خاتمــة

و خلاصـة القـول أنـه إذا كانـت الجامعـة ومؤسسـات التعليم العـالي والبحـث العلمـي مناطـة بمهمـة ريادية تتمثـل فـي دفـع ديناميكيـة التنميـة العلميـة والتقنيـة والاجتماعيـة والاقتصـادية للأمـم وخاصــة تلـك المتعلقـة بإنتــاج المعرفـة ونقلهـا المنهجـي وفـق متطلبـات الأنشـطة الاقتصــادية والاجتماعية، فمؤسساتنا التعليمية والعلمية مدعوة أكثر من أي وقت مضـى إلـى مزيد من التفتح على محيطها الوطني والعـالمي ، إذ عليهـا أن تكـون قـادرة علـى الحصـول فـي أقرب وقت ممكن على المعارف الحديثة وعلى تمكين الحائزين على الشهادات التي تمنحها من المنافسة حتـى علـى المستوى الدولي.ولعل ذلك لا يتم إلا بتحسين مستوى الإدراك بأهميتها لدى المجتمع

وأخيرا إذا كانت دراستنا هذه عالجت جملـة الإصـلاحات التـي مرت بهـا منظومـة التعليم العالي و البحـث العلمـي فـي الجزائـر، فانـه يمكـن القـول أن هذا القطـاع استطاع أن يقدم للجزائـر جملـة مـن الانجـازات التـي تعتـز بهـا البلاد.و إن صـادفت مسيرته مجموعـة مـن التعثـرات فـان مكتسبات اليوم كافية بتحقيق الأفضل إن تدعمت الأهداف المسطرة فـي المواثيـق الرسمية بـإرادة كل جزائري غيور على وطنه. فنجاح مسيرة العلم لا تنطلق من طرف واحد بل هي تظافر جهود كل الأطراف المعنيـة بالمشـاركة فـي تفعيلـه. و إن كانـت منظومـة التعليم العـالي و البحـث العلمـي المتبعة اليوم تحمل عدة أهداف تكوينيـة وعلميـة فإن تجسيد هذه الأخيرة يقتـرن بتشـجيع المحيط الاقتصـادي و الاجتمـاعي بـاللجوء إلـى الجامعـة. و نجـاح الإصـلاح مشـروط بتقليص الفجـوة بـين المنظومـة التعليميـة عمومـا و التعليم العـالي و البحـث العلمـي خصوصـا و التحـولات التنمويـة و المجتمعية على الصعيد الداخلي و الخارجي.

الفصل الأول: الإطار التصوري للدراسة.

1. تحديد الإشكالية .
2. تساؤلات الدراسة.
3. حدود البحث .
4. أهمية البحث.
5. أسباب اختيار الموضوع.
6. تحديد المفاهيم الأساسية.
7. الدراسات السابقــة.

الفصل الثاني: وضعية التعليم العالي ومؤسسات البحث العلمي خلال السنوات الأولى من الاستقلال.

أولا: واقع الجامعة الجزائرية غداة الاستقلال.

ثانيا: نشأة علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية.

ثالثا: وضعية البحث العلمي خلال عقد الستينات .

رابعا: تحليل مدى انعكاس تبعية الجامعة و منظمات البحث الجزائرية للنموذج الموروث من المستعمر الفرنسي.

الفصل الثالث: إصلاح الجامعة(1971) والبحث العلمي في الجزائر: الأهداف و النتائج.

أولا: البنية الهيكلية لمنظومة التعليم العالي قبيل الإصلاح.

ثانيـــا: الأهداف الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي 1971.

ثالثـــا: وضعية العلوم الاجتماعية في ظل تطبيق الإصلاح.

رابعـا: نتائج تطبيق مبادئ إصلاح التعليم العالي عام 1971.

خامسا: معوقات منظومة التعليم العالي بالجزائر خلال السبعينات .

سادسا: البحث العلمي و التنمية خلال عقد السبعينات: النظرية و التطبيق.

سابعـا: تحليل مدى انعكاس الاختيار التنموي على توجهات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر .

الفصل الرابع: الأهداف الوطنية للإصلاح الجامعي (1984) و سياسة البحث العلمي: النظرية والتطبيق.

أولا: المبادئ الوطنية لمنظومة التعليم العالي خلال عقد الثمانينات.

ثانيـــا:البنية التنظيمية و الهيكلية لقطاع التعليم العالي .

ثالثـــا: وضعية العلوم الاجتماعية إبان تطبيق الخريطة الجامعية:

رابعـا: تطور الموارد البشرية بالجامعة الجزائرية خلال عقد الثمانينات.

خامسا:معوقات منظومة التعليم العالي ما بعد تطبيق الخريطة الجامعية.

سادسا :الأهداف الوطنية لسياسة البحث العلمي في علاقته بالتنمية خلال الثمانينات.

سابعا: أهم العوائق التي أدت إلى اختلال البناء التنظيمي لسياسة البحث العلمي بالجزائر.

الفصل الخامس: سياسة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل التحول المجتمعي .

أولا: الظروف الاقتصادية و السياسية للمجتمع الجزائري.

ثانيـــا: منظومة التعليم العالي خلال عقد التسعينات : الأهداف و النتائج.

ثالثـــا: تطور الموارد البشرية بالجامعة الجزائرية.

رابعا: وضعية العلوم الاجتماعية خلال عقد التسعينات.

خامسا: معوقات منظومة التعليم العالي خلال عقد التسعينات.

سادسا: البحث العلمي بالجزائـر خلال السنـوات(1990- 1998):النظريـة و التطبيــق.

الفصل السادس: التنظيم الهيكلي الجديد للمؤسسات الجامعية و السياسة العلمية خلال العقد الأخير.

أولا : القانون التوجيهي للتعليم العالي 1999.

ثانيـــا:الإطار القانوني المنظم للإصلاح الجديد: نظام (ل.م.د).

ثالثـــا: تطور الموارد البشرية بالجامعة الجزائرية.

رابعـــا:البرنامج الخماسي للبحث العلمي (1998- 2002).

خامسا: الأهداف الوطنية من إنشاء مخابر البحث بالجامعة الجزائرية .

سادسا : البرنامج الخماسي للبحث العلمي (2008- 2012)

الفصل السابع: تحليل العلاقة بين التكوين البيداغوجي ومتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي في ظل تطبيق الإصلاح الجديد.

عرض و تحليل نتائج الاستمارات- التساؤل الفرعي الأول

أولا :المقاربة النظرية.

ثانيا:الإجراءات الميدانية.

ثالثا: تحليل مدى تحديث و تحيين البرامج البيداغوجية في علم الاجتماع - نظام (ل م د).

رابعا: علاقة التكوين في علم الاجتماع بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي في ظل تطبيق نظام(ل م د).

الفصل الثامن : تحليل مدى إسهام إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في تقريب العلاقة بين البحث العلمي الاجتماعي و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي .

عرض و تحليل نتائج الاستمارات- التساؤل الفرعي الثاني.

أولا: دور مخابـر البحث في عملية التكويـن الجامعـي .

ثانيا: تحليل علاقة مخابـر البحث بالمحيط الاقتصـادي و الاجتماعـي.

الفصل التاسع: علاقة الجامعة الجزائرية بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي- علم الاجتماع نموذجا .(عرض و تحليل نتائج المقابلات).

أولا: التعريف بالمبحوثين (تقنية المقابلة).

ثانيا: البرامج البيداغوجية في علم الاجتماع(ل م د).

ثالثا: علاقة التكوين و البحث في علم الاجتماع بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي.

نتائج الدراســة.

خاتمـــة

التوصيات والاقتراحـــات.

قائمـة المراجـع.

الملاحـق.

تحليل المقابلات:

نتناول من خلال هذا الجزء من الدراسة عرض وتحليل المحاور المتعلقة بالمقابلات من خلال التطرق إلى إصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي في ظل التحولات التنموية الجديدة انطلاقا من خبرة المبحوثين ، وتوجهنا بالأسئلة إلى أساتذة دائمين بقسم علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية،و يشغلون مناصب إدارية سواء على المستوى البيداغوجي بمن فيهم أولئك الذين كلفوا بإعداد ملفات (ل م د)، أو بصفتهم مديري مخابر بحث ذات الاهتمام السوسيولوجي بالجامعة. ووجدنا صعوبة في تحديد موعد إجراء المقابلة نظرا لتواجد المبحوثين في ولايات متفرقة ، و الانشغالات الكثيرة للبعض منهم. و عموما استطعنا أن نَجمَع معطيات حول الموضوع من قبل ستة (6) أساتذة الذين قبلوا مد يد العون للباحثة. وجاءت أسئلة المقابلة مكونة من أربعة محاور هامة تخدم الإشكالية .و شملت المقابلات على بيانات عامة متعلق بالتخصص و الرتبة و الأقدمية و على (19) تسع عشرة سؤالا مقسمة إلى المحاور التالية:

المحور الأول: يتعلق بمدى تعديل و تحيين البرامج البيداغوجية في علم الاجتماع.

المحور الثاني: يتناول علاقة التكوين في علم الاجتماع بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي.

المحور الثالث: حول دور مخابر البحث في عملية التكوين الجامعي .

المحور الرابع: يتطرق إلى معرفة رأيهم حول علاقة مخابر البحث بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي

و في الأخير حاولنا معرفة رأي المبحوثين حول متطلبات منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل ظروف المجتمع الراهنة.

وعلى هذا الأساس سوف يتم عرض إجابات الحالات الست من خلال عرض المقاطع الدالة في كل حالة ،و ترجمتها وإعطاء حوصلة في آخر كل سؤال مع عرض التشابهات و الاختلافات المحتملة في الإجابة حسب الحالات.

التعريف بالمبحوثين ضمن تقنية المقابلة:

الحالة الأولى : أستاذ التعليم العالي .تخصص علم الاجتماع : عميد كلية العلوم الاجتماعية .سنة التعيين في إطار العمل الجامعي منذ 1985 ، عضو بمخبر بحث .تاريخ إجراء المقابلة يوم 18-12-2010.

الحالة الثانية : أستاذ محاضر صنف "أ" .تخصص علم الاجتماع ،رئيس قسم علم الاجتماع سابق، سنة التعيين في إطار العمل الجامعي(الخبرة منذ 11 سنة).عضو مخبر بحث، تاريخ إجراء المقابلة: 2010/12/19

الحالة الثالثة : أستاذ التعليم العالي .تخصص علم الاجتماع .سنة التعيين في إطار العمل الجامعي منذ1994 ، مدير مخبر بحث .تاريخ إجراء المقابلة يوم 23-12-2010.

الحالة الرابعة : أستاذ مساعد "أ" .تخصص علم الاجتماع . نائب رئيس قسم علم الاجتماع مكلف بملف (ل م د) سنة التعيين في إطار العمل الجامعي منذ2003 ، عضو في فرقة بحث(سابقا) .تاريخ إجراء المقابلة يوم 27-01-2011.

الحالة الخامسة : أستاذ التعليم العالي .تخصص علم الاجتماع .سنة التعيين في إطار العمل الجامعي منذ1989 ، مدير مخبر بحث .تاريخ إجراء المقابلة يوم 06-02-2011.

الحالة السادسة: أستاذ مساعد "أ"،تخصص علم الاجتماع.سنة التعيين في اطار العمل الجامعي منذ 1982، رئيس قسم علم الاجتماع سابق، تاريخ إجراء المقابلة:20 أفريل 2011.

ثانيا: البرامج البيداغوجية في علم الاجتماع(ل م د).

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الأول :

- هل ترى أن الجامعة الجزائرية حققت الأهداف المحددة من سياسة الإصلاحات السابقة (إصلاح 1971 و الخريطة الجامعية 1984) ؟.

الحالة الأولى(س 1).

" تحقق الكثير مما كان مسطرا في الإصلاحين كما ونوعا.والإصلاح أيا كان لا يمكن إلا أن يكون إيجابيا أو فيه بعض الجوانب الإيجابية، وهو دليل على الحركية والنماء في أية مؤسسة.

ترجمة مقاطع الحالة الأولى(س 1).

ترى الحالة الأولى أن الجامعة الجزائرية استطاعت أن تحقق الأهداف المحددة في سياسة الإصلاحات السابقة التي تبنتها خلال عقد السبعينات و الثمانينات، وتضمنت اجابتها تأكيد لنجاح الجامعة في بلوغ أهدافها كما ونوعا ،ومجمل الإصلاحات كانت تحمل بُعدا ايجابيا و هذا دليل –حسبها-على التطور الذي بلغته مؤسسات التعليم العالي.

الحالة الثانية (س 1)

"ليس بعد، لان الأهداف المسطرة ضمن إستراتيجية التغيير ليست هدفا بذاتها بل هي مجرد وسيلة لتحقيق غايات سياسية أخرى، ليس لها علاقة جوهرية بعلاقة العلم بالتنمية الوطنية".

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 1).

ترى الحالة الثانية أن الجامعة الجزائرية لم تحقق بعد الأهداف المسطرة في الإصلاحات المتوالية لأن الهدف من الإصلاح له بعد سياسي و ليس بعد علمي يخدم التنمية بالبلاد.

الحالة الثالثة(س 1)

"..إذا عدنا إلى فحوى الإصلاحات نجد أن الجامعة الجزائرية لم تحقق بعد هذه الأهداف خاصة تلك المتعلقة بجعل الجامعة الجزائرية منبر للعلم و المعرفة .. . بل الجامعة مازالت تراوح مكانها و هي مجرد ثانوية كبيرة تعيش اللاإستقرار من خلال الخطط المعوجة و اللاعقلانية .."

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة(س 1).

تتفق الحالة الثالثة مع الحالة الثانية من حيث أن الجامعة الجزائرية لم تحقق بعد الهدف من تبنيها لسياسة الإصلاح المتعلق خاصة باعتبارها منارة العلم و المعرفة، وبقيت الجامعة تراوح مكانها و لم تتغير ،و شبهت الجامعة بأنها عبارة عن" ثانوية كبيرة" ،هدفها يقتصر على التكوين دون البحث ، كما أكدت أن التسيير الإداري داخل الجامعة يتسم باللااستقرار بسبب غياب الرؤية الإستراتيجية المدروسة.

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة(س 1)

"..لا يمكن أن نقيم مدى تحقق هذه الأهداف، لأنني أعتقد أن ذلك يحتاج إلى معايشة كل هذه المراحل التي هي متعذرة في جيلنا الذي لم يعش ولم يخضع لها لكوننا لم نكن أساتذة في ذلك الوقت، ولكن ما يمكن قوله أننا على الأقل كنا قد دخلنا الجامعة سنة 1992 وبإمكاننا القول أن هناك بالفعل أهداف تحققت وأخرى بقيت مجرد شعارات. هدف التكفل البيداغوجي بالطالب متحقق، المرافقة العلمية ودعم برامج البحث الوطنية لصالح الأساتذة هي في ازدياد، لكن النتائج المترتبة عن هذه الإصلاحات تبقى مرهونة بفتح نقاش علمي نخبوي حول ضرورة إعادة النظر وتدعيم بعض الفروع العلمية بتخصصات جديدة تستجيب لسوق العمل، فأول فشل يسجل على هذه الإصلاحات عدم تمكنها من خلق ديناميكية وتفاعل بين الجامعة محيطها، كما يوجد نوع من الانسحاب أو الاستقالة من هيئة التدريس التي تشعر بالرغبة في تحيين رصيدها العلمي ولا إلى المبادرة في تفعيل النقاشات العلمية الهادفة. الخلاصة اليوم أننا نفتقد في الجامعة اليوم الصراع الإيديولوجي والفكري الذي تقلص وترك مكانه لوقت فراغ كبير يهيمن على الوقت العلمي للأستاذ الجامعي الذي يفترض فيه أنه باحث !!!!؟

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة(س 1).

ترى هذه الحالة أنه يصعب الحكم على تحقيق أهداف الإصلاحات السابقة، لأنها لم تعايش فترة من الإصلاحات السابقة، ولكن حددت لنا حكمها حول الموضوع بأنه يبدأ منذ سنة 1992 و أكدت في رأيها أن الجامعة الجزائرية حققت البعض من أهدافها في حين بقيت أخرى حبيسة الأدراج. ففي المجال البيداغوجي تم التكفل بكل متطلبات الطالب ، وتم دعم البحث العلمي الجامعي، لكن النقص يبقى مطروح على مستوى علاقة بعض التخصصات بسوق العمل؛ الأمر الذي يتطلب أخذ رأي ذوي الكفاءة لمناقشة هذه القضية .ولعل أن الفشل المسجل على مستوى الإصلاحات يتوقف على الفشل في تحقيق تفاعل بين الجامعة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي، وضعف دافعية الأساتذة الذين فضلوا الترقية العلمية على الصعيد الشخصي على حساب الاهتمام برصيد الكم المعرفي الجامعي.و في الأخير حاولت الحالة أن تصل إلى خلاصة تصف فيها وضعية الجامعة من حيث افتقارها إلى جو التنافس العلمي بين الأساتذة ، و أصبحت مهمة الأستاذ تقتصر على التدريس دون البحث.

الحالة الخامسة (س 1)

".. إلى حد ما .. محدود.."

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 1)

رأت هذه الحالة أن الجامعة الجزائرية حققت إلى حد ما أهدافها من سياسة الإصلاحات السابقة ، و هذا الحكم النسبي يتوافق مع رأي الحالة السابقة، وان كانت إجابة هذه الحالة مختصر بحيث أنها لم توضح لنا ما هو الأمر الذي تم انجازه ،وما هو الجانب الذي تم تغييبه.

الحالة السادسة (س 1).

"..إلى حد كبير...".

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س1):

ترى هذه الحالة أن الجامعة الجزائرية حققت إلى حد كبير الأهداف المسطرة في سياسة الإصلاحات السابقة(إصلاح 1971 و الخريطة الجامعية 1984).

تحليل إجابات السؤال الأول: هل ترى أن الجامعة الجزائرية حققت الأهداف المحددة من سياسة الإصلاحات السابقة (إصلاح 1971 و الخريطة الجامعية 1984) ؟.

- حققت الجامعة الجزائرية أهدافها كما ونوعا من سياسة الإصلاحات السابقة.

_ لم تحقق الجامعة الجزائرية أهدافها من الإصلاحات لأنه كانت تحكمها نوايا سياسية و ليست علمية.

- لم تحقق الجامعة الجزائرية أهدافها وبقيت ساكنة لم تتغير و لم تحقق دورها باعتبارها منارة للعلم و المعرفة ،و تتسم بللاستقرار في تسييرها لأنها تفتقد إلى الرؤية الإستراتيجية المدروسة.

- حققت الجامعة الجزائرية البعض من أهدافها خاصة فيما يتعلق بالمعالجة البيداغوجية للطالب و كذا وضع برامج بحث وطنية، ولكن أغفلت جانب العلاقة بين التخصصات العلمية المقررة بالجامعة و سوق العمل ؛ الأمر الذي يحتاج إلى أخذ رأي ذوي الكفاءة في هذا الشأن.

- تحقيق الجامعة الجزائرية لأهدافها من سياسة الإصلاحات السابقة محدود و نسبي.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الثاني:

- هل ترى أن الوحدات التعليمية المقدمة لطلبة (ل م د)(طلبة التخصص السنة الثالثة) تغيرت عن تلك التي كانت معتمدة في النظام الكلاسيكي؟ في رأيك ما هي المواد التي تراها ضرورية و لم تدرج بعد في ظل نظام.(ل،م،د)؟

الحالة الأولى(س 2).

"..المعروف أن نظام ل.م. د يعتمد على العروض التي تقدمها الأقسام بالكليات، بمعنى أن أساتذة القسم في أية جامعة وفي أي تخصص هم من يضعون محتوى المقاييس المدرسة، ولهذا فإن محتوى المقاييس المقدمة للطلبة في التخصص بالسنة الثالثة تختلف في تسمياتها ومحتوياتها من قسم إلى قسم عبر جامعات الوطن ولا يمكن لأحد أن يحكم إن كانت قد تغيرت عن النظام الكلاسيكي أو لم تتغير، وبالتالي فلا أستطيع أن أحكم إن كانت هناك مواد لم تدرج في التخصص .."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى(س 2).

رأت الحالة الأولى أن لكل جامعة استقلاليتها في وضع البرامج البيداغوجية التابعة لنظام (ل م د) و ذلك بشكل يجعلها تختلف في مضمونها وتسميتها من جامعة لأخرى، وبالتالي أبدَت عدم علمها بمدى تغيير المقاييس على مستوى جامعات الوطن ، مقارنة بتلك التي كانت معتمدة في النظام الكلاسيكي؛الأمر الذي صَعّب لها الحكم حول معرفة المواد التي لم تُدرَج بعد في تخصص علم الاجتماع بجامعات الوطن.

الحالة الثانية (س 2).

"..كل الوحدات حتى بما تضمنته من بطاقات تفصيلية عن محتوياتها لم تتغير عن شكل ومضمون النظام التقليدي إلا في شيء واحد: هو محاولة اختزالها على نحو يخدم الوقت ويقلص جهد الأستاذ. لأن أي تغيير يطرأ على مضمونها بما يتناسب فلسفة النظام الجديد يجعل السلطة السياسية أمام تحديات شبه مستحيلة ومعقولة وهي: الزاميتها بضرورة توفير كل الاحتياجات والتجهيزات والوسائل والشروط المناسبة لنجاح النظام وفي مقدمتها: توفير الفضاء الاجتماعي والثقافي والنفسي للأستاذ والطالب معا، وتغيير اتجاهاتهما واتجاه المجتمع بشان النظرة إلى العلم وتفعيل أهميته ودوره عمليات في الواقع، وهذا يحتاج منها إلى بذل جهود كبيرة جدا تحتاج بدورها إلى وقت كاف فالزمن جزء من العلاج.."

ترجمة مقاطع الحالة الثانية(س 2).

رأت هذه الحالة أن الوحدات التدريسية لم تتغير لا من حيث التسمية و لا من حيث المضمون ، و التغيير حسب رأيها اقتصر على تحجيم المدة الزمنية للدراسة و التدريس، لأن التغيير بهذا الشكل قد يضع الدولة أمام تحديات من المستحيل توفيرها في ظل المرحلة الراهنة ولعل من أهمها هو التكفل بكل متطلبات الأستاذ و الطالب على السواء ، ورفع مكانة العلم بشكل يُفّعل دوره داخل المجتمع.ويبقى الزمن كفيل بالحكم على مدى نجاح هذا المشروع.

الحالة الثالثة(س 2)

الوحدات التعليمية تغيرت فعلا مقارنة مع النظام الكلاسيكي إلا أنه يجب الإشارة إلى أن هناك العديد من التخصصات التي مازالت تحوي وحدات قديمة و ميتة و لا جدوى منها . نرى بأنه من الضروري إدخال وحدات جديدة خاصة علم اجتماع المعرفة و الابستيمولوجيا – نظريات ما بعد الحداثة – رواد علم الاجتماع المحدثين . و هذا حتى نجعل حد للجهل الذي نغرسه في عقول طلبتنا . كل الإضافات للوحدات مرهونة بالتخصصات .

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة(س 2).

رأت هذه الحالة أن الوحدات التدريسية تغيرت فعلا عن نظيراتها التي كانت معتمدة في النظام الكلاسيكي، و لكنها تستثني في إجابتها العديد من التخصصات التي لا زالت تعتمد إلى غاية اللحظة على وحدات قديمة غير مهمة حسب رأيها في عملية التكوين .و تطرح ضرورة إدخال وحدات جديدة مثل علم اجتماع المعرفة و الابستيمولوجيا – نظريات ما بعد الحداثة – رواد علم الاجتماع المحدثين . و هذا من أجل وضع حد للجهل الذي يغرس في عقول الطلبة . و تخلص إلى أن كل الإضافات للوحدات مرهونة بالتخصصات .

الحالة الرابعة (س 2).

"..في الواقع نلاحظ أن المقاييس المعتمدة في السنة الثالثة وأتحدث هنا عن التنظيم والعمل، لم تتغير كثيرا عن ما كانت عليه، ما عدا مقياس مسمّى الجهود الدولية، أما غير ذلك فليس هناك جديد. أعتقد أن الخلل هنا يكمن في غياب اللجنة الوطنية للبرامج التي أتمنى أن تعود إلى أداء

دورها الذي انتهى مع النظام الكلاسيكي، مع إضافة أنه يتعين أن تعدّل وتتمّم وتحيّن برامج المقاييس مع ما يتوافق مع التحولات الحاصلة على الصعيد القومي، الإقليمي والدولي في المستويات الفكرية والاقتصادية والاجتماعية ... كما أنه أتمنى أن تظم هذه اللجان ذوي الاختصاص الذي يتم اختيارهم بدقة وبموضوعية، على أن يتسع دورها إلى العمل التفتيشي في الجامعات لمراقبة ومتابعة مدى تجاوب هيئة التدريس مع متطلبات البرنامج التدريسي. المشكلة الأخرى التي آمل أن نتخطاها متعلقة بضرورة إيجاد الوسائل التي تكفل مخرجات علمية متخصصة من الأستاذ المشرف على المقياس إلى مدخلات تعزز قدرة الطالب البيداغوجية والعلمية في استيعاب مضمون وهدف كل درس أو محتوى يقدمه له الأستاذ.

-المقاييس التي لم تدرج هي : الإبستمولوجيا، مدخل إلى العلوم الاجتماعية، تاريخ العمل، التنظيمات الحديثة، المجتمعات الافتراضية، التكنولوجيات الجديدة في تحليل البيانات..."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 2)

تختص هذه الحالة بالتركيز على مقاييس تخصص علم الاجتماع تنظيم وعمل ،و ترى أن المقاييس لم تتغير وتستثني في حديثها مقياس معنون" الجهود الدولية". ترى أيضا أن الخلل انعكس بعد إنهاء مهام اللجنة الوطنية للبرامج التي فقدت صلاحيتها بمجرد التخلي عن النظام الكلاسيكي .و تأمل - الحالة - أن يتم تحسين و تعديل البرامج البيداغوجية بشكل يتوافق و التحولات على كافة الأصعدة، مع إعادة تشكيل لجان مكونة من ذوي الكفاءة و الخبرة مركزة في مهامها خاصة على متابعة و مراقبة سير العملية البيداغوجية على مستوى كافة جامعات الوطن، وترى أيضا ضرورة التركيز على توجيه الاهتمام نحو الطالب كونه محور العملية البيداغوجية في ظل نظام(ل م د). وتقترح الحالة جملة من المقاييس تراها مهمة في ظل الإصلاح الجديد ولم تدرج بعد و هي : مادة الإبستمولوجيا، مادة "مدخل إلى العلوم الاجتماعية"، مادة "تاريخ العمل"، مادة"التنظيمات الحديثة"،مادة" المجتمعات الافتراضية"،و أخيرا مادة" التكنولوجيات الجديدة في تحليل البيانات".

الحالة الخامسة (س 2)

"..بعضها فقط و بقيت بقية المواد الأخرى كما هي.."

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 2).

ترى هذه الحالة أن التغيير على مستوى البرنامج البيداغوجي من حيث المواد المدرسة نسبي ، ويتضح من خلال الإجابة أن القلة فقط تغير وبقيت نسبة كبيرة من المواد لم يطرأ عليها أيّ تغيير.

الحالة السادسة(س 2)

"...يتوقف على ما هو معتمد في كل جامعة لأن البرامج غير موحدة، وما هي إلا اجتهاد رؤساء الأقسام،و في ظرف زمني وجيز لم يسمح بالتدقيق و التعمق في إعداد البرامج..أما المواد التي أراها ضرورية فهي النظرية السوسيولوجية و القانون الإداري..".

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س 2):

ترى هذه الحالة أن لكل جامعة منهجيتها في إعداد البرامج ،فهي غير موحدة..أما عن البرامج المقررة حاليا فهي من اقتراح رئيس القسم الذي أشرف على إعدادها في زمن قصير حال دون التعمق و التدقيق في مضامينه، و ترى أن هذه البرامج تنقصها بعض المواد مثل النظرية السوسيولوجية ،و مادة القانون الإداري.

تحليل إجابات السؤال الثاني:هل ترى أن الوحدات التعليمية المقدمة لطلبة (ل م د)(طلبة التخصص السنة الثالثة) تغيرت عن تلك التي كانت معتمدة في النظام الكلاسيكي؟ في رأيك ما هي المواد التي تراها ضرورية و لم تدرج بعد في ظل نظام.(ل،م،د)؟

ـ لكل جامعة استقلاليتها في وضع البرامج البيداغوجية التابعة لنظام (ل م د) و ذلك بشكل يجعلها تختلف في مضمونها وتسميتها من جامعة لأخرى،و يصعب معرفة مدى التغيير الذي طرأ على البرنامج البيداغوجي المتبع بالجامعة الجزائرية.

ـالوحدات التدريسية لم تتغير لا من حيث التسمية و لا من حيث المضمون ، و التغيير اقتصر على تحجيم المدة الزمنية للدراسة و التدريس، لأن التغيير الوحدات المدرّسة قد يضع الدولة

أمام تحديات يصعُب توفيرها في ظل المرحلة الراهنة.ولعل أهمها رفع مكانة العلم داخل المجتمع.

ـ الوحدات التدريسية تغيرت فعلا عما كان معمول به في النظام الكلاسيكي، ولكن هناك العديد من التخصصات لا زالت تعتمد على وحدات قديمة جدا في مقرراتها .لذا تستوجب الضرورة إدخال وحدات جديدة مثل علم اجتماع المعرفة و الابستيمولوجيا – نظريات ما بعد الحداثة – رواد علم الاجتماع المحدثين. ـ بالنسبة إلى مقاييس تخصص علم الاجتماع تنظيم وعمل لم تتغير ما عدا مقياس واحد معنون" الجهود الدولية". و هذا يعود إلى إنهاء مهام اللجنة الوطنية للبرامج التي فقدت صلاحيتها بمجرد التخلي عن النظام الكلاسيكي . ومن جملة المقاييس الغائبة في ظل الإصلاح الجديد هي : مادة الإبستمولوجيا، مادة "مدخل إلى العلوم الاجتماعية"، مادة "تاريخ العمل"، مادة"التنظيمات الحديثة"،مادة" المجتمعات الافتراضية"،و أخيرا مادة" التكنولوجيات الجديدة في تحليل البيانات".

ـ التغيير على مستوى البرنامج البيداغوجي من حيث المواد المدرسة تغير نسبي ، فقد تغير البعض منه وبقي جزء آخر لم يطرأ عليه أيّ تغيير.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الثالث:

ـ في رأيك هل يمكن القول أنه تم تجسيد الطرق الحديثة في التكوين و أصبح الأستاذ مكلفا باقتراح المحتوى التعليمي ؟.

الحالة الأولى(س 3)

".. هذا حقيقة وليس للأستاذ أن يشتكي بعد اليوم أنه لم يساهم في وضع البرامج .."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى(س 3)

هذه الحالة توافق بشدة الرأي الوارد في السؤال، و تؤكد أن هذا الإجراء سوف يجعل الأستاذ عنصر فاعل في البرنامج البيداغوجي وتحل مشكل المطالبة بمشاركة الأستاذ في وضع البرنامج .

الحالة الثانية(س 3)

" ..طبعا لا، لأنه لا تغيير يذكر فيما يتعلق بتوفير الحد الأدنى من الشروط البيداغوجية والعلمية داخل المؤسسات العلمية والبحثية، وزيادة الأجور للأساتذة لا تعتبر الأمر الأكثر أهمية في تحقيق ذلك مادام هذا الإجراء هو حيز التنفيذ مؤخرا. كما أن البرامج الوطنية للبحث والتطوير التكنولوجي هي أيضا تعاني من مشاكل معقدة لكونها في بداية عهدها منعدمة الخبرة في مجال التسيير العقلاني للبحوث العلمية..".

ترجمة مقاطع الحالة الثانية(س 3).

تنفي هذه الحالة أي تغيير على المستوى البيداغوجي أو العلمي داخل المؤسسات العلمية البحثية ،لأنها لا تزال تعاني من سوء التسيير الذي يفتقد إلى الرؤية الإستراتيجية السليمة بحكم نقص الخبرة في مجال تسيير البحوث العلمية.

الحالة الثالثة (س 3).

"..هذا ينطبق على مستوى نظام L.M.D فعلا إن الأستاذ أصبح يقترح إلا أنه نظرا لغياب الرقابة و التدقيق و كثرة التسرع للاقتراحات هذا ولد العديد من المشاكل خاصة في كون هناك تضارب في البرامج و في محتوى الوحدات و هناك كذلك وحدات (مقاييس غير فعالة) ..".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 3).

ترى هذه الحالة أنه على المستوى النظري يتطلب تطبيق نظام (ل م د) ذلك الإجراء، لكن بالنظر إلى الواقع هناك تضارب في البرنامج المقرر نتيجة التسرع في وضع الاقتراحات؛ مما خلق اختلال في البرامج ومحتوى الوحدات في ظل غياب الدقة و الرقابة . كما أنه تم إدراج مقاييس ليست لها فعالية في عملية التكوين .

الحالة الرابعة(س 3)

"..لا أريد أن أكون متشائما، ولكن لا أرى بدا من ضرورة أن لا يسمح للأستاذ باقتراح محتوى تعليمي، كيف نطلب من الأستاذ ذلك ونحن نعلك أنه لو أنجز إحصاء على مدى اهتمام الأساتذة بنظام ل.م.د لوجدنا ان الغالبية العظمى لا تزال مناهضة ومعارضة لهذا التوجه، ويكفي فقط أن تزوري أيتها الباحثة بعض المدرجات التي يدرس بها أساتذة النظام الكلاسيكي والنظام الجديد، فستجدين من دون شك أن أغلب الأساتذة القدماء والمتقدمين في السن عن الجيل الجديد (لا تعني كلمة متقدم أنه هرم أو شيخ ولكنني أقصد أنه ينتمي إلى جيل ازداد على الأقل في الستينيات) لا زالوا يدرسون في النظام الكلاسيكي، فيما أن أغلب من اضطلع بالنظام الجديد هم من الشباب. ولك أن تتصوري أننا نقدم للأستاذ على وجه الإجمال أن يقترح محتوى مقياس فالنتيجة أنه سينتج من دون شك نفس البرنامج المدرس في النظام الكلاسيكي إما بصورة مركزة ومقلصة إذا كان المقياس سداسي أو يدعه كما هو إذا كان المقياس يتكرر في السداسي الثاني.."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة(س 3).

ترى هذه الحالة أن فتح المجال أمام الأستاذ لاقتراح المحتوى في ظل نظام (ل م د) أمر مهم ومقبول ، لكن بالنظر إلى تطبيقه في أرض الواقع هناك اختلاف ، و السبب هو الرفض المطلق لطبيعة هذا النظام من قبل هيئة التدريس خاصة أولئك الذين لهم خبرة طويلة في التدريس هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن فتح المجال لاقتراح المحتوى لأولئك الجدد في التدريس الجامعي فان المحتوى الذي يعرضونه لا يطرأ عليه أي تغيير و يبقى هو نفسه المقرر في النظام الكلاسيكي، فقطُ يقلص المحتوى أو يُدعم حسب الفترة الزمنية المقررة لتدريس المقياس سداسي أو سداسيين.

الحالة الخامسة (س 3)

"..هذا ليس كافيا فلا بد أن يكون اقتراح المحتويات جماعيا..".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 3).

لا توافق هذه الحالة الاقتراح الوارد في السؤال و ترى أن الاقتراح على مستوى الوحدات التدريسية ومضمونها و ترى أنه غير كافي، إذ لا بد أن يشترك في وضعه جميع الأساتذة و القرار يكون بمصادقة رأيهم جماعيا.

الحالة السادسة(س 3):

"..لا..".

ترجمة مقاطع الحالة السادسة (س 3).

تنفي هذه الحالة بأنه تم تجسيد الطرق الحديثة في التكوين و أصبح الأستاذ مكلف باقتراح المحتوى التعليمي.

تحليل إجابات السؤال الثالث: في رأيك هل يمكن القول أنه تم تجسيد الطرق الحديثة في التكوين و أصبح الأستاذ مكلفا باقتراح المحتوى التعليمي ؟

- في ظل نظام (ل م د) أصبح الأستاذ مكلف باقتراح المحتوى التعليمي وهذا سوف يحل إشكالية المطالبة بمشاركة الأستاذ في وضع البرنامج البيداغوجي و محتوياته. .

- لم يحدث أي تغيير على المستوى البيداغوجي أو العلمي داخل المؤسسات العلمية البحثية ،لأنها لا تزال تعاني من سوء التسيير الذي يفتقد إلى الرؤية الإستراتيجية السليمة بحكم نقص الخبرة في التسيير.

- على المستوى النظري يتطلب تطبيق نظام (ل م د) أن يكون الأستاذ مكلف بإعداد المحتوى التعليمي للتدريس ، لكن بالنظر إلى الواقع هناك تضارب في البرنامج نتيجة التسرع في إقراره ؛ مما نجم عنه اختلال بينه و بين محتوى الوحدات. كما أنه لا تزال البرمجة تتضمن مواد دراسية لا تخدم عملية التكوين.

- تكليف الأساتذة بإعداد المحتوى أمر مقبول نظريا، لكن ما يجرى على أرض الواقع يختلف ففي حين ترفض فئة من الهيئة التدريسية العمل بظروف هذا النظام ،تدرس فئة أخرى بمحتوى

النظام الكلاسيكي و التغيير يكون على مستوى تقليص أو تدعيم المضمون الدراسي حسب الحجم الساعي المقرر للمادة.

- اقتراح محتوى المواد الدراسية يكون بمصادقة جميع أعضاء الهيئة التدريسية.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الرابع:

- في رأيك ما هي أهم المعايير التي بنيت عليها برامج العلوم الاجتماعية(علم الاجتماع) في ظل نظام(ل م د)؟

الحالة الأولى(س 4)

".. مراعاة الواقع الاجتماعي والمحيط حتى يكون هناك تطابق بين ما يدرس وما يحتاجه المحيط لأن هذه فلسفة نظام ل.م.د.."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى(س 4).

ترى هذه الحالة أن أهم معيار بنيت على أساسه برامج علم الاجتماع هو متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي ، وهذا هو أساس فلسفة نظام (م د).

الحالة الثانية(س 4)

"...من بين أهم المعايير المعتمدة في اعتقادي الشخصي:

- علاقة برامج التكوين بما توفر من الظروف المتاحة كالخبرة في المجال للأساتذة و التأطير والتسيير الإداري. لان من طبيعة مجتمعنا الميل إلى عدم التغيير.
- سد احتياجات بعض القطاعات وعلى رأسها المؤسسات الاقتصادية، والخدماتية والإنتاجية عموما،
- صلاحية بعض التخصصات للامتهان الوظيفي.
- قبول لدى السلطات السياسية.

سياسة الترشيد والحكومي وتوجيه وظيفة الجامعة إلى تحقيق جملة أهداف معينة.."

ترجمة مقاطع الحالة الثانية(س 4)

ترى هذه الحالة أن أهم المعايير التي بنيت عليها برامج علم الاجتماع في ظل (ل م د) تنقسم إلى ثلاثة متغيرات الأولى ترتبط بالجامعة من خلال اقتراحات الأساتذة تبعا لخبراتهم، ثانيا متطلبات المؤسسات الاقتصادية و الخدماتية وحاجتها من أجل فتح المجال للتوظيف المهني لمخرجات الجامعة ،و ثالثا البعد السياسي المتمثل في الإرادة السياسية نحو النهوض بالجامعة و الوعي بمكانتها و دورها داخل المجتمع.

الحالة الثالثة (س 4).

"..اغلب المعايير نرى بأنها ذاتية و لا يوجد ما يسمى بالموضوعية . كل صاحب مشروع ينطلق من انشغالاته و ميوله في وضع مناسب للبرامج .لا يوجد فلسفة تعليمية جامعية واضحة . و إستراتيجية نعمل من ورائها .."

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 4).

ترى هذه الحالة أن منطلقات إعداد البرامج في ظل نظام(ل م د) نبع من ميول و اهتمامات ذاتية، بعيدة عن الموضوعية، كما أنها تفتقر إلى رؤية إستراتيجية مدروسة ونابعة من فلسفة تعليمية وجامعية .

الحالة الرابعة (س 4).

"..البرامج التي تم تبنيها على ما أعتقد هي محصلة تجربة فريق تكوين من هيئة تدريس، وتم تعميمها عن طريق التواتر من قسم لآخر، واعتقد أن مثل هكذا عملية استنساخ غير مفيدة، كما أنني كما قلت آنفا لا بد من تحيين البرامج بصفة دورية، ولا بد من تنظيم العلمية بجهاز قانوني وتنظيمي معترف به لا أن يترك الأمر للعشوائية والمزاجية والظرفية، باختصار هناك فوضى في البرامج وفي احتساب رصيد ومعامل كل مقياس، فهل يعقل أن بين جامعة سطيف وجامعة المسيلة هناك اختلافات في المعاملات والأرصدة تمنع طالب من الانتقال من جماعة لأخرى حتى وإن كان مبرر النقل هذه قانوني(تغيير إقامة الطالب، أو تحول زوج الطالبة من

ولاية لأخرى) أقول أنه لا بد من إعادة صياغة وطنية تضطلع بها الوزارة لأنه على ما أظن انتقلنا الآن من مرحلة التعميم لنظام ل.م.د وينتظرنا اليوم وفي المستقبل عمل آخر مرتبط بالتنسيق والتوحيد والتدخل لحل المشكلات التي رافقت وترافق سير هذا النظام..".

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 4).

حسب هذه الحالة فإن بناء البرامج انطلق لأول مرة من اقتراحات فريق مكون من أعضاء هيئة تدريس ثم نُقل المشروع و عُمم عن طريق الاستنساخ إلى باقي الأقسام عبر مختلف جامعات الوطن. وتقترح هذه الحالة أن يكون تحيين البرامج دوريا،عن طريق إقامة جهاز تنظيمي له صلاحية قانونية للقيام بهذا الدور،لأن ما هو ملاحظ- حسب رأيها- يعاني من إشكاليات مطروحة نتيجة الفوضى السائدة في برمجة المواد و طريقة حساب الرصيد و معاملات كل مقياس،و العمل بهذه الفوضى صَعَّب عملية مرونة تنقل الطالب من جامعة لأخرى على الرغم أن شروط الانتقال الأخرى مُتوفرة قانونيا؛ الأمر الذي يحتاج إلى تدخل الوزارة المعنية للبَت في حل هذه الإشكاليات التي ترافقت و تطبيق الإصلاح الجديد، ولعل مهمتها الأساسية سوف تكون محاولة الوصول إلى قدر من التنسيق و التوحيد في العمل على مستوى كافة جامعات الوطن .

الحالة الخامسة(س 4)

"..ليست هناك معايير واضحة، بل فوضى و عدم تنسيق**.."**

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة(س 4).

جاء رأيها مختصر لكنه في عمومه يتفق مع رأي الحالة السابقة باعتبار أن المعايير التي بنيت عليها برامج علم الاجتماع في ظل نظام (ل م د) غير واضحة، و تتسم بالفوضى و عدم التنسيق.

الحالة السادسة(س 4)

"..معيار الالتزام بالجانب التقني لإعداد المشروعات.. كالحجم الساعي المحدد.. و عدد الأرصدة و الوحدات..".

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س 4).

ترى هذه الحالة أن المعايير التي بنيت عليها برامج علم الاجتماع في ظل نظام (ل م د) هو الحجم الساعي و عدد الأرصدة، عدد الوحدات.

تحليل إجابات السؤال الرابع: في رأيك ما هي أهم المعايير التي بنيت عليها برامج العلوم الاجتماعية(علم الاجتماع) في ظل نظام(ل م د)؟

- المعيار الذي بُنيت على أساسه برامج علم الاجتماع كان بمراعاة متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي ، وهذا هو أساس فلسفة نظام (م د).

- تنقسم المعايير التي بنيت عليها برامج علم الاجتماع في ظل (ل م د) إلى ثلاثة متغيرات الأولى ترتبط باقتراحات الأساتذة و أخرى نابعة من متطلبات المؤسسات الاقتصادية و الخدماتية المجال للتوظيف المهني و أخيرا من الإرادة السياسية نحو النهوض بالجامعة و الوعي بمكانتها و دورها داخل المجتمع.

- المعايير نابعة من ميول و اهتمامات ذاتية، بعيدة عن الموضوعية، و تفتقر إلى الرؤية الإستراتيجية المدروسة والنابعة أساسا من فلسفة تعليمية وجامعية .

- تطبيق نظام (ل م د) كان عشوائيا و غير مدروس و عُمم تطبيقه على كل الجامعات عن طريق الاستنساخ، مما خلق اختلالات مست عملية تنقل الطلبة بسب الاختلافات في طريق حساب الأرصدة و المعاملات على مستوى كافة جامعات الوطن.

- المعايير التي بنيت عليها برامج علم الاجتماع في ظل نظام (ل م د) غير واضحة، و تتسم بالفوضى و عدم التنسيق.

- المعايير التي بنيت عليها برامج علم الاجتماع في ظل نظام (ل م د) تتمثل في الحجم الساعي و عدد الأرصدة، عدد الوحدات.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الخامس:

- في رأيك ما هي الأسباب التي تجعل الجامعة الجزائرية تتمسك بتكوين الطلبة في نفس التخصصات بعلم الاجتماع، مع أن اعتمادها استغرق عقودا من الزمن؟ ، وهل يمكنك أن تقترح تخصصات حديثة تراها ضرورية للمجتمع وتتلاءم و متطلبات العصر؟

الحالة الأولى(س5)

".. أبدًا، الجامعة الجزائرية لا تتمسك بتكوين الطلبة في نفس التخصصات، وإنما هذا يعود إلى رغبة واضعي البرامج من الأساتذة في النظام القديم عن طريق ما كان يعرف باللجنة الوطنية البيداغوجية، ثم الآن مع النظام الجديد فالأساتذة هم الذين يقترحون البرامج ومحتويات المواد بكل حرية.."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى(س5).

نفت هذه الحالة إن كانت الجامعة الجزائرية تتمسك بتكوين الطلبة في نفس التخصصات ،باعتبار أن القرار بالتكوين كان في السابق ينبع أساسا من المركز انطلاقا من اللجنة الوطنية البيداغوجية، ثم حاليا في ظل الإصلاح الجديد تغيرت المعطيات و أصبحت المصادقة تتم من القاعدة من خلال ما تقترحه هيئة التدريس من برامج و محتويات بكل ديموقراطية.

الحالة الثانية(س 5).

"...للسبب الذي ذكرته سابقا وهو نزوع الفرد الجزائري –مهما كانت وظيفته- إلى الميل إلى عدم التغيير، وعدم بذل الجهد في سبيل تحقيق أهداف قد لا تعود عليه بالفائدة الشخصية وهو أمر متعلق بالتنشئة الاجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع الجزائري عموما هذا من جهة، ....ومن جهة أخرى، مواجهة مؤسسات المجتمع التخصصات الجديدة بالرفض آو بالفتور، ومنه مثلا برامج التكوين في ليسانس مهني التي تحتاج إلى إبرام عقود رسمية وقانونية بين المؤسستين الجامعة والمؤسسات الوصية –اقتصادية، خدماتية، تربوية، ...الخ- إذ ترفض أن تتعاقد مع الجامعة نتيجة لأسباب ومخاوف كثيرة إضافة إلى غموض في شروط العقد وطبيعة العمل المشترك فيما بينهما خاصة ما تعلق باشتراط التوظيف والتكوين للطلبة...سبب آخر هو

حداثة التجربة في حد ذاتها والتي تحتاج إلى زمن لهضمها وإدراكها واستيعابها من قبل جميع الأطراف- هيئات علمية وسياسية ومجتمعية- من قبل الجميع ناهيك عن التناقضات والتعقيدات على مستوى النصوص القانونية المنظمة لمثل هذا الإجراء..."

ترجمة مقاطع الحالة الثانية(س 5).

تنتقد هذه الحالة طبيعة الفرد الجزائري الذي تنقصه الدافعية نحو التغيير بحكم تنشئته الاجتماعية ، وهذا ما انعكس على أدواره الاجتماعية في إطار التفاعل الاجتماعية مع بيئته ، وهذا ينطبق – حسب رأي هذه الحالة_ على الجامعة في علاقتها بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي ، إذ يرفض هذا الأخير التعامل معها كشريك. و تحدد لنا مثال ذلك "برامج التكوين في الليسانس مهني "، بسب غموض في شروط التعاقد بين الطرفين. كذلك تضيف سبب آخر هو حداثة التجربة التي تحتاج إلى مدة زمنية لكي تتقبلها مختلف مؤسسات المجمع المعنية بالتعامل. وركزت في الأخير على الفراغات القانونية التي من المفروض أن تؤطر التعاون و الشراكة بين مختلف الأطراف الفاعلة في المجتمع الجزائري.

الحالة الثالثة (س 5)

"...الاقتراحات التي نزفها هي : إحداث تخصصات جديدة و فتح آفاق مثل: علم اجتماع المرأة ، و علم اجتماع الشباب ، علم اجتماع الحياة اليومية ، علم اجتماع السياحة ، علم اجتماع المعرفة ،علم اجتماع المنظمة ، علم اجتماع الانثربولوجيا ، علم اجتماع العنف ، علم اجتماع الجريمة و الانحراف ، علم اجتماع العولمة ، علم اجتماع التثاقف ....إلخ ، حتى نواكب التحولات العالمية ..."

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 5).

تكتفي هذه الحالة بالإجابة على الشطر الثاني من السؤال وتقترح تخصصات تراها تتوافق و التغيرات التي تطرأ على المجتمع الجزائري و المجتمع العالمي ،و تركز على القضايا الأساسية التي ينبغي أن يراعيها التخصص بعلم الاجتماع في ظل المرحلة الراهنة وهي:

المرأة، الشباب،الحياة اليومية،السياحة، العنف ،الجريمة و الانحراف، العولمة ، التثاقف،علم الاجتماع المنظمة، الأنثروبولوجيا، المعرفة.

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 5)

"...لا يمكن أن نرمي باللائمة على الجامعة، لأن المسؤول الأول هو الأستاذ في المقام الأول، هل تعرفين أن فريق التكوين بالمصطلح الجديد، وهيئة التدريس غائبة ومستقيلة من المبادرة إنها لا تريد أن تعمل إنها متفرجة، لك فقط أن تسألي في كل جامعة عن الذين فتحوا تخصصات في علم الاجتماع ستجدين أنه فريق مكون من شخص أو شخصين على الأكثر، فيما أن إدارة الأقسام علّقت وتعلق وستظل تعلق المنشورات والإعلانات لتحفيز الأساتذة على إنجاز المشاريع الجديدة لليسانس و الماستر، ولن تجد بدا من تقوم هي (الإدارة) من العمل لوحدها فقط أو بتعاون ثلة قليلة ومعدودة... إن فتح تخصصات جديدة مرهون في المقام الأول بالوسائل، و أيضا بالمراكز والمخابر الداعمة على سبيل المثال لدينا تخصص المرافقة الاجتماعية، السبر الاجتماعي، الجماعات المهنية، التغير الثقافي ..."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 5).

تنتقد هذه الحالة دور الهيئة التدريسية الغائبة تماما في اقتراح ووضع تخصصات يرونها مهمة في عملية التكوين ، على الرغم من نداءات الإدارة حول مد يد العون لها في مثل هذا الإجراء ، إلا أن هؤلاء لا يهتمون ، و يتركون القرار لدى الإدارة المكونة أصلا من قلة قليلة يشرفون على طرح مثل هذه المبادرات و تنفيذها. وتضيف أن التفكير في الإقرار و تبني عملية التكوين في تخصص بعينه، مرهون بتظافر جهود و توفر إمكانيات لعل من أهمها مبادرة مراكز و مخابر البحث.

الحالة الخامسة (س 5)

"...لا بد من إعادة نظر في هذا الفرع بحد ذاته كليا و توجيهه نحو البحث العلمي على وجه الخصوص...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 5)

ترى هذه الحالة أن فرع علم الاجتماع يحتاج إلى إعادة نظر كلية في مضمونه وأهدافه،و لعل أنه يحتاج إلى توجيه تعميق البحث العلمي في هذا الحقل المعرفي.

الحالة السادسة (س 5).

"..لكون الهدف هو التدريس من أجل التدريس فقط ،..لا يمكن اقتراح أي تخصص في ظل اتساع الفجوة المستمر بين الجامعة و المحيط الاقتصادي خاصة بالنسبة لبعض التخصصات.."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س 5).

ترى هذه الحالة أنه من الأسباب التي تجعل الجامعة الجزائرية تتمسك بتكوين الطلبة في نفس التخصصات هو أن الهدف من التكوين أصلا هو التدريس لأجل التدريس، كما تطرح إشكالية علاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي التي تتسم بالاختلال خاصة في بعض التخصصات.

تحليل إجابات السؤال الخامس: في رأيك ما هي الأسباب التي تجعل الجامعة الجزائرية تتمسك بتكوين الطلبة في نفس التخصصات بعلم الاجتماع، مع أن اعتمادها استغرق عقودا من الزمن؟ ، وهل يمكنك أن تقترح تخصصات حديثة تراها ضرورية للمجتمع وتتلاءم و متطلبات العصر؟

ـ الجامعة الجزائرية اليوم لا تتمسك بتكوين الطلبة في نفس التخصصات ، فقد تغيرت طرق العمل عما كان سائدا في ظل النظام الكلاسيكي ، حيث كانت المصادقة تتم من المركز(اللجنة الوطنية البيداغوجية) أما اليوم في ظل الإصلاح الجديد أصبحت المصادقة على المواد ومحتوياتها تتم انطلاقا من القاعدة(الهيئة التدريسية).

ـ الشراكة بين الجامعة و المحيط لا زالت تعاني تعقيدات بسبب رفض هذا الأخير التعامل معها سواء على مستوى التكوين أو على مستوى التوظيف المهني و هذا راجع لضعف القوانين التي تؤطر هذا العمل.كما أن حداثة التجربة تتطلب زمن معين لكي تكون الفكرة مقبولة لدى جميع الأطراف.

ـ هناك قضايا هامة مطروحة اليوم تحتاج إلى الدراسة، مع ضرورة تبني تخصصات تُعَمق البحث فيها مثل قضايا المرأة ، الشباب، الحياة اليومية، التثاقف، السياحة، العنف ، الجريمة و الانحراف، المنظمة، المعرفة ، و الأنثروبولوجيا.

ـ ضعف دافعية هيئة التدريس للمشاركة في اقتراح تخصصات يرونها مهمة في عملية التكوين على المستوى الجامعي و تخدم بدورها المحيط الاقتصادي و الاجتماعي،وترك العملية محصورة على المستوى الإداري للفصل فيها.

ـ يحتاج علم الاجتماع إلى إعادة نظر كلية ،مع توجيه البحث العلمي حول قضاياه لأساسية.

ثالثا: علاقة التكوين و البحث في علم الاجتماع بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال السادس.

ـ هل ترى أن هناك تحسنا في نوعية التكوين بعد تطبيق نظام ل م د؟

الحالة الأولى (س 6)

"... التحسن موجود لاشك في ذلك، ولكن لابد من انتظار بعض الوقت للحكم النهائي، لأن تجربة النظام ل.م.د. جديدة، فهناك بعض الأقسام لم تشرع في تطبيقه إلا منذ بضعة أشهر (سبتمبر 2010)..."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 6).

ترى هذه الحالة أن التحسن على مستوى التكوين ظاهر بعد تطبيق (ل م د)، لكن يصعب الحكم النهائي على مجمل العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية، لأن التجربة حديثة جدا و هناك بعض الأقسام شرعت في تبني النظام خلال الأشهر الأخيرة.

الحالة الثانية (س 6)

"... لا..."

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 6).

تنفي هذه الحالة تحسن عملية التكوين بعد تطبيق نظام (ل م د).

الحالة الثالثة (س 6)

"...لا أرى بأن هناك تحسن في نوعية التكوين بعد تطبيق نظام L.M.D كون أغلبية الأساتذة و الطلبة يجهلون كل صغيرة و كبيرة عن هذا النوع من التعليم ، كما أن أغلب الأساتذة ما زالوا يدرسون بنفس الكيفية كما كان معمولا في النظام الكلاسيكي ...".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 6)

تتفق هذه الحالة مع الحالة السابقة حول نفي القول بتحسن نوعية التكوين بعد تطبيق نظام(ل م د) ، وتوضح حكمها هذا أن حيثيات هذا النظام غير معروفة سواء لدى الهيئة التدريسية أو لدى الطلبة، وتضيف أن طرق التدريس هي نفسها تلك التي كان معمول بها في النظام السابق.

الحالة الرابعة (س 6)

"... علي في البداية أن أقول لكم أن إجابتي ستكون على شقين: أولا نظام ل.م.د في الأصل يدعم ويسند عملية رفع كفاءة الطالب، أما في الواقع ونتيجة لعدم محاولة الأساتذة الارتقاء بمستوى البرامج والمحتويات المقدمة للطالب صاروا يعلقون رداءة نوعية مستوى الطالب بشمّاعة تقلص عدد سنوات الدراسة من 4 إلى 3 .... وهل يمكن أن نرسم خط الفشل في اتجاه واحد؟... فيما تناسينا أن الأستاذ هو في الواقع لا يريد ولا يؤمن بالنظام الجديد أصلا، لأنه كان بالإمكان خلق تفاعل ما بين الطالب والأستاذ بحيث تتدفق المعلومة في الاتجاهين بما يخدم الاستيعاب ورفع حجمها ما يقلص مدة ووقت تجميع المحتويات التعليمية بأسرع ما يمكن..."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 6)

جاءت إجابة هذه الحالة تنقسم إلى شقين الأولى تناولت الهدف الأساسي من اعتماد نظام (ل م د) كبديل عن النظام السابق كون أن (ل م د) يركز على عملية رفع كفاءة الطالب، لكن تحقيق

هذا الهدف مقرون بدعم الأستاذ للبرامج ومحتوياتها ، وفي الشق الثاني أضافت أن التغاضي عن بذل هذا الجهد انعكس بالسلب على نوعية التكوين، و أصبح تدني نوعية التكوين في ظل نظام (ل م د) يُفسر أنه ناتج من تقليص الحجم الساعي للدراسة (من 4 سنوات إلى 3 سنوات). وتنتقد الحالة "الأستاذ" كونه لا يُؤمن أصلا بفعالية الإصلاح الجديد . وتقترح أن تدفق المعلومة يجب أن ينطلق من تفاعل يحدث بين اتجاهين الأستاذ و الطالب على السواء ، لأن هذا الأمر ـ حسبها ـ سوف يرفع من قدرة الاستيعاب في أقل وقت ممكن.

الحالة الخامسة (س 6)

"...في فرعنا لا، هناك استعجال للثمرة، مع قلة المردودية..."

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 6)

تنفي هنا هذه الحالة تحسن نوعية التكوين بتطبيق نظام (ل م د) ، لأن التجربة لا تزال حديثة هذا من ناحية، و من ناحية أخرى الإنتاج العلمي في هذا الحقل المعرفي متدني.

الحالة السادسة(س 6).

"..يمكن أن تحدث ثورة نوعية في التكوين وفق نظام(ل م د) إن تم توفير شروطه و ظروفه و احترام الأساتذة و الطلبة و الإدارة لمتطلبات هذا النظام من جهة ،و صانعي القرار ضمن المحيط الاجتماعي و الاقتصادي من جهة ثانية.."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س6).

هذه الحالة ترى أن نجاح أهداف الإصلاح الجديد من حيث تفعيل نوعية التكوين مرتبط بمدى توفير و تهيئة شروط نجاحه داخل الوسط الجامعي وأيضا على مستوى المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

تحليل إجابات السؤال السادس: هل ترى أن هناك تحسنا في نوعية التكوين بعد تطبيق نظام ل م د؟

- هناك تحسن ظاهر على مستوى نوعية التكوين بعد تطبيق (ل م د)، و يصعب الحكم النهائي على مجمل العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية لأن التجربة في بدايتها.

- لا يوجد هناك تحسن على مستوى نوعية التكوين بعد تطبيق نظام (ل م د).

- ليس هناك تحسن يذكر على مستوى نوعية التكوين بعد تطبيق نظام(ل م د) ، لأن حيثيات النظام لا تزال مبهمة عند الأغلبية من الأساتذة والطلبة ، و العمل ساريا بنفس طرق التدريس التي كانت سائدة في النظام السابق.

- الحكم على تدني نوعية التكوين لا يقتصر على جانب تقليص الحجم الساعي لمدة الدراسة ولكن السبب الرئيس يعود إلى قلة دعم الهيئة التدريسية بجهودها نحو المواد ومحتوياتها ، وتوسيع الكم المعرفي لا يُختَزل فقط على مستوى الطالب ، و لكن الأستاذ أيضا مطالب بتفعيل دوره في هذا الاتجاه.

- لا يوجد تحسن واضح على مستوى تحسن نوعية التكوين بعد تطبيق (ل م د) باعتبار أن التجربة لا تزال حديثة و الإنتاج العلمي ضئيل في هذا الحقل المعرفي.

- نجاح نوعية التكوين مرتبط بتوفير شروط نظام(ل م د)داخل الوسط الجامعي و خارجه.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال السابع.

- هل هناك علاقة بين الوحدات المدرسة في العلوم الاجتماعية و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي؟.

الحالة الأولى (س 7)

"... بالتأكيد خاصة في الفروع التطبيقية، لأن هذا الذي يتطلبه نظام ل.م.د. و إلا فإنه سيصبح لا معنى له..." .

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 7).

تؤكد هذه الحالة أن هناك توافق بين الوحدات المدرسة في العلوم الاجتماعية و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي خاصة في الفروع التطبيقية ، لان هذا هو الهدف الرئيس من اعتماد نظام (ل م د). وبدون هذا الإجراء لا معنى له.

الحالة الثانية (س 7)

"... نسبيا، لكن ما هو شائع هو بعدها عن الواقع ، أو بالأحرى عن تقديم خدمات مناسبة لتغيير الواقع المراد تغييره نحو الأفضل. مثلا تخصص: علم الاجتماع الطبي هل بإمكانه تغيير الواقع المزري لمؤسسات القطاع الصحي ؟ ومعالجة مشكلاته؟ طبعا الجواب هو لا، لان الواقع واضح يحتاج إلى إرادة الدولة وسعيها في محاربة أشكال الفساد بالطرق العلمية والقانونية و...".

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 7).

حسب رأي هذه الحالة فان التوافق يعتبر نسبي بين الوحدات المدرسة بالعلوم الاجتماعية ومتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي. لكن في عموم الأحوال الواقع لا يعكس بالضرورة هذه العلاقة حيث تستدل الحالة بمثال علم الاجتماع الطبي ودوره في حل مشكلات القطاع الصحي ، و تنفي وجود هذا الدور على أرض الواقع؛ وتفسر عدم تطبيقه ناجم عن غياب إرادة الدولة في تناول قضايا التسيير و المراقبة و أخذها موضع الجد باستخدام طرق علمية وقانونية.

الحالة الثالثة (س 7).

"...قليلة هي الوحدات المدرسة و التي لها صلة بمتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي . و هذا راجع لفلسفة إحداث التخصصات و البرامج كما قلنا و التي هي ذاتية و لا ترتكز على إي إستراتيجية ، هناك وحدات و تخصصات قديمة جدا و قد تخلى عنها الغرب إلا نحن فما زلنا نمارس تدريس هذا العلم من خلال معارف بدائية ...."

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 7).

ترى هذه الحالة أن هناك مواد قليلة فقط لها صلة بواقع المحيط الاقتصادي و الاجتماعي، لأن موضوع التوافق يحتاج إلى رؤية إستراتيجية محكمة، لكن ما يجري بالجامعة الجزائرية أن تبنيها للتخصصات نابع من إرادة ذاتية بعيدة عن الموضوعية، ولا تزال جامعاتنا تعتمد وحدات وتخصصات قديمة جدا و تُدّرس علم الاجتماع من خلال معارف بدائية تخلت عنها الجامعات الغربية.

الحالة الرابعة (س 7).

"... لا يمكن أن أنفي وجود العلاقة، ولكن كما أشرت في السابق لا بد من أن تتطلع محتوياتها إلى رؤية استشرافية من جهاز وزارة متخصص يتفاعل مع الأساتذة في الميدان ويعيد صياغة ويأخذ في الاعتبار توصيات القواعد التي تتمثل في فريق التكوين وذلك من خلال محاضرات مفتوحة وأخرى توجه للاستماع لهم...."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 7).

تؤكد هذه الحالة وجود العلاقة بين الوحدات المدرسة في العلوم الاجتماعية و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي، ولكن يحتاج المضمون التعليمي إلى إعادة نظر يشرف عليها جهاز تنظيمي وطني يفتح طاولة النقاش و الحوار مع الهيئة التدريسية و يأخذ بعين الاعتبار اقتراحاتهم .

الحالة الخامسة (س 7).

"...لا...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 7).

جاءت إجابة هذه الحالة مختصرة جدا، ولا تحتاج – حسبها- إلى توضيح و هي هنا تنفي وجود علاقة توافق بين الوحدات المدرسة بالعلوم الاجتماعية ومتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

الحالة السادسة(س 7).

"..لا.."

تحليل مقاطع إجابات الحالة السادسة(س 7)

تنفي أيضا هذه الحالة وجود علاقة توافق بين الوحدات المدرسة بالعلوم الاجتماعية ومتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

تحليل إجابات السؤال السابع: هل هناك علاقة بين الوحدات المدرسة في العلوم الاجتماعية و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

- هناك توافق بين الوحدات المدرسة في العلوم الاجتماعية و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي خاصة في الفروع التطبيقية وهو أساس نظام (ل م د).

- التوافق يعتبر نسبي بين الوحدات المدرسة بالعلوم الاجتماعية ومتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي. و عموما الواقع لا يعكس بالضرورة هذه العلاقة؛ لأن هذا الأمر يتعلق بإرادة الدولة في تناول قضايا التسيير و المراقبة بموضع الجد مُعتَمدة على طرق علمية وقانونية.

- هناك مواد قليلة لها صلة بواقع المحيط الاقتصادي و الاجتماعي،و موضوع التوافق يحتاج إلى رؤية إستراتيجية محكمة، و ما يجري بالجامعة الجزائرية هو أن التخصصات بعلم الاجتماع نابعة من إرادة ذاتية ولا يزال تدريسه يعتمد على معارف بدائية تخلت عنها الجامعات الغربية.

- هناك علاقة بين الوحدات المدرسة في العلوم الاجتماعية و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي و الأمر يحتاج إلى تنظيم جهاز بيداغوجي وطني يأخذ بعين الاعتبار رأي هيئة التدريس في قضايا المضمون التعليمي.

- لا توجد مطلقا علاقة بين الوحدات المدرسة بالعلوم الاجتماعية ومتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الثامن(س8)

- هل ترى أن التخصصات المعتمدة بعلم الاجتماع حاليا والتابعة للجامعة التي تنتسب إليها جاءت تبعا لمتطلبات محيطها الاقتصادي و الاجتماعي ؟

الحالة الأولى (س 8)

"...إلى حد ما، لأن التجربة في جامعتنا .. لا تزال في بدايتها وهناك رغبة ملحة لدى الأساتذة في التجديد بفتح تخصصات جديدة..." .

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 8).

ترى هذه الحالة أن التخصصات المعتمدة بعلم الاجتماع لها علاقة إلى حد ما بمتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي، وان كانت تجربة (ل م د) حديثة النشأة بالجامعة التي تنتسب إليها، إلا أن- الحالة- أكدت رغبة الهيئة التدريسية في التجديد وتبني تخصصات جديدة للتكوين.

الحالة الثانية (س 8).

"... كما أكدنا في السابق... ما هو شائع هو بعدها عن الواقع ، أو بالأحرى عن تقديم خدمات مناسبة لتغيير الواقع المراد تغييره نحو الأفضل. .. طبعا الجواب هو لا، لان الواقع واضح يحتاج إلى إرادة الدولة وسعيها في محاربة أشكال الفساد بالطرق العلمية والقانونية و...".

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 8).

ترى هذه الحالة أن التخصصات التي تتبناها الجامعة التي تنتسب إليها لم تأتي حسب طلب المحيط الاقتصادي و الاجتماعي، لأن الواقع لا يعكس هذه العلاقة. والموضوع يحتاج – حسبها- إلى خطط مدروسة على مستوى وطني.

الحالة الثالثة (س 8)

"...نفس الإجابة : لا لم تأتي تبعا لمتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي في غالبيتها .

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 8)

التخصصات التي تتبناها الجامعة التي تنتمي إليها الحالة المستجوبة ليست لها علاقة بمتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

الحالة الرابعة (س 8)

"... لا بل جاءت بعد عمل ثنائي أنا وزميل لي في سنة 2007، وكان المهم وقتها أننا نعيد إنتاج التخصصات الموجودة في القسم، ولكننا تمنينا في المستقبل أن نفكر في إعادة صياغة جديدة لتخصصات أخرى في المستقبل، آنذاك لم نكن في الإدارة بل ولم نكن مع وفاق مع رئيس القسم، واليوم نحضر هذه السنة على تخرج أول دفعة من المشاريع التي اقترحتها وعملنا عليها أنا وزميلي، وبالمناسبة نحن اليوم نقف على ما طمحنا إليه من باب أننا اليوم مسؤولان في البيداغوجيا في الكلية، وبحمد الله ننتظر في الأيام القادمة أن توافق اللجنة الجهوية على المشاريع التي طرحناها هذه السنة لأجل نيل الاعتماد..".

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 8)

أكدت هذه الحالة أن التخصصات التي تعتمدها الجامعة التي تنتسب إليها لم تكن نابعة أساسا من متطلبات المحيط ؛ بل كانت انطلاقا من مبادرة فردية بالتشاور مع زميله في الإعداد إلى اعتماد تخصصات بعينها منذ 2007 .و هدفهما آنذاك هو إعادة إنتاج نفس التخصصات

الموجودة من قبل ، وظلت نواياهم تتجه نحو تغييرها -إن أمكن- في المستقبل .و في ظل المرحلة الراهنة تؤكد هذه الحالة أنها تعتزم تحضير مشاريع جديدة وضعت و تنتظر المصادقة عليها ،خاصة وأن مكانتها الإدارية الحالية تَدعَم هذا المشروع ، لينال موافقة اللجنة الجهوية على اعتماده.

الحالة الخامسة (س 8).

"...لا...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 8).

تنفي هذه الحالة إن كانت التخصصات في علم الاجتماع، و المعتمدة بالجامعة التي تنتسب إليها جاءت تبعا لإملاءات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

الحالة السادسة:(س 8).

"..لا.."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س8). تنفي أيضا هذه الحالة إن كانت التخصصات في علم الاجتماع، جاءت تبعا لمتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

تحليل إجابات السؤال الثامن: هل ترى أن التخصصات المعتمدة بعلم الاجتماع حاليا والتابعة للجامعة التي تنتسب إليها جاءت تبعا لمتطلبات محيطها الاقتصادي و الاجتماعي ؟

- التخصصات المعتمدة بعلم الاجتماع لها علاقة نسبية مع متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي، وهناك رغبة من قبل الهيئة التدريسية في تجديد التخصصات.

- التخصصات لم تأت وفقا إلى طلب المحيط الاقتصادي و الاجتماعي. والموضوع يحتاج إلى وضع خطط مدروسة على المستوى الوطني.

- التخصصات التي تعتمدها الجامعة لم تكن نابعة أساسا من متطلبات المحيط ؛ بل كانت انطلاقا من مبادرات ذاتية بهدف إعادة إنتاج التخصص ، ومؤخرا تتجه الإرادة نحو اقتراح مشاريع جديدة في انتظار أن يصادق عليها .

عرض و ترجمة إجابات السؤال التاسع:

- هل ترى أن شهادة علم الاجتماع في نظام (ل م د) تسهل للطالب الاندماج في سوق العمل؟و ما هو مصير الليسانس المهني في علم الاجتماع ؟

الحالة الأولى (س 9)

"... ما دام فتح التخصصات في علم الاجتماع روعي فيه متطلبات المحيط، فأعتقد أنه سوف يكون من السهل على طالب النظام الجديد الاندماج في سوق العمل إضافة إلى تنوع التخصصات وتعددها، بحيث تقل المنافسة بين الباحثين عن الوظيفة. أما بالنسبة لشهادة الليسانس المهنية فسوف تكون تجربة جيدة بالنسبة لخريجي علم الاجتماع..."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 9)

ترى هذه الحالة أنه طالما تَكوّن الطالب بمعارف تتوافق ومجريات الواقع الاجتماعي فانه يَسهّل عليه الاندماج المهني فيما بعد، خاصة في ظل التنوع المعرفي الذي ترافق وتطبيق(ل م د) بشكل يقلل البطالة، وأضافت- الحالة- تفاؤلها فيما يخص شهادة الليسانس المهنية فسوف تكون لها انعكاسات ايجابية على حاملي شهادة علم الاجتماع.

الحالة الثانية (س 9)

شخصيا لا اعتقد ذلك مطلقا إلا في حالة واحدة هي خلق مناصب في الوظيف العمومي خاصة بالتخصصات المطلوبة والمتوفرة تلزم المؤسسات الوصية بفتح مسابقات للتوظيف.

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 9)

هذه الحالة لا تعتقد أن شهادة علم الاجتماع في نظام (ل م د) تسهل للطالب الاندماج في سوق العمل إلا إذا رافق ذلك طلب الوظيف العمومي من المؤسسات المعنية حاجتها حسب ما توفر من التخصصات.

الحالة الثالثة (س 9)

"...لا ... كون أنها ما زالت يكتنفها الغموض ، و حتى على مستوى الوظيف العمومي هناك تضارب و عدم الاعتراف بها و ببعض التخصصات ، الليسانس المهني مشكلة ضخمة و مصير مجهول و غامض لأصحابها ..."

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 9)

تنفي هذه الحالة بأن شهادة علم الاجتماع نظام (ل م د) تسهل للطالب الاندماج في سوق العمل كون هذه الشهادة لا تزال مبهمة و غير واضحة المعالم ، وهذا الغموض امتد حتى إلى الوظيف العمومي الذي أبدى عدم اعترافه بها و ببعض التخصصات، وترى أن شهادة الليسانس مهني سوف تخلق إشكال كبير من حيث المصير المجهول لحاملها.

الحالة الرابعة (س 9)

"....بالنسبة للسؤال الأول أقول أن الاندماج في سوق العمل ليس مرهونا بتوفر الشهادة فحسب، فلو أننا جئنا بتخصص من أمريكا أو فرنسا وبإنسان تكوّن هناك فلن يجد أي عمل في الجزائر، علينا أن نعيد صياغة تفكيرنا على نحو مغاير، هل يوجد عمل أصلا؟ حتى نتحدث عن اندماج؟ ومن يندمج ومن يستطيع ذلك وهو من فئة المنتظرين للعمل. في الواقع لا بد أن نحسب الأمر بشكل آخر إنه لو توفر في الجزائر 5 مليون مؤسسة مصغرة ، بحيث تتكون كل مؤسسة مصغرة من 2 إلى 3 أشخاص في المتوسط فإنه من المؤكد أننا سنستورد يد عاملة من كل الدنيا...إذن الرهان هو مختلف، لماذا تعجز منظمتنا الاقتصادية والاجتماعية والنفسية على الوصول إلى رقم معتبر من المؤسسات الصغير ة والمصغرة والمتوسطة، ولماذا تعرقل وتقتل البيروقراطية مبادرات الشباب في هذا المجال، ثم كم عدد المؤسسات التي ينشئها الشباب

والتي تموت سنويا بالآلاف... أليس السؤال هو كما يلي: لماذا تعجز السوق الوطنية عن خلق ميكانيزمات الاندماج للمؤسسات التي ينشئها الشباب؟ ولماذا تموت المبادرات الشبابية في أروقة المكاتب والإدارات، ليصبح الاندماج عند هؤلاء الشباب في أن يلامس جسدهم ماء البحر (الحرقة)...."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 9)

تطرح هذه الحالة إشكالية أخرى لا تتعلق بالشهادة بقدر ما تتعلق بإشكاليات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي من خلال التطرق إلى ظاهرة البطالة في الجزائر، وترى أن حل هذا الإشكال مقترن بفتح المجال أمام الشباب لإنشاء المؤسسات الصغيرة ،على اعتبار أن من أهم العراقيل التي تقف في وجه هذه المبادرات هو الافتقار إلى إستراتيجية اقتصادية واجتماعية ،و شيوع البيروقراطية التي تحطم طموحات الشباب ،و تضيف متسائلة لماذا تعجز السوق الوطنية عن استيعاب المؤسسات التي ينشئها الشباب ،أو لماذا يتم القضاء على أفكارهم والزج بهم إلى ما وراء البحر.

الحالة الخامسة (س 9).

" ...لا...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 9).

تنفي هذه الحالة إن كانت شهادة علم الاجتماع(ل م د) تُسَهل للطالب الاندماج في سوق العمل.

الحالة السادسة:(س 9).

"..لا..،..ليسانس مهنية من شروطها إمضاء اتفاقية تكوين و عقود عمل و الشطر الثاني صعب جدا و غير ممكن ..".

تحليل مقاطع الحالة السادسة(س 9).

تبدو رؤية الحالة السادسة متشائمة لوضعية الليسانس المهنية و مستقبلها على اعتبار أن المحيط الاقتصادي و الاجتماعي لا يوفر فرص الالتحاق القانوني للمتكونين ،و بالتالي فقد نفت إن كانت شهادة علم الاجتماع(ل م د) تُسَهل للطالب الاندماج في سوق العمل.

تحليل إجابات السؤال التاسع: هل ترى أن شهادة علم الاجتماع في نظام (ل م د) تسهل للطالب الاندماج في سوق العمل؟و ما هو مصير الليسانس المهني في علم الاجتماع ؟

- نظام (ل م د) ساهم في تكوين الطالب بشكل يتوافق ومجريات الواقع الاجتماعي وبطريقة آلية سوف يندمج في سوق العمل ،وتعتبر شهادة الليسانس المهنية رصيد ايجابي لحاملها.

- لا يمكن اعتبار أن شهادة علم الاجتماع نظام (ل م د) تسهل للطالب الاندماج في سوق العمل إلا إذا رافق ذلك اعتراف الوظيف العمومي بحاجة المؤسسات للتخصصات الُمتَوَفّرة.

- شهادة علم الاجتماع نظام (ل م د) لا تسهل للطالب الاندماج في سوق العمل كون هذه الشهادة لا تزال مبهمة ،حتى الوظيف العمومي أبدى عدم اعترافه بها و ببعض التخصصات، وسوف تخلق شهادة الليسانس مهني إشكال كبير من حيث المصير المجهول لحاملها.

- الإشكال لا يتعلق بالشهادة بقدر ما يتعلق باختلال يسيطر على المحيط الاقتصادي و الاجتماعي من خلال انتشار ظاهرة البطالة في الجزائر، و الافتقار إلى إستراتيجية اقتصادية واجتماعية ،و شيوع البيروقراطية و عجز السوق الوطنية عن استيعاب المؤسسات التي ينشئها الشباب.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال العاشر(10).

- هل ترى أن تطبيق نظام (ل م د) يساهم في تقريب الفجوة بين الجامعة و المجتمع؟

الحالة الأولى (س 10).

"... بالتأكيد لأن النظام مبني أصلا على تحقيق هذا الهدف..."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 10).

تؤكد هذه الحالة من أن نظام (ل م د) أُسِّسَ من أجل تقريب الفجوة بين الجامعة المجتمع.

الحالة الثانية (س 10).

"...لا أظن أنها ستنجح بنسبة معتبرة في ربط الجامعة بمحيطها طالما أن الأمر ليس مقننا، ولا يعبر عن إرادة فعلية رسمية..."

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 10).

ترى هذه الحالة أن نظام (ل م د) لا يمكن أن يحقق نسبة نجاح محققة للأهداف التي أتى بها ؛لأن الأمر يحتاج إلى تأطير قانوني مضبوط و هدف ربط الجامعة بالمحيط لا يُعبِّر عن إرادة فعلية رسمية.

الحالة الثالثة (س 10).

"...يمكن إذا تم تسخير كل الوسائل المادية و البشرية و كذلك تدخل الدولة في تفعيل وضع تسهيلات حتى يتم مثلا إبرام اتفاقيات بين العالم الخارجي و الجامعة ، وهذا بدلا من ترك أصحاب المشاريع (الأساتذة) يتخبطون في السعي لإبرام الاتفاقيات الشراكة ..."

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 10).

ترى هذه الحالة أن نجاح هذا الهدف مقترن بتوفير الإمكانيات البشرية و المادية ، وتفعيل العلاقة بين الجامعة والمحيط يبدأ من دعم الدولة لهذه العملية عن طريق تيسير العمل بشكل قانوني يؤطر الشراكة بين الطرفين، مع أخذ الحِمْل عن الأساتذة الذين يبادرون إلى إبرام اتفاقيات الشراكة.

الحالة الرابعة (س 10).

"...الموضوع يحتاج إلى ترتيبات أهمها توفير الظروف الملائمة لتفعيل أهدافه على أرض الواقع، وإعادة النظر في الشق القانوني الذي ينظم العلاقة بين الجامعة ومحيطها...".

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 10).

لم تبدي هذه الحالة حكمها بوضوح في هذه العلاقة ، لأن الأمر –حسب رأيها- يتعلق بإعادة ترتيب البيت، وذلك بتوفير الظروف الملائمة لنجاح المشروع الذي يرتكز

أساسا على تقريب الفجوة بين الجامعة و المجتمع؛ و لعل أن العملية تحتاج إلى تفصيل قانوني يضبط عملية التنسيق و التسيير لتفعيل إدارة ناجحة لهذه العلاقة.

الحالة الخامسة (س 10).

"...إذا أحسن تطبيقه...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 10).

ترى هذه الحالة أنه إذا أُحسن تطبيق نظام (ل م د) بشكل فعلي فهذا سوف يقلص الفجوة بين الجامعة و المجتمع.

الحالة السادسة (س 10).

"..في الغالب ممكن..إن توفرت الإرادة لذلك ،و تغيرت تشريعات التوظيف.."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة (س 10).

ترى هذه الحالة أن نظام (ل م د) قد يسهم في تقريب الفجوة بين الجامعة و المحيط إن توفرت الإرادة على كل المستويات ،وأجريت تغييرات على مستوى الأطر القانونية التي تنظم عملية التوظيف.

تحليل إجابات السؤال العاشر: هل ترى أن تطبيق نظام (ل م د) يساهم في تقريب الفجوة بين الجامعة و المجتمع؟

- نظام (ل م د) أُسِّسَ من أجل تقريب الفجوة بين الجامعة المجتمع.

- لا يمكن أن يُكتَب لنظام (ل م د) نسبة كبيرة من النجاح إلا إذا كان هناك تَكفّل قانوني يضبط علاقة الجامعة بالمحيط و ما هو ملاحظ الآن لا يعبر عن إرادة فعلية رسمية.

- تفعيل العلاقة بين الجامعة والمحيط يبدأ من دعم الدولة لهذه العملية عن طريق تيسير العمل بشكل قانوني يؤطر الشراكة بين الطرفين. ونجاح هذا الهدف مقترن بتوفير الإمكانيات البشرية و المادية اللازمة.

- إذا أُحسن تطبيق نظام (ل م د) بشكل فعلي فهذا سوف يقلص الفجوة بين الجامعة و المجتمع.

1) مدى مساهمة مخابر البحث الاجتماعي في العملية التكوينية.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الحادي عشر.

- هل تعتقد أن إنشاء مخابر البحث أعطى دفعا للبحوث الاجتماعية الجامعية ، و فيما تتمثل؟

الحالة الأولى (س 11).

"...على الرغم من أن النتائج المرجوة من إنشاء المخابر لم تحقق نجاحا كبيرا، إلا أن وجود مخابر وتجهيزها بالإمكانيات المادية وتزويدها بالإطارت البشرية من الباحثين سوف تكون له انعكاسات إيجابية على البحث الاجتماعي، وسوف يعطي دفعا للبحوث الاجتماعية..."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 11).

تؤكد هذه الحالة أن إنشاء مخابر البحث لم تكن لها فعالية كبيرة ، إلا وجودها و تزويدها بالوسائل المادية و البشرية اللازمة ،و تهيئة الظروف للعمل البحثي سوف يكون لها أثر ايجابي على البحث الاجتماعي في المستقبل .

الحالة الثانية(س 11).

"... نعم لكن بنسبة قليلة لم تحقق المراد من وجود المخابر خاصة في ظل المشكلات والعراقيل التي تواجهها إدارة المخابر، أمام جمود الأساتذة والطلبة وضعف فعاليتهم كرد فعل عن أوضاعهم المزرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى نلاحظ تعقد أساليب الاتصال المعتمدة على الوسائل الالكترونية الحديثة والتي لم تتمكن لا وزارة البحث ولا إدارة المخابر ولا فرق البحث من امتلاك القدرة على التعامل معها بجدارة...".

ترجمة مقاطع الحالة الثانية(س 11).

ترى هذه الحالة أن إنشاء مخابر البحث أعطى دفعا للبحوث الاجتماعية بنسبة محدودة لم تبلغ مستوى الأهداف المرجوة من تأسيسها ، بحكم العراقيل التي تواجهها على مستوى إدارتها ، وكذا نقص دافعية الأساتذة و الطلبة بسبب تردي أوضاعهم، ومن جهة أخرى ضعف التعامل مع الوسائل الاليكترونية الحديثة .لتسهيل عملية الاتصال التنسيق بين مختلف بين الخلايا التي تشرف على البحث من القاعدة إلى المركز.

الحالة الثالثة (س 11).

"...لا... لم يعط أيّ دفع... بل وسيلة من بين الوسائل في استنزاف أموال الشعب . و لا يوجد أي بحث أو دراسات ملموسة ، و ممكن الاستفادة منها نظرا لغياب الرقابة و الإستراتيجية الهادفة ...".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 11).

ترى هذه الحالة أن مخابر البحث أبدا لم تحقق أيّ انجاز فيما يخص النهوض بالبحث الاجتماعي ، و اعتبرتها أنها وسيلة لهدر الأموال ، ونفت مطلقا وجود أبحاث أو دراسات ملموسة ، وترى أن هذا كله يحدث في ظل غياب الرقابة ، و الافتقار إلى سياسة ترشيد عقلانية و هادفة.

الحالة الرابعة (س 11).

"... شخصيا لم أستفد من هكذا دفع، ولكن في المحصلة ليس المهم بحجم المخابر أو عددها ولكن هو كفاءة البحوث الاجتماعية التي لا بد أن تسرق أنظار العامة والخاصة لأهمية موضوعاتها ونتائجها ، أما النظرة الرقمية هذه التي ترى أن نجاح العلوم الاجتماعية مساوٍ لعدد المخابر المعتمدة فـ : لا..."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 11).

ترى هذه الحالة أنها لم تستفد من إنتاج المخبر للبحث الاجتماعي، وتنتقد نوعية وكفاءة البحوث التي تنجز على مستواها، بحيث يكون لها وَقْع و تأثير على كافة المستويات التعليمية لفئات المجتمع ، و تحقق نتائجها أثر ايجابي ملموس ، و ترفض مطلقا النظرة الرقمية التي ترى في نجاح العلوم الاجتماعية بأنه مقترن بتعدد مخابر البحث الجامعية .

الحالة الخامسة (س 11).

"...أكيد... لأنه يسمح للأساتذة بتقديم بحوث و دراسات و رفع المنتوج العلمي في الجزائر ..." .

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 11).

تؤكد هذه الحالة أن مخابر البحث استطاعت أن تدعم البحوث الاجتماعية من خلال إسهامات الأساتذة بأبحاثهم و دراساتهم و بالتالي رفع الإنتاج العلمي الجزائري.

الحالة السادسة(س11).

"..بحوث كلاسيكية لا ترقى إلى مستوى التطبيق و الاستفادة منها عمليا.."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة (س 11).

ترى هذه الحالة أن البحوث الاجتماعية الجامعية التي تتم على مستوى مخابر البحث عبارة عن بحوث ذات طبيعة كلاسيكية و نظرية بعيدة عن الميدان ،و بالتالي غير قابلة للاستفادة من نتائجها عمليا .

تحليل إجابات السؤال الحادي عشر: هل تعتقد أن إنشاء مخابر البحث أعطى دفعا للبحوث الاجتماعية الجامعية ، و فيما تتمثل؟

- إن مخابر البحث لم تكن لها فعالية كبيرة ، إلا أن إنشاءها و تزويدها بالوسائل المادية و البشرية اللازمة سوف يكون لها أثر ايجابي على البحث الاجتماعي في المستقبل .

- إن إنشاء مخابر البحث أعطى - بنسبة قليلة – دعم للبحوث الاجتماعية بشكل لم يحقق مستوى الأهداف المرجوة ،و هذا بحكم العراقيل التي تواجهها على مستوى إدارتها ، وكذا نقص دافعية الأساتذة و الطلبة وقلة قنوات الاتصال بين الهيئات المشرفة على البحث بسبب عدم استخدام الوسائل الاليكترونية الحديثة .

- مخابر البحث أبدا لم تحقق أيّ انجاز فيما يخص النهوض بالبحث الاجتماعي ، ولا توجد أبحاث أو دراسات ملموسة وهي وسيلة لهدر الأموال في ظل غياب الرقابة و رؤية إستراتيجية واضحة .

- لا يوجد إنتاج لمخبر للبحث الاجتماعي، حتى وان كان هناك انجاز فان البحوث لم تَرْقَ إلى مستوى النوعية لأن نجاح العلوم الاجتماعية غير مقترن بتعدد مخابر البحث الجامعية .

- استطاعت مخابر البحث أن تدعم البحوث الاجتماعية من خلال إسهامات الأساتذة بأبحاثهم ،و رفع الإنتاج العلمي في الجزائر.

- البحوث الاجتماعية الجامعية بحوث ذات طبيعة كلاسيكية و نظرية بعيدة عن الميدان وغير قابلة للاستفادة من نتائجها عمليا .

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الثاني عشر(12) .

- من أهداف المخبر المشاركة في التكوين،هل تساهم المخابر ذات الاهتمام الاجتماعي في هذه العملية ؟

الحالة الأولى (س 12).

"... لعلمي... إلى حد الآن ما زالت المخابر التي أعرفها على الأقل لم تتوصل إلى تحقيق هذا الهدف..."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 12).

تنفي هذه الحالة مشاركة مخابر البحث في دعم عملية التكوين .

الحالة الثانية (س 12).

"...نسبيا ...وبدرجة ضعيفة جدا..."

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 12).

ترى هذه الحالة أن مشاركة المخبر في عملية التكوين الجامعية نسبية ، ومحدودة بنسبة ضئيلة جدا.

الحالة الثالثة (س 12).

"...لا أعرف أن هناك مخابر تُكوّن ... هذَا مجرد كلام...".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 12).

حسب هذه الحالة فقد أبْدَت عدم علمها بأن من مهام المخبر هو المشاركة في عملية التكوين ، وتصف هذا الدور بأنه حبر على ورق.

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 12).

"...هو كيان.. مغلق، لأنه يهتم بفضائه الجامعي المحدود ...وهو ما قتل البحث والتكوين، كمثل... "كل واحد يْحَاجِي رُّوحُو"...".

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 12).

ترى هذه الحالة أن أنه لا يوجد هناك تواصل و تشاور و تنسيق بين مخابر البحث و المحيط الجامعي خاصة فيما يتعلق بعملية التكوين و البحث التي تشهد جمودا و ركودا .

الحالة الخامسة (س 12).

"...إلى حد ما، فهي تعطي الشرعية إلى فتح تخصصات ، و لا تستشار بشكل كلي...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 12).

ترى أن مشاركة مخابر البحث محدودة في عملية التكوين، و تُوجّه لها مسؤولية المصادقة على فتح تخصصات ، ولكن يبقى تدخلها في القرارات المتعلقة بالبيداغوجيا ينحصر في زاوية ضيقة.

الحالة السادسة(س 12).

"..لا..".

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س 12).

تنفي مطلقا هذه الحالة إسهام المخابر ذات الاهتمام الاجتماعي المشاركة في عملية التكوين.

تحليل إجابات السؤال الثاني عشر: من أهداف المخبر المشاركة في التكوين،هل تساهم المخابر ذات الاهتمام الاجتماعي في هذه العملية ؟

ـ مخابر البحث لا تشارك دعم عملية التكوين الجامعي .

ـ مشاركة مخبر البحث الاجتماعي في عملية التكوين الجامعي محدودة بنسبة ضئيلة جدا.

- لا يوجد هناك تواصل و تشاور و تنسيق بين مخابر البحث و المحيط الجامعي الأمر الذي أدى إلى ركود عملية التكوين و البحث .

- مشاركة مخابر البحث محدودة في عملية التكوين، و تُستشار فقط على مستوى فتح تخصصات و يبقى تدخلها قليل في القرارات البيداغوجية.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الثالث عشر(13).

- هل تشكل مواضيع البحوث الاجتماعية التابعة للمخبر جزءا من مشاريع البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا ؟.

الحالة الأولى (س 13).

"... قلة من البحوث التي تأخذ هذه الصفة..."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 13).

ترى هذه الحالة أن قلة من البحوث الاجتماعية التابعة للمخبر تشكل جزءا من مشاريع البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا.

الحالة الثانية (س 13).

"...يفترض أن يكون الأمر كذلك في حال تفاوض وقبول وتفاهم بين الطرفين: الطالب وفريق البحث...".

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 13).

ترى هذه الحالة أنه من المفروض أن تدرج مشاريع البحوث التابعة للمخبر كجزء من الأبحاث يقوم بها طلبة الدراسات العليا ويكون هذا عن طريق اتفاق علمي منسق بين الطلبة أعضاء المخبر.

الحالة الثالثة (س 13).

"....نادرًا ، كون أن هناك فوضى في انتقاء المواضيع من طرف الطلبة ، و غالبيتها لا قيمة لها و لا تشكل تراكما معرفيا ، بل انتحالا لما هو موجود ..."

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 13).

ترى هذه الحالة أنه من النادر عرض بحوث مشاريع البحث لإجرائها من قبل طلبة الدراسات العليا، كون هؤلاء يختارون مواضيع أبحاثهم دون مراعاة أهميتها و قيمتها العلمية، و معظمها لا يشكل تراكم للمعرفة بقدر ما هو استنساخ للبحوث التي أُنجزت من قبل.

الحالة الرابعة (س 13).

"....في حدود علمي لا تشكل مواضيع البحوث الاجتماعية التابعة للمخبر جزءا من مشاريع البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا ..."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 13).

تنفي هذه الحالة إن كانت مواضيع البحوث الاجتماعية التابعة للمخبر جزءا من مشاريع البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا.

الحالة الخامسة (س 13).

"....نعم.. بعضها...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 13).

ترى هذه الحالة أن البعض فقط من بحوث طلبة الدراسات العليا له علاقة بمواضيع مشاريع البحث الاجتماعي التابعة للمخبر.

الحالة السادسة(س 13).

"..ربما في بعض التخصصات.."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة (س 13).

ترى هذه الحالة احتمالية أن تشكل مواضيع البحوث الاجتماعية التابعة للمخبر جزءا من مشاريع البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا،و إن كان فإنه يقتصر على البعض من التخصصات.

تحليل إجابات السؤال الثالث عشر: هل تشكل مواضيع البحوث الاجتماعية التابعة للمخبر جزءا من مشاريع البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا ؟.

- تشكل البحوث الاجتماعية التابعة للمخبر جزء قليل من مشاريع البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا.

- من المفروض أن تدرج مشاريع البحوث التابعة للمخبر كجزء من الأبحاث يقوم بها طلبة الدراسات العليا و ذلك عن طريق اتفاق علمي بين الطلبة أعضاء المخبر.
- من النادر أن تكون بحوث مشاريع مخابر البحث جزءا من أبحاث طلبة الدراسات العليا، واختيارها لا يراعي أهميتها و قيمتها العلمية، و معظمها لا يشكل إضافة علمية بقدر ما هو استنساخ للبحوث السابقة.

- لا تشكل مواضيع البحوث الاجتماعية التابعة للمخبر جزءا من مشاريع البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا.

_ ربما في بعض التخصصات تشكل مواضيع البحوث الاجتماعية التابعة للمخبر جزءا من مشاريع البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الرابع عشر(14).

- هل تسهم المخابر- المختصة بالعلوم الاجتماعية - في تقديم مقترحات تعليمية وتدريبية تدعم تكوين الطلبة؟

الحالة الأولى (س 14).

"... لا أعرف مخابر تقوم بمثل هذه المهمة..."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 14).

حسب إجابة هذه الحالة فإنه يتضح أنه لم يسبق لها ملاحظة مخابر تسهم في دعم عملية التكوين بإضافات معرفية و منهجية للطلبة .

الحالة الثانية(س 14).

"... هي تسعى لتقديم ذلك في حدود الإمكانات المتاحة لها على المستوى النظري دون التطبيقي...."

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

تؤكد هذه الحالة أن مخابر البحث الاجتماعي تقدم إسهامات علمية لكنها في العموم تتسم ببعدها النظري دون التطبيقي.

الحالة الثالثة (س 14).

"...لا... هذا ضرب من المستحيلات السبع ... كون أن المخابر في واد و الهيئات التعليمية في واد آخر .. الكل يعمل منفردا ..."

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 14).

حسب رأي هذه الحالة فإنها تنفي مطلقا إسهام مخابر البحث الاجتماعي في عملية التكوين الجامعي و تضيف أنه لا توجد علاقة تربط بين الهيئات البيداغوجية و مخابر البحث.

الحالة الرابعة (س 14).

"...لم نسمع ولم نقرأ ذلك ولم يصلنا منها شيء..."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 14).

أكدت هذه الحالة أنها ليست على علم بأن من مهام المخبر هو تقديم إسهامات تعليمية و تدريبية في إطار التكوين الجامعي. و تؤكد ذلك من خلال عدم وجود بند قانوني يفرض ذلك.

الحالة الخامسة (س 14).

"... ليس متاحا لها ذلك في جامعتنا....".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 14).

ترى هذه الحالة أنه لا يسمح لمخابر البحث القيام بهذا الدور داخل المحيط الجامعي نتيجة العراقيل الإدارية.

الحالة السادسة(س14).

"..لا..".

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س 14).

تنفي مطلقا هذه الحالة إسهام المخابر المختصة بالعلوم الاجتماعية في تقديم مقترحات تعليمية و تدريبية تدعم تكوين الطلبة.

تحليل إجابات السؤال الرابع عشر: هل تسهم المخابر- المختصة بالعلوم الاجتماعية - في تقديم مقترحات تعليمية وتدريبية تدعم تكوين الطلبة؟

- لا تسهم مخابر في دعم عملية التكوين بإضافات معرفية و منهجية للطلبة . بحيث أنه لا توجد علاقة تربط بين الهيئات البيداغوجية و مخابر البحث. و وكذا عدم إقرار بند قانوني يفرض ذلك.

- إن مخابر البحث الاجتماعي تقدم إسهامات علمية لكنها في العموم تتسم ببعدها النظري دون التطبيقي.

- هناك عراقيل إدارية داخل المحيط الجامعي لا تسمح لمخابر البحث القيام بهذا الدور .

2) علاقة مخابر البحث بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي .

- عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الخامس عشر(15).

- هل هناك استغلال عقلاني لنتائج البحث الاجتماعي من قبل المحيط الاقتصادي و الاجتماعي؟

الحالة الأولى (س 15).

"... نعم خاصة المخابر في العلوم والتكنولوجيا والعلوم التطبيقية ،أما بالنسبة لعلم الاجتماع فليس هناك علاقة بين ما ينتج في المخابر والمحيط الاقتصادي واجتماعي...".

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 15).

تؤكد هذه الحالة أن هناك استغلال عقلاني لنتائج الأبحاث الاجتماعية من قبل المحيط الاقتصادي و الاجتماعي و لكنها تحدد لنا أكثر التخصصات المطلوبة من قبله وتتمثل – حسبها- في علوم التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، أما علم الاجتماع فهو غير معني.

الحالة الثانية (س 15).

"... لا..."

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 15).

تنفي هذه الحالة استغلال المحيط الاقتصادي و الاجتماعي لنتائج دراسات مخابر البحث الاجتماعي.

الحالة الثالثة (س 15).

"...لا يوجد أي استغلال عقلاني أو شكلي لنتائج البحث العلمي من طرف المحيط الاجتماعي و الاقتصادي ..".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 15).

تتفق هذه الحالة مع رأي الحالة السابقة وتنفي أي استغلال عقلاني أو شكلي لنتائج الدراسات الاجتماعية من قبل المحيط.

الحالة الرابعة (س 15).

"....لا...."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 15).

هناك نفي مطلق حسب هذه الحالة للاستغلال العقلاني للنتائج التي تتوصل بحوث المخابر ذات الاهتمام السوسيولوجي.

الحالة الخامسة (س 15).

"..... لا...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 15).

تنفي هذه الحالة استغلال نتائج البحث السوسيولوجي التي تُنجز على مستوى مخابر البحث الجامعية.

الحالة السادسة(س15).

"..لا..."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س 15).

تنفي أيضا هذه الحالة - مطلقا- استغلال نتائج البحث السوسيولوجي التي تُنجز على مستوى مخابر البحث الجامعية.

تحليل إجابات السؤال الخامس عشر: هل هناك استغلال عقلاني لنتائج البحث الاجتماعي من قبل المحيط الاقتصادي و الاجتماعي؟

هناك اتفاق في الرأي بين مجمل المبحوثين حول النفي المطلق إن كان هناك فعلا إستغلال العقلاني لنتائج البحث السوسيولوجي الذي ينجز على مستوى مخابر البحث الجامعية.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال السادس عشر(16).

- ما هي أهم العراقيل التي تصادف مخابر البحث داخل المحيط الجامعي ؟

الحالة الأولى (س 16).

"... تقاعس جل الباحثين وعدم جديتهم في البحث ولعل السبب (على الأقل في جامعة سطيف) كثرة الأعباء البيداغوجية...."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 16).

ترى هذه الحالة أن من أهم العراقيل التي تعيق أداء مخابر البحث على مستوى المحيط الجامعي هي نقص دافعية أغلب الباحثين و عدم جديتهم في تفعيل البحث، و هذا يعود – حسبها- إلى كثرة المهام البيداغوجية التي تغلب كفة التدريس على حساب كفة البحث .

الحالة الثانية (س 16).

".... من بين العراقيل نجد...

- النصوص القانونية المعقدة والمبهمة .
- التهميش السياسي من خلال ضعف التمويل.
- تقليص من حجم الحريات البحثية لفرق البحث وسياسات إدارات المخابر و..
- عدم توفير الشروط الضرورة لإنجاح ادوار المخابر ومهامها.

ضعف دافعية الانجاز لدى الأساتذة وطلبة الدراسات العليا واعتبار الهدف من الشهادة مجرد وسيلة للحصول على عمل يقتات منه الشخص مع فتور أو ضعف الوعي بأهمية الرسالة النبيلة للعلم في حياة الشخص..."

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 16).

حددت هذه الحالة جملة من العراقيل تقف أمام عمل مخابر البحث في الوسط الجامعي منها عدم وضوح النصوص القانونية ، وكذا قلة الوعي السياسي بمكانة البحث؛ مما انعكس على ضعف ميزانية تمويله. وتضييق الخناق على مستوى مجال البحث و تقليص الحرية الأكاديمية لفرق البحث. مع عدم توفير الظروف الملائمة لتيسير أداء المخابر لمهامها.أيضا قلة دافعية الباحثين وطلبة الدراسات العليا للبحث العلمي .و الاقتناع السائد بأن الهدف من البحث هو الحصول على أعلى مستوى من الشهادات التي تؤهل لمكاسب مادية أكثر؛ الأمر الذي أدى إلى تدني مكانة العلم في المجتمع.

الحالة الثالثة (س 16).

"...العراقيل هي .. البيروقراطية ،أصحاب المخابر، الذهنية الفاسدة ، الانتهازية ، الصراع بين أصحاب المخابر و الإدارة ، غياب الحوار ، التخوف من العلم و المعرفة .....إلخ ..."

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 16).

ترى هذه الحالة أن من أهم العراقيل التي تؤثر على ممارسة مخابر البحث لمهامها داخل المحيط الاجتماعي تتمثل في البيروقراطية ، الأنانية ، الانتهازية، الصراع بين مديري المخابر و الإدارة ، و كذا غياب الحوار و التعاون، و الابتعاد عن حب العلم و المعرفة.

الحالة الرابعة (س 16).

"...من أهم العراقيل التي تصادف مخابر البحث داخل المحيط الجامعي ... عدم التعاطي الإيجابي بين أعضاء فريق البحث، وهو ما يجعل البحث معلقا بشخص أو شخصين، أو أن يصبح العمل الجماعي عبارة عن تسوية وضعية يراد منها تقديم محتوى لا يرقى إلى المستوى الذي كان مفترضا من صاحبه ومن رتبته الجامعية، ولعلني قرأت بعضا من إنتاج بعض المخابر التي صدمتني ....."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 16).

حسب هذه الحالة فهي تحصر جملة العراقيل التي تصادف مخابر البحث ذات الاهتمام الاجتماعي في عدم تنسيق العمل العلمي بين أعضاء المخبر، الأمر الذي يفرض على المسؤول أن يتحمل مسؤوليته في كل مبادرة. أو أن تُختَصر عملية البحث في جمع شتات معرفة من هنا و هناك لا تَرْق إلى قيمة علمية تعبر عن مكانة مصدرها وفي الأخير تقديمها كحوصلة لسيرورة لا تعكس حتى المؤهل العلمي لصاحبه، وتعبر لنا – الحالة- عن صدمتها بعد اطلاعها على إحدى إصدارات بعض المخابر.

الحالة الخامسة (س 16).

"...عديدة أهمها داخل الجامعة...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 16).

جاءت إجابة هذه الحالة مختصرة جدا و قالت بأنها كثيرة و أهمها تلك الموجودة في الوسط الجامعي.

الحالة السادسة(س16).

"..ميل الباحثين للبحوث المكتبية لسهولتها و لإعداد التقارير السنوية دون محاولة التقرب من المحيط الخارجي و إرساء قواعد الاستفادة المتبادلة من البحوث..."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س 16).

من بين المعوقات التي تصادف مخابر البحث داخل الوسط الجامعي تحصر- هذه الحالة- أهمها في توجه الباحثين في دراساتهم إلى البحوث المكتبية ذات الطبيعة النظرية لأن الهدف حسبها هو الوصول إلى كم يُدوَّن في تقارير الحصيلة السنوية ،دون التركيز على البحوث الميدانية وتثمين نتائجها .

تحليل إجابات السؤال السادس عشر: ما هي أهم العراقيل التي تصادف مخابر البحث داخل المحيط الجامعي ؟

- من أهم العراقيل التي تعيق أداء مخابر البحث على مستوى المحيط الجامعي هي:

- نقص دافعية أغلب الباحثين و عدم جديتهم في تفعيل البحث،بسبب كثرة المهام البيداغوجية .

- عدم وضوح النصوص القانونية و قلة الوعي السياسي بمكانة البحث؛ مما انعكس على ضعف ميزانية تمويله.

- تضييق الخناق على مستوى مجال البحث و تقليص الحرية الأكاديمية لفرق البحث. مع عدم توفير الظروف الملائمة لتيسير أداء المخابر لمهامها.

- الأنانية و الانتهازية و الصراع بين مديري المخابر و الإدارة ، و كذا غياب الحوار و التعاون مما أدى إلى الابتعاد عن حب العلم و المعرفة.

- أصبحت عملية البحث تُختَصر في جمع شتات معرفة من هنا و هناك و لا تَرْق إلى قيمة علمية تعبر عن مكانة مصدرها وفي الأخير تقديمها كحوصلة لسيرورة لا تعكس حتى المؤهل العلمي لصاحبه .

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال السابع عشر(17).

- ما العراقيل التي تواجه مخابر البحث المختصة بالعلوم الاجتماعية في علاقتها بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي؟.

الحالة الأولى (س 17).

" باختصار... لا أحد يريد أن يتصل بالآخر..".

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 17).

ترى هذه الحالة أنه لا توجد علاقة بين مخابر البحث المختصة بالعلوم الاجتماعية والمحيط الاقتصادي الاجتماعي لأن كل طرف لا يريد أن يتصل بالآخر.

الحالة الثانية (س 17).

"... من بين العراقيل نجد...

- ثقافة المجتمع المثبطة لجهود العلماء والمبدعين وهي نتيجة حتمية لتنشئة سياسية طويلة عبر مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية.
- ضعف الوعي في أوساط جمهور الباحثين.

طغيان القيم المادية وسيطرتها على اتجاهاتهم نحو رسالة العلم نحو المجتمع ورسالتهم إزاء مجتمعاتهم...".

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 17).

حسب هذه الحالة فإن من بين العراقيل التي تصادف مخابر البحث ذات الاهتمام السوسيولوجي في علاقته بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي هو عدم الوعي بمكانة العلماء و إنتاجهم العلمي في المجتمع و هذا يعود – حسبها- إلى التنشئة السياسية من قبل مؤسسات الدولة – الرسمية و الغير رسمية-التي ظلت تدعم و تغذي هذه الفكرة من أجل تهميش هاته الفئة. و لا تستثني هذه الحالة جمهور الباحثين من ضعف هذا الوعي. وتضيف أيضا إشكال آخر يتعلق بسيادة النزعة المادية على حساب حب العلم و الاجتهاد تُجاه خدمة المجتمع.

الحالة الثالثة (س 17).

"...نفس العراقيل زائد غياب النية الجادة في البحث و ترقيته ..".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 17).

تجدد لنا الحالة الثالثة نفس العراقيل التي ذكرتها لنا في السابق و هي: البيروقراطية ،أصحاب المخابر، الذهنية الفاسدة ، الانتهازية ، الصراع بين أصحاب المخابر و الإدارة ، غياب الحوار ، التخوف من العلم و المعرفة . و تضيف لنا قلة دافعية الباحثين نحو البحث و ترقيته.

الحالة الرابعة (س 17).

"...العراقيل التي تواجه مخابر البحث المختصة بالعلوم الاجتماعية في علاقتها بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي... عدم تجاوب المحيط الاقتصادي مع البحث، إنه مجتمع مغلق يجب أن تكون لكل عضو في فريق البحث رمز أو "شيفرة " دخول، العمل بين جدران مكتب مكيف وانغماس في الكتب ليس مفتاحا لفهم ما يدور حولنا.."

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 17).

تجدد لنا هذه الحالة نفس رأي الحالة السابقة من حيث عدم وجود علاقة بين مخابر البحث ذات الاهتمام السوسيولوجي و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي؛ حيث أن هذا الأخير لا

يعترف به و ينغلق على نفسه ويسمح للتعامل مع الطرف الآخر بشروط و معايير موضوعة من طرفه. و يضيف أن عمل الباحث داخل مكتبه و توفر كافة الظروف الفيزيقية غير كافي طالما أن البحث بعيد عن الميدان.

الحالة الخامسة (س 17).

"....لم تصبح لها تلك المكانة التي تسمح لها بالقيام بدور نشط و مقبول....".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 17).

يبدو من خلال إجابة هذه الحالة أن مخابر البحث ذات الاهتمام السوسيولوجي لم تصل بعد إلى المكانة التي ترقى إلى فرض وجودها على مستوى حاجة المحيط الاقتصادي و الاجتماعي لإنتاجها العلمي.

الحالة السادسة:(س 17)

"..الجهل التام للباحثين بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي و عدم محاولة التعرف على احتياجاته.. و تناول بحوث وفق الحاجة ،..ضعف ثقافة البحث العلمي في المؤسسات الاجتماعية و الاقتصادية ...وافتقاد لسياسة التسيير المبنية على البحوث العلمية.."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة:(س 17)

هذه الحالة ترى أنه من بين العراقيل التي تصادف مخبر البحث ذات الاهتمام الاجتماعي في علاقتها بالمحيط تعود إلى عدم اطلاع الباحثين باحتياجات هذا الأخير ، و تُجرى أبحاثهم بعيدا عن متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي ،كما أن هذا الأخير أيضا يفتقد إلى ثقافة البحث العلمي والى سياسة تؤطر عملية البحث العلمي.

تحليل إجابات السؤال السابع عشر: ما العراقيل التي تواجه مخابر البحث المختصة بالعلوم الاجتماعية في علاقتها بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي؟.

- عدم وجود علاقة بين مخابر البحث المختصة بالعلوم الاجتماعية والمحيط الاقتصادي الاجتماعي لأن كل طرف لا يريد أن يتصل بالآخر.

- عدم الوعي بمكانة العلماء و إنتاجهم العلمي في المجتمع بسبب التنشئة السياسية التي تمارس من قبل مؤسسات الدولة – الرسمية و الغير رسمية-التي تدعم الاتجاه نحو تهميش هاته الفئة.

- ضعف الوعي لدى جمهور الباحثين بمكانة العلم ؛الأمر الذي انعكس على درجة دافعيتهم .و سيادة النزعة المادية على حساب النهوض بالعلم لخدمة المجتمع.

- البيروقراطية ، الانتهازية ، الصراع بين أصحاب المخابر و الإدارة و غياب الحوار بينهما.

- عدم اعتراف المحيط الاقتصادي و الاجتماعي بدور مخابر البحث ولا يسمح بالتعامل معها إلا بشروط و معايير موضوعة من طرفه.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال الثامن عشر(18).

- هل يمكن القول أن مخابر البحث المختصة بالعلوم الاجتماعية بدأت تقدم نتائج ملموسة تخدم المجتمع الجزائري؟

الحالة الأولى (س 18).

".. إلى حد ما.. ولكن في مستوى دون الطموحات والآمال المنعقدة عليها..."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 18).

ترى هذه الحالة أن تقديم مخابر البحث ذات البعد الاجتماعي لنتائج تخدم المجتمع الجزائري هو بنسبة محدودة ، لا ترق بعد إلى مستوى الأهداف الوطنية التي أُنِشئَت على أساسها.

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 18).

"... النتائج موجودة حتى وان كانت قليلة لكن المشكلة تكمن في إمكانية اعتمادها من قبل الهيئات الوصية....".

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 18).

ترى هذه الحالة أن نتائج البحث السوسيولوجي موجودة حتى على قلتها، لكن الإشكال ليس هنا، بل يكمن في كيفية استغلالها ومن ينفذها و ترى أن الجهة المخولة لهذه المهمة هي الهيئات الوصية.

الحالة الثالثة (س 18).

"... المحيط الاجتماعي و الاقتصادي يفضل التعامل مع المؤسسات و المخابر الأجنبية و هذا نابع من كون الدولة تكرس هذا . كذلك المنتوج الهزيل لهاته المخابر و الذي لا يمكن الاعتماد

عليه ، بالإضافة إلى تقوقع أصحاب المخابر و الابتعاد عن العالم الخارجي ...المخابر المختصة في العلوم الاجتماعية لا تقدم أي شيء (منتوج) ملموس خاصة كونها لا تخضع للرقابة و أغلبها نظرية و لا تخضع للنقد و غير تطبيقية ...".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 18).

تقدم لنا هذه الحالة جملة من التعقيدات تواجهها مخابر البحث ذات التوجه السوسيولوجي من بينها عدم اعتراف المحيط الاقتصادي و الاجتماعي بأهمية هذه النتائج، فهو يطلبها من مؤسسات ومخابر بحث أجنبية. كما أن إنتاج المخابر بالجامعة الجزائرية ضعيف و ليس بالإمكان الاعتماد عليه، بالإضافة إلى عدم خضوع الأبحاث للدراسات الميدانية ؛ الأمر الذي جرّدها من الواقع الملموس. و لا تحظى بالثقة لأن أغلبها نظري و لا يخضع للرقابة و لا إلى النقد البناء .

الحالة الرابعة (س 18).

"...لا أعتقد ذلك، لأن النتائج تلتمس فقط بانخراط الباحث الاجتماعي كمثقف داخل الجسم الاجتماعي من خلال الكتابات في الصحف، أو التفاعل مع "الفايس بوك" أو "التويتر"،.. أما إصدار كتب بشكل فردي أو جماعي في السنة مرة أو أقل من ذلك فيجعلك كفرد صغير نكرة ومجهول الهوية...".

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 18).

تنفي هذه الحالة إن كانت هناك نتائج ملموسة للدراسات السوسيولوجية التي تتم على مستوى مخابر البحث ، وترى أن الشيء الملموس من مبادرات الباحثين يتجسد فقط من خلال فاعلية أبحاثهم نحو تعميق الدراسات على هذا المجتمع كونهم مثقفيه، من خلال استغلال وسائل الإعلام و الاتصال الحديثة لتقديم تحليلاتهم إليه. أما تقديم الأبحاث في كتب منشورة فردية أو جماعية فهي تعتبر طريقة كلاسيكية وقديمة –حسب رأي هذه الحالة- لا تحقق مستوى الشيوع و الشهرة.

الحالة الخامسة (س 18).

"...ليس بعد..."

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 18).

ترى هذه الحالة أن مخابر البحث ذات الاهتمام بالعلوم الاجتماعية لم تستطع بعد تقديم نتائج بحث ملموسة تخدم المجتمع الجزائري.

الحالة السادسة(س 18).

"..لا.."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س 18).

تنفي هذه الحالة أن مخابر البحث المختصة بالعلوم الاجتماعية تقدم نتائج بحث ملموسة تخدم المجتمع الجزائري.

تحليل إجابات السؤال الثامن عشر: هل يمكن القول أن مخابر البحث المختصة بالعلوم الاجتماعية بدأت تقدم نتائج ملموسة تخدم المجتمع الجزائري؟

- إن تقديم مخابر البحث -ذات البعد الاجتماعي- لنتائج تخدم المجتمع الجزائري تقدر بنسبة محدودة لم ترق بعد إلى مستوى الأهداف الوطنية التي أُنِشئَت على أساسها.

- إن نتائج البحث السوسيولوجي موجودة حتى على قلتها، لكن الإشكال يكمن في كيفية استغلالها وتنفيذها من قبل الهيئات الوصية.

- عدم اعتراف المحيط الاقتصادي و الاجتماعي بأهمية نتائج أبحاث مخابر البحث ذات الاهتمام الاجتماعي لأنه يطلبها من مؤسسات ومخابر بحث أجنبية.

- إنتاج المخابر بالجامعة الجزائرية ضعيف و ليس بالإمكان الاعتماد عليه، لأن الأبحاث غير خاضعة للدراسات الميدانية ؛ فهي لا تحظى بالثقة لأن أغلبها نظري و لا يخضع للرقابة و لا إلى النقد البناء .

- لا توجد هناك نتائج ملموسة للدراسات السوسيولوجية التي تتم على مستوى مخابر البحث ، ولكي يكون هناك فاعلية لا بد من تعميق الدراسات على المجتمع كونهم مثقفيه، مع استغلال وسائل الإعلام و الاتصال الحديثة لنشر تحليلاتهم إليه.

عرض و ترجمة مقاطع إجابات السؤال التاسع عشر(19).

- ماذا تقترح لإصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل متطلبات المجتمع الراهنة ؟

الحالة الأولى (س 19).

"...أن يكافأ من يعمل ويحاسب من يقصّر.."

ترجمة مقاطع الحالة الأولى (س 19).

تقترح هذه الحالة في إطار إصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل متطلبات المجتمع الراهنة هو أن يجازى المجتهد على إتمام و إتقان عمله، ويعاقب ذلك الذي يتغاضى و يُهْمِل أداء مهامه.

الحالة الثانية (س 19).

"... بذل المزيد من الجهود والنضال المتواصل من اجل تصحيح الوضع العام للعلم والبحث بنشر الوعي لدى جمهور الباحثين أولا ثم السلطة ثانيا تم المجتمع ثالثا...".

ترجمة مقاطع الحالة الثانية (س 19).

توصي هذه الحالة في الأخير إلى بذل المزيد من الجهد تجاه هذا القطاع الحيوي من قبل كل عنصر ينتمي إليه ، ويختص بالتركيز على رفع مكانة العلم و البحث عند جمهور الباحثين كونهم الفاعلين في الميدان أولا ، ثم السلطة السياسية ثانيا كونها مركز القرار، ثم المجتمع ثالثا كونه المستفيد من كل هذه الجهود.

الحالة الثالثة (س 19).

"...لإصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي نقترح .. دمقرطة الجامعة خاصة من حيث التسيير....الرقابة و تشجيع المنافسة و المبادرة ..تطهير الجامعة من الدخلاء و الأميين ..الرسكلة الدائمة و المستمرة للأساتذة و ذلك لتجديد المعارف... فرض نظام جديد للتوظيف بدلا من توظيف حاملي الماجستير لأن هذا في نظرنا أعاق كثيرا الجامعة...وضع فلسفة جادة و نفعية للتعليم العالي يساهم في وضعها الأساتذة أولا قبل رجال السياسة ..".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة (س 19).

تطرح هذه الحالة في الأخير جملة من التوصيات تراها مهمة في هذا القطاع منها تطبيق الديمقراطية على مستوى التسيير و كذا متابعة ومراقبة عملية التكوين و البحث الجامعي مع تشجيع المنافسة العلمية وتشجيع الابتكار و الاختراع. بالإضافة إلى رسكلة الهيئة التدريسية، و تجديد طرق انتقاء الأساتذة الجامعيون وفق معايير تراعي النوعية و الكفاءة و الشهادة المحصل عليها ؛ حيث تقترح هذه الحالة أن توظيف حاملي الماجستير ظلم في حق الجامعة الجزائرية. وتضيف أنه لا بد من وضع فلسفة جامعية جادة تحت إشراف الهيئة التدريسية قبل رجال السياسة.

الحالة الرابعة (س 19).

"...لا بد من خلق مركز أو جهاز يختص باستراتيجيات المنظومة التعليمية الجامعية.... ولست هنا في مستوى الاقتراح... لا بد من التواضع في بعض الأحيان..".

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة (س 19).

ترى هذه الحالة أنه لا بد من التفكير في إقامة جهاز استشاري يختص بوضع استراتيجيات مدروسة حول المنظومة التعليمية و الجامعية على السواء.

الحالة الخامسة (س 19).

"...لإصلاح منظومة التعليم العالي لابد من... ديمقراطية اختيار المسئولين.... توسيع المشاركة في صناعة القرار... ترقية الهيئة أو الإطار المشرف على التكوين والتعليم...و.. تحسين وضعية الأساتذة بدءا من الأستاذ المساعد ..كذلك تغيير طريقة طرف منح التربص... التشجيع على اكتساب اللغات الأجنبية...".

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة (س 19).

تقترح هذه الحالة جملة من التوصيات تتعلق بمنظومة التعليم العالي و البحث العلمي في ظل المرحلة الراهنة منها تشجيع الديمقراطية على مستوى مؤسسات التعليم العالي مع توسيع المشاركة في صنع القرار. السهر على ترقية هيئة التدريس مع تحسين وضعيتهم ، و تغيير طرف منح التربصات .و في سبيل مواكبة منظومة التعليم العالي و البحث العلمي للتطورات العالمية توصي – الحالة- بضرورة اكتساب اللغات الأجنبية.

الحالة السادسة(س 19).

"..إصلاح و تغيير ذهنية الباحث من باحث لتسوية وضعيات إدارية و مادية إلى باحث لإثراء العلم و البحث العلمي لخدمة المجتمع و ليس المصلحة الخاصة..،..إصلاح و تغيير ذهنية الطالب الباحث عن الشهادة و ما يمكن أن تعود عليه ماديا و اجتماعيا إلى طالب يكرس جهده للتحصيل العلمي في أي اختصاص يميل إليه دون التفكير في المردود المادي قبل التقدم العلمي..، ...توفير الدولة لكل إمكانيات البحث وفق المعمول به دوليا ،..و محاسبة كل منتمي لهيئة البحث العلمي عن نوعية الانجاز و ليس.. الكمية..."

ترجمة مقاطع الحالة السادسة(س 19).

حسب رأي -الحالة - أن إصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل متطلبات المرحلة الراهنة يتطلب تغييرات في الرؤى من قبل ثلاثة أطراف مهمة و فاعلة في هذه المنظومة و تتصل بالباحث و الطالب الباحث و الدولة، و تطرح بدائل للتغيير ترتبط الأولى بتكريس الباحث جهده نحو أهمية البحث العلمي و خدمة مجتمعه، وثانيا توجيه ذهن الطالب الباحث نحو التحصيل العلمي الهادف ، وثالثا تكثيف الرعاية نحو شروط نجاح البحث العلمي من قبل الدولة، مع فرض رقابة على الهيئات المكلفة بالبحث العلمي و التركيز على نوعية الأبحاث و ليس عددها.

- تحليل إجابات السؤال التاسع عشر و الأخير: ماذا تقترح لإصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل متطلبات المجتمع الراهنة ؟

في إطار إصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل متطلبات المجتمع الراهنة هو:

- أن يجازى المجتهد على إتمام و إتقان عمله، ويعاقب ذلك الذي يتغاضى و يُهْمِل أداء مهامه.
- بذل المزيد من الجهد تجاه هذا القطاع الحيوي مع التركيز على رفع مكانة العلم و البحث عند جمهور الباحثين أولا ، ثم السلطة السياسية ثانيا والمجتمع ثالثا .
- تطبيق الديمقراطية على مستوى التسيير .
- متابعة ومراقبة عملية التكوين و البحث الجامعي مع تشجيع المنافسة العلمية وتشجيع الابتكار و الاختراع.
- رسكلة الهيئة التدريسية، و تجديد طرق انتقاء الأساتذة الجامعيون وفق معايير تراعي النوعية و الكفاءة و الشهادة المحصل عليها.
- ضرورة وضع فلسفة جامعية جادة تحت إشراف الهيئة التدريسية قبل رجال السياسة.
- إقامة جهاز استشاري يختص بوضع استراتيجيات مدروسة حول المنظومة التعليمية و الجامعية .

- توسيع المشاركة في صنع القرار.
- تغيير طرف منح التربصات .
- لمواكبة منظومة التعليم العالي و البحث العلمي للتطورات العالمية لابد من تشجيع اكتساب اللغات الأجنبية.
- تغيير ذهنية الباحث و الطالب الباحث نحو أهمية البحث العلمي الذي يخدم المجتمع على حساب خدمة المصلحة الشخصية.
- تكثيف الرعاية نحو شروط نجاح البحث العلمي من قبل الدولة، مع فرض رقابة على الهيئات المكلفة بالبحث العلمي و التركيز على نوعية الأبحاث على حساب الكم.

أولا: البنية الهيكلية لمنظومة التعليم العالي قبيل الإصلاح :

لقد بقيت الجامعة الجزائرية تمارس نشاطها ضمن الأطر الموروثة – نظام الكليات الأربع- والمتمثل في سيطرة أساليب التكوين البعيدة عن الحقائق الوطنية، والواقع المعاش **(نعيم حبيب الجنيني، مرجع سابق، ص.113)**، وكانت عملية الانتقاء تتم خلال هذه المرحلة من التعليم عبر الخطوات التالية:

- سنة تحضيرية مهمتها الرئيسية انتقاء نخبة لتوجيهها نحو تخصصات مختلفة في الجامعة وكانت هذه السنة التحضيرية مفتوحة لجميع شعب بكالوريا التعليم العام.
- التخصصات والفروع ما بعد السنة التحضيرية منظمة في شكل شهادات.
- حددت مدة الدراسة الجامعية خلال مرحلة التدرج ما بين ثلاث سنوات (ليسانس) إلى سبع سنوات (علوم طبية)، ولأجل الحصول على شهادة ليسانس في تخصص معين، فإن على الطلبة بعد السنة التحضيرية التسجيل كل حسب قدراته ومنطق تسلسل المعارف القبلية الضرورية في مختلف التخصصات التي يختارها بنفسه ضمن قائمة وضعتها المصالح البيداغوجية للجامعة، وفي هذا الإطار كان الطالب يمكنه اختيار العدد الذي يريده من الشهادات، إلا أنه عمليا كان أكبر عدد الشهادات (03) ثلاثة في العلوم و(02) اثنان في الأدب والعلوم الإنسانية.(**المجلس الأعلى للتربية، 1999، ص.33**).

وعليه فالتعليم العالي بالجزائر في تلك الآونة كان يخضع لعملية انتقاء صارمة، كما أن السنة التحضيرية التي تتقدم المرحلة التكوينية، تدرس فيها معارف موسوعية ليس لها علاقة بمجال تكوين الطالب وإعداده لممارسة وظيفة معينة في كثير من الحالات **(نوار مربوحة،مرجع سابق،ص. 60)**. وهذا الأمر يؤثر على نوعية الأطر المتخرجة.

كانت الجامعة التقليدية قبل الإصلاح تتكون من 4 كليات هي الآداب و الحقوق و العلوم أو الطب ، وقسمت الكليات إلى عدد من الدوائر تهتم بتدريس التخصصات المختلفة أما الشهادات و فترات الدراسة كما يلي :

مرحلة الليسانس: تدوم (3) سنوات في أغلب التخصصات ، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.

مرحلة الدراسات المعمقة: و تدوم سنة واحدة ، يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة تقدم لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية .

شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة: وتدوم سنتين(2).

شهادة الدكتوراه دولة: تصل مدة تحضيرها الى خمس(5) سنوات . **(سمية ابراهيمي، 2006، ص. 92)**

كانت هذه الكليات تمر بأزمة خفية متعددة الأشكال أزمة في الأهداف، و أزمة في الإدارة. لذا كان من الصعب أن يتناسب تطبيق التعليم العالي مع وجود الكليات ، لأنها كانت معدة لتناسب تكوين نخبة مختارة في المجتمع، و كان التكوين الذي تقدمه بعيدا عن الواقع جامدا و بطيئا.

و المعروف إن إصلاح التعليم العالي هو أساسا دمج الجامعة بالتيار الثوري و نتجت عنه مجموع الإجراءات التربوية التي يحتوي عليها هذا الإصلاح التي تؤلف أصالته من مبدأ واضح هو أن الجامعة في خدمة الثورة .**(مراد بن أشنهو، 1981، ص .29)**

ولقد بدت عملية حل الكليات و إعادة تنظيم الجامعات في شكل معاهد في سبتمبر 1971. وقامت عملية تعريف و تأسيس المعاهد على ثلاثة مبادئ هامة هي تخصص كل معهد في مادة علمية و تقنية، الاستقلال المالي و الإداري للمعهد، مساهمة الأساتذة في تسييره. **(المرجع نفسه، ص، 30).**

1-1 وضعية التعليم العالي بالجزائر قبيل الإصلاح الجامعي 1971.

<u>الانتقادات الموجهة لنظام الكلية غداة الاستقلال.</u>

جاء في المخطط الرباعي الأول بأن الحاجيات الكبرى من الإطارات و العمال المتخصصين يعود أهميتها في نفس الوقت إلى النقائص الموروثة غداة الاستقلال ، و في هذا المجال و نظرا لثقل و طول و تعقيد وسائل التكوين فان أسلوب التربية الموروث العاجز عن تلبية حاجياتنا الراهنة و المقبلة كما ونوعا **(وزارة الإعلام و الثقافة ،1973، ص. 8).**

وقد أثار نظام الكلية في تلك السنوات انتقادات عديدة فمن الناحية العلمية لا يمثل هذا النظام الإطار الأنسب للنمو السريع للعلوم من حيث عدم التناسق بين حجم العلوم في مختلف الفروع المتكاملة و العدد الضيق للكليات (أربع كليات). فالعلوم و الفروع الجديدة في تزايد

مستمر، وقد وجدت فروعا جديدة في تلك الفترة كعلم النفس ومختلف تخصصاته المعروفة حاليا محصورة في قوقعة تحد من انتشارها و استعمالها ، ونفس الملاحظة تنطبق على فروع أخرى كعلم الاجتماع و التاريخ و الجغرافيا.كما اقتصرت أعمال البحث ضمن الكلية في ميادين محددة مهتمة بالجانب النظري دون التعمق في طرق التطبيق. كما كان محتوى البرامج الجامعية يقدم نظريا بشكل لا يعد الطلبة للاندماج في الحياة العملية، إضافة إلى عدم التواصل بين الكليات لأن كل واحدة منغلقة على نفسها، وكان الأساتذة شبه منعزلون عن بعضهم البعض **(أمينة مساك ، 2008 ،ص. 163.)**

كما كان يؤخذ على نظام الكلية أنها تقوم على أساس عرقلة تقدم التخصصات أو الفروع الأخرى بسبب أزمة البيروقراطية التي ظلت تعرقل عملية التنسيق بين الفروع . فعميد الكلية يميل إلى تفضيل قسمه العلمي بطريقة ذاتية الأمر، الذي يدفعه إلى عدم الاهتمام الكامل بالمتطلبات الخاصة بالمجال العلمي الذي لا يعنيه، و من ثم عرقلة تقدمه. بينما ميزة المعهد المتخصص تتمثل في اختفاء مراكز القوى ووضع تحت تصرف كل فرع وسائل تساعد على ازدهاره و أخذ مكانة في المجال الجامعي **(مراد بن أشنهو، 1981 ،ص ص. 31- 33).**

و عليه فان نظام الكلية لا يمثل الإطار الأنسب للنمو السريع للعلوم، وتشعب فروعها و تطورها،الأمر الذي أدى إلى نمو هزيل لأعمال البحث المتواصلة ، ولم يحصل التعمق إلا في المظهر النظري للعلوم على حساب طرق تطبيقها.

- ظل محتوى البرنامج المقدم للطلبة يصطبغ بالبعد النظري الذي يعرقل عليهم الاندماج في المجتمع .

- قوقعة الكلية على نفسها تعرقل عملية التواصل مع كليات أخرى.

-نظرا لعجز الجامعة المكونة من كليات عن تلبية حاجيات البلاد من الإطارات فقد أنشئت ضمنها أو خارج وصايتها مؤسسات للتكوين أكثر تناسبا مع متطلبات الإنتاج و الأهم هو تطوير العلوم التطبيقية المختلفة**(وزارة الإعلام و الاتصال، 1973، ص.41)**

لذا كان لزاما و ملحا تحطيم و تغير نظام الكلية و إقامة جامعة تشكل محرك أساسي للتنمية الاقتصادية ، فتم في فترة تطبيق إصلاح 1971 اتخاذ مجموعة من القرارات:

1- حل الكليات و تنظيم الجامعات على شكل معاهد التي عرفت قطيعة مع محتوى تعليم يعتبر أكاديميا أكثر.

2- إعادة صياغة برامج التعليم في تكوينات تؤهل الطالب إلى أن يكون عمليا مباشرة بعد الانتهاء من الدراسة.

3- تخصص المعاهد و الجامعات.**(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، 2000، ص 14)**

وهكذا فقد ورثت الجزائر بعد الاستقلال نموذج لتنظيم الجامعات يعاني من إعاقات ابستمولوجية و موضوعية، وتميز بتعليم مفرنس في لغته يكرر تقاليد الإدارة الفرنسية المصممة أصلا لخدمة النخبة ، ومحتوياته بسيطة و ساذجة من الناحية المعرفية ،و غامض غير واضح الأهداف ، أيديولوجي حزبي التوجه،أبوي سلطوي في بيداغوجياته، طبقي في نسيجه البشري تقليدي في وسائله، غير موحد في إدارته و مستوياته التعليمية ناقص في كفاءته الداخلية و الخارجية ، يعتمد أكثر على استعارة الخبرة الأجنبية **(العربي فرحاتي ، 2006، ص.123)**

تطرقت المنظمة الطلابية في 12 نوفمبر 1968 في أحد تصريحاتها حول موضوع وضعية الجامعة ، و سيطرة نظام التعليم الرجعي و المتخلف و غير المتكيف ، وشيوع الفشل في الامتحانات . ونسبة التأطير على مستوى الأساتذة،والمساعدين بعيد عن التطابق مع الحاجيات العادية، كما أن نوعيته ضعيفة. **(Labidi Djamel , op.cit, p . 118).**

و انحصرت مطالب الطلبة في بيان 22 نوفمبر 1969 بضرورة التصدي للمشكلات التي تتخبط فيها الجامعة من حيث استقلاليتها ، والبرامج البيداغوجية و البحث العلمي . مما أدى بالرئيس الراحل "هواري بومدين" إلى تشكيل لجنة وطنية لإصلاح الجامعة . و بالطبع أصبح تدخل السلطة السياسية في الجزائر خاضعا لدرجة حركات الاحتجاج. **(نور الدين زمام ، 2006، 57).**

2-1 دواعي الإصلاح الجامعي 1971 .

لقد برز الإصلاح في المخطط الرباعي الأول للتنمية حيث كرس مجلس الثورة و الحكومة اجتماعاته خلال النصف الثاني من سنة 1969 لإعداد هذا المخطط بمشاركة جميع

المسئولين و إطارات الإدارة و المؤسسات العامة و المجموعات المحلية ، وبذلك حددت التوجهات الكبرى لمرحلة 1970- 1973 بهدف :

ـ نجاح أهداف التنمية السريعة للاقتصاد من خلال تكوين إطارات كفأة و كفيلة بنشاطات الاقتصاد الوطني.

ـ تكوين عمال متخصصين بالتنسيق مع خصوصيات المجتمع الجزائري.

ـ رفع المستوى الثقافي و التقني من خلال ديمقراطية التعليم و التكوين بتنظيم الوسائل المتماشية المحتوى و المدة التي تحددها كل سياسة.

وحسب التقرير العام للمخطط الرباعي (1970- 1973) فإن هذا الأخير تتلخص مهمته في تصور و تحديد الأسلوب الجديد و الشروع في تطبيقه بعد تجربة أولى ، حيث يشمل الإصلاح الهياكل التنظيمية و محتوى و طرق التعليم (**وزارة الإعلام و الثقافة ، مرجع سابق، ص، 9**) .

كانت كل القطاعات الاقتصادية تعاني نقصا في الإطارات بحيث قام العديد منها بإنشاء هياكل للتكوين خاصة به (إنشاء معاهد للتكنولوجيا في كل من بومرداس و عنابة من قبل قطاع الصناعة و الطاقة). وكانت الوضعية في بداية السبعينات تتميز بـ :

ـ احتياج متزايد للإطارات لتطوير الاقتصاد المخطط .

ـ الضغوطات الناتجة عن تلبية الإمكانيات المادية.

ـ الحاجة إلى التأطير و اللجوء إلى التعاون الأجنبي.

ـ التدفقات الكثيفة للطلبة الناتجة عن توسيع التعليم الثانوي و ما قبله و ضعف هياكل الاستقبال حيث ارتفع عدد الطلبة من 2809 طالب من سنة 1962/ 1963 إلى 20131 طالب عام 1971/1970.

ـ بعض الشهادات لم نجد لها مكانا في سوق العمل.

ـ الطرق البيداغوجية لم تواكب التغيرات السوسيو ثقافية المحدثة من طرف المحيط التقني.

ـ غياب الاستمرارية بين التعليم الثانوي و التعليم العالي**(مراد بن أشنهو،مرجع سابق، ص، 29)**

لذلك جاء في المخطط الرباعي الأول "..و الإصلاح العميق لجهازنا التربية و التكوين لهو أول هذه المتطلبات، و في هذا الميدان ستكون مهمة المخطط الرباعي في نفس الوقت هي تصور تحديد الأسلوب الجديد و الشروع في تطبيقه بعد تجربة أولى و الإصلاح سيشمل الهياكل التنظيمية و محتوى و طرق أسلوبنا للتعليم **"(وزارة الإعلام و الثقافة،مرجع سابق، ص.9)**.

ثانيا: الأهداف الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي في سنة1971 .

لقد هدف الإصلاح إلى تحطيم الهياكل التقليدية الموروثة و ذلك بعد سلسلة من الإضرابات و المظاهرات بدءا من مظاهرات فيفري 1968 ، ديسمبر 1970 و بداية جانفي 1971، فاتبعت الجزائر سياسة التقليص من مركزية التكوين و الإصلاح الشامل لنظام التكوين في التعليم العالي المرتكز حول أربعة محاور

ـ تنويع و تكثيف شعب التكوين.

ـ مضاعفة عدد المؤسسات الجامعية مع إعادة توزيعها جغرافيا

ـ جزأرة و رفع المستوى التعليمي للسلك التعليمي .

ـ النهوض باللغة العربية.**(Nacer Bourenane, 1988,p,123) .**

على اعتبار أن التعليم العالي هو أحد أطوار التعليم المهمة، فلقد أتي عليه الإصلاح ومس كافة جوانبه خاصة بعدما اتضح للسلطة الثورية مدى تأثيره بالتوجه الجديد للبلاد، لذلك جاء قرار مؤرخ في سنة 1969 متضمن إنشاء لجنة لإصلاح التعليم العالي لدى كل جامعة، بحيث تكلف هذه اللجنة بإعداد مشروع إصلاح التعليم العالي موافق للهياكل وطرق التعليم العالي وبرامجه مع العالم العصري، والحاجيات للبلاد **(الجريدة الرسمية، العدد 46، الصادرة في: 1969/05/27).**

وجاءت الدعوة إلى هذا الإصلاح كرد على أسلوب التربية الموروث عن فرنسا، والذي لا يوافق بل لا يلبي حاجيات البلاد في تلك الفترة، ولا بعدها سواء من الناحية الكمية أو النوعية ويتضح ذلك خاصة من خلال خطاب الرئيس الراحل "هواري بومدين" يوم: 10 أكتوبر 1969: «إن بلادنا في حاجة إلى آلاف من الإطارات الوطنية **...** والكف عن اللجوء إلى الإطارات

الأجنبية ... وهذا الهدف لا يمكن الوصول إليه إلا بتغيير جذري للتعليم بثورة حقيقية علينا أن نقوم بها عاجلا، ذاك أنها أصبحت ضرورة ملحة" **(وزارة الإعلام والثقافة، 1973، 09)**.

كما طرح أيضا الرئيس الراحل في الخطاب الذي ألقاه في 19 جوان 1971 الأولوية المعطاة لإصلاح التعليم العالي محددا أهدافه فيما يلي : "لقد كلفت لجنة إصلاح التعليم بتحضير برنامج ..يضمن تعليما مؤسسا حول ميراثنا الثقافي ، مشبعا بقيمنا الروحية العالية بدن أي انشقاق ، قادرا على توفير إطارات كفأة و مجندة لمواجهة متطلبات عصرنا ، و صيغ التطور. و نستطيع بالمناسبة محي نتائج الماضي الكولونيالي ، وإعادة إحياء ميراثنا الثقافي ، وبعث إنعاش حضارتنا الأنفة لتصبح محور بنائنا الجديد ، ونستطيع الارتقاء مع عصرنا بدوام التقدم العلمي و التقني .. بالتفتح على العالم."

وانطلاقا من ذلك تجسدت أولى ملامح التغيير منذ عام 1970، أين أنشأت وزارة التعليم العالي والبحث العالي لأول مرة، عين على رأسها "محمد الصديق بن يحيى" و الذي دشن مرحلة جديدة في حياة الجامعة الجزائرية من خلال المخطط الفكري، و البرنامج العملي الذي عرضه 23 جويلية 1971 في ندوة صحفية عرض فيها أهداف هذا الإصلاح بقوله"..إن الجزائر تقوم بمجهودات جبارة ضد التخلف ، و خلق دولة معاصرة، اشتراكية و حرة من كل هيمنة أجنبية..و قد كانت الثورة في الصناعة و الزراعة و الثقافة تتقدم بخطى كبيرة، في الوقت الذي واصلت الجامعة فيه خطاها وحيدة ومنعزلة . فهي بعيدة عن القيام بأول دور منوط بها في الثورة الكلية؛ حيث ما زالت تعيش في التركيبات الموروثة من الاستعمار و لم تصل - رغم المجهودات - إلى الخروج من القوقعة المحبوسة فيها." **(أمينة مسا ك ،2008، ص.ص..171-172).**

لقد كان هدف إصلاح التعليم العالي سنة 1971 هو تكييف التكوين العالي مع التطورات العالمية للعلوم، وفي نفس الوقت تفتحه على المجتمع و ذلك بتكييف مسارات التكوين و نظامه المؤسسة مع تطلعات المجتمع و المتطلبات الاقتصادية.و كان الهدف بناء جامعة وطنية متفتحة على العلوم الكونية و على الاحتياجات الاجتماعية و الاقتصادية للبلاد، و تكوين إطارات كفأة قادرة على تحقيق المقاصد الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية التي تحددها السلطة السياسية. و هكذا وضعت برامج جديدة للتكوين و فتحت تخصصات جديدة أكثر تطابقا مع الواقع الوطني و مستقبله. **(المجلس الأعلى للتربية، 1999، ص. 60)**

و هكذا جاءت حركة إصلاح القطاع الجامعي بعد أيام من ظهور قرار الثورة الزراعية اثر تأكيد الرئيس الراحل" هواري بومدين" على تطبيق التسيير الاشتراكي للمؤسسات على الجامعة أيضا ، وقد كان ذلك بتاريخ 12 نوفمبر 1971. و أكد ثانية في 11مارس 1972على الثورة الثقافية، و نهضة الثقافة العربية الإسلامية التي تجيب على متطلبات التطوير العلمي و التقني، من أجل الجمع بين النظرية و الفعل من جهة ، ومن جهة أخرى بين التعليم و الواقع.

(Djamel Labidi ' op'cit' p ،116).

و عليه فإنه بعدما كانت الجامعة الجزائرية استمرارية للجامعة الفرنسية ، ثم ظهور تيارين متصارعين أيديولوجيا ألا و هو التيار الغربي و التيار العربي الإسلامي، تحولت بعد سنة 1965 إلى مؤسسة اشتراكية ذات مشروع وطني تختص بعملية الجزأرة و التعريب كنوع من تحقيق الاستقلال الثقافي للبلاد **(Gherid ,D ,1998 ;p . 11)**

1 -أهداف السلطة الثورية من إصلاح 1971 (المحاور الأساسية للإصلاح)

- التكوين السريع و بأقل تكاليف ممكنة لإطارات ذات مستويات عالية معدة للعمل مباشرة و في جميع مجالات العلوم و التكنولوجيا.

- حيوية في تنظيم الدراسات و ذلك بإخضاعها لأسلوب المقاييس حتى يتسنى للجامعة تكييف التكوينات التي تقدمها للاقتصاد الوطني في شكل إطارات جديدة بصورة سريعة.

- تحديث الطرق التربوية و نظام الامتحانات ، وكذلك التقدم و التوجيه، حتى يتحسن إنتاج الجامعة و فعاليتها الاجتماعية.

- إدماج الإطار منذ مرحلة تكوينية داخل المجتمع الجزائري و ذلك عن طريق جزأرة البرامج و اختفاء أو التقليل من المحاضرات النظرية ،لترك المجال أمام العمل في المخابر أو التربصات في وحدات الإنتاج**(مراد بن أشنهو ،1981، ص ص.15- 16).**

ولقد كان الهدف الأول من إصلاح التعليم العالي هو التأكيد على ضرورة دمج الجامعة حتى تؤمن بقائها بالمجتمع تماما، ليس فقط بقبولها الطلاب ، بل بوضع قدراتها تحت تصرفهم، وقد ظهر دمج الجامعة في المجتمع أولا بإعادة تنظيم تكويناتها، و إعادة تعريف محتواها حتى يتسنى لها إعداد الإطارات للقيام بدورها داخل المجتمع. وقد ظهر عن هذا الوضع انقلاب في الرؤى المستقبلية فبدلا أن تفرض الجامعة تعريفها الخاص بالبرامج في نص مجرد ، أصبح

المجتمع هو الذي يعبر عن احتياجاته من الإطارات المؤهلة للقيام بمسؤولياتها ، على أن تترك حرية التصرف للجامعة للتعبير عنها بالأسلوب العلمي و التقني و التربوي المناسب .

إن الدمج في أوجهه الثلاث يدل على مفهوم جديد للجامعة ، أكثر تكيفا مع الحقائق الوطنية و أكثر قدرة على تحمل التغيرات . فالدمج يعني الجامعة في خدمة الشعب و الثورة **(نفس المرجع ،ص ،27)**

2 - خصائص الإطار الكفء حسب الإصلاح الجامعي .

إثر عملية الإصلاح الشامل للتعليم العالي قي برامجه وأهدافه وطرقه وأسلوب تكوين الإطارات الجامعية، ومناهج البحث العلمي، فقد أوضح وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق أهداف الإصلاح الجامعي الجديد وحددها في النقاط التالية: **(رابح تركي، 1989،ص. 157).**

1 - تكوين الإطارات والكوادر التي تحتاج إليهم البلاد في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

2 - العمل على تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل ما يمكن من الكلفة.

3 - أن يكون الإطار المكون في الجامعة حائزا على صفات ملائمة للمستوى الذي تحتاج إليه البلاد.

ومن خصائص الإطار الكفء ما يلي :

- تكوين إطار مجند في البناء الاشتراكي للوطن

-مشبع بالشخصية الجزائرية و الحقائق الاقتصادية الوطنية يمكّنه تكوينه من تصدي ملموس للمشاكل و استيعاب التطور المعرفي العالمي. **(Djamel Labidi ‘ op’cit. p,126)**

إن إصلاح التعليم العالي ليس إصلاح فني خالص بل هو إصلاح يحمل معنى سياسي في قصدية الجامعة حيث قال الرئيس الراحل "هواري بومدين" في الخطاب الذي ألقاه يوم 10 أكتوبر 1969 "..للمدرسة الجزائرية الرغبة في خلق الإنسان المتشبع بالمصالح العليا لبلاده المقتنع بالسياسة الاشتراكية كطريق وحيد للتنمية في جميع الميادين..إن بلادنا في حاجة إلى

آلاف من الإطارات الوطنية لتطوير الزراعة و تشييد الصناعة ..و هذا الهدف لا يمكن الوصول إليه إلا بتغيير جذري للتعليم بثورة حقيقية علينا أن نقوم بها عاجلا.." **(وزارة الإعلام والثقافة، 1973.ص.9)** و من خلال خصائص الإطار و الخطاب الرسمي نلاحظ مفاهيم اشتراكية تطغى على الخطاب السياسي ولعل لهذا انعكاس أيديولوجي على أهداف الإصلاح.

و المعروف أن إصلاح التعليم العالي هو أساسا دمج الجامعة بالتيار الثوري و نتجت مجموع الإجراءات التربوية التي يحتوي عليها هذا الإصلاح و التي تؤلف أصالته من مبدأ أوضح هو أن الجامعة في خدمة الثورة**(نفس المرجع، ص.29).** وقال وزير التعليم العالي آنذاك في إصلاح 71 بأن الثورة كانت تسير بخطوات كبيرة في كل الميادين، وبقيت الجامعة منعزلة، بعيدة عن الدور المنوط بها ، أسيرة الهياكل و البناءات التي تركها الاستعمار،و قد حدد "بن يحيى" الهدف المنتظر من الجامعة في إمداد البلاد بالإطارات التي هي في حاجة إليها . وحسبه فان هذه الإطارات يجب أن تعبر عن طموحات و تطلعات هذا الشعب ، و أن تكون قادرة على فهمه، و أن تصطبغ بدورها في بناء الاشتراكية.**(زمام نور الدين، 2006، ص.58)**

وانطلاقا من هذا جاء هدف إصلاح التعليم العالي سنة 1971 هو من أجل تكييف الأخير مع التطورات العالمية للعلوم، وفي نفس الوقت تفتحه على المجتمع، وذلك بتكييف مسارات التكوين ونظامه المؤسسة مع تطلعات المجتمع، والمتطلبات الاقتصادية **(المجلس الأعلى للتربية، 1999، ص. 60)**.

ومن أجل ذلك حدد وزير التعليم العالي والبحث العلمي آنذاك السيد "بن يحي" ضرورة تكوين إطار: **(سفير ناجي، 1989، ص. 27).**

- كفء تقنيا.
- متشبع بالشخصية الجزائرية وواع للحقائق الوطنية.
- قادر على حل مشاكل المجموعة الوطنية.

- لديه الشعور بالمسؤولية.
- ملتزم بمسار التنمية الاشتراكية للجزائر، وقادر على استيعاب مستحدثات العلم، ووضعها في خدمة شعبه.
- قادر على المشاركة في إثراء تراث المعارف العالمية.
- جدير بضمان الإشعاع الثقافي والعلمي لبلده.

هذا وقد حدد الإصلاح دور الجامعة التي يجب أن تكون قادرة على تعبئة جميع طاقاتها لتكوين الرجال الضروريين للتنمية، بحيث لا يكفي تكوين أقصى ما يمكن من الإطارات الذين تحتاج إليهم البلاد وبأقل التكاليف، بل يجب كذلك أن يكون الشخص المكون يطابق من الناحية الكيفية الشخص الذي تحتاج إليه البلاد. **(وزارة الإعلام والثقافة، 1976، ص. 53).** وفي هذا تأكيد على ضرورة تفتح الجامعة على المجتمع وفق نظرية النسق المفتوح الأمر الذي تطلب القطيعة مع الجامعة التقليدية التي كانت تعمل بنظام الشهادات وتعتمد على المنهج السنوي ضمن ما يسمى بالكليات، هذه الأخيرة التي كانت تمر بأزمة خفية متعددة الأشكال، أزمة في الأهداف، وأزمة في الإدارة، إضافة إلى أن تكوينها كان ينحصر في تكوين نخبة مختارة من المجتمع وتكوينهم غير مرتبط بمتطلبات المجتمع.

لقد كان من الصعب أن يتناسب نظام الكليات مع تطبيق إصلاح التعليم العالي، لذلك دعت الضرورة إلى عملية حل الكليات، وإعادة تنظيم الجامعات في شكل معاهد في سبتمبر 1971، الأمر الذي أدى إلى دمج الجامعة بالتيار الثوري انطلاقا من مبدأ أن الجامعة في خدمة الثورة **(مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص ص.29-30).**

ومنه فإن تحديد أهداف جديدة من طرف الدولة، ما هو إلا بداية لتجسيد أولى متطلبات التغيير التي دعت لها السلطة السياسية في الخطابات الرسمية – كما لاحظنا- الأمر الذي عمل على إرساء قواعد مؤسسات جامعية أكثر ديناميكية، وأكثر مرونة، وأحسن تناسبا مع دور تنظيم مكلف بتكوين إطارات عملية وفعالة، بعد انتهائها من دراستها، وهذه الميزة من المؤسسات الجامعية الجديدة تسمى "بالجامعة المندمجة".

والجامعة المندمجة هي مؤسسة لتكوين إطارات علمية يكون تنظيم نشاطات التعليم فيها معتمدا على نظام المعلومات، كما أن إقامة البرامج وإنجازها يكون منسقا على مستوى كل المؤسسة، وليس على مستوى الوحدات القاعدية كما هو الأمر في نظام الكلية، ومعنى هذا أن الجامعة هي التي تمنح الشهادات.فالتغيير يتطلب تنسيقا ليس فقط للنشاطات البيداغوجية عن

طريق البرامج، ولكن أيضا للمهام الإدارية، وبالتالي فالجامعة المندمجة تبدو وكأنها النتيجة التأسيسية لاختيار بيداغوجي ينعكس من خلال التغيير والتوجيه الجديد للنظام الجامعي، حيث أهداف التكوين مرتبطة بحاجيات الأمة من الإطارات **(وزارة الإعلام والثقافة، 1973،ص. 42).**

ومنه فالجامعة المندمجة تتطلب اندماج داخلي، أي تنظيم وتنسيق الوسائل البشرية والمادية بغية تعليم يعتمد على المعلومات، وهي أيضا اندماجا خارجيا وهذا يعني إدراج نشاط الجامعة في إطار الأمة **(نفس المرجع، 47ص.).** إن فكرة الدمج تتضح بصورة جلية على ثلاث مستويات:

1 - **دمج التكوينات:** إن التكوينات التي تقدمها الجامعة الجزائرية لها غايات محددة وواضحة، فالهدف منها لا ينحصر في إعداد الطالب لشهادة تكون بمثابة تجسيم النجاح في الدراسة الجامعية، بل تأهيله لاحتلال وظيفة محددة في قطاع من قطاعات النشاط الاقتصادي أو الاجتماعي أو التقني. وإدماج التكوينات جاء نتيجة تحليل موضوعي وعميق لمناصب العمل، ووضع برامج التكوين التي تؤدي إليها.

2 **دمج الهياكل:** إن دمج التكوينات تؤدي إلى إعادة تنظيم البناء الداخلي للجامعة بحيث يأخذ الأسلوب التنظيمي الذي تتكفل فيه كل وحدة **(معهد)** مكان التقسيم إلى الكليات، بحيث تعمل كل وحدة بطريقة مستقلة، وتنظيم تدريسها بحرية تامة. **(مراد بن أشنهو، مرجع سابق،ص ص. 23-24).**

هذا ويتميز المعهد الذي حل محل الكلية بالمميزات التالية: **(وزارة الإعلام والثقافة، 1973، ص.49).**

-على الصعيد العلمي، للمعهد صلاحيات في ميدان علمي محدد تحديدا دقيقا، وعليه أن ينشر تعليما أو ينجز أبحاثا في نطاقه الخاص، وهذا التخصص العلمي ضمان للمستوى ويعمل على تسهيل التطابق والتناسق الدائم مع التطور العلمي.

- على الصعيد البيداغوجي، يسهم المعهد في تكوين الطلبة على أساس نوعية المعلومات التي اختاروها في إطار الكفاءات العلمية للمعهد. والمعهد لا يقدم معلومات في فرع خاص، أو معلومات جانبية محددة، وإنما يساهم في عدة فروع، وبفضل ارتباط وتناسق المعاهد يتلقى الطالب تعليمه.

- على الصعيد السياسي: يتوفر المعهد فقط على المخبر والآلات التي تمكنه من أن يقوم بمهمته على احسن وجه في التعليم والبحث، أما قاعات الدروس المتعددة فهي تحت تصرف جميع المعاهد، تبعا لنظام تعده الأجهزة المركزية للجامعة.

- على صعيد الميزانية: للمعهد وسائل مالية خاصة تمكنه من القيام بمهمته على احسن وجه في التعليم والبحث، وذلك من أجل مرونة وفعالية سير المعهد الذاتي.

ويضاف إلى هذا أن التطور السريع للعمل يتطلب من المعهد مجهودا متواصلا للانضباط، كتغيير التوجيه العلمي والذي يفرض إلزامات مالية ثقيلة ودقيقة.

3 - **دمج في الأمة:** إن إصلاح التعليم العالي، يحمل معني سياسي في قصديه الجامعة، لأن الهدف منه كان التأكيد على ضرورة دمج الجامعة حتى تؤمن بقائها بالمجتمع تماما، وقد ظهر ذلك التغير الذي طرأ على الجامعة الجزائرية في إعادة تنظيم تكويناتها، وإعادة تعريف محتواها حتى يتسنى لها إعداد الإطارات للقيام بدورها في المجتمع، وأصبحت تميل في مجال تنظيم دراستها نحو التجربة الاجتماعية والإنتاج، ولذلك أدخلت التربصات (التدريب) ،والتي تعتبر مرحلة أساسية في الإصلاح. وأصبحت نشاطات تربوية عادية تمكن الطالب من مواجهة الواقع الاجتماعي عن طريق التعليم الذي يتحصل عليه.

وانطلاقا من كل هذا، يتضح فكرة الدمج المحورية، والتي تدل على حيوية الجامعة التي تُغذى باستمرار بتطلعات جديدة، فالجامعة المدمجة ليست فقط أكثر تفتحا للمشاكل الوطنية بوحداتها التي تدل على تنسيق أفضل، وتسييرها الأكثر مرونة، بل هي الجامعة الدائمة التطور لأنها منغمسة داخل مجتمع في أوج تغيره. ومنه فالجامعة المدمجة انعكاس لحيوية المجتمع. **(مراد بن أشنهو، مرجع سابق، 26-27).**

3- البيداغوجيا و محتوى البرامج في ظل الإصلاح.

لقد تضمن هذا الإصلاح أيضا جملة من المحاور تتعلق بنظام توجيه الدخول الجامعي بشكل يوازي نموذج التنمية الذي سطرته السلطات السياسية وهي:

1 - إصلاح شامل لبرامج التكوين وتنوع كبير لبرامج تمهين التخصصات من أجل ضمان إيصال المعلومات الكاملة للطبلة بشكل يوافق وميدان تخصصهم، وبالتالي تعميق معارفهم

وتنميتها لتكون على علاقة وثيقة بواقع البلاد، إلى جانب ربط تعليمهم النظري بالتطبيق العلمي عبر الحصص المرادفة المتمثلة في الأعمال التطبيقية والتوجيهية والحلقات الدراسية.

2 - زيادة مدة الدراسة الجامعية لبعض الفروع.

3 - إلغاء المنهج السنوي، وتعويضه بالمنهج النصف سنوي، أو ما يسمى بنظام السداسيات أو تقسيم السنة الجامعية إلى سداسيين.

4 - وتبعا لنظام السداسيات فقد ألغيت أيضا الامتحانات السنوية، واستبدلت بامتحانات نصف سنوية، وهذا من أجل التخفيف من حدة التسرب والرسوب الذي تعرفه الجامعة، وتسهيل عملية متابعة وربط التعليم العالي بمتطلبات الاقتصاد الوطني **(عمار بومقورة، 1980، 161-162).**

5 - تطوير التكنولوجيا في الجامعات التي كانت شبه منعدمة فيها، وتكليف الجامعة مهمة تكوين المهندسين.

6 - تعويض السنوات التحضيرية بالجذوع المشتركة وكان الهدف من وراء ذلك مجانية المعارف وتحضير حملة البكالوريا إلى مختلف الشعب والاختصاصات المقترحة عليهم، وابتداء من سنة 1971 شرع في التوجيه على أساس طبيعة البكالوريا **(المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، 34)**

وبغرض جعل التعليم الجامعي جزائريا في محتواه و أساليبه و أهدافه ليتماشى مع الواقع، فمن حيث المناهج فقد أحدث الإصلاح انقلابا في الطرق التقليدية الموروثة، و عرضها بأساليب جديدة مثل طريقة التكوين المندمج و المراقبة للمعارف، وتدعيم حصص الأعمال التطبيقية و الموجهة داخل كل وحدة، و التخلي عن الأسلوب التلقيني و الإلقاء مع اعتبار الوحدة الدراسية مجموعة متناسقة من المعارف و المهارات التي تشكل مع غيرها من الوحدات حصيلة كمية وكيفية إجرائية يمكن توظيفها داخل عدد من الاختصاصات. **(أمينة مساك،المرجع السابق، ص. 174)**

إن مشكلة التعليم الجامعي الجزائري هو غياب مشروع ثقافي كامل يقيم العمل المنتج ،و ثقافة التكوين النوعي. و تدني المستوى في الإنتاج الجامعي لا يعود فقط إلى عوامل تنظيمية مؤسساتية و بيداغوجية ، بل يعود أيضا إلى أسباب اجتماعية كضعف المستوى الثقافي للمحيط الأسري الجزائري الذي خلفه الاستعمار. إضافة إلى ضعف مستوى الأساتذة الجامعيين بعد

عملية الجزأرة، و التعريب ، والإصلاح لم يأخذ بعين الاعتبار العديد من الجوانب كالمميزات الاجتماعية للمواد الدراسية أو البرامج و الإطار المؤسساتي ،و آليات العملية البيداغوجية **(Kadri . A, 2002 , ,p,22,)**

إن الأزمة البيداغوجية في الجامعة الجزائرية مرتبطة بغياب الاستقلالية للنسق الجامعي على حساب السلطة السياسية، و بالتالي تحول الأهداف البيداغوجية إلى أهداف سياسية، فهذه الجامعة تمارس وظيفة ظاهرة هي التكوين، لكن هناك وظيفة كامنة و هي إعادة إنتاج النظام السياسي . وتاريخها منذ الاستقلال هو تاريخ مؤسسة تحاول جمع كل طاقاتها لإعادة بناء نفسها، لكن معظم هذه المحاولات فاشلة نظرا للأزمات المتعددة التي تعيشها هذه المؤسسة(**Ghlamalah . M ,1996 ,p.p ,141-142)**. لأن الهدف كان دائما ينحصر في الاهتمام بالكم ،و عندما يتجاوز هذا الكم الطاقة الاستيعابية للهياكل يقع إشكال كيفية تجهيز هياكل أخرى تكفي لاستقطاب العدد الهائل.

فالأزمة الجامعية هي نتاج السلطات السياسية التي تفرض نموذج مجتمعي، وبهذا النموذج الجامعي يعتمد على تكوين مواطن يمتاز بالانقياد و الامتثال بعيدا عن الروح النقدية التي تسهم في تكوين مواطن يمتاز بالعقلانية و الإبداع. **(Lies Mairi , L , op .cit , P .12).**

لقد جاء في تحديد الأهداف الجديدة للجامعة الجزائرية التغيير الكامل للبرامج ، لذلك جاءت الضرورة إلى تجديد المحتوى و ذلك بأن أدخلت عليه العلوم و التقنيات الجديدة، وتم الوصول إلى زيادة ضخمة في حجم المعارف الذي على الطالب أن يحصل عليها خلال مرحلة تكوينه، فأنشئت فروع جديدة و أدرجت في البرامج.**(وزارة الإعلام و الثقافة ،1973 ، ص، 14)**

و صاحب الإصلاح تغيير لبرامج التكوين على مستوى التخصصات المعتمدة بالجامعة الجزائرية آنذاك، فقد تم في البداية تبديل محتوى البرامج الحديثة في برامج الفيزياء و الكيمياء و علم الأحياء و الطب، و قد أضيف إلى تكيف البرنامج الداخلي مع التقدم العلمي محاولة لتكيف خارجي ، و وضعت البرامج لتناسب المتطلبات الخاصة بالإطارات الجزائرية. و هذا واضح بصورة خاصة في برامج دروس الأدب و الحقوق و العلوم الاقتصادية و علم الاجتماع. لكن الإجراء ينطبق أيضا على برامج الهندسة و الطب ،حيث خصص جزء هام للطب الاجتماعي ؛أي الطب الوقائي، بالإضافة إلى إدراج مواد من العلوم الإنسانية في مجمل برامج التكوين. **(مراد بن أشنهو، المرجع السابق، ص.6)**

و لضرورة الحاجة إلى الإطارات في فترة الإصلاح تطلب الأمر اختصار فترة الدراسة في بعض التخصصات، و إضافة مدة زمنية إضافية لتخصصات أخرى تحت شعار إعطاء الطالب الحد الأقصى من المعلومات و تكوينه في الحد الأدنى من الوقت. وهكذا تمت مراجعة البرامج و فترات التكوين لنيل الشهادات الجامعية، فقد تم تقليل فترات التكوين للحصول على الدكتوراه في الطب إلى اثنا عشر سداسيا؛ أي ست (6) سنوات ، أما في مجالات التكوين الأخرى فقد زادت فترة الدراسة من (3) سنوات إلى (4) سنوات.إذ أصبح ليسانس علم الاجتماع و علم النفس يعدّ في ثماني سداسيات بدلا من ستة سداسيات.**(نفس المرجع، ص.7)** بينما لم تتغير مدة الدراسة بالنسبة للعلوم الاقتصادية و ليسانس الحقوق .هذا على اعتبار أن حاجيات بلادنا من الإطارات تتطلب تنقيصا من مدة الدراسة ، بالإضافة إلى تدخل عامل عنصر التكلفة. لذلك جاء تحديد مدة الدراسة يهدف إلى تعليم الطالب أقصى ما يمكن ، وتكوينه في أقصر مدة ممكنة .**((وزارة الإعلام و الثقافة ،1973 ،،ص،16)**

4- ركائز النظام البيداغوجي المطبق خلال الإصلاح الجامعي:

يرتكز الأسلوب البيداغوجي المطبق بالجامعة الجزائرية ابتداء من إصلاح 1971 على ثلاثة محاور أساسية انعكست أساسا من الهدف الذي حددته السلطة الثورية آنذاك ،تحت شعار تكوين سريع وبأقل تكلفة لإطارات تتمتع بمستوى ثقافي، و علمي عالي في جميع ميادين العلوم و التقنيات هي كما يلي:

1- مرونة تنظيم الدروس حتى تتمكن الجامعة من تكوين الإطارات اللازمة للاقتصاد الوطني.

2- عصرية الطرق البيداغوجية و نظام الامتحانات بغية تحسين مردود الجامعة.

3- إدراج الإطار منذ مرحلة تكوينية في المجتمع الجزائري و ذلك بجزأرة البرامج، مع إزالة أو التخفيض من الدروس التقليدية و إفساح المجال للعمل في المخابر أو التربصات في وحدات الإنتاج.

وانطلاقا من هذه الركائز ضم الإصلاح مفاهيم جديدة سيطرت على التنظيم البيداغوجي الجامعي آنذاك. و في المجال البيداغوجي فرض الإصلاح تجديد مناهج التعليم باعتبارها مناهج قديمة و تتميز بالبعد النظري البحت، ولذلك اقترحت التوصيات الآتية:

- ينبغي تقليص المحاضرات إلى الحد الأدنى.

ـ ينبغي أن تكون البحوث النظرية منسقة و منسجمة مع الأعمال التطبيقية و الأعمال الموجهة، والملتقيات.

ـ ينبغي أن تهدف الأعمال التطبيقية إلى تلقين تقنيات مفيدة لإطار المستقبل و إلى إبراز التعليم النظري. **(وزارة الإعلام و الثقافة،1973، ص،23).**

5 - المفاهيم المصاحبة لإصلاح التعليم العالي .1971

المقيـاس(المعلومات): و يعني جزءا معينا من علم ما ،يحتوي على حجم ساعات تتراوح ما بين 45 و 120 ساعة في السداسي الواحد، وتشمل المحاضرات و الأعمال التطبيقية و الأعمال الموجهة. وهي معدة لإدماجها في أي برنامج تكوين. و يتم إعداد محتوى المقياس بطريقة تجعله يناسب جزءا مترابطا من تخصص ما . مثلا يطرح أمام الذين يعدون برنامج الرياضيات المخصص لعلم الاجتماع التساؤل الآتي: ما هو الجانب الهام من الرياضيات بالنسبة لعلم الاجتماع ؟. ويشكل المقياس أداة قائمة بذاتها تربويا، وفي الإمكان عزله تماما عن مقاييس تخصصات أخرى يدرس معها بطريقة التبادل، إذ أن برنامج التكوين يحتوي على مجموعة من المقاييس، فليسانس علم الاجتماع يحتوي في برامجه على مقاييس رياضيات و علم الاجتماع و غيرها. **(وزارة الإعلام و الثقافة ،1973، ص.19)**

و الطالب الذي لم ينجح في مقياس خلال سداسي ما، غير مضطر لانتظار عام جامعي كامل قبل دراسة ذلك المقياس و خضوعه لامتحانات المراقبة المستمرة للمعلومات ، ففي إمكانه تصحيح وضعه في السداسي التالي لرسوبه .(**مراد بن أشنهو،مرجع سابق، ص.14)**

منهاج الدراسة: يحتوي برنامج التكوين على سلسلة من الوحدات الأساسية التي تسمى مقاييس ، و يقع تدريس هذه المقاييس في فترة أو أخرى من مدة الدراسة المؤدية إلى شهادة جامعية، ويعني منهاج الدراسة هيكل الدراسة التي تنظم بناء على طريقة توزيع المقاييس التي تكون المواد خلال فترة الدراسة . أما كلمة منهج فهي تشير إلى مرحلة يقطعها الطالب لبلوغ الشهادة التي يلتمسها. **(وزارة الإعلام و الثقافة،1973، ص.10)**

الشعبـة (الفرع): هي مجموع الشهادات التي تحتوي على مقاييس مشتركة، وترتكز على دراسة قطاع علمي محدد. فشعبة العلوم الدقيقة و التقنية تضم مجموع شهادات الهندسة و علوم الفيزياء و الكيمياء و الرياضيات.

ولرفع مردود النظام الجامعي جاءت إجراءات تقليل من حالات الرسوب :

ـ **التقسيم إلى سداسيات:** إن الفترة الزمنية القديمة للجامعة هي العام الذي كان يشمل مجموع دراسات متفاوتة الحجم و منظمة ،جاءت الضرورة تستدعي إلى التقليل من وحدة الزمن ، بالإضافة إلى تجزئة البرامج إلى مقاييس يؤديان إلى تنظيم أفضل لمجهودات الطالب. وهكذا أصبحت الوحدة الزمنية التي يتم خلالها تنظيم جزء من المنهج الدراسي هي السداسي.**(نفس المرجع، ص.12)** والطالب الذي يرسب في شهادة معينة يتسنى له التسجيل في شهادة أخرى تشمل عددا من المقاييس المشتركة مع الشهادة الأولى، مع الاحتفاظ بالمقاييس التي يتم له النجاح فيها.

نظام الدين: إن الطالب الذي يرسب في شهادة معينة يتسنى له التسجيل في شهادة أخرى تشمل عددا من المقاييس المشتركة مع الشهادة الأولى ،مع الاحتفاظ بالمقاييس التي نجح فيها. فنظام الدين يلعب دورا داخل الشهادة الواحدة ، وكذلك بين شهادات مختلفة .لأن نجاح الطالب في مقياس؛ يعني بأنه برهن على مستوى من المعلومات الكافية في جزء محدد من العلم **(مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص.13)**

السداسي(التقسيم النصف سنوي): كانت الوحدة الزمنية للوقت الجامعي هي السنة، التي كانت تضم تعليم ذي حجم غير موحد و لا منظم بيداغوجيا، وتخفيض الوحدة الزمنية مرفوق بتغيير البرامج بطريقة تسمح بإقامة تنظيم أحسن لمجهودات الطالب الذي أمامه عدد محدود من المعلومات التي عليه أن يحفظها بمعدل أربعة. و هكذا أصبحت الوحدة الزمنية التي ينظم داخلها قسم من المنهج نصف سنة. **(وزارة الإعلام و الثقافة، 1973،ص22)**

المراقبة المستمرة للمعلومات: لقد أدى تطبيق أسلوب الجزئيات في عام 1968الى تحسين نظام الامتحانات ، ويعنى بالجزئيات الامتحانات التي تقام خلال السداسي أو العام ،و تتعلق بجزء من المادة المدرسة، ويعفى الطالب من الامتحان العام عندما يحصل على نسبة عامة كافية في الامتحانات الجزئية لمادة أو أخرى . ومن الواضح أن الامتحانات الجزئية لا تدمج مع امتحانات المراقبة المستمرة للمعلومات إذ أن الهدف الأساسي من الجزئيات هو تقسيم

الصعوبات . ونظام المراقبة المستمرة طبق عام .1971 **(مراد بن أشنهو،مرجع سابق، ص.13)**

الجذع المشترك: هو تجميع عدة مقاييس مشتركة بين مجموع تخصصات في إطار قطاع علمي أو تقني، ويؤدي كل جذع مشترك إلى تخصصات مختلفة .فطبيب المستقبل يتخرج من جذع مشترك الذي يتخرج منه عالم النباتات و عالم الوراثة. **(مراد بن أشنهو،مرجع سابق،ص ص.23-24).**

في عام 1971 شرع في التوجيه على أساس طبيعة الباكالوريا، فبكالوريا الآداب تفضي إلى تخصصات العلوم الاجتماعية و الإنسانية و القانونية، أما بكالوريا رياضيات أو علوم تجريبية تفضي إلى فروع العلوم الدقيقة و التكنولوجيا و علوم الأحياء و العلوم الطبية . وهكذا تم وضع نظام توجيه يعتمد على نوع البكالوريا دون أي شرط لقبول الطالب في أي جذع من الجذوع المشتركة، وبعد الجذع المشترك كان للطالب الحرية في اختيار التخصص الذي يريد. فقد سمح نظام التوجيه بتطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم حيث فتحت عدة تخصصات أمام الطلبة كانت من قبل حكرا على فئات اجتماعية معينة **(المجلس الأعلى للتربية ،1999 ،ص. 34)**

دروس، أعمال تطبيقية ، أعمال موجهة (تربص):لقد كان الهدف الأول من إصلاح التعليم العالي هو التأكيد على ضرورة دمج الجامعة حتى تؤمن بقائها في المجتمع تماما، ليس فقط بقبولها الطلاب ، بل بوضع قدراتها تحت تصرفهم ، وقد ظهر دمج الجامعة في المجتمع أولا بإعادة تنظيم تكويناتها و إعادة تعريف محتواها حتى يتسنى لها إعداد الإطارات للقيام بدورها في المجتمع . وقد ظهر عن هذا الوضع انقلاب في الرؤى المستقبلية ، فبدلا أن تفرض الجامعة تعريفها الخاص بالبرامج في نص مجرد أصبح المجتمع هو الذي يعبر عن احتياجاته من الإطارات المؤهلة للقيام بمسؤولياتها. على أنها تترك حرية التصرف للجامعة للتعبير عنها بالأسلوب العلمي و التقني و التربوي المناسب. فبإصلاح 1971 أضيفت في البرامج الجامعية الأعمال الموجهة و التطبيقيات الميدانية . فقد تم تغيير الدرس الذي يجعل من الطالب سلبي ، وحل محله أساليب بيداغوجية جديدة بالجامعة الجزائرية حيث يقوم الأستاذ بتوزيع صورة عامة حول الدرس لطلبته، ثم يفتح أمامهم النقاش ،ليوضح لهم نسبة غموضه و إشكالاته. ومن الواضح أن تعميم مثل هذا الأسلوب يحتاج إلى عدد كاف من الأساتذة يتم تقسيمهم بحسب مجموعات الطلبة التي تضم أعدادا قليلة.**(وزارة الإعلام و الثقافة،1973 ، ص. 21)**.و

الأعمال الموجهة تتم خلال حصص مناقشة ما بين الطلبة بعدد محدود تحت إشراف أستاذ معيد أو مشرف.و ينبغي أن تسمح للطلبة باستيعاب مجموعة من المعارف تم تلقينهم بها في شكل نص مصادق عليه من طرف لجنة التعليم المدمج .فعلى الرغم من أهمية التربصات في النشاطات التربوية، إلا أنه ما كان يؤخذ عنها أنها ظلت بعيدة عن المخططات التعليمية ، وذلك يعود لحداثتها و كذا المشاكل المادية التي تسببها. **(مراد بن أشنهو,مرجع سابق،ص.26).**

اللجان البيداغوجية : بتطبيق الإصلاح تم حل نظام الكليات، وعوض بمعاهد خاضعة لسلطة تسلسلية تتألف من مجالس لها سلطات واسعة نسبيا تشمل المسائل الإدارية و التربوية للمعاهد، بالإضافة إلى مجلس القسم . و جاء القرار الوزاري الصادر في أكتوبر 1972 يتعلق بمهام لجنة التنسيق التربوي المتمثلة في تنظيم عملية المراقبة المستمرة و تقسيم الطلبة إلى مجموعات و إعلامهم بتنظيم الدراسات. كما يمكنها اقتراح التعديلات التربوية التي تراها مفيدة للمعاهد الجامعية. وتعتبر اللجان التربوية مرحلة هامة في وضع هياكل استشارية نابعة من التسيير الاشتراكي. **(نفس المرجع، ص.36).** في 12 نوفمبر 1971 وبعد أيام من ظهور قانون "الثورة الزراعية" أعلن الرئيس الراحل "هواري بومدين" أن التسيير الاشتراكي للمؤسسات (GSE) يُطبّق على مستوى الجامعة، و كرّر الفكرة في 11 مارس 1972 .مركزا في هذه المرة على الثورة الثقافية و نهضة الثقافة الإسلامية التي تعبر على متطلبات التطور العلمي و التقني. **(Labidi. Djamel. ،1992 ،P .115)**. فالتسيير الذاتي للمؤسسة يعنى بإشراك كل من الأستاذ و الطالب في التسيير عن طريق المجالس العلمية و البيداغوجية و لجان الطلبة و هي التنظيمات التي استطاعت السلطة بواسطتها تسويق مفاهيمها الأيديولوجية و التحكم في المطالبات الطلابية و تلبيتها تحاشيا للإضرابات و تعويض النظام التقويمي المبني على معيار التكوين النوعي و استبداله بنظام التعويض الذي يغطي الإخفاق حتى ولو في المواد الأساسية.**(العربي فرحاتي ،2006 ص.131) .**

نظام ما بعد التدرج: في تاريخ 20 فيفري 1976 تم إسناد نظام ما بعد التدرج بناء على مرسوم رئاسي . ويؤدي نظام ما بعد التدرج إلى شهادتين الماجستير و يتم الحصول عليها بعد تكوين تكميلي نظري و تطبيقي و مناقشة بحث مبتكر و تدوم سنتين . ثم شهادة الدكتوراه و التي بدورها تحتاج إلى خمس (5) سنوات على الأقل من البحث لإعداد و مناقشة الأطروحة .و الحصول على الشهادة الأولى يوجّه إلى الإعداد للثانية. **(مراد بن أشنهو، مرجع سابق**

،ص.83). إن هذا الإجراء جاء من أجل دعم مبدأ الجزأرة. لكن من أهم المعوقات التي رافقت هذا المبدأ هو التأخر في مناقشة الرسائل و الأطروحات.

مراحل الدراسة الجامعية :

مرحلة الليسانس: ويطلق عليها أيضا مرحلة التدرج و تدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس الدراسية .

مرحلة الماجستير : وتسمى أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولى و تدوم سنتين على الأقل . وتنقسم إلى فترتين الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية بما فيها التعمق في منهجية البحث، أما الفترة الثانية فتستغل في إعداد بحث يقدم في صورة رسالة للمناقشة.

مرحلة الدكتوراه: وتدوم حوالي خمس (5) سنوات من البحث العلمي و تنتهي بمناقشة أطروحة بحث.

و الملاحظ أن من التغيير الذي طرأ على مراحل الدراسة بالتعليم العالي خلال فترة الإصلاح أنه شمل تقليص في المدة الدراسية لمرحلة وإضافتها لمرحلة أخرى. فقد تم حذف مرحلة الدراسات المعمقة (سنة) الشائعة في النظام السابق ،و إضافة سنة إلى مرحلة الليسانس .

ثالثـــا: وضعية العلوم الاجتماعية في فترة تطبيق الإصلاح الجامعي.

اعتمدت الجزائر في بداية تجربتها التنموية إستراتيجية الصناعات المصنعة كمحور أساسي لها و لا شك أن هذا التبني يفرض الاهتمام بتبني إستراتيجية تعتمد في العديد من صناعاتها على تكنولوجيات متطورة جدا.و لذا كان لزاما عليها أن تسعى جاهدة إلى تكوين الإطارات و الخبراء القادرين على التحكم فيها . و بالعودة إلى المنظومة التعليمية عموما و التعليم العالي خصوصا فان الأولوية كانت للفروع العلمية و التكنولوجية ، هذا ما أظهرته إحصائيات تعداد الطلبة الجامعيين خلال عقد السبعينات.**(صابة محمد الشريف ،2008، ص.150)** .

و لذا اهتمت الدولة في بداية تطبيق الإصلاح بالفروع التكنولوجية على حساب فروع أخرى. فقد ارتفعت الميزانية لأن تكوين الطلبة المسجلين بالعلوم و التقنيات و الطب يتطلب تكلفة أكبر من أولائك المسجلين بالآداب و العلوم الإنسانية. و ذلك من حيث مرتبات الأساتذة فمثلا يتطلب طلبة التكنولوجيا تأطير و رعاية أكبر .فمن حيث نسبة التأطير نلاحظ بأن

التنظيم البيداغوجي يفسح مجالا واسعا للأعمال التطبيقية و الدروس الموجهة في الفروع العلمية و التقنية .مثلا تشير الإحصائيات خلال السنوات من 1971الى 1992 بأن عدد الطلبة بالنسبة لكل أستاذ هو أخفض من غيره في التخصصات الأخرى و يقدر بـ 8 طلبة لكل أستاذ .في حين ترتفع النسبة في الفروع الأدبية و القانونية أو الاقتصادية بمعدل 16 طالب لكل أستاذ،و 95 طالب لكل أستاذ أو أستاذ محاضر **(وزارة الإعلام و الثقافة ،1973، ص.39)** وبهذا فمرتبات أساتذة العلوم أكبر بثلاثة مرات من مرتبات أساتذة الحقوق و العلوم الاقتصادية ، و لعل لهذا الأمر أثر على نوعية التكوين.

كما يتطلب تكوينهم مصاريف أخرى غير مرتبات الأساتذة من فني المخابر، و مصاريف تسيير أدوات التحليل، و مواد المخابر. في حين أن الأمر في الحقوق مثلا فان درسا في الأعمال الموجهة يتطلب تكلفة أستاذ واحد فقط .**(نفس المرجع، ص. 61).**

جاء قانون التعريب للعلوم الاجتماعية عامة و علم الاجتماع على الخصوص سنة 1980 . ولتحقيق هذا الغرض فقد اضطرت الدولة الجزائرية إلى طلب يد المساعدة من قبل دول عربية (مصر،سوريا، العراق،..) للتدريس إلا أن هناك الكثير من المشاكل نجمت عن هذه العملية .**(جمال معتوق،علم الاجتماع في الجزائر،2006 ، ص.93)** إن تعريب عدد كبير من التخصصات خاصة المتعلقة بالعلوم الاجتماعية و الإنسانية في الجزائر جعل من العلوم التقنية و التطبيقية تنفرد بالنوعية، الأمر الذي أدى إلى عمليات تصفية في اختيارات الفروع بالجامعة ،وانتشر التفريق بين التخصصات المفرنسة والاختصاصات المعربة. **(أحسن أزروق،2006،،ص.8).**على اعتبار أن العلوم الاجتماعية كانت من أولى التخصصات التي طبق فيها مبدأ التعريب الذي أتى بها إصلاح 1971 ، الأمر الذي خلق صعوبات لدى الهيئة التدريسية التي تُلقِّن باللغة الفرنسية ،وفُرض عليها ضرورة تكيفها مع الوضع. و هذا في ظل تغير طرق التدريس و قلة الكتب و المراجع اللغة العربية.

وقد أكد وزير التعليم العالي و البحث العلمي السابق "عمار صخري" "..بأن إصلاح التعليم العالي 1971ما هو إلا إصلاح يكرس أكثر و بعمق ديموقراطية التعليم و التعريب في الجامعة، وبصورة خاصة في العلوم الاجتماعية .و ربما إلى حد ما بالنسبة لبقية التخصصات العلمية و التكنولوجية، أي الاهتمام بالكم أكثر من الكيف.."**(عمار صخري ،2001، ص.10)**

لقد أثر العدد الهائل للطلبة إبان فترة إصلاح 1971 على نوعية التكوين خاصة في العلوم الاجتماعية التي أصبحت الأب الفقير للتعليم العالي، فالحاصلين على شهادة البكالوريا بمعدل

جيد يوجهوا إلى اختصاصات علمية ، أما الذين تحصلوا على هذه الشهادة بمعدل أقل يتم تسجيلهم في العلوم الاجتماعية دون قناعة شخصية **(Guérid. P ,op. cit p . 57).**

وهذا يتوافق و دراسات "بورديو" حول الجامعة الفرنسية خلال سنوات الستينات بينت تفاوت الفرص لالتحاق طلبة الثانوية بالجامعة، فأبناء الطبقات الدنيا لا يكون لهم نفس فرص الطبقات العليا (80% من أبناء الطبقات الغنية و المثقفة).عكس 5% من أبناء الطبقات الكادحة. إضافة إلى توجيه أبناء العمال البسطاء إلى تخصصات معينة رغما عنهم كالآداب .و بالمقابل المثقفين والأغنياء يلتحقون عموما بالطب والصيدلة.

لكن يمكن القول بأنه بتطبيق مبادئ الإصلاح الجامعي ظهرت مشاكل متنوعة بالجامعة الجزائرية، و تعتبر العلوم الاجتماعية من أكثر الفروع التي أظهرت قدرة استيعابها للأيديولوجيات المختلفة ، على غرار العلوم الدقيقة أو العلوم الطبيعية، الأمر الذي انعكس على مهمتها البيداغوجية (**المجلس الأعلى للتربية،1999 ، ص.10)**

رابعـا: نتائج تطبيق مبادئ إصلاح التعليم العالي عام 1971.

رغم الكثير من النقائص إلا أنه يمكن القول أن الإصلاح الجامعي لسنة 1971 قد أدخل نوعا ما ديناميكية تغيير الجامعة، كما غير عاداتها. وسمح المظهر الايجابي لإعادة الهيكلة التقنية بالتماشي مع تقدم المعارف فظهرت في الجامعات الجزائرية وحدات جديدة للتعلم مثل الايكولوجيا ، علوم الاتصال الإعلام الآلي، و تحسن مردود النسق الجامعي و حتى ولو بقي ضعيفا نسبيا فمن 6,7% من الطلبة الحاصلين على شهادات سنة 1971الى 10,52 % سنة 1972 و تقف عند 11 % عام 1981. **(أمينة مساك ، 2008،ص.178).**

في الوقت الذي كانت الجزائر تعاني فيه من نقص الإطارات لم تكن هناك تحولات أساسية من حيث الطبيعة الاجتماعية، الأيديولوجية، الثقافية لنسق التكوين الجامعي أو من ناحية المضمون سوى النتائج الفورية للجزأرة المتزايدة للهيكل التعليمي .فازدادت نسبة الأساتذة الجزائريين من 26 %بعد الاستقلال إلى 67 % في السبعينات.أما من الجانب التسييري للجامعة فلم يتغير شيء ماعدا التحول الذي غالبا كان رسميا من كليات إلى معاهد. حيث أُختير مصطلح معهد من أجل تبيين القطيعة مع الماضي بصفة مطلقة انطلاقا من تخصص كل معهد و استقلاليته في الإدارة و الميزانية و المشاركة الفعالة للأساتذة في تسيير المعهد الذين يدرّسون فيه.**(نفس المرجع ، ص.179)**

أما فيما يخص الهيكل الإداري و التنظيمي فقد شكل الاتجاه نحو التسيير البيروقراطي النمطي أكبر خطر يهدد المؤسسة الجامعية ، حيث تصبح الإدارة غاية في حد ذاتها. فقد التهمت الأعمال الإدارية الجهد التعليمي و التربوي.

أما بالنسبة للتعريب فقد عرف في العشرية (1971- 1981) تقدما بطريقة جعلته يساهم في تطوير فكرة بناء جامعة وطنية حيث تجاوزت نسبة الطلبة في الفروع المعربة من 21% إلى 31 % من سنة 1973 إلى سنة1978. **(Djamel Labidi ,op .cit,p .143) .**

إن الاهتمام بتخريج أكبر كم من الجامعة الجزائرية أثر على نوعية التكوين و هنا يتساءل" Lies Mairi" ما الفائدة من إنتاج آلاف الطلبة إن لم يسمح لهم تكوينهم الذي كلفهم الكثير أن يعملوا بطريق مجدية و ذات مردود من أجل المجتمع. **(Lies Mairi ,op .cit ,p ,19) .**

ويؤكد أن السبب هو محاولة النظام السياسي فرض نمط اجتماعي معين على الجامعة التي تصبح بذلك مهتمة أكثر بتكوين نمط من المواطنين المتميزين بالرداءة و الخضوع على حساب العقلانية و الإبداع حيث يرى أن الجامعة أصبحت مرادفا للعقول المغلقة.

ولقد ظل إصلاح 1971 محل نقد من قبل المثقفين فيقول"غلام الله محمد" أن الإصلاح الذي كان بعيدا عن الواقعية يهدف إلى تأسيس مؤسسة مثالية تتجه اتجاها كليا نحو مبادئ الثورة الجزائرية، فهي تتماشى كثيرا مع مبدأ " التكوين لأعلى حد بتكلفة أقل" لكن في الأخير حدث العكس؛ أي " التكوين الضعيف بتكلفة كبيرة". و يضيف " أن مبدأ الديموقراطية التربوية في إصلاح 1971 الذي هدف إلى زيادة عدد الطلبة كان إجابة لطلبات اجتماعية ، وحاجة البلاد الملحة لإطارات . لكن هذه العملية طبقت في إطار لم يتخلص من الطرائق البيداغوجية التقليدية في التعليم .**(Ghalamallah M , 1996, P ,152 .)**

إن الارتفاع الهائل للطلبة و عدم توافق التدريس في العديد من الاختصاصات مع سوق العمل ، هو من العوائق الكبيرة للنسق الجامعي الجزائري رغم الميزانية الكبيرة المخصصة له، لأنه لا يمنح الكثير من الفرص للشباب لتطوير معارفهم و استغلال قدراتهم. ومع اتجاه الإصلاح ومبدأ التعريب تطلب هذا ضغطا على الجامعة الجزائرية من حيث التأطير الجزائري، و بالتالي فقد كان استقبال و توظيف الأساتذة دون أدنى الشروط ، بحيث يتطلب فقط الحصول على ليسانس في تخصص ما. فأصبحت الجامعة تعاني من نقص هيكلي في منتصف الثمانينات، ثم أهملت كل المعايير و القيم الأكاديمية . فأصبحت تخضع إلى أهداف

سياسية أكثر من شيء آخر، لأن إصلاح 1971جاء لكي يبني مؤسسة كانت امتدادا للفترة الاستعمارية و تحويلها إلى جامعة ذات جذور وطنية. **(Ghalamallah M ,2003, P ,6 .)**

إن تعريب التعليم استلزم توظيف أساتذة معربين ، هذه الحاجة حتمت توظيف أساتذة من الدول العربية، رغم اختلاف الطرق التعليمية بينهم و بين نظرائهم المفرنسين، مما أدى إلى شرخ في الهيئة التدريسية. لأن المفرنسين يعتقدون أن الأسلوب البيداغوجي يعتمد على النقد و التحليل بينما المشاركون يلقنون طلبتهم بطرق تقليدية تقتصر على الحفظ و الذاكرة ، هذا الشرخ الأيديولوجي انتقل عبر أجيال الهيئة التدريسية فيما بعد.

لقد ساهم موضوع التعريب في لا تجانس الهيئة التدريسية داخل الجامعة ، الأمر الذي خلق صراعات كبيرة داخل الأسرة الجامعية المنقسمة إلى معربين ،و مفرنسين إسلاميين ،و لائكيين بين عصريين و تقليديين..الخ. و هذا الصراع الأيديولوجي يرجع الى الاعتبارات الآتية أهمها:

ـ أن سياسة التعريب لم تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الأيديولوجية بين هيئة التعليم.

ـ قرار التعريب و تعميمه على كل المواد كان سريعا.

ـ إن عدم تجانس الهيئة التعليمية نتيجة التنوع في مشاربها الثقافية و السياسية المتباينة صعبت من مهمة الانسجام الإبستمولوجي الذي يوحدها في أهداف التكوين، هذا الأخير الذي طرح مشكل النوعية. (**المجلس الأعلى للتربية،1999،ص.ص.8-9).**

تحليا بالتجربة اليوغسلافية و بعض الدول الاشتراكية ،استهدفت الجامعة الجزائرية من وراء هذا الإصلاح توسيع قاعدة القوى العاملة، الأمر الذي أدى إلى رفع نسبة أعداد الطلبة باستمرار، و كذا رفع مستوى التأطير الكمي و النوعي في كل الفروع. وكذا مستوى أهلية المتخرجين وظيفيا عن طريق تحديد أدق للتخصصات العلمية، مع الاحتفاظ بالتكامل المعرفي في التكوين ، و الوحدات المستقلة.و أيضا إعادة تشكيل التصورات الذهنية أيديولوجيا لفئة من الطلبة المجندة .و هذا من أجل تحويل الأمة و برمجتها على الإيقاع الأيديولوجي الاشتراكي بآلية التطوع في الثورة الزراعية، و التطبيقات أو ما يسمى بالتربصات الميدانية ، و الاندماج في الطبقة العاملة. إلا أن سياسة الدمج التي أتى بها الإصلاح لم تظهر نتائجها إلا شكليا على المستوى العلمي و البيداغوجي و الميداني الاجتماعي .فالإدماج واستحداث التكامل بين المواد التدريسية المختلفة كان مجرد تجميع شكلي لعدة مقاييس، أو وحدات منفصلة عن بعضها البعض ، بل كثيرا ما تعارضت المحتويات بسبب فوضى الإسقاط الأيديولوجي.

ظل التعليم الجامعي بعيدا عن هدف الحراك الاجتماعي ، إذ لم يكن لفكرة دمج التكوينات من نتائج غير تحويل الجامعة إلى مكتب للتوظيف و توزيع المخرجات البشرية في ظل ركود يسود النشاط المهني و لصناعي و التجاري خلال الثمانينات. و فكرة الإدماج التكويني نابعة من التفسير الماركسي للنشاط الذهني و العلاقة بين الحسي و المعنوي و الفكري و التطبيقي في حياة الإنسان **(العربي فرحاتي ، 2006،ص.130)**

أما على الصعيد البيداغوجي فقد شرع مسئولو قطاع التعليم العالي في بداية الثمانينات بإعداد حصيلة سنة 1971 و توصلت إلى ما يلي:

ـ آجال التخرج و المدة الفعلية للدراسة طويلة نسبيا.

ـ تسيير ثقيل نسبيا مقارنة مع الإمكانيات المتوفرة آنذاك للدراسة ،و هذا على اعتبار أن نظام الوحدات يستلزم متابعة فردية لكل طالب للتأكد من حصوله على مكتسبات كل مقياس من المقاييس المختارة.

ـ طرح تقسيم المسار الدراسي إلى طورين(جذع مشترك،اختصاص) مشكل توجيه الأفراد الذين ينتقلون إلى الاختصاص بوحدات غير مكتسبة في الجذع المشترك، بسبب ترتيب الطلبة بمختلف الفروع و التخصصات ،و كذا قدرات الاستقبال للمؤسسات .

ـ غياب مشروع إصلاح إدارة التسيير بالجامعة ، و حمل الإصلاح مبادئ ظلت سطحية و عامة فيما يتعلق بمشاركة الجامعة في المسيرة الثورية.

ـ النص الذي يريد إحداث القطيعة مع النسق الموروث عن الاستعمار أُنتج خارج الفئة الجامعية من قبل مستشارين أجانب(بلجيكيين و أمريكيين) مهتمين أكثر بالتبعية للنمط الغربي ، ثم أن المشروع الجزائري تأثر بقانون التوجيه« Edgar faure » حول قضية التربية والثقافة في لب المسألة الاجتماعية .

ـ انعدام سياسة وطنية للجامعة فيما يتعلق بجزأرة و إعادة تركيب علاقات المشاركة مع الخارج في إطار البرامج التعليمية، ولم تتخذ الإجراءات الملموسة لتغيير النسق الجامعي من أجل ربطه مع عالم الشغل. و بالنسبة للتأطير و نتائج الإصلاح من حيث مبدأ الجزأرة فان « Ghérid Djamel » في كتابه« L'Université d'aujourd'hui » يقول :".. ما عدا بعض الأساتذة فان جل التأطير خاضع للجزأرة ، هذا ما أدى إلى تدني مستوى التأطير بعد مغادرة العديد من الأساتذة للمحيط الجامعي، وتوظيف الكثير من الأساتذة دون مراعاة الشروط البيداغوجية اللازمة .(**أمينة مساك ،2008، ص.178)**

إن مبدأ الجزأرة و مبدأ التعريب خلق شرخ في توجهات الهيئة التدريسية فواحدة تؤمن بالتوجه الفرونكفوني ،و أخرى تستبعد كفاءة المعربين و طرق توظيفهم بالجامعة - لدعم مبدأ التعريب - حتى و إن كان بأدنى الشروط البيداغوجية. و هذا الشرخ استمر إلى غاية الآن ،خاصة داخل الجامعات الكبرى.

إن نتائج الإصلاح لم تكن مرضية إلى حد بعيد ، حيث طغت السلبيات على الايجابيات و المتعلقة أساسا بالارتفاع الأسي لعدد الطلبة بسبب المدخلات الناتجة عن التعليم ما قبل الجامعي ، وكذا تعريب بعض التخصصات و جزأرة شبه كلية للتعليم، بالإضافة إلى تمركز الجامعات في المدن الكبرى. وتدهور المستوى التعليمي للمتخرجين ، و كذا فقدان التحكم في السيرورة البيداغوجية.

- قرار الإصلاح سياسي أكثر منه اقتصادي.
- عدم تهيئة الأساتذة لهذا التغيير مع عدم استشارة أهل الاختصاص في هذا الإصلاح
- عدم تحديد الوسائل التقنية و البيداغوجية التي تساعد على تحقيق هذا الإصلاح.

القيام بإصلاح التعليم العالي دون إصلاح النظام التربوي.**(ابراهيمي سمية،2006 ، ص.ص،97-98).**

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع الجامعات و المدارس العليا.
- زيادة السنوات الدراسية في بعض التخصصات العليا.
- إلغاء نظام التعليم السنوي و تعويضه بنظام نصف سنوي(نظام سداسيات).
- تحويل جميع المناهج الدراسية في الجامعات و المدارس العليا إلى نظام الوحدات، وفي هذه المرحلة تخلت الجامعة الجزائرية عن النظام الاستعماري القديم ، وإحداث إصلاحات جذرية و فورية تمثلت في اعتبار اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الجزائرية، فعمدت إلى توحيد التكوين باللغة العربية، وجعله هدفا أساسيا في جميع المواد و المراحل لنظام التربية و التكوين بالإضافة إلى التخلي عن نظام الكليات و تعويضه بالمعاهد ، بهدف إعطاء كل فرع علمي أهميته و أبعاد حقيقية **(نفس المرجع، ص.95).**

لقد أخذت هذه الإصلاحات الدمجية شكلها النهائي و ذروتها في تنميط الجامعة أواخر السبعينات تحت شعار " الجامعة في خدمة الشعب و الثورة " و صارت جامعة أيديولوجية أكثر منها علمية، تحولت وظيفيا إلى مجرد آلية لتسويق و ترويج الأيديولوجية ، وهو ما

يسميه بورديو بعنف المؤسسة. و تأدلجت برامجها و محتوياتها بشكل تناقضي تؤجج الصراع في صمت الدولة الأيديولوجية.**(زمام نور الدين ،2006،ص. 132).**

وتعتبر الدواعي والسلبيات مشابهة لظروف تطبيق نظام (ل.م.د).و هي تقريبا نفس الأخطاء. و الحركية تتجه إلى قطع نفس المراحل بنفس الظروف. و نلاحظ هذا لاحقا في الفصل السادس. و عليه نخلص إلى القول أن عدم تحقيق الأهداف يؤدي بالدولة الجزائرية إلى البحث عن إصلاح التعليم العالي ، أو إعادة ترتيب البيت بنفس الأثاث و بنفس التفاصيل .

1- تطور عدد الطلبة بعد تطبيق الإصلاح:

بالنظر إلى وضعية التعليم العالي التي صادفت إنجاز هذا المخطط. فقد شهد تطور في أعداد الطلبة حيث ارتفع عدد الطلبة خلال العام الدراسي (1967 –1968) من (8735) طالب إلى (12243) طالب في العام الدراسي (1969 – 1970). كما ارتفع عدد المتخرجين خلال نفس الفترة من (378) طالب إلى (759) طالب ويشرف على هؤلاء الطلبة هيئة تدريس تراوحت في هذه الفترة من (764) أستاذ إلى (942) أستاذ .**(محمود بوسنة،2001، 11).**

وقد تبين اثر عملية التخطيط التي شرعت فيها الجزائر في أواخر الستينات من القرن الماضي أن الاقتصاد الجزائري كان يعاني نقصا في المستوى العالي من الكوادر. قدر بحوالي 2600 كادر. وكانت الدولة تستعين بمساعدة كوادر أجنبية قدرت بحوالي 7000 كادر أجنبي. إضافة إلى هذا فقد أثار تطور أعداد الطلبة مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الاستقبال الجامعية. تطلب الأمر إيجاد حلول مستعجلة. حيث تنازلت وزارة الدفاع عن بعض ثكناتها العسكرية في وهران التي تحولت إلى جامعة وهران، كما قامت بعض القطاعات الاقتصادية التي كانت تشكو من نقص في الإطارات بإنشاء هياكل للتكوين خاصة بها، حيث تم إنشاء معاهد التكنولوجيا في كل من بومرداس، عنابة من قبل قطاع الصناعة والطاقة .**(المجلس الأعلى للتربية،مرجع سابق، 26).**

وأمام هذا التطور السريع لأعداد الطلبة مع قلة عدد المتخرجين والضغط على مؤسسات التعليم العالي، وللحيلولة تقرر إنشاء جامعات ومعاهد التعليم العالي تتوزع على كافة ولايات البلاد، وذلك لعدة أسباب من بينها: تلافي تمركز الطلبة في العاصمة والمدن الكبرى للبلاد، نظرا لما ترتب على ذلك من ازدحام في المواصلات والأحياء الجامعية، جراء تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم تطبيقا عمليا. الأمر الذي أدى إلى توزيع الجامعات على مناطق

البلاد، ولذلك جاء إنشاء جامعة في الشرق الجزائري هي جامعة قسنطينة عام 1967 **(رابح تركي، 1989،ص ص. 149-150).**

إلى غاية نهاية المخطط الثلاثي، فإن قطاع التعليم العالي بالجزائر كان يشهد خللا كبيرا، فإلى جانب ضعف الإعانات المادية، وتدني مكانته مقارنة بقطاعات أخرى في السياسة التنموية فإنه لم يحقق الهدف المنشود الذي جاءت صياغته واضحة في المواثيق الرسمية، وهو تلبية حاجات الاقتصاد الوطني، وهذا يتضح جليا في النسبة القليلة لأعداد الطلبة المتخرجين، والتي لا تلبي الحاجيات من الكوادر التي تتطلبها عملية التنمية، وإن كانت هناك حلول مستعجلة لفك الخناق عن بعض مؤسسات التعليم العالي آنذاك، فإن الخلل الكبير يبقى في هذه الفترة يتضح في زيادة المدخلات، وقلة المخرجات (نتيجة التسرب، الرسوب، عمليات انتقاء صارمة، معارف متشبعة) وكل هذا يعود إلى المشاكل المنجرة عن النظام البيداغوجي الموروث عن السياسة الفرنسية والذي يحمل أهدافا لا تطابق واقعنا المعاش في تلك الفترة.

إن تغيير الأهداف المسطرة للتعليم العالي، وجعله يتناسب وحاجيات البلاد طبقا لما جاء به الإصلاح أثر على زيادة عدد الطلبة، الذي بدأ يتضاعف كل أربع سنوات، نتيجة الحاجة الملحة للإطارات العليا في كافة الميادين، وذلك ما أبرزه المخطط الرباعي الأول، حيث جاء: " في تقريره بأن هذا النقص قد يعرقل سياسة الاستثمارات المطبقة منذ ثلاث سنوات ". فقد ارتفع خلال فترة المخطط من 12.800 طالب في العام الدراسي (1970-1971) إلى 27.000 طالب سنة (1973-1974)، وهذه الزيادة ترجع إلى أسباب منها نمو عدد تلاميذ التعليم الثانوي، طبقا لسياسة بناء منشآت التعليم الثانوي، وكذلك طريقة التوزيع الواسع للمنح على طلبة المعاهد الأكثر ضرورة وحاجة، إضافة إلى جعل نظام المنح والمرتب القبلي للطلبة الذين لا يملك آبائهم مرتبات تكفي لتمويل تعليمهم العالي، إذا كانوا من ذوي الإمكانات والكفاءات العلمية. ويبقى السبب الأكثر تأثيرا على نمو الطلبة هو دخول الطالبات إلى الجامعة. **(وزارة الإعلام والثقافة، 1973،ص ص. 29-34).**

ويتوزع الطلبة على مختلف التخصصات طبقا لسياسة التوجيه المعتمدة حسب إصلاح التعليم العالي والمتعلقة بإدخال علوم التكنولوجيا لأول مرة في الجامعات الجزائرية واعتماد نظام توجيه خاص بالجذوع المشتركة وانتقاء الطلبة حسب طبيعة البكالوريا، الأمر الذي أدى إلى إعادة المعادلة في بعض التخصصات، فقد سجلت سنوات الدراسة (1970-1971)

و(1972-1973) توزيع نسب الطلبة حسب التخصصات التالية في تخصص الحقوق والعلوم السياسية والعلوم الاقتصادية والتجارية ارتفعت النسبة من 25,84% إلى 34,14% وانخفضت خلال نفس السنوات من 25,02% إلى 17,07% في تخصص الطب والصيدلة، فهذا التخصص كان قبل الإصلاح حكرا على بعض الفئات فقط. بحيث كان يضم عددا هائلا من الطلبة يفوق جميع التخصصات، أما بالنسبة لتخصص الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، فقد انخفضت فيها نسبة الاستيعاب من 28,90% إلى 20,60% بينما تخصص العلوم والتكنولوجيا فقد شهد ارتفاعا في نسبة استيعاب الطلبة خلال فترة المخطط من 20,24% إلى 28,19% .**(نفس المرجع، 35).**

إن ارتفاع عدد الطلبة في تخصص العلوم والتكنولوجيا يعود إلى أن الدولة كانت تقدم حوافز مادية من أجل استقطاب هذا التخصص لأكبر عدد ممكن من الطلبة، لأن حاجة الاقتصاد الوطني كما ورد في الخطابات السياسية تستدعي ذلك.

إن عدد الطلبة هذا يشرف عليه هيئة تدريس تتنوع حسب مستوى تأهيل كل أستاذ، والتي شهدت بدورها ارتفاعا خلال فترة المخطط الرباعي الأول من (942) أستاذ سنة 1970 إلى (1854) أستاذ سنة 1973، وهذه الزيادة تعود إلى لجوء الدولة إلى الاستعانة بالتعاون الأجنبي فيما يخص التدريس. وارتفاع عدد طلبة الدراسات العليا خلال نفس السنوات من (317) طالب إلى (1048) طالب. **(محمود بوسنة، مرجع سابق، 11)** وسبب هذا الارتفاع يعود إلى دعم الطلبة لمنح دراسية بالخارج والتي كانت تجرى بطريقة واسعة خلال تلك الفترة، وكانت نسبة الجزارة بالنسبة للأساتذة والأساتذة المحاضرين خلال سنة (1971-1972).منخفضة جدا؛ فقد كانت تقدر بـ: 28,9% في حين تصل نسبة الجزأرة بالنسبة للأساتذة المساعدين والمساعدين على التوالي 66% و57,7%، وتصل نسبة الجزأرة الإجمالية 54,2%، وهي نسبة منخفضة عموما.(**وزارة الإعلام والثقافة،1973 ،40.)**

إن هذا التطور لأعداد الطلبة والهيئة التدريسية قد ساهم في توسيع شبكة التعليم العالي، فبينما كان عدد الجامعات ثلاث جامعات، ارتفع هذا العدد عام (1971-1972) إلى ست جامعات، وثمانية مراكز جامعية، وهي جامعة الجزائر، جامعة باب الزوار في العاصمة، جامعة وهران، جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران، جامعة عنابة وجامعة قسنطينة. أما

المراكز الجامعية في الولايات التالية (البليدة، باتنة، تيزي وزو، سطيف، تلمسان، مستغانم، تيارت، وسيدي بلعباس) **(نعيم حبيب الجنيني،مرجع سابق، 115).**

كما أنشأت مدارس وطنية لأول مرة سنة 1970 منها المدرسة الوطنية للهندسة والهندسة المعمارية ومدرسة وطنية للبيطرة، ومدرسة عليا لتكوين الأساتذة المتعددة التقنيات **(وزارة الإعلام والثقافة، 1976،ص.50)** وكانت بعض مدارس الهندسة ، و المدرسة الوطنية متعددة التقنيات **"ENP"**، تقدم شبه راتب للطلبة من أجل جلب أكبر عدد ممكن من الحائزين على البكالوريا نحو العلوم الهندسية. **(المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، 33).**

إن تشجيع الدولة لديمقراطية التعليم العالي، وتقديم المنح العائلية للطلبة التي قد تصل إلى راتب أو شبه راتب لتشجيع الاختيار لفروع مثل العلوم والتكنولوجيا، ومنح فرصة التعليم بالخارج إضافة إلى توسيع شبكة مؤسسات التعليم العالي طبقا لسياسة التوازن الجهوي التي كانت تقتصر قبل هذه الفترة على المشاريع الاقتصادية والصناعية، كلها لدليل على ارتفاع مكانة التعليم العالي في هذا المخطط على غرار الخطة الثلاثية السابقة، ولعل كل ذلك يرجع إلى أن إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلي سنة 1970، قد كان لها دور بارز في إعادة النظر لهذا الطور الحيوي من التعليم وتنظيمه، بعدما كانت مهامه موكلة إلى وزارة التربية والوطنية، طيلة ثمان سنوات بعد الاستقلال.

وقد جاء في الميثاق الوطني لسنة 1976 تعريف لسياسة التنمية في الجزائر تتلخص في:"اعتبار التنمية كلا متكاملا. أي مجموعة أنشطة تتناول كل جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وتنظمها روابط متلاحمة في حركة موحدة المنهج والغاية... ترتكز سياسة التنمية على إقامة العلاقات الوثيقة التي تؤدي إلى ربط المنجزات الصناعية أو البرامج المطبقة في مختلف قطاعات التعليم بعمليات تجديد بنيات الزراعة، أو إعادة تنظيم التجارة وتطوير هياكل الارتكاز، ومنشآت الإسكان وتنظيم البلديات... الخ" **(الميثاق الوطني 1976، 177-178)** وفي هذا إشارة إلى ربط برامج أطوار التعليم بعمليات التنمية في مختلف القطاعات. وفي هذا تأكيد على دور التعليم في عملية التنمية.

لقد نص التقرير العام للمخطط الرباعي الثاني (1974-1977) فيما يتعلق بأهداف التعليم العالي خلال هذه الفترة على ما يلي: **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، 1974، ص ص.146-147).**

- الاستمرارية في تدعيم وتوسيع نطاق إصلاح التعليم العالي.

- تعميق سياسة ديمقراطية التعليم لتشمل جل المشاريع الاجتماعية بالمجتمع من خلال تقديم المساعدات الاجتماعية والتربوية للطلبة المحتاجين، كما هو الشأن لنظام المنح، والأحياء الجامعية وتوفير المذكرات والكتب العلمية.

ولقد جاءت المبادئ التي ترتكز عليها سياسة التعليم العالي بالجزائر كما نص عليها الميثاق الوطني كما يلي:

أ - **ديمقراطية التعليم العالي:** طبقا لما جاء في الميثاق: "إن تعميم التعليم وديمقراطية وإفساح المجال لأكبر عدد من الشبان في مرحلة التعليم التقني والعالي... تشكل أهدافا ذات أولوية في إطار سياسة تنمية البلاد، والأعمال الآتية تستجيب للأهداف... بناء جامعات ومراكز جامعية بكيفية تتعدد معها عبر التراب الوطني مراكز توزيع العلم والثقافة والتقانة" **(الميثاق الوطني، 1976، ص ص.269-270).**

وهذا يعني:

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الذين أنهوا دراساتهم الثانوية.

- ربط القطر الجزائري بشبكة واسعة من الجامعات والمعاهد العليا.

- توفير الرعاية الاجتماعية (المنح الدراسية، المطاعم الجامعية والسكن) لأبناء الفئات الشعبية الفقيرة حتى يتمكنوا من الاستفادة من فرص التعليم الجامعي.

ب - جزأرة سلك التعليم: والجزأرة تعتبر من أشد المهام استعجالا وعليها يتوقف تشكيل الجامعة الجزائرية وفي نفس الوقت تحرير البلاد من التبعية الثقافية والتكنولوجيا وهي تعني: " جزأرة نظام التعليم الجامعي وخططه ومناهجه .والابتعاد بقدر الإمكان عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى إلا فيما تقتضيه المصلحة العليا للبلاد فقط. كما أن جزأرة الإطارات بصورة مستمرة غايتها اعتماد البلاد على أبنائها من أهل الاختصاص والكفاءة لتحقيق أهدافها العلمية في التربية والتكوين" .**(رابح تركي، 1989،ص. 159).**

و كانت الإحصائيات تشير بأن نصف سلك الأساتذة خلال سنة 1971-1972 كانوا جزائريون بحيث بلغت نسبتهم إلى عدد الأساتذة الأجانب آنذاك ما يقدر ب 66 % من سلك

الأساتذة المساعدين في حين كانت منخفضة بنسبة فقط من سلك الأساتذة و الأساتذة المحاضرين28.9% .وقدمت الدولة حينها منحا لنيل الدكتوراه في الخارج المترشحين من التعليم العالي ، كما منحت تسهيلات للأساتذة الذين يمارسون مهنتهم لانجاز بحوثهم و ذلك إما بمراعاة برنامج عملهم و بالتالي تمكينهم من مواصلة أبحاثهم، و إما بإعفائهم لمدة نصف سنة أو سنة كاملة من ممارسة عملهم الجامعي.**(وزارة الإعلام و الثقافة,1973، 40)**

وفي نفس هذا السياق يؤكد الميثاق الوطني: " وفي موازاة الجامعات والعمل الدائم على تجديد وضبط برامج تعليمية تكيف مع رقي البلاد وتطور احتياجاتها، سوف يتم تشجيع وتنظيم البحث العلمي بالاتصال مع تطور جزأرة سلك الأساتذة الجامعيين، وتأطير مجموع فروع الأنشطة في البلاد، وأن برامج التعليم في الجامعة ومعاهد الدراسات العليا يجب أن تخصص مكانة ممتازة للمشاكل الخاصة بالبلاد " **(الميثاق الوطني، 1976،ص. 270).**

ولأجل ذلك يتم تنظيم الدراسات العليا بالجزائر لتضع حدا للنظام التقليدي الذي كان سائدا، وجاء ذلك طبقا للمرسوم رقم: 73/76 المؤرخ في: 1976/02/02 المتضمن الدراسات العليا ما بعد التدرج والذي يؤدي إلى شهادتين:

- الماجستير: ويتم الحصول عليه بعد تكوين تكميلي نظري وتطبيقي ومناقشة بحث مبتكر.

- دكتوراه : و تحتاج إلى خمس سنوات من البحث لإعداد ومناقشة الأطروحة . فالحصول على الماجستير يخول لإعداد شهادة الدكتوراه . وهذا التقسيم لنظام ما بعد التدرج لا ينطبق على مجال علمي واحد. و جاءت دوافع إصلاح قسم ما بعد التدرج:

- إعادة بناء التعليم بهدف تأطير عدد كبير من الأساتذة والباحثين الأكفاء، و لأجل احتياجات التنمية. وذلك بسبب ارتفاع الطلب حول الأساتذة والباحثين .وتأتي هذه الأهمية التي عنى بها هذا القطاع للأسباب الآتية:

- من أجل تكوين مكونين.
- بسبب التبعية التي عرفتها الجامعة الجزائرية آنذاك في هذا القطاع.
- خشية أن الطلبة الباحثين الذين يتم تكوينهم في الخارج لا يرجعون إلى الوطن.
- خشية أن مواضيع رسائل تخرجهم تكون حول مواضيع خاصة بالبلدان التي تكونوا فيها.

- إن تكوين هؤلاء الطلبة والباحثين يكون بتقنيات غربية، لا يجدونها أثناء رجوعهم إلى الوطن.

ومن أجل ذلك كله يتوجب على قطاع ما بعد التدرج التركيز على الجوانب الآتية:

- تكوين ما بعد التدرج قادر أن يحضر "مناصب عمل".
- يجب عليها إدماج تركيبة بحث **La composante Recherche**
- يجب عليها أن تكون مخططة من أجل تكوين "العدد الكافي" والاستجابة للاحتياج المتزايد.
- يجب عليها ضمان التكوين المتواصل وإعادة التكوين.
- التكوين في الخارج يجب أن يسجل في قسم ما بعد التدرج.
- التكوين ما بعد التدرج يجب أن يكون الأقصر قدر المستطاع بنوعية جيدة تتوافق و واقعنا (**Labidi Djamel, Op cit, 305-306**).

ت -**التعريب:** لقد كان التعليم بعد الاستقلال باللغة الفرنسية ثم بدأ التعريب ينتشر حسب الظروف و الإمكانيات. و عليه فان توافق البرامج و مدة الدراسة مع الحقائق الوطنية لم يكن كافيا لتكوّن الجامعات إطارات مشبّعة بالشخصية الجزائرية، دون أن تحتل اللغة الوطنية في التكوين الجامعي مكانتها، و بهذا اعتمدت الجزائر سياسة تعريب التعليم العالي في جميع أنواع التكوين باللغات الأجنبية.

وعليه فقد اكتسبت قضية التعريب في الجزائر المستقلة أهمية كبرى من أجل استكمال الاستقلال القومي واستكمال معالم الشخصية الوطنية. وقد أعلن الرئيس الراحل "هواري بومدين" في لقائه مع رؤساء الوفود التي اشتركت في المؤتمر الثاني للتعريب الذي عقد في الفترة 13-20 ديسمبر 1973: أن قضية التعريب هي هدف استراتيجي من أهداف الثورة، وجزء من الثورة الثقافية التي تهدف مع الثورة الزراعية والثورة الصناعية إلى ترقية الفرد والنهوض بالإنسان. **(خيري عزيز، 1978، 119).**

هذا ولقد نص الميثاق في نفس هذا الموضوع: " أن اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية، ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة الوطنية التي تعبر عنها؛ ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية، وإتقانها كوسيلة عملية خلاقة، يشكلان إحدى المهام الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن كل مظاهر الثقافة " .**(الميثاق الوطني، 1976، 93-94).**

ومنه فقد تقرر نشر التعليم والتعريب في جميع المدارس والمعاهد. فبدءا من سنة 1965 ألفت لجنة وطنية تهتم بدراسة كل جوانب التعريب. وفي سنة 1967 شرع في تعريب الطور الأول من التعليم. وصدر في أفريل 1968 مرسوم يقضي باعتبار معرفة اللغة العربية عاملا حاسما في الترقية بالوظيفة العمومية، وبحلول 1974 أصبح إطار التعليم الابتدائي عربيا، كما مس التعريب بعض فصول الطور الثاني، وفي سنة 1976 أصبحت العربية إجبارية طالت حتى المؤسسات التعليمية العالية **(رابح تركي، 1984، ص.75).**فبعد أن كانت الجامعة الجزائرية قبل إصلاح 1971 تقتصر على استخدام لغة واحدة و هي الفرنسية في جميع فروعها باستثناء الأدب العربي ، وكذا اللغة العربية كمادة تلقينية بعد الاستقلال في بعض العلوم الاجتماعية. فقد شهدت مرحلة ما بعد الإصلاح تحولا في الاتجاه نحو التعريب تمثّل في :

ـ تدريس العربية كلغة في الاختصاصات التي تدرّس باللغة الفرنسية .

ـ إنشاء فروع تستعمل اللغة العربية في التدريس، وقد بلغ عدد هذه الاختصاصات سنة 1978 (38) اختصاصا في كل المراكز الجامعية ،و هذا من بين (149) اختصاص.**(أمينة مساك ، 2008، ص.176)**

ث - الاتجاه العلمي والتقني في التعليم العالي: إن المبدأ الرابع الذي يحكم سياسة التعليم العالي بالجزائر هو الاتجاه في التعليم نحو العلوم والتكنولوجيا والمساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي وينص الميثاق في هذا السياق كما يلي: " وفي ميدان التكوين ستركز الثورة الثقافية على التحكم في العلوم والتكنولوجيا أكثر من ارتكازها على المعرفة التقريبية... وسيكون الإنسان الجزائري غدا أكثر ميلا إلى الدقة العلمية والعقلانية... ونتيجة لذلك لابد أن يحتل تعليم العلوم في المستقبل حيزا أوسع في مؤسساتنا التعليمية ". **(الميثاق الوطني 1976، ص.98).**

ـ الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه وتشجيع الدارسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا.

ـ المزج بين الدراسة النظرية والعملية في التعليم الجامعي.

ـ <u>حصيلة تطبيق مبادئ الإصلاح الجامعي 1971 :</u>

إن المبادئ التي ارتكز عليها قطاع التعليم العالي، كان لها الأثر الواضح في تطور المعطيات الإحصائية الخاصة بأعداد الطلبة والأساتذة وحتى في توسع شبكة التعليم العالي نتيجة سياسة التوازن الجهوي المطبقة على المؤسسات الجامعية. حيث ارتفع عدد طلبة التدرج من35739 طالب سنة (1974-1975) إلى51893 طالب سنة (1977-1978) .و ارتفع طلبة مستوى ما بعد التدرج من1400 طالب الى2654 خلال نفس السنوات . وارتفع عدد المتخرجين من 2844 إلى 5928 طالب، كما ارتفعت الهيئة التدريسية من 4041 إلى 5886 أستاذ.**(محمود بوسنة،2001 ،ص.11.)**

هذا التطور يرجع إلى تشجيع ديمقراطية التعليم العالي. ونتيجة الدعوة إلى جزأرة سلك الأساتذة وتقليل التعاون الأجنبي. وصدور مرسوم رقم: 116/77 المؤرخ في 06 غشت 1977 المتضمن تحديد الشروط المتعلقة بتوظيف مدرسين مشاركين في التعليم العالي، بحيث تنص المادة الأولى من هذا المرسوم: <بأنه يمكن للجماعات ومؤسسات التعليم العالي أن توظف مربين بدوام جزئي ويدعون مدرسون مشاركون وذلك بموجب عقد> **(الجريدة الرسمية، المرسوم رقم: 116/77 الصادرة في 06 غشت 1977)**.

ومنه يتبين أن هذا التطور الكمي للتعليم العالي بالجزائر خلال هذه الفترة قد حقق الأهداف التي تدعوا إليها البلاد، من حيث نسبة الاستيعاب للمؤسسات الجامعية والمعاهد .هذا مع العلم أن توزيع الطلبة حسب التخصصات والمسجلين في العام الدراسي (1978-1979)، وصل في تخصص العلوم الدقيقة والتكنولوجيا بنسبة 24,9% كما تناقصت النسبة في الفروع الأكثر ازدحاما كالعلوم الطبية من 17,2% إلى 14,1% وكذلك الأمر بالنسبة لتخصص العلوم القانونية من 17,8% إلى 14,8% أيضا تناقصت نسبة الاستيعاب في تخصص العلوم الاجتماعية من 13,2% إلى 11,9%، و ظلت بعض الفروع ضئيلة الجاذبية مثل علوم الأرض والعلوم البيطرية وبعض الفروع الهندسية (**عبد اللطيف بن أشنهو، 1982، 421-422)**.ومن خلال هذه النسب نلاحظ أن المبدأ الذي شجع على التكوين التكنولوجي والتقني قد حقق للدولة سد الحاجة إلى متخرجين في هذا التخصص.

لكن بالنظر إلى توقعات التقرير العام للمخطط الرباعي الثاني تقرر بأن يكون عدد الطلبة المتخرجين يصل إلى (16500) طالب حاصل على شهادة الليسانس موزعة على

الفروع التالية علوم دقيقة 17%، علوم اقتصادية 13%، علوم قانونية 27%، وباقي النسب 43% تتوزع على الفروع الأخرى .

إن الفجوة الواسعة بين العرض والطلب لمخرجات مؤسسات التعليم العالي يعود إلى أسباب عدة حالت دون تحقيق تطور هام في إعداد الطلبة المتخرجين سنويا، باستثناء نوعية التعليم- إلى المشاكل التي واجهتها هاته المؤسسات رغم إصلاح 1971 والمتمثلة أساسا في التزايد السريع والكبير لأعداد الطلبة دون تزايد مستوى المكونين كما وكيفا، وعدم كفاية نظام التوجيه الجامعي من جهة، وملاءمة إنتاج قطاع التعليم لحاجات القطاعات الاقتصادية من جهة أخرى، كما يمكن إدراج مشكلة التسرب والرسوب في التعليم مما يؤثر على طول مدة الدراسة خلال مرحلة التدرج.

أما انخفاض المستوى النوعي لخريجي هاته المؤسسات فيعود في أغلب الأحيان إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس تنقصهم الخبرة التربوية نتيجة صغر سنهم ،وقلة التكوين البيداغوجي. الأمر الذي أثر على مردودية التعليم العالي. ويُرجع العديد من الأساتذة تدني المستوى النوعي للتعليم يعود أساسا للتزايد المستمر لعدد الطلاب. فهذا الوضع أعاقهم من متابعة البحث .ثم أن هذا التزايد قد استدعى الاستعانة بعدد كبير من المدرسين الذين مازالوا لم يستكملوا شروط الاختصاص والتدريب .**(محي الدين مختار،1982 ،144).**

خامسا: معوقات منظومة التعليم العالي بالجزائر خلال السبعينات :

طيلة المخططين الرباعيين كانت الدولة تهدف للعمل بالإصلاح الشامل الذي مس قطاع التعليم العالي ودعا المخطط الرباعي الثاني إلى الاستمرارية في نفس السياق، لكن ما يؤخذ على هذا الإصلاح أن مؤسسات التعليم العالي قد شهدت خللا بتطبيق ما جاء به الإصلاح، حيث ظهرت مشاكل عديدة بنهاية المخططين الرباعيين.

فالهياكل الجديدة والتحولات التي حدثت منذ 1971، اصطدمت بجهاز ذي تحضير سيئ، فمن جهة أن التجديدات الهيكلية والبيداغوجية أخضعت لمنطق سير النظام القديم أين خلدت الأدوار والعقليات والسلوكات القديمة، ومن جهة أخرى العدد الهائل للطلبة المسجلين سنة بعد سنة بصورة غير متوازنة مع الوسائل المادية والبشرية المتاحة، ومنه يمكن تعداد الصعوبات التي حالت دون نجاح الإصلاحات.

1 - **الهيكلية والبيروقراطية**: من حيث الهيكلة كان الحل بتعويض الكليات التي أصبحت معاهد والتي بفضل حجمها واستقلاليتها الإدارية والمالية تضمن تسييرا مرنا، وتشجيع اشتراك الأساتذة في اتخاذ القرارات، ولكن الاصطدام بمقاومة شديدة، جعل إدارة المعاهد لا تستطيع أخذ أي قرار دون الرجوع إلى مستوى أعلى، فتحولت إلى جهاز إداري بسيط، كذلك بالنسبة للجان البيداغوجية التي شلت بتشريعات متصلبة بحيث تحولت إلى خلايا لتحديد جداول التوقيت وأساليب الامتحانات. **(GhlamAllah.M ,1980, 14)** ، فالإصلاح طبق بطريقة آلية وتسلطية في إطار هيكل إداري وفي الحقيقة تجربة تسع سنوات من الإصلاح 1971 بينت بوضوح قصور الإدارة البيروقراطية للوصول لأدنى ديمقراطية ونفس العراقيل وجدت في رسمية الإدارة و مركزيتها .

2 - **الرسمية المركزية** من ملاحظات "غلام الله" لهذه المرحلة وجد" أن الإدارة الجامعية ذات توصيل سيئ للواقع لارتباطها برسمية القانون، لقد فشلت حتى في ضمان المهمات الاولية للتنسيق، فأدت إلى صعوبة ظروف عمل الأساتذة والطلبة متسببة في تدهور المردودية البيداغوجية" **(Idem,46)**.

فهنا المقرر منعزل عن الوقائع ويعطي لنفسه الحق بإعداد قرارات قانونية انطلاقا من صورة مثالية للجامعة دون الاهتمام بنتائج قراراته التي قد يؤدي إلى تفاقم وضعية العمل وتضخيم الأشكال، لذلك يؤكد "غلام الله" أن إعادة هيكلة الكليات القديمة وتحويلها إلى معاهد ذات أحكام صغيرة أدى إلى زيادة من مركزية الجامعة. **(Idem, 110).**

3 - **التنظيم البيداغوجي** : من أهم الصعوبات التي مست هذا الجانب تتمثل في النصوص التشريعية المتعلقة بمرحلة ما بعد التدرج التي طبقت بطريقة غير عادلة، إضافة إلى العراقيل التي تصادف الطلبة قبل مناقشة رسائلهم . أما بالنسبة لتقييم المعارف فقد سطر الإصلاح طريقة المراقبة المستمرة . وحسب تقارير 1978 لوحظ أن التكيف والمحتوى غير ملائم لبعض البرامج وظروف الدراسة، مما جعل المراقبة المستمرة للمعارف تطبق بطريقة غير متعادلة من معهد لآخر، وحتى من وحدة إلى أخرى. **(MINISTERE DE L'E.S.R.S, 1979,206).**

4 - **الترقية والأجر**: إن خلل تطبيق الإصلاح طال حتى الأساتذة، فلم يتحصل الأساتذة المعيدون المرسمون والمكلفين بالدروس إلى رتبة أساتذة محاضرين. إن هذا الجانب

عرقل تطور الجامعة ذلك بسبب تأثير إجراءات القانون العام للوظيف العمومي على القانون الأساسي لترقية الأساتذة الجامعيين.

5 - **ظروف العمل**: تمثلت المشاكل الرئيسية التي واجهت تطبيق الإصلاح في نفس قاعات التدريس، قاعات العمل، مكاتب العمل للأساتذة والإداريين، والمطالبة بالسكن لأنه من شروط العمل والحياة **(Idem, 209)**.

كل هذه المشاكل والصعوبات عرقلت عملية إصلاح التعليم العالي 1971، وهذا ما جعل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تفرض برنامج من أجل تطور وتقدم الجامعة. وخلال المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني، المقرر حول التربية والتكوين، كان التفكير في مراجعة إثراء مشروع التسيير الاشتراكي للمؤسسات لتطبيقه في الجامعات. بحيث أعلن عن تنصيب لجنة لدراسة النصوص التشريعية والقانونية للقوانين الأساسية للجامعة، و للمنظمة الوطنية للبحث العلمي **"ONRS"** و لديوان المطبوعات الجامعية **"OPU"**، وللخدمات الجامعية الاجتماعية **"COUS"**، انطلقت أشغال اللجنة في شهر نوفمبر 1978 وانتهت في شهر فيفري 1979 وكان هذا بمثابة الإصلاح الثاني الذي عرفه التعليم العالي.

ولكن بالرغم من كل هذه المشاكل التي اعترضت طريق الإصلاح، إلا أن فترة السبعينات كانت بمثابة انطلاقة حقيقية للتعليم العالي، فبالإضافة إلى تطور مؤسسات التعليم العالي لتشمل المناطق التي كانت قبلا محرومة، وفك الخناق على المدن الكبرى، استطاعت الجزائر أن تكون كما هائل من الإطارات التي تحتاجها. ومنه فالسياسة التعليمية قد حققت الهدف السامي الذي استهدفته من وراء عملية الإصلاح بتطبيق "مبدأ ديمقراطية التعليم" الذي سمح لكل المواطنين ذوي الموهبة والرغبة في التعليم والتكوين. وهكذا وبعد مرور ثماني سنوات فقط أصبحت الجزائر تعتز بإطارات وطنية أدمجت في القطاعات الحيوية المتنوعةّ. والمعتبرة بمثابة الوسيلة الأساسية للتخلص من التبعية الاقتصادية للخارج، هذه التبعية التي امتدت في السنوات الأولى للاستقلال إلى قطاع التعليم استطاعت الجزائر بفضل سياسة التعريب أن تُكّون إطارات التعليم الابتدائي والمتوسط وحتى الثانوي والأمر كذلك على المستوى الجامعي وذلك بتطبيق مبدأ الجزأرة الذي سمح لعدد كبير من الإطارات الوطنية بمواصلة تكوينهم العالي سواء عن طريق بعثات للخارج أو التسجيل بأقسام الدراسات العليا.

وهكذا سجلت الجامعة الجزائرية تقدما محسوسا في هذا الميدان حيث بدأت الإطارات الوطنية في العودة إلى البلاد بعد الحصول على شهادات جامعية عالية لتولي المهام المنوطة بها، إضافة للذين حصلوا على دبلومات عالية داخل الوطن، وهذه نتيجة من أهم النتائج التي حققتها عملية الإصلاح. **(عمار بومقورة، مرجع سابق، ص.166)**.

ما يؤخذ على منظومة التعليم العالي خلال هذه الفترة أنه على الرغم من إعطائها أهمية في الميثاق الوطني لسنة 1964، إلا أن ظروف الدولة خلال السنوات الأولى للإستقلال حالت دون ذلك. فقد صادف حاجة البلاد إلى الإطارات مشكل الهياكل المؤسساتية التي تستوعب الكم الهائل من الطلبة سنويا، إضافة إلى أن النظام التعليمي الموروث عن الاستعمار لا يتماشى وطموحات الدولة الجزائرية، ومنه فقد أدت ندرة الموارد المالية والبشرية المؤهلة إلى تدني مكانة التعليم العالي والبحث العلمي. فالسلطات السياسية آنذاك كانت توجه جل إهتمامها لبناء قاعدة صناعية تكون بمثابة أساس للتنمية الشاملة.

وهكذا جاء المخطط الثلاثي الذي اعتبر إلى حد بعيد مرحلة تدريب وإعداد تتمكن السلطات خلالها من تحسين منهجية التخطيط وأساليبه، وكان بذلك هذا المخطط عبارة عن مجموعة مشروعات صناعية إختارتها ووضعتها الإدارات المركزية.

أما المخطط الرباعي الأول فيعد أكثر شمولا من المخطط السابق، ذلك لأن البلاد استطاعت كسب خبرة نتيجة إنشاء الأساس والهيكلة التنظيمية القانونية لإتخاذ القرارات والتنفيذ النهائي للمشاريع، إضافة إلى نضج التفكير لدى السلطات السياسية بأهمية الأولويات والخيارات التي تتخذ من أجل مستقبل البلاد، لكن بقيت مكانة التعليم العالي والبحث العلمي وعلاقته بالتنمية لدى القيادة السياسية التي بادرت بوضع إصلاحات شاملة مست السياسة التعليمية والعلمية منها، فشملت هذه الإصلاحات خاصة قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وتم –إن صح التعبير- تأميم النظام التعليمي، والبحث العلمي بالجزائر، وهذا تبعا للظروف الاجتماعية و الاقتصادية، وكذا محاولة تجسيد الأهداف الوطنية التي دعت إلى إيجاد علاقة أفضل بين التعليم العالي والبحث العلمي والتنمية.

وعموما ظل الإطار التنظيمي والهيكلي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي يعاني الكثير من المشاكل نتيجة سوء التسيير الناجم عن التخطيط المركزي، إلى جانب غياب الكفاءات العلمية العالية كما ونوعا، لذلك فقد ظلت مكانة التعليم العالي والبحث العلمي التي

بدت لنا واضحة في الخطاب السياسي محصورة في الإطار النظري دون أن يصاحبها تجسيد كامل في الواقع.

وفيما يتعلق بالمخطط الرباعي الثاني (1974-1977)، الذي تم طرحه بعدما تأكد لدى الزعماء والسياسيين أنه بامكانهم تنفيذ البرامج الكبيرة التي فاقت المخطط السابق على أساس تكون الخبرة لديهم. فقد كان للأزمة المالية التي تعرضت لها الجزائر بنهاية سنة 1974 أثر ، حال دون تحقيق التوقعات المنتظرة. الأمر الذي أدى إلى طلب قروض من الخارج، وتعديل الخطة الرباعية الثانية.

فعلى الرغم من تحقيق بعض الجوانب الإيجابية التي جاء بها الإصلاح خاصة من حيث الإرتفاع المتزايد لعدد المكونين، إضافة إلى تحقيق مستوى مقبول من الجزأرة، إلا أنه كان يؤخذ على هذا الإنجاز إنخفاض في مستوى خريجي مؤسسات التعليم العالي. نتيجة قلة التكوين البيداغوجي ، وتكثيف محتوى البرامج ، وظروف الدراسة التي أدت إلى كثير من الحالات إلى التسرب والرسوب. ولعل كل ذلك يرجع إلى أن الإصلاح طُبّق بطريقة آلية وتسلطية في إطار هيكل إداري جعل من الإدارة الجامعية ذات توصيل سيء للواقع نتيجة إرتباطها برسمية القانون.

سادسا: البحث العلمي و التنمية خلال عقد السبعينات :النظرية و التطبيق .

إن تأخير إنشاء وزارة خاصة بالبحث العلمي إلى غاية سنة 1970 أثر على تأخير حركة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وبتأسيس هذه الوزارة، فتح الأمل على صعيد البحث العلمي الذي شهد تغيرا سواء في تنظيمه أو تسييره، وقد جاءت ملامح هذا التغيير في ظروف سوسيو- اقتصادية تميزت أساسا في أول الأمر بمرحلة التأميمات المختلفة (تأميم قطاع المحروقات 1971، انطلاق الثورة الزراعية 1971... الخ).

إن الاهتمام بمكانة البحث العلمي في هذه الفترة أكده المرسوم رقم: 72-30 المؤرخ في: 21 يناير 1972 والمتضمن إحداث مجلس مؤقت للبحث العلمي مكلف باستخلاف الهيئة الجزائرية للتعاون العلمي، حيث جاءت المادة الأولى تنص كما يلي:"تُؤول بصفة انتقالية السلطات والحقوق والالتزامات التي تملكها هيئة التعاون العلمي المنهية مهامها ابتداء من11 يونيو سنة 1970 إلى مجلس مؤقت يرأسه مدير البحث العلمي، والذي يحدد تأليفه بموجب قرار من وزير التعليم العالي والبحث العلمي. **(الجريدة الرسمية، العدد 8 الصادرة في 1972/01/28).**

و جاء في الخطاب الرسمي آنذاك الذي قدمه وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق:"بن يحي" بمناسبة افتتاح المجلس الأول للبحث العلمي وإنشاء المجلس المؤقت للبحث العلمي ما يلي: "...ونظرا لأن البلاد قد تقدم بخطى كبيرة، وعرفت تحولا في جميع الميادين فقد أمكن اليوم النظر في مسألة التطور العلمي والتقني بصفة عملية ومحسوسة...إن التسيير الاشتراكي للمؤسسات، ومن خلال مشاركة المنتجين في أداة الحياة الاقتصادية....ومجمل الإجراءات المتخذة لصالح العمال والجماهير المحرومة. كل هذه تعد نشاطات أساسية يندرج فيها العلم، ويكون لنشاطات البحث فيها دور الكاشف الذي يزداد أهمية أكثر فأكثر في الحاضر، ويكون الدليل للمستقبل.." **(عبد المجيد بن لمبارك، 1987، 186)**.

إن في هذه الخطب السياسية تأكيد لبداية الاهتمام بالبحث العلمي الجزائري خلال فترة الرباعي الأول. والتي سبقها اهتمام بالتعليم العالي. في إطار الإصلاح الشامل الذي تطرقنا له قبل هذا .وكل ذلك ما هو إلا إشارة إلى مدى الأهمية التي بلغها القطاع في نظر السلطة السياسية والتي أدركت مدى الإسهام الذي يقدمه الاهتمام بالتعليم العالي والبحث العلمي لتطور الحركة التنموية التي تشهدها البلاد في ظل تلك الظروف السيوسيو- اقتصادية.

1- البنية التنظيمية للبحث العلمي.

لقد ورث المجلس المؤقت للبحث العلمي(**CPRS**). أربعة مراكز:معهد الأسيانوغرافيا (**IEM**) ومركز الدراسات الأثنوغرافية (**IMPG**). ثم تبعا لذلك مركز بني عباس، مع جامعة الجزائر.

وقد تم اثر عملية تقييم لوضعية البحث العلمي تقديم قائمة خلال ندوة عقدت حول البحث العلمي في جوان 1972. وقد كانت تبدو في نظر الكثيرين إنها قائمة مبالغ فيها، ولا يستطيع المتابع لها التعرف عما إذا كانت هاته المشاريع التي تضمنتها، مشاريع يرجى تطبيقها، أما هي قد طبقت فعلا خاصة أن العدد القليل للباحثين لا يتناسب وعدد الأبحاث المعلن عنها. لذلك يُحلّل الوضعية "جمال لعبيدي" فيما يلي :

1- أن القائمة المعروضة ما هي إلا إحصاء لرسائل التخرج.

2- أن الأمور لم تتغير كثيرا بعد الإحصاء لنشاطات البحث(**Labidi Djamel, Op cit,152**)

وفي تلك الظروف، وسعيا لإيجاد أرضية وطنية كفيلة بتسيير المراكز والجامعات المعنية و الاتفاق على سياسة علمية تضمن الخط المستقيم للتطور العلمي، جاءت الخطوط العريضة لهذه السياسة واضحة بعد تحليل خطاب وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق "محمد الصديق بن يحي" في الملتقى الأول حول البحث العلمي المنعقد في 1972، بحيث جاءت الأفكار المطروحة فيه تنحصر فيما يلي: **(Ibid,154-156)**

أولا: أن البحث يجب أن يستجيب لمتطلبات التنمية، ذلك ما تم فهمه طيلة الخطاب، فضروريات التنمية الوطنية يتوجب عليها إعطاء الخطوط المباشرة حول توجيه الباحثين في نشاطهم، وبمعنى آخر أن البحث لا يجب أن يكون مجردا، بل يأتي في الحقيقة لحل المشكلات التي تواجهها البلاد في مراحل تنميتها.

ثانيا: أن يوجه البحث بشكل أساسي لقطاع الإنتاج.

ثالثا: يستوجب على البحث أن يكون موجه، ويستبعد بذلك كل أشكال الفكر الحر.

رابعا: الجامعة يجب أن تلعب دور أساسي في معركة البحث.

إن الملاحظ من كل هذه الأفكار أن الاهتمام كان مركزا نحو توجيه البحث العلمي لحل المشكلات التي تواجه التنمية في بلد حديث الاستغلال وهذا يعتبر تجاوزا لقدرات تلك البلدان، فالدول التي قطعت شوطا في النمو الاقتصادي والاجتماعي كفيلة بتوجيه قدراتها البحثية نحو مشكلاتها، بيد أن انعدام القدرات البحثية فهي مشكلة سياستنا العلمية، وهي باختصار أرادت أن تتجاوز الخطوات الطبيعية التي كان يتوجب عليها إتباعها، كما أن الفكرة الثانية المستلهمة من هذا الخطاب تمثلت في إشكالية ربط البحث العلمي بقطاع الإنتاج، غير أن مشكلة تنمية البحث في قطاع الإنتاج لم تطرح بوضوح.

وكنتيجة لذلك اعتبرت الحكومة الجزائرية أن الإشكال الحقيقي كان يتمثل في البناء المؤسساتي للبحث العلمي، لذلك عمدت إلى نتيجة حتمية تمثلت في إعلان إنشاء المنطقة الوطنية للبحث العلمي **(ONRS)** طبقا لما جاء في الأمر رقم 73-44 المؤرخ في 25 جويلية سنة 1973، وجاءت المادة الثالثة من هذا الأمر تنص: <على إلحاق مراكز البحث التابعة للمجلس المؤقت للبحث العلمي والجامعات أو مؤسسات التعليم العالي التي لها نزعة للبحث التطبيقي والإنماء، والوحدات الخاصة بالبحث العلمي والتقني كلها، بالهيئة الوطنية للبحث العلمي، على أن توضع الأخيرة تحت وصاية الوزير المكلف بالبحث العلمي، وهي بذلك تمثل الإدارة

التنفيذية لسياسة الترقية والتوجيه في مجال البحث العلمي الذي رسمته الحكومة>، وتستهدف على الخصوص **(الجريدة الرسمية، العدد 63 الصادرة في: 1973/07/07).**

- دفع وتوجيه الأشغال المتعلقة بالبحث العلمي الخاص بالجامعات والمعاهد، وتخصيص الإعانات وإبرام العقود.
- مراقبة النشاطات العلمية لمراكز البحث التابعة لها، وتنفيذ برامج البحث.
- تسهيل أو تأمين نشر الدراسات والأشغال المتعلقة بالبحث.
- اقتراح إنشاء مراكز جديدة للبحث.
- مساعدة تكوين وترقية الباحثين الوطنيين ضمن الجامعات والمعاهد والمراكز الخاصة بالبحث.
- المشاركة في النشاطات العلمية الدولية.

وقد رافق إنشاء الهيئة تأسيس المجلس الوطني للبحث العلمي الذي أوكلت له مهمة توجيه ومتابعة أعمال الهيئة، وقد جاء تعريف هذا المجلس في المادة التاسعة عشر (19) من نفس الأمر السابق: <بأنه عبارة عن هيئة استشارية تضم على الصعيد الوطني أعضاء مختصين من هيئات البحث، والسلطات السياسية وهيئات الإدارة الاقتصادية والمالية، والقطاعات الرئيسية التي تستخدم البحث بقصد توسيع مشاركتها في وضع ومصير السياسة العلمية للحكومة في إطار التخطيط>.

يكلف المجلس الوطني تحت رئاسة وزير التعليم العالي والبحث العلمي بتحديد سياسة البحث ووضع المخطط ويشتمل على ثمانية أقسام، الطاقة والعلوم النووية، الزراعة والمياه والعلوم الطبيعية، الصحة والعلوم البيولوجية، الصناعة والعلوم الفيزيائية والكيميائية والتكنولوجية والجيولوجية، التجهيزات الأساسية والسكن والنقل والمواصلات، الاقتصاد والإعلام الآلي والرياضيات، العلوم والفنون والعلوم الاجتماعية.

لقد شهد البحث العلمي إلى غاية نهاية المخطط الرباعي الأول محاولة لوضع سياسة علمية وطنية مبنية أساسا على الاقتصاد المخطط، وذلك بإنشاء المنظمة الوطنية للبحث العلمي، والمجلس الوطني للبحث، وهاتين الهيئتين تشرف عليهما وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مما يعني أن البحث لم يعد غاية في حد ذاته بل أصبح وسيلة إلى غاية كبرى في أن يكون هذا العلم في خدمة المجتمع، وفي هذا السياق ينص الميثاق الوطني: "... وستدخل

الجزائر بفضل البحث العلمي والعناية المتزايدة بالتكوين التقني عهد الإبداع العصري، وتتمكن من ضمان نجاح الثورة الصناعية والثورة الزراعية" (**الميثاق الوطني، 1976، 98**).

إن المفهوم الجديد للبحث هو المفهوم الذي قامت المراكز العلمية للبحث في الجزائر من أجله، أي البحث في إطار مشروع محدد مرتبط بالواقع، أي البحث المخطط وتقييم هذا البحث مرتبط بمدى فعاليته وقدرته على الاستجابة بطريقة ديناميكية فعالة لانشغالات القطاع المنتج وانطلاقا من هذا المبدأ تأسست العديد من المراكز البحثية.

2 -**التطور التنظيمي للبحث العلمي في المخطط الرباعي الثاني**:

إن تشجيع العلوم التكنولوجية واستيراد التقنيات المتطورة كلها عوامل شجعت الدعوة إلى ضرورة الاهتمام بالبحث العلمي خاصة في هذه المرحلة التي شهدت توسعا في الثورة الصناعية. ولقد استدعت الضرورة توفير باحثين ومهندسين ودعم البحث في المؤسسات الصناعية، وانطلاقا من ذلك جاء إنشاء العديد من المراكز العلمية (**نعيم حبيب الجنيني، مرجع سابق، 120-121**).

و من بينها المركز الوطني للبحث حول المناطق الجافة أنشئ عام 1974 .مركز البحث البيولوجي الترابي أنشئ سنة 1974 .مركز البحث الاوقيانوغرافي وصيد الأسماك أنشئ عام 1974. المركز الجامعي للأبحاث والدراسات والإنجازات سنة 1974 ،مركز الإعلام العلمي والتحويل التكنولوجي عام 1974 مركز الأبحاث المعمارية والعمرانية عام 1975 .مركز جمع الوثائق للعلوم الإنسانية بجامعة وهران: تأسس عام 1969 .

كما توجد ثلاث مراكز للبحث قبل تأسيس المراكز السالفة الذكر. وقد أدمجت جميعها في عام 1974 مع الهيكل العام لمراكز البحث العلمي وهذه المراكز هي(معهد الدراسات النووية ،مركز أبحاث الأناسة ما قبل التاريخ-والعروق. معهد الأرصاد الجوية وفيزياء الأرض)

إن الملاحظ في فترة تأسيس هذه المراكز أن معظمها تم إنشاءها في فترة بداية المخطط الرباعي الثاني وأدمجت كلها في هيكل تنظيمي واحد منذ إنشاء المنظمة الوطنية للبحث العلمي المرفقة بالمجلس الوطني للبحث. هذا التنظيم الذي أوكلت له الإشراف على هذه المركز منذ البداية، كان من أجل دفع وتوجيه الأشغال المتعلقة بالبحث العلمي الخاص بالجامعات والمعاهد

ومراقبة النشاطات العلمية لمراكز البحث التابعة لها. وتنفيذ برامج البحث مع اقتراح إنشاء مراكز جديدة، كما أن أعمال المراكز السابقة الذكر مرتبطة بالنشاطات التنموية القائمة في تلك الفترة فكل أبحاثها موجهة لخدمة أهداف الدولة من المشاريع الوطنية. لذلك كان سير هذه المراكز يعتمد على سياسة التخطيط المركزي. وهكذا تتضح طبيعة السياسة العلمية المتبناة من طرف الدولة والتي تمحورت أساسا حول ضرورة استجابة البحث العلمي لقضايا التنمية وبالخصوص في قطاع الإنتاج.

ولأجل ذلك وتحضيرا للمخطط الرباعي الثاني الخاص بالتنمية(1974-1977). قامت الجزائر بمحورة سياستها العلمية نحو مخطط مبني على نقاط ملموسة قابلة للتطبيق، وذلك على عكس المخططين السابقين، وقد ساعد الجزائر في تلك الفترة التغييرات الاقتصادية التي مست على الخصوص قطاع الطاقة وارتفاع سعر البترول.

ولقد أسند للمجلس الوطني للبحث الذي أسس في عام 1973 مع الهيئة الوطنية للبحث العلمي مهمة تنسيق كل نشاطات البحث وذلك بوضعها في إطار توجيهات وطنية عامة وتهيئة مخطط البحث العلمي ولأجل ذلك قام المجلس الوطني للبحث بعقد أولى دوراته في سنة 1975 بمناسبة تهيئة المخطط الأول للبحث (**عبد المجيد بن أمبارك، 1987، 195**).

إن قرار وضع المخطط الوطني للبحث العلمي كان متأتيا من الجهات العليا، ولم تكن لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي أي صلاحية في ذلك وقد قام هذا المخطط أساسا على منهجية بسيطة تمثلت في تقييم الطلب والعرض الاجتماعي حول العلم، وجاء عن طريق نقطتين رئيسيتين: المخطط العلمي وذلك بتقييم وإحصاء الميادين والبحوث التي ينظر إليها على أنها تمثل أولوية.ثم المخطط الشكلي حيث تم تقييم الموارد البشرية المالية، القواعد الهيكلية اللازمة لتنمية البحث العلمي في إطار المخطط الرباعي الثاني.

بعد إتمام هذه الإجراءات المتمثلة في وضع مخطط أول للبحث العلمي وظيفته التكفل بوضع برنامج في ظل المخطط الرباعي الثاني يمس القطاعات التنموية في علاقتها بالبحث العلمي؛ بمعنى وضع سياسة علمية تتكفل بتوجيه نشاطات البحث العلمي. كان على السلطات المعنية مواصلة هذا المسار بإدخال تعديلات على قسم ما بعد التدرج (Post-Graduation) نظرا لما لهذا المستوى من أهمية على التكوين. غير أن الملاحظ أن ثمة مشكل برز أثناء هذه

العملية ويتمثل في غياب الديمقراطية حيث تمت عملية الإصلاح هذه من طرف الإدارة وبتهميش الطلبة والأساتذة. (**Labidi Djamel,Op.cit,p.302**)

انطلاقا من كل ذلك سمحت الدورة الأولى للمجلس الوطني للبحث والتي كانت بمثابة دورة تشاور وتبادل المعلومات حول أعمال ومشاريع برامج البحث بإبراز التوجهات الأولى للمجلس الوطني للبحث، ومبادئ البحث العلمي، كما دعت إلى ضرورة تنظيم أحسن، وأدت بالتالي إلى ترقية البحث العلمي فيما بعد.

3- الهيئـة العلميــة:

لقد ظل البحث العلمي الذي كان في تلك الفترة محصورة في إطار إنجاز الرسائل الجامعية من الطور الأول والثاني، وكان عدد الأساتذة الباحثين الجزائيين قليل جدا. كما أن سياسة الجزارة أدت إلى إضعاف التكوين والبحث العلمي نتيجة الإمكانات المادية، وغياب الكفاءات العلمية العالية من هذه الإطارات الوطنية. **(عبد الكريم بوصفصاف، المرجع السابق، 25).** و بينت الإحصائيات أن عدد الباحثين الجزائيين سواء المنتمين إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أو المنتمين إلى الوزارات الأخرى خلال سنة (1971-1972). يمثلون نسبة 56% من العدد الإجمالي للباحثين. **(Labidi Djamel ,op.cit , p.60)**

ومن بين الإحصاءات التي قدمها "جمال لعبيدي" أنه من بين (51) باحث جزائري لا يوجد إلا (04) أربعة باحثين متحصلين على شهادة دكتوراه دولة، و(47) يحضرون شهادة الدراسات المعمقة أو درجة دكتوراه من الدرجة الثالثة، مما يفسر عدم تغير الوضع. وفي نفس السياق جاء في التقرير النهائي للملتقى الوطني حول البحث العلمي بالجزائر المنعقد في جوان 1972 عرض لأهم المشكلات التي كانت تعترض مسار البحث العلمي، بالرغم من كل المجهودات التي بذلت من أجل النهوض بهذا القطاع، وقد تم من خلاله التعرض للنقاط التالية:

ـ ضعف في عدد الباحثين العلميين والمؤهلين: فنظرا لعدد سكان الجزائر، فإنه كان يتوجب على هذه الدولة أن تحوي 14000 باحث حسب إحصائيات اليونسكو (**UNESCO**)، بمعني باحثا واحدا لأجل 100 ساكن، إذ أن الجزائر لا تحوي إلا 800 مهندس لأجل مليوني ساكن بالتقريب.

ـ ضعف وقلة عدد المؤطرين مع توجيه مهام هؤلاء للتعليم والإدارة، الأمر الذي خلق حالة انسداد أدت بالوضع إلى التأزم الحقيقي، وأعطت بذلك باحثين مبتدئين يقومون بمهنة التأطير.

ـ صعوبات استقطاب الباحثين ويعود ذلك إلى الأجور المغرية التي تقدمها قطاعات أخرى في مقابل القطاع العلمي.

ـ الظروف السيئة لعمل الباحثين، قلة المراجع العلمية وثقل الإجراءات الخاصة بالحصول على معدات وأجهزة علمية، إضافة إلى نقص التقنين وغياب العمل الجماعي.

ـ نقص أو غياب البحث التطبيقي والبحث – تنمية : يتضح ذلك من خلال غياب مكاتب دراسات وطنية.

ـ غياب بناءات بحثية التي تعمل على تنسيق الجهود، ويتضح ذلك أكثر من خلال التغيير السريع للتنظيمات المتكفلة بالبحث العلمي، فبعد إنشاء المجلس الأعلى للبحث العلمي سنة 1965. ومن دون تفسير تم الإعلان عن حله بسبب فشله في تحقيق مهامه الموكلة له ،من دون إجابة حقيقية على هذا السؤال. ولقد جاء بعد ذلك إنشاء المركز الوطني للبحث (**CRS**) وهيئة التعاون العلمي والتقني (**OCS**) من دون تقديم تقييم وتحليل نقدي. **(Labidi Djamel, Op cit ,pp.166-168)**.

ولقد عبأت مراكز البحث التابعة للهيئة الوطنية للبحث العلمي وفرق البحث التابعة للجامعات الممولة من طرف الهيئة وفقا للمهام التي خولت لها، أيضا تدعمت الطاقة العلمية المتمثلة في الأساتذة- الباحثين، خاصة بعد إصلاح دراسات ما بعد التدرج سنة 1976.حيث ارتفع عدد مراكز البحث من 9 إلى 13 مركز خلال السنوات (1975- 1979) ، وارتفع عدد فرق البحث على مستوى الجامعات من 24 إلى 66 فرقة بحث خلال نفس الفترة.**(عبد المجيد بن أمبارك،1987 ،ص. 208).** ويعود هذا التطور إلى النتائج التي حققها المخطط الوطني للبحث ،وتشجيع الدولة لتنظيم تسيير البحث بشكل يتوافق و متطلبات الاقتصاد الوطني.

كما أن إصلاح الدراسات العليا سنة 1976 قد كان له دور فعال في تعبئة الباحثين نحو مراكز وفرق البحث، فقد ارتفع خلال سنوات (1975-1979) من (242) أستاذ باحث إلى (691) أستاذ باحث، وهذا العدد أقل بكثير من عدد العمال التقنيون الذي ارتفع خلال نفس

السنوات من (217 إلى 838) عامل تقني، وارتفع العدد أيضا بالنسبة للعمال الإداريون من (310 إلى 815) عامل إداري(**نفس المرجع ،ص.208.)**

وهنا نلاحظ تفاوت كبير بين الأساتذة والعمال الإداريون، هذا مع العلم أن الباحثون يسمون إداريا أساتذة باحثين وهذا يعني أن الأستاذ يقوم بالتعليم والبحث في نفس الوقت وذلك طبقا لما جاء في المرسوم رقم: 115/77 المؤرخ في: 06 غشت سنة 1977 المتضمن تحديد الشروط المتعلقة بممارسة مهام البحث التي يقوم بها أعضاء أسلاك المدرسين في التعليم العالي.(**الجريدة الرسمية، المرسوم رقم: 115/77، المؤرخ في: 06 غشت 1977**).

لقد جاء في صيغة هذا المرسوم فرض لمهام البحث على الأستاذ فهو يتسم بالصبغة الإلزامية ولم تعط له أية حرية لمهمة الأستاذ، وهذا يؤثر سلبا على مردودية البحث، وفي محتوى المادة الثانية تظهر جليا الصبغة القصرية للبحث، وهو ما يجعل الأستاذ الباحث في وضعية ضغط مضاعف بين التدريس والبحث.

3- أهم العراقيل التي أدت إلى اختلال البنية التنظيمية للبحث العلمي خلال السبعينات .

إن ما يؤخذ على البحث العلمي في هذه الفترة هو تجسيد الأهداف الوطنية في الواقع الذي صاحبته عدة عراقيل، وذلك بإنشاء المجلس المؤقت للبحث العلمي، وحل هيئة التعاون العلمي بين الجزائر وفرنسا، وهذا التأسيس ما هو في الواقع إلا تأمين للجامعة والبحث العلمي، وبداية لمعركتهما في الجزأرة، لأن تأميم هيئة التعاون العلمي والتقني (**OCS**)، لا يعني تأميم البحث بالجزائر، وبالتالي نجم عن هذا التأميم خلق صعوبات من قبل الطرف الفرنسي، لأن هذا الأخير كان يدير منشآته البحثية من خلال هذه الهيئة، لكن بعد تأميم المنشآت قام بعرقلة دفع المستحقات التي تبلغ (200 مليون فرنك فرنسي قديم)، كما قام أيضا بإعلان عن نيته في عزل كافة التقنيين الفرنسيين من (**OCS**) ، واحتفظ بمركز الدراسات الصحراوية الذي لم يتم استرجاعه إلا في 21 سبتمبر 1974.

أيضا من بين المشاكل والعراقيل هو تجسيد ما جاءت به النصوص الرسمية التي كانت تربط بين البحث – التنمية- أي ضرورة استجابة البحث العلمي لقضايا التنمية، وبالخصوص في قطاع الإنتاج، إضافة إلى أن الإشراف على المؤسستين كان تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أي تخطيط مركزي الأمر الذي عرقل سير مهام الهيئتين.

يتبين من كل ما سبق ذكره أن الجزائر لم تعط للبحث العلمي الأولوية في سياستها التنموية ولم يأخذ التعامل مع قطاعه شكلا موضوعيا، بل أخذ بأسباب واهية تركز على تنظيمه الهيكلي متجاهلة ظروف الباحثين وخاضعة بذلك للضغط الدولي، كما أنه طيلة فترة المخطط الرباعي الأول شهد تنظيم البحث العلمي التي بدت لنا واضحة في نظر الخطابات الرسمية لم تجد صداها في الواقع، لأن تسيير وتنظيم البحث العلمي في تلك الظروف كان دون المستوى.

أما خلال مرحلة المخطط الرباعي الثاني فانه بالرغم من أن دور المجلس الوطني للبحث كجهاز تشاور واستشارة يتميز بحق القرار أو بسلطة معترف بها سواء على الصعيد العلمي أو على صعيد تحديد الأهداف والوسائل. ورغم تطور البحث الذي تواصل بشكل دائم خلال عمل لجان المجلس الوطني للبحث، إلا أن انشغالات هذه اللجان لم تتجسد في الواقع. وأدت التفاوتات التي نتجت عن هذا التطور الغير متساوي والمتوازي مع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية من جهة، ونشاطات البحث من جهة ثانية إلى وضعية متميزة أساسا بالجوانب الآتية: **(عبد المجيد بن أمبارك، مرجع سابق،ص. 197)**

-نقص إدماج نشاطات البحث مع مجهود التنمية في حين استيراد هائل للتكنولوجيا.

-اختلال الفروع العلمية ، ولا مركزية غير كافية للبحث.

-توزيع جهود البحث العلمي الذي عرقل الحصول على نتائج إيجابية.

سابعـا: تحليل مدى انعكاس الاختيار التنموي على توجهات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر

جاءت خصائص الإطار الكفء حسب الإصلاح تهدف إلى تكوين إطار مجند في البناء الاشتراكي للوطن ، ومشبع بالشخصية الجزائرية و الحقائق الاقتصادية الوطنية يمكّنه تكوينه من تصدي ملموس للمشاكل و استيعاب التطور المعرفي العالمي. إن إصلاح التعليم العالي ليس إصلاح فني خالص بل هو إصلاح يحمل معنى سياسي في قصدية الجامعة. من خلال خصائص الإطار و الخطاب الرسمي نلاحظ مفاهيم اشتراكية تطغى على الخطاب السياسي ولعل لهذا انعكاس أيديولوجي على أهداف الإصلاح. فالأزمة الجامعية هي نتاج السلطات السياسية التي تفرض نموذج مجتمعي، وبهذا النموذج الجامعي يعتمد على تكوين مواطن يمتاز

بالانقياد و الامتثال بعيدا عن الروح النقدية التي تسهم في تكوين مواطن يمتاز بالعقلانية و الإبداع.

أيضا اصطبغت الخطابات السياسية المتعلقة بتنظيم البحث العلمي والتكوين التقني ووظفت أهدافها في سبيل نجاح الثورة الصناعية والثورة الزراعية. ولو أن ربط البحث العلمي بالتوجهات التنموية للبلاد قد أثر سلبا على سير التنظيمات البحثية، مع قلة الكفاءات العلمية كما ونوعا، إضافة إلى الدور السلبي لعملية الإشراف المركزي الذي كثيرا ما كان يعرقل السير الحسن لهذه المؤسسات والذي لم يجعل البحث غاية في حد ذاته بل ظل وسيلة إلى غاية كبرى .

وفي الأخير نستخلص أن كل التغيرات التي طرأت على منظومة التعليم العالي و البحث العلمي تحمل مفاهيم اشتراكية وطرق تسيير توظف تقنيات تخدم هذا الاتجاه ، فالإصلاح كان يعكس توجهات إيديولوجية تركز على بناء الشخصية الاشتراكية.

- عرض و تحليل نتائج الاستمارات- التساؤل الفرعي الثاني.

حاول علماء النفس الاجتماعي أن يستخدموا نظرية الأنساق الإجتماعية لدراستهم للعديد من التنظيمات الاجتماعية، ومن بينهم "كارتز" "Kartz" و"كاهن" "Kahn" والذين إهتما بمداخل الأنساق المفتوحة لدراسة العديد من التنظيمات الحديثة في المجال الصناعي للتعرف على المشكلات التي توجد في الأنساق الداخلية للمصانع والشركات وعلاقتها بالتنظيمات الخارجية.

و يرى أنصار نظرية الأنساق الاجتماعية أن الأنساق المفتوحة تؤدي دورها في عمليات تنمية المجتمع وحل مشكلاته المتعددة وتنقسم إلى قسمين أساسيين هما أولا: الأنساق المفتوحة والتي تتفاعل مباشرة مع بيئتها وثانيا الأنساق المغلقة والتي تكون عكس الأولى ولا تتفاعل مع البيئة المحيطة بها.

عموما يركز علماء نظرية الأنساق الاجتماعية على النوع الأول من الأنساق لدراستها وتطبيقها في تحليلاتهم على المؤسسات التعليمية مثل المدارس والجامعات، مؤكدين أنه لا يمكن أن تعيش أو تستمر مؤسسة تعليمية بدون انفتاحها وتعاملها مع البيئة الخارجية التي تحيط بها. **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1991، 196-197).**

أولا: دور مخابر البحث في عملية التكوين الجامعي .

للجامعات دور في حل المشكلات التي تواجه مختلف المؤسسات في المجتمع وذلك باستخدام طريقة علمية منظمة مسندة إلى البحث الأساسي أو البحث التطبيقي. ومنه فالبحث العلمي داخل الجامعة يسهم في جلب موارد مالية إضافية للجامعة تدعم تمويل البحوث العلمية، كما أنه يساعد الجامعة في القيام بدورها بقدر أكبر في تحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي وفي التنمية الشاملة للإنسان والمجتمع. وفي محاولة تجسيد هذا الدور بادرت الجزائر منذ عام 1992 في تغيير توجهاتها لسياسة البحث العلمي بالبلاد و استطاعت لمدة أكثر من عقدين من تكوين قاعدة قانونية تؤطر هذا العمل .و من بين المحطات التي شكلت منعطفات لدعم البحث الجامعي خصوصا و البحث العلمي على العموم ،هو التفكير في إنشاء أدوات تُفعّل العملية و تنظمها .فأنشئت بالإضافة إلى وحدات البحث مخابر البحث أيضا.

مخابر البحث: من بين التطورات المهمة التي تحققت على صعيد البحث العلمي هو صدور قانون رقم: 98-11 المؤرخ في: 22 أوت 1998 المتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي وكذا التدابير والطرق والوسائل الواجب توفيرها لتحقيق الأهداف والبرامج المسطرة للفترة الخماسية (1998-2002)، ويرمي هذا القانون إلى رد الاعتبار لوظيفة البحث داخل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسات المعنية بالبحث، وتحفيز عملية تثمين نتائج البحث، وكذا دعم تمويل الدولة للنشاطات المتعلقة بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي. و أكدت المادة الثانية (02) من نفس القانون على اعتبار البحث العلمي والتطوير التكنولوجي من الأولويات الوطنية، وإضافة إلى المادة الثالثة (03) على أن يرمي البحث العلمي والتطوير التكنولوجي إلى تحقيق التنمية الإقتصادية والثقافية والعلمية والتكنولوجية للبلاد.

وتجسيدا لهذه الأهداف نظمت نشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في شكل برامج وطنية للبحث، و ينقسم كل برنامج إلى ميادين وكل ميدان إلى محاور وكل محور إلى مواضيع، وكل موضوع إلى مشاريع بحث، وتقوم بإنجاز كل مشروع أو مشاريع بحث فرقة بحث أو أكثر.

ويمثل المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني حسب المادة (13) –الهيئة المكلفة بتحديد التوجهات الكبرى للسياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وتحديد الأولويات بين البرامج الوطنية للبحث وتنسيق تطبيقاتها وتقييم تنفيذها. ونصت المادة التاسعة عشر(19) من القانون السابق، "على إنشاء مخابر ومصالح بحث داخل مؤسسات التعليم والتكوين العاليين أو مشتركة أو في إطار المؤسسات العمومية تتمتع بالإستقلال في التسيير والمراقبة المالية البعدية" وفعليا وفي إطار المنظور الجديد والنظرة المتفتحة لأسباب الرقي والتقدم العلمي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي نشأت مؤسسات علمية جديدة في مختلف العلوم والتكنولوجيا تدعى مخابر البحث. (**الجريدة الرسمية، 1998، العدد 62، 3-7**).

إن تحديد قواعد إنشاء مخبر بحث جاءت وفق المرسوم التنفيذي رقم 99- 244 المؤرخ في: 31 أكتوبر 1999 الذي حدد إنشاء مخبر البحث الخاص أو المشترك. والمنشأ داخل مؤسسات التعليم والتكوين العاليين وكذا المؤسسات العمومية الأخرى، ويتم إنشاؤه وفقا لأهمية نشاطات البحث بالنسبة لحاجات التنمية الإجتماعية والإقتصادية والثقافية والعلمية

والتكنولوجية، وكذا بحسب نوعية وحجم القدرات العلمية والتقنية والوسائل المادية والمالية المتوفرة، ويتكون من فرق بحث مهمتها تنفيذ مشروع أو عدة مشاريع بحث تدخل في إطار برنامج البحث. **(الجريدة الرسمية، 1999، العدد 77، 6-8)**.

ويتبين من جملة القوانين أنها تَحَدَّد تنظيم هيكلي يبدأ من المستوى الأعلى مُمثلا في المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني ومختلف الوزارات المعنية بصفة البحث، إلى المستوى الأسفل والمتمثل في مخابر البحث وفرق البحث. و لمعرفة مدى مساهمة البحث العلمي الجامعي في عملية التكوين استقصينا ذلك من المبحوثين.

جدول (42) يوضح التسهيلات التي تقدمها إدارة الجامعة للقيام بأعمال البحث العلمي.

تسهيلات الجامعة للبحث العلمي	التكرار	النسبة
دائما	13	% 18.3
أحيانا	43	% 60.6
أبدا	15	% 21.1
المجموع	**71**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول أن أعلى نسبة كانت لفئة المبحوثين الذين أجابوا بأن التسهيلات التي تقدمها إدارة الجامعة للقيام بأعمال البحث العلمي تكون " أحيانا " و مثلوا النسبة **60.6** % ، في حين أن عدد المجيبين بـ" أبدا" كانت **21.1** %، أما الذين أجابوا " دائما" جاءت نسبتهم **18.3** %.

وعموما يمكن القول أن هناك تسهيلات تقدمها إدارة الجامعة فيما يتعلق بالبحث العلمي، وهذا راجع إلى الأطر القانونية الصادرة في العقد الأخير ، الناجمة أصلا من تحولات طرأت على سياسة البحث العلمي بالجزائر عموما ؛ الأمر الذي انعكس على توزيع مسؤوليات و مهام إلى أطراف و جهات مكلفة بتأطير و متابعة أعمال البحث على صعيد الجامعة أو على مستوى مراكز البحث. بمعنى وصول عملية التسيير الإداري على نحو أفضل من ذي قبل.

الجدول(43) يوضح مدى جدية الباحثين في الأبحاث التابعة لأعمال المخبر .

مدى جدية الباحثين	عدد التكرارات	النسبة المئوية
كلهم	01	% 1.4
أغلبهم	12	% 16.9
بعضهم	35	% 49.3
لا	23	% 32.4
المجموع	71	% 100

لمحاولة الكشف عن أهم العوامل التي قد تؤثر على البحث العلمي الجامعي ، حاولنا معرفة رأي المبحوثين حول مدى جدية الباحثين، و ودرجة دافعيتهم لممارسة البحث داخل مخابر البحث . و الجدول أعلاه يصنف عدد التكرارات لآرائهم . وعموما نلاحظ أن عدد المجيبين بـ " بعضهم" مثلوا أعلى نسبة تقدر بـ49.3 %. في حين مثلت نسبة المجيبين بـ" لا" ما يقدر بـ 32.4 %، ومثلت الفئة التي أجابت بـ "أغلبهم" النسبة 16.9 %، أما الاقتراح الممثل في العبارة " كلهم" الوارد في جملة الاختيارات للإجابة على السؤال فقد مثلت نسبة قليلة جدا قدرت بـ 1.4 % .

ومن خلال عرض هذه النتائج يمكننا القول أن درجة الدافعية تبقى نسبية و أن البحث العلمي الجامعي يحتاج إلى متابعة و انضباط و تفرغ ،و الأهم هو الوعي بأهمية البحث العلمي لدى كل الأطراف الفاعلة في هذا المجال، وخاصة الباحثين، و محاول تفعيل دوره بشكل يخدم المجتمع الجزائري . لأن هذا الأخير يحتاج إلى تحقيق التنمية الاجتماعية بنفس درجة حاجته إلى تنمية القطاعات الأخرى.

الجدول(44) يوضح إجابة المبحوثين حول وجود صعوبات في تطبيق البحوث الميدانية .

إجابة المبحوثين	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**69**	% **97.2**
لا	**2**	% **2.8**
المجموع	**71**	% **100**

لمعرفة الصعوبات التي تصادف البحث الاجتماعي أكد أغلب المبحوثون بوجود صعوبات في تطبيق البحوث الميدانية و قدروا بنسبة **97.2** %، في حين نفت فئة قليلة جدا تقدر بـ **2.8** % وجود صعوبة في تطبيق البحث الاجتماعي.

و عموما يحتاج هذا إلى دراسات معمقة تبحث في خلفيات هذا الإشكال ،و لعل أهم اقتراح لتخفيف صعوبات البحث الميداني هو تكافل الجهود و تعبئة المشرفين و مساعديهم، مع توزيع الأدوار لكل المكلفين بعملية البحث . مع العمل خاصة على محاولة تكثيف الجهود نحو التنسيق و التعاون بين الأطراف الفاعلة سواء على مستوى المحيط الجامعي أو في علاقة هذا الأخير بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي .و لعل أن مثل هذا الإجراء قد يقلص ـ نوعا ما ـ الفجوة بين الجامعة و المجتمع.

جدول(45) يوضح مدى توفر الظروف الملائمة للباحثين داخل مخبر البحث.

مدى توفر ظروف البحث العلمي	عدد التكرارات	النسبة المئوية
دائما	2	% 2.8
غالبا	11	% 15.5
أحيانا	22	% 31
نادرا	23	% 32.4
أبدا	13	% 18.3
المجموع	71	% 100

لمعرفة رأي المبحوثين حول مدى توفير المخبر للظروف المُهيّأة للقيام بالبحث العلمي، تقاربت النسب بين فئتين. فقدرت الفئة الأولى المجيبة على العبارة " نادرا " بنسبة 32.4 % ، و جاءت عدد الإجابات بـ " أحيانا " بنسبة 31 % ، وقُدّرت إجابة فئة أخرى اختارت العبارة " أبدا " بنسبة 18.3 %، و اختارت فئة أخرى تقدر بنسبة 15.5 % العبارة " غالبا ". وقلة قليلة أجابت " دائما " ممثلة في النسبة 2.8 %.

عموما نلاحظ من خلال الجدول أن توفير المخبر للظروف الملائمة للقيام بعملية البحث العلمي تبقى نسبية ، و هذا ما أكدته جملة الإجابات ؛ الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في

متطلبات أو حاجات هؤلاء و أخذها بعين الاعتبار،بغرض تحفيزهم أكثر إلى هذا المجال المهم. و لعل أن الجداول اللاحقة سوف تُفَصِّل لنا متطلبات البحث الجامعي داخل المخبر وفق رؤية العينة المبحوثة.

والجامعة لكي تنجح في نشاطها العلمي لا بد أن يتوافر لها جملة من الشروط الأساسية يمكن حصرها كما يلي: **(محمد مصطفى الأسعد، 2000، 67-68)**.

1.وجود عدد وافر ومتنوع من الباحثين والعلماء المبدعين.

2.المناخ الأكاديمي الملائم وما يتطلبه من أجهزة علمية، ومختبرات، ونظم إدارية وتنظيمية.

3.الأموال الكافية لنشاطات الأبحاث.

4.الوقت الكافي لإجراء الأبحاث.

5.الحرية الأكاديمية وحرية ممارسة النشاط البحثي للعلماء والباحثين.

الجدول(46) يوضح: تبرير إجابة الفئة التي أكدت بأن المخابر "أبدا "لا تتوفر على الظروف الملائمة للبحث.

فئة الموضوع:تبرير نفي توفر الظروف الملائمة للبحث داخل المخبر.			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
1	نقص على مستوى تجهيز المقرات و توفير المعلومات.	6	% 46.1
2	وجود ثغرات على مستوى النصوص التشريعية و التنظيمية.	3	% 23.1
3	المخابر لا تستوعب جل اهتمامات الأساتذة و الباحثين.	2	% 15.4
4	مشكلات مهنية و معوقات إدارية .	2	% 15.4
المجموع		**13**	**% 100**

ترتبط النتائج الواردة في هذا الجدول بالجدول السابق ، وجاء هذا السؤال يتعمق في الظروف التي قد تؤثر في البحث العلمي ؛ و التي حاولنا من خلالها الكشف عن أسباب أخرى لا تتعلق بالباحث فقط . وعموما أدرجنا سؤال فرعي مخصص للفئة التي ترى بأن المخبر لا يوفر الظروف الملائمة لعملية البحث، قصد الوصول إلى معرفة ماهية هذه المتطلبات.

اتفقت أكبر نسبة من المبحوثين تقدر بـ **46.1** %على القول: "..أن المخابر تعاني.. نقص على مستوى تجهيز المقرات و توفير المعلومات.."، و أخرى مثّلت النسبة **23.1** % أجابت أن الإشكال يعود إلى "..وجود ثغرات في النصوص التشريعية و القانونية التي تؤطر سياسة البحث العلمي بالجزائر..". وتساوت النسبة **15.4** % بين رأيي فئتين مختلفين الأولى ترى أن ".. المخابر لا تستوعب جل اهتمامات الأساتذة و الباحثين.."، في حين ترى أخرى أن مخابر البحث تعاني "..مشكلات مهنية و معوقات إدارية..".

عموما يمكن القول أن هناك بعض السلبيات ارتبطت مع إنشاء مخابر البحث تحتاج إلى المعالجة وتتمثل في توفير الكم المعلوماتي ،و إيجاد حلول قانونية لبعض مشكلات التسيير و كذا تعبئة الأساتذة بشكل تتناسب فيه اهتمامات المخبر و اهتماماتهم العلمية، وليس شرط أن ينتموا إلى نفس مؤسسة الانتساب، لا بد من توجيه دعوة لكل المهتمين بالموضوع مع استغلال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال للمشاركة و الانخراط. فلماذا تضم مخابر البحث أساتذة غير متخصصين في الاهتمامات العلمية التابعة للمخبر.

الجدول (47) يوضح مدى إسهام المخبر في عملية التكوين الجامعي.

إسهام المخبر في التكوين الجامعي	التكرارات	النسبة
نعم	35	% 49.3
لا	36	% 50.7
المجموع	**71**	**% 100**

للكشف عن رأي المبحوثين حول أهمية إنشاء مخابر البحث ، ومدى تمَكُّنها من تفعيل دورها في عملية التكوين الجامعي وفقا للنصوص القانونية. تقاربت النسبة تقريبا بين رأيين متناقضين الأول يؤكد الإسهام الفعلي لمخبر البحث في التكوين الجامعي بحيث قُدّرت نسبة الذين أجابوا "نعم" بـ 49.3 %، في حين يرى أصحاب الرأي الثاني أن مخبر البحث لا يقدم إسهاما في التكوين الجامعي ومثلوا بذلك النسبة 50.7 %. وعموما هذا التناقض في الإجابة قد يعود إلى حداثة التأسيس من جهة ، وتذبذب في تفعيل النتائج من جهة أخرى؛ بالإضافة إلى

جملة المعوقات التي أتينا على ذكرها مسبقا . و لعل أن البحث في هذا "الدور أو مدى الإسهام" يحتاج إلى مراجعة دورية للحكم على نسبة تحقيق الأهداف التي أنشئ من أجلها المخبر العلمي الاجتماعي .

الجدول (48) يوضح تبرير المبحوثين- الذين أجابوا نعم - في تأكيد الإسهام الفعلي لمخابر البحث في التكوين.

فئة الموضوع: تأكيد الإسهام الفعلي لمخابر البحث في عملية التكوين الجامعي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
1	إقامة الملتقيات و المنشورات لتعزيز البحث العلمي الجامعي	10	% 28.6
2	تكوين الأستاذ الباحث و تشجيعه على البحث العلمي.	9	% 25.7
3	الإشراف على رسائل الطلبة و إشراك الطالب في البحث العلمي.	2	% 5.7
4	ترقية التفكير و المهارة الفكرية.	9	% 25.7
5	يساهم في تكوين إطارات للمؤسسات.	2	% 5.7
6	لا أعلم.	3	% 8.6
	المجموع	**35**	% 100

لمحاولة معرفة النشاطات التي يقوم بها مخبر البحث الاجتماعي قصد دعم وتعزيز التكوين الجامعي ، حاولنا الكشف عن هذه الأدوار من خلال إرفاق السؤال السابق بسؤال فرعي مُوجّه فقط للمجيبين بـ " نعم ؛ مخابر البحث تُسهم في التكوين الجامعي" ، وكانت الإجابات مصنفة في الجدول أعلاه.

أجابت أكبر نسبة تقدر بـ **28.6** % إسهام المخبر يتمثل في ".. إقامة الملتقيات و المنشورات لتعزيز البحث العلمي الجامعي..". واتّفق عدد آخر من المبحوثين قدروا بـ **25.7** % بالقول:".. تكوين الأستاذ الباحث و تشجيعه على البحث العلمي ..."، في حين أجاب آخرون و بنفس النسبة **25.7** % بالعبارة الآتية: ".. ترقية التفكير و المهارة الفكرية..". و أجابت نسبة **5.7** % بأن إسهام مخبر البحث يتمثل في :".. الإشراف على رسائل الطلبة و إشراك الطالب في البحث

العلمي..". و بنفس النسبة أيضا جاء رأي فئة موالية بالقول:".. يساهم في تكوين إطارات للمؤسسات..". و اكتفت فئة من المبحوثين قدرت بنسبة **8.6** % بـالقول " لا أعلم ".

و عموما تتفق الوحدة رقم (1) و الوحدة رقم(2) و الوحدة رقم (3) و الوحدة رقم(4) و (5)في مساهمة مخبر البحث في التكوين الجامعي للطالب و الأستاذ و ذلك من خلال إقامة الملتقيات و بحوث و الإشراف على منشورات. و عموما يمكن القول أنه لابد من تنويع النشاطات بشكل يُقْحِم الطالب من أجل تعزيز تكوينه النظري و الميداني و تبني أعماله، وكذا بعث الجدية لدى الأستاذ الباحث كونه طرف فاعل في عملية البحث .مع التقويم الدوري لنسبة التقدم في الأبحاث. مع أن أهداف الإصلاح الجديد أكدت بأن عرض التكوين لا بد أن يرتكز في الماستر أساساً على مخابر البحث للجامعة و يتفرع إلى توجهين، توجه ذو غاية أكاديمية وتوجه ذو غاية مهنية.

الجدول (49) يوضح علاقة بحوث طلبة الدراسات العليا بأعمال المخبر.

هناك علاقة بين بحوث الدراسات العليا و أعمال المخبر	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	01	% 1.4
غالبا	10	%14.1
أحيانا	27	% 38
نادرا	21	% 29.6
أبدا	12	% 16.9
المجموع	**71**	**%100**

باعتبار أن من أهداف المخبر المشاركة في التكوين ، فقد ركزنا من خلال هذا السؤال في محاولة الكشف عن مدى إسهامه في تكوين الطالب؛ خاصة من حيث الإشراف على أعمال الدراسات العليا .و كانت إجابة المبحوثين مصنفة في وحدات بالجدول أعلاه.

يبين الجدول أن أكبر نسبة أجابت بـ" أحيانا " تقدر بـ **38** % ، تليها عد الإجابات بـ "نادرا " بنسبة **29.6** %.ثم المجيبون بـ " أبدا " بنسبة **16.9** % ، أما عدد المجيبون بـ "

غالبا " فقدروا بنسبة **14.1** % . ثم العبارة " دائما" المدرجة في جملة اختيارات الإجابة على السؤال بنسبة**1.4** %

عموما يتبين من خلال الجدول "النسبية " في علاقة بحوث الدراسات العليا بأعمال المخبر ، على اعتبار أن الحكم على هذه العلاقة تعكسه النسبة **(84.5)** % التي أظهرتها عبارات "أحيانا " و " نادرا" و أبدا". الأمر الذي يحتاج إلى قراءة مستفيضة لما تنص عليه القوانين من خلال هذا الموضوع و محاولة إسقاطه على أرض الواقع؛ لأن الترجمة الفعلية للأطر القانونية تُكسب عملية التكوين فاعلية أكبر من جهة ، ومن جهة أخرى دعم البحث العلمي الجامعي الاجتماعي . ولعل أن معظم المبحوثين أكدوا لنا بأن هذه العلاقة نسبية قليلا .مع العلم أن من بين أهداف الإصلاح أن تسطير التكوين العالي يقدم في شكل عروض تكوين.حيث أن عرض التكوين في الليسانس ذو غاية إما أكاديمية أو مهنية. ويرتكز عرض التكوين في الماستر أساساً على مخابر البحث للجامعة و يتفرع إلى توجهين ،توجه ذو غاية أكاديمية وتوجه ذو غاية مهنية.

الجدول (50) يوضح تبرير إجابة المبحوثين(الذين أجابوا أبدا) أي عدم وجود علاقة بين أبحاث الدراسات العليا و أعمال المخبر.

فئة الموضوع: تبرير عدم وجود علاقة بين أبحاث الدراسات العليا و أعمال المخبر.			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
1	لأن الطالب غير مؤهل لانجاز أعمال تابعة للمخبر.	2	% 16.6
2	لانعدام التنسيق مع سيادة اللامبالاة.	5	% 41.7
3	لأن الطلبة يختارون مواضيع أبحاثهم بأنفسهم.	5	% 41.7
	المجموع	**12**	**% 100**

و لمحاولة التعمق في أسباب وجود هذا التذبذب الذي يَطْبَع العلاقة بين أبحاث الدراسات العليا و أعمال المخبر حاولنا الكشف عن الأسباب الكامنة وراء ذلك ، من خلال إرفاق السؤال

السابق بسؤال فرعي مُوجّه فقط للمجيبين بـ " أبدا". و كانت الإجابات مصنفة وفق التكرارات الواردة في الجدول أعلاه.

نلاحظ أن هناك نسبة متساوية تقدر بـ **41.7** %، سجلتها إجابة فئة من المبحوثين أكدوا أن سبب عدم وجود علاقة بين أبحاث الدراسات العليا و أعمال المخبر هو:"..انعدام التنسيق و كذا سيادة اللامبالاة.."، ونفس النسبة تعود إلى الفئة التي أكدت بالقول"..أن الطلبة يختارون مواضيع أبحاثهم بأنفسهم..". في حين أكدت نسبة قليلة جدا تقدر بـ **16.6** % بقولها:".. لأن الطالب غير مؤهل لانجاز أعمال تابعة للمخبر..".

و عموما تتفق الوحدة رقم (1) و الوحدة رقم (3) بنسبة **58.3** % بالنظر إلى الطالب بأنه غير مدمج في عملية البحث الجامعي، والمخبر لا يُسهم في تكوينه من حيث إكسابه قواعد منهجية البحث العلمي الميداني. على اعتبار أن بحوث الطلبة تؤهله للحصول على الشهادة فقط . ليصنف بحثه فيما بعد كرقم في المكتبة ؛ الأمر الذي يثير التساؤل ما الجدوى من هذه الأبحاث، طالما أن الطالب غير مؤهل للبحث، و ومهمته في البحث تقتصر على اختيار الموضوع الذي يميل إليه بنفسه ،و لا يوجد تنسيق بين أبحاث الطلبة و أعمال المخبر.؟.

و طالما أن الطالب غير مؤهل للتعامل بجدية مع أعمال المخبر، فسبب عدم إشراكه يعود إلى الاختلال الذي يطبع عملية التنسيق بين الأطراف الفاعلة في شؤون المخبر. و عليه يمكن القول أن عملية البحث العلمي الاجتماعي الجامعي تحتاج إلى تكثيف الجهود، و ربما محاولة إشراك هذا الطرف "الطالب" قد يُكسب الأعمال العلمية دعم إضافي ينعكس بالفائدة على الطالب و المخبر و الجامعة . و بالتالي على المجتمع ككل. وفق التنظيم القانوني الجديد الذي منحه المرسوم التنفيذي رقم 98-254 الموافق لـ 17 غشت 1998 المتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي، ويهدف هذا المرسوم إلى تحديد وتنظيم التكوين في الدكتوراه والتكوين ما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي وجاءت المادة (18) تنص على ما يلي: "تستخلص مواضيع البحث المطابقة لمواضيع مذكرات الماجستير أو أطروحات الدكتوراه كلما أمكن الأمر ذلك، إما من البرامج الوطنية ذات الأولوية في البحث، بما فيها البرامج النوعية أو المعبئة، وإما المساهمة بصفة مباشرة أو غير مباشرة في تحقيق هذه البرامج". **(الجريدة الرسمية، 1998، العدد 60، ص ص.12-15).** فأين الواقع من هذا النص القانوني؟

جدول(51) يوضح مدى إسهام إنشاء مخابر البحث في إعطاء دفع للبحوث الاجتماعية الجامعية.

إسهام المخبر في تعزيز البحوث الاجتماعية الجامعية	التكرار	النسبة
دائما	1	% 1.4
غالبا	15	% 21.1
أحيانا	25	% 35.2
نادرا	16	% 22.5
أبدا	14	% 19.7
المجموع	**71**	**% 100**

يبيّن الجدول أن أكبر نسبة مَثّلتها إجابة المبحوثون الذين أكدوا بأن إسهام إنشاء مخابر البحث في إعطاء دفعا للبحوث الاجتماعية الجامعية بالقول " أحيانا " و قدروا بنسبة **35.2** %. كما قدرت نسبة عدد المجيبين " نادرا" بـ **22.5** %.تليها نسبة **21.1** % هم من أجابوا بـ " غالبا ". ثم الفئة التي أجابت بـ " أبدا " كانوا بنسبة **19.7** %. أما الذين أجابوا "دائما" فقدروا بنسبة 1.4 %

عموما أكدت معظم الفئة المبحوثة أن هناك تذبذب في تعزيز، و دعم البحوث الاجتماعية الجامعية على الرغم من توفر مخابر بحث أنشئت أساسا لهذا الدور.

إن التأخر في دفع البحوث الاجتماعية الجامعية يعود كما بَيّن المبحوثون ـ في هذه الدراسة ـ بأن ذلك يعود إلى نقص في التنسيق و التعاون بين الأطراف التي لها علاقة بالبحث، و كذا نقص على مستوى جدية أغلب الباحثين في التعامل مع البحث العلمي.

جدول (52) يوضح أهم العراقيل التي تصادف مخابر البحث داخل المحيط الجامعي.

فئة الموضوع: عراقيل مخبر البحث في الوســـط الجامعـــــي.			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
1	تذبذب في التسيير و التنسيق بين الأطراف المشاركة في المخبر.	22	% **22.4**
2	شكلية البحث و عدم جدية أغلب الباحثين.	19	% **19.4**
3	صعوبة النشر و تطبيق نتائج البحوث.	4	% **4.1**
4	تجهيز المقرات و إمكانيات البحث الحديثة.	12	% **12.2**
5	التشريعات غير الواضحة.	3	% **3.1**
6	صعوبة في تفرغ الباحث.	5	% **5.1**
7	قلة المتخصصين.	1	% **1**
8	محتكرة من قبل ذوي التأهيل العالي و الخبرة دون إتاحة فرصة للأساتذة للجدد.	5	% **5.1**
9	المحاباة و المصالح الشخصية.	3	% **3.1**
10	لا أعلم.	24	% **24.5**
	المجموع	**98**	**% 100**

يُبَيّن الجدول أن أعلى نسبة كانت من قبل المبحوثين الذين لم يبدو رأيهم حول العراقيل التي تصادف مخابر البحث و مَثّلوا نسبة **24.5** %. في حين أن هناك من رأى عدة عراقيل و بنسب مختلفة. فنسبة **22.4** % تتمثل في إجابة المبحوثين الذين أكدوا أن الإشكال يكمن في ".. التذبذب على مستوى التسيير، و كذا قلة التنسيق و التعاون بين مختلف الأطراف المشاركة في عملية البحث سواء داخل المخبر؛ وأيضا في علاقة هذا الأخير بإدارة الجامعة.." ،تليها نسبة **19.4** % هم من أجابوا أن العراقيل التي تصادف مخبر البحث في الوسط الجامعي تعود إلى".. شكلية البحث و عدم جدية أغلب الباحثين.. ". ، كما أن هناك من أبدى صعوبات أخرى تتمثل في صعوبة "..تجهيز المقرات وقلة توفر الإمكانيات الحديثة للبحث كالانترنت و المراجع الحديثة ذات اللغات المختلفة، و مَثّل أصحاب هذا الرأي النسبة **12.2** %. أيضا هناك

فئة أخرى تقدر بنسبة **5.1** % قالت أن : ".. الصعوبة تكمن في تفرغ الأستاذ الباحث .."، وبنفس النسبة أجاب آخرون أن المخابر:".. محتكرة من قبل ذوي التأهيل العالي و الخبرة،.. دون إتاحة فرصة للأساتذة للجدد.." .و رأت قلة من المبحوثين أن الإشكال يعود إلى: "..عدم وضوح التشريعات القانونية.." ومَثَّل هؤلاء النسبة **3.1** % . وبنفس النسبة عبر من خلالها آخرون عن رأيهم القائل:".. المحاباة و المصالح الشخصية..".

يمكن تفسير إجابة الذين لم يُبدو رأيهم على هذا السؤال، من خلال تحليل إجابة الفئة المقابلة التي أكدّت بأن الصعوبة تكمن في الاتّصال بين الفاعلين داخل المخبر ، وكذا التذبذب في التنسيق الدوري و المتابعة الجدية لأعمالهم مع قلة التواجد و الحضور بالمخابر. ويعتبر هذا دليل واضح عن عدم العلم و الاطّلاع بما يجري من عمليات و تفاعلات داخل النسق العلمي.

عموما يمكن القول أن هناك اتفاق بين الوحدة رقم (1) ورقم (3) و رقم (4) و رقم (5) و رقم (7) بتأكيد المبحوثين الذين صنفوا ضمن هذه الوحدات بأن الإشكال يكمن في كيفية التسيير و التنسيق .الذي يعكس جل المعوقات التي تتعلق بقلة حضور و تواجد الأطراف المعنية بالبحث؛ و كذا المتابعة الدورية للإجراءات المتعلقة بعملية البحث العلمي في محاولة فهم الباحثون إلى ما لهم و ما عليهم. و لعل أن إيلاء أهمية لهذه الجوانب قد يبعث التحسيس و التوعية و من ثم الدافعية نحو البحث العلمي.

أما الوحدة رقم(2) و الوحدة رقم (6) فجاءت ترتكز على " الأستاذ الباحث " من حيث كثرة المهام البيداغوجية الموكلة إليه ودرجة دافعيته نحو البحث . ولعل أن التوفيق بين (التدريس و البحث) يحتاج إلى جهد مضاعف أو تكثيفا للجهود.

الجدول (53) يوضح: طبيعة الأبحاث التي تنجز داخل مخبر البحث المختص في علم الاجتماع.

طبيعة أبحاث المخبر الاجتماعي	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نظرية	22	% **31**
تطبيقية	2	% **2.8**
نظرية و تطبيقية	47	% **66.2**
المجموع	71	% **100**

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم الإجابات أكدت أن طبيعة الأبحاث التي تنجز من قبل المخبر الاجتماعي بالجامعة تتسم بأنها بحوث"نظرية وتطبيقية" وقدرت نسبتهم بـ **66.2** % من جملة العينة المبحوثة ؛ في حين قدرت نسبة المجيبين بـأن البحوث ذات طبيعة" نظرية "بـ **31** %، تليها نسبة قليلة جدا أجابت بأن طبيعة البحوث " تطبيقية" و هؤلاء مثلوا النسبة **2.8** %. و عموما يتضح من خلال الإجابات أن البحوث يطغى عليها الجانب النظري أكثر من التطبيقي، ولعل أن هذا يؤثر على علاقة البحث العلمي الجامعي بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

ثانيا :تحليل علاقة مخابر البحث بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

في محاولتنا معرفة العلاقة بين الثالوث الجامعة والبحث و التنمية حاولنا أن نعرف إن ساهمت إصلاحات منظومة التعليم العالي و البحث العلمي في تقليص الفجوة بين البحث و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي بعد الشروع في تطبيق السياسة العلمية الأخيرة ـ وخاصة بعد إنشاء مخابر البحث ذات الاهتمام الاجتماعي ـ و التي مضى على تطبيقها ما يقارب العقد من الزمن، لذلك توجهنا إلى الاستقصاء عن آثار تطبيق السياسة في الواقع .مُرَكزّين على دور البحث الاجتماعي الجامعي على مختلف التنظيمات الاجتماعية الأخرى داخل النسق الاجتماعي ككل.

الجدول (54) يوضح مدى استغلال نتائج البحث الاجتماعي في إطار المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

استغلال نتائج البحث الاجتماعي في المجتمع	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	2	**%2.8**
لا	69	**%97.2**
المجموع	**71**	**% 100**

بينت لنا النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن معظم الإجابات و بنسبة تقدر**97.2** % أكدت أن المحيط الاقتصادي و الاجتماعي لا يستوعب و لا يستغل نتائج البحث الاجتماعي ، في حين أجابت نسبة قليلة جدا بأن هناك استغلال عقلاني فعلي لنتائج البحث الاجتماعي الجامعي ونسبة هؤلاء هي **2.8** %.

و أكدت دراسة "أمينة مساك " 1998 بأن البحث العلمي الجامعي لم يرتق إلى المستوى الذي يعطيها مكانة أكبر في مجتمعنا لان مصداقيته في التطبيق ضئيلة مما يطرح التساؤل حول تثمين هذا النشاط الحيوي. والباحث الجزائري مُهمش في المجتمع الجزائري، ولا يعتبر فاعلا أساسيا فيه بدليل؛ استعانة المؤسسات بالباحث الأجنبي كأول إجراء في حالة الاستشارة أو الاستفادة من خبراته و دراساته .

و في نفس السياق أكدت أيضا نتائج دراسة "مامري جميلة" سنة 2001 أنه على مستوى البحوث في مجال العلوم الاجتماعية ، فان هذا القطاع يعاني من قلة الاهتمام و التهميش ، وذلك راجع للجهل بالقيمة العلمية لهذه العلوم و بأهميتها في ترقية كل مجالات المجتمع، وقدرتها على تخطيط التنمية الاقتصادية و الاجتماعية . هذا الجهل بمكانتها هو الذي يجعلها تعاني من إجحاف في حقها مقارنة بالعلوم الأخرى.(للمزيد أنظر مبحث الدراسات السابقة).

والجدول اللاحق يبين أهم المعوقات التي تقف حائلا في العلاقة بين البحث و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

الجدول(55) يوضح رأي الأساتذة حول أهم العراقيل التي تواجه مخبر البحث الاجتماعي في علاقته بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي.

فئة الموضوع:عراقيل بين مخبر البحث الاجتماعي و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
1	غياب التنسيق و التعاون بين الجامعة و المحيط.	24	%27
2	البيروقراطية الإدارية لكلا الطرفين.	14	%15.7
3	تذبذب في تفرغ أغلب الباحثين و في دافعيتهم نحو البحث العلمي.	4	%4.5
4	صعوبة في تطبيق نتائج الأبحاث.	9	%10.1
5	أغلب أبحاث المخبر تعبر عن اهتمامات الأساتذة لا المحيط	2	%2.2
6	عدم تفهم المحيط لأهمية نتائج البحث الاجتماعي بالنسبة للمجتمع.	17	%19.1
7	تذبذب في دعم الباحث ماديا و معنويا.	5	%5.6
8	عدم ربطها بالواقع.	6	%6.7
9	لا أعلم.	8	%9
المجموع		89	% 100

لفهم طبيعة العلاقة التي تربط بين مخبر البحث الاجتماعي و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي حاولنا الكشف عن الأسباب التي حالت دون تحقيق فعالية لهذه العلاقة ، و بَيّنت لنا النتائج الواردة في الجدول أعلاه مختلف الآراء حول المعوقات التي تراها العينة المبحوثة . بحيث حصرت أكبر فئة من المبحوثين و هي تقدر بنسبة **27** % بأن أهم إشكال يكمن في: "..غياب التنسيق و التعاون بين الجامعة و المحيط.." .

تليها نسبة **19.1** % من فئة المبحوثين الذين أكدوا بأن السبب يرجع إلى "..عدم تفهم المحيط لأهمية نتائج البحث الاجتماعي بالنسبة إلى المجتمع ، ثم تأتي نسبة **15.7** % يُمَثُّلها المبحوثون الذين طرحوا مشكل ".. البيروقراطية الإدارية لكلا الطرفين.." .

وترى فئة أخرى بنسبة **10.1** % بأن أهم مُعَوِّق يرجع إلى ".. صعوبة في تطبيق نتائج الأبحاث.." ثم نسبة **9** % تعود للفئة التي لم تعبر عن رأيها في هذا الموضوع. و نسبة **6.7** تعود للمبحوثين الذين أكدوا أن أهم العراقيل تكمن في عدم ربط البحث الاجتماعي بالواقع. و هناك نسبة **5.6** % أشارت إلى أن المُشكل يكمن في ".. تذبذب في دعم الباحث ماديا و معنويا..".

في حين هناك من يرى أن السبب يَكمُن في ' الباحث ' من خلال قولهم :".. تذبذب في تفرغ أغلب الباحثين و في دافعيتهم نحو البحث العلمي.." و مَثّل أصحاب هذا الرأي نسبة **4.5** %.. ونسبة قليلة جدا تقدر بـ **2.2** % ترى أن السبب يرجع إلى :"..أن أغلب أبحاث المخبر تعبر عن اهتمامات الأساتذة لا المحيط..".

و عموما يمكننا القول أن هناك اتفاق في الرأي بين الوحدة رقم (1) و الوحدة رقم (2) و الوحدة رقم (4) و الوحدة رقم (5) و الوحدة رقم (6) و الوحدة رقم (8) .و الذي يتجسد في النظر إلى أن أهم العراقيل التي تواجه مخبر البحث الاجتماعي في علاقته بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي تكمن أساسا في غياب التنسيق والتعاون بين الجامعة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي؛ مما أدى إلى عدم اعتراف هذا الأخير بمخرجات النسق الجامعي.

كما نلاحظ من خلال الآراء المعنونة في الوحدة رقم (3) و الوحدة رقم (7) أنها تشترك في اتجاه واحد يرى بأن الإشكال يكمن في طرف فاعل ذا أهمية بالنسبة لعملية البحث ألا وهو

" الباحث" ، وهذا من خلال تَذَبذُب يطغى على مستوى دعمه ماديا ومعنويا ، و يؤثر على تفرغه للبحث ، و من ثم دافعيته نحو الانجاز.

الجدول(56) يوضح رؤية المبحوثين لإصلاح التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في المرحلة الراهنة.

فئة الموضوع: اقتراح حول منظومة التعليم العالي و البحث العلمي في المرحلة الراهنة			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
1	تقريب العلاقة بين المنظومة التربوية ككل و متطلبات المجتمع.	18	**%18**
2	إعادة النظر في نوعية التكوين الجامعي على مستوى البحث العلمي و التربص الميداني.	15	**%15**
3	تشجيع الحرية الأكاديمية و النقدية و رفع مكانة الأستاذ الباحث.	10	**%10**
4	ضرورة مراجعة الإصلاحات دوريا.	11	**%11**
5	استشارة ذوي الكفاءة و الأخذ بمقترحاتهم.	26	**%26**
6	سيادة التوجه العلمي لا الأيديولوجي.	6	**%6**
7	تحسين التسيير الإداري الجامعي و العلمي.	4	**%4**
8	لا أعلم.	10	**%10**
	المجموع	100	**% 100**

في سبيل حوصلة آراء المبحوثين حول إصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر كما يَتَصَوّرُونَها من حيث الواقع و الآفاق ،استطعنا أن نحصي جملة من الآراء صنفناها في الجدول أعلاه .

و عموما نلاحظ أن أعلى نسبة تقدر بـ **26** % مثّلتها إجابة المبحوثين بقولهم لا بد من :".. استشارة ذوي الكفاءة و الأخذ بمقترحاتهم.." . تليها فئة أخرى تمثل النسبة **18** % رأت:".. تقريب العلاقة بين المنظومة التربوية ككل و متطلبات المجتمع..".في حين رأى آخرون مَثّلوا نسبة **15** % أن الإصلاح لا بد أن يتضمن :".. إعادة النظر في نوعية التكوين الجامعي على مستوى البحث العلمي و التربص الميداني ..".

من جهة أخرى رأت مجموعة من المبحوثين يمثلون نسبة **10**% بأن الإصلاح لا بد أن يُفَعّْلَ الجهود نحو".. تشجيع الحرية الأكاديمية و النقدية و رفع مكانة الأستاذ الباحث..". في حين هناك يرى أن الإصلاح لا بد أن يراعي: ".. سيادة التوجه العلمي لا الأيديولوجي..".و مثلوا نسبة 6 . وبنفس النسبة أن جاء ذكر عنصر آخر ممثلا في القول:".. لابد من مراجعة الإصلاحات دوريا..". و أقل نسبة 6 % . ترجع إلى فريق آخر رأى أن الإصلاح لا بد أن يشمل متضمنات تتعلق بـ :"..تحسين التسيير الإداري الجامعي و العلمي.." و أخيرا بقيت فئة من المبحوثين أبدوا تحفظهم من إبداء رأيهم حول الموضوع .

وعموما يمكن حصر اتجاهات المبحوثين حول تصورهم لإصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل المرحلة الراهنة بأنه ينطلق من ثلاثة اتجاهات أساسية :

الاتجاه الأول: يشمل الوحدة رقم (2) والوحدة رقم (3) الوحدة رقم (5) و الوحدة رقم (6) و الوحدة رقم (7) وكلها تركز على ضرورة رفع مستوى التفكير العلمي الهادف داخل الوسط الجامعي.

الاتجاه الثاني: ممثل في الوحدة رقم (1) و يتعلق بالتركيز على العمل في سبيل تقريب العلاقة بين المنظومة التربوية ككل و متطلبات المجتمع.

ـ **الاتجاه الثالث**: تمثله الوحدة رقم (4) التي تؤكد على ضرورة مراجعة الإصلاحات دوريا من خلال التقويم لنسبة تحقيق الأهداف التربوية و التنبؤ بما سيجري مستقبلا مع الابتعاد عن الحلول الآنية للمشكلات.

أولا:واقع الجامعة الجزائرية غداة الاستقلال.

إن التطرق للتعليم العالي غداة الاستقلال لا يلغي امتداده إلى عهد ما قبل الاستعمار، حيث يقول في هذا الصدد "موريس بولارد" أحد الكتاب الفرنسيين في كتابه الموسوم "تعليم الأهالي في الجزائر": "كانت الجزائر فيما مضى تضم معاهد علمية عظيمة الشأن من الفلسفة، والأدب والعلوم، وقواعد اللغة، والشريعة الإسلامية، وعلم الفلك، كل هذه العلوم كان يقوم بتدريسها أساتذة كبار من الجزائريين أنفسهم، كما كانت هناك مدارس متخصصة في تعليم القضاء الشرعي، وكان الولاة يختارون مستشاريهم من صفوة المتعلمين من خريجي تلك المعاهد".

ويؤكد هذا القول "كومي أوجين" أحد الأدباء الفرنسيين الذي اهتز له مجلس الشيوخ الفرنسي، حيث أدلى بتقرير لهذا المجلس علم 1894 قائلا: "أن ما لاشك فيه أن التعليم في الجزائر كان عام 1830 أكثر انتشارا وأحسن حالا عما عليه الآن، فقد كان هناك أكثر من ألفي مدرسة للتعليم الابتدائي والثانوي والعالي وكان يتولى فيها التدريس نخبة من الأساتذة الأكفاء، كما أن الطلاب كانوا من الشباب المتعطش للعلم"**(نعيم حبيب الجنيني،1982، 110)**.

وعن التعليم العالي بالجزائر ابان الاحتلال الفرنسي فقد جاء قانون 20 ديسمبر1879 و بفضل أموال المحاصيل الزراعية الكبرى سنة 1880 التي شكلت الثروة الأولى في الجزائر آنذاك فقد تم تأسيس أربع مدارس للتعليم العالي بمدينة الجزائر و المتخصصة في الطب الصيدلة و الحقوق و الآداب . **(mélia j , ,1950,p,35)**

و في سنة 1895 طرح سؤال عن مدى إمكانية تحول هذه المدارس الأربعة إلى جامعة. ودرس هذا الطرح مع مدير التعليم العالي في وزارة التكوين المدني L . Vincent الذي صرح بأن المجهودات المبذولة في المدارس الأربعة تستحق أن تتوج بجامعة في مدينة الجزائر في أقرب وقت. وأعطى وزير التكوين المدني عام 1905 تصريح بتحويل المدارس إلى جامعة في مدينة الجزائر الأمر الذي تأكد فعلا مع تصريح حاكم الجزائر Jonnart يوم 11 مارس 1907 بتأسيس جامعة تسمى جامعة إفريقيا الفرنسية و في ظل هذه الوضعية توصلت الحكومة الفرنسية في ماي 1909 إلى وضع هذا المشروع على طاولة نواب المجلس الوطني ، الذي صودق عليه يوم 5 جويلية 1909 . وفتحت الجامعة أبوابها خلال السنة الدراسية 1909- 1910 . و شهدت تطورا من حيث عدد الطلبة الذي وصل عددهم عام 1930 إلى 2014 طالب، و إلى 4000

طالب عام 1940 في جل التخصصات طب ، حقوق،علوم و آداب. و ارتفع عددهم إلى 4500 طالب عام 1947 .**(Ibid ,pp,89- 110)**

و بعد الاستقلال كان على الدولة الجزائرية أن تتحمل عناء التركة الثقيلة والمتمثلة في الجهل والتخلف الذي شمل مختلف القطاعات. وتجلت الملامح الأولى للاهتمام بقطاع التعليم العالي في المبادئ التي أقرها مشروع برنامج طرابلس المنعقد في شهر جوان سنة 1962، من أجل محو الأمية، وتنمية الثقافة الوطنية، وكانت الدعوة إلى:

ـ إحياء وتجديد الثقافة الوطنية والتعريب المتدرج للتعليم على أساس عملي، ووسائل ثقافية حديثة.

ـ المحافظة على الشخصية الوطنية والثقافة الشعبية.

ـ توسيع نظام التعليم عن طريق توفير التعليم للجميع وفي كل المستويات.

ـ جزأرة البرامج من خلال تكييفها لواقع البلاد.

ـ توسيع مجال الطرق التربوية الجماهيرية، وتجنيد كافة المنظمات الوطنية لمكافحة الأمية، وتعليم كافة المواطنين، لأن بدون تعليم جماهيري واسع، وتكوين االأطر الفنية والإدارية والمعلمين، من العسير التحكم بسرعة في قضايا التنمية الاقتصادية.

ولقد تأكدت هذه المبادئ في ميثاق الجزائر المنبثق عن المؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني الذي تم تنظيمه بالجزائر في شهر أفريل سنة 1964، والذي كان أكثر شمولية وعمقا للمبادئ والأبعاد السالفة الذكر، والذي نص على أن يكون التعليم الشامل للجميع من الأهداف الرئيسية والراهنة لأنه بدون محاربة للجهل في كل مناطق التراب الوطني، وعلى كل المستويات لا يمكن الحديث عن التنمية الوطنية الاقتصادية أو التحكم فيها.

وبهذا يعتبر ميثاق 1964 أول وثيقة تتحدد فيها الاستراتيجية العامة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، الذي أكد ضمن بنوده انه إلى جانب تصفية الأمية، وتنمية التعليم الشامل يجب توجيه الطلبة الذين يلتحقون بالتعليم العالي نحو الدراسات المرتبطة بحاجيات البلاد.**(بن عكي محمد آكلي، 1988، 11)**، وفي هذا إشارة إلى حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للثروة البشرية المؤهلة. للتخفيف من الثقل المخيف الموروث عن سياسة فرنسا التجهيلية والفراغ الذي تركته في ميدان التنظيم والتسيير لمختلف المؤسسات العمومية التي خربتها في سنة 1962، مما أدى إلى انتشار البطالة في القوى العاملة القادرة على العمل، وفي نفس الوقت فالبلاد كانت في

حاجة ماسة إلى اليد العاملة المؤهلة فنيا، والقادرة على الإنتاج التسيير. وعليه فقد تم إنشاء جامعات داخل المدن الجزائرية الرئيسة ، فبعد ان كانت هناك جامعة واحدة بالجزائر العاصمة ، افتتحت جامعة وهران سنة 1966، تلتها جامعة قسنطينة عام 1967، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر.و جامعة العلوم و التكنولوجيا محمد بوضياف بوهران و جامعة عنابة. (**سمية زاحي، بتاريخ 2010/5/8،**

. (http://www.informatics.gov.sa/details.php?id=333

أطوار التعليم العالي غداة الاستقلال

لقد كان النظام البيداغوجي المتبع بالجامعة الجزائرية في تلك الفترة نظام موروث عن سياسة فرنسا التعليمية .وتميزت بتمسكها بمجموع الهياكل الوظيفية الموروثة عن العهد الاستعماري ، فكانت تميل لرضاها أكثر من الميل لتقديم الإطارات ذات المستوى العالي و الضرورية للتنمية الوطنية. (**Ministère de L' E ,S,R,S, ,1979 ,p .59**)، وكانت الجامعة آنذاك مقسمة إلى كليات وهي:

1 - كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

2 - كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.

3 - كليـــة الطـب.

4 - كلية العلوم الدقيقة.

وكانت هذه الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الدوائر، تهتم بتدريس التخصصات المختلفة، كما أن النظام البيداغوجي كان مطابقا للنظام الفرنسي، ومراحله هي كما يلي:

- **مرحلة الليسانس**: تدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة، التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.

- **مرحلة الدراسات المعمقة**: وتدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة نسبيا لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية.

- **مرحلة شهادة الدكتوراه (الدرجة الثالثة)**: وتدوم سنتين على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.

- **مرحلة شهادة دكتوراه دولة**: وقد تصل مدة تحضيرها إلى (05) خمس سنوات من البحث النظري والتطبيقي. (**بوفلجة غيات، 1992، 66**).

- عدد الطلبة .

صادف حاجة البلاد إلى الأطر مشكل الهياكل المؤسساتية التي تستوعب الكم الهائل من الطلبة سنويا، فالجزائر غداة الاستقلال كانت تملك جامعة واحدة هي "جامعة الجزائر" التي تأسست عام 1909 نتيجة تجميع المدارس العليا التي أسست في عهد الاحتلال وهي: المدرسة العليا للطب والصيدلة، ومدارس أخرى في الحقوق، العلوم والآداب التي أسست عام 1879 (**حسن رمعون، 1998، 56**).

ولقد كانت هذه الجامعة تضم خلال سنة 1960 ما يقارب 1317 طالب جزائري، و5931 طالب من جنسية أوروبية، وتتراوح نسبة الأوروبيين إلى الجزائريين بالجامعة في ذلك الفترة بين (3) ثلاث طلبة أوروبيين لكل طالب جزائري في تخصصي الحقوق والآداب، ونسبة (07) سبعة طلبة أوروبيين لكل طالب جزائري في كل من تخصصي العلوم والطب والصيدلة (**BOUKHOBZA.M.1989.58**) .وارتفع هذا العدد من 2725 طالب عام 1962 إلى 6883 طالب في العام الدراسي (1965- 1966)، كما ارتفع عدد المتخرجين خلال نفس السنوات من 93 طالب إلى 195 طالب. (**محمود بوسنة، 2001،ص. 11**).

ونظرا للعجز الكبير المسجل في مجال الموارد البشرية باستثناء الإمكانيات المادية والمالية المحدودة جدا، فقد التجأت القيادة السياسية إلى الاستعانة بالمستشارين الأجانب في إطار التعاون الفني بهدف تمكين الجزائريين من اكتساب القدرة على التحكم في زمام الأمور المتعلقة باستقلال البلاد وتطورها، بالرغم مما يترتب على هذا التعاون من استنزاف للعملة الصعبة، والتي تحتاج إليها البلاد في عمليات التنمية، هذا مع العلم إن الاستعانة كانت بـ: 7000 إطار أجنبي.

ثانيا: نشأة علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية.

لقد أنشأ معهد العلوم الاجتماعية بجامعة الجزائر بموجب قرار مؤرخ في (رجب عام 1395 الموافق لـ 14 يوليو سنة 1975 .و في سنة 1979 أصبح علم الاجتماع فرع أو دائرة تابعة للعلوم الاجتماعية ، وذلك بموجب المرسوم 209/84 المؤرخ في 18 أوت 1984 **(جمال معتوق ، ص. 107)** .وعن علم الاجتماع فقد كانت الانطلاقة الفعلية لفرع علم الاجتماع كفرع مستقل في جامعة الجزائر جاءت سنة 1958 ؛ أي في نفس السنة التي تم فيها احداث فرع مماثل بفرنسا **(نفس المرجع ،ص.77).**

لكن بعد الاستقلال أصبح علم الاجتماع فرع يدرس بكلية الآداب و العلوم الانسانية ، وظلت المقررات الفرنسية في السوسيولوجيا تعالج آنذاك مشكلة الاستعمار على أنها انسانية ، وعلى أنها من وسائل نشر الحضارة البشرية ، وهو ما عبر عنه "ارمان كوفليه Armand Cuvillier" الذي مثلت مؤلفاته أحد مصادر هذه المقررات الأساسية **(نفس المرجع ،ص. 81)**

و ظلت مرحلة ما قبل الإصلاح الجامعي تتميز بغياب برنامج مضبوط و موحد بين جميع الأساتذة في تقديم المادة السوسيولوجية للطالب ؛حيث أشار الأستاذ عبد الرحمان بوزيدة "..أن المحتوى كان غير محدد و متغيرا حسب شخصية المدرس ، فقد كانت تغلب عليه النظريات الشمولية التي تتطلب الحفظ و الذاكرة **(نفس المرجع ص. 88).**

و تشير الدراسات أن علم الاجتماع و المشتغلين به جندوا خلال فترة الإصلاح للدفاع عن الأيديولوجية الاشتراكية؛ أي أيديولوجية الحزب الحاكم. و عليه فقد نجد أن علم الاجتماع تحول من علم أكاديمي ـ علمي إلى علم أيديولوجي ؛ أي أداة لضمان و بقاء و استمرارية النظام القائم، و انقسمت الساحة السوسيولوجية فأصبح هناك علم اجتماع ثوري تقدمي و هو العلم المتشبع بالأيديولوجية الماركسية ذات التوجه الاشتراكي ، و سمي كل الذين وقفوا في طريق المد الماركسي و أخذوا عن المعسكر الرأسمالي تكوينهم السوسيولوجي و مقارباتهم النظرية من السوسيولوجية الرأسمالية بالرجعيين و البرجوازيين ، وهذا التقسيم داخل الحقل السوسيولوجي عندنا كانت و لا تزال له أثار و انعكاسات جد سلبية على المسيرة السوسيولوجية ، و في هذه الفترة نجد أن الكتابات الماركسية و اللينينية قد اكتسحت رفوف المكتبات الجزائرية، كما أن محتوى و مضمون البرامج كلها كان يدور في حلقة ماركس ـ انجلزـ لينين و أتباعهم من اليساريين آنذاك.

كما صبغت الخطابات السياسية آنذاك بالتوجه الأيديولوجي بحيث قال وزير التعليم العالي السابق أثناء أثناء افتتاحه للمؤتمر الرابع و العشرين لعلم الاجتماع "..علم الاجتماع يجد نفسه مرغما على أن يكون في الصف الأول بين شعبه "؛ ومعنى هذا أن علم الاجتماع و المشتغلين به في الجزائر يجب أن يكونوا مجندين لخدمة المصالح العليا " الأيديولوجية الاشتراكية" ، ونفس الشيء ينطبق على الطلبة حيث كان الخطاب الرسمي ينظر إليهم بمثابة حماة الأيديولوجية الاشتراكية.

و لنجاح عملية التجنيد نجد حتى البرامج التعليمية و خاصة تلك المتعلقة بعلم الاجتماع قد وظفت لخدمة الخطاب الرسمي بحيث أصبح محتوى الدروس في علم الاجتماع كله خطاب أيدلوجيا يعمل على تمجيد الاشتراكية وتدنيس الرأسمالية و التوجه الإسلامي ، حيث أن كل التخصصات التي كانت موجودة في تلك المرحلة لم تأت عن طريق الصدفة أو أغراض علمية ، بل جاءت

لتساير المشروع الاشتراكي الذي تبنته الدولة الجزائرية . فهكذا نجد ممثلا تخصص علم الاجتماع الريفيـ الحضري جاء تجاوبا مع الثورة الزراعية ، نفس الشيء بالنسبة لعلم الاجتماع الصناعي ، فقد جاء خدمة للثورة الصناعية ، التي أطلق عنانها النظام . وتعتبر أغلبية الدراسات و الأبحاث التي أنجزت في هاته الفترة **(نفس المرجع، ص ص،91-92).**

ثالثا : وضعية البحث العلمي غداة الاستقلال خلال عقد الستينات:

إن الاهتمام بالبحث العلمي إثر الاستقلال، وأثناء فترة الستينيات ظل محدودا بالمقارنة لاعتبارات عدة، منها ثقل الإرث الاستعماري المهيمن على مختلف العلوم في محتواها ومناهجها إضافة إلى ندرة الأطر الجزائرية المؤهلة في هذا المجال بالذات، وتواجد أولويات أخرى مرتبطة بتشكل كيان الدولة الناشئة ومؤسساتها. ويمكن القول أنه بعد الاستقلال بمدة معتبرة لم تكن هناك سياسة واضحة معلنة عن البحث العلمي. وكان الاستثمار مرتكزا على تكوين المكونين بالإضافة إلى المرافق المادية التي تمكن من التكفل بالأعداد المتزايدة من التلاميذ والطلبة، وتحقيق ديمقراطية التعليم.**(عزى عبد الرحمن، 1993،ص. 41)**.

ظلت عملية البحث العلمي مبعثرة، ومحتشمة في مختلف مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي منذ 1962. ولم تمنح جامعة الجزائر الوحيدة آنذاك إلا 93 شهادة تخرج في سنة 1963. وكانت السياسة الجزائرية آنذاك منصبة على تكوين معلمي السلك الابتدائي والثانوي. كما كانت مراكز ومحطات البحث القليلة تعتمد في توجيهها كليا على فرنسا.**(س. كريم، ب.بلمير، 1996، ص.23)**.

في 11جوان 1963 وقع بروتوكول اتفاق بين الجزائر وفرنسا، تم من خلاله إنشاء "هيئة البحث العلمي" **(CRS)**. فكانت بذلك أول أشكال التعاون العلمي بين البلدين؛ حيث استمرت فرنسا في تكفلها بمراكز البحث العالمي التي أنشأتها في الجزائر إبان الاستعمار. ويتجسد ذلك في إدارتها لكل من"معهد الدراسات النووية"**(I E N)**، و"مركز بيار وماري كيري"، إضافة لتسييرها لوحدات أخرى مثل: "معهد باستور"، "معهد الدراسات الصحراوية"**(IRS)**. وكان يرأس هذه الهيئة مدير جزائري. ويضم مجلس الإدارة إضافة إلى ستة فرنسيين ستة جزائريين. بيد أن تسيير الميزانية كان موكولا للطرف الفرنسي.

(**Labidi Djamel, ،1992 ،27**).

ولقد تم إنشاء هيئة التعاون العلمي والتقني **(OCS)** والتي عوضت هيئة البحث العلمي **(CRC)** بتاريخ: 16 مارس 1968 وذلك من خلال بروتوكول تعاون بين الحكومتين الجزائرية والفرنسية، تم توقيعه من طرف السيد "أحمد طالب" وزير التربية الوطنية الذي يمثل الجهة الجزائرية وتمثلت مهام هذه الهيئة في: **(Idem ,pp . 46-47)**

1 - التطوير العلمي بمعهد الدراسات النووية، ومركز تمنراست.
2 - إبداء رأيها حول البرامج البحثية المقدمة من طرف جامعة الجزائر.
3 - تثمين التعاون والتبادل بين تنظيمات البحث العلمي للبلدين.

وفي هذا السياق لم تشهد القواعد العلمية تغيرا كبيرا منذ الاستقلال، ففي قطاع **(OCS)** هيئة التعاون العلمي والتقني، والجامعة لم ينشأ سوى مركز الدراسات والأبحاث الديموغرافية الاقتصادية والاجتماعية **(C.E.R.D.E.S)**، ومخبر الاقتصاد الإفريقي (جامعة العلوم الإنسانية والاقتصادية بالجزائر العاصمة)، ومعهد علم الأصوات **Phonétique** وعلم اللغات **Linguistique (IPL)** الذي كان من بين ما عني به قضية التعريب.

أما في قطاع الإنتاج والخدمات ظهرت آنذاك بعض المخابر والخلايا البحثية مثل **(L'EMAMA)** ومخبر البناء والأشغال العمومية **(LBTP)**، من خلال المخبر الوطني للطرقات والجسور ، كما عرف قطاع الدولة تطورا من خلال إنشاء مديريات جديدة منها على سبيل المثال لا الحصر المعهد الوطني للأبحاث الفلاحية **(L'INRA)**، والمعهد الوطني للدراسات والأبحاث الغابية **(CAREF)** ومعهد الصحة العمومية **(ISP)**. **(Idem,pp.54)**.

2: الهيئة العلمية خلال عقد الستينات.

إن كل هذه القواعد العلمية التي ذكرت سابقا، والتي تم إنشاؤها خلال عقد الستينات كانت تضم عددا من الباحثين الجزائريين منهم وأجانب، على اعتبار أن هيئة التعاون العلمي والتقني (OCS) كان يسيرها مجلس مكون من جزائريين وأجانب، وإذا أخذنا مقياس تطور الدول يكون بعدد علمائها، فإن عدد الباحثين العلميين الجزائريين خلال سنة (1968- 1969) لا يتعدى (114) باحثا، وعدد المهندسين (106) والحقيقة المؤكدة أن هؤلاء الباحثين لا يشتغلون في الإنتاج البحثي إلا في فترات وجيزة من السنة، وهم كموظفين في المديريات، أو أساتذة جامعيين أو أساتذة في هيئة التعاون العلمي والتقني وغير متحصلين في الحقيقة إلا على شهادات الدكتوراه من الدرجة الثالثة ، كما أن نسبة الباحثين الجزائريين بالنسبة للعدد الإجمالي للباحثين لا تصل إلى غاية

النصف، وذلك ما تبينه نسبة 48% **.(Idem ,pp.55-56)** وهي نسبة غير كافية لجعل البحث يخدم البلاد، فتؤثر بذلك التوجهات الأيديولوجية على سير البحث، خاصة أن النسبة العالية في مؤسسات البحث -من الطاقة العلمية- يغلب عليها الطابع الأجنبي الغربي.

وعموما يمكن القول بأن قطاع البحث العلمي في الجزائر إلى غاية نهاية المخطط الثلاثي(1967-1969) لم يشهد تغيرا واضحا في مجال البحث، سواء من حيث التخطيط أو التسيير، أو حتى التنفيذ، وهذا طبعا لأن معظم وحدات البحث كانت تابعة للطرف الفرنسي والتي تعود خدمة هذه الأبحاث لهذا الأخير، بل أن مجمل هذه الأبحاث ليست له أية علاقة مع واقعنا المعاش.

رابعا: تحليل مدى انعكاس تبعية الجامعة و منظمات البحث الجزائرية للنموذج الموروث من المستعمر الفرنسي: طيلة السنوات الأولى من الاستقلال، كان النظام التربوي الموروث من قبل المستعمر لا يتماشى وطموحات الدولة الجزائرية التي كانت تطمح إلى تكوين أطر جزائرية مهمتها الأولى دفع عجلة التنمية كما دعت إليها السلطة السياسية، لذلك كان لابد من إعادة النظر في هذا النظام بشكل يتماشى والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

تشير الدراسات أن علم الاجتماع و المشتغلين به جندوا خلال فترة الإصلاح للدفاع عن الأيديولوجية الاشتراكية؛ أي أيديولوجية الحزب الحاكم. و عليه فقد نجد أن علم الاجتماع تحول من علم أكاديمي ـ علمي إلى علم أيديولوجي ؛ أي أداة لضمان و بقاء و استمرارية النظام القائم، و انقسمت الساحة السوسيولوجية فأصبح هناك علم اجتماع ثوري تقدمي و هو العلم المتشبع بالأيديولوجية الماركسية ذات التوجه الاشتراكي ، و سمي كل الذين وقفوا في طريق المد الماركسي و أخذوا عن المعسكر الرأسمالي تكوينهم السوسيولوجي و مقارباتهم النظرية من السوسيولوجية الرأسمالية بالرجعيين و البرجوازيين ، وهذا التقسيم داخل الحقل السوسيولوجي عندنا كانت و لا تزال له أثار و انعكاسات جد سلبية على المسيرة السوسيولوجية ، و في هذه الفترة نجد أن الكتابات الماركسية و اللينينية قد اكتسحت رفوف المكتبات الجزائرية، كما أن محتوى و مضمون البرامج كلها كان يدور في حلقة ماركس ـ انجلزـ لينين و أتباعهم من اليساريين آنذاك. كما صبغت الخطابات السياسية آنذاك بالتوجه الأيديولوجي حيث كانت تنظر إلى الطلبة بمثابة حماة الأيديولوجية الاشتراكية. و لنجاح عملية التجنيد نجد حتى البرامج التعليمية و خاصة تلك المتعلقة بعلم الاجتماع ،وكذلك التخصصات التي كانت موجودة في تلك المرحلة لم تأت عن طريق الصدفة أو أغراض علمية . وكذلك قد وظفت لخدمة الخطاب الرسمي.

أما على مستوى البحث العلمي فكان يسوده عدم التنظيم . لا قوانين واضحة، ولا آليات فاعلة في توجيه واستثمار المبادرات العلمية، وتوحيدها ضمن إطار مقنن ومنظم. يسمح للمنتجات والإبداعات العلمية بالتطبيق والتطور في الميدان وفقا لتوجيهات الدولة، وطموحاتها الكبرى في ربح الرهانات العلمية والتكنولوجية. والجزائر في السنوات الأولى للاستقلال كانت تحت ضغط اتفاقيات ايفيان من جهة ورغبتها في تحقيق استقلالها الكامل من جهة أخرى، لذلك فقد مالت إلى حلول نصفية في تعاملها مع مشكلات إدارة هيئات البحث العلمي والتقني. ومنه يمكن اعتبار سنوات (1962- 1963)، سنوات جد عصيبة بالنسبة لها والهدف للسلطة فيها كان من أجل إعادة تشغيل ما تبقى من القاعدة الاقتصادية. **(LABIDI DJAMEL ،OP.Cit ،p.28)** .

أولا: الظروف السياسية و الاقتصادية للمجتمع الجزائري في بداية التسعينات

تميزت السنوات الأخيرة من عقد الثمانينات بتفاقم أزمة المديونية في الجزائر فتطورت ديونها الخارجية وبلغت (أكثر من 34 مليار دولار)، كما استمر التزايد الخطير لمعدلات خدمة الديون التي أصبحت تلتهم أكثر من 80 %، من حصيلة الصادرات. وتطورت خدمة الديون من (0.3 مليار دولار) سنة 1970 إلى (5 مليار دولار) سنة 1987، إلى (7 مليار دولار) سنة 1989 إلى أكثر من (9 مليار دولار) سنة 1992 (**صالح صالحي، 1999، ص.123**).

ويمكن القول أن التحول الذي طرأ على الاقتصاد الوطني عند نهاية الثمانينات هو غير بعيد عن التحولات التي طرأت على المجتمع الجزائري عموما. فالساحة الوطنية في تلك الفترة شهدت عدة تغيرات على كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية. فبالنظر إلى الجانب السياسي، ظهرت فيه تعديلات لم تكن متوقعة، واعتبرت من أهم المحطات التاريخية في الحياة السياسية بالجزائر، وذلك لأنها فتحت المجال لظهور تغييرات في بنية النظام السياسي.

وهذا لأن الرئيس الأسبق "الشاذلي بن جديد" أظهر آنذاك رغبة كبيرة في تغيير نمط وطريقة تسيير الاقتصاد الجزائري بالتوجه التدريجي نحو اقتصاد السوق، لكن هذا التوجه لم يرض بعض الشخصيات الفاعلة المؤمنة بالنهج الاشتراكي، فكان بذلك الصراع بينها وبين الرئيس الذي فشل في إدخال التعديلات في المجال الاقتصادي على ميثاق 1986.

الرئيس وجه خطابا كان له تأثير بالغ في تردي الأوضاع فكانت الإضرابات وموجة أحداث أكتوبر 1988. أسفر هذا الوضع إلى التعديل الدستوري الصادر في 03 أكتوبر 1988. وكان في مجمله يشير إلى التخلي عن السياسة السابقة التي جعلت من الحزب الواحد القوة السياسية الطلائعية الوحيدة في البلاد، هذه التغييرات جزئية اكتملت مع الموافقة الشعبية. فقدم النظام دستور(1989)، الذي أكد على عروبة وإسلامية الجزائر وإقرار التعددية في الانتخابات وتقليص سلطات الرئيس. كذلك صدر قانون الأحزاب الذي نظم آلية إنشاء الأحزاب وممارسة نشاطاتها. ويقول ناظم عبد الواحد الجاسور في كتابه الموسوم: "الجزائر: محنة الدولة ومحنة الإسلام السياسي" أن انتفاضة الخبز بقدر ما وضعت حدا للنظام السلطوي أشرت بروز مرحلة جديدة لمجتمع ضاغط بكل قواه السياسية على الدولة ومؤسساتها. (**خليل لفته، 2001،ص. 145**).

ولأن الانفتاح السياسي استحوذ على الاهتمام، فلم تهتم الأحزاب الجديدة بالجانب الاقتصادي، لأنه لم يكن لديها أي برنامج اقتصادي، الأمر الذي سهل على حكومة الإصلاحات تمرير إصلاحاتها بعيدا عن أي رقابة، ودون أن تواجه بسلطة مضادة.

حكومة الإصلاحات التي عينت في سبتمبر 1989، وجدت وضعا ماليا صعبا لا يسمح للجزائر بتسديد أقساط الديون التي حل أجلها، ومع ذلك لم تضع خطة للتحكم والحد من الاستيراد فقد قفز حجم الواردات من (10.5 مليار دولار) في عام 1989 إلى (14.3 مليار دولار) سنة 1991، وازداد حجم خدمة الديون من 15% عام 1989 إلى 24% عام 1992. وتواصل نتيجة لذلك تدهور الوضع المالي واعتبرت الجزائر ضمن البلدان المشكوك في قدرتها على السداد لأن جملة الدين الخارجي بلغت 50% من الناتج القومي الخام .(**محمد الميلي، 2001،ص. 21**).

وتفاقمت إثر ذلك المديونية وتنامت تأثيراتها السلبية واتجه تفكير الحكومات المتعاقبة بعد ذلك إلى الحلول المستوردة المعلبة، وبدأت تعمل على تنفيذها فشرعت أولا بالاتصالات الرسمية السرية ثم العلنية مع صندوق النقد الدولي والبنك العالمي من أجل كسب تأييدهما ودعمهما من ناحية الاسترشاد ببرامجهما كحلول جاهزة لتسكين الأزمات المتنامية، ومن ناحية الحصول على شهادة حسن السيرة كوثيقة ضرورية لتأمين انسياب التمويل الخارجي.

وهكذا بدأت التحولات الاقتصادية في الجزائر قبل تدعيم التعاون مع صندوق النقد الدولي الذي بدأ دوره يتعاظم في توجيه الاقتصاد الوطني في أواخر الثمانينات، خاصة بعد خطاب الولاء الذي أرسله وزير المالية الجزائري للمدير التنفيذي لصندوق النقد الدولي في مارس 1989 الذي أكدت فيه حكومة الجزائر على الالتزام بالتحولات الليبرالية التي ترتكز على برنامج صندوق النقد الدولي فأكدت:" على المضي في عملية اللامركزية الاقتصادية تدريجيا، وخلق البيئة التي تمكن من اتخاذ القرار على أساس المسؤولية المالية والربحية، والاعتماد الكبير على ميكانيزم الأسعار بما في ذلك سياسة "سعر الصرف" كما أكدت مذكرات الحكومة بأن العنصر الأساسي في الإصلاح الاقتصادي هو توسيع دور القطاع الخاص.

و تعهدت الحكومة الجزائرية بتنفيذ برنامج التكييف والاستقرار في الاتفاقيات التي أبرمتها مع صندوق النقد الدولي لأول مرة في ماي 1989، وفي جوان 1991. والاتفاقيات

التي أبرمتها مع البنك العالمي في سبتمبر 1989.وعلى ضوء تلك الاتفاقيات تدعم طرح صندوق النقد الدولي في إعادة هيكلة الاقتصاد الجزائري، فبدأت خلال عام 1989 أولى خطوات تحرير التجارة الخارجية **(صالح صالحي، مرجع سابق،ص. 124)**.

إن التحولات الكبرى في الساحة الوطنية بعد انتقال الجزائر من نظام الحزب الواحد إلى التعددية الحزبية ،والآفاق الديموقراطية التي يستند عليها اقتصاد السوق تفرض على المشروع التربوي إقحام مفهوم الديموقراطية و ما يشتمل عليه من مفاهيم مصاحبة مثل الحريات الفردية ،و احترام رأي الغير ، وهذا ما يجب أن يربّى عليه النشء داخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية . كما عكست التحولات الثقافية و التكنولوجية ،و ثورة الاتصال على المستوى العالمي ضرورات على المشروع التربوي الذي يجب أن يتيح للنشئ التكيف مع المستجدات .و فرضت عملية تحرير جوانب كاملة من النشاط الاقتصادي و الاجتماعي ،و تطهير مجال النفقات الصناعية، و بروز اقتصاد السوق ،و خوصصة بعض مجالات الأنشطة تحولات طرأت على الاقتصاد الوطني.و لعل لهذا الجانب أثر كبير على المنظومة التربوية. (**المجلس الأعلى للتربية،مرجع سابق،ص ص .3-4)**

وعليه يمكن القول أن الملامح الأولى لبداية توجه الاقتصاد الوطني نحو اقتصاد السوق جاءت نتيجة للعوامل الاقتصادية المتردية، وكذا التعديل الذي لحق بالدستور الجزائري بحيث نجم عن هذا الأخير إقرار تطبيق الديمقراطية وفسح المجال لحريات التعبير، والحق في إقامة الجمعيات السياسية. وهو الأمر الذي قلص نسبيا من مهام الحزب الواحد ،وهي كلها أسباب جعلت الجزائر تدخل مرحلة انتقالية جديدة تطلبت منها إعادة النظر في مختلف السياسات على مختلف الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وحتى الإيديولوجية.

وفي ظل التحولات البنيوية التي شهدها المجتمع الجزائري ابتداء بإعادة الهيكلة على مستوى البنية الاقتصادية، ومراجعة أساليب التنظيم والإدارة ضمن توجه عام لاقتصاد السوق وفي ضوء التعددية السياسية التي تطرح إشكالية طبيعة الحكم، وممارسة السلطة. تطرح أيضا إشكالية منظومة التربية والتعليم في ظل هذه التحولات، كإحدى أهم القطاعات التي تواجه التحديات حتى تساير بهياكلها وتنظيمها وبرامجها وعلاقاتها بالمحيط.

ثانيا: منظومة التعليم العالي خلال عقد التسعينات:الأهداف و النتائج.

إن التطور التنظيمي والبناء القانوني الذي عرفه قطاع التعليم العالي والبحث العلمي ما هو إلا نتيجة لمحاولات تغيير أثارتها الأوساط السياسية عند نهاية المخطط الخماسي الثاني، ونذكر هنا بالأهداف التي نادت بها الدورة العشرون للجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني التي صادقت في 22 جوان 1988 على لائحة تضمنت تحويلات عميقة في ميادين التربية والتعليم والتكوين. وأوصت هذه اللجنة بضرورة إعادة النظر في أسلوب التنظيم لمؤسسات التعليم العالي.

ومنذ ذلك بدأت تظهر أولى ملامح التغيير على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي والتي تجلت في انعقاد أيام دراسية وبيداغوجية وعلمية، نظمتها وزارة الجامعات في (8-19) ديسمبر 1990 بنادي الصنوبر بالجزائر، وجاءت حصيلة هذه الأيام تعبر عن إرادة الوزارة في تكريس المبادئ الإصلاحية البيداغوجية والعلمية التي طالما نادت بها الأسرة الجامعية مطالبة بوضع المقاييس المشتركة لإعادة النظر في البرامج وتوجيه التعليم الجامعي مستقبلا.

أما في إطار علاقة التعليم العالي بالمجتمع أكد وزير الجامعات السابق " مصطفى الشريف " آنذاك : " أن الهدف من هذه الأيام هو فتح الآفاق التي كانت مغلقة بالأمس نتيجة انعدام اتصال حقيقي؛ أي إعطاء وجه جديد للتعليم العالي يأخذ بعين الاعتبار الثوابت والمتغيرات لمجتمعنا، وهذا يقتضي إشراك الأساتذة في اتخاذ القرارات على جميع المستويات .... فتكوين عقول متفتحة قادرة على التكيف مع الأوضاع المتجددة يمثل هدفا رئيسيا لمنظومة التعليم العالي ويتطلب ذلك أخذ عاملين أساسيين بعين الاعتبار:

1 -التحولات العلمية التي تعيد باستمرار علاقة الإنسان بمحيطه الطبيعي والاجتماعي.

2 -تقلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وخصوصا فيما يتعلق بسوق العمل بسبب الضغط الديموغرافي وإعادة هيكلة الاقتصاد الوطني في الميادين الصناعية والتجارية
و الفلاحية ". (**وزارة الجامعات، 1990،ص ص. 5-7**).

ومن خلال هذا الخطاب يتضح أن عمليات الإصلاح السابقة التي شهدتها مؤسسات التعليم العالي. حالت دون تحقيق اتصال بينها وبين المجتمع. لما خلقه التوجيه المركزي من مشاكل وعراقيل جمدت الدور المنوط بها. ولم تتضح الغاية من رسالتها. لذلك استدعت الضرورة تغيير هذه العلاقة خاصة في ظل مجتمع يعيش تحولات على مختلف الأصعدة، ومن أجل ذلك دعى الوزير في سياق هذا الخطاب إلى: " مهمة جديدة للجامعة تبرز في هذه الظروف بحيث تفوق استجابتها لحاجيات المجتمع التكوينية في مختلف المهارات ، وبالتالي عليها أن تعمل على توجيه الحاجيات واستباق الأحداث بتصوراتها المستقبلية ". (**نفس المرجع،ص. 11**).

ومنه فالجامعة الجزائرية في مرحلة التحول من الاشتراكية نحو اقتصاد السوق تتعمق مهمتها كونها كانت في النظام السابق موجهة لخدمة التنمية، وهي الآن مطالبة بمواجهة كافة التحديات عن طريق منحها الإستقلالية في تعاملها مع المجتمع وساعدها في ذلك ما نصت به المادة (36) من الدستور الجزائري التي أكدت على أن: " حرية الابتكار الفكري والفني والعلمي مضمونة للمواطن(**الدستور الجزائري،1989،ص. 14**). وفي هذا إشارة لانطلاق دعم وتشجيع البحث العلمي الجامعي".

وجاءت علاقة التعليم العالي بالمجتمع تتأكد خاصة منذ بداية التسعينات تبعا لما ورد في نصوص المرسوم التنفيذي رقم: 91-115 المؤرخ في 27 أفريل 1991، المحدد لصلاحيات وزير الجامعات حيث تنص المادة الثانية (02):أن من بين مهامه "هو توجيه عمل المؤسسات نحو توفير الاحتياجات ذات الأولوية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية"، كما أكدت المادة الرابعة (04) من نفس المرسوم، أن من بين مهامه أيضا "السهر على ترقية تنظيم العلاقات بين مؤسسات التعليم العالي والكيانات الاقتصادية، لضمان نشر المعلومات والمعارف والمناهج والطرق والخدمات العلمية والتقنية الأخرى إلى جانب السهر على ملاءمة إنتاج التعليم العالي مع متطلبات السوق الوطنية للعمل". **(الجريدة الرسمية، 1991، العدد 20،ص. 668).**

ومن خلال عرض هذه النصوص نلاحظ أن الهدف الوطني فيما يتعلق بعلاقة التعليم العالي بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية مازال موضع نقاش، والعمل ساري من أجل تحقيقه لكن من منظور مختلف بحيث يجعل من هذه العلاقة ليست أحادية الطرف بقدر ما تكون في تعاون متبادل بين القطاعين، وإذا كان التعليم العالي طيلة التوجه الاشتراكي موجها من قبل

السلطة السياسية من أجل تدعيم النشاطات الاقتصادية والاجتماعية، عن طريق توفير الإطارات الوطنية التي تحتاج لها، فهو مطالب في ظل التحولات بتوفير الإحتياجات ذات الأولوية في التنمية الإقتصادية والإجتماعية، وذلك في إطار علاقاته مع المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية فقط. من أجل ضمان نشر المعلومات والمعارف والمناهج والطرق والخدمات العلمية والتقنية. ولعل ذلك لا يتم إلا في مجال دعم البحث العلمي الجامعي في هذا الاتجاه.

لقد ظهرت أولى التغييرات في البناء الهيكلي للتعليم العالي -خلال هذه الفترة- إثر صدور مرسوم تنفيذي رقم 91-479 المؤرخ في 14 ديسمبر 1991، المتضمن القانون الأساسي النموذجي للمركز الجامعي. حيث جاءت المادة الثانية (2) تنص على أن هذا المركز:"هو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. وتتمثل مهمته في الإضطلاع بالتعليم العالي والدراسات العالي، وبذلك فهو يشارك في تكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد، إلى جانب مساهمته في تنمية البحث والروح العلمية ونشر الدراسات ونتائج البحث التي تجرى في رحابه، وكذا تنسيق أعمال المعاهد التي يتكون منها والمصالح التقنية والإدارية المشتركة.

أما المادة (25): " فهي تنص على أن معهد المركز الجامعي يمثل وحدة من وحدات التعليم والبحث بالمركز بحيث يتولى توفير التعليم العالي والدراسات العليا ويحدد الفروع التعليمية وتوزيع الدارسين عليها في كل معهد "، ويتكون المعهد من مجلس المعهد الذي يكلف بالتسيير الحسن للمعهد وإعداد مشروع ميزانية المعهد واقتراح توزيعها,... كما يعتبر مدير المعهد هو الآمر بصرف ميزانية التسيير وميزانية التجهيز الخاصة بالمعهد.(**الجريدة الرسمية، 1991، العدد 66،ص ص. 2563-2569**).

وما يمكن ملاحظته على هذا القانون أن مهام المركز إلى جانب دوره في نشر المعرفة وتكوين الإطارات. تعتبر مساهمته في تنمية البحث العلمي من المهام التي دعى إليها الميثاق الوطني لسنة 1986، وأكد عليها دستور 1989، ومن هذا أصبح البحث العلمي الجامعي من المهام الرئيسية التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي سواء كانت جامعات أو معاهد عليا ومؤخرا حتى المراكز الجامعية.

لكن ما يؤخذ على هذا القانون فيما يخص البناء الهيكلي للمركز الجامعي ومعاهده، أن القرارات لازالت مركزية وكل المهام التي تخول إلى الجهات الفرعية –خاصة من جانب تطبيق التشريع الجاري العمل به في مجال التعليم والدراسة- يعود دائما للوزير الوصي. ومنه يمكن القول أنه بالرغم من التوجه نحو اقتصاد السوق الذي يتعارض وطبيعة القرارات المركزية، إلا أن التسيير في مؤسسات التعليم العالي خاضع للإدارة المركزية، وفي هذا التأثير على سير القرارات التي قد تكون موجهة مركزيا. في بعض الحالات.

وتتأكد صفة المركزية أكثر من خلال إعداد مشروع الميزانية الذي يتكفل بها مجلس مديرية المركز ومدير المعهد، دون إشراك لرأي المجلس العلمي الذي يهتم ببرمجة البحث العلمي على مستوى المركز والمعهد، لكن ليست له أية صلاحية في إبداء رأيه بشأن إعداد مشروع الميزانية، مع العلم أنه الأكثر دراية بمتطلبات البحث العلمي، وعلى رأسها مشروع الميزانية.

لكن هذا لا يعني أن قطاع التعليم العالي لم يشهد تغيرات على مستوى الإطار القانوني والبناء الهيكلي إثر توجه البلاد نحو اقتصاد السوق، ونلمس هذه التطورات خاصة في القرار المؤرخ في 16 فبراير سنة 1993، الذي يضبط قائمة الأنشطة والخدمات والأشغال التي تقوم بها المؤسسات العمومية التابعة للتعليم العالي زيادة على مهمتها الرئيسية في مجال الدراسات والبحوث، و البيداغوجيا وتأطير الملتقيات.إلى جانب طبع المجلات والكتب العلمية التقنية والبيداغوجية ونشرها.

كما نصت المادة الثانية (2) أن من بين مهامها في علاقاتها بالمحيط، هي تنفيذ النشاطات والخدمات والأشغال في إطار عقود واتفاقيات وصفقات تبرم مع الغير وذلك من أجل تحقيق ما يلي:

-تقريب الجامعة من عالم الشغل.

-إقرار المنافسة في ميدان التعليم.

-تسهيل إدماج الطلاب في المحيط الاجتماعي والمهني.

-استخلاص وسائل الإنتاج الموجودة لدى المؤسسات وجعلها أكثر مردودية.

-استخلاص موارد إضافية.

كما توزع العائدات الناتجة عن القيام بالنشاطات والخدمات والأشغال بعد طرح الأعباء الناتجة عن إنجازها..كما أنه يمكن للمؤسسة أن تبيع المصنوعات والمنتوجات المنجزة المعدة للبيع مباشرة إلى الهيئات العمومية والخاصة وإلى الخواص، ويستطيع مدير المؤسسة أن يقوم بالبيع بالمزاد حسب مصلحة المؤسسة. (**الجريدة الرسمية، العدد 22، 1993،ص ص. 11-13**).

ويمكن القول أن هذا القرار يجسد استقلالية مؤسسات التعليم العالي نسبيا. ويعطي لها الحرية في تفتحها على المحيط الاقتصادي والاجتماعي، حتى يكون لها دور فعال في خدمة المجتمع، وذلك من حيث تنفيذ النشاطات والأشغال التي تبرمها مع مختلف المؤسسات. وهي بذلك تقوم إلى جانب نشر المعرفة وإدماج الطلاب في المحيط الاجتماعي والمهني بدور مهم لم يعط لها من قبل في فترة النظام السابق ألا وهو دور المنتج. لكن ليس بخريجي الجامعات، بل إنتاج ما تصنعه من أدوات ومنتجات ومعدات، إضافة إلى دورها في صيانة العتاد والتجهيزات والنشر العلمي للمجلات والكتب العلمية والتقنية والبيداغوجية. وكل هذا هو من أجل كسب موارد مالية إضافية، ولعل هذا التغيير في طبيعة دور مؤسسات التعليم العالي ليس من أجل تقريب الجامعة من المحيط الاجتماعي والاقتصادي فحسب، بقدر ما هو محاولة لجعل هاته المؤسسات ذات طابع الاقتصادي تساهم بهذا الدور من أجل كسب مصادر مالية إضافية تساعد مصدر التمويل الحكومي الوحيد وذلك نتيجة ما فرضته إعادة الهيكلة وما تبع من امتصاص كبير للميزانية العامة للدولة والذي استفاد منه صندوق تطهير المؤسسات العمومية، الأمر الذي قلل نسبة التمويل إلى مختلف القطاعات .

جاءت الأهداف الاقتصادية والاجتماعية للفترة الممتدة من (1993-1997) وفق المرسوم التشريعي رقم 93-07 المؤرخ في 24 أبريل 1993 والمتعلق بالأهداف العامة لهاته الفترة كما يلي: (**الجريدة الرسمية، 1993، العدد 66،ص ص. 4-5**)

-استعادة هيبة الدولة، وإعادة الاعتبار لها لأداء وظيفتها في تنظيم وضبط وتيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتعزيز العدالة الاجتماعية.

-توفير الشروط للوصول إلى نمو دائم للإنتاج غير البترولي.

-تحسين إطار معيشة المواطنين تدريجيا مع التقليل من البطالة إلى جانب امتصاص أزمة السكن.

-تكييف منظومة التكوين مع احتياجات اقتصاد عصري.

إن الهدف المتعلق بضرورة تكيف منظومة التكوين واحتياجات اقتصاد عصري من الملامح التي تفرض على هذه المنظومة ضرورة التغيير تبعا لما يمليه التوجه نحو اقتصاد السوق. الأمر الذي يتطلب تغيير الأهداف الوطنية لمنظومة التربية والتكوين وعصرنتها. مع العلم أن هذا التحول يتطلب توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة. وتعلم طرق استخدامها وتوظيفها في الحياة الاجتماعية.

منه جاء تشكيل المجلس الأعلى للتربية وفقا للمرسوم الرئاسي رقم 96-101المؤرخ في 11 مارس 1996، وهو عبارة جهاز وطني للتشاور والتنسيق و الدراسات والتقويم في مجال التربية والتكوين ويتكفل هذا المجلس بالمشاركة في إعداد السياسة الوطنية للتربية والتكوين وتقويمها قصد المساهمة في ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربوية وتحسين مردودها وانسجامها مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. كما يكلف المجلس باقتراح العناصر الأساسية الاستراتيجية لتنمية شاملة ومنسجمة ومتجانسة لمنظومة التربية والتكوين، تبعا للمقاييس العلمية والتربوية المعمول بها عالميا والقيم الهوية والثقافية للمجتمع الجزائري، كما يهدف إلى تحقيق ملائمة أفضل بين التكوين وعالم الشغل (**الجريدة الرسمية، 1996، العدد 18،ص. 5**).

ويمكن القول أن تشكيل هذا المجلس هو بداية لتنظيم أيسر لمنظومة التربية والتكوين؛ وإن كان قطاع التربية في ظل التوجه الاشتراكي موجها مركزيا من قبل الوزارة الوصية، فإن التحول نحو اقتصاد السوق قد أثر على توجيه مختلف السياسات، بداية بتوسيع لامركزية القرارات، و تكليف لجان مختلفة وهيئات وطنية و جهوية وحتى محلية، من شأنها أن تخفف حدة البيروقراطية، وتدعم التنسيق بين المصالح إلى جانب المساهمة من أجل التنسيق والانسجام للمنظومة التربوية ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

شهدت هذه المرحلة إعادة تنظيم في هيكلة الإدارة المركزية للتعليم العالي، فبينما كانت وزارة الجامعات والوزارة المنتدبة للبحث العلمي تابعة لوزارة التربية خلال سنة 1993 جاء إعادة تنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في سنة 1994 وفق مرسوم تنفيذي رقم 94-260 المؤرخ في 27 غشت سنة 1994 المحدد لصلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي. والذي أوكلت له المهام التي كانت مستندة لوزير الجامعات منذ أفريل 1991 ومهام

الوزير المنتدب للبحث والتكنولوجيا في مجال البحث والتكنولوجيا منذ ديسمبر 1990. **(الجريدة الرسمية، 1994، العدد 55، ص.8)**.

وبهذا المرسوم استقلت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عن وزارة التربية. هاته الأخيرة التي أصبحت تهتم بالأطوار التعليمية المتعلقة بالتعليم الأساسي والثانوي. وهكذا بتوزيع المهام تتوزع المسؤوليات، ويتيسر الجانب الإداري بصورة أكثر تنسيق وانسجام. الأمر الذي يتطلب إعادة التنظيم وبالتالي العمل نحو تطوير هياكل مؤسساتية تابعة للإدارة المركزية تهتم أكثر بشؤون مؤسسات التعليم العالي. بحيث تتوزع بصورة جهوية حتى تستطيع ضمان الانسجام والتنسيق على مستوى كافة التراب الوطني.

ولتيسير حسن سير مؤسسات التعليم العالي بالجزائر جاء التسيير الإداري يتم على مستويين مركزي و محلي .ففي الأول يشمل هيئات وزارة التعليم العالي و البحث العلمي و على المستوى المحلي يمثل الدولة إدارات مؤسسات التعليم العالي و البحث العلمي المكلفة بوضع نشاطات التكوين و البحث ،و على المستوى الوسط جرت محاولة لتعبئة النقص وذلك بإنشاء الأكاديميات الجامعية ذات الميل المحلي الإقليمي و هذا وفق مرسوم تنفيذي رقم 95-106 المؤرخ في 18 أفريل 1995 والمتعلق بإنشاء أكاديميات جامعية وتنظيمها وعملها. وهذه الأخيرة هي عبارة عن مصالح خارجية جهوية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتمارس اختصاصاتها في دائرة جغرافية جامعية تضم المؤسسات التابعة لوزير التعليم العالي والبحث العلمي الموجودة في ولايتين أو عدة ولايات متجاورة. **(الجريدة الرسمية، 1995، العدد 26،ص ص. 14-17)**.

كما زودت هاته الأكاديميات لتحقيق مهامها بمجلس التنسيق والتطوير الجامعي وفق قرار مؤرخ في 15 نوفمبر 1995 برئاسة رئيس الأكاديمية. ويتشكل من رؤساء مؤسسات التعليم العالي المتمركزين في مجال اختصاص كل أكاديمية. ومن مهامه تنظيم المسابقات الجهوية و/أو الوطنية، إلى جانب دوره في التدابير المتعلقة بتدفق الطلبة، ولا سيما فيما بعد الجذع المشترك. وكذا التحويلات المحتملة. إلى جانب التدابير التي من شأنها تعزيز العلاقات مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي والقطاعات المستعملة، كما يهتم بوضع تقديرات ميزانية التسيير والتجهيز التي تعدها المؤسسات التابعة للأكاديمية **(الجريدة الرسمية،1995،العدد 15،ص ص. 15-16)**.

إلى جانب هذا زودت أيضا الأكاديمية بالمجلس العلمي والبيداغوجي المشترك بين الجامعات وفق قرار مؤرخ في 15 نوفمبر 1995، ويتمثل دوره في إبداء الرأي وتقديم الاقتراحات حول كل مسألة لها علاقة بالنشاطات العلمية والبيداغوجية التي تطورها الأكاديمية، وفتح وتجديد و/أو غلق شعب تعليم التدرج وما بعد التدرج. إلى جانب اقتراحاته حول محاور التعاون ما بين الجامعات على المستوى الجهوي للتعليم في التدرج، وما بعد التدرج، ومحاور البحث العلمي ذات الأولوية، وكذلك برامج البحث وطرق انجازها. **(الجريدة الرسمية، 1995، العدد 15،ص ص. 16-17)**.

كما أنشأت الندوة الوطنية للجامعات لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي باعتبارها إطار للتشاور و التنسيق و التقييم حول نشاطات شبكة التعليم العالي .و يرأس الندوة الوزير المكلف بالتعليم العالي أو ممثله ، يساعده مكتب يتكون من رؤساء الندوات الجهوية للجامعات ، وتجتمع في دورة عادية مرتين في السنة . وأنشأت ثلاث ندوات جهوية في كل من الغرب و الوسط و الشرق . تتكون من رؤساء المؤسسات الواقعة داخل حدود الفضاءات الجغرافية التابعة لاختصاصهم.و ينصّب رئيس الندوة عن طريق الانتخاب. ومن مهامها تقديم الآراء و التوصيات حول آفاق تطوير الخارطة الوطنية للتكوين العالي وآفاق تطوير الشبكة الوطنية لمؤسسات التعليم العالي ، وكذا ضبط و تنظيم أعداد الحائزين على شهادة البكالوريا و تحديد الحاجيات الناتجة عنها**(. أمينة مساك ، مرجع سابق، ص.184) .**

لقد أدت هذه القوانين الرسمية إلى إعادة تنظيم الإشراف على مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، فبينما كانت موجهة من الأعلى إلى الأسفل بصفة مركزية في ظل التوجه الاشتراكي. سعت السلطة الوصية في ظل التوجه نحو اقتصاد السوق إلى التقليل من العراقيل والعوائق التي شهدتها الجامعات الجزائرية والناجمة أساسا عن سوء التسيير الناتج عن مركزية القرارات طيلة عشريتي السبعينات والثمانينات. ولعل التحولات التي مرت بها البلاد فرضت على المنظومة التربوية عموما والتعليم العالي والبحث العلمي خصوصا ضرورة توزيع المهام إلى سلطات محلية والتي من شأنها أن تقلل من المركزية. وبالتالي تتمكن من معالجة كافة الاشكالات على مستوى جهوي وليس مركزي.

لكن ما يؤخذ على هذه القوانين عموما أن وضع تقديرات ميزانية التسيير والتجهيز التي تعدها المؤسسات التابعة للأكاديمية هي من مهام مجلس التنسيق والتطوير الجامعي، وليس من صلاحيات المجلس العلمي البيداغوجي المشترك بين الجامعات؛ في حين أن هذا

الأخير بإمكانه تقدير الميزانية حسب متطلبات برامج البحث العلمية وطرق إنجازها. ومنه يمكن القول أن أنشطة البحث العلمي الجامعي لا زالت تعاني من المركزية.

ثالثا: تطور الموارد البشرية بالجامعة الجزائرية.

1- تطور عدد الطلبة خلال السنوات(1990-1997).

من أجل تجاوز صعوبات عملية التوجيه مع كل دخول جامعي تم وضع نظام مركزي عن طريق الإعلام الآلي في نهاية سنوات الثمانينات، يأخذ بعين الاعتبار قدرات الطالب(كشف النقاط في المواد الأساسية لشهادة البكالوريا) ونوع البكالوريا، واختياره الشخصي (بطاقة الرغبات)،وطاقات استقبال المؤسسات واحتياجات البلاد. يعد هذا النظام رغم الانتقادات العديدة الموجهة إليه أكثر شفافية.

ولقد حظي تدريجيا بقبول حملة شهادة البكالوريا وأولياؤهم. و تم تطبيق نظام التوجيه عن طريق الإعلام الآلي للحائزين على شهادة البكالوريا نحو مختلف شعب التعليم العالي منذ بكالوريا جوان 1990. واعتماد هذا النظام يترجم الحاجة المعبر عنها بإلحاح من قبل مسيري مؤسسات التعليم العالي، وهي تحقيق درجة مقبولة من الانسجام بين توزيع تدفق الحائزين على البكالوريا لمختلف الشعب من جهة، وقدرات الاستقبال والتسيير لمختلف شعب التكوين الجامعي.(**المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص.36**). ولمعرفة مدى نجاعة هذا النظام خلال السنوات الأولى لعقد التسعينات.

يلاحظ تطور لأعداد طلبة التدرج حيث سجل سنة 1990 من (181350) طالب و سجل سنة 1997 (285554) طالب وقدر التطور السنوي خلال السنتين بالتوالي 8.78 %و 13.16%، ويمكن تفسير ذلك للنمو الديموغرافي وزيادة الطلب على التعليم العالي إلى جانب اتساع هياكل التعليم العالي بإنشاء مراكز جامعية في بعض الولايات. وكذا إحداث شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية؛ وهي دراسات قصيرة المدى (المستوى 5) تضاف إلى التدرج في طويل المدى. وذلك وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 90-219 المؤرخ في 21 يوليو 1990، (**الجريدة الرسمية، 1990، العدد 30، 993**).

أما من ناحية توزيع الطلبة حسب التخصصات فانه يلاحظ وجود تباين في التوزيع على الرغم من استخدام النظام المركزي عن طريق الإعلام الآلي في التوجيه الجامعي؛ ففي

حين تصل نسبة الطلبة سنة 1993 في تخصص التكنولوجيا إلى 39.6 % . نجد 9 % في العلوم الطبية. و 2 % في تخصص الطب البيطري ، و 1.4 % بالنسبة للعلوم السياسية والإعلامية. و 8 %في العلوم الاجتماعية و الإسلامية .

بينما خلال سنة 1997 فقدرت نسبة الطلبة في تخصص التكنولوجيا بـ 31.3 % نجد 8.8 %في العلوم الطبية. و 1.6 % في تخصص الطب البيطري ،و 1.4 % بالنسبة للعلوم السياسية والإعلامية. و 9.5 % في العلوم الاجتماعية و الإسلامية ومنه يمكن القول أن الهدف الذي جاء من أجله استخدام هذا النظام الجديد لم يحقق نتائج على مستوى ما كان متوقع.

كما يلاحظ انخفاض في عدد الطلبة بداية سنة 1994 و 1995، ليرتفع بعد ذلك المعدل السنوي انطلاقا من سنة 1996 بنسبة 5.8 % إلى 13.16 % سنة 1997. و بإعادة تنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي شهد أعداد الطلبة تطورا حسب التخصصات انطلاقا من سنة 1994 التي كانت تشهد ارتفاع في معدل النمو السنوي إلى غاية سنة 1997. **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، 2000،ص.13)**

ومنه يمكن القول أنه بالرغم من توجه البلاد نحو اقتصاد السوق إلا أن التخصصات الكبرى لمؤسسات التعليم العالي بالجزائر لازالت تحظى بنسبة كبيرة من الاستيعاب الطلابي على الرغم من أن تشجيع ودعم هذه التخصصات قد بني وفق سياسات عاصرت نظام وواقع مختلف تماما على الظروف الحالية للبلاد، والتي جاءت نتيجة التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وحتى الإيديولوجية وهنا يمكن التساؤل :هل ما جاءت به الخريطة الجامعية حتى آفاق 2000 ساير متطلبات الاقتصاد الوطني في ظل هذه الظروف ؟، وهل أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي بالجزائر تتوافق واحتياجات سوق العمل فعلا ؟

عموما ما قد يؤخذ على توزيع الطلبة حسب التخصصات أن التوزيع شهد تباين في النسب بدرجات كبيرة. بالرغم من أن التوجيه الجامعي كان يخضع للنظام التوجيهي المركزي عن طريق الإعلام الآلي. والذي أثبتنا سابقا أنه لم يحقق الأهداف التي جاء من أجلها؛ ألا وهي تحقيق توازن نسبي في التوزيع بين التخصصات. وإن شهدت بعض التخصصات ارتفاعا في إعداد الطلبة مثل تخصص العلوم الاقتصادية والتجارية، قصد تلبية الحاجة حسب متطلبات اقتصاد السوق، إلا أن الأمر يستدعي إعادة مراجعة السياسات وخاصة تشجيع أكثر

للتخصصات الحديثة التي تتلاءم والنظام العالمي الجديد.أما بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج . الفترة من 1991 إلى 1997 ارتفاع في أعداد طلبة ما بعد التدرج من(14853) الى (16941) طالب. بمعدلات تطور سنوي من (6.34 % إلى 14.86 %) **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2000،ص ص. 13-17.)** بينما الطلبة المسجلين بما بعد التدرج بالخارج يفوقون عدد الطلبة المسجلين بالتدرج بالخارج .لكن يلاحظ أن عددهم الإجمالي قد انخفض سنة 1993. من (254) طالب سنة 1992 إلى (128) طالب سنة 1993 . **(الديوان الوطني للإحصائيات،1996،ص.96).** وذلك راجع للوضع الاقتصادي المتدهور للدولة الذي أعاق الإعانات المالية لهاته الفئة، وعموما يلاحظ انخفاض في مستوى ما بعد التدرج والمسجلين بالخارج نتيجة نضج الدراسات العليا بالجزائر خاصة، إضافة إلى أن عودة العديد من المتخرجين من الجامعات الغربية و فتح أقسام الدراسات العليا في عدد من الجامعات رافقه تقليص متواصل بالنسبة للمستفيدين من التكوين بالخارج.

هذا التطور هو نتيجة توسع نشاط التعليم الجامعي على مستوى القطر الجزائري، وتزايد أعضاء هيئة المؤطرين الجزائريين العائدين من الخارج في إطار البعثات التي تمت في السبعينات وبداية الثمانينات، بالإضافة إلى ذلك تزايد حاجيات مختلف القطاعات- بما فيها قطاع التعليم العالي- إلى تنمية القدرة البحثية، لكن بالنظر إلى عدد الرسائل التي نوقشت في العام الدراسي (1994-1995) مقارنة بعدد المسجلين في دراسات ما بعد التدرج فانه يتضح أن عدد الرسائل المناقشة خلال سنة (1994-1995) منخفضة جدا مقارنة بعدد الطلبة المسجلين في الدراسات العليا، ففي مستوى الطور الأول (ماجستير) تصل نسبة الرسائل المناقشة على عدد الطلبة المسجلين بالطور الأول 4.6 % في حين تصل هذه النسبة على مستوى الطور الثاني (دكتوراه) إلى 1.8 %. وهي نسب متدنية جدا بالنسبة لعدد الرسائل المناقشة مقارنة مع وتيرة التسجيلات التي ظلت مرتفعة جدا.(**س.كريم ، ب.بلمير، 1996،ص, 35).**

ويرجع انخفاض عدد الرسائل المناقشة في الماجستير أو الدكتوراه إلى لامبالاة المسجلين لمناقشة رسائلهم في أقرب وقت، إضافة إلى العراقيل التي كثيرا ما تنجم بسبب البيروقراطية الممارسة داخل مؤسسات التعليم العالي، كذلك كثيرا ما يلجأ المسجلين بالدكتوراه

خاصة إلى نشاطات أخرى أكثر ربحا مفضلين بذلك شغل المناصب العليا عوض مواصلة مناقشة رسائلهم.

لكن يبقى التساؤل هنا هل هذا الكم القليل من الرسائل المناقشة لها علاقة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية المحلية منها أو الوطنية. مع أن الحكومة الفدرالية للولايات المتحدة الأمريكية تقدم منح سخية جدا للدراسات العليا من أجل إجراء دراسات وبحوث تنموية، خاصة لتلك المتعلقة بالعلوم والهندسة.

أما عدد حاملي الشهادات الجامعية بالجزائر في البدايات الأولى للتسعينات فقد شهد انخفاضا على المستوى الإجمالي للخريجين حيث قدرت نسب التطور السنوي بـ 11.83 % سنة 1990 الى4.63 %سنة 1997 و تباينت نسب المتخرجين حسب التخصصات. حيث ارتفعت نسبة خريجي تخصص التكنولوجيا من (5623)طالب سنة 1990 إلى(13777)سنة1997 . وانخفاض في عدد المتخرجين من تخصص الطب انطلاقا من 3028 إلى (1744) سنة 1997.و ارتفع العدد في تخصص العلوم الاجتماعية من(1891) خريج إلى (3625) خلال نفس الفترة و ارتفع العدد في تخصص العلوم الاقتصادية و التجارية من (3042) إلى (4993) متخرج . **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2000، ص.16.)**

فالإحصائيات تبين وجود تباين في عدد المتخرجين ،فما زالت شعب تحظى بمكانة اجتماعية لدى الطلبة مثل التكنولوجيا والطب والعلوم القانونية. إضافة إلى وجود بعض التخصصات التي أصبحت غير مطلوبة في الوقت الراهن، لأن استدعاءها كان مبني وفق تصورات سياسية وأهداف وطنية مبنية حسب احتياجات التنمية الاقتصادية في مرحلة سابقة.

ومنه يمكن القول أن الخريطة الجامعية الموضوعة لأفاق 2000 ظل العمل بها. حتى بعد التحول عن الاشتراكية والتوجه نحو اقتصاد السوق. مع العلم أن الشعب التي ورثت عن نموذج التصنيع لم تعد تواكب التحولات التنموية التي مرت بها البلاد. فالاقتصاد الموجه للسوق، المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، تتطلب ملمحا أكثر مرونة. ولا تتطلب دراسات طويلة المدى. وهنا يكون التساؤل هل يتوافق الحجم الهائل من الخريجين (105564 طالب) خلال سنوات (1990-1993) ومتطلبات سوق العمل بالجزائر؟.-وهل تتوافق الأهداف الوطنية المقررة بالخريطة الجامعية التي وضعت في ظل التوجه الاشتراكي ومتطلبات البلاد

في ظل التحول نحو اقتصاد السوق. وهو التحول الذي فرض على مؤسسات الدولة والمجتمع قلب كافة الموازين؟

إن هذا الانخفاض في المعدل السنوي لحاملي الشهادات على الرغم من الارتفاع في عدد المسجلين بمؤسسات التعليم العالي بالجزائر في نفس الفترة يعود إلى طول الفترة التي يقضيها الطالب في الدراسة والتي تفوق تلك المحددة قانونيا، بمعدل 06 سنوات للتحصيل على شهادة تتطلب 04 سنوات و09 سنوات للتحصل على شهادة تتطلب 05 سنوات. وهذا راجع لأسباب عديدة مثل كيفيات التقييم والانتقال من سنة إلى أخرى.

أما ونحن نتوجه نحو اقتصاد السوق بصورة أوسع تبعا لما يفرضه النظام العالمي الجديد الذي يتطلب من التعليم العالي ليس فقط أن يتلاءم والظروف الاقتصادية والاجتماعية على الصعيد الداخلي بل تجاوزها حتى يتوافق والنظام الدولي على الصعيد الخارجي. التساؤل هنا: هل أن خريجي مؤسسات التعليم العالي -وخاصة تلك التخصصات التي يتدفق منها سنويا كم هائل من حاملي الشهادات العليا –تستجيب والطلب الاجتماعي ؟.

بموازاة تطور عدد الطلبة على مستوى التدرج، وفتح أقسام للدراسات العليا .نأتي إلى تتبع تطور الهيئة التدريسية خلال الفترة الممتدة (1990-1997) نلاحظ ارتفاع طفيف من (14536) أستاذ إلى (14581) أستاذ، في نفس الوقت ارتفاع نسبة الجزأرة من 91.6 % . إلى 99.5 % .وهذا يمكن تفسيره بعودة العديد من الأساتذة الأجانب إلى بلدانهم ،وهجرة الأساتذة الجزائريين إلى بلدان أخرى بحثا عن ظروف عمل أحسن .خاصة في ظل هاته الفترة التي شهدت تأزما للوضع الأمني بالبلاد ،إلى جانب انخفاض عدد المسجلين في ما بعد التدرج. وعموما يلاحظ انخفاض عدد الأساتذة والأساتذة المحاضرين مقارنة بالأساتذة ذوي الرتب الأخرى بمؤسسات التعليم العالي بالجزائر. خاصة بعد هجرة الأساتذة الأجانب من ذوي هاته الرتب خاصة أن الفترة تشهد علاقة عكسية بين تطور عدد الطلبة وعدد الهيئة التدريسية ، وإن شهدت انخفاضا سنة 1995 بالرغم من ارتفاع عدد طلبة التدرج بمعدل سنوي يصل إلى 5.84 %، وتطور المعدل السنوي بنسبة 6 % على مستوى ما بعد التدرج. الأمر الذي يؤثر على التأطير النوعي، ومن ثم على نوعية التعليم العالي بالجزائر.**(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي،2000،ص. 18)**

لذلك تشير الإحصائيات الواردة فيما يتعلق بنسبة التأطير الإجمالية. بأن هذه الأخيرة تشهد تدنيا عبر السنوات بحيث تغيرت نسبة التأطير الإجمالية (عدد المسجلين / على عدد المدرسين) من 17,4% سنة 1994 إلى 19,7% سنة 1997 أي أستاذ واحد لكل عشرين طالب تقريبا وهذه النسبة دون المعايير العالمية للتأطير. (**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2000،ص. 19)**، مما يتعارض ونسب التأطير حسب المقاييس المعمول بها عالميا، وهذا الأمر يفرض خللا كبيرا يؤثر على الأهداف الوطنية للتعليم العالي في علاقتها ومتطلبات المجتمع. من حيث التكوين النوعي.

و بموازاة تطور عدد الطلبة بالتدرج وما بعد التدرج تكون الضرورة إلى مضاعفة عدد الهيئة التدريسية من مهام الدولة ، وذلك من أجل تحقيق تأطير نوعي مقبول داخل مؤسسات التعليم العالي، والوصول إلى نسبة أكبر من الجزأرة. فإذا كانت السنوات الماضية سجلت عودة الأساتذة الأجانب إلى بلدانهم، وهجرة نسبة من الأساتذة الجزائريين إلى الخارج. فالضرورة فرضت رفع نسبة الجزأرة بصورة أسرع عن طريق دعم وتشجيع وفتح الدراسات العليا في جميع التخصصات تقريبا خاصة سنة 1995، الأمر الذي أدى إلى تطور نسبة الهيئة التدريسية عبر السنوات، في حين انخفاض ملحوظ في عدد الأساتذة الأجانب وخاصة منهم من ذوي رتب الأستاذ والأستاذ المحاضر، هؤلاء الذين استعانت بهم الجزائر في بداية المخطط الخماسي الثاني كما تعرضنا له في الفصل السابق.

إن ارتفاع عدد الأساتذة والأساتذة المحاضرين خاصة سنة 1994 يعود إلى الترقية التي منحت للأساتذة حسب مستوى تأهيلهم والتي تكفلت بهم اللجنة الجامعية الوطنية، و توضحت بصورة أكثر اختصاصاتها وفق قرار مؤرخ في 7 مارس 1993، وجاءت مهامها في المادة الأولى.

تقوم بتقويم نشاطات الأساتذة من الناحية العلمية قصد التحاقهم بأسلاك الأساتذة المحاضرين وأساتذة التعليم العالي" **(الجريدة الرسمية،1993، العدد 28، ص ص.16-18)**، ويتضح من خلال هذا القرار أنه جاء يخفف من حدة البيروقراطية ويسهل عملية ترقية الأساتذة، في حين كان القرار المؤرخ في 24 فبراير سنة 1990 يضم ضمن بنوده المتعلقة بالشروط الذي يشتمل عليها ملف المترشح. أن التقرير بالأعمال البيداغوجية والعلمية التي ينجزها المعني يقوم بإعداده مدير المؤسسة؛ في حين يؤكد القرار الثاني الصادر سنة 1993،

أن ملفات المترشح ترسل عن طريق التدرج السلمي أو يسلمها المترشحون مباشرة لكتابة اللجنة الجامعية.

ومنه يمكن القول أن التطور الكمي على حساب التطور النوعي لا يخدم سياسة تهدف إلى النهوض بإقتصادها الوطني على حساب الاهتمام بتنمية الثروة البشرية المؤهلة. هذا الأمر يتطلب وضع تدابير استعجالية تتعلق بتحجيم التعليم العالي أو الاهتمام بالتأطير النوعي عن طريق تعبئة كاملة للهيئة التدريسية تتوافق وأعداد الطلبة حتى تتحقق نسبة تأطير نوعي يكون مقبول ولو نسبيا حسب المقاييس العالمية المعمول بها. خاصة في دولة تتوجه والنظام العالمي الجديد. هذا مع العلم أن نسبة التأطير الجامعي في جامعات الدول المتقدمة والتي تملك وسطيا نسبة لا تزيد عن 12 طالب لكل أستاذ عند مطلع سنة 1993.

رابعا: وضعية العلوم الاجتماعية بالجامعة الجزائرية خلال عقد التسعينات.

عرفت سنوات الستينات و السبعينات ازدهار للعلوم الاجتماعية و الإنسانية، ثم أصبحت تعاني تدني نوعيتها ، ونقص مكانتها الاجتماعية ، حيث يلاحظ ضعف في عدد التسجيلات من سنة لأخرى . كما ظلت برامج هذه العلوم موضع تغيير و تعديل ، الأمر الذي وضعها محل جدل و نقد من قبل المختصين .فيجب أن تستقل العلوم الاجتماعية و الإنسانية ،و لا يجب أن يكون التعليم فيها مجرد استهلاك للنظريات العلمية ، بل يجب أن يكون إنتاج بالمقابل.**(Ghérid D, op.cit,p.83).**

إن لمبادئ إصلاح 1971 (الجزأرة و تعريب التعليم) انعكاس على ظهور تيارات أيديولوجية (الخطاب الديني) داخل العلوم الاجتماعية امتدت إلى صراعات بينها . **(أحسن أزروق،2006 ،ص ص.12-13).**

فالتطور الذي عرفه توزيع الطلبة الجامعيين على مختلف الفروع العلمية كان يعكس تطور الواقع الاقتصادي و الاجتماعي الجزائري نفسه، ففي فترة بداية الشروع في تطبيق المخطط الرباعي الثاني ، و الذي كان يعني بالنسبة للكثير من الطلبة ذوي التوجه العلمي آنذاك أن فرص العمل في المجالات التكنولوجية و العلوم التطبيقية الأخرى سوف تكون وفيرة جدا ، وعلى هذا الأساس عرف عدد الطلبة الملتحقين لمختلف الفروع العلمية تراجعا نسبيا ، وخاصة منها في فرعي العلوم الدقيقة و علوم الأرض و الطبيعة لصالح فرعي علوم التكنولوجيا و العلوم التطبيقية .و ارتفعت نسبة تعداد الطلبة المسجلين في فرعي التكنولوجيا و العلوم

التطبيقية التي كانت لا تتجاوز 6.19 %عام 1974-1975 من مجموع الطلبة بلغت خلال السنة الجامعية 1994-1995 حوالي 39.37 %.و هذا التطور على حساب الفروع الأخرى باستثناء فرع علوم الطب و البيطرة وهنا يأتي التسلسل. وهل يتمكن الاقتصاد من استيعاب كل هذا الكم ؟. و في حالة النفي ، فان الموارد المالية المخصصة للقطاع استغلت استغلالا عقلانيا .(**صابة محمد الشريف ،2008،ص.86)** .

أما على الصعيد البيداغوجي فقد عرفت التغطية البيداغوجية تحولا كميا هاما عند منتصف الثمانينات ، والذي تمثل أساسا في تقليص الحجم الساعي للحصص التدريسية على مستوى الأعمال الموجهة. فالحجم الساعي لحصة الأعمال الموجهة في العلوم الاجتماعية و الإنسانية بصفة عامة التي كانت مدتها 120 دقيقة قبل التاريخ المذكور، أصبحت 90 دقيقة فقط. الأمر الذي يوضح زيادة العبء البيداغوجي الذي حمّل للمعيد أو الأستاذ المساعد، وهو يكلف بأداء تسعة ساعات عمل كنصاب قانوني أسبوعي . فبدلا من تحمل عبء تأطير أربعة أفواج يصبح يتحمل تأطير ستة أفواج . وهذا ما من شأنه إضعاف نوعية التأطير ، وربما يعود هذا التحجيم إلى نقص الهياكل الاستقبالية و الموارد البشرية.**(نفس المرجع،ص.88).**

فمثلا في مجال علم الاجتماع شكلت سنوات التسعينات منعطف حاسم للمسيرة السوسيولوجية بالجزائر، فبعدما كان هذا العلم علم تجنيد و علما نقديا ثوريا، أصبح مع التوجه الليبرالي الجديد للدولة الجزائرية علما منبوذا ، حيث تغير الخطاب الرسمي موقفا و عملا تجاه العلوم الاجتماعية عموما و علم الاجتماع خصوصا . و أصبحت كل الأنظار متجهة نحو العلوم الطبيعية و التكنولوجية تحت شعار التنمية و التغيير . وأفرغت خلال هذه المرحلة البرامج من الشعارات و المفاهيم ذات الصبغة الاشتراكية ، كما تم الاستغناء عن المشتغلين بعلم الاجتماع ، و أصبح المسؤولون ينظرون إلى هذا العلم نظرة عدائية و احتقارية. و عموما يمكن القول أن العلوم الاجتماعية شهدت تدهورا في ظل أوضاع البلاد آنذاك . فمنذ أحداث أكتوبر 1988 إلى التعددية الحزبية ، وانتشار العنف و الإرهاب . عوامل شتت القائمين على هذا العلم . فمنهم من سجن ، ومنهم من قتل ،ومنهم من أرغم على الهجرة . وعليه يمكن القول أن الموقف السلبي تجاه علم الاجتماع بدأ من خلال الخريطة الجامعية 1984 و توسيع سياسة التمييز بين التخصصات ،و يظهر هذا جليا من خلال المناصب البيداغوجية و الميزانيات المخصصة للمعاهد.

بنهاية عقد التسعينات طرأ تغير على البنية التنظيمية للجامعة الجزائرية ، وتم تبني نظام الكليات الذي بموجبه تحولت المعاهد إلى أقسام . وتجربة الكلية تجربة سابقة مارستها الجزائر و تخلت عنها غداة الاصلاح1971، و بعد ثلاثون سنة تم تبنيها من جديد. فكل مرة تتبنى نموذج و تهدمه لتنطلق من العدم. وبخصوص علم الاجتماع خلال هذه الفترة عرف هو الآخر اضطراب في برامجه ، فقد عدلت ثلاث مرات متتالية بدون إشراك رأي المختصين في المجال. **(معتوق جمال ،علم الاجتماع في الجزائر، ص.100).**

و عليه يمكن أن نلخص وضعية العلوم الاجتماعية بالجامعة الجزائرية بأنها شهدت لا توازن بفعل تأثير سياسة الإصلاحات التي انعكست على سيرورتها، فمن استغلاله من قبل النظام لخدمة الأيديولوجية الاشتراكية ، إلى أثر سياسة التعريب في تقسيم المشتغلين بهذا العلم إلى تيارات متصارعة بين أنصار التعريب و المناهضين له و استمراره في فترة الأزمة كل هذا جعل من العلوم الاجتماعية علوم لا تحظى بمكانة اجتماعية و تدني الاستيعاب الطلابي لها.

إن مكانة التخصصات في خريطة التعليم العالي من حيث عدد الطلبة الملتحقين بها غير متساوية فإلي غاية سنة 1997 ظلت الإحصائيات تسجل احتلال الريادة في التكنولوجيا فما يقدر بـ 40-45 % من أعداد الطلبة مسجلين في ميادين المعرفة المتصلة بالاقتصاد ، علم الاجتماع، علم النفس ـ الآداب، و اللغات و 40 % في العلوم الدقيقة و التكنولوجيا 10 %-15 %في العلوم الطبية و علوم الأرض و الحياة.**(محمود بوسنة مرجع سابق،ص.12).**

ظلت المخرجات الجامعية عبارة عن جيل من التابعين و المقلدين لا حظ لهم من العلم إلا تاريخ علوم الآخرين و سطحيتها .فقد بقيت الجامعة عبر تجربة من الإصلاحات المتتالية تحت تأثير نظريات القرن الثامن عشر و التاسع عشر في مجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية.**(العربي فرحاتي ، 2006،ص. 142).**

لقد حاول إصلاح سنة 1971 أن يعطي طابعا تقنيا لفروع العلوم الاجتماعية، وأن يكون ذا غاية مهنية في العلوم الاجتماعية ، فالبرامج إلى غاية نهاية عقد التسعينات ظلت لا تهيكل الأفكار و الذهنيات ، كما أن أهدافها تقتصر على السماح للطلبة بالنجاح في الامتحان و الانتقال لا أكثر. كما تبرز القراءة النقدية للبرامج النقائص التالية :

ـ غياب عرض للأسباب و الأهداف المنشودة ، مما جعل عملية تقييم المقاييس المكتسبة ، و ضمان تدريس موحد على مستوى التراب الوطني جد صعبة.

ـ تتلخص البرامج أساسا في جداول للمواد و في حجم ساعي يوافقها .

ـ وحدات المنهجية لم تحدد أهدافها بما فيه الكفاية لكي تؤدي دورها الحاسم في التكوين الأكاديمي ، الأمر الذي يطرح تحديد أهداف بعض الفروع ،و تحديث البعض الآخر.

خامسا :معوقات منظومة التعليم العالي خلال عقد التسعينات.

وعموما شهدت سياسة التعليم العالي والبحث العلمي خلال فترة (1992-1997) تغير تدريجي على الصعيد التنظيمي والقانوني تبعا لما يفرضه إقتصاد السوق خاصة فيما يخص علاقته بالتنمية، فعلى مستوى علاقة التعليم العالي بالتنمية جاء خلال سنة 1993 التأكيد على ضرورة تفتح مؤسساته على المجتمع من حيث منحها صلاحيات تمكنها من القيام بتنفيذ النشاطات والخدمات والأشغال في إطار عقود وإتفاقات وصفقات تبرم مع مختلف الأنشطة الاقتصادية والإجتماعية، إلى جانب دورها في طبع الكتب والمجلات العلمية ونشرها، ولعل هذا التغيير هو من أجل الحصول على مصادر تمويل أخرى .وكذلك من أجل تفعيل أكثر لدور التعليم العالي في التنمية. وشهدت أيضا هذه الفترة توزيع لمهام كانت قبلا مخولة للإدارة المركزية ألا و هي الإشراف المباشر على مؤسسات التعليم العالي الذي أوكل إلى سلطات جهوية. لكن ما يؤخذ على هذه الأطر القانونية خلال هذه الفترة هو تبعية مؤسسات التعليم العالي للإدارة المركزية، حيث لا تزال معظم القرارات مركزية ويخول الفصل فيها للجهات الإدارية وهذا ما جعل دور البحث العلمي الجامعي مثقلا طيلة هذه الفترة، أما في إطار التوجيه الجامعي فقد تميزت سنوات (1990-1997) بمواصلة العمل بالخريطة الجامعية المحددة لآفاق 2000 وظلت تخصصات العلوم التكنولوجية والعلوم الاقتصادية والتجارية تحظى بأكبر عدد من الطلبة وانخفض مستوى التأطير النوعي، حيث وصل إلى ما يقارب (أستاذ واحد لكل 22 طالب) سنة 1997.

و بإنشاء الأكاديميات الجامعية أعفيت الإدارة المركزية أو تنازلت عن بعض مهامها إلى هذا التنظيم.إلا أنه سرعان ما تم إعادة النظر في سلطاتها و امتيازاتها نحو التخطيط و التنظيم (الضبط). و لم يتم التكيف مع هذا الإجراء لأسباب منها تعاقب الحكومات ، و كذا عدم إعطاء

الأكاديميات استقلالية أكبر ، الأمر الذي جعلها عديمة الفائدة ، و بالتالي فقد تم حلها و استبدالها بجلسات تجمع رؤساء المؤسسات أو مؤتمرات إقليمية كالسابق.(**أمينة مساك،2008،ص.183).**

لقد عرف قطاع التعليم العالي العديد من البنيات التنظيمية المتعاقبة بدءا من مشاكل الجامعة الموروثة منظمة في كليات ذات فروع.(**نفس المرجع،ص.194).**مهيمنة طبقا لتوجيهات إصلاح 1971 الداعي إلى إنشاء معاهد متخصصة تركز على الفروع التكنولوجية و العلمية ،ثم الرجوع في سنة 1998 إلى التنظيم الجامعي المعتمد على نظام الكليات ، عن طريق تجميع عدة معاهد ذات فروع متقاربة أو مشتركة . و يرتبط هذا التحول بتغيرات طرأت على الاقتصاد الوطني. فقد أنشئت المعاهد في فترة رخاء و رفاهية سمحت بتقسيم الوسائل من أجل الوصول إلى الأهداف الطموحة للتكتلات . وكانت التخصصات علمية و احترافية تكنولوجية، مشرعة و مسنونة من طرف سياسات التنمية. و أعيد ظهور الكليات في فترة أزمة مالية و نداء للبحث عن التعاون و التكاملية، بهدف الاستعمال العقلاني للوسائل ، حيث دعمت السلطات التي اختارت هذا التغيير هدف استقلالية التسيير الممنوحة للكلية باعتبارها البنية القاعدية لقطاع الجامعة. و بررت الوصاية هذا التغيير لأنه يقترب من النموذج المطبق عالميا من أجل تسيير أكثر عقلانية للوسائل. لكن ظلت هذه البنية لا تعطي التغيرات المتوقعة أو المرتقبة سواء في مجال استقلالية هذه الوحدة القاعدية للجامعة ، أو فيما يرتبط بالاستعمال الأكثر عقلانية للوسائل. وظلت الكلية تابعة لرئاسة الجامعة ، و عليه لم تستطع ممارسة المهام التي تضطلع بها و المرتبطة بتسيير الموارد البشرية و المالية مما سبب فشل للتطبيق الفعلي للاستقلالية بحجة ضعف أهلية الموظفين القائمين على هاته المهام(.(**أمينة مساك،مرجع سابق،ص.195).**

لقد تضاعف تعداد التعليم العالي في سنوات 1982و 1998 بأربع مرات ، وهذا معدل نمو سنوي قدره 9% خلال ما يقارب العشرين سنة، و هذا الارتفاع شكل لمؤسسات التعليم العالي تحديا يتمثل في المقاعد البيداغوجية . فقد تم استرجاع عدة مباني تابعة لقطاعات أخرى ، هذا مع تدهور تكلفة الطالب بالدينار الثابت، الذي زاد في تدهور شروط التكوين. **(المجلس الأعلى للتربية ،مرجع سابق،ص.24).**

و بالنسبة للضغوطات المرتبطة بالمخطط التنظيمي للجامعة فان الجامعة لا تستطيع التفكير في تنظيمها الخاص و اختيار بنياتها بكل حرية حسب خصوصياتها و برامجها و تأثيرات محيطها ، لأن المخطط التنظيمي بالجزائر فريد و مطبق بنفس النمط في كل الجامعات.و يسوده التسيير المركزي . و رغم التنقيحات العديدة الرامية إلى لا مركزية تقديرية (افتراضية) و تنظيم جامعي أكثر مرونة و قابل للتكيف، ما زالت الإدارة المركزية تحفظ لحد اليوم سلطات للتخطيط و التنظيم والضبط و التوحيد بغرض التوافق و التلاؤم.**(أمينة مساك ، مرجع سابق ،ص ص. 188-193)** .

إلى غاية نهاية عقد التسعينات ظلت النصوص المسيرة لمؤسسات التعليم العالي تابعة إلى الإدارات المركزية من جهة، والهياكل البيداغوجية و العلمية تابعة إلى البنيات الإدارية، ومصدر هذه التبعية نابع من غياب هيئة استشارية خاصة بالجامعة **(المجلس الأعلى للتربية ،مرجع سابق،ص.57).** و عموما يمكن القول أن نهاية عقد التسعينات شهد توسع تشريعي و هيكلي لقطاع التعليم العالي تميز بوضع القانون التوجيهي للتعليم العالي في سبتمبر 1998، و إقرار إعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات، و إنشاء ستة جذوع مشتركة للحاصلين على شهادة البكالوريا الجدد، و تأسيس ستة مراكز جامعية في كل من ورقلة، الأغواط، أم البواقي،سكيكدة، جيجل،و سعيدة، مع إنشاء جامعة بومرداس. و تحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة ،بجاية و مستغانم إلى جامعات.

أماعلى صعيد التوجيه الجامعي القائم على أساس نظام التوجيه المركزي فقد استنفذ هذا النظام حدوده القصوى من حيث وصوله إلى حالة متأزمة. و فشل الطلبة في تكوينهم الذي أصبح طويلا عما يجب أن يكون بسب تزايد سنوي متصلب ،و نسق تقييم يهمش التحقيق الفعلي للبرامج الأكاديمية و عدم تناسق بين التكوين الجامعي و مختلف شعب البكالوريا.

و من أجل تجاوز صعوبات عملية التوجيه مع كل دخول جامعي تم وضع نظام مركزي عن طريق الإعلام الآلي في نهاية سنوات الثمانينات ، يأخذ بعين الاعتبار قدرات الطالب (كشف النقاط في المواد الأساسية لشهادة البكالوريا) و نوع البكالوريا ، واختياره الشخصي (بطاقة الرغبات) ، و طاقات استقبال المؤسسات و احتياجات البلاد ، واعتبر هذا النظام أكثر شفافية

ومنذ بكالوريا جوان 1990 تم تطبيق نظام التوجيه عن طريق الإعلام الآلي للحائزين على شهادة البكالوريا نحو مختلف شعب التعليم العالي. و جاء الهدف من تطبيقه لتحقيق درجة مقبولة من الانسجام بين توزيع تدفق الحائزين على البكالوريا لمختلف الشعب من جهة و قدرات الاستقبال ولمختلف شعب التكوين الجامعي .و لقد بينت الإحصائيات بأنه بعد مرور ثمان سنوات عن تطبيق هذا النموذج من التوجيه بأنه حقق هدف الانسجام بين تدفق الطلبة المسجلين الجدد و قدرات الاستقبال، و أثبتت النتائج بأن 30 %من الحائزين على البكالوريا يوجهون حسب رغباتهم **(المجلس الأعلى للتربية،1999، ص.36)**

و رغم هذا إلا أن هذا النظام يواجه عدة انتقادات مثل ممارسة نوع من الإكراهية لدى نسبة من الطلبة الذي قد يؤدي بهم إلى التخلي عن الدراسة. إضافة إلى أن هذا النظام جاء في وقت يعاني فيه الاقتصاد الوطني من تدني مستوياته ، و تحقيق نوع من التوازن في التوجيه بين التخصصات يساعد على تخفيف الحمل على هذا القطاع الحيوي.و عموما عان هذا النظام عراقيل ترتبط بعدم الدقة في تحديد احتياجات سوق العمل..

ومع تصاعد الانتقادات حول دقة هذا النظام و شفافيته تم التخلي عنه مع الدخول الجامعي 1999 ، حيث أصبح التسجيل يتم آليا في السنة الأولى في الجذوع المشتركة (العلوم الدقيقة، تكنولوجيا، الإعلام الآلي الهندسة المعمارية) و (علم الأحياء- العلوم الطبية) . ويتم اختيار الجذع المشترك الأكثر إغراء للطلبة الحاصلين على نصاب مرتفع من النقاط، و التسجيل إجباري في فروع طور قصير المدى للحائزين على شهادة البكالوريا بمعدل يساوي أو يقل عن عشرة من عشرين(20/10) **(نفس المرجع،ص ص.37-38).** لكن بدوره هذا النظام أبدى سلبيات في توجيه الطلبة بتطبيقه ، فالطلبة الذين يحصلون على نقاط عالية يوجهون إلى تخصصات تمنح آفاق واسعة للعمل ،بينما الطلبة الذين أعادوا السنة عدة مرات في مسار الجذع المشترك يعاد توجيههم نحو شعب أقل جاذبية .. **(نفس المرجع، ص.20)** .

لقد أدت انحرافات هذا النظام و النفور من بعض الفروع الإستراتيجية و رفض نظام التقييم من قبل الطلبة و الأساتذة ،..الخ.إلى التخلي عنه في الدخول الجامعي 2001/2000 .و تحت تأثير عدد الطلبة و الضغط الاجتماعي تم فتح عدد من الشعب دون توفر أدنى الشروط المادية و البشرية الضرورية ، لذلك و دون أن تستجيب هذه الشعب لأهداف محددة كتلبية

احتياجات السوق. و مع التحولات الجديدة التي شهدها المجتمع الجزائري و إنشاء شعب جديدة تستجيب لمتطلباته، أصبحت الضرورة سانحة لإغلاق الشعب الغير مستجيبة للواقع.

إن من بين عوامل اللاتوازن من حيث الاستقطاب الطلابي بين كل من تخصصات العلوم الاجتماعية و علوم الدقيقة و التكنولوجيا تتمثل في أن معايير الالتحاق بين كل تخصص تختلف. فهي في الأولى أقل تشددا من الثانية، الأمر الذي أدى إلى تدني المكانة الاجتماعية في العلوم الاجتماعية **(المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص.50)**.

أما مشاكل الجامعة على صعيد التأطير خلال عقد التسعينات فقد شهدت ما يلي:

ـ قلة هياكل استقبال الطلبة و الأساتذة حيث تتزاحم بعض المدرجات ، و يبقى بعض الطلبة واقفين طيلة مدة استماعهم للمحاضرات نتيجة عدم التحكم في أعدادهم في بعض التخصصات **(بوفلجة غيات،1989،ص.68).**

ـ مشكل سكن الأساتذة، حيث يضطر كثيرا منهم إلى التنقل بين الجامعات و مقرات سكنهم، رغم بعد المسافة بينهما، مما أثر سلبا على أدائهم .

ـ ضعف المكتبات الجامعية لا سيما في التخصصات المدرسة باللغة العربية.

ـ نقص المستوى التكويني الناتج عن مبدأ ديموقراطية التعليم ، و الرغبة في سد الفراغ الذي تركته الهجرة الجماعية للإطارات الفرنسية بعد الاستقلال، وتلبية متطلبات سوق العمل الوطنية .إلى جانب نقص خبرة غالبية الأساتذة، و عدم استقرار النظم التربوية .أدى إلى التأثير سلبا على مستوى خريجي الجامعات.

ـ نسبة تأطير غير كافية نتيجة الإنتاج الضعيف للتكوين في مستوى ما بعد التدرج ،و النقص الناتج عن الهجرة الهامة للأساتذة الباحثين.

ـ طور قصير المدى غير مهيأ، لا يحمل قيمة عند الطلبة و لا يجذبهم عاجز عن الإجابة الفعالة للأهداف الموضوعة مسبقا و المتمثلة في تكوين إطارات وسطى.

ـ الضغط الناجم عن التطور المسجل في حجم الطلب المكثف على التكوين الجامعي و ما يطرحه من مشاكل استيعاب للأعداد المتزايدة من الطلبة رغم المستوى المنخفض للوافدين إليها.

ـ اللاتوازن بين مخرجات الجامعة و سوق العمل و مشكل بطالة الخريجين .

و رغم أن النصوص الرسمية وضعت بنودا تقتضي تطوير الجامعة من خلال مردوديتها ،و تجديد النخبة الجامعية ، و تحديد نمط لتكوين المكونين يوجّه للطلبة المتفوقين الذين يتم انتقاؤهم في مسابقات التكوين ما بعد التدرج، و كذا ترقية المستوى الفكري للأساتذة عن طريق توفير الوسائل المادية للبحث و التأطير الملائم، إضافة إلى تطوير العلاقات مع القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية من خلال التربصات. إلا أن هذه النصوص لم تتعد شكل المبادرات الايجابية. فلم تأخذ سوى المعنى الشكلي فقط.الذي لا يتعدى القرارات الرسمية، دون المساس بعمق المؤسسة. و أحسن دليل على ذلك هو الواقع الذي يبرز المستوى العلمي المتدهور الذي أصبح يتسم به الطلبة حاليا.فالكم موجود لكن النوعية مفقودة بصفة شبه كلية ، حيث أصبحت الجامعة تمثل كيانا بعيدا عن المجتمع، مع انعدام التوازن بينها و بين قواه الإنتاجية لا سيما في ظل المتغيرات الجديدة التي طرأت على المجتمع. **(أمينة مساك،مرجع سابق،ص.214).**

ـ تدهور الظروف المعيشية للطلبة بسبب اكتظاظ الإقامات الجامعية(التغذية و النقل).

ـ تدهور شروط التحصيل العلمي بسبب اكتظاظ المقرات البيداغوجية (تدهور نوعي و كمي للتأطير خاصة خلال فترة الأزمة، و ضعف و/أو غياب السند البيداغوجي أحيانا و الملائم أحيانا أخرى.

ـ ضعف الفعالية الخارجية للقطاع نتيجة انعدام أو شبه انعدام العلاقة ما بين البحث العلمي و القطاعات المستخدمة .

ـ ضعف تأثير الجامعة على المحيط و عدم تلاؤم التكوين مع متطلبات القطاعات المستخدمة **(صابة محمد الشريف ،2008،ص.82).**

ـ بانتشار ظاهرة العنف منذ 1992 تراجع عدد الأساتذة الأجانب و كذا نزيف جاء في سلك الأساتذة الجزائريين مع العلم أن فئة الأساتذة و الأساتذة المحاضرين هم أكثر فئة معنية بالهجرة في تلك الفترة الأمر الذي أثر على نوعية التأطير سلبا. وأمام الضغط الكبير لتعداد الطلبة كثيرا ما لجأت الجهات المسئولة على البيداغوجيا إلى الاستعانة بالأساتذة المشاركين و المدعوين و الساعات الإضافية ، و خاصة حاملي شهادة الليسانس لأداء مهمة التدريس الأمر الذي أنعكس سلبا على نوعية التكوين.

- إن تقليص الحجم الساعي للأعمال البيداغوجية و الذي تم في منتصف الثمانينات يعود إلى ضعف طاقات الهياكل الاستقبالية ،الأمر الذي يؤثر على نوعية التكوين.**(نفس المرجع، ص. 92).**

ـ لم تأخذ سياسة التعريب ـ باعتبارها مشروع من عوامل السيادة الوطنية- فروقات هيئة التعليم فيما يتعلق بالتحكم الموضوعي في اللغة العربية.

ـ تعميم الاستعمال المطلق للغة العربية في كل المواد اتسم بالتسرع و انعدام التحضير الكافي .

ـ التطور الكمي للطلبة خلق ضعف في هيئات الاستقبال عند نهاية عقد التسعينات الأمر الذي أدى في أغلب الأحيان إلى تحويل مرافق تابعة لقطاعات أخرى دون تجهيز بناءات جديدة مسبقا.

ـ ظلت مخابر البحث تفتقر إلى التجهيزات العلمية ، الأمر الذي انعكس بالسلب على مستوى التكوين التطبيقي ، مما أدى في أحيان كثيرة إلى إلغاء الأعمال التطبيقية في الجذوع المشتركة. **(المجلس الأعلى للتربية،مرجع سابق، ص.15)**

ـ بينت الإحصائيات فيما يتعلق بوضعية الهيئة التدريسية بالجامعة الجزائرية ما يلي:

1- توزيع غير عادل لسلك الأساتذة على مستوى التخصصات و على المستوى الجهوي كذلك لان تمركزهم كان مكثف في الجامعات الكبرى.

2- أظهرت طرق الترقية و السير المهني للأساتذة المعمول بها خلال نهاية عقد التسعينات بأنها تختلف من تخصص لآخر ، مع تساهل كبير و تباعد أيضا مع المعايير العلمية و الأدبيات المهنية.

3- عانت الهيئة التدريسية في هاته الفترة من تدهور في الظروف الاجتماعية و المهنية ، وهذا ما كانت تعكسه موجة الإضرابات .**(نفس المرجع،ص.47)** .

أما على الصعيد البيداغوجي بينت الدراسات الإجمالية خلال نهاية عقد التسعينات بأن الجامعة تلقى عدة انتقادات في مضمونها و كيفية تدريسها كما يلي:

ـ تحتل المقاييس الدراسية الأكاديمية و العلمية الأساس بينما لا تشكل المقاييس التطبيقية و العملية إلا شيئا قليلا ، كما تتميز بالاكتظاظ الطلابي الأمر الذي يضعف نوعيتها.

ـ قلة التكوين الميداني و الافتقار إلى الأجهزة .

ـ جعل المقاييس تقليدية كلاسيكية لا تتلاءم و الواقع.

ـ لا تخضع المقاييس(البرامج) للرقابة و المتابعة و التطبيق(**نفس المرجع،ص.15)** ـ مع التزايد الكمي لعدد الطلبة و الغياب الشبه الكلي لصيانة الأجهزة و بطء اقتناء المواد الكيميائية و الأجهزة، فان المخابر الموجودة بالجامعات لم تعد تسهم في عملية التكوين، و أصبح طلبة الشعب التقنية و التكنولوجية لا يتلقون تعليما تطبيقيا كافيا يؤثر على نوعية تكوينهم. **(نفس المرجع،ص.54).**

و فيما يتعلق بالمشاكل التي صاحبت ما بعد التدرج نذكر مثلا قلة وجود مخابر بحث في أغلبية المعاهد ، و قلة المصادر الحديثة و المجلات العلمية ، مع غياب التشجيعات المعنوية للطلبة المسجلين مثل منح علمية قصيرة المدى للتوثيق ،مع تجمد المحتويات دون إخضاعها لأي نقد. و كذا الاكتظاظ الذي يصل إلى حد إسناد 25 مذكرة للأستاذ الواحد. **(العربي فرحاتي ، 2006 ، ص.135)**.أما فيما يتعلق بالبعد التنموي للبحوث على مستوى رسائل ما بعد التدرج ، فان آراء المشرفين المباشرين على الجامعات من مديرين و رؤساء المجالس العلمية يؤكدون على أن البحوث المسجلة تميل إلى أن تكون ذات طبيعة أكاديمية جامعية غير مندمجة ضمن إستراتيجية بحث جامعي وطني يسهم في إنجاح الجهود التنموية للبلاد.(**محمود بوسنة،مرجع سابق،ص.18)**

و عموما يمكن القول بأن الجامعة الجزائرية تعاني أزمة متعددة الجوانب منها :

ـ ضعف كبير في هياكل الاستقبال و الوسائل و الإمكانيات البيداغوجية .

ـ نقص فادح في هيئة التدريس ذات الخبرة العالمية ، حيث يوجد في العديد من الأقسام خاصة في أقسام اللغات الأجنبية و العلوم الاجتماعية من يدرسون ولا يحملون سوى شهادة الليسانس.

ـ فتح مناصب عمل لحاملي شهادة الماجستير دون أي تكوين مسبق و كأن الشهادة كافية لكي يصبح حاملها قادرا على التدريس في الجامعة.

الضعف الشديد في أساليب التسيير و التنظيم و الاستغلال الأمثل و العقلاني لإمكانيات الجامعة مع طغيان اللا مسؤولية و إهدار الطاقات.

ـ ارتفاع كمي لأعداد الطلبة في مقابل محدودية هياكل الاستقبال بسبب التخريب و الإرهاب **(معتوق جمال، قراءة نقدية لأزمة التعليم العالي بالجزائر،2006 ،ص.57).**

عانت الجامعة في ظل الأزمة من جملة في الصراعات الأيديولوجية ، وأصبح البعض يروج لنشر أفكارهم و خدمة انتماءاتهم الحزبية.**(نفس المرجع ، ص ص.36-37)**

ـ و من نقائص الإصلاح على مستوى نظام الدراسات العليا تجمد المحتويات دون إخضاعها لأي نقد ، و بقيت تعتمد على ثقافة الأستاذ المحدودة غير المتجددة و الاكتظاظ الذي يصل إلى حد إسناد 25 مذكرة للأستاذ الواحد.و نقص المخابر ،و شح كبير في الموارد المالية الخاصة بالكتاب ، وندرة في إنتاج الأستاذ و تركيزه على الأدبيات و الاهتمامات الشخصية . و وصف التكوين بالخارج بخسوف المردودية و التي تضاءلت إلى درجة 10 %.

ـ جمود البرامج و المحتويات بحيث بقيت خاضعة للانطباعات و المزاجات و رهينة الصراع الفرونكفوني و الأنجلو سكسوني و بعيدة عن التقييم الموضوعي. و لم تتمكن الجهود من تحريرها من سياسة الأدلجة و ترقيتها إلى صناعة البرامج ،أو حتى إعادة إنتاجها بصيغة جديدة فبقيت جامدة في استهلاك ما أنتجه الغير. بغياب فلسفة واضحة في كل الإصلاحات الجامعية السابقة و إخضاع تسييرها و تطويرها و تخطيطها للقرار السياسي الأيديولوجي الفردي فسح المجال واسعا في تطوير التعلم الجامعي حيث أصبح مألوفا أن تتغير المنظومة البيداغوجية كلما تغير الوزير . فمثلا تم إلغاء المعاهد الوطنية على مستوى المراكز الجامعية و جاءت العودة إلى نظام الكليات بمبررات جديدة كمواكبة التطور العلمي. لكن المركزية ظلت تسيطر على التنظيم الجامعي على الرغم من تتالي الإصلاحات **(العربي فرحاتي ،مرجع سابق، ص ص.135-137).**

ـ إن طول مدة التكوين في دراسات الدكتوراه خلق فارق كبير بين الاحتياجات في التأطير الجامعي و عملية تكوين الأساتذة ، الأمر الذي فرض الاستعانة بحاملي شهادة الليسانس أو مهندس دولة لتأطير الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية ، والتي ظلت تشكل انحرافات في عملية التكوين الجامعي مس باستمرار عامل النوعية.

ـ إلى غاية عقد التسعينات ظلت البرامج موروثة رغم التعديل الذي طرأ عليها منذ إصلاح التعليم العالي لسنة 1971 ، و لذا جاءت الضرورة لمراجعتها على اعتبار أن النموذج خلال

السبعينات لم يعد ملائما . كما أن ثورة الإعلام و الاتصال دفعت إلى إعادة النظر في مفاهيم الثورة الصناعية (معادن ،كيمياء، صناعة الحديد،..).و التي بني عليها اقتصادنا في مرحلة سابقة.

إن الوقت المخصص لانجاز البرامج يتقلص بصفة معتبرة ، والمسارات الدراسية مبتورة في جزء لا يستهان به في محتواها ، و رغم إثبات فعالية الامتحانات الشاملة و الاستدراكية ، إلا أن نسبة النجاح ظلت منخفضة بالمقارنة مع الوسائل المجندة.

- ظلت الأعمال الموجهة تجري في جل مؤسسات التعليم العالي بأفواج تراوحت بمعدل 80 طالب (العلوم الاقتصادية و الحقوق) ، كما أن الأعمال التطبيقية التي يجب أن تتم في أفوج صغيرة غالبا ما ألغيت من المسار و هذا بسبب قلة التأطير من ناحية ، و غياب التجهيزات و /أو المواد المستهلكة من ناحية أخرى .ولمواجهة هذا الوضع كانت الإدارة كثيرا ما تلجأ إلى ذوي شهادات الليسانس أو مهندس دولة لتغطية الأعمال الموجهة و التطبيقية ومع الغيابات المتكررة لهؤلاء بحكم التزاماتهم الخارجية أو نقص رواتبهم ، أو بحكم منصبهم المؤقت ، كل هذا يخلق اضطراب في مهامهم التكوينية.

إن التكوينات ذات الغاية المهنية بدت تختفي تدريجيا من البرامج و يتعلق الأمر بالتربصات التطبيقية في الوسط المهني ، مع العلم أن التربصات في المؤسسات تعتبر من المؤهلات الأساسية بالنسبة لجامعات التكنولوجيا و التكوينات قصيرة المدى.(دبلوم الدراسات الجامعية التطبيقية و تقني سامي،..).

أما صعوبات علاقة الجامعة بالمحيط خلال عقد التسعينات فقد تميزت عشرية التسعينات بما يلي:

- تكثيف مسارات بعض الشعب مع التحولات الداخلية و الخارجية لتحضير الحائزين على الشهادات للمتطلبات الجديدة الخاصة بالتأهيلات و الكفاءات التي جاءت بها التحولات النوعية لسوق العمل.

- إنشاء تخصصات جديدة للتكوين على المدى القصير(2- إلى 3 سنوات) تنتهي بنيل شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية. و ضمت مسارات التكوين القصير المدى تربصات الاندماج

المهني ، وقد كان عدم تحضير الأساتذة ، و غياب التحسيس، و قلة تعبئة الشركاء الاقتصاديين و الاجتماعيين من الأسباب الرئيسية لعدم تطبيق الترتيبات التي أعدت لذلك.

ـ حدد القرار الوزاري المشترك لعام 1992 كيفيات لجوء مؤسسات التعليم العالي لمصادر مالية خارج الميزانية مقابل خدمات لصالح المؤسسات و الإدارات توزع على ثلاث فئات من المجتمع الجزائري الأساتذة، الموظفين ،و المؤسسة الجامعية. وعموما يمكن القول أنه منذ سنوات الثمانينات (80) بأن كل الانشغالات كانت عبارة عن محاولات مستمرة لإيجاد تفاعل بين التعليم العالي و محيطه، و ظل تطبيق هذه المحاولات جزئيا و ظرفيا . لأن مختلف الإجراءات كانت تفتقر إلى نضج في جانبها البيداغوجي و المادي، فمثلا لا وجود لنص يجبر المؤسسة أو الإدارة على التكفل بالطلبة المتربصين ، ولم تلجأ هذه المؤسسات و الإدارات إلى طلب خبرة الجامعة لحل مشاكلها التكنولوجية أو التنظيمية أو التسييرية ذات العلاقة بنوعية إنتاجها و خدماتها. **(المجلس الأعلى للتربية،مرجع سابق،ص.61).**

إن من صعوبات التقريب بين الجامعة و المؤسسة جلها صعوبات اقتصادية في ظل اضطراب الوضع الاقتصادي الذي ركز على الاهتمام بالتوازن المالي و المعيشة على حساب الاهتمام بتكوين الموارد البشرية. فتجمع المستخدمين في شكل فروع مهيمنة على مستوى غرفة التجارة والصناعة وبوادر الاهتمام بالاقتصاد الجزئي و المؤسسات الصغيرة لا زالت في مرحلتها البدائية، وكذا اقتصاد يركز على استيراد التكنولوجيا .كلها عوامل تحول دون تحقيق تفاوض بين التكوين و الشركاء.

سادسا: البحث العلمي في الجزائر خلال السنوات (1990- 1998):النظرية و التطبيق.

لقد جاءت المادة (36) من دستور 1989 تنص: " أن حرية الابتكار الفكري والفني والعلمي مضمونة للمواطن وحقوق المؤلف يحميها القانون" (**الدستور الجزائري،1989، 1)**، وأكدت الأهداف العامة الواردة في مخطط 1992، أن من بين الأعمال الأولوية لتحقيق هاته الأهداف تتمثل في ضرورة التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومات التربوية والتكوين والبحث البيداغوجي والأساسي والتطبيقي خاصة من أجل تحسين نتائجها وتحقيق المزيد من التآزر بين مكوناتها.(**الجريدة الرسمية، 1991، العدد 65، 2532-2533**).

إضافة إلى هذه النصوص الرسمية، أكدت الأهداف العامة للمخطط الوطني سنة 1993 " تحضير شروط تطبيق إصلاح المنظومة التربوية في اتجاه عصرنتها وتحسين نتائجها، وكذلك في اتجاه دعم التطور العلمي والتقني والتكوين المؤهل ".

وعليه فالدستور الجزائري، إلى جانب طرحه للتعددية الحزبية والحق في إنشاء الجمعيات السياسية وحرية التعبير كقواعد لتطبيق الديمقراطية، يشجع أيضا البحث العلمي وحرية الابتكار الفكري والعلمي بمعنى ضرورة تفتح البحث على العالم الخارجي، وهنا يتبين أن البحث أصبح هدفا في حد ذاته، يختلف عن المرحلة السابقة التي كان فيها عبارة عن وسيلة لتحقيق هدف أسمى وهو خدمة المجتمع، الأمر الذي جعل الأبحاث الموجهة بطريقة مركزية أدت إلى تشتت مجهود التسيير.

أما اليوم وفي ظل التوجه نحو اقتصاد السوق فالقانون أعطى للباحث حرية الابتكار والاختراع وحماية حقوقه بعدما كان في ظل التوجه الاشتراكي يعمل بمثابة أجير (عامل) طبقا لقانون الوظيف العمومي الذي طبق سنة 1985 على نطاق البحث، وبذلك يمكن اعتبار مرحلة التسعينات انطلاقة في سبيل تجسيد هذه النصوص خاصة سنة 1992، وذلك من خلال الدعوة إلى ضرورة التطبيق التدريجي لإصلاح منظومات التربية والتكوين والبحث البيداغوجي و الأساسي والتطبيقي.

1. تطور البنية التنظيمية للبحث العلمي خلال سنوات التسعينات:

في سنة 1990 لم يعد بمقدور المحافظة السامية للبحث أن تستمر كملحقة وذلك للأهمية التي إكتساها التعليم العالي، وخاصة الدور الذي كان على الجامعة أن تقوم به في عالم متجدد ومجهول أي النظام العالمي الجديد، اقتصاد السوق، والديمقراطية. الأمر الذي فرض على مؤسسات التعليم العالي أن تراجع فلسفتها وكيانها، وتعيد تنظيم صفوفها لتتأقلم مع اقتصاد السوق في إطار الاقتصاد العالمي.

لذلك حولت المحافظة السامية للبحث إلى وزارة منتدبة للبحث والتكنولوجيا والبيئة ثم أسندت مهام هذه الوزارة سنة 1992 إلى وزارة التعليم العالي في شكل كتابة دولة للبحث حيث اتخذ قراران كان لهما أثر عميق على مآل البحث حاليا وهما:

أولا: إنشاء لجان مشتركة بين القطاعات لترقية البحث العلمي والتقني وبرمجته وتقويمه: وكان قرار إنشائها وفق المرسوم التنفيذي رقم 92-22 المؤرخ في 13 يناير 1992. وتتمثل مهام اللجنة حسب المادة الثالثة (03) في ترقية أعمال البحث والتنمية التكنولوجية للبرنامج أو البرامج الوطنية المكلفة وتنسيقها وتقويمها وبهذه الصفة فهي مكلفة بـ:

تدرس وتقترح برامج البحث .و تنظم التشاور بين الإدارة وهيئات البحث والمؤسسات الاقتصادية المعنية ... بميدان البحث المقصود و...تعد تقارير مستقبلية قصد برامج البحث والتنمية التكنولوجية باستمرار. (**الجريدة الرسمية، 1992، العدد 05، 136-137**).

كما تم إنشاء المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني وفق المرسوم التنفيذي رقم 92-23 المؤرخ في 13 يناير 1992، كجهاز استشاري، يكلف بوضع التوجهات الكبرى للسياسة الوطنية للبحث العلمي والتنمية والتكنولوجيا، وتنسيق عملية تنفيذها وتقدير مدى تطبيقها وبهذه الصفة يتولى على الخصوص. ويكلف المجلس بوضع التوجهات العامة لسياسة حفظ الطاقة العلمية والتقنية الوطنية وتقويمها وتطويرها، وكذا تحديد المقاييس المتعلقة بتبني الأطر التنظيمية للبحث العلمي في مراحل تطوره وتنميته (**الجريدة الرسمية، 1992، العدد 5 ، ص ص.137-138**).

ومنه يمكن القول أن قرار إنشاء اللجان المشتركة بين القطاعات يساعد في عملية تنسيق الأعمال و التعاون بين القطاعات المشتركة والمرتبطة بالبرامج الوطنية للبحث والتي تتكفل بها إضافة إلى ذلك أنها تقوم بتقييم برامج البحث وكيفية تسيير هياكل البحث. وصدور مرسوم الإنشاء يساعد في عملية تسيير وتنفيذ برامج البحث الوطنية بطريقة تسهل تسيير القرارات. وتخفف من حدة البيروقراطية، التي كثيرا ما كانت تعرقل مسار البحث العلمي. وهو الأمر الذي خلق فجوة بين علاقات البحث والأنشطة الاقتصادية والاجتماعية في ظل التوجه الاشتراكي، المعتمد أساسا على التوجيه المركزي الذي أدى إلى العديد من المشاكل في جانب التسيير.

ولتكتمل عملية التنسيق لبرامج البحث جاءت ضرورة تشكيل جهاز استشاري مكلف بوضع التوجهات الكبرى للسياسة الوطنية للبحث العلمي والتنمية والتكنولوجيا، وهو المجلس

الوطني للبحث العلمي والتقني والذي جاء من أجل وضع التوجهات العامة للمخطط الوطني للبحث العلمي وتنسيق عملية تنفيذها.

وبهذين القرارين نلمس تغييرا في فلسفة البحث تماما. إذ لم يعد نظام برمجة البحث مبنيا من الأسفل إلى الأعلى. حيث يحدد القائمون بالبحث محاور مواضيع البحث، ويقترحونها على الهيئات العليا للمصادقة عليها لتصبح العناصر المكونة لما يسمى برنامج بحث وطني ولا تملك طريقة العمل هذه لا الانسجام ولا التماسك الذين يتطلبهما مثل هذا البرنامج. وصححت هذه الوضعية من الأعلى إلى الأسفل حيث يتم أولا تحديد أهداف البحث لمسايرة الواقع الاقتصادي والاجتماعي، ثم بثها وتوزيعها على شكل محاور ومواضيع يتكلف بها القائمون بالبحث.

لقد رافق هذا التطور التنظيمي للبحث العلمي في البدايات الأولى لعشرية التسعينات إنشاء العديد من مراكز البحث تختلف باختلاف تخصصها ومهامها؛ وهي مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية: تم إنشاء هذا المركز وفق المرسوم التنفيذي رقم 91-477 المؤرخ في 14 ديسمبر 1991 (**الجريدة الرسمية، 1991، العدد 66، 2562**).مركز البحث العلمي والتقني حول المناطق القاحلة: أنشئ طبقا للمرسوم التنفيذي رقم: 91-478 المؤرخ 14 ديسمبر 1991 (**الجريدة الرسمية، 1991، العدد 66،ص. 2562**).مركز البحث العلمي والتقني في التحاليل الفيزيائية والكيميائية: تأسس هذا المركز وفق مرسوم تنفيذي رقم 92-214 المؤرخ في 23 مايو 1992. وهو مركز بحث علمي مشترك بين القطاعات (**الجريدة الرسمية، 1992، العدد 40،ص ص. 1152-1153**)مركز البحث العلمي والتقني في علم الإنسان الاجتماعي والثقافي: أنشئ وفق مرسوم تنفيذي رقم 92-215 المؤرخ في 23 مايو 1992 (**الجريدة الرسمية، 1992، العدد 40، 1153-1154**).

مركز البحث العلمي والتقني للإلحام والمراقبة: تأسس طبقا للمرسوم التنفيذي رقم 92-280 المؤرخ في 06 يوليو 1992 (**الجريدة الرسمية،1992، العدد53، ص.1459**). المركز الوطني للبحوث في عصور ما قبل التاريخ وفي علم الإنسان والتاريخ: وكان هذا المركز تحت اسم المركز الوطني للدراسات التاريخية منذ سنة 1971. لكنه حول وفق مرسوم تنفيذي رقم 93-141 المؤرخ في 14 يونيو 1993 .(**الجريدة الرسمية، 1993، العدد 41،ص ص. 13-14**).

والملاحظ من خلال إحداث هذه المراكز في فترة بداية عقد التسعينات أن ذلك راجع للنصوص التي أوردناها في الأهداف الوطنية للبحث العلمي سابقا والتي كانت تنص جلها على ضرورة دعم التطور العلمي والتقني والتكوين المتواصل خاصة في المخططات الوطنية للتنمية.

وعليه يمكن القول أن هذه الفترة شهدت تحولا على الصعيد التنظيمي للبحث العلمي فكانت البداية بإنشاء مجلس وطني مكلف بوضع التوجهات العامة للبحث وإنشاء لجان مشتركة بين القطاعات تهتم بتنسيق وتقويم وترقية برامج البحث الوطنية، ثم تعزيز القطاع بمراكز بحث متعددة التخصصات والمهام. وهذا كله يؤشر لبداية تعزيز البحث العلمي في الجزائر في ظل التحول نحو اقتصاد السوق. وعليه فإن سنة 1992، هي بداية لإنعاش البحث العلمي في علاقته بالتنمية بعدما أثبتت التجارب الماضية عدم جدوى تقريب البحث العلمي بالأنشطة الاقتصادية والاجتماعية.

أما فيما يتعلق بالتطور التنظيمي للبحث العلمي خلال المرحلة الانتقالية فقد أدى تنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منذ سنة 1994 إلى إيلاء أهمية البحث العلمي والجامعي وتنظيميه، وذلك لإسناد البحث العلمي لوزارة التعليم العالي بعد أن كان مسندا لوزارة منتدبة مكلفة بالبحث العلمي وتابعة هي الأخرى لوزارة التربية. وهذا التنظيم الجديد للإدارة المركزية أدى إلى إنشاء وكالات بحث منذ هذا التاريخ تهتم بمجال معين في إطار تنفيذ البرنامج الوطني للبحث في وهذه الوكالات هي الوكالة الوطنية لتطوير البحث في الصحة وتنظيمها وعملها وتم إنشاءها وفق المرسوم التنفيذي رقم 95-40 المؤرخ في 28 يناير 1995.و تتمثل مهامها في المساهمة بتنفيذ البرنامج الوطني للبحث في الصحة وإنجازه ... قصد تحسين الصحة العمومية وتطوير العلوم الطبية بالاتصال مع هياكل البحث في الصحة وأجهزة تنسيقية. **(الجريدة الرسمية، 1995، العدد 06، ص ص.19-21).**

إن التتبع لمهام هذه الوكالة يؤكد أنها عبارة عن مؤسسة عمومية تهتم بالبحث الموجه من قبل الدولة والغرض منها هو تحسين الجانب الاجتماعي في مجال قطاع الصحة.

وعموما فالمؤسسة الوطنية العمومية المكلفة بتنفيذ البرنامج الوطني للبحث، توجه الأبحاث والباحثين، وبالتالي فهي تحد نوعا ما من حرية اختيار مواضيع البحث. الأمر الذي

يقلل من المنافسة بين الباحثين في مجال الاختراع والابتكار ويشعر الباحث هنا بأن البحوث هي التي تسيره.

ويصبح بالتالي بمثابة عامل يأخذ أجره مقابل خدماته. وذلك لأنه يمارس مهنة البحث في حين أن البحث يترك المجال للباحث في إبراز مواهبه وقدراته وبالتالي يساهم في دور مؤسسات البحث في المجتمع.

ومنه يمكن القول أنه على الرغم من التوجه نحو اقتصاد السوق التي تفرض إعادة الهيكلة المؤسساتية وتشجيع القطاع الخاص. فإن الجزائر تسير وفق هذا التوجه. إلا أن قطاع البحث العلمي لا يزال يوجه مركزيا من أجل تحقيق علاقة بحث-تنمية. وهذا الهدف سعت الدولة من أجل تحقيقه منذ بداية الاستقلال. لكن سوء التسيير الناجم عن التوجيه المركزي أنشأ خللا في العلاقة مما حال دون تحقيق الهدف الوطني.

وهنا حتى لا تتكرر الأخطاء السابقة لابد من وضع سياسة تعزز تثمين البحث العلمي حتى لا يتلاءم فقط مع احتياجات البلاد. بل وحتى يساير متطلبات النظام العالمي الجديد حتى ولو استدعى الأمر استحداث مراكز بحث خاصة تتعامل بالتنسيق مع وكالات بحث عمومية ومع وكالات بحث عالمية. وتدخل في إطار أبحاثها محاور بحث يستفيد منها المجتمع ككل. على نمط ما هو معمول به في الدول المتقدمة.

كما أنشئت الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي طبقا للمرسوم التنفيذي رقم 95-183 المؤرخ في 2 يوليو 1995 وهي عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع إداري ..تتمثل مهمتها في دفع تطوير الأعمال التي تندرج في إطار البرامج الوطنية للبحث المحددة في التنظيم المعمول به والموجودة في المؤسسات الجامعية للتعليم والبحث وفي دعم تلك الأعمال ورفع شأنها.**(الجريدة الرسمية، 1995، العدد 36،ص ص. 5-11).**

يلاحظ أيضا على هذه الوكالة أنها ذات طابع عمومي ومهمتها تندرج في تطوير الأعمال التي تدخل في إطار البرامج الوطنية للبحث المحددة في التنظيم المعمول به والموجودة في المؤسسات الجامعية للتعليم والبحث وهذا دليل على تطبيق ما جاء في مضمون الميثاق الوطني لسنة 1986 الذي دعى إلى: 'على الجامعة الجزائرية ومؤسسات التكوين العالي أن تجعل من

مساهمتها الواسعة في البحث العلمي جسرا متينا يربطها بعملية التنمية الوطنية عن طريق إيجاد الحلول العلمية للمشاكل التي تعترضها. **(الميثاق الوطني، 1986، ص.166).**

لكن ما يؤخذ على هذا التنظيم أن البحث العلمي الجامعي لا يزال يخضع للتوجهات الوطنية في سبيل تحقيق درجة من التلاؤم والنشاطات الاقتصادية والاجتماعية. وهذا الهدف الأسمى لمسناه طيلة أكثر من ثلاث عقود وظلت نسبة تحقيقه على أرض الواقع نسبية.

إن توجه الدولة نحو اقتصاد السوق يتطلب منها تشجيع البحث حتى يتلاءم والتطورات العالمية ولو نسبيا. وذلك بترك نوعا من الحرية في إقامة البحث عن طريق إنشاء وكالات بحث خاصة تهتم بالبحث العلمي على الصعيد الداخلي؛ الأمر الذي يشجع المنافسة ليس داخل هاته المؤسسات البحثية فحسب وإنما حتى بين هذه المؤسسات وهذا من أجل خلق نوع من الابتكار والاختراع في إطار محيط عام للبحث. وربما تتطور هاته المؤسسات بصورة أكبر بتمديد تعاملاتها مع وكالات بحث عالمية.

والملاحظ أن معظم أبحاث الدراسات العليا في كل من الطورين تتم خارج المحاور المحددة على المستوى الوطني والمكلفة بها الوكالة الوطنية للبحث الجامعي. والتساؤل الذي يمكن إثارته هنا: -لماذا لا تستغل أبحاث الدراسات العليا في معالجة مواضيع المحاور الوطنية للبحث ؟ ولماذا لا تتعاون وكالة البحث الجامعي مع الجامعات، من أجل تحسين نوعية القدرة العلمية وتدريب الطلبة على مناهج البحث بصورة تطبيقية أكثر منها نظرية؟ وبالتالي تكون لهاته الأبحاث فائدة ترجى عند استغلال نتائجها. وهذا دون إهدار مجهودات الدولة ومجهود الطالب داخل أرشيف المكتبة الجامعية.

وفي سبيل دعم الدولة ماديا للبحث العلمي صدر مرسوم تنفيذي رقم: 95-177 المؤرخ في 24 يونيو 1995 يحدد كيفيات تسيير حساب التخصيص الخاص رقم 082-302 المعنون بـ"الصندوق الوطني للبحث العلمي والتنمية التكنولوجية". **(الجريدة الرسمية، 1995، العدد 34، ص.13)**.و يكلف هذا الصندوق بصرف الميزانية على البحث العلمي.

إن كل هذه القوانين جاءت نتيجة الإنتقاءات التي كثيرا ما توجه إلى سياسة البحث العلمي بالجزائر وهو تدني الاعتمادات المالية المخصصة للبحث. أما والجزائر تتجه نحو اقتصاد السوق. الأمر الذي تطلب منها إعادة النظر في جميع سياساتها العلمية خاصة في سنة

1992 التي شهدت وضع قواعد لتأسيس أرضية للبحث ولعل استحداث وكالات عمومية للبحث تظم إلى جانب مؤسسات البحث التي أقيمت منذ ذلك التاريخ، هي مؤشرات لبداية توسيع تنفيذ البحث الوطني بصورة أوسع. ولعل تخصيص اعتماد مالي لدعم محاور البحث الوطنية هو دليل على إصرار الدولة من أجل النهوض بهذا القطاع.

2. **تطور الهيئة العلمية للبحث العلمي:**

إذا كان قياس قدرات الدول يكون بقياس عدد علمائها فالجزائر في بداية التسعينات كانت تملك طاقة علمية قدرت سنة 1990 بأكثر من 2000 باحث ليرتفع العدد إلى أكثر من 5000 باحث سنة 1994 ينجزون بحوثا بطلب من المؤسسات الوطنية. (**صالحي صالح، زواوي موسى، 1999، 412**). وعلى اعتبار أن البحث العلمي الجامعي في الجزائر حتى سنة 2000 ظل يمثل نسبة 95 % من كل النشاط العلمي في البلاد، لذلك سوف نتعرف إلى تطور عدد مشاريع البحث الجامعي بالنسبة لعدد الباحثين.

الجدول (1) يوضح: عدد مشاريع البحث الجامعية بالنسبة لعدد الباحثين خلال سنوات (1990-1993)

السنة	1990	1993
مجموع مشاريع البحث الجامعية	327	877
عدد الباحثين	2100	4169

المصدر:1- س.كريم، ب.بلمير، 1996،ص. 34. 2-عزي عبدالرحمان، 1993،ص ص.57-58.

جاء التأكيد على تشجيع البحث العلمي الجامعي ودعمه بصدور الميثاق الوطني لسنة 1986 الذي دعا لأول مرة إلى ضرورة ربط علاقة التعليم العالي والبحث العلمي بالتنمية، وأسند للجامعة دور هام في مجال البحث العلمي. لذلك تطور عدد مشاريع البحوث الجامعية، وتعددت الأطر القانونية التي شجعت الباحثين على القيام بالأبحاث المتعلقة بالبرامج الوطنية للبحث بدءا بما نصت عليه المادة (36) من الدستور لسنة 1989 حول حرية الإبتكار العلمي والفكري.

كما يمكن تفسير تطور عدد الباحثين من (2100) باحث إلى (4169) باحث خلال سنتي 1990 و 1993. هو نتيجة حتمية لارتفاع عدد مشاريع البحث الجامعية إلى جانب دعم الدولة لهاته المشاريع كونها محددة انطلاقا من البرامج الوطنية للبحث. كما كان لصدور بعض القرارات الرسمية التي تشجع الباحثين ماديا، وذلك بمنحهم تعويض عن أبحاثهم. وتجسد ذلك

في المرسوم التنفيذي رقم 90-365 المؤرخ في 10 نوفمبر1990، المحدد لشروط تعويض الإنتاج العلمي والتربوي الذي يتقاضاه الأساتذة التابعون لوزارة الجامعات بحيث يتلقون تعويضا عن البحث والتكوين يقدر بـ:15 % من الراتب الأساسي الشهري حسب الرتب. **(الجريدة الرسمية، 1990، العدد 50،ص ص. 1584-1585).**

إلى جانب هذا صدر مرسوم تنفيذي رقم 92-409 المؤرخ في 14نوفمبر 1992 المتضمن تأسيس تعويض لصالح عمال البحث العلمي والتقني عن أشغال البحث الدائمة. **(الجريدة الرسمية، 1992، العدد 82،ص. 2096).**

وعموما تعتبر سنة 1992 بداية مرحلة هامة لتطور البحث العلمي الجامعي ولعل المؤشرات التي تعرضنا لها والمتمثلة في إنشاء مجلس وطني للبحث، وتشكيل لجان مشتركة بين القطاعات تهتم بالتنسيق وترقية أعمال البحث بالإضافة إلى تأسيس العديد من مراكز البحث، وأخيرا الاهتمام بتحسين وضعية الأساتذة الباحثين. كلها عوامل تؤكد بداية لتجسيد التفكير حول إنشاء قاعدة لسياسة علمية وطنية .

لقد أدى إنشاء مراكز البحث وتأسيس المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني، إلى التطور الكمي سواء على صعيد هياكل البحث أو عدد مشاريع البحث وخاصة تعبئة الباحثين. وبإنشاء وكالتي البحث منذ سنة 1995 تطور عدد مشاريع البحث وخاصة منها الجامعية إلى جانب تطور عدد الباحثين. والجدول الموالي يوضح تطور عدد مشاريع البحث الجامعية بالنسبة لعدد الباحثين.

الجدول (2): تطور عدد مشاريع البحث الجامعية وعدد الباحثين خلال السنوات (1994-1996)

السنوات	1994	1995	1996
عدد مشاريع البحث الجامعية	959	971	1500
عدد الباحثين	3842	3871	-

المصدر: س.كريم ، ب.بلمير، 1996،ص ص. 31-34.

نلاحظ أن عدد مشاريع البحث ارتفعت بنسبة قليلة سنة 1995 مقارنة بنسبة 1994، لكنها شهدت تطورا ملحوظا سنة 1996، أي أن إنشاء الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي، كان لها دور فعال في تطور عدد مشاريع البحث الجامعية لما تقدمه من مساعدات، وخاصة المادية منها.

أما بالنسبة للتطور الكمي على مستوى البحث العلمي والتطوير التكنولوجي عموما في الجزائر؛ فإن النشاطات المتعلقة بهما منحصرة في 15 دائرة وزارية تمارس في 138 مؤسسة للبحث بصفة مركز أو وحدة أو محطة، ويوجد إلى غاية سنة 1998 في طور التنفيذ 1740 مشروع للبحث من الأبحاث المعتمدة رسميا، 47 % (≈ 818) مشروع للبحث هو في الجامعات ومراكز ووحدات البحث التابعة للتعليم العالي، بحيث يقدر عدد الأشخاص القائمين بهذه الأبحاث 10485 شخص. 53 % أي ما يقدر بـ: (5557) يشتغلون بالبحث.

لكن جل هؤلاء الباحثين الذين ينتمون إلى قطاع التعليم العالي والبحث العلمي غير مندمجين إلا قليلا، إن لم يكونوا غير مندمجين إطلاقا في المشاريع الوطنية للبحث. (**المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق،ص. 16**) وهذا يعني أن علاقة التعليم العالي والبحث العلمي والتنمية التي أتى بها لأول مرة ميثاق 1986 لم تجد تطبيقها الكامل في الواقع. وهذا يعني أن البحث العلمي الجامعي ما زال دوره مثقل في علاقته بالمجتمع، بالرغم من كل النداءات الرسمية، وعلى الرغم من المجهودات التي تبذلها الدولة. إلى غاية هذه المرحلة ظلت علاقة التعليم العالي بالمجتمع مقتصرة على تخريج عدد كبير من الطلبة، وهو معيار لا يمكن أن نقيس على أساسه درجة فعالية مؤسسات التعليم العالي في علاقتها بالتنمية إذا لم تساهم ببحوث تستفيد منها القطاعات الاقتصادية والاجتماعية في ظل دولة تتجه نحو اقتصاد السوق.

و عموما يمكن القول أن علاقة البحث العلمي بالتنمية قد تغيرت خاصة منذ سنة 1992، حيث لم يعد نظام برمجة البحث مبنيا من الأسفل إلى الأعلى، حيث يحدد القائمون بالبحث محاور مواضيع البحث ويقترحونها على الهيئات العليا لتصبح العناصر المكونة لبرنامج بحث وطني، بل أصبحت من الأعلى إلى الأسفل حيث يتم أولا تحديد أهداف البحث بمسايرة الواقع الإقتصادي والإجتماعي، ثم بثها وتوزيعها في شكل محاور ومواضيع يتكفل بها القائمون بالبحث. إضافة إلى هذا شهدت سنوات (1995-1997) إنشاء وكالات وطنية للبحث، كما تم فتح حساب تخصيص للصندوق الوطني للبحث العلمي والتنمية التكنولوجية. وعموما ظلت الأطر القانونية المسيرة للبحث العلمي طيلة هذه الفترة تخضع في تبعيتها للإدارة الوصية، الأمر الذي قد يؤثر على سير الأبحاث خاصة من جانب علاقتها بالتنمية.

تميزت فترة المخطط الخماسي الأول (1980-1984) باستمرارية إنجاز ما تبقى من برامج حيز الإنجاز المتعلقة بالمخطط الرباعي الثاني، لا سيما المتعلقة بقطاع المحروقات، وبصناعات وسائل الإنتاج، إلى جانب الاستجابة الضرورية والسريعة للقطاعات التي لها معاني اجتماعية (استهلاكية) التي تستهدف الاستثمار في العنصر البشري، لذلك كان شعار المخطط الخماسي الأول ينادي بالعبارة (من أجل حياة أفضل). وذلك بناءا على نتائج المؤتمر الرابع للجنة المركزية المنعقد في شهر جوان 1979 (**عبد المجيد بن أمبارك، مرجع سابق، ص. 297**).

إن حاجة التنمية الاقتصادية والبلاد كانت تستدعي ضخامة وتنوعا من المتكونين، لذلك وجه إلى نظام التربية والتكوين، دورا إضافيا في مجال التنمية وتكوين فروع يتأكد تخصصها باستمرار لكن ما كان يؤخذ على هذا النظام أنه لم يكن مهيئا لذلك.

فالعوامل الاقتصادية جعلت مهمة نظام التربية والتكوين أكثر وأشد عسرا الأمر الذي زاد من سعة الفجوة بين الطلب الحقيقي من القطاعات الاقتصادية وبين الطاقات الوطنية في مجال التكوين وذلك يعود إلى اختيار تكنولوجيا معينة، إضافة إلى ضخامة بعض المشاريع التي تقررت دون تقييم سليم للإمكانيات التكوينية الفعلية.

لقد سجل العجز في ترضية الطلب سلسلة من الفوارق في المستويات (إطارات، عمال، مؤهلين، عمال ماهرين)، وأثر على فعالية مجمعات العمل وعلى نظام تحديد الأجور مما أثر على الإنتاجية التي انخفضت مقارنة بالأهداف المحددة، ودل ذلك على عدم التحكم في أداة الإنتاج وعدم التوازن بين مخرجات نظام التربية والتكوين وحاجات العمل والتشغيل هذا من جهة، ومن جهة أخرى سوء توزيع الموارد البشرية المتوفرة وحصرها في مراكز اتخاذ القرارات، وعدم الانتفاع بها في مجال الإنتاج. (**نفس المرجع، 102**).

ولحيلولة هذه المشاكل نادت لوائح الدورة الثانية للجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني ديسمبر 1979، بإدخال التخطيط في نظام التربية والتكوين ككل بحيث يرتكز مبدأ تخطيط المنظومة التربوية والتكوين على ضرورة وضع أهداف .

وتجسدت التوجيهات بشروع الدولة في تطبيق برنامج يشتمل على ستة محاور:

1 - تخطيط منظومة التربيـــة.

2 - جـــزأرة التأطيـــر.
3 - توسيع استعمـال اللغة العربية.
4 - التنظيـــم الجامعـــي.
5 - توسيع الهياكل القاعدية الجامعية.
6 - تطوير البحث العلمي (**الدليل الاقتصادي والاجتماعي،1989،ص. 262**).

و بنهاية السبعينات عايشت الجامعة الجزائرية تضخم عدد الطلبة وصل إلى تضاعفهم ست مرات فاقت قدرتها على الاستيعاب، الأمر الذي فرض الاهتمام بمعدل التأطير . فلجأت إلى توظيف مكثف لكافة المترشحين لمنصب التعليم بدون أي شروط سوى ليسانس حديث الاكتساب . و بهذا ظهرت فئة جديدة من المعلمين بطريقة عشوائية دون مكانة قانونية و هم المساعدين المتعاقدين. و أدى تزايد العجز الكيفي و الكمي من سنة لأخرى إلى إغراق المؤسسة في مشاكل البنيات التحتية خلال سنوات الثمانينات . فأصبحت الجامعة مفككة ، أسيرة فوضى مؤسساتية ، بيداغوجية و علمية معقدة ، مما جعل حكمها متعذرا. **(Aissa Kadri, ,1992, ,p,13.)**

أولا: المبادئ الوطنية لمنظومة للتعليم العالي خلال عقد الثمانينات:

إن مراجعة منظومة التربية والتكوين بنهاية عقد السبعينات نجم عنه إدخال التخطيط لهذا النظام، الأمر الذي أدى إلى إعادة النظر في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في بداية فترة المخطط، لذلك جاءت التوجيهات المحددة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في المدى البعيد تقتضي توسيع مهمات التعليم العالي والبحث العلمي عن طريق تحديد الأعمال والبرامج بشكل يهدف إلى ترضية الحاجات كما ونوعا من الإطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، بناء على ما تبذله البلاد من جهود مالية كبيرة وجهود التأطير لضمان سير الجامعة، وجاءت الأهداف على المدى المتوسط من أجل تقليص الإختلالات الداخلية في التعليم العالي، وإمكانية توسيع الدور المنوط بها عند انتهاء فترة المخطط الخماسي الأول، وتفرض هذه الأهداف ما يلي: **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، المخطط الخماسي (1980-1984)،ص ص. 121-122)**

1 - القيام بأعمال ضرورية تتحكم في مردودية نظام التعليم العالي.

2 - إقامة الآليات اللازمة لتوجيه الطلبة بتفضيل الفروع التكنولوجية والعلمية لضمان تنسيق جيد بين التكوين وحاجات الاقتصاد.

3 - تعزيز التكوين فيما بعد التدرج للإسراع بمسيرة الجزأرة، ويستعمل تكوين ما بعد التدرج بالخارج على سبيل إضافي إذا تعذر تنظيمه داخل المؤسسات الجزائرية.

4 - تكيف كل جامعة مع المواهب الجهوية.

5 - توضيح موهبة المراكز الجامعية وتطورها، فالمعاهد التي تشرف على الفروع التكنولوجية ذات الطابع الوطني أو الجهوي مدعوة إلى إتمام برامج المراكز الجامعية، فينبغي السهر على أن لا تنحرف المراكز الجامعية عن أهدافها ، مع مضاعفة فروع التكوين العام في العلوم الدقيقة أو في العلوم الاجتماعية.

6 - تكثيف تكوين المعلمين في الثانوي وبخاصة في الاختصاصات التقنية والعلمية.

لقد جاء في الميثاق الوطني لسنة 1986 تأكيد على أن نجاح برامج التنمية متوقف أساسا على ضرورة تحسين منظومة التربية والتكوين ورفع مستواها وإمكانياتها كما وكيفا وتنظيما، وفي هذا إشارة إلى الدعوة للاهتمام بالجانب النوعي والتنظيمي، الذين أهملتهما المخططات السابقة والتي ركزت كما كانت تدعو الخطابات السابقة على الجانب الكمي. هذا الأمر الذي دفع السلطات السياسية إلى ضرورة مراجعة المنظومة التربوية قصد تحسينها انطلاقا من أهداف وطنية جديدة تحددها بشكل يتوافق والتغييرات التي تطرأ على الاقتصاد الوطني. على أنه يجب الحرص –يؤكد الميثاق الوطني- على تجنيب منظومة التربية والتكوين نوعين من الأخطار:

خطر التكوين (التعليم العالي) غير المتصل بالحياة العملية، وما ينتج عنه من شهادات لا جدوى منها ولا يستطيع حاملها أن يجد منصبا له في سوق العمل.

خطر التكوين الذي يركز فقط على تقدير ميكانيكي للحاجيات دون ارتباط بالحقائق الاقتصادية للبلاد **(الميثاق الوطني، 1986، 161-162).**

إن هذه الأهداف يجب أيضا أن تنطبق على قطاع التعليم العالي، فبالإضافة إلى أن هذا القطاع شهد تطورا ملحوظا يرجع أساسا إلى حصة الاستثمارات التي خصصتها الدولة له، وإلى الإرادة السياسية التي تقوده نحو ديمقراطية هذا النوع من التعليم، إلا أنه كان يعاني

الكثير من النقائص والتفاوتات في مجال نظام التعليم العالي لذلك جاءت الغاية الرئيسية التي يستهدفها هذا القطاع في التطور المنسق للإنتاج والإنتاجية داخل الجامعات بالتطابق على حاجيات البلاد.

فالحاجيات المحددة في الخريطة الجامعية لآفاق سنة 2000 تفرض تخطيطا على الآمدين الطويل والمتوسط فإذا كانت الأهداف المتوسطة الأمد تتمثل أولا وقبل كل شيء في التخفيض من حدة التوترات الداخلية الموجودة واستعمال الطرق والوسائل الكفيلة بإرساء محاور تطور هذا القطاع، فإن الأهداف النوعية الرئيسية بالنسبة للمخطط الخماسي الثاني: **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، 1985،ص ص. 47-48).**

1- تطابق التكوين مع التشغيل: تستلزم العلاقة الحتمية بين التكوين والتشغيل ما يلي:

- إنهاء إعادة البرامج وذلك وفقا لحاجيات الاقتصاد.
- إقامة إطار للتشاور مع القطاعات المستعملة من أجل التحكم الأحسن وضبط الحاجيات.
- تنظيم تربصات تطبيقية للطلاب بصفة تلقائية.

2- تدعيم الاختيار العلمي والتكنولوجي: يتوقف نجاح مشروع التنمية الاقتصادية على قدرة نظام التكوين والأولوية التي سيحظى بها التكوين التكنولوجي ويتعلق الأمر إذا بما يلي:

- إعادة تقويم الشعب التكنولوجية بوضع إجراءات تشجيعية.
- تدعيم التأطير في هذه الشعب.

-إنشاء هياكل للاستقبال تتلاءم مع حاجيات هذا الاختيار (المعاهد التكنولوجية، قاعات التكنولوجيا).

ومن جهة أخرى، ونظرا للحاجة الماسة للتقنيين الساميين، فإن تدعيم هذا النوع من التكوين في الجامعات يكتسي طابعا حاسما لا محالة.

3- تحسين نوعية التكوين وإنتاج النظام الجامعي: علاوة على التحسين الدائم لمردودية النظام فإنه ينبغي بذل المزيد من الجهود على الصعيدين الكمي والنوعي.

4-الجزأرة والتعريب: مازالت جزأرة سلك التعليم من الأهداف الأساسية للجامعة، إذ يتوقف عليها نجاح محاربة التبعية الثقافية والتكنولوجية، وفي نفس الوقت يتعين على الجامعة تشجيع المبادلات مع الجامعات الأجنبية لكي تبقى دوما مواكبة للاكتسابات العلمية الجديدة، وتدمجها

في عملية إعادة تقديم تلك المعرفة، وينبغي أن تصبح اللغة الوطنية بالتدريج المحرك المميز لنقل المعارف إلى جانب توسيع استعمال اللغات الأجنبية حتى يتسنى للطلاب الإطلاع على المنشورات والبحوث الأجنبية وقراءتها وفهمها.

يلاحظ من خلال عرض هذه الأهداف أنها جاءت تهتم بالتنظيم الجامعي سواء على المستوى الداخلي بحيث جاءت الضرورة تستدعي مراجعة ومتابعة كيفيات تنظيم التسيير والتوجيه في إطار البناء الهيكلي لمؤسسات التعليم العالي، والعمل على التقليل من حدة التوترات الداخلية الموجودة وذلك عن طريق استعمال الطرق والوسائل الكفيلة بحيث تساهم في تطور هذا القطاع، أما على المستوى الخارجي فالضرورة كانت من أجل تطور الإنتاج، والإنتاج داخل الجامعات -من الناحية الكمية والكيفية- وذلك بالتطابق مع حاجيات البلاد.

ثانيا: البنية التنظيمية و الهيكلية لقطاع التعليم العالي :

إن المشاكل المترتبة عن تطبيق إصلاح التعليم العالي، وإبراز التوجيهات المحددة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية سواء في المديين المتوسط والبعيد، كلها محددات أثرت على التحول العميق للجامعة.

فإلى غاية نهاية المخطط الرباعي الثاني شهد قطاع التعليم العالي تغييرا في كيفية تسيير البناء الهيكلي لمؤسساته لقد أعلن عن تطبيق المشروع الاشتراكي للمؤسسات منذ شهر جويلية 1971 داخل الجامعة، و الذي ناقشته سنة 1973 . ولكن كانت الضرورة تستدعي مراجعته وإثرائه ، فجاء الإعلان عن تنصيب لجنة لدراسة النصوص التشريعية والقانونية للقوانين الأساسية بالجامعة، فانطلقت أشغال اللجنة في شهر نوفمبر 1978 وانتهت في شهر فيفري 1979، وكان هذا بمثابة الإصلاح الثاني الذي عرفه التعليم العالي.

ولقد كان نتيجة كل هذا انعقاد مؤتمر وطني لتطبيق التسيير الاشتراكي للمؤسسات في الجامعة (**G.S.E**)، وقدم هذا المشروع لمراجعة نصوصه، وكان بذلك أول تجمع وطني للأسرة الجامعية، حيث جمع أكثر من ألف شخص من مسؤولين إطارات، أساتذة، عمال، وطلبة وهدفه كما أكد الوزير السابق "عبد الحق برارحي": <الهدف الاستراتيجي لنظامنا التكويني هو تكوين الشخص المتحكم في علم عصرنا الحالي لوضعه في خدمة تطوير مجتمعنا، أي الشخص القادر على إحداث تقدم للثورة بتأهيله وجدارته وكذا التزامه>، ويرتكز هذا المشروع على مبادئ التسيير الاشتراكي للمؤسسات كقانون أساسي للجامعة يحدد أعضائها

ودورها في المجتمع، الأمر الذي قد يقلص من مركزية القرارات التي حالت فيما سبق في تحقيق علاقة جامعة – تنمية.

إثر مناقشة هذا المشروع في المؤتمر، استخلصت الأسرة الجامعية والسلطات عدة نتائج تخص حل المشاكل الاجتماعية و التربوية والإدارية بالجامعة، مع تنشيط القطاعات النقابية والتعريب والتكوين، إضافة إلى تأسيس مجالس متخصصة لتقييم العمل الفكري، وتمثيل الطلبة على مستوى أعضاء مسيرين، وانتخاب مجالس إدارة المعاهد من طرف الأساتذة، أما الأجهزة المركزية للجامعة فهي تتمثل في مجلس الجامعة، اللجنة الإدارية للجامعة، رئيس الجامعة، اللجان الدائمة البيداغوجية والاقتصادية. **(Ministère de l'E.S.R.S, 1979,pp.34-92)**.

1 -الخريطة الجامعية:

يمكن القول أن انطلاق الدراسة لإنشاء الخريطة الجامعية كانت منذ 1971 أي بعد إنشاء وزارة التعليم العالي و البحث العلمي لأول مرة بالجزائر،و و في نفس سنة الإصلاحات التي مست القطاع ، ثم أعيد النظر فيها بعد ذلك . ولكن تبنيها الرسمي كان عام 1984. و من مميزاتها التنبؤ على المستوى الجهوي و الوطني ،و هيكلة قطاع التعليم الثانوي و التحكم في تدفقات خريجي التعليم الثانوي . ويجب على هذه التنبؤات أن تأخذ بعين الاعتبار المميزات السوسيو-اقتصادية لمختلف المناطق الجغرافية ، و كذا القطاع السوسيو - اقتصادي لمؤسسات التعليم في مختلف المناطق . **.(سمية إبراهيمي ،2006، ص .100.)**

إن الخريطة الجامعية هي عبارة عن مشروع مخطط قدمته وزارتا التخطيط والتعليم العالي، وصادقت عليه الحكومة، وتضمنت هذه الخارطة تأكيد الاختيار العلمي والتكنولوجي للجامعة الجزائرية، مما يتطلب تدابير محكمة، وإقامة هياكل قادرة على جعل الجامعة الجزائرية أكثر فعالية من حيث محتوى ونوعية البرامج التعليمية، ويمكن أن تأخذ هذه الهياكل المفصلة في تصميمها شكل جامعات متعددة التخصصات أو جامعات تكنولوجية مدعمة بمعاهد ذات طابع وطني **(نوار مربوحة، 1990،ص. 63).**

وانطلاقا من هذا ظهرت الخريطة الجامعية إلى حيز الوجود في صورتها الأولية سنة 1983، ثم في سنة 1984، ظهرت أكثر دقة وتفصيلا معتمدة في تخطيطها على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلف، وتهدف إلى تحديد هذه الاحتياجات من أجل العمل على توفيرها. وتعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل

الوطنية، كالتخصصات التكنولوجية والحد من توجيه الطلبة إلى بعض التخصصات الأخرى كالحقوق والطب التي يتواجد بها فائض من الطلبة يفوق احتياجات الاقتصاد التنموي الوطني **(بوفلجة غيات، 1992، ص.64).**

2 -أهداف الخريطة الجامعية.

لذلك جاءت الخريطة الجامعية ترمي إلى تحقيق أهداف من بينها تصحيح اختلال التوازن في عملية التعليم العالي لتلبية احتياجات الاقتصاد الوطني من الإطارات، مع الأخذ بعين الاعتبار المعطيات الأساسية المتعلقة بالتوازن الجهوي واللامركزية، وعليه سطر برنامج كالتالي: **(الدليل الاقتصادي والاجتماعي، مرجع سابق، ص.262).**

- إصلاح الهيئات والبرامج لتكييفها مع احتياجات الاقتصاد الوطني.
- توسيع شبكة التعليم العالي.
- إعادة تنظيم البحث العلمي وإدماجه في اهتمامات التنمية على أساس مبادئ التكوين بواسطة البحث.
- دعم التكوين التكنولوجي.
- توسيع تكوين أساتذة الثانوي والتقني.
- ترقية تكوين التقنيين الساميين الذين يحتاج لهم الاقتصاد الوطني بكثرة، أي (45.000 تقني سامي حتى آفاق 2000).
- توحيد تعليم العلوم الاجتماعية وتعريبها.
- تخطيط وتنظيم ودعم تكوين ما بعد التدرج.
- إدخال مواد جديدة في مراحل التكوين،و الإعلام الآلي،و اللغات الحية الأجنبية،و التربية، و السياسة الدينية، و الأيديولوجية.
- فتح جامعة للعلوم الإسلامية.
- وضع سياسة توجيه جامعي.
- إنشاء آليات تنسيق بين الجامعات والمعاهد الوطنية للتعليم العالي، وقطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي (المجلس المركزي للتنسيق، اللجنة المختلفة، مجلس التوجيه للجامعات).

من جهة أخرى فإن الخارطة الجامعية تسهم بتخطيطها وتوقعاتها في حل بعض المشكلات الوطنية الكبيرة كالتوازن الجهوي مثلا:(إنشاء 28مدينة جامعية حتى سنة 2000)،

وفي هذا الإطار أكد المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني المنعقد سنة 1979 على ضرورة لا مركزية التعليم العالي باعتباره وسيلة لمضاعفة مراكز لنشر وإشعاع العلم، والثقافة التقنية في جميع أرجاء الوطن وقد تضمن برنامج العمل تنويع التوزيع الجغرافي بمعاهد التكوين مع السهر على توفير شروط التسيير وضمان الاستعمال العقلاني لهذه المعاهد التي لها رسالة وطنية. كما يرتبط الاهتمام الثاني بإعادة النظر في هيكل طاقة التعليم العالي، فالمطلوب هو البحث عن عقلانية أعلى من العقلانية الموجودة من حيث الحجم والاستعمال والتخصص، وتأطير الهياكل القاعدية التي ستنشأ، ويتعلق الاهتمام الثالث بوضع تنظيم إداري يتمتع باستقلالية أكبر في التسيير، ويشرك ممثلي الطلبة والعمال **(نفس المرجع،ص. 265).**

3 -البيداغوجيا في فترة تطبيق الخريطة الجامعية .

جاءت الخريطة الجامعية تهدف إلى تحديد الاحتياجات من أجل تلبيتها ، و تحقيق التوازن من حيث توزيع الطلبة على التخصصات التي تحتاجها السوق الوطنية للعمل كالتخصصات التقنية ، و التقليل من التوجيه إلى بعض التخصصات كالحقوق و الطب .

و عليه أدخلت خلال سنوات الثمانينات تعديلات تتعلق بإعادة هيكلة بعض الجذوع المشتركة والنظام السنوي للتعليم ، ونظام جديد للتقويم و التدرج البيداغوجي. غير أنه لم يراعي المناهج البيداغوجية التي تفرضها الوضعية الجديدة.

لقد تناولنا في الفصل السابق بأن إصلاح التعليم العالي في 1971 أتى بنظام بيداغوجي جديد يدعى "الجذع المشترك" الذي يفضي إلى تخصصا مختلفة. لكن تطبيق هذا التنظيم بدوره خلق انحرافات كبيرة من حيث بنية الطلبة، فمثلا ظل الجذع المشترك في العلوم البيولوجية يغذي أساسا شعبة العلوم الطبية على حساب الصيدلة و جراحة الأسنان و البيولوجيا، ويهمش بصفة كاملة علوم الأرض ، في حين لم يتمكن الجذع المشترك العلوم الدقيقة و التكنولوجيا من جذب عدد كاف من الطلبة نحو علوم الهندسة .(**المجلس الأعلى للتربية ،1999، ص.35)** .

و عموما يمكن القول أن الجذع المشترك الذي حل محل التعليم الإعدادي أصبح في النهاية ينتظم في شكل محاضرات، كما جعل نظام الأعمال الموجهة الأفواج تعاني اكتظاظ كبير في العدد إلى أن وصل معدل الفوج يضم 80 طالب بالنسبة للسنتين الأولى و الثانية من ليسانس

الحقوق و الاقتصاد عسيرة التسيير. كذلك من العوائق التي صاحبت نظام الأعمال التطبيقية و الورشات خلال الثمانينات عدم تناسب العدد الكبير للطلبة وتوفر التجهيزات في بعض المؤسسات ، حتى و إن توفرت فان الإجراءات الإدارية تعيق الحصول على المواد المستعملة التي يحتاجها الطالب أثناء فترة تكوينه.

و لأجل التحكم في هذا الوضع تم اتخاذ بعض الإجراءات خلال النصف الأول من سنوات الثمانينات فجاءت ضرورة تفريع الجذوع المشتركة ،و أصبحت عملية توجيه الحائزين على البكالوريا تتم بصفة مبكرة؛ أي مع انطلاق الدخول الجامعي مباشرة .ولقد تم اتخاذ بعض التدابير في هذا المجال نذكر منها:

- تفريع الجذع المشترك "علوم وتكنولوجيا" إلى قسمين: جذع مشترك علوم دقيقة سنة واحدة وجذع مشترك تكنولوجيا (سنتين) مفتوح بصفة واسعة إلى الحائزين على بكالوريا رياضيات، علوم دقيقة.

فصل الجذع المشترك البيوطبي وعلوم البيولوجيا عن الجذع المشترك البيولوجيا، حيث إن القبول في الجذع المشترك البيوطبي أصبح مقصورا فقط على الحائزين على بكالوريا "علوم" مع الحصول على نقاط كافية في المواد الأساسية في فرع الباكالوريا، في حين كان القبول في الجذع المشترك البيولوجيا يخضع لمعايير أقل تشددا. لكن ما كان يؤخذ على هذا التنظيم الجديد أيضا أنه لم يحقق الأهداف المنتظرة أيضا.

4 -التوجيه الجامعي في ظل تطبيق الخريطة الجامعية.

في مجال التوجيه الجامعي أعدت مقاربة جديدة تختلف عن تلك التي كانت معتمدة في النصف الأول من سنوات الثمانينات والمتعلقة بتفريع الجذوع المشتركة التي أدت إلى تغذية فروع على حساب أخرى. ومن أجل وضع معايير أكثر تشددا جاء التخطيط الجديد للتنظيم في النصف الثاني من سنوات الثمانينات يرتكز على:

- إجراء مسابقات للدخول في العلوم الطبية والهندسة المعمارية والإعلام الآلي (مسابقات جهوية كتابية).

إجراء اختبارات في بعض التخصصات (العلوم السياسية، الاتصال، ليسانس لغات).

لكن ما يؤخذ على هذا التوجيه الجديد أنه صادف هو الآخر مشاكل وعراقيل تمثلت في إيجاد صعوبة في تسيير هذه المسابقات والامتحانات بحيث تأخذ مدة طويلة جدا للتسجيلات

النهائية. كما أن زيادة عدد الحائزين على شهادة البكالوريا حال دون تحقيق النتائج المنشودة، الأمر الذي أدى إلى أن عملية التوجيه بعد الجذع المشترك أظهرت عددا من الصعوبات، فقد حالت المكانة الاجتماعية لبعض الشعب دون التوزيع المتوازن للطلبة الجدد على مختلف المسارات.

وهكذا وقع ضغط اجتماعي كبير على شعبة العلوم الطبية عكس الشعب الأخرى كالصيدلة. كما كانت شعبتا الالكترونيك والهندسة المدنية هما المفضلتان على التخصصات الموجودة في معاهد التكنولوجيا.

بعدما كان الطور القصير المدى تشرف عليه مؤسسات غير تابعة لوزارة التعليم العالي، تكفلت الجامعات بهذا المستوى من التعليم في 1984 تماشيا واحتياجات البلاد من الإطارات العليا حسب مضمون الخريطة الجامعية. و لكن هذا الطور بدوره نتج عنه عوائق حالت دون تحقيق النجاح الكامل لأهدافه نتيجة عدم اتخاذ الاحتياطات اللازمة من أجل نجاح مثل هذا النوع من التعليم و هذا لأن :

1- التكفل بهذا النوع من التكوين لا يلبي بالضرورة متطلبات المسارات الجامعية التقليدية (أساتذة ، أساتذة محاضرون).

2- غياب إطار مؤسساتي للتشاور مع القطاع المستعمل إذ يجب أن تنطلق الشهادات ذات الغاية المهنية من منصب العمل ، كما تعتبر البرامج أكاديمية أكثر.

3- إن شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية التي تتوج هذا التكوين غير واردة في رزنامة الشهادات المعترف بها في سوق العمل، مما يفسر عدم إقبال المجتمع على هذا النوع من التكوين.

لكن من أجل تجاوز صعوبات عملية التوجيه مع كل دخول جامعي تم وضع نظام مركزي عن طريق الإعلام الآلي في نهاية سنوات الثمانينات يأخذ بعين الاعتبار قدرات الطالب، ونوع البكالوريا واختياره الشخصي وطاقات استقبال المؤسسات واحتياجات البلاد، وبالرغم من الانتقادات الموجهة لهذا النظام إلا أنه أعتبر أكثر شفافية. **(المجلس الأعلى للتربية، 1999، ص ص .34-35).**

5 -محتوى البرامج في ظل الخريطة الجامعية.

بهدف الاستجابة لاحتياجات التنمية العامة للبلاد ،و لضمان مطابقة التكوين مع التشغيل أخذت معظم تخصصات التكوين منذ سنة 1980 بالتعرض للتعديل و المراجعة و إعادة صياغة محتويات التعليم، و الإعداد الملموس لآفاق البحث العلمي و المساهمة في بعث تراثنا الثقافي.**(أمينة مساك ،مرجع سابق،ص.180)**.

عرفت التغطية البيداغوجية تحولا كميا هاما عند منتصف الثمانينات و الذي تمثل أساسا في تقليص الحجم الساعي للحصص التدريسية على مستوى الأعمال الموجهة، فالحجم الساعي لحصة الأعمال الموجهة في العلوم الاجتماعية والإنسانية بصفة عامة و التي كانت مدتها 120 دقيقة قبل هاته الفترة أصبحت 90 دقيقة فقط. وزاد العبء البيداغوجي الذي حمّل للمعيد أو الأستاذ المساعد بأداء تسعة ساعات عمل كنصاب قانوني، فبدلا من تحمل عبء تأطير 4 أفواج يصبح تحمل تأطير ستة أفواج ، وهذا من شأنه إضعاف نوعية التأطير.**(صابة محمد الشريف،2008،ص.88).**

وقد أدخل على نظام الامتحانات الجامعية عند بداية الثمانينات نظام " الامتحان الشامل" يسمح للطلبة الذين لم يحصلوا على المعدل أن يعوضوا في فرصة ثانية، وذلك بالدخول إلى الامتحان من مرة أخرى ، فهو يتيح للطلبة إمكانية تحسين علاماتهم من جديد. و هذا التعديل الذي لحق بالنظام الجامعي خلق نوع من حتمية الانتقال أو على الأقل تحسين معدلات النجاح. **(نفس المرجع ،ص.93)**

غيرت الجامعة الجزائرية في منتصف الثمانينات نظامها البيداغوجي من نظام الوحدات إلى نظام التعليم السنوي، بعد جملة المشاكل التي نجمت عن النظام الأول و التي أتينا على ذكرها في الفصل السابق. ومن مميزات النظام السنوي أنه :

- يفرض على الطلبة الناجحين في بعض المواد إعادة السنة إذا لم تتوفر لديهم شروط الالتحاق للسنة الموالية(معدل يساوي 20/10)

- يضمن تحكم الطلبة الناجحين في دراستهم في كل مقياس من مقاييس المسار.

- غياب تقييم شامل للطالب لأنه يتطلب الاكتفاء فقط بتسجيل العلامات التي تشير إلى نجاح الطالب في المقياس.

و في إطار تنظيم التعليم سنة بأخرى اعتبر النظام التعويضي للنقاط هو الأساس ، لذلك جاءت الضرورة إلى إرغام الطلبة على إعطاء أهمية لمجموع مواد البرنامج عن طريق اتخاذ الإجراءات التي تتوافق و نجاح نظام التعليم السنوي هي كالآتي:

1- لضمان الحد الأدنى من الكفاءة في كل مادة من المواد التي تكون البرنامج السنوي ، و لتحديد أثر التعويض تم تحديد علامة دنيا (علامة إقصاء) لكل درس من الدروس.

2- بالنسبة للمواد الأساسية في ميدان الدراسة تم فرض نظام "المعامل" لضمان حد أدنى من الكفاءة في الدروس الأساسية.

6 - القانون الأساسي للجامعة تحت رقم: 83-544

كما جاء إصدار قرار القانون الأساسي للجامعة تحت رقم: 83-544 المؤرخ في: سبتمبر 1983 في 1983 في الندوة الوطنية المنعقدة حول القانون الأساسي للجامعة 1983، والذي ركزت نصوصه على المهام الأساسية للجامعة والتنظيم الإداري والعلمي، فقد جاء التنظيم الإداري على مستوى الجامعة يضم مجلس التوجيه للجامعة، مهمته دراسة واقتراح كل الإجراءات لتحسين سير أشغال الجامعة وتحقيق أهدافها مع إعطاء رأيه في كل مسألة تقدم من طرف رئيس الجامعة، إضافة إلى المجلس العلمي للجامعة والذي تكمن مهمته في تقديم رأيه وتوصياته حول الخرائط السنوية للتعليم والبحث في الجامعة وحول مشاريع لخلق أو تغيير أو غلق لمعاهد أو وحدات البحث، وتقديم برامج للتبادل والتعاون العلمي ما بين الجامعات، إضافة إلى رئاسة الجامعة التي تشمل رئيس الجامعة ونوابه.

أما التنظيم الإداري على مستوى المعاهد، كما دعا إليه القانون فهو مكون من مجلس المعهد ومهمته دراسة التطلعات لتطوير المعهد، والسهر على السير الجيد، إضافة إلى دوره في برمجة نشاطات التكوين والبحث واقتراح وتحضير وتوزيع مشروع الميزانية، ومراقبة تسيير المعاهد وتحدد أساليب سير مجلس المعهد من طرف وزير التعليم العالي والبحث العلمي. **(Ministère de l'E.S.R.S, 1983,6-12).**

يتضح من هذا التنظيم الإداري للجامعة والمعهد الذي أتى به القانون، أنه جاء نتيجة لظروف أملتها التجربة الجزائرية في ميدان التعليم العالي إلى غاية نهاية السبعينات، والتي

أكدت وجود خلل في التسيير الإداري بمؤسسات التعليم العالي والناجم عن مركزية القرارات التي كانت تعرقل النشاطات البيداغوجية والعلمية للجامعة.

لقد نص الميثاق الوطني لسنة 1986 بأن نجاح مجموع برامج التنمية يتوقف في الأساس على تحسين منظومة التربية والتكوين، ورفع مستواها وإمكانياتها كما وكيفا وتنظيما، وأنه من الواجب تطوير الهياكل الجامعية لتلبية أهداف التنمية طبقا للمخططات المرسومة وبتنسيق مع القطاعات الاقتصادية، وفي نفس هذا السياق أكدت أهداف التعليم العالي والواردة في التقرير العام للمخطط الخماسي الثاني ضرورة تطابق التكوين مع التشغيل عن طريق إقامة إطار للتشاور مع القطاعات من أجل التحكم الأحسن وضبط الحاجيات.

وكتجسيد لهذه الأهداف ارتأت وزارة التعليم العالي ضرورة تنظيم ملتقى حول تسيير المؤسسات الجامعية لفائدة الإطارات المسيرة لهذا القطاع، وقد شارك فيه مسؤولي المؤسسات الجامعية وأساتذة وباحثين ومسؤولي مؤسسات، وكان ذلك سنة 1986. وكان الهدف من هذا الملتقى هو من أجل خلق فرصة لالتقاء المسيرين والأخصائيين في التسيير حتى يمكنهم من تبادل الأفكار والتجارب وذلك بدراسة المعالم الرئيسية للتسيير، إضافة إلى السماح لوزارة التعليم العالي بالخروج بإجراءات تنظيمية وبرامج عمل. ولقد أعطيت أهمية في هذا الملتقى لجانب التسيير في المؤسسات الجامعية، لأن فعالية التسيير في أي مؤسسة لها التأثير الكبير على مردوديتها **.(وزارة التعليم العالي، 1986،ص ص. 8-9).**

7 -الدراسات العليا خلال فترة تطبيق الخريطة الجامعية.

أما في إطار الدراسات العليا فقد جاء المرسوم رقم: 70/87 المؤرخ في 17 مارس1987 المتضمن تنظيم الدراسات العليا، تهدف إلى تكوين إطارات عالية التأهيل والبحث ،وتعميق المعارف والتدريب على تقنيات البحث والتحكم في مناهج التحليل. كما أن الالتحاق بالدراسات العليا الأولى يكون بعد إجراء مسابقة يجريها من هم حائزون على شهادة التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها لها. وتدوم فترة التكوين للحصول على الماجستير سنتين وتشتمل السنة الأولى دروس نظرية وملتقيات. فالدروس من شأنها أن تعمق المعارف في مواد التخصص أو المادة الرئيسية، والملتقيات من شانها تعميق المعارف والتدريب على تقنيات البحث والتحكم في مناهج التحليل.

وتهدف الدراسات العليا الثانية (دكتوراه الدولة) إلى إثبات قدرة المترشح على إنجاز بحث على مستوى عالي للمساهمة في التنمية الثقافية والعلمية والتكنولوجية، كما يلتحق بالدراسات العليا الاختصاصية المترشحون الحائزون على شهادة التعليم العالي الذين يثبتون خبرة مهنية مدتها (03) ثلاث سنوات على الأقل.

ويدوم التكوين في هذه الدراسات الاختصاصية (12) اثني عشر شهرا. وجاء هذا المرسوم نتيجة الحاجة إلى الأساتذة، لذلك أكد المخطط على ضرورة تلافي العجز في الهيئة التدريسية من أجل تحسين التأطير النوعي، وأكد أيضا أن هذا لا يتم عن طريق تطوير وتنظيم التسجيل الثاني في اقسام ما بعد التدرج.

إن كل هذه النصوص والنصوص الواردة في الميثاق الوطني أكدت الانشغالات الأولية للحكومة والمتمثلة في الرفع الفعلي للمستوى الثقافي وتأهيل المجتمع لتصبح الجامعات أقطابا للإشعاع الثقافي والعلمي، وفي نفس الوقت تتحكم في مشاكل التنظيم والتسيير التي تتخبط فيها. وهذا في إطار استقلالية واسعة النطاق وتدعيم العلاقات مع عالم الشغل.

ولقد ظهرت الملامح الأولى لتجسيد الأهداف من خلال الدورة العشرين للجنة المركزية، لحزب جبهة التحرير الوطني التي صادقت في 22 جوان 1988 على لائحة تضمنت تحويلات عميقة في ميادين التربية والتعليم والتكوين وأوصت هذه اللجنة في إطار التعليم العالي بما يلي:

- إعادة النظر في أسلوب التنظيم الحالي لمؤسسات التعليم العالي طبقا للمنظور الوطني.
- العمل على لامركزية تسيير منظومة التربية والتكوين.
- مواصلة الجهود الرامية إلى دعم التأطير السياسي للمؤسسات البيداغوجية والتكوين والتعليم العالي.
- تنظيم التمويل الذاتي للمؤسسات الجامعية والتكوين.
- إعادة النظر في تنظيم الخدمات الجامعية.
- البحث عن الصيغ المناسبة لتمويل المؤسسات الجامعية والتكوين.
- تكييف المنظومة التربوية مع المقتضيات الاقتصادية والجامعية بواسطة تكوين عملي يندرج في إطار آفاق التنمية الاقتصادية والتغييرات التكنولوجية.

وعلى إثر المصادقة على برنامج الحكومة من طرف المجلس الشعبي الوطني، نصب رئيس الحكومة لجنة وطنية لتحضير إصلاح المنظومة التربوية والتكوين، وتضم هذه اللجنة مجموعة من الأطراف المعنية بالمسألة وتعكف على إعداد نص أساسي. **(الدليل الاقتصادي والاجتماعي، مرجع سابق، 257).**

وإضافة إلى هذا التغيير، فقد كان لأزمة 1986 المترتبة عن تدهور الأسعار في بورصة البترول والتي كانت آثارها تتمثل في انخفاض الإيرادات المالية، الأمر الذي انعكس سلبيا على التنمية الاقتصادية والاجتماعية فقد أسهمت هذه الأزمة في إحداث تحولات في جميع القطاعات ومن بينها قطاع التعليم العالي.

8 -الملف التمهيدي لاستقلالية الجامعة نوفمبر 1989.

نتيجة لكل هذه العوامل تم طرح الملف التمهيدي لاستقلالية الجامعة في نوفمبر 1989 من طرف الوزارة المنتدبة لدى الجامعات، في ظروف تميزت فيها الجامعة الجزائرية بسوء التسيير، لذلك جاءت الأهداف العامة التي عرضها الملف المتناول ضرورة القضاء على الطابع البيروقراطي، غياب الوصاية، الشفافية في التسيير والبحث عن تحسينه ،إلى جانب دينامية البحث بالارتباط المباشر مع اهتمامات المؤسسات الصناعية والعمومية، وتحميل ممثلي الأسرة الجامعية المسؤولية عند التعاقد في العلاقات، وجاءت الأهداف الخاصة تتمثل في الاستقلالية الإدارية، والاستقلالية البيداغوجية لتسهيل إحداث تغييرات في المادة والبرامج حسب النوعية الاقتصادية للمنطقة .و كذا الاستقلالية المالية.مع ضرورة تطوير علاقات البحث العلمي مع المحيط.

يتضح من هذا التغيير الذي شهده البناء القانوني والهيكلي للتعليم العالي خلال فترة المخطط الخماسي أن الظروف الداخلية والخارجية التي كانت تعيشها البلاد في تلك الآونة ، و كذا المشاكل الجامعية المتراكمة طيلة ثلاث عقود تقريبا نتيجة سوء تسيير مؤسسات التعليم العالي، والتي كانت تعتمد أساسا على مركزية القرارات. كلها عوامل دعت إلى ضرورة إخراج هاته المؤسسات من هذه الوضعية السيئة، والتي أثرت ليس فقط على التطور الكمي بل حتى النوعي للتعليم العالي، ولعل دعوة السلطات الوصية إلى ضرورة إجراء هذا التغيير الذي ينصب حول طرح استقلالية المؤسسات الجامعية ما هو إلا انعكاس للتغيير الأيديولوجي.

ثالثـــا : وضعية العلوم الاجتماعية إبان تطبيق الخريطة الجامعية:

جاء قانون التعريب للعلوم الاجتماعية عامة ،و علم الاجتماع على الخصوص سنة 1980. ولتحقيق هذا الهدف فقد اضطرت الدولة الجزائرية إلى طلب يد المساعدة من دول المشرق (مصر ، سوريا ، العراق..) للتدريس و تعريب الجزائريين . ونجم عن هذا الإجراء مشاكل، لأن هناك من كان يدعي أن تدني نوعية ومستوى رداءة العلوم الاجتماعية تعود أساسا إلى مبدأ التعريب. **(معتوق جمال ،علم الاجتماع في الجزائر،مرجع سابق ، ص.93).** هذا وقد انتقل علم الاجتماع من دائرة العلوم الاجتماعية إلى معهد مستقل ابتداء من سنة 1985/1984 ، فبعدما كان النظام البيداغوجي المتبع لعلم الاجتماع معتمدا على نظام السداسيات (Semestriel)، أصبح التعليم من أجل الحصول على شهادة الليسانس في علم الاجتماع يعتمد على النظام السنوي (systéme annuel) . و بعدما كان في النظام السابق عدد الوحدات 42 وحدة بيداغوجية أصبح يقدر بـ (28) وحدة ؛ أي(8) مقاييس في السنة. وهذا خلال فترة 3 سنوات من التدرج أما السنة الرابعة فهي تعتمد على (4) مقاييس . كما أنه رغم تخفيض عدد الوحدات البيداغوجية بقي البرنامج جد واسع . ومن ايجابياته حدوث التنسيق و الترابط بين الوحدات البيداغوجية بالنسبة للبرنامج، و السماح للطالب بالمتابعة و التحصيل الجيد .و عموما اتسم الموقف الرسمي خلال فترة (1984-1990) فترة تطبيق النظام السنوي الجديد بالجامعة الجزائرية بالخصائص التالية:

1- انتقاص القيمة العلمية للعلوم الاجتماعية عموما و علم الاجتماع على الخصوص.

2- تجاهل الدور الحقيقي الذي يمكن أن يلعبه علم الاجتماع في التأثير على التحولات الجارية في المجتمع.

3- محاولة الاستفادة من العلوم الاجتماعية في بسط الهيمنة ،و الحفاظ على السيطرة التي تتمتع بالنخبة الحاكمة سواء في المؤسسات السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية .

إن التطور في أعداد الطلبة صاحبه تطورا في عدد التخصصات الأمر الذي يبين إلى حد ما الاتجاه النوعي لسياسة التعليم العالي التي تركز على العلوم الثقافية والطبية ،مع العلم أن عدد التخصصات النوعية في فروع التعليم العالي بالجزائر فاق 100 تخصص في مختلف الفروع بنهاية عقد الثمانينات. **(صالحي صالح، موسى زواوي، 1989،ص.411).** وعموما بقيت نسب الطلبة المسجلين في تخصص العلوم الدقيقة ثابتة تقريبا، ولم تسجل سنة (1989 – 1990)إلا نسبة 7,1%، وهي دون توقعات المخطط لنفس السنة والتي وضعت نسبة 13,1% .بينما

تخصص التكنولوجيا فقد شهد ارتفاعا طيلة سنوات المخطط بحيث فاقت النسبة المسجلة ما جاء في التوقعات بنسبة 5% سنة 1989، أما بالنسبة لتخصص العلوم الطبية فد شهد انخفاضا في عدد الطلبة المسجلين خلال سنوات (1986-1989) من نسبة 25,3% إلى 18%، وهي أعلى من النسبة المتوقعة في المخطط خلال سنة 1989، وفيما يخص تخصص علوم الطبيعة فقد شهدت انخفاضا في نسبة استيعاب الطلبة من 8,2% إلى 7,5% بين سنوات (1986-1989)، وهي بذلك دون مستوى التوقعات الذي طرح نسبة 13,8% في هذا التخصص سنة 1989، بينما تخصص العلوم الإنسانية والذي أشارت التوقعات أنه سوف يحقق انخفاضا لسنة 1989 بنسبة 22,5% فقد حقق ارتفاعا في عدد المسجلين حيث ارتفعت النسبة من 28,4% سنة 1986 إلى 29,5% سنة 1989 .**(وزارة الجامعات، 1991، ص.12).**

ومنه يمكن القول أن نظام التوجيه بالرغم من التعديل الذي تعرض له خلال فترة المخطط، فإنه مازال يعاني خللا في توزيع الطلبة بشكل متوازن، فقد نجحت الدولة في رفع نسبة الاستيعاب في تخصص التكنولوجيا وبذلك استطاعت أن تحقق إحدى الأهداف التي نادت بتدعيم الاختيار العلمي والتكنولوجي عن طريق إعادة تقويم الشعب التكنولوجية بوضع إجراءات تشجيعية، استطاعت على إثرها أن تحقق معدل زيادة فاق التوقعات بنسبة 05%.

ومنه فالنظام الجامعي الجديد استطاع أن ينجح في تخفيض نسبة تسجيل الطلبة في تخصص العلوم الطبية إلى مستوى التوقعات، لما لهذا التخصص من مكانة اجتماعية في نظر العديد من الطلبة، والذي كان يحظى بالأغلبية في الاختيارات، بينما تخصص العلوم الإنسانية والذي عملت السلطة الوصية على خفض نسبته إلى 22,5% إلا أن الواقع سجل عكس ذلك، فمازال هذا التخصص يحظى بمكانة اجتماعية في اختيارات الطلبة.

رابعا : تطور الموارد البشرية في الجامعة الجزائرية خلال عقد الثمانينات.

إن مراجعة البناء الهيكلي لمؤسسات التعليم العالي خلال فترة المخطط الخماسي الأول، جاءت كنتيجة للأهداف الوطنية التي نادت بها الدولة والمتمثلة كما رأينا في إنشاء آليات تنسيق بين الجامعات والمعاهد الوطنية للتعليم العالي وقطاعات النشاطات الاقتصادية والاجتماعية، بعدما دعت الضرورة إلى تفتح الجامعة على المجتمع نتيجة المشاكل المنجرة عن علاقة جامعة –مجتمع- كما لاحظنا سابقا- والتي أثبتت عدم وجود علاقة بين التعليم العالي ومتطلبات

الاقتصاد الوطني عند نهاية السبعينات بالرغم من كل المجهودات المالية والبشرية المبذولة قبل هذه الفترة.

1 -تطورعدد الطلبة.

جاءت الأهداف الكمية المتوقعة حسب التقرير العام للمخطط الخماسي الأول المتعلقة بإعداد الطلبة أنها سوف تشهد نموا مرتفعا في نسبتها، حيث أن العدد الكامل سيبلغ 127.000 طالب في شهر سبتمبر 1984 منهم 115.000 طالب في التدرج، في حين ينتظر تخرج 46.000 متخرج أثناء السنوات الخمس لتنفيذ المخطط الخماسي الأول،بنسبة 26.1 لعلوم التكنولوجسا و بنسبة 17.4 للعلوم الاجتماعية و الآداب. **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، المخطط الخماسي(1980، 1984). ص،123.)** .الأمر الذي نلمس فيه تأكيد على مواصلة تشجيع الطلبة على اختيار تخصص العلوم والتكنولوجيا وذلك طبقا لما جاء به الميثاق الوطني 1976 الذي دعا إلى ضرورة الاختيار العلمي والتكنولوجي كمبدأ من أهم مبادئ التعليم العالي، والذي ترتكز عليه الثورة الثقافية بالجزائر حسب أهداف ومتطلبات تلك المرحلة، لكن بالنظر إلى المعطيات الإحصائية المسجلة لتطور أعداد الطلبة في التدرج، وما بعد التدرج، إضافة إلى عدد حاملي الشهادات، كانت عموما دون الأهداف الكمية المتوقعة نسبيا .

و في الواقع فلقد شهد عدد حاملي الشهادات الجامعية تطورا ملحوظا خاصة خلال سنوات (1983 و1985) على التوالي 10237 طالب ، 11713 طالب. وهذا يعود طبعا إلى بداية تطبيق الخريطة الجامعية التي جاءت من أجل تعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي تحتاجها القطاعات الاقتصادية، وهنا يكون الهدف الأسمى الذي جاءت من أجله الخريطة الجامعية.

شهد عدد طلبة الدراسات العليا تطورا ملحوظا خاصة خلال سنتي (1984 -1985) بلغ8597 طالب.بعدما كان العدد يشهد تطورا ضئيلا جدا طيلة سنوات 1981 و1983على التوالي 5429 طالب و 5722 طالب .

وفي هذا الإطار لم تكتف الدولة بتشجيع الدراسات العليا على المستوى الوطني، بل عملت على تقديم منح للتكوين بالخارج سواء في مستوى التدرج أو ما بعد التدرج. في حين شهد عدد طلبة التدرج المكونين بالخارج انخفاضا خلال سنة 1981 وارتفع العدد بعد ذلك من (77)

طالبا إلى (452) طالبا في العام الدراسي (1984-1985)، وكذلك الأمر بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج، فلقد شهدت تطورا خلال سنوات (1982-1985) من (2537 طالب) إلى (4940 طالب.(**وزارة الجامعات،1990 ، 11–34.)**

تبين المعطيات الإحصائية فيما يخص توزيع الطلبة حسب الاختصاصات بالمجموعات الكبرى في العام الدراسي (1979-1980) عن معدل كبير مسجل في العلوم الاجتماعية والآداب بنسبة 41,8% أما الباقي فيوزع بين العلوم الطبية وعلوم الأرض بنسبة 31,5% والعلوم الدقيقة و التكنولوجيا بنسبة 26,7%. وهنا يتضح أن تخصص العلوم الاجتماعية والآداب بقي إلى غاية بداية المخطط الخماسي الأول يحظى بنسبة كبيرة من أعداد الطلبة على الرغم من كل المجهودات التي تبذلها الدولة في سبيل تعزيز تخصص العلوم والتكنولوجيا حتى يستوعب قدر كبير من أعداد الطلبة.

لكن منذ سنة 1981 بدأت تتحقق نوعا ما الأهداف الوطنية التي دعت إلى دعم تخصص التكنولوجيا، حيث بلغت نسبة المسجلين به سنة 1985 إلى 26%، في حين انخفضت نسبة المسجلين في تخصص العلوم الإنسانية في نفس السنة إلى 28.9% . (**وزارة الجامعات ، 1991، ص.11).**

وهذا راجع إلى أن الدولة استطاعت أن تقدم الإعانات المادية والبشرية وحتى التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي. طبقا لما جاء به الإصلاح الثاني المتضمن إدخال التخطيط في المؤسسات التعليمية في بداية الثمانينات.

و حسب الأهداف الكمية التي جاء بها المخطط الخماسي الثاني فهي تشير إلى أن الجامعة يجب أن تستقبل (160.000) طالبا عند نهاية المخطط، أي بزيادة تقدر بـ: (52.000) طالبا بمعدل 43% وبزيادة سنوية متوسطة تقدر بنسبة 8,7% وفي هذا سوف يتم تصحيح توزيع الأعداد بين مختلف الشعب لصالح التكنولوجيا التي ستضم ثلث أعداد الطلبة (35%) بينما ينخفض عدد الطلبة في شعبتي العلوم الاجتماعية والطبية على التوالي من 08 إلى 10 نقاط لتبلغا على التوالي 22,6% و15,6%، وفي نفس الوقت ينبغي أن يضم تكوين التقنيين الساميين (25.000) طالب.

لكن بالنظر إلى المعطيات الإحصائية المسجلة سنة 1991 في الحولية الإحصائية الصادرة عن وزارة الجامعات تؤكد أن ارتفاع عدد الطلبة يفوق نسبيا ما جاء في المخطط من توقعات، فقد تطور عدد الطلبة خلال سنوات (1986-1990) من 122084طالب الى181350 طالب، وقدر معدل الزيادة بالنسبة لطلبة التدرج (20.000) طالب سنويا تقريبا، حيث قدر معدل النمو سنة 1987 بنسبة 17,37% لينخفض هذا المعدل إلى 12,7% سنة 1988، لينخفض بصورة أكبر سنة 1989 إلى 3,25%. أما بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج فإن عددهم شهد تطورا خاصة سنة 1987(11407 طالب) بمعدل نمو يصل إلى 14,37% .وهي نسبة بقيت تقريبا ثابتة إلى غاية سنة 1989(13367 طالب)، لتشهد سنة 1990 انخفاضا في معدل النمو قدر بـ: (-0,24)، وهذه المعطيات تبين أن تطور أعداد الطلبة على مستويي التدرج وما بعد التدرج شهدت انخفاضا انطلاقا منذ سنة 1989 وهي الفترة التي بدأت تظهر فيها الإختلالات داخل الأوساط الجامعية التي فرضت على الجامعة الجزائرية ضرورة التغيير. **(وزارة الجامعات، 1991، ص ص. 11 - 17.)**

أما بالنسبة لحاملي الشهادات الجامعية، فقد اقترح التقرير العام للمخطط في هذا المجال أنه ينبغي أن تقدم الجامعة 65.000 متخرج خلال المخطط بزيادة قدرها 56% مقارنة بالمخطط الخماسي الأول.إلا أن أعداد الطلبة المتخرجين ارتفع بمقدار (12.000) طالب تقريبا وقد وصل مجموع عدد المتخرجين إلى 92.262 طالب طيلة فترة المخطط **(1986-1990)** بمقدار زيادة يتراوح إلى (27.262) طالب مقارنة بما كان متوقع أي (65.000) طالب، وهذا الارتفاع يمثل نسبة 29,5%، **(وزارة الجامعات، 1991،ص.19).**ومنه يمكن القول أن الدولة استطاعت أن تلبي حاجياتها من الإطارات بشكل يفوق ما تحتاج إليه، لكن التساؤل: هل استطاعت أن تلبي هذه الحاجة حسب ما هو متوقع في التخصصات التي يتطلبها الاقتصاد الوطني؟

للإجابة عن هذا التساؤل يتبين من جملة الإحصائيات أن تخصص العلوم الدقيقة شهد تدني في عدد حاملي الشهادات وبقيت نسبة الطلبة المتخرجين من هذا التخصص دون مستوى التوقعات التي طرحت نسبة 18%، فالنسبة الحقيقية المسجلة بالنسبة لخريجي هذا التخصص تصل إلى 6,4% خلال سنة 1989، أما بالنسبة لتخصص التكنولوجيا الذي كان يشهد انضمام الطلبة له بصورة كبيرة فاقت التوقعات، فإن هذا الأمر انعكس على نسبة الخريجين حيث ارتفع

العدد خلال فترة المخطط من نسبة 20,2% سنة 1986 إلى 25,6% سنة 1989 وهذه النسبة تفوق ما كان متوقع خلال هذه السنة أي نسبة 24,7%.

أما تخصص العلوم الطبية والعلوم البيطرية، وإن كان يحظى بمكانة اجتماعية تظهر من خلال رغبة الطلبة وأوليائهم، فإن الدولة كانت دائما تسعى من خلال التعديلات التي كانت تجريها على نظام التوجيه من أجل فك الخناق عن هذا التخصص، ويمكن القول أنها نجحت في ذلك ولو بصورة نسبية قليلة فقد انخفضت نسبة المتخرجين بانخفاض نسبة المسجلين – كما لاحظنا سابقا- طيلة فترة المخطط، فإذا سجلت سنة 1986 نسبة 22,5% من حاملي الشهادات، فإن هذه النسبة قد انخفضت إلى 19,6% وهي أكثر نسبيا مقارنة بما جاء في التوقعات أي 18,5%، وكذلك الأمر بالنسبة لعلوم الطبيعة وعلوم الأرض فقد جاءت النسبة توافق التوقعات، بينما تخصص العلوم الإنسانية فقد شهد هو الآخر انخفاضا في عدد حاملي الشهادات من نسبة 40% إلى نسبة 34% خلال سنوات (1986-1989)، لكن هذه النسبة جاءت دون ما كان متوقع أي 32,1% سنة 1989. **(وزارة الجامعات، 1991).**

2- تطور الهيئة التدريسية :

إن التطور في أعداد طلبة التدرج وما بعد التدرج صاحبه تطور في الهيئة التدريسية، فإذا كان معدل التأطير الإجمالي المتوسط يبلغ مدرس واحد لكل تسعة (09) طلبة، ومعدل الجزأرة الشامل بلغ 60% في العام الدراسي (1979-1980)، فإن معدل التأطير الذي كان متوقعا خلال فترة المخطط الخماسي الأول يقدر بـ: مدرس واحد لكل تسعة طلبة، الأمر الذي يستدعي أن تكون الحاجة الكاملة للتأطير في شهر سبتمبر 1984 تبلغ (14.100) أستاذ أي تكون الحاجة إلى (7.700) أستاذ.

ومن أجل توفير هذا العدد تقرر في بداية المخطط ضرورة تكوين جزء منهم، بينما الباقي ستستمر الدولة في طلب الإطارات الأجنبية، ولأجل تعزيز التأطير بالجامعات تقرر بذل مجهود فيما يخص المدرسين الجزائريين الموجودين في الخارج، وهنا دعا المخطط لضرورة جعل مهنة الأستاذ الجامعي أكثر اجتذابا لا سيما فيما يخص توفير السكن **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، المخطط الخماسي الأول،ص. 125).**

هذه القرارات ما هي إلا حلول مستعجلة أتى بها المخطط نتيجة للآثار السلبية التي خلفها تطبيق إصلاح التعليم العالي خلال عقد السبعينات، والتي كانت أثاره واضحة كما بينا

سابقا في المشاكل المتعلقة بسوء ظروف عمل الأستاذ الجامعي، وقلة عددهم نتيجة لجوء عدد كبير من الأساتذة إلى قطاعات أخرى مغرية خاصة من حيث الجانب المادي.

أما فيما يتعلق بتطور الهيئة التدريسية خلال فترة (1981-1985) فبقيت دون مستوى التوقعات التي جاء بها المخطط حيث انتقل العدد الإجمالي للأساتذة من 6414 أستاذ إلى 8207 أستاذ وقدرت نسبة الجزأرة خلال نفس الفترة من 72,27 % إلى 77,51% **(وزارة الجامعات،1991 ،ص. 23.)**الأمر الذي عرقل السير الحسن لعملية التأطير. خاصة مع توافد الأعداد الكبيرة للطلبة. وفي هذا انعكاسات على نوعية مخرجات مؤسسات التعليم العالي التي يكون الأثر السلبي لها واضحا فيما يخص حاجة الاقتصاد الوطني ، الأمر الذي يزيد من فجوة الاختلال بين العرض والطلب للموارد البشرية التي حاولت الأهداف المسطرة في هذا المخطط تجاوزها، وإيجاد الحلول المستعجلة لها من أجل كف الطلب على الهيئة التدريسية الذي كثيرا ما كان يحتم على الدولة اللجوء إلى التعاون الأجنبي لكن على الرغم من هذا فلقد شهدت نسبة الجزأرة تحسنا، بحيث ارتفعت من نسبة 60% إلى نسبة 77,5% خلال سنوات (1979-1984).

فإن كان التقرير العام للمخطط الخماسي الثاني قدر الحاجيات من حيث الأساتذة بعدد يصل إلي (17.000) أستاذ أي بزيادة قدرها 7.000 أستاذ خلال هذه الفترة، فإن الهدف كان من أجل إعادة توازن توزيع التأهيل بصفة ملموسة لصالح صنف الأساتذة ومحاضري الجامعات الذين مازال عددهم غير كاف 526 أي نسبة 5,2% من الأعداد. **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، 1985،ص.49).** لكن المعطيات الإحصائية المسجلة تبين أن عدد الأساتذة الجزائريين في ارتفاع طيلة سنوات (1986-1990) بمقدار يصل إلى أكثر من 1.000 أستاذ سنويا تقريبا (من 11199 أستاذ إلى 14536 أستاذ خلال الفترة المذكورة). **(وزارة الجامعات، 1991،ص.23).** ولكن بالرغم من هذه الزيادة إلا أنها بقيت دون الحاجة التي طرحها المخطط وهي(17.000) أستاذ . مما يعرقل السير الحسن للتأطير داخل الجامعات الجزائرية التي كانت تحتاج (2913) أستاذ. الأمر الذي أثر على الجانب النوعي للتأطير في التعليم العالي.

3- التطور الكمي لهياكل الاستقبال :

أما بالنسبة إلى شبكة مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، فإنها كانت إلى غاية بداية المخطط الخماسي الأول تعاني وضعية سيئة خاصة من جانب الاستيعاب لأعداد الطلبة المسجلين. ففي هذا المجال كانت هذه المنشآت تتوفر على ما يقارب 4000 مقعدا بيداغوجيا غير مهيأ. إضافة إلى 5500 مقعدا بيداغوجيا كانت قد أنشئت مؤقتا في انتظار انتهاء البنايات المبرمجة. **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، المخطط الخماسي "1980-1984"،ص. 120)**، وهذا ما يفسر الخلل في التقديرات الناجم عن سوء التسيير ومركزية القرارات.

وللحيلولة من هذا الوضع تقرر تخصيص برنامج حقيقي بكل الوسائل الضرورية لإنجاز الخريطة الجامعية حسب ما نص عليها الميثاق الوطني لسنة 1976، والمؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني سنة 1979، وذلك من خلال إنهاء الورشات الجارية الإنجاز، خاصة جامعة الجزائر للعلوم والتكنولوجيا وتوسيع المراكز الجامعية السبعة (07) ومفهوم الجامعة القطاعية المرتبطة بالاقتصاد الجهوي بالإضافة إلى توسيع الجامعات الموجودة بالمناطق الكبرى للبلاد (الجزائر، قسنطينة، وهران وعنابة) وإنجاز المشاريع الكبرى المسطرة (عنابة، البليدة، جامعة العلوم الاجتماعية، مستشفى الجزائر الجامعي)، والمشاريع التي لم يشرع فيها بعد (جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا) أو التي سيتم تسطيرها المستشفى الجامعي بوهران وقسنطينة والبليدة والمراكز الجامعية الجديدة **(بن عكي محمد آكلي، مرجع سابق،ص.273)**.

وعموما إلى غاية 1977 كانت الجزائر تتوفر على ست جامعات اثنتان منها في العاصمة، واثنتان في وهران وخامسة في قسنطينة وسادسة في عنابة، كما أنشئت جامعة الأمير عبد القادر الإسلامية في قسنطينة سنة 1984، وبدأت الدراسة بها في نفس العام **(رابح تركي، 1989، 150)**، ومنه تجدر الإشارة إلى أنه إلى غاية قبل سنة 1981 كان يوجد (11) إحدى عشرة مؤسسة تعليم عالي فقط **(محمود بوسنة، 2001، 08)**.

إن تطور عدد طلبة التدرج، وما بعد التدرج والهيئة التدريسية، صاحبه تغير في حجم وعدد مؤسسات التعليم العالي، وذلك حسب ما جاءت به الخريطة الجامعية الموضوعة لآفاق سنة 2000، والتي رسمت التطور الجامعي بحيث تغطي شبكة التعليم الجامعي عند هذا التاريخ 28 مدينة تستفيد أربعة منها بالجامعات والأخرى بمعاهد وطنية.

وفي المخطط الخماسي الثاني تقرر إنهاء البرامج السابقة (أي ما تبقى من الإنجاز في المخطط الخماسي الأول) وتحويل المراكز الجامعية القديمة، ثم بعد ذلك يجب الشروع في دراسة البرنامج الجديد كمرحلة أولى للانطلاق، بحيث يتم إنجاز جزء منه خلال السنتين الأوليتين من المخطط.

جاءت قيود التمويل تشترط إعداد استراتيجية فعالة للإنجاز، بحيث تسارع في تقصير مدة الإنجاز على غرار ما كان يحدث من تأخير في المخططات السابقة، والذي كانت تنجم عنه مشاكل وعراقيل تؤثر في السير الحسن لعمل مؤسسات التعليم العالي. خاصة فيما يتعلق بمدى توفر عدد المقاعد البيداغوجية. و عليه فقد تطورت الهياكل البيداغوجية، فكانت 83 مؤسسة جامعية موجودة سنة (1986-1987) تتشكل من سبعة (07) جامعات وسبعة (07) مدارس عليا، وإحدى عشر (11) مدرسة لتكوين الأساتذة، ومدرستين لتكوين أساتذة التعليم التقني، وثلاث (03) معاهد وطنية للدراسات الإسلامية، وثلاثة وخمسين (53) معهدا وطنيا للدراسات العليا، وتتركز هذه المؤسسات في أكثر من (25) مدينة جامعية. **(صالحي صالح، زواوي موسى، 1999،ص.410).**

أمام التطور المذهل لأعداد الطلبة، توسعت مؤسسات التعليم العالي بالجزائر خاصة سنة 1989 حيث تقرر تحويل سبعة عشر (17) مركزا جامعيا لأن تصبح جامعات كاملة الشخصية، وذلك عند استكمال مقوماتها الأساسية من تجهيزات ومبان ومخابر وأساتذة وهي موزعة على عواصم الولايات التي لا توجد بها جامعات، ومن بين هذه المراكز التي تحولت إلى جامعات سنة 1989- تتواجد في الولايات التالية (باتنة، البليدة، تيزي وزو، سيدي بلعباس، مستغانم، سطيف وتلمسان). و يأتي التحويل بعد ذلك إلى المراكز المتواجدة بالولايات التالية (بجاية، بسكرة، أم البواقي، تبسة، الأغواط، المسيلة، المدية وبشار) وإلى جامعة إسلامية في قسنطينة، وإلى جامعة للعلوم الاجتماعية في العاصمة. **(رابح تركي، 1989،ص.150).** ولكن ما يؤخذ على هذا التطور الكبير في الهياكل ذات التكلفة الاقتصادية الكبيرة أنه لم يترافق مع استغلال عقلاني وصيانة كفؤة.

النتائج الايجابية للخريطة الجامعية.

بعد تطبيق الخريطة الجامعية يمكن القول أن هناك حجم من الإنجازات حققه قطاع التعليم العالي و تتمحور أساسا في الجزأرة، والتعريب، وديمقراطية التعليم العالي، والاتجاه العلمي والتكنولوجي.

فبالنسبة إلى الجزأرة استطاعت الجامعة الجزائرية أن تؤمن معظم احتياجاتها من الكفاءات الجزائرية في أغلب الفروع، ووصلت هذه النسبة إلى الحد الذي لا يؤثر فيه التعاون الأجنبي ماليا أو سياسيا أو إيديولوجيا في بلادنا، بحيث يبقى هامش فقط للتعاون العلمي والمعرفي يغطي عن طريق بعض الكفاءات الأجنبية في بعض الفروع من أجل تبادل الخبرات.

وفيما يتعلق بالتعريب، فعلى الرغم من الضغوط الخارجية لبعض الدول والمناورات الداخلية فقد سلك شوطا مهما، ووصل إلى نقطة اللارجوع وذلك بعد تعريب التعليم العالي، ثم تدريجيا تعريب العلوم الإنسانية وفضلا عن فروع علمية أخرى في العلوم الطبيعية والرياضيات والبيولوجيا، أما بالنسبة إلى ديمقراطية التعليم فقد تم كسر الاحتكار الطبقي في مجال التعليم العالي، وخاصة في بعض التخصصات وأصبحت الفرصة متاحة أمام الجميع.

أما ربط الجامعة بالتنمية فهو من أعظم الأهداف الاستراتيجية في التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، وإذا تأملنا التطورات التي شهدها قطاع التعليم العالي والتي أظهرت تزايد مخرجاته من كفاءات متنوعة الاختصاصات، تظهر إلى حد ما درجة المساهمة الكمية للجامعة في ميادين التنمية.

و عموما يمكن القول أن الجزائر استطاعت أن تجسد جملة من الأهداف منها وضع قاعدة قانونية تسير وفقها الجامعة الجزائرية، الأمر الذي لم يكن موجودا في السابق. و كذا تحقيق نسبة كبيرة من الجزأرة، خاصة بعد عودة الأفواج الهائلة من البعثات التكوينية إلى الخارج ،و الانتقال بنظام الدراسات فيما بعد التدرج من نظام (DEA)إلى (DES)، والدكتوراه الدرجة الثالثة إلى نظام الماجستير و دكتوراه الدولة ابتداء من 1987 ، كما سمح ذلك بجزأرة معظم التخصصات العلمية. و من النتائج الايجابية لتطبيق الخريطة الجامعية كذلك انتشار الجامعات و المراكز الجامعية ،و دعم مبدأ دمقرطة التعليم العالي الذي أصبح في متناول جميع فئات المجتمع ،و مجانية التعليم العالي وإتاحة الخدمات الجامعية ، و هذا ما لا يوجد في العديد من الدول العربية أو الغربية **(معتوق جمال قراءة نقدية لأزمة التعليم العالي بالجزائر، 2006، ص.30)** و بفضل تعريب العلوم الاجتماعية ارتفع إنتاج بحوث الماجستير و الدكتوراه إلى 655 بحث عام 1992 موزعة على جميع الاختصاصات منها باللغة العربية 51% **(العربي فرحاتي،2006، ص.134)**

يرى "غلام الله محمد" أنه منذ نهاية الستينات حُرّكت الجامعة في إطار الحركية الاجتماعية عموما، مما جعلها تخضع لمنطق أجنبي غريب عنها ،و قد أرضخت نهاياتها الأكاديمية لغايات سياسية تصدّق قانونيا السلطة، ويضيف أن الانجازات الجامعية ساهمت من الناحية الكمية في إعطاء نظرة حسنة عن الثورة الجزائرية، حتى يتبين تكفلها بطموحات المجتمع الجزائري.لكن هذا لا يعتبر إلا واجهة بعيدة عن الحلول العميقة، فكانت الاستعانة بأيديولوجية شعبية و اجتماعية حيوية لإعادة إنتاج نظام سياسي أحادي، غير ناجم عن طريق ديموقراطي انطلاقا من القاعدة .فقد وضع المقررين لهذا القطاع الإصلاحات الضرورية للمرحلة الانتقالية . و هم بهذا الإجراء لم يقوموا إلا بتصعيد شدة الوضع و مضاعفة الخلل الوظيفي و التباعد ،عاجزين عن تشخيص الوضعية .و لم يجدوا علاج مناسب للاضطرابات الناجمة عن الزيادة الديموغرافية للطلبة **.(Ghalamallah Mohamed , ,2003,P ,7.)**

خامسا : معوقات منظومة التعليم العالي ما بعد تطبيق الخريطة الجامعية.

لقد سبق التعرض إلى المشاكل الجامعية التي عانت منها مؤسسات التعليم العالي بالجزائر إثر تطبيق المبادئ التي أتى بها الإصلاح التربوي لعام 1971، وقد جاءت الخريطة الجامعية التي صودق عليها من قبل الحكومة سنة 1982، وظهرت بصورة جلية عام 1984 كتنظيم جامعي جديد يقلل من حدة تلك المشاكل المطروحة وذلك بتعديل أو تغيير لبعض توجهات الجامعة الجزائرية، إلا أن هذه الحلول سرعان ما خلقت مشاكل أخرى لا غنى عنها جاءت نتيجة سوء في التقدير والتسيير، وظهرت جليا منذ الشروع في الاستعمال الشكلي للخريطة، بعض الإختلالات المتفاوتة الدرجة منها: **(المجلس الأعلى للتربية، 1999،ص. 27)**.

1 - عدم احترام آجال إنجاز البنى التحتية، وما أنجر عنه من أعباء إضافية.

2 - تزايد يفوق التوقعات في عدد الطلبة الحائزين على شهادة البكالوريا نتيجة تعميم التمدرس وزيادة معتبرة في التعليم الثانوي.

3 - مردود ضعيف للجامعات نجم عنه تضخم تعداد الطلبة، خاصة في الجذوع المشتركة.

4 - تأخير في تكوين أساتذة التعليم العالي ناتج عن سوء تقدير لآجال التكوين وعدم عودة أعداد ما انفكت تزداد من المكونين في الخارج، وأيضا الانجذاب نحو قطاعات أخرى أكثر إغراء من حيث الظروف المادية.

وهكذا بدأت تظهر أولى الانحرافات:

- ضغوطات سياسية أدت إلى إنجازات لا تحقق أهداف الخريطة المسطرة، فلقد كان الشعار جامعة في كل ولايـة.

- التخلي عن بعض المشاريع (**U.S.S.A**) المركز الاستشفائي لباب الزوار، وهران... لصالح عمليات دقيقة لاسترجاع مقرات غير مؤهلة.

- تساهل كبير في فتح فروع تعتبر سهلة التنظيم مثل: الحقوق والآداب وذلك في حالة عدم توفر التأطير الكافي.

- ضغط كبير على التسجيل في العلوم الطبية نتيجة شدة ميل بعض الأسر والمترشحين إلى هذه الدراسات، ونوع من التساهل الهيكلي في مضاعفة الجذوع المشتركة في الشبه الطبي في المراكز الجامعية وغياب التثمين الاجتماعي للفروع الأخرى.

- تدهور متزايد ومقلق في شروط التكوين.

وقد جرت محاولة تصحيح هذه الإختلالات في إطار تحديث الخريطة الجامعية مع بداية سنوات الثمانينات، وبقيت المنهجية نفسها، أي أنها بقيت تعتمد على تعديل في "المصب" فلقد أعد المخطط دراسة حول الحاجيات من اليد العاملة حتى آفاق سنة 2000، مع ايلاء بعض العناية "للمنبع" أي تدفق حملة شهادة البكالوريا، ولآجل وضع حد للضغط على الدراسات الطبية، والفروع سهلة التنظيم تم إلغاء المراكز وتعويضها بمعاهد وطنية للتعليم العالي ذات العلاقة باختصاصات محددة واتخذت تدابير في مجال توجيه اختيارات الطلبة ما انفكت تزداد تشددا ، وأعيد تأكيد مبدأ "كل حائز على شهادة البكالوريا له الحق في مقعد بيداغوجي بالجامعة" في الخطاب السياسي. **(نفس المرجع،ص ص.27- 28).**

ويمكن القول أن سياسة التعليم العالي خلال فترة المخطط الخماسي الأول كانت مبنية أساسا على تقديرات جعلت من ضرورة ربط التعليم العالي بمتطلبات الاقتصاد الوطني غاية في حد ذاته، الأمر الذي جعل مراجعة البناء الهيكلي لمؤسسات التعليم العالي ونظام التوجيه الجديد يعاني خللا نتيجة سوء التقدير والتسيير إضافة إلى تأخر في إنجاز المنشآت في أوقاتها مما أثر على مبادئ التعليم العالي في حد ذاته، فكيف لا تتأثر علاقة التعليم العالي بمتطلبات القطاعات الاقتصادية الأخرى، الأمر الذي يعكس هذا التأثير على الأهداف الوطنية التي جاءت من أجلها سياسة التعليم

العالي التي ترتكز عليها الثورة الثقافية، والتي نادت بها جميع المواثيق الرسمية طيلة أكثر من عقدين من الاستقلال، وفي هذا تعارض بين النظرية والتطبيق.

بالرغم من كل التعديلات التي طرأت على الجانب القانوني والتنظيمي لمؤسسات التعليم العالي التي صاحبت تغير الظروف الاجتماعية- اقتصادية للمجتمع الجزائري، إلا أن قطاع التعليم العالي بالجزائر عان في شهد مجموعة من الإختلالات والعراقيل نعرضها فيما يلي:

1 - عدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على تكييف مناهجها ومحتويات التعليم بما يتوافق واحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ففي كثير من الأحيان يكون هناك تباعد كبير بين مخططي التنمية في البلاد وبين مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي عدم ربط البحوث العلمية بخطة التنمية في الجزائر.

2 - اضطراب في القوانين والتشريعات التي تحكم تسيير التعليم العالي، ولعل هذا راجع لحداثة التجربة.

3 - التغيرات المفاجئة لجهاز التسيير والإدارة وانعكاساتها السلبية، فما أن يتمكن الفريق الجديد من فهم المشكلات، وتصور الحلول حتى تتغير الوزارة، والمدراء العامين والعمداء، وهكذا **(صالح صالحي، زواوي موسى، مرجع سابق،ص. 416).** وفي هذا المجال يؤكد الملف التمهيدي لاستقلالية الجامعة.

- نقص في كفاءة العمال المسيرين.
- عدم تكييف القوانين والأنظمة.
- ترك الوظائف البيداغوجية لصالح الوظائف الإدارية.
- عدم قيام المجالس العلمية ومجالس التوجيه بدورها.
- نقل البيروقراطية إلى التوظيف والتعيين والترقية.
- الإدارة تقريبا غير موجودة على مستوى المعاهد، ومازالت تابعة لرئاسة الجامعة.
- تكاثر الأجهزة والمناصب خارج نطاق التنظيم.
- عدم الاستقرار في التكفل بالبحث العلمي (وحدات البحث، فرق البحث، دائرة البحث).
- نقص النصوص التنظيمية التي تسير الحياة داخل الجامعة.
- نقص في قنوات الاتصال الكفيلة بنشر المعلومات فيما بين المؤسسات ومحيطها.

- غياب تنصيب الأجهزة التي ينص عليها القانون الأساسي(مجلس التوجيه، مجلس المعهد)

- تنصيب أجهزة غير واردة في القانون (ديوان رئيس الجامعة).

- التسيير البيداغوجي الذي من المفروض أن يخضع لمشاورات المؤسسات الجامعية، إلا أن الوصاية هي التي تشرف على التوقيت اختبار المعلومات التخصصات.

- عدم وجود أي تقدير للمصاريف والحكومة هي التي تقوم بالمساعدات المالية للجامعات. **(الوزارة المنتدبة لدى الجامعات، 1989،ص ص. 05-24).**

- عدم التنسيق بين مختلف الجهات المعنية بالتكوين ، خاصة في ميدان البرامج، ولم يتم انشاء أول لجنة تنسيق لنظام التعليم إلا سنة 1986.

- عدم وجود إطار يتم فيه التشاور و برمجة التكوين في الخارج ،و أول هيئة وطنية تعمل في هذا المجال تم تأسيسها سنة1981، وحتى هذا التاريخ كانت لكل وزارة أو مؤسسة وطنية سياستها و طريقتها الخاصة في ميدان التكوين.

- عدم التنسيق بين مختلف القطاعات فيما يخص البحث العلمي، الأمر الذي طرح مشكل النوعية الإنتاجية للجامعة التي ركزت على الكم حساب النوع. **(أمينة مساك، 2008، ص.ص، 213-214)**

- في سنة 1981-1982 أصبح معدل الجزأرة 72 % من مجموع 9780 ، لكن يشكل المساعدون في مستوى نهاية الدراسة بالتدرج أكبر عدد بنسبة 61 % من مجموع الأساتذة الأمر الذي أثر على مستوى نوعية التكوين ، و ظل محل نقد كبير من قبل المختصين إذ يقول" Lies Mairi " "..ما الفائدة من إنتاج آلاف الطلبة إن لم يسمح لهم تكوينهم الذي كلفهم الكثير أن يعملوا بطريقة مجدية و ذات مردود من أجل المجتمع.

- أدى الارتفاع المذهل في أعداد التلاميذ التعليم الثانوي إلى ارتفاع الطلب على الجامعة وفي هذا الوضع شهدت الفترة أزمة اقتصادية خلقت صعوبات على مستوى توفير الموارد المالية و البشرية لقطاع التربية . وازداد الأمر حدة في منتصف الثمانينات حيث أصبح الطلبة يعانون من الظروف السيئة داخل الحياة الجامعية المتمثلة في ضغط العدد ، ومشاكل التدفئة ،و المياه،و النشاطات الثقافية،و الوجبات الغذائية غير المتوازنة ،و النقل الذي يتسبب في غيابهم أو تأخرهم **.(المرجع نفسه ،ص.180)**

ـ سجلت السنوات الجامعية نسبة مرتفعة جدا من الرسوب والانقطاع، خاصة من خلال السنة الأولى والثانية من الجذوع المشتركة، ويعود ذلك في الأغلب إلى عملية التعليم ما قبل الجامعي، لأن هذا الأخير لا يحتوي على برامج مدعمة بالنسبة للمواد التكنولوجية ومن جهة أخرى، فإن هذه النسبة العالية من الرسوب في الجذوع المشتركة، وخاصة التكنولوجيا منها تعود إلى الحملة التشجيعية الكبيرة التي أولتها الخريطة الجامعية لهذا النوع من الدراسة، وتلعب لغة التدريس هي الأخرى دورا هاما في نسبة الرسوب في هذه الفروع العلمية، لأن مرحلة التعليم ما قبل الجامعي كانت تكاد أن تكون معربة بكاملها سنة 1987، حتى أن الجامعة الجزائرية لم تتبن التعريب بشكل يتماشى مع المراحل التعليمية السابقة لها، خاصة بالنسبة للعلوم التكنولوجية، التي لم يعرب شيء من جذعها المشترك، وفي الغالب كان هذا عائقا في طريق نجاح الطلبة الذين يدرسون هذه الفروع بالفرنسية. **(نوار مربوحة، مرجع سابق،ص.86).**

ـ مشاكل و صعوبات التمويل نظرا لمشكل التسيير اللاعقلاني للموارد المادية

ـ عدم تفتحها على محيطها الاقتصادي الوطني و العالمي..

ـ عدم التوازن بين كفاءات الاستقبال و ارتفاع أعداد الطلبة.

ـ النقص الكبير في نسبة التأطير**(أمينة مساك،مرجع سابق، ص.169).**

سادسا :الأهداف الوطنية لسياسة البحث العلمي في علاقته بالتنمية خلال عقد الثمانينات .

لقد رأينا أن الهدف الأسمى لسياسة التعليم العالي بالجزائر هو ربط الأخير بالنشاطات الاقتصادية والاجتماعية، وغير بعيد عن هذا الهدف، يعتبر البحث العلمي أحد المقومات الأساسية التي أخذت جانب مهم من الاهتمام - كما لاحظنا في المخططات السابقة- من قبل الدولة، وذلك لإدراك مدى دوره وأهميته في بلوغ هذا الهدف، وبدأ ذلك واضحا من خلال كافة الخطابات السياسية والمواثيق الرسمية.

و في هذا الإطار جاء التأكيد حول أهمية البحث العلمي انطلاقا من اهتمام الدولة من أجل الارتقاء بهذا المجال، وتوجيهه في خدمة القضايا التنموية حيث نص الميثاق الوطني على ما يلي: "إن النهوض والارتقاء بالبحث العلمي في الجزائر، وخاصة توجيه هذا البحث إلى أن يأخذ بعين الاعتبار القضايا المحسوسة الخاصة بالبلاد. يسهم إلى حد كبير في توسع ودعم قدرة البلاد التكنولوجية، والتخفيض من نسبة تبعيتها إلى الخارج في هذا المجال. **(الميثاق الوطني،1976، 223).**

جاء في مضمون التقرير العام للمخطط الخماسي الأول: «أن التوجيهات في مجال البحث العلمي تمتثل لمضمون التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويجب قبل كل شيء أن

تستجيب للحاجات الاجتماعية الثقافية وحاجات التنمية الاقتصادية بالتعاون المتين مع بنيات البلاد ومع المؤسسات. وعلى هذا الأساس لابد من أن تفسح الفوارق بين البحث الأساسي التطبيقي والتطلعات غير السديدة والموارد الحقيقية المادية والبشرية المجال للتوجيهات القائمة على برامج إيجابية تعين على تحصيل المعرفة في البلاد **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، المخطط الخماسي(1980-1984)،ص.121).**

وكتجسيد لهذه الخطابات الرسمية، وأمام التفاوتات التي نتجت عن التطور الغير متوازي مع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية من جهة، ونشاطات البحث العلمي من جهة أخرى، بسبب الاعتماد كليا على التخطيط المركزي، جاءت مراسيم تقرر تنظيم جديد للبناء الهيكلي والتنظيمي للبحث العلمي بالجزائر.

1- البنية التنظيمية للبحث العلمي خلال النصف الأول من عقد الثمانينات .

لقد شهدت هذه المرحلة تطورا في التنظيمات البحثية، فإلى جانب المؤسسات التنظيمية التي أوكلت لها مهمة متابعة سير الأبحاث والإشراف على مراكز البحث الموزعة على كافة التراب الوطني هاته المؤسسات التي تتمثل في الهيئة الوطنية للبحث العلمي والمجلس الوطني للبحث جاء المرسوم رقم: 82-45 المؤرخ في: 23 يناير سنة 1982 والمتضمن إنشاء مجلس أعلى للبحث العلمي والتقني يرأسه رئيس الجمهورية والوزير الأول والقطاعات المعنية بالبحث وتنص المادة الثانية منه ما يلي: <تتمثل مهمة المجلس الأعلى للبحث العلمي والتقني في ضبط الاتجاهات الكبرى للسياسة الوطنية الخاصة بالبحث العلمي والتنمية التكنولوجية، وتنسيق استخدامها وتقييم تنفيذها>. وتنص المادة الرابعة منه: بأن يزود المجلس بأمانة يتولى إدارتها محافظ الطاقات الجديدة

وجاء إنشاء المجلس الأعلى للبحث العلمي والتقني في ظروف بلغ فيها استعمال مفهوم البحث العلمي والتقني، وما للثورة العلمية والتكنولوجية اهتمام من قبل القيادة السياسية للبلاد، ورأينا ذلك واضحا في مضمون الميثاق الوطني الذي سبق عرض إحدى نصوصه التي أكدت على ضرورة النهوض بالبحث العلمي الذي من شأنه أن يسهم إلى حد كبير في توسع ودعم قدرة البلاد التكنولوجية، وفي هذا الإطار نص الميثاق الوطني على: <أن اكتساب التكنولوجيا يشكل شرطا لابد منه للخروج من التخلف، واللحاق بالركب العالمي السائر نحو التقدم ويتم ذلك بواسطة طريقتين: طريقة التعليم وطريقة الحياة المهنية. وعلى هذا الأساس تعتبر التكنولوجيا من المقومات الأساسية للثورة الثقافية، وإحدى الدعائم التي يقوم عليها اختيار السلطة الثورية، فيما يتعلق باللجوء إلى التقنيات المتقدمة... على أن التمكن من التكنولوجيا

يجب أن يشمل جميع الأوساط التي يتألف منها النشاط الوطني حتى تضمن نتائجها كاملة> **(الميثاق الوطني، 1976، 220).**

ومن أجل تحقيق الأهداف الوطنية في مجال البحث العلمي تبع مرسوم إنشاء المجلس الأعلى للبحث العلمي والتقني إصدار مرسوم رقم: 82-46 المؤرخ في 23 يناير 1982، والمتضمن إنشاء محافظة للطاقات الجديدة بحيث يتولى إدارتها محافظ الطاقات الجديدة يتم تعيينه بمرسوم **(الجريدة الرسمية، العدد 05، صادرة في 1982/02/02)**، وتكمن مهمة محافظة الطاقات الجديدة في تطبيق السياسة الوطنية للبحث العلمي في ميدان الطاقات الجديدة والمجددة، وهي تحت وصاية رئاسة الجمهورية.

وبإنشاء هذه المحافظة تبنت الدولة منذ سنة 1982 سياسة جديدة براغماتية عقلانية وحتى شجاعة كرست إدارة السلطات العمومية العليا في منح الاستقلالية لتنمية قطاع البحث الحساس (الطاقة النووية، الطاقات المتجددة) والتكفل به. وبالتالي أصبحت محافظة الطاقات الجديدة التابعة مباشرة لرئيس الجمهورية تضم تحت وصايتها كلا من مركز العلوم والتقنيات النووية، ومركز البحث في الطاقات المتجددة التابعان أصلا للمنظمة الوطنية للبحث العلمي. **(س. كريم، ب. بلمير، 1996، 25-26).**

ونظرا لبروز أهمية ودور البحث العلمي والتقني من خلال الخطاب الرسمي والوثائق الإيديولوجية للدولة انعقد لأول مرة تحت رئاسة رئيس الجمهورية والأمين العام للحزب في الفترة من (23-25) فيفري 1982 الملتقى الوطني للبحث العلمي، حيث اجتمع فيه حوالي 600 باحث يمثلون مختلف الوزارات والقطاعات الاقتصادية من أجل دراسة النقص الموجود في مجال البحث العلمي، وتقييم ما تم التوصل إليه في السنوات الماضية، وذلك بهدف التنسيق بين فروع مجالاته المتعددة، ولقد جاءت مقترحات هذا الملتقى كما يلي: **(عبد المجيد بن أمبارك،مرجع سابق، 238)**

1 - تقوية المجلس الوطني للبحث العلمي، أو كل مؤسسة يجب أن تقوم بمهامها عن طريق بنية دائمة للتمويل (مجلس التخطيط) وتكوين علمي (مجالس علمية مختصة مكلفة بإنجاز المشاريع العلمية).

2 - تقرير مخطط للتكوين العلمي حتى يمكن صياغة المخطط الخماسي الثاني للتطور، وتطبيق البرامج الوطنية للبحث العلمي.

3 - تكوين هيئة وطنية للباحثين الذين يكلفون فقط بالبحث العلمي وتقوية النشاط.

4 - إعادة دمج البحث في الجامعة وخلق هياكل للتمويل.

5 - إعادة توجيه الهيئة الوطنية للبحث العلمي على أسس المراكز الوطنية أو الجهوية المكلفة بالتطبيقات العلمية.

6 - تطوير سياسة التعاقد في مجال البحث، طبقا لأهداف المخطط، وقصد تحديد درجة التدعيمات التي تخص نشاطات البحث.

7 - إنشاء وتطوير على مستوى الوزارات والمؤسسات العمومية هياكل ومديريات للبحث والتطور التي ستدمج في آليات قرارات البحث.

8 - تطوير سياسة البحث في المخابر والتجهيزات العلمية.

هذا ما يتعلق بأهداف الملتقى، وهو محاولة هيكلة مؤسسات ووحدات ومراكز البحث في مؤسسات حكومية تحت وصاية مؤسسة واحدة تتكفل بالتنسيق وهي المجلس الوطني للبحث العلمي.

وبالرغم من أن أعمال هذا المؤتمر كانت توحي بأن التحكم في التنمية قد أصبح ضروريا في تلك الفترة الأمر الذي يتطلب التحكم في العلوم والتكنولوجيا، وبالتالي إعطاء قيمة أكبر للرصيد العلمي والتقني، إلا أن تحليل الظروف التي جاء من أجلها هذا الملتقى تبين أنه شكل نقطة انعطاف حاسمة لمجرى البحث العلمي على مستوى الانشغالات السياسية، كما يمكن اعتباره الإطار المرجعي للتنظيم المستقبلي ومصير البحث بالجزائر فيما بعد **(نفس المرجع، 206).**

وانطلاقا من هذا جاء مرسوم رقم83-455 المؤرخ في 23 يوليو سنة 1983 المتعلق بوحدات البحث العلمي والتقني وتستند كيفية إنشاء وحدة البحث حسب المادة السادسة إلى المقاييس التالية:

- مدى أهمية أعمال البحث بالنسبة إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد في الأمدين المتوسط والبعيد.

- مدى ضخامة ودوام البرنامج العلمي و/أو التكنولوجي الذي تندرج فيه أعمال البحث هذه.

- أثر النتائج المنتظرة على تطور المعلومات العلمية والتكنولوجية وعلى الإنتاج أو تحسين الممتلكات أو الخدمات **(الجريدة الرسمية، 1983، المرسوم رقم: 83-455 المؤرخ في 23 يوليو).**

وكتجسيد لمضمون الميثاق الوطني لسنة 1976 المتعلق بالنهوض والارتقاء بالبحث العلمي في الجزائر بشكل يساعد دعم قدرة البلاد التكنولوجية جاء المرسوم رقم: 83-521 المؤرخ في 10 سبتمبر 1983 المحدد للقانون الأساسي لمراكز البحث المحدثة ،تكمن مهمتها في تنشيط وحدات البحث التابعة للسلطة الوصية نفسها إلى جانب مهمتها العامة المتمثلة في تطبيق برامج التنمية العلمية والتكنولوجية في الميادين التي يحددها المرسوم. **(الجريدة الرسمية، المرسوم رقم 83-521، 1983، 2273).**

ومنه يمكن القول أن كل هذا التنظيم للبناء القانوني والهيكلي للبحث العلمي بالجزائر خلال فترة المخطط الخماسي الأول ما هو إلا محاولة تصحيح العراقيل التي حالت دون تطوره، ودون تشكيل قاعدة أساسية لقيام سياسة علمية وطنية تأخذ كافة الأبعاد التنموية بعين الاعتبار، وما تشجيع إنشاء الوحدات العلمية ومراكز البحث إلا وسائل لتنفيذ برامج ومشاريع البحث المرتبطة بقضايا البلاد الاقتصادية والاجتماعية.

وعليه فإن تنظيم البحث العلمي إلى غاية سنة 1983 تميز بإنشاء تنظيمات بحثية على حساب أخرى، فإذا كان المرسوم الذي ألحق لمحافظة الطاقات الجديدة مركزين من أهم مراكز البحث العلمي التي كانت تابعة للهيئة الوطنية للبحث العلمي، والذين مثلا في مجال نشاط البحث بالهيئة ككل نسبة 71% من الإنجاز طيلة فترة المخطط الرباعي الثاني وحوالي 34,8% بالنسبة للمخطط الخماسي الأول. وبذلك فإن نشوء محافظة الطاقات الجديدة كان على حساب الهيئة الوطنية للبحث العلمي وتعتبر بذلك سنة 1982 بداية لحل الهيئة نتيجة شل حوالي 70% من نشاطها ومهامها الأساسية في إطار البحث العلمي. **(عبد المجيد بن أمبارك، مرجع سابق، 205).**

إضافة لذلك كله فهناك اعتبارات عدة ساهمت في تعجيل قرار حل الهيئة منها تقدير أهمية البحث العلمي في تلك الفترة، وعدم تمكنها من تحريك وإدارة البحث العلمي فيما بين مختلف القطاعات خاصة وأنها كانت تابعة لقطاع واحد هو التعليم العالي، إلى جانب حكم طبيعتها الجامعية الأكاديمية البحثية، الأمر الذي حال دون إحداث حركية فعلية بين البحث العلمي والقطاع الاقتصادي والاجتماعي. **(عزي عبد الرحمان، 1993، 41)**، وهو ما زاد من

فجوة الاختلال بين قطاع البحث العلمي والقطاعات الاقتصادية الاجتماعية الأمر الذي يحول دون الوصول للأهداف الوطنية للبحث العلمي.

وكنتيجة لكل هذه المشاكل والعراقيل تم حل الهيئة الوطنية للبحث العلمي، وتحويل أعمالها واختصاصاتها وفق المرسوم رقم: 83-733 المؤرخ في 1983/12/17 والتي تنص المادة الثانية منه: <بأن تؤول إلى الهيئات المعنية بهذا الغرض الأعمال والحقوق والالتزامات، والهياكل والوسائل والأملاك التي كانت تحوزها أو تسيرها الهيئة الوطنية للبحث العلمي> **(الجريدة الرسمية، المرسوم رقم 83-733، 1983، 3267)**.

وبعد حل الهيئة الوطنية للبحث العلمي جاء إنشاء هيكل إداري مركزي وفق المرسوم رقم 84-159 المؤرخ في 07 يوليو 1984، والمتضمن إنشاء محافظة للبحث العلمي والتقني مهمتها تتمثل في المساهمة في السياسة الوطنية للبحث العلمي والتقني ودعم الاستقلال التكنولوجي. **(محافظة البحث العلمي والتقني، 1986، 04).**

وهكذا تدعم البحث العلمي منذ سنة 1984 بمحافظة البحث العلمي والتقني(C.R.S.T) والتي أحدثت آليات للتنسيق والتخطيط ما بين القطاعات، ومهمتها الربط بين البحث العلمي والمتعاملين المعنيين في مختلف الميادين. وهي بذلك أول هيئة علمية تمكنت من تحديد عدد من البرامج الوطنية تميزت بالأولوية في محاولة للتوفيق بين العرض والطلب في سوق مجهولة على الإطلاق حتى ذلك الوقت هذا من جهة، ومن جهة أخرى قامت هذه المحافظة بتنظيم البحث سواء في مجال التشريع القانوني أو إنشاء هياكل أخرى للبحث.

فأصدرت نصوص خاصة بالباحثين من جهة، والبحث العلمي من جهة أخرى، كما قامت بإنشاء مركزين علميين هما(**CREAD**) و(**CRASC**) علاوة على إنشاء واحد وخمسين (51) وحدة بحث تبنت في إطارها أربعمائة (400) مشروع بحث في مجالات مختلفة، وتم وضع برامج مختلفة في عشرين مجالا. كما قامت في إطار تنظيم البحث بتشكيل فرق مختلفة للتشاور وتنشيط الدراسات العليا الوطنية، وبإنشاء وتنشيط العديد من المخابر الجامعية. **(عبد الكريم بوصفصاف، 2001، 25).**

من الملاحظ أن الأهداف الوطنية للبحث العلمي جاءت في المخططات التنموية السابقة، كلها تشير إلى ضرورة ربط نشاطات البحث العلمي بالانشغالات الاقتصادية والاجتماعية، إلا أن الوصول إلى هذه الأهداف انحصر في جعل البحث العلمي ليس هدفا في

حد ذاته، وإنما وسيلة لبلوغ الهدف الأسمى، وهو جعل البحث العلمي في خدمة المجتمع هذا الأمر الذي انجر عنه مشاكل وعراقيل أساسها قلة وضعف الطاقة العلمية وسوء التسيير.

ولتدارك هذه الوضعية التي حالت دون الوصول إلى تحقيق سياسة علمية للبلاد جاء المخطط الخماسي الثاني ليضع أبعادا علمية جديدة لم يتم التطرق لها في المواثيق الرسمية من قبل ولم يتم طرحها من قبل تقارير المخططات التنموية السابقة. لذلك جاءت الدعوة إلى ضرورة الارتقاء بالبحث العلمي تتضح من خلال ما نص عليها الميثاق الوطني" ..يتم تطوير البحث العلمي والتقني، الذي قطع منذ نشوئه خطوات لا يستهان بها على ضوء تطور سلك الأساتذة الجامعيين، وجزأرته وتقدم عملية تأطير فروع نشاطات البلاد، في مجموعها عن طريق تخطيط محكم يندرج ضمن انشغالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في مجموع قطاعات النشاط لأنه لا فائدة ترجى من بحث علمي يعيش في بروج عاجية". **(الميثاق الوطني، 1986، 166).**

إن الملاحظ هنا أن الهدف الوارد في الميثاق الوطني تعدى الهدف الأسمى الذي طرح من قبل، والذي أكد ضرورة ربط البحث العلمي الذي يتم بمؤسسات البحث العلمي بالانشغالات الاقتصادية والاجتماعية، ليشمل هذا الربط بعدا آخر يتمثل في علاقة البحث بالتعليم العالي والبحث التطبيقي حتى يكون للبحث العلمي علاقة أعمق بالاستثمار والإنتاج، وهذا يعني أن مبدأ جعل البحث العلمي وسيلة، قد بدأ النزوع عنه، وبالتالي اعتباره هدفا في حد ذاته وهو أمر لا بد منه، وذلك في إطار علاقة البحث العلمي والتعليم العالي والتنمية.

لقد كان البحث العلمي يشهد فراغا نسبيا سنة (1983-1985)، على اعتبار أنه كان يتم خارج مؤسسة الجامعة مثل المراكز أو المعاهد أو الدواوين، وذلك لأن مفهوم البحث العلمي كان يقتصر أو يعطي الصدارة لعلوم التكنولوجيا أساسا.

وللحيلولة جاء الميثاق الوطني ينص لأول مرة على دور الجامعة في مجال البحث العلمي كما يلي: "وعلى الجامعة الجزائرية، ومؤسسات التكوين العالي أن تجعل من مساهمتها الواسعة في البحث العلمي جسرا متينا يربطها بعملية التنمية الوطنية عن طريق إيجاد الحلول العلمية الملائمة للمشاكل التي تعترضها". وعموما جاءت الأهداف الوطنية التي يرتكز عليها تطور البحث العلمي والتقني كما يلي: **(نفس المرجع، ص. 167).**

- تطوير القاعدة البشرية.
- التقويم المستمر لرأس المال العلمي والتكنولوجي المكتسب.

- تعميم الثقافة العلمية والتقنية، لا سيما بتدعيم تعليم المواد العلمية في كل مستويات المنظومة التربوية.

- التحكم في الإعلام العلمي والتقني بمختلف أشكاله.

- دعم التشاور وتعميمه بين مؤسسات البحث العلمي والتقني، وهياكل الإنتاج قصد التكفل على الخصوص بالمشاكل الملموسة التي تواجه التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- الاهتمام بميدان العلوم الإنسانية نظرا لما يمكن أن تقدمه من حلول لكثير من القضايا الاجتماعية.

- والملاحظ على هذه الأهداف أنها تركز أساسا على ضرورة دعم وتطوير الطاقة البشرية العلمية وإدخال التخصصات العلمية في مستويات النظام التربوي بالجزائر الاهتمام بميدان العلوم الإنسانية في إيجاد كثير من القضايا الاجتماعية. والعمل على تنسيق التعامل والتعاون بين مؤسسات البحث العلمي وهياكل الإنتاج من أجل النهوض بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وفي مجال التنظيم يتعين تطوير الأشكال الجديدة لتعبئة طاقات البحث وعليه ستكون الخلية الأساسية للبحث وحدة البحث المكونة من باحثي مختلف القطاعات، مع العلم أن تشكيل هذه الوحدة سيخضع لمقاييس برنامج البحث أكثر مما يخضع لمقاييس التعبئة الإدارية، وبفضل هذا التنظيم المرن سيتمتع الباحثون بحرية الحركة مما يساعدهم على تحسين نجاعة البحث، ومن جهة أخرى يتم تطور تجمع أنشطة البحث والتعليم والإنتاج، مما سيسمح بمضاعفة المبادلات ما بين القطاعات، ويضمن التوزيع الأمثل للإعلام العلمي، ويضمن استعمال مهارات الباحثين والوسائل الوطنية على أحسن وجه ممكن **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، 1985، ص. 51).**

2- التطور التنظيمي للبحث العلمي خلال فترة المخطط الخماسي الثاني.

لقد جاء الميثاق الوطني "إن بناء نظام وطني للبحث العلمي والتقني الموجه والهادف بمثابة استثمار طويل المدى، وأداة تتحكم بها البلاد في مستقبلها. كما أن بروز مجموعة علمية ديناميكية تتوسع باستمرار يضمن للبلاد إعداد المستقبل، ويمكنها من أن تصبح عضوا عاملا ونشيطا في المجموعة الدولية. وعليه لابد من العناية الكاملة بالباحثين، والتكفل بتوفير احتياجاتهم حتى يتمكنوا من ممارسة أعمالهم في أحسن الظروف" **(الميثاق الوطني، 1986، 167).**

إن التأكيد على التنظيم الموجه للبحث العلمي والتقني، وخلق تنظيمات علمية تتعامل فيما بينها بصورة منسقة، لهو ضرورة علمية تجعل من البلاد عضوا نشيطا في المجموعة الدولية، ولعل الوصول إلى هذا الهدف لا يتم إلا من خلال الاهتمام بالطاقة البشرية العلمية، والعناية بالباحثين بممارسة أعمالهم البحثية.

وتنظيم البحث كما جاء في التقرير العام خلال فترة المخطط الخماسي الثاني يفرض تطوير الأشكال الجديدة لتعبئة طاقات البحث، وعليه كانت الضرورة تستدعي أن تضم وحدات باحثي مختلف القطاعات حتى يتمكن الباحثون بحرية الحركة مما يساعدهم على تحسين نجاعة البحث.

ولأجل ذلك جاء المرسوم رقم 86-52 المؤرخ في 18 مارس 1986 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال قطاع البحث العلمي والتقني. وهذا القانون يختلف عن المرسوم رقم: 77-115 المؤرخ في 06 غشت 1977 والمتضمن تحديد الشروط المتعلقة بممارسة مهام البحث التي يقوم بها أعضاء أسلاك المدرسين في التعليم العالي، هذا الأخير الذي جاء ضمن بنوده فرض لمهام البحث على الأستاذ وعلى الباحث أن يكون تابعا للتعليم العالي، لذلك ظل البحث موجها للحصول على شهادات جامعية، أي بحث أكاديمي، مما نجم عنه مشاكل بين قطاعي التعليم العالي والبحث العلمي.

وللحيلولة تم طرح الإطار القانوني الجديد الذي جاء به المرسوم رقم: 86-52 يتميز بفصل الباحث على الأستاذ، ويتضح ذلك من خلال ما تنص عليه المادة الثانية: <بأن الباحثين مكلفون بمتابعة وإنجاز أعمال البحث في ميدان علمي وتقني محدد قصد المجيء بحلول خاصة وجديدة للمشاكل المطروحة لتلبية حاجة سوسيو- اقتصادية أو تكنولوجية معينة.

إضافة إلى هذا على الباحث – يشير المرسوم- أن يشارك إضافة إلى الميدان العلمي والتقني الذي يعنيه في تحضير وتأطير تربصات التكوين والتحسين، وتنظيم محاضرات علمية وتقنية إلى جانب إعطاء دروس في أقسام التدرج في أقصى حد من الساعات، وتأطير مذكرات الماجستير وأطروحات الدكتوراه والمشاركة في مختلف لجان المناقشات. **(الجريدة الرسمية، العدد 12، 1986،ص ص.409-411).**

وبظهور قانون الباحث تم حل محافظة الطاقات الجديدة وإنشاء لدى رئاسة الجمهورية المحافظة السامية للبحث العلمي، وفق المرسوم رقم: 86-72 المؤرخ في 08 أبريل 1986، مهمتها تتمثل في تطبيق السياسة الوطنية للبحث من جهة، وتطبيق السياسة الوطنية في مجال

الطاقات البديلة من جهة أخرى، وذلك تبعا للقرارات التي تتخذها الحكومة، والأولويات التي تحددها، وذلك في إطار توجهات الميثاق الوطني

ولقد جمعت المحافظة السامية للبحث بين مهام كل من محافظة الطاقات الجديدة، ومحافظة البحث العلمي والتقني، بالإضافة إلى مهمتين رئيسيتين: مهمة عملية عمودية بغية تنمية الطاقات الجديدة مع إمكانية إنشاء مراكز بحث أخرى بضمان تواصل أحسن مع النظام الإعلامي، ومهمة تنظيمية عقلانية أفقية بهدف انتهاج سياسة تنشط وتنسق البحث بين مختلف القطاعات. **(س. كريم، ب. بلمير، مرجع سابق، 27).**

وعموما هناك ثلاث قطاعات تهتم بالبحث العلمي والتقني على الصعيد التأسيسي وهي: وزارة التعليم العالي، المحافظة السامية للبحث، قطاعات النشاط الاجتماعي والاقتصادي. ولتشجيع عملية البحث العلمي في الجزائر، أعيد تنظيم هذا الأخير في الجامعة سنة 1983، وذلك بإنشاء مراكز للبحث من جهة ومن جهة أخرى وحدات البحث العلمي والتقني، الخلية الأساسية التي تتفرغ للبحث، والتي تقوم على أساس برامج البحث لا على الارتباط الإداري.

ولقد سجلت سنة 1989 (56) مركز بحث وهي تتوزع حسب التخصصات إلى (11) في التكنولوجيا، (02) في الهندسة المعمارية، (01) في الهندسة الزراعية، (05) في الفيزياء، (05) في الكيمياء، (04) في الكيمياء الحياتية، (01) في الاقيانوسيات، (03) في علوم الأرض، (02) في المناطق القاحلة، (10) في العلوم الطبية، (01) في العلوم البيطرية، (10) في العلوم الاجتماعية، (01) متعدد التخصصات. ويضاف إلى هذا المراكز مركز البحث الفلكي، ومركز البحث في الاقتصاد التطبيقي.

كما يتم التشاور على برامج البحث في إطار لجان مختلطة تنشطها المحافظة السامية للبحث، وهذا من أجل تشجيع البحث على الصعيد الداخلي، وذلك فقط تجسيدا لما جاء في المواثيق الرسمية كما أوردنا سابقا، أما تشجيع البحث على الصعيد الخارجي، وتجسيدا للقرارات المتعلقة بالتعاون الدولي، تقوم هياكل البحث الجزائرية باتصالات دائمة مع مراكز البحث الأجنبية وتقديم تقارير عن بحوثها في الملتقيات والمؤتمرات واللقاءات العلمية الدولية، ومن بين الدول التي أبرمت معها هذه الاتفاقيات هي الاتحاد السوفياتي، وجمهورية الصين الشعبية، وفرنسا وتونس **(:(الدليل الاقتصادي والاجتماعي، مرجع سابق، ص. 268).**

3- تطور الهيئة العلميــة:

شهد قطاع البحث العلمي تطورا من حيث عدد مراكز البحث العلمي وفرق البحث على مستوى الجامعات خلال (1979-1983). انطلاقا من السنوات الأولى للمخطط الخماسي الأول، فبينما كان العدد يصل إلى (13) مركز بحث لسنة 1979، ارتفع العدد إلى (22) مركز بحث سنة 1982. كما تطورت فرق البحث على مستوى الجامعات من (66) فرقة بحث سنة 1979 إلى (110) فرقة بحث سنة 1983.(**عبد المجيد بن أمبارك،1987،ص. 208)** . وهذا يعود طبعا للاهتمام الكبير الذي شهده هذا القطاع في السنوات الأولى للمخطط سواء من حيث مراجعة تنظيم سيره، أو من حيث إنشاء هياكل بحثية أخرى مثل المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني ومحافظة الطاقات الجديدة سنة 1982، كما ساهم إصدار المرسوم المتعلق بإنشاء وحدات البحث ومراكز البحث سنة 1983 بمضاعفة العدد خاصة فرق البحث على مستوى الجامعات، كما أن إنشاء مراكز البحث كان على حساب فرق البحث، وتمت هذه العملية بتجميع فرق البحث الجامعية ضمن مراكز بحث مختصة خاصة سنة 1983.

وعموما صاحب تطور عدد مراكز البحث العلمي وفرق البحث على مستوى الجامعات تطورا أيضا في عدد الباحثين، خاصة أن سياسة التعليم العالي ساهمت بقدر كبير في توفير الإطارات الكفأة سواء على مستوى الصعيد الداخلي أو الخارجي (البعثات إلى الخارج)، وفي هذا الإطار جاء التقرير العام للمخطط الخماسي الأول ينص: <أن الهدف الأولي للبحث العلمي يكمن في إنشاء طاقة كامنة من الباحثين تكفي عددا، من شأنها أن تمكن اعتزام سياسة علمية وطنية، تضع البحث العلمي في خدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد... إن جزأرة إطارات الجامعة، وتحضير أعمال بحوث جبارة في الميادين الأولية وارتباطها مع المؤسسات الاشتراكية، وانشغالاتها على المدى الطويل في مجال البحث والتنسيق فيما بين كل المؤسسات لأجل استعمال وسائلها البشرية، والمادية بأحسن كيفية كل ذلك يشكل التوجيهات العامة في مجال البحث> **(وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، المخطط الخماسي "1980-1984"،ص ص. 121-122).**الأمر الذي استلزم من الهيئة الوطنية للبحث العلمي استيعاب ما يقارب (1205) باحث يعملون في نطاقها بحلول عام 1983 وهم يتوزعون حسب التخصصات بالتوالي: العلوم الاجتماعية بـ: (296) باحث، والعلوم البيولوجية الطبية بـ: (549) باحث، والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا وعلوم الأرض بـ: (360) باحث.

وتبين الإحصائيات أن عدد الأساتذة الباحثين قد ارتفع خلال سنوات (1980-1983) من (776) باحث إلى (1205) باحث، ويعود هذا الارتفاع إلى الأهمية التي أعطيت للأستاذ الباحث بإصدار المرسوم رقم: 115/77 المؤرخ في سنة 1977 والمتضمن تحديد شروط مهام البحث، كما أن الهيئة الوطنية للبحث العلمي كانت تشجع وتقدم العون ماديا لتحضير رسائل من درجة الماجستير والدكتوراه. وهنا كان التساؤل في تلك الفترة، هل دور الهيئة الوطنية للبحث العلمي هو من أجل البحث العلمي أم لتحضير الشهادات العلمية؟

وحسب المعطيات الإحصائية لسنة 1983، وصل عدد الباحثين في مراكز البحث التابعة للهيئة إلى (707) باحث، وتضم فرق البحث الجامعية التابعة دائما للهيئة ما يعادل (498) باحث، ليكون مجموع الباحثين (1205) باحثا، هذا ولقد عملت الهيئة على تكوين الباحثين ليتراوح عددهم خلال سنوات (1975-1983) إلى (296) باحث في كافة التخصصات. **(عبد المجيد بن أمبارك، مرجع سابق،ص. 225).**

ومنه يمكن القول أن المنظمة الوطنية للبحث العلمي بدأت بالعمل لتنمية البحث العلمي على محورين توجيهيين أساسيين: فبدأت أولا بوضع كل الجامعات ومعاهد ومراكز البحث مباشرة تحت مسؤوليتها، ثم قامت بعد ذلك بتعبئة الأساتذة وتشجيع تكوين الباحثين.

ويلاحظ أنه ما بين 1974 و1983 مولت الهيئة الوطنية للبحث العلمي **(ONRS)** 109 مشروع بحث داخل الجامعات و62 برنامج بحث خارجها، وقد مست هذه العملية(1400) باحث سنة 1982، وقد تمت مناقشة 200 رسالة **"Théses"** من الطور الأول والثاني في إطار هذه المشاريع الممولة، كما تم إنشاء عدة مخابر للبحث العلمي في عدة قطاعات.

جاء في المواثيق الرسمية التي صدرت في فترة المخطط الخماسي الثاني تشجيع البحث الجامعي ابتداء من سنة 1985 على نمط فرق البحث، أي إجراء البحث في إطار مجموعات من الباحثين تعالج إشكاليات محددة ومدروسة على مستوى المجالس العلمية والجامعة والوزارة الوصية، تسمى بمشاريع البحث التي تدوم في المعدل سنتين بتمويل من المؤسسة الجامعية، و شملت هذه العملية بعض النتائج الأساسية سواء تعلق الأمر بإرساء بعض تقاليد البحث العلمي أو في معالجة الإشكالات التي لم يكن الإمكان معالجتها لولا ما

توفره هذه التجربة من بعض الإمكانيات والحوافز**(عزي عبد الرحمان،مرجع سابق،ص ص. 42-41).**

إن عدد مشاريع البحث الخاصة بالعلوم الاجتماعية أقل عددا(136) سنة1986 و (145) خلال 1989. أما المشاريع المتعلقة بالعلوم الدقيقة والتكنولوجيا فقد شهدت تطورا خاصة سنة 1988 حيث وصلت إلى (213).لكن ما يمكن ملاحظته هو انخفاض عدد هذه المشاريع في كافة التخصصات، خاصة سنة 1989 وهي بداية تأزم الوضع العام للاقتصاد الوطني. **س. كريم، ب. بلمير، 1996، 28.**

كما تطورت خلال هذه المرحلة عدد الأطروحات في مختلف فروع العلوم، وبلغت مع نهاية الثمانينات أكثر من (509) أطروحة تعالج موضوعات متعددة مرتبطة بمشكلات التنمية كما تطور عدد الباحثين من (500) باحث سنة 1983 إلى (1850) باحث سنة 1987، وإلى أكثر من (2000) باحث سنة 1990 **(صالحي صالح، زواوي موسى، مرجع سابق،ص. 412)**، ولقد تبنت المحافظة السامية للبحث (440) مشروع بحث بلغ فيها معدل عدد الباحثين (2700) باحث في الفترة من (1986-1989) **(نفس المرجع ،ص. 27).**

سابعا: أهم العوائق التي أدت إلى اختلال البناء التنظيمي لسياسة البحث العلمي بالجزائر.

نظرا لتوجهها الجامعي المحض، لم تتمكن المنظمة الوطنية للبحث العلمي من إحداث تلاق وتلاحم بين القطاعات المستخدمة والباحثين، وحتى المحيط الاقتصادي والاجتماعي لم يكن مستعدا لمثل هذا التلاحم المنشود، حيث أن القطاعات الاجتماعية الاقتصادية كانت منشغلة ببناء جهاز الإنتاج الاقتصادي بالتعاون التقني مع الأجانب، ولم يسمح حتى إنشاء المجلس الدائم للتخطيط والبحث المنبثق عن المجلس الوطني للبحث برسم إستراتيجية واضحة للتنمية في ميدان البحث العلمي على المدى البعيد **(نفس المرجع،ص. 25).**

أيضا ما كان يؤخذ على المجلس الوطني للبحث في تلك الفترة أنه يمثل سلطة لا منازع لها بصفته الهيئة الرئيسية للحوار والتشاور بين ممثلي الأسرة العلمية، وممثلي القطاعات الأخرى للنشاط الوطني، ومثل هذه السلطة لا يمكن ضمانها إلا من خلال التمثيل الصحيح لمختلف الأطراف الذين يفترض أن يكونوا داخل المجلس، إلا أن الواقع لم يكن دائما على هذه الحال من وجهة نظر الأسرة الجامعية العلمية، مما أدى إلى إضعاف النقاش الجاري داخل الهيئة والتوصيات المصادق عليها بها **(سفير ناجي، 1989، 49).**

وهكذا لم يقم المجلس الوطني للبحث بالدور الذي يجب أن يلعبه، فلقد تعرض خلال دوراته الخمس إلى مناقشة العديد من المشاكل لكنه لم يقم بالحلول اللازمة، فقد ظلت الأشغال على مستوى الجامعة. وتميزت التوصيات وحتى المخطط بالعموميات يصعب تحقيقها في الواقع، فكان لعدم ديمومة اللجان المختصة ،وانقطاع الأشغال تأثيرا سلبيا عرقل المجلس الوطني للبحث، مما جعله بعيدا عن تحقيق الأهداف المسطرة له. فلم يتحقق الاتصال بقطاع الإنتاج، ولا علاقة بين البحث والإنتاج فظل البحث ظاهرة هامشية.

والجدير بالذكر أن الطابع الاستشاري منع المجلس الوطني للبحث من القيام بواجبه لعدم صلاحيته باقتراح استراتيجية للبحث وتحديد الأهداف العلمية والتكنولوجية طبقا لاختيارات بلادنا، وحاجياته التنظيمية لعلميات البحث حسب سلم تصاعدي وتجنيدها مباشرة بمخططات سنوية. **(عبد المجيد بن أمبارك، مرجع سابق،ص. 201).** كما يؤخذ على الهيئة الوطنية للبحث العلمي أنه بحكم طبيعتها الأكاديمية البحثية، فإنها لم تستطع إحداث حركية فعلية بين البحث العلمي والقطاع الاقتصادي والاجتماعي.

أما فيما يتعلق بأهم العراقيل التي عانت منها سياسة البحث العلمي بالبلاد خاصة في مرحلة تطبيق المخطط الخماسي الثاني فانه يمكن القول بأنه على الرغم من كل النقائص التي شهدتها المحافظة السامية للبحث، إلا أنها أدت مهامها بصفة جيدة .وبذلك تطور قطاع البحث العلمي وأصبح مكسبا لا نقاش فيه، وكان من الممكن أن تؤدي المحافظة السامية للبحث مهامها على وجه أحسن لو تحصلت على غلاف مالي مناسب، يسمح لها بضبط ومراقبة تنفيذ برامج البحث على المستوى الوطني.

وإذا كانت الجامعة بدأت منذ سنة 1985 في تجربة البحث العلمي على نمط فرق البحث، وبالرغم من النتائج الإيجابية التي حققتها، إلا أنه ما يؤخذ على هذه التجربة أنها شهدت عدة اهتزازات في هيكلتها وإدارتها والالتزامات المنوطة بها.

و عموما يمكن القول أن طيلة هاته السنوات و بعدما تأكد للسلطات العليا للبلاد أن التحكم في التنمية أصبح يستلزم التحكم في العلوم والتكنولوجيا. فقد بادرت منذ سنة 1982 بتغيير مجرى البحث العلمي كمحاولة لأجل تقريبه من مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية. لكن نظرا لعدم إيجاد سبل كفيلة لتحقيق هذا الهدف فقد إنشغلت القطاعات الاقتصادية ببناء جهاز الإنتاج الاقتصادي بالتعاون التقني مع الأجانب، في حين أن البحث العلمي ظل تنظيمه يعاني مشاكل نتيجة سوء التسيير ما أدى إلى حل هياكل مركزية وتنظيمات بحثية، وإنشاء أخرى على حسابها في فترات زمنية قصيرة. حتى أن بعض التنظيمات البحثية التي تتميز بصبغة إستشارية همشت أدوارها بفعل التخطيط المركزي، وظلت بالتالي الأبحاث خلال فترة تنفيذ المخطط الخماسي الأول تنحصر في البحوث الأكاديمية والتي بدورها كثيرا ما كانت تتم داخل المؤسسات الجامعية، كما تميزت توصيات لجان البحث والمخططات الوطنية للبحث بالعموميات بحيث يصعب تحقيقها في أرض الواقع.

أما المخطط الخماسي الثاني (1985-1989) فقد جاء يدعو إلى متطلبات البناء الإشتراكي وتقوية إستقلالية الإختيارات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، إلى جانب تلبية إحتياجات السكان ومواصلة النمو فيما يتعلق بالانتاج والاستثمارات. وبقيت الدولة إلى غاية نهاية هذا المخطط تنتهج سياسة تثمين طاقة التحويل، وتهتم بتنشيط الصناعة الفرعية. وعموما وكما جاء في التقرير العام للمخطط الخماسي الثاني أن ضخامة التنمية وتشعبها سوف لن يسمح فصاعدا للدولة بأن تتحمل التمويل شبه الكلي للتنمية. هذا القرار الذي تأكد بصورة فعلية

بعد الأزمة العالمية لسنة 1986، وهو الحدث الذي غير مجرى السياسة العامة للبلاد ومن ضمنها قطاع التعليم العالي الذي تم في إطاره طرح ملف استقلالية الجامعة، ولحقه تعديل للأطر القانونية المتعلقة بالبناء الهيكلي لمؤسسات التعليم العالي.

لكن رغم هذا فقد بقيت هاته المؤسسات تشهد ارتفاعا متزايدا لأعداد الطلبة، في مقابل ارتفاع قليل للهيئة التدريسية، خاصة من ذوي التأهيل العالي الأمر الذي أثر على نسبة التأطير نتيجة تطور الكم على حساب النوع. وهكذا فالتطور الذي حدث على صعيد مؤسسات التعليم العالي في فترة المخطط الخماسي الثاني لم يترافق وتكيف مناهج ومحتويات التعليم مع احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية نتيجة اضطراب القوانين والتشريعات التي تحكم المؤسسات. فالوظائف البيداغوجية تترك لصالح الوظائف الإدارية، وتقدير مصاريف الجامعات تشرف على إعدادها الحكومة.

أما على صعيد البحث العلمي خلال هذه الفترة فقد شهد تغييرا في التوجه تمثل أساسا في تعديل وجهة النظر التي كانت تربط البحث العلمي الذي يتم بمؤسسات البحث العلمي بالانشغالات الاقتصادية والاجتماعية، إلى تأكيد أكثر لعلاقة البحث بالتعليم العالي والبحث التطبيقي حتى يكون للبحث العلمي علاقة أعمق بالاستثمار والإنتاج. وبالتالي تأكيد دور الجامعة في مجال البحث العلمي لكن ما كان يؤخذ على هذا التوجه الجديد أنه إلى جانب تحقيق تطور في قطاع البحث العلمي الذي أصبح مكسبا لا نقاش فيه في تلك الفترة. فقد عان هو الأخر مشاكل عدة؛ ففي مجال البحث عموما كان من الممكن أن تؤدي المحافظة السامية للبحث التي تشرف على تطبيق السياسة الوطنية للبحث مهامها كاملة على أحسن وجه لو تحصلت على غلاف مالي مناسب، أما في مجال البحث الجامعي فقد شهد كذلك عدة اهتزازات في هيكلته وإدارته و الالتزامات المنوطة به.

أولا: المقاربة النظرية:

نظرية الأنساق الاجتماعية: تعود نظرية الأنساق إلى اهتمامات علماء البيولوجيا وخاصة "لدونج برتلانفي"L.V.Bertalanffy" حيث عرض في بداية الخمسينات أسس أفكاره التحليلية البيولوجية عن طريق ما يعرف بنظرية الأنساق العامة، ثم بعد ذلك استحوذت على اهتمام العديد من علماء الإجتماع والنفس والتربية، وكان لنمو علم اجتماع التنظيم وتطوره أهمية خاصة في استخدام هذه النظرية لدراسة التنظيمات الإجتماعية.

وتعد محاولة عالم الإجتماع التنظيم "شارلز بروو" "C. Berrow" من المحاولات الهامة التي حاول فيها أن يستخدم هذه النظرية في دراسة القوة التنظيمية داخل مجموعة من المستشفيات الجامعية التعليمية محللا البناءات الداخلية ومدى الدور الذي تشكل به التنظيمات الآراء و الإتجاهات والسلوك لأعضائها، كما استخدمت الاتجاهات الحديثة هذه النظرية في تحليل مظاهر التغيير التنظيمي، والعلاقات المتبادلة بين التنظيمات باعتبارها أنساقا فرعية وبقية الأنساق التنظيمية الأخرى التي توجد في البيئة الخارجية. كما استخدمت الاتجاهات الحديثة هذه النظرية في تحليل مظاهر التغيير التنظيمي والعلاقات المتبادلة بين التنظيمات باعتبارها أنساقا فرعية وبقية الأنساق التنظيمية الأخرى التي توجد في البيئة الخارجية.

ومن ناحية أخرى حاول علماء النفس الإجتماعي أن يستخدموا نظرية الأنساق الإجتماعية لدراستهم للعديد من التنظيمات الإجتماعية، ومن بينهم "كارتز" "Kartz" و"كاهن" "Kahn" والذين إهتما بمداخل الأنساق المفتوحة لدراسة العديد من التنظيمات الحديثة في المجال الصناعي للتعرف على المشكلات التي توجد في الأنساق الداخلية للمصانع والشركات وعلاقتها بالتنظيمات الخارجية.

وبصفة عامة يرى أنصار نظرية الأنساق الاجتماعية أن الأنساق المفتوحة تؤدي دورها في عمليات تنمية المجتمع وحل مشكلاته المتعددة وتنقسم إلى قسمين أساسيين هما أولا: الأنساق المفتوحة والتي تتفاعل مباشرة مع بيئتها وثانيا الأنساق المغلقة والتي تكون عكس الأولى ولا تتفاعل مع البيئة المحيطة بها.

ويركز علماء نظرية الأنساق الاجتماعية على النوع الأول من الأنساق لدراستها وتطبيقها في تحليلاتهم على المؤسسات التعليمية مثل المدارس والجامعات، مؤكدين أنه لا يمكن أن تعيش أو تستمر مؤسسة تعليمية بدون انفتاحها وتعاملها مع البيئة الخارجية التي تحيط بها. **(عبد الله محمد عبد الرحمان، 1991، 196-197)**.

ولأن استخدامات نظرية الأنساق الاجتماعية شملت العديد من الدراسات التنظيمية المتنوعة فإن علم الاجتماع التربوي تطور بتطور النظرية السوسيولوجية لعلم اجتماع التنظيم فظهرت دراسات ركزت على تحليل العلاقة بين التنظيمات والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الجامعية وبين المؤسسات الاجتماعية والصناعية والاقتصادية التي توجد بالمجتمع المحلي، وذلك محاولة لتبيين طبيعة الجامعات كأنساق مفتوحة تؤدي دورها في عمليات تنمية المجتمع وحل مشكلاته المتعددة.

وتحاول بعض الدراسات أن تحلل طبيعة المؤسسات التعليمية ودورها في المجتمع، خاصة أن هذه المؤسسات تعتمد على مصدر المدخلات Inputs من المجتمع الذي تعيش فيه وتشمل هذه المدخلات؛ كل مضمون العملية التعليمية كما تعتبر مخرجات Out puts المؤسسات التعليمية عنصرا أساسيا لتوضيح نوعية هذه العلاقات المتبادلة، علاقة الجزء بالكل. ومن ثم أصبحت علاقة المدخلات – المخرجات للمدراس والمؤسسات التعليمية الجامعية أحد الإهتمامات الحديثة التي يتناولها العلماء والمهتمون بقضايا التعليم في الوقت الحاضر.

تمثل المدخلات محصلة الأشياء التي تحصل عليها المؤسسات التعليمية من المجتمع، وتتمثل في المعرفة، القيم، الأهداف، الموارد المالية. كما تشير العملية التعليمية والأكاديمية إلى مجموعة العناصر المتداخلة التي تفسر الدور الوظيفي والبنائي الذي تقوم به المؤسسات التعليمية في المجتمع، أما المخرجات فهي تشمل حصيلة التفاعل للعملية التعليمية والأكاديمية، ونوعية فئة الخريجين منها والتي تكون مؤهلة لخدمة المجتمع.

إن تحليل مكونات المدخلات والمخرجات للمؤسسات التعليمية يكشف بوضوح مدى نوعية أنماط التفاعل المستمر بين تلك المؤسسات وغيرها من المؤسسات الإجتماعية. لذلك جاءت الإهتمامات الحديثة في العلوم الإجتماعية تؤكد على نظرية النسق المفتوح دون

المغلق لدراسة المؤسسات التعليمية، وذلك عن طريق تبني المدخل المحتوي أو البيئي. قصد تحليل العلاقة بين المدخلات والمخرجات ومضمون العملية التعليمية التي تتم داخل هذه المؤسسات. وذلك من خلال دراسة كافة أنماط التفاعل الداخلية، وعمليات الكفاءة والإنجاز، وتحليل نوعية التكنولوجيا المتطورة وأثرها على تغير الأنماط البنائية والوظيفية للمؤسسات التعليمية.

وعموما يحاول أنصار مدخل المحتوى البيئي بدراسة جميع عناصر السلوك الفردي والتنظيمي داخل المؤسسات التعليمية لمعرفة أنماط العلاقات المتفاعلة بين تلك المؤسسات وبيئتها الخارجية ، وإلى أي حد تؤثر نوعية هذه العلاقات على تأدية الأهداف والإستراتيجيات العامة التي تسعى لتحقيقها المدارس والجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم المختلفة في المجتمع. وهذا من شأنه أن يعزز فهم السلوك التنظيمي والتأثير البيئي الخارجي. (**عبد الله محمد عبد الرحمان، 1991، 200-203**).

ومنه فالفرق يتضح بين مدخل المحتوى البيئي، ونظرية النسق المفتوح. ففي حين يحاول المدخل الثاني أن يبرز في دراسته للمؤسسات التعليمية من خلال العلاقة المتبادلة بين هذه المؤسسات، وبين المجتمع الذي توجد فيه يحاول المدخل الأول أن يركز في تفسيراته للمؤسسات التعليمية مكونات البيئة الداخلية التنظيمية، وتحليل العناصر الوظيفية للمؤسسات بصورة أكثر تحليلا من مدخل النسق المفتوح.

فقد كشف تحليل التراث النظري المتضمن العلاقة بين التعليم العالي و التنمية مقدار تداخل هذه العلاقة بين العديد من العلوم الاجتماعية، واهتمامات المتخصصين في فروعها المعرفية المختلطة. واتضح ذلك من خلال إسهامات أنصار نظرية التحديث لقضايا التنمية وجهودهم في دراسة العلاقة بين التعليم والتنمية والدور الذي تؤديه الجامعات في تحديث المجتمع.

ثانيا : الإجراءات الميدانية.

1 -**المجال المكاني للدراسة:**أجريت الدراسة الميدانية على مستوى أقسام علم الاجتماع في ثلاث جامعات تقع في الشرق الجزائري و هي .

جامعة بسكرة: تقع جامعة محمد خيضر-بسكرة على بعد حوالي كيلومترين (02 كلم) عن وسط مدينة بسكرة على الطريق المؤدي إلى مدينة سيدي عقبة.أنشأت جامعة محمد خيضر بالمعاهد الوطنية الآتية:

1- معهد الري (المرسوم رقم: 254-84 المؤرخ في: 18-08-1984).

2- معهد الهندسة المعمارية (المرسوم التنفيذي رقم: 253-84 المؤرخ في :05-08-1984).

3- معهد الكهرباء التقنية في عام 1986 (المرسوم التنفيذي رقم: 169-86 المؤرخ في : 18-08 1986. تحولت هذه المعاهد إلى **مركز جامعي** بمقتضى المرسوم رقم: 295-92 المؤرخ في: 1992-07-07.

و بصدور المرسوم رقم: 219-98 المؤرخ في: 07-07-1998 تحول المركز الجامعي إلى **جامعة تضم ثلاث كليات** و سبعة أقسام. كما تم إضافة كلية رابعة بعد ذلك. و بمقتضى المرسوم رقم: 90/09 المؤرخ في: 17-02-2009، أصبحت الجامعة مشكلة من ست (06) كليات و واحد وثلاثين (31) قسما تضم مختلف الميادين و التخصصات.

جامعة سطيف: أنشئ المركز الجامعي ـ سطيف بموجب المرسوم رقم 78/133 في 09 أفريل 1978 وقد بلغ عدد طلبته حينها 242 طالبا موزعين على ثلاثة معاهد : العلوم الدقيقة، العلوم الاقتصادية واللغات الأجنبية وفي الثمانينات توسعت القطاعات الإستراتيجية في الجزائر، ومنها قطاع التعليم العالي الذي أخذ سنة 1984 شكل المعاهد الوطنيــة. وقد تم فتح معاهد وطنيـة في الإعلام الآلي والكيمياء و البيولوجيا والعلوم الاقتصادية والإلكترونيك و الميكانيك.

في أوت 1989 حولت المعاهد الوطنية إلى جامعة،أطلق عليها سنة 1992 اسم المجاهد المرحوم "فرحــات عبــاس" تتربع على مساحة قدرها بحوالي 186 هكتارا. وتطبيقا للتنظيم الهيكلي الجديد للتعليم العالي والبحث العلمي تم خلال السنة الجامعية 2000/1999 تقسيم الجامعة إلى ست 06 كليات تتوزع على ست مجمعات جامعية هي كلية علوم المهندس، كلية

العلوم،كلية الطب،كلية الحقوق،كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية.

في سنة 2005 تبنت جامعة فرحات عباس نظام التعليم العالي(ل.م.د)، وقد بلغ التعداد الإجمالي للطلبة في التدرج أزيد من 54 ألف طالب في الموسم الجامعي 2010/2009 .و2002 طالبا في ما بعد التدرج (ماجستير، دكتوراه) ويتولى التأطير البيداغوجي في الجامعة 1347 أستاذا.

سايرت جامعة سطيف نظام التعليم العالي الجديد المسمى نظام "ل.م.د" إذ بدأ العمل به سنة 2005 حيث تخرجت أول دفعة في جوان 2008 ..وحاليا يتلقى خريجو هذه الدفعة تكوينهم في الأولى ماستر وسيواصلون بعد تخرجهم سنة 2010 تكوينهم في الدكتوراه .فالجامعة توفر التكوين في مستوياته الثلاث : ليسانس- ماستر- دكتوراه، إلى جانب التكوين يشهد مجال البحث العلمي بجامعة فرحات عباس تطورا إذ تحصي الجامعة 34 مخبر بحث معتمد ، كما استفادت جامعة فرحات عباس من ثلاث 03 وحدات بحث.

(أمين حداد، http://mobile.setif.net/spip.php?page=article&id_article=997

جامعة باتنة: مرت بعدة مراحل في هيكلتها و تنظيمها من خلال إنشاء المعالم الأولى في تاريخها خلال شهر سبتمبر عام 1977 و ذلك بموجب مرسوم رئاسي رقم77-79 الصادر في يونيو 1977 .و هو تاريخ إنشائه كمركز جامعي يتألف من اثنين من المعاهد الجامعية للتعليم العالي هما : معهد العلوم القانونية و الإدارية و معهد الآداب . و قد انطلقت المعاهد السابقة في وظائفها بقاعات المزرعة الفلاحية الكائنة بالمنطقة الصناعية . و في عام 1979 شهدت افتتاح ثلاث فروع جديدة :العلوم الدقيقة – العلوم التكنولوجية – العلوم البيولوجية .

وفي سنة 1980 تم تشييد معاهد الزراعة و الطب البيطري فتحصل المركز على مقر المستشفى القديم كمقر له . أما عام1985 أعيد هيكلة المركز الجامعي إلى ليضم 6 معاهد وطنية للتعليم العالي . و تم إنشاء أربعة معاهد وطنية هي : معهد الميكانيك ، الزراعة ، العلوم البيطرية و الطبية و اللغات و الأدب العربي والري ،. و في 1990 ألغي نظام المعاهد و استبدل بالجامعة التي ضمت عدة معاهد.

(http://ub3.univ-batna.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=2)

المجال الزمني: استغرق إعداد الدراسة بالتحديد **(ديسمبر2007 إلى نهاية ماي 2011).**

2 -المجال البشري للدراسة:

العينة: هي العينة القصدية و تعني اختياراً كيفياً من قبل الباحث للمبحوثين استناداً إلى أهداف بحثه و في العينة القصدية Purposive Sample ينتقي الباحث أفراد عينته بما يخدم أهداف دراسته وبناءا على معرفته دون أن يكون هناك قيود أو شروط غير التي يراها مناسبة من حيث الكفاءة أو المؤهل العلمي أو الاختصاص أو غيرها.

تضم الشبكة الجامعية الجزائرية أربعة وثمانون (84) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ستة وأربعون (46) ولاية عبر التراب الوطني. وتظم ستة وثلاثون (36)جامعة، خمسة عشر (15) مركزا جامعيا وستة عشر (16) مدرسة وطنية عليا وخمس (05) مدارس عليا للأساتذة وعشرة (10) مدارس تحضيرية وقسمان(2) تحضيريان مدمجان.

و تقسم الجامعات إلى تقسيم جهوي يتماشى مع النسيج الاقتصادي الاجتماعي وأعداد الطلبة وتضم جامعات ناحية **الوسط** المنتمية إلى (الندوة الجهوية للوسط)مكونة من الجامعات التالية (الجلفة ،المدية، الجزائر1، بجاية، شلف،بومرداس، تيزي وزو، الاغواط، البليدة، جامعة العلوم و التكنولوجيا -هواري بومدين،جامعة التكوين المتواصل، جامعة الجزائر(2) وجامعة الجزائر (3) أما ناحية **الشرق**(الندوة الجهوية للشرق) فتضم كل من الجامعات التالية:(جيجل، تبسة، أم البواقي،عنابة ،سطيف، قالمة، باتنة ، قسنطينة،بسكرة،المسيلة،ورقلة، جامعة العلوم الإسلامية قسنطينة، سكيكدة) .أما ناحية **الغرب** (الندوة الجهوية للغرب) فتضم الجامعات(بشار، معسكر، سعيدة،تلمسان،أدرار،تيارت،سيدي بلعباس،مستغانم، جامعة وهران السانية ،جامعة محمد بوضياف للعلوم و التكنولوجيا- وهران)

(موقع وزارة التعليم العالي،http://www.mesrs.dz/arabe_mesrs/etablissements_a.php?eetab=1)

قمنا باختيار ثلاث جامعات من مجمل 36 جامعة منتشرة عبر ولايات الوطن، ولصعوبة الوصول إلى كافة مجتمع البحث اخترنا ثلاث جامعات واقعة في الشرق الجزائري(جامعة بسكرة ،باتنة، سطيف) التابعة للندوة الجهوية للشرق . وحاولنا تحديد مجال إجراء الدراسة

الميدانية على مستوى أقسام علم الاجتماع التابعة لها لصعوبة إجراء الدراسة الميدانية على مستوى كافة التخصصات الجامعية .

وعلى اعتبار أن الباحثة في علم الاجتماع فقد اخترنا أقسام علم الاجتماع ، و توزيع استمارة البحث على الأساتذة الدائمين بالقسم من ذوي تخصص علم الاجتماع.

في البداية حاولنا أن نوزع الاستمارة على مجمل أساتذة علم الاجتماع في الجامعات الثلاث لكن تعذر علينا ذلك لعدة أسباب نذكر من بينها: صعوبة استرجاع الاستمارات الموزعة، كما أن هناك بعض الاستمارات أُرجعت لنا غير مكتملة الإجابة . و و تأخرت فئة أخرى عن الرد على أسئلة الاستمارة؛ مما اضطرنا إلى الاتصال بهم مرارا و تكرارا عن طريق الهاتف أحيانا، و إن تعذر علينا الوصول إليهم نضطر إلى طلب مواعيد تدريسهم من إدارة القسم لتسهيل الاتصال بهم في الأيام التي يدرّسون فيها. كما أن الكثير كان يعتذر لنا أحيانا عن التأخر في الرد ، وآخرين ينسون الاستمارة ، أو أحيانا أخرى تضيع الاستمارة منهم ،و نعيد التوزيع لهم من جديد .و عموما استغرقت هذه العملية بالضبط (من 10 أكتوبر إلى غاية نهاية فيفري). بحيث تم جمع 71 استمارة من جملة 146 أستاذا.

اعتمدنا في التحليل على جملة الاستمارات التي اكتملت فيها الإجابة على كل الأسئلة.و تم الاستغناء على عدد من الاستمارات التي تركت معظم أسئلتها بدون إجابة؛ كما أن هناك مَن وُزّعت عليهم الاستمارات ولم يتم إرجاعها للباحثة لذلك اكتفينا بالعدد الذي استوفى الشروط.

حجم العينة :

الجدول(5) يوضح نسبة العينة من العدد الإجمالي للأساتذة الدائمين في علم الاجتماع ببعض جامعات الشرق الجزائري :بسكرة و سطيف و باتنة.

الجامعة	عدد الأساتذة الدائمين بقسم علم الاجتماع	عدد المبحوثين
بسكرة	36 أستاذ	24
باتنة	45 أستاذ	11
سطيف	65 أستاذ	36
المجموع	146أستاذ	71

المنهج : هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة ؛ و بمعنى آخر هو مجموعة من الإجراءات و الخطوات التي يضعها الباحث عند دراسته مشكلة بحثه. "يمكن إرجاع كلمة منهج إلى ميدان خاص يتضمن مجموعة من الإجراءات الخاصة بمجال دراسة معين" **(موريس انجرس، 2004، ص.99).** و في دراستنا هذه اعتمدنا على المنهج الوصفي باعتباره طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.**(عمار بوحوش، 1999، ص.138).**

3 -**أدوات الدراسة:**لجمع البيانات تم الاستعانة بالأدوات الآتية :

الاستمارة:هي تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد و بطريقة موجهة، ذلك لأن صيغ الإجابات تحدد مسبقا ،هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية و إقامة مقارنات كمية.و الهدف من استخدامها هو استخلاص اتجاهات و سلوكيات مجموعة كبيرة من الأفراد انطلاقا من الأجوبة المتحصل عليها و الأسئلة ليست من نوع واحد مقارنة بتلك المستخدمة في مقابلة البحث **(المرجع نفسه، ص.204).**

المقابلة: هي تقنية مباشرة تستعمل من أجل مساءلة الأفراد بكيفية منعزلة لكن أيضا و في بعض الحالات مساءلة جماعية بطريقة نصف موجهة تسمح بأخذ معلومات كيفية بهدف التعرف العميق على الأشخاص المبحوثين .و الهدف منها هو اكتشاف الأسباب المشتركة لسلوكهم من خلال خصوصية كل حالة و الهدف أيضا ليس حصر الوقائع فحسب بل التعرف على المعاني التي يمنحها الأشخاص للأوضاع التي يعيشونها .و يتقدم المستجوب في إطار مقابلة البحث بدليل الأسئلة التي يريد أن يطرحها على كل مبحوث إذ ينبغي منح المستجوب حرية الإجابة وفقا لما يراه مناسبا. **(المرجع نفسه ، ص.197).**

تمت المقابلة مع أساتذة علم الاجتماع الدائمين بقسم علم الاجتماع سواء اشرفوا على ملفات (ل م د) كونهم رؤساء أقسام أو مديري مخابر بحث ذات الاهتمام بالجانب الاجتماعي. ولقد حاولنا أن نجري المقابلة مع أكبر عدد ممكن؛ ممن توفرت فيهم شروط العينة لكن لصعوبة تحديد موعد المقابلة ،و كثرة انشغالاتهم بحكم مركزهم المهني داخل الجامعة ، فقد وجدنا صعوبة في ذلك، كما أن هناك من تعذر لنا من إجراء المقابلة ، ولذلك اكتفينا بهذا العدد

(6) لأن هدفنا كان تحليل الإجابة كونهم أكثر قربا من مصادر القرار خاصة في تسيير المسائل البيداغوجية و البحثية. وعموما نهدف من خلال هذه التقنية إلى :

1- الوقوف على أهم المعايير التي وضعتها الفرق البيداغوجية التي أشرفت على تحديد المواد الدراسية المبرمجة لتدريسها.

2- الوقوف على كيفية إعداد محاور مادة دراسية (مقياس) جديدة و كيفية المصادقة عليها ، انطلاقا من الأستاذ المشرف إلى غاية اللجان العلمية الجامعية ثم الجهوية فالوطنية.

3- يقتصر هذا البحث على دراسة موقف الأساتذة الباحثين من مدى دعم السياسة العلمية الجديدة المتمثلة في البرنامجين الخماسيين للفترات الزمنية المتوالية (1998-2002) و (2008-2012) بأدواتهما وخاصة مخابر البحث على مستوى الجامعة و درجة تفعيل البحث العلمي الجامعي الاجتماعي في المحيط الإقتصادي و الاجتماعي و النهوض بالعلوم الاجتماعية عموما .

الملاحظة بالمشاركة: تتطلب الاندماج في مجال حياة الأشخاص محل الدراسة مع مراعاة عدم تغيير أي شيء في الوضع. و يستخدم علماء الاجتماع هذه الوسيلة للتقصي أثناء دراساتهم للمسارات الفردية ضمن أوضاع معينة. فهي لا تهدف فقط إلى تقديم عناصر عن الوضع؛ بل إنها تطمح كذلك إلى استخراج المعنى الذي يمنحه لها الفاعلين الاجتماعيين. وعليه فان الملاحظة بالمشاركة لا تكتفي فقط بالحقل المرئي، بل تستنجد كذلك بوسائل أخرى مكملة للملاحظة مثل مقابلة بعض المبحوثين و تحليل المادة المكتوبة المتوفرة**(المرجع نفسه ، ص.ص:185- 186).** و يرى عبد الرازق جلبي بأن الباحث في هذه الحالة يدرس موضوعه بالاستعانة بهذه التقنية لدراسة أحد مظاهر الثقافة التي ينتمي إليها و يلم من خلال هذا الانتماء لبعض الأبعاد التي تساعده في تفسير الموقف الأمر الذي يتعذر على غيره من الباحثين.

بحكم أن الباحثة أستاذة بقسم علم الاجتماع ، فقد كانت أكثر قربا من الهيئة التدريسية ، الأمر الذي ساعدها في تحليل الإجابات، و فهم ردود أفعال المبحوثين عند تعاملهم مع الأسئلة؛ خاصة أن موضوع تعديل البرامج البيداغوجية أو تحيينها أو حتى أسماء المواد الدراسية و محتوياتها تنتمي إلى نفس الحقل المعرفي الذي تتعامل معه الباحثة.

تحليل المحتوى: هو تقنية غير مباشرة تطبق على مادة مكتوبة مسموعة أو سمعية بصرية. إنها تسمح بسحب كمي أو كيفي .إن تقنية تحليل المحتوى هي من دون شك أشهر

التقنيات المطبقة، إنها أفضل التقنيات لتحليل ليس فقط المواد المنتجة حاليا بل محتوى المواد التي أنتجت في الماضي.و هو الأداة الأكثر استعمالا. و القصد بتحليل المحتوى الظاهري لوثيقة ما هو معلن بشكل واضح في الوثيقة؛ أي ما تعرضه الوثيقة حقيقة مثلا: دراسة المحتوى الظاهري لبرنامج حزب سياسي يتضمن القيام باستخراج و إبراز المواضيع الأكثر تناولا ، الكلمات الأساسية، المواقف و الحجج المقدمة للتبرير.(**موريس انجرس، 2004،ص.218).**

و عليه فانه سوف يتم هذا البحث ميدانيا في إطار مجموعة من الحدود وهي:

أولا: يتناول هذا البحث تحليل برامج السنة الثالثة و الرابعة في النظام الكلاسيكي و السنة الثالثة نظام (ل،م،د) وذلك للأسباب التالية:

2- معرفة مدى تعديل أو تغيير المواد الدراسية التي كانت تدرس في فترة النظام الكلاسيكي السابق للإصلاح.

3- معرفة مدى تحيين البرامج البيداغوجية لطلبة علم الاجتماع ونسبة توافقها مع احتياجات المجتمع.

ثانيا: تقتصر دراسة البرامج الدراسية للسداسيين الخامس و السادس على تحليل ثلاث أمور رئيسية:

1 ـ الأهداف البيداغوجية من إدراج الوحدات الدراسية في كل سداسي.

2 ـ محتوى كل مادة دراسية (مقياس) و تحليلها من حيث تكرارها أو حداثتها و مدى تلاؤمها مع احتياجات المجتمع.و كيفية تصنيفها ضمن الوحدات الدراسية

و التحليل هنا اقتصر على مضمون البرنامج المعتمد في ظل نظام (ل م د) ، وبالتحديد اخترنا السنة الثالثة(ل م د) تخصص علم الاجتماع التربية ،و علم الاجتماع التنظيم ؛كون الجامعات الثلاثة(بسكرة، باتنة، سطيف) المجال المكاني للدراسة الميدانية ، تتبنى التكوين على مستوى هذه التخصصات .مع العلم أن نفس المواد الدراسية المقررة بجامعة بسكرة تعمل بها جامعة باتنة و هذا ما أكده لنا رئيس القسم التابع للجامعة الأخيرة. و جاء تحليلنا للبرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع و الديموغرافيا(سنة ثالثة و رابعة)؛ كون برنامج سنة ثالثة نظام (ل م د) هو عبارة عن دمج برنامج السنة الثالثة و الرابعة من برنامج النظام الكلاسيكي. واستثنينا السنة

الأولى و الثانية كون أن موضوعنا يركز في جزء كبير من مؤشرات الدراسة على علاقة التخصص بعلم الاجتماع بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

وعلى اعتبار أن كل الأساتذة و خاصة رؤساء أقسام علم الاجتماع الذين تمت مقابلتهم، أكدوا لنا بأن البرنامج الساري العمل به حاليا معظمه مستنبط من النظام الكلاسيكي ، و معظم الأساتذة الذين يشرفون على تكوين السنة الثالثة (نظام ل م د) يطلبون من رئيس القسم محاور برنامج النظام الكلاسيكي لذا؛ فقد لجأنا إلى تحليل محتوى المواد المقررة في السنتين الثالثة و الرابعة من البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع و الديموغرافيا (النظام الكلاسيكي) .

و سوف ننطلق في تحليل المحتوى للبرامج من الهدف الأساسي للتخصص في علم الاجتماع، وبالتالي سوف نحلل محتوى برامج السنة الثالثة و الرابعة من خلال العبارة الآتية" . إعطاء الطالب خلفية نظرية و منهجية حول مختلف القضايا الأساسية التي تخدم هذا التخصص ".

و هي فئة الموضوع التي نقسمها إلى وحدات للتحليل تتوزع في الأبعاد التالية :

البعد النظري: ويضم

- الجانب المفاهيمي:مكونة من الوحدات(المفاهيم ،الأنواع، الخصائص، الأهمية، الأهداف،الوظائف أو"الدور"،المراحل التاريخية، المكونات أو"البنية"، الأسس و المبادئ أو"الإستراتيجية ")

- النظريات : و تتكون من الوحدات: الاتجاهات، النظريات، المدارس.

البعد التحليلي: وتضم الوحدات التالية (التحليل،المقارنة"النماذج" ،العلاقة).

البعد المنهجي: و تضم الوحدات (التطبيق "التقنيات "، الإجراءات المنهجية).

البعد العلائقي بين التخصص و الواقع الجزائري: من خلال الوحدات التالية(الواقع الجزائري، إشكاليات بالتخصص).

- **عرض و تحليل معطيات السؤال الفرعي الأول:**

ثالثا: تحليل مدى تحديث و تحيين البرامج البيداغوجية في علم الاجتماع (ل م د).

1) مقارنة بين البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع القديم(س 3+س4) والحديث س(3)

على اعتبار أن البرنامج البيداغوجي المقرر بجامعة باتنة هو نفسه المقرر بجامعة بسكرة بتأكيد رئيس قسم علم الاجتماع السابق فإننا سوف نقارن بين برنامجين:

1-1 مقارنة بين المواد الدراسية المقررة في النظام الكلاسيكي و نظام(ل م د) تخصص علم الاجتماع التنظيم بجامعتي بسكرة و سطيف: يوضح الجدول الآتي مقارنة بين المواد الدراسية التي كانت مقررة بالنظام الكلاسيكي السابق (سنة ثالثة و رابعة تخصص علم الاجتماع التنظيم)، و بين المواد المقررة في السنة الثالثة نظام(ل م د)علم الاجتماع التنظيم .حاولنا من خلاله توضيح مدى تغيير أو تحيين المواد الدراسية طبقا للأطر القانونية للإصلاح.

جدول (6) مقارنة بين المواد الدراسية المقررة (س 3+س4) في النظام الكلاسيكي و المواد المقررة (س3) نظام(ل م د) تخصص علم الاجتماع التنظيم (جامعتي باتنة و بسكرة):

وحدات التعليم	سنة ثالثة نظام (ل م د)			النظام الكلاسيكي		مبرمجة خلال سداسي	خلال سداسيين
	وحدة أساسية	استكشافية	المنهجية	سنة ثالثة	سنة رابعة		
تحليل سوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية	×				×		×
قانون و تشريعات العمل		×			×	×	
تطور الحركة العمالية		×			×	×	
مدخل إلى علم الاجتماع (العمل) و التنظيم	×			×		×	
التنظيم الحديث للمؤسسة	×			×			×
تنمية الموارد البشرية	×			×		×	
اقتصاد العمل	×			×		×	
علم النفس الاجتماعي للعمل	×			×		×	
منهجية البحث في علم الاجتماع العمل و التنظيم				×			
ملتقى التدريب على البحث الميداني			×		×		×
الإشراف على المذكرة			×		×		×
الإعلام الآلي							
إدارة الأفراد و العلاقات الإنسانية(مادة جديدة)	×			مادة لم تكن موجودة		×	
سوسيولوجية الاقتصاد الجزائري(مادة جديدة)	×			مادة لم تكن موجودة		×	

الرمز(×) تعني أن المقياس(المادة) مصنف في الخانة المعنية.

نلاحظ أن مادة" إدارة الأفراد و العلاقات الإنسانية" تقدم خلال السداسي الأول كوحدة جديدة في نظام (ل م د) وهي مادة لم تكن موجودة في النظام الكلاسيكي، لكن يمكن تفسير ذلك، أنها نابعة من مقياس تنمية الموارد البشرية المبرمجة سابقا في النظام الكلاسيكي سنة ثالثة؛ يعني التعديل شمل العنوان فقط ولكن المقياس بقى نفسه.

أما مادة "سوسيولوجية الاقتصاد الجزائري" :فهي وحدة جديدة ربما تكون الوحيدة التي يمكن القول أنها تحاول عصرنة الواقع ، و الوحيدة التي يمكن القول أنها تتوافق و قوانين (ل م د) ؛حتى مقارنة بالتخصصات الأخرى.

أما بقية المواد فلم يطرأ عليها أي تغيير أو تحيين، وعليه فان تجسيد الأطر القانونية على أرض الواقع بعيد كل البعد عن الأهداف الوطنية التي عبّر عنها الإصلاح. و التغيير كما لاحظنا تجسد فقط في تغيير نمط التدريس السنوي إلى سداسيات، وانعكس هذا على تقليص المحتوى كذلك ،و تقليص المدة الزمنية من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات.و بدا الإصلاح أنه يتسم بالطابع شكلي.

2-1 مقارنة بين المواد الدراسية المقررة (س 3+س4) في النظام الكلاسيكي و المواد المقررة (س3) نظام(ل م د) تخصص علم الاجتماع التنظيم (جامعة سطيف).

لمعرفة مدى تعديل أو تحيين البرامج البيداغوجية المتبعة بقسم علم الاجتماع تخصص تنظيم بجامعة سطيف حاولنا الاطلاع على البرنامج البيداغوجي (نظام ل م د) المقرر للسنة الثالثة ومقارنته بالنظام الكلاسيكي السابق المقرر للسنة الدراسية الثالثة و الرابعة و الجدول الآتي يوضح الفرق.

جدول (7) مقارنة بين المواد الدراسية المقررة (س 3+س4) في النظام الكلاسيكي و المواد المقررة (س3) نظام(ل م د) تخصص علم الاجتماع التنظيم (جامعة سطيف).

وحدات التعليم	سنة ثالثة نظام (ل م د)			النظام الكلاسيكي		مبرمجة خلال سداسي	خلال سداسيين
	وحدة أساسية	استكشافية	المنهجية	سنة ثالثة	سنة رابعة		
تحليل سوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية	×				×	×	
قانون و تشريعات العمل	×				×	×	
تحليل سوسيولوجي للحركة العمالية	×				×	×	
علم الاجتماع (العمل) و التنظيم	×			×		×	
التنظيم الحديث للمؤسسة	×			×		×	
تنمية الموارد البشرية	×			×		×	
اقتصاد العمل	×			×		×	
علم النفس الاجتماعي للعمل	×			×		×	
الجهود الدولية للتنظيم و العمل(مادة جديدة)	×			**مادة لم تكن موجودة**		×	
منهجية البحث في علم الاجتماع العمل و التنظيم	**ملغاة**			×			
ملتقى التدريب على البحث الميداني(الإشراف على مذكرة			×		×		×
الإعلام الآلي(التنظيمي)		×		×	×		×
المنازعات المهنية	×			**مادة لم تكن موجودة**		×	

ما يمكن أن نلاحظه من خلال الجدول ما يلي:

1- بالنسبة إلى مادة "تحليل سوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية"مبرمجة في جامعتي بسكرة و باتنة خلال سداسيين ،و مبرمجة في جامعة سطيف خلال سداسي.

2- مادتي "سوسيولوجية الاقتصاد الجزائري" ، و مادة "إدارة الأفراد و العلاقات الإنسانية" تم برمجتهما بقسمي علم الاجتماع في كلتا الجامعتين بسكرة و باتنة ،أما في جامعة سطيف فقد تم اعتماد مادتين جديدتين هما "المنازعات المهنية" و مادة" الجهود الدولية للتنظيم و العمل".

3- مادة "قانون و تشريعات العمل" مبرمجة في جامعتي بسكرة و باتنة كوحدة استكشافية و مبرمجة كوحدة أساسية في جامعة سطيف.

4- مادة "التحليل السوسيولوجي للحركة العمالية" مبرمجة في جامعتي بسكرة و باتنة كوحدة استكشافية و مبرمجة في جامعة سطيف كوحدة أساسية.

5- مادة التنظيم الحديث للمؤسسة "مبرمجة في جامعتي بسكرة و باتنة في سداسسين بينما مبرمجة قي سداسي واحد بجامعة سطيف.

و عموما يتضح أنه أجري تعديل بسيط فقط في البرنامج البيداغوجي بجامعة سطيف في حين بقيت المواد الدراسية الأخرى هي نفسها التي كانت معتمدة في ظل النظام السابق ، كما نلاحظ أن هناك اختلاف في تصنيف المواد ضمن الوحدات بين كل من جامعتي بسكرة و باتنة و جامعة سطيف؛ ففي حين تكون مادة مبرمجة كوحدة رئيسية في جامعة ،تكون نفس المادة مبرمجة كوحدة استكشافية . وقد تكون مقررة ضمن سداسي في جامعة ،هي مقررة خلال سداسيين في أخرى .

الأمر الذي يطرح فيما بعد مشكل كيفية حساب الأرصدة و المعاملات ، ويعيق عملية التنقل و التحويل بين الجامعات. وهو الأمر الذي يتعارض مع مبادئ و أهداف نظام(ل م د).مع العلم أن أهداف نظام (ل م د) تندرج في أبعاد استشرافية ذات منظور جديد. ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- حركية الطلبة والمدرسين والباحثين .
- إدراج أيسر وتثمين أسهل للأرصدة المكتسبة في جامعات أجنبية.
- وضوح أكبر في مستويات التخرج بالنسبة لكافة الأطراف (الطلبة، المحيط الاقتصادي و الاجتماعي....). وجاء نظام «ل م د » في إطار الفضاء الأوروبي للتعليم العالي يهدف إلى خلق تجانس مسالك التكوين في التعليم العالي بمختلف الدول الأوروبية وإلى تشجيع حركية الطلبة على المستويات الجهوية والوطنية والأوروبية.

3-1 مقارنة بين المواد الدراسية المقررة (س 3+س4) في النظام الكلاسيكي و المواد المقررة (س3) نظام(ل م د) تخصص علم الاجتماع تربية بجامعتي باتنة و بسكرة:

نحاول من خلال الجدول الآتي معرفة مدى تعديل أو تحيين المواد الدراسية المقررة في نظام(ل م د) تخصص علم الاجتماع تربية مقارنة بتلك المعتمدة في النظام السابق.

الجدول (8) يوضح مقارنة بين المواد الدراسية المقررة (س 3+س4) في النظام الكلاسيكي و المواد المقررة (س3) نظام (ل م د) تخصص علم الاجتماع تربية بجامعتي باتنة و بسكرة.

وحدات التعليم	سنة ثالثة نظام (ل م د)			النظام الكلاسيكي		مبرمجة خلال سداسي	خلال سداسيين
	وحدة أساسية	استكشافية	المنهجية	سنة ثالثة	سنة رابعة		
علم الاجتماع التربية	×			×			×
التحليل السوسيولوجي للمؤسسات و الأنظمة التربوية	×			×			×
تاريخ التربية و نظرياتها	**ملغى**			×		—	
منهجية البحث في علم الاجتماع التربية	**ملغى**			×		—	
التنشئة الاجتماعية (مؤسساتها)رؤية سوسيولوجية	×			×		×	
اقتصاديات التربية		×		×		×	
الإعلام الآلي	**ملغى**			×	×	—	
علم النفس التربوي	**ملغى**				×	—	
مشكلات التربية و التكوين بالجزائر	×				×		×
التربية المقارنة (سداسي 1 مداخل، و س 2 (عربية و غربية)	×				×		×
ملتقى التدريب على البحث الميداني(مذكرة تخرج)			×		×		×
سوسيولوجية الأنشطة البيداغوجية	×				**جديد**	×	
التخطيط التربوي		×			**جديد**	×	

ما يمكن استنتاجه من خلال الجدول أعلاه أن:

- مادة" مدخل إلى علم الاجتماع التربية (سنة ثالثة)" و مادة "علم النفس التربوي(سنة رابعة) المبرمجة في النظام الكلاسيكي أدمجتا في مادة "علم الاجتماع التربية كنظام معرفي" (سنة ثالثة) نظام (ل م د) بحيث برمجت في السداسي الأول، وعنونت باسم "علم الاجتماع التربية" (دراسات سوسيو تربوية) خلال السداسي الثاني.

ـ كما يمكننا القول أن مادة **"**تاريخ التربية و نظرياتها" حل محلها مادة "سوسيولوجية الأنشطة البيداغوجية".

ـ مادة "مشكلات التربية و التكوين "سنة رابعة نظام كلاسيكي بدوره قسم إلى سداسيين الأول يظم التربية و التكوين بالجزائر، و الثاني مشكلات التربية بالجزائر مبرمجة لطلبة سنة ثالثة (ل م د).

وعموما لم يطرأ أيّ تعديل على المواد المقررة في نظام (ل م د) و التعديل ظهر على مستوى تغيير التسمية دون تغيير المحتوى.الأمر الذي يجعلنا نتساءل أين التعديل أو التحيين الذي نصت به الأطر القانونية؟، وأين تكمن مواطن الإصلاح في منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر؟،و وهل عكس الإصلاح التحولات المجتمعية؟ .

4-1 مقارنة بين المواد الدراسية المقررة (س 3+س4) في النظام الكلاسيكي و المواد المقررة (س3) نظام (ل م د) تخصص علم الاجتماع تربية سطيف. لمعرفة مدى تغيير أو تحيين المواد المقررة لطلبة سنة ثالثة (ل م د) بجامعة سطيف يوضح الجدول الآتي نسبة الفرق.

الجدول (9) يوضح مقارنة بين المواد الدراسية المقررة (س 3+س4) في النظام الكلاسيكي و المواد المقررة (س3) نظام (ل م د) تخصص علم الاجتماع تربية بجامعة سطيف.

وحدات التعليم	سنة ثالثة نظام (ل م د)			النظام الكلاسيكي		مبرمجة خلال سداسي	مبرمجة خلال سداسيين
	وحدة أساسية	استكشافية	المنهجية	سنة ثالثة	سنة رابعة		
علم الاجتماع التربية	×			×		×	
المؤسسات و الأنظمة التربوية	×			×		×	
تاريخ التربية وتنظيماته	×			×		×	
منهجية البحث في علم الاجتماع التربية	**ملغى**			×		—	
التنشئة الاجتماعية	×			×		×	
اقتصاديات التربية	×			×		×	
الإعلام الآلي		×		×	×	×	
علم النفس التربوي	×				×	×	
مشكلات التربية و التكوين بالجزائر	×				×	×	
التربية المقارنة)	×				×	×	
ملتقى التدريب على البحث الميداني(مذكرة تخرج)			×		×		×
المؤسسات التربوية الجزائرية	×					×	
الاتجاهات التربوية المعاصرة							
التكنولوجيا التربوية web éducationnel		×				×	

المصدر:1- البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع - نظام الكلاسيكي.
:2- البرنامج البيداغوجي نظام(ل م د)قسم علم الاجتماع: سطيف.

بالمقارنة بما هو مبرمج من مقاييس بين كل من قسمي علم الاجتماع بجامعتي باتنة و بسكرة اللتان تعتمدان نفس البرنامج، وبين البرنامج البيداغوجي الساري العمل به بقسم علم الاجتماع - جامعة سطيف ،نستطيع أن نميز مجموعة من النقاط:

1- مادة "تاريخ التربية" تم حذفه من البرنامج الدراسي في بسكرة ،لكنه مدرج كوحدة أساسية في قسم علم الاجتماع بجامعة سطيف.

2- مادة" اقتصاديات التربية" مبرمجة كوحدة أساسية في جامعة سطيف ، و لكنه مبرمج كوحدة استكشافية في جامعة بسكرة.

3- مادة "الإعلام الآلي" ملغاة في جامعة بسكرة، و مدرجة كوحدة استكشافية في قسم علم الاجتماع بجامعة سطيف. ويمكن القول أن هاته المادة مهمة لطلبة علم الاجتماع سواء من حيث استخداماتها في الطرق الإحصائية الحديثة،أو من حيث مواكبتها للمحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

4- مادة "تاريخ التربية و نظرياتها" ألغيت في البرنامج البيداغوجي المعتمد بقسم علم الاجتماع بسكرة ،أما في جامعة سطيف فهي مقررة كوحدة أساسية .

5 - اعتمد قسم علم الاجتماع بجامعة بسكرة مادتين جديدتين مبرمجتان خلال سداسي واحد الأولى مادة:" سوسيولوجية الأنشطة البيداغوجية " مقررة كوحدة أساسية .و الثانية مادة "التخطيط التربوي" مبرمجة كوحدة استكشافية؛ و هي مستوحاة من مادة " اقتصاديات التربية" ؛ بينما برمج قسم علم الاجتماع بجامعة سطيف ثلاثة مواد جديدة على قدر من الأهمية يتم تدريسهما خلال سداسي واحد الأولى مادة "المؤسسات التربوية الجزائرية" و المادة الثانية "الاتجاهات التربوية المعاصرة "، و الثالثة " التكنولوجيا التربوية - web l'éducationnel"

6- مادة "التربية المقارنة" مبرمجة خلال سداسيين في قسم علم الاجتماع بجامعة بسكرة و باتنة لكنها مبرمجة في قسم علم الاجتماع جامعة سطيف خلال سداسي واحد.

7- و عموما ما يمكن أن نستنتجه أن أغلبية المواد المبرمجة في جامعتي بسكرة و باتنة خلال سداسيين هي نفس المواد تقريبا (باستثناء المواد الجديدة) مبرمجة خلال سداسي واحد .ما عدا مادة "ملتقى التدريب على البحث العلمي" اتفقت الجامعات بتوحيد مدة الدراسة التي تمتد إلى سداسيين.

إن هذه الفروقات السبع تطرح إشكالية فيما يتعلق بمتغير المرونة و السيولة و التحويل و الأرصدة و هي أعمدة نظام (ل م د) .حينها نتساءل كيف يمكن قبول تحويل طالب من جامعة لأخرى، حاملا معه أرصدة مقاييس لم يدرسها أو درسها خلال سداسي و ينتقل إلى مؤسسة جامعية مستقبلة تعتمد مقاييس مختلفة أو مبرمجة خلال سداسيين. فالاعتماد على مقاييس مستقلة و مختلفة من جامعة لأخرى يطرح إشكالية مدى فهم نظام (ل م د) .وتبنيه و تسييره.

كذلك نلحظ على العموم بأن تغير المقاييس مقارنة بالنظام الكلاسيكي لم تتغير بشكل جدي لأن سرعة التطبيق و التسرع في طرح ملفات نظام (ل م د) من قبل الجامعات ،و المصادقة عليها من قبل الندوات الجهوية(الشرق) جعل عملية التسرع في برمجة المقاييس يركز على ضبط الحجم الساعي و لم يركز على المحتوى. لأن التفكير آنذاك انطلق من تساؤل المشرفين على ملفات (ل م د) بأقسام علم الاجتماع حول "كيفية إدماج سنتين في سنة واحدة". هذا الإشكال يطرح عراقيل كثيرة و تساؤلات عديدة في مجال تنقلات الطلبة من جامعة لأخرى، و معادلة شهاداتهم فيما بعد بل وحتى كيفية مواصلة الدراسة في مراحل الماستر و الدكتوراه. (أنظر الفصل السادس).

4 -الأهداف التربوية في البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع(س 3+س4).

إن التربية عملية مخططة و مقصودة و إذا كان كذلك ،فان الأهداف هي حجر الزاوية لكل برنامج من هذه البرامج باعتباره عملية تربية. فالأهداف هي بمثابة التغيرات التي نتوقع أن يحدثها البرنامج في شخصيات الطلبة .و بعبارة أخرى فان الأهداف هي أوصاف لتغيرات سلوكية نتوقع حدوثها في شخصيات الطلبة ،نتيجة لمرورهم بمحتوى البرنامج و خبراته و أنشطته المتنوعة و تفاعلهم معها .

ومن هنا فان واضعي المناهج و البرامج مطالبون بضرورة تحديد الأهداف التعليمية لمناهجهم أو برامجهم تحديدا إجرائيا حتى يمكن اختيار المحتوى و الخبرات التعليمية المناسبة لهذه الأهداف. كما يمكن اختيار طرق و أساليب التدريس، و طرق و أساليب التقويم التي تعمل أكثر من غيرها على تحقيق هذه الأهداف.

جدول (10) يوضح الهدف من كل سنة دراسية في علم الاجتماع حسب التخصص

السنوات	الهدف من كل سنة دراسية حسب التخصص
السنة الثالثة تخصص علم اجتماع التنظيم والعمل	يتضمن برنامج هذه السنة المواد التي تهدف إلى إعطاء الطالب خلفية نظرية و منهجية حول مختلف القضايا الأساسية التي تخدم هذا التخصص.
السنة الثالثة تخصص علم اجتماع التربية	ـ تم تغيير اسم هذا التخصص علم الاجتماع التربوي إلى علم اجتماع التربية. ـ تم تعديل محتوى مقياس التنشئة الاجتماعية. ـ تم وضع محتوى مقياس اقتصاديات التربية الذي لم يكن موجودا من قبل..
السنة الرابعة تخصص علم اجتماع التنظيم و العمل	يتضمن برنامج هده السنة المواد التي تهدف إلى إعطاء الطالب خلفية نظرية و منهجية حول مختلف القضايا الأساسية التي تخدم هذا التخصص.
السنة الرابعة تخصص علم اجتماع التربية	الهدف غيرمحدد

المصدر: البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع و الديموغرافيا (النظام الكلاسيكي)

عند تتبعنا لمضمون البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع و الديموغرافيا، لاحظنا عدم وجود أهداف السنة الرابعة تخصص علم اجتماع التربية، و لا تعريف بالتخصص في حد ذاته. واقتصرت الأهداف حسب الجدول على ذكر أهم التعديلات التي طرأت على محتوى التنشئة الاجتماعية، و كذا استحداث مقياس جديد و برمجته. بينما ركزت الأهداف الواردة في السنوات الأخيرة من تخصص تنظيم وعمل على عامل إمداد الطالب بالخلفية النظرية و المنهجية.

وعموما يمكن أن نخلص إلى ما يلي:

1- **عدم الاهتمام بتحديد الأهداف**. بالاطلاع على البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع خلال السنتين الأخيرتين على مستوى التدرج نلاحظ عدم الاهتمام بتحديد أهداف واضحة لهذه البرامج ، بل بعدم تحديد الأهداف أصلا في بعضها . و غالبا ما يشتمل المضمون على ذكر للمقاييس يليها، عرض لمحتوياتها ، و كذا طبيعة المقياس إن كان محاضرة تحتاج إلى أعمال موجهة أم لا. ثم عدد الساعات المقررة حسب أهمية كل مقياس في التخصص.

و الجدير بالذكر "..أن الأهداف إذا كانت غامضة أو غير محددة أصلا فانه يمكن أن يترتب على ذلك تخبط في بناء البرامج، و في تنفيذها على السواء . كما يمكن أن يترتب على ذلك

أيضا زيادة الاهتمام بنواحي معينة في أنشطة البرامج و خبراته على حساب نواحي أخرى.(**علي أحمد مدكور، 1985، ص. 55.)**

2- عدم وضوح الأهداف: يتضح من خلال قراءتنا للأهداف الواردة في البرنامج البيداغوجي و المقررة خلال السنتين الأخيرتين لطور التدرج بعلم الاجتماع (تخصصي علم اجتماع التربية و علم اجتماع العمل و التنظيم) بأنها غير واضحة و يتجسد ذلك في العبارة {إعطاء الطالب خلفية نظرية و منهجية حول مختلف القضايا الأساسية التي تخدم هذا التخصص} هدف غير واضح.

لذلك من السهل أن نختلف في تفسيرها ، ومن ثم في اختيار المحتوى و الخبرات التي يمكن أن تتحقق من خلالها .الأمر الذي يقودنا إلى ضرورة صياغة أهداف واضحة و كذا أهداف يمكن ملاحظتها ، وقياسها عن طريق قياس مدى ما تحقق منها.

كما أن إجراء تعديل طفيف حول إلغاء مقياس أو إضافة آخر إلى البرنامج مثل عبارة{ تم تغيير اسم هذا التخصص علم الاجتماع التربوي إلى علم اجتماع التربية...تم تعديل محتوى مقياس التنشئة الاجتماعية....تم وضع محتوى مقياس اقتصاديات التربية الذي لم يكن موجودا من قبل..} يطرح إشكال علاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي لأن الاستمرار في إبقاء مقاييس فترة زمنية طويلة و الاحتفاظ بالأهداف كما هي يعني؛ أن التطورات و التحولات التي تطرأ على المجتمع غير مقصودة . الأمر الذي يضفي صفة الركود على الجامعة، بالرغم من صفة التغير الذي يتسم بها المجتمع . إن الركود و التغير مفهومان متناقضان يجعل مفهومي الجامعة والمحيط الاقتصادي و الاجتماعي ليس في خطين متوازيين بل يقفان في خطين متعارضين.

و في هذا تؤكد دراسة كل من"لحسن بوعبد الله "و "محمد مقداد " أن التحديد الدقيق للأهداف يمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف، و المصدر الدقيق لتوجيه العمل التعليمي و التربوي نحو ما ينبغي تحقيقه من نتائج التعليم المرغوب فيه.و تعتبر الأهداف من أهم مكونات المنهج التعليمي التي تعتمد عليها جميع العناصر المتبقية بحيث يتم اختيار المحتوى و الخبرات التعليمية و تنظيم كل منها في ضوء أهداف المنهج ، وتساعد عملية التقويم على مدى التحقق من الأهداف المبرمجة . أما متغير البرامج التعليمية فان إيصالها إلى الطلبة يتطلب النظر إلى الهدف من برمجتها سواء على الصعيد الداخلي للجامعة أو من حيث

علاقتها بالمحيط الخارجي المتمثل في سوق العمل. (للمزيد أنظر إلى مبحث الدراسات السابقة)

3- إن عبارة { يتضمن برنامج هده السنة المواد التي تهدف إلى إعطاء الطالب خلفية نظرية و منهجية حول مختلف القضايا الأساسية التي تخدم هذا التخصص.} يقودنا إلى التساؤل هل يشتمل محتوى المقاييس عن الخلفية النظرية و المنهجية بمعنى بعدي التخصص بشقيه النظري و البعد التطبيقي. و ما هي أهم القضايا الأساسية التي تخدم التخصص .نقصد هنا تخصص علم اجتماع التنظيم و العمل .

للإجابة على هذا السؤال قمنا بتحليل محتوى البرنامج المعتمد في ظل نظام (ل م د) ، واخترنا السنة الثالثة(ل م د) من تخصص علم الاجتماع التربية ،و علم الاجتماع التنظيم ؛كون الجامعات الثلاثة (بسكرة، باتنة، سطيف) المجال المكاني للدراسة الميدانية ،ونفس المواد الدراسية المقررة بجامعة بسكرة تعمل بها جامعة باتنة، كما أن الجامعات الثلاث يتوفر بها هاذين التخصصين . و جاء تحليلنا للبرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع و الديموغرافيا(سنة ثالثة و رابعة)؛ كون برنامج سنة ثالثة نظام (ل م د) هو عبارة عن دمج برنامج السنة الثالثة و الرابعة من برنامج النظام الكلاسيكي.

وعلى اعتبار أن كل الأساتذة و خاصة رؤساء أقسام علم الاجتماع الذين تمت مقابلتهم، أكدو لنا بأن البرنامج الساري العمل به حاليا معظمه مستنبط من النظام الكلاسيكي ، و معظم الأساتذة الذين يشرفون على تكوين السنة الثالثة(نظام ل م د) يطلبون من رئيس القسم محاور برنامج النظام الكلاسيكي لذا؛ فقد لجأنا إلى تحليل محتوى المواد المقررة في السنتين الثالثة و الرابعة من البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع و الديموغرافيا (النظام الكلاسيكي) .

5 -تحليل مضمون المواد المقررة للسنة الثالثة (ل م د)علم الاجتماع تخصصي (التربية – التنظيم و العمل).

ينطلق تحليل محتوى البرنامج من ناحيتين: الأولى ناحية الشكل ، و الثانية ناحية المضمون.

1-3 <u>من ناحية الشكل</u> :هناك نفس المواد تستغرق فترة تمتد إلى سداسيين في جامعة و أخرى تستغرق سداسي واحد. وكل سداسي يستغرق (360 ساعة) جامعة بسكرة مثلا. أيضا هذا يؤثر على كيفية توزيع المحصلات (المعامل) (مثلا مادة تصنف ضمن وحدة استكشافية بجامعة،

وفي أخرى تصنف ضمن وحدة رئيسية) .كما تساهم مسألة اختلاف فترة الدراسة في كلا البرنامجين في زيادة حدة هذه المشكلة ؛ أي أن فترة الإعداد غير متكافئة و هذا يجعل عملية معادلة الشهادة أمرا صعبا و قد يكون الحل هو توحيد فترة الدراسة.

2-3 <u>من ناحية المضمون</u> : في جامعة باتنة و بسكرة نُظّم المحتوى على أساس تكاملي؛ بمعنى أن الطالب يدرس في كل سداسي مادة و يكملها في السداسي الموالي، بينما في جامعة سطيف تبنت نظام تتابعي فالطالب يتلقى مادة خلال سداسي و ينتقل إلى مادة مختلفة خلال السداسي الموالي.

1-2-3 الأهداف المقررة في المواد الدراسية المصنفة ضمن تخصص علم الاجتماع التربية :

<u>جدول(11) يوضح الهدف من مقاييس السنة الثالثة و الرابعة من تخصص علم اجتماع التربية</u>

تخصص علم اجتماع التربية	اسم المقياس	الهدف من المقياس
السنة الثالثة	**مدخل لعلم اجتماع التربية**	**غير محدد**
	التحليل السوسيولوجي للمؤسسات و الأنظمة التربوية	عبارة عن وحدة بيداغوجية يفضل بعض الأساتذة إضافتها في السنة الثالثة تربية تبعا للقصور الملحوظ في مستويات التحليل الاجتماعي .
	تاريخ التربية و نظرياتها	يهدف هذا المقياس إلى جعل الطالب يلم بتطور الفكر التربوي في الفكرين الغربي و الإسلامي (القديم و الحديث) كما يتعرض للتربية المقارنة (النظريات و النماذج)
	منهجية البحث في علم اجتماع التربية	**غير محدد**
	التنشئة الاجتماعية	**غير محدد**
	اقتصاديات التربية	**غير محدد**
	الإعلام الآلي	تزويد الطالب بالخبرة و المهارة الكافية لمعالجة البيانات و تحليلها بواسطة الإعلام الآلي.
السنة الرابعة	**علم النفس التربوي**	**غير محدد**
	مشكلات التربية و التكوين في الجزائر	**غير محدد**
	التربية المقارنة	**غير محدد**
	ملتقى التدريب على البحث الميداني	يهدف هذا المقياس إلى مساعدة الطالب على انجاز مشروع بحثه من خلال تطبيق المعارف المنهجية المتراكمة حسب مراحل تطور البحث.
	الإعلام الآلي	تهدف إلى محاولة تطبيق الطالب للمبادئ النظرية التي تعلمها في السنة الثالثة على مذكرته ـ في هذه السنة.
	المذكرة التخرج	تهدف عملية الإشراف على مساعدة و توجيه الطالب من خلا مناقشة عمله مع مجموعة طلبة التخصص

<u>المصدر</u> : البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع و الديموغرافيا (النظام الكلاسيكي)

حسب الجدول جاءت معظم مواد التخصص غير محددة الهدف بنسبة تقدر بـ 54 % (7 مواد) و معظمها مواد أساسية مهمة لدارس علم الاجتماع التربية ، و الباقي 46 % (6 مواد) محددة الهدف من تدريسها.

فإذا نظرنا إلى الهدف من اعتماد الجامعة الجزائرية لتخصص علم الاجتماع التربية حسب ما هو مقرر في البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع و الديموغرافيا (النظام الكلاسيكي) ؛نجد أنه اقتصر على تغيير الاسم من علم الاجتماع التربوي إلى علم اجتماع التربية. و هي العبارة التي كتبت في الهدف من السنة الثالثة أما الهدف من السنة الرابعة علم اجتماع تربية فقد جاءت غير محددة الهدف. و هذا يعني أن هذا التخصص يعاني الغموض ،و عدم التحديد .الأمر الذي انعكس على أهداف المواد المقررة في السنة الدراسية .

و لمعرفة مدى إمكانية تحقيق الأهداف التربوية من تدريس كل سنة جامعية(س3- س4) حسب ما هو مُدوّن في البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع ، سوف نرك على تحليل مضامين المواد الدراسية التي لا زالت متبعة من قبل أقسام علم الاجتماع بجامعات باتنة، بسكرة ،و سطيف ،حتى في ظل تطبيق نظام (ل م د) .

2-2-3 مضامين المواد الدراسية.

انطلقنا في فئة التحليل من عبارة: "يضمن برنامج هذه السنة المواد التي تهدف إلى إعطاء الطالب خلفية نظرية و منهجية حول مختلف القضايا الأساسية التي تخدم هذا التخصص.} يقودنا إلى التساؤل هل يشتمل محتوى المقاييس عن الخلفية النظرية و المنهجية بمعنى بعدي التخصص بشقيه النظري و البعد التطبيقي.و ما هي أهم القضايا التي الأساسية التي تخدم التخصص

جدول(12)يوضح تكرار وحدات التحليل حسب المواد الدراسية في برنامج السنة الثالثة (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربية.

المواد الدراسية		مدخل إلى علم الاجتماع التربية	التحليل السوسيولوجي للأنظمة التربوية	تاريخ التربية و نظرياتها	التنشئة الاجتماعية	اقتصاديات التربية	مشكلات التربية في الجزائر	المجموع	المجموع الكلي	النسبة المئوية
فئة الموضوع: إعطاء الطالب خلفية نظرية و منهجية حول مختلف القضايا الأساسية التي تخدم هذا التخصص.										
وحدات التحليل		عدد التكـــرارات								
الجانب المفاهيمي(التعريف)	المفاهيم	**14**	3	2	25	14		58	**114**	**70،37**
	الأنواع	1	1		5			7		
	الخصائص		1		1			2		
	الأهمية			1	9			10		
	الأهداف				4	1		5		
	الوظائف (دور)	6	1		7			14		
	المراحل التاريخية	1	1	1	7	1		11		
	المكونات(البنية)		2		2			4		
	الأسس(المبادئ) (الإستراتيجية)	1			2			3		
النظريات	الاتجاهات		3					3	**11**	**6،8**
	النظريات			1	3			4		
	المدارس	4						4		
أبعاد التحليل	التحليل	1			2			3	**22**	**13،6**
	المقارنة(النماذج)			5	1			6		
	العلاقة	3			6	4		13		
الجانب المنهجي	التطبيق(التقنيات)					1		1	**3**	**1،56**
	الإجراءات المنهجية	1			1			2		
علاقة التخصص بالواقع الجزائري	محاور تتعلق بالواقع الجزائري				2		6	8	**12**	**7،40**
	إشكاليات بالتخصص				4			4		
المجموع		**32**	**12**	**10**	**81**	**21**	**6**	**162**		**100 %**

من خلال الجدول جاء الجانب المفاهيمي (التعريف) يمثل نسبة 70،37 %و هي أعلى نسبة، ومثلت النظريات نسبة6،8%. وقدر البعد التحليلي في البرنامج البيداغوجي نسبة 13،6%. و المحاور التي تتعلق بالجانب المنهجي قدرت بنسبة1.56% .أما بخصوص المحاور التي تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري فقد مثلت نسبة 7.40%. ممثلة في مادة " التنشئة الاجتماعية من خلال عبارة "أزمة التليفزيون الجزائري"، " بعض مشكلات التنشئة الاجتماعية للطفل و المراهق في الجزائر".و منه نستنتج أن البعد المفاهيمي طغى على الأبعاد الأخرى وهذا لا يحقق الهدف التربوي من السنة الجامعية الذي أكد على الخلفية النظرية و المنهجية.أيضا بالنسبة لعلاقة التخصص بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي لاحظنا أنه مثل نسبة قليلة الأمر الذي يزيد في الفجوة بين الجامعة و المجتمع.و فيما يلي نقد لمحتوى المواد.

مادة علم الاجتماع التربية :أصل التسمية لهذه المادة هو مدخل إلى علم الاجتماع التربية ، وجاءت المادة غير محددة الهدف من تدريسها، و جاءت الإشارة إليها في ظل نظام (ل م د) بجامعة بسكرة تتضمن "علم الاجتماع(كنظام معرفي)" تدرس خلال السداسي الخامس ، وتضمنت المادة عبارة "علم الاجتماع التربية (دراسات سوسيو تربوية."بينما تدرس المادة ـ دون تعديل ـ خلال السداسي الخامس فقط بجامعة سطيف.؛ هذا يعني حرمان الطالب في هاته الأخيرة من جزء كبير من المعلومات مقارنة بما يتلقاه طالب يدرس بجامعتي بسكرة و باتنة.

و على العموم فان هذه المادة تتضمن مفاهيم عامة و واسعة غير محددة وقدرت من مجمل محتوى المادة بنسبة 72 % ، وقدر نسبة النظريات 12.5 % ، ونسبة البعد التحليلي 12.5 %و نسبة البعد المنهجي 0.31 %،و لم تحتوي المحاور على أي إشارة لمضمون يطرح علاقة التخصص بالواقع الجزائري. الأمر الذي ينعكس على درجة الاختلاف من حيث كيفية التعامل مع مضمونها من قبل الأساتذة .

و إذا تصفحنا متضمنات هاته المادة فإنها تشمل بالإضافة إلى التعريف بعلم اجتماع التربية عناصر أخرى تتمثل في بعض المفاهيم الرئيسية في علم الاجتماع ، وثقافة المجتمع و كذا العمليات التربوية المتعلقة بتثقيف الفرد و المجتمع و دور المؤسسات الاجتماعية في العملية التربوية؛ وان كان هذا المحور مكرر في مادة التنشئة الاجتماعية و التي سوف نأتي على

ذكرها لاحقا.و تضمن المحور الأخير علاقة التربية بالديموقراطية و تكافؤ الفرص ، و دور التربية في عمليات التغيير الاجتماعي.

و بالنظر إلى هذه المادة فإننا نلاحظ أنها تتضمن مفاهيم عامة تخلو من الأسس المنهجية ، و أهم القضايا التربوية المعاصرة. و لم تركز على المداخل النظرية بشكل موسع.

ـ مادة"التحليل السوسيولوجي للمؤسسات و الأنظمة التربوية" تدرس هذه المادة بجامعتي باتنة وبسكرة خلال فترة تمتد إلى سداسيين برمج في السداسي الخامس مادة التحليل السوسيولوجي للنظم و المؤسسات التربوية ، وبرمج في السداسي السادس مادة "التحليل السوسيولوجي".بينما بقيت المادة بجامعة سطيف معنونة "المؤسسات و الأنظمة التربوية"، وان كان الفرق بين المادتين هو عبارة "التحليل السوسيولوجي" المستوحاة من هدف تدريس هذه المادةـ حسب البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع ـ والذي نص كما يلي:{..القصور الملحوظ في مستويات التحليل الاجتماعي لدى طلاب التربية..} .

و إذا نظرنا إلى محتوى المادة نجد أنها تتضمن نسبة 75 % من البعد المفاهيمي ، وقدر نسبة النظريات 25 % ، ونسبة البعد التحليلي 00 %، و نسبة البعد المنهجي 00 %،و لم تحتوي المحاور على أي إشارة لمضمون يطرح علاقة التخصص بالواقع الجزائري. و ركزت المادة على مفهوم المؤسسة الاجتماعية و وظائفها التربوية، و مفهوم النظام التربوي، و الاتجاهات الرئيسية في تحليل المؤسسات و الأنظمة التربوية(التفاعلية الرمزية)، (التبادلية السلوكية)، و (نظرية الصراع). وعموما تعديل هذا المقياس مهم من حيث تضمنه متغير التحليل السوسيولوجي ؛ و على أهميته فانه يستغرق سداسيين.

والمحتوى ككل تضمن مفاهيم عامة، كما أدرجت مداخل نظرية بصورة جزئية. وان كان المقياس بحاجة إلى نقاش من قبل ذوي الخبرة بالتخصص خاصة،من أجل مقاربته و تعديله بإضافات نظرية حديثة تفسر مختلف التغيرات التي تشهدها مؤسساتنا التربوية.

ـ مادة "تاريخ التربية و نظرياتها"هذه المادة حذفت من البرنامج البيداغوجي المعتمد من قبل جامعة بسكرة لكنه لا يزال العمل ساري بها حاليا كوحدة أساسية تدرس في السداسي الخامس بقسم علم الاجتماع جامعة سطيف.و جاء الهدف من تدريس هذه المادة هو جعل الطالب يلم بتطور الفكر التربوي في الفكر الغربي و الفكر الإسلامي(القديم والحديث) ،كما يتعرض إلى التربية المقارنة و من خلال أهم النظريات و بعض النماذج في أمريكا و أوروبا و العالم

العربي و الإسلامي. حيث نجد أنها تتضمن نسبة 40 % من البعد المفاهيمي ، وقدر نسبة النظريات 10 % ، ونسبة البعد التحليلي 50 %، و نسبة البعد المنهجي 00 %،و لم تحتوي المحاور على أي إشارة لمضمون يطرح علاقة التخصص بالواقع الجزائري.

و يلاحظ على محاور هذه المادة أنها ركزت في معظم محتوياتها على السرد التاريخي للفكر التربوي و أهمل التفصيل في النظريات في المجال التربوي (القديمة و الحديثة) التي تساعد الطالب على الإلمام بالجانب التنظيري و المنهجي و الواقعي. والقارئ لعبارة" ..أهم النظريات.." يلاحظ أنها تتسم بالعمومية، إذ كان يستحسن تحديد أهم النظريات(الحديثة أم القديمة) مثلما جاء التحديد و التفصيل لتطور الفكر التربوي الغربي و الإسلامي.

ـ منهجية البحث في علم الاجتماع التربية: جاء الهدف من تدريس هذه المادة غير محدد وعلى أهميتها بالنسبة إلى دارس علم الاجتماع من حيث يعدها التطبيقي، تم حذفها من البرنامج البيداغوجي الحالي في الجامعات مجال الدراسة ، و بقي الاحتفاظ بمادة"ملتقى التدريب على البحث الميداني"و هي المادة التطبيقية الوحيدة من كل الوحدات الدراسية الأخرى، و حبذا لو أحتفظ بهذه المادة لأهميتها من حيث إمداد الطالب بالجانب النظري بالتفصيل، و توجيهه نحو التطبيق خلال مادة "ملتقى التدريب على البحث العلمي"

ـ مادة التنشئة الاجتماعية: الهدف من تدريس هذه المادة غير محدد في البرنامج البيداغوجي، و قد اجري تعديل على عنونة هذه المادة. و حسب البرنامج البيداغوجي المتبع في ظل نظام (ل م د) بقسم علم الاجتماع بسكرة، فان هذا التعديل ركز على مؤسسات التنشئة الاجتماعية :رؤية سوسيولوجية مبرمجة كوحدة أساسية خلال فترة السداسي الخامس فقط. لكن يمكن القول أن هذا التحديد(رؤية سوسيولوجية) عام و لا يتلاءم بمحتوى المادة كون المادة تركز على الجانب المفاهيمي البحت، والأساتذة حاليا يتبعون محاورها الكلاسيكية.في حين تركت المادة دون تعديل و تحديد بقسم علم الاجتماع بجامعة سطيف، وتدرس كوحدة أساسية خلال السداسي الخامس،على اعتبار أن هذه المادة تركز على التعريف بالتنشئة الاجتماعية، وبعض النظريات التي تفسرها ، فإنها جاءت تركز أيضا على تعريف المؤسسة الاجتماعية و أنواعها كالأسرة، المدرسة، المسجد، دار الحضانة، الروضة، التليفزيون،الكشافة، النوادي الرياضية فجاءت تتضمن نسبة 76.5 % من البعد المفاهيمي ، وقدرت نسبة النظريات 3.7 % ، ونسبة البعد

التحليلي 11.1% ،و نسبة البعد المنهجي 1.2 %، أما المحاور المتضمنة علاقة التخصص بالواقع الجزائري فقد مثلت نسبة 7.4%.

ونستنتج أن المادة جاءت تركز على البعد المفاهيمي لأنواع مؤسسات التنشئة الاجتماعية بالتفصيل ، وإهمال الجانب النظري لها. كذلك هذه المادة بهذا المحتوى لا تحتاج إلى سداسيين، بل يفترض أن تدرس خلال سداسي واحد. كما يمكن ملاحظة أن هذه المادة تتضمن عبارة عن الواقع الجزائري مجسدة فيما يلي (..أزمة التليفزيون الجزائري..) ،إشكالية الرسوب في المدرسة، العنف في المدرسة، الروضة أو الحضانة من خلال الفهم الخاطئ لدورها، مركز رعاية الأحداث المنحرفين. كل هاذه العبارات فيها إشارة للواقع الاجتماعي الجزائري نذكر مثلا(..بعض مشكلات التنشئة الاجتماعية للطفل المراهق في الجزائر..).

يعاني مجتمعنا الجزائري من عدة قضايا تنشأ نتيجة اختلال في وظيفة هاته المؤسسات و كان يستحسن توجيه الطالب نحو الإلمام بمختلف القضايا في مجال التنمية الاجتماعية.و تزويده بالجانب النظري الغربي و الإسلامي، و كذا الجانب المنهجي يشرح كيفية التعامل مع الإشكالات في هذا الحقل الاجتماعي، وان كنا نلمس بعض القضايا التي تتعلق بالواقع الجزائري مثل محور التلفزيون بعبارة (أزمة التلفزيون الجزائري..)،و تضمنت أيضا عبارة (..بعض مشكلات التنشئة الاجتماعية للطفل و المراهق..)، فان بعض المؤسسات كذلك بها إشكالات لم يتم التطرق إليها مثل الفهم الخاطئ لوظيفة الروضة و الحضانة بسبب سيادة قيم الربحية و انعكاس هذا على المجتمع .

عموما المادة تحتاج إلى ضبط و تحديد أفضل لأنواع مؤسسات التنشئة الاجتماعية و انعكاس اختلال دورها على المجتمع ككل. و هذا التحديد يجعل نوعا ما تقارب بين البرامج الأكاديمية و الواقع الجزائري.

ـ مادة اقتصاديات التربية: ما لاحظناه على هذه المادة هو عدم تحديد الهدف من إدراج هذا المقياس و تدريسه للطالب، وما هو السلوك المتوقع من تدريس المادة.

من خلال البرنامج البيداغوجي المتبع بجامعة بسكرة فقد تم تقسيم المادة إلى سداسيين تدرس كل منها كوحدة استكشافية (36 ساعة). وجاءت تسمية المادة المقررة في السداسي الخامس "اقتصاديات التربية" و في السداسي السادس معنونة بـ "التخطيط التربوي". بينما نفس المادة مبرمجة كوحدة أساسية بجامعة سطيف ، تدرس خلال السداسي الخامس فقط .إن التفاوت

الشديد بين مدة الدراسة في كل برنامج من برامج الدراسة يؤدي إلى التفاوت الشديد في محتوى البرامج نفسها، و هذا يؤدي بدوره إلى اختلاف نوعيات الخريجين و نوعيات المعارف و المهارات و القدرات التي اكتسبوها كما و كيفا، فالتباعد في مدة الدراسة ، وفي الساعات المعتمدة لكل برنامج بيداغوجي من شأنه أن يسبب إشكال فيما يتعلق بمعادلة الشهادة التي يحصل عليها الخريج من كل معهد**(علي أحمد مدكور، 1985، ص ص.82- 83) .**

وجاء محتوى المادة يتضمن العائدات التنموية للتربية ، و كذا النظام التربوي و نفقات التربية و تكاليفها و التربية عامل من عوامل التنمية الاجتماعية و الاقتصادية . و المادة على أهميتها فهي تعتبر مهمة للدارس في تخصص علم اجتماع التربية؛ كونها تشمل المداخل النظرية المتعلقة بعلاقة التربية بالتنمية. و يمكن القول أن المحاور الواردة في هذه الوحدة أهملت تقريبا هذا الجانب، أيضا لم تأخذ الحظ الوافر من الحجم الساعي؛ الأمر الذي يفرض تقليص نسبة من المعلومات لطالب علم الاجتماع بجامعة سطيف. و تتضمن المادة نسبة 76.2 % من البعد المفاهيمي ، وقدرت نسبة النظريات 00 % ، ونسبة البعد التحليلي 19% ،و نسبة البعد المنهجي 4.76 %، أما المحاور المتضمنة علاقة التخصص بالواقع الجزائري فقد مثلت نسبة 00 %.

تضم المادة مفاهيم أساسية و هي التربية و التنمية، المردود المدرسي ، تكلفته، العائد التنموي، تمويل التربية، التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و هي مفاهيم عامة و واسعة . وان كانت معظم المحاور نظرية فقط ، باستثناء عبارة تشير إلى كيفية التطبيق تقول:(.. العائدات التنموية للتربية و تقنيات حسابها..).فإن المحور يحتاج إلى تحديد أكثر، و مختص يلم بالجانب الاجتماعي و الاقتصادي ، فإن هذه المادة على أهميتها بالنسبة إلى تخصص علم الاجتماع التربية ينقصها التحديد و الدقة ؛على أن يدرّس هذه المادة من هو ملمّ بكافة هذه المفاهيم. ولعل أن هذا الكم من المعارف يساعد الطالب على بناء مدخل نظري يساعده في تناول القضايا التربوية الراهنة.

- مادة "الإعلام الآلـي":جاء الهدف من تدريس هذه المادة هو تزويد الطالب بالخبرة و المهارة الكافية لمعالجة البيانات و تحليلها بواسطة الإعلام الآلي و على أهمية هذا التخصص المرتبط . بمنهجية البحث ، ومادة ملتقى التدريب على البحث العلمي، و مادة الإحصاء، لما تتضمنه من طرق حديثة لمعالجة البيانات. إلا أن هذه المادة تم إلغاؤها حسب البرنامج

البيداغوجي لعلم الاجتماع بجامعة بسكرة، في حين احتفظ به كوحدة استكشافية تدرّس خلال سداسي فقط بقسم علم الاجتماع بجامعة سطيف.

و بهذا الإلغاء نتساءل كيف نكيف الجامعة و بالخصوص البرامج البيداغوجية بمتطلبات المجتمع في هذا العصر؟ .

ـ مادة"علم النفس التربوي": جاء الهدف من تدريس المادة غير محدد في البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع و الديموغرافيا (النظام الكلاسيكي). و هذه الوحدة التدريسية تم إلغاؤها بجامعة بسكرة؛ لكن لا يزال اعتمادها من قبل قسم علم الاجتماع جامعة سطيف كوحدة أساسية مبرمجة خلال السداسي السادس.

و بالنظر إلى محاور هذه المادة في البرنامج البيداغوجي (النظام الكلاسيكي) نجدها غير محددة. و يمكن القول أن أنها مهمة و أساسية كونها تخدم الدارس في مجال علم الاجتماع التربية من جوانب عديدة على اعتبار أن مختلف القضايا الراهنة المطروحة لها أبعاد نفسية.

ـ مادة " التربية المقارنة": جاءت هذه المادة غير محددة سواء من حيث الهدف أو من حيث مضامينها، وان كانت تسميتها خضعت لتعديل في البرنامج البيداغوجي المعتمد من قبل قسم علم الاجتماع جامعة بسكرة. ففي السداسي الخامس جاءت الإشارة لها بـ" التربية المقارنة: مداخل" و في السداسي السادس جاءت معنونة "التربية المقارنة: عربية و غربية". وبقيت التسمية دون تعديل بقسم علم الاجتماع جامعة سطيف.

الملاحظ على هذه المادة أنه على أهميتها إلا أن مضامينها المعرفية واسعة؛ الأمر الذي يُصعّب عملية التعامل مع محتوياته من أستاذ لآخر. كما أن الغموض في تحديد الهدف منذ البداية ينتج عنه غموض في المنهج ، وفي طرق التدريس ، وكذا عملية لتقويم. و تبقى المادة تحتاج إلى تحديد يخدم الطالب المختص في مجال علم الاجتماع التربية.

ـ مادة "مشكلات التربية بالجزائر" : كباقي المواد جاءت المادة غير محددة الهدف من تدريسها ، أيضا طرأ عليها تعديل طفيف من حيث التسمية؛ حيث كانت معنونة في ظل النظام الكلاسيكي بـ:" مشكلات التربية و التكوين في الجزائر" و تم حذف متغير "التكوين" حاليا . و تتضمن المادة نسبة 00 % من البعد المفاهيمي ، وقدرت نسبة النظريات 00 % ، ونسبة البعد التحليلي 00% ،و نسبة البعد المنهجي 00 %، أما المحاور المتضمنة علاقة التخصص بالواقع الجزائري فقد مثلت نسبة 100%.

و يشمل المقياس محاور تضم أهم المشكلات التربوية مثل: التنظيم التربوي ، والتسرب المدرسي، و الانحراف، الطفولة المحرومة. فلو تم إدماج هذه المادة مع مادة "مؤسسات التنشئة الاجتماعية"، و تحديد محاور أدق تزاوج بين النظرية و التطبيق لاستطعنا توجيه الطالب نحو إسقاط معارفه في مجال تخصصه على أرض الواقع الجزائري، على اعتبار أن المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

وعموما يمكن القول أن البرنامج البيداغوجي الموجه إلى طلبة علم اجتماع التربية يسوده غموض الهدف وعدم التحديد ، و كذا بعده عن الواقع الجزائري. و يتضح هذا في معظم المواد الدراسية، بالإضافة إلى عمومية مفاهيمه؛ الأمر الذي يصعب على الأستاذ الجامعي اختيار أهم المحاور التي تخدم كل مادة ؛مع العلم أن أغلب الأساتذة يتعاملون مع برنامج نظام(ل م د) بنفس محاور النظام الكلاسيكي.

و إذا أردنا الإجابة على تساؤل مدى تحديث و تحيين البرامج البيداغوجية في علم اجتماع التربية في بعض جامعات الشرق الجزائري (بسكرة، باتنة، سطيف) نلاحظ أن هناك حذف لقلة من المواد، وتقليص لمحتوى مواد النظام الكلاسيكي، وتعديل طفيف على بعض القلة من المواد. و كذا استحداث القليل منها، ونخص بالذكر ما تم بقسم علم الاجتماع جامعة سطيف الذي حاول المشرفين عليه أن يضعوا مواد جديدة مطابقة للواقع الجزائري الراهن ونذكر منها مثلا:" المؤسسات التربوية الجزائرية، وكذا التكنولوجيا التربوية، و الاتجاهات التربوية المعاصرة، هذه الأخيرة نجدها مهمة لطالب علم اجتماع التربية لأنها الأساس؛ وحبذا لو أخذت هذه المادة قدرا من الوقت مع مادة المنهجية. هكذا نحاول قدر الإمكان أن نطبق ما تنص عليه العبارة الواردة في الهدف من تدريس معظم تخصصات علم الاجتماع و القائلة:" إعطاء الطالب خلفية نظرية و منهجية حول مختلف القضايا الأساسية التي تخدم تخصصه.".

3-2-2 الأهداف المقررة في المواد الدراسية المصنفة ضمن تخصص علم الاجتماع التنظيم:

لمعرفة الأهداف المقررة في علم الاجتماع التنظيم لاحظنا في الجدول الآتي أن هذا التخصص حدد فيه الهدف من تدريس كل مقياس على عكس تخصص علم اجتماع التربية الذي غلبت على أهداف معظم مقاييسه أو وحداته سمة الغموض وعدم التحديد.

جدول(13) يوضح الهدف من مقاييس السنة الثالثة و الرابعة من تخصص علم اجتماع التنظيم و العمل.

علم اجتماع التنظيم و العمل	اسم المقياس	الهدف من المقياس
السنة الثالثة	**مدخل لعلم اجتماع العمل و التنظيم**	تهدف هذه الوحدة إلى تناول المفاهيم الأساسية و تتبع التطور الموازي لعلاقات العمل في كل مرحلة تاريخية
	التنظيم الحديث للمؤسسة	تهدف إلى تعريف الطالب بالمفاهيم الأساسية التي تدور حول التنظيم و المؤسسة الاقتصادية و الخدماتية مع التطرق إلى مختلف النظريات الكلاسيكية منها و المعاصرة.
	منهجية البحث في علم اجتماع العمل و التنظيم	تهدف إلى تمكين الطالب من اكتساب مهارات حول مختلف المقاربات المنهجية المتعلقة بدراسة الإشكاليات و القضايا التي لها علاقة بالتخصص كمرحلة أولى أما المرحلة الثانية(السداسي الثاني) فتخصص للتدريبات و التطبيقات الميدانية ـ مقاربة حول خصوصيات تعدد الإجراءات المنهجية في علم اجتماع العمل و التنظيم
	تنمية الموارد البشرية	تهدف إلى توضيح أهمية تنمية العنصر البشري و كيفية التحكم فيه بدءا من الانتقاء للوظائف الموجودة في المنظمة و وصولا للتخطيط المستقبلي للتكوين و تثمين هذا العنصر وفق معايير تكفل الرشد في استخدامه.
	اقتصاد العمل	تهدف إلى التعريف بالمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها عملية العمل و توضيحها و تعميقها من الناحية سوسيوـ اقتصادية ، و مضامين الوحدات المدرسة .و يتم تدريس هذه الوحدة وفق مختلف التصورات و النظريات الكلاسيكية و الحديثة.
	علم النفس الاجتماعي للعمل	تهدف إلى إبراز أهم التصورات النظرية و المعالجات الإمبريقية التي تمت في إطار هذا النسق المعرفي و التي تخدم مباشرة مضامين و وحدات علم الاجتماع العمل و التنظيم.
	الإعلام الآلي	تهدف إلى إكساب الطالب المبادئ الأولية حول كيفيات استخدامه أو توظيفه في مجال البحث السوسيولوجي.
السنة الرابعة	**تحليل سوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية**	تهدف الوحدة إلى إكساب الطالب معارف عملية حول علاقات المؤسسة الجزائرية بالمحيط الاجتماعي و ميادين العمل .
	قانون و تشريعات العمل	تهدف إلى إكساب الطالب معارف قانونية حول تنظيم عالم الشغل
	تطور الحركة العمالية	تهدف الوحدة إلى إكساب الطالب معارف لها علاقة مباشرة بالجانب السوسيولوجي للحركة العمالية.
	ملتقى التدريب على البحث الميداني	تهدف إلى مساعدة الطالب على انجاز مشروع بحثه من خلال تطبيق المعارف المنهجية المتراكمة حسب مراحل تطور البحث.
	الإشراف على المذكرة	تهدف عملية الإشراف هذه لمساعدة و توجيه الطالب من خلال مناقشة عمله مع مجموعة طلبة التخصص.
	الإعلام الآلي	تهدف إلى محاولة تطبيق الطالب للمبادئ النظرية التي تعلمها في السنة الثالثة على مذكرته ـ في هذه السنة.

جدول(14)يوضح تكرار فئات التحليل حسب المواد الدراسية في برنامج السنة الثالثة (ل م د)
علم الاجتماع التنظيم الجدول في ملف يدعى السنوات البيرو ص 2

المواد الدراسية		مدخل إلى علم الاجتماع التنظيم	التنظيم الحديث للمؤسسة	تنمية الموارد البشرية	اقتصاد العمل	علم النفس الاجتماعي للعمل	تحليل سوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية	قانون و تشريعات العمل	تطور الحركة العمالية	المجموع	المجموع الكلي	النسبة المئوية
فئة الموضوع: إعطاء الطالب خلفية نظرية و منهجية حول مختلف القضايا الأساسية التي تخدم هذا التخصص.												
وحدات التحليل		عدد التكـــرارات										
الجانب المفاهيمي (التعريف)	المفاهيم	7	2	3	4	6	3	4	8	37	59	64،13
	الأنواع		1				2		2	5		
	الخصائص											
	الأهمية											
	الأهداف											
	الوظائف (دور)											
	المراحل التاريخية	4			1				3	8		
	المكونات (البنية)						1	1		2		
	الأسس (المبادئ) (الاستراتيجية)			6			1			7		
النظريات	الاتجاهات										10	10،86
	النظريات		10							10		
	المدارس											
أبعاد التحليل	التحليل		1	2			3	1	1	8	19	20،65
	المقارنة (النماذج)	3	4						1	8		
	العلاقة					2			1	3		
الجانب المنهجي	التطبيق										0	00
	الإجراءات المنهجية											
العلاقة بالواقع الجزائري	إشكاليات بالتخصص						1			1	4	4،35
	الواقع الجزائري		1				1		1	3		
المجمـــوع		14	19	11	5	8	12	6	17	92		100 %

من خلال الجدول(14) يتضح أن الجانب المفاهيمي مثّل نسبة64,13 % ، و مثلت النظريات 10.86 % أما الجانب التحليلي فقد مثل نسبة20.65% وقدرت المحاور التي جاءت تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري 4.35%.ولم تسجل وحدات التحليل أي متغير للبعد المنهجي على اعتبار أنه يتواجد في مضمون مادة المنهجية أو مادة "ملتقى التدريب على البحث الميداني".

كما تم استثناء تحليل محتوى مادة "منهجية العمل و الاتصال" من الجدول لأن المقياس منهجي بحت ، وكذا مقياس الإعلام الآلي .

مدخل إلى علم الاجتماع العمل و التنظيم: تركز هذه المادة على المفاهيم و البعد التاريخي لعلاقات العمل وحسب الجدول رقم (14) يتضح أن محتوى المادة ككل يتضمن الجانب المفاهيمي بنسبة 78.6 % ، و مثلت النظريات 00 % أما الجانب التحليلي فقد مثل نسبة 21.4% وقدرت المحاور التي جاءت تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري 00%.

و ينص الهدف من تدريسها كما يلي :" ..هو تناول المفاهيم الأساسية، و تتبع التطور الموازي لعلاقات العمل في كل مرحلة تاريخية."" و في ظل نظام (ل م د). تم حذف متغير "العمل" حسب ما هو مبرمج بقسم علم الاجتماع (سنة ثالثة ل م د) بجامعتي بسكرة و سطيف. و أصبحت المادة معنونة"مدخل إلى علم الاجتماع التنظيم" تدرس خلال السداسي الخامس فقط.

وإذا تصفحنا محتوى المادة نجده يتضمن متغير"العمل" دون "علم الاجتماع "، و دون متغير "التنظيم"بحيث جاء المحور الأول يتضمن معنى العمل حسب المراحل التاريخية ، و المحور الثاني عبارة عن مراحل تطور العمل. وهنا نتساءل إذا كانت هذه المادة تركز على العمل أين" التنظيم"؟، و هل تحتاج المراحل التاريخية إلى سداسي كامل لتلقينها ؟. و إذا كان الهدف المحدد منذ البداية يركز على المفاهيم الأساسية، فان تحديد المفاهيم أهمل تماما في محتوى هذه المادة ، و نقصد هنا (التنظيم ، علم الاجتماع التنظيم، علم الاجتماع العمل أو سوسيولوجية العمل،..).

التنظيم الحديث للمؤسسة: جاء الهدف من تدريس هذه المادة ينطلق من :"تعريف الطالب بالمفاهيم الأساسية التي تدور حول التنظيم و المؤسسة الاقتصادية و الخدماتية، مع التطرق إلى مختلف النظريات الكلاسيكية منها و المعاصرة". تدرس هذه المادة على سداسيين بجامعة

بسكرة و تدرس بجامعة سطيف خلال السداسي الخامس فقط. و ما نلاحظه في المحتوى هو تضمنه حجم كبير من المفاهيم و النظريات. كما لمسنا البعد السوسيولوجي في التحليل.

حسب الجدول(14) يتضح أن الجانب المفاهيمي مثّل نسبة 15.8 % ، و مثلت النظريات 52.6 % ، أما الجانب التحليلي فقد مثل نسبة 26.3 % وقدرت المحاور التي جاءت تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري 5.2 %.و المادة على أهميتها تحتاج إلى فترة تمتد إلى سداسيين.

إذا كان أغلب المحتوى يشمل الاتجاهات النظرية، فان عنونة هذا المقياس تحتاج إلى تعديل، و إن كان يستحسن دمج محاور هاته المادة مع مادة " علم الاجتماع التنظيم"؛ وكذا إعادة صياغة المحاور مع التركيز على البعد السوسيولوجي للمؤسسة كتنظيم في الوقت الراهن.

تنمية الموارد البشرية: الهدف من تدريسها جاء محددا كما يلي :" ..توضيح أهمية تنمية العنصر البشري، وكيفية التحكم فيه بدءا من الانتقاء للوظائف الموجودة في المنظمة،و وصولا للتخطيط المستقبلي للتكوين، وتثمين هذا العنصر معايير تكفل الرشد في استخدامه..". و المادة مبرمجة كوحدة أساسية خلال السداسي السادس بجامعة بسكرة و مبرمجة كوحدة أساسية خلال السداسي الخامس بجامعة سطيف.

ولو أن مادة "إدارة الأفراد و العلاقات الإنسانية" كمادة جديدة مبرمجة خلال السداسي الخامس بجامعة بسكرة مستوحاة من محاور مادة "تنمية الموارد البشرية". وعموما يمكن القول أن مضمون المحتوى لا يحتاج إلى سداسيين باستثناء محور هام كان من الأحسن تحديده بدقة و الممثل في العبارة الآتية :" تحليل سوسيولوجي لاستخدام العنصر البشري في المؤسسة." و إعطائه من الأهمية أكثر من المحاور السابقة لبعده السوسيولوجي الهام بالنسبة لدارس علم الاجتماع التنظيم.وعموما يتبين من خلال الجدول (14) أن الجانب المفاهيمي مثّل نسبة 82 % ، و مثلت النظريات 00 % ، أما الجانب التحليلي فقد مثل نسبة 18 % وقدرت المحاور التي جاءت تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري 00 %.

اقتصاد العمل: جاء الهدف من تدريس هذه المادة :" هو محاولة التعريف بالمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها عملية العمل و تعميقها من الناحية السوسيو- اقتصادية، ويتم تدريسها وفق

مختلف التصورات و النظريات الكلاسيكية و الحديثة".و المادة مبرمجة كوحدة أساسية خلال السداسي السادس بجامعتي بسكرة و سطيف على حد سواء .

لكن بالنظر إلى محاور هاته المادة نجد الشق الأول من الهدف محقق ؛ بحيث ركزت معظمها على مفاهيم عامة مثل (قوة العمل ، سوق العمل، تطور قوة العمل،إعادة إنتاج قوة العمل،..)، و لكن تحديد النظريات غير وارد في المحاور مما يجعل اختيار المحتوى التدريسي يختلف فهمه و كيفية تحديده من أستاذ لآخر؛ الأمر الذي يصعب تحقيق الهدف من تدريس هذه المادة. و عموما تفسر لنا النسب الواردة في الجدول (14) هذه النتيجة بالتفصيل حيث يتضح أن الجانب المفاهيمي مثّل نسبة 100 % ، و مثلت النظريات 00 % ، أيضا الجانب التحليلي مثّل نسبة 00 % وقدرت المحاور التي جاءت تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري 00 %.

علم النفس الاجتماعي للعمل: المادة مبرمجة خلال السداسي السادس كوحدة أساسية بجامعة بسكرة و مبرمجة خلال السداسي الخامس بجامعة سطيف. و الهدف من تدريسها هو :" محاولة إبراز التصورات النظرية و المعالجات الإمبريقية المتعلقة...بوحدات علم الاجتماع العمل و التنظيم..".

و عند إسقاط هذا الهدف على مضامين المادة لم نجد تحديد للنظريات و لا للمعالجات الامبريقية . فالمحاور جاءت عبارة عن مفاهيم عامة يصعب تحديد مضامينها بدقة. فالمقياس على أهميته يحتاج إلى ضبط مفاهيمي أدق ، وتحديد لاتجاهاته النظرية ؛ بشكل يستفيد منه الدارس في مجال هذا النسق المعرفي . ويتبين هذا بوضوح في الجدول (14) بحيث يتضح أن الجانب المفاهيمي في المادة مثّل نسبة 75 % ، و مثلت النظريات 00 % ، الجانب التحليلي مثّل نسبة 25 % وقدرت المحاور التي جاءت تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري 00 %.

تحليل سوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية: برمجت المادة بجامعة بسكرة خلال السداسيين (الخامس و السادس)؛ في حين برمجت بجامعة سطيف خلال السداسي السادس فقط. و الهدف كما هو مبين في الجدول(13) هو".. إكساب الطالب معارف عملية حول علاقات المؤسسة الجزائرية بالمحيط الاجتماعي و ميادين العمل..". ويتبين من خلال الجدول (14) أن الجانب المفاهيمي في المادة مثّل نسبة 58.3 % ، و مثلت النظريات 00 % ، الجانب التحليلي مثّل

نسبة 25 % وقدرت المحاور التي جاءت تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري 16.7 %.

على الرغم من أن اسم المادة لا بد أن ينعكس على مضمونها فإن المحاور الواردة في محتوى المادة لا تعكس بالضرورة الهدف الذي وضعت من أجله إذ تَضمّن المحور الأول مفاهيم عامة حول المؤسسة من حيث نشاطها، وبنيتها، و تسييرها. وتضمن المحور الثاني عرض لمختلف المراحل التي مرت بها المؤسسة الجزائرية، و شمل المحور الأخير تحليل القوى الفاعلة في إدارة عمليات العمل.

و إن كانت المادة محددة على المؤسسة الجزائرية، فإننا لا نجد عرض تفصيلي لعلاقة هذه الأخيرة بالمحيط الاجتماعي و الاقتصاد الجزائري. بل كل ما تضمنته المادة عبارة عن حشو مفاهيمي يشتت ذهن الطالب ،خاصة أن المادة جاءت تؤكد عبارة (..معارف عملية..)؛الأمر الذي يستدعي الجانب التطبيقي للمعارف خاصة في ظل نظام (ل م د). و المقياس على أهميته يحتاج إلى فترة زمنية تمتد إلى السداسيين ، مع إمكانية إرفاق عملية التعلم بالتدريب أو ما هو معروف بالتربص الميداني في المؤسسة.

لكن يمكن القول أن هناك مادة جديدة مستوحاة من هذه المادة ونذكر منها مادة "سوسيولوجية الاقتصاد الجزائري" المقررة بجامعة بسكرة و التي جاءت من أحد المحاور و هي:" تحليل سوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية: عرض تقييمي و نقدي لمختلف المراحل التنظيمية التي مرت بها المؤسسة الجزائرية مع التركيز على مرحلة الاستقلالية في ظل المبادرة و اقتصاد السوق.".و عموما نقول أن التعديل أو التغيير و التحيين في البرامج البيداغوجية المقرة في علم الاجتماع في ظل نظام (ل م د) لم يكن في المحتوى، بقدر ما يمكن أن نطلق عليه "إعادة صياغة المحتوى".

قانون وتشريعات العمل: المادة مبرمجة كوحدة استكشافية تدرس خلال السداسي الخامس بجامعة بسكرة و مبرمجة كوحدة أساسية بجامعة سطيف.

أيضا مادة "المنازعات المهنية"المقررة بجامعة سطيف كوحدة أساسية جديدة(الجدول7)، مشتقة من أحد محاور مادة قانون و تشريعات العمل" ممثلة في العبارة الآتية "التشريعات المنظمة لعلاقات العمل : المفاوضات و حل النزاعات." و مستوحاة أيضا من أحد محاور

مادة" تحليل سوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية" مجسدة في عبارة:"أشكال و أنواع خلافات العمل في المؤسسة".

انطلاقا من أن المختص في علم الاجتماع لا بد أن يلم بكافة المعلومات التي تتعلق بمجال تخصصه ، فإن طالب علم الاجتماع التنظيم يحتاج إلى دراسة كل العلاقات التنظيمية التي تسير بها المؤسسة أو التنظيم، لذا فإن برمجة النسق القانوني في البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع التنظيم؛ أمر ضروري ،لذا جاءت المادة " قانون وتشريعات العمل" تهدف إلى:".. إكساب الطالب معارف قانونية حول تنظيم عالم الشغل..".

و بالاطلاع على مضمون المادة و مكوناتها يبين الجدول (14) أن نسبة الجانب المفاهيمي مثّلت 83.3 % ، و مثلت النظريات 00 % ، الجانب التحليلي مثّل نسبة 16.7 % وقدرت المحاور التي جاءت تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري 00 %.

و إن كانت أحد المحاور معنونة بـ" تناول سوسيولوجي للقوانين و التشريعات الجديدة المنظمة لعلاقات العمل "؛ فإن هذا المحور عام يحتاج إلى تحديد أدق. خاصة أنه يجمع بين البعد السوسيولوجي و البعد القانوني. فإذا كان الأستاذ مختص في القانون فان الإحاطة بالشق السوسيولوجي يحتاج إلى تمكن وتحكم أفضل بالحقل المعرفي. وان كان الأستاذ مختص في علم الاجتماع فلا بد أن يلم بكل التشريعات التي تنظم علاقات العمل. و على العموم محتويات المادة قانونية بحتة، خاصة تلك المتعلقة بالتشريعات المنظمة لعلاقات العمل (عقد العمل، المفاوضات في العمل ، حل نزاعات العمل،..).

تطور الحركة العمالية:جاءت المادة مبرمجة كوحدة استكشافية خلال السداسي السادس بقسم علم الاجتماع جامعة باتنة و بسكرة، أما بجامعة سطيف فقد أجري تعديل أو تحديد ـ إن صح التعبيرـ حيث أضيف البعد السوسيولوجي و أصبحت معنونة:"التحليل السوسيولوجي للحركة العمالية" مبرمجة كوحدة أساسية على اعتبار أن الهدف من تدريسها الذي جاء ينص:" محاولة إكساب الطالب معارف لها علاقة بالجانب السوسيولوجي للحركة العمالية".

لكن مع تتبع مضمونها نجد أنها جاءت في معظمها تركز على البعد المفاهيمي بنسبة 76.4% مثل تطور الحركة العمالية و أنواعها و وظائفها، و كذا تطور أشكال النضال العمالي. باستثناء محور واحد فقط ركز على "سوسيولوجية الحركة العمالية و الإستراتيجية النقابية".و تضمّن بعد النظريات 00 % ، والجانب التحليلي مثّل نسبة 17.7 %. وقدرت

المحاور التي جاءت تتناول علاقة التخصص بالواقع الجزائري 5.9 %. والمادة تحتاج إلى إعادة ترتيب و تحديد أدق يعمق البعد السوسيولوجي و يقلص المفاهيم العامة.

و عموما يمكن القول أن معظم المواد المبرمجة تحتاج إلى:

ـ تحديد و تقليص للبعد المفاهيمي .مع التركيز على الطرح السوسيولوجي في التحليل، و إرفاقه بنماذج من الواقع الجزائري.

ـ التركيز على الأهداف البيداغوجية من تدريس كل مادة، على أن يكون لكل هدف قابلية للتجسيد من خلال إسقاط كل المحاور في سبيل تحقيقه، و بالضرورة كل هذا لا بد أن ينعكس على اسم المادة الدراسية.

ـ ضرورة الاهتمام بمادة منهجية البحث السوسيولوجي و ملتقى التدريب و مادة الإعلام الآلي و الإحصاء كمواد أساسية لطالب علم الاجتماع.

ـ مراجعة المواد من حيث أهميتها قبل إلغائها .

ـ توجيه الطالب إلى التخصص في علم الاجتماع ابتداء من السنة الأولى .

ـ منح ذوي الخبرة و المختصين فرصة للإدلاء برأيهم في وضع محتوى المواد الدراسية مع التزام هؤلاء بالجدية و الواقعية في الطرح.

ـ توحيد المواد الدراسية ـ خاصة النظرية ـ بين كل الجامعات سواء من حيث المضمون، أو من حيث برمجتها في الوحدات، أو من حيث المدة الزمنية المقررة لتدريسها.

و لا شك أن هذه المبادرة سوف تقلل ؟ أو تحد من إشكال معادلة الشهادة أو التحويل بين الجامعات.

موقع البعد السوسيولوجي في مضمون المواد الدراسية بتخصص علم الاجتماع التنظيم.

تضمن "مقياس التنظيم الحديث للمؤسسة" محور معنون بـ أهم الإسهامات المعاصرة في التنظيم و ورد في المحاور نماذج مقترحة للتحليل من بينها عبارة" الجزائرية" كما جاء في محاور التنظيم الحديث للمؤسسة محور يتضمن البعد السوسيولوجي ممثلا في العبارة "تقييم التجارب ...من حيث إن كانت إسهاما سوسيولوجيا أم استراتيجيات لترقيع أزمة العلاقات الصناعية في المجتمعات الرأسمالية ".أيضا لاحظنا بعد التحليل وارد في مادة " قانون و تشريعات العمل" ممثلا في العبارة :""تناول سوسيولوجي للقوانين و التشريعات الجديدة المنظمة لعلاقات العمل ـ عقد العمل ـ المفاوضات في العمل ـ حل النزاعات في العمل.""

نلمس كذلك البعد السوسيولوجي في مادة تنمية الموارد البشرية في محور واحد فقط ممثلا في العبارة" تحليل سوسيولوجي لاستخدام العنصر البشري في المؤسسة. و جاء أيضا في مادة " تحليل سوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية" محور معنون (المراحل التنظيمية التي مرت بها المؤسسة الجزائرية) بعدا تحليليا ممثلا في العبارة الآتية "..عرض تقييمي ونقدي لمختلف هذه المراحل مع التركيز على مرحلة الاستقلالية في ظل المبادرة و اقتصاد السوق".

و بإسقاط هذه النتائج على أهداف إصلاح التعليم العالي في مجال البيداغوجيا التي جاءت تسعى في سبيل إرساء تنظيم تعليمي من غاياته تمكين الطالب من :

1- اكتساب المعارف و تعميقها و تنويعها في مجالات أساسية تتوافق مع المحيط الاجتماعي المهني ،مع توسيع فرص التكوين من خلال إدماج وحدات تعليمية استكشافية ،وأخرى للثقافة العامة باعتبارها العناصر المكونة لمقاربة متداخلة التخصصات تتيح بصفتها تلك معابر في مختلف المراحل المكونة للمسالك التكوينية.

2- اكتساب مناهج عمل تنمي الحس النقدي و ملكات التحليل و التركيب و القدرة على التكيف.

3- أن يكون الفاعل الأساسي في مسار تكوينه من خلال بيداغوجية نشطة مدعومة بفريق بيداغوجي طوال مساره الدراسي.

4ـ الاستفادة من توجيه ناجح و ملائم يوفق بين رغباته و استعداداته قصد تحضيره الجيد ، إما للحياة العملية عبر تعظيم فرص اندماجه المهني، أو لمتابعة الدراسة الجامعية .**(سمية زاحي ،من موقع http://www.informatics.gov.sa/details.php?id=333).**

تحليل نتائج الاستمارات.
عرض لخصائص المبحوثين.

جدول(15) يوضح بيانات حول جنس المبحوثين

جنس المبحوثين	عدد التكرارات	النسبة المئوية
إناث	35	**49.3** %
ذكور	36	**50.7** %
المجموع	**71**	**100** %

يبين الجدول أن هناك نسب متقاربة بين المبحوثين من حيث الجنس ؛ حيث سجلت النتائج أكبر نسبة للذكور تقدربـ50.7 % ، في حين قدرت نسبة الإناث بـ 49.3 %.و يمكن تفسير ارتفاع نسب الإناث في سلك الأساتذة يعود لعدة أسباب من بينها

- ارتفاع في نسبة الإناث المسجلين بالجامعة .-
- و فتح مسابقات الماجستير أمام العديد من حاملي الليسانس و في أغلب الجامعات الجزائرية .
- ارتفاع نسب التوظيف من أجل رفع مستوى التأطير الذي تزامن مع الارتفاع الأسي لعدد الطلبة المسجلين بالجامعة.
- ديموقراطية التعليم .
- ارتفاع نسبة الوعي بمكانة المرأة وخروجها إلى العمل .
- تحسن في المستويات التعليمية لدى معظم فئات المجتمع الجزائري خاصة ذوى المستوى العمري المتوسط.

جدول(16) يوضح الرتبة العلمية للمبحوثين.

الرتبة العلمية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ التعليم العالي	5	% 7.04
أستاذ محاضر	16	% 22.53
أستاذ مساعد	50	% 70.42
المجموع	**71**	% **100**

النتائج الواردة في الجدول أعلاه توضح نسب العينة المبحوثة حسب الرتبة العلمية. حيث كانت أكبر نسبة لفئة رتبة الأستاذ المساعد بحيث قدرت بـ 70.42 % ،تليها رتبة الأستاذ المحاضر بنسبة 22.53، و نسبة قليلة مثلتها رتبة أستاذ التعليم العالي 7.04 % . و هذا راجع إلى حداثة إنشاء أقسام علم الاجتماع بجامعات بسكرة و سطيف و باتنة من جهة. و كذا تأخر العديد من الطلبة الذين يحضرون لنيل شهادة الدكتوراه عن مناقشة أعمالهم.

جدول(17) يوضح عدد المبحوثين حسب مؤسسات انتسابهم المهني.

مؤسسات الانتساب للمبحوثين	العدد الجمالي للأساتذة الدائمين بقسم علم الاجتماع	عدد التكرارت	نسبة العينة من العدد الإجمالي لأساتذة القسم
جامعة بسكرة	36	24	**%66.7**
جامعة باتنة	45	11	**%24.5**
جامعة سطيف	65	36	**% 55.4**
نسبة العينة من مجتمع البحث	146	71	% **48.6**

نظرا لانتشار أفراد العينة في ثلاث جامعات بولايات مختلفة ، فإن توزيع الاستمارة و استرجاعها أخذ جهدا ووقتا مضاعفا .خاصة من حيث صعوبة استرجاعها من قبل الأساتذة

.لكن في العموم استطعنا أن نحصي أكبر عدد للعينة من جامعة سطيف بنسبة 50.7 % ؛ ثم تليها جامعة بسكرة بنسبة 33.8 % ، ثم أقل نسبة 15.5 بجامعة باتنة.

أما من حيث نسبة العينة من حيث العدد الإجمالي للأساتذة الدائمين بكل قسم علم الاجتماع حسب كل جامعة فقد كانت أكبر نسبة من جامعة بسكرة بـ 66.7 % ، ونسبة 55.4 %من جامعة بسكرة، و24.5 % من جامعة باتنة.

جدول(18) يوضح سنة التعيين المهني للمبحوثين.

سنة التعيين المهني بالجامعة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
] 1980 - 1970]	**2**	**%2.8**
]1990 - 1980]	**7**	**% 9.9**
]2000 - 1990]	**10**	**%14.1**
[2010 – 2000]	**52**	**%73.2**
المجموع	**71**	**%100**

نظرا لحداثة إنشاء أقسام علم الاجتماع ببعض جامعات الشرق الجزائري المجال المكاني للدراسة الميدانية جاءت الحاجة إلى رفع مستوى التأطير، و قد ساعد تخرج دفعات الماجستير خلال السنوات الأخيرة في العديد من الجامعات الجزائرية إلى فتح المجال لتوظيفهم.

والنتائج الواردة في الجدول أعلاه توضح نسب العينة المبحوثة حسب سنة التعيين المهني ، لذا نلاحظ أن أغلب الفئة المبحوثة عُيّنت بالجامعة خلال الألفية الأخيرة بنسبة 73.2 % ، تليها نسبة الفئة التي جرى تعيينها خلال عقد التسعينات بنسبة 14.1 % .ثم الأساتذة الذين عينوا خلال عقد الثمانينات و قدروا بنسبة 9.9 % ، وآخر نسبة تقدر بـ 2.8 % تعود للأساتذة ذوي الخبرة المهنية الذين عينوا بالجامعة خلال عقد السبعينات .

ثالثا: مدى تحديث البرامج في علم الاجتماع حسب المبحوثين:

على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وتوجيهات مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002 ، ومن المحاور الأساسية لبرنامج العمل على المدى القصير والمتوسط والبعيد الذي برمج في إطار الإستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة ما بين 2004 – 2013 فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي ، وتتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحيين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2004 , ص.3).**

و جاء في أهداف الإصلاح أن تسطير التكوين العالي، يتم في المقام الأول، بالنظر للأهداف الأكاديمية للاستجابة لحاجات الجامعات و /أو أهداف مهنية حتى تستجيب لحاجات القطاع الاجتماعي و الاقتصادي، ثم تترجم إلى برامج تعليم يضعها المدرسون أنفسهم في إطار مجموعات فرق تكوين إذا ما توفرت موارد بشرية ووسائل مادية و مالية التي يجب تسخيرها و الكل يقدم في شكل عروض تكوين. و يرتكز عرض التكوين في الليسانس على غاية أكاديمية أو مهنية. و في الماستر يعتمد أساساً على مخابر البحث للجامعة و يتفرع إلى بدوره الى توجهين توجه ذو غاية أكاديمية وتوجه ذو غاية مهنية.

و للتأكد من مطابقة هذه الأهداف في الواقع تبين لنا المعطيات الآتية درجة التطابق.

جدول(19) يوضح مدى اطلاع المبحوثين على الأطر القانونية المتعلقة بنظام (ل،م،د).

مدى الاطلاع على الأطر القانونية المتعلقة بنظام (ل،م،د)	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**43**	**% 60.6**
لا	**28**	**%39.4**
المجموع	**71**	**%100**

بين لنا المبحوثين من خلال الجدول بأن معظمهم قد اطلع على الأطر القانونية المتعلقة بنظام (ل م د) و تمثل هذا بنسبة **60.6** % ، في حين مثّلت نسبة **39.4** % إجابة المبحوثين الذين أكدوا عدم اطلاعهم على هاته القوانين . و هي نسبة تعتبر ليست هينة لفئة تعمل بدون

معرفة مسبقة للأهداف التربوية من العملية التربوية.الأمر الذي ينعكس على المنهج و المحتوى و التقويم و التدريس. مع العلم أن الإصلاحات جاءت تؤكد في مجال التأطير أن يطلع الأساتذة و المكلفين بالبيداغوجيا بمحتويات الإصلاح و هذا من خلال عقد دورات تحسيسية (ملتقيات و تربصات). **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،وثيقة الإصلاح، 2004، ص ص.14-15).**

جدول(20) يوضح موافقة إدارة القسم على رغبة المبحوثين في تدريس مواد دراسية بعينها.

الموافقة على رغبة الأستاذ في تدريس المواد	التكرار	النسبة المئوية
دائما	**17**	**% 23.94**
أحيانا	**49**	**% 69.04**
أبدا	**5**	**% 7.04**
المجموع	**71**	**% 100**

إن ميل الأستاذ نحو تدريس مادة بعينها يفسر مدى قدرته على الإلمام بمحتوى هاته المادة .خاصة إن كانت تصب في اهتماماته البحثية ؛الأمر الذي يسهل عملية التدريس، و يوفر له ظروف ميسرة لقيادة العملية التعليمية . و لمعرفة مدى توفر هاته الظروف، تم طرح سؤال فيما يتعلق بأسباب تدريس مواد دون أخرى. و أكدت لنا نسبة كبيرة بأن موافقة الإدارة على رغبة الأستاذ في تدريس مواد يختارونها يكون "أحيانا" و ذلك بنسبة **69.04** % ، تليها عدد الإجابات ممن أكدوا "دائما" بنسبة **23.94** %، وممن أكدوا الرفض المطلق التي تبديه الإدارة لرغبة الأستاذ مثلوا نسبة **7.04** %. و هي أقل نسبة.مما يعني أن بعض المواد التي يشرف عليها الأساتذة لا تكون بنفس الاهتمام و الدافعية الذي ينعكس بدوره على المضمون و طريقة التدريس.

الجدول (21) يوضح مدى تغير الوحدات التعليمية المقدمة لطلبة (ل م د) مقارنة ببرنامج النظام الكلاسيكي.

مدى تغير الوحدات التعليمية في ظل نظام (ل م د)	التكرار	النسبة
كلها	**00**	% **00**
معظمها	10	% 14.1
بعضها	36	% 50.7
لم تتغير	25	%35.2
المجموع	71	% 100

يبين الجدول أعلاه أن معظم المبحوثين أكدوا لنا في السؤال المتعلق بمدى تغير المواد الدراسية مقارنة بتلك التي كانت معتمدة في النظام الكلاسيكي السابق بأن البعض تغير و بقي البعض الآخر لم يتغير ومثلوا نسبة 50.7 % .كما أن هناك نسبة قدرت بـ 35.2 % نفت بأن المواد قد تغيرت؛ في حين أجابت نسبة 14.1 % بأن معظم المواد قد تغيرت .ولم يؤكد أحد تغير كل المواد الدراسية .

والنسبة الكبيرة التي أكدت بأن البعض من المواد قد تَغيّر تتوافق و نتائج تحليل المحتوى التي بينا فيها بأن القلة القليلة تغيرت وان كان التغيير شكلي دون تغيير في المضمون.

جدول (22) يوضح مدى تعديل محتوى المواد المدرسة في ظل نظام (ل م د).

تعديل محتوى المواد المدرسة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
كلها	**00**	**% 00**
معظمها	**8**	**%11.3**
بعضها	**25**	**%35.2**
لم تعدل	**38**	**% 53.5**
المجموع	**71**	**% 100**

و للإجابة على سؤال مدى تعديل محتوى المواد المدرسة، أكدت نسبة كبيرة من المبحوثين و التي قدرت بنسبة **53.5** % بأن المضمون أو المحتوى لم يعدل و هذه النسبة تتوافق و نتائج الجدول السابق المتعلقة بمدى التغيير أو التعديل الذي نص عليه الإصلاح. وأكدت لنا نسبة **35.2** % أن بعضها قد تم تعديله.في حين أجابت نسبة قليلة تقدر بـ **11.3** % بأن معظمها تم تعديلها. و لم يؤكد أحد في حالة ما إذا تم تعديل محتوى كل المواد الدراسية بعد تطبيق نظام (ل م د).

جدول (23) يوضح رأي المبحوثين حول إمكانية التغيير الجذري للمواد المدرسة في علم الاجتماع (ل م د)

فئة الموضوع: إمكانية التغيير الجذري للمواد المدرسة في علم الاجتماع (ل م د)			
رقم الوحدة	وحدة التحليل	التكرار	النسبة
1	نعم ؛ أوافق. يتطلب تغيير جذري في المضامين والأهداف	36	% 50.7
2	تغيير بعض المواد مع الاحتفاظ بالمواد الأساسية	20	% 28.2
3	لا أوافق التغيير	15	% 21.1
المجموع		71	% 100

يوضح الجدول أن أغلب المبحوثين وافقوا بالإيجاب مع السؤال الذي يقترح التغيير الجذري للمواد المدرسة في علم الاجتماع (ل م د) سواء من حيث المضامين أو الأهداف ومثلوا نسبة **50.7**% ، في حين أكدت نسبة **28.2** % بأن إمكانية التغيير تكون للبعض من المواد مع الاحتفاظ بأخرى و خاصة المواد الأساسية المهمة في التكوين و التخصص. لكن هناك فئة من المبحوثين رفضت ما أتى به السؤال و لم يوافقوا اقتراح عملية التغيير و كانوا يمثلون نسبة **21.1** % . وعموما من خلال النسب نستنتج أن معظم المبحوثين يوافقون على إجراء تغييرات على مستوى البرنامج البيداغوجي الساري العمل به حاليا.

جدول(24) يوضح مدى تقديم المبحوثين لإضافات جديدة في المحتوى الدراسي.

تقديم المبحوثين لإضافات جديدة في المحتوى الدراسي	التكرار	النسبة
نعم	40	% 56.3
لا	31	%43.7
المجموع	71	% 100

يتضح من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من المبحوثين أجابت بأنهم يقدمون إضافات جديدة ضمن المحتوى الدراسي و قدروا بنسبة **56.3** % . في حين أجابت نسبة كبيرة تقدر بـ **43.7** %. نفيها بتقديم إضافة للمحتوى الدراسي.و هذا يتوافق و الجدول (22) الذي أكد من خلاله أغلب المبحوثين بأن المحتوى الدراسي لم يعدل.و بالتالي ففي رأيهم أن الإضافات ليست مهمة طالما أنهم لم يلمسوا التعديل على معظم المواد الدراسية و محتوياتها . ولا شك أن هذا يتعارض ونصوص قوانين (ل م د).

والجدول الموالي يضم تبرير المبحوثين الذين أجابوا " نعم ؛يقدمون إضافات جديدة في المحتوى الدراسي " يشرحون في الجدول (25) أسس اختيار الإضافات التي يرونها تتلاءم و محتوى المواد الدراسية الموجهة إلى طلبة التخصص في علم الاجتماع (ل م د).

جدول(25) يوضح تبرير رأي المبحوثين حول المعايير التي يعتمدون عليها في اختيار المحتويات الجديدة
في التكوين المتخصص.

فئة الموضوع: المعايير التي يعتمد عليها الأستاذ في اختيار المحتويات الجديدة للمادة الدراسية			
رقم الوحدة	**وحدة التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
1	اختيار البعد التطبيقي	4	% 10
2	اختيار كل ما يواكب متطلبات العصر على الصعيد المحلي و الدولي	6	% 15
3	على أساس الخبرة و احتياجات الطالب من المادة	11	27.5 %
4	إثراء المحتوى و التخصص بمعلومات علمية جديدة	17	% 42.5
5	اختيار الأهم و الأدق بما يوافق الحجم الساعي	2	% 5
المجموع		40	% 100

في سبيل معرفة المعايير التي يعتمد عليها الأساتذة في اختيار الإضافات التي يرونها ضرورية للمحتوى الدراسي في التخصص أدرجنا سؤالا للمبحوثين الذين أكدوا دعمهم للمحتوى الدراسي في المواد التي يشرفون عليها و هم ممن أجابوا بـ"نعم "في الجدول السابق، وانحصرت إجاباتهم وفق الوحدات الواردة في الجدول أعلاه.

لقد أكدت لنا أكبر نسبة تقدر بـ **42.5** % بأنهم يحاولون دائما إثراء المحتوى و التخصص بمعلومات علمية جديدة. تليها إجابات أكدت أنها تختار المحتوى على أساس الخبرة و مراعاة احتياجات الطالب من المادة الدراسية و كانوا يمثلون نسبة **27.5** % . و أكدت لنا فئة أخرى تمثل نسبة **15** % بأنها تعتمد في اختيارات المحتوى بالتطرق إلى كل ما يواكب متطلبات العصر على الصعيد الدولي و المحلي، كما اختارت فئة قليلة معيار تَبني على أساسه مضمون

المادة الدراسية ألا و هو البعد التطبيقي و هم هنا مثلوا نسبة **10** % من الإجابات.وفئة قليلة أجابت أنها تَعمُد إلى ".. اختيار الأهم و الأدق بما يوافق الحجم الساعي.."و كانوا بنسبة 5 %.

وتتفق الوحدة (2) مع الوحدة (4) ، من خلال اختيار كل ما هو عصري و حديث بنسبة 57.5 %.لتتوافق مع المحيط المحلي و العالمي.

وتتفق الوحدة (1) مع الوحدة (3) و (5) من حيث التركيز على متطلبات المادة و درجة توافقها مع الطالب و الحجم الزمني.42.5 بنسبة % . ومنه يمكن القول أن هناك أربعة أسس يبنى على أساسها مضمون المادة الدراسية و تستلزم: الطالب و حاجاته من المادة، و الحجم الساعي المقرر للمادة عن طريق التركيز على الأهم و الأدق لتفادي الحشو بالكم الذي لا يحقق نتيجة. وكذا مراعاة المنتوج العلمي الحديث. و كل هذه الأسس تساعد في تقريب عملية التكوين من المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

جدول (26) يوضح تصور المبحوثين للمواد التي يرونها ضرورية و لم يتم إدراجها بعد في برامج نظام (ل م د).

مواد تتعلق بعلم الاجتماع العام	مواد لها علاقة بالتخصص في علم الاجتماع	اقتراحات و أراء عامة حول المواد التدريسية
ـ سوسيولوجيا الإسلام. ـ الإحصاء . ـ الرياضيات. ـ اللغات. ـ النظريات الاجتماعية البيداغوجية ـ فلسفة العلوم. ـ أفكار مالك بن نبي. ـ نظريات حديثة في علم الاجتماع . ـ نظريات الثقافة . ـ نظريات التغيير الاجتماعي . ـ نظريات علم الاجتماع الأمريكي (الأمبريقي) .	ـ علم الاجتماع التغذية. ـ المجتمعات الصحراوية. ـ تكنولوجيا الإعلام و الاتصال. ـ الانثروبولوجيا. ـ التاريخ. ـ علم الاجتماع القانوني . ـ علم الاجتماع الجنائي. ـ علم الاجتماع المدرسة. ـ علم الاجتماع المعرفة. ـ التقرير الإداري و القانون الدستوري في علم الاجتماع التنظيم.	ـ مواد تضم قضايا و ظواهر اجتماعية راهنة. ـ دعم المواد بأهداف تربوية . ـ مواد تركز على البحث الميداني مع إضفاء البعد التطبيقي لكل مادة. ـ سوسيولوجيا خاصة بالمجتمع الجزائري . ـ دعم مواد الجذع المشترك بمواد علم الاجتماع . ـ مقاييس تتعلق بالتوعية المدنية. ـ مواد تضبط التخصص. ـ مواد تتعلق بالإدارة الحالية . ـ المواد التي لها علاقة بالتخصص في عالم الشغل.

من خلال جملة الإجابات استطعنا أن نحصي مجموعة من الآراء ، ففي حين أن هناك من رأى أن المواد المدرسة حاليا في ظل نظام (ل م د) ضرورية و كافية والمشكل يكمن فقط في ربط الجامعة بالمحيط ، اختلف اتجاه آخر مع هذا الرأي و قدم اقتراحه حول تعديل البرنامج عن طريق إدراج مواد دراسية جديدة .و عموما نلاحظ في الجدول أعلاه اقتراحات حول متضمنات ضرورية في البرنامج مصنفة كما يلي :

ـ **مواد تتعلق بعلم الاجتماع عموما** : تشتمل جملة من النظريات الاجتماعية المعاصرة ، مع التحكم في اللغات ،و كذا مواد أساسية تهدف إلى تلقين و تدريب الطالب طرق رياضية و إحصائية ، باعتبارها مواد تسهل عملية التحكم المنهجي من خلال توظيف التقنيات المعاصرة في تصنيف و تبويب البيانات عن طريق الإعلام الآلي.

ـ **مواد لها علاقة بالتخصص في علم الاجتماع**: و شملت مواد لها ضرورة تعليمية تتطلبها تخصصات معينة و هي مواد تفرضها التحولات على الصعيدين الداخلي و الخارجي، وكذا تخصصات جديدة تستدعيها انتشار ظواهر اجتماعية استفحلت بالمجتمع الجزائري كالجريمة .

ـ **اقتراحات و رؤى حول إجراء تعديلات ضرورية على البرنامج البيداغوجي الحالي:** وتتمثل في ضرورة التفكير في ضبط المواد الدراسية بشكل يتوافق ومتطلبات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي. مع دعم الجذع المشترك بمواد علم اجتماع تكون أساسية و ضرورية في نفس الوقت؛ بحيث تسمح للطالب أن يتقبل و يطلب اندماجه في تخصص علم الاجتماع؛ كونه تخصص مهم لابد من التعمق بتقنياته و نظرياته و فهمه. لأنه يتعلق بدراسة قضايا المجتمع الراهنة .مع العلم أن هذا الحقل المعرفي يشهد تدهور و تراجع من حيث استقطابه لعدد للطلبة. كوننا لا نُجَدّد في أطروحاته وقضاياه و طرقه العلمية الحديثة ، بشكل يتوافق و التطورات الحاصلة في هذا المجال المعرفي . و كذا ما يحيط به من تطورات على كافة الأصعدة المحلية و الوطنية و الدولية.

و عموما اتفقت الإجابات على أن يكون مضمون المواد الدراسية و التخصص يتوافق و التحولات التي يعرفها المجتمع على الصعيد الداخلي و العالمي.

و لقد حاولنا أن نطرح سؤال لمعرفة إن سبق للمبحوثين تقديم اقتراحات أو مشاركات تتعلق بإدراج تعديلات و رؤى في سبيل تحسين البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع من جهة و

النهوض بمكانته في المجتمع المحلي من جهة أخرى . وكانت إجابتهم مصنفة في الجدول (27).

جدول (27) يوضح إن سبق للمبحوث اقتراح مواد دراسية جديدة في برامج علم الاجتماع (ل م د).

إجابة المبحوثين	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**8**	**% 11.3**
لا	**63**	**% 88.7**
المجموع	**71**	**%100**

يبين الجدول أن أغلبية المبحوثين لم يسبق لهم اقتراح مواد دراسية لمضمون البرنامج البيداغوجي في علم الاجتماع ومثلوا نسبة **88.7** % من مجمل الإجابات ، في حين أن هناك قلة من العينة أكدت أنها اقترحت على المشرفين على قسم علم الاجتماع مواد دراسية و مثلت إجابتهم نسبة **11.3** %.

و يمكن تفسير ذلك بأنه يعود إلى عدم طلب الإدارة لمثل هذا الاقتراح و لحداثة إنشاء القسم ، كذلك نقص خبرة الأساتذة الدائمين ، وربما لاقتناع أغلبيتهم بأنهم ملزمون بتطبيق ما جاء به البرنامج البيداغوجي (الكلاسيكي)المسطر من قبل وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

هذا مع العلم أنه جاء من بين أهداف الإصلاح الجديد أن تسطير التكوين العالي في المقام الأول، يتم بالنظر للأهداف الأكاديمية للاستجابة لحاجات الجامعات و /أو أهداف مهنية حتى تستجيب لحاجات القطاع الاجتماعي و الاقتصادي، ثم تترجم إلى برامج تعليم يضعها المدرسون أنفسهم في إطار مجموعات فرق تكوين إذا ما توفرت موارد بشرية ووسائل مادية و مالية التي يجب تسخيرها و الكل يقدم في شكل عروض تكوين.

وعليه فان الشروع في التطبيق التدريجي ، التشاركي، التكاملي و المتماسك لديناميكية إصلاح التعليم العالي من شأنه أن يفتح المجال لكل مؤسسة لاقتراح سياستها الخاصة ، وإمكانيتها في التجديد من خلال عروض التكوين المقدمة من طرفها. لذا يجب على هذه العروض أن :

- تترجم المجالات الكبرى الخاصة بالكفاءات التي تزخر بها المؤسسة.

ـ تدمج المتعاملين " المهنيين" المتواجدين في الوسط الاجتماعي و الاقتصادي.

ـ ترتكز على فرق تكوين وكفاءات علمية و جهوية.

ـ تعرض قدر الإمكان مسارات متنوعة ، وتوفر معابر بين مختلف المسارات و نماذج التكوين.

و بمقارنة بين ما هو نظري و ما هو مطبق في الواقع نجد اختلاف.

جدول(28) يوضح مصير اقتراحات الأساتذة حول إقرار مواد دراسية جديدة .

فئة الموضوع: مصير المواد الدراسية الجديدة المقترحة			
رقم الوحدة	**وحدة التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
1	الموافقة على بعضها	3	% 37.5
2	دخلت حيز التنفيذ	3	% 37.5
3	بقيت حبيسة الإدراج	2	% 25
المجموع		**8**	% 100

و لمعرفة مصير اقتراح الأساتذة الذين سبق لهم اقتراح مواد دراسية جديدة أو إضافات معرفية لمحتوياتها. تم إدراج سؤال يلتحق بالسؤال الموجه إلى الذين أجابوا بـ (نعم) و هم قلة أصلا ، و ذلك لكي يشرحوا لنا مصير مقترحاتهم في تعديل البرنامج البيداغوجي لعلم الاجتماع قصد اجراء تعديلات على مضمونه.

و أكدت لنا أكبر نسبة ممن قوبلت طلباتهم بالموافقة على بعضها ومثلوا نسبة 37.5 % ، و بنفس النسبة أجابت فئة أخرى حول الموافقة على مجمل اقتراحاتهم؛ أي بنسبة 37.5 %. تليها نسبة فئة قليلة أكدت نفيها لمصادقة الإدارة على مقترحاتهم و قالوا أنها " ..بقيت حبيسة الأدراج.." و جاءت نسبهم تقدر بـ 25 %.

وتتفق الوحدة(1) و الوحدة (2) تقدر بـ 62.5 % بأن هناك موافقة على مقترحاتهم ولكنها تبقى نسبية؛ في حين بقيت مقترحات نسبة قليلة جدا حبرا على ورق.

جدول(29) يوضح كيفية اختيار المبحوثين للمواد التي يشرفون على تدريسها .

كيفية اختيار المبحوثين للمواد	عدد التكرارات	النسبة المئوية
لها علاقة باهتمامك البحثي	39	% 46.4
لأنها سهلة التحضير	11	% 13.1
حددتها الإدارة	32	% 38.1
أخرى تذكر	2	% 2.4
المجموع	**84**	**% 100**

و لمحاولة معرفة كيفية تسيير العملية التعليمية، والبحث في أكثر العوامل التي تؤثر على نوعية التكوين سلبا أو إيجابا، حاولنا طرح سؤال نفهم من خلاله كيفية اختيار الأستاذ الجامعي المادة الدراسية.على اعتبار أن ميل الأستاذ نحو مجال علمي ،و تعميق أبحاثه في نفس المجال يكسبه كم معرفي و تحكم أكثر في مفاهيمه و نظرياته ؛ الأمر الذي يسهل عليه عملية التلقين و اختيار طرق التدريس الملائمة.

و جاء السؤال يحتوي جملة من صيغ الإجابات وضعت ليختار المبحوثين أيهما أقرب إليه ، وهناك من اختار أكثر من عبارة إجابة ، خاصة أن البعض جمع في الإجابة على السؤال بين عبارة(لها علاقة باهتمامي البحثي) و عبارة(حددتها الإدارة)، وقلة جمعت في الإجابة على السؤال بين عبارة(حددتها الإدارة) و عبارة(لأنها سهلة التحضير) .

و الإجابة على هذا السؤال أمكنتنا من جمع النسب الآتية: معظم المبحوثين أكدوا لنا أن الإشراف على تدريس المواد الدراسية لها علاقة باهتماماتهم البحثية، و مثلوا النسبة 46.4 % ،تليها النسبة 38.1 %من الأساتذة الذين أكدوا بأن الإدارة هي من تختار و توجّه لهم تدريس المواد، كما أن هناك من أجاب لأنها سهلة التحضير بنسبة 13.1 %.

بالإضافة إلى أن هناك من أوضح لنا عوامل أخرى تدخل في عملية الإشراف على مواد التدريس مثل قول بعض الأساتذة " ..هناك مواد تفرض عليه لعدم قبول تدريسها من قبل أعضاء هيئة التدريس .." ، و آ خر أكد لنا ".. هناك مواد لا علاقة لي بها.." بمعنى يدرّس بأقسام وُجّه إليها بحكم الانتماء إلى نفس الكلية. ومثلت إجابات هؤلاء النسبة 2.4% .و عموما نستنتج أن عامل فرض المواد الدراسية على الأستاذ، و لجوء هذا الأخير إلى تدريس المواد

التي لا تكلفه جهد . كلها عوامل تؤثر على دافعيته ،و بالتالي على سير العملية التعليمية التي تنعكس بالضرورة على نوعية التكوين الجامعي.

جدول(30) يوضح الاتجاه الايجابي حول أثر تقليص زمن إعداد مذكرة تخرج الطلبة على نوعية التكوين.

مدى ايجابية تقليص زمن إعداد المذكرة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	% **25.35**
لا	53	% **74.65**
المجموع	**71**	**%100**

يتضح من خلال الجدول بروز الاتجاه السلبي للمبحوثين حول أثر تقليص زمن إعداد مذكرة التخرج في مرحلة التدرج على نوعية تكوين الطلبة في ظل نظام (ل م د) و جاءت نسبة الإجابة بـ (لا) تقدر بـ **74.65** % .في حين تقدر نسبة الإجابة بـ (نعم) **25.35** %. على اعتبار أن هذا التقليص هو إجحاف في عملية التكوين و التدريب. باعتبار المذكرة في علم الاجتماع هي خلاصة ما تلقنه الطالب طيلة سنوات التدرج من تطبيق نظري و منهجي و ميداني في الحقل المعرفي الذي يتخصص فيه.

جدول(31) يوضح رأي المبحوثين حول مدى تحسين نوعية التكوين بعد تطبيق الإصلاح الجديد.

تحسن نوعية التكوين بعد الإصلاح	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	% 14.1
لا	61	% 85.9
المجموع	**71**	**% 100**

يبين الجدول أن أغلب المبحوثين أكدوا أن تطبيق الإصلاح لم يحقق فعالية كبيرة من حيث تحسين نوعية التكوين و قدرت نسبتهم بـ **85.9** % ، في حين رأى البعض الآخر بأن الإصلاح الجديد (ل م د) قد ساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي. وتمثلت نسبة إجابتهم

14.1 %. هذا مع العلم أن أهداف الإصلاح الجديد أكدت على المبادئ الأساسية المسندة للجامعة الجزائرية وهي :

- توفير تكوين نوعي للجميع من أجل إدماج مهني أفضل.
- المشاركة في التنمية المستدامة للبلاد و التفتح على العالم الاجتماعي و الاقتصادي
- ترسيخ قواعد الاستقلالية الذاتية الحقيقية للمؤسسات وفقا لمبادئ الحكم الراشد.
- تمكين الجامعة الجزائرية من استرجاع مكانتها كقطب للإشعاع الثقافي و العلمي على المستوى الإقليمي و الدولي.

و في نفس السياق أكدت دراسة **"لحسن بوعبد الله " و "محمد مقداد"**أن ضعف التكوين مرده ضعف الكفاءة التعليمية للأستاذ الجامعي و ضعف البرامج من حيث محتوياتها ، و نقص الوسائل التعليمية و قلة التدريبات الميدانية .

وأكدت نتائج دراسة**"أمينة مساك"** في دراستها بأن أغلب المبحوثين أكدوا بالإجماع بأن الهندسة الجديدة للتعليم العالي تعتبر مقياسا مفروضا و لا خيار للمجتمع الجزائري في إتباعها و تطبيقه و إنما هي نتيجة من نتائج العولمة بمختلف إفرازاتها . ففي إطار اتفاقيات الشراكة مع الاتحاد الأوروبي فرض عليها تطبيق نموذج خاص من الهندسات لفرض هيمنة المجتمعات المشتركة مع الجزائر ،مما يجعل البرامج غير نابعة من احتياجات المجتمع الجزائري .فالمشكل يتعلق بالوسائل و الإمكانيات اللازمة لتطبيق هذه الهندسة في إطار المتابعة المستمرة . كما يتعلق بجعل العلوم تطبيقية أكثر مما يستوجب البحث عن الشركاء المحليين في إطار الشراكة مع القطاعات المستخدمة لمنتوج الجامعة و الشركاء الأجانب في إطار العلاقات الدولية .

أكدت أيضا أنه على الرغم من أن هناك مبحوثين يرون أن هذه التجربة مازالت في بداياتها مما يصعب الحكم عليها،إلا أن هناك تخوف منها لأنها ظهرت في المجتمعات الغربية كنتيجة لاحتياجاتها وثقافتها و تاريخها ، الشيء الذي لا ينطبق على تطبيقها في الجامعة الجزائرية لأنها أصلا لم تنبع من احتياجاتها و لا من احتياجات المجتمع الجزائري، مما سوف يؤثر حتما على طريقة تطبيقها من ثم على مردودها .(للمزيد أنظر الدراسات السابقة)

جدول(32) يوضح مدى ايجابية تقليص زمن مرحلة التدرج على نوعية التكوين.

مدى ايجابية تقليص زمن التكوين	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**9**	% 12.7
لا	**62**	% 87.3
المجموع	**71**	**% 100**

لا حظنا في نتائج الجداول السابقة أن إصلاح منظومة التعليم العالي و خصوصا على مستوى علم الاجتماع لم يحقق الفعالية التي طمح إليها، أو على الأقل تحسنا في نوعية التكوين. مقارنة بالنظام الكلاسيكي السابق .فقد أكد المبحوثون أن تقليص مدة مذكرة التخرج، و كذا تطبيق (ل م د) لم يساهم في تفعيل ايجابية أكثر على مستوى نوعية التكوين. وتأكد هذا خاصة في الجدول (32) حيث بينت النتائج أن أغلبية المبحوثين بنسبة **87.3** % أكدوا أن تقليص زمن مرحلة التدرج لم يحقق انعكاسا ايجابيا على نوعية التكوين طيلة سنوات تطبيق الإصلاح الجديد . في حين بينت قلة أخرى بنسبة **12.7 %** من المبحوثين توجههم الايجابي نحو تحقيق انعكاس ايجابي على نوعية التكوين الجامعي بعد تطبيق نظم (ل م د).وهذا يعني أن الهدف نحو رفع مستوى التكوين الجامعي على مستوى علم الاجتماع بعد تطبيق نظام (ل م د) لم يكن بمستوى الطموحات التي أكدت عليها الأهداف التربوية التي صيغت في الأطر القانونية .

ثانيا: تحليل علاقة التكوين في علم الاجتماع بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي.

حسب القانون رقم 08-06 المؤرخ في 23 فبراير 2008 يعدل و يتمم القانون رقم 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999 و المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي .نصت من خلاله المادة (6) ".. يضمن التعليم العالي في مجال التكوين العالي دراسات منظمة في شكل ثلاثة أطوار و يساهم في التكوين المتواصل بحيث يهدف الطور الأول إلى تمكين الطالب من اكتساب المعارف و تعميقها و تنويعها في اختصاصات ، تفتح منافذ على قطاعات نشاط مختلفة .

- تمكين الطالب من تقييم قدراته في استيعاب الأسس العلمية المطلوبة لكل شعبة من شعب التكوين و جمع العناصر المساعدة على اختيار مهني .
- التمكين من توجيه الطالب حسب قدراته مع احترام رغباته ، بتحضيره إما للتكوين في الطور الثاني و إما الالتحاق بعالم الشغل ."
- وينظم الطور الأول في شكل ميادين تضم شعبا موزعة في تخصصات.
- يشمل الميدان مجموعة اختصاصات مجمعة في شكل متجانس من الناحية الأكاديمية أو من ناحية المنافذ المهنية للتكوين، ويتوج هذا الطور بشهادة الليسانس .
- وحسب المادة (11) يشمل الطور الثاني تكوينا أكاديميا و تكوينا تمهينيا و يسمح هذا التكوين المنظم للطلبة باستكمال معارفهم ، وتطوير مؤهلاتهم و تدريبهم في مجال البحث العلمي ، وذلك قصد التحضير لمهنة أو مجموعة من المهن ، أو لمواصلة الدراسة في الطور الثالث .و يسمح للمترشحين الحاملين شهادة الليسانس أو شهادات معترف بمعادلتها الالتحاق بالطور الثاني في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة .

- و ينظم الالتحاق بالطور الأول و الطور الثاني عن طريق مسابقة على أساس الشهادات و /أو على أساس الاختبارات ، وفق شروط تحدد سنويا .و يتم توجيه المترشحين للالتحاق بالطور الأول بين مختلف الميادين ، على أساس الرغبات المعبر عنها و النتائج المتحصل عليها في المسابقات ،و حسب الأماكن البيداغوجية المتوفرة "
- و يخضع الالتحاق بالتكوين في الطور الثاني المضمون لدى مدارس خارج الجامعة إلى النجاح في مسابقة على أساس الشهادات و /أو الاختبارات ، تفتح للمترشحين الذين تابعوا بنجاح سنتين (2) من التكوين العالي .سنويا و حسب الحالة .و يتوج الطور الثاني " بشهادة الماستر "

- وجاءت المادة-17- يعد الطور الثالث ، تكوينا للبحث و عن طريق البحث ، مع العمل بصفة مستمرة على إدماج آخر الابتكارات العلمية و التكنولوجية .و يتوج الطور الثالث بشهادة الدكتوراه يحصل عليها بعد مناقشة أطروحة أو تقديم مجموعة أعمال علمية أصلية . كما يمكن ضمان الطور الثالث في إطار تعاون بين مؤسسات التعليم العالي في شكل تنظيم بيداغوجي نوعي يدعى مدارس الدكتوراه .و يسمح الالتحاق بالطور الثالث للمترشحين الحاملين شهادة الماستر ، و/أو شهادة معترف بمعادلتها .

في إطار العلاقة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي و الاجتماعي جاءت المادة (20) بأن الوزير المكلف بالتعليم العالي يعد خريطة التكوين العالي و يحينها بعد استشارة الأطراف المعنية وحسب توجيهات مخطط التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية .و تعد شهادات الليسانس و الماستر و الدكتوراه شهادات للتعليم العالي و هي شهادات وطنية تملك الدولة وحدها صلاحية تسليمها و الاعتراف بمعادلتها.(**الجريدة الرسمية ، العدد 10، 2008، ص ص 38-42).**

و لمحاولة معرفة مدى الالتزام بالنصوص الرسمية التي تؤكد دائما ضرورة مطابقة التكوين مع متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي. حاولنا أن نقيس درجة تطبيقها من خلال البيانات الواردة في الجداول اللاحقة.

جدول (33) يوضح رأي المبحوثين حول العلاقة بين الوحدات المدرسة في العلوم الاجتماعية و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي

وجود علاقة بين الوحدات الدراسية و المحيط	التكرار	النسبة
نعم	16	**% 22.5**
لا	55	**% 77.5**
المجمـــــوع	**71**	**% 100**

أكدت نسبة كبيرة تقدر بـ **77.5** % من إجابة المبحوثين نفيها بوجود علاقة بين الوحدات المدرسة في علم الاجتماع و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي ، في حين أكدت نسبة قليلة منهم تقد بـ **22.5** % بوجود علاقة بين الطرفين ؛ بحيث أن هناك من قال نعم وأضاف "..لكنها قليلة و غير مدروسة..". و تتوافق أغلبية نتائج المبحوثين مع النتائج التي توصّلنا إليها

من خلال تحليل محتوى البرنامج البيداغوجي الذي لاحظنا من خلاله سيادة البعد المفاهيمي و النظري على حساب التخصص من جهة ،وأيضا على مستوى علاقة هذا الأخير بقضايا المجتمع الجزائري من جهة أخرى .و يتوافق أيضا مع دراسة "لحسن بوعبد الله" و "محمد مقداد"التي أكدت نتائجها أن إجابات طلبة العلوم الإنسانية تضمنت وجود تكرار في المقررات التعليمية لبعض الوحدات، كما أكدوا أيضا أن البرامج لم تهيئهم للعمل مع الزملاء مقارنة بطلبة العلوم التكنولوجية.و أيضا دراسة " أمينة مساك" التي توصلت في نتائج بحثها بأن هناك قطيعة بين الجامعة و المحيط الخارجي لأنها لم تربط بين برامجها الأكاديمية و الواقع الاجتماعي إلا في إطار تخصصات معينة و بصفة محدودة جدا . (للمزيد أنظر مبحث الدراسات السابقة).

و إذا كان الإصلاح ينص على أن الهدف الرئيس من تبنيه كنظام هو في سبيل تقليص الفجوة بين الثالوث الجامعة ـ البحث ـ التنمية ، فان تطبيق الإصلاح كان شكلي . و لم يمس وحدات التدريس على اعتبار أن أغلب الأساتذة أكدوا لنا بأن البرنامج البيداغوجي تغير جزئيا ،و بشكل طفيف عن النظام الكلاسيكي. الأمر الذي انعكس على مستوى نوعية التكوين التي إن لم نقل بقيت كما هي ربما قد نقول يوما أنها زادت تدهورا.

جدول(34) يوضح مدى توافق محاور المواد المدرسة بالتخصص في علم الاجتماع مع متطلبات المجتمع الجزائري.

التوافق بين محاور المواد و متطلبات المجتمع	التكرارات	النسبة المئوية
كلها	00	% 00
معظمها	10	% 14.1
بعضها	34	% 47.9
أبدا	27	% 38
المجموع	**71**	**% 100**

يبين الجدول أن أكبر نسبة أكدت أن البعض فقط من مضمون المواد الدراسية في علم الاجتماع المتخصص تتوافق و متطلبات المجتمع الجزائري و تقدر إجاباتهم بـ **47.9** %، في حين نفت فئة أخرى و تمثل نسبة **38** % وجود أيّ توافق بين محتوى المواد الدراسية المقررة إلى طلبة التخصص في علم الاجتماع و متطلبات المجتمع الجزائري.، كما أن هناك نسبة قليلة تقدر بـ **14.1** % أجابت أن هناك توافق بين معظم المضمون الدراسي و متطلبات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي . ولم يؤكد لنا أحد من المبحوثين إن كانت كل المحاور أو مضامين المواد الدراسية تتوافق ومتطلبات المجتمع الجزائري.

و عليه إن بيّنا في الجداول السابقة أن القليل فقط من المواد الدراسية في علم الاجتماع يمكن أن نقول عنها أنها تراعي إلى حد ما الواقع الاجتماعي الجزائري، فإنها لا تأخذ مبدأ التحولات و التطورات التنموية على كافة الأصعدة. فلا زالت المواد التي قررت في علم الاجتماع منذ عقود من الزمن و التي فرضتها معطيات اجتماعية سابقة تلقّن إلى طلبة يعايشون ظروف اقتصادية واجتماعية مختلفة تماما. و لعل هذا يعتبر من أهم الأسباب التي غيبت تماما مكانة علم الاجتماع بالمجتمع، هي سبب مباشر في تدافع الطلبة إلى تخصصات في العلوم الاجتماعية الأخرى., وطالما اخترنا الانطلاق في التوجيه الجامعي إلى التخصص ابتداءا من الجذع المشترك فانه يمكن القول أن علم الاجتماع يتجه نحو التدهور إن لم نقل إلى الضمور و الاختفاء تدريجيا من الجامعة الجزائرية.

جدول (35) يوضح رأي المبحوثين حول مدى إضافة البعد التطبيقي للوحدات المدرسة في علم الاجتماع بعد تطبيق الإصلاح.

مدى إضافة البعد التطبيقي للوحدات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	% 16.9
لا	59	% 83.1
المجموع	**71**	**% 100**

تغيرت النظرة إلى دور الجامعة من حيث قدرتها على الاستجابة لمتطلبات المجتمع، حيث أصبح مدى استجابتها للقطاع المستخدم معيارا من معايير تقويمها. واستحوذت القيمة التطبيقية للبرامج على القيمة النظرية . مع أن ضرورة توازن القيم النظرية و القيم التطبيقية ضروري لأداء الجامعة لدورها في تطور المجتمع و تقدمه.

و لمعرفة مدى مساهمة تطبيق نظام (ل م د) في إضفاء البعد التطبيقي على المواد المقررة إلى طلبة علم الاجتماع حاولنا إدراج سؤال للحصول على الإجابة ، والنتائج الواردة في الجدول أعلاه بينت لنا نفي الأساتذة تماما إلى تعزيز هذا البعد في المواد الدراسية الاجتماعية ، و مثلوا أكبر نسبة من الإجابات قدرت بـ **83.1** %. في حين أكدت لنا فئة قليلة تقدر بنسبة **16.9** % بأن المواد الدراسية تدعمت بالجانب التطبيقي بعد تطبيق نظام (ل م د).

و تتوافق هذه النتائج و نتائج دراسة "لحسن بوعبد الله" و محمد مقداد" أن الطريقة الأكثر شيوعا في التدريس الجامعي هي المحاضرة الإلقائية الأمر الذي أدى إلى تكوين طلبة ذو شخصية غير قادرة على الإبداع و الاعتماد على النفس . كما اتضح أن عملية تقييم الطلبة لا تجري بعملية متتالية و يعتمد الأساتذة بالجامعة طريقة الامتحانات الكتابية في التقويم.

و أكدا أيضا في نتائجهما بأن العملية التكوينية في الجامعة لا تستجيب لمتطلبات العمل الميداني،حيث اتضح أن الجامعة لم تحقق هدفها في إعداد إطارات قادرة على تأدية مهامها إلا بقدر متوسط " إلى حد ما " (66 % إلى حد ما) ، وجاءت إجابات الطلبة بأن سبب ذلك يعود إلى قلة التدريبات الميدانية في البرنامج الدراسي الذي لم يكن قادرا على تزويدهم بالمعلومات الكافية التي يتطلبها عملهم المستقبلي .

مع العلم أن السنوات التي مرت بها الجامعة الجزائرية أظهرت سلبيات فيما يتعلق بمضامين التعليم العالي و طرق تبليغها ، و كذا علاقتها مع متطلبات المجتمع و سوق التشغيل و الاقتصاد الوطني . فقد بينت الدراسات الإجمالية خلال نهاية عقد التسعينات بأن الجامعة الجزائرية تعرضت إلى عدة انتقادات في مضمونها و كيفية تدريسها كما يلي:

ـ تحتل المقاييس الدراسية الأكاديمية و العلمية الأساس، بينما لا تشكل المقاييس التطبيقية و العملية إلا شيئا قليلا ، كما تتميز بالاكتظاظ الطلابي الأمر الذي يضعف نوعيتها.

ـ قلة التكوين الميداني و الافتقار إلى الأجهزة .

ـ جعل المقاييس تقليدية كلاسيكية لا تتلاءم و الواقع.

ـ لا تخضع المقاييس(البرامج) للرقابة والمتابعة والتطبيق **(المجلس الأعلى للتربية 1999،ص.15).** لذلك جاء الإصلاح يطرح المحاور الآتية :

ـ مراجعة أنظمة الدخول و التقييم و الانتقال و التوجيه البيداغوجي.

ـ تثمين الأعمال التطبيقية و هذا بتوفير إمكانات مادية أكثر في مخابر التدرج و البحث، ويجب أن يصبح هذا الأخير النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج.

ـ إعادة الاعتبار للتربصات في الأوساط المهنية وتثمينها.

ـ تطوير نماذج جديدة للتكوين التي تعتمد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال ، بما فيها التعليم عن بعد ، والتعليم عبر شبكة الانترنت ،..، الأمر الذي يقلل من تدني نسبة مستوى التأطير

ـ مراجعة الرزنامة الجامعية الخاصة بهدف تسيير أنجع للوقت البيداغوجي **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي،2004، ص.15).**و لكن يمكن القول أن الضرورة تستدعي مراعاة إضفاء البعد التطبيقي على مضامين البرنامج البيداغوجي، و إن كان هذا يحتاج حجم ساعي كاف.

جدول(36) يوضح رأي المبحوثين في مدى إسهام تطبيق نظام (ل،م،د) في تحقيق تفاعل ايجابي بين المؤسسات و الجامعة من خلال استقطاب حاملي شهادة الليسانس المهنية.

فئة الموضوع: دور تطبيق نظام (ل م د) في تحقيق تفاعل بين الجامعة و المحيط			
رقم الوحدة	وحدة التحليل	التكرار	النسبة
1	لا ؛ لان هناك فجوة بين الجامعة و المجتمع.	30	% 42.3
2	يصعب الحكم ؛لان التجربة في بدايتها.	9	% 12.7
3	يتوقف الأمر على سياسة التشغيل.	3	% 4.2
4	فقط التطبيق الفعلي لحيثيات الإصلاح يسمح بتحقيق تفاعل بين الجامعة و المجتمع .	8	% 11.3
5	ظروف التسيير الحالية بين الجامعة والقطاعات لا تسمح باستقطاب الليسانس المهنية .	6	% 8.45
6	نعم أوافق الرأي؛ لان الظروف الحالية تسمح باستقطاب الليسانس المهنية.	8	% 11.3
7	لا أعلم.	7	% 9.8
المجموع		**71**	**% 100**

من خلال إجابات العينة المبحوثة قمنا بتصنيف رؤاهم إلى الوحدات الواردة في الجدول أعلاه، و استطعنا أن نحصي أكبر نسبة **42.3** % للفئة التي اتفقت على نفيها المطلق بأن نظام (ل م د) بالجامعة الجزائرية قد يسهم في تحقيق تفاعل ايجابي بين الجامعة و المؤسسات الأخرى، التي قد تستقطب حاملي شهادة الليسانس المهنية في علم الاجتماع.لأن هناك فجوة بين الجامعة و المجتمع كانت و لا تزال حتى بعد تطبيق الإصلاح الجديد منذ سنوات.

كما نلاحظ أيضا تقارب في النسب بين مختلف آراء المبحوثين. فإذا أبدت فئة رأيها حول صعوبة الحكم لأن التجربة لا تزال في بداياتها ومثلت بذلك نسبة **12.7** %. تبدي فئة أخرى حكمها بالتأييد للسؤال وتتفق في القول الآتي"..نعم أوافق الرأي؛ لأن الظروف الحالية تسمح باستقطاب الليسانس المهنية.." وقدرت نسبة هؤلاء بـ**11.3** % . و تساوت النسبة **11.3** %

أيضا مع رأي فئة أخرى من العينة بالقول".. فقط التطبيق الفعلي لحيثيات الإصلاح يسمح بتحقيق تفاعل بين الجامعة و المجتمع .." تليها نسبة **8.45** % أكدت ".. ظروف التسيير الحالية بين الجامعة والقطاعات لا تسمح باستقطاب الليسانس المهنية.." ، وحكمت أقلية من المبحوثين قدرت بـ **4.2** % بقولها "..الأمر يتوقف على سياسية التشغيل بالبلاد..". في حين أبدت نسبة من العينة صمتها و لم تبدي أي رأي في الموضوع ومثلت بذلك نسبة **9.8** % .

و عموما تتفق الإجابة بين الوحدة رقم (1) و رقم (3) و رقم(5) بنسبة **55** % تأكيدها وجود فجوة بين الجامعة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي الناتجة أصلا عن اختلال في ظروف التسيير و التنسيق و التخطيط بين مختلف القطاعات بالجزائر.

وتتفق الوحدة رقم (2) و رقم (4) و رقم (7) بنسبة **33.7** %بأن الأمر لا يزال في بدايته و بالتالي لا يمكن إبداء الرأي أو الحكم أو حتى التنبؤ بسيرورة هذا النظام.

في حين بيت الوحدة رقم (6) التي تمثل النسبة **11.3**% من مجمل العينة تؤكد تأييدها لنظام (ل م د) و بالتالي تفعيل الأهداف التربوية من الإصلاح الجديد باعتبار كل الظروف هُيّأت لنجاحه . ولمعرفة أسباب تبني تخصصات بعينها بأقسام علم الاجتماع. توصلنا إلى النتائج الواردة في الجدول الموالي.

جدول (37) يوضح إن كان التخصص في علم الاجتماع فرضه المحيط الاقتصادي و الاجتماعي .

المحيط الاقتصادي و الاجتماعي فرض تخصصات علم الاجتماع	التكرار	النسبة
نعم	**23**	**% 32.4**
لا	**48**	**% 67.6**
المجموع	**71**	**% 100**

يوضح الجدول اتفاق معظم المبحوثين بالنفي حول إن كان التخصص في علم الاجتماع قد فرض من قبل المحيط الاقتصادي و الاجتماعي و مثلت الإجابة بـ **67.6** %. في حين أن هناك فئة أخرى أكدت أن التخصص في علم الاجتماع فرضه فعلا المحيط الاقتصادي و الاجتماعي و كانت إجاباتهم بـ (نعم) تمثل النسبة **32.4** %.

و هذا يعنى أن التخصصات التي فرضت في عقود ماضية و كان إنشاؤها يتم وفق معطيات أملتها ظروف الاقتصاد الوطني في مرحلة سابقة تميزت بالبناء و التشييد ، لا يزال العمل بها حاليا بالرغم من تغير السياسات التنموية ، بفعل التحولات التي مست المجتمع الجزائري على مستوى كافة الأصعدة.

جدول (38) يوضح تصور المبحوثين لحاجة سوق العمل إلى خريجي نظام (ل م د) في علم الاجتماع .

حاجة المجتمع إلى شهادة علم الاجتماع (ل م د)	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**46**	**64.8** %
لا	**25**	**35.2** %
المجموع	**71**	**100** %

بينت النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن أعلى نسبة تقدر بـ **64.8** % مثلتها عدد الإجابات بـ (نعم)، أي الذين يؤكدون أن سوق العمل في حاجة إلى تفعيل علم الاجتماع و بالتالي ضرورة إدماج علم الاجتماع في سوق العمل ، في حين أن هناك من يرى أن سوق العمل لا يطلب احتياجه لحاملي شهادة علم الاجتماع (ل م د) و مثلوا نسبة **35.2** %. على اعتبار أن سوق العمل لا يعترف و لن يعترف بحاجته لهذا الحقل المعرفي؛ و هذا لقلة الوعي بمكانته و دوره داخل النسق الاجتماعي.

جدول(39) يوضح مدى نجاح الجامعة الجزائرية في الربط بين البرامج الأكاديمية و متطلبات المحيط.

فئـــة الموضوع: وفقت الجامعة الجزائرية في الربط بين البرامج الأكاديمية و متطلبات المحيط			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
1	نعم وفقت.	1	% 1.4
2	تتسم العلاقة بالنسبية بين البرامج الأكاديمية و متطلبات المحيط .	14	% 19.7
3	عدم وجود العلاقة بين الجامعة و المحيط.	12	% 16.9
4	لا ؛لم توفق في الربط إطلاقا.	41	% 57.7
5	لا اعلم صراحة .	3	% 4.2
	المجموع	**71**	**%100**

لمعرفة مدى تمكُّن الجامعة الجزائرية من عملية حصر للبرامج البيداغوجية المقررة بشكل يتوافق و متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي ،لاحظنا تنوع في إجابات المبحوثين ،و قد تم تصنيفها إلى مجموعة من الوحدات مرتبة في الجدول أعلاه. و مثلت أكبر نسبة **57.7 %** عدد الإجابات الذين أكدوا نفيهم المطلق لنجاح الجامعة الجزائرية في الربط بين البرامج لأكاديمية و متطلبات المحيط، و اتفقوا على القول "..لا ؛ لم توفق في الربط إطلاقا.." . في حين أجابت فئة أخرى بقولها " . تتسم العلاقة بالنسبية بين البرامج الأكاديمية و متطلبات المحيط .". و قدرت بـ **19.7** %، تليها فئة أخرى أجابت".. عدم وجود العلاقة بين الجامعة و المحيط..". و مثلت النسبة **16.9** %. و بعكس كل هؤلاء أكدت قلة قليلة ممثلة بنسبة **1.4** % نجاح الجامعة الجزائرية في الربط بين برامجها الدراسية و متطلبات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي. في حين تحفظت نسبة **4.2** % من المبحوثين عن إبداء رأيها في هذا السؤال.

وعموما تتفق الوحدة(3) و الوحدة (4) بتأكيدهما عدم وجود علاقة بين البرامج البيداغوجية المقررة و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي ؛ الأمر الذي يؤكد وجود فجوة بين الجامعة و المجتمع و هو ما اتفقت عليه نسبة 74.6 % من المبحوثين. في حين تَمَيَّز رأي الوحدة(2) و الوحدة (5) بالتردد في الحكم بين النسبية و عدم العلم بطبيعة العلاقة بين الجامعة

و المحيط في الوقت الحالي. و هذا راجع لقصر مدة الخبرة لدى نسبة من الفئة المبحوثة و أكدنا هذا في الجداول السابقة.

الجدول(40) يوضح مدى إمكانية شهادة علم الاجتماع (ل م د)توفير فرصة الاندماج في سوق العمل.

إجابة المبحوثين	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	% 18.3
لا	58	% 81.7
المجموع	**71**	**% 100**

و لمعرفة مكانة علم الاجتماع في المجتمع حاولنا طرح سؤال يقيس مدى استقطاب أو على الأقل درجة طلب المحيط الاقتصادي و الاجتماعي للعرض التي تقدمه مؤسسات التعليم العالي من هذا التخصص. و أجابت نسبة كبيرة من العينة المبحوثة قدرت بـ **81.7** % بنفي إمكانية توفير الفرصة لحاملي شهادة علم الاجتماع (ل م د) للاندماج في سوق العمل. في حين هناك فئة أخرى أجابت بـ(نعم) و قدرت بنسبة **18.3** %. و النسبة التي أجابت بـ (لا) تتفق و النتائج التي توصلنا إليها في الجدول السابق ،و لعل هذا النفي يرتبط باقتناع أغلب المبحوثين بوجود فجوة بين الجامعة و متطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

استنتج الباحث" أحسن أزروق" أن التكوين في العلوم الاجتماعية و الإنسانية بجامعة الجزائر يمر بأزمة حقيقية أثرت على مستوى الإنتاج الكيفي ، وتتدخل في هذه السلبية جملة من العوامل تتعلق بالمؤسسة و الأساتذة و حتى مؤسسات المجتمع . فوجود التوجيه الاجتماعي للطلبة نحو مختلف التخصصات جعلت من العلوم الاجتماعية و الإنسانية في الجزائر علوم الطبقات الاجتماعية المتواضعة الأمر الذي أثر على نوعية التكوين من خلال فرض أولا أهداف اجتماعية مهنية على الدراسة الجامعية وكذا ضعف آليات التقويم الجامعي . كل هذا كان له وقع سلبي على مستوى علاقة الطالب بالمعرفة هاته الأخيرة أصبحت بالضرورة علاقة مهنية مؤسساتية .

و أكد كل من " لحسن بو عبد الله"و محمد مقداد" في دراستهما أن مناهج التكوين الجامعي لم تساير التحولات العميقة التي مست عالم الشغل نتيجة التغيرات التي طرأت على الصعيد

السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي بعد التوجه النسبي نحو اقتصاد السوق .الأمر الذي أثر على مستوى تخريج الطلبة الذين سوف يواجهون الحياة العملية .(للمزيد أنظر مبحث الدراسات السابقة)

وعموما يمكن القول أنه اذا كان التكوين الكلاسيكي في علم الاجتماع تَميّز ببعده عن المحيط الاقتصادي و الاجتماعي فان التكوين في ظل نظام (ل م د) المستنسخ منه لا يمكن أن يحقق نتيجة أفضل ، إن لم ننهض بهذا الحقل المعرفي في المجتمع على الأقل بنفس الدرجة التي وصلت لها علوم أخرى مثل علم النفس و علوم التربية وبعض التخصصات العلمية الحديثة سواء من حيث الاستقطاب الطلابي أو من حيث برامج التكوين و مضامينها أو من حيث تفعيل البحث العلمي الاجتماعي على مستوى الوسط الجامعي و من ثم محاولة تجسيد مخرجات الجامعة العلمية و البشرية على مستوى المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

الجدول (41) يوضح مدى نجاح الجامعة الجزائرية في تحقيق أهداف الإصلاحات السابقة .

فئة الموضوع :مدى تحقيق الجامعة الجزائرية لأهداف الإصلاحات السابقة			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**التكرار**	**النسبة**
1	نعم استطاعت الجامعة الجزائرية تحقيق أهدافها .	5	% 7
2	حققت الجامعة الجزائرية أهدافها بشكل نسبي.	7	% 9.9
3	حققت الكم على حساب الكيف.	4	% 5.6
4	هناك فجوة بين الأهداف و الواقع ؛ الأمر الذي اثر على النوعية .	7	% 9.9
5	لا؛ لم تحقق.	39	% 54.9
6	لا اعلم.	9	% 12.7
	المجموع	**71**	**% 100**

يتضح من خلال الجدول أن أكبر نسبة و هي**54.9** % مثلتها الفئة التي أجابت بأن الجامعة الجزائرية لم تنجح في تحقيق الأهداف الوطنية من سياسة الإصلاحات السابقة (1971) و (1984)، في حين تقاربت الإجابات بين فئة أجابت بـ".. هناك فجوة بين الأهداف و الواقع ؛ الأمر الذي اثر على النوعية .." و قدرت نسبتهم بـ **9.9** %. و أخرى أكدت بالقول

".. حققت الجامعة الجزائرية أهدافها بشكل نسبي.." بنفس النسبة **9.9** %. في حين أكدت فئة أخرى قدرت بـ **7** % و كانت إجابتها ما يلي :".. نعم استطاعت الجامعة الجزائرية تحقيق أهدافها.."، و أخرى ممثلة في النسبة **5.6** % أجابت بالقول"..حققت الكم على حساب الكيف..". في حين تحفظت نسبة أخرى عن الإدلاء برأيها من خلال القول "لا أعلم" وكانوا يمثلون النسبة **12.7** %.

وعموما يمكن القول أن الوحدة رقم (1) و الوحدة رقم (2) و الوحدة رقم (3) اتفقت فيها نسبة تقدر**22.5** % من المبحوثين بأن الجامعة الجزائرية حققت جزئيا أهدافها من خلال جملة الإصلاحات التي تبنتها، وان كان التذبذب في التركيز على النوعية و أخذها موضع الجد أثار الكثير من الجدل، و تطرقنا إلى هذا في الفصول السابقة.

كما تتفق الوحدة رقم (4) و الوحدة رقم (5) في الإجابة بأن الإصلاحات لم تسهم في تقريب العلاقة بين الجامعة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي بنسبة 64.8 %.

و أكدت "أمينة مساك"في في دراستها عام 2008 بأن هناك إجماع بأن الجامعة الجزائرية في السبعينات جسدت صورة المجتمع الجزائري من خلال وضع مشروعها ضمن مشروع المجتمع الكلي و انتسابها له كليا. أما حاليا فهي غائبة عنه؛ لأن الإستراتيجية الجامعية مجسدة رسميا لكنها بعيدة عن الواقع الاجتماعي لأنها تأخذ طابعا نظريا .فهي لحد الآن لم تفرض نفسها في إطاره كمؤسسة فاعلة ،ولم تقم بالدور الذي عليها القيام به لتوجيه المجتمع و لن تستطيع احتلال مكانتها داخله إلا إذا خدمت المشروع الاجتماعي للمجتمع

إذا كان الاقتصاد الوطني قد عان من عبء مديونية خارجية ثقيلة خلال الفترة الممتدة من 1986 إلى 2001 و التي رافقت تراجع حاد في إيرادات البلد من العملات الصعبة بسبب انهيار أسعار النفط في السوق العالمية فإنها اليوم تتمتع بوضع مالي مريح للغاية ، وذلك منذ بداية ارتفاع أسعار النفط في عام 2001 .و عليه فان السياق الاقتصادي الوطني و الدولي أصبح مناسبا جدا لأن تقوم بالإصلاحات الاقتصادية الهيكلية اللازمة ، وقد يكون من أهم ما ينبغي على الجزائر القيام به هو تطوير مناخها الاستثماري لأن ذلك ضروري جدا و لا يمكن بدونه أن نأمل في تحقيق إصلاح اقتصادي و طني و اندماج ناجع في الاقتصاد العالمي، و من ثم السير على طريق النمو الاقتصادي و التنمية المستدامة المرجوة. إن البرنامج الثلاثي لدعم الإنعاش الاقتصادي 2001- 2004 و البرنامج الخماسي التكميلي لدعم النمو الاقتصادي (2005- 2009) يندرج في إطار تدخل الدولة بطريقة تختلف مما كان عليه في السبعينات و الثمانينات (**محمد صابة الشريف، مرجع سابق، ص.14**).

إن تبني هذا النهج التنموي انعكس على قطاعات حيوية مثل التعليم العالي البحث العلمي خلال العقد الأخير فقد برزت أولى ملامح التنظيم الهيكلي الجديد الذي لحق بمؤسسات التعليم العالي انطلاقا من صدور المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 17 غشت 1998. والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة. حيث جاءت المادة الثانية (02) تنص: "على أن الجامعة تتكون من كليات، وتتولى الجامعة في إطار مهامها تنسيق أعمال الكليات".

أما الكلية حسب ما نصت عليه المادة الثانية والعشرون: " هي وحدة التعليم والبحث بالجامعة في ميدان العلم والمعرفة، وهي متعددة التخصصات. ويمكن إنشاؤها عند الاقتضاء على أساس تخصص غالب. وتتولى ضمن مهامها –التعليم على مستوى التدرج وما بعد التدرج، إلى جانب نشاطات البحث العلمي، وكذا أعمال التكوين المتواصل، وتحسين المستوى وتجديد المعارف".

كما يتحدد التنظيم الإداري والبيداغوجي، وكيفيات سير المجلس العلمي للكلية بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي. ومن مهام مجلس الكلية –إعداد مشاريع ميزانية الكلية. ويتولى المجلس العلمي للكلية تنظيم التعليم ومحتواه وأشغال البحث، وكذا اقتراح برنامج البحث. ويبقى إعداد مشروع ميزانية الجامعة –حسب ما تنص عليه المادة (37) –من قبل مديرها وعمداء الكليات. لكي يتم تقديمه إلى مجلس توجيه الجامعة في حين يبقى دور المجلس

العلمي للجامعة منحصرا بأداء رأيه في مخططات التعليم والبحث الجامعي. إلى جانب برنامج شراكة الجامعة مع مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية. **(الجريدة الرسمية، 1998، العدد 60،ص ص. 4-12).**

إن ما يؤخذ على هذا القانون، أنه على الرغم من التحولات التي طرأت على سياسة التعليم العالي في ظل الظروف ، إلا أننا نلمس جانب من المركزية، خاصة فيما يتعلق بالتنظيم الإداري والبيداغوجي وكيفية سير أعمال المجلس العلمي التي تحدد مركزيا وفق النظام المعمول به، بحيث تعود لقرارات السلطة المركزية. الأمر الذي يعرقل سير التنظيم ، والذي قد يحول وعملية التنسيق والانسجام سواء على مستوى التنظيم الداخلي أو الخارجي.

وعليه في ظل دولة متوجهة – نسبيا- نحو اقتصاد السوق ،يفترض دعم جهاز اللامركزية. خاصة من ناحية الترشيد، و عقلنة سير النظام البيداغوجي والعلمي حسب متطلبات وخصوصيات محلية، مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات جهوية. على أن تحظى الجامعة باستقلالية أكثر وأوسع في مجال التسيير خاصة من جانب علاقتها بالمجتمع. ويبقى دور الدولة قائما فيما يخص فرض رقابة على طريقة تسيير نشاطاتها.

تعتبر هذه الفترة بمثابة بداية التنظيم الجديد الذي طرأ على قطاع التعليم العالي بالجزائر تبعا لما يتطلبه التوجيه نحو اقتصاد السوق بشكل نسبي، فإذا فرضت مرحلة التخطيط المركزي خلال فترة السبعينات والثمانينات نظام المعاهد - في إطار الجامعة المندمجة-تبعا لمتطلبات التنمية الاقتصادية خلفا لنظام الكليات الموروث عن سياسة فرنسا التعليمية وذلك باعتبار أن نظام الكليات يجعل الجامعة مكونة من وحدات مغلقة على نفسها ولا تتصل بالمجتمع. تنحو الجزائر مرة أخرى من أجل العودة إلى العمل بهذا النظام الأخير. تبعا لما يمليه النظام الاقتصادي العالمي والديمقراطية الليبرالية. وهذا الأمر يتطلب كبح السلطة المركزية والتخطيط المركزي.

أولا: القانون التوجيهي للتعليم العالي 1999.

جاءت الأهداف الوطنية وفق قانون رقم 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي. الهادف إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المرفق العمومي للتعليم العالي وهذا الأخير هو أحد مكوني المنظومة التربوية ويساهم في:

1-تنمية البحث العلمي والتكنولوجي واكتساب العلم وتطويره ونشره ونقل المعارف.

2-رفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن عن طريق نشر الثقافة والإعلام العلمي والتقني.

3-التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمة الجزائرية عن طريق تكوين إطارات في كل الميادين

4-الترقية الاجتماعية بضمان تساوي الحظوظ للالتحاق بالأشكال الأكثر تطورا من العلوم والتكنولوجيا لكل من تتوفر فيهم المؤهلات اللازمة.

كما جاءت المادة الخامسة (05) تنص: " أن هذا المرفق العمومي يستجيب في إطار هذه المهام إلى حاجيات المجتمع في الميادين التالية:

التكوين العالي: يضمن التعليم العالي التكوين العالي للتدرج. لتمكين الطالب من اكتساب المعارف و تحسيسه بالبحث، وتهيئته لدخوله الحياة العملية أو متابعة ما بعد التدرج، ويهدف التكوين العالي للتدرج قصير المدى إلى تمكين الطالب من اكتساب المعارف وتحضيره بعد اكتساب تأهيل للحياة المهنية، كما يمكنه اللحاق بمستوى التدرج طويل المدى. كما يضمن أيضا التكوين ما بعد التدرج للتكوين في الدكتوراه والذي يشمل بدوره التكوين في الماجستير وتكوين لنيل شهادة الدكتوراه، أما التكوين لما بعد التدرج في العلوم الطبية، والذي يشمل تكوين لنيل شهادة الدراسات الطبية المتخصصة، وشهادة الدكتوراه في العلوم الطبية. كما يعتبر التكوين لما بعد التدرج المتخصص تكوين ذا صبغة مهنية من المستوى العالي.

البحث في التعليم العالي: يسهر التعليم العالي في مجال البحث على تطوير البحث العلمي و التكنولوجي و تثمينه في كل التخصصات، ويضمن العلاقة بين نشاطات التعليم والبحث، كما يساهم في السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي، ويعمل على تجسيد أهدافهما. وإلى جانب ذلك فإنه يعتمد سياسة تعاون وطيدة في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي مع جميع القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، كما يساهم في تطوير الثقافة ونشر المعارف ونتائج البحث. **(الجريدة الرسمية، 1999، العدد 24، ص ص.4-11).**

إن الملاحظ على هذه الأهداف هو طغيان جانب البحث العلمي على مهام المرافق العمومية للتعليم العالي وفق هذا القانون. وفي هذا إشارة إلى ضرورة تدعيم البحث العلمي الجامعي من أجل تأكيد علاقة جامعة – بحث- تنمية. وهي علاقة جاء بها الميثاق الوطني لسنة 1986 لأول مرة في حين وجدت تجسيدها في الولايات المتحدة الأمريكية منذ سنة 1862، وفي انجليترا منذ سنة 1866. أما في الجزائر فقد صادف تطبيقها إلى غاية سنة 1999 عوائق كثيرة تتعلق بالتسيير والتنسيق وقلة الدعم المادي.

إن استدعاء طرح هذا الثالوث جامعة- بحث- تنمية في ظل هذه الظروف هو من أجل تهيئة البلاد للخوض في تحديات ما يتطلبه الاقتصاد العالمي الجديد. ولعل ما طرأ على سياسة البحث العلمي إلى غاية هذه المرحلة هو محاولة لتطبيق تلك الأهداف.

ومنه فالعلاقة بين التعليم العالي والتنمية التي طرحت سابقا في ظل التوجه الاشتراكي لا يزال التأكيد عليها. بالرغم من تغير الظروف، حيث جاءت المادة (18) من قانون رقم 99-05 تنص، على ما يلي: " تعد وتحين خارطة التكوين العالي للتدرج التكوين العالي لما بعد التدرج من قبل الوزير المكلف بالتعليم العالي بعد استشارة الأطراف المعنية، وحسب الحاجيات وتوجهات المخططات التنموية، وأهداف مخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمة، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الجهوية، وضرورة الاستعمال العقلاني للوسائل المادية والبشرية " **(نفس المرجع).**

لكن ما يؤخذ على هذا القانون أن علاقة التعليم العالي بالتنمية لا تزال موجهة مركزيا على اعتبار أن وضع وتحيين خريطة التعليم العالي للتدرج وما بعد التدرج يكون الفصل النهائي في قراراتها نابع أساسا من الوزير الوصي. وفي هذا نوع من المركزية، والتي تتعارض وسياسة الدولة المتوجهة نحو الانفتاح الاقتصادي، لذلك و من أجل تجاوز العراقيل المتعلقة بالتسيير وتنسيق الأعمال التي ظلت مطروحة طيلة أربعة عقود تقريبا تستدعي الضرورة دعم جهاز اللامركزية عن طريق منح المؤسسات القاعدية استقلالية أكبر في مجال التسيير.

من أهم الانتقادات الموجهة لقانون 1999 الذي جعل من الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي ثقافي و مهني خاص بمؤسسات التعليم العالي ، أن النص التطبيقي المتكفل بقانون الجامعة لم يؤخذ بهذه القواعد الخاصة و الجديدة بعين الاعتبار . وطرح المضمون القانوني

للمؤسسة العمومية ذات الطابع الإداري ضغوطات يرتبط بعضها بالنظام المالي و المحاسبة، وارتبط بعضها الآخر بالمخطط التنظيمي ، و أخرى متعلقة بالتسيير المركزي للموارد البشرية. و عليه فان التنظيم في المجال المالي و المحاسبة يفرض بطريقة صارمة على كل المؤسسات بشكل لا يترك مجال لحرية التصرف في تسيير الوسائل المالية الممنوحة .

لقد جاء البناء الهيكلي الجديد لقطاع التعليم العالي في ظل ظروف سياسية اقتصادية واجتماعية وثقافية وحتى إيديولوجية التي شهدتها البلاد. ولعل السبب الرئيسي يعود في تلك الفترة إلى نضوب خزينة الدولة، وعدم قدرتها على مواصلة تشجيع ودعم المؤسسات العمومية بالإعانات المادية بسبب ما فرضته سياسة إعادة الهيكلة التي شملت معظم المؤسسات الاقتصادية. كما أدى التزايد السكاني إلى تضخم على مستوى المؤسسات التعليمية ومنها مؤسسات التعليم العالي.

وعلى اعتبار أن الدولة لم تعد قادرة على تغطية متطلبات هذه المؤسسات بالتمويل الحكومي.لجأت إلى عقلنة وترشيد طريقة التسيير بشكل يضمن لهاته المؤسسات طرق جديدة لتعدد مصادر التمويل الأمر الذي يحتم عليها دعم سياسة اللامركزية القائمة بصورة نسبية.

وعليه فوضعية مؤسسات التعليم العالي إلى غاية نهاية عقد التسعينات ظلت تترجم تبعية كاملة للقانون المطبق على الدولة ومؤسساتها، وساهمت هذه الوضعية مساهمة كبيرة في زوال صلاحيات هيئات الاستشارة لمؤسسات التعليم العالي في ميدان اقتراح الميزانيات الضرورية لتنفيذ مهامها قانونيا. وأصبحت هذه الصلاحيات توكل للبنيات الإدارية و المالية للجامعة وللهيئات الوصية. ولذلك كثيرا ما تؤدي هذه الوضعية إلى اتخاذ إجراءات ذات صبغة إدارية محضة فيما يخص إعداد الميزانية وتوزيعها، الأمر الذي يفرغ مبدأ الاستقلالية من محتواه. ولهذا فإنه أصبح من الضرورة الملحة إعادة الصلاحيات كلها لمؤسسات التعليم العالي عن طريق هياكلها ، واحترام مبدأ الشخصية المعنوية ومبدأ الاستقلالية والمراقبة.

يتبين من خلال نصوص هذا القانون أن الإصلاحات التي تضمنها قانون التوجيه لسنة 1999 قد جعل من الجامعة مؤسسة عمومية ذات صبغة علمية وثقافية ومهنية(E.P.S.T) وذلك لتلافي التصلب الناجم من اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري وجاء من أجل جعل الجامعة متفتحة على المجتمع، وهنا تتعدى وظيفتها التقليدية من كونها تهتم بإنتاج المعارف، وتحقق الطلب الاجتماعي من الإطارات طبقا لاحتياجات التنمية الوطنية إلى

،اعتبارها منتج من خلال تأدية خدمات وخبرات بمقابل . عن طريق عقود واتفاقات استغلال براءات الاختراع والمتاجرة بمنتوج نشاطها، وهي بهذا تخدم المجتمع. كما يتمكن الأخير من خدمتها عن طريق ما تمنحه المؤسسات العمومية والخاصة –المستفيدة من هذه الخدمات- من موارد مالية جراء عملها، بحيث تستخدمها في سبيل تحسين وتطوير نشاطاتها البيداغوجية والعلمية. وهنا يتبين أن الجامعة الجزائرية، ألحقت إلى جانب وظيفتها التقليدية المتمثلة في إعداد الإطارات العلمية ونشر المعرفة بالوظيفة الثالثة وهي البحث العلمي الجامعي المرتبط بخطط التنمية .

ومنه فتأكيد الدولة على ضرورة انفتاح مؤسسات التعليم العالي على المجتمع هو من أجل تعدد مصادر التمويل والتي تضاف إلى جانب إعانات الدولة لهذا القطاع. ومن أجل ذلك، وفي سبيل ترشيد كيفية الاستغلال المباشر للمداخيل الناتجة عن نشاطات المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني جاء المرسوم التنفيذي رقم 2000-196، المؤرخ في 25 يوليو 2000، الذي يؤكد ضمن بنوده وخاصة في المادة الثانية (02): " على أن تكون الخدمات والخبرات التي تؤديها المؤسسة بمقابل، محل عقود واتفاقيات على أن تأخذ بذلك عدة أشكال: فقد تكون دراسات وأبحاث، أو مساعدة بيداغوجية أو إعداد التوثيق العلمي، والوسائل التربوية، أو تنظيم دورات التكوين المتواصل إلى جانب خدمات أخرى.... على أن توضح قائمة الخدمات والخبرات عند الحاجة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي".

ونصت -في نفس هذا السياق- المادتين الرابعة(04) والخامسة(05):"أن الموارد الناتجة عن هذه الخدمات تصب على سند الإيرادات الذي يصدره الآمر بالصرف تحت عنوان عمليات خارج الميزانية وتوزع هذه الموارد كما يلي: حصة 35% يعود للمؤسسة، و10% تمنح لوحدة التعليم والبحث أو هيكل البحث اللذين أنجزا فعليا الخدمة من أجل تحسين شروط وسائل العمل، وحصة 50% توزع في شكل علاوة تشجيعية على المستخدمين الذين شاركوا في النشاطات المعنية، و5% تمنح لباقي مستخدمي المؤسسة في إطار النشاطات ذات الطابع الاجتماعي."

وتؤكد المادة 06: "أن الموارد الناتجة عن إستغلال براءات الإختراع والإجازات والمتاجرة بمنتوج مختلف نشاطات المؤسسة تستعمل بصفة أولوية في تحسين شروط سير النشاطات البيداغوجية والعلمية". **(الجريدة الرسمية، 2000، العدد 45،ص ص. 8-9).**

إن هذا القانون يضاف إلى القوانين التي منحت للجامعة حرية التعامل والتعاون مع مختلف الأنشطة الإقتصادية والإجتماعية، وإن كانت هذه الإستقلالية نسبية لما ورد في المادة (02) كما رأينا، والمتعلقة بأن قائمة الخدمات والخبرات توضح عند الحاجة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي. وفي هذا تبعية نشاطات مؤسسات التعليم العالي للوزارة الوصية؛ الأمر الذي يحد ويقلص في بعض الحالات من حرية التعامل والتبادل.

وعموما إذا كانت هذه القوانين تمنح لمؤسسات التعليم العالي انفتاحها على المجتمع في سبيل تحقيق العلاقة بين الجامعة والتنمية وذلك وفق مدخل النسق المفتوح لتفعيل دور التعليم العالي في المجتمع، فهي تحاول أيضا وضع إمكانية من اجل إستغلال العائد من هذه العلاقة من الطرفين، وذلك من أجل تحقيق نسبة من الموارد المالية، تكون متعددة المصادر تضاف إلى الميزانية التي تمنحها الدولة. لكن رغم هذا يتبين لنا من هذه النصوص أن دور الدولة لا يزال فاعلا من خلال ضرورة الحفاظ على مجانية التعليم في إطار مبدأ تساوي الحظوظ للإلتحاق بالتعليم العالي، هذا من جهة، من جهة أخرى تبعية بعض القرارات للإدارة المركزية، وعليه فإن هذا القانون لا يحدد آفاق الإمكانات المرتبطة بالاستقلالية .

ومنه فالنصوص المسيرة لمؤسسات التعليم العالي (المرسوم 83-544 المتضمن القانون النموذجي للجامعة، والمرسوم التنفيذي 98-253، وقانون التوجيه لسنة 1999) كلها هياكل لنفس المخططات وبنفس المنطق، فهي تترجم من جهة تبعية هياكل الجامعة إلى الإدارات المركزية، ومن جهة أخرى تبعية الهياكل البيداغوجية والعلمية إلى البنيات الإدارية. ولعل مصدر هذه التبعية المزدوجة ناتج عن غياب هيئة إستشارية خاصة بالجامعة نفسها، أو غياب إعطاء صلاحيات للمجلس العلمي على مستوى الوحدات التنظيمية داخل مؤسسات التعليم العالي.ولعل مثل هذا الغياب سوف يمنع الجامعة من أن تمارس مهامها في الواقع، فتحدث إختلالات تزيد من إتساع فجوة العلاقة بين التعليم العالي والبحث العلمي والتنمية.

وشهدت العشرية الأخيرة جملة من الأطر القانونية المحددة لكيفية عمل مؤسسات التعليم العالي بالجزائر مثل المرسوم التنفيذي رقم 03-279 مؤرخ في 23 غشت 2003 الذي جاء يحدد مهام الجامعة و القواعد الخاصة بتنظيمها و سيرها .حيث تنص المادة (2) بأن الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي. وتنشأ الجامعة بناء على اقتراح الوزير المكلف بالتعليم العالي وتوضع تحت وصايته كما تنص المادة 4 عن مهامها المتمثلة في التكوين العالي و البحث العلمي و التطوير التكنولوجي وتتمثل

المهام الأساسية للجامعة في مجال التكوين العالي على الخصوص تكوين الإطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد وكذا تلقين الطلبة مناهج البحث و ترقية التكوين بالبحث وفي سبيل البحث وتنص المادة رقم 6:"بأن المهام الأساسية للجامعة في مجال البحث العلمي و التطوير التكنولوجي على الخصوص في المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي وتثمين نتائج البحث. **(الجريدة الرسمية ،العدد 51 ، 2003 ، ص ص. 5-6).**

كما صدر مرسوم رئاسي رقم 03-407 مؤرخ في5 نوفمبر 2003 يتضمن إنشاء مجلس وطني للتربية والتكوين وتنظيمه وعمله وهو جهاز وطني للتشاور و الدراسة والتقويم في مجال التربية والتكوين ومن مهامه حسب المادة 4 اقتراح التوجيهات التي من شانها أن تضمن التنمية الشاملة و المندمجة لمنظومة التربية والتكوين وفق المقاييس العلمية البيداغوجية المعمول بها عالميا ولقيم الهوية و الثقافة الوطنية و يتابع تطور نظم التربية والتكوين على الصعيد الدولي ويعمل من أجل استفادة المنظومة التربوية منها. **(الجريدة الرسمية ،العدد 68 ، 2003 ، ص ص. 10-13).** ومنه فان هذا الجهاز يطرح متغيرات جديدة لمنظومة التربية و التكوين بالجزائر تتضمن مراعاة أولويات هامة و مفاهيم جديدة، متمثلة في التنمية المستدامة ، و كذا وضع مقاييس علمية بيداغوجية عالمية. و يلح على الاستفادة من النماذج التربوية الدولية .ولعل لهذا انعكاس فيما على سيرورة الإصلاحات اللاحقة فيما بعد. و من هنا نلحظ تغير في الخطاب الرسمي في ظل العولمة .

أيضا تبع هذا صدور قرار وزاري مشترك مؤرخ في 9 يوليو 2006 يحدد تشكيلة اللجنة المركزية لإعداد مشروع المخطط التوجيهي للتعليم العالي و البحث و كيفيات عملها وتكلف اللجنة بدراسة مشروع المخطط التوجيهي القطاعي الذي تعده وزارة التعليم و البحث العلمي ، والقيام بالاستشارات و المشاورات المتعلقة بمشروع المخطط التوجيهي القطاعي التي تراها ضرورية . **(الجريدة الرسمية ، العدد 71 ، 2006، ص ص 21-22)**

كما جاءت نصوص تنظيمية تتضمن تعديلات على مستوى أنواع مؤسسات التعليم العالي بالبلاد فالمرسوم تنفيذي رقم 05-299 مؤرخ في 16 غشت 2005 يحدد مهام المركز الجامعي و القواعد الخاصة بتنظيمه وسيره .فالمركز حسبه مؤسسة عمومية ذات طابع علمي و ثقافي و مهني يتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي ، ومن مهامه التكوين العالي و البحث العلمي و التطوير التكنولوجي .و تتمثل المهام الأساسية في مجال التكوين العالي تكوين

الإطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للبلاد .وتلقين الطلبة مناهج البحث و ترقية التكوين عن طريق البحث .أما في مجال البحث العلمي و التطوير التكنولوجي فان مهام المركز الأساسية تنحصر في المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي و كذا تثمين نتائج البحث و المشاركة الأسرة العلمية و الثقافية الدولية في تبادل المعارف و إثرائها . **(الجريدة الرسمية ، العدد 58 ، 2005، ص ص 4-11)** .و تعاقب اثر هذا المرسوم أنشاء عدد من المراكز الجامعية نذكر منهم المركز الجامعي بالبويرة ، تمنراست ،غرداية.

أيضا صدور المرسوم التنفيذي رقم 05-500 المؤرخ في 29 ديسمبر 2005 يحدد مهام المدرسة خارج الجامعة و القواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها . و المدرسة حسب القانون هي مؤسسة عمومية ذات طابع علمي و ثقافي و مهني تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي. وتتولى في إطار المرفق العمومي للتعليم العالي مهام التكوين العالي و مهام البحث العلمي و التطوير التكنولوجي و تتمثل المهمة الأساسية للمدرسة في مجال التكوين العالي في ميدان أو في ميادين تخصصها بضمان تكوين إطارات مؤهلة تأهيلا عاليا. و كذا تلقين الطلبة مناهج البحث، و ضمان التكوين بالبحث و للبحث. أما فيما يخص مجال البحث العلمي و التطوير التكنولوجي فالمدرسة تهتم بالمساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي ،و كذا ترقية العلوم و التقنيات.**(الجريدة الرسمية ، العدد 84 ، 2005، ص ص 26-33)** .

وعلى العموم نلاحظ في جملة الإطار التنظيمي المعمول به داخل مؤسسات التعليم العالي (المدرسة أو الجامعة أو المركز الجامعي) موحد من خلال تسلسل التخطيط المرّكز .ولكن الجديد في هذا التعديل الحديث هو تفكيك التجمعات الضخمة و هيكلتها إلى تجمعات أقل تضمن استقطاب طلابي محلي في منطقة معينة بحيث تخفف العبء الإداري و التنظيمي من جهة ، وتضمن تكاليف أقل للخدمات الجامعية من حيث الإيواء و الإطعام والنقل .

و لمسايرة التحول نحو اقتصاد السوق ، انتقلت موجة القطاع الخاص من المؤسسات الاقتصادية و الخدماتية إلى مؤسسات تربوية .و جاءت أطر قانونية تسمح بتنظيم مؤسسات التعليم العالي الخاصة لكن بشروط . وعليه فإن المرسوم التنفيذي رقم 05-217 المؤرخ في 13 يونيو 2005 يحدد كيفيات تطبيق المادة (42)من القانون رقم 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999 و المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي ، المعدل. و تنص المادة رقم(2) بأن

التكوين التقني من مستوى عال الذي يتكفل به شخص معنوي خاضع للقانون الخاص للحصول على اعتماد يسلم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناء على تقرير لجنة وأن تخضع المؤسسة لمدير بيداغوجي يجب أن يتوفر عليه أهم شرط وهو أن يكون حائزا على شهادة تتوج تكوينا عاليا في الدكتوراه أو على شهادة تتوج تكوينا فيما بعد التدرج في العلوم الطبية أو شهادة معادلة .

وجاء في- المادة 28- بأن التسجيل في المؤسسات المعتمدة يفتح للحاصلين على شهادة البكالوريا أو شهادة معادلة لها الذين تتوفر فيهم شروط الالتحاق بالتكوين العالي. كما تنظم امتحانات التقييم النهائي لكل مادة من مواد المسار الدراسي تحت مسؤولية لجان امتحان يتولى رئاستها أساتذة تعينهم المؤسسة العمومية للتعليم والتكوين العاليين الأقرب. التي تقدم تكوينا في الشعبة المعنية . وكذلك يضيف نص القانون بأنه يمكن للطالب الحائز على شهادة مسلمة من المؤسسة المعتمدة و التي تتوج تكوينا عاليا في التدرج طويل المدى - حسب المادة 32- أن يقدم طلبا للمشاركة في مسابقة الالتحاق بالتكوين العالي لما بعد التدرج في مؤسسة عمومية للتعليم و التكوين العاليين . **(الجريدة الرسمية ، العدد 42 ، 2005 ص . ص 3-6)**

و توالت النصوص القانونية لتنظيم هذا النموذج من المؤسسات من بينها قانون رقم 08-06 مؤرخ في 23 فبراير 2008 يعدل و يتمم القانون رقم 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999 و المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي . فعلى مستوى التكوين العالي الذي تضمنه مؤسسات خاصة جاءت المادة(43) من هذا القانون تنص على إمكانية ضمان مؤسسات ينشئها شخص معنوي خاضع للقانون الخاص تكوينا عاليا في الطورين الأول و الثاني ويشترط في هاته المؤسسات ما يلي:

- أن يتمتع مدير المؤسسة الخاصة بالتكوين العالي بالجنسية الجزائرية .
- توفر أساتذة مؤهلين لضمان التأطير البيداغوجي للتكوين العالي المقترح ،و الذي يكون مستوى التدريس فيه مساويا على الأقل للمستوى المضمون في المؤسسات العمومية للتكوين العالي .
- استجابة التكوين العالي المقترح للاحتياجات الوطنية المحددة في مخطط التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للبلاد.
- احترام عناصر الهوية الوطنية و احترام الخصوصيات الدينية و الثقافية الوطنية . ولا يمكن ، ولأي سبب خوصصة المؤسسات الجامعية الوطنية .

يتعين على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي ألا تسجل إلا المترشحين الحائزين على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها ، من أجل متابعة الدراسات في الطورين الأول أو الثاني .وحسب المادة (43) يمكن الطلبة الحائزين شهادات مسلمة من المؤسسات الخاصة للتكوين العالي و بعد معادلة الشهادة المحصل عليها ، التسجيل في مؤسسة عمومية للتعليم العالي قصد متابعة دراسات في الطورين الثاني أو الثالث .و في حالة غلق مؤسسة خاصة للتكوين العالي في نهاية السنة الجامعية ، يتم تحويل الطلبة الدارسين إلى الجامعات و المراكز الجامعية القريبة منها ، وفق إمكانيات وشروط تحدد من قبل الإدارة المركزية للتعليم العالي .(**الجريدة الرسمية ، العدد 10، 2008، ص ص 38-42).** والملاحظ على هذه الأطر القانونية أنها تفرض شروط دقيقة قبل المصادقة على إنشاء مؤسسات التكوين العالي الخاصة خاصة فيما يتعلق بعملية التكوين،مع تأكيد الحفاظ على الهوية الجزائرية، و احترام الخصوصيات الدينية و الثقافية الوطنية ، و عدم إمكانية خوصصة مؤسسات التعليم العالي العمومية بأي حال من الأحوال.

1 . تطور الموارد البشرية بالجامعة الجزائرية في الفترة (1998-2001).

لقد تم في السنة الجامعية (1998-1999) استحداث ستة (06) جذوع مشتركة جديدة وأصبح بذلك التسجيل في السنة الأولى يجري آليا في الجذوع المشتركة الأكثر إغراء للحائزين على البكالوريا والذين حصلوا بنصاب مرتفع من النقاط، في حين أن التسجيل في فروع الطور القصير المدى إجباري للحائزين على شهادة البكالوريا بمعدل يساوي أو يقل عن (20/10).

وجاء هذا التوجيه لكي يمنح فرصة إضافية لفئة أكبر للحائزين على البكالوريا للتسجيل في الشعبة التي يختارونها، وقد أدى هذا التوجيه الجامعي الجديد إلى تطور عدد الطلبة في مختلف التخصصات، لكن التساؤل هنا يكون: هل ساعد هذا التوجيه الجديد على إعادة بعض التوازن بين التخصصات.

يلاحظ من خلال تطور نسب الطلبة في مختلف التخصصات أن هناك تباين في توزيع الطلبة حيث بقيت التخصصات الكبرى كالتكنولوجيا بنسبة 29.3 % ،والطب بنسبة 6.4 % وتخصص العلوم الإقتصادية التجارية بنسبة 13.4 والعلوم القانونية بنسبة 9.6 % عام 1998 و العلوم الاجتماعية بنسبة 10 %. **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2000 ص.13).** فانها شهدت انخفاض في بعض التخصصات و ارتفاع في أخرى خلال سنة 2000 . حيث بلغت في

تخصص التكنولوجيا بنسبة 21 % ،والطب بنسبة 5.4% وتخصص العلوم الإقتصادية و التجارية بنسبة 18.3 %والعلوم القانونية بنسبة 14 % بينما العلوم الاجتماعية فقد انتقلت من نسبة 10% من مجمل عدد الطلبة المسجلين بالتدرج سنة 1998 إلى 8 % سنة 2000(**C.N.E.S, 2002,56.)**

عموما يلاحظ التطور في أعداد الطلبة المسجلين بالتدرج خلال الفترة (1998-2001) وذلك رغم نسبة الرسوب المرتفعة في شهادة البكالوريا (70% و 75%) في المعدل السنوي، ورغم ذلك فإن عدد المترشحين للدخول الجامعي في ارتفاع أسي مرتبط بالتزايد الديمغرافي في البلاد، وتعميم التعليم القاعدي، مما نتج عنه عجز بشري ومادي للهياكل الجامعية، يمنع الجامعة من أن تستقبل وفق مقاييس أكاديمية تدفق الطلبة. **(المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص.8)**، وتبين أكثر الأرقام الواردة حسب التقرير الوطني للتنمية البشرية لسنة 2001، أن عدد المقاعد البيداغوجية وصل إلى (417000) مقعد في حين تجاوز عدد الطلبة المسجلين هذا العدد إلى (488.617) طالب، ليصل معدل الإستقبال البيداغوجي حوالي 1,1 (طالب لكل مقعد) **(C.N.E.S, 2002,p. 56)** ؛الأمر الذي يؤثر على نوعية التعليم العالي.

وعليه يمكن القول أن طريقة التوجيه الجامعي المتبعة في الجزائر، على الرغم من كل التجارب التي مرت بها منذ الإستقلال، إلا أنها خفضت نوعا ما معدل الاستقطاب الطلابي ببعض التخصصات .و إن كانت العلوم الاقتصادية و التجارة استحوذت على نصيب الأسد لتقارب درجة تخصص التكنولوجيا .إلا أنه يمكن القول أن صفة التباين في النسب ظلت تسيطر على معظم التخصصات الجامعية. و لم يتم تحقيق التوازن في توزيع الطلبة بين التخصصات. وذلك يمكن إرجاعه للمكانة الإجتماعية لبعض التخصصات لدى الطلبة، والتي يكون التكوين فيها يفتح باب الشغل للحياة العملية. مقارنة بالتخصصات الأخرى التي أصبحت لا تستجيب للطلب الإجتماعي في الأمر الذي يستلزم وضع معايير أكثر شفافية للتوجيه الجامعي وأكثر دقة ،مع إدخال تخصصات جديدة تتلاءم والطلب الإجتماعي في ظل التوجه نحو إقتصاد السوق .مع إلغاء التخصصات التي وضعت في ظل سياسة سابقة اتبعت في واقع إقتصادي إجتماعي معينين.

إن النسبة المرتفعة من حيث الإستيعاب الطلابي لبعض التخصصات ينعكس على تزايد النسبة لحاملي الشهادات في تلك التخصصات، ولذلك ظلت التخصصات الضخمة مثل

التكنولوجيا، والعلوم الاقتصادية والتجارية والعلوم القانونية والعلوم الدقيقة هي أكثر التخصصات التي يتخرج منها عدد كبير من حاملي الشهادات، فقد بلغت نسبة المتخرجين بها إلى (6% و31%) سنة 1998.

وعموما نلاحظ تطور عدد المتخرجين خلال السنوات (1998- 2001) تضاعف العدد إلى (65.192) طالب سنة 2001 بعد أن وصل سنة 1998 (39.521) طالب، وعليه فقد وصل العدد الإجمالي للطلبة المتخرجين خلال عشرية واحدة (1989-2001) ما يقارب (462.997) طالب.هذا الإرتفاع يعود أساسا إلى الإرتفاع الملحوظ لأعداد الطلبة المسجلين طيلة عقد التسعينات، في حين بلغ عدد المتخرجين خلال عقد الثمانينات (1981-1988) ما يقارب (95663) طالب، ليصل مجموع المتخرجين إن خلال العشريتين الأخيرتين إلى (558660) طالب.

لكن أمام هذا الكم الهائل لحاملي الشهادات في وضعية تشهد إرتفاع نسبة البطالة نتيجة تطبيق سياسة إعادة الهيكلة التي مست الكثير من المؤسسات العمومية؛ الأمر الذي أدى إلى تقليص عدد العمال الذي بلغ حوالي 100.000 عامل خلال سنة 1997، إلى جانب الإحالة الى التقاعد المسبق وحل المؤسسات وكذا التقلبات التي تهدد المؤسسات والتي لا تزال تمارس نشاطها. وهذه كلها عوامل تزيد من هشاشة عالم الشغل وإضطرابه وتزيد من تعقد الظروف المزرية للجانب الإجتماعي، لكن التساؤل الذي يمكن إثارته هنا: أنه إذا كانت هذه الأرقام المرتفعة جاءت نتيجة إرتكاز التعليم العالي بالجزائر في العشرين سنة المنصرمة نظريا على فكرة الخريطة الجامعية حتى آفاق 2000 التي وضعت منذ سنة 1984 في ظل التوجه الإشتراكي، فإن الأمر يتطلب تدارك الوضع وتحديد إستراتيجية تضع مخططا لاستشراف تطور هذا القطاع في المستقبل على أن تصحح علاقة مخرجات التعليم العالي والطلب الإقتصادي والإجتماعي وفق التوجهات العامة للبلاد، آخذة بعين الإعتبار التوجه نحو إقتصاد السوق .

أما بالنسبة للدراسات العليا بالجزائر، فقد شهد النصف الثاني من عقد التسعينات تطورا ملحوظا في أعداد الطلبة المسجلين من (18126) طالبا سنة 1998 إلى (22533) طالبا سنة 2001. كما سجلت السنة الجامعية (1999-2000) (20846) طالبا في شتى الفروع ما بعد التدرج ويتوزع هذا العدد كما يلي: (11533) طالب يمثلون نسبة 55,32 %من شتى شعب الماجستير و (3738) طالبا يمثلون نسبة 17,93 % مسجلون في شهادة الدراسات الطبية

المختصة، كما يصل عدد منهم مسجلون في دكتوراه دولة (5575) طالب يمثلون نسبة 26,74% **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2000، 26)**؛ في حين سجلت سنة 2001 ما يقارب (22533) طالب في الدراسات العليا يتوزعون بنسبة 54,60 %على مستوى الماجستير و27,87 %على مستوى دكتوراه دولة و17,53% هم مسجلون في الدكتوراه المتخصصة **(C.N.E.S;2000,56)**.وبمقارنة النسب خلال السنتين نلاحظ إرتفاع في نسبة المسجلون بالدكتوراه الدولة وانخفاض نسبي بالنسبة للمسجلون في الماجستير، وهذا الإرتفاع يرجع إلى اهتمام الدولة بتشجيع وتيسير عمليات التسجيل في الدراسات ما بعد التدرج وتقصير المدة لمناقشة الرسائل لتلافي الخلل الذي لاحظناه في المرحلة السابقة.

إن هذا الإهتمام جاء وفق التنظيم القانوني الجديد الذي منحه المرسوم التنفيذي رقم 98-254 الموافق لـ 17 غشت 1998 المتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي، ويهدف هذا المرسوم إلى تحديد وتنظيم التكوين في الدكتوراه والتكوين ما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي وجاءت المادة (18) تنص على ما يلي: "تستخلص مواضيع البحث المطابقة لمواضيع مذكرات الماجستير أو أطروحات الدكتوراه كلما أمكن الأمر ذلك، إما من البرامج الوطنية ذات الأولوية في البحث، بما فيها البرامج النوعية أو المعبئة، وإما المساهمة بصفة مباشرة أو غير مباشرة في تحقيق هذه البرامج". **(الجريدة الرسمية، 1998، العدد 60، ص ص.12-15).** إن الملاحظ على هذا القانون أنه يطرح علاقة الدراسات العليا بالتنمية، وبشكل أدق علاقة الرسائل والأطروحات المناقشة بالتنمية الإقتصادية والإجتماعية. لكن ما يؤخذ على نصوص هذا المرسوم أن استخلاص مواضيع البحث المطابقة لمواضيع مذكرات الماجستير وأطروحات الدكتوراه من البرامج الوطنية ذات الأولوية للبحث بأنواعها جاءت بصيغة غير الزامية عموما . وهذا يبعد الهدف من الدراسات العليا بعلاقتها بالتنمية الذي نصت عليه المادة(17) من هذا المرسوم.

أما فيما يخص تطور الهيئة التدريسية فإن هذا القانون قد أعطى دفعة قوية لتطور الهيئة التدريسية خاصة من جانب التأهيل الجامعي الذي ساعد على تأهيل العديد من الأساتذة خاصة إلى رتبة أستاذ وأستاذ محاضر؛ فارتفعت الهيئة التدريسية الإجمالية من (15801) أستاذ سنة 1998 إلى (17780) أستاذ سنة 2001 كما وصلت نسبة الجزأرة ضمن العدد الإجمالي إلى نسبة 99,6% سنة 2001، **(C.N.E.S . 2002 . p. 56) .**

وبذلك يمكن القول أن سياسة الدولة نجحت فيما يتعلق بتحقيق أحد أهم مبادئ التعليم العالي، وهو تحقيق نسبة عالية من الجزأرة على مستوى كافة الرتب. وعموما تصل نسبة التأطير إلى (أستاذ أو أستاذ محاضر لكل149 طالب)، وهي نسب أقل مما يتطلبه تأطير نوعي يقتضي نسبة أستاذ لكل 80 طالب **(المجلس الأعلى للتربية ،مرجع سابق،14ص.)**.

وفي هذا السياق أعرب آنذاك وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق "عمر صخري"، فيما يتعلق بمشكل التأطير النوعي بعد هجرة العديد من الأساتذة... وأكد ان ملفا يُفتح سنة 2000 حول الدراسات العليا والبحث العلمي... وأضاف أيضا أن الدراسات العليا تحتاج إلى مراجعة في هذا الإطار ويشير إلى أهمية التعاون مع الجامعات الأجنبية، وإلى الإشراف المباشر والمشترك وإستخدام الوسائل الحديثة لرفع مستوى التكوين. **(أبناء الجامعة، 2000، العدد 162،ص. 9).**

وفعلا بادرت الجزائر بوضع خطوات من أجل تحسين وتنسيق العمل العلمي على الصعيدين الداخلي والدولي فشرعت في تطبيق لامركزية تواجد الأساتذة ذوي التأهيل العالي حتى يمكن أن تستفيد منهم مؤسسات التعليم العالي في مناطق أخرى غير المتواجدين بها، وتجسد ذلك في المرسوم التنفيذي رقم: 01-294 المؤرخ في:01 أكتوبر 2001 المحدد لشروط توظيف الأساتذة المشاركين والأساتذة المدعوين، وعملهم في مؤسسات التعليم والتكوين العاليين عن طريق عقد، فالأساتذة المشاركين هم من بين إطارات مختلف قطاعات النشاط الوطني بصفتهم أساتذة مساعدين مشاركين، وأساتذة محاضرين مشاركين وأساتذة مشاركين كما يمكن أن توظف أساتذة مدعوين من بين أساتذة التعليم والتكوين العاليين ومستخدمي البحث سواء من بين الأساتذة المقيمين على التراب الوطني أو بالخارج **(الجريدة الرسمية، 2001، العدد 57، 16-19).**

لقد جاء هذا القانون من أجل تحسين وتطوير نوعية التعليم العالي بعدما شهدت السنوات الأخيرة طغيان الكم العددي للطلبة على حساب التطور النوعي، ولعل هذا الأخير لا يتحقق إلا بتحسين نسبة التأطير الإجمالية والتي بلغت سنة 1998 نسبة 21,5% لترتفع إلى 23,4 %سنة 2000، وقد تطورت هذه النسبة من التأطير سنة 2001 حيث بلغت أستاذ لكل 26 طالب سنة 2001.

هذا المستوى من نسبة التأطير لا يتناسب والمعايير العالمية في التأطير النوعي مع العلم أن جامعات العالم المتقدم تملك وسطيا نسبة لا تزيد عن 12 طالب لكل أستاذ، وهنا فإن وضع مؤسسات التعليم العالي بالجزائر إلى غاية الآن بحاجة إلى تحسين نسبة الطلبة إلى أعداد أعضاء الهيئة التدريسية.

أما شبكة مؤسسات التعليم العالي فهي تشمل إلى غاية 2002 على 17 جامعة و 13 مركزا جامعيا و 03 معاهد وطنية للتعليم العالي و 13 مدرسة عليا و معهد و 05 مدارس عليا للأساتذة خاصة بالتعليم التقني. وجامعة للتكوين المتواصل. موزعة على 36 مدينة جامعية أي ما مجموعه 52 مؤسسة. غير انه يجدر الإشارة إلى ان هذه الزيادة في عدد الجامعات راجع في اغلب الأحيان إلى تحويل مؤسسات من قطاعات أخرى إلى قطاع التعليم العالي وإلى ترقية بعض المراكز الجامعية **(المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق،ص. 13)**

عموما يمكن القول أن سياسة التعليم العالي والبحث العلمي قد شهدت تغيرا في بعض الجوانب خاصة فيما يتعلق بتشكيل قاعدة قانونية تسهل فاعليتها و تسمح لها بتنسيق أعمالها حسب متطلبات الأنشطة الإقتصادية والإجتماعية، وهذا الأمر قد يساعد في حالات كثيرة في تقريبه بصورة أكبر من المجتمع، لكن عموما بقي دور الدولة فاعلا ، خاصة في كيفية تسيير مؤسساته، الأمر الذي قد يعيق السير الحسن سواء على مستوى التنظيم الداخلي أو المستوى الخارجي في علاقته بالمجتمع حيث بقيت هناك فراغات قانونية فيما يخص علاقة القطاع بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

ثانيا : الإطار القانوني المنظم للإصلاح الجديد نظام (ليسانس.ماستر.دكتوراه).

1 -بعض المفاهيم التابعة لمنظومة (ل.م.د):

1-1 المجال:

هو عبارة عن تجميع عدة تخصصات على شكل مجموعات منسجمة و متناسقة من حيث المنافذ المهنية التي تؤدي إليها.

كذلك يعرف بأنه مجموعة من المسارات التي تسمى فيما بعد "ليسانس" وهي مسارات تغطي عددا من الشعب المتناسقة، بالنظر إلى ملمح التخرج والكفاءات العلمية والتكنولوجية.

2-1 عروض التكوين: إن الشروع في التطبيق التدريجي لديناميكية إصلاح التعليم العالي من شأنه أن يفتح المجال لكل مؤسسة لاقتراح سياستها الخاصة و إمكانياتها في التجديد من خلال عروض التكوين المقدمة من طرفها. و عليه يجب على هذه العروض أن:

1. تترجم المجالات الكبرى الخاصة بالكفاءات التي تزخر بها المؤسسة.
2. تدمج المتعاملين "المهنيين" المتواجدين في الوسط الإجتماعي و الإقتصادي.
3. ترتكز على فرق تكوين و كفاءات علمية محلية و جهوية.
4. تعرض قدر الإمكان مسارات متنوعة و توفر معابر بين مختلف المسارات و نماذج التكوين.
5. تندرج ضمن مشروع التطور الشامل للمؤسسة.

(http://www.univ-msila.dz/ar/home/index.asp?w=pages&r=0&pid=12)

3-1 الوحدة التعليمية: تنظم الدروس في وحدات تعليمية و هي مجموعات تعليمية(مقاييس أو مواد) منظمة بطريقة بيداغوجية منسجمة و متقاربة. يتم اختيارها حسب منطق التطور المرجو لبلوغ قدرات معرفية معينة ، وتقوم هذه الوحدات في كل سداسي لمدة ستة(06) أشهر.

تعبر عن مسارات التكوين المختلفة من خلال تعليم سداسي ، تتراوح المدة الزمنية المتوسطة للسداسي بين (14-16) أسبوع . يتراوح الحجم الساعي الأسبوعي الخاص بالتكوين الحضوري ما بين 20 ساعة (بالنسبة للعلوم الاجتماعية و الإنسانية)، و25 ساعة(بالنسبة للعلوم و التكنولوجية). مع العلم أن مختلف وحدات التدريس مرتبة بطريقة بيداغوجية متناسقة من أجل:

-توجيه تدريجي.

ـ تخصص متوافق مع الرغبات و القدرات.

ـ معابر بين مختلف فروع التكوين تضمن إعادة توجيهه.

ـ ينظم التدريس في كل الوحدات ، وكل وحدة يمكن أن تشمل أكثر من مادة واحدة تنظم في ثلاث أنواع من الوحدات هي **الوحدة التعليمية الأساسية** وتشمل المواد التعليمية القاعدية أو الأساسية و التي تعتبر ضرورية لمتابعة الدروس في الشعبة المقصودة و **وحدة التعليم الاستكشافي** عبارة عن مواد من خارج التخصص تمكّن الطالب من اكتشاف ذاته ،و تغيير التوجيه؛ بمعنى أنها عبارة عن تجميع المواد التعليمية التي تسمح بتكوين آفاق المعرفة للطالب، و تفتح له منافذ أخرى في حالة إعادة توجيهه بحكم تعددية المواد التي تلقاها. ثم تأتي **وحدة تعليمية منهجية** وتشمل مواد تعليمية مثل اللغات الحية، الإعلام الآلي ، تكنولوجيا الإعلام و الاتصال ، علوم إنسانية . منهجية من شأنها إكساب الطالب ثقافة عامة و تقنيات منهجية تسمح له بالاندماج و التكيف المهني في محيط دائم التغير.

4-1 الرصيد(القرض): هو عبارة عن وحدة قياس التعليم المحصل . و هو الوحدة التقييمية في سلم مرجعي خاص بكل مؤسسة جامعية ، و قابل للاحتفاظ و التحويل . و يقدر السداسي الواحد بـ (30) رصيدا.

تقيم وحدات التعليم بعدد من الأرصدة . يمكن للطالب في حالة الحصول عليها من الاحتفاظ بها و لو في حالة التحويل . و يعادل الرصيد الواحد حصة في الأسبوع طول السداسي؛ أي ما يعادل (18 ساعة و 22.30 ساعة) من عمل الطالب في مادة ما. وعليه فان كل وحدة تعليمية يناسبها عدد من الأرصدة التي تحدد حجم العمل الملائم للحصول عليها (الحجم الساعي الحضوري ، العمل الشخصي، التقارير ، مذكرات التربص). والرصيد يقدر ب الثلثين3/2 حضوريا.

تقيم الوحدة التعليمية بمعدل و بقيمة ملازمة credit ؛ بمعنى أن (الوحدة الدراسية تحتوي على معدل moyènne وقروض credits). والمعدل العام هو الذي يثبت ما إذا كانت الوحدة مكتسبة أم لا . و في حالة عدم اكتساب الطالب للوحدة التعليمية يمكن أن يحظى بفرصة ثانية لاكتسابها من خلال دورة استدراكية . و إذا لم يتحصل عليها يعيد دراستها بالكامل أو جزئيا في السنة الموالية.

وبالنسبة لطريقة تقييم الطالب و انتقاله من سنة لأخرى فان ذلك يتوقف على أساس المعدل العام لمجموع الوحدات التعليمية في كلا السداسيين طيلة العام الدراسي . فإذا كان المعدل يساوي أو يتعدى 20/10 فان كل وحدة تعليمية غير مكتسبة ستحسب أنها مكتسبة نهائيا.

تنظم في كل سداسي دورة للامتحان في كل مادة ، تحسب مع امتحانات التطبيقات، وتقييم العمل الفردي..الخ. وتحسب كل هذه التقييمات .و إذا لم يكتمل رصيد الطلبة تمنح لهم دورة استدراكية.

- لا وجود للنقطة الاقصائية.
- الانتقال من السداسي الأول إلى السداسي الثاني في نفس السنة حق لأي طالب مسجل في نفس المسار.

وعليه يمكن القول أن التعليم العالي ينظم في سداسيات ،يتضمن وحدات تعليمية . و تجمَع التكوينات في ميادين تكوين . إن ميدان التكوين هو بناء متجانس يغطي عدة تخصصات تقدم التكوينات في شكل عروض تكوين ، تتفرع إلى: ميدان،فرع،تخصص. لا يقاس التعليم و التكوين المحصلين بسنوات الدراسة وإنما بأرصدة إذ:

- يجب اكتساب 180 رصيدا للحصول على الليسانس .
- يجب اكتساب 120رصيدا للحصول على الماستر .

إن الأرصدة هي وحدة حساب تسمح بقياس عمل الطالب خلال السداسي (دروس، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربص، بحث، عمل شخصي...) و الأرصدة قابلة للاكتساب و التحويل من مسار لأخر.

5-1 تقييم الوحدة التعليمية:

- للحصول على وحدة تعليمية تتضمن مادة واحدة فإن النقطة ينبغي أن تساوي أو تفوق 20/10.

- للحصول على وحدة تعليمية تتضمن عدة مواد، فإن النقاط المحصل عليها في هذه المواد تضرب في المعاملات ويتم التعويض بينها، والمعدل الحاصل ينبغي أن يساوي أو يفوق 20/10.

1-5-1 النجاح في السداسي : يمكن الحصول على السداسي إذا:

- تحصل الطالب على كل الوحدات التعليمية .
- تحصل الطالب على معدل عام يساوي أو يفوق 20/10 عن طريق تعويض المعدلات المحصل عليها في كل وحدة تعليمية وفق معاملها.

و يسمح لكل طالب لم يتحصل على السداسي بالتسجيل في الامتحان الاستدراكي بالتقدم لامتحانات مواد الوحدة التعليمية غير المحصل عليها والتي حصل في موادها على نقاط أقل من 20/10.

- وحدها نقطة الامتحان النهائي تستبدل بنقطة الامتحان الاستدراكي، أما النقاط الأخرى فيحتفظ بها كما هي.

- إذا لم يتحصل الطالب على السداسي بعد الدورة الاستدراكية، فإنه يحتفظ بالوحدات التعليمية التي تحصل فيها على معدل يساوي أو تفوق 20/10.

2-5-1 الانتقال من سنة لأخرى في ظل نظام (ل.م.د):

ينتقل الطالب من السنة الأولى إلى السنة الثانية إذا:

- حصل على سداسيين في السنة ضمن نفس مسار التكوين.
- حصل على 50 % على الأقل من أرصدة السنة الأولى، وهذا بعد استشارة الفريق البيداغوجي.

وينتقل الطالب من السنة الثانية إلى السنة الثالثة إذا:

- حصل على أربعة سداسيات من نفس مسار التكوين.
- حصل على 80 % على الأقل من أرصدة السنتين الأوليتين، ومع حصوله على كل الوحدات التعليمية للسداسيات الأربعة.

2- نظـــام (ل.م.د) : النشأة و المفهوم .

شهدت أوروبا منذ القدم تحولات على كافة الأصعدة لتحقيق الريادة لدولها . ولقد سعت هاته الأخيرة في مرات عديدة إلى ضمان بقائها في سياق المنافسة ،عن طريق تحصيل المعارف مقارنة ببلدان متقدمة كالصين و الهند . لذلك جاءت إستراتيجية "لشبونة" التي تمت المصادقة عليها من طرف رؤساء دول وحكومات بلدان الاتحاد الأوروبي بتاريخ 24/23 مارس عام 2000. و التي كانت تهدف إلى جعل الاتحاد الأوروبي في غضون 2010

"اقتصاد المعرفة" الأكثر قدرة على المنافسة في العالم . كما أن البحث العلمي و التطوير التكنولوجي في المجالات العسكرية ضروري لتحقيق جانب هام من الأمن القومي . بل ربما الجانب الأهم منه .و أنه بدون شك يلعب دورا هاما في دعم النمو الاقتصادي الوطني بصفة مباشرة و غير مباشرة .

وتجدر الإشارة إلى أن البلدان الأوروبية التي بادرت إلى تكوين المجموعة الاقتصادية الأوروبية عند نهاية الخمسينات، قامت في نفس الوقت بمبادرة لتوحيد جهودها في ميدان البحث العلمي . غير أن هذه المبادرة تعثرت لأسباب عدة و لم يتم العودة إليها إلا في عام 1973.و ذلك بعد ما أدركت البلدان الأوروبية بأن الفجوة العلمية بينهم و بين الولايات المتحدة تزداد باستمرار. و أن العديد من أدمغتها يهاجر إلى بلدان تُوّفر ظروف أحسن للبحث العلمي. وفي عام 1974 قام الاتحاد الأوروبي بتفعيل برنامج أولي يعرف باسم" programme esprit" . و منذ ذلك الوقت عرفت عملية توحيد جهود البحث العلمي تطورا معتبرا .(**صابة محمد الشريف، مرجع سابق، ص.139).**

أما في مجال التعليم العالي فقد تم اقتراح نظام ملائمة أنظمة التعليم العالي، الذي تُوِّج في اقتراح "بولون" عام 1990. يهدف إلى التعجيل بالاندماج في فضاء واسع يسمح لحركية الباحثين والطلبة و الأساتذة . و يعتبر هذا الاقتراح قديم . فقد تم تبنيه بعد الحرب العالمية سنة 1949 من طرف مجلس أوروبا . و قامت "المنظمة العالمية للتربية UNESCO " بداية من سنة 1970 بمبادرة تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي في مختلف دول العالم . و حثت هذه المنظمة على رفع عدد الاتفاقيات الجهوية حول الاعتراف بالتعليم وشهادات التعليم العالي . وقد تم هذا النظام عبر عدة ندوات و اتفاقيات أبرزها:

1- ندوة السربون ماي 1998: تم فيها وضع بيان صودق عليه من قبل وزراء التعليم العالي لكل من فرنسا ، ألمانيا ، ايطاليا، و بريطانيا.الذين أكدوا على حركية جماعية و موحدة من أجل الوصول لحركة الجامعيين ،و تطبيق نظام الطورين طور الليسانس وطور ما بعد الليسانس هذا الأخير يبدأ بالماستر وينتهي بالدكتوراه.و قد حاول المُوقِّعين على البيان تطوير بنية نظام التعليم العالي من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- **الحركية:** بمعنى تسهيل عملية التحرك في الفضاء الأوروبي ، ومحاولة إدماج المتكونين في سوق العمل.
- **السيولة:** تشجيع الشراكة بين الجامعات و إدخال السيولة في فروع التعليم العالي .

- **الليونة:** تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة و الاعتراف بفترات الدراسة.
- **المقروئية:** رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوروبية و إيصالها إلى مستوى عالمي.

2- ندوة بولونيا1999: عقدت هذه الندوة في 19 جوان 1999.و تم فيها عرض مفصل للأهداف المرجوة من ندوة السربون . وشارك في هذه الندوة دول أخرى إضافة إلى اللجنة الأوروبية و الاتحادات الجامعية و احتوى بيان هذه الندوة على ستة مبادئ وهي :

- نظام للرتب .
- نظام مجزئ للطورين .
- نظام تجميع و تحويل الأرصدة.
- الحركية البشرية (الطلبة،الأساتذة، الباحثون)
- التقويم الدائم.
- البعد الأوروبي للتعليم العالي.

و يعتبر "إعلان بولونيا" نقطة تحول في السياسة الأوروبية نحو التعليم العالي التقليدي. و أصبح السياسيون الأوروبيون مسئولون عن صياغة جديدة لهيكلة نظام متجانس للتعليم العالي. ومن النقاط الأساسية لإعلان بولونيا الحاجة إلى تحسن التنافسية الأوروبية في مجال التعليم العالي على المستوى الدولي . و أوصى الإعلان بضرورة أن تقوم الدول الأوروبية الأعضاء بوضع برامج دراسية تتكون من ثلاث دورات متتالية:

- الدورة الأولى و تمثل درجة الليسانس و لم يشترط لها أية فترة زمنية.
- الدورة الثانية للحصول على الماجستير و هي دورة تخصصية.
- الدورة الثالثة للحصول على درجة الدكتوراه .

و التحول الرئيسي لهذه العملية يتكون من هياكل دراسية دورية ، الأمر الذي مثل التحدي للعديد من الدول التي لديها برامج دراسية طويلة تتعدى (5- 6 سنوات) و ليس لها هذا الهيكل الدوري. و أجرت معظم الدول الأوروبية (فيما عدا انجلترا و ايرلندا التي لديها هذا البرنامج) عمليات التحول في برامجها التعليمية من أجل المواءمة قبل حلول 2010. على اعتبار أن هذا التاريخ هو الموعد الذي تحدد لوضع هيكل تعليمي مشترك للاتحاد الأوروبي. و من ناحية أخرى يتضمن النظام الجديد للتعليم العالي القدرة على المقارنة و التنافسية و الشفافية و المرونة ، و التركيز على ضرورة إعلان المواطنين عن إمكانيات المعاهد المختلفة و برامجها و جودة التعليم و الخدمات التي تقدمها. و على الرغم أن

إعلان بولونيا لم ينص صراحة على الطرق التي يجب إتباعها لتحقيق الغايات و الأهداف، إلا أن جميع الدول الأوروبية تحتاج إلى وضع آليات فعالة لتحقيق ضمان الجودة ليكون متعارفا عليه و مقبولا في جميع الدول **(محمد ذكي عويس، 2007، ص.ص.21-22)**

3- ندوة براغ (ماي2001) : انعقدت ندوة براغ في 19 ماي 2001 بعد إقرار أكثر من 30 مؤسسة أوروبية للتعليم العالي بأسابيع قليلة للتصريح بضرورة ملائمة الشهادات . ويعرف هذا التصريح بتصريح "سلامنك" (salamanque) الذي أقر بما يلي:

- تنمية الحركية وتعزيز برنامج التبادل.
- تنظيم التنوع.
- إعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي.
- تعميم نظام الأرصدة.
- تقوية الجاذبية الأوروبية في ميدان التعليم العالي.

(http://elmounir.freehostia.com/LMD2.htm)

فنظام **"الاعتماد الأوروبي"** لا يعني أن يكون الهيكل الدراسي أكثر تنظيما و تحكما داخل استقلالية الجامعات و المعاهد، بل يعني زيادة الشفافية و ضمان الجودة في خدمات التعليم العالي المقدمة للمواطنين و عليه ففي عام 2001 و في مدينة براغ ناقش وزراء التعليم العالي الأوروبيون هذا الاختلاط و التزام الصمت تجاه ما جاء بإعلان بولونيا خاصة من قبل بعض الجامعات الأوروبية . و بين أعوام 2001-2003 و من أجل المزيد من التقارب نحو نظام أوروبي موحد للتعليم العالي قام الاتحاد الأوروبي بتمويل عدة مشروعات متعددة الأطراف نذكر منها مشروع الموالفة، و مشروع ثقافة الجودة ، مشروع التقييم متعدد القوميات. **(محمد ذكي عويس، مرجع سابق، ص.ص.22-23)**

وعليه فان نظام(ل م د) تم إعداده من قبل الاتحاد الأوروبي، اثر دراسة دقيقة استغرقت سنوات في بلدان الاتحاد لأجل تدارك التأخر الأوروبي على وضعية التعليم العالي و البحث العلمي. مقارنة بنظرائه في كل من الولايات المتحدة و الصين و اليابان.

والبرنامج الأوروبي لم يدخل حيز التنفيذ إلا بعد أن أعدت له الظروف المادية و التنظيمية لتحقيق الأهداف المرسومة له ، و ذلك باندماج بلدان الاتحاد الأوروبي اقتصاديا و سياسيا و تقنيا. الأمر الذي هيأ الظروف لمراجعة برامج التعليم العالي، و التوصل إلى تسهيل انسياب

المعرفة و نتائج البحث العلمي . و كذا برامج الدراسة و كيفية انتقال الطلبة و المدرسين داخل الحيز الأوروبي. و بالتالي تذليل صعوبات و عوائق الحدود و الخصوصية الوطنية بين الدول.

(http://www.albadil.org/article.php3?id_article=907)

يمكن **تعريف نظام (ل.م.د)** كالآتي :" (ل.م.د) هي التسمية المختصرة للنظام المعتمد في الدول الأوروبية لبناء الفضاء الأوروبي الموحد للتعليم العالي في أفق 2010 . وهو نظام يتقارب هيكليا من النمط المتبع في الدول الأنجلو- سكسونية المعروف بالاسم المختصر"bachelor_master_phd" و تعني ما يلي:

- الليسانس /licence) : وتكون بعد فترة تكوين تدوم 03 ثلاث سنوات بعد البكالوريا.
- الماستر master: ويختم تكوينا يدوم 05 خمس سنوات بعد البكالوريا.
- الدكتوراه doctorat: و تختم تكوينا يدوم 08 ثماني سنوات بعد البكالوريا.

إذن (ل.م.د) أو LMD هي التسمية المختصرة لنظام الليسانس. الماستر.الدكتوراه، ولا تعبر هذه التسميات عن شهادات فحسب بل هي كذلك مستويات يتم الحصول عليها في إطار مسارات دراسية يسمح كل منها باكتساب عدد معين من الأرصدة . يهدف نظام(ل.م.د) في إطار الفضاء الأوروبي للتعليم العالي إلى خلق تجانس مسالك التكوين في التعليم العالي بمختلف الدول الأوروبية ، والى تشجيع حركية الطلبة على المستويات الجهوية و الوطنية و الأوروبية.و قد تم إقرار هذا التنظيم الجديد للدراسات الجامعية من طرف ما يناهز 30 دولة أوروبية.

ومن أجل استمرار عملية التوافق الأوروبي ، حددت أربعة أهداف من أجل الإصلاح التدريجي

- تسهيل تحرك الطلبة و اندماجهم مهنيا في المجتمع الأوروبي.
- تحقيق رؤية دولية أوضح لبرامج التعليم العالي عن طريق تحقيق توافق بين جميع الشهادات الأوروبية.
- إحداث تغير على مستوى أقسام التعليم العالي الدراسية ،و تحقيق تعاون بين الجامعات، الكليات الكبرى، والكليات المتخصصة .
- تسهيل عملية استئناف و استكمال الدراسات خلال فترات الايفاد على مستوى القارة الأوروبية .

وعلى العموم يمكن القول أن نظام (ل.م.د) طبق في كل من الولايات المتحدة و كندا و انجلترا، وفرنسا ، بلجيكا، روسيا ،ألمانيا،..، كما أن بعض الدول تقتصر في تطبيقه على المضمون دون أن يطبق شكلا ، بحيث تدرس بعض التخصصات بطريقة(ل.م.د) دون الإفصاح عن ذلك رسميا . وتجدر الإشارة إلى أنه منذ أن شرعت أربعون من وزارة لدول أوروبية في إصلاح أنظمتها عملت على جعلها متقاربة من أجل انجاز فضاء جامعي أوروبي في 2010.

2 - المستويات الدراسية في إطار نظام (ل .م. د).

الليسانس: 3 سنوات بعد البكالوريا تعرض المسارات الجامعية في شكل ميادين تكوين كبرى وفي شكل مسالك متكونة من وحدات تعليمية أساسية وأخرى اختيارية متجانسة ومترابطة تحددها الجامعة وتوزعها على ست سداسيات. وهي تهدف إلى تطوير طاقات الطالب بتأمين تكوين أساسي يسعى إلى ملاءمة التكوين النظري مع حاجيات سوق الشغل المحلية والدولية من الكفاءات المتوسطة.

وعادة ما تسعى الجامعات في هذا الطور من التكوين الجامعي إلى تمكين الطالب، علاوة على التكوين الأساسي، من القدرات العملية التي تيسر له الاندماج في الحياة المهنية وذلك بتعزيز تحكمه في التكنولوجيات الحديثة وفي اللغات الأجنبية. كما تعتمد مرحلة الليسانس على برنامج دراسي مرن متكوّن من وحدات تعليمية ذات اختصاصات متكاملة يتم تُقيّيمها حسب عدد الأرصدة المسندة إليها والتي يتم اكتسابها في نهاية كل سداسي.

ولدعم الجسور الممكنة بين مختلف المسالك تحدد الجامعات جملة من القواعد تتمثل خاصة في شروط الالتحاق بالوحدات التعليمية التي تنظمها لتيسير توجيه الطلبة في مختلف الميادين والاختصاصات. وتؤدي المسالك بجميع أنواعها إلى إسناد شهادة الليسانس الأساسية أو المهنية مع ملحق للشهادة بحصول الطالب على 180 رصيدا.

ويمكن للطالب إثر ذلك الالتحاق بسوق الشغل. كما يمكنه أن يتوجه اعتمادا على النتائج التي تحصّل عليها إلى ماستر بحث أو ماستر مهني.

ويتضح من خلال ما تقدم أن نظام "ل.م.د" يقترح تعريفا جديدا للشهادة الجديدة إذ أنها تعبر عن مستوى معين من التعليم العالي مع الإشارة إلى ميدان الاختصاص أو الاختيار لإبراز مهنية الطالب بالتركيز على الكفاءات التي اكتسبها في إطار مسار تكويني معين.

وعليه يمكن القول بان مرحلة الليسانس تنظم جانبين من التكوين الأول قاعدي متنوع الاختصاصات وتتراوح مدته من سداسيين إلى أربع سداسيات الهدف منها هو امتلاك المبادئ الأساسية للفروع المتعلقة بالشهادة المحضرة ، إضافة إلى الأولويات في منهجية الحياة الجامعية و اكتشافها .ويتبع هذا تكوين أكثر تخصص يقود إلى تخصصين :

تخصص ليسانس أكاديمي :مركز حول شهادة الليسانس تسمح بالدخول المباشر للدراسات الجامعية الأطول مدة و الأكثر تخصص، و تمنح هذه الإمكانية حسب الاتجاهات المطلوبة ،و النتائج المتحصل عليها و مقاييس الدخول الممكنة. و تكلف اللجان الوطنية المؤهلة بوضع برامج هذا التخصص.

تخصص الليسانس المهنية: يعتبر هذا التخصص نوعي مركز حول شهادة ليسانس تسمح بالاندماج المباشر في سوق العمل ، أين تكون البرامج معرفة في إطار الانسجام و التشاور الدقيق و الضيق مع القطاع المستخدم .وحتى يكون هذا التخصص وجيها ، يتطلب تضاعفا في توفير الليسانس المهنية المطابقة أو التي تتماشى مع مناصب عمل معروفة. **(أمينة مساك ،مرجع سابق، ص. 206)**

ويتلقى الطالب فيها تكوين يؤهله لأن يكون جاهزا للحياة العملية ، وتكون البرامج كالآتـي (70% برامج مشتركة وطنيا و30 % برامج محلية تخضع لاحتياجات قطاع الشغل في الولاية الجامعية . و يضع هذه البرامج فرق محلية داخل المؤسسة الجامعية بالتعاون مع القطاع المستعمل **(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، 2004، ص. 40).**

الماستر : هي شهادة تحضر في مدة سنين من بعد الليسانس، و تكون تعميقا للتخصص المختار في شهادة الليسانس .و تدوم المرحلة التكوينية في هذا الطور مدة سنتين بمعنى (5 سنوات بعد البكالوريا). وهي تسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمية و الذي تتوفر فيه شروط الالتحاق.كما لا يقصى الحائزين على ليسانس مهنية الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد مرورهم بالحياة المهنية .

وينتظم التكوين في هذه المرحلة عبر(04) سداسيات يسمح السداسيين الأولين للتكوين في مجال البحث، أو للتخصص المهني بعد السداسيين الأخيرين . ويحضر التكوين في الماستر إلى تخصصين:

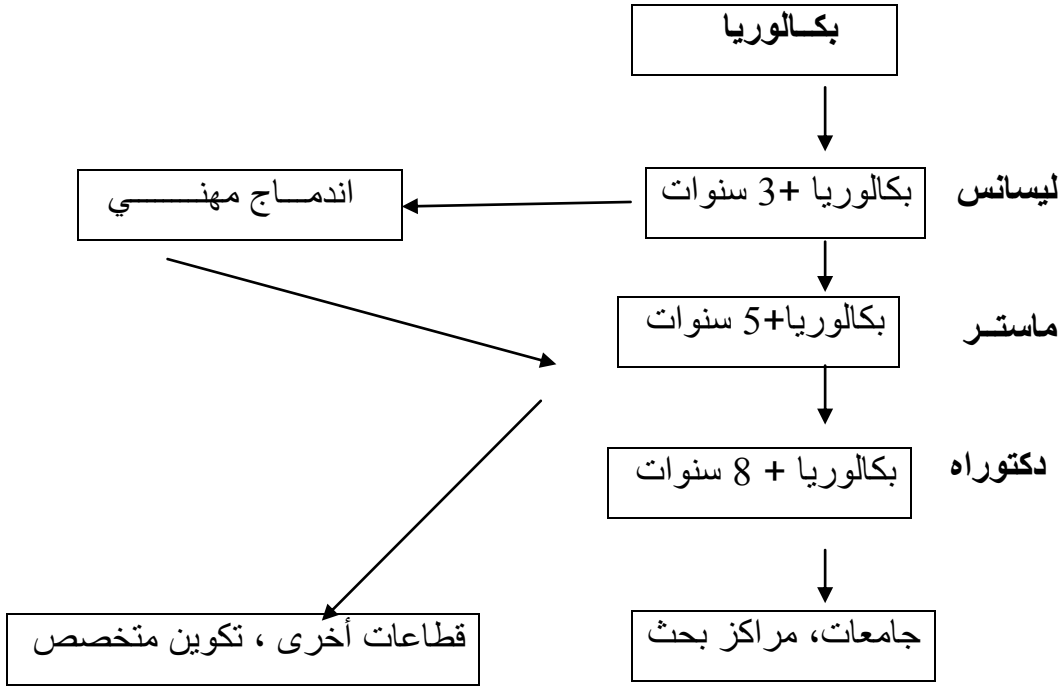
شهادة الماستر المهني أو إلى شهادة ماستر البحث.

ماستر البحث الأكاديمي: وتسمح لحاملها مواصلة الدراسة للتحضير لشهادة الدكتوراه. و تتميز هذه المرحلة بالتحضير للبحث العلمي، التي تسبق و تهيئ إلى نشاط بحثي في القطاع الاقتصادي ،أو القطاع الجامعي (ماستر بحث) .

ماستر مهني: توجه الطالب نحو الحياة العملية مباشرة و تركز البرامج التكوينية على مستوى هذا النوع من الشهادات الجانب المهني.

وتهدف دراسات الماستر إما إلى إعداد الطالب إلى مهن التصور والإشراف والتسيير والقيادة سواء في القطاعات العمومية أو الخاصة، أو إلى مجال البحث، لتمكينه من الالتحاق بمستوى الدكتوراه. لذا فإن الدروس على صعيد الماستر عادة ما تكون في شكل دروس نظرية ودروس منهجية وتطبيقية تسعى إلى تمكين الطالب من الكفاءات اللازمة لنجاح أعماله الشخصية من مشاريع ودراسات ومذكرات... وبذلك فإن مستوى الماستر لا يعتبر مجرد مواصلة للدروس المعروضة على صعيد الليسانس وإنما يشكل حلقة للتخصص ولتعميق الدراسات التي لها صلة بما اكتسبه الطالب سابقا .ويشتمل التكوين في الماستر المهني على تربصات بالمؤسسات العمومية أو الخاصة يمكن أن تدوم سنة كاملة. كما يتضمن التكوين في ماستر البحث على تربصات بحث بمخابر البحث أو بالمؤسسات.ويسند الماستر عندما يتحصل الطالب على مجموع 120 رصيدا.

الدكتوراه: (8 سنوات بعد البكالوريا) بحيث تتجه السنوات الثلاث الأخيرة من التكوين الجامعي إلى تعميق المعارف في التخصص و التكوين بالبحث و للبحث .ويتابع الطالب خلال هذه المرحلة دروسا علمية وبيداغوجية، كما يمكنه القيام بتربصات بحث بإحدى الجامعات أو بمراكز البحث الوطنية أو الأجنبية . و يتوج هذا التكوين بإعداد بحوث وتحرير أطروحة الدكتوراه بعد مناقشتها أمام لجنة مؤهلة.



مخطط يوضح الهندسـة الجديدة للتعليـم العالـي

3 -الدواعي الخارجية و الداخلية من تبني نظام (ل.م.د) بالجامعة الجزائرية.

على المستوى الخارجي يرجع تبني نظام (ل م د) إلى صيغة العلاقات الدولية التي كانت قائمة بين الجزائر و الدول القريبة منها و نخص بالذكر فرنسا خصوصا و أوروبا عموما ، فمن خلال اتفاق الشراكة الذي تسير عليه العلاقات بين الاتحاد الأوروبي و الجزائر والمنعقد منذ شهر أفريل 1976. ركز في حينه على دعم و مصاحبة التطور الاقتصادي و الاجتماعي للمجتمع الجزائري . و يدخل هذا في إطار الاقتراب الإجمالي للدول المتوسطية المطروح من قبل الاتحاد الأوروبي عام 1972. و الذي يوضح نية اهتمام أوروبا ببلدان جنوب حوض البحر الأبيض المتوسط. هذا الاهتمام الذي أخذ في التزايد إلى غاية عام 1995 متجسدا في تصريح "برشلونة" الذي وضع مكانا للشراكة الأورو- متوسطية .

أما فيما يتعلق بعلاقة الجزائر بدول الاتحاد فقد دُوِّن اتفاق الشراكة في 19 ديسمبر2001 .و الذي وقع عليه في 22 أفريل2002 في إطار القمة الأورومتوسطية في اسبانيا. مؤكدا على المحاور التي طرحت في الشراكة التي انعقدت في عام 1976 المتمثلة في:

- الحوار السياسي.
- تطوير التبادلات.
- تجارة المصالح .

ـ الشراكة الاقتصادية الاجتماعية و الثقافية و المالية.

ـ الشراكة في ميادين الحقوق و الشؤون الداخلية.

فيما يتعلق بالشراكة الاقتصادية تبين المادة رقم 40-62 من هذه الاتفاقية أنها تشمل ميادين عديدة من بينها الشراكة الجهوية ،العلم ،التقنية و التكنولوجيا، الصناعة ، حماية و ترقية الاستثمارات .

بينما تتعلق الشراكة الثقافية حسب المادة (74) بأنها كانت تهدف إلى :

ـ ترقية حوار ثقافي و دعم الشراكة دون إقصاء أي مجال نشاط معين.

ـ التركيز على تشجيع المبادلات في فئة الشباب، الصحافة، و السمعي البصري.

ـ إضافة إلى حماية التراث، التقاليد، تكوين و تبادل معرض الفنون، إلى جانب الشراكة في مجال التكوين و التربية. **(أمينة مساك ،مرجع سابق، ص.201)**

أما على الصعيد الداخلي فقد جاء الإصلاح لمعالجة مختلف الإختلالات التي عان منها النظام الجامعي، سواء على مستوى المرافق وتنظيم المؤسسات أو على المستوى البيداغوجي والعلمي. و من أهم الإختلالات التي مست منظومة التعليم العالي والبحث العلمي تتعلق أساسا بإشكالية المضامين و الأهداف . فقد باتت مضامين التعليم العالي وطرق التبليغ وعلاقتها مع متطلبات المجتمع وأسواق التشغيل و الاقتصاد غير متطابقة. وخاصة في مجال البحث العلمي الجامعي. الأمر الذي أدى في حالات كثيرة إلى اتساع الفجوة بين الجامعة و محيطها الاقتصادي و الاجتماعي على الرغم من تأكيد النصوص الرسمية على ضرورة التجسيد الفعلي لهذه العلاقة في الواقع .

فإذا كانت النصوص الرسمية السابقة تمنح لمؤسسات التعليم العالي انفتاحها على المجتمع في سبيل تحقيق العلاقة بين الجامعة والتنمية لتفعيل دور التعليم العالي في المجتمع، فهي تحاول أيضا وضع إمكانية من اجل استغلال العائد من هذه العلاقة من الطرفين، وذلك من أجل تحقيق نسبة من الموارد المالية، تضاف إلى الميزانية التي تمنحها الدولة.

لكن رغم هذا تبين من النصوص أن دور الدولة كان فاعلا من خلال ضرورة الحفاظ على مجانية التعليم في إطار مبدأ تساوي الحظوظ للالتحاق بالتعليم العالي هذا من جهة، ومن جهة أخرى تبعية بعض القرارات للإدارة المركزية .

توالت التصريحات الرسمية وتبعتها مبادرات فعلية نحو العمل على تنفيذ ما جاءت به الأطر القانونية منذ سنة 1991 بصدور القانون رقم 91 – 25 الذي نص في إطار الأهداف العامة

الواردة في مخطط 1992 : " أن من بين الأعمال الأولوية لتحقيق هاته الأهداف تتمثل في ضرورة التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومات التربوية والتكوين والبحث البيداغوجي والأساسي والتطبيقي". **(الجريدة الرسمية،1991, العدد 65 , 2532 – 2533).**

في سنة 2000 صدر مرسوم رئاسي رقم 2000 – 101 مؤرخ في 9 ماي 2000 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية تكلف باقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة تشمل على الخصوص اقتراح رئيسي جديد يتضمن المبادئ والأهداف والاستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة ، وتنظيم المنظومات الفرعية ومحاورها . وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها من جهة أخرى . وتقدم اللجنة تقريرا عاما يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها. **(الجريدة الرسمية، 2000 ، العدد 27 ، ص.4)**

ومن المشاكل التي كانت تعاني منها الجامعة الجزائرية قبيل الإصلاح الأخير نذكر ما يلي :

ـ الدخول الجامعي قائم حول نظام التوجيه المركزي و قد استنفذ حدوده القصوى من حيث وصوله إلى حالة متأزمة و تدني نوعية التكوين نتيجة طول مدة الدراسة.

ـ تزايد سنوي متصلب .

ـ نسق تقييم يهمش التحقيق الفعلي للبرامج الأكاديمية.

ـ عدم التناسق بين التكوين الجامعي ومختلف شعب البكالوريا.

ـ تسيير بيداغوجي لا يتسم بالعقلانية فيما يتعلق بالحجم الساعي المفروض و فترات امتحانات عديدة تجزأ العمل الفردي للطالب و تختزل وقت الأساتذة .

ـ نسبة تأطير غير كافية نتيجة الإنتاج الضعيف للتكوين في مستوى ما بعد التدرج ،و النقص الناتج عن هجرة بعض الأساتذة الباحثين .

ـ طور قصير المدى غير مهيأ ، لا يحمل قيمة عند الطلبة و لا يجذبهم ، عاجز عن الإجابة الفعالة للأهداف الموضوعة مسبقا والمتمثلة في تكوين إطارات وسطى ، بالإضافة إلى مشكل المكانة الخاصة بهذا الطور نظرا للإمكانيات و مناصب الشغل التي تعبر عنها القطاعات الاقتصادية بوضوح .

ـ تكوينات أحادية التخصص لا تُمّكن من اكتساب ثقافة عامة، و تكوين متنوع و ثري بعيد عن تكوين ثقافة عامة تسمح بالتكيف و الاندماج في الحياة المهنية.

وعليه جاءت الضرورة تستدعي الإصلاح الذي يجب أن يمس عدة جوانب منها هندسة التكوينات ، المضامين البيداغوجية، التنظيم البيداغوجي ، أنظمة وأنماط التوجيه ، التقييم و التزايد الطلابي ، تنظيم و تسيير مختلف التركيبات البيداغوجية و البحثية . وتمثل كل هذه المحاور أساس الإصلاح الجديد.

وهكذا فقد سمح تقييم منظومة التعليم العالي الذي قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بالتقدير الموضوعي لمختلف الصعوبات والحلول التي يمكن إدخالها حتى يتاح للجامعة القيام بدورها في عملية التنمية ذات الديناميكية المتسارعة التي خاضتها بلادنا.

وعلى ضوء توصيات هذه اللجنة ، وتوجيهات مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002 ، ومن المحاور الأساسية لبرنامج العمل على المدى القصير والمتوسط والبعيد الذي برمج في إطار الإستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة ما بين 2004 – 2013 فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي . وتتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحيين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2004 , ص.3).**

لذلك قرر وزير التعليم العالي والبحث العلمي وضع فريق عمل مكلف بالملف المعنون بـ "إصلاحات التعليم العالي من خلال هندسات جديدة للتعليم و تحديث البرامج البيداغوجية" . بهدف إيجاد أحسن المقاربات في مجال تطبيق القرارات و التوصيات المتخذة ، إلى كافة المستويات. على أن تتسع رقعة الحوار لتشمل الأسرة الجامعية والقطاعات المعنية بالأمر بطريقة مباشرة مثل : (وزارة الصحة ، التكوين المهني ، المجتمعات الخبيرة ،..). و على هذا الأساس تمت دراسة هذا الملف من قبل عدة جهات منها:

- الوصاية (مديرية التعليم و التكوين) ، و المؤسسات الجامعية(الجذع المشترك، شهادات التكوين الجامعية للطور الأول).
- اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التعليمي.
- لجنة خبراء اليونيسكو.

وذلك لتجسيد مختلف المحاور التي تتعلق بالقطاع على الصعيدين الداخلي و الخارجي . فعلى المستوى الوطني تم تبيين أن التنظيم الحالي للتكوين لم يعد مناسبا (تهميش الطور

القصير المدى ، تكوين الدكتوراه طويل جدا،..) ، بعض المضامين البيداغوجية مقصرة، و لا تأخذ بعين الاعتبار التغيرات السوسيو- اقتصادية التي يمر بها مجتمعنا في الآونة الأخيرة.

أما على الصعيد الدولي فيكمن التوجه العالمي في تنويع أوجه التكوين بالتكيف مع الحقائق التي تفرزها العولمة و التطور التكنولوجي. و يترجم هذا من خلال مراجعة البرامج البيداغوجية في كل عشرية على الأقل . و من خلال التكوين الأكثر قصرا في المدة قدر الإمكان**(أمينة مساك، مرجع سابق، ص ص. 203-204).**

و من أهم المحاور التي قدمتها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الخاص بالجانب الجامعي من تكوين الطالب، تبين أن النظام المتبع في التدريس يحتوي على اختلالات كبيرة أصبحت تتراكم عبر السنوات مشكلة أزمات. وهذا لعدم استجابة المنظومة الجامعية للتحديات التي يفرضها التطور السريع في مجالات العلوم و التكنولوجيات و الاقتصاد والإعلام و الاتصال. وعدم تلبيتها لاحتياجات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي . وكذا عدم التواكب و الديناميكية المتسارعة في عصر العولمة و الانترنت و عصر التكنولوجيا المتطورة.

فيما يخص إشكالية المضامين و الأهداف فقد بات المحتوى و طرق تبليغه، وكذا مدى علاقته باحتياجات المجتمع يعاني اتساع الفجوة وعدم التطابق. ناهيك عن دورها في تكوين الشخصية الجزائرية و نشر قيم الثقافة ، و الإبداع الفني و البحث العلمي بأشكاله المختلفة .و في هذا الإطار فان مختلف الجامعات الجزائرية لا تتوفر على هياكل منظمة و عقلانية للبحث العلمي .فضلا عن الأوضاع المتدهورة للأساتذة و الباحثين في النواحي الإدارية و التربوية و العلمية .

- عزلة الجامعة عن محيطها : فوضعية اللاتطابق بين الجامعة و احتياجات السوق تبرز من خلال بطالة خريجي مؤسسات التعليم العالي،على الرغم من كون الخطاب الرسمي ظل لفترات طويلة ينشد أطروحة انفتاح الجامعة على محيطها الاقتصادي و الاجتماعي والثقافي. و مرد ذلك أن بلورة تلك الأطروحة لم تتم في إطار تشاوري يشمل مختلف الفاعلين في الحقل الاجتماعي.علاوة على غياب إستراتيجية منبثقة من توجهات فكرية و تربوية و اقتصادية منسجمة. **(علي سموك،2005 ، ص.120)** .

كما تعاني الجامعة الجزائرية من كثرة الطلب عليها ، و نقص التأطير، و مركزية التسيير ونظرا لكل هذه المشاكل فقد جاء برنامج العمل على المدى القصير و المتوسط. و البعيد الذي برمج في إطار الإستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة ما بين 2004-2013 .

فقد بات من الضروري إعداد و تطبيق إصلاح شامل و عميق للتعليم العالي، و تتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحيين و تعديل مختلف البرامج البيداغوجية ، وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي من أجل الاستجابة لسوق العمل من الناحية الاقتصادية و تزايد المعلومات من الناحية العلمية و التكنولوجية من خلال :

ـ الربط بين المتطلبات الشرعية لديموقراطية التعليم العالي مع تلك الضرورية بتكوين ذو نوعية.

ـ إعطاء معنى للتنافس في المجال العلمي.

ـ إرساء قواعد استقلالية حقيقية للمؤسسات الجامعية بالتطابق مع السلطة الجيدة.

ـ السماح للجامعة الجزائرية بأن تصبح محور التقدم الثقافي و العلمي ، على المستويين المحلي و الدولي .

ـ المساهمة في التطور الدائم للمجتمع.**(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي،2004، ص ص.1-3).**

4 - تطبيق نظام (ليسانس.ماستر.دكتوراه) بالجزائـــــر

في نهاية سنة 2004 صدر مرسوم تنفيذي رقم 04 – 371 يتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد" وتنص المادة الثانية من هذا القانون: "تتوج شهادة ليسانس نظام جديد تكوينا عاليا للتدرج مدته ثلاث (3)سنوات موزعة على ستة (6) سداسيات ". وتنص المادة الخامسة (5) كما يلي : " تشمل الدراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس نظام جديد ما يلي :

- تعليم نظري أساسي وتعليم الاستكشاف.

- تعليم متخصص يمكن أن يحتوي على تدريبات تطبيقية في وسط مهني **" (الجريدة الرسمية , 2004 , العدد 75 , ص ص.12 – 13).**

هذا ولقد جاءت المحاولات الأولى لتنفيذ هذا الإصلاح في تجسيد أهم محاوره ،والتي تم الشروع فيها ، عن طريق وضع مخطط خماسي يهدف إلى استقبال مليون طالب عامسنة 2009 ، بالإضافة إلى وضع مخطط لتكوين المكونين يستند على إضفاء ديناميكية جديدة على دراسات ما بعد التدرج . هذا ولقد شرع في برنامج الإصلاح الجامعي عبر (10) مؤسسات جامعية قيادية في تطبيق نظام (ل.م.د) ابتداء من السنة الجامعية 2004- 2005 ، ليشمل تدريجيا مجمل الجامعات الأخرى وفق المخطط الخماسي.

5 -أهداف الجامعة الجزائرية من تطبيق نظـام (ل.م.د).

جاء الإصلاح الجديد يؤكد على المبادئ الأساسية المسندة للجامعة الجزائرية وهي :

- توفير تكوين نوعي للجميع من أجل إدماج مهني أفضل.
- المشاركة في التنمية المستدامة للبلاد و التفتح على العالم الاجتماعي و الاقتصادي
- ترسيخ قواعد الاستقلالية الذاتية الحقيقية للمؤسسات وفقا لمبادئ الحكم الراشد.
- تمكين الجامعة الجزائرية من استرجاع مكانتها كقطب للإشعاع الثقافي و العلمي على المستوى الإقليمي و الدولي.

5-1 في مجال التوجيه الجامعي:

قام النظام الكلاسيكي القديم لسنوات عديدة على توجيه مركزي استنفذ حدوده القصوى وأدى إلى فشل في التكوين النوعي ذي الأمد الطويل، و كذا التزايد الأسي للطلبة .الأمر الذي حال دون تحقيق تقييم موضوعي لأهداف الجامعة التكوينية ، بالإضافة إلى عدم التناسق في التكوين الجامعي و مختلف شعب البكالوريا .لذلك جاء الإصلاح يطرح ضمن محاوره ضرورة تلاؤم كافة أطوار المنظومة التربوية الجزائرية ككل. إذ لا يمكن للإصلاحات أن تبلغ الهدف المنتظر منها إلا إذا تمكنت المنظومة التربوية و مختلف فروعها من الاندماج كلية في رؤية شاملة تعبر عن سياسة وطنية للتكوين و التي بإمكانها التحرك و بطريقة منسجمة و مكملة ، وتخضع لقوانين البيداغوجيا في كل مراحل التدريب. الأمر الذي يتطلب تنسيقا ممثلا بهيئات وطنية دائمة ومستمرة بين كل القطاعات المكلفة بالتكوين قصد:

- خلق تلاؤم بين البرامج.
- توضيح الشهادات و خاصة شعب البكالوريا.
- تنظيم التدفقات و عقلنة التوجيه.
- تقليص الرسوب بواسطة مسارات تكوينية أنجع من الابتدائي إلى العالي**(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2004،ص ص.17-18)**

لذا يتطلب تطبيق (ل.م.د)إعادة النظر في الخريطة الجامعية عن طريق الجمع بين التكوين ، وقدرات مختلف المؤسسات الجامعية و الخريطة الاجتماعية و الاقتصادية للبلاد ، أما فيما يتعلق بتنظيم الهياكل المكلفة بالبيداغوجيا و البحث فانه ينبغي انتهاج سياسة الاستعمال العقلاني للمرافق القاعدية المخصصة للبيداغوجيا (مدرجات، قاعات الأعمال الموجهة، مخابر الأعمال التطبيقية ، المكتبات و البحث في المخابر)مع العلم أن الجامعة الجزائرية .

5- 2 على الصعيد البيداغوجي:

تضمنت وثيقة الإصلاح الجديد بأنه طبقا لتوصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 202. وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والمتوسط والبعيد الذي برمج في إطار الإستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة ما بين 2004 – 2013 فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي ، وتتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحيين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي. **(نفس المرجع ,ص. 3).**

مع العلم أن السنوات التي مرت بها الجامعة الجزائرية أظهرت سلبيات فيما يتعلق بمضامين التعليم العالي و طرق تبليغها ، و كذا علاقتها مع متطلبات المجتمع و سوق التشغيل و الاقتصاد الوطني . ولذلك جاء الإصلاح يطرح المحاور الآتية :

ـ مراجعة أنظمة الدخول و التقييم و الانتقال و التوجيه البيداغوجي.

ـ تثمين الأعمال التطبيقية و هذا بتوفير إمكانات مادية أكثر في مخابر التدرج و البحث، ويجب أن يصبح هذا الأخير النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج.

ـ إعادة الاعتبار للتربصات في الأوساط المهنية وتثمينها.

ـ تطوير نماذج جديدة للتكوين التي تعتمد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال ، بما فيها التعليم عن بعد ، والتعليم عبر شبكة الانترنت ،..، الأمر الذي يقلل من تدني نسبة مستوى التأطير.

ـ مراجعة الرزنامة الجامعية الخاصة بهدف تسيير أنجع للوقت البيداغوجي.**(نفس المرجع، ص.15)**

و حول كيفية تقييم و تأهيل عروض التكوين فانه يتم بناء عرض التكوين من قبل فرقة التكوين، و يقترح من قبل المؤسسة في شكل دفتر شروط. هذا الأخير الذي يخضع إلى إجراء التقييم و التأهيل انطلاقا من المستويات التالية:

-على المستوى الجهوي: تتم دراسة الخبرة والتقييم من قبل اللجان الجهوية للتقييم، ثم المصادقة من قبل الندوات الجهوية للجامعات.

- على المستوى الوطني: المصادقة و التأهيل من طرف اللجنة الوطنية للتأهيل.

و يتم تسطير التكوين العالي في المقام الأول، بالنظر للأهداف الأكاديمية للاستجابة لحاجات الجامعات و /أو أهداف مهنية حتى تستجيب لحاجات القطاع الاجتماعي و الاقتصادي، ثم تترجم إلى برامج تعليم يضعها المدرسون أنفسهم في إطار مجموعات فرق تكوين إذا ما توفرت موارد بشرية ووسائل مادية و مالية التي يجب تسخيرها. و الكل يقدم في شكل عروض تكوين.

لذا يجب على هذه العروض أن :

- تترجم المجالات الكبرى الخاصة بالكفاءات التي تزخر بها المؤسسة.
- تدمج المتعاملين " المهنيين" المتواجدين في الوسط الاجتماعي و الاقتصادي.
- ترتكز على فرق تكوين وكفاءات علمية و جهوية.
- تعرض قدر الإمكان مسارات متنوعة ، وتوفر معابر بين مختلف المسارات و نماذج التكوين.

3-5 على مستوى من التسيير العقلاني لهياكل مؤسسات التعليم العالي: في ظل تطبيق الإصلاح يجب انتهاج سياسة الاستعمال العقلاني للمرافق القاعدية المخصصة للبيداغوجيا(مدرجات ، قاعات الأعمال الموجهة ، مخابر الأعمال التطبيقية، المكتبات..)، و كذا الهياكل المكلفة بـ:

- استقبال و توجيه الطلبة (خلايا ل.م.د).
- تنظيم و متابعة التربصات في الوسط المهني.
- تقييم برامج التعليم.

كما يجب أن تتزامن عملية الشروع في الإصلاحات و الانتقال من نمط تسيير ذي طابع إداري إلى نمط تسيير يرتكز على المبادئ التي تحكم التسيير الحسن الهادف إلى:

- تحسين قدرات مسئولي المؤسسات في ميدان التسيير بغية تسهيل العمل الإداري.
- إدخال أدوات و طرق تسيير عصرية.
- إتمام قواعد السلوك و أخلاقيات المهنة التي تحدد المسؤوليات والحقوق و الواجبات لمختلف مكونات الأسرة الجامعية.
- تقوية روح التشاور و النقاش على كل المستويات.

ـ إنشاء و تنظيم الهيئات المكلفة بالمهام التقييمية و الدراسة و الامتحان تضم جامعيين ومهنيين. **(نفس المرجع، ص .16).**

4-5 و فيما يتعلق بالتعاون الدولي : فإن النهوض بمنظومة التعليم العالي و البحث العلمي إلى مستوى يؤهلها إلى التنافسية الدولية ينبغي الاستفادة من تجارب الدول الأخرى ،لذا لا بد من إدراج دعوة إلى التعاون الدولي في إطار شراكة على أساس أهداف مسطرة من طرف الجامعة الجزائرية ، خاصة في مجال تكوين المكونين و إعداد برامج جديدة و تنشيط البحث العلمي .على أن يتوج كل هذا عن طريق التشاور مع الشريك الأجنبي حول إنشاء جامعات مختلطة تهدف إلى ترقية تعاون الامتياز في إطار فضاء يجمع أقطاب الامتياز لكل بلد.

ولعل مثل هذا المشروع سوف يساهم في تقوية القدرات الوطنية المكلفة بالتأطير خاصة الأساتذة الحائزين على صنف الأستاذية و تثمين الشهادة الممنوحة ، مع إنشاء مدارس للدكتوراه التي ستسمح بتحسين النوعية وتزيد من نجاعة التكوين لمرحلة ما بعد التدرج ،وإنشاء مخابر دولية قائمة على الشراكة ، مع استغلال فرص التعاون خاصة مع المجموعة الأوروبية. ولعل الوصول إلى النتائج المرتقبة في التكوين النوعي لإطاراتنا يستلزم الاعتناء بتطوير التعاون من ناحية التمويل قصد خلق الظروف اللائقة التي من شأنها جلب الكفاءات الوطنية المقيمة بالخارج و التأطير الأجنبي ذو المستوى العالي **.(نفس المرجع،ص ص. 14-17).**

6 -الإطار القانوني المنظم للتسيير البيداغوجي على مستوى نظام (ل م د).

جاء المرسوم التنفيذي رقم 04- 371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 يتضمن إحداث شهادة ليسانس " نظام جديد" و تنص المادة (2) تتوج شهادة ليسانس نظام جديد تكوينا عاليا للتدرج مدته ثلاث (3) سنوات موزعة على(6) سداسيات تنظم في وحدات تعليم قابلة للتجميع و التحويل تقاس في وحدات قياسية. .. يحدد عدد الوحدات القياسية عن كل وحدة تعليم على أساس العمل البيداغوجي الإجمالي اللازم للحصول على الوحدة المعنية... ".كما جاء في المادة (3)"... تنظم الدراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد "في ميادين تضم شعبا موزعة في تخصصات و يشمل الميدان مجموعة تخصصات مجمعة في شكل متجانس من الناحية الأكاديمية أو من ناحية المنافذ المهنية للتكوين .

أما المادة (5) فنصت " أن الدراسات من اجل الحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد" تشمل ..تعليم نظري أساسي و تعليم الاستكشاف ...تعليم متخصص يمكن أن يحتوي على

تداريب تطبيقية في وسط مهني..." .ونصت المادة(8)..يسلم شهادة ليسانس" نظام جديد "الوزير المكلف بالتعليم العالي إلى الطلبة الذين يثبتون الحصول على مائة وثمانين 180 وحدة قياسية و الذين استوفوا جميع شروط التمدرس و التقدم البيداغوجي.." **(الجريدة الرسمية ، 2004، العدد 75، ص ص12-13)**

و في سنة 2005 صدر مرسوم تنفيذي رقم 05-178 مؤرخ في 17 مايو 2005 يعدل و يتمم المرسوم رقم 88-90 مؤرخ في 3 مايو 1988 و المتضمن تنظيم تداريب الطلبة في الوسط المهني .وجاءت المادة رقم 10 " تنص يستفيد المتدربون تعويضا يوميا يخصص لتغطية مصاريف تدريبهم ويحدد مبلغه جزافيا كما تتكفل مؤسسة التعليم والتكوين العاليين الأصلية للطالب بمصاريف نقله إلى مكان إجراء التدريب " **(الجريدة الرسمية ، العدد،35 ، 2005 ، ص 8).**

بعد التطبيق التجريبي لنظام(ل م د) ببعض الجامعات الجزائرية، و تقبل السلطات المركزية لنتائجه على الأقل في مرحلة الطور الأول .جاء التفكير في تمديد التجربة إلى مستويات تعليمية أعلى الأمر الذي عجل في إصدار قانوني يشرح أطوار التعليم العالي و كيفية الانتقال و تجسد هذا في القانون رقم 08-06 المؤرخ في 23 فبراير 2008 يعدل و يتمم القانون رقم 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999 و المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي .و تنص المادة 6" يضمن التعليم العالي في مجال التكوين العالي دراسات منظمة في شكل ثلاثة أطوار و يساهم في التكوين المتواصل بحيث يهدف الطور الأول إلى تمكين الطالب من اكتساب المعارف و تعميقها و تنويعها في اختصاصات ، تفتح منافذ على قطاعات نشاط مختلفة .

- تمكين الطالب من تقييم قدراته في استيعاب الأسس العلمية المطلوبة لكل شعبة من شعب التكوين و جمع العناصر المساعدة على اختيار مهني .
- التمكين من توجيه الطالب حسب قدراته مع احترام رغباته ، بتحضيره إما للتكوين في الطور الثاني و إما الالتحاق بعالم الشغل ."

وينظم الطور الأول في شكل ميادين تضم شعبا موزعة في تخصصات .. يشمل الميدان مجموعة اختصاصات مجمعة في شكل متجانس من الناحية الأكاديمية أو من ناحية المنافذ المهنية للتكوين، ويتوج هذا الطور بشهادة الليسانس .

وحسب المادة (11) يشمل الطور الثاني تكوينا أكاديميا و تكوينا تمهينيا و يسمح هذا التكوين المنظم للطلبة باستكمال معارفهم ، وتطوير مؤهلاتهم و تدريبهم في مجال البحث العلمي ، وذلك قصد التحضير لمهنة أو مجموعة من المهن ، أو لمواصلة الدراسة في الطور الثالث .و يسمح للمترشحين الحاملين شهادة الليسانس أو شهادات معترف بمعادلتها الالتحاق بالطور الثاني في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة .

و ينظم الالتحاق بالطور الأول و الطور الثاني عن طريق مسابقة على أساس الشهادات و /أو على أساس الاختبارات ، وفق شروط تحدد سنويا .و يتم توجيه المترشحين للالتحاق بالطور الأول بين مختلف الميادين ،على أساس الرغبات المعبر عنها و النتائج المتحصل عليها في المسابقات ،و حسب الأماكن البيداغوجية المتوفرة "

و يخضع الالتحاق بالتكوين في الطور الثاني المضمون لدى مدارس خارج الجامعة إلى النجاح في مسابقة على أساس الشهادات و /أو الاختبارات ، تفتح للمترشحين الذين تابعوا بنجاح سنتين (2) من التكوين العالي .سنويا و حسب الحالة .و يتوج الطور الثاني " بشهادة الماستر "

وجاءت المادة(17).. يعد الطور الثالث ، تكوينا للبحث و عن طريق البحث ، مع العمل بصفة مستمرة على إدماج آخر الابتكارات العلمية و التكنولوجية .و يتوج الطور الثالث بشهادة الدكتوراه يحصل عليها بعد مناقشة أطروحة أو تقديم مجموعة أعمال علمية أصلية . كما يمكن ضمان الطور الثالث في إطار تعاون بين مؤسسات التعليم العالي في شكل تنظيم بيداغوجي نوعي يدعى مدارس الدكتوراه .و يسمح الالتحاق بالطور الثالث للمترشحين الحاملين شهادة الماستر ، و/أو شهادة معترف بمعادلتها .

في إطار العلاقة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي و الاجتماعي جاءت المادة (20) بأن الوزير المكلف بالتعليم العالي يعد خريطة التكوين العالي و يحينها بعد استشارة الأطراف المعنية وحسب توجيهات مخطط التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية .و تعد شهادات الليسانس و الماستر و الدكتوراه شهادات للتعليم العالي و هي شهادات وطنية تملك الدولة وحدها صلاحية تسليمها و الاعتراف بمعادلتها.(**الجريدة الرسمية ، العدد 10، 2008، ص ص 38-42)**

كما صدر إطار قانوني آخر يشرح كيفية سير العملية البيداغوجية على مستوى أطوار التعليم العالي تمثل في المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 19 غشت 2008 يتضمن

نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس و شهادة الماستر و شهادة الدكتوراه .و تنص - المادة 3 - بأن التكوين المقدم للحصول على شهادة الليسانس ينظم في سداسيات تتضمن وحدات تعليمية تكتسب و تقيم بنقطة و تقاس بأرصدة يمكن تحويلها وتشمل وحدات تعليمية أساسية و اكتشافيه ومنهجية و عرضية و يحدد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية على أساس العمل البيداغوجي الشامل و المطلوب قصد الحصول على الوحدة المعنية و تتميز الوحدات التعليمية بتعليم إجباري وتعليم اختياري وتتوج الشهادة إما بتحرير مذكرة نهاية الدراسة أو بتقديم تقريرعن تربص حسب أهداف التكوين .وتسلم شهادة الليسانس للطلبة الذين استوفوا مجمل شروط التمدرس و التدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع و الذين اكتسبوا مائة وثمانين (180) رصيدا ، أي بمعدل ثلاثين (30) رصيدا في السداسي . وتوضح الشهادة المسلمة الميدان و الفرع و تخصص التكوين ، وتلحق بوثيقة وصفية للمعارف و المؤهلات المكتسبة

أما على مستوى نظام الدراسات في الماستر: ينظم التكوين في الطور الثاني مؤسسات التعليم العالي في سداسيات تتضمن وحدات تعليمية تكتسب و تقيم بنقطة و تقاس بأرصدة و يمكن تحويلها وتشمل وحدات تعليمية أساسية و اكتشافيه ومنهجية و عرضية . يحدد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية على أساس مجمل العمل البيداغوجي الشامل ، و المطلوب قصد الحصول على الوحدة المعنية .

و تتميز الوحدات التعليمية بتعليم إجباري وتعليم اختياري. وتتوج الدراسات من أجل الحصول على شهادة الماستر بتحرير مذكرة و مناقشتها أمام لجنة.كما ينظم الالتحاق بالطور الثاني الذي تنظمه المدارس خارج الجامعة بعد النجاح في مسابقة على أساس الشهادة و /أو على أساس الاختبار ، وتفتح للمترشحين الذين تابعوا بنجاح سنتين من التكوين العالي.

تتوج شهادة الماستر، التكوين في الطور الثاني الذي تضمنه مؤسسات التعليم العالي غير المدارس خارج الجامعة ، و تسلم للطلبة الذين استوفوا مجمل شروط التمدرس و التدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع،و الذين اكتسبوا مائة وعشرين (120) رصيدا ، أي بمعدل ثلاثين (30) رصيدا في السداسي .

و تتوج شهادة الماستر ، التكوين في الطور الثاني الذي تضمنه المدارس خارج الجامعة ، و تسلم للطلبة الذين استوفوا مجمل شروط التمدرس و التدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع، و الذين اكتسبوا مائة وثمانين (180) رصيدا، أي بمعدل ثلاثين (30) رصيدا في

السداسي . وتوضح الشهادة المسلمة الميدان و الفرع و تخصص التكوين ، وتلحق بوثيقة وصفية للمعارف و المؤهلات المكتسبة.

أما على مستوى تنظيم التكوين في الدكتوراه : فان المادة (15) تنص أن فرقة التكوين المسؤولة عن الماستر في نفس التخصص تضمن تنظيم الدكتوراه ،كما يمكن تنظيم الدكتوراه أيضا في مدارس للدكتوراه ، ويمكن تنظيم تكوين معمق في التخصص خلال السنة الأولى ، في شكل ندوات ومحاضرات و ورشات دكتوراه و أعمال مخبر أو في أية أشكال أخرى للتكوين في البحث .

و يقدم الطالب في الدكتوراه كل سنة عرضا عن مدى تقدم أشغاله أمام فرقة التكوين للدكتوراه وبحضور المشرف على الأطروحة ، وتتوج شهادة الدكتوراه التكوين في الطور الثالث. و تسلم شهادة الدكتوراه للطلبة الذين ناقشوا أطروحة دكتوراه أو قدموا نتائج أعمالهم العلمية الأصلية و المنشورة في مجلات ذات سمعة علمية معترف بها أمام لجنة من المختصين. (**الجريدة الرسمية ، العدد 48 ،2008، ص ص. 5-8)**

وجاءت المادة(20) من هذا المرسوم تلغي كافة أحكام المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 و المتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد"و لعل الإلغاء مس إلغاء المحيط الاقتصادي و الاجتماعي أي الطرف من العلاقة الثنائية بين الجامعة و المجتمع، الأمر الذي يوسع من رقعة الفجوة التي جاءت الإصلاحات تقلل من اتساعها ، وهذا ما نلمسه في المادة (5) من المرسوم الملغى الذي أكد " أن الدراسات من اجل الحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد تشمل:

-تعليم نظري أساسي و تعليم الاستكشاف .

- تعليم متخصص يمكن أن يحتوي على تداريب تطبيقية في وسط مهني.

فنظرا لصعوبة ضمان تكوين نظري و تطبيقي في نفس الوقت يؤهل الطالب الحصول على شهادة نوعية اكتفى التعديل الجديد بالاكتفاء فقط بالتكوين النظري ، الأمر الذي يضاعف من متاعب الجامعة الجزائرية خاصة في ما يتعلق بإمكانيات التجهيز و كذا الموارد البشرية و المرتبطة خاصة بتوفير نسبة تأطير مثلى معمول بها على الصعيد الدولي .

إن نظام التعليم العالي أصبح من الضرورة إصلاحه على نحو يجعله قادرا على إعداد الطلبة إعدادا ملائما يؤدي بهم إلى اكتساب المعرفة الوظيفية و المهارات الفكرية و العملية ، و الاتجاهات الايجابية نحو العمل و المواطنة ، مما يجعلهم مبادرين للعمل و مهتمين به، و

قادرين على الإسهام الايجابي في بناء المجتمع و تنميته ،و مزودين بالقدرة على التفكير المنظم و المهارات الفكرية و العملية التي تمكنهم من التكيف مع متطلبات عصرهم. و تكفل لهم الدور الفاعل في القرن الحادي و العشرين .

و في مجال البيداغوجيا فان إصلاح التعليم العالي جاء يهدف إلى إرساء تنظيم تعليمي من غاياته تمكين الطالب من :

1- اكتساب المعارف و تعميقها و تنويعها في مجالات أساسية تتوافق مع المحيط الاجتماعي المهني ،مع توسيع فرص التكوين من خلال إدماج وحدات تعليمية استكشافية ،وأخرى للثقافة العامة باعتبارها العناصر المكونة لمقاربة متداخلة التخصصات تتيح معابر في مختلف المراحل المكونة للمسالك التكوينية.

2- اكتساب مناهج عمل تنمي الحس النقدي و ملكات التحليل و التركيب و القدرة على التكيف.

3- أن يكون الفاعل الأساسي في مسار تكوينه من خلال بيداغوجية نشطة مدعومة بفريق بيداغوجي طوال مساره الدراسي.

4ـ الاستفادة من توجيه ناجح و ملائم يوفق بين رغباته و استعداداته قصد تحضيره الجيد ، إما للحياة العملية عبر تعظيم فرص اندماجه المهني، أو لمتابعة الدراسة الجامعية .**(سمية زاحي ،من موقع http://www.informatics.gov.sa/details.php?id=333).**

في مجال التأطير: جاءت الإصلاحات تهدف إلى تقوية الموارد البشرية عن طريق وضع مخطط تكوين المكونين الذي يشمل إعادة تنشيط البحث و البحث التكويني وكذا تشجيع التكوين على مدى الحياة وتوفير أحسن الظروف للأساتذة و الباحثين ، مع تعبئة الإمكانات الضرورية للاستجابة لأهداف التأطير .

* مساهمة الأساتذة الباحثين المقيمين بالخارج عن طريق إدخال إجراءات تحفيزية و تخفيف الإجراءات .

* تقوية مشاركة إطارات القطاعات غير الأكاديمية ، خاصة لتنشيط الأعمال الموجهة و التطبيقية والملتقيات و التربصات المهنية

* ترقية و تطوير طرق التعليم العصرية خاصة بتعميم استعمال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال المستعملة في التعليم (شبكة الانترنت).

* أن يطلع الأساتذة و المكلفين بالبيداغوجيا بمحتويات الإصلاح و هذا من خلال عقد دورات تحسيسية (ملتقيات و تربصات).**(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، 2004، ص ص.14-15).**

و لرفع مستوى الهيئة التدريسية وزيادة عدد الأساتذة ذوي التأهيل العلمي العالي جاء إطار قانوني يشجع الأستاذ الجامعي على عملية الإشراف لتسريع عملية مناقشة الرسائل وتجسد هذا في صدور مرسوم تنفيذي رقم 05-15 مؤرخ في 11 يناير سنة 2005 ، يؤسس منحة تشجيع الإشراف على أطروحات الدكتوراه. بحيث تنص المادة الأولى تؤسس منحة لتشجيع الإشراف على أطروحات الدكتوراه وتهدف هذه المنحة إلى تشجيع أساتذة التعليم العالي و الأساتذة الاستشفائيين الجامعيين و مديري البحث و الأساتذة المحاضرين و أساتذة البحث على الإشراف على مناقشة أطروحات الدكتوراه التي يقومون بتأطيرها في اجل أقصاه 6 سنوات ابتداء من تاريخ أول تسجيل في الدكتوراه و يحدد مبلغ المنحة ب 100.000 د ج لكل أطروحة دكتوراه تناقش في الأجل المحدد من القانون. **(الجريدة الرسمية ، العدد 05 ، 2005 ، ص ص10-11).**

و لتحسين الوضعية المهنية للأساتذة الباحثين صدر مرسوم تنفيذي رقم 08- 130 مؤرخ في3 مايو 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث وحسب هذا القانون يكون الباحثون في وضعية الخدمة لدى المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي و المهني و المؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري التي تضمن مهمة التكوين العالي و يؤدي الأساتذة الباحثون من خلال التعليم و البحث مهمة الخدمة العمومية للتعليم العالي ويتعين عليهم القيام بما يلي :

- إعطاء تدريس نوعي ومحين مرتبط بتطورات العلم و المعارف و التكنولوجيا و الطرق البيداغوجية و التعليمية و مطابقا للمقاييس الأدبية و المهنية .

- القيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية كفاءاتهم و قدراتهم لممارسة وظيفة أستاذ باحث .كما يمكن للأساتذة المساعدين الذين يحضرون رسالة الدكتوراه من تكييف حجمهم الساعي للتدريس.ويساعدون الطالب في أداء عمله التوثيقي واكتساب تقنيات التكوين ، كما يمكن دعوة الأساتذة الباحثين ، لممارسة نشاطات البحث العلمي في فرق أو مخابر البحث و إدارتها و كذا تأطير التكوين في الدكتوراه .**(الجريدة الرسمية ، العدد 23 ،2008، ص ص 18-27).**

7 -متطلبات تطبيق نظام (ل.م.د) .

جاء نظام (ل.م.د) يطرح رؤية جديدة للتكوين الجامعي تتمحور حول:

- استقلالية الجامعة في إطار سلطة جيدة.

- تحضير مشروع جامعي يدمج الانشغالات المحلية الجهوية و الوطنية في المخططات ذات الصبغة الاقتصادية و العلمية و الاجتماعية و الثقافية.

- توفير تكوينات متنوعة ،منظمة ، بالتركيز مع القطاع الاقتصادي - بيداغوجية فعالة أين يصبح الطالب فاعلا في تكوينه و تصبح الفرقة البيداغوجية دعما له ، توجهه و ترافقه طوال فترة تكوينه .

- تقييم دائم و متواصل للمؤسسات و الأساتذة.

- تسخير و جمع كل العائلة الجامعية.

وكل هذا إن توفر فانه يخلق جامعة جديدة عصرية تستجيب لمحيطها و متفتحة على العالم.

ولعل هذا يتطلب وسائل هامة و تجهيزات و تأطير كافي. ولا يمكن تطبيقه بطريقة عقلانية إلا بالاتفاق مع كل مؤسسة. و تنجز هذه الآفاق على أساس دفتر شروط لضمان تسخير الوسائل المناسبة في صيغ هيئات قاعدية، تجهيزات ، تأطير بيداغوجي هذا من جهة . و من جهة أخرى فان تحضير مناصب تكوين بما فيها المهنية يتم بالضرورة بالشراكة مع القطاع المستخدم . الأمر الذي يتعلق بضرورة التحسيس به و التجنيد له في إطار ينبغي إعطاء مفهوم له و تأسيسه.

لقد وضعت - أبعاد تطور التعليم العالي حتى آفاق 2008 - على المحك كل من الاحتياجات على مستوى الموارد البشرية و الهيئات القاعدية الجامعية ، وكذا الإنفاق المستمر على التعليم. وهذه الأبعاد المقدمة سابقا في مجلس الحكومة و المعتمدة في مجلس الوزراء بينت الاحتياجات التالية:

- في إطار الموارد البشرية الاحتياجات هي 23.173 أستاذ إضافي و 13.400 عامل .

- في إطار قدرات الاستقبال الاحتياجات هي 209.000 مقعد بيداغوجي، و 221.000 سرير إيواء للتصريح ببرنامج خماسي لـ 120 مليار دينار.

- في إطار ميزانية التسيير الاحتياجات المتراكمة ترتفع إلى 521 مليار دينار.

وانطلاقا من هذا الإسقاط يرجى الوصول إلى تحقيق هدف مزدوج:

1- فتح احتياجات حقيقية ناتجة عن التزايد السريع لعدد الطلبة

.- الشروع في إصلاح تدريجي للتعليم ، بما فيها فروعه و تخصصاته الجديدة **(أمينة مساك ،مرجع سابق، ص ص.210- 212).**

إن تطبيق هذا الإصلاح في ظل أزمة متعددة الأبعاد تعيشها الجامعة الجزائرية، و التي حددت حسب العديد من الدراسات في التزايد الطلابي و الندرة الحادة في الموارد، و زيادة التكلفة التعليمية. و عدم ملائمة مخرجات التعليم العالي و المحيط الاجتماعي و الاقتصادي، والقصور الذاتي. كلها مشاكل تجعل من تطبيق نظام(ل.م.د) مكلفا من الناحية المادية مقارنة بالطلب الاجتماعي على التكوين في التعليم العالي .إذ أن ضمان التكوين النوعي الذي يمثل أهم الغايات الكبرى لهذا الإصلاح يتطلب توفير إمكانيات مادية ضخمة، وتخصيص ميزانية هامة من ميزانية الدولة لتمكين الطلبة من مزاولة التكوين في ظل هذا النظام.

- إن التحدي الذي ترفعه الجامعة الجزائرية متمثلا في ضمان تكوين نوعي لعدد يقارب مليون و نصف مليون طالب في 2010. و لتمكين أغلبية المتكونين من خوض معركة التغيرات، ومن أجل تحقيق مفهوم المجتمع المتطور. فانه من الضروري توفير إمكانيات مادية كبيرة تكفل نجاح تطبيق هذا النظام الجديد ، و لتحقيق ذلك لا بد من :

- ضمان مقعد بيداغوجي لكل طالب بالجامعة ، الأمر الذي يستدعي بالضرورة توفير كامل الهياكل البيداغوجية لاستقبال الطلبة.

- تلاؤم ارتفاع عدد الطلبة و عدد المدرجات ، والقاعات ، و المخابر، و الورشات، من أجل ضمان جودة التكوين من جهة، و تفعيل العلاقة الديناميكية التكوينية من جهة أخرى للوصول إلى مفهوم الجامعة كمؤسسة حضارية.

- تثمين الأعمال التطبيقية بتوفير كامل الهياكل البيداغوجية من مخابر و مكتبات ، وتوفير كامل الأجهزة و وسائل التكنولوجيا الحديثة.

- تطوير نماذج جديدة للتكوين تعتمد على تكنولوجيا الإعلام والاتصال **(سمية إبراهيمي، مرجع سابق، ص ص.138- 139).**

و عليه فان نظام (ل.م.د) يندرج في قلب التحول و التطور الذي يعرفه نظام التعليم العالي الجزائري الذي يجب أن يكون وفق الإصلاح الجديد:

- نظام تعليمي كفؤ يجمع بين الجودة و المنافسة.
- نظام تعليمي عادل يضمن مساواة الحظوظ.
- نظام تعليمي قادر على الانضمام في إطار تعاون مثمر شمال جنوب و أيضا جنوب جنوب.
- مسير وفق أنماط تضمن الفعالية بنظرة مستقبلية، وفعالية مبنية على الأشكال الحديثة للحكم.
- قادر على توجيه البحث العلمي والتكنولوجي بطرق أكثر إبداعية و ابتكاريه لتوليد المعرفة، وقادر على توفير منتجات جديدة ذات قيمة مضافة ومنه تطوير العلاقة جامعة –مؤسسة.
- مبدع لديناميكية تكوين المكونين والباحثين المؤهلين على مستوى عال لتلبية الاحتياجات الكبيرة لتأطير عمليات التكوين والبحث خاصة في مراحل الماستر ومدارس الدكتوراه.
- أن يكون مزود بنظام تقييم داخلي وخارجي ضروري من أجل ضمان جودة التكوينات السارية.

ويضاف إلى كل هذه المتطلبات الجديدة البعد الدولي للتعليم العالي، والذي يبرز من خلال:

- التفتح والتنافسية اللتان أصبحتا ميزتان لأنظمة التعليم العالي، حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات والاستفادة من خدماتها.
- نشوء فضاءات جامعية إقليمية ودولية تسهل حركية الطلبة والأساتذة والباحثين من مختلف الأقطار، ومن ثم تشجيع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث. فمن خلال انخراط الجامعة الجزائرية في هذه الفضاءات تتمكن من إرساء مصداقيتها على الصعيد الدولي، وأن تحقق أفضل استفادة من هذه التبادلات.
- يعمل نظام (ل.م.د) على إيجاد صلة وثيقة بين مؤسسات التعليم العالي و مؤسسات العمل و الإنتاج، مع العلم أن نظام (ل.م.د) يحضر لنوعين من الدراسة أو التخصص أكاديمي و آخر مهني. هذا الأخير يستوجب مشاركة مؤسسات العمل مشاركة مؤثرة في تحديد أهداف التعليم - التكوين المهني و برامجه و متابعته وتقويمه، وفي توظيف خريجيه عند انتهائهم من البرامج بنجاح، وهو الأمر الذي من شأنه إتاحة فرص أكثر للطلبة للانخراط في سق العمل من خلال

هذه العقود التي تبرمها مؤسسات التعليم العالي مع المؤسسات المشغلة أو المستعملة لمنتوج قطاع التعليم العالي.

- إن نظام (ل.م.د) يعمل على تكوين مجموعات صغيرة تكوينا نوعيا بأقل جهد و بأقل تكلفة، وهذا يستدعي لا محالة خفض أعداد الطلبة في القاعات و المدرجات و الورشات و مخابر البحث. و هو إجراء يكفل وبدون شك التوصيل الجيد للمعلومات للمتكونين ، ويضمن نجاح العملية التكوينية.

- إن تطوير نماذج جديدة للتكوين بالاعتماد على التكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال مثل التعلم عن بعد، التعلم عبر شبكة الانترنت ..، قد يخفف من حدة العجز في التأطير، ويساعد على النهوض برأسمال البشري، ويضفي على الإصلاح فعالية أكبر.

8 -ايجابيات نظـام (ل.م.د):

ـ نظام (ل.م.د) يعطي وضوحا لمنح الشهادات الخاصة بكل مؤسسة أو كلية تتبنى مستويات و تسميات عالمية للشهادة و التي تسمح بتسمية و تحويل الشهادات الممنوحة من طرف المؤسسات الجامعية و تسهيل التنقل للطلبة، هذا فضلا عن كونه نظام يتسم بالمرونة و اللين على عكس مما سبقه من إصلاحات كونه نظام نصف سنوي يسمح للطالب بالتطبيق أكبر في شهادته.

ـ يسمح للطالب بالزيادة في عمله الشخصي، كما أن الطالب أيضا مخير في انتقاء مسار شهادته على عكس الإصلاحات السابقة التي فرضت توجيه الطلبة إلى فروع معينة. إلى جانب كل هذا فان نظام (ل.م.د) يطرح مسارات مختلفة و متنوعة و مقبولة للشهادة . و يسمح بتطوير الشهادة على طول الحياة، إلى جانب الشهادة الأولية، ويسمح بانفتاح الجامعة و الشهادات على العالم. **(سمية إبراهيمي، مرجع سابق، ص.135).**

ـ التسجيل يكون مباشر و لا يخضع لعملية التوجيه المركزي.

ـ مرونة نظام التقييم و الانتقال مما يسمح بفرض نجاح أكبر.

ـ تقليص الحجم الساعي مع اعطاء الأهمية للبحث و المطالعة(25) ساعة دراسة خلال الأسبوع.

ـ تقديـم تكوين بمواصفات عالمية.

- يضمن تكوين نوعي وفق الاختصاصات المفتوحة.
- تلبية حاجات قطاع الشغل و تفعيل العلاقة بين الجامعة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.
- انفتاح الجامعة الجزائرية على العالم و تشجيع التعاون مع الجامعات الدولية.
- تقوية المهمة الثقافية للجامعة بإدخال المواد التثقيفية إضافة إلى التخصصات الرئيسية.
- يقدم شهادة معترف بها دوليا.
- تحقيق الملائمة العالمية للشهادات مع تمكين الطلبة من إمكانية إجراء جزء من مسارهم التكويني في جامعة ،وإجراء أجزاء أخرى في جامعات مختلفة، سواء في بلدانهم أو في الخارج. وذلك مع سهولة في الاعتراف والمعادلة.
- اقتراح مسارات للتكوين متنوعة ومكيفة.
- سهولة تنقل وتوجيه الطلبة.
- تثمين العمل الشخصي للطالب.
- تمكين الطالب من الاحتفاظ بمكتسباته رغم التحويل.
- انفتاح الجامعة على المحيط الخارجي.

(http://www.univ-msila.dz/ar/home/index.asp?w=pages&r=0&pid=12

9 -سلبيات نظام (ل.م.د):

- قلة التأطير مع انعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي مما يجعل النظام لا يتوافق و الطموحات المرجوة ، خاصة فيما يتعلق بالتكوين النوعي.
- افتقار أغلب جامعاتنا إلى مخابر البحث و الكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الإطار.
- عدم تمكن الطلبة من الاستفادة بشكل جدي ولائق من خدمات الإعلام الآلي والإنترنيت.
- قلة المؤسسات الاقتصادية في الوطن مما يرهن فرص إيجاد مناصب العمل .
- انعدام العقود مع الشريك الاقتصادي وغياب كامل للخرجات العلمية و التربصات الميدانية.

ـ التكوين لنيل الشهادات المهنية يكون متخصص و حسب المنطقة ، مثلا شهادة طالب ولاية ما تختلف عن شهادة طالب خريج من جامعة تابعة لولاية أخرى في نظر قطاع الشغل.

ـ استقلالية المؤسسات الجامعية و إن كانت تسمح بالمنافسة بين الجامعات فإنها تخلق نوع من أنواع أللاستقرار في قيمة الشهادة ، و هذا ما جعل النظام في فرنسا لا يكتب له النجاح لحد الآن-

ـ قضية تصنيف الشهادات عند الوظيف العمومي و ما يمكن أن تخلقه من مشاكل مع شهادات النظام القديم في ظل انعدام النص القانوني.

ـ قلة الإعلام في الأوساط الطلابية مما يجعل الطلبة المسجلين فيه لا يعرفون أي شيء عنه، و لا عن مستقبلهم التعليمي.

ـ المتمعن في هذا النظام يرى أنه يسمح بتكوين جامعي يتسم بالحيوية و العصرنة و يرتبط بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي و متفتح عليه، لكن أي إصلاح مرهون بمدى توفير الظروف الملائمة لنجاحه و هذا ما يعاب على هذا النظام الذي لم يوفر له المناخ في الوقت الحالي ماديا و بشريا.

ـ نقص المرافق البيداغوجية(المخابر، قاعات المطالعة،مكتبات متخصصة ...إلخ.

ـ النقص الفادح في التأطير لاسيما غياب الأستاذ الوصي.

ـ عدم جاهزية القوانين المسيرة له و الاكتفاء بقوانين النظام القديم – مثلا الشروط التي تتحكم في إعادة التوجيه و التحويلات نجدها مجسدة بعبارة يتحدد لاحقا، و هو ما يظهر جليا في القرار الوزاري المؤرخ في 23 يناير 2005 الذي يحدد تنظيم التعليم و ضبط كيفية مراقبة المعارف،إضافة إلى غياب النصوص القانونية التي تضبط كيفية الانتقال من الليسانس إلى الماستر ومن الماستر إلى الدكتوراه.

إذا كانت الجامعة تواجه تجربة جديدة في الإصلاح كذلك الشريك الاقتصادي يخوض بدوره تجربة جديدة ممثلة في الخصخصة و المؤسسات الصغيرة، وفتح المجال للمستثمر الأجنبي ،يضاف إلى ذلك عدم استعداد واستيعاب الأسرة الجامعية وعلي رأسها رؤساء المؤسسات الجامعية والأساتذة للتحديات التي يفرضها النظام الجديد .

ـ كذلك يمكن القول أن الوزارة الوصية لم تأخذ برأي الشركاء لتقديم الآراء حول هذا النظام، و اكتفت بالتفكير حول التحضيرات المادية والأكاديمية لكنها لم تستوف حقها من النقاش حول آلية التطبيق بالجامعة.و لا شك أن هذا أدى إلى يلي :

ـ قلة الإعلام و التحسيس أدى إلى نقص الفهم لهذا النظام.

ـ صعوبة تكيف الأستاذ (المدرس) مع التكوين التعاوني.

ـ استمرار العلاقة الضعيفة بين الجامعة و عالم الشغل.

ـ كثافة عد الطلبة صعب من تحقيق بعض العمليات.

إن هذا الإصلاح الجديد جاء كضرورة مستعجلة لا بد منها وتم طرحه إثر إحساس الدولة بالاختلال الذي طال كافة المرافق العمومية للمؤسسات العلمية والتعليمية وجاءت هذه الضرورة الجدية لأجل إخراج الجامعة الجزائرية من الأزمة التي مرت بها في الآونة الأخيرة ،ويكون ذلك عن طريق توفير الإمكانات البيداغوجية والعلمية والبشرية والمادية والهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة لتطلعات المجتمع ، وفي الوقت نفسه ملاءمتها تدريجيا مع النظام العالمي للتعليم العالي.

لكن يبقى هذا التحدي متوقف على مدى تعديل أو تغيير الواقع الذي يعيشه قطاع التعليم العالي والبحث العلمي ، هذا الواقع الذي يعاني من الارتفاع الأسى لأعداد الطلبة في جامعاتنا , كما يعاني أيضا من تردي متتالي سنوي لنسبة التأطير الجامعي،هذا بالإضافة إلى تذبذب الفاعلية النسبية لمؤسسات البحث العلمي والبحث العلمي الجامعي خاصة في مجال علاقتها بالمجتمع.

10 .أهم الانتقادات الموجهة للجامعة الجزائرية بعد تبنيها نظام (ل م د).

ظهرت موجة من الانتقادات إثر الإصلاحات الجامعية التي شرع في تنفيذها بشكل تجريبي على مستوى عشر جامعات من أصل 56 مؤسسة.على اعتبار أن الغرض منها، هو "تقليص حجم النفقات العمومية، وإنشاء جامعات شعبية للفقراء، بالشكل الذي لا يتجاوزون فيه مستوى الليسانس، بينما تكون الشهادات الأخرى من حظ الأغنياء وميسوري الحال في إطار نظام (ل.م.د) ، على اعتبار رفض السلطات المركزية فتح نقاش ديمقراطي مع الشركاء الاجتماعيين، و حول إمكانية رفع مستوى التدريس بالجامعة الجزائرية، في ضوء تقلص

نفقات تكوين الطالب سنويا من 700 دولار سنة 87 إلى 200 دولار خلال سنة 99، مع تكتم الوزارة على قيمتها في الوقت الحالي، في حين تصل هذه النفقات في المنظومة الجامعية الأمريكية إلى 35 ألف دولار، وأربع آلاف أورو في فرنسا، 55 ألف دولار في ألمانيا، و40 ألف دولار بإنجلترا **(م ـ د، جريدة الخبر،العدد 4174، يوم 2004/8/25).**

إن الجامعة الجزائرية لا تمتلك من التغطية البيداغوجية والمادية ما يسمح لها بتطبيق النظام بطريقة تضمن نجاحه، إضافة إلى أنه لم يكن محل نقاش وطني· كون الجامعة في حاجة إلى استقرار وليس إلى تغيير جذري· ويعتبر السيد "ديغوغس جاك"، أستاذ بجامعة "ران" بفرنسا، على أن هذا النظام أثبت فشله بعد حوالي 15 شهرا من بداية تطبيقه في فرنسا، لأنه لما طبق لم تستشر الوزارة كل الفاعلين في الجامعة، وخاصة الأساتذة، وطبق بصفة عشوائية وخارج إطار وطني، والدليل على فشله أن ربع الطلبة الذين سجلوا أنفسهم رسبوا في السنة الأولى· في نفس السياق أكد "ديغوغس" أن نظام "ل·م·د" سيؤدي لا محالة إلى إلغاء العديد من الاختصاصات سواء في فرنسا أو في الجزائر، لأن الجزائر تبنت هذا النظام من فرنسا بكل تفاصيله دون أن تكيّفه مع قدراتها الخاصة ،ولم تستشر الأساتذة .مما يجعله يتجه نحو طريق مسدود· **(سفيان بوعياد ، جريدة الخبر ، العدد 4216،يوم 2004/10/13).**

كما ظهر جدل واسع بين ممثلو تنسيقية أساتذة التعليم العالي من "انفجار وشيك بالجامعة بسبب نظام ليسانس ماستر دكتوراه "ل.م.د" الذي جاء حسبهم بقرار سياسي دون استشارة الأساتذة أو مراعاة الظروف البيداغوجية والإدارية التي كان من المفروض توفيرها على إعتبار أن الأمر يتعلق بمشروع كبير تم تقزيمه من خلال إقصاء أحد أهم أطرافه.**(خيرة لعروسي ،جريدة الخبر ، العدد 4946، 2/25 2007).**

كما طرحت ضرورة حل مشاكل تجابه الأستاذ الجامعي منها إعادة تثمين أجور أساتذة التعليم العالي والبحث العلمي، و إعداد القانون الأساسي المتعلق بالأستاذ الجامعي والأستاذ الباحث بإشراك الأستاذ وفي آجال معقولة. و كذا إرساء الديمقراطية في تسيير الجامعة و التكفل بمشكل السكن و احترام الحريات النقابية. **(خيرة لعروسي، جريدة الخبر ، العدد 4953، 2007/3/5)**

و انتقد مجلس أساتذة التعليم العالي عن ثغرات في تطبيق نظام (ل.م.د) على مستوى إعداد البرامج وإمكانيات التأطير على اعتبار أن الجامعة الجزائرية لم تكن مهيأة وفي هذا الإطار لم يتم تنصيب فرق بيداغوجية مهمتها إعداد البرامج بالموازاة مع تطبيق نظام (ل.م.د)،

وهي ثغرة كبيرة أثرت على السير العادي في ظل العجز المسجل على مستوى التأطير، الأمر الذي أكدته نتائج العمل الميداني الذي قام به مجلس أساتذة التعليم العالي في وقت سابق، حيث تبين بأن أستاذا واحدا يؤطر 45 طالبا، وهو نقص كبير لا يمكن تجاوزه، على اعتبار أن التجارب الأجنبية بعيدة جدا عن هذا الرقم، مثل فرنسا التي يؤطر في جامعاتها كل أستاذ 13 طالبا

كما أن خدمات الأستاذ الوصي منعدمة تماما داخل المؤسسات الجامعية، الأمر الذي يفسره غياب الإطار القانوني للماستر والدكتوراه، كما أن نسبة الاستفادة من خدمات الأستاذ الوصي ضعيفة جدا وتدل على الضعف الكبير في التأطير من خلال عدم الاستفادة من خدماته بالرغم من وجوده. ويعود الأمر لعدم وجود نص قانوني واضح يضبط دور وصلاحيات الأستاذ الوصي. ولمواجهة هذا العجز اقترح مجلس أساتذة التعليم العالي إسناد مهمة إعداد البرامج إلى لجان وطنية وليست محلية، بالإضافة إلى توظيف أساتذة متعاقدين من الذين هم في صدد إعداد مذكرة الماجستير أو الدكتوراه للعب دور الوصي. **(خيرة لعروسي ،جريدة الخبر،العدد 5110،يوم 2007/9/5).**

ثالثـــا: تطور الموارد البشرية بالجامعة الجزائرية.

1 -عدد الطلبة:

ازداد تعداد الطلبة الجامعيين زيادة آسية إذ ارتفع عدد الطلبة المسجلين في التدرج من 466084 طالب سنة 2001 إلى 721833 طالب سنة 2005 ليصل إلى 1042000 طالبا خلال السنة الجامعية 2008/2007 أي بمعدل سنوي وسطي قدره تقريبا 13.5 %. و ارتفع عدد الطلبة المسجلين بما بعد التدرج من 22533الى 33630 طالب خلال نفس السنوات ،كما ارتفع أيضا عدد المتخرجين من 25192 طالب عام 2001 إلى 91828 طالب عام 2004.

M,ESRS : « chiffres révisés » (voir AQC)n'32))

2 -الهيئة التدريسية:

كما شهدت الفترة من 1984-2007 تقهقر حاد في معدل التأطير حيث ارتفع المعدل من 10.56 طالب لكل أستاذ عام 1984-1985 إلى 17.70 خلال السنة الجامعية 1993-1994 ثم إلى 29.10 خلال السنة الجامعية 2007-2008 مع أن المعدل المعتمد عالميا هو 15 طالب لكل أستاذ .ففي اقل من أربعين سنة قطعت الجامعة الجزائرية شوطا لا يمكننا إنكاره بما فيه

من صعاب و نقائص ، ألم تتمكن الجامعة الجزائرية من تكوين مليون إطار يعدون اليوم العمود الفقري في مجمل نشاطات البلاد.

إن ارتفاع نسبة طلبة التدرج وما بعد التدرج صاحبه ارتفاع بطئ في الهيئة التدريسية التي قدرت سنة 2003 بـ 23902 أستاذ لتصل عام 2005 إلى 28371 أستاذ. وعلى الرغم من التطور في الهيئة التدريسية إلا أن الجامعة ظلت تشكو من ضعف التأطير. و طرح ملف استقدام أساتذة أجانب .الأمر الذي أثار جدلا واسعا بما أسموه القرار الاستفزازي لوزارة التعليم العالي، القاضي باستقدام أساتذة أجانب لتدعيم التأطير بالجامعات الجزائرية، مقابل إغراءات مالية و امتيازات أخرى كالتي تقدمها الجامعات الخليجية و أن هذا تقليلا للقدرات الجامعية الوطنية .(**ب·عبده/ ل· ب،جريدة الخبر، العدد 4206، يوم 2004/10/2**)

و قدر العجز الحقيقي بأنه يتجاوز 23 ألف منصب، أي ما يعادل مجموع الأساتذة المتواجدين حاليا على مستوى جامعات الوطن"· ويبرر أعضاء "الكناس" تقديرهم للعجز في التأطير، استنادا إلى مقاييس "اليونيسكو" التي تحدد المعدل الطبيعي بأستاذ واحد لكل 15 طالبا، في حين أن المعدل بالمؤسسات الجامعية الجزائرية هو أستاذ لـ28 طالبا، وفي بعض الأحيان أستاذ لـ89 طالبا، · أكثر من 80 بالمائة من أساتذة الجامعة متعاقدون.و تعاني الجامعة عجزا كبيرا في التأطير بلغ سنة2007 بـ20 ألف أستاذ .(**ع. سنوسي، جريدة الخبر ، العدد رقم 4583، يوم 2005/12/21**)

3-عدد رسائل ما بعد التدرج خلال سنة 2008.

بلغ عدد الرسائل الجامعية التي لازالت في طور التحضير 4039 رسالة ماجستير و 3266 رسالة في طور الدكتوراه. مسجلة عام 2008. و يتوزع هذا العدد حسب التخصصات حيث قدر عدد المسجلين بالماجستير في تخصص الفيزياء 476 و في تخصص العلوم الطبيعية 522 والهندسة اليكترونية 530 و الهندسة الميكانيكية 287، بينما في الأدب العربي فقدرت بـ 218 و علوم النفس و التربية 106 و علم الاجتماع 38 . بينما عدد الرسائل في إطار الدكتوراه في تخصص الفيزياء 403، و في تخصص العلوم الطبيعية 465 والهندسة اليكترونية 445 ،و الهندسة الميكانيكية 225 ،بينما في الأدب العربي فقدرت بـ 136، و علوم النفس و التربية 71 ،و علم الاجتماع 28.(**وزارة العليم العالي و البحث العلمي،حصيلة 2007،إحصائيات 2008**). و يلاحظ أن التخصصات العلمية و التكنولوجية تحظى بأكبر عدد من الرسائل في طور الإعداد، الأمر الذي يدعم نسبة الهيئة التدريسية ،خاصة أن هذه التخصصات لا زالت تحظى باستقطاب طلابي كثيف، كذلك الأدب العربي و علم النفس يلاحظ

أنها بدأت تشهد و أصبحت تعد من بين التخصصات التي تحظى بمكانة اجتماعية في المجتمع.بينما لا يزال علم الاجتماع يشهد تدنيا في نسبة الاستيعاب الطلابي على مستوى كافة أطوار التعليم العالي

رابعا: البرنامج الخماسي للبحث العلمي في الفترة(1998-2002) :

يمكن إعتبار الفترة الممتدة من (1998-2001) بمثابة إنطلاقة فعلية لربط علاقة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي بالتنمية الشاملة للبلاد، وذلك على نطاق أوسع شمل كافة الأبعاد الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية. وأولى ملامح هذا التطور التنظيمي جاء بها المرسوم التنفيذي رقم 98-137 المؤرخ في03 مايو 1998 والمتضمن إنشاء الوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث والتنمية التكنولوجية. وهي عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع صناعي وتجاري وتخضع للقانون العام للدولة. وتعتبر تاجرة في علاقاتها مع الغير، وتوضع تحت وصاية الوزير المكلف بالبحث العلمي . تتمثل مهامها حسب المادة الرابعة (04) في إطار الإتصال مع الهياكل والهيئات المعنية بتنفيذ الإستراتيجية الوطنية للتنمية التكنولوجية، لا سيما عن طريق تحويل نتائج البحث وتثمينها. **(الجريدة الرسمية، 1998، العدد 28،ص ص. 8-10).**

إن إنشاء الوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث هو تأكيد على دور البحث العلمي في علاقته بمختلف الأنشطة الإقتصادية وخاصة منها المؤسسات الصناعية؛ الأمر الذي يقلص من الإختلال الذي كثيرا ما أعاق تجسيد هذه العلاقة التي بقيت في إطارها النظري طيلة أكثر من ثلاثة عقود تقريبا، ولعل الإنفتاح الذي تنادي به السلطة السياسية في هذه المرحلة ، أفرز ضرورة إنفتاح المؤسسات العمومية خاصة على المجتمع الداخلي أو الخارجي وتؤكد المادة الخامسة (05) من نفس هذا المرسوم ذلك:" بأنه يمكن للوكالة إبرام كل الصفقات أو الإتفاقيات أو الإتفاقات المتعلقة ببرنامج نشاطها مع الهيئات الوطنية أو الأجنبية طبقا للتنظيم المعمول به.

لكن ما يؤخذ على هذا القانون أن الوكالة تخضع في تعاملاتها في إطار القانون العام للدولة.إضافة إلى أنها تحت وصاية السلطة المركزية مما يبين أن نشاط هذه المؤسسة يخضع للقرارات المركزية في ظل دولة متوجهة نحو إقتصاد السوق، الأمر الذي قد يكرر التجربة الماضية في مجال سوء التسيير بالمؤسسة، ومنه يمكن القول أنه لا بد من تشجيع ودعم اللامركزية في التسيير خاصة في المؤسسات القاعدية البحثية، على أن يبقى دور الدولة فاعلا عن طريق تنشيط لجان مراقبة لعملية التسيير وكيفية صرف الميزانية.

أيضا من بين التطورات المهمة التي تحققت على صعيد البحث العلمي ،هو صدور قانون رقم98-11 المؤرخ في22 أوت 1998 المتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي،وكذا التدابير والطرق والوسائل الواجب توفيرها لتحقيق الأهداف والبرامج المسطرة للفترة الخماسية (1998-2002). ويرمي هذا القانون إلى رد الإعتبار لوظيفة البحث داخل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسات المعنية بالبحث، وتحفيز عملية تثمين نتائج البحث، وكذا دعم تمويل الدولة للنشاطات المتعلقة بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.كما أكدت المادة الثانية (02) من نفس القانون على اعتبار البحث العلمي والتطوير التكنولوجي من الأولويات الوطنية، وإضافة إلى المادة الثالثة (03) على أن يرمي البحث العلمي والتطوير التكنولوجي إلى تحقيق التنمية الإقتصادية والثقافية والعلمية والتكنولوجية للبلاد.

ولتجسيد هذه الأهداف تنظم نشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في شكل برامج وطنية للبحث، ويمكن أن تكون هذه البرامج ذات طابع قطاعي أو مشترك بين القطاعات أو ذات طابع خاص ينقسم كل برنامج إلى ميادين وكل ميدان إلى محاور وكل محور إلى مواضيع، وكل موضوع إلى مشاريع بحث، وتقوم بإنجاز كل مشروع أو مشاريع بحث فرقة بحث أو أكثر.

ويمثل المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني حسب المادة (13) –الهيئة المكلفة بتحديد التوجهات الكبرى للسياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وتحديد الأولويات بين البرامج الوطنية للبحث وتنسيق تطبيقاتها وتقييم تنفيذها، أما في مجال الإنفاق الحكومي على البحث العلمي فلقد نصت المادة (21) من على أنه: "من أجل بلوغ أهداف البحث العلمي والتطوير التكنولوجي المحددة للفترة الخماسية (1998-2002) ترتفع حصة الناتج الداخلي الخام المخصصة لنفقات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي من 0,2% سنة 1997 إلى 1% في سنة 2000". (**الجريدة الرسمية، 1998، العدد 62، 3-7**).

يتبين من هذه القوانين المحددة لبناء وتنظيم هيكلي معين من المستوى الأعلى والمتمثل في المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني ومختلف الوزارات المعنية بصفة البحث إلى المستوى الأسفل والمتمثل في مخابر البحث وفرق البحث. وعليه يمكن القول أنه إذا كانت بداية وضع القاعدة الأساسية لسياسة البحث العلمي بالجزائر قد إنطلقت سنة 1992 بإنشاء المجلس الوطني فإن السنوات الأخيرة من عقد التسعينات شهدت تشكيل البنية الهيكلية لهذه

السياسة عن طريق تولي المهام والمسؤوليات من قبل وحدات للبحث موزعة بين مؤسسات التعليم والتكوين العاليين ومؤسسات للبحث، بالإضافة إلى المؤسسات العمومية والخاصة والمعنية بالبحث أيضا. وكلها تهدف إلى ترقية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي من أجل تحقيق التنمية الإقتصادية و الإجتماعية والثقافة العلمية والتكنولوجية للبلاد.

لقد سبق وأن تطرقنا في مجال التطور التنظيمي للتعليم العالي خلال السنوات الأخيرة من عقد التسعينات صدور القانون التوجيهي للتعليم العالي الذي جعل من المؤسسات الوطنية للتعليم العالي مؤسسات ذات طابع علمي وثقافي ومهني، أما في مجال البحث العلمي ومن أجل دعم المؤسسات البحثية المكلفة بتنفيذ التوجهات العلمية التي أتى بها البرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، جاء المرسوم التنفيذي رقم 99-256 المؤرخ في 16 نوفمبر 1999، المحدد لكيفيات إنشاء المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي بحيث تكلف بدفع وتنشيط الإستيعاب والتحكم في تطور العلوم والتقنيات، وكذا الإبداع التكنولوجي في ميدان نشاطها مع متابعة التطور العلمي والتكنولوجي والمساهمة في تثمين نتائج البحث، مع السهر على نشرها واستغلالها و إستعمالها. وكذا ضمان تنسيق وحدات البحث ومخابر البحث وفرق البحث ومتابعتها وتقييمها. و تنص المادة (27) من هذا القانون: "على أن التنظيم العلمي للمؤسسة يتكون من فرق بحث وأقسام بحث ووحدات بحث". **(الجريدة الرسمية، 1999، العدد 82، 3-9)**.

وبتتبع نصوص هذا القانون يتبين أنه جاء من أجل ترقية وتنظيم البحث العلمي وتوزيع برامج البحث على هيئات علمية عمومية تقوم بتنظيم وتنسيق وتنفيذ البحث عبر وحدات وفرق بحث مصغرة، لكل منها مهامها، والمشاريع التي تشرف عليها، لكن ما يؤخذ على كيفية تسيير التنظيم الداخلي للمؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي أن المهام المتعلقة بإعداد الجداول التقديرية للإيرادات والنفقات والتسيير المالي هي من صلاحيات المدير ومجلس الإدارة الذين يتم تعيينهم من قبل الوزارة الوصية، أي مركزيا، في حين أن أعضاء المجلس العلمي الذين يتم تعيينهم عن طريق إختيارهم، فهم مكلفون بإبداء الرأي حول تنظيم النشاطات العلمية والتكنولوجية للمؤسسة وعملها، وليست له أي صلاحية في إبداء الرأي حول الإيرادات والنفقات والتسيير المالي مع أن تقدير تنفيذ برامج ومشاريع البحث لا يتم إلا بتقييم مدى توفر الميزانية اللازمة.

ومنه يمكن القول أن هذا التنظيم الداخلي لسير المؤسسة العمومية لا يزال محدد مركزيا، الأمر الذي قد يعيق سير العمل حول تنفيذ البرامج الوطنية للبحث، لذلك لابد من إشتراك دور أعضاء المجلس العلمي كهيئة استشارية بالمؤسسة في تقدير وضع الميزانية والنفقات اللازمة لتنفيذ مشاريع البحث العلمي مع وضع رقابة لكيفية ترشيد توزيع النفقات.

1 -إنشاء وحدات البحث على مستوى مؤسسات التعليم العالي و مؤسسات الإلحاق.

تبع صدور القانون السابق صدور مرسوم تنفيذي رقم 99-257 مؤرخ في: 16 نوفمبر 1999 حدد إمكانية إنشاء وحدات البحث في مؤسسات التعليم والتكوين العاليين وفي الهيئات والمؤسسات العمومية الأخرى وتدعى "مؤسسات الإلحاق" ،وتكلف وحدة البحث لإنجاز أعمال البحث في إطار برنامج البحث العلمي والتطوير التكنولوجي على الخصوص بتنفيذ جميع أشغال الدراسات والبحث ذات الصلة بنشاطها، ويقرر إنشاؤها حسب أهمية النشاطات بالنسبة لإحتياجات التنمية الإجتماعية والإقتصادية والثقافية والعلمية والتكنولوجية للبلاد. (**الجريدة الرسمية، 1999، العدد 82، 9-11**).و الملاحظ أن المصادقة على تأسيس وحدات البحث يرتكز على نسبة الخدمات التي تقدمها نشاطات هذه الأخيرة للمحيط الاقتصادي و الاجتماعي .

وعموما يمكن القول أن كل من مخابر البحث والمؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي ووحدات البحث هي وسائل لتنفيذ الأهداف الوطنية التي دعى إليها المخطط الخماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والمتمثلة أساسا في تحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية للبلاد، وهذه الأخيرة لا تتأكد إلا بتجسيد علاقة بحث - تنمية في الواقع مع التوجه نحو إقتصاد السوق والنظام العالمي الجديد.

2 -تقديرات المشاريع الواردة في البرنامج الخماسي للبحث العلمي (1998-2002).

لقد جاء في البرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي تقدير لعدد مشاريع البحث، لذلك ينبغي التذكير بأن برنامج البحث يتكون من جميع المجالات التي تدور حول محور البحث المكونة بدورها من مواضيع بحث، إن إنجاز موضوع بحث يتطلب في المتوسط القيام بثلاث عمليات أو مشاريع بحث، وعليه وطبقا لهذه القواعد والأهداف العلمية، فإن العدد الإجمالي للمشاريع الواجب تنفيذها خلال المخطط الخماسي تقدر بـ: 6026 مشروعا تتوزع سنويا حسب الجدول من حيث أن إدراج عدد المشاريع سنة بعد سنة يتم تدريجيا.

الجدول(3) يوضح: تقدير المشاريع الواردة في البرنامج الخماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي (1998-2002)

السنوات	1998	1999	2000	2001	2002	المجموع
عدد المشاريع	978	1016	1206	1348	1478	6060
التطور بالنسبة المئوية	%16,23	%16,86	%20,01	%22,37	%24,53	%100

المصدر:الجريدة الرسمية، 1998، العدد 62، 43

لقد تم إختيار (30) برنامج وطني أثناء المرحلة الخماسية (1998-2002) في مختلف المجالات تطبيقا للقانون 98-11، فإلى غاية 2001 تم إعداد (26) برنامجا وطنيا للبحث، وكان يجري إلى غاية هذه الفترة إتمام برامج تتعلق بالتكنولوجيا الصناعية والعلوم الإنسانية، الإتصالات واللسانيات.

كما وصل عدد مشاريع البحث إلى غاية نوفمبر 1999 (1740) مشروع بحث معتمد رسميا، منها 47، في الجامعات والمراكز ووحدات البحث التابعة للتعليم العالي، كما بلغ عدد مشاريع البحث الذين تم إعلانهم عن طريق المناقصة المفتوحة (1884) مشروع بحث وذلك إلى غاية 2001 حيث تم إختيار إلى غاية هذا التاريخ (1176) مشروعا للبحث، كما تم تعيين (15) مؤسسة لمتابعة المشاريع .

وزيادة على هذه المشاريع التي يتم تنفيذها نتيجة المناقصات المفتوحة في إطار البرامج الوطنية للبحث هناك مشاريع أخرى للبحث وهي:

-مشاريع البحث المعتمدة من طرف اللجنة الوطنية لتقويم مشاريع البحث الجامعية والمنفذة من طرف مؤسسات التعلم والتكوين العاليين.

-مشاريع البحث التي شرع فيها على مستوى مراكز ووحدات البحث.

-مشاريع البحث المدرجة في إطار التعاون مع الأجانب.

3- تقديرات الهيئة العلمية حسب المخطط الخماسي. وفيما يخص تقديرات عدد الباحثين الواجب تعبئتهم فالتوقعات في المجال العلمي الضروري للتكفل بمجمل نشاطات البحث تم تقديرها. أخذت بعين الإعتبار الباحثين الذين ينجزون المشاريع القطاعية الجارية وتلك الموجهة لإنجاز البرامج الوطنية للبحث ذات الأولوية منذ سنة 1998، على اعتبار أن كل

مشروع يتطلب في المتوسط ثلاثة (03) باحثين، و يبين الجدول الموالي المعد على أساس ما سبق العدد الإجمالي للباحثين المكون من باحثين يمارسون نشاطهم بصفة دائمة، وباحثين بصفة جزئية، والواجب تعبئتهم لتنفيذ برامج البحث الوطنية خلال المخطط الخماسي (98-2002) وهو (15915) باحثا، من بينهم (11994) يعملون بصفة جزئية.

الجدول (4) يوضح: عدد الباحثين الذين يتم تعبئتهم خلال المخطط الخماسي (1998-2002)

السنوات / صفة الباحثين	1996	1998	1999	2000	2001	2002
بصفة جزئية	3870	5096	6840	8540	10283	11994
بصفة دائمة	1914	2314	2714	3114	3516	3921
المجموع	5784	7410	9554	11654	13799	15915
التطور بالنسبة المئوية	-	%28,11	%28,9	%21,4	%18,4	%15,3

المصدر: الجريدة الرسمية، 1998، العدد 62، 43.

وحسب المعطيات الإحصائية الواردة إلى غاية نهاية سنة 1999 تؤكد على أن النشاطات المتعلقة بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي منحصرة في 15 دائرة وزارية وتمارس في 138 مؤسسة للبحث بصفة مركز أو وحدة أو محطة، كما يقدر عدد الأشخاص القائمين بهذه الأبحاث بـ: (10485) باحث، 53 يشتغلون بالبحث أي (5575) باحث، و76% من الباحثين ينتمون لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، لكن جل هؤلاء الباحثين غير مندمجين إلا قليلا...إن لم يكونوا غير مندمجين إطلاقا في المشاريع الوطنية للبحث. (**المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق،ص. 16**).

وبمقارنة الإحصائيات المسجلة بالأرقام التي وضعتها التوقعات في البرنامج الخماسي نلاحظ عدم تناسب بين ما هو مسجل في الواقع، وما أتى به المخطط الخماسي سواء من حيث عدد المشاريع أو من حيث عدد الباحثين، فإعداد مشاريع البحث وعدد الباحثين هم دون مستوى التوقعات؛ الأمر الذي قد يعيق تحقيق الأهداف الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وما يؤكد وجود اختلال في التطابق بين الخطاب الرسمي وما يجري العمل به في الواقع هو عدم إندماج نسبة كبيرة من باحثي مؤسسات التعليم والتكوين العاليين في مشاريع البرامج الوطنية للبحث، والتساؤل الذي يمكن إثارته هنا: ما هي أسباب هذا الإختلال ؟ طالما

أن الدولة –حسب القوانين المنصوص عليها في المخطط- وفرت الإمكانيات اللازمة للبحث والباحثين ورفعت من نسبة الإنفاق الحكومي.؟

3-انجازات القانون الخماسي: تطلب القانون التوجيهي و البرنامج الخماسي حول البحث العلمي و التطوير التكنولوجي إصدار و تطبيق خمسة مراسيم تنفيذية متعلقة بتنظيم و سير اللجان القطاعية و المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي و التكنولوجي ، و وحدات البحث العلمي و مخابر البحث العلمي و مدونات النفقات المخصصة للبحث العلمي و الموضوع تحت المراقب البعدية .

التطبيق لهذا القانون سمح بتطبيق نتائج هامة ، سواء على المستوى الكمي أو النوعي و يعود ذلك إلى توفير شروط بحث علمي أفضل كالتجهيزات و التوثيق و إمكانيات التنقل و السفر بالنسبة للباحثين و غيرها من تحسين في الظروف ، كما أن منحة البحث العلمي قدتم زيادتها بقدر معتبر مقارنة بما كانت عليه في السابق و بالتالي أصبح التحفيز على البحث حقيقة ملموسة كان لها انعكاساتها و التي من بينها ما يلي :

1- تم بالفعل إعداد و تطبيق سبعة و عشرون (27) برنامج بحث علمي و طني من بين الثلاثين (30) مخططا قد تم تحقيقه بنسبة 90% و هي نسبة انجاز مرتفعة جدا.

2- تنصيب واحد وعشرين (21) لجنة قطاعية و ذلك من بين سبع و عشرين(27) دائرة وزارية كانت معنية حسب البرنامج الخماسي. **(صابة محمد الشريف،مرجع سابق ، ص.156)**

3- تم اعتماد ست مائة و تسعة و ثلاثين (639) مخبر بحث علمي الى غاية تاريخ ماي 2007، أي تاريخ إصدار التقرير العام المتضمن التعديلات و التتميمات الخاصة بالقانون 98-11.

4- إضفاء طابع المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي و التكنولوجي على ست عشرة (16) مركز بحث.

5- تم إنشاء وحدتي بحث (2).

6- تنصيب الوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث العلمي و التطوير التكنولوجي و هي بكل تأكيد ذات أهمية بالغة ، خاصة في ظل القانون - برنامج ،إذ أن تقييم أنشطة البحث العلمي تقييما

دقيقا يعتبر من أهم الشروط الواجب توفرها لممارسة الرقابة البعدية ، أي مدى تحقيق الأهداف.

7- إنشاء فرع واحد(1) ذي طابع اقتصادي لدى المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي و التكنولوجي

8- تنصيب المجالس العلمية و مجالس الإدارة لدى المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي و التكنولوجي ، وهي تضطلع بدور هام جدا فيما يخص الموافقة على مشاريع البحث العلمي التي يتم اقتراحها من قبل الباحثين أنفسهم على هيئة المداولة .

9- بفضل تعبئة الموارد البشرية ، و التجهيزات و التسهيلات المتعلقة بها تم إشراك اثني عشر ألف (12000) أستاذ جامعي باحث، و ألف و خمسمائة 1500 باحث دائم من بين المجموع الكلي الذي حدده القانون 98-11 و المقدر بستة عشر ألف 16000.

صحيح أن هذا العدد مقارنة بما هو في بلدان أخرى مثل البلدان الرأسمالية المتقدمة و البلدان الناشئة غير كبير ، لكن يمكن القول أن القانون 98-11أسهم في تعبئة الموارد البشرية و حقق قفزة كبيرة.

10- خلال الفترة التي طبق فيها القانون، تم بالفعل انجاز هياكل قاعدية هامة منها تلك المتعلقة بتكنولوجيات الإعلام و الاتصال ، وتكنولوجيا الفضاء ، والبيو تكنولوجيا ، و الطاقات المتجددة و الصحة و الزراعة و التغذية و المجتمع و السكان . كذلك تم انجاز هياكل معتبرة جدا فيما يخص العلوم الإنسانية و الاجتماعية. أما الجوانب التمويلية فقد تحسن هو الآخر بحيث ازدادت الاعتمادات المخصصة لتمويل أنشطة البحث العلمي و التطوير التكنولوجي زيادة ملحوظة (**نفس المرجع ،ص.ص 156-157).**

إن القانون رقم 98-11 نص على تخصيص 79 مليار د.ج لانجاز هياكل قاعدية ضخمة لأغراض البحث العلمي و التطوير التكنولوجي ، إلا أنه سجل تأخر كبير في انجاز عدد منها، غير أن البرنامج الثلاثي لدعم الإنعاش الاقتصادي 2001-2004 قد عالج إلى حد ما هذا التأخر .

أكد وزير التعليم العالي والبحث العلمي" رشيد حراوبية"،".. أن قدرات التمويل لمؤسسات البحث العلمي لم تبلغ المستوى المقدر بـ1 بالمائة من الناتج الداخلي الخام، إلاّ أن

ذلك لم يمنع من تحقيق نتائج هامة قياسا بما كان عليه الوضع قبل سنة 1998، وذلك باعتماد برمجة وطنية في مجال البحث العلمي..." وخلال الندوة الوطنية الخاصة بمناقشة قانون البحث العلمي والتطوير التكنولوجي أكد:"... أن هذه البرمجة سمحت بإعداد وتطبيق 27 برنامجا وطنيا للبحث من ضمن 30 بحثا مسجلا ، وإنشاء 21 لجنة قطاعية تابعة لـ27 وزارة معنية بالبحث .واعتماد 597 بحث علمي على مستوى مؤسسات التعليم العالي وإشراك 12 ألف أستاذ وباحث و1500 باحث دائم بعملية البحث...".

تندرج الندوة الوطنية، في إطار إثراء المشروع التمهيدي للقانون التوجيهي والبرمجي للبحث العلمي والتطور التكنولوجي للفترة الممتدة من 2006 حتى 2010 تنفيذا للاستشارة الوطنية للجامعيين والعلميين .وتتوخى الندوة أيضا إعداد إطار قانوني للبحث العلمي وإنشاء آليات لتنفيذ نتائج البحوث المتوصل إليها على أن تكون البداية، بإنشاء هيئة وطنية دائمة للبحث العلمي تسهر على تنفيذ توصيات المجلس الوطني للبحث العلمي الذي يرأسه رئيس الحكومة.

على الرغم من أن هذه الأرقام شهدت تطورا، إلا أن ذلك أبعد ما يكون عن احتياجات القطاع في مجال الاستفادة من الكفاءات العلمية قياسا بما هو موجود بالدول المتقدمة كما هو حال الولايات المتحدة الأمريكية التي تحصي، نحو مليون باحث. و في إطار علاقة البحث العلمي بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي دعا و زير العليم العالي و البحث العلمي إلى :" ...ضرورة أن تراعي البرامج الوطنية الانشغالات الملحة للمجتمع ليتحول البحث العلمي للنشاط المكمّل إلى أداة ضرورية للتطوّر الاقتصادي والتكنولوجي للبلاد..". وتهدف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى".. تكوين والاستفادة من خدمات نحو 28 ألف باحث جامعي وأربعة آلاف باحث دائم في آفاق سنة 2010 ما يمثل 75 بالمائة من مجموع الأساتذة العاملين بالقطاع. ..و تجسيد هذا المشروع يتطلب بالأساس توضيح الإطار القانوني له بالإضافة إلى توفير الموارد المالية اللازمة، مع أن مركز التكنولوجيات المتقدمة بالوزارة اقترح رصد غلاف مالي قدره 191 مليار دينار كميزانية للقطاع.(**ع. سنوسي ، جريدة الخبر، العدد 4517، يوم 2005/10/4)**

وفيما يخص الانجازات العلمية خلال هذه الفترة فقد قدّر وزير التعليم العالي والبحث العلمي"رشيد حراوبية":"... أن البرنامج الوطني للبحث العلمي تمكّن خلال الفترة الممتدة بين سنتي 1998 و2007 من تنفيذ 27 مشروع بحث من ضمن 30 تم اعتمادها، ومنح ما لا

يقل عن 15 ألف شهادة ماجستير وحوالي خمسة آلاف شهادة دكتوراه، إضافة على نشر ما يفوق خمسة آلاف بحث (**جريدة الخبر،العدد 5301، يوم 2008 /4/21**)

خامسا: الأهداف الوطنية من إنشاء مخابر البحث بالجامعة الجزائرية .

لقد نصت المادة التاسعة عشر (19) من القانون السابق، "على إنشاء مخابر ومصالح بحث داخل مؤسسات التعليم والتكوين العاليين أو مشتركة، أو في إطار المؤسسات العمومية تتمتع بالاستقلال في التسيير والمراقبة المالية البعدية" وفعليا وفي إطار المنظور الجديد والنظرة المتفتحة لأسباب الرقي والتقدم العلمي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي نشأت مؤسسات علمية جديدة في مختلف العلوم والتكنولوجيا تدعى مخابر البحث.

إن تحديد قواعد إنشاء مخبر بحث جاءت وفق المرسوم التنفيذي رقم 99- 244 المؤرخ في31 أكتوبر 1999 الذي حدد إنشاء مخبر البحث الخاص أو المشترك. والمنشأ داخل مؤسسات التعليم والتكوين العاليين وكذا المؤسسات العمومية الأخرى، ويتم إنشاؤه وفقا لأهمية نشاطات البحث بالنسبة لحاجات التنمية الإجتماعية والإقتصادية والثقافية والعلمية والتكنولوجية، وكذا بحسب نوعية وحجم القدرات العلمية والتقنية والوسائل المادية والمالية المتوفرة، ويتكون من فرق بحث مهمتها تنفيذ مشروع أو عدة مشاريع بحث تدخل في إطار برنامج البحث. (**الجريدة الرسمية، 1999، العدد 77، 6-8**).

1 -تطور عدد مخابر البحث.

بالنسبة لعدد مخابر البحث فقد تم إنجاز 453 مخبرا للبحث في جويلية 2000 وفيفري2001، ضمن مؤسسات التعليم والتكوين العاليين ومخبرا واحدا تابعا لوزارة الشبيبة والرياضة. (**مديرية تنسيق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، 2001:** <http// www.mesrs.edu.dz/ar/index-ar.htm>:). وارتفع العدد ليصل إلى اعتماد ست مائة و تسعة و ثلاثين (639) مخبر بحث علمي إلى غاية تاريخ ماي 2007، أي تاريخ إصدار التقرير العام المتضمن التعديلات و التتميمات الخاصة بالقانون 98-11.(**صابة محمد الشريف، مرجع سابق، ص،156**) و الى غاية 2010 تضم شبكة البحث العلمي 648 مخبرا بالمؤسسات الجامعية الوطنية من بينها أربعة تنتمي إلى قطاعات أخرى.

إن دور فرق و مخابر البحث لا يجب أن يتوقف على الاضطلاع بمهام البحث العلمي فحسب بل كذلك الإشراف على تدريب الباحثين الشباب الجدد، بمعنى تأهيلهم لممارسة البحث . إن هذه الفكرة لهي على جانب كبير من الأهمية لان الباحثين بما فيهم أولئك الذين تلقوا

تعليمهم و تكوينهم العالي في المؤسسات الجامعية الأجنبية عادة ما يقومون بتحضير أطروحات و رسائل لا علاقة لها باحتياجات بلدانهم ، و بالتالي فهم كباحثين في طور التكوين يحتاجون إلى فرق و مخابر تؤهلهم .و يمكن القول بأن العديد من العديد من البلدان النامية تتوفر على أعداد هائلة من الباحثين و المخابر و اعتمادات مالية معتبرة ، و بالمقارنة مع مثيلاتها في البلدان المتقدمة قد تبدو ضعيفة . لكن العبرة ليس في الكم الضخم و إنما في النتائج و الأهداف التي تحققها **(نفس المرجع ، ص,147).**

2 -أهم الانتقادات الموجهة لسير مخابر البحث على المستوى الوطني.

رغم النتائج الرقمية التي حققها القانون المسطر للبحث العلمي فقد صادف تسيير مخابر البحث على المستوى الوطني جملة من المعوقات ،و وتشير الإحصائيات التي قدمها المدير العام للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي بأن 40 بالمائة من تجهيزات مخابر البحث العلمي على المستوى الوطني التي كلفت 6 ملايير دج معطلة، و10 بالمائة منها غير مركبة، بسبب الفوضى العارمة في التعامل مع ممولين غير مؤهلين. (**جريدة الخبر، العدد 5529، يوم 2009/1/19)** الأمر الذي يفرض تشكيل لجان مراقبة لسير تسهيل ظروف البحث ،.فاذا كانت المطالبات في عقود مضت تركز على رفع الميزانية لدعم البحث العلمي ،تطرح اليوم إشكالية كيفية ترشيد و عقلنة صرف الميزانية.

كما ظهرت أيضا مطالبات خلقت نوع من الاضطراب في الوسط الجامعي العلمي حيث طالب الباحثون الجامعيون بتقليص عدد المنخرطين في المخبر الواحد والمحدد ب12 باحثا إلى 8 .كما نبهوا إلى ضرورة إجراء تعديلات على النصوص منها جعل منحة الامتياز العلمي ثابتة بقيمة 150 مليون سنتيم تمنح للباحث لفترة سنة . **(جريدة الخبر ، العدد 5551، يوم 2009/2/14).**

أيضا ظهرت انتقادات فيما يخص تسيير ميزانية مخابر البحث تؤكدأن أموال الصندوق الوطني للبحث العلمي التي تصل إلى حوالي 100 مليار ضمن البرنامج الخماسي (2008 -2012) لا تزال أسيرة التسيير الإداري من طرف الوصاية ، بحيث توجه هذه الأموال إلى 600 مخبر جامعي غير قادر على ترشيد استهلاك تلك الأموال التي ترصدها الدولة بداية كل سنة بحوالي 25 مليار دينار. **(جريدة الخبر ، العدد رقم 5650 ، يوم 2009/5/28)**

3 -التعاون الدولي في إطار البحث العلمي:

و بصدد تشجيع برامج البحث العلمي جاء التأكيد على ضرورة تشجيع برامج البحث العلمي الدولية أي المختلطة بهدف تمكين الباحثين الشباب من كسب الخبرة من الباحثين الأجانب ، وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة الاستعانة بالباحثين المواطنين العاملين في الخارج و لا سيما المقيمين بالبلدان المتقدمة. **(صابة محمد الشريف،مرجع سابق ،ص.148).**

في هذا الإطار أكد السفير الفرنسي خلال اجتماع المجلس الأعلى للجامعات والبحث العلمي الجزائري الفرنسي أن المؤسسات العلمية الجامعية في فرنسا مستعدة لدعم الخبرات الجزائرية في طريق الحد من هجرة الأدمغة نحو الخارج ،وخصص المجلس الأعلى للجامعات والبحث العلمي الجزائري الفرنسي اجتماعه الثالث لبحث ترقية البحث العلمي وتحسين أداء الجامعة في إرساء النظام الجديد (ل.م.د) ؛ حيث أبدى الفريق الفرنسي الممثل في الاجتماع استعداده لدعم الجزائر**(م. عبد القدوس ، ، جريدة الخبر،:يوم 2005/4/19).**

سادسا: البرنامج الخماسي للبحث العلمي (2008- 2012).

بعد تحقيق انجازات على مستوى تطبيق القانون رقم 98-11 الذي وضع تنظيم هيكلي وقاعدة قانونية لدعم تسيير البحث العلمي من المركز إلى القاعدة ،و بعد تقويم نتائج التطبيق بادرت السلطة المركزية إلى برمجة خماسية ثانية تشمل التخطيط للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي على مدى الفترة الممتدة من (2008 إلى 2012) تركز دائما على علاقة البحث بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي. فصدرقانون رقم 08-05 مؤرخ في 23 فبراير 2008 يعدل ويتمم القانون رقم 98-11 المؤرخ 22 غشت 1998 و المتضمن القانون التوجيهي و البرنامج الخماسي حول البحث العلمي و التطوير التكنولوجي 1998-2002 .وحسب المادة(2).تعوض كل إحالة للفترة الخماسية 1998-2002 بالفترة الخماسية 2008-2012 .ويهدف البحث العلمي و التطوير التكنولوجي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية والعلمية و التكنولوجية للبلاد .و تتمثل الأهداف الأساسية للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي المقررة في العشرية القادمة خصوصا فيما يلي :

التنمية الفلاحية و الغابية وتنمية المساحات الطبيعية و الريفية وتنمية الصيد البحري .و تطوير الهياكل القاعدية ، وكذا البحث المعمق في ذاكرة وتاريخ المقاومة الشعبية ، تطوير صناعة الأغذية ، ترقية السكن، التطوير الصناعي ، تطوير وسائل النقل ، تطوير منظومة التربية و

التعليم والتكوين ، ترقية الصحة ، ترقية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، ترقية نوعية الإنتاج الوطني.. و غيرها .ينشا جهاز وطني مدير دائم يكلف بتنفيذ السياسة الوطنية للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي في إطار جماعي ومشترك بين القطاعات حسب المادة السابعة(07)

وجاءت- المادة الثامنة(08) - تنص عن إنشاء مجلس وطني لتقييم البحث العلمي و التطوير التكنولوجي ، يكلف بالتقييم الاستراتيجي للسياسة الوطنية للبحث وخياراتها ونتائجها و كذا بإعداد آليات التقييم.(**الجريدة الرسمية ، العدد 10، 2008، ص ص 05-07)** وختم هذا القانون بتقرير عن نسبة تقدم أعمال البحث العلمي المبرمجة خلال البرنامج الخماسي 1998-2002 .

لا تزال الجزائر تسجل سنويا نزيفا كبيرا في مجال هجرة الأدمغة، إذ تشير التقارير الدولية، فضلا عن المعطيات المقدمة من قبل هيئات جزائرية مثل النقابة الوطنية للباحثين بأن الجزائر فقدت خلال عشرية أكثر من 45 ألف باحث و متخصص و أنها تفقد متوسط 4 باحثين و خبراء في الشهر.

إذا كانت الجزائر، حسب تقديرات النقابة الوطنية للباحثين، تضم أكثر من 11 ألف باحث منهم 2500 باحث متخصص و دائم فإن المتوسط الحالي في هذا المجال لا يزال في الجزائر متواضعا لعدة أسباب من بينها غياب التحفيزات و غياب الإطار الملائم للبحث و الابتكار و الاختراع .

فالجزائر حسب آخر التقديرات المتوفرة سجلت نسبة تقارب 236 باحثا و متخصصا لكل مليون ساكن و هي نسبة تظل حسب المقاييس المعتمدة من قبل اليونسكو متواضعة إذ يقدر المتوسط الأدنى بالنسبة للمنظمة الدولية بـ 600 باحث و عالم و متخصص و للمقارنة فإن تونس تسجل 540 باحث و عالم و متخصص لمليون ساكن، بينما تسجل الولايات المتحدة أكثر من 2000 عالم و باحث لكل مليون ساكن و حوالي 1500 في الدول الأوروبية الغربية.

و في ظل غياب الأطر العلمية و المناخ المناسب للبحث في الجزائر فإن نزيفا كبيرا تعرفه الكفاءات الجزائرية و الأدمغة التي تهاجر إلى خمس دول رئيسية بالأساس هي فرنسا و ألمانيا و بريطانيا و الولايات المتحدة و كندا .و هي الدول التي تستقبل لحد الآن النسبة الكبيرة من الكفاءات العلمية الجزائرية لتأتي بعدها دول أوروبا الجنوبية الأخرى إسبانيا و إيطاليا فضلا عن سويسرا ، حيث يجد الباحثون و العلماء الجزائريون كل التسهيلات والظروف الاجتماعية و المهنية و المنشآت والهياكل .

وعليه وجهت الكثير من الانتقادات بأن هذا يعود لعدم إصدار تشريعات و قوانين جديدة، على غرار قانون 1998 المتعلق بالتوجيه و برنامج البحث العلمي و جعله من الأولويات. إذ لم يكن له آثرا كبيرا بالنظر لمحدودية التدابير الفعلية ميدانيا. إذ تظل الجزائر بعيدة عن المقاييس الدولية المعتمدة في هذا المجال من حيث غياب المخابر و الهياكل العلمية و تجهيزاتها فضلا عن المناخ العام المحيط بالبحث العلمي و التكنولوجي، بما في ذلك تسجيل براءات الإختراع .و السبب يعود إلى التأخر المسجل على مستوى إخراج القانون الخاص بالباحث المجمد منذ 1996 . **(ص· حفيظ ، جريدة الخبر ، العدد 4230، يوم 2004/10/30)**

ولضبط وتحديد مهام الباحثين الدائمين صدر مرسوم تنفيذي رقم 08-131 مؤرخ في 3 مايو 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالباحث الدائم . يمارس الباحثون الدائمون الذين يمارسون نشاط البحث العلمي و التطوير التكنولوجي في المؤسسات العمومية العلمية و التكنولوجية ، و يضمن الباحثون الدائمون نشاطات البحث العلمي و التطوير التكنولوجي و يتعين عليهم :

- العمل على زيادة قدرات فهم العلوم و التكنولوجيات و التحكم فيها و تحويلها و تطبيقها في جميع قطاعات النشاطات .
- المساهمة في إعداد و إنماء المعارف العلمية.
- ضمان تثمين نتائج البحث .
- المساهمة في تحسين المنظومة التربوية و التعليمية و التكوينية. و تنص مواد هذا القانون على أن الإدارة تمنح الباحث الدائم تكوين متواصل بصفة دائمة بهدف تحسين مستواه و تحيين معارفه العلمية ، ويخضع كذلك لتقييم متواصل و دوري من طرف الهيئات العلمية المؤهلة وفق معايير علمية و موضوعية معدة من قبل لجنة وطنية مختصة بالتقييم.(**الجريدة الرسمية ، العدد 23 ،2008، ص ص 28-36).**

كما أن القانون المعدل قد نص من جديد أن تكون الفترة 2007-2011 فترة انجاز الهياكل القاعدية الكبرى للبحث العلمي التطوير التكنولوجي ، وهي ضرورية لديمومة و استمرار البحث العلمي ، و ينص القانون على الهياكل التي يجب انجازها و هي :

- مجموعات المخابر التي ينتظر أن يبلغ عددها 1000 بحلول عام 2011 بحيث تكون مجهزة بالمعدات اللازمة لتنفيذ برامج البحث العلمي .

ـ انجاز مراكز البحث المجهزة هي الأخرى بالمعدات الضرورية لانجاز برامج البحث في مجالات دقيقة محددة وهي كثيرة .

ـ انجاز الأقطاب العلمية للتميز داخل الجامعات الكبرى، بحيث تخصص لها كل ما تحتاج إليه من إمكانيات مادية لتكون فعلا قطبا متميزا يعوّل عليه.

ـ إنشاء الأقطاب التقنية، حيث يجمع الموقع نفسه ما بين مراكز البحث العلمي و التطوير التكنولوجي و الصناعات المعنية بالتخصص.

من المقرر أن يتم انجاز هياكل قاعدية كبرى في المجالات النووية و الفضائية و العلوم الأساسية و غيرها ، نظرا لكبرها و ضخامة الاستثمارات التي تتطلبها فإنها تكون عبارة عن أقطاب وطنية، الأمر الذي يمكن أن يعطي نفسا قوية للبحث العلمي بالجزائر**(صابة محمد الشريف، مرجع سابق،ص ص.166-167) .**

1 -الإنتاج العلمي بالجزائر عام 2008.

تؤكد دراسة للباحث "علي الكنز " التي صدرت في العدد الأول من المجلة الإفريقية للكتاب، أن من الأسباب التي تدفع إلى الهجرة في وسط الباحثين والإطارات، أن الباحثين يعملون في بلدانهم الأصلية خمس ساعات إضافية فوق دوامهم الرسمي، لغرض تحسين دخلهم الذي يبقى دون المستوى مقارنة بالأبحاث التي توكل إليهم في الجامعات ومراكز البحث المتخصصة. وتخصص هذه الساعات الإضافية لبعض الأعمال الجانبية مثل الاستشارات الفنية للمؤسسات الخاصة، وحتى بعض الأعمال الأخرى التي ليس لها علاقة بتخصص الباحث . واكد الباحث أن عددا قليلا من الدول مثل مصر وتونس والمغرب، استطاعت أن تطور البحث في جامعاتها ومراكزها المتخصصة. وقد اعتمدت هذه النماذج في ذلك على أمرين:

1 ـ الحضور القوي للدولة في أهم الجامعات ومراكز البحث.

2 ـ الطلب المتزايد من طرف المؤسسات المنتجة على البحوث التي ينتجها الباحثون في هذه المراكز. وما عدا هذه النماذج يعتبر الباحث أن ما تبقى من الدول لم تتمكن حتى الآن من توفير الجو المناسب للباحثين **(م. بوزانة، جريدة الخبر، يوم 2005/4/12)**

و النتائج تشير أن الجامعة الجزائرية مصنّفة في الفئة الثالثة، حيث تنتج رفقة 42 دولة إفريقية أخرى 25 بالمائة من الإنتاج العلمي الإفريقي فقط، في حين تنتج الفئة الأولى المشكلة

من دولتي مصر وجنوب إفريقيا لوحدهما 49 بالمائة من المنتوج العلمي لكل القارة (**جريدة الخبر، العدد 5634، يوم 2009/5/12**).

1-1 مشاريع البحث في طور الانجاز عام 2008.

وبتتبع المشاريع في طور الانجاز حسب التخصصات المسجلة سنة 2008 يتبين أن هناك تباين من خلال عدد الأبحاث حسب التخصصات ، حيث تبلغ أكبر نسبة للتخصصات العلمية و التتقنية13.07% للهندسة الاليكترونية والعلوم الطبيعية 12.22 **%و الفيزياء 11.37 %** نسبة الهندسة الميكانيكية 6.74 **%** و علوم الأرض 6.26 **%** . فين تنخفض النسب بنسبة ضئيلة جدا في الآداب و العلوم الإنسانية والاجتماعية حيث تبلغ نسبة الأبحاث في الأدب و اللغات الأجنبية 5.73 **%**،علوم النفس و التربية بنسبة 3.96 **%**، العلوم القانونية بنسبة1.22 **%**، علم الاجتماع بنسبة 1.70**%**،علوم الإعلام 0.31**%**.

أما فيما بخص توزيع هذه الأبحاث عبر التراب الوطني فتبين الإحصائيات أن نسبة مشاريع البحث في طور الانجاز بلغت أكبر نسبة في ناحية الشرق بنسبة 44.49 % ،في حين بلغت في ناحية الوسط بنسبة 29.37 %، و مثلت نسبة 25.94 % بناحية الغرب.و يمكن تفسير هذا أن معظم الجامعات التي تتمركز في الشرق يرجع تأسيسها الى فترة زمنية أطول من بعض الجامعات التي تنتمي إلى الوسط و الغرب الجزائري. **(مشاريع البحث التكويني (ل.و.ت.م.ب.ج) سنة 2008).**

وينعكس هذا التباين على أن الأهداف الوطنية من سياسة الإصلاحات السابقة (إصلاح 1971و الخريطة الجامعية1984 انعكست على هيئة التدريس التي يشكل معظمها خريجوا الجامعة الجزائرية وهم ثمرة هذه الإصلاحات . كذلك لا تزال التخصصات العلمية بالجامعة الجزائرية تحتل الصدارة منذ عقد السبعينات سواء من حيث الاستيعاب الطلابي أو من حيث السيطرة على الأبحاث ،و بقيت العلوم الإنسانية و الاجتماعية في نفس المرتبة سواء من حيث الاستقطاب الطلابي ،أو من حيث الأبحاث العلمية.و نبقى نتساءل طالما تنص الإصلاحات على التعديل و التحيين من أجل تقليص الفجوة بين مؤسسات التعليم العالي و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي و في نفس الوقت تبين الحصيلة أن الجامعة تحتفظ و تعمل بنفس أهدافها التي وضعت منذ عقد السبعينات و المتمثلة في تشجيع التخصصات العلمية و

التكنولوجية على حساب تهميش العلوم الأخرى .نتساءل هل معطيات المجتمع بقيت نفسها؟، وهل التوجهات التنموية التي كانت سائدة من قبل ظلت نفسها؟. و هل التحولات العالمية ظلت نفسها.؟

2-1 المنشورات العلمية:

جاءت الإحصائيات المسجلة عام *2008* تبين أن المنتوج العلمي الجزائري تجسد فقط في المنشورات الدولية التي بلغت *3046* وقدرت المنشورات الوطنية *1099* منشور، وصنفت كذلك الملتقيات كرقم يضاف إلى الإنتاج العلمي حيث بلغت نسبة الملتقيات الدوليةبـ *5039* ملتقى و*3054* ملتقى وطني. لكن يمكن القول أيضا أن الملتقيات هي منشورات ، و نتساءل عن دور هذه المنشورات و أثرها في خدمة المجتمع الجزائري .

2 -معوقات البحث العلمي الجامعي .

- إن عدد المؤسسات الاقتصادية التي تمارس أنشطة بحثية أو تتعاقد مع جهات علمية لمعالجة مشاكلها و تطوير منتوجها قليل جدا مقارنة بالبلدان المتقدمة (صابة محمد الشريف،مرجع سابق ،ص 150).

ـ إلى غاية نهاية عقد التسعينات ظلت مكونات البحث الجامعي (التكوين ما بعد التدرج، التعاون العلمي الدولي، تكوين في الخارج تنمو بصورة مستقلة دون ترابط و أهداف مشتركة **(المجلس الأعلى للتربية،مرجع سابق،ص.43).**

- منحت مختلف مخططات البحث البنيات التحتية و التجهيزات لقطاع البحث دونما صلة وثيقة بمخططات بحث حقيقية .**(المجلس الأعلى للتربية،مرجع سابق، ص. 43).**
- إن مسألة تطوير آفاق تطوير البحث الجامعي ترتبط بإشكالية إزالة العوامل الضاغطة المتعلقة بطرق التسيير الإداري و المالي و طبيعة القروض الممنوحة و مختلف الجوانب التنظيمية، لكي يوفّى البحث الجامعي الأهداف الإستراتيجية. **(نفس المرجع، ص.44).**
- رغم تطور البحث في الجزائر نحو إنتاج المعرفة العلمية بقي ينحصر في الجامعة بعيدا عن الواقع، ولم يستغل من قبل النسيج الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي و لم يتجه نحو العالم الاقتصادي كعنصر أساسي لسياسة التنمية في البلاد **(جمال معتوق " قراءة نقدية لأزمة التعليم العالي بالجزائر"،2006، ص.26).**
- و في دراسة ميدانية حول البحث العلمي بالجامعة الجزائرية أجاب أغلب المبحوثين حول السؤال المتعلق بوجود أو عدم جود بحث علمي داخل الجامعة الجزائرية، بأنه لا يوجد

بحث علمي داخل الجامعة الجزائرية بنسبة 75 **%**، بينما الذين يرون العكس فقدرت نسبتهم بـ 25 **%.**

وحول تفسيراتهم بعدم وجود بحث جامعي يؤكدون:

- وجود فرق ومخابر ليس من أجل البحث العلمي ، بل من أجل الحصول على المنح و بعض الامتيازات المادية و المعنوية.
- لا توجد رقابة و متابعة لنوعية الأعمال المنجزة من طرف المخابر أو فرق البحث.

كذلك الأغلبية يتساءلون حول قيمة الأعمال المنجزة و مجال استغلالها من عدمه **(نفس المرجع ، ص.35).**

ـ ضعف العلاقة بين الجامعة و قطاعات التنمية الأخرى " الصناعة و الفلاحة" و يظهر ذلك من خلال الانطباع الموجود في الجامعة بأن المؤسسات الصناعية و غيرها لا تثق كثيرا في الأبحاث الجامعية، وغير مقتنعة بفائدتها في الوقت الذي يشعر فيه المسئولون و رجال الأعمال في القطاع الصناعي و غيره بأن الجامعات لا تهتم بإجراء بحوث تطبيقية تعالج الإنتاج أو تحل مشكلات عملية.

ـ ضعف قاعدة المعلومات في المراكز البحثية و المختبرات العلمية **(لحرش موسى ، 2006 ،ص.153)**

ـ بالرغم من قلة إنتاج المعرفة في المجتمع الجزائري التي تتم في مؤسسات البحث و التطوير يبقى الجزء الأكبر منها إن لم نقل كلها غير مكتمل من حيث الوصول إلى حيز الاستثمار و مرد ذلك إلى طبيعة النظام الاقتصادي الجزائري ، ونمط المشروعات التقليدية التي تؤطره .و من أهم المعوقات التي تحول دون السير الحسن لمسار البحث العلمي و منه إنتاج المعرفة في المجتمع الجزائري ما يلي:

أولا: البنية الاقتصادية و الاجتماعية و العقلية الجزائرية حائل دون إنتاج المعرفة. و هذه الأخيرة كثيرا ما ارتبطت في الذهنية الجزائرية بدور حاسم للخبرة الأجنبية .

ثانيا :عدم وجود منهجية واضحة لمسيرة البحث العلمي لكي يتم الالتزام بها إداريا و علميا.

ثالثا: عدم جود نظام مالي واضح خاص بالبحث العلمي و العاملين فيه.

رابعا: الهرمية البيروقراطية المفرطة في مؤسسات البحث العلمي ، حيث يتجه الولاء في هذه الأخيرة للإدارة بديلا عن الكفاءة العلمية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

اصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة

دراسة ميدانية على مستوى أقسام علم الاجتماع في بعض جامعات الشرق الجزائري.

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع - تنمية

إعداد الطالبة
خينش دليلة

إشراف الأستاذ الدكتور
دبلة عبد العالي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د سلاطنية بلقاسم	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
أ.د دبلة عبد العالي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا و مقررا
أ.د زمام نور الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
أ.د معتوق جمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة	عضوا مناقشا
أ.د عوفي مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا مناقشا
أ.د رتيمي فضيل	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2010 /2011 م

إهداء

إلـى روح والـدي

الـطـاهـرة . .

شكر وتقدير

أما الشكر فلله رب العالمين الذي خلق وهدى وسدد الخطى ليخرج هذا العمل بعون وتوفيق منه فلله الحمد والمنة من المبتدى إلى المنتهى.
ويسعدني أن توجه بالشكر الجزيل إلى

الأستاذين القديرين:

الأستاذ الدكتور/ **دبلة عبد العالي**
الذي أشرف على هذا البحث
ولم يبخل علينا بنصائحه ومعلوماته وتوجيهاته القيمة.
الأستاذ الدكتور/**علي أحمد مدكور**
من جامعة القاهرة
الذي دعمنا بآرائه و توجيهاته أثناء فترة التربص طويل المدى.
..و **شكر خاص** للأساتذة الأفاضل على كل ما قدموه لي من دعم علمي و معنوي:

الأستاذ الدكتور:**بلقاسم سلاطنية.**
الأستاذ الدكتور:**زمام نورالدين.**
الأستاذ الدكتور:**عوفي مصطفى.**
الأستاذ الدكتور: **معتوق جمال.**
الأستاذ الدكتور: **هيثم الطوخي.**

فأدام الله عزهم جميعا وزادهم علما.

فهرس المحتويات

الصفحة

مقدمـــــة.....(أ- ث)

الفصل الأول: الإطار التصوري للدراسة

1 تحديد الإشكالية 6

2 تساؤلات الدراسة.....9

3 حدود البحث 9

4 أهمية البحث.....10

5 أسباب اختيار الموضوع.....10

6 تحديد المفاهيم الأساسية.....11

7 الدراسات السابقــة.....20

الفصل الثاني: وضعية التعليم العالي ومؤسسات البحث العلمي خلال السنوات الأولى من الاستقلال

أولا: واقع الجامعة الجزائرية غداة الاستقلال. **42**

ثانيا: نشأة علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية.....**45**

ثالثا: وضعية البحث العلمي خلال عقد الستينات **47**

رابعا: تحليل مدى انعكاس تبعية الجامعة و منظمات البحث الجزائرية للنموذج الموروث من المستعمر الفرنسي.....**50**

الفصل الثالث: إصلاح الجامعة(1971) والبحث العلمي في الجزائر: الأهداف و النتائج.

أولا: البنية الهيكلية لمنظومة التعليم العالي قبيل الإصلاح.....**52**

ثانيـــا: الأهداف الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي 1971.....**57**

ثالثـــا: وضعية العلوم الاجتماعية في ظل تطبيق الإصلاح.....**72**

رابعـــا: نتائج تطبيق مبادئ إصلاح التعليم العالي عام 1971. .....**74**

خامسا: معوقات منظومة التعليم العالي بالجزائر خلال السبعينات **88**

سادسا: البحث العلمي و التنمية خلال عقد السبعينات: النظرية و التطبيق.....**92.**

سابعـا: تحليل مدى انعكاس الاختيار التنموي على توجهات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر **102**

الفصل الرابع: الأهداف الوطنية للإصلاح الجامعي (1984) و سياسة البحث العلمي: النظرية والتطبيق

أولا: المبادئ الوطنية لمنظومة التعليم العالي خلال عقد الثمانينات.....**105**

ثانيـــا:البنية التنظيمية و الهيكلية لقطاع التعليم العالي **108**

ثالثـــا: وضعية العلوم الاجتماعية في ظل تطبيق الخريطة الجامعية.....**119.**

رابعـا: تطور الموارد البشرية بالجامعة الجزائرية خلال عقد الثمانينات.....**120**

خامسا:معوقات منظومة التعليم العالي ما بعد تطبيق الخريطة الجامعية.....**129**

سادسا :الأهداف الوطنية لسياسة البحث العلمي في علاقته بالتنمية خلال الثمانينات.....**133**

سابعا: أهم العوائق التي أدت إلى اختلال البناء التنظيمي لسياسة البحث العلمي بالجزائر. .....;;.....**146**

الفصل الخامس : سياسة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل التحول المجتمعي .

أولا: الظروف الاقتصادية و السياسية للمجتمع الجزائري.....**150**

ثانيـــا:منظومة التعليم العالي خلال عقد التسعينات : الأهداف و النتائج **153**

ثالثـــا:تطور الموارد البشرية بالجامعة الجزائرية.....**161**

رابعا: وضعية العلوم الاجتماعية خلال عقد التسعينات.....**167**

خامسا:معوقات منظومة التعليم العالي خلال عقد التسعينات.....**170**

سادسا: البحث العلمي بالجزائر خلال السنوات (1990- 1998): النظرية و التطبيق.....**180**

الفصل السادس: التنظيم الهيكلي الجديد للمؤسسات الجامعية و السياسة العلمية خلال العقد الأخير:

أولا : القانون التوجيهي للتعليم العالي 1999.....**192**

ثانيـــا:الإطار القانوني المنظم للإصلاح الجديد: نظام (ل.م.د).....**201**

ثالثـــا: تطور الموارد البشرية بالجامعة الجزائرية.....**242**

رابعـــا:البرنامج الخماسي للبحث العلمي (1998- 2002).....**244**

خامسا: الأهداف الوطنية من إنشاء مخابر البحث بالجامعة الجزائرية **253**

سادسا : البرنامج الخماسي للبحث العلمي (2008- 2012).....**255**

الفصل السابع:. تحليل العلاقة بين التكوين البيداغوجي ومتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي في ظل تطبيق الإصلاح الجديد.

أولا :المقاربة النظرية. **263**

ثانيا:الإجراءات الميدانية.....**266**

ثالثا: تحليل مدى تحديث و تحيين البرامج البيداغوجية في علم الاجتماع ـ نظام (ل م د)..... **274**

رابعا: علاقة التكوين في علم الاجتماع بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي في ظل تطبيق نظام (ل م د). **276**

الفصل الثامن: تحليل مدى إسهام إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في تقريب العلاقة بين البحث العلمي الاجتماعي و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي .

أولا: دور مخابر البحث في عملية التكوين الجامعي..... **337**

ثانيا: تحليل علاقة مخابر البحث بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي.....**351**

الفصل التاسع: علاقة الجامعة الجزائرية بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي- علم الاجتماع نموذجا .(عرض و تحليل نتائج المقابلات).

أولا: التعريف بالمبحوثين (تقنية المقابلة)....**358**

ثانيا: البرامج البيداغوجية في علم الاجتماع(ل م د).....**359**

ثالثا: علاقة التكوين و البحث في علم الاجتماع بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي....**379**

نتائج الدراسة.....421

التوصيات و الاقتراحات.....435

خاتمة.....438

قائمة المراجع.....440

الملاحق:.....448

قائمـــــــة المراجـــــــع

/ المراجع الصادرة باللغة العربية:

أ/ الكتـــب:

1. بوفلجة غيات، **التربية والتكوين بالجزائر**. ديوان المطبوعات الجامعية، (د.ط)، الجزائر، 1992.
2. حسن شحاتة، **البحوث العلمية والتربوية-بين النظرية والتطبيق-**. مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة، 2001.
3. جمال معتوق،**علم الاجتماع في الجزائر:من النشأة إلى يومنا هذا**،ط 1، دون كتابة دار نشر،2006.
4. حسن حسين البيلاوي،**سوسيولوجيا الإصلاح التربوي في العالم الثالث**.عالم الكتب،(د.ط)، القاهرة، 1988
5. خيري عزيز، **التجربة الجزائرية في التنمية والتحديث**. مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية. (د.ط)، الأهرام (مصر)، 1978.
6. رابح تركي، **أصول التربية والتعليم**. ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1989.
7. سامي ملحم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة، ط1، 2000.
8. سفير ناجي، **محاولات في التحليل الاجتماعي- التنمية والثقافة-**. ترجمة: م.ع. بن ناصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزء الأول، الجزائر، 1989.
9. صالح صالحي، زواوي موسى، (دور الجامعة والبحث العلمي في تنمية بلدان المغرب العربي). في سلسلة كتب المستقبل العربي، مجموعة من المؤلفين، **الأزمة الجزائرية**. مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 1999.
10. عبد اللطيف بن أشنهو ، **التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط (1962-1980)**. ديوان المطبوعات الجامعية، (د.ط)، الجزائر، 1982.
11. عبد الله محمد عبد الرحمان،**دراسات في علم الإجتماع**.دار النهضة العربية،ج2،ط1،بيروت،2000
12. _____،**سوسيولوجيا التعليم الجامعي**.دار المعرفة الجامعية،(د.ط)، الإسكندرية، 1991
13. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**. ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 1999.
14. علي أحمد مدكور. **تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها** ، منشورات الايسيسكو(المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة)، الرباط، 1985.
15. كلير نادر وآخرون، **العلم والتكنولوجيا في الدول النامية**. ترجمة: إبراهيم عصمت مطاوع وآخرون، مؤسسة فرانيك، (د.ط)، القاهرة، 1973.
16. محمد ذكي عويس، **الاتجاهات العالمية لتطوير التعليم العالي: رؤية عربية**، المكتبة الأكاديمية، ط1،مصر، 2007.
17. محمد صبري الحوت، **إصلاح التعليم بين واقع الداخل و ضغوط الخارج** .مكتبة الأنجلو المصرية،ط1 ، القاهرة. 2008.
18. محمد مصطفى الأسعد، **التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث**.المؤسسة الجامعية، ط1، بيروت، 2000
19. محمد منير مرسي،**التعليم الجامعي المعاصر-قضاياه واتجاهاته-**.دار النهضة العربية، ط1،بيروت، 1977
20. **محمد منير مرسي ،الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب ،طبعة 2، القاهرة 1996.
21. محمد نصر مهنا، سيد مهدية،**تجربة التنمية والتحديث في الجزائر**. دار الثقافة الجديدة، ط1، 1979
22. مراد بن أشنهو، **نحو الجامعة الجزائرية- تأملات حول مخطط جامعي-**. ترجمة: عائدة أديب بامية، ديوان المطبوعات الجامعية، (د.ط)، الجزائر، 1981.

23. موريس انجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية**، ترجمة صحراوي بوزيد و آخرون ،دار القصبة للنشر،الجزائر، 2004.

24. نور الدين محمد عبد الجواد، مصطفى محمد متولي، **مهنة التعليم في دول الخليج العربية.** مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1993.

25. وزارة الإعلام والثقافة، **التعليم العالي-نظرات عن الجزائر (24)-.** مدريد رندبر سبن ش.م- الجزائر. 1973.

26. وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية- **تقرير عام للمخطط الرباعي 1974.**

27. وزارة الإعلام والثقافة، **عشر سنوات من الإنجازات (19 جوان 1965- 19 جوان 1975)**، الجزائر، 1976.

28. وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية- **تقرير عام للمخطط الخماسي (1980-1984)**، دون سنة.

29. **وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، اللجنة الوطنية لتقييم مشاريع البحوث الجامعية ،مشاريع البحث، حصيلة 2007،إحصائيات 2008**

30. وزارة التخطيط، **تقرير عام-المخطط الخماسي الثاني (1985-1989)-**. جانفي 1985.

31. وزارة التعليم العالي، **ملتقى حول التسيير بالمؤسسات الجامعية**، الجزائر، أكتوبر 1986.

32. الوزارة المنتدبة لدى الجامعات، **الملف التمهيدي لإستقلالية المؤسسات والهيئات الجامعية**، الجزائر، نوفمبر 1989.

33. **الجزائر، الدليل الاقتصادي والاجتماعي**، المؤسسة الوطنية للنشر، الجزائر، 1989.

34. وزارة الجامعات، **الحولية الإحصائية رقم 20**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990-1991.

35. الديوان الوطني للإحصائيات، **المجموعة الإحصائية السنوية رقم 17**، الجزائر، 1996.

36. الإتحاد العام للطلبة الجزائريين، **الإصلاح الجامعي- المؤتمر الوطني الرابع يوم 23 مارس 1996**.

37. رئاسة الجمهورية(المجلس الأعلى للتربية)، **نحو رؤية جديدة للتعليم العالي –تقرير أولي**- نوفمبر، 1999

38. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **الحولية الإحصائية رقم 29**، العام الجامعي 1999-2000.

39. محافظة البحث العلمي والتقني، **بريد البحث**، العدد 02، مارس 1986.

ب. المجلات والدوريات:

-مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت. **المستقبل العربي**.

40. خليل لفتة، **"الجزائر محنة الدولة ومحنة االإسلام السياسي لـ: ناظم عبد الواحد الجاسور"**، العدد 273، نوفمبر، 2001.

ـ نشريات المؤسسة الوطنية لاتصال و النشر و الإشهار، الجزائر.**مجلة مجلس الأمة.**

41. عمار صخري،"الجامعة الجزائرية و المجتمع"،رقم 922، 2001.

42. رابح تركي، **"سياسة التعريب في الجزائر(2)"**، العدد 60، 1984.

43. محمد الميلي، **"الجزائر...إلى أين؟"**، العدد 271، سبتمبر 2001.

44. صالح صالحي، **"دور صندوق النقد الدولي في إدارة أزمة المديونية وتطور الإتصالات الجزائرية معه"**،العدد 1، السداسي الأول، 1999.

-جامعة قسنطينة، **مجلة العلوم الإنسانية.**

45. محمود بوسنة، **"تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية- عرض لتجربة الجزائر- "**، عدد 13، جوان 2001.

-جامعة قسنطينة، **جامعة سيرتا.**

46. عمار بومقورة، **"إنطباعات حول برنامج إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي"**، العدد 3، ماي 1980.

47. محي الدين مختار، **"التعليم العالي مشكلاته وآفاق تطويره"**، العدد 796، جويلية 1982.

-الرياض، **إتحاد الجامعات العربية.**

48. محمد عزت عبد الجواد، **الدراسات العليا طبيعتها وإدارتها**.، العدد 19، 1983.

49. أحمد البستان، "واقع برامج الدراسات العليا بجامعة الكويت"، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 70، 2000.

50. حسن رمعون، **"الجامعة نتاجا للتاريخ ورهانا مؤسساتيا"** -حالة الجزائر والعالم العربي"، **مجلة إنسانيات**، مركز البحث في الأنتروبولوجيا الإجتماعية والثقافية، (مجلد 2، 3)، العدد 6، سبتمبر/ديمسبر، 1998.

51. س.كريم، ب. بلمير، **"البحث العلمي والجامعي بالخصوص-الماضي والحاضر والمستقبل"**، وقائع اليوم الإعلامي حول واقع وآفاق البحث العلمي في الجزائر، الأكاديمية الجامعية، قسنطينة، 1996.

52. عبد الكريم بوصفصاف، **"مخابر البحث العلمي في الجزائر تجربة رائدة"**، **الحوار الفكري**، مخبر الدراسات التاريخية، الفلسفية، دار الهدى، قسنطينة، عدد 1، جويلية 2001.

53. عزي عبد الرحمان، **"البحث العلمي الإجتماعي- بعض الموازنات والأولويات"**، **حوليات جامعة الجزائر**،العدد7، 1993.

54. نعيم حبيب الجنيني، **"تطور التعليم الجامعي في الجزائر ما بعد الإستقلال"**، **دراسات عربية**، دار الطليعة، بيروت، العددين 1، 2، تشرين الثاني، كانون الأول، 1982.

55. **كلمة الرئيس "بوتفليقة" في جامعة باب الزوار بمناسبة الدخول الجامعي: 2001/2000، أبناء الجامعة**، العدد 162، أكتوبر، 2000.

جامعة محمد خيضر بسكرة، **مجلة العلوم الإنسانية.**

56. علي السموك " **المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة و واقع العولمة ، مقاربة سوسيولوجية**، العدد السابع ،7 فيفري 2005.

جامعة محمد خيضر بسكرة، **دفاتر المخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة**

57. العربي فرحاتي **: "الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث الى محنة العولمة" في الجامعة الجزائرية و التحديات الراهنة ** ،العدد الثاني/سبتمبر، 2006.

58. جمال معتوق **" قراءة نقدية لأزمة التعليم العالي بالجزائر" في الجامعة الجزائرية و التحديات الراهنة** ،العدد الثاني/سبتمبر، 2006.

59. لحسن لحرش،**"ملاحظات حول البحث العلمي الجامعي في الجزائر". في الجامعة الجزائرية و التحديات الراهنة** ،العدد الثاني/سبتمبر، 2006.

جريدة الخبر:

60. **ب-عبده/ ل- ب ، العدد 4206، يوم 2004/10/2**

61. **"حراوبية: حان الوقت لأن تتكفل الجامعة بانشغالات البلد"مائة مليار دينار للبحث العلمي خلال السنوات الخمس المقبلة"**، ،العدد 5301، يوم: 21/4/ 2008).

62. خيرة لعروسي ، **العدد 4946،يوم: 2/25 2007.**

63. ـــــــــــــــ ، **" ثغرات في تطبيق نظام (ل.م.د)"** ،العدد 5110،يوم 2007/9/5.

64. ـــــــــــــــ ، **مطالب تنسيقية فروع أساتذة التعليم العالي** ، العدد 4953، 2007/3/5

65. سفيان بوعياد ،" **نظام "ل- م- د" محكوم عليه بالفشل :الكناس يناقش الحوار في الجامعة"**، العدد 4216،يوم 2004/10/13).

66. ص- ح ،**الجزائر ضيعت 45 ألف باحث و متخصص خلال عشرية : ميزانية البحث و التطوير العلمي لا تتجاوز 3,0 بالمائة**، العدد 4230، يوم 2004/10/30.

67. م- د ،"**مجلس أساتذة التعليم العالي يتوقع سنة جامعية كارثية :إضرابات مرتقبة، عجز في التأطير وتضخم في تعداد الطلبة** ". العدد 4174، يوم 2004/8/25

68. ع. سنوسي، **قدرات تمويل البحث العلمي لم تبلغ 1 بالمائة من الناتج الوطني الخام :بينما تتطلع وزارة التعليم العالي إلى تكوين 32 ألف باحث جامعي** ، العدد 4517، يوم 2005/10/4.

69. ـــــــــ، **"طلبة الطب من دون تأطير :بسبب نقص الأساتذة بالكليات"** ، العدد رقم 4583، يوم 2005./12/21

70. **"الملايير المخصصة للبحث العلمي توجه لمخابر عاجزة عن استهلاكها"**، العدد رقم 5650 ، يوم 2009/5/28.

71. **"الباحثون يطالبون ب 150 مليون كمنحة سنوية: قانون البحث العلمي"**، العدد 5551، يوم 2009/2/14.

72. **"40 بالمائة من تجهيزات المخابر معطلة منذ سنوات: مديرالبحث والتطوير التكنولوجي قال إنها كلفت 6 ملايير دينار"**، ، العدد 5529، يوم 2009/1/19.

73. **"الجامعة الجزائرية مع تنزانيا في ذيل ترتيب الجامعات الإفريقية: دراسة تؤكد الحضيض الذي بلغه الإنتاج العلمي في البلاد"، جريدة الخبر**، العدد 5634، يوم 2009/5/12.

74. **م•** بوزانة، **"70 ألف باحث إفريقي يهجرون سنويا بلدانهم :في وقت تعرف فيه الجزائر حركة بطيئة ومنتظمة"**، يوم 2005/4/12

75. م. عبد القدوس ، **تعاون فرنسي جزائري في مجال البحث العلمي**، جريدة الخبر:يوم 2005/4/19.

جـ/ الرسائل الجامعية:

76. احسن زروق, عنوانها العلوم الاجتماعية والإنسانية في الجامعة الجزائرية ,دراسة نقدية حول التكوين الذاتي عند الطالب الجامعي ، قسم علم الاجتماع ، جامعة الجزائر، 2006.

77. أمينة مساك: عنوانها تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري : دراسة تحليلية تقييمية لنظام التعليم العالي في المجتمع الجزائري : أطروحة لنيل درجة الدكتوراه : تخصص علم الاجتماع الثقافي قسم علم الاجتماع: جامعة الجزائر، 2008 .

78. بن عكي محمد آكلي، **"ديمقراطية التعليم النظامي في الجزائر خلال الفترة (1962-1984) –بين التوقع والإنجاز"-**. رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1988.

79. سمية ابراهيمي، إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر (ملف ل م د): قراءة تحليلية نقدية ، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع التنمية ،قسم علم الاجتماع ،جامعة بسكرة 2006.

80. صابة محمد الشريف، برمجة النفقات في قطاع التعليم العالي و البحث العلمي و مكانتها في سياسة الميزانية أطروحة دكتوراه غير منشورة في العلوم الاقتصادية و علوم التسيير ، قسم علوم التسيير ،جامعة الجزائر،2008

81. عبد المجيد بن أمبارك، **"الإشكال الاجتماعي والسياسي لتنظيم البحث العلمي في الجزائر- الدلالات السوسيولوجية للبحث العلمي في الجزائر"-**. رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، جوان، 1987.

82. لحسن بوعبد الله و محمد مقداد: معنونة :تقييم العملية التكوينية في الجامعة : دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري . الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1998.

83. مامري جميلة، و عنوانها مكانة ودور الباحث في نسق البحث العلمي في الجزائر :دراسة مقارنة لمكانة الباحث الاجتماعية و المهنية في كل من الجامعة و مراكز البحث و الدراسات في مجال العلوم الاجتماعية و السياسية ،رسالة ماجستير ، علم الاجتماع ، جامعة الجزائر ،2001 .

84. نوار مربوحة، **"العاملون في التدريس الجامعي- أوضاعهم واتجاهاتهم"**-. رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد علم الاجتماع، جامعة عنابة، 1990.

85. نور الدين موزالي ، التنظيم الإداري للجامعة الجزائرية و إستراتيجيته في ظل الهيكلة الجديدة للقانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 99_05 دراسة تحليلية نقدية ، رسالة ماجستير في الحقوق ، جامعة الجزائر كلية الحقوق و العلوم الإدارية ، فرع إدارة ومالية السنة الجامعية 2004: _2005 .

د/ المواثيق:

86. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، **الميثاق الوطني**، الجزائر، 1976.

87. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، **الميثاق الوطني**، الجزائر، 1986.

88. الدستور الجزائري- قواعد الديمقراطية، سلسلة النصوص التشريعية، الدار المغاربية الدولية، باتنة، 1989

هـ/ القوانين:

-موسوعة التشريعات العربية، الجزء العشرون، مؤسسات وهيئات عامة –أمر، الجزائر.

89. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، مرسوم رقم72-30، **الجريدة الرسمية**، العدد 8.

90. ــــــــــــ،قرار مؤرخ في 28 أبريل 1969 ،**الجريدة الرسمية**، العدد 46

91. ــــــــــــ، أمر رقم73-44، **الجريدة الرسمية**، العدد 63.

92. ــــــــــــ، مرسوم رقم82-46،**الجريدة الرسمية**،العدد 5.

93. ــــــــــــ،مرسوم رقم77-115،**الجريدة الرسمية**،صادرة في06 غشت 1977

94. ــــــــــــ،مرسوم رقم83-455، **الجريدة الرسمية**، صادرة في23 يوليو 1983

95. ــــــــــــ،مرسوم رقم83-521،**الجريدة الرسمية**،صادرة في13 سبتمبر 1983

96. ــــــــــــ،مرسوم رقم83-733،**الجريدة الرسمية**،صادرة في20 ديسمبر 1983

97. ــــــــــــ،مرسوم رقم 84-159،**الجريدة الرسمية**، صادرة في10 يوليو 1984

98. ــــــــــــ،مرسوم رقم 86-52،**الجريدة الرسمية**، صادرة في19 مارس 1986.

99. ــــــــــــ،مرسوم رقم 86-72،**الجريدة الرسمية**، مؤرخ في 8 أبريل1986.

- الجرائد الرسمية.

100. ــــــــــــ، مرسوم رقم 90-365، **الجريدة الرسمية**، العدد 50.

101. ــــــــــــ، قانون رقم91-25، **الجريدة الرسمية**، العدد 65.

102. ــــــــــــ، مرسوم تنفيذي رقم91-115،**الجريدة الرسمية**، العدد 20.

103. ــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم91-477،**الجريدة الرسمية**، العدد 66.

104. ــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم91-479،**الجريدة الرسمية**، العدد 66.

105. ــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم92-22،**الجريدة الرسمية**، العدد 05.

106. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم92-23، **الجريدة الرسمية**، العدد 05.

107. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم92-214، **الجريدة الرسمية**، العدد 40.

108. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم92-215، **الجريدة الرسمية**، العدد 40.

109. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم92-280،**الجريدة الرسمية**، العدد 53.

110. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم92-409،**الجريدة الرسمية**، العدد 82.

111. ـــــــــــــ،قرار مؤرخ في فبراير 1993، **الجريدة الرسمية**، العدد 22.

112. ـــــــــــــ،مرسوم تشريعي رقم93-07،**الجريدة الرسمية**،العدد 26.

113. ـــــــــــــ، قرار مؤرخ في مارس 1993، **الجريدة الرسمية**، العدد 28.

114. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم93-141، **الجريدة الرسمية**، العدد 41.

115. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم94-260،**الجريدة الرسمية**، العدد 55.

116. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم95-40،**الجريدة الرسمية**، العدد 6.

117. ـــــــــــــ،قرار مؤرخ في15 نوفمبر 1995،**الجريدة الرسمية**، العدد 15.

118. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم95-106، **الجريدة الرسمية**، العدد 26.

119. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم 95-177، **الجريدة الرسمية**، العدد 34.

120. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم95-183،**الجريدة الرسمية**، العدد 36.

121. ـــــــــــــ،مرسوم رئاسي رقم 96-101،**الجريدة الرسمية**، العدد 18.

122. ـــــــــــــ،قانون رقم98-11، **الجريدة الرسمية**، العدد 62.

123. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم98-137،**الجريدة الرسمية**، العدد 28.

124. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم98-253،**الجريدة الرسمية**، العدد 60.

125. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم98-254، **الجريدة الرسمية**، العدد 60.

126. ـــــــــــــ،القانون رقم99-05، **الجريدة الرسمية**، العدد 24.

127. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم99-244، **الجريدة الرسمية**، العدد 77.

128. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم99-256، **الجريدة الرسمية**، العدد 82.

129. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم99-257، **الجريدة الرسمية**، العدد 82.

130. ـــــــــــــ،مرسوم رئاسي رقم2000-101،**الجريدة الرسمية**، العدد 27.

131. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم2000-196،**الجريدة الرسمية**، العدد 45.

132. ـــــــــــــ،مرسوم تنفيذي رقم 2001-294،**الجريدة الرسمية**، العدد 57.

133. مرسوم تنفيذي رقم 03-279 مؤرخ في 23 غشت 2003 يحدد مهام الجامعة و القواعد الخاصة بتنظيمها و سيرها .تنص المادة 2 بأن الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي**(الجريدة الرسمية ،العدد 51 ، 2003 ، ص ص. 5-6).**

134. مرسوم رئاسي رقم 03-407 مؤرخ في5 نوفمبر 2003 يتضمن إنشاء مجلس وطني للتربية والتكوين وتنظيمه وعمله**(الجريدة الرسمية ،العدد 68 ، 2003 ، ص ص. 10-13).**

135. مرسوم تنفيذي رقم 03- 459 مؤرخ في أول ديسمبر 2003 يعدل و يتمم المرسوم التنفيذي رقم 92-214 المؤرخ في 23 مايو 1992 و المتضمن إحداث مركز البحث العلمي و التقني في التحاليل الفيزيائية و الكيميائية.**(الجريدة الرسمية ،العدد 75 ، 2003 ، ص ص. 25-26).**

136. مرسوم تنفيذي رقم 04- 371 مؤرخ في 21 نوفمبر 2004 يتضمن إحداث شهادة ليسانس " نظام جديد"**(الجريدة الرسمية ، العدد 75 ، 2004، ص ص12-13)**

137. رقم 05-15 مؤرخ في 11 يناير سنة 2005 ، يؤسس منحة تشجيع الإشراف على أطروحات الدكتوراه. **(الجريدة الرسمية ، العدد 05 ، 2005 ، ص ص10-11)**

138. مرسوم تنفيذي رقم 05-178 مؤرخ في 17 مايو 2005 يعدل و يتمم المرسوم رقم 88-90 مؤرخ في 3 مايو 1988 و المتضمن تنظيم تداريب الطلبة في الوسط المهني . **(الجريدة الرسمية ، العدد،35 ، 2005 ، ص 8)**

139. مرسوم تنفيذي رقم 05-217 مؤرخ في 13 يونيو 2005 يحدد كيفيات تطبيق المادة 42 من القانون رقم 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999 و المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي ، المعدل. **(الجريدة الرسمية ، العدد 42 ، 2005ص ص 3-6)**

140. مرسوم تنفيذي رقم 05-500 مؤرخ في 29 ديسمبر 2005 يحدد مهام المدرسة خارج الجامعة و القواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها . **(الجريدة الرسمية ، العدد 84 ، 2005، ص ص 26-33)** .

141. قرار وزاري مشترك مؤرخ في 9 يوليو 2006 يحدد تشكيلة اللجنة المركزية لإعداد مشروع المخطط التوجيهي للتعليم العالي و البحث و كيفيات عملها. (**الجريدة الرسمية ، العدد 71 ، 2006، ص ص 21-22)**

142. مرسوم تنفيذي رقم 07-338 مؤرخ في 31 أكتوبر 2007 يتضمن إنشاء مركز للبحث في البيوتكنولوجيا.(**الجريدة الرسمية ، العدد 70 ، 2007، ص ص 16-17)**

143. مرسوم تنفيذي رقم 08-265 مؤرخ في 19 غشت 2008 يتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس و شهادة الماستر و شهادة الدكتوراه (**الجريدة الرسمية ، العدد 48 ، 2008، ص ص 5-8)**

144. مرسوم تنفيذي رقم 08- 130 مؤرخ في 3 مايو 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث. (**الجريدة الرسمية ، العدد 23 ، 2008، ص ص 18-27)**

145. مرسوم تنفيذي رقم 08-131 مؤرخ في 3 مايو 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالباحث الدائم.(**الجريدة الرسمية ، العدد 23 ، 2008، ص ص 28-36)**

146. قانون رقم 08-05 مؤرخ في 23 فبراير 2008 يعدل ويتمم القانون رقم 98-11 المؤرخ 22 غشت 1998 و المتضمن القانون التوجيهي و البرنامج الخماسي حول البحث العلمي و التطوير التكنولوجي 1998-2002.(**الجريدة الرسمية ، العدد 10، 2008، ص ص 05-07)**

147. قانون رقم 08-06 مؤرخ في 23 فبراير 2008 يعدل و يتمم القانون رقم 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999 و المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي.(**الجريدة الرسمية ، العدد 10، 2008، ص ص 38-42)**

مواقع اليكترونية:

148. http://elmounir.freehostia.com/LMD2.htm

149. سمية زاحي ،**المكتبة الجامعية فضاء التعلم و البحث في سياق نظام (ل.م.د)**، قسم علم المكتبات و العلوم الوثائقية، جامعة باجي مختار :عنابة،بتاريخ 2010/5/8.من الموقع الاليكتروني

http://www.informatics.gov.sa/details.php?id=333

150. أمين حداد، "كيف تحولت جامعة سطيف إلى قطب علمي هام"

http://mobile.setif.net/spip.php?page=article&id_article=997

151. http://ub3.univ-batna.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=2)

152. مديرية تنسيق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، 2001: http// www.mesrs.edu.dz/ar/index-ar.htm

2/ المراجع الصادرة باللغة الفرنسية:

1/ **Les livres:**

1. **Boukhobza.M'hamed, Ruptures et transformations sociales en Algérie, O.P.U, volume1, Alger,1989.**
2. **Labidi Djamel, Science et pouvoir en Algerie (1962-1974), O.P.U, Alger, 1992.**
3. **mélia j ,histoire de l'université d'alger ,la maison des livres , alger,1950.**
4. **Conseil national économique social, projet de rapport national sur le développement humain année 2001, décembre, 2002 .**
5. **Aissa Kadri, Le Droit à L'enseignement du droit ,thése de doctorat,école les houtes etudes en sciences socials, paris,1992**

2/ Revues Et Rapports:

6. **- Ghlamalah M ,Pédagogie Universitaire et pouvoir politique en Algérie, In « les cahier du CREAD,N' 42, 3'eme trimestre,1996.**
7. **——————,Les enseignants universitaires ,conditions attitudes professionnelles ,les cahiers du CREAD N ;62/63 ,4eme trimestre,2002 ,et 1ere trimestre,2003.**
8. **Ghérid. D, L'université Aujourd'hui ,ed CRASC,Oran,Alger.1998,**
9. **Kadri . A, Pédagogie et société,In « Les cahier du CREAD » N'° 59/60 ,1'ere et 2'eme Trimestre 2002 ,alger.**
10. **Nacer Bourenane, L'Enseignement Supèrieur et la Recherché Scientifique en Algrie" In revue du centre du recherché en economie Appliquée pour le développement, N'16,4'eme trimester 1988.**
11. **Ministère de L'E.S.R.S l'application de la gestion socialiste des entreprises à l'université, revue l'université. O.P.U, Alger, n°10,1979.**
12. **Ministère de L'E.S.R.S décret portant statut type de l'université n°83-544 du 24/09/1983, Alger.**
13. **M,ESRS :ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique « chiffres révisés » par rapport à l'édition précédente (voir AQC)n'32**

مقدمـــــة

إن التطور الذي شهده العالم فرض على العديد من الدول أن تراجع سياساتها وتوجهاتها التنموية وتعمل على إدراك الإختلالات لاستدراك ما سبقها من تحولات حتى تستطيع أن تواكب التغيرات الحديثة ، وبالتالي السير قدما نحو أكبر قدر ممكن من التطور و التنمية.

والجزائر واحدة من هذه الدول التي أدركت أن المنظومة التربوية عامة ، وقطاع التعليم العالي والبحث العلمي خاصة؛ في حاجة أكثر من أي وقت مضى إلى إعادة النظر في مختلف سياساته ومراجعة توجهاته. وبالتالي العمل نحو جعل المنظومة التعليمية تتلاءم والتغيرات الحاصلة في المجتمع على الصعيد الداخلي من ناحية ، و التطورات التي يشهدها العالم على الصعيد الدولي من ناحية أخرى.

إن سلسلة الإصلاحات في منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر قضت شوطا كبيرا في مسارها التكويني و العلمي، و في الوقت نفسه أفرزت العديد من المشكلات أثارت جدل المهتمين بهذا المجال و رأوا أن السياسات المنتهجة كانت تفتقد إلى الرؤية الإستراتيجية.

بداية الإصلاحات في الجزائر انطلقت منذ "إصلاح التعليم العالي" سنة1971، و الهدف آنذاك هو محاولة تكييف التعليم العالي مع التطورات العالمية للعلوم ، و كذلك خدمة المجتمع عن طريق الاهتمام بالتخصصات التي تخدم هذا الأخير ؛ الأمر الذي استدعى استحداث برامج جديدة للتكوين واستحداث فروع علمية فرضها واقع الاقتصاد في تلك الفترة .

تبعه إصلاح آخر عُنْوِن "بالخريطة الجامعية" سنة 1984 ، هدَف إلى التحكم في تدفق الحاصلين على الشهادات وحاجة الاقتصاد، وكذا تعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها المجتمع كالتخصصات التكنولوجية . و الحد من توجيه الطلبة في بعض التخصصات التي تشهد استقطابا أكثر مثل الطب و الحقوق ؛ بمعنى أن الخريطة الجامعية كانت رؤية تصحيحية للاختلال الذي نجم عن سيطرة تخصصات مقارنة بأخرى من حيث الاستقطاب الطلابي. وذلك من أجل كفاية الاقتصاد من اليد العاملة المؤهلة في تلك الحقبة.

توالت التصريحات الرسمية وتبعتها مبادرات فعلية نحو العمل على تنفيذ ما جاءت به الأطر القانونية منذ سنة 1991 بصدور القانون رقم 91 – 25 الذي نص في إطار الأهداف العامة الواردة في مخطط 1992 : " أن من بين الأعمال ذات الأولوية لتحقيق هاته الأهداف تتمثل

في ضرورة التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومات التربوية والتكوين والبحث البيداغوجي والأساسي والتطبيقي.

في سنة 2000 صدر مرسوم رئاسي رقم 2000 – 101 مؤرخ في 9 ماي 2000 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية تكلف باقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة تشمل على الخصوص اقتراح رئيسي جديد يتضمن المبادئ والأهداف والاستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة ، وتنظيم المنظومات الفرعية ومحاورها ، وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها من جهة أخرى . وتُقدّم اللجنة تقريرا عاما يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها . وهكذا فقد سمح تقييم منظومة التعليم العالي الذي قامت به اللجنة الوطنية بالتقدير الموضوعي لمختلف الصعوبات، و اقتراح الحلول الممكن إدخالها حتى يتاح للجامعة القيام بدورها في عملية التنمية ذات الديناميكية المتسارعة في بلادنا.

وعلى ضوء توصيات اللجنة ، وتوجيهات مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002. كانت المحاور الأساسية لبرنامج العمل على المدى القصير والمتوسط والبعيد الذي برمج في إطار الإستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة ما بين (2004 – 2013) . و بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، تتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم، تكون مصحوبة بتحيين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية ، وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي. و أدى هذا إلى إصدار مرسوم تنفيذي رقم 04 – 371 يتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد" ؛أي نظام (ل م د).

أما البحث العلمي فقد بدأ بخطوات متثاقلة منذ إنشاء هيئة البحث العلمي سنة 1963، التي اعتبرت كهمزة وصل بين فرنسا و الجزائر تحت لواء التعاون العلمي . لذا يمكن القول إن تشكيل هيئة رسمية تتكفل بالبحث العلمي بالجزائر شهدت تأخرا ؛ حيث تم إنشاء وزارة تهتم بشؤون البحث العلمي عام 1970 فقط ، و التفكير في برمجة سياسة وطنية للبحث العلمي و التقني تجسدت في سنة 1982 من خلال إنشاء محافظة للطاقات الجديدة .

و مع تطور التعليم العالي بالجزائر واتساع المؤسسات الجامعية عبر الوطن ، صار لزاما إلحاق البحث العلمي بهذه المنظومة . ففي سنة 1990 تحولت المحافظة السامية للبحث إلى

وزارة منتدبة للبحث و التكنولوجيا و البيئة ، وأسندت مهام هذه الأخيرة إلى وزارة التعليم العالي في شكل كتابة دولة للبحث . و منذ سنة 1994 تكفلت وزارة التعليم العالي مباشرة بالبحث العلمي و تم تبني طرق و أساليب و مناهج متطورة لتنظيم البحث العلمي و الجامعي . ويمكن القول أن سنة 1998 كانت بداية مرحلة جديدة في إطار السياسة العلمية حيث تم صدورقانون رقم: 98-11 المؤرخ في 22 أوت 1998. المتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وكذا التدابير والطرق والوسائل الواجب توفيرها لتحقيق الأهداف والبرامج المسطرة للفترة الخماسية (1998-2002) .

نصت المادة التاسعة عشر (19) من القانون "على إنشاء مخابر ومصالح بحث داخل مؤسسات التعليم والتكوين العاليين أو مشتركة أو في إطار المؤسسات العمومية تتمتع بالاستقلال في التسيير والمراقبة المالية البعدية" . وتجسد هذا وفق المرسوم التنفيذي رقم 99-244 المؤرخ في 31 أكتوبر 1999 الذي حدد إنشاء مخبر البحث الخاص أو المشترك. والمنشأ داخل مؤسسات التعليم والتكوين العاليين وكذا المؤسسات العمومية الأخرى.

إن القراءة المستفيضة للنصوص الرسمية التي صاحبت تطبيق إصلاح التعليم العالي تؤكد جلها ضرورة دعم العلاقة ما بين الجامعة ومحيطها الاجتماعي و الاقتصادي ، وتقليص الفجوة بين الجامعة وعالم الشغل ، و من ثم دعم الثالوث جامعة ـ بحث ـ تنمية. و عليه فإن أي تغّيُر يطرأ على طرف قد ينعكس في علاقته بالأطراف الأخرى.لذلك حاولنا في دراستنا هذه البحث في العلاقة من خلال موضوعنا المعنون **"إصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة ".** نركز فيه على مرحلة تبني البلاد التوجه نحو اقتصاد السوق.و للإحاطة بالموضوع جاءت دراستنا مكونة من تسعة فصول .

الفصل الأول: تناولنا فيه عرض لإشكالية الدراسة. ثم **الفصل الثاني**: تضمن وضعية التعليم العالي ومؤسسات البحث العلمي بالجزائر خلال السنوات الأولى من الاستقلال ،و تطرقنا فيه إلى نشأة علم الاجتماع غداة الاستقلال. و خُتم الفصل بتحليل مدى انعكاس تبعية الجامعة و منظمات البحث الجزائرية للنموذج الموروث عن المستعمر الفرنسي.

الفصل الثالث: تم التطرق فيه إلى إصلاح الجامعة (1971) والبحث العلمي في الجزائر؛ من حيث أهدافه ونتائجه. بالتركيز على وضعية العلوم الاجتماعية في ظل تطبيق الإصلاح. و من ثم إلى علاقة البحث العلمي و التنمية خلال عقد السبعينات. و في الأخير تحليل مدى انعكاس الاختيار التنموي على توجهات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر .

الفصل الرابع: تناولنا فيه الأهداف الوطنية للإصلاح الجامعي (1984)، و سياسة البحث العلمي، و وضعية علم الاجتماع خلال عقد الثمانينات. خلصنا في نهاية الفصل إلى تحديد أهم معوقات منظومة التعليم العالي و البحث العلمي خلال عشرية الثمانينات.

الفصل الخامس : تعرضنا في هذا الفصل إلى سياسة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التي مست المجتمع الجزائري خلال عقد التسعينات. وذلك من حيث التطرق إلى الظروف الاقتصادية و السياسية التي مرت بها البلاد،و انعكاسات هذه التحولات على قطاع التعليم العالي و البحث العلمي. وانتهى الفصل بعرض أهم الإشكالات التي افرزها القطاع خلال هذه المرحلة. مع التركيز على وضعية علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية .

الفصل السادس: تناولنا فيه التنظيم الهيكلي الجديد للمؤسسات الجامعية و العلمية خلال العقد الأخير. بداية بالتطرق إلى القانون التوجيهي للتعليم العالي 1999، والإطار القانوني المنظم للإصلاح الجديد. مع الإشارة إلى الأهداف الوطنية من إنشاء مخابر البحث بالجامعة الجزائرية و البرنامج الخماسيين للبحث العلمي للفترتين (1998- 2002).و (2008- 2013).

الفصل السابع: تضمن بداية الجزء الميداني للدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات الفرعية و التحقق منها في الميدان .بداية بتحليل التساؤل الفرعي الأول الذي يتناول العلاقة بين التكوين البيداغوجي ومتطلبات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي في ظل تطبيق الإصلاح الجديد من خلال مؤشرين: الأول تحليل مدى تحديث و تحيين البرامج البيداغوجية في علم الاجتماع ـ نظام (ل م د). وثانيا: علاقة التكوين في علم الاجتماع بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي في ظل تطبيق نظام(ل م د). وصولا إلى النتائج التي تجيب على التساؤل.

الفصل الثامن : تطرقنا فيه إلى معالجة التساؤل الفرعي الثاني الذي يتناول مدى إسهام إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في تقريب العلاقة بين البحث العلمي الاجتماعي و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي من خلال المؤشر الأول دور مخابر البحث في عملية التكوين الجامعي، و ثانيا :علاقة مخابر البحث بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي.وصولا إلى نتائج الإجابة على التساؤل. أما **الفصل التاسع:** فقد تناولنا فيه علاقة الجامعة الجزائرية بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي- علم الاجتماع نموذجا . و قدمنا فيه عرض و تحليل لنتائج المقابلات. خلُصنا في الأخيرإلى استنتاج عام يشمل الإجابة على التساؤل الرئيس . وخُتم الموضوع بعرض أهم الاقتراحات التي نرى أنها قد تساعد في تذليل بعض الصعوبات التي تقف حائلا أمام دعم السوسيولوجيا على الصعيد الأكاديمي أو المجتمعي ككل.