الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري – قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

الرقم التسلسلي: .....
رقم التسجيل: .....

واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية

دراسة حالة جـــامعة منتوري – قسنطينة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص التنمية وتسيير الموارد البشرية

إعداد الطالبة:
يسمينة خدنة

تحت إشراف:
أد/ رابح كعباش

تاريخ المناقشة: 03 ماي 2009

لجنة المناقشة:

أد/ صالح فيلالي	جامعة منتوري – قسنطينة	رئيسا
أد/ رابح كعباش	جامعة منتوري – قسنطينة	مشرفا مقررا
د/ أحمد زردومي	جامعة منتوري – قسنطينة	عضوا
د/ نجيب بولماين	جامعة منتوري – قسنطينة	عضوا

السنة الجامعية: 2007 – 2008

الفهرس المحتويات:

مقدمـــــــة

الإطـــــــار النظـــــــري

الفصل الأول: موضوع الدراسة

1. الإشكالية 10
2. التساؤلات 14
3. مبررات إختيار الموضوع 14
4. فكرة البحث وأهدافه 16
5. أهمية الموضوع 17
6. المفاهيم الواردة في الدراسة 18
   7-1. مفهوم الجامعة 18
   7-2. مفهوم الطالب 20
   7-3. مفهوم الواقع 21
   7-4. مفهوم التكوين 22
   7-5. مفهوم الدراسات العليا 23
8. الدراسات السابقة 24

الفصل الثاني: الجامعة

أولا: الجامعة المعاصرة 34

1. نشأة الجامعة وتطورها عبر العصور 34
2. أهداف الجامعة 38
3. مهام الجامعة ووظائفها 40
4. أنماط الجامعات 43
5. بعض نماذج الجامعات 48
   5-1. النموذج الأوروبي 48
   5-2. النموذج الأمريكي 50
   5-2. النموذج الياباني 52
   5-4. النموذج العربي 53

ثانيا: الجامعة الجزائرية 57
1. مفهوم الجامعة الجزائرية 57
2. تطور الجامعة الجزائرية 58
3. استراتيجيات تسيير التعليم في الجامعة الجزائرية 63
الفصل الثالث: النظريات السوسيولوجية للجامعة
1. النظرية الماركسية 66
2. النظرية البنائية 74
3. النظرية الاستثمارية 76
4. النظرية الوظيفية 80
الفصل الرابع: التكوين الجامعي
أولا: نماذج التكوين الجامعي 89
1. النموذج التقليدي 89
2. النموذج الحديث 90
ثانيا: مكونات العملية التكوينية 92
1. الأهداف التربوية 92
2. البرامج الدراسية 96
3. أساليب التقويم 103

الإطـــــار الميدانـــــــي

الفصل الخامس: منهجية البحث الميداني
أولا: فرضيات الدراسة 112
ثانيا: مجال الدراسة 112
1. المجال الجغرافي 112
2. المجال البشري 113
ثالثا: منهج الدراسة 118
رابعا: أدوات جمع البيانات 119
1. الملاحظة 119
2. الاستمارة 120

3. الأساليب الإحصائية 121
رابعا: العينة 121
خامسا: جداول التفريغ 122
الفصل السادس: تحليل نتائج الدراسة
أولا: جداول التفريغ 124
ثانيا: تحليل النتائج وتفسيرها وفق الفرضيات 155
ثالثا: تحليل النتائج وتفسيرها وفق الدراسات السابقة 160
رابعا: النتائج العامة 161
الخاتمـــــة 162
المراجـــــع 164
الملاحق
الملخص

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يوضح نسبة الطلبة الجزائريين إلى الأوروبيين بالكليات التـــي كانت موجودة بالجزائر سنة 1954.	60
02	يوضح توزيع طلبة جامعة منتوري حسب الموقــع الجغرافـــي للحرم الجامعي.	113
03	يوضح توزيع طلبة الدراسات العليا لجامعة منتوري.	116
04	يوضح جنس المبحوثين	124
05	يوضح أعمار المبحوثين	126
06	يوضح توزيع أفراد العينة على التخصصات	127
07	يوضح توزيع أفراد العينة على سنوات التكوين	129
08	يوضح الحالة الاجتماعية	130
09	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (06)	131
10	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (08)	133
11	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (09)	135

12	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (10)	136
13	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (11)	137
14	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (14)	138
15	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (15)	139
16	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (16)	140
17	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (17)	141
18	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (18)	142
19	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (19)	143
20	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (20)	145
21	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (21)	146
22	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (22)	147
23	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (23)	148
24	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (24)	149
25	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (26)	150
26	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (27)	152
27	يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (29)	153

فهرس المخططات :

رقم المخطط	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	يوضح العناصر الأساسية لعملية التكوين	93
02	يوضح مستويات الأهداف التربوية	95
03	يوضح توزيع طلبة الدراسات العليا لجامعة منتوري حسب الجنس	116
04	يوضح توزيع طلبة التدرج لجامعة منتوري حسب الجنس	117

مقدمة:

يعرف التعليم العالي والبحث العلمي في العديد من دول العالم عملية تحول فرضتها معطيات العصر الراهن، فلقد شهد التعليم الجامعي على المستوى العلمي نموا كميا ونوعيا، ويعود هذا أساسا إلى الارتباط الوثيق القائم بينه وبين النمو الاقتصادي والرفاه الاجتماعي اللذان هما طموح كل مجتمع بشري.

فقوة الأمم تقاس في مختلف النظريات بمعايير مستوى التعليم وقدرة شعب هذه الأمة على الابتكار والاختراع، فأمة بشعب متخلف لا يتعلم ولا يبحث ولا يطور لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تكتسب مكانة بين الأمم.

تزايدت أهمية هذه المعايير في العصر الحالي، بشكل منقطع النظير، فحياة ووجود الأمم أصبح مرتبطا ارتباطا وثيقا بما تمتلكه من قدرات علمية، وبما تساهم به من جديد في هذا الحقل العلمي أو ذاك.

و تعتبر الجامعة أهم صرح للتعلم والبحث والتطوير وإنتاج القدرات العلمية للأمة، فهي منارة الفكر والعلم، فزيادة على كونها تعلمنا كيفية القيام بأعمال ما، فهي كذلك تمكننا من معرفة بعض الأمور وفق تعبير برتراند راسل إنها وعاء يتوسع ويتنوع باستمرار وفق مسارات العلوم المتجددة، فليس هناك حد للعلوم ولتناميها إلا حد الخيال البشري.

فعلى المستوى الجانب المجتمعي يتجلى لنا دور الجامعة الكبير في ترشيد المجتمع وترقيته وتكوين ما تصطلح تسميته برأس المال المعرفي، فالمستوى التعليمي وكفاءات الأفراد في المجتمع هو أساس قياس وتقدم المجتمعات ومحور تنميتها المستدامة الذي يوفر لها الازدهار ويضمن المستقبل، فخبراء الاقتصاد والتنمية اهتدوا في العشرينات الأخيرة إلى أن الكثير من الدول التي لديها افتقار للموارد الخام والمصادر الاقتصادية والمادية لم تجد طريقها إلى التنمية إلا عن طريق تراكم رصيدها المعرفي.

أما على المستوى الفردي فإن الجامعة بتطويرها أساليب التفكير تكون الذات العلمية للأفراد، فزيادة على تزويدهم بالمعارف العلمية فإنها تنمي كذلك الشخصية المستقلة والفكر الحر للمتخرج الذي لا يذعن إلا لمنطق العقل والعلم وللإبداع.

لأجل هذا سعت الجزائر غداة الاستقلال ولا زالت تسعى لكي تنشأ وتطور جامعاتها حتى تستطيع بلوغ مصاف جامعات العالم الكبرى، إن هذا الهدف مسطر فعلا، فنحن نشهده في مختلف المراسيم والخطابات التي يلقيها المسؤولون بمختلف درجاتهم بداية برئيس الجمهورية الذي ما فتئ

في مختلف المناسبات يذكر بالدور القيادي الذي يجب أن تلعبه الجامعة في المجتمع، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل توجد تقنيات وميكانيزمات فعالة لتحقيق هذا الهدف؟

إن الملاحظ أن التعليم الجامعي اليوم يواجه في الجزائر تحديات خطرة تتمثل في تسارع العملية التعليمية عالميا، وقصور تقنيات التعليم الجامعي الجزائري في اللحاق بها، إضافة إلى المشاكل التي تواجهها من خلال شدة الإقبال على التعليم الجامعي نتيجة التطورات الاجتماعية التي حدثت في السنوات الأخيرة ويساعد على شدة الإقبال مجانية التعليم وحكومية الجامعات، وهذه خطوة مهمة وإيجابية لنشر التعليم والوعي ولكن في المقابل فإنها أظهرت عجز الجامعات عن تهيئة الخدمات التعليمية الرفيعة، نظرا لضعف الدعم المالي مقارنة بعدد الطلاب، وكذا ضعف الجانب البشري في تأطير العدد الكبير للطلبة، دون أن ننسى أنه لا يوجد بديل آخر للجامعة يتوجه إليه الطلبة.

وتبدوا المشكلة أكبر لو نظرنا إلى المستقبل فإن التقدم السريع في مجالات المعرفة المختلفة، وخصوصا في المجالات التكنولوجية العلمية، هذا التقدم قد تعجز جامعاتنا على اللحاق به والاضطلاع بتلك المتطلبات الضخمة.

وفي الواقع أن التعليم الجامعي في الجزائر ما هو إلا استمرار للتعليم الثانوي، مهمته الأولى هي إعداد الطالب لشغل وظيفة معينة تتطلب بعض المعلومات والمهارات، أما مسألة التكوين العقلي والثقافي وتنمية القدرات والمهارات الذهنية فتأتي في المرتبة الثانية في أحسن الأحوال، إن لم تكن ضبابية وغائبة في كثير من الأحيان، ويرجع هذا أساسا إلى نظام الدراسة الذي عفا عليه الزمن، ضعف الجانب البشري الذي يتمثل أساسا في التأطير الجيد للطلبة، وهذا ما يأثر على نوعية الطلبة المتخرجين، إضافة إلا أن الكثير من المعلومات والنظريات التي تقدمها جامعاتنا حاليا لطلابها خاصة في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية قد تجاوزها الزمن بأشواط كبيرة، وبقيت جامعاتنا تدرس نظريات وأفكار لا وجود لها إلا في كتب التاريخ، فلا يختلف اثنان بوجود قصور واضح في متابعة التطور الفكري والثقافي والإنساني الساري في العالم، كما لا ننسى ضعف الجانب المالي المخصص البحث العلمي.

لا يختلف اثنان في أهمية التكوين الجامعي خاصة تكوين طلبة الدراسات العليا التي ترتبط الدراسات العليا ارتباطا وثيقا بأهداف الجامعة الأساسية في خدمة المجتمع من الناحيتين الأكاديمية والعلمية، فهي وسيلة الإنسان لمواكبة الإنفجار المعرفي والتكيف مع عالم اليوم المتميز بالتقدم، فتطوير التعليم العالي يتوقف جزء منه على تطوير الدراسات العليا بالنظر إلى الصلة الوثقى بينها –أي الدراسات العليا– وبين إعداد هيئة البحث والتدريس، ذلك أن هدف الدراسات العليا في الأساس

هو تنمية الفرد فكريا وإكسابه مجموعة من المهارات لتحقيق ذاته أولا وزرع رغبة البحث والإبداع والتميز فيه ثانيا حتى يغدو أستاذا وباحثا متمكنا في مجال تخصصه.

غير أن التكوين في التعليم العالي بصفة عامة، وتكوين طلبة الدراسات العليا بشكل أخص قد أصيب اليوم في بلادنا بحالة من السبات، خاصة من منظور تردي نوعيه قياسا بمعايير العصر، وقد أصبح السبات في القرن الواحد والعشرين من مميزات كل جامعات البلدان النامية لأنه أحد آليات تدويم التخلف.

فالمتأمل لآلاف الرسائل الجامعية لطلبة الدراسات العليا في مختلف جامعاتنا يلاحظ فيها بوضوح التكرار والتشابه واجترار التراث، جمعا وتصنيفا ثم إعادة إنتاج، وهي تقدم على أنها بحوث علمية، ومعظمها لا يحتوي على إشكالية يعالجها أو سؤال يجيب عنه، فضلا عن الهوة الموجودة بين موضوعاتها وبين العصر الذي نحن فيه، فهي في الغالب تعالج قضايا الماضي أما نتائجها فهي في معظمها غير تحليلية، فلا توجد خطة بحثية في الجامعات الجزائرية يتم من خلالها توجيه البحوث وتكاملها وذلك لعدم وجود تعاون بين الجامعات الوطنية والأجنبية بشكل كاف، وكذا غياب إستراتيجية واضحة المعالم للبحث العلمي، فالمفروض أن يقدم البحث العلمي إضافة نوعية في مجاله فيكون جديدا أو تجديدا، لكن في الواقع لم تفلح البحوث العلمية بشكل كبير في تقديم الجديد ولا في إعادة طرح التراث العلمي الذي لا يقدم بالشكل الذي يليق به ولا بالأمانة التي تقتضيها صفة العلمية.

لذا جاء هذا البحث كمحاولة لتسليط الضوء على التكوين الجامعي لطلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية من خلال دراسة حالة جامعة – منتوري –قسنطينة.

اشتملت خطته على ستة فصول، أربع منها صنفت في إطار نظري،واثنين في إطار ميداني، تناول الفصل الأول موضوع الدراسة ومنهجيتها بحيث تضمن التعريف بالإشكالية، وتقديم الفرضيات ومبررات اختيار الموضوع، فكرة البحث وأهدافه، أهمية الموضوع، والمفاهيم الواردة في الدراسة، وأخيرا تم التطرق إلى بعض الدراسات السابقة التي تشابهت مع موضوع هذا البحث.

أما الفصل الثاني فتضمن عرضا عن الجامعة في مبحثين، مبحث أول تطرق إلى الجامعة المعاصرة، نشأتها، أهدافها، مهامها، أنماطها، كما تمت الإشارة إلى بعض نماذج الجامعات في العالم، ومبحث ثاني تطرق إلى الجامعة الجزائرية مفهومها وكيف تطورت واستراتيجيات تسيير التعليم الجامعي فيها.

أما الفصل الثالث فقد خصص لعرض أهم النظريات السوسيولوجية التي عالجت الجامعة، بدأ بالنظرية الماركسية التي يرى أصحابها أنه لا سبيل لإزالة الصراع في المجتمع والتخلص من

الرأسمالية المستغلة إلا برفع الوعي الشعبي داخل المجتمع وذلك عن طريق مختلف المؤسسات التعليمية ومنها الجامعة، فنظام التعليم بما فيه الجامعي في نظر المفكرين الماركسيين عمل على نقل ثقافة الطبقة المسيطرة وبالتالي إعادة إنتاج قوة العمل لضمان استمرارية سيطرتها والمحافظة على النظام القائم.

أما أصحاب النظرية البنائية فيرون أن الدولة التي تحكمت في بناء نظمها التعليمية ومنها الجامعة ومن تم هيأة ظروف استقرارها سوف تحرز بلا شك التقدم والعكس صحيح، كما تجدر الإشارة إلى النظرية الاستثمارية التي يؤمن أصحابها بوجود صلة وثيقة بين الاقتصاد والتعليم، الذي هو البديل الوحيد للاستثمار في القوة البشرية لبناء اقتصاد قوي.

أما النظرية الوظيفية فقد تم التطرق إلى أهم روادها الذي يرون أن الجامعة وسيلة لغر القيم والمعايير في أفراد المجتمع مما جعلهم مساهمين في إيجاد تجانس فيه.

وتضمن الفصل الرابع عرضا مجملا عن التكوين الجامعي نماذجه ومكونات العملية التكوينية في الجامعة.

أما الإطار الميداني فقد جاء في فصلين، الفصل الخامس الذي تضمن عرضا مجملا عن مجال الدراسة ومنهجيتها وأدوات جمع البيانات وكيفية اختيار العينة.

وفي الفصل السادس والأخير تم تبويب البيانات في جداول التفريغ والتعليق عليها والخلوص إلى نتائج الدراسة وفقا للفروض والدراسات السابقة.

وأخيرا فإني أرجو أن يساهم هذا العمل ولو بقدر صغير في زيادة وإكساب أي معلومة لكل من يطلع عليه.

والله ولي التوفيق

1/ الإشكالية:

تعد الجامعة إحدى المؤسسات القومية الهامة في أي مجتمع من المجتمعات حيث تساهم في تطوير المجتمع وتنميته من خلال تأثيرها الفكري والعلمي على اتجاهات لعمل والإنتاج، فقطاع التعليم العالي يعتبر من المجالات المهمة والحساسة بالنسبة لأي أمة، حيث تعتبر صناعة الفرد قضية مصيرية لأمة تخطط بعناية لمستقبلها وفق رؤية علمية مستقبلية بعيدة المدى، خاصة في ظل ما يعيشه العالم من تحولات كبرى في شتى المجالات.

فالتعليم العالي يحظى في العديد من المجتمعات باهتمام متزايد ما دام يمثل قمة الهرم التعليمي، ولقد أوضحت النظرة إلى التعليم الجامعي على أنه مصدر أساسي لإعداد الأطر المهنية المختلفة ومنبع لتفريغ قيادات حركة الحياة في المجتمعات وعليه فالملاحظ في العقود الأخيرة هو السعي للارتقاء بمستوى التعليم الجامعي في مختلف البلدان ومحاولة تنويع صيغه لمواجهة الحاجات المتغيرة للأفراد والمتطلبات المتزايدة للمجتمعات، على أن موضوع دراسة تطوير وإصلاح التعليم الجامعي برغم تزايد الاهتمام به، إلا أن الجدل حول أسلوب تحقيقه لا يقل عن ذلك الاهتمام، حيث أن المجتمعات المختلفة تتطلع إلى مؤسسات تلقى عليها أعباء السعي تطوير نفسها حتى يتسنى لها القيام بتلك الأدوار الهامة المنوطة بها.

فللجامعة من المهام ما يجعلها تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها فهي من صنع المجتمعات من جهة، ولكنها من جهة أخرى تضع قياداته في كل المجالات السياسية منها والفكرية والمهنية ..

ولعل من أهم مهامها دورها في محاربة التخلف في مجتمعها والنهوض به في معركة التقدم، إضافة إلى دورها الهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تزويد المجتمع بالخبرات والمهارات الفنية والإدارية لدفع عجلة التنمية الاقتصادية وتنمية خططها، وكذا ترسيخ القيم والمعايير والاتجاهات اللازمة لتشجيع التقدم،ولعل

أهم دور تقوم به الجامعة هو إحياء الثورة البشرية للمجتمع وتنميتها، استغلالها رعايتها، ادخارها، والحفاظ عليها.

و لقد أضحى معلوما لدى المؤسسة الجامعية، أنه لا بقاء له ولا حياة دون السعي للتعامل الفاعل مع المتطلبات الجديدة والحاجات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الناشئة، ولم يعد الدور التقليدي للجامعة والمتمثل في بث المعرفة ونشرها كافيا ومقنعا من منظار المجتمع بل أصبح من الضروري إخضاعه للتطوير ضمن معايير محددة جديدة وعلى رأس الجوانب التي يجب أن تحظى بالاهتمام لإحداث التطوير، تلك المتعلقة أساسا بالطالب الجامعي خاصة إعداده وتكوينه وبذلك إنماءه المهني، هذا الطالب الذي يمثل أهم مورد بشري للجامعة بصفى خاصة وللوطن بصفة عامة.

و حيث أن الموارد البشرية تعتبر أهم الموارد، ليس فقط لأن البشر هم العنصر المحرك للنشاط الاقتصادي بل لأنهم أيضا العنصر الذي تنتسب إليه باقي الموارد و قد كان إدراك هذه الحقيقة هو السبب في أن الاهتمام اتجه إلى تنمية الموارد البشرية وتبني مفهوم اعتبار الموارد البشرية بمثابة رأس مال بشري يخضع لحسابات الاستثمار والعائد عليه. والتعليم العالي من أبرز وسائل المجتمع لإعداد الطاقة البشرية وصقلها وتنمية مهاراتها بالعلم والمعرفة والتدريب.

مع عمق الاعتقاد بأن التعليم الجامعي له أهداف مشتركة على مستوى العالم إلا أن هناك خصوصيات ينفرد بها هذا التعليم في كل مجتمع تتضح عند تحديد أهدافه ووظائفه واستراتيجياته، ففلسفة التعليم في أي مجتمع ترتبط ارتباطا وثيقا بالسياقات الاجتماعية والثقافية التي نشأ فيها هذا التعليم وبالمصالح الموجهة له والعصر الذي يعيش فيه.

تأسيسا على هذا فإن التعليم الجامعي الجزائري قد تشكل في ضوء إرث تاريخي و حاجات مجتمعية معاصرة و سياقات ثقافية واجتماعية خاصة، و لكنه لم ينعزل عن الاتجاهات العالمية المعاصرة في مختلف بلدان العالم.

ومن هنا اكتسب التعليم العالي في الجزائر ايجابيات تاريخية ومعاصرة للتعليم الجامعي، وفي نفس الوقت تعرض لكثير من السلبيات في قضاياه.

لأجل هذا نرى اليوم ونحن طلبة في هذه الجامعة تدني في المستويات التعليمية ونرى الجامعة الجزائرية قد انزاحت عن دورها الأساسي في نشر المعرفة وتطويرها إلى توفير العدد الكافي من المقاعد البيداغوجية للطلبة الذين تزداد أعدادهم عاما بعد آخر.

لقد جرت أحول التعليم الجامعي المتدهورة في الجامعة الجزائرية الكثير من الاقتراحات لمحاولة إصلاحه وتطويره لمواجهة الانتقادات الموجهة للمسئولين عنه هذه الانتقادات التي تكاثرت في السنوات الأخيرة من تدني المستويات التعليمية أو التحصيلية أو الثقافية لطلاب التعليم الجامعي وخريجيه من جهة، وللموائمة بين معارف الخريجين ومهاراتهم و احتياجات سوف العمل من جهة أخرى.

وقد ارتبطت هذه الانتقادات في بعض الحالات بعدم التجديد والتطوير في المناهج والمقررات والكتب الجامعية بما يتماشى مع الثورات المعرفية والتكنولوجية وكذا ما اقتضته التحولات الإيديولوجية انتقالا من النظام الاقتصادي الموجه الاشتراكي إلى نظام السوق الحر والانفتاح والاندماج في اقتصاد النظام الرأسمالي والتنافس العالمي.

وهكذا تشهد الجامعة الجزائرية تراجعا في قيامها برسالتها الأساسية في نقل المعرفة وإنتاجها وتجديدها، في الوقت الذي نشهد فيه هبوب رياح العولمة محملة بالتحديات العلمية والتكنولوجية والاتصالية مما يتطلب مصدات قوية لما يحول دون إحياء رسالة الجامعة في تخريج مواطن قادر على التعامل مع تحديات الوطن الداخلية والخارجية.

إذن فالكل يتفق بأن الجامعة الجزائرية اليوم أصبحت غير قادرة على صنع الكفاءة العلمية على مستوى دراسات الليسانس – و هذا ما لمسته خلال قيامي بدراسة ميدانية في السنة الرابعة ليسانس في جامعة منتوري ومن خلال المناقشات و الأسئلة

التي كثيرا ما كانت لي مع عدة أطراف فاعلة في الجامعة (أساتذة – طلبة – إداريـــون) وكذلك مع بعض الإطارات في بعض المؤسسات والإدارات الجزائريـــة – ولا تـــزال الآمال معلقة على ما تبقى من الدراسات العليا لتحسين هذه الرؤيـــة المعتمـــة، فطلبـــة الدراسات العليا هم صفة الطلبة وهم المرشحون ليكونوا أســـاتذة جـــامعيين مســـتقبلا ومرشحون ليكملوا تعليمهم العالي على مستويات أعلى وأيضا لقيادة مجـــتمعهم، فهـــم مشروع إنتاج مثقفين وباحثين.

يعتبر طلبة الدراسات العليا شريحة هامة في مجتمع الجامعـــة لـــيس باعتبـــار عددهم بل باعتبار أنهم يمثلون مرحلة دراسية حساسة بالنسبة للمجتمع ككل فهم الكوادر والمهارات البشرية التي تزود بهم الجامعة مختلف المؤسسات الإنتاجية والخدمية، تبرز كذلك أهمية هذه الشريحة في كون أن تطوير التعليم العالي يتوقف على تطـــوير عـــدة عناصر منها طلبة الدراسات العليا، فهم من صنع الجامعة من جهة، و لكنهم من جهـــة أخرى سيساهمون فيما بعد في تطويرها وتكوين إطاراتها في دورة تكوينية متكاملة.

إن تكوين طلبة الدراسات العليا مثله مثل أي نسق تعليم نظامي في الجزائر ليس إلا انعكاسا للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام السائد في الـــبلاد، ولـــيس مســـتغرب والحال كذلك أن يعاني هو الآخر من مشاكل مستعصية تبدأ أساسا من تخـــريج طلبـــة الليسانس فهو امتداد لمرحلة التدرج بانتقاء أفضل الطلاب من هذه المرحلة ليواصلوا في المرحلة الثانية، ولكن هل صحيح أن هؤلاء الطلبة هم الأفضل؟

إن هذا التساؤل يطرحه العديد من الفاعلين في الجامعـــة و هـــو نقطـــة بالغـــة الحساسية تدفعنا إلى التساؤل عما إذا كانت فعلا الجامعة الجزائرية تعمل على تكـــوين هذه الشريحة الهامة من طلبتها تكوينا ملائما للمستقبل، و تضـــع سياســـات لتفعـــيلهم والاستثمار فيهم، أم أن فتح هذه الدراسات لا يتعدى كونها مادة إعلامية تقول صراحة: "جامعتنا تقوم بتخريج كذا من طالب دراسات عليا " دون السؤال عن النوع.

فهل مازالت الجامعة الجزائرية تبحث عن الكم دون الكيف ؟

ويوصلنا هذا إلى طرح تساؤلات الدراسة.

2/ التساؤلات:

- هل الدراسات العليا تقوم حقا بتخريج كفاءات علمية، بمعنى هل تحقق الجامعة الجزائرية هدفها في إعداد طاقة بشرية علمية متمكنة على أداء مهامها على أحسن صورة؟
- هل ما أنجزه طلبة الدراسات العليا من بحوث علمية " كمخرجات" يتسم بالعلمية أم أنه مجرد استنساخ لما قبله؟

3/ مبررات اختيار الموضوع:

إن اختيار أي موضوع بحث في علم الاجتماع يتم دوما لأسباب تتوفر للباحث عند الانطلاق في اختيار مشروع للبحث فيه، هذه الأسباب تكون ذاتية علمية وعملية.

وعلى هذا الأساس فإن موضوع هذه الدراسة قد اختير من بين عدة مواضيع اجتماعية تخص الموارد البشرية كانت تدور في ذهني عند اختيار مشروع للبحث للأسباب التالية:

أ/ العوامل الذاتية:

إن أي موضوع اجتماعي قابل للدراسة، و الظواهر الاجتماعية تتعدد وتختلف في مجتمعاتنا مما يفتح أمام الباحث مجالا واسعا للبحث غير أنه يجب عليه أن يراعي مجموعة من الشروط قبل الاختيار، ولهذا فإن اختياري لهذا الموضوع كان في حدود إمكانياتي المعرفية وما تراكم لدي من رصيد معرفي في علم الاجتماع خلال سنوات الدراسة.

ولأن البحث في أي موضوع من مواضيع علم الاجتماع واسع ويفتح أبوابا مختلفة للدراسة ولأنني في هذا البحث لا أستطيع دراسة الموضوع بكل تشعيباته والإلمام بكل جوانبه، وجب علي تحديد الموضوع دراستي في حدود إمكانياتي المادية والمعرفية و الوقت الممنوح لي لإتمام دراسته.

وكذلك فإن اختياري لهذا الموضوع كان بدافع ميلي إلـــى دراســـته واقتنـــاعي الشخصي بالفائدة التي سأستقيها من خلال دراسته، وبأنه موضوع تجب دراســـته لمـــا يحمله من متغيرات قد تدفع عجلة التنمية في الوطن كما قـــد تكبحهـــا إذا لـــم يحســـن استخدامها.

ب/ العوامل العلمية:

وذلك محاولة مني كطالبة دارسة علم الاجتماع للزيادة في معرفتي العلمية فـــي هذا العلم ، خاصة في تخصص تنمية وتسيير الموارد البشرية وتطوير معارفي العلمية فيه، وسيتم لي هذا – أن شاء الله – من خلال إطلاعي على مـــا كتـــب حـــول هـــذا الموضوع من طرف الباحثين والأساتذة.

أضف إلى ذلك أن دراستي لعملية تكوين طلبة الدراسات العليـــا هـــي محاولـــة للوقوف على عملية هامة لها مميزاتها وخصائصها التي تساهم في العمليـــة التراكميـــة للعلم والمعارف في الجامعة.

ج/ العوامل العلمية:

- لإتمام دراسة التكوين ما بعد التدرج الأول " ماجستير " في معهد علم الاجتماع.
- قابلية الموضوع للدراسة من حيث القدرة وإمكانيـــة الوصـــول إلـــى مصـــادر المعلومات.
- محاولة التعرف على مكونات العملية التكوينية في الجامعة الجزائريـــة ومـــدى ملائمتها لصناعة الإطار المستقبلي للبلاد القادر على العطاء العلمـــي والفكـــري والمعرفي المساير للتطور الحضاري والتكويني والعلمي.

4/ فكرة البحث و أهدافه :

أ – فكرة البحث:

انبثقت فكرة هذا البحث من رافدين أساسيين هما :

الرافد الأول : وقد جاء من خلال المعايشة والتفاعل الذاتي مع الواقع المماثل(التكوين داخل الجامعة الجزائرية) الذي تلمسه من خلال السنوات التي قضيتها في الجامعة الجزائرية، فالباحث – أي باحث – عندما ينتقي موضوع بحثه، لا يفعل هذا من فراغ بل ينتقيه وفق رؤية وملاحظات تؤثر عليه عند اختيار موضوع هذا البحث أو ذاك.

الرافد الثاني : وقد جاء من قراءة ومتابعة واستقراء بعض الدراسات السابقة التي مست بعض جوانب التكوين الجامعي، وملاحظتي بأن الباحثين قد تطرقوا إلى بحث تكوين طلبة ما قبل التدرج، ولا توجد دراسات تخصصت في بحث تكوين طلبة ما بعد التدرج بصفتهم شريحة هامة في الجامعة.

ب– أهداف البحث:

إن أي باحث اجتماعي لا يقوم بدراسة موضوع ما دون الرغبة في الوصول إلى تحقيق أهداف معينة من خلال تلك الدراسة، ومن هذا المنطلق سوف يعالج هذا الموضوع طلبة الدراسات العليا تكوينهم وواقعهم قصد تحقيق أهداف أساسية تتمثل في:

- محاولة تشخيص عملية تكوين طلبة الدراسات العليا من خلال التعرف على أهمية برامجهم التعليمية و بحوثهم العملية.
- محاولة تطبيق تقنيات المنهجية العملية التي تلقيها أثناء الدراسة الجامعية نظريا وميدانيا.
- محاولة معرفة ما إذا كانت الجامعة الجزائرية قادرة على تكوين الإطار الفعال القادر على مواكبة ما تنتجه جامعات العالم المختلفة من إطارات وكفاءات علمية تقدم لبلدانها الإنتاج الفكري الغزير والاختراع والابتكار العلمي.

5/ أهمية الموضوع :

إن المجتمعات تسعى للتقدم والرقي ودفع عجلة التنمية غير أن هـذا لا يمكـن تحقيقه دون التعرف على مرتكزات البناء الاجتماعي والثقافي وما ينجـر عـن هـذه المرتكزات من ظواهر اجتماعية قد تكون من الأسباب المعوقة لعمليـة التنميـة مـن الأسباب التي تدفعها.

والجامعة إحدى هذه المرتكزات التي لها مساهمة كبيرة في تنميـة وتطـوير المجتمعات إذا ما أحسن استغلالها و تسيرها ، لذا جاء هذا الموضوع لدراسـة مـدى كفاءة الجامعة الجزائرية في إنتاج إطارات تساهم في تنمية البلاد وذلك من خلال دراسة واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية.

فهذه الدراسة تستمد أهميتها من ارتباطها الوثيق جدا بما يحدث في قطاع التعليم العالي، فهي تسعى إلى تقويم العملية التكوينية لطلبة الدراسـات العليـا فـي الجامعـة الجزائرية وفق ما يروج عن ضرورة إعادة النظر في مناهج التكوين المعمول بها حاليا في المعاهد الجامعية المختلفة حتى تنسجم هذه الأخيرة – أي المناهج التكوينيـة – مـع الواقع المعيش خاصة وأن البلاد في مرحلة تحولات كبرى اقتصادية واجتماعية بتبنيها لنظام اقتصاد السوق الحر.

وبجانب المبررات السابقة نجد أخرى يمكن إيجازها في :

- أهمية المؤسسة الجامعية، فغني عن القول أن الجامعة كمؤسسة أو كمركز معرفة مكان لتجمع الباحثين والعلماء، و ترجع أهميتها لأهمية هذه المعرفة وسـيطرتها المتزايدة على نشاطات المجتمع المختلفة.
- هذه الدراسة تفيد في التعرف على بعض مشكلات الجامعة خاصة ما يتعلق منها بمشكلات التكوين ونقل المعرفة.

6/ المفاهيم الواردة في الدراسة :

عند دراسة أي موضوع نحن مطالبون دوما بتحديد أهم المفاهيم – أو على الأقل التي تبدو لنا كذلك – الواردة في البحث و التأكد من وضوح المعاني والكلمات ففهم الباحث لموضوع بحثه يتطلب منه توضيح أهم المفاهيم المرتبطة به، والتي تشكل المنارة التي توجهه أثناء عملية البحث.

يقصد بالمفهوم رأي أو فكرة حول شيء معين أو اسما يطلق على شيء واصطلاح المفهوم في علم الاجتماع هو اصطلاح تجريدي قابل للتبدل والتحول تبعا لتغير العصر و تبدل ظروفه الموضوعية.(محمد شفيق، 13:1985)

6-1/ مفهوم الجامعة:

الأصل اللاتيني لهذا الاسم هو « Mniversitas ». استعمل في الحقوق للإشارة إلى كل تجمع و رابطة.

فالجامعة تعني لغة التجميع والتجمع، أما كلمة " كلية " فمصدرها الكلمة اللاتينية « Colegie » وتشير إلى التجمع والقراءة معا، وقد استخدمت في القرن الثالث عشر من قبل الرومان لتدل على مجموعة حرفيين أو تجار، ثم استخدمت في القرن الثامن عشر بمعنى كلية في "أكسفورد" لتدل على مكان التجمع المحلي للطلاب متضمنا مكان الإقامة المعنية والتعليم.(محمد منير مرسي،10:1977)

لا يوجد تعريف متفق عليه من طرف العلماء والمفكرين وخاصة الذين يهتمون بالتنظيم التربوي، ولا يوجد تعريف قائم بذاته وعلمي للجامعة (مراد بن أشنهو،3:1981). وقد اختلف الباحثون في تعريفهم للجامعة بين من يعرفها على أساس عنصرها ومن يعرفها على أساس طبيعتها، فالجامعة لا تحدد أهدفها بمفردها وتوجهها بل تتلقها من المجتمع الذي يعطيها معنى ووجودا.

يعرفها " رامون ماسيا مانسو " « Ramon-Macia-Manco » على أنها "مجموعة أشخاص يجمعهم نظام و نسق خاصين، تستعمل وسائل وتنسق بين مهام مختلفة للوصول بطرق ما إلى المعرفة العليا ".(فضيل دليو وآخرون،211:2006) إذن فإن مانسو يعرفها على أساس أنها تتكون من ثلاث عناصر هي: العنصر البشري العنصر المادي، والعنصر القانوني التنظيمي أي على أساس طبيعتها، ثم يحدد لها هدف يتمثل في الوصول إلى المعرفة العليا بشتى الطرق.

أما "ابراهام فلكسر" « Ibraham Fleqcer » فعرفها على أنها " مركز للتعليم ومكسرة للحفاظ على المعرفة، و زيادة المعرفة الشاملة وتدريب الطلاب الذين فوق مستوى المرحلة الثانوية ". (عبد الله محمد عبد الرحمن،174:1991)

نلاحظ أن هذا التعريف قد ركز على الجانب المعرفي واعتبر الجامعة مجرد مكان للمعرفة وزيادة الخبرة العلمية لمجموعة من الطلبة يفوق مستواهم المرحلة الثانوية، فهو يتسم بنوع من الضيق والنقص حيث أبرز أهميتها وأهمل مكونتها.

أما محمد الصالح مرمول فقد عرفها على أنها:" المؤسسة العلمية التي تضم النخبة الممتازة في المجتمع ويمكن اعتبارها من هذه الناحية السلطة العليا بفضل ما يوجد فيها من أنواع العلم والمعرفة والبحث والاستكشاف والاختراع في مختلف ميادين العلم". (03:1979)

هذا التعريف أيضا فيه قليل من الضيق حيث يرى صاحبه أن الجامعة عبارة عن مؤسسة اجتماعية تجمع خيرة أبناء المجتمع الذين يخولون لها السلطة في المجتمع بفضل ما توفره لهم من مختلف العلوم والمعارف، أي أنه يعرفها على أساس طبيعتها ويتجاهل العناصر المكونة لها.

ويعرفها " عبد الله محمد عبد الرحمن " على أنها " إحدى المؤسسات الاجتماعية والثقافية والعلمية، فهي بمثابة تنظيمات معقدة وتتغير بصفة مستمرة مع طبيعة المجتمع المحلي أو ما يسمى بالبيئة الخارجية". (25:1991)

على خلاف التعاريف السابقة فعبد الله محمد عبد الرحمن يعرف الجامعة بصفتها مؤسسة اجتماعية وثقافية وعلمية قبل كل شيء وهي في تواصل دائم في محيطها الخارجي.

يعرفها أيضا " سلامة لخميسي " على أنها " تلك المؤسسة التي تتبنى المستويات الرفيعة من الثقافة، فتحافظ عليها، وتضيف لها وتقدمها بعد ذلك إلى الطالب الذي يلتحق بها ما يجعل منه إنسانا مثقفا وشخصا مهنيا". (15:2003)

سوف نتخذ من هذا التعريف تعريف إجرائي للدراسة لما فيه من الجوانب التي تساعد الباحث في إتمام بحثه.

6-2/ مفهوم الطالب :

إن مفهوم الطلبة من المنظور العلمي التقليدي هو جماعة أو شريحة من المثقفين في المجتمع بصفة عامة، إذ يرتكز المئات والألوف من الشباب في نطاق المؤسسات التعليمية.(محمد علي محمد،16:1985)

تعتبر فئة الطلبة الجامعيين من الشباب، حيث يعتبرون في مرحلة يميلون فيها أكثر إلى التحرر والاستقلال من السلطة الأبوية وسلطة الأساتذة والإدارة، كما يميلون إلى النقد والمغامرة والمعارضة وعدم تقبل قرارات فوقية بدون استشارتهم، وتعتبر الجامعة المكان الرئيسي الذي ينبغي أن يتسم ببعض الصفات التي تنمي مهارات وميولات الطالب وتعطيه مجالا أكثر للحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة به أساسا.

يعرف الطالب الجامعي أيضا على أنه " ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مركز التكوين المهني أو الفني العالي إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك، ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، إذ أنه يمثل عدديا النسبة العالية في المؤسسة الجامعية".(فضيل دليو وآخرون،226:1995)

أما "عبد الله محمد عبد الرحمن" فقد عرف الطالب الجامعي بقوله: " الطلاب هم مدخلات ومخرجات العملية التعليمية الجامعية ". (1991: 26).

ويرى رابح تركي أن " الطلبة هم نخبة ممتازة من الشباب والشابات الممتازين في ذكائهم ومعارفهم العلمية ". (1990: 30)

أما إسماعيل علي سعد فقد عرف الطلبة على أساس أنهم شباب والشباب فئة عصرية تشغل وضعا متميزا في بناء المجتمع، وهي ذات حيوية وقدرة على العمل والنشاط، كما أنها تكون ذات بناء نفسي وثقافي يساعدها على التكيف والتوافق والاندماج والمشاركة بطاقة كبيرة تعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته. (1989: 37)

سوف نتخذ من هذا التعريف تعريف إجرائي للدراسة لما فيه من الجوانب التي تساعد الباحث في إتمام بحثه.

مفهوم الواقع :

يحتل مصطلح الواقع في محيط الفكر الإنساني منزلة كبيرة ويشغل من أذهان العلماء والمفكرين ومؤلفاتهم حيزا رحبا، وقد ارتبطت كلمة "واقعي" في الأصل اليوناني بالأشياء فالأشياء توجد في المكان العادي الذي الثلاثة أبعاد، ولا توجد في مكان تصوري مجرد.(مختار بولخمايز،1988:163)

يستند ابن خلدون في تصوره للواقع إلى ضرورة التفرقة بين نوعين من الواقع أولهما الواقع السماوي وثانيهما الواقع المحسوس.

فالأول يتميز بعدم إدراكنا له وعدم تمكننا من التوصل إليه وبرهنته، يقول ابن خلدون في مقدمته: " وأما ما كان منها في الموجودات التي وراء الحس، وهي الروحانيات ويسمونه العلم الإلاهي وعلم ما بعد الطبيعة فإن ذواتنا مجهولة رأسا ولا يمكن التوصل إليها ولا البرهنة عليها لأن تجريد المعقولات من الموجودات الخارجية وإنما هو ممكن فيما هو مدرك لنا".(عبد الرحمن بن خلدون،1981:430)

"أما الواقع المحسوس فهو القابل للمعرفة عن طريق العقل وفي هذا الإطار يعتقد ابن خلدون أن هناك نوعين من المعرفة، صنف طبيعي يهتدي الإنسان إليه بفكره وصنف نقلي يأخذه عمن وضعه". (المرجع نفسه،145)

فالمعرفة عند ابن خلدون عملية تطابق بين العقلاني والواقعي، فموقفه من الواقع هو موقف العالم الواقعي الذي لا يدرس إلا ما شاهده وأما ما غاب عنه أو ما لا يمكن أن تجرى عليه التجربة فيتركه ويبعده عن بحثه.

أما عن التصور الماركسي للواقع فهو تصور ديالكتيكي ومفهوم كلي يتمثل في كشف العلاقات بين الأشياء التي قد تبدو متباعدة ومتنافرة لقد ذهب ماركس إلى أن الواقع هو من صنع الإنسان وأن النظرية الاجتماعية التي تدرس هذا الواقع يجب أن تستوعب الدور المزدوج للإنسان، أي بوصفه منتج للحياة بقدر ما هو نتاج لها. (السيد الحسيني،1985:67)

فالواقع عند ماركس هو نتاج اجتماعي لنشاط الإنسانية، وقدرته على تشكيل العالم من خلال مصالح اقتصادية وسياسية معينة.

أما رايت ميلز فنجده يرفض المسلمات المنهجية الضيقة والشائعة في العلوم الاجتماعية حول الكثير من المسائل وطالب بما اسماه الخيال السوسيولوجي الذي يربط الوقائع بالأفكار ربطا إبداعيا في إطار عملية جدلية تتيح للباحث – في وقت واحد – الاقتراب والابتعاد عن الظاهرة موضوع الدراسة. (المرجع نفسه،188)

مفهوم التكوين:

إن كلمة " تكوين " توحي بمعاني مختلفة ودلالات عديدة وهذا المصطلح غالبا ما يرتبط بمفاهيم أخرى مثل: الإعداد، التأهيل، التدريب والتحضير الوظيفي... وهذا التعدد في المعاني والمفاهيم لا تنفرد به اللغة العربية وحدها بل تشترك فيه عدة لغات أخرى كالفرنسية والانجليزية.

إن مصطلح التكوين كمصطلح لغوي يعني التشكيل، بمعنى إحداث سلسلة مستمرة من التغيرات والتعديلات وفق منهج معين أو نسق معين من أجل تغيير الحالة الأولية القائمة إلى حالة متوقعة مسبقا، فالتكوين يكسب الفرد المكون أنماطا فكرية معنوية أو أشكالا أدائية وظيفية معينة.

يرى باربوم (Berbaum) إن النشاط الذي يهدف إلى تنمية أسلوب الحياة عندما يوجه إلى الصغار عادة يسمى تربية، أما عندما يوجه نحو الكبار والراشدين فإننا نستعمل كلمة تكوين والمقصود بهذه الأخيرة هو النشاط الذي يهدف إلى تنمية طرائق إكساب المعرفة والمهارات.(14 :1982)

فهذا التعريف يرى أن عملية التكوين هي عملية محددة مسبقا تطمح إلى إكساب المتكون مجموعة من الأنماط الفكرية أو المهارات السلوكية التي تمكنه من القيام بوظيفة معينة.

أما محمد الطيب العلوي فيرى أن التكوين " هو الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة تعليمية أو حرفية، والبعض يتجاوز في استعمالها ويمددها إلى التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المكون مبادئ معينة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية.(121:1982)

فالعلوي يعرف التكوين على أساس مهمته التي تتمثل في تهيئة المكون لمهنة معينة.

سوف نتخذ من التعريف الذي قدمه باربوم للتكوين كمفهوم إجرائي خلال هذا البحث.

مفهوم الدراسات العليا:

يعرفها محمد عزت عبد الجواد بأنها " منظمة تربوية ذات طبيعة إنسانية، تمثل مجموعة من العوامل المركبة والمؤثرة في إصدار القرار. (79:1983)

فمحمد عبد الجواد حصر الدراسات العليا في مجرد منظمة تربوية وإنسانية لإصدار القرار، وهي أوسع من ذلك فلها من الصفات والمميزات ما يجعلها تختلف عن المنظمات التربوية وتتوسع عليها.

يمكن أن نعرف الدراسات العليا كتعريف إجرائي بقولنا: " من وسائل التعليم التي تأتي بعد فترة التدرج الثاني، وهي مرحلة لمواصلة البحث العلمين واستيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي لمواكبة العصر الذي يتميز بالانفجار المعرفي ".

8/ الدراسات السابقة:

إن للدراسات السابقة من الأهمية ما يكفي لكي يهتم بها أي باحث في علم الاجتماع، ذلك أنها تساعده في دراسته النظرية بالإضافة أن نتائجها تساعده في استخلاص نتائج دراسته و المقارنة بينها.

خلال انجاز هذا البحث عثرت على ثلاث دراسات سابقة ترتبط بموضوع الدراسة، وكانت مفيدة لي في إتمام الدراسة النظرية والميدانية على السواء.

الدراسة الأولى:

عنوانها " تقويم العملية التكوينية في الجامعة – دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري – "

وهي دراسة نظرية ميدانية أنجزت في إطار سلسلة من الأبحاث التي تهدف إلى تقويم العملية التكوينية في الجامعة.

الدراسة الثانية:

عنوانها " التلاؤم بين التكوين الجامعي و العمل"

« Adéquation entre la formation universitaire et l'emploi »

وهي دراسة ميدانية أجريت في الجزائر العاصمة مع بداية ظهور أزمة البطالة لدى الجامعيين في نهاية الثمانينات، حيث كانت تتمحور حول الموائمة بين التكوين الجامعي والعمل.

الدراسة الثالثة:

عنوانها " التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع "

وهي دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع.

الدراسة الأولى:

وكانت معنونة بـــ " تقويم العملية التكوينية فـــي الجامعـــة – دراســـة ميدانيـــة بجامعات الشرق الجزائري – " (لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد، 1998)

قام بها الباحثان : د/ لحسن بوعبد الله و د/ محمد مقداد، ســـنة 1998و شـــملت جامعات الشرق الجزائري آنذاك وهي : جامعة منتوري– قسنطينة، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية– قسنطينة جامعة عنابة، جامعة باتنة، جامعة سطيف.

وشملت عينة قدرها 421 طالبا من مختلف الجامعات التي بلغ عدد طلبتها فـــي ذلك الوقت حوالي 60.000 طالب، ويشكل الطلبة الممثلين لعينة هذا البحث من أوشكوا على التخرج أي طلبة السنة الرابعة والخامسة منهم 53% ذكورو47 % إناث بنســـبة 80% من الذين أوشكوا على التخرج (طلبة السنة الرابعة والخامسة) و20% مـــنهم كانوا يدرسون بأقسام الماجستير.

تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول:

- هل حققت الجامعة أهدافها في إعداد الإطارات المتمكنة من تأدية مهامها علـــى أكمل وجه ؟
- هل هناك علاقة بين البرامج التعليمية المعمول بها و بين الممارسة الميدانية لها؟
- ماهي الطرق التدريسية المستخدمة ؟
- ماهي الأساليب التدريسية التقويمية المتبعة ؟

وكانت الفروض الموضوعة للسير في العمل الميداني ضـــمن هـــذه الدراســـة كالأتي:

- العملية التكوينية بالجامعة لا تستجيب لمتطلبات العمل الميداني.
- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة الجامعات الأربع لأبعاد التكوين في الجامعة.
- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة التخصصـــين العلـــوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم والتكنولوجيا لأبعاد التكوين في الجامعة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت استمارة ضـــمت 23 سؤالا في صورتها النهائية .

أما نتائج الدراسة فكانت كالأتي:

- الجامعة لم تحقق هدفها المتمثل في إعداد أطر كفأة وقادرة على تأدية مهامها إلا بقدر متوسط، وبين طلبة العينة أن ذلك يعود أساسا إلى قلة التدريبات الميدانيـــة في البرامج الدراسية.
- البرامج الدراسية غير قادرة على تزويد الطلبة بالمعلومات الكافية التي يتطلبهـــا عملهم المستقبلي، فهي تحتوي على مواد كان يمكن الاستغناء عنهـــا، كمـــا أن بعض مقرراتها تتسم بالتكرار، زيادة على هذا فإن الحصص التدريب الميـــداني المقررة غير كافيا سواء من حيث الزمن أو من حيث المحتوى.
- طريقة التدريس الأكثر شيوعا في الجامعة هي طريقة المحاضرة الإلقائية، وهذا ما يؤدي إلى تكوين طالب ذي شخصية غير قادرة على الإبداع و الاعتماد على النفس.
- لا يقوم الطلبة في الجامعة باستمرار، وأسلوب التقويم الشائع هو امتحانات المقال الكتابية التي تعتمد الإجابة عن أسئلتها على التذكر والتي لا تتوفر على مفـــاتيح محددة مسبقا للتصحيح.
- استجابات طلبة الجامعات الأربع كانت مختلفة اختلافا معنويا.
- حققت الجامعة الجزائرية أهدافها المتمثلة في إعداد أطر مكونـــة تكوينـــا جيـــدا وقادرة على القيام بمهامها في ميادين الحياة وعلى أكمل وجه بدرجة متوسطة.
- الوسيلة التعليمية الشائعة في الجامعات الأربع هي الكتب المدرسية.
- طلبة العلوم الإنسانية يجدون أنفسهم بعد تخرجهم من الجامعة في مناصب عمل ليست هي التي من المفروض أن يتواجدوا فيها أكثـــر مقارنـــة بطلبـــة العلـــوم والتكنولوجيا.

- هناك تداخل في المقررات الدراسية وكثير من التكرار في موضوعاتها، وظهرت ملاحظة هذا التدخل والتكرار بقوة لدى طلبة العلوم الإنسانية مقارنة بطلبة العلوم و التكنولوجيا.
- البرامج الدراسية المعتمدة حاليا في الجامعة الجزائرية تعاني من بعض الضعف، غير أن هذا الضعف يلاحظ بصفة كبيرة في برامج العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- الأستاذ الجامعي خاصة في معاهد العلوم والتكنولوجيا لا يزال في حاجة إلى التدريب في مجال إدارة الصف والعلاقات الإنسانية حتى يتمكن من المساهمة في توفير جو جامعي ودي يرقى فيه التحصيل الجامعي.
- ما يحضره الأستاذ للطلبة من مطبوعات خاصة في معاهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعلى الرغم من أهمية نظرا لندرة المراجع، إلا أنه يبقى في حاجة إلى حاجة غزارة المعلومات والتوضيح والتبسيط والصياغة الجيدة، حتى يتمكن من تزويد الطلبة بالمعلومات المتخصصة.

لقد جاءت دراستنا هذه لتكون في نفس السياق مع هذه الدراسة حيث أن موضوعهما واحد وهو التكوين الجامعي، حيث استفدت من فرضياتها ونتائجها وأيضا من عينتها واستمارتها.

الدراسة الثانية :

وهي عبارة عن دراسة قام بها مصطفى بوتفنوشت من معهد علم الاجتماع بجامعة الجزائر وكانت تحت عنوان " التلاؤم بين التكوين الجامعي والعمل " (M.Boutefnouchet, 1988)

« Adéquation entre la formation universitaire et l'emploi »
- Situation actuelle et perspectives-

صدرت الدراسة في سنة 1988، حيث انطلقت سنة 1986 واستمرت إلى غاية ماي 1987 وعمل فيها فريق بحث مكون من 15 باحثا وثلاث مؤطرين يرأسهم مصطفى بوتفنوشت.

طرحت الدراسة إشكالية التكوين الجامعي في علاقته بالعمل،حيث ركز الباحثون على الفعالية، التسيير والبيداغوجية، البحث العلمي والميزانية والعقلانية... الخ.

* تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول:

- هناك عاملان أساسيان يؤديان إلى ضعف المستوى التعليمي (التكويني) هما ضعف الميزانية وارتفاع عدد الطلبة.
- من خلال لمحة تاريخية عن جامعة الجزائر منذ انطلاقها سنة 1908، أشارت الدراسة إلى أن عدد طلبة هذه الجامعة بعد الاستقلال كان 2000 طالب، وارتفع سنة 1976- 1977 إلى 28 ألف طالب.

- أكبر مجال للتكوين في هذه الجامعة يوجد في العلوم الإنسانية بـــ 65.3 % غير أن الطلب على متخرجي هذه التخصصات لم يتجاوز 35 % من مجموع 70 ألف طالب في كل الجزائر سنة 1978، أما في سنة 1986 فقد ازداد انخفاضا ليصل إلى 21 % من مجموع 120ألف طالب، فالدراسة إذن أشارت إلى ازدياد عدد المكونين الجامعيين مع انخفاض نسبة التوظيف في فروع و تخصصات العلوم الإنسانية.

وأشار الباحثون من خلال هذه الدراسة أيضا إلى أن سنة 1984 كانت سنة تحول حيث بدأت مشاكل التوظيف والحصول على منصب شغل بعد أن تشبع سوق العمل.

تساءلت الدراسة عن كيفية تحسين جهاز التسيير في الجامعة مع ملاحظة أن التسيير يضم عناصر بشرية ومادية، فلا بد – حسب الدراسة – من ملاحظة مستوى التسيير والعمل على تقسيمه، و خلق نوع من الانسجام ما بين الإدارة و البحث العلمي.

شملت عينة هذه الدراسة بعض المؤسسات والمعاهد والمسيرين في نشاطات متنوعة منها الصناعة، التجارة، الصحة والخدمات...

غطت الدراسة ولايات: العاصمة، بومرداس، تيبازة، البليدة، البويرة ،تيزي وزو، غرداية، الأغواط.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استمارة ضمت 36 سؤالا ثماني منها مفتوحة، إضافة إلى استمارتين ملحقتين بـــ 15 سؤالا لكل منهـــا، الأولـــى موجهة للمتخرجين الموظفين لمعرفة تكيفهم مع العمل، و الثانية للباحثين عن مناصـــب شغل.

أما نتائج الدراسة فكانت كالأتي:

- 194 مؤسسة أوقفت التوظيف، و الولايات المدروسة(محل الدراسة) لم توظف حسب حاجاتها الإطارات، أكبر نسبة طلب على التوظيف كـــان فـــي الجزائـــر العاصمة.
- الوظائف التي يشغلها خريجو العلوم الإنسانية قليلة جدا، بمعنى هناك توظيـــف ضعيف، أما عن التكيف مع العمل ففي المتوسط تتراوح مدة التكيف من 03 إلى 06 أشهر، فبنسبة 43.5 % صرح رؤساء المؤسسات بـــ 06 أشـــهر وبنســـبة 15.8 % من 09 إلى 12 شهرا، و 13.5% إلى أكثر مـــن ســـنتين و 3.5 % يجدون صعوبة في تكييفهم.
- مع أن كل ولاية لها فائض في خريجي العلوم الإنسانية فحاجة مؤسساتها إلـــيهم ضعيفة.

إذن هناك فرق بين الكم الهائل للمتخرجين و طلب المؤسسات عليهم.

- فيما يخص علاقة الجامعة بالمؤسسات، وجدت الدراسة أن من مجمـــوع 232 مؤسسة هناك 82 فقط تتصل بالجامعـــة أي بنســـبة 35.5 % وهـــو اتصـــال ضعيف.
- هناك طلب أقل على المهندسين، وطلبات قليلة لخريجي العلوم الإنسانية حيـــث نجد أربع مؤسسات تطلب 1% من مجموع هؤلاء.

* وخلصت الدراسة إلى طرح الحلول والاقتراحات التالية:

- إيجاد بنية فعالة لتطوير التكوين الإضافي وتطوير مستوى الإطارات.

- إيجاد علاقة بين الوزارات لتوجيه فائض الخريجين وضبط عـــدد الحاصـــلين على شهادة الباكلوريا للدخول إلى الجامعة حسب حاجة سوق العمل.
- إنشاء بنك العمل للإطارات بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمـــي ووزارة التخطيط، حيث تتقدم الأولى بحاجة المؤسسات من المتخرجين.
- إجراء دراسة علمية على التكوين في الجامعة كل سنتين.

وقد جاءت هذه الدراسة لتكون في نفس السياق وتعمل بهذا الاقتـــراح الأخيـــر وتكون دراسة بوتفنوشت هذه دراسة سابقة لدراستنا، لوجود تقارب بينهما في موضوع البحث خاصة فهذه الدراسة جمعت بين متغيرين أساسيين هما التكوين الجامعي والعمل وسيكون وجه استفادتنا منها خاصة في المتغير الأول (التكوين الجامعي) الـــذي هـــو محل بحثنا. كما يمكن الاستفادة من نتائجها كمعطيات لدراستنا فهي تثير الكثيـــر مـــن نطاق بحثنا.

كم يمكن الاستفادة من عينتها المتنوعة وأيضا استمارتها وملحقاتها، مما يساعدنا في المجال التطبيقي للدراسة.

الدراسة الثالثة:

كانت معنونة بـــ : " التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع " (مـــريم صـــالح بوشارب، 2001) دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار – عنابة.

وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية بجامعة منتوري – قسنطينة قامت بها الباحثة مريم صالح بوشارب، أشرف عليها الأستاذ نور الدين بومهرة.

أجريت الدراسة في السنة الجامعية 2000 – 2001 .

تمحورت إشكالية الدراسة حول السؤال الرئيسي التالي:

هل نمط التكوين السائد حاليا في الجامعة الجزائرية مؤهل لإنتاج الكفـــاءات المناســـبة لتحقيق أهدافها.

وتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

- ماهي أساليب التدريس السائدة حاليا ؟ و هل بإمكانها تكوين كفاءات قادرة على إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة العلمية الحديثة بالشكل الذي يساعد على تحقيق أهداف الجامعة ؟
- هل البرامج الدراسية المحددة تتماشى مع الأهداف التي تصبو الجامعة إلى تحقيقها ؟
- ماهي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها الأساتذة من خلال تقويمهم للطلبة ؟

سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن حقيقة التكوين في الجامعة الجزائرية وأهدافه الضمنية من خلال تحليل العناصر المكونة له وميكانيزمات عملها، وذلك عن طريق تحليل أجوبة المبحوثين التي توزعت بين الطلبة والأساتذة باعتبارهما طرفين أساسيين لا يمكن الاستغناء عن أحدهما في عملية التكوين، وهذا من خلال توظيف تقنية المقابلة.

قسمت أسئلة المقابلة إلى خمس محاور هي: محور البيانات الشخصية، محور خاص بطرق التدريس، محور خاص بالبرامج الدراسية، محور خاص بالأهداف التربوية، وأخيرا محور خاص بأساليب التقويم.

تميزت أسئلة المقابلة الموجهة للأساتذة وأسئلة المقابلة الموجهة للطلبة بالتشابه مع وجود اختلافات بسيطة.

أما عن عينة الدراسة، فقد استخدمت الباحثة العينة العشوائية الطبقية، باعتبار التخصص هو الطبقة، وقامت الباحثة باختيار تخصصين هما الحقوق و العلوم الدقيقة حيث كانت العينة بنسبة 10% من المجتمع الكلي البالغ عدده 622 طالب وبالتالي عدد أفراد العينة 61 طالب موزعين كما يلي:

26 طالب من الحقوق من مجموع قدره 264 طالب.

35 طالب من العلوم الدقيقة من مجموع قدره 358 طالب.

أما عينة الأساتذة فكانت كالأتي:

اختارت الباحثة نسبة 55 % من المجتمع الكلي البالغ عدده 950 أستاذا وبالتالي عدد أفراد العينة يكون 53 أستاذ موزعين على التخصصين كالأتي:

24 أستاذ من الحقوق من مجموع قدره 43 أستاذ.

29 أستاذ من العلوم الدقيقة من مجموع قدره 52 أستاذ.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- المحاضرة هي الطريقة التدريسية الأكثر شيوعا في الجامعة الجزائرية رغم وجود محاولة لخلق نظام التطبيقات ولكن هذه الحصص سيطر عليها نوع من الممارسة الروتينية وإعادة المحاضرة أو تقديم عروض من الطلبة و كلها طرق عقيمة تكسر الطابع الإبداعي في الطلبة.
- البرامج الدراسية في الجامعة تمثل محتوى معرفي غير مرغوب فيه سواء من طرف الطلبة أو الأساتذة، فهو تعسف ثقافي مفروض، وهي لا تتماشى مع التطورات المتلاحقة للمعرفة العلمية.
- أساليب التقويم في الجامعة الجزائرية تسعى بالدرجة الأولى إلى قياس واختبار الذاكرة (ذاكرة الطالب) بدلا من تنشيط القدرات الفكرية والعقلية للطالب.
- إن الأهداف التي يمكن أن تتحقق بناءا على هذه الممارسات (طريقة التدريس التقويم، البرامج) هو إنتاج أفراد خاضعين مروضين، يعكسون طبيعة النظام الاجتماعي.
- تعود هذه الممارسات البيداغوجية في الغالب إلى قلة الأجهزة، الوسائل، الظروف المحيطة، قلة المراجع ... إلخ.

تحتل الجامعات مكانة هامة في اهتمام الدول على اختلاف مذاهبها واديولوجياتها وأنظمتها السياسية، كونها تمثل قمة الفكر في جميع المجالات، وهي الملزمة بالوفاء بحاجات المجتمع وتحقيق آماله وتطلعاته خاصة في العصر الحاضر الذي يلعب فيه العلم والبحث العلمي الدور الأساسي في التقدم والرخاء.

سوف يتطرق هذا الفصل لهذا الصرح الهام بمبحثين: يتعرض المبحث الأول منهما لنشأة الجامعة ومهامها وأهدافها وأنماطها ويخلص إلى بعض نماذجها.

يتبع ذلك المبحث الثاني والذي يتطرق إلى الجامعة الجزائرية مفهومها وواقعها وتنظيمها.

أولا: الجامعة المعاصرة

1/نشأة الجامعة و تطورها عبر العصور:

تعتبر الجامعة تطورا منطقيا لمحاضن العلم و المعرفة في العصور كمدارس الحكمة في الصين والمدارس العليا في مصر والمساجد في البلاد الإسلامية.فلقد كانت المدارس العليا في العصر الفرعوني القديم عند قدماء المصريين تستخدم لتخريج الإطارات الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة الفرعونية في بناء حضارتها (الشيباني عمر محمد التومي، 06:1979).

هناك من يرى أن التعليم العالي الذي تطور في بلاد اليونان في العصور القديمة هو من أقرب الممارسات إلى التعليم الجامعي في عصرنا الحاضر، حيث يعتبره البعض أساسا هذا النوع من التعليم ويحدد بدايته زمنيا بالقرن الرابع للميلاد. (عبد العزيز الغريب صقر،147:2005)

تطور التعليم العالي بظهور الدولة الإسلامية، فأنشأت الجوامع والمدارس في المدينة المنورة وسائر البقاع التي تم فتحها كالبصرة الكوفة، بلاد الشام الفسفاط القيروان وقرطبة وغيرها، وقد عد هذا السلوك جزءا من سياسة الدولة العامة.

لقد ركزت معاهد التعليم العالي أو الجامعات على أسس دينية، كما أنها جاءت نتاجا طبيعيا كمؤسسات اجتماعية لها أهداف منهجية في تطوير العقل البشري، وقد شملت الجامعة المستنصرية كنموذج الجامعة الإسلامية كافة التخصصات العلمية والدينية، كما تميزت بأنماط متقدمة من الإدارة والتنظيم و لها مميزات كثيرة خاصة قيما يتعلق بعمليات التمويل و إعداد الطلاب،ونوعية المناهج الدراسية التي شملت الطب اللغة، التاريخ، و الآداب و الفنون و غيرها.(ناجي معروف، 51:1976)

إذن فكل هته الجامعات المبكرة قي بلاد الفراعنة واليونان وصولا إلى الدولة الإسلامية قد ساهمت بشكل أو بآخر في ظهور الجامعات الحديثة وكانت إسهاماتها تراكمية، فالعلم بطبيعته التراكمية لا يمكن أن يقف عند حضارة معينة، فكلما أفل نجم حضارة ما إلا وبقي العلم والمعرفة التي أنتجتها شاهدا على ما ساهمت به في تطوير البشرية.

لكن نشوء الجامعة الأولى يرجع تاريخه إلى العصر الوسيط وليس هناك اتفاق تام على تاريخ النشوء كون أن الجامعات الأولى أنشأت على أساس أنها مدارس مهنية إلا أن هناك من مؤرخي التربية من يعتبر جامعة " سالرنو " أول جامعة أنشأت في العصور الوسطى ثم أنشأت بعدها جامعة " بولونيا ".

حيث يقول " س.ه.هاسكنر " : " إذا كانت جامعة سالرنو تعتبر أول جامعة من حيث الزمن، فإن جامعة بولونيا تمتاز بما لها من مكانة بين زميلاتها فيما يختص بالدراسات العليا ".(س.ه.هاسكنر،246:1984)

ولكن الثابت أن هذين الجامعتين قد أخذتا كثيرا من العلوم والمعارف عن الحضارات القديمة، فقد تسرب إلى الغرب ما بين عامي 1100–1200 م سيل عرم من العلم والمعرفة الجديدين، قد تسرب بعض هذا العلم عن طريق إيطاليا وصقلية ولكن الجزء الأكبر منه وصل إلى الغرب عن طريق العلماء المسلمين في اسبانيا بصفة خاصة. (جوزيف نسيم يوسف،243:1981)

في القرن الخامس عشر كان هناك العديد من الجامعات المنتشرة في أوروبا بجانب بولونيا، وبادو، ونابولي في إيطاليا، كانت هناك جامعة باريس في فرنسا والتي لقبت بـ " أم الجامعات " والتي تعرف الآن بجامعة السربون، وكانت هناك أيضا جامعة مونتبليه التي أنشأها جماعة من العرب لتعليم الثقافة العربية ونشرها، وقد تحولت في نهاية القرن الثالث عشر سنة 1329 إلى جامعة الدراسات الطبية بالإضافة إلى جامعتي تولوز وأورليانز اللتين أسستا في القرن الثالث عشر، وفي إنجلترا هناك جامعة أكسفورد التي أنشأت في سنة 1180م جامعة كمبريدج أنشأت سنة 1290م وفي اسكتلندا كانت هناك جامعات سانت أندروز وجلاسجو وأبردين في القرن الثالث عشر وفي إسبانيا كانت هناك جامعة قرطبة التي أنشأت في القرن العاشر، وجامعة سلامانكا أنشأت في 1220م، و جامعة اشبيلية أنشأت 1254م، أما في ألمانيا فقد كانت أولى الجامعات بها هي جامعة فيينا أنشأت سنة 1365 م و جامعة كولون أنشأت 1388 م وفي تشيكوسلوفاكيا أنشأت جامعة براغ سنة 1348م كما ظهرت الجامعات في كل من بولندا والمجر، والسويد والدانمرك في منتصف القرن الخامس عشر.(محمد منير مرسي ،1977: 8-9)

أما في المشرق العربي الإسلامي فقد ظل جامع الأزهر مركزا هاما للتعليم الجامعي حتى العصور الحديثة، وإلى جانب الأزهر كانت هناك جامعة الزيتونة في تونس، وجامعة القيروان في المغرب، اللتان كانتا مركزين دينيين للتعليم الجامعي على غرار الأزهر الشريف، أما عن الجامعات في الجزائر، فسوف نتعرض لها في المبحث الثاني من هذا الفصل.

إذا تركنا تاريخ النشأة جانبا، وبحثنا عن الكيفية التي كانت تنشأ بها الجامعات في العصور الوسطى فسنجد أنها كانت تنمو نموا تلقائيا ولم يكن يصدر قانون بإنشـــائها أو تنظيمها كما هو الحال اليوم، وإنما جاء نمو هذه الجامعات ونشأتها نتيجة النمـــو فـــي رسالتها، ونتيجة لاتساع الميدان المعرفي والعلمي بفضل احتكـــاك بـــالعرب والعلمـــاء والمفكرين اليونانيين ونتيجة لظهور المدن ونموها، ما صاحب ذلك من ظهور تجمعات سكانية كبيرة. (محمد منير مرسي،1977: 8)

كان هدف الجامعة آنذاك الحفاظ على التراث و تفسيره وتأويله عن طريق نقل هذا التراث إلى أذهان الطلاب (عبد الرحمن عيسوي،12:1984) فقد كانت المعرفـــة في العصور الوسطى المبكرة ضيقة في إطار الفنون السبعة الحرة، وتنقسم هذه الفنون إلى قسمين: المجموعة الثلاثية وتشمل النحو والبلاغة والفلسفة، والمجموعة الرباعيـــة وتشمل العلوم الأربعة الحساب، الهندسة والفلك والموسيقى.

لقد تطورت هذه المعارف لتشكل أربع كليات هـــي الأدب والقـــانون والطـــب (جوزيف نسيم يوسف،273:1981)، وكان القائمون على التعليم يؤمنون بـــأن التعلـــيم الجامعي من حق القلة أو النخبة الممتازة.

تميزت الجامعات في العصور الوسطى بنفوذها وتأثيرها فـــي الحيـــاة الفكريـــة والسياسية حيث كان لها أثرها السياسي المباشر وغير المباشر، من تم تميزت عن باقي المؤسسات التربوية القائمة آنذاك بالامتيازات القانونية والمالية والإدارية.

أما في العصر الإصلاح فقد تغيرت وظـــائف الجامعـــة وأهـــدافها المجتمعيـــة وظهرت نزعة القوميات لتحدد من النشاط العلمي للجامعات وتحصـــرها فـــي حـــدود مجتمعاتها لمحلية، وجنحت كفة الصراع للسلطة السياسية كسلطة جديدة فاعلة، بعـــد أن تقلص دور السلطة الدينية واعتبر من ثمة مصدر شرعية الجامعة والممـــول الرئيســـي لنشاطاتها واتسم نشاط الجامعات بالهدوء نسبيا ولكنها ساهمت في إنتاج ثلة من العلماء والأساتذة الذين لهم مهامهم في تعدد وظائف الجامعة ودورها في المجتمـــع الحـــديث. (عبد الله محمد عبد الرحمن،36:1991)

لقد تطورت واتسعت وظيفة الجامعة في العصر الحديث فلم تعد تخريج عدد من المحامين والأطباء، بل أصبحت الجامعة اليوم تسهم في مواجهة تحديات العصر ومتطلباته ونشر العلم وتوسيع آفاقها محدثة ما يسمى بالثورة التعليمية التي لا تقل أهمية عن الثورة الصناعية في بدايات القرن العاشر، وتبعا لهذا التغير، كان على الجامعات كمؤسسات اجتماعية حديثة أن تغير في أنظمها التعليمية التي أصبحت غير مناسبة للتقدم العلمي والثقافي الذي يشهده العالم.

2/ أهداف الجامعة:

أ/ أهمية تحديد الأهداف:

لا يمكن تصور أي تنظيم بغير هدف واضح، ذلك أن التنظيم بطبيعته لا بد أن يكون هادفا نحو تحقيق شيء معين، فوجود هدف واضح للتنظيم يضبط حركته ويحدد اتجاه نشاطه، فكلما زاد وضوح الهدف زادت سرعة الوصول إليه و تحقيقه.

فتحديد الأهداف ووضوحها هو الأساس لتحقيق شوط جودة التعليم فهي تعبر عن دوافع الأفراد ورغباتهم التي تشكل تفاعلاتهم وعلاقاتهم والتي تفسر اتجاه مؤسساتهم ومنظماتهم، وقد يتعرض النظام التعليمي لكثير من محاولات التغيير في مناهجه ومقرراته، ومع هذا فقد تتعثر حركته، وتضطرب أموره بسبب غموض أهدافه. (محمد الهادي عفيفي ،38:1980)

لتحقيق الأهداف التعليمية فوائد كثيرة منها:

- إن تحديد الهدف بالإضافة إلى أنه يوحي بفعالية التنظيم فهو ضروري لتحديد الوظائف والعلاقات المختلفة بين هذه الوظائف في جميع المستويات.
- تحديد الأهداف يظهر القرارات التي يحتاج إليها العمل، ومدى إسهام هذه القرارات في تحقيق الأهداف.
- تحديد الأهداف يساعد في بناء الهيكل التنظيمي.
- تحديد الأهداف يساعد في تنسيق مجهودات الأفراد.
- تعتبر الأهداف بمثابة دافع لكل فرد للقيام بعمله.

- الأهداف مقياس للرقابة أثناء التنفيذ أو بعده لأنها تحدد المطلوب تنفيذه.(عبد العزيز الغريب صقر،55:2005)

ب/ أهداف الجامعة:

إذا سلمنا بأن العملية التعليمية لا يمكن أن تتم في فراغ، ولا بد لها أن تعمل في مجتمع تتأثر به وتؤثر فيه، فمن الطبيعي أن تكون أهداف الجامعة – أية جامعة – نابعة من طبيعة المجتمع الذي أقيمت لخدمته، لذا فإنه من غير الممكن أن نضع أهدافا محددة لكل الجامعات بغض النظر عن مكانها وزمان وجودها، فالأهداف التي تخدم مجتمعا آخر، والأهداف التي تستخدم في فترة زمنية معينة لا يمكن أن تطبق هي نفسها في فترة زمنية تالية. ويتفق الباحثون في شرق وفي غرب على أن للجامعة اليوم عدد من الأهداف العامة لعل من أبرزها ما يلي:

أ/ تطوير البحث العلمي وتشجيع إجراءه داخل الجامعة وخارجها.

ب/ الإسهام في تعديل وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط نحو الأفضل.

ج/ نشر المعرفة والثقافة وإشاعتهما.

د/ سد حاجة المجتمع من الكوادر المتخصصة والكفاءات الوطنية المدربة وإعدادها لمختلف مجالات الحياة.

ه/ دراسة مشكلات المجتمع المحيط وفهمها وتحليلها، والبحث عن حلول مناسبة لها.

و/ مواكبة الانفجار المعرفي وثورة المعلوماتية الحادثة في العالم، واستثمار معطياتها لصالح المواطن والمجتمع.

ز/ تدعيم القيم الروحية لدى الشباب حتى لا تنقطع صلاتهم بتراثهم الأصيل.

ح/ مواكبة التغير الحادث من حول الجامعة، والإسهام في تكييف المجتمع له بل ومحاولة استشراف مستقبله والإعداد له.

ط/ الإسهام في تنوير المجتمع من حولها بالتيارات الفكرية المختلفة وتنفيذها وتوضيحها والرد عليها.

ي/ تدريب وإعادة تدريب أصحاب الكفاءات لمواكبة الجديد والمستحدث في مجالات تخصصاتهم.(السيد سلامة الخميسي،2003: 25-26)

3/ مهام الجامعة ووظائفها :

إن الجامعة في مفهومها الأصلي القديم لم تكن أكثر من مكان يلتقي فيه الطلاب والأساتذة، ولم يعتد بها البيئة العلمية التي تحيط برجال العلم بقدر ما كانت مؤسسة التدريس والتعليم المهني، ولم تكن استجاباتها في ذلك الوقت استجابة لحاجات طلاب المعرفة. (محمد السيد سليم ،1981: 185)

أما الجامعة المعاصرة فإن لها عموما ولائين أحدهما لعالم العلم والمعرفة بكل ما يتطلبه من عزلة وترفع، وموضوعية، وحرية والثاني للمجتمع الذي تعهدها بالرعاية والتمويل ، ويتوسل بها لحل كثير من مشكلاته وقضاياه الحادة (السيد سلامة الخميسي ،2003: 26) .

فالجامعة هي واحدة من المجتمعات العلمية التي تستهدف توجيه المعرفة والعلم نحو الأغراض الإنسانية، وهي من تم قادرة على مواجهة تحديدات التنمية الشاملة. (المرجع نفسه،27)

وتبدو هذه الأبعاد المجتمعية الجامعية، وللعلم الجامعي في مضمون وتوجيه الوظائف المنوط بالجامعة المعاصرة القيام بها، حيث يمكن إجمال وظيفة الجامعة المعاصرة في الإطلاع بواجبات ثلاثة هي:

أ/ إعداد الطلاب لحياة مهنية ، وهو ما اصطلح على تسميته بإعداد القوى البشرية المدربة

ب/ البحث العلمي

ج/ التنشيط الثقافي والفكري العام في المجتمع.(المرجع نفسه، 27)

أولا : إعداد القوى البشرية:

حيث تعد هذه الوظيفة من أهم الوظائف التي ارتبطت بالتعليم الجامعي منذ نشأته في العصور الوسطى، للإعداد للمهن المختلفة في الآداب والقانون واللاهوت، وقد تطورت التخصصات الجامعية مع تطور العلوم المختلفة،واستحداث تخصصات جديدة.(محمد منير مرسي ، 1977 : 24-25)

وتعد عملية إعداد القوى البشرية من أهم القضايا و أكثرها إلحاحا على الجامعة على أساس أنها المسئولة عن تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات و المهارات والمبادئ التي ترفع طاقته وقدرته على الإنتاج وباعتبارها أيضا – أي الجامعة – مركز تدريب يزوده بالطرق العلمية والأساليب المتطورة في الأداء الجيد ، كما أنها تمنحه خبرات ومهارات ذاتية وتقوم بصقل قدراته العقلية (منصور أحمد منصور،1976: 195).

إلا أن استجابة الجامعة لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال إعداد القوى البشرية المؤهلة لن يكتب لها النجاح ما لم تتوفر مقومات معينة، وتتمثل هذه المقومات فيما يلي :

- التوجيه والإرشاد المهني للطلاب وأولياء الأمور لاختيار ما يناسبهم من تخصصات تتيح لهم الاستقرار النفسي.
- توفير الإمكانيات اللازمة لبلوغ المستوى المطلوب، حتى تستطيع الجامعة أن تنوع التخصصات، وأن تطورها بصفة مستمرة بما يتماشى مع التطورات العلمية السريعة.
- إشراك قطاعات العمل في التخطيط و تنفيذ خطة التعليم .
- الربط بين خطط التعليم في مراحله و أنواعه المختلفة.
- تحديد الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة. (عبد العزيز الغريب صقر،2005 : 60)

ثانيا: البحث العلمي

يمثل البحث العلمي واحد من أهم المرتكزات التي يرتكز عليها التعليم الجامعي المعاصر، فمن غير المعقول أن تكون هناك جامعة بالمعنى الحقيقي إذا هي أهملت البحث العلمي، أو لم تعطه الاهتمام الذي يستحقه.

يزدهر العلم في الجامعة نتيجة لأبحاث العلماء والباحثين فيها "وإذا ماتت الأبحاث النظرية والعلمية في جامعة ما تحولت إلى مؤسسة فضولية تتطفل على ما وصل إليه البحث في غيرها من المؤسسات وتقدمه تقديما لا روح فيه للابتعاد عن جوها ولأنها لا تستطيع أن تقدم من الدراسة ما يؤكد أو يهزم ما استطاع الغير أن يصل إليه" (السيد الخميسي،2003: 33).

إن الوظيفة البحثية للجامعة هي التي تشكل كيانها كمؤسسة منتجة للمعرفة ومطورة لها وهي من هذا المنظور مجتمع المثقفين والعلماء وهي مجتمع المتخصصين في كل ميادين المعرفة الإنسانية والعلمية والنظرية والتطبيقية.(المرجع نفسه،33)

ثالثا: التنشيط الثقافي و الفكري العام:

للجامعة لها دور كبير في تقديم المعرفة، وتشجيع القيم الأخلاقية والنهوض بالطبقات الاجتماعية التي تؤدي إلى التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وذلك عن طريق دورها في تبسيط المعارف الجديدة، والمحافظة عليها وتنميتها وتوصيلها إلى أفراد المجتمع بما يحقق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما تقوم بدراسة التراث الإنساني دراسة ناقدة بناءة بما يضمن استمرار العناصر الصالحة للمجتمع، و يحقق استمرار الثقافة الإنسانية (عبد العزيز الغريب صقر،2005: 26).

لا يقتصر دور الجامعة في التنشيط الثقافي والفكري على المجتمع الخارجي فقط، بل يمتد ليشمل المجتمع الجامعي لتوجيه الطلاب اجتماعيا وفكريا.

بتحليلنا للوظائف الثلاثة الجامعة السالفة الذكر نجد أنها مرتبطة ترابطا تكامليا فإعداد القوى البشرية يعتمد أساسا على البحث العلمي، والبحث العلمي والقوى البشرية يمكنان الجامعة من تدعيم الاتجاهات الاجتماعية والقيم الإنسانية المرغوبة.

4/ أنماط الجامعات:

4-1/من حيث نظام تسييرها:

إن التنظيم في المؤسسة الجامعية التي تتميز بالوحدات والتخصصات الكبيرة أكثر تعقيدا من المؤسسات التعليمية أحادية الموارد كالمدارس مثلا، فالجامعة قد تتخذ نظاما مركزيا أو لا مركزيا في تسييرها واستقلاليتها.

أ / **الجامعة ذات النظام المركزي:** لها خصائص معينة منها:

- التسيير: تتميز بالتسيير المرتبط بالدولة وشدة المراقبة، وهذا النوع ينطبق على الدول ذات الحكومات المهيمنة على الحياة الاقتصادية والاجتماعية، بحيث تنجم عنها تدخلات متزايدة في التسيير اليومي للتعليم والبحث، وترتبط هذه المركزية في غالب الأحيان بظاهرة ارتفاع الميزانية والمناصب المالية لصالح الوظائف الإدارية على حساب وظائف التعليم والبحث.
- اتخاذ القرارات: تفرض معظم الأنظمة المركزية، سلطة ذات نسق واحد وهيكل متسلسل، وغامض في تحديد المسؤوليات الحقيقية مما ينجر عنه التهرب من هذه المسؤوليات.يعود القرار في مثل هذه الأنظمة إلى الإدارة المركزية وهذا ما يؤدي في غالب الأحيان إلى كون هذه القرارات ارتجالية وغير ذات معنى، لأن أصحاب الاختصاص مهمشون و هذا ما لا يصح حيث أن أهل الاختصاص هم الأقدر على اتخاذ القرارات الصائبة كما أورد ذلك الأستاذ "بن نوار" في "فعالية التنظيم " " أما القرارات التي تتعلق باختصاص معين، فتبنى على أساس معرفة رأي أهل هذا الاختصاص قبل اتخاذها "(80:2006).
- المشاركة: إن ما يميز الجامعة ذات النظام المركزي هو أن صوت الأساتذة ليس دائما رفيع الشأن، حتى عندما يتعلق الأمر بالمسائل الهامة كالبحث والتعليم وهذا العامل يخفض من قيمة ومعنويات الأساتذة، فكما حللته منظمة اليونسكو في مناشيرها " يميل البعض إلى الانعزال التام عن المشاركة الفعلية في الحياة الجامعية فيشتد ميولهم نحو تدمير الجامعة ... البلدان التي تسير إدارة جامعاتها

بواسطة هيئة معينة من طرف السلطة بعيدة عن الجامعة، هيئة تجهل حتى الكفاءة الأكاديمية الخاصة و يكون في هذه البلدان مفهوم الجامعة من منطلق أساسه إيديولوجي سياسي.

- الإعلام والاتصال: يعتبر كل منهما مهما للجامعة، فهما بمثابة غذاء للمنظمة وطاقة لنشاط المؤسسة، إلا أن دورها في هذه الجامعات يكاد يكون منعدما، إزاء ركود جهاز الإعلام والاتصال تظهر طرق خفية لخلق منعطفات ملتوية بدلا من المعلومات المنظمة والصحيحة هذه المنعطفات تتسبب في خلق سوء التفاهم وانتشار الغموض مما يخلق جوا من القلق والاضطراب لدى الهيئة الجامعية (طلبة –أساتذة – عمال إداريون).

يمكن القول أن الجامعة ذات النظام المركزي، لا يمكنها ضمان الانسجام بين طموحات الجماعات الثلاثة المكونة للجامعة، أضف إلى ذلك الصرامة الكبيرة في العمل والتي لا تسمح بفعالية التكوين، حيث تعاكس كل سياق للإبداع والتجديد.

ب / الجامعة ذات النظام اللامركزي: تتميز بالخصائص التالية:

- تتركز إدارتها على المشاركة والتخطيط واتخاذ قرارات الإستراتيجية والإجرائية وعلى المراقبة والتنفيذ، فهي تتميز بمشاركة هيئة الموظفين في تحديد الأهداف وفي تسيير المؤسسة في إطار التوجيهات العامة المقبولة والمشاركة أيضا في تعيين مسئولي المؤسسة بمساهمة مع الهيئات الوطنية.
- تعتمد على وحدات التعليم والبحث، وهي ذات استقلالية في مسؤولياتها والكل يضمن تنسيق الوحدات وإدارة الخدمات المشتركة والتي تكون تحت تصرف كل الوحدات وكل وحدة تملك ميزانية خاصة توضع تحت مسؤولية إدارتها، وهي ذات حجم مصغر كي تضمن علاقات ذات طابع شخصي بين الأساتذة والطلبة مع توفير مجموعة أفراد جاهزين لتسيير هذه الوحدات.

من الملاحظ أن الجامعات ذات النظام اللامركزي تعتمد أساسا على المشـــاركة وتوطيد العلاقات بين أعضاء الأسرة الجامعية، وتســـمح بوضـــوح وفـــرز الأفكـــار وطموحات الجماعات وبالتالي وضوح طبيعة ومستويات القرارات، كما يمكنها استغلال كفاءات أعضاءها مع ضمان تمثيل الكل وغرس دافعية العمل لدى الهيئة والوصول إلى التجديد الحقيقي والإبداع.

4-2/من حيث علاقتها بالسلطة:

تنقسم الجامعات من حيث علاقتها بالسلطة إلى ثلاثة أنماط رئيسية:

أ / **جامعات حكومية:** أي مؤسسات حكومية تتولى الحكومة رسم سياستها والتخطيط لها وإنشائها وتمويلها ومتابعة أعمالها وترتبط هذه الجامعات بالحكومـــة برابطـــة التبعيـــة وتتميز هذه الجامعات بوجود موارد مالية معتمدة لها في الموازنـــات العامـــة الســـنوية لحكومتها وتتفاوت هذه الموارد تبعا للإمكانيات المتاحة للدولة، كما تقوم هذه الجامعات بتلبية حاجات المجتمع، والوفاء بالسياسة العامة التي ترسمها لها الســـلطات والأجهـــزة السياسية بالدولة. (عبد العزيز الغريب صقر، 2005 : 103)

تتميز الجامعات ضمن هذا النوع بتدخل السلطة بشكل كبير في شؤونها وتتمثل أهم مظاهر هذا التدخل في :

- أضحت أسباب القوة اليوم ترتكز على العلم والمعرفة أكثر من ذي قبل فلا قـــوة ولا سيطرة بدون علم أو معرفة، وبقدر التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يحققـــه المجتمع اليوم في مختلف الميادين تكون قوته ويتحدد وزنه الدولي، و من هنـــا أخذت السلطة تتدخل في شؤون الجامعات لتسيطر على مصادر القوة ومنابعها.
- إن حل المشكلات التي تواجه المجتمعات لن يتحقق إلا عن طريق البحث العلمي حيث يحتاج تحقيق التقدم الرخاء إلى العلم والمعرفة وإلى إجراء البحوث العلمية ومن هنا حرصت السلطات على أن تتدخل في شؤون الجامعات لضمان قيامهـــا برسالتها في تحقيق التقدم والرخاء وحل مشكلات المجتمع بكفاءة.

- تهتم الحكومات بتنشئة الشباب وتربيتهم على التعليم والمبادئ التي تدين بها وتعتنقها، ولما كانت الجامعات تضم أكبر عدد من الشباب الواعي المثقف الذي سيتولى مسؤولية القيادة وتصريف شؤون البلاد في المستقبل حرصت الحكومات على أن تتدخل في التكوين العلمي للطلاب بما يضمن تحقيق أهدافها ومصالحها.
- تحتاج الجامعات اليوم إلى أموال ضخمة وإمكانيات كبيرة، وتلجأ الجامعات عادة إلى الحكومات لإمدادها بهذه الأموال وتزويدها بالإمكانيات المختلفة التي تحتاجها كلها أو بعضها وعادة ما يؤدي هذا الإمداد من جانب السلطة إلى التدخل في شؤون الجامعات أو الإشراف عليها ضمانا للرقابة على الإنفاق العام. (عبد العزيز الغريب صقر،2005: 103-104)

أيا ما كان الأمر فإن هناك من يرى أن المهم ليس هو تدخل السلطة أو عدم تدخلها وإنما المهم أن يتم هذا التدخل في جو من الرضا والتعاون بما يضمن تحقيق أهداف الجامعة والمجتمع في آن واحد.

ب/ جامعات أهلية: وهي مؤسسات خاصة تتولى هيئات خاصة إنشاءها وتخطيطها ورسم سياستها وتمويلها ومتابعة أعمالها وذلك في إطار قوانين الدولة.

وترتبط أهدافها وسياستها بفلسفة المجتمع وإديولجيته التي تقوم على أساس تكافؤ الفرص وضمان الحقوق الأساسية لكل مواطن ومنها حقه في التعليم. (المرجع نفسه:105)

يستند مؤيدو هذا النوع من الجامعات إلى مبررات أهمها:

- إن إلقاء عبئ التعليم الجامعي الضخم على عاتق الدولة وحدها قد أسفر عن مشكلات تعليمية خطيرة، لذا يجب تعبئة الجهود الحكومية والأهلية لخدمة التعليم بشكل أحسن.
- محاربة روح التواكل التي سادت المجتمعات التي تجسدت بمطالبة الحكومات بكل شيء في كل مجال.

- تحميل الطالب لكافة نفقاته تعليمه سيبعث فيه الإحساس بالمسؤولية والجدية في طلب العلم، ذلك أن مجانية التعليم الجامعي قد قللت من إحساس بعض الطلاب بالمسؤولية وأثرت على مستوى جديتهم في طلب العلم. (عبد العزيز الغريب صقر، 2005 :106-107)

في المقابل هناك من يعارض مثل هذه الجامعات مستندا إلى مبررات لعل أهمها: (المرجع نفسه:108-109)

- إن هذه الجامعات تكون لطبقات خاصة، نظرا لارتفاع تكاليف الدراسة فيها.
- الحكومات هي أقدر من غيرها على معرفة الصالح العام وعلى تنفيذ السياسة التعليمية التي تحقق أكبر فائدة، أما هذه الجامعات فقد يتغلب فيها الصالح الخاص على العام.

ج / الجامعات الخاصة: وهي غير حكومية ولا أهلية، ويقصد بها تلك الجامعات التي تتبنى آراء ونظريات تربوية نقلت من بلادها الأصلية وغرست في بعض البلدان العربية، رغم الاختلاف الكبير بين البيئات العربية والبيئات الأصلية لهذه الجامعات وقد ينتبه البعض أحيانا لهذا الوضع ويدعي أنه يطور الفكر التربوي الغربي بما يجعله ملائما للبلدان العربية، ولكن ما يحثه في هذا المجال حتى اليوم لا يعدو أن يكون إلا مجرد إلباس عباءة عربية لروح و جسد غربيين. (شبل بدران، 1988، 249)

تعد الولايات المتحدة الأمريكية الأولى في إنشاء هذه الجامعات على اعتبار أنها من أبرز الدول الرأسمالية التي تسعى إلى تكريس تبعية هذه البلدان لها.

لكنها _ أي الولايات المتحدة الأمريكية _ تحدد هدفها من إنشاء مثل هذه الجامعات في تطوير سياسة التنمية الساعية إلى تحديث الدول على أساس العلاقة السببية القائمة بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة، وبين التربية والتعليم من جهة أخرى.

و يرى " هوارد ويلسون " و " فلورنس ويلسون" أن هدف إنشاء مثل هذه الجامعات هو تحقيق قدر من الاستقرار العالمي يسمح بانجاز عمليات تكامل مناطق العالم الهامشية في النظام الرأسمالي العالمي.(هوارد ويلسون وفلورنس ويلسون، ت: عبد الفتاح المنياوي، دت : 35)

إذا كان هذا هو الهدف المعلن من قبل أصحاب هذه الجامعات إلا أن ما خفي غير ذلك، حيث أنهم يستعينون بمثل هذه المؤسسات التربوية لإعداد قيادات مزودة بالأفكار والنظريات والمبادئ التي لن تكون – على الأقل – معارضة للأسلوب الرأسمالي الذي يكرس تبعية هذه البلدان ، هذا إن لم تسعى لتدعيمه .

إذا ما ألقينا نظرة على مختلف جامعات الجزائر فسوف نجد أنها حكومية ولا توجد جامعات من النوعين الأخريين .

5/ بعض نماذج الجامعات:

إن هدف هذا المبحث هو إيراد بعض نماذج الجامعات في دول أخرى قصد الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف خاصة في جامعاتنا وبين هذه الجامعات الأمريكية والأوروبية واليابانية وأخيرا سنتطرق للنموذج العربي.

5-1/ النموذج الأوروبي: يولي هذا النموذج أهمية خاصة للجامعات خاصة القديمة في أوروبا مثل السيربون وقروبوبل وهايدلبرغ، فهذه الجامعات ما زالت تحتفظ بعراقتها في دراسة الآداب واللغات والقانون والحضارة، لكن التقدم العلمي والتكنولوجي أبى أن تظهر معه مؤسسات أخرى للتعليم العالي، لها مكانة كبيرة في المجتمع هي ما يسمى اليوم بالمدارس الكبرى، مثل المدرسة البولتيكنيكية (المتعددة التقنيات) وهي عبارة عن مدارس عليا متخصصة عادة ما تشترط عاميين كاملين زيادة على البكالوريا للالتحاق بها. (عزت عبد الموجود، 1981: 03)

تتنوع جامعات هذا النموذج بنائيا ووظيفيا بحيث يمكن تصنيفها إلى النماذج التالية:

5-1-1/ النموذج الألماني: لقد ساهم النموذج الألماني للجامعات في تغيير الكثير من المفاهيم التقليدية البنائية والوظيفية لهذه المؤسسات التعليمية، فقد وجهت الجامعات الألمانية اهتمامها إلى إحياء الثقافة والعمل على انتشارها بصفة عامة، ولم تركز في بادئ الأمر على الاهتمام بالدراسات العلمية الطبيعية بقدر ما ركزت على أهمية الدراسات الإنسانية والفلسفة، وقد ساهمت هذه الدراسات في شحذ الشباب الجامعي الألماني على التمسك بعناصر القومية الألمانية من تاريخ وثقافة.

كان لها دور في توجيه العديد من الجامعات نحو إنشاء المعاهد الفنية والطبية والهندسية المتخصصة التي تلبي احتياجات ومتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع الألماني.

اهتم نظام التعليم الألماني بالمراكز العلمية التي تلحق بالجامعات في أقسامها المتخصصة والتي وجهت بصفة عامة لحركة الإصلاح التنموي الشامل، وكان لهذا النموذج دوره الإيجابي في إنشاء العديد من نماذج الجامعات الحديثة في دول العالم.

5-1-2/ النموذج البريطاني: وقد ظهر النموذج البريطاني في أواخر القرن التاسع عشر، بعد أن تأثر نظام بريطانيا للتعليم العالي بالنموذج الألماني تأثرا كبيرا عن طريق البعثات البريطانية إلى الجامعات الألمانية.

وقد تم تصدير هذا النموذج للجامعات إلى العديد من دول المستعمرات البريطانية، وقد ركزت بريطانيا أهدافها لتحقيق أهداف الإدارة العليا للمستعمرات وفي زيادة السيطرة الثقافية والعسكرية والإدارية عليها.

لقد انتقدت الجامعة البريطانية في كونها طبقت مناهج تعليمية وثقافية جامعية لا تلاءم طبيعة شعوب المستعمرات واحتياجاتهم الأساسية والتي لم تراعي سوى مصلحة بريطانيا الاستعمارية (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1991: 44-45).

وعلى العموم فإن ما يميز النموذج الأوروبي باختصار الأمور التالية:

- الانتقائية قبل دخول الجامعة، سواء تم ذلك عن طريق الامتحانات أو بطرق أخرى.
- المركزية في الإدارة، حيث أن الدولة تسيطر على المؤسسات التعليم العالي تمويلا و تخطيطا وتنظيما.
- تتمتع معاهد التعليم العالي في أوروبا بدرجة أقل من الحرية الأكاديمية التي تتمتع بها مثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية مثلا، وربما يعود ذلك لمركزية الإدارة من ناحية، ولقدم هذه المؤسسات ومحافظتها على ما يسمى بالتقاليد الجامعية من جهة أخرى ...
- نتيجة النظام المركزي فإن برامج الدراسة تتميز بعدم الميل إلى التطوير والتجريب، لأن كل معهد أو جامعة يرتبط بمجموعة من المعاهد، ويكون من الصعب تغيير البرامج أو تعديلها أو إدخال أي تغيير في أي ناحية دون موافقة الجهات المركزية.
- الاهتمام بالجوانب المعرفية في التحصيل، كما يجعل التركيز على التحصيل واختزان المعلومات أكثر من طريقة البحث والتفكير ومن ناحية أخرى يجعل النظام تنافسيا. (عزت عبد الموجود، 1981: 4-6)

5-2/ النموذج الأمريكي: ترجع البوادر الأولى لظهور التعليم العالي والجامعي في الولايات المتحدة إلى الفترة الأولى لعهد المستعمرات خاصة أثناء الوجود البريطاني حيث أنشأت بعض الكليات العليا التي كانت تهدف إلى تخريج الكوادر اللازمة التي تحتاجها وزارة الدين.

أما النشأة الحقيقية التي تم من خلالها إدخال نظام التعليم الأساسي والتي بدأت في التحول وذلك ببناء العديد من الكليات الأخرى وتحويلها إلى جامعات، كما أنشأت العديد من الجامعات بعد ذلك. (عبد الله محمد عبد الرحمن ، 1991: 48)

تنقسم الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى جامعات خاصة وجامعات عامة، فجامعات هارفارد وكولومبيا، وهي جامعات عريقة وذات سمعة علمية طبية، وقد أنشأت في القرن السابع عشر وبدأت جامعات خاصة، أما الجامعات العامة التي تمولها الدولة، سواء على المستوى الولاية أو مستوى الحكومة الفدرالية، فلم تظهر على مسرح التعليم العالي إلا بعد الربع الثاني من القرن التاسع عشر.(عزت عبد الموجود، 1981 : 06)

ومن العوامل التي ساهمت في تطوير نموذج الجامعات الأمريكية ما يلي:

- اقتناع صانعي القرار في السياسات الأمريكية بدور الجامعات في تحقيق الازدهار الاقتصادي والصناعي والتكنولوجي، وسعي الولايات المتحدة الأمريكية للاستقطاب السياسي والاقتصادي للعديد من دول العالم تحت إطار السياسة الأمريكية العامة...
- تحديث النظام الأمريكي لعمليات التفاعل مع النماذج الأوروبية للجامعات وخاصة النموذجين الألماني والبريطاني، خاصة هذا الأول الذي يعزى إليه الاهتمام بالوظائف المتعددة للجامعات في المجتمعات في المجتمع، وخاصة وظيفة البحث العلمي...
- تتبع الجامعات الأمريكية السياسات التعليمية الحديثة والمتطورة وترى أن الجامعة لا يمكن أن تكون مفصولة عن مراحل التعليمية الأخرى، وخاصة مرحلة التعليم الثانوي الذي تعتبره امتدادا لمرحلة التعليم الجامعي.
- يحدث نظام التعليم الجامعي نوعا من التنسيق والتعاون بين الجامعات والمؤسسات الاجتماعية والصناعية والتجارية والاقتصادية وهذا ما عزز دور الجامعات التي استفادت من عمليات التمويل المستمر لأبحاثها العلمية، وأثر ذلك بصفة عامة في تطوير المجتمع الأمريكي و تحديثه...

إن نجاح الجامعات الأمريكية في استقطاب العديد من الكوادر العلمية والفنية وأساتذة الجامعات سواء من الدول الغربية الأخرى أو من دول العالم الثالث، بعدما أتاحت لهم كافة الضمانات التشجيعية والحوافز المغرية ... و تحديث أسلوب البحث العلمي ونظم الإدارة الجامعية، و إعطاء المزيد من الحريات والصلاحيات للفئات الأكاديمية وتطوير المناهج الدراسية الجامعية وربطها بما تتطلبه احتياجات المجتمع المحلي وحدوث المنافسة المستمرة ومؤسسات البحث العلمي والجامعات سواء من القطاع العام أو الخاص. (عبد الله محمد عبد الرحمن،1991: 52-54)

5-3/ النموذج الياباني: اهتمت اليابان منذ أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين بجمع الخصائص والسمات المميزة لكثير من نماذج الجامعات الأوروبية وخاصة النموذج الألماني الذي عملت اليابان على نقله في بادئ الأمر، تم أتاحت الجامعات اليابانية المزيد من الحريات التي شجعت الدافعية والعمل خاصة في مجال البحوث لتحقيق نظم لإنشاء جامعات أكثر تطورا.

وجهت الجامعات اليابانية أهدافها ليس فقط لتخريج الكوادر الفنية والمهنية التي تحتاجها المصانع والشركات والإدارات الحكومية والمستشفيات، بل ركزت أيضا على إنشاء المعاهد البحثية المتخصصة لمختلف الفروع والعلوم البحثية والتطبيقية الإنسانية التي كانت تمثل أحد الأركان الأساسية التي عملت على تلبية الكثير من الاحتياجات لصناعة الدولة، وللمجتمع ككل.

لقد تغيير مفهوم الجامعة اليابانية في العصر الحديث نتيجة وظيفتها التي تتمثل في السعي لتطوير النظام التعليمي بصفة عامة مع الاهتمام بالعلوم الطبيعية والإنسانية وتوجيه السياسات العامة للتعليم الجامعي نحو مشكلات المجتمع المحلية.(المرجع نفسه: 46-47)

5-4/ النموذج العربي: تمتد الجذور التاريخية لنشأة الجامعات في الوطن العربي إلى آلاف السنين قبل الميلاد، فظاهرة التعليم العالي والجامعي تراث له مؤثراته الثقافية الحضارية ليس على العالم العربي في الوقت الحاضر فحسب بل كان أحد عوامل النهضة الثقافية والفكرية التي شهدتها الدول الغربية منذ العصور الوسطى. (عبد الله محمد عبد الرحمن،55:1991)

مع بداية العصر الحديث اهتمت العديد من الدول العربية بإنشاء الجامعات وتطوير نظام التعليم العالي وترجع النشأة الحديثة للجامعات في الوطن العربي إلى عهد محمد علي باشا وإنشائه العديد من مؤسسات التعليم العالي في مصر في أواخر القرن التاسع عشر حيث أقام العديد من المدارس المتخصصة من المدارس الزراعية وغيرها (محمد فاضل الجمالي، 1981: 03) وذلك رغبة منه فإنشاء دولة حديثة وعصرية ولقد اهتمت معظم الجامعات العربية الحديثة بتدريس العلوم الطبيعية بمختلف تخصصاتها الفرعية بالإضافة إلى العلوم الإنسانية والآداب رغبة منها في تطوير المعرفة النظرية والسعي إلى تحليل التراث الاجتماعي والفكري والحضاري، والعمل على حل مشكلات المجتمع المحلية.

لم تقتصر مرحلة التعليم الجامعي على مرحلة الجامعة فقط بل سعت الكثير من الجامعات العربية إلى الاهتمام بمرحلة الدراسات العليا لتعزيز العملية التعليمية الجامعية والإسهام في تطوير عملية التخصص المعرفي الثقافي، وتوفير الإطارات العلمية والفنية المتخصصة التي تحتاجها الجامعات العربية ومؤسسات التعليم المختلفة.

تسعى العديد من الدول العربية وجامعاتها لإنشاء المراكز العلمية والتكنولوجية المتخصصة وإنشاء العديد من المراكز التربوية والثقافية والعمل على انتقاء الجوانب التي تتلاءم مع الثقافة الإسلامية للمجتمعات العربية، والعمل على مقاومة التيارات الثقافية المضادة.

يمكن وصف هذه المحاولات على الجملة، بالسطحية وقلة الجدوى وانعدام الجدية في غالب الأحيان، إذ وجهت إلى الجامعات العربية سواء من داخلها أو من الخارج عدة انتقادات تصفها بالعزلة الاجتماعية وعدم مساهمتها في دفع عجلة التنمية في المجتمعات العربية على النحو المطلوب الذي وضعت من أجله وحددت أهدافها لبلوغه، ولقد اتجهت موجة الانتقادات لتنادي بسياسات الإصلاح الاجتماعي والعمل على تحديث المناهج الجامعية، والتخلص من الازدواجية الثقافية والاهتمام بالهوية
العربية الإسلامية، وتطوير المجتمع المحلي للمساهمة في حل المشكلات الواقعية (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1991: 74) إذ لم تتبلور الجامعات العربية بصورة جدية وحقيقية حتى الآن، وإذا كان ذلك لم يقلل من أهمية الإنجازات التي قدمتها خاصة في العقود الأخيرة.

ما يلاحظ في النموذج العربي هو وجود هوة كبيرة بين الجامعات كمؤسسات اجتماعية وبين المؤسسات المجتمعية والصناعية والثقافية الأخرى، تلك الهوة التي تزيد من تفاقم مشكلات التعليم الجامعي العربي، كما يزيد من اتساع هذه الهوة كثيرا بعض السياسات العامة اتجاه الجامعات الأمر الذي نتج عنه بعد الجامعة عن أهدافها ووظائفها الأساسية التي أنشأت من أجلها، مما أدى إلى نقص هيبة الجامعة ومكانتها في المجتمع.

يتسم النموذج العربي – على غرار سائر جامعات العالم الثالث – بخصائص لا تنموية من بينها:

- اعتمادها على استيراد نماذج الجامعات الأوروبية والأمريكية، فلقد استمرت معظم أنظمة التعليم العربية تتبع نفس سياسات التعليم العام والجامعي الموجودة في الدول الغربية حذو الخطوة بالخطوة دون مراعاة لظروفها الاجتماعية والثقافية والدينية (المرجع نفسه، 218).فالجامعات العربية أصبحت المستهلك الأساسي للمعرفة الغربية بجميع أصنافها متمثلة في مصادر البحث العلمي المختلفة ويشمل ذلك الوسائل المعرفية الحديثة المعتمدة من قبل الجامعات(المرجع نفسه، 220).

- من مظاهر تواكل الدول العربية واعتمادها على المعرفة الغربية، التوقف عند ثمار هذه المعرفة والعجز عن ابتكار تكنولوجيا ذات مستوى علمي وتقني مقبول، وعدم التخطيط لسياسة بحثية شاملة تقوم على أسس علمية ويكون لها إجراءات على المستوى الميداني. إن مثل هذه المظاهر، لا جرم أنها تكرس التبعية الثقافية للمصادر المعرفية والثقافية الغربية وما يتبع ذلك من سائر أصناف التبعيات خاصة بعد أن تأكد ارتباط المعرفة بالثقافة، وأن المعرفة في حد ذاتها قوة.
- هيمنت اللغات الأوروبية على معظم الأنظمة التعليمية الأكاديمية للجامعات العربية، فهي تمثل لغة التدريس الأكاديمية للمقررات الجامعية، فما زالت الكثير من هذه الجامعات تستعمل اللغة الأجنبية داخل أوساطها تدريسا وبحثا (عبد الله محمد عبد الرحمن،1991: 222) ويعتبر هذا حائلا دون حصول هذه الدول على قومياتها المميزة وحاجزا دون السير الحسن للعملية التعليمية نفسها اعتبارا لأهمية اللغة المحلية أو القومية في التواصل ومن تم معوقا لعملية التنمية نفسها. ولعل ما ساهم في وجود مثل هذه المشكلات التي تعيق التنمية هو الاستدمار الغربي الذي ساد تقريبا جميع دول الوطن العربي ولفترات طويلة بعد أن سعى فيها لإحلال ثقافته الغربية محل الثقافة العربية.
- ضعف استقلالية الجامعات العربية، فجامعات الدول العربية تتعرض لثقل الضغوط السياسية والاقتصادية من قبل حكوماتها وذلك لخضوعها للدعم المالي الذي تقدمه لها سلطاتها المحلية العليا.

- البحث العلمي وظيفة هامشية لدى جامعات الدول العربية شأنها شأن دول العالم الثالث، فأغلبها لا يزال يعاني قصورا وظيفيا في القيام بمتطلبات التدريس والبحث العلمي إذ أصبحت وظيفة الجامعة مقصورة على السعي الحثيث والجهد المضني للاستجابات للطلبات المكثفة المتزايدة على المقاعد البيداغوجية للطلبة في كل سنة جامعية جديدة، فاهتمام جامعات الدول العربية بالبحث العلمي قليل جدا إذا ما قارناه بنظيره في الدول المتقدمة ويظهر ذلك جليا بالنظر إلى الإعتمادات المالية المخصصة لوظيفة البحث العلمي في هذه الدول القليلة جدا وهزيلة.
- تفتقد السياسات التعليمية الجامعية بالدول العربية للرؤية الواعية بدور الجامعات وتنوع وظائفها في المجتمع الحديث. إن هذه الخصائص التي تميز المؤسسات الجامعية في الدول العربية، تفسر بلا شك تخلف نماذج الجامعات في هذه الدول.

ثانيا:الجامعة الجزائرية

1/ مفهوم الجامعة الجزائرية:

حسب المرسوم رقم 03-579 المؤرخ في 23 أوت 2004 المتضمن القانون الأساسي النموذجي في الجامعة، تعتبر الجامعة في الجزائر مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 21:2004).

و الجامعة في الجزائر مؤسسة تعليمية تتكون من ثلاث أبنية وهي:

أ – البنية البشرية: وتتكون من:

1- العمال الإداريون : إذا كل مؤسسة تحتاج إلى تنظيم إداري يقوم على أساس الهرمي الذي يضبط علاقات الرئيس بالمرؤوسين داخل إطار التنظيم لتحقيق أهداف المؤسسة، ويختص العمال الإداريون بتسيير الناحيتين الإدارية والمالية ، و لا علاقة لهم بالأمور التربوية .

2- العمال البسطاء : وهم الذين يزاولون الأعمال البسيطة الخدمية.

3- الأساتذة: يمثلون الفئة العاملة بالتدريس، يقومون بتنفيذ العملية التربوية وهم قسمان : قسم يباشر العملية التعليمية، والآخر يشرف على حسن سيرها مثل عمداء الكليات، رؤساء الأقسام ... إلخ، وتعتبر هذه الأخيرة جزء من العمال الإداريون من حيث ما يوكل إليها من أعمال لا من حيث كونها قانونيا ورسميا،أما الفئة الأولى فتقوم بالعمل التعليمي، ولها احتكاك أكبر مع الطلبة من جهة ومع العمال من جهة أخرى لأن وظيفتهم تتطلب التنسيق بين عملهم كمدرسين و بين ما تتطلبه الإدارة من التعليمات .

4- الطلبة: و تعتبر أهم فئة في البنية البشرية للجامعة إلى جانب المدرسين وتمثل أكبر فئة من حيث الكم، ولها علاقة دائمة مع العاملين الأساتذة.

ب – البنية القانونية : على اعتبار الجامعة مؤسسة رسمية تنشأ بموجب مرسوم صادر عن الحكومة كما هو مبين أعلاه، فالجامعة منظمة ومسيرة بمجموعة من القوانين والأنظمة التي تضبط أعمالها وعلاقات عمالها وأساتذتها وكذا طلبتها ...إلخ.

ج – البنية المادية: وتتمثل في الهياكل والأبنية والمنشئات الموجودة للقيام بعدة وظائف أهمها: الوظيفة التعليمية _ الإدارية _ البحثية _ والثقافية.

فكون الجامعة مؤسسة ذات طبيعة إدارية وتعليمية، فهي تحتاج إلى قاعات المحاضرات وأقسام ومكتبات ومخابر كما هي بحاجة إلى مكاتب ومختلف اللوازم الضرورية لإجراء العملية الإدارية.

2/ تطور الجامعة الجزائرية:

2-1/ الجامعة الجزائرية في العهد الاستعماري:

تعتبر الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات في الوطن العربي، فتاريخ تأسيسها يرجع إلى سنة 1909م، أما بدورها الأولى فترجع إلى سنة 1877م، وقد تخرج منها أول طالب سنة 1920م من معهد الحقوق كمحام (فضيل دليو وآخرون، 1995: 228).

وكانت منذ تأسيسها تابعة لوزارة التربية الوطنية الفرنسية وخاضعة لقوانين التعليم العالي الفرنسي، أي أنها كانت فرنسية المنشأ والنمط (أحمد منير مصلح، دت : 466) لقد كانت لهذه الجامعة هدفين رئيسيين أنشأت لأجلهما، الأول هو تثقيف وتعليم أبناء الفرنسيين والمعمرين الأوروبيين المتواجدون في الجزائر آنذاك، أما الهدف الثاني فمحاولة تكوين نخبة من المثقفين الجزائريين من أجل استخدامهم والاستعانة بهم في تنفيذ السياسة الاستعمارية، وهذا ما عبر عنه أحد المختصين في النظريات الخاصة بالتعليم الاستعماري بقوله : " إن أحسن وسيلة لتغيير الشعوب البدائية في مستعمراتها جعلهم أكثر ولاء وأخلص في خدمتهم لمشاريعنا، وهو أن نقوم بتنشئة أبناء الأهالي منذ الطفولة وإن نتيح لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار، وبذلك يتأثرون بعاداتنا وتقاليدنا فالمقصود باختصار هو أن نقوم بتنشئة أبناء الأهالي منذ الطفولة وأن نتيح لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار،وبذلك يتأثرون بعاداتنا وتقاليدنا، فالمقصود باختصار هو أن نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيف فيها عقولهم حسب ما نريد ".(أحمد طالب الإبراهيمي، دت : 16)

إن السائد في الجزائر في مرحلة الاستعمار الفرنسي هو حرمان الجزائريين من التعليم إلا في أضيق الحدود، ففي سنة 1954 زار وفد فرنسي يتكون من عدة شخصيات سياسة وصحفية ورجال علم ودين بهدف الإطلاع على أحوال بها، أعلن رئيس الوفد عند عودته إلى فرنسا إلى رجال الصحافة قائلا : " رأينا الجزائريين لا يشاركون في التعليم الابتدائي إلا بنسبة 10% فقط، وليس لهم في التعليم العالي إلا نحو 300 طالب، ورأينا الأبواب موصدة في وجه الجزائريين، وخرجنا من كل ذلك بنتيجة عظيمة هي: إذا كنا في فرنسا نجهل معنى العنصرية، فإن العنصرية في القطر الجزائري هي القانون المعمول به "(رابح تركي،1981 : 146).

وقد أورد رابح تركي في كتابه التعليم القومي والشخصية الجزائرية النقاط التي تميز السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر وهي:

- حصر تعليم الجزائريين في أضيق الحدود.
- التقليل من إقامة المدارس الخاصة في مختلف مراحل التعليم.
- تحديد عدد التلاميذ الجزائريين في كل مراحل التعليم.
- خفض ميزانية تعليم الجزائريين إلى أقل حد ممكن.
- الاهتمام بالتعليم النظري على حساب التعليم الفني و المهني.
- تصعيب الامتحانات أمام الطلبة الجزائريين ووضع شروط قاسية لهم.
- فرض مصاريف تعليمية باهظة بعد المرحلة الابتدائية تفوق إمكانيات معظم الجزائريين. (المرجع نفسه،147)

ويمكن أن نوضح ذلك أكثر من خلال توضيح نسبة الطلبة الجزائريين إلى الأوروبيين في كليات جامعة الجزائر سنة 1954 من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (01) : يوضح نسبة الطلبة الجزائريين إلى الأوروبيين بالكليات التي كانت موجودة بالجزائر سنة 1954.

الكلية	الطلبة الأوروبيين	الطلبة الجزائريون	المجموع	النسبة المئوية
الحقوق	1534	179	1713	%11.66
الطب	714	110	824	%15.14
الصيدلة	393	34	427	%08.65
الآداب	1175	172	1347	%14.63
العلوم	1375	62	835	%04.50
المجموع	4589	557	5146	%100

المصدر: رابح تركي،1981 :146

من خلال الجدول يتضح لنا أن الطلبة الجزائريين كانوا لا يمثلون إلا نسبة 10% بالنسبة للطلبة الأوربيين، وهذا ما يؤكد سياسة الاستعمار الرامية إلى الحد من تعليم الجزائريين، ففي الحقبة الاستعمارية لم يتخرج من جامعة الجزائر إلا 03 جزائريين في التكنولوجيا و05 آخرون في الزراعة (الجزائر: الدليل الاقتصادي والاجتماعي، 1989: 161).

2-2/ الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال:

2-2-1/ مرحلة 1962 – 1970: ورثت الجزائر عند فجر الاستقلال عن الاستعمار الفرنسي هياكل جامعية محدودة جدا وأغلبها غير صالح للدراسة، وكانت متمركزة في الجزائر العاصمة كجامعة الجزائر والمعهد الفلاحي بالحراش، فلم تجد الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال أي قاعدة متينة للانطلاق العلمي على مستوى هيئة التدريس والمرافق والإداريين المتخصصين في شئون التسيير الجامعي.

واجهت هيئة التدريس هذه المعضلة وحملت على عاتقها مهمة التدريس والتسيير الإداري معا، لكنه كان بمثابة الحل الاضطراري المؤقت (محمد العربي ولد خليفة، 1989: 187)، ولقد استطاعت الجامعة الجزائرية الاستمرار رغم نقص الإمكانيات المادية والبشرية بفضل التحاق بعض الجزائريين المقيمين بالخارج، وكذلك الاستعانة ببعض المدرسين من المدارس الثانوية بالإضافة إلى المتعاونين من البلدان الشقيقة والصديقة، حتى وصل عدد الأساتذة إلى 360 أستاذ جامعي بلغت نسبة الجزائريين منهم 40%.(مجلة دراسات عربية، 1981: 112)

بعد عدة سنوات من الاستقلال لم تتغير الجامعة الجزائرية يقول كولون " Coulon " حول هذه الفترة : " الجامعة الجزائرية في 1970 لا تزال تدور على ساعة باريس، فالسنة الأولى في كليات العلوم والآداب بها هي السنة التحضيرية في الجامعة الفرنسية المعروفة قبل 1966 "(245 :1976).

ولم تكن هناك وزارة خاصة بالتكوين العالي بل كانت إدارة الجامعة مديرية تابعة لوزارة التربية الوطنية، حتى سنة 1970 أين تم تأسيس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

2-2-2/ مرحلة 1971 – 1980: وتميزت بإصلاح التعليم العالي في سنة 1971.

في هذه المرحلة بدأت بوادر الإصلاح الأولى حيث تم تقسيم الكليات إلى معاهد مختلفة تضم الدوائر المتجانسة، واعتماد نظام السداسيات المستقلة، وأجريت التعديلات التالية على مراحل الدراسة الجامعية:

- مرحلة الليسانس: وأصبح يطلق عليها مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات، أما الوحدات السداسية فهي المقاييس الدراسية.
- مرحلة الماجستير: ويطلق عليها مرحلة ما بعد التدرج الأول، وتدوم سنتين على الأقل وتحتوي على جزئيين، الجزء الأول وهو مجموعة من المقاييس النظرية وتهتم بالتعمق في الدراسة المنهجية، أما الجزء الثاني فيتمثل في إنجاز بحث في صورة أطروحة.

- مرحلة الدكتوراه: وهي مرحلة ما بعد التدرج الثاني وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي، كما أدخلت الأشغال التطبيقية في البرامج التعليمية، إلى جانب التربصات الميدانية.

وطابقت هذه المرحلة مرحلة تطبيق المخطط الرباعي الأول(1970 – 1973) وهي مرحلة تفكير وإعادة النظر في محتوى التعليم الجامعي الموروث عن الاستعمار ومحاولة إصلاح شامل لهذا التعليم حتى ينسجم مع متطلبات التنمية الشاملة.

كما تضمنت أيضا مرحلة تطبيق المخطط الرباعي الثاني(1974– 1977) ويمكن القول أنه في هذه المرحلة انطلقت ثورة حقيقية في مجال التعليم العالي خاصة في مجال بناء وتشييد الجامعات وتعريب التعليم العالي على وجه الخصوص العلوم الإنسانية إلا أنها عرفت تعطلا على مستوى تخصصات العلوم الطبيعية والتكنولوجيا.

2-2-3/ مرحلة الخريطة الجامعية: تبدأ من سنة 1981 وتطابقت مع تنفيذ المخطط الخماسي الأول للتنمية في الجزائر (1980 – 1984) و امتدت حتى آفاق سنة 2000م وتهدف إلى تخطيط التعليم العالي، معتمدة على احتياجات الاقتصادي الوطني بقطاعاته المختلفة وتحديد هذه الاحتياجات من أجل العمل على توفيرها وتعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل، كالتخصصات التكنولوجية، والحد من توجيه الطلبة إلى بعض التخصصات الأخرى كالحقوق والطب التي نجد فيها فائض من الطلبة فوق احتياجات الاقتصاد التنموي الوطني.

2-2-4/ مرحلة 2000 إلى يومنا هذا:

وتميزت بإدخال إصلاحات على نظام الدراسة الجامعية حيث استحدث نظام LMD (ليسانس – ماستر – دكتوراه) الذي يمثل هيكلا تعليميا مستوحى مما هو سار في الدول الأنجو-سكسونية، و أخذ هذا النظام مكانته في بلادنا تدريجيا ابتداء من السنة الجامعية 2004 – 2005 .

يعتمد نظام (LMD) في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل منها بشهادة جامعية وهي:

- ليسانس: شهادة الباكالوريا + ثلاث سنوات.
- ماستر: شهادة الباكالوريا + خمس تدوم سنوات.
- دكتوراه: شهادة ماستر + ثلاث سنوات.

في كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة، وتتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ والتحويل وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني آخر.(جامعة جيجل، 2008: 21-22)

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة تتميز بإدخال نظام (LMD) في بعض التخصصات إضافة إلى الاحتفاظ بالتعليم الكلاسيكي في تخصصات أخرى.

3/استراتيجيات تسيير التعليم في الجامعة الجزائرية:

تعتمد الجامعة الجزائرية في تعليم طلابها على استراتيجيات يتحقق من خلالها الربط بين الفكر النظري والتطبيق العملي، لذلك فإن هذه الاستراتيجيات تسيير في طريقين متوازنين هما:

1/ التعليم والتدريس النظري: يتم من خلال النظرية للمقررات المختلفة، ويهدف إلى إكساب الطالب المعلومات والمعارف والقواعد والمبادئ والأفكار التي تشكل الخلفية النظرية التي يحتاجها لتفسير وتوضيح ممارساته للمهام التي يتطلبها عمله (السيد سلامة الخميسي، 2003 : 195)، أي توفير القاعدة العامة التي تكون لديه الكفايات المعرفية.

2/ التدريب العملي: يتناول ذلك تطبيق وتوظيف المعلومات النظرية والمعارف والمفاهيم والمبادئ والقواعد التي يكون الطالب قد ألم بها أو اكتسبها في المرحلة السابقة (مرحلة التعليم النظري) والتي تكون في مجملها كفاياته العملية. (المرجع نفسه:195)

إذن فإن الجامعة الجزائرية كمجمل جامعات العالم تعتمد علـــى ثـــلاث مراحـــل لإعداد طلابها:

1- الإدراك العقلي للمفاهيم والقواعد والمبادئ النظرية وتســـمى المرحلـــة المعرفة الإدراكية.

2- مرحلة الممارسة العملية، سواء كانت ممارسة جزئية أو كلية.

3- مرحلة النتائج أو ما يسمى بالتغذية الراجعة وتتضمن التقـــويم بمختلـــف أشكاله وأدواته مثل الامتحانات.

وتسمى هذه الإستراتيجية بالمنحى النظامي.

تعتبر النظرية إطار مفسر للبحث، فهناك علاقة قائمة بينهما فالنظرية هي التي توجه البحث، والبحث هو الذي يخلقها ويساهم في تطويرها، لذا كان إلزاميا عند الخوض في بحث معين التطرق إلى الأطر النظرية التي عالجت هذا البحث من مختلف جوانبه.

إن ظاهرة الجامعة التي نحن بصدد دراستها ومعالجتها وتشخيص عناصرها والتي تعرفها مختلف المجتمعات، المتطورة منها والتي في طريق النمو، ظاهرة جديرة بالعناية والدراسة والتدقيق، وهذا ما يجعل الكثير من المفكرين و المنظرين والمصلحين باختلاف تخصصاتهم سواء كانت اجتماعية أو نفسية أو تعليمية يولونها أهمية كبيرة في تحليلاتهم.

فالجامعة مجال غني للدراسة، مما يتطلب من أي باحث اجتماعي، تعميق النظر وإجادة الطرح لوضع القوالب النظرية المناسبة، والتي تحمل في عناصرها حد معقول من المنطقية والواقعية والتفسير المنطقي.

سوف نعمل من خلال هذا العمل على تحديد جزء من النظريات السوسيولوجية التي عالجت الجامعة من مختلف الجوانب وذلك من خلال الإشارة إلى الإسهامات المعاصرة التي تعد امتدادا للأولى ثم نواصل التطرق إلى المداخل النظرية الحديثة.

1/ النظرية الماركسية:

إن ماركس وأتباعه لم يكتبوا مباشرة عن الجامعة، وذلك فإن معرفة ما يتضمنه هذا المدخل حول موضوع الجامعة سيتم من خلال كل ما له علاقة بالجامعة كالتعليم و المعرفة.

1-1/كارل ماركس: يرى ماركس أن النظرية الاجتماعية ترتكز أساسا على أربع قضايا جوهرية هي:

- التصور المادي للمجتمع و التاريخ.
- الطبقات والصراع الطبقي.
- الاغتراب.

- نظرية المعرفة.(محمد عودة، 1998: 124)

تتمثل نظرية المعرفة في العلاقة بين الوجود الاجتماعي والوعي الاجتماعي حيث يقول ماركس : " إن النشاط الاجتماعي والعقل الاجتماعي يتحددان بشكل واضح بوصفهما اجتماعيين ولذلك فإن النشاط والعقل لا يخرجان إلى حيز الوجود إلا من خلال علاقة حقيقية بالآخرين وهما يتحققان حيثما يقوم هذا التعبير الاجتماعي المباشر على أساس طبيعة النشاط، أو يتطابق مع طبيعة العقل حتى عندما أقوم بإعداد عملي العلمي هذا..." (المرجع نفسه: 124)

إن النشاط العقلي والمتمثل في المعرفة يتماشى وفق الوعي الاجتماعي في كل صوره حتى البسيطة منه كإعداد بحث علمي. فالمعرفة تتحقق مع تحقق الوعي الاجتماعي – و هو الواقع –.

إن القضية الجوهرية التي شكلت منطلقا لأغلب حوارات ماركس ترتبط أساسا بتصوره المادي للتاريخ، مؤكدا في هذا الاتجاه أن من مظاهر المجتمع المتخلف الواضحة والمتواجدة داخل بنائه التربوي والتعليمي، الكثرة في الأفراد المحرومين من التعليم، واستغلال الطبقة البورجوازية لهياكل التعليم والتكوين ونقص الوعي بين الفئات المتعلمة وعدم قدرة نظم التعليم على التخفيف من حدة الصراع داخل المجتمع.

إن الواقع المميز للمجتمعات المتخلفة كرست الدول الغربية تكريسا للرأسمالية في فترة التواجد الاستعماري لها.

يرى ماركس انطلاقا من هذا أن المجتمع الاشتراكي يتميز بنظام تعليمي وتكويني رشيد في بناءه يتميز بأن أغلبية أفراده يزاولون التعليم، وهناك وعي بين عناصر الفئة المتعلمة وهناك قدرة لنظم التعليم على إزالة الصراع من المجتمع بكل أشكاله، و هو الواقع الذي أصبح واضح لدى الدول التي طبقت النظام الاشتراكي(لوشن حسين،2004: 47).

1-2/كـــومز :يحدد كـــومز أزمة التربية في المجتمعات النامية من خـــلال كتابـــه "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر" الصادر سنة 1971 في زيادة الطلب وعدم ملائمـــة المناهج لمتطلبات المجتمع والتوسع المتزايد في نمط التعليم المدرسي ويرى الحل فـــي إصلاح التعليم من خلال زيادة المعونات المالية والتقنية وإدخال التكنولوجيا للتقليل من عدد المدرسيين، والتخفيف من أعباء رواتبهم على الميزانية. (محمـــد عـــودة، 1998: 130)

1-3/أنطوان سميونوفيتش ماكارنكو : هو أحد أعلام التربية في الاتحـــاد الســـوفياتي الذي قدم صورة واضحة على أن التنافس القائم بين المجتمعات مرده إلى قدرة البعض منها التكفل الأنجع بكل ما له صلة بشئون التربية والتعليم والتكوين، وبالتـــالي تســـجيل قفزات نوعية أدت إلى وجود الفرق الحاصل بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة.

أعطى ماكارنكو مثالا عن الدول المتقدمة بالاتحاد السوفياتي الذي يشهد وضـــعا تعليميا راقيا من دلائله تطور نظم التعليم والتكوين ومواكبتها للخطط المتبعة فـــي بنـــاء المجتمع الشيوعي. (أنطوان سميونوفيتش، دت: 08)

إن نظرية التربية الاشتراكية لسميونوفيتش تدعو إلى تنمية المواهب والمبـــادرة وحرية المشاركة مما يجعل الفرد نشيط في المجتمع يتطلع إلى مستقبل أفضل، واستنادا إلى هذا فإن الدول المتخلفة المستقلة حديثا تتميز بأوضاع تعليمية سيئة من خصائصـــها انخفاض نسبة المتعلمين وغياب المهارات التكوينية وسيطرة الروح الفردية والاحتكـــار داخل المنظمات التعليمية لخدمة مصالح الأقلية، و تتميز أيضا بسوء التنظـــيم وغيـــاب الانضباط داخل المنظمات التعليمية بكل أنواعها، وصـــعوبة نقـــل العلـــوم المعـــارف وتحويلها إلى تكنولوجيا، وتخلف نظم التعليم وعدم مسايرتها لما تتبناه هذه الـــدول مـــن مخططات التنمية.

لأجل هذا حسب سميونوفيتش فإنه يجب على هذه الدول التوجه نحو الاشـــتراكية كحل لتغيير سياستها التنموية للحاق بما أنجزته الدول المتقدمة وعلى رأســـها الاتحـــاد السوفياتي. (لوشن حسين، 2004 :48)

1-4/سلستان فرينـــــه: هو صاحب نظرية التربية هي الحياة والتي من خلالها كشـــف عن الجوانب الحديثة التي تمتاز بها بعض المجتمعات الأوروبية والاشتراكية وهي:

- جلب الأفراد إلى التعليم وتشجيعهم على الاستفادة منه.
- تنمية التعاون بين المدرسيين والمتمدرسين وبعث روح المشـــاركة بيـــنهم فـــي التفكير والإنتاج.
- الارتقاء بالفرد وبمهاراته إلى مستوى التجاوب مع عناصر التكنولوجيا في حقل التربية والتعليم.
- توثيق الصلة بين العلوم والفنون، والأدوات التقنية التي تصنع لهذا الغرض.
- تجديد نظم التعليم وتحرير الإنسان، وإنزال المادية التاريخيـــة إلـــى حجـــرات الدراسة، حتى لا تبقى حكرا على الخطب والنصوص. (لويس لي غران، 1995 :229-235)

فالتعليم هو الوسيلة القادرة على جعل الفرد قادرا على تغييـــر المجتمـــع برفع الوعي الشعبي داخله وبالتالي القفز فوق الأزمات التي ولدتها الرأســـمالية الاستغلالية، البارزة في الفوارق الطبقية والفقـــر والجهـــل والتخلـــف وحتـــى الحروب.

من هذه الزاوية يستوحي فرينيه مظاهر التعليم فـــي المجتمعـــات التـــي استقلت حديثا وهي:

- تعليم الأفراد بإمكانيات محدودة.
- عدم السيطرة على مجريات النشاط التعليمي.
- نقص الوعي والنضال السياسي والاجتماعي لدى المدرسيين والمربين.
- تجديد النظم التعليمية، بشكل لا يسمح للفرد المكون والمجتمع احـــتلال المكانـــة والصدارة في النطاق العالمي.(غي آغانزيني،1981:252-256)

إذن فإن الحل لهذه البلدان والذي بدأت تتخذه بعضها هو اللجوء نحو المعسكر الاشتراكي لتخفيف التخلف، وصدا لهيمنة الرأسمالية التي فرضتها في كافة مجالات الحياة وخاصة منها مجال التعليم.

1-5/لويس ألتوسير: تعتبر تحليلات ألتوسير من بين أهم التحليلات الماركسية الحديثة التي سعت إلى فهم العلاقة بين النظام التعليمي وأسلوب الإنتاج والعلاقات الاجتماعية السائدة.

يرى ألتوسير في تحليله للنظام التعليمي أنه مكون من مكونات البناء الفوقي الذي يتشكل بواسطة البناء التحتي، ومن تم فإن نظام التعليم يعكس علاقات الإنتاج، بل ويخدم مصالح الطبقة الرأسمالية المسيطرة. (حمدي علي أحمد ، 1995: 51)

أعطى ألتوسير الجانب الاديولوجي أهمية كبرى أثناء تحليله لكيفية إعادة إنتاج قوة العمل عن طريق التعليم، ففي نظره أن النخبة الحاكمة لا يمكنها ضمان السيطرة والبقاء في مواقع القوة عن طريق القمع بأجهزة الدولة التقليدية كالشرطة والجيش ... إلخ التي تستخدم السيطرة الفيزيائية والقوة، بل إن استمراريتها وبقاء سيطرتها سيكون عن طريق السيطرة الفكرية والضبط الاجتماعي باستخدام وسائل فعالة للحفاظ على الهيمنة الطبقية من خلال السيطرة الاديولوجية التي تجعل الطبقة التابعة خاضعة لها وذلك عن طريق إيمانها بوضعها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

ففكرة ألتوسير مفادها أن " استمرارية الطبقة الحاكمة في مواقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة العمل" (المرجع نفسه: 51) وذلك من خلال عمليتين أساسيتين هما :

- إعادة إنتاج المهارات الضرورية من أجل الحصول على قوة عمل فعالة.
- إعادة إنتاج اديولوجية الطبقة الحاكمة. (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1998: 225)

تضمن هتين العمليتين قوة العمل اللازمة وإكسابها الكفاءة التكنولوجية من ناحية، ومن ناحية أخرى تضمن العمليتين خضوع قوة العمل لإيديولوجية الطبقة الحاكمة.

لا يمكن تحقيق العمليتين السابقتين إلا عن طريق التعليم وهنا تكمن وظيفة النظام التعليمي في إعادة إنتاج قوة العمل التي تتطلبها الطبقة. (حمدي علي أحمد،151:1995)

إن النظام التعليمي في نظر ألتوسير يعمل على نقل إيديولوجية الطبقة الحاكمة، وغرسها في عقول الطبقة من خلال الوعي الزائف وتستند هذه الطبقة في سيطرتها عليهم من خلال ما توزعه من شهادات وما تمنحه من كفاءات ويضرب ألتوسير مثالا على ذلك بأن " المدرس يسعى في المدرسة إلى تلقين تلاميذه سبل الخضوع والاعتراف بشرعية وحقوق الطبقة الحاكمة والمسيطرة" (عبد الله محمد عبد الرحمن ، 1998 :227).

إن هذا في نظر ألتوسير ما يتم تعليمه في مختلف مؤسسات التعليم ومنها الجامعة، لتكون بذلك مجموعة من الكوادر تكرس مهاراتها من أجل تدعيم واستغلال وسيطرة الطبقة الحاكمة في مختلف المجالات.

إن تحليلات ألتوسير حول إعادة إنتاج قوة العمل وإيديولوجية الطبقة الحاكمة وعلى الرغم من أهميتها لم تدعم بدراسات ميدانية، فهو قد أبرز لنا في تحليله للنظام التعليمي الجوانب الوظيفية له والمتمثلة في إعادة إنتاج قوى العمل وعلاقتها ومن تم ضمان استمرارية سيطرة الطبقة الحاكمة.

1-6/هاربرت جيتر: إن نظرية جيتر لعلاقة التعليم بالمجتمع تشبه إلى حد كبير نظرة ألتوسير حيث انطلق من أن النظام التعليمي هو وسيلة للحفاظ على إعادة إنتاج قوة العمل، فلا يمكن فهم ديناميكية النظام التعليمي بمعزل عن تحليل أوضاع النظام الطبقي الذي يوجد في إطاره، حيث يشكل الترابط الثلاثي الذي يضم كل من الأسرة، التعليم، العمل، الإطار الذي قدمت فيه نظرية النظام التعليمي في علاقته بالتقييم الاجتماعي للعمل. (محمد إبراهيم عبد النبي،81:1989)

قام جيتـــــر بفحص نظام التعليم وطريقة عمله، وذلك عــن طريــق دراســته وتحليله لشخصية 238 طالبا في السنة النهائية مركزا على العلاقة بين نوعية الدرجات العلمية التي يحصلون عليها ونوعية سماتهم الشخصية وتوصل إلى أن حصول الطالب على درجات متدنية راجع أساسا لما تتمتع بها شخصيته من الإبداع الحر والاســتقلالية فهذه السمات في الطالب تؤدي إلى انخفاض درجته العلمية وتقديراته كنوع من العقــاب العلمي الأكاديمي.

أما صفات وسمات الشخصية المثلى التي تتلقى التقديرات العليا فأصحابها أفــراد تابعون وخاضعون تماما لنمط السلطة فالمؤسسة التعليمية في نظر جيتـــــر تعمل على تعزيز سمات معينة في شخصية الطلب كالخضوع والسيطرة وهــي ســمات تتطلبهــا الرأسمالية في حفاظها على قوة العمل. (حمدي علي أحمد،1995:156)

إن وصول جيتـــــر إلى هذه النتيجة جعله يرفض فكرة الليبرالية القائلــة بــأن النظام التعليمي الرأسمالي يعمل على تطوير المواهب والقدرات للتلاميــذ ولكــن هــذا النظام في الواقع يعمل على تعويق عملية تطور الشخصــية. (عبــد الله محمــد عبــد الرحمن، 1998: 237).

إن وظيفة التعليم عند جيتـــــر "لا تعبر عن المتطلبات التكنولوجية المتزايــدة للاقتصاد بقدر ما تعبر عن تنافس جماعات المكانة عن الثروة القوة والهيمنة"(حمــدي علي أحمد،1995: 160)، وفي هذا الإطار فإن عملية نقل المعرفة التكنولوجية ليست مهمة أساسية بالنسبة للمؤسسة التعليمية، و إنما مهمتها الأساسية هي تنشئة وغــرس أفكار ومبادئ وأنماط سلوك وقيم، وأساليب معينة تتفــق ومــا تتطلبــه الرأســمالية. (المرجع نفسه:161)

1-7/بيار بورديو وكلود باسرون: تناولت دراسة هذين الباحثين وظيفة الجامعة في إعادة الإنتاج الثقافي للمجتمع كمحاولة لوضع النظام التعليمي بمختلف أجهزته في إطارها الطبيعي لبناء علاقات القوة، لدى اعتبر الباحثان النظام التعليمي برمته بناء فوقي يعكس العلاقات الاجتماعية والاقتصادية القائمة في مجتمع ما وفي شروط تاريخية محددة في الزمان والمكان. (مصطفى محسن ، دت : 50)

لتصبح بهذا وظيفة الجامعة متمثلة في " إعادة إنتاج نفس العلاقات للنظام القائم والمحافظة عليه" (المرجع نفسه:51).

لقد حاول الباحثان من خلال تحليل وظيفة الجامعة البحث عن ميكانيزمات يتم بها إعادة إنتاج ثقافة الفئة المسيطرة وبالتالي إعادة إنتاج علاقات القوة، فحسب الباحثان فإن الطبقة المسيطرة لها ثقافة خاصة بها تحاول نقلها وتوريثها للأجيال، وإعادة إنتاجها لتضمن استمرارية سيطرتها، وتضمن الحفاظ على النظام القائم، وبالتالي فهي أوكلت هذه المهمة إلى المؤسسات التعليمية ومنها الجامعة، لتصبح الجامعة على هذا الأساس "وسيلة لتنفيذ خطط سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية هي بالأساس تعبير عن مصالح وأغراض واديولوجية الطبقة السائدة ".

إن وظيفة الجامعة حسب الباحثان التي تتمثل في نقل المعرفة هي نشاط علمي مبني في الحقيقة لتحقيق أهداف ضمنية تتمثل في مساندة النخبة الحاكمة. إن طبيعة ثقافة الطبقة الحاكمة ذات طابع تحكمي يهدف إلى الحفاظ على أبعاد أنساق الضبط والسيطرة لهذه الطبقة على باقي الطبقات الاجتماعية وهذا ما أطلق عليه بورديو مصطلح رأسمال الثقافي. (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1998 : 230)

تمارس الطبقات المسيطرة حسب الباحثان قهرا ثقافيا يتمثل في تقديمها لثقافتها الخاصة على أنها الثقافة العامة لكل طبقات المجتمع، " وعلى أساسها يتحدد محتوى التعليم الذي ينتقل إلى جميع الفئات الاجتماعية الأخرى من خلال المؤسسات التعليمية ويفرض عليهم ".(حمدي علي أحمد، 166:1995).

يتوقف نجاح الطالب على رصيده من رأس المال الثقافي هذا الرصيد يفسر عمليات الانتقاء والفرز في النظام التعليمي الذي يعمل على فرز الطلاب وتصنيفهم وفقا لأصولهم الثقافية وتحديد مجالات ومستويات دراسية ملائمة لكل مجموعة ثقافية منهم.(محمد إبراهيم عبد النبي، 1989: 82)

إن نمط التدريس وأساليب التقويم تعتبر أحسن ميكانيزم يستخدمه النظام التعليمي لتسهيل الفصل بين أبناء الطبقات المختلفة، فهو يعمل على إعادة إنتاج النظام القائم. يظهر لنا تحليل بورديو لدور النظام التعليمي الفاعل في إعادة إنتاج النظام الطبقي للمجتمع مدى تأثره بأعمال ألتوسير التي أكدت على دور النخبة الحاكمة في فرض القبول والانصياع بفضل النظام التعليمي بمختلف مؤسساته ومنها الجامعة.

حدد كل من بورديو وباسنور من خلال تحليلاتهما الدور الرئيسي للنظام التعليمي في المجتمع بما فيها الجامعة بإعادة الإنتاج الاجتماعي أي المساواة الاجتماعية يعاد إنتاجها بواسطة النظام التعليمي وبذلك تعطى الصبغة الشرعية للنظام القائم.

2/النظرية البنائية:

يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن كل شيء مهما كانت طبيعته، لا بد أن يحكمه بناء، إما مستقر ديناميكي، وإما مضطرب جامد وخاصة إذا تعلق الأمر بالظواهر الاجتماعية في نطاق التعليم. فإخراج بناء اجتماعي قوي ومتكامل، يعكس فعلا درجة تخلف أو تقدم أي دولة مهما كانت، سيما من الناحية التعليمية.

من بين المفكرين المتزعمين للاتجاه البنائي نجد:

2-1/<u>تشارلز رايت ميلز</u>: برزت أفكار ميلز من خلال مؤلفه المعنون بالخيال السوسيولوجي الذي أشار فيه إلى الأهمية القصوى التي تأخذها فكرة البناء في نطاق التحليل السوسيولوجي، وقد ركز على رؤية عامة في بناء النظم ومنها نظم التعليم، دون أن يتجاهل ثلاث مستويات مفاهيمية هي : المجتمع، الفرد والتاريخ، فلكي يستمر المجتمع – حسب ميلز – في المحافظة على استمرارية بنائه يجب أن تقوم الدولة بصفتها الهيئة العليا، بترتيب الإجراءات الضرورية، ومنح النظم التعليمية منها

الجامعة الانسجام والديناميكية، وجعل الأفراد أكثر تكيفا مع الواقع الداخلي لهذه النظم لأن الحياة التعليمية ليست بمنأى عن كل المؤثرات الاجتماعية المتعددة. (عبد الباسط عبد المعطي،1981:223- 224)

وحسب ما استوحاه خياله السوسيولوجي، فإنه كلما بدت ملامح قوة النظام التعليمي، إنما يعكس ذلك قوة الدولة وهيئاتها. فالدولة كلما عملت على تقوية نظم التعليم كلما أتاحت المجال للأفراد المكونين، المشاركة الفعلية في تعزيز مهاراتهم الاجتماعية، المسخرة بشكل مباشر لخدمة المجتمع، يقول ميلز: " ... إن بناء النظام التعليمي لما يكون واضحا للأفراد في أهدافه وسماته، سيزيد من وعيهم في العملية التربوية والتعليمية وينمي قدراتهم الفكرية، مما يعمق مهاراتهم وموقعهم داخل المدرسة والمجتمع الذي يعيشون فيه ... ".(السيد الحسيني، 1985 : 196- 197)

نتاجا لهذا التفاعل و التوافق، ظهر نوعيين من المجتمعات طبقا لتصور ميلز، الأول يمثل مجتمعات تحكمت في بناء نظمها التعليمية، وهيأة الظروف المناسبة لاستقرارها وديناميكيتها وأحرزت التقدم، والنوع الثاني يمثل مجتمعات لم تتحكم بعد في بناء نظمها التعليمية ولا زالت تعاني من بعض الظروف المؤثرة سلبا يتبعها اضطراب وجمود في هذه النواحي فأحرزت التخلف.

2-2/<u>إسحاق ليون كاندل</u> : هو عالم روماني اعتمد في نظريته الخاصة ببناء نظم التعليم على طرحين متكاملين، أكد في الأول على ضرورة لجوء الدول مهما كانت إلى إقامة النظام التعليمي، وفقا للظروف التاريخية والسياسية، والثقافية والاجتماعية المحيطة والسائدة فيها، وهنا يصبح إلزاما على هذه الدول أن تقوم بواجبها اتجاه النظام والأفراد المكونين فيه، وذلك بإعطائهم بعض الصلاحيات، لتكريس مهاراتهم لصالح المجتمع الذي ينتسبون إليه، يقول كاندل " ... إن على المجتمعات أن تلعب دورها في جلب خيرة المكونين إلى التعليم، وأن تضمن استمرارهم فيه حتى نهاية حياتهم المهنية الطويلة، كونهم يقومون بالمهام والوظائف المحورية والمدارية ... ".(محمد منير مرسي، 1993 : 336 – 338)

أما الطرح الثاني، ففيه دعا الدول التي أحرزت تطورا كبيرا في نظمها التعليمية أن تقدم يد العون والمساعدة للدول الأخرى التي تشهد تحديات في مجال التعليم، ويكمن الحل أيضا في لجوء هذه الدول الأخيرة إلى المنظمات والهيئات العالمية وخاصة منظمة اليونسكو، للاستفادة من خدماتها في مجال التربية والتعليم، يقول كانـــدل " ... إن في وضع هذه المنظمة، أن تقدم إسهاما كبير الشأن من خلال مؤتمراتها، أو عــن طريــق جمع ونشر معلومات محددة حول تطور نظم التعليم، كما تستطيع أن تشجع التعاون بين الأمم في مجالات التربية والتعليم، عن طريق تبادل الأشخاص والأشياء ذات الاهتمــام العلمي أو الفني وسائر المواد الإعلامية، ويمكنها بوجه العموم أن تلعــب دور مركــز تبادل للمعلومات و الخبرات ... ". (إروين بولاك، 1992 : 23)

3/النظرية الاستثمارية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن قوة المجتمع تكمن في مقدار ونوع العطــاء الــذي يقدمه الفرد، وأن القيمة الاجتماعية لهذا الأخير تبرز في حجم قدرة التعلــيم والتكــوين على استثمار مواهبه وقدراته ومهاراته، على نحو شخصي وعلى صعيد المجتمع الذي يوجد فيه.

يؤمن أصحاب هذا الاتجاه بوجود صلة وثيقة بين الاقتصاد والتعليم لأن الطرف الأول يبنى على أساس رأس المال المادي أما الطرف الثاني فيبنى علــى أســاس رأس المال البشري، ومع بداية الربع الأخير من القرن التاسع عشر وحتى الربع الأول مــن القرن العشرين سلط أصحاب هذا الاتجاه من الاقتصــاديين المحــدثين الضــوء علــى العنصر البشري، باعتباره القوة الحقيقية والفاعلة التي يتوفر عليها المجتمع، وأن رأس المال الثابت هو الفرد، أو الطاقة البشرية الخلاقة التي تحفظ استمرار المجتمع وبقائــه على عكس العنصر المادي القابل تارة للوفرة وأخرى للنقص والانــدثار، وإن كســب وتنمية الأول لا يتم إلا بوضع إستراتيجية تستهدف تفعيله خصوصا في ميــدان التعلــيم والتكوين ومنه التعليم والتكوين الجامعي.

لاحظ أصحاب الاتجاه الاستثماري أنه لا وجود لمخرج لجعل الإنسان هو المحرك والقوة الفاعلة والثابتة في رأس مال المجتمع إلا بالرجوع إلى التعليم لأنه يمثل الأرضية الطبيعية للقاعدة الاقتصادية، ذات العناصر الاستهلاكية والاستثمارية والتي تتحكم فيها في كل الأحوال الطاقة البشرية.

و من بين منظري هذا الاتجاه نجد:

3-1/ألفريد مارشال: هو مفكر انجليزي واقتصادي أكاديمي ذو نزعة حديثة في مجال الدراسات الاقتصادية للتعليم.

يرى مارشال أنه يوجد انقلاب في توجه المجتمعات نحو التعليم كخدمة استهلاكية، يضمنها المجتمع للغالبية من أفراده، إلى اعتبار أن مثل هذا العنصر سيؤدي إلى تكوين اقتصاد اجتماعي، رأس ماله متمركز حول استثمار القوى البشرية ويؤكد هذا من خلال افتراضه لمجموعة من الشروط كمحددات نظرية لمعالجاته العلمية لاقتصاديات التعليم ومن بينها:

- من واجبات الدولة، تقديم التعليم كخدمة استهلاكية، تستفيد منها كافة فئات المجتمع.
- الدولة على رأس هيئاتها، ملزمة بتخصيص النفقات على التعليم، كمطلب استهلاكي ينشده الأفراد في حياتهم اليومية.
- إذا كان التعليم يرفع من الإمكانات المعرفية ويرقي قدرات الأفراد، فإنه يصبح عاملا مباشر في النمو الاقتصادي.
- للتعليم وظيفة اجتماعية، تظهر في قيمة المهارات المكتسبة عند الأفراد، وهي من أكثر أنواع رأس المال أهمية، لأنها كامنة في الإنسان.
- إذا أتقن المجتمع، استعمال التربية والتعليم كخدمة استهلاكية وسخر امكانياته لاستثمار المواهب الخلاقة لدى الأفراد، فإنه حتما ستكون مردودية في العلوم وفي الإنتاج، ومنه يحصل رفاه اقتصادي وتطور اجتماعي.(جمال أسعد مزعل، دت: 16-18)

من خلال هذه التصورات يصل مارشـــــل إلى حقيقة مفادها أن التعليم عمليــة حتمية في مسار التاريخ الاقتصادي في المجتمعات القديمة وخاصة الحديثة منها.فالدول الصناعية وهي الدول المتقدمة عرفت كيف تتحكم في التعليم النظري والتكنيكي، مــن حيث تغطية نفقاته بالقدر الكافي وبالتالي الاستثمار الأمثل في رأس المال البشري الذي أصبح اليوم يدر عليها عائدات متنوعة، مكنتها مــن إحــراز التقــدم فــي المجــالات الاقتصادية والتربوية والتعليمية الاجتماعية، على عكس ما يسود حاليا في العديد مــن البلدان، التي تعاني مشاكل عويصة في هذا الميدان، مما أدى إلى أن تسجل عجز فــي التوفيق، بين ما يتطلبه اقتصادها من كفاءات ومهارات بشرية، لا يمكن أن تتــوفر إلا بالعناية بنظم التعليم والإنفاق عليها، لسد فجوات التخلف في مشاريعها التنموية.

3-2/ثيودور شولتـــــز: هو عالم أمريكي، ظهرت أفكاره جلية فــي كتابــه " القيمــة الاقتصادية للتربية " الذي أكد فيه على الصلة الوثيقة بين الاقتصاد التربيــة والتعلــيم انطلق من مقولة مفادها أنه لا يوجد من العوامل الأكثر مرونة للإنسان ســوى عامــل التعليم، هذا الأخير هو المسلك الصحيح لتكوين وتنمية المهــارات الاجتماعيــة، علــى نطاق فردي وآخر مجتمعي بصورة متواصلة ومتكاملة.

استند في تحليلاته إلى مجموعة من المفاهيم مثل: القيمــة الاقتصــادية للتربيــة والتعليم، رأس المال الثابت والموارد البشرية والنفقات التعليمية والاستثمار في التعلــيم والمردود التعليمي والمهارات في الانجاز والعائد الاقتصادي للتعليم... و احدث بين كل هذه المفاهيم تداخلا حيث نجده يقول: " إن عدم النظر بصراحة إلى المــوارد البشــرية على أنها نوع من رأس المال، و على أنها وسائل نوجدها للإنتاج، وتنتج عن الاستثمار قد أدى إلى التمسك بالنظرة القديمة إلى العمل على أنه القدرة على أداء العمل اليــدوي الذي يحتاج إلى قليل من المعرفة والمهارة، وهذه القدرة – حسب هذه النظرة – تتحقق لدى جميع العمال بقدر متساو، ولكن هذه النظرة إلى العمل كانت خاطئة فيمــا مضــى ومازالت كذلك، فإحصاء الأفراد الذين يستطيعون العمل ويريدونه وباعتبار هذا العــدد مقياسا لكمية عامل اقتصادي معين، لا يعني أكثر ما يعنيــه إحصــاء مختلــف الآلات

لتحديد أهميتها الاقتصادية، بوصفها رصيدا من رأس المال أو فيضا من الخدمات الإنتاجية ... ". (سيد إبراهيم الجيار، 1987 : 66-67)

لعل من الحقائق التي أفادنا بها هذا المفكر أثناء خوضه في الموضوع الدائر حول الحلقات الاقتصادية للنظم التعليمية، وهي الطريقة التي تسلكها الدول مهما كان نوعها في توفير الإعدادات المالية المنفقة على التعليم، والمادية المستخدمة والمسخرة لسير العمليات التعليمة والبشرية، وبهذه الطريقة وبفضل التخطيط، يمكن توقع حصول عادات اقتصادية إضافية هامة، ناتجة عن التعليم، لدى يجب الاستثمار فيه بشكل موسع وإيجابي، لتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي للدولة، ولمدى أطول وبهذه المعادلة يمكن الحكم على مستوى تطور المجتمع، في رأس مال البشري والمادي نوعا وكما.

عندما نبحث عن الامتدادات الفكرية للاتجاه الاستثماري خارج دوائر الأبحاث السوسيولوجية والاقتصادية والتربوية الأوروبية وأمريكية نجد في العالم العربي من ركن إلى هذا الاتجاه وتطلع إلى تكريس هذه النزعة الحديثة في البحث العلمي الاجتماعي، الاقتصادي والتربوي و من بينهم نجد:

3-3/محمود عباس عابدين: هو مفكر مصري، من خلال مؤلفه " علم اقتصاديات التعليم الحديث " يطرح أفكار المعززة للاتجاه الاستثماري، حيث استنبط من تحليلاته لمختلف الجوانب التي تمس التعليم في اقتصادياته، بعض الملاحظات منها:

- الدولة إذا أرادت أن تقود تنمية شاملة، فسبيلها الوحيد إلى ذلك، هو التربية والتعليم.
- الدولة في بنائها للتعليم والاقتصاد، لا بد أن تولي عناية خاصة للمورد البشري قبل جميع الموارد الأخرى.
- تمويل التعليم، يستدعي تدخل جميع الأطراف الفاعلة في المجتمع من هيئات وأجهزة، ومؤسسات وجمعيات.

- تحسين التعليم، يتحقق برفع المهارات المختلفة للمكونين، بصفتهم المستهلكين والمستثمرين المباشرين في العملية التعليمية.
- تقدم المجتمع في اقتصاده، يتم عن طريق تطوير التعليم في كل مراحله وكذلك استغلال رأس المال البشري بالشكل الذي يتفق مع القوانين العلمية الحديثة.(محمود عباس عابدين، 2000 : 45-50)

باستعراضه لهذه المفاهيم نجد محمود عباس عابدين يتقارب مع مؤيدي النزعة الحديثة، القائمة حول استثمار العنصر البشري في مجال التعليم، بحكم أن الاقتصاد يتصل في قواميه الكمي والنوعي، برأس المال البشري، وتأكيدا على الأهمية التي يكتسيها موضوع اقتصاديات التعليم يرى عابدين أن تفوق الدول وتقدمها إنما يكون بنوعية ما يمتلك معلميها وأساتذتها من جهة، ومتعلميها وطلبتها من جهة أخرى، من مؤهلات وبراعات ومهارات، يكونون بفضلها، قادرين على إيجاد توازن بين الجوانب الاستهلاكية والاستثمارية وعلى العكس نجد في الدول المتقهقرة حضور نقيض الأسباب الأولى التي تكون معوقات تقف دون الوصول إلى الأهداف المسطرة.

4-النظرية الوظيفـــية:

يعتبر الاتجاه الوظيفي اتجاها محافظا يسعى لحفظ التوازن داخل المجتمع ونفي التنافس والصراع.

إن الإسهامات السوسيولوجية لهذا الاتجاه برزت خاصة من خلال مصطلحي "التعليم" و " التعليم العالي " هذا الأخير الذي قصدت به الجامعة وهي كمؤسسة لم تحظى عند الوظيفيين بالتحليل الكافي الذي حظيت به باقي المؤسسات الاجتماعية كالمصانع مثلا. وهذا ما يعني أن هناك نقص في الكتابات والتحليلات حول هذه المؤسسة.

تطرق رواد هذا الاتجاه إلى الجامعة بالتحليل من خلال إبراز دورها ووظيفتها في المجتمع وأهميتها، ويمكن الإشارة هنا إلى أن التحليل السوسيولوجي للجامعة لم يبتعد عن الأطر الفكرية العامة للنظرية السوسيولوجية الوظيفية.

يربط كل من " دوركايم " E. Durkheim و " سبنسر " H.Spencer المشكلات الواقعية التي تواجهها الجامعة بنوعية النظام التعليمي العام في المجتمع وتعرضت أفكارهما حول الجامعة للكثير من النقد خاصة بسبب رؤيتهما ذات الطابع التحليلي المحافظ، وذلك باعتبار الجامعة نسق لحفظ التوازن وميكانيزم للتكامل.

4-1/إميل دور كايم: يرى دور كايم أن " المجتمع يستطيع البقاء فقط، إذا وجد بين أعضائه درجة من التجانس " (حمدي علي أحمد، 1995: 127)، فوظيفة المجتمع في نظره هي غرس القيم والمعاير التي تحتاجها الحياة الجمعية وعدم تمثل الفرد لهذه القيم يجعل من وجود تضامن وتجانس اجتماعي في المجتمع أمرا لا يمكن حدوثه. لذا فإن غرس مثل هذه الأفكار والقيم والعادات يتم عن طريق النظام التعليمي بمختلف مؤسساته خاصة منها الجامعة.

تعمل هذه المؤسسات – حسب دوركايم – من خلال مكوناتها الداخلية على " نقل القيم العامة بين الأفراد التي من شأنها خلق التجانس ". (المرجع نفسه: 129)

فعبر هذه المؤسسات يعرف الفرد ذاته الاجتماعية ويقوم بتنظيمها ليتجنب بذلك أي صراع مع حاجاته الشخصية، ومن تم يتجنب الصراع مع المجتمع.

ولم يكتف دوركايم في تحديده لوظيفة النظام التعليمي في هذا المجال فقط، بل حدد وظيفة أخرى له لا تقل أهمية عن الأولى وتتمثل في إكساب الفرد المهارات المتخصصة والنوعية والضرورية للمهمة والوظيفة التي سيقوم بها مستقبلا.

إن التجانس والتضامن في نظر دوركايم يعتمد في الأساس على تباين المهارات المتخصصة أي ما اصطلح عليه بالتقسيم الاجتماعي للعمل، الأمر الذي من شأنه خلق تعاون وتضامن اجتماعي بين أفراد المجتمع. إن المؤسسة المخولة لشغل هذه الوظيفة هي الجامعة باعتبار أنها المؤسسة التي تستطيع إعطاء الأفراد مهارات عالية التخصص ومنحهم التكوين الضروري ليصبحوا فاعلين في المجتمع ومساهمين في إيجاد تجانس فيه.

4-2/هربرت سبنسر: له رؤية سوسيولوجية لتنظيمات ومؤسسات المجتمع الصناعي وخاصة فيما يتعلق بنشأة النظرية الخاصة بظهور التنظيمات الحديثة التي يتصف بها المجتمع الرأسمالي، والهدف من ذلك معرفة العمليات الداخلية في هذه المؤسسات وكيفية تطويرها وتحديثها بالاستناد للمنهجية التحليلية المقارنة. (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1991: 130).

4-3/تالكوت بارسونز: هو مفكر وعالم اجتماع أمريكي، واضع نظرية الفعل الاجتماعي، والتي أبرز من خلالها الدور الوظيفي الذي يلعبه التعليم، كنسق فرعي داخل النسق الاجتماعي العام. حيث انطلق بارسونز من التصور الذي يؤول إلى تعيين العناصر الضرورية في إقامة النسق، وهي (الفاعل ⇆ الفعل ⇆ الموقف)، واعتبر أن أكثر العوالم تأثيرا في الفاعل في اتخاذ الموقف، هي القواعد والقيم الأفكار المرتبطة بالثقافة التعليمية، التي تنشط وتؤدي وظائفها في المجتمع، أما الفعل في رأيه فينطبق على الفرد والجماعة والمؤسسة والمجتمع وغالبا ما يكون محكوما بضوابط تملى من داخل النسق مهما كان ثقافيا أو تعليميا، على كافة الفاعلين الاجتماعيين (لوشن حسين، 2003- 2004: 97).

جاءت تحليلات بارسونز للنظام التعليمي في إطار تحليله لمشكلات النظام التعليمي في المجتمع الأمريكي خاصة، والمجتمع الأوربي عامة، وواصل تحليله إلى تحليل النظام الجامعي، حيث اعتبر الجامعة " التنظيم الأم الذي يمد جميع التنظيمات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية بالفئات المهنية على مختلف تخصصاتهم بالكوادر والمهارات البشرية اللازمة لقوى العمل والإنتاج ".(عبد الله محمد عبد الرحمن، 1998، 181)

يتم تكوين الكوادر داخل الجامعة عن طريق غرس قيمة العمل وتنمية دوافعهم له والإجادة في الأداء ومن تم تكون قدرة الطالب على الإنجاز معيارا أساسيا لانتقاء الأفراد الأكثر قدرة على الأداء والعمل.

يذهب بارسنز إلى أبعد من هذا التصور، بإبرازه للدور الـــذي يؤديـــه النســـق التعليمي في ترقية الأشخاص وجدانيا وحسيا وسلوكيا، كمـــا يطـــور مـــن مهـــاراتهم الإبداعية والفنية، ويجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم المتوقعة مـــنهم، مـــن طـــرف الآخرين، أثناء تواجدهم بمؤسسات التعليم وخارجها بمجتمعهم ككل، يقـــول فـــي هـــذا الصدد: " ... إن النظام التعليمي وحده هو الذي يقوم بهذه العملية، إلى جانب الإعـــداد الأكاديمي والمهني للفرد ...". (سميرة أحمد السيد، 1993: 31)

إن النتيجة التي توصل إليها بارسونز تبرز في أن هياكـــل النظـــام الاجتمـــاعي وخاصة منها نظام التعليم يسهل على الأفراد التمسك بالقواعد والضوابط الاجتماعية كما تمنحهم الحيوية والمبادرة في التكليف والتغيير، مع التحكم فـــي الظـــروف المســـتجدة باستمرار.

كما تطرق بارسونز أيضا إلى الجماعات المهنية التي تعمل في الجامعـــات مـــن خلال التركيز على أهمية التدريب المهني والفني لهذه الفئة الأكاديميـــة باعتبـــار هـــذا التدريب جوهر المعرفة الطبيعية والمهنية، وهو ما أسماه تطوير الكفاءة المعرفية.(عبد الله محمد عبد الرحمن، 1991: 121)

كما أعطى بارسونز أهمية كبرى لدراسة التخصص الأكاديمي للجامعيين خـــلال تأكيده على أهمية العلاقة المتبادلة بين العملية التعليمية وأنشطة البحث العلمي.

وقد أكد بارسونز من خلال تصوراته عن سوسيولجية الجامعات علـــى الـــدور الوظيفي والبنائي لهذه المؤسسة جميع مؤسسات التعليم العالي في إطار نظريته المتميزة عن الفعل الاجتماعي. ويمكن أن نشير أيضا إلى أهمية أعمال هربرت بارسونز الـــذي كانت له نظرة سوسيولوجية خاصة للتنظيمات ومؤسسات المجتمع الصناعي وعمليـــة نشأة النظرية لظهور التنظيمات الحديثة التي يتصف بها المجتمع الرأسمالي وهدفه مـــن هذا هو معرفة العمليات الداخلية في هذه المؤسسات وكيفية تطويرها وتحديثها منهجيـــا واستند في تحليليه هذا إلى المنهجية التحليلية المقارنة.(المرجع نفسه:130)

5/النظرية التفاعلية التبادلية:

يذهب أصحاب هذا الاتجاه، في نطاق التعليم إلى تأكيد فكرة أن التفاعل عامل أساسي للتبادل، والتبادل عامل مقوي للتفاعل ويمكن تفسير هذا في المعادلة التالية: (التفاعل ⟷ التربية والتعليم ⟷ التبادل) فالمجتمعات الحديثة تظل معنية بترتيب الشروط، ووضع الأهداف وتوفير الأشياء، حفاظا منها على المسار الطبيعي لنظم التعليم، ولكل ما من شأنه أن ينتج وينمي، ويطور القوى البشرية المتفاعلة، والمديرة للعديد من التبادلات فيما بينها في الأوساط التعليمية، بشرط أن تعزز موقع الممارسة التعليمية التي ترجع في الأساس للبواعث الاجتماعية.

إن إحراز التقدم والتفوق والنجاح، يوجب على الدولة التدخل بكل هيئاتها المتخصصة، لتراقب ما يجري داخل المؤسسات التعليمية، مما يمكن المجتمع من خلال باقي الأجهزة من تقدير القيمة الفكرية والتكنولوجية والإنسانية التي سيجنيها من انتظام العمل التفاعلي والتبادلي لنظم التعليم بشتى أنواعها.

تأكيدا على التداخل الضمني بين مجموعة العمليات التفاعلية التعليمية والتربوية والتبادلية التنموية، اهتدى أصحاب هذا الاتجاه إلى تناول مفردات تقوم عليها في الأساس شبكة التفاعل التبادلي في مجال التعليم ومن بين هؤلاء:

5-1/تشارلز هورتون كولي: هو من الرواد الأوائل لهذا الاتجاه، تناول الجوانب التي تمس حياة الفرد ككيان مستقل، ولكنه متفاعل ذاتيا واجتماعيا مع الآخرين.

في نظر هورتون كولي فإن الاجتماع البشري مهما كان صغيرا أو كبيرا في حجمه، يقوم دائما على أسس يضعها الأفراد لأنفسهم، وهي بمثابة نتاج طبيعي، لتفاعلاتهم اليومية التي تتم إما تلقائيا وإما تكون داخل مؤسسات وتنظيمات، وترتكز على ترتيبات اجتماعية بالدرجة الأولى، وأشار من خلال توجهه النظري التفاعلي التبادلي لما يجب أن يكون عليه الفرد المتفاعل اتجاه نفسه، واتجاه الآخرين الذي يشاركونه في هذه العملية، ذات الفعالية من الناحية الاجتماعية، وخاصة إذا كان هذا

الفرد ينتمي لجماعة تمارس نشاطات بصفة مستمرة ومنتظمة، كأن تكون الجماعة التي تتولى أو تخضع للعملية التعليمية.

شرح هارتون كولي العملية التفاعلية التي تحكمها شروط وتستلزم على حد افتراضاته، أن ترسم وفق مبادئ معينة، تتماشى مع روح الفرد الاجتماعي المتفاعل من خلال اشتراكه مع بقية الأفراد للوصول إلى ما يهدف إليه كل طرف وهي:

- المجتمع التعليمي صغيرا كان أو كبيرا، هو نتاج للتفاعلات الحاصلة بين الأفراد.
- التفاعل في حددته شروط تربوية تعليمية، يكون وقتها ديناميا وأوفر تنظيما.
- كلما كانت القيم التي تعين التفاعل واضحة، كلما ساعدت الأفراد على فهم مواقفهم، وتحقيق واقعهم التبادلي.
- إن التبادل الذي يرتبط بالعملية التعليمية، غالبا ما يتم على نحو تبادلي مرض بين كل أطراف الجماعة.
- التفاعل التعليمي، يستدعي من كل فرد داخل الجماعة أن يكون شفافا وعادلا مع نفسه وغيره.
- التفاعل في مجال التربية والتعليم، غالبا ما يقود إلى تعزيز موقع الأستاذ وتقوية دوره في المجتمع.
- المهارات التي يجنيها أفراد الجماعة التعليمية من التفاعل التبادلي، لا بد أن تترك آثارا فكرية ومادية مقبولة اجتماعيا.(طلعت إبراهيم لطفي وآخرون، 1999 : 120-124)

الأهم من كل هذا حسب رأيه ، أن تصل العناصر الفاعلة في المؤسسة التعليمية إلى تكوين المرافق المشروطة بالتفاعل المبني على الأسس التربوية التعليمية، وصولا إلى التكامل فيما بينها وذلك تعبيرا عن المستوى الشفاف والمتطور الذي آلت إليه تفاعلاتهم الحاصلة في الوسط التعليمي، ثم المجتمع على نطاق واسع.

5-2/جورج .س.هومانز: تستند نظريته إلى مجموعة من الافتراضات التي وصف بها الطرق التي تعتمدها مختلف الجماعات في إرساء قواعد الأنظمة التي تبدي فيها ضمنيا نشاطات تقود إلى الديناميكية – التي من بينها الأنظمة التعليمية- كما تتبعها أنواع من التفاعلات المتبادلة.

حاول هومانز التعبير عن مدى الصلة القائمة بين عمليتي التفاعل والتبادل والتي تفرضها متطلبات البيئة الاجتماعية التي يوجد فيها الأفراد(عدلي علي أبو طاحون، دت: 420-421) وحاول هومانز أن يستنبط لنظريته مداخل تليق بأن تجعل من علم الاجتماع العلم الذي يهتم بدراسة سلوك الأفراد والجماعات ، والمؤسس على تفاعلات تبادلية متكررة ، سواء أكان ذلك في المجال التعليمي وهو الحقل الأكثر استيعابا للمناشط التعليمية ، والتي تعود إلى ما يبديه عناصرها من تفاعل مباشر مع كافة الأطراف الفاعلة اجتماعيا.

مادامت كل وحدة اجتماعية ترغب دوما في توسيع نظمها، وزيادة حجم مناشطها، وتطوير فاعليتها على نحو صحيح، فإن هذا الواقع يكاد يتقلص نسبيا في دعائمه بالبلدان المتخلفة ، تلك المجتمعات التي لا تزال تكبح فيها القنوات التفاعلية وتبدد معها الإمكانيات التبادلية ، لذا يجب ضبط الصفات الايجابية للعملية التفاعلية المتبادلة ، لأنها بلا شك تؤدي إلى تحصين موقع الفرد والجماعة والنظم ومن بينها النظم التعليمية في المجتمع.(لوشن حسين،2004 : 113)

5-3/معن خليل عمر: [*] قام معن خليل عمر بمحاولات جادة قدمها في كتابه " نظريات معاصرة في علم الاجتماع "، أوضح فيها بعض الإرشادات الخاصة بالكشف عن مختلف الطرق التي تحدث من خلالهما عمليتي التفاعل والتبادل، خاصة داخل الجماعات التي تمارس الواجب التعليمي.

---

[*] لتوسع يرجى الإطلاع على : معن خليل عمر :نظريات معاصرة في علم الاجتماع ،ط1، عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع، 1997.

من خلال تحليلاته في الإطار التفاعلي التبادلي، توصل إلى أن حجم الإمكانات التعليمية التي يمتلكها كل مجتمع هي التي تحدد مستواه في الرقي، و أن المهارات الاجتماعية في الغذاء الروحي و المادي للعملية التفاعلية التبادلية في هيكل أي نظام تعليمي أو مؤسسة تعليمية أو المجتمع المتعلم.

يرى معن خليل عمر أيضا أن الأفراد بصفتهم عناصر فاعلين ضمن النظام التعليمي فإنهم يسعون إلى تقوية ركائزه وتوسيع نشاطاته و محاولة ضمان البلوغ للأهداف المسطرة ، وهذه كلها عوامل مساعدة على تحضير كل طرف في التفاعل ليسلك و يستثمر خبراته لصالح جماعة النظام التعليمي الذي ينتمي إليها.

إن الاتجاهات التي عالجت التعليم بصفة عامة والتعليم الجماعي بصفة خاصة كثيرة ولا تقتصر على الاتجاهات التي ذكرت ضمن هذا الفصل بل نشير أنه هناك اتجاهات أخرى كالاتجاه الإصلاحي الذي يرتكز على أن إصلاح الأفراد لا يتم إلا عن طريق سياسة تعليمية مبنية على خيارات إستراتيجية، ومبادئ وأهداف مخططة وفاعلة مما يؤدي إلى تطوير النظم التعليمية ومن تم تقدم المجتمع .

كم تمكن الإشارة إلى الاتجاه التطوري الذي يرى أصحابه أن زيادة الأفراد لا يمكن بلوغها إلا من خلال التحضر في مجال التعليم ويمكن إحداث هذا وفق آليات معاصرة، وفاعلة تطوريا مما يقود إلى تطوير النظم التعليمية – و منها الجامعة – وبذلك يتقدم المجتمع بحكم أن التحضر المتواصل يحصن العلاقة بين التعليم والتطور في حقل التعليم الجامعي.

ومما لا شك فيه أن هذه النظريات والأطر الفكرية صنعت نماذج فكرية للتعليم العالي ساهمت في بلورة وضبط السياسات التعليمية في الدول المتقدمة، وإن الفارق واضح مابين ما استفادت منه الدول المتقدمة في إنشاء جامعاتها وإعطائها البعد الهام الذي تستحقه وبين ما قلدته الدول النامية دون فهم للأطر الفكرية.

تثير طريقة التكوين في الجامعة مناقشات كثيرة على أساس أنها امتداد لاختلاف وجهات النظر حول طبيعة ومحتوى ودور التعليم الجامعي على مر تاريخه الطويل.

فمن الخصائص التي تميز طريقة التكوين في الجامعة عن المراحل التعليمية السابقة وعن المؤسسات التعليمية الأخرى الاختلاف النوعي لكل من المكونين (الأساتذة) والمتكونين(الطلبة)، وكذا مادة التكوين في الجامعة، فالطابع العام الغالب على التكوين في المؤسسات غير الجامعية يقوم على أساسا النقل والتسليم والمحافظة عليها، أما في الجامعة فزيادة على ذلك يقوم التكوين فيها بدور الإبداع والإضافة والتحليل والمشاركة، وبدون ذلك تكون الجامعة قد فقدت أحد مقوماتها الأساسية.

أولا: نماذج التكوين

هناك نموذجين للتكوين أحدهما تقليدي يتمركز حول تبليغ المعرفة، والأخر حديث متمركز حول تعديل السلوك.

1/النموذج التقليدي: إن أهداف هذا النموذج ووسائله الديداكتية إضافة إلى أساليب تقويمه تركز كلها حول تبليغ المعرفة.

خصائص هذا النموذج هي:

- يهدف هذا النموذج من التكوين إلى تحقيق ما يلي:
  - ❖ تهذيب سلوك المتعلم بجعله يتمثل القيم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع ويخضع لسلطة الواجب والحق.
  - ❖ تلقين الطالب نماذج جاهزة من المعرفة غالبا ما تكون من الماضي.(لحسن بوعبد الله، 1998: 12)
- أما على مستوى الوسائل الديداكتية لهذا النموذج فهي:
  - ❖ تتصف المحتويات بكونها متمركزة حول المادة، مجزأة إلى أقسام وفروع ذات صبغة تراكمية، وطبيعتها يقينية غير قابلة للتغيير.

- ❖ سلطوية العلاقة البيداغوجية، التي تفرض خضوع الطالب للأستاذ (المتعلم للمعلم)، هذا الأخير الذي يعتبر مصدر للتخطيط و التنظيم، التسيير والإنجاز، الضبط والتقييم.
- ❖ تعتمد طرق التعليم والتعلم في هذا النموذج على أساليب تبليغ المادة العلمية إلى المتعلم عن طريق الإلقاء أو الحوار الموجه.(لحسن بوعبد الله، 1998: 12)

- أما عن مستويات التقييم، فوفق هذا النموذج يهدف التقييم في غالب الأحيان إلى قياس تحصيل الطالب لما لقن له أي أنه تقييم للمنتج النهائي.(المرجع نفسه:12)

بتأملنا لخصائص هذا النموذج، نستطيع استخلاص المميزات التالية له:

- يؤدي إلى إضعاف روح المشاركة عند الطلبة، وينمي الروح السلبية فيهم.
- يعتمد على حشو أذهان الطلبة بالمادة العلمية، دون تنمية مهارات التحليل والاستنتاج الفكري، ويقتل جو الإبداع والابتكار.
- يجعل قيمة التعليم ضعيفة الأثر.
- يعتبر الأستاذ أو المعلم محور النشاط والحركة في العملية التعليمية، حيث يقوم بتلقين معارفه التي تتراكم لدى المتعلم أو الطالب الذي يكتفي بتخزينها، فتتراكم لتصبح غير قابلة للتغيير.
- يلعب الأستاذ وفق هذا النموذج دور المهيمن والمسيطر فهو مصدر السلطة.

2/ النموذج الحديث: عجز النموذج التقليدي على التعامل مع ما أفرزته الإنسانية السريعة من تطور، مما مهد لظهور اتجاه جديد يدعو إلى الاهتمام بنماذج التدريس بواسطة الأهداف، والتي أثمرت نموذجا جديدا لتنظيم العملية التعليمية تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، ولقد شكل هذا التطور في مفهوم التكوين منطلقا جديدا للاهتمام بنماذج التعليم المتمركزة على تحديد الأهداف الداعية لتجزئة الفعل التعليمي إلى سلوكات قابلة للقياس والتحديد.(المرجع نفسه: 14)

حدد كل من الفرابي والغرضاف في كتاب " كيف ندرس بواسطة الأهـداف؟ " خصائص النموذج الحديث بـ:

- تتمثل أهدافه في:
  - ❖ تنمية مواقف الفرداينة والمنافسة والنفعية.
  - ❖ تدعيم قيم الإنتاجية والمردودية لدى الفرد.
  - ❖ تأهيل الفرد للتمكن من الحقول العلميـة المتخصصـة والـتحكم فـي التكنولوجيا.
- تتمثل وسائله الديداكتية في:
  - ❖ صياغة المحتويات على شكل سلوكات وإنجازات يقوم بها المتعلم فـي وضعيات دقيقة.
  - ❖ بناء العلاقة البيداغوجية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فـالمكون يخطط وينظم، ثم يعلم المكونين عن الأهداف أو يشركهم فيـه، وبـذلك يعمل الكل على تنفيذ العقد أي بلوغ الأهداف المسطرة.
  - ❖ الاعتماد طرق التعليم بالأساس على احترام الإيقاع الخاص للمتعلم فـي العملية التعليمية والتدخل لتصحيح مساره (بيداغوجية الأهداف، التعليم المبرمج) كما تستند إلى تكنولوجيا التعليم (تخطيط ، برمجة ...).
- يهدف التقويم في هذا النموذج إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف الحقيقي الذي يبلغه المتعلم، والتدخل المستمر للدعم والتقوية قصد تقليص هـذا الفارق (بيداغوجية التحكم و الدعم).

لهذا النموذج من التكوين أنواع عدة لعل أهمها:

- التكوين القائم على المشروعات*
- التكوين القائم على حل المشكلات والتعليم المبرمج.
- التكوين القائم المواقف الحقيقية.(لحسن بوعبد الله،1998: 40)

---

* سوف يتم التطرق إليه لاحقا في طرائق التدريس.

يتميز هذا النموذج أيضا بأنه ليس نسق مغلق، فهو يأخذ من محيطه معطيات وطاقات تتفاعل داخله مثل المادة التعليمية والعناصر الفاعلة (الأستاذ – الطالب ...) كما أنه يمد المحيط بمنتج يفترض أنه خضع لسيرورة من التحولات وفق الهدف المرجو من التكوين.(لحسن بوعبد الله،1998: 15)

إن التغيرات الكبرى السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي خضعت لها الجزائر بإتباعها لنظام الاقتصاد السوق الحر لم تتبع بتطوير في مناهج التكوين (أهداف، وسائل، محتويات...)، وهذا ما يدعو حقا للتساؤل عن مدى صلاحية مناهج التكوين العتيقة التي لا تزال بلادنا تتبعها لمواكبة التطور العالمي المتسارع في التكوين الجامعي؟

ثانيا: مكونات العملية التكوينية

1/ الأهداف التربوية: إن تحديد الأهداف بدقة ووضوح يمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف والمصدر الدقيق لتوجيه العمل التعليمي و التربوي نحو ما ينبغي تحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيه. (لحسن بوعبد الله،1998: 17)

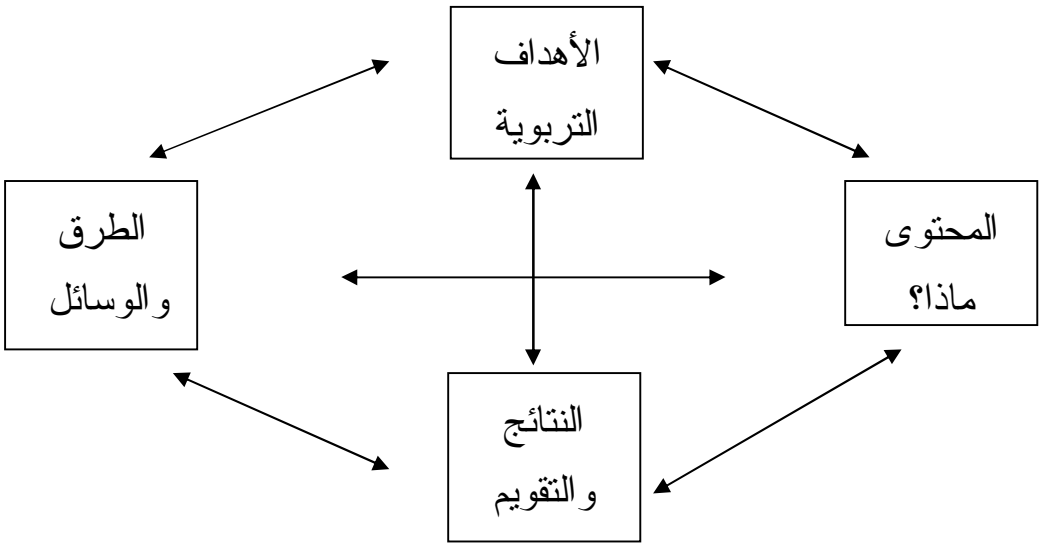
1-1/ تعريف الأهداف التربوية: عرفها فتحي عبد المقصود بانها: " وصف للسلوك المتغير الذي يشير إلى أن التعلم قد أخذ مكانه فعلا عند المتعلم". (عبد الله قلي، 1998 58)

أما بلوم فقد عرفها بأنها "صياغة دقيقة للمتغيرات السلوكية المتوقعة، مرتبطة بمجال محتوى معيين ".(المرجع نفسه: 58)

يمكن اعتبار الأهداف التربوية أهم مكونات المنهج التعليمي، وذلك نظرا لأن جميع العناصر المتبقية الأخرى تعتمد عليها حيث تم اختيار المحتوى والخبرات التعليمية وتنظيم كل منهما في ضوء المنهج نفسه، كما يعمل عنصر التقويم على التأكد من تحقيقها.(لحسن بوعبد الله: 18)

ولإيضاح هذه الفكرة نورد الشكل التالي:

الشكل رقم (1): يوضح العناصر الأساسية لعملية التكوين.



المصدر: ميلود زيان، 1998: 12

يوضح الشكل السابق العلاقة بين مختلف مكونات العملية التكوينية، وأهمية الأهداف بالنسبة لبقية العناصر، فالمختصون في مجال التربية والتعليم يرون أن نجاح المنهج التعليمي أو فشله على مدى يرتبط بمدى دقة الأهداف الموضوعة له ووضوحها فكلما زاد وضوح الأهداف زادت سرعة التخطيط للطرق التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف ووضع السبل الأمثل للتقويم.

1-2/تصنيف الأهداف التربوية:

1-2-1/ تصنيفها حسب مستويات العمل التربوي: استخدم المختصون في ميدان التربية عدد من التصنيفات التي تشير إلى الأهداف التربوية بمستوياتها المختلفة،حيث صنفها أحمد شبشوب حسب المستويات التي تجري فيها العملية التكوينية كما يلي:(أحمد شبشوب،1991: 54)

أ/ مستوى المقاصد العامة للتربية:يقصد بها الأهداف العامة التي يرمي إلى تحقيقها نظام تربوي معين، أو صنف من التعليم المدرسي مثل: التعليم الأساسي، التعليم الثانوي، التعليم الجامعي، وهو مستوى نظري بحت يضبط التوجيهات الكبرى للنظام التربوي اعتمادا على القيم الاجتماعية والثقافية السائدة في مجتمع ما، ولهذه الأهداف

أهمية بالغة تتمثل في تحديدها للاتجاه التربوي، واختيار الخبرات التعليمية المرغوب فيها وتحديد الجوانب الواجب التركيز عليها في البرنامج.

ب/ المرامي التربوية: تستعمل هذه العبارة للدلالة على الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها المواد الدراسية، والتي تتلخص في أنها تمثل عبارات هدفين تصف مجموعة من الأهداف المطروحة لمادة دراسية أو برنامج مدرسي محدد (الرياضيات، التاريخ الجغرافيا ... إلخ) وتعتبر كل مادة تدريسية وسيلة لتحقيق المقاصد التربوية العامة التي يرمي إلى تحقيقها نظام تعليمي معين.

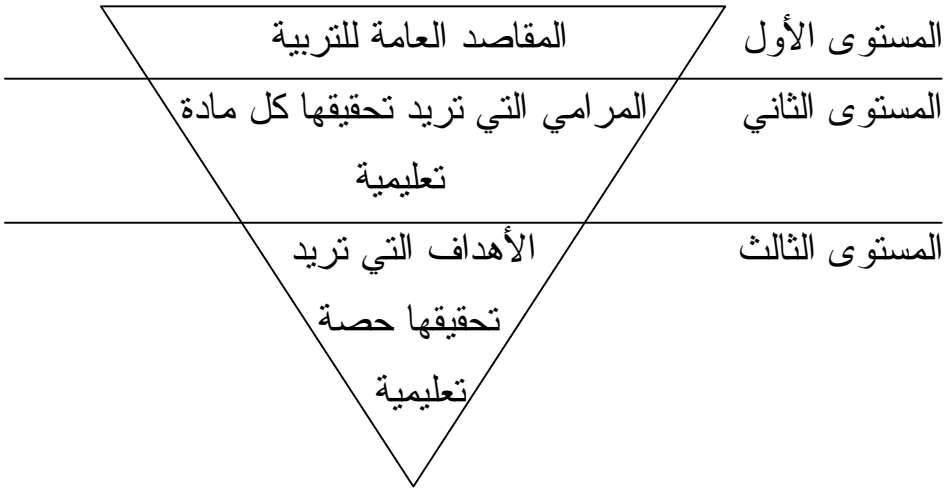
ج/ الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها حصة معينة: يعنى هذا النوع من الأهداف بوصف السلوك أو المهارة أو الأداء المتوقع القيام به من طرف المتعلم بعد الانتهاء من تدريس مادة معينة أو جزء من هذه المادة، ونصل هنا كما يقول أحمد شبشوب إلى أسفل الهرم لنجابه مشكلة من نوع جديد، ذلك أن الأهداف الخاصة يجب ترجمتها إلى أهداف إجرائية سلوكية، إذا ما أردنا الحرص على نجاعة العملية التعليمية.(أحمد شبشوب،1991: 54)

ويعنى هذا النوع من الأهداف بوصفه السلوك أو المهارة أو الأداء المتوقع القيام به من طرف المتعلم، بعد الانتهاء من تدريس مادة معينة أو مقياس معين أو جزء من هذه المادة أو المقياس على مستوى الميادين التالية:

- الميدان المعرفي: يعني المعلومات والقدرات الفكرية التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للمتعلمين.
- الميدان العاطفي: يعني الاتجاهات والمواقف التي يجب تكوينها في شخصية المتعلم، وتمكنه من التكييف مع واقعه الاجتماعي.
- الميدان الحسي الحركي: يعني التحكم في الملكات الحسية والمهارات اليدوية من طرف المتعلم.

يقدم أحمد شبشوب هرما مقلوبا يلخص فيه تصنيفه للأهداف التربوية حسب المستويات:

الشكل رقم (2): يوضح مستويات الأهداف التربوية



المصدر: أحمد شبشوب، 1991: 56

نلاحظ من خلال الشكل السابق أنه كلما نزلنا إلى أسفل الهرم المقلوب، كلما ضاقت مجالات الأهداف التربوية، فالمقاصد تعبر عن النوايا العامة لنظام تعليمي ما والمرامي تترجم في شكل مواد دراسية، أما الأهداف فإنها تعبر عما يريد الوصول إليه الأستاذ من خلال حصة تعليمية معينة.

إن الهدف من تصميم هذه المجالات الثلاثة للأهداف التعليمية هو من أجل الوصول إلى تحديد أنواع السلوك الدقيق الذي يبرهن على وقوع التغيرات في المتعلمين كنتيجة للعمليات التعليمية، أي التعلم عن طريق تحديد فعل لصياغة سلوك مرغوب فيه، وكلما تم تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بشكل دقيق وواضح، استطعنا تخطيط خبرات تعليمية مفيدة لتحقيق تلك الأهداف.

1-2-1/تصنيفها عند علماء الاجتماع: يرى علماء الاجتماع أن الحقل التربوي بشكل عام والجامعة بشكل خاص له أهمية تجعل المكان الأمثل لصياغة الأهداف التي تمكن الفئة المسيطرة من تمرير تصوراتها الخاصة بنوع الفرد الذي تريده، ونوع القيم التي يمكن أن تلقنها للفرد.

يصنف علماء المجتمع الأهداف التربوية إلى نوعين:

- الأهداف التربوية الصريحة: وهي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها أي نظام تعليمي، وتنص عليها الوثائق الرسمية واللوائح والمناشير وتردد في الخطب من قبل المسؤولين.
- الأهداف التربوية الضمنية: وهي الأهداف التي يسعى أي نظام تعليمي إلى تحقيقها، لكن دون التعبير عنها صراحة، ولا يفصح عنها في المراسيم واللوائح الرسمية.

إن الأهداف الضمنية التي يسعى إلى تحقيقها أي نظام تعليمي تهدف كما جاء لدى علماء الاجتماع إلى " تطوير روح المجارات والانصياع في السلوك والرأي بدلا من تطوير روح النقد وإعادة النظر في الأفكار والواقع "(تيغزي محمد،1994 : 155) أي أنها تجعل من العقل عاجزا عن الإنتاج الفكري وذلك من خلال وضعها لقوانين وقواعد عامة تفرض على فكر الطالب الانصياع والتفكير بمنطقها.

2/البرامج التربوية : يوضح" عبد الرحمان الفرابي" و"عبد العزيز الغرضاف" نقاط الالتقاء و الاختلاف بين مصطلحي" المقرر أو البرنامج" و" المنهاج" كما يلي :

- البرنامج (المقرر) جزء من المناهج ، فهذا الأخير يتضمن مجموعة من البرامج.
- المنهاج أشمل من البرنامج، حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرقا شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التكوين، وأحيانا يتضمن كذلك السير الإداري وتوزيع أوقات العمل.
- البرنامج لا يعني المفهوم التقليدي الذي يكتفي بتحديد المحتوى، بل أن البرنامج الدراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة أو سنة دراسية، و أيضا الوسائل والطرق وأدوات التقييم.(عبد الرحمان الفرابي وآخرون ، 1992 :50-51)
- يمكن تحديد مفاهيم لمنهاج التدريس على أنه:

- ❖ تخطيط لعملية التعليم والتعلم، يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقييم.
- ❖ مفهوم شامل لا يقتصر فقط على محتوى المادة الدراسية بل ينطلق من أهداف تحدد الطرق و الأنشطة وأيضا الوسائل.
- ❖ بناء منطقي لعناصر المحتوى على شكل وحدات، بحيث أن التحكم في وحدة معينة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة لها.
- ❖ تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والأهداف المتوخاة من فعل التعليم والتعلم.

إن الطالب الذي يخضع لتعلم برنامج معين في الجامعة يفترض أنه قد حصل على تكوين يجعله قادرا على ممارسة أدوار منتظرة منه عند نهاية هذا التكوين ،من هنا تظهر لنا أهمية وضع برامج تعليمية خاضعة لمقاييس معينة تراعى فيها الأهداف المسطرة لتكوين الطالب المستقبلي.

2-1/ طرق بناء البرامج التكوينية : لبناء البرامج وتطويرها يجب القيام بخطوات وإجراءات عملية انطلاقا من التوجهات الحديثة التي تقترح أشكال مختلفة من طرائق بناء البرامج تتميز بعدم الاقتصار علة المادة الدراسية وحدها ،كما هو الشأن في المفهوم التقليدي لبناء البرامج، هذا المفهوم الذي ينظر فيه للبرنامج على أنه مجموعة مقررات دراسية تقدم للطلبة في القاعات والمدرجات الدراسية، دون الأخذ بعين الاعتبار لميولاتهم وحاجاتهم وقدراتهم، ولا الواقع الذي سيواجهونه بعد إنهاء تعليمهم.

على العكس فإن التوجهات والمفاهيم الجديدة التي تحاول بناء برنامج أكثر شمولية تأخذ بعين الاعتبار مكونات العملية التكوينية الأخرى من أهداف وطرق تدريسية ووسائل تقويم.(جرولد كمب ،1987: 53)

يقدم لحسن بوعبد الله و محمد مقداد نماذج من الأبحاث التي حاولت تأسي هذا المفهوم الجديد لبناء البرامج منها :

2-1-1/ نموذج تيلر 1934 : يتضمن أربعة أسئلة يجب طرحها عندما نريد صـــياغة برنامج للتدريس وهي :

- ما هي أهداف التربية التي تتبعها المؤسسة التعليمية؟
- ما هي التجارب التربوية التي يمكن بواسطتها تحقيق هذه الأهداف ؟
- كيف تنظم هذه التجارب التربوية ؟
- كيف نحدد ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟ (عن طريق التقـــويم).(لحســـن بوعبد الله وآخرون، 1998 : 29-33)

2-1-2/نموذج هيلدة 1962 :يشتمل هذا النموذج على ستة مراحل هي:

- التعرف على الحاجات التربية لدى المتعلم و المجتمع.
- تحديد الأهداف.
- اختيار المحتويات الملائمة.
- تنظيم هذه المحتويات.
- اختيار تجارب التعلم من طرق وأنشطة.
- تحيد طرق تقويم التعليم.(المرجع نفسه: 30)

2-1-3/ نموذج هاينو : يتضمن ثلاث مستويات ، وكل مستوى يشمل بدوره جملة من العناصر.

- المستوى الأول: يتم فيه البحث عن الغايات والأهداف، ويحتوي علـــى خمـــس مراحل كما يلي :
  - ❖ تحديد و تحليل السياسة التربوية بصفة عامة .
  - ❖ تحديد الأهداف: ويتم فيها تحديد المهام والأدوار المنتظرة من المتعلم
  - ❖ دراسة الفئات المستهدفة : وذلك عـــن طريـــق دراســـة الخصوصـــيات السيكولوجية والبيداغوجية والثقافية والاجتماعية واللغوية للمتعلمين.
  - ❖ تحديد المحتويات.

❖ صياغة الأهداف الإجرائية : و فيها يتم تحديد الأهداف في شكل أفعال وأنشطة عقلية ملموسة.

- المستوى الثاني: يتم فيه البحث عن الطرق والوسائل، ويحتوي على ستة مراحل كما يلي :

❖ إحصاء الموارد والمعوقات، وذلك بالتعرف على الحدود المادية والإدارية والاجتماعية والموارد المتوفرة.

❖ وضع استراتيجيات لطرق والوسائل، وهذا ما يتطلب البحث عن الطرق والوسائل التي تمكن من تحقيق النتائج المرجوة، وذلك عن طريق بناء عملية انتقاء انطلاقا من الأهداف المسطرة.

❖ دراسة شروط الإدماج : و ذلك عن طريق إدماج الطرق والوسائل داخل نظام أو نسق معين ومحاولة تكييفها مع الوسائل الموجودة سابقا .

❖ تحديد وضعيات التعلم ك يتم فيها تحديد الوضعيات التي سينجز فيها المتعلمون أنشطتهم، وذلك انطلاقا من الأهداف المحددة إجرائيا .

❖ تخصيص الوسائل: أي تخصيص بدقة الوسائل التي تتيح تحقيق هذه الوضعيات.

❖ تحقيق الوسائل : يتم ببلورة الأدوات وتجريبها ثم تصحيحها (كتب ، دروس... إلخ).

- المستوى الثالث : يتم فيه تحديد التقييم ، يحتوي على ثلاثة مراحل كما يلي :

❖ إعداد وتصميم التقييم: يتم في هذه المرحلة تحديد مخطط واضح لتقييم يشمل الهدف والمعايير والطرق والجوانب التي سينصب عليها هذا التقييم.

❖ اختيار وإعداد الأدوات: يشير إلى نوع أدوات الاختبار الممكن استعمالها.

❖ تحديد طرق وأدوات التقييم: بحيث يجب إعداد الأدوات وتجريبها لاختبار صحتها. (لحسن بوعبد الله وآخرون، 1998 : 32-33)

3/ طرق التدريس : تعتبر طريقة التدريس عنصر هام من عناصر العملية التكوينية كونها تؤثر و تتأثر ببقية العناصر (الأهداف – البرامج – التقويم) كما أنها تؤثر في شخصية الطالب و نفسيته . حيث أكدت دراسة " بوفلجة غياث " أن أهم سمات الشخصية التي تتأثر بطرق التدريس هي التحكم في عملية التعلم مقابل الاعتماد على الأستاذ، و الاستقلالية مقابل عدم الثقة ، وروح المبادرة مقابل السلبية ، و الميل إلى الإبداع مقابل الميل إلى التقليد. (1994 :25)

إن الطالب عند التحاقه بالجامعة لا يملك شخصية علمية تحليلية ونقدية، مما يلزم على الأستاذ من خلال طريقة تدريسه أن يغرس و يطور العلمية في شخصية هذا الطالب.

3-1/طرق التدريس في التعليم العالي : تتعدد طرق التدريس و تتنوع تبعا لتنوع موارد الجامعة التي يحتاج بعضها إلى الحفظ و الاستظهار و يحتاج بعضها الآخر إلى الممارسات العلمية والتجارب ، ويحتاج نوع ثالث إلى الإبداع والتحليل والاستنباط ... لكن لكل واحدة من هذه الطرق مزايا و عيوب .

صنف " جبرائيل بشارة " طرق التدريس في التعليم العالي إلى مدخلين هما المدخل التقليدي الذي يشمل الطرق الكلامية والإيضاحية والعلمية، والمدخل الحديث الذي يشمل الطرق القائمة على المشروعات والتعليم القائم على حل المشكلات والتعليم المبرمج.

3-1-1 / مدخل التعليم التقليدي في الجامعة : هو المدخل الذي يستخدم في مختلف جامعات الدول النامية .

يرى " بوفلجة غياث" أن طرق التدريس التقليدية تقلص دور الطالب في العملية التكوينية وتجعله محصورا في تلقي المعارف والمعلومات وتخزينها استعدادا للامتحانات هذا من جهة، ومن جهة أخرى تزيد درجة اعتماده على غيره في العملية

التربوية، وبالتالي فهي تقتل سمات الاعتماد على النفس والاستقلالية والإبداع ... (1994 : 143)

يصل" بوفلجة غياث "من خلال هذا التحليل إلى أن هذه السمات التي تزرعها طرق التدريس التقليدية في طلاب الجامعات في الدول النامية ، قد ساهمت بشكل كبير في تكوين الشعور لدى أبناء هذه الدول بالارتياح بالتبعية وتفضيل ما هو أجنبي وبالتالي الحفاظ علة تبعية البلدان النامية للدول الأجنبية.(بوفلجة غياث، 1994: 143)

3-1-2/مدخل التعليم الحديث في الجامعة: إن من سلبيات المدخل التقليدي تأثيره على العلاقة بين الجامعة والقطاع الإنتاجي والاجتماعي، ذلك أن طرقه التدريسية تلقينية تلغي مهارات التحليل ة الاستنباط والإبداع لدى الطالب، هذه المهارات التي تبحث عنها المؤسسة الإنتاجية والاجتماعية.

لأجل هذا شرعت كثير من الجامعات خاصة بالبلدان المتقدمة في تبني طرق المدخل الحديث والتي من بينها: (حسن بوعبد الله،1989 : 40-42)

- التكوين القائم على المشروعات (طريقة المشروع):وهي الطريقة التي تمكن المتكون من اكتساب القدرات و المهارات و الخصائص الشخصية عن طريق الشروع في إعداد مشروع ما و إنجازه، حيث يعتبر نشاطا جماعيا يسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية.

تتمثل خصائص هذه الطريقة في :

- ❖ محتوى المشروع يجب أن يستمد من الواقع الاجتماعي.
- ❖ يتم معالجة المشكلة بنفس الأسلوب أو على الأقل الأسلوب المشابه بالأسلوب الذي تعالج به في الحياة الواقعية.
- ❖ الوسائل المستخدمة في المشروع يجب أن تكون نفسها التي يتطلبها المشروع في الواقع.

- التكوين القائم على حل المشكلات (طريقة المشكلات) : وهي فرع من فـــروع طريقة المشروع ذلك أن طريقة المشروع تهتم بمشاريع المشكلات و مشـــاريع المهارات أو المشاريع البنائية ...

تعتمد هذه الطريقة على تنظيم العمل التكويني بطريقة نضع الطالب أمام مشكلة يجب عليه ايجاد الحل المناسب لها وذلك باستخدام إمكانياته العقلية و الذهنيـــة.

تتمثل خصائص هذه الطريقة في :

- ❖ أن تستمد المشكلة من الواقع، وتكون متصلة كل الاتصـــال مـــع الحيـــاة خارج محيط الجامعة.
- ❖ أن تكون معبرة فعلا عن مشكلة واقعية من الحياة.
- ❖ يجب عرض المشكلة بالصورة نفسها التي تعرض فيها في الحياة.

- التكوين القائم على التعليم المبرمج (طريقة التعليم المبرمج) : و هي الطريقـــة التي تعتمد على أجهزة تدريسية خاصة تسهل التعليم أو كتيبات ذات تعليم خاص

تتمثل خصائص هذه الطريقة في :

- ❖ في كل مرحلة من مراحل التعليم يتم عرض جزء واحد من المعلومـــات و تكون المراحل مع بعضها البعض برنامج التعليم.
- ❖ إذا استوعب المتعلم المرحلة الأولى ينتقل إلى المرحلة الثانية.
- ❖ تتتابع المراحل تتابعا دقيقا، يشبه التتابع الملاحظ فـــي أداء العمـــل فـــي منصب عمل ما في الواقع المهني.
- ❖ ينصب الاهتمام على تعلم الصحيح و ليس على سرعة التعلم.
- ❖ يتم تحديد معيار للأداء قبل بداية التكوين، إذا تمكن المتعلم من الوصول إلى ذلك المعيار ينتهي التكوين، أما إذا لم يتمكن من الوصول إليه فإنـــه يعاد تدريبه على البرنامج.

- التكوين القائم على المواقف الحقيقية (طريقة المواقف الحقيقية): وهي طريقـــة تجعل المتكون يتخيل نفسه في موقف حقيقي ، ثم يشرع في القيام بالعمل كما لو

كان الموقف حقيقي فعلا ، خاصة إذا كان هذا الموقف نـــاذر الحـــدوث أو أنـــه خطير.

من مميزات هذه الطريقة استخدامها مبدأ التعلم عن طريق الممارسة الفعلية و ذلك ما يساعد على سد الثغرات الموجودة بين المعرفة النظرية والتطبيق الميداني.

4/ أساليب التقويم: يعد التقويم عنصرا أساسيا من عناصر التكوين الجـــامعي، وهـــو بذلك أحد مرتكزات تطوير التعليم، إذ لا يمكن إحداث تطوير ومحتوى المنهج الدراسي وطرقه إلا بالاعتماد على نتائج التقويم، ومن هنا فإن تقويم الطالب لا بد أن ينظر إليـــه نظرة اهتمام خاصة من حيث التخطيط له وإعداد أدواته و الاستفادة من نتائجـــه لكـــي يتمكن الأستاذ من التعرف على مدى تحقق الأهداف التي يعمل من أجل تحقيقها، وإذا كان تقويم النتائج في عمل المهندس و الطبيب أمرا حيويا بالغ الأهمية وشرطا للنجـــاح والفعالية، فإنه في عمل الأستاذ أكثر أهمية و خطورة لأن تأثير الأستاذ أبلغ وأجدى،فهو الذي يثر في العقول والثقافات ويحدد التوجهات والقيم ويرسم إطار مستقبل الأمة.

إن العملية التربوية لا تأتي ثمارها دون التقويم، فهو يقوم بدور أساســـي فيهـــا ويعمل على تطويرها وتحسينها ويستفيد منه كل من الطالب والأستاذ معا، فهـــو يـــزود الأستاذ بالمعلومات حول درجة تحقق الأهداف التربوية التي يسعى التعليم العالي إلـــى بلوغها، كما يفيده في تحديد التقنيات وأساليب التدريس الملائمة باعتبار أن هذه الأخيرة تختلف الأهداف المنشودة، أما الطالب الجامعي فيزود بالتغذية الراجعة التي تساعده في تطوير عملية التعليم و التحصيل والإنجاز، كما يفيده في تعريفه بالأهداف التربوية التي يسعى النظام الجامعي إلى تحقيقها.(لحسن بوعبد الله،1998 : 42)

4-1/ مفهوم التقويم: يمثل التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والـــتعلم ونقـــاط القوة و الضعف فيها، ومن تم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقـــاط القـــوة وتدعيمها وتفادي نقاط الضعف وعلاجها.

لقد مورس التقويم عبر التاريخ الطويل في أشكال التعليم المختلفة، فكان المتعلم يخضع لأنواع الإختبار و على أساس ذلك تتخذ مجموعة من الإجراءات (التصفية – الطرد – الإختيار – الترقية – مواصلة التكوين أو عدم مواصلته).

غير أنه لا يزال إلى يومنا هذا مفهوم التقويم محاطا بالالتباس المتمثل خاصة في المج بين التنقيط والتقويم، فقد اعتاد الطلبة أن يربطوا بين العلامة و التقويم، إلى درجة التساؤل حين إنجاز عمل ما إذا كان سينقط أو لا، فهم إذا متحمسون للنقطة أكثر من العمل ذاته، بل أصبحت النقاط عند الكثير من الممارسين (الأساتذة) في الميدان تتجاوز وظيفتها لتصبح أداة للضبط و العقاب، الأمر الذي ذهب بالكثير من الطلبة إلى رفض الكشف عن ضعفهم وثغرات تكوينهم و الصعوبات التي تعترضهم، و يحاولون تفادي ذلك ولو تطلب الأمر اللجوء إلى وسائل غير مشروعة كالغش. (عبد اللطيف الفرابي وآخرون ،1989 : 129)

وهكذا نرى أن مفهوم التقويم قد تأسس على وظيفة أحادية ترى أن الهدف منه هو تقدير معدل للطالب يمكنه من النجاح أو الفشل، و بهذا تصبح غاية الطالب موجهة نحو النقطة، أما التحصيل و التكوين فلا قيمة لهما عنده، فيزداد اهتمامه بالمقاييس ذات المعامل المرتفع ويهمل المقاييس ذات المعامل المنخفض.

لكن مفهوم التقويم أشمل وأعم من النقطة، ومن النتيجة النهائية أنه متعدد الموضوعات، متنوع العناصر، شامل ومستمر، فهو يشخص و يصحح و يكون.(محمد شارف سرير وآخرون، 1995: 87)

لقد حاول علماء التربية أن يبينوا هذا من خلال تعاريفهم المختلفة للتقويم، فنجد آنا بوندواغ في كتابها " طريقة التقويم البيداغوجية " تعرفه على أنه " جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة اختبارات، لكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددناها، فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات "، أما بلوم فيعرفه على أنه " إصدار حكم لغرض ما، ويتضمن استخدام معايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ". (كمال كامل أبو سماحة، 1987: 9)

أما ستيفلبيم فيرى بأن التقويم هو " العملية التي يتم من خلالها تخطـــيط وجمـــع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل القرارات ". (كمال كامل أبو سماحة، 1987: 94)

ويرى عبد الرحمن حسون أن " التقويم يتضمن محاولة أو دراسة يكشـــف فيهـــا مستوى كفاءة ما و تحدد مواطن القوة و الضعف وترسم الإجراءات الوقائية أو العلاجية لإزالة المعوقات لتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة ".(1985 : 63)

ويعرف التقويم أيضا على أنه " العملية التي تستخدم فيها نتائج عمليـــة القيـــاس الكمي والكيفي وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المـــتعلم، أو عنصر المنهج ".

من خلال سرد هذه التعاريف يتضح لنا أن التقويم لم يعد اليوم سلوكا ممارسا من قبل الأستاذ يراد منه مدى تحصيل الطالب واصدار حكم (جيد – حسن – متوسط ...) بل إنه جزء من التكوين ككل يرتبط أساسا بالأهداف المحددة.

4-2/التقويم الفعال: بين هاستنجس و آخرون أن التقويم الفعال هو الذي:

- يكون وسيلة لمعرفة ما يحدث من تحسن في عملية التدريس.
- يتضمن أساليب متعددة غير مقتصرة على امتحانات المقال المعتادة.
- يكون وسيلة لتوضيح الأهداف التربوية ومدى يتحقق منها.
- يكون وسيلة لتوضيح مواطن القصور في العملية التربوية ولتحديد طبيعة التدخل الملائم.
- يكون وسيلة لتحديد الإجراءات الفعالة في تحقيق الأهداف التعليمية. (هاستنجرس توماس وآخرون ،1983: 22)

أما حسن زيتون فيرى أن التقويم الجيد " هو الذي يكون واقعيا ويتطلب من الطلاب وضع معارفهم في سياقات مناسبة، كما يتطلب فحص المعرفة في عمقها وليس في اتساعها، ويكون متنوعا في شكله ومضمونه".(دت: 175)

و يرى كمال كامل أبو سماحة و مجموعة بحثه في كتابه " دليل البحث و التقويم التربوي " أن أهم عنصر في عملية التقويم الفعال هو الاتجاه ... الاتجاه للبحث والتساؤل الدائم عن طرق جديدة لتحسين النظام التربوي، ودون هذا الاتجاه فإن أي برنامج للتقويم – مهما كان مستوى تصميمه من الرقي – فإنه يكون محدود الفاعلية في تخسين البرامج التعليمية، وهذا المبدأ (مبدأ البحث و التساؤل) يصدق سوء بالنسبة للأستاذ الذي يبحث عن طرق أفضل لتحسين طرق تدريسه أو بالنسبة لصانعي القرار (القادة) الذين يتطلعون إلى تطوير النظام التربوي ككل. (1985 : 119)

أما ناجي تمار فيرى أنه لا يمكن لأن يكون التقويم جيد و مؤديا لغاياته المنشودة إلا إذا اتصف بالخصائص التالية:

- الارتباط بالأهداف الواضحة: فلا يمكن أن يكون التقويم سليما إذا لم تحدد الأهداف تحديدا دقيقا وواضحا لا لبس فيها مبتعدة عن الغموض و التعميم.
- الشمول: بأن يشمل التقويم كل الأهداف التي تضمها العملية التعليمية و التي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها.
- تسهيل عملية التقويم الذاتي و التوجيه عند الأستاذ والطالب أي مساعدتهما على معرفة مدى تقدمهما في فهم الأهداف.
- تحسين عملية التعليم والتعلم: إذ أن التعليم لا يعني مجرد تحصيل المعلومات والمعرفة، بل يعني إلا جانب ذلك تغيير السلوك تغييرا تقدميا وتشكيل المواقف الصحيحة، وتطبيق المعلومات و المهارات في الحياة العملية.
- أن يكون التقويم إنسانيا عادلا: أي يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تأثر في النتائج وتصعب ملاحظتها كالعوامل البيئية و الاجتماعية.
- أن يساعد في اختيار المنهج وتطويره (طرق التدريس).

- أن تكون أساليبه و أدواته علمية: أي يتبع الأسلوب العلمي والمنهج الموضوعي. (مقداد وآخرون، 1993: 227-228)

4-3/ أهمية التقويم التربوي:

- أساس للتقدم والتطور: إذ أنه لولا التقدم التربوي لما حدث هناك أي تقدم أو تطوير للعملية التربوية، من منظور أن الهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام وإنما التحسين و التطوير.
- العلية أو السببية: فالهدف من التقويم هو تحديد العامل المسؤول عن حدوث نتيجة ما.
- النتائج غير المتوقعة: أن أي برنامج للتقويم يجب أن يهدف إلى معرفة النتائج المتوقعة و التي ترتبت عن تنفيذ ذلك البرنامج التربوي.(كمال كامل أبو سماحة آخرون،1985: 119-120)

4-4/ وظائف التقويم:

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية المتبناة ومدى موافقتها لنمو الفرد وحاجات المجتمع.
- توضيح الأهداف التعليمية.
- معرفة نواحي القوة والضعف في عملية التنفيذ.
- التحقق من سلامة الفروض والمسلمات التي تقوم عليها العملية التعليمية.
- مساعدة الأستاذ على معرفة قدرات طلابه والمشاكل التي تواجههم أثناء تلقيهم الدروس.
- مساعدة الأستاذ (المدرس) على إدراك مدى فاعليته في التدريس وفي تحقيق الأهداف التعليمية.
- معرفة مدى فاعلية طرق التدريس المطبقة.
- تقديم معلومات أساسية عن الظروف المحيطة بالعملية التكوينية.(محمد مقداد وآخرون، 1993: 227)

4-5/ أنواع التقويم:

4-5-1/أنواعه حسب وقت إجراءه: و هناك أربعة أنواع:

- التقويم التمهيدي : وهو العملية التي تتم قبل تجريب برنامج ما للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجربته، مثلا كحالة الطلبة قبل التجربة، وفي حالات كثيرة يكون لهذه المعلومات الأساسية دور مهم عند تطبيق التجربة، بمراحلها المختلفة. ويدعى أيضا بتقويم الملائمة.
- التقويم التكويني: وهو التقويم الذي يتم – و لأكثر من مرة – أثناء تطبيق برنامج أو تجربة ما بقصد تطوير هذا البرنامج أو تلك التجربة.
- التقويم النهائي: وهو التقويم الذي يستخدم للحكم على برنامج ككل من أجل اتخاذ قرار للاستمرار فيه أو إيقافه، و يكون في نهاية البرنامج.
- تقويم المتابعة: والغرض الأساسي من هذا النوع هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج، ويتحقق ذلك هن طريق الاتصال بالجهات التي التحق بها الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفاءتهم.(كمال كامل أبو سماحة،1985: 124-125).

4-5-2 أنواعه حسب الشمولية: وهي نوعان:

- التقويم المكبر (الكلي): يهتم بتناول مخرجات النظم ككل و علاقاتها بأهداف السياسة العامة للنظام .
- التقويم المصغر (الجزئي): يهتم هذا النوع من التقويم بنا يجري في البرنامج، أو الحالة التي يجري تقويمها دون ربطها بإطار أكبر أو بدراسة انعكاس آثارها على حالات أنظمة فرعية أخرى. (المرجع نفسه: 126-127)

4-5-3 أنواعه بحسب المعلومات و البيانات : وهي نوعان :

- تقويم كمي: يعتمد على النتائج الكمية لأدوات القياس كالاختبارات، مع الاعتماد على الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج هذه الأدوات و الخروج باستنتاجات على أسس علمية نسبيا.

- تقويم نوعي: يعتمد على الملاحظات و الآراء و الانطباعات الشخصية.(كمال كامل أبو سماحة،1985: 128)

4-5-4/أنواعه حسب طبيعة معالجة البيانات:

- التقويم الوصفي : في هدا النوع تجمع البيانات المطلوبة و يتم عضها في جداول وأشكال بيانية وصفية، ثم يوصف الموقف بالاعتماد على هذه الأشكال والجداول.
- التقويم المقارن: القيام بمقارنة النتائج التي أسفرت عليها عملية الوصف بنتائج عمليات لبرامج مماثلة.
- التقويم التحليلي : تحليل هذه النتائج بايجابياتها وسلبياتها وتفسيرها والتعليق عليها من أجل الخروج بصورة دقيقة عن البرنامج تساعد في اتخاذ إجراءات بناء على نتائج عملية التقويم. (المرجع نفسه: 129)

حتى يتسنى لنا تحقيق هذه الدراسة ميدانيا فإنه يجب أن تصاغ في شكل فرضيات يمكن اختبارها ميدانيا.

أولا: فرضيات الدراسة:

- ✓ يؤدي عدم تحيين البرامج والمقررات الرسمية إلى التأثير السلبي على التكوين الجيد لطالب الدراسات العليا.
- ✓ لطالب الدراسات العليا اهتمامات أخرى تؤثر سلبا على تحصيله العلمي الجيد.
- ✓ تؤثر طرق التدريس والتقويم المتبعة في الجامعة الجزائرية سلبا على التكوين الجيد لطالب الدراسات العليا.

ثانيا: مجال الدراسة

1/ المجال الجغرافي:

تم في جامعة منتوري – قسنطينة– التي تقع على طريق عين الباي ، سميت بجامعة منتوري في الموسم الدراسي 1998–1999 ، أنشئت بمقتضى الأمر 64–69 الصادر في 19جوان 1969 ، صممها المهندس البرازيلي " نيو ماير".

وضع الحجر الأساس لها الرئيس الراحل " هواري بومدين" وقد طورت هياكلها وتنظيماتها مرورا بعدة مراحل، حيث كانت في السابق مركزا جامعيا تابعا لجامعة الجزائر العاصمة، وكانت التخصصات المتوفرة فيها محدودة وهي : الطب،الأدب الحقوق، أما حاليا فقد أصبحت من أكبر الجامعات على المستوى الوطني.

نظرا لاتساع المجال الجغرافي لجامعة منتوري، تم اقتصار هذه الدراسة في المجال الذي يضم الجامعة المركزية، شعبة الرصاص، المدينة الجديدة.

2/ المجال البشري:

يتمدرس بجامعة منتوري حسب إحصائيات السنة الجامعية 2006-2007 حوالي 62295 طالب موزعين على مرحلتي التدرج وما بعد التدرج حيث نجد 58053 طالب في المرحلة الأولى و4242 طالب في المرحلة الثانية.

يمكن توضيح توزيع طلبة جامعة منتوري حسب الموقع الجغرافي للحرم الجامعي في الجدول التالي:

جدول رقم (02): يوضح توزيع طلبة جامعة منتوري حسب الموقع الجغرافي للحرم الجامعي.

		كل التسجيلات	
الحرم الجامعي	القسم	الطلبة المسجلون في التدرج	الطلبة المسجلون في ما بعد التدرج
الجامعة المركزية	الفيزياء	247	316
	الكيمياء	827	192
	اللغة والأدب العربي	3187	163
	الفرنسية	2236	183
	الإنجليزية	2227	78
	الترجمة	1454	50
	جذع مشترك بيولوجي	1564	00
	بيولوجي	1126	184
	بيولوجي(مهندس)	237	–
	إعلام آلي	1412	129
شعبة	هندسة ميكانيكية	476	126
	كيمياء صناعية	236	51

الرصاص	S.E.T.I	3212	00
	علوم تجارية	1995	00
زواغي	تسير التقنيات الحضارية	767	00
	جذع مشترك علوم الأرض	108	00
	جيولوجيا (مهندس)	123	140
	جغرافيا/تهيئة	124	–
زرزارة	هندسة معمارية	2632	184
	رياضيات	216	120
	رياضة	493	22
	تدريب رياضي	236	00
	إلكترونيك	405	261
	إلكروتكنيك	292	27
	هندسة مدنية	796	77
	هندسة مناخية	164	31
الشالي	طب	4863	793
	صيدلة	1020	45
طب الأسنان	طب الأسنان	789	40
الخروب	بيطري	1567	42
المدينة الجديدة	علوم اقتصادية	4128	175
	علوم التسيير	2748	–
	علوم الإعلام والاتصال	1436	29
	جذع مشترك علم الاجتماع	597	00
	علم الاجتماع	488	244
	فلسفة	808	55

	تاريخ	990	18
	علوم الآثار	206	00
	جذع مشترك علم النفس والعلوم التربوية	947	00
	علم النفس والعلوم التربوية	523	171
تيجاني هدام	علوم قانونية وإدارية	6790	167
	علوم سياسية وعلاقات دولية	1346	28
مدرسة الإطارات	اقتصاد المكتبات	960	65
عين سمارة	التغذية والتغذي	1037	36
	المجموع	**58053**	**4242**

المصدر: www.umc.dz (الموقع الالكتروني جامعة منتوري)

كما يمكن توضيح توزيع طلبة جامعة منتوري في مرحلة ما بعد التدرج بطوريها الأول والثاني في الجدول التالي:

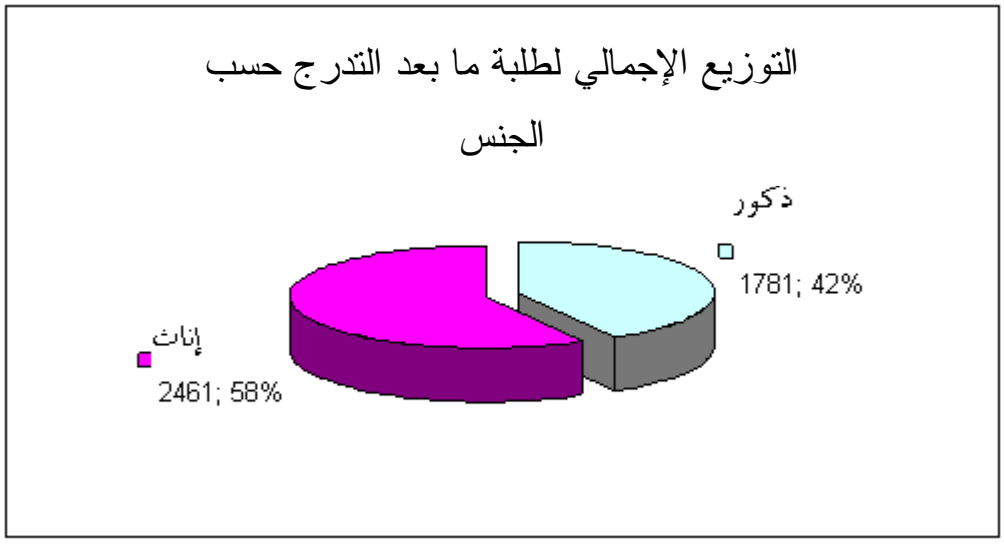
جدول رقم (03): يوضح توزيع طلبة الدراسات العليا لجامعة منتوري.

	ماجستير	دكتوراه علوم	DSM	دكتوراه بمذكرة جديدة	دكتوراه دولة
توزيع طلبة الدراسات العليا	1427	715	163	1617	320
المجموع	**4242**				

المصدر: www.umc.dz (الموقع الالكتروني جامعة منتوري)

كما يمكن أن نوضح توزيع طلبة الدراسات العليا لجامعة منتوري حسب الجنس بالدائرة النسبية التالية:

الشكل رقم (03): يوضح توزيع طلبة الدراسات العليا لجامعة منتوري حسب الجنس.

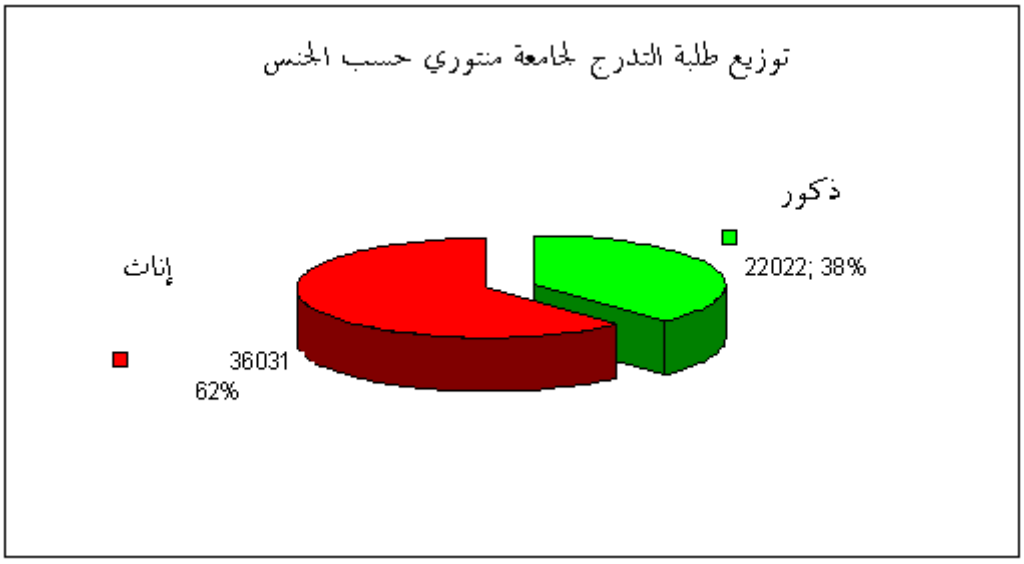


المصدر: www.umc.dz (الموقع الالكتروني جامعة منتوري)

من خلال الدائرة النسبية السابقة يمكن أن نلاحظ أن عدد الإناث أكبر من عـــدد الذكور، حيث أن نسبة الإناث هي 58% بمجموع قدره 2461 طالبة، فيما نجد أن نسبة الذكور هي 42% بمجموع قدره1781 طالب.

يمكن تفسير هذا بأن نسبة الإناث في التدرج دوما أكبر من نسبة الذكور وأيضا عند التخرج، كما يوضح الشكل التالي:

الشكل رقم (04): يوضح توزيع طلبة التدرج لجامعة منتوري حسب الجنس.



المصدر: www.umc.dz (الموقع الالكتروني جامعة منتوري)

تم انجاز هذا البحث على طلبة الدراسات العليا التدرج الأول(الماجستير)، ونظرا لعدد الكبير نسبيا لهؤلاء الطلبة وتباين تخصصاتهم كما نلاحظ من خلال الجدول رقـــم (02) تم اللجوء إلى اختيار عينة – كما سيأتي توضيحه لاحقا – من الطلبة من أقســـام مختلفة (تخصصات مختلفة).

3/المجال الزمني:

أنجز هذا البحث في السنتين الجامعيتين 2006-2007 و 2007-2008، حيث استغرق الجزء النظري ثمانية أشهر وذلك ابتداء من شهر نوفمبر 2006 إلى غاية جوان 2007، ويرجع طول المدة المستغرقة إلى تغيير مقر قسم علم الاجتماع من الجامعة المركزية إلى المدينة الجديدة .

أما الجانب الميداني فقد استغرق خمسة أشهر من ديسمبر 2007 إلى أفريل2008، حيث تم توزيع الاستمارة خلال شهر مارس2008 وجمعها في نفس الشهر، ثم تفريغها وتحليل بياناتها خلال شهر أفريل 2008.

ثالثا: منهج الدراسة

إن وضع الفرضيات تحت محك التجربة الميدانية يقتضي اختيار منهج ملائم يعتمد عليه الباحث في التحقق من هذه الفرضيات لأن المنهج هو " مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم ،والطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لاكتشاف الحقيقة".(عمار بوحوش ، دت :8)

وعليه فقد اتبعت في هذه الدراسة منهج البحث الميداني الوصفي التحليلي الذي يلجأ إليه عادة لدراسة ظواهر موجودة في الوقت الراهن ،ويطبق غالبا على مجموعة كبيرة من الأفراد يبدو من الصعب أو ربما من المستحيل الاتصال بهم كلهم، ويتم عادة عن طريق الاستعانة بالمعاينة وذلك بانتقاء جزء من مجموع هؤلاء الأفراد.(موريس أنجرس ، 2006 : 106)

يعرف هذا المنهج بأنه " كل استقصاء يصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها، كشف جوانبها، وتحديد العلاقة بين عناصرها وبينها و بين ظواهر أخرى.(رابح تركي ، 1984 :129)

ترجع أسباب اختياري لهذا المنهج إلى ثلاثة نقاط أساسية هي:

- أنني بصدد تحليل ووصف ظاهرة موضوع الدراسة طبقا للواقع الموجود.
- هذا المنهج يساعد على توضيح المفاهيم و القضايا التي وردت في الدراسة.
- هذا المنهج يساعد على جمع أكبر قدر من المعلومات عن مجتمع البحث.

رابعا: أدوات جمع البيانات

أدوات جمع البيانات هي جملة من التقنيات التي يستعملها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بموضوع البحث، حيث أن الأدوات المستخدمة لم توضع عشوائيا بل خضعت إلى طبيعة الموضوع ذاته، فهي تشكل نقطة الاتصال بين الباحث والمبحوث، وتمثلت أساسا في :

1/ الملاحظة:

تعتبر أداة من الأدوات الرئيسية لجمع البيانات وهي تقنية مباشرة للتقصي تستعمل عادة في مشاهدة مجموعة ما بصفة مباشرة، وذلك بهدف أخذ معلومات كيفية من أجل فهم المواقف والسلوكات.

إن الملاحظة التي استعملت خلال هذه الدراسة هي ملاحظة بالمشاركة، بحكم أن الباحثة تنتمي لمجتمع البحث وعلى اتصال وثيق ببعض أفراده، وهذا ما ساعدها كثيرا على فهم الوقائع الخاصة بموضوع دراستها.

إن ما يميز هذا النوع من الملاحظة (بالمشاركة) أنها لا تكتفي فقط بالحقل المرئي بل أنها تستنجد كذلك بوسائل أخرى مكملة لها، مثل مقابلة بعض المبحوثين وتحليل المادة المكتوبة المتوفرة ، يكمن الهدف إذا في الوصول إلى الفهم المعمق للوضع ومعانيه حتى يكون في استطاعة التحليل الموالي إدارتك التجربة المعيشة لأعضاء مجتمع البحث، بهدف الوسط الذي يعيشون فيه بكل شموليته.(موريس أنجرس ، 2006 : 186)

2/الاستمارة:

هي " عبارة عن نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على المعلومات حول الموضوع ومشكلات موقف ما ". (محمد علي محمد، 1980: 39)

لقد اتبعت في هذا البحث تقنية استمارة الملء الذاتي أي إعطاء نسخة لكل فرد من أفراد مجتمع البحث ليقوم هو بنفسه بملئها، وتعتبر الاستمارة في هذا البحث وسيلة رئيسية لجمع المعلومات، لدى احتوى بناءها الداخلي على 30 سؤالا مقسمة إلى نوعين من الأسئلة: أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة، استخدمت الأولى في تفريغ بياناتها و تبويبها أما الثانية فقد استخدمت في التحليل.

لقد راعت الدراسة صياغة الأسئلة بشكل واضح وبسيط، وتم عرضها على التحكيم من قبل أستاذين في علم الاجتماع، ثم تم القيام بتجريبها وذلك بتوزيعها على خمسة عشر طالب من مجتمع البحث، وهكذا تم التوصل إلى الاستمارة في صورتها النهائية بـ 30 سؤال.

أما بالنسبة لمحاور هذه الاستمارة فقد اشتقت من الدراسة النظرية ومن الملاحظة من أجل البحث عن صحة أو عدم صحة الفرضيات، وتم تقسيمها إلى أربعة محاور رئيسية هي:

- المحور الأول: ويضم البيانات الشخصية، و يشمل الأسئلة من 01 إلى 05.
- المحور الثاني: ويضم الأسئلة المتعلقة بالفرضية الأولى، ويشمل الأسئلة من 06 إلى 13.
- المحور الثالث: ويضم الأسئلة المتعلقة بالفرضية الثانية، ويشمل الأسئلة من 14 إلى 20.
- المحور الرابع: ويضم الأسئلة المتعلقة بالفرضية الثالثة، ويشمل الأسئلة من 21 إلى 30.

3/ الأساليب الإحصائية:

تم تفريغ بيانات الاستمارة وتكميمها وجدولتها وذلك باستخدام بعض الأساليب الإحصائية، كحساب النسب المئوية، وكانت الجداول بسيطة غير مركبة، وقد استخدم في هذا البحث أسلوبين:

- أسلوب كمي: لوصف الظاهرة رقميا، وباستخدام النسب المئوية.
- أسلوب كيفي: لوصف الظاهرة بتحليل البيانات و تفسيرها للوصول إلى نتائج.

خامسا: العينة

نظرا لاتساع مجتمع البحث وتباينه– طلبة جامعة منتوري بملاحقها العديدة– و نظرا لكثرة التخصصات، لجئت إلى طريقة المعاينة أو اختيار عينة ومحاولة جعلها ممثلة لمجتمع البحث قدر الاستطاعة .

إن طبيعة موضوع الدراسة – تكوين طلبة الدراسات العليا– توجب علينا تحديد عينة من مجتمع البحث الكلي الذي يتمثل في الطلبة المسجلون في التدرج الأول– ماجستير– والذين يبلغ عددهم 1427 طالب وذلك حسب الجدول رقم (02) الوارد سابقا.

إن عدم إمكانية الوصول إلى هؤلاء الطلبة عن طريق القائمة الاسمية، ذلك أن أغلبهم لا يدرسون حاليا، يوجب علينا اختيار طريقة العينة غير الاحتمالية (غير العشوائية). وهي ما تسمى أيضا بالعينة المقيدة أو المنتظمة والتي لا يعطي الباحث فيها فرصا متساوية لوحدات المجتمع الأصلي(أحمد عياد، 2006: 118) من بين أنواع هذه العينة تم اختيار العينة العرضية، حيث أنه تم اختيار الأفراد الذين تمت مصادفتهم بشكل مباشر وبسيط، و الذين ينتمون إلى مجتمع البحث الأصلي، وذلك بالاتجاه مباشرة إلى الأماكن التي يتواجد فيها طلبة الدراسات العليا وهي المكتبات وقاعات الانترنت ومخابر البحث الخاصة بهذه الفئة من الطلبة وهكذا حتى تم التوصل إلى الحجم النهائي الذي اختير للعينة.

كما تم الإشارة سابقا فإن عدد أفراد مجتمع البحث الكلي 1427 طالب موزعين على مختلف التخصصات، تم أخذ 10% من أفراد مجتمع البحث كما يلي:

عدد أفراد العينة = (1427 × 10) / 100 = 142 فرد.

لقد راعت الباحثة عند التوزيع أخذ مجموعتين متساويتين من أفراد العينة تمثل المجموعة الأولى ذوو الاختصاصات العلمية والتكنولوجية والمجموعة الثانية ذوو التخصصات الأدبية والعلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة 50% لكل مجموعة أي ما يعادل 71 فرد في كل مجموعة، وهذا بغية التعرف إذا ما كان هناك اختلاف في تكوين الطلبة الذين ينتمون إلى فروع علمية مختلفة.

كما تجدر الإشارة إلى أن عدد الاستمارات التي كانت فعلا صالحة للتحليل هي 140 استمارة، حيث ألغيت استمارتين، وذلك بسبب أنه لم تتم الإجابة على كل أسئلتهما.

سادسا: تفريغ وتحليل البيانات:

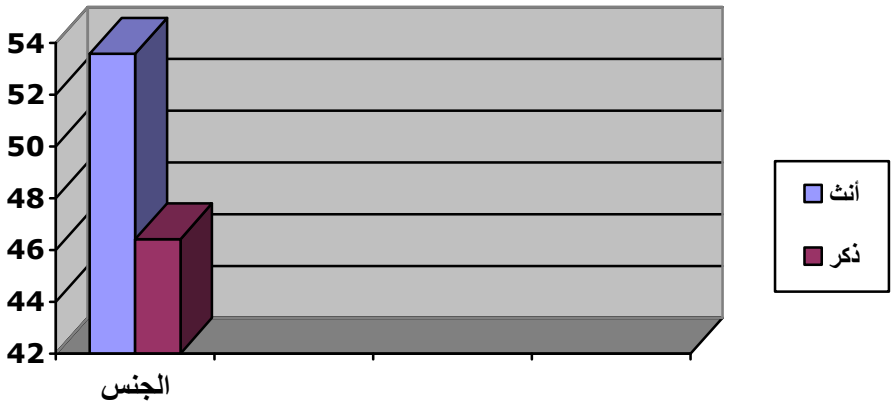
وهي جزء مكمل للاستمارة، حيث تفرغ بيانات الاستمارة في الجداول حسب تصنيفات البحث، وقد صممت جداول هذه الدراسة بتقسيمات أفقية تضم مجموعة التكرارات والنسب المئوية، وتقسيمات عمودية تضم الاحتمالات.

ويمكن الإشارة إلى أنه لا يمكن الاستغناء عن الاستمارة ولا عن الجدول حتى وإن كانت هذه الأخيرة في نظر البعض تحمل نفس البيانات الموجودة في الاستمارة.

أولا: جداول التفريغ:

جدول رقم (04): يوضح جنس المبحوثين

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	75	%53.57
أنثى	65	%46.43
المجموع	140	%100



جنس المبحوثين

قراءة في أرقام الجدول:

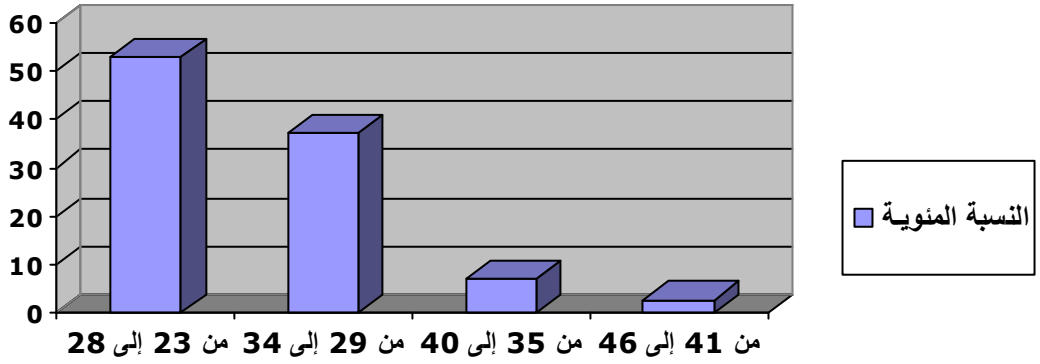
من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة الذكور أكثر من نسبة الإناث حيث أن كانت النسبة الأولى هي 53.57%، أما نسبة الثانية فكانت 46.43%.

يرجع هذا إلى تواجد الذكور أكثر من الإناث على مستوى المكاتب وقاعات الانترنت والمخابر التي أجريت فيها الدراسة وليس العدد المسجل بالنسبة للذكور والإناث الذي يمكن أن نلاحظه من خلال الشكل رقم (01) الذي يوضح توزيع طلبة الدراسات العليا لجامعة منتوري حسب الجنس، الوارد في الصفحة (113).

إن الذكور المسجلون في الدراسات العليا للتدرج الأول يتواجدون على مســـتوى مكتبات البحث وقاعات الانترنت ومخابر البحث في جامعة منتوري أكثر مما يتواجــد الإناث.

جدول رقم (05): يوضح أعمار المبحوثين

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
من23 إلى 28	74	%52.86
من 29 إلى 34	52	%37.14
من 35 إلى 40	10	%7.14
من 41 إلى 46	04	%2.86
المجموع	140	%100



أعمار المبحوثين

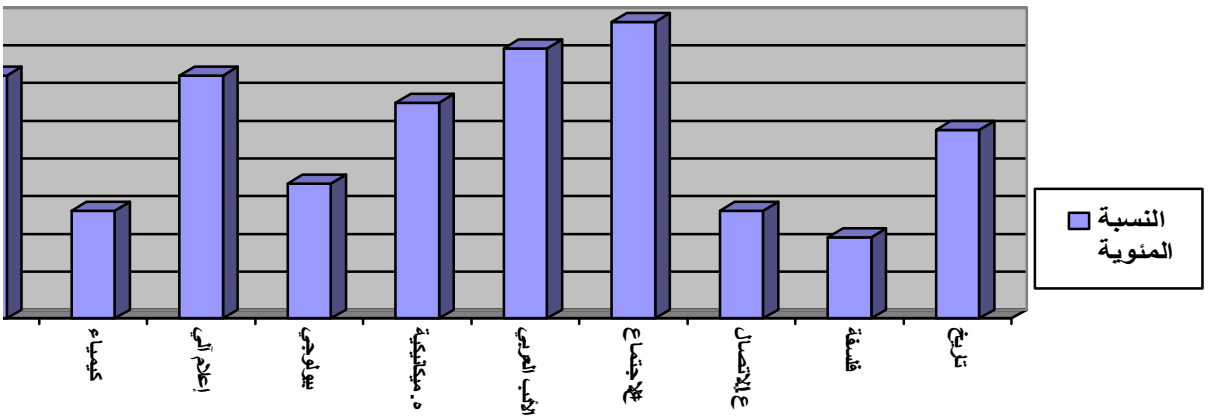
قراءة في أرقام الجدول:

إن الفئة العمرية [23 – 28] سنة هي الفئة التي يتمركز فيها عدد كبير من أفراد العينة بنسبة 52.86%، تليها الفئة العمرية [29 – 34] سنة بنسبة 37.14 % أي أن نسبة مجموع الفئتين بكونهما من فئة الشباب المتحمس للعمل والعطاء والقدرة على التلقي الجيد وأيضا بعدم وجود انقطاع كبير لأفراد هذين الفئتين عن الدراسة في التدرج، أما الفئة العمرية [35 – 40] سنة فنلاحظ أنها توجد بنسبة 7.14% من مجموع أفراد العينة، وأخيرا نجد الفئة العمرية [41 – 46] سنة بنسبة 2.86% وهي أقل نسبة.

ما يمكن الإشارة إليه أنه يوجد طلبة فوق 40 وهذا دليل على أن السن لا يعتبر حاجز لإتمام طموحات الطالب الدراسية رغم مشاغله المتعددة بحكم سنه.

جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة على التخصصات

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
فيزياء	18	%12.86
كيمياء	08	%5.71
إعلام آلي	18	%12.86
بيولوجي	10	%7.14
هندسة ميكانيكية	16	%11.43
المجموع	70	%50
اللغة والأدب العربي	20	%14.29
علم الاجتماع	22	%15.71
علوم الإعلام والاتصال	08	%5.71
فلسفة	06	%4.29
تاريخ	14	%10
المجموع	70	%50
المجموع الكلي	140	%100



توزيع أفراد العينة على التخصصات

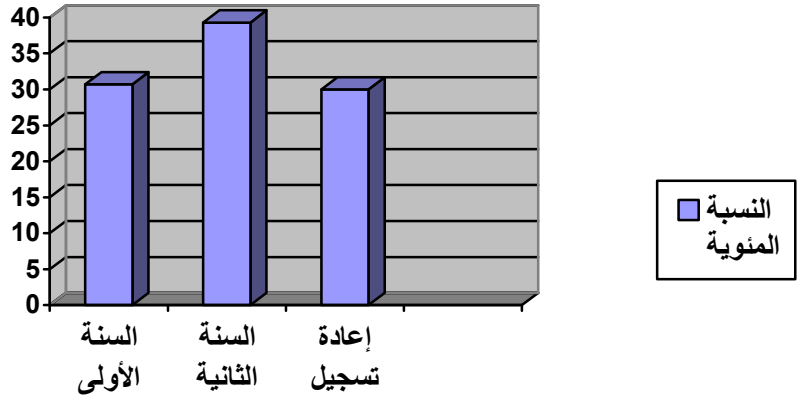
قراءة في أرقام الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن مجموع الطلبة المنتمون إلى التخصصات العلمية والتكنولوجية متساوون مع الطلبة المنتمون إلى التخصصات الأدبية والعلوم الإنسانية والاجتماعية بـــ 70 طالب، وقد كان ذلك قصديا كما تم الإشارة إليه سابقا.

نلاحظ أن أكبر نسبة هي لطلبة علم الاجتماع بـــ 15.71%، تليها نسبة الأدب العربي بـــ 14.29%، هذا بالنسبة للتخصصات الأدبية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، أما بالنسبة للتخصصات العلمية و التكنولوجية فنجد أكبر نسبة وهي 12.86% بالنسبة لتخصصي الإعلام الآلي وكذا الفيزياء.

جدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة على سنوات التكوين

سنة التكوين	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى	43	%30.71
السنة الثانية	55	%39.29
إعادة التسجيل	42	%30
المجموع	140	%100



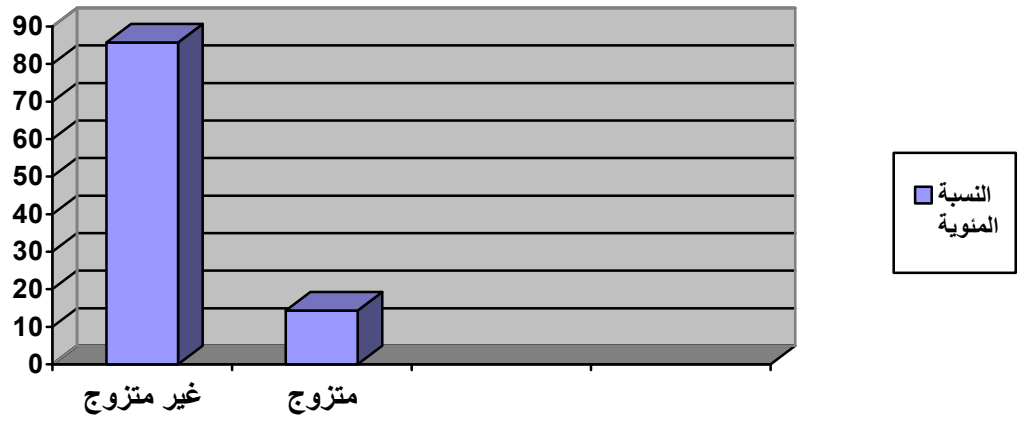
توزيع أفراد العينة على سنوات التكوين

قراءة في أرقام الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة في عينة البحث هي 39.29 % ممثلة في الطلبة المسجلون في السنة الثانية ماجستير، تليها نسبة 30.71% والتي تمثل الطلبة المسجلون في السنة الأولى ماجستير، وأخيرا و بنسبة 30% نجد الطلبة معيدي التسجيل الذين لم يكملوا بعد مذكرات تخرجهم مما اضطرهم إلى إعادة التسجيل.

جدول رقم (08): يوضح الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
غير متزوج(ة)	120	%85.71
متزوج(ة)	20	%14.29
	140	%100



الحالة الاجتماعية

قراءة في أرقام الجدول:

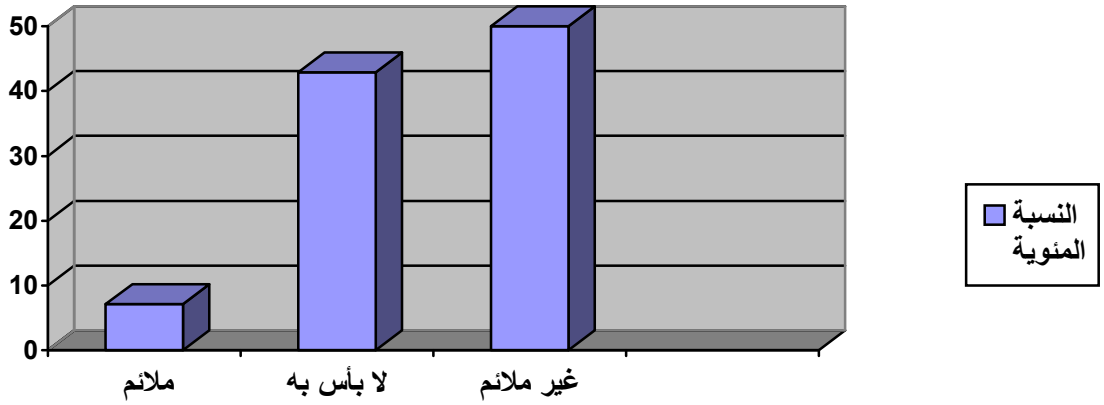
نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة من الطلبة هي للطلبة غير المتـــزوجين وذلك بـــ 85.71%، أما نسبة المتزوجين فهي 14.29%، وهي نســـبة ضـــئيلة أمـــام الأولى.

إن ما يمكن الإشارة إليه أن الطلبة المتزوجون لـــديهم مســـؤوليات أقـــل مـــن المتزوجين لذا يتوقع منهم أن يكونوا أكثر تفرغا للتحصيل والبحث العلمي ممـــن هـــم متزوجون.

جدول رقم (09): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (06)

هل البرنامج الدراسي الذي تلقيته خلال تكوينك النظري ملائم لما يفرضه علينا العصر من تطور؟

الاختيار	التكرار	نسبة مؤوية
ملائم	10	%7.14
لا بأس به	60	%42.86
غير ملائم	70	%50
المجموع	140	%100



ملائمة التكوين النظري لتطور العصر

قراءة في أرقام الجدول:

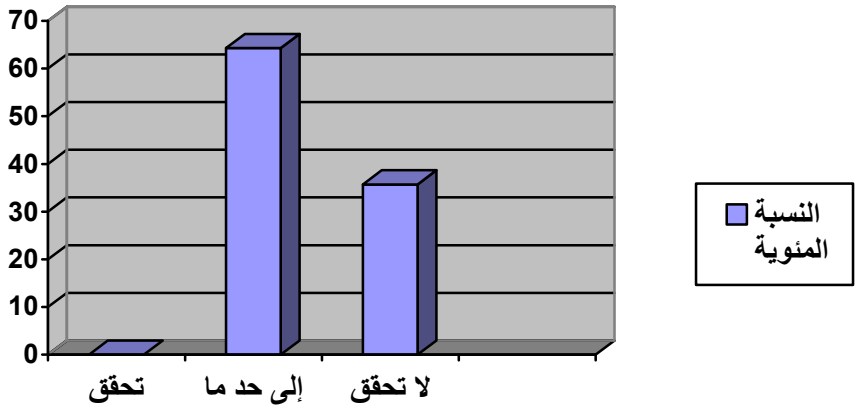
يبين لنا الجدول رقم (09) أن نسبة 50%، وهي أكبر نسبة من أفـــراد العينـــة يرون عدم ملائمة البرنامج الدراسي الذي تلقوه من خلال تكوينيهم النظري لما يفرضه علينا العصر من تطور.

أما نسبة 42.86% من العينة فقد رأى أفرادها أنه لا بأس بهذا البرنامج، وكانت نسبة 7.14% و هي أقل نسبة تمثل الأفراد الذين أجابوا بملائمة البرنامج للتطور الحاصل.

برر أفراد العينة الذين أجابوا " بعدم ملائمة البرنامج " بقدم بعض مقاييسه وتداخل مقاييس أخرى مع بعضها البعض، وبعدم التجديد في مضامين البرنامج، أما الطلبة الذين أجابوا بـ " لا بأس به " فقد برروا ذلك بوجود مقاييس تتماشى والتطور وأرى غير ذلك، تتميز بالقدم والتكرار في المواضيع.

جدول رقم (10): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (08)
هل تحقق البرنامج والمقررات الدراسية هدف إعداد الإطارات الكفأة ؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
تحقق	00	%00
إلى حد ما	90	%64.29
لا تحقق	50	%35.71
المجموع	140	%100



تحقيق البرامج والمقررات لهدف تكوين الإطارات

قراءة في أرقام الجدول:

يبين لنا الجدول رقم (10) أن نسبة 64.29% من الطلبة ترى أن البرامج والمقررات الدراسية تحقق " إلى حد ما " (بشكل متوسط) هدف إعداد الإطارات والكفاءات و هي أكبر نسبة.

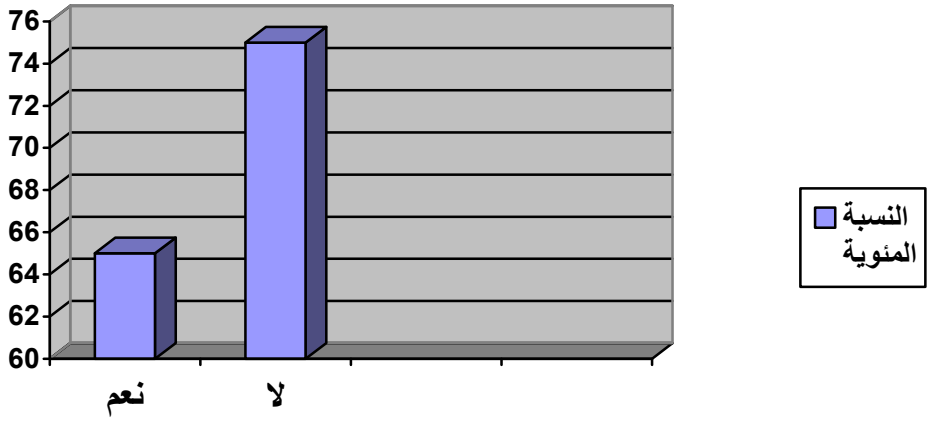
أما نسبة 35.71% فهي تمثل إجابات الطلبة بأن هذه البرامج والمقررات " لا تحقق " الهدف.

ونجد أنه لا يوجد من بين إجابات الطلبة من يرى أن هذه البرامج والمقـــررات تحقق هدف إعداد الإطارات والكفاءات، وذلك بنسبة 00%.

لقد كانت تبريرات إجابات الطلبة المستنتجة من السؤال رقم (07) السابق لهـــذا السؤال بأن الهدف مسطر ولكن السعي إلى تحقيقه غير كاف، وأن الواقع بعيد عن مـــا يرفع من شعارات منسباتية داخل الجامعة، ويرجع الطلبة ذلك إلـــى إهمـــال الجانـــب التطبيقي وعدم وجود إمكانيات للبحث العلمي ووجود خلل في التسيير والتأطير.

جدول رقم (11): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (09)
هل تعمل في وظيفة معينة؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	65	%46.43
لا	75	%53.57
المجموع	140	%100



عمل الطلبة في وظيفة معينة

قراءة في أرقام الجدول:

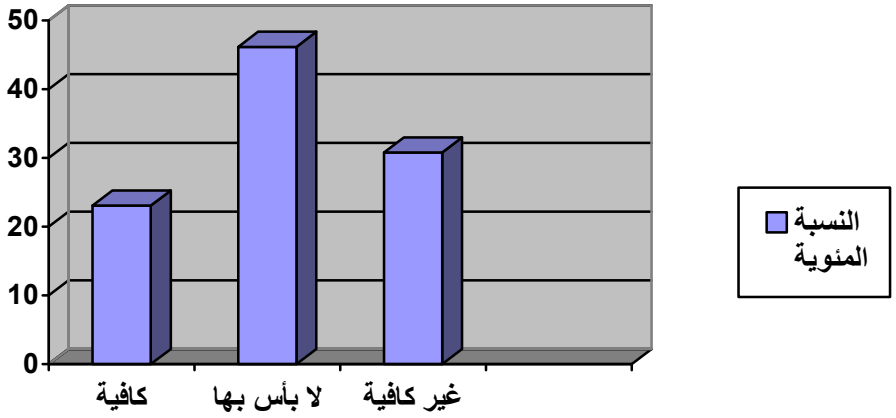
نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 53.57% من أفراد العينة لا يعملون في أي وظيفة أما نسبة 46.43% فتمثل الطلبة الموظفون.

إن عمل طالب الدراسات العليا يساعده ولا شك من الناحية المادية، كما أنه قـد تكون من الأسباب التي تعيقه عن الحضور إلى محاضرته والتواجد في المكتبات بصفة مستمرة.

الجدول رقم (12): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (10)

إذا كانت إجابة السؤال (09) نعم، فهل المعارف المكتسبة كافية لمتطلبات العمل؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
كافية	15	%23.08
لا بأس بها	30	%46.15
غير كافية	20	%30.77
المجموع	65	%100



كفاية المعارف المكتسبة لمتطلبات الوظيفة

قراءة في أرقام الجدول:

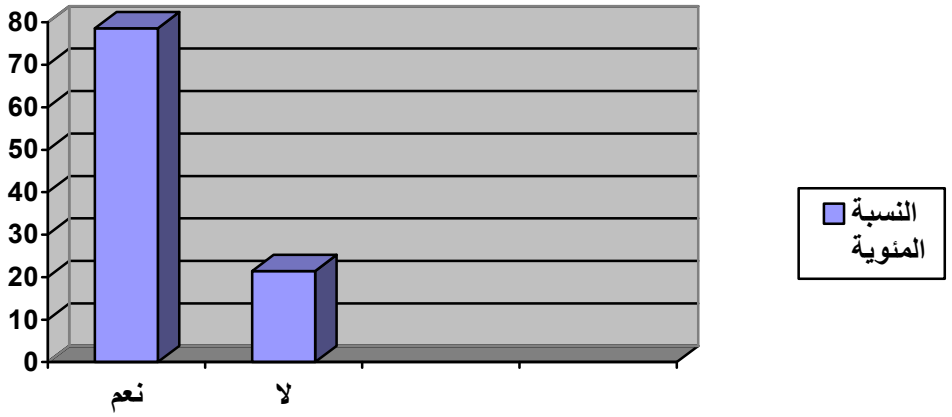
من خلال الجدول نلاحظ أن أفراد العينة الموظفين والذين يمثلون نسبة 46.43% من أفراد العينة الكلية أجابوا عن هذا السؤال وكانت نسب الإجابات كالأتي:

46.15% من هؤلاء بينت لنا أن المعارف التي اكتسبتها خلال تكوينها " لا بأس بها " لمتطلبات الوظيفة التي يشغلها حاليا.

أما نسبة 30.77% فبينت أن هذه المعارف " غير كافية " لمتطلبات الوظيفة، أما نسبة 23.08% فبينت أن هذه المعارف " كافية " لمتطلبات الوظيفة.

جدول رقم (13): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (11)
هل يوجد نقص في البرامج والمقررات الدراسية الرسمية؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نـــعم	110	%78.57
لا	30	%21.43
المجموع	140	%100



وجود نقص في البرامج والمقررات الدراسية الرسمية

قراءة في أرقام الجدول:

يبين الجدول رقم (13) أن نسبة 78.57% من أفراد العينة يرون وجود نقـــص في البرامج والمقررات الدراسية الرسمية التي تلقوها خلال تكوينهم النظري.

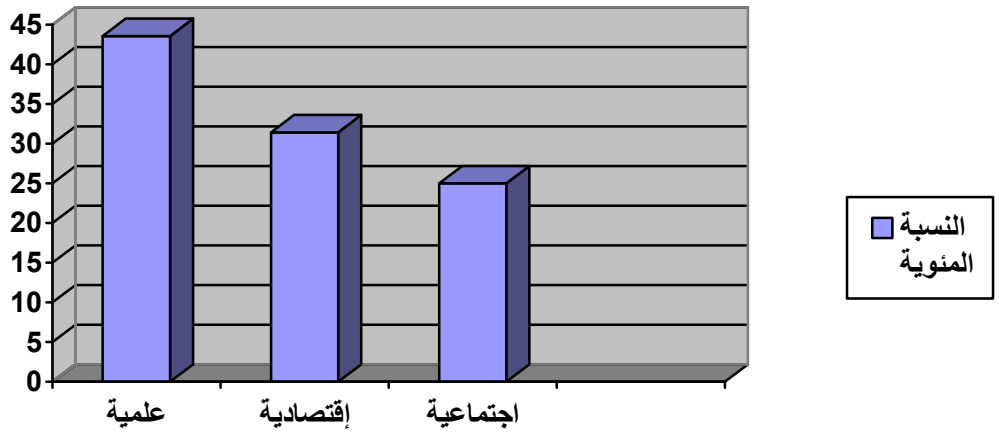
أما نسبة 21.43% فترى عدم وجود نقص في هذه البرامج والمقررات.

يبرر الطلبة الذين أجابوا بوجود نقص إجابتهم بقدم هذه البرامج وعدم مواكبتهـــا للعصر، وإهمال الجانب التطبيقي في البرامج والمقررات المسطرة، واقترحوا تحســـين هذه البرامج بإحداث تحيين وتعديل فيها لتتماشى والتحولات الراهنة وإعطاء أهمية أكبر للجانب التطبيقي وربط المقررات مع الواقع العملي.

جدول رقم (14): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (14)

ماهي الأسباب التي دفعتك للالتحاق بالدراسات العليا؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
علمية	61	%43.57
اقتصادية	44	%31.43
اجتماعية	35	%25
المجموع	140	%100



أسباب الالتحاق بالدراسات العليا

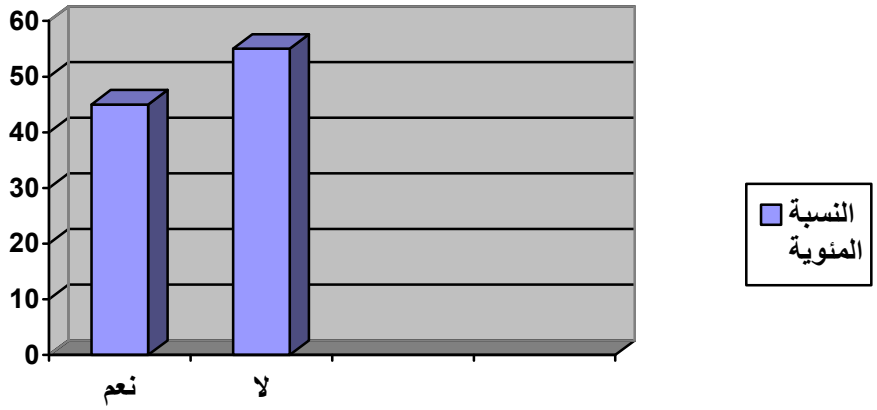
قراءة في أرقام الجدول:

من خلال الجدول يمكن ملاحظة أن نسبة 43.57% من أفراد العينة يرجعون سبب إلتحاقهم بالدراسات العليا إلى أسباب علمية، أما نسبة 31.43% فترجع السبب إلى أسباب اقتصادية متمثلة في تحسين الوضع المادي والحصول على منصب عمل، ففي رأيهم أن فرصة الحصول على منصب عمل بالنسبة لطالب الدراسات العليا أكبر منها بالنسبة لطلبة الليسانس.

أما نسبة 25% فترجع السبب إلى أسباب اجتماعية تتمثل في المكانة الاجتماعية لطالب الدراسات العليا داخل المجتمع الجزائري، و أيضا تحسين الظروف الاجتماعية.

جدول رقم (15): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (15)
هل لك مورد مالي، يساعدك في دراستك وبحثك العلمي؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نـــعم	63	%45
لا	77	%55
المجموع	140	%100



وجود مورد مالي

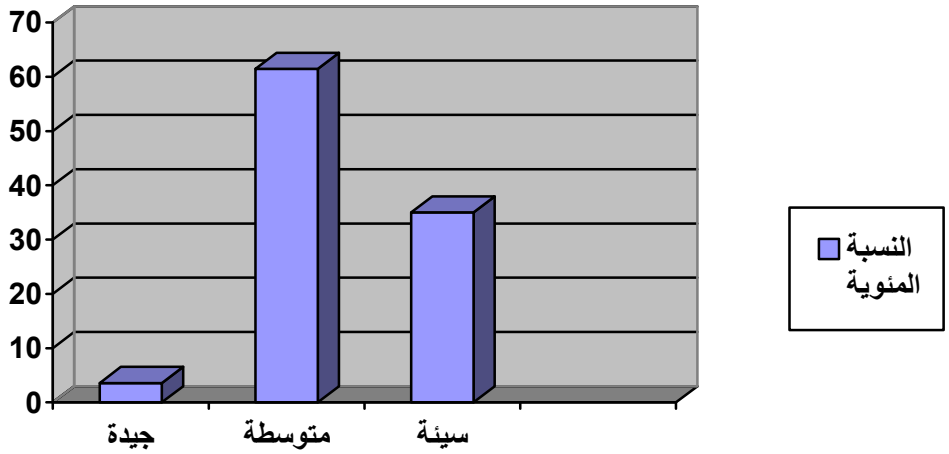
قراءة في أرقام الجدول:

يبين لنا الجدول رقم (15) أن نسبة 55% من الطلبة ليس لهـــم مـــورد مـــالي يساعدهم في الدراسة البحث العلمي، أما نسبة 45% فتمثل مجموع الطلبة الـــذين لهـــم مورد مالي.

يمكن الإشارة إلى أنه يتوقع من الطلبة الذين لهم مورد مالي أن تكون لهم فرصة أكبر في البحث العلمي نظرا لأن الجانب المالي يساعد في البحث العلمي(شراء الكتب والمراجع ...).

جدول رقم (16): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (16)
نوعية مذكرات التخرج التي يقوم بها طالب الدراسات العليا

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	05	%3.57
متوسطة	86	%61.43
سيئة	49	%35
المجموع	140	%100



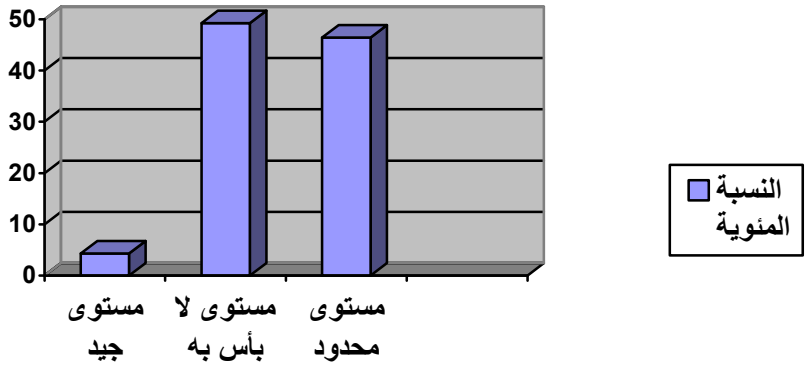
نوعية مذكرات التخرج

قراءة في أرقام الجدول:

من خلال الجدول يمكن أن نلاحظ أن نسبة 61.43% من الطلبة ترى مـــذكرات التخرج التي يقوم بها طلبة الماجستير في جامعة منتوري " متوسطة "، فيما ترى نســـبة 35% بأن هذه المذكرات " سيئة " ونجد أقل نسبة وهي 3.57% ترى أنها " جيدة ".

جدول رقم (17): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (17)
ماهو مستوى الطالب الذي تعكسه البحوث العلمية ومذكرات التخرج التي ينجزها؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
مستوى جيد	06	%4.29
مستوى لا بأس به	69	%49.28
مستوى محدود	65	%46.43
المجموع	140	%100



مستوى طالب الدراسات العليا

قراءة في أرقام الجدول:

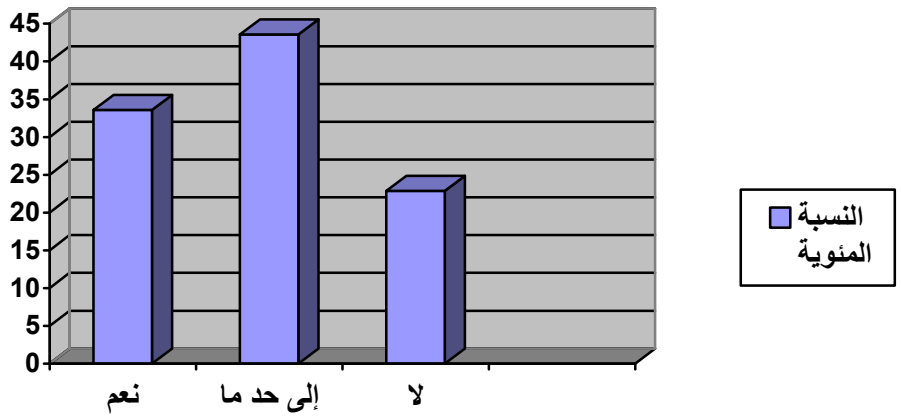
يتضح من الجدول أعلاه أن 49.28% من أفراد العينة يرون أن مستوى طالب الدراسات العليا الذي تعكسه بحوثه العلمية ومذكرات التخرج مستوى " لا بأس به " (مقبول).

بينما يرى 46.43% من أفراد العينة أن مستوى طلبة الدراسات العليا " مستوى محدود ".

ونجد أن أقل نسبة وهي 4.29% من أفراد العينة فقط أجابوا بأن المستوى " جيد ".

جدول رقم (18): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (18)
هل ترى نفسك أنجزت بحثا علميا حقيقيا، يمكن الاستفادة من نتائجه؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نـــعم	47	%33.57
إلى حد ما	61	%43.57
لا	32	%22.86
المجموع	140	%100



إنجاز بحث علمي حقيقي

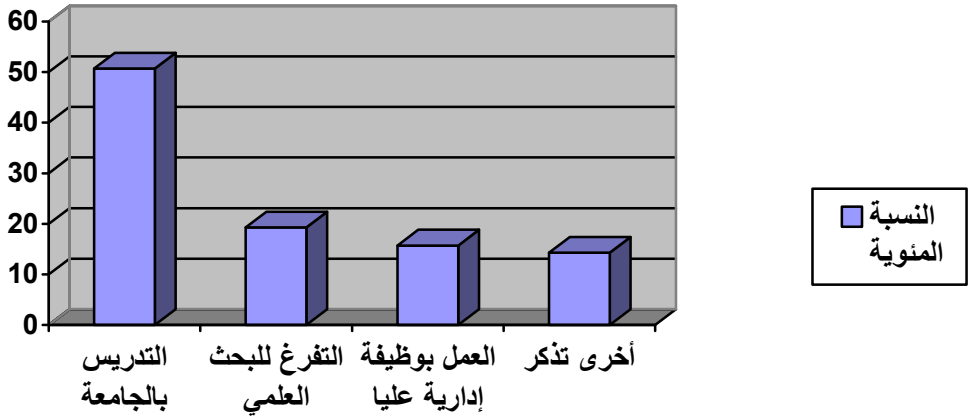
قراءة في أرقام الجدول:

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 43.57% وهي أكبر نسبة من أفـــراد العينـــة يرون أنفسهم قد أنجزوا بحوثا علمية لا بأس بها لذلك أجابوا بـــ " إلى حد ما "، بينمـــا يرى 33.57% بأنهم أنجزوا بحوثا علمية حقيقية ذات نتائج علمية يمكن الاستفادة منها.

ونجد أن نسبة 22.86% من أفراد العينة أجابوا بأنهم لم يقوموا بإنجاز بحـــوث علمية ذات نتائج حقيقية إنما أنجزوا عمل إجباري لا يرقى إلى المستوى المطلوب.

جدول رقم (19): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (19) إلى ماذا يسعى طالب الدراسات العليا بعد تخرجه؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
التدريس بالجامعة	71	%50.71
التفرغ للبحث العلمي	27	%19.29
العمل بوظيفة إدارية عليا	22	%15.71
أخرى تذكر	20	%14.29
المجموع	140	%100



سعي الطالب بعد تخرجه

قراءة في أرقام الجدول:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أكثر من نصف أفراد العينة وبنسبة 50.71% من أفراد العينة يسعون بعد التخرج إلى التدريس بالجامعة.

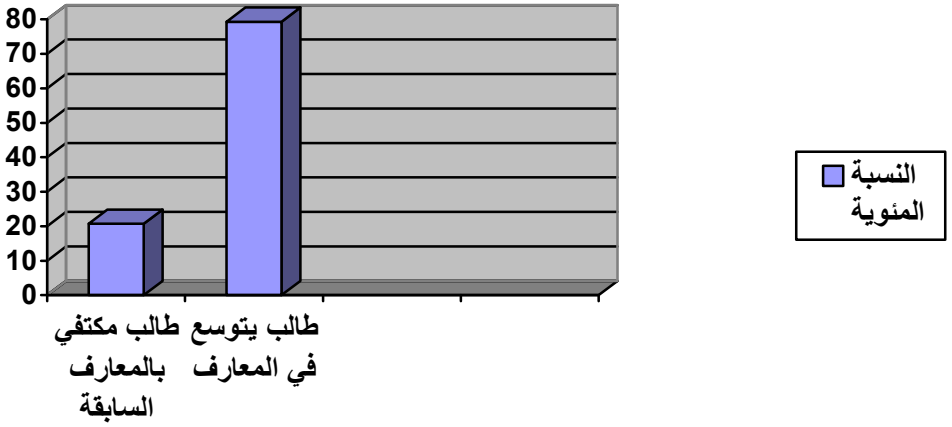
بينما نجد أن 19.29% من أفراد العينة يسعون للتفرغ للبحث العلمي.

ونجد 15.71% من هؤلاء يسعون إلى العمل بوظيفة إدارية عليا.

أما نسبة 14.29% فمثلت أفراد العينة الذين يسعون إلى أهـــداف أخـــرى بعـــد التخرج تمثلت في مجملها – حسب إجابتهم – في الهجرة إلى جامعات أجنبية والعمـــل في بلدان أجنبية، وتحسين مستوى التحصيل العلمي في هذه الجامعات.

جدول رقم (20): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (20) مدى توسع طالب الدراسات العليا في معارفه؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
طالب مكتفي بالمعارف السابقة	29	%20.71
طالب يتوسع في المعارف	111	%79.29
المجموع	140	%100



توسع الطالب في معارفه العلمية

قراءة في أرقام الجدول:

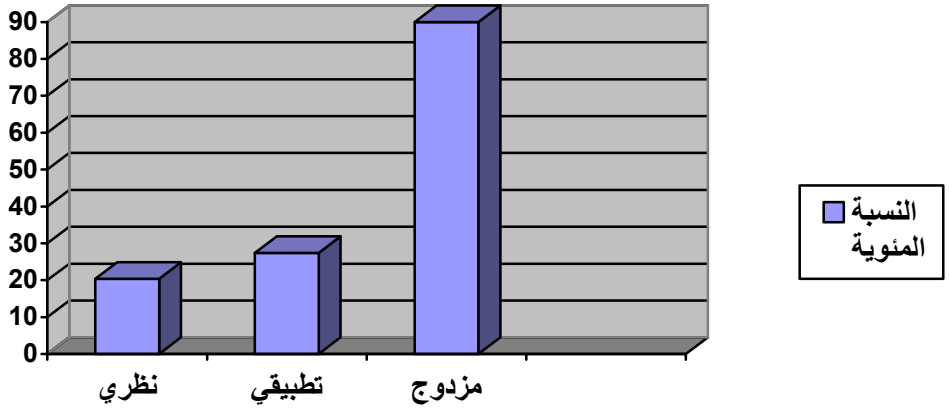
يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 79.29% من أفراد العينة وهي أكبر نسبة يتوسعون في معارفهم في هذه المرحلة من حياتهم الجامعية.

بينما 20.71% من أفراد العينة أكدوا اكتفائهم بمعارفهم السابقة وعدم سعيهم للتحسين والتوسع والإطلاع.

جدول رقم (21): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (21)

ماذا غلب على الدراسة في السنة التحضيرية؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نظري	126	%90
تطبيقي	03	%2.14
مزدوج	11	%7.86
المجموع	140	%100



الغالب على الدراسة في السنة التحضيرية

قراءة في أرقام الجدول:

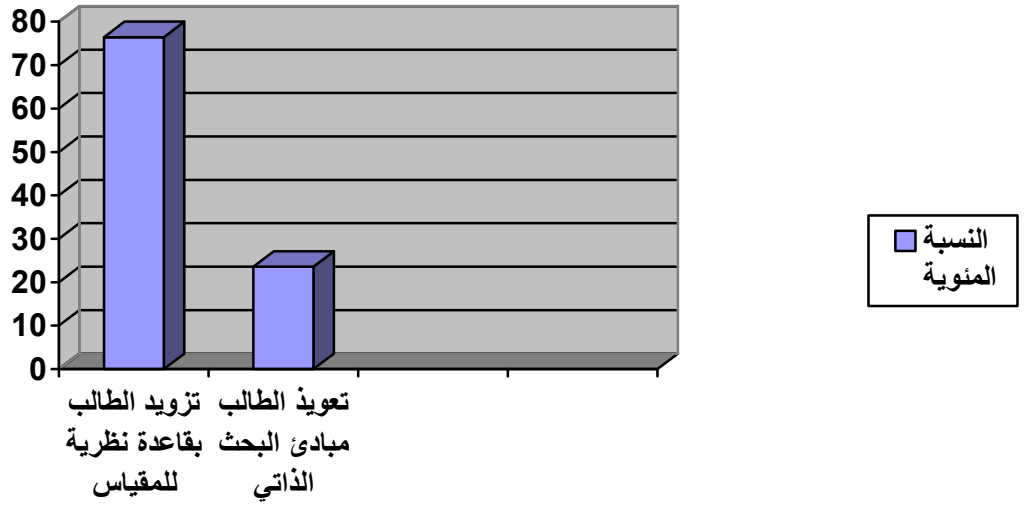
يتضح من الجدول أعلاه أن 90% من أفراد العينة تلقوا دراستهم في السنة التحضيرية بطريقة نظرية بحتة، بينما أجاب 7.86% من الطلبة بأنهم تلقوا دراستهم بأسلوب مزدوج بين النظري والتطبيقي.

ونجد 2.14% من أفراد العينة أجابوا بأن الأسلوب التطبيقي غلب على دراستهم في السنة التحضيرية.

إن غالبية الطلبة الذين أجابوا بازدواجية الدراسة بين الجاني التطبيقي والجانب النظري من التخصصات العلمية.

جدول رقم (22): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (22) إلى ماذا يسعى الأساتذة المدرسون؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
تزويد الطالب بقاعدة نظرية للمقياس	107	%76.43
تعويذ الطالب مبادئ البحث الذاتي	33	%23.57
المجموع	140	%100



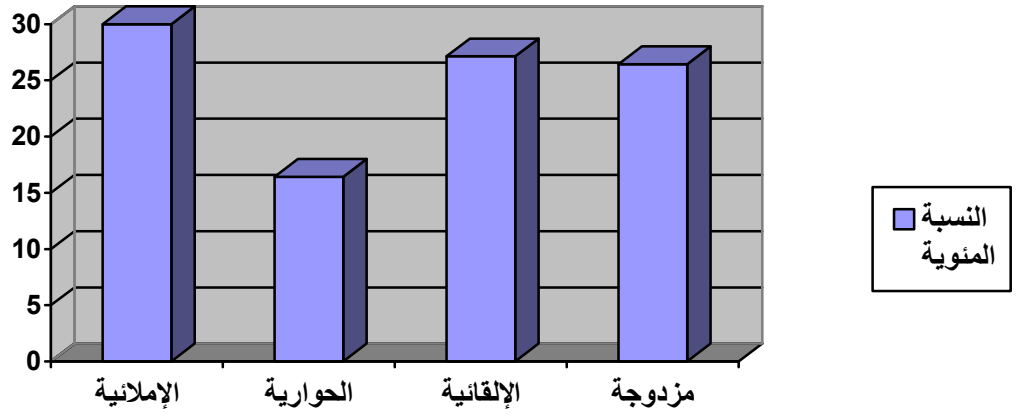
سعي الأساتذة المدرسون

قراءة في أرقام الجدول:

يتضح من الجدول أعلاه أن أكبر نسبة وهي 76.43% من أفراد العينة يرون أن الأساتذة الذين درسوهم سعوا إلى تزويدهم بقاعدة نظرية للمقياس المدرس، بينما نجد 23.57% فقط من أفراد العينة الذين يرون أن الأساتذة الذين درسوهم سعوا إلى تعويذهم مبادئ البحث الذاتي.

جدول رقم (23): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (23) ماهي طرق التدريس الأكثر استعمالا؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
الإملائية	42	%30
الحوارية	23	%16.43
الالقائية	38	%27.14
مزدوجة	37	%26.43
المجموع	140	%100



طرق التدريس الأكثر استعمالا

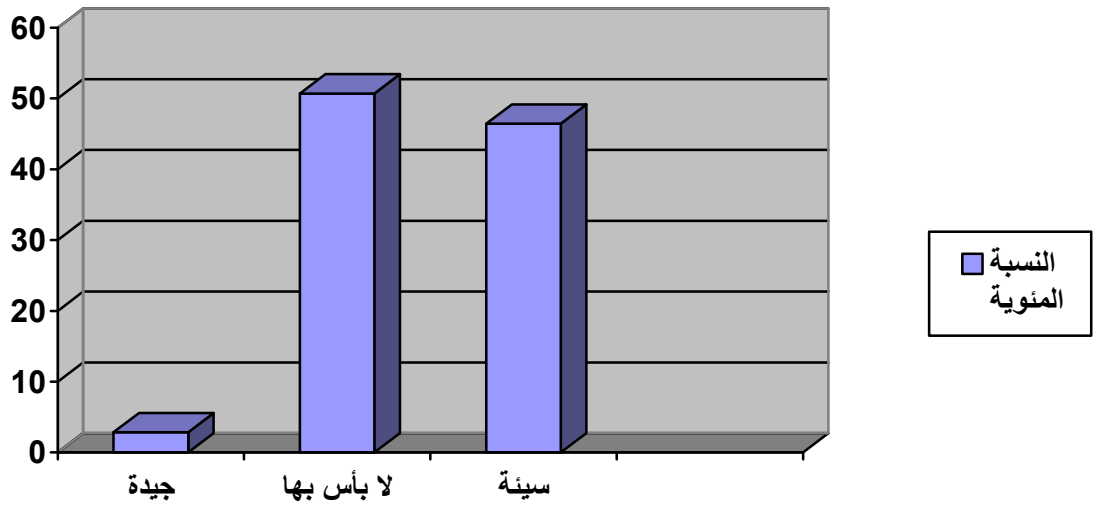
قراءة في أرقام الجدول:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 30% من أفراد العينة تلقوا تدريسهم بطريقة إملائية، و27.14% تلقوها بطريقة إلقائية(المحاضرة).

ونجد 26.43% تلقوا دروسهم بطرق مزدوجة بين الحوار و الإلقاء وفي بعض الأحيان الإملاء.، أما نسبة 16.43% فتمثل نسبة أفراد العينة الذين تلقوا دروسهم بطرق الحوار بين الطلبة والأستاذ.

جدول رقم (24): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (24)
ما تقييمك للطريقة التي تلقيت بها دراستك؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	04	%2.86
لا بأس بها	71	%50.71
سيئة	65	%46.43
المجموع	140	%100



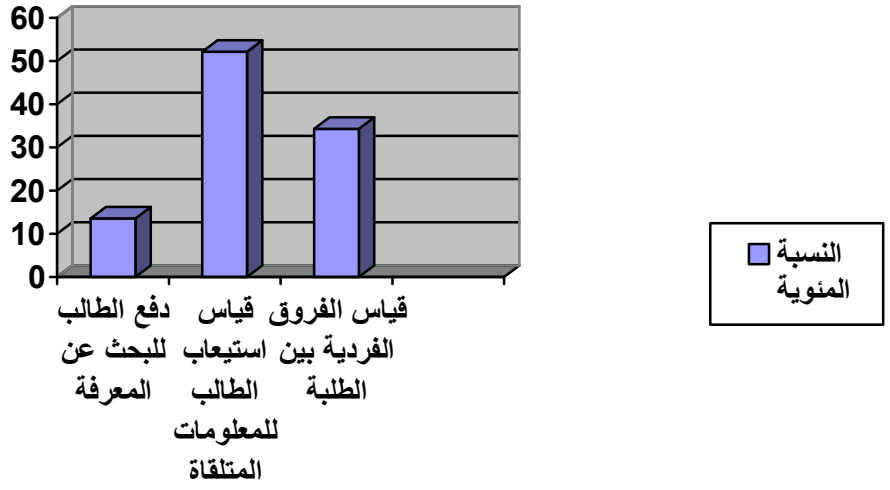
تقييم طريقة التدريس

قراءة في أرقام الجدول:

يتضح من الجدول أعلاه أن أكثر من نصف العينة وبنسبة 50.71% أجابوا بأن الطريقة التي تلقوا بها دراستهم " لا بأس بها "، بينما نجد نسبة 46.43% أجابوا بـــأن الطريقة " سيئة "، ونجد أن 2.68% فقط هي نسبة أفراد العينة الذين أجابوا بأن الطريقة " جيدة ".

جدول رقم (25): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (26) إلى ماذا يهدف تقويم طالب الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
دفع الطالب للبحث عن المعرفة	19	%13.57
قياس استيعاب الطالب للمعلومات المتلقاة	73	%52.14
قياس الفروق الفردية بين الطلبة	48	%34.29
المجموع	140	%100



هدف تقويم طالب الدراسات العليا

قراءة في أرقام الجدول:

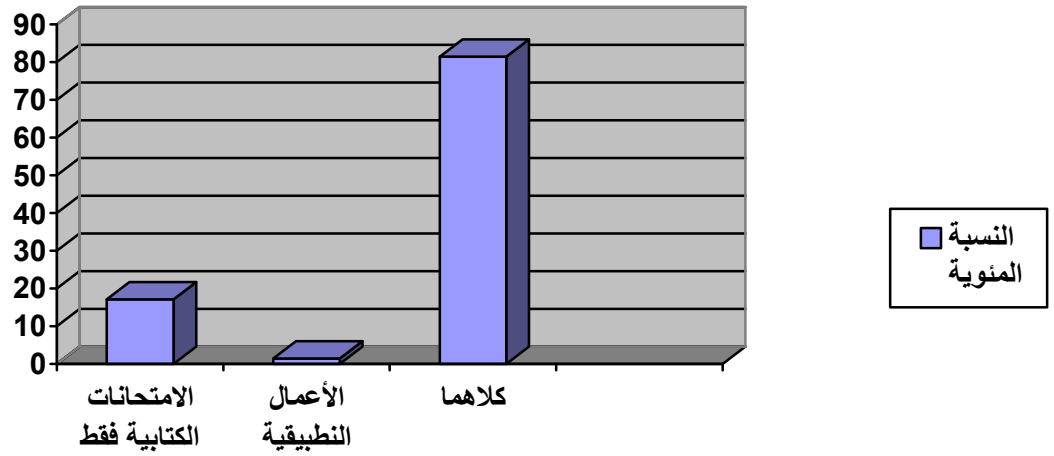
يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 52.14% وهي أكبر نسبة يـــرون أن تقـــويم طالب الدراسات العليا في جامعة منتوري يهدف أساسا إلى قيـــاس اســـتيعاب الطالـــب للمعلومات المتلقاة من خلال الدروس والمحاضرات.

بينما أجاب 34.29% من أفراد العينة أن هذا التقويم يهدف إلى قياس الفـــروق الفردية بين الطلبة، ونجد نسبة 13.57% تمثل أفراد العينة الذين أجابوا بان هذا التقويم يهدف إلى دفع الطالب للبحث عن المعرفة.

جدول رقم (26): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (27)

ماهي أساليب التقويم التي طبقت على طالب الدراسات العليا؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
الامتحانات الكتابية فقط	24	%17.14
الأعمال التطبيقية	02	%1.43
كلاهما	114	%81.43
المجموع	140	%100



أساليب التقويم المطبقة

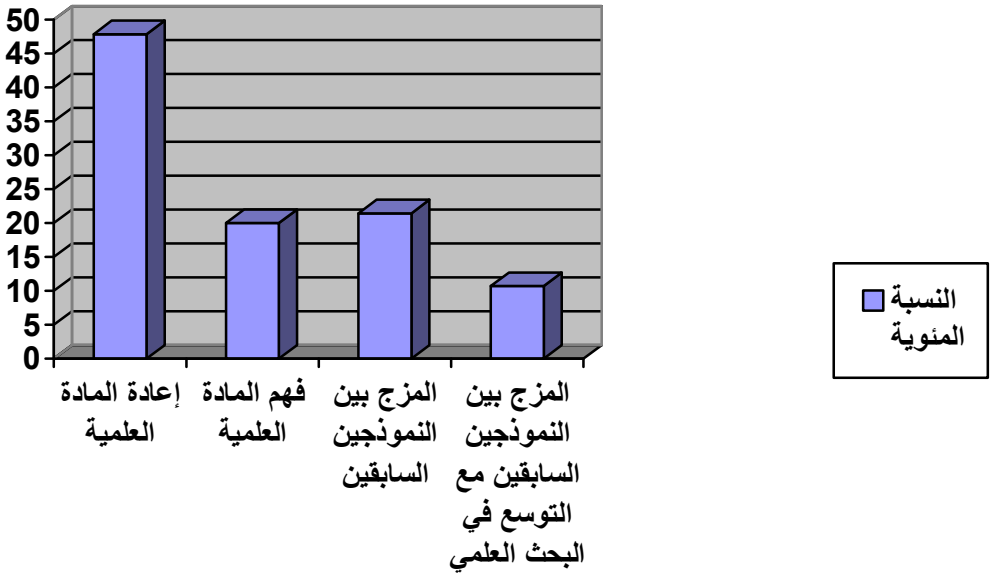
قراءة في أرقام الجدول:

يتضح من الجدول أعلاه أن 81.43% وهي أكبر نسبة هي نسبة أفراد العينة الذين أجابوا بأن أسلوب التقويم الذي طبق عليهم هو الامتحانات الكتابية إضافية إلى الأعمال التطبيقية.

بينما أجاب 17.14% بأن أسلوب التقويم الذي طبق عليهم هو أسلوب الكتابية فقط، بينما نجد نسبة 1.43% وهي نسبة ضئيلة تمثل أفراد العينة الذين أجابوا بأن أسلوب التقويم هو الأعمال التطبيقية.

جدول رقم (27): يوضح استجابات أفراد العينة نحو السؤال رقم (29) عند خضوع الطالب للامتحانات، بماذا يرى نفسه مطالبا؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
إعادة المادة العلمية	67	%47.86
فهم المادة العلمية	28	%20
المزج بين النموذجين السابقين	30	%21.43
المزج بين النموذجين السابقين مع التوسع في البحث العلمي	15	%10.71
المجموع	140	%100



مطالبة الطالب عند خضوعه للامتحان

قراءة في أرقام الجدول:

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 47.86% يرون أنفسهم مطالبين بإعادة المادة العلمية المقدمة لهم من طرف الأساتذة عند خوضهم الامتحانات.

بينما نجد 21.43% من أفراد العينة يرون أنهم مطالبون بفهم المادة مع فهمها، ونجد نسبة 20% يرون أنفسهم مطالبين بفهم المادة العلمية المقدمة لهم من طرف الأساتذة، ونلاحظ أن نسبة 10.71% من أفراد العينة من يرون أنفسهم مطالبون بإعادة المادة العلمية المقدمة لهم من طرف الأساتذة مع فهمها بالإضافة للتوسع في البحث العلمي.

ثانيا: تحليل النتائج وتفسيرها وفق الفرضيات

1/ الفرضية الأولى:

يؤثر عدم تحيين البرامج والمقررات الرسمية على التكوين الجيد لطلبة الدراسات العليا.

- لقد تبين من التحليل الإحصائي في جداول التفريغ أن البرنامج الدراسي المسطر لطلبة الدراسات العليا في التدرج الأول – ماجستير – والذي يتلقونه في السنة التحضيرية يتميز بتداخل بعض مقاييسه وبعدم التجديد في مضامينه، وقدم بعضها الأخر التي تجاوزها الزمن ، وبوجود بعض التكرار فيها أيضا.
- كما تبين كذلك أن غالبية الطلبة يرون أن البرامج والمقررات تحقق بشكل متوسط هدف الجامعة في إعداد الإطارات والكفاءات اللازمة للمستقبل.
- لقد اتضح كذلك أن أفراد العينية ممن يعملون في وظائف معينة يرى غالبيتهم أن المعارف التي تزودوا بها من خلال البرامج والمقررات لا بأس بها لمتطلبات الوظيفة التي يشغلونها حاليا.
- كما أن غالبة الطلبة الذين شكلوا عينة البحث رؤوا وجود نقائص في البرامج والمقررات الدراسية التي تلقونها خلال سنتهم النظرية (التحضيرية) ويكمن جانب النقص بقدمها وعدم مواكبتها للعصر، وبإهمال الجانب التطبيقي في البرنامج و المقررات المسطرة،و إن وجد هذا الجانب فإن الحصص المقررة له غير كافية لا من حيث الزمن، ولا من حيث المحتوى.
- لا توجد فروق واضحة في إجابات الطلبة المنتمون إلى التخصصات العلمية والتكنولوجية، والطلبة المنتمون للتخصصات الأدبية والإنسانية والاجتماعية.

بناءا على كل ما سبق من نتائج يمكن القول أن الفرضية الأولى قد تحققت بشكل كبير.

الفرضية الثانية:

لطالب الدراسات العليا اهتمامات أخرى تؤثر سلبا على تحصيله العلمي الجيد.

- أغلبية الطلبة المنتمون إلى عينة هذا البحث يرجعون أسباب التحاقهم بالدراسات العليا إلى أسباب علمية بالدرجة الأولى، إضافة إلى أن عدد لا بأس بـــه يرجـــع السبب إلى أسباب اقتصادية تمثلت في تحسين الوضع المادي و الحصول علـــى منصب عمل قار ومناسب.
- تبين أيضا أن غالبية الطلبة المنتمون إلى عينة البحث ليس لهـــم مـــورد مـــالي يساعدهم في الدراسة وإنجاز البحوث العلمية، مما يجعلهم دوما منشغلين بالبحث عن عمل أو وظيفة، مما يقف كحاجز أمامهم في التحصيل الجيـــد، وهـــذا مـــا أشارات إليه بوضوح إجابات الطلبة خاصة من خلال الأسئلة رقم 09 – 14 – 15 – 30 من الاستبيان، وهي(هل تعمل في وظيفة معينة؟ ماهي الأسباب التي دفعتك للالتحاق بالدراسات العليا؟ هل لك مورد مالي يســـاعدك فـــي دراســـتك وبحثك العلمي؟ وجهت نظرك في موضوع تكوين طلبة الدراسات العليا).
- اتضح من خلال جداول التفريغ المعبرة عن إجابات أفـــراد عينـــة البحـــث، أن مذكرات التخرج التي يقوم بها طلبـــة الدراســـات العليـــا فـــي التـــدرج الأول – ماجستير– في جامعة منتوري متوسطة المستوى فيما نجد أن نسبة لا بأس بها من الإجابات أشارت إلى أن هذه المذكرات والبحوث ذات مستوى سيء.
- اتضح أيضا أن مستوى طالب الدراسات العليـــا للتـــدرج الأول الـــذي تعكســـه مذكرات التخرج والبحوث العلمية مستوى لا بأس به أي متوسط، و نجد أيضـــا أن عدد مهم من الإجابات يرى أن مستوى هذه الفئة من الطلاب فـــي جامعـــة منتوري مستوى محدود لا يرقى إلى مستوى طلبة الدراسات العليا في الجامعات العالمية الأخرى بما فيها بعض الجامعات العربية على حد قولهم.

- أوضحت أيضا البيانات التي تم جمعها من خلال هذا البحث، أن غالبيـــة أفـــراد العينة يرون أنفسهم قد أنجزوا بحوث علمية ذات مستوى علمـــي لا بـــأس بـــه ومقبولة.
- تبين من خلال بيانات هذه الدراسة أن غالبية طلبة الدراسات العليا في التـــدرج الأول يسعون بعد تخرجهم إلى التدريس بالجامعة، باعتبار مهنة الأستاذ الجامعي – حسبهم – وظيفة قارة ومربحة وتوفر المكانة الاجتماعية المقبولـــة واللائقـــة لشاغلها، ولكن ما يمكن الإشارة إليه هنا أنه ليس كل من تحصل علـــى شـــهادة الماجستير والدكتوراه صالح للتدريس في الجامعة وتأطير الطلبة، بل يجـــب أن يوجه حاملوا هذه الشهادات غير القادرين على التدريس والتأطير إلى مصـــالح أخرى مثل الإدارة، فأحد أسباب ضعف التأطير في الجامعة الجزائرية حاليا هو توجه كل حاملي الشهادات العليا إلى التدريس في الجامعـــة دون الأخـــذ بعـــين الاعتبار القدرة على التدريس والتأطير.
- اتضح أيضا من خلال بيانات هذا البحث أن غالبية أفراد العينة يتوســـعون فـــي معارفهم خلال هذه المرحلة الجامعية من حياتهم الجامعية ويسعون للتحسين من مستواهم العلمي، والاطلاع أكثر على الجديد في تخصصاتهم دوما.

بناءا على كل ما سبق تكون الفرضية الثانية قد تحققت بشكل نسبي.

الفرضية الثالثة:

تؤثر طرق التدريس والتقويم المتبعة في الجامعة الجزائرية سلبا على التكوين الجيد لطالب الدراسات العليا.

- أظهرت نتائج عملية التبويب أن الدراسة في السنة التحضيرية تكون بطريقة نظرية بحتة في الغالب.
- يسعى الأساتذة المدرسون لطلبة الدراسات العليا في التدرج الأول إلى تزويدهم بقاعدة نظرية للمقياس الذي يدرسونه، وهذا ما يؤثر سلبا على الطالب ، حيث يؤدي إلى تكوين طالب غير قادر على الإبداع والاعتماد على النفس في البحث الذاتي، بل يشجع على الاعتماد الكلي على ما يجود به الأستاذ من معلومات نظرية.
- لقد اتضح أيضا أن طريقة التدريس الشائعة في تدريس طلبة الدراسات العليا في التدرج الأول في جامعة منتوري، هي طريقة إملائية وإلقائية أي عن طريق المحاضرة الإلقائية مما يؤدي كما سبق الإشارة إليه في النقطة السابقة إلى تكوين شخصية لا خلاقة وغير مبدعة وليست قادرة على الاعتماد على النفس لدى هذه الفئة من الطلبة.
- يرى الطلبة الممثلون في عينة البحث أن الطريقة التي تلقوا بها دراستهم سيئة، ذلك أنها لا تمنحهم فرصا للمحاورة مع الأساتذة والزملاء، مما ينشط أفكارهم بل تدفعهم إلى الإصغاء فقط دون المشاركة الفعلية والفاعلة، فهم قطب سالب متلقي للمعلومات فقط.
- يهدف تقويم طالب الدراسات العليا في جامعة منتوري حسب البيانات التي خلصت إليها هذه الدراسة، إلى قياس استيعاب الطالب للمعلومات المتلقاة من خلال الدروس والمحاضرات التي يدرسها، وفي بعض الأحيان يهدف هذا التقويم إلى قياس الفروق الفردية بين الطلبة (أي ترتيب حفظهم لمادة المقاييس).

- إن أسلوب التقويم الشائع التطبيق في جامعة منتوري على طلبة الدراسات العليا في التدرج الأول هو الامتحانات الكتابية مع الأعمال التطبيقية، حيث تعطى النسبة الأكبر من النقطة للامتحانات الكتابية والتي في الغالب تكون على شكل مقالات كتابية تعتمد الإجابة عن أسئلتها على التذكر خاصة في التخصصات الأدبية والإنسانية الاجتماعية.
- يرى غالبية أفراد العينة من طلبة الدراسات العليا في التدرج الأول أنهم مطالبون عند خضوعهم للامتحانات بإعادة المادة العلمية المقدمة لهم من طرف الأستاذ في المقياس المدرس، وهذا ما يعتمد على الحفظ و التذكر و ليس على الفهم والبحث العلمي والتوسع في نقاط الدرس الملقى من طرف الأستاذ.

بناءا على كل ما سبق تكون الفرضية الثالثة قد تحققت بشكل كبير.

ثالثا: تفسير النتائج وفقا للدراسات السابقة:

من خلال نتائج هذه الدراسة يمكن الإشارة إلى:

- أولا: بالنسبة للدراسة السابقة الأولى، وهي دراسة لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد المعنونة بـــ " تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائريـــة " والـــواردة فـــي الصفحات (18 – 19– 20) فإن نتائج هذه الدراسة تتفق بشـــكل كبيـــر مـــع النتائج التي توصل إليها الباحثان.
- ثانيا: بالنسبة للدراسة السابقة الثانيـــة، و هـــي دراســـة مصـــطفي بوتفنوشـــت ومجموعة بحثه، والمعنونة بـــ " التلاؤم بـــين التكـــوين الجـــامعي والعمـــل " والواردة في الصفحات (21 – 22 – 23)، إن النتائج التي توصـــلت إليهـــا دراسة بوتفنوشت من أن هناك توظيف ضعيف لخريجي الجامعة وأن نسبة هذا التوظيف في تناقص دائم، ينطبق على النتائج التي تحصلت عليها من خلال هذه الدراسة بالنسبة لطلبة الدراسات العليا في التدرج الأول، حيث لم نجـــد هنـــاك توظيف كبير لمتخرجي الجامعة والذين لا يزالون في إطار التحضـــير لشـــهادة جامعية أعلى.
- ثالثا: بالنسبة للدراسة السابقة الثالثة، وهي دراســـة لصـــالح بوشـــارب مـــريم المعنونة بـــ " التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع "، والواردة في الصفحات (24– 25 –26)، جاءت هذه الدراسة متفقة مع ما توصلت إليه الباحثة صالح بوشارب مريم، ومؤكدة لنتائجها خاصة فيما يتعلق بطـــرق التـــدريس وطـــرق التقويم المتبعة في الجامعة الجزائرية بصفة عامة، من خلال حالة جامعة عنابـــة في دراسة صالح بوشارب مريم، وحالة جامعة منتـــوري قســـنطينة فـــي هـــذه الدراسة.

رابعا: النتائج العامة:

من خلال تحليل نتائج الدراسة، تم التوصل إلى النتائج العامة التالية:

- إن الجامعة الجزائرية من خلال دراسة حالة جامعة منتوري لا تزال في طـــور النضج فيما يخص وضع وتسطير البرامج والمقررات الدراسية لطلبة الدراسات العليا في التدرج الأول، هذه البرامج التي من شأنها إعداد الإطار الكفء الـــذي يتوقع منه أن يكون أستاذ أو إطار إداري على قدرة وكفاءة تســـييرية وعلميـــة عالية.
- إن طالب الدراسات العليا في التدرج الأول في الجامعـــة الجزائريـــة، يحـــاول ويسعى لتحسين مستواه المعرفي، غير أن الظروف المحيطة به لا تساعده على ذلك (قلة المراجع – الظروف الاجتماعية ...).
- إن طرق التدريس وأساليب التقويم المتبعة في الجامعة الجزائرية من خلال حالة جامعة منتوري، لا تزال غير فعالة وغير عصرية لإعداد الإطارات الكفأة ذلك أنها تحشو أذهان الطلاب بالمعلومات ولا تترك لهم مجالا للإبداع والاعتماد على النفس والسعي نحو البحث العلمي المبدع والمتجدد.

الخـــــاتمة

إن متابعة التطور الفكري والثقافي والإنساني الساري في العالم مـــن أهم أدوار الجامعة الحديثة التي يمكن بفضلها تكوين جيل من الطلبـــة قـــادر على المساهمة في تطوير وطنه من خلال التوسع والتدقيق في تخصصه.

فالجامعة هي المصدر الأول والأساس لإعداد الكفاءات العلميـــة والبـــاحثين والمخترعين عن طريق تكوينهم تكوينا يخضع لمعايير العصر خاصة إذا ما كانـــت هذه الكفاءات تتمثل في طلبة الدراسات العليا الذين هم بالأساس المـــرآة العاكســـة لمستوى هذه الجامعة أو تلك.

وبالرغم مما يقال دوما عن الدور الهام والقيادي الذي يجب أن تلعبه الجامعة في بناء مجتمعه الذي تعهدها بالرعاية والمتابعة، فإن الجامعة الجزائريـــة وواقعهـــا اليوم يتطلب ولا شك إعادة النظر وإعادة التفكير من أجل بناء قدرة علمية ومهنيـــة وثقافية واجتماعية قوامها التكوين الجيد والمتابعة الحسنة للطلبة خاصة منهم طلبـــة الدراسات العليا، هذا التكوين الذي يتطلب تحول التعليم في الجامعة الجزائرية مـــن مستوى التلقين إلى مستوى التفكير.

فالمفروض أن تلعب الدراسات العليا دورا بارزا في تطوير التنمية على كل المستويات لأنه بالتكوين وبالتكوين العلمي وحده نرسي قواعد انطلاق أي تنمية في جميع المجالات التنموية، فهي أي الدراسات العليا السبيل إلى إعدادا القوى البشرية المتخصصة ومجال توليد الفكر وإعداد الباحثين والقادة في مجالات العلم والإنتـــاج وأداة تجنيد الثقافة.

فقد تأكد لي من خلال ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج وجود بعـــض الضبابية في تطبيق الميكانيزمات اللازمة لتطوير التكوين الجامعي فـــي الجامعـــة الجزائرية، هذه الميكانيزمات التي تتمثل أساسا في طرق التدريس المتبعة والتقـــويم المطبق والبرامج المسطرة والتي لا تزال غير ملائمـــة للحـــاق بـــالتطور العلمـــي الحاصل اليوم في العالم.

ولقد تأكد لي أيضا من خلال هذه الدراسة أن التكوين الجامعي المبني على أس سليمة هو أهم استثمار يقوم به أي بلد، فالبلدان يبنيها علماؤها ومفكروها قبل السياسيين وأرباب العمل، وإن تشريح التكوين في الجامعة الجزائرية اليوم يعطنا صورة لها وللبلاد ككل بعد عشرين أو ثلاثين سنة، وأنه يمكن تدارك العديد من الأخطاء في الصناعة والنظام المالي والفلاحة، لكن لا يمكن تدارك ما ضاع في ميدان التكوين.

لذا فإن الجامعة الجزائرية اليوم مطالبة بتحسين الوضع القائم في الجامعة خاصة في مجال التكوين الجامعي، حتى تتمكن من تحقيق التنمية المنشودة للبلاد، فعليها واجب حتمي هو إعادة بلورة أدوارها وأهدافها وواجباتها بما يتفق مع ما تفرضه ظروف التغيير الحضاري والثقافي الحاصل اليوم.

المراجع:

1/ باللغة العربية:

1-1/الكتب:

1. الإبراهيمي، أحمد طالب. **من تصفية الاستعمار إلى الثروة الثقافيـــة 62- 72** ت: حنفي بن عيسى، الجزائر، وزارة التعليم والتربية، دت.
2. إبن خلدون، عبد الرحمن. **المقدمة**. بيروت: دار العودة،1981.
3. أبو طاحون، عدلي علي. **في النظريات الاجتماعية المعاصرة**. ، الإســكندرية: المكتب الجامعي الحديث، دت.
4. أحمد السيد، سميرة. **علم اجتماع التربية**. القاهرة: دار الفكر العربي، 1993.
5. أحمد، حمدي علي. **مقدمة في علم اجتماع التربية**. ، القــاهرة: دار المعرفــة الجامعية ، 1995.
6. آغانيزي، غي. **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**. ت: عبد الله عبد الدايم، بيروت: دار العلم للملايين،1981.
7. أنجرس، موريس. **منهجية البحث العلمي في العلــوم الإنســانية: تــدريبات عملية**. ت: بوزيد صحراوي وآخرون الجزائر: دار القصبة للنشر،2006.
8. بشارة، جبرائيل. **المنهج التعليمي**. بيروت: دار الرائد العربي،1987.
9. بن أشنهو، مراد. **نحو الجامعة الجزائرية**. ت: عايدة أديب بايــة. الجزائــر: ديوان المطبوعات الجامعية،1981.
10. بن نوار، صالح. **فعالية التنظيم في المؤسسة الاقتصادية**. قسنطينة: مخبر علم الاجتماع والاتصال،2006.
11. بوحوش، عمار: الذنيبات، محمد محمود. **مناهج البحث العلمي وطرق إعــداد البحوث**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، دت.

12. بوعبد الله، لحسن وآخرون. **تقويم العملية التكوينية في الجامعة: دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.
13. تركي، رابح.**أصول التربية والتعليم**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.
14. تركي، رابح.**التعليم القومي والشخصية الجزائرية**. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.
15. التومي، الشيباني عمر محمد.**من أسس التربية الإسلامية**. ليبيا. دن، 1979.
16. تيغزة، أمحمد. **هل لتوظيف الأهداف التعليمية كإستراتيجية تدريسية علاقة بالتحصيل: دراسة الأهداف والعلاقة**. كتاب قراءات في الأهداف التربوية، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1994.
17. الجمالي، محمد فاضل. **تربية الإنسان الجديد**. تونس: الدار العربية للكتاب، 1981.
18. الجيار، السيد إبراهيم. **دراسات في التجديد التربوي**.القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع ، 1987.
19. الحسيني، السيد. **نحو نظرية اجتماعية نقدية**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر،1985.
20. الخميسي، السيد سلامة.**المعلم العربي: بعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية**.الإسكندرية: دار الوفاء،2003.
21. دليو، فضيل وآخرون. **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**. قسنطينة: مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، 2006.
22. سرير، محمد شارف: خالدي، نور الدين: **التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم**. دت،1995.

23. سعد، إسماعيل علي. **الشباب والتنمية في لمجتمع السعودي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1989.
24. شبشوب، أحمد: **علوم التربية**. الدار التونسية للنشر،1991.
25. شفيق، محمد. **البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث، 1985.
26. عابدين، محمود عباس. **علم اقتصاديات التعليم الحديث**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2000.
27. عبد المعطي، عبد الباسط. **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع: سلسلة عالم المعرفة**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1981.
28. عبد الموجود، عزت. **التعليم العالي وإصدار هيئة التدريس الجامعي: وقائع مؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي**. الجزائر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1981.
29. عبد النبي، محمد إبراهيم. **التعليم والمجتمع: دراسات نظرية وميدانية**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1989.
30. عفيفي، محمد الهادي. **الأصول الفلسفية للتربية**. القاهرة: الأنجلو المصرية، 1980.
31. العلوي، محمد الطيب. **الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية**. ج1،ج2، قسنطينة: دار البعث، 1982.
32. عودة، محمد. **تاريخ علم الاجتماع: مرحلة الرواد**. ج1، القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 1998.
33. عياد، أحمد. **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،2006
34. عيسوي، عبد الرحمن.**تطور التعليم الجامعي العربي: دراسة حقلية**. بيروت: دار النهضة العربية، 1984.

35. الغريب صقر، عبد العزيز. **الجامعة والسلطة: دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة**. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع،2005.
36. غياث، بوفلجة. **الانعكاسات النفسية لطرق التدريس: قراءات في طرائق التدريس** . باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1994.
37. الفرابي، عبد اللطيف وآخرون. **كيف ندرس بواسطة الأهداف التربوية**. الرباط: دار الخطابي للطباعة والنشر، 1989.
38. كعباش، رابح. **علم الاجتماع التنظيم**. قسنطينة: مخبر علم الاجتماع والاتصال،2006.
39. كمب، جيرولد. **تصميم البرامج التعليمية**. ت: أحمد خيري كاظم. القاهرة: دار النهضة العربية،1987.
40. لطفي، طلعت إبراهيم. **كمال عبد الحميد الزيات: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع،1999.
41. ماكارنكو، أنطوان سميونوفيتش. **التربية الاشتراكية**. ت: أديب يوسف شيش. دمشق: دار الفكر، دت.
42. محمد عبد الرحمن، عبد الله. **سوسيولوجيا التعليم الجامعي: دراسة في علم الاجتماع التربوي**. مصر: دار المعرفة الجامعية، 1991.
43. محمد عبد الرحمن، عبد الله. **علم اجتماع التربية الحديث، دار المعرفة الجامعية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1998.
44. محمد منير مرسي: الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة: مصر،1993.
45. محمد، محمد علي. **الشباب العربي والتغيير الاجتماعي**. بيروت: دار النهضة العربية،1985.
46. مرسي، محمد منير. **التعليم الجامعي المعاصر: قضاياه واتجاهاته**. القاهرة: دار النهضة العربية، 1977.

47. مزعل، جمال أسعد. **الاعتبارات الاقتصادية في التعليم**. الموصل: طبع جامعة الموصل، دت.
48. مصلح، أحمد منير. **نظم التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والوطن العربي**. ط2. الرياض: دن، دت.
49. معروف، ناجي. **تاريخ علماء المستنصرين**. بغداد: دار الشعب، 1976.
50. معن، خليل عمر. **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1997.
51. مقداد، محمد وآخرون. **قراءة في التقويم التربوي**. باتنة: دار الشباب،1993.
52. هاسكنر، س.ه.. **نشأة الجامعات في العصور الوسطى**. ت: جوزيف نسيم يوسف. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، 1984.
53. ولد خليفة، محمد العربي. **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1989.
54. يوسف، جوزيف نسيم. **نشأة الجامعات في العصور الوسطى**. الاسكندرية: منشأة المعارف، 1981.

1-2/ المجلات والدوريات والمراسيم:

1. أبو سماحة، كامل كمال. اتجاهات حديثة في التقويم التربوي. مجلة التربية. العدد83، 1987.
2. بدران، شبل. الفكر التربوي الراديكالي: تحرير الإنسان وضرورة تغيير المجتمع الطبقي. مجلة التربية المعاصرة. العدد 10، القاهرة : مركز التنمية البشرية والمعلومات، 1988.
3. بولاك، أروين. مفكرون في أعلام التربية: إسحاق ليون كاندل . ت: أنطوان خوري. مستقبليات: مجلة التربية الفصلية. المجلد 23، العدد 81، ، القاهرة: مركز مطبوعات اليونيسكو، 1992.

4. بولخماير، مختار. الفهم الابستيمولوجي للواقع. مجلة سيرتا، وزارة التعليم العالي. العدد1، 1980.
5. جامعة جيجل: مجلة الجامعة. مجلة دورية إخبارية تصدرها جامعة جيجل،2008.
6. الجزائر. الدليل الاقتصادي والاجتماعي. الجزائر: المؤسسة الوطنية للنشر والإشهار، 1989.
7. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. المرسوم رقم 579/03 يتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة، 2004.
8. حسون، عبد الرحمن. اعتبارات أساسية في بناء المناهج الدراسية ومفاهيمها. مجلة تربوي. العدد1-2، 1985.
9. صالح بوشارب، مريم.التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع: أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية. إشراف: نور الدين بومهرة. جامعة قسنطينة. 2000-2001.
10. عبد الجواد، محمد عزت. الدراسات العليا طبيعتها وإدارتها. مجلة إتحاد الجامعات العربية. العدد19، 1983.
11. لوشن، حسين: القواعد التربوية لنظام التعليم العالي وفعاليتها في تنمية المهارات الاجتماعية للمكونين: أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم اجتماع التنمية. إشراف: فضيل دليو. جامعة قسنطينة، 2003-2004.
12. لي غران، لويس. مفكرون في أعلام التربية: سلستان فرينيه. ت: أنطوان خوري، مستقبليات: مجلة التربية الفصلية. المجلد 23، الأعداد 85-86-87-88، القاهرة: مركز مطبوعات اليونيسكو، 1995.
13. مرمول، محمد الصالح. دور الجامعة الجزائرية في تغيير البنية الاجتماعية. مجلة سيرتا. وزارة التعليم العالي. العدد1، ماي1979.

2/ باللغة الأجنبية:

1. Berbaum .j. Etude de systémique des action de formation. P.U.F. Paris.1982.
2. Boutefnouchet .M. Adéquation entre la formation universitaire et l'emploi: situation actuelle et perspectives université d'Alger.institut de sociologie diffusion unité Algérie.1988.
3. Coulon.A. Où va l'université Algérienne revue l'homme et société. Edition enthropos. Paris.1976.

3/Sites Internet:

www.umc.dz

جامعة منتوري – قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

استمارة موضوع:

واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية
دراسة حالة جامعة منتوري - قسنطينة

استمارة بحث لإعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير
في علم اجتماع التنمية وتسيير الموارد البشرية

إعداد الطالبة: يسمينة خدنة
إشراف الأستاذ: د/ رابح كعباش

- يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في جامعة منتوري، لذا يرجى منك أخ(ت)ي الطالب (ة) الإجابة بكل صدق وصراحة عن أسئلته كلها بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة ولكم منا جزيل الشكر والتقدير.
- إن المعلومات والبيانات المتحصل عليها من خلال هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية: 2007 – 2008

▪ **البيانات الشخصية:**

1/ الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

2/ السن: .....

3/ التخصص: .....

4/ عدد سنوات التكوين: .....

5/ الحالة الاجتماعية: .....

▪ **عدم تحيين البرامج والمقررات الرسمية والتكوين الجيد لطالب الدراسات العليا**:

6/ هل البرنامج الدراسي الذي تلقيته خلال تكوينك النظري ملائم لما يفرضه علينا العصر من تطور؟

ملائم ☐ لا بأس به ☐ غير ملائم ☐

7/ لماذا؟

.....

8/ هل تحقق البرامج والمقررات الدراسية هدف إعداد الإطارات الكفأة؟

تحقق ☐ إلى حد ما ☐ لا تحقق ☐

9/ هل تعمل في وظيفة معينة؟

نعم ☐ لا

10/ إذا كانت إجابة السؤال (9) نعم، فهل المعارف المكتسبة كافية لمتطلبات العمل؟

كافية ☐ لا بأس بها ☐ غير كافية ☐

11/ هل يوجد نقص في البرامج والمقررات الرسمية؟

نعم ☐ لا ☐

12/ ما هي جوانب النقص؟

.....

13/ حسب رأيك الشخصي، كيف يمكن التحسين؟

.....

▪ **اهتمامات طالب الدراسات العليا والتحصيل العلمي الجيد:**

14/ ماهي الأسباب التي دفعتك للالتحاق بالدراسات العليا؟

أسباب علمية ☐

أسباب اقتصادية ☐ أذكرها.....

أسباب اجتماعية ☐ أذكرها: .....

15/ هل لك مورد مالي يساعدك في دراستك وبحثك العلمي؟

نعم ☐ لا ☐

16/ هل مذكرات التخرج والبحوث العلمية التي يقوم بها طالب الدراسات العليا:

جيدة ☐ لا بأس بها ☐ سيئة ☐

17/ هل مستوى الطالب الذي تعكسه هذه البحوث ومذكرات التخرج:

مستوى جيد ☐

مستوى لا بأس به ☐

مستوى محدود ☐

18/ هل ترى نفسك أنجزت بحثا علميا حقيقيا، يمكن الاستفادة من نتائجه؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

19/ تسعى بعد تخرجك – إنشاء الله – إلى:

التدريس بالجامعة ☐

التفرغ للبحث العلمي ☐

العمل بوظيفة إدارية عليا ☐

أخرى ☐ أذكرها:.....

20/ في هذه المرحلة من حياتك الدراسية هل أنت:

تسعى لتوسيع معارفك السابقة ☐

مكتفي بما اكتسبته سابقا من معارف ☐

▪ طرق التدريس والتقويم المتبعة في الجامعة الجزائرية والتكوين الجيد لطالب الدراسات العليا:

21/ غلب على الدراسة في السنة النظرية ماهو:

نظري ☐ تطبيقي ☐ مزدوج ☐

22/ سعى الأساتذة الذين درسوك إلى:

تزويدك بقاعدة نظرية للمقياس المدروس ☐

تعويذك مبادئ البحث الذاتي ☐

23/ طرق التدريس الأكثر استعمالا التي طبقت عليك هي:

الإملائية ☐ الحوارية ☐ الإلقائية ☐ مزدوجة ☐

24/ في نظرك، الطريقة التي تلقيت بها دراستك:

جيدة ☐ لا بأس بها ☐ سيئة ☐

25/ إذا كانت إجابتك السابقة (سيئة)، فماهي الطريقة البديلة؟

.....

26/ يهدف تقويم طالب الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية إلى:

دفع الطالب للبحث عن المعرفة ☐

قياس استيعاب الطالب للمعلومات المتلقاة ☐

قياس الفروق الفردية بين الطالبة ☐

27/ أساليب التقويم التي طبقت عليك هي:

الامتحانات الكتابية فقط ☐

الأعمال التطبيقية ☐

كلاهما ☐

28/ من بين الأساليب المذكورة آنفا، ماهو الأسلوب الأمثل في نظرك؟

.....

29/عند الخضوع للامتحان، ترى نفسك مطالبا بـــ:

إعادة المادة العلمية	
فهم المادة العلمية	
المزج بين النموذجين السابقين	
المزج بين النموذجين السابقين مع التوسع في البحث العلمي	

30/ وجهت نظرك في الموضوع (تكوين طلبة الدراسات العليا):

.....

.....

.....

.....

.....

*** شكـــــــرا لتعـــــــاونكـــــــم ***

ملخص:

تسعى الجامعة الجزائرية دوما إلى الوصول إلى مصاف الجامعات الكبرى في العالم، وحتى تستطيع هذا وجب عليها تسطير سياسة مناسبة للتكوين الجامعي خاصة لطلبة الدراسات العليا (ماجستير).

لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة لإلقاء الضوء على واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في التدرج الأول، من خلال دراسة حالة جامعة منتوري – قسنطينة.

الكلمات المفتاحية: التكوين الجامعي، طالب الدراسات العليا، ماجستير، جامعة منتوري.

Résumé:

L'université Algérienne active toujours pour arriver au niveau des grandes universités du monde, afin de pouvoir y arriver à cela, elle est te de programmer une politique appropriée pour la formation universitaire, surtout pour les études supérieures (Magister).

Pour cela, cette étude a été faite pour éclairer la réalité de la formation des étudiants du première poste de graduation, étude suivant le cas de l'université Mantouri – Constantine.

Les mots clés : formation universitaire, etudiant en poste graduation (supérieurs), Magister, université Mantouri.

Abstract:

The university of Algeria always tries to be in the same level of the largest universities in the word.

To achieve this; it must put a good method for the university formation especially for the students of higher studies (master).

For that, this study comes as an experience to put a point of light on the formation of the student of he higher researching the first gradual, from the case study University of Mentouri - Constantine -.

Key words: university formation, student of higher research, Master degree, university Mentouri.