوم التنفيذي 09-03 .

وبالرغم من أن المرافقة جزا أساسي من فلسفة نظام "ل .م. د " LMD ،إلا أن المعطيات المستخلصة من الندوات والملتقيات الخاصة بهذا النظام تؤكد أن نظام المرافقة يشهد اختلالا كبيرا[1]في تجسيده على ارض الواقع الذي انعكس سلبا تكوين الطالب وهذا تبرره الأسباب التالية :

عدم تكوين الأساتذة في كيفية تطبيق حصص المرافقة ،فاغلب الأساتذة الذين يشرفون على تدريس حصص المرافقة لا يزودون بوثائق أو دليل لكيفية إجراء هذه الحصص أو حتى مضمونها والهدف من ورائها وانهم يحددون ذلك بناء على اجتهاداتهم الخاصة ،مع غياب وجود التقويم من طرف المسؤولين على البيداغوجية على مدى صحة كيفية سير الحصص ،وغياب الطلبة عن حضور حصص المرافقة وذلك لضعف إعلام الطلبة بضرورتها رغم ما يوضحه المرسوم التنفيذي رقم 03/9/المؤرخ في 2009/01/09.

عدم توافر الإمكانات المساعدة على تجسيد هذه الآلية (نقص في عدد الأساتذة ، وسائل تكنولوجية ،مخابر البحث ،.....)

وهو ما يتطلب ضرورة الرفع من مستوى تطبيق نظام المرافقة كعنصر بيداغوجي مهم والية فعالة لتوجيه الطلبة وتدعيم قدراتهم .

[1] احمد خولة ،نزيهة صحراوي ،فعالية نظام المرافقة في بناء مسلك التكوين المناسب كمؤشر على فعالية التقويم من خلال الرضا عن التخصص، الملتقى الوطني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل م د ،ورقلة 7-8 ماي 2013،ص 170.

**-تأسيس أجهزة مكلفة بضمان الجودة في المؤسسات الجامعية :**

تجربة الجزائر في مجال ضمان جودة التعليم العالي هي تجربة فتية برزت مع تطبيق النظام الحالي "ل.م.د "LMDالذي يهدف إلى تعزيز دور الجامعة وتطوير التعليم العالي ، والرفع من جودة العملية التكوينية وترقية التعليم العالي إلى مستويات أفضل ،فتم العمل على تهيئة أرضية لتفعيل منهج ضمان الجودة من خلال طرح لأول مرة من خلال قانون توجيه التعليم العالي في 13فيفري 2008 الذي كرس إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء ما يسمى اللجنة الوطنية للتقييم ( CNE) والذي انشأ بمرسوم تنفيذي مؤرخ في 21 جانفي 2010 ،واسند للجنة مهمة تقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين لجودة .

وفي هذا السياق قامت الوزارة بتنظيم عدة ملتقيات وطنية ودولية لمناقشة إشكاليات ضمان جودة التكوين الجامعي في الجزائر كالمؤتمر الوطني للتعليم العالي بتاريخ 19-20 ماي 2008 الذي كان تحت عنوان الحوصلة المرحلية بعد أربع سنوات من تطبيق نظام "ل. م. د" [1].

وعلى غرار الملتقى الدولي الذي نظمته الوزارة الوصية بمساهمة البنك الدولي 1-2 جوان 2008 واجتماع لمسئولي الوزارة يومي 03-04 جوان 2008 وخبراء دوليين في ضمان الجودة فضلا عن جامعيين من الجزائر بهدف الخروج بخارطة طريق لتطبيق نظام الجودة [2].

هذه المؤتمرات كانت بمثابة انطلاق دراسة إمكانية تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي فانبثقت خلية فرقة عمل كلفت من طرف الوزارة بالتفكير في المشروع مدعمة في البداية ببعض الخبراء الدوليين ،ومن ثم تم إنشاء لجنة وطنية لتطوير نظام الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي

Commission nationale pour l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique (CIAQES)

بموجب القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31 مايو سنة 2010 [3]، وبناء على توصيات المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 19و20 ماي 2008 والندوة الدولية حول ضمان الجودة في

---

[1] الجمهورية الجزائرية ،القرار الوزاري مؤرخ في 31 ماي 2010 على الرابط :
https://www.mesrs.dz/ar بتاريخ 16 ابريل 2016

[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 والاجتماعية ،العدد18 مارس 2015 ،ص 211.

[3] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي السداسي الأول 2010 ،ص 238.

التعليم العالي بتاريخ 1و2 جوان 2008 ،وتتكون من ممثلين عن الإدارة المركزية وأساتذة خبراء في ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي وحددت مهامها وفقا للقرار سيما المادة 2 منه فيمايلي :

- ✓ إنشاء مرجع وطني يتضمن المقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية .
- ✓ تحديد معايير انتقاء مؤسسات التعليم العالي الرائدة والمسؤولين عن ضمان الجودة لكل مؤسسة .
- ✓ وضع برنامج إعلامي يستهدف المؤسسات المعنية ،ووضع خطة تكوين لفائدة المسؤولين عن ضمان الجودة .
- ✓ تحديد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة داخل المؤسسات المعنية وضمان متابعة تنفيذها .
- ✓ تنظيم العمليات الأولية لتقييم الذاتي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة .
- ✓ تنظيم عمليات تقييم خارجي للمؤسسات والانشطة المستهدفة .
- ✓ ضمان المراقبة في مجال ضمان الجودة .
- ✓ الجمع بين العناصر الضرورية لتحديد سياسة وطنية ونموذج لضمان الجودة وتحضير شروط إنشاء وكالة مكلفة بوضع هذه السياسة .

وعموما "CIAQES"اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي مسؤولة عن صياغة وتصميم وتنفيذ نظام الجودة وتتبعه والتفكير في إنشاء وكالة تقييم .[1]

ودعم ومرافقة مؤسسات التعليم العالي في تدعيم قدراتها المؤسساتية وتطوير ثقافة الجودة .

وتم بعدها اعتماد أدوات على مستوى المؤسسات عرفت "خلايا ضمان الجودة "

**-خلايا ضمان الجودة (CAQ):**

خلية ضمان الجودة هي هيئة تابعة لرئيس الجامعة تتشكل من أعضاء يمثلون مختلف المكونات والهيئات البيداغوجية والإدارية للمؤسسة ،ويعين مسؤول لهذه الخلية من طرف رئيس الجامعة ،وتقوم الخلية بإعداد قانون داخلي لها وبرنامج سنوي ينظم عملها .

ولعل من المهام الأساسية لخلايا الجودة هو المساهمة في تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة ،ويمكن تحديدها في النقاط التالية :[2]

[1] Le projet AqiUmed objectifs,mise en œuvre résultats et diffusion www.agence-erasmus.fr/docs/2161_livret-**aqiumed**.pdf *consultée le 15 mai 2016.*

[2] سمير بن حسين مرجع سابق ،ص 212.

- تعد الخلية بمثابة الواجهة بين المؤسسة الجامعية والهيآت الوطنية للتقييم .
- تضمن متابعة برنامج العمل الوطني في ضوء التحسين المستمر لجودة برامج التكوين ،البحث ،العمل المؤسساتي .
- تقوم بتنظيم عمليات إعلام حول مهامها ،و تحسيس حول النتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة .
- تقود إجراءات التقييم الداخلي لمجالات الحوكمة ،التكوين ،البحث ،والحياة الجامعية ،كما تدعم تطوير أفضل الممارسات في هذه المجالات ،وفي هذا الصدد تقوم بتحضير الإجراءات وإعداد الوثائق والملفات الضرورية .
- تضمن تحضير وتنفيذ ومتابعة عمليات التقييم الداخلي على مستوى المؤسسة .
- تنسق مهمة تحرير تقارير التقييم الداخلي .
- تقود عمليات التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة .
- تضمن الاتصال الداخلي والخارجي وتعمل على المشاركة في مختلف التظاهرات في مجال ضمان الجودة .
- تنشر تقارير عملها السنوي على موقع الجامعة الالكتروني .

هذه الوظائف المتعددة يمكن حصرها في العناصر الآتية ذكرها :

- وظيفة التقييم الداخلي :لمجالات الحوكمة ،التكوين ،البحث ،والحياة الجامعية في ضوء مرجع ضمان الجودة الذي تم إعداده من اللجنة الوطنية لتنفيذ نظام الجودة "CIAQES".
- وظيفة الإعلام :حول مهامها وأهداف نظام ضمان الجودة ،ونشر التقارير المختلفة خاصة تقرير التقييم الداخلي .
- وظيفة التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة .
- وظيفة الاتصال على المستويين الداخلي والخارجي .

من الناحية العملية كان التطبيق الفعلي ومحاولة إحداث هذه اللجان الخاصة بالجودة على مستوى كل جامعة منذ 2010 ،وقد تباينت تجربة الجامعات الجزائرية في ما يخص مدى فعالية هذه اللجان فعلى سبيل المثال توصلت جامعة سكيكدة بعد تنصيب خلية ضمان الجودة للجامعة سنة 2008 إلى تصميم مرجعيات لتقويم النشاطات البيداغوجية[1]في بداية وأثناء ونهاية السداسي ،كما بادرت بانجاز وتطبيق وسيلة لتقويم

[1] مجلة الجامعة عدد خاص ،ماخوذ من موقع http://www.univ-skikda.dz/index.php/fr بتاريخ 26ماي 2015.

التدريس من طرف الطلبة ،والاهم هو التوصل إلى إيجاد سياسة عامة لضمان الجودة ترتكز على أربعة محاور ،استنبطت عناصر هذه السياسة العامة من التجربة التي مرت بها الجامعة ومن واقع المحيط ،هذه المحاور التي ستفعل تدريجيا هي :

-مماثلة (La conformité)الممارسات داخل الجامعة مع نضام ل م د كما تم تصميمه من طرف الهيئات الوزارية .

-توافق( L'harmonisation )داخلي بين الاقسام في الكلية الواحدة وبين الكليات في الجامعة

-تكييف (L'adoptation ) الجامعة مع المحيط بتقوية العلاقات مع الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين .

-الاستكشاف( La prospective ) بوضع وسائل واليات تمكن الجامعة استباق حاجات المحيط بابعاده القريبة والبعيدة بغرض التحضير للتكفل بها ،وهذا من خلال الدراسات والاستطلاعات الاستشرافية التي ستقوم بها الجامعة مستقبلا ،هذه الخطة تشكل نظاما متكاملا والنجاح في تنفيذها يوفر الظروف والعوامل الأساسية لإنتاج مخرجات جامعية ذات جودة .

وتجربة جامعة قالمة فيما يخص تكوين كل الأساتذة تكوينا مبدئيا في الإعلام الآلي وعلى أرضيات التكوين وكل أستاذ مطالب بهذا التكوين وينقط عليه من خلال نقطة الأداء البيداغوجيا أو ما يسمى ب la note de performance pédagogique

وقد تم تبني ضمان الجودة الداخلي كخيار استراتيجي على حساب ضمان الجودة الخارجي الذي تم تأجيله إلى وقت لاحق ،وقد أعطي للتقييم الذاتي - [1]يعتبر احد الاساليب المتبعة في تقويم جودة اداء المؤسسات الجامعة تقوم به وحدة ضمان الجودة في المؤسسة على ضوء الشروط المحددة- كمرحلة أولى تناسبا مع مبدأ التطوير المستمر لجودة التعليم حيث يتعين على المؤسسات وضع أهداف لتحسين الجودة ثم متابعة مدى تحقيقها لها ،على أن يتم الانتقال إلى ضمان الجودة الخارجي من خلال تكوين وكالة وطنية تابعة لوزارة التعليم العالي للقيام بعملية التقييم الخارجي . [2]

[1] للمزيد عن التقويم الداخلي انظر :سوسن شاكر مجيد ،الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية ،مرجع سابق ،ص 47.

[(2)] زين الدين بروش،يوسف بركان مشروع تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والافاق، المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي ،البحرين ،2012 ،ص 813.

بعد استكمال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية من خلال برنامج تكويني على يد خبراء دوليين والذي توج بزيارات ميدانية لبعض المؤسسات الأوروبية ،و تدريب المسؤولين الذين تم تعيينهم على مستوى كل الجامعات ضمن برنامج تكويني على مستوى الندوات الجهوية الثلاث .

وقد أعلنت اللجنة الوطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي - CIAQES – عن الانتهاء عن إعداد مرجع الجودة ،أو ما تم تسميته بالمرجع الوطني لضمان لضمان الجودة

Référentiel National de L'Assurance Qualité –RENAQES-

وهي الوثيقة التي أعدتها اللجنة لتطبيق ضمان الجودة في التعليم ،وهي مجموعة من المبادئ التوجيهية التي تعكس المعايير الدولية أخذة بعين الاعتبار الخصوصية الجزائرية والاتجاهات الرئيسية للقطاع .

وعلى غرار مراجع الجودة المعروفة عالميا ،يشمل المرجع الوطني مجموعة المقاييس والمعايير المشمولة في المجالات الأساسية للتكوين والبحث العلمي والحكامة ،والحياة داخل الجامعة ،البنية التحتية للجامعات وعلاقات المؤسسات الجامعية مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي ،والتعاون والحركة بين الجامعات ،اذ يحتوي على مراجع تمثل الأهداف التي تصبو إلى تحقيقها المؤسسات الجامعية ،و اهداف ضمان الجودة وكيفية متابعة تحقيقها .

ويتضمن المرجع RENAQES 7 مسارات ، 30حقل مرجع ،وأكثر من 400 معيار .

ففي ميدان التكوين والذي تضمن [1]:

- **<u>وضع عروض التكوين وقيادتها</u>** :

ويتعلق الأمر بإقامة برامج تكوين مفصلة وتوفير الأدوات اللازمة لمتابعة وتطوير أو تحسين هذه البرامج .

- **<u>مرافقة الطالب في تكوينه</u>** :ويتعلق هذا الحقل بالتكفل الشامل بالطالب من خلال توجيهه وتسهيل اندماجه في المحيط الجامعي .
- **<u>تقييم ومراجعة المواد التعليمية</u>** :ويتعلق الأمر بتحديث البرامج التعليمية ومتابعة وتقييم عروض التكوين من اجل التحسين البيداغوجي .
- مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة :ويسمح هذا الحقل

[1] اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي ،المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي مأخوذ من موقع:http://www.ciaqes-mesrs.dz/بتاريخ 17مارس 2017

بقياس نتائج التكوين من خلال اللجان البيداغوجية ولجان المداولات .

- **التوجيه والإدماج المهني** :يتعلق الأمر بإقامة نظم تسهل التوجيه والإدماج المهني للمتخرجين من خلال علاقات التعاون بين الجامعة والقطاع الاقتصادي الاجتماعي مع الحرص على توظيف الخريجين .
- **التكوين في الدكتوراه**:ويتعلق الأمر بضمان وتحسين تكوين المكونين والباحثين بالاعتماد على التعاون الوطني والدولي .
- **التكوين المتواصل** :ويتعلق الأمر بإقامة وتثمين التكوين المتوج بدبلوم أو شهادة من اجل تحسين وتجديد معارف ومؤهلات المتخرجين سواء قدموا من الأوساط الأكاديمية أو الأوساط الاجتماعية الاقتصادية،وهذا بغرض قياس الدور الاجتماعي للمؤسسة الجامعية .

ومما يمكن استنتاجه أن تفعيل مسار التكوين بمعاييره السبع المذكورة أنفا سيدعم ويعمل على ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الاجتماعي والاقتصادي ،كما أن المسارات الأخرى المذكورة ستعمل على تحقيق نظام متكامل لإدارة الجودة في التعليم العالي يشمل مجمل العناصر المتصلة بالعملية التكوينية لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي سواء ما تعلق بالبرامج التعليمية والوسائل البيداغوجية أو ما تعلق بالمجال البحثي ،وكذا البنية التنظيمية للجامعة وضمان أفضل الظروف في مؤسسات التعليم العالي لضمان خدمات ذات جودة ،وضمان انفتاح هذه المؤسسات على المحيط الخارجي وتبادل المعارف وضمان وجود تأثير متبادل مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي .

واختصارا لما سلف ذكره من خطوات تم تجسيدها لضمان الجودة في التعليم العالي نبرزها بوضوح من خلال الجدول التالي :

الجدول رقم (18) يوضح اهم الخطوات المبذولة لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر

| السنة | أهم الإجراءات |
|---|---|
| 2008 | ✓ تم في 2008 تنفيذ نظام "ل. م .د" وتطبيقه والذي فرض حتمية إيجاد سياسة للجودة .<br>✓ في فيفري 2008 تم إصدار القانون 08-06 بتاريخ 23 فيفري 2008 المعدل والمتتم للقانون 99-05 المؤرخ 04 ابريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والذي ينص على إنشاء اللجنة الوطنية للتقييم<br>✓ في جوان 2008 تم تنظيم الندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي وقبلها المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي وبغرض تصميم خارطة طريق لإنشاء نموذج ضمان الجودة .<br>القرار الحاسم لإنشاء وتأسيس هيئة وطنية تكلف بضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي وشكل 2008 بداية تشكيل هيئات :<br>←تعيين مسؤول خلية الجودة |

| | |
|---|---|
| | تشكيل خلايا ضمان الجودة ← |
| 2010 | تشكيل هيئات لضمان الجودة :<br>✓ اللجنة الوطنية للتقييم ( CNE) لتقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي .<br>✓ اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة لتتبع إحداث برنامج لتنفيذ نظام الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي . |
| 2012<br>2013/ | ✓ عملت اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي على تنشيط برنامج تكوين لخلايا ضمان الجودة .<br>✓ –برمجة ستة دورات من يومين إلى ثلاث أيام ممتدة من مارس 2012 إلى ماي 2013<br>✓ أسفرت الدورات على دورات جهوية (وسط –شرق –غرب) |
| 2014 | ✓ إعداد المرجع الوطني الجودة والتكون من سبع مسارات :<br>التكوين ،الحوكمة ،البحث ،الحياة في الجامعة ،الهياكل ،التعاون الدولي ،العلاقات السوسيو اقتصادية<br>30 حقل مرجع وأكثر من 400 معيار . |
| 2015 | ✓ عقد اجتماعات لعرض خارطة الطريق للجنة الوطنية لتطبيق ضمان جودة التعليم العالي تنشيط خلايا ضمان الجودة<br>✓ تكوين مسؤولي خلايا الجودة حول تنفيذ المرجع الوطني لضمان الجودة |
| 2016 | ✓ تطبيق التقييم الداخلي ابتداء من االفصل الرابع لسنة 2016بالنسبة للمؤسسات التعليم العالي الجاهزة والمرافقين من طرف اللجنة CIAQES |

من إعداد الطالبة بناء على ما ورد بموقع اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة بالتعليم العالي

http://www.ciaqes-mesrs.dz

وصفوة القول أن اهتمام الدولة الجزائرية والسعي إلى ضمان جودة التكوين العالي يبدو جليا من خلال إنشاء خلايا ضمان الجودة واللجنة الوطنية لتطوير ضمان الجودة في التعليم العالي وهو المسعى الذي ترنو به إلى وضع منظومة تكوين تتطابق مع المعايير الدولية المعمول بها لدراسة البرامج البيداغوجية وتقويم الطالب الجامعي وفقا للمقاييس العالمية ،**لكن** رغم ذلك فان تطبيق نظام الجودة في الجزائر يسير بخطى متثاقلة ،كما ان تطبيقه في الجامعات الجزائرية كان بدرجات متفاوتة للعديد من المعوقات التي حددتها بعض الدراسات الميدانية وأرجعتها إلى الدور المحدود لخلايا ضمان الجودة وعدم توافر الإمكانات التنظيمية والمادية والتشريعية ،فجل هذه الخلايا لا تزال في المرحلة التكوينية وتعمل على التعريف بالخلية ومهامها .

# الفصـــــل الرابع

## تقويم العملية التكوينية في ظل نظام "ل. م .د" LMD بالجزائر والتصور المقترح لتطويرها في ضوء معايير الجودة

## (دراسة ميدانية )

سبقت الإشارة في الفصل السابق إلى اتجاه الجزائر إلى انتهاج نظام "ل .م .د "LMD لتطوير منظومة التكوين الجامعي انسجاما مع المعايير المتداولة في أكثر الدول المتقدمة ،فالهيكلة الجديدة للتكوين تهدف أساسا إلى الرفع من عروض التكوين وتحسين جودتها ،من خلال آليات عديدة منها استحداث مناصب بيداغوجية لتفعيل عملية التكوين ،والمرافقة البيداغوجية للطالب كآلية للجودة لتحسين تكوين الطالب وتأسيس أجهزة مكلفة بضمان الجودة ،فهل العملية التكوينية في ظل نظام" ل. م .د "وبالياته متعددة مكنت من إعطاء دفع جديد ورؤية مغايرة عن ما كان عليه في النظام الكلاسيكي ،وبحثا في هذا المسار جاءت الدراسة ميدانية بغرض الوصول إلى نتائج واقتراحات قد تساهم في إعادة النظر في تفعيل السياسة الإصلاحية "ل .م .د " LMD للوصول إلى تحقيق جودة التكوين ومنه إلى جودة التعليم العالي .

**المبحث الأول :الإجراءات المنهجية للدراسة**

تعتبر الدراسة الميدانية تتويجا للدراسة النظرية حيث تنقل الدراسة من الإطار النظري إلى إطار الواقع العملي ومن اجل وضوح الموضوع كان لابد من التعرف على العملية التكوينية بمؤسسات التعليم العالي (من خلال بعض الجامعات الجزائرية )

فقيمة البحث لا تتمثل فقط في الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت المشكلة موضوع الدراسة بشكل مباشر وجمع المعلومات ،وإنما القيمة الحقيقية تكمن في اعتمادها على العمل الميداني الذي يمكن الباحث من جمع المعلومات ودراستها ،ومراجعة البيانات مراجعة دقيقة أثناء القيام بالعمل الميداني .

ولغرض تقييم مدى توفر المؤشرات الضرورية لتحقيق جودة التكوين، وهي محور أساسي والغاية النهائية التي وجدت من اجلها الجامعة،من خلال هذه الدراسة سوف يتم الاعتماد على آراء ومعلومات العينة المستجوبة من هيئة التدريس والتي لها مسؤولية بيداغوجية للوصول إلى اقتراح حلول وتوصيات .

**الهدف من الدراسة الميدانية :**

والهدف من الدراسة الميدانية هو تعزيز الاقتراحات والحلول المستخلصة من الإطار النظري ،ومحاولة التعرف بشكل ملموس على واقع العملية التكوينية من خلال الحالة المدروسة ،فالدراسة الميدانية ستعزز ما تم طرحه من افتراضات في الجانب النظري للوصول إلى رؤية شاملة بهدف تفعيل العملية التكوينية في ظل الإصلاح الحالي "ل .م .د"LMD.

تسعى الدراسة الميدانية الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- رصد الواقع الفعلي للتكوين في الجزائر ومحاولة تشخيص الاختلالات التي تحد من فعاليته
- التوصل إلى جوانب القوة والضعف في العملية التكوينية في الجزائر في ضوء معايير الجودة
- الاعتماد على آراء ومعلومات العينة المستجوبة ،ومعرفة آراؤهم والتي تعتبرها الطالبة الأقرب إلى تحديد واقع العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية وإمكانية الوصول إلى حلول لعلها تساهم في تفعيلها والعمل على جودتها .
- والتوصل إلى بعض المقترحات التي قد تفيد في تطوير التكوين في الجزائر في ظل السياسة الإصلاحية "ل . م. د LMD"

**المطلب الثاني: مجالات الدراسة**

عند دراسة أو محاولة تقديم معالجة لمشكلة ما ،لا بد من إمكانية دراستها أو قابليتها للبحث في سياقها الاجتماعي وفقا لأبعاده الثلاثة الزمني المكاني والبشري ،هذه الأبعاد التي تشكل بدورها مجالات الدراسة وبداية تحديدها .

**المجال المكاني :**

أجريت الدراسة على مستوى 04 جامعات :جامعة بسكرة ،جامعة باتنة ،جامعة خنشلة ،جامعة تبسة وسيتم فيما يلي التطرق إلى تعريف موجز للجامعات مجال الدراسة :

-**جامعة محمد خيضر بسكرة** :

مرت منذ إنشائها بعدة مراحل : [1]

المرحلة الأولى :مرحلة المعاهد 1984-1992

كانت المعاهد تتمتع باستقلالية إدارية و بيداغوجية ومالية وتتكفل هيئة مركزية بالتنسيق بينها .

-المعهد الوطني للري (المرسوم رقم 254-84 المؤرخ في 1984/08/18.

-المعهد الوطني للهندسة المعمارية المرسوم رقم 253-84 المؤرخ في 1984/08/05.

-المعهد الوطني للكهرباء التقنية المرسوم رقم 169-86 المؤرخ في 1986/08/18.

-**المرحلة الثانية** :مرحلة المركز الجامعي 1992-1998.

تحولت المعاهد إلى مركز جامعي بموجب المرسوم رقم 295-92 المؤرخ في 1992/07/07 ،وافتتاح معاهد أخرى :

معهد الهندسة المدنية ،معهد العلوم الدقيقة ،معهد الإلكترونيك ،معهد الأدب العربي ،ومعهد علم الاجتماع .

**المرحلة الثالثة** :مرحلة التحول إلى جامعة 1998الى يومنا هذا .

[1] بطاقة تقنية حول جامعة بسكرة -سبتمبر 2016 http://ar.univ-biskra.dz/index.php

بموجب المرسوم التنفيذي رقم 219-98 المؤرخ في 1998/07/07 أصبحت جامعة تضم ثلاث كليات إلى 04 كليات بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 255-04 الصادر في 2004/08/24 ،إلى غاية صدور المرسوم التنفيذي رقم 90-09 المؤرخ في 17 فبراير 2009 والتي أصبحت بمقتضاه الجامعة تتكون من ست كليات :

-كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة

-كلية العلوم والتكنولوجيا

-كلية الحقوق والعلوم السياسية

-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

-كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

-كلية الآداب واللغات

والتاطير البيداغوجي لجامعة بسكرة يتضح من خلال الجدول الآتي :

| | |
|---|---|
| عدد الأساتذة الدائمون | 1164 أستاذ |
| عدد الأساتذة المؤقتون | 250 أستاذ |
| عدد الأساتذة الدائمون والمؤقتون | 1414 أستاذ |

- **جامعة باتنة** [1]:

تأسست بمقتضى المرسوم رقم 77-91 المؤرخ في 20 جوان 1977 المتضمن إحداث مركز جامعي يضم معهدين :معهد العلوم القانونية والإدارية ومعهد اللغة وآدابها ،أعيدت هيكلة المركز الجامعي إلى معاهد وطنية تتمتع بالاستقلال المالي والإداري في سنة 1985 حيث تم إنشاء أربعة معاهد وطنية :معهد الميكانيك

[1] البطاقة تقنية جامعة باتنة على الموقع :

http://ar.univ-batna.dz/?page_id=14

الزراعة ،العلوم الاقتصادية والحقوق واللغة العربية ،ومعهد العلوم الطبية الذي كان تحت وصاية جامعة قسنطينة .

بتاريخ 11افريل 2010 صدر مرسوم تنفيذي رقم 10-109 الذي أعاد هيكلة جامعة باتنة في شكلها الحالي والتي تضم 07 كليات و04 معاهد :

كلية العلوم

-كلية التكنولوجيا

-كلية الطب

-كلية الحقوق والعلوم السياسية

-كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

-كلية الآداب واللغات

-04معاهد:

-معهد الوقاية والأمن الصناعي

-معهد الهندسة المدنية والري والهندسة المعمارية

-معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

-معهد العلوم البيطرية والعلوم الفلاحية

والتاطير البيداغوجي لجامعة باتنة يوضحه الجدول الآتي :

| أستاذ التعليم العالي | أستاذ محاضر صنف ا | أستاذ محاضر صنف ب | أستاذ مساعد صنف ا | أستاذ مساعد صنف ب | معيد | أستاذ مهندس | **المجموع** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 128 | 240 | 86 | 682 | 514 | 16 | 7 | **1673** |

**-جامعة خنشلة[1]:**

انشات بموجب المرسوم رقم 278/01 المتضمن إنشاء المركز الجامعي بولاية خنشلة يضم معهدين : معهد الآداب واللغات ومعهد العلوم القانونية والإدارية ،تمت إعادة هيكلة المركز الجامعي ليشتمل على خمسة معاهد :

-معهد العلوم القانونية والإدارية

-معهد الآداب واللغات

-معهد العلوم والتكنولوجيا

-معهد علوم الطبيعة والحياة

-معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

ومعهد العلوم الاجتماعية والإنسانية في سنة 2011

وبمقتضى المرسوم التنفيذي 246/12المؤرخ في 2012/06/04 تم ترقية المركز الجامعي خنشلة إلى جامعة تضم ست كليات :

-كلية العلوم والتكنولوجيا

-كلية علوم الطبيعة والحياة

-كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

-كلية الآداب واللغات

-كلية الحقوق والعلوم السياسية

-كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

[1] بطاقة تقنية حول جامعة خنشلة سبتمبر 2016
http://www.univ-khenchela.dz/presentation.htm

والتاطير البيداغوجي يمكن توضيحه كمايلي :

| الرتبة العلمية | الجزائريون | الاجانب | المجموع |
|---|---|---|---|
| أستاذ التعليم العالي | 18 | 00 | 18 |
| أستاذ محاضر صنف ا | 35 | 00 | 35 |
| أستاذ محاضر صنف ب | 58 | 00 | 58 |
| أستاذ مساعد صنف ا | 328 | 00 | 328 |
| أستاذ مساعد صنف ب | 159 | 00 | 159 |
| **المجموع** | **598** | **00** | **598** |

**-جامعة تبسة :**

نشات كمركز جامعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 92/297 الصادر في 27 سبتمبر 1992، وحمل اسم العلامة الكبير الشيخ العربي التبسي ،وبموجب المرسوم التنفيذي رقم 06/272 الصادر في 16 أوت 2006 وفي إطار الهيكلة الجديدة للمراكز الجامعية ،تمت هيكلة المؤسسة باعتماد تقسيم جديد للمصالح الإدارية وتوزيع الأقسام والمعاهد .[1]

وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08/09 الموافق ل 7 محرم 1430 الموافق ل 4 يناير 2009 ونشرت في الجريدة الرسمية تحت رقم 02 من 11 يناير 2009 .

وتشمل الجامعة 06 كليات :

-كلية الآداب واللغات

-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

-كلية العلوم الاقتصادية والاجتماعية وعلوم التسيير

-كلية الحقوق والعلوم السياسية

-كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة

[1] بطاقة تقنية عن جامعة تبسة http://www.univ-tebessa.dz

-كلية العلوم والتكنولوجيا .

والتاطير البيداغوجي للطلبة في جامعة تبسة يبلغ 707 أستاذ جامعي .

**-المجال البشري :**

العينة :وهي العينة القصدية وتعني اختيارا كيفيا من قبل الباحث للمبحوثين استنادا إلى أهداف بحثه ،وفي العينة القصدية Purposive Sample ينتقي الباحث أفراد عينته بما يخدم أهداف دراسته وبناء على معرفته دون أن يكون هناك قيود أو شروط غير التي يراها مناسبة من حيث الكفاءة أو المؤهل أو الاختصاص.

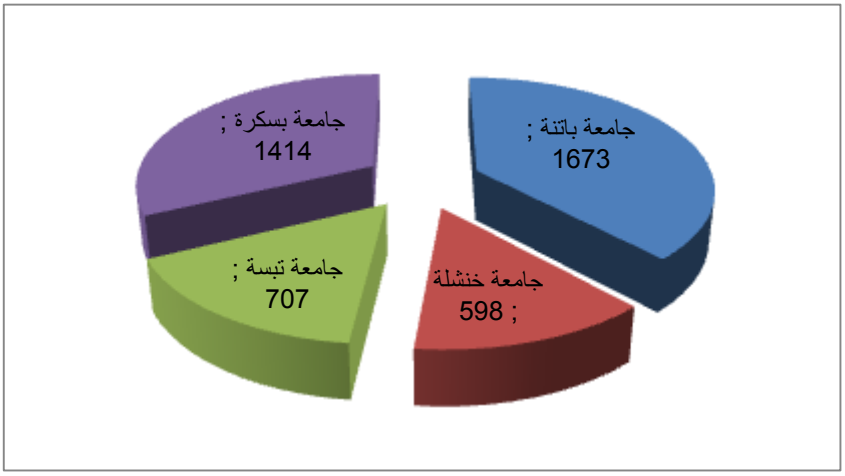
نظرا لقصر الوقت من جهة ولصعوبة الوصول إلى كافة مجتمع البحث ،فان عينة الدراسة اقتصرت على أساتذة في أربع جامعات واقعة في الشرق الجزائري ،والذين يمارسون وظيفة بيداغوجية ليشكلوا مجتمع الدراسة في جانبها الميداني –وحسب اعتقاد الطالبة –هي الفئة التي لها دراية بنظام "ل .م. د"LMD وعلى اطلاع بالإشكاليات المطروحة على مستوى الجامعات ،فهي الأجدر و الأكثر قدرة بحكم خبرتهم في الجامعة ومعايشتهم لنظام "ل. م. د "LMD .

كما لم يقتصر البحث على مواد تخصصية بعينها دون غيرها وهذا لغرض بلورة رؤية شمولية تهم واقع التكوين الجامعي في شموليته .

وتم اختيار الأساتذة الذين لهم مسؤولية بيداغوجية في الجامعات المذكورة آنفا وبمختلف الكليات ،وحاولت الباحثة الوصول إلى اكبر عدد من الأساتذة من رؤساء أقسام ونواب رؤساء الأقسام ،ومسؤولي الشعب والتخصص ،وهو ما طرح العديد من الإشكالات أهمها عدم وجود مكاتب لمسؤولي الشعب والتخصصات مما يستدعي البحث والانتقال مرات عديدة لهذه الجامعات ،إضافة إلى المسؤوليات الملقاة على عاتق رؤساء الأقسام، ونواب رؤساء الأقسام مما جعل الطالبة تتردد مرارا وتكرارا للحصول على الاستمارات وتم توزيع 288 استمارة وبعد استبعاد عدد من الاستمارات التي لم يتم الإجابة فيها على عدد معتبر من الأسئلة وضياع العديد منها ،فتم الاكتفاء بالعدد الذي استوفى الشروط .

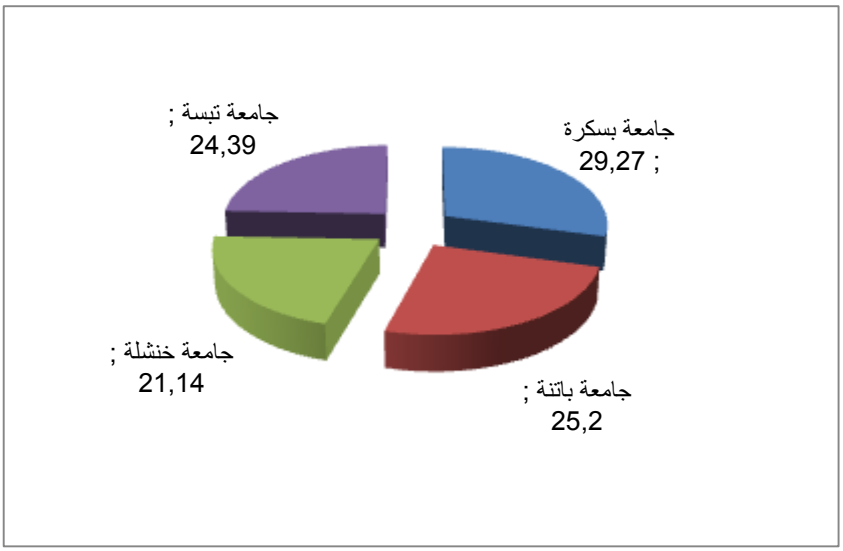
الجدول رقم ( 19 ) يوضح التعداد الإجمالي للأساتذة بالجامعات مجال الدراسة

| الرقم | الجامعة | إجمالي عدد الأساتذة | التمثيل في العينة |
|---|---|---|---|
| **1** | جامعة بسكرة | 1414 | **36** |
| **2** | جامعة باتنة | 1673 | **31** |
| **3** | جامعة خنشلة | 598 | **26** |
| **4** | جامعة تبسة | 707 | **30** |
| **المجموع** | | **4392** | **123** |



**جدول رقم (20 ) يوضح نسب توزيع المبحوثين حسب الجامعات محل الدراسة**

| الجامعة | التكرارات | النسبة % |
|---|---|---|
| جامعة بسكرة | 36 | 29.27 |
| جامعة باتنة | 31 | 25.20 |
| جامعة خنشلة | 26 | 21.14 |
| جامعة تبسة | 30 | 24.39 |
| **المجموع** | **123** | **100** |




**-المجال الزمني :**

وتم توزيع الاستمارة على فترات متقطعة ،إذ خصصت المرحلة الأولى من الدراسة الميدانية لاختبار صدق الاستبانة من خلال :

- توزيع بعض الاستمارات على مجموعة من الأساتذة في الفترة الممتدة من 05 جوان 2016 إلى غاية 09 جوان 2016.
- المرحلة التالية الممتدة من 13 جوان 2016 إلى غاية 29 جوان 2016 تم فيها استكمال توزيع الاستمارات على جامعة بسكرة ،واستكمال العملية مع بداية الموسم الجامعي 2017/2016 من شهر سبتمبر والى غاية شهر نوفمبر بالنسبة لباقي الجامعات (باتنة ،خنشلة ،تبسة).

**المطلب الثالث :أدوات جمع المعلومات والبيانات**

تعتبر الأداة بمثابة الوسيلة التي يلجا إليها الباحث للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة،ولجمع البيانات تم الاستعانة بالأدوات التالية :

**-الملاحظة :**

وهي ملاحظة الظواهر كما هي في ظروفها العادية، دون إخضاعها للضبط العلمي أو استخدام أدوات دقيقة للقياس،وهي إحدى الأدوات المهمة لجمع البيانات والمعلومات حول سلوكات معينة أو مواقف معينة .

وفي هذه الدراسة تم استخدام الملاحظة البسيطة ،وهي أسلوب يتم دون تكليف أو وضع تصنيفات مسبقة لأنماط السلوك التي سيتم ملاحظتها ،وبحكم المدة الطويلة التي قضتها الطالبة في الجامعة ومعايشة نظاميين النظام الكلاسيكي ونظام "ل م د" كطالبة درست تخصصين طالبة في الحقوق في النظام الكلاسيكي، وطالبة في العلوم السياسية في ظل نظام "ل م د " وبحكم الجمع بين صفتين صفة الطالبة لمدة سنوات طويلة وصفة أستاذة لمدة قصيرة فقد كانت الملاحظات التي تمت في الجامعة الأثر المباشر في اختيار موضوع الدراسة واستمرت الملاحظة بأكثر عمق من خلال النقاشات التي تمت مع الأساتذة والطلبة حول إشكاليات التكوين في ضل السياسة الإصلاحية "ل م د "LMD.

**-الاستمارة :**

هي تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة ذلك لان صيغ الإجابات تحدد مسبقا ،هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية وإقامة مقارنات كمية ،والهدف من استخلاص اتجاهات وسلوكيات مجموعة كبيرة من الأفراد انطلاقا من الأجوبة المتحصل عليها .

فهي أداة و وسيلة لاستكشاف إجابات محددة ومباشرة تخص مجتمع الدراسة ،و لما كان للاستمارة عدة أنواع أهمها : الاستمارة ذات الأسئلة المغلقة ، الاستمارة ذات الأسئلة المفتوحة و الاستمارة ذات الأسئلة المغلقة – المفتوحة ، فقد تم استخدام النوع الأخير ، لأنه يسمح بطرح أسئلة مغلقة على المبحوث تتضمن إجابات محددة يختار منها ما يوافقه، وأخرى مفتوحة، ترك فيها هامشا حرا للمبحوث للإدلاء برأيه .

حيث تحوي الاستمارة (28 )موزعة على أربعة محاور أساسية هي على النحو التالي :

المحور الأول : و تتضمن البيانات الأولية المتعلقة بعينة الدراسة في السؤال رقم (1)إلى سؤال رقم (7)

المحور الثاني : وهو المحور المتعلق بجودة المناهج من سؤال رقم (8)إلى سؤال رقم (15)

المحور الثالث :ويتعلق بالبعد المهني للتكوين في ظل إصلاح "ل. م. د " من سؤال رقم (16) حتى سؤال رقم (20).

المحور الرابع :ويتعلق بمساهمة هيئة التدريس في جودة العملية التكوينية من سؤال (21)إلى سؤال رقم (26) وسؤالين مفتوحين رقم (27) (28).

**-تحكيم الاستمارة :**

للتحقق من صدق أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين ( Construct Validity )، حيث وزعت الاستبانة في صورتها المبدئية على (5) من المحكمين المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراة في مجالات تخصصية مختلفة، حيث طلب منهم تقدير مدى ملاءمة فقرات هذا الاستبيان للموضوع ، كما تم الاستئناس بملاحظات المحكمين في بعض الفقرات سواء بالإضافة أو بحذف بعض الكلمات، حيث كانت لآرائهم اثر كبير في بناء الاستمارة بشكلها النهائي ،فقد تم إضافة بعض التعديلات شملت إعادة ترتيب بعض الأسئلة ،واقتراح أسئلة أخرى ،و إعادة صياغة بعض منها ،وقد تمت الاستجابة لهذه المقترحات وقد اعتبرت الطالبة ذلك مؤشراً مقبولاً لصدق المقياس.

❖ وشملت لجنة التحكيم كل من الأساتذة التالية أسماؤهم كمايلي :

- د /بن الصغير عبد العظيم أستاذ تعليم عالي قسم العلوم السياسية –جامعة بسكرة سابقا– عميد كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة بومرداس حاليا .
- د/ دبلة عبد العالي أستاذ تعليم عالي قسم العلوم الاجتماعية –جامعة بسكرة –مسؤول فريق ميدان التكوين .
- د /فريجة احمد أستاذ تعليم عالي قسم العلوم الاجتماعية –جامعة بسكرة –رئيس قسم سابق .
- د /جابر نصر الدين أستاذ تعليم عالي قسم العلوم الاجتماعية –جامعة بسكرة –نائب عميد مكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة .
- د/العماري الطيب أستاذ محاضر قسم "ب "–جامعة بسكرة –رئيس قسم العلوم الاجتماعية .

## المبحث الثاني :عرض وتحليل النتائج

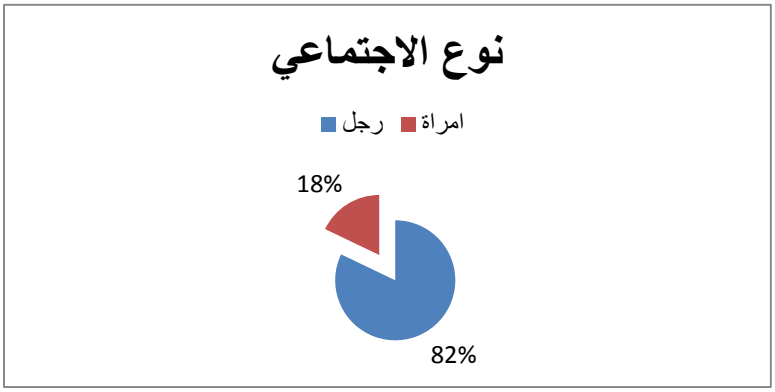
### المطلب الاول :تحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية

**-بيانات حول الخصائص الموضوعية للمبحوثين**

من خلال الجداول الموالية سيتم توضيح خصائص أفراد مجتمع الدراسة :

جدول رقم (21):يوضح توزيع المبحوثين حسب الجنس

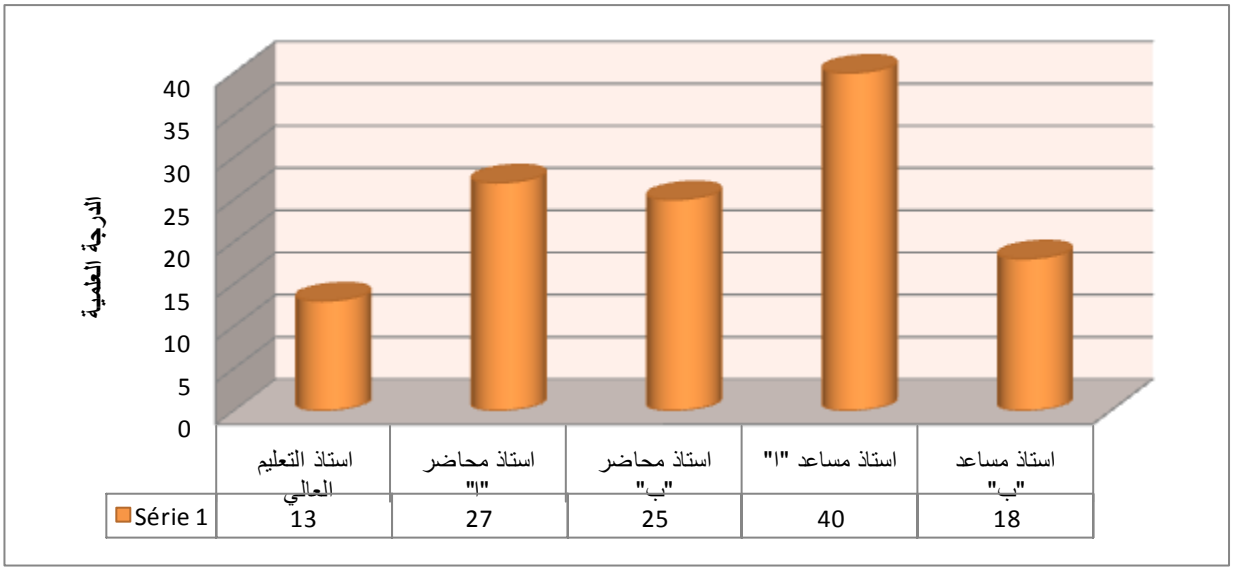
| الجنس | ت | % |
|---|---|---|
| ذكر | 101 | 82 |
| أنثى | 22 | 18 |
| المجموع | 123 | 100 |




يتضح من خلال الجدول رقم (21)و يتبين من خلال البيانات الواردة فيه أن أغلبية أفراد العينة المبحوثة كانت من جنس الذكور بنسبة (82 %) ، وبتكرار قدره( 101) ،بينما كانت نسبة الإناث تشكل ( 18%) فقط ،وبالتالي فان نسبة الذكور تزيد بنسبة كبيرة جدا على نسبة الإناث وهذا ربما يرجع تعليله إلى أن جل واغلب أفراد العينة – من رؤساء الأقسام ونواب رؤساء الأقسام ومسؤولي الشعب –هي من فئة الذكور والتي عادة ما تكون لها قابلية أكثر على تحمل أعباء المسؤولية الإدارية وما تتطلبه من جهد ووقت ،على خلاف فئة الإناث والتي تفضل عادة الاكتفاء بالمسؤولية المهنية كأستاذات فقط بعيدا عن أي مسؤولية إدارية وعادة يكون ذلك بغرض التفرغ إلى الأعباء والمسؤولية الأسرية .

**جدول رقم (22) يبين الدرجة العلمية للعينة المبحوثة**

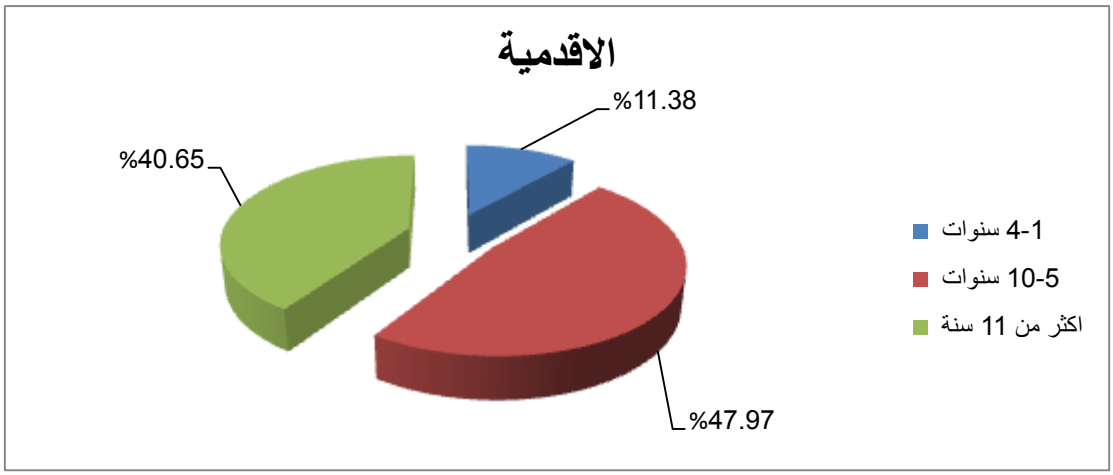
| الدرجة العلمية | التكرارات | النسبة % |
|---|---|---|
| استاذ التعليم العالي | 13 | 10.56 |
| استاذ محاضر "ا " | 27 | 21.97 |
| استاذ محاضر" ب " | 25 | 20.32 |
| استاذ مساعد" ا " | 40 | 32.52 |
| استاذ مساعد "ب " | 18 | 14.63 |
| **المجموع** | **123** | **100** |




يتضح من الجدول رقم (22)أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانت للأساتذة المساعدين صنف "ا " حيث كانت نسبتهم 32.52% بتكرار قدره (40) من إجمالي أفراد العينة ،والبالغ عددها 123 ،تليها رتبة أستاذ محاضر صنف "ا" بنسبة 21.97 % وبتكرار قدره (27 ) من إجمالي أفراد العينة ،ثم أستاذ محاضر صنف "ب"بنسبة 20.32 % وتليها نسبة 14.63 % وهي رتبة أستاذ مساعد صنف "ب" ،وفي الأخير أستاذ التعليم العالي بنسبة 10.56 % وبتكرار قدره (13)فقط من أفراد العينة ،والملاحظ وفق معطيات الجدول أن الرتب العلمية الموجودة في الجامعة ممثلة في العينة المبحوثة ،ولم تقص أية رتبة مما يضفي أثرا ايجابيا على نوعية المعلومات التي ستقدمها هذه العينة المبحوثة .

**جدول رقم (23) :يبين الاقدمية والخبرة المهنية لأفراد العينة**

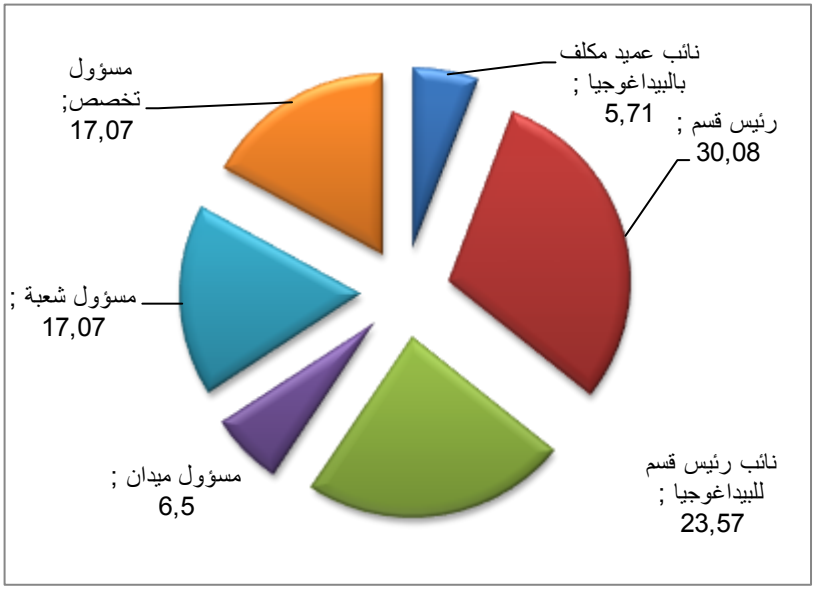
| الاقدمية | التكرارات | النسبة % |
|---|---|---|
| 1-04 سنوات | 14 | 11.38 |
| 5 -10 سنوات | 59 | 47.97 |
| اكثر من 11 سنة | 50 | 40.65 |
| المجموع | 123 | 100 |




تبعا للجدول رقم (23)فان النسبة الأكبر من مجموع العينة المقدرة ب (47.97%)يمثلها الأساتذة الذين لديهم خبرة من 5 إلى 10 سنوات وهي خبرة كافية لمعايشة تطبيق نظام "ل م د "LMD تليها الفئة الثانية التي لديها خبرة تزيد عن 11 سنة وهي تمثل نسبة (40.65%) من إجمالي العينة وهي متقاربة نسبيا مع الفئة الأولى وهو جانب ايجابي سيضفي نوع من الثقة حول المعلومات التي ستقدم في الدراسة ،وتمثل الفئة الثالثة من أفراد العينة الأساتذة الذين لديهم خبرة تقل عن 5 سنوات وتمثل نسبة (11.38 % )وهي نسبة قليلة .

**جدول رقم (24):يبين المسؤولية البيداغوجية لأفراد العينة**

| المسؤولية البيداغوجية | التكرارات | النسبة% |
|---|---|---|
| نائب عميد مكلف بالبيداغوجيا | 7 | **5.71** |
| رئيس قسم | 37 | **30.08** |
| نائب رئيس قسم للبيداغوجيا | 29 | **23.57** |
| مسؤول ميدان | 8 | **6.50** |
| مسؤول شعبة | 21 | **17.07** |
| مسؤول تخصص | 21 | **17.07** |
| **المجموع** | **123** | **100** |

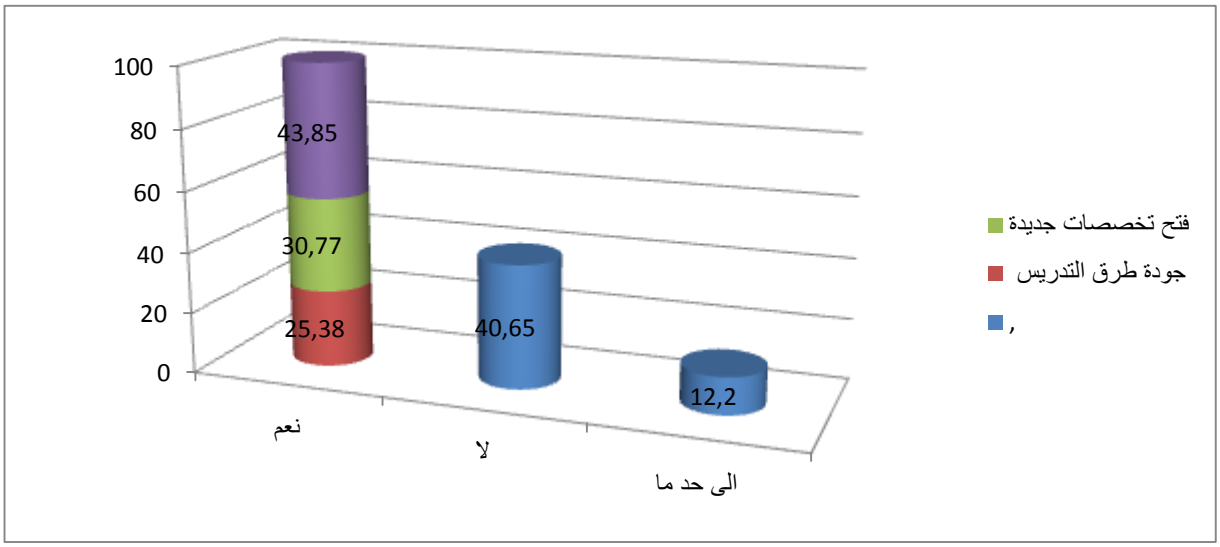



يتضح من خلال الجدول رقم (24) والبيانات الموضحة به أن أغلبية العينة المبحوثة والنسبة الأكبر كانت تشغل منصب رئيس قسم وتشكل (30.08 %) بتكرار قدره (37 ) من إجمالي أفراد العينة ،ثم نائب رئيس القسم بنسبة (23.57%)، وشكل الأساتذة مسؤولي الميدان نسبة (6.5%) من أفراد العينة المبحوثة تليها نسبة (5.71 % ) وتمثل نواب عمداء مكلفين بالبيداغوجيا ،و بنسبة( 17.07%) مسؤولي التخصص والشعب .

وهي عينة متنوعة تمكن من الاستفادة من مختلف المعلومات والآراء كل حسب مسؤوليته البيداغوجية .

**جدول رقم (25) يوضح مدى تأثير السياسة الإصلاحية "ل. م .د" LMDعلى العملية التكوينية**

| الاحتمالات | | | | التكرار | % |
|---|---|---|---|---|---|
| | أثرت السياسة الإصلاحية ل م د على العملية التكوينية | التكرار | النسبة % | | |
| نعم | تجديد البرامج | 57 | 43.85 | 58 | 47.15 |
| | جودة طرق التدريس | 33 | 25.38 | | |
| | فتح تخصصات جديدة لتلبية القطاعات الاقتصادية والاجتماعية | 40 | 30.77 | | |
| لا | | | | 50 | 40.65 |
| الى حد ما | | | | 15 | 12.20 |
| المجموع | | | | 123 | 100 |

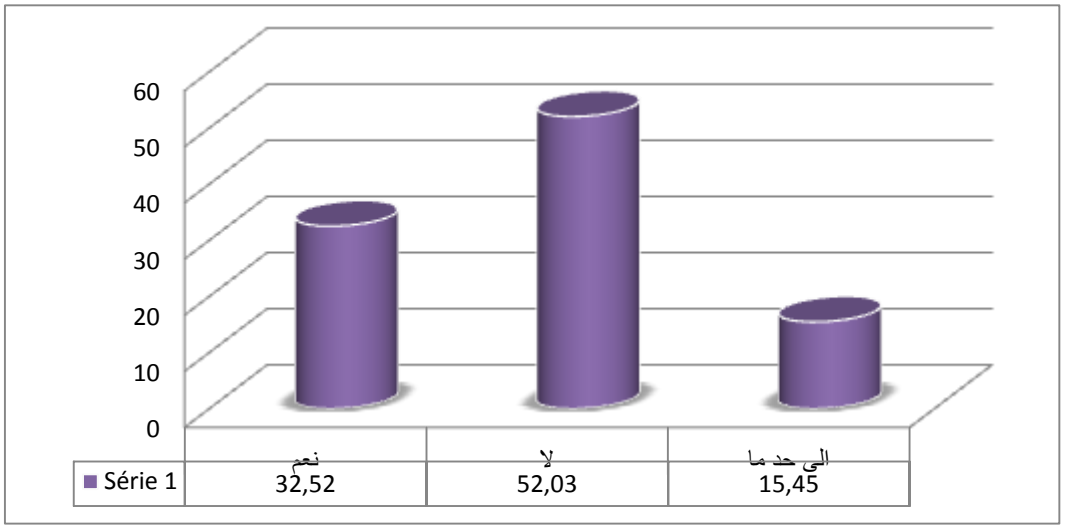



يتبين من الجدول رقم (25) مايلي :

أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة أجابت بان هناك تأثير للسياسة الإصلاحية "ل.م .د" على العملية التكوينية ونسبتهم (47.15%) وبتكرار قدره (58) فردا من إجمالي العينة سواء من خلال تجديد البرامج (43.85%)،ومن خلال فتح تخصصات جديدة (30.77 %)،وجودة طرق التدريس (25.38%) ،أما الذين أجابوا ب "لا"فتبلغ نسبتهم (40.65%) وهم يرون أن إصلاح" ل .م .د "LMD لم يؤثر على العملية التكوينية فالبرامج نفسها ،وطرق التدريس ذاتها التي كانت في النظام الكلاسيكي حتى التخصصات لم تتاثر بالإصلاح أما نسبة (12.20%) فاعتبرت أن العملية التكوينية في ظل إصلاح "ل. م. د "LMD تأثرت إلى حد ما بالسياسة الإصلاحية.

**جدول رقم (26) يوضح مدى تماشي عروض التكوين مع الواقع**

| الاحتمالات | | | | التكرار | % |
|---|---|---|---|---|---|
| نعم | الجوانب التي روعيت في بناء العروض | التكرار | النسبة % | 40 | 32.52 |
| | التخطيط | 43 | 38.05 | | |
| | الامكانات البشرية والمادية المتوفرة | 49 | 43.36 | | |
| | دراسة السوق | 21 | 18.59 | | |
| لا | | | | 64 | 52.03 |
| الى حد ما | | | | 19 | 15.45 |
| المجموع | | | | 123 | 100 |



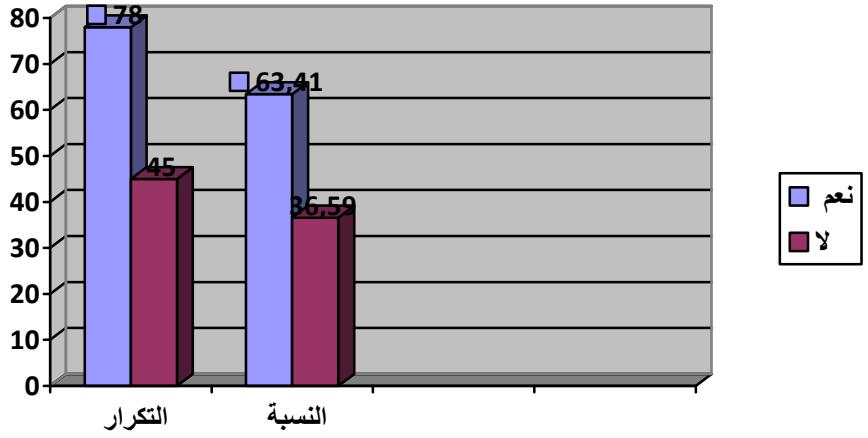

بالنظر إلى الجدول رقم (26 )يتبين أن النسبة الأكبر من العينة المبحوثة والتي تشكل (52.03%)ترى أن عروض التكوين لا تتماشى مع الواقع فهي عروض شكلية تفتقر إلى التخطيط ودراسة السوق، وتتم من قبل أفراد فقط وليس فرق عمل ،تغيير من اجل التغيير حسب رأي احدهم ،فهي عروض نظرية إلى درجة كبيرة لا تتبع فيها أي منهجية علمية .

تليها الفئة التي ترى أن عروض التكوين تتماشى مع الواقع وبنسبة (32.52%)والاتجاه داخل هذه الفئة من المبحوثين والمقدر (43.36%)تعتقد بان ذلك تم من خلال توفير الإمكانات البشرية والمادية ،والتخطيط بنسبة (38.05%)ودراسة السوق بنسبة (18.59%) فحسب أراء هذه الفئة عروض التكوين اليوم عملية مرتبطة بالمحيط وسوق العمل وتعتمد على التخطيط .

بينما ترى الفئة الأقل وتبلغ نسبتهم (15.45%) أن عروض التكوين تتماشى إلى حد مقبول نسبيا مع الواقع ويستنتج أن نسبة الذين يرون أن عروض التكوين تتماشى مع الواقع لم تتجاوز (32.52%) وهذا مؤشر ضعيف فيما يخص هذا الجانب من جوانب تحقيق عروض تكوين متلائمة .

**-جدول رقم ( 27 ) يبين تحيين البرامج التعليمية في ظل "ل .م .د "LMDوفق نوعية التخصصات**

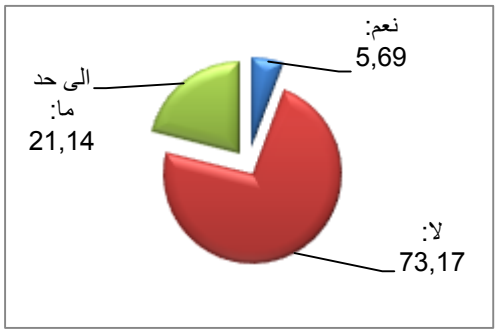
| الاحتمالات | | | | التكرار | % |
|---|---|---|---|---|---|
| نعم | التحيين تم من خلال | التكرار | النسبة % | 78 | 63.41 |
| | جعل البرامج منسجمة مع متطلبات المحيط | 35 | 33.02 | | |
| | توزيع ساعات التدريس بشكل متوازن بين الوحدات | 71 | 66.98 | | |
| لا | | | | 45 | 36.59 |
| المجموع | | | | 123 | 100 |




النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة ترى انه تم تحيين للبرامج التعليمية وفق نوعية التخصصات وتبلغ نسبتهم حوالي ( 63.41%)بتكرار قدره (78) من إجمالي عينة الدراسة،والاتجاه الغالب داخل هذه الفئة والمقدر بنسبة( 66.98%) تعتقد انه تم ذلك من خلال توزيع ساعات التدريس بشكل متوازن بين الوحدات وفي الدرجة الثانية وبنسبة (33.02 )بجعل البرامج منسجمة مع متطلبات المحيط ،أما الذين يرون انه لم يتم تحيين البرامج التعليمية وفق نوعية التخصصات فتشكل نسبة (36.59%)وترى هذه الفئة أن تحيين البرامج تم بشكل صوري فغالبية البرامج تم إخراجها في صورة جديدة دون مراعاة المضمون.

**جدول رقم (28) يبين مدى إمكانية الطالب من استيعاب البرامج المطروحة في مدة التكوين في نظام "ل .م .د" LMD**

| الاحتمالات | التكرار | % |
|---|---|---|
| نعم | 7 | 5.69 |
| لا | 90 | 73.17 |
| الى حد ما | 26 | 21.14 |
| المجمـــــوع | 123 | 100 |




تبين معطيات الجدول رقم (28) أن أعلى نسبة والمقدرة ب 73.17 % ترى أن مدة التكوين في نظام" ل. م. د "غير كافية تماما لاستيعاب البرامج المطروحة ولها أثار جد سلبية على جودة التكوين ،فحصر الدراسة في ثلاثة سنوات فقط للحصول على شهادة الليسانس،وسنتين للماستر ، هي مدة قصيرة جدا لا تكفي لتعميق المعارف واكتساب المهارات ،لان المدة الفعلية للدراسة أمام الإضرابات والعطل و الغيابات تجعل السنة الجامعية مختصرة في ثلاثة أشهر عمل فعلية في أحسن الأحوال ،وأشار بعض الأساتذة انه قلما يدرس أستاذ 14 أسبوع بل عادة الدراسة تكون في 9 أسابيع أو اقل ،ونادرا ما تبدأ الدراسة في سبتمبر بل هي شبه معدومة في في الأشهر الأولى للسنة الدراسية (سبتمبر،أكتوبر).

فالبرامج مكثفة والوقت قصير ،ويرى أفراد العينة أن التركيز على نظام السداسيات لا يلبي الحجم المعرفي للطالب ،والحجم الساعي لكثير من المقاييس غير كافي لان واقعيا وعمليا مدة الدراسة قصيرة جدا أمام تواجد عطل واحتجاجات ،فالسنة الدراسية عطلة تتخللها بعض المحاضرات ... فمدة التكوين قصيرة لا يستغل منها في الواقع إلا القليل .

وفي ذات السياق يرى العديد من أفراد العينة أن وجود مقاييس كانت في النظام الكلاسيكي سنوية وأصبحت في نظام "ل. م .د "سداسية فيتم تقديم دروس سنة في ستة أشهر لان البرنامج لم يقلص والطالب لا يمكن استيعابها لقصر المدة وطول البرنامج ،إضافة إلى أن الطالب يقبل على الدراسة في الجذع المشترك ثم يتخصص بعد ذلك مما يجعل السنوات جد قليلة للحصول على تكوين جيد .

وأجاب العديد منهم أن الإشكالية في طول البرامج في بعض المقاييس أحيانا حتى الأساتذة أنفسهم لا يستطيعون استيعاب البرامج المطروحة سواء لتعقيدها أو سطحيتها، واعتبر بعض المبحوثين انه بالنظر إلى مدة التكوين القصيرة والمدة المخصصة للوحدات فالطالب يدرس العموميات دون التعمق الضروري لفهم المواضيع ،والأستاذ يلجا للحشو لتدارك تطبيق البرنامج .

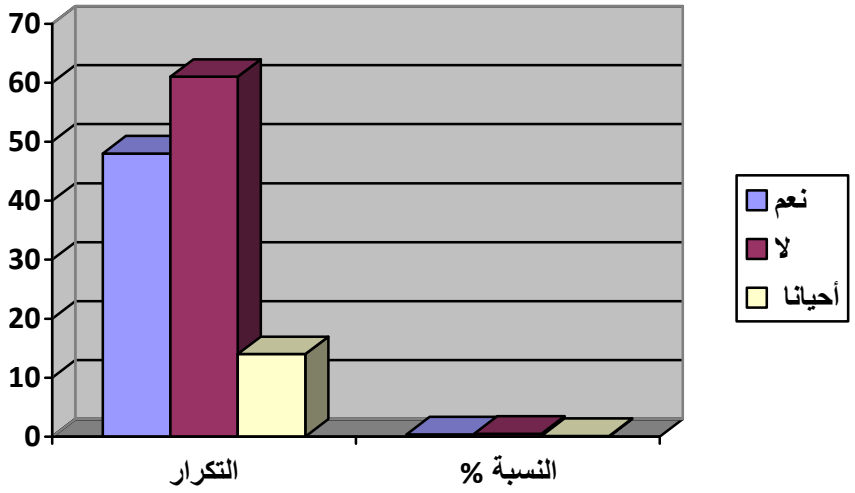
و أضاف بعض أساتذة التخصصات العلمية إشكالية اللغة فالطالب في الجامعة يجد نفسه يدرس بلغة مختلفة فيبقى حائرا في كيفية استخدام واستيعاب اللغة طيلة ثلاث سنوات مما لا يسمح له باستيعاب اي برنامج فيجد نفسه في نهاية ثلاث سنوات يعاني صراعا كبيرا بين محاولته التمكن من لغة الدراسة واستيعاب البرنامج المطروح .

وترى نسبة 21.14 % من المبحوثين أن مدة التكوين كافية إلى حد ما فالأستاذ يدرس لكن طبيعة شخصية الطالب الذي تطبعه ذهنية الغياب والإضرابات.... ،واجتماعات للأساتذة تقلص من مدة الكافية للتكوين ،وترى نسبة 5.69% من المبحوثين وهي نسبة ضئيلة ان المدة كافية إذا ما تم استغلال الوقت المخصص للتدريس بشكل جدي وفعال .

ومن خلال القراءة التحليلية لإجابات العينة المبحوثة يتبين بوضوح وبشكل جلي أن الفترة المحددة للتكوين في نظام "ل. م. د "غير كافية للتوسع في المعارف المعروضة مقارنة بالوقت المحدد لها .

**جدول رقم (29) يوضح استخدام الوسائل الحديثة في التدريس**

| الاحتمـــــــــــــالات | | | التكرار | % |
|---|---|---|---|---|
| **نعم** | **استخدام الوسائل الحديثة** | **التكرار** | **%** | | |
| | البريد الالكتروني | **34** | **57.63** | 48 | 39.02 |
| | وسائط متعددة | **25** | **42.37** | | |
| **لا** | **أسباب عدم استخدام الوسائل الحديثة** | **التكرار** | **%** | | |
| | لا تتماشى وطبيعة المقررات التي يتم تدريسها | **13** | **16.89** | 61 | 49.60 |
| | لا يملك الاستاذ المهارات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات | **27** | **35.06** | | |
| | عدم توافر التجهيزات التقنية الملائمة | **37** | **48.05** | | |
| **احيانا** | | | | **14** | **11.38** |
| **المجـــــــــــــموع** | | | | **123** | **100** |




وبالرغم من أهمية الوسائل الحديثة في الرفع من جودة التكوين و كفاءة الأستاذ وقدرته على أداء مهامه إلا أن معطيات الجدول رقم (29) تبين الاستخدام الضعيف للوسائل الحديثة إذ تؤكد نسبة 61 % من المبحوثين عدم استخدام الوسائل الحديثة لجملة من الأسباب أهمها طبيعة بعض التخصصات التي لا تستدعي مثل

هذه الوسائل ،والى محدودية هذه الوسائل فلا يمكن استخدام "دتاشو Data show " مثلا من طرف كل الأساتذة لعدم توافرها بأعداد كافية على مستوى الأقسام ، أو لعدم قدرة بعض الأساتذة على التحكم بهذه الوسائل ،فاغلب الأساتذة لا يزالون يتبعون أسلوب التلقين والإملاء في شرح الدروس والمحاضرات وهذا مؤشر على تدني مستوى الجودة في طرائق التدريس .

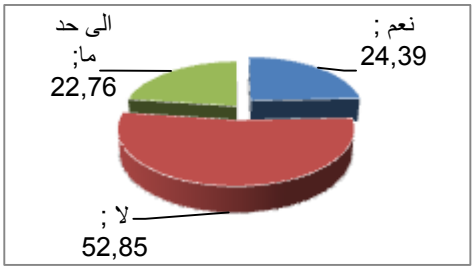
والفئة الأقل ونسبتهم 39.02 % تقول أن الأساتذة يستخدمون الوسائل التعليمية الحديثة منها االستخدام البريد الالكتروني للتواصل مع الطلبة ،فهناك استخدام skyp لإلقاء محاضرات عن بعد كما هو الحال في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم تاريخ وتخصص تاريخ حديث ومعاصر .

وفئة اقل وتمثل نسبة 11.38 % ترى أن هناك استخدام للوسائل الحديثة لكن في بعض الحالات وليس بشكل دائم .

مما نستنتج محدودة استخدام الوسائل الحديثة في الجامعات المبحوثة والاحتفاظ بالنمط الكلاسيكي في الإلقاء.

**جدول رقم (30)يوضح مدى فعالية العملية التقويمية في "ل. م .د "**

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| نعم | 30 | 24.39 |
| لا | 65 | 52.85 |
| الى حد ما | 28 | 22.76 |
| المجموع | 123 | 100 |




يكتسي التقويم أهمية بالغة فهو جزء لا يتجزأ من العملية التكوينية واحد ركائز نظام "ل. م .د " فلم تعد الامتحانات النهائية غاية في حد ذاتها بل أصبح موجها لمكتسبات الطالب الفعلية من خلال التقويم والتقويم المستمر، وأغلبية العينة المبحوثة 52.85% ومن خلال معطيات الجدول رقم (30)تؤكد عدم فعالية العملية التقويمية في ظل نظام "ل.م.د "لان اغلب العمليات التقويمية تتم وفق النظام الكلاسيكي فلم يتم تفعيل جميع معايير التقويم وأرجعتها العينة المبحوثة إلى العديد من الأسباب أهمها :

-فكثرة الطلبة لا تسهل القيام بتقييم جدي بل تقييم شكلي أكثر من أي شيء آخر .

- قصر مدة السداسي ،فالأستاذ مطالب بإنهاء البرنامج في ظرف سداسي واحد وفي نفس الوقت القيام بعملية تقويم الطلبة .

وارجع بعض أفراد العينة عدم فعاليتها كونها لا تحدد مستوى الطالب وإمكانياته بشكل جيد فوجود نظام التعويض بين المقاييس بين الوحدات بين السداسيات يسمح للطالب بالحصول على الشهادة بأقل مجهود ودون مستوى جيد يسمح له بذلك ،وأضاف بعض الأساتذة أن نظام الديون يعيق عملية التقويم ،فالطالب

ينتقل إلى مستوى ثاني ويبقى مرتبط بعدد من الديون من المستوى الأول مما يؤثر على تحصيله الجيد في المستوى الثاني .

واعتبرت نسبة (24.39) % من العينة المبحوثة أن العملية التقويمية فعالة في نظام "ل .م. د" .

وأجابت نسبة قليلة من أفراد العينة مقدرة ب( 22.76) % أن العملية التقويمية فعالة إلى حد ما ، وكلمة "إلى حد ما " مؤشر على نسبة مقبولة نوعا ما ،فما يحد من فعاليتها هو ضيق الوقت إذ اعتبر العديد من أفراد العينة أن زمن التقويم يقارب زمن التدريس .

**جدول رقم (31) أسلوب التقويم في "ل. م .د"**

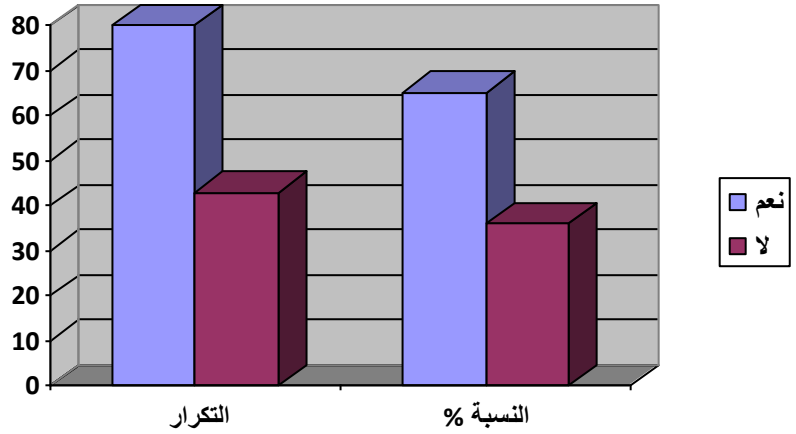
| الاحتمالات | التكرارات | النسبة % |
|---|---|---|
| الموضوعية | **27** | **20.15** |
| التركيز على القدرة التحليلية | **13** | **9.70** |
| التركيز على التلقين | **79** | **58.96** |
| التركيز على التفكير النقدي | **15** | **11.19** |
| **المجموع** | **134** | **100** |

يتبين من خلال معطيات الجدول رقم (31) أن أغلبية العينة المبحوثة وبنسبة (58.96) وبتكرار قدره (79) تعتقد أن أسلوب التقويم في "ل .م .د" يرتكز بشكل كبير على التلقين ،تليها الفئة التي ترى أن أسلوب التقويم يرتكز على الموضوعية بنسبة (20.15%) ،وترى الفئة الأخرى وبنسبة (11.19%) انه يتم التركيز على التفكير النقدي ، ترى الفئة الأخيرة وبنسبة ضئيلة تقدر ب ( 9.7%) انه يتم التركيز على القدرة التحليلية .

ونستنتج انه لا يزال التقويم في ظل النظام الحالي يعتمد بصورة كبيرة على الاعتماد على الحفظ والابتعاد على روح الابتكار والنقد.

**جدول رقم (32)يوضح مدى اختلاف معايير تقويم الطلبة باختلاف عضو الهيئة التدريسية**

| الاحتمالات | | | التكرار | % |
|---|---|---|---|---|
| نعم | اسباب اختلاف معايير تقويم الطلبة باختلاف عضو الهيئة التدريسية | ت | 80 | 65.04 |
| | | % | | |
| | غياب مرجعية موحدة | 76 | | |
| | | 57.14 | | |
| | غياب مشاركة الفرق البيداغوجية | 57 | | |
| | | 42.86 | | |
| لا | | | 43 | 34.96 |
| المجموع | | | 123 | 100 |




وفق معطيات الجدول رقم (32) ترى النسبة الأكبر من أفراد العينة الإجمالية والتي تبلغ (65.04 % ) أن معايير تقويم الطلبة تختلف بين أعضاء الهيئة التدريسية ،ففي التقويم المستمر تطرح إشكاليات متعددة كالاكتظاظ وغياب الوسائل التقنية الحديثة ،كتب ،الانترنيت ،مما يجعل معايير التقويم غير قابلة للتطبيق في أصلها ، ويرى البعض الأخر أن كثرة هذه المعايير يصعب من تطبيقها خاصة مع المدة القصيرة المخصصة للدراسة،ويبرر بعض الأساتذة الاختلاف ويرجعونه إلى قلة اطلاع اغلب الأساتذة على كيفية تطبيق هذا النظام والعمل به مما يجعل العديد من الأساتذة يطبقونه بشكل خاطئ، والمعايير المعتمدة في التقييم تضخم النتائج ولا تركز على التكوين وإجمالا يرجع غالبية العينة المبحوثة التي ترى باختلاف معايير التقويم إلى مايلي :

-غياب مرجعية موحدة وهو ما تعبر عنه نسبة 57.14% وغياب سلم ثابت فهناك تباين بين الأساتذة على حسب تخصصاتهم وخبرتهم المهنية أيضا .

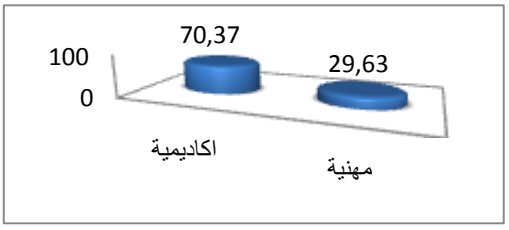
-وارجع بعض الأساتذة هذا الاختلاف إلى غياب مشاركة الفرق البيداغوجية وبنسبة (42.86 %)

-أما الفئة الأقل فهي الفئة التي ترى المعايير غير متغيرة فهي ثابتة بين أعضاء الهيئة التدريسية وتشكل نسبة ( 34.96 % ).

**-بيانات حول البعد المهني للتكوين في ظل الإصلاح الحالي "ل .م .د "**

**الجدول رقم (33)يوضح طبيعة التخصصات الموجودة**

| الاحتمالات | التكرارات | % |
|---|---|---|
| اكاديمية | 95 | 70.37 |
| مهنية | 40 | 29.63 |
| المجموع | 135 | 100 |




بالنظر إلى الجدول رقم (33)يتبين أن اكبر نسبة من إجابات المبحوثين والمقدرة ب (70.37%)وبتكرار قدره (95) ترى أن التخصصات الموجودة على مستوى أقسامهم أكاديمية ثم تأتي الفئة الثانية التي ترى ان التخصصات الموجودة مهنية وهي تشكل نسبة (29.63%) وبتكرار قدره (40).

ونستنتج انه ومن خلال العينة المبحوثة أن الطابع الغالب على التخصصات هو الطابع الأكاديمي مقارنة بالتخصص المهني ،فهناك نقص في العروض المهنية ،وهو مايدلل على غياب القطاع الاقتصادي والعلاقة الغائبة بين الجامعة والسوق .

**-جدول رقم ( 34 )**التكوين في ظل "ل. م .د "سمح ب :

| الاحتمالات | التكرارات | النسبة % |
|---|---|---|
| وجود تربصات عملية | 10 | 55.56 |
| مخرجات تتلاءم مع متطلبات السوق | 8 | 44.44 |
| المجموع | 18 | 100 |

ويتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول المبين أعلاه رقم (34) وبنسبة لا تتجاوز (55.56%) وبتكرار قدره (10) فقط أن التكوين في ظل نظام "ل. م .د "سمح بتربصات علمية ويحصرها بعض الأساتذة

في التخصصات ذات الطابع التقني أو الاقتصادي ،تليها الفئة الأخرى وبنسبة (44.44%) وبتكرار قدره (8)فقط ترى انه سمح وجود مخرجات تتلاءم مع متطلبات السوق ويحصرها بعض الأساتذة في التخصصات ذات الطابع التقني أو الاقتصادي .

ويستنتج من المعطيات السابقة أن الكثير من أفراد العينة المبحوثة لم تشر إلى أي من العنصريين السابقين مما يبرر التكرارات الضعيفة ،فهي ترى أن نظام "ل. م .د " لم يسمح بوجود تربصات علمية وهي محدودة ولان التخصصات في مجملها اكاديمية ودراسات نظرية أكثر منها عملية، فهي لا تحتاج إلى تربصات علمية ولم يسمح بمخرجات تتلاءم مع متطلبات السوق،فالنسب والتكرارات المشار إليها ضعيفة ،تبين أن مخرجات غير ملائمة مع متطلبات السوق .

**-جدول رقم (35) توافق بين التخصصات في الجامعة واحتياجات سوق العمل**

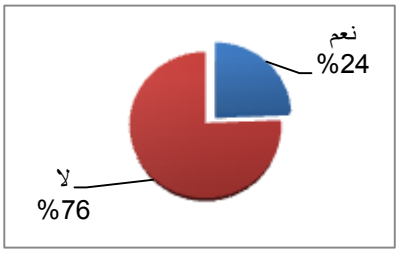
| الاحتمالات | التكرار | % |
|---|---|---|
| نعم | 20 | 16.26 |
| لا | 40 | 32.52 |
| الى حد ما | 63 | 51.22 |
| المجموع | 123 | 100 |

يتضح من خلال الجدول رقم (35) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة وتشكل نسبة ( 51.22% )وبتكرار قدره(63) يرون أن التخصصات الموجودة بالجامعة تتوافق نسبيا مع احتياجات سوق العمل كالعلوم الاقتصادية وهي تخصص مطلوب بكثرة في السوق ، تليها الفئة التي ترى ان التخصصات الموجودة بالجامعة لا تتوافق مع احتياجات السوق وبنسبة( 32.52%) وبتكرار قدره (40) وحسب أراء أفراد العينة أن السبب يعود الى ان اقتراح عروض التكوين لا تؤخذ احتياجات سوق العمل بعين الاعتبار ،وتليها الفئة التي تقر بوجود توافق وبنسبة ضئيلة جدا تقدر ب( 16.26% ) وبتكرار قدره (20)فقط .

نستنتج أن لا تزال الجامعة في ظل نظام "ل .م. د "تقدم تخصصات لا يحتاجها المجتمع .

**جدول رقم (36)التنسيق بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي**

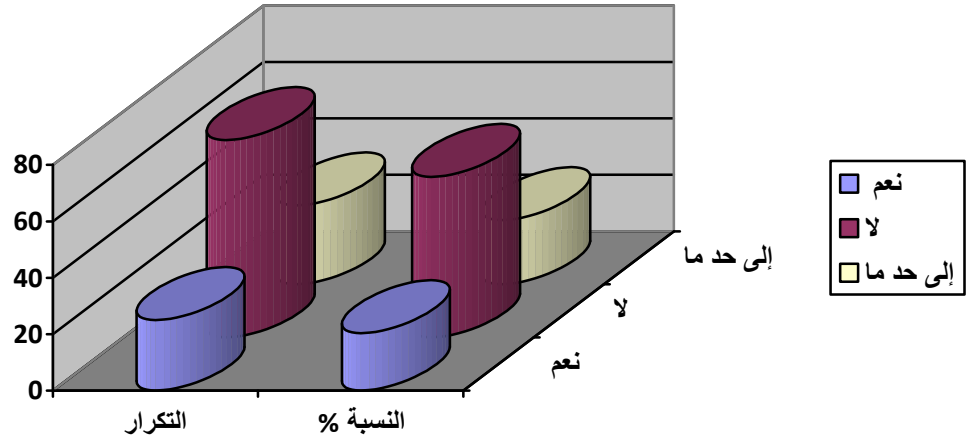
| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| نعم | 30 | 24.40 |
| لا | 93 | 75.60 |
| المجموع | 123 | 100 |




من خلال معطيات الجدول رقم (36) يتبين أن النسبة الغالبة من العينة الإجمالية والمقدرة نسبتها ب (75.60%) وبتكرار قدره (93) تبين انه ليس هناك تنسيق بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي لوجود شلل بسوق الشغل وعدم وجود مؤسسات اقتصادية،وأرجعها البعض الأخر إلى عدم وجود اتفاقيات بين الجامعات والمؤسسات والى أن مسالة الوعي بضرورة انفتاح الجامعة على المحيط وسوق العمل لم تترسخ بعد في الجزائر ،بينما ترى نسبة ضئيلة والمقدرة ب (24.40%) وبتكرار قدره (30) أن هناك تنسيق بين الجامعة ومحيطها من خلال بعض الأيام الدراسية .

**جدول رقم (37)مدى الرفع من المستوى النوعي للخريجين**

| الاحتمالات | | | | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|---|---|---|
| نعم | جوانب الرفع من المستوى النوعي | ت | % | 25 | 20.32 |
| | اكساب الخريج الجامعي ثقافة عامة | 30 | 49.18 | | |
| | مهارة استخدام الادوات المعلوماتية | 5 | 8.20 | | |
| | اتقان اللغات الاجنبية | 1 | 1.64 | | |
| | التمتع بمهارات تعليمية وبحثية | 25 | 40.98 | | |
| لا | العوامل المعيقة | ت | % | 70 | 56.91 |
| | نقص المرافق البيداغوجية | 65 | 81.25 | | |
| | ضعف التاطير | 15 | 18.75 | | |
| الى حد ما | | | | 28 | 22.77 |
| المجموع | | | | 123 | 100 |




يتبين من معطيات الجدول رقم (37)أن النسبة الأكبر من أفراد العينة الإجمالية ترى ان إصلاح" ل. م. د" لم يمكن من الرفع النوعي للخريجين وبلغت نسبتهم ( 56.91)وبتكرار قدره (70) وهي نسبة كبيرة وللأسباب التالية :

– غالبية أفراد العينة ترجعها إلى نقص المرافق البيداغوجية .

-– تراجع مستوى الأستاذ الجامعي وهو مؤشر ضعيف فيما يتعلق بمستوى الخريجين.

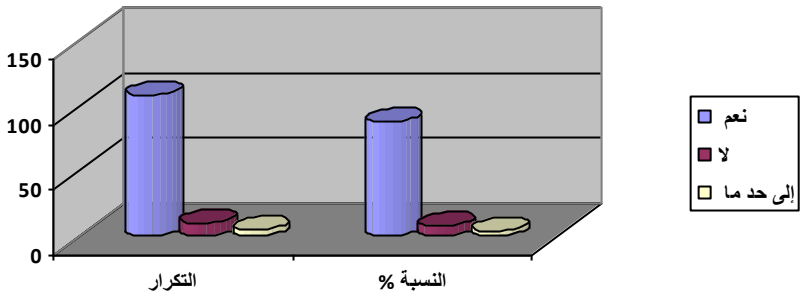
وتأتي في المرتبة الثانية الفئة التي ترى بان إصلاح "ل. م .د "سمح إلى حد مقبول نسبيا بالرفع النوعي للخريجين ونسبتهم 22.77 وبتكرار (28) .

أما الفئة التي جاءت بالمرتبة الثالثة ترى أن إصلاح "ل .م .د "سمح بالرفع النوعي للخريجين ولا تتجاوز 20.32 بتكرار قدره (25 ) سمح بإكساب الخريج ثقافة عامة ،والتمتع بمهارات تعليمية وبحثية ،فالطالب في ظل اصلاح "ل. م. د" هو طالب وباحث في نفس الوقت وهي فئة ضئيلة .

**- بيانات حول مساهمة الهيئة التدريسية في جودة العملية التكوينية**

**-جدول رقم (38)تواجد أعضاء هيئة تدريس متميزون**

| الاحتمالات | | | | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|---|---|---|
| نعم | الخبرة والكفاءة | التكرار | % | 108 | 87.80 |
| | الالتزام باداء العملية التعليمية | 111 | 29.13 | | |
| | الاخلاقيات المهنية | 105 | 27.56 | | |
| | القدرة على توصيل المعلومة | 85 | 22.31 | | |
| | الانفتاح والتعاون مع الطلبة | 80 | 21 | | |
| لا | | | | 10 | 8.13 |
| الى حد ما | | | | 5 | 4.07 |
| المجموع | | | | 123 | 100 |

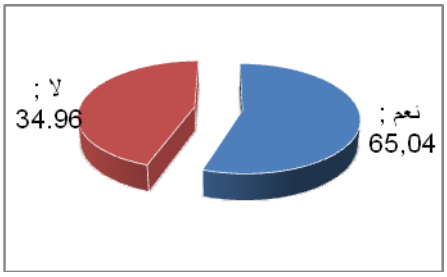



وبالنظر إلى الجدول المبين أعلاه رقم (38)ومن خلال المعطيات الواردة به يتبين ان النسبة الأكبر من أفراد العينة والبالغ نسبتهم (87.80% ) بتكرار قدره (108 ) يرون أن أقسامهم تتوفر على أساتذة متميزون ،أما نسبة من أجابوا بالنفي فقد بلغت نسبتهم ( 8.13 % )وبتكرار قدره (10)،والنسبة الباقية والبالغة ( 4.07%) وبتكرار قدره (5)ترى إلى حد ما توافر أساتذة متميزون بقسمهم وهو قبول نسبي خاصة بالنسبة للخبرة والالتزام بأداء العملية التعليمية فهي متوفرة لدى بعض الأساتذة .

ووجود نسبة أعلى تؤكد وجود أساتذة متميزون له انعكاس ايجابي على جودة التكوين ،وعلى سمعة الكليات وعلى معنويات الطلبة أيضا .

**جدول رقم (39) يوضح (معاناة الأستاذ )من كثافة أعداد الطلبة أثناء المحاضرة والحصص التطبيقية**

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| نعم | 80 | 65.04 |
| لا | 43 | 34.96 |
| المجموع | 123 | 100 |




يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم (39)أن النسبة الأكبر من أفراد العينة الإجمالية وتقدر ب(65.04%) وبتكرار قدره (80) أن الأستاذ يعاني من كثافة أعداد الطلبة بالمحاضرة والحصص التطبيقية فوجود عدد كبير من الطلبة في الحصة التطبيقية والمحاضرة يعيق أداء الأستاذ وتوصيل الفكرة للطالب ويشكل هذا الرأي الفئة التي تدرس في كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ،فحسب رأيهم أن الأستاذ في بعض أقسام علوم التسيير يصل عدد الطلبة إلى 40 و45 طالب في الفوج ،وحسب البعض الأخر يصل في الحصص التطبيقية إلى 30 طالب .

وحسب رأي بعض أساتذة كليات الآداب واللغات الأجنبية يتجاوز عدد الطلبة في السنة الأولى قسم فرنسية 100 طالب في الفوج،وهو رأي أساتذة كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعية كقسم الرياضيات ،وفي كليات العلوم والتكنولوجيا قسم الكيمياء يرى بعضهم أن وجود 03 مدرجات في الكلية تحوى على أكثر من 4000 طالب يشكل عائق حقيقي أمام الأستاذ لتأدية وظيفته البيداغوجية .

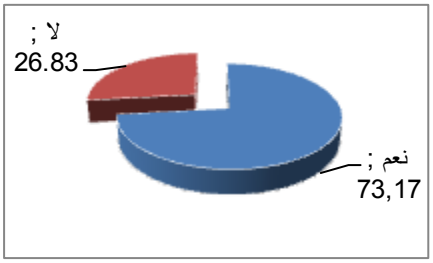
وترى الفئة الأخرى وبنسبة (34.96%)وبتكرار قدره (34.96)عدم وجود اكتظاظ والأستاذ لا يعاني من كثافة أعداد الطلبة ،وهو ما عبر عنه أساتذة بعض التخصصات العلمية وأقسام العلوم السياسية لعزوف الطلبة عن في الآونة الأخيرة عن هذا التخصص ،ولغياب الطلبة في المحاضرات فالعدد الذي يواظب على الحضور بالمحاضرات أصبح عدد ضئيل ومحدود.

وحسب أراء الفئة ذاتها أن نظام "ل .م. د " تم من خلاله القضاء على كثافة أعداد الطلبة سواء في الأعمال الموجهة أو التطبيقية أو المحاضرة ،حيث يصل عدد الطلبة في الأعمال الموجهة أو التطبيقية إلى 20 او 25 طالب كحد أقصى .

ونستنتج أن أغلبية العينة المبحوثة ترى أن أعضاء الهيئة التدريسية لا تزال تعاني من الزيادة الطلابية في المحاضرات والحصص التطبيقية وهو ما يترجم وجود مستويات مختلفة من التفكير للطلبة وما يقابله من استراتجيات مختلفة لإيصال المعلومة وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه أمام محدودية الوقت وهو مؤشر سلبي ينعكس سلبا على جودة التكوين .

**-جدول رقم (39)يتعلق بنقص التاطير**

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| نعم | 90 | 73.17 |
| لا | 33 | 26.83 |
| المجموع | 123 | 100 |

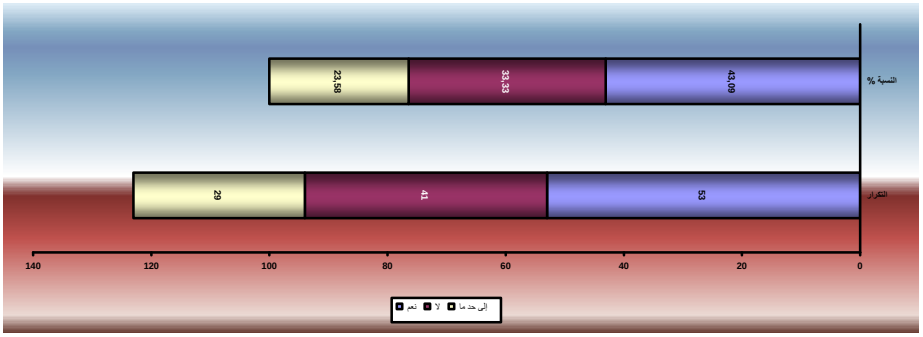



من الجدول رقم (40) يتضح أن الاتجاه العام من المبحوثين يشير إلى أن هناك نقص في التاطير وبنسبة (73.17%) وترى الفئة الأخرى أنه لا يوجد نقص في التاطير وبنسبة ضعيفة مقدرة ب (26.83%)

ونستنتج أن إشكالية التاطير لا تزال تطرح في نظام "ل .م .د "في الجامعات المبحوثة مما يؤثر على مردودية التكوين .

**-جدول رقم (41)الاعتماد على الاساتذة المتعاقدين لتغطية العجز في التاطير**

| الاحتمالات | | | | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|---|---|---|
| نعم | الاعتماد على الأساتذة المتعاقدين في المواد | ت | % | 53 | 43.09 |
| | المواد الأساسية | 20 | 26.32 | | |
| | المواد الثانوية | 56 | 73.68 | | |
| لا | | | | 41 | 33.33 |
| احيانا | | | | 29 | 23.58 |
| المجموع | | | | 123 | 100 |



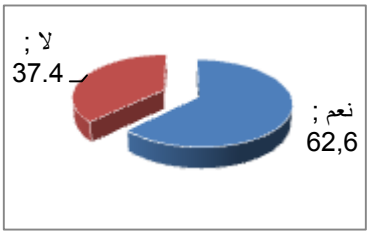
بالنظر إلى الجدول رقم (41)يتبين مايلي :

النسبة الأكبر من أفراد العينة يرون انه يتم الاعتماد على الأساتذة المتعاقدين وهي نسبة معتبرة تبلغ (43.09%) وبتكرار قدره (53)ويرى أفراد هذه العينة أن الاعتماد على الأساتذة المتعاقدين يتم في المواد الثانوية ولتغطية العجز في اللغات والإعلام الآلي ،والفئة الثانية من أفراد العينة ترى انه لا يتم الاعتماد على الأساتذة المتعاقدون على مستوى أقسامهم وتقدر نسبتهم ب (33.33%) وبتكرار قدره( 41 )،واعتبرت الفئة الثالثة والمقدرة نسبتهم ( 23.58%) وبتكرار قدره 29 انه يتم في بعض الحالات الاستعانة بالأساتذة المتعاقدين .

نستنتج أن النسبة الأكبر من أفراد العينة المبحوثة تؤكد الاعتماد على الأساتذة المتعاقدين (خاصة في تعليم اللغات) الذين هم عادة تنقصهم الخبرة والكفاءة سواء في المواد الأساسية أو الثانوية وهو ما يساهم في مخرجات عاجزة عن التحكم في اللغات ويؤثر على جودة العملية التكوينية .

**جدول رقم (42)وضع الإدارة آليات محددة لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ**

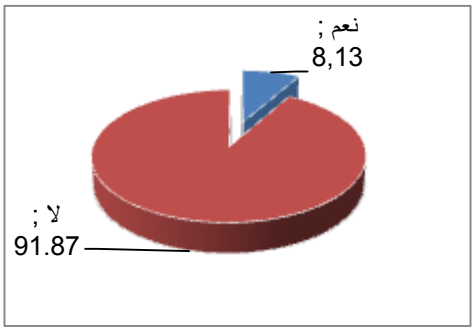
| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 77 | 62.60 |
| لا | 46 | 37.40 |
| المجموع | 123 | 100 |




بالنظر إلى الجدول رقم **(42)** يتبين أن النسبة الأكبر من أفراد العينة الإجمالية ترى أن الإدارة تضع آليات لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ وتبلغ نسبتهم (62.60%) وبتكرار قدره (77) وحصرها تقريبا كل أفراد العينة في التربصات القصيرة المدى ،و الاجتماعات الشهرية لهيئة التدريس ،واجتماعات دورية لفرق التكوين والدورات التكوينية ،بينما يرى (37.40%) من افراد العينة وبتكرار قدره (46 ) أن الإدارة لا تضع آليات لتطوير الأداء البيداغوجي لعضو هيئة التدريس .

**جدول رقم (43) تقويم أداء عضو هيئة التدريس**

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 10 | 8.13 |
| لا | 113 | 91.87 |
| المجموع | 123 | 100 |




من خلال معطيات الجدول رقم (43)يظهر أن النسبة الأكبر من أفراد العينة المبحوثة والمقدرة ب (91.87%) وبتكرار قدره (113) ترى انه لا يوجد تقويم لأداء الأستاذ ،وحسب رأيهم وعلى حد تعبيرهم "من يقيم من؟" فلا وجود لأي آلية لتقويم الأستاذ ،فهو غير مهيأ لتقبل تقويمه ،أما الفئة الأقل وتبلغ نسبتهم حوالي (8.13%)وبتكرار قدره (10) أن هناك تقويم لأداء عضو هيئة التدريس يتم خاصة من خلال اجتماعات فرق التكوين .

**جدول رقم (44) المتعلق مدى تحقيق السياسة الإصلاحية "ل .م .د" لجودة التكوين**

وهو تساؤل مفتوح وبيانات الإجابة توضح من خلال الجدول الأتي :

| أراء العينة المبحوثة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 13 | 10.57 |
| لا | 87 | 70.73 |
| إلى حد ما | 23 | 18.70 |
| المجموع | 123 | 100 |

ويتبن من السؤال المفتوح والمطروح على أفراد العينة المبحوثة أن أغلبية أفرادها( 70.73% ) وبتكرار قدره (87 ) ترى أن جودة التكوين لم تتحقق فالمستوى في تراجع مقارنة بالسنوات السابقة فنظام "ل. م .د "أدى إلى فشل ذريع فيما يخص الدفعات المتخرجة .

واعتبرت تقريبا نسبة (18.70% )من أفراد العينة وبتكرار لا يتجاوز (23) انه إلى حد ما حقق جودة التكوين

مع وجود بعض النقائص ،خاصة أن البعض يرى أن هذا النظام لا يزال في المرحلة التأسيسية له ورغم ذلك فالطالب في ظل نظام "ل. م .د" ليس بعيد في مستواه عن طالب النظام الكلاسيكي .

واعتبرت نسبة (10.57 %)من أفراد العينة وبتكرار ضعيف يقدر ب (13) فقط انه حقق جودة التكوين من خلال تدريس مواد ومعارف ومقاييس جديدة لم تكن موجودة في النظام الكلاسيكي ،والطالب حقق مستوى مقبول مقارنة مع طلبة النظام الكلاسيكي .

**جدول رقم (45) يوضح المعوقات والحلول**

| أراء العينة المبحوثة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **المعوقات** | | |
| –التعداد الهائل للطلبة | 45 | 36.58 |
| –ضيق الوقت والحصص في كل سداسي | 44 | 35.77 |
| –نقص التاطير | 32 | 26.01 |
| ضعف الطلبة الملتحقين بالجامعة | 40 | 32.52 |
| نقص التجهيزات والامكانات | 30 | 24.39 |
| نوعية البرامج | 15 | 12.19 |
| قلة التخطيط فيما يخص مخرجات الجامعة | 15 | 12.19 |
| –عدم وجود قوانين صارمة تحكم العملية التعليمية | 10 | 8.13 |
| –عدم وجود هيئة لمراقبة البرامج بصورة علمية غياب الرقابة | 8 | 6.50 |
| **الحلول** | | |
| –تغيير طرق التكوين | 35 | 28.45 |
| –الغاء نظام السداسيات والعودة الى المقاييس السنوية | 28 | 22.76 |
| –توفير الوسائل البيداغوجية التي تتطلبها العملية البيداغوجية | 30 | 24.39 |
| –تكوين الأستاذ في مجال تخصصه | 28 | 22.76 |
| –المراجعة العلمية للبرامج | 24 | 19.51 |
| الدمج بين ايجابيات النظام الكلاسيكي ونظام ل .م .د | 14 | 11.38 |
| تفعيل دور اللجان البيداغوجية لتحقيق الجودة المطلوبة | 13 | 10.56 |

وهو تساؤل مفتوح الغرض منه معرفة المعوقات والحلول التي طرحتها الفئة المبحوثة والتي كنت تكراراتها مقدرة مابين 45 تكرارا والمتعلقة بالعدد الكبير للطلبة الذي يحول دون إمكانية تحقيق جودة التكوين . إضافة إلى ضعف مستوى الطلبة الملتحقين بالجامعة ، نقص التاطير ،نقص التجهيزات .....

واهم الحلول المقترحة ا تغيير طرق التكوين وبتكرار قدره (35) وبنسبة (28.45% )إضافة إلى اقتراحات أخرى أهمها إلغاء النظام السداسي وتعويضه بالنظام السنوي الذي كان معمولا به ،تكوين الأستاذ ،توفير الوسائل والإمكانات .....

**المطلب الثاني :النتائج**

تمثلت النتائج التي انتهت اليها الدراسة فيمايلي:

**-النتائج المتعلقة بالتساؤل رقم 1**

-النسبة الأكبر من المبحوثين (47.15%) وهي نسبة ضعيفة يرون أن السياسة الإصلاحية "ل .م. د "أثرت على العملية التكوينية من خلال تجديد البرامج ،وفتح تخصصات جديدة ،وطرق جديدة في التدريس هذا ما تبنيه معطيات الجدول رقم (25) وهو مؤشر جيد فنظام "ل. م. د" جدد واحدث تغيير على العملية التكوينية من خلال تخصصات جديدة لم تكن موجودة في النظام الكلاسيكي .

-بالرجوع إلى معطيات الجدول رقم (26)فان أغلبية المبحوثين وبنسبة (52.03%) ترى أن عروض التكوين لا تتماشى مع الواقع فهي لا تزال بعيدة عن أي منهجية علمية وتفتقد إلى فرق عمل فهي برامج تنجز من قبل أفراد ولا اثر للعمل الجماعي فيها ،مما يعني أنها لم ترق إلى المستوى المطلوب ولا تزال بعيدة عن الخطوات التي ينبغي مراعاتها في بناء العروض رغم فريق التكوين مكونا ذو أهمية كبرى على مستوى الجامعة في ظل "ل. م .د" يفترض ان يؤدي دورا هاما في هذا المجال ، وهنا نستنتج ومن خلال ما سبق ان فرق التكوين لا تزال بعيدة عن القيام ببناء عروض جيدة وملائمة.

-أغلبية المبحوثين وبنسبة (63.41%) يرون انه تم تحيين البرامج التعليمية في ظل "ل .م .د "وفق نوعية التخصصات ،ومن خلال توزيع ساعات التدريس بشكل متوازن بين الوحدات وهو يحمل دلالة على الجهود المبذولة لترقية العملية التكوينية .(الجدول رقم 27)

-أغلبية المبحوثين وبنسبة (73.17%) ترى ان الطالب لا يمكن له استيعاب البرامج المطروحة لقصر مدة التكوين في نظام "ل. م .د " حسب ما تؤكده معطيات الجدول رقم (28 )امام كثافة البرامج الدراسية وقصر مدة التكوين .

ومن المهم الإشارة إلى أن فلسفة "ل .م .د" LMD تتمثل في تلقي أفضل تكوين وفي اقل وقت ممكن فاختصار مدة التكوين من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات لا يعني التقليص من مدة التكوين بل التكوين يمكن أن يتدعم اكثر من خلال ما توفره التكنولوجيات الحديثة والذي هو مازال غائبا في الجامعة الجزائرية .

-أغلبية المبحوثين وبنسبة( 49.60% ) وحسب معطيات الجدول رقم ( 29)ترى انه لا يزال استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس ضعيف رغم أهمية استخدام هذه الوسائل في العملية التدريسية للعديد من الأسباب أهمها :-عدم توافرها بشكل كافي في الكليات

-عدم تحكم الأساتذة بهذه الوسائل

فاستخدام نسبة كبيرة من الأساتذة للأسلوب التقليدي في الجامعات المبحوثة يتنافى مع معايير الجودة في طرق التدريس ،فالوسائل الحديثة لها دور في ترسيخ المعلومة لدى الطلاب ودورها في توليد الأفكار وهو مؤشر سلبي يشير إلى تدني مستوى الجودة في طرائق التدريس الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر فيها .

-أغلبية المبحوثين وبنسبة ( 52.85) يرون أن العملية التقويمية غير فعالة في نظام"ل. م .د" **لأنها** غير مستوعبة من هيئة التدريس،وللعدد الكبير من الطلبة ،ونظام التعويض الذي كان معمولا به في النظام الكلاسيكي فالطالب يمكن له ان ينجح في الوحدات التعليمية بجمع درجة المقاييس المكونة لها ولو نجح في بعضها وفشل في بعضها الأخر بالرغم من أهمية التقويم والذي يعتبر جوهر في أي عملية تكوينية ،وغم وجود نصوص قانونية وقرارات توضح الآليات الجديدة للتقويم لكن ما هو متبين من الدراسة الميدانية في

الجامعات المبحوثة أن العملية التقويمية لا تزال مبنية على الأسئلة التحصيلية(الجدول رقم30) مما يستدعي تفعيل دور اللجان البيداغوجية .

-أغلبية العينة المبحوثة وبنسبة (58.96% )ترى أن أسلوب التقويم المعتمد هو التلقين ، وهي دلالة على تدني أسلوب التقويم والابتعاد عن المرتكزات الأساسية من توخي الموضوعية، والبعد عن التحيز وقياس القدرة على التفكير العلمي والاستنتاج والتركيز على القدرة التحليلية والفكر النقدي كما تم عرضه في الجانب النظري ،مما يعني ضرورة توجيه الطالب إلى الأسلوب العلمي في التفكير ،وتدريبه على إيجاد العلاقة بين المعلومات ،وتوظيفها في مجالات تطبيقية . (الجدول رقم 31 )

-أغلبية المبحوثين ترى أن هناك اختلاف لمعايير تقويم الطلبة باختلاف عضو هيئة التدريس وبنسبة (65.04% ) ، بالرغم من الأولوية التي تعطى في نظام "ل .م .د "للتقويم المستمر وحسب القرار 712 الخاص بالتقويم والانتقال المؤرخ في 3 نوفمبر 2011 والمادة 20 منه المتضمن لكيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر حيث طرح هذا القرار أساليب تقييم جديدة تساهم في جودة الجامعة الجزائرية "يشمل تقييم الطالب حسب مسلك التكوين على مايلي :الدروس ،الأعمال التطبيقية الأعمال الموجهة ،الخرجات الميدانية ،التربصات التطبيقية ،الملتقيات ،العمل الشخصي ."
وهو من الناحية الواقعية لا يعمل به في الجامعات المبحوثة ففي المراقبة المستمرة لا تقوم على معايير موحدة بين الأساتذة ،ويقتصر على الامتحان وفي أحسن الأحوال البحوث النظرية دون الاهتمام بباقي الأعمال الأخرى في ضل غياب دور اللجان البيداغوجية .(الجدول رقم 32)
ويستنتج انه بالرغم من أن نظام "ل. م. د" أضاف للعملية التقويمية نوع من الانضباط من خلال المراقبة المستمرة والتي تجبر المتكونين على الحضور بشكل دائم ومستمر عكس المتكونين في النظام الكلاسيكي الذي يعتمد على الحضور غير الإجباري ،إلا أن كثير من الأساتذة لا يتعاملون مع المعايير المتعددة التي وضعت في نظام "ل. م د" وفي ظل غياب مرجعية موحدة تساهم في الكشف الفعلي عن قدرات الطالب واحتكارها من طرف الأستاذ ،مما يستدعي تفعيل دور الفرق البيداغوجية .

وعليه يمكن الوصول إلى النتيجة التالية :

المناهج في ظل نظام "ل .م .د" لا تزال تتم وفق النظام الكلاسيكي فهي لا تزال بعيدة عن الجودة مما يتطلب تطويرها سواء من ناحية البرامج وضرورة مراجعتها أو طرق التدريس أو العملية التقويمية لما له من أهمية على جودة التكوين .

**-النتائج المتعلقة بالتساؤل رقم 2**

-أغلبية المبحوثين وبنسبة (70.37 %) ترى أن التخصصات الموجودة على مستوى أقسامهم أكاديمية ويفترض أن يكون هناك توازي بين التخصصات الأكاديمية والتخصصات المهنية ،فيمتص هذا الأخير الجزء الأكبر من الطلبة ليبقى المجال للتكوين الأكاديمي لفئة قليلة تتوفر على الشروط العلمية والبيداغوجية (الجدول رقم33 ) .

-أغلبية المبحوثين وبنسبة (55.56 % )تبين وجود تربصات علمية في بعض التخصصات العلمية فقط وهي تربصات محدودة مما لا يعكس طبيعة نظام "ل. م. د "الذي يقوم على التربصات العلمية والطابع العملي (الجدول رقم 34 )_فربط التكوين النظري بالتطبيقي وتربصات مهنية وهو ومالا نجده في الجامعات المبحوثة.

-أغلبية المبحوثين ونسبتهم ( 51.22%) ترى أن التخصصات الموجودة بالجامعة تتوافق إلى حد ما ونسبيا مع احتياجات سوق العمل ،فمن الضروري في ظل نظام "ل .م. د" تلاؤم التخصصات التي توفرها الجامعة والاحتياجات السوسيو اقتصادية (الجدول رقم 35 ).

-أغلبية المبحوثين وبنسبة (75.60 ) ترى انه لا يوجد تنسيق بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي حسب ما يوضحه الجدول (36 ) مما يعكس الفشل في تحقيق تناغم بين التكوين واحتياجات سوق العمل .

-أغلبية المبحوثين وبنسبة (56.91)ترى أن إصلاح "ل .م .د "LMD لم يسمح برفع مستوى الخريجين في ظل نظام "ل .م .د "LMD ،والذي جاء بالدرجة الأولى لضمان تكوين نوعي للخريجين يمكنها من الالتحاق بعالم الشغل ومسايرة المتطلبات الاقتصادية (الجدول رقم 37 )مما يتعين إصلاح الإصلاح لتحقيق النوعية .

ونستنتج مما سبق مايلي :

لا تزال اغلب التكوينات المتاحة تتميز بالطابع النظري ولم تتمكن السياسة الإصلاحية "ل. م. د" من خلق توافق بين التكوين وسوق العمل فلا يزال الشريك الاقتصادي غائبا في هذا النظام .

فمخرجات العملية التكوينية بقيت بعيدة عن الاحتياجات الفعلية لسوق العمل ،ولم يسمح بالرفع من مستوى الطلبة المتخرجين ،ولا بتنوع التخصصات فضلت أغلبيتها أكاديمية مما يشير إلى تدني مستوى الجودة .

ومن الضروري مراجعة الخلل المطروح ،فلا يمكن أن تكون الجامعة معزولة عن محيطها مما يعني ضرورة ربط التكوين بمحيط التشغيل لتكوين كفاءات جديدة تتلاءم مع احتياجات المحيط الاقتصادي والاجتماعي .

وهذا يستوجب القيام بالعديد من الإجراءات أهمها :

-تعريف سوق العمل بمؤسسات التعليم العالي .

-إشراك سوق العمل في تحديث المخرجات التعليمية .

-إنشاء قنوات اتصال بين الجامعة ومواقع العمل والمجتمع .

**-النتائج المتعلقة بالتساؤل رقم 3**

-أغلبية المبحوثين وبنسبة (87.80 %) ترى بوجود هيئة تدريس متميزون على مستوى أقسامهم وهو مؤشر جيد على مستوى الجامعات المبحوثة ،فتوفير هيئة تدريس تتكون من أغلبية الأساتذة ذوي المستوى المعرفي والبيداغوجي المتميز شرط يمكن من خلاله تقديم تكوين عالي وذو نوعية جيدة وهو ما يوضحه الجدول رقم ( 38)

-أغلبية المبحوثين وبنسبة( 65.04% ) ترى أن الأستاذ يعاني من كثافة أعداد الطلبة أثناء المحاضرة والحصص التطبيقية ،فهناك تزايد كبير في عدد الطلاب في المحاضرات والتطبيقي ،حيث من المفترض تبعا لمؤشرات الجودة أن لا يزيد عدد الطلاب في القاعة الدراسية عن 35 طالبا بالنسبة اللكليات النظرية ،وان لا يتجاوز 25 طالبا للكليات العلمية (جدول رقم39 ).

-أغلبية المبحوثين وبنسبة (73.17% ) ترى انه لا يزال نقص تاطير على مستوى أقسامهم مما يؤثر في جودة العملية التكوينية،فالنظام التعليمي الناجح هو الذي يحتفظ بعدد كاف من المدرسين ليستطيع إعطاء افضل باستمرار (جدول رقم 40 )

-أغلبية المبحوثين وبنسبة(43.09% ) ترى انه يتم اعتماد اقسامهم على الأساتذة المتعاقدين في المواد الثانوية خاصة في اللغات مما ينعكس سلبا على تكوين الطالب واكتسابه المهارات اللازمة بشكل جيد (جدول رقم 41)

-أغلبية المبحوثين ونسبتهم (62.60% )ترى انه توجد آليات محددة لتطوير الأداء البيداغوجي لعضو هيئة التدريس ،لكن تم حصر غالبيتها في التربصات والاجتماعات وهي آليات ضعيفة لا تطور الأداء البيداغوجي لعضو هيئة التدريس بالشكل الكافي مما يتعين تفعيل دور لجان ضمان الجودة .
(جدول رقم 42 )

-أغلبية المبحوثين ونسبتهم ( 91.87 %) ترى انه لا يوجد تقويم لأداء الأستاذ على مستوى أقسامهم فمهنة الأستاذ الجامعي هي المهنة الوحيدة من بين كل المهن التي ليس لديها أي نسق للتقويم يسمح بالحكم الموضوعي على المجهودات المبذولة والمحققة فعلا ،ولهذا من الضروري التفكير في تقويم نشاط الأستاذ ،على الأقل بنفس العناية التي يحظى بها نشاطه البحثي .
وعليه يمكن التوصل إلى النتيجة التالية :

عضو هيئة التدريس من العناصر المهمة في العملية التكوينية فهو العمود الأساسي للعملية التكوينية مما يتعين مراعاة الكفاءة التدريسية و نسبة التاطير وتوفير آليات لتطوير الأداء البيداغوجي لأعضاء هيئة التدريس بما يضمن للمتكون مردود معرفي و مهاري جيد .

**المبحث الثالث : تصور مقترح لتطوير العملية التكوينية في الجزائر في ضوء معايير الجودة**

بالرغم من الإستراتجية العشرية التي حددتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتطوير القطاع للفترة 2004-2013 إلا أن تشخيص وتحليل الواقع يعكس تصورا لتطبيقات مشوهة محدودة التأثير وربما فاشلة في بعض الجوانب وحسب الدراسة الميدانية فان الوضع التعليمي لا يزال يعاني الكثير من الاختلالات ،إن لم نقل الإشكالات نفسها التي ضلت مسايرة للنظام الكلاسيكي وهذا ما سيتم تفحصه وطرح بدائل من خلال ما يأتي :

**المطلب الأول :جوانب الضعف في العملية التكوينية في ظل نظام "ل. م .د" في الجزائر**

مما لا يمكن تجاهله هو ان سياسة التعليم العالي رغم بعض التطور الملحوظ الذي حققته في العقود الأخيرة على المستوى الكمي وخلال أربعة عقود من الزمن وهي بعض الجوانب الايجابية التي تحققت بفضل السياسات العمومية التي انتهجت إلا أنها لا تزال تعاني من فجوات وثغرات عديدة طالت حتى وظيفة الجامعة الأساسية فتراجعت فيها الوظيفة التكوينية لها ، مما يتطلب إعادة النظر في تفعيل سياسة إصلاح طويل المدى يتماشى مع عصر العولمة المعرفية .

ومن خلال استجابة أفراد العينة على عبارات الاستبيان تم استخلاص أهم جوانب الضعف في السياسة الإصلاحية "ل. م. د "LMD

--لا تزال المناهج تقليدية رغم نظام "ل .م .د "فهي تقليدية في محتوياتها ومضامينها .

-شيوع الطرق التقليدية في التدريس المتمثلة في التلقين والحفظ والتي تعد من العيوب التي تعوق كفاءة العملية التكوينية .

-عروض التكوين لا تزال شكلية فردية لا تتبع المنهجية العلمية في بناء العروض .

-ضعف استخدام أدوات التقويم المتعددة .

-العملية التقويمية غير فعالة لوجود نظام التعويض الذي كان معمول به في النظام الكلاسيكي .

-لا تعالج الخلل الموجود بين مخرجات العملية التكوينية وسوق العمل .

-لا تراعي احتياجات سوق العمل المتطورة .

-قلة الامكانات والتاطير

في هذا المنحى شرعت الجزائر في تقويم تجربة" ل. م. د"LMD بعد عشرية من تطبيقها من اجل تحديد مواقع ضعفها وقوتها ومن خلال الندوة الوطنية لتقييم"ل. م. د "يومي 12-13 جانفي 2016 برئاسة وزير

التعليم العالي والبحث العلمي[1]، وبحضور ممثلين عن اللجنة الوطنية للتقييم، واللجنة الوطنية للتأهيل الجامعي ،واللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي ومدراء الجامعات وممثلين عن الشركاء الاقتصاديين .

مما سيسمح تشريح الوضع الراهن ووضع تشخيص شامل للإصلاح ،من حيث انسجامه العام ،ومن حيث مكوناته الأساسية :الطلبة ،هيئة التدريس ....والتعرف على عناصر القوة والضعف في السير الحالي لنظام التعليم العالي ،واعتمادا على هذا التشخيص يمكن وضع الخطوط العريضة لمخطط تصحيح تدريجي لتعديل الإصلاح ومواءمته مع أهدافه .

**المطلب الثاني :البدائل المقترحة لجودة العملية التكوينية في الجزائر**

سيتم في هذا المبحث ايراد بعض العناصر لتحقيق جودة التكوين وهي لا تمثل كل العناصر والمحاور ولكنها تحظى بالأولوية التي يمكن أن تحقق إصلاح نظام "ل. م. د " ولعل أهمها :

**-محور الاستقلالية الجامعية:**

وان كان موضوع استقلال الجامعة من المواضيع الأكثر إثارة للجدل في معظم الدول على اختلافها ، والذي يفرض الاعتراف باستقلال الجامعة في ممارسة شؤونها البيداغوجية الإدارية والمالية ، التخفيف من عبء المركزية المفرطة وفك القيود المفروضة على الإنفاق وتعدد الأجهزة الرقابية ذات الصلة بالجامعة إلا انه يظل ضرورة ، وقد أكد الإعلان العالمي بشان التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين الرؤية والعمل الصادر عن اليونسكو على ضرورة تكوين رؤية جديدة لهذا التعليم تضمن تحقيق جودته ،وتعزيز التعاون مع عالم العمل وتؤكد التمتع الكامل بمبدأ الاستقلالية الجامعية والحرية الأكاديمية.

فمفهوم الاستقلالية الجامعية يرتبط بمفهوم الحرية الأكاديمية التي تعد حاجة تربوية ملحة في الجامعات فالحرية الأكاديمية وان تعددت التعاريف التي أعطيت لها واختلفت حسب تعدد الاتجاهات والمدارس لكن يبقى أقرب وأحدث تعريف هو ما نص عليه إعلان عمان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي الصادر عام 2004 بكونها " تشتمل على حق التعبير عن الرأي وحرية الضمير وحق نشر المعلومات والمعارف وتبادلها، كما تشجع حق المجتمع الأكاديمي في إدارة نفسه بنفسه واتخاذ

[1] الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام "ل .م.د"على الموقع https://www.mesrs.dz/ar بتاريخ 04فيفري 2016.

القرارات الخاصة بتسيير أعماله ووضع ما يناسبها من اللوائح والأنظمة والإجراءات التي تساعده على تحقيق أهدافه التعليمية والبحثية العلمية".

وان تعددت معاني الحرية الأكاديمية فان هناك اتفاق واضح على مبادئ الحرية الأكاديمية ،فهناك ثلاث مستويات لهذه الحرية[1]تتعلق أولها بحقوق أساتذة الجامعات في ممارسة أدوارهم التعليمية والبحثية دون تدخل من الحكومة أو أية سلطة إدارية أو أمنية أو سياسية أو اجتماعية أو دينية أو أي هيئة أخرى خارج الجامعة والمستوى الثاني للحرية الأكاديمية يتعلق بحق الطلاب في حرية التفكير والتعبير والمناقشة وحق التعليم والتعلم والنقد والإبداع والاختلاف ،أما المستوى الثالث للحرية الأكاديمية فيتعلق بالمؤسسة الجامعية ذاتها إذ يكفل لها الحرية في إدارة وظيفتها التعليمية والبحثية والمالية والإدارية وحق تقييم الجهد العلمي والأداء المهني للأساتذة بناء على منظومة متكاملة من المعايير الأخلاقية والمهنية ،وليس بناء على المعتقدات الشخصية أو الاتجاهات السياسية .

وهي ترتكز على كسر الحاجز الرهيب الذي يحد من حرية الباحثين والعلماء في طلب الحقيقة والبحث عنها وإيصالها إلى الناس وهي عنصر أساسي من عناصر استقلال الجامعة ،تلك الحرية التي تحتاجها الجامعة لتقوم بدورها في التفكير الإبداعي والبحث العلمي والدراسة المنهجية لتناول القضايا والمشكلات العلمية والمجتمعية ،دون وصاية أو خوف من تهديد خارجي ودون تحفظ أو تدخل في عملياتها التعليمية ،وصولا إلى إحداث التكامل الثقافي والتقدم الحضاري في المجتمع الحديث[2] .

وتعد الاستقلالية الجامعية أساسا جوهريا لممارسة الحرية الأكاديمية وشرطا مسبقا لها ،وتتعدد الأبعاد الرئيسية للاستقلالية الجامعية فيمايلي[3] :

-الاستقلال العلمي والبحثي : حرية الجامعة في وضع نظم وأساليب الدراسة بها ،وتحديد محتويات المقررات الدراسية ،وإبداء الرأي في سياسة القبول بالجامعات ،وتحديد الأعداد التي تتناسب مع إمكانيات الجامعة ،وحريتها في تقييم الأداء ،وتحديد مجالات البحث العلمي .

[1] عواطف عبد الرحمن مستقبل التعليم الجامعي رؤية الصحفيين والجمهور الجامعي .القاهرة :العربي للنشر والتوزيع ،2014،ص 96.

[2] جابر محمود طلبة ،مرجع سابق ،ص 167.

[3] عادل عبد الفتاح سلامة ،واقع إدارة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي ،مؤتمر دولي حول تطوير ادارة التعليم العالي في الوطن العربي، ابو ظبي 7-8 ديسمبر 2011،ص 17.

-الاستقلال الإداري :ويهتم بتهيئة المناخ الصالح للعمل الأكاديمي وإتباع أساليب إدارية حديثة ويتحقق هذا البعد من خلال حرية الجامعة في اختيار نمط التنظيم وهيكله المناسب الذي يتفق وأهدافها ،وحرية الجامعة في تعيين العاملين بها وفقا لاحتياجاتها الفعلية .

-الاستقلال المالي :ويشير إلى حرية الجامعة في تدبير مواردها وإنفاقها ،ووضع نظم الحوافز والأجور بما يتفق مع طبيعتها ووظائفها .

ولعل إحدى الشروط لانفتاح الجامعة هي تمتعها بالاستقلال التربوي والعلمي والمالي و الإداري ،فالاستقلال التربوي ضروري لاختيار وتطوير المضامين حسب حاجيات التنمية الجهوية .

هذه الأوجه لاستقلال الجامعة التي تحتمها طبيعة المهام الملقاة على عاتقها لا تعني بأية حال انفصالها عن وصاية الدولة ولا انشاء مراكز متعددة للقرار ،ولكنها تعني ترشيد تطبيق سياسة اللامركزية في ميدان التعليم العالي والبحث العلمي[1].

**-محور تطوير سياسات القبول بمؤسسات التعليم العالي :**

رغم ما أفرزته سياسة ديمقراطية التعليم التي ظهرت في إيديولوجية حزب جبهة التحرير الوطني بعد الاستقلال من إتاحة التعليم لمختلف الفئات الاجتماعية دونما قيد أو شرط كتعبير عن وفاء الثورة لمناصريها من مختلف الشرائح الاجتماعية ،خاصة في العقديين الأول والثاني بعد الاستقلال وحتى منتصف الثمانينات من القرن الماضي ،إلا أن الاستمرار في تطبيق هذه السياسة أصبح مغامرة محفوفة بالمخاطر لأنها لم تعد قادرة على الاستجابة لحاجة المجتمع لتكوين نخبة من الكفاءات المتميزة القادرة على حل مشاكله والنهوض به اجتماعيا واقتصاديا وعلميا ،الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في سياسة ديمقراطية التعليم وفقا لإمكانات وتطلعات المجتمع الآنية والمستقبلية .[2]

ولعل في هذا السياق ،ضرورة الإشارة إلى التخلي عن شعار "لكل حامل شهادة البكالوريا مقعد بيداغوجي "لأنه شعار سياسي شعبوي تجاوزه الزمن ولم يعد يتماشى مع المرحلة الحالية [3]،والتخلي عن الدعم اللامشروط للطلبة في مجال المنح والإسكان والنقل ،والتكفل بالطلبة المتفوقين من أبناء الطبقة الدنيا والمتوسطة ورفع معدل الدخول إلى الجامعة، من الإجراءات العملية التي يجب اتخاذها .

[1] حفيظ بوطالب الجوطي ، حول التعليم العالي والبحث العلمي في المغرب،مرجع سابق، ص60.

[2] صالح احمد فيلالي ،ملاحظات حول سياسات ديمقراطية التعليم ،البحث العلمي والجزارة ،الملتقى الوطني حول الجامعة والتنمية :الواقع والأفاق ،جامعة قسنطينة ، 12-13 ماي 2002،ص 4.

[3] مرجع نفسه ، ص 4.

فمن المهم الإشارة إلى أن تزايد أعداد المقبولين من الطلاب[1]دون وجود سياسة تحكم هذه العملية نتيجة لنظم القبول بها وقصور عملية الانتقاء ، يساهم في ترهل مؤسسات التعليم العالي كميا بأعداد كبيرة وضغط على أجهزتها وبنيتها الأساسية بما يجعل هذا الكم بلا فعالية ،ويؤدي بالتالي في ضوء غياب معايير تقييم عادلة وموضوعية إلى معدلات نجاح لا تعبر عن تميز علمي، وإنما تعبر عن خلل في نظام التقييم ،ويساهم في تشويه الجامعة .

فتزايد أعداد الطلبة المقبلين على التعليم العالي بوتيرة تفوق الطاقة الاستيعابية أدى إلى مدخلات ضعيفة المستوى وانعكس على نوعية المخرجات مما اثر سلبا على جودة التعليم العالي وعلى جودة التكوين خاصة . وهو ما يستدعي ضرورة تحديد معايير لقبول الطلبة في الجامعات ،فسياسة الباب المفتوح أثرت تأثيرا سلبيا على تحقيق التوازن بين التخصصات المهنية والنظرية[2]،حيث استقطبت الجامعات معظم خريجي الثانوية العامة الأمر الذي أدى إلى تصدعات في البنية التنموية .

في هذا المنحى يشير العديد من الباحثين إلى ضرورة اعتماد سياسة جديدة لقبول الطلبة بالجامعات يشترط فيها البعض أن[3] تتوافق مع خطط التنمية المستهدفة وسوق التشغيل وحاجيات الطلبة و قدراتهم وهذا لا يتأتى إلا بالاعتماد على أسلوب الاختبار والتوزيع على مختلف التخصصات الدراسية النظرية والعملية وليس على أساس التوجيه الفوضوي اللاعلمي المرتبط بفكرة سد الفراغ وشعار لكل حامل بكالوريا مقعد بيداغوجي بالجامعة .

في خضم هذا الإطار تتجه بعض الدول لتحديد الأعداد التي يمكنها الالتحاق في الجامعات وتقسيم الأعداد في اتجاهات مختلفة لأسباب تنموية ،ففي معظم الدول الصناعية يتركز القبول في الجامعات على ثلث خريجي الثانوية العامة الذين يتم وضعهم على رأس قائمة درجات التحصيل للخريجين .

[1] عواطف عبد الرحمن، مرجع سابق ،ص 278.

[2] علاء زهير الرواشدة ،دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية بالمملكة الأردنية في ظل العولمة ،ملتقى دولي حول مقومات تحقيق التنمية المستدامة في الاقتصاد الاسلامي ،جامعة قالمة 03-04 ديسمبر 2012،ص 33.

[3] إبراهيم توهامي ،أية جامعة تحتاج الجزائر في ظل العولمة القرن الحادي والعشرين ،مجلة الباحث ،العدد الرابع ،افريل 2003،ص 52.

في هذا السياق يعد إنشاء مراكز وطنية للقياس والتقويم احد الآليات التي تهدف إلى استغلال الفرص المتاحة خارجيا وتقليل النتائج المترتبة على جوانب الضعف الموجودة بمؤسسات التعليم العالي ،فإقامة مراكز وطنية للقياس والتقويم على غرار السعودية وبدا نشاطه في سنة 2002 ومن خلال خبراء وأساتذة في العلوم المختلفة ويساندهم فريق من علماء القياس والتقويم الذين يجمعون بين العلوم الإنسانية ،وعلم النفس ،وعلم الاجتماع وعلم الرياضيات وعلوم الإحصاء التحليلي ،ويقدم المركز خدمات كثيرة وموضوعية ،تحقق مزيدا من الإنصاف في قبول الطلبة في مؤسسات التعليم العالي منها: [1]

- يقدم المركز خدمات كثيرة تحقق مزيد من الإنصاف في قبول الطلبة في مؤسسات التعليم العالي منها
  - اختيارات القدرات العامة لخريجي المرحلة الثانوية في التخصص العلمي والأدبي .
  - اختبارات القدرات العامة لطلبة الدراسات العليا .
  - اختبارات التحصيل العلمي لطلبة التخصصات العلمية .
  - اختبارات قياس القدرات اللغوية في اللغة الانجليزية .
- استثمار التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم بالأخذ بالأنماط الجديدة من التعليم الجامعي.

**-محور تفعيل عملية تخطيط سياسة التعليم العالي:**

الإصلاح لا يكون بإجراءات ترميمية تخص التعليم العالي دون غيره من المستويات التعليمية الأخرى فمن الضروري أن ينبثق إصلاح التعليم العالي من سياسة تعليمية تشمل كل مراحل التعليم ،وتحيط بمختلف جوانبه وأنواعه ،وتخطط لحاضره ومستقبله ،سياسة تعليمية ترسم الأهداف القريبة والبعيدة ،الخاصة والعامة بدقة ،وتحدد الوسائل بوضوح .

والسياسة التعليمية في الجزائر غير مبنية على البعد الاستراتيجي ،فعدم وضوح الرؤية العملية جعل هذه السياسة غير مجدية ولا تصب في تحقيق الأهداف المنشودة ، [2]فنجاح هذه السياسة التعليمية رهين بمدى توفر بعض الأسس منها :

-الاستناد إلى رؤية تربوية واجتماعية واضحة الملامح والسمات .

-ان تكون تعليمية فعلا ،و قائمة على قاعدة من الدراسات والبيانات، يشير احد الباحثين الى الفجوة المهولة بين صناع الفكر وصناع القرار ،ففي الوقت الذي تعتبر فيه المؤسسات الجامعية ،وما يندرج

[1] امة الله دحان حسين المسهلي ، مرجع سابق، ص202.

[2] زهير سراي ،الجامعة الجزائرية بين متطلبات الجودة الشاملة وغياب الإستراتجية الأكاديمية للتنمية،على الرابط : https://www.linkedin.com. بتاريخ 22 أكتوبر 2016.

ضمن مشمولاتها من مخابر ومراكز وفرق بحث "بيوت خبرة " تلجا النظم السياسية العربية الى الخبرة الدولية غير مكترثة بالإمكانات المتاحة ببلدها .

–ان تكون مقبولة من النسيج الاجتماعي والتربوي الذي تعمل السياسة في مجاله ،فانبثاقها من مشروع مجتمعي والمشاركة الواسعة في انجازها أفضل ما يكفل ذلك .

ومن الضروري إجراء دراسات مستقبلية جادة تساعد في استشراف مستقبل التعليم العالي مما يضمن التحرك المجتمعي الآمن .

**–محور التشريع (الجانب التشريعي )**

ضرورة إعادة هيكلة المؤسسات الجامعية بما يتماشى مع متطلبات نظام "ل .م .د "LMD على أساس ان الهيكل الحالي تم اعتماده في ظل اعتماد النظام الكلاسيكي ،وذلك بموجب المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 23 اوت 2003 المتضمن مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها وهو ما جعله غير متجانس مع بعض الهيئات العلمية والبيداغوجية التي تسير الجامعة في ظل نظام "ل .م .د" والتي تم إحداثها بعد صدور هذا التنظيم ا سيما تلك التي جاء بها المرسوم التنفيذي رقم 08–130 المؤرخ في 03 ماي 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الجامعي وعلى وجه الخصوص بفريق ميدان التكوين وفريق الشعبة وفريق التخصص ،ومن ثم وجب إعداد هيكل جديد لتجنب تداخل الاختصاصات والصلاحيات بين مختلف الهيئات العلمية والبيداغوجية والإدارية على مستوى المؤسسات الجامعية .
والعمل على تشكيل هيئات مقترحة لمراجعة قوانين التعليم العالي والبحث العلمي وتعديل القوانين التي لا تتلاءم مع هذه المرحلة .

فمن المهم ضبط العملية التكوينية بقوانين واضحة وقبلها صياغة الأهداف بشكل واضح بعيد عن العموميات ،للفصل في الإشكالات المطروحة والتي أصبحت تتغير من قانون إلى أخر ومن خطة إلى أخرى ومن وزير إلى وزير آخر.

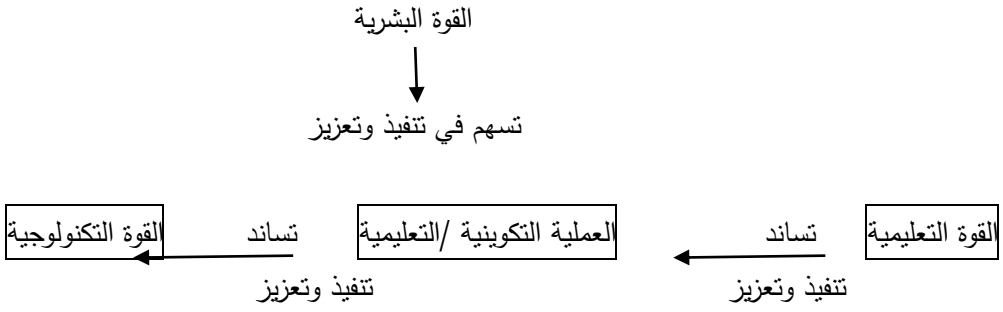
فانعدام القوانين الخاصة بهذا النظام خلق نوع من الضبابية لدى مؤسسات الوظيف العمومي نجم عنها عدة مشاكل في قبول الشهادات الخاصة به مقارنة بشهادات النظام الكلاسيكي .

**-محور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات :**

استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات له دور فعال في تطوير العملية التكوينية سواء من حيث البرامج ،أساليب التدريس وأساليب التقويم ،وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التكنولوجيا في التدريس ،فمن المتوقع في ظل التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحالية ان يتغير دور الأستاذ الجامعي من مجرد التلقين والإلقاء إلى مساعدة الطالب على تعليم نفسه بنفسه ،لتصبح العملية التعليمية عملية تعاونية مثمرة ،فالأستاذ يكون معلما متعلما باحثا ،والطالب متعلما باحثا .

فمهما بلغت جودة الخطط والبرامج الدراسية ،وحداثة المناهج فلن يتحقق المردود المتوقع من العملية التكوينية ولن تحقق أهدافها دون توفر أساليب وطرق تعليمية تتوفر فيها معايير الجودة ،فيشارك في تحسين العملية التكوينية/التعليمية في التعليم العالي ثلاثة عوامل رئيسية (القوة البشرية ،القوة التعليمية ،والقوة التكنولوجية )، [1] إذ أن القوة البشرية تتحق من خلال الأشخاص المشاركين في العملية من (أعضاء الهيئة التدريسية –وطلبة –إداريين) ودافعيتهم باتجاه تفعيل العملية وتحسين أداءها ،في حين ان القوة التعليمية المتمثلة بالتزام الجامعة بتهيئة وتنفيذ متطلبات العملية التعليمية يشكل قوة ساندة للقوة البشرية وتحقق القوة التكنولوجية الإمكانية في انجاز النشاطات التي تتوافق والأهداف المرغوبة للعملية التعليمية /التكوينية ،ويتم ذلك وفق الشكل التالي أدناه :

الشكل رقم (45) عوامل تحسين العملية التكوينية /التعليمية




المصدر:مسلم علاوي السعد ،مرجع سابق ،300.

[1] مسلم علاوي السعد ،محمد حسين منهل ،جودة العملية التعليمية الجامعية ومتطلبات تحسينها دراسة حالة في جامعة البصرة ملتقى حول مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية ،مرجع سابق ، ص300.

**-محور الربط بين البحث العلمي والتكوين الجامعي :**

يعتبر البحث العلمي من أهم الوظائف الأساسية للجامعة،ومن مدخلات التعليم التي تعمل على زيادة انتاجيته وتطور العملية التكوينية .

وقد أعطيت الأبحاث العلمية بمفهومها النظري والتطبيقي أهمية كبرى في الدول المتقدمة ،وعلى خطاها أسندت مسؤولية الأبحاث العلمية إلى الجامعة لدورها في إيجاد المعرفة وتقدمها .

والجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات العربية ليس لها الصفة البحثية التي تطبع نظام الجامعات الغربية لذا من الضروري ربط التعليم العالي على المستوى المعرفي والتنموي بالبحث العلمي ،وربط تكوين الطلبة بالبحث العلمي الجامعي وبالتالي جعل مراكز و مختبرات البحث الجامعية تساهم في تاطير وتكوين الطلبة وتأهيلهم .

فالبحث العلمي وعلى المستوى التاهيلي يمكن من تسليح الطالب بالرؤية والمنهجية العلمية، وتنمية التفكير النقدي لديه ،وحب البحث والاطلاع والابتكار ،وهم ما يساهم بكيفية فعالة في تحريك الفكر المعرفي لدى الطلبة تجاه القضايا والاهتمامات العلمية الشاغلة والمجددة .

وهو ما يطرح ضرورة ربط التكوين الجامعي بالبحث العلمي ،وجعل الأستاذ الجامعي الباحث قادرا على الجمع بين ضرورات التكوين الجامعي المنوطة به ومساهمته العلمية كباحث في تجديد وتطوير المعارف التي تساهم بدورها في تحسين وتطوير مستوى التكوين والتأهيل الجامعي للطلبة .

فمن أهم الرهانات الواعدة و الأكثر مصداقية في هذا المجال معرفيا[1] وتاهيليا رهانات البحث الجامعي وضرورة ربط إصلاح التعليم العالي على المستوى المعرفي و التاهيلي والتنموي بالبحث العلمي الجامعي وبعيدا عن هذا الربط المباشر سنظل نعمل وفق برامج التكوين الجاهزة والمستورد غالبا ،وننهج أسلوب المحاولة والخطأ .

(1) عبد الرحيم عمران ، مرجع سابق ، ص 104.

# الخاتمة

من خلال هذه الدراسة والتي تناولت دور إصلاح "ل .م .د " LMDفي تحقيق جودة التكوين في الأنظمة المغاربية (الجزائر ،المغرب ،تونس )ومن خلال التركيز على حالة الجزائر تم التوصل إلى النتائج التالية :

- تم إعطاء تصور واضح لمفاهيم الدراسة وعرض أهم الأدبيات المتعلقة بإصلاح سياسات التعليم وجودة التكوين وهي خطوة أساسية تمكن من التحكم في المعاني المطروحة في الدراسة وإعطاء تصور واضح لطبيعتها ،وتحليل بعض الأطر النظرية التي يبنى عليها الإصلاح التعليمي والجودة .
- أثمرت سياسات التعليم العالي في الدول المغاربية (الجزائر –المغرب –تونس )عن نتائج ايجابية في الجانب الكمي وأدت إلى نتائج وانجازات ملموسة من ارتفاع أعداد المسجلين في التعليم العالي ،وتزايد في عدد الهياكل ،وارتفاع في أعضاء الهيئة التدريسية (مع تفاوت نسبي بين الدول الثلاثة )غير أن هذا التطور الكمي وما سايره من سياسات اتسمت باللاستقرار والسلبية زادت من استفحال أزماتها في سنوات الثمانينات والتسعينات مما جعل مسالة الإصلاح ضرورة تطرحها المستجدات العالمية والضغوط الداخلية
- في هذا السياق تبنت الدول المغاربية إصلاحات لتطوير منظومة التكوين الجامعي ،فكان الأخذ بنظام "ل .م. د" كإصلاح هيكلي بيداغوجي يراد منه الارتقاء وإعادة بناء منظومة التكوين الجامعي والرفع من نوعية التكوين الجامعي وتحسين جودته ،لكن ونتيجة لما اتسم به هذا الإصلاح من عدم مشاورة وسرعة في التطبيق جاء مشوها عكس ما أفرزته التجربة الاوروبية .
- فانخراط الدول المغاربية في المسار البولوني جاء بشكل انفرادي اختصر في الهيكل التنظيمي العام للتعليم العالي مما افرز تطبيقات متباينة، لا تسمح بفتح مجال للتعاون بين هذه الدول على منوال الفضاء الأوروبي ،وحال دون خلق فضاء مغاربي للتعليم العالي على غرار الفضاء الأوروبي للتعليم العالي والبحث العلمي، وهو ما يؤكد صحة الفرضية الأولى واقتصار الدول المغاربية في تنفيذ نظام "ل. م. د" على الإطار الشكلي ،ما يستدعي ضرورة تكثيف التعاون المغاربي في مجال التعليم العالي لتسهيل وتشجيع انتقال الطلبة في المؤسسات التعليمية للدول المغاربية .
- شكل الفصل الثالث محاولة لرصد أهم المحطات المفصلية التي عرفتها الجامعة الجزائرية عبر مراحل زمنية متعاقبة، اذ توالت الإصلاحات طيلة أربعة عقود مستهدفة تحقيق تكوين نوعي للاطارت التي تحتاجها، فتمحورت جميعها حول مفهوم موحد هو فعالية العملية التكوينية ،وتحسين جودة التكوين وإعداد إطارات مؤهلة تستجيب لمتطلبات سوق العمل وحاجيات المجتمع .

•شكل إصلاح 1971 بداية الإصلاحات التي أحدثت تغيرات شاملة في مضمون العملية التكوينية وأدواتها التعليمية ويمكن القول انه وضع تنظيم جديد لمسار التكوين ،غايته تكوين إطارات قادرة على أداء دورها لتلبية متطلبات التنمية الوطنية ، وتواصلت الجهود في انتهاج الكثير من الإصلاحات الجزئية إلا أنها تميزت بعدم تكاملها وتضاربها مما جعل الجامعة غير مستقرة بيداغوجيا (تم الأخذ بنظام الوحدات في السبعينات والتخلي عنه في الثمانينات واستبداله بنظام سنوي والسبب الرئيس لهذا التخلي هو عدم توفر الإمكانات البشرية،الأخذ بالاتجاه التقني والتكنولوجي في السبعينات والتخلي عنه في التسعينات.... ).

وهو ما جعل احد الباحثين يعتبر الجامعة الجزائرية تاريخ مؤسسة هي دائما في عملية بناء ،وتبقى مشروعا لم يكتمل بعد ،نظرا للاختلافات العديدة التي حدثت من 1962 إلى يومنا هذا .

والجزائر كغيرها من الدول المغاربية الأخرى (المغرب ،تونس )لم تعرف استقرار في سياساتها التعليمية حيث عرفت إصلاحات متتالية ،ولكل سياسة إصلاحية مثالبها، فلم تكن متواكبة بحيث يستفيد كل إصلاح من الإصلاحات السابقة مما جعلها إصلاحات معزولة مبتورة عن بعضها ،فشلت في الوصول إلى تكوين نوعي و إستراتجية واضحة للتكوين .

- حملت السياسة الإصلاحية "ل .م .د" في الجانب النظري الكثير من الايجابيات ، فالإصلاح يتضمن هيكلة التكوين ومحتويات البرامج البيداغوجية لمختلف المناهج ، و آليات تسمح بضمان جودة العملية التكوينية وجودة مخرجاتها ،فهو الدراسة بطريقة مختلفة، تقييم مختلف ،وتكوين مغاير.
- من الناحية العملية ومن خلال الدراسة الميدانية التي شملت أربع جامعات (بسكرة ،باتنة ،خنشلة ،تبسة )في ظل صعوبة دراسة كل الجامعات بطريقة المسح الشامل لمحدودية الوقت والإمكانات تبين أن العملية التكوينية في ظل الإصلاح الجديد "ل .م .د "محدودة بعيدة عن الجودة ،فالمناهج تتم وفق النظام الكلاسيكي سواء من ناحية البرامج ،طرق التدريس أو العملية التقويمية مما جعل مخرجات العملية التكوينية بعيدة عن احتياجات سوق العمل ،في ظل محدودية دور عضو الهيئة التدريسية بالنظر إلى غياب آليات لتطوير أدائه وتزايد الضغط الطلابي ، ونقص التاطير ،وانعدام آليات لتقويم أدائه ،وهو ما يؤكد صحة الفرضية الثانية وبعد العملية التكوينية عن مؤشرات الجودة بعد مرور أكثر عشر سنوات على إصلاح "ل .م .د" LMD .

- نظام التعليم العالي في الجزائر بحاجة إلى إلى تبني إستراتجية علمية وعملية لتطوير العملية التكوينية وتحقيق جودتها وإمكانية الوصول إلى تخريج كوادر قادرة على التجديد ومواكبة التغيير ،وهي من المسائل الحيوية في الوقت الحاضر وهو ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة وذلك من خلال ضرورة توفير آليات العملية البيداغوجية المطروحة في نظام "ل .م .د "من تفعيل لدور فرق التكوين ،خلايا الجودة ،الأستاذ الوصي وغيرها من الآليات التي تعمل على الرفع من جودة العملية التكوينية .

ومن خلال بعض التوصيات لعل من أهمها :

- تركيز مراصد جامعية بكل جامعة قصد تقريب عملية الاستشراف من حيث التكوين ،و من حيث واقع المنطقة قصد تحقيق تناغم بين الخارطة الوطنية مع الخارطة الجهوية والمهارات المستقبلية .
- حسم مسالة اللغة خاصة في الفروع العلمية والتي تشكل عائقا أمام التكوين الجيد للطالب .
- دعم التكوين المستمر للأساتذة ،و تفعيل دور المجالس البيداغوجية لفرق التكوين لأهميتها في معالجة العديد من القضايا التكوينية .
- إنشاء جهاز مركزي على مستوى الوزارة مكلف بتطوير وتحديث البرامج التعليمية .
- إشراك قطاع العمل في تحديد سياسة القبول لإحداث توافق بين الجامعة ومحيطها .
- إشراك المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية في مجالس الجامعات بصورة فعلية لإمكانية دفع الجامعة إلى النهوض بوظائفها بكيفية منفتحة أكثر على المحيط .
- وضع بنك للمعطيات حول المهن وطنيا وجهويا يمكن الاسترشاد بها لوضع تكوينات تستجيب لحاجيات سوق الشغل .
- إعادة النظر في التخصصات القائمة والتي يحتاجها سوق العمل .
- ومن الضروري الإعلان عن إقامة منطقة مغاربية للتعليم العالي لغرض تنسيق سياسات التعليم العالي من منظور نسقي منظومي ،وتبني إطار عام يسمح بمعادلة الدرجات الأكاديمية و ضرورة التعاون والتنسيق بين الدول المغاربية لتقوية الروابط المعرفية بين هذه الدول ،وتعزيز وتقوية فرص الاستفادة المتبادلة للخبرات لتطوير التعليم وتجويده في إطار الجوامع الفكرية الحضارية.
- إجراء العديد من الدراسات المقارنة حول مدى تطبيق "ل. م .د" في الدول الغربية والعربية.
- عقد اللقاءات العلمية المتكررة وزيادة الاحتكاك مع الباحثين والمراكز البحثية الدولية المتخصصة .

ومن المهم الإشارة إلى أن إصلاح العملية التكوينية لا يمكن أن يتم منعزلا عن الإصلاح الشامل والمتكامل للجوانب الأخرى في التعليم العالي والبحث العلمي ،ابتداء من الإدارة المركزية والمؤسسات الجامعية مع ضرورة الاستفادة من المكاسب التي تمخضت على الإصلاحات الماضية .

إن إصلاح التعليم العالي يعتبر مدخل لإصلاح بنيات الدولة والمجتمع لان أزمة التعليم العالي أزمة نسق بأكمله يختلط فيه السياسي والاقتصادي والثقافي والتربوي وتتحمل مسؤوليته كل الأطراف .

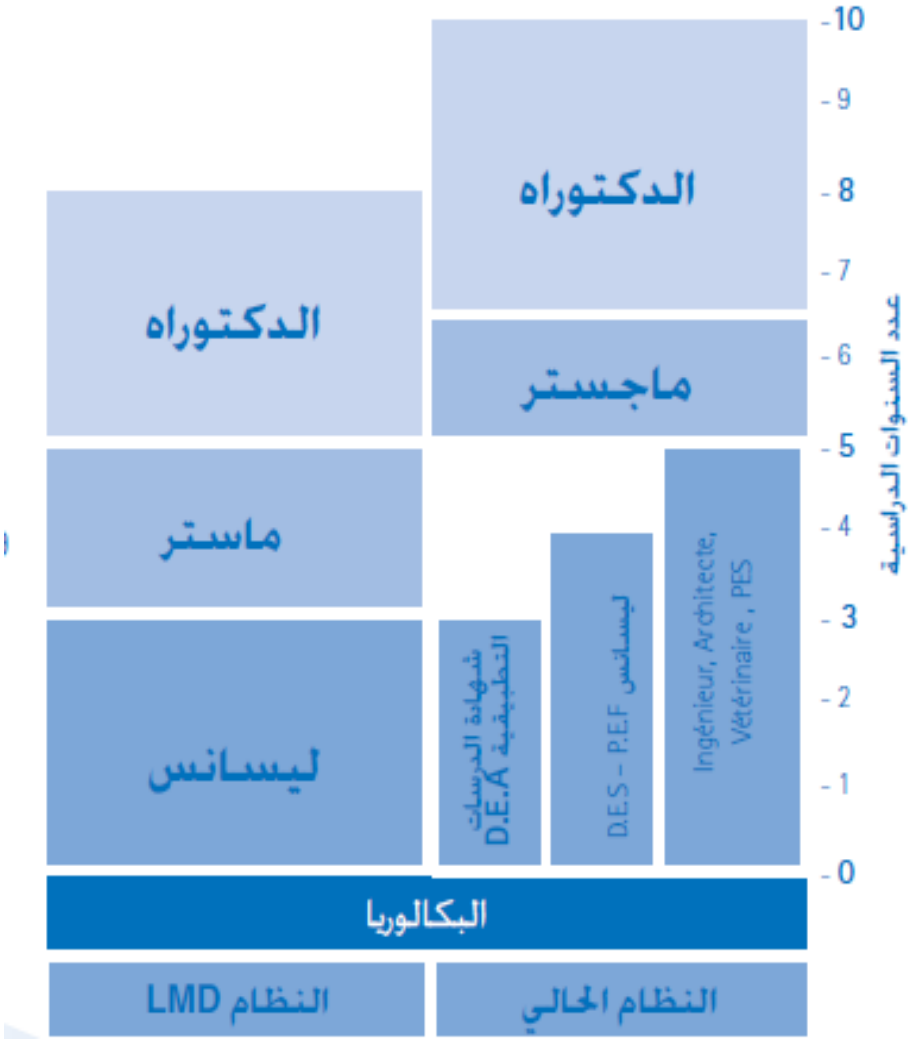
وفي هذا المنحى يشير الباحثين إلى ضرورة النظر إلى إصلاح التعليم في إطار إصلاح المجتمع ومؤسساته السياسية والثقافية والاقتصادية،لان النظام التربوي لا يتعدى كونه منظومة فرعية من تشكيلة منظومات المجتمع يتأثر بالمنظمات المرتبط بها والمرتبطة به .

فالنظم السياسية في العالم الثالث تهيمن وتحتكر مقدرات شعوب العالم الثالث وتسيطر بقوة على كافة النظم المجتمعة ،فالنظام السياسي يملك كل شيء ويوجه كل شيء في المجتمع حسب إيديولوجيته ومصالحه الطبقية والسياسية وعلى رأس ذلك نظام التعليم وسياسته ،ومن هنا فأي تغيير أو تعديل في توجهات النظام التعليمي وسياسته لن يكون إلا بموافقة النظام السياسي ووفق قناعته الإيديولوجية ،وعليه فان التغير يجب أن يبدأ من النظام السياسي وليس من سياسة التعليم وهذا التغير سوف يكون من مهام القوى السياسية والاجتماعية الفاعلة في المجتمع وصاحبة المصلحة في التغيير لتحقيق مزيد من المشاركة السياسية في الحكم وصناعة القرار السياسي والتربوي .

# الملاحق

**ملحق رقم (01)**

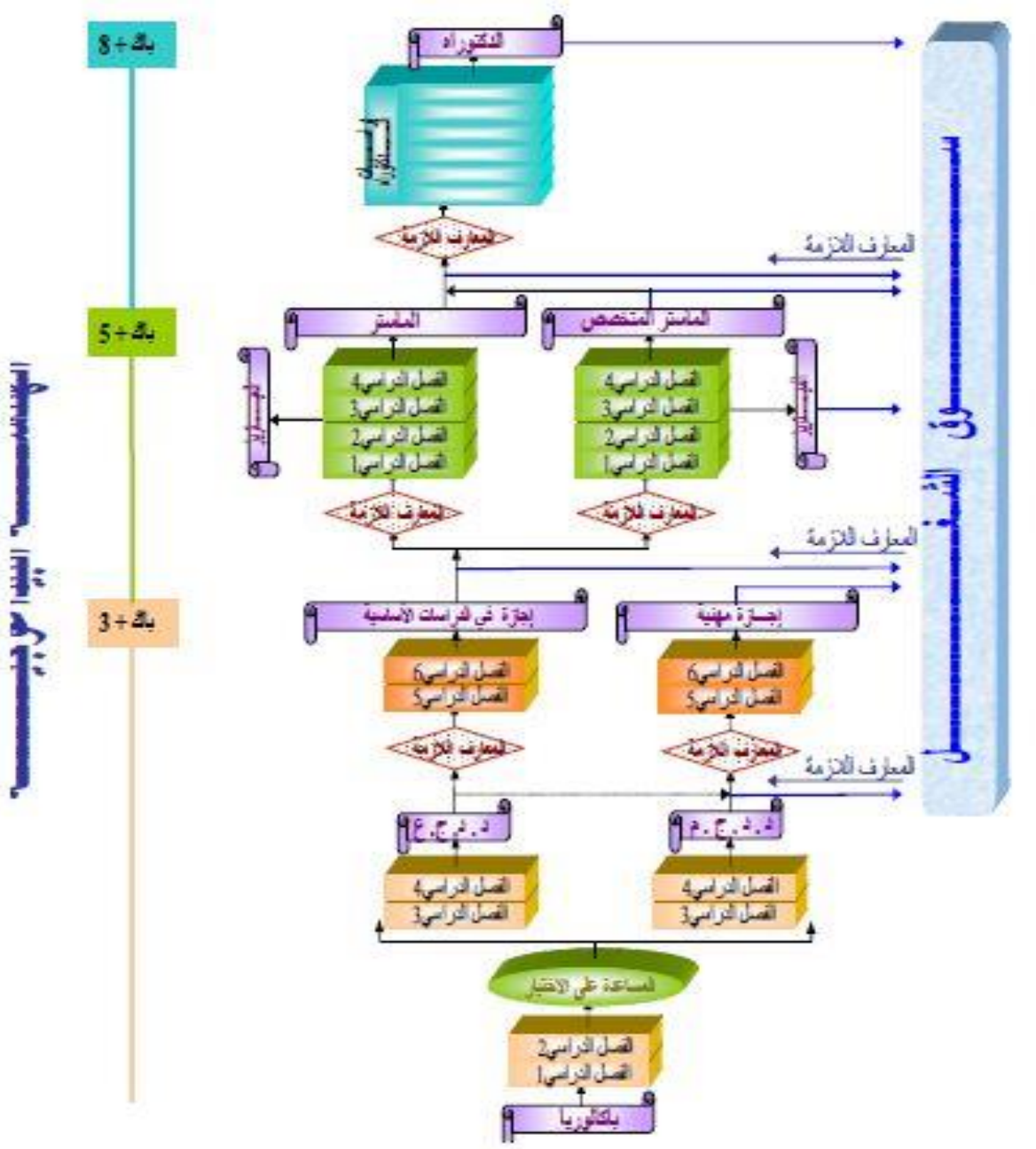
## مخطط توضيحي يقارن نظام L.M.D بالنظام الكلاسيكي




المصدر :الجمهورية الجزائرية ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

اصلاح التعليم العالي جوان 2007

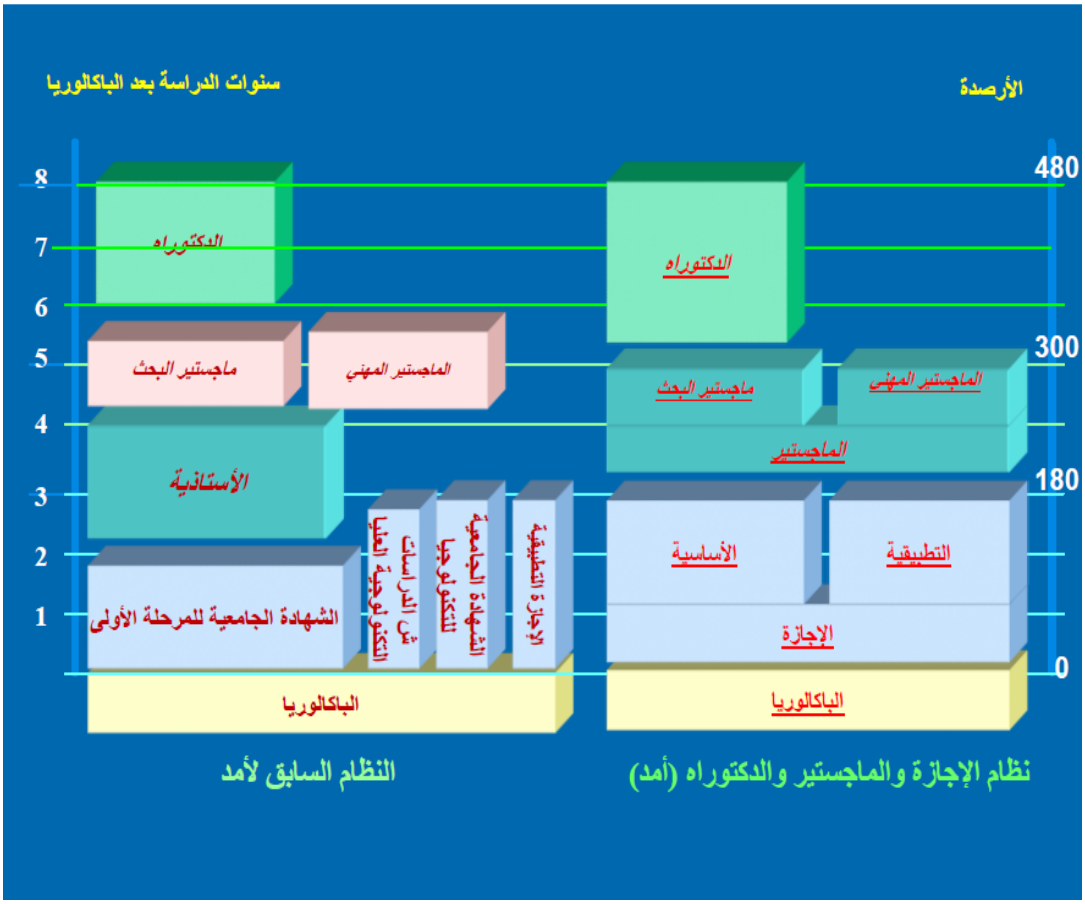
**ملحق رقم (2)**




**نظام LMD في المغرب**

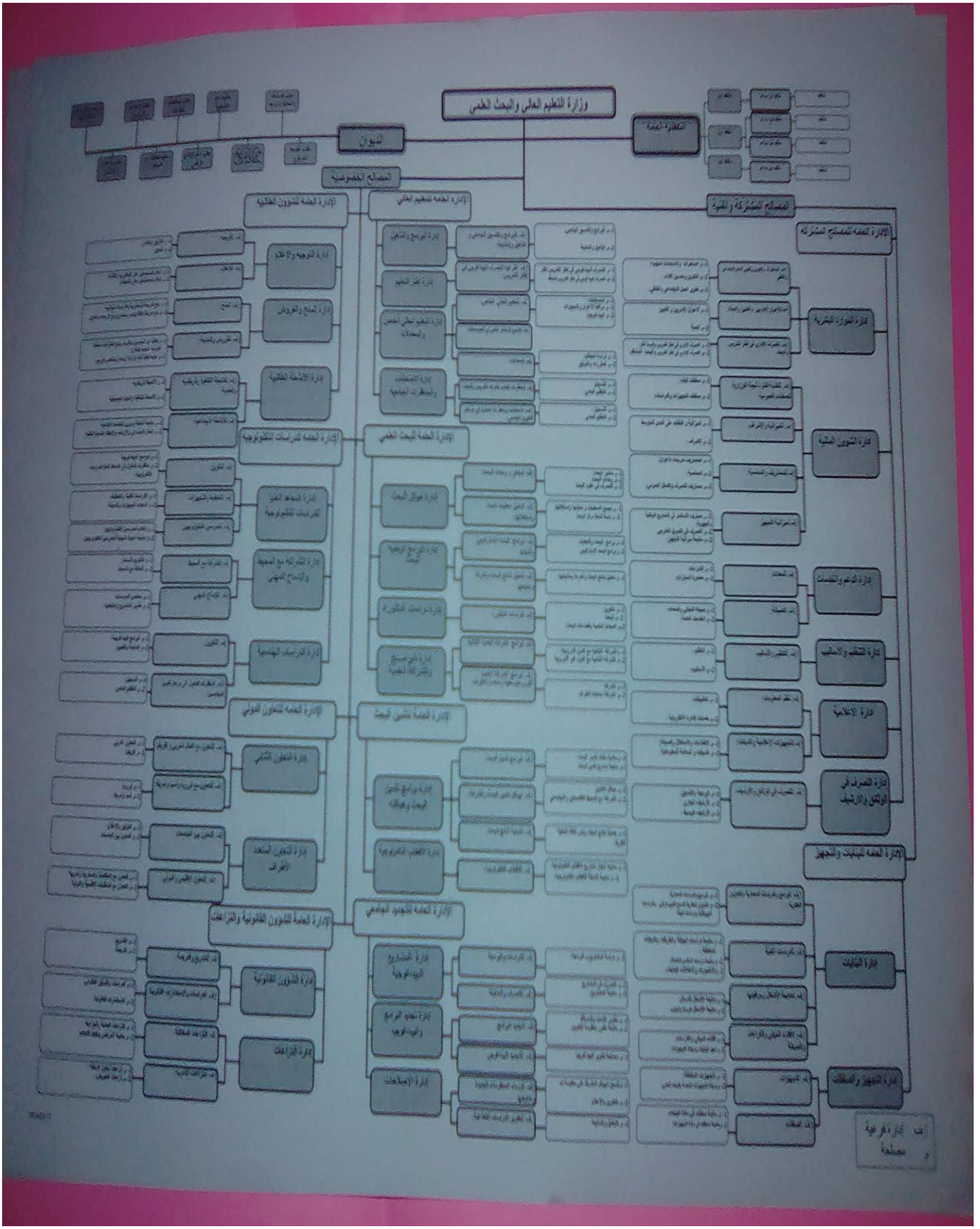
## ملحق رقم (3)

### امد في تونس




المصدر :الجمهورية التونسية وزارة التعليم العالي

## ملحق رقم (4)وزارة التعليم العالي (المغرب)



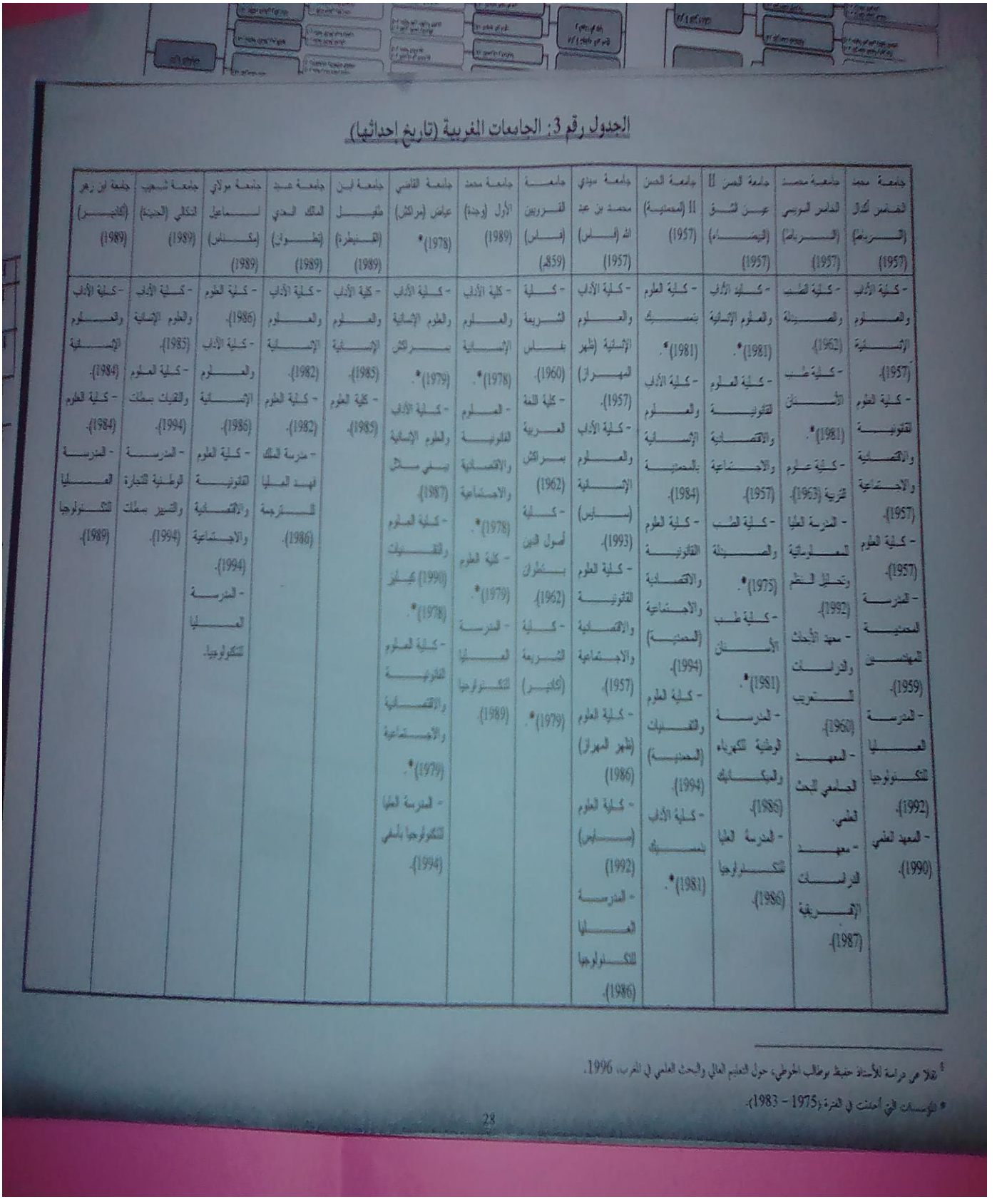
ملحق رقم 5: تطور الطلبة المتخرجين نظام LMD في المغرب

Evolution des diplômés par type de diplôme

| | 2002 | | 2003 | | 2004 | | 2005 | | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diplôme | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % |
| Licence (LMD) | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | 8191 | 12.5 | 34715 | 40.3 | 52522 | 70.8 |
| Cycle court ancien régime | 7533 | 26.4 | 10446 | 30.5 | 14678 | 36.0 | 18524 | 37.0 | 21525 | 38.1 | 23066 | 39.4 | 24069 | 39.7 | 18516 | 28.2 | 11782 | 13.7 | 56 | 0.1 |
| Maitrise | 18278 | 64.0 | 20538 | 60.0 | 22547 | 55.2 | 24202 | 48.4 | 25995 | 46.0 | 25566 | 43.6 | 25389 | 41.9 | 26660 | 40.6 | 26076 | 30.3 | 6509 | 8.8 |
| Ingénierie et architecture | 1464 | 5.1 | 1790 | 5.2 | 2236 | 5.5 | 2599 | 5.2 | 3015 | 5.3 | 3420 | 5.8 | 3711 | 6.1 | 4086 | 6.2 | 4157 | 4.8 | 4252 | 5.7 |
| Doctorat en Médecine, médecine dentaire et pharmacie | 1127 | 3.9 | 1214 | 3.5 | 1150 | 2.8 | 1197 | 2.4 | 1287 | 2.3 | 1370 | 2.3 | 1430 | 2.4 | 1136 | 1.7 | 1137 | 1.3 | 1454 | 2.0 |
| Mastère (LMD) | | 0.0 | | 0.0 | | 0.0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | 839 | 1.1 |
| Mastère et Doctorat | | 0.0 | | 0.0 | | 0.0 | 3185 | 6.4 | 4197 | 7.4 | 4554 | 7.8 | 5243 | 8.6 | 6070 | 9.2 | 7275 | 8.5 | 7386 | 10.0 |
| Autres diplômes | 163 | 0.6 | 256 | 0.7 | 216 | 0.5 | 328 | 0.7 | 540 | 1.0 | 622 | 1.1 | 771 | 1.3 | 971 | 1.5 | 893 | 1.0 | 1115 | 1.5 |
| Total Général | 28565 | 100 | 34244 | 100 | 40827 | 100 | 50035 | 100 | 56559 | 100 | 58598 | 100 | 60613 | 100 | 65630 | 100 | 86035 | 100 | 74133 | 100 |

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

## ملحق رقم (6):الجامعات المغربية تاريخ إحداثها



الجدول رقم 3: الجامعات المغربية (تاريخ إحداثها)

| جامعة محمد الخامس أكدال (الرباط) (1957) | جامعة محمد الخامس السويسي (الرباط) (1957) | جامعة الحسن II عين الشق (البيضاء) (1957) | جامعة الحسن II (المحمدية) (1957) | جامعة سيدي محمد بن عبد الله (فاس) (1957) | جامعة القرويين (فاس) (859م) | جامعة محمد الأول (وجدة) (1989) | جامعة القاضي عياض (مراكش) (1978)* | جامعة لبن طفيل (القنيطرة) (1989) | جامعة عبد المالك السعدي (تطوان) (1989) | جامعة مولاي إسماعيل (مكناس) (1989) | جامعة شعيب الدكالي (الجديدة) (1989) | جامعة ابن زهر (أكادير) (1989) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (1957).<br>- كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية (1957).<br>- كلية العلوم (1957).<br>- المدرسة المحمدية للمهندسين (1959).<br>- المدرسة العليا للتكنولوجيا (1992).<br>- المعهد العلمي (1990). | - كلية الطب والصيدلة (1962).<br>- كلية طب الأسنان (1981)*.<br>- كلية علوم قرية (1963).<br>- المدرسة العليا المعلوماتية وتحليل النظم (1992).<br>- معهد الأبحاث والدراسات للتعريب (1960).<br>- المعهد العالمي البحث العلمي.<br>- معهد الدراسات الإفريقية (1987). | - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (1981)*.<br>- كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية (1957).<br>- كلية الطب والصيدلة (1975)*.<br>- كلية طب الأسنان (1981)*.<br>- المدرسة الوطنية للكهرباء والميكانيك (1986).<br>- المدرسة العليا للتكنولوجيا (1986). | - كلية العلوم بنمسيك (1981)*.<br>- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية (1984).<br>- كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية (المحمدية) (1994).<br>- كلية العلوم والتقنيات (المحمدية) (1994).<br>- كلية الآداب بنمسيك (1981)*. | - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (ظهر المهراز) (1957).<br>- كلية الآداب والعلوم الإنسانية (سايس) (1993).<br>- كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية (1957).<br>- كلية العلوم (ظهر المهراز) (1986).<br>- كلية العلوم (سايس) (1992).<br>- المدرسة العليا للتكنولوجيا (1986). | - كلية الشريعة بفاس (1960).<br>- كلية اللغة العربية بمراكش (1962).<br>- كلية أصول الدين بتطوان (1962).<br>- كلية الشريعة (أكادير) (1979)*. | - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (1978)*.<br>- العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية (1978)*.<br>- كلية العلوم (1979)*.<br>- المدرسة العليا للتكنولوجيا (1989). | - كلية الآداب والعلوم الإنسانية بمراكش (1979)*.<br>- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسلا (1987).<br>- كلية العلوم والتقنيات بفاس (1990) (1978)*.<br>- كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية (1979)*.<br>- المدرسة العليا للتكنولوجيا بأسفي (1994). | - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (1985).<br>- كلية العلوم (1985). | - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (1982).<br>- كلية العلوم (1982).<br>- مدرسة المالك لهيد العليا للترجمة (1986). | - كلية العلوم (1986).<br>- كلية الآداب والعلوم الإنسانية (1986).<br>- كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية (1994).<br>- المدرسة العليا للتكنولوجيا. | - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (1985).<br>- كلية العلوم والتقنيات بسطات (1994).<br>- المدرسة الوطنية للتجارة والتسيير بسطات (1994). | - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (1984).<br>- كلية العلوم (1984).<br>- المدرسة العليا للتكنولوجيا (1989). |

[1] نقلا عن دراسة للأستاذ حفيظ بوطالب الحرطي، حول التعليم العالي والبحث العلمي في المغرب، 1996.

* المؤسسات التي أحدثت في الفترة 1975 - 1983.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

**جامعة محمد خيضر – بسكرة _**

**كلية العلوم القانونية والسياسية**

**قسم العلوم السياسية**

**استاذي الفاضل (ة)**

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية تحت عنوان "**دور إصلاح سياسة التعليم العالي –ل.م .د –في تحقيق جودة التكوين في الأنظمة المغاربية دراسة حالة الجزائر 2004–2016**"وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه بجامعة بسكرة .

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا المجال ،فإننا نأمل منكم التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبانة بدقة ،حيث أن صحة نتائجها تعتمد بدرجة كبيرة على دقة إجابتكم وموضوعية رأيكم ،علما بان المعلومات الواردة في الاستبانة ستعامل بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي لا غير.

**هذا وتتقدم الباحثة بشكركم سلفا على حسن تعاونكم وتفضلكم بالوقت اللازم للإجابة على قائمة الأسئلة بدقة وموضوعية .**

**ملاحظة** :ضع علامة(X) في الخانة التي ترونها ملائمة لرأيكم .

**إعداد الطالبة:**

عمران نزيهة

**إشراف الأستاذ :**

**ا د/ فرحاتي عمر**

## -المعلومات الشخصية

1.النوع الاجتماعي : رجل ☐ امراة ☐

2.الدرجة العلمية: أستاذ مساعد (ب ) ☐ أستاذ مساعد (ا) ☐

أستاذ محاضر (ب ) ☐ أستاذ محاضر (ا) ☐

أستاذ التعليم العالي ☐

3.الاقدمية : من 1 إلى 04 سنوات ☐ من 5الى 10 سنوات ☐

أكثر من 11 سنة ☐

4. الجامعة .....

5.الكلية :.....

6. القسم : .....

7.المسؤولية البيداغوجية : - نائب عميد مكلف بالبيداغوجية ☐

- رئيس قسم ☐

- نائب رئيس قسم للبيداغوجيا ☐

- مسؤول ميدان ☐

- مسؤول شعبة ☐

-مسؤول التخصص ☐

**المحور الأول : جودة المناهج في ظل السياسة الاصلاحية "ل .م.د" LMD**

**8.هل أثرت السياسة الاصلاحية الحالية –ل. م .د – على العملية التكوينية ؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐ **الى حد ما** ☐

- **إذا كانت الإجابة "نعم "فهل تم ذلك من خلال :**

**–تجديد البرامج** ☐

**–جودة طرق التدريس** ☐

**–فتح تخصصات جديدة لتلبية حاجات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية** ☐

**أخرى تذكر من فضلك** .....

**9.هل تتماشى عروض التكوين مع الواقع ؟ نعم** ☐ **لا** ☐ **الى حد ما** ☐

- **إذا كانت الإجابة "نعم " ،فهل روعي في بناء تلك العروض :**

**–التخطيط** ☐

**–الإمكانات البشرية والمادية المتوفرة** ☐

**–دراسة السوق** ☐

- **إذا كانت الإجابة "لا"أين يكمن الخلل في رايك ؟** .....

.....

**10.هل تم تحيين البرامج التعليمية في ظل الاصلاح الحالي –ل م د– وفق نوعية التخصصات ؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

**إذا كانت الاجابة "نعم" فهل تم ذلك من خلال :**

**– جعل البرامج منسجمة مع متطلبات المحيط** ☐

**–توزيع ساعات التدريس بشكل متوازن بين الوحدات** ☐

**اخرى تذكر من فضلك** .....

**11.هل ترى ان مدة التكوين في الاصلاح الحالي –ل م د –تمكن الطالب من استيعاب البرامج المطروحة ؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐ **الى حد ما** ☐

**إذا كانت الإجابة "لا"وضح ذلك** .....

.....

**12– هل يتم استخدام الوسائل الحديثة في التدريس على مستوى قسمكم ؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐ **احيانا** ☐

- **إذا كانت الإجابة "نعم" فهل يتم ذلك من خلال ؟**

**_االبريد الالكتروني** ☐

**–وسائط متعددة ( multimedia )** ☐

**أخرى تذكر من فضلك** .....

- **إذا كانت الإجابة "لا" فهل لأنها ؟**

-لا تتماشى وطبيعة المقررات التي يتم تدريسها ☐

-لا يملك الأستاذ المهارات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات ؟ ☐

- عدم توافر التجهيزات التقنية الملائمة ☐

اخرى تذكر من فضلك .....

.....

13-هل العملية التقويمية المعتمدة في الاصلاح الحالي -ل م.د- فعالة ؟

نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

علـــــــــــــــــــــــــل إجابتـــــــــــــــــــــــــك مـــــــــــــــــــــــــن

فضلك.....

14- -أسلوب التقويم في الإصلاح الحالي -ل .م.د-يتميز ب :

-الموضوعية ☐

- التركيز على القدرة التحليلية ☐

- التركيز على التلقين ☐

-التركيز على التفكير النقدي ☐

15.هل تختلف معايير تقويم الطلبة باختلاف عضو الهيئة التدريسية ؟نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة "نعم "فهل يرجع ذلك الى :

– غياب مرجعية موحدة ☐

–غياب مشاركة الفرق البيداغوجية ☐

أخـــرى تـــذكر مـــن فضـــلك .....

.....

## المحور الثاني البعد المهني للتكوين في ظل الاصلاح الحالي –"ل.م.د"–

**16. ما هي طبيعة التخصصات الموجودة بقسمكم ؟**

– اكاديمية ☐

–مهنـية ☐

**17. هل التكوين في ظل الاصلاح الحالي– ل . م. د–مكن من ؟**

– وجود تربصات عملية ☐

–مخرجات تتلاءم مع متطلبات السوق ☐

**18 .هل هناك توافق بين التخصصات في الجامعة واحتياجات سوق العمل ؟**

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

علل الإجابة من فضلك .....

.....

**19–هل هناك تنسيق بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي ؟ نعم ☐ لا ☐**

**20.هل ترى أن التكوين في ظل الإصلاح –ل .م د –سمح بالرفع من المستوى النوعي للخريجين ؟**

**نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐**

- **إذا كانت الإجابة "نعم "فهل سمح ب :**

**–إكساب الخريج الجامعي ثقافة عامة ☐**

**–مهارة استخدام الأدوات المعلوماتية ☐**

**– إتقان اللغات الأجنبية ☐**

**–التمتع بمهارات تعليمية وبحثية ☐**

- **إذا كانت الإجابة "لا "فما هي العوامل التي حالت دون ذلك ؟**

**–نقص في المرافق البيداغوجية (نقص في قاعات الدراسة ،مخابر ،مكتبات .....) ☐**

**–ضعف التاطير ☐**

**اخرى تذكر من فضلك .....**

.....

.....

## المحور الثالث :مساهمة الهيئة التدريسية في جودة العملية التكوينية

**21. هل يتواجد على مستوى قسمكم أعضاء هيئة تدريس متميزون ؟**

**نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐**

- **إذا كانت الإجابة "نعم" فهل يتميزون ب :**

**– الخبرة والكفاءة ☐**

**– الالتزام بأداء العملية التعليمية ☐**

-الاخلاقيات المهنية ☐

-القدرة على توصيل المعلومة ☐

-الانفتاح والتعاون مع الطلبة ☐

22.هل يعاني الأستاذ من كثافة أعداد الطلبة أثناء المحاضرة والحصص التطبيقية ؟

نعم ☐ لا ☐

- علل الإجابة من فضلك

:.....

23.هل هناك نقص في التاطير على مستوى قسمكم ؟

نعم ☐ لا ☐

24.هل يتم الاعتماد على مستوى قسمكم على الأساتذة المتعاقدين لتغطية العجز في التاطير ؟

نعم ☐ لا ☐ احيانا ☐

- إذا كانت الإجابة "نعم "فهل يخص :

-المواد الأساسية ☐

-المواد الثانوية ☐

25.هل تضع الإدارة اليات محددة ة لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ ؟نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الاجابة بنعم حدد هذه الآليات؟.....

.....

26 . هل يتم تقويم اداء عضو هيئة التدريس ؟ نعم ☐ لا ☐

اذا كانت الاجابة "لا" علل ذلك .....

**27. في رأيكم هل تمكنت سياسة التعليم العالي المنتهجة منذ 2004 و ادراج نظام –ل.م.د –كنظام اصلاحي من تحقيق جودة التكوين؟**

.....

.....

.....

**28. ماهي المعوقات التي تحول دون الوصول إلى جودة التكوين والحلول المناسبة من وجهة نظرك ؟**

.....

.....

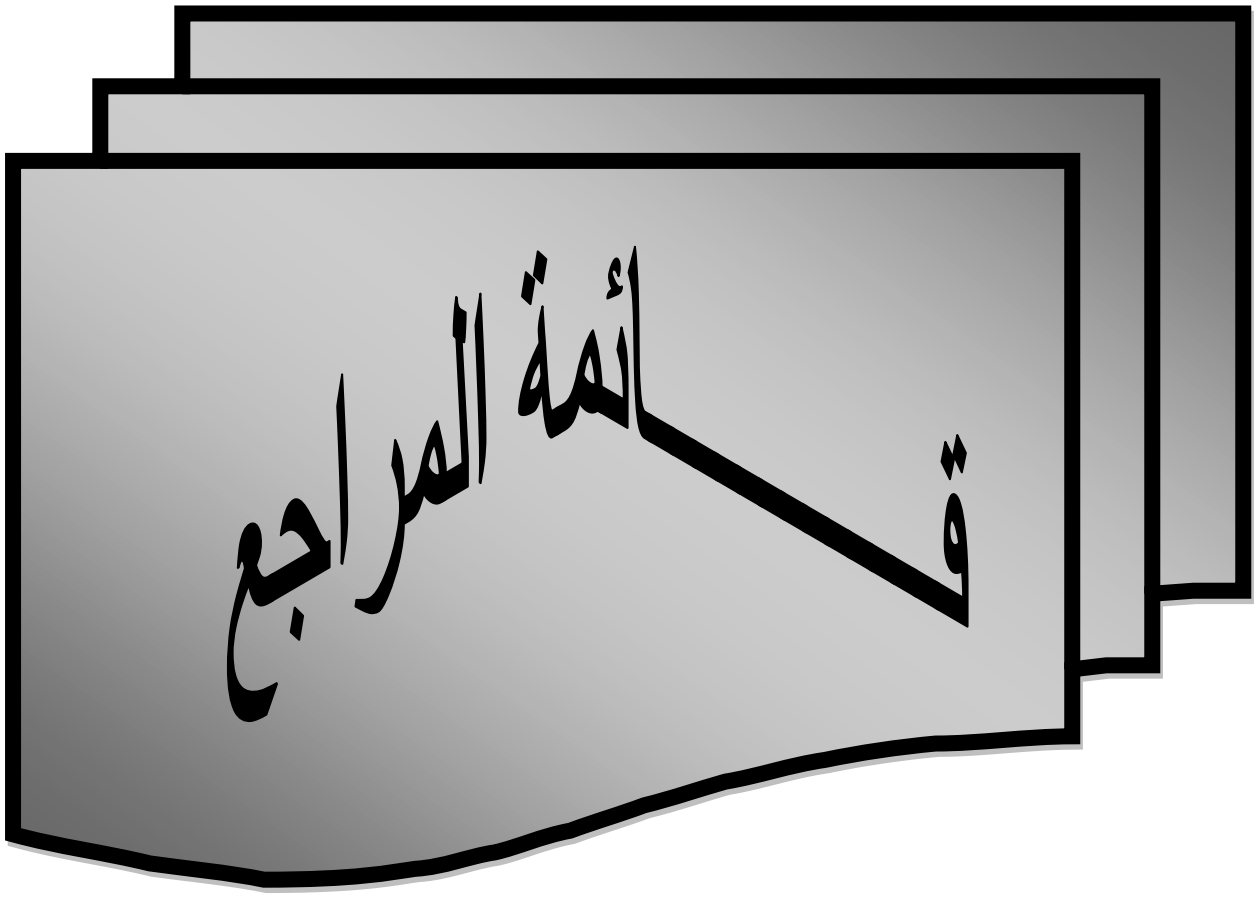
***شكرا لك على حسن تعاونك ,وتفضل بقبول فائق تقديري وعظيم امتناني .***

| رقم | العنوان | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يبين نماذج الجامعات | 36 |
| 02 | يبين عدد سكان الدول المغاربية (الجزائر –المغرب –تونس ) | 63 |
| 03 | يبين عدد المسجلين في التعليم العالي | 64 |
| 04 | يبين التسجيل في التعليم العالي في الدول المغاربية | 66 |
| 05 | يبين تطور عدد الاساتذة في الدول المغاربية | 67 |
| 06 | يبين حصة ميزانية قطاع التعليم العالي في الجزائر | 69 |
| 07 | يبين ميزانية التعليم العالي في تونس | 69 |
| 08 | يبين تطور عدد الطلبة المسجلين في القطاع الخاص بتونس | 72 |
| 09 | تطور المدرسون في تونس 1961 /1972 | 78 |
| 10 | تطور مؤسسات البحث العلمي في الجزائر | 83 |
| 11 | يبين الانتاج العلمي في الجزائر المغرب وتونس | 90 |
| 12 | عدد السكان في الدول المغاربية | 96 |
| 13 | البطالة في الدول المغاربية | 116 |
| 14 | تطور النظام الكلاسيكي ونظام ل م د في جامعات الشرق الجزائرية | 136 |
| 15 | اعتماد المسالك الممهننة في المغرب | 138 |
| 16 | يبين عدد المجازين | 115 |
| 17 | الفروع الاولى للاقسام المعربة | 153 |
| 18 | اهم الخطوات المبذولة لضمان الجودة في الجزائر | 191 |
| 19 | التعداد الاجمالي للاساتذة بالجامعات مجال الدراسة | 201 |
| 20 | نسب توزيع المبحوثين حسب الجامعات محل الدراسة | 202 |
| 21 | توزيع المبحوثين حسب الجنس | 205 |
| 22 | يبين الدرجة العلمية للعينة المبحوثة | 206 |
| 23 | الاقدمية والخبرة المهنية لافراد العينة | 207 |
| 24 | المسؤولية البيداغوجية لافراد العينة | 208 |
| 25 | مدى تاثير السياسة الاصلاحية على العملية التكوينية | 209 |
| 26 | مدى تماشي عروض التكوين مع الواقع | 210 |
| 27 | يبين تحيين البرامج التعليمية في ظل ل م د | 211 |
| 28 | مدى امكانية الطالب من استيعاب البرامج في مدة التكوين | 212 |
| 29 | استخدام الوسائل الحديثة في التدريس | 214 |
| 30 | فعالية العملية التقويمية في ل م د | 215 |
| 31 | اسلوب التقويم في ل م د | 216 |
| 32 | مدى اختلاف معايير التقويم باختلاف الهيئة التدريسية | 217 |

| | | |
|---|---|---|
| 33 | طبيعة التخصصات الموجودة | 219 |
| 34 | مدى وجود تربصات ومخرجات تتلاءم مع سوق العمل | 219 |
| 35 | توافق بين التخصصات في الجامعة واحتياجات سوق العمل | 220 |
| 36 | التنسيق بين الجامعة والمحيط الاقتصادي | 220 |
| 37 | مدى الرفع من المستوى النوعي للخريجين | 221 |
| 38 | تواجد اعضاء هيئة تدريس متميزون | 222 |
| 40 | يوضح كثافة اعداد الطلبة اثناء المحاضرات والحصص التطبيقية | 223 |
| 41 | نقص التاطير | 224 |
| 42 | الاعتماد على الاساتذة المتعاقدين لتغطية نقص التاطير | 224 |
| 43 | اليات لتطوير الاداء البيداغوجي | 225 |
| 44 | تقويم اداء عضو التدريس | 226 |
| 45 | مدى تحقيق السياسة الاصلاحية ل م د لجودة التكوين (سؤال مفتوح ) | 226 |
| 46 | المعوقات والحلول (سؤال مفتوح ) | 227 |

**فهرس الأشكـال**


| رقم الشكل | العنوان | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| (1) | دورة ديمنج | 9 |
| (2) | ثلاثيو جوران | 11 |
| (3) | يوضح هيكل التعليم العالي | 30 |
| (4) | نظام ل م د | 38 |
| (5) | مهام الاستاذ الجامعي | 57 |
| (6) | اعداد الطلبة بالقطاع الخاص في تونس | 72 |
| (7) | مقارنة الانتاج العلمي للدول المغاربية | 90 |
| (8) | الهياكل المعتمدة في تونس لإنجاح ل م د | 141 |
| (9) | نظام ل م د ونتائجه على التعليم العالي | 178 |


قائمة المراجع

## قائمة المراجع

### المراجع بالعربية

**-المصادر**

**القرآن الكريم**

-ابن منظور ،لسان العرب ،القاهرة :دار المعارف ،1966.

**- المعاجم والقواميس:**

1- ابادي محمد الفيروز ،قاموس المحيط ،ج 1 القاهرة :ب.د .ن ،1913.
2- البستاني فؤاد افرام البستاني منجد الطلاب ط3 بيروت :دار المشرق 1986.
3- الرازي محمد بن ابي بكر ،مختار الصحاح ,بيروت :مكتبة لبنان ،1986.
4- عمر احمد مختار .معجم اللغة العربية المعاصرة ،ط1 .القاهرة :علم الكتب ،2008.
5- الكيالي عبد الوهاب ،موسوعة السياسة ط2.عمان :المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،1993.
6- المنجد في اللغة.بيروت :المطبعة الكاثوليكية ،(دس ن)
7- المعجم الوسيط ،ط4،الجزء 1 .القاهرة :مكتبة الشروق الدولية ،2004.

.

**- الكتـب:**

8- ابو عمه عبد الرحمن بن محمد ، النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا ،الرياض :مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي ،2010.
9- البهواشي السيد عبد العزيز وآخرون، العولمة والتعليم الجامعي المضامين المستقبل دراسات حالة. القاهرة :عالم الكتب ،2006.
10- البيلاوي حسن حسين ،احمد فاروق محفوظ ،إدارة الجودة الشاملة في نظم التعليم ،الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية ،2015.
11- الترتوري محمد عوض ،أغادير عرفات جويحان ،إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومراكز المعلومات، عمان :دار المسيرة للطباعة والنشر ،2009.
12- التومي عبد الرحمان ،الجودة ورهانات التربية والتكوين مقاربة مفاهيمية ،وجدة :مطبوعات الهلال 2005.
13- الجراد خلف مقاربات في الفكر السياسي ،دمشق (د.د.ن )،2014.
14- الجابري محمد عابد ،السياسات التعليمية في اقطار المغرب العربي المغرب الجزائر تونس عمان :منتدى الفكر العربي ،1990.

15- الجوطي حفيظ بوطالب ، حول التعليم العالي والبحث العلمي في المغرب في كتاب التعليم العالي في البلدان العربية السياسات والأفاق، عمان :منتدى الفكر العربي ، 1997.
16- ـ، جامعة المستقبل نحو جامعة مغاربية تنافسية الدار البيضاء:دار توبقال للنشر ،2012.
17- الحربي هلال ،السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات ،الرياض :مكتبة العبيكان ،2007
18- الدراركة مامون سليمان ،إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء ،عمان :دار الصفاء للنشر والتوزيع،ط 2 ،2015.
19- السامرائي مهدي ،إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي ط1 ،عمان :دار جرير للنشر والتوزيع ،2007
20- ـ،صبيح كرم الكناني ،نظام إدارة الجودة الايزوISO مدخل لتحسين أداء الجامعات ،عمان :دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع ،2014.
21- الزبيدي سلمان عاشور مجلي ، مشكلات التعليم العالي في الوطن العربي دراسة وصفية تحليلية نقدية .طرابلس: جامعة الجبل الغربي ، 2000.
22- السنبل عبد العزيز بن عبد الله ، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين ،الرياض :دارالمريخ للنشر ،2004.
23- الطائي يوسف حجيم الطائي وآخرون ،إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ،عمان :مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،2009.
24- العلي عبد الستار ،تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة .عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع ،2008.
25- الاغبري بدر سعيد "الجودة في التعليم العالي "ضمن كتاب دراسات وابحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم –التعليم العالي رؤى مستقبلية –بيروت :مؤسسة الفكر العربي، 2005
26- الفرجاني نادر واخرون ،الاستراتجية العربية لتطوير التعليم العالي .تونس :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،2005.
27- الفنجري احمد شوقي ،كيف نحكم بالاسلام في دولة عصرية ،القاهرة :الهيئة المصرية العامة للكتاب ،1990.
28- الفتلاوي سهيلة محسن كاضم ،احمد هلالي المنهاج التعليمي والتوجه الايديولوجي النظرية والتطبيق .عمان :دار الشروق ،2005.
29- القرعان احمد محمد ،ادارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية ،اربد: دار الكتاب الثقافي ،2009.
30- القيسي هناء محمود القيسي ، فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي ، عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع،2011.
31- المساوي محمد ،جدلية التوافق والصراع في الفضاء السياسي المغربي في كتاب المغرب العربي ثقل المواريث ونداء المستقبل بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية ،2001.

32- بوسنة محمود، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي ،جامعة الجزائر :منشورات مخبر التربية التكوين العمل ،2004.

33- بادي مراد القيادة الادارية وعلاقتها بتنفيذ نظام LMD .الجزائر :دار طليطلة للنشر والتوزيع 2015.

34- بوعشة محمد ،ازمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وامل المستقبل ،بيروت :دار الجيل ،2000.

35- بوزيان راضية ،ادارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية ،عمان :مركز الكتاب الجامعي ،2014.

36- بيومي كمال حسني تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم المفاهيم والمداخل والتطبيقات .عمان :دار الفكر،2009.

37- بن عبد المجيد عبد الحميد ، نظام التعليم وسياسته ،القاهرة :ايتراك للطباعة والنشر ،2012

38- براجل علي واخرون ، مقاربة مفاهيمية حول الجودة الشاملة في التعليم العالي ، باتنة : دار قانة للنشر والتوزيع ، 2011.

39- ـ، الكتاب السنوي الثالث جودة المعرفة العلمية في الانسانيات واساليب تدريسها بحث في المفاهيم والمعايير والتجارب ، جامعة باتنة : مخبر تطوير نظم الجودة ، 2015.

40- ـ، مقالات في الجودة التعليمية بحث في المفاهيم والمعايير والتجارب ،جامعة باتنة :دار قانة للنشر والتوزيع ،2011.

41- بلقزيز عبد الإله ،الإصلاح السياسي والاقتصادي والتعليمي في كتاب مدخل لتكوين طالب العلم في العلوم الانسانية ،بيروت :الشبكة العربية للأبحاث والنشر ،2010.

42- بوفلجة غيات ، التربية والتكوين بالجزائر .وهران :دار الغرب للنشر والتوزيع ،2000.

43- جوطي حفيظ بوطالب جامعة المستقبل نحو جامعة مغاربية تنافسية الدار البيضاء:دار توبقال للنشر ،2012

44- جابي عبد الناصر جابي ،الجزائر البحث عن كتلة اجتماعية جديدة ،في كتاب المجتمع والدولة في الوطن العربي في ظل السياسات الراسمالية الجديدة القاهرة :مركز البحوث العربية ،

45- جلال احمد ،كنعان طاهر ،تمويل التعليم العالي في البلاد العربية ابحاث في السياسات ،بيروت :المركز العربي للأبحاث والسياسات ،2012.

46- حجازي هناء شحات السيد ، مؤشرات الأداء المؤسسي وإصلاح التعليم ، القاهرة :مكتبة الانجلو مصرية،2010.

47- حرز الله عبد الكريم ،بدري كمال ، نظام ل .م .د (ليسانس –ماستر –دكتوراه )،الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية ،2008 .

48- ـ، تجويد التعليم في نظام ل. م.د الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية ،2015.

49- حجي احمد اسماعيل ،عبد الحميد حسام حمدي ، الجامعة والتنمية البشرية، القاهرة :عالم الكتب ،2012.
50- حداد عواطف ابراهيم ،ادارة الجودة الشاملة .عمان: دار الفكر ،2009.
51- دعمس مصطفى نمر ،ادارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم ،عمان :دار غيداء للنشر والتوزيع ،2009.
52- راشد علي ،الجامعة والتدريس ، بيروت :دار ومكتبة الهلال ، 2010.
53- زغيب شهرزاد تنقوت وفاء ،التعليم العالي والتنمية بين الاقتراب النظري والواقع حالة الجزائر في كتاب الجزائر اشكالية الواقع ورؤى المستقبل بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية ،2013.
54- زيتون محيا ، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق .بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية ،2005.
55- سعد السيدة محمود ابراهيم ، المخطط التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية ،القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية ،2011.
56- سليماني المنجي ، الفاعلون السياسيون وتحديث التعليم في تونس 1956-1994 ، تونس : دار افاق للنشر ،2015.
57- شبل بدران ،نظم التعليم في الوطن العربي، الاسكندرية :دار المعرفة الجامعية ،2004.
58- ـ، بدران شبل ،حسن البيلاوي ،علم اجتماع التربية المعاصر ،الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية ،2003.
59- صالح علي عبد الرحيم ،ديمقراطية التعليم واشكالية التسلط والازمات في المؤسسات الجامعية ،عمان :دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،2014.
60- صالحي صالح ، زواوي موسى زواوي، دور الجامعة والبحث العلمي في تنمية بلدان المغرب العربي اشارة خاصة الى التجربة الجزائرية ،في كتاب الازمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ،بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية ،1999.
61- صقر عبد العزيز الغريب ،الجامعة والسلطة دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة ،القاهرة :الدار العالمية للنشر والتوزيع ،2005.
62- طلبة جابر محمود ،التجديد التربوي من اجل جامعة المستقبل القاهرة :مكتبة الايمان للنشر والطبع والتوزيع ،1999.
63- طاشمة بومدين طاشمة ،مدخل الى علم السياسة مقدمة في دراسة اصول الحكم ،الجزائر :جسور للنشر والتوزيع ،2013.
64- طارق حسن ،دستورانية مابعد انفجارات 2011:قراءات في تجارب المغرب وتونس ومصر ،بيروت :المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات ،2016.
65- عيد سعاد محمد ،تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة .القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية ،2013.

66- عبد الجواد بكر السياسات التعليمية وصنع القرار ،الإسكندرية :دار الوفاء ،2002.
67- عبيدات سهيل احمد ،السياسات التربوية في الوطن العربي اربد :عالم الكتب الحديث ،2007.
68- عامر ربيع عبد الرؤوف محمد ،مبادى ء ونماذج تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وايجابياتها ومعوقاتها في دراسات في إصلاح الجامعات العربية .القاهرة :منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية ،2010.
69- عصمت مطاوع ابراهيم ، التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي ،القاهرة :دار الفكر العربي ،2002.
70- عمران عبد الرحيم ،الجامعة المغربية ورهانات الديمقراطية، الرباط :منشورات الموجة 1999.
71- عبد الرحمن عواطف ، مستقبل التعليم الجامعي رؤية الصحفيين والجمهور الجامعي، القاهرة :العربي للنشر والتوزيع ،2014.
72- عوابدي عمار ،نظرية القرارات الإدارية بين علم الادارة العامة والقانون الاداري، الجزائر :دار هومة 1999.
73- عطية محسن علي ،الجودة الشاملة والمنهج ،عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع ،2015.
74- غوردو عبد العزيز ،الحكامة الجيدة في النظام الدستور المغربي ،لندن :أي كتب ،2015
75- غنيمة محمد متولي التخطيط التربوي عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع ،2005
76- فخري مديحة محمد،مداخل معاصرة لاصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة ،عمان :دار رضوان للنشر والتوزيع،2014.
77- فرج عبد اللطيف حسين ،نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ماقبل وبعد عولمة التعليم ،عمان :دار الحامد للنشر والتوزيع ،2008.
78- قنديل أماني، تحليل السياسة التعليمية في مصر ووادي النيل .عمان :منتدى الفكر العربي ، 1989.
79- لهلوب ناريمان يونس ،السياسات التربوية العربية ،عمان :دار اسامة للنشر والتوزيع ،2012.
80- لبيض سالم ،الجامعة وتجارب الإصلاح في المغرب العربي مثال الجامعة التونسية في كتاب دينامية الإصلاح في دول اتحاد المغرب العربي وجدة :كلية العلوم القانونية والاقتصادية ،2010.
81- مرسي محمد منير ،الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ،القاهرة :عالم الكتب ،1992
82- محسن مصطفى ،الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري الدار البيضاء :المركز الثقافي العربي ،1999.
83- مطاوع إبراهيم عصمت ، التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي ،القاهرة :دار الفكر العربي ،2002.

84- ماضي محمد توفيق ،تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم نموذج مفاهيمي مقترح .القاهرة:المنظمة العربية للتنمية الإدارية ،2006،
85- محمد عبد الفتاح محمد ،إدارة الجودة الشاملة وبناء قدرات المنظمات الاجتماعية .الإسكندرية :المكتب الجامعي الحديث ،2011.
86- مجيد سوسن شاكر ،الزيادات محمد عواد ،إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم ،عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع 2007.
87- ـ، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية ،عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع ،2014.
88- مينا فايز مراد ،مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد،الكويت : دار سعاد الصباح ،1992.
89- مساعدة وجدان محمد ،الصفات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات .عمان :دار اليازوري ،2014.
90- مرابط فدوى ،الإصلاحات السياسية والدستورية في دول المغرب العربي قراءة في دور الأحزاب السياسية المغاربية ،في كتاب دينامية الإصلاح في دول اتحاد المغرب العربي ،وجدة :كلية الحقوق ،2010.
91- محمد احمد ، عولمة التعليم الجامعي، عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع 2012.
92- مقداد لحسن بوعبدالله محمد ،تقويم العملية التكوينية في الجامعة دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري .الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية ،1998.
93- محمود ابراهيم سعد السيدة، المخطط التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية ،القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية ،2011.
94- مبروك مهدي ،نصف قرن على تأسيس الجامعة التونسية حريات أكاديمية تتضاءل واستقلالية تتراجع في كتاب الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، عمان :مركز عمان للدراسات وحقوق الإنسان ،ج2 ،2012.
95- محمد احمد ، عولمة التعليم الجامعي، عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع 2012.
96- ناشف احمد ، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح الايديولوجي والطرح المعرفي .الجزائر :مؤسسة كنوز الحكمة ،2011.
97- نافعة حسن مبادئ علم السياسة ،القاهرة :مكتبة الشروق الدولية ،2006.
98- ناجي عبد النور ،مقدمة في دراسة السياسة العامة ،عنابة :دار العلوم للنشر والتوزيع ،2014
99- ياغي عبد الفتاح ،السياسات العامة النظرية والتطبيق القاهرة :المنظمة العربية للتنمية الإدارية ،2010 .

**المجلات:**


100-اوعيشة إدريس ،التعليم العالي العام والخاص في المغرب مجالات التكامل وأبعاد التميز مجلة الجامعة ،العدد الرابع ، ،2008.

101-أبو العيد دودو، الحركة الثقافية في الجزائر المعاصرة ،مجلة الثقافة العدد 8-9 ،1 مايو 1972

102-ابو الرب عماد ،قدادة عيسى ،تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي العدد 1 ،2008.

103-الثبيتي مليحان معيض ،الجامعات نشأتها مفهومها وظائفها دراسة وصفية تحليلية ،المجلة التربوية ،العدد 54، 2000.

104-الحوات علي ،انجازات التعليم العالي في بلدان المغرب العربي ،مجلة الجامعة المغاربية ،العدد 1 ،2006.

105-الاخصاصي محمدي ،الإصلاحات في المغرب الحصيلة والمستقبل ، المستقبل العربي، العدد 444 ،فبراير 2016.

106-الزعبي عبد الله محمد ، مقدرة العملية التعليمية في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية على تخريج كوادر محاسبية مؤهلة من وجهة نظر الخريجين ،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع العدد 18 ،2014.

107- الصفدي هشام ،لغة التاريخ مجلة الأصالة العدد 17-18 ،1974

108-العيفة جمال ،الجامعة الجزائرية في ظل التشريعات الجديدة أي دور تنموي ،مجلة تواصل ، عدد 22 ،سبتمبر 2008.

109-العساف ليلى والصرايرة خالد "انموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة"مجلة جامعة دمشق ،المجلد 27،العدد الثالث والرابع ،2011

110-العقبي حبة ،الجامعة الجزائرية والتنمية مجلة حوليات جامعة الجزائر، عدد 1 ،1986-1987

111-العنزي قاسم مظلوم ،استخدام نموذج Deming في تحقيق الأداء الجامعي دراسة ميدانية كلية الآداب جامعة الكوفة ،مجلة دراسات الكوفة ،العدد 21 ،2011.

112-اقنوش زكرياء ، تدني النضج السياسي لدى النخبة البرلمانية بالمغرب ، المجلة العربية للعلوم السياسية العدد 49-50،شتاء -ربيع 2016.

113-المهيري عبد القادر "القوانين المنظمة للتعليم العالي "مجلة اكاديميا ،عدد 7-9 ، 2012.

114-المختار محمد المدني ، سياسات التعليم العالي والثانوي وافاق التنمية في تونس رؤية تحليلية ،مجلة الجامعة المغاربية العدد الثامن ،2009.

115-المجيدل عبد الله ،سالم شماس ، معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ،مجلة جامعة دمشق المجلد 26 العدد 1+2 ،2010.
116-بارة خير ،آليات ضبط الجودة والنوعية في التعليم العالي في الجزائر لخدمة أهداف المجتمع الاجتماعية والاقتصادية ،مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ،جامعة الوادي ،العدد الخامس، فيفري 2014.
117-بوطيب جمال ،التعليم العالي في العالم العربي :استراتجيات الإصلاح الجامعي التجربة المغربية انموذجا ". مجلة واقع التعليم العالي في الوطن العربي ،العدد 12 ،2015.
118-بن حسين سمير ،تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،العدد18 مارس 2015
119-بروش زين الدين ،يوسف بركان مشروع تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والأفاق، المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي ،البحرين ،2012
120-توهامي إبراهيم ،أية جامعة تحتاج الجزائر في ظل العولمة القرن الحادي والعشرين ،مجلة الباحث ،العدد الرابع افريل 2003.
121-بلحاج عبد القادر ،علاقة التكوين الجامعي بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية أثناء الإصلاح في الجزائر ،مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ ،العدد 09،ديسمبر 2014.
122-بلعور مصطفى ،طبيعة العلاقة بين السلطتين التنفيذية والتشريعية ،دفاتر السياسة والقانون، العدد 5 جوان 2011.
123-بالهادي عمر ، نظام امد الرهانات والتداعيات ،مجلة الجامعي، العدد 9-10 فيفري 2006.
124-تومي حسين الجامعة وتنمية المجتمع في الجزائر بين النجاح الكمي والإخفاق الكيفي دراسات اجتماعية العدد 05 جويلية 2010.
125-جاسم خيري عبد الرزاق ،النظام السياسي التونسي بعد التغيير، المجلة السياسية والدولية ،عدد25 ،2014.
126-خنيش دليلة ، سياسة البحث العلمي بالجزائر :الأهداف والنتائج ،مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة محمد خيضر بسكرة ،العدد الثاني والعشرون ،جوان 2011.
127-ركيبي عبد الله ،التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،حوليات جامعة الجزائر عدد 1 ،1986-1987.
128-زغاشو هشام ،صنع السياسة العامة من منظور توزيع السلطة وعلاقتها بالرأي العام في الأنظمة المفتوحة ،مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ،العدد10 ، 2015 .
129-زيادة مصطفى عبد القادر ،نحو رؤية مستقبلية لعملية صنع السياسة التعليمية في مصر ،مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم العدد 1 ،يناير 2012.

130–شبايكي سعدان ،حفيظ مليكة ،لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل.م. د ،مجلة البحوث والدراسات العلمية، عدد 4 المدية الجزائر ،أكتوبر 2010.
131عسالي بولرباح ،مشكلات الاستثمار في التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية ،مجلة المستقبل العربي ،العدد 357 نوفمبر 2008.
132–عبد الرحمان نزيه، سياسات التعليم العالي في الدول المغاربية تونس والمغرب نموذجا دفاتر السياسة والقانون، العدد الثالث عشر جوان 2015.
133–عبد الرحمن عواطف ،مستقبل التعليم الجامعي رؤية الصحفيين والجمهور الجامعي .القاهرة :العربي للنشر والتوزيع ،2014.
134–غريب عبد الكريم ،إصلاح الإصلاح في التربية والتكوين .مجلة عالم التربية العدد 19 ،2010
135–غلام الله محمد ،إصلاح التعليم العالي في الجزائر ،مجلة الإنسان العدد 1 1يونيو 1983
136–فضيل عبد القادر ،الوجه الحقيقي لديمقراطية التعليم مجلة الأصالة العدد الرابع أكتوبر 1971
137-فلاح كريمة ،مداح عرايبي الحاج ، البحث العلمي في الجامعات الجزائرية الواقع ومقترحات التطوير ،مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا ،العدد الخامس عشر ،السداسي الثاني 2016.
138–كركوش فتيحة اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل م د دراسة ميدانية بجامعة البليدة دراسات نفسية وتربوية عدد 8 جوان 2012.
139–لشهب احمد ،تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ،مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد الثاني عشر، مارس 2015.
140–ليمام سالمة ،بارة سمير ،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 السابع عدد 17 ،2014
141–مطاطلة احمد ،القانون والتعريب من خلال التجربة الجزائرية ،مجلة الاصالة التاريخية والثقافية ،العدد 57 ، 1978 .
142–مروفل مختار ، الجامعة والسياسة في الجزائر مشروع المجتمع بين مطرقة السلطة وسندان الايديولوجية لمحة تاريخية مجلة إضافات ،العددان 26–27 ،ربيع صيف 2014
143–ومضات جامعية العدد التاسع ،جامعة ورقلة ديسمبر 2010.
144–يونس سميحة ،البحث عن الجودة في نظام LMD ، "آليات التطبيق وسبل التعزيز "مجلة العلوم الإنسانية، العدد 35/34 مارس 2014.

**المذكرات والرسائل:**

145-الإمام سلمى "صنع السياسة العامة في الجزائر دراسة حالة السياسة التعليمية الجامعية 1999-2007(مذكرة ماجستيرفي العلوم السياسية )جامعة الجزائر ،2008.

146-الرامي الحسين ،إشكالية تدبير الموارد البشرية في الجامعة المغربية (أطروحة دكتوراه )جامعة مراكش كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية ،2011.

147-العقون سعاد "دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ (أطروحة دكتوراه في العلوم السياسية )الجزائر ،2004.

148-المسهلي امة الله دحان حسين ،تطوير سياسة القبول بالتعليم العالي باليمن في ضوء معايير الجودة "(اطروحة دكتوراه في علوم التربية )جامعة القاهرة ،2011.

149-بن اسباع حسان سياسات التعليم العالي في الجزائر (مذكرة ماجستير في علم الاجتماع )جامعة بسكرة ،2014/2013.

150-باسك محمد ،إصلاحات التعليم العالي الأخيرة بالمغرب (رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة )جامعة الحسن الثاني ،كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية ،1999-2000.

151-رقاد صليحة رقاد، تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية أفاقه ومعوقاته (أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية )جامعة سطيف ،2014/2013.

152-زروق احسن ،تحليل ميكروسوسيولوجي للتفاعلات الاجتماعية بين الفاعلين الجامعيين في ظل الإصلاح (LMD (أطروحة دكتوراه )جامعة الجزائر ،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ،.2014

153-صليح محمد عبد الله احمد عبد الله ،صنع السياسات العامة في اليمن مع التطبيق على السياسة التعليمية 1990-2006 (أطروحة دكتوراه في العلوم السياسية )، جامعة حلوان ،كلية التجارة وإدارة الأعمال ،2009.

154-عبد العزيز عبد الحميد مازن مسودة ،اثر تنظيم الموارد البشرية الصحية في تحقيق الجودة الشاملة دراسة ميدانية تحليلية تطبيقية على المستشفيات الأردنية (أطروحة دكتوراه في ادارة الاعمال) جامعة السودان ،2004.

155-فاخور ادريس ،ادارة شؤون الجامعات في المغرب (اطروحة دكتوراه في القانون العام )طنجة جامعة عبد المالك سعدي ،كلية العلوم القانونية والاقتصادية ،2012.

156-نيس سعيدة، دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية دراسة حالة الجزائر (أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية )جامعة الجزائر ،2014.

**الوثائق:**

157-الجمهورية الجزائرية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وثيقة إصلاح التعليم العالي جوان 2007.

158-الجمهورية الجزائرية ،الجريدة الرسمية 27 فبراير 2008،العدد 10

159-المملكة المغربية ،دستور 29 يوليو 2011.

160-المملكة المغربية ،مرسوم رقم 790.12.2،الصادر في 19 فبراير 2013 المحدد لاختصاصات وتنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر .

161-الجمهورية التونسية ،القانون عدد 70 لسنة 1989 ،المؤرخ في 28 جويلية 1989.

162-المملكة المغربية ،ظهير شريف رقم 102-75 -1 ، 25 فبراير 1975 المتعلق بتنظيم الجامعات.

163-الجمهورية الجزائرية ،المرسوم التنفيذي رقم 08-130 ،المؤرخ في 03مايو سنة 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث.

164- الجريدة الرسمية المرسوم التنفيذي رقم 03-09-2009

165-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،الدستور الجزائري1996 المعدل ،المادة 122.

166-المملكة المغربية ،مرسوم رقم 790.12.2.الصادر في 19 فبراير 2013 المحدد لاختصاصات وتنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر .

167-الجمهورية التونسية ،دستور 59 الفصل 49.

168-الجمهورية التونسية ،دستور 2014 ،الفصل 77.

169-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي السداسي الأول 2010.

**الملتقيات:**

170-الدقي نور الدين ، تمويل التعليم العالي في الوطن العربي ،المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين حول التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي 22-26 ديسمبر 2015

171-الرواشدة علاء زهير ،دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية بالمملكة الاردنية في ظل العولمة ،ملتقى دولي حول مقومات تحقيق التنمية المستدامة في الاقتصاد الاسلامي ،جامعة قالمة 03-04 ديسمبر 2012.

172–الوافي الطيب ،نظام التعليم العالي في الجزائر ورهانات الجودة ، المؤتمر الدولي حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية ،عمان 28 افريل 01 ماي 2014

173–الصقلي عبد العزيز ، الجودة في التعليم العالي بالمغرب ،ملتقى التعاون والتبادل بين جامعات العالم الاسلامي تطبيق مؤشرات الأداء من اجل تعزيز الجودة ،الرياض 14–16 مايو 2013.

174–بن الزاوي عبد الرزاق ،زروالة رفيق "التسيير التشاركي في الجامعة كعامل لتحقيق الجودة وتطوير التنظيم في التعليم العالي إشارة إلى حالة الجزائر ،المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي،الإمارات 3،-5 مارس 2015 ً.

175–القيزاني ابراهيم ،متطلبات التكوين الجامعي الناجح رؤية نقدية استشرافية من خلال سياسة التكوين في الجامعة التونسية ،المؤتمر العربي الرابع حول التعليم العالي في الجامعات العربية الافاق والتحديات، القاهرة 18–20 فبراير 2014.

176–بوزيدة حميدة ،مدخلات ومخرجات التعليم العالي في الجزائر ،ملتقى دولي حول مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتجيات– السياسات الاليات )–البحرين اكتوبر

177–بن عبد الله مفلاح نظام LMD ومستقبل الجامعة الجزائرية ،الملتقى الوطني حول التعليم العالي وعلاقته بالتعليم العام جامعة الشلف ،2009

178–بوثلجة غيات "عوائق تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية "، المؤتمر الدولي حول ادارة النوعية في انساق التربية والتكوين، الدار البيضاء 20–22 ابريل 2010

179–بلولي فرحات مهمة الاشراف في ظل نظام ل. م .د ،يوم دراسي اصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والافاق، جامعة تيزي وزو،22افريل 2013.

180–بن زروال فتيحة خلاصي مراد نموذج مقترح في إدارة مقاييس في نظام ل م د فرع وتخصصات علم النفس ،الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي 14–15 افريل 2010

181–جفال عبد الحميد ، اثار العولمة على النظام التربوي في الجزائر بين ضرورة التغيير والهيمنة العالمية ،الملتقى الدولي الثاني العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية مخبر المسالة التربوية في ظل التحديات الراهنة ديسمبر،2005.

182–خلادي محمد الامين ، اليات التكوين والتقويم بين الواقع والاقتراح ،الملتقى الوطني افاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية ،جامعة الجزائر ،23 –26 افريل 2012.

183–حضراني احمد ، الوظيفة التربوية للجامعة :أشكال التكوين والبحث العلمي بالمغرب ،الملتقى الدولي السابع حول الجامعة والمجتمع الواقع والأفاق ،جامعة باتنة 26–27، اكتوبر 2015.

184–دهينة مجدولين ،واقع الجامعة الجزائرية بين عرض عمل حاملي الشهادات الجامعية واحتياجات السوق المحلية ، ملتقى تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية،جامعة الجلفة ،2010

185–سلامي عبد القادر ، التحصيل الجامعي في ضوء ل م د ومتطلبات سوق العمل دراسة ميدانية

المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية 7 ماي 2015
186-سلامة عادل عبد الفتاح ،واقع إدارة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي ،مؤتمر دولي حول تطوير ادارة التعليم العالي في الوطن العربي، ابو ظبي 7-8 ديسمبر 2011
187-شاهين محمد عبد الفتاح "التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي ،مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني جامعة القدس المفتوحة رام الله 3-5 جويلية 2004.
188-شسيبوط سليمان ، قيوة سمير دور الجامعة الجزائرية في عملية التنمية في ظل تحديات الألفية الثالثة مداخلة الملتقى الوطني تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية جامعة الجلفة ،2010.
189-الصقلي عبد العزيز ، الجودة في التعليم العالي بالمغرب ،ملتقى التعاون والتبادل بين جامعات العالم الاسلامي تطبيق مؤشرات الأداء من اجل تعزيز الجودة 14-16 مايو 2013 الرياض.
190-الضالمي محسن وآخرون ،قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط ، الملتقى الدولي حول مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتجيات –السياسات –الآليات )المنامة ،أكتوبر 2010.
191-عبد الرؤوف عبد الرؤوف محمد عامر طارق ،فلسفة وسياسات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي وطرق تحقيقها ،المؤتمر العربي الثالث حول الجامعات العربية التحديات والأفاق ،مصر ،يناير 2010.
192-عبد الرزاق ايهاب ، الحيالي حسين ،ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من اجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي المجلد الثاني ،جامعةالزيتونة الاردن، 2013/4/4.
193-عبد الهادي العجيل سعدون ،واقع البحث العلمي في العراق المشاكل والحلول، في المؤتمر الرابع حول االتعليم العالي في الجامعات العربية الأفاق والتحديات، القاهرة 18-20فبراير 2014
194-عبد الله علي مداح لخضر "التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته ، الملتقى الوطني "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة جلفة
195-فيلالي صالح احمد ،ملاحظات حول سياسات ديمقراطية التعليم ،البحث العلمي والجزارة ،الملتقى الوطني حول الجامعة والتنمية :الواقع والأفاق ،جامعة قسنطينة ، 12-13 ماي 2002.
196-قويدر عياش "مدخل إدارة الجودة الشاملة كمحدد للأداء المتميز في المنظمات "المؤتمر الدولي حول الاداءالمتميز للمنظمات والحكومات ،جامعة ورقلة ،كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية ،2005
197-كرار حسين زند اميمة ،ضمان الجودة في العالم العربي مسار بولونيا نموذجا ،المؤتمر الاقليمي العربي نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية ،القاهرة ،2009

198–لونيس علي لونيس ،تغليت صلاح الدين "تطبيق نظام ل م د كمتغير لتحقيق الجودة العالية في التعليم بالجامعة الجزائرية "الملتقى البيداغوجي الرابع ضمان جودة التعليم العالي –المبررات والمتطلبات –25–26نوفمبر 2008

199-لبوز عبد الله جودة التقويم البيداغوجي بين النظام الكلاسيكي ونظام LMD من وجهة نظر الطلبة دراسة ميدانية بجامعة ورقلة ،الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم واساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل م د ،جامعة ورقلة 8/7 ماي 2013 .

200–نور الدين الدقي، تمويل التعليم العالي في الوطن العربي ،المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين حول التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي 22–26 ديسمبر 2015

201–مجدولين نجوى واقع الجامعة الجزائرية بين عرض عمل حاملي الشهادات الجامعية واحتياجات السوق المحلية ،ملتقى وطني تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية ، جامعة زيان عاشور ،2010 ،

202–مقداد محمد ،جامعات البلدان النامية في عهد العولمة امل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة "ورقة مقدمة في ندوة العولمة وأولويات التربية كلية التربية ،جامعة الملك سعود الرياض 17–18 ، 2004.

203–مجذوب مبارك محمد علي ،البحث العلمي والتقاني في مؤسسات التعليم العالي العربي الواقع والمأمول ،المؤتمر الثالث عشر حول تطوير إدارة التعليم العالي في الوطن العربي ،ابو ظبي 7–8 ديسمبر 2011.

204-محمد مزيان، إبراهيم ماحي ،نظام التعليم العالي ل .م. د في الدول المغاربية الجزائر نموذجا ،المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي ،القاهرة ،31ماي -2 يونيو ،2009.

**مواقع الانترانت:**

–السمكي بسام فايز مشكلات التمويل الجامعي ومقترحات لتطوير مصادره مستقبلا في ضوء سياسة التعليم العالي في الاردن متحصل عليه http://dspace-ju-edu-jo/xmlui/handle

–السعد مسلم علاوي ،منهل محمد حسين جودة العملية التعليمية الجامعية ومتطلبات تحسينها دراسة حالة في جامعة البصرة
http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=47301

–يحي مخالدي نظام ل. م. د في الجزائر بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل www.tlt.net/book

–محمد دكير حول التعليم والتعليم العالي في العالم العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين
www.kalema.net/v1/?rpt=292&art

-حايم ملكا الصراع على الهوية الدينية في تونس والمغرب العربي
https://csis-prod.s3.amazonaws.com/.../140502_Malka_Maghreb_**Religious_Identity**

-محمد ايت المكي التعليم العالي في المملكة المغربية رهانات وتحديات
http://aarunews.ju.edu.jo/Lists/EventsAndNews/DisplayNews.aspx

-محمد الحجوي اثر جامعة القرويين في الاشعاع العلمي والثقافي والاصلاح الاجتماعي
http://www.habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/8811

سعيد الراشدي محددات الانظمة التربوية-
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=158758

-محمد صدوقي صناعة القرار التربوي في المغرب من اجل سياسة تعليمية ديمقراطية وعلمية
http://www.maghress.com/alittihad/140230

-لحسن عبد الله باشيوة السياسات التربوية والتعليمية في المغرب العربي
http://www.elganna.com/forums/index.php?topic=594.0

-بلقاسم الجطاري ازمة التعليم العالي بالمغرب السياق والمضمون والتطبيق
http://www.oujdacity.net/national-article-84196-ar/.html

-سوسن شاكر مجيد ،اعلان بولونيا اصلاح للتعليم العالي الاوروبي
http://www.ahewar.org/debat/ بتاريخ : 2016/05/06

-اسامة مطاطلة التعليم العالي في الجزائر قراءة في ثنايا نظام الال ا م دي
http://arabic.jadaliyya.com/pages/index/23882

-عبد الرزاق المقدمي التكوين في علوم المعلومات والتوثيق في بلدان المغرب العربي تحت تاثير التطور الجارف للتكنولوجيات الرقمية مأخوذ من موقع بتاريخ 05ماي 2016
http://abderrazakmkadmi.free.fr/docts_PDF/article_HR_AbuDhabi.pdf

-المملكة المغربية البرنامج الاستعجالي (2009-2012)
*jimcontent.com/download/version/.../**program**me-urgence.doc*

-نور الدين زمام الجامعة والبحث العلمي في ظل تقسيم العمل العلمي الراهن
http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/.pdf

-سفيان لوصيف السجال اللغوي وتطور التعريب في الجزائر بعد الاستقلال
http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php

-فرحات بلولي شهادة ليسانس في اللغة العربية ل م د وسوق العمل بين اصلاح التعليم العالي واصلاح التعليم العام
http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/download/916/754

-عبد الرزاق المقدمي التكوين في علوم المعلومات والتوثيق في بلدان المغرب العربي تحت تاثير التطور الجارف للتكنولوجيات الرقمية على الرابط :
http://abderrazakmkadmi.free.fr/docts_PDF/article_HR_AbuDhabi.pdf

-زهير سراي الجامعة الجزائرية بين متطلبات الجودة الشاملة وغياب الاستراتجية الاكاديمية للتنمية تم تصفح
https://www.linkedin.com

-ابو بكر خالد سعد الله وزارة التعليم العالي تتخبط بين المعابر على الرابط بتاريخ 30 ديسمبر 2016
http://www.alhaoura.com/ar/index.php?news=40

- إدريس بنديان ،الجامعة المغربية من الأزمة إلى الهدر الجامعي
.http://www.caus.org.lb/PDF/EmagazineArticles/socio_31-32-idriss_bandian.pdf

-احمد غالب الهبهوب، دراسة تحليلية مقارنة لأهداف التعليم العالي في اليمن والأردن ، على الرابط
http://drhaboob.blogspot.com/2015/01/blog-post_84.html

- مروان راسم كمال، دور الجامعات في الثقافة الوطنية ، على الرابط :
https://www.philadelphia.edu.jo/philadreview/issue8/no8/3.pdf

-غنية شليغم ،كاوجة محمد الصغير ،السياسة البحثية في الجزائر الآليات والعوائق ، على الرابط :
https://manifest.univ-ouargla.dz/index.php/archives

-صاطوري الجودي ،البحث العلمي في الجزائر :الواقع والتحديات،تم الاطلاع على الموقع :
http://confjo.jilwan.com/confjo2014/research_papers2014.php

-حمزة الفيل، مراحل تطور منظومة البحث العلمي في تونس ، على الرابط :
http://www.csds-center.com

- موزة بنت محمد الربان، البحث العلمي العربي (2001-2010) على الرابط :
https://www.gulfpolicies.com
- خربوش ثريا ،عن سياسات تعريب تعليم مابعد الاستقلال على الرابط:http://www.anfasse.org/

-محمد مخلوفي ،الأحزاب السياسية وصراعاتها في الدول المغاربية على الرابط
http://barq-rs.com/barq/

-فيصل بوصيدة ،اسماء خليفي ،الإدارة البيداغوجية في ظل نظام ل م د على ضوء النصوص القانونية النافذة.على الرابط
https://sites.google.com/site/bouseidafaissal/archives/2013/ugtasneu

زهير سراي الجامعة الجزائرية بين متطلبات الجودة الشاملة وغياب الإستراتجية الأكاديمية للتنمية،على الرابط :
https://www.linkedin.com .

**ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية**

**- المراجع باللغة الفرنسية**

**Les ouvrages :**


-Galal Ahmed **,** Kanaan Taher, financing higher education in arab countries ,Egypt : the Economic Research forum, 2010.

-Ghalamallah Mohamed, l'université algérienne: genèse des contraintes structurelle ,conditions pour une mise à niveau ,les cahiers du cread étude sur l'université algérienne n77 ,Alger :Le Centre de Recherche en Économie Appliquée pour le Développement(CREAD), 2006.

-Alcouffe Alain, Evolution de la R & D et de l integration entre les pays maghrebins, Luxembourg :office des publication officielles des communauté européennes , 1996.

- Guide de formation du LMD a l'usage des institutions d'enseignement superieur d'Afrique francophone,Association des université Africaines ,accra ,2008.

- Khlfaoui Hocine, la recherché scientifique en Algerie initiatives socials et pesanteurs institutionnelles ,ou va l'algerie , Karthala aix en Provence :institut de recherche et d'études sur le monde arabe et musulman , 2001 .

-Bencheikh- Mustapha, l'université marocaine a l'épreuve, Rabat : Edition Okad ,2004

- Kamel Baddari, Abdelkarim Harzallah ,référentiel LMD bien enseigner dans le system lmd ,Alger: office des publication universitaires ,2015


**Les periodiques :**


-Alain Coulon ,ou va l'université algérienne, Revue l'homme et la société volume 39 , numéro 1 ,1976.

- Champy Remoussenard .p. les théories de l'activité entre travail et formation ,Revue savoirs ,8,2009.

Najem Dhaher, l'université tunisenne entre localisation et internationalisation JHEA/RESA,vol, 7N3,2009.

−Kouici Salima , Hakima Harik , Samia Dahmani ,une etude bibliometrique de la production scientifique algerienne en utilisant la base scopus ,Revue RIST ,vol 18 n2,2010.

**Les thèses :**

-Toufik Madani Mohamed ,les enseignants universitaires algériens entre autonomie et instrumentalisation thèse de doctorat , paris, 2011

.

- Gougou Mohammed ,la reforme de l'université au Maroc vue par les acteurs universitaires une étude de cas de l'université Mohammed v rabat salé , thèse doctorat, université de Montréal ,2001.

**-Colloques :**

- EL farissi Mohamed , Kouamean Mohamed, Réforme de l'enseignement supérieur marocain état d'avancement accréditation et assurance qualité **,** le système LMD entre implémentation et projection actes du colloque international, Alger 30-31 mai ,2007.

- El Bardiy Latifa ,Abdeljalil Louhmadia ,enseignement supérieur public et employabilité des diplômes analyse critique **,** XXX èmes Journées du développement ATM 2014 Ethique, entrepreneuriat et développement Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales
Université Cadi Ayyad, Marrakech, les 29, 30 et 31mai ,2014.

-Habib Bouchriha **,**Sihem Jaziri la réforme LMD en Tunisie 1er congres la recherche et l'enseignement de la physique,Oujda , 9au 13 avril ,2007.

**Les Site web** :


Germain Gourene apercu de la réforme licence master doctorat lmd **http://uam.refer.ne/IMG/pdf/Apercu_LMD.pdf**

Le système de recherche scientifique en Tunisie :historique et perspectives d'avenir
https://mohameddachraoui.wordpress.com

Radhouane Myriam mise en lumière de lien complexes entre massification de l'enseignement supérieure ,chômage des diplôme et tensions sociales au Maroc et en Tunisie étude comparative
https://archive-ouverte.unige.ch/unige:44141

Cylvie Mazzella construction dun marché international de l'enseignement supérieur privé au Maghreb https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066270/document

-yusuf kocoglu formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens
http://ufmsecretariat.org/wp-content/uploads/2015/04/Etude-OCEMO.pdf

Mzid nouri « luniversite tunisienne dans le contexte de transition democratique defis et perspectives »
http://www.cafrad.org/Workshops/Rabat21-23_11_11/tunisie.pdf

Ahmed Ghouati, une décennie du processus de pologne au Maghreb
https://hal-clermont-univ.archives-ouvertes.fr/hal.../document

Mohammed Zaher BENABDALLAH l'université maghrébine face aux défis de l'intégration euro-méditerranéenne
http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_6/pdfs

Secretariat exécutif du rocare la reforme lmd une solution pour le developpement
www.**rocare**.org/publications/**Reforme_LMD**.pdf

Hanen Safi le management socio économique et la mise en œuvre dune démarche de la qualité intégrale dans un établissement d'enseignement supérieur en Tunisie
https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00780757

-Catherine Pamphile le tutorat et ses enjeux didactiques dans les dispositifs de formation a distance .*didatic.net/IMG/doc/DEA_Catherine_Pamphile.doc*

-Houria Ayouche le tutorat transmission et application du savoir (cas de l'université Algérienne

https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00801829/document

-Le projet AqiUmed objectifs,mise en œuvre résultats et diffusion
www.agence-erasmus.fr/docs/2161_livret-**aqiumed**.pdf

**المراجع باللغة الانجلزية:**

**-Books :**

-Juran M Josef ,quality handbook ,New york ;mc Graw-Hillcompanies,1999

--Amtava,Mitra ,Fundamentals of quality control and improvement , Canada :john wiley &sons hoboken ,2008.

-Geoffrey d Doherty ,Developping quality systems in education ,London :Routledge 1994.

-J Gerald Suarez , three experts on quality , New York : department of the navy , 1992

-Don f westerheijden ,stensaker bjorn ,quality assurance in higher education ,Dodrecht ,Netherlands springer ,2007.

Hussein Mai, quality made easy ,Abu dhabi ,2000.

-Geoffrey d Doherty ,Developping quality systems in education ,London :Routledge 1994.

**Websites** :

-Ahmed Badr Eldin Quality general concepts and definitions,
http://www.intechopen.com/books/modern-approaches-to-quality .

Gerold Suarez Three Experts on Quality Management
http://dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a256399.pdf

**الفهـرس**

اهداء

شكر

مقدمة.....ا–ك

**الفصل الأول: الإطار النظري المفهوماتي للدراسة**

المبحث الأول : الأطر النظرية المفسرة لإصلاح وجودة التعليم.....3.

المطلب الأول :المقاربات المرتبطة بإصلاح التعليم .....3

المطلب الثاني :مقاربات الجودة .....6.

المبحث الثاني :ماهية إصلاح سياسة التعليم العالي .....14

المطلب الأول :مفهوم الإصلاح التعليمي .....15

المطلب الثاني :السياسة التعليمية والتعليم العالي .....18.

المطلب الثالث :مفهوم نظام "ل .م د" LMD.....37.

المبحث الثالث :ضبط مفاهيمي لجودة التكوين الجامعي .....40

المطلب الاول :ماهية الجودة في التعليم العالي .....41.

المطلب الثاني :مفهوم التكوين الجامعي .....52.

المطلب الثالث :جودة العملية التكوينية .....53

**الفصل الثاني: سياسات التعليم العالي في الدول المغاربية ونظام" ل .م. د" LMD** .... 62..

المبحث الأول :معالم سياسة التعليم العالي في الدول المغاربية.....63.

المطلب الأول :سمات التعليم العالي في الدول المغاربية .....63

المطلب الثاني : تطور سياسات إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في الدول المغاربية .....75

المطلب الثالث : محددات سياسات التعليم العالي في الدول المغاربية والقوى المؤثرة في في صنعها.....92

المبحث الثاني :إصلاحات التعليم العالي ونظام "ل. م. د" LMD في الدول المغاربية :بين الضغوط الخارجية وواقع الاكراهات الداخلية .....108..

المطلب الأول :الضغوط الخارجية الموجهة لإصلاح التعليم العالي (نظام ل. م .د ) .108.
المطلب الثاني :واقع الاكراهات الداخلية وضرورة الإصلاح .....113.
المبحث الثالث :إصلاح سياسات التعليم العالي (نظام ل.م .دLMD)في الدول المغاربية .....117
المطلب الأول :نشأة نظام "ل .م .د" الفلسفة والأهداف .....117..
المطلب الثاني :الهيكلة الجديدة للتعليم العالي في الدول المغاربية .....122.
المطلب الثالث :مسارات تنفيذ إصلاح التعليم العالي (ل .م. دLMD )في الدول المغاربية.....133.
**الفصل الثالث :إشكالية جودة التكوين الجامعي في الجزائر** .....143
المبحث الأول : التكوين الجامعي في الجزائر وقراءة في المسار الاصلاحي لسياسات التعليم العالي.....145.
المطلب الأول :التكوين الجامعي في مرحلة السبعينات .....148.
المطلب الثاني :التكوين الجامعي في مرحلة الثمانينات.....159.
المطلب الثالث : التكوين الجامعي في مرحلة التسعينات .....162.
المبحث الثاني :أزمة التكوين الجامعي في ظل النظام الكلاسيكي في الجزائر .....165
المطلب الأول :النظام الكلاسيكي في الجزائر –الاختلالات وضرورة الإصلاح.....165.
المطلب الثاني :أزمة المناهج الجامعية في الجزائر..... 170
المطلب الثالث :مشاكل التكوين الجامعي ومعوقاته في الجزائر.....172
المبحث الثالث :الاتجاه نحو الجودة في ضوء إصلاح "ل. م .د"LMD في الجزائر.....175
المطلب الأول :الجودة في الخطاب السياسي الجزائري.....175
المطلب الثاني :الجودة وإصلاح الجامعي "ل .م .د" LMD في الجزائر .....176
المطلب الثالث :بعض الآليات الجديدة لتحقيق جودة التكوين في ظل ل م د LMD في الجزائر.....179.
**الفصل الرابع: تقويم العملية التكوينية في ظل نظام ل م د بالجزائر والتصور المقترح لتطويرها في ضوء معايير الجودة (دراسة ميدانية )**.....194.
المبحث الأول :الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .....195
المطلب الأول :الهدف من الدراسة الميدانية .....195.

المطلب الثاني :مجالات الدراسة .....196
المطلب الثالث :أدوات جمع المعلومات والبيانات .....204
المبحث الثاني :عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية .....206.
المطلب الأول :تحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية .....206.
المطلب الثاني :نتائج الدراسة .....229
المبحث الثالث :تصور مقترح لتطوير العملية التكوينية في ضوء معايير الجودة ....235
المطلب الأول:جوانب الضعف في العملية التكوينية في نظام "ل .م. د" في الجزائر..235 .
المطلب الثاني :البدائل المقترحة لجودة العملية التكوينية في الجزائر .....236.
الخاتمة .....245
الملاحق .....250.
الأشكال والجداول .....265
قائمة المراجع .....268..
الفهرس .....290

**الملخص بالعربية:**

يهدف البحث إلى دراسة مدى مساهمة إصلاح "ل. م. د" LMD في تحقيق جودة التكوين في الدول المغاربية -دراسة حالة الجزائر- ولتحقيق هذا الهدف قمنا بتقسيم البحث إلى جانب نظري وأخر تطبيقي ،حيث تضمن البحث في جانبه النظري المفاهيم المتعلقة بسياسة التعليم العالي ،وجودة العملية التكوينية ،كما تم التطرق إلى سياسات التعليم العالي في الدول المغاربية (الجزائر المغرب تونس ).

فانخراط الجزائر في السياق الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي لم يكن انفراديا بل أتى في سياق إقليمي فخلال العشرية الأخيرة تم تبني الجزائر المغرب تونس لإصلاحات على ضوء النموذج الأوروبي المعروف بمسار بولونياProcessus du Bologne أو نظام "ل .م .د"LMD لضمان تكوين نوعي ومسايرة المتطلبات الاقتصادية عن طريق خلق توافق بين التكوين وسوق العمل ،و تحسين وضمان جودة التكوين الجامعي.

وقد شرعت الجزائر في بناء خطة إجرائية منذ 2004 في رسم سياستها الإصلاحية الحالية والسعي إلى إعادة هيكلة النظام الجامعي وفق ما يسمى بنظام "ل .م .د" LMD وهو نظام يعتقد انه يلاءم الأنظمة الفرعية البيداغوجيا ،التكوين ،الإدارة ،البحث العلمي ويؤهلها من حيث معاييرها ومقاييسها لمتطلبات الجودة التعليمية في نمط التدريس ،والعلاقات البيداغوجية والتحكم في الأداء الجامعي .

وقد تمحور الجانب التطبيقي حول تقويم العملية التكوينية في الجزائر من خلال دراسة ميدانية شملت بعض مؤسسات التعليم العالي بسكرة ،باتنة ،خنشلة ،وتبسة ،وقد أظهرت النتائج أن العملية التكوينية في ظل إصلاح "ل.م. د " LMD لا تزال بعيدة عن الجودة مما استوجب تحديد جملة من البدائل لتفعيلها .

## *Abstract:*

The research aims to study the extent to which the reform of the quality of training in the Maghreb systems contributed to the study of the case of Algeria

To achieve this goal ,we divided the research into theoretical and applied The theoretical research included concepts related to the policy of higher education, quality of higher education ,(Algeria, Morocco ,and Tunisia ),and Algeria's involvement in reform of higher education systems, which was not unique but in regional context .Morocco and Tunisia have been on the same path since the beginning of millennium. During the decade Brother which was adopted in the light of the European model known as the bologna process or the LMD system to ensure the formation of qualitative and appropriate economic requirements by creating a consensus between the composition and the labor market ,and ensuring the quality of university formation .

Algeria has embarked on building a procedural plan since 2004 in Formulating its current reform policy and seeking to restructure the university system according to the so –called LMD system ,which is believed to be suitable for the subsystems :pedagogy, training, management, scientific research …and measuring the requirements of educational quality in the style of teaching and pedagogical relations, and control of university performance.

The practical aspect of the evaluation of the training process in Algeria was through a field study involving some institutions of higher education in Biskra ,Batna ,Kanchela ,and Tebessa. The results showed that the training process under the reform (LMD)is still far from quality which necessitated the identification of a variety of alternatives to activate it.


.