الجمهورية الديمقراطية الشعبية الجزائرية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامهة محمد خيضر- بسكرة-

الرقم التسلسلي:.....

رقم التـــــــســـجيل :.....

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في العلوم؛ تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالب:
شرف الدين شكري

إشراف:
أ.د زمام نور الدين

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
صباح سليماني	أستاذ التعليم العالي	بسكرة	رئيسا
أ.د زمام نور الدين	أستاذ التعليم العالي	بسكرة	مشرفا ومقررا
أ.د هنية حسني	أستاذ التعليم العالي	بسكرة	مناقشا
أ.ابراهيم هياق	أستاذ محالضر "أ"	الوادي	مناقشا
أ.دبلقاسم نويصر	أستاذ التعليم العالي	سطيف	مناقشا
أ.د نوي الجمعي	أستاذ التعليم العالي	سطيف	مناقشا

السنة الجامعية 2024/2023

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

شكرا ؛

لكل من علمني حرفا، فصرت له مريدا،

لأمي التي أوصلتني أول يوم للمدرسة، وترقد هناك، وتحرسني كنجمة لا تأفل..

لأبي الذي جعل مني رجلا يسكنه السؤال،

لكل أساتذتي في هذه الحياة،

لأبنائي الذين سيحملون اسمي، وحلمي،

لكل إخوتي،

لزوجتي التي انفلوه لأجلها قلبي، وأينع ريحانا

لأستاذي ومشرفي، الذي تحمّل "سؤالي" الشقي؛ أ. الدكتور زمام نور الدين،

لهيمايون شجاريان ، الذي رافقني في فيافي الليالي الطويلة حين كان العالم ينام...

ش. شكري

فهرس المحتويات

الفهرس...../
فهرس الجداول...../
أشكال البحث...../
رسومات بيانية...../
مقدّمة.....أ-هـ

الفصل الأوّل
الإطار التصوري للبحث

1- الإشكالية.....8
2- أسباب اختيار الموضوع.....15
3- أهيمة الدراسة.....17
4- أهداف الدراسة.....18
5- الفرضيات.....19
6- تحديد المفاهيم المستخدمة في البحث.....20
7- المقاربة النظرية 23
8- الدراسات السّابقة.....30

الفصل الثاني
التعليم الجامعي وضرورة التواصل مع منظومة التربية والتعليم

1- ماهية التربية والتعليم.

- أ- تعريف التربية:.....56
- أ-1 لغة.....56
- أ-2 اصطلاحا.....59
- ب- **أنواع التربية**.....62
- **ج- تعريف التعليم**.....64
- **ج-1-** لغة.....64
- **ج-2** اصطلاحا.....66
- **د-** الفرق بين التربية والتعليم.....68

- هـ- ماهية المنظومة التربوية 69
- هـ-أ- النسق:.....70
- -ب- النظام.....70
- -ج- " المنظومة: 70
و- دور الأسس الفلسفية في خدمة التربية:.....71
ي-الرهانات الفلسفية في تطبيق المدخلات التربوية:.....73
2-تاريخ الجامعة الجزائرية منذ نشأتها حتى الساعة: 78
1- الجامعة الجزائرية قبل دخول الإسلام بثمانية قرون:
(230 قبل الميلاد- حتى 574.م): 78
2- الجامعة الجزائرية أثناء دخول الإسلام وسقوط الأندلس وحكم العثمانيين،
حتى الاستعمار الفرنسي: (574.م-1492.م-1830.م) :.....80
3- الجامعة الجزائرية الكلونيالية 1857.م-1962 :.....84
4- الجامعة الجزائرية 1962 / /1971 / 2022 والتحديات التي واجهتها:.....89
3-التغطية المؤسساتية للعملية التربوية والأكاديمية من 1962، حتى 2022.....92
4-التصوّر الحديث للنظام التربوي والتعليم العالي.....100

الفصل الثالث
الإخـــــــفاق المدرسي

1- مفاهيم تاريخية :

1- الإخفاق أو الفشل الدراسي : 110
- أ-**1 لغة**.....111
- أ-**2 اصطلاحا** :.....112
  - المعنى الموحّد للإخفاق المدرسي.....113
  - المعنى المتعدد للإخفاق المدرسي.....114
2- مفاهيم مرتبطة بالفشل- الدراسي والفرق بينها:.....116
1- الرسوب ***Failure Echec***-.....116
2- التكرار أو الإعادة 118
3- التعثّر الدراسي.....119
4- الهدر المدرسي أو الفاقد التعليمي.....120

5- التخلّف.....125
6- الانقطاع الدراسي:
– لغة واصطلاحا.....128
– **إجرائيا:**.....134
3- متى طُرحت مشكلة الإخفاق المدرسي سوسيولوجيا؟.....134

الفصل الرابع
الإخفاق المدرسي ومؤشرات الجودة

1- فهم الإخفاق المدرسي على أساس معايير الجودة.....141
2- جدلية معايير جودة التعليم عربيا.....147
3- مؤشرات جودة التعليم و الأداء الأكاديمي:.....152
أ- أسس التصنيف العالمي للتعليم.....152
ب-مؤشرات الأداء الرئيسية 154
ت-عوائق وصعوبات تطبيق المؤشرات.....156
4- نماذج عالمية عن الفشل الدراسي بالجامعة.....161

1- كنـــــدا. :.....170
2- فرنـــسا : 178
أ- خارطة الرسوب في فرنسا:.....181
ب- قراءة للخريطة :.....183

3- الجــزائر :.....187

3-1- إصلاحات تربوية أم إصلاح الإصلاحات الفاشلة ؟**..** **191**

3-2- إحصاءات جزائرية حول الرسوب في الجامعات المحلية:.....194

3-3 الرسوب بين القيمة الكيفية والقيمة المادية:.....200
5- – تحديد المشاكل (الصعوبات)التي تؤدي بالطلبة إلى الفشل الجامعي: 204
6- **نتائج وحلول مقترحة .....:**.....206
7- حلول أخرى:.....208

الدراسة الميدانية

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....221
1- **المرحلة الأولى: (الدراسة الاستطلاعية):**.....221
1.1 المجال المكاني:.....223
2.1 المجال الزمني:.....224
3.1- المجال البشري: 225
4.1 عينات التحليل:.....227
5.1 هدف التحليل:.....230
6.1 منهج التحليل 230
* تعريف المنهج الوصفي:.....230
7.1 طريقة التحليل:.....231
2- **المرحلة الثانية: (الدراسة الأساسية)** :.....232
1.2 منهج الدراسة: 232
2.2 عينة الدراسة:.....234
* خصائص عينة الدراسة:.....234
3- **المرحلة الثالثة: أدوات جمع البيانات:**.....236
3-1 الاستمارة :.....236
3-1 المقابلة: 237

الفصل السادس

1- نحو خارطة رسوب لخمس سنوات للمسار التعليمي 2017/2012، لجامعة محمد خيضر - بسكرة.

1-1- شامل المقاييس للمواسم الدراسية : 2017/2012- جامعة بسكرة-.....244

2-1- إحصاء نسب الرسوب والانقطاع في مختلف التخصصات : 247
1- أدب عربي.....247
2- انجليزية.....249
3- فرنسية.....250
4- التربية البدنية والرياضية 252
5- العلوم الاجتماعية.....253
6- العلوم الإنسانية.....254
7- جذع مشترك علوم اقتصادية.....256
8- العلوم الزراعية.....257
9- علوم الأرض والكون.....259
10- علوم الطبيعة والحياة.....260
11- الإعلام الآلي.....262
12- علوم المادة.....262
13- الهندسة المعماريةi.....264
14- جذع مشترك العلوم والتكنولوجيا.....266
15- علوم سياسية.....266
16- حقوق.....270
3-1- إحصاء نسب الرسوب والانقطاع حسب الكليات:.....273
1- كلية الآداب واللغات الأجنبية(2012-2017).....273
2- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.....275
3- كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة.....277
4- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة.....278
5- كلية العلوم والتكنولوجيا.....280
6- كلية الحقوق والعلوم السياسية.....281
4-1- خريطة الرسوب والانقطاع لكليات جامعة بسكرة 2017/2012-.....285
2- شرح إستراتيجية العمل من أجل رسم خارطة الرسوب والانقطاع.....293

عرض وتحليل نتائج الدراسة

-أ-

عرض وتحليل نتائج الإستمارة

3- تحليل وتفسير البيانات الميدانية (قراءة إحصائية لوجهة نظر الأساتذة والخبراء): 300
3-1- تحليل وتفسير الاستمارة، ومقارنة النتائج مع خريطة الرسوب.....300
3-2- اختبار أسئلة الإشكالية على ضوء نتائج الاستمارة(نتائج عامة).....352

-ب-

عرض وتحليل نتائج المقابلة

4- تفريغ المقابلات، وشرحها والحلول المقترحة كآليات.....356

4-1- المقابلات الخاصة بالكليات مع الشرح ومناقشة الحلول:.....358

أ-خبراء كلية العلوم الدقيقة والطبيعة والحياة:.....358

- عرض وتحليل نتائج المقابلة :.....264

ب- ج- د- مقابلة مع 03 أساتذة باحثين وخبراء في مركز البحث العلمي والتقني حول المناطق الجافة CRSTRA/ بسكرة مع عرض وتحليل نتائج كل مقابلة.....368

هـ- مقابلة مع الدكتورة إبراهيمي نوال: مسؤولة دار المقاولاتية: جامعة بسكرة.....388

- عرض وتحليل نتائج المقابلة :.....390

و- مقابلة مع الخبير الاقتصادي، صاحب مكتب استشاري في الاقتصاد الدولي بباريس:

بروفيسور عريف صلاح الدين:.....391

- عرض وتحليل نتائج المقابلة :.....392

ز- مقابلة مع الأستاذ الدكتور إلياس مستاري: كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، تخصص نقد أدبي.....393

- عرض وتحليل نتائج المقابلة :.....396

ح- الدكتورة أمال شرف الدين، 30 سنة خبرة بين التعليم الثانوي والجامعي في الآداب واللغة الفرنسية، تخصص لغويات . Linguistiques.....397

- عرض وتحليل نتائج المقابلة :.....404

ط- الأستاذ الدكتور، صولي حسين زين الدين، معهد الهندسة المعمارية، ومسؤول في خلية الجودة، جامعة بسكرة.....407

- عرض وتحليل نتائج المقابلة :.....410

خاتمة: **:** نحو شراكة استراتيجية للمسار التربوي بين المدرسة والجامعة، وعقلنة العملية التربوية....313

- قائمة المراجع والمصادر.....419

الملاحق.....438

فهرس الجداول

ملاحظة: تم ترقيم كل جدول حسب كل فصل بشكل مستقل.

الرقم	الصفحة	عنوان الجدول	الفصل
1	39	تطور علامات طلبة العلوم التكنولوجية بجامعة عنابة TC et SETI، خلال عشرين	فصل : 1
2	46	نسبة من ترك الدراسة بعد سنة، في كل تخصص جامعي	
1	87	لائحة المسجلين الأوروبيين والمسلمين في التعليم العالي بالجزائر: 1892- 1938	فصل : 2
2	88	لائحة المسجلين المسلمين في جامعة الجزائر، حسب التخصصات	
3	88	تعداد الطلبة الجزائريين، بالداخل والخارج	
4	90	تعداد الطلبة الجزائريين والأجانب المسجلين في الجامعة الجزائرية غداة الاستقلال	
5	94	نسبة النجاح في البكالوريا منذ الاستقلال	
6	96	المؤسسات الجامعية في الجزائر 2022.	
1	113	الإخفاق المدرسي	فصل : 3
1	164	جودة التعليم قبل الجامعي للدول العربية (مؤشر 1)	فصل 4
2	165	جودة التعليم العالي PNUD 2021 للدول العربية م2	
3	166	البحث والتطوير التكنولوجي	
4	164	البيئة التمكينية Pnud 2021للدول العربية م4	
5	168	مؤشر 5، الاقتصاد Pnud 2021	
6	168	مؤشر6 تكنولوجيا الأعلام والاتصال. Pnud 2021	
7	169	م 7/ مؤشر المعرفة Pnud 2021	
8	171	تصنيف يو أس نيوز لأاضفل دول العاللم من حيث الجودة	
9	172	تصنيف THE، لأفضل مائة (100) جامعة في العالم 2022(الجامعات الكندية)	
10	179	تصنيف THE، لأفضل مائة (100) جامعة في العالم 2022 (الجامعات الفرنسية)	

11	189	Les taux de passages les plus élevés	فصل : 4
12	189	تصنيف الجامعات الجزائرية وفقا لمؤشر شنغهاي للفترة (2022/2007)	
13	190	ترتيب العشر جامعات الجزائرية وفق تصنيف منصة ستودي	
14	194	موازنة 2023 بالجزائر	
15	202	تصريحات الأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي: جمال بوقزاطة	
16	214	José-Luis Wolf « Méthode de travail et stratégies d'apprentissage » du secondaire à l'université recherche – Théorie –Application, édition De boeck .1998	
1	244	شامل المقاييس Complément des spécialités	فصل : 6
2	247	ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم: الأدب العربي: 2017/2012	
3	249	ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب، شعبة: أولى الانجليزية: 2017/2012.	
4	251	ملخّص المسار الخماسي لنسبة الرسوب، شعبة: الفرنسية سنة أولى: 2017/2012.	
5	252	ملخّص مسار نسبة الرسوب، قسم :التربية البدنية والرياضية سنة أولى : 2014/2012	
6	253	ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب، قسم العلوم الاجتماعية: 2017/2012	
7	254	ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم العلوم الإنسانية، سنة أولى: 2017/2012	
8	256	ملخّص مسار نسبة الرسوب والانقطاع، جذع مشترك تسيير واقتصاد وعلوم التجارة: 2017/2012	
9	257	ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم العلوم الزراعية، سنة أولى : 2014/2012	
10	259	ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم علوم الأرض والكون، س1 : 2017/2012	
11	260	ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم علوم الطبيعة والحياة : 2017/2012	فصل : 6
12	262	ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم علوم المادة، س1: 2017/2012	
13	264	ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم الهندسة المعمارية: 2017/2012	

14	266	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	
15	268	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم سياسية س1	
16	270	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 حقوق س1	
17	273	متوسط معدّل الرسوب لخمس سنوات كلية الآداب واللغات الأجنبية، س1	
18	275	متوسط معدّل نسبة الرسوب لخمس سنوات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية س1	
19	277	متوسذ معدل النسب المئوية للرسوب، جذع مشترك علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة سنة أولى: 2017/2012	
20	278	متوسط معدّل الانقطاع و الرسوب كلية العلوم الدقيقة وعلوم ط ح	
21	280	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	
22	280	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 هندسة معمارية	
23	281	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم سياسية و حقوق س1	
24	285	خريطة الرسوب والانقطاع لكليات جامعة بسكرة 2017/2012: كلية الآداب واللغات الأجنبية	
25	285	خريطة الرسوب والانقطاع لكليات جامعة بسكرة 2017/2012: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	
26	285	خريطة الرسوب والانقطاع لكليات جامعة بسكرة 2017/2012: جذع مشترك كلية علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة	
27	286	خريطة الرسوب والانقطاع لكليات جامعة بسكرة 2017/2012: كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	
28	286	خريطة الرسوب والانقطاع لكليات جامعة بسكرة 2017/2012: جذع مشترك كلية العلوم والتكنولوجيا	
29	287	خريطة الرسوب والانقطاع لكليات جامعة بسكرة 2017/2012: علوم سياسية وحقوق	
30	288	الجدول النهائي لمعدلات الرسوب والانقطاع بجميع كليات جامعة محمد خيضر بسكرة لمدة خمس سنوات: 2017/2012	
31	289	ترتيب الكليات وفق معدل الرسوب (2017/2012)	فصل : 6
32	290	ترتيب الكليات وفق معدل الانقطاع	
33	292	المعدّل العام للنجاح والرسوب والانقطاع بجامعة بسكرة للمسار التعليمي 2017/2012	

34 304	تعداد الأساتذة المجيبين من كل كلية	
35 305	المتوسط العام لخبرة الأساتذة	
36 309	متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	
37 309	متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم كلية الآداب واللغات الأجنبية	
38 310	متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارة	
39 310	متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	
40 311	متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم كلية علوم التكنولوجيا	
41 311	متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم كلية العلوم السياسية والقانون	
42 312	متوسط توقعات الأساتذة لنسبة الرسوب / 10 لكل كلية	
43 313	خريطة الرسوب والنجاح اعتمادا على معطيات الجامعة	
44 315	المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟ (يمكن أختيار عدة مواد)	
45 316	ترتيب المواد التي يكثر فيها الرسوب حسب رأي الأساتذة بلكية العلوم الإنسانية	
46 319	المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟	
47 320	ترتيب المواد التي يكثر فيها الرسوب حسب رأي الأساتذة بلكية العلوم الدقيقة و ط ح	
48 322	المقياس أو المقاييس التي بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟ آداب ولغات	
49 323	عدد تكرارا أساتذة الأدب العربي	
50 325	المقياس أو المقاييس التي بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟ علوم اقتصادية	
51 323	عدد تكرارا أساتذة العلوم الاقتصادية	
52 327	المقياس أو المقاييس التي بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟ علوم تكنولوجية	
53 327	عدد تكرارا أساتذة علوم التكنولوجيا	
54 329	المقياس أو المقاييس التي بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟ علوم سياسية وحقوق	

55 329	عدد تكرارا أساتذةعلوم سياسية وحقوق	فصل : 6
56 331	جميع المواد التي يكثر فيها الرسوب بجميع كليات جامعة بسكرة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء، وفق الاستمارة	
57 332	سؤال 3 ، خاص بالاستمارة	
58 333	س4 ، خاص بالاستمارة	
59 335	س5، خاص بالاستمارة	
60 336	س6 ، خاص بالاستمارة	
61 338	س7 ، خاص بالاستمارة	
62 339	س8 ، خاص بالاستمارة	
63 340	س9 ، خاص بالاستمارة	
64 341	س10 ، خاص بالاستمارة	
65 342	س11 ، خاص بالاستمارة	
66 343	س12 ، خاص بالاستمارة	
67 344	س13 ، خاص بالاستمارة	
68 345	س14 ، خاص بالاستمارة	
69 346	س15 ، خاص بالاستمارة	
70 347	س16 ، خاص بالاستمارة	
71 349	س17 ، خاص بالاستمارة	
72 350	س18 ، خاص بالاستمارة	
73 351	س19، خاص بالاستمارة	

فهرس الأشكال

2- أشكال البحث:

الرقم	الصفحة	عنوان الشكل (الفصل 1)
1	67	عملية التعليم
2	72	طبيعة الفلسفة
1	413	(الفصل 6)
2	414	
3	415	
4	414	

***

3- رسومات بيانية:

ملاحظة: كل البيانات التمثيلية موجودة في الفصل 6

الرقم	الصفحة	عنوان البيان التمثيلي
1	248	النسب المئوية للمسار الخماسي للرسوب، قسم الأدب العربي، س1: 014/012
2	249	النسب المئوية للمسار الخماسي للانقطاع، قسم الأدب العربي، س1: 017/012
3	250	**لنسب المئوية للرسوب، شعبة: أولى الانجليزية 017/012**

4	251	**لنسب المئوية للرسوب، شعبة: فرنسية 017/012**
5	252	**لنسب المئوية للرسوب، شعبة: التربية البدنية 014/012**
6	253	**لنسب المئوية للانقطاع، شعبة: التربية البدنية 014/012**
7	254	**النسب المئوية للمسار الخماسي لنسب الرسوب، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية: 2017/2012**
8	255	**النسب المئوية للانقطاع، قسم العلوم الإنسانية، سنة أولى: 2017/2012**
9	255	**النسب المئوية للرسوب، قسم العلوم الإنسانية، سنة أولى: 2017/2012**
10	256	**النسبة المئوية للرسوب** ،جذع مشترك تسيير واقتصاد وعلوم التجارة: **2017/2012**
11	254	**النسبة المئوية للانقطاع**، جذع مشترك تسيير واقتصاد وعلوم التجارة: **2017/2012**
12	258	**نسب الرسوب للمسار الخماسي قسم العلوم الزراعية .، سنة أولى : 2014/2012**
13	258	**نسب الانقطاع للمسار الخماسي قسم العلوم الزراعية .، سنة أولى : 2014/2012**
14	259	**نسب الرسوب للمسار الخماسي قسم علوم الأر ض والكون، سنة أولى : 2014/2012**
15	260	**نسب الانقطاع للمسار الخماسي قسم علوم الأر ض والكون.، سنة أولى : 2014/2012**
16	261	**نسب الرسوب للمسار الخماسي قسم علوم الطبيعة والحياة ،**

		سنة أولى : 2014/2012
17	261	**نسب الانقطاع للمسار الخماسي قسم علوم الطبيعة والحياة، سنة أولى : 2014/2012**
18	263	**نسب الرسوب للمسار الخماسي قسم علوم المادة ، سنة أولى : 2014/2012**
19	264	**نسب الانقطاع للمسار الخماسي قسم علوم المادة، سنة أولى : 2014/2012**
20	265	**نسب الرسوب للمسار الخماسي قسم هندسة معمارية ، سنة أولى : 2014/2012**
21	265	**نسب الانقطاع للمسار الخماسي قسم هندسة معمارية ، سنة أولى : 2014/2012**
22	267	**نسب الرسوب للمسار الخماسي قسم علوم التكنولوجيا ، سنة أولى : 2014/2012**
23	267	**نسب الانقطاع للمسار الخماسي قسم علوم التكنولوجيا سنة أولى : 2014/2012**
24	269	**نسب الانقطاع للمسار الخماسي قسم علوم سياسية سنة أولى : 2014/2012**
25	269	**نسب الرسوب للمسار الخماسي قسم علوم سياسية، سنة أولى : 2014/2012**
26	270	**نسب الرسوب للمسار الخماسي قسم حقوق، سنة أولى : 2014/2012**
27	271	**نسب الانقطاع للمسار الخماسي قسم حقوق سنة أولى : 2014/2012**
28	273	معدّل الرسوب لخمس سنوات كلية الآداب واللغات الأجنبية، س1

29	274	معدّل الرسوب لخمس سنوات كلية الآداب واللغات الأجنبية، ادب عربي س1
30	274	متوسط معدّل نسبة الرسوب لخمس سنوات بين كليات الآداب واللغات الأجنبية، س1 المعدّل
31	275	معدّل نسبة الرسوب لخمس سنوات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (2017/2012)س1
32	276	معدل نسبة الرسوب بين مختلف تخصصات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية 2017/2012
33	276	معدل الانقطاع لخمس سنوات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية 2017/2012
34	277	معدل النسب المئوية للرسوب ، جذع مشترك علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة سنة أولى: 2017/2012
35	278	متوسط الرسوب والانقطاع في كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة (2017/2012)
36	279	معدل الرسوب خلال 5 سنوات 2017/2012، بين مختلف التخصصات في كلية العلوم الدقيقة، وعلوم الطبيعة والحياة
37	279	متوسط معدل الانقطاع خلال 5 سنوات 2017/2012 بين مختلف التخصصات في كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة
38	280	معدّل نسبة الرسوب والانقطاع جذع مشترك 2017/2012علوم التكنولوجيا
39	281	معدل نسب الرسوب والانقطاع هندسة معمارية للخماسي 2017/2012
40	282	معدّل متوسط الرسوب والانقطاع، كلية العلوم السياسية والحقوق، للخماسي 2012/2017

41	282	متوسط نسبة الرسوب خلال خمس سنوات بين العلوم السياسية والحقوق
42	283	متوسط نسبة المنقطعين خلال خمس سنوات بين العلوم السياسية والحقوق
43	289	ترتيب الكليات وفق معدّل الرسوب 2017/2012
44	290	تمثيل نسب الرسوب العام بين جميع كليات جامعة بسكرة 2017/2012/
45	291	ترتيب الكليات وفق معدلات الانقطاع2012/2017
46	291	تمثيل نسب الانقطاع العام بين جميع كليات جامعة بسكرة 2017/2012
47	292	مخطط الرسوب والانقطاع والنجاح لجامعة بسكرة خلال الفترة 2017/2012
48	305	متوسط عدد الأساتذة المجيبين
49	312	متوسط توقعات الأساتذة فيما يتعلق بالرسوب / 10
50	313	توقعات الخريطة لنسب الرسوب والنجاح
51	313	توقعات الأساتذة لنسب الرسوب والنجاح
52	314	متوسط التوقعات الخاصة بالأساتذة والخريطة
53	316	ترتيب المواد التي يكثر فيها الرسوب حسب الأهمية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، حسب رأي الأساتذة
54	320	ترتيب المواد التي يكثر فيها الرسوب حسب آراء الأساتذة، بكلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة
55	323	آراء الأساتذة المبحوثين في كلية الآداب واللغات الأجنبية حول المواد التي يكثر فيها الرسوب

56	326	آراء الأساتذة المبحوثين في كلية علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة حول المواد التي يكثر فيها الرسوب
57	328	أراء الأساتذة المبحوثين حول المواد التي يكثر فيها الرسوب في كلية علوم التكنولوجيا
58	330	راء الأساتذة المبحوثين في كلية العلوم السياسية، حول المواد التي يكثر بها الرسوب
59	333	نسبة تأثير المكتسبات القبلية على التحصيل الجامعي
60	334	ضعف الطالب على مستوى العلوم التطبيقية يختلف عنه لدى الطالب في العلوم الإنسانية؟
61	335	تمثيل بياني للسؤال 4
62	335	تمثيل بياني للسؤال 5
63	336	تمثيل بياني للسؤال 6
64	337	تمثيل بياني للسؤال 6
65	338	نسبة رأي الأساتذة حول مسؤولية ضعف الثانوية في التأثير على مردود الطالب وفشله (التقييم / 10)
66	339	تقارب نتائج الكليات في اعتبار ضعف الثانوية مسببا للتأثير السلبي على مردود الطالب الجامعي وفشله
67	340	هل بإمكان الأستاذ تعويض النقص الذي حصل على مستوى الثانوية
68	341	هل بإمكان الأستاذ بذل مجهود أكبر من أجل نجاح الطالب ؟
69	342	هل مرافقة طلاب السنة الأولى الذين يعانون من مشاكل في التحصيل أمر ضروري؟
70	343	نسبة حصول الأساتذة على تكوين بيداغوجي من قبل؟

71	344	هل التكوين البيداغوجي ضروري من اجل تحسين مستوى الأستاذ؟
72	345	نسبة مشاركة الأساتذة في دورات تكوينية
73	346	هل تم تداول الرسوب بين الأساتذة من قبل؟
74	347	هل السنة التحضيرية ضرورية للطلاب من اجل تدارك النقص المسجل على مستوى المكاسب؟
75	348	هل اللغات الأجنبية ضرورية من أجل الوافدين الجدد؟
76	349	تقدير نسبة ضعف اللغات الأجنبية في الرفع من مستوى فشل الطالب
77	350	هل شاركتم ضمن لجان تنسيق من أجل تحسين برامج المنظومة التربوية لتفادي نقص المكتسبات المؤهلة للجامعة فيما بعد ؟
78	351	هل يعدّ مساهمة أساتذة التعليم العالي في ضبط برنامج المنظومة التربوية أمرا ضروريا؟

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

مقدّمة

لطالما شغلت مشكلة الرسوب أو الفشل الدراسي أو العوائق التي يواجهها التلميذ أو الطالب الجامعي، كلاسيكيات الدراسات التربوية. ولطالما تم حصر تلك الدراسات في العوامل الداخلية والخارجية المسببة للفشل الدراسي. حتى صرنا نحصي تمثلات متشابهة لنفس الدراسات، بقدر ما تقدّم تصويرا مشابها لمسائل تنظيمية أو نفسية، بقدر ما تعجز عن مدنا بالحلول الناجعة العملية، لاعتبارات عدّة، وعلى رأسها أن أغلب الباحثين، لا يدرك بأن مسألة أو ظاهرة الفشل، هي ظاهرة طبيعية، وجب التأقلم معها مرحليا والتفاعل مع مخرجاتها من أجل محاولة الحدّ منها أو تعديل المسار التربوي.

هناك فرق كبير، بين أن تتعايش مع الظاهرة الطبيعية، وبين أن تحاول اجتثاثها أو القضاء عليها، فعادة ما يميل العقل إلى ما هو طبيعي من الأشياء، لأن منطق البحث يتطلب الروية والعقل المتزّن في فهم وتفهّم الأمور. فكما أن النجاح يشكل جزءا من المسار التربوي، فإن الفشل أيضا، يشكل جزءا منه، لذلك نكاد لا نجد أي نظام تربوي في العالم، مهما بلغت درجة الرفاه أو البؤس في التكفل من قبل الدولة أو الخواص، بدون تسجيل أعداد تكاد تكون هائلة في الراسبين.

لكن بالمقابل لا نجد صعوبة أحيانا كثيرة في وصف من لم يتأقلم مع المسار التربوي، لأن هذا الأخير في حدّ ذاته قد يكون هو المتسبب في فشل التلميذ أو الطالب. ألم يشر "فرانسوا دوبيه" في معظم أعماله إلى أن المدرسة هي المسؤولة الأولى عن خلق اللامساواة داخل القسم؟ ألم يعرف مسار العديد من النوابغ في هذا العالم، والذين لم تتح لهم الفرصة كي يواصلوا دراستهم، انقطاعا ورسوبا، ثم تركا للدراسة من اجل التفرّغ لما عجزت المدرسة عن منحهم إياه، حتى سجلوا أفضل الاختراعات ومنحوا العالم بدائل موضوعية عجزت المدرسة عن أن تمنحها للعالم؟

ألم يؤكد "بورديو" على أن الهابيتوس هو مجموع الاستعدادات التي يكتسبها الفرد عبر تجاربه الشخصية من ثقافة العائلة، ورموز الدين وبرامج المنظومة التربوية..إلخ، ، لتتحول مع مرور الوقت إلى بنيات منتظمة ومنظّمة للسلوك في نفس الوقت بهدف استمرار السلطة الرمزية ذاتها، والتي عادة ما تضمنها المدرسة كمؤسسة .

لذا سعت الدراسة هذه إلى فهم الفشل الناجم عن تلك الهوة التي تجعل الطالب الوافد الجديد على الجامعة، في وضعية تربوية حرجة قد تهدد كامل مساره الأكاديمي فيما بعد، وبالتالي تؤثر على مخرجات العملية التكوينية، وبالتالي على نوعية الطالب، خاصة وأن الجامعة الآن، نعيش في قمة" إبستيمي Epistémé " التصنيفات العالمية للجامعات، التي عليها أن تتأقلم لزاما مع مجتمع واقتصاد المعرفة: ذهنية التنافسية والنوعية على مستوى جامعات العالم، والتي تبتدئ لزاما بقيمة ونوعية المدخلات التي تشترطها الجامعة في الطالب الجديد عليها، وتضبط بالموازاة من ذلك، المخرجات التي تقرر إلى ابعد نسبة احتمال، نوعية الطالب المتخرّج، الذي تنتظره سوق عمل بشروط جدّ عصرية، ومجتمع نامي، وذكي

خاصة، لم يعد يكتفي بالاستهلاك الكلاسيكي، بل لديه شروط معينة، على الاقتصاد العصري أن يقدّمها له، وحتما سيكون الخريج الجامعي، هو قائد ومنتج هذه الترتيبات العصرية، وهذا التأقلم، وهذا النوع من الاستهلاك، وبالتالي، هو الموجّه لسلوك المستهلك العصري. على الجامعة إذن أن تكون هي المدخل الأساسي لتفجير التنمية في أي بلد. وإذا عجزت الجامعة أن تقوم بهذا الدور، سيعجز كل المجتمع تباعا، عن النهوض من كبوته. وإذا عجزت الجامعة أيضا، عن منح الطالب تعليما متطوّرا، ومنهاجا عصريا، ووعيا حداثيا، وتأطيرا يتماشى والعصرنة،..وإذا عجزت السياسة عن منح الجامعة، هذه الشروط الضرورية التي لا مناص من توفيرها، فلن يكون بإمكان الطالب الجامعي، أن يرتقي في تكوينه، ولا أن تقدّر الجامعة مميزاته، وقد تدفع به إلى الفشل، ولا على أن تحتل الجامعة مكانتها الصحيحة في قيادة المجتمع، كما يحدث في كل الدول الكبرى التي تحتل جامعاتها ريادة التصنيف، والتي يوجد ضمن طلابها، من تخرج من المدرسة الجزائرية.

لا يسعى هذا البحث إلى التنكّر لطبيعة الظواهر التربوية التي تتواجد منذ الخليقة في الإنسان وهو يتعلم من السماع وصولا إلى المدرسة ثم الجامعة، كي ينعت من يفشل أو يرسب بالفاشل، ومن ينجح في مساره التربوي أو خلال سنة معينة بالناجح، حتى لا يتكرر رِبيرتوار التهم الجاهزة الذي يحكم على أبنائنا بالإعدام أو النجاة، كما عايشنا ذلك طيلة مشوارنا التعليمي، ولاحظنا الكثير من الضحايا وهم يغرقون أمامنا دون أن يكون بإمكاننا القيام بأي شيء من أجل إنقاذهم، وربما كان أحد أبنائنا من بينهم !!. إن هذا المبحث يسعى إلى فهم وتفهّم ظاهرة الرسوب أو الفشل، والبحث عن مسبباتها، وليس على اتهام الطالب بالفشل. وربما كان مبحثنا هذا، دعوة إلى إعادة التفكير كلية في مسار التلميذ والطالب الجامعي، والمعوقات التي منعته من أن ينجح، أو على الأقل من أن يتأقلم مع شرائط التعليم التي ارتضاها مسارٌ، لطالما اشتكت منه كل الدراسات التربوية للعمليات الإصلاحية التي تفكّرت وفكّرت المسار التربوي، وطالبت بإدخاله مصلحة الاستعجالات....

للأسف، ظلّ المريض ينتظر ولوج تلك المصلحة حتى الساعة، وفشلت الجامعة في التدخّل الحكيم، وفي إنقاذه !!

***

تم تقسيم البحث إلى ستة فصول من أجل الوصول في الأخير إلى مدخل يهدف إلى خلق جسر بين التعليم الجامعي والتعليم السابق له (أربعة فصول نظرية، وفصلان تطبيقيان).

الفصل الأول:

تم فيه عرض الإطار التصوري للدراسة: منهجية الدراسة بشكل عام، إشكالية الدراسة،أهميتها، أهداف الدراسة، المفاهيم الإجرائية، ثم الدراسات السابقة والمقاربة النظرية.

الفصل الثاني:

منذ البداية، عمل الباحث في هذا الفصل، على قناعة توحيد المسار التربوي بين الجامعة والمدرسة، لذلك كان العمل ينطلق من الجزء إلى الكل: أي من المدرسة إلى الجامعة (أو من البداية إلى المنتهى، مع احترام كل مسار تربوي، بحيث لم يعد من الممكن الفصل بين المراحل التربوية اليوم). تم تعريف المدرسة والتعليم، وأنواع التربية والتعليم، وشرح الفرق بينهما، في كل المدارس التربوية عبر التاريخ، وصولا إلى التاريخ الحديث. تطرقنا أيضا إلى مفهوم المنظومة التربوية، والنسق، من أجل التمهيد إلى المفهوم الفلسفي للخدمة التربوية، كي تكون المدرسة بمثابة ثقافة مجتمع، وليس فعل مأسسة فقط. لهذا تم سرد تاريخ المدرسة والجامعة الجزائرية ككل، منذ نشأتها بمدينة مادورا (مداوروش: 220 قبل الميلاد)، في المرحلة الرومانو– نوميدية، حتى مرحلتنا الراهنة (2022)، وكل المسارات والرهانات السياسية والحضارية التي مرت بها التربية والتعليم في الجزائر، والذي يؤكد، كون العملية التربوية التي حاول الاستعمار الفرنسي أن يحرمنا منها، عملية اجتماعية وفكر موجود في المجتمع الجزائري منذ 23 قرنا. بينَّا أيضا، الرهانات العصرية والتحديات التي واجهتها الجامعة الجزائرية، والتصور الحديث للنظام التربوي، كي تكون خطوة المقترحات التي سنخرج بها من آراء الخبراء لاحقا، من أجل الحدّ من ثغرة الهوة أو الفجوة التي يعاني منها الطالب الوافد، ضمن تلك الرهانات التي يرفعها التصور العالمي الحديث للنظام التربوي والتعليم الجامعي.

الفصل الثالث:

من أجل شرح المتغيرات التابعة لهذا البحث، تم شرح مفهوم "الفشل" المدرسي ، بعد أن خلصنا إلى وجود خلط كبير في ترجمة واستعمال هذا المصطلح في اللغة العربية والبحث عن المعنى الموحّد والمعاني المتعدّدة لاستعماله. استخرجنا بعدها المفاهيم المرتبطة بالفشل، كي نركز مليا على مفهوم الرسوب والتكرار والتعثّر والإعادة والهدر المدرسي والفاقد التعليمي والتخلف والانقطاع..إلخ .. سعينا أيضا إلى التأريخ لمفهوم الإخفاق سوسيولوجيا. يمكن اعتباره أيضا، بمثابة الفصل الببليوغرافي لمفهوم "الإخفاق المدرسي" .

الفصل الرابع:

بعد سرد تاريخانية الإخفاق المدرسي ومظاهر الفشل، كان لا بدّ من مدخل إلى معالجتها، ولا يمكن بالطبع أن يكون اليوم، إلا عبر تجويد التعليم. لذلك تم العمل على محاولة فهم الفشل المدرسي على أساس معايير الجودة، والحديث عن رهانات التعليم اليوم، وعن معوقات استعمال تلك المعايير في الجامعة الجزائرية. تم طرح شرح لبعض المداخل الأساسية لمعرفة عملية تجويد التعليم، وبعض التجارب العالمية التي خاضتها بعض الجامعات، عبر بحوث ميدانية والتي استعملت فيها معايير الجودة في الفهم والتفهّم والحدّ من ظاهرة فشل الطلبة الوافدين، كي يكون هذا التصور الذي تم استخلاصه من هذه التجارب بمثابة المدخل أيضا أثناء شرح الاستمارات والمقابلات وتحليل العينات، وكذا صياغة أسئلة المقابلة والاستمارة، والعمل مع خلية الجودة بجامعة بسكرة على فهم موضعها الحالي من مرافقة الطلبة وتصورها لمفهوم الرسوب والحلول التي تقترحها، وتلك التي نأمل أن نساعدها على وضعها ضمن برنامجها الإصلاحي بجامعة بسكرة، عبر النموذج الأكاديمي الذي نعمل من خلال هذا البحث على تقديمه لها.

الفصل الخامس:

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، وقسم إلى ثلاث مراحل:

– الدراسة الاستطلاعية: حيث بينت مختلف المجالات التي تناولتها الدراسة، من المجال المكاني إلى الزماني إلى البشري، ثم تم شرح عينات التحليل والهدف منها والمنهج المستعمل.

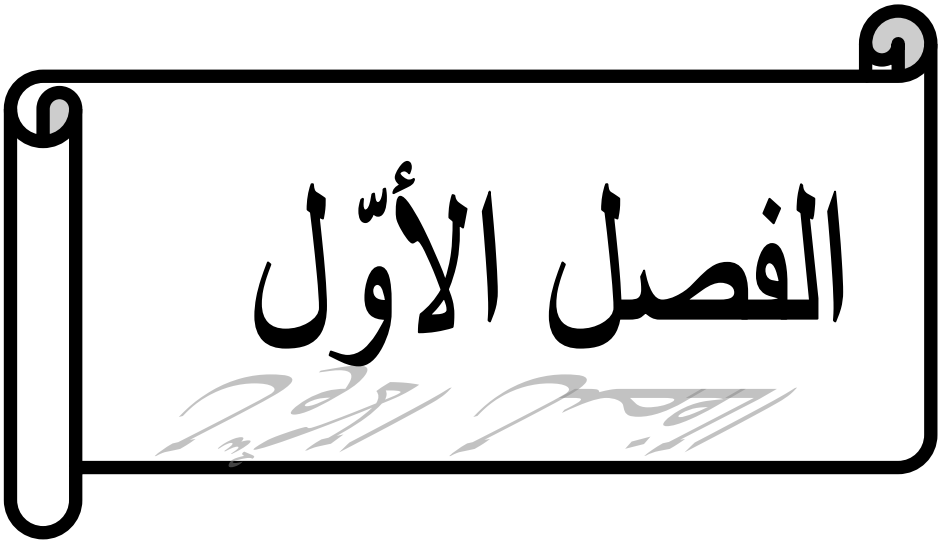
– المرحلة الثانية: وتناولت الدراسة الأساسية، التي تم فيها شرح المنهج الوصفي المستعمل، وخصائص الدراسة.

– المرحلة الثالثة، ثم فيها شرح أدوات جمع البيانات، عبر الاستمارة والمقابلة، وطريقة انجازهما، تمهيدا لشرح مستفيض في الفصل العملي المتعلق بهما بالتدقيق.

الفصل السادس:

كان هذا الفصل، بمثابة عمادة العمل ككل. سعى فيه الباحث إلى اختبار الفرضيات والجانب النظري، وأوضح فيه مخطط خارطة الرسوب بجامعة بسكرة، لكل الكليات وكل المقاييس التي يعاني فيها الطلبة، والمؤدية بهم إلى الرسوب، لمدة خمس سنوات:2012 /2017 ، بحسب ما تم الحصول عليه بعد معاناة شديدة على مستوى الإدارات المسؤولة عن الإحصاء، والتي ساهمت في استطالة عمر البحث –وهو من الملاحظات المؤسفة جدا التي رفعناها، والتي تعتبر من العلامات الفالقة في إيذاء البحث العلمي في بلدنا– : غياب الإحصائيات المرافقة للأحداث، وغياب المسؤولية لدى بعض المسؤولين. تم رسم خارطة الرسوب إذن، في كل التخصصات، وتم الحصول على الرسومات البيانية لمنحى الرسوب، وعلى المعدّل العام للرسوب، كي يتم المرور في المرحلة الموالية إلى سؤال الأساتذة المرافق لتلك النتائج المتحصّل عليها، وعلى معرفة أسبابها، والمشاكل المترتبة عنها، والمتسبب المباشر فيها، ثم الحلول التي يمكن تصورها من قبلهم.

تم توسيع فكرة التأكد من النتائج المتحصل عليها. بعد مقارنتها بنتائج تحليل العينة، عبر الاستمارة (75 أستاذا مبحوثا)، باللجوء إلى المقابلة(11 خبيرا مقابَلا)، التي كانت جدّ دقيقة في تحديد الجمهور المبحوث للوصول إلى نتائج موثوق منها وأكثر مصداقية، عبر النقاط الحساسة والمشتركة التي خلصنا إليها في تحليل العينة والاستمارة. شكّلت تلك النتائج وآراء المبحوثين،–الخبراء، الحلول التي تطلبها عنوان البحث ذاته، وتم دراستها سوسيولوجيا(75 حلا) فيما بعد، واقتراح مشروع : الجسر الاستراتيجي للمسار التربوي، الذي وضعت من أجل تحقيقه نوعا من خطة الطريق المبدئية التي رافقت النتائج المتحصل عليها في الأخير.



الإطار التصوري للدراسة

الفصل الأوّل: الإطار التصوري للبحث

1- الإشكالية.

2- أسباب اختيار الموضوع

3- أهيمة الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- الفرضيات.

6- تحديد المفاهيم المستخدمة في البحث

7- المقاربة النظرية

8- الدراسات السّابقة.

1- الإشكالية.

تعدّ التربية المدخل الأساسي لأي تغيير قد يمس المجتمع، وهي المسؤولة عن ضمان التنمية لاحقا، وهي ذات طابع لامادي (على اعتبار أنها امتداد رمزي اجتماعي وسياسي وبالتالي ثقافي). وبما أنّ التغيير سنّة بشرية، فإن الإصلاح التربوي، سُنة ضرورية، وجب العمل على استنهاض مضامينها وطرُقها وزرع جديدها المستدام ومتابعتها عبر مناهج حديثة من أجل مواكبة مستجدّات العصر المعرفية والتقنية المتجددة بشكل متسارع جدا، تجنّبا للدخول في صراع مع المتطلبات الجديدة للأجيال من جهة، والسقوط في فخّ التخلّف والجمود الذي يأتي على المجتمع بأسره وعلى كل الأصعدة التي قد يطالها، إذا تخلّفت العملية التربوية(قيمة العملية التربوية في المجتمع .

من هنا، وجب تقييم الحصاد المعرفي المتراكم الذي أفرزته المنظومة التربوية الجزائرية بأسلوب تحليلي معمّق ورؤية نقدية قبل الشروع في عمليات الإصلاح، آخذين بعين الاعتبار مُسبقات وميكانزمات وآليات الإصلاح التربوي في الجزائر، من وجهة نظر سوسيو- ثقافية وتربوية، وكذا المستلزمات الاقتصادية التي تجيب عنها وتطلبها العملية التكوينية في الجامعة، والتي جعلت اليوم الجامعة بمثابة خزّان للعقول التوجيهية لسياسة أي بلاد اقتصاديا مستقبلا، على المستوى المحلي، ثم الدولي(المحيط السوسيو- اقتصادي) .

أحيانا يتخلل العملية التربوية نوع من العجز عن ضبط ذهنية مستمرة في المسار التربوي من المدرسة إلى الثانوية، عادة ما ترتسم معالمها على المستوى الآكاديمي، وتؤدي في بعض صورها إلى الفشل الجامعي بشكل جلي، ليس فقط على مستوى الجامعة الجزائرية، بل كل جامعات العالم. مما يجعل ظاهرة الفشل، التي تمس العديد من التخصصات الجامعية بدرجات متفاوتة، ظاهرة متعددة الأوجه، لا يمكن الجزم بكونها أوجه موحّدة، حتى لا تغدو العملية التربوية عملية نقل لتجارب بعينها،

وإسقاطها على المجتمع بشكل جاهز وفجّ – كما حدث للاسف الشديد– مع إصلاحات الجيل الثاني، التي خلّفت نتتئج سلبية انعكست على أصعدة عدّة، داخل ما سمي بـ" مدرسة الجودة التي انطلقت عام 2003/2002، ثم 2010 حتى الوقت الراهن، واعتمدت على المقاربة بالكفاءات[1]، بعد أن كانت تتم بالمقاربة بالأهداف فقط، والتي كانت نوعية الطالب الجامعي من بين مخرجاتها لاحقا. فجعلت الطالب يعيش نوعا من الاغتراب، بينه وبين التخصص الذي يدرسه بالجامعة، خاصة الطالب الوافد الذي انتقل من حياة التعليم العام، إلى حياة التعليم المتخصص وفُرض عليه تكتلا تعليميا جديدا، وسلوكا ملتزما، وبالتالي فرض عليه أن يكون متسلّحا بنوع من التربية المعرفية المسبقة للمرحلة التي يستعين بها من أجل التكوين في الحياة الجامعية، أو على الأقل يكون مسلّحا بأغلب أبعادها الفنية حتى لا تتسع تلك الفجوة، فتشهد الحياة الجامعية، سلبيات عديدة على المستوى البيداغوجي والمستوى الذاتي والمستوى التنظيمي، وبالتالي المستوى الاقتصادي للدولة التي تجد نفسها أمام سيل من الخسائر الناجمة عن الهدر المدرسي ، الذي يكلفها كل سنة أموالا طائلة، عانت منه أكبر الاقتصاديات المتطورة في العالم وبملايير الدولارات[2]، والذي كلما قلّ، كلما كان من الممكن استغلاله في تنمية جوانب أخرى في الحياة الآكاديمية والأسرية والذاتية الانسانية، وبالتالي في تنمية سياسة البلاد واقتصادها.

رأت بعض الدراسات انه من المهمّ لمن يباشر قراءة تراث المنظومة التربوية ومخرجاتها، للكشف عن مواطن القوة والضعف وتقديم الاقتراحات العملية، أن يتم ذلك بعيدا عن الالتزام فقط بسرد تاريخ

[1] أ.د فائزة التونسي، تجويد التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية من اجل تحقيق التنمية المستدامة، أفكار وآفاق، المجلد 10،العدد 1، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، 2022، ص، 10.

[2] Yamina Bouchamma,Relation entre les explications de l’échec scolaire et quelques caractéristiques d’enseignants du collégial , Revue des sciences de l’éducation 2002,p, 48, visitéle14/12/2022,https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse723/008337ar/#s1n3

الفشل المدرسي أو البرامج التربوية، وضبط مصادرها المتعددة، لأنها وبكل بساطة، تتداخل فيما بينها وتتشعّب كلما حاولنا الإلمام بها من أجل الحدّ منها، لأن الأمر أيضا يتعلّق بظاهرة اجتماعية –تربوية في حقيقة الأمر مرتبطة بطبيعة كل مجتمع وطبيعة سياسة كل بلاد. لذلك فإن الدراسة البنائية تكون جدّ صعبة في هذا الحقل.

وعليه فإنّ الإصلاح التربوي عملية ذات توجّه اجتماعي في الأساس قبل أن تكون اقتصادية، تُستنفر لأجلها كل القوى الاجتماعية والاقتصادية، خاصة صاحبة القرار التي تعود إليها المسؤولية المباشرة في إصلاح الأجيال والمحافظة عليها، وإغناء مخيالها المعرفي والحضاري وتحصينها فيما بعد عبر القيمة والقيم التي تمنحها للمتعلّمين والدور الذي يناط بهم أن يلعبوه في تنمية المجتمع لاحقا .

ليس الإصلاح عملية كمية فقط، تحيل إلى قيمة مالية معينة، بقدر ما هو تربية ثقافية في الأساس، تنتقل مع الأجيال بشكل نسبي(بورديو وباسيرون: إعادة إنتاج الرأسمال الثقافي)[1] [2] ، وهو الأمر ذاته الذي رآه إيدغار موران حين تكلّم عن إصلاح الذهنيات تماشيا مع الإصلاح التربوي[3] :

أما من الناحية العملية لمبحثنا، فإنّنا سنحاول الكشف عن بعض مسببات الفشل الجامعي التي قد تعزى إلى سوء استعمال المدخلات التربوية Baudry de Vaux Marie[4]: الذي يتأتى من عجز

[1] أستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، معجم بورديو، ترجمة الزهرة إبراهيم ، دار الجزائر، دمشق، سوريا، ط1،2013، ص،ص،51–52 .

[2] Piérre Bourdieu et jean claude passeron, La reproduction, Les Edition de Minuit , 1970, P 165.

[3] Edgare Morin : La voie pour l'avenir de l'humanité, texte inédit, nouvelle version, mars 2010 . « La voie de la Réforme de l'éducation, P23 .

[4] Christian Baudelot et Roger Establet ,Le niveau monte,: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Paris, le Seuil, (L'épreuve des faits),1988,https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2001_num_76_1_2448_t1_0061_0000_9 .

المدرسة عن توفير البديل الموضوعي والملائم للتلميذ (Denise Barbeau)[1]: من أجل فهم أفضل للنجاح والفشل آكاديميا لاحقا.

وعليه، فإنّ الجامعة تعدّ صرحا جامعا لكل ما تمّت زراعته في المرحلة التعليمية المدرسية بقدر كبير، وبذلك يمكن اعتبار المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمثابة المدخلات التي تظهر مخرجاتها في الجامعة، والذي من خلاله نقف على نوعية الطالب: ناجحا كان أم " فاشلا– الفشل هنا مفهوما فهما، وفق معايير نجاح متفق عليها ضمن بروتوكول الجامعة والمجتمع فقط– ، قويَّ التكوين كان أم "ضعيفا"، والذي قد تمثله مؤسستان قد تلتقيان كمؤسستان تابعتان للدولة (وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي) فيما عليهما أن تتوحدان من أجل تكامل أهداف العملية التربوية.

يرى أ.دكتور زمام نور الدين في مقاله: (الإصلاح التربوي وضرورة ردم الهوة بين الثانوية والجامعة)[2] بأن التقليص من هذه الهوّة، يأخذ أبعادا عديدة، يمكن الأخذ ببعض منها بعين الاعتبار، اعتمادا على تكوين تربوي ذكي ومباشر يقود التلميذ نحو استعدادات سيكولوجية وفنية تؤهله فيما بعد لاحتضان مستجدات التعليم التي يتصاعد مضمونها مع الوقت، كي يمر من الشكل المبسّط (المرحلة

---

[1] Denise Barbeau,Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires , https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/barbeau_denise_05_1.pdf

[2] أ. زمام نور الدين، الإصلاح التربوي وضرورة ردم الهوة بين الثانوية والجامعة، http://lequotidienalgerie.org/2015/08/03/%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A-%D9%88%D8%B6%D8%B1%D9%88%D8%B1%D8%A9-%D8%B1%D8%AF%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%87%D9%88%D8%A9-%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%A7/:

" ومن أهم الجوانب التي من المفروض التأكيد عليها بالنسبة للوافدين إلى الجامعة، إلى جانب المعارف المختصة، تطوير ملكتين أساسيتين لدى التلميذ بعد قضائه لمدة استغرقت 12 أو 13 سنة من التعليم دون الإشارة إلى المرحلة التحضيرية. وتتلخص الملكة الأولى في ملكة التعبير والإفصاح والإبانة والتبيين (Faculté d'expression) وتتعلق الثانية بالاستدلال والتفكير والبرهنة.(Faculté de raisonnement)

الابتدائية– المتوسطة– الثانوية)، إلى الشكل المعقّد– حسب إيدغار موران– فالمتخصص لاحقا (المرحلة الجامعية) –المدرسة الذكية– والتي تمكنه من مواصلة مساره الدراسي بما يتلاءم ومكتسباته الذهنية واستعداداته النفسية والفنية: ملَكة التعبير والإفصاح والإبانة والتبيين ، وملكة الاستدلال والتفكير والبرهنة، وهما الأمران اللذان من شأننا العمل على تنميتهما، وهما ما سيمكّن الطالب لاحقا من استيعاب شعاب المعرفة المتعددة فهمًا وتمحيصا وإبانة وبرهنة، بكل تخصُّصاتها.

***

تكاد تكون مشكلة المدرسة الجزائرية بسبب ضعف التكوين في اللغة المتخصصة[1] ، الناجم عن ضعف المؤطرين المتخصصين والتكوين البداغوجي حسب أحدث الطرق، مشكلة كبيرة جدا، لطالما امتدت إلى التكوين العالي، وحتى خارج أسوار الجامعة، وأصبحت ظاهرة اجتماعية وثقافية (الإطار الفاشل أو الضعيف).ولقد أبانت المدرسة النقدية لبورديو بأنّ العمل التربوي على تغذية الرموز من شأنه أن يساعد على تبني خطاب المدرسة[2] [1]، ورأى فرانسوا دوبيه، بأنّ المدرسة، هي "آلة" لصناعة

---

[1]زمام نور الدين، الإصلاح التربوي وضرورة ردم الهوة بين الثانوية والجامعة، http://lequotidienalgerie.org/2015/08/03ة

" يتعين علينا أن نفكر في كيفية رفع المهارات اللغوية وليس خفضها، وهذا ما أكد على أهميته منذ أكثر من أربع عقود أحد العلماء الألمان (Basil Bernstein ; 1971) الذي بيّن في دراسته السوسيو– لسانية أن الحديث باللغة المتطورة في البيت، فما بالك بالمدرسة، يُسهم في تبلور الرموز لدى الطفل ويعمل على نضج وتطور ادراكاته للعالم، وأساليب تعبيره عن الأشياء، ويؤثر إيجابا على اتجاهات تفكيره مستقبلا، فلا يُعقل أن يفكر بعضنا في خفض مستوى اللغة والنزول بها إلى أدنى مستويات التعبير بدعوى تجنب العجز في أساليب توصيل المضامين المعرفية، فهذا أسرع طريق للإعاقات اللغوية، فيمكن الحديث عن تبسيط اللغة، وهذا ما نراه منذ عقود في الكتب المدرسية، وهذا ما دعا إليه علماء البلاغة منذ قرون، وهناك بالطبع فرق شاسع بين اللغة المبسطة واللغة العامية، فالأولى أصبحت سائدة في الصحف والمقالات المختلفة، وهي تتقمص أيضا المصطلحات العلمية دون عناء، أما العامية فتعجز عن ذلك.

2أستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، معجم بورديو، ترجمة الزهرة إبراهيم ، دار الجزائر، دمشق، سوريا، ط1،2013، ص 163:" يثبت النظام المدرسي، بل يؤكّد على التباينات الثقافية بين التلاميذ (وظيفة الرأسمال الثقافي الأسري) : التشديد على سيرورات الإرث وإنتاج أوضاع مهيمنة (تلك التي تحرك أكثر مختلف أنواع الرأسمال)"

اللامساواة[2] في حالة ما إذا تُركت في يد الطبقة القوية المسؤولة عن صناعة الرموز، وبين هذا وذاك، رأى برنستين بضرورة رفع المهارات اللغوية) وفي مبحثنا هذا سنتحدّث عن المهارات اللغوية كلغات متخصصة، متعلقة بمختلف التخصصات العلمية (راجع كتاب، أنتوني غيدنز،علم الاجتماع، نظريات التعليم وعدم المساواة، برنستين وصناعة الرموز) ، وبهذا تصبح اللغة أداة للتواصل الاجتماعي والتعبير عن الحاجات (بورديو – باسرون– إيستابلي– جنكس إيدغار موران وآخرين...).

مختلف الدراسات اختلفت حول مصادر ظاهرة الإخفاق المدرسي / الآكاديمي بشكل متفاوت، واتفقت حول النتائج الكبيرة المترتبة عنها، من المدارس التي تُلحق ذلك الفشل بالعامل المؤسساتي – كما رأينا أعلاه–، إلى المدارس التي تلحق ذلك بالعامل الذاتي والأسري والثقافي والاقتصادي..إلخ، لذلك انطلقت هذه الدراسة من ظاهرة الفشل كواقع أكاديمي، محاولة ضبط العوامل المباشرة وغير المباشرة التي أدّت إلى تواجده في الجامعة الجزائرية، كما يراه الأساتذة والخبراء ، ويعايشونه في كل فصل جامعي، عبر ضبط الآليات التي تساعد على تحديد تلك الفجوة الذهنية من جهة، وتوفير الحلول التي تراها مناسبة، مع الأخذ بعين الاعتبار فلسفة التجويد التي أصبحت تسيّر التكوين الجامعي

---

[1]بيار بورديو وجان كلود باسيرون: إعادة الإنتاج،ترجمة، د.ماهر تريمش،مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2007، ص، ص،229– 230: "عندئذ، ليس لتحليل السمات الاجتماعية والمدرسية لملء المتلقين لرسالة بيداغوجية ما ، من معنى ،إلاّ أن يسوق إلى بناء نسق الرُبط بين من ناحية المدرسة منظورا إليها كمؤسسة لإعادة إنتاج الثقافة الشرعية، فتحدد فيما تحدد، نمط فرض الثقافة المدرسية وتلقينها، ومن ناحية أخرى الطبقات الاجتماعية التي تسميها على جهة نجاعة التواصل البيداغوجي، مسافات متفاوتة من الثقافة المدرسية واستعدادات مختلفة للاعتراف بها واكتسابها".

[2]شرف الدين شكري، اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي، مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015.

اليوم، موفرة بعض التقارب المنهجي المقارن ومؤشرات الآداء الأكاديمي. فكان السؤال العام الذي انطلقنا منه هو:

- ما هي الآليات الضرورية لردم الهوة الناجمة عن غياب المكتسبات القبلية لدى الوافد على الجامعة، والتي تؤدّي إلى الإخفاق في بعض المواد الجامعية؟

لكي نخلص إلى الأسئلة الفرعية التالية المحيطة بذلك التساؤل:

- ما هي المقاييس التي تسجّل أكبر نسبة من الإخفاق لدى الوافدين الجدد على الجامعة؟
- هل نقص المكتسبات القبلية لدى الوافد يؤثّر على التحصيل؟
- إلى أي مدى يؤدي نقص المكتسبات القبلية إلى الإخفاق؟
- ما هي الحلول والآليات اللازمة لردم الهوة الناجمة عن غياب المكتسبات؟

***

2- أسباب اختيار الموضوع

يقول فرانسوا دوبيه في : أفول المؤسسات التربوية وصراع المبادئ" :" أرى أنّ الدول التي تتطوّر، هي الدول التي خلقت فرصا سياسية ناجعة. ولذلك فأنا مع ضرورة البحث عن مصادر هذا الفشل التي تجلت عبر منظومة تربوية سيئة وجب الإقرار وفق رغبة سياسية بأنها فعلا كذلك، والتسلّح بالقدرة على وضع إجابات على هذا الفشل دون أن نردّد، وفي كل مرة بأنها أجوبة ميتافيزيقية. وأعتقد أيضا بأنه، لو كنّا أكثر اهتماما وصبرا على التلاميذ الفاشلين فإننا كنا سننجح أكثر"[1].

- ✓ يتضح من خلال هذه المقولة المرجعية الهامة جدا، بأن وازع البحث عن مسببات الفشل من اجل إعطاء فرص متكافئة للجميع من أجل تحقيق النجاح، من المسببات الدافعة لتبني هدف تربوي نبيل: النجاح. وان الدول تختلف فيما بينها، بين دول تبحث عن نقاط ضعفها كي تتجاوزها وتتطور، ودول لا تريد أن تعرف نقائصها، ولا ان تتجاوزها، فلا تتطوّر.
- ✓ سمحت لنا السنوات التي قضيناها في تدريس اللغات المتخصصة بالجامعة والمؤسسات التعليمية الخاصة والعمل مع الباحثين بمكتبة مركز البحث العلمي حول المناطق الجافة CRSTRA لمدة 16 سنة، ثم كباحث(5 سنوات)، باكتساب رؤية مقارنة وحسّ بيداغوجي أسّس فينا ملكة التعامل مع المشاكل التربوية لدى الطالب الجامعي الذي لم يحظ بتأطير في المستوى (وهي تقريبا الحجّة المباشرة لكل طالب يعاني في تخصصه أو رسب أو كرر السنة)، جعله عاجزا عن استيعاب مدخلات العملية التربوية آكاديميا، الأمر الذي انعكس سلبا على مستوى التحصيل الآكاديمي ورَفع من مستوى الفشل – وبخاصة في السنة

[1] François Dubet,Une Ecole plus juste .Déclin de l'institution scolaire et conflits de principes (2/2, en français) ; visité le23/12/2022, https://www.youtube.com/watch?v=aS6u5_4yx3g

الأولى – وخلَق مشاكل على مستوى التحليل والتركيب، سرعان ما كانت نوعية البحوث الفصلية وبحوث التخرّج هي العلامة الفاضحة لذلك الضّعف التكويني، ثم نسبة الرسوب في نهاية السنة، وما ينتج عنها من مشاكل نفسية حادّة أحيانا وأسرية، وخسائر مادية على مستوى المؤسسات الجامعية، قد لا يعرف قيمتها إلاّ أهل التخصص !.

- ✓ من ناحية: ضعف التكوين": إنّ طالب اليوم، هو أيضا مسؤول الغد[1] ، بضعفه أو بقوته – أي أنه سيصبح حتما، مسؤولا ضعيفا، إذا كان تكوينه ضعيفا، أو مسؤولا فاشلا، إذا كان تكوينه فاشلا (مثالا، لا حصرا): علينا توسيع رؤيتنا للفشل. فقد ينجح الطالب ضعيف المستوى أيضا، ويتحصل على شهادة تسمح له بالتوظيف لاحقا، بل وحتى بممارسة مهنة التدريس !!!!، لكنه بالمقابل سيكون صورة مسيئة جدا للمجتمع ولتطوّره، وقد يتسبب في التأثير على مستوى التلاميذ سلبا وقد يؤدي حتى إلى القضاء على مستقبل بعض منهم. وقد يتولى مسؤوليات إدارية أو حتى سياسية، وتكون العواقب وخيمة، وأبعد مما يمكن التنبؤ بها أو إحصاؤها كخسائر إنسانية ومادية.
- ✓ أما من الناحية الآكاديمية، فإن تكلفة الهدر، مرتفعة جدا، إلى درجة أنها جعلت باحثة في علوم التربية بكندا، وهي الجزائرية يمينة بوشامة، في بحثها المهم جدا عن الجامعات الكندية، تتساءل عن جدوى الاهتمام أصلا بالراسبين، بسبب الكلفة المرتفعة لقيمة الهدر الناجمة عن فشلهم؟[2]

---

[1] شرف الدين شكري، اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي، مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015.

[2] Yamina Bouchamma,Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial , Revue des sciences de l'éducation 2002,p, 48, visitéle14/12/2022,https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse723/008337ar/#s1n3

- ✓ من هنا، نفهم بأن هناك اسباب تربوية، وثقافية واجتماعية واقتصادية، طرحت إشكالية متعددة الأوجه ووجب الإجابة عنها، دفعت بنا إلى الخوض في هذا الموضوع، والإجابة عنها.

***

أهيمة الدراسة :

إنّ الأمر يتعلّق بالتقليص من حجم الهوة التي هي في الأساس معرفية والتي تسكن تركيبة البنية الذهنية أو الإبستيمي المسؤول عن إنتاج نظام معرفي بعينه بدل نظام معرفي آخر، ينتج تصوراته ومفاهيمه[1] [2]، والذي تسبب في إنتاج خلل تربوي موجود في مدخلات تكوينه المدرسي، له مسبباته التي سنحاول ضبطها بقدر الإمكان، والتي أدّت إلى ضعف التأقلم مع التخصص المدروس وفشل في العلامات ووهن لغوي أدّى تعدّيا إلى ضعف على مستوى الاستيعاب والتحليل، وبالتالي التحصيل، ثم الفشل – الرسوب– ، محاولين في نفس الوقت توفير بعض الحلول الموضوعية (الآليات)، التي نردم بها ما أمكن تلك الهوة، وهو أمر نعتقد بأنّه يشكل أهمية لا مناص من العمل عليها والبحث فيها من أجل تقييم وإعادة تقويم العملية التربوية ككل، وبالتالي توجيهها توجيها سليما، لتحقيق الأهداف المرجوة، وذلك بعد فشل أغلب الطلبات التي توجّهت بها وزارة التعليم العالي لمخابر البحوث التربوية للجامعات

[1] لسيد ولد أبّاه، التاريخ والحقيقة لدى ميشال فوكو، ط2، الدار العربية للعلوم، بيروت،2004، ص124

[2]. يوسف حنطابلي،إشكالية السؤال السوسيولوجي في الفكر العربي المعاصر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، جامعة يوسف بن خدّة، الجزائر، 2007–2008، ص29 : " لقد حدد ميشيل فوكو الأبستيمية على أنها الإطار الشامل الذي يتحكم في الإنتاج الفكري لفترة معينة، بتعدد الطروحات،التي تبدو مختلفة، لكنها محكومة بنظام معرفي واحد يجمعها "نظام داخلي منشئ للمعرفة" أي نظام معرفي منتج للمفاهيم والتصورات.ترجع مهمة هذا الطرح لمجال سماه ميشيل فوكو بالأركيولوجيا، وهي التي تبحث شروط الإمكان القبلية والتاريخية لإنتاج المعرفة، أي تكشف هذا النظام الثانوي المؤسس للمعارف والأفكار والمفاهيم".

الجزائرية من أجل الإجابة عن "مسببات الإخفاق الآكاديمي" والحلول الممكنة للتقليص من هذه الظاهرة، بشكل مضبوط، بعيدا عن التوصيات العامة التي عادة ما تشترك فيها العديد من المواضيع البحثية المتعلقة بالفشل(لم نعثر على أرشيف جاد في المكتبة الجزائرية حول الموضوع، إلاّ فيما يتعلق بضبط عوامل الفشل الدراسي الجامعي بشكل كلاسيكي والحلول الكلاسيكية المكررة التي تُحصر في العوامل المباشرة وغير المباشرة، وتتشابه فيما بينها في الغالب. بل إن الأرشيف الأكاديمي العالمي ذاته يفتقر إلى هذا الشق من البحوث بشكل بارز).

***

أهداف الدراسة:

نسعى من خلال هذا المبحث إلى جمع وتحليل وتأويل أكبر عدد ممكن من التأملات العلمية والبحوث والملاحظات التي يبديها الأساتذة والخبراء والباحثون، خلال مسيرتهم التعليمية، التي عالجت مشكلة الإخفاق الأكاديمي للوافدين الجدد على الجامعة، عبر :

– حصر المواد والتخصصات التي يكثر فيها الرسوب والتكرار ..إلخ، والعوامل التي تتسبب في منعهم من تكوين ذهنية تصورية وتعبيرية ومنطقية ومنهجية وبالتالي فنية، أي ذهنية تحليلية وتركيبية (العلوم الرخوة– والعلوم الصلبة)

– إيجاد الرابط بين غياب تلك المواد، والإخفاق الناجم عنها، وهو ما يشكل ما يسمى بالفجوة التي وجب التقليص من حدّتها بقدر الإمكان، وترك العملية التربوية الصحيحة فيما بعد تأخذ مجراها نحو ردم هفواتها البيداغوجية، على اعتبار أنه مشروع تكميلي يفتح نفسه بدوره على مشاريع تربوية أخرى، وأنّ العملية التربوية في الأساس، تقوم على ديمومة العمل الميداني والإصلاحي.

يمكن إجمالا حصر تلك الأهداف في النقاط الإجرائية التالية:

- ✓ حصر المواد التي يكثر بها الإخفاق،

- ✓ التعرف على المكتسبات الضرورية التي تمكّنهم من رفع قدراتهم على الفهم والاستيعاب،
- ✓ تأثير تلك المكتسبات القبلية من وجهة نظر الأساتذة والخبراء.
- ✓ تعويض غياب المكتسبات بالجامعة (كيفية التعويض)
- ✓ إنشاء آليات ردم الهوة (الحلول العملية والإجرائية لتقليص الهوة الذهنية لدى الطالب الناجمة عن غياب المكتسبات القبلية).

5- الفرضيات :

تعدُّ الفرضية العلمية، بمثابة المرحلة المنهجية الابتدائية التي يمرُّ بها بناءُ المعرفة العلمية، فهو نتاج الملاحظات والقراءات السابقة والتخمينات التي تمنح الباحث فرصة الفهم النظري للظاهرة، وهو"الوسيلة التي تُعينُنَا على فهم ظاهرة من الظواهر الاجتماعية فهمًا علميا يقوم على أساسِ الفهم ثم الحكم ثم التنبُّؤ، فهو عبارة عن قضية تحمل خبرا يتعلق بعناصر واقعية وتصورية وهو أفضل تخمين يضمن طرفا أو علاقة أو عنصرا لم يثبت عنه شيء بعد، ولكنه يستحق البحث والاستقصاء"[1].

فبعد أن وضعنا سؤال الانطلاق الذي تناول الإشكالية المطروحة، يمكننا أن نستخلص منه الفرضيات التالية، التي سنجيب عنها لاحقا عبر أسئلة الاستمارة التي تتناول المحاور الثلاثة المضبوطة سابقا:

1- نقص المكتسبات القبلية لدى الطالب الوافد على الجامعة، يؤدي إلى نقص التحصيل.

2- نفص تلك المكتسبات يؤدي إلى خلق فجوة معرفية بين الطالب والتخصص المدروس.

3- الفجوة المعرفية، من علامات ذلك النقص.

[1] زيدان عبد الباقي، قواعد البحث الاجتماعي، الهيأة العامة للكتاب، القاهرة، ط2، 1974، ص59.

4- غياب التنسيق بين امدرسة والجامعة، يتسبب في خلق فجوة معرفية لاحقا، على المستوى الآكاديمي.

5- آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة، من أهمّ أسباب الحدّ من الإخفاق على المستوى الجامعي.

***

6- مفاهيم الدراسة :

" لعلّ أول ما يواجه أي باحث في العلوم الاجتماعية بمختلف تخصّصاتها والتي تُعنى بالظواهر الفكرية والمعرفية والاجتماعية، قضية المفاهيم، حيث أنّ الخطاب حول الموضوعات التي تهتم بها هذه العلوم، يَستعمل الكلمات المتداولة في الحقل اللغوي، العلمي والعملي... وبالتالي كان لزاما في هذه المجالات أن يتم تحديد المفاهيم وضبطها وإعطائها محتوى يجعلها تأخذ معنى واحدا في كل مسار البحث، حيث يتم بناء تحليل متناسق ومتجانس"[1].

- **المفاهيم اللغوية والإجرائية لمتغيرات البحث :**

1-الآليات (ميكانيزمات) Mécanismes :

توحي فحوى هذا المصطلح بالطرح الهندسي، أكثر منه طرحا خالصا تابعا لعلم الاجتماع، وهو ذو معنى تركيبي Combinaison، يجمع مجموعة من المركّبات ضمن توليفة معيّنة. فحسب قاموس دار العلم الهندسي الشامل(انجليزي-عربي) : فالمقصود بمصطلح

[1] يوسف حنطابلي،إشكالية السؤال السوسيولوجي في الفكر العربي المعاصر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، جامعة يوسف بن خدّة، الجزائر، 2007-2008، ص32-33

1- **Mechanism**[1]: جملة آلات ميكانيكية، **آلية**، آلية (تركيبة ميكانيكية)، **تركيب آلي** أو ميكانيكي، تركيبة، تقنية .

2- **Mecanism ;mechanization**: ميكانيكية، (آلية)، ميكنة، (**آلية**).

وحسب :Le petit Larousse Illustré (فرنسي فرنسي)، [2]**Mécanisme**:

أ- مجموعةمن**الأجزاء المرتبة من أجل الحصول على نتيجة نهائية**؛ معا ضبط آلية. تفكيك آلية ساعة.

ب- طريقة تشغيل **مجموعة من العناصر التي تعتمد على بعضها البعض**.آلية جسم الإنسان.آلية الدفاع.

ت- فلسفيا: تصوُّر مفاده أنّ كل الظواهر الطبيعية تفسرها **قوانين السبب والنتيجة** (لكل سبب مسبّب – علاقة سببية).

وعليه يمكننا تعريف مفهوم الآلية/ آليات، باعتباره " مجموعة من العناصر التي ترتبط فيما بينها ضمن توليفة معينة، ارتباطا سببيا من أجل تحقيق نتيجة (نهائية)خدمة لقضية موحّدة ".

[1]محمود أحمد حمدان، قاموس دار العلم الهندسي الشامل، دار العلم للملايين، ط1، نيسان/ أبريل 2003، ص663.

[2] Le petit Larousse illustré , LAROUSSE 2006 ,P675 , 1. combinaison de pièces disposées à obtenir un résultat déterminé (entrainement , freinage , etc) ; ensemble de celles-ci. Régler un mécanisme. Démonter le mécanisme d'une horloge.2. Mode de fonctionnement d'un ensemble d'éléments dépendant le uns des autres. Mécanisme du corps humain .Un mécanisme de défonce.

.3Philo. Conception selon laquelle l'ensemble des phénoménes naturels s'explique par les seules lois des causes à effet 23.

وهو سبب كاف لاعتبار تلك الآليات، بمثابة الحلول التي تقدّم لجسم معيّن (تعليم الطالب وتكوينه أكاديميا هنا، بعد ضبط المضمون التربوي أثناء المرحلة التي تسبق التعليم الجامعي) من أجل التسيير الحسن والعقلاني والمنظّم والهادف، ضمن مؤشرات النجاح أو فلسفة التسيير الحكيمة.

***

2 – **الهوة أو الفجوة** (Gouffre)

أ– لغويا: هُوّة :إسم:

- " الجمع : هوّات و هُوّ وهُوًى
- هوّة :حفرة بعيدة القعر
- الهُوَّة :الجوّ بين السّماء والأرض
- الهوة الثقافية: اختلال التوازن في سرعة النموّ بين عناصر الثقافة، بحيث يتغيّر كل عنصر بسرعة متفاوتة عن العنصر الآخر.[1]

نحن هنا أمام مسار غير سوي للعملية التربوية، والتي أسيء فيها استخدام المدخلات التربوية، فكانت النتيجة أن الطالب أخفق في تحقيق النجاح ورسب.

ويما أن العملية تتم على مستوى ذهني، فإن الأمر يتعلّق بنوع من الفجوة الذهنية التي تؤثر على الطالب معرفيا:" الفجوة المعرفية هي الفجوة في المقاييس المعيشية بين من يمكنهم العثور على المعلومات أو المعرفة وتكوينها ومعالجتها ونشرها وبين العاجزين عن القيام بكل ذلك. – التقرير العالمي الصادر عن منظمة اليونسكو عام 2005[2]. لقد انتقلت المجتمعات اليوم، من مرحلة المجتمع

[1] المعاني، تمت زيارة الصفحة بتاريخ: 2022/12/17
/https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%87%D9%88%D8%A9،

[2] ويكيبيديا، تمت الزيارة في 2022/12/17
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%81%D8%AC%D9%88%D8%A9_%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D9%8A%D8%A9

التقليدي، الذي كانت تديره القوانين والتعليمات الكلاسيكية، إلى مجتمع المعلومة والرقمنة والافتراضية ، مجتمع الذكاء والمعرفة. أما المجتمعات التي لم تحقق بعد هذا النوع من الحراك ، فإنها ستكون ملزمة على الدخول مع الوقت في هذا الفضاء أو" الإبستيمي – التركيبة الذهنية–" كما أسماها ميشال فوكو . لذلك لا يمكن الحديث ضمن مبحثنا، ونحن نحاول تبني مؤشرات الآداء الأكاديمي من أجل تحسين تصنيف الجامعة الجزائرية، أن نتناول موضوعة " الهوة المعرفية" بمنأى عن إدراك موقع الطالب في الخطاب الأكاديمي، والذي هو محكوم أيضا، بمؤشرات تجويد الجامعة، وبالتالي بمؤشرات المعرفة ضمن مجتمع المعرفة. نوع من الشبكة المتكاملة التي تُسيَّرُ ضمن ميكانزمات الآداء الأكاديمي، والتي قد تسيء إلي ارتقاء تصنيفه أي ظاهرة تربوية معتلّة، وعلى رأسها ظاهرة: الإخفاق الدراسي(لاحظ الفصلين: الثالث والرابع من المبحث).

7– المدخل النظري للدراسة :

قبل الخوض في تحديد الفضاء النظري الذي من شأنه أن يقرّب لنا كيف عالجت السوسيولوجيا " الهوة أو الفجوة " المعرفية التي هي بمثابة المتغيّر التابع، الذي نجم عن متغّير نظامي " نسبة إلى نظام معيّن Un Système، بشكل عام كنتيجة لمدخلات العملية التربوية بشكل سيّء أفضت إلى الفشل أو الإخفاق على المستوى الجامعي في حالتنا هذه–، علينا أن نعي بأن، طبيعة الظاهرة التربوية متعدّدة الأوجه– ، مما يرهن تحديد العلاج الناجع لتلك الظاهرة باحتمالات عدّة، وهو الأمر ذاته الذي ورغم تشبّثنا بالقراءة البورديوية Bourdiéenne (نسبة إلى بيير بورديو– 1930–2002.م)، التي طغت على تكويننا بالجامعة الجزائرية، الخاصة بإعادة الإنتاج للرأسمال الثقافي أو الانعكاسية (النظرية الصراعية)، واتفقت عليه العديد من الاتجاهات النظرية في العلوم الإنسانية، فإن ما رآه –فوكو– (ذكرا لا حصرا، ليس كاتجاه نظري وإنما كدعم بنيوي لرؤية ابستيمية مشتركة في المدرسة الصراعية) وفهمنا من خلاله كيفية الاقتراب من تركيب البنية الذهنية للمرحلة دون اعتبارها نوعا من التوالد الطبقي

الحتمي كما رآها بورديو وماركس، بل هي توالد حراكي يتأتى من ولادة المعنى المتجدّد للأشياء ضمن ثورة داخلية على النص والمفهوم والمنطوق ذاته مع الوقت (موت الأبوة الرمزية) عبر الخطاب، مما يسمح له بالتجدّد والتوالد والاستمرار بمعزل عن " سيطرة المعنى"، أي كسر " الهابيتوس" . هذا المعنى الذي من شأنه أن يخلق الخطاب، كما ذكرنا، ومن شأن الخطاب أن يخلق سلطة Un pouvoir، ومن مهمة العلوم الإنسانية، كما رآها محمد اركون في " الفكر الإسلامي" أن تؤنسن هذا التراث عبر نقده ، وتحريره من " دين المعنى– مارسيل غوشيه–: لأن بورديو لم يبتعد عن واقع كون الحادثة التربوية، ذات حتمية توالدية، عبر الرموز وعبر الثقافة، وبالتالي عبر إنشاء أو إنتاج نموذج حضاري متفق عليه وفق شروط السلطة. وهي الرؤية التي جددتها لاحقا المدرسة المابعد بنيوية. لذلك نجد بأنّ " التصنيفات الحديثة للاتجاه الماركسي تعمدت أن تدرج كتابات بورديو في إطار ما يسمّى بأصحاب نظرية البناء، وأن أفكار بورديو، تبنّت نفس الفكرة "إعادة الإنتاج" ، ولكنها ركزت على إعادة الإنتاج الثقافي" [1]

لقد رأى إميل دوركايم –1917/1858– بأن العملية التربوية، هي عملية تنشئة تقوم بها المؤسسة في الأساس كتكملة للمبادئ والقيم الأخلاقية للأسرة، ضمن المدرسة الجمهورية لتسهيل اندماجه في المجتمع لاحقا(Education et sociologie .édit 1922)، لكننا تناولنا بالمقابل في دراسة الماجيستير خاصتنا (جامعة بسكرة 2015)، التي اعتمدنا فيها على مقاربات فرانسوا دوبيه François Dubet، الذي كان بمثابة التعديل لصرامة الاتجاه السوسيولوجي النقدي – خاصة– لبورديو وما ينتج عنه كمصير محتّم على الطبقات الاجتماعية المختلفة في المجتمع، وفق توجهات سلطوية ونظامية

[1] عبد الله عبد الرحمان، علم اجتماع التربية الحديث،دار المعرفة الجامعية، الأزارطية،الاسكندرية، القاهرة،1997، ص، 229.

بعينها، فجعلها أكثر استقلالية، حين تناول موضوعة " اللامساواة" في أغلب دراساته، منتقدا بذلك اتجاه إعادة الإنتاج أو البنيوية التوليدية في رؤيتها للظاهرة التربوية، ومعلنا " نهاية عصر المدرسة" بالمفهوم التقليدي المتوارث...**كلها** تقريبا **اتجاهات نظرية** ذهبت إلى اعتبار **النظام السلطوي** بمثابة المسؤول الأول عن إنتاج وتوجيه الظاهرة الاجتماعية- بما فيها الظاهرة التربوية- (وهو الأمر الذي سوف يتّضح لنا جليا لاحقا في الفصلين القادمين، الخاصين بتفكيك الفشل: الفصل الثالث: الإخفاق المدرسي، والفصل الرابع: الإخفاق المدرسي في ظل معايير الجودة، مما يجعل الإخفاق المدرسي يوحي بأن الأمر مسألة مؤسساتية عليا، وفشل في التسيير الرشيد لها (*Bourdieu et Patrick compagne les exclus de l'intérieur / مارس 1992*)[1]، وهو ما استوضحناه ونحن نصيغ إشكالية مبحثنا. لكننا لن نتعامل مع هذه الظاهرة مبدئيا بشكل نظري خالص في تحديد مصدرها والحكم المسبق عليها، كما قد يكون عليه الشق التجريبي(رايت ميلز ودوركايم). لقد لاحظنا بأن هناك العديد من المقالات العلمية والتحريات الصحفية اهتمت بالوصف العددي لظاهرة الرسوب، وأهملت الشق التنظيري، وبالتالي الشق التركيبي المتأتي من أرشيف الرسوب أو الفشل السوسيولوجي، وذهبت بعيدا في تكميم الرسوب، وبالتالي التقليل من قيمة الظاهرة السوسيولوجية، وجعلتها بمثابة المدخل الاقتصادي- الإحصائي فقط.

وربما من خلال هذه التوطئة، يمكننا أن نعرّج على بعض المداخل السوسيولوجية الكبرى التي انبنت عليها النظرية السوسيولوجية في حدّ ذاتها. ولا مناص من البدء بملاحظة مؤسس علم الاجتماع ذاته، أوجست كومت Auguste Compte في "دروس في الفلسفة الوضعية Cours de philosophie positive" ، حيث يذهب إلى التأكيد على ضرورة بناء النظرية في علم الاجتماع على التجربة بقوله: "وإني لست متأكدا من أننا سنتمكّن في المستقبل من وضع مقرر أو دراسة تسبق

[1] Pierre Bourdieu , Patrick Champagne, Les exclus de l'intérieur,visité le 22/092023, https://hal.science/hal-02847693/

أي تجربة وبصورة مستقلة تماما عن فلسفة العلوم، ولكنني على يقين تام من امتناع هذا الأمر راهنا، ذلك أنّ أهمّ الوسائل المنطقية الكبرى ما تزال غير قابلة للتفسير، بالدقة الكافية، بمعزل عن تطبيقها...وإننا لن نبلغ الغرض الجوهري من المنهج، إلاّ إذا أسّسنا هذا البناء على دارسة التطبيقات المنتظمة التي تنتُج عن استخدام الوسائل العلمية"[1]

يمكننا أن نفهم أيضا من خلال ما جاء به أوجست كومت، بأن هذا المدخل "الإبستيمولوجي"، يضبط الظاهرة الاجتماعية دائما إلى الشق التنظيري، كي لا تذهب بعيدا في بحور الفلسفة والوصف اللامحدود عبر التناسخ اللغوي، بل عليها أن تحدد فضاءها، وأن تؤسس لمعناها السوسيولوجي وفق طبيعة الظاهرة ذاتها اعتمادا على التجربة الامبريقية. وفي نفس الوقت نجد بأن الأمر ليس سهلا كما يتخيله البعض ويذهب إليه، ويعتبر بأن مجرّد الاقتراب من الظاهرة، يجعلك تفهمها، وتهيئ لها المنهج الذي يتربط بها: هنا، يمكننا أن نفهم العمل الكبير الذي قام به فوكو، حين انتقد المنهج البنوي، وكذا المدرسة التفكيكية، وهي كلها مدارس تحديثية في حقيقة الأمر لمدرسة القطيعة لكونجيلهام في عشرينات القرن المنصرم، وللمدرسة البنيوية لليفي شتراوس، تم تأسيسها من أجل تحرير المفهوم، وتحديثه، وإبعاده عن سيطرة الأنظمة المسيطرة على الرمز، كما رآها بورديو. مما يجعل الأساس التنظيري رهينا بمنطق الزيجة الذهنية الذكية بين : الواقع والنظرية، وهذا ما نقرأه تحديدا، في عبارة أوجست كومت السابقة، التي شدّدت على ضرورة إعمال العقل في فهم الظاهرة، مستعينة بالوسائل التي توفّرها العلوم طبعا، والتجربة، دون الانغلاق ضمن أقنوم تنظيري واحد، قد يتحوّل مع الوقت إلى مقاربة مشوّشة (بارتيلو، 1999: بناء علم الاجتماع : "يولد علم الاجتماع حين يصيغ بحركة واحدة موضوعه، ونمط المعرفة الذي يناسبه، ويضع في

[1] A.comte, cours de philosophie positive, E.I,Bachelier, Paris,1930(Cité d'après (édition Garnier 1926, p71-72).traduit en arabe par , Nadhir Djahil.1993.

الاختبار التجريبي، صحّة خياراته. فيستبدل المقاربة المشوّشة والتي غالبا ما تكون أيديولوجية، بعمل معقول ومنهجي من التحليل والمعالجة. وهذا ما يمكن أن نطلق عليه : برنامج بحث". لهذا كانت المناهج السوسيولوجية متعدّدة في دراسة الظواهر الاجتماعية وتؤكّد على طبيعة الظاهرة السوسيولوجية في حقيقة الأمر، لا من باب التقليل من قيمة العلوم الأخرى، بل من باب تطويرها اعتمادا على احترام الطبيعة البشرية، التي تظلّ أقوى من أن تُحدّ أو تختزل في نظُم أي مؤسسة، مهما كانت هذه المؤسسة. لهذا كان علم الاجتماع، من بين العلوم التي أخذت وقتا كي تتضح، ويستقل هو بدوره عن باقي العلوم التي فكّرت الإنسان وفق مصالح السلطة، وعجزت عن تفكير الإنسان بشكل مستقل من أجل مصلحته الخالصة، منذ أقل من قرنين من الزمن. لهذا أنعته بورديو بكونه "علما مزعجا"؛ أي أنه علم قد يضحي بكل قوانين السلطة، من أجل مصلحة الإنسان، دون أن ينسى هو نفسه سَنّ قوانين اجتماعية من أجل تسيير المجتمع، ضمن مؤشرات محدّدة ومستحدثة وفق العصر والنسق، حتى لا يغدو بدوره مجرّد فلسفة تفكير، بل علما قائما بذاته، ويمتلك النظريات التي نعتمد عليها في فهم الظواهر من جهة، لكننا نقدّمها بمداخل قابلة للتجديد والتطور من جهة ثانية. وهي مهمة الباحثين الحقيقيين في علم الاجتماع، والأبستيمولوجيين أيضا، الذين شكّلوا محطات فاصلة في تاريخ السوسيولوجيا وتاريخ العلوم.

***

لقد أتاحت لنا المراجع والمقالات والمصادر السابقة التي مكّنتنا من الاطلاع على المشاكل المتعلّقة بالإخفاق لدى الطلبة الوافدين، والتي يمكن الاطلاع بشكل إجرائي وسوسيولوجي في الفصلين القادمين عليها، بشكل أدقّ وأوسع، بأن نبدأ انطلاقا من السؤال الرئيس عبر الإشكالية، التي تحتمل إجابات عديدة تمت صياغتها في الفرضيات السابقة النقاط الثالثة المضبوطة، التي لن تخرج عن كونها:

1- ضبط خريطة الإخفاق ضمن مقاييس معينة.

2- تفسير تلك الخريطة ومسبباتها

اقتراح حلول لضبطها والحدّ منها بقدر الإمكان، من وجهة نظر الأساتذة والخبراء (كيلنوش، في شرحه للعناصر الهامة في تكوين النظرية)[1]. وهي بمثابة الإطار أو الهيكل النظري الذي ضبطنا فيه أكبر قدر ممكن من المقاربات النظرية التربوية التي ليس مشروطا عليها أن تكون قد تناولت ظاهرة الإخفاق المدرسي والهوة التي ينشأ منها مباشرة، بقدر ما هي تأويل لها ، مستعينة بالمقاربة الصراعية – كما رأينا أعلاه- في سياق وصفي نقدي، كي تكون هذه التجربة الأكاديمية، تجربة تفكير واختبار للمتن النقدي المعرفي الذي شكّل تكويننا العالي في علم الاجتماع التربوي، أكثر من كونها تجربة نقل للأفكار، وهو الأمر الذي لا يتعارض مع طبيعة الوصف الذي من شأنه التحليل النقدي وتوفير الرؤية المختلفة، تجنبا للوصف العقيم وتأكيد الرؤية المكرّرة والحلول المباشرة التي لا يمكن لها أن تتنبّأ جديا بمآل أي ظاهرة، إلا عبر اختبار متن للقناعات الذاتية، التي يوفّرها البحث، والتي عادة ما يغفل عنها الباحثون، ويلجأون دون قناعة إلى تبني أطر نظرية يعجزون عن فهمها وعن تفسيرها، وعن تأويلها، مستعينين بقالب مفاهيمي جاهز، وهي مباديء اعتبرها بورديو بمثابة الأساسيات أوالمسلمات النظرية في دراسة الظاهرة التربوية: " النظرية بدون بحث أمبريقي خواء، والبحث الامبريقي بدون نظرية هراء"[2].

وعلى العموم فإن" الحديث عن سوسيولوجيا التربية، يأخذ في الواقع دلالة محدّدة، مفادها تحويل للنظريات والقواعد السوسيولوجية على الواقع التربوي التعليمي من خلال دراسة وتحليل النماذج التربوية

[1] فليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسات البحثية، ترجمة، أ.د.محمد ياسر الخواجة، مصر العربية للنشر والترجمة،2010، مقدمة المترجم، ص ص 13-14.

[2] Pierre Bourdieu,Question de socologie, Paris; les éditions de minuit.1980.p,220.

والطرق والتقنيات والأساليب التربوية والقضايا والمشكلات أو الإشكاليات التي تتكون داخل المؤسسات التربوية ... هذه النظريات والقواعد السوسيولوجية التربوية، أخذت تصوراتها ضمن اتجاهات ثلاثة هي :

1- الاتجاه الإصلاحي الإنسانوي: الذي مثله دوركايم.

2- الاتجاه الماركسي: الذي مثلته المدرسة النيو – ماركسية " ينسب خطأ بورديو إلى هذا الأتجاه"-

3- الاتجاه البنائي الوظيفي: دوركايم، سبنسر، بارسونز...كلارك..إلخ[1].

***

يمكن لعلم اجتماع التربية أن يتطور في شق منه على تطوّر النظرية في علم اجتماع التنظيم، لأن التسيير الحكيم للمؤسسات وضبط مدخلات العملية التربوية Inputs، من شأنه أن يوضّح نوعية المخرجات Outputs، وبالتالي يتم تحديد فضاء المدخلات من جهة (المدرسة)، ومن جهة أخرى، فضاء المخرجات (الجامعة)، وهو الأمر الذي اصبح اليوم من أهم ما تقوم عليه الدراسات التربوية.

يمكن فهم هذا المنحى بمثابة التخطيط للدور البنائي الوظيفي المؤسسي للعملية التربوية ككل. لذلك فإننا أشرنا اعلاه إلى أن الدراسات الماركسية الحديثة نقلت النظرية لدى بورديو إلى مصف النظرية البنائية أيضا، ولذلك، استحدثنا تعاملنا مع هذه المدرسة مستعينين بالمدرسة المابعد بنيوية، كتكملة وليس كانتقاص، كتحديث من اجل الخروج من كبوة التقوقع في قالب نظري واحد. لكن هذا لا يمنع حتما من اعتبار مدخل إعادة الإنتاج بمثابة الإطار الرئيس لهذا البحث، مع الانتباه فقط إلى شروط المكان والزمان التي أصبحت عليه طبيعة ثقافة المجتمع اليوم في بلدنا، بالمفهوم الواسع طبعا للثقافة، وباسقاطات خاصة بالمجتمع الجزائري، وجب فهمها والفصل فيها بين طبيعة المجتمع الذي درسه بورديو، واختزله خاصة في الشق اللغوي –رمزيا– من انتاج وترجمة لثقافة مجتمع بعينه، والأنتاج الثقافي بكل ما يحتويه من رمزية،

[1] حسني هنية، السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري، أطروحة دكتوراه، جامعة بسكرة، 2016/2015، ص ص، 166، 167.

والخاص بالمجتمع الجزائري. وهو الأمر الذي على الباحث أن يعي جيدا كيف يفصل فيه، قبل الخوض فيه.

ولذلك فإن مدخلات العملية التربوية التي تتم ضمن نسق بعينه، وما تسترطه من رمزيات وشرائط اقتصادية – مادية– ، تتطلب بالمقابل فهما مغيرا لطبيعة المجتمع الذي تتم فيه، والتي تسمح له باكتساب وعي معيّن، من شأنه التمهيد لمخرجات بعينها، يتم هي أيضا ضبطها وتقييم نسبها وفق نموذج محدد (في مثالنا هذا هو النمودج الجامعي، الخاص بالوافدين الجدد).

***

8- الدراسات السابقة (04 دراسات):

يعتبر سؤال الانطلاق، بمثابة المحرّك الذي يجعل قاطرة ذهن الباحث تشتغل، اعتمادا على الإشكاليات المطروحة حول موضوع بعينه، ضمن الدراسات السابقة، والتي تحتمل إجابات عديدة، لأنها لم تجد إجابة محدّدة وشافية عنها. أما المدخل النظري الذي ننتهج من خلاله المسلك الذي يمنعنا من أن نحيد عن الظاهرة محلّ الدراسة، فلا نزوغ، وعادة ما يرتبط بطبيعة الظاهرة المدروسة، فهو السلاح الذي ندخل بفضله وبفضل المفاهيم والتصورات التي يحملها، إلى معترك معالجة تلك الظاهرة، التي انبثقت من الدراسات أو الأرشيف الذي كوناه عنها، أو حتى ما تفرضه بعض الظروف العابرة أحيانا التي لم نكن مجهّزين لمقابلتها ضمن مسارنا المهني كباحثين، لكنها فرضت نفسها، ودفعتنا إلى أن نبحث عن حلول لها، كما ذكرنا سابقا، واستوضحناها في أسباب اختيار الموضوع. لذلك، ليس شرطا أن تكون الدراسات السابقة بمثابة المنطلق بقدر ما قد تكون بمثابة المتن الذي يبيح لنا فهم ظاهرة معينة مسبّقا، اعتمادا على مقاربات تستبطن التركيبة الذهنية للباحث. وطبعا قد تكون الدراسات السابقة منطلقا عبر تلاقحها من أجل البحث في ظاهرة معينة. وهو الأمر الذي يساعدنا على تذليل الصعاب، وتقريب بؤرة المشكلة، وضبط الحقل والنسق تباعا (كما أشار إلى ذلك بورديو)، وبالتالي الخروج بحلول ممكنة في الأخير، وغير نهائية،

تتيح لنا تعديل نتائج الدراسات السابقة، والتأكد من فرضياتنا، والإبقاء عليها أو تفنيدها أثناء التفسير والخروج بنتائج مبحثنا.

مكنتنا الدراسات السابقة إذن (كما سنشرحه في الفصلين، الثالث والرابع من مبحثنا هذا)، من الاستعانة بالبحوث الميدانية التالية من أجل محاولة فهم إشكالية بحثنا، والتي تشترك معنا كلها في المتغير التابع، الذي تعكسه الهوة، الناجمة عن غياب التكوين الناجع أثناء المرحلة الثانوية كمدخلات للعملية التربوية (المتغيّر المستقلّ)، والتي تتسبب حتما في فشل أو إخفاق الطالب:

1- **دراسة (01) :**

العلاقة بين شرح الفشل الدراسي وآراء أساتذة التعليم العالي .

Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial.[1]

- **المؤلف:** يمينة بوشامة Yamina Bouchama: كندا.

- **نوع الدراسة:** مقال علمي بمجلة الدراسات التربوية، *Revue des sciences de l'éducation 2002*

- **هدف الدراسة :**

✓ شرحت هذه الدراسة آراء الأساتذة فيما يتعلق بالفشل الأكاديمي وتحققت من العلاقات بين تلك التفسيرات وبعض خصائصها الاجتماعية- الديموغرافية والاجتماعية- المهنية والاجتماعية- المعرفية. حيث أجاب مدرسون من ثلاث كليات في منطقة كيبيك الحضرية على استبيان. وأظهرت النتائج أن الأنواع الأربعة لتفسير الفشل (الطالب، الأستاذ ،المؤسسة، المجتمع) تختلف

[1] Yamina Bouchamma,Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial , Revue des sciences de l'éducation 2002,pp, 648-674, visité le25/12/2022,https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse723/008337ar/#s1n3

باختلاف الجنس، والوضع المهني (دائم / غير دائم) ، والتطور، والتعليم، والشعور بالكفاءة المهنية للمعلم

- ✓ هذه الدراسة، سطّرت هدفا من شأنه تحديد أنواع العوامل المشتركة التي يعتمد عليها أساتذة التعليم العالي في تحديد مسؤولية الفشل الدراسي، وتفسير تلك العوامل (أساتذة، طلبة، مؤسسة ومجتمع)، وبعض المؤشرات الإحترافية لمهنة التدريس العالي.

المنهج المستعمل:

التفسيرات التي يعطيها الأساتذة لتفسير فشل الطلبة في بلوغ غايتهم، تجد سندا لها في: الاتجاه السوسيولوجي. الاتجاه الثاني، هو الذي يستلهم منهجه من علم النفس الاجتماعي، وبخاصة في نظرية الإسناد (Weiner, 1979) حيث تطوّر هذا الاتجاه على أساس دراسات أظهرت بأن **وجهات النظر التي يتبناها الأساتذة تجاه طلبتهم، تؤثّر على نتائجهم وسلوكياتهم.**

في غياب نظرية مقنعة، تؤكد على تساؤلانا، نقترح نوعا تنظيريا مكونا على أساس النتائج ، الملاحظات والفرضيات المقترحة الموجودة في الكتابات التي تتعلق بسوسيولوجيا التربية، دون إهمال الإشكالية المتعلقة بالتحصيل الدراسي الخاص بطلبة الجامعة.

كل هذا على مستوى شرح الفشل ضمن الخصائص السوسيوديموغرافية، والخصائص المهنية. من اجل تحديد العوامل الاجتماعية المسببة للاخفاق، وضبط سلوك المسار التربوي للأستاذ وتعديله، وبالتالي التوجيه الجيد لنتائج الطلبة لاحقا.

وبالتالي فإن منهج التحليل الوصفي هو الذي تم الاعتماد عليه في الإطار النظري.

- نتائج الدراسة:

1- تسجل اللجنة الدائمة للشباب على مستوى الكبيك (1992)، بأن الالتزام المهني والإنساني لأولائك الذين يعملون من أجل نجاح الطلبة، لا يمكن أن تعوّضه أي قيمة مادية، لا على مستوى البرامج، ولا على مستوى المصادر المالية. فنحن نعرف دور الطلبة من خلال كونهم أول المتدخّلين وفي الصفوف الأولى (قرار اللجنة عام 1995)، والدور الهام الذي يقومون به تجاه الطلبة (حكومة الكبيك 1996).

2- رغم كثرة الكتابات التي تناولت موضوعة الممارسات البيداغوجية، فنحن نجد أنفسنا، وباللمفارقة، مثلما يشير إليه مرارا مينغرات (Mingat 1994) ، وجاروس (Jarousse 1995)..إلخ، أمام نقص يتعلق بالبحوث الخاصة برأي أو معتقد أو وجهة نظر الأساتذة.

3- رغم أن بحوثا كثيرة خصّت حياة الطلبة، على المستوى البيداغوجي والتقييمي، فإن البحوث المتعلقة برأي الأساتذة فيما يتعلّق بالنجاح الدراسي أو الفشل، تظل شحيحة.

نتائج أدقّ :

- ✓ " ثلثا الطلاب فقط، المقبولين في الجامعة يحصلون على دبلومهم. (2/3 seront diplômés)
- ✓ ومن بين الذين لا ينقطعون عن الدراسة، نصفهم يحصل على دبلوم متأخر بسنة، أي بعد ثلاث سنوات.
- ✓ أما النصف الآخر، فإن الثلثين لا يحصلان عليه إلا بعد أربع سنوات، أي بعد تأخير لمدة عامين (Levesque and Pageau، 1990).
- ✓ مما يجعلنا نقول بأن 17٪ فقط من الطلاب المقبولين يكملون خلال المواعيد النهائية المحددة
- ✓ مما يجعلنا نستنتج بأن الفشل الدراسي والتسرّب الجامعي، يكلّف باهضا، على مستوى النظام التعليمي وعلى المستوى الاجتماعي، وعلى المستوى النفسي للطالب الذي أخفق.
- ✓ خلّف رسوب حوالي 100.000 طالبا، خسارة جبائية قدّرت بين 4 إلى 5 مليار دولار.

رغم اعتراف أغلب الأساتذة بارتفاع نوعية البرامج التعليمية في كندا، وببذلهم للجهد المطلوب، إلاّ أن 80 % منهم يخلون مسؤوليتهم تجاه إخفاق الطلبة، ويعزونها لعوامل أخرى.

خلصت الدراسة إلى أن الأستاذ يعزي الفشل بالدرجة الأولى إلى:

- ✓ عوامل مرتبطة بالطالب (بمعدّل 4.10) ، ثم إلى
- ✓ عوامل، متعلقة بالأستاذ (3.74)،
- ✓ ثم إلى المدرسة (3.21)،
- ✓ ثم إلى المجتمع (3.19).

هذه النتائج، أكّدت على الفرضية التي مفادها أنّ أساتذة الجامعة، يعتبرون بأن الطلبة هم المسؤولون بشكل كبير على إخفاقهم الدراسي.

مناقشة نتائج الدراسة على ضوء علاقتها بمبحثنا:

تعدّ هذه الدراسة، بمثابة المبحث الأوحد الذي قابَلنا ضمن مسار دراستنا للإخفاق الدراسي، على المستوى الأكاديمي، الذي اهتم" بآراء أساتذة التعليم العالي، ضمن كل الفئات التي مرّت بمراحل مختلفة، ابتداء من الفئة الجديدة على التعليم، إلى الفئة متوسطة الخبرة إلى الفئة التي اكتسبت باعا في التدريس، على مستوى كلا الجنسين، وبالتالي فإن معرفة توجّهات هذه الفئة الاجتماعية، التي تعدّ ركيزة العملية التربوية، وشعورها تجاه الفشل الدراسي، والمسؤولية التي تعزيها كل فئة للمتسببين ولمن وقع عليه الفشل، يعدّ من ضمن الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في مبحثنا نحن أيضا، والذي يتناول في شقه الثاني: رأي الأساتذة والخبراء. لكننا نسجّل بالمقابل بأن هذا البحث، يعوزه الحلول التي كان بإمكان الأساتذة تقديمها، لمعرفة أسباب الفشل، خاصة ونحن نعلم بأن المنظومة التربوية الكندية، التي يعتدّ أساتذتها بها، ويعتبرونها من ضمن الأجود في العالم، وتعتبرها اللجان الحكومية الكندية، رغم كل هذا ، أقلّ شأنا من شأن الأستاذ، تسجّل كمًّا معتبرا من الرسوب، وهدرا كبيرا من أموال الخزينة. لهذا

يسيعى البحث إلى أن يجيب ضمن نتائجه على الفرضيات التي وضعت على هذا الشق الهام، الذي يحصر أكبر قدر ممكن من الحلول التي من شأنها الحدّ بقدر الإمكان من ظاهرة الفشل على مستوى الجامعة الجزائرية.

***

دراسة (02) :

تأملات حول الفشل الجامعي: النطاق والخصائص والتأثير على الأداء الجامعي.

REFLEXION SUR L'ECHEC UNIVERSITAIRE : AMPLEUR, CARACTERISTIQUES ET INCIDENCE SUR LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSITE[1].

- **المؤلف:** عبد المجيد عمراني.

- **نوع الدراسة: مقال علمي مقدّم في مجلة:** Revue des Sciences Économiques et de Gestion,n6, **2006**، جامعة الأغواط الجزائر.

هدف الدراسة :

الغرض من هذه الورقة هو تسليط الضوء على حجم وخصائص وتأثير الفشل الأكاديمي على إنتاجية الجامعة. ويرجع الفضل في ذلك إلى مجموعة من البيانات التعليمية الواقعية التي تم جمعها من علامات الطلاب في مجال العلوم والتكنولوجيا، و كذا استطلاع رأي تم إجراؤه بين الطلاب والأساتذة في أقسام TC. SETI و TCT بجامعة عنابة، حول نسبة ومنظورهم الفشل .

بعد استطلاع عام، أكّد على وجود شحّ في بنية الموارد العمومية. الأمر الذي صار يستدعى ترشيدا إلزاميا للمصاريف، وإخضاعها لمؤشرات الجودة في نفس الوقت، وخاصة على مستوى التعليم

[1] Mr. Abdelmadjid AMRANI,REFLEXION SUR L'ECHEC UNIVERSITAIRE : AMPLEUR, CARACTERISTIQUES ET INCIDENCE SUR LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSITE, Université Amar Télidji (Laghouat), Revue des Sciences Économiques et de Gestion,n6, 2006.

والتكوين (أي أن التجويد يخضع أيضا لمعايير الاقتصاد) .أصبح أيضا تهديف العملية التربوية، يستلزم إعادة نظر، على مستوى الإنتاج وكذا الطرق التي تسيّر بها الجامعات، حتى نتفادى التغاضي عن المطالب الاجتماعية التي تدرها الموارد أو المصادر العمومية.

فإذا كان التنظير على المستوى التربوي منتعشا خلال العشريتين الفارطيتين، فإن الدراسات التطبيقية، بقيت جدّ بسيطة في هذا الميدان. مما خلق خللا بين النظرية والتطبيق. وهو الأمر الذي دفعنا إلى استثمار مجهود إضافي للجوء إلى البحوث التطبيقية يتعلّق بتسيير النظم التربوية. فإذا شهدت الجامعة الجزائرية فاقدا مدرسيا معتبرا، فإن هذا يترجم بنوع معتبر من الهدر للمصادر العمومية. الأمر الذي يهدّد بخلق مشاكل كبيرة في مستقبل الجامعة الجزائرية.

الورقة البحثية التالية، اتخذت على عاتقها دراسة هذه المشكلة العويصة على مستوى جامعة عنابة في المعاهد التكنولوجية، ومقارنة النتائج ببعض التجارب المستخلصة من بعض الجامعات الدولية.

المنهج المستعمل:

المنهج الوصفي ، اعتمادا على لوائح النتائج المتعلقة بالبيانات التعليمية التي تم جمعها من نتائج الطلاب في كلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة عنابة.

– نتائج الدراسة:

هذه الدراسة التي تمّ تمويلها من قبل الاتحاد الأوروبي، تم فيها تحديد العوامل التالية التي تؤثر على الرسوب ، وهي :

1–**العوامل الذاتية:**

– مشروع الدراسة المنتقى من قبل اطالب الوافد، لم يتم التفكير فيه جيدا،

– قلة التزام من قبل الطالب،

– قلة خبرة في احترافية التكوين الأكاديمي لدى الطالب،

- اقتلاع ثقافي من الجذور الأصلية بالنسبة لبعض الطلبة ،
- مشاكل شخصية ومادية بالنسبة لبعض الطلبة.

2- العوامل الخارجية:

- سنة الدراسة
- الشروط العامة للدراسة
- أعباء البرامج الدراسية والمواضبة عليها
- الانتقائية في نظام التحكّم في المعرفة
- الصدفة.

كانت مشكلة " الفشل" بمثابة متغيّر الهدر الناجم عن التعليم العالي. وهو عامل مهم جدا، لأن نسبة الرسوب الجامعي قد تصل إلى مستويات تفوق الـ 90 %. وهو الأمر الذي أشار إليه رئيس اللجنة الجهوية لجامعات الشرق ، حين اعلن أنّ: " هناك نقص في التحصيل الجامعي، حيث أننا سجلنا نسبة منخفضة لعدد الحاصلين على شهادات تخرج يقارب الـ 10.30 %، .بينما هو فقط بنسبة 48 % مقارنة مع عدد الحاصلين على البكالوريا، وهو الأمر الذي يمكن ترجمته بـ : 01 حاصل على شهادة تخرج/ مقابل 02 من الحاصلين على البكالوريا. وهو ما يعني ارتفاع الكلفة المالية للتكوين بالنسبة لهذا التخصص الدراسي.

3- مظاهر الفشل الدراسي:

- يؤدي الرسوب بالطالب الجامعي إلى الدخول في حالات نفسية صعبة جدا، يرى فيها ضياعا لمستقبله السوسيو- مهني.
- الأولياء الذين يتكبدون أيضا أعباء مصاريف الدراسة، يرون في ابنهم المنقطع ضياعا لفرص العمل مستقبلا.

- الحكومات ترى في الهدر تكبّدا لأعباء مالية من خزينة الدولة، وإعلانا عن مشاق مالية مستقبلا.
- في الجزائر، تعدّ الأولويات التنموية في قطاع السكن والصحة وحماية البيئة أمورا ضرورية ، مما يجعل القضاء على الهدر المدرسي أمرا جدّ ضروري، من أجل الأمل في مواصلة استمرار التعليم العالي، بشكل يجعل تمويل هذا الأخير يتماشى مع النمو الديموغرافي. المتزايد.

4- أبعاد المشكلة .

تعد مشكلة الرسوب أو الفشل الدراسي أمرا منتشرا على المستوى العالمي. بل إن العديد من الدول النامية تسجل ارتفاعا ملحوظا في ذلك. مما جعل الأمر يدخل مباشرة في برامج الحكومات التي يقاس نجاحها من عدمه، من فشل أو نجاح البرامج التربوية والتقليل من نسب الفشل العالية، وجعل الأمر يناقش على مستوى البرلمانات الأوروبية ، خاصة على مستوى الطور الأول جامعي.

في أمريكا أيضا، يكتسي موضوع الفشل الدراسي أهمية كبرى، على مستوى الجامعات بسبب الكوارث النفسية والاجتماعية والجريمة التي يخلّفها، باستثناء بعض جامعات النخبة التي تقود تصنيف العالم كهارفارد، والتي **يخضع فيها التسجيل الأولي إلى شروط جدّ صارمة** وخاصة جدا.

تشير اليونيسكو أيضا إلى أن التعليم الماقبل جامعي هو الذي يحظى بالأبحاث الكثيرة المتعلقة بالفشل، بينما يبقى التعليم العالي الذي يستهلك أكبر نسبة من التمويل، خاصا جدا، ولا يحظى بالدراسات اللازمة.

5- معطيات إحصائية:

تم تسجيل هذه الإحصائيات المنتقاة من جامعة عنابة في العلوم التكنولوجية،

جدول "1 يوضّح تطور علامات طلبة العلوم التكنولوجية بجامعة عنابة TC et SETI، خلال عشرين سنة، ونسبة الرسوب

Années	Taux d'échec	Années	Taux d'échec
1983-1984	35,08	1995-1996	41,63
1984-1985	**33,43**	**1996-1997**	**60,59**
1985-1986	40,84	**1997-1998**	**70,16**
1986-1987	38,26	1998-1999	61,78
1987-1988	68,64	1999-2000	46,50
1988-1989	56,38	2000-2001	65,10
1989-1990	48,13	2001-2002	61,12
1990-1991	70,56	2002-2003	57.00
1991-1992	62,66		
1992-1993	58,73	**Taux d'échec moyen 55.73%**	
1993-1994	69,33	**Ecart-type 12.52**	
1994-1995	68,70	Pente de la droite = 0.65 11	

المصدر: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/63/6/6/6030

من خلال الجدول يتضّح أن هناك تصاعدا في نسب الفشل الدراسي من 33.43 %إلى 70.16 %. وهو دليل ارتفاع شديد وخطير. مع الإشارة إلى أن نسبة الذكور، مرتفعة نسبيا بشكل طفيف مقارنة بنسبة الإناث (راجع الدراسة ذاتها).

تذهب الدراسة بعدها نحو، صبر آراء الأساتذة والطلبة حول الفشل الدراسي في تخصصهم، ورأيهم في تلك النسب، حيث أتفق الطلبة والأساتذة سوية، على اعتباره من مرتفع إلى جدّ مرتفع. وهو الأمر الذي يجعلنا نخلص بعد تحليل إحصائيات عديدة، إلى اعتبار الهدر الدراسي في كلتا التخصصين أمرا مهما جدا ومعتبرا ماديا، ومن شأنه أن يسيء إلى تطور الجامعة مستقبلا ويرهنه إلى فشل الجامعة في حدّ ذاتها وليس فقط الطالب.

***

بعد الاطلاع على دراسات عديدة عبر النماذج التي انتقيناها من نقاط عديدة في العالم، واستخلصنا منها نسبا معينة، تؤكّد على أن الفشل الدراسي بالطور الأول الجامعي، له عدّة مسببات، انتقلنا إلى هذه الدراسة حول نموذج من الجامعة الجزائرية، وأمكننا المقارنة بينه وبين النسب الأخرى الموجودة في الجامعات العالمية، كي يتضح لنا الفرق، خاصة على مستوى التخصصات التي يكثر فيها الرسوب عندنا، بينما نجد بأنها تسجل نسبا أقلّ. وهو دليل على أن التوجّه التكنولوجي في الجامعات الغربية، توجه يمتاز بالصرامة والانتقاء والتوجيه الذي يخضع لمعايير خاصة، وكذا ، يؤشر إلى نوعية المجتمع الغربي. لكنها بالمقابل تتفق كلها على اعتبار الفقد أمرا مسيئا لمستقبل الجامعة، مهما كانت هذه الجامعة، وأنه يخلف مآسي ذاتية وأسرية وحتى على مستوى الحكومات التي قد تؤدي المنظومة التعليمية الفاشلة إلى سقوطها، مما يجعل هذه الظاهرة، ظاهرة اجتماعية ونفسية وسياسية في الأساس، واقتصادية في المبدأ والمنتهى.

<u>– مناقشة نتائج الدراسة على ضوء علاقتها بمبحثنا:</u>

اعتمدنا على لوائح بيانات الرسوب والنجاح على مستوى كل كليات جامعة بسكرة، كما قام بذلك الدكتور عبد المجيد عمراني (جامعة الأغواط)، حين قدم دراسته التي تناولت كلية العلوم التكنولوجية، وقد حاولنا حصر أسئلة الاستمارة بقدر الإمكان في محيط مسببات الرسوب وآراء الأساتذة. حيث أفادتنا هذه الدراسة في ضبط بعض العوامل الذاتية والخارجية، كما فعل العديد من الباحثين على مستوى الجامعة الجزائرية، دون البحث بشكل معمق عن أسباب نراها أهمّ من تلك التي تم تحديدها، محاولين من جهتنا ضبطها في الشق التكويني الذي يسبق الحياة الجامعية، وقد اطلعنا على النتائج الوخيمة التي يسببها الرسوب على المستوى المحلي وحتى الدولي – الولايات المتحدة الأمريكية– كما ذهب إلى ذلك الأستاذ عبد المجيد عمراني، وكذا مخرجات العملية التربوية الفاشلة التي تخلف هدرا يمكن استغلال الحدّ منه في خدمة متطلبات أخرى، نحن في أمسّ الحاجة إليها، كدولة نامية مداخيلها شحيحة في تنوع اقتصادها.

***

3- دراسة (03) :

فشل طلبة السنة الأولى جامعي في فرنسا. العودة إلى تصوّر ملتبس للفشل، وتفسير إمبريقي له.

L'« ÉCHEC » DES ÉTUDIANTS DE PREMIERS CYCLES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN France. RETOURS SUR UNE NOTION AMBIGUË ET DESCRIPTIONS EMPIRIQUES[1]

- **المؤلف: ماتياس ميليه** Mathias Millet

- **نوع الدراسة**: مقال علمي بمجلة :

De Boeck Supérieur | Perspectives en éducation et formation 2012

- **هدف الدراسة** :

منذ سنوات، وفرنسا تخوض حوارات كبيرة حول جودة الجامعات، وكذلك حول صعوبة إقحام الشباب المتخرجين من الجامعة في سوق العمل. ولقد أثير هذا الموضوع بسبب النتائج السيئة للطلبة والارتفاع غير المسبوق لنسب الفشل الدراسي، خاصة لدى طلبة الطور الجامعي الأوّل. وهو الأمر الذي أشرنا فيه إلى الجامعة الفرنسية التي لم تحسن التأقلم مع السيرورة الحسنة للتكوين، ولم تفهم كيف تنشيء تكوينا مهنيا، في جامعة تدار ببيداغوجيا غير متكيّفة مع الطالب الجديد. هذه الحوارات التي تتمحور حول: إخفاق الطلبة" تغذّي سياسات التحوّل ذاتها التي تمسّ النظم الجامعية، وتترك بالمقابل تساؤلات عدّة حول المفهوم الملتبس "للإخفاق".

[1] Mathias Millet , L'« ÉCHEC » DES ÉTUDIANTS DE PREMIERS CYCLES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN France. RETOURS SUR UNE NOTION AMBIGUË ET DESCRIPTIONS EMPIRIQUES, De Boeck Supérieur | Perspectives en éducation et formation,2012, pp,69-88 , A été visité le 25/12/2022,http ://www.cairn.info/reussite-echec-et-abandon-dans-l-enseignement-supe---page-69.htm

تتناول هذه الدراسة، تحليل الأطر المختلفة للتخصصات الجامعية ضمن جدلية التوجيه–الحراك الديموغرافي الذي جعل من الجامعة مصبّا شعبويا لتكتلات الطلبة، مما رفع نسبة الفشل الدراسي. كل هذا عبر ثلاث نقاط من شأنها أن توضّح الدراسة أكثر، وهي:

1– النقطة الأولى تعود إلى التقلبات السوسيو – تاريخية الجديدة للتعليم العالي من أجل إعادة النظر في معنى " الانقطاع"، "التسرّب" أو "إعادة التوجيه".

2– النقطة الثانية، تتمحور حول إعادة النظر في النسق الذي تنتهجه الممارسات وبالأخص الصعوبات المترتبة عن التوجيه غير السويّ، والذي يتم قياسه في العادة ضمن مؤشرات " الفشل" في الجامعة، ضمن الأطر الدراسية الخاصة بمختلف التخصصات التي يرتادها الطلبة الذين ينحدرون من طبقات اجتماعية ووعي أسري مختلف، الأمر الذي يعرّضهم لصعوبات مختلفة على المستوى الآكاديمي.

3– النقطة الثالثة، تتناول إعادة النظر نقديا في مفهوم الفشل الدراسي" وكيفية استخدام هذا المفهوم، ضمن ظواهر جديدة تمت ملاحظتها، والتي تطعّم سياسية الإصلاح التربوي للجامعة، وتوضيح كل الاختلالات الناجمة عن الاستعمال السيئ لذلك المفهوم.

"الفشل" في منظور التعميم غير العادل : يقوم النظام التعليمي الفرنسي على التعميم غير المسبوق للتمدرس، وهو الأمر الذي أخذته على عاتقها السياسات المختلفة للإصلاح التربوي، وكذلك على إبراز المحاسن السوسيو ثقافية والاقتصادية للتعليم، وبالتالي على الانفتاح الواسع لعملية التعليم. هذه التطورات، هي التي أنهت الصراعات المنظّمة لنظم التعليم الفرنسي خلال السنوات الفارطة، وهي ذاتها التي أمدّت من عمر التعليم لدى مختلف الأجيال الصاعدة، وبالتالي، أدّت إلى رفع نسبة المجازين عبر الشهادات. وبالتالي مررنا من مرحلة كوْن عدم الحصول على شهادة أمر عادي، إلى مرحلة كون الحصول على الشهادة، أمر ضروري. مما رفع من نسبة نجاح البكالوريا بشكل ملحوظ جدا نسبة إلى

عدد السكان: من 1 %عام 1900، من الذين تتراوح أعمارهم بين 17- 19 سنة، إلى أكثر من 63 % اليوم. هذه التطورات طبعا، لها اثر حول طريقة تسيير التعليم العالي وحول مصير واقع الطلبة.

الجامعة كأكبر مساهم في عملية تعميم التعليم:

أدّى النمو التصاعدي للجامعة، إلى نموّ اجتماعي غير مسبوق للتوظيف الجامعي، وأصبحت الجامعات بمثابة الساحة التي تظمّ اكبر عدد من الحشد الطلابي، خاصة على مستوى الجيل الأول. أوضح أيضا اتساع شريحة الطلبة الذين ينحدرون من أصول اجتماعية كانت تسجّل تمدرسا اقل فيما مضى تطوّرا للأصول الاجتماعية للطلبة الفرنسيين.

عام 1963/1962 كان أبناء العمال يمثلون 9.2 %من تعداد الطلبة، أبناء الموظفين: 8.7 %. عام 2007-08 تحولت نسبتهم تباعا إلى : 13.2 % و 12.7 %، مما يمثّل نموّا بلغ 8 %. اليوم صرنا نسجّل ارتفاعا ملحوظا لتمدرس الطلبة المنحدرين من الأوساط الشعبية بنسبة 31.1 %، ولأبناء أولياء عمال بلا مؤهلات بنسبة 42.2 % .

من جهة، تم استقبال طلبة الجيل الأول بفضل التنوّع في التخصصات، بدءا من الطور الثانوي، وصولا إلى الطور العالي ضمن المنظومة التربوية. لكن هذه التخصصات، لم تمس كل التخصصات الجامعية بنفس الحدّة على مستوى كل القطاعات، التي شهد بعضها اختلالا لا يتماشى مع نمو تعداد الطلبة في بعض التخصصات. من جهة أخرى، كانت بعض التخصصات الأكاديمية تحافظ على نفس التعداد الطلابي، وتتهرّب من الارتفاع أو التعميم أو الشعبوية، فنجد أنّ بعض القطاعات والتخصصات، شهدت إرتفاعا غير مسبوق، وتحشيدا للطلبة وللمجازين بشهادات، خاصة شهادات التقنيين السامين BTS، والتي تضاعفت ثلاثين مرة ابتداء من إنشائها كتخصص عام 1950.م

تخصصات عامة وشعبوية

علينا أن نعلم بأنه، وفي قطاع التعليم العالي، لم تحظ كل التخصصات بنفس التحشيد. فبينما ومنذ السبعينات، كان التوجيه نحو تخصص الطب، يخضع لشروط صارمة وانتقائية، كان التوجيه نحو العلوم الإنسانية، عارما وفي متناول أغلب طلبة الجيل الأول. مما خلق مع الوقت توكيدا على الفروقات الموجودة بين التخصصات العامة، والتخصصات الانتقائية التي تقوم على أساس ثقافي-اجتماعي.

وهو الأمر الذي حمل ميرل P. Merle على الحديث على نوع من العنصرية الانتقائية في الجامعة لإنعات هذا الحراك الذي يقع ضمن مفارقة غريبة تتزامن مع انفتاح النظام التعليمي والجامعيعلى العامة من جهة، لكن في نفس الوقت، سجّلنا نوعا من التفاوت الطبقي بين جمهور مختلف قطاعات التعليم.

الدراسة أظهرت بأن الطلبة الجدد المتحصلين في الغالب على بكالوريا تكنولوجيّا أو بكالوريا مهنية، وفي الغالب من أصول شعبية، هم الذين يحصلون على أفضلية البقاء بالتعليم العالي لمدّة أقلّ. وأن ضمن هؤلاء الطلبة من يتم تسجيل أكبر عدد من المنقطعين عن الدراسة بدءا من الطور الأوّل، أو مغادرة الجامعة دون الحصول على شهادة. هذا ما يمكن تفسيره بأن : **الأصل الاجتماعي للطلبة، يتصاعد كلما ارتقينا في مستوى الدراسات.** أغلب الطلبة الذين يكون أوليائهم من الكوادر العالية التكوين أو أصحاب المهن الحرّة. فمثلا: في الطور الأول، يشكل هؤلاء الطلبة 30 %، ثم يصعد إلى 37 %، في الطور الثالث. بينما أبناء العمال، الذين يشكلون 13 %من الطلبة في الطورين الأول والثاني، ينزلون إلى 5 %، في الطور الثالث.

وعليه فإن التمييز بين الطلبة على أساس الأصول الاجتماعية في مختلف التخصصات، ابتداء من الطور التحضيري والطب، إلى التكوين التطبيقي BTS، يلاحظ بشكل عيني ضمن التوجيه

الانتقائي للتخصصات. دراسة (Grignon, 2000) أثبتت ضمن التخصصات الجامعية الأدبية والعلوم إنسانية، أنّ أبناء العمال يمثلون نسبة عالية، وأبناء الكوادر العالية في المجتمع، يمثلون نسبا اقل. أيضا، تتمايز التخصصات التي تمثل العلوم والحقوق والعلوم الاقتصادية بكون الطلاب فيها ينحدرون من طبقات رفيعة في المجتمع.

نحن نتحدث إذن، عن تخصصات جامعية تخضع إلى نوع من التحشيد الطلابي، وتخصصات تخضع إلى نوع من الانتقاء، وكل هذه التخصصات تخضع إلى تمثيل اجتماعي مختلف : التخصصات، هي الوجه الاجتماعي للمجتمع.

المنهج المستعمل:

منهج التحليل الوثائقي (الوصفي)، كون عينة التحليل تعتمد على الاسقاط الاجتماعي التاريخي للعينة الطلابية لمختلف الشرائح الاجتماعية التي وخطت مسار الخيارات الأكاديمية للجامعة الفرنسية والفئات الطبقية التي تمثلها، ودراسة نسب نجاحها وأخفاقها والمسببات التي أدت إلى ذلك ضمن تنظير مقارن على أساس إعادة الإنتاج.

- نتائج الدراسة:

لقد ذهب "ماتياس ميليه" في دراسته إلى نوع من الإسقاط الاجتماعي على التخصصات الجامعية، واعتبر بأن كل تخصص يمثّل كتلة اجتماعية معينة، وأن الانتقاء الذي يتم على مستوى التخصصات يخضع إلى نوع من الانتقاء الاجتماعي بدوره. بل ، وذهب إلى ربط رفعة الانتقاء، بنسبة النجاح أو الفشل في الجامعة، مما يجعلنا نعتبر بأن مفهوم " الفشل الجامعي" خاصة بالنسبة للطلبة في الطور الأول والثاني، يحمل نوعا من التمايز الطبقي الذي أفرزته العنصرية الأكاديمية. وهو نوع من " إعادة الانتاج" التي تكلّم عنها بورديو، ونوع من العنف الرمزي الذي يشعر به الطالب المنحدر من

أولياء عمال محدودي الدخل والوجاهة الاجتماعية، مما يدفعهم نحو الرسوب أو ترك الدراسة أو الانقطاع أو حتى مواصلة الدراسة وتحمّل أعباء مادية ونفسية كبيرة.

جدول "2" يوضّح نسبة من ترك الدراسة بعد سنة، في كل تخصص جامعي

	عدم إعادة التسجيل بالجامعة (%)
AES	37,9
Lettres	34,7
Langues	34,7
Sciences humaines et sociales	32,9
STAPS	26,6
Sciences fondamentales	26.5
Ensemble	26.0
Sc. de la vie, de la santé, de la Terre et de l'Univers	24.7
Médecine	18.1
Pharmacie	12,2
Ingénieurs	4,1

المصدر: الدراسة ذاتها لماتياس ميليه، ص: 75.

- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء علاقتها بمبحثنا:

.

تتيح لنا هذه الدراسة أن نفهم نسبة الرسوب المرتبطة بالفروع العلمية في الجامعة الجزائرية، ومقارنتها بالفروع الإنسانية والأدبية، والمقارنة بينها وبين النموذج الفرنسي الذي يعيش ضمن نظام اجتماعي واقتصادي وتربوي رأسمالي مختلف تماما عن مجتمعنا، ومحاولة تقييم الرسوب في كل التخصصات للتأكّد من صحة الفرضية التي وضعها ميليه، والتي اعتبرها هو نفسه، ضحيةً للالتباس الذي طال الباحثين التربويين من تشدد النظرية الصراعية، التي حصرت رمزية العملية التربوية في التوالد الحتمي (نسبة إلى الحتمية الماركسية التاريخية) للرأسمال الثقافي الخاص بكل طبقة، والتي تبنتها الممارسات السلطوية ولم تستطع أن تتنصل منها في العملية التربوية، حتى وهي تعمم التعليم وتنادي بديمقراطيته. الأمر الذي أبقى في حقيقة الأمر على التمييز الطبقي، ولم يُخلّص التربية وخاصة التعليم في الأطوار العالية من تلك العنصرية الرأسمالية المتوارثة، لذلك يدفع أبناء العمال الثمن، ويتم توجيههم نحو التخصصات الشعبوية (معايير اجتماعية سائدة، وليس حكما على قيمة المعرفة التي لا يمكن التمييز فيها في حقيقة الأمر بين التخصصات !)، تكون نسبة الرسوب لديهم عالية، وقلة فقط منهم من يكمل دراسته أو يحصل في الأخير على شهادة (قلة المتخرجين، مقارنة مع كثرة المنتسبين).

***

4- دراسة (04) :

شرح الفشل الدراسي في جامعة فرنسية بكاليدونيا. استنتاج واقتراح حلول لمفعلي العملية التربوية.

Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde, constats et propositions de ses acteurs.Revue international de pédagogie de l'enseignement supérieur.[1]

[1] Martine Pons-DesoutterTraiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde, constats et propositions de ses acteurs, Revue international de pédagogie de l'enseignement superieur. A été visité le 20/10/2022 ,https ://journals.openedition.org/ripes/957–

- **المؤلف: مارتين بون ديسوتيي**

- **نوع الدراسة**: مقال علمي بمجلة :

Revue international de pédagogie de l'enseignement superieur.**2015**

المنهج المستعمل:

✓ *المنهج الوصفي الذي اعتمد على الاستقصاء الذي يقوم على تصريحات الطلبة والأساتذة بجامعة كاليدونيا الجديدة، والمقارنة بينها وبين النتائج المتحصل عليها على مستوى الجامعات الفرنسية.*

- **هدف الدراسة** :

من أجل معالجة الفشل الكبير لطلابها بالسنة الأولى، أجرت جامعة كاليدونيا الجديدة ، بالاعتماد على مكتبها المتخصص في المساعدة على الاندماج المهني، دراسة استقصائية شارك فيها الطلاب والأساتذة .وكان الغرض منها اقتراح تدابير علاجية. يقترح هذا المقال الكشف عن المحاور الرئيسية التي حددها هؤلاء الفاعلون في المجال التربوي اعتمادا على البحوث التي تم إجراؤه حول نفس الموضوع في الجامعات الأخرى الناطقة بالفرنسية. المحاور التي سيتم ضبطها، ليست بعيدة عن المجالات التي يتم فيها توجيه الخدمات التربوية بالجامعة، وتنفيذها يتطلب عملاً تمهيديًا يأخذ في الحسبان وجهة نظر الأساتذة حول الطلاب الجدد.

نتائج دراسة مارتين ديسوتيي:

✓ **فيما يتعلّق بالتوجيه:** أجاب الطلبة بنسبة 80%، أنه تم احترام طلباتهم أثناء التوجيه Orientation، وأن التوجيه ليس سببا في رسوبهم، بينما كانت **الإجابة مغايرة تماما بالنسبة للأساتذة** :81 %، والتي رأت بأن أغلب الطلبة الوافدين على الجامعة ضعاف التكوين، ولا يستحقون أصلا أن يشغلوا المناصب المختارة.

- ✓ **مشاكل تتعلق بالعجز المسجل على التأقلم مع طريقة عمل الجامعة:** (57 %) من الأساتذة أكدوا على ذلك، وأكدوا أيضا أنه ينبغي تغيير طرق التدريس وإسناد طرق عدة مختلفة ترتبط بالتكنولوجيا، وجعلها أكثر افتراضية Virtuelle؛ صورةً وصوتًا، وهو مطلب طلابي أيضا، يلقى دعما من أغلب الشرائح (تغيير نوع الدرس الأكاديمي، وتمكين كل طالب من جهاز كمبيوتر محمول).
- ✓ **مشاكل تتعلق بالعجز عن التسيير الذاتي للمواد المدروسة :** (43 %) من الأساتذة أجابوا بنعم.
- ✓ **ضعف مسجل على مستوى التعبير الكتابي والمنطوق:** (33)%
- ✓ **نقص الكفاءة، معرفة طرق النجاح، المسبقات المعرفية، المكتسبات:**(62 %) من الأساتذة رأوا بأن الطبلة تعوزهم هذه الاستعدادات النفسية والمعرفية. يُرجعون كذلك ضعف نسبة النجاح إلى عوامل ثقافية، بسبب عدم تأقلم الطالب الوافد مع ثقافة ولغة الجامعة.
- ✓ **سوء التوزيع الزمني للحصص الدراسية وتغييرات في آخر ساعة:**(29 %) من الأساتذة أجابوا بنعم، و(30 %) من الطلبة.
- ✓ **ضعف في تأطير الطلبة:** (38%) من الأساتذة أجابوا بنعم.
- ✓ **ريتم سريع جدا في التدريس Rythme trop rapide :**(38 %) أجابوا بنعم.
- ✓ **صعوبة التأقلم ضمن مجموعات كبرى:** يرى بعض الطلبة – خاصة الوافدين الجدد–، بأن هناك عائق في التأقلم مع باقي الطلبة، خاصة في دروس المحاضرات الكبرى التي تتم في قاعات كبرى، لم يتعوّدوا عليها أثناء المرحلة التي سبقت الجامعة.
- ✓ **بعض الأساتذة يقترحون لقاءات دورية للطلبة مع أساتذة محترفين**، لربط الجامعة **بالواقع**، والخروج من سيطرة الجانب التنظيري، الذي يطغى على دروس السنة الأولى
- ✓ **مواجهة الطلبة أثناء التدريس، بوضعيات " مهنية" مستقبلية** Poumay (2014).

- ✓ **التقييم الدوري والمستمر للطلبة وللتعليم**، وهو الذي من شأنه أن يقلل من تراكم الدروس، والتقليل من نسيان الطالب لدروسه- كما يحدث في مرحلة الثانوية- وبالتالي يمكن بفضله تفادي المرور إلى مرحلة الاستدراك، وتسهيل الامتحانات الشاملة النهائية.
- ✓ **تكوين مجموعات من المفعلين الجامعيين، من طلبة وأساتذة** على قناعة تامة بضرورة تطوير الطرق البيداغوحية، خاصة أساتذة سوسيولوجيا التربية.

-مناقشة نتائج الدراسة على ضوء علاقتها بمبحثنا:

تشترك هذه الدراسة الميدانية الهامة جدا مع مبحثنا في نقاط عدّة، لم تحصر عوامل الفشل الجامعي في العوامل الذاتية وغير الذاتية فقط، بل تناولتها من وجهة نظر الأساتذة، واقترحت حلولا أيضا. وهو الأمر الذي يختلف عن كثير من الدراسات الأمبريقية التي درسناها، والتي اكتفت فقط بحصر عوامل الفشل، ضمن رسم خارطة الفشل، دون الذهاب نحو آراء الأساتذة من جهة، ولا الحلول، كما يراها الأساتذة ذاتهم والطلبة أيضا، خاصة وأنّ أغلب الأساتذة، قادمين من فرنسا، ولا يعانون من مشكلة اللغة "الأصلية"، ويعاتبون الطلبة المنحدرين من "الساكنة الأصليين" على هذه النقطة تحديدا.

هذه الدراسة ، شرحت أيضا مشكلة اللغة كما يعاني منها طلبة كاليدونيا ، وهو نفس الأمر الذي يعاني منه الطلبة الجزائريين، من جهة مع اللغات المتخصصة، ومن جهة ثانية مع اللغات المتخصصة التي تعتمد على اللغات الأجنبية في التعاطي مع المعلومة العلمية بالجامعة الجزائرية.

هذه الحلول المقترحة أيضا، يمكن مقارنتها مع الحلول التي قدّمتها المنظزمة التعليمية الفرنسية، وإجراء مقارنة بينها وبين البلاد الفرنسية العابرة، حيث الفرق واضح، وهو الأمر الذي حمل العديد من طلبة الغوادلوب على الهجرة نحو جامعات باريس، لتعويض ذلك الضعف التأطيري ، بما يترتب عن هذه الهجرة المعرفية من مشاكل ومسائل ، تتعلق بالهوية والمكانة الاجتماعية للطلبة المهاجرين وهو

الأمر ذاته الذي نشترك فيه نحن أيضا مع تلك الجامعات والذي يحمل الطلبة الجدد على ترك مقاعد الدراسة بالسنة الأولى والالتحاق بجامعات باريس، والانقطاع كلية أو مؤقتا عن الجامعة الجزائرية.

***

الفصل الثاني

التعليم الجامعي وضرورة التواصل مع منظومة التربية والتعليم

ملاحظة:

- ضُبطت شروحات الفصل حسب أعداد الجداول.
- كل فصل تحظى فيه الجداول بترقيمها المستقل عن الفصول الأخرى.

الفصل الثاني :

- **التعليم الجامعي وضرورة التواصل مع منظومة التربية والتعليم**

1- ماهية التربية والتعليم.

- أ- **تعريف التربية:**
- أ-1 لغة.
- أ-2 اصطلاحا.
- ب- **أنواع التربية.**
- **ج- تعريف التعليم**
- **ج-1-** لغة.
- **ج-2** اصطلاحا.
- **د-** الفرق بين التربية والتعليم.
- **هـ-** ماهية المنظومة التربوية Système éducatif.

هـ-أ- " النسق.

هـ-ب- النظام.

هـ-ج- المنظومة.

أ**أ- دور الأسس الفلسفية في خدمة التربية:**

- **ي- الرهانات الفلسفية في تطبيق المدخلات التربوية:**

2- تاريخ الجامعة الجزائرية منذ نشأتها حتى الساعة:

1- الجامعة الجزائرية قبل دخول الإسلام بثمانية قرون: (230 قبل الميلاد- حتى 574.م):

2- الجامعة الجزائرية أثناء دخول الإسلام وسقوط الأندلس وحكم العثمانيين، حتى الاستعمار الفرنسي:

(574.م-1492.م-1830.م) :

3- الجامعة الجزائرية الكلونيالية *l'Université Coloniale* 1857.م-1962 :

4- الجامعة الجزائرية 1962 / /1971 / 2022 والتحديات التي واجهتها:

5- التغطية المؤسساتية للعملية التربوية والأكاديمية من 1962، حتى 2022:

3- التصوّر الحديث للنظام التربوي والتعليم العالي.

1- ماهية التربية والتعليم لغة واصطلاحا.

لطالما اقترن مفهوم التعليم بمفهوم التربية، حتى سُمِّيت أغلب الوزارات التربوية أو المعارف بوزارات: **التربية والتعليم**. لذلك، لا يمكن تعريف أحد المفهومين بمنأى عن الثاني؛ لتكاملهما في العملية التربوية.

***

أ- تعريف التربية EDUCARE/EDUCATIO /EDUCATION:

Du latin ex-ducere, guider, conduire hors-

أ-1- لغـــــةً:

يعدّ مفهوم التربية من أكثر المفاهيم استعمالا وشيوعا لدى الباحثين والدارسين في العملية التربوية، لكن مع هذا، نجد إشكالا كبيرا في تحديده نظرا للمدارس العديدة والمذاهب الفكرية التي عملت على حصر المفهوم عبر مر التاريخ، ولكون الدراسات التربوية حديثة نوعا ما (ابتداء من ستينيات القرن العشرين فقط، كما نقرأ ذلك في تجارب بورديو وباسيرون وبياجي - (ÚCAR Xavier) في مقاله المعنون: L'éducation sociale aujourd'hui : former pour une profession des professions) **:** تعدّ التربية الاجتماعية مهنة في مرحلة الشباب اليوم، فرغم وجود آثار التجارب القديمة وتدخلاتها السوسيو-تربوية، فإننا نستطيع القول بأنها لم تبدر للعيان فعلا إلاّ ابتداء من الستينات، وهو الأمر الذي يبرر لحدّ الساعة غياب كوربوس علمي Corpusموحّد متين للمعارف التربوية. لقد تكوّن هذا الكربوس خلال السنوات الماضية فعلا، لكنه، لم يجد تأسيسا حقيقيا له إلاّ خلال السنوات العشر الفارطة، عبر العديد من المقالات المنشورة[1]- .

[1] ÚCAR Xavier، L'éducation sociale aujourd'hui : former pour une profession des professions. http ://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/383.htm :Visité le 07.01.2020 ." تعدّ التربية الاجتماعية مهنة في مرحلة الشباب اليوم، فرغم وجود آثار التجارب القديمة وتدخلاتها السويو-تربوية، فإننا نستطيع القول

– " بل إن أكبر إشكال ابستمولوجي في التربية يكمن أساسا في إشكالية التعريف والتحديد، بحيث اختلفت التحديدات، وتعددت التعريفات وتباينت المقاربات لمصطلح التربية تبعا لمرجعية المدارس التربوية في اختياراتها لمقاربة الظاهرة التربوية، بحكم الامتداد التاريخي الطويل الذي مرت عبره التربية من جهة، وبحكم تداخل عدد من العلوم وتواصلها مع هذا العلم الجديد المسمى بعلم التربية من جهة أخرى[1]."

وهو الاختلاف الذي تطرحه الاصطلاحات المتعددة لمفهوم التربية (كما سنوضّحه أدناه)، والتي، وان اختلفت في تعريفها للعملية التربوية، إلاّ أنها تتمحور حول :

- **التهذيب**
- **والتنمية**
- **والتثقيف Culturation–[2]**
- **والمثقافة Acculturation.**

بأنها لم تبدر للعيان فعلا إلاّ ابتداء من الستينات، وهو الأمر الذي يبرر لحدّ الساعة غياب كوربوس علمي موحّد متين للمعارف التربوية. لقد تكوّن هذا الكربوس خلال السنوات الماضية فعلا، لكنه، لم يجد تأسيسا حقيقيا له إلاّ خلال السنوات العشر الفارطة، عبر العديد من المقالات المنشورة."

[1]نوال أوفقير والدكتور محمد بن عمر، مقدمات في مفهوم التربية، 08.04.2018،

https ://diae.net/wp-content/uploads/2018/04/%D9%85%D9%82%D8%AF%D9%85%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-Copie-6.pdf

2المعجم التربوي، فريدة شنان و مصطفى هجرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، CNDP، 2009. ص ص، 48، 49.

– "عرّف معجم لسان العرب لابن منظور **التربية**على أنّها: **ربا يربو أي نما وزاد:** " رَبا الشيءُ يَرْبُو رُبُوّاً ورِباءً: زاد ونما. وأَرْبَيْته:نَمَّيته. وفي التنزيل العزيز: ويُرْبي الصدَقات"[1] كما ذُكرت في القرآن الكريم في قوله تعالى: (فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاء اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ) [الحج: 5]، بمعنى نمت وازدادت.

– و"عَرَّف اللُغَويُّون وأصحاب المعاجم لفظة التربية بأنها : (إنشاءُ الشيءِ حالاً فحالاً إلى حَدِّ التمام) و (ربَّ الولد ربّاً : وليَّه وتَعَهُّدُهُ بما يُغذِّيه ويُنمِّيه ويُؤدِّبه[2] ...

– وأما في اللغة الفرنسية، فقد اشتق مفهوم "التربية" من كلمة **EDUCATION** وأصلها اللاتيني**EDUCARE** التي تدل على "القيادة والهيمنة والإخراج والتحول من حال إلى آخر، كما تعني العلم المُعين على إخراج الطفل من حالته الأولية التي كان عليها في البيت والأسرة ومساعدته على تحصيل الفضائل والقيم من المحيط القريب منه"[3]. وهي الرؤية ذاتها التي اشتقت مع رؤية مؤسس علم الاجتماع التربوي في حقيقة الأمر (إيميل دوركايم**Emil Durkheim 1858–1917**م) ، التي أوضحها في كتبه: التربية الأخلاقية **Education morale**، وتطوّر البداغوجيا في **فرنسا L'évolution de la pédagogie en France**، والتربية وعلم الاجتماع"**Education et sociologie** " التي أخرج فيها مفهوم التربية من واقع كونه تجربة دينية أو فلسفية تابعة، إلى تنظيم مستقل ولائيكي تشارك فيه المؤسسة التربوية والعائلة على حدّ سواء ، وتشرف عليه مدارس الجمهورية التي تعدّل السلوك الاجتماعي –

---

[1]معجم لسان العرب، لابن منظور، دار العراق، 2020/01/08.

http ://wiki.dorar-aliraq.net/lisan-alarab/%D8%B1%D8%A8%D8%A7

[2]منجد الإعدادي، معاجم دار المشرق، أيار 1969، ص،129 : تربّى – تربا (ربو) الولد: ربّاه / و– الولد / تهذّب وتثقّف.

[3]موقع: موضوع، 25 مارس 2018،
https ://mawdoo3.com/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D9%88%D8%A7%D8%B5%D8%B7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%A7%D9%8B

التربية– لدى الطفل وتعقلنه لأن الأسرة عاجزة عن القيام بذلك، مما اعتبر ثورة في الفكر التربوي وإخراجا أوّليا وتأسيسا لعلم الاجتماع التربوي، الذي سيسيطر على ساحة السوسيولوجيا بنسقه هذا حتى نهاية خمسينات القرن المنصرم، حيث سيعتبر بعدها بمثابة المدرسة التربوية الكلاسيكية التي ستمنح لتجربة بورديو **(Bourdieu1930-2002)** التي انتقدت الكثير من مواقفها اعتمادا على إعادة قراءة ماركس، الضوءَ الأخضر لتأسيس ثورة موازية في مجال علم اجتماع التربية، ابتداء من ستينات القرن المنصرم: إعادة الإنتاج، الرمز والسلطة، الهيمنة الذكورية..إلخ.

أ– 2– **اصطلاحا**:

أشرنا أعلاه إلى الاختلافات التي قد تمس ماهية مفهوم التربية، إلاّ أنها تشترك على العموم في النقاط الموضحة أيضا أعلاه، والتي سنحاول توضيحها حسب استعمالاتها وأهدافها، التي اعتمدت عليها عدّة مدارس.

- " يعتقد **Herbert** أنَّ علم التربية هو : " علم يهدف إلى تكوين الفرد من أجل ذاته، إيقاظ ميولكثيرةفيه"
- أمّا**Durkheim**_فيرى فيها " تكوين الأفراد تكويناً اجتماعياً: " هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد مهيأة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة و تنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، والتي يتطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه – أي خلق التكامل الاجتماعي، على اعتبار أن المدرسة تكمّل الفعل التربوي داخل البيت، وتعدّله (تهذّبه)–.
- "أمَّا الفيلسوف النفعي**J.Mill**فيرى أنَّ التربية هي "التي تجعل من الفرد **أداة سعادة** لنفسه ولغيره.

- ويرى John Deweyأنَّ التربية " تعني مجموعة العمليات التي يستطيع بها مجتمع أو زمرة اجتماعية، أن ينقلا سلطاتهما وأهدافهما المكتسبة بغية تأمين وجودها الخاص ونموهما المستمر. فهي باختصار" تنظيم مستمر للخبرة[1].

ونقرأ أيضا :

- " Educatio": كلمة لاتينية تعني" **التغذي**Nourrir"، "هذه التغذية مبنية على مجموعة من المعارف، الإرث الاجتماعي والإنساني ككل والتي تنتقل من جيل إلى آخر[2]" وهي النظرة ذاتها التي نجدها في الفلسفة المثالية، كأولى التعاريف التربوية عبر التاريخ التي اعتمدها سقراط في تربية الشباب الآثيني؛حيث رأى بأن أفلاطون ركّز في مدينته الفاضلة على اعتبار التدريس عملية تدريب أخلاقي اختياري يبذله الجيل القديم من أجل نقل تجاربه وحكمه التي توصّل إليها كعادات طيبة مارسها واكتسبها إلى الأجيال الجديدة اللاحقة بدءا من الصّغر.
- "يقصد بالتربية تلك المعارف التي يتحصل عليها الإنسان منذ ولادته وحتى مماته، و هو ما ينعكس عادة على تصرفاته في الحياة اليومية. فالتربية هي العنصر الأساسي في تكوين الفرد، تشكيل الفكر وتحديد السلوك. وهي دعامة أساسية في كل المجتمعات، وإن

[1] ويكي الكتب، 2020/12/27،

https ://ar.wikibooks.org/wiki/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D9%88%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85%D9%87%D8%A7

[2] Sadek bakouche,la relation éducation-développement, Office des publications Universitaires, Alger.2009.p,18.

رقي الشعوب ونموها يقاس بنوعية تربيتها، مضامين تعليمها وفعالية تكوينها ومدى ملاءمة نظمها لقيمها الأصلية و تطلعاتها المعاصرة[1] ".

- "التربية هي تنمية جسمية وروحية وعقلية للفرد ليصبح عضوا صالحا يندمج و يتجانس مع باقي أفراد المجتمع، وذلك من خلال نقل الخبرات والمعارف من أصحاب التجربة إلى أولائك الذين لم يسبق وأن مروا بها[2] " .

ونقرأ في :**المعجم التربوي Le Lexique Pédagogique:**

- " التربية:Education: هي عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، تسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط وسلوك وقدرات.
- نجد أن التربية عندLegendre. R هي بمثابة عملية تنمية متكاملة، تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري الوجدانية والخلقية والعقلية والروحية والجسدية 1988
- أما. Leang. M فيعتبرها نشاطا قصديا يهدف إلى تسهيل نمو الشخص الإنساني وإدماجه في الحياة والمجتمع.(1974)

[1] محمد بوعيشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل، دار الجيل، بيروت، 2000، ص،62.

[2] رفيق زراولة،تنظيم وهيكلة الجامعة الجزائرية، دراسة حالة جامعة قسنطينة، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، جامعة قسنطينة، 2004، ص، 39.

- أما التربية بالنسبة لـ Leif. J:هي عبارة عن استعمال وسائل خاصة لتكوين وتنمية الطفل أوالمراهق جسديا ووجدانيا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا، من خلال استغلال إمكاناته وتوجيهها وتقويها. (1974)
- أماPiaget فيقول: "أن نربي يعني تكييف الطفل مع الوسط الاجتماعي للراشد، أي تحويل المكونات النفسية والبيولوجية للفرد وفق مجمل الحقائق المشتركة التي يعطيها الوعي الجماعي قيمة ما. وعليه فإن العلاقة بالتربية يحكمها معطيان: **الفرد** وهو سيرورة النمو من جهة، والقيم الاجتماعية والثقافية والخلقية التي على المربي إيصالها لهذا الفرد من جهة أخرى 1969[1]."حيث يتم كل ذلك ضمن بيئة اجتماعية تحقق نوعا من التوازن **Equilibration**بين الفرد والقيم الاجتماعية التي نوصلها للطفل –النظرية البنائية[2]– وهو الأمر الذي أهمله الفكر التربوي القديم (المثالية Idéalisme).

ب–<u>أنواع التربية</u>:

1) "تربية أساسية للكبار Education des adultes
2) تربية بديلةEducation alternative
3) تربية غذائيةEducation alimentaire
4) تربية من أجل المواطنة Education à la citoyenneté

[1] د. المعجم التربوي، فريدة شنان و مصطفى هجرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، CNDP، 2009. ص،ص،ص،ص، ص 48،49،50،51،52،53.

[2] د.علي عوض محمد الغامدي، نظرية بياجي وتطبيقاتها التربوية.النظرية البنائية، مجلة المنهل، 2021.01.07، https ://platform.almanhal.com/Files/2/22972

5) تربية أخلاقية Education morale civique

6) تربيةبيئية Education environnementale

7) تربية تجريبية Education expérimentale

8) تربية وظيفيةEducation fonctionnelle

9) تربية شاملة Education globale

10) تربية تفاعليةEducation interactive

11) تربية مكتبية Library instruction

12) تربية بدنية ورياضية Education sportive et physique

13) تربية سكانية Education en matière de population

14) تربية صحيةEducation sanitaire

15) تربيــة خاصــةEducation spécialisée

16) تربية اجتماعية Education sociale : هي تلك التربية التي تدفع إلى تعليم التلميذ كيف يتعامل مع الآخرين، وكيف يكوّن معهم شبكة من العلاقات الاجتماعية. تنشأ هذه العلاقات من ممارسة الأنشطةالرياضية والاجتماعية والمشاريع والرحلات والمعسكرات التيتدفع إلى تأكيد قيمة التعاون الاجتماعي بين الأعضاء[1]: " أيّ علاقة اجتماعية – قائمة أو في طور التأسيس ثابتة أو متحركة، لها أبعاد تعليمية، من خلالها يمكننا التمييز بين التلقين والتعلُّم والتنشئة الاجتماعية (André Petitat 2005)[2]"

[1] المعجم التربوي، فريدة شنان و مصطفى هجرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، CNDP، 2009. ص،ص،ص،ص،ص، ص 48،49،50،51،52،53.

[2] André Petita, La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux . ÉDUCATION DIFFUSE ET RELATION SOCIALE, Distribution électronique Cairn.info pour De

إضافة إلى أنواع أخرى من التربية: كالتربية الدينية، والتربية الجنسية..إلخ، والتي تعتبرها القواميس المتخصصة أو معاجم التربية، ضمن أنواع التربية المذكورة أعلاه، لذلك فهي لا تذكرها.

نخلص في الأخير من خلال كل ما استشهدنا به لغة واصطلاحا إلى أن علوم التربية، أخذت منحى تطبيقيا يتناسب مع حاجة المجتمع وتطوّره وتعقّده، وأن قيمة التربية تتحدد وفق ما تقدمه للإنسان، بفضل كفاءات المدرسين والمنظومة التربوية (د. نوال نمور :كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي 2012، جامعة منتوري، قسنطينة) [1].

-ج- تعريف التعليمEnseignement

-ج- 1- لغة :

بخلاف مفهوم التربية، الذي خصص له الفكر التربوي العديد من التعريفات اللغويةعبر التاريخ، فإن تعريف التعليم مستحدث، وهو يرتبط أكثر بالجانب العملي في العملية التربوية، وهو الأمر ذاته الذي يؤكد على أسبقية التربية على التعليم، وفي نفس الوقت، يمنح المقاربة السوسيولوجية للتربية الفرصة للمزيد من العمل الميداني من أجل تحديثها. فإذا كان التفكير التربوي يعود إلى العصر الإغريقي – كما سنشاهد ذلك لاحقا– فإن الفكر التعليمي السوسيولوجي يعود في شكله العملي حقيقة إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وهو الفكر ذاته الذي استعان به دوركايم من أجل مأسسة العملية التربوية وإصلاح التعليم وتعميمه.

BoeckSupérieur,2005 .p159 .07.01.2021.
file :///C :/Users/cherfeddine%20choukri/Downloads/ES_016_0155.pdf

[1] د. نوال نمور :كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي، جامعة منتوري، قسنطينة 2012.

جاء في معجم المعاني الجامع / عربي– عربي :

1". **العَلَمُ:** شيء منصوبٌ في الطريق يُهتدَى به

خِدْمة **العلم** :مجهود علمي يهدف إلى فائدة **العلم** والمتعلمين

(عَلَمَ) :فعل

2. **علَمَ يَعلُم** ، **عَلْمًا** ، فهو عالِم ، والمفعول **مَعْلوم** (معروف)[1] " .

لا يمكننا الرجوع إلى مصادر لغوية عربية قديمة، كلسان العرب لابن المنظور، لأننا في تعريفنا للتعليم سنضطر فقط إلى الاشتقاق الاصطلاحي لفعل "تعلمَ"، وإلى علم التجريح، وهو أمر لا يفيدنا كثيرا في المقاربة السوسيولوجية، إضافة لكون التجربة السوسيولوجية التربوية باللغة العربية لا تزال حديثة، وهي تعتمد في الغالب على تجارب اللغات الحية التي انبثقت عن التجارب العملية الغربية.

نقرأ في في قاموس اللغة العربية المعاصر:

" **العِلْمُ:** إدراك الشيء بحقيقته.

و **العِلْمُ اليقينُ.**

و **العِلْمُ** نُورٌ يقذفه اللهُ في قلب من يُحِبُّ.

و **العِلْمُ** المعرفةُ.

وقيل :**العلمُ** يقال لإدراك الكُلّيِّ والمركَّب، والمعرفة تقال لإدراك الجزئيِّ أو البسيط، ومن هنا يقال: عَرَفْتُ اللهَ، دون عَلِمْتهُ .ويطلق العِلْم على مجموع مسائلَ وأصول كلية تجمعها جهةٌ واحدة، كعلم الكلام، وعلم النحو، وعلم الأرض وعِلْم الكونيات، وعِلْم الآثار. والجمع : عُلوم[2]." .

---

[1]معجم المعاني، 2021/01/02،

https ://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85/

[2] IBID

ونقرأ في قاموس "التعريفات الفرنسي Le dico des définitions": إنه **نظام** وطريقة التدريس، ويتكون من مجموعة كاملة من المعارف والمبادئ والأفكار المنقولة إلى شخص ما. في صيغة الجمع ("التعاليم") ، يشير المصطلح إلى الأشياء الأخلاقية: التعليمات، التعاليم ، الدروس.

يتضمن التدريس تفاعل ثلاثة عناصر: المعلم أو المعلم ؛ التلميذ أو الطالب ؛ وموضوع المعرف. وفقًا للتقاليد الموسوعية، فإن المعلم هو مصدر المعرفة والتلميذ هو ببساطة المتلقي غير المحدود لها. وبالتالي فإن عملية التدريس تشمل نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب باستخدام عدة وسائل وتقنيات (وهي العلامات.....مع التقدم العلمي، دمج التعليم تقنيات جديدة واستخدم قنوات اتصال أخرى لنقل المعرفة، مثل الفيديو والإنترنت. تعمل التكنولوجيا أيضًا على تعزيز التعلم عن بعد والتفاعل بما يتجاوز المشاركة في نفس المساحة المادية"[1].

يمكننا الوقوف هنا على الفرق بين التعريف الاصطلاحي لمفهوم التعليم، بين الاصطلاح باللغة العربية، وما يقابله باللغة الفرنسية، حيث يستمد معناه باللغة الفرنسية من الإجراءات العملية للتربية، بينما في اللغة العربية من الاشتقاق اللغوي لفعل : تعلّم، مما يجعل التعريف اللغوي لمصطلح التربية باللغة الفرنسية، تعريفا إجرائيا أكثر منه لغويا.

***

-ج- 2- **إصطلاحا** :

جاء في المعجم التربوي للمركز الوطني للوثائق التربوية، CNDP، 2009"

[1] le dico des définitions. 05.03.2011. https ://lesdefinitions.fr/enseignement . « L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoirs à un élève (instruire et endoctriner tout en respectant certaines règles). Il s'agit du système et de la méthode d'enseigner...etc.

1- تدريس Enseigner:

سلسلة منظمة من الفعاليات، يديرها العلم ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا. هي عملية ترمي إلى تحقيق أهداف معينة.

2-تعليم Enseignement

عملية إثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطها الذاتي،بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه. تجمع بين المؤثرات الداخلية والخارجية ما يؤكد حصول التعلم.[1]

[1]المعجم التربوي، فريدة شنان ونصطفى هجرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، CNDP، 2009. ص55.

د-الفرق بين التربية والتعليم:

نقف هنا على الفرق بين التربية والتعليم،وأسبقية التربية على التعليم، إذ يمكن اعتبار التعليم بمثابة عقلنة للتربية L'enseignement est une rationalization de l'éducation، مما يجعلنا نؤكد على أنّ المقاربات الحديثة للعملية التعليمية، تعتمد في الأساس على منهَجة الفعل التربوي، وعلى تكوين المربين، وعلى ثقافة العملية التربوية وتمكين المربين من الأسس البيداغوجية الحديثة (نوال نمور : كفاءة أعضاء هيئة التدريس،2012)، وهو ما أشرنا إليه أعلاه حين تحدثنا عن الاختلاف الذي تطرحه الاصطلاحات المتعددة لتعريف التربية لغويا، المثاقفة Acculturation، مما يضيف الفعل التربوي المثالي الأخلاقي، إلى الفعل الاحترافي، الذي سيتبدّى في تغيير السلوك لدى المتعلّم، وبالتالي تجهيز طفل اليوم، لكي يصبح رجل الغد (نظرية المجتمع المنجز – ماكيلاند–) عبر تأبيد نوع من الثقافة التي يفرضها المهيمِن على المهيمَن، بفضل العنف الرمزي (بورديو، الهيمنة الذكورية، في تطويره للمنظور الصراعي للتربية وإسقاطها على المنظور البنائي الوظيفي (ماركس–دوركايم))، إذ أن غاية علم الاجتماع في حدّ ذاته، كما عبر عنه أوائل علماء الاجتماع، هي دراسة السلوك البشري ، ومنطلق الفعل التربوي، هو التكيفات الثقافية التي تتفاعل فيما بينها عبر الرموز المكتسبة، لكي تولّد المنتج التفاعلي الجديد، كما أشار إلى ذلك" بورديو". والذي عليه أن يكون معقلنا بالقدر الكافي الذي يسمح لنا بالتأقلم مع المستجدات أو التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية...إلخ (التغير البنائي الوظيفي للمدرسة الجزائرية، بدوي أم الخير 2016)، وإعادة إنتاج الرموز الجديدة التي تترجم ماديا فيما بعد: بورديو: إعادة الإنتاج – في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم – وكلثوم بن عبد الرحمان، 2020 :

–" في الوقت الذي ترتبط أنواع الثقافة بقوانين السوق.فالثقافة الناتجة عن الأعمال التربوية وعبرها من التعسف الثقافي تعتبر رأسمال ثقافي معترف به وتعطى له قيمة اقتصادية ورمزية أعلى خصوصا في سوق العمل، هكذا يمكن أن نتفق بأنه لا بد أن نعترف أن هناك ضغطا بمنتهى القوة يدفع باتجاه معاودة إنتاج

التعسف الثقافي، الذي يتمتع بأعلى قيمة بصفته رأسمال ثقافي. وهكذا تحافظ هذه المعاودة على نظام معين وتصونه وهو النظام الذي تجد فيه الصفوة من أسهل الأمور عليها في إعطاء نفسها صفة الديمومة والبقاء[1]."

-" إن **الرأسمال الثقافي** هو مصطلح سوسيولوجي بلوره بورديو وأضافه إلى مصطلحات **الرأسمال المادي والرأسمال الاجتماعي والرأسمال الاقتصادي** ويعني به مجموع المنابت والينابيع والمصادر الثقافية التي ينهل منها الفرد وتتوزع إلى العادات والتقاليد والأعراف والسرديات والأساطير والرمز والدين والفنون. كما يفيد جملة المؤهلات الفكرية التي ينتجها المحيط الأسري والنظام التربوي وتشكل أحد أدوات التحكم والتوجيه والتأثير في الفرد ويتم مراكمتها عبر الزمن وتمريرها من شخص إلى آخر عن طريق المحاكاة والمشاركة والتقليد ويمكن كذلك نقلها من جيل إلى آخر عبر آلية إعادة الإنتاج واحترام النفوذ[2]." .

***

هـ- ماهية المنظومة التربوية Système éducatif :

بالرغم من الاختلاف الذي قد يبدو جليا في مفهوم الـ (SYSTEM- Systéme) والناتج عن المسار التاريخي للحركة الفلسفية والفكرية عامة في الغرب، والذي تطورت فيه المفاهيم تباعا، والذي قد

[1] كلثوم بن عبد الرحمان، السلطة والآليات الرمزية عند بيار بورديو، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 2020، ص186.

[2] عرب سوسيو، المدونة الرسمية لملتقى طلبة علم الاجتماع، 2020.01.11،

http ://arabsocio.blogspot.com/2017/09/blog-post_13.html:

"إذا كان الرأسمال الاقتصادي هو مجموع العائدات والثروات الاقتصادية للفرد واذا كان الرأسمال الاجتماعي هو الثروات الناتجة عن اقامة شبكة مستقرة من العلاقات التفاعلية والتعارفية فإن الرأسمال الثقافي هو رأسمال رمزي يحظى بتقدير معنوي من قبل أفراد المجتمع ويتكون من المؤهلات والقدرات التي يحصل عليها الفرد نتيجة التعليم والرغبة في المعرفة والبحث المتواصل والاجتهاد العلمي والتجربة التاريخية المتركمة والعمل الجماعي الدؤوب والمثابر..إلخ

يشير إلى عدّة معاني (باللغة العربية) : النسق، والنظام والمنظومة[1]، إلا" أننا نجد رابطا مهما بين تلك المفاهيم، يحيل إلى توافق الأجزاء وفق سياسة معينة من أجل خدمة الكلّ، وهو سياق منهجي في الأساس.

هـ-أ- " فالنسق:

المعنى اللغوي للنسق هو ما جاء منا الكلام على نظام واحد. أما المعنى المنطقي فهو مجموعة من القضايا المرتبة في نظام معين،بعضها مقدمات لا يبرهن عليها في النسق ذاته، البعض الآخر يكون نتائج مستنبطة من هذه المقدمات. أما في علوم الطبيعة والكيمياء، فالنسق هو جملة من العناصر التي يعتمد بعضها على بعض بحيث تكوّن كلا منظما، ومنه النسق الشمسي وشهرته المجوعة الشمسية والنسق العصبي وشهرته الجهاز العصبي. أما في الفلسفة والعلوم النظرية فهو جملة الأفكار المتآزرة والمرتبطة التي يدعم بعضها بعضا.

-ب- والنظام:

هو مجموعة الأشياء المترابطة والمتكاملة بعلاقات ذات صفات موحدة ومتجانسة،تمثل أجزاءه،لكونها ذات خصائص أساسية تؤلف ذلك النظام وتطرح معطيات ثابتة لانجاز العمل من خلاله.

-ج- والمنظومة:

مجموعة من العلاقات المتداخلة التي تربط بينها أجزاء متفاعلة،كل نمط يتكون منها يؤدي وظيفة معينة، ومثل هذه المجموعة من العلاقات قد توجد في أي مستوى من مستويات التعقد أوالتركيب [2]".

---

[1]المعجم التربوي، فريدة شنان ونصطفى هجرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، CNDP، 2009. ص،ص،ص،54.55.56.

[2]المعجم التربوي، فريدة شنان ونصطفى هجرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، CNDP، 2009. ص،ص،ص،54.55.56.

يمكن إجمالا أن نختصر كل هذا، ونعتبر المنظومة التربوية بمثابة القواعد والنظم والإجراءات المتبعة في تسيير شؤون التربية والتعليم، والتي تتبني على الأسس التالية:

1- الأسس الفلسفية.

2- الأسس الثقافية والاجتماعية.

3- الأسس المعرفية والنفسية.

4- الأسس الدينية والسياسية.

5- الأسس الاقتصادية

و- دور الأسس الفلسفية في خدمة التربية:

" مرّ تعريف الفلسفة بعدّة مراحل تبعا لمذاهب الفلاسفة. واختصار الكلمة اليونانية Philosophia : (Philo، وتعني الحبّ) و (Sophia، وتعني المعرفة) : حبّ المعرفة: لذلك يجب ربط العملية التربوية، بالمرجعية الفلسفية التي تتوافق وطبيعة المجتمع. وهو الأمر الذي يجعل المنظومة التربوية، عملية فكرية في الأساس (المدخلات) قبل أن تنتقل إلى كونها عملية إجرائية بنتائج معينة (مخرجات العملية التربوية). وهو الأمر الذي سوف نستعرضه لاحقا عبر سرد المدخلات الفلسفية للعملية التربوية التي شكلت المتن التاريخي لها.

ذهب أرسطو (Aristotle/ Aristot: 322-384ق.م) إلى اعتبار الفلسفة بمعنى " البحث في الوجود عمّا هو موجود...أي أن الفلسفة تشمل جميع المعارف العقلية التي تتطلب إعمال العقل في الوصول إليها (الترشيد).

ورأى أبيقـور (Epicure: 270-341)ق.م) بأن الفلسفة هي السعي إلى حياة سعيدة باستخدام العقل، أي ربط الفلسفة بالحياة العملية (الترشيد = السعادة).

هي عمل تحليلي محض، وليس اكتشاف للحقيقة. مهمة الفلسفة، هي تحديد معاني الألفاظ التي تمدّنا بالتعريفات وتحديد قضايا العلم بوضوح، وتبيان العلاقات المنطقية بينها.

الفلسفة، هي تلك المنطقة المحايدة التي تقع بين الدين والعلم، ولا تخضع لنفوذ أيٍّ منهما، وهذا هو مجال النظر الفلسفي وحدوده (ناصر 2001).

هي التوصل إلى المعرفة الحقيقية بالاستقراء والاستدلال معا.

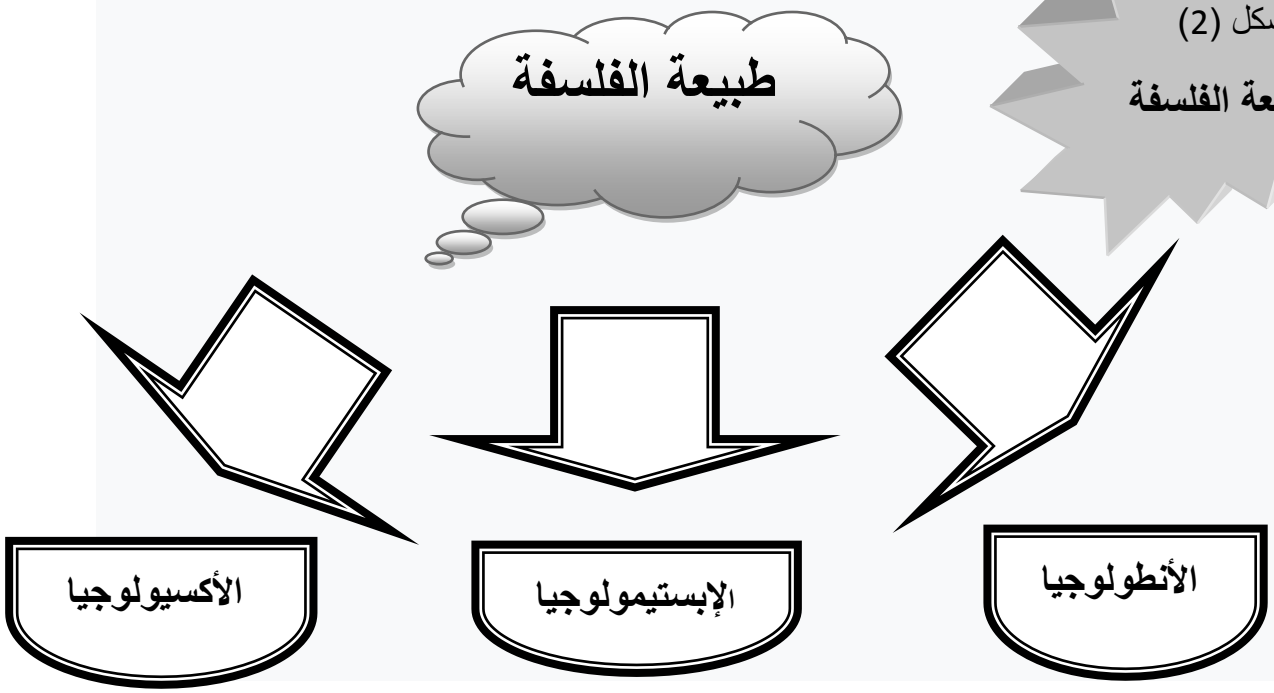
هي البحث في طبائع الأشياء والموجودات، وأصل الكون.

وفي ضوء ما تقدّم، فإن الفلسفة تسعى إلى دراسة:

- ✓ طبيعة الأشياء :**الأنطولوجيا**.
- ✓ طرق التفكير الإنساني، وأدوات التفكير في المعرفة :**الأبستيمولوجيا**.
- ✓ مشكلة سلوك الإنسان، ومعالجة القيم: **الأكسيولوجيا** (عطية 2009)." [1]

شكل (2)

طبيعة الفلسفة



[1] د.محسن علي عطية، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص، ص، 106، 107.

ترتبط الفلسفة بالتربية ارتباطا وثيقا، فلا يمكن للتربية أن تقوم دون الاعتماد مرجعيا على الفلسفة (فلسفة التربية). " تعتمد فلسفة التربية على البحث في جوانب العملية التربوية المختلفة، وهي معنية بفرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمية علاقة التربية بغيرها من جوانب الاهتمام الإنساني (عطية 2009)....للفلسفة، دور التأمل العلمي، من أجل الارتباط بالخبرة الإنسانية، بهدف إعادة بناء الخبرة من جديد (ناصر 2001)." [1]

ي – الرهانات الفلسفية في تطبيق المدخلات التربوية:

شكلت المدخلات الفلسفية للعملية التربوية الأسس المرجعية التي اعتمد عليها تاريخ النظام التربوي ككل، فلا يمكننا تصوّر غياب ذلك عن أي منظومة تربوية، تجنّبا للوقوع في فراغ أو فجوة أو هوة ذهنية معرفيةتتبادر جليا في نوعية المخرجات التي تفرزها العملية التربوية لاحقا، والتي سرعان ما تترجم ميدانيا على مناحي عدة، وعلى رأسها الناحية الاجتماعية والاقتصادية Impact Socio-economique. وهو الأمر ذاته الذي خاضت فيه نظرية الرأسمال الثقافي (بورديو وباسيرون) حين تحدّثت عن مكانة الرموز في إنتاج نوعية الثقافة ونوعية الممثلين والمفعّلين الاجتماعيين تباعا، ورجل المستقبل أيضا (ماكيلاند ونظرية المجتمع المنجز)، وكذا نوعية السلطة (ميشيل فوكو) ونوعية المواطن (ميشيل سير وإغيدغار مورين Michel Serres et E.Morin، وخاضت فيه أيضا الفلسفة النفعية الأنجلو-سكسونية...كل هذه الاتجاهات والبراديغمات والمرجعيات الفكرية، تجد لها أساسا تطبيقيا لاحقا في سياسة الدولة تجاه المنظومة التربوية في الأساس، والتي تقوى بقوّتها، وتفشل بفشلها. فلا منظومة تربوية بلا مرجع فلسفي. مما يجعل أيضا مسألة تحديد أولويات المدخلات التربوية قائمة، وأيضا المخرجات ومسألة مناقشة تلك المدخلات والمخرجات، مسألة عويصة جدا، ولا يمكن الاتفاق حولها، وعادة ما تخضع أيضا لعامل

[1] د.محسن علي عطية، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص، ص،107. 108.

الزمن، ومتطلبات المجتمع الاقتصادية من جهة، وطبيعته الثقافية من جهة ثانية. لذلك فإننا نؤكد مجددا، بأن استنساخ التجارب التربوية أمر صعب جدا، ويرهن طبيعة المجتمع المستهلك للتعاليم المستوردة إلى صراع الأجيال والوعي والهوية في الأخير. ولا يخفى على أحد بأننا تعرضنا إلى مثل هذا الأمر ولا زلنا في الجزائر حتى الساعة، حيث أننا عجزنا عن تحديد مدخلات تربوية بقناعات محلية من جهة، وعالمية من جهة أخرى، بسبب تداخل السياسي بالمعرفي، وأوليوية السياسي على المعرفي، وبسبب القرارات الفردية الجزافية لغير أهل الاختصاص من الساسة ، التي جعلت العملية التربوي هينة، وعير ناضجة وغير احترافية، منذ الاستقلال حتى الساعة، ونحن نحاول أن نقيم المدرسة الذكية، التي أبدت أغلبية طبقات المجتمع وتوجهاته، امتعاضها منها وأعلن أغلب خبراء التربية رداءتها، وأنها أساءت للأجيال أكثر من خدمتها لها، وأنه بدل تسميتها بالمدرسة الذكية، من الواجب تسميتها بمدرسة الحشد أو التحشيد، وصناعة البطالين L'école à chômeurs، كما اسماها Mathias Millet 2012، و Fatima Nekkal [1] 2012.

***

من يستعرض أبرز الفلسفات عبر مر تاريخ التفكير التربوي(من الفراعنة والإغريق والرومان والمسلمين والنهضة الأوروبية وعصر الأنوار وبداية التفكير التربوي المؤسس في نهاية القرن التاسع عشر) وصولا إلى العلوم التربوية الحديثة منذ خمسين سنة، التي وجهت العملية التربوية وأثّرت عليها وصنعت مفاهيمها ومدارسها واتجاهاتها الفكرية، سيقف على الفرق بينها، ويستخلص الرؤية المقارنة لمعرفة الفرق بين المنظومات التربوية المتطورة اليوم، وتلك التي لا تزال تقليدية، تعتمد على التحشيد والنقل أكثر من

[1] Fatima Nekkal, l'échec scolaire en Algérie, Educ Recherche .PDF, P, 47.

اعتمادها على نوعية التعليم (Mathias Millet 2012) ، وشروط إقامة منظومة تربوية متطورة، تكون بمثابة الممهّد للعملية التكوينية على المستوى الآكاديمي فيما بعد.

وعليه فإن تاريخ التفكير التربوي أقدم بكثير من تاريخ المدرسة، كما هو عليه الحال مع تاريخ التفكير الاجتماعي والسوسيولوجيا، ومن نافلة القول بأن المدرسة كانت دائما بمثابة المقر الذي يتم فيه ترسيخ تعاليم المجتمع والسلطة ومراقبة البرامج التربوية التي لا يمكن للأنظمة السياسية أن تتركها في متناول العامة أو حتى الخاصة من الشعب دون رقابة. لهذا كان نابليون بونابرارت (1769-1821.م)، وهو على أعتاب ترسيم المدارس في فرنسا، من أجل عامة الشعب، بعدما كانت حكرا على الطبقة الحاكمة والإقطاعية ورجال الدين بعد الثورة الفرنسة (1799/1789.م)، يؤكد، وبشكل محافظ جدا، على أنه "مجبر على تنظيم تربية الجيل الجديد، بطريقة تمكنه من مراقبة آرائه السياسية والأخلاقية" . ومن أجل ذلك، كان ملزما على رقابة القرارات العامة للدولة[1].

لم يذهب على هذا الأساس إميل دوريكايم بعيدا، وأكّد على هذا الطابع المحافظ والرقابي للمدرسة التي تعدّ استمرارا لتعاليم الدين والدولة ضمن المدرسة الجمهورية، وهو الأمر الذي بدا جليا أيضا على مستوى أغلب مدارس المستعمرات الفرنسية. واستمر الحال على ما هو عليه حتى بدأت، بعد الثورة الطلابية بالجامعات الفرنسية (1968)، البنوية ثورتها على تعاليم الأنوار " التي فشلت" ، واستقلال أغلب المستعمرات الفرنسية، ونشأة المدرسة (النقدية) السوسيولوجية الجديدة المعادية للمدرسة المحافظة التي قادها الماركسيون الجدد، على يد باسيرون وبورديو والما- بعد بنيويون، وأيضا ما شهده العالم كله بعد الحرب العالمية الثانية، ونهاية حلم إسعاد العالم بالتعاليم الغربية، بما فيها الماركسية ذاتها التي كانت بمثابة الثورة

[1] L'éducation traditionnelle jusqu'à nos jours , visité le 29/12/2022, https ://www.youtube.com/watch ?v=M5apMZXliQ0

على البورجوازية: لوكاتش وجولدمان، وحتى أمريكيا: رايت ميلز، وألفن جولدنار، وبيترو سيلي[1] ، وتأسست رؤية العالم الجديدة، كما أشار إليها غولدمان La vision du monde، وبدأ العالم يتقلّص بتقلّص وسائل الاتصال وأصبح بمثابة القرية الصغيرة : مارشال ماكلوهان، التي بدأت تتأسس مع شبكات المعلومات الموحّدة التي تجمعها، وبدأ إبستيمي مرحلة المجتمعات الشبكية يتأسس مع أول المجتمعات الشبكية، في أمريكا، ثم في أوروبا وآسيا وباقي أنحاء العالم، وقد سايرت ذلك مراحل هامة جدا في تاريخ الفكر البشري، من مرحلة ما قبل العولمة، إلى مرحلة العولمة ذاتها عند نهاية القرن المنصرم حتى العشرية الأولى من القرن الحالي، إلى مرحلة ما بعد العولمة وما بعد الحداثة، ونشأة المجتمع " الذكي" Smart Society. وهي في حقيقة الأمر عبارة عن مراحل وعي، يتم صناعة أو إنتاج رموزها، وتلقينها للمجتمع بمختلف أطيافه تماشيا مع التطورات التي تقع في العصر، وطبعا لن يكون هناك أفضل من المدرسة من أجل إيصالها– نظاميا طبعا، لأننا نعيش أيضا في مرحلة نهاية المدرسة، كما اسماها فرانسوا دوبيه ونادى إليها من اجل التخلص من مدرسة اللامساواة L’Ecole de l’inégalité (وهنا سنعود إلى مدرسة إعادة الإنتاج، وإلى الصراعات الحضارية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية (الأشكال الثلاثة للرأسمال)التي تنجم عن إيصال الرموز وعن ثقافة استهلاكها، وعن نوعية إعادة إنتاجها تباعا، أي صناعة الحضارة أو الشق المادي للثقافة). هنا، يمكننا أيضا الحديث عن مدخلات العملية التربوية والرهانات التي تواجهها المجتمعات التي تصارع بقائها حضاريا (صاموئيل هنتنجتن:صدام الحضارات وإعادة تشكيل النظام العالمي)، وعن نوعية المخرجات التي تنشأ عنها، وبالتالي الحديث عن القاعدة المعرفية والمنهجية للعملية التربوية، وأصولها، وأهدافها، ورهاناتها، وهي في حقيقة الأمر، رهانات حضارية واقتصادية، تجعل التعليم ومردوده، لدى الدول إمّا في صدارة الأمم، أو في ذيلها (راجع الفصل الرابع من مبحثنا هذا، الخاص بمؤشرات

[1] د.عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، www.kobarabia.com، PDF. ص، ص، 139–151.

التعليم)، وعادة ما ينبئ هذا عن تقدّم الدول أو تخلّفها: مؤشّر تصنيف التعليم، هو مؤشر حضاري، قبل أن يكون مؤشرا اقتصاديا (راجع مؤشرات التنمية في تقرير الأمم المتحدة 2021، الذي اعتمدنا عليه لدراسة مؤشرات الجودة بالفصل الرابع).

ذكرنا إذن، بأن المراحل الفكرية التي مرت عليها الأمم بعد الحرب العالمية الثانية، تزامنا مع انفجار وسائل الإعلام والاتصال وتعددها، وصولا إلى مرحلة المجتمع الذكي التي نعيشها اليوم، تعدّ قضية وعي في الأساس، لذلك فإن العملية التربوية التي عليها أن تواكب لزاما السرعة الخارقة التي توفرها وسائل الإعلام والاتصال وتنشيء بالمقابل هذا النوع من المجتمعات السريعة النمو، عليها أن تواكب لزاما ذلك في برامجها التربوية، وتحضّر المجتمع المحلي لاستقبال وترجمة وإعادة إنتاج تلك المؤشرات التنموية السريعة، لأن سرعة التكتلات الاجتماعية على مستوى الشبكات، لا تنتظر ولا تحتمل أي تخلّف قد تعجز الأنظمة عن توفيره. وإذا حدث هذا التخلّف فإننا سنشهد نوعا من المجتمعات المتطوّرة شكلا، على نوعية العصر، والفارغة مضمونا، نظرا لسرعة استهلاكها للرموز الحضارية المغايرة عن مجتمعها. أي أن صراع الحضارات أو صدامها، سيتشكل داخليا لكي يعكس نوعا من الاغتراب الحضاري، الذي عجزت المدرسة عن القضاء عليه بسبب عجزها عن توفير المستجدّ من الوعي (وهذا ما أشار إليه محمد أركون ومحمد عابد الجابري، في حديثهم عن العقل العربي في جلّ أعمالهم): العجز المؤسساتي أمام الرمز الثقافي (وهو الأمر الذي أظهره بورديو في : حول التلفزيون 1996 ونوعية المستهلك وصناعة الوعي الجماهيري [1])

***

[1] Pierre Bourdieu. Sur la télévision. Visité le 28/12/2022, https ://www.youtube.com/watch ?v=vcc6AepjdcY

2- تاريخ الجامعة الجزائرية منذ نشأتها حتى الساعة:

1- الجامعة الجزائرية قبل دخول الإسلام بثمانية قرون: (230 قبل الميلاد- حتى 574.م):

***

تعدّ الجامعة، بمثابة المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الإجباري، التي كانت بين السادسة والثالثة عشرة (13/6)، ثم أصبحت منذ 1959.م، بين السادسة والسادسة عشرة (16/6)، كما أكدته منظمة اليونيسكو Unesco. يرتادها الطلبة الذين تتوفر فيهم شروط معينة، على رأسها: البكالوريا. يتابعون فيها دراستهم، خلافا للمرحلة التي أعقبت هذا النوع من التدريس العام، بشكل متخصّص، تمهيدا للحياة العملية فيما بعد. تتطوّر فيها المناهج التعليمية بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل(الجامعة العصرية طبعا).

***

وبالعودة إلى تاريخ الجامعة الجزائرية، وخلافا لما صرحت به منظمة اليونيسكو، التي تَعتبر جامعة القيروان، أنها أقدم جامعة في شمال إفريقيا، والتي تعود إلى القرن التاسع الميلادي في حكم الدولة الإسلامية، فإننا نشير إلى أنّ أقدم جامعة في إفريقيا، هي جامعة " مادورا Madaura" التي تقع بمدينة مداوروش – سوق أهراس Thagast- ، في عهد الملك الأمازيغي سيفاكس، في العهد النوميدي (201ق.م – 25.ق.م). كانت هذه الجامعة قائمة بذاتها منذ تاريخ 230/220 قبل الميلاد، وهو تاريخ لا يؤرخ لبناء الجامعة، بل لتاريخ نشاطها فقط. وقد يعود تاريخ بنائها إلى أقدم من هذا التاريخ بكثير. ولا زالت لحد الساعة آثارها قائمة في المدينة التي شهدت ميلاد كاتب أقدم رواية في التاريخ، صاحب رواية : الحمار الذهبي Apulée/ l'Ane d'or ou les métamorphoses ، القديس أوغسطين Augustine's. الذي درس بتلك الجامعة على يد النحوي الكبير حينها: Maxime de Madaura/ Jhone Leinenweber/Letters of saint augustine et Norma Ethel(129 قبل الميلاد

Meyer1923). ودرس بها أيضا Capilea de Madaura، أول من وضع تصميما للمجموعة الشمسية. كانت تقوم هذه الجامعة على برنامج أكاديمي ثري داخل أقسام متخصصة ومدرّجات على شاكلة جامعات اليوم، يديره أساتذة متخصصون في علوم المرحلة: من نحو، وفلسفة وتاريخ وأدب روماني كلاسيكي وشعر وتعبير وهندسة وفلك وجغرافيا...إلخ[1]. وكانت خاضعة طبعا لحكم الرومان، بحكم الاحتلال الروماني للبلاد حينها والذي دام لأزيد من قرنين من الزمن.

فالجامعة الجزائرية إذن، وجدت بأزيد من أحد عشرة قرنا قبل جامعة القيروان، وجامعة فاس المغربية.

جامعة " مادورا" المصدر :

https://areq.net/m/%D9%85%D8%AF%D8%A7%D9%88%D8%B1%D9%88%D8%B4.html

***

[1] قناة الأستاذ، محمد دومير، تاريخ جامعة مادورا، سوق أهراس، الأقدم في إفريقيا، تاريخ الزيارة: 2022/12/29، https://www.youtube.com/watch?v=csJ3e9t1V9E

2- **الجامعة الجزائرية أثناء دخول الإسلام وسقوط الأندلس وحكم العثمانيين، حتى الاستعمار الفرنسي: (574.م-1492.م-1830.م) :**

يجب الإشارة إلى أنّ تلك الجامعة التي ذكرناها- الجامعة الأم-، وما شابهها من مدارس تعلمية في بعض المدن الجزائرية التاريخية حينها، كانت ذات طابع لاتيني- روماني، تحت الرعاية المسيحية، ضمن ديانة شعب بدين باليهودية واللادينية والمسيحية أيضا، والتي أظهرت أسماء أعلام شهيرة خدمت تاريخ الكنيسة في حدّ ذاتها، كما فعل القديس أوغسطين. بعدها، سوف تشهد أرض شمال أفريقيا، دخول المسلمين (عام 50 هجرية، الموافق لـ 574 ميلادية- القرن السادس الميلادي على يد عقبة ابن نافع الفهري) وسوف تكون معبرا للأمويين نحو أوروبا، وتأسيسا لبلاد الأندلس (مايو 711.م)، أي أن هناك فاصل قرن وستة وثلاثين سنة، بين فتح شمال إفريقية وفتح بلاد الأندلس وما سيتبعها من رقي وحضارة عربية، ستصنع التاريخ الذهبي للحضارة الإسلامية، وسوف تزدهر بالمقابل في الجزائر، حضارة الموحدين (1121م - 1269م)، وتغدو بجاية صرحا حضاريا وثقافيا، ومعلما إسلاميا لتعليم علوم القرآن خاصة، وتشهد ميلاد المدارس والجوامع، أو كما يسميها أبو القاسم سعد الله في " تاريخ الجزائر الثقافي بالـ"جامعات"، والتي سوف تستفيد لاحقا، بعد سقوط الأندلس ابتداء من سنة 1492.م، من عقل وأصالة الأندلسيين، ومهنهم وحرفهم وأقلامهم، في عهد تناطح المرينيين والحفصيين والزيانيين على الحكم في شمال أفريقيا.

نقرأ بعدها في وصف دقيق للحياة الثقافية في الجزائر وفي نوعية الجامعات التي كانت سائدة، في كتاب أبي القاسم سعد الله الشهير ما يلي ونستنبط نوعية الدراسة وأنواع الصروح التعليمية والجامعية التي كانت قائمة، في الفصل المعنون: الحياة في القرن التاسع (الخامس عشر ميلادي). المؤثرات في الحياة الثقافية، ج1، ص39:

" تثبت خريطة القرن التاسع أن المغرب العربي، كان تحت نفوذ ثلاث دول رئيسية: المرينية(المغرب الأقصى) والزيانية (الجزائر، وعاصمتها تلمسان) والحفصية (تونس، والتي يمتد حكمها حتى قسنطينة وعنابة وبجاية وبسكرة وتقرت)، وكانت هذه الأسر الحاكمة تتطاحن فيما بينها من أجل الحكم، وحكمها يتمدد ويتقلّص في كل مرة، وفي خصومة داخلية حتى بين أعضاء الأسرة ذاتها..إلخ، مما سمح للثغور الأجنبية بالدخول إلى بلاد المغرب واحتلال بعض المدن، مثلما فعل البرتغاليون والإسبان مع بجاية وتدلس وجيجل وعنابة ووهران...

وقد كان لهذه الاضطرابات السياسية وسوء الأحوال الاقتصادية عاقبة وخيمة على الحياة الثقافية. فهاجر بعض العلماء إلى المشرق والمغرب، وربط آخرون مصيرهم ببعض الأمراء، بينما انزوى بعضهم مفضّلا عيشة الزهد والهروب من أدران الحياة....وبربط هذه الصورة المضطربة للحياة السياسية، كانت هناك بعض المدن التي تنمو بعدد سكانها وتشعّ بمدارسها ومساجدها وثقافة يتغذّى منها المجتمع روحيا وعقليا. ومن بين هذه المدن، نذكر تلمسان وقسنطينة وبجاية ومازونة ووهران والجزائر وعنابة وبسكرة. ففي كل مدينة من هذه المدن عائلات اشتهرت بالعلم والتأليف والدرس والزهد والتصوّف...

ورغم أن الإحصاءات الدقيقة تعوزنا في الوقت الراهن فإن كل مدينة من المدن المذكورة كانت تحتوي على عدد من المساجد والمدارس والمؤسسات العامة والخاصة كالقصور والمنازل الفاخرة والحمامات والمصانع والأضرحة والفنادق ونحو ذالك. وتثبت الإحصاءات أن عدد مدارس تلمسان كان في نهاية القرن التاسع (15 ميلادي) خمسا على الأقل وأن عدد مساجدها كان حوالي ستين مسجدا. ومن الممكن أن نقول أن مدينة قسنطينة وبجاية، تحتويان على عدد من المدارس والمساجد قريب من ذلك. وكان التعليم متوفرا بجميع مستوياته ومنتشرا في المدارس والمساجد وفي الزوايا التي أخذت تنتشر... وكانت حلق الدروس حول كل أستاذ مشهور سواء في المدرسة أو في الجامع أو في الزاوية، هي المنبع الذي ينهل منه تلاميذ وطلاب القرن التاسع، وهو نفسه المنبع الذي ظلّ يغذي أجيال المتعلمين المسلمين بثقافة تقليدية،

ولكنها كانت تحتوي على شرارا كامنة في انتظار الفرصة. وسوف نرى بأن هذا التعليم قد غلبت عليه الروح النظرية. وكاد أصحابه لا يخرجون عن علوم الدين وعلوم العربية. وسنرى أيضا أنّ زوال الفلسفة الموحّدية قد أفسح المجال أمام فقهاء المالكية الذين عادوا إلى الاعتناء بالفروع الفقهية. وقد نشأت مدارس عدّة كمدرسة القيروان، همها العناية بالفقه المالكي خاصة. وتبع ذلك تمشيا مع الضعف السياسي، سطحية التعليم وقلّة موارده وضعف أساتذته. ومع ذلك فإن بعض العلوم العملية ظلت حية، لا سيما في تلمسان. فقد كان فيها ، حسب رواية عبد الباسط بن خليل، طبيبان هما محمد بن علي بن فشوش، وموشي صمويل، الذي كان بالإضافة إلى الطب، عالما بالوقف والميقات وعلوم أخرى قديمة...

وقد كان لهجرة الأندلسين أثرا كبيرا على المجتمع الجزائري من جميع النواحي. ولعلّ القرن التاسع قد شهد أكبر موجة من موجات هذه الهجرة. ففيه اشتدّت وطأة الأسبان على بقايا بلاد المسلمين في الأندلس، بعد سقوط الأندلس خاصة في 1492.م، واشتداد هجرة وتدفق المهاجرين على شواطيء المغرب العربي ينشدون الحماية والأمن، ويبحثون في نفس الوقت على العودة والانتقام والثأر. وكانت طبقات المهاجرين تختلف ثروة وثقافة وجاها. ففيهم أبناء الشعب البسطاء والملوك والوجهاء، وفيهم أصحاب الصنائع وأصحاب القلم. وهكذا كانت المأساة الإنسانية في الأندلس خيرا وبركة على مجتمع المغرب العربي الذي كان دائما يلعب دور الوسيط في الإنتاج الثقافي وليس دور المنتج...كان التأثير الثقافي ذو أهمية كبرى. لقد احتكر الأندلسيون ميدان التعليم في المغرب العربي، ولا سيما الحواضر، ونقلوا طريقتهم الخاصة بهم إليها، ومن ذلك عدم الاقتصار في تعليم الأطفال على حفظ القرآن الكريم كما كان الحال قبلهم بل أضافوا إليه تعليم الحديث والقواعد العامة لمختلف العلوم وتدارس بعضها، كما علموا روايات القرآن وانواع قراءاته. أما التعليم العالي، فقد كان يعطى في المساجد والزوايا ودور العلماء ومجالس المناظرة، وكان يعهد به إلى كبار العلماء. وبالإضافة إلى هذه الأماكن العامة، كانت السلطة تعيّن للمدارس كبار العلماء الأندلسيين وغيرهم وتجرى عليهم المرتبات. ولكن التعليم العالي كان أكثر انتشارا في المراكز الأولى منه في

الثانية. وكان يعتمد في أغلب الأحيان على النقل والرواية لا على الرأي والاجتهاد. وهذه الطريقة بعينها قد استمرت أيضا خلال العهد العثماني، ولكن ضعُف تبعا لضعف الأحوال العقلية ولانتشار الدروشة والخرافات. وقد شمل التأثير الأندلسي أيضا ميادين النحو والأدب والعلوم والموسيقى. وكان علماء مختصون في كل فن من هذه الفنون.

ومن أبرز ما تميز به القرن التاسع الهجري (15.م) ظهور عقيدة المرابط وانتشار الزوايا وافتتاح عهد التصوّف (العملي خصوصا). وهذه الظاهرة هي التي سنجدها تزداد انتشارا وإغراقا في القرون الثالثة اللاحقة للعهد العثماني..وقد أدّت المبالغة في الاعتقاد في الشيخ وانتشار الزوايا والأضرحة إلى نتيجتين خطيرتين أولهما تبسيط المعرفة وثانيهما غلق باب الاجتهاد. ذلك أن نقل التعليم إلى الزوايا قد أدّى الاكتفاء بالحدّ الأدنى منه بطريقة جافة ريفية وضيقة، وأصبحت الزاوية لذلك تنافس المدرسة والجامع (الجامعة) في نشر التعليم وفي كسب الأنصار. وبدل أن يلتف الناس حول العلماء المتنورين في المساجد والجامع، أصبحوا يلتفون في زاوية حول شيخ أو مقدّم تغلب على عقله الخرافة وعلى أحواله الزهد. وهكذا تدهور مستوى التعليم. وهده المنافسة بين العالم والمرابط أو الجامع والزاوية قد أجبرت أيضا علماء المساجد والمدارس على تبسيط آرائهم وطرقهم في التعليم ومحتويات دروسهم حتى لا ينفر الطلبة إلى الزوايا والمرابطين. فالتنافس إذن كان من أجل البحث عن الإتباع وضمان لقمة العيش وليس من أجل رفع مستوى التعليم أو المساهمة في ترقية الحياة الفكرية. ولا بدّ أن التعليم الذي يقوم على هذه الأسس لا يترك مجالا للاجتهاد وحرية الرأي والبحث وراء المجهول وإعطاء تفسيرات حرة وفلسفية لقضايا الدين والعصر... وبينما كانت الأديرة في أوروبا في موقف الدفاع عن نفسها أمام تقدّم العلم، أصبحت الزوايا في الجزائر (وفي بقية العالم الإسلامي) في موقف الهجوم. ولذلك لا نستغرب أنه عندما كانت شمس المعرفة في أوروبا تطلّ من وراء السحاب، كانت شمس المعرفة في الجزائر تفرّ غاربة وسط ضباب كثيف[1]..." ، وهو

[1]أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص ص، 46-50.

الأمر الذي أكّدت عليه الفترة العثمانية، من تدني لعلوم العقل، إلى انغمار في علوم النقل والتصوّف والطرقية حتى سقطت الجزائر، ودخلت فرنسا عام 1830.م.

***

1- الجامعة الجزائرية الكلونيالية l'Université Coloniale 1857.م-1962 :

قبل الحديث عن الجامعة والمدرسة الكلونيالية، علينا أن نعي بأن المرحلة التي شهدت دخول الأندلسيين إلى الجزائر، ثم حكم العثمانيين، والتي تميّزت كما ذكرنا سابقا، بنحو من غلبة البساطة فيما يتعلق بالعلوم التطبيقية، وطغيان المعرفة التقليدية وعلوم الدين واللغة والنحو، كانت جدّ غنية من ناحية تعميم التعليم، وبناء المدارس العامة، والمدارس التي تقوم على الأوقاف الخاصة التي يبنيها أصحابها، خاصة من رجال الدولة الكبار من أجل تعليم خاص،عادة ما يخدم برنامجه فئة بعينها(عرقية أو مذهبية أو دينية)، من أجل غاية بعينها، وانتشار المسجد الجامع، وبناء المدارس الابتدائية والثانوية ومدارس التعليم العالي، التي ذهب بعض الأوروبيين إلى اعتبارها بمثابة الجامعات، بينما رأى البعض بأنها لم تكن كذلك (ثلاث جامعات، بل جوامع كبيرة، كالجامع الكبير بالعاصمة)، بل إنها كانت تشهد تعليما راقيا جدا من أصحاب الاختصاص في معارف الدين خاصة وبعض علوم اللغة والتاريخ، فاقت أحيانا أكبر الجامعات آنذك وضاهتها، كجامعة القرويين وجامعة فاس ودمشق. بل إن المدارس الابتدائية كانت من كثرة انتشارها بتعداد الشوارع تقريبا، في بعض المدن كقسنطينة وتلمسان والجزائر، حتى أن التعليم كان شبه عام في سن السادسة حتى الرابعة عشرة (قبل أن يكون الأمر كذلك في فرنسا عام 1959.م). كانت حتى الدشور والمدن الصغرى والقرى والأرياف، ممتلئة بالمدارس التي حملت حتى بعض الخواص إلى تحويل دكاكينهم أو عتبات بيوتهم إلى محاج للتدريس، أما المدارس الثانوية، فكانت بالعشرات، وقد حمل هذا الأمر أغلب زوار الجزائر على الانبهار بتعدادها وانتشارها الحضاري الملحوظ، وحتى المستعمر الفرنسي ذُهل من درجة

انتشارها في المدن التي احتلها، رغم كونها ساعتها في أسوأ مرحلة لها (تلمسان: خمس مدارس ثانوية وعالية، وخمسين مدرسة ابتدائية. قسنطينة: تسعين مدرسة ابتدائية، وسبع ثانويات ومدارس تعليم عالي. الجزائر: مائة مدرسة بين ابتدائية وثانوية وعالية..إلخ)، وكانت الدراسة تستمر حتى مراحل متقّدمة عليا، مما جعل درجة الأمية في الجزائر حينها شبه منعدمة (أبو القاسم سعد الله، 1998 ص ص، 275-279).

بعد دخول المستعمر الفرنسي إلى الجزائر، وارتكابه لمجازر يندى لها الجبين، كانت من بين الأدمى في تاريخ البشرية، سعت السلطات الفرنسية إلى إبادة الأهالي عن بكرة أبيهم، وتعويضهم بالسكان الأوروبيين، وتغيير الكتلة الديموغرافية والإثنية أصلا، مما حمل الشعب الجزائري، على الالتحاق بالجبال والنجوع البعيدة والمدن الداخلية والواحات وحتى الصحاري التي تأخر الاستعمار على الالتحاق بها، والتي كانت تنطلق المقاومة الشعبية منها. وهو الأمر الذي رهن تعليم الأهالي وأعدمه تقريبا، وأصبح بعضهم يكتفون بتعليم الزوايا والمساجد تعاليم اللغة العربية البسيطة جدا والدين، من أجل الإبقاء على الهوية العربية أو الإسلامية في بعض نقاط التدريس الصغيرة، وأغلقت كل المدارس تقريبا التي كانت بالمئات، وحرم أكثر من 150 ألف تلميذا وطالبا كانوا في صفوف التعليم بكل مراحله من مزاولة دروسهم[1]". فانتشرت الأمية والفقر والحروب مرفوقة بالبؤس والأمراض واستنزاف خيرات البلاد، وحلّت مكان الأهالي أقليات أوروبية من فرنسا وايطاليا ومالتا وأسبانيا، وانشئت من أجل تعليم أبناءهم المدارس الاستعمارية الأولى التي تهتم في تكوينها بمتطلبات أبناء الأهالي، الذين عارض أغلبهم، خاصة بعد اتساع رقعة المقاومة الشعبية، تعليم

[1] تاريخ التعليم في الجزائر، ويكيبيديا، تمت الزيارة في 2022/12/31، https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1: " لقد أشاع دخول الفرنسيين إلى الأوساط العلمية والأدبية، اضطرابا شديدا فهجر معظم الأساتذة الأفذاذ مراكزهم هاربين. ولقد كان يقدر عدد الطلاب قبل 1830 م بمائة وخمسين ألف طالب أو يزيدون؛ ومهما يكن من أمر فلم ينجح من المدارس القديمة سوى عدد قليل من المدارس الصغيرة، وحرمت أجيال عديدة من التّعليم".

الأهالي، وبعضهم بالعكس، كان يرى بضرورة تعميم التعليم الفرنسي على أبناء الأهالي من أجل " فرنستهم" وإشباعهم بثقافة الغرب، حتى يسهل اندماجهم. لكن الكفّة راحت نحو حرمان الأهالي من التعليم وتعميمه على المستوطنين، حتى بلغت نسبة تمدرسهم عام 1888.م 7/1 من جموع الأطفال الأوروبيين بالجزائر، مقابل 9/1 منهم بفرنسا. أي أن أطفال الفرنسيين بالجزائر كانوا أفضل تمدرسا منهم في فرنسا ذاتها [1].

أما التخصصات الجامعية التي كانت تدرّس حينها فكانت تستجيب إلى متطلبات المستوطنين ، ضمن أول قانون لإنشاء جامعة "الجزائر Université d'Alger" بعد أزيد من عقدين من تواجد الاستعمار: قانون 4 أوت 1857.م، والذي بموجبه تمّ تدشين أول جامعة[2]. لكننا نجد بالمقابل من ذلك، أنّ تاريخ جامعة الجزائر يعود في حقيقة الأمر إلى ثلاث سنوات فقط من وضع الاستعمار أوزاره (1833.م)، حيث " كان يشرف على التدريس أساتذة عسكريين في مستشفى مصطفى باشا بالعاصمة. في البداية، كانت توجه هذه الدروس إلى الطلبة الأوروبيين فحسب إلا أنه وبواجب مذكرة لوزير الحرب تم إصدارها بـ 10 جوان 1833 تم قبول الطلبة الأتراك والجزائريين مسلمين ويهود،كانت هذه الدروس في هذه المرحلة الأولى تقتصر على علم التشريح والفيزيولوجيا الوصفية إلا أنه تم توقيف هذه المدرسة عام1835م. وتم اقتراح إعادة فتحها عام 1854 بقرار من المجلس البلدي للجزائر وتم فتحها رسميا بمرسوم مؤرخ في 4 أغسطس 1857 ولم تبدأ نشاطها إلا ابتداء من عام[3].1859 ".بعدها، وفي عام 1882، سجلنا أولى

---

[1] المصدر نفسه.

[2] Aissa Kadri, La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995), CNRS Éditions , visité le 29/12/2022, https://books.openedition.org/editionscnrs/725?lang=fr

[3] وكيبيديا. الموسوعة الحرة، جامعة الجزائر، تمت الزيارة في 2022/12/31، https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1

الدفعات الطلابية للسكان الأصليين، حيث، وعلى مستوى 360 طالبا بجامعة الجزائر، سجّلنا 35 طالبا جزائريا، ثلاث سنوات بعد تأسيس معهد الحقوق والآداب والعلوم (Claude Collot, 1976). بينهم 3 طلبة في الطب، و28 في الحقوق، و4 في الآداب. وطبعا، كان هذا التعليم العالي حكرا على أبناء العائلات الجزائرية التي تتبع للإدارة الفرنسية، أو أبناء العائلات الميسورة جدا، وقلة تكاد لا تذكر من الناجحين الذين نجوا من مقصلة "حرمان الأهالي من التعليم".

يشرح لنا الجدولين التاليين الذين تحصلنا عليهما من دراسة الأستاذ Aissa Kadri، المعنونة: البناء التاريخي لنظام التعليم العالي في الجزائر (1850-1995)

La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995).

تعداد الطلبة والتخصصات التي كانت قائمة في جامعة الجزائر عبر مختلف سنوات الاستعمار، والتي تتناسب تخصصاتها ومتطلبات المستعمرة، كما ذكرنا:

جدول " 1" لائحة المسجلين الأوروبيين والمسلمين في التعليم العالي بالجزائر: 1892- 1938

Années	Européens	Musulmans
1892	588	-
1910	1290	10
1930	2014	93 dont 1 fille
1938	2250	94 dont 6 filles

المصدر: https://books.openedition.org/editionscnrs/725?lang=fr

Effectifs des inscrits européens et musulmans de l'enseignement supérieur en Algérie (1892-1938)

***

جدول "2" لائحة المسجلين المسلمين في جامعة الجزائر، حسب التخصصات

Années	Lettres	Droit	Médecine-Pharmacie	Sciences	Total
1915-1916	24	4	7	4	39
1920-1921	17	16	10	4	47
1924-1925	33	21	8	4	66
1932-1933	40	44	13	6	103
1934-1935	41	36	18	7	102
1945-1946	52	91	165	52	360
1950-1951	117	150	71	48	386
1954-1955	188	196	123	82	589
1955-1956	260	193	128	103	684
1956-1957	106	91	17	53	267
1959-1960	243	276	100	195	814
1960-1961	449	420	150	271	1317

أما الجدول "3"، فنستعرض فيه، **تعداد الطلبة الجزائريين، بالداخل والخارج:**

مصدر المعلومات: https://books.openedition.org/editionscnrs/725?lang=fr

السنة الدراسية	عدد الطلبة الجزائريين بالداخل	عدد الطلبة الجزائريين بالخارج	المجموع
1953-1954	503	1100 بفرنسا	1603
1958-1959	214	1500 بفرنسا/ 600 بمدن أخرى	2914
1960-1961	1317	1000 بفرنسا/ 1290 بمدن أخرى	3607

***

2- الجامعة الجزائرية 1962 ⟵ 1971 ⟵ 2022 والتحديات التي واجهتها:

"في شهر نيسان/ أبريل 1977، لأنني عُينت وزيراً للتربية الوطنية في آخر حكومة لبومدين، وهذا رغم رفضي المتكرر، سرعان ما وجدت نفسي عرضة لهجمات وتعطيلات طغمة المحافظين المتطرفين، الذين كانوا في المرصاد الخاص للتعليم في جميع درجاته، حققوا، منذ عام 1962،الاتحاد المقدس بين أنقاض التطور المتغير لبعض العلماء المسنين الذين يسيطر عليهم حزب البعث. وبوصفي أستاذاً سابقاً في المدارس الثانوية، منذ عام 1950،ومستشاراً لرئاسة المجلس (ما بين 1971 -نهاية 1974) في مدينة الجزائر بخصوص المشكلات التعليمية والثقافية، فإنني أمتلك خبرة عملية بالمدرسة بشكل عام، وبالوضع المدرسي المأساوي بخاصة الذي كان الأطفال الجزائريون ضحاياه. وكشرط مسبق لقبولي الحقيبة الوزارية، حصلت من الرئيس بومدين على السماح لي بإعلام آباء التلاميذ والرأي العام بحالة التقصير الخطيرة للمدرسة الجزائرية وضرورة إعداد حصيلة صارمة لها ، وهما أمران يريد أنصار العروبة الأيديولوجية وشرعية العرباوية الثقافية (الذين لا يبالون بالضرورة النوعية للغة المدرسية) إخفائهما بأي ثمن عن أنصارهم المتعصبين والمستثارين"

Mostsfa Lacheraf, Des noms et des lieux1998

غداة الاستقلال، كان عدد الجزائريين يبلغ 8.5 مليون نسمة. وكان تعداد المسجلين في الموسم الأخير للاستعمار: 1962/1961م يبلغ: 700 ألف تلميذا. كان الأوروبيون يمثلون نسبة 100% ممن بلغوا سنّ التمدرس، بينما الجزائريون، يمثلون: 15 %.[1]

كانت البلاد في عوزة شديدة من أمرها، وكانت تفتقر للعتاد والأستاذ والكوادر الإدارية من أجل تسيير مؤسسات الدولة كلها، وليس فقط التعليم. فبعد التحذيرات الشديدة للفرنسيين الذين أرادوا البقاء في الجزائر، وقد منحتهم مفاوضات إيفيان كل الضمانات اللازمة بالمحافظة عليهم، كمواطنين لهم نفس

[1] تاريخ الجزائر بعد الاستقلال 1962/1988، بنيامين ستورا، ترجمة: صلاح ممدوح كعدان، وزارة الثقافة، الهيأة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2012، ص69.

الحقوق التي للجزائريين، تحت حكم البلد المستقل، غادر معظمهم الجزائر، وكانت بوادر العقاب للبلد المستقل من قبل ديغول تبدو جلية. وقد ذهب ديغول حتى إلى فرض عقوبات اقتصادية على الجزائر، عبر حصاره لبيع بعض المنتوجات الجزائرية من أجل إفقارها. لهذا لجأت الدولة المستقلة إلى العديد من الحلول من أجل تسيير السنة الأولى للاستقلال، ولم تفوّت فرصة الدخول المدرسي الأول في سبتمبر 1962م، واستعادت الكوادر الطلابية الجزائرية من الخارج، ووظفت المعلمين الذين كان تعدادهم يقارب الـ 1700 معلما، بأن شغلت ألفا منهم في شؤون تسيير الإدارة[1] ، ودفعت بالعديد من إطارات الشرطة والجيش والحزب وكوادر الدولة العليا ومن التحقوا بالثورة ولم يتموا دراستهم..إلخ، إلى متابعة تكوينهم على مستوى الجامعة وتم تسريع عملية الاستدراك للدخول إلى التكوين العالي[2]. بل إنّ العديد من الطلبة التابعين لدول صديقة سجلوا بجامعة الجزائر، كما نستوضح ذلك في الجدول التالي:

جدول4" تعداد الطلبة الجزائريين والأجانب المسجلين في الجامعة الجزائرية غداة الاستقلال

Nationalité	Algériens			Non Algériens			
Année	Garçons	Filles	Ensemble	Garçons	Filles	Ensemble	Total
1962-1963	1 838	338	2 176	392	241	633	2 809
1963-1964	2 425	427	2 892	604	387	991	3 883
1964-1965	3 758	721	4 479	1 006	488	1 494	5 973

المصدر: https://books.openedition.org/editionscnrs/725?lang=fr

معدّل عمر هؤلاء الطلبة المسجلين هو: 25.7 بالنسبة للطلبة، و 24.6 بالنسبة للطالبات. طالب من سبعة عمره يتجاوز الثلاثين (1965/1964)، وسوف يستمر هذا الوضع على ما هو عليه في

[1] تاريخ الجزائر بعد الاستقلال 1988/1962، بنيامين ستورا، ترجمة: صلاح ممدوح كعدان، وزارة الثقافة، الهيأة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2012، ص69.

[2] Aissa Kadri, La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995), CNRS Éditions , visité le 29/12/2022, https://books.openedition.org/editionscnrs/725?lang=fr

الارتفاع، حسب متطلبات الإدارة الجزائرية، دون حساب للعواقب الوخيمة التي نجمت عن ذلك (عيسى قادري CNRS).

سوف يغدو إذن النموذج الفرنسي الذي ورثته الجامعة الجزائرية، هو النموذج السائد، وسوف يسهم العديد من الكوادر الفرنسية أيضا، خاصة ذوي التوجه الماركسي في تكوين التلاميذ والكوادر الجزائرية، ومعهم كوكبة من المشارقة والدول التي تدعى " صديقة" من أوروبا الشرقية، ولكل توجهاته الفكرية والسياسية، خاصة القوميين العرب (بنيامين ستورا –تاريخ الجزائر بعد الاستقلال، ص70) و(عيسى قادري CNRS)، وسوف ينفتح تباعا باب النقاش الأيديولوجي الذي استمر حتى الساعة حول المشاكل اللغوية المرتبطة بالهوية ومواكبة التعليم من الابتدائي حتى الجامعة، بين المحافظين والمنفتحين أو (غير المحافظين)، والذي لم تحسم فيه الجزائر ولا الإدارة الجزائرية، خاصة على المستوى التكنولوجي قرارها صراحة، لأن التجارب الأولى للتعريب الأكاديمي سوف تبدأ بعد التأسيس الرسمي للجامعة الجزائرية، بعد عشر سنوات من الاستقلال، عام 1971م، خاصة على مستوى العلوم الاجتماعية خاصة، وسوف تستمر حتى مطلع العقد الثاني من الألفية الجديدة، واستقرار مؤشرات التعليم الجديدة، وإنشاء خلايا الجودة على مستوى الجامعات من أجل مراقبة تطبيق تلك المؤشرات على الجامعة، ومتابعتها، وميلاد مزايا جديدة تماما تتحكم في العملية التربوية والتكوين والتعليم العالي والبحث العلمي، ضمن المحيط الاقتصادي والاجتماعي، المحلي والدولي، مع تعاليم سياسية صريحة بالتوجّه نحو أنجليزية التعليم من المرحلة الابتدائية (قرار رئاسي في جوان 2022) حتى المرحلة العليا، تمهيدا لأنجلزة الإدارة لاحقا، مع الإبقاء طبعا على اللغة العربية كمكسب موروث عن مباديء أول نوفمبر[1]. وفي انتظار تحقيق ذلك، تظل الجامعة الجزائرية، خاصة على المستوى التكنولوجي أو التقاني مفرنسة غير فرنسية، لأسباب عدة تراكمت مع الزمن.

***

يعدّ العامل الديوموغرافي، من أهم العوامل التي تؤثر على جودة التعليم، خاصة حين لا يرافق التعداد السكاني تغطية مؤسساتية بالعدّة والعدد من مال وإطارات، تكون مصحوبة ببرامج تربوية متطورة. ولقد شهدت التجارب الأولى للمدرسة الجزائرية، خاصة أثناء عملية الجزأرة التي جاءت في السنوات الأولى للإستقلال، خاصة في بداية السبعينات، وإنشاء الجامعة الجزائرية، مرافقة ديموغرافية، كانت من ضمن الأكبر في العالم، حيث وصلت إلى : 7.1 طفل لكل امرأة عام 1975، وقدّر مؤتمر عالمي حول النمو

[1] تحديات في طريق ترسيخ اللغة الإنجليزية بمدارس الجزائر، الفنار للإعلام، تمت الزيارة في 2023/01/01، https://al-fanarmedia.org/ar/2022/08/%D8%AA%D8%B1%D8%B3%D9%8A%D8%AE-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%AC%D9%84%D9%8A%D8%B2%D9%8A%D8%A9-%D8%A8%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6

الديموغرافي أن "سكان الجزائر المقيمين بلغ: 17.666 مليون نسمة عام 1980م. ورغم الحملة الوطنية لتحديد النسل، التي ساعدت على تخفيضه فعلا عام 1984، حيث نزل إلى 7.1 طفل لكل امرأة، ثم 4.7 عام 1987، إلا أن عدد السكان ارتفع إلى 26.6 مليون نسمة عام 1993، مقابل (8.5 مليون نسمة عشية الاستقلال كما ذكرنا)، لكي يقفز إلى 50 مليون نسمة عام 2025.م" (بن يامين ستورا، تاريخ الجزائر بعد الاستقلال، ص72)، مع تسجيل العديد من المشاكل على مستوى المرافق والتواجد غير العقلاني للأعداد المرتفعة للتلاميذ على مستوى الأقسام، مع قلة التأطير الاحترافي للعملية التربوية، التي بلغت 98 إلى 100%، من التلاميذ المتمدرسين في السن القانونية (06 –16 سنة) (تقرير الأمم المتحدة للتنمية PNUD 2021). وهو الأمر الذي جعل العملية التربوية في الجزائر تعتمد منذ السبعينات على العدد أكثر من اعتمادها على الكيف. هذا الكمّ الذي يترجم لاحقا على مستوى الجامعة. وهو الأمر الذي من شأنه أيضا أن يبرز مشاكل تربوية عدّة. فإضافة إلى الرسوب واللامساواة الصفية، هناك عامل نوعية المتعلّم وبرامج المنظومة الذي لطالما تمت مناقشته على مستوى الصحافة الوطنية والمؤتمرات التربوية بشكل لم يعد خفيا ومعروفا، مما يستدعي اليوم، فتح نقاش اجتماعي صريح، حول قيمة العملية التربوية، ثم إعادة تقييم هذه العملية، بعد ستين سنة من استقلال الجزائر، بقرارات سيادية حقيقية، بعيدا عن الوازع الإيديولوجي الشخصي للإدارات الحاكمة التي تعاقبت على حكم البلاد.

***

3- التغطية المؤسساتية للعملية التربوية والأكاديمية من 1962، حتى 2022:

بالرغم من تنصيب، لجنة إصلاح التعليم و "وضع خطة تعليمية في 15 سبتمبر 1962 (وفي مصادر أخرى 27 سبتمبر)، والتي نشرت تقريرها عام 1964" وحددت أهدافها بـ:

1- ترسيخ البعد الوطني

2- ديموقراطية التعليم،

3- التعريب،

4- الجزأرة، (حسني هنية، 2015، ص،169)

فإن التغييرات الحقيقة لم تشهد جملة من الإجراءات إلا نهاية الستينات. مما أدى إلى إنشاء لجنة ثانية لإصلاح المنظومة التربوية في الفترة الممتدة بين 1970 إلى 1980.م، والتي أنشأت لاحقا مشروع المدرسة الأساسية ضمن أمرية 16 أفريل 1976"[1] ، والتي تزامنت مع الانفجار السكاني

[1] هندة قديد، المنظومة القانونية والبرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية من سنة 1962، حتى 2013، ASGP، تمت الزيارة في 2023/01/01،
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/236/1/2/79613#:~:text=%EF%BB%8B%EF%BA%AE%D9%81%20%D8%A7%EF%BB%9F%EF%BA%98%EF%BB%A4%EF%BA%AA%D8%B1%D8%B3%20%EF%BB%A3%EF%BB%A8%EF%BA%AC%20%D8%A7%EF%BB%9F%EF%BA%B4%EF%BB%A8%EF%BB%AE%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%EF%BB%B7%D9%88%EF%B1%83,%D8%A7%EF%B

الذي تحدثنا عنه، والمشاكل العويصة التي رافقته. كان تعداد التلاميذ غداة الاستقلال يقارب الـ 808.000 تلميذا. ثم قفز إلى 8 ملايين سنة 2012، في كل أطوار التعليم(النصوص التعليمية الخاصة بقطاع التربية 1992)، وهو اليوم عام 2022 يصل إلى أزيد من 10 ملايين: 8.5 مليون ساكنا عام 1962 : يقابلها 800.000 تلميذ. (عدد التلاميذ يمثل: 10 %من تعداد الساكنة تقريبا)/ يقابلها: 223 مدرسة ابتدائية و34 ثانوية و49 متقنة (هند قديد/المنظومة القانونية) و 2602 معلما(حسني هنية، 2015، ص،168) و1700 حسب (بن يامين سطورا، تاريخ الجزائر بعد الاستقلال، ص، 67)

ملاحظة: هناك مصدر آخر لتعداد المتمدرسين عام 1962: عبد الرحمان بن سالم: 353.88 تلميذا فقط، لكننا وقفنا على الرقم الأول على مصدرين، فرجحنا انه الأصحّ، لأن تعدادهم أثناء الدخول المدرسي 1962/1961 يفوق هذا العدد بكثير، كما أوضحناه أعلاه[1].

46 مليون ساكنا عام2022: يقابلها 10.000.000. تلميذا (عدد التلاميذ يمثل تقريبا: 40 % من تعداد الساكنة)/ يقابلها: 28.585 مؤسسة تربوية[2].

أما نتائج البكالوريا المرافقة لتتويج العملية التربوية، فقد شهدت هي الأخرى ارتفاعا نسبيا، لا يمكن الحكم عليه على أنه يعود لزاما إلى كفاءة العملية التربوية ونوعيتها، فقد رافقت تلك السنوات ولعدّة سنوات استتكارا إعلاميا ملحوظا نتيجة عمليات الغشّ التي صاحبت نتائج الممتحنين الناجحين، وما ترتب عنها لاحقا من نتائج كارثية على مستوى الجامعة(امتداد الغش حتى إلى صفوف الجامعة أثناء الامتحانات)،

3%8B%EF%BA%8E%EF%BA%BB%EF%BA%94%20%EF%BA%91%EF%BB%98%EF%BB%84%EF%BA%8E%D8%B9%20%D8%A7%EF%BB%9F%EF%B1%B0%EF%BA%91%EF%BB%B4%EF%BA%94%20%3A%201992%20

[1]عبد الرحمان بين سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري،ط3، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2000، ص،40.

[2]تحديات في طريق ترسيخ اللغة الإنجليزية بمدارس الجزائر، الفنار للإعلام، تمت الزيارة في 2023/01/01، https://al-fanarmedia.org/ar/2022/08/%D8%AA%D8%B1%D8%B3%D9%8A%D8%AE-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%AC%D9%84%D9%8A%D8%B2%D9%8A%D8%A9-%D8%A8%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6

وأحيانا أخرى، كانت تعود إلى رغبة سياسية من اجل شراء السلم الاجتماعي. وعموما فقد سجلنا النتائج التالية الواردة في الجدول "5" (2022/1962):

نسبة النجاح في الباكالوريا منذ الاستقلال

الدورة	النسبة	الدورة	النسبة	الدورة	النسبة
1963	45,00%	1982	21,13%	2001	34,46%
1964	35,43%	1983	19,99%	2002	32,92%
1965	28,97%	1984	25,31%	2003	29,55%
1966	28,48%	1985	29,73%	2004	42,52%
1967	29,11%	1986	25,91%	2005	37,29%
1968	30,55%	1987	19,20%	2006	51,15%
1969	59,13%	1988	24,43%	2007	53,29%
1970	55,20%	1989	18,47%	2008	53,19%
1971	52,09%	1990	20,99%	2009	45,04%
1972	44,24%	1991	19,19%	2010	61,23%
1973	48,60%	1992	22,62%	2011	62,45%
1974	37,68%	1993	10,45%	2012	58,84%
1975	49,66%	1994	15,52%	2013	44,78%
1976	22,18%	1995	18,63%	2014	45,01%
1977	23,89%	1996	22,82%	2015	51,36%
1978	24,29%	1997	24,82%	2016	49,79
1979	22,64%	1998	23,43%	2017	56,07%
1980	24,99%	1999	24,64%	2018	55,88%
1981	37,72%	2000	32,29%	2019	؟

خاص : صفحة ثانوية شهداء أحداث براق 1956 - قرارم قوقة

الجدول "5": https://www.a-onec.com/2022/07/2022.html

تضاف إلى هذا الجدول

3- (2019: 54.56%)،

4- (2020: 55.33%)،

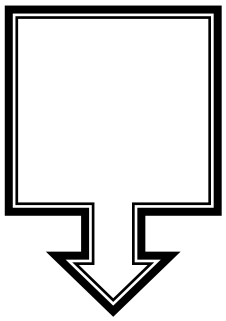
5- (2021: 61.17%)،

6- (58.75% :2022)

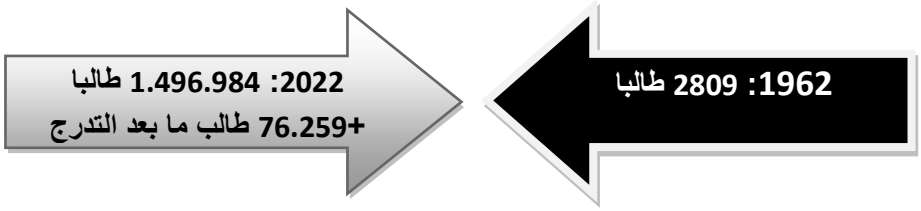
***

- أما على مستوى التعليم العالي، فاعتمادا على الجدولين السابقين: 3-4، فإننا لاحظنا بأن تعداد الطلبة الجزائريين، الذين التحقوا بالجامعة الجزائرية عام 1963/1962 وصل إلى 2176، ينضاف إليهم الطلبة الأجانب بالجامعة الجزائرية، فيصبح: 2809، (من تعداد 3607 طالبا، والذي يخص كل الطلبة الجزائريين بالداخل والخارج عام 1961).

- سوف نشهد بعد سنتين (1965/1964)، ونتيجة للظروف والحاجيات الإدارية إضافة إلى نتائج البكالوريا، **تضاعفا بمرتين** لتعداد الطلبة بجامعة الجزائر وملحقة وهران: 4479 جزائريا. ينضاف إليها الطلبة الأجانب، فيصبح العدد: 5973 طالبا.



- عام2021/ 2022، سجلت الجامعة الجزائرية :1.496.984 طالبا، يؤطرهم : 61.220 أستاذا (أستاذ لكل 25 طالبا). أما طلبة ما بعد التدرّج، فتعدادهم: 76.259 طالبا (**التقرير السنوي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي: 2021**).



- أما عدد المرافق الجامعية من مراكز وجامعات، فقد قفز العدد من جامعة واحدة، هي جامعة الجزائر، ومركز جامعي ملحق لجامعة الجزائر بوهران (1961) إلى ما يقرب الـ66 بين مركز وجامعة، إضافة إلى 29 مركز بحث علمي - لاحظ الفصل الرابع من بحثنا هذا- (**التقرير السنوي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي: 2021**)، موزعة على 49 ولاية، كما يلي:

الجدول " 6" : المؤسسات الجامعية في الجزائر 2022.

المصدر:تصميم خاص بالبحث وفق ترقيم الولايات

1- جامعة أدرار: 1986
2- جامعة الشلف: 2001
3- جامعة الأغواط: 1986
4- جامعة أم البواقي: 2009
5- جامعة باتنة1 :1985. + جامعة باتنة 2
6- جامعة بجاية : 1983
7- جامعة بسكرة: 1984. المرحلة الأولى: مرحلة المعاهد (1984 – 1992). مرحلة المركز الجامعي (1992 – 1998. مرحلة الجامعة (1998 - إلى يومنا هذا).
8- جامعة بشار: 1986
9- جامعة البليدة1: 1989 + جامعة البليدة 2+ المدرسة العليا للري.
10- حامعة البويرة: 2005
11- جامعة تمنراست: 2004
12- جامعة تبسة: 1985- 2009
13- جامعة تلمسان: 1974.
14- جامعة تيارت: 1980
15- جامعة تيزي وزو: 1974
16- الجزائر(1+2+3): 1857 +جامعة العلوم والتكنولوجيا+ جامعة التكوين المتواصل.
17- جامعة الجلفة: 1990
18- جامعة جيجل: 1986- 2003
19- سطيف1: 1978. جامعة سطيف 2
20- جامعة سعيدة: 1986-2009
21- جامعة سكيكدة: 2001/1998
22- جامعة سيدي بلعباس: 1989/1984/1978
23- جامعة عنابة (1+2+3) 1975
24- جامعة قالمة: 1986
25- جامعة قسنطينة (1+2+3+4): 1968
26- جامعة لمدية: 2000/1988
27- جامعة مستغانم: 1969
28- جامعة لمسيلة: 2001/1992/1985
29- جامعة معسكر :1986
30- جامعة ورقلة: 2001/1997/1987

31- جامعة وهران أو جامعة السانية تم إنشاؤها أول مرة في نوفمبر 1961 حيث كانت ملحقة بجامعة الجزائر، وفي 13 أفريل 1965 تحولت إلى مركز جامعي، وفي 20 ديسمبر 1967 حولت رسميا إلى جامعة، وهي أول جامعة يتم إنشاؤها بعد استقلال الجزائر(1+2+3+4).

32- المركز الجامعي البيّض: 2010.

33- المركز الجامعي، إليزي: 2012

34- المركز الجامعي: برج بوعريريج: 2000

35- جامعة بومرداس: 1998/1964.

36- جامعة الطارف: 2012/1992

37- المركز الجامعي، تيندوف: 2012

38- جامعة تيسمسيلت:2015

39- جامعة الوادي: 2012/1995

40- جامعة خنشلة: 2011/2001

41- جامعة سوق اهراس: 2006/1998

42- جامعة تيازة: 2011

43- المركز الجامعي، ميلة : 2008

44- المركز الجامعي عين الدفلة:

45- المركز الجامعي خميس مليانة: 2001

46- المركز الجامعي النعامة: 2010

47- المركز الجامعي، عين تيموشنت: 2009

48- جامعة غرداية : 2012/2004

49- جامعة غليزان: 2020/2008

ملاحظة: التواريخ المنشورة، هي لأغلب المراكز الجامعية التي تحولت إلى جامعات فيما بعد، أو تلك التي لا تزال كذلك. وأحيانا يُنشر تاريخان لنفس الجامعة، تعبيرا عن الانتقال من المعهد إلى المركز، وصولا إلى قرار الترقية إلى جامعة. إضافة إلى العديد من الكليات، والمدارس العليا والمعاهد والمستشفيات الجامعية والديوان الوطني للإحصاء.

***

يجب التنويه مجددا إلى أن النموذج الفرنسي للجامعة الجزائرية، دام طيلة السنوات العشر التي تلت الاستقلال، حيث تمّ صياغة نموذج جزائري قائم بذاته عام 1971، واعتبر هذا التاريخ بمثابة المنطَلق الحقيقي للجامعة الجزائرية. بل إن هناك من اعتبر بأن هذا النموذج الأوّل، كان مجرّد تسيير لا خيار لنا

فيه، حاولت الجزائر التحكم في أبعاده الإيديولوجية بمبادئ أقّرها بيان أول نوفمبر بقدر الإمكان، وكذا نوعية الأساتذة والطلبة المسجلين بالجامعة، ونوعية المطالب الإدارية التي احتاجتها الإدارة الجزائرية من اجل تسيير شؤون البلاد وفق منهج أوروبي أيضا. أي أنّ الموازنة كانت ضرورية، بين خطاب قومي– عربي، وآخر غربي حداثي، وجد كليهما أنصارا له، مما أشعل للأسف الشديد حربا إيديولوجية اعترفت أغلب كلاسيكيات السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري بعجزها عن احتوائه، حتى الساعة. بل كانت تمتدّ حتى إلى مضمون المنظومة التربوية والأكاديمية. وهو الأمر الذي تحدّث عنه مصطفى لشرف، بمرارة كخبير تربوي وأستاذ مخضرم عايش مرحلة الثورة والاستقلال، والمراحل الأولى لإصلاح المنظومة التربوية، في كتابه: أسماء وأمكنة ***Des Noms et des lieux 1998***. وهو الأمر أيضا الذي سجله الخبير التربوي الجزائري، عيسى قادري في مقاله، وقال عنه بأن تلك المرحلة بصراعاتها الفكرية كانت تمهيدا للنموذج الثمانيني للجامعة الجزائرية، في بحثه :

La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie(CNRS)

حيث كتب: "

بدايات الانقلاب (1971/1962)

" ..وعكس ما تم التأكيد عليه مرارا من قبل الخطاب السياسي، وخاصة من قبل الإصلاحيين عام 1971– فإن جامعة الجزائر عام 1962، سنة الاستقلال، ليست كولونيالية كلية. حقّا، يتم إنتاج نفس البنى والمضمون والطرق التي تأسست وفق المنهج الفرنسي، لكن، الشرخ أو الهوة تأسست بالمقابل، وبرزت على مستوى الأبعاد والسبل الجديدة الغريبة على التوجهات التي سوف تنتهجها. على كل حال، سوف تخضع تلك البنى إلى التمحيص، ولن نكذب على أنفسنا بالقول بأنها ستكون بمنأى عن التأثير العميق الذي سيترك آثاره على المعنى العام لتطوّرها" **(يمكن فهم وجهة النظر هذه، من خلال الدراسات المابعد كلونيالية، التي أسسها إيدوارد سعيد، ودراسات فائت الهندية، التي تؤكد على آليات الرمز ودورها في صناعة**

المخيال*imaginaire*، **وهي نفس الفكرة التي عمل عليها بورديو في توضيحه لإعادة انتاج الراسمال، وكذا محمد اركون ومحمد عابد الجابري)..**[1]

لقد كانت تلك المرحلة التي أرادت الانفصال عن النموذج الغربي إذن، مرحلة غنية جدا إيديولوجيا، أبعدت في أحيان كثيرة الجامعة عن العقلنة والترشيد، وجعلت النظام ذاته يشارك فيها، خاصة، بعد انقلاب بومدين على بن بلّة، وانفجار الإضرابات الجامعية، وتولّي كتلة ذات توجّه معين زمام الأمور وتسيير المشهد. وهو الأمر الذي لم يرق لبومدين، واعتبر الجامعة بمثابة " الغيطو" الذي يختبئ فيه أعداء لا يمتون بصلة للحقيقة، ويسيطرون عليها، واعتبر بأن تدميرهم واجب، حيث كان حديث عهد بالحكم، وأراد التسويق لنموذج وطني بومدييني شعبوي، هو أيضا :

"« l'Université actuelle est une sorte de ghetto » ajoutait Boumédienne avant de poursuivre « les jeunes sont bombardés d'idées et de théories qui ne répondent en rien à nos réalités nationales, ni d'ailleurs à leurs propres besoins, nous allons détruire ce ghetto »***(Aissa Kadri).***

سينتهي الأمر في الأخير بخلق نموذج الجزأرة عام 1971، وانتصار البروليتاريا الداعمة للثورتين الثقافية والزراعية، وتسييس الجامعة كلية، استعدادا لمواجهة التيار الإسلاموي الذي سيسيطر بعد وفاة بومدين على المشهد، لتقع الصدامات الإيديولوجية الكبرى بين : المحافظين" تيار الجزأرة أو الوطنيين"، والفرنكوفونيين، و" الإسلاميين" والتروتسكيين" والبعثيين القوميين، والبربريست ..إلخ...فتقع الجامعة الجزائرية، ضحية المغالاة في أدلجة الفعل التربوي ذاته. وربما كانت هذه المرحلة الغنية على مستوى

[1] Aissa Kadri, La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995), CNRS Éditions , visité le 29/12/2022, https://books.openedition.org/editionscnrs/725?lang=fr: "Les prémices de l'inversion (1962-1971)
« Dans cet ordre d'idées et contrairement à ce qui va être souvent affirmé par le discours politique, plus particulièrement par les réformateurs de 1971 – l'Université algérienne de 1962, année de l'indépendance, à 1971 – n'est pas complètement coloniale..etc

الوعي، مرادفة للضرورة المعرفية لبنية العقل العالمي حينها أو لرؤية العالم، كما أسماها "مارسيل غوشيه"، لكنها تظلّ علامة فارقة في تاريخ الجامعة الجزائرية، التي سوف تنسحب شيئا فشيئا من الفعل السياسي، ومن توجهات الدولة بأسرها، حتى غدت في مرحلة من المراحل، شبه خارجة عن تاريخ بناء البلد في حدّ ذاته، وأصبحت المناداة مؤخرا بضرورة إعادة إشراك الجامعة في الفعل السياسي وتصوّر بناء الدولة أمرا ضروريا، بل مطلبا نخبويا، من نخبة عانت الإقصاء لأزيد من ثلاثة عقود. لكنها دعوة لمشاركة نخبة علمية أكثر من كونها نخبة مؤدجلة، خاصة مع انتشار وسائل الاتصال الحديثة، واختزال المسافات عبر المعلومة، وتقلّصها عبر شبكة الأنترنت، ودخول كل جامعات العالم، بما فيها الجامعة الجزائرية في برامج التصنيف بمؤشرات الجودة، ومساهمة علماء جزائريين كثر في بناء هذه القاعدات المعرفية، بشكل مميز، ضمن ما يمكن تسميته: باللامركزية العالمية للمعلومة*Décentralisation universelle de l'information*. وهو برنامج تريد تحقيقه الدولة اليوم، من أجل خلق فضاء تمكيني ذو تأثير اقتصادي- اجتماعي، وتوجيه الجامعة نحو الاستجابة لمطالب الاقتصاد، وتحوّلها إلى فضاء منتج، بدل الفضاء الاستهلاكي غير المراقب الذي دأبت عليه السياسات الفارطة- الجامعة كمحيط خدماتي- : كل هذا، ضمن حراك اجتماعي معرفي- الجامعة كمحيط معرفي أيضا-: (جدلية قائمة بذاتها اليوم).

***

4- التصوّر الحديث للنظام التربوي والتعليم العالي.

من المعروف بأنّ أول استعمال لمفهوم " الجودة La Qualité"، كان اقتصاديا، على أساس الرفع من قيمة السلع والخدمات الناجمة عن ترشيد وعقلنة الإنتاج الخاص بالمؤسسات الاقتصادية، من أجل تحقيق مردود جيد في إنتاجها. تم إدخال هذا المفهوم في نظام التربية

الأمريكي ابتداء من نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي[1]. مما يجعل العملية التربوية، عملية خدماتية– إنتاجية، لأجل تحقيق مردود معين، يجيب حسب المراحل على مستلزمات ومتطلبات السوق. أي أن هناك تمهيد عبر مراحل معينة، لصناعة الوعي مرحليا، وتصاعديا في مضمون البرامج التربوية (العقلنة)، كي نرتقي شيئا فشيئا، عبر الوعي المتصاعد، حتى نصل إلى المرحلة الجامعية المتخصصة فيما بعد البكالوريا.

العديد من التعاريف الأمريكية لجودة التعليم، تبدو براغماتية، تعتمد على المصلحة في الأساس. وحتى مؤشرات التجويد سارية المفعول التي يتم تداولها اليوم، من أجل تصنيف المسار المدرسي للدول، سنويا، والتي تخضع للتصور الأمريكي، الذي يبدو براغماتيا، ربحيا، بسبب إقحام الدعم العام أو الخاص في العملية التربوية، يجب فهمها ضمن فلسفة التسيير الحكيمة للمسار التربوي، وفي نفس الوقت تكييف المضمون التربوي، بحيث يمهّد لاكتساب معارف، يتم اسغلالها في العملية التكوينية الناضجة على المستوى العلمي المتخصص بالجامعة لاحقا (تكييف المكتسبات بما يتلاءم والتخصصات الأكاديمية لاحقا). لذلك فنحن نتحدّث عن عقلنة العملية التربوية (لاحظ الفصل الرابع الذي خصصناه للجودة ومؤشرات الجودة في التعليم)، كي يكون المردود المعرفي، مطابقا بقدر الإمكان للاستثمار المالي الذي تم من أجل تمويل العملية التربوية، التي تغيّر منظورنا لها، من المدرسة الكلاسيكية اللاربحية إلى المدرسة الخدماتية الحديثة.

إنّ مفهوم العقلنة، لا يعني في حقيقة الأمر، مادية الفعل التربوي، الذي عليه أن يكون ربحيا، بقدر الإمكان، خاصة في المرحلة الأولى للتعليم، التي تكون في العادة، ضمن البرامج التنموية المستدامة لأي دولة،وهو الأمر الذي تؤكد عليه اليونيسكو، حتى لا نجعل من هذه

[1] د.محسن علي عطية، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص، 211.

العملية، تبريرا لخوصصة التربية واحتكار المعرفة لفئة دون فئة، لأن نبل الفعل التربوي ونشر المعرفة، يفوق أي تغطية مالية، مهما كانت، وفرض إلزامية المردود المالي على العملية التربوية، خاصة في المرحلة الأولى قبل الجامعية، أمر لا معنى له، وغير منطقي...ولا يمكن تحقيقه أصلا. بينما الارتقاء في توجيه العملية التكوينية والتعليمية، في المرحلة الأكاديمية، نحو ترشيدها على أساس الاستجابة لمتطلبات السوق، يعدّ أمرا في غاية الأهمية والحداثة، خاصة في التخصصات التكنولوجية التي تمهّد في فلسفتها ذاتها على تطوير مضامينها على أساس متطلبات السوق، وتضبط مؤشراتها على أساسها. بل إن للمجتمع ايضا مشاريع تنموية وجب ضبط مدخلات العملية التكوينية الجامعية ايضا على أسسها ضمن التخصصات الأنسية...إلخ.

المتمعّن فيما سبق، سيخلص إلى أنّ جودة التعليم، ضمن مؤشرات التعليم الحديثة، تعني لزاما، الالتزام بفلسفة الجودة، بدءا من المدخلات، وصولا إلى المخرجات، والتأقلم تباعا مع حاجيات البلد من العملية التربوية، التي يتم ضبطها تباعا، مع الزمن. فتتغير تباعا، ويتأقلم معها التلميذ، كي يكتسب المهارات التي تمكّنه لاحقا من أن يتأقلم مع العملية التكوينية على المستوى الجامعي.

ومدخلات العملية التربوية ومخرجاتها، متعدّدة، لذلك كانت المؤشرات تغطي كل العملية التربوية، من:

- " – الأهداف التربوية،
- المناهج الدراسية،
- المعلمين،
- الإدارة المدرسية،
- المشرفين،

- دوائر التعليم، المديريات العامة والوزارات،
- الأنظمة التعليمية،
- الأبنية المدرسية والتجهيزات والأثاث والمختبرات والمكتبات..إلخ

أما النظام التعليمي، فيشمل:

- عمليات التخطيط
- طرائق التدريس،
- الأنشطة، التقويم وغيرها

والمخرجات، فتشمل:

- الخدمات التعليمية المقدّمة للمستفيدين والداخليين من مدرسين وطلاب وإدارة.
- المتخرجين من الطلبة الذين يتجهون نحو سوق العمل أو مؤسسات تعليمية أرفع.

جودة التربية، تعني، جودة هذه المخرجات." [1]

جودة التربية تعني أيضا، الاهتمام بتوفير كل المستلزمات الضرورية التي يوفرها العصر، للطالب ومتطلباته من جهة – نظام توكيد الجودة– (برامج تعليمية متطورة من أجل ضمان جودة المضمون التعليمي، وسائل تكنولوجية عصرية من أجل ربط الوعي التربوي بالرؤية العالمية وتوسيع المعارف وفق منهاج منفتح وعصري وتشاركي، تجهيزات مكتبية متطورة، توزيع زمني متخصص يحرص على القيمة والوقت اللازم لكل مادة، والذي من شأنه تمكين التلميذ والطالب من استكمال الرؤية المكتملة والمرحلية لها في ذهنه، كل حسب ما تتطلبه المرحلة التكوينية والتخصص، إشراف بيداغوجي احترافي لتفادي الهفوات في العملية التربوية التي يقع فيها من لم

[1]– د.محسن علي عطية، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص،ص 212–213.

يتمكن من الحصول على تكوين تعليمي حديث (François dubet –L'inégalité dans l'école)، ربط استطلاعي مع الجامعة –راجع فصل 4، حول الحلول المقدمة للحد من الرسوب الجامعي)، وللأستاذ من جهة ثانية (الراتب، التكوين البيداغوجي..إلخ). **جودة التربية** تعني أيضا التنبؤ بكل المعوقات التي تحول دون ضمان تلك المتطلبات، ضمن مؤسسة متطوّرة يحكمها التسيير الحكيم، ولا يمكن تفضيل عامل من العوامل المذكورة على الآخر ("Key Ted Jackson , Performance Indicators For Schools & Education 2022)، بل هي نوع من التكامل الذي يشبه سلسلة الإنتاج التي حكمت سلسلة الإنتاج التي تطوّرت في أمريكا في مطلع القرن العشرين في مصانع فورد La chaine de montage ، وقفزت بعملية الإنتاج عاليا وبسرعة فائقة، والتي استمدت فلسفة التسيير مبادئها منها، وارتقت مع الوقت، لكي تفتح أبواب الحديث عن الجودة مع الوقت، على أساس اقتصادي عقلاني، كي تصاغلاحقا على أساس تربوي بفضل المعارف التربوية، وفق مكتسبات العلوم الاجتماعية والنفسية التي ضبطت قيمة العمل البشري ومكانته في المنتصف الثاني للقرن العشرين، كي تتميّز عن عمل الآلة، ومصلحة أصحاب رؤوس الأموال، وبالتالي نفرق بين الإنتاج التقني والإنتاج البشري الذي يظل هو الرأسمال الحقيقي الذي تُطوّع من أجله كل الطاقات وكل المخططات وتذلل من أجل سعادته (رضاه) كل الأهداف. ولا مناص ونحن نتحدث عن هذا الجانب أن نؤكد على أن هناك العديد من أنظمة الجودة في التربية:

1- كنظام توكيد الجودة Assurance Qualité،

2- نظام ضبط الجودة. Système de contrôle de qualité

3- نظام إدارة الجودة système de gestion de Qualité [1].

[1] – د.محسن علي عطية، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص، 215.

ويعتبر هذا النظام الأخير، من أجود الأنظمة التي يتم فيها الأخذ بعين الاعتبار بكل الجوانب التنظيمية للعملية التربوية كفلسفة تسيير حكيمة تأخذ بعين الاعتبار الجانب الإنساني للتسيير، وتشرك في ذلك كل العينات والفئات الاجتماعية في المؤسسة بدون استثناء، وتحترم المواهب والقدرات الخاصة، وتمكن كل من تتوافر فيه روح المبادرة ومنح المؤسسة قيمة مضافة Une valeur ajoutée، كي تغدوا مفاتيح الجودة في يد المؤسسة كفلسفة عامة مدعومة بأحدث التكنولوجيات والوسائل المتاحة التي تمكّن من ربح الوقت وتحقيق أفضل النتائج بأقل تكلفة (وهو المبدأ الذي قامت عليه العملية الاقتصادية في حدّ ذاتها والتي اسخلصت على أساسه الفلسفة البراغماتية لتجويد العملية التربوية)، وهي ذاتها ما يمكّننا من الحصول على مفاتيح الجودة Key Performance فتتكون في ذهنية المشرف الأول على العملية التربوية : فلسفة الجودة التربوية La philosophie de la qualité de scolarisation. لهذا لا يمكن حصر مؤشرات الجودة في حقيقة الأمر، ضمن تعاليم مكتوبة، تعمم على كل المؤسسات، واعتبار ذلك كافيا لنجاحها بنفس القيمة Une réussite à valeur égale، لأن العامل البشري، هام جدا، إن لم يكن أهم عامل من أجل إنجاح أي عملية تدار على مستوى المؤسسة التربوية، وهو الأمر الذي أثبتته الباحثة الجزائرية بكندا: yamina Bouchama-2002، الذي تحدثت فيه عن قيمة العملية التربوية والأستاذ في منظور التعليم الكندي، والذي لا يمكن تقييمه بأي مقابل مادي، نظرا لأهمية العامل البشري التي تفوق أي قيمة مالية (Relation entre les explications de l’échec scolaire et quelques caractéristiques d’enseignants du collégial). فتتحقق في الأخير القيمة العامة لأهمية العملية التربوية في منظور المجتمع ككل، بدءا من المجتمع السياسي المعني الأول ليس فقط بنجاح التعليم، وإنما بنجاح البلد ككل على أساس معرفي: مجتمع المعرفة- بما لا يتعارض مع فلسفة المجتمع طبعا، ومعتقداته-، وصولا إلى المجتمع المسؤول المباشر على

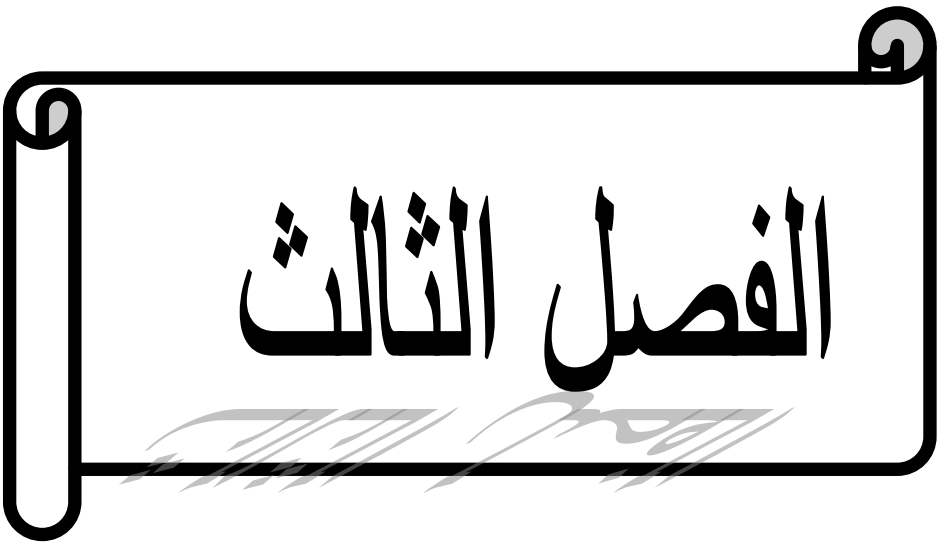
المؤسسات التربوية والتعليمية (المفعلين التربويين) والذين عادة ما ينعكس نجاحهم، على نجاح الطالب أو التلميذ، وفشلهم، على فشل الطالب أو التلميذ –تقاس الحكومات بنجاح أو فشل العملية التربوية Mathias Millet 2012–. وهي قيمة يمكن قياسها طبعا (قابلة للقياس)، لكنها غير قابلة للاختزال. فمهما كانت قيمة الفشل المسجّل، ستعتبر ذات أهمية، ووجب الاهتمام بها، وحصرها والحدّ منها أو تقليصها، سواء كان ذلك في بلد متقدّم، وترتفع فيه رعاية العملية التربوية، أو بلد متأخر في التنمية، وقيمة الرعاية المالية للعملية التربوية ضئيلة فيه. لذلك فنحن نعتبر بأن الفشل الدراسي ظاهرة عامة، وليست حكرا على مجتمع دون سواه، لكن تفشي هذه الظاهرة، وعدم تمكين من يخفق في دراسته من تعويض ذلك الفشل، تجنبا للظواهر الاجتماعية الخطيرة والمهدّدة لسلامة المجتمع– كما يقع في أمريكا، مع الجرائم التي يرتكبها الراسبون في دراستهم

« *Mr. Abdelmadjid AMRANI :* REFLEXION SUR L'ECHEC UNIVERSITAIRE AMPLEUR, CARACTERISTIQUES ET INCIDENCE SUR LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSITE**. »**

عدم تمكين من يرسب في دراسته من تعويض ذلك الرسوب، هو المسؤولية التي تقع على عاتق السياسة التربوية لأي بلد، حتى لا يغدو ذلك التلميذ أو الطالب الذي أنتجته العملية التربوية، وجعلت منه كيانا شخصيا، كما أشار إلى ذلك **Mantz Yorke** (إنّ الطالب، هو منتجُ التعليم، لأن التعليم يحوّله من مادة خام إلى كيان شخصي له خبراته وتجاربه ومهاراته، والمجتمع هو من يستهلك الخدمة التعليمية بصورة مباشرة أو غير مباشرة") منتجا يجعل المجتمع يدفع هو أيضا فشله. وربما العبارة الشهيرة التي تتصدر مدخل سليكون فاليه Silicone Valley في أشهر مقاطعة تكنولوجية ومدينة ذكية بأمريكا، بكاليفورنيا: "نحن نساعد الفاشل حتى ينجحWe help the loser to succeed"، لخير دليل يقابل كل العباقرة الذين يدخلون إلى هذا الوادي التكنولوجي الرهيب، كي تزرع فيهم الثقة في النفس وفي إبداعاتهم التكنولوجية التي تقوم على الاختلاف والمحاولة والموهبة والإبداع الذي يعدّ ركيزة مهمة جدا في مفاتيح فلسفة الجودة التي

تحدّثنا عنها. وربما سوف نذهب أبعد من أجل تحديد نوعية انتقال المعرفة عند الإنسان، من عبارة مدخل معبد "الدلف" الشهيرة أيضا، التي جاءت ضمن أقدم فلسفة في التاريخ، وهي الفلسفة الأغريقية: إعرف نفسك بنفسك Connais-toi, toi même"، كي تلتحم عبارة الثقة في النفس التي تحدثنا عنها بين عبارة سليكون فاليه ومعبد الدلف في نظر الإنسان، والتي لن تلصق الفشل بالإنسان، كما رآها بياجي Piaget(لا يوجد طفل فاشل) أو بورديو، بقدر إلصاقها بفشل المؤسسة، التي لم تحسن استعمال أفضل الطرق الإبداعية لتجنيب أي طالب الفشل- بروس كامبل-:

« 80% des échecs scolaire, pourraient être évités, uniquement en introduisant une pédagogie d' « **intelligence multiple** » dans l'enseignement. » Bruce Combell.



الإخـــفاق الدراسي

الفصل الثالث

1- مفاهيم تاريخية:

1- تعريف الإخفاق المدرسي *Echec-Failure* أو الفشل الدراسي *Failure*:

أ-1 لغة.

- أ-2 اصطلاحا :

2- المعنى الموحّد للإخفاق المدرسي.

3- المعنى المتعدد للإخفاق المدرسي.

4- مفاهيم مرتبطة بالفشل- الدراسي والفرق بينها:

1- الرسوب **Echec-Failure**

2- التكرار أو الإعادة **Répétition-*Redoublement***

3- التعثّر *الدراسي*.**Stumble-Trébucher**

4- الهدر المدرسي أو الفاقد التعليمي/**schoolwaste-*Gaspillage scolaire***

5- التخلّف**scholasticretardation - Retardscolaire**

6- الانقطاع الدراسي**schooldropout- *Décrochage scolaire***

أ-3- إجرائيا:

5- متى طُرحت مشكلة الإخفاق المدرسي سوسيولوجيا؟

1-مفاهيم تاريخية :

الإخفاق *Echec-Failure* أو الفشل المدرسي *Failure*:

1- تعريف الإخفاق المدرسي لغة واصطلاحا وإجراءً :

يدخل هنا مفهوم "الإخفاق " ***L'Echec-Failure*** بشكل شامل في التعبير عن الفشل الدراسي أو فشل تجربة الدراسة ضمن مرحلة زمنية معينة تمتد على مختلف أطوار التعليم: من الابتدائي حتى الجامعي، طالما أنّ هناك تدرّج في التعليم واكتساب للمعارف، قد يحصل فيها بدل النجاح ***Success***، فشلا ***Failure***، فينعدم تحصيل مضمون الخطاب التربوي أو التعليمي أو يحدث عدم تأقلم مع مواد التدريس أو عجز عن فهمها أو ضعف في إيصالها، قد يترتب عنه نتائج سلبية بدل النتائج الإيجابية المتوقعة من العملية التربوية أو التكوينية، قد تؤدي إلى الرسوب ***Echc*** **:** (المعنى الفرنسي هنا، يؤخذ يتحفّظ، وسوف نشرحه لاحقا، بنفس الفصل،حين نستوضح معاني المفاهيم المتعلقة بالفشل الدراسي والفرق بينها)أو التكرار ***Répétition*** أو التعثر ***Trébucher*** (مظاهر الإخفاق الدراسي)، أو التخلّف *scholastic retardation* ، أوالتسرّب ***Lafuite*** في الأخير، وهي كلها مصطلحات قد تختلف في جذرها اللغوي حسب استعمالاتها المختلفة، لكنها في الأخير، وضمن الممارسة التربوية، تدخل في باب الإخفاق الدراسي، المعبّر عن الفشل ***Echec***، وهو الوصف الأقرب إلى " الهوة " التي نسعى إلى فهمها كنتيجة (مخرجات) لفشل أو ضعف أو سوء مدخلات العملية التربوية.وقاموس اللغة العربية، يزخر بالمفردات التي تعبر عن ذلك "الإخفاق" والذي قد يجرنا نحو الحفر في دواخل فقه اللغة، بدل اقتصار المفهوم المباشر لتصورنا للفشل كنتيجة سلبية ناتجة عن عوامل عدّة، هي التي سنبحث عنها كإجراء سوسيولوجي. وهو غايتنا الحقيقية:

" لقد ارتبط مفهوم الإخفاق الدراسي بعدة مصطلحات مثل التأخر الدراسي، التخلف الدراسي، التعثر الدراسي، الفشل الدراسي، الرسوب والتسرب المدرسي"[1].

[1] سوسيولوجيا الإحفاق والفشل المدرسي، الدكتورة شوشان زهرة :- **http://elearning.univ-bouira.dz/course/info.php?id=4043#maincontent** تمت زيارة هذه صفحة بتاريخ : 2022/09/15.

ينبغي الإشارة إلى أنه يجب التمييز، ونحن نخوض في الإخفاق أو الفشل التربوي بين مجتمعي البحث (الثانوي– الجامعي)، بحيث أنه لا يجب الأخذ بنفس القيم أو المؤشرات التي تفرزها العملية التربوية في كلتا المرحلتين على نفس المحمل، حيث أن العملية التربوية في المراحل التي تعقب التعليم الجامعي، تكون قاعدية في الأساس، حيث تتماشى ومتطلبات التخصصات العلمية أو المعرفية التي سيخوضها الطالب الجامعي لاحقا، وبالتالي عليها أن تتماشى ومضمون الخطاب الأكاديمي. وفي حالة غياب هذا الانسجام بين كلتا المرحلتين، والذي قد يتأتى من عوامل عدّة، سنحاول حصرها في الشق التطبيقي للبحث. تحدُث تلك "الهوة الذهنية ***Le gouffre cognitif***، لدى الطالب الجامعي الذي تجاوز في حقيقة الأمر مرحلة الفشل التربوي السابقة للجامعة، وتفوّق والتحق بالصفوف الأكاديمية، **لكنه اصطدم في الأخير بظروف تربوية جديدة، هي التي أعاقته على النجاح. هذه هي الظروف، متعددة الأوجه التي سنحاول حصرها في الدراسة التطبيقية**، ولذلك فإن التعاريف التي سنعطيها الآن، والخاصة بالفشل التربوي، **قد تبدوا متشابهة**، على أساس أن العملية التربوية مستمرة، مادام الإنسان يسعى في طلب العلم، ضمن ثقافة سوسيو– تربوية معينة تمتد من الابتدائي، حتى أعلى مرتبة علمية يحصل عليها طالب المعرفة، **لكننا سنركز أكثر على المرحلة الجامعية** ودراسة مختلف العوامل المؤدية فيها إلى فشل الطالب، **والتي قد تكون خاصة بالجامعة فقط**، أو تلك التي **تسببت فيها المرحلة التربوية السابقة.**

أ–1– **لغة:**

" إخفاق: مصدر أخفق

أَخفَقَ : (فعل *(*أخفقَ / أخفقَ ، يُخفق ، إخفاقًا ، فهو مخفِق ، والمفعول مخفَقٌ فيه

أَخفَق : اضطرب وتحرَّك

أخفق الشَّخصُ/ أخفق الشَّخصُ في مراده: فشل، لم يظفر بحاجته، لم يصل إلى هدفه المقصود حاول إخماد الثَّورة لكنه أخفق،

أَخْفَقَ فِي إِصَابَةِ هَدَفِهِ، وَعَادَ بِخُفَّي حُنَيْنٍ : أَخْطَأَهُ

أَخْفَقَ الطَّائِرُ: صَفَّقَ بجناحَيْهِ، أي ضَرَبَ بِهما

أَخفَقَ النَّجْمُ : مَالَ إِلَى الْمَغِيب

أَخْفَقَ بثَوْبِهِ : أَلْمَعَ بِهِ

أَخْفَقَ مُنافِسَهُ: صَرَعَهُ

أَخفَقَ القومُ: فَنِيَ زادُهم

أَخفَقَ فلانٌ: قلّ مالُه

أَخفَقَ : طلبَ حاجةً فلم يَظْفَرْ بها" [1]

من هنا يمكننا فهم الفشل المدرسي لغويا على أساس الإخفاق في الظفر بالحاجة وبلوغ المقصود (الانتقال إلى الطور الأعلى).

أ-2- **اصطلاحا:**

لقد أشرنا سابقا إلى أن هناك معان عدّة للإخفاق، لا نريد أن نسترسل في جذورها اللغوية المتشابهة تقريبا، لذلك سنحاول أن نحصر معنى الإخفاق، اصطلاحا، وفق ما تمّ تناوله في الدراسات السوسيولوجية، كما جاء في محاضرة الدكتورة شوشان زهرة، المعنونة: الإخفاق والفشل المدرسي،2021[2]، مختزلين ذلك في الجدول"1" التالي:

1- *معجم المعاني*:

https://www.almaany.com/ar/dict/ar/%D8%A5%D8%AE%D9%81%D8%A7%D9%.82 /تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/09/15.

2- سوسيولوجيا الإحفاق والفشل المدرسي، الدكتورة شوشان زهرة :**http://elearning.univ-bouira.dz/course/info.php?id=4043#maincontent**، تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/09/10.

جدول "1" الإخفاق المدرسي وفق				
محمد خليفة بركات	**نعيم الرفاعي**	**"سيرل بيرت** *sri)* *"* *cyrilburt)*	**"كريستن لنجرام** *"(Christine Ingram)*	**حامد زهران**
التلميذ المخفق دراسيا، هو التلميذ الذي يظهر **ضعفا** مقارنة بالتلميذ المتوسط، وبالتالي، **تأخرا** في **التحصيل** الدراسي		المتعلم ابن العاشرة من العمر يـ سمى **متأخرا** دراسيا حين لا يستطيع أن يبرهن في الاختبار أنّ **تحصيله** معادل للتلاميذ من أبنا ء **التاسعة**	التلميذ الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه فيالصف الدراسي وهو **متأخر** في **تحصيله الأكاديمي** بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه	الإخفاق الدراسي هو حالة **تأخر** أو **تخلف** أو **نقص** أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل **عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية** بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط
باختصار: الإخفاق المدرسي،هوالتأخر والضعف والنقص في تدارك المستويات المتوسطة المقبولة للتحصيل الدراسي، الموجودة لدى التلميذ المتوسّط				

- المعنى الموحّد للإخفاق المدرسي:

يمكن فهم المعنى الاصطلاحي أيضا للإخفاق المدرسي، وفق مستجدات العصر، وإدراك ذلك على أساس كون العملية التربوية المدرسية في الأساس، عملية حديثة في حقيقة الأمر، أخذ فيها التعليم والمتعلّم قيمة النجاح أو الفشل ضمن فضاء سوسيو- ثقافي، يعرض مشروع حياة على المتعلم، قائم على أساس معرفي، ينتهي بالفشل أو بالنجاح، وفق تلك القيم.

يحتوي الفشل على " ثلاثة مظاهر:

1- مظاهر متعلقة بالتأقلم مع البنية المدرسيةla structure scolaire،

2- مظاهر متعلقة بالتعلّمApprentissage

3- مظاهر مرتبطة بالسيرورة المتذبذبة أو المتوترة للمرحلة الدراسية perturbations du cursus scolaire."[1] .

وهو الأمر الذي قادنا إلى حصر التعريف الاصطلاحي للإخفاق المدرسي، ضمن فضاءات ثلاثة ، أفرزتها المجتمعات العصرية التي فرضت ووفرت المؤسسات التربوية، من الابتدائية إلى الجامعة (سنرى هذا لاحقا في الأجراءات السوسيولوجية التي أفرزها منظرو العملية التربوية حين نمر إلى التعريف الإجرائي للإخفاق المدرسي)، على أساس سوسيولوجي، سياسي، وسايكولوجي :

- **المعنى المتعدد للإخفاق المدرسي:**

1- **على أساس سوسيولوجي:** " لا يمكن تعريف الإخفاق المدرسي في علم الاجتماع على أساس المقارنات الفردية، بل يجب دائما أخذ عامل الاختلاف بعين الاعتبار، وعليه، فإن هذه الظاهرة تعرّف على أساس أن التلميذ فشل أو أخفق لأنه لم يكتسب المهارات الجديدة التي سطرتها البرامج التربوية وفق مرحلة زمنية معينة. يمكننا القول أيضا، بأن الإخفاق المدرسي سوسيولوجيا مرتبط بمدى تفاني المجتمع في العملية التربوية. لذلك نحن نتحدث عن التفاوت الاجتماعي وعن العنصرية..إلخ. وعليه، يمكننا القول بأن الإخفاق المدرسي مرتبط اجتماعيا بمدى تطور الفئات الاجتماعية المهنية، من جيل إلى آخر" [2]

3- [1] Qu'est ce que l'échec scolaire ?
https://sites.google.com/site/lechecscolaireaujourdhui/presentation-du-plan/i-qu-est-ce-que-l-echec-scolaire ,A été visité le : 28/09/2022..

« Le sens commun: La notion d'échec scolaire est relativement récente. Celle-ci peut-être défini comme le non-aboutissement du projet scolaire d'un élève. Ce projet étant défini préalablement par la société ou encore par la cellule familiale..etc"

[2] Qu'est ce que l'échec scolaire ? https://sites.google.com/site/lechecscolaireaujourdhui/presentation-du-plan/i-qu-est-ce-que-l-echec-scolaire ,A été visité le : 28/09/2022: '« En sociologie, l'échec scolaire ne peut se définir par des comparaisons interindividuelles, de ce fait il est indispensable de prendre en compte le critère de la différence. Celui-ci est un phénomène lié à la massification du système

2- **على أساس سياسي:** أشرنا سابقا إلى أن المجتمعات الحديثة، طرحت العملية التربوية كمشروع، يمكن من خلاله إنشاء مجتمع عصري على أساس معرفي، ينبع من التعليم الإجباري في مرحلة ما، بنجاحه ينجح المجتمع، وبفشله، يفشل مشروع المجتمع، بغض النظر عن العامل الجنسي أو الديني أو العرقي[1].

3- **على أساس سايكولوجي:** في هذا الباب، يشير علم النفس إلى أن للإخفاق المدرسي أبعادا ثلاثة مرتبطة بالعامل النفسي والأسري، ثم الاجتماعي. وقد رأينا بأن التأخر وضعف التحصيل والنقص في الاستدراك، التي هي حكر على الفرد، سرعان ما تنعكس في السلوك الخارجي له، عبر السأم، وأحيانا الانتقام من المجتمع الذي قد يقلل من قيمة الفرد الذي لم يحظ بالاهتمام اللازم ولم يراعى فيه الاختلاف أو الروح الابداعية ..إلخ[2]

4- إجمالا، يمكننا القول بأنه يعسر حصر المعنى في مفهوم موحّد للإخفاق، لأنه مرتبط بثلاثة عوامل: سوسيولوجية- سياسية – نفسية [3]

éducatif français, en effet ce phénomène se définit par l'élève qui échoue parce qu'il n'a pas acquis les nouveaux savoir-faire prévus par le programme scolaire dans le temps impartis par l'école..etc

[1] IBID : Au sens de la politique, l'échec scolaire est tout d'abord un échec d'un projet de la société. La sélection fondée en justice étant l'objectif ultime de tout État. C'est-à-dire une sélection indépendante du sexe, de la religion, de la couleur, de l'orientation politique, de la sexualité, du milieu social, du lieu de résidence, etc

[2] IBID : « Au sens de la psychologie, l'échec scolaire à plusieurs dimensions: personnelles, familiales et sociales. En effet l'échec scolaire est souvent révélateur de conflit, que ça soit de conflits familiaux ou scolaires. De plus la situation d'échec est un signe que l'enfant veut faire passer, une façon de se rebeller contre le système éducatif ou encore envers la cellule familiale..etc

[3] IBID : «En résumé, nous pouvons donc dire que l'échec scolaire est une notion relativement récente, qui a du mal à être défini puisque celle-ci est un croisement entre plusieurs domaines, notamment la sociologie, la politique, la psychologie, etc. Ce phénomène est très

أ-3- إجرائيا:

2- مفاهيم مرتبطة بالفشل الدراسي والفرق بينها:

هناك خلط ولبس في استعمال المفاهيم المتعلقة بالإخفاق المدرسي:

- ✓ الرسوب
- ✓ التكرار
- ✓ الفشل الدراسي
- ✓ التعثر الدراسي
- ✓ الهدر المدرسي

لذلك سنحاول إزالة هذا الخلط في مبحثنا هذا.

***

1- الرسوب *Du verbe Echouer :Echec*:

أ- **لغة** : نقرأ في المعجم العربي الأساسي، ص : 519: " الرسوب لغويا هو **النزول نحو القاع**.والرواسب : الأتربة وغيرها من مواد القشرة الأرضية، تحملها السيول والمجاري إلى المنخفضات والأنهار فتترسب طبقات فيها، ويقال أيضا الرسوبيات والمواد الرسوبية"[1].

من هنا نفهم بأن المعنى اللغوي للرسوب مرتبط بالنزول ***Descendre- go down***، والتي تحيل حتما إلى نوع من الترسّب والبقاء في القاع***Lasédimentarisation***، والرواسب هي***Sediments- Les sédiments***. ولذلك، فبدل ربط الرسوب المدرسي بفكرة الفشل، لغويا

---

mal vécut par les élèves qui sont les premiers concernés, mais aussi par la famille et la société. ».

[1] المعجم العربي الأساسي، دار المنظومة، السعودية، 1990. ص :519.

ومفهوم ***L'Echec***، يستحسن ربطه في اللغة الفرنسية بفكرة ***sédimentarisation***، أي الترسيب، وباللغة الانجليزية :***Sedimentation***، بدل مفهوم الإخفاق (***Failure***).

نفهم على هذا الأساس، بأن الرسوب هو النزول إلى القاع والغوص فيه، حيث يحدث نوع من عملية الترسيب بعد ذلك، وبالتالي الفشل ***Echec***في البقاء ضمن ركب الناجين أو الناجحين.

ب- **اصطلاحا:** إسقاطا لهذه المعاني اللغوية، يمكننا فهم الرسوب المدرسي اصطلاحا بأنه هو"إخفاق التلميذ في تحقيق النتائج للانتقال والارتقاء إلى المستوى الأعلى والبقاء في نفس المستوى مرة أخرى .وعرف أيضا بأنه: سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم ويؤدي نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية بالمدرسة .

وعرف (*Kendal*) المعيدين أو الراسبين بأنهم: الطلاب الذين يبقون في الصف الدراسي أكثر من سنة"[1].

ويعرف الرسوب أيضا، بأنه: "عجزٌ في الحصول على نقطة تساوي أو تفوق العتبة المحددة في الـ 50%، من النقطة الاجمالية في الاختبارات الدورية أو المرحلية أو النهائية. ومنه يمكن للتلميذ أن يرسب عدة مرات دون أن يكرر" [2]. أي أن الطالب أو التلميذ الذي لا يحصل على النقطة المحددة في العتبة، في بداية الاختبار الفصلي، بإمكانه أن يستدرك الأمر ويعوّض، أو ذلك الطالب الذي لم يحصل على المعدّل، وتكون نقطته فوق العتبة وأقل من المعدّل (20/10)، بإمكانه الحصول على نقاط جيدة، وبالتالي الرفع من المعدّل، فلا يكرر بذلك السنة.

---

[1] **مكتبة** bohot، **http://bohoutmadrassia.blogspot.com/2014/02/blog-post_1362.html**

تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/10/01.

[2] https://www.youtube.com/watch?v=BsMEqyj22y8 A été visité le 04/10/2022

***

2- التكرار أو الإعادة *Redoublement- Répétition*:

أ- **لغة:** للتكرار في اللغة العربية عدّة معان، خاصة فيما يتعلّق بعلم الكلام، وهو علم غني جدا في اللغة العربية، قد يحيلنا إلى فقه اللغة، فنغوص في معنى التكرار ضمن بحور المعنى التي لا تفيدنا في مبحثنا هذا، لذلك سنكتفي بالمعنى اللغوي المرتبط بالشق التربوي أو المدرسي فقط :

" التِّكرارُ لُغةً؛ مأخوذٌ من "كرَّر الشيءَ وكَركَرَه: إذا أعادهُ مرَّة بعد أُخرى... ويُقال: كرَّرتُ عليه الحديثَ وكَرْكَرْتُهُ إذا رَدَّدْتَه عليه... والكرُّ: الرُّجُوعُ على الشَّيءِ، ومنه التّكرار[1]. . يتضح من خلال المعنى اللغوي الذي جاء في"لسان العرب"، بأن الأمر يتعلّق بالبقاء في نفس المكان أو محطة الكلام وإعادة الشيء ذاته، أي تكراره، وهو معنى ينسحب على كل ما من شأنه أن يتكرر لغايات عدة، قد يكون من معانيها، التكرار من أجل تدارك النقص أو الضعف، أو التكرار من أجل التثبيت على الفهم، أو حتى الفهم لاستحالة الفهم سابقا..إلخ... وعلى العموم، إذا انسحب الأمر على المدرسة، فهو لن يقفز إلى معنى الصعود إلى السنة الموالية، مهما كان، ولا النزول، لأن النزول غير موجود في ميكنازيم التعليم، بل البقاء في السنة ذاتها وتكرارها بقرار من المؤسسة التربوية، لعوامل سنذكرها في المعنى الاصطلاحي للتكرار.

ب- اصطلاحا:" هو القرار الذي يؤخذ في حق المتعلّم، يقضي بمعاودة المستوى الدراسي بناء على مجموع النقاط التي حصل عليها طيلة السنة"[2]. بناء على المداولات التي تجرى في

---

[1] لسان العرب، ابن منظور، https://shms.sa/authoring/42473-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%83%D8%B1%D8%A7%D8%B1-%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D8%B5%D8%B7%D9%84%D8%A7%D8%AD-%D8%A7/view تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/10/04.

[2] https://www.youtube.com/watch?v=BsMEqyj22y8 A été visité le 04/10/2022

نهاية السنة في المجالس العلمية للأساتذة، يتخذ القرار البيداغوجي، بتكرار السنة للتلميذ أو الطالب، بغرض إعادة نفس المستوى الدراسي، بناء على النقاط التي حصل عليها الطالب.

" **يكون من نتائج الرسوب التكرار**، أي إعادة نفس الصف أو القسم من طرف التلميذ لتحصيل نفس المستوى الذي حاول تحصيله بالفعل في السنة المنصرمة، فيتخلف بالتالي هذا التلميذ دراسيا *Retard* scolaire– *scholastic retardation* عن زملائه من الناجحين، كما يتخلف عن المستوى التحصيلي الذي كان سيستفيد منه لولا رسوبه أولا وتكراره كنتيجة لذلك[1]".

***

3- **التعثّر الدراسي***Trébucher–Stumble* :

أ- **لغة:** "تعثر تعثر يتعثر ، تعثرا ، فهو متعثر ، والمفعول متعثر فيه• تعثر الرجل : مطاوع عثر : عثر ؛ زل ، كبا ، تعرقل في شيء يخشى الأعمى التعثر – تعثر الفرس : كبا وسقط . • **تعثر المشروع : واجه بعض العقبات تعثر التلميذ في دراسته** – تعثر موضوع زواجه . • تعثر لسانه : تلعثم تعثر في حديثه : تلجلج وتردد وارتبك"[2].

وفي قاموس لاروس Larousse الفرنسي، نجد العبارة التالية:

« *Trébucher :* Perdre l'équilibre en butant sur un objet ou en posant mal son pied : Trébucher contre un caillou. [3]

---

[1] سوسيولوجيا الإحفاق والفشل المدرسي، الدكتورة شوشان زهرة :- **http://elearning.univ-bouira.dz/course/info.php?id=4043#maincontent**، تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/10/04.

[2] معاجم، https://www.maajim.com/dictionary/%D8%AA%D8%B9%D8%AB%D8%B1/6/%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%B5%D8%B1%D8%A9، تمت زيارة هذه الصفحة في 2022/10/04.

[3] Larousse, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tr%C3%A9bucher/79335 A été visiter le 04/10/2022.

أي، فقدان التوازن عن طريق التعثّر على شيء، أو وضع قدمك بشكل غير صحيح(على حجر مثلا).

يمكننا من خلال هذه المعاني اللغوية، الاقتراب من مفهوم التعثر الدراسي، الذي يحدث للتلميذ أو الطالب على أساس، وقوع نوع من الكبوة التي قد تحدث لأي تلميذ أثناء مساره التربوي، والتي يمكن تداركها إذا توافرت الشروط الملائمة، والعزيمة الفردية(الشروط الداخلية والخارجية) واستدراك ما فات أو غفل عنه التلميذ ولم ينتبه له في الفصل الأول أو الثاني، أو حتى أثناء امتحانات الاستدراك، فيتم تجاوز تلك الكبوة، التي تعدّ مجرد نعثّر وليس لزاما أن تكون صنوة للفشل.

ب- **اصطلاحا:**"هو إخفاق مؤقت في تعليم أو تعلمات يستطيع التلميذ أن يتغلّب عليها بعد مجهود ذاتي أو تدخلات خارجية، وبالتالي فهو إخفاق قابل للتصحيح أو المعالجة " [1].

***

4- الهدر المدرسي أو الفاقد التعليمي*school waste/déperdition*:-

أ- **لغة:** : المعنى الأقرب للهدر المدرسي، في اللغة الفرنسية، ويبدو نوعا ما لغويا في اللغة العربية، أكثر منه تقانيا، هو:***déperdition- scolaire: Gaspillage***، ما يقابله باللغة الانجليزية ***schoolwaste***. لكننا بالمقابل، نترجم عبارة الـ ***Gaspillage***في اللغة العربية بـ : التبذير، وعبارة ***déperdition***، بالخسارة، وكلها في حقيقة الأمر إيحاءات إلى المقصد العملي للغاية من الهدر.

لذلك سوف نرى المعنى اللغوي للهدر:

نقرأ في :قاموس المعجم الوسيط :

[1] https://www.youtube.com/watch?v=BsMEqyj22y8 A été visité le 04/10/2022.

1- " الهَذْرُ

الهَذْرُ : السَّاقِطُ الباطلُ.

و الهَذْرُ يقال: ذَهَبَ دمُه هَذْرًا: ليس فيه قَوَدٌ ولا عَقْلٌ.

وذهَبَ سَعيُه هَذْرًا: باطلاً" [1].

2- بَذّرَ

بَذّرَ المالَ: فرَّقَهُ إسرَافاً.

وفي التنزيل العزيز: الإسراء آية 27 "إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ"

تَبَذَّرَ

تَبَذَّرَ الشَّيءُ: انتثر وتفرَّق[2].

من خلال المعنى اللغوي لكلتا المفهومين، نفهم بأن هناك تسرّب لجهد أو اندثار لبذار، أي لمزروع أو جهد أو مشروع تم، وضعف في أرضية، والتخطيط له، لكنه لم يؤتي أكله أو فشل في أن يينع أو يطلع للوجود. نوع من ضياع الجهد الذي يمكن أن ننسبه لعوامل كثيرة داخلية، خاصة بطبيعة الشيء أو بعوامل

[1] قاموس المعجم الوسيط، عربي عربي، https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D9%87%D8%AF%D8%B1/?c=%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85+%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B3%D9%8A%D8%B7#:~:text=%D9%88%D9%84%D8%A7%20%D8%B9%D9%8E%D9%82%D9%92%D9%84%D9%8C...-,%D8%A7%D9%84%D9%87%D9%8E%D8%AF%D9%92%D8%B1%D9%8F%20%3A%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8E%D9%91%D8%A7%D9%82%D9%90%D8%B7%D9%8F%20%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%B7%D9%84%D9%8F.,%D9%88%D8%B0%D9%87%D9%8E%D8%A8%D9%8E%20%D8%B3%D9%8E%D8%B9%D9%8A%D9%8F%D9%87%20%D9%87%D9%8E%D8%AF%D9%92%D8%B1%D9%8B%D8%A7%3A%20%D8%A8%D8%A7%D8%B7%D9%84%D8%A7%D9%8B.، تمت زيارته في 2022/10/04.

[2] قاموس المعجم الوسيط، عربي عربي، https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A8%D8%B0%D9%8A%D8%B1/?c=%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B3%D9%8A%D8%B7، تمت الزيارة بتاريخ 2022/10/04.

خارجية أثرت فيه، فمنعته عن الطلوع. وهو الأمر الذي يمكن إسقاطه على العملية التربوية، عبر تعريفنا للهدر اصطلاحا، أي أنه يتم التخطيط لإدخال عدد معين من الطلبة أو التلاميذ، وتسييرهم ضمن برنامج تربوي ومؤسساتي، كي يتخرج منهم عدد معين، بكلفة معينة، لكنه يحدث العكس، ويتخرج عدد أقل. هذا الفارق بين الأعداد المخطط لها، والأعداد الحقيقية التي تخرجت، والذي يقابله تكلفة مالية وجهد ذهب جزء منه سدى يسمى هدرا، وهو مفهوم مستمد من علم الاقتصاد"من منطلق أن التربية صارت تعد من أهم النشاطات الاقتصادية، حيث شبهت التربية بالصناعة نظراً للإمكانات والموارد التي تستخدم في سبيلها، وإلى حجم الإنفاق الذي يبذل للاستثمار فيها،ولما لها من دورفي تكوين الثروة التعليمية من القوى البشرية المؤهلة.."[1] .

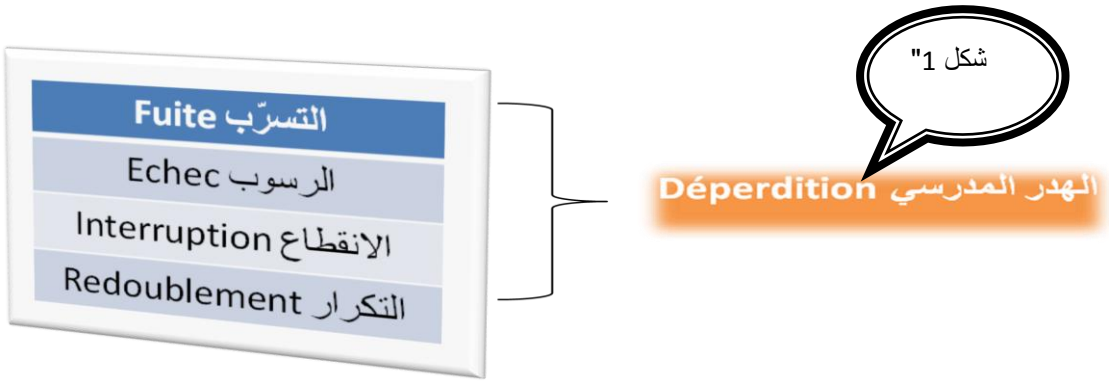
ب-اصطلاحا:

- ✓ " **يسمى أيضا بالتسرب والانقطاع**، وهو ترك الدراسة قبل انقضاء مدّتها، في مرحلة معينة، وهو ناتج عن مجموعة من العوامل، منها: الفشل الدراسي والمشاكل الأسرية والاجتماعية...إلخ[2] .
- ✓ " المردود التربوي يقابله بالضرورة مصطلح الهدر التربوي فإذا كان الأول يشير إلى الجهود البشرية والمادية التي تكللت بالنجاح، فإن الثاني يشير إلى ما يقع من هدر وضياع لتلك الجهود".[3].."وأوضح صور الهدر يتمثل في ظاهرتي الرسوب الدراسي والتسرب المدرسي (و التكرار أيضا)..
- ✓

[1] بوجمعة سلام، بوحفص كريمة، العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ، **دراسات نفسية وتربوية،مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، جامعة قلصدي مرباح، ورقة، جوان 2017، ص: 3، https://www.asjp.cerist.dz/en/article/149620 ، تمت الزيارة بتاريخ 2022/10/05.

[2] https://www.youtube.com/watch?v=BsMEqyj22y8, A été visité le 05/10/2022

[3] بوجمعة سلام، بوحفص كريمة، العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ، **دراسات نفسية وتربوية،مخبر تطويرالممارسات النفسية والتربوية**، جامعة قلصدي مرباح، ورقة، جوان 2017، ص: 2، https://www.asjp.cerist.dz/en/article/149620 ، تمت الزيارة بتاريخ 2022/10/05.



3- **الرسوب الدراسي** : :يعرف الباحثون في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي بفرنسا الرسوب المدرسي "بأنه تأخر التلميذ بقسم أو قسمين في المدرسة".كما يعني بقاء المتعلم في نفس الصف أو المرحلة التعليمية وإخفاقه في الانتقال إلى الصف أو المرحلة الموالية. ويشير أيضا هذا المصطلح إلى ارتفاع متوسط عدد السنوات التعليمية المستثمرة لكل خريج من خريجي التعليم.

4- **التسرب المدرسي** :عرفت اليونيسيف (1998)،التسرب بأنه " عدم التحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة أو تركهم دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرسون بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى."

مما سبق يمكن تعريف الهدر التربوي بأنه حجم الفاقد من التعليم الناتج عن إخفاق المتعلم في الانتقال بيسر بين الصفوف أو المراحل التعليمية، أوتوقفه وتركه مقاعد الدراسة اختياريا أو إداريا قبل مرور فترة الدراسة المقررة.[1]

من خلال كل التعريفات التي رأيناها والمقاربات المختلفة، يمكننا إجمالا، اعتبار الهدر التربوي، بمثابة التحصيل الناتج عن كل ما تعلق بالفشل أو الإخفاق في بلوغ العملية التربوية غايتها التي سطّرتها

[1] بوجمعة سلام، بوحفص كريمة، العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ، **دراساتنفسيةوتربوية،مخبرتطويرالممارساتالنفسيةوالتربوية**، جامعة قلصدي مرباح، ورقة، جوان 2017، ص: 4، https://www.asjp.cerist.dz/en/article/149620 ، تمت الزيارة بتاريخ 2022/10/05.

الدولة ***L'Etat*** كعملية سوسيو–حضارية واقتصادية وإنسانية وسياسية (***Fatima Nakkal 2016***) ، من أجل تمكين التلميذ أو الطالب من أن يحصل على المكتسبات المعرفية الضرورية التي تتيح له التأقلم مع العملية التربوية والنجاح والصعود إلى الصف الموالي. تلك المعرفة، تتمثل في المواد التي يدرسها من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية، والتي من شأنها تفادي الفشل الذي قد يبدر في تلك المراحل الأولى وقد يبدر أيضا في مرحلة متقدّمة من التعليم (التعليم العالي) ، وهو الذي نسعى إلى فهمه، ضمن فرضية غياب بعض المواد الضرورية التي على الطالب أن يتقنها ضمن تخصصات مختلفة، قد تكون ضرورية لاحقا من أجل التأقلم مع التخصصات الأكاديمية. لكننا نجد بأن هذه المواد، التي قد ينجح الطالب في تخصص معين دون أن يكون ملزما بتعلمها، تجعله ينجح في المرحلة السابقة للمرحلة الآكاديمية، دون أن يكون بحاجة إليها في المرحلة الثانوية، ويكون في غاية الحاجة إليها في المرحلة الآكاديمية. والخلل طبعا، يكون مشتركا بين العجز الثانوي على الإطلاع على متطلبات التعليم العالي التي تشترطها بعض التخصصات، والخيار الشخصي للناجح في الباكالوريا، وأيضا لأن التخصصات تتطلب حتما قدرة معينة عبر التمكن من بعض المواد، من أجل اختيار التخصص الجامعي– العجز الجامعي على التحكم في مقاييس التعليم الثانوي التي تتوافق ومتطلبات التخصصات): جدلية الجامعة والثانوية.

هناك إذن حتمية دقيقة جدا، يجب فهمها، قد تجعل الفشل التربوي أو الدراسي، يبرز في المرحلة الأكاديمية، ونتفاداه في المرحلة الثانوية، لأننا لم نربط في حقيقة الأمر بين بعض التخصصات التي تحتاجها بعض المقاييس الأكاديمية، والتخصصات التي يتم تدريسها في المرحلة التي تعقب هذه المرحلة، لعجزٍ مؤسساتي على الربط بين الثانوية والجامعة. وعلى هذا الأساس، فإن الثانوية، قد تتسبب في خلق الفشل التربوي على مستوى الجامعة، وبالتالي الانقطاع أو تكرار السنة أو الرسوب أو التسرّب، وبالتالي يخلق الهدر الآكاديمي، وهو طبعا أحد العوامل المهمة التي سنتحقق منها ضمن الدراسة التطبيقية لمبحثنا.

***

مفاهيم أخرى ضمن مظاهر الفشل التربوي:

5- **التخلّف***scolaireRetard – scholastic retardation*:

أ- **لغة:** التخلف هو العجز عن إدراك أو مواكبة فكرة معينة.

ونقرأ في : معجم المعاني الجامع:

- " تَخَلَّفَ عَنِ القَافِلَةِ : بَقِيَ وَرَاءَهَا، خَلْفَهَا
- تَخَلَّفَ عَنْ حُضُورِ الَحَفْلَةِ: لَمْ يَحْضُرْهَا
- تَخَلَّفَ الطِّفْلُ : بَطُؤَ نُمُوُّ عَقْلِهِ
- تخلَّف الطِّفلُ عقليًّا: بطُؤَ نموّ عقله طفل متخلِّف عقليًّا: نموّه الإدراكي متوقف
- تخلَّف الطَّالبُ/تخلَّف الطَّالبُ عن الدِّراسة/تخلَّف الطَّالبُ في الدِّراسة: رسَب في الامتحان متخلِّف عن الدراسة
- امتحانات المتخلّفين :امتحانات دور ثان للراسبين في بعض الموادّ
- تخلَّف الشَّعْبُ: تأخّر، تجاوزته الأمم في مضمار الحضارة تعاني معظم الدُّول النَّامية من الفقر والتخلُّف. [1]

ب-اصطلاحا وإجراءً:

يمكننا أن نسمي هذا النوع من التخلف بكل بساطة: التخلف في التحصيل الدراسي، وبإجماع كل المدارس النظرية التي تناولت ظاهرة التخلف في المدرسة، واختلفت في الأدوات المعالجة والمصدر، لكنها اتفقت على جوهر هذه الظاهرة التي تمس التلاميذ الذين يعانون من

[1] *معجم المعاني*: https://www.almaany.com/ar/dict/ar/%D8%A5%D8%AE%D9%81%D8%A7%D9%82/, تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/10/08.

التخلف في التحصيل. هذا التخلف الذي قد يؤدي إلى الرسوب، بسبب عدم التمكن من التحصيل في بعض مواد المنهاج الدراسي.

تخلف مشكلة التخلف المدرسي نتائج سلبية على المستوى الشخصي والأسري والهدر المدرسي، لذلك كانت دراسة هذه الظاهرة تتم على المستوى التربوي والسوسيولوجي والنفسي، وهو الأمر الذي جعل التفسيرات النظرية تختلف من مدرسة إلى أخرى. كلها اختلفت في مصادر التخلف ومسبباته وقدمت حلولا من بينها:

التفسير بالعوامل الوراثية: أي حساب معامل الارتباط بين متغير مستوى التحصيل الدراسي ومتغير المستوى العقلي(غالتون ***Galton*** وسيريل بيرت ***Burt*** وإيزنك***Eysench***في إنكلترة، وآرثور جنسن ***Jensen*** في أمريكا في المقالة التي نُشرت عام 1971.توصل هذا الأخير إلى نتيجتين أساسيتين من وجهة نظره:

5- توجد فروق فردية بين الأفراد، وأن هذه الفروق ترجع في أهم ما ترجع إليه إلى استعدادات وراثية.

6- لا يمكن تجاوز هذه الفروق الوراثية بالبرامج التربوية التعويضية بشكل ثابت ومستمر.

7- إن الكلفة الباهظة للبرامج التعويضية لا تتناسب مع النتائج المدرسية التي تتوصل إليها.

أثارت هذه المقالة جدلاً واسعاً بين الباحثين من التربويين والفلاسفة الاجتماعيين. وأُشير إلى الإيديولوجية العرقية التي يصدر عنها مثل هذا الاتجاه في التفسير سواء عند بيرت أو جنسن.

8- التفسير بالعوامل المكتسبة: يشير هذا الاتجاه في تفسير التخلف الدراسي (وأيضاً التخلف العقلي) بعوامل الوسط، وخاصة التفاوت بين الفئات الاجتماعية....وإلى ما يعاني منه أبناء الطبقة

المحرومة من حرمان في التعامل مع الأدوات الثقافية كما يشير إلى موقف المؤسسة التربوية السلبي من أبناء الطبقة المحرومة (نظرية رأس المال الثقافي نموذجا)." [1]

يتضح من خلال هذه المقاربات النظرية، بأن التخلف المدرسي، يقود حتما إلى الهدر المدرسي(إضافة طبعا إلى نمظهراته المختلفة على المستوى الفردي والأسري)، الذي تحاول البرامج التعويضية تداركه، كي يكون لكل طالب أو تلميذ الحق في تكافؤ الفرص. لكن هذه العملية مكلفة، وتتطلب إمكانيات خاصة تشارك فيها المدرسة والمعلمون أو الأساتذة ذاتهم، عبر توفير "دفتر متابعة" (محمد حسن عمران[2]) خاص بالتلاميذ الذين يعانون من التخلف المدرسي، وتفسير مسببات هذا التخلف التي قد تكون ذات طبيعة خاصة بعقل التلميذ في حدّ ذاته(هناك تلاميذ ضعاف في بعض المواد وأقوياء في مواد أخرى، أو أنهم ضعاف في كل المواد. لذلك ينبغي قياس معدّل الذكاء وتسجيلها داخل ذلك الدفتر– أقل أو أكبر من 90، أي النظر في إمكانية تدارك التلميذ لنقصه عبر دروس التقوية ونوعية الشرح وإعادة الدرس، أو عرضه على طبيب متخصص ومعالجته من مشاكل التخلف الذهني كحالة مرضية خاصة)، وأحيانا ناجمة عن نوعية المعلم الذي لم يحسن توصيل المعلومة للتلميذ، أو أنه ضعيف بيداغوجيا، مما أكسب بعض التلاميذ نفورا تجاه المادة أو تركهم لها كلية. وهو أمر من شأنه أن يساهم في خلخلة تكوين بنية عقل التلميذ. ككرهه للغة معينة، أو لمادة الرياضيات، أو الفلسفة، أو الكيمياء...إلخ. وهو الأمر الذي قد يجعله

[1] بوجمعة سلام، بوحفص كريمة، العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ، **دراساتنفسيةوتربوية،مخبرتطويرالممارساتالنفسيةوالتربوية**، جامعة قلصدي مرباح، ورقة، جوان 2017، ص:4، https://www.asjp.cerist.dz/en/article/149620 ، تمت الزيارة بتاريخ 2022/10/05.

[2]. محمد حسن عمران، التخلف الدراسي وأسبابه، مجلة المعلم، https://www.annajah.net/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AE%D9%84%D9%81-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A-%D9%88%D8%A3%D8%B3%D8%A8%D8%A7%D8%A8%D9%87-article-471، تمت الزيارة في 2022/10/06.

يصطدم لاحقا إذا أكمل دراسته الأكاديمية بضعف أكاديمي لاحقا، والذي قد يتطلبه مقياس بعينه، يجد أساسياته في التكوين الذي يسبق الجامعة. فما الحل من أجل تدارك هذا النقص؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه، من وجهة نظر الأساتذة والخبراء في دراستنا الميدانية.

***

الانقطاع الدراسي*Décrochage scolaire- school dropout*

أ- **لغة:**جذر الكلمة: قطع.

" الانقطاع: الإنْفِصالُ بين الأَجْزاءِ المُتَّصِلَةِ، يُقالُ: انْقَطَعَ الحَبْلُ، أيْ: انْفَصَلَ وصارَ قِطْعَتَيْنِ، وضِدُّ الإنْقِطاعِ: الإتِّصالُ. وأَصْلُه مِنَ القَطْعِ، وهو: الفَصْلُ. ويأْتي بِمعنى: ذَهاب الشَّيْءِ وزَواله، كَقَوْلِهِم: انْقَطَعَ الماءُ عن الوادِي، أيْ: ذَهَبَ وزالَ. ومِن مَعانِيه أيضاً: التَوَقُّفُ والتَّفَرُّقُ والتَّباعُدُ والإنْعِزالُ"[1].

ب-اصطلاحا:

- ***Déscolarisation*** عدم التمدرس
- ***Abandon*** هجران وترك الصف
- ***Décrochage*** انقطاع
- ***Décrochagecognitif*** انقطاع على مستوى الذهن
- ***Décrocheur*** منقطع عن الدراسة

1- [1]الجمهرة، معلمة مفردات المحتوى الإسلامي، https://islamic-content.com/dictionary/word/1760 ، تمت الزيارة في 2022/10/08.

لا يخفى على الدارسين لعلوم التربية، أن هناك خلط كبير في وصف الصعوبات التي تنجم داخل المؤسسة التربوية أو التعليمية أو التكوينية في مسار التلميذ أو الطالب، أو المسار العام لطالب المعرفة ككل، كما اشار إلى ذلك بورديو في مقال له بعنوان:مبعدو الداخل ***Les exclus de l'intérieur***، بما يحمله من إيحاءات معهودة في مسار تنظير إعادة الإنتاج، والتي لا تخرج عن كون كل ما يتعلق بالنجاح أو الفشل، مرتبط بالمؤسسة وسياسة السلطة ونظام الاقتصاد وثقافة المجتمع، أكثر من ارتباطه بالفرد: على اعتبار أن الفرد، هو نتاج المجتمع. وعلى هذا الأساس، يرى بورديو بأن التلميذ، هو ذلك: المُبعد الداخلي ***L'excluintérieur***، ضمن سيرورة المعرفة، وفق شروط معينة:

« L'école exclut, comme toujours, mais à tous les niveaux de cursus»[1]

"تمارس المدرسة، كما هو عهدها، ودوما، الإبعاد، وعلى كل المستويات، وطيلة المسار الدراسي"

الأمر الذي يجعله يُبعد نفسه أو يقصيها عن الصف، أي يتم الانقطاع داخليا، قبل أ يتم خارجيا، بفعل المؤسسة التي تمارس كل أنوع التمييز داخل صفوفها دون أن تقرّ بذلك (يجب فهم هذا ضمن مساره التاريخي والمكاني طبعا، وفي فضائه الرأسمالي وأخذه بتحفظ). وهو ما نقرأه أيضا في كتاب لإليزابيت بوتييه وآخرين: المعنون: Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours الانقطاع المدرسي، بين المنشأ ومنطق المسار التربوي : ما يلي: " وضعنا فرضية مفادها أن عدم التمدرس ***déscolarisation***، يعقبها في الغالب انقطاع على المستوى الذهني ***décrochage cognitif***(أو مجموعة من الغيابات المستمرة

[1] Pierre Bourdieu et Patrick Champagne, Les exclus de l'intérieur, Actes de la recherche en sciences sociales,1992, Pp :71-75 : " Il est claire qu'en ne peut faire accéder les enfants des familles les plus démunies économiquement et culturellement aux différents niveaux des systèmes scolaires et en particulier les plus élevés ;sans modifier profondément les systèmes économique et symboliques des diplômes (et sans faire courir un risque, au moins en apparence, aux détenteurs de titres ».

للانقطاع على المستوى الذهني)، والتي مصدرها داخلي، والتي تتم في صمت، وفي استقلالية بمنأى عن معارضة المؤسسة .نعتقد أن أولائك الذين تسرّبوا مدرسيا، انقطعوا ذهنيا قبل ذلك، عن المدرسة". [1]

نفهم من خلال المقاربات التي حاولت أن تعرف مفهوم الانقطاع، بأن هذا الأخير، لا يتم فجأة، بل عبر مسار طويل، يكون أساسه كقرار؛ العامل الذهني، قبل أن يتحوّل إلى الانقطاع الجسدي، وعدم التمدرس Déscolarisation. وفي المجمل، كان الاختلاف حول العوامل المسببة للانقطاع، أقل منه عن ديناميكية التفاعلات الداخلية المؤدية للانقطاع. وهو ما سعى إليه فريقي البحث الفرنسيين: – cliesschiff Alain Verrius130.[2]

وعلى هذا الأساس، يصبح الانقطاع ذو **معنى تدريجي** قبل حدوثه. وعلى هذا الأساس أيضا، ركزت أغلب الدراسات بحوثها على المسببات التي تؤدي إلى انقطاع التلميذ الذي يوصف بالمنطقع دراسيا **Le décrocheur**.[3]

[1] Élisabeth Bautier et autres ,Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours, , : genèse et logique des parcours. 2002, open science, 2013, P13 : » Nous faisions en effet l'hypothèse que la déscolarisation procédait d'un décrochage cognitif (ou d'une absence perpétuée d'accroche cognitive) qui pouvait lui être bien antérieur – et qui pouvait d'ailleurs s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilités, absentéisme…). Nous supposions, si l'on préfère, que ceux qui abandonnaient l'école avaient d'abord été des « décrochés » de l'intérieur. »

[2] مجلة آفاق للعلوم، ملوكة شاهيناز، : 18 (2020)69b- 76المجلد 5/ العدد 18، ص، 130.79/69

[3] نفس المصدر، ص:70: " هذا ما وضحته ك. بلايا k.Blaya، في حديثها عن الانقطاع،على أنه سيرورة تؤدي بالتلميذ إلى عدم الانتساب إلى التنظيم المدرسي، بشكل تدريجي ، وأن عدم التمدرس Déscolarisation، هو آخر مرحلة من هذه السيرورة " الانقطاع". كما أكدت على قكرة الانقطاع دون أن تركز على فكرة المنقطعين Les décrocheurs،من باب أن وصف التلميذ بالمنقطع، يوحي بأنه هو الوحيد المسؤول عن هذه الوضعية" .

عموما، يمكن اعتبار مفهوم الانقطاع، لما يحمله من دلالات عدة، محلّ اختلاف وتعقيد بين العديد من الباحثين في المجال التربوي ومجالات عدة أخرى، مثل علوم الاتصال والنفس، وحتى العسكرية، خاصة في اللغات الأجنبية، أين يستمد معناه بحسب الممارسة، وليس بحسب اللغة، كما قد نجده في اللغة العربية، لأن أغلب الدراسات الامبريقية السوسيولوجية، تسعى بقدر الإمكان إلى تحديد العوامل المسببة للانقطاع، وخاصة الخارجية منها، آخذة بعين الاعتبار طبعا العوامل الداخلية. فعبارات مثل: **Accrocher-Décrocher**، تدل في نفس الوقت على التمسك بالبقاء في المسار الدراسي، لكنها في نفس الوقت تدل على أن التلميذ أو الطالب، رفع يده، وبتر مساره الدراسي ، توقف، وهو أمر لا يحدث فجأة كما ذكرنا سابقا والانسحاب **Retrait** العسكري، لا يتم استراتيجيا إلا بعد عملية داخلية، تتم في الغالب تدريجيا، وهنا يمكن ربط الانقطاع المدرسي الذي يمهّد للتخلي النهائي عن المدرسة بالانسحاب (العسكري) وفق خطة بعينها بدرت في جذر الكلمة التي نحن بصدد الحديث عنها. من هنا، مايزنا بين نوعين من المنقطعين دراسيا:

- أولائك الذين ينقطعون عن الدراسة وهم خارج المدرسة،
- وأولائك الذين ينقطعون عن الدراسة، وهم داخل المدرسة **Démobilisés**

هذين الصنفين من المنقطعين، يرى **D.Glasman**، أنهما لا يخيران عن بعضهما بعض، بينما ***C.Dellois***، يرى أنه مجرد انقطاع مؤقت، يسميه بالانقطاع الإيجابي، ويسمي التخلي عن المدرسة نهائيا، انقطاعا سلبيا[1].

لقد أضفَت هذه المرحلة الحرجة جدا في مسار المقاربات السوسيولوجية للمدرسة الحديثة، نقاشات عديدة بين المنظرين، امتدت من الجانب الذاتي، كما رأينا أعلاه، إلى الجانب المؤسساتي، وحتى الجانب

[1] المصدر نفسه، ص: 71.

التنظيمي الإداري لوزارات التربية وحتى التعليم، ماسّة من خلال ذلك، ليس فقط وضعية المنقطع المباشرة أو غير المباشرة، بل حتى السن والحصول على شهادة تخرّج من عدمها، وعدد الغيابات ومدّتها، كي يصبح لكل بلد تقريبا قوانينه الداخلية الخاصة بتسيير العملية التربوية وموقفها من الانقطاع الدراسي.

***

يرى "باتريك باتشيروPECHEROT– 1958- " بأن التلميذ ليس مسؤولا عن الفشل المدرسي، بقدر كونه عجزا مؤداه المدرسة التي لم تستطع الربط بين المعرفة والتطبيق، وتحقيق أهداف وقيم المدرسة المسطّرة[1]. وبالتالي فإن الفشل، هو ترجمة لعجز مؤسسة أو برنامج تربوي، وليس عجزا شخصيا يعود إلى التلميذ الذي يحتاج إلى العناية (قصة طبيب السرطان الأشهر في أمريكا تيدي ستودارد)[2] و" ألفرد آدلر، الذي أكد على أهمية الحنان والعلاقة العاطفية بين الأمهات والأبناء"[3] في تحفيز النجاح التربوي، والمتابعة وتوفير الأدوات العلمية والمعرفية الضرورية التي تتيح له تطبيق قيم التعليم، وتُجنبه عدم التأقلم مع الجانب التطبيقي، وبالتالي الفشل الذي ينتج عنه. وهو في حقيقية الأمر اختزال للمفاهيم المرتبطة بالفشل، والتي

[1] مفهوم التخلف الدراسي تمت الزيارة بتاريخ 202/10/06.،

https://www.dorar-aliraq.net/threads/102632-%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AE%D9%84%D9%81-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A

[2] The Teddy Stoddard Story – Read by Dr. Wayne Dyer ,https://ripplekindness.org/the-teddy-stoddard-story/ .02/10/2022.15H.41.A été visité le 02/10/2022

[3] العايب رابح، بوطوطن محمد الصالح، أسباب الفشل المدرسي ، من وجهة نظر الأساتذة- جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ، 1998 ، عدد 10 (1998)، ص، 181، https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/23/9/2/30587 تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/10/01.

استوضحناها أعلاه، مع التذكير باستحالة حصرها كلية في تعريف واحد، لتعدد عوامل ومسببات الفشل – المتغيرات أو المؤشرات– وكذا المقاربات المتعددة[1].

ولأن المتغيرات كما رأينا متعددة، فقد سعت العديد من الدراسات إلى ضبط بعض منها، لكي لا نكون مجحفين في حق المدرسة فقط، كما أرادباتريك باتشيروPECHEROTالوصول إليه كمتغير عام،فتم حصرها في:

- ✓ المنهج الدراسي
- ✓ طرق التدريس
- ✓ المتعلّم
- ✓ المرشد التربوي

وهي أسباب يمكن حصرها في :

- ✓ الأسباب الداخلية
- ✓ الأسباب الخارجية [2] (لاحظ أيضا دراسة: العايب رابح، بوطوطن محمد الصالح، أسباب الفشل المدرسي من وجهة نظر الأساتذة[3].

---

[1]مجلة آفاق علمية، مجلد 12،العدد5، سنة 2020، ص: 68،
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/232/12/5/133546 ، تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/10/01.

[2]سوسيولوجيا الإحفاق والفشل المدرسي، الدكتورة شوشان زهرة :
http://elearning.univ-bouira.dz/course/info.php?id=4043#maincontent، تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/09/27.

[3]العايب رابح، بوطوطن محمد الصالح، أسباب الفشل المدرسي ، من وجهة نظر الأساتذة- جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ، 1998 ، عدد 10 (1998)، ص، 185 تمت زيارة هذه الصفحة بتاريخ : 2022/10/01.،

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/23/9/2/30587

3- إجرائيا:

يُحدد الفشل المدرسي عدديا (القياسات الكمية) باحتساب نسبة الإعادة والتكرار والرسوب والانقطاع والهدر،حيث تعجز المدرسة عن ضمان نسبة نجاح متوافقة مع نسبة المسجلين أو البرنامج المسطّر.

ومن خلال كل ما سردناه، والمتعلق بمحاولة فهمنا للفشل وتمظهراته المختلفة، يمكننا القول بأن الفهم الإجرائي للفشل أو الإخفاق المدرسي، هو القياس الكمي لأثر عجز البرنامج التربوي الذي من المفروض أن يكون ايجابيا في مخرجاته، على التلميذ، وإحصاء نسبة الفاشلين، أي استخلاص نتيجة سوء استخدام مدخلات العملية التربوية ومخلفاتها على التلميذ الراسب أو المعيد أو المتسرّب أو المنقطع (التلميذ كنتيجة لسوء ذلك الاستخدام للبرنامج التربوي)..إلخ.

***

3- متى طُرحت مشكلة الاخفاق المدرسي سوسيولوجيا؟

أشرنا سابقا إلى أن دراسة العملية التربوية المدرسية في الأساس، سوسيولوجيا، هي عملية حديثة، سوسيو-ثقافية، أخذ فيها التلميذ، ثم الطالب، قيم النجاح أو الفشل ضمن مشروع اجتماعي معين، مرتبط بدوره بالدور المهني الذي سيتولاه الطالب لاحقا(ماكيلاند)، بعد الانتهاء من مرحلة التكوين الأساسية الأولى التي يوفرها التكوين الجامعي، المرتبط حتما – إلاّ في الحالات غير السوية- بمتطلبات السوق. وهذا لا يمنع من كون التفكير التربوي في ظاهرة الفشل المدرسي، تفكيرا يمد بجذوره إلى ابعد من هذا التاريخ بكثير،حين "استعمل مصطلح " الفشل المدرسي" لأول مرة، في نهاية أعوام 1800.م.وأصبح شائعا خلال

القرن العشرين، واليوم، يستعمل بشكل أوسع في الوسط الجامعي من أجل وصف الطلبة الذين لم يتمكنوا من تحقيق أهداف التعليم العالي".[1]

لذلك كانت الدراسات الأولى التي تناولت الإخفاق المدرسي، من بواكر الدراسات السوسيولوجية في سبعينات وثمانينات القرن العشرين التي تناولها بيير بورديو(1930–2002.م) ، وباسيرون (1930.م) وبودلو (1938.م) واستبليه (1938.م): دراسة المدرسة من الداخل، لكنها في الغالب، دراسات أسماها الكثيرون بالحتمية، نظرا لارتباطها بالرأسمال الثقافي الذي تفرزه الرأسمالية والثقافة الطبقية ، رغم معارضة هذه الفكرة لاحقا من قبل فرانسوا دوبيه ***François Dubet***: اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي(جامعة بسكرة –2015). حيث ذهب بورديو إلى اعتبار الفشل المدرسي، نتيجة من نتائج الثقافة الرأسمالية التي وضعت معايير اجتماعية واقتصادية وثقافية للنجاح والاختبار، على أساس تكرار النموذج السائد، وليس المميز، مما افرز لاحقا طالبا منمذجا على هذا الأساس، يتموقع وفق الخيار الرأسمالي، المرتبط بحاجة السوق ومكانة الأسر المالكة لرأس المال والسلطة التي تسهر على إنجاح تلك العملية أو سؤدد ذلك النموذج. وهو الأمر الذي برز في أبحاث" ***Hwin.Collins*** " موضحة أن " الخلفية الاجتماعية للطفل هي التي تؤثر على مستواه الاقتصادي والاجتماعي في الكبر، حتى وان أكمل تعليمه، وحينما يتساوى في المستوى التعليمي فإن المتغير الاجتماعي هو الذي يؤثر في وضعية الفرد[2] .

[1] « Le terme « échec scolaire » a été utilisé pour la première fois à la fin des années 1800. Il est devenu plus populaire au cours du XXe siècle et est aujourd'hui largement utilisé dans le milieu universitaire pour décrire les étudiants qui n'ont pas atteint les objectifs de l'enseignement supérieur »,https://www.bienenseigner.com/echec-scolaire-que-faire/ A été visité le 10/10/2022.

[2]سعيد إسماعيل علي،فلسفة تربوية معاصرة،سلسلة عالم المعرفة،الكويت،1995، ص: 168.

ويقول "جون كلود فوركان": « إن المستوى الاجتماعي للأفراد رهين بمستواهم التعليمي، وهذا الأخير متصل بالمصدر الاجتماعي ويؤثر فيه"[1].أيأن للمدرسة مسؤولية استقبال كل الفئات الاجتماعية، وحضوة تساويهم، كما أشرنا سابقا، ظاهريا فقط، بينما هي تدعم التفاوت لاحقا عبر تبنيها لثقافة الطبقة المحتكرة والتصنيف المهني الذي تفرضه.

لقد كان لدراسات فرانسوا دوبيه، دورا كبيرا في تقويم تلك النظرية، والتي من نتائجها : التأكيد على حرية الخيار الشخصي، والقيمة الفردية التي أصبح يتمتع بها التلميذ، وبالتالي الطالب لاحقا، مما يؤكد مبدئيا بأن بورديو وباسيرون افتتحا التنظير في مشروع دراسة الفشل والنجاح، من الداخل، ودوبيه، اختتم نتائجه المعارضة لتلك النظرية (وهناك من يرى شخصيا بأنها معدّلة لها، وليست معارضة)، والدليل على ذلك، هو أن الطالب الذي وصل إلى الجامعة، يحمل معايير النجاح، رغم كون الطبقة الاجتماعية التي ينحدر منها بسيطة أو أن أغلب أعضائها كانوا محدودي المستوى أو أن ثقافة المجتمع تعارض بلوغه الدراسات الجامعية أو الدراسات العليا أصلا.

ونجد بالمقابل المقاربات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة الفشل المدرسي، والتي اندرجت ضمن الحراك الاجتماعي، قد درست المدرسة من الخارج، ورأت بأنها تشكل ديمومة ضمن مجموعة مترابطة فيما بينها من المحددات والمتغيرات البسيطة: المنشأ، الأسرة، والمدرسة، وفق نسق معين– ريمون بودان ***Raymond Boudon***: 1934–2013.م [2].

[1]أحمد شبشوب ، علوم التربية ، الدار التونسية ، تونس ، 1991 ، ص : 273.

[2] R.Boudon, l'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Armand colin, Paris , 1973, p :7.

درس ريمون بودان ظاهرة التمدرس ***La scolarisation*** ومتغيرات الفشل تلك ضمن ما عرف بالنظريات الشارحة للامساواة المتعلقة بالنجاح (***Les théories explicatives des inégalités de réussite***)[1] ، واللامساوات المتعلقة بالحظوظ(***L'inégalité des chance .***[2]).

فالدارس لأعمال ريمون بودان، يلاحظ بأن اللامساواة في النجاح المدرسي هي في حقيقة الأمر، تعبير معاكس لفكرة :اللانجاح، أي الإخفاق أو الفشل، الذي نلمسه من خلال دراستنا لتلك المتغيرات التي تحدثنا عنها، والتي اختزلها التنظير في براديغمات مختلفة (سوسيولوجية، نفسية..إلخ)، وهو ما يحيلنا إلى أعمال فرانسوا دوبيه المتعلقة بدورها باللامساواة، مما يجعل هذا الأخير سندا تنظيريا أكبر لنقد نظريات بورديو المتعلقة بإعادة إنتاج الرأسمال الثقافي في المجتمعات الاقتصادية الغربية، حصرا لا تعميما.

من هنا، يمكننا فهم الفشل المدرسي أو الرسوب سوسيولوجيا عبر التوقف عند مدخلات العملية التربوية الجامعية، ونوعيتها ومخرجاتها ضمن ميكانزمات الممارسات التربوية ومضمونها، من المرحلة الثانوية إلى الجامعية، من أجل محاولة ضبط أوجه ذلك الفشل، الذي أشرنا إلى أنه لا يمكن تحديده كله، لكن يمكن الاقتراب منه بهدف التقليص من ظاهرة الهدر المدرسي، عبر ضبط المتغيرات اللازمة لهذه الدراسة، والتي تختلف حتما عن تلك التي تناولتها الدراسات السابقة المتعلقة بالمدرسة فقط، كي نركز أكثر على تلك المتعلّقة :

- ✓ بالجانب المعرفي (المكاسب العلمية مثلا)
- ✓ البيئي (أي الوسط الجامعي)

[1] https://www.cairn.info/democratisation-de-l-enseignement--9782707194039-page-96.htm, A été visité le 01/10/2022.

[2] https://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1974_num_24_6_418761_t1_1268_0000_001, A été visité le 01/10/2022.

- ✓ البيداغوجي (والتي قد تصطدم بدورها بعوامل ذاتية تعيق الطالب الجامعي عن التحصيل، كانت ترافقه في المرحلة الثانوية وامتدت إلى المرحلة الجامعية، وافلت منها التلميذ، وتدخل كمعوقات نفسية، سرعان ما تم الانتباه إليها في الجامعة) .

وهي متغيرات نرى أنها تمس الشق الذهني للطالب، وهو مبتغانا، أكثر من الشق العام الذي قد يدخل فيه الجانب الأسري والاقتصادي والنفسي للطالب، وهذا يشكل مبحثا آخر، لن نركز عليه هنا، حتى لا نحيد عن الإشكالية التي طرحناها، ضمن متغيرات محدّدة، ونسق محدّد أيضا، يمكن ضبطه مع مجتمع البحث من أساتذة وخبراء، بينما المتغيرات المتعلقة بالأسرة والاقتصاد والعامل النفسي، ترتبط بالطالب في مبحث محدد ليس المجال للعمل عليه الآن، كما ذكرنا.

الإخفاق المدرسي ومؤشرات الجودة

الفصل الرابع

1- فهم الإخفاق المدرسي على أساس معايير الجودة.

2- جدلية معايير جودة التعليم عربيا.

3- مؤشرات جودة التعليم و الأداء الأكاديمي:

أ- أسس التصنيف العالمي للتعليم.

ب- مؤشرات الأداء الرئيسية :key performance indicators /KPI.

ت- عوائق وصعوبات تطبيق المؤشرات.

4- نماذج عالمية ومحلية للاقتراب من الفشل المدرسي بالجامعة.

أ- كندا

ب- فرنسا

ت- ج الجزائر

5- الحلول المقدّمة من اجل الحدّ من الإخفاق المدرسي بالجامعة.

1- فهم الإخفاق المدرسي على أساس معايير الجودة:

رأينا في الفصل الثالث بأن تعريف الإخفاق المدرسي يطرح إشكالية في التراجم المرافقة للمفهوم من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية. إشكالية يمكن استنتاجها أيضا من خلال المفهوم الذي يأخذ معناه من خلال الممارسات العملية في استعمال المفهوم ذاته، والتي تكون في الغالب إمبريقية، ناجمة عن التعامل الخاص مع المفهوم وما يترتب عنه اليوم من مشتقات مرتبطة بالظواهر الجديدة للعملية التربوية التي أخذ فيها الإخفاق بعدا آخرَ ومفاهيم أخرى، لم تكن موجودة من قبل، سرعان ما تلقّفتها الأستراتيجيات الحديثة للتربية ونوّع الباحثون في شتى المجالات التربوية: من اقتصاديين، إلى نفسانيين إلى سوسيولوجيين إلى بيداغوجيين في استعمالها، وليس دائما على نفس النسق ولا نفس الأطر المعرفية .

وعلى هذا الأساس نجد بان معالجة ظاهرة الإخفاق المدرسي – التي لا يجب حصرها فقط في الشق المدرسي لفترة التعليم الإجباري، التي عادة ما تكون بين المرحلة الابتدائية حتى الثانوية، بل إنها تمتد حتى التعليم الجامعي– جعلت أغلب الباحثين يتعثّرون في رصد وحصر العوامل المسببة لها، وبالتالي حصر المتغيرات، والتي عادة ما تختلف بين بحث وآخر، مما رفع درجة الإلمام بالإشكالية إلى مستويات مختلفة، تنتفع بها كل التخصصات التي درست الإخفاق في العملية التربوية، حسب أدواتها المنهجية والتخصص الذي تقدّمه والغاية التي تسعى إليها. فالدراسة الاقتصادية مثلا ، تركّز على الشق المالي الذي يتم توفيره في العملية التربوية وتعداد الطلبة أو التلاميذ والكلفة المترتبة عنها كمدخلات، وفي الأخير، القيمة المالية التي تخلفها ظاهرة الإخفاق المدرسي والهدر المسجّل . وهو الأمر الذي يجعل الحلول المقدّمة، مجرّد حلول مالية لا تعالج الظاهرة من الداخل، ولا يمكنها أن تقترح إلاّ النتائج المترتبة، من اجل الاستعانة بها لاحقا في دراسة استراتيجيات التربية الحديثة ومخرجات العملية التربوية. بينما نجد بأن البحوث السوسيولوجية، تحفر في المسببات الاجتماعية أو العوامل الخارجية لظاهرة الإخفاق المدرسي، وتحاول أن تضبط المسببات التي أدّت إليه، بكل ما تحمله الجوانب الاجتماعية ، من وضعية خاصة

بالظروف الاقتصادية والمؤسساتية والمضمون التربوي والسياسي والتأطير المدرسي والأكاديمي ونوعيته والحياة الجامعية...إلخ. بينما تسعى البحوث السيكولوجية إلى حصر المسببات النفسية أو العوامل الداخلية لظاهرة الإخفاق المدرسي ، وتحاول ان تضبط المسببات التي أدّت إليه، بكل ما تحمله من جوانب شخصية ونفسانية وبيداغوجية تربوية أدّت إلى إخفاق التلميذ أو الطالب..لكننا في الحقيقة نجد بأن الدراسات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية ..إلخ، كلها تتكافل فيما بينها من أجل الإلمام الأفضل بهذه الظاهرة التي تشكل نزيفا ماليا وتوترا اجتماعيا وخللا نفسيا، يدخل في ميكانيزمات التركيبة الذهنية، ليس فقط للطالب وإنما للمجتمع ككل، ضمن ثقافة المسار التربوي. لهذا صار يتم قياس تطور أي مجتمع اليوم، في أغلب مراحله، بقياس قيمة ومكانة العملية التربوية والمفعلين التربويين، من المرحلة الأولى حتى المرحلة النهائية، التي لم تعد فقط مقتصرة على مرحلة التعليم الأولى حتى الثانوي، ولكن إلى آخر مرحلة من سيرورة التعليم، مادام السبيل الوحيد للتأقلم مع مستجدات العالم والعصر يتم عن طريق التعليم والتكوين لا غير، وليس فقط على أساس عصامي أو تقليدي...أي أنه يتم على أساس معرفي بحت. لذلك لم يعد من المختصر أن نضبط قيمة العملية التربوية ، كما كان سائدا في مرحلة أولى ابتداء من الستينات، وما أفرزته من مرافقة نظرية، صارت تبدو ككلاسيكيات اليوم ضمن كوربوس Corpus البحوث التربوية الذكية، وإنما يجب الإلمام بكل الجوانب المحيطة بها من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والسيكولوجية، ومعرفة المتطلبات الذكية – Smart intelligence، التي تتطلبها المدرسة العصرية والحياة الحديثة ، التي أساسها اقتصادي في المبدأ والمنتهى– لا يوجد أي فعل عفوي، وإنما يتم التخطيط لكل شيء، وبالتالي ضبط المدخلات والمخرجات بأكبر ما يمكن من دقة توفرها الأدوات العصرية.

على هذا الأساس، يعسر جدا حصر تلك المسببات، كما حاولت العديد من الدراسات القيام به، فكانت النماذج البحثية التي سعينا إلى الاطلاع عليها، عربيا أو غربيا، كلها تقريبا مجرد مقاربات اعتمدت على منهج معين من أجل فهم ظاهرة الإخفاق المدرسي وما ترتب عنها، ومسكنه والرؤى العلمية التي

حاولت فهمه حسب خبرتها في التدريس والبحث، والحلول التي قدّمتها...أغلبها كان مجرد اقتراب بقدر الإمكان من ذلك التكوين الذهني في الأخير، كما سماه "ميليه" 2012"[1] ولم يكن حلا ناجعا للحد النهائي من ظاهرة الإخفاق. هنا تبدر قيمة الدراسات الأنسية – كما أسماها أركون في العلوم الإنسانية– والتي لا تختزل الظواهر البشرية في قيم رياضية فقط، كما يحاول بعض أنصار الاتجاه الكمي إثباته من أجل معرفة مآل أي ظاهرة والتحكم فيها، بل تتحول تلك الدراسات إلى مشاريع اجتماعية مفتوحة في الحقيقة، لا تنتهي، وتتأقلم مع مستجدات العصر، موظّفة في ذلك كل المعارف وكل التقنيات الحديثة من أجل مجتمعات المستقبل الذكيSmart Society ، التي تخضع فيها البحوث للتخصص حقا، لكنها في نفس الوقت تلتزم بالتعدد المعرفي، ضمن فرق البحث، حيث يغطي كل تخصص، جانبا بعينه من البحث، ويطرح حلولا بعينها، سرعان ما تلتقي ضمن التصوّر المحتمل للظاهرة .

نحن إذن أمام ظاهرة الإخفاق المدرسي وما يترتب عنها من محطات مختلفة، تختصرها المفاهيم المتعدّدة، التي شرحنا (أغلبها) وليس كلها، وجدنا بأن كل الدراسات حاولت فهم تلك الظاهرة **انطلاقا** من احتساب نسبة الإخفاق في كل دولة تقريبا، والتي لا تخلوا منها، بدءا من الدول المتطورة العصرية (Beaud, 2005, 2008 ; Bodin & Millet, 2011 ; Elrich & Verley, 2012 ; Gury, 2007 ; Lahire, 1997 ; Morlaix & Suchaut, 2012)فرنسا[2] أو ، Yamina Bouchammaكندا (2002) [3] أو Martine Pons-، Desoutter

[1] Mathias Millet ,L'« ÉCHEC » DES ÉTUDIANTS DE PREMIERS CYCLES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN France. RETOURS SUR UNE NOTION AMBIGUË ET DESCRIPTIONS EMPIRIQUES, De Boeck Supérieur |Perspectives en éducation et formation,2012, pp,69-88 ,A été visité le17/10/2022,http ://www.cairn.info/reussite-echec-et-abandon-dans-l-enseignement-supe---page-69.htm

[2]Martine Pons-DesoutterTraiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde, constats et propositions de ses acteurs, Revue international de pédagogie de l'enseignement superieur. A été visité le 20/10/2022 ,https ://journals.openedition.org/ripes/957

[3] Yamina Bouchamma,Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial,28, Number 3, 2002, p. 649–674,A été visité

كاليدونيا الجديدة 2015[1]، وصولا إلى الدول غير المتطورة (لا أحبذ استعمال مصطلح التخلف، لما يحمله من قيمة تسيء إلى بعض المجتمعات، وتعد حكما أخلاقيا أكثر منه عقلانيا، مرتبطا بمتطلبات السوق والسلط المسيطرة على معاني الرموز، أكثر من ارتباطه بالمرجعية الأنثروبولوجية والروحية التي يجب احترامها كحق من حقوق الإنسان في أي مجتمع) [2]، وحاولَت بالمقابل توضيح العوامل والمسببات التي أدت إلى ظاهرة الإخفاق، بينما عجزت عن منح الحلول الناجعة للقضاء عليها... !!

هنا يتبادر إلى ذهن الباحث، بأن حصر الأوجه المختلفة للظاهرة، كاف لمعرفة الحلول. بينما الحقيقة الاقتصادية والاجتماعية والسيكولوجية حمّالة وجوه، ولا يمكن ضبطها كلية. وهو الواقع الذي لاحظناه في كل الدراسات. وهو الأمر الذي بالمقابل يتطلب إلماما متعدد المعارف بالظاهرة المعنية. لذلك كانت النماذج التي اطلعنا عليها، مجرد مقاربات إحصائية لا تعطي حلولا بقدر تصويرهاللوضعية التي تحتلها ظاهرة الإخفاق المدرسيومعرفة أوجهها، للمقارنة بينها في العديد من البلدان، لأن المقارنة بين دول هي الأولى في جودة التعليم أو في أداء التعليم العالي كالولايات المتحدة الأمريكية وسويسرا، والسويد والنرويج وفرنسا..إلخ (UNESCO2022)، أو حتى عربيا، كقطر والإمارات والسعودية، ليس كما هو الشأن على مستوى دولة كالجزائر مثلا، التي مازالت تعاني للأسف الشديد من مشاكل عويصة في مضمون

---

le20/10/2022 ,https ://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse723/008337ar/#article-header

[1] **Martine** Pons-DesoutterTraiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde, constats et propositions de ses acteurs, **Revu**e international de pédagogie de l'enseignement superieur. A été visité le 20/10/2022 ,**https ://journals.openedition.org/ripes/957**–

[2] Mr. Abdelmadjid AMRANI,REFLEXION SUR L'ECHEC UNIVERSITAIRE : AMPLEUR, CARACTERISTIQUES ET INCIDENCE SUR LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSITE, Université Amar Télidji (Laghouat), Revue des Sciences Économiques et de Gestion,n6, 2006.

ومردود العملية التربوية وتسيير إنتاجية البحث العلمي، رغم توافر ديمقراطية التعليم الجماهيري، والتي تعتمد للأسف الشديد على المخرجات الكمية أكثر من اعتمادها على المخرجات الكيفية[1]، وكذا المديرية العامة للبحث والتطوير التكنولوجيDGRSDT، وكذا الوكالة الوطنية لتقييم نتائج البحث والتطوير التكنولوجي ENVREDET ، آخذين بعين الاعتبار طبعا، التمييز بين جودة التعليم في المرحلة الأولى التمهيدية، ثم في المرحلة التعليمية العليا حيث يبدر البحث العلمي ومؤشر حرية البحث ثم الابتكار (راجع مؤشر دافوس 2022) ، كمؤشر نهائي لنتيجة العملية التربوية، والذي يظل للأسف الشديد متخلفا بسبب ارتباطه بممارسات مركزية وواقع اقتصادي ومؤسساتي وتخطيطي لا يرقى إلى مستوى العصرنة المطلوبة التي تطلبها اقتصاديات المجتمعات العصرية، ويسايرها لزاما البحث العلمي، كي يجيب عن إشكالياتها، ويطرح البديل الموضوعي الذي عليه أن يلقى الإرادة السياسية لاحتضانه وتجسيده، ضمن رؤية تنموية شاملة ومستدامة، لأجل بيئة استثمار ناجحة ، وهو الهدف الأسمى اليوم الذي سطّرته هيأة دافوس الاقتصادية لقياس جودة التعليم، والذي يعوزنا حتى الساعة للأسف الشديد، بسبب التشدد في الانفتاح على الاستثمارات الخارجية والداخلية وسياسات الاحتكار المحلية التي أثبتت فشلها خلال الممارسات الاقتصادية والتنموية الفارطة، وبالتالي الغياب شبه التام بين متطلبات "سوق العمل التي تعتمد على نظام المؤشرات التعليمية لتوضيح مستويات الأداء التي يتضمنها كل معيار وتساعد في تحقيقه وتقويمه بصورة مقننة"[2]. لذلك فإن الحديث عن مؤشرات دولية موحّدة لقياس جودة التعليم أو آداء التعليم العالي، يبدو أمرا مستحيلا بين دول

[1] IBID: «- Si En effet, si l'université algérienne enregistre un niveau élevé de déperdition scolaire1,1 ceci se traduit concrètement par un énorme gaspillage des ressources publiques. Un tel constat est annonciateur de graves difficultés de diverses natures mettant à risque l'avenir de l'université.

- Une faiblesse du rendement des formations universitaires puisqu'on note un taux de diplômés par rapport à l'effectif global, voisin de 10.30%, alors qu'il est seulement de 48% par rapport au nombre de nouveaux bacheliers, ce qui se traduit par l'équation : 01 diplômé pour 02 nouveaux bacheliers «

[2] محمود محمد حافظ، مؤشرات جودة التعليم في ضوءا لمعايير التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 2012- ص، 1.

ذات دخل فردي واقتصادي عالي، ودول ذات دخل فردي متدنّي، على اعتبار أن العملية التربوية، هي في الأساس عملية اقتصادية–اجتماعية Un acte Socio–économique صرفة في الدول المتطورة، بينما عندنا، فإننا لم نبلغ بعد ذلك المستوى الاقتصادي– الاجتماعي الراقي الذي يتوافق مع مؤشرات اقتصاديات الدول المتطورة، لذلك تظل العملية التربوية، عملية حشد وتعميم واستهلاك مادي غير ربحي، بعيدا عن التنافسية المعرفية أو النخبوية أو الطلائعية التي يعتمد عليها فيما بعد الآداء الجامعي، بدءا من شروط دخول الجامعات التنافسية العالمية، وصولا إلى متطلبات سوق العمل الدولية التي تتحكم في برامج المضامين الآكاديمية، وكذا المجتمع الآكاديمي ورفاهيته ووضعيته والعدالة الاجتماعية ونصيب الفرد من الدخل القومي– اقتصاد ومجتمع المعرفة[1]– .وهو الأمر الذي جعل دولا عربية، حاولت بعض المقاربات التربوية توحيدها في منهاج واحد، تتباعد فيما بينها اليوم (كلارا مورغان 2016[2] بسبب رفاهها المادي وارتفاع دخل الفرد وبيئة الاستثمار، والذي لا يمكن مقارنته مع وضعية بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا MENA، والدليل على ذلك هو الترتيب الذي سنراه الآن، رغم اشتراكنا مع دول الخليج في أمور كثيرة ، وعلى رأسها المعتقد والأخلاق والثقافة (الرأسمال الثقافي– مفهوما فهما عربيا طبعا وليس غربيا، كما شرحه بورديو ضمن أطر ونسق معينة)، مما يؤكد بأن العملية التربوية، هي اقتصادية في الأساس، ثم تأتي الاعتبارات أو المؤشرات الأخرى، التي ربما، فهمتها وتبنتها دول الخليج مع الوقت، ولم تفهمها الدول العربية الأخرى، فكانت مضطرة إلى الدخول في اقتصاد السوق، بينما بقينا نحن، متخلفين عن ذلك الركب. وبالتالي فإننا

[1] Quels pays proposent le meilleur enseignement supérieur ?,world economic forum, A été visité le 22/10/2022 ,

[2] كلارا مورغان، ماهي معايير جودة التعليم العالي؟، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2016،الفنار للإعلام، تمت زيارة الموقع بتاريخ، 2022/10/22.

https ://al-fanarmedia.org/ar/2016/05/%D9%85%D8%A7-%D9%87%D9%8A-%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1-%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AF-/%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D8%9F

سنخلص إلى اعتبار ارتفاع مؤشر جودة التعليم وآداء التعليم العالي، يقاس بمدى انغمارنا في معايير السوق الدولية، من عدمه.

***

جدلية معايير جودة التعليم عربيا:

إنّ الحديث عن الفشل الدراسي، لا يعني في الأساس الحديث عن مسبباته أو حصر المتغيرات المتسببة فيه فقط، بل أيضا، وفي الأساس، معرفة تلك المتغيرات ضمن الاستراتيجيات الجديدة للتربية الحديثة، من أجل الحدّ من أدبيات التربية التي قد تأخذ أبعادا فلسفية أكثر من تسلحها بالأبعاد العملية التي يتطلبها سوق العمل (الذي أصبح من المسلّم اليوم بأنه هدف العملية التربوية في الأساس)، وهو الأمر كذلك الذي يرفع من قيمة العملية التربوية، كي تصبح عملية مستمرة، مرتبطة بالتطور التكنولوجي والمعرفي، الذي يعتبر الممهد لمجتمع المعرفة في الأخير.

لذلك اعتمدت المؤشرات العالمية لقياس مؤشر جودة التعليم وآداء التعليم العالي، على تقارير سعت المنظمات الدولية المعنية بالتعليم باعتبارها"حجرا أساسيا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، كالبنك الدولي ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو)، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي(UNDP) ، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OECD) "[1] ، والتي قامت بقياس وضبط تلك المؤشرات كمراجع Index référentiels للعديد من مدارس وجامعات العالم، أو ما يسمى بالمقارنة المرجعية " The "Benchmarking as a method (Zairi & Lenoard, 1996) و Iqbal & Cross 2001) و(AcharHermel 2010 & وكذا (Levy & Valsik 2012 االعتمادا على" مستوى أداء الطلاب في

[1] كلارا مورغان، ماهي معايير جودة التعليم العالي؟، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2016،الفنار للإعلام، تمت زيارة الموقع بتاريخ، 2022/10/22.
https ://al-fanarmedia.org/ar/2016/05/%D9%85%D8%A7-%D9%87%D9%8A-%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1-%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AF-/%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D8%9F

التقييمات الدولية، والعديد من المؤشرات التي ترتبط بمعطيات تتيح المقارنة بين المرجع والممارسات الأخرى وتعميمها تباعا على نموذج أو نماذج معينة (لهذا يوجد العديد من التصنيفات). فأصبح هناك البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وبرنامج دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) التابع للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة في العالم (PIRLS) كمؤشرات هامة عن جودة التعليم بالنسبة للحكومات والمنظمات الدولية..إلخ"[1]

لكننا نجد بالمقابل بأنه سيكون من المجحف ربط العملية التربوية بمخرجات التعليم فقط كما يمليها البنك الدولي، خاصة في حالتنا العربية التي لديها مقومات خاصة كما ذكرنا أعلاه، رغم الوقوف على الفارق اليوم بين منطقة الخليج ومنطقة الـ MENA، وعلى محاولات توحيد المعايير التربوية والتعليمية العربية، بعيدا عن بعض الحسابات القومية الضيقة و" بناء إطار تعاوني في مجالات مثل تطوير المناهج الدراسية، وإنتاج الكتب المدرسية، وتدريب المعلمين": الندوة الوزارية العربية حول جودة التعليم عام 2010 وإعلان الدوحة من أجل تعليم جيد للجميع، البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم(ARAIEQ) [2] ، وكذا استطلاع منتدى الشرق الأوسط لقادة الرأي في التعليم (مايو 2022)، الذي صوتت فيه الدول العربية من أجل استحداث مؤشرات خاصة بالجامعات العربية، تأخذ في الحسبان جوانب مشتركة، ومعايير محلية، من المجحف أن نقارنها بجامعات غربية، يعود بعضها إلى ما يفوق الماءتي عام، وبها العديد ممن نالوا جوائز نوبل، التي تدخل مباشرة في التصنيف، حارمة بذلك العديد من الجامعات العربية التي تخضع لتموين

[1] المصدر نفسه.

[2] كلارا مورغان، ماهي معايير جودة التعليم العالي؟، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2016،الفنار للإعلام، تمت زيارة الموقع بتاريخ، 2022/10/22.

https ://al-fanarmedia.org/ar/2016/05/%D9%85%D8%A7-%D9%87%D9%8A-%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1-%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AF-/%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D8%9F

الدولة، بدل البنوك الخاصة، من ناحية البحث ومن ناحية مخرجات العملية التربوية في حدّ ذاتها[1]. وهو الأمر الذي صرّح به الوزير الجزائري السابق للتعليم العالي والبحث العلمي السيد طاهر حجار (2019) حين قال بأن: "تصنيف الجامعات على أساس تعداد جوائز نوبل يعدّ أمرا مجحفا، وأن جائزة نوبل لا تدخل في تطوير عملية البحث العلمي حتى وإن كانت بتعداد عشرة، وأنه من المجحف تصنيف جامعة الجزائر في المرتبة الـ 2341"، الأمر الذي لم يفهم، واعتبر بمثابة الرأي السوريالي[2] .!!!لذلك كانت دائما الجزائر تتعامل بحذر تجاه بعض التصنيفات الغربية الخاصة جدا، خاصة وهي تعتمد على البحوث باللغة الانجليزية فقط، مستبعدة أغلب المنتج البحثي المكتوب باللغة العربية في جامعاتنا.

سيبدر على هذا الأساس إذن، وبعد الاستطلاع الذي أجري بالتاريخ المذكور أعلاه، تحت إدارة المدير العام لشركة (QS)– واحدة من "المنتجين الرئيسيين للتصنيفات الجامعية العالمية"–، ورغم معارضة بعض الجهات العربية، التي اعتبرت بأن التصنيف الدولي للجامعات، لا يعدّ سياسيا، بل دوليا، لذلك يجب البقاء ضمنه، حتى لا نحيد عن الركب الدولي (رأي أورسولا الحاج، مديرة مركز ريادة الأعمال وخدمة التوظيف في جامعة القديس يوسف في بيروت، وغسان عواد، رئيس جامعة العلوم التطبيقية في البحرين[3].).. سيبدر قرار اتحاد الجامعات العربية Association of Arab Universitiesإذن ضمن

---

[1]تيم آرلوت، استحداث تصنيف عربي للجامعات، الفنار للإعلام، 28 مايو 2022، تمت الزيارة بتاريخ، 2022/10/22،

https ://al-anarmedia.org/ar/2022/05/%d8%a7%d8%b3%d8%aa%d8%ad%d8%af%d8%a7%d8%ab-%d8%aa%d8%b5%d9%86%d9%8a%d9%81-%d8%b9%d8%b1%d8%a8%d9%8a-/%d9%84%d9%84%d8%ac%d8%a7%d9%85%d8%b9%d8%a7%d8%aa

[2]عز الدين بن سوياه، أن يكون للجامعات العربية نظام تصنيف خاص بها، University World News، سبتمبر 2019، تمت الزيارة بتاريخ ،2022/10/22

https ://www.universityworldnews.com/post.php ?story=20190926090253994

[3]تيم آرلوت، استحداث تصنيف عربي للجامعات، الفنار للإعلام، 28 مايو 2022، تمت الزيارة بتاريخ، 2022/10/22،

" الأعمال التي أجريت في آذار/مارس 2022، بجامعة عمان الأهلية في الأردن، حيث جرى في ذلك المؤتمر، الإعلان عن الإعداد لإصدار أول تصنيف عربي للجامعات العربية، بحلول نهاية العام الجاري. ووفق المؤتمر نفسه، فإن عملية تنفيذ هذا التصنيف ستكون من خلال الاتحاد الذي يضم في عضويته 450 جامعة عربية.

ويأمل الاتحاد أن يكون التصنيف العربي متميزًا عن بقية التصنيفات العالمية، وذلك من خلال "معايير جديدة تقيس مدى تميز الجامعات العربية فى مجال الابتكار والإبداع والريادة"[1]. وأن يصبح هذا التصنيف عالميا بعد سنتين من الآن، لأن الجامعات العربية تمتلك تراثا معرفيا كبيرا، خاصة في العلوم الإنسانية، لا يتم إدراجه في التصنيف ذي المعايير الدولية، ولا يتم الرجوع إليه بسبب استبعاد اللغة العربية في الغالب. لذلك تم التعاقد مع المؤسسة المالكة لقاعدة بيانات «سكوبس» لإدراج المجلات العلمية الصادرة عن اتحاد الجامعات العربية بقاعدة البيانات الشهيرة تلك، وتم بالفعل إصدار مجلات عربية بمعايير عربية، وباللغات المتعددة، كي ينفتح البحث العلمي عربيا على بوابات المعرفة ويتيح بدوره الفرصة للباحثين العرب وغير العرب، ضمن نحو 20 تصنيفا دوليا آخر" من الصين، وأوروبا، وأمريكا. وأبرز هذه التصنيفات، هي: تصنيف شنغهاي الصيني، وتصنيفان إنجليزيان، وتصنيف أمريكي، وتصنيف تايواني، وتصنيف إسباني، وتصنيف أسترالي، وتصنيف إماراتي..إلخ .. مع الأخذ بعين الاعتبار طبعا ظروف الجامعة العربية، بدءا من شروط ومعايير "الدخول إلى الجامعات ضمن التصنيف العالمي، كأحد شروط اعتماد وزارات التعليم في بعض الدول للموافقة على تأسيس شراكة، أو إنشاء فروع لجامعات أجنبية بها[2].

---

https ://al-anarmedia.org/ar/2022/05/%d8%a7%d8%b3%d8%aa%d8%ad%d8%af%d8%a7%d8%ab-%d8%aa%d8%b5%d9%86%d9%8a%d9%81-%d8%b9%d8%b1%d8%a8%d9%8a-/%d9%84%d9%84%d8%ac%d8%a7%d9%85%d8%b9%d8%a7%d8%aa

[1] المصدر نفسه.

[2] طارق قابيل، ما وراء التصنيفات العالمية للجامعات..رؤية آكاديمية عربية، الفنار للإعلام،30 أفريل 2022، تمت الزيارة بتاريخ، 2022/10/22،

على اتحاد جامعات الدول العربية أيضا أن بنتيه إلى أن تلك التصنيفات التي تتعلق بجودة التعليم اليوم أصبحت بمثابة تأسيس لنوع من الرفاهية التي تحظى بها طليعة أو نخبة علمية بعينها، عادة ما تحظى برواتب مغرية جدا، يتم عرضها عليها من أجل الرفع من ترتيب الجامعة المتعاقدة معها كهدف لا كغاية علمية خالصة، وأيضا الضخ المغالى فيه في بحوث غريبة عن طبيعة وظروف المجتمع العربي، والتي سرعان ما يتم ترتيبها ضمن أرشيف البحوث دون أي تأثير سوسيو–اقتصادي لها، أو تغيير لبيئة المجتمع كي تتوافق مع مستجدات المشاكل التي تواجهها. أي أن البحث العلمي، تحول لدى بعض الدول، حتى العربية منها إلى بريستيج معرفي، خاصة على المستوى التقني من أجل إقحام بعض الجامعات ضمن المراتب العالمية المتقدمة، وبعيدا كلية عن الأسئلة الاجتماعية الحقيقية التي تخدم حرية الفكر والإبداع والابتكار والظروف العربية الخاصة جدا بالنسبة للمجتمع العربي، إذا اعتبرنا بأن مصيره واحد، وابتعدنا عن الحسابات القومية الخاصة التي أشرنا إليها أعلاه من أجل توحيد بنية التعليم العربي. وفي انتظار ذلك، لا تزال المعايير الغربية لجودة التعليم والأداء الجامعي هي السائدة، ولا يزال التصنيف الغربي ومخرجاته هو الذي يؤخذ به، ولا تزال اللغة الأنجليزية خاصة، والتي تتحكم بها الولايات المتحدة الأمريكية التي تستحوذ على أكبر عدد من براءات الاختراع وحقوق الملكية الفكرية في العالم، وعلى رأسها الابتكارات التكنولوجية وللسنة التاسعة والعشرين على التوالي، هي المتحكمة فيها[1]– مؤشر الابتكار والإبداع من أهم مؤشرات الجودة– ، ولا تزال المنافسة العربية بين الدول العربية في حدّ ذاتها ضمن تلك التصنيفات (لاحظ تصنيف

---

https://al-fanarmedia.org/ar/2022/04/%d9%85%d8%a7-%d9%88%d8%b1%d8%a7%d8%a1-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b5%d9%86%d9%8a%d9%81%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%85%d9%8a%d8%a9-%d9%84%d9%84%d8%ac%d8%a7%d9%85%d8%b9%d8%a7%d8%aa-%d8%b1/

[1]الشركات الأكثر حصولاً على براءات اختراع على مستوى العالم في 2021، موقع أرقام، السعودية،2022/04/27 تمت زيارة الموقع في 2022/10/22، https ://www.argaam.com/ar/article/articledetail/id/1555873

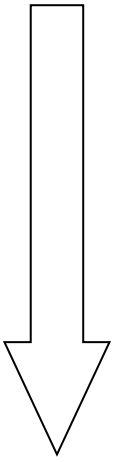
مؤشر دافوس 2022، الذي وضع جامعات الدول الخليجية، في مقدمة الدول العربية، لما تحضي به من رفاهية مالية من جهة، تم ضخّها في البحوث التقنية وفي المعاهد العليا التقنية، من أجل بحوث باللغة الإنجليزية كي تغدوا ضمن ربيرتوار المراجع الدولية، وقد حظيت بتأطير عالمي من أفضل الأساتذة من الدول الأجنبية والمعاهد المنوبَلة Noblistes أو العربية الذين لم يحصلوا على نفس الحاضنة المالية Incubateurs Financières في بلدانهم رغم تمايزهم، لذلك كانت المرجعية العلمية لتوظيفهم في تلك البلدان الخليجية، هو ترتيبهم العالمي من حيث عدد نقاط المرجعية العلمية، وبذلك يساهمون في الرفع من ترتيب جامعة التوظيف– فأصبح الترتيب بذلك هدفا، بدل أن يكون وسيلة. بينما دول الـ MENA، لا يزال تموين الجامعات بها ومراكز البحوث، يشكل عبئا على ميزانية الدولة، التي عادة ما يكون تموين وزاراتها حسب الأولويات السياسية بدل الأولويات العلمية. تلك الدول التي لم تفهم بعد قيمة التعليم وتحدياته الراهنة، والتي لا تزال تشكل وعاء تصدير، رغم إنفاقها على الكوادر المحلية، وهو الأمر الذي سيشكل بدوره نوعا من الهدر الكبير جدا في مخرجات البحث العلمي، الذي تستفيد منه دولا تتمتع بالرفاهية وبالدخل الفردي الذي يفوق عشرات المرات دخل الفرد في تلك الدول، وخاصة على مستوى التعليم العالي، الذي يعدّ ممونا لآلة إنتاج اقتصاد المعرفة في الدول الغنية الحاضنة).

***

2- مؤشرات جودة التعليم والأداء الأكاديمي:

أ- **أسُس التصنيف العالمي للتعليم:** يهدف التصنيف العالمي الذي وضعه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي(UNDP/PNUD)2021 ضمن " مؤشر المعرفة العالمي" إلى ضبط مؤشرات معينة من أجل القياس على أساسها، ووفق شروطها لمسار عدة عمليات تنموية من شأنها العمل على تحسين حياة الشعوب جمعاء على أساس تكافئي بقدر الإمكان(مسعى

طوباوي مشروع ضمن هيأة المجتمع العالمي– الأمم المتحدة–)، "وذلك عبر ضبط **سبعة مؤشرات** فرعية ، تمس ستة قطاعات حيوية بحاجة مستمرة إلى التنمية، وهي :



1– التعليم قبل الجامعي

2– التعليم التقني والتدريب المهني

3– التعليم العالي

4– البحث والتطوير والابتكار

5– تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

6– الاقتصاد

7– البيئة التمكينية التي تشخص المناخ الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والصحي والبيئي الحاضن لهذه القطاعات.[1]

كي تغدو العملية التربوية بمثابة الإجابة عن أسئلة عالم اليوم، ضمن فعل تربوي عالمي وليس فقط حكرا على شعوب دون أخرى (أخبار الأمم المتحدة: 1 أوت 2022).(20)

وعليه، فقد تم تقسيم مراحل التعليم وفق الترتيب العالمي للأمم المتحدة 2022 إلى :

1– " **المرحلة الابتدائية:** يتم تقييمها بناءً على المهارات الأساسية المقدمة للطالب مثل القراءة والكتابة والحساب وتأسيسه المعرفي وتنمية قدراته الشخصية.

2– **التعليم الإعدادي:**يتم تقييمه بناءً على ما يقدمه من مفاهيم ومصطلحات نظرية لإرساء الأسس التعليمية من خلال مواضيع مختلفة.

[1]مؤشر المعرفة العالمي 2021، UNPD، ص11 PDF.

3- **التعليم الثانوي:**يتم تقييمه بناءً على ما يقدمه من تعليم متخصص أكثر تعمقًا عن المراحل التي تسبقه تمهيدًا للتعليم العالي الجامعي.

4- التعليم العالي:ويتم تقييمه بناءً على مدى قدرته على تحقيق ما يهدف إليه من تقديم مستوى عالي من التخصص في مجالات عديدة ومتنوعة"[1].

ب-مؤشرات الأداء الرئيسية: KPI /key performance indicators:

علينا أن نعلم بأن هناك العشرات من مؤشرات الجودة (مثل تصنيف UNDP لمؤشر المعرفة، ومستوعب سكوبس وشبكة العلوم ISI والتايمس Times، وقاعدة بيانات RSG، وتصنيف مؤشرنيتشرللمؤسسات العلمية في العالم و(Times Higher Education)THEالمتخصص في تقييم أكبر الجامعات من ناحية التعليم والبحث العلمي ذي الجودة العالية، وForbes و QS World University Rankings وتصنيفURAP" و تصنيف" Webometrics" ..إلخ)، والتي استحدثتمن أجل المساعدة على فهم وضبط المسار الصحيح من عدمه لإستراتيجية التعليم والأداء الأكاديمي من أجل تحقيق إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management/TQM والوصول إلى بيئة استثمار جيدة. وهنا، نذهب إلى ضبط بعض المؤشرات التي حدّدها "تيد جاكسون" الشريك الإداري للعمل مع المنظمات الدولية لتحسين عمليات إدارة الأداء وتنفيذ الاستراتيجيات[1](2022) - كمثال- ، والتي تبلغ 28 مؤشرا، والتي يتم العمل بها ضمن التقارير التي تمنح سنويا للهيآت والمنضمات الدولية، كما تفعل الأمم المتحدة- وكما تفعل الجزائر مثلا - ولا تفعل نفس الشيء مع بعض المنظمات، والتي تلقى سنويا استنكارا من قبل الدولة بسبب التصنيف المجحف الذي تتعمده تلك المنظمات والتنكر للمجهودات الكبيرة التي تقوم بها الجزائر سنويا من أجل

[1]أخبار الأمم المتحدة، التعليم حول العالم في أزمة "غير مرئية" وعواقبها وخيمة على الأطفال ومستقبلهم، 2022/10/1.https ://news.un.org/ar/story/2022/08/1108202.

تحسين العملية التربوية والتعليمية والتكوينية (وجهة نظر الجهة الرسمية الجزائرية طبعا[2] ، والتي سوف نستعرض بعضا منها تباعا- لاحظ هوامش الفصل أدناه، والتي تم تصنيفها على المحاور التالية:

- " 1- الآكاديميا Academia. 2- المالية Finances3- النِّسَب Ratios4- المنهاج الدراسي Curriculum5- الأساتذة Faculty6- المرافق Facilities7- التكنولوجيا Technology8- وسائل النقل Transportation9- الإسكان Housing) [3].

المتتبع للمعايير التي تطرحها هذه المؤشرات، سوف يلاحظ بأن هناك محاولة لتغطية أغلب ميكانزمات العملية التعلمية، خلال مختلف المراحل التي تمرّ بها، وكذا الشروط المساعدة على تحقيقها، بدءا من دراسة شروط الحياة داخل المؤسسة، والفريق المرافق، والتغطية المالية لتكلفة كل طالب، بما في ذلك وسائل الاتصال والنقل والتكنولوجيا، ونوعية الأساتذة، وساعات الدراسة، والمنح والتكوين البيداغوجي، ونوعية المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لمتطلبات العصر، وصولا إلى النقل وتوافره ..إلخ. وهي مؤشرات تسعى إلى تحقيق ما يسمى بإدارة الجودة الشاملة: TQM، ضمن موضوع لا يزال حديث عهد حتى بين المتخصصين، ولا يمكن الإلمام به كلية، لأن المؤشرات متعددة – كما اشرنا- . لذلك يمكن السعي ونحن نستعين بتلك المؤشرات إلى تحقيق بعض من إدارة الجودة الشاملة، وقياسها على سلم المعايير المحددة

---

[1]أخبار الأمم المتحدة، التعليم حول العالم في أزمة "غير مرئية" وعواقبها وخيمة على الأطفال ومستقبلهم، https ://news.un.org/ar/story/2022/08/1108202.2022/10/1

[2]أسماء منور، مؤشرات التعليم في الجزائر تفضح بهتان تقارير دولية، تمت الزيارة في 2022/10/25، https://www.el-massa.com/dz/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D8%AB/%D9%85%D8%A4%D8%B4%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D8%AA%D9%81%D8%B6%D8%AD-%D8%A8%D9%87%D8%AA%D8%A7%D9%86-%D8%AA%D9%82%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%B1-%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%D8%A9

[3] Ted Jackson, Key Performance Indicators For Schools & Education Managementn ,visited 25/10/2022,https ://www.clearpointstrategy.com/key-performance-indicators-in-education/:

دوليا (لاحظ تقرير الـ UNDP الذي يرتب كل دولة داخلة في التصنيف على أساس تلك المؤشرات(154 دولة)، ضمن فلسفة تسيير حكيمة تتجدد باستمرار من أجل التأقلم مع البيئة التمكينية، والتي يتم احتسابها سنويا كخاتمة لمؤشرات الجودة.

وعليه فإنه يمكن إجمالا اختصار تلك المؤشرات من أجل تحديد إدارة الجودة الشاملة (فريد النجار 1999) في النقاط التالية:

- "معايير مرتبطة بالطالب: من حيث الانتقاء، نسبة عدد الطلاب إلى الأساتذة، دافعية الطلاب واستعدادهم للتعليم؛
- معايير مرتبطة بالأساتذة: من حيث حجم الهيئة التدريسية وكفاءتهم المهنية، مدى مساهمة الأساتذة في خدمة المجتمع،واحترام الأساتذة للطلاب؛
- معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: من حيث أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتواها، ومدى ارتباطها بالواقع؛
- معايير مرتبطة بالأداء: من حيث التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم؛
- معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: مدى استفادة الطلاب من الكتب والأجهزة والأدوات؛
- معايير مرتبطة بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع: مدى استجابة الجامعة لاحتياجات المجتمع والمشاركة في حل مشكلاته". [1]

ت- عوائق وصعوبات تطبيق المؤشرات:

- إن مشكلة تطبيق مؤشرات جودة التعليم، تطرح خاصة على مستوى الدول النامية، التي تعجز عن احتواء كل المؤشرات، لكنها بالمقابل تسعى جاهدة، وفق إمكانياتها إلى الوفاء بأكبر

[1] أ.د فريد النجار، إدارة العلوم والتكنولوجيا، منشأة المعارف، الإسكندري، مصر، 2014، ص، 171.

قدرمنها، من أجل تحسين ترتيبها السنوي عالميا. لذلك لا يمكن طرح نفس مشاكل التربية الموجودة في الدول النامية، بنفس فلسفة أو معايير الدول المتطورة(على اعتبار أن جودة التعليم هي في الأساس فلسفة تسيير ناجحة). فمن شأن هذه الأخيرة أن تكون نفقات التعليم أو البحث العلمي مرتفعة جدا، ويتوافق مع ناتجها المحلي السنوي، ومن شأن الدول النامية أن يكون أيضا تمويلها للتعليم بما يتوافق وناتجها المحلي السنوي.. فإذا كان الإنفاق على التعليم مثلا، في دولة نامية يشكل ما نسبته 5% من مدخولها الخام السنوي، فإنه يعدّ محترما جدا، مقارنة مع إنفاق دولة متطورة، لنفس القيمة أو أقل، حتى وإن فاقه بكثير، لأن متطلبات التنمية في الدول الفقيرة أو النامية، بحاجة إلى الكثير من المستلزمات التي تجعل نسبة 5%، قيمة كبيرة، وربما مستخلصة على حساب متطلبات ضرورية أخرى، كالأمن الغذائي أو الوطني. لذلك كانت في أحيان كثيرة، النفقات على التعليم، أمرا سياسيا. ولذلك أيضا، كانت النفقات على التعليم، مرتبطة بوعي الدولة، التي قد تراهن على التعليم من أجل خلق الرفاهية في المستقبل، بدل أمور أخرى، كالأمن مثلا(ولو مؤقتا)، كما فعلت ماليزيا في السبعينات، بعد تولي الدكتور الطبيب محمد مهاتير وزارة التعليم العالي عام 1975.م الذي حول ماليزيا من مجتمع زراعي إلى مجتمع صناعي في التسعينات، ووفر البيئة المستقطبة للاستثمارات الدولية العملاقة، ورفع من دخل الفرد إلى عشرة أضعاف، معتمدا في الأساس على إصلاح التعليم ومناهجه وأهدافه[1]. ولذلك كان تعميم التعليم على مستوى الأمم المتحدة والمنظمات الدولية، أمرا مهما جدا، راهنت عليه من أجل القضاء على الأمية من جهة، وتطوير حياة الشعوب من جهة أخرى كي تحقق استقلاليتها واستقرارها على

[1]الترتيب العالمي للتعليم 2022 وماهي أفضل دول في التعليم، موقع محيط، 10/22/ 2022.

https ://m7et.com/global-education-ranking-2020/

جميع الأصعدة، خاصة على مستوى الأمن الغذائي والأمن الداخلي / محاربة الفقروالحروب: (أخبار الأمم المتحدة– 01/أوت 2022)[1].

- تشير الأمم المتحدة أيضا، إلى أن معضلة التعليم والفارق الكبير بين الدول النامية والدول الفقيرة، والنتائج الكارثية التي تهدد مستقبل الأطفال يعود إلى :

✓ سوء توافق النظم التعليمية مع مناهج التعليم،

✓ سوء تموين العملية التربوية: يخصص أكثر من 70 %، من البلدان في العالم، **أقل من 4%، من إجمالي الناتج المحلي** .

✓ فشل أنظمة التعليم في صناعة جيل من الشباب وتركه غير قادر على مواجهة المستقبل.

✓ افتقار بعض الدول إلى وسائل الاتصال الرقمي والتكنولوجيا وسواد التعليم التقليدي.

الأمر الذي جعل الشباب **يعجز عن اكتساب المهارات اللازمة** للتنقل إلى عالم اليوم السريع التغيّر.

تعكس كل هذه النتائج ما يسمّيه الخبراء بـ" أزمة المساواة والجودة والملاءمة" في التعليم العالمي[2].

في عام 2017، صدر مقالا مهما جدا في منتدى الاقتصاد العالمي World Economic Forum، بعنوان: Quel pays proposent les meilleurs enseignements supérieurs? –ما هي البلدان التي

[1] أحمد درويش، الساحر الماليزي..هكذا كانت رحلة مهاتير محمد، من التمرد إلى النهضة، مدونات الجزيرة،2019/02/14،
https ://www.aljazeera.net/blogs/2019/2/14/%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%A7%D8%AD%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%B2%D9%8A-%D8%B1%D8%AD%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%85%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A2%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%8A-%D9%85%D9%86

[2] أخبار الأمم المتجدة، 01 أوت 2022، تمت زيارة الصفحة، بتاريخ 2022/10/25،
https ://news.un.org/ar/story/2022/08/1108202

تعرض أفضل تعليم عالي؟، لصاحبه "Kai Chan[1]، تحدث فيه عن أن المنافسة بين جامعات العالم اليوم، خلقت نوعا من التصنيف الذي يسعى إلى انتقاء الجامعات الأكثر تنافسية على مستوى العالم ضمن لائحات معينة، تخضع في الغالب إلى مؤشرات مثل أعداد منشورات البحوث، والرفاهية ومكاسب الطلبة القدماء (مثل جوائز نوبل). وأنه في العموم، حتى وإن كان هناك بعض التفاوت الطفيف، فإن تلك الجامعات العالمية الكبرى تتقارب فيما بينها(وهنا، نعود إلى الإشارة التي أثارها بعض أساتذة اتحاد الجامعات العربية، في مؤشر أقدمية الجامعات الغربية والمكاسب العتيقة ونوعية الأساتذة، وقدم الجامعات التي تعود إلى أزيد من 200 سنة، وهي مؤشرات تؤخذ بعين الاعتبار أثناء التصنيف السنوي. لذلك اقترحوا عدم الأخذ بعين الاعتبار بما يمكن تسميته بالتصنيف العالمي لجامعات العالم، وبضرورة الاحتكام لمؤشرات تعليم عربية خاصة– مشروع قيد التنفيذ في آخر سنة 2022– أو أخذها بتحفظ).

يشير"كاي شان" الأستاذ المجاز، المسؤول عن التنافسية والابتكار إلى أن هذا التصنيف التنافسي، عادة ما يهمل جانبا مهما جدا، وهو **التنامي غير العادل للتعليم العالي**، مما يجعله بمثابة الرهان الخطير الذي يهدد شرائح اجتماعية كثيرة، جعلت من النخبة التي تحصل على تعليم مرموق في أعتى الجامعات وأكثرها شهرة، تعاني من نوع من الطبقية الآكاديمية، التي سرعان ما تقابل بنوع من **الصمت** تجاه تلك الطبقية التي لا تسمح إلا للنخبة بالالتحاق بتلك الجامعات، وبنقل المعرفة بشكل مغلق فقط فيما بينها، وبحرمان الطبقات المعوزّة، حتى وإن كانت كفؤة ومن حقها الحصول على تعليم محترف (وهنا نعود إلى الفصل الثالث في مبحثنا هذا، وإلى بورديو وباسيرون ونظرية إعادة الإنتاج، التي تتكاثر ضمن مؤشرات جديدة اليوم، وذات طابع معرفي، كي تخلق المجتمع المعرفي الذي تريده هي، وكذا الاقتصاد المعرفي الذي تريده هي)، ويسمى هذا المؤشر بمؤشر اللاعدالة أو التفاوت، الذي عادة ما يجعل من أحقية التعليم الجيد

[1] المصدر نفسه.

حكرا على نخبة ، ذات تراث مالي ومكانة اجتماعية مميزة. وهو أمر نلاحظه في الجامعات الأمريكية والبريطانية خاصة.

فهل سلِمت المؤشرات الخاصة بالتعليم، التابعة للأمم المتحدة أو المنظمات الدولية، الاقتصادية خاصة، مثل "دافوس" من سيطرة تلك النخب الأكاديمية،على معايير وقيم تلك المؤشرات؟ هل أسست تلك المؤشرات للمزيد من التفاوت الاجتماعي بسبب سيطرة فئة اجتماعية معينة على معرفة معينة، ليست في متناول الجميع، رغم ادعاء دمقرطة التعليم وجمهرته؟ . الأمم المتحدة تدق ناقوس الخطر هنا، وتعلن بأن هناك خلل في الاقتسام العادل لمدخلات العملية التربوية، نجم عنه خلل في مخرجات العملية التربوية، وبأن على العالم أن يتكاثف أكثر من أجل إبعاد هذا الشبح الذي "سيجعل قرابة الـ 825 مليون طفلا، أي نصف أطفال العالم عند مشارف الـ 2030–ينهون المدرسة بدون اكتساب حتى المؤهلات الأساسية التي يحتاجونها للحصول على وظيفة !!" – كأحد مخرجات العملية التربوية الكثيرة، الناجمة عن **التنامي غير العادل للتعليم** –[1]. وهل من حق الدول التي رأت بأن هناك إجحاف متقصّد لمجهوداتها في الارتقاء في سلم التصنيف العالمي، أن تنتقد ذلك التصنيف الأممي أو التابع لبعض المنظمات، مؤكدة على أن تلك المؤشرات ذات طابع مرجعي ضيّق جدا وخاص بدول على حساب دول أخرى؟

وهل من حق بعض أعضاء اتحاد الجامعات العربية رفض الخروج عن تلك المؤشرات العالمية الموجهة لإذكاء روح التنافسية في سياق متطلبات السوق العالمية والابتكار وحرية البحث ذات الأبعاد العالمية، حتى لا نكون خارج الركب العالمي، وأن تلك المؤشرات التنافسية عالمية وليست سياسية، وأن أي تبرير للتصنيفات غير المتقدمة للتعليم قبل الجامعي أو الأكاديمي، غير منطقي، لاستحالة خلق مؤشرات

[1] Kai Chan, Quel pays proposent les meilleurs enseignements supérieurs, World Economiqc Forum, Visité le 20/10/2022 , https ://fr.weforum.org/agenda/2017/10/quels-pays-proposent-le-meilleur-enseignement-superieur/# :~ :text=Au%20Royaume%2Duni%2C%20le%20nombre,%C3%A9tablissements%20class%C3%A9s%20au%20niveau%20mondial

موحدة ومتفق عليها من كل الأطراف، لذلك يجب العمل على اللحاق بالتصنيفات المتقدمة، بدل تذيُّل اللائحة أو الخروج منها أصلا.. !؟

***

4- نماذج عالمية عن الفشل الدارسي بالجامعة.

" لا وجود لإيلدورادو تربوي، حتى وإن كنا بكاليفورنيا" *Le Monde de l'éducation, 1998.* " : ربما اختصرت هذه العبارة التالية" ، ما نسعى إلى الاقتراب منه، ليس من أجل القضاء عليه كظاهرة تربوية على أساس سوسيولوجي–تربوي، وإنما من أجل محاولة فهمه ضمن معطيات خاصة بثقافة المجتمع ووضعه الاقتصادي والسياسي..إلخ، من أجل تفادي الطوباوية التي طبعت بعض المقاربات الأنسية للاسف الشديد من الظواهر. ففهمُ الظاهرة السوسيولوجية هو في الغالب محاولة لفهم المسببات وخاصة غير المعروف منها أو الذي عسر فهمه، ومحاولة التعاطي معه في حدود ما تسمح به الرؤية السوسيولوجية (الأدوات المنهجية) وتوفره المؤشرات التي يتم التعامل معها اليوم من اجل ضبط العملية التربوية وقيادة مسارها، حتى يتم تثمين هذه العملية في الأخير ضمن التصنيفات العالمية التي تتيح لنا فهم مسارنا بدورنا إذا كان في الطريق الصحيح، أم أنه علينا العمل أكثر لتسويته. وهو الأمر الذي تنشره النشريات الدولية كل سنة تقريبا، لذلك فإن الاعتماد على فهم جودة التعليم، من المستحسن أن ينطلق من فهم وضعيتنا الحالية عالميا، وعربيا تباعا.

لذلك فإننا نتساءل أيضا، إن لم يكن فهم المسببات المؤدية إلى ضعف التحصيل لدى الوافد الجامعي، وبالتالي نشوء تلك الفجوة المعرفية التي تؤدي إلى فشله في السنة الأولى، ضمن مؤشرات الجودة و ما يرتبط بها من شرائط عديدة، هو المسار الصحيح الذي علينا أن نسلكه، حتى لا نحيد عن تبرير ذلك التصنيف المتعثّر لجودة التعليم والأداء الآكاديمي عندنا. وهو أمر لا يخفى على أحد.

إنّ دراسة ظاهرة ذلك الفشل أو المعبر عنه بالفجوة أو الهوة ، هو دراسة بعض مؤشرات جودة التعليم في الأساس، المتعلّقة بالنجاح، ومقارنتها بها. لذلك يمكننا أن نتساءل إن لم تكن الدراسة كلها، هي دراسة الفشل المدرسي لدى الوافدين الجدد على الجامعة، على ضوء مؤشرات الجودة، ومحاولة البحث عن حلول ممكنة، من أجل ضبط تلك الظاهرة وفهمها والحد منها. وربما لم تتضح بعد تلك العبارة التي جاءت في مقال مهم جدا للأستاذ عبد المجيد عمراني: تأثير الفشل الدراسي على إنتاجية الجامعة

REFLEXION SUR L'ECHEC UNIVERSITAIRE : AMPLEUR, CARACTERISTIQUES ET INCIDENCE SUR LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSITE. 2006–ASGP

والتي تعود إلى مجلة" لوموند الخاصة بعلوم التربية" ، والتي مفادها أن البحث عن منجم الذهب في مجال التربية– أي الكمال–، غير موجود في الواقع. وأن الإخفاق المدرسي أمر موجود في كل المجتمعات، وفي كل الجامعات، بما في ذلك جامعات كاليفورنيا المرموقة التي تحتل صدارة الترتيب في جامعات العالم، وتتواجد في أرقى اقتصاديات العالم وأغناها، على اعتبار أن ولاية كاليفورنيا، تمثل أغنى ولاية بأمريكا، وثاني اقتصاد في العالم، وهي عاصمة التكنولوجيا العالمية: وادي سليكون، ورغم ذلك، لم تخل جامعاتها من ظاهرة الرسوب !! كاليفورنيا التي كانت محجا للباحثين عن الذهب في بداية اكتشاف أمريكا، والتي نبغ اقتصادها بفضل أغلب العائلات التي كانت تملك تلك المناجم. ذلك الاقتصاد الذي أصبح اليوم يعيش داخل مجتمع معرفي، واقتصاد معرفي وبيئة استثمار تم تكييف أغلب مؤشرات الجودة في التعليم والأداء الأكاديمي على أساس متطلباتها.

وقبل الخوض في نماذج الفشل المدرسي الموجود في الجامعات، لا مناص من الاحتكام إلى بعض الإحصائيات التي لخصناها في جداول من أجل شرح تلك الظاهرة على ضوئها، والتي استفرغناها من مؤشر المعرفة لمخطط الأمم المتحدة الإنمائي 2021PNUD ، و، DAVOS والتي سنستعين بها في العمل التطبيقي أيضا:

	جودة التعليم قبل الجامعي	جوة التعليم العالي/	البحث والتطوير التكنولوجي	البيئة التمكينية	الاقتصاد	تكنولوجيا الإعلام والاتصال	مؤشر المعرفة
عربيا	11-10	10	16	10	10	12	13
دوليا	119،78	111	145	117	117	106	111

الترتيب الخاص بالجزائر فيما يتعلق بمؤشر المعرفة PNUD /2021 دولة154

تابع: جودة التعليم العالي في الجزائر وفقا لتقرير التنافسية العالمية لعدد من السنوات.

السنة	الترتيب	معدل الجودة (المتوسط: 5)
2006	**125/92دولة**	**-**
2010	**139/117دولة**	**-**
2015	**144/114دولة**	**3**
2018	**137/97دولة**	**3,2**

Source: *Prepared by the researchers according to: World Economic Forum, The Global Competitiveness Report, Various issues: 2006/2010/2015/2018. WEF, Geneva*

جدول "1" (تنظيم خاص بمبحثنا)

جودة التعليم قبل الجامعي للدول العربية (مؤشر 1)					
تقريرPNUD 2021			تقرير DAVOS 2021 / بتحفّظ		
الترتيب العالمي/ 154دولة	البلد	الترتيب عربيا	عدد التلاميذ	الترتيب العالمي	البلد	الترتيب عربيا
6	الإمارات	1	307,000	4	**قطر**	1
14	قطر	2	1,081,020	10	**الإمارات**	2
41	سلطنة عمان	3	1,350,609	25	**لبنان**	3
52	السعودية	4	141,000	33	**البحرين**	4
61	تونس	5	1,950,723	45	**الأردن**	5
66	الكويت	6	5,986,414	54	**السعودية**	6
68	البحرين	7	2,088,689	84	**تونس**	7
72	مصر	8	681,241	97	**الكويت**	8
75	فلسطين	9	7,870,113	101	**المغرب**	9
78	الجزائر	10	743,296	107	**سلطنة عمان**	10
99	المغرب	11	9,964,892	119	**الجزائر**	11
105	الأردن	12	225,000	134	**موريطانيا**	12
116	لبنان	13	**20,642,385**	الأخيرة عربيا	**مصر**	13
124	العراق	14				
2			**1**			

جدول "2"(تنظيم خاص بمبحثنا)

جودة التعليم العالي PNUD 2021 للدول العربية(مؤشر 2) جودة التعليم العالي PNUD 2021			
ملاحظات خاصة بالجزائر	الترتيب العالمي/ 154دولة	البلد	الترتيب عربيا
. عدد الطلبة المسجلين بالتدرج: 1,496,984	16	الإمارات	1
. عدد الطلبة المسجلين بما بعد التدرّج: 76,259	20	قطر	2
. تعداد الأساتذة: 61,220	31	لبنان	3
. أستاذ، لكل 25 طالبا	35	مصر	4
. 29 مركز بحث	42	السعودية	5
1701مخبر بحث .	66	العراق	6
. 2239 باحثا دائما	76	البحرين	7
37 ألف أستاذا باحثا	94	الكويت	8
2,9 مليار دولار للتعليم العالي والبحث العلمي، منها 9%، للبحث العلمي	99	تونس	9
	111	الجزائر	10
	117	فلسطين	11
المصدر: التقرير السنوي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي 2021	125	الأردن	12
	132	اليمن	13
	142	المغرب	14

البحث والتطوير التكنولوجي PNUD 2021 للدول العربية (مؤشر3)					
نصيب كل فرد من الناتج المحلي السنوي/ صندوق النقد الدولي	استثمار كل دولة عربية في البحث العلمي من PIB/ حسب البنك الدولي https://data.albankaldawli.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS	ترتيب الناتج المحلي الس نوي العربي /بالمليار دولار/ 2022	الترتيب العالمي/ 154دولة	البلد	الترتيب عربيا
43,5 ألف دولار	1,45%(2020)	405,771 (عربيا 2)	28	الإمارات	1
61,7 ألف دولار	0,53 % (2018)	119,849 (5)	41	قطر	2
23,7 ألف دولار	0,52 %(2020)	779,289 (عربيا 1)	47	السعودية	3
3,451 ألف دولار	———	58,565 (11)	49	لبنان	4
3,8 ألف دولار	0,96 % (2020)	302,256 (3)	58	مصر	5
789,4 دولار	0,02 % (2015)	30,876 (16)	70	السودان	6
585 دولار	———	29,855 (17)	79	اليمن	7
17,6 ألف دولار	0,37 % (2020)	76,609 (9)	82	عمان	8
3,3 ألف دولار	045 %(2013)	————	93	فلسطين	9
26,2 ألف دولار	0,10 %(2014)	38,184 (14)	94	البحرين	10
4,3 ألف دولار	0,70 %(2017)	44,172 (12)	95	الأردن	11
3,5 ألف دولار	0,75 %(2017)	38,732 (13)	100	تونس	12
3,4 ألف دولار	0,71 %(2010)	119,040 (8)	109	المغرب	13
27,9 ألف دولار	019 %(2020)	137,591 (7)	117	الكويت	14
2,1 ألف دولار	0,01%(2018)	5,651 (19)	141	موريطانيا	15
3,6 ألف دولار	2,9 مليار دولار للتعليم العالي والبحث العلمي، منها 9%، للبحث العلمي :0.261 مليار دولار(MESERS 2021).	172,781 (6)	145	الجزائر	16
	عدد الباحثين لكل نسمة: 44662000/39239 (1 لكل 1129 نسمة)	الناتج المحلي الجزائري عام 2021: 167.98 مليار دولار/ البنك الدولي. أي أن البحث العلمي يمثل: 0.26 %من الناتج المحلي			

جدول "3" (تنظيم خاص بمبحثنا)

جدول "4" (تنظيم خاص بمبحثنا)

البيئة التمكينيةPNUD 2021 للدول العربية (مؤشر4)

الترتيب العالمي/ 154دولة	البلد	الترتيب عربيا
27	الإمارات	1
55	قطر	2
75	الكويت	3
78	تونس	4
83	السعودية	5
84	المغرب	6
88	مصر	7
91	البحرين	8
98	الأردن	9
117	الجزائر	10
124	فلسطين	11
139	لبنان	12
145	موريطانيا	13
146	العراق	14

جدول "6" (تنظيم خاص بمبحثنا) جدول "5"

تكنولوجيا الإعلام والاتصال PNUD 2021 (مؤشر 6)			الاقتصاد PNUD 2021 (مؤشر 5)		
الترتيب العالمي/ 154دولة	البلد	الترتيب عربيا	الترتيب العالمي/ 154دولة	البلد	الترتيب عربيا
14	الإمارات	1	2	الإمارات	1
21	الكويت	2	20	قطر	2
30	البحرين	3	35	الكويت	3
25	السعودية	4	43	البحرين	4
49	عمان	5	48	السعودية	5
51	قطر	6	56	مصر	6
57	مصر	7	64	عمان	7
72	تونس	8	77	الأردن	8
74	المغرب	9	91	تونس	9
92	الأردن	10	92	لبنان	10
98	لبنان	11	97	المغرب	11
106	الجزائر	12	103	فلسطين	12
124	فلسطين	13	136	الجزائر	13
132	العراق	14	137	السودان	14

(مؤشر 7) PNUD 2021 مؤشر المعرفة (المتوسط العالمي(48,4)			
الترتيب عربيا	البلد	المعدّل	الترتيب العالمي
1	الإمارات	67,3	11
2	قطر	85,7	38
3	السعودية	57,6	40
4	الكويت	54,5	48
5	عمان	52,3	52
6	مصر	52,3	53
7	البحرين	52,2	55
8	تونس	47,2	83
9	لبنان	44,8	93
10	المغرب	43,5	101
11	الاردن	42,5	103
12	فلسطين	42	106
13	الجزائر	40,3	111
14	العراق	33	137

جدول "7" (تنظيم خاص بمبحثنا)

1- كنـــــــدا Canada:

تعدّ كندا، التي تحتل مراكز متقدمة جدا في العالم، من بين أفضل الدول التي يقصدها آلاف الطلبة سنويا من أجل التكوين الذي عادة ما يرتبط بالهجرة، ويكون متطورا وحديثا، ويمتلك أفضل تكنولوجيات الاتصال. لذلك نجد بأن ترتيب كندا في التعليم وجودة التعليم العالي، يأتي تقريبا دائما بعد ترتيب الولايات المتحدة التي تحتل جامعاتهاومدارسها الخاصة والعامة، الترتيب الأول عالميا. لذلك أيضا، فإن دراسة الانقطاع المدرسي أو الفشل المدرسي في جامعات كندا، يكون بصفة خاصة ومتفهمة جدا للوضعية الخاصة لآلاف الطلبة الوافدين، الذين تلعب العوامل الخارجية دورا مهما في تأقلمهم مع المجتمع المستقبِل والبيئة والمنهاج الدراسي الجديد، خاصة في السنة الأولى. لكن الدراسات عادة، ما تأخذ في الحسبان أيضا الوضعية الخاصة للطالب الكندي الأصلي، وليس للوافد ضمن الهجرة فقط، وتدرس المؤثرات المؤدية للرسوب أو الانقطاع ضمن كتلة تعليمية وتكوينية واحدة، بغض النظر عن كون الطالب وافدا أو مقيما (Yamina Bouchama 2003) ، إلاّ إذا لجأنا إلى البحث عن المسببات المختلفة للرسوب.

وكما أشرنا سابقا، فإن التصنيفات الدولية التي تشرف عليها العديد من الجهات، لا تتوافق فيما بينها حول المؤشرات. فمثلا، التعليم في دول شرق آسيا، ناجح ومتطور، لكننا نجد بالمقابل، ترتيب تلك الدول في المراتب الأخيرة، لكننا على العموم، سنؤكد في ترتيب كندا المتقدّم على الوضعية الاجتماعية والناتج المحلي، ودخل الفرد السنوي من الناتج المحلي، والقيمة المالية المرصودة للتعليم العالي، ومؤشر البحث والابتكار ومساهمة كندا في هذا الأخير عالميا، عمل

الدولة على تنمية سوق العمل، امتلاك تكنولوجيات الاتصال وتطبيقها في المؤسسات التعليمية، جودة مؤسسات التعليم الجامعي، تعاقد المؤسسات الاقتصادية مع مراكز البحث والتفكير، سوق السلع والخدمات والعمل..إلخ، لكي نتأكد بأن التعليم في كندا، هو فعلا من أرقى أنواع التعليم في العالم، وفق تلك المؤشرات.[1]

تنظيم خاص بمبحثنا

الدولة	الترتيب العالمي في 2021	الترتيب العالمي في 2020	عدد السكان(بالمليون نسمة)
الولايات لمتحدة	1	1	332.9
المملكة المتحدة	2	2	68.2
ألمانيا	3	4	83.9
كندا	4	3	38.1
فرنسا	5	5	65.4
سويسرا	6	6	8.7
اليابان	7	11	126
أستراليا	8	7	25.7
السويد	9	8	10.1
هولندا	10	9	17.1

جدول "8" تصنيف "يو إس نيوز" لأفضل دول العالم من حيث جودة التعليم في 2021 (31)

1أخبار الأمم المتحدة، 01 أوت 2022، تمت زيارة الصفحة، بتاريخ 2022/10/25،
https ://news.un.org/ar/story/2022/08/1108202

جدول "9" تصنيفTHE، لأفضل مائة (100) جامعة في العالم 2022

(الجامعات الكندية) (تنظيم خاص بمبحثنا)

الدولة	الجامعة	التطور 2021-2022	2022 التصنيف العالمي
Canada	University of Toronto	=	18
Canada	University of British Columbia	-3	37
Canada	McGill University	-4	44
Canada	McMaster University	-11	80
Canada	University of Montreal	-15	88

يتم احتساب التصنيف وفق:

- نوعية التعليم: (30 %)
- البحث العلمي (30%)
- تأثير المشاريع البحثية (15%)
- المداخيل المحصلة من البحث العلمي. [1]
- درجة الرضا المسجلة في الجامعات الكندية، وفق الطلبة هي : 5/4.5– إحصاء جامعة ماك جيل–.

[1]أفض لدول العالم من حيث جودة التعليم في 2021، موقع: المتداول العربي، تمت الزيارة في 2022/11/01،

https ://www.arabictrader.com/ar/news/economic-reports/124301/%D8%A3%D9%81%D8%B6%D9%84-%D8%AF%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85-%D9%85%D9%86-%D8%AD%D9%8A%D8%AB-%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%81%D9%8A-2021%D9%85%D8%A7-%D8%AA%D8%B1%D8%AA%D9%8A%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%D8%9F

***

وكما هو موضح في الجدول"8"، فإن كندا التي يحتل فيها التعليم المرتبة الرابعة عالميا، بها:

- ✓ " ثلثا الطلاب فقط، المقبولين في الجامعة يحصلون على دبلومهم. (2/3 seront diplômés)
- ✓ ومن بين الذين لا ينقطعون عن الدراسة، نصفهم يحصل على دبلوم متأخر بسنة، أي بعد ثلاث سنوات.
- ✓ أما النصف الآخر، فإن الثلثين لا يحصلان عليه إلا بعد أربع سنوات، أي بعد تأخير لمدة عامين (Levesque and Pageau، 1990).
- ✓ مما يجعلنا نقول بأن 17٪ فقط من الطلاب المقبولين يكملون خلال المواعيد النهائية المحددة."[1]

✓ : هنا يمكننا احتساب نسبة كلفة الهدر التربوي Déperdition

فبالإضافة إلى المشاكل النفسية التي يتسبب فيها الانقطاع أو التوقف المؤقت أو التسرب أو الرسوب أو التكرار(المظاهر المختلفة للفشل التربوي)، والتي تأتي على الاستقرار الذهني للطالب، فإن العواقب الوخيمة التي تمس استقرار العائلة واستقرار روح المجموعة في الصف، وحتى مردود الأستاذ، الذي يعتريه شعور بالذنب والعجز (يمينة بوشامة 2003)، واللجوء إلى الانحراف الأخلاقي والجريمة، كما يحدث في الجامعات الأمريكية غير المصنّفة (د عبد المجيد عمران 2006) يلعب دورا كبيرا، وجب أخذه بعين الاعتبار، ويتسبب في الهدر التربوي الذي تحدثنا عنه. فمثلا على مستوى"

[1] Business kool, Le classement 2022 des meilleures universités du monde , a été visité le 01/11/2022,
https ://business-cool.com/decryptage/classements/classement-2022-meilleures-universites-monde/

100.000 منقطع عن الدراسة عام 1991، قدّر "مواسيه وتوسان (1992)"، بأنه، وعلى مستوى مقاطعة الكيوبك فقط، تم احتساب ما قيمته 4 إلى 5 مليار دولار –هدرا تربويا–، أي ثلثي الإنفاق الكامل على التعليم الابتدائي والمتوسط العموميين والتابع للخواص عام 1989. وأن **إعادة** أحد الراسبين أو المنقطعين إلى الدراسة يتطلب أعباء مصاريف إضافية تمس التكوين، حتى أنه يتعين التساؤل إن كان الأمر يتطلب فعلا كل هذا العناء ؟"[1].

لقد تعمّدنا وضع النموذج الكندي – وسوف نرى لاحقا النموذج الفرنسي–، ليس من اجل ضبط إشكاليتنا الآنية على إشكالية السؤال التربوي الكندي، لما به من اختلافات كثيرة، خاصة على مستوى مناهج التدريس في كندا والكلفة المالية المرصودة للتعليم هناك، بما يتوافق مع البنية الاقتصادية العملاقة للاقتصاد الكندي ومستوى المعيشة والرفاهية الاجتماعية والاستقطاب المستدام للطاقات المميزة، عبر الهجرة المنتقاة لأسلاك التعليم إلى كندا، والتي استفاد منها النظام الكندي كثيرا، وهو الأمر الذي يمكن توضيحه عبر التقارير التربوية، وضبط تلك المشاكل بسهولة، وكذا الحلول المقترحة، بل إننا سعينا إلى هذا لكي نبيّن بأن السؤال التربوي والمشاكل المضبوطة والحلول المقدّمة، تختلف كثيرا بين دول في صدارة الترتيب، ودول في مراتب متأخرة نوعا ما، وهو الأمر الذي يجعل السؤال التربوي في حدّ ذاته مهما جدا، ويخضع إلى متغيرات مختلفة بين هته الأنظمة التعليمية وتلك. لذلك لا

[1] Yamina Bouchamma, Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial, Revue de sciences de l'éducation,Volume 28, Number 3, 2002, p. 649–674, a été visité le 01/11/2022,https ://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse723/008337ar/#s1n1:«
seulement les deux tiers des étudiants admis au collégial obtiennent leur diplôme. Parmi ceux qui n'abandonnent pas, la moitié obtient un diplôme avec un an de retard, soit après trois ans. Quant à l'autre moitié, les deux tiers ne l'obtiennent qu'à l'issue de quatre ans, soit après deux années de retard (Levesque et Pageau, 1990). Ce qui revient à dire que seulement 17 % de l'effectif estudiantin admis termine dans les délais prescrits. »

ينبغي أبدا نقل أي تجربة تعلمية، حتى وإن كانت ناجحة من مجتمع إلى آخر، دون الأخذ بعين الاعتبار بمسألة الوضعية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية الخاصة للبلاد، وهي أمور تكاد لا تتطابق بين نظام وآخر إلا نادرا. ولكن على العموم، وحتى باختلاف النسب المسجلة على مستوى الفشل المدرسي على مستوى الجامعة، يكاد لا يخلو نظام أي بلد من مشكلة الرسوب، والأمر وإن اختلف ربما اقتصاديا، من الناحية المالية، والذي يمكن حله، كلٌّ حسب نظام بلده، إلاّ أن السؤال السوسيولوجي، يكاد يكون واحدا، ويحدد دوما **المشاكل الداخلية والخارجية لظاهرة الرسوب**، والتي يتم ضبطها– كما ذكرنا– حسب معطيات كل بلد تقريبا. ففي كندا مثلا، ونظرا لتوافر كل المستلزمات المادية في تغطية كلفة العملية التعليمية، وارتفاع نسبة الدخل الفردي من الناتج القومي، وربط المدارس بالتجهيزات التكنولوجية، واستفادة الأساتذة من التكوين البداغوجي الدوري، والانتقاء الاحترافي لسلك التعليم الآكاديمي، حتى أصبح الأستاذ في مكانة راقية جدا، اعبترته فيها وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي الكنديتين بمثابة الرأسمال الحقيقي في العملية التربوية، والذي يفوق أهمية كل البرامج والأموال المرصودة مهما علت قيمتها (يمينة بوشامة 2003)، يكون السؤال المتعلق بالرسوب عند الوافدين الجدد على الجامعة، محصورا تقريبا في نوعية الأستاذ المؤطّر للعملية التربوية، ونسبة الإحساس بتلك المسؤولية، كي نميز بين الأستاذ العامل والأستاذ المحترف(Le fonctionnaire et le professionnel)، وهو أمر يعود فيه البحث عن قيمة توظيف الأستاذ الجيد من الأستاذ غير الكفء، كي يكون الأستاذ هو المسؤول الأول والأخير عن نجاح الطالب من عدمه، حتى وإن كان الأمر لا يتعلق فعلا بالأستاذ(80% من الاساتذة يعتبرون بأن فشل الطالب لا يعود إليهم– يمينة بوشامة 2003)، فإن العملية تتم من أجل توعية الأستاذ والإطار التوظيفي بالمسؤولية الدائمة تجاه المسؤولية الملقاة على عاتقه (خاصة في معاهد التكوين الخاصة)، ثم تأتي العوامل الخارجية المتعلقة بالطالب وحالته الصحية والذهنية ووضعيته الاجتماعية، والعملية التوجيهية (التي يعتمد عليها النظام التعليمي

الفرنسي كثيرا في دراسة الرسوب بالنسبة إلى الوافدين كما سنرى لاحقا، ويسعى إلى إعطاء حل لمشكلة الفشل، انطلاقا من التحكم في الوجيه الجيد للطالب، بدل التوجيه الجزافي، غير المدروس !!).

يختلف إذن السؤال السوسيولوجي عن السؤال الاقتصادي في دراسة فشل العملية التربوية، فإذا كان السؤال الاقتصادي يهدف إلى حساب الكلفة المالية والحلول التي يجب تقديمها من أجل الحدّ من الهدر الذي ينجم عن الفشل التربوي، فإن السؤال السوسيولوجي يأخذ في الحسبان فهم الظاهرة ومحاولة ربط مختلف العوامل المؤدية إليها، وضبط نقاط الاشتراك والاختلاف فيما بينها، واستنباط المخفي منها – غير المعلوم– وهنا تظهر الفروقات في قوة التحليل بين علماء الاجتماع– ، وهو أمر يتعلق بتفكيك بنية السؤال التربوي في حدّ ذاته المختلفة الروابط، والتي لا يمكن ضبطها كلية (كما يرى المنهج الفوكوي والدولوزي، عكس المنهج البنيوي–Foucault et Deleuze vs Lévi Strauss)، مما يجعلنا أمام أسئلة دائمة ضمن بنية الخطاب التربوي، بقدر ما تطرح من حلول تطرح المزيد من الأسئلة. لذلك فإن ضبط خارطة الرسوب المدرسي، لا تعدو أن تكون في حقيقة الأمر، إلاّ مدخلا لسؤال الرسوب الذي يتجدد تباعا، باختلاف الأزمنة، واختلاف الأمكنة– وهو الأمر الذي تثبته الدراسات النظرية المتعلقة بالفشل المدرسي عالميا، والتي نمت خلال العشريتين الأخيرتين أكثر مما فعلته الدراسات الامبريقية المتعلقة بنفس الموضوع (د. عبد المجيد عمراني 2006)–. لذلك فإن الخطاب التربوي الذي كان سائدا في مرحلة بداية العولمة، والذي شغل سؤال أبحاث أنسية أكاديمية عديدة في بداية الألفية في الجامعة الجزائرية، لا يمكن له أن يكون هو نفسه في هذه المرحلة الذكية Smart بعد حوالي ربع قرن–، والتصنيفات العالمية المتعددة ذات المؤشرات المختلفة، التي يتأقلم معها العقل الذكي والافتراضي والمرتبط إلى شبكة معارف أنسية متعددة Pluridisciplinaire ، بما في ذلك المعارف الاقتصادية التي على السوسيولوجي إدراكها. لذلك كانت أغلب الدراسات التي تناولت ظاهرة الرسوب بالنسبة إلى الوافدين، وحتى تلك التي يقوم بها السوسيولوجيون، تكتسي طابعا اقتصاديا، أكثر

منها طابعا سوسيولوجيا، غالبا ما يهمل الجانب الإنساني والأخلاقي، وهو الأمر الذي ينطلق منه ويعود إليه السؤال السوسيولوجي، الذي يعتبر بأن الإنسان هو الرأسمال الثابت، وليس الغاية الاقتصادية، التي ترتبط بالهدف الربحي والمالي والرفاهية التي تسيطر عليها السلطة في الغالب (فوكو – بورديو – باسيرون).

أردنا إجمالا القول، بأن ظاهرة الفشل المدرسي، حتى وإن كانت موجودة في مجتمعات لم تحقق تطورا كبيرا على مستوى المخرجات التربوية، وفق المؤشرات العالمية المضبوطة، فإنه لا يكاد أي مجتمع يخلو منها، حتى وإن كان جدّ متطور: والدليل، النتائج السنوية التي تؤرّق أرقى الأنظمة التربوية في العالم، والتي جعلت منظمة الأمم المتحدة، تدق ناقوس الخطر، وتدعو إلى تضافر الجهود بين الدول النامية، وتلك غير النامية (تقرير مؤشر المعرفة PNUD2021)، من اجل تطوير المناهج التربوية والمساهمة في منح مساعدات مالية أكثر من الدول الغنية للدول الفقيرة من أجل المساعدة على تطوير المضمون التربوي والمؤسسة التربوية وتوفير التكنولوجيا ووسائل الاتصال العصرية للشعوب المعوزّة ومنح الأستاذ رواتب ترقى إلى تغطية تكاليف الحياة الكريمة، وربط مراكز البحوث بالمشاريع الدولية الربحية وتلك التي تساهم في إنماء الاقتصاديات المحلية، وتوفير البيئة التمكينية من أجل الاستثمارات الناجحة، كما تم في بعض الدول الآسيوية الناجحة اليوم، التي تحدّت إقلاع الغرب التكنولوجي، ولحقت به اليوم، رغم نقص المصادر المالية وانعدامها التام أحيانا، واعتمادها فقط على ترشيد العملية التربوية وأخلقتها، حتى غدت تضاهي أكبر اقتصاديات العالم اليوم، وعلى رأسها الاقتصاد الأمريكي الذي تسيطر فيه جامعاته على أغلب المناصب المتقدمة في جودة التعليم العالي وحرية البحث والابتكار انطلاقا من خمسينيات القرن المنصرم (Taoufik Djebali2006)، وأرباح المخابر التي بلغت مداخيل بعضها، ما يفوق تكلفة البحث العلمي عندنا لمدة عشر سنوات أو يزيد (لاحظ الجدول رقم "3")، وهو الأمر الذي يكاد يكون عاما على مجمل

الدول العربية :" لايبلغ الإنفاق العربي على البحث والتطوير نسبة 1% من إجمالي الدخل القومي (0,2-0,8%) مقارنة بـ 4-6% في الدول المتقدمة (أبو عرابي 2021)[1].

- " تم بيع مخبر الـ EDHECK، الأمريكي الذي حقق قفزة نوعية في التصنيف العالمي للبحث العلمي، بأكثر من 200 مليون دولار عام 2022."[2].

***

2- فرنـــسا France :

سعت الجريدة الإعلامية الفرنسية المتخصصة في علوم التربية etudiant.lefigaro.fr، إلى تتبع مسار التربية في فرنسا عبر نشريات دورية من أجل رسم خارطة الفشل الجامعي Echec Scolaire Universitaire، واحتساب نسب الهدر الناجمة عنه وما يكلف الدولة الفرنسية من خسائر، وقد سهّلت من وراء ذلك للعلماء والباحثين التربويين إصدار بعض الحلول التوجيهية، لكثرة الحلول المقترحة من قبل الأساتذة والخبراء، والتي وجب الأخذ بها من جهة، وتعديلها من جهة أخرى، وفق معايير ومؤشرات ضابطة، بدل الآراء العامة التي عادة ما ترافق آراء الأساتذة ذاتهم في ظاهر الفشل، وهو الأمر الأساسي لمبحثنا، والذي استوضحه " ماتياس ميليهMathias Millet" في مقال مهم عنونه : فشل الطلبة في المرحلة الأولى للتعليم الجامعي في فرنسا. عودة إلى شرح مفهوم ملتبس، ووصف أمبريقي له(2012).

L'«échec» des étudiantsde premiers cyclesdans l'enseignementsupérieur en France.Retours sur une notion ambiguëet descriptions empiriques

[1] د. فؤاد قاسم محمد، نظرة عامة لواقع البحث العلمي في الجامعات العربية وسبل الإرتقاء، تمت الزيارة بتاريخ، 2022/11/03، https ://arsco.org/article-detail-31974-8-0

[2] Business Kool , visité le 02/11/2022 :L « 'EDHEC a d'ailleurs réalisé un spin-off avec un laboratoire de recherche revendu pour plus de 200 millions de dollars. »,https ://business-cool.com/decryptage/classements/classement-2022-meilleures-universites-monde/

ودائما، واعتمادا على معطيات مؤشر المعرفة للأمم المتحدة و"دافوس" و"تصنيف "يواإسنيوز"– و THE–لاحظ الجدول "8" أعلاه– ، حيث تحتل فرنسا أيضا مركزا متقدما في مؤشر جودة التعليم عالميا– المرتبة الخامسة(05)– والأداء الأكاديمي (جدول 10)، توافقا مع الوضعية الاقتصادية والاجتماعية المتقدمة لفرنسا – كما نلاحظ في الجدول التالي:

جدول "10" تصنيف THE، لأفضل مائة (100) جامعة في العالم 2022 (الجامعات الفرنسية) (تنظيم خاص بمبحثنا)

البلد	الجامعات	التطور 2021/2022	التصنيف العالمي 2022
France	Paris Sciences et Lettres – PSL Research University Paris	6+	40
France	Sorbonne University	-1	88
France	Institut Polytechnique de Paris		95

لكننا بالمقابل نسجل النتائج التالية (جدول 11) :[1]

Les taux de passage les plus élevés se situent en IUT et en formation d'ingénieurs pour l'année 2012-2013

TAUX DE PASSAGE À L'UNIVERSITÉ PAR FILIÈRES, en % (France métropolitaine + DOM)	TAUX DE ... PASSAGE	REDOUBLEMENT	SORTIE
DROIT - SCIENCES POLITIQUES	42,5	33,6	23,8
SCIENCES ÉCONOMIQUES - GESTION *(hors AES)*	44,8	24,1	31,1
AES	29,1	30,4	40,5
LETTRES - SCIENCES DU LANGAGE - ARTS	41,9	19,7	38,5
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES	43,0	22,3	34,7
LANGUES	37,4	25,0	37,6
SCIENCES FONDAMENTALES ET APPLICATIONS	46,4	24,4	29,2
SCIENCES DE LA VIE, DE LA SANTÉ, DE LA TERRE ET DE L'UNIVERS	38,5	29,3	32,2
STAPS	39,2	30,5	30,3
ENSEMBLE DES FILIÈRES GÉNÉRALES DE PREMIÈRE ANNÉE	**41,4**	**26,3**	**32,2**
SANTÉ	16,7	64,5	18,9
IUT	71,6	15,0	13,3
INGÉNIEURS	72,0	21,7	6,3
TOUTES FILIÈRES	**43,8**	**29,0**	**27,2**

Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES / Système d'information SISE

Infographie LE FIGARO 22/11/2013

المصدر- https://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/universite-47-2-des-premieres-annee-ne-passent-pas-en-deuxieme-annee-3498/

مرّ فقط 43.8 % من المسجلين بالسنة الأولى ليسانس ، إلى السنة الثانية.

- ✓ 29 % كرروا العام.
- ✓ 27.2%، تركوا النظام التعليمي الجامعي أصلا.
- ✓ 56 % من حاملي **الباكالوريا المهنية**، يفشلون في الانتقال إلى السنة الثانية.

[1] Le Figaro-ETUDIANT,visité le 04/11/2022 ,https ://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/universite-47-2-des-premieres-annee-ne-passent-pas-en-deuxieme-annee-3498/

- ✓ **المعدل العام للفشل يمثّل: 46.2 %.**[1].
- ✓ أقل من 3/1 من الطلبة يحصل على شهادة الليسانس في الثلاث سنوات .
- ✓ الوضعية تتفهقر كل سنة، خاصة لدى أصحاب البكالوريا المهنية، الذين يمثلون أكبر مَن (تدمره) الجامعة: 3 % فقط من يحصلون على الدبلوم.[2].
- ✓ **احتمال نسبة الفشل** في فرنسا تنزل إلى 9%، بالنسبة إلى الحاصلين **على بكالوريا عامة، لكنها تصل إلى 29 %بالنسبة للحاصلين على بكالوريا تكنولوجيا، و56 % بالنسبة لأصحاب الباكالوريا المهنية. (**Figaro Etudiant /22/11/2013**). (تابع التفصيل أدناه أيضا)**

- **أ- خارطة :**
- **1- أ- التخصصات التي بها أعلى نسبة نجاح :**

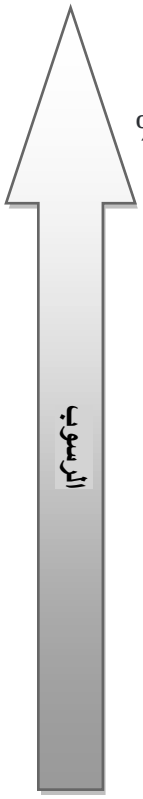
1- علوم الهندسة 72.0%
2- علوم التكنولوجيا INSTITUTS UNIVERSITAIRES DETECHNOLOGIE 71.6%
3- العلوم الأساسية والتطبيقية46.4 %
4- علوم الاقتصاد والتسيير 44.8%
5- العلوم الإنسانية والاجتماعية 43 %
6- حقوق وعلوم سياسية 42.5%
7- الآداب –علوم اللغة – الفنون 41.9%
8- مجمل التخصصات العامة التابعة للسنة الأولى 41.4%
9- علوم وتقنيات الأنشطة الفيزيائية والرياضية STAPS 39.2%
10- علوم الحياة والصحة والأرض والكوكب 38.5%
11- اللغات 37.4%
12- علوم الإدارة والاجتماع والاقتصاد AES : 29.1%
13- علوم الطب 16.7 %

مجمل التخصصات: 43.8 % نجاح

[1] IBID

[2] Le Figaro–ETUDIANT,visité le 01/11/2022 , https ://etudiant.lefigaro.fr/orientation/actus-et-conseils/detail/article/universite-l-echec-reste-massif-en-licence-1664/

2-أ- التخصصات التي بها أعلى نسبة رسوب :



1- علوم الطب 64.5%
2- حقوق وعلوم سياسية33.6%
3- علوم وتقنيات الأنشطة الفيزيائية والرياضية STAPS : 30.5 %
4- علوم الإدارة والاجتماع والاقتصاد AES : 30.4%
5- علوم الحياة والصحة والأرض والكوكب 29.3%
6- مجمل التخصصات العامة التابعة للسنة الأولى 26.3 %
7- اللغات 25 %.
8- العلوم الأساسية والتطبيقية24.4%
9- علوم الاقتصاد والتسيير 24.1 %
10- العلوم الإنسانية والاجتماعية 22.3%
11- علوم الهندسة % 21.7
12- الآداب –علوم اللغة – الفنون 19.7%
13- علوم التكنولوجيا 15.0%

مجمل التخصصات: 29.0%رسوب

3- أ - التخصصات التي بها أعلى نسبة خروج (تخلّي) من النظام الجامعي Non réinscription dans l'enseignement supérieur:

1- علوم الإدارة والاجتماع والاقتصاد AES : 40.5%
2- الآداب –علوم اللغة – الفنون38.5 %
3- اللغات 37.6 %
4- العلوم الإنسانية والاجتماعية 34.7%
5- علوم الحياة والصحة والأرض والكوكب% 32.2
6- مجمل التخصصات العامة التابعة للسنة الأولى% 32.2
7- علوم الاقتصاد والتسيير 31.1%
8- علوم وتقنيات الأنشطة الفيزيائية والرياضية STAPS 30.3%
9- العلوم الأساسية والتطبيقية% 29.2
10- حقوق وعلوم سياسية 23.8 %

11- علوم الطب 18.9%

12- علوم التكنولوجيا 13.3%

13- علوم الهندسة 6.3 %

مجمل التخصصات: 27.2%ترك الجامعة

ملاحظة: قام " ماتياس ميليه" بنشر دراسته حول الفشل الجامعي، والتي استمد نتائجها ميدانيا عام 2006/2005، في دراسته حول الفشل المدرسي (2012، ص:75)، وهي تتقارب جدا مع النتائج المعروضة في الجدول "11".

***

ب- **قراءة للخريطة :**

يمكن ملاحظة أن التوجه نحو العلوم التكنولوجية الذي يحظى به عالم اليوم، ضمن الفضاءات الذكية Smart spaces، كان له دافع قوي في خيار الطلبة الجامعيين، من أجل مواكبة متطلبات السوق منذ بداية العشرية الثانية للألفية الجديدة. فكان النجاح الأوفر حليف التخصصات التكنولوجية والهندسة والعلوم التطبيقية، بينما احتلت العلوم الاقتصادية والتسيير والمالية، المراتب التالية مباشرة، على اعتبار أنها علوم مواكبة دائما للحراك الاقتصادي ومتطلبات السوق، والتي يتم من خلالها احتساب أي نجاح استثماري أو بيئة تمكينية، تحركها علوم التكنولوجيا والهندسة ويكون داعمها الأساسي العلوم التطبيقية، ووجهها الجلي، نمو الاقتصاد. أما علوم الإنسان والاجتماع، فاحتلت المراتب الوسطية، بعدما كانت ضمن أكبر الخيارات الجامعية في الستينات والسبعينات، حيث تزامنت مع الحراك الاجتماعي الجديد آنداك، لبروز طبقة العمال وبناء الشركات ذات الطابع الاجتماعي الاشتراكي، وانفجار الشكل الجديد للأسرة ضمن التكتلات العمرانية الجديدة La bon lieu والمشاكل التي واكبتها، والتي تطلّبت مواكبة سوسيولوجية لها، كما فعل بورديو وباسيرون والمدرسة الإنتاجية المرافقة لها، بينما تقهقرت المكانة الجامعية لعلوم الآداب والفنون واللغات والفلسفة، التي كانت جد نشطة منذ بداية القرن العشرين، وصولا إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث

كانت نكسة الإنسان كبيرة، بعد فشل وعود أغلب تلك الفلسفات في صناعة الإنسان السعيد، ونشوب حربين عالميتين مدمرتين أتيتا على عشرات الملايين. وهو الأمر الذي خضع إلى العديد من الكتابات، كانت كلها تقريبا تتحدث عن " فشل الأنوار L'Echec des lumières".

تزامن أيضا صعود نجم العلوم التكنولوجية، وما تتطلبه من لغة خاصة Un Langage Spécial، أساسه العلوم الأساسية والتطبيقية، دون أن تكون بحاجة كبيرة إلى علوم اللغة. وهو الأمر الذي جعل أيضا مكانة تخصصات اللغة، ضمن الأسوأ في الترتيب الجامعي، وهو الأمر أيضا، الذي جعل طلبة العلوم التكنولوجية والأساسية والتطبيقية، بلا لغة(المفهوم الأدبي للغة)، إلاّ من كان تكوينه مدعوما بسند لغوي، يعود في الأساس إلى المجهود الخاص. لذلك، يعتبر النجاح في الجامعات الغربية، على كل المستويات أمرا مكلفا جدا ، بالنسبة للطالب وللعائلة وللوسط الاجتماعي، كما ذكرنا آنفا.

أما بالنسبة إلى الطب، فإن عامل صعوبة المادة (لاحظ ترتيب التخصصات الجامعية حسب الصعوبة – 2022 – صنف الطب بمختلف تخصصاته كأصعب تخصص جامعي[1])، وكذلك الامتيازات التي يحظى بها طالب الطب، من العائلية، إلى المعدّل المرتفع، إلى المكانة الاجتماعية للطبيب، إلى البروفايل الاجتماعي، إلى متطلبات سوق العمل..إلخ، تجعل الطالب يصطدم بالبيئة المتخصصة والصارمة للحياة الجامعية في الكليات الطبية، وصعوبة المواد والساعات المخصصة للدراسة، بل حتى صرامة الانتقاء أثناء التوجيه لهذا التخصص، مما يرفع من نسبة الرسوب وإعادة السنة أو التكرار Redoublement، بالنسبة إلى الوافدين الجدد، لكن بالمقابل، لا نجد نسبة مرتفعة ممن يتركون هذا التخصص نوعا ما (18.9%)، وهو الأمر الذي يضع الطب ضمن الصفوف القريبة من العلوم التكنولوجية والهندسية التي يندر فيها ترك التخصص وتسجل أفضل نسبة نجاح، نظرا لأهمية هذه

[1] ترتيب التخصصات الجامعية حسب الأهمية 2022، تمت الزيارة بتاريخ 2022/11/06 https ://www.almuheet.net/post/521273

التخصصات– رغم صعوبتها الشديدة–، مقارنة مع باقي التخصصات. وعليه فإن ارتفاع نسبة الرسوب في تخصص ما، لا يعني بالمقابل، ارتفاع نسبة ترك النظام الجامعي، بل الأمر يعود في الأساس إلى أهمية المادة ومستقبلها في سوق العمل(لاحظ الدراسة المقارنة التي قام بها Mathias Milet، عام 2003، بين طلبة الطب وطلبة السوسيولوجيا في السنة الثالثة جامعي).

ملاحظة: لا يعني البتة، ترتيب أهمية التخصصات المدروسة، التقليل من أهمية باقي التخصصات، التي تعتبر ضرورية هي أيضا، كلٌّ حسب الحيّز الذي تشغله، لكن في العادة، يتم تقييم التخصصات أيضا وفق متطلبات سوق العمل، وسيطرة توجهات الاستهلاك الجماهيري ولوبيهات المال التي تستثمر دائما في مخرجات العملية التربوية، وبالتالي من ناحية "القيمة الاجتماعية والاقتصادية والتشريعية المؤسساتية(م. ميليه 2012)". فإذا كان ترتيب علوم الهندسة متقدّما(الهندسة الميكانيكية والبيئة و**الاتصالات** والكهرباء والمعمار– وهو الأصعب، نظرا لهندسة الأبنية الذكية اليوم والرفاه الاجتماعي الذي يتطلب تجديدا سريعا جدا للمعمار وتنوعا غير محدود وابتكارا هو الأسرع في التاريخ بمساعدة البرامج الافتراضية)، والذي اعتبر ذو أهمية متقدّمة جدا، وربما الأول أحيانا، وكذا تخصصات العلوم التكنولوجية، التي تعتبر عمادة أي اقتصاد أو حراك تجاري أو عسكري ..إلخ فإن التخصصات الأنسية التي تحفر في الظواهر الإنسانية وتاريخ البشر وتحدد البنى الاجتماعية وأنساقها، تكتسي أهمية قصوى، ربما هي الأهم، إذا لم يتم تقييم مجهود الإنسان دون منحه المكانة والمساواة والحقوق والعدالة واللغة التي يتعامل بها، والقوانين المتطورة لتسيير الإدارة العصرية... لكن أهمية كل هذه التخصصات، تخضع ضمن النظام التربوي الجماهيري العام، إلى ما أسماه (2002P.Merle)، إلى نوع من العنصرية الشعبوية Populeuse التي تدخل في باب الديمقراطية العنصرية للتعليم La Démocratisation ségrégative[1]، وبمكن إضافة

[1] Mathias Millet, L'« ÉCHEC » DES ÉTUDIANTS DE PREMIERS CYCLES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN France. RETOURS SUR UNE NOTION AMBIGUË ET DESCRIPTIONS EMPIRIQUES, De Boeck Supérieur | Perspectives en éducation et formation,2012, pp,69-88 , A été visité le

"عنصرية سوق العمل" أيضا التي تحكمت في التخصصات الجامعية، كي تهيئ نوعا من المستهلك الأكاديمي، الذي تكون توجهاته نحو التخصص مربوطة بما يتطلبه السوق، أكثر من ارتباطها برغبة الطالب في أحيان كثيرة، وهو الأمر الذي من شأنه أن يكون من بين العوامل التي تساهم بالمقابل في رسوب الطالب، وفي اصطدامه بالعجز أمام بعض التخصصات التي تتطلب تفوقا ودراية مسبقة بالمواد التي تتوافق والإطار الشخصي له ولمعارفه، والتي ينهل منها في المرحلة الثانوية، لكنه يجد نفسه – خاصة إذا تم اختيار تخصص جديد– يفقدها أو يفتقدها في المرحلة الأكاديمية، وغير قادر على التأقلم مع التوجيه الجديد L'orientation ، فتحدث الصدمة الأكاديمية Le Choc académique، التي ستحول دون نجاح الطالب الوافد في ذلك التخصص، الذي يجهل أحيانا حتى الغاية من اختياره (ماتياس ميليه 2012) ! وبالتالي يلجأ إلى الانقطاعالمؤقّت أو التكرار– إعادة السنة– أو الانقطاع النهائي، وتغيير التخصص في السنة الموالية، أو ترك النظام التعليمي نهائيا(Lahire, 1997) – Rupture pédagogique).

وعلى العموم، فإن أهمية التخصصات الأكاديمية، ليست فقط اقتصادية، بل هي أيضا ثقافية، وتختلف من بلد إلى آخر(فاللغات تحتل في البلدان المنفتحة على الاقتصاديات العالمية الجديدة والمؤسسات الناشئة، كالخليج مكانة متقدمة)، لكن الثقافة الاستهلاكية اليوم، تتميز بنوع من فقدان الجانب الإنساني وطغيان الجانب الرأسمالي (المتوحّش) الذي اعتبره بورديو هو الموجّه الأول للعملية التربوية على أساس رمزي Symboliqueأو ما أسماه " مارسيل غوشيهMarcel Gauchetبـ : دَين المعنى La Dette dusens؛ أي الإنسان الذي تتحكم فيه الرموز الموروثة النابعة من الثقافة المسيطرة، بكل أنواعها (وليس هناك أقوى من مثال ثقافة الاتصال الجماهيري التي لا تتحكم فقط في الذائقة العالمية، بل تحوّلها إلى مادة استهلاكية بمزايا غريبة جدا، رغم أننا نعتبر هذا العصر هو عصر الذكاء !. وعلى هذا الأساس تم توجيه حتى

17/10/2022,http ://www.cairn.info/reussite-echec-et-abandon-dans-l-enseignement-supe---page-69.htm

التخصصات الجامعية من أجل خدمة هذا النوع من الذكاء المدجّن على دَين الرمز الاستهلاكي عديم المستوى في حقيقة الأمر. وهو الأمر ذاته الذي جعل الجامعة بمثابة مفرخة لنمذجة قلّة الذكاء ضمن ما اسماه " ماتياس ميليه 2012" بمصنع البطالين، " Usine a chômeurs" الذي يكثر فيه الطلبة نزولا عند الرغبة السياسية لشغل قوة هذه الفئة الاجتماعية الجبارة، وتفريغها عبر تمديد عمر التمدرس والتعليم الذي لم يعد محدودا بين 6-16 إجباريا، بل امتد إلى الأفق الجامعي بفضل دمقرطة التعليم وتعميمه على كل الطبقات الاجتماعية إلى حدّ اعتبار بعض التخصصات بمثابة التخصصات الشعبوية **Des filières populeuses plus populaires- ماتياس ميليه 2012).**

***

3- الجـــزائر :

في بحثه المعنون:

REFLEXION SUR L'ECHEC UNIVERSITAIRE : AMPLEUR, CARACTERISTIQUES ET INCIDENCE SUR LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSITE."

الذي كتبه الدكتور عبد المجيد عمران(2006)، نسجّل الملاحظة التالية: "إذا سجلت الجامعة الجزائرية بالفعل مستوى عالٍ من الهدر الأكاديميdéperdition، فإن هذا يترجم بشكل ملموس الإهدار الهائل للموارد العامة. وهو ما ينذر بصعوبات خطيرة متعددة الأوجه تعرِّض مستقبل الجامعة للخطر" [1].يُسجّل أيضا، العائد المنخفض للتكوين الجامعي حيث معدل الخريجين مقارنة بالعدد الإجمالي للطلبة المسجلين،

[1] Mr. Abdelmadjid AMRANI , REFLEXION SUR L'ECHEC UNIVERSITAIRE : AMPLEUR, CARACTERISTIQUES ET INCIDENCE SUR LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSIT, Revue des Sciences Économiques et de Gestion , n°6 , 2006 , p,94 : « si l'université algérienne enregistre un niveau élevé de déperdition scolaire,1 ceci se traduit concrètement par un énorme gaspillage des ressources publiques. Un tel constat est annonciateur de graves difficultés de diverses natures mettant à risque l'avenir de l'université.

يقارب 10.30٪ مقابل 48٪ فقط مقارنة بعدد حمَلَة البكالوريا الجدد، وهو ما يترجَمُ إلى المعادلة التالية :01 متخرج مقابل 02 من الحائزين الجدد على البكالوريا[1].

نسجّل أيضا بأن تصنيف الجامعة الجزائرية، لا يزال بعد ضمن التصنيفات غير المشرّفة التي تعكس تقهقرا في الترتيب العالمي والعربي والأفريقي، وفق المؤشرات العالمية العديدة لتصنيف التعليم العالي، رغم تصريح السلطات الرسمية دائما بأن الحشد الطلابي وكذلك الإمدادات المالية(مهمة) في تموين البحث العلمي (ونحن نعلم بأن هذا الأمر هو ذاته متذبذب ومرتبط بالريع الذي يخطط دائما لكل أنشطة الدولة، بدل أن يكون الأمر عكس ذلك، وبالتالي أصبحت وضعية التعليم مرتبطة بالظرف المالي للبلاد، بدل أن يكون التعليم هو المزوّد المالي لاقتصاد البلاد في حدّ ذاته !). وهنا نقرأ الترتيب التالي (جدول 12)، مما يجعلنا بعيدين عن التصنيف العالمي للخمسمائة جامعة في العالم. وكذلك نعود إلى الجدول "3" أعلاه.

[1] IBID,Une faiblesse du rendement des formations universitaires puisqu'on note un taux de diplômés par rapport à l'effectif global, voisin de 10.30%, alors qu'il est seulement de 48% par rapport au nombre de nouveaux bacheliers, ce qui se traduit par l'équation : 01 diplômé pour 02 nouveaux bacheliers ».

جدول 12""

تصنيف الجامعات الجزائرية وفقا لمؤشر شنغهاي للفترة (2022/2007)				
الترتيب على المستوى العالمي		من 100 جامعة الأولى أفريقيا		
5331	2007	36	2007	
4452	2008	26	2008	
4116	2009	23	2009	
3207	2010	27	2010	
2664	2011	19	2011	
2142	2012	–	2012	
2168	2013	–	2013	
2439	2014	29	2014	
1781	2015	20	2015	
1781	2016	21	2016	
2131	2017	35	2017	
1792	2018		2018	
1932	2019	31	2019	(webometrics : Algeria, 2019
–	2020		2020	
1913	2021	9	2021	webometrics 2021
2278	2022		2022	ستودي شوت

جدول "13" : ترتيب العشر جامعات الجزائرية 2022 وفق تصنيف منصة " ستودي شوت"- https://studyshoot.com/_/%D8%AA%D8%B1%D8%AA%D9%8A%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1%D9%8A%D8%A9		
الجامعة	الترتيب العالمي	الترتيب المحلي
جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	2278	1
جامعة إخوان منتوري قسنطينة	2318	2
جامعة المسيلة	2366	3
جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان	2473	4
جامعة وهران 1 أحمد بن بلة	2626	5
جامعة فرحات عباس سطيف	2790	6
جامعة جلالي ليابس بسيدي بلعباس	2811	7
جامعة بجاية	2934	8
جامعة محمد خضر بسكرة	2934	9
جامعة قصدي مرباح ورقلة	3003	10

لقد تعمّدنا الحديث عن ترتيب التعليم وجودته من أجل الحديث عن قيمة فاقد– الرسوب الذي من شأنه أن يؤثر حتما في ترتيب الجامعة ومردودها، لذلك– وكما أكدنا سالفا– ليس من المجدي تحليل ظاهرة الفشل أو الإخفاق أو الرسوب الجامعي والعوامل المرتبطة به، من باب " **الانطباع**" **فقط L'impression**، كما اعتادت بعض الدراسات التحليلية الوصفية للظواهر التربوية سلكه، بل وجب اليوم العمل على هذه التحاليل وفق مقاييس ومعايير، تحددها التصنيفات العالمية المختلفة للجودة، كي نكون أمام منهجية قائمة على المقارنة المرجعية الحقيقية والمضبوطة، بدل تلك التكهنات المختلفة التي لاحظناها لدى العديد من الأساتذة، في التخصصات المختلفة التي تحاول أن تحصر في كل مرة مسببات الرسوب، دون أن تعي ضبطها في الأساس، حتى بين العوامل المباشرة وغير المباشرة أو العوامل الذاتية والعوامل العامة، مما يجعل مؤشرات الجودة غير متبلورة لا في ذهنية الأستاذ ولا في ذهنية الطالب، وبالتالي يعسُر ضبط جهد

الأستاذ ذاته على أساسها، وتعديلها تباعا، كي تتواءم مع المطلوب من شرائط تلك المؤشرات العالمية. الأمر الذي يجعل التكوين البيداغوجي للأستاذ وفق تلك المعايير ضروريا... بل مطلبا دوريا.

- 3-1- إصلاحات تربوية أم إصلاح الإصلاحات الفاشلة[1]؟

قبل الحديث عن الفجوة الذهنية التي تسجّل على مستوى الطالب الوافد إذن، يستحسن الحديث عن الفجوة التعليمية والبحثية مقارنة مع الدول المتقدّمة أو حتى التي هي في طريق النمو، والتفكير في فشل الإصلاحات العامة التي مسّت الجامعة الجزائرية ولم تنجح، خاصة في تجربة الـ LMD، المستوردة من أوروبا (إعلان بولونيا 1999- بخضرة 2012-زين العابدين.ط ومحمد سيف الدين.ب 2020) دون دراسة مقارنة حقيقية للمرجعيات الفكرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، ولا حتى الرجوع للخبراء التربويين حينها، والتي بُدئ التفكير بها عند بداية الألفية الجديدة، ودخلت حيّز التنفيذ ابتداء من 2006/2005، والتي جعلت المستوى التعليمي والمردود العلمي للطالب يعيش حالة من البؤس المعرفي الذي يمنعه من التأقلم مع ديناميكية تطور البحث، بحيث يعدّ من الأضعف في العالم (لاحظ الجدول "3"، حيث صنّف البحث العلمي والتطور التكنولوجي في الجزائر، الأخير عربيا والعاشر ما قبل الأخير عالميا- إحصائيات PNUD2021). فما الطالب في الأخير، إلاّ نتاج لمسيرة التعليم العام، من المرحلة الابتدائية (*ونحن نعرف جيدا الفشل الذريع الذي بليت به الإصلاحات التربوية ابتداء من إصلاحات بن بوزيد وصولا إلى إصلاحات الجيل الثاني المكمّلة لها، التي انطلقت عام 2003، والتي أكّدت التجربة أنها كانت بلاء على الجيل الذي تتلمذ عليها، وشملت على العديد من الأخطاء التي مسّت تقريبا كل المواد التي شملت على "مصطلحات بعيدة كل البعد عن الحقل المعرفي والدلالي" – محمد وجعوط 2020[2]- والتي لطالما ردّدت "القائمة" عليها بأنها

[1] زين العابدين طويجيني ومحمد سيف الدينب وفالطة، المقارنة المرجعية كمنهجية في تبني نظام »ل.م.د« بالجامعات الجزائرية :دراسة تحليلية، جامعة قسنطينة-2 عبدالحميد مهري، العدد 399، جوان2020،ص . ص38، 399.

[2] نشيدة قوادري، بن غبريط: نظام "مروات" لإصلاح الإصلاحات الفاشلة، جريدة الشروق الجزائري، تمت الزيارة في2022/11/12،

إصلاحات تتجاوز المضامين الإيديولوجية والصراعات السياسية التي مسّت من قبلُ الإصلاحات التربوية، من أجل تحقيق "مدرسة الجودة"، وفي الأخير حققنا أسوأ مدرسة في تاريخ الجزائر المستقلة، حتى ونحن نبلغ نسبة تمدرس بلغت الـ 99%، وأبلغ مدرسة مسيسة ومنمذجة على أخطاء وهفوات معرفية خطيرة جدا لا زلنا بعد لم نفتح فعلا ملفّ تسويتها، ولم نعرف كيف نتخلّص فيها من التركيبة الذهنية L'épistémè لشباب يعاني من هفوات ذهنية وتخلّف في الفهم والاستيعاب، تبدر على مستوى آلات الفضح الإعلامي للوسائط الاجتماعية التي تعكس نوعا من التوجهات الجماهيرية المتذبذبة والهيّنة وغير المسؤولة في معالجة المشاكل الثقافية التي تعصف بمجتمعنا- فنحن في الأخير نتاج المنظومة التربوية الفاشلة(وفي الحقيقة، يعاني كل العالم اليوم من مشاكل انعدام الثقافة وتدني المستوى، في مرحلة كثر فيها التمدرس والعلوم، وانعدمت فيها الثقافة: Michel Henri :الهمجية 2022، و Michel Serres 1992 :Le Tiers instruit « Une période collégiale et inculte)-) إلى المرحلة الجامعية، ضمن بيئة تمكينية مساعدة، وما استُثني منه، يعود في إلى المجهود الفردي والاستثناءات التي لا يؤخذ ولا يعتدّ بها في التصنيف العام الذي يغلب عليه التصنيف السيئ، رغم كون بعض الباحثين الجزائريين ضمن أفضل 2%، من أفضل الباحثين في العالم (51 عالما): تقرير جامعة ستانفورد الأمريكية : مايو 2021، الذي أقر بتفوق أربعة أساتذة جزائريين كمراجع علمية ومعرفية في البحث العلمي العالمي:

- ✓ " وليد حمداوي، أستاذ بقسم هندسة العمليات في باجي مختار – جامعة عناب
- ✓ حورية التريكي ، أستاذة بقسم الفيزياء في جامعة باجي مختار عنابة.
- ✓ عز الدين بوسكسو، فيزيائي–كيميائي، القبة، يعمل على مستوى مخبر في المركز الوطني للبحث العلمي (CNRS)في تولوز ، فرنسا.

---

https ://www.echoroukonline.com/%D8%A8%D9%86-%D8%BA%D8%A8%D8%B1%D9%8A%D8%B7-%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85-%D9%85%D8%B1%D9%88%D8%A7%D8%AA-%D9%84%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD

- ✓ عادل بلوشاني، باحث في قسم الهندسة الكهربائية في المدرسة الوطنية للتقنيات".[1]
- ✓ وتقرير أكاديمية ElsevierBV، الذي صنّف الأستاذ سليم بيطام، نائب رئيس جامعة بسكرة، المكلف بما بعد التدرّج في أكتوبر 2022، للسنة الثانية على التوالي ضمن أفضل 2 % باحث بنفس الصفات.

طبعا لا مناص من التأكيد على أن الباحث الجزائري، قدّم العديد من الحلول من أجل الخروج من هذه الكبوة، التي رأى بأنها لا يمكن لها أن تحدث دون(على سبيل المثال لا الحصر):

- ✓ السّعي نحو الأخذ بعين الاعتبار بالتصنيفات العالمية –كما ذكرنا– و
- ✓ خلق تصنيفات محلية للتنافس الداخلي بين الجامعات الجزائرية والعربية و
- ✓ تشجيع روح التنافس بينها وحرية البحث ومكانة الباحثين وحقوقهم، و
- ✓ حقوق الأسرة والتلميذ والرقي في البرامج التربوية بمعايير دولية و
- ✓ التموين المالي المحترم للبحث العلمي وكذا التعليم ما قبل الجامعي الذي يعاني من نقص فادح في البنية التحتية و
- ✓ التأطير الاحترافي ومكانة الأستاذ، و
- ✓ الاعتناء بالتلميذ، والذي يعتقد القائمون عليه بأن العامل التحشيدي وحده كاف بجعل التصنيف العالمي يشفع لوزارة التربية بأن يتم تصنيفها في الصفوف الأولى لجودة التعليم، والأمر يعدّ في الحقيقة مغالطة فادحة..إلخ (زموري كمال وآخرون 2019)[2]

---

[1] مدوّنة التعليم في الجزائر، مناهج بن غبريط هدّمت المدرسة، تمت الزيارة في 2022/11/12، https ://www.ta3lim-dz.com/2020/01/blog-post_18.html

[2] زموري كمال وآخرون، مكانة الجامعة الجزائرية من خلال ترتيبها في التصنيف الدولي للجامعات: الواقع وضرورة الإصلاح، مجلة اقتصاد المال والأعمال، المجلد 04، العدد 01 ، جوان 2019،ص97-110 ،« جامعة الوادي، حمه لخضر بالوادي، الجزائر، ص، ص: 97، 110.

***

3-2- إحصاءات جزائرية حول الرسوب في الجامعات المحلية:

يستهلك الفشل المدرسي، أغلفة مالية معتبرة، تؤثر كثيرا على مستويات عديدة، وعلى رأسها الدراسات العليا التي تعتبر المسار المتقدّم في الدراسات الجامعية وترتبط لزاما بالبحث العلمي. فإذا كانت النسب المسجلة بين التسجيل الأولي للناجحين الجدد في الباكالوريا ونسب المتخرجين، تمثل فارقا معتبرا يؤشر إلى فاقد تربوي مهم (رأينا بأن هذه النسبة، تصل إلى 3/1 على مستوى كندا، وبخسارة سنوية تقدر بملايير الدولارات، وأيضا نفس النسبة بفرنسا(لاحظ الجدول 11)، و 2/1 على مستوى الجامعة الجزائرية) فإن الأمر يتطلب حرسا شديدا من السلطات من أجل التقليل منه من أجل إتاحة الفرصة لتنمية قطاع التعليم العالي الذي عادة ما تسبقه أوليويات أخرى على مستوى قطاع السكنات الاجتماعية والصحة العمومية، التي تعاني هي أيضا من نقص كبير، عادة ما يكون مطلبا اجتماعيا ملحا، وتتفادى مشاكله الدولة، فتضطر إلى تقديم بعض الأولويات لقطاع على حساب قطاع .

نخلص من هنا، إلى أن التعليم لا يحتل الأولية مقارنة مع قطاعات أخرى، خاصة في السنوات الفارطة، التي سبقت سنتي الكرونا (2020-2021)، والتي ارتبطت أيضا بالوضع الطاقوي للبلاد، حيث انخفضت أسعار المحروقات، نتيجة لركود الاقتصاد العالمي، مما وضع كل البلدان – وخاصة النامية منها، في وضعيات حرجة جدا،كحالة لبنان وتونس والمغرب الذي بلغت ديونه 90 %، وهو الأمر الذي

الوزارة	الميزانية المرصودة في 2023(بالدولار الأمريكي)	ملاحظة خاصة بميزانية 2022
الفلاحة والتنمية الريفية	4.46 مليار دولار	
التربية والتعليم	8,4مليار	مقابل 5.96 مليار دولار عام 2022
قطاع التعليم العالي والبحث العلمي	3.88 مليار	2.89 مليار دولار عام 2022. وهي نفسها للعام 2021 (لاحظ جدول 3)
البيئة والطاقات المتجددة	0.742 مليار دولار	
الصحة	4.93 مليار	

جدول (14) : موازنة 2023 (98,4 مليار دولار) بالجزائر
تنظيم خاص اعتمادا على معطيات

https://www.dz54.dz/%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D9%85%D9%8A%D8%B2%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B2%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-/%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A4%D8%B3%D8%B3%D8%A7%D8%AA

جعل صندوق النقد الدولي يتنبّأ في ديسمبر 2021، بأن سنة 2022، ستكون عسيرة جدا على الجزائر، التي تتحرك حياة كل المؤسسات فيها على وقع بورصة الطاقة.. ! لكن الحرب الروسية–الأوكرانية التي بدأت في بداية سنة 2022، قلبت كل الموازين، وجعلت ميزان الاقتصاد الجزائري ينتعش، ويسجل القانون التكميلي للمالية في أوت 2022 قفزة نوعية بدوره، مست كل القطاعات: خاصة التعليم والصحة والغذاء والوقود، وهو الأمر الذي سنلاحظه أيضا في شهر نوفمبر 2022على قانون الميزانية 2023، الذي سيعرض خلال شهر ديسمبر من السنة الجاريةعلى مجلس الأمة، والذي ستتضاعف فيه نفقات الدولة وسيعدّ هو الأضخم في تاريخ الجزائر، بما يقارب الـ 100 مليار دولار، خاصة على المستوى الأمني، نظرا للظروف الأمنية العالمية والإقليمية الحرجة [1].

آثرنا ذكر هذه القطاعات فقط لأن الدولة الجزائرية منحت الأولوية لثلاثة محاور، يتولاها البحث العلمي عام 2023، وهي:

1- الأمن الغذائي.

2- الصحة.

3- البيئة والطاقة المتجددة.

***

[1] وكالة الأنباء الجزائرية، وزارة المالية، تمت الزيارة بتاريخ 2022/11/16،

https ://www.mf.gov.dz/index.php/ar/activites-ar/772-2022# :~ :text=%D9%88%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B3%D8%A8%D8%A9%20%D9%84%D9%84%D9%86%D9%81%D9%82%D8%A7%D8%AA%D8%8C%20%D8%AE%D8%B5%D8%B5%20%D9%85%D8%B4%D8%B1%D9%88%D8%B9%20%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86,%D9%85%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%B1%20%D8%AF%D8%AC%20%D9%84%D8%B9%D9%85%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA%20%D8%A8%D8%B1%D8%A3%D8%B3%20%D9%85%D8%A7%D9%84

نلاحظ بأن هناك زيادة بقيمة : 2.44 مليار دولار خاصة بالتربية والتعليم لعام 2023(أي بنسبة 29 % مقارنة مع سنة 2022)، و1 مليار دولار، خاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي لسنة 2023(أي بنسبة 26% مقارنة بسنة 2022). ولقد آثرنا إقحام ميزانية 2023، نظرا للظرف المادي المستجدّ والمختلف كثيرا بين سنة 2022، حيث كانت موازنة الدولة الجزائرية : 74 مليار دولار، وبتصريح عجز متوقع، يصل إلى : 30 مليار دولارفي ديسمبر 2021، وميزانية 2023، المستجدة وغير المتوقعة نظرا للظروف التي تحدثنا عنها، والخاصة بالحرب الروسية الأوركرانية، والتي رفعت من أسعار المحروقات، خاصة الغاز منها بنسبة، هي الأعلى في التاريخ، مما جعل الدولة الجزائرية، ترفع بدورها الميزانية، إلى أعلى مستوى في تاريخ الجزائر إلى 98.4 مليار دولار لسنة 2023، بعد الركود الكبير الذي لحق بالاقتصاد الجزائري أثناء سنتي الكرونا، والذي يعتمد على المحروقات، وليس على الاستثمار في القطاعات الأخرى المتعدّدة.

فإذا كان توقع البنك الدولي في ديسمبر 2021، بأن أزمة كبيرة ستضرب الجزائر عام 2022 ، ينجم عنها عجزٌ يصل إلى 30 مليار دولار[1]، فإن الحرب التي ذكرناها غيّرت تلك المعطيات في السداسي الأول فقط من عام 2022، وحققت الجزائر فائضا في الميزانية في السداسي الثاني من السنة الجارية بلغ: 17 مليار دولار، الأمر الذي يجعل وضعية التنمية في الجزائر دائما، محلّ لا استقرار: كلما ارتفعت أسعار المحروقات، ارتفعت نفقات الدولة، وكلما هوت أسعار المحروقات، هوت التنمية وأصبحت عرضة للخطر. وهو الأمر نفسه أيضا الذي يمكن من خلاله، التوقع بعدم الحكم على أن القانون التكميلي لميزانية 2023 الذي يصدر عند بداية السداسي الثاني للعام المقبل– أي 2023– سيكون مضمونا، وأن الجزائر ستحقق أيضا فائضا في الميزانية، وقد أشارت إلى أن الفائض سيكون أكبر أيضا عام 2024، لأن الظروف

[1] الجزيرة الإخبارية، تمت الزيارة في 2022/11/15،
https ://www.aljazeera.net/ebusiness/2022/11/13/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D8%AA%D8%B7%D8%B1%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B2%D9%86%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B6%D8%AE%D9%85-%D9%81%D9%8A

الأمنية وبالتالي الاقتصادية في العالم هي التي تتحكم في حقيقة الأمر في الميزانية وليس المخططات الوزارية، التي تعدّ تقريبية فقط، وليست محكمة ودقيقة.

وقد ذهبنا إلى الحديث عن قيمة المدخلات المالية تلك، التي ارتفعت، من أجل التأكيد على أنّ المُرافق المالي من شأنه دوما أن يرفع من قيمة التخطيط ويمنحه أفضلية التجسيد، بما في ذلك (وخاصة)، المجال التربوي والتعليم العالي والبحث العلمي، حيث وأثناء مناقشته لقانون ميزانية التعليم العالي في شهر نوفمبر 2022، أبان وزير التعليم العالي والبحث العلمي، السيد البروفيسور كمال بداري، عن الميزانية الجديدة المرصودة، وعن تعداد الأساتذة الجدد الذي سيصل إلى 1400 أستاذ (Msers 2022)– مما يرفع من قيمة تأطير الطلبة، والذي كان بعيدا كل البعد عن النسبة العالمية المقبولة (أستاذا لكل 25 طالبا، وباحثا لكل 1129 مواطن– المعدل الدولي المتوسط: أستاذ لكل 15 طالبا)– لاحظ الجدولين: 2–3 – [1]، وأيضا، يرفع التجميد الذي تعرضت له برامج البحث الوطنية PNRوالصندوق الوطني للبحث العلمي FNR، سنتي الكرونا، وكذا الخدمات الجامعية التي لا تزال بعيدة عن المستوى العالمي، وحتى التجهيزات الأكاديمية أو التربوية على مستوى المدارس، التي لا يزال فيها العرض العددي للتلاميذ والطلبة، يطغى على العرض الكيفي، وهو أمر وجب توقيفه من أجل العمل على مدرسة وجامعة الجودة أخيرا، والتي تؤسَّس على منهج عقلاني ومالي في الأساس، بدل منهج الشعارات والظرفية، ضمن فضاء مجتمع معرفي لأجل تحقيق اقتصاد معرفي، هو الذي سيكون بدوره ، المحرك الضمني لعجلة البحث والتطوير التكنولوجي.

1وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تمت الزيارة في 2022/11/16،
https ://www.mesrs.dz/index.php/2022/11/09/m-baddari-present-les-grands-axes-du-budget-du-secteur-pour-lannee-2023-2/

مجددا، نؤكد على أن الإخفاق التربوي، سواء على المستوى الجامعي أو قبله، يسهل ضبط مسبباته الداخلية والخارجية المباشرة، والمعروفة التي جاءت في أدبيات علم النفس التربوي أو الاجتماعي، وإعطاء حلول، تساعد الطالب أو التلميذ على تجاوز كبواته التي تنجم أثناء مشواره التربوي أو المعرفي، وبالتالي اختزال مسألة الفشل التربوي في العامل النفسي أو الأسري، لكنّ دراسة البنية المتسببة في ذلك الإخفاق، والتي تتعدّد مسبباتها، من الاقتصادية إلى السياسية إلى البيداغوجية إلى الثقافية ..إلخ، ليست بالأمر الهيّن، خاصة على مستوى التعليم العالي، كما أشار إلى ذلك الدكتور عبد المجيد عمراني، في بحثه الذي أجراه بالتعاون مع مراكز بحوث أوروبية عن الجامعة الجزائرية (2006/ هذا التاريخ، لم تشهد فيه الجامعة الجزائرية في الحقيقة استعمال المؤشرات الدولية لجودة التعليم)، وإعطاء حلول لتجاوز الرسوب بالنسبة إلى الوافدين الجدد، أبانت أيضا، بأنها تختلف من بلد إلى آخر في أحيان كثيرة، بل من ثقافة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى أخر. فإذا كانت مسببات الرسوب في الجامعة الفرنسية أو الغربية عامة، ترتبط بالعامل التوجيهي والمهني والمنح المتعلقة بالمستوى الذي يبديه الطالب أثناء التسجيل والمكانة الأسرية – خاصة على مستوى الجامعات الخاصة– (على سبيل المثال لا الحصر)؛ وهو الأمر الذي يؤثر حتى على الأمور السياسية في البلد ضمن سياسة الحزب الحاكم الذي يحاسبه المنتخبون حتى على مضمون البرنامج التربوي ونسب النجاح من عدمها[1] ، فإنها لدى الطالب الجزائري، عادة ما يغيب عنها السؤال التوجيهي الذي تشترطه بعض الجامعات، لأننا أصلا لا نملك جامعات خاصة، والتعليم الجامعي كله مجاني، ولا نربط التوجيه أيضا بالعامل التفضيلي الأسري، لتساوي الجميع أثناء التسجيل المجاني الجامعي. أما المنح المتعلقة بالدراسة، فهي غير موجودة أصلا. ومشكلة عمل الطالب أيضا غير مطروحة إلاّ نادرا، لأن أغلبية الطلبة لا يشتغلون في مرحلة الدراسة، وعائلاتهم هي المسئولة عن إعالتهم حتى على الجانب التعليمي، إلا

[1] Mr. Abdelmadjid AMRANI , REFLEXION SUR L'ECHEC UNIVERSITAIRE : AMPLEUR, CARACTERISTIQUES ET INCIDENCE SUR LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSIT, Revue des Sciences Économiques et de Gestion , n°6 , 2006 , p,96.

في الحالات الخاصة، التي يمكن احتسابها ضمن بعض المعوقات التي قد تتسبب في الرسوب طبعا، ولكن ليس شرطا. وحتى المحاسبة السياسية للمنتخبين الجزائريين، لا تتضمن أي محاسبة للبرامج التربوية، رغم كون أغلب السياسات التربوية، منذ أيام الحزب الواحد في السبعينات، والإصلاحات التي كانت تجرى، انعكاس لتوجهات الحزب، والتي أشارت إليها أغلب البحوث التي تناولت دراسة المنظومة التربوية في الجزائر، ورأيت بأن كل الإصلاحات كانت نمذجة مسيسة، ولم تكن مواكبة علمية خارج الأطر الأيديولوجية (أم الخير بدوي– 2016، ونعيم بن محمد– 2014) [1].

المبحث الذي قام به الأستاذ عبد المجيد عمراني، حول جامعة عنابة، رسم بيانيا مخططا للرسوب الجامعي لمدة عشرين سنة(بين 1983 إلى 2003)، وأبان عن معدّل يتراوح بين ***70.16% و%.33.43*** أي بمتوسط حسابي: *55.73 %*، وهو الأمر الذي يجعلنا **نتسائل فعلا عن** :

1– جدوى الرسوب و

2– الكلفة العالية التي يخلّفها؟

ويمكن بالموازاة من ذلك مقارنة هذه النسب بنسب الرسوب في **أوروبا الشرقية التي قدمتها منظمة** OCDE – عام 2000– (كما لاحظنا ذلك في فرنسا وكندا أعلاه)، بأن

- 3/1 الطلبة يغادرون الجامعة دون الحصول على الشهادة الجامعية – الدبلوم–
- نصف الطلبة، رسبوا ولو مرة في مشوارهم الدراسي الجامعي.

وبالتالي، سنجد بأنها تقريبا نفس النسب المسجلة في الجامعة الجزائرية (جامعة عنابة نموذجا)، جامعة فرنسا – 2013–(**46.2 %**)، جامعة كندا –2003– :

✓ " ثلثا الطلاب فقط3/2، المقبولين في الجامعة يحصلون على دبلومهم.

[1] أم الخير بدوي، التغير البنائي الوظيفي للمدرسة الجزائرية، في ظل التحديات العالمية الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والجامعية، ، قسم العلوم الاجتماعية، جانعة بسكرة، 2016/2015، ص، 189.

- ✓ نصفهم يحصل على دبلوم متأخر بسنة، أي بعد ثلاث سنوات.
- ✓ أما النصف الآخر، فإن الثلثين لا يحصلان عليه إلا بعد أربع سنوات، أي بعد تأخير لمدة عامين (Levesque and Pageau، 1990).

مما يجعلنا نقول بأن 17٪ فقط من الطلاب المقبولين يكملون خلال المواعيد النهائية المحددة.

***

3-3- الرسوب بين القيمة الكيفية والقيمة المادية:

تكلمنا إذن، عن سؤال متعلّق بجدوى الرسوب، ولم نقصد من وراء هذا الطعن في قيمة " الراسب" التي تظلّ مرتبطة بعدة عوامل، عادة ما يتم السعي نحو تداركها، على اعتبار أن الراسب قد يتعرّض إلى عدّة ضغوطات قد تعيقه على إكمال مشواره الدراسي بشكل عادي (وهو أمر، أثبتت أغلب الإحصاءات بأنه يحدث بنسبة عالية تفوق 50%خاصة في الجامعات العامة-خاصة في السنة الأولى- ، وليس الخاصة التي يكون فيها التسجيل أصلا جدّ صارم ويخضع لمعايير الجودة والخصوصية، كما ذكرنا أعلاه، والتي عادة مالا تكون في متناول الجميع، لهذا يكون فيها الطالب على علم ودراية بأبجديات التوجيه، وبقدراته، وبمآله حتى بعد التخرّج- في الغالب طبعا-)، أي أن أي طالب معرّض للرسوب، لذلك ينبغي التعامل معه على أساس الترشيد، عن طريق المرشدين التربويين والمساعدين النفسانيين في الجامعة (يكاد يكون هذا النوع من الترشيد غائبا عن العديد من الجامعات الجزائرية- مركز المساعدة النفسية بجامعة بسكرة، افتتح في سبتمبر 2019.م، ما عدا على مستوى الثانويات) وليس التعنيف الإداري أو الفصل، لأن كلفة الهدر الناجمة، قد تعيق الاهتمام الأنسب بتطوير الجامعة في حدّ ذاتها، وقد يمتدّ الأمر إلى التأثير حتى على تطوير البحث العلمي الذي يتطلّب تمويلا ماديا يتزايد تباعا (لاحظنا سابقا بأن نسبة رسوب 100.000 طالب في كندا، كلفت الدولة الكندية حوالي 5 ملايير دولار-"مواسيه وتوسان (1992)- ")، وعلى إصلاح المباني الجامعية والتجهيزات المختلفة، من الإلكترونية إلى وسائل الاتصال الحديثة إلى التكوين- وهي

أمور لاحظنا سابقا بأنها تؤثر على ترتيب الجامعات في العالم، صمن المؤشرات التي حددها تاد جاكسون: Key Performance Indicators For Schools & Education Ted Jackson , Management .

وباحتساب 1.7 مليون طالب في الجامعة الجزائرية (2023/2022)، وبقراءة أولية لتكلفة الطالب التي تصل أو تزيد عن معدّل يقارب الـ 300.000 دينار جزائري (30 مليون سنتيم)، وبمعدّل رسوب 50 %[1]، مع اختلافات متفاوتة تتراوح بين 80 % و30 %حسب التخصصات، فإن المعدل الأدنى السنوي للرسوب على مستوى 106 مؤسسة متخصصة في التعليم العالي– ضمنها 50 جامعة و13 مركزا جامعيا) يعدّ أمرا هاما جدا ومكلفا.

لقد تعذر بالمقابل الحصول على الأرقام الدقيقة للرسوب، من الجامعات في حدّ ذاتها التي لا تنشر تلك النسب، ولا على مستوى وزارة التعليم العالي ولا حتى على مستوى المعهد الوطني للإحصاء، لذلك انتقينا بعض الأرقام من الصحافة الوطنية، التي تتضارب فيها هي ذاتها الأرقام، فتارة يصرّح الاتحاد العام الطلابي الحر بنتائج مرتفعة، سرعان ما يتم تكذيبها من الجهات الوصية، وهو ما شاهدناه عام **2018** (ولم نحصل على إحصائيات أخرى بعدها لحدّ الساعة:

[1] تكلفة تكوين الطالب الجامعي، Université DZ، تمت الزيارة في 2022/11/19:
https ://www.universitedz.com/2022/03/cout-formation-etudiant-algerie.html

السنة : 2018

التخصص	التخلّي %	نسب الرسوب %	نسب النجاح %
الطب	3,4	7	89,5
صيدلة	6,1	26,4	64,9
تقني رياضي			33,2
العلوم التجريبية			65,5
الرياضيات			69,5
اللغات			65
الآداب			49,5
المعدّل العام			62,45

جدول "15" تصريحات الأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي: جمال بوقزاطة [1]

بينما كانت تصريحات الاتحاد العام الطلابي عكس هذا تماما: "حيث سجلت أعلى مستوياتها في تاريخ الجامعة الجزائرية، بحيث ارتفعت إلى أكثر من 70٪ خاصة في الشعب العلمية وتجاوزت 50٪ لشعب العلوم الاجتماعية والإنسانية." (56). لذلك نرى بأن التركيز، وبخاصة في الدراسات السوسيولوجية، لا يجب أن يكون كميا بشكل مباشر، بقدر ما يكون تنظيريا، ويسعى إلى فهم الظاهر، ومحاولة حضر مسبباتها بقدر الإمكان، وقراءة قيمة ودور الهدر في التأثير السلبي على أمور كثيرة تتعلق في الأساس بالاستغلال العقلاني للأموال الممنوحة للجامعة، مهما كانت قيمة تلك الفروقات التي نسجّلها، حتى كلها ذات أهمية، وذات قيمة أخلاقية وتنظيمية على حدّ سواء. تماما كما تغدوا عليه الدراسات السيكولوجية التي تتجاوز اعتبار الفرد مجرّد رقم في ربيرتوار إحصائي، يمكن تطبيق كل النظريات المتعلقة بعلوم النفس عليه كميا، مما يجعل هذه الدراسات ، تفقد القيمة الحقيقية لدور علم النفس في علاج مشاكل الإنسان، حين تختزلها إلى مجرّد حلول يمكن الحصول عليها عبر الأرقام.

[1] جريدة النهار، تمت الزيارة في 2022/11/19،
https ://www.ennaharonline.com/70-%D8%B1%D8%B3%D9%88%D8%A8-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-%D8%BA%D9%8A%D8%B1-%D8%B5%D8%AD%D9%8A%D8%AD%D8%A9-/%D9%88%D9%87%D8%B0%D9%87-%D9%87%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B3

ظاهر الرسوب أيضا، وحتى وإن اقتربنا فيها بقدر الإمكان من الضبط الإحصائي للراسبين– وهو أمر ضروري، ووجب الاعتناء السنوي به في مراكز الإحصاء الجامعية وخلايا الجودة– ، فإننا لا نستطيع مهما حاولنا، حصر المتغيرات كلها التي أدت إلى الرسوب، بل نظل منفتحين ومتنبئين ببعض العوامل التي تمهّد لتجنّب الرسوب مستقبلا، والتحذير منها، ضمن التفرّس التنظيري، الذي يعوز للأسف الشديد اليوم، الكثير من السوسيولوجيين والسيكولوجيين في تحاليلهم.

فإذا كانت تصريحات الإتحاد الطلابي الحر، وكذا المنظمة الوطنية للطلبة الجزائريين والتحالف الطلابي– كما رأينا سابقا– تشير إلى ضرورة التحذير من مغبّة السكوت على ظاهرة الارتفاع غير العادي للراسبين في الجامعة الجزائرية، والتي بلغت ما يقارب السبعين في الماءة، على مستوى بعض التخصصات (2018.م)[1]، وهو الأمر الذي **دفع بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى غلق بعض التخصصات**، وقد طُرح فيها السؤالان اللذان ذكرناهما سابقا: جدوى الرسوب وتكلفة الرسوب؟، يقابلهما مباشرة، وفي نفس التاريخ، تكذيبا من الأمين العام لنفس الوزارة، يقلب القاعدة مباشرة، ويجعل نفس قيمة الرسوب المصرّح بها، هي نفس قيمة النجاح (62,45%)، فهل هذا يعني أنّ النسبة المتبقية من الراسبين – أي ثلاثين بالماءة– ، التي صرّح بها الأمين العام، من أجل إثبات نجاعة التعليم الجامعي، ترقى إلى أن نعتبر فعلا الجامعة الجزائرية ناجحة، وأن المغرضين فقط، والذين لا يحبون الخير لمصلحة البلاد، هم الذين من شأنهم التقليل من قيمة المجهودات التي تقوم بها الدولة من أجل الرقي بالتعليم العالي(نفس الحجج التبريرية أثناء التعليق على تذيّلنا للائحة جودة التعليم العالي– لاحظ الجدولين "1–2")؟. طبعا للإجابة على هذا السؤال، لن يكون

[1] جريدة الرائد، تمت الزيارة في 2022/11/19،
https ://elraed.dz/120457-%D8%A7%D8%B1%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B9-%D9%86%D8%B3%D8%A8%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D9%88%D8%A8-%D9%84%D8%AF%D9%89-%D8%B7%D9%84%D8%A8%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-%D8%A5%D9%84%D9%89-70-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A7%D8%A6%D8%A9

هناك أفضل من معرفة قيمة الجامعة الجزائرية، وتعداد البحوث التي تقدّمها، والمراجع الجزائرية التي تم الأخذ بها..إلخ، وكلها أمور ترمي إلى التأكيد على أن الجامعة الجزائرية، تعيش أزمة كبيرة، ويعدّ الرسوب أحد مظاهرها البارزة، حتى وإن اختلفت الأرقام فيما بينها، فهي كلها مهمة ووجب أخدها بعين الاعتبار ودراستها مليا من أجل الحدّ الأقصى من قيمة الخسائر التي باستغلالها وتحويلها الأمثل، يمكن لها أن تتحول إلى صناعة للثروة، بدل صناعة الوجه الفقير للتعليم العالي، وهو الشعار الذي يتردد مؤخرا على لسان كل المسؤولين الجدد على الجامعة الجزائرية "للجزائر الجديدة". وعليه، فإن ظاهرة الرسوب لدى الطالب الجامعي، **عليها أن تكون كمية، على المستوى الاقتصادي**، من أجل المقارنة بين الخسائر المهدورة التي لا يتم الانتفاع بها، والأموال المرصودة للعملية التربوية، في بلد لم يكن يعتبر العملية التربوية، بمثابة الرهان الذي يمكن من خلاله الخروج من الكبوة الاقتصادية التي نعيشها، إلا من خلال الشعارات أو التدخلات الواهنة (يمكن ملاحظة هذا من خلال المقارنة بين الغلاف المالي لوزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي، مع الوزارات الأخرى، والذي قارب الـ 12%، من إجمالي الأموال المرصودة للموازنة –لاحظ الجدول 14–، وهو غلاف معتبر، مقارنة مع السنوات الفارطة). أما سوسيولوجيا، فعليها أن تكون كيفية، ومتبصّرة ومحذّرة بأدوات منهجية وعقلية ومرجعيات اجتماعية ونفسية وثقافية، **تغذوا فيها كل الأرقام مهمة**، وربما تقلّ حدّتها، كلما نقصت، وترتفع، بارتفاع نسبتها، دون أن تجزم بالإحاطة التامة لظاهرة الرسوب. وهو الأمر الذي يجعل من السوسيولوجيا، علما متمدّدا ومستمرا، ومفتوحا على التطوّر والتأقلم مع المستجدات التي يمهّد لها من خلال تحاليله.

***

5 – تحديد المشاكل (الصعوبات)التي تؤدي بالطلبة إلى الفشل الجامعي:

في دراستها المعنونة: دراسة فشل الطلبة في جامعة " كاليدونيا": نتائج ومقترحات المفعلين التربويين.

« Traiter l’échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs » Martine Pons-Desoutter 2015.

تحصر الباحثة الفرنسية" مارتين دوسوتير"، أثناء تحليلها لأسباب الفشل في جامعة فرنسية في بلاد ما وراء البحار وهي تستعرض أنواع الصعوبات التي تواجه الطلبة وتؤدي إلى فشلهم من وجهة نظر الأساتذة في التصنيفات Typologie التي حدّدها كل من : Sauvé و Debeurme و Martel و Wrightو، Hanca (2007) ، في الفئات الخمسة التالية:

1- "**مشاكل ذاتية** (تتعلق بالتوجيه، الإجهاد، الوضعية الخاصة بالطالب، الظروف الاجتماعية...)،

2- **نقائص مسبقة**(المهارات والمعرفة السابقة ومنهاج العمل)،

3- **صعوبة التأقلم مع التعليم** (المعرفة المسبقة بمؤسسة التعليم العالي ومصادرها، التماهي الاجتماعي والأكاديمي)،

4- **ضعف في التعبير الكتابي و الشفهي** (القدرات اللغوية والاتصالية)،

5- **ضعف في استراتيجيات التدريس** (النظام الداخلي، إستراتيجية التدريس)"[1]

ونحن نرى بأن هذه الفئات الخمسة التي تختزل مسببات الفشل على المستوى الجامعي، في ظل شحّ الدراسات المتعلقة بهكذا مشاكل آكاديمية بشكل عام ودقيق، ملمّة بما فيه الكفاية، بالجانبين: الذاتي وغير الذاتي، اللذين تحاول أغلب الدراسات حصرها بهما، وتختلف في مضامينها، وأحيانا تقصّر في حصرها، وتذهب مباشرة إليهما كنتائج وليس كمحصلة لسيرورة مؤسساتية نابعة من سياسات منظوماتية تربوية كاملة، لذلك كان هذا التنسيق في حصر تلك النقاط يعتمد على خمس دراسات متخصصة في العلوم التربوية.

وبالمقابل أيضا، نعتقد بأن هناك نقاط كثيرة تشترك فيها الجامعة الجزائرية مع جامعات ما وراء البحار الفرنسية، **وعلى أساسها مسألة اللغةوالثقافة** (خاصة في العلوم التجريبية والطب والصيدلة والرياضيات ..إلخ) والوافدين الجدد على هكذا تخصصات من جهات لا تتعامل باللغة الفرنسية لزاما في

[1] Martine Pons-Desoutter, Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs , visité le 20/11/2022,https ://journals.openedition.org/ripes/957#tocto1n1: « difficultés personnelles (orientation, stress, situation personnelle, social…)

معارفها السابقة أو ضمن ثقافاتها الأسرية أو برامجها التعليمية السابقة. وهو الأمر الذي طرحه رئيس جامعة باب الزوار، البروفيسور محمد سعيدي عام 2017[1]، حيث تزامن هذا مع المرحلة التي أثار الإعلام فيها ضجة كبيرة حول الارتفاع غير المسبوق لنسب الرسوب في الجامعة الجزائرية الذي قارب الـ 70 وحتى الـ 80%، في بعض التخصصات، خاصة بالنسبة للوافدين الجدد – تناولنا هذا ضمن نفس الفصل أعلاه – (شاهد أيضا فيديو الإعلان عن نتائج الطلبة بجامعة باب الزوار 2012) (59).

1- – نتائج وحلول مقترحة خلصت إليها دراسة Martine Pons-Desoutter :

- ✓ **<u>فيما يتعلّق بالتوجيه</u>:** أجاب الطلبة بنسبة 80%، أنه تم احترام طلباتهم أثناء التوجيه Orientation، وأن التوجيه ليس سببا في رسوبهم، بينما كانت **الإجابة مغايرة تماما بالنسبة للأساتذة** :81 %، والتي رأت بأن أغلب الطلبة الوافدين على الجامعة ضعاف التكوين، ولا يستحقون أصلا أن يشغلوا المناصب المختارة، وأن الجامعة أصبحت "كمكب للنفايات، يستقبل كل شيء" :
- ✓ *« On forme 80 % de bacheliers dont seulement 20 % sont compatibles avec l'université. »*[2]

وهنا أيضا نقف عند نفس الاستنتاج الذي خلصت إليه دراسة " يمينة بوشامة 2003"، في تحليلها لـ "العلاقة بين التفسيرات المتعلقة بالإخفاق المدرسي وبعض مزايا أساتذة التعليم العالي"

[1] رئيس جامعة باب الزوار يبرر أسباب ارتفاع نسبة الرسوب في السنة الأولى، تمت الزيارة في 2020/11/20، https://www.youtube.com/watch?v=f6uMd8cuWcc

[2] Martine Pons-Desoutter, Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs , visité le 20/11/2022,https ://journals.openedition.org/ripes/957#tocto1n1

بالجامعات الكندية، والذين أبعدوا فرضية أن يكونوا هم المسؤولين عن رسوب الطلاب الوافدين، بنسبة 80 %، خاصة الأساتذة الذين يتمتعون **بالكفاءة العالية والخبرة الكافية والسن النشطة**[1].

- ✓ **مشاكل تتعلق بالعجز المسجل على التأقلم مع طريقة عمل الجامعة**:(57 %) من الأساتذة أكدوا على ذلك، وأكدوا أيضا أنه ينبغي تغيير طرق التدريس وإسناد طرق عدة مختلفة ترتبط بالتكنولوجيا، وجعلها أكثر افتراضية Virtuelle؛ صورةً وصوتًا، وهو مطلب طلابي أيضا، يلقى دعما من أغلب الشرائح (تغيير نوع الدرس الأكاديمي، وتمكين كل طالب من جهاز كمبيوتر محمول).

"الطريقة المثلى في التدريس، تعتمد على قاعدة بيانات من شأنها تنظيم المعارف الخاصة بالتدريس. لا يجب مطلقا نقل المعرفة كما اعتدنا عليه سابقا، بل بناؤها. علينا إعادة النظر في تعليمنا من أجل التفكير في علوم الغدّ التي تعتمد في الأساس على الرقمنة"[2].

- ✓ **مشاكل تتعلق بالعجز عن التسيير الذاتي للمواد المدروسة** :(43%) من الأساتذة أجابوا بنعم.
- ✓ **ضعف مسجل على مستوى التعبير الكتابي والمنطوق**: (33)%
- ✓ **نقص الكفاءة، معرفة طرق النجاح، المسبقات المعرفية، المكتسبات**:(62 %) من الأساتذة رأوا بأن الطبلة تعوزهم هذه الاستعدادات النفسية والمعرفية. يُرجعون كذلك ضعف نسبة النجاح إلى عوامل ثقافية، بسبب عدم تأقلم الطالب الوافد مع ثقافة ولغة الجامعة– علما بأن أغلب الأساتذة قادمين من فرنسا وليس من كالديونيا، ويعتبرون بأن الطلاب يرون في اللغة الفرنسية، **لغة ثانية** وليس لغة أساسية

[1] Yamina Bouchamma, Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial, visité le 21/11/2022,https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse723/008337ar/

[2] Martine Pons-Desoutter,Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs , visité le 20/11/2022,https ://journals.openedition.org/ripes/957#tocto1n1

(نفس تبرير الفشل الذي قدمه رئيس جامعة باب الزوار 2017، وخصّ فيه الطلبة الوافدين من الجنوب الجزائري، الذين أعتبرهم غير مثقفين لغويا على مستوى اللغات الأجنبية– غياب الثقافة الفرنكوفونية–)

- ✓ **سوء التوزيع الزمني للحصص الدراسية وتغييرات في آخر ساعة**:(29 %) من الأساتذة أجابوا بنعم، و (30 %) من الطلبة.
- ✓ **ضعف في تأطير الطلبة:**(38%)من الأساتذة أجابوا بنعم.
- ✓ **ريتم سريع جدا في التدريس Rythme trop rapide** :(38 %)أجابوا بنعم.
- ✓ **صعوبة التأقلم ضمن مجموعات كبرى**: يرى بعض الطلبة – خاصة الوافدين الجدد–، بأن هناك عائق في التأقلم مع باقي الطلبة، خاصة في دروس المحاضرات الكبرى التي تتم في قاعات كبرى، لم يتعوّدوا عليها أثناء المرحلة التي سبقت الجامعة، والتي تكون بها فئات ربما تعجز حتى عن التعبير أمام الجميع ووسط الفضاء الواسع، لذلك يطالبون بأن تتم المحاضرات في أقسام، وضمن فئات طلابية متقاربة في المستوى (لذلك يطالب الأساتذة أيضا بإخضاع الطلبة إلى اختبارات التقييم الذاتي للقدرات المعرفية، وحصر كل فئة مع المستوى المتقارب الخاص بها).

***

7– حلول أخرى:

- ✓ **بعض الأساتذة يقترحون لقاءات دورية للطلبة مع أساتذة محترفين**، لربط الجامعة **بالواقع**، والخروج من سيطرة الجانب التنظيري، الذي يطغى على دروس السنة الأولى، لأن الطلبة يعانون من نفس الأمر الذي تكوّن في ذهنيتهم أثناء الثانوية، وبالتالي يودّون التعامل مع المعارف كواقع، لا كمثاليات أو نظريات متعالية. وهو الأمر المسجل خاصة في السداسي الأول (والذي تحدث فيه اكبر نسبة انقطاع، لذلك يجب أن يكون هو المرحلة التي تلقى أكبر قدر من الاهتمام).

- ✓ **مواجهة الطلبة أثناء التدريس، بوضعيات " مهنية" مستقبلية**(2014) Poumay، بفضل التربصات المرتبطة بالتكوين، والتي يتم تأطيرها و**مرافقتها** عن طريق أساتذة محترفين، عن طريق المقاربة بالمشاريع والكفاءات.
- ✓ **التقييم الدوري والمستمر للطلبة وللتعليم**، وهو الذي من شأنه أن يقلل من تراكم الدروس، والتقليل من نسيان الطالب لدروسه– كما يحدث في مرحلة الثانوية– وبالتالي يمكن بفضله تفادي المرور إلى مرحلة الاستدراك، وتسهيل الامتحانات الشاملة النهائية.
- ✓ **تكوين مجموعات من المفعلين الجامعيين، من طلبة وأساتذة** على قناعة تامة بضرورة تطوير الطرق البيداغوحية، خاصة أساتذة سوسيولوجيا التربية، وتوسيع دائرة الأساتذة فيما بعد كي تشمل أكبر قدر ممكن من التخصصات، والخروج بتجارب بيداغوجية تتجدد تباعا وتتطور مع الوقت، وقد أخذت في الحسبان تجديد القوانين التشريعية في حدّ ذاتها الخاصة بمناهج التدريس.

***

في فرنسا أيضا، اقتُرِحَت حلول أخرى، تبدو أكثر تقنية، وهو الأمر الذي سوف نستوضحه من خلال المجلة التربوية الفرنسية المتخصّصة: Le Figaro Etudiant2013، ضمن ما يعرف بالدورات الجامعية المخصصة للحدّ من الرسوب الجامعي، حيث كانت نسبة **27 %فقط** ، هي التي حصلت على دبلومها في الليسانس في الثلاث سنوات المحددة كآجال قانونية، ودون رسوب[1]:

Les universités proposent des Parcours adaptés pour limiter l'échec scolaire

[1] Les universités créent des parcours adaptés pour limiter l'échec, le figaro étudiant, visité le22/11/2022 ,https://etudiant.lefigaro.fr/orientation/actus-et-conseils/detail/article/les-universites-creent-des-parcours-adaptes-pour-limiter-l-echec-2754/

فكانت هناك حلول على مستوى العديد من الجامعات الفرنسية: مثل جامعة La Rochelle ، وجامعة Rennes1، تم تطبيقها خاصة على مستوى السنة الأولى L1، تم من خلالها خلق مسارات أكاديمية بيداغوجية للطالب وفق المستوى ، سرعان ما أخذت في الامتداد عبر باقي الجامعات الفرنسية:

1- **دورات التميّز** (les parcours d'excellence)

2- دورات الطلبة ذوي المستوى المقبول – المتوسّط-

(parcours pour lesétudiants «passables»)

3- **دورات من أجل الطلبة الضعاف**( )Parcours pour les étudiants fragiles

ومن أجل تطبيق هذا تم ضبط تلك الدورات أو المسارات الأكاديمية، في جامعة La Rochelle ، ضمن : Des Parcours d'excellence ,classique, renforcé et de réorientation ، أي

- ✓ دورات متمزة، و
- ✓ دورات كلاسيكية،
- ✓ دورات مدعمة،
- ✓ دورات إعادة التوجيه.

كيف تعمل هذه الدورات؟

1- تعمل **الدورات المدعّمة**Renforcés ، على أساس أن يكون التعليم في السنة الأولى خلال سنتين، على الطالب فيها أن يؤكّد على نسبة 50 %، دون أن يتعرض لأي عقوبة.

2- تعمل **دورات إعادة التوجيه**Réorientation على إنقاذ الطالب من أن يتعرض للرسوب وضياع سنة كاملة، بحيث تسمح له بمواصلة العمل على نفس التخصص الأوّلي، ولكن بالمقابل ، يمكنه

اختيار تخصص آخر في الليسانس أو كتقني سامي أو أي تخصص آخر. وبإمكان آخرين مباشرة تربصات لاكتشاف المزيد، وكل هذا يتم مع التأكيد على سداسي واحد.

3- **الدورة الكلاسيكية**، هي التي يستجيب فيها الطالب للدراسة بالشكل الكلاسيكي، ويتقبلها وينجح فيها بالشكل المعتاد.

4- **الدورات المتميزة (أو المكثّفة)**، هي التي تخصّ الطلبة الأكثر تحفيزا . كمية الأعمال المفروضة شديدة الصرامة. بالنسبة لأفضل العناصر، تقترح هذه الدورات حوالي 30 إلى 40 ساعة من المحاضرات في الأسبوع، بدل العشرين التي اعتاد عليها الطالب العادي. هذا المشوار الأكاديمي يتطور بشكل سريع منذ سنوات.

من حق الطلبة طبعا تغيير الدورات على امتداد السنة الدراسية.. ومن حق الطلبة المميزين أيضا، **مزاولة برنامج الليسانس المضاعف (Les Bi-Licence):** مثلا: أدب- فلسفة. علم اجتماع-علم النفس، حقوق- لغات ..إلخ[1].

يمكن من خلال هذا، فهم أن الجامعات تحاول تغيير تركيبتها وتسييرها من أجل الرفع من مستوى النجاح بها.

5-اقترحت أيضا جامعة يلاروشيل La Rochelle،**خمسة أسابيع إدماج للطلبة الجدد**، في بداية مشوارهم الجامعي، يتم بعدها تقييمهم، ثم توجيههم وفق التخصص الذي يوافق خصائصهم وقدراتهم. بعض الجامعات أيضا، تقترح نوعا من التربصات على الطلبة الجدد من أجل فهم الفرق بين الجامعة

[1] Natacha Polony , Universités : les cursus pour étudiants brillants, visité le 22/11/2022,https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/09/29/01016-20100929ARTFIG00438-universites-les-cursus-pour-etudiants-brillants.php

والثانوية ، وتسهيل الانتقال من مرحلة إلى مرحلة في ذهنية الطالب وفهم السياسة الداخلية لعمل الجامعة ، وهو ما يحدث تماما بمعهدي الحقوق والبيولوجيا بـ Rennes1 .

6- **المرافقة أو الرعاية المقرّبة:** يمكن للطلبة الذين يرغبون في رعاية أحد الأساتذة المرافقين أثناء فترة الأعمال التطبيقية TDأن يحصلوا ضمن برنامج " الأستاذ المرجعenseignant-référant "الذي يتم توجيهه لرعاية الطالب على تبني أحد الأساتذة لهم ، بحيث يساعدهم على تنظيم أعمالهم، وعلى تقديمهم للتقارير العلمية الدورية، وبالتالي مواجهة صعاب التكوين التي تواجههم. وهو نوع من تمتين التأطير، من اجل العودة إلى الشروط التربوية القريبة من طريقة التدريس بالثانوية[1].

من خلال مقترحات المبحث الأول لـ Martine Pons-Desoutter 2015، ومقترحات المبحث الثاني للـLe figaro Etudiant 2013، الخاصة بالتعليم في الجامعات الفرنسية، التابعة لبلدان ما وراء البحار، وتلك الخاصة بالتعليم الجامعي داخل فرنسا ذاتها، نجد بأن مشكلة الهوية أو الثقافة أو اللغة (كجزء من الهوية طبعا)، لا تطرح في الجامعات الداخلية الفرنسية، لأنها غير موجودة تقريبا- أو موجودة بشكل أقل حدّة- ، بينما بالنسبة إلى المستعمرات الفرنسية (القديمة – تعبير متداول غير ملزم-) لا زالت تطرح هذه المشاكل لغاية الآن (وهو الأمر الذي نشاهده في الجزائر أيضا)، بحيث يصطدم الطالب بمشكلة اللغة (خاصة الوافد الجديد) التي قد ترتقي إلى أن تصبح عائقا نفسيا وعمليا في نفس الوقت، خاصة بالنسبة إلى المنحدرين من عائلات لا تدخل اللغات أو حتى ثقافة اللغة ككل ضمن ثقافتها، وخاصة اللغات الأجنبية . لذلك كانت الإشارة منMartine Pons-Desoutter، إلى ضرورة التعامل مع العائق اللغوي ومعالجته ضمن توجيه ثقافة الوافد الجديد، وهو ذاته الأمر الذي اقترحه البروفيسور محمد سعيدي، رئيس جامعة باب الزوار عام 2017، واعتبر الأمر مؤقتا وبالإمكان تداركه، إذا أصرّ الطالب على توسيع مدركاته المعرفية. وهو أمر يجعلنا أيضا نتساءل عن قيمة ومكانة اللغات الأجنبية في تكوين التلميذ أثناء المراحل الثلاثة التعليمية

[1] IBID

الأولى، مما جعل اغلب الطلبة يقعون في ورطة التعامل مع مختلف الخطابات التربوية الجامعية (الأمر يطرح في التخصصات التطبيقية، لكنها في حقيقة الأمر تعتمد على اللغات الرياضية الخاصة ، لذلك لا تتطلب سندا لغويا كبيرا، إلاّ لمن أراد فعلا أن يقدّم مسارا جامعيا جيدا. أما التخصصات الخاصة بالعلوم الإنسانية، فهي تخصصات تم تعريبها كلها ، وتتجاوز العائق اللغوي، إلاّ لمن أراد تقديم مسار جامعي جيد، والاطلاع على الخطابات المعرفية الأجنبية الناجحة والمرجعية التي تدخل ضمن التصنيفات الدولية، خاصة بالنسبة لطلبة الدراسات العليا فيما بعد: وهو العائق الذي تعاني منه كل التخصصات الأنسية التي لا يؤخذ ببحوثها بعين الاعتبار حين تكتب باللغة العربية– راجع فصل مؤشرات جودة التعليم–).

يلاحظ أيضا غياب التأكيد على المرافقة التكنولوجية للطالب في الجامعات الفرنسية، واستعمال طرق التعليم الحديثة التي تقوم على خلق قاعدة بيانات افتراضية، مقارنة مع جامعات ما وراء البحار، لأن الجامعات الفرنسية الداخلية تجاوزت أصلا الحاجة إلى هذه المطالب الابتدائية والتي أصبحت مكاسب لا يمكن التراجع عنها، وتدخل في طبيعة التعليم الحديث، وبالتالي فإن الفارق بارز بين كلتا "الفرنستين"، مما جعل مطلب الهجرة إلى جامعات " فرنسا الداخل" مطلبا لحوحا بالنسبة إلى طلبة " فرنسا الخارج"، الذين تقابلهم أيضا شحّ التخصصات وضعف المستوى التعليمي في بلدانهم الأصلية – –DGESIP) 2011–2012DGRI– SIES)[1]. ويمكن القول أننا نشترك أيضا مع هؤلاء المهاجرين الأكاديميين، حين نقصد الجامعات الفرنسية ونواجه مشكلة اللغة ومشكلة الثقافة أيضا منذ مرحلة الاستعمار ونشأة أول جامعة

[1] Étudiants des Outre-mer : faire ses études en métropole, une chance ou une contrainte, visité le 23/11/2022,**https://www.cidj.com/etudes-formations-alternance/etudiants-des-outre-mer-faire-ses-etudes-en-metropole-une-chance-ou-une-contrainte**

بالجزائر خاصة بالطب عام 1879.م. وتسجيل أولى حالات لطلبة جزائريين (34 طالبا) من الساكنة الأصلية عام 1882، في تخصص الحقوق والأدب واللغات(Aissa Kadri 2000)[1].

***

هناك أيضا دراسة مهمّة جدا صدرت عام 1998لخوزيه لويس فولف José–Luis Wolf،معنونة: طرق العمل واستراتيجيات التعلّم، من الثانوية إلى الجامعة[2].

« Méthode de travail et stratégies d'apprentissage » du secondaire à l'université »

تشترك في نقاط عدّة مع دراسة Martine Pons–Desoutter، التي حدّدت فيها النقاط المشتركة المؤدية إلى فشل الطالب الجامعي (خمس صعوبات)، والتي تناولناها أعلاه بجامعة كاليدونيا 2015، والتي أجريت مع أكثر من 151 أستاذا جامعيا بمعهد العلوم الإنسانية عام 1994، بجامعة بروكسل – بلجيكا– قام بها البحّاثة: BAUWENS et RAFFIN ,WOLFS ,POLLET، من اجل معرفة الأسباب المؤدية إلى إخفاق طلبة السنة الأولى L1– لاحظ الجدول أدناه– :

24,3%	**1- صعوبات مرتبطة بالتعبير**
14,3 %	أ- التحكم باللغة العملية : فقر في القاموس، نقص في تحديد الغاية من الفكرة
8 ,8%	ب- إتقان غير كافٍ للمفردات الخاصة بالتخصص: تداخل في المعنى المشترك / المعنى الخاص ، الخلط بين المفاهيم ، الافتقار إلى الدقة ، إلخ.

[1] Aïssa Kadri, La construction historique du systèmed'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995),CNRS 2000 , visité le 23/11/2022 ,**https://books.openedition.org/editionscnrs/725?lang=fr**

[2] José-Luis Wolf « Méthode de travail et stratégies d'apprentissage » du secondaire à l'université recherche – Théorie –Application, édition De boeck .1998.
ويمكن الاطلاع على الدراسة أيضا في :
Revue française de pédagogie Année 1999 129 pp. 165-166 .Visitée le 27/11/2022,https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1068_t1_0165_0000_1

ت- متفرقات ، مثال: قراءة الرسم البياني	
2- صعوبات مرتبطة بالتحليل والبناء	**17 ,6%**
أ- صعوبة في الربط بين العلائق (المقارنة، الأسئلة العانة...)،تحديد النقاط المشتركة بين المعارف،	**7%**
ب- صعوبة في بناء الإجابات: ترابط منطقي، صرامة عقلية في الاستنتاج	**5 ,4%**
- صعوبة في التلخيص، والتمييز	**5.2%**
3- اقتراب سطحي من المواد المدروسة وصعوبة في فهمها (صعوبات ذهنية)	**17.4**
أ- ضعف في الفهم	**6 ,1%**
ب- مشوار دراسي بسيط: صعوبة في التخلص من الحفظ الأصمّ، عجز عن التحليل الشخصي، نقل حرفي..ألخ	**4 ,7%**
ت- الاكتفاء بالمراجعة على أساس الأسئلة المسرّبة.	**6 ,6%**
ث- صعوبات مرتبطة بالعجز عن فهم الأسئلة	**8,5%**
ج- ضعف في الفكر النقدي، غياب الطرح الكافي للأسئلة، أخطاء غير مقصودة	**4 ,7%**
ح- نقص في المطالعة، قلة في الاطلاع على المراجع	**3 ,4%**
4- صعوبات مرتبطة بالعمل الجامعي	**21,5%**
أ- ماضي الطلبة: غياب المكتسبات ، غياب الثقافة العامة أو العلمية ، توجيه خاطيء، مشكلة تأقلم مع الجامعة..إلخ.	**10,7%**
ب- سلبية: قلة الدراسة، سوء توزيع للوقت، غياب عن المحاضرات والدروس التطبيقية.	**5,9%**
ت- غياب متعدد للمحفزات، لشغف المعرفة، إرهاق، نهاية الارتباط والمحبة لبعض المواد المدروسة..إلخ	**. 4,7%**

جدول "16" ، المصدر: José-Luis Wolf « Méthode de travail et stratégies d'apprentissage » du secondaire à l'université recherche – Théorie –Application, édition De boeck .1998

يمكننا من خلال الجدول إذن، تلخيص أنواع الصعوبات التي تساعد على رسم خارطة الرسوب أو الفشل الدراسي إلى أربع محاور كبرى هي:

1- **صعوبات مرتبطة بالتعبير** Difficultés liées à l'expression

2- **صعوباتمرتبطة بالتحليل والبناء** Difficultés liées à l'analyse et à la structuration .

3- **صعوبات ذهنية تتعلق بالفهم** Approche superficielle de la matière et difficulté de compréhension

4- **صعوبات مرتبطة بالعمل الجامعي** Difficulté lié au travail universitaire

وقراءتها بشكل مقارن مع دراسة مارتين دوسوتيه، واستخلاص نقاط الاشتراك والاختلاف بينهما، لكنها محاور متقاربة جدا وشاملة، وتختلف في الأساس في عامل اللغة الذي قد يقلّ في بلد، لغته الأولى هي اللغة الفرنسية (24.3 %)، وبلد تشكل اللغة الفرنسية أو الأجنبية لغة ثانية أو غير أصلية (33%)، لكنّه يظل مطروحا !. وهي نفس المشاكل المطروحة في الجامعة الجزائرية، بما يترتب عنها من مشاكل ذهنية فيما بعد، وعملية مرتبطة بذلك، وبالتالي ثقافية وتقنية خاصة، ستؤثر حتما على مستوى مردود الطالب – سلبا أو إيجابا طبعا- ، لكنها على العموم، ستكون جزءا فقط في رسم خارطة الصعوبات التي تؤدي إلى فشل الطالب الوافد، ونرى أنه جزء مهم جدا، يعدّ في ذاته مدخلا لحياة المعرفة والعلوم في الجامعة. les quatre habilités de la langue(compréhension, expression orale et écrite)

https://www.ummto.dz/dspace/bitstream/handle/ummto/15185/Mas.%20Fr.%20526.pdf?sequence=1&isAllowed=y

الدراسة الميدانية

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- المرحلة الأولى: (الدراسة الاستطلاعية):

1.1 المجال المكاني:

2.1 المجال الزمني:

3.1- المجال البشري:

4.1 عينات التحليل:

5.1 هدف التحليل:

6.1 منهج التحليل:

* تعريف المنهج الوصفي:

7.1 طريقة التحليل:

2- المرحلة الثانية: (الدراسة الأساسية) :

1.2 منهج الدراسة:

2.2 عينة الدراسة:

* خصائص عينة الدراسة:

3- المرحلة الثالثة: أدوات جمع اليانات:

3-1 الاستمارة :

3-1 المقابلة:

تمهيد:

من أجل اختبار مدى صدق الفرضيات التي انطلقنا منها أو التساؤلات التي طرحناها في الفصل النظري الأول لمبحثنا، كان لزاما علينا أن نمضي نحو الدراسة الميدانية، مجهّزين بالمنظور النظري الذي اعتمدنا عليه حتى لا نحيد عن إشكاليتنا وعلى الدراسات السابقة، وحتى تغدو دراستنا ذاتها اختبارا أيضا للزاد التنظيري الذي يتسلح به الباحث (راجع الفصل الأول)، كي نميز أيضا بين الخصائص العامة، والخصائص التي يكتسيها مبحثنا والتي نريد البحث في ثناياها من أجل أبرازها بشكل مغاير عما سبق لنا الاطلاع عليه، لعلمنا بأن الإشكالية المطروحة لم تجد حلا بعد، أو أنها وجدت العديد من الحلول التي لم تصل إلى نتيجة مقنعة من جهة، أو لكون الطبيعة المبحوثة لا تزال بعد مفتوحة على المزيد من الحلول المتروكة للباحثين – وهو طبيعة الظاهرة الاجتماعية في حقيقة الأمر–. لذلك سيكون بحثنا، متمركزا على الإجابة عن إشكاليتنا المطروحة التي لم توفر لنا قراءاتنا السابقة إمكانية الإجابة عنها بالشكل المقنع والكافي بعد.

وقبل التعريف بالإجراءات المنهجية التي انتهجناها، لا بدّ لنا أن نشير إلى أن مبحثنا هذا الذي يسعى إلى إيجاد حلول أو آليات تمكننا من سدّ الهوة أو الفجوة الموجودة بين المرحلة الجامعية بالنسبة إلى الوافدين الجدد– خاصة– والمراحل التعليمية التي سبقت هذه المدرسة على مستوى الجامعة، اعتمادا على سبر آراء الأساتذة والخبراء الذين يمتلكون خبرة طويلة في التدريس، عبر الإستمارة والمقابلة.

وفي سبيل شرح ذلك، سوف نعرض في هذا الفصل كافة الإجراءات المنهجية المتبعة، وكيفية استخدامها، والطرق التي مررنا بها من أجل التوصل إلى الآليات المطلوبة أو الحلول التي تمكننا من الحدّ بقدر الإمكان من تلك الهوة التي هي دليل فشلٍ في المنظومة التربوية والتكوينية في البدء والمنتهى.

1– المرحلة الأولى: (الدراسة الاستطلاعية):

بهدف الإجابة عن سؤال أهداف الدراسة (لاحظ الفصل الأول):

- المحور الأوّل:

- حصر المواد التي يكثر بها الإخفاق (خريطة الرسوب).
- أسبابها.

كان لا بدّ لنا من جمع الإحصائيات التي نضبط من خلالها الأعداد الخاصة بالراسبين في مختلف كليات وتخصصات جامعة بسكرة. لجأنا في البداية إلى مركز الإحصاء- كما فعلنا في السنوات الأولى لبداية الدراسة، لكننا وُوجهنا بنوع من التخاذل ومن غياب الجدية - للأسف الشديد- في العثور على بيانات مُجدولة وموثقة بشكل منظّم ويعكس آخر الإحصائيات- خاصة بعد مرحلة الكرونا- ...وفي الأخير، وبعد إلحاح شديد، تدخّل مسؤول خلية الجودة بالجامعة مشكورا، وساعدنا بكل ما أوتي من جهد وتمكنا من الحصول على الإحصائيات الخاصة بالسنوات الخمس فقط: 2017/2016/2015/2014/2013/2012م، وقررنا اعتمادها كمرجع زمني (نموذج) لدراسة الرسوب (لاحظ المرفقات) خاصة وأن مرحلة "الكرونا" التي دامت سنتين كاملتين(2021/2020)، كانت مرحلة خاصة جدا، ولها ظروفها، ولا يمكن اعتمادها كمرحلة قارّة- مستقرة- ، لذلك آثرنا العمل بتلك المراحل المتوفرة، لأن الزمن لا يهم"، بقدر ما يهمّنا الدراسة المنهجية السليمة للنموذج المرجعي الذي تحصلنا عليه، والحلول المترتبة عنه : " **على الباحث أن يحاول الحصول على عينة من عينات المجتمع الأصلي، ولما كان كل فرد من الأفراد الذين يتكون منهم مجتمع من المجتمعات يختلف الواحد منهم عن الآخر، وبما أن هناك عوامل ومؤثرات كعامل الصدفة يؤثر في اختيار أفراد العينة فإن أي حقيقة مفردة نحصل عليها من العينة كالمتوسط الحشابي أو الرتبة المئوية أو الانحراف المعياري..إلخ. لا بدّ بالتأكيد أن تختلف بمقدار ما عن العينة الحقيقية المقابلة لها في المجتمع**

الكلي، وبناء هلة هذا فإن الحقائق التي نحصل عليها قد لا نقبل على ظاهرها باعتبارها تعبيرا دقيقا عن المجتمع الأصلي، وإنما ينبغي اعتبارها تقريبية، أو تقديرات للحقائق المقابلة لها".[1]

قمنا بتحليل تلك الجداول، الخاصة بكل الكليات –بدل الكلية الواحدة، كما تم اقتراحه علينا في البداية– وبكل الأقسام، ثم كل المقاييس من أجل تحديد المواد التي يكثر فيها الرسوب.

1.1 المجال المكاني: موقع جامعة بسكرة: https://univ-biskra.dz/index.php/ar/

تمت الدراسة كما ذكرنا على مستوى كليات جامعة بسكرة، محمد خيضر، التي يقع مقرها الرئيس بوسط مدينة بسكرة، في الطريق المؤدي إلى مدينة سيدي عقبة وكذا كليات القطب الجامعي – شتمة– بسكرة. أنشئت جامعة بسكرة، كمعاهد وطنية أولا وضمت المعاهد التالية:

1– معهد الري. المرسوم التنفيذي رقم 254–84، المؤرخ في 1984/08/18.

2– معهد الهندسة المعمارية. المرسوم التنفيذي رقم: 253–84، المؤرخ في 184/08/05.

3–معهد الكهرباء التقنية.المرسوم التنفيذي رقم: 169–86، المؤرخ في 1986/08/18.

[1] دكتور جابر عبد الحميد جابر، دكتور أحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، يوليه 1973، ص، 230.

تحولت هذه المعاهد بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 295-92، المؤرخ في 1992/07/07، إلى مركز جامعي. وبمقتضى المرسوم التنفيذي : 1998/07/07، تحول المركز الجامعي إلى جامعة تضمّ ثلاث كليات وسبعة أقسام، ألحقت بها كلية رابعة فيما بعد. وبمقتضى المرسوم : 90/09، المؤرخ في 2009/02/17، أصبحت الجامعة متكونة من 6 كليات، و31 قسما، متعدد التخصصات [1].

2.1 المجال الزمني: بعد اجتماعات عديدة سابقة مع أعضاء مخبر المسألة التربوية، تم ضبط جدول عمل بالنسبة للموسم الدراسي 2020/2019، وتم الاتفاق على إجراء مقابلات مع أساتذة العديد من الكليات من أجل تدارس مسألة الرسوب معهم، ومحاولة ضبط المقاييس التي يعاني منها الطلبة الوافدون الجدد على الجامعة، خاصة في مجال العلوم التجريبية (العلوم التجريبية هي التي تقوم بدراسة الأشكال الهندسية والأعداد والعلاقات الذهنية، حيث تعتمد على التفكير ثم استنباط القواعد في حل المسائل)[2]. لكن مرحلة الوباء الخطيرة الخاصة بكورونا، حالت دون مواصلة العمل، ولم يتم ذلك الاجتماع مع الأساتذة وتصوير اللقاء الذي شارك به أساتذة ذوي خبرة وباع في التدريس بالجامعة، إلا بتاريخ مايو 2022، بعد رفع الحجر. تم تسجيل العديد من النقاط المهمة حينها، والتي تعكس قيمة المكسب المعرفي لدى الطالب الوافد، خاصة على مستوى الثانوية، والنقاط التي يجب ضبطها، كي لا تتعارض لاحقا مع التكوين الآكاديمي وذلك على مستوى

[1] خينش دليلة، إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع-تنمية، جامعة بسكرة، 2011، ص، 266.

[2] مجلة محيط، العدد، 2022/12/30، تمت الزيارة في 2023/04/23،

/https://m7et.com/specializations-of-experimental-sciences-division

الثانوية، وملمح الطالب الوافد أيضا، مع محاولة ضبط بعض المدخلات الضرورية في التعليم السابق للتعليم الجامعي. وتم تكوين فكرة مهمة جدا حول ضرورة رسم خارطة الرسوب، لكنها وبعدما كانت الدراسة محصورة في كلية واحدة، قررتُ من جهتي تولي مهمة البحث ضمن دراستي هذه، وتوسيعها لكي تشمل كامل كليات جامعة بسكرة، وعدم استثناء كليات العلوم الاجتماعية والآداب واللغات، بحكم قربها من تخصصنا، وكذلك بحكم كون العامل اللغوي يشكل المتن المشترك لمسألة تتعلق بالفهم Compréhension المتعلق باللغات الأجنبية، على مستوى كل الكليات بلا استثناء، فجمعتُ المعطيات الإحصائية في شهر نوفمبر 2022.م، بعد معاناة شديدة على مستوى مركز الإحصاء بجامعة بسكرة الذي لم يسلمنا المعلومات المطلوبة للأسف الشديد حتى الوقت الراهن، بسبب عدم تقدير قيمة البحث العلمي في حقيقة الأمر، وغياب النظام، والشعور بنوع من التخوّف– كما لاحظنا–، وهو أمر لا نجد له أي مبرر منطقي، وغير مقبول . وربما كانت هذه هي النقطة السوداء التي حالت لسنوات عديدة دون التسريع في عملية البحث، والتي استغليتها في اغناء الجانب المتعلق بالدراسات والبحوث والمقالات التي تتعلق بالرسوب، لتكوين فكرة عن " الدراسات السابقة: 2020/2015" . لكن، وبعد تدخّل مسؤول خلية الجودة لجامعة بسكرة من أجل وضع حدّ لذلك تمكننا أخيرا من الحصول على الإحصائيات المتوفرة على مستوى رئاسة الجامعة، لأن الأمر كان يتطلب استجماع التقارير السنوية لوضيعة الكليات ككل على مستوى الحالة البيداغوجية لكل الطلبة: من التسجيل، إلى النجاح، إلى الرسوب، إلى توقيف السنة....إلخ. وحدِّدت مدة العمل بعدها حتى شهر أفريل 2023م. وهو ما تم بالفعل.

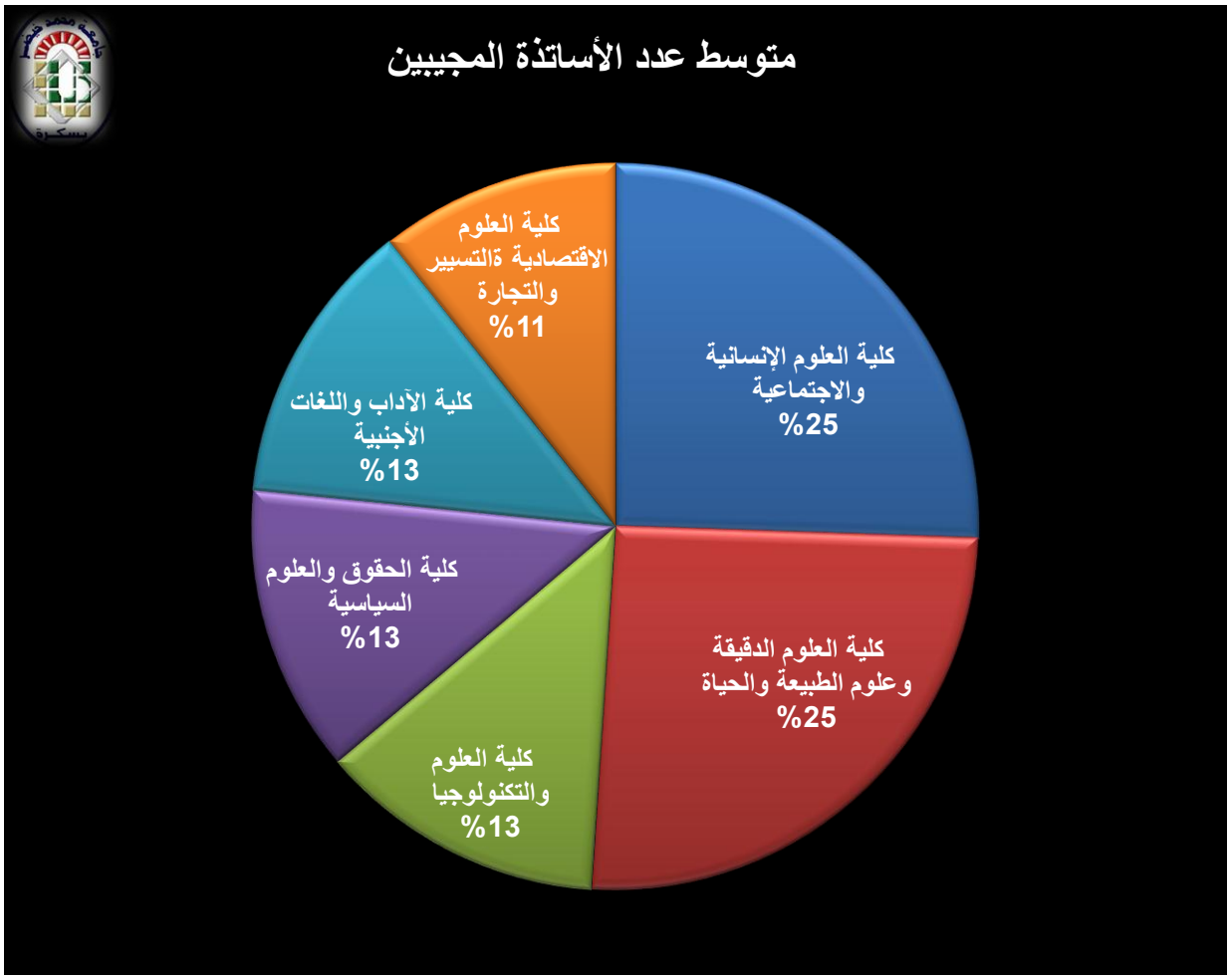
3.1–<u>المجال البشري:</u>

مثّل المجال البشري للدراسة عينة قصدية، أي اختيارا كيفيا للمبحوثين من أجل حصر تلك العينة في الأهداف المرجو تحقيقها من البحث: الحلول – الآليات– المناسبة لردم الهوة، من وجهة

نظر الأساتذة والخبراء. لذلك كان اختيارنا لذلك النوع من الأساتذة تحديدا، على مستوى كل كليات جامعة بسكرة: 47 أستاذا، حصلنا عليه بعد فرز واستخراج الاستمارات المقبولة (أضفنا إليها أساتذة خبراء وباحثين على مستوى مركز البحث العلمي CRSTRA- أثناء المقابلة- 11خبيرا-) وكانت الشروط المفروضة، خاصة بالخبراء، لأننا كنا بحاجة إلى استشارتهم من أجل الإجابة الموثوقة والحكيمة على أسئلتنا التي ظلت ترافقنا لتحقيق أهداف الدراسة. وهذا ما نلاحظه في

الجدول رقم: 34، من الفصل السادس،الخاص بتحليل وتفسير الاستمارة:

عدد الأساتذة المجيبين	اسم الكلية	التنظيم
12	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	1
12	كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	2
6	كلية العلوم والتكنولوجيا	3
6	كلية الحقوق والعلوم السياسية	4
6	كلية الآداب واللغات الأجنبية	5
5	كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة	6
47	6	**المجموع**



4.1 عينات التحليل:

كانت الجداول التي تحصلنا عليها والمتعلقة بحالة الطلبة المسجلين خلال السنوات الخمسة(2017/2012)، ممثلة **للكليات والأقسام** التالية (راجع فصل الملاحق+ الفصل السادس – جدول " 1" شامل المقاييس ، Complément des spécialités **بمثابة العينات** التي قمنا بتحليلها. وقد مثلت العينات المنتقاة من تعداد كل الطلبة المسجلين بالكليات والأقسام التالية:

القسم	الكلية	الرقم التنظيمي	ملاحظات
أدب عربيAR	الآداب واللغات الأجنبية	1	/2012 2017
انجليزيةANG		2	//

فرنسيةFR		3	//
التربية البدنية والرياضيةSTAPS	العلوم الإنسانية والاجتماعية	4	إحصائيات /2012 2014
العلوم الاجتماعيةSS		5	/2012 2017
العلوم الإنسانيةSH		6	//
جذع مشترك علوم اقتصادية Tronc Eco	كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة	7	//
العلوم الزراعيةAGRO	العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	8	//
علوم الأرض والكون STU		9	//
علوم الطبيعة والحياة SNV		10	//
الإعلام الآليM I		11	غياب إحصائيات س1
علوم المادةS M		12	//2012/ 2017
الهندسة المعماريةArchi	العلوم والتكنولوجيا	13	//
جذع مشترك العلوم والتكنولوجيا ST Tronc		14	//

//	15	كلية الحقوق والعلوم السياسية	علوم سياسيةSpo
//	16		حقوق Droit

جدول " 1"شامل المقاييس Complément des spécialités2017/2012 / من الفصل 6

يمكن اعتبار تلك العينات المتحصل عليها بمثابة العينة القياسية أو النموذجية التي سنعتمد عليها في تحليلنا، وهو ما نقرأه في كتاب " مناهج البحث في التربية وعلم النفس"[1]: " لا يستطيع الباحث أن يقوم بكثير من بحوثه دون أن يستخدم أساليب معينة لاختيار العينات، وذلك لأنه ليس من السهل عادة عند دراسة ظاهرة معينة في مجتمع أصل أن يقوم بدراسة جميع أفراد المجتمع. كما أنه في كثير من الحالات يحاول التعميم على المجتمع كله بعد فحص جزء من ذلك الكل، ثم يستخدم الجزء كأساس لتقدير الكل. وتجري كثير من الدراسات في الحقل التربوي وفي المجال النفسي لتساعد على اتخاذ قرارات تؤثر على نشاطنا في المستقبل. ومن هنا فمن الضروري النظر إلى الماضي وإلى المستقبل باعتبارهما كلا واحدا. ويعد المجال الحاضر عينة أو جزءا منه، ومعظم الظواهر التربوية تتألف من عدد هائل من المفردات ويتعذر أو قد يستحيل مقابلة أو اختبار أو ملاحظة كل هذه المفردات تحت ظروف مضبوطة. ولذلك فقد ندرس تلاميذ فصل أو فصلين في صف دراسي معين كالصف الخامس الابتدائي لكي نحدد ما نتوقعه من الفصول الأخرى ذات الطبيعة المشابهة خلال وقت معين. كما أن محاولة التوصّل إلى تعميمات عن المجتمع الكلي لتلاميذ الصف الخامس في الوقت الحاضر تساعدنا على تقدير ما يتوقع من تلاميذ هذا الصف الدراسي في السنوات المقبلة. وتجري جميع الدراسات تقريبا بقصد القيام بأنواع من النشاط في

[1] دكتور جابر عبد الحميد جابر، دكتور أحمد خيري كاظم، المرجع السابق، ص، ص، 229، 230.

المستقبل على أساس أن الظروف السائدة الآن ستستمر بعض الوقت لذلك فمن الضروري أن نعتبر الماضي والحاضر جزأين في كل يمتدُّ إلى المستقبل.

ومعظم الدراسات التربوية والنفسية إن لم يكن كلها من ذلك النوع الذي نستقي بياناته من مجموعات صغيرة نسبيا من الأفراد، بما أن هدفها أن نتوصل إلى استنتاج صحيح عن المجتمع الأصل الدي اشتُقَّت منه فهي دراسات لعينات، وفي كل دراسة من هذه الدراسات ينبغي على الباحث أن يحاول الحصول على عينة تمثل تمثيلا حقيقيا المجتمع الأصلي"

5.1 هدف التحليل:

وضع خارطة الرسوب على مستوى جامعة بسكرة، وضبط المقاييس التي يكثر فيها الرسوب، والوصول إلى آليات وحلول الحدّ من الرسوب بفضل آراء الخبراء، وضبط مدخلات تحدِّد ملمح الطالب الوافد الجديد على الجامعة.

6.1 منهج التحليل:

تم الاستعانة بمنهج التحليل الوصفي– عينة التحليل هي جداول المسجلين بمختلف كليات جامعة بسكرة لمدة خمس سنوات: 2017/2012.م وتحليلها من أجل استخراج خارطة الرسوب، على مستوى المقاييس، ثم الكليات، ثم الجامعة ككل.

*** تعريف المنهج الوصفي المستخدم:**

هو "الجمع المتأني الدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث, ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها، بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تجيب على أسئلة البحث)(العساف,2012, ص192)، وأما " آري (1972م)، فقد عدّ التحليل الوثائقي أحد أنواع الدراسات الوصفية ... ورأى رمل (1964م) حيث قال تحت عنوان" التحليل الوثائقي" : إن التحليل الوثائقي في البحث يتم من خلال الوثائق المتوفرة، ويسمى منهج البحث

المكتبي ، أو البحث التاريخي، أو تحليل المحتوى. ويأخذ التحليل الوثائقي الطابع الكمي في سرد ما يمكن تعريفه وتحديده من الخصائص.وهذا لا يغني عن التفسير الكيفي الذي يعدّ ضروري ومهم لتقرير ماذا يجب أن يتجه اهتمام الباحث لعده كميا"[1]. وبهذا يعد هذا المنهج بمثابة " الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع- مشكلة البحث- ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين على إجابة أسئلة البحث" [2].

7.1 طريقة التحليل:

بعد جمع الجداول الخاصة بالمسجلين من الطلبة الوافدين على مستوى كل الكليات، ونتائجهم التي تصف وضعيتهم البيداغوجية في نهاية السنة، بين ناجح ومعيد وراسب ...إلخ، تم تحليلها على أساس استخراج المقاييس التي يسجل بها اكبر نسبة رسوب خلال السنوات الخمسة (2015/2012). ضبطت تلك المقاييس في جداول خاصة بكل كلية. بعدها تم العمل على مستوى الجامعة ككل (لاحظ الفصل السادس) حيث تم رسم خارطة الرسوب العامة، والمعدل السنوي العام للرسوب على مستوى كل جامعة بسكرة خلال تلك الفترة المرجعية. ثم مررنا بعدها إلى استقراء تلك النتائج مستعينين بأدوات جمع البيانات: الاستمارة ثم المقابلة من أجل قراءة تلك النتائج وتحليلها، والخروج بنتائج أو حلول، تم من خلالها اختبار صحة الفرضيات والإجابة على الأسئلة الفرعية المرافقة لسؤال الانطلاق.

---

[1] صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، 1995، ص، ص، 204، 205.

[2] – يوسف العتيري وآخرون، مناهج البحث التربوي، بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفالح،الكويت، 1999، ص، 65.

2- المرحلة الثانية: (الدراسة الأساسية) :

1.2 منهج الدراسة:

قبل الإجابة عن المنهج الذي يختاره الباحث، عليه أولا أن يجيب عن العديد من الأسئلة التي تتعلق في الأساس بطبيعة البحث، وبالأهداف المرجوة منه. " فمثلا ، إذا كانت إجابة الباحث عن تلك الأسئلة:

- ✓ أن مشكلة البحث تتعلق بالحاضر،
- ✓ .....أن الهدف من البحث معرفة الأسباب ذات الأثر على الظاهرة المدروسة

فحين إذن يكون منهج البحث هو المنهج الوصفي، من خلال الأساليب التالية: البحث الوثائقي والبحث السببي المقارن"[1]. وهو الأمر الذي شرحناه أعلاه حين تناولنا المنهج الوصفي توازيا مع شروط الإشكالية السوسيولوجية في الأطروحة التربوية للدكتوراه التي عليها أن تجيب عن إشكاليات آنية، وتحاول الوصول إلى نتائج مناسبة لها وقريبة بقدر الإمكان إلى حقيقة الواقع بعد الدراسة التطبيقية.

أما **طريقة عمل المنهج**، فإننا نعثر على تعريفين هامين للأستاذ الدكتور عبد الرحمان بدوي:

1- " هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة".[2]

---

[1] صالح بن حمد العساف، المصدر السابق، ص، 90.

[2] عمار بوحوش، محمود أذينات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص89.

2- "فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة عندما نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها، حين نكون بها عارفين" [1]

لذلك كانت ملاحظة موريس أنجرس، هي الأبسط والأهم التي تربينا عليها من خلال مشوارنا العلمي، الذي يقتضي في الأساس ترتيب العقل وتهذيبه وتنظيمه من اجل الخوض في دراسة أي ظاهرة اجتماعية، بعيدا عن العوائق والمثبطات النفسية، التي على الباحث أن يتسلح بها من أجل إعمال العقل والتفكير العلمي السليم، وبالتالي التحليل والتفسير بكل ثقة، والوصول إلى نتيجة (وهو الغاية المثلى من هذا البحث تحديدا، والبحوث في هذه المرحلة بشكل عام) ضمن كتابه الشهير: مدخل تطبيقي (إمبريقي) إلى العلوم الإنسانية:

" يعدّ المنهج، بمثابة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بهدف تحقيق بحثه" (مترجم) (09) [2]

إن المنهج الوصفي، وكما يدل عليه إسمه، يرمي إلى وصف الظاهرة، تفسيرها وضبط كل العناصر التي لها ارتباطٌ وثيقٌ فيما بينها. ويتبدى هذا أثناء تفسير البيانات التي جمعناها كوثائق من جهة، ثم تفسيرها كميا (أحصائيا) اثناء تفريغ الاستمارات، ثم كيفيا أثناء تفريغ وقراءة المقابلة، والتي تسمح لنا بعدها بالقراءة السوسيولوجية في الأخير، والخروج بالنتائج المرجوة التي تم ضبطها ضمن أهداف البحث.

---

[1] Maurice angers,Initiation pratique a la méthodologie des science humaine; edt, Casbah, Alger, 1995,P,58.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمان،مناهج وطرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية، مصر، 2002، ص، 383.

2.2 عينة الدراسة:

بعد تناولنا لطبيعة العينة المنتقاة عن قصد– العينة العمدية– لهذا التوجه المنهجي الوصفي، والتي تستجيب للشروط والخصائص المطلوبة في مبحثنا، ومعرفة الإمكانيات التي توفرها لنا العينة المدروسة، والحقائق التي تقدمها لنا وقيمتها الابستيمولوجية والاجتماعية، في نظر الباحث والعلم، بعد الانتهاء من دراستها واختبار النتائج قبل تعميمها على المجتمع، فإن تعيين العينة المناسبة يكون أمرا جدّ صعب، لكن هو الذي يصنع الفارق في الأخير. لذلك يعتبرها الإجتماعيون، بمثابة " الوحدة الإحصائية للمجتمع الأصلي، حيث تجمع أفرادا يتشابهون في الخصائص والظروف المشتركة بينهم. ويتم الحصول عليها بطرق مختلفة، تبعا لطبيعة الموضوع، ونوعية الدراسة"[1].

*** خصائص عينة الدراسة:**

يمثل الجدول التالي: (رقم : 35، الفصل 6– يرجى مراجعة الفصل–)، كل الخصائص المتعلقة بمجتمع البحث الذي تحصلنا عليه بعد جمع الاستمارات 47 أستاذا– مستثنى منه العينة الخاصة بالخبراء، والتي بلغ تعدادها 11 خبيرا متعددي التخصصات– يرجى مراجعة القسم الخاص بتفريغ المقابلات، الفصل6:

- ✓ الدرجة العلمية،
- ✓ الخبرة المهنية،
- ✓ أعداد الأساتذة المبحوثين في كل تخصص،
- ✓ متوسط سنوات الخبرة المهنية،
- ✓ المتوسط العام للخبرة لدى العينة المبحوثة،

[1] صالح بن حمد العساف، مصدر سابق، ص، ص، 233، 234

التنظيم	الدرجة العلمية	الخبرة المهنية/ سنة	تعداد الأساتذة	متوسط سنوات الخبرة المهنية للأساتذة حسب التخصص	المتوسط العام لخبرة الأساتذة
1	بروفيسور	17	9 بروفيسور	23,11111111	**14,59125**
2	بروفيسور	30			
3	بروفيسور	10			
4	بروفيسور	30			
5	بروفيسور	22			
6	بروفيسور	14			
7	بروفيسور	40			
8	بروفيسور	23			
9	بروفيسور	22			
10	دكتور	22	7 دكتور	8,428571429	
11	دكتور	5			
12	دكتور	1			
13	دكتور	14			
14	دكتور	2			
15	دكتور	12			
16	دكتور	2			
17	دكتور	1			
18	أستاذ محاضر أ	10	14 أستاذ محاضر أ	12,5	
19	أستاذ محاضر أ	4			
20	أستاذ محاضر أ	18			
21	أستاذ محاضر أ	15			
22	أستاذ محاضر أ	18			
23	أستاذ محاضر أ	10			
24	أستاذ محاضر أ	16			
25	أستاذ محاضر أ	17			
26	أستاذ محاضر أ	16			
27	أستاذ محاضر أ	5			
28	استاذ محاضر أ	10			
29	استاذ محاضر أ	13			
30	استاذ محاضر أ	12			
31	استاذ محاضر أ	11			
32	أستاذ محاضر ب	1	4 أستاذ محاضر ب	7,5	
33	أستاذ محاضر ب	14			
34	أستاذ محاضر ب	2			
35	أستاذ محاضر ب	13			
36	استاذ مساعد أ	9	5 استاذ مساعد أ	23,2	
37	استاذ مساعد أ	13			
38	أستاذ مساعد أ	16			
39	أستاذ مساعد أ	6			
40	أستاذ مساعد أ	14			

	3	1 ماجيستير	3	ماجيستير	41
	12	4 طالب دكتور	4	طالب دكتور	42
			42	طالب دكتور	43
			0	طالب دكتوراه	44
			2	طالبة دكتوراه(أستاذ متعاقد)	45
	30	1 ليسانس	30	ليسانس	46

3- المرحلة الثالثة: أدوات جمع البيانات:

3-1 الاستمارة :

أشار "صالح بن حمد العساف **(11)، في حديثه عن الاستبانة إلى أنها " ليست أسهل أدوات البحث وأيسرها- كما يعتقد كثير من الناس- وإنما في الحقيقة أداة تحتاج إلى الشيء الكثير من جهد الباحث ووقته، وذلك لأن دقة نتائج البحث وموضوعيتها تتوقف على صحة مدلول الأداة المستخدمة وصدقها**". كان استعمال الاستمارة في مبحثنا هذا من باب اختبار النتائج التي تحصلنا عليها من العينة (الجداول الملحقة)، بعد تحليلها(الفصل 6). وكان سؤال الأساتذة مبنيا في الأساس على ما يخدم مبحثنا الذي سعينا من خلال النتائج المتحصّل عليها ونحن نخوض **التحليل الكمّي** من أجل رسم خارطة الرسوب لخمس سنوات على مستوى كل كليات جامعة بسكرة، وقد استخرجنا المقاييس التي يكثر فيها الرسوب، ثم خلصنا إلى المعدّل العام للروسب على مستوى جامعة بسكرة.

تم تقسيم الاستمارة إلى ثلاثة محاور كما يظهر لنا في تحليل المضمون: حيث، بينا في

المحور الأول: المقاييس التي يكثر فيها الرسوب، من وجهة نظر الأساتذة، ومصدرها. وفي **المحور الثاني**، الكليات على اختلاف مستويات الرسوب فيها، وما يترتب عن غياب المكتسبات القبلية التي تعقب قدوم الطالب إلى الجامعة، تمهيدا إلى

المحور الثالث: الحلول التي يقدّمها لنا الأساتذة من أجل ضبط تلك المقاييس التي يكثر فيها الرسوب، والتعديل في المكتسبات القبلية، وإمكانية الربط عبر جسر استراتيجي للمسار التربوي بين الجامعة والثانوية.

أي أن الاستمارة، شملت كل خطوات البحث التي أردنا التأكد منها، ومن أجل التأكيد أكثر على الإجابات العامة للمبحوثين، أضفنا إلى أدوات مبحثنا،"المقابلة"، التي اعتبرناها مرجعا موثوقا هي الأخرى، نظرا لخبرة المبحوثين في مجال البحث العلمي والتدريس. فكانت الاستمارة بمثابة المنهج الموثوق، وكانت المقابلة بمثابة التأكيد على ذلك المنهج، حتى نصل إلى نتائج أكثر موثوقية وقربا من حقيقة واقع الرسوب على مستوى الجامعة، بالنسبة للطلبة الوافدين الجدد.

3-1 المقابلة:

نقرأ في كتاب "المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية" بن حمد العساف (12)، الخطوات المهمة التالية في تعريف المقابلة:

1- " المقابلة، هي المحادثة الجادة الموجهة، يقوم بها شخص مع شخص آخر أو أشخاص آخرين، هدفها استثارة أنواع معينة من المعلومات لاستغلالها في بحث علمي أو للاستعانة بها في التوجيه والتشخيص والعلاج" أنجلش .

2- " تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما، وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته" ماكوبي

3-"تتم المقابلة لتُحقق هدفا محددا، يسعى إليه المقابِل ويدركه المقابَل" حمد العساف.

4- "تسعى المقابلة العلمية إلى جمع المعلومات التي تمكن الباحث من إجابة تساؤلات البحث أو اختبار فروضه، وتعتمد على مقابلة الباحث للمبحوث وجها لوجه بغرض طرح عدد من الأسئلة من قبل الباحث والإجابة عنها من قبل المبحوث" حمد عساف.

من خلال التعريفات السابقة، وكما أشرنا في ذلك عبر الاستمارة، نتأكد بأن المقابلة هي نوع من الإجابة المسبقة على فرضيات البحث من أجل اختبارها لاحقا، وتتم بين طرفين، يتم التمهيد فيهما للطرف المقابَل عبر توضيح الفكرة، من أجل الوصول إلى نتيجة معينة تم ضبطها من خلال

الإشكالية وأهداف البحث، وبذلك تصبح المقابلة بمثابة المعين المعرفي الذي نذللـه من أجل الحصول على إجابات مقنعة، أو من أجل دحض الإجابات غير المقنعة. أي أنه نوع من السبيل إلى الوصول إلى الحقيقة السوسيولوجية المرجوة عبر الاختبار.. على هذا الأساس، اعتبرنا بأن المقابلة، بمثابة دعم مكمّل للإجابات التي تحصلنا عليها من خلال الاستمارة، التي كانت بدورها تأكيدا على تحليل العينة الوثائقية التي استعنّا بها في بداية العمل التطبيقي. كي تغدو كل الأدوات المنهجية المستعملة بمثابة الدعم المنهجي للدراسة، بدل أن تكون بمثابة التحليل السوسيولوجي التنظيري فقط (تجدون توضيحا فائضا لطريقة العمل بالمقابلة قبل تفريغها في نهاية الفصل السادس).

تمت المقابلة مع 11 خبيرا في مختلف التخصصات التي رأينا بأنها تشمل أغلب التخصصات التي بها ضعف في المقاييس والتي يكثر فيها الرسوب، وحاولنا أن نتوصل مع المبحوثين من خلال أسئلة تخص تخصصاتهم، إلى حلول هي بمثابة الآليات المطلوبة من أجل ردم الهوة بين المدرسة والجامعة، وضبط المدخلات الضرورية لملمح الطالب الوافد، وفي الأخير الإجابة عن نوعية الجسر الاستراتيجي للمسار التربوية الذي نسعى إلى إقامته كمشروع يربط بين المسار الذي يسبق الجامعة، والمسار الجامعي في حدّ ذاته.

***

تحليل وتفسير البيانات

1- نحو خارطة رسوب لخمس سنوات للمسار التعليمي 2017/2012، لجامعة محمد خيضر – بسكرة.

1-1- شامل المقاييسRecapulatif des spéciallités للمواسم الدراسية :

2017/2012- جامعة بسكرة-

2-1- إحصاء نسب الرسوب والانقطاع في مختلف التخصصات :

1- أدب عربيAR

2- انجليزيةANG

3- فرنسيةFR

4- التربية البدنية والرياضيةSTAPS

5- العلوم الاجتماعيةSS

6- العلوم الإنسانيةSHS

7- جذع مشترك علوم اقتصاديةTronc Eco

8- العلوم الزراعيةAGRO

9- علوم الأرض والكونSTU

10- علوم الطبيعة والحياةSNV

11- الإعلام الآليI M

12- علوم المادةS M

13- الهندسة المعماريةArchi

14- جذع مشترك العلوم والتكنولوجيا ST Tronc

15- علوم سياسيةSpo

16- حقوق Droit

3-1- إحصاء نسب الرسوب والانقطاع حسب الكليات:

1- كلية الآداب واللغات الأجنبية(2012-2017).

2- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

3- كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة

4- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة

5- كلية العلوم والتكنولوجيا

6- كلية الحقوق والعلوم السياسية

4-1- خريطة الرسوب والانقطاع لكليات جامعة بسكرة 2017/2012-

2- شرح إستراتيجية العمل من أجل رسم خارطة الرسوب والانقطاع.

عرض وتحليل نتائج الدراسة

-أ-

عرض وتحليل نتائج الإستمارة

3- تحليل وتفسير البيانات الميدانية (قراءة إحصائية لوجهة نظر الأساتذة والخبراء):

3-1- تحليل وتفسير الاستمارة، ومقارنة النتائج مع خريطة الرسوب

3-2- اختبار أسئلة الإشكالية على ضوء نتائج الاستمارة (نتائج عامة).

-ب-

عرض وتحليل نتائج المقابلة

4- **تفريغ المقابلات، وشرحها والحلول المقترحة كآليات.**

4- 1- المقابلات الخاصة بالكليات مع الشرح ومناقشة الحلول:

أ- كلية العلوم الدقيقة والطبيعة والحياة:

ب- مقابلة مع أساتذة باحثين في مركز البحث العلمي والتقني حول المناطق الجافة CRSTRA/ بسكرة

ج- مقابلة مع الدكتورة إبراهيمي نوال: مسؤولة دار المقاولاتية: جامعة بسكرة

د- مقابلة مع الخبير الاقتصادي، صاحب مكتب استشاري في الاقتصاد الدولي بباريس: بروفيسور عريف صلاح الدين:

هـ- مقابلة مع الأستاذ الدكتور إلياس مستاري: كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، تخصص نقد أدبي.

و- الدكتورة أمال شرف الدين، 30 سنة خبرة بين التعليم الثانوي والجامعي في الآداب واللغة الفرنسية، تخصص لغويات Linguistiques .

ي- الأستاذ الدكتور، صولي حسين زين الدين، معهد الهندسة المعمارية، ومسؤول في خلية الجودة، جامعة بسكرة.

خاتمة.

المصادر والمراجع

الملاحق

1- نحو خارطة رسوب لخمس سنوات: 2017/2012، لجامعة محمد خيضر – بسكرة.

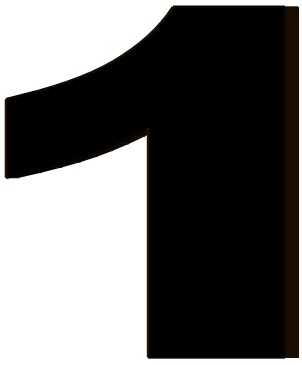
****

1-1 شامل المقاييس Recapulatif des spéciallités للمواسم الدراسية : 2017/2012- جامعة بسكرة-

جدول " 1"شامل المقاييس Complément des spécialités

ملاحظات	الرقم التنظيمي	الكلية	القسم
	1	الآداب واللغات الأجنبية	أدب عربيAR
	2		انجليزيةANG
	3		فرنسيةFR
إحصائيات /2012 2014	4	العلوم الإنسانية والاجتماعية	التربية البدنية والرياضيةسSTAPS
	5		العلوم الاجتماعيةSS
	6		العلوم الإنسانيةSH
	7	كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة	جذع مشترك علوم اقتصادية Tronc Eco
	8	العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	العلوم الزراعيةAGRO
	9		علوم الأرض والكون STU

علوم الطبيعة والحياة SNV		10	
الإعلام الآلي M I		11	غياب إحصائيات س1
علوم المادة S M		12	
الهندسة المعمارية Archi	العلوم والتكنولوجيا	13	
جذع مشترك العلوم والتكنولوجيا ST Tronc		14	
علوم سياسية Spo	كلية الحقوق والعلوم السياسية	15	
حقوق Droit		16	



إحصاء نسب الرسوب والانقطاع حسب التخصصات

2-1- إحصاء نسب الرسوب والانقطاع في مختلف التخصصات:

1- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012)/ سنة أولى**

الكلية: آداب ولغات أجنبية:

جدول "2"

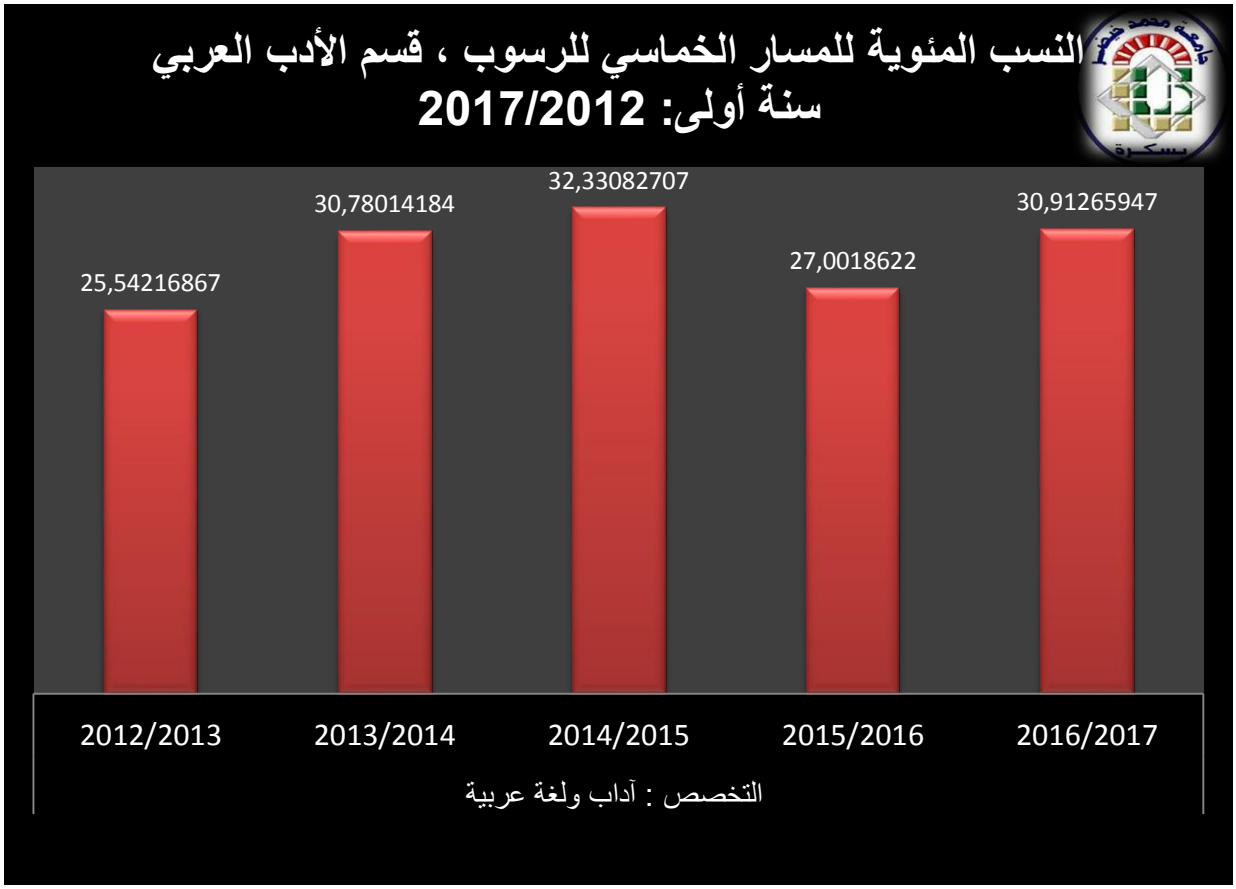
ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم: الأدب العربي: 2017/2012.

كلية :الآداب و اللغات الأجنبية

المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
	السنة الجامعية 2012 / 2013					
أولى ليسانس	830	618	212	25,5422	0	0
	السنة الجامعية 2013 / 2014					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	705	488	217	30,7801	**54**	7,65957
	السنة الجامعية 2014 / 2015					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	798	540	258	32,3308	0	0
	السنة الجامعية 2015 / 2016					

المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	1074	784	290	27,0019	0	0
	السنة الجامعية 2016 / 2017					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	1019	704	315	30,9127	0	0

تمثيل بياني "1"



تمثيل بياني "2

"* * *

2- **نسب الرسوب المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012)/ شعبة الأنجليزية ANG**

جدول "3"

ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب، شعبة: أولى الانجليزية: 2017/2012.

التخصص	سنوات الرسوب	النسب المئوية للرسوب ، تخصص ، أدب أنجليزي. سنة أولى سنة أولى: 2012/2017
التخصص : أدب انجليزي	2013/2012	34,7547974
	2013/2014	40,6113537
	2014/2015	47,8346457
	2015/2016	66,851595
	2016/2017	72,1568628

تمثيل بياني "3"

* * * *

3- **نسب الرسوب المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012)/ شعبة ، سنة اولى**

جدول "4"

ملخّص المسار الخماسي لنسبة الرسوب، شعبة: الفرنسية سنة أولى: 2017/2012.

التخصص	سنوات الرسوب	النسب المئوية للرسوب ، شعبة الفرنسية سنة أولى: 2012/2017
التخصص : شعبة الفرنسية	2013/2012	32,3275862
	2013/2014	35,68181818
	2014/2015	27,6836158
	2015/2016	36,0738255
	2016/2017	45,9940653

تمثيل بياني "4"

4- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2014/2012)/ شعبة**

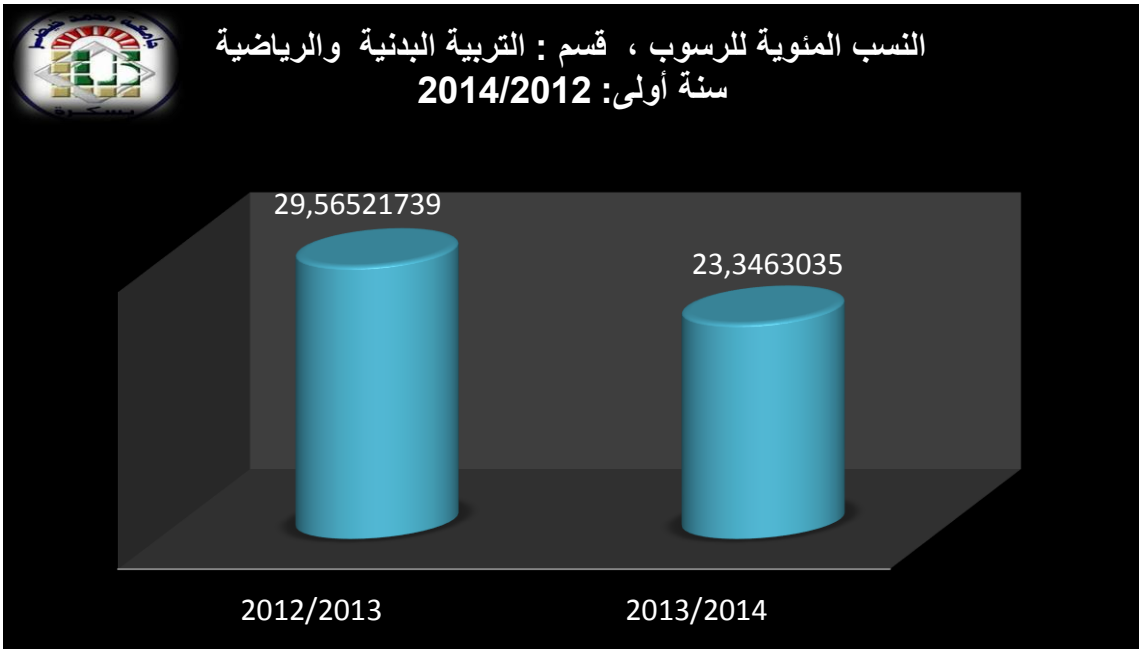
التربية البدنية والرياضية STAPS

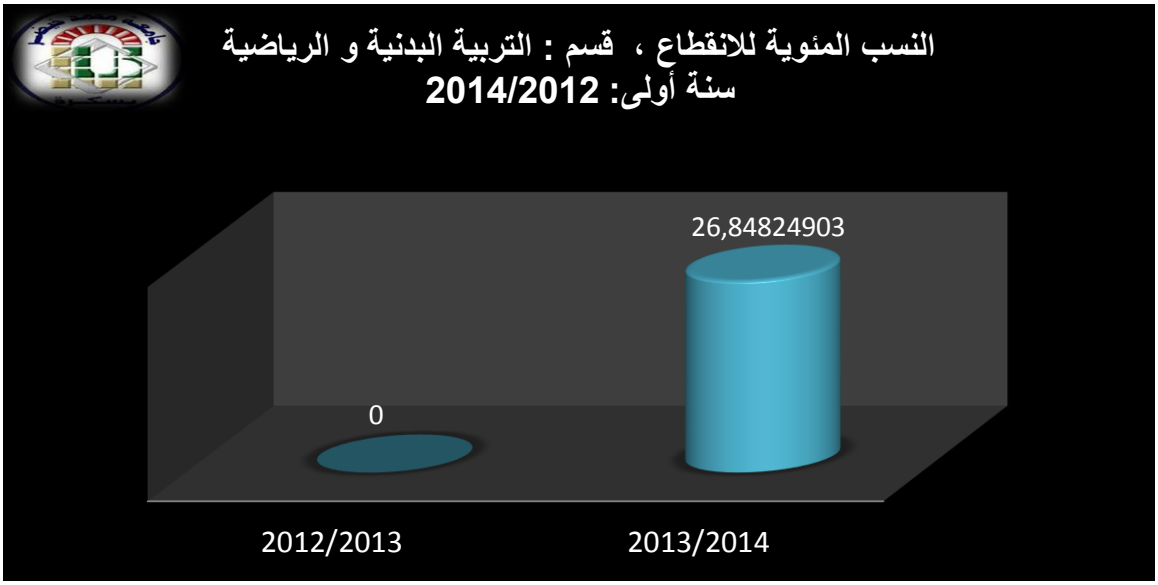
جدول "5"

ملخّص مسار نسبة الرسوب، قسم :التربية البدنية والرياضية سنة أولى : 2014/2012

التخصص: فسم التربية البدنية والرياضية	سنوات الرسوب	النسب المئوية للرسوب ، قسم : التربية البدنية و الرياضية سنة أولى: 2012/2014
	2013/2012	**29,56521739**
	2013/2014	**23,3463035**

تمثيل بياني "5"





تمثيل بياني "6"

***

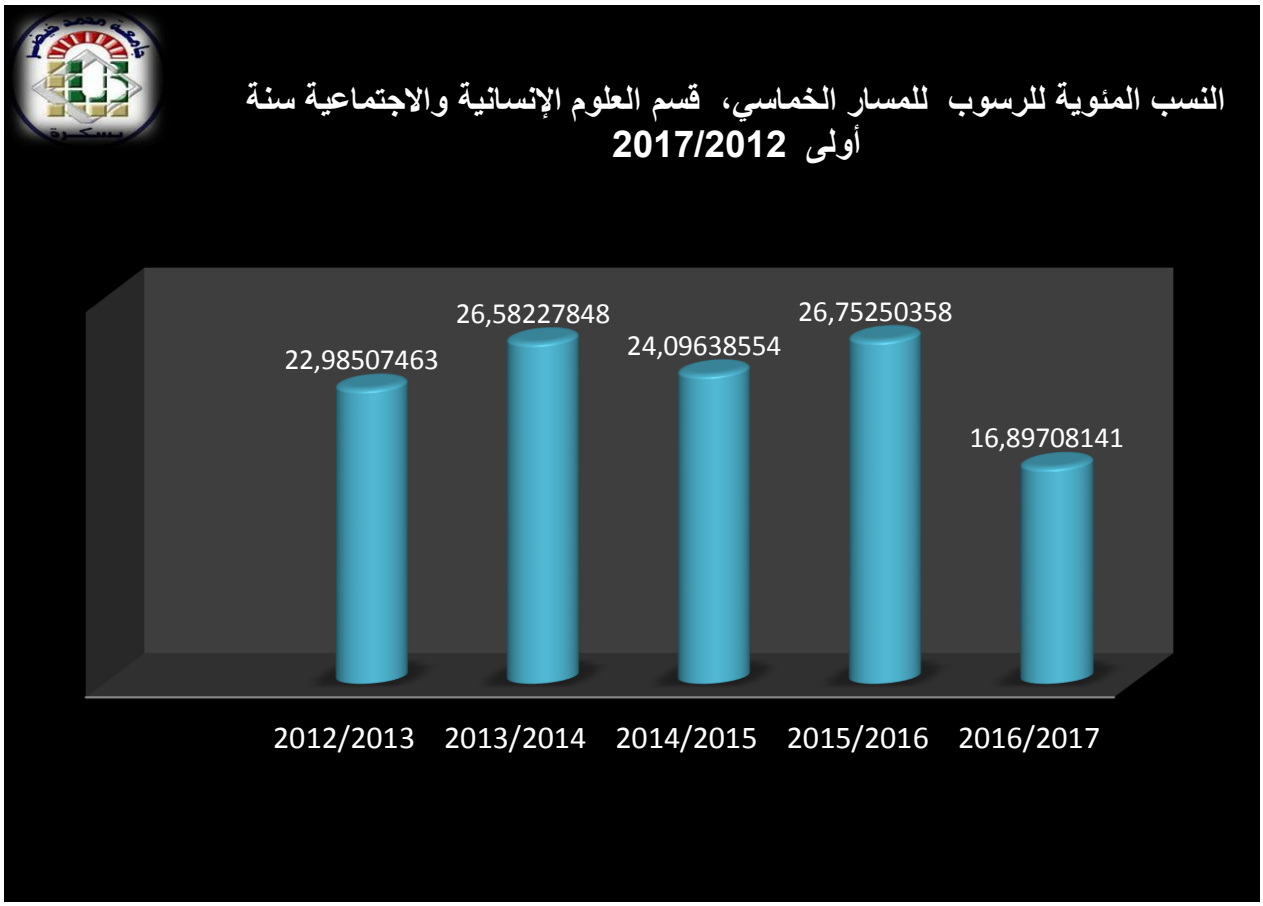
5- **نسب الرسوب المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012)/** سنة أولى:

قسم العلوم الاجتماعية SS

جدول "6"

ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب، قسم العلوم الاجتماعية: 2017/2012

سنوات الرسوب	النسب المئوية للرسوب ، سنة اولى فسم العلوم الاجتماعية 2017 سنة أولى /2012
2013/2012	**22,98507463**
2013/2014	**26,58227848**
2014/2015	**24,09638554**
2015/2016	**26,75250358**
2016/2017	**16,89708141**



تمثيل بياني: 7

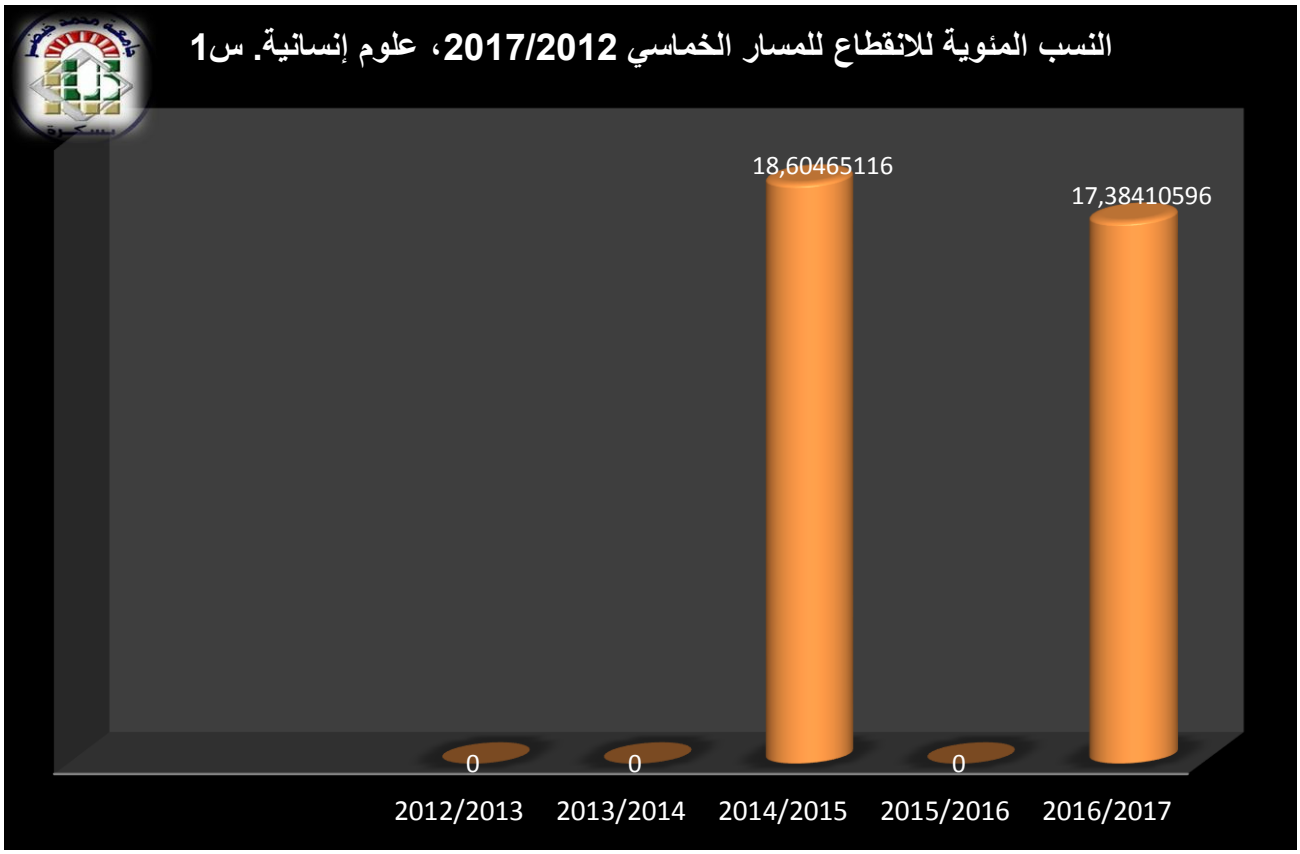
6- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012 ، سنة أولى**

جدول "7"

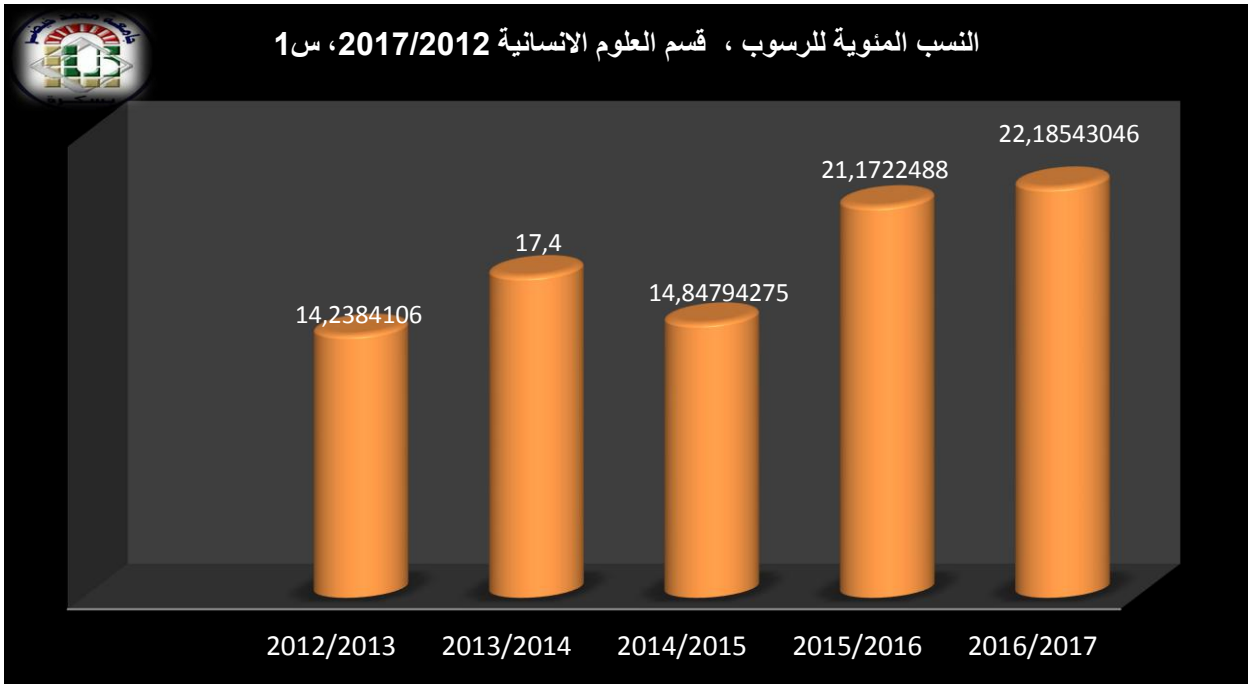
قسم العلوم الإنسانية SHS

ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم العلوم الإنسانية، سنة أولى: 2017/2012

سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم إنسانية	الرسوب	الانقطاع
2013/2012	**14,2384106**	0
2013/2014	**17,4**	0
2014/2015	**14,84794275**	**18,60465116**
2015/2016	**21,1722488**	0
2016/2017	**22,18543046**	**17,38410596**



تمثيل بياني :8



تمثيل بياني : 9

****

7- **نسب الرسوب والمتخلين المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012)/ ، سنة اولى**

جذع مشترك ECO

جدول "8

ملخّص مسار نسبة الرسوب والانقطاع، جذع مشترك تسيير واقتصاد وعلوم التجارة: 2017/2012

النسب المئوية للرسوب ، جذع مشترك علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة سنة أولى: 2017/2012	سنوات الرسوب	النسب المئوية للمتخلين
32	2013/2012	10
33,79	2013/2014	9,63
40	2014/2015	9
29	2015/2016	2
24	2016/2017	16

تمثيل بياني : 10

تمثيل بياني : 11

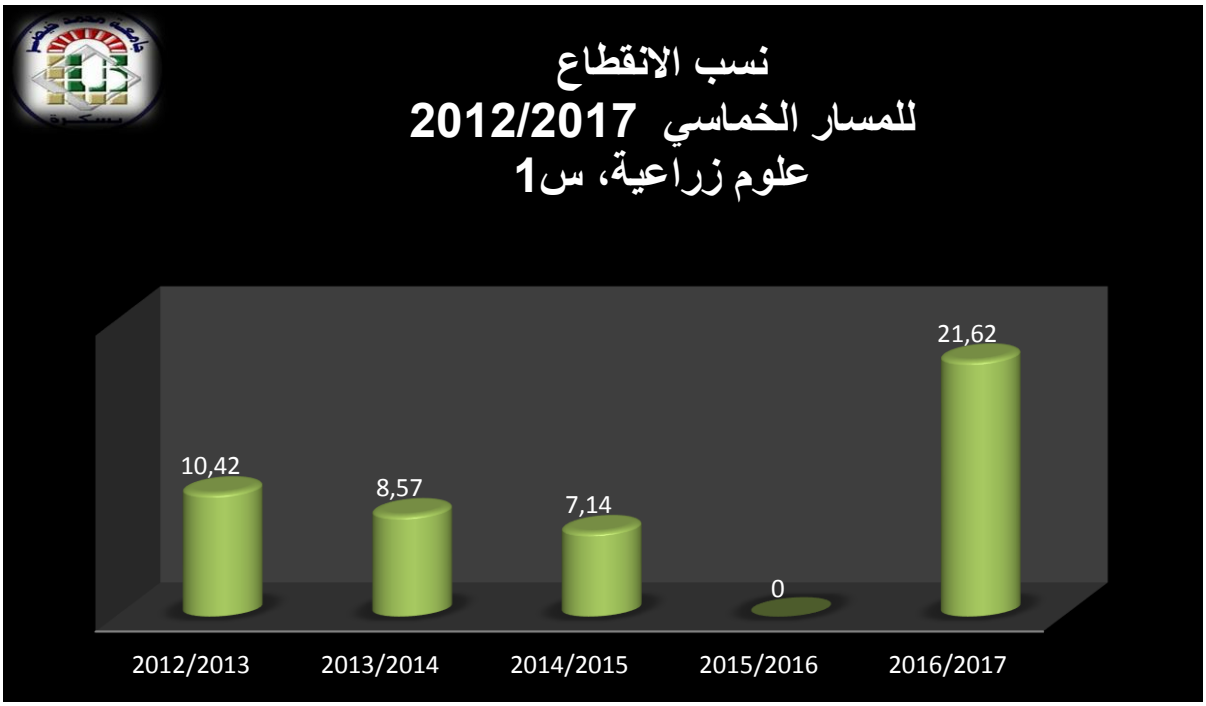
8- نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012 قسم

جدول "9"

ملخّص المسار الخماسي لنسبالرسوب والانقطاع، قسم العلوم الزراعية ، سنة أولى : 2014/2012

سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم زراعية	الرسوب	الانقطاع
2013/2012	**25**	**10,42**
2013/2014	**32,86**	**8,57**
2014/2015	**33,93**	**7,14**
2015/2016	**40**	**0**
2016/2017	**13,51**	**21,62**

تمثيل بياني : 12



تمثيل بياني : 13

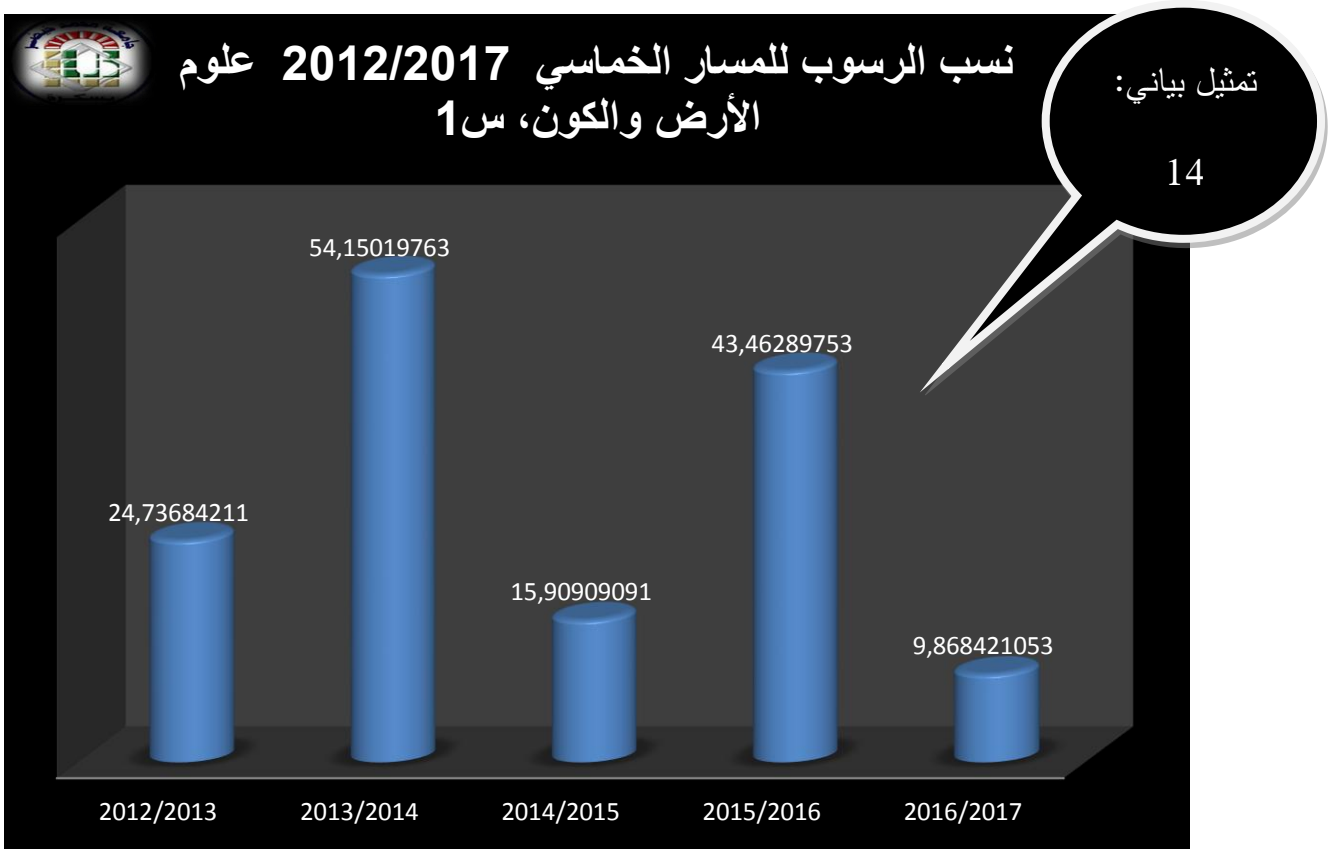
****

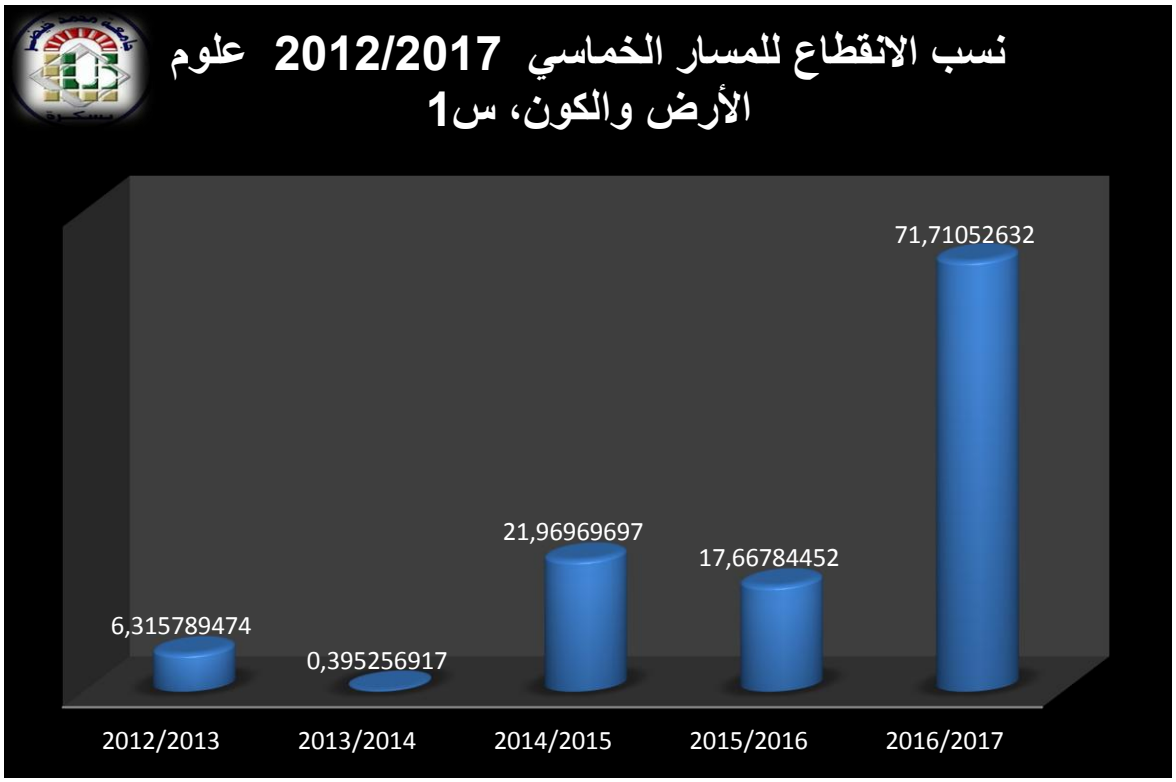
9- نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012، سنةأولى، قسم علوم الأرض والكون STU

جدول "10"

ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم علوم الأرض والكون، س1 : 2017/2012

سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم الأرض والكون	الرسوب	الانقطاع
2013/2012	24,73684211	6,315789474
2013/2014	54,15019763	0,395256917
2014/2015	15,90909091	21,96969697
2015/2016	43,46289753	17,66784452
2016/2017	9,868421053	71,71052632





تمثيل بياني : 15

10- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012 قسم ، س أولى**

علوم الطبيعة والحياة SNV

جدول "11"

ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم علوم الطبيعة والحياة : 2017/2012

سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم الطبيعة والحياة	الرسوب	الانقطاع
2013/2012	**21,95945946**	**48,47972973**
2013/2014	**20,1195219**	**11,5537849**
2014/2015	**34**	**14,6153846**

0	**14,0992167**	2015/2016
24,71264368	**23,41954023**	2016/2017

تمثيل بياني: 16

تمثيل بياني: 17

****

11- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012 قسم**

لا توجد معلومات متوفرة عن السنة الأولى في الجداول

****

12- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال خمس سنوات، س أولى : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012 قسم**

جدول "12"

ملخّص المسار الخماسي لنسبالرسوب والانقطاع، قسم علوم المادة، س1: 2017/2012

سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم المادة	الرسوب	الانقطاع
2013/2012	**45,85635359**	**14,08839779**
2013/2014	**26,93602694**	**48,82154882**
2014/2015	**37,06293706**	**37,41258741**
2015/2016	42,93103448	21,89655172
2016/2017	**58,43920145**	**33,93829401**

تمثيل بياني : 18

تمثيل بياني : 19

* * * *

13- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال خمس سنوات : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012 قسم ، س1**

جدول "13"

ملخّص المسار الخماسي لنسب الرسوب والانقطاع، قسم الهندسة المعمارية: 2017/2012

سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 هندسة معمارية	الرسوب	الانقطاع
2013/2012	**43,76590331**	**0**
2013/2014	**28,05429864**	**0**
2014/2015	**28,01932367**	**18,84057971**
2015/2016	**18,0952381**	**56,19047619**
2016/2017	**42,04545455**	**37,5**

تمثيل بياني : 20

* * * *

تمثيل بياني : 21

***

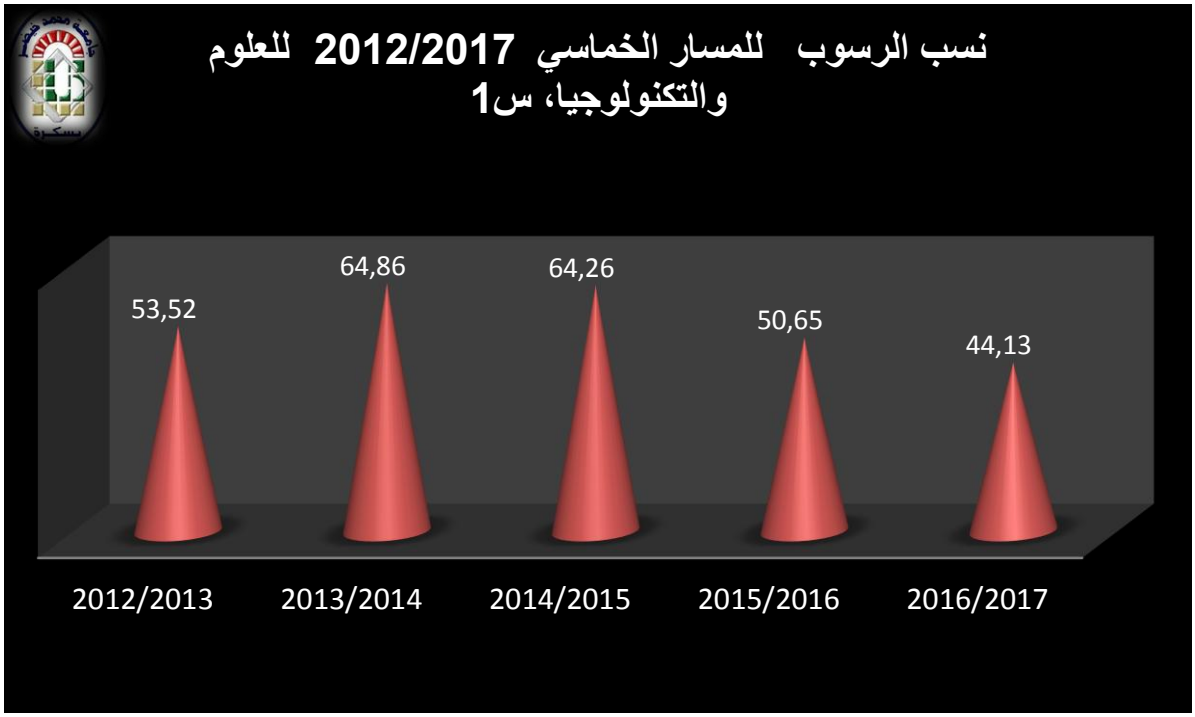
14- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال ست سنوات، س1ليسانس : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012)**

جدول "14"

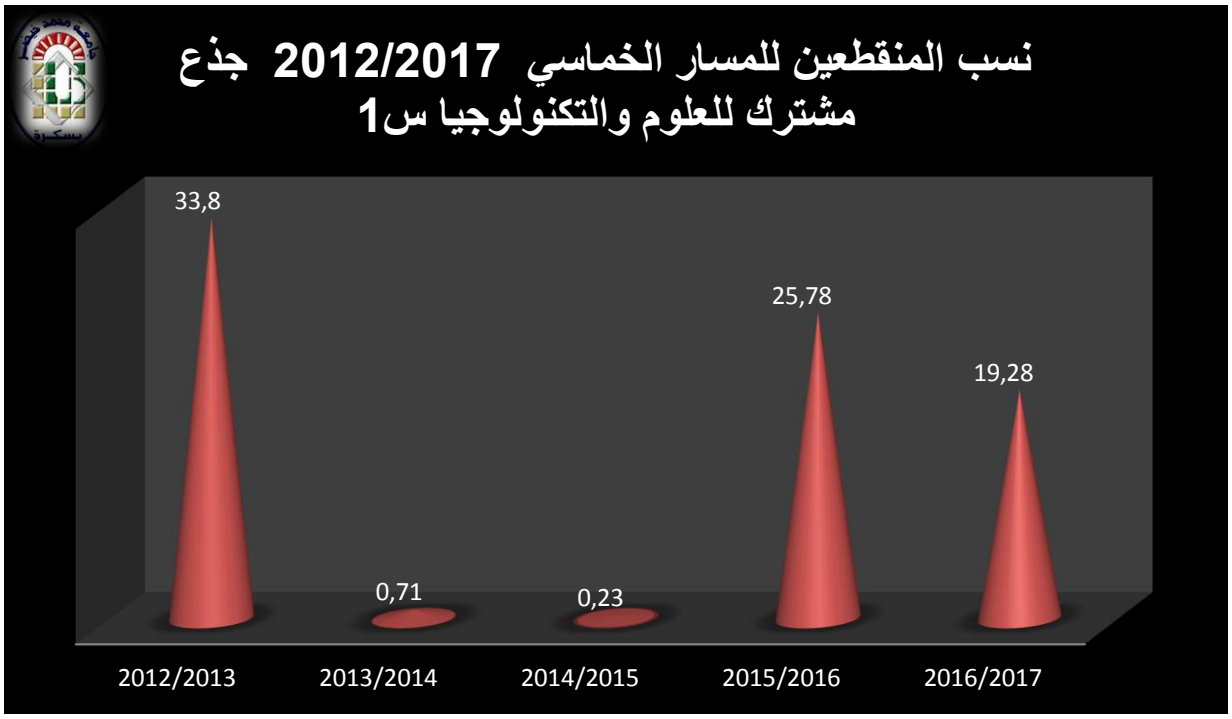
***

سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	نسب الرسوب	نسبة المنقطعين
2013/2012	53,52	33,8
2013/2014	64,86	0,71
2014/2015	64,26	0,23
2015/2016	50,65	25,78
2016/2017	44,13	19,28

تمثيل بياني : 22

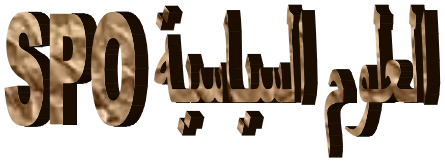


تمثيل بياني : 23



* * *

15- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال ست سنوات، س1 ليسانس : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012) ، س أولى قسم**



جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية : الحقوق و العلوم السياسية

قسم: العلوم السياسية

جدول "15"

سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم سياسية س1	نسب الرسوب	نسب المنقطعين
2013/2012	50	8,653846154
2013/2014	46,77419355	6,451612903
2014/2015	40	40
2015/2016	57,5	10
2016/2017	55	6,666666667

تمثيل بياني: 24

***

تمثيل بياني : 25

16- **نسب الرسوب والانقطاع المتحصل عليها خلال ست سنوات، س1 ليسانس : جامعة محمد خيضر بسكرة (2017/2012) قسم ، س أولى**

جدول "16"

سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 حقوق س1	نسب الرسوب	نسب المنقطعين
2013/2012	**37,0023**	**6,79157**
2013/2014	**54,9515**	**3,1068**
2014/2015	**44,1667**	**8,33333**
2015/2016	**50,3001**	**4,08163**
2016/2017	**48,7**	**14,7**

تمثيل بياني : 26

تمثيل بياني : 27

2

إحصاء متوسّط نسب الرسوب والانقطاع حسب الكليات:

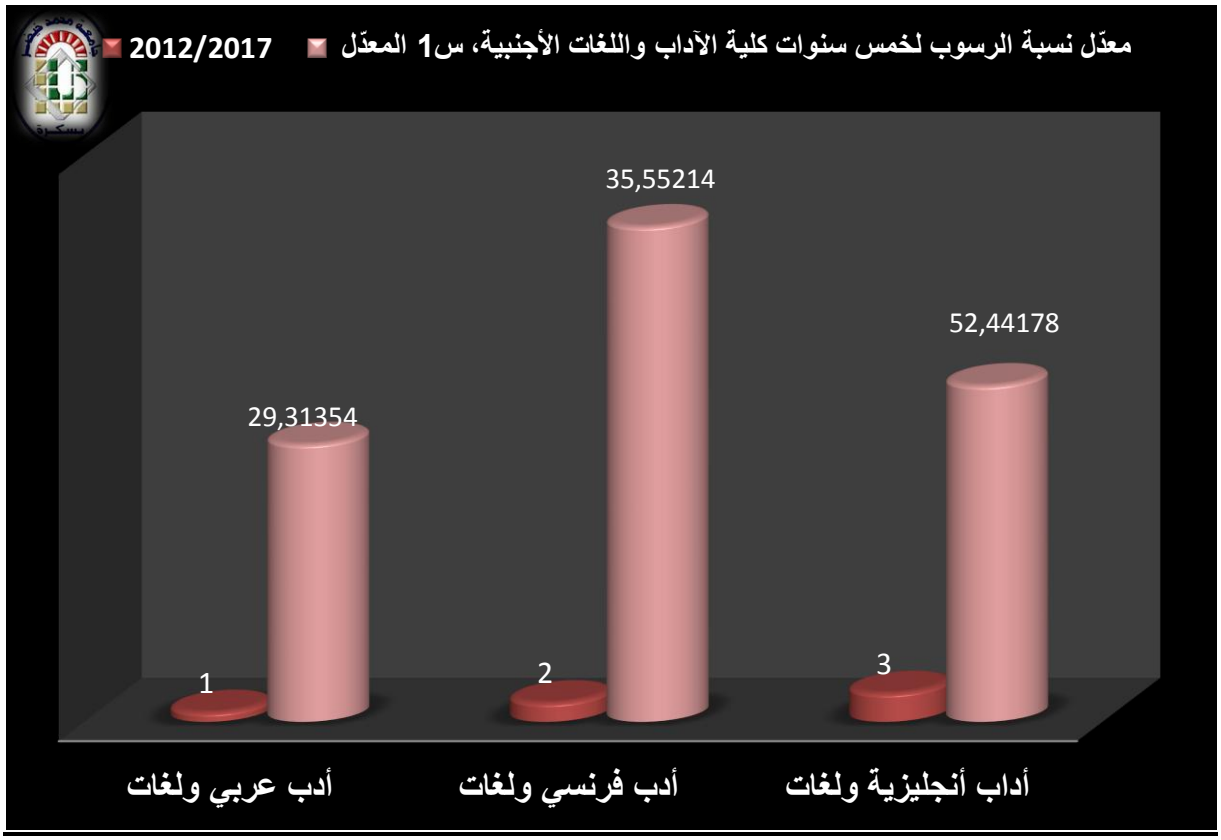
* * * *

3-1 إحصاء معدل نسب الرسوب والانقطاع حسب الكليات:

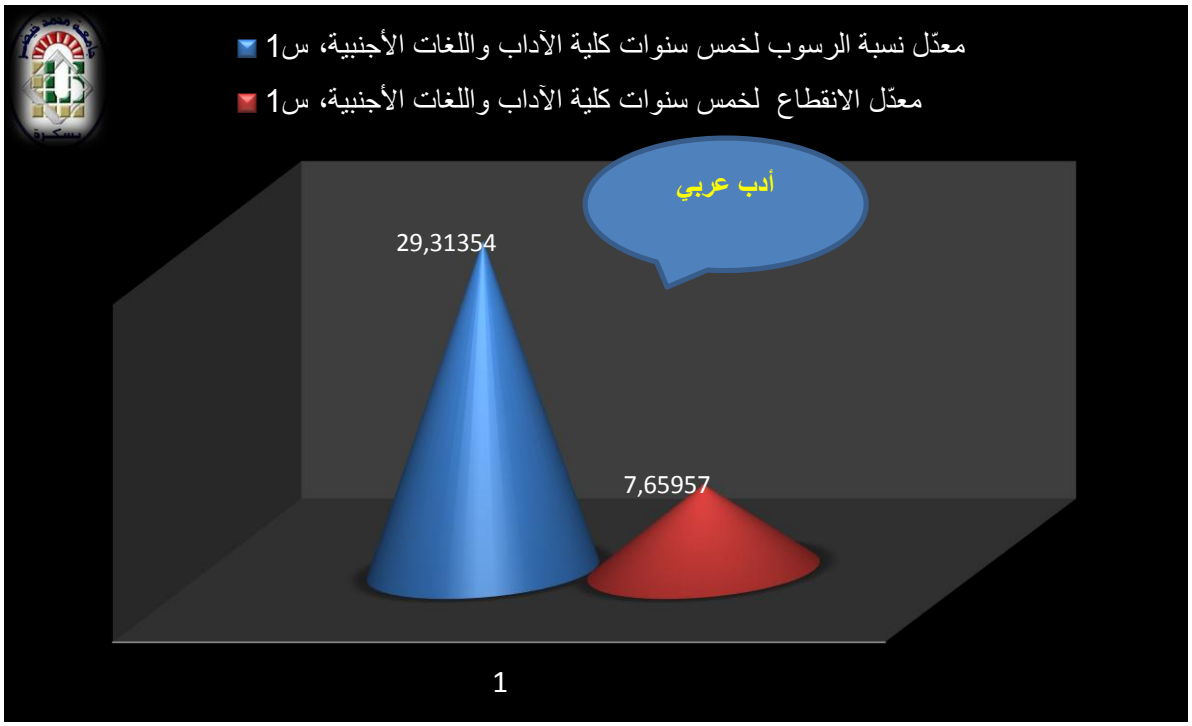
1- كلية الآداب واللغات الأجنبية(2012-2017).

جدول "17"

التخصص	2012/2017	متوسط معدّل الرسوب لخمس سنوات كلية الآداب واللغات الأجنبية، س1	متوسط الانقطاع
أدب عربي ولغات	1	29,31354	7,65957
أدب أنجليزية ولغات	2	52,44178	
أداب فرنسية ولغات	3	35,55214	



تمثيل بياني : 28

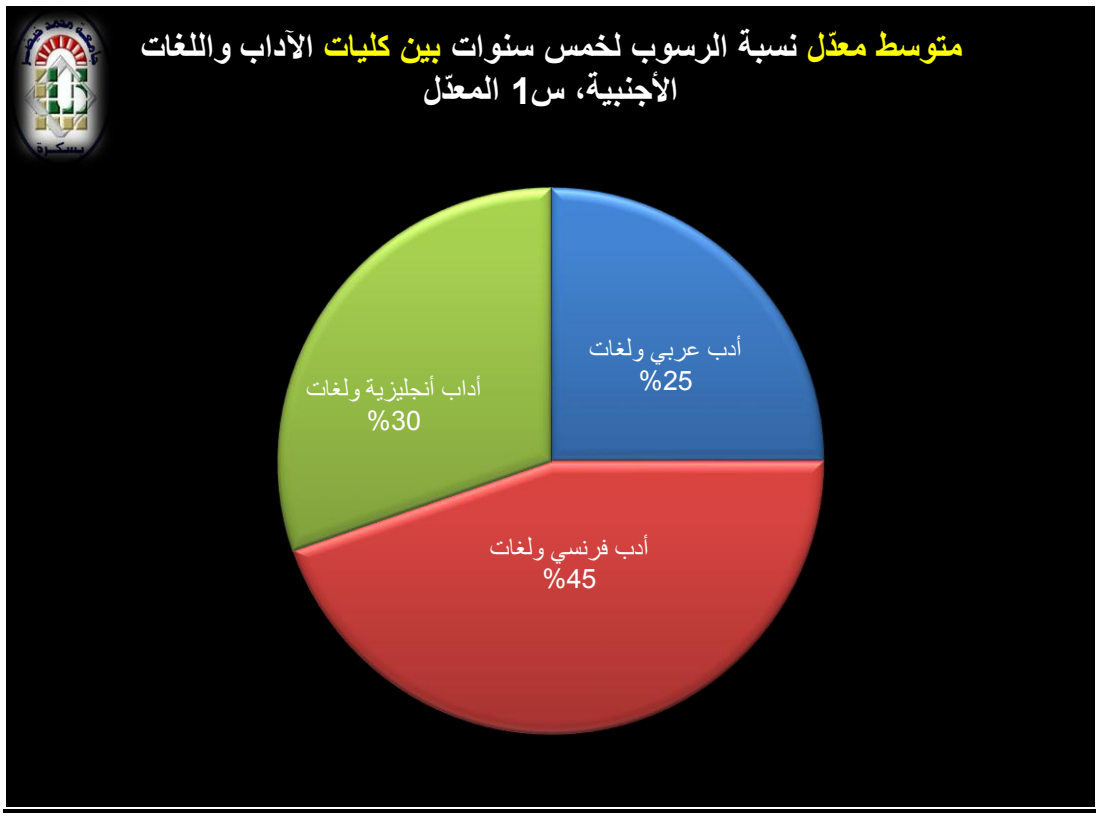


تمثيل بياني : 29

***

تمثيل بياني : 30

متوسّط المعدّل العام للرسوب خلال خمس سنوات لكل تخصصات كلية الآداب واللغات الأجنبية

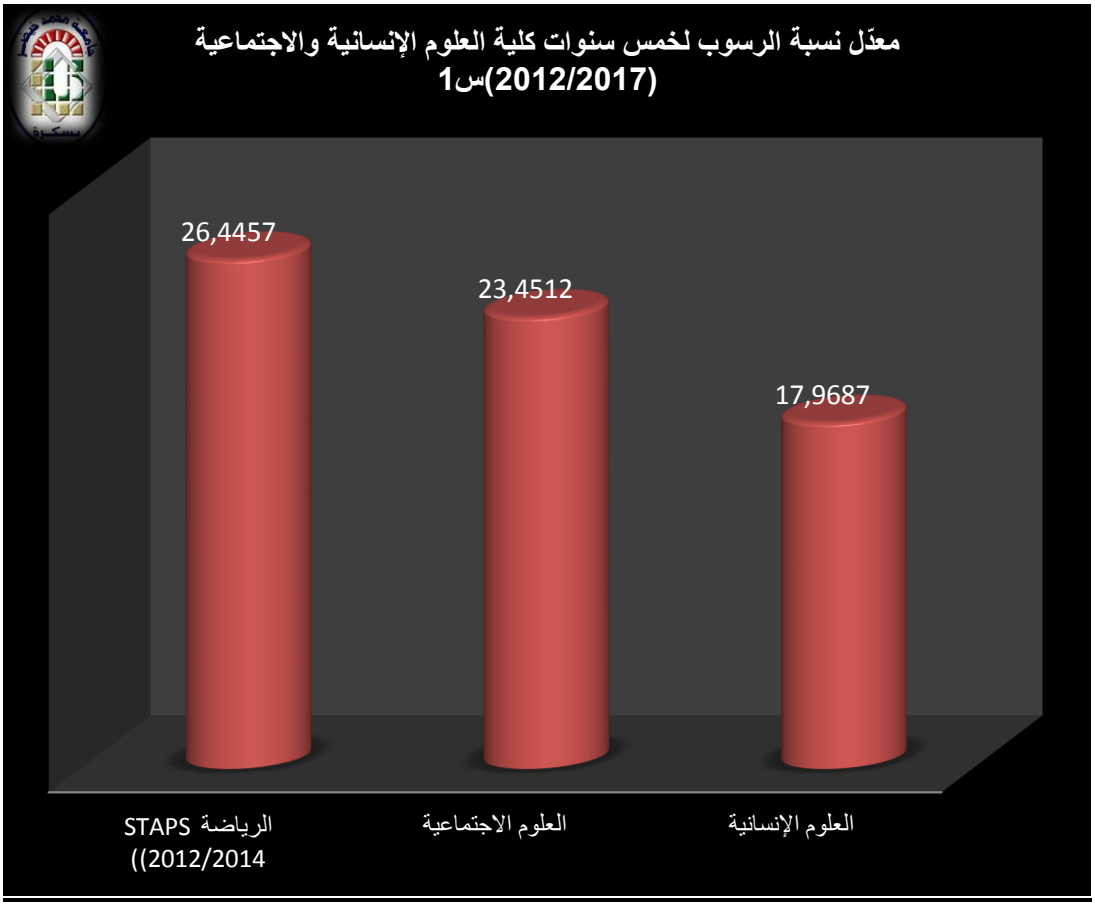


2- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (2012-2017).

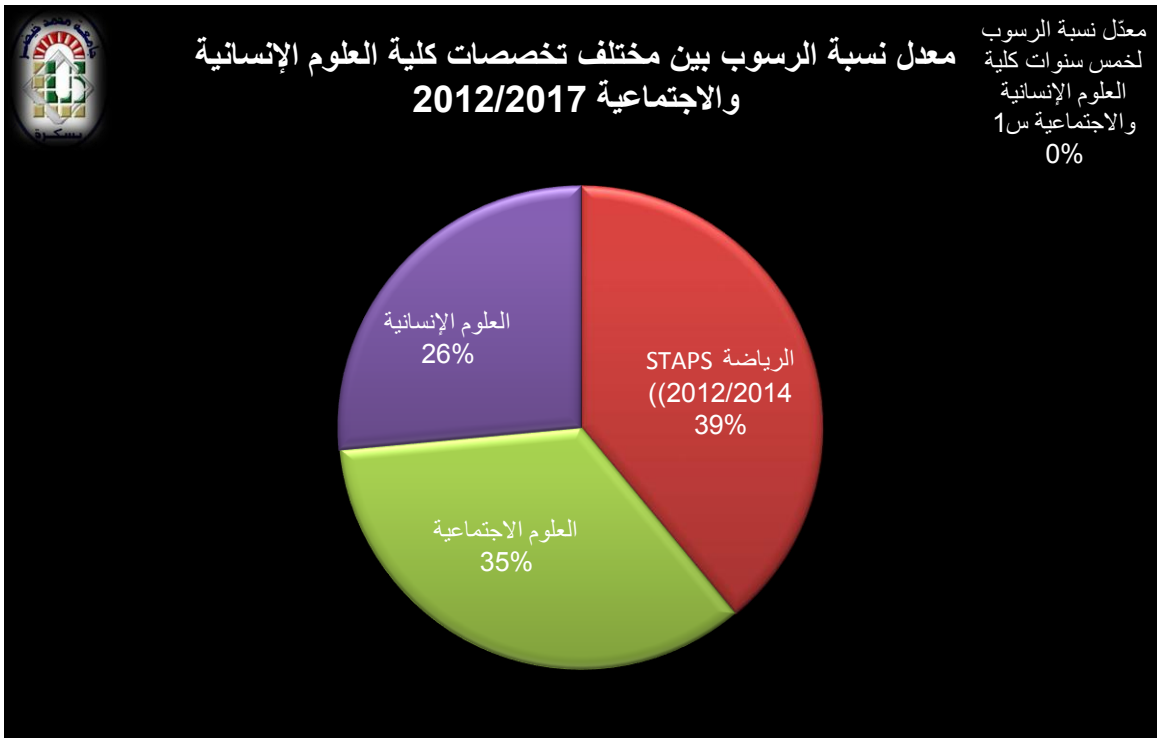
جدول "18"

التخصص	2012/2017	متوسط معدّل نسبة الرسوب لخمس سنوات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية س1	متوسطالانقطاع
الرياضة STAPS	1	(**2014/2012**)26,4457	0
العلوم الاجتماعية	2	23,4512	0
العلوم الإنسانية	3	17,9687	17,994

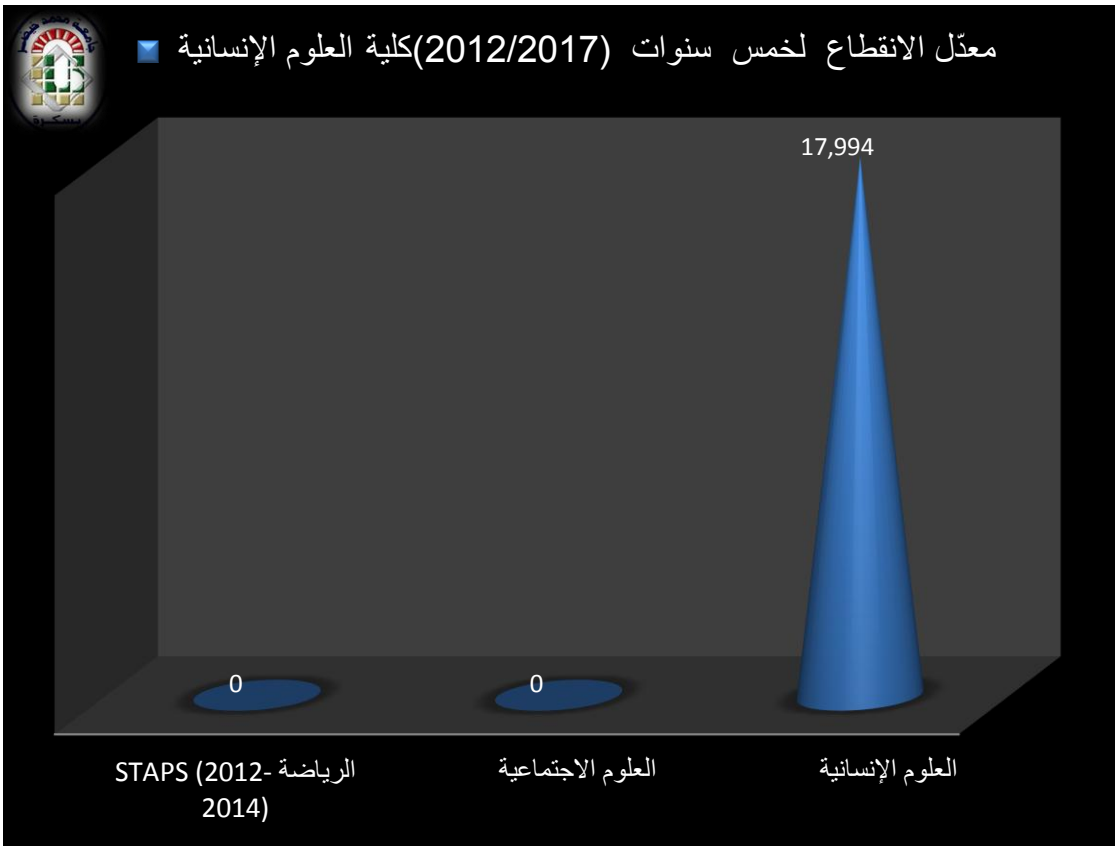
تمثيل بياني : 31



تمثيل بياني : 32



***



تمثيل بياني : 33

***

3- - كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة جذع مشترك (2012-2017).

جدول: 19

متوسط اللمتخلين	متوسط الرسوب	متوسذ معدل النسب المئوية للرسوب ، جذع مشترك علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة سنة أولى: 2017/2012	
9,326	**31,758**	2012/2017	**المعدّل :**

تمثيل بياني : 34

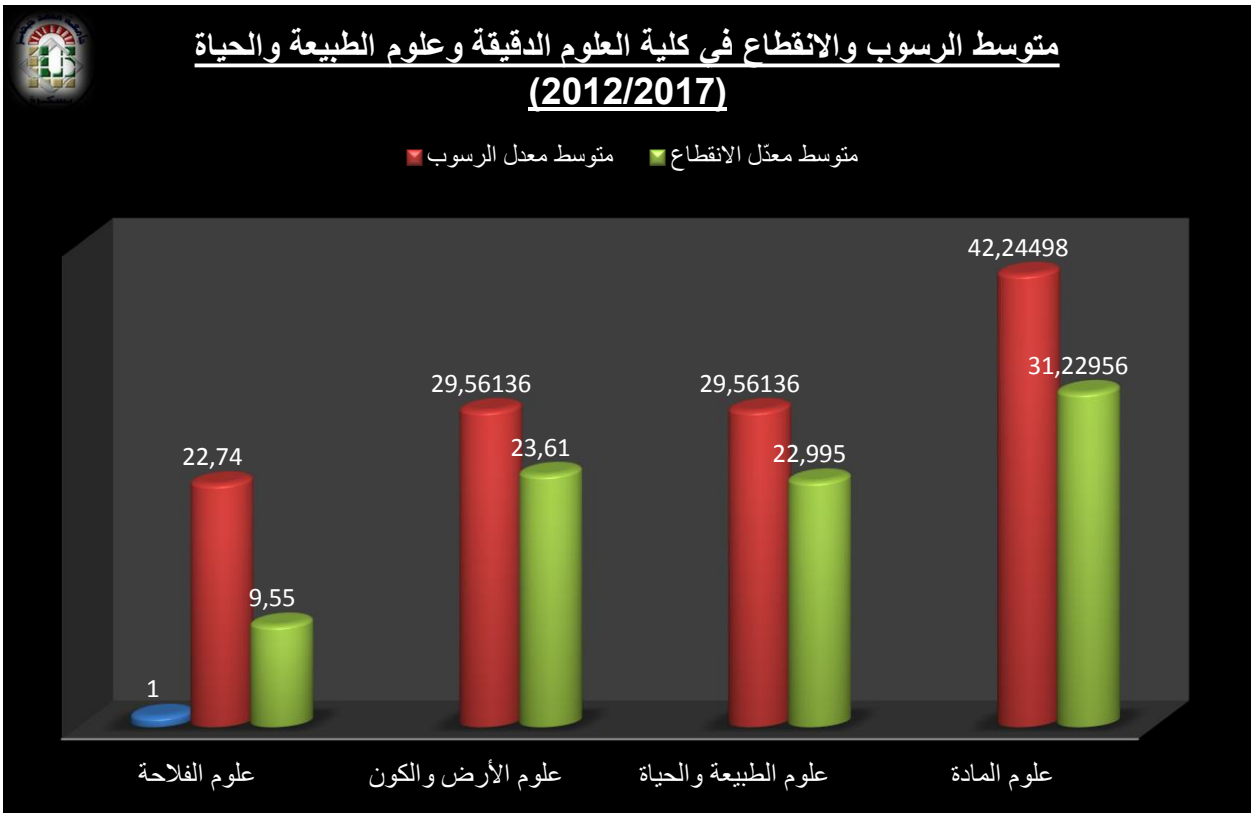
***

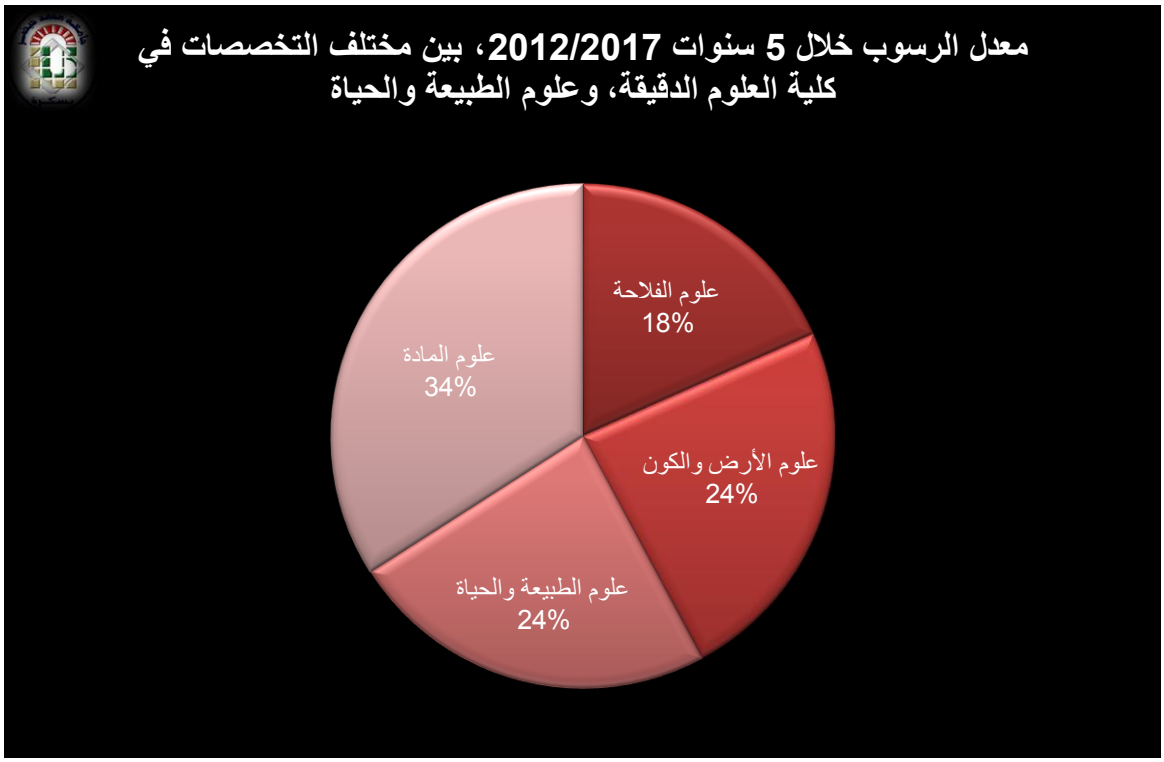
4- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة

جدول "20"

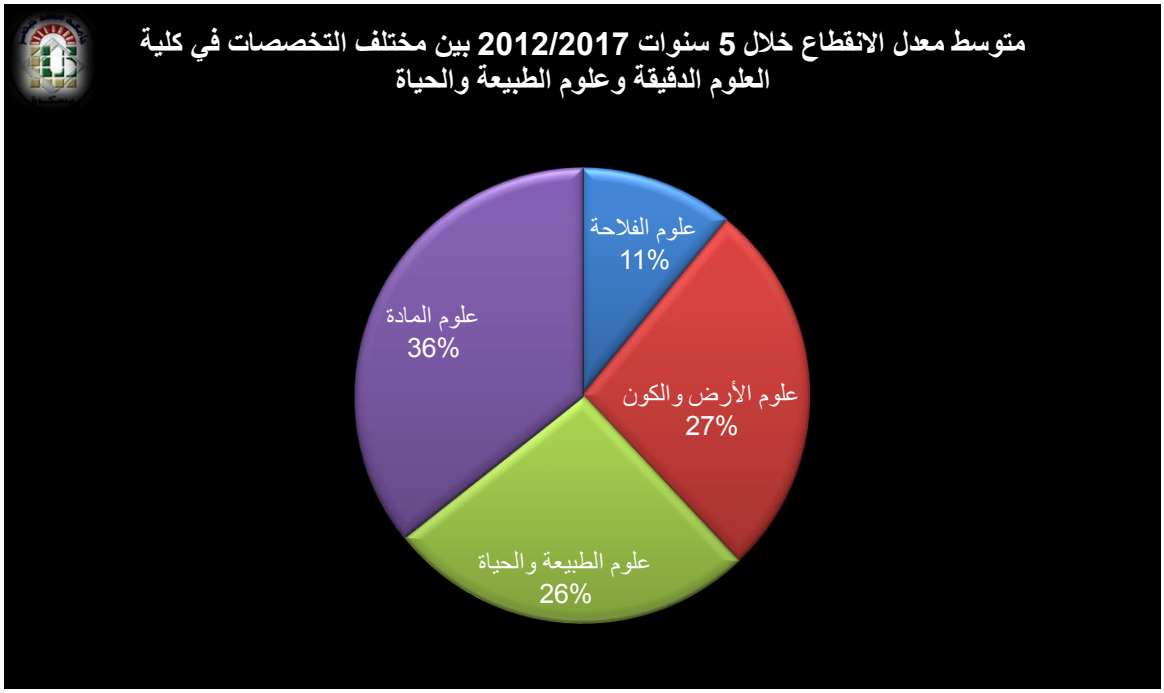
التخصص	التنظيم	متوسط معدّل الانقطاع	متوسط معدل الرسوب	السنوات
علوم الفلاحة	1	**9,55**	**22,74**	**2012/2017**
علوم الأرض والكون	2	**23,61**	**29,56136**	
علوم الطبيعة والحياة	3	**22,995**	**29,56136**	
علوم المادة	4	**31,22956**	**42,24498**	

تمثيل بياني : 35





تمثيل بياني : 36



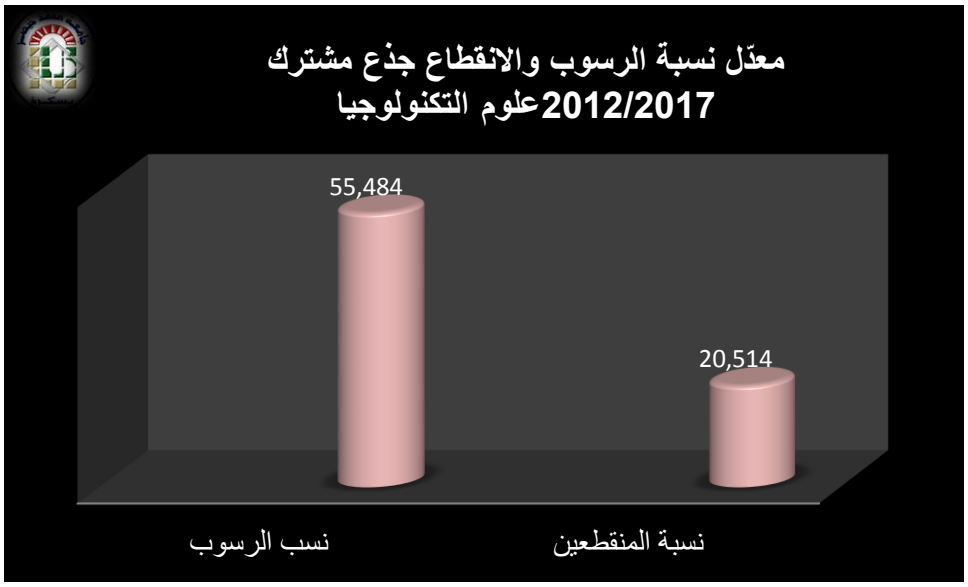
تمثيل بياني : 37

5- كلية العلوم والتكنولوجيا (2017/2012)

1- جذع مشترك العلوم والتكنولوجيا :

جدول: 21

	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	معدّل نسبة الرسوب	معدّل نسبة المنقطعين
المعدّل	2012/2017	55,484	20,514



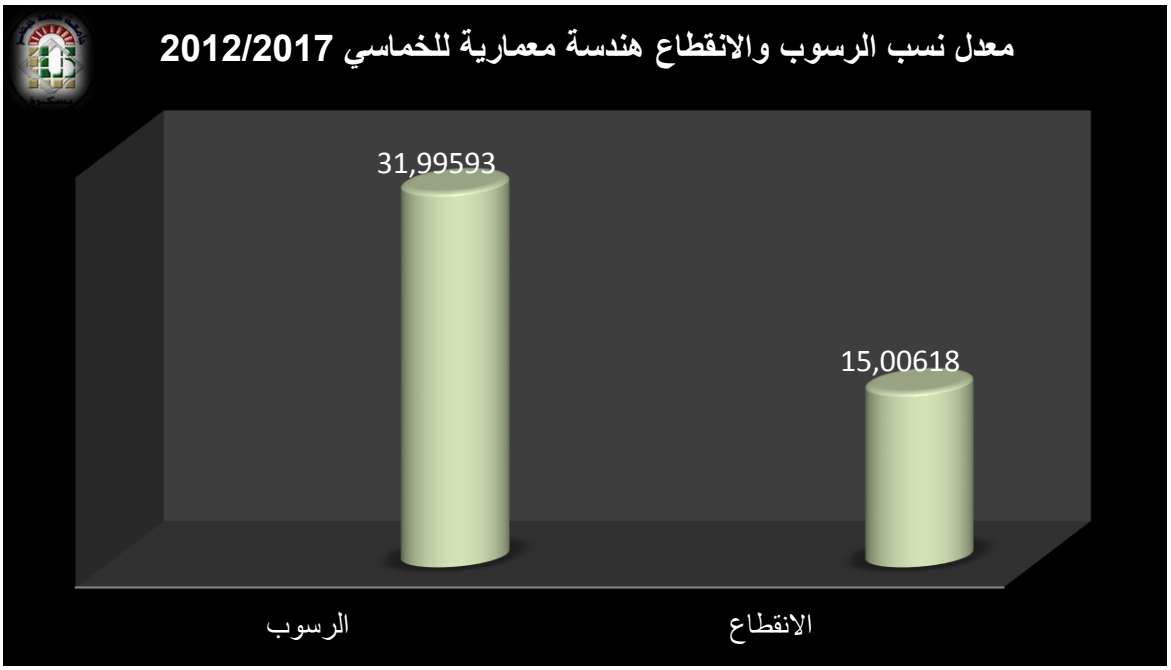
تمثيل بياني : 38

****

2- **الهندسة المعمارية** :

جدول : 22

	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 هندسة معمارية	الرسوب	الانقطاع
المعدّل	**2012/2017**	**31,99593**	**15,00618**



تمثيل بياني :39

***

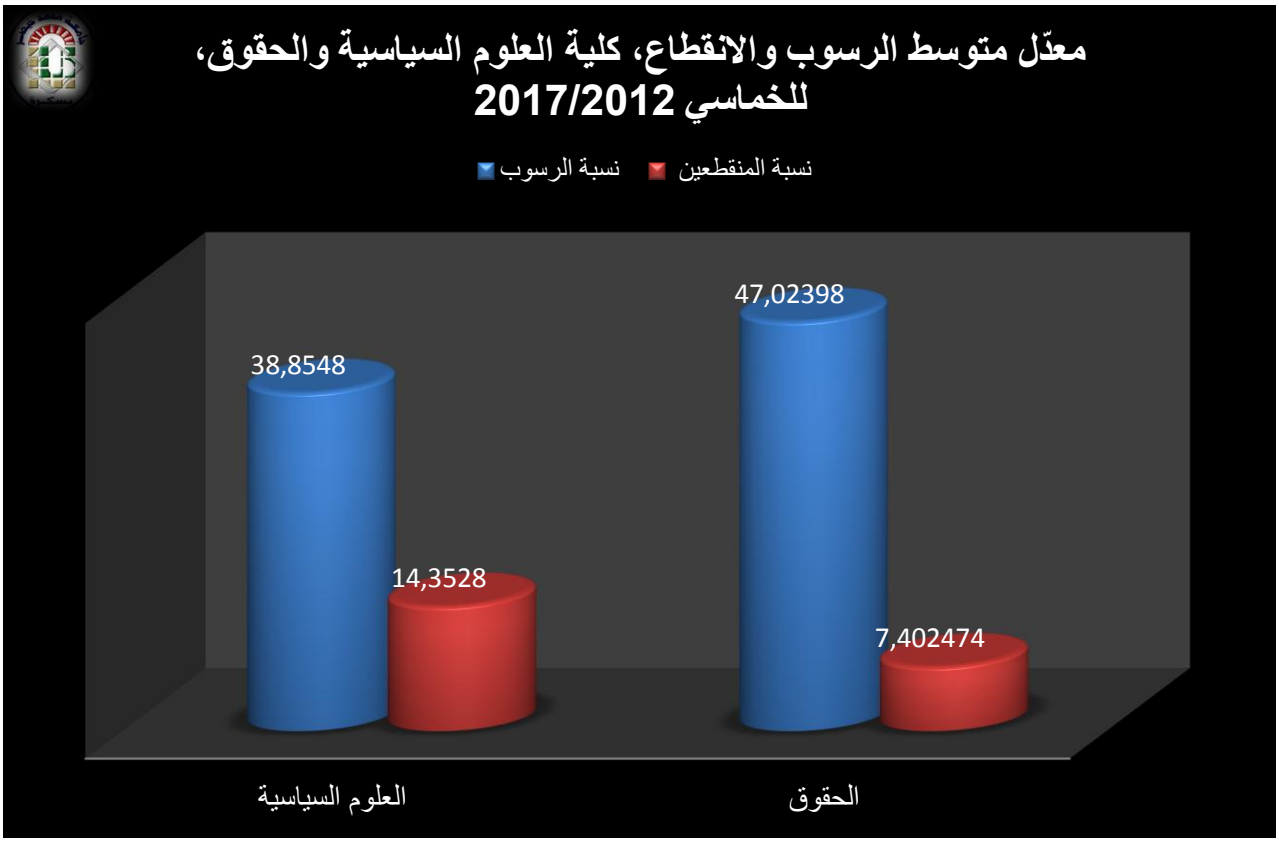
6- <u>كلية العلوم السياسية والحقوق</u>

1- العلوم السياسية:

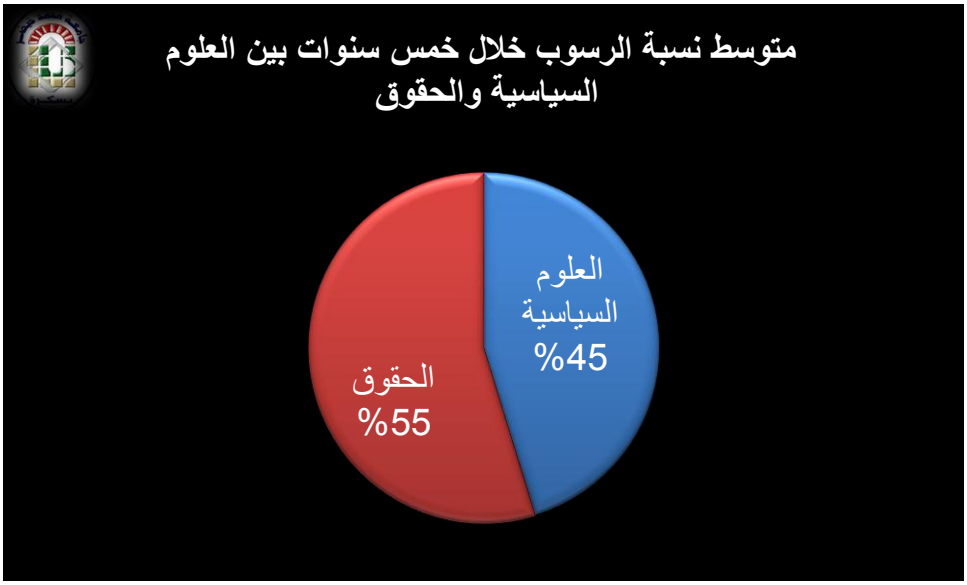
2- **الحقوق:**

جدول : 23

نسب المنقطعين	نسب الرسوب	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم سياسية و حقوق س1	
14,3528	38,8548	2012/2017	معدّل / علوم سياسية
7,402474	47,02398	2012/2017	معدّل / حقوق

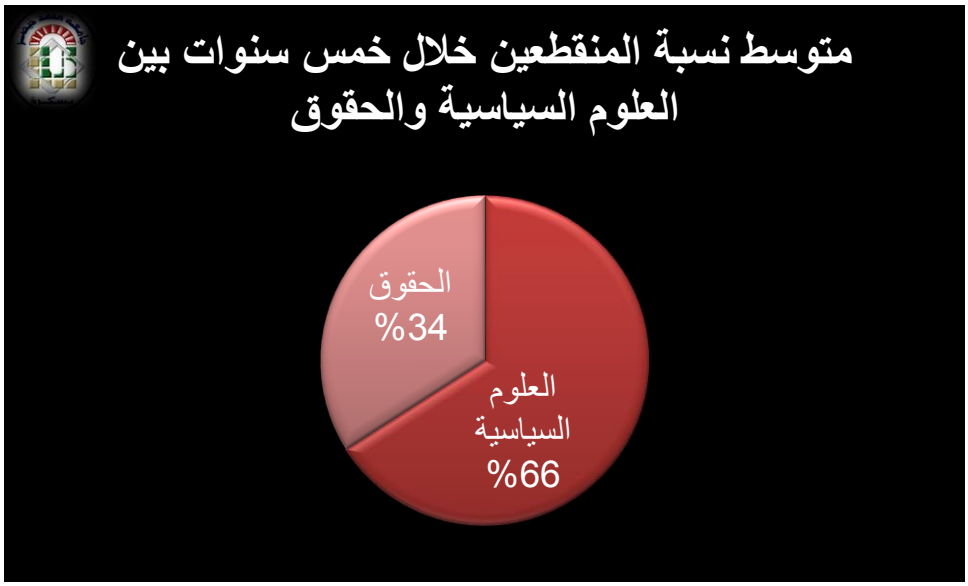


تمثيل بياني :40



تمثيل بياني : 41

تمثيل بياني : 42



3

مخطط خريطة الرسوب والانقطاع والنجاح

بجامعة بسكرة للخماسي : 2017/2012

4-1- خريطة الرسوب والانقطاع لكليات جامعة بسكرة 2017/2012

خريطة الرسوب والانقطاع لجامعة بسكرة، للسنوات الخمس 2017/2012

جدول: 24 كلية الآداب واللغات الأجنبية

متوسّط أقسام الكلية الانقطاع	متوسّط أقسام الكلية في الرسوب	متوسط الانقطاع	متوسط معدّل الرسوب لخمس سنوات كلية الآداب واللغات الأجنبية، س1	2012/2017	التخصص	1
7,65957	39,10248667	7,65957	29,31354	1	أدب عربي ولغات	
			35,55214	2	أدب فرنسي ولغات	
			52,44178	3	أداب أنجليزية ولغات	

جدول: 25كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

متوسّط أقسام الكلية الانقطاع	متوسّط أقسام الكلية في الرسوب	متوسط الانقطاع	متوسط معدّل نسبة الرسوب لخمس سنوات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية س1	2012/2017	التخصص	2
17,994	22,62186667	0	26,4457(2014/2012)	1	الرياضة STAPS	
		0	23,4512	2	العلوم الاجتماعية	
		17,994	17,9687	3	العلوم الإنسانية	

جدول: 26جذع مشترك كلية علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة

متوسط اللمتخلين	متوسط الرسوب	متوسط معدل النسب المئوية للرسوب ، جذع مشترك علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة سنة أولى: 2017/2012		3
9,326	31,758		المعدّل :	

جدول: 27كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة

	السنوات	متوسط معدل الرسوب	متوسط معدّل الانقطاع	التنظيم	التخصص	متوسّط أقسام الكلية في الرسوب	متوسّط أقسام الكلية الانقطاع
4	2012/2017	22,74	9,55	1	علوم الفلاحة	31,026925	21,8461
		29,56136	23,61	2	علوم الأرض والكون		
		29,56136	22,995	3	علوم الطبيعة والحياة		
		42,24498	31,22956	4	علوم المادة		

جدول: 28جذع مشترك كلية العلوم والتكنولوجيا

					متوسّط أقسام الكلية في الرسوب	متوسّط أقسام الكلية الانقطاع
5		سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	معدّل نسبة الرسوب	معدّل نسبة المنقطعين	43,739965	17,76009
	المعدّل	2012/2017	55,484	20,514		
	هندسة معمارية (كلية العلوم والتكنولوجيا)					
		سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 هندسة معمارية	الرسوب	الانقطاع		
	المعدّل	2012/2017	31,99593	15,00618		

جدول: 29 علوم سياسية وحقوق						
متوسّط أقسام الكلية الانقطاع	متوسّط أقسام الكلية في الرسوب	نسب المنقطعين	نسب الرسوب	سنوات الرسوب و الانقطاع للمسار الخماسي 2017/2012 علوم سياسية وحقوق س1		6
10,877637	42,93939	14,3528	38,8548	2012/2017	معدّل/ ع سياسية	
		7,402474	47,02398	2012/2017	معدّل حقوق	

* * *

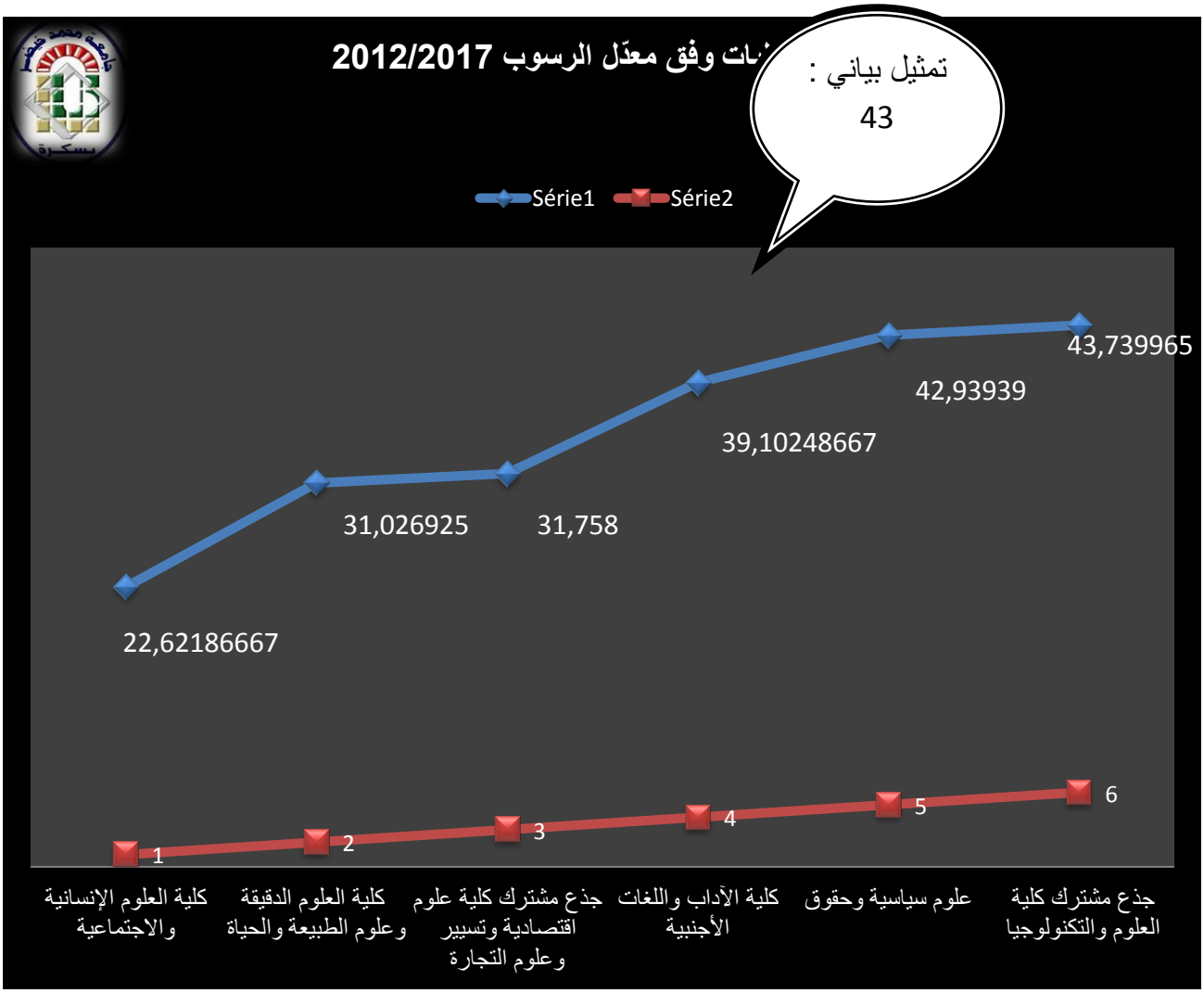
جدول: 30

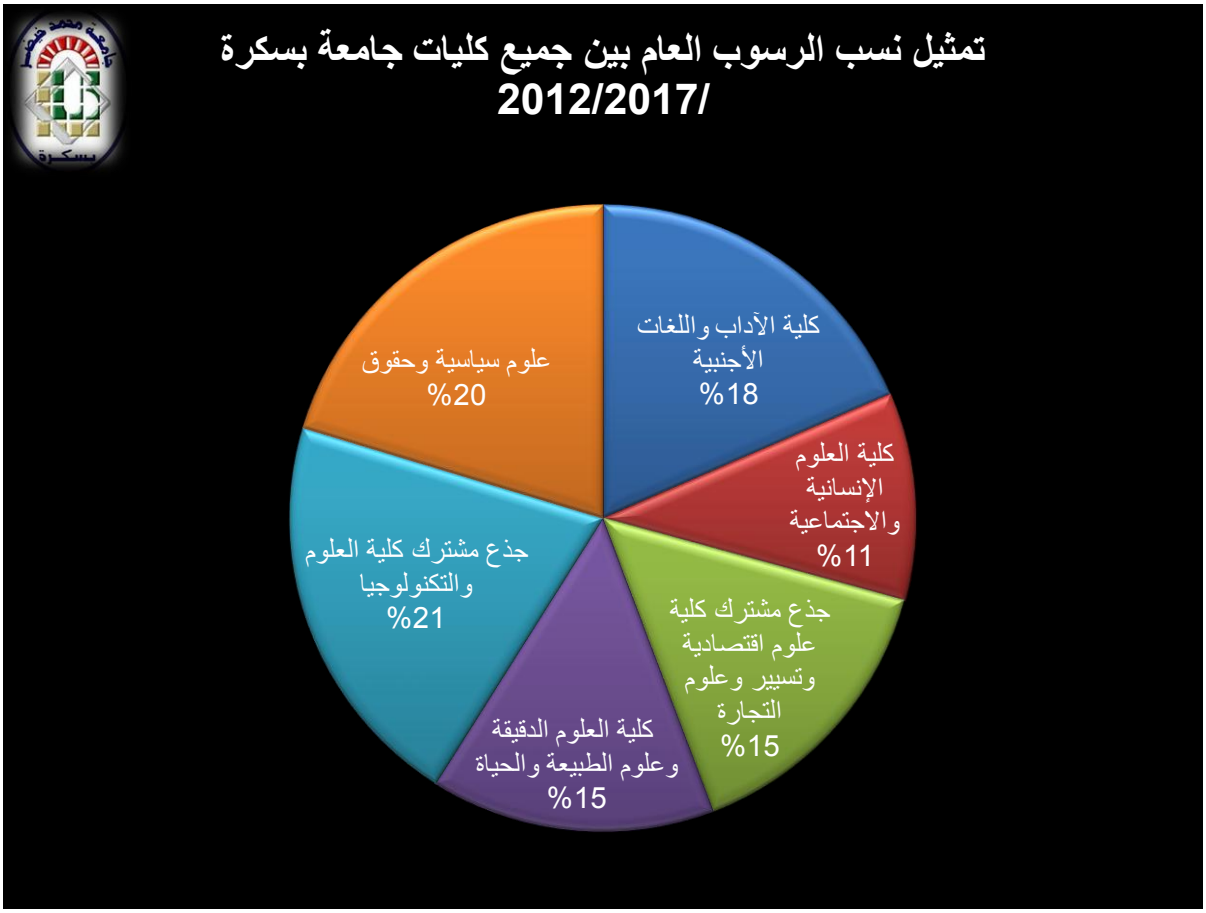
الجدول النهائي لمعدلات الرسوب والانقطاع بجميع كليات جامعة محمد خيضر بسكرة لمدة خمس سنوات: 2017/2012					
الرقم التنظيمي	إسم الكليات	معدّل الرسوب	معدّل الانقطاع	المعدّل العام للرسوب بجامعة بسكرة للمسار التعليمي 2017/2012	المعدّل العام للانقطاع بجامعة بسكرة للمسار التعليمي 2017/2012
1	كلية الآداب واللغات الأجنبية	39,10248667	7,65957	35,19807583	14,24390617
2	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	22,62186667	17,994		
3	جذع مشترك كلية علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة	31,758	9,326		
4	كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	31,026925	21,84614		
5	جذع مشترك كلية العلوم والتكنولوجيا	43,739965	17,76009		
6	علوم سياسية وحقوق	42,93939	10,877637		

جدول: 31

ترتيب الكليات وفق معدل الرسوب (2017/2012)		
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	22,6218667	1
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	31,026925	2
جذع مشترك كلية علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة	31,758	3
كلية الآداب واللغات الأجنبية	39,1024867	4
علوم سياسية وحقوق	42,93939	5
جذع مشترك كلية العلوم والتكنولوجيا	43,739965	6

تمثيل بياني : 43

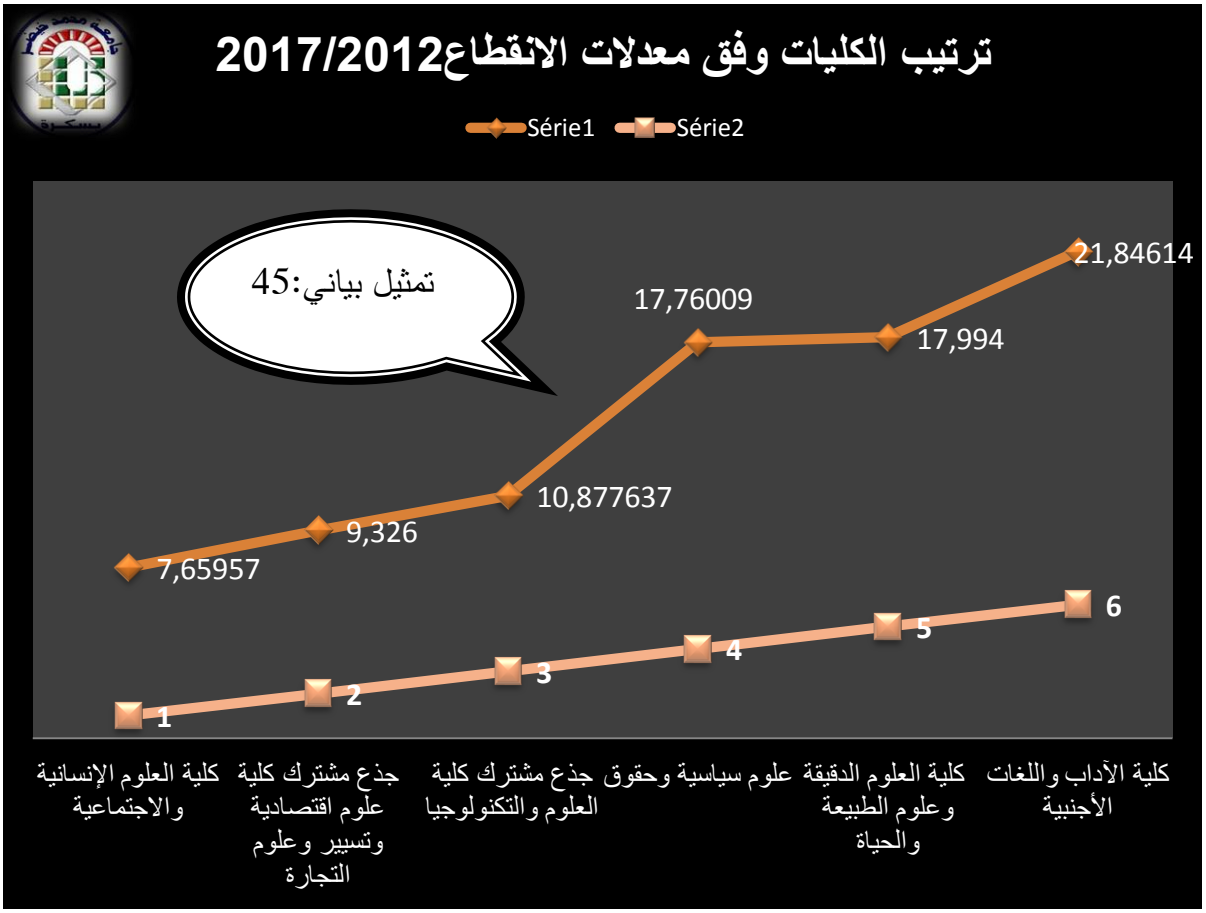


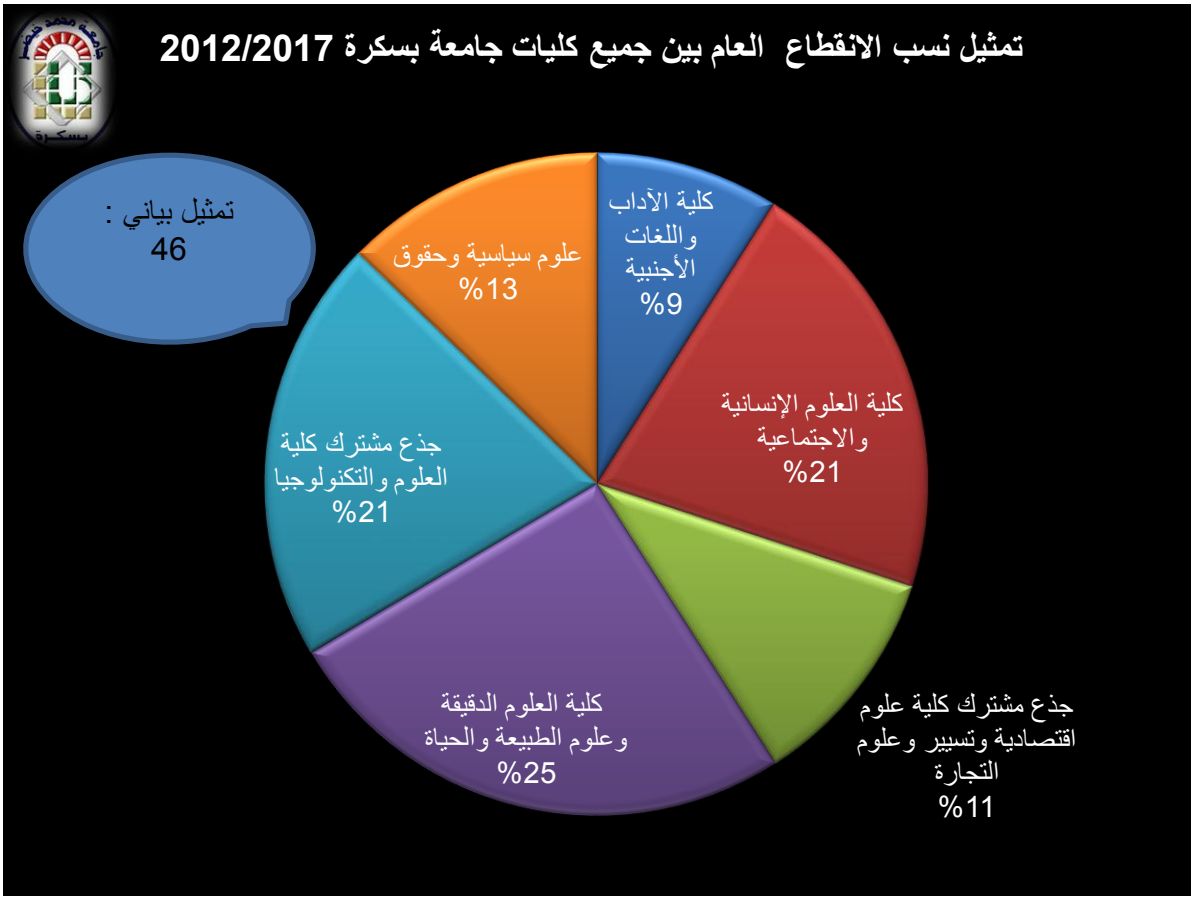


تمثيل بياني:44

***

جدول: 32ترتيب الكليات وفق معدل الانقطاع		
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	7,65957	1
جذع مشترك كلية علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة	9,326	2
جذع مشترك كلية العلوم والتكنولوجيا	10,877637	3
علوم سياسية وحقوق	17,76009	4
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	17,994	5
كلية الآداب واللغات الأجنبية	21,84614	6

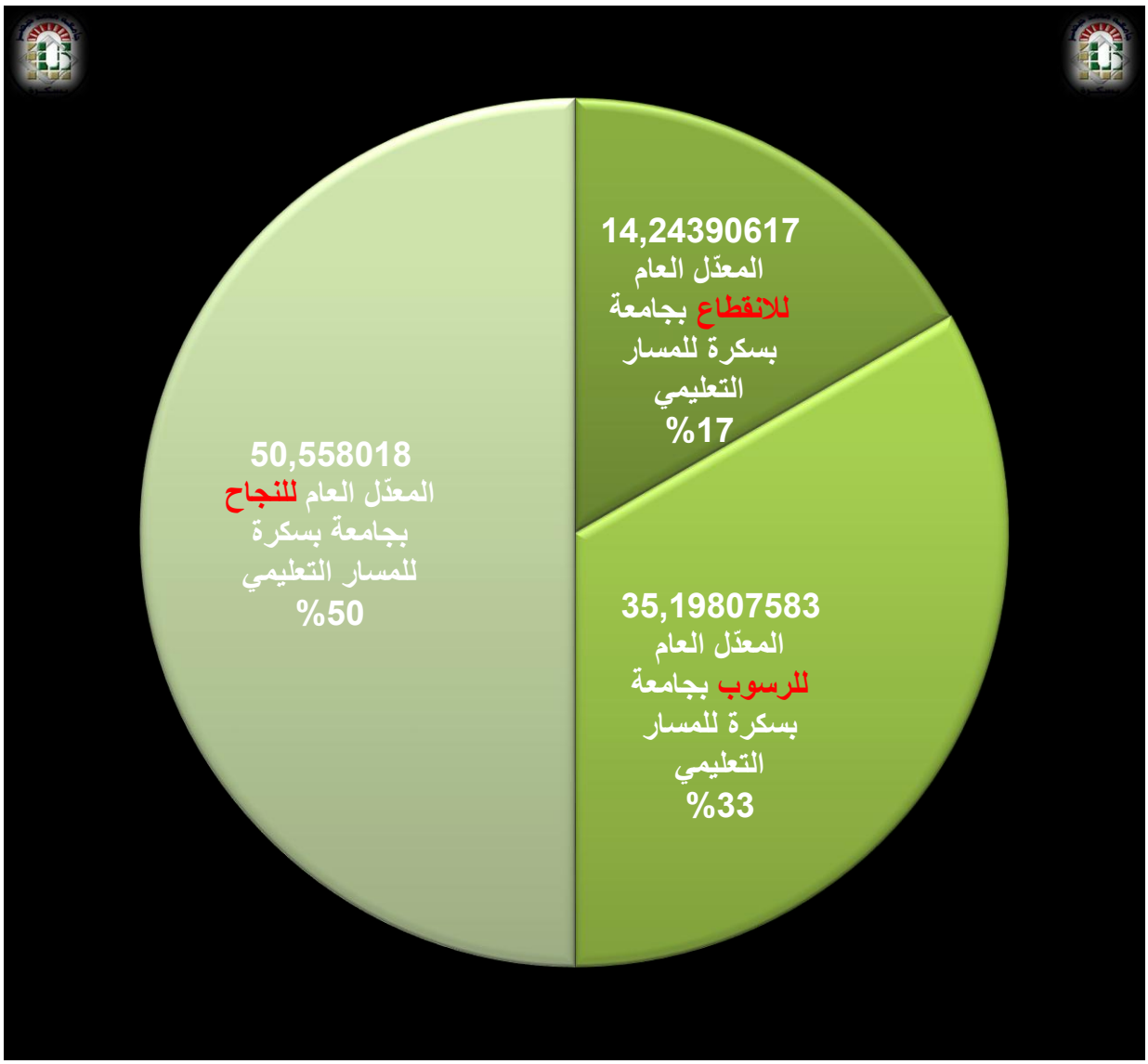

ترتيب الكليات وفق معدلات الانقطاع2017/2012
Série1
Série2
تمثيل بياني:45
7,65957
9,326
10,877637
17,76009
17,994
21,84614
1
2
3
4
5
6
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جذع مشترك كلية علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة
جذع مشترك كلية العلوم والتكنولوجيا
علوم سياسية وحقوق
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة
كلية الآداب واللغات الأجنبية


تمثيل نسب الانقطاع العام بين جميع كليات جامعة بسكرة 2012/2017
تمثيل بياني : 46
كلية الآداب واللغات الأجنبية %9
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية %21
جذع مشترك كلية علوم اقتصادية وتسيير وعلوم التجارة %11
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة %25
جذع مشترك كلية العلوم والتكنولوجيا %21
علوم سياسية وحقوق %13

جدول : 33

المعدّل العام للنجاح بجامعة بسكرة للمسار التعليمي 2017/2012	المعدّل العام للانقطاع بجامعة بسكرة للمسار التعليمي 2017/2012	المعدّل العام للرسوب بجامعة بسكرة للمسار التعليمي 2017/2012
50,558018	**14,24390617**	**35,19807583**

تمثيل بياني : 47، لمخطط الرسوب والانقطاع والنجاح لجامعة بسكرة خلال الفترة 2017/2012



2- شرح إستراتيجية العمل من أجل رسم خارطة الرسوب والانقطاع:

من أجل إعداد الخريطة النهائية للرسوب والانقطاع، ومعرفة نسبة الهدر بجامعة بسكرة، تمكنّا مع مصلحة خلية الجودة برئاسة الجامعة، من الحصول على الجداول الجردية Tableaux d'inventaires لمختلف الكليات، التي أحصت نسب الرسوب والانقطاع، خلال فترة خمس سنوات: 2017/2012 (حاولنا الحصول على أحدث الإحصائيات لكننا لم نستطع لعدم توافرها- لاحظ فصل الملاحق: الجداول من : 1 إلى 16).

حسب الجدول"1"، من الفصل السادس لمبحثنا، فإن الكليات محلّ الدراسة هي (قبل أن يتم تحديث تسمياتها لاحقا) :

1- <u>كلية الآداب واللغات الأجنبية</u>

أ- شعبة الأدب العربي AR

ب- شعبة الأنجليزية ANG } من الجدول 1 إلى 3 (الملاحق)

ت-شعبة الفرنسية FR

2- <u>كلية : لعلوم الإنسانية والاجتماعية</u>

أ- التربية البدنية والرياضية STAPS

ب- العلوم الاجتماعية SS } من الجدول 4 إلى 6 (الملاحق)

ت- العلوم الإنسانية SHS

3- <u>كلية العلوم الاقتصادية والتجارة والتسيير</u>

أ- جذع مشترك الجدول: **7**

4- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة:

أ- العلوم الزراعية Agro

ب-علوم الأرض والكونSTU

ت-علوم الطبيعة والحياةSNV من الجدول 8 إلى 12 (الملاحق)

ث-الإعلام الآلي MI (غياب إحصائيات سنة 1)

ج- علوم المادة SM

5- كلية العلوم والتكنولوجيا

أ- كلية الهندسة المعمارية ARCHI

ب- جذع مشترك العلوم التكنولوجيةTRONC TECHNO من الجدول 13 إلى الجدول: 14

6- كلية العلوم السياسية والحقوق:

أ- العلوم السياسية S POL

ب-الحقوق DROIT من الجدول : 15 إلى الجدول 16

قسّمنا لأجل ذلك عملنا إلى ثلاث خطوات عملية :

1

1- **الخطوة الأولى: إحصاء نسب الرسوب والانقطاع حسب التخصصات** التي ذكرناها.

قمنا من أجل ذلك بتفريغ كل النسب التي تتعلّق بالسنة الأولى في المواسم الدراسية: 2013/2012 و 2014/2013 و 2015/2014 و 2016/2015 ، من التخصصات التابعة للكليات التي تنتمي إليها .

1- كلية الآداب واللغات الأجنبية

- من الجدول: 2، إلى الجدول 4، من هذا الفصل.
- من التمثيل البياني: 1 ، إلى التمثيل البياني : 4 .

2- **كلية : لعلوم الإنسانية والاجتماعية (إحصائيات قسم الرياضة- 2014/2012 فقط)**

- من الجدول: 5، إلى الجدول 7، من هذا الفصل.
- من التمثيل البياني: 5 ، إلى التمثيل البياني : 8

3- **كلية العلوم الاقتصادية والتجارة والتسيير: جذع مشترك**

- الجدول: 8، من هذا الفصل.
- من التمثيل البياني: 9 ، إلى التمثيل البياني : 10

4- **كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة: (لم يتم العمل بجدول الإعلام الآلي)**

- من الجدول: 9، إلى الجدول 12، من هذا الفصل.
- من التمثيل البياني: 11 ، إلى التمثيل البياني : 17

5- **كلية العلوم والتكنولوجيا**

- من الجدول: 13، إلى الجدول 14، من هذا الفصل.
- من التمثيل البياني: 18 ، إلى التمثيل البياني : 21

6- **كلية العلوم السياسية والحقوق:**

- من الجدول: 15، إلى الجدول 16، من هذا الفصل.
- من التمثيل البياني: 22 ، إلى التمثيل البياني : 25

***

2- الخطوة الثانية: إحصاء نسب الرسوب والانقطاع حسب الكليات:

1- بعد حصر نتائج الرسوب والانقطاع لخمس سنوات في كل التخصصات (المقاييس)، أصبح من الممكن

2- تكوين رؤية مبدئية شبه شاملة على خارطة الرسوب والانقطاع على مستوى الكليات، وتحديد النسب التي تهمّنا، للخمس سنوات ذاتها التي احتسبنا على أساسها المقاييس:

- من الجدول: 17، إلى الجدول 23، من هذا الفصل.
- من التمثيل البياني: 26 ، إلى التمثيل البياني : 40

***

3- الخطوة الثالثة: رسم مخطط خريطة الرسوب والانقطاع والنجاح بجامعة بسكرة للخماسي : 2012/2017:

في هذه الخطوة، اتضحت الرؤية، وأصبح من الممكن، جمع النسب المئوية للرسوب والانقطاع لكل الكليات على مستوى خمس سنوات، ومقابلتها فيما بينها من أجل الحصول على متوسط الرسوب والانقطاع، وبالتالي النجاح لكل كلية، وترتيبها ، فتم تحديد النسب المرتفعة لدى كل كلية، والنسب المنخفضة، وبالتالي ، أمكننا معرفة الوجه العام لمسار الرسوب على مستوى جامعة بسكرة ، وهو الأمر الذي تحقق في الأخير عبر التمثيل البياني، رقم : 45.

كل هذا تم توضيحه حسب الجداول والتمثلات البيانية التالية:

- من الجدول: 17، إلى الجدول 29، من هذا الفصل.
- من التمثيل البياني: 26 ، إلى التمثيل البياني : 40

ستمكننا هذه النتائج أثناء التحليل والتفسير، ورأي الأساتذة والخبراء، والدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في الجانب النظري، خاصة مع النماذج الغربية والعربية للبحوث التي تناولناها في الفصل الثالث والرابع، والتي حاولت أن تعطي تفسيرا لأسباب ارتفاع الرسوب أو الإخفاق الدراسي في بعض التخصصات دونا عن باقي التخصصات، وتلك التي تحدّثت عن قيمة الهدر أو الفاقد المدرسي المالية التي تنجم عن الرسوب، حيث من الملاحظ بأننا توصلنا إلى أن هناك تساوي في قيمة النجاح **(50,558018%)**والرسوب في جامعة بسكرة تقريبا: مما يجعل عملية التكوين الجامعي مطالبة بمضاعفة كل شيء تقريبا: القيمة المالية، وقيمة المضمون والتأطير وجهد الأستاذ والمكاسب القبلية التي تنجم عن التعليم ما قبل الجامعي، ونوعية التوجيه، والتكوين البيداغوجي للأستاذ الثانوي والجامعي على حدّ سواء..إلخ، لكننا لن نحكم مسبّقا بدورنا، على هذه النتيجة، إلا بعد الرجوع إلى الأساتذة والخبراء، حسب الإشكالية التي حدّدناها، اعتمادا أولا، على نتائج الاستمارة (التقييم الكمي)، ثم على نتائج المقابلة (التقييم الكيفي)، كي نخلص في الأخير إلى الحلول التي نراها أقرب إلى واقع العلمية التربوية على مستوى الجامعة، وعلى مستوى الثانوية أيضا، لأن الأمر يتعلّق في الأساس في الربط بينهما، ضمن استراتيجية معينة ، سنسعى إلى تحديدها، وضبط آلياتها، وكيفية عمل مدخلاتها، من أجل التمكّن لاحقا من التحكم بأكبر نسبة ممكنة في مخرجاتها، واقعيا، ليس من اجل الحدّ من ظاهرة الإخفاق الجامعي وتجلياته، التي لا يمكن لها أن تنتهي كلية، لكن، يمكننا أن نخفف

منها ومن الأخطار العويصة التي تهدّد مستقبل أبنائنا أولا، قبل أن يكون مستقبل المؤسسة.. أي مؤسسة، مهما كانت...

****

تحليل وتفسير الاستمارة

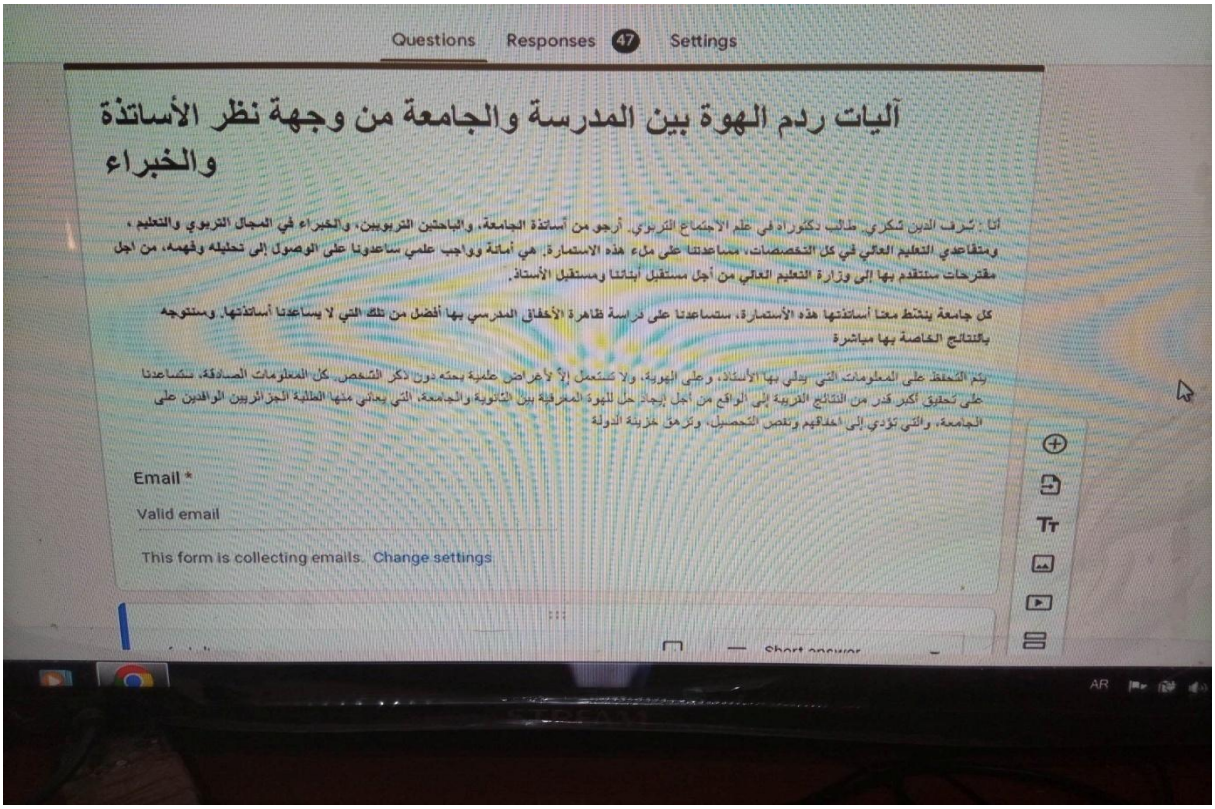
3- تحليل وتفسير البيانات الميدانية (قراءة إحصائية لوجهة نظر الأساتذة والخبراء):

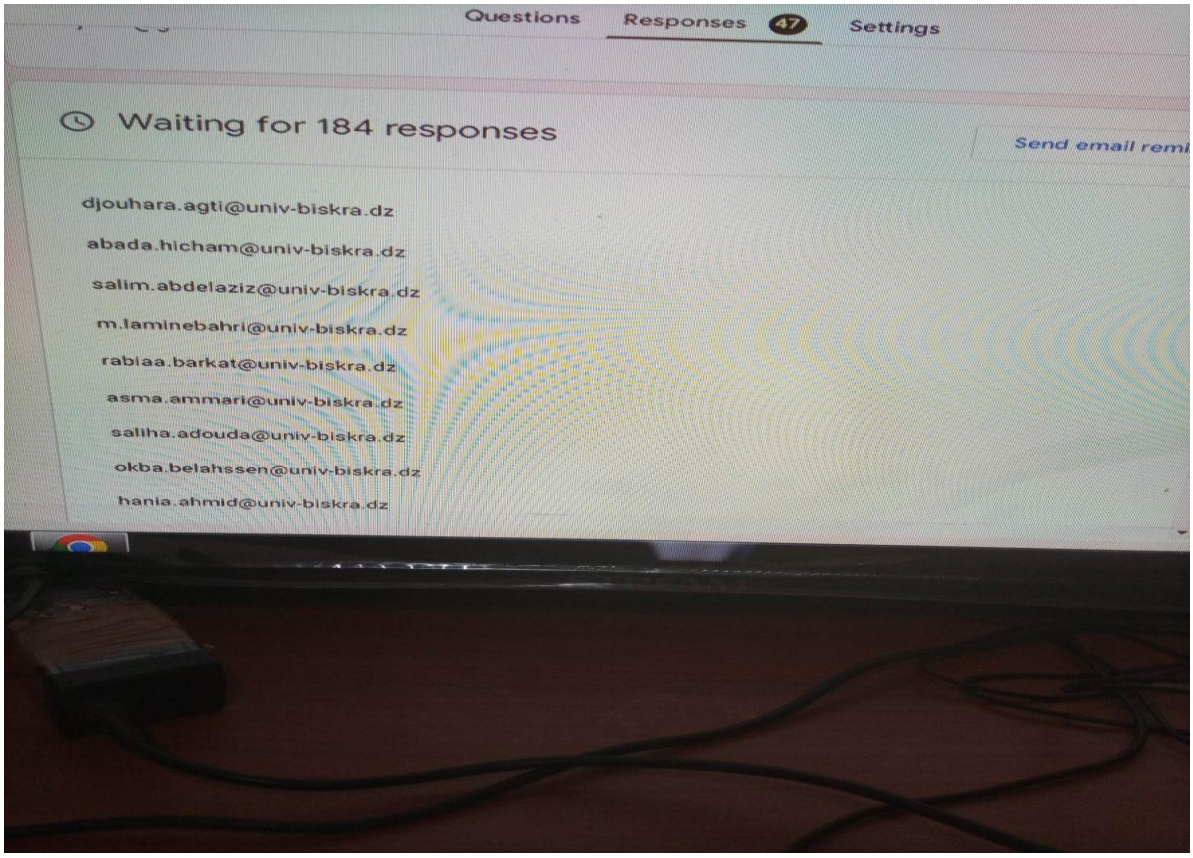
3-1- تحليل وتفسير الاستمارة، ومقارنة النتائج مع خريطة الرسوب

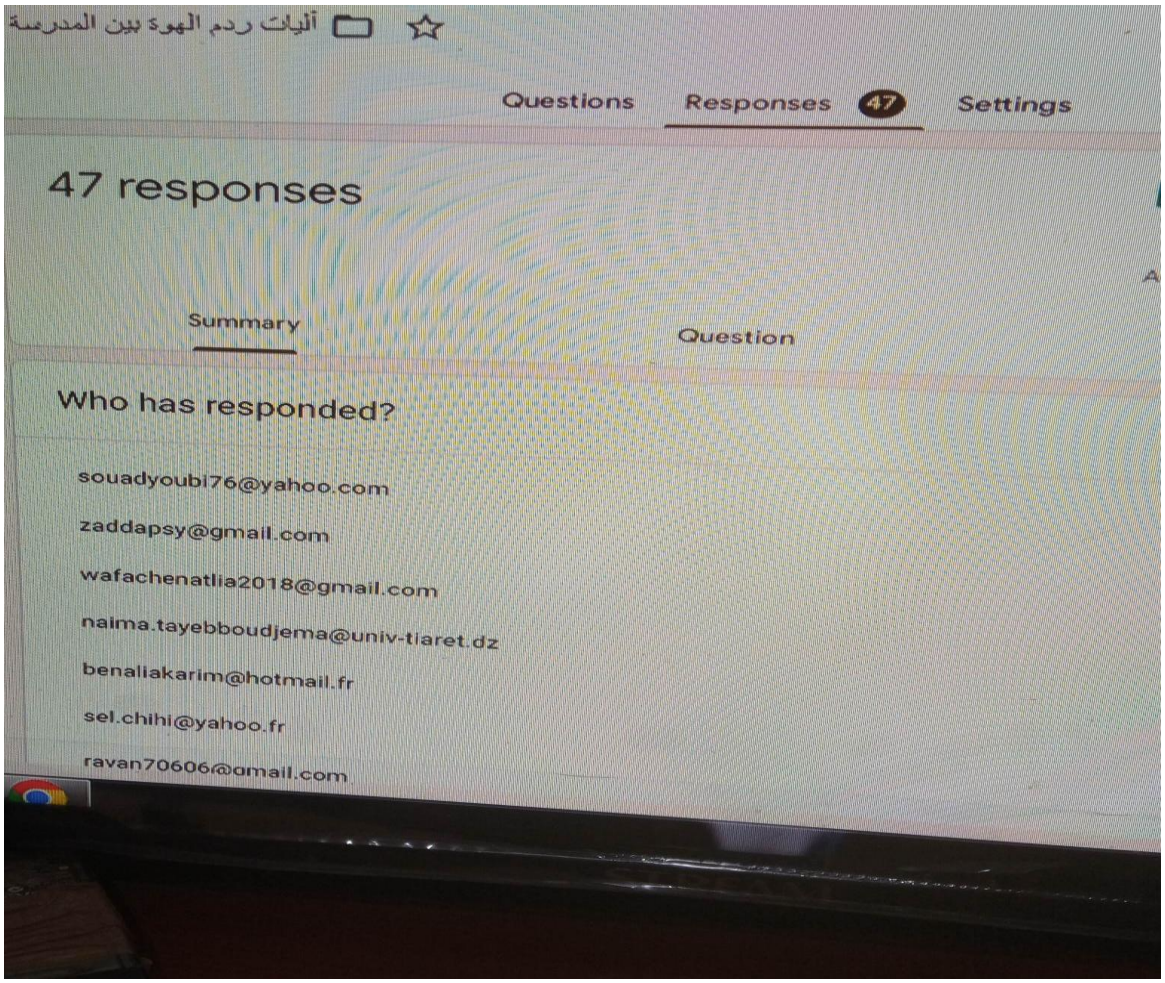
تم توزيع الاستمارة بشكل إلكتروني على مجموعة من أساتذة جامعة بسكرة لتغطية كل الكليات الستّ، كما استوضحنا ذلك أثناء رسم خريطة الإخفاق، عبر دراسة ظاهرتي : الرسوب والانقطاع، لمدة خمس سنوات: 2017/2012، على مستوى : 184+47 أستاذا: 231 أستاذا، في شهر أكتوبر 2022. لكننا للأسف الشديد، ورغم التأكيد على أهمية المبحث، والذي يتم لأول مرة على مستوى الجزائر، ومعاودة الإرسال لثلاث مرات، لم نتلق ما كان متوقعا من الأساتذة، لأمور عدّة يصعب تحديدها ، حيث لم يعد من الممكن، ولا من المقبول اليوم، في ظل توفّر وسائل الاتصال العصرية، ومبدأ الـ "صفر ورق" مواصلة البحث عبر توزيع الاستمارات بالطريقة التقليدية، التي تتطلب كثيرا من الوقت، وعادة يقلّ انتشارها على أوسع عينة. في كل جامعات العالم اليوم، تمت رقمنة المراسلات العلمية، وكل المراسلات العلمية تتم في الساعة، ويتم التفاعل معها بشكل سريع، لكن عندنا نعاني كثيرا من هذا الأمر. وقد حاولنا الاتصال بمسؤول الإعلام الآلي فيما يتعلّق بالمراسلات المهنية للأساتذة، وطلبنا منه أن يتم الإرسال من قبله، بعد تعذّر الحصول على إجابات وفيرة من الأساتذة، لكنه اعتذر، واعتبر الأمر عاديا، وأنّ العديد من الاستمارات التي ترسل للأساتذة من قبل الباحثين لا تلقى التفاعل الكافي، وطلب منا أن يتم ذلك من قبل رئاسة الجامعة، لكن الأمر كان نفسه، ولم يحمل الأساتذة مطلبنا محمل الجدّ أيضا. وفي الأخير تم تذكير المقربين من الأساتذة مباشرة ، وحصلنا على أغلب الإجابات التي تمكنّا منها على هذا الأساس فقط.

وصلتنا أولى الإجابات في التاريخ التالي كما توضّحه الاستمارة الإلكترونية: 12/8/2022 7:05:33 وآخر استمارة بتاريخ: 2023/01/07 1:20:5، وتضمنت 47 إجابة، كما توضّحه الصورة أدناه (ألغينا منها استمارة، لا تتطابق مع شروط الإجابة: بقيت 46 استمارة)، وبقيت 184 استمارة في الانتظار، والتي سنعمل على إفراغ المعلومات منها، من اجل معرفة آراء الأساتذة في كل ما يتعلّق بالهوة

المعرفية ومسبباتها والحلول التي يرونها ممكنة، والمقاييس التي يكثر فيها الرسوب..إلخ.يجب التنويه ايضا إلى أن العينة القصدية المنتقاة من الأساتذة، تشكل نخبة المجتمع. لذلك فإن القيمة العددية التي تم التعامل معها، ذات قيمة معتبرة جدا، عدّة وتعدادا.




Questions
Responses 47
Settings
Waiting for 184 responses
djouhara.agti@univ-biskra.dz
abada.hicham@univ-biskra.dz
salim.abdelaziz@univ-biskra.dz
m.laminebahri@univ-biskra.dz
rabiaa.barkat@univ-biskra.dz
asma.ammari@univ-biskra.dz
saliha.adouda@univ-biskra.dz
okba.belahssen@univ-biskra.dz
hania.ahmid@univ-biskra.dz


آليات ردم الهوة بين المدرسة
Questions
Responses 47
Settings
47 responses
Summary
Question
Who has responded?
souadyoubi76@yahoo.com
zaddapsy@gmail.com
wafachenatlia2018@gmail.com
naima.tayebboudjema@univ-tiaret.dz
benaliakarim@hotmail.fr
sel.chihi@yahoo.fr
ravan70606@gmail.com

****

تضمنت الاستمارة (راجع الملاحق المرفقة بمبحثنا)، ثلاثة محاور، جاءت بعد البيانات الشخصية الخاصة بالأساتذة، و التي هي:

- الكلية :
- الدرجة العلمية:
- الخبرة المهنية :
- البريد الالكتروني (المهني)

في عشرين سؤالا (20)، تمت صياغتها للإجابة على الفرضيات والإشكالية لاحقا، عبر:

- ✓ **المحور الأول:** خريطة حصر المواد التي يكثر بها الإخفاق
- ✓ **المحور الثاني** : رأي الأساتذة والخبراء في تأثير المكتسبات القبلية :
- ✓ **المحور الثالث** : آليات ردم الهوة والحلول .

***

البيانات الخاصة

- عدد الكليات التي تم إحصاؤها: **06 كليات:**

1- كلية الآداب واللغات الأجنبية.

2- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

3- كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة

4- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة

5- كلية العلوم والتكنولوجيا

6- كلية الحقوق والعلوم السياسية

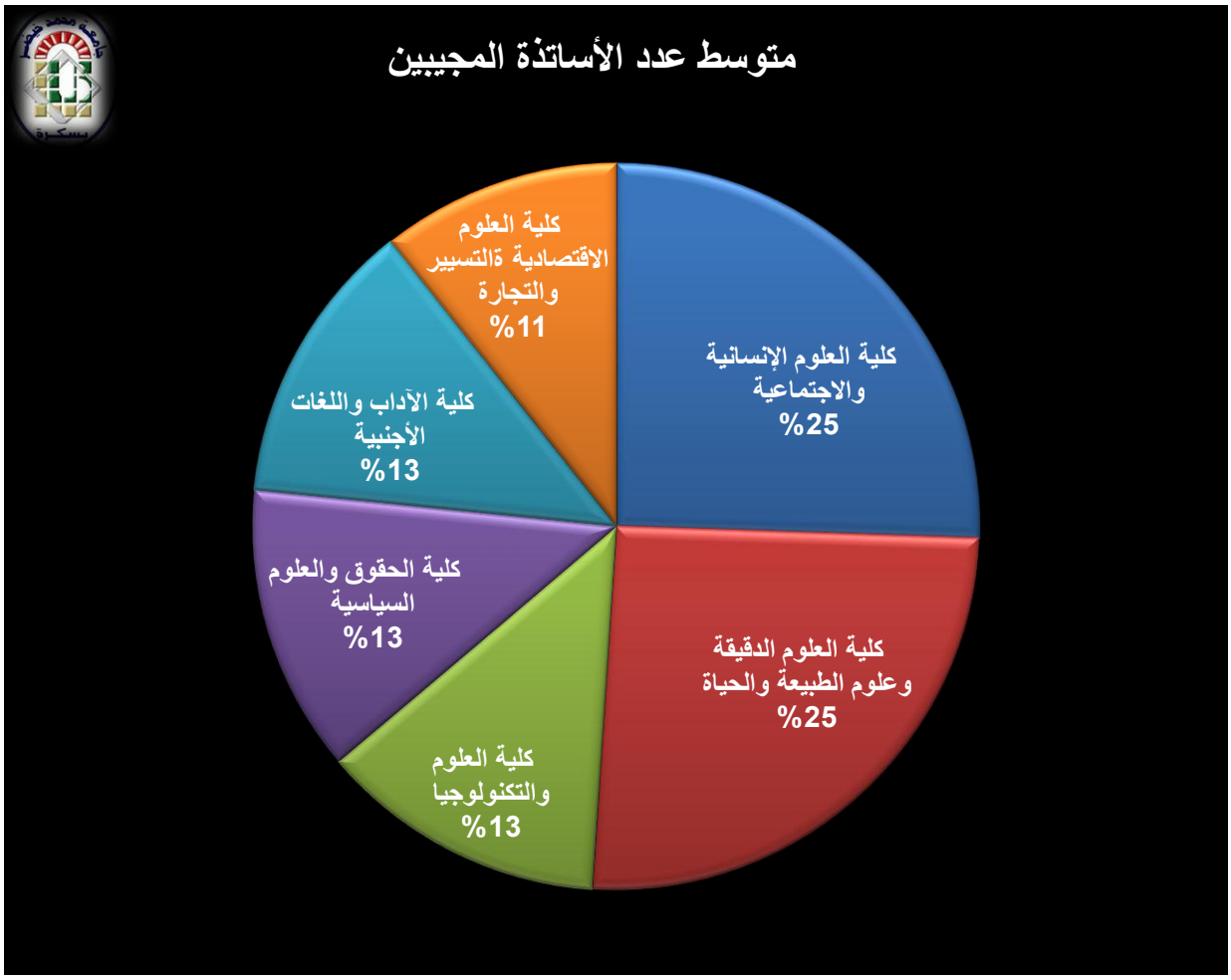
- كانت إجابات الأساتذة منقسمة على الكليات ذاتها إذن على النحو التالي:

1- البيانات الشخصية الخاصة بالأساتذة:

- **الكليات:**

جدول : 34

التنظيم	إسم الكلية	عدد الأساتذة المجيبين
1	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	12
2	كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	12
3	كلية العلوم والتكنولوجيا	6
4	كلية الحقوق والعلوم السياسية	6
5	كلية الآداب واللغات الأجنبية	6
6	كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة	5
المجموع	6	47



تمثيل بياني : 48

- **الدرجات العلمية والخبرة المهنية:**

جدول : 35

المتوسط العام لخبرة الأساتذة	متوسط سنوات الخبرة المهنية للأساتذة حسب التخصص	تعداد الأساتذة	الخبرة المهنية/ سنة	الدرجة العلمية	التنظيم
	23,11111111	9 بروفيسور	17	بروفيسور	1
			30	بروفيسور	2
			10	بروفيسور	3
			30	بروفيسور	4
			22	بروفيسور	5
			14	بروفيسور	6
			40	بروفيسور	7
			23	بروفيسور	8

9	بروفيسور	22			
10	بروفيسور	22	7 دكتور	8,428571429	
11	أستاذ محاضر ب	5			
12	أستاذ محاضر ب	1			
13	أستاذ محاضر أ	14			
14	أستاذ محاضر ب	2			
15	أستاذ محاضر أ	12			
16	أستاذ محاضر ب	2			
17	أستاذ محاضر ب	1			
18	أستاذ محاضر أ	10	14 أستاذ محاضر أ	12,5	
19	أستاذ محاضر أ	4			
20	أستاذ محاضر أ	18			
21	أستاذ محاضر أ	15			
22	أستاذ محاضر أ	18			
23	أستاذ محاضر أ	10			
24	أستاذ محاضر أ	16			
25	أستاذ محاضر أ	17			
26	أستاذ محاضر أ	16			
27	أستاذ محاضر أ	5			
28	استاذ محاضر أ	10			
29	استاذ محاضر أ	13			
30	استاذ محاضر أ	12			**14,59125**
31	استاذ محاضر أ	11			
32	أستاذ محاضر ب	1	4 أستاذ محاضر ب	7,5	
33	أستاذ محاضر ب	14			
34	أستاذ محاضر ب	2			
35	أستاذ محاضر ب	13			
36	استاذ مساعد أ	9	5 استاذ مساعد أ	23,2	
37	استاذ مساعد أ	13			
38	أستاذ مساعد أ	16			
39	أستاذ مساعد أ	6			
40	أستاذ مساعد أ	14			
41	ماجيستير	3	1 ماجيستير	3	
42	طالب دكتور	4	4 طالب دكتور	12	
43	طالب دكتور	42			
44	طالب دكتوراه	0			
45	طالبة دكتوراه(أستاذ متعاقد)	2			
46	ليسانس	30	1 ليسانس	30	

الشرح:

تلعب الخبرة المهنية والدرجة العلمية للأساتذة دورا مهما جدا أثناء الحكم على مسار الطالب الجامعي، خاصة إذا علمنا بأن من بين المستجوبين من لديه خبرة مهنية مهمة جدا في كلا القطاعين: الثانوي وما بعد الثانوي، ومجايلة لمختلف مراحل تطوّر المنضومة التربوية في الجزائر(30 سنة- أربعين سنة..إلخ، 9 مبحوثين بدرجة بروفيسور، و8 بدرجة دكتور)، والمشاكل التي يعاني منها الوافدون الجدد على الجامعة، وكذا العوائق التي تمس المكاسب القبلية للطلبة، على المستوى المؤسساتي والشخصي والنفسي للطالب وللأستاذ على حدّ سواء، وايضا على مستوى الآراء المتعلقة بقناعة الأستاذ تجاه رسوب الطلبة، كما أوضحنا ذلك من خلال دراسة الأستاذة بوشامة في الشق النظري، الجزءالثالث (Mounia Bouchama 2006) حين تحدثت عن La Croyance des enseigants، وهو أمر نحسبه مهمّ جدا بيداغوجيا، كما سوف نراه من خلال تحليلنا لأجوبة الأساتذة القادمة. حيث أشارت الدراسة إلى أن المهنية تلعب دورا مهما، وأن لكل من الأساتذة حديثي التعاقد مع الجامعة، والأساتذة متوسطي الخبرة والأساتذة ذوي الخبرة المهنية الطويلة الباع، آراءهم الخاصة التي تسمح لهم بمعرفة تلك المشاكل المتعلقة بالمشاكل المباشرة وغير المباشرة.المشاكل النفسية والمؤسساتية والبيداغوجية، وكذا الحلول التي تتضح مع الوقت، والتي يمكن الرجوع إليها من اجل تكوين استراتيجية مسار تربوي ناضج حقا، بدل المبادرات الجزافية التي شهدناها سابقا، يربط بين الثانوية والجامعة، ضمن إدارة عصرية من اجل جودة التعليم ما قبل الجامعي، وكذا الجامعي (وهو غايتنا من هذا البحث في الأخير).

إن التجربة التي اكتسبها الأساتذة –Les professeurs– والدكاترة ذوي الخبرة، هي بمثابة الخبرة التي يعتدّ بها من اجل إعطاء قيمة لمبحثنا هذا. ونحسب أن تمكننا من العمل مع هذه الطليعة الآكاديمية، بهذا العدد الذي يوازي في قيمته العلمية عددا معتبرا من الأساتذة حديثي عهدا بالتدريس، خاصة من ناحية البحث العلمي، والتوجيهات التي تساعدنا على المضي قدما نحو مضمون هذا

البحث، وهو الأمر الذي سوف نوضّحه أكثر معهم أثناء : المقابلة، التي ستكون بمثابة الخطوة المنهجية الثالثة، التي ستختم بحثنا، بعد الخطوة الأولى التي حددنا فيها خريطة الرسوب، كما لاحظنا اعتمادا على المعطيات الجردية، ثم الخطوة التي نحن بصدد العمل عليها الآن، والمتعلّقة بتفريغ الاستمارة وقراءة نتائجها مبدئيا– المنهج المقارن– ، قبل المرور لاحقا إلى القراءة الكيفية عبر المقابلة وآراء الخبراء عبر المقابلات، ثم القراءة السوسيولوجية للنتائج، ومن ثمة الخروج بالحلول والتوصيات. وهي الخطوات ذاتها التي يتطلبها المنهج العام ومنهج تحليل المضمون خاصة.

***

المحور الأول خريطة حصر المواد التي يكثر بها الإخفاق

1-بكم على عشرة تقدرون نسبة الراسبين سنويا في تخصصكم بالسنة الأولى؟

1- 1 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:

جدول "36"

متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم	بكم على عشرة تقدرون نسبة الراسبين سنويا في تخصصكم بالسنة الأولى؟	الخبرة المهنية/ سنة	الدرجة العلمية	القسم	الكلية
10/3,818181818	2	18	أستاذ محاضر أ	علم النفس وعلوم التربية	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
	8	15	أستاذ محاضر أ	التاريخ	
	2	10	أستاذ محاضر أ	علم الاجتماع	
	2	16	أستاذ محاضر أ	ع اجتماعية	
	1	5	أستاذ محاضر أ	علم النفس	
	3	2	أستاذ محاضر ب	علوم الاعلام والاتصال	
	2	13	أستاذ مساعد أ	الفلسفة	
	5	6	أستاذ مساعد أ	العلوم الإنسانية	
	6	40	بروفيسور	علم الاجتماع	
	4	10	استاذ محاضر أ	علم الاجتماع والديموغرافيا	
	7	13	استاذ محاضر أ	علم النفس	
		0	طالب دكتوراه	علم الاجتماع	

2-1 كلية الآداب واللغات :

جدول "37"

متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم	بكم على عشرة تقدرون نسبة الراسبين سنويا في تخصصكم بالسنة الأولى؟	الخبرة المهنية/ سنة	الدرجة العلمية	القسم	الكلية
10/4,4	4	10	أستاذ محاضر أ	قسم اللغات الأجنبية	كلية الآداب واللغات
	3	14	أستاذ مساعد أ	اللغة الفرنسية	
	6	14	دكتور	انجليزية	
	5	42	طالب دكتوراه	لغة فرنسية	
	4	30	ليسانس	اداب	

3-1- كلية العلوم الاقتصادية والتسيير:

جدول : 38

متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم	بكم على عشرة تقدرون نسبة الراسبين سنويا في تخصصكم بالسنة الأولى؟	الخبرة المهنية/ سنة	الدرجة العلمية	القسم	الكلية
10/ 4,2	4	16	أستاذ محاضر أ	علوم التسيير	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
	4	14	أستاذ محاضر ب	علوم التسيير	
	3	30	بروفيسور	2eme cycle	
	5	14	بروفيسور	التسيير	
	5	2	طالب دكتوراه	علوم المالية والمحاسبة	

4-1- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة:

جدول : 39

متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم	بكم على عشرة تقدرون نسبة الراسبين سنويا في تخصصكم بالسنة الأولى؟	الخبرة المهنية/ سنة	الدرجة العلمية	القسم	الكلية
10/ 4,75	3	4	أستاذ محاضر أ	Biologie	العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة
	5	17	أستاذ محاضر أ	علوم المادة	
	5	13	أستاذ محاضر ب	علوم الطبيعة و الحياة	
	7	17	بروفيسور	Mathématiques	
	3	11	استاذ محاضر أ	علوم المادة	
	6	1	أستاذ محاضر ب	Agronomie	
	3	2	أستاذ محاضر ب	الاعلام الآلي	
	5	1	أستاذ محاضر ب	الرياضيات	
	10	4	طالب دكتوراه	الجيولوجيا	
	5	12	استاذ محاضر أ	البيئة وبيولوجيا النبات	
	5	3	ماجيستير	علوم زراعية	

5-1- كلية علوم التكنولوجيا :

جدول : 40

متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم	بكم على عشرة تقدرون نسبة الراسبين سنويا في تخصصكم بالسنة الأولى؟	الخبرة المهنية/ سنة	الدرجة العلمية	القسم	الكلية
10/2,833333333	5	1	أستاذ محاضر ب	Electrical engineering	كلية العلوم والتكنلوجيا
	1	9	أستاذ مساعد أ	الهندسة المعمارية	
	4	30	بروفيسور	Mécanique	
	1	10	بروفيسور	الهندسة المدنية	
	4	23	بروفيسور	الهندسة المعمارية	
	2	22	بروفيسور	الهندسة المعمارية	

6-1- كلية العلوم السياسية والقانون :

جدول : 41

متوسط تقدير الأساتذة لنسبة الرسوب في تخصصهم	بكم على عشرة تقدرون نسبة الراسبين سنويا في تخصصكم بالسنة الأولى؟	الخبرة المهنية/ سنة	الدرجة العلمية	القسم	الكلية
10/ 4,5	4	18	أستاذ محاضر أ	قسم الحقوق	كلية القانون والعلوم السياسية
	4	22	بروفيسور	قسم القانون الخاص	
	6	22	أستاذ محاضر أ	الحقوق	
	4	5	أستاذ محاضر ب	Science politique	
	5	12	أستاذ محاضرأ	الحقوق	
	4	2	أستاذ محاضر ب	الحقوق والعلوم السياسية	

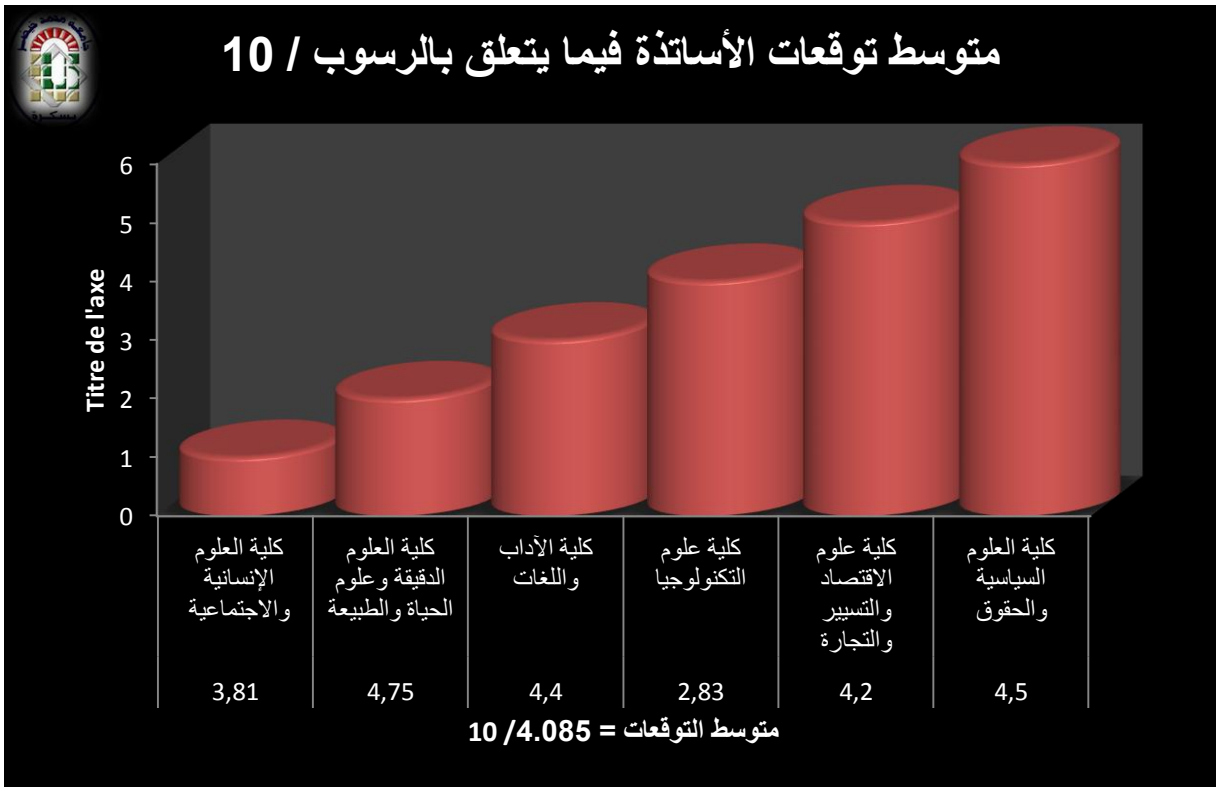
****

- **قراءة لتوقعات الأساتذة على ضوء النتائج التي خلصنا إليها في خريطة الرسوب:**

- حسب الكليات يمكن أستخلاص متوسط الرسوب والنجاح كما يلي:

جدول : 42

متوسط توقعات الأساتذة لنسبة الرسوب / 10 لكل كلية	الكلية	التوقعات	متوسط التوقعات
1	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	10/3,81	متوسط التوقعات 10/ 4,085
2	كلية العلوم الدقيقة وعلوم الحياة والطبيعة	10/4,75	
3	كلية الآداب واللغات	10/4,4	
4	كلية علوم التكنولوجيا	10/2,83	
5	كلية علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة	10/4,2	
6	كلية العلوم السياسية والحقوق	10/4,5	

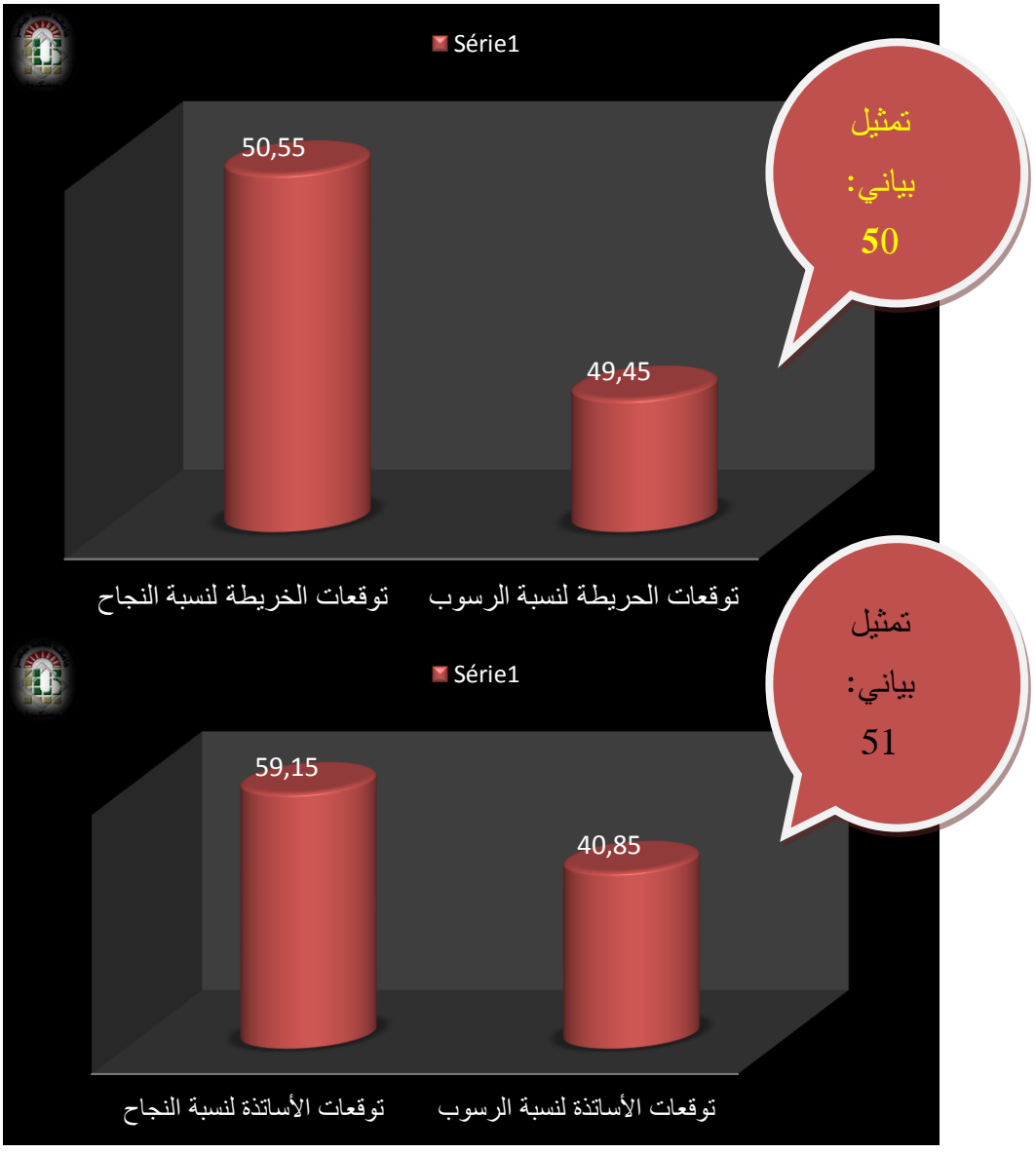


تمثيل بياني: 49

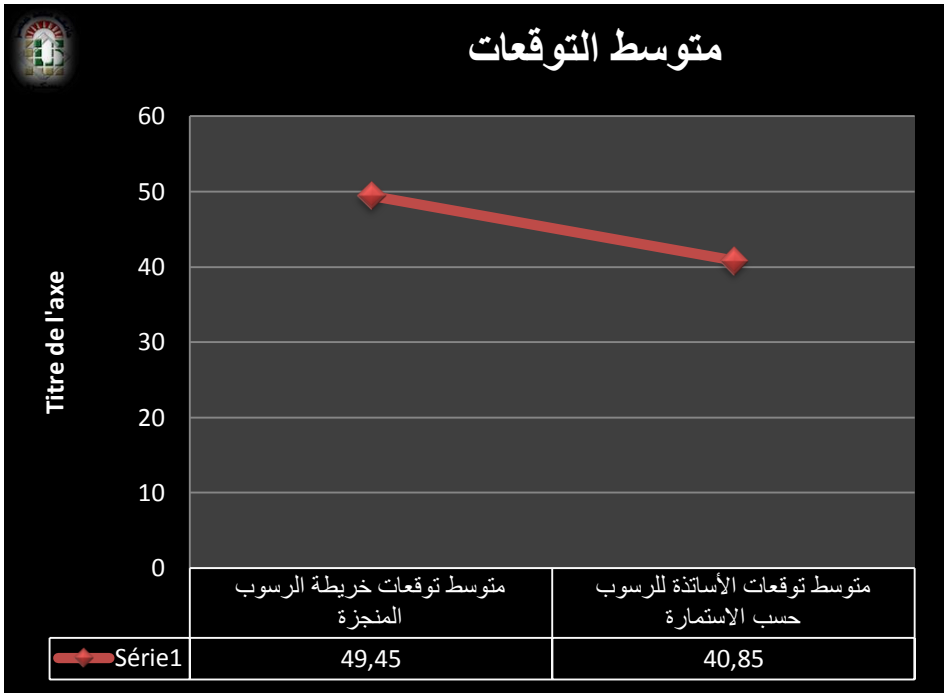
يثبت لنا السؤال الأول في الاستمارة مدى تقارب نتائج خريطة الرسوب التي تحصّلنا عليها (لاحظ، **تمثيل بياني : 45، لمخطط الرسوب والانقطاع والنجاح لجامعة بسكرة خلال الفترة 2017/2012**)، مع نتائج آراء الأساتذة (تمثيل بياني : 47) :

جدول : 43. مقارنة بين النتيجتين

خريطة الرسوب والنجاح اعتمادا على معطيات الجامعة		توقعات الأساتذة	
توقعات الخريطة لنسبة الرسوب	توقعات الخريطة لنسبة النجاح	توقعات الأساتذة لنسبة الرسوب	توقعات الأساتذة لنسبة النجاح
49,45	50,55	40,85	59,15



وبالتالي فنحن أمام نجاح للكليات يقارب أو يزيد بنيف عن الخمسين بالماءة فقط، مما يجعل استنتاجنا الذي خلصنا إليه في خريطة الرسوب مماثلا – كما اوضحناه في (الخطوة الثالثة: لرسم مخطط خريطة الرسوب والانقطاع والنجاح بجامعة بسكرة للخماسي : 2017/2012)، وفارق بسيط بين توقعات الأساتذة وتوقعات الخريطة يقدّر بـ 10 % (لاحظ التمثيلين البيانيين رقم 50 و 51). وهو دليل على دور الخبرة والمهنية لدى الأساتذة ، التي تقدر بـ : 14.59 سنة (جدول 35)، وصدق تنبّؤهم.



تمثيل بياني: 52

***

2- ما هو المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟

2-1- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:

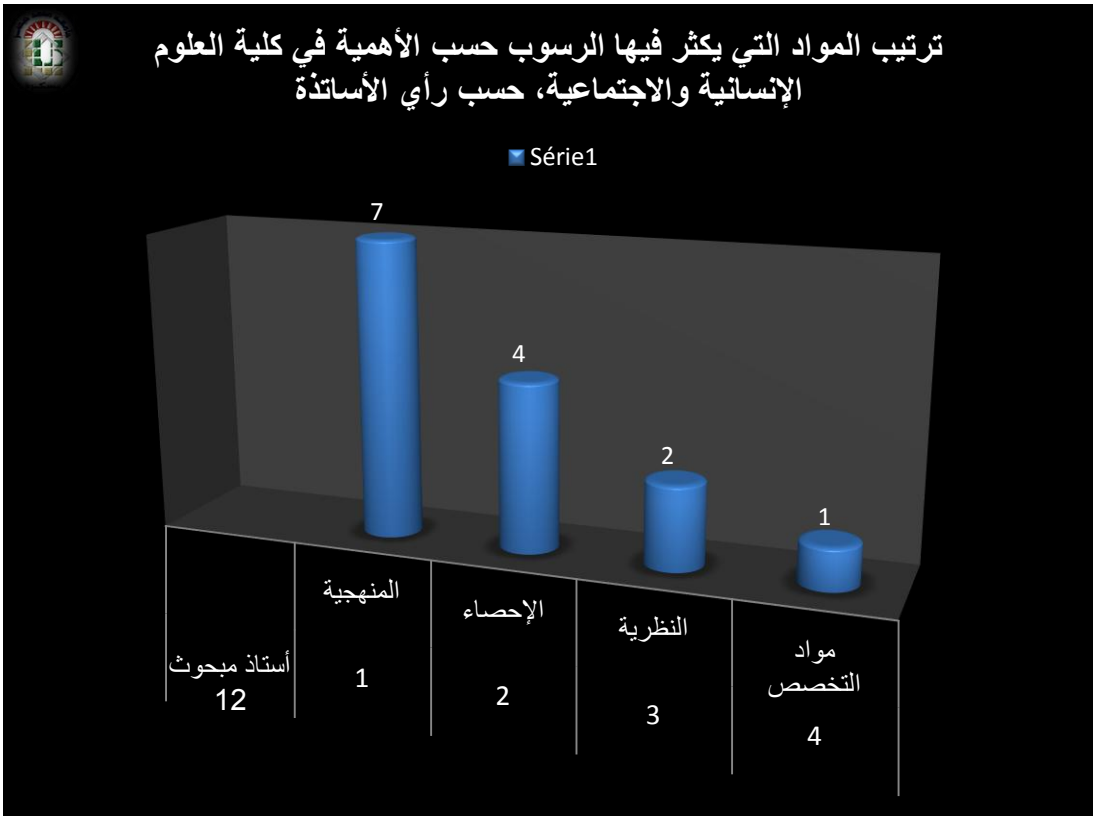
جدول : 44

	المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟ (يمكن أختيار عدة مواد)	الخبرة المهنية	الدرجة العلمية	التخصص
	منهجية	16	أستاذ محاضر أ	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
	منهجية	5	أستاذ محاضر أ	
	منهجية	2	أستاذ محاضر ب	
	منهجية	40	بروفيسور	
الاحصاء	منهجية	10	استاذ محاضر أ	
الاحصاء	منهجية	13	استاذ محاضر أ	
	منهجية	0	طالب دكتوراه	
	الاحصاء	10	أستاذ محاضر أ	
	الاحصاء	13	أستاذ مساعد أ	
	نظريات الإعلام والاتصال	6	أستاذ مساعد أ	
	النظرية	18	أستاذ محاضر أ	
	تاريخ الجزائر، اللغة الأجنبية، مدارس ومناهج	15	أستاذ محاضر أ	

**

جدول : 45

عدد الأساتذة المبحوثين	المواد	عدد التكرارات
12	المنهجية	7
	الإحصاء	4
	النظرية	2
	مواد التخصص	1



تمثيل بياني: 53

- **الشرح:**

- يتبين من خلال الجدول: 45، بأن مشكلة المنهجية التي تكررت بنسبة 14/7 خيارا (أي بنسبة 50%)، تشكل العائق الأول أمام نجاح الطلبة الوافدين في العلوم الانسانية والاجتماعية. وهو دليل على أنّ التعليم الثانوي، لم يجهّز الطالب بالمنطق العلمي السليم الذي يمكّنه من فهم الأمور(حتى لا

نقول الظاهرة الاجتماعية أو النفسية..إلخ، بحيث أن الفكرة لم تتضح بعد في أذهانهم)، بحيث تكون التركيبة الذهنية له منظّمة ومنطقية في الربط المحكم للنص قبل الظاهرة.

في الغالب، قبل تشكّل المناهج العلمية المعروفة، يتشكّل المنطق العلمي الحكيم في ذهنية/ ذهن الطالب: منطق التفكير السليم. لذلك فإن التوجيه النوعي للطالب، خاصة في مجال علم الإجتماع أو النفس، عليه أن يكون توجيها، يأخذ في الحسبان المنطق العلمي للتلميذ وكذا المنطق الفلسفي المتين له، الذي يسمح له بتكوين تصوّر إبستيمولوجي قبلي، قبل أن يتم تخصصه وفق الخيار الأكاديمي الذي يوجّه إليه. مما يجعل طبيعة التخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية، طبيعة علمية في الشقّ الأكبر منها. لكننا للأسف الشديد، نعلم بأن هذه التخصصات في الجزائر، عادة ما تكون موجّهة لمن يملكون معدّلات ضعيفة أو من ضاقت بهم التخصصات العلمية ولم يتم توجيههم إلى أي تخصص تقني أكاديمي. أما أولئك الذين رسبوا في التخصصات التطبيقية الجامعية، ثمّ عرفوا قيمة العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تحدّد مصائر الأمم والدول مستقبلا، فتحوّلوا من التخصصات التقنية إلى التخصصات الأنسية، فالأمل معقود عليهم من أجل تحسين رؤية المجتمع الأكاديمي، للعلوم الأنسية، كما هو الحال في المجتمعات الغربية المتطوّرة، التي عرفت قيمة الإنسان أولا، قبل أن تعرف قيمة الآلة والتكنولوجيا. وأيضا الأمل معقود على أولائك الذين اختاروا هذا النوع من التخصصات الأكاديمية عن رغبة، والذين يشكلون قلة للأسف الشديد، مثلما لاحظناه خلال سنوات التدريس بالجامعة.

-أما الإحصاء الذي يشكل العائق الثاني أمام نجاح الطلبة في العلوم الإنسانية والاجتماعية (4/ 14 خيارا ، أي بمعدّل: 35 %)، فهو جزء من التكوين الرياضي الضعيف للتلميذ، والذي يعاني منه حتى الطلبة الموجّهين إلى كلية : علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة، كما سنرى لاحقا (تمثيل بياني: 53 و56). لكننا نرى بأن التوجيه الخاطيء للتلميذ الناجح بالبكالوريا يدخل هنا ايضا، بحيث أن

التخصصات الأدبية لا يتم تدريس المواد الإحصائية بها، بالنسبة لمن نجحوا في المجال الأدبي طبعا. أما الناجحون في التخصصات العلمية، فالأمر يكاد يكون متجاوزا.

إن ارتباط الإحصاء بالمنهج، أمر يدخل أيضا في التركيبة الذهنية للطالب الوافد، لأن المنطق العلمي يجمع بشكل كبير جدا، بين المنطق الرياضي والمنطق الإحصائي(لاحظ المقابلة التي أجريناها مع خبير الإحصاء أثناء تفريغ المقابلات في نهاية هذا الجزء). لذلك نرى، بأن أفضل عقلية يمكن أن يتم توجيهها، للعلوم الإجتماعية والإنسانية، هي العقلية العلمية، أكثر منها العقلية الأدبية المحضة.

-أما فيما يتعلّق بالضعف المسجّل على مستوى النظريات أو التنظير(14/2 خيارا، أي بنسبة : 20%)، فهو ضعف نرى أنه يعمّ على عينة كبيرة جدا من العائلة الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، التي تعجز عن التحليل المنطقي كما رأينا مع المنهج في البداية. المنهج الذي يتم التمهيد له دائما بأسس علمية تنظيرية تحكمه، من اجل التحكّم في مآل البحوث وتوجيهها وفق طبيعتها، كما اشار إلى ذلك دوركايم في "قواعد المنهج في علم الاجتماع". المنهج الذي يرتبط ايضا بالقيمة الإبستيمولوجية (فلسفة العلوم) التي تدخل في تكوين الطالب في المرحلة الثانوية، والتي تختبر قيمتها أثناء الدراسة الآكاديمية .

يكاد لا ينفصل الضعف المنهجي عن الضعف التنظيري. بل إن الأساس التنظيري، هو السابق في حدّ ذاته للأساس المنهجي– الذي يعدّ نتيجة–. والضعف المسجّل على مستوى التنظير، يؤدي حتما إلى الضعف على مستوى المنهج. من هنا يمكننا أن نركّز على دور الفلسفة وقيمتها في تكوين التلميذ في المرحلة الثانوية، وعن قيمة الأساس الأبستسمولوجي المترتّب عنها.

أما الضعف المسجّل على مستوى التخصص (10 %)، فهو يكاد يعود إلى الرسوب المسجّل على مستوى كل التخصصات بلا استثناء، بحيث لاحظنا بأن هناك أساتذة كثر، يشتكون من ضعف

الطلبة في التخصصات التي يدرّسون بها، وهو أمر يعود مباشرة إلى الخطأ في التوجيه وإلى ضعف مستوى المنظومة التربوية ككل، وإلى عوامل أخرى خاصة.

***

2-2- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة:

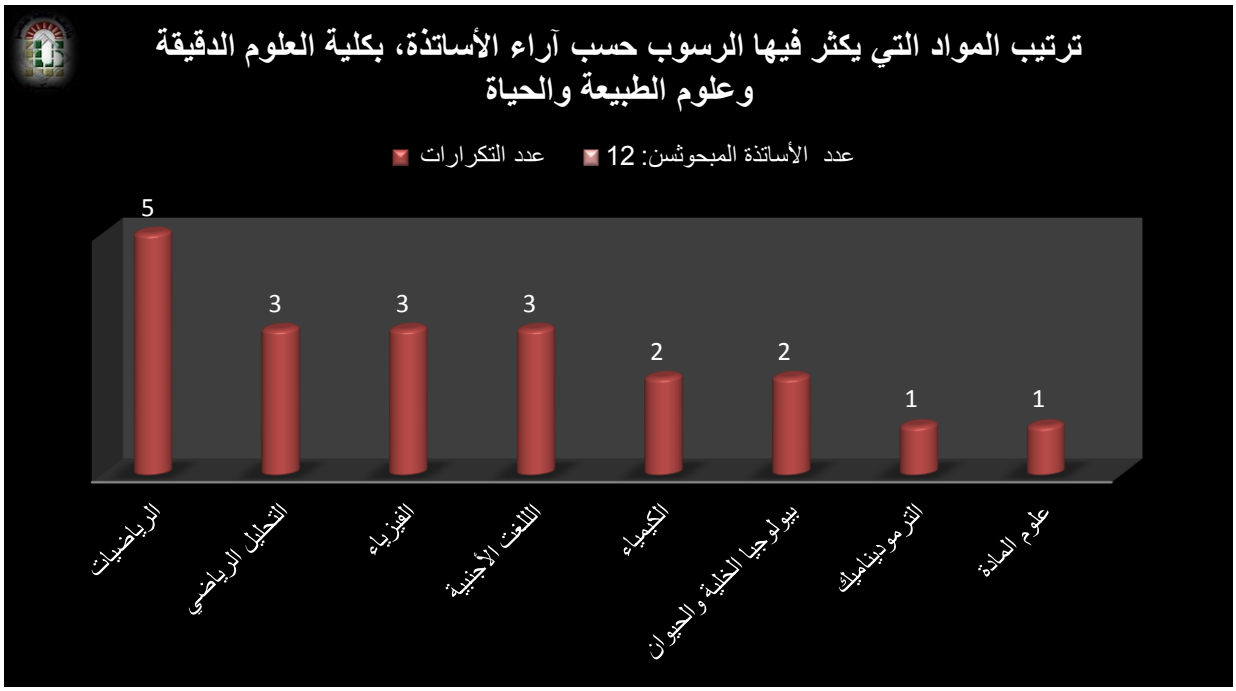
جدول : 46

ما هو المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟				الخبرة المهنية	الدرجة العلمية	القسم	الكلية
بيولوجيا الحيوان	بيولوجيا الخلية	الفيزياء	الرياضيات،	4	MCA	Biologie	العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة و الحياة
	الكيمياء	الفيزياء	الرياضيات	1	phD doctorat	Agronomie	
		الفيزياء	الرياضيات	4	طالب دكتوراة	الجيولوجيا	
		الترمو ديناميك	الرياضيات	17	استاذة محاضرة أ	الرياضيات	
	الكيمياء	الجيولوجيا	الرياضيات	12	استاذ محاضر	البيئة وبيولوجيا النبات	
			التحليل الرياضي	16	أستاذ مساعد أ	الرياضيات	
			التحليل الرياضي	1	دكتوراة	الاعلام الآلي	
			Analyse algorithmique	2	دكتوراه	علوم المادة	
			اللغات الأجنبية	17	Prof	Mathématiques	
			اللغات الأجنبية	13	استاذ محاضر ب	علوم الطبيعة و الحياة	
			اللغات الاجنبية	3	ماجيستار	علوم زراعية	
			علوم المادة	11	استاذ محاضر أ	علوم المادة	

جدول : 47

عدد الأساتذة المبحوثين	المواد	عدد التكرارات
12	الرياضيات	5
	التحليل الرياضي	3
	الفيزياء	3
	اللغت الأجنبية	3
	الكيمياء	2
	بيولوجيا الخلية والحيوان	2
	التروموديناميك	1
	علوم المادة	1

تمثيل بياني: 54



- **الشرح:**

- يعتبر مقياس الرياضيات، من أهم المقاييس التي تسجّل فيها كلية العلوم الدقيقية وعلوم الطبيعة والحياة نسبة رسوب سنويا: (5/ 20 خيارا، أي بمعدّل : 25 %)، رغم أن هذا المقياس

هو الأساس في كل التخصصات التجريبية (لاحظ نتائج المقابلة لاحقا التي أجريناها مصورة مع مجموعة من أساتذة الكلية)، وهو دليل كما أوضحنا ذلك سابقا على التكوين الرياضي الضعيف للتلميذ على المستوى الثانوي، بشكل عام، وليس أستثناء.

أما التحليل الرياضي(15%) والفيزياء(15%) ، فيكاد يرتبط بضعف الذهنية الرياضية التحليلية، وضعف التصور الفيزيائي. وهي كلها ناجمة عن ضعف في المنطق الرياضي أثناء تكوين ذهنية التلميذ في المرحلة الثانوية.

– يدخل بعدها عامل اللغة الأجنبية، الذي يكاد يكون ظاهرة عامة، تمس جل التخصصات ، وليس فقط التخصصات التقنية. لكن التخصصات التقنية، وبحكم اعتمادها على المعالجة التقنية للخطاب العلمي الخاص بها، باللغات الأجنبية(الفرنسية في الأساس)، يسجّل فيها الطالب نقطة ضعف مهمّة(خاصة بالانجليزية: لاحظ المقابلة التي أجريناها مع خبيرة التدريس باللغة الفرنسية للعلوم التقنية في نهاية هذا الفصل أثناء تفريغ المقابلات)، قد تؤثر لاحقا على كامل مساره العلمي، إذا لم يستدرك تخلّفه. وسرعان ما يتم مع الوقت، احتواء هذه المشكلة التي لا تعتمد على العامل اللغوي بقدر اعتمادها على الرمز الرياضي بالحرف اللاتيني فقط (المقابلة التي أجريناها أيضا مع مجموعة من أساتذة كلية العلوم الدقيقة). إلاّ إذا امتدّ الأمر لاحقا إلى البحوث العلمية، وصار تحرير النص الرياضي يتطلب إلماما باللغة، رغم كونها لغة متخصصة. وهذا شق من البحث نحسبه يتطلب بحثا مستقلا في حدّ ذاته يضيق به مبحثنا الآن، لكننا تناولنا جانبا مهما منه في الشرح، في الفصل الرابع، حين تحدّثنا عن مؤشرات جودة التعليم العالي. وهذا ما نحاول أن نثتبه عبر الإشكالية التي طرحناها، وتحدثنا فيها عن : "**ملَكة التعبير والإفصاح والإبانة والتبيين (Faculté d'expression)، وملكة الاستدلال والتفكير والبرهنة (Faculté de raisonnement**– محمد عابد الجابري)،وهما الأمران

اللذان من شأننا العمل على تنميتهما، وهما ما سيمكّن الطالب لاحقا من استيعاب شعاب المعرفة المتعددة **فهمًا وتمحيصا وإبانة وبرهنة، بكل تخصُّصاتها**."

- باقي التخصصات المسجّلة، سنعرضها ضمن ترتيب المواد التي يكثر فيها الرسوب، في لائحة خاصة (جدول : 56)، من أجل تصنيفها.

***

3-2- كلية الآداب واللغات الأجنبية:

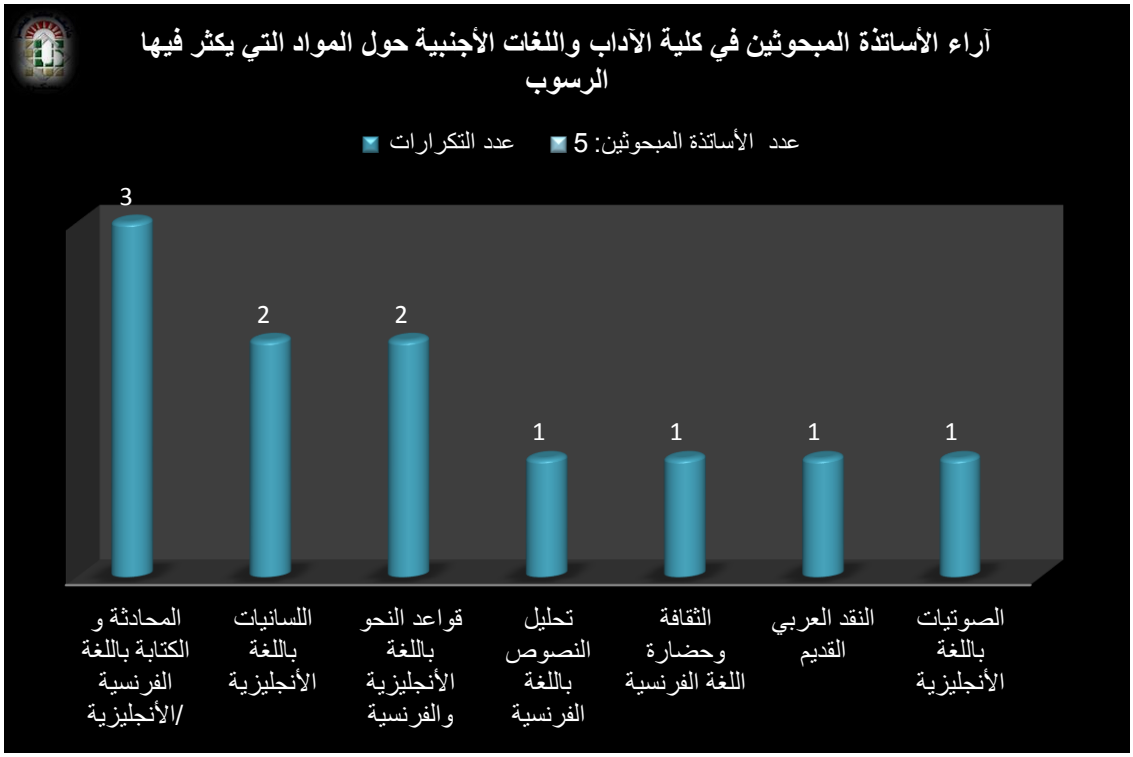
جدول: 48

ما هو المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟	الخبرة المهنية	الدرجة العلمية	التخصص	القسم	الكلية
اللسانيات	10	أستاذ محاضر أ	إنجليزية	قسم اللغات الأجنبية	الآداب واللغات
اللسانيات	14	دكتوراه	لسانيات تطبيقية	انجليزية	
قواعد النحو الفرنسية	42	طالب دكتوراه	ديداكتيك	لغة فرنسية	
culture et civilisation de la langue	14	مساعد الف	ادب مقارن وتداخل الثقافات	اللغة الفرنسية	
النقد العربي القديم	30	ليسانس	اداب ولغة عربية	اداب	

الصوتيات باللغة الأنجليزية	القواعد النحو الأنجليزية	المحادثة و الكتابة باللغة الأنجليزية
analyse des textes	expression et production écrite	expression et production orale

جدول : 49

	عدد التكرارات	المواد
عدد الأساتذة المبحوثين: 5	3	المحادثة و الكتابة باللغة الفرنسية /الأنجليزية
	2	اللسانيات باللغة الأنجليزية
	2	قواعد النحو باللغة الأنجليزية والفرنسية
	1	تحليل النصوص باللغة الفرنسية
	1	الثقافة وحضارة اللغة الفرنسية
	1	النقد العربي القديم
	1	الصوتيات باللغة الأنجليزية



تمثيل بياني: 55

الشرح:

احتل الضعف في المحادثات الكتابية باللغتين الفرنسية والأنجليزية الصدارة في المواد التي يكثر فيها الرسوب: 11/3، اي بنسبة: 27.27 %، وهو الأمر الذي يؤكد مجددا على ضعف **ملَكة التعبير والإفصاح والإبانة والتبيين (Faculté d'expression)، بشكل واضح جدا**، مما يضع نوعية التعليم الذي يستفيد منه التلميذ في المنظومة التربوية التي لم نكفّ عن إنعاتها بالفشل في تكوين طالب ذي استعدادات لغوية تعبيرية وإفصاحية هيّنة، وكثرة الإعاقة اللغوية. هذه الإعاقة التي تتبع بدورها من انتقال الطالب الضعيف ذاته إلى تدريس ذلك الضعف إلى التلميذ في المدرسة. سنعيش تباعا حلقة مستديرة من توالد الضعف (وفي هذا إشارة إلى توالد الرموز كما شرحها بورديو). وهو المشكل الأكبر ربما الذي لطالما رددناه سنويا، حتى على مستويات عالية، كما لاحظنا ذلك في الجزء الرابع من مبحثنا– مشكل غير مستثنى منه أي تخصص، انسيا كان أم تجريبيا–.

- أما اللسانيات التي تحتل المرتبة الثانية في الرسوب بشعبتي الفرنسية والأنجليزية، بما نسبته (على مستوى الكلية طبعا) : 11/2، اي 18 %، فهي بمثابة المادة التي يخشاها أغلب الطلبة، والتي بها الشق التقني والمنطقي كبير، وتتطلب مجهودا كبيرا من الأستاذ من أجل مسايرة تاريخ اللغة والمعاني والمنطوقات وقيمة الكلمات والأشياء..إلخ.
- أما القواعد، فهي بمثابة المنطق اللغوي الذي يتطلب إلماما شاملا باللغة وثقافتها، والتصوّر العام للجملة ...أي أن هناك تقنيات خاصة بكل لغة وجب العمل، اعتمادا على المجهودات المضاعفة على نوع من فقه اللغة، لذلك تعتبر القواعد بمثابة الحذاقة في الصنعة اللغوية، التي يختلف فيها الأفراد درجات.

- أما في اللغة العربية، فإن الرسوب المسجل على مستوى النقد القديم، يدل بكل بساطة على ضعف التكوين في هذا المجال على مستوى التعليم السابق للتعليم الجامعي(لاحظ المقابلة التي أجريناها مع خبير اللغة والنقد الأدبي).

***

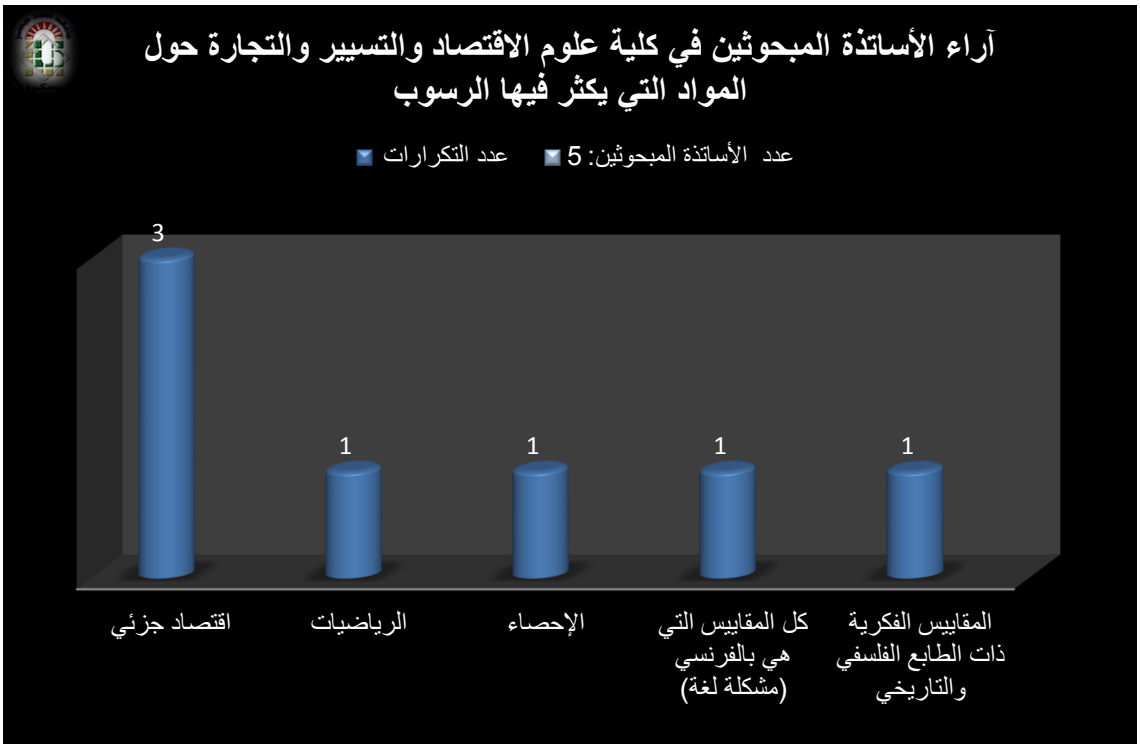
كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة:

جدول: 50

	ما هو المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟	**الخبرة المهنية/ سنة**	**الدرجة العلمية**	**القسم**	**الكلية**
الرياضيات	الاقتصاد الجزئي	30	بروفيسور	2eme cycle	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
	إقتصاد جزئي	14	بروفيسور	التسيير	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
الاحصاء	الاقتصاد الجزئي	2	طالب دكتوراه	علوم المالية والمحاسبة	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
	كل المقاييس التي هي بالفرنسي	16	أستاذ محاضر أ	علوم التسيير	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
	المقاييس الفكرية ذات الطابع الفلسفي والتاريخي	14	أستاذ محاضر ب	علوم التسيير	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

جدول : 51

	عدد التكرارات	**المواد**
عدد الأساتذة المبحوثين: 5	3	اقتصاد جزئي
	1	الرياضيات
	1	الإحصاء
	1	كل المقاييس التي هي بالفرنسي (مشكلة لغة)
	1	المقاييس الفكرية ذات الطابع الفلسفي والتاريخي



تمثيل بياني: 56

الشرح:

يظهر من خلال الجدول بأن مقياس الاقتصاد الجزئي يشكل أكبر مادة يرسب فيها الطلبة الوافدون الجدد على كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة: 7/3، اي ما نسبته: 42.8 %. وهو يتناول التعريف بعلم الاقتصاد، بماهية المشكلة االاقتصادية، النظرية الاقتصادية، وأدوات التحليل الاقتصادي (عبد القادر بوالسبت 2018)[1].أي أنه المدخل الأساسي للاقتصاد. مما يطرح مجددا مشكلة الضعف الملاحظ على مستوى كل التخصصات، الذي صار بمثابة الوجه العام(لاحظ القابلة التي أجريناها مع خبير الاقتصاد).

أما مواد كالرياضيات والإحصاء واللغات الأجنبية وتلك التي تتطلب ملكة جيدة في التحليل والفهم فيصلح على ما يحدث في شبيهتها من الكليات، والتي شرحناها سابقا.

5-2- كلية علوم التكنولوجيا:

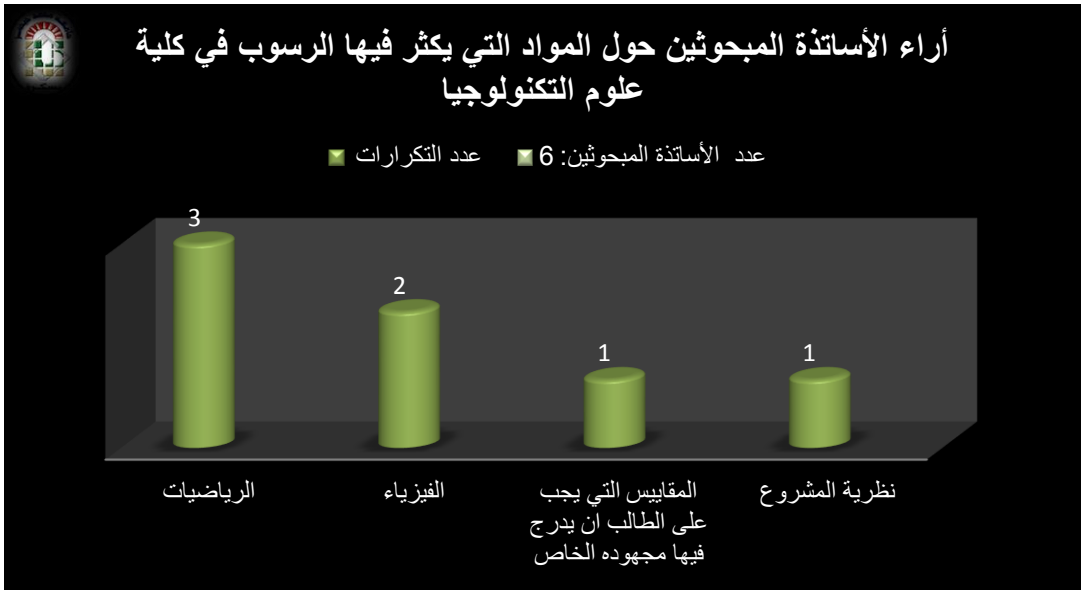
[1]عبد القادر بوالسبت، محاضرات في الاقتصاد الجزئي، منشورات جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2، الجزائر، ص2.

جدول: 52

	ما هو المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟	الخبرة المهنية/ سنة	الدرجة العلمية	القسم	الكلية
فيزياء	رياضيات	1	أستاذ محاضر ب	Electrical engineering	كلية العلوم والتكنلوجيا
	رياضيات	9	أستاذ مساعد أ	الهندسة المعمارية	
	الرياضيات	10	بروفيسور	الهندسة المدنية	
	فيوياء	30	بروفيسور	Mécanique	
	المقاييس التي يجب على الطالب ان يدرج فيها مجهوده الخاص	23	بروفيسور	الهندسة المعمارية	
	نظرية المشروع	22	بروفيسور	الهندسة المعمارية	

جدول: 53

	عدد التكرارات	المواد
عدد الأساتذة المبحوثين ع.ت: 6	3	الرياضيات
	2	الفيزياء
	1	المقاييس التي يجب على الطالب ان يدرج فيها مجهوده الخاص
	1	نظرية المشروع



تمثيل بياني :57

الشرح:

نفس الشيء. احتل الضعف المسجّل على مستوى الرياضيات: 7/3، أي ما نسبته: 42.8 %، في تخصص هام جدا، تقوم على اساسه الرياضيات، كمادة تشترك فيها أغلب مواد التخصص التكنولوجي، المرتبة الأولى التي يرسب فيها الطلبة الوافدين الجدد، ونفس النقد يوجّه تقريبا إلى التكوين الضعيف للعقل الرياضي في المنظومة التربوية.

يأتي بعدها مقياس الفيزياء في المرتبة الثانية بما نسبته: 7/2، أي : 28.5 %، وهو الممثل تقريبا، لثلث تعداد المواد التي يكثر فيها الرسوب.

***

6-2- كلية العلوم السياسية والقانون:

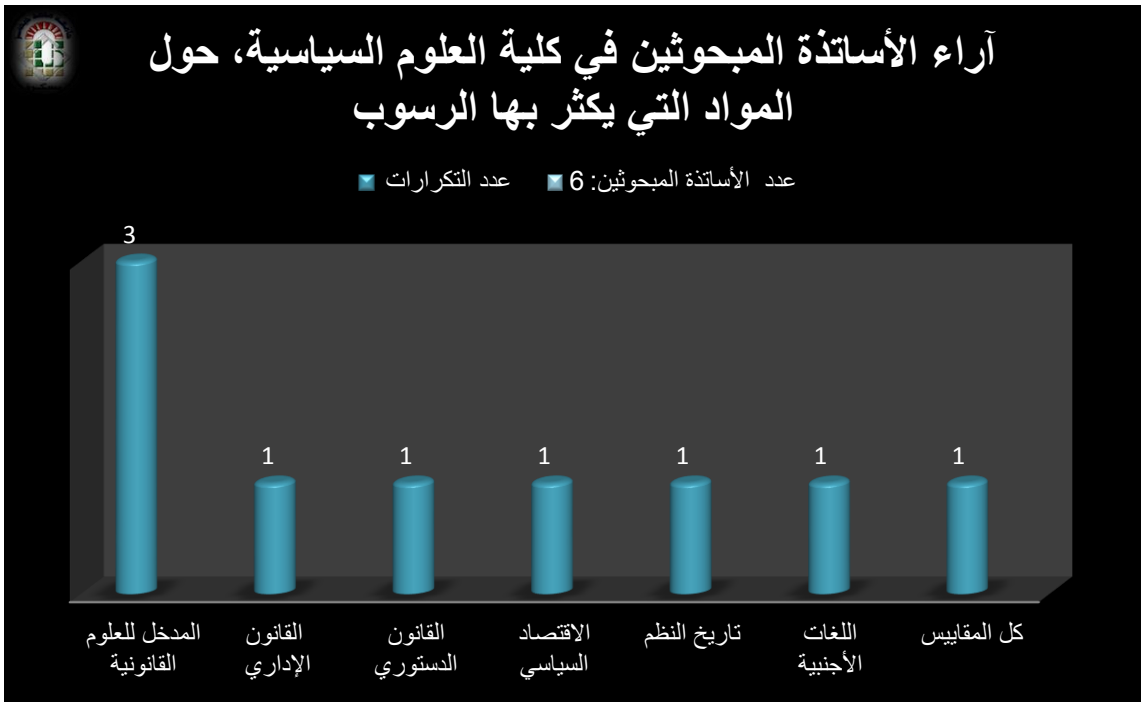
جدول: 54

		ما هو المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟	الخبرة المهنية/ سنة	الدرجة العلمية	القسم	الكلية
		المدخل للعلوم القانونية	18	أستاذ محاضر أ	قسم الحقوق	كلية القانون والعلوم السياسية
		المدخل للعلوم القانونية	22	بروفيسور	قسم القانون الخاص	
		المدخل للعلوم القانونية	12	أستاذ محاضر ب	الحقوق	
القانون الدستوري	القانون الإداري	اللغات الأجنبية	22	أستاذ محاضر ب	الحقوق	
	تاريخ النظم	الاقتصاد السياسي	2	أستاذ محاضر ب	الحقوق والعلوم السياسية	
		كل المقاييس	5	أستاذ محاضر ب	Science politique	

جدول: 55

عدد التكرارات	المواد
3	المدخل للعلوم القانونية
1	القانون الإداري
1	القانون الدستوري
1	الاقتصاد السياسي
1	تاريخ النظم
1	اللغات الأجنبية
1	كل المقاييس

عدد الأساتذة المبحوثين: 6



تمثيل بياني : 58

الشرح:

يشكل الرسوب في مقياس المدخل للعلوم القانونية: 9/4 : أي ما نسبته: 44.5 %، وهو تقريبا نصف تعداد المواد التي يرسب فيها الطالب بكلية الحقوق والعلوم السياسية، في تقارب بينه وبين الاقتصاد الجزئي الذي اعتبرناه بمثابة المدخل الأساسي لمادة الاقتصاد. مما يطرح ايضا مشكلة التخصص، كثقافة تعود في الأساس إلى مشكلة التوجيه، وربما أيضا إلى صعوبة التخصص (سوف نستوضح هذا لاحقا أثناء المقابلة مع الخبراء: مع مسؤول بخلية الجودة لجامعة بسكرة). أما باقي المواد فسيتم تصنيفها (كما في الجدول 56). نضيف ايضا مشكلة اللغة التي تلاحق أغلب التخصصات الجامعية، للتأكيد على أن ثقافة الانفتاح على اللغات الحية ضرورية، وثقافة تسيير المنظومة التربوية من قبل مفعلين تربويين ومدرسين يتمتعون بمهارات لغوية رفيعة امر ضروري ، وواجب تتطلبه العملية التربوية اليوم، وكذا دراسة أولويات اللغة على أساس سوسيو – اجتماعي–ثقافي (لاحظ المقابلة مع خبيرة التدريس للغة الفرنسية).

* * *

جدول: 56 . جميع المواد التي يكثر فيها الرسوب بجميع كليات جامعة بسكرة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء، وفق الاستمارة

الكلية	المواد مرتبة حسب الأهمية	التنظيم
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	المنهجية	1
	الإحصاء	2
	النظرية	3
	مواد التخصص	4
العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	الرياضيات	5
	التحليل الرياضي	6
	الفيزياء	7
	اللغت الأجنبية	8
	الكيمياء	9
	بيولوجيا الخلية والحيوان	10
	الترموديناميك	11
	علوم المادة	12
الآداب واللغات الأجنبية	المحادثة و الكتابة باللغة الفرنسية /الأنجليزية	13
	اللسانيات باللغة الأنجليزية	14
	قواعد النحو باللغة الأنجليزية والفرنسية	15
	تحليل النصوص باللغة الفرنسية	16
	الثقافة وحضارة اللغة الفرنسية	17
	النقد العربي القديم	18
	الصوتيات باللغة الأنجليزية	19
العلوم السياسية والقانون	المدخل للعلوم القانونية	20
	القانون الإداري	21

	القانون الدستوري	22
	الاقتصاد السياسي	23
	تاريخ النظم	24
	اللغات الأجنبية	25
	كل المقاييس	26
علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة	اقتصاد جزئي	27
	الرياضيات	28
	الإحصاء	29
	كل المقاييس التي هي بالفرنسية (مشكلة لغة)	30
	المقاييس الفكرية ذات الطابع الفلسفي والتاريخي	31
علوم التكنولوجيا	الرياضيات	32
	الفيزياء	33
	المقاييس التي يجب على الطالب ان يدرج فيها مجهوده الخاص	34
	نظرية المشروع	35

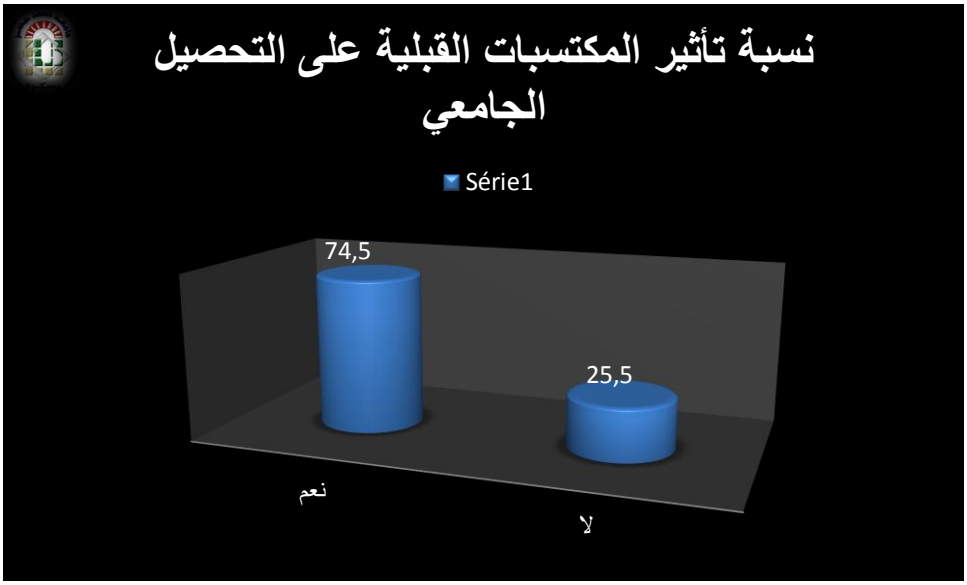
* * *

المحور الثاني : رأي الأساتذة والخبراء في تأثير المكتسبات القبلية

3- هل برأيك لو كانت للطالب معرفة قبلية بتلك المقاييس أثناء مرحلة التعليم الثانوي، لكانت نسب الإخفاق أقل؟

جدول : 57

نعم	74,5
لا	25,5



تمثيل بياني: 59

الشرح:

يجزم أغلب الأساتذة المبحوثين، بأن التكوين الجيد للتلميذ، قبل الجامعة،هو الوحيد الذي من شأنه ان يرفع من نسبة التحصيل، وبالتالي المردود الجامعي له في السنة الأولى، بنسبة ثلاثة أرباع الأساتذة. بينما يضن الربع الأخير، بألا علاقة للأمر بما يحدث على مستوى الجامعة من رسوب.

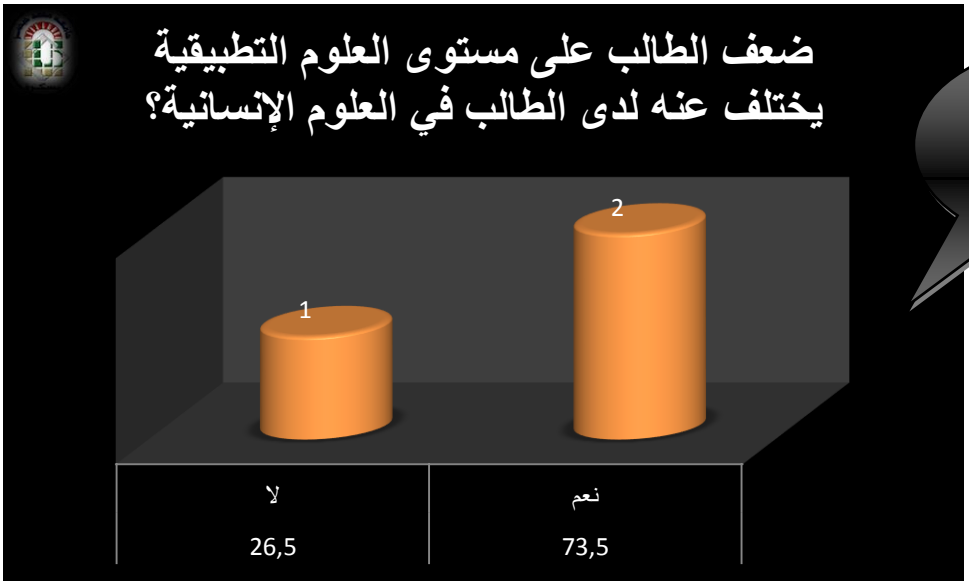
***

4- **هل تعتقد بأن ضعف الطالب على مستوى العلوم التطبيقية يختلف عنه لدى الطالب في العلوم الإنسانية؟**

جدول : 58

1	لا	26,5
2	نعم	73,5

تمثيل بياني: 60

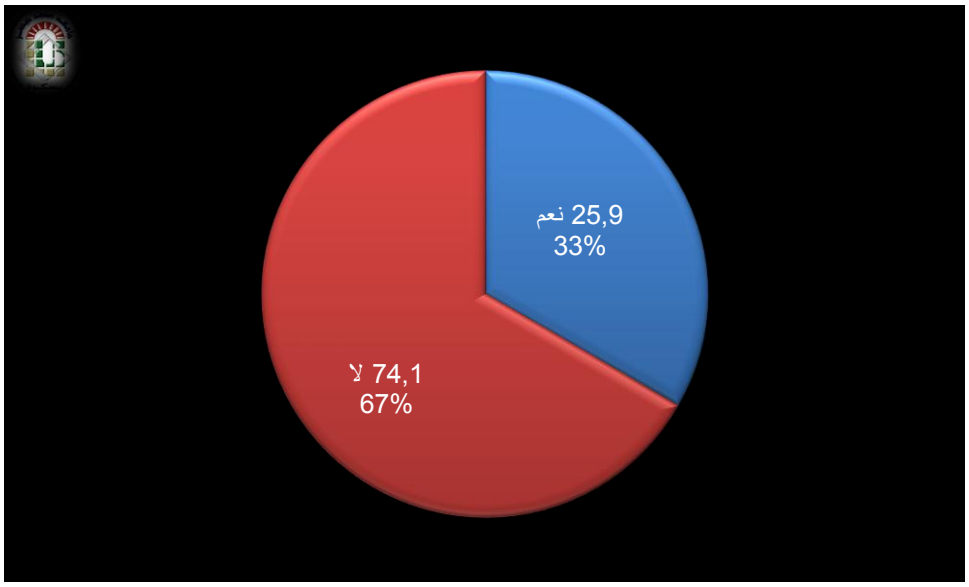


الشرح:

للاسف الشديد، تسري في الجامعة الجزائرية، ثقافة **الإلغاء والقيمة** التي يتداولها الأساتذة، ويورثونها ضمن نوع من **الهبيتوس العنصري**، بين طلبتهم، والتي مفادها: أهمية الطلبة والتخصص في العلوم التجريبية، مقارنة مع طلبة وتخصصات العلوم الإنسانية والأدبية، ضمن ثقافة إلغاء لم تعرف كيف تتخلص منها الجامعة الجزائرية. والملاحِظ لإجابات الأساتذة، سوف يقف على هذا التمييز الذي سنحاول توضيحه أكثر مع الخبراء أثناء المقابلة، التي تلي هذا الجزء من مبحثنا. يظن الأساتذة في العلوم التجريبية، بألا مجال للمقارنة بين من يرسب في تخصصهم، مقارنة مع من تم في الأساس توجيهه نحو التخصصات الأنسية والأدبية، كآخر خيار، أو خيار أضعف المعدّلات. ويعتمدون في ذلك ايضا على صعوبة وكثافة المواد التي تدرّس في العلوم التجريبية، التي تتطلب مجهودا مضاعفا من قبل الطالب، ووقتا أكبر للدراسة، وذكاء أكبر. وهي ثقافة مجتمع وسياسة دولة في حقيقة الأمر، لم تعرف كيف تسوّق لأهمية العلوم الإنسانية، والإنسان ككل، وسعت إلى تكريس فلسفة الآلة، ضمن ثقافة صناعة اقتصاد دولة. فصار مع الوقت حتى الأساتذة على أساس هذه القناعات يسيرون.

والمتعّن لهذا الأمر، عليه أن يعرف بأن لكل تخصص جامعي أهميته ومنطقه وتركيبته الذهنية، ومكانته في خدمة المجتمع، التي لا يمكن الإخلال بها، وأن الوعي وحده، هو الذي من شأنه أن يعطي لكل تخصص حقه ومكانته التي يستحقها. فالإخلال بقيمة تخصص ، يعدّ إخلالا بكل الآلة العملاقة لتنمية ونمو المجتمع. لذلك فإن الرسوب في أي تخصص، مهما كان، له تأثير مباشر على الفعل الأكاديمي في البداية، ثم على الوجه العام للمجتمع لاحقا. ولذلك ايضا، فإن رأي الأساتذة المتطرّف بهذه الطريقة التي جعلت ثلاثة ارباعهم تقريبا، يعتبر بأن هناك اختلاف بين

من يرسب في العلوم التجريبية ومن يرسب في العلوم الإنسانية والاجتماعية والأدبية، لا اساس منطقي له في حقيقة الأمر، ووجب تصحيحه أثناء التكوين البيداغوجي للأستاذ.



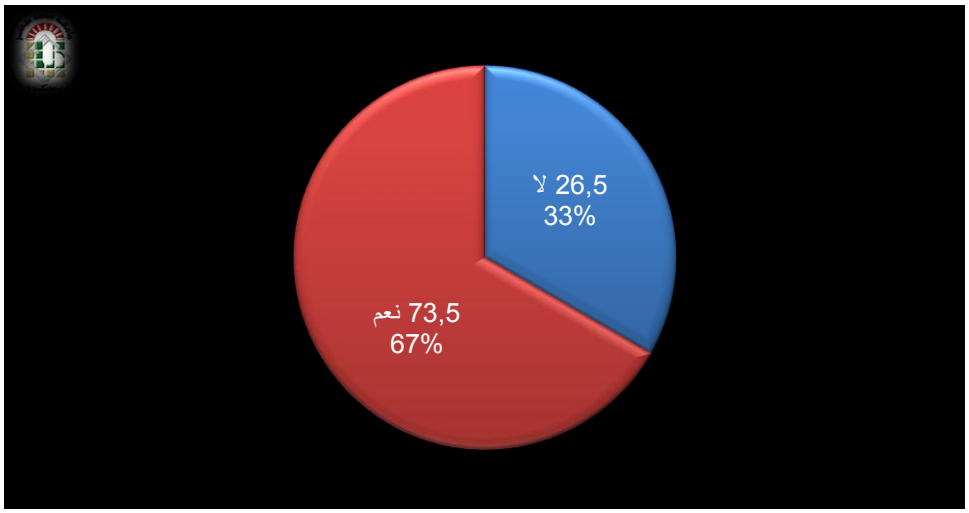
تمثيل بياني 61

***

5- **أم أنكم لا تملكون فكرة عن ذلك ؟**

جدول: 59

1	نعم	25.9
2	لا	74.1



تمثيل بياني 62

شرح:

وهنا يتأكد ما شرحناه في السؤال رقم 4، بالتأكيد على نفس القيمة تقريبا.

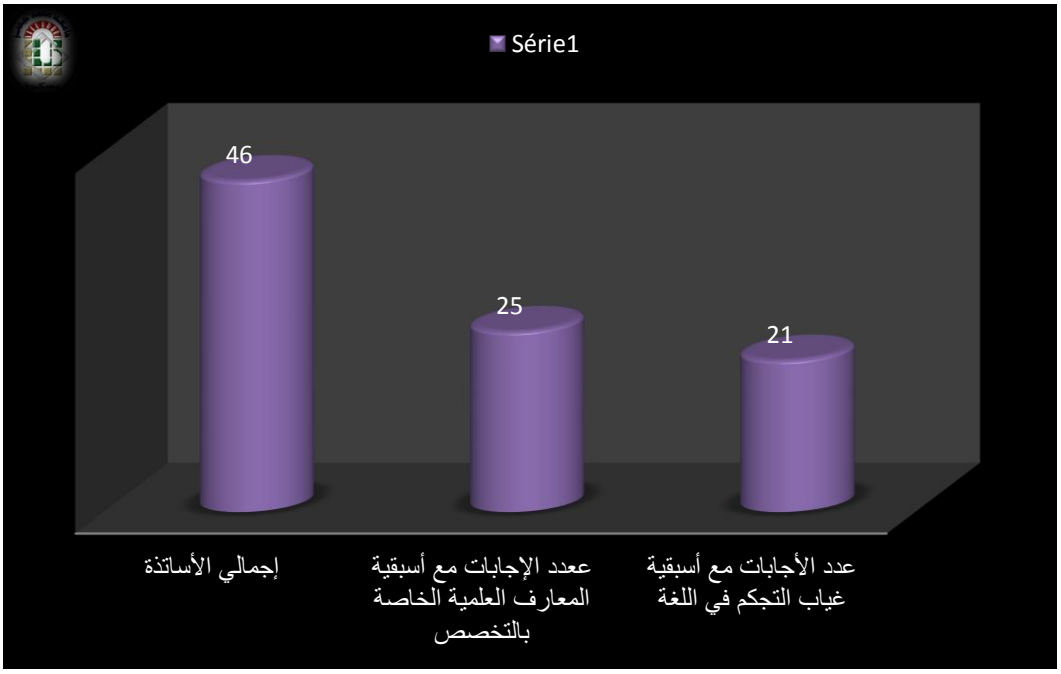
***

6- **هل واجهتم مشاكل مع الطلبة الجدد أثناء التدريس–على مستوى – رتب حسب التأ ثير– ؟**

جدول: 60

إجمالي الأساتذة	46
عدد الإجابات مع أسبقية المعارف العلمية الخاصة بالتخصص	25
عدد الأجابات مع أسبقية غياب التحكم في اللغة	21

تمثيل بياني: 63



:

شرح:

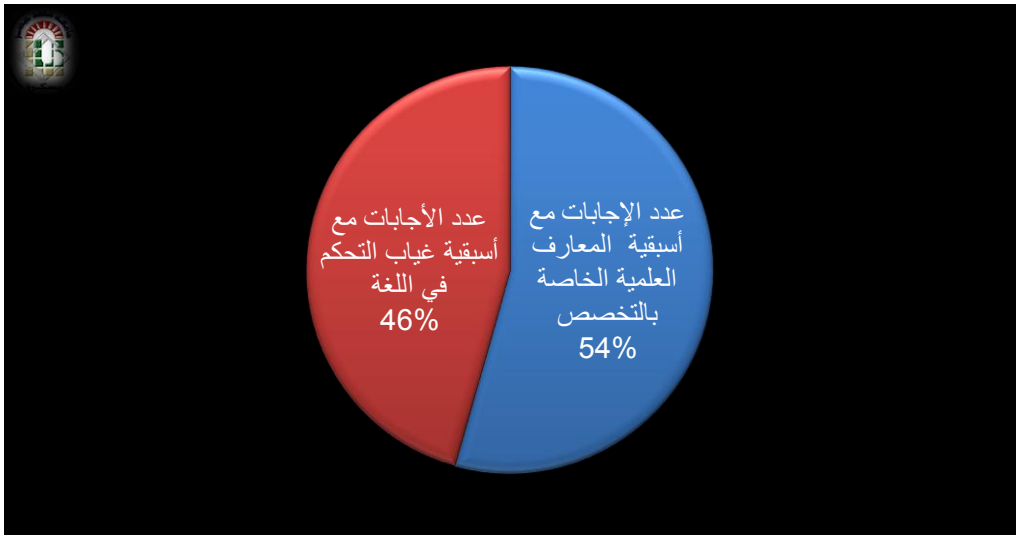
يؤكد هنا 46/25 أستاذا: أي 54% من الأساتذة بأن المشاكل الناجمة عن ضعف اسبقية المعارف، هي المتسببة في الرسوب لدى الطالب الوافد. وهو أمر يطرح مشكلة الاعتناء بالتعليم قبل الجامعي.

أما بقية المبحوثين(46 %)، فهي تؤكد على مشكلة ضعف اللغة لدى الطالب الجامعي والوافد خاصة، والتي تمتد إلى أن تشكل له عائقا على النجاح في كل التخصصات تقريبا، بنسب متفاوتة، حسب التخصص.

* * *

المحور الثالث : آليات ردم الهوة والحلول

7- بكم تقيّمون على عشرة، نسبة كون ضعف المنظومة التربوية، مسؤولة عن قلة التحصيل والفشل الدراسي بالجامعة؟

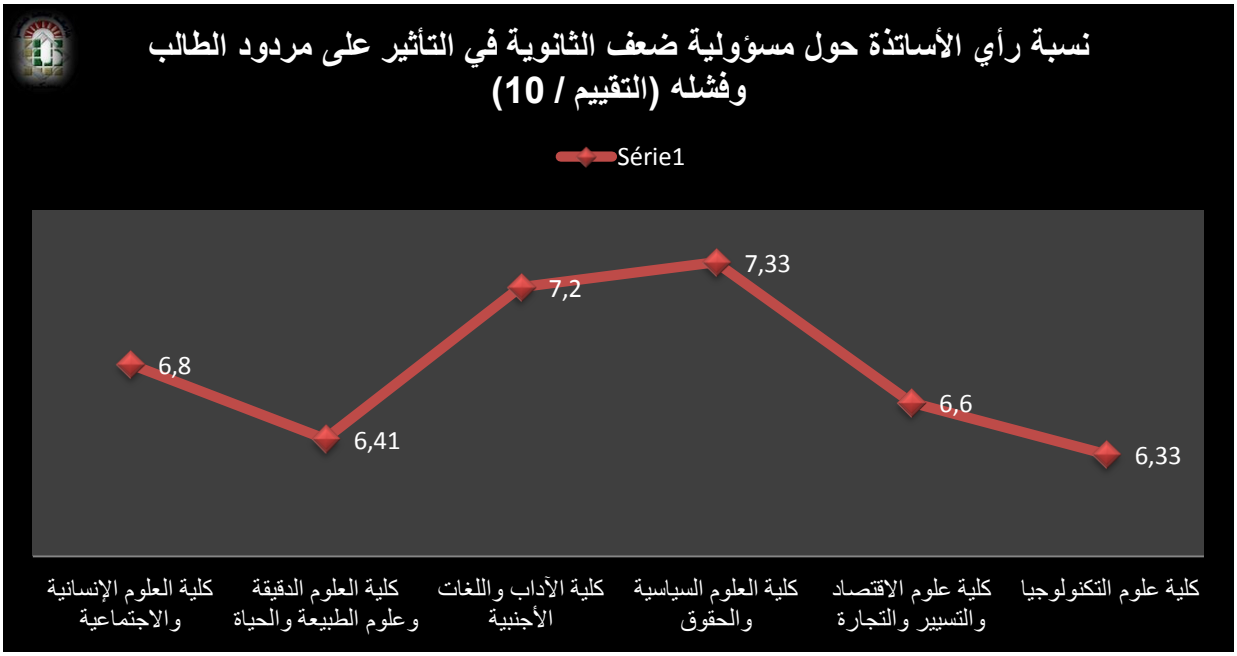


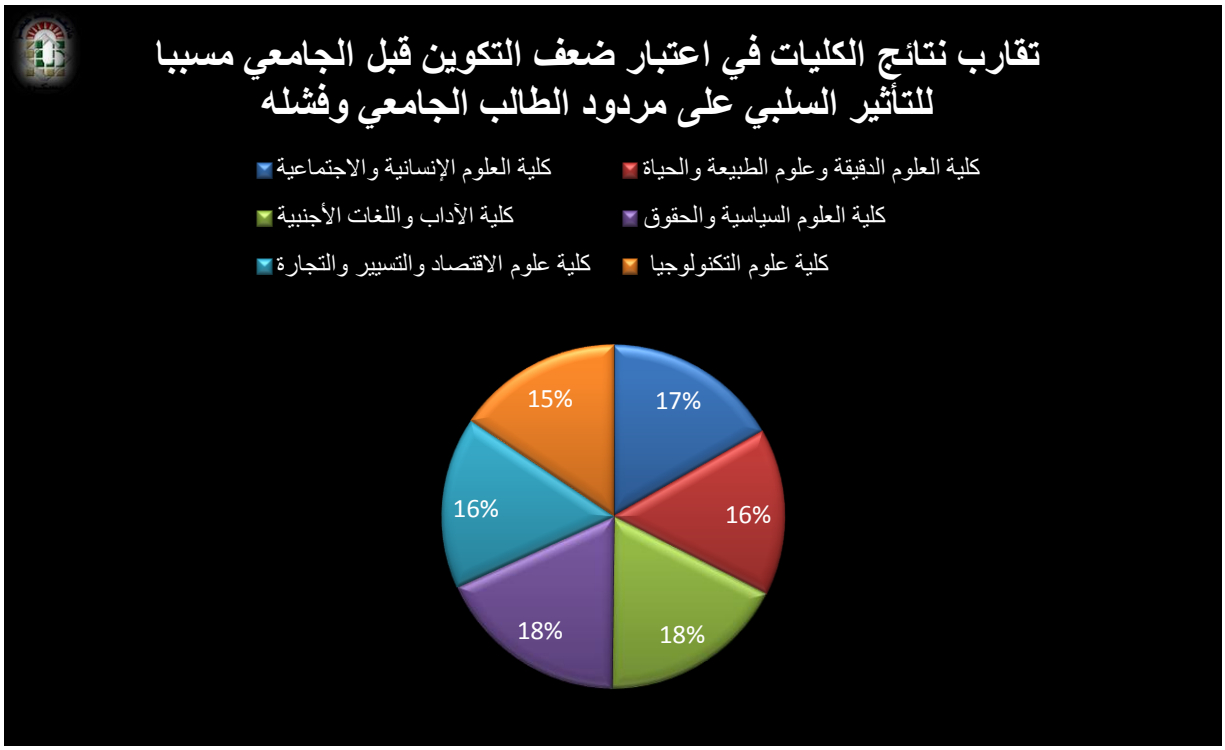
تمثيل بياني: 64

التنظيم	إسم الكلية	نسبة تقييم الأساتذة/ 10	المتوسط الحسابي/10
1	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	6,8	6,778888889
2	كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	6,41	
3	كلية الآداب واللغات الأجنبية	7,2	
4	كلية العلوم السياسية والحقوق	7,33	
5	كلية علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة	6,6	
6	كلية علوم التكنولوجيا	6,33	

جدول : 61

تمثيل بياني: 65





تمثيل بياني:66

الشرح:

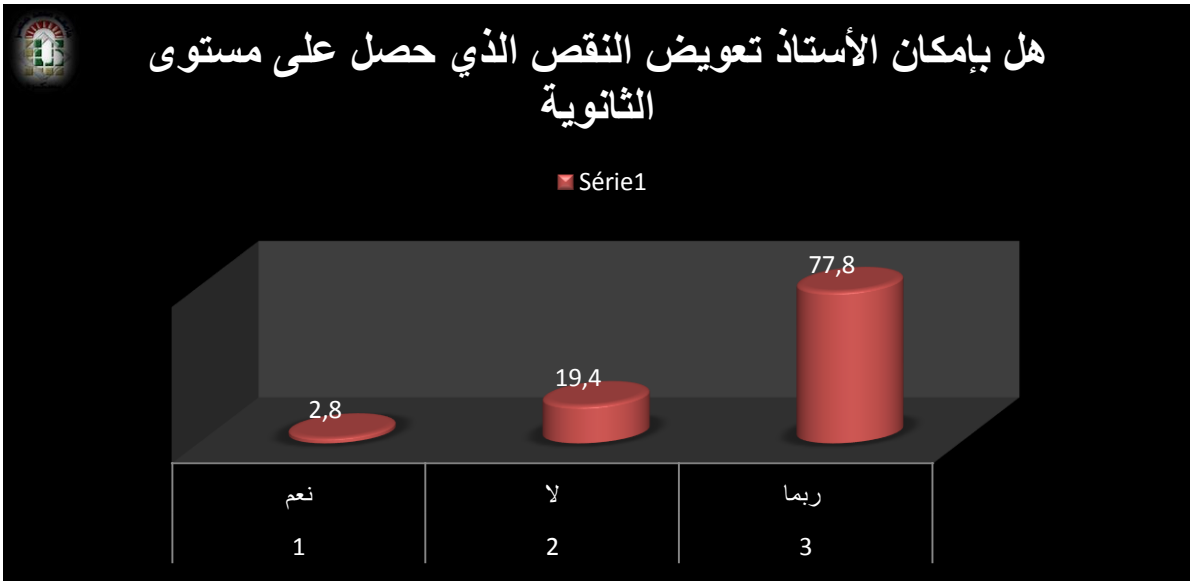
يكاد يتفق أساتذة كل الكليات تقريبا على اعتبار المدرسة (الثانوية) مسؤولة عن رسوب الطالب وأنها المؤثر الأول في مستواه أثناء مرحلته الجامعية الأولى، بما يعادل 70% تقريبا. وبالعودة إلى السؤال الثالث من الاستمارة، سوف نعثر على ما نسبته : 74.5 من الأساتذة على اتفاق بأن ضعف المعارف المسبقة هو المتسبب في الرسوب وضعف المردود لدى الطالب الوافد. مما يجعل إجابات الأساتذة واعية ومسؤلة وصادقة وغير متناقضة.

***

8- **هل بإمكان الأستاذ الجامعي تعويض النقص الذي حصل على مستوى الثانوية، وخلَقَ مشكلة في الجامعة؟**

جدول : 62

1	نعم	2,8
2	لا	19,4
3	ربما	77,8



تمثيل بياني: 67

الشرح:

إن دراسة قناعات الأساتذة مهمّة جدا من أجل معرفة قيمة التربية لدى المفعلين التربويين، وإحساسهم تجاه نجاح الطالب من عدمه، ومعرفة قيمة المسؤولية أيضا في نظر الأستاذ. وهو الأمر الذي درسته Amina Bouchama 2006، بجامعة تورونتو بكندا، واعتبرته مهما جدا، وأنه كان من ضمن الدراسات الأولى، إن لم تكن الأولى أصلا، التي تناولت قناعات الأساتذة في الجامعة، ونأمل أن تكون دراستنا نحن أيضا، ضمن هذا السياق التوجيهي التربوي بجامعة بسكرة. واعتبار أساتذة بسكرة بنسبة 77.8%، بأنه بإمكانهم بذل مجهود أكبر من اجل تجنيب طلبتهم الرسوب، يعدّ علامة فارقة على وعي الأستاذ ورغبته في منح الطالب أكثر، وإحساسه بالمسؤولية تجاه الواجب التربوي التكويني الذي يقوم به.

وللتأكيد على هذا طرحنا نفس السؤال القادم مباشرة، وكانت الإجابة متطابقة، وأكدت على أن ما يقارب: 7 أساتذة على 10(68.6%)، على نفس القناعة، مما يرفع درجة مصداقية العينة (لاحظ جدول 63).

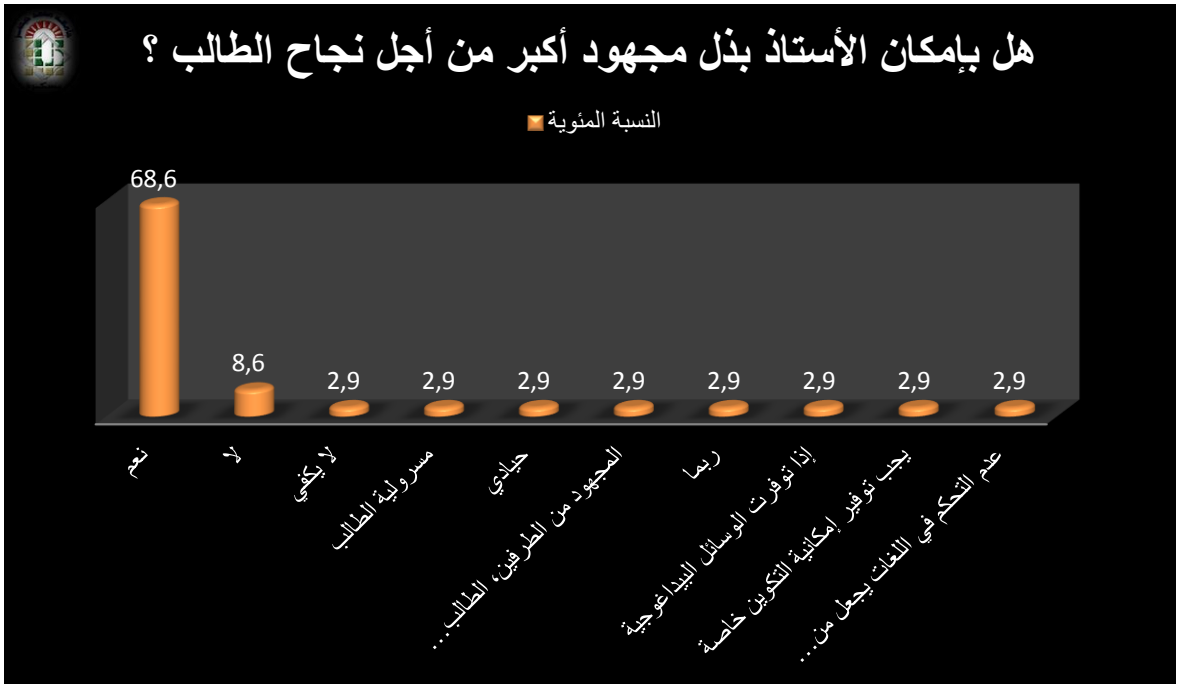
***

9- تعتقدون بأنه بإمكانكم بذل مجهود أكبر عمليا تجاه الطالب من أجل إنجاحه؟

جدول:63

آراء الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	68,6
لا	8,6
لا يكفي	2,9

مسؤولية الطالب	2,9
حيادي	2,9
المجهود من الطرفين، الطالب والأستاذ	2,9
ربما	2,9
إذا توفرت الوسائل البيداغوجية	2,9
يجب توفير إمكانية التكوين خاصة	2,9
عدم التحكم في اللغات يجعل من الطالب الجامعي غير مستقل من ناحية الكفاءة التعليمية الذاتية. لذا تتضاءل فرص القدرة على تحسين مستواه المعرفي الجامعي.	2,9



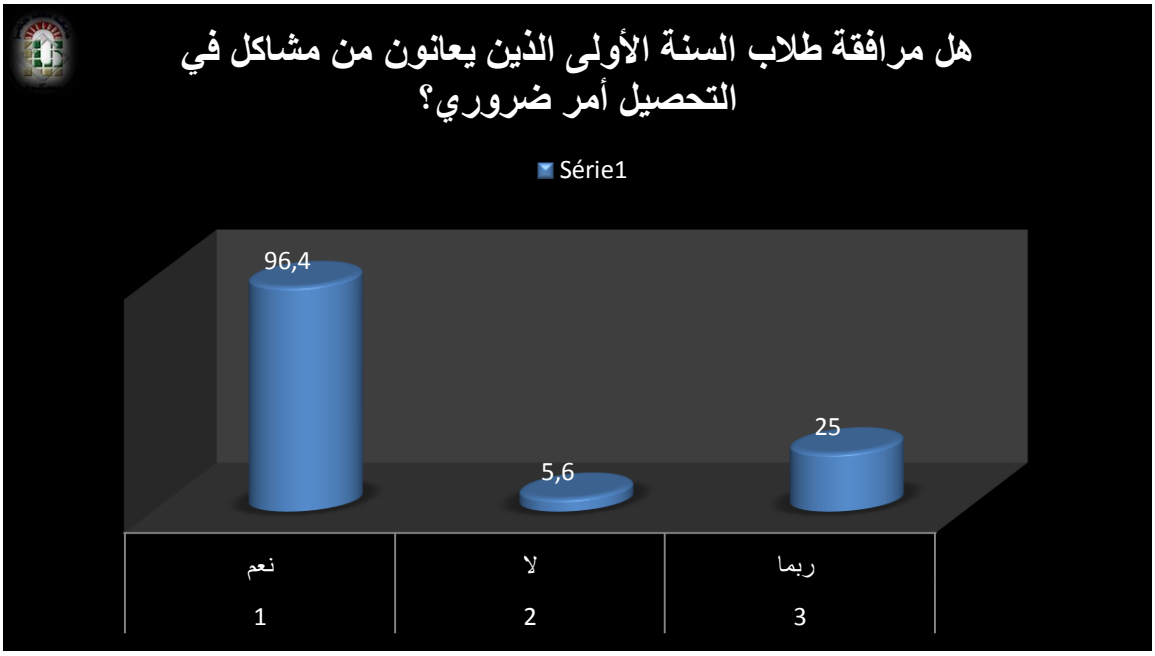
تمثيل بياني: 68

***

10- هل تعتقدون بأن مرافقة من يعانون من مشاكل في التحصيل من قبل أساتذة مؤطرين في السنة الأولى، أمر ضروري؟

جدول : 64

1	نعم	96,4
2	لا	5,6
3	ربما	25



تمثيل بياني: 69

الشرح:

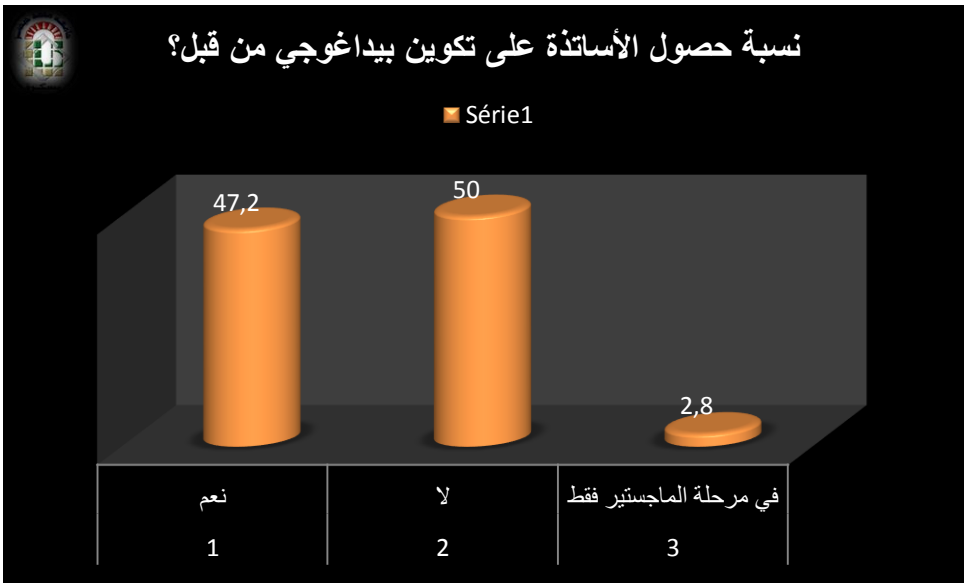
يعدّ التأطير من بين أهم الخطوات البيداغوجية التي ارتضتها جودة التعليم الجامعي، ويبدو أن الأستاذ أدرك أهمية وقيمة هذه العملية التربوية التي تنتهجها عدّة دول اليوم، بنسبة وصلت إلى 96.4 %. وقد بدئ العمل به خلال السنة الجامعية الجارية بجامعة بسكرة 2023/2022، على أن أيعمم بشكل أوسع ابتداء من الدخول الجامعي القادم (لاحظ المقابلة مع أحد مسؤولي خلية الجودة في آخر الفصل)

***

11- **هل حصلتم على تكوين بيداغوجي من قبل ؟**

جدول: 65

1	نعم	47,2
2	لا	50
3	في مرحلة الماجستير فقط	2,8



تمثيل بياني: 70

الشرح:

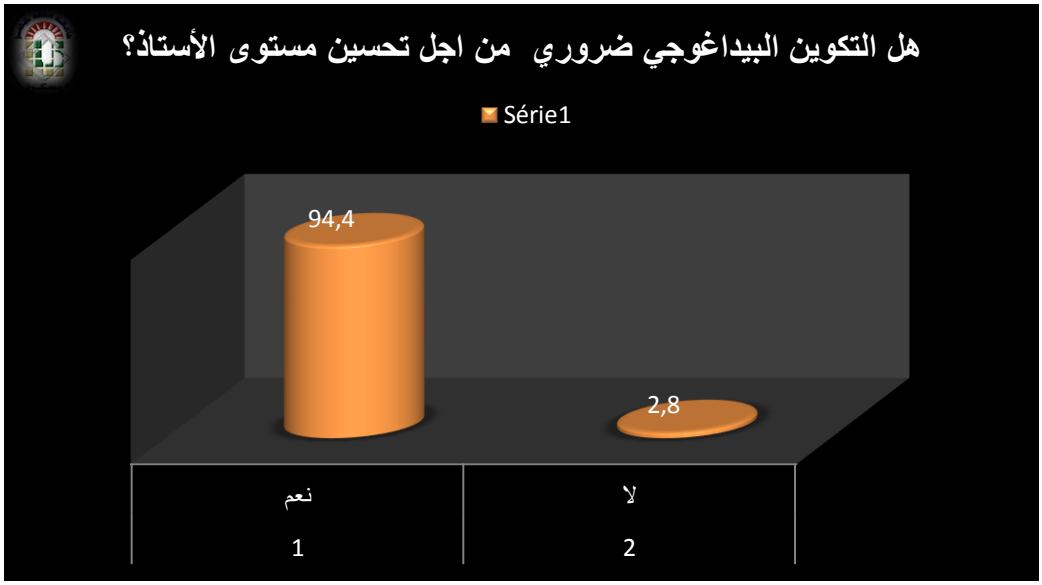
هنا يجب التنويه إلى نقيصة مهمة جدا في سيرورة العملية التربوية، تشير إلى أن نصف الأساتذة لم يستفيدوا من أي تكوين بيداغوجي، وهو أمر نراه ليس في صالح الأستاذ ولا الطالب، وربما يساهم في تفاقم نسبة سوء تسيير العملية التربوية والعلاقة مع الطالب، التي قد ينجم عنها كثيرا من المشاكل البيداغوجية.

***

12- **هل تعتقدون بأن التكوين البيداغوجي ضروري من أجل تحسين التدريس ؟**

جدول 66

1	نعم	94,4
2	لا	2,8
3	ربما	2,8



تمثيل بياني : 71

الشرح:

لكننا نجد بالمقابل بأن الأستاذ يطلب فعلا، أن يستفيد من الدروارت التكوينية البيداغوجية، بنسبة 94.4 %، وهو تأكيد آخر على ارتفاع نسبة الوعي لدى الأستاذ الذي رأينا من خلال دراسة رأيه وقناعاته التربوية سابقا بأنه فعلا، يسعى إلى أن يكون قيمة مضافة في العملية التكوينية للطالب.

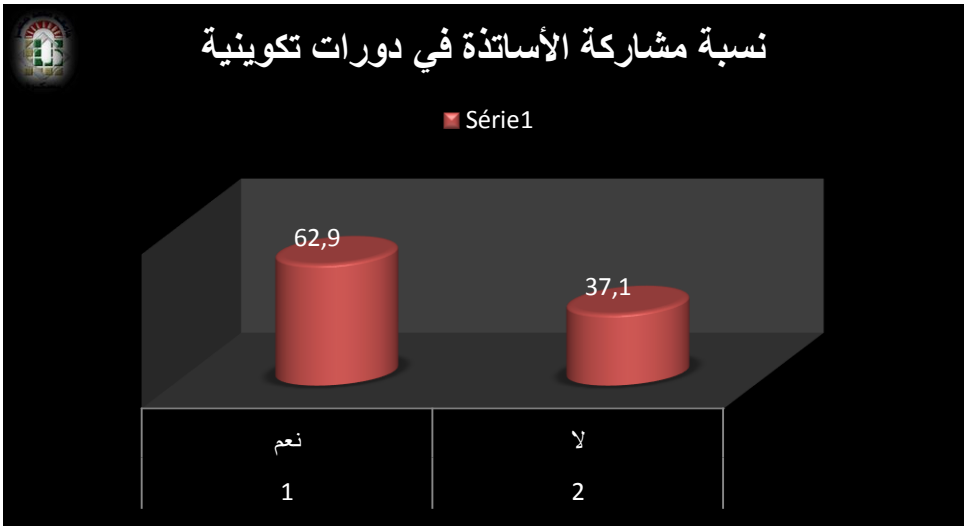
***

13- هل شاركتم مع أساتذة آخرين في تخصصات مختلفة في ندوات لتحسين نوعية التعليم؟

جدول : 67

1	نعم	62,9
2	لا	37,1

تمثيل بياني: 72



الشرح:

دائما، نؤكد على قلة استفادة الأساتذة من التكوين البيداغوجي، سواء على أساس التخصص ، أو على أساس تشاركي ضمن المعارف الأكاديمية المتعدّدة، سواء كان فرديا أو ضمن فريق أساتذة أو فريق بحث، وهنا يتم التأكيد على ذلك بنسبة : 62.9 %. وهي معضلة وجب الوقوف عليها وتجاوزها، وهي مهمة نحسب بأنه يجب إسداؤها لقسم العلوم الإجتماعية التربوية.

***

14- هل تم تداول موضوع الرسوب إداريا معكم من قبل؟

جدول: 68

1	نعم	50
2	لا	50

تمثيل بياني : 73

الشرح:

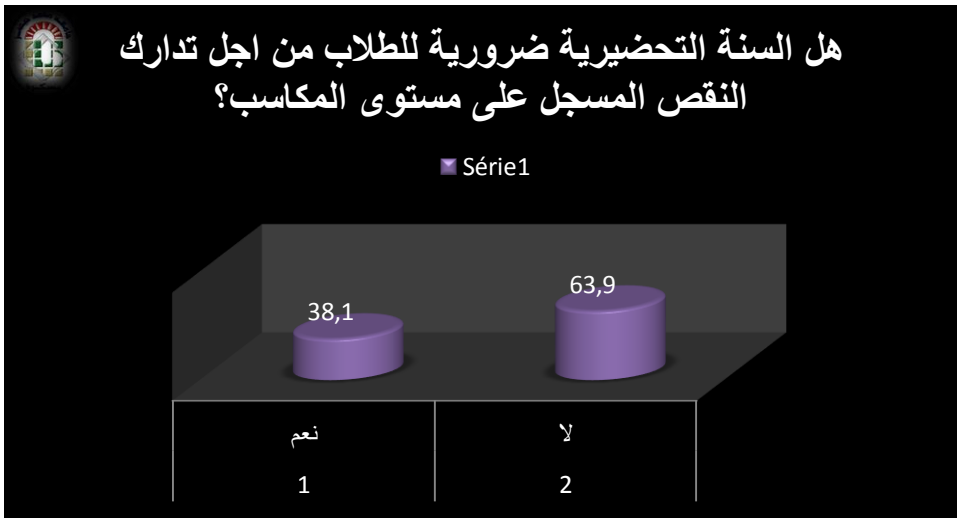
مجددا، وبنسبة 50%، هناك إخلال بالعمل البيداغوجي وتقليل من أهميته، بحيث يعتبر عدم تحسيس نصف الأساتذة بقيمة هذه العملية أمرا جدّ خطير، ويستدعي التدخّل فورا والوقوف على تطوّره سنويا (سنشدد على الحلول لاحقا).

***

15- هل تعتقد أن " السنة التحضيرية" ضرورية للطلبة الوافدين من أجل استدراك النقائص ؟

جدول : 69

1	نعم	38,1
2	لا	63,9



تمثيل بياني: 74

الشرح:

63 %من الأساتذة يرون بأن السنة التحضيرية التي يتم من خلالها إعادة دراسة مستوى الطلبة واختبارهم، واختبار خياراتهم اعتمادا على مكتسباتهم المعرفية واستعداداتهم النفسية، مضيعة للوقت ربما، وهدر لسنة جامعية، بينما رأينا بأن العديد من الدول الناجحة، كما يحدث في فرنسا وأمريكا، لا تتوانى في انتهاج هذه الطريقة التي ترى بأنها بمثابة الغربلة لقدرات الطالب الحقيقية، والتي تتوّج بتوجيهه التوجيه السليم، وذلك عبر عدّة طرق ريأنا بعضا منها في الفصل الرابع من مبحثنا هذا، والتي منها بعض الطرق التي لا يتم فيها إعادة السنة، بل يخضع فيها الطالب إلى مضاعفة للمجهود ، قد يتطلب حتى دراسة مادة أخرى مع تخصصه الأول، فيكون له مع الوقت حرية الاختيار، إما بالاستمرار في نفس التخصص، أو باختيار تخصص آخر، مع ضمان، السداسي الأول من الاختيار الأول، حتى لا تضيع السنة.

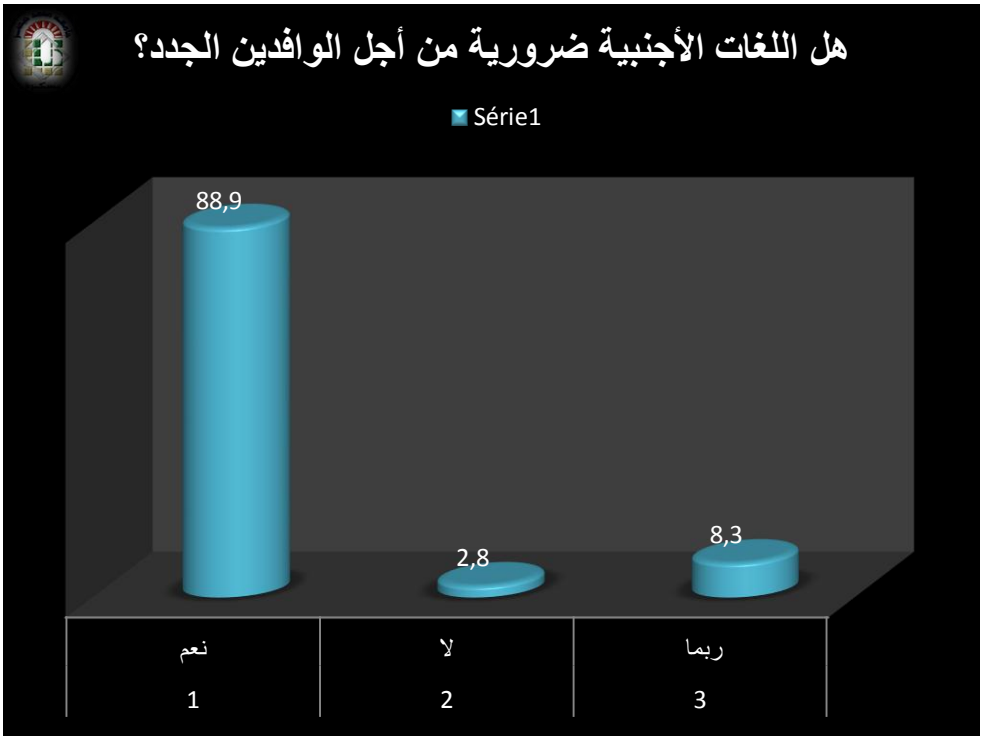
***

16- هل اللغات الأجنبية ضرورية من أجل تكوين الوافدين الجدد؟

جدول : 70

1	نعم	88,9
2	لا	2,8
3	ربما	8,3

تمثيل بياني : 75



الشرح:

عدنا من خلال هذا السؤال إلى التأكيد، وبشكل مستقل، على أهمية اللغات الأجنبية في التكوين الجامعي، وبنسبة مرتفعة بلغت: 88.9 %، ونحسب أن كل الأساتذة على اتفاق حول هذا الأمر، حتى أولائك الذين يعتقدون بأن تدريسهم للغة العربية، قد يجنبهم اللجوء إلى تعلّم اللغات الأخرى، بينما راينا ومن خلال التجربة ، بأن العوائق الألسنية التي تسجل على مستوى اللغات الأجنبية، كما هو الحال مع اللغة العربية، تتطلب إلماما باللغات الأجنبية، وبالمدارس الأم، التي هي غربية في الأساس، وحتى على مستوى الترجمة، وفهم النصوص في لغاتها الأصلية، فإنه من المعيب آكاديميا تجنّب النصوص الأصلية واللجوء إلى النصوص المترجمة، التي تعد، ومهما كانت الترجمة، بمثابة النصوص المولّدة، وليس النصوص الأصلية.

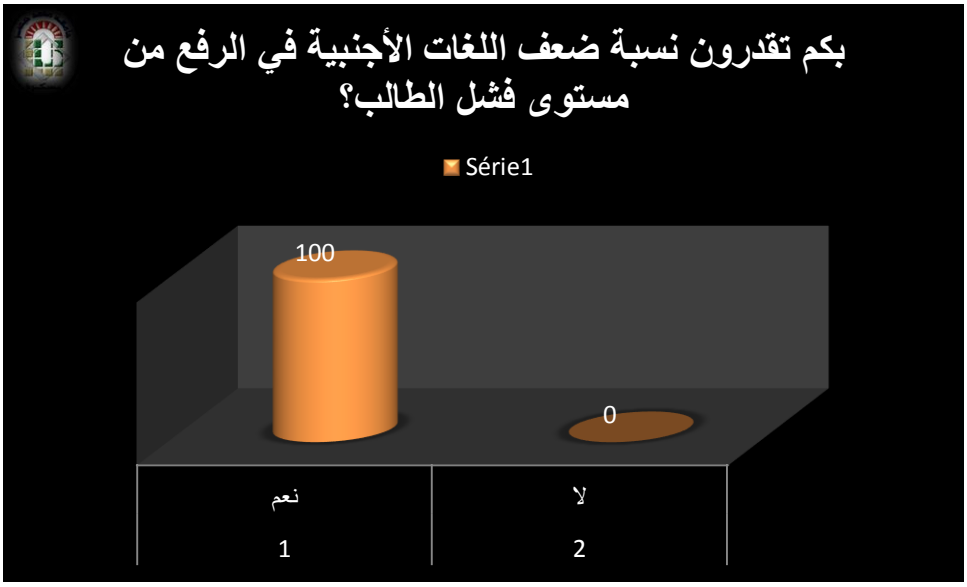
***

17- بكم تقيمون على عشرة، نسبة مساهمة ضعف اللغات الأجنبية لدى الطالب الوافد، في الرفع من نسبة فشله؟

جدول : 71

1	غياب اللغات الأجنبية يساهم في ضعف الطالب	100
2	غياب اللغات الأجنبية لا يساهم في ضعف الطالب	0

تمثيل بياني: 76



الشرح:

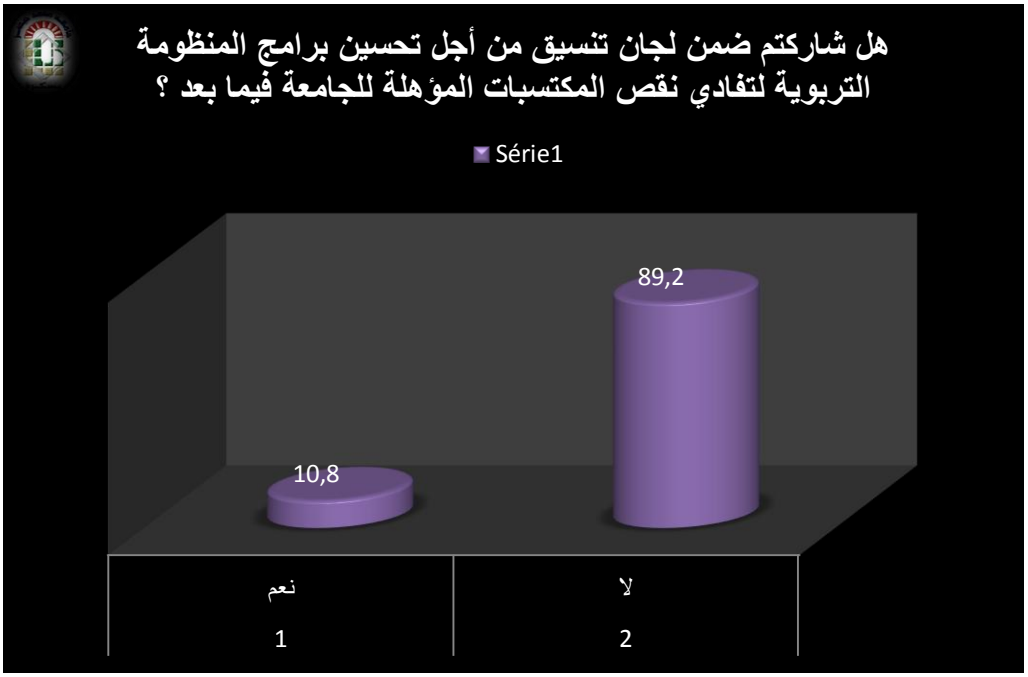
وهنا نؤكد على ما قلناه في السؤال السابق: تعلّم اللغات، وحين التكوين قبل الجامعي، أمر ضروري ولا مناص من ضبطه ومرافقته حتى تنجح عملية تجاوز الأمية اللغوية تجاه اللغات الحية، التي نلاحظها لسوء الحظّ بشكل عيني.

***

18- هل شاركتم ضمن لجان تنسيق من أجل تحسين برامج المنظومة التربوية لتفادي نقص المكتسبات المؤهلة للجامعة فيما بعد ؟

جدول: 72

1	نعم	10,8
2	لا	89,2



تمثيل بياني : 77

الشرح:

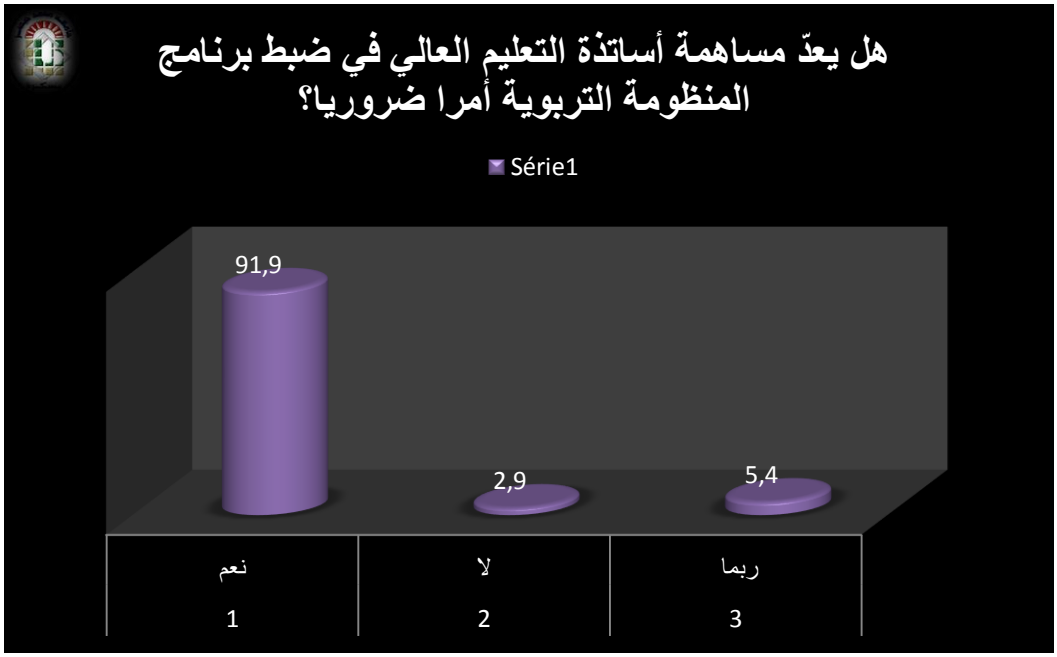
10/9 من الأساتذة لم يشاركوا ضمن أي برنامج استراتيجي للمسار التلعيمي قبل الجامعي، وبالتالي، ضبط هذا المسار بما يتوافق ومدخلات العملية التربوية التي تتم على مستوى الجامعة، حيث يساهم الأساتذة الجامعيين بالتعاون مع أساتذة الثانوية في هذه العملية، وفق برنامج خاص، سنعمل لاحقا على توضيح خطواته من أجل تكوين الآليات الضرورية لردم الهوة المعرفية المسجلة على مستوى الجامعة على مستوى الطلبة الجدد، والتي تعكس عيوبا على مستوى مخرجات العملية التكوينية.

***

19- هل تـعدّ مساهمة أساتذة التعليم العالي في ضبط برنامج المنظومة التربوية أمرا ضروريا؟

جدول: 73

1	نعم	91,9
2	لا	2,9
3	ربما	5,4



تمثيل بياني : 78

الشرح:

وهنا نصل بالضبط إلى نهاية الاستمارة، والسؤال الأخير الذي أجبنا فيه بشكل نراه شاملا بقدر الإمكان عن إشكالية مبحثنا والأسئلة الفرعية ونكون قد تأكدنا من استعداد قيادة العملية التعديلية للمسار التربوي من قبل الأساتذة بنسبة 91.9 %، وهو أمر يضاف إلى ارتفاع نسبة الوعي لدى أساتذة جامعة بسكرة، وقابلية الأسرة الجامعية إلى رفع التحدي والتصدي بقدر الإمكان إلى ظاهرة الرسوب التي رأينا بأنها تشكل هدرا بقيمة الـ 50 %، ضمن استراتيجية حكيمة تأخذ في الحسبان المؤشرات الجديدة، والخاصة ببلدنا وبقيمنا الاجتماعية والهوياتية من أجل تعليم ذي جودة عالية، وتصنيف مرموق، كما هو الحال مع بعض المرجعيات العلمية ذات التصنيف العالمي المتقدّم، كما أوضحناه في الفصل الرابع من مبحثنا، في انتظار

أن يكون هناك تصنيف مؤسساتي متقدّم هو أيضا، كما هو الحال على مستوى بعض الجامعات العربية التي قطعت شوطا مهما في هذا الأمر.

****

3-2- اختبار أسئلة الإشكالية على ضوء نتائج الاستمارة (نتائج عامة):

قبل أن نخوض في تحليل ما تم تفريغه من مقابلات مع الخبراء(11 مقابلة)، سوف نحاول الإجابة عن الفرضيات التي تم الانطلاق منها مبدئيا من أجل التأكد منها واختبارها على ضوء نتائج الاستمارة وآراء الأساتذة، كي يكون هناك نوع من المقاربات بين الشق التنظيري والشق العملي أولا، ثم الحلول التي توصلنا إليها، والتي تم اقتراحها من قبل الخبراء الذين اكتسبوا خبرة في التدريس والبحث، قبل وأثناء المرحلة الجامعية، حتى تكون عملية/إجرائية ومنطلقا أكثر من كونها مجرد توجيهات عامة أو توصيات صبغت العديد من البحوث التي درست وتدارست ظاهرة الرسوب في الجامعة، في شكل خطّة طريق. **لكي نخلص إلى الإجابة عن أسئلة الإشكالية والحلول المفترضة التي انطلقنا منها:**

- **السؤال الأول: ما هي المقاييس التي تسجّل أكبر نسبة من الإخفاق لدى الوافدين الجدد على الجامعة؟** وقد تم رسم الخارطة، عبر الإجابة عن أسئلة المحور الأول، بعد دراسة كل التخصصات التي يعاني منها الطلبة، على مستوى كل الكليات المدروسة، خلال خمس سنوات : 2017/2012 م . وخلصنا إلى الجدول النهائي للخارطة : جدول 56.

- **السؤال الثاني: هل نقص المكتسبات القبلية لدى الوافد يؤثّر على التحصيل ؟** وقد تمت الإجابة عن هذا التساؤل، وكذا الفرضيات المرافقة له والتي انطلقنا منها، عبر المحور الثاني: السؤال الثالث، بالاستمارة، وكانت بنسبة 74.5 %(جدول 57. رسم بياني 59)، مؤكدة على أنّ نقص المكتسبات القبلية

للطالب الوافد من شأنه أن يؤثر على تحصيله وبالتالي مردوده العلمي، وهو الأمر الذي قد يترتب عنه الرسوب أو الفشل أو الترك أو توقيف السنة لتغيير التخصص لاحقا..إلخ.

– أما الفرضيات الأخرى التي انطلقنا منها، على أساس أن نقص المكتسبات القبلية لدى الطالب الوافد على الجامعة، تؤدي إلى نقص التحصيل، و

– انعدام المكتسبات القبلية تؤدي إلى خلق فجوة معرفية بين الطالب والتخصص المدروس، و

– **الفجوة المعرفية، من علامات ذلك النقص.** فإن الأمر يتعلق لزاما بالمكتسبات القبلية كلها التي تساهم بنسبة كبيرة في خلق تلك الفجوة في حالة ضعفها أو غيابها، بين الطالب والتخصص المدروس، وقد تنعكس كمشكلة على مستوى الصف، فقد أجاب عنها 54 % من الأساتذة بالتأكيد (جدول 60 + رسمان بيانيان: 63– 64).

– أما فرضية غياب التنسيق بين المدرسة والجامعة، والمتسببة في خلق فجوة معرفية لاحقا، على المستوى الآكاديمي. فقد أجاب عنها المحور الثالث، السؤال السابع، بنسب مختلفة حسب الكليات والتخصصات (جدول 61)، مؤكدين على ذلك بنسبة 67.78%، وبنسب متقاربة بين الكليات تقريبا، وأن ضعف المنظومة التربوية مسؤول عن قلة التحصيل والفشل الدراسي بالجامعة (تمثيلان بيانيان 65+ 66) . وهي ذاتها الإجابة عن **التساؤل الثالث: إلى أي مدى يؤدي نقص المكتسبات القبلية إلى الإخفاق؟**

– بقيت الإجابة الآن عن **التساؤل الرابع والأخير** المتعلق : **بالحلول والآليات اللازمة لردم الهوة الناجمة عن غياب المكتسبات**. وكذا فرضية المنطلق التي اعتمدنا عليها للإجابة عنه:

–**آليات ردم الهوة بين الثانوية والجامعة،** بكونها الحلول المقترحة للحدّ من الإخفاق على المستوى الجامعي. فإننا سنعرضها كلها عبر مقترحات الخبراء، ضمن تفريغ وتفسير المقابلات وشرحها، ثم الحلول التي رآوها وتلك التي رأيناها تباعا مناسبة في الأخير من اجل إنشاء الجسر الاستراتيجي التربوي، الرابط بين الثانوية والجامعة.

ومن أجل حصر الحلول أكثر ضمن خريطة طريق، سوف نسعى الآن إلى بلورة خطة عمل نموذجية، تحصر بقدر الإمكان تلك الآليات التي تظل مفتوحة وقائمة على التحديث دوما، معتبرين ذلك مجرد منطلق لطالما سعى البحث في الإجابة عن هذه الإشكالية أو المعضلة التي نحسبها عالمية وليست فقط محلية، اعتمادا على ما توافر على مستوانا من معطيات وما توصلنا إليه من بحث، ولا ضير في اعتبارها ضمن نتائج البحث التي سنختم بها هذا البحث.

تفريغ المقـــابلات

4- **تفريغ المقابلات، وشرحها والحلول المقترحة كآليات.**

تمهيد:

- يجب التنويه إلى أن المقابلات (08 مقابلات) تمت على أساس السؤال عن المسائل التي وجدناها في أسئلة الاستمارة من أجل التأكد من مختلف النقاط التي تمس مختلف التخصصات على مستوى كليات جامعات بسكرة والتي تخدم الفرضيات التي وضعناها كمنطلق، **لذلك كانت الأسئلة منتقاة على أساس فهم المشاكل المتعلقة بكل تخصص، والحلول التي رآها الخبراء مناسبة لها**، وكذا فرضية المنطلق التي اعتمدنا عليها، على أن يتم جمعها في الأخير تماما كما فعلنا مع **خارطة الرسوب كي تكون لدينا أيضا خارطة حلول**، على أمل التوصل في الأخير إلى نوع من : **الجسر الإستراتيجي التربوي** الذي يتيح لنا ضبط المدخلات التي نحسبها مهمة بقدر الإمكان قبل التكوين الجامعي، والتي ستكون أرضية الجامعة فيما بعد من مخرجاتها (نتيجتها) التي ستغدو بدورها من المدخلات الأكاديمية التي ترسم ملمح الطالب المتخرّج لاحقا.

سنحاول ضبط نقاط الاختلاف والاشتراك بين الخبراء المستجوبين والخيط الرفيع الذي يربط بين كل التخصصات حتى ترتسم خارطة الحلول بكل وضوح، وكذا ملامح الجسر الاستراتيجي التربوي الذي نأمل أن يكون بمثابة المدخل الابتدائي لمشروع وطني يضبط آليات من شأنها الحدّ بقدر الإمكان من ظاهرة الرسوب على مستوى الجامعة بالنسبة للطلبة الجدد الوافدين، من أجل إنقاذ أكبر قدر ممكن للطلبة من براثن هذه الظاهرة الخطيرة على نفسية الطالب وأسرته ومستقبلهما(لاحظ الجزء المتعلق بالفشل المدرسي في الدراسة)، وكذا مجهود الأستاذ والتكاليف الباهظة من ميزانية الدولة التي تسجل سنويا هدرا كبيرا سرعان ما نغفل عن ضبطه أو لا نهتم به أو لا نوليه قدره من الاهتمام، والذي بحصره والحدّ منه، يمكن استغلاله في

مشاريع تربوية مهمة جدا لاحقا، تساهم في تطوير التعليم، وبالتالي في التقدّم أكثر في مصف الدول المتطورة، التي قامت في الأساس على تنمية التربية والتعليم والتكوين قبل وأثناء الجامعة .

– تم إجراء المقابلات مع خبراء متعددي التخصصات. وتم ربط الحلول المقترحة اعتمادا على قراءتنا لمقترحات ألائك الخبراء في مختلف الكليات مباشرة عند نهاية كل مقابلة حتى لا نحيد عن الفهم المنطقي للحلول. لذلك تجنبنا إبعاد الآليات المقترحة عن آراء أصحابها، وقد سعينا بقدر الإمكان إلى قراءة مضمونها سوسيولوجيا، مع ضمان الاقتراح الذي نراه الأنسب. وقد خلصنا إلى : **75 مقترحا**، هي بمثابة الحلول التي نراها الأنجع من أجل الحدّ بقدر الإمكان من ظاهرة الرسوب وردم الهوة بين الثانوية والجامعة لدى الطلبة الوافدين الجدد على الجامعة (كإجابة عن السؤال الأخير من الاستمارة: **ما هي الحلول والآليات اللازمة لردم الهوة الناجمة عن غياب المكتسبات؟**).

– ننوه مجددا إلى أن أسئلة المقابلات مرتبطة بكل تخصص، من اجل خدمة خارطة الحلول، وليست موحّدة، وترتبط فيما بينها ضمن الفرضيات المطروحة، لكي تجيب عن إجابات الاستمارات حتى نتأكد منها أكثر. فليس بإمكان أي تخصص أن يجيب عن كل الأسئلة، ولا أن يطرح كل الحلول. بينما من واجب كل تخصص أن يساهم في طرح الحلول بحسب تنوّعه. لذلك كان عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات عند نهاية كل مقابلة مرتبطا بكل تخصص آكاديمي، وليس موحّدا(مثل الأسئلة المطروحة) حتى يسهل جمع المسائل المتعلقة بكل تخصص على حدا. ولا يمكن جمعها في فصل مستقل، كما جرت العادة. وهو الأمر الذي قد يوحي بأن كل مقابلة، هي في حدّ ذاتها فصلا مستقلا، بينما، وضمن منهاج هذا المبحث، ليس الأمر كذلك، بل هو رغم اختلاف الإجابات يرسم ملمح الحلول، كما رسمنا سابقا ملمح خارطة الرسوب، والذي يتكون من 75 نقطة– كما ذكرنا–

***

4-1- المقابلات الخاصة بالكليات مع الشرح ومناقشة الحلول:

أ- كلية العلوم الدقيقة والطبيعة والحياة:

✓ بروفيسور: تريسا نبيل. تخصص رياضيات. 20 سنة خبرة تدريسا. جامعة بسكرة

***

نحو منح الطالب، القيمة المضافة La valeur ajoutée

س: ما هي الأسباب التي ترونها مسؤولة عن الرسوب في بعض المقاييس، دون غيرها؟ (وقد ذكرنا هذه المقاييس اعتمادا على نتائج الجداول التي تم تبليغها من إدارة الجامعة للفترة المدروسة-2017/2012) ، وهل المدرسة هي المسؤولة عن هذا الضعف؟

ج: قبل الخوض في مسألة الرسوب، علينا أن نعلم بأن المشكلة لا تتعلق فقط ببعض الضعف المسجل على مستوى بعض المقاييس، وعلينا أن نعلم بأن هذا الأمر متعدّد الأبعاد (أي أن له **مسببات عدة** يجب أخذها بعين الاعتبار). هناك فعلا **عوامل** مرتبطة بالتكوين على مستوى الثانوية، لكن هناك بالمقابل، عوامل مرتبطة وجب فهمها جيدا على مستوى الجامعة، وضبطها ضمن مؤشرات، من أجل إعطاء تفسير جيد لظاهرة الرسوب، والعمل على ذلك بشكل شامل على مستوى الجامعة.

وإجمالا **يمكن ضبط بعض هذه العوامل، في** :

1- أعداد الطلبة،

2- البرنامج الدراسي الجامعي،

3- الجانب البيداغوجي،

4- سلوك الطالب في الجامعة: بحيث يتحول من تلميذ كان يحظى بالمرافقة المكثّفة والمقرّبة ، إلى طالب حرّ (أي عجز الطالب عن تقدير قيمة الحرية).لذلك تمّ ابتداء من هذه السنة الدراسية

(2022-2023) سنّ قانون على مستوى مؤسسة التعليم العالي، من أجل مرافقة الطلبة الجدد على مستوى كل الأقسام بدون استثناء.

5- هناك مشكلة كبيرة جدا على المستوى الذهني للطالب الذي يعتقد بأنه، وبحصوله على البكالوريا فإنه قد وصل إلى قمّة الفهم والتحكم في المعرفة.

6- هناك مشكلة مرتبطة بنوعية الأستاذ أيضا.

7- هناك مشكلة مرتبطة بالمعارف المكتسبة. وهي مسألة تناولناها مرارا في اجتماعاتنا، ووجدنا بأننا لا نمنحها حقها من الاهتمام، بحيث أنّ الطالب درس سلسلة من المعارف العلمية المرتبطة بالرياضيات والفيزياء مثلا، وحين يمر إلى الجامعة، يقابله برنامج علمي مغاير، حيث أنه يحدث أحيانا ألا تكون هناك مواصلة لنوعية المعرفة الأولى بين الثانوية والجامعة. فمثلا في تخصص الرياضيات- نتحدث عن الرياضيات، كخطاب تواصلي مستمر بين الثانوية والجامعة، وليس كتخصص جديد كالإعلام الآلي مثلا- : نجد بأن الطالب، درس الاشتقاق في الثانوية، ولكن، حين يكون بالجامعة: تتغيّر التعاريف في السنة الأولى، الطريقة أيضا تتغيّر-، فيشعر الطالب بأن هناك اشتقاق جديد تماما في الجامعة، سرعان ما يعبّر عنه بإبدائه لصعوبة في التأقلم معه وفهمه وفي تطبيقه أو عجزه أمامه في الأخير.

8- وهناك مسألة تحدثنا عنها في "الجذع المشترك" ذات مرة، حاولنا من خلالها اقتراح، نوع معيّن من الجهوزية العلمية التي على الطالب أن يأتي بها من الثانوية، بحيث تتماشى والبرنامج الجامعي، وقلنا بأنه، إذا لم يكن الطالب مجهّزا ودارسا لتلك المواد المطلوبة في الثانوية، فعلينا أن نعمل على منحه إياها على مستوى الجامعة (على الجامعة أن تمنح الطالب: القيمة المضافة، التي تنقصه)

(طرحنا على الأساتذة فكرة تمديد هذه القيمة المضافة والمرافقة على مستوى الثانوية، فاخبرونا بأنه إذا تم الأمر على هذا الأساس، فإنه سيمتدّ حتما إلى البكالوريا. وقد نظموا قبل خمس سنوات أياما مفتوحة في الثانوية من أجل هذا الغرض تحديدا. ولكن، كيف تُجسّد عملية تهيئة التلميذ من أجل المرور إلى الجامعة، بمعارف مسبقة تسمح له باحتضان المعارف العلمية بشكل سويّ؟ فالأمر يظلّ مطروحا.)

9- هناك أيضا حلّ بسيط لهذه المسألة، وهي الاحتفاظ بنفس التخصصات المدروسة على مستوى الثانوية، لكي تستمر على مستوى الجامعة، واجتناب تغيير التخصص، وبالتالي يكون هناك امتداد لنفس المعارف المكتسبة وإثراء أكبر لها، واستمرارا للمسار التربوي ذاته. ولذاك، يجب ربط التخصص على مستوى الثانوية، بنفس التخصص على مستوى الجامعة، ومنع التغيير.

10- حاليا، هناك إعادة لجمع التخصصات التي كانت متفرقة في عدة ميادين (Le regroupement des domaines). فبعدما كانت : 15 ميدانا، ستصبح خمسة (05) فقط، حيث يجتمع كل الطلبة ولمدة ستة أشهر يتم تحضيرهم لمختلف التخصصات، ثم توجيههم بعد ذلك بما يتوافق وملمحهم العلمي. وهو ما يمكن تسميته بالمرحلة التحضيرية للطالب Période وتهيئة تأقلمه مع الجامعة، وتكملة لمساره العلمي الأوّل Complémentarité du parcours scientifique، وهو مشروع لم ينجز بعد، لكنه في طريقه للتنفيذ، على ابعد تقدير في الدخول الجامعي: 2024/2023.

11- يجب التفرقة أيضا، بين مرحلة التحضير والجذع المشترك، كما كان عليه الأمر في السابق، أو كما أعيد تجربته لاحقا في بعض الجامعات، لكنها تجربة لم تنجح، وهي جدّ صارمة وصعبة.

س: هل مشكلة اللغة تطرح عائقا بليغا في فهم الخطاب الرياضي- والأكاديمي عامّة!!

12- ج: طبعا، يجب طرح مشكلة اللغة أيضا. فكيف لطالب استفاد من 10 سنوات دراسة في اللغة الفرنسية، يلتحق بالجامعة، وفي جعبته عجزا كبيرا في اللغة؟

نعلم كلنا بأن اللغة يمكن تحضيرها جيدا خلال ستة أشهر فقط. فكيف لمن استفاد من عشر سنوات، أن يصل بشكل سيء جدا لغويا، وبشكل شبه عام إلى الجامعة ؟ من مبدأ تعلّم اللغة، في بدايتها، في المرحلة الابتدائية، ابتداء من السنة الثالثة، أن يعرف التلميذ على الأقل: القراءة والكتابة والعدّ Savoir lire , écrire et compter !، فإذا كانت المدرسة عاجزة عن خلق تلميذ ناجح لغويا، ولمدة عشر سنوات، لا يعرف القراءة ولا الكتابة، ولا حتى العدّ أو الحساب باللغة الأجنبية، فلماذا إذن هذا الجهد المكلف والمتعب، والذي لا يؤتي أكله؟ فمن المقترحات التي نراها نافعة وضرورية، تمكين الطالب الوافد من تحضير احترافي في اللغة الأجنبية خلال الستة أشهر الأولى، لأن بنيته الذهنية يغيب عنها تماما، منطق وفهم اللغات الحية، التي هي أساس العلوم الدقيقة. ولكن، حين نطرح مشكلة اللغة، يجب بالمقابل، طرح مشكلة التأطير، لأننا نتحدث عن مئات الآلاف من الطلبة على المستوى الوطني، الذين يتطلب تكوينهم اللغوي، آلاف الأساتذة ذوي المستوى البيداغوجي والمهني العالي في اللغات الحية. لهذا طرحنا مشكلة: أعداد الطلبة في البداية Le sur-nombre des étudiants.

س: بحكم احتكاكم بالجامعات الغربية. هل تطرح المسألة اللغوية بنفس الحدّة ونفس المنطق هناك؟

13- مشكلة اللغة لا تطرح في الغرب. فالطالب الأجنبي الوافد مثلا، حتى من الصين، يدخل مباشرة في النظام التعليمي الفرنسي باللغة الفرنسية مستعينا بأدوات ترجمة متقدمة يستعمل فيها الهاتف وفق برامج الكترونية معينة، لكن المؤسسة العلمية لا تقدم أي دروس تقوية، بقدر ما يرتبط

هذا الأمر بالمجهود الشخصي للطالب: أي أن الطالب ملزم ببذل جهد أكبر لتكوين نفسه على المستوى اللغوي، وليس من صلاحيات المؤسسة الجامعية توفير ذلك.

13- أما فيما يتعلق بالعقل الرياضي الجزائري، فحسب خبرتنا، هو في مستوى : فوق متوسّط عامة، إلى جيد، على المستوى الفردي. ورصيد الجزائر على مستوى أولمبياد الرياضيات معروف، وآخرها هذا الصيف فقط (2022).

المسألة إذن:

- منهجية Méthodologique في الأساس وليست على مستوى العقل الرياضي،
- وتنظيميةOrganisationnelle،
- وكذا على مستوى المتابعة Le suivie

14- نعتقد من جهة أخرى، بأنّ الطالب الوافد من الثانوية، يمتلك قدرات ذهنية أفضل مما تقدّمه له الجامعة، ، وقد وقفنا على ذلك مع العديد من الطلبة الذين يلجون الجامعة بأحلام وآمال كبيرة، سرعان ما تصطدم بالوسط غير الملائم، وبالوسط الاجتماعي الذي يعتبر الدراسة ربما أقلّ شأنا من بعض الأنشطة الاقتصادية والتجارية وكذا المنحة المتدنية للطالب، بما في ذلك منحة طالب الدكتوراه التي هي دون منحة البطّال. كل هذه الأمور من شأنها أن تحدّ من الاندفاع الحماسي للطالب في بداية مشواره الجامعي. هذا ما يمكن تسميته بـ : كسر الإرادة Brise volonté.

15- هناك أيضا، مشكلة العدوى La contamination، التي تحدد وسط ونوعية جماعة الرفاق، بحيث قد تؤثر سلبا على المشوار الذي كان من المفترض أن يكون ناجحا للطالب.

بعض الآليات والحلول العملية

- ✓ **على كل كلية وكل تخصص في الأخير أن يشتغل على ضبط وتحديد مدخلات العملية التربوية ومضمون الخطاب التكويني الآكاديمي**، الذي يضبط في الأخير ملمح الطالب المتخرّج ضمن مخرجات تتحدد في نفس الوقت مع المدخلات. وبالتالي نضمن ملمح الطالب المتخرج منذ أول خطوة تكوين على مستوى الطالب الوافد. طبعا، ستكون هناك احتمالات واردة Une évaluation probable، بنسبة نجاح قد تتساوى مثلا أو تقل عن الثمانين بالماءة (كمثال فقط). لكن عملية الضبط لا بدّ منها: ضبط المخرجات، حسب ما يتطلبه الوضع الاقتصادي والعلمي..إلخ. لذلك لا يجب انتظار تخرج الطالب لكي نتأكد من إمكانياته التي تسمح له بالتحكم ببعض المقاييس من عدمه، بل يجب ضبطها مسبّقا ضمن استراتيجية تسيير محكمة ومتابعة مستمرة ومنهجية متطورة بيداغوجيا وعلميا، وتخضع للتقييم في الأخير. ويتم كل هذا طبعا ضمن آليات مقننة Mécanisme، يتم من خلالها ضبط المكتسبات الضرورية مثلا للطالب الوافد، والموافقة على ما يتوافق وشروط التخصص La validation des prés-requis. فإذا توافق ملمح الطالب حينها مع الشروط، يمكن له مواصلة الدراسة بنفس التخصص، وإذا لم تتوافق، يمكن اللجوء إلى تكوين إضافي، أو يتم توجيهه في الأخير إلى تخصص آخر. هذا هو العمل الذي علينا القيام به بشكل مؤسس، بدل القيام به بشكل فردي، لذلك فنحن عاجزون أمام هذه الخطوة التنظيمية الضرورية في حقيقة الأمر.
- ✓ هناك خطوة، علينا أن نقوم بها تجاه الطالب أيضا، تتعلق بالحفر الجيد في قدراته الذهنية واستعداداته، وأعتقد بأننا لو أحسنا القيام بهذه الخطوة سنتمكن من استخراج طاقات طلابية مهمة جدا، لطالما وقفنا على تمايزها، خاصة على مستوى السنة الأولى. وهي خطوة لا بدّ من القيام بها.

الأمر يتطلب جهدا مضاعفا من قبل الأستاذ، ولكن، وخاصة، يجب اختيار أفضل طاقم أساتذة بالنسبة للسنة الأولى.

- ✓ هناك مشكلة أيضا يجب أخذها بعين الاعتبار، وهي اعتباطية المَنح الجزافي والعام للماستر لكل الطلبة، دون تمييز تقريبا. مما يخلق ما يمكن تسميته بمشكلة تكييف سوق العمل مع الشهادات المطلوبة، والرفع من مستوى الشهادات دون مطابقة حقيقية في الكفاءات. فالاقتصاد لا يحتاج فقط إلى أصحاب الماستر أو الدكتوراه، بل هو متعدد المستويات والشهادات. مما يجعل مشكلة الماستر تطرح مشكلا اجتماعيا وشعبويا وتعبئة تسيء إلى الجامعة أكثر من خدمتها لها.

- عرض وتحليل نتائج المقابلة –الأولى–والحلول (الآليات المقترحة):

1- على كل الكليات أن تشتغل على ضبط مؤشرات Des Indices، من شأنها أن تضبط ظاهرة الرسوب في كل تخصص، يقودها أساتذة ذوي خبرة في التدريس والبحث، من اجل إعطاء تفسير لظاهرة الرسوب على مستوى الجامعة يتوافق وملمح كل كلية. مؤشرات الرسوب الخاصة بكل تخصص (Des indices d'échec propres à chaque spécialité) اعتمادا على النتائج التي توصلنا إليها، والتي حصرنا فيها المقاييس التي يكثر فيها الرسوب، وبالتالي على خريطة الرسوب التي توصلنا إليها. والحلول التي رآها خبراء جامعة بسكرة، حتى تكون بمثابة المدخل وليس الحل النهائي، الذي وجب ضبطه فيما بعد على ضوء العمل المستمر الذي يكون ضمن خلية تفكير ومتابعة.

2- استحداث خلية تفكير ومتابعة متعددة التخصصات على مستوى الجامعة، ضمن مشروع شامل للحد من الفشل وبالتالي الهدر، يكون ذو طابع بيداغوجي، ويساهم فيه أيضا أساتذة من كل الأطوار التربوية، بدءا من مرحلة الابتدائي، تمهيدا لمشروع وطني من اجل تحسين المنظومة التربوية ككل، واعتبارها عجلة مستمرة لا يمكن تجزئتها أو التفريق فيما بينها من ناحية الأهمية.

3- إسهام الخبراء التربويين خاصة في قيادة هذه العملية، مع الأخذ بعين الاعتبار بعض التجارب الدولية الناجحة التي أسست لجسر استراتيجي تربوي، يربط بين مختلف مراحل التعليم السابقة للتكوين الجامعي (السعودية، أمريكا، أستراليا - د. نجاة بنت محمد سعيد الصائغ- 2014(2). وهو الأمر ذاته الذي رآه مصطفى بن علاق، حين كان رئيسا على لجنة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي سابقا 2002 (3):

" إنّ نجاح الإصلاح التربوي يستدعي ربط حلقات المراحل التعليمية. ففي السابق أنجزنا إصلاحا للتعليم الثانوي قبل الأساسي وهو ما أعتبره خطأ في البناء لا بدّ أن يتم على شكل هرم من الطور الأول فالثاني فالثالث فالتعليم الثانوي ثم الجامعة، ليكون هناك تصور شامل من الأساس إلى الأعلى، أضف إلى ذلك التأطير في بعض التخصصات ثم سوء التعامل لأقطاب بعض التخصصات يجعلني لا أحمّل المسؤولية للأولياء أكثر مما أحمّلها لهذا القطاع الحيوي..إلخ"

4- دراسة الإمكانيات التقنية والعلمية التي تتيحها كل كلية، توافقا مع العدد المنطقي للطلبة المنتسبين إليها والتأطير الأكاديمي لهم، بشكل يسمح بالاعتناء بكل الطلبة بلا استثناء ومرافقتهم، L'accompagnement، كما بُديء العمل به هذه السنة (2023/2022م)، مع الأخذ بعين الاعتبار مؤشرات تجويد التعليم الجامعي الدولية، من اجل خلق فضاء تمكيني أكاديمي احترافي، لأجل تصنيف جيد للجامعة الجزائرية لاحقا، يربط بين:

- ✓ عدد الطلبة في كل كلية وكل تخصص،
- ✓ نوعية الطالب،
- ✓ نوعية الأستاذ،
- ✓ نسبة المرافقة،
- ✓ نوعية المنهاج الدراسي الحديث،
- ✓ نوعية المرافق والتجهيزات والتكنولوجيا المتواجدة.

5- العمل على ذهنية الطالب الوافد، اعتمادا على **الخبراء النفسيين التربويين**، وتوجيه سلوكه من أجل تحسيسه بقيمة الحياة الجامعية، كي يتوافق وقيمة الحرية التي تمنح له في الفضاء الآكاديمي، كي يكون مسؤولا من جهة، وكي نتفادى وقوعه فريسة للمشاكل النفسية الناجمة عن سوء التوجيه، التي تؤدي به في الغالب إلى الفشل أو توقيف السنة أو الترك.

6- العمل على استمرار التخصصات لتي استفاد منها الطالب الوافد في المرحلة التي سبقت المرحلة الجامعية، والتي من شأنها أن تكون دعامة علمية ونظرية وخبرة تسهّل له خطوات كثيرة في التكوين الجامعي، والتي للأسف الشديد حالت بينها وبينه الخيارات التي نجمت عن سوء التوجيه، فبترت كل سنوات الخبرة التي استفاد منها الطالب قبل الجامعة، لأن التوجيه الآلي لم يأخذ سنوات الخبرة تلك، أو أن شروط الانتساب إلى التخصصات الجامعية، لم تتوافق والملمح الحقيقي للناجحين في البكالوريا، مما جعل العديد من الطلبة الوافدين، يعيدون أبجديات التخصص من الصفر، ضمن تخصصات ربما لم تكن ضمن مسارهم العملي في المرحلة الثانوية أصلا، وهو الأمر الذي خلق أول صدمة للطالب الوافد (التوجيه السيئ).

7- دراسة الجهوزية العلمية التي على الطالب الوافد أن يأتي بها من الثانوية، كل حسب التخصص، بحيث تتوافق المواد التي يدرسها التلميذ مع ملمح الطالب الذي ينتقي تخصصا جامعيا معينا، وهو الأمر الذي يمكن ضبطه بين أساتذة الجامعة وأساتذة الثانوية، بحيث تُعدّل المواد المدروسة على ضوء متطلبات التخصصات الآكايديمة (كل التخصصات بلا استثناء).

8- إجراء أيام مفتوحة دورية على مستوى الثانويات، بشكل جدّ منضبط وإجباري يقوده أساتذة الجامعة والثانوية، ويشارك فيه كل تلاميذ الثانوية ابتداء من السنة الأولى ثانوي وصولا إلى تلاميذ النهائي، حتى يكون الخيار الأكاديمي للتلميذ واضحا بدءا من المرحلة التمهيدية الحقيقية للحياة الجامعية، والتي هي الثانوية والخيار المسؤول للتلميذ (من عادة التحسيس بالمسؤولية أن نتجنب

الوقوع في صدمة الخيار لاحقا، وكذا أن ندفع بالتلميذ إلى الإحساس بالمسؤولية ونتجنب أيضا الوقوع في الفشل المدرسي أو النجاح بشكل ضعيف، وكذا معرفة قيمة كل تخصص في الجامعة ودوره في المجتمع، والابتعاد عن العنصرية والتطرف الذي يبديه بعض طلبة التخصصات التقنية والعلوم التجريبية وكذا الأساتذة تجاه العلوم الإنسانية، وهو الأمر الذي وقفنا عليه في الاستمارة).

9- لا مناص من استحداث سجل ملمح التلميذ الثانوي، بحيث يتم الأخذ به بعين الاعتبار، ويخضع إلى تقييم رؤساء الأقسام والمسؤولين التوجيهيين، ويتم الاعتماد عليه أثناء مرحلة التوجيه الجامعي للناجحين بالبكالوريا، حتى نضبط بأكبر قدر ممكن ملمح الطالب الوافد لاحقا على الجامعة، وتكون هذه الأخيرة بمثابة المكمّل للمسار العلمي الناجح بدل أن تكون بمثابة المدخل النفسي للصدمة الناجمة عن سوء التوجيه.

10- مباشرة مشروع دمج التخصصات التي كانت متفرقة في 15 ميدانا، كي تصبح 5 فقط Le regroupement des domaines)، وجمع الطلبة الوافدين الجدد لمدة ستة أشهر . كي يتم تحضيرهم وتهيئتهم لكل التخصصات، ثم توجيههم بما يتوافق وملمحهم العلمي Période préparatoire، تكملة لمسارهم العلمي الأول Complémentarité du parcours scientifique : **يجب التنويه إلى أن هذا الشرط يمكن تحقيقه توازيا مع المقترح الذي ذكرناه أعلاه، ضمن سجل ملمح التلميذ الثانوي، والذي يمكن الاعتماد عليه من اجل إنشاء سجّل الطالب الجامعي، كي يكون بمثابة السجل الشامل لحياته التعليمية ككل.**

11- إعادة النظر في مشكلة تدريس اللغات الأجنبية(على مستوى نوعية التأطير والمدة الزمنية، والصرامة في انتقاء نوعية الأستاذ ورسكلة الإطار التعليمي)، التي أصبحت تشكل عائقا ذهنيا كبيرا لدى المتعلم في كل أطوار حياته العلمية، بدءا من مرحلة الابتدائي وصولا إلى مرحلة الجامعة، ولم

نتوصّل لحد الآن إلى حل يرفع من مستوى فهم يليق بملمح المتعلّم ويتيح له الدخول لاحقا في الفضاء التمكيني الآكاديمي اللائق، ولاحقا في الحياة العملية .

12- اقتراح مرحلة تكوين مكثف وإجباري للطلبة الوافدين، في اللغات الأجنبية(وخاصة الانجليزية) لمدة ستة أشهر تزامنا مع المرحلة الشاملة التي تحدثنا عنها أعلاه، يقودها أساتذة متخصصون في اللغات بشكل احترافي، بدل إسداء هذه المهمة في العادة إلى أساتذة محدودي الخبرة لغويا، اعتمادا على التخصص خاصة، وليس على اللغة فقط (ويحبذ أن يكون هناك تعاون مع الجامعات المتخصصة في الدول الأنجلوسكسونية/ بمشاركة الطلبة وأساتذة التخصص ذاتهم).

يمكن إجمالا اختزال النقاط التي تناولناها ضمن المسار:

- ✓ المنهجي،
- ✓ والتنظيمي
- ✓ والمتابعة

***

ب- مقابلة مع الدكتور: مختار قرزو- أستاذ محاضر ب. أستاذ باحث/علوم الطبيعة والحياة/15 سنة خبرة تدريسا وبحثا بمركز البحث حول المناطق الجافة CRSTRA بسكرة.

س: تطرح مشكلة اللغة في العلوم الدقيقة بحدة، كما في أغلب العلوم الأخرى أيضا. هل يعود ذلك إلى وهن التكوين السابق للجامعة، أم ألى أمور تتعدى هذا بكثير. هل يمكن حصرها بقدر الإمكان؟

1. **ج**- لا يجب أن تطرح مشكلة اللغة في حقيقة الأمر في العلوم الدقيقة إلا على مستوى معيّن،

يتعلّق في الأساس بمنهجية التدريس، التي وجب توحيدها بين الثانوية والجامعة لأنها مرتبطة بالرموز التي لا تختلف بين الجامعة والثانوية، وتؤسس للجانب التقني الذي لا يؤثر فيه عامل اللغة، والذي يمكن استدراكه مع بعض الجهد الشخصي فقط.

2. الأمر يتعلّق أيضا بنوع من الترغيب على المستوى البيداغوجي، بحيث يقوم الأستاذ بجهد إضافي من أجل ترغيب الطالب في المادة المدروسة، ويخلق نوعا من التواصل والحميمية لسؤال الطالب عن المشاكل التي تعترضه في الغهم والاستيعاب (مشكلة تواصل) والتعبير.
3. يجب تخصيص مدّة زمنية من وقت الحصة بالنسبة للطلبة الوافدين (بين 10 إلى 15 د)، من أجل السؤال عن مشاكلهم اليومية والعوائق التي لا تسمح لهم بالدراسة بشكل مريح، أو حتى مقبول على الأقل: قد تتعلق بالإقامة، بالحالة العائلية، بغياب أدوات العمل التكنولوجية، والعمل على توفير وتجاوز تلك العوائق بقدر الإمكان.
4. يلعب العامل الإنساني في التواصل بين الطالب والأستاذ دورا مهما في عودة الطالب إلى الدراسة الجادة. لذلك يجب أن يتوافر الأستاذ على التكوين البسيكو–بيداغوجي، أثناء تكوينه العالي. وهو الأمر الذي استفدنا منه مع طلبة الطب، وخدَمَنا كثيرا في مرحلة التدريس، بحيث أصبحنا مصدر استقطاب من قبل الطلبة الذين صاروا يتقرّبون منا من اجل طرح مشاكلهم التي تعيقهم على الدراسة وإيجاد حلول ممكنة لها، على الجانب النفسي وغيره.
5. تطرح أيضا مشكلة مهارة الأستاذ، التي تتحدد إثناء إيصال المعلومة داخل القسم، اللغة المستعملة التي تسمح للطلبة بفهم المطلوب، لأن أول سؤال يواجه به الطلبة الوافدون الأستاذ هو لغة التدريس: عربية أم فرنسية أم انجليزية؟ وللأسف فإن أغلب الأساتذة، يشرحون باللغة العامية أو العربية، ويكتبون باللغة الأجنبية الأمور التقنية التي لا تتطلب مهارات لغوية عالية، لكنها تتطلب مهارات في الإيصال .

6. على الوزارة الوصية أن تطرح مسألة مهارات وتدريب واستشارات خاصة بالأستاذ، اعتمادا على خبرة أساتذة لهم مستوى عال في الجامعة الجزائرية.
7. يمكن اللجوء من أجل ذلك إلى إجراء ندوات وطنية والاحتكام إلى خبرة أولائك الأساتذة، بحيث يكون بمقدور كل أستاذ عالي الخبرة أن يؤطر 100 أستاذ ويكوّنهم في المهارات اللازمة والمنهج اللازم. وهو ما استفدنا منه، عبر تكوين أجريناه بتأطير من أساتذة صينيين على المستوى العربي: موريتانيا، الأردن، الجزائر.
8. على الأستاذ أن يتدخل من أجل كسر الحاجز النفسي للطالب، بحيث يُسمح له بالتعبير عن مشاكله دون وجل، كما عوّدتنا عليه الثقافة الجزائرية، التي نادرا ما يعبر فيها الأنسان عن ضعفه أو فشله، بحيث يصبح الأستاذ محلّ جذب للطالب من أجل كسر ذلك الحاجز النفسي.
9. بما إننا سندخل في اقتصاد ومجتمع المعرفة، فإنني أقترح أن تباشر المدرسة الجزائرية دروس دعم بيداغوجي على مستوى المتوسطة والثانوية للتلاميذ، من أجل تهيئته للتمرن على التطبيق الخطابي الأكاديمي والاقتصادي والبحثي والأنسي.
10. على الطالب أن يباشر ضمن قاعات القراءة الخاصة بكل كلية، وقتا معينا إجباريا للمطالعة المتخصصه على الاقل لمدة ساعة يوميا، من اجل دعم المكاسب المعرفية وتقوية قدرات الطالب، والقضاء على الرهبة من اللغات الأجنبية خاصة، ويتم ذلك تحت تأطير الأساتذة طبعا.
11. هناك برامج تثقيفية متخصصة، على الجامعة أن تشترك بها وتوفرها مجانا للطالب.
12. يجب توفير وسائل الدراسة الحديثة، توفير قاعات الإعلام الآلي، قاعات المطالعة، لأن الطالب لا يعمل، وبالتالي لا يمكن له توفيرها. وهو أمر على الوزارة الوصية التكفل به، وتوفيره للطلب كي يشعر بالانتماء ويبتعد عنه الإحساس بالدونية إذا كان عاجزا عن توفير تلك الوسائل، وهو الأمر الذي من شأنه أن ينمي ويفجر مهارات قد تكون غير متوقعة على المستوى العام للطلبة(التعليم

الإبداعي l'enseignement de création)، لأن الطالب يدخل الجامعة بطاقة قوية، وإذا لم يتم امتصاصها. تضيع.

س:هل يمكن اعتبار- الفكر التحفيزي- الذي انتهجته الدولة مؤخرا من أجل تمكين الطالب من خلق فكرة المشروع، وتحديد هدفه الأكاديمي لاحقا، عبر التوجيه المقاولاتي للطالب، بمثابة الحلول التي يمكن الاعتماد عليها في تحسيس الطالب بالمسؤولية وقيمة التخصص، وبالتالي يدفع به هذا الأمر منذ السنة الأولى نحو النجاح، وتجنب الرسوب، وتقييم التخصص، وبالتالي ضمان أكبر نسبة نجاح لمدخلات العملية التربوية؟

13. **ج-** اليوم، هناك توجّه مهم جدا، انتهجته الدولة الجزائرية للتكفل بالفكر المقاولاتي للطالب، بحيث سهلت له كل الطرق من أجل التوجه إلى الإدارة الوصية وتسجيل فكرته من أجل تنفيذها عبر الشركات الناشئة، التي عليها أن تقوم في الأساس على تعدّد المعارف من أجل الدفع بعجلة البحث العلمي لاحقا، وبالتالي احترام كل المعارف التي توفرها الجامعة دون استثناء، وجعل الطالب مواكبا للتطور.

14. إذا كان من اللازم مرافقة التلميذ في المرحلة المتوسطة والثانوية، مرافقة بسيكو-بيداغوجية، فإن مرافقة الطالب في الجامعة عليها أن تكون بيداغوجية-علمية، بحيث تساعده على استيعاب واستوعاب الرهانات الآكادمية، ابتداء من السنة الأولى، والتدرب على خوض الاحترافية في تحقيق آماله العلمية لاحقا بشكل احترافي والدخول في اقتصاد السوق، بكل ما يتطلب هذا الدخول من تجهيزات مطلوبة ومنهجية ومهارات.

15. توفير التأطير البيداغوجي اللازم، لا يجب أن يكون طبعا على حساب توفير المادة العلمية الحديثة، وهو الأمر لذي يوفّر البيئة التمكينية المحفّزة (الوسط)على تفجير طاقات كامنة لم يكن

الطالب في حدّ ذاته على علم بها، وربما تتجاوز حتى ما كان متوقعا ومخططا له مؤسساتيا، لأن القدرات البشرية أكبر من أن يتم إحصاؤها أو التحكم فيها: الجامعة الإبداعية الحديثة.

عرض وتحليل نتائج المقابلة –الثانية–والحلول (الآليات المقترحة)

12- ضبط مدخلات ومخرجات العملية التربوية في كل تخصص، منذ بداية التكوين من أجل تحديد ملمح الطالب المتخرج بأكبر نسبة معينة.

13- العمل على **سبر قدرات الطالب الذهنية واستعداداته النفسية** من أجل استخراج القدرات المميزة لدى بعض الطلبة من أجل جامعة ذكية وناجحة، وتجنب كسر الإرادة في التفوق بشكل إبداعي وليس تطابقي نقلي كما هي العادة في تقييم الطالب من قبل الأساتذة التقليديين الذين لا يؤمنون بالتمايز. على أن يباشر هذه العملية طاقم أساتذة ناجحين من أجل جامعة مبدعة، وبالتالي التمهيد للجامعة الذكية والبحث العلمي والاختراع. وهذه الخطوة تبدأ في الأساس من السنة الأولى بالجامعة وتستمر تباعا.

هذه النقطة يمكن الاعتماد عليها في التساؤل إن لم يكن الاهتمام بالطالب، هو الأساس أو المدخل الأساسي لنجاحه؟ وهي ذاتها النقطة التي يمكن الاعتماد عليها أيضا في التساؤل إن لم تكن المدخل الأساسي لنجاح التلميذ المميز والمبدع أيضا على مستوى الثانوية، وهو الأمر الذي بغيابه ربما أضعنا الكثير من التلاميذ المميزين الذين لم تحسن الثانوية المحافظة عليهم، بسبب نقص خبرة بعض الأساتذة فيما يتعلق بثقافة تجويد التعليم، والتي يدخل ضمنها مبدأ: مدرسة الإبداع.

14- الاشتغال على توعية الأستاذ بأهمية العامل النفسي لدى الطالب، وخلق التواصل الحميمي بين الطالب والأستاذ في الدورات البيداغوجية، التي عليها أن تكون سنويا، قبل انطلاق السنة الجامعية من أجل ضمان انطلاقة ناجحة،على أن تعمم على جميع الأساتذة دون استثناء.

– تخصيص مدة زمنية تتراوح بين 10 إلى15 دقيقة في الدروس التطبيقية من أجل السؤال عن المشاكل النفسية والعلمية التي تعيق الطالب في حياته الجامعية. ولا مناص من استفادة الأستاذ من تكوين بسيكو– بيداغوجي في ذلك.

15– حل إشكالية لغة التدريس، التي لا يتمكن منها اغلب الأساتذة ذاتهم، فيلجأون إلى الحلول التلفيقية ضمن ربيرتوار لغة مختلطة، مبررين ذلك بأن المهمّ هو إيصال الفكرة للطالب، مما يخلق فيما بعد لغة فهم وتحرير مشوّشة من شأنها أن تسيء فيما بعد للرموز اللغوية والهابيتوس اللغوي للمتعلّم الذي يكون كيانا لغويا مشوّها. وهو الأمر الذي نشاهده على مستوى الكثير من المسؤلين الذين لا يحسنون التعبير شفهيا، أو حتى الإداريين العاجزين عن تلخيص "طلب وظيفة" فيما بعد، بلغة أجنبية أو حتى باللغة العربية الأم، وفيما بعد تقديم تقرير تقني أو فني يليق بمستوى الإطار الجامعي.

16– تطوير مهارات الأساتذة تستدعي مجهودا كبيرا من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهو أمر ضروري من أجل جامعة متطورة. لا مناص من الاستعانة بأساتذة دوليين في هذا المجال، على أن تعمم التجربة لاحقا على مستوى أوسع من الأساتذة المستفيدين من ذلك التكوين.

17– فتح المجال لتبادل الخبرات مع أساتذة الخارج واستفادة الأساتذة المحليين والطلبة مباشرة من الطرق الحديثة في التدريس و المناهج الأجنبية مباشرة، عبر دروس فصلية. وهو الأمر الذي ينعدم كلية في الجامعة الجزائرية ويشكل عائقا حقيقيا يعيق الجامعة على الانفتاح على التجارب الناجحة لجامعات الخارج، دونا عن باقي جامعات العالم. كأننا نعيش في عزلة عما يحدث من حراك علمي وفكري، إذا توافر يمكن فيه للطالب الجديد على الجامعة أن يشعر به ويشعر بالاختلاف والقيمة المضافة التي تحظى بها الجامعة، مقارنة مع الوسط ما قبل الجامعي الذي وفد منه.

18– فتح المجال الديموقراطي للتعبير أمام الطالب الجامعي، خاصة في العلوم الإنسانية، تجاوزا للحواجز النفسية التي تمنع الإنسان الجزائري من التعبير عن كوامنه، كي تكون ممهدا للتفكير الحر والمسؤول في

الشؤون الإنسانية التي سيتبناها الطالب لاحقا، والتي ستحمل هموم المجتمع وانشغالاته، حتى يكون التخصص في هذه العلوم بمثابة لسان حال المجتمع، فيتجاوز الطالب الوافد الذي عادة ما يتم إيهامه بأن التخصصات الأنسية مهيّأة للحاصلين على المعدلات الدنيا في البكالوريا، هذا الحاجز النفسي الذي يؤدي به في الغالب إلى التخلي عن التخصص الأنسي أو المواصلة مع الجهل بقيمته، والذي عادة ما يتم التسويق له من قبل طلبة وأساتذة تخصصات العلوم غير الأنسية (العنصرية الأكاديمية).

19- إجبارية المطالعة اليومية بمعدّل ساعة على الأقل لكل الطلبة في تخصصاتهم، باللغات الأجنبية خاصة، من أجل ربط الطالب الجامعي بواقع تخصصه، وتجاوز الحواجز النفسية المتعلقة باللغات الأجنبية، بالانجليزية خاصة، لأنها عماد البحث لاحقا.

20- توفير التجهيزات التكنولوجية المتطورة ووسائل الاتصال على مستوى كل الكليات بلا تمييز، وبمتناول كل الطلبة، والذي من شأنه تطوير المهارات لديهم، خاصة الطلبة المعوزين.

21- تعميم الفكر المقاولاتي على كل الاختصاصات بلا تمييز، وتشجيع دور دار الحاضنات بالجامعة من أجل احتضان أفكار الطلبة والبدء بالاشتغال على مشاريع حياتهم ابتداء من السنة الأولى، مع ضبط مدخلات هذه العملية على واقع مستلزمات عجلة الاقتصاد الوطني ومشاريع الهوية والثقافة، حتى لا تختصر هذه العملية على التخصصات التقنية فقط، كما يريد بعض الأساتذة الخبراء إيصاله، في جهل شبه تام بالمشاريع الإصلاحية للمجتمع التي باشرها العديد من علماء الاجتماع والمؤرخون وعلماء النفس والانثروبولوجيون..إلخ، والتي لم يصل صداها إلى الجامعة إلا ضمن نخبة ضيقة جيدا.

22- تحرير حاضنة المشاريع والأعمال من سيطرة الاقتصاديين فقط أو التقنيين، وتعميمها على خبراء في كل التخصصات الجامعية، لأننا لاحظنا بأن الأعمال غير متطوّر في ذهنية المسؤولين، من ناحية العلوم الاجتماعية مع غياب تام لثقافة هذه العلوم، والاكتفاء بالإجراءات التقنية فقط، خاصة ونحن ننادي بجامعة الإبداع.

***

ج - المقابلة الثالثة مع الدكتور: محمد شابي- أستاذ محاضر أ-/ علم اجتماع التربية/16 سنة خبرة، تدريسا وبحثا. **مركز البحث حول المناطق الجافة CRSTRA بسكرة.**

س: من بين أهمّ المقاييس التي يسجّل فيها الطالب أعلى مستويات رسوب، هما مقياسي المنهجية والإحصاء في العلوم الإنسانية والاقتصادية. إلى ماذا يعود هذا؟

1. **ج**- إشكالية المنهجية والإحصاء، في حقيقة الأمر، هي من مدخلات الطور ما قبل الجامعي. فلو نظرنا إلى نقاط التلاميذ، ابتداء من مرحلة المتوسط حتى الثانوية، سنجد بأن أضعف النقاط مسجلة على مستوى اللغات والرياضيات والمنطق أو الفلسفة، لأن المنهجية تعتمد أساسا على التفكير المنطقي. حسب خبرتي في التدريس بالجامعة، فإن من أكبر المواد التي يجد فيها الطلبة المشاكل، هي مادة المنهجية، وأنا أرى بأن ضعف المنظومة التربوية أخرج لنا التلميذ والطالب الذي ينجح عن طريق التلقين، بدل التفكير والاستنباط. **حتى التنقيط يكون على أساس التلقين**، ومن يخرج عن هذا الإطار، قد تتم عقوبته.
2. نوعية الأسئلة المطروحة أثناء الاختبارات لا تثير في الطالب ملكة التفكير، وهو الأمر الذي يطرح مشكلة على مستوى تقييم الأستاذ في حدّ ذاته، أكثر من تقييم الطالب.
3. أصبح التلميذ إذن، مجرّد وعاء تلقيني.
4. يمكن اختزال الإشكال هذا في:

- مستوى تكوين الأساتذة. وهذا المشكل تبدّى خاصة مع قرار تجميد عمل المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة.
- التوظيف المباشر للطلبة المتخرجين بشهادة الليسانس في التدريس يعدّ جريمة في حدّ ذاتها.

- غياب التكوين البيداغوجي، يحرم التلميذ والطالب من تكوين عقل يفكّر ويحلل ويستنبط، وبالتالي يبدع. وفي ظل غياب هذا الأمر لا يمكن للدولة، حتى وإن كانت رغبتها تنحُ نحو المدرسة الإبداعية أن تحقق هذه الغاية.
- التلقين من شأنه محاربة العقل الإبداعي، الذي يلقى من خلاله الطفل المفكّر كل أنوع القهر والعقاب، وبالتالي يشب على هذا الأساس، ويحرم نفسه مع الوقت من التفكير، وهو الأمر الذي من شأنه أن يحرم المجتمع من الباحث والمطوّر لعجلة التنمية.
- لهذا يجب إعادة النظر من الطور الابتدائي أساسا، على اعتبار أنه يمثل البذرة التي يتم زرعها في العقل المبدع، والأمر يبدأ قبل الطور الثانوي. بل إن الأمر يبدأ حتى من خلال التربية التي يتلقاها الطفل في الأسرة، في طريقة المناقشة في البيت وطريقة التفكير وطريقة ردّ فعل أعضاء الأسرة بدءا من الأولياء إلى الإخوة والأهل والأقارب..إلخ. أي نوعية الأسرة. وهنا نحن بصدد الحديث عن نوعية المجتمع، أي التمهيد لمجتمع المعرفة الذي أصبح سائدا كمفهوم اليوم، بالمقابل من اقتصاد المعرفة.
- يمتد على هذا الأساس لاحقا الأمر، على مستوى الجامعة، كي يغدو الطالب حاملا لمشروع ناشيء، وهو القرار السياسي والسيادي الذي اتخذته الجزائر.
- **س: هل يعتبر إذن توجه الدولة نحو الفكر المقاولاتي للطالب الآكاديمي، توجها عليه أن ينبثق من مدرسة الإبداع أولا، لا من مدرسة التلقين؟ وهل تمتلك المدرسة الجزائرية نوعية الأستاذ الذي يمكن له أن يسمح بخلق هكذا تعليم؟ – نحن نتحدث هنا عن مدخلات التعليم ككل؟**
- **ج**– ينبثق على هذا التوجه، سياسة تربوية لديها مؤشرات تجعلها تتقدم الشعوب، على أساس التربية والتعليم وتكوين المهارات، مثلما هو الحال مع الدول الاسكندنافية، كفنلندا مثلا.

- معظم الدول التي حققت قفزة نوعية في مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة، بدأت ذلك من التعليم، ومن الأطوار الأساسية.
- وإن أردنا أن نحقق هذه القفزة بدورنا، فإن نوعية الأستاذ والنخبة هي التي عليها أن تتصدّر المشهد التربوي من الطور الابتدائي. لكننا للأسف الشديد، نسلك عكس هذا الاتجاه تماما.
- يفترض أن يقود الدكاترة التعليم الابتدائي، في تخصصات متعددة: علم النفس المدرسي، علم نفس الطفل، علم النفس البيداغوجي، علم اجتماع التربية..إلخ.
- **س- ماذا عن احترام خيار الطالب الوافد؟ ألا يساهم هذا أيضا في فشله ورسوبه؟**

5. ج- نعم. فمن المسببات المباشرة لرسوب الطالب الوافد، عملية التوجيه الخاطئة التي تلعب دورا كبيرا، وبنسبة كبيرة جدا، حيث أن أغلب الطلبة لم يتم توجيههم حسب رغبتهم إلى التخصصات التي يرغبون بها.

6. للأسف، لا تؤخذ رغبة الطالب بعين الاعتبار، ولا تستفيد من تنقيط معين، وأصبح الأمر يخضع للتقنية لا غير.

7. دائما ما اطرح على الطلبة الوافدين إلى الاجتماع، سؤالا حول خيارهم الأول في البكالوريا، وعادة ما أتفاجأ إذا كان الخيار يقارب نصف الطلبة، وأحيانا، لا أعثر على أي طالب اختار علم الاجتماع، أثناء الدرس التطبيقي، لأن المنظومة الاجتماعية والمنظومة التربوية أعطت قيمة متدنية جدا لتخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية وكذا حرم نظام الدولة حاملي هذه الشهادات من خوض المجال المهني ضمن أولوياتها، خاصة المتحصلون منهم على الليسانس.

8. معظم خيارات الطلبة تتم على أساس الخيارات التي تتيح لهم إيجاد منصب عمل في سوق العمل لاحقا. للأسف الشديد فرص المتخرجين في علم الاجتماع ضئيلة جدا اليوم، حتى على مستوى التعليم. وهو الأمر الذي جعل معظم الطلبة في العلوم الإنسانية يدرسون بلا رغبة ولا أمل، وبمجرد ما تتوفر لهم فرصة

تغيير التخصص، ينتقلون إلى تخصصات أخرى، أو يضطر الطالب إلى إكمال سنوات الدراسة، بأقل جهد ممكن ريثما يحصل على الشهادة.

س- لماذا لم تنجح المنظومة التربوية في خلق عقل يحلّل، ونجحت إلى حدود بعيدة جدا في خلق عقل ينقل؟

9. ج- علينا أن نشير أيضا إلى أن العقل التحليلي والاستنباطي، في العلوم الإنسانية، يتطلب نوعا من التعامل الخاص مع المعلومات المتوفرة، وطريقة البحث عنها، وهو أمر لم يحسن الطالب التعامل معه اليوم، بتوافر وسائل المعلومات بشكل كبير وواسع، مما جعلنا نعتقد بأن تلك الميزة كانت موجودة في أجيالنا القديمة التي كانت تُعمِل العقل أكثر من النقل، بينما جيل اليوم، أصبح يُعمل النقل أكثر من العقل، ويكتفي حتى في بحوثه بالنسخ واللصق...بل إن البحوث في حدّ ذاتها صار يتم شراؤها جاهزة من المكتبات المحاذية للجامعات، التي صارت تنسخ بحوث كل أستاذ، وتعاود بيعها كل سنة للطلبة. بل إن هناك أساتذة يتعمدون بيع بحوثهم السنوية للمكاتب كي يقتنيها الطلبة.. !!!.

10. طبعا يبقى الاستثناء قائما، وأنا أرجع هذا الضعف الموجود في التركيبة الذهنية لنوعية المُنتج التربوي الذي أفرزته منظومة تربوية التي لم تحسن وضع الحدود بين نقل المعلومة، التعاطي معها، قراءتها، ثم تفسيرها واستنباط ما يمكن استنباطه منها، بعد عملية التفكير.

11. للأسف التقنية الجديدة والوسائط المتعدّدة، حين تتواجد بين أيدي شعوب معروف عنها بأن مردود العمل والإنتاج (إنتاج المعرفة) لديها ضعيف جدا، كما هو الحال في المجتمع الجزائري، تتيح للعديد من الأفراد العقلية الاتكالية، وبالتالي تصبح تلك التقنية بمثابة المثبّط على التفكير والذريعة التي تدفع به إلى التكاسل. أحيانا يكون الحرمان، من أهم الأسباب التي تلد الهمّة. لذلك فإن البحوث الجامعية، غدت مجرّد نقل سريع جدا للمعلومة دون تمحيص، وغدا الطالب مصابا بنوع من الإعاقة الذهنية التي تمنعه من التفكير، وبالتالي من توظيف المعرفة، ونشر المعرفة وإنتاج المعرفة لاحقا.

12. أما فيما يتعلق بربط الجامعة بالثانوية وضبط مدخلات ومخرجات العملية التربوية، فإن الفكرة تبدو جيدة، لكن المشكلة ليست هنا، بقدر وجود مشكلة في تطبيق القوانين والتصورات، في مجتمع تعوّد على الاستعصاء أمام القوانين وتنفيذها. نحن نمتلك ترسانة من القوانين المتطورة عالميا والحديثة، لكن بالمقابل، اثبت الفرد الجزائري وشخصية المجتمع الجزائري ككل بأن المشكلة موجودة في تطبيق القوانين.

13. علينا أن نعلم بأن سياسة الدولة هي التي تقف وراء السياسة التربوية دائما. فإذا افترضنا بأن الدولة تبنت سياسة المقاولاتية، فإنه من الواجب أن يكون هذا الاتجاه بمثابة المادة التي يجب أن تدرّس في كل التخصصات بلا استثناء. وبحكم تجربتي، لا زال هذا الفكر الذي يرتبط بالمقابل بالبيئة التمكينيه غائبا عن الطلبة، وعن أغلب الأساتذة، ومازال الطلبة المتخرجون، يسعون نحو التوظيف عبر الوظيف العمومي كأجراء salariés، ولا يحسنون التفكير باستقلالية ضمن مشاريع مؤسسة ناشئة، وهي مشكلة مرتبطة في الأساس بغياب الثقة في النفس، في الشهادة، وكذلك غياب البيئة التحفيزية.

14. وعليه فإن الفكر المقاولاتي يبدأ من السنة الأولى بالنسبة للطالب الوافد، الذي يجد في استقباله البذرة الأولى للفكر المقاولاتي ولمشروعه الذي عليه أن يعمل عليه طيلة مشواره الأكاديمي. وهنا تصبح العملية التكوينية في الجامعة بمثابة المحفّز الأساسي الذي يتماشى مع حلم الطالب بالنجاح بدءا من السنة الأولى، وبتحقيق مشروع ناضج ضمن بيئة آكاديمية ناضجة وعصرية خارج النمط الاعتيادي، وبالتالي يتأسس النمط الآكاديمي المؤسس الذي يجازي الطالب ويحترم الإبداع، ويفتح المجال للأفكار المختلفة كما هو الحال عليه في كبرى الجامعات، والتي تسجل مستوى قليلا من الرسوب بسبب هذه الدينامية وهذا الحراك وهذه المحفزات: نوع من التهديف المسبق للفعل التكويني.

عرض وتحليل نتائج المقابلة –الثالثة–والحلول (الآليات المقترحة)

23– إعادة النظر في طريقة تدريس الإحصاء وكذا اللغات والرياضيات والمنطق أو الفلسفة في الجامعة، من أجل تدارك النقص المسجل على مادتي الإحصاء والمنهجية لدى الطالب الوافد، والذي استمدينا بأن

الرسوب في هتين المادتين يعود إلى مرحلة ما قبل الجامعة. ومجددا نعود إلى فتح ملف التلقين الذي صار عمادة النجاح، على كل المستويات تقريبا منذ الابتدائي حتى الجامعة، غافلين عن ملكة الاستنباط ودورها في تنمية القدرات الذهنية والإبداعية لدى الطالب.

24- إعادة النظر في نوعية السؤال الاختباري للتلميذ، الذي من شأنه أن يعيقه على التفكير، ويدفعه دفعا نحو التلقين والحفظ.

25- إعادة فتح المعاهد التكنولوجية على أساس علمي متطوّر، للرفع من نوعية وقيمة الأستاذ.

26- إعادة النظر في: التوظيف المباشر لحاملي الليسانس، والاكتفاء بهذا الشرط الوظيفي من أجل التدريس.

27- الاعتماد على تعليم ابجديات المدرسة المبدعة الذكية أثناء الدورات البيداغوجية التأهيلية للأساتذة.

28- ربط الإصلاحات التربوية بكل المراحل التعليمية، وليس فقط على مستوى الجامعة، ابتداء من المدرسة الابتدائية، والاعتماد عليها كأهم مدخل للمسار التعليمي، وانتقاء أفضل الأساتذة والشهادات للقيام بهذا الدور الذي عادة ما يسدى إلى المتخرجين الجامعيين عديمي الخبرة في التدريس والحاصلين فقط على شهادة الليسانس، وهو الأمر الذي خلف العديد من المشاكل وكسر المسار الراقي للعديد من التلاميذ، جعل التعليم ومضمون التعليم جدّ سيء، وقد عمدت الدولة على شعبوية التعليم والتوظيف، أكثر من اعتمادها على نوعية المنهاج التعليمي الراقي والأستاذ الذي يكون في مستوى غير المستوى الحقيقي لصناعة مصير أمة عبر أخطر مسؤولية: التربية.

29- المرافقة المالية لتوظيف أصحاب الشهادات العليا كأساتذة في مختلف المراحل التعليمية السابقة للمرحلة الجامعية، وبذلك نحل مشكلة الأساتذة البطالين أصحاب الشهادات العليا من جهة- ماجستير ودكتوراه- ، ونرفع من جهة أخرى من مستوى التعليم في تلك المراحل، إذ لا يعقل أن يتم توظيف تلك الفئة من الأساتذة بنفس راتب المتخرجين الجدد من أصحاب الليسانس أو التتكّر للشهادة العليا من أجل التوظيف

براتب شهادة أقل، وهو الأمر الذي يقع والذي يجعلنا نتساءل إن لم يكن الهمّ المالي لوزارة التربية والتعليم، أهمّ من الهمّ المرتبط برفع مستوى الأستاذ وتحسين المردود، وبالتالي التحصيل لدى التلاميذ، ونحسب أن تغيير هذا الواقع المزري لا يمكن له أن يتأتى إلاّ من خلال سياسة دولة راقية تعتبر التعليم هو أساس التنمية، ليس شعاراتيا، كما يحدث وإنما عمليا كما نأمل. ولا يتأتى هذا طبعا على مستوى الوزارة الوصية وإنما على مستوى الإرادة السياسة العليا للبلاد.

30- مسألة التوجيه تم التطرق إليها في النقاط الفارطة، ونحسبها كافية.

31- ينبغي العمل على مستوى وزارة التعليم العالي على منح الطالب الوافد على مستوى العلوم الإنسانية والاجتماعية دفقة من الأمل ابتداء من السنة الأولى، لأننا مجتمعات لم تحقق بعد الرفاه الاجتماعي المطلوب، والعمل على المستوى الاجتماعي والاقتصادي من أهم الطرق التي تؤدي إلى تحقيق هذا الرفاه الذي يستفيذ منه كل المجتمع، لذلك فإن العاملين على هذا الحقل ملزمين بتحفيز الطالب – بشكل خاص- على مستوى هذه التخصصات التي ظُلمت لعدة سنوات كقيمة علمية واجتماعية، مما جعلنا ندفع ثمن هذا الإهمال، على مستوى نوعية الطالب في العلوم الاجتماعية، ومضمون ومنهاج هذه العلوم، اللذين يعانيان من نوعية الأستاذ ومن مضمون الخطاب الأنسي التلقليدي، وبالتالي نحصل على مخرجات ضعيفة بوجه عام، من شأنها أن تسيء لتنمية المجتمع ككل لاحقا، وأن تذكي أيضا العنصرية الأكاديمية بين التخصصات، والتي تحدثنا عنها سابقا.

32- يجب إعادة النظر في تكوين العقل التحليلي والاستنباطي في العلوم الإنسانية، أثناء المرحلة الثانوية،عمليا وليس عبر الدروس المنقولة، و الذي أخضع هذا العقل للتلقين- كما ذكرنا سالفا- ففقد قيمته التحليلية، والحدّ من تغوّل وسطوة النقل الجاهز للمعلومات والبحوث الناجزة التي وللأسف الشديد، عادة من نجد أساتذة زملاء مشاركين في هذا الجرم.

33- يجب العمل على توعية الجمهور بمدى خطورة سوء استعمال وسائل الإعلام وجاهزية المعلومة التي يتم نقلها دون تمحيص ولا تفكير، والتي من شأنها أن تصيب عقل التلميذ، ثم الطالب بالوهن أو العطالة الذهنية على تحليل الفكرة وفهمها، ثم استنباط ما يمكن استنباطه منها، فتقضي على ملكة التفكير، وهو دور السوسيولوجيين والاسرة والمدرسة، بعيدا عن دور التدريس الذي لا يرى السوسيولوجي سواه أثناء بداية مشواره العلمي وبعد تخرجه، لذلك فإن الدولة مدعوة إلى توسيع دور السوسيولوجيين وعلماء النفس التربوي عبر استحداث أسلاك توظيف جديدة.

***

د ـ المقابلة الرابعة مع الدكتور مصطفى عبابسة- أستاذ محاضر ب: **خبير إحصائي. 10 سنوات خبرة، تدريسا وبحثا. مركز البحث حول المناطق الجافة CRSTRA بسكرة.**

س: من بين أهمّ المقاييس التي يسجّل فيها الطالب أعلى مستويات رسوب، بكلية الاقتصاد وعلوم التجارة، مقياسي الإحصاء والاقتصاد الجزئي إلى ماذا يعود هذا؟

1- **ج**- إن الضعف أو ارتفاع الرسوب المسجل على مستوى كلية الاقتصاد، فيما يتعلق بمادة الإحصاء أو الاقتصاد الجزئي، لا يسجّل لدى الطلبة الذين كان تخصصهم القبل-جامعي مرتبطا بالرياضيات أو العلوم الدقيقة، لأن الاقتصاد الجزئي مرتبط بنوع معين من الرياضيات المتقدّمة (الدوال غير الخطية التي تحتاج إلى أدوات رياضية متقدّمة نوعا ما مثل طرق التحسين Les méthodes d'optimisation للاقرانجLa grange، وهي أمور يتحكم فيها من استطاع التقدّم نوعا ما في الرياضيات)، بينما التخصصات الأخرى، الطالب فيها ضعيف من ناحية تمكنه من الأداة الرياضية، مما يجعله يفشل كوافد جديد على تخصص الاقتصاد في هذا الجانب. لذلك فإنه من المفروض توجيه الطلبة الذين يمتلكون مستوى عاليا في الرياضيات إلى تخصص الاقتصاد.

2- للأسف، تقوم كلية الاقتصاد في الغالب بتلقين الطلبة لطرق الاقتصاد الجزئي، لكن فهمها يظل بعيدا عن متناول الطالب في الغالب، خاصة فيما يتعلق مثلا بطرق تعظيم المنفعة..

3- الإحصاء أيضا يقابله الطالب بنوع من الفشل أو الضعف في الفهم: على مستوى تعدد المقاييس الإحصائية، مثل مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس الشكل، ومقاييس التشتت، مقاييس التقهقر Régression، وكلها مقاييس يجب حفظها، وتتطلب وقتا. لكن للأسف، المدة الزمنية غير كافية (ستة أشهر أمر غير كاف بتاتا).

4- تكثيف المواد في السنة الأولى، حتى وإن اعتمدت على الحفظ، فهي غير كافية في ستة أشهر، وسرعان ما ينساها الطالب، لأنها تتطلب تدريجا في التلقين وفي الفهم ، وبالتالي وقتا أطول.

5- وإذا اجتنبنا مسألة التقليل من المواد المدروسة في السنة الأولى، فإن المشكلة التي ستطرح بالإبقاء على المواد ذاتها، هي مسألة الضغط المترتب على الطالب، بحيث لا يمكن لكثرة المواد المدروسة أن تتوافق مع صعوبة بعض المواد من جهة، وقلة المدة الزمنية لفهمها بدل حفظها من جهة ثانية.

6- وحتى المدة الزمنية الصغيرة التي تتعلق بسداسي واحد، لا تكون بهذه المدة فعلا، بل اقل بكثير إذا احتسبنا العطل والإضرابات ...إلخ، والتي قد تختزل مدة الدراسة تلك في شهرين أو ثلاثة فقط ضمن السدائي.

7- لذلك يجب تمديد مدّة التكوين، لمدة سداسيين، بدل السداسي الواحد، والتقليل من المواد، شرط التقليل من عدد الطلبة طبعا. وهو أمر عويص جدا.

س- يتحدث بعض الزملاء خاصة في "علوم الطبيعة" بأنه لا مناص من استمرار تدريس نفس التخصصات الثانوية على مستوى الجامعة كي يكتسب الطالب خبرة أكثر !!

8- **ج-** فيما يتعلق بفكرة استمرار نفس الطالب في التخصص الذي درسه بالثانوية، كي يتمكن من تخصصه أكثر في الجامعة، فهي غير ملزمة في حقيقة الأمر، لأن الطالب في الجامعة، يفكّر

أيضا بمنطق اقتصادي أثناء خوض غمار الدراسة في أقصر مدّة، وبأقل جهد، والحصول على العمل بعد التخرّج مباشرة: وهكذا يختار مثلا، تخصص الاقتصاد أو الشبه طبي،على الرياضيات أو العلوم الدقيقة أو التكنولوجية بشكل عام، فهو يأخذ أقل وقت أثناء التكوين، ويلتحق بالتوظيف في مدّة أسرع، وفق ما يعرضه سوق العمل من مناصب شغل.

9- أحيانا أيضا، لا يطرح موضوع الخيار بالنسبة للطالب، بحيث يتم توجيهه دون رغبته إلى تخصص لم يختره أصلا، أو خيار أتاح له معدّله فقط التواجد به.

10- أثناء الدراسة الأكاديمية، يمكن تسمية هذا النوع من الخيار الاقتصادي بالاستثمار في الذات. بحيث يتم اختزال مدة الدراسة في جهد أقل، مدة أقصر، وعائد أسرع.

س- كيف يمكن لنا أن نفسر ضعف المنظومة التربوية القبل - جامعية اقتصاديا؟

11- **ج-** أرى أن من بعض الحلول الناجعة، تقليل عدد التلاميذ في الثانوية، بحيث يتم توجيههم إلى التكوين المهني. وإذا لزم توسيع تعداد المدارس والصفوف، من أجل التقليل من تعداد التلاميذ داخل القسم، وبالتالي يتم توظيف أكبر قدر من الأساتذة، ويرفق ذلك بتجهيزات أكثر..إلخ. أي أن العملية التربوية بحاجة إلى دعم شامل وظرف مالي أكبر على كل المستويات، يتوازى كل هذا مع نمو في العجلة الاقتصادية والإنتاج من أجل احتواء المتخرجين وامتصاص اليد العاملة. فإذا ما نقص الضغط على مستوى الثانويات، تتحسن حتما نوعية التعليم، فيتحسن بدوره الأفق الاقتصادي للطلبة الجامعيين.

12- المشكل إذا، يعود حتما، إلى ضعف النمو الاقتصادي، الذي يصيب بعدواه كل الأصعدة بما في ذلك الصعيد التربوي. النمو عبارة عن عجلة، يحركها الاقتصاد. فإذا أصيب الاقتصاد، يصاب كل شيء بلا استثناء.

13- إن أساس التكوين والاستثمار في الرأسمال البشري الذي يقوم على التربية، يسعى بلا شك نحو تكوين الفرد تكوينا ذا أبعاد اقتصادية لاحقا، تديرها حتما المؤسسات الاقتصادية النامية، التي ستكون بحاجة إلى الطالب المتكون بشكل احترافي. وكلما كان الطالب متمكنا، كلما كانت فرص العمل متاحة.

س- وماذا عن مشكلة اللغة التي لم تعد تخفى على أحد؟

14- **ج-** فيما يتعلق بمشكلة اللغة، فإن الأمر اجتماعي وجغرافي ومهني. ساكنة الجنوب لا تشجّع التعاطي للأسف الشديد مع اللغات الأجنبية، مما جعل حتى نوعية تعليم تلك اللغات ضعيفا جدا ابتداء من الابتدائي. بل إنه شبه عديم، وهناك من لم يدرس تقريبا اللغة الأجنبية أصلا في الابتدائي، فنما ضمن تكوين جدّ ضعيف. إن القاعدة اللغوية تبدأ من مرحلة الابتدائي. فإذا كسرنا هذه القاعدة، كان باقي المشوار العلمي للتلميذ محطّما.

15- المشكل اللغوي يشبه كرة الثلج، كلما تقدّم العُطْلُ، كبُرت الكرة ونمت حتى المرحلة الأكاديمية، خاصة في التخصصات التي تحتاج إلى اللغات الأجنبية.

16- يجب التنويه ابيضا إلى أن الحجم الساعي للتعليم في الجزائر كبير نوعا ما، الأمر الذي جعله يعتمد على الحفظ أكثر من اعتماده على الفهم، وهذا ما من شأنه أن يقف عائقا أمام إنشاء آكاديمية مبدعة من شأنها تطوير البحث العلمي لاحقا بما يتلاءم والمتطلبات الاقتصادية للبلاد.

عرض وتحليل نتائج المقابلة –الرابعة –والحلول (الآليات المقترحة)

34– ضبط ملمح الوافدين الجدد على مادة الاقتصاد بالجامعة على أساس التخصصات التي درس فيها التلاميذ مادة الرياضيات أو الذين كان تخصصهم في العلوم الاقتصادية أساسا، حتى لا نحيد عن تنمية التخصص بشكل احترافي أثناء التكوين الجامعي، ولا نضيع السنوات الثلاث السابقة، وهو الأمر الذي لا يتحقق دوما للأسف الشديد، وعادة ما لا يؤخذ بعين الاعتبار أثناء التوجيه، بل يترك بشكل عام أثناء التوجيه، فيتنافس على المناصب من كانت لديهم تخصصات غير الاقتصاد مباشرة. وهو الأمر أيضا الذي يذكرنا بالتخصصات التقنية سابقا التي أضاع فيها أغلب طلبتها سنوات التكوين، وغيروا تخصصاتهم بحكم الانتقاء العشوائي الذي لا يحمل سنوات التكوين ما قبل الجامعي محمل الاعتبار، ولا يمنحُ المُجاز نقاطا إضافية، رغم كون سنوات التكوين تلك بمثابة التكوين الذي يرقى إلى مصف تكوين تقني سامي، فيكون بذلك مواصلة الدراسة الجامعية بمثابة التكوين الاحترافي المهني. هنا، نطرح سؤالا عن جدوى كل تلك السنوات السابقة، وعن الهدر الحقيقي الذي يمارسه نظام التعليم تجاه جهد الطالب الذي يضيع والخبرة التي يكتسبها ولا تؤخذ بعين الاعتبار، وعن القرارات الجزافية للقائمين على البرامج التربوية والتعليمية والتكوين في الجزائر. وهو الأمر الذي أدى إلى غلق المتقنات على المستوى الوطني، مع أول بكالوريا إصلاح عام 2008.م وأفشل هذه التجربة التي تم استيرادها أصلا من دول أوروبا الشرقية، بعد أزيد من ثلاثة عقود. وفي هذا نتذكر أيضا التجربة غير المحمودة أيضا التي تنتهجها الجامعة أيضا، والمتعلقة بنظام الـ .أم.دي، التي تم استيرادها هي أيضا من أوروبا الشرقية كتمهيد لمشاركة تجربة التصنيع بين الجامعة وعجلة الاقتصاد...والتي نمارس فيها اليوم، نوعا من مواصلة الفشل (راجع الفصل النظري الثاني من مبحثنا).

هنا، أجدني أؤكد على الملاحظة الهامة التي أشرت إليها سابقا حول ضرورة مرافقة مسار التلميذ والطالب بسجلّ تربوي يؤرّخ لملمحه ومساره العلمي، ولا مناص من رقمنته اليوم، كي يغدو بمثابة السجل الوطني للمتعلّم LE REGISTRE NATIONAL DE L'APPRENANT .

35- إعادة النظر في طريقة تدريس الاقتصاد الجزئي والإحصاء، اللذَين يسجلان رسوبا كبيرا على مستوى الوافدين الجدد على تخصص الاقتصاد، وخاصة فيما يتعلق بتدريس "طرق تعظيم المنفعة"، وكذا بعض المقاييس الخاصة بالإحصاء، والتي لا توفّرُ لها المدة الزمنية المطلوبة (ستة أشهر فقط).

36- إعادة النظر في المدة الزمنية لتدريس الاقتصاد بشكل يرقى إلى الفهم ويمكّن الطالب من التحليل والتفسير، بدل التلقين والإعادة، والتي صارت للأسف الشديد سمة تصبغ كل التخصصات الأنسية تقريبا.

يعدّ الاقتصاد ضمن المؤشرات التي تؤكد عليها سياسة الدولة اليوم، ولا يمكن لأي مشروع تنموي أن يحدث دون أن يكون له تأثير سوسيو-اقتصادي. وما منتهى عجلة أي تكوين جامعي إلا ويتأكد في الإجابة عن إشكاليات الحاجيات الوطنية الاقتصادية. لذلك فإن الاقتصاد اليوم، حين يكون على أسس حقيقية واحترافية على مستوى الجامعة، يمكن له أن يختزل منتهى وهدف أي مجهود علمي، وفي كل التخصصات بلا تمييز، من أجل الإجابة عن حاجيات البلاد الحقيقية، بدل ذلك التكوين الأكاديمي الفارغ الوفاض الذي كان يعتمد على إعادة كلاسيكيات النظريات الاقتصادية التي لا تسمح لك بدخول سوق العمل إلاّ في شكل متخفي بشهادة علمية لم تُختبر. ونحسب أن الدراسات العليا والبحث العلمي هو الذي من شأنه أن يسمح لنا باختبار قيمة التكوين الجامعي على مستوى كليات الاقتصاد الوطنية، التي عليها أن تقود مشعل التكوين المتين، ضمن الاقتصاد المعرفي https://www.oecd.org/naec/THE-KNOWLEDGE-ECONOMY.pdf : The knowledge economy (4). لذلك فإن التفكير الجيد والمحترف في كيفية تسيير هذا التخصص يعدّ من الأولويات التي على سياسة الدولة أن تهتم بها، وإعادة النظر في الحجم الساعي لتدريس مواده وكيفية تدريسها، والمنهاج المتطوّر، والتوجيه الابتدائي للطلبة الوافدين الجدد ودراسة ملمحهم، يعدّ من الضروريات الوطنية لتنمية هذا القطاع الأكاديمي الهام، الذي صار يقود حاضنات المشاريع ، والمشاريع الناشئة والبورصات العالمية، وتبادل السلع والخدمات والإشهار...إلخ...

إنّ الزج بالجامعة في هذه العجلة التنموية التي تعدّ أهم مدخل تنموي من أجل صناعة الغنى والرفاه، يعدّ ضرورة مستعجلة جدا، لذلك فإن تسيير هذا القطاع، عليه أن يكون احترافيا ورفيع المستوى، وعليه أن يحظى أيضا بتبادل الخبرات مع الخبراء الاقتصاديين في الدول الناجحة.

انفتاح الجامعة على الخارج أمر لم يعد من المجدي السكوت عليه.

36- لقد اشرنا كمقترح رآه الخبراء من أجل التقليل في ظاهرة الرسوب بالجامعة، إلى امتداد التخصص الثانوي إلى مابعد الجامعة، إلى الفائدة من وراء ذلك، وعلى رأسها اختصار الجهد أثناء التكوين الجامعي، والوقت والتكوين المحترف، لكننا لم نشر بتاتا إلى إلزامية هذا الشرط، وهو الأمر الذي حذّر منه أيضا الخبراء المستجوبون، لأن استراتيجيات الخيار واحترام رغبة الطالب، في تغيير التخصص واختزال مدة الدراسة، للدخول في أسرع مدة في سوق العمل، يعدّان أيضا أمرا استراتيجيا أيضا في نجاح المسار العلمي للطالب، لكنني أفضل أن يتم هذا التغيير في حقيقة الأمر ضمن مرحلة تمهيدية جامعية، اعتمادا على استشارات يقودها خبراء على مستوى الجامعة، ضمن مرحلة تحضيرية، حتى لا تضيع سنوات التكوين الأولى السابقة للجامعة كما ذكرنا سابقا.

****

ه- المقابلة الخامسة، مع الدكتورة إبراهيمي نوال- أستاذ محاضر أ- : مسؤولة دار المقاولاتية: جامعة بسكرة

"دار المقاولاتية في الجامعة الجزائرية. تجربة محدودة على الفروع التقنية خاصة"

- **س- طرح العديد من الأساتذة حلّ تعميم الفكر المقاولاتي على الطلبة الوافدين من أجل تحسيسهم بالمسؤولية وبناء مشروع ابتدائي لهم سرعان ما ينضج مع تقدّم سنوات الدراسة ليكون بمثابة المحفّز للطالب، والمحسس بقيمة المادة المدروسة، وهو الأمر الذي من شأنه أن**

يدمج الطالب في المادة التي يدرسها بشكل احترافي، ويقلل من العوامل المؤدية إلى الرسوب، ويشرك الأستاذ والطالب في أهمية التخصص، عبر المرافقة L'accompagnement. فما رأيكم في ذلك، خاصة وأنتم تشرفون على هذه الدار، المعنية الأولى بهذا المقترح؟ – مدرسة الإبداع–

1- لحد الساعة، فإن أغلب الطلبة المعنين بالعمل معنا، هم من: المستر 2، والليسانس سنة3.

2- أما طلبة السنة الأولى فيستفيدون على مستوى التحسيس، ليس كدروس مباشرة، وإنما عبر حملات التحسيس والتظاهرات: Welcomday– مائدة مفتوحة.

3- قمنا بتظاهرات متنقلة على مستوى الكليات من اجل التحسيس، ولكن الأمر كان يتعلّق بمن هم على مستوى التخرّج وليس على مستوى الطلبة الوافدين.

4- يجب التأكيد على أنه يتم التركيز على الكليات التقنية والتكنولوجية والإعلام الآلي. لكن هذا لا يعني أنّ هناك استثناء إذا تعلّق الأمر بالأدب مثلا أو الحقوق...

5- فكرة المقاولاتية، لا ترتبط حتما بالتكنولوجيا والهاي تاك، بل **بملمح الطالب ومهاراته:** مشكلة مطروحة في "السوق"، ويريد أن يجد لها حلا.

6- أنا مع توسيع فكرة المقاولاتية على مستوى كل الكليات بلا استثناء، لكن الطاقة الاستيعابية لا تسع لكي تشمل كل الطلبة، لكننا لحدّ الآن، لا نستقبل الطلبة الجدد إلا بنسبة قليلة جدا، مقارنة مع طلبة الماستر الذين سيتخرجون قريبا.

7- مبدئيا: دار المقاولاتية، مفتوحة لكل الطلبة، من السنة الأولى حتى الدكتوراه. ولا يوجد أي تعاليم بإلزامية فرضها على الطالب. وطبعا، لو تتوفّر فكرة مساعدة الطالب على إنضاج فكرة له، من السنة الأولى ليتخرج بها، فنحن مستعدون لمرافقته.

8- فكرة : دار المقاولاتية في الجامعة الجزائرية، متأخرة نوعا ما مقارنة مع تجارب بعض الدول التي يعتبر نمطها التعليمي الآكاديمي متقدّما نوعا ما مقارنة مع النمط التعليمي الجزائري. وربما مع فكرة تحديث النمط التعليمي الجزائري، الذي بدئ العمل عليه ابتداء من 2023.م، سيحدث التوافق المطلوب.

9- تعميم الفكر المقاولاتي، لا يمكن تحقيقه، لأن ليس كل طالب يتوفّر فيه ذلك الملمح. شخصية الطالب أيضا مطلوبة، لأن المبادرة تأتي منه أصلا. لذلك لا يمكن اعتبار المقاولاتية: كمادة دراسة Module، حتى لا يتم تمييعها ضمن إلزامية التقييم العام لاحقا، ويحدث لها مثلما يحدث مع المواد الإلزامية المفروضة على كل الطلبة.

عرض وتحليل نتائج المقابلة -الخامسة -والحلول (الآليات المقترحة)

37- إشراك تجربة الفكر المقاولاتي على مستوى كل السنوات الجامعية، حتى يغدو الطالب الوافد على دراية كبيرة بما ينتظره مستقبلا من تحديات ورهانات اقتصادية وفكرية في مجال تخصصه، وتتضح له جليا رؤية مستقبله العلمي، فالاهتمام من شأنه إبعاد شبح اللاجدوى والرؤية المعتمة التي طبعت مسار أغلب الطلبة.

38- يمكن انتشال الطالب الذي لم تتضح له رؤية مساره العلمي ابتداء من السنة الأولى، وبالتالي الحدّ من الرسوب بشكل كبير جدا.

39- على دار المقاولاتية أن تحظى بتأطير أوسع يمس كل التخصصات الجامعية بلا استثناء، وأن يساهم العديد من الأساتذة، كل حسب رؤيته وطريقة جعل تخصصه يحفز الطالب كي يخلق في ذهنه مشروعا علميا أو مشروعا اجتماعيا.

40- لم تتضح بعد في ذهنية الأستاذ في حدّ ذاته، الأمور المتعلقة بمشاريع المجتمع، لذلك فإن رسكلة الأساتذة على هكذا مشاريع جريئة وتنموية تتعاطى مباشرة مع أزمات المجتمع، وتأخذ في الحسبان التراث

الأنسي والاجتماعي للمفكرين الجزائريين وعلماء الاجتماع والأدباء والفلاسفة والمؤرخين، يعدّ خطوة جريئة جدا في استنهاض المجتمع الجزائري الذي لم يتقدم فيه الاجتماعيون في حقيقة الأمر بمشاريع مجتمع يأخذ بها الساسة حقا ويطبقونها من أجل نهضة اجتماعية حقيقية. لذلك فإن تحرير دار المقاولاتية من هيمنة الرؤية الضيقة للاقتصاديين أو التكنوقراطيين أو التقنيين، وانفتاحها على تخصصات جامعية واسعة يعدّ مطلبا إصلاحيا لا بدّ منه وهو الأمر الذي لم يحدث أبدا في الجامعة الجزائرية ولا على مستوى السياسة منذ استقلال البلد.

***

و. المقابلة السادسة، مع الخبير الاقتصادي، صاحب مكتب استشاري في الاقتصاد الدولي بباريس: بروفيسور عريف صلاح الدين. 30 سنة خبرة:

"يجب ضبط مدخلات الفكر المقاولاتي في الجامعة، قبل الخوض الجزافي والمتسرع لهذه التجربة على المستوى الجامعي"

- س- هل تعتبرون تعميم الفكر المقاولاتي على التعليم الأكاديمي ابتداء من السنة الأولى من أجل التقليل من الرسوب أمرا ضروريا ومهما؟

1- أعتقد أنه آن الأوان، من أجل **تكييف التخصصات الجامعية كلها على فضاء تمكيني**، حتى وإن لم يكن الأمر متاحا أو مساعدا حقا على اتخاذ هذه الخطوة بالشروط الحقيقية، والتي تعدّ متأخرة نوعا ما.

2- يجب طرح سؤال آخر أيضا: هل كل التخصصات، يمكن توجيهها، لكي تكون ناجحة كمشاريع ناشئة Start-UP؟ **فالدارس للقلسفة أو السوسيولوجيا، ربما غير مهيأ من أجل الدخول في الفكر المقاولاتي؟ لست ضدّ هذه التخصصات، ولكنها قد لا تكون جاهزة لمثل هكذا توجّه،**

والأولى التوجّه عاجلا نحو التخصصات التقنية وإتاحة الفرصة لها، والتي لديها طبيعة قابلة لمثل هكذا توجه. لكن يجب فهم القوانين والتشريعات التي تتعلق بهذا الشأن أوّلا.

– يجب ربط مدخلات التعليم بعجلة التنمية التي تحتكم في الأساس إلى متطلبات السوق من جهة، وإلى الكلفة والأرباح وبالتالي المخرجات التي تتوافق مع تلك المدخلات المضبوطة، ولا يمكن لهذا الأمر أن يتأتى في ظل **غياب المعطيات الإحصائية أو الرقمية على وجه العموم**، وهو أمر نعاني منه كثيرا، وتحتاج إليه أغلب مراكز البحوث والباحثين.

3– تحديد المدخلات أمر ضروري جدا، وضبط المخرجات بنسب معينة، نتحقق منها تباعا، ونحدد بعدها الآفاق التنموية والنسب التي سنحققها حسب الزمن المحدّد. لذلك فإن خوض تجربة الـ Strat–Up، أمر يخضع لمحددات ومؤشرات تتكامل فيما بينها، وتضبط بشكل جدّ دقيق، يتم الرجوع إليها تباعا من أجل معرفة درجات النمو، وليس أمرا جزافيا يخضع للتجربة وكفى، كما اعتدنا على سلكه سابقا للاسف الشديدعلى مستوى الجامعة ومستويات أخرى.

عرض وتحليل نتائج المقابلة –الخامسة –والحلول (الآليات المقترحة)

41 – العمل على خلق فضاء تمكيني جامعي احترافي، بشكل تشاركي مع الخبرات الجزائرية المقيمة في الخارج، حتى تعم الفائدة، والاحترافية والخبرة.

42– فهم أفضل للقوانين والتشريعيات الخاصة بالفكر المقاولاتي والشركات الناشئة، لأنها لم تتضح بعد في التجربة الجامعية الجزائرية، تهيئة لاقتصاد معرفة ومجتمع معرفي اعتمادا على تطور السبل التكنولوجية التي تمكنت منها الجامعة الجزائرية بشكل مرموق وبلغت فيها الخدمات مبلغا محترما جدا.

43– تحديد المدخلات والمخرجات قبل خوض تجربة المؤسسات الناشئة، حتى يتم ضبط الأهداف وتحديد ملمح المتخرجين تفاديا للخوض الجزافي لهذه التجربة كما يقع الآن، ضمن نوع من موضة العصر لا غير.

44- العمل، ضمن الرقمنة الشاملة، على جدية المعلومات الإحصائية وتحيينها، لأن تجربة البحث، لا يمكن لها أن تظل على صدام مع الغياب غير المبرر للمعلومات الإحصائية، وهو الأمر الذي أساء إلى تقدّم عدة بحوث تنموية، حالت دون إعطاء إجابات حقيقية للإشكاليات المطروحة.

قد تبدو هذه الحلول بعيدة عن الإشكالية التي طرحناها في مبحثنا حول آليات ردم الهوة، ومشاكل الرسوب التي هي من علاماتها، لكن إصلاح المنظومة التعليمية يأخذ غاياته من مدخلاته الأولية حيث يتم ضبطها في ملمح الطالب الوافد، ولا يمكن لها أن تتم بشكل مقتطع أو انتقائي، أو أن يتم الاهتمام بجانب والتغافل عن جانب آخر. لذلك فإن مشروع الإصلاح يكون مشروعا شاملا، أو لا يكون. بل إن التصنيف العالمي لجودة التعليم ذاته، الذي ارتضته الدولة الجزائرية كغاية مؤخرا، يأخذ في الحسبان كل تلك الجوانب بلا تمييز، وعلى رأسها نوعية الطالب، ونوعية الأستاذ، والفضاء التمكيني...إلخ.

***

ز- المقابلة السادسة مع الأستاذ البروفيسور إلياس مستاري: كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، تخصص نقد أدبي.20 سنة خبرة. جامعة بسكرة

"غياب المقروؤية وشرط الإلزامية، تختزلان ملمح الطالب الجامعي"
"وحدها المقروئية من شأنها خلق القيمة المضافة في الطالب"

س- هل تعتقدون بأن التكوين السابق للمرحلة الجامعية على مستوى اللغة العربية، ضعيف؟

ج- نعم. هناك هوّة كبيرة، بين ما درسه الطالب في المرحلة السابقة للجامعة، والمرحلة الجامعية. وأنا ارجع هذا الأمر تحديدا إلى ضعف المقروئية لدى الطلبة، والتي تكاد تكون منعدمة. الطالب لا يطالع ولا يبحث ولا يتثقّف، يكتفي فقط بما يعطى له في المنهاج الدراسي.

س- إلى هذه الدرجة تؤثر المقروؤية على مستوى الطالب؟

ج- نعم. فالطالب لا يقرأ. ولا يلزم نفسه إلاّ بالبحوث التي ينجزها.

س- أي أن الطالب صار المحرك الوحيد فيه هو " الإلـزام"؟

ج- نعم. صار لا يقرأ ولا يبحث إلاّ إذا ألزمته ببحث وببطاقة بحثية. وعندما يغيب هذا الشرط الإلزامي، تنتفي تباعا القراءة والبحث. عندما تطالب الطالب، يقوم بالمطلوب. أما القيمة المضافة، فلا مكان لها، كمجهود فردي من اجل المكسب والتكوين الذاتي الذي لا يزول.

س- هل هذا هو ما يمكن تسميته بالتكوين من أجل الشهادة فقط؟

ج- تماما.

س- هل مردّ هذا يعود أيضا إلى هوان التكوين على المستوى الابتدائي؟

ج- قديما كنا ندرس من المرحلة الايتدائية مرورا بالمتوسطة ووصولا إلى المرحلة الثانوية، جميع العصور: من العصر الجاهلي، إلى صدر الإسلام، ثم الأموي، ثم العباسي الأول والثاني، ثم الأندلسي...إلخ. كان المنهاج جدّ غني. كنا في الابتدائي ندرس نصوصا للعقّاد. لطه حسين، للمازني، ميخائيل نعيمة، جبران خليل جبران..إلخ.

س- كأنّك تريد أن تقول بأن الطالب الجامعي، حينها، درس كل تلك الأمور قبل قدومه إلى الجامعة (المكاسب)؟

ج- نعم. كان الطالب الجامعي يتعرف على كل تلك الأسماء وتلك العصور، قبل اختياره لتخصص الأدب العربي تاريخا وأدبا. للاسف، طالب اليوم، لا يمكن له أن يسمي عصور الأدب. وحتى إن حاول، يتلعثم بها ولا يعرف أعلام الأدباء والشعراء لتلك العصور.

س- هل هذا ينفي وجود الطالب المميّز؟

ج– طبعا لا. هناك المميز من الطلبة، لكنهم ندرة. الغالبية تعاني كثيرا وليست في المستوى المطلوب منها.**(هناك هدر في المردود يجب الانتباه إليه جيدا وتقييمه)**

س– إلى ماذا يعود تمايز الطالب؟

ج– يعود إلى المجهود الفردي خاصة، وطبعا هناك إضافات يقدمها الأستاذ الذي يكون في المستوى، واخرى يضيفها المنهاج الذي عليه أن يكون هو ايضا في المستوى. لكن الأكيد أن المطالعة شيء مهم جدا في حياة الطالب. وهو أمر غير موجود لدى طالب اليوم. لذلك كانت نصيحة نجيب محفوظ دائما: أن يقرأوا، ويقرأوا، ويقرأوا...

س– إذا ربطنا كل هذا بظاهرة الرسوب، هل هذا يعني بأنه لا يوجد أي قانون في المنهاج الدراسي قبل الجامعي، يحث على المطالعة؟

ج– هناك مكتبات للمطالعة في كل المؤسسات التربوية قبل الجامعة. والأساتذة يحفزون التلاميذ على المطالعة. **لكن ثقافة المجتمع هي التي تغيب عنها المقروئية. الطالب يربي فكرة المقروئية منذ مرحلة الابتدائي.** فالأمر كما قد يعود إلى عجز المدرسة عن زرع مثل هكذا تربية في ذهن التلميذ، سنجد بأن هذا الأخير لا يبذل الجهد الكافي من أجل تربية فعل أو سلوك المطالعة فيه، لأن فكرة المطالعة، وبكل بساطة، غير موجودة كثقافة المجتمع. والأمر يمكن الوقوف عليه مثلا، على مستوى المجتمع الأوروبي الذي يطالع في كل مكان، في الميترو في الحافلة في القطار في الطائرة...إلخ. المجتمع الغربي يقرأ بشراهة، وبلا محدودية في السنّ.

– س– ألا يساهم غلاء سعر الكتاب في الحدّ من المقروئية، حتى غدا الأستاذ في حدّ ذاته عاجزا عن اقتناء مراجعه من راتبه، بسبب وهن راتبه الشهري؟

ج– قد يكون هذا جزءا من المشكلة ربما، لكنه ليس شرطا، لأن مكاتب الجامعة مملوءة بأمهات الكتب وبالآلاف، لكن للطالب اهتمامات أخرى، غير اهتمامه بالمطالعة.

س- هل يعود الأمر لوسائل الاتصال الاجتماعي المختلفة التي أصبحت بمثابة وسائل تتفيه بدل كونها وسائل ترفيه ومعرفة؟

ج- نعم، ويمكن اعتبار أننا عجزنا عن التأقلم معها. كنا نتمنى أن يكون الطالب مثقفا. لكن للأسف. هو ليس كذلك.

س- هل أنتم مع ربط الجامعة بالثانوية عبر جسر استراتيجي تربوي، يتم فيه ضبط المدخلات، حتى تستوي عملية التوجيه على مستوى الجامعة، وضبط ملمح الطالب الوافذ؟

ج- هذا هو الأساس من أجل تضييق الهوة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي. وهو الأمر الذي تخوضه بعض الدول منذ سنوات، على غرار السعودية مثلا.

عرض وتحليل نتائج المقابلة -السادسة -والحلول (الآليات المقترحة)

45- تشكل المقروؤية عماد المعرفة في أي تخصص. وانعدامها في المرحلة التي تسبق التعليم الجامعي، خلق فجوة معرفية كبيرة، ترجمها الطالب منعدم الثقافة في تخصصه.

46-تحولت ثقافة المدرسة من واجب التكوين من أجل مجابهة مشاكل الحياة مستقبلا كقيمة مضافة لا تفنى، إلى التكوين الإجباري والملزِم من أجل الشهادة.

47- تحول التعليم من البساطة والمعرفة الواسعة، التي تتأكد بالمكتسبات في شكل ثقافة فردية دائمة، إلى التعقيد والمعرفة الساذجة، في شكل غياب تام للثقافة، ومعرفة محدودة جدا، تكتفي بالحلول الظرفية التي سرعان ما يتم التغاضي عنها. سرعة المكسب، توازي سرعة زوال المكسب ذاته.

48- المنهاج الدراسي المكثّف في علوم اللغة والأدب، السابق للمرحلة الجامعية، ضعيف جدا من ناحية المضمون، لذلك ينبغي إعادة النظر في قيمة ومضمون ذلك المنهاج، ونوعية الأستاذ واختبار ثقافته، ورسكلته بشكل دقيق، ومتابعته حتى نتفادى المستوى المتدني لنوعية الطالب الذي يدخل إلى الجامعة بلمح جدّ ضعيف: المضمون هو الذي يعكس قيمة الوعاء الذي أفرغ فيه.

49- على المطالعة على مستوى المدارس أن تأخذ طابعا رسميا وتشريعيا على مستوى الوزارة، بحيث تكون ملزمة، وعلى الدولة أن تتبع نهجا جديدا للمثاقفة والتوعية الجماهيرية، وتوفير الكتاب ووسائل المعرفة المختلفة بأسعار تتوافق والقدرة الشرائية، ولا ضير في العودة إلى دعم الكتاب.

50- على علماء الاجتماع والتربويين أن يساهموا بشكل مكثّف في توعية الجماهير، بقيمة وسائل الإعلام الجماهيرية، وطرق استخدامها بشكل عقلاني، وتوفيرها بشكل موسع على مستوى المدارس، كي تكون في متناول كل الشرائح الاجتماعية، وهو الأمر الذي لا زلنا بعيدين عنه كثيرا.

51- الجسر الاستراتيجي التربوي، الذي يربط بين الجامعة والثانوية، أصبح أمرا لا بدّ منه.

****

ي- المقابلة السابعة: الدكتورة أمال شرف الدين- أستاذ محاضر أ- ، 30 سنة خبرة بين التعليم الثانوي والجامعي في الآداب واللغة الفرنسية، تخصص لغويات Linguistiques . جامعة بسكرة

"السياسي لم يستشر السوسيو- لغويين في قراراته المتعلقة بمكانة اللغة الفرنسية الحقيقة في الجزائر"

س- في الآداب واللغات تحديدا- اللغة الفرنسية بشكل أدق-، يعاني الطالب الوافد من مشكلة فهم النص والتحرير Un problème de compréhension et d'écrit .

ج- أعتقد أن **التكوين بين الثانوية والجامعة يعاني من مشكلة قطيعة Une rupture** . بعد التكوين الثانوي، تخضع كل اللغات الأجنبية إلى مسار ممنهج له أهدافه : وقبل هذا، على مستوى الثانوية، نقوم بتدريس النص فهما Compréhension وتبريرا Argumentation، وشرحا Explication . فأثناء دراسة الوحدة L'unité، لمدة شهر تقريبا، نمنح للطالب الأدوات المبرمجة التي تمكنه من فهم وإنتاج نصّ La production d'un texte argumentatif. يكون الطالب الوافد إذن مجهزا بالأدوات المتمثلة في

القواعد والنحو والإملاء واستعمال اللغة وقاموس المفردات، وكذا بتقنيات الفهم والتبرير والتحرير أو الكتابة. هذه هي الأدوات التي يتجهز بها طالب اللغات بشكل عام على مستوى الثانوية..كل اللغات بلا تمييز. وحتى العلميين، يتزودون بتكوين مقارب لهذا على مستوى اللغة، ضمن برنامج ممنهج. والهدف من وراء كل هذا هو اللغة: فهم نص، وإنتاج نصّ.

بعد القدوم إلى الجامعة. نستقبل في قسم اللغة الفرنسية، طلبة بملمح علمي ورياضي، وآخرين بملمح أدبي. المشكلة تبدأ هنا، حيث يعتقد هذا الوافد الجديد بأنه سيحظى بنفس التكوين للغة الفرنسية الذي تحصّل عليه أثناء المرحلة الثانوية: أي التعامل مع نفس النص، على مستوى الفهم، والكتابة. فعلا، لدينا مواد في هذا المجال تتعلق بفهم وكتابة النص، بما في ذلك الفهم الشفهي، إضافة إلى المواد المتخصصة في اللغة الفرنسية ذات التخصص العلمي، مثل: اللسانيات .Linguistiques. وقد خبرت هذا بالنسبة إلى الطلبة الوافين، بحيث أن نقاطهم في فهم النصوص المكتوبة La compréhension de l'écrit، كانت مقبولة، بينما في اللسانيات، فكانت جدّ ضعيفة.

س- ما السبب وراء ذلك؟

ج- من جهة، يأتي الطالب دون معرفة بالتخصص، فيتفاجأ. فالقادم يعتقد بأن الفرنسية هي ذاتها التي تعلّمها في الثانوية: التعامل مع نص. أسئلة وإجابات مباشرة، بقاموس معيّن وإملاء ونحو وينتهي الأمر.

س- هل هذا يعني، بأنه وأمام اللسانيات، يصبح فهم النص والكتابة أمرين بسيطين؟

ج- ليس للطالب مشكلة مع الكتابة أو استعمال المصطلحات. الأمر سيتحول إلى التعامل مع الفلسفة والمنطق العلمي. مما يخلق نوعا من الصدمة Le choc. أي أن الطالب ملزم بالفهم مند بداية السنة بأنه سيدخل في الشق العلمي الأكاديمي لتعلّم اللغة. وهو الأمر الذي سيتخصص فيه أثناء الماستر: ماستر لغويات، ماستر ديداكتيك- لسانيات-، أو ماستر لغة، وهي مواد علمية صارمة، بها نظريات ومدارس واتجاهات..إلخ.

س- هل تعاني كل اللغات على اختلافها من نفس المادة (اللسانيات) Linguistiques؟

ج- طبعا، لأنه تخصص علمي بحت، والوافدون لم يتهيّأوا لذلك على المستوى الثانوي. كل طلبة السنة الأولى والثانية، يصطدمون بالرسوب Un choc causant un échec..

س- هل يمكن سرد عوامل أخرى تؤدي إلى الرسوب أو إلى مشاكل يعاني منها الوافدون الجدد؟

ج- نوعية وموضوعة النصوص. الطلبة يمَلُّون من النصوص الكلاسيكية القديمة: فلوبير، ستاندال، بالزاك..إلخ. المنهاج يطالبهم بالوصف الدقيق لتلك النصوص، بينما الطلبة لا يحبونها كنصوص أبدا. يجب تحيين النصوص Actualisation des textes وبالتالي الموضوعات. الطلبة يُطَالبون بنصوص جديدة، بدل النصوص الكلاسيكية التي يصعب فهمها اليوم. الجيل الجديد لا يشبه الجيل القديم، الذي كان يقدّر قيمة اللغة الفرنسية، فقد اعتاد جيل اليوم على النصوص المختصرة على المحمول. أنا شخصيا صرت ألجأ للنصوص المحيّنة، التي تتحدث مثلا عن: التضامن، عن الموضة..إلخ. الطلبة لم يعودوا محمّسين لتلك النصوص الكلاسيكية.

س- هل هذا يعني بأننا سنخلق نوعا من غياب القاعدة المتينة للغة الفرنسية، والتي كانت تحتم علينا المرور بالنصوص الكلاسيكية؟

ج- النصوص المحفّزة، هي النصوص التي تحمل سمة حديثة. وهو الأمر الذي يجعل الطالب متعلّقا ببرنامج المنهاج.

س- هذا يعني بأن الطلبة مرتبطين بالنصوص التي تطرح موضوعة عصرية، أكثر من ارتباطهم باللغة؟

ج- طبعا.

س- إذن فهُم لا يبحثون عن جمالية اللغة والأسلوبية الموجودة في النصوص الكلاسيكية الفرنسية؟

ج- هم يبحثون عن المحفّز. المحفّز هو الذي يجعلهم يفهمون. حين انتقلتُ إلى تدريس الفرنسية في معهد الهيدروليك، اضطررت إلى تدريسهم نصوصا تتعلق بالتيمات التي ترتبط بتخصصهم، فوجدت إقبالا كبيرا

من قبلهم، بدل الاعتماد على النصوص الفرنسية الأدبية أو النحو والقواعد. حينها أدركتُ بأن الانتقال في التخصصات، يتطلب في المقابل، تدريس الطلبة باللغة الفرنسية. ولكن مع ربط تلك اللغة بالمواضيع الخاصة بالتخصصات المختلفة. أي أن يقتسم الأستاذ مع الطلبة، نفس المراجع ونفس الزاد المعرفي الخاص بتخصصهم العلمي.

س- إذا كان الطالب متخصصا في اللغة الفرنسية، هل عليه أن يرتبط بالتيمات المتعلقة بالتخصص الأدبي الفرنسي فقط؟

ج- لم نعد نشتغل كثيرا بالتيمات اليوم. بيد أن الطالب ملزم بالمرور أثناء مرحلة تكوينه بدراسة مختلف التيارات الأدبية وأعلامها وشواهدها، ومحطاتها وتاريخها والحضارات ..إلخ الأمر الذي يجعلهم يبدون امتعاضهم أمام هذه التخصصات.

طبعا هناك طلبة يمتلكون ملمحا أدبيا. وهو الأمر الذي يظهر بعد السنتين الأوليين للتكوين. لذلك أُصرُّ على إفهامهم بأن الطالب ملزم بالبحث عن الملمح الذي يتوافق معه، وأصر على أن نمنحه بعض المواد التي تناسبه في كل التخصصات : فهم اللغة ، Compréhension de la langue ، الحضارة، و اللسانيات Linguistiques. وطبعا، لن يتم ارتسام ملمح الطالب إلا عند نهاية السنة الثالثة، حيث سيختار أحد التخصصات التي يتفوّق فيها وتتوافق وميولاته، ويتخصص فيها لاحقا، بدءا من مرحلة الماستر.

س- هل تعتقدين بأن التوجه نحو اللغة الفرنسية تم عبر التوجيه الذي يخضع للإعلام الآلي أم عبر خيار الطالب؟

ج- بنسبة كبيرة تم عبر الإعلام الآلي، وليس كخيار. ولا أخفي عليك بأن جل الطلبة هربوا من التخصص الفرنسي ، بعد خيار الدولة التوجه نحو اللغة الانجليزية ابتداء من هذا العام 2023/2022 م.

س- إذن فخيار اللغة الفرنسية الذي كان على أساس ضمان منصب شغل، صار محدودا جدا؟

ج– تماما. كل من هربوا اليوم نحو اللغة الانجليزية يقومون بذلك، لأنهم يعلمون بأن منصب العمل سيكون مضمونا وفق توجهات الدولة الجديدة نحو أنجلزة التعليم؟

س– ماذا عن مستقبل اللغة الفرنسية في الجامعة الجزائرية إذن، كتخصص؟

ج– ذاهب نحو الزوال. وبالمقابل، هناك بعض الزملاء في الفروع التقنية، يرفض طلبتهم أن يتم تدريسهم باللغتين: العربية والأنجليزية، ويرون أن اللغة الفرنسية أقرب إلى فهمهم. لكن عندنا، في معهد اللغة الفرنسية، وخاصة خلال السنة القادمة: 2024/2023، ستقع الكارثة. وهذه الكارثة مرتبطة بالاتجاه التوظيفي الذي أرادته الدولة، كما حدث هذا العام وأكثر. لذلك فإن مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر، مدعوة لإعادة النظر في وضعها القانوني Le statue de la langue française en Algérie est a revoir. نصف طلبة هذا العام، غادروا المقاعد أو أوقفوا السنة، من أجل تغيير التخصص.

- ✓ مستقبل اللغة الفرنسية اليوم، يطرح علامة استفهام.
- ✓ اللغة الفرنسية لم تعد موجودة إلاّ في النصوص.
- ✓ اللغة الفرنسية، على مستوى الميدان، ذاهبة نحو الزوال.
- ✓ بقي فقط النص الفرنسي والوضعية القانونية الحقيقية للغة الفرنسية، ضمن الفضاء السوسيو– ثقافي– اللغوي.
- ✓ على الجزائر أن تباشر دراسة حقيقية ميدانية، من أجل معرفة قيمة اللغة الفرنسية اليوم في الفضاء السوسيو–لغوي الحقيقي، لأن الأمر مكلف جدا ويتطلب مصارحة. حتى القاعدة الشعبية للغة الفرنسية أصبحت جدّ محدودة، ومرتبطة بالنصوص وبنخبة قليلة جدا، ومنطقة جغرافية، هي منطقة العاصمة فقط.
- ✓ الفرنسية لم تعد موجودة إلا على مستوى بعض الإدارات، أو المدرسة أو الجامعة، أو بعض الأوساط السياسية الضيقة. على مستوى القاعدة الشعبية، انتبذت مكانة وقيمة اللغة الفرنسية.

- ✓ بمجرد إعلان الوضعية القانونية للغة الفرنسية، بكونها تأتي بعد اللغة الانجليزية في الأولوية، سيتغير كل شيء.
- ✓ التأكيد على الإبقاء على اللغة الفرنسية في الجزائر، وجب إعادة النظر فيه. ولحد الآن، هذه الفوضى، هي عرضة لأهواء الساسة.
- ✓ وحدها الممارسة الإدارية، هي التي لا تزال تحافظ على اللغة الفرنسية، والأمر طبعا يتعلق بمعاهدات بين الدولة الجزائرية، والدولة الفرنسية ، وهي معاهدات جدّ حساسة.
- ✓ حتى في فرنسا، فإن خارج حدودها، لا مكانة ولا وجود للغة الفرنسية.
- ✓ بقيت وحدها المستعمرات الفرنسية القديمة على مستوى إفريقيا، على ارتباط باللغة الفرنسية.
- ✓ يجب علينا أن نفهم بأن سياسة الدولة فيما يتعلق باللغة الفرنسية، تفتقد إلى دراسة ميدانية حقيقية: Sociolinguistique ، والتساؤل عمن بقي من الشعب الجزائري يستعمل اللغة الفرنسية، على مستوى العائلة مثلا، على مستوى الشغل، على أي تكتل جماهيري، على مستوى الممارسة السياسية. هل يتم تداولها فقط على مستوى النخبة؟ ما هي المناطق الجغرافية ، التي لا تزال تستعمل اللغة الفرنسية؟ ما هي الطبقات الاجتماعية التي لا تزال تتعامل مع اللغة الفرنسية؟ هل العائلات المتعلمة تتعامل مع اللغة الفرنسية في علاقتها مع أبنائها، وفي أي مجال، وكم ساعات التعامل والتحاور تلك؟

س- هل يعني هذا بأن اللغة الفرنسية تعيش أزمة في الجزائر؟

ج- لماذا علينا أن نسميها أزمة؟ اللغة الفرنسية في طريقها إلى الزوال فقط، بحكم عدّة أمور فرضت نفسها، على المستوى المحلي والدولي والثقافي والحضاري أيضا. هناك العامل الاستعماري أيضا الذي يجب أخذه بعين الاعتبار: زوال التأثير الاستعماري الذي كان باديا خلال السنين

الأولى للاستقلال، وهو أمر حتمي، بدأ يتقلّص شيئا فشيئا مع مرور الزمن، وهو في طريقه اليوم نحو التقلّص الشديد، حتى يزول مع الوقت.

أصلا، لم يكتسب تعلّم اللغة الفرنسية قيمة إلا بسبب مناصب الشغل التي كان يوفّرها.

اليوم، صار هناك تنافس بين اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية، التي أصبحت توفر أكثر مناصب الشغل، مما زحزح مكانة اللغة الفرنسية في الجامعة: يمكن فهم هذه المعضلة عبر دراسة كتاب Jean luis calvet، حرب اللغات "La guerre des langues" : https://www.academia.edu/45088432/Louis_Jean_Calvet_La_guerre_des_langues_Et_Les_politiques_linguistiques ، والذي يؤكد فيه على أنّ "لغات المستعمر القديم في طريقها إلى الزوال، وأن المحكي هو الذي سيعود، وأن اللغة الفرنسية تنتهي بمجرد مغادرة التراب الفرنسي" . فإذا كان المحكي غائبا اليوم في حديث الجزائريين، إلا في أوساط جدّ محدودة، فهذا الأمر دليل على أن اللغة الفرنسية ستزول أو على الأقل ستتقلص بشكل جدّ ملحوظ، خاصة وأن " وفاء المستعملين لتلك اللغة La loyauté des usagers أصبح شبه معدوم بالجزائر.

فقدَ المجتمع الجزائري وفاءه تجاه اللغة الفرنسية، إلاّ في أوساط نخبوية جد محدودة، أو في رقع جغرافية ضيقة، مثل العاصمة فقط. خارج العاصمة، يندر جدا استعمال اللغة الفرنسية، حتى في المدن المحاذية للعاصمة.

شباب اليوم، لم يعد مقتنعا أصلا باللغة الفرنسية، وخارج خيار اللغة الفرنسية الذي كان قديما حول : إمكانية إيجاد منصب شغل باللغة الفرنسية، انتفى حب الشباب للغة الفرنسية. حتى الطلبة بمعهد اللغة الفرنسية، محبتهم للغة الانجليزية واضحة، وتتجاوز بكثير محبتهم للغة الفرنسية، التي تكاد تنعدم أصلا: قيمة اللغات، والقيمة الرمزية للغات، تجد ضالتها في اللغة الانجليزية لدى مستعملي اللغات الأجنبية، وليس في اللغة الفرنسية. وأنا شخصيا كأستاذة للغة

الفرنسية، أؤكد لك بأن قيمة اللغة الفرنسية أنتهت. لكن للاسف ، يريد بعض أصحاب القرار فرض قناعة غير هذه، أرى بأنه يستحيل تطبيقها، لأننا دخلنا في مسار جديد ارتضاه الواقع، والتأكد من هذا كما ذكرته لك، لا يتأتى إلا من خلال التحقيقات على مستوى الميدان، ودراسة الواقع السوسيو–لغوي للمجتمع الجزائري، لتكييف مجال تدريس اللغات الأجنبية على وقع هذه النتائج.

عرض وتحليل نتائج المقابلة –السابعة – والحلول (الآليات المقترحة)

52– هناك قطيعة بين الثانوية والجامعة. هذه القطيعة جعلت من الدراسة التي يحصل عليها التلميذ قبل الجامعة، لا ترقى إلى تهيئته من أجل أن يكتسب تركيبة ذهنية تسمح له بترقية فهمه للغة، من واقع كونها تجربة عامة، إلى واقع كونها تجربة علمية تقوم على قواعد خاصة بها، وعلى منطق في الفهم وفلسفة، تجعله يرتقي من الفهم الاحترافي للغة إلى الفهم العلمي.

53–مشكلة اللغة قبل الجامعية أنها تجعل التركيبة الذهنية للتلميذ في مرتبة الهواية، بدل مرتبة الاحترافية، وهو الأمر الذي يعيقه لاحقا على فهم اللغة، وبالتالي التفكير بها، وبالتالي التحرير.

54– تقع الصدمة أثناء القدوم إلى الجامعة. هذه الصدمة لا تعني فقط، من سيحترف في تعلم اللغة الفرنسية، أو اللغات الأجنبية ككل، وإنما أيضا على مستوى من يتبّع التخصصات التقنية أو حتى الأنسية الأخرى، فكل التخصصات بالجامعة اليوم بحاجة إلى دعم لغوي آخر غير اللغة العربية وإلى الانفتاح على اللغات الأجنبية (خاصة الانجليزية منها).

54– هناك نمط تقليدي يسود النصوص الفرنسية على مستوى المنهاج– في الغالب– وهو أمر ينفّر الطلبة، الذين هم بحاجة إلى تحيين النصوص وفق مواضيع الساعة، وبذلك يتم خلق مشكلة آنية بحاجة إلى الفهم من أجل حلها، مما يفتح المجال أمام تحفيز عقل الطالب ودفعه نحو المشاركة، فمن شأن الفهم بعدها أن يحفز الطالب على حب اللغة التي يتعلمها، بدل النفور منها

وتركها، أو الرسوب فيها، كما يحدث للأسف الشديد اليوم، وخاصة هذه السنة (2023/2022)، حيث لاحظت تهربا كبيرا من تعلم اللغة الفرنسية.

55- تدريس اللغات الأجنبية في التخصصات غير الأدبية، عليه أن يقوم على تدريس المواضيع الخاصة بالتخصص وليس اللغة، وهو الأمر الذي عليه أن يقوم به أساتذة متمكنين في التخصص ذاته باللغات الأجنبية، كي يكون الفهم عاما، وبالتالي المشاركة وحل المسائل المتعلقة بالتخصص باللغات الأجنبية، والتي تعتبر مدخلا للتخصص من جهة، وكذلك انفتاحا ضروريا على المسائل العلمية الحديثة التي عادة ما تغيب عن عجلة البحث العلمي باللغة العربية لأمور كثيرة شرحها قد يكون في مبحث آخر.

56 للأسف الشديد، لاحظنا بأن اللغات المتخصصة، عادة ما تسدى مهمة تدريسها إلى أساتذة هواة في تدريس اللغة الأجنبية، مما يضطرهم إلى استعمال لغة ملفّقة ، نوع من اللغة الهجينة أو الخليط الذي يتم استعماله بأي طريقة وقد تحججوا في ذلك بأن الفهم هو أساس التدريس، وليس احترام اللغة !! تنشأ على هذا الأساس ذهنية الطالب على نوع من الاستهانة باللغة أو الوهن اللغوي، الذي ينعكس حتما على نوعية اللغة الصادرة عنه.

66- اللغة الهجينة ليست حكرا فقط على من يحاول تدريس اللغات الأجنبية وإنما حتى على الأساتذة الذين يدرِّسون باللغة الأم- خاصة في التخصصات التقنية- ، والتي نجدها قد تحولت إلى خليط هجين بدوره، لأن التكوين اللغوي للأستاذ ذاته، ضعيف في كل اللغات، وليس فقط في اللغة الأم.

67-التوجّه نحو تعلم واستعمال اللغة الانجليزية هو مستقبل الجامعة، وأغلب طلبة اللغة الفرنسية، تحولوا أو أوقفوا الدراسة، خاصة هذه السنة، بعد تحول الدولة نحو أنجلزة المعرفة، وتوفير مناصب الشغل تباعا لذلك إلى أساتذة اللغة الأنجليزية والترسيم الفوري لهم في مناصبهم، بدل اللغة الفرنسية

كما كان سائدا حتى وقت قريب فقط، لكن للأسف الشديد، يتم كل هذا على أساس متسرّع وغير مدروس مع غياب تام لدراسة سوسيو- ثقافية ولغوية للمجتمع الجزائري، يمكن من خلالها معرفة توجهات الجمهور ومستقبل اللغة الانجليزية، وتعداد مناصب الشغل التي نحن بحاجة إليها.

68- وبما أن توظيف الأساتذة لهذا العام تم بشكل مكثف في اللغة الانجليزية، وتم أيضا ترسيمهم بشكل فوري، وبما أن بداية تدريس اللغة الانجليزية تقرر ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي، فقد فتحت هذه التفضيلات المجال أمام طلبة اللغة الأنجليزية كي يقبلوا بكثافة على التخصص بها على مستوى الجامعة من أجل الظفر بتلك الأفضليات الذي تعقب التخرج مباشرة بشهادة الليسانس أو الماستير، فقذ تم أيضا توقيف الدراسة أو الرسوب من أجل تغيير التخصص من اللغات الأخرى- خاصة الفرنسية التي لم يعد مرغوبا فيها - تماما كما كان يحدث مع اللغة الفرنسية، حين كانت مطلبا للتوظيف على مستوى وزارة التربية. وفي ظل غياب التكوين على مستوى المعاهد التكنولوجية للتعليم، فإننا نتساءل عن نوعية الأساتذة الجدد، الذين تضع بين أيديهم المدرسة الجزائرية مستقبل أبنائنا، وهم بلا خبرة، وتكوينهم الأكاديمي ليس بالتكوين القوي، والذي يتطلب العديد من التقوية والمتابعة، قبل ولوج عالم التدريس الذي عليه أن يحظى بتأطير من مفعلين تربويين ذوي خبرة ومراس ومهارات عالية، حتى لا تتكرر نفس التجربة الفاشلة التي قادتها طواقم تدريس اللغة الفرنسية سابقا، وفشلت فيها، فوجدنا الجامعة تخرّج- كما تستقبل- طلبة بزاد لغوي لا يرقى إلى تطلعات الجامعة أصلا.

69- على التأطير الجامعي للغة الانجليزية أن يرتقي إلى مصف التأطير الاحترافي ،الذي يأخذ الجانب البيداغوجي محمل الجد، ولا مناص في ذلك من استدعاء الخبرات الأجنبية من أجل التدريس وتأطير الأساتذة مباشرة في الجامعة الجزائرية، لأن اللغة الانجليزية ستكون لا محالة هي

مستقبل كل العلوم، خاصة التقنية منها والمعرفية –عموما– ولا يمكن لأي نهضة أن تقع دون لغات حية متينة.

***

ك– المقابلة الثامنة: الأستاذ الدكتور، صولي حسين زين الدين، معهد الهندسة المعمارية، ومسؤول في خلية الجودة، جامعة بسكرة.

"كل المسار التربوي، ابتداء من المرحلة الابتدائية،
مدعو للمساهمة في إنجاح الحياة الجامعية"

س– تعتبر ظاهرة الرسوب، ظاهرة عالمية، فما هي برأيكم أهمّ المدخلات التي يجب توافرها من أجل التقليل منها؟

ج– النقطة الأولى، هي التوجيه– من الثانوي إلى الجامعة–. التوجيه الحالي يعتمد على " العدد": حسب معدّل البكالوريا، حسب تواجد التلاميذ الناجحين في المنطقة الجغرافية، حسب الإمكانيات التي توفّرها الجامعة في التخصص المطلوب. نحن في الأخير نقوم بعملية التسيير لا غير.

س– هل يعني هذا بأن عدد الطلبة كبير؟

ج– لا، لا...ما قصدته، أن العدد، لا يجب أن يكون هو المعيار الذي نعتمد عليه في توجيه الطلبة من الثانوية إلى الجامعة. لذلك فإنه من الواجب الأخذ بمعايير أخرى أثناء التوجيه. هل أخذت الجامعة معايير أخرى أثناء التوجيه اليوم؟ هذا هو السؤال الذي علينا أن نتساءل حوله اليوم. مند بُديء بالتوجيه الإلكتروني للطلبة الحاصلين على البكالوريا منذ عشرين سنة تقريبا، لغاية ديموقراطية صرفة، واجهنا في حقيقة الأمر معضلة عدم الأخذ برغبة الطالب واستعداداته الحقيقية، التي تسمح له مثلا بأن يدرس في هذا الفرع بدل ذلك الفرع، مما خلق مفاجآت عدّة تواجه الطلبة خلال السنة الأولى..إلخ...

س- هل هذا يعني بأننا ملزمون باجتياز سنة تحضيرية للطالب الوافد؟

ج- أنا أتحدث عن ضرورة دراسة ملف الطالب، واستعداداته النفسية ومكتسباته ..إلخ

س- إذن هذا الأمر يتطلب المزيد من الإطارات التي من شأنها توفير هذه الخدمة؟

ج- يتطلب المزيد من الإطارات، ومن الفضاء الزمني ومساحات العمل.

س- أي أن الفضاء الرقمي عاجز عن توفير هذه الخيارات، التي تكون إنسانية في الأساس؟

ج- هو ليس محضّر لهذا ربّما.

س- ماذا تقدّمه لنا خلية الجودة في هذا المجال إذن؟

ج- تتدخل خلية الجودة على مستوى تكوين الأستاذ في حدّ ذاته، والذي عليه أن يحسن التعامل مع وضعية كهذه أصلا. للأسف، أغلب الأساتذة لا يحسنون التصرف في وضعيات كهذه. والطلبة أيضا يجدون نفسهم في نفس المأزق.

س- هل يتحمل المسؤولية الأستاذ؟

ج- الجامعة ليست هي الأستاذ فقط: هي برنامج تعليمي، وإدارة ومقررين على مستويات عليا..إلخ...المسؤولية يشترك فيها الطالب أيضا. الحياة الاجتماعية للطالب الذي تغيب عنه ربما فكرة الحياة بالجامعة والفضاء الأكاديمي الذي لم يتجهّز له جيدا. هناك أيضا العامل المحفّز الذي تم تجهيز الطالب به، أم أنه تم اختياره فقط على أساس المعدّل الذي تحصّل عليه..كل هذه عوامل لها تأثير على نجاح الطالب من عدمه.

س- هل الرسوب، ظاهرة عامة اليوم؟

ج- علينا أن نتساءل أولا: هل الرسوب ظاهرة إيجابية أم ظاهرة سلبية؟ بل علينا أن نعتبر الرسوب ظاهرة طبيعية.

س- وإذا كان العدد مهما؟

ج– كل الأرقام مهمّة. لا يجب التقليل من أي رقم. كبيرا كان أم صغيرا للراسبين. لكن يجب الأخذ بعين الاعتبار بتعداد الطلبة في كل كلية، بحيث أن هناك كليات تعاني من مشكلة الاكتظاظ أولا.هناك كليات يعاني طلبتها من مشكلة اللغة، بحيث هناك طالب غير متحكّم لا في العربية ولا في اللغات الأجنبية. **كثير من الأساتذة أيضا يحاضرون بلغات مختلطة، متحججا بأن أهم شيء أثناء الدرس هو إفهام الطالب فقط، ولا تهمّ اللغة. وأنا شخصيا ضدّ هذا المبدأ التهديمي للغة النظامية، المهذّبة والمؤدّبة**، ولا يهم إن كانت عربية أم فرنسية أم انجليزية. وقد أكّدنا على هذا في خلية الجودة أثناء اجتماعنا بالأساتذة.

سؤال آخر يطرح نفسه أيضا: هل كل الكليات على مستوى الوطن، بنفس نسب الرسوب؟

س– وفق خبرتكم: هل طالب اليوم، يعاني لغويا أكثر من طالب الأمس؟

ج– مشكل اللغة قديم وليس حديث عهد. لكن طلبة اليوم، يعانون أكثر من طلبة الأمس، والمسألة آخذة في التفاقم؟

س– إلى ماذا يعزى هذا الأمر؟

ج– عدة عوامل تشترك في هذا لا محالة. التكوين السابق للتكوين الجامعي. المشكلة قد تكون أيضا عائلية. توافر وسائل تطوير الكفاءات الشخصية ووسائل الإعلام. غياب المحفّز اللغوي أيضا. غياب الأسس اللازمة لكي يحظى التلميذ بتكوين لغوي متين.

س– هل أنت إذن مع الدعم اللغوي لكل الطلبة على مستوى الجامعة؟

ج– أخشى أن يكون الأمر متأخرا في هذه المرحلة . لك أيضا أن تتساءل إن كان الطالب مستعدا إلى بذل مجهود إضافي في ميدان وحقل تعليمه لكي يتعلّم دروسا في اللغة؟ .

س– هل طرحتم مثل هذه الانشغالات على الأساتذة بيداغوجيا؟

ج- لا. طرحناها على مستوى جودة التعليم، في كل التخصصات، خاصة على أساتذة السنة الأولى في بداية السنة الجامعية 2023/2022. وسيتم مرافقة الطلبة ابتداء من السنة القادمة بشكل موسّع. لكنني لا زلت أتساءل إن كانت هذه الحلول، مجرّد حلول ترقيعية فقط؟ علينا أن نجتهد من أجل توفير حلول احترافية تبدأ من التحضير لاستعداد الطالب للدخول إلى الجماعة، ليس اعتمادا فقط على المعدّل العام، لأن اغلب من ينجح في البكالوريا، لم يفعل هذا من أجل أن يتعلّم حقا في الجامعة، بقدر اعتماده في ذلك على الدروس الخصوصية لا غير التي ضخّمت من معدّله. أي أن هدف الطالب، كان من أجل الحلّ الصحيح للتمرين، وليس من أجل النجاح في الحياة الجامعية. وهي مهمّة للأسف الشديد اشترك فيها الأساتذة الذين يبرمجون التلاميذ على النجاح فقط في البكالوريا، وليس تحضيرهم كي يصبحوا طلبة في الجامعة.

س- هل أنت مع "جسر استراتيجي بين الثانوية والجامعة"؟

ج- لا، لا..أنا مع أن يكون هناك مسار صحيح من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة، يشمل كل المنظومة التربوية بلا استثناء. الجسر، من شأنه أن يخلق صراعات بين الثانوية والجامعة. بينما الأخذ بعين الاعتبار بكل المسار التربوي، من شأنه إشراك كل العملية التربوية في مسار إنجاح الطالب.

عرض وتحليل نتائج المقابلة -الثامنة -والحلول (الآليات المقترحة)

70- يجب إعادة النظر، وبشكل جدي في نوعية التوجيه للطلبة الناجحين في البكالوريا.

71- ضرورة دراسة ملف الطالب، واستعداداته النفسية ومكتسباته ..إلخ. وهنا نعود إلى فكرة الملف الوطني للمتعلّم، والتي يجب الأخذ بها، أثناء التوجيه، والتي ستسهل مشوار الطالب، وتقضي بشكل كبير على التوجيه الجزافي، وتقلل من الرسوب، وتقلل من الهدر الذي يكلف أموالا كبيرة، يمكن استغلالها في تنمية

التعليم بشكل أفضل، نحن في أمس الحاجة له، خاصة إذا تم استغلال الأموال التي نستعيدها من الرسوب في تجهيز قاعات الدراسة أو المكتبة أو المخابر..إلخ...

72- من شأن خلية الجودة أن تتدخل من اجل ضبط المدخلات التي عليها أن تتوافر في ملمح الطالب الوافد وفق خصائص كل تخصص جامعي، مما يستدعي فريقا عمليا كبيرا لرفع مثل هذا التحدي، وهو الأمر الغائب لحدّ الآن.

73- هناك رؤية شعبوية لتعداد الطلبة للأسف الشديد في الجامعة الجزائرية، التي عليها أن تؤقلم نفسها مستقبلا مع جامعة الكيف، حتى يكون المردود ناجعا وناجحا، وربما ساهمت الرؤية الاجتماعية للجامعة التي تعتمد على فكرة "الشهادة للجميع" في تأزيم الوضع، دون احتساب متطلبات السوق التي تحتاج إلى كل أنواع الشهادات والمستويات، وخاصة شهادات التكوين المهني، بدل السعي الجماعي نحو شهادة "الماستر للجميع"، مما خلق أزمة على مستوى مكاتب التوظيف، ورفع من نسبة البطالة، والتي ساهمت الجامعة والوعي الجماهيري في خلقها.

74- إصلاح التعليم، عليه أن يكون ضمن مسار شامل، وليس انتقائي، ولا يكون لمصلحة على حساب مصلحة أخرى، لأن طالب المستقبل، هو تلميذ اليوم، ومن عليه أن يقود هذه المرحلة الإصلاحية، والثورة التي على وزارتي التعليم العالي والبحث العلمي، أن تخوضانها سوية، على أساس تشاركي، هم الأساتذة المتخصصون في مجال التربية، على اختلاف تخصصاتهم، ومن أجل ذلك يجب تذليل الأموال الحقيقية من أجل تعليم كيفي، وكذا الإرادة السياسية التي تسعى إلى ترشيد التعليم، بدل تربية الشعارات التي أضاعت أجيالا وأجيالا.

75- ربما لم يرتقِ التعليم العالي إلى التصنيف الجيد، ولا حتى المأمول هذا العام أيضا، على غرار التعليم السابق للمرحلة الجامعية، لكننا نؤكد على أن هذا التصنيف الأخير، تم على أساس عددي فقط، وليس على أساس كيفي، اعتمادا على عدد المتمدرسين ضمن السن القانونية، وهو أمر نحسبه لا يخدم تطوير

التعليم الحقيقي، ولا يجعلنا صرحاء مع أنفسنا، لذلك فإنني أؤكد على أن النهضة المأمولة الحقيقية، التي لا يمكن لها أن تتم إلا عن كريق العلم والمعرفة ، من المدرسة إلى الجامعة، عليها أن تتحد ضمن مسار يوحّد أخيرا، ويجمع، بين الثانوية والجامعة، من أجل تلميذ متفوق، وطالب ناجح يشكل بنية ذهنية متراصة، وليست مشتتة.

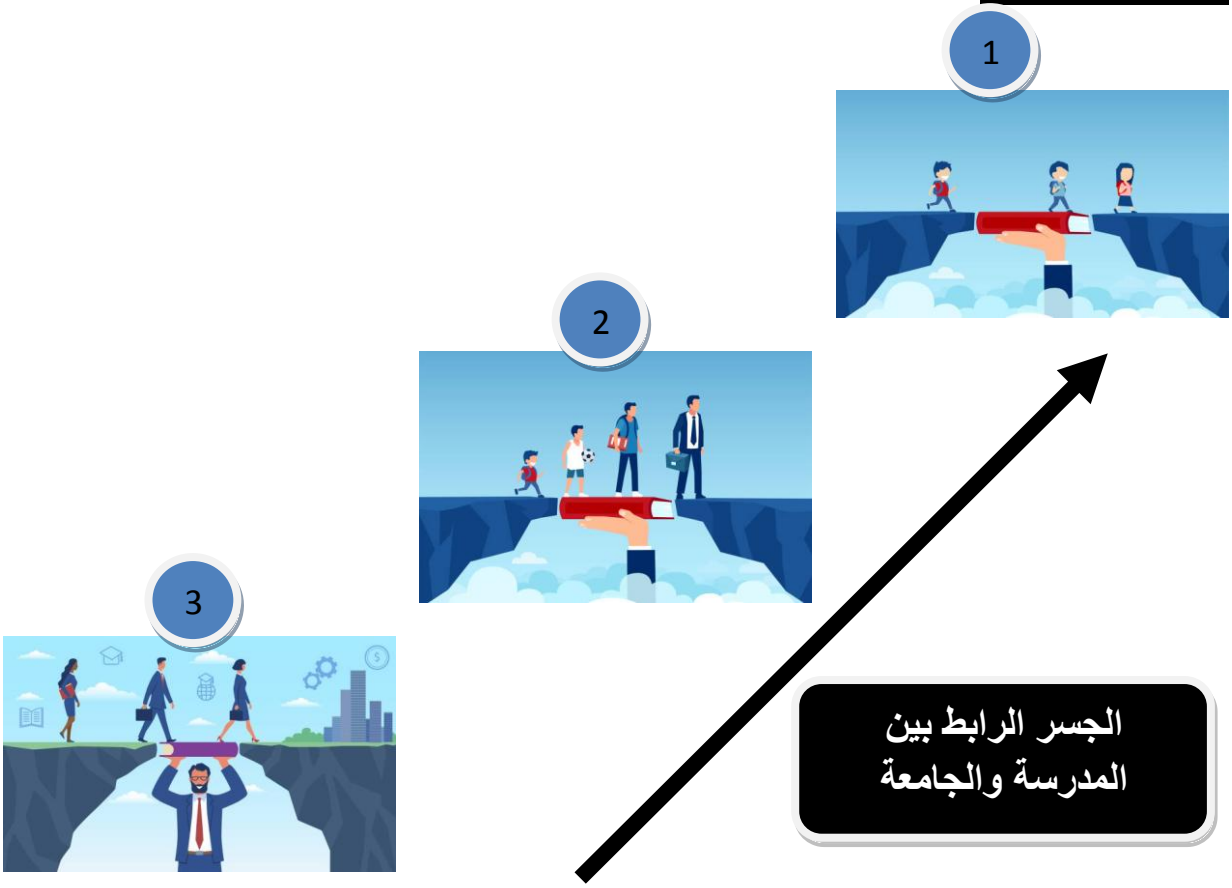
***

الخاتمة :

: نحو شراكة استراتيجية للمسار التربوي بين المدرسة والجامعة، وعقلنة العملية التربوية

1- خارطة الطريق:

شكل "1"

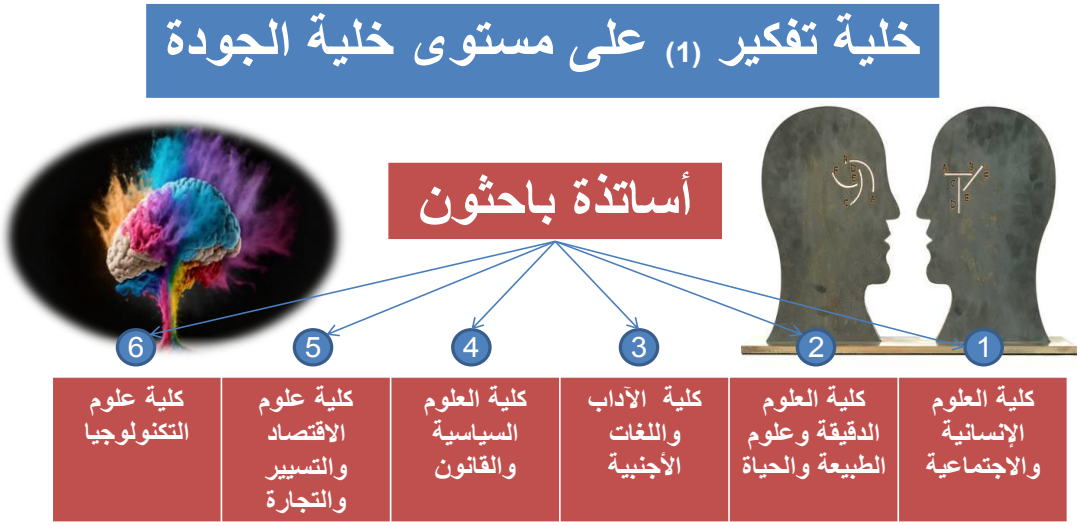


" لا يمكن أن تستغني المدرسة عن القوى البشرية التي تمولها بها الجامعات، ولا تستطيع الجامعات أن تستغني عن مخرجات المدارس للذين تقام الجامعات لأجلهم، كما أن الجامعات تستخدم المدارس لممارسة تدريب خريجيها، والمدارس تعتمد على الجامعات في التنمية المهنية لمعلميها، وعلى الرغم من أن الترابط بين المدارس والجامعات له قيمته ولا يمكن تجاهله **إلا أنه لم يظهر أي نوع من تنمية وتطوير العلاقة بينهما بصورة فاعلية**، كما إن كل منهما ينظر للآخر بعدم الرضا، فالجامعات ترى أن المدارس تتمسك بالطرق التقليدية في عملية التدريس، والمدارس ترى أن الجامعات تعيش بعيدا عن الواقع الفعلي الذي يدور في الفصول الدراسية

أ- إنشاء خلية وطنية للحد من الرسوب : تُرفع النتائج إلى وزارتي التعليم العالي والبحث العلمي والتربية والتعليم.

شكل "2"

1- <u>على مستوى الجامعة:</u>



شكل "3"

اعتمادا على خارطة الرسوب التي **خلصنا إليها، والآليات التي قدمها الخبراء**، يمكننا الانطلاق في "حملة نموذجية" للحدّ من الرسوب في جامعة بسكرة، عبر تأسيس خلية تفكير(1) على مستوى خلية الجودة، يساهم فيها أساتذة من الكليات الستة لجامعة بسكرة، على أن يمثّل كل كلية، أساتذةٌ باحثون في كل مقياس سجلنا به النسب الأعلى للرسوب من أجل ضبط مؤشرات الرسوب Les indices d'échec propres à chaque spécialité)، وحصرها والتدقيق أكثر في النتائج التي توصلنا إليها، وإعادة ضبطها، بشكل نهائي.

بعد ضبط تلك المؤشرات، يتم تسليمها إلى خلية التفكير(2) ، التي يتم استحداثها بالشراكة مع خلية التفكير (1). من شأن تلك المؤشرات أن تحدد ملمح الطالب الذي يتم تحضيره ابتداء من المرحلة الابتدائية، حيث يتم ضبط المدخلات على أساسها. تلك المدخلات، يتم تحديدها اعتمادا على مؤشرات جودة التعليم العالمية، المعتمدة في الجزائر وتلك التي يتم إقحامها وفق خبراء الجودة من أجل تطوير المسار التربوي في تجربتنا النموذجية هذه وعقلنة العملية التربوية، بحيث يكون " **الهدف الاستراتيجي للشراكة بين المدارس**

والجامعات، بناء العلاقات لخدمة رسالة الجامعة في ضوء المبادئ الإرشادية التي تضبط إيقاع القيم الجامعية (د.نجاة بنت محمد الصائغ، 2014)[1]

<u>ملاحظة:</u> لا يتبدّى في حقيقة الأمر ملمح التلميذ الذي يتم ضبطه على أساس منظومة تربوية جيدة بنفس الحدّة التي تكون على مستوى الثانوية، بفعل التخصص الثانوي الذي يعتبر الرابط الأقرب إلى المرحلة الجامعية، وبشكل أقل في المرحلة المتوسطة أو الابتدائية، بقدر ما هي تعديل مهم للمنظومة التربوية، إذ لم يعد من المعقول التفكير بتعديل المنهاج التربوي أو المسار التربوي على مستوى الثانوية، والإغفال عن المراحل التي تسبق تلك المرحلة**(مصطفى بن علاق، 2002)**[2]. لذلك لا مناص من الاستعانة بالخبرة التي كسبها معلمو وأساتذة المراحل التربوية الثلاث كاستشاريين، واختبار البحوث التربوية الجادة التي حصلت على مستوى إصلاح المنظومة التربوية، كي نستخلص منها ما يخدم سعينا نحو ملمح ناجح للتلميذ، وبالتالي لطالب الغد، اعتمادا على المدخلات التي ارتضتها المؤشرات التي تم ضبطها من قبل خلية التفكير (1).

***

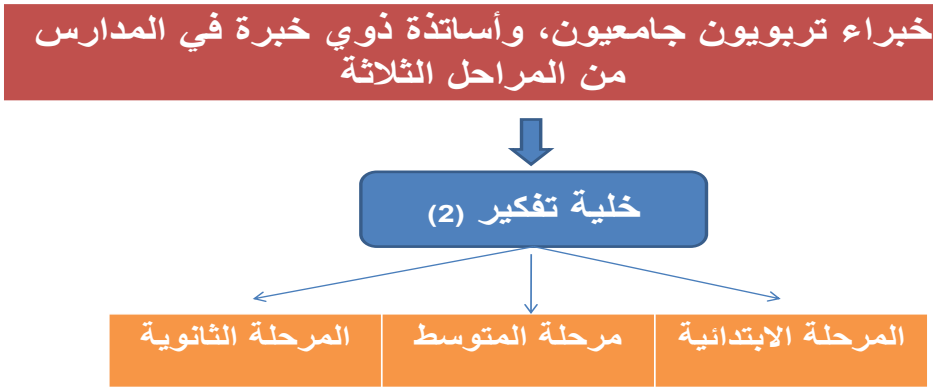
[1]– د.نجاة بنت محمد الصائغ، الشراكة بين المدارس والجامعات في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية/ العدد الرابع، ج1، أكتوبر 2014.

[2]مصطفى بن علاق/ رئيس لجنة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي سابقا، صحيفة البيان الإماراتية، 19 يونيو 2002، تمت الزيارة بتاريخ 2023/04/11:

https://www.albayan.ae/one-world/2002-06-19-1.1315103

2- على مستوى التعليم قبل-الجامعي:

شكل "4"



تأسيس خلية تفكير(2) تشمل كل المراحل التربوية، تحت إشراف خبراء تربويين جامعيين، وأساتذة ومعلمين ذوي خبرة، من أجل ضبط المواد التي يتم من خلالها تحضير التلميذ (المدخلات الضرورية) وفق ما يتلاءم مع التخصصات التي نريدها في ملمح الطالب الوافد على الجامعة، بحيث نتفادى النقائص التي كانت سائدة في المقاييس التي يكثر فيها الرسوب لدى الطالب الوافد، ضمن مشروع بيداغوجي، يمهّد لدليل وطني للحدّ من الرسوب: تلميذ اليوم، هو طالب الغدّ.

إنتهى

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

أولا: الكتب :

أ- باللغة العربية.

1) **أبو القاسم سعد الله**، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1998،
2) **أحمد شبشوب** ، علوم التربية ، الدار التونسية ، تونس ، 1991.
3) **بنجامين ستورا**، تاريخ الجزائر بعد الاستقلال 1962-1988، ترجمة د.صباح ممدوح كعدان، وزارة الثقافة، الهيأة العامة السورية للكتاب،دمشق، سورية 2012.
4) **بيار بورديو وج.د. فاكونت**، أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع المعاصر، ترجمة، عبد الجليل الخليل الكور، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1997.
5) **بيار بورديو وجان كلود باسيرون:** إعادة الإنتاج، ترجمة، د.ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2007.
6) **دكتور جابر عبد الحميد جابر، دكتور أحمد خيري كاظم**، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، يولييه 1973..
7) **السيد ولد أبّاه**، التاريخ والحقيقة لدى ميشال فوكو، ط2، الدار العربية للعلوم، بيروت،2004.
8) **سعيد إسماعيل علي**، فلسفة تربوية معاصرة،سلسلة عالم المعرفة، الكويت،1995.
9) **شرف الدين شكري**، الحياة هي دائما موت أحد ما، مقاربة سوسيو- أركيولوجية حول أعمال الأديب الجزائري، مالك حداد، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2015

10) **صالح بن حمد العساف**، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، 1995.

11) **أ.د فريد النجار**، إدارة العلوم والتكنولوجيا، منشأة المعارف، الإسكندري، مصر، 2014.

12) **فليب جونز**، النظريات الاجتماعية والممارسات البحثية، ترجمة، أ.د.محمد ياسر الخواجة، مصر العربية للنشر والترجمة،2010، مقدمة المترجم.

13) **زيدان عبد الباقي**، قواعد البحث الاجتماعي، الهيأة العامة للكتاب، القاهرة، ط2، 1974.

14) **عمار بوحوش، محمود أذينات**، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

15) **عبد الله محمد عبد الرحمان**، مناهج وطرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية، مصر، 2002.

16) **د.عبد الباسط عبد المعطي**، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، www.kobarabia.com، PDF.

17) **عبد القادر بوالسبت**، محاضرات في الاقتصاد الجزئي، منشورات جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2، الجزائر.

18) **د.محسن علي عطية**، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009،

19) **محمد بوعيشة**، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل، دار الجيل، بيروت، 2000.

20) **محمود محمد حافظ**، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 2012.

21) **د.نجاة بنت محمد الصائغ**، الشراكة بين المدارس والجامعات في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية/ العدد الرابع، ج1، أكتوبر 2014.

22) **د. نوال نمور**، كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي، جامعة منتوري، قسنطينة 2012

23) **يوسف العتيري وآخرون**، مناهج البحث التربوي، بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفالح، الكويت، 1999.

ب- باللغات الأجنبية

24) ***A.comte,*** **cours de philosophie positive, E.I,Bachelier**, Paris,1930(Cité d'après (édition Garnier 1926, p71-72).traduit en arabe par , Nadhir Djahil.1993.

25) **Christian Baudelot et Roger Establet** , Le niveau monte,: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Paris, le Seuil, (L'épreuve des faits),1988.

26) ***Edgare Morin*** *: La voie pour l'avenir de l'humanité, texte inédit, nouvelle version, mars 2010* .

27) **Élisabeth Bautier et autres**. Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. genèse et logique des parcours. 2002, open science, 2013.

28) **José-Luis Wolf** . Méthode de travail et stratégies d'apprentissage . du secondaire à l'université recherche – Théorie –Application, édition De boeck .1998.

29) **Maurice angers**, Initiation pratique a la méthodologie des science humaine; edt, Casbah, Alger, 1995.

30) Piérre Bourdieu et jean claude passeron, La reproduction, Les Edition de Minuit , 1970

31) **Pierre Bourdieu et Patrick Champagne,** Les exclus de l'intérieur, Actes de la recherche en sciences sociales,1992.

32) **Pierre Bourdieu,**Question de socologie, Paris; les éditions de minuit.1980.
33) **Sadek bakouche**,la relation éducation-développement, Office des publications Universitaires, Alger.2009.

34) **R.Boudon**, l'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Armand colin, Paris , 1973.
35) **Roberto mangabeira**. The knowledge economy. unger.pdf. 2023.

ثانيا:المعاجم والقواميس:

– الصيغة الورقية:

1) **أستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري**، معجم بورديو، ترجمة الزهرة إبراهيم، دار الجزائر، دمشق، سوريا، ط1، 2011
2) **المعجم التربوي**، فريدة شنان و مصطفى هجرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، CNDP، 2009.
3) **محمود أحمد حمدان**، قاموس دار العلم الهندسي الشامل، دار العلم للملايين، ط1، نيسان/ أبريل 2003.
4) **المعجم العربي الأساسي**، دار المنظومة، السعودية، 1990.
5) المنجد الإعدادي، معاجم دار المشرق، أيار 1969، ، القاهرة ، مصر

***

6) Le petit Larousse illustré , LAROUSSE 2006

الصيغة الرقمية:

7) **الجمهرة، معلمة مفردات المحتوى الإسلامي**
https://islamic-content.com/dictionary/word/1760 ،

8) **قاموس المعجم الوسيط، عربي عربي**،

https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D9%87%D8%AF%D8%B1/?c=%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85+%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B3%D9%8A%D8%B7#:~:text=%D9%88%D9%84%D8%A7%20%D8%B9%D9%8E%D9%82%D9%92%D9%84%D9%8C...-,%D8%A7%D9%84%D9%87%D9%8E%D8%AF%D9%92%D8%B1%D9%8F%20%3A%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8E%D9%91%D8%A7%D9%82%D9%90%D8%B7%D9%8F%20%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%B7%D9%84%D9%8F.,%D9%88%D8%B0%D9%87%D9%8E%D8%A8%D9%8E%20%D8%B3%D9%8E%D8%B9%D9%8A%D9%8F%D9%87%20%D9%87%D9%8E%D8%AF%D9%92%D8%B1%D9%8B%D8%A7%3A%20%D8%A8%D8%A7%D8%B7%D9%84%D8%A7%D9%8B

9) **لسان العرب، ابن منظور،**

https://shamela.ws/book/1687

10) معاجـم،

https://www.maajim.com/dictionary/%D8%AA%D8%B9%D8%AB%D8%B1/6/%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%B5%D8%B1%D8%A9%D8%8C

11) **المعاني،**

https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%87%D9%88%D8%A9/

12) **معجم المعاني:**

https://www.almaany.com/ar/dict/ar/%D8%A5%D8%AE%D9%81%D8%A7%D9%82/

* * *

13) **le dico des définitions**. 05.03.2011. https ://lesdefinitions.fr/enseignement

14) Larousse, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tr%C3%A9bucher/79335

* *

ثالثا: المجلات والدوريات:

أ- الصيغة الورقية :

- باللغة العربية.

1) **بوجمعة سلام، بوحفص كريمة،** العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قلصدي مرباح، ورقة، جوان 2017،

2) **أ.د فائزة التونسي،** تجويد التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية من اجل تحقيق التنمية المستدامة، أفكار وآفاق، المجلد 10،العدد 1، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، 2022.

3) **العايب رابح، بوطوطن محمد الصالح،** أسباب الفشل المدرسي، من وجهة نظر **الأساتذة،** جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1998 ، عدد 10 (1998) .

4) **زموري كمال وآخرون،** مكانة الجامعة الجزائرية من خلال ترتيبها في التصنيف الدولي للجامعات: الواقع وضرورة الإصلاح، مجلة اقتصاد المال والأعمال، المجلد 04، العدد 01 ، جوان 2019« جامعة الوادي، حمه لخضر بالوادي، الجزائر.

5) **زين العابدين طويجيني ومحمد سيف الدين بوفالطة،** المقارنة المرجعية كمنهجية في تبني نظام» "ل.م.د " بالجامعات الجزائرية :دراسة تحليلية، جامعة قسنطينة-2عبد الحميد مهري، العدد 399، جوان2020.

6) **ملوكة شاهيناز،** مجلة آفاق للعلوم : 18 (2020)المجلد 5/ العدد 18

7) **هندة قديد،** المنظومة القانونية والبرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية من سنة 1962، حتى 2013، ASGP.

* * *

8) **مؤشر المعرفة العالمي 2021،** UNPD، ص11 PDF.

9) **مجلة آفاق علمية،** مجلد 12، العدد5، سنة 2020.

****

- باللغة الأجنبية:

10) Mr. Abdelmadjid AMRANI, reflexion sur l'echec universitaire : ampleur, caracteristiques et incidence sur la performance de l'universite, universite amar telidji (laghouat), revue des sciences économiques et de gestion,n6, 2006.

11) **Aïssa Kadri,** La construction historique du systèmed'enseignement supérieur en Algérie (1850-1995),CNRS 2000

12) **Yamina Bouchamma**, Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial , Revue des sciences de l'éducation 2002.

***

ب- الصيغة الرقمية:

- باللغة العربية.

13) **طارق قابيل**، ما وراء التصنيفات العالمية للجامعات، رؤية آكاديمية عربية، الفنار للإعلام،30 أفريل 2022،

https://www.al-fanarmedia.org/ar/2022/04/%D9%85%D8%A7-%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B5%D9%86%D9%8A%D9%81%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-%D8%B1/

14) عز الدين بن سوياه، أن يكون للجامعات العربية نظام تصنيف خاص بها، University World News، سبتمبر 2019،

https ://www.universityworldnews.com/post.php ?story=20190926090253994

15) **أ. زمام نور الدين**، الإصلاح التربوي وضرورة ردم الهوة بين الثانوية والجامعة،

Campus-wide and departmental access to Academia Premium;PDF :

https://www.academia.edu/14639845/%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A_%D9%88%D8%B6%D8%B1%D9%88%D8%B1%D8%A9_%D8%B1%D8%AF%D9%85_%D8%A7%D9%84%D9%87%D9%88%D8%A9_%D8%A8%D9%8A%D9%86_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%A9_%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9

16) **محمد حسن عمران،** التخلف الدراسي وأسبابه، مجلة المعلم،
https://www.annajah.net/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AE%D9%84%D9%81-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A-%D9%88%D8%A3%D8%B3%D8%A8%D8%A7%D8%A8%D9%87-article-471

17) د.علي عوض محمد الغامدي، نظرية بياجي وتطبيقاتها التربوية.النظرية البنائية، مجلة المنهل، 2021.01.07
https ://platform.almanhal.com/Files/2/22972

***

18) **أخبار الأمم المتحدة،** 01 التعليم حول العالم في أزمة "غير مرئية" وعواقبها وخيمة على الأطفال ومستقبلهم،أوت 2022.
https ://news.un.org/ar/story/2022/08/1108202

19) **عرب سوسيو،** المدونة الرسمية لملتقى طلبة علم الاجتماع، 2020.01.11،
http ://arabsocio.blogspot.com/2017/09/blog-post_13.html:

20) مجلة محيط، العدد، 2022/12/30،
/https://m7et.com/specializations-of-experimental-sciences-division

***

- باللغة الأجنبية:

21) Denise Barbeau, Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires

,https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/barbeau_denise_05_1.pdf..

22) **Fatima Nekkal,** l'échec scolaire en Algérie, Educ Recherche .PDF *https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/573/6/1/75332.*

23) Martine Pons-Desoutter Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde, constats et propositions de ses acteurs, Revue international de pédagogie de l'enseignement supérieur.
https ://journals.openedition.org/ripes/957–

24) Mathias Millet , L' échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en france. retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques, de boeck superieur | perspectives en education et formation,2012 :
http ://www.cairn.info/reussite-echec-et-abandon-dans-l-enseignement-supe---page-69.htm

25) Revue française de pédagogie Année129, 1999 , Visitée le 27/11/2022
https://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_1999_num_129_1

26) Kai Chan, Quel pays proposent les meilleurs enseignements supérieurs, World Economiqc Forum :
https ://fr.weforum.org/agenda/2017/10/quels-pays-proposent-le-meilleur-enseignement-superieur/# :~ :text=Au%20Royaume%2Duni%2C%20le%20nombre,%C3%A9tablissements%20class%C3%A9s%20au%20niveau%20mondial.

رابـــعا: الرسائل الجامعية:

1) **أم الخير بدوي**، التغير البنائي الوظيفي للمدرسة الجزائرية، في ظل التحديات العالمية الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والجامعية، ، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة، 2016/2015.
2) **حسني هنية**، السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري، أطروحة دكتوراه، جامعة بسكرة، 2016/2015.
3) **خينش دليلة**، إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع- تنمية، جامعة بسكرة، 2011.
4) **شرف الدين شكري**، اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي، مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015.
5) **رفيق زراولة**،تنظيم وهيكلة الجامعة الجزائرية، دراسة حالة جامعة قسنطينة، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، جامعة قسنطينة، 2004.
6) **كلثوم بن عبد الرحمان**، السلطة والآليات الرمزية عند بيار بورديو، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 2020.
7) **يوسف حنطابلي**، إشكالية السؤال السوسيولوجي في الفكر العربي المعاصر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، جامعة يوسف بن خدّة، الجزائر، 2007-2008

***

خامسا: مواقع الويب:

- باللغة العربية.

1) **أسماء منور، مؤشرات التعليم في الجزائ**ر تفضح بهتان تقارير دولية،
https://www.el-massa.com/dz/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D8%AB/%D9%85%D8%A4%D8%B4%D8%B1%D8%A7%D8%AA-

2) أ. **د. فؤاد قاسم محمد،** نظرة عامة لواقع البحث العلمي في الجامعات العربية وسبل الإرتقاء،
https ://arsco.org/article-detail-31974-8-0

3) **أحمد درويش، الساحر الماليزي..**هكذا كانت رحلة مهاتير محمد، من التمرد إلى النهضة، مدونات الجزيرة، 2019/02/14،
https ://www.aljazeera.net/blogs/2019/2/14/%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%A7%D8%AD%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%B2%D9%8A-%D8%B1%D8%AD%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%85%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A2%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%8A-%D9%85%D9%86

4) **أفضل دول العالم من حيث جودة التعليم** في 2021، موقع: المتداول العربي:
https ://www.arabictrader.com/ar/news/economic-reports/124301/%D8%A3%D9%81%D8%B6%D9%84-%D8%AF%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85-%D9%85%D9%86-%D8%AD%D9%8A%D8%AB-%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%81%D9%8A-2021%D9%85%D8%A7-%D8%AA%D8%B1%D8%AA%D9%8A%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%D8%9F

5) **أخبار الأمم المتحدة**، 01 أوت 2022

https ://news.un.org/ar/story/2022/08/1108202

6) **الجزيرة الإخبارية**، تمت الزيارة في 2022/11/15،
https ://www.aljazeera.net/ebusiness/2022/11/13/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D8%AA%D8%B7%D8%B1%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B2%D9%86%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B6%D8%AE%D9%85-%D9%81%D9%8A

7) **جريدة الرائد، :**
https ://elraed.dz/120457-%D8%A7%D8%B1%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B9-%D9%86%D8%B3%D8%A8%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D9%88%D8%A8-%D9%84%D8%AF%D9%89-%D8%B7%D9%84%D8%A8%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-%D8%A5%D9%84%D9%89-70-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A7%D8%A6%D8%A9

8) **تاريخ التعليم في الجزائر، ويكيبيديا، ،**

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1

9) جريدة النهار:
https ://www.ennaharonline.com/70-%D8%B1%D8%B3%D9%88%D8%A8-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-%D8%BA%D9%8A%D8%B1-%D8%B5%D8%AD%D9%8A%D8%AD%D8%A9-%D9%88%D9%87%D8%B0%D9%87-%D9%87%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B3/

10) في **جامعة باب الزوار** وفقط،
https://www.youtube.com/watch?v=yw-NbY7SHNI

11) رئيس **جامعة باب الزوار** يبرر أسباب ارتفاع نسبة الرسوب في السنة الأولى،
https://www.youtube.com/watch?v=f6uMd8cuWcc

12) **الدكتورة شوشان زهرة** : سوسيولوجيا الإخفـاق والفشل المدرسي،
http://elearning.univ-bouira.dz/course/info.php?id=4043#maincontent...

75- Qu'est ce que l'échec scolaire ?
https://sites.google.com/site/lechecscolaireaujourdhui/presentation-du-plan/i-qu-est-ce-que-l-echec-scolaire ,

13) **مكتبة bohot**،
http://bohoutmadrassia.blogspot.com/2014/02/blog-post_1362.html

14) مدوّنة التعليم في الجزائر، **مناهج بن غبريط هدّمت المدرسة،**
https ://www.ta3lim-dz.com/2020/01/blog-post_18.html

15) **نوال أوفقير والدكتور محمد بن عمر**، مقدمات في مفهوم التربية، 08.04.2018،
https://www.new-educ.com/%D9%85%D9%82%D8%AF%D9%85%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9

16) **وكالة الأنباء الجزائرية**، وزارة المالية،
https ://www.mf.gov.dz/index.php/ar/activites-ar/772-2022# :~ :text=%D9%88%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B3%D8%A8%D8%A9%20%D9%84%D9%84%D9%86%D9%81%D9%82%D8%A7%D8%AA%D8%8C%20%D8%AE%D8%B5%D8%B5%20%D9%85%D8%B4%D8%B1%D9%88%D8%B9%20%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86,%D9%85%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%B1%20%D8%AF%D8%AC%20%D9%84%D8%B9%D9%85%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA%20%D8%A8%D8%B1%D8%A3%D8%B3%20%D9%85%D8%A7%D9%84

17) **وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:**
https ://www.mesrs.dz/index.php/2022/11/09/m-baddari-present-les-grands-axes-du-budget-du-secteur-pour-lannee-2023-2/

18) **الترتيب العالمي للتعليم 2022** وما هي أفضل دول في التعليم، موقع محيط، https ://m7et.com/global-education-ranking-2020/

19) **ترتيب التخصصات الجامعية حسب الأهمية 2022**، .

https ://www.almuheet.net/post/521273

20) تحديات في طريق ترسيخ اللغة الإنجليزية بمدارس الجزائر، الفنار للإعلام، *https://al-fanarmedia.org/ar/2022/08/%D8%AA%D8%B1%D8%B3%D9%8A%D8%AE-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%AC%D9%84%D9%8A%D8%B2%D9%8A%D8%A9-%D8%A8%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6/*

21) **تكلفة تكوين الطالب الجامعي**، Université DZ،:

https ://www.universitedz.com/2022/03/cout-formation-etudiant-algerie.html

22) **تيم آرلوت**، استحداث تصنيف عربي للجامعات، الفنار للإعلام، 28 مايو 2022

https ://al-anarmedia.org/ar/2022/05/%d8%a7%d8%b3%d8%aa%d8%ad%d8%af%d8%a7%d8%ab-%d8%aa%d8%b5%d9%86%d9%8a%d9%81-%d8%b9%d8%b1%d8%a8%d9%8a-/%d9%84%d9%84%d8%ac%d8%a7%d9%85%d8%b9%d8%a7%d8%aa

23) **كلارا مورغان**، ماهي معايير جودة التعليم العالي؟، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2016،الفنار للإعلام، :

https ://al-fanarmedia.org/ar/2016/05/%D9%85%D8%A7-%D9%87%D9%8A-%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1-%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AF-%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D8%9F/

24) **مفهوم التخلف الدراسي**،

https://www.dorar-aliraq.net/threads/102632-%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AE%D9%84%D9%81-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A

25) **موقع الإذاعة الجزائرية**، مايو 2021،

https ://radioalgerie.dz/news/ar/article/20210518/211853.html

26) **مصطفى بن علاق،** رئيس لجنة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي سابقا، صحيفة البيان الإماراتية، 19 يونيو 2002.

http://www.majliselouma.dz/index.php/ar/2016-10-05-06-52-20/3827-2021-02-02-17-41-24

27) **نشيدة قوادري،** بن غبريط: نظام "مروات" لإصلاح الإصلاحات الفاشلة، جريدة الشروق الجزائري،

https ://www.echoroukonline.com/%D8%A8%D9%86-%D8%BA%D8%A8%D8%B1%D9%8A%D8%B7-%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85-%D9%85%D8%B1%D9%88%D8%A7%D8%AA-%D9%84%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD

28) **موقع: موضوع، 25 مارس 2018،**

https ://mawdoo3.com/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D9%88%D8%A7%D8%B5%D8%B7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%A7%D9%8B

29) **ويكي الكتب، 2020/12/27،**

https ://ar.wikibooks.org/wiki/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D9%88%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85%D9%87%D8%A7

***

30) **– باللغة الأجنبية:**

31) L'éducation traditionnelle jusqu'à nos jours

https ://www.youtube.com/watch ?v=M5apMZXliQ0

32) **Natacha Polony** , Universités : les cursus pour étudiants brillants,

33) **Ted Jackson,** Key Performance Indicators For Schools & Education Managementn
https ://www.clearpointstrategy.com/key-performance-indicators-in-education/

34) **Business kool,** Le classement 2022 des meilleures universités du monde ,
https ://business-cool.com/decryptage/classements/classement-2022-meilleures-universites-monde/

35) Étudiants des Outre-mer **: faire ses études en métropole, une chance ou une contrainte**
https://www.cidj.com/etudes-formations-alternance/etudiants-des-outre-mer-faire-ses-etudes-en-metropole-une-chance-ou-une-contrainte

36) Kai Chan, Quel pays proposent les meilleurs enseignements supérieurs, World Economiqc Forum
https ://fr.weforum.org/agenda/2017/10/quels-pays-proposent-le-meilleur-enseignement-superieur/# :~ :text=Au%20Royaume%2Duni%2C%20le%20nombre,%C3%A9tablissements%20class%C3%A9s%20au%20niveau%20mondial

37) Le Fifaro-ETUDIANT.
https ://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/universite-47-2-des-premieres-annee-ne-passent-pas-en-deuxieme-annee-3498/

38) le figaro étudiant **, Les universités créent des parcours adaptés pour limiter l'échec** :
https://etudiant.lefigaro.fr/orientation/actus-et-conseils/detail/article/les-universites-creent-des-parcours-adaptes-pour-limiter-l-echec-2754/

https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/09/29/01016-20100929ARTFIG00438-universites-les-cursus-pour-etudiants-brillants.php

39) The Teddy Stoddard Story – Read by Dr. Wayne Dyer , https://ripplekindness.org/the-teddy-stoddard-story/

40) **Quels pays proposent le meilleur enseignement supérieur** ?,world economic forum, https://fr.weforum.org/agenda/2017/10/quels-pays-proposent-le-meilleur-enseignement-superieur/#:~:text=Au%20Royaume%2DUni%2C%20le%20nombre,%C3%A9tablissements%20class%C3%A9s%20au%20niveau%20mondial.

41) ÚCAR Xavier،L'éducation sociale aujourd'hui : former pour une profession des professions. Visité le 07.01.2020 : http ://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/383.htm

يوتيوب Ytube:

42) قناة الأستاذ، محمد دومير، تاريخ جامعة مادورا، سوق أهراس، الأقدم في إفريقيا .***https://www.youtube.com/watch?v=csJ3e9t1V9E***

43) François Dubet,Une Ecole plus juste ***.Déclin de l'institution scolaire et conflits de principes (2/2, en français)*** **https://www.youtube.com/watch?v=aS6u5_4yx3g**

44) Pierre Bourdieu. Sur la télévision. Visité le 28/12/2022, https ://www.youtube.com/watch ?v=vcc6AepjdcY

45) https://www.youtube.com/watch?v=BsMEqyj22y8

46) https://www.youtube.com/watch?v=BsMEqyj22y8

47) https://www.youtube.com/watch?v=BsMEqyj22y8

48) https://www.youtube.com/watch?v=BsMEqyj22y8

الملاحق

1- الاستمارة :

ا شكالية الاستمارة

يسعى هذا المبحث العلمي إلى الكشف عن الاختلال الناجم عن عدم المواءمة بين التعليم الجامعي وأطوار التعليم السابقة، كمقاربة علمية يمكن أن تسهم في إثراء سياسة التربية والتعليم في المراحل السابقة للتعليم الجامعي من جهة، ويمكن أيضا أن نلقي الضوء على أسباب الإخفاق الذي يقع فيه الطلبة في بعض التخصصات أو المقاييس الجامعية؛ فردم الهوة بين هذين المرحلتين الحاسمتين في منظومة التعليم مقدمة ضرورية لإنجاح المسار التعليمي للمتعلم منذ بدايات تمدرسه إلى غاية وصوله إلى أعلى مراحل التعليم.

ولتشخيص الهوة بين المرحلتين التعليميتين يجب

- ✓ رصد النقائص المسجلة لدى الوافدين الجدد على الجامعة،
- ✓ والتعرف على المكتسبات الضرورية pré requis التي تمكّنهم من رفع قدراتهم على الفهم والاستيعاب،
- ✓ حصر المواد التي يكثر فيها الرسوب في الجامعة، حتى يتسنى
- ✓ رسم خارطة عامة لأوجه النقص المختلفة التي يعاني منها الوافدون إلى الجامعة، سواء من حيث قدراتهم التعبيرية Faculté d'expression أو ملكة الفهم والتحليل والاستدلال لديهم Faculté de raisonnement، أوبقية المكتسبات المعرفية التي يتطلبها التخصص الذي وجهوا إليه.

ويعتبر هذا العمل العلمي خطوة أولية ممهدة سيكون من أبرز أهدافها اقتراح حلول مناسبة لتدارك النقص المسجل، ورسم المسالك الضرورية لزيادة قدرات الطلبة على الفهم والاستيعاب، وتطوير مهارات التفكير والاستدلال لديهم؛ واستدراك ما يجب استدراكه، **وتكييف الطرائق البيداغوجية مع متطلبات الوضعيات الجديدة التي يتم الكشف عنها.**

فضلا عن تقديم اقتراحات ملموسة توجه إلى القائمين على منظومة السياسة التربوية في وزارة التربية والتعليم لتدارك النقائص التي تكشف عنها الدراسة؛ بما يسمح بتقليص الفجوة Gouffre- Fossé بين

التعليم الجامعي والتعليم السابق عنه (ما قبل الجامعي) واقتراح تدخلات وآليات معرفية cognitive وبيداغوجية pédagogique ملائمة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية قسم علم الاجتماع

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScRNhCw__HWmp9HClnVeSXVOTmFMsTXsA_LPgjX35FH0ao8Mw/viewform?usp=sf_link

الاستمارة

-1-

بيانات شخصية للأستاذ (ة)

ملاحظة: يتم التحفظ على المعلومات التي يدلي بها الأستاذ، وعلى الهوية، ولا تستعمل إلاّ لأغراض علمية بحته دون ذكر الشخص. كل المعلومات الصادقة، ستساعدنا على تحقيق أكبر قدر من النتائج القريبة إلى الواقع من أجل إيجاد حل للهوة المعرفية بين الثانوية والجامعة، التي يعاني منها الطلبة الجزائريين الوافدين على الجامعة، والتي تؤدي إلى اخفاقهم ونقص التحصيل، وترهق خزينة الدولة

الكلية : .....
الدرجة العلمية: .....
الخبرة المهنية : .....
البريد الالكتروني (المهني).....

-2-

أسئلة الاستمارة

المحور الأول: خريطة حصر المواد التي يكثر بها الإخفاق

1- بكم على عشرة تقدرون نسبة الراسبين سنويا في تخصصكم بالسنة الأولى؟

10

2- ما هو المقياس أو المقاييس التي وجدتم بها إخفاقا كبيرا لدى طلبة السنة الأولى جامعي، بالترتيب؟

.....

المحور الثاني : رأي الأساتذة والخبراء في تأثير المكتسبات القبلية :

3- هل برأيك لو كانت للطالب معرفة قبلية بتلك المقاييس أثناء مرحلة التعليم الثانوي، لكانت نسب الإخفاق أقل؟

نعم لا

4- هل تعتقد بأن ضعف الطالب على مستوى العلوم التطبيقية يختلف عنه لدى الطالب في العلوم الإنسانية؟

نعم لا

5- أم أنكم لا تملكون فكرة عن ذلك؟

نعم لا

6- هل واجهتم مشاكل مع الطلبة الجدد أثناء التدريس، مثل ؟ -رتب حسب التأ ثير -

- غياب التحكم في اللغة
- ضعف في المعارف العلمية الخاصة بالتخصص

المحور الثالث : آليات ردم الهوة والحلول :

7- بكم تقيمون على عشرة، نسبة كون ضعف المنظومة التربوية، مسؤولة عن قلة التحصيل والفشل الدراسي بالجامعة؟

10

8- هل بإمكان الأستاذ الجامعي تعويض النقص الذي حصل على مستوى الثانوية، وخلق مشكلة في الجامعة؟

نعم لا

9- تعتقدون بأنه بإمكانكم بذل مجهود أكبر عمليا تجاه الطالب من أجل إنجاحه؟

نعم لا

10- هل تعتقدون بأن مرافقة من يعانون من مشاكل في التحصيل من قبل أساتذة مؤطرين في السنة الأولى، أمر ضروري؟

نعم لا

11- هل حصلتم على تكوين بيداغوجي أو دورات تكوينية للتعليم من قبل ؟

نعم لا

12- هل تعتقدون بأن التكوين البيداغوجي من أجل تحسين التدريس ضروري؟

نعم لا

13- هل شاركتم مع أساتذة آخرين في تخصصات مختلفة في ندوات لتحسين نوعية التعليم؟

نعم لا

14- هل تم تداول موضوع الرسوب إداريا معكم من قبل؟

نعم لا

15- -هل تعتقد أن " السنة التحضيرية" ضرورية للطلبة الوافدين من أجل استدراك النقائص ؟

نعم لا

16- هل اللغات الأجنبية ضرورية من أجل تكوين الوافدين الجدد؟

نعم لا

17- بكم تقيمون على عشرة، نسبة مساهمة ضعف اللغات الأجنبية لدى الطالب الوافد، في الرفع من نسبة فشله؟

10

18- هل شاركتم ضمن لجان تنسيق من أجل تحسين برامج المنظومة التربوية لتفادي نقص المكتسبات المؤهلة للجامعة فيما بعد ؟

نعم لا

19- هل يعدّ مساهمة أساتذة التعليم العالي في ضبط برنامج المنظومة التربوية أمرا ضروريا؟

نعم لا

***

2- جداول بيانات الكليات : 2017/2012

I

كلية :الآداب و اللغات الأجنبية

جدول "1" شعبة الأدب العربي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية :الآداب واللغات الأجنبية

قسم: الأدب العربي

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	830	618	212	25,5422	0	0
ثانية ليسانس	668	574	94	14,0719	21	3,14371
ثانية ليسانس (الأدب الحديث والمعاصر)	147	136	11	7,48299	0	0
ثالثة ليسانس (أدب عربي)	497	467	30	6,03622	6	1,20724
أولى ماستر (أدب عربي قديم)	18	17	1	5,55556	0	0
أولى ماستر (علوم اللسان العربي)	48	43	5	10,4167	0	0
أولى ماستر (اللسانيات والسياحة)	14	13	1	7,14286	0	0
أولى ماستر (أدب حديث ومعاصر)	128	109	19	14,8438	0	0
ثانية ماستر (أدب عربي قديم)	32	29	3	9,375	0	0
ثانية ماستر (علوم اللسان العربي)	58	54	4	6,89655	0	0
المجموع	2440	2060	380	15,5738	27	1,10656

المستوى	السنة الجامعية 2013 / 2014					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

أولى ليسانس	**705**	**488**	**217**	**30,7801**	**54**	**7,65957**
ثانية ليسانس	676	491	185	27,3669	24	3,5503
ثالثة ليسانس (تخصص1)	602	489	113	18,7708	5	0,83056
أولى ماستر (ادب عربي قديم)	70	56	14	20	0	0
أولى ماستر (لسانيات و سياحة)	45	34	11	24,4444	0	0
أولى ماستر (علوم اللسان)	84	70	14		3	3,57143
أولى ماستر (الادب الحديث و المعاصر)	144	134	10	6,94444	13	9,02778
ثانية ماستر (لسانيات و سياحة)	13	13	0	0	0	0
ثانية ماستر (ادب عربي قديم)	18	17	1	5,55556	0	0
ثانية ماستر (الادب الحديث و المعاصر)	115	109	6	5,21739	7	6,08696
ثانية ماستر (علوم اللسان)	43	39	4	9,30233	2	4,65116
المجموع	2515	1940	575	22,8628	108	4,29423

	السنة الجامعية 2014 / 2015					
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**798**	**540**	**258**	**32,3308**	**0**	**0**
ثانية ليسانس دراسات ادبية	479	218	261	54,4885	0	0
ثانية ليسانس دراسات لغوية	103	53	50	48,5437	0	0
ثانية ليسانس دراسات نقدية	65	25	40	61,5385	0	0
ثالثة ليسانس	622	457	165	26,5273	0	0
أولى ماستر (علوم اللسان)	92	85	7	7,6087	0	0
أولى ماستر (النقد الادبي)	53	44	9	16,9811	0	0
أولى ماستر (اللسانيات التعليمية)	45	33	12	26,6667	0	0
أولى ماستر (الادب الحديث و المعاصر)	192	140	52	27,0833	0	0

ثانية ماستر (ادب عربي قديم)	67	57	10	14,9254	0	0
ثانية ماستر (علوم اللسان)	78	56	22	28,2051	3	3,84615
ثانية ماستر (الادب الحديث و المعاصر)	140	130	10	7,14286	0	0
ثانية ماستر (لسانيات و سياحة)	40	29	11	27,5	0	0
المجموع	2774	1867	907	32,6965	3	0,10815

	السنة الجامعية 2015 / 2016					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**1074**	**784**	**290**	**27,0019**	**0**	**0**
ثانية ليسانس دراسات ادبية	282	158	124	43,9716	0	0
ثانية ليسانس دراسات لغوية	238	137	101	42,437	0	0
ثانية ليسانس دراسات نقدية	228	94	134	58,7719	0	0
ثالثة ليسانس (الادب العربي)	430	332	98	22,7907	0	0
ثالثة ليسانس (لسانيات عامة)	79	61	18	22,7848	0	0
ثالثة ليسانس (نقد و دراسات ادبية)	47	39	8	17,0213	0	0
أولى ماستر (النقد الحديث و المعاصر)	104	80	24	23,0769	0	0
أولى ماستر (اللسانيات التعليمية)	107	77	30	28,0374	0	0
أولى ماستر (علوم اللسان)	86	61	52	60,4651	0	0
أولى ماستر (النقد الادبي)	91	70	21	23,0769	0	0
ثانية ماستر (الادب الحديث و المعاصر)	163	144	19	11,6564	0	0
ثانية ماستر (علوم اللسان العربي)	92	83	9	9,78261	0	0
ثانية ماستر (النقد الادبي)	46	42	4	8,69565	0	0

ثانية ماستر (اللسانيات التعليمية)	33	33	0	0	0	0
المجموع	3100	2195	932	30,0645	0	0

	السنة الجامعية 2016 / 2017					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	1019	704	315	30,9127	0	0
ثانية ليسانس دراسات ادبية	311	266	45	14,4695	0	0
ثانية ليسانس دراسات لغوية	408	307	101	24,7549	0	0
ثانية ليسانس دراسات نقدية	289	172	117	40,4844	0	0
ثالثة ليسانس (ليسانيات عامة)	213	170	43	20,1878	0	0
ثالثة ليسانس (نقد و دراسات ادبية)	169	83	86	50,8876	0	0
ثالثة ليسانس (الادب العربي)	242	162	80	33,0579	0	0
أولى ماستر (اللسانيات العربية)	35	33		0	0	0
أولى ماستر (اللسانيات التطبيقية)	37	35	2	5,40541	0	0
أولى ماستر (الادب العربي القديم)	95	92	3	3,15789	0	0
أولى ماستر (النقد الحديث و المعاصر)	39	37	2	5,12821	0	0
أولى ماستر (الادب الحديث و المعاصر)	166	158	8	4,81928	0	0
ثانية ماستر (الادب الحديث و المعاصر)	87	76	11	12,6437	0	0
ثانية ماستر (علوم اللسان العربي)	73	59	14	19,1781	0	0
ثانية ماستر (النقد الادبي)	66	54	12	18,1818	0	0
ثانية ماستر (اللسانيات التعليمية)	79	66	13	16,4557	0	0
المجموع	3328	2474	852	25,601	0	0

***

جدول "2" شعبة الانجليزية

جامعة محمد خيضر

بسكرة

كلية :الآداب و اللغات

الاجنبية

قسم: شعبة الانجليزية

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	469	306	163	34,75479744	0	0
ثانية ليسانس	546	360	186	34,06593407	0	0
ثالثة ليسانس (حضارة)	36	30	6	16,66666667	0	0
ثالثة ليسانس (علوم اللسان)	348	319	29	8,333333333	0	0
أولى ماستر (آداب وحضارة)	45	42	3	6,666666667	0	0
أولى ماستر (علوم اللسان)	140	117	23	16,42857143	0	0
ثانية ماستر (علوم اللسان)	164	147	17	10,36585366	0	0
المجموع	1748	1321	427	24,42791762	0	0

	السنة الجامعية 2013 / 2014					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	458	272	186	40,61135371	0	0
ثانية ليسانس	505	251	254	50,2970297	0	0
ثالثة ليسانس (تخصص1)	398	324	74	18,59296482	0	0
أولى ماستر (آداب و حضارة)	44	35	9	20,45454545	0	0

أولى ماستر (علوم اللسان)	196	131	65	33,16326531	0	0
ثانية ماستر (آداب و حضارة)	48	40	8	16,66666667	0	0
ثانية ماستر (علوم اللسان)	132	83	49	37,12121212		0
المجموع	**1781**	**1136**	**645**	**36,21560921**	**0**	**0**

	السنة الجامعية 2014 / 2015					
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**508**	**265**	**243**	**47,83464567**	**0**	**0**
ثانية ليسانس	444	237	207	46,62162162	0	0
ثالثة ليسانس (لسانيات تطبيقية)	364	253	111	30,49450549	0	0
أولى ماستر (علوم اللسان)	280	212	68	24,28571429	0	0
ثانية ماستر (آداب وحضارة)	44	32	12	27,27272727	0	0
ثانية ماستر (علوم اللسان)	180	144	36	20	0	0
المجموع	1820	1143	677	37,1978022	0	0

	السنة الجامعية 2015 / 2016					
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**721**	**239**	**482**	**66,85159501**	**0**	**0**
ثانية ليسانس	416	238	178	42,78846154	0	0
ثالثة ليسانس (لغة انجليزية)	363	187	176	48,48484848	0	0
أولى ماستر (علوم اللسان)	237	147	90	37,97468354	0	0
ثانية ماستر (علوم اللسان)	257	168	89	34,63035019	0	0

المجموع	1994	979	1015	50,90270812	0	0

	السنة الجامعية 2016 / 2017					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**510**	**142**	**368**	**72,15686275**	**0**	**0**
ثانية ليسانس	214	109	105	49,06542056	0	0
ثالثة ليسانس (لغة انجليزية)	174	61	113	64,94252874	0	0
أولى ماستر (علوم اللسان)	47	22	25	53,19148936	0	0
أولى ماستر (آداب و حضارة)	26	7	19	73,07692308	0	0
ثانية ماستر (علوم اللسان)	81	37	44	54,32098765	0	0
المجموع	**1052**	**378**	**674**	**64,06844106**	**0**	**0**

***

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

جدول "3" شعبة اللغة الفرنسية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية : الاداب و اللغات الاجنبية

قسم: شعبة الفرنسية

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	464	314	150	32,327586	0	0
ثانية ليسانس	374	284	90	24,0641711	0	0
ثالثة ليسانس (تخصص1)	226	204	22	9,73451327	0	0
أولى ماستر (الفرنسية لغة أجنبية وتعليمية اللغات ثقافات)	104	76	28	26,9230769	0	0
أولى ماستر (لغات , آداب وثقافات ناطقة بالفرنسية)	47	34	13	27,6595745	0	0
ثانية ماستر (الفرنسية لغة أجنبية وتعليمية اللغات ثقافات)	90	78	12	13,3333333	0	0
ثانية ماستر (لغات , آداب وثقافات ناطقة بالفرنسية)	36	32	4	11,1111111	0	0
المجموع	1341	1022	319	23,7882178	0	0

	السنة الجامعية 2013 / 2014					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	440	283	157	35,6818182	0	0
ثانية ليسانس لغة فرنسية و آداب فرنكوفونية	396	274	122	30,8080808	0	0
ثالثة ليسانس (تخصص1)	308	282	26	8,44155844	0	0
أولى ماستر (الفرنسية لغة اجنبية و تعليمية اللغات ثقافات)	114	89	25	21,9298246	0	0
أولى ماستر (لغات آداب و ثقافات ناطقة بالفرنسية)	84	60	24	28,5714286	0	0
ثانية ماستر (الفرنسية لغة اجنبية و تعليمية اللغات ثقافات)	80	66	14	17,5	0	0
ثانية ماستر (لغات آداب و ثقافات ناطقة بالفرنسية)	36	30	6	16,6666667	0	0
المجموع	1458	1084	374	25,6515775	0	0
	السنة الجامعية 2014 / 2015					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	354	256	98	27,683616	0	0
ثانية ليسانس لغة فرنسية و آداب فرنكوفونية	380	333	47	12,3684211	0	0
ثالثة ليسانس (لغة فرنسية)	296	281	15	5,06756757	0	0

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

أولى ماستر (الفرنسية لغة اجنبية و تعليمية اللغات ثقافات)	179	131	48	26,8156425	0	0
أولى ماستر (لغات آداب و ثقافات ناطقة بالفرنسية)	46	28	18	39,1304348	0	0
ثانية ماستر (الفرنسية لغة اجنبية و تعليمية اللغات ثقافات)	92	79	13	14,1304348	0	0
ثانية ماستر (لغات آداب و ثقافات ناطقة بالفرنسية)	63	45	18	28,5714286	0	0
المجموع	1410	1153	257	18,2269504	0	0
	السنة الجامعية 2015 / 2016					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس لغة فرنسية و آداب فرنكوفونية	**596**	**381**	**215**	**36,073826**	**0**	**0**
ثانية ليسانس لغة فرنسية و آداب فرنكوفونية	289	243	46	15,916955	0	0
ثالثة ليسانس (لغة فرنسية و آداب فرنكوفونية)	342	287	55	16,0818714	0	0
أولى ماستر (لغات آداب و ثقافات ناطقة بالفرنسية)	54	43	11	20,3703704	0	0
أولى ماستر (الفرنسية لغة اجنبية و تعليمية اللغات ثقافات)	142	107	35	24,6478873	0	0
ثانية ماستر (الفرنسية لغة اجنبية و تعليمية اللغات ثقافات)	135	108	27	20	0	0

ثانية ماستر (لغات آداب و ثقافات ناطقة بالفرنسية)	40	30	10	25	0	0
المجموع	1598	1199	399	24,9687109	0	0
	السنة الجامعية 2016 / 2017					
المستوى	المسجلون	الناحجون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**674**	**364**	**310**	**45,994065**	**0**	**0**
ثانية ليسانس لغة فرنسية و آداب فرنكوفونية	405	339	66	16,2962963	0	0
ثالثة ليسانس (لغة فرنسية)	292	245	47	16,0958904	0	0
أولى ماستر (تعليمية اللغات الاجنبية)	128	106	22	17,1875		0
أولى ماستر (أدب و حضارة)	54	39	15	27,7777778	0	0
أولى ماستر (علوم اللغة)	72	44	28	38,8888889	0	0
ثانية ماستر (لغات آداب و ثقافات ناطقة بالفرنسية)	44	36	8	18,1818182	0	0
ثانية ماستر (الفرنسية لغة اجنبية و تعليمية اللغات ثقافات)	118	99	19	16,1016949	0	0
المجموع	1787	1272	515	28,8192501	0	0

***

II

كلية :العلوم الإنسانية والاجتماعية

جدول "4" التربية البدنية والرياضية STAPS

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية : العلوم الإنسانية

و الاجتماعية.....

قسم :التربية البدنية

و الرياضية

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	345	243	102	29,5652174	0	0
ثانية ليسانس	342	296	46	13,4502924	0	0
ثالثة ليسانس (تخصص1)	207	203	4	1,93236715	2	0,9661836
ثالثة ليسانس (تخصص2)	174	154	20	11,49425287	0	0
ثالثة ليسانس (تخصص 3)				!DIV/0#		!DIV/0#
أولى ماستر (تخصص 1)	90	61	29	32,22222222	0	0
أولى ماستر (تخصص 2)	85	56	29	34,11764706	0	0
أولى ماستر (تخصص 3)				!DIV/0#		!DIV/0#
ثانية ماستر (تخصص 1)	70	67	3	4,285714286	0	0
ثانية ماستر (تخصص 2)	56	50	6	10,71428571	0	0
ثانية ماستر (تخصص 3)				!DIV/0#		!DIV/0#
المجموع	1369	1130	239	17,45799854	2	0.12

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

	السنة الجامعية 2013 / 2014					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	257	197	60	23,3463035	69	26,84825
ثانية ليسانس	260	224	36	13,84615385	1	0,3846154
ثالثة ليسانس (تخصص1)	161	158	3	1,863354037	1	0,621118
ثالثة ليسانس (تخصص2)	158	123	35	22,15189873	0	0
ثالثة ليسانس (تخصص 3)				!DIV/0#		!DIV/0#
أولى ماستر (تخصص 1)	112	94	18	16,07142857	6	5,3571429
أولى ماستر (تخصص 2)	115	85	30	26,08695652	1	0,8695652
أولى ماستر (تخصص 3)				!DIV/0#		!DIV/0#
ثانية ماستر (تخصص 1)	64	57	7	10,9375	2	3,125
ثانية ماستر (تخصص 2)	59	50	9	15,25423729	1	1,6949153
ثانية ماستر (تخصص 3)				!DIV/0#		!DIV/0#
المجموع	1186	988	198	16.19	81	4.85

***

جدول "5" قسم العلوم الاجتماعية SS

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية : الانسانية و الاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

	السنة الجامعية 2012 / 2013					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس (جذع مشترك علوم اجتماعية)	335	258	77	22,98507463	0	0

ثانية ليسانس (تكوين توجيهي علم الاجتماع)	96	85	11	11,45833333	0	0
ثانية ليسانس (تكوين توجيهي علم النفس)	122	107	11	9,016393443	0	0
ثانية ليسانس (تكوين توجيهي علوم التربية)	46	35	11	23,91304348	0	0
ثالثة ليسانس (علم النفس العيادي)	68	63	5	7,352941176	0	0
ثالثة ليسانس (علم النفس المدرسي)	37	36	1	2,702702703	0	0
ثالثة ليسانس (علم النفس عمل وتنظيم)	27	23	4	14,81481481	0	0
ثالثة ليسانس (علم اجتماع التربية)	39	37	2	5,128205128	0	0
ثالثة ليسانس (علم اجتماع تنظيم وعمل)	37	30	7	18,91891892	0	0
أولى ماستر (علم النفس العيادي)	35	25	10	28,57142857	0	0
أولى ماستر (علم النفس عمل وتنظيم)	20	19	1	5	0	0
أولى ماستر (علم اجتماع التربية)	9	9	0	0	0	0
أولى ماستر (علم اجتماع إدارة وعمل)	16	10	6	37,5	0	0
ثانية ماستر (علم النفس العيادي)	42	40	2	4,761904762	0	0
ثانية ماستر (علم النفس عمل وتنظيم)	25	21	4	16	0	0
ثانية ماستر(علم اجتماع إدارة وعمل)	15	15	0	0	0	0
ثانية ماستر (علم اجتماع التربية)	20	18	2	10	0	0
المجموع	989	831	154	15,57128413	0	0

السنة الجامعية 2013 / 2014						
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**237**	**174**	**63**	**26,58227848**	**0**	**0**
ثانية ليسانس علوم التربية	47	32	15	31,91489362	0	0
ثانية ليسانس علم النفس	110	92	18	16,36363636	0	0
ثانية ليسانس علم الاجتماع	113	95	18	15,92920354	0	0
ثانية ليسانس انثروبولوجيا	15	14	1	6,666666667	0	0
ثالثة ليسانس (علم النفس التنظيم و العمل)	34	31	3	8,823529412	0	0
ثالثة ليسانس (علم اجتماع التنظيم و العمل)	43	31	12	27,90697674	0	0
ثالثة ليسانس (علم اجتماع التربية)	44	44	0	0	0	0
ثالثة ليسانس (علم النفس المدرسي)	35	33	2	5,714285714	0	0

ثالثة ليسانس (علم النفس العيادي)	78	75	3	3,846153846	0	0
أولى ماستر (علم النفس العيادي)	57	54	3	5,263157895	0	0
أولى ماستر (علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم)	49	41	8	16,32653061	0	0
أولى ماستر (علم اجتماع الادارة و العمل)	34	20	14	41,17647059	0	0
أولى ماستر (علم اجتماع التربية)	27	24	3	11,11111111	0	0
أولى ماستر (علم النفس العمل و التنظيم)	25	22	3	12	0	0
ثانية ماستر (علم اجتماع التربية)	9	9	0	0	0	0
ثانية ماستر (علم اجتماع الادارة و العمل)	10	8	2	20	0	0
ثانية ماستر (علم النفس العيادي)	26	23	3	11,53846154	0	0
ثانية ماستر (علم النفس العمل و التنظيم)	23	21	2	8,695652174	0	0
المجموع	1016	843	173	17,02755906	0	0

السنة الجامعية 2014 / 2015						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**332**	**252**	**80**	**24,09638554**	**0**	**0**
ثانية ليسانس علوم التربية	54	45	9	16,66666667	0	0
ثانية ليسانس علم النفس	70	52	18	25,71428571	0	0
ثانية ليسانس علم الاجتماع	50	41	9	18	0	0
ثانية ليسانس فلسفة	61	54	7	11,47540984	0	0
ثانية ليسانس انثروبولوجيا	16	14	2	12,5	0	0
ثالثة ليسانس (انثروبولوجيا)	14	12	2	14,28571429	0	0
ثالثة ليسانس (علم النفس العمل و التنظيم)	23	20	3	13,04347826	0	0
ثالثة ليسانس (فلسفة)	96	94	2	2,083333333	0	0
ثالثة ليسانس (علم اجتماع التربية)	61	61	0	0	0	0
ثالثة ليسانس (علم النفس العيادي)	76	66	10	13,15789474	0	0
ثالثة ليسانس (علم النفس المدرسي)	37	31	6	16,21621622	0	0
ثالثة ليسانس (علم اجتماع التنظيم و العمل)	42	36	6	14,28571429	0	0
أولى ماستر (علم النفس العيادي)	89	76	13	14,60674157	0	0
أولى ماستر (علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم)	40	34	6	15	0	0

أولى ماستر (علم اجتماع الادارة و العمل)	45	35	10	22,22222222	0	0
أولى ماستر (علم اجتماع التربية)	48	38	10	20,83333333	0	0
أولى ماستر (علم النفس العمل و التنظيم)	31	28	3	9,677419355	0	0
ثانية ماستر (علم اجتماع التربية)	21	20	1	4,761904762	0	0
ثانية ماستر (علم اجتماع الادارة و العمل)	19	18	1	5,263157895	0	0
ثانية ماستر (علم النفس العيادي)	56	52	4	7,142857143	0	0
ثانية ماستر (علم النفس العمل و التنظيم)	21	17	4	19,04761905	0	0
ثانية ماستر (علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم)	41	40	1	2,43902439	0	0
المجموع	1343	1136	207	15,41325391	0	0

السنة الجامعية 2015 / 2016						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**699**	**512**	**187**	**26,75250358**	**0**	**0**
ثانية ليسانس علوم التربية	62	49	13	20,96774194	0	0
ثانية ليسانس علم النفس	102	86	16	15,68627451	0	0
ثانية ليسانس علم الاجتماع	80	62	18	22,5	0	0
ثانية ليسانس فلسفة	39	36	3	7,692307692	0	0
ثانية ليسانس انثروبولوجيا	14	8	6	42,85714286	0	0
ثالثة ليسانس (انثروبولوجيا اجتماعية و ثقافية)	15	14	1	6,666666667	0	0
ثالثة ليسانس (فلسفة)	54	50	4	7,407407407	0	0
ثالثة ليسانس (علم النفس المدرسي)	51	48	3	5,882352941	0	0
أولى ماستر (علم اجتماع الادارة و العمل)	47	35	12	25,53191489	0	0
أولى ماستر (علم اجتماع التربية)	78	58	20	25,64102564	0	0
أولى ماستر (علم النفس العيادي)	85	69	16	18,82352941	0	0
أولى ماستر (علم النفس العمل و التنظيم)	22	19	3	13,63636364	0	0
أولى ماستر (انثروبوجيا اجتماعية و ثقافية)	12	11	1	8,333333333	0	0

أولى ماستر (علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم)	35	29	6	17,14285714	0	0
أولى ماستر (فلسفة التاويل في الفكر الغربي المعاصر)	67	64	3	4,47761194	0	0
ثانية ماستر (علم اجتماع التربية)	41	39	2	4,87804878	0	0
ثانية ماستر (علم اجتماع الادارة و العمل)	38	34	4	10,52631579	0	0
ثانية ماستر (علم النفس العيادي)	78	72	6	7,692307692	0	0
ثانية ماستر (علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم)	34	33	1	2,941176471	0	0
ثانية ماستر (علم النفس العمل و التنظيم)	30	28	2	6,666666667	0	0
المجموع	1683	1356	327	19,42959002	0	0

	السنة الجامعية 2016 / 2017					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	651	541	110	16,89708141		0
ثانية ليسانس علوم التربية	85	81	4	4,705882353		0
ثانية ليسانس علم النفس	202	179	23	11,38613861		0
ثانية ليسانس علم الاجتماع	146	426	20	13,69863014		0
ثانية ليسانس فلسفة	78	74	4	5,128205128		0
ثانية ليسانس انثروبولوجيا	35	27	8	22,85714286		0
ثالثة ليسانس (علم الاجتماع)	62	57	5	8,064516129		0
ثالثة ليسانس (علم النفس العيادي)	52	51	1	1,923076923		0
ثالثة ليسانس (ارشاد و توجيه)	50	50	0	0		0
ثالثة ليسانس (انثروبولوجيا عامة)	11	10	1	9,090909091		0
ثالثة ليسانس (فلسفة عامة)	40	38	2	5		0
ثالثة ليسانس (علم النفس المدرسي)	19	18	1	5,263157895		0
ثالثة ليسانس (علم النفس العمل و التنظيم)	17	16	1	5,882352941		0
أولى ماستر (علم اجتماع التربية)	26	21	5	19,23076923		0
أولى ماستر (علم اجتماع الادارة و العمل)	29	21	8	27,5862069		0
أولى ماستر (انثروبوجيا اجتماعية و ثقافية)	16	13	3	18,75		0

أولى ماستر (علم النفس العمل و التنظيم)	15	13	2	13,33333333		0
أولى ماستر (فلسفة التاويل في الفكر الغربي المعاصر)	53	50	3	5,660377358		0
أولى ماستر (علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم)	54	39	15	27,77777778		0
أولى ماستر (علم النفس العيادي)	71	56	15	21,12676056		0
ثانية ماستر (علم اجتماع التربية)	58	53	5	8,620689655		0
ثانية ماستر (علم اجتماع الادارة و العمل)	38	33	5	13,15789474		0
ثانية ماستر (انثروبوجيا اجتماعية و ثقافية)	11	10	1	9,090909091		0
ثانية ماستر (علم النفس العمل و التنظيم)	20	17	3	15		0
ثانية ماستر (فلسفة التاويل في الفكر الغربي المعاصر)	64	56	8	12,5		0
ثانية ماستر (علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم)	29	27	2	6,896551724		0
ثانية ماستر (علم النفس العيادي)	70	68	2	2,857142857		0
المجموع	2002	2045	257	12,83716284	0	0

***

جدول "6" قسم العلوم الإنسانية SHS

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية :العلوم الانسانية

والاجتماعية

قسم: العلوم الانسانية

السنة الجامعية 2012 / 2013						
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس (عاوم انسانية)	**604**	**518**	**86**	**14,2384106**	**0**	**0**
ثانية ليسانس (تكنولوجيا وأنظمة المعلومات)	93	81	12		0	
ثانية ليسانس (علوم الإعلام والإتصال)	114	101	13		0	
ثانية ليسانس (تاريخ عام)	342	327	15	4,385964912	0	0

ثالثة ليسانس (تكنولوجيا وأنظمة المعلومات)	121	117	4	3,305785124	0	0
ثالثة ليسانس (تاريخ عام)	339	336	3		0	
ثالثة ليسانس (سمعي بصري)	30	28	2	6,666666667	0	0
ثالثة ليسانس (إتصال وعلاقات عامة)	63	53	10	15,87301587	0	0
أولى ماستر (اتصال وعلاقات عامة)	50	41	9	18	0	0
أولى ماستر (تاريخ معاصر)	71	68	3	4,225352113	0	0
ثانية ماستر (تاريخ معاصر)	107	103	4	3,738317757	0	0
المجموع	1934	1773	161	8,324715615	0	0

السنة الجامعية 2013 / 2014						
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**500**	**413**	**87**	**17,4**	**0**	**0**
ثانية ليسانس علوم الاعلام و الاتصال	88	73	15	17,04545455	0	0
ثانية ليسانس تاريخ عام	262	233	29	11,06870229	0	0
ثانية ليسانس تكنولوجيا و انظمة المعلومات	115	99	16	13,91304348	0	0
ثانية ليسانس فلسفة	101	96	5	4,95049505		0
ثالثة ليسانس (تكنولوجيا و انظمة المعلومات)	83	77	7	8,43373494	0	0
ثالثة ليسانس (تاريخ عام)	327	320	7	2,140672783	0	0
ثالثة ليسانس (اتصال و علاقات عامة)	86	63	23	26,74418605	0	0
ثالثة ليسانس (سمعي بصري)	25	22	3	12	0	0
أولى ماستر (اتصال و علاقات عامة)	47	37	10	21,27659574	0	0
أولى ماستر (اذاعة و تلفزيون)	28	23	5	17,85714286	0	0
أولى ماستر (تاريخ معاصر)	149	141	8	5,369127517	0	0
ثانية ماستر (تاريخ معاصر)	75	71	4	5,333333333	0	0

ثانية ماستر (اتصال و علاقات عامة)	38	33	5	13,15789474	0	0
المجموع	1924	1701	224	11,64241164	0	0

السنة الجامعية 2014 / 2015						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**559**	**476**	**83**	**14,84794275**	**104**	**18,60465116**
ثانية ليسانس علوم الاعلام و الاتصال	10	6	4		0	
ثانية ليسانس تكنولوجيا و انظمة المعلومات	88	81	7		8	
ثانية ليسانس تاريخ عام	232	217	15	6,465517241	5	2,155172414
ثالثة ليسانس (تكنولوجيا و انظمة المعلومات)	102	100	2	1,960784314	3	2,941176471
ثالثة ليسانس (تاريخ عام)	238	234	4	1,680672269	3	1,260504202
ثالثة ليسانس (اتصال و علاقات عامة)	59	41	18	30,50847458	8	13,55932203
ثالثة ليسانس (سمعي بصري)	32	26	6	18,75	1	3,125
أولى ماستر (اتصال و علاقات عامة)	63	50	13	20,63492063	5	7,936507937
أولى ماستر (تاريخ معاصر)	177	162	15	8,474576271	4	2,259887006
أولى ماستر (اذاعة و تلفزيون)	25	17	8	32	0	0
ثانية ماستر (تاريخ معاصر)	141	434	7	4,964539007	2	1,418439716
ثانية ماستر (اتصال و علاقات عامة)	40	38	2	5	3	7,5
ثانية ماستر (اذاعة و تلفزيون)	23	23	0	0	0	0
المجموع	1789	1905	184	10,28507546	146	8,16098379

السنة الجامعية 2015 / 2016						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**836**	**659**	**177**	**21,1722488**	**0**	**0**

ثانية ليسانس علوم الاعلام و الاتصال	159	143	16	10,06289308	0	0
ثانية ليسانس تكنولوجيا و انظمة المعلومات	42	39	3	7,142857143	0	0
ثانية ليسانس تاريخ	305	270	35	11,47540984	0	0
ثالثة ليسانس (سمعي بصري)	22	20	2	9,090909091	2	9,090909091
ثالثة ليسانس (تاريخ عام)	219	211	8	3,652968037	1	0,456621005
ثالثة ليسانس (تكنولوجيا و انظمة المعلومات)	89	83	6	6,741573034	0	0
ثالثة ليسانس (اتصال و علاقات عامة)	60	53	7	11,66666667	6	10
أولى ماستر (اذاعة و تلفزيون)	35	28	7	20	0	0
أولى ماستر (اتصال و علاقات عامة)	78	54	24	30,76923077	0	0
أولى ماستر (تاريخ)	171	148	23	13,4502924	3	1,754385965
ثانية ماستر (تاريخ)	168	157	11	6,547619048	0	0
ثانية ماستر (اتصال و علاقات عامة)	51	48	3	5,882352941	0	0
ثانية ماستر (اذاعة و تلفزيون)	17	17	0	0	0	0
المجموع	2252	1930	322	14,29840142	12	0,53285968

السنة الجامعية 2016 / 2017

المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**604**	**470**	**134**	**22,18543046**	**105**	**17,38410596**
ثانية ليسانس علوم الاعلام و الاتصال	244	226	18	7,37704918	4	1,639344262
ثانية ليسانس تكنولوجيا المعلومات و التوثيق	136	124	12	8,823529412	3	2,205882353
ثانية ليسانس تاريخ	332	282	50	15,06024096	7	2,108433735
ثالثة ليسانس (اعلام)	25	24	1	4	1	4
ثالثة ليسانس (تاريخ عام)	275	268	7			

ثالثة ليسانس (اتصال)	129	120	9	6,976744186	2	1,550387597
ثالثة ليسانس (تكنولوجيا المعلومات و التوثيق)	49	46	3	6,12244898	1	2,040816327
أولى ماستر (تاريخ معاصر)	114	105	9	7,894736842	0	0
أولى ماستر (تاريخ و حضارة المغرب الاسلامي)	41	38	3	7,317073171	0	0
أولى ماستر (اتصال و علاقات عامة)	60	56	4	6,666666667	33	55
أولى ماستر (اذاعة و تلفزيون)	25	21	4	16	0	0
أولى ماستر (تكنولوجيا المعلومات و التوثيق)	80	78	2	2,5	4	5
ثانية ماستر (اذاعة و تلفزيون)	28	28	0	0	0	0
ثانية ماستر (اتصال و علاقات عامة)	55	52	1	1,818181818	2	3,636363636
ثانية ماستر (تاريخ)	148	130	16	10,81081081	2	1,351351351
المجموع	2345	2068	273	11,64179104	164	6,993603412

***

III

كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة

جدول "7" جذع مشترك Tronc-Eco

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية : .العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية
قسم: الجذع المشترك

كليــة العلــوم الاقتصاديـــة والتجاريـــة وعلــوم التسييـــر									
الموسم الجامعــي 2012/2013									
المستوى	المسجلون	الناجحــون				الراسبون		المتخلــون	
		إجمالي	صافي	بديون	النسبة %	عـدد	النسبة %	عـدد	النسبة %

السنة الاولى	708	400	246	154	%56	228	%32	70	%10
الموسم الجامعـي 2013/2014									
السنة الاولى	737	417	264	153	%57	249	%33,79	71	%9,63
الموسم الجامعـي 2014/2015									
السنة الاولى	816	!REF#	241	171	%50	329	%40	75	%9
الموسم الجامعـي 2015/2016									
السنة الاولى	1032	714	522	192	%69	297	%29	21	%2
الموسم الجامعـي 2016/2017									
السنة الاولى	950	568	345	223	%60	215	%24	167	%16

***

IV

كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة:
جدول "8" العلوم الزراعية Agro

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية : العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة

قسم: العلوم الزراعية

السنة الجامعية 2012 / 2013						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	48	31	12	25	5	10,42
ثانية ليسانس	69	67	2	2,9	0	0
ثالثة ليسانس (الفلاحة و البيئة في المناطق القاحلة)	67	55	11	16,42	1	1,49

أولى ماستر (تشخيص التربة)	7	6	0	0	1	14,29
المجموع	191	159	25	13,09	7	3,66

السنة الجامعية 2013 / 2014						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	70	41	23	32,86	6	8,57
ثانية ليسانس	48	35	10	20,83	3	6,25
ثالثة ليسانس (الفلاحة و البيئة في المناطق القاحلة)	41	31	6	14,63	4	9,76
(تشخيص التربة)ثالثة ليسانس	29	16	13	44,83	0	0
أولى ماستر (امراض النباتات ووقاية المزروعات في المناطق الجافة)	30	29	1	3,33	0	0
أولى ماستر (علم التربة و الري الزراعي في المناطق الجافة)	27	24	0	0	3	11,11
المجموع	127	100	20	15,75	7	5,51

السنة الجامعية 2014 / 2015						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	56	33	19	33,93	4	7,14
ثانية ليسانس	45	39	3	6,67	3	6,67
ثالثة ليسانس (الفلاحة و البيئة في المناطق القاحلة)	39	38	1	2,56	0	0

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

أولى ماستر (امراض النباتات ووقاية المزروعات في المناطق الجافة)	13	12	1	7,69	0	0
أولى ماستر (علم التربة و الري الزراعي في المناطق الجافة)	12	12	0	0	0	0
أولى ماستر (زراعة رعوية و التربية في المناطق القاحلة)	7	5	2	28,57	0	0
أولى ماستر(تنمية الصناعة الغذائية في المناطق الجافة)	11	9	2	18,18	0	0
أولى ماستر (انتاج و تحسين نباتي)	15	11	4	26,67	0	0
ثانية ماستر(علم التربة و الري الزراعي في المناطق الجافة)	36	33	1	2,78	2	5,56
ثانية ماستر (امراض النباتات ووقاية المزروعات في المناطق الجافة)	41	38	2	4,88	1	2,44
المجموع	103	91	9	8,74	3	2,91

السنة الجامعية 2015 / 2016						
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**60**	**36**	**24**	**40**	**0**	**0**
ثانية ليسانس	38	28	7	18,42	3	7,89
ثالثة ليسانس (الفلاحة و البيئة في المناطق القاحلة)	39	38	1	2,56	0	0

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

أولى ماستر (امراض النباتات ووقاية المزروعات في المناطق الجافة)	11	6	5	45,45	5	45,45
أولى ماستر (علم التربة و الري الزراعي في المناطق الجافة)	13	9	4	30,77	0	0
أولى ماستر (زراعة رعوية و التربية في المناطق القاحلة)	14	9	2	14,29	3	21,43
أولى ماستر (انتاج و تحسين نباتي)	16	8	8	50	0	0
ثانية ماستر(علم التربة و الري الزراعي في المناطق الجافة)	22	15	5	22,73	2	9,09
ثانية ماستر (امراض النباتات ووقاية المزروعات في المناطق الجافة)	26	16	9	34,62	1	3,85
ثانية ماستر(تنمية الصناعة الغذائية في المناطق الجافة)	9	9	0	0	0	0
ثانية ماستر (زراعة رعوية و التربية في المناطق القاحلة)	14	9	2	14,29	3	21,43
ثانية ماستر (انتاج و تحسين نباتي)	14	12	2	14,29	0	0
المجموع	63	46	13	20,63	4	6,35
السنة الجامعية 2016 / 2017						
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**37**	**24**	**5**	**13,51**	**8**	**21,62**
ثانية ليسانس	57	42	7	12,28	8	14,04

ثالثة ليسانس (الفلاحة و البيئة في المناطق القاحلة)	31	30	1	3,23	0	0
أولى ماستر (حماية النباتات)	15	11	1	6,67	3	20
أولى ماستر (علم التربة المائي)	14	12	2	14,29	0	0
أولى ماستر (انتاج و التغذية الحيوانية)	17	11	1	5,88	5	29,41
أولى ماستر (انتاج و تحسين نباتي)	17	14	0	0	3	17,65
ثانية ماستر(علم التربة و الري الزراعي في المناطق الجافة)	26	15	5	19,23	6	23,08
ثانية ماستر (امراض النباتات ووقاية المزروعات في المناطق الجافة)	26	14	2	7,69	10	38,46
ثانية ماستر (زراعة رعوية و التربية في المناطق القاحلة)	19	14	1	5,26	4	21,05
ثانية ماستر (انتاج و تحسين نباتي)	16	11	3	18,75	2	12,5
المجموع	87	54	11	12,64	22	25,29

***

جدول "9" علوم الأرض والكون

جامعة محمد خيضر بسكرة كلية :

العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة

و الحياة قسم: علوم الأرض والكون

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	190	131	47	24,7368421	12	6,31578947
ثانية ليسانس	118	105	9	7,627118644	3	2,542372881
ثالثة ليسانس (تسيير المدن)	34	32	2	5,882352941		0
أولى ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	17	15	0	0	2	11,76470588
ثانية ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	0	0	0	!DIV/0#	0	!DIV/0#
المجموع	359	283	58	16,15598886	17	4,735376045

المستوى	السنة الجامعية 2013 / 2014					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	253	115	137	54,1501976	1	0,39525692
ثانية ليسانس	142	129	13	9,154929577	0	0
ثالثة ليسانس (تسيير المدن)	107	103	2	1,869158879	2	1,869158879

أولى ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	34	15	19	55,88235294	0	0
ثانية ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	15	13	2	13,33333333	0	0
المجموع	551	375	173	31,39745917	3	0,54446461

المستوى	السنة الجامعية 2014 / 2015					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**132**	**82**	**21**	**15,9090909**	**29**	**21,969697**
ثانية ليسانس	126	102	14	11,11111111	10	7,936507937
ثالثة ليسانس (تسيير المدن)	132	116	13	9,848484848	3	2,272727273
أولى ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	82	60	8	9,756097561	14	17,07317073
ثانية ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	18	15	3	16,66666667	0	0
المجموع	490	375	59	12,04081633	56	11,42857143

المستوى	السنة الجامعية 2015 / 2016					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**283**	**110**	**123**	**43,4628975**	**50**	**17,6678445**
ثانية ليسانس	103	74	8	7,766990291	21	20,38834951

ثالثة ليسانس (تسيير المدن)	118	105	11	9,322033898	2	1,694915254
أولى ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	97	71	17	17,5257732	9	9,278350515
ثانية ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	63	60	2	3,174603175	1	1,587301587
المجموع	664	420	161	24,24698795	83	12,5

المستوى	السنة الجامعية 2016 / 2017					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**152**	**28**	**15**	**9,86842105**	**109**	**71,7105263**
ثانية ليسانس	122	102	12	9,836065574	8	6,557377049
ثالثة ليسانس (تسيير المدن)	86	67	14	16,27906977	5	5,813953488
أولى ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	111	85	8	7,207207207	18	16,21621622
ثانية ماستر (عمرآن وتسيير المدن)	78	72	4	5,128205128	2	2,564102564
المجموع	549	354	53	9,653916211	142	25,86520947

***

جدول "10" علوم الطبيعة والحياة

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية : العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة

قسم: علوم الطبيعة والحياة/ بيولوجيا

	السنة الجامعية 2012 / 2013					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**592**	**449**	**130**	**21,9594595**	**287**	**48,4797297**
ثانية ليسانس	452	340	107	23,67256637	69	15,26548673
ثالثة ليسانس (كيمياء حيوية و بيولوجيا جزيئية)	199	158	40	20,10050251	10	5,025125628
ثالثة ليسانس (بيولوجيا و فيزيولوجيا النبات)	88	78	8	9,090909091	3	3,409090909
ثالثة ليسانس (علم الاحياء الدقيقة الاساسية و التطبيقية)	196	154	41	20,91836735	1	0,510204082
أولى ماسترتنوع حيوي و فيزيولوجيا النبات)	83	59	20	24,09638554	27	32,53012048
أولى ماستر (الكيمياء الحيوية و بيولوجيا جزيئية)	132	109	18	13,63636364	50	37,87878788
ثانية ماستر ((تنوع حيوي و فيزيولوجيا النبات)	98	96	2	2,040816327	2	2,040816327
ثانية ماستر الكيمياء الحيوية و بيولوجيا جزيئية)	143	140	3	2,097902098	1	0,699300699
المجموع	1983	1583	369	18,60816944	450	22,69288956
السنة الجامعية 2013 / 2014						

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**502**	**388**	**101**	**20,1195219**	**58**	**11,5537849**
ثانية ليسانس	628	502	103	16,40127389	4	0,636942675
ثالثة ليسانس (كيمياء حيوية و بيولوجيا جزيئية)	149	83	63	42,28187919	8	5,369127517
ثالثة ليسانس (بيولوجيا و فيزيولوجيا النبات)	85	65	20	23,52941176	1	1,176470588
ثالثة ليسانس (علم الاحياء الدقيقة الاساسية و التطبيقية)	158	127	28	17,72151899	5	3,164556962
أولى ماستر (تنوع حيوي و فيزيولوجيا النبات)	132	40	66	50	15	11,36363636
أولى ماستر (كيمياء حيوية و بيولوجيا جزيئية)	149	134	47	31,54362416	10	6,711409396
ثانية ماستر (تنوع حيوي و فيزيولوجيا النبات)	79	105	6	7,594936709	0	0
ثانية ماستر (كيمياء حيوية و بيولوجيا جزيئية)	98	41	17	17,34693878	4	4,081632653
المجموع	1980	1485	451	22,77777778	105	5,303030303

	السنة الجامعية 2014 / 2015					
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**650**	**390**	**221**	**34**	**95**	**14,6153846**
ثانية ليسانس	427	364	61	14,28571429	11	2,576112412
ثالثة ليسانس بيوكيمياء و بيولوجيا عضوية)	227	149	73	32,15859031	14	6,167400881
ثالثة ليسانس (بيولوجيا و فيزيولوجيا نباتية)	153	112	38	24,83660131	6	3,921568627

ثالثة ليسانس (علم الاحياء الدقيقة الاساسية و التطبيقية)	203	112	89	43,84236453	14	6,896551724
أولى ماستر (تنوع حيوي و فيزيولوجيا النبات)	109	64	34	31,19266055	36	33,02752294
أولى ماستر كيمياء حيوية أساسية و تطبيقية)	234	149	68	29,05982906	34	14,52991453
ثانية ماستر (تنوع حيوي و فيزيولوجيا النبات)	46	60	6	13,04347826	0	0
ثانية ماستر (كيمياء حيوية أساسية و تطبيقية)	137	144	2	1,459854015	0	0
المجموع	2186	1544	592	27,08142726	210	9,606587374

السنة الجامعية 2015 / 2016

المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**766**	**630**	**108**	**14,0992167**	**0**	**0**
ثانية ليسانس	433	347	78	18,01385681	18	4,15704388
ثالثة ليسانس (بيوكيمياء و بيولوجيا عضوية)	76	52	20	26,31578947	31	40,78947368
ثالثة ليسانس (بيولوجيا و فيزيولوجيا نباتية)	31	12	18	58,06451613	1	3,225806452
ثالثة ليسانس (علم الاحياء الدقيقة الاساسية و التطبيقية)	85	75	8	9,411764706	48	56,47058824
ثالثة ليسانس (بيوكيمياء)	121	99	22	18,18181818	1	0,826446281
ثالثة ليسانس (بيولوجيا و فيزيولوجيا النبات)	50	27	22	44	1	2

ثالثة ليسانس (علم الاحياء الدقيقة)	104	82	21	20,19230769	0	0
ثالثة ليسانس (بيولوجيا و فيزيولوجيا الحيوان)	96	31	64	66,66666667	3	3,125
أولى ماستر (تنوع حيوي و فيزيولوجيا النبات)	71	47	15	21,12676056	48	67,6056338
أولى ماستر (كيمياء حيوية أساسية و تطبيقية)	164	136	17	10,36585366	61	37,19512195
أولى ماستر (علم الاحياء الدقيقة الاساسية و التطبيقية)	88	67	18	20,45454545	4	4,545454545
ثانية ماستر (تنوع حيوي و فيزيولوجيا النبات)	69	61	7	10,14492754	3	4,347826087
ثانية ماستر (كيمياء حيوية أساسية و تطبيقية)	160	140	17	10,625	4	2,5
المجموع	2314	1806	435	18,79861711	223	9,636992221

السنة الجامعية 2016 / 2017

المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**696**	**457**	**163**	**23,4195402**	**172**	**24,7126437**
ثانية ليسانس	676	480	184	27,21893491	33	4,881656805
ثالثة ليسانس (بيوكيمياء و بيولوجيا عضوية)	12	8	3	25	10	83,33333333
ثالثة ليسانس (بيولوجيا و فيزيولوجيا نباتية)	10	8	1	10	11	110

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

ثالثة ليسانس (علم الاحياء الدقيقة الاساسية و التطبيقية)	4	2	1	25	5	125
ثالثة ليسانس (بيوكيمياء)	141	129	10	7,092198582	0	0
ثالثة ليسانس (بيولوجيا و فيزيولوجيا النبات)	78	47	29	37,17948718	0	0
ثالثة ليسانس (علم الاحياء الدقيقة)	137	109	24	17,51824818	1	0,729927007
ثالثة ليسانس (بيولوجيا و فيزيولوجيا الحيوان)	91	32	25	27,47252747	0	0
أولى ماستر (بيوتكنولوجيا و تثمين النبات)	56	38	14	25	3	5,357142857
أولى ماستر (كيمياء حيوية تطبيقية)	131	103	11	8,396946565	9	6,870229008
أولى ماستر (علم الاحياء الدقيقة التطبيقية)	120	92	21	17,5	13	10,83333333
ثانية ماستر (تنوع حيوي و فيزيولوجيا النبات)	49	43	5	10,20408163	10	20,40816327
ثانية ماستر (كيمياء حيوية أساسية و تطبيقية)	139	113	18	12,94964029	16	11,51079137
ثانية ماستر (علم الاحياء الدقيقة الاساسية و التطبيقية)	70	51	17	24,28571429	2	2,857142857
المجموع	2410	1712	526	21,82572614	320	13,2780083

***

V

جدول "11" الإعلام الآلي

غياب المعطيات بسبب التباس في الأعداد

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية : العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة

قسم: الاعلام الالي

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس				#DIV/0!		#DIV/0!
ثانية ليسانس	273	104	121	44,322344	48	17,58241758
ثالثة ليسانس	98	87	11	11,22449	0	0
أولى ماستر (إعلام آلي)	108	31	46	42,592593	31	28,7037037
ثانية ماستر (صور و حياة إصطناعية)	13	8	4	30,769231	1	7,692307692
ثانية ماستر (تدقيق و تشخيص الأنظمة الدقيقة)	7	2	4	57,142857	1	14,28571429
ثانية ماستر (ذكاء إصطناعي)	29	25	4	13,793103	0	0

ثانية ماستر (معلوماتية اتخاذ القرار و الوسائط)	13	11	2	15,384615	0	0
المجموع	**541**	**268**	**192**	**35,489834**	**81**	**14,97227357**

	السنة الجامعية 2013 / 2014					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس				#DIV/0!		#DIV/0!
ثانية ليسانس	277	135	117	42,238267	25	9,025270758
ثالثة ليسانس	116	104	10	8,6206897	2	1,724137931
أولى ماستر (معلوماتية اتخاذ القرار و الوسائط)	61	34	7	11,47541	20	32,78688525
أولى ماستر (ذكاء إصطناعي)	26	19	7	26,923077		0
أولى ماستر (هندسة البرامج و أنظمة موزعة)	20	10	5	25	5	25
أولى ماستر (صور و حياة إصطناعية)	23	17	4	17,391304	2	8,695652174
ثانية ماستر (معلوماتية اتخاذ القرار و الوسائط)	20	18	2	10	0	0
ثانية ماستر (ذكاء إصطناعي)	21	20	1	4,7619048	0	0
المجموع	**564**	**357**	**153**	**27,12766**	**54**	**9,574468085**

	السنة الجامعية 2014 / 2015					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس				#DIV/0!		#DIV/0!

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

ثانية ليسانس	206	103	66	32,038835	37	17,96116505
ثالثة ليسانس	162	137	23	14,197531	2	1,234567901
أولى ماستر (صور و حياة إصطناعية)	30	22	5	16,666667	3	10
أولى ماستر (الشبكات و وسائل الإعلام و الإتصال)	24	19	2	8,3333333	3	12,5
أولى ماستر (هندسة البرامج و أنظمة موزعة)	31	10	15	48,387097	6	19,35483871
أولى ماستر (ذكاء إصطناعي)	31	23	4	12,903226	4	12,90322581
أولى ماستر (معلوماتية اتخاذ القرار و الوسائط)	31	21	3	9,6774194	7	22,58064516
ثانية ماستر (صور و حياة إصطناعية)	23	14	5	21,73913	4	17,39130435
ثانية ماستر (معلوماتية اتخاذ القرار و الوسائط)	38	30	7	18,421053	1	2,631578947
ثانية ماستر (هندسة البرامج و أنظمة موزعة)	11	7	4	36,363636	0	0
ثانية ماستر (ذكاء إصطناعي)	23	20	1	4,3478261	2	8,695652174
المجموع	**610**	**406**	**135**	**22,131148**	**69**	**11,31147541**

	السنة الجامعية 2015 / 2016					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس				#DIV/0!		#DIV/0!
ثانية ليسانس	189	104	68	35,978836	17	8,994708995

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

ثالثة ليسانس	143	118	16	11,188811	9	6,293706294
أولى ماستر (صور و حياة إصطناعية)	34	15	17	50	2	5,882352941
أولى ماستر (الشبكات و وسائل الإعلام و الإتصال)	36	26	4	11,111111	6	16,66666667
أولى ماستر (هندسة البرامج و أنظمة موزعة)	42	17	21	50	4	9,523809524
أولى ماستر (ذكاء إصطناعي)	33	22	4	12,121212	7	21,21212121
أولى ماستر (معلوماتية تحسين و المساعدة على اتخاذ القرار)	32	20	11	34,375	1	3,125
ثانية ماستر (صور و حياة إصطناعية)	32	18	13	40,625	1	3,125
ثانية ماستر (الشبكات و وسائل الإعلام و الإتصال)	23	21	0	0	2	8,695652174
ثانية ماستر (هندسة البرامج و أنظمة موزعة)	16	12	4	25	0	0
ثانية ماستر (ذكاء إصطناعي)	26	21	3	11,538462	2	7,692307692
ثانية ماستر (معلوماتية اتخاذ القرار و الوسائط)	30	21	3	10	6	20
المجموع	**636**	**415**	**164**	**25,786164**	**57**	**8,962264151**

	السنة الجامعية 2016 / 2017					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس				#DIV/0!		#DIV/0!

ثانية ليسانس	210	110	77	36,666667	23	10,95238095
ثالثة ليسانس	133	109	15	11,278195	9	6,766917293
أولى ماستر (صور و حياة إصطناعية)	44	16	15	34,090909	13	29,54545455
أولى ماستر (الشبكات و وسائل الإعلام و الإتصال)	37	25	4	10,810811	8	21,62162162
أولى ماستر (هندسة البرامج و أنظمة موزعة)	39	8	21	53,846154	10	25,64102564
أولى ماستر (ذكاء إصطناعي)	33	16	9	27,272727	8	24,24242424
أولى ماستر (أنظمة المعلومات، الأمثلة و إتخاذ القرار)	35	25	8	22,857143	2	5,714285714
ثانية ماستر (صور و حياة إصطناعية)	32	18	6	18,75	8	25
ثانية ماستر (الشبكات و وسائل الإعلام و الإتصال)	36	32	1	2,7777778	3	8,333333333
ثانية ماستر (هندسة البرامج و أنظمة موزعة)	23	16	2	8,6956522	5	21,73913043
ثانية ماستر (ذكاء إصطناعي)	29	26	3	10,344828	0	0
ثانية ماستر (معلوماتية تحسين و المساعدة على اتخاذ القرار)	26	23	3	11,538462	0	0
المجموع	**677**	**424**	**164**	**24,22452**	**89**	**13,14623338**

***

جدول "12" علوم المادة SM

جامعة محمد خيضر بسكرة كلية :

العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة

قسم: علوم المادة

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**362**	**196**	**166**	**45,85635359**	**51**	**14,08839779**
ثانية ليسانس	246	155	91	36,99186992	6	2,43902439
ثالثة ليسانس فيزياء المواد	83	66	17	20,48192771	0	0
ثالثة ليسانس كيماء تحليلية	20	18	2	10	0	0
ثالثة ليسانس كيماء صيدلانية	39	38	1	2,564102564	1	2,564102564
أولى ماستر فيزياء الضوئية الكمونية	32	24	8	25	1	3,125
أولى ماستر فيزياء المواد	48	27	21	43,75	3	6,25
أولى ماستر كيمياءاساسية و تطبيقية	21	14	7	33,33333333	7	33,33333333
أولى ماستر كيمياء صيدلانية	30	16	14	46,66666667	1	3,333333333
ثانية ماستر فيزياء الضوئية الكمونية	9	9	0	0	0	0
ثانية ماستر فيزياء المواد	12	12	0	0	0	0
ثانية ماستر كيمياءاساسية و تطبيقية	14	13	1	7,142857143	2	14,28571429

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

ثانية ماستر كيمياء صيدلانية	27	27	0	0	0	0
المجموع	943	615	328	34,7826087	72	7,635206787

	السنة الجامعية 2013 / 2014					
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**297**	**217**	**80**	**26,93602694**	**145**	**48,82154882**
ثانية ليسانس	273	202	71	26,00732601	39	14,28571429
ثالثة ليسانس فيزياء المواد	112	76	36	32,14285714	4	3,571428571
ثالثة ليسانس كيماء تحليلية	28	24	4	14,28571429	0	0
ثالثة ليسانس كيماء صيدلانية	38	34	4	10,52631579	1	2,631578947
أولى ماستر فيزياء الضوئية الكمونية	25	20	5	20	9	36
أولى ماستر فيزياء المواد	50	34	16	32	15	30
أولى ماستر كيمياءاساسية و تطبيقية	17	13	4	23,52941176	2	11,76470588
أولى ماستر كيمياء صيدلانية	36	30	6	16,66666667	1	2,777777778
ثانية ماستر فيزياء الضوئية الكمونية	23	20	3	13,04347826	1	4,347826087

ثانية ماستر فيزياء المواد	26	22	4	15,38461538	1	3,846153846
ثانية ماستر كيمياءاساسية و تطبيقية	15	15	0	0	0	0
ثانية ماستر كيمياء صيدلانية	16	15	1	6,25	0	0
المجموع	1926	1364	562	29,17964694	290	15,05711319

	السنة الجامعية 2014 / 2015					
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**286**	**180**	**106**	**37,06293706**	**107**	**37,41258741**
ثانية ليسانس فيزياء	204	147	57	27,94117647	13	6,37254902
ثانية ليسانس كيمياء	84	68	16	19,04761905	5	5,952380952
ثالثة ليسانس فيزياء المواد	161	133	28	17,39130435	5	3,105590062
ثالثة ليسانس كيماء تحليلية	49	40	9	18,36734694	0	0
ثالثة ليسانس كيماء صيدلانية	40	40	0	0	1	2,5
أولى ماستر فيزياء الضوئية الكمونية	37	24	13	35,13513514	9	24,32432432
أولى ماستر فيزياء المواد	53	38	15	28,30188679	13	24,52830189
أولى ماستر كيمياءاساسية و	26	18	8	30,76923077	4	15,38461538

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

تطبيقية						
أولى ماستر كيمياء صيدلانية	38	22	16	42,10526316	7	18,42105263
ثانية ماستر فيزياء الضوئية الكمونية	23	23	0	0	1	4,347826087
ثانية ماستر فيزياء المواد	38	35	3	7,894736842	1	2,631578947
ثانية ماستر كيمياءاساسية و تطبيقية	13	13	0	0	0	0
ثانية ماستر كيمياء صيدلانية	30	28	2	6,666666667	1	3,333333333
المجموع	1082	809	273	25,2310536	167	15,43438078

	السنة الجامعية 2015 / 2016					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	580	331	249	42,93103448	127	21,89655172
ثانية ليسانس فيزياء	138	115	23	16,66666667	15	10,86956522
ثانية ليسانس كيمياء	124	88	36	29,03225806	2	1,612903226
ثالثة ليسانس الفيزياء الاساسية	30	26	4	13,33333333	0	0
ثالثة ليسانس فيزياء المواد	137	91	46	33,57664234	11	8,02919708

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

ثالثة ليسانس كيماء تحليلية	24	17	7	29,16666667	1	4,166666667
ثالثة ليسانس كيماء صيدلانية	54	45	9	16,66666667	0	0
أولى ماستر فيزياء الضوئية الكمونية	50	32	18	36	8	16
أولى ماستر فيزياء المواد	71	54	17	23,94366197	47	66,1971831
أولى ماستر كيمياءاساسية و تطبيقية	43	31	12	27,90697674	2	4,651162791
أولى ماستر كيمياء صيدلانية	50	39	11	22	9	18
ثانية ماستر فيزياء الضوئية الكمونية	24	24	0	0	0	0
ثانية ماستر فيزياء المواد	38	38	0	0	3	7,894736842
ثانية ماستر كيمياءاساسية و تطبيقية	18	18	0	0	0	0
ثانية ماستر كيمياء صيدلانية	23	21	2	8,695652174	1	4,347826087
المجموع	1404	970	434	30,91168091	226	16,0968661

	السنة الجامعية 2016 / 2017					
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**551**	**229**	**322**	**58,43920145**	**187**	**33,93829401**

ثانية ليسانس فيزياء	176	160	16	9,090909091	25	14,20454545
ثانية ليسانس كيمياء	186	144	42	22,58064516	22	11,82795699
ثالثة ليسانس الفيزياء الاساسية	16	11	5	31,25	0	0
ثالثة ليسانس فيزياء المواد	147	121	26	17,68707483	5	3,401360544
ثالثة ليسانس كيماء تحليلية	57	53	4	7,01754386	1	1,754385965
ثالثة ليسانس كيماء صيدلانية	48	44	4	8,333333333	3	6,25
أولى ماستر فيزياء الطاقوية و الطاقات المتجددة	64	42	22	34,375	16	25
أولى ماستر فيزياء المواد	68	43	25	36,76470588	33	48,52941176
أولى ماستر كيمياء مواد	26	18	8	30,76923077	10	38,46153846
أولى ماستر كيمياء صيدلانية	36	33	3	8,333333333	11	30,55555556
ثانية ماستر فيزياء ضوئية كمونية	31	29	2	6,451612903	1	3,225806452
ثانية ماستر فيزياء المواد	54	48	6	11,11111111	0	0
ثانية ماستر كيمياءاساسية و تطبيقية	33	30	3	9,090909091	0	0

ثانية ماستر كيمياء صيدلانية	38	38	0	0	4	10,52631579
المجموع	1531	1043	488	31,87459177	318	20,77073808

***

كلية العلوم والتكنولوجيا

جدول "13" الهندسة المعمارية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية : العلوم والتكنولوجيا،

قسم: الهندسة المعمارية

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**393**	**221**	**172**	**43,765903**	**0**	**0**
ثانية ليسانس	368	325	43	11,6847826	0	0
ثالثة ليسانس	107	87	20	18,6915888	0	0
أولى ماستر (مشروع عمراني)	32	30	2	6,25	0	0
أولى ماستر (هندسة معمارية و المحيط في المناطق الجافة)	29	26	3	10,3448276	0	0
أولى ماستر (تراث عمراني و معماري في الصحراء)	26	21	5	19,2307692	0	0
ثانية ماستر (مشروع عمراني)	28	28	0	0	0	0
ثانية ماستر (هندسة معمارية و المحيط في المناطق الجافة)	32	32	0	0	0	0
السنة الخامسة كلاسيكي	223	219	4	1,79372197	0	0
المجموع	1238	989	249	20,1130856	0	0

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

السنة الجامعية 2013 / 2014						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	221	159	62	28,054299	0	0
ثانية ليسانس	262	220	42	16,0305344	0	0
ثالثة ليسانس	424	377	47	11,0849057	0	0
السنة الخامسة كلاسيكي	96	93	3	3,125	0	0
أولى ماستر (مشروع عمراني)	77	77	0	0	0	0
أولى ماستر (هندسة معمارية و المحيط في المناطق الجافة)	79	75	4	5,06329114	0	0
أولى ماستر (تراث عمراني و معماري في الصحراء)	50	47	3	6	0	0
ثانية ماستر (مشروع عمراني)	30	29	1	3,33333333	0	0
ثانية ماستر (هندسة معمارية و المحيط في المناطق الجافة)	28	23	5	17,8571429	0	0
ثانية ماستر (تراث عمراني و معماري في الصحراء)	21	21	0	0	0	0
المجموع	1288	1121	167	12,9658385	0	0

السنة الجامعية 2014 / 2015						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	207	149	58	28,019324	39	18,84058
ثانية ليسانس	186	147	39	20,9677419	11	5,9139785
ثالثة ليسانس	266	193	73	27,443609	7	2,63157895
أولى ماستر (مشروع عمراني)	142	131	11	7,74647887	0	0
أولى ماستر (هندسة معمارية و البيئة)	121	114	7	5,78512397	3	2,47933884

أولى ماستر (تراث عمراني و معماري في الصحراء)	71	67	4	5,63380282	3	4,22535211
ثانية ماستر (مشروع عمراني)	84	81	3	3,57142857	0	0
ثانية ماستر (هندسة معمارية و المحيط في المناطق الجافة)	79	76	3	3,79746835	0	0
ثانية ماستر (تراث عمراني و معماري في الصحراء)	52	51	1	1,92307692	0	0
المجموع	1208	1009	199	16,4735099	63	5,21523179

السنة الجامعية 2015 / 2016						
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**
أولى ليسانس	**105**	**86**	**19**	**18,095238**	**59**	**56,190476**
ثانية ليسانس	174	152	22	12,6436782	24	13,7931035
ثالثة ليسانس	220	167	53	24,0909091	0	0
أولى ماستر (مشروع عمراني)	97	74	23	23,7113402	0	0
أولى ماستر (هندسة معمارية و البيئة)	77	68	9	11,6883117	3	3,8961039
أولى ماستر (تراث عمراني و معماري في الصحراء)	47	39	8	17,0212766	5	10,6382979
ثانية ماستر (مشروع عمراني)	141	135	6	4,25531915	1	0,70921986
ثانية ماستر (هندسة معمارية و البيئة)	116	115	1	0,86206897	1	0,86206897
ثانية ماستر (تراث عمراني و معماري في الصحراء)	70	66	4	5,71428571	0	0
المجموع	1047	902	145	13,8490927	93	8,88252149

نسبة الراسبين = عدد الراسبين x

100/ العدد الإجمالي للمسجلين

السنة الجامعية 2016 / 2017						
المستوى	**المسجلون**	**الناجحون**	**الراسبون**	**نسبة الرسوب**	**المنقطعون**	**نسبة الانقطاع**

37,5	**33**	**42,045455**	**37**	**51**	**88**	**أولى ليسانس**
10,6796117	11	21,3592233	22	81	103	ثانية ليسانس
11,2244898	22	20,9183674	41	155	196	ثالثة ليسانس
19,4805195	15	35,0649351	27	50	77	أولى ماستر (مشروع عمراني)
9,09090909	6	10,6060606	7	59	66	أولى ماستر (هندسة معمارية و البيئة)
13,5135135	5	29,7297297	11	26	37	أولى ماستر (تراث عمراني و معماري في الصحراء)
3,7037037	3	1,2345679	1	80	81	ثانية ماستر (مشروع عمراني)
0	0	5	4	76	80	ثانية ماستر (هندسة معمارية و البيئة)
2,3255814	1	6,97674419	3	40	43	ثانية ماستر (تراث عمراني و معماري في الصحراء)
12,4513619	96	19,844358	153	618	771	المجموع

***

جدول "14" جذع مشترك علوم وتكنولوجيا Tronc Techno

السنة الجامعية 2012/2013									
الشهادة	الشعبة	المسجلون	مجموع الناجحين	مجموع الراسبين	نسبة النجاح		نسبة الرسوب		المنقطعين ن1 33.8:
ليسانس	سنة أولى	1065	495	570	%	46,48	%	53,52	360
	السنة الثانية	848	500	348	%	58,96	%	41,04	5
المجمـــوع		**1913**	**995**	**918**	%	**52,72**	%	**47,28**	**365**

السنة الجامعية 2013/2014									
الشهادة	الشعبة	المسجلون	مجموع الناجحين	مجموع الراسبين	نسبة النجاح		نسبة الرسوب		المنقطعين ن2: 0.71
ليسانس	سنة أولى	1127	396	731	%	35,14	%	64,86	8
	السنة الثانية	756	543	213	%	71,83	%	28,17	68
المجمـــوع		**5709**	**2929**	**2780**	%	**53,48**	%	**46,52**	**76**

السنة الجامعية 2014/2015									
الشهادة	الشعبة	المسجلون	مجموع الناجحين	مجموع الراسبين	نسبة النجاح		نسبة الرسوب		المنقطعين ن3: 0.23
	سنة أولى	1304	466	838	%	35,74	%	64,26	3
ليسانس	شعبة الالكتروتقني	143	75	68	%	52,45	%	47,55	26
	شعبة الالكترونيك	45	24	21	%	53,33	%	46,67	12
	شعبة الالية	35	20	15	%	57,14	%	42,86	6

	شعبة هندسة الطرائق	53	36	17	67,92	%	32,08	%	13
	شعبة هندسة الميكانيكية	106	54	52	50,94	%	49,06	%	0
	شعبة تعدين	7	7	0	100	%	0	%	3
	شعبة هندسة المدنية	151	100	51	66,23	%	33,77	%	44
	شعبة ري	18	11	7	61,11	%	38,89	%	**4**
المجمـــوع		**1862**	**793**	**1069**	**63,67**	%	**72,66**	%	**111**

السنة الجامعية 2015/2016

السنة	الشعبة	المسجلون	مجموع الناجحين	مجموع الراسبين	نسبة النجاح		نسبة الرسوب		المنقطعين ن4: 25.78
	سنة أولى	1303	643	660	49,35	%	50,65	%	**366**
ليسانس	شعبة الالكتروتقني	150	84	66	56	%	44	%	8
	شعبة الكهروميكانيك	40	34	6	85	%	15	%	1
	شعبة الالكترونيك	30	22	8	73,33	%	26,67	%	16
	شعبة الاتصالات	20	19	1	95	%	5	%	3
	شعبة الالية	35	28	7	80	%	20	%	1
	شعبة هندسة الطرائق	93	74	19	79,57	%	20,43	%	1

	شعبة هندسة الميكانيكية	112	83	29	74,11	%	25,89	%	10
	شعبة تعدين	13	10	3	76,92	%	23,08	%	0
	شعبة هندسة المدنية	128	75	53	58,59	%	41,41	%	4
	شعبة ري	25	16	9	64	%	36	%	**0**
المجمـــوع		**1949**	**1088**	**861**	**71,99**	%	**28,01**	%	**410**

السنة الجامعية 2016/2017

السنة	الشعبة	المسجلون	مجموع الناجحين	مجموع الراسبين	نسبة النجاح		نسبة الرسوب		المنقطعين ن5: 19.28
	سنة أولى	1457	814	643	55,87	%	44,13	%	**281**
ليسانس	شعبة الالكتروتقني	186	112	74	60,22	%	39,78	%	9
	شعبة الكهروميكانيك	73	51	22	69,86	%	30,14	%	0
	شعبة الالكترونيك	50	31	19	62	%	38	%	3
	شعبة الاتصالات	60	43	17	71,67	%	28,33	%	0
	شعبة الالية	45	34	11	75,56	%	24,44	%	0
	شعبة هندسة الطرائق	84	56	28	66,67	%	33,33	%	3
	شعبة هندسة الميكانيكية	137	95	42	69,34	%	30,66	%	6
	شعبة تعدين	12	4	8	33,33	%	66,67	%	0

شعبة هندسة المدنية	219	125	94	57,08	%	42,92	%	16
شعبة ري	20	13	7	65	%	35	%	**0**
المجمـــوع	**2343**	**1378**	**965**	**62,42**	%	**37,58**	%	**37**

***

VI

كلية العلوم السياسية والحقوق

جدول "15"شعبة العلوم السياسية

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**104**	**52**	**52**	**50**	**9**	**8,65385**
ثانية ليسانس تسيير موارد بشرية	30	29	1	3,33333	3	10
ثانية ليسانس أنظمة الحوكمة و ادارة اقليمية	49	28	21	42,8571	0	0
ثالثة ليسانس تسيير موارد بشرية	52	51	1	1,92308	0	0
ثالثة ليسانس أنظمة الحوكمة و ادارة اقليمية	13	12	1	7,69231	2	15,3846
أولى ماستر سياسات عامة و ادارة محلية	50	36	14	28	2	4
أولى ماستر أنظمة سياسية مقارنة و حوكمة	24	16	8	33,3333	1	4,16667

ثانية ماسترسياسات عامة و ادارة محلية	50	46	4	8	0	0
المجموع	372	270	102	27,4194	17	4,56989
	السنة الجامعية 2013 / 2014					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**62**	**33**	**29**	**46,7742**	**4**	**6,45161**
ثانية ليسانس تسيير موارد بشرية	32	20	12	37,5	0	0
ثانية ليسانس أنظمة الحوكمة و ادارة اقليمية	20	11	9	45	0	0
ثانية ليسانس علاقات دولية	23	17	6	26,087	0	0
ثالثة ليسانس تسيير موارد بشرية	27	25	2	7,40741	2	7,40741
ثالثة ليسانس أنظمة الحوكمة و ادارة اقليمية	13	12	1	7,69231	0	0
ثالثة ليسانس علاقات دولية	29	27	2	6,89655	2	6,89655
أولى ماستر سياسات عامة و ادارة محلية	34	20	14	41,1765	0	0
أولى ماستر أنظمة سياسية مقارنة و حوكمة	47	34	13	27,6596	0	0
ثانية ماستر سياسات عامة و ادارة محلية	16	15	1	6,25	0	0

ثانية ماستر أنظمة سياسية مقارنة و حوكمة	37	34	3	8,10811	1	2,7027
المجموع	340	248	92	27,0588	9	2,64705882
	السنة الجامعية 2014 / 2015					
المستوى	المسجلون	الناحجون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**60**	**36**	**24**	**40**	**24**	**40**
ثانية ليسانس علاقات دولية	21	19	2	9,52381	0	0
ثانية ليسانس أنظمة الحوكمة و ادارة اقليمية	15	7	8	53,3333	1	6,66667
ثانية ليسانس تسيير موارد بشرية	18	11	7	38,8889	1	5,55556
ثالثة ليسانس أنظمة الحوكمة و ادارة اقليمية	11	11	0	0	1	9,09091
ثالثة ليسانس تسيير موارد بشرية	22	20	2	9,09091	0	0
ثالثة ليسانس علاقات دولية	19	17	2	10,5263	2	10,5263
أولى ماستر علاقات دولية و استراتيجية	34	26	8	23,5294	5	14,7059
أولى ماستر أنظمة سياسية مقارنة و حوكمة	29	19	10	34,4828	2	6,89655
أولى ماستر سياسات عامة و ادارة محلية	28	25	3	10,7143	2	7,14286

ثانية ماستر أنظمة سياسية مقارنة و حوكمة	21	20	1	4,7619	0	0
ثانية ماستر سياسات عامة و ادارة محلية	38	34	4	10,5263	0	0
المجموع	316	245	71	22,4683544	38	12,0253165
	السنة الجامعية 2015 / 2016					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**40**	**17**	**23**	**57,5**	**4**	**10**
ثانية ليسانس	48	28	20	41,6667	5	10,4167
ثالثة ليسانس أنظمة الحوكمة و ادارة اقليمية	8	8	0	0	0	0
ثالثة ليسانس علاقات دولية	22	22	0	0	1	4,54545
ثالثة ليسانس تسيير موارد بشرية	12	11	1	8,33333	1	8,33333
أولى ماستر سياسات عامة و ادارة محلية	29	17	12	41,3793	2	6,89655
أولى ماستر علاقات دولية و استراتيجية	23	12	11	47,8261	3	13,0435
أولى ماستر أنظمة سياسية مقارنة و حوكمة	24	15	9	37,5	4	16,6667
ثانية ماستر علاقات دولية و استراتيجية	24	21	3	12,5	1	4,16667

ثانية ماستر أنظمة سياسية مقارنة و حوكمة	19	19	0	0	1	5,26316
ثانية ماستر سياسات عامة و ادارة محلية	27	20	7	25,9259	0	0
المجموع	276	190	86	31,1594203	22	7,97101449
	السنة الجامعية 2016 / 2017					
المستوى	المسجلون	الناحجون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**60**	**27**	**33**	**55**	**4**	**6,66667**
ثانية ليسانس	33	19	14	42,4242	2	6,06061
ثالثة ليسانس علاقات دولية	10	9	1	10	1	10
ثالثة ليسانس تنظيم سياسي و اداري	18	18	0	0	0	0
أولى ماستر علاقات دولية و استراتيجية	30	18	12	40	7	23,3333
أولى ماستر سياسات عامة و ادارة محلية	25	19	6	24	3	12
أولى ماستر أنظمة سياسية مقارنة و حوكمة	15	12	3	20	3	20
ثانية ماستر علاقات دولية و استراتيجية	13	10	3	23,0769	1	7,69231
ثانية ماستر أنظمة سياسية مقارنة و حوكمة	15	13	2	13,3333	1	6,66667

ثانية ماستر سياسات عامة و ادارة محلية	19	17	2	10,5263	0	0
المجموع	238	162	76	31,9327731	22	9,24369748

***

جدول "16"شعبة الحقوق

المستوى	السنة الجامعية 2012 / 2013					
	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**427**	**269**	**158**	**37,0023419**	**29**	**6,791569087**
ثانية (قانون عام)	165	141	24	14,5454546	6	3,636363636
ثانية (قانون خاص)	108	77	31	28,7037037	2	1,851851852
ثالثة ليسانس (قانون إداري)	64	64	0	0	0	0
ثالثة ليسانس (قانون أعمال)	89	71	18	20,2247191	1	1,123595506
ثالثة ليسانس (قانون جنائي)	26	22	4	15,3846154	0	0
ثالثة ليسانس (قانون أسرة)	25	18	7	28	2	8
ثالثة ليسانس (قانون دولي)	17	10	7	41,1764706	1	5,882352941
أولى ماستر (قانون إداري)	164	130	34	20,7317073	86	52,43902439
أولى ماستر (قانون جنائي)	75	66	9	12	8	10,66666667
ثانية ماستر (قانون إداري)	204	184	20	9,80392157	11	5,392156863
المجموع	1364	1052	312	22,8739003	146	10,70381232

آليات ردم الهوة بين المدرسة والجامعة من وجهة نظر الأساتذة والخبراء

	السنة الجامعية 2013 / 2014					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**515**	**232**	**283**	**54,9514563**	**16**	**3,106796117**
ثانية (قانون عام)	215	108	107	49,7674419	10	4,651162791
ثانية (قانون خاص)	118	53	65	55,0847458	14	11,86440678
ثالثة ليسانس (قانون إداري)	70	65	5	7,14285714	2	2,857142857
ثالثة ليسانس (قانون أعمال)	63	50	13	20,6349206	2	3,174603175
ثالثة ليسانس (قانون جنائي)	55	48	7	12,7272727	0	0
ثالثة ليسانس (قانون أسرة)	46	33	13	28,2608696	1	2,173913043
ثالثة ليسانس (قانون دولي)	29	21	8	27,5862069	4	13,79310345
أولى ماستر (قانون إداري)	132	92	40	30,3030303	3	2,272727273
أولى ماستر (قانون جنائي)	43	24	19	44,1860465	5	11,62790698
أولى ماستر (قانون أحوال شخصية)	79	57	22	27,8481013	5	6,329113924
أولى ماستر (قانون دولي)	51	26	25	49,0196078	9	17,64705882
ثانية ماستر (قانون إداري)	150	111	39	26	11	7,333333333

ثانية ماستر (قانون جنائي)	66	49	17	25,7575758	3	4,545454545
المجموع	1632	969	663	40,625	85	5,208333333
	السنة الجامعية 2014 / 2015					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**360**	**210**	**159**	**44,1666667**	**30**	**8,333333333**
ثانية (قانون عام)	194	157	37	19,072165	16	8,24742268
ثانية (قانون خاص)	118	76	42	35,5932203	36	30,50847458
ثالثة ليسانس (قانون إداري)	82	72	8	9,75609756	2	2,43902439
ثالثة ليسانس (قانون أعمال)	55	51	4	7,27272727	3	5,454545455
ثالثة ليسانس (قانون جنائي)	67	55	12	17,9104478	1	1,492537313
ثالثة ليسانس (قانون أسرة)	38	27	11	28,9473684	4	10,52631579
ثالثة ليسانس (قانون دولي)	27	18	9	33,3333333	8	29,62962963
أولى ماستر (قانون إداري)	102	77	25	24,5098039	42	41,17647059
أولى ماستر (قانون أعمال)	65	45	20	30,7692308	32	49,23076923
أولى ماستر (قانون جنائي)	72	54	18	25	14	19,44444444

أولى ماستر (قانون أحوال شخصية)	53	42	11	20,754717	15	28,30188679
أولى ماستر (قانون دولي)	36	26	10	27,7777778	16	44,44444444
ثانية ماستر (قانون إداري)	122	99	23	18,852459	9	7,37704918
ثانية ماستر (قانون جنائي)	42	32	10	23,8095238	3	7,142857143
ثانية ماستر (قانون الأحوال الشخصية)	51	43	8	15,6862745	0	0
ثانية ماستر (قانون دولي)	26	21	5	19,2307692	1	3,846153846
المجموع	1510	1105	412	27,2847682	232	15,36423841

السنة الجامعية 2015 / 2016						
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**833**	**414**	**419**	**50,3001201**	**34**	**4,081632653**
ثانية ليسانس	306	193	113	36,9281046	6	1,960784314
ثالثة ليسانس (قانون إداري)	74	58	16	21,6216216	2	2,702702703
ثالثة ليسانس (قانون أعمال)	56	42	14	25	2	3,571428571
ثالثة ليسانس (قانون جنائي)	71	62	9	12,6760563	6	8,450704225
ثالثة ليسانس (قانون أسرة)	30	17	13	43,3333333	13	43,33333333

ثالثة ليسانس (قانون دولي)	29	16	13	44,8275862	10	34,48275862
أولى ماستر (قانون إداري)	154	120	34	22,0779221	16	10,38961039
أولى ماستر (قانون أعمال)	103	59	44	42,7184466	13	12,62135922
أولى ماستر (قانون جنائي)	94	71	23	24,4680851	8	8,510638298
أولى ماستر (قانون أحوال شخصية)	53	36	17	32,0754717	8	15,09433962
أولى ماستر (قانون دولي)	58	38	20	34,4827586	4	6,896551724
ثانية ماستر (قانون إداري)	89	78	11	12,3595506	13	14,60674157
ثانية ماستر (قانون أعمال)	45	34	10	22,2222222	1	2,222222222
ثانية ماستر (قانون جنائي)	60	47	13	21,6666667	4	6,666666667
ثانية ماستر (قانون الأحوال الشخصية)	47	37	10	21,2765957	3	6,382978723
ثانية ماستر (قانون دولي)	31	27	4	12,9032258	0	0
المجموع	2133	1349	783	36,7088608	143	6,704172527

	السنة الجامعية 2016 / 2017					
المستوى	المسجلون	الناجحون	الراسبون	نسبة الرسوب	المنقطعون	نسبة الانقطاع
أولى ليسانس	**1000**	**513**	**487**	**48,7**	**147**	**14,7**
ثانية ليسانس	455	390	65	14,2857143	79	17,36263736
ثالثة ليسانس (قانون عام)	153	104	49	32,0261438	5	3,267973856

ثالثة ليسانس (قانون خاص)	89	70	19	21,3483146	6	6,741573034
أولى ماستر (قانون إداري)	114	86	28	24,5614035	38	33,33333333
أولى ماستر (قانون أعمال)	89	63	26	29,2134832	40	44,94382022
أولى ماستر (قانون جنائي)	88	59	29	32,9545455	33	37,5
أولى ماستر (قانون أحوال شخصية)	42	23	19	45,2380952	21	50
أولى ماستر (قانون دولي)	44	31	13	29,5454546	24	54,54545455
ثانية ماستر (قانون إداري)	120	100	20	16,6666667	13	10,83333333
ثانية ماستر (قانون أعمال)	66	55	11	16,6666667	4	6,060606061
ثانية ماستر (قانون جنائي)	73	60	13	17,8082192	11	15,06849315
ثانية ماستر (قانون الأحوال الشخصية)	41	32	9	21,9512195	11	26,82926829
ثانية ماستر (قانون دولي)	40	33	7	17,5	3	7,5
المجموع	2414	1619	795	32,9328915	435	18,01988401