الجمهـــوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليـــم العالـــي والبحـــث العلمـــي
جامعـــة الحـــاج لخضـر باتنـــــة
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم علم الاجتماع

العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية

دراسة ميدانية في ضوء النسق المفتوح

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع

تخصص: تنظيم وعمل

إعداد الطالبة: سامية كواشي

إشراف الأستاذ الدكتور: سعد بشاينية

لجنة المناقشة:

أحمد بوذراع	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنـة	رئيسا
سعد بشاينية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	مقررا
أحمد زردومي	أستاذ محاضر	جامعة قسنطينة	عضوا
رابح حروش	أستاذ محاضر	جامعة باتنـة	عضوا

السنة الجامعية: 2004-2005

[وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَى،وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى، ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءَ الْأَوْفَى]

سورة النجم الآيات 39-40-41

إهداء

إلى من رباني صغيرة، وأرشدني كبيرة...إلى أعظم إنسان في الوجود **أبي**
إلى من حملتني وهنا على وهن، إلى التي يعجز اللسان عن ذكر فضلها، ويجف البحر عن خط جميلها **أمي**

إلى جدي الكريم

إلى من تقاسمت معهم حلو الحياة ومرها اخوتي
نجوى، فطيمة، خالد، حمزة، شافية، مريم، وقرة عيني ريان
إلى جميع أقاربي دون استثناء
إلى صاحبات العشرة الحسنة والقلوب الطيبة طالبات الغرفة ب29: نجاة، فتيحة، وافية، سمية، وهيبة، أحلام، الخنساء، شهرة، جبيبة، أسماء (ب30) وغالية.
إلى كل طالبات الجناح ب بالإقامة الجامعية أول نوفمبر 1954
إلى أعز صديقاتي: نادية، زعيمة ، حدة، حسينة، دليلة، بثينة، رزيقة
إلى أخي الذي لم تلده أمي مدني مدور
إلى طلبة الدراسات العليا (ماجستير - علم الاجتماع)، الدفعة 2002/2001 دون استثناء
إلى كل من عرفني من قريب أو من بعيد
أهدي ثمرة جهدي

سامية

شكر وعرفان

اخلص عبارات الشكر واصدق كلمات العرفان أتوجه بها إلى أستاذي المشرف الذي لم يبخل علي بتوجيهاته القيمة ونصائحه الثمينة التي أنارت الطريق أمامي ومنحتني القوة والعزيمة لدخول معترك البحث وخوض غماره

إليك أستاذي الفاضل: **سعد بشاينية**

أهدي هذا العمل المتواضع

ودام عطاؤك

كما أسجل وافر التقدير العرفان للمساندة السخية التي قدمها لي ومنذ بداية التفكير في هذا العمل الأستاذ الفاضل: فؤاد عبد المؤمن

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني في إخراج هذا العمل المتواضع إلى الوجود.

إلى كل أساتذة قسمي الكهرباء التقنية والهندسة الميكانيكية بجامعة الحاج لخضر وأخص بالذكر الأستاذ العربي بوريح الذي لم يدخر جهدا في توجيهي.

إلى كل المسؤولين بالمؤسسات والذين ساهموا بقسط وافر في إتمام هذا البحث.
شكر خاص للفريق العامل بمكتبة القلعة للخدمات الإعلامية وأخص بالذكر **راضية** وأشكرها على صبرها.

سامية

المحتويات

(فهرس المواضيع)

المقدمـــة:

الفصل الأول: الإطار المفهومي والإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـــد

المبحث الأول: الإطار المفهومي والتصوري للدراسة

I- 1-1- الإشكالية 3

I-1-2- أهمية الموضوع ودوافع اختباره للدراسة.................................. 9

I-1-3- أهـــداف الدراســـة 13

I-1-4 تحديـــد المفـــاهيم. 15

I-1-5- الدراســـات الـــسابقة 29

I-1-6- الفـــروض والمؤشـــرات 42

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة.

I-2-1 المنـــهج. 44

I-2-2- العينـــــــــة وأســــــــــلوب اختيارهـــــــــا
....
46
I-2-3- أدوات وتقنيـــــــــات جمـــــــــع البيانـــــــــات
....
51
أ- الملاحظة
ب- استمارة الاستبيان
جـ - المقابلة
د- السجلات والوثائق
خلاصة

الفصل الثاني: السند النظري للدراسة

تمهيد

المبحث الأول: النسق المفتوح كمدخل نظري واقتراب منهجي

II-1-1 النـ ـسق المفتـ ـوح كمـ ـدخل نظـ ـري في علـ ـم الاجتمـ ـاع 62

II-1-2 النــ ـسق كــ ـأداة واقتــ ـراب منــ ـهجي في التحليــ ـل الــ ـسوسيولوجي 68

II-1-3- خـ ـ ـ ـ ـصائص وعناصـ ـ ـ ـ ـر لنـ ـ ـ ـ ـسق المفتـ ـ ـ ـ ـوح 70

المبحث الثاني: الجامعة والتكوين: معالجة نظرية

II-2-1- التكـ ـوين 73

II-2-2- الجامعـ ـ ـ ـ ـة: أهـ ـ ـ ـ ـدافها، مهامهـ ـ ـ ـ ـا وأنماطهـ ـ ـ ـ ـا 82

II-2-3- تجـ ـارب الـ ـدول في التعلـ ـيم العـ ـالي والتكـ ـوين الجـ ـامعي 91

أ- في الدول المتقدمة

ب- في الدول النامية

جـ- في الوطن العربي

المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية: مقاربة كيفية وكمية

II-3-1- الإطـــار التـــاريخي والتنظيمـــي لتطـــور الجامعـــة الجزائريـــة 105

II-3-2- عناصـــر ومكونـــات نـــسق التكـــوين بالجامعـــة الجزائريـــة 119

أ- المدخلات

ب- العمليات.

جـ- المخرجات.

المبحث الرابع: معالجة نظرية لطبيعة ومهام المؤسسة الاقتصادية.

II-4-1- أنمـــــاط ومهـــــام المؤســـــسة الاقتـــــصادية 140

II-4-2- خـــــصائص وأبعـــــاد المؤســـــسة الاقتـــــصادية 144

II-4-3- المؤســـسة الاقتـــصادية الجزائريـــة: مقاربـــة كيفيـــة وكميـــة 157

أ- قبل سنة 1980

ب بعد سنة 1980

المبحث الخامس: معالجة نظرية لطبيعة العلاقة بين الجامعة والمحيط

II-5-1- منظــور سوســيولوجي للعلاقــة بــين الجامعــة والمحــيط 169

أ- المنظور البنائي الوظيفي

ب- المنظور الماركسي

II-5-2- الــدور التكــويني للجامعــة في تنميــة المــوارد البــشرية 180

II-5-3- علاقــة الجامعــة بــالمحيط الاقتــصادي في الجزائــر 185

أ- من خلال السياسة التنموية الجزائرية

ب- من خلال إصلاحات التعليم العالي.

خلاصة

الفصل الثالث: عرض، تحليل وتفسير البيانات

تمهيد

المبحث الأول: مجالات الدراسة

III-1-1- المجــال المكــاني 196

III-2-2- المجــال الــزمني 203

III-2-3- الـــــــال البـــــــشري وخـــــــــصائص العينـــــــة
.... 205

المبحث الثانـي: عرض تحليل وتفسير نتائج الدراسة.

III-2-1- معالجــــة امبريقيــــة لطبيعــــة التكــــوين بالجامعــــة
.... 214

III-2-2- معالجــة امبريقيــة لطبيعــة منــصب العمــل بالمؤســسة الاقتــصادية
.... 227

III-2-3- معالجة امبريقية للعلاقة بين التكوين بالجامعة ومتطلبات منصب العمــــل بالمؤســــــــــــــــســــة الاقتــــــــــــــــــــصادية
.... 232

III-2-3- معالجة امبريقية لطبيعــة العلاقــة بــين الجامعــة والمؤســسة الاقتــصادية
.... 250

المبحث الثالث: النتائج العامة للدراسة وتوصياتا

III-3-1- النتــــــــــائج العامــــــــــة للدراســــــــــة
.... 265

III-3-2- توصـــــــــــــــيات الدراســــــــــــــة
.... 275

خلاصة

الخاتمـــة
....
279
قائمـــــــــــــــــــــــــــــة المراجـــــــــــــــــــــــــــع
....
283
الملاحــــــق:

الملحق الأول: قائمة المؤسسات الاقتصادية على مستوى ولاية باتنة.

الملحق الثاني: الإطار العيني: قائمة المؤسسات الاقتصادية العمومية على مستوى مدنية باتنة.

الملحق الثالث: نموذج لاستمارة الاستبيان الموجه لخريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية.

الملحق الرابع: نموذج لاستمارة المقابلة الموجهة للأساتذة الجامعيين.

الملحق الخامس: نموذج لدليل المقابلة مع المسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية.

الملحق السادس: جداول ملحقة تمثل خصائص العينة الأولى للدراسة.

الملحق السابع: عقد تكوين سونلغاز- جامعة باتنة.

الملحق الثامن: نموذج لمذكرة نهاية الدراسة تحت إشراف أستاذ جامعي وإطار عامل بمؤسسة اقتصادية.

الملحق التاسع: بيان بمختصرات البحث.

ملخـــص الدراســـة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنــوان الجدول	الصفحة
1	يبين توزيع أفراد العينة الأولى على المؤسسات حقل الدراسـة.........................	48
2	يـــبين توزيـــع أفـــراد العينـــة الثانيـــة علـــى الأقـــسام ميـــدان الدراسة.........................	51
3	يـــبين عـــدد الطلبـــة المـــسجلين في التعلـــيم العـــالي حـــسب الـــسنوات	125
4	يوضـــح عــــدد الأســــاتذة في الجامعــــة الجزائريــــة حــــسب السنوات.........................	128
5	يـــبين توزيـــع الأســـاتذة علـــى الرتـــب العلميـــة حـــسب السنوات.........................	129
6	يـــبين عـــدد المتخـــرجين مـــن الجامعـــة حـــسب السنوات.........................	138
7	تقيـــيم المؤســـسات المنحلـــة حـــسب النـــشاط والقطـــاع القانوني.........................	166
8	يوضـــح العمالـــة المـــسرحة إلى غايـــة الـــسداسي الأول مـــن 1998	166
9	يـــبين الخـــصائص الرئيـــسية للمؤســـسات حقـــل الدراسة..............................	200
10	يـــبين الخـــصائص الرئيـــسية للأقـــسام الجامعيـــة ميـــدان الدراسة.........................	202
11	يـــبين خـــصائص العينـــة الأولى (الـــسن، الجـــنس، التخـــصص المـــدروس والشهادة)...........	208
12	يبين خصائص العينة الأولى (سنة التخـرج، المنـصب، الوضـعية القانونيـة في المنـصب والأقدميـة)..	

	210
13	خـــصائص العينـــة الثانيـــة (الأساتذة).......................................212
14	يـــبين أهـــداف التكـــوين بالجامعـــة حـــسب أفـــراد العينـــة الثانية..........................214
15	يـــبين مـــدى تحقـــق أهـــداف التكـــوين بالجامعـــة حـــسب أفـــراد العينـــة الثانية................215
16	يبين رأي أفراد العينة الثانية في التخصصات المدرسـة علـى مـستوى الأقـسام ميـدان الدراســة.. 216
17	يـــبين رأي أفـــراد العينـــة الثانيـــة في الـــبرامج المقررة..................................218
18	يبين معايشة أفراد العينـة الأولى للـصعوبات في فهـم موضـوعات البرنـامج التكـويني بالجامعــة.. 219

رقم الجدول	عنــوان الجدول	الصفحة
19	يبين اللغـة المـستعلمة في التكـوين ومـدى كفايتـها حـسب أفـراد العينـتين الأولى والثانية......221	
20	يــبين الطــرق التدريــسية الــسائدة حــسب أفــراد العينــتين الأولى والثانية................222	
21	يبين مدى كفاية الطرق التدريـسية لتنميـة قـدرات الطالـب حـسب العينـتين الأولى والثانية...223	
22	يـــبين الامتحانـــات الـــسائدة حـــسب أفـــراد العينـــتين الأولى والثانيــة.. 224	
23	يــبين كيفيــة الالتحــاق بمنــصب العمــل حــسب أفــراد العينــة	

	الأولى.....................227
24	يبين القدرات التي تتطلبها المناصب المشغولة في المؤسسات حسب أفراد العينة الأولى....228
25	يبين مساعدة الغير لخريج الجامعة في أداء مهامه................................230
26	يبين مساعدة خريج الجامعة للغير في أداء مهامهم................................230
27	يبين عدد الجامعيين بالمؤسسات حقل الدراسة مقارنة بعدد الإطارات وعدد العمال......234
28	يوضح مدى التوافق بين التخصصات والمناصب حسب أفراد العينة الثانية...........235
29	يبين مواجهة خريج الجامعة للصعوبات أثناء قيامه لها بمهامه..........................236
30	يبين مواجهة خريج الجامعة للصعوبات في ميدان العمل حسب أفراد العينة الثانية........237
31	يبين مدى استفادة أفراد العينة الأولى من المواد المدروسة بالجامعة...................239
32	يبين مدى تزويد المواد المدروسة بالجامعة للطالب بالمعلومات الأساسية للعمل في الميدان حسب أفراد العينة الثانية...240
33	يبين مدى قدرة التكوين بالجامعة على تنمية مختلف المهارات حسب أفراد العينة الأولى...241
34	يبين مدى قدرة التكوين بالجامعة على تنمية مختلف المهارات اللازمة للعمل حسب أفراد العينة الثانية.. 242
35	يبين المجالات التي لم يغطيها البرنامج التكويني بالجامعة وتبين أنها ذات أهمية في ميدان العمل حسب أفراد العينة

الأولى...243	
يـ ـــبين تنظـ ـــيم المؤسـ ـــسات للتـ ـــدريب حـ ـــسب أفـ ـــراد العينـ ـــة الأولى..........................245	36

رقم الجدول	عنـــوان الجدول	الصفحة
37	يـــبين ضـــرورة التـــدريب للحيـــاة العمليـــة بالمؤســـسات حـــسب أفـــراد العينـــة الأولى...........245	
38	يبين شروط الـتحكم في متطلبـات العمـل في الميـدان حـسب أفـراد العينـة الأولى 246	
39	يـــبين تقيـــيم أفـــراد العينـــة الأولى لتكوينـــهم بالجامعـــة بعـــد دخـــول ميـــدان العمل..............247	
40	يـــبين مـــدى قيـــام أفـــراد العينـــة الأولى بتربـــصات أثنـــاء تكوينـــهم بالجامعة..................250	
41	يـــــبين طبيعـــــة البحـــــوث المنجـــــزة حـــــسب أفـــــراد العينـــــة الثانية.............................252	
42	يـــبين التعـــاون الموجـــود بـــين الجامعـــة والمؤســـسات حـــسب أفـــراد العينـــة الثانية..............255	
43	يـــبين طلـــب المؤســـسات للخـــدمات مـــن الجامعـــة حـــسب أفـــراد العينـــة الثانية...............256	
44	يبين غياب الاتصال بـين الجامعـة والمؤسـسات المـستخدمة لخـريج الجامعـة لتقيـيم التكوين....258	
45	يبين العوامل المساعدة علـى بطالـة خريجـي الجامعـة حـسب أفـراد العينـتين الأولى والثانية.....260	
46	يبين المجالات المهمة والتي تستدعي فتح تخصصات جديدة على مستوى الجامعة حسب أفـراد العينـــتين الأولى والثانية..262	

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنــوان الشكل	الصفحة
1	يبين التكوين كنسق مفتوح على المؤسسة..............................13	
2	هيكل تنظيمي وظيفي......................................150	
3	هيكــــــــــــــــــــــل تنظيمـــــــــــــــــــــي جغرافي..150	
4	هيكل تنظيمي سلعي..151	
5	يوضح المــال البــشري للدراســة (خرجــي الجامعــة العــاملين بالمؤســسات الاقتــصادية).. 207	
6	يوضــــــح المــــــال البــــــشري للدراســــــة (أســــــاتذة الجامعة)..........................207	
7	يوضح كيفية عمل نسقي التكوين والمؤسسة الاقتصادية.................274	

المقدمـــة:

إن المتأمل لعالم اليوم يلاحظ تسارع التغيرات في مختلف جوانب حياة المجتمعات سياسية، اقتصادية، اجتماعية وثقافية.

هذه التغيرات أفرزتها الثورات العلمية، التكنولوجية والمعلوماتية المتلاحقة، حتى قيل أن ما أحدثته هذه الثورات من تحولات تجاوز كل ما شهده العالم منذ بداية الثورة الصناعية مع مطلع القرن التاسع عشر (19) الميلادي.

وقد استغرقت هذه التحولات العالمين المتقدم والنامي على حد سواء، دولةً، اقتصاداً ومجتمعاً.

هذا التطور في مجالات العلم والتكنولوجيا وتطبيقهما في ميادين الإنتاج الاتصال والإدارة... الخ، بيّن أن مصادر الإنتاجية العالية في الاقتصاد الحديث تعتمد بشكل متزايد على المعرفة والمعلومات المؤسسة على العلم.

ولا شك أن الجامعة كانت ولا تزال تحتل أهمية كبرى في نظم الابتكار والاختراع خاصة فيما يتصل بتكوين الإطارات ذات المهارات العلمية، العليا والمتخصصة والمؤهلة لتوظيف المعرفة لخدمة الاحتياجات والمتطلبات الملحة لمجتمعاتنا لإحداث التقدم العلمي الاقتصادي والاجتماعي.

ولا يحدث هذا إلا بالصقل الجيد للقدرات والمهارات التي تستطيع التكيف مع المواقف والمستجدات جميعها.

إن الجامعة عينة من المؤسسات الرائدة في تحقيق التنمية البشرية لكونها ذات طابع علمي، معرفي، ثقافي وإنتاجي متميز، لتزويد المؤسسات بإطارات تمثل أدمغة المؤسسات العصرية.

من هذا المنطلق يتجه اهتمامنا إلى التكوين بالجامعة كأحد المهام الرئيسية للجامعة ووسيلة لإعداد الكفاءات وتنمية المعارف وامتلاك المهارات وإعادة استثمارها تحقيقا لأهداف مهنية بالمؤسسات المستخدمة، إذ يرتبط التكوين بعلاقات وظيفية في البناء التنظيمي للمؤسسات ويعد أحد المتغيرات الأساسية فيه، كما يحتل موقعا استراتيجيا داخل نسق العمل بالمؤسسات الاقتصادية.

هذا الارتباط بين التكوين والمؤسسة زاد من اهتمام العلماء والمتخصصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية بدراسة وتحليل جوانب العلاقة بين التكوين والعمل لمعرفة مدى التأثير الذي تصنعه

الجامعة كمركز للتكوين العالي والمتخصص على المؤسسات التمعية الأخرى خاصة الصناعية والاقتصادية منها.

هذا الاهتمام أبرز أهمية ودور النسق المفتوح في تحليل المؤسسات الجامعية للكشف عن طبيعة العلاقة بينها وبين المحيط المتواجدة فيه، بصفتها تستورد المدخلات من محيطها في صورة موارد مادية، هياكل وموارد بشرية من طلبة، أساتذة وعمال، وتقوم بعمليات مختلفة لتحويل الطالب كمدخل أساسي إلى مخرج رئيسي لنسق التكوين كالمحاضرات، الأعمال الموجهة وأساليب التقييم، وتقدم الجامعة للمجتمع خريجين مؤهلين للقيام بالبحث العلمي وشغل مناصب مختلفة في عالم الشغل، وتتلقى الجامعة تغذية رجعية بعد تصدير مخرجاتا إلى المحيط تتمثل في معلومات عن مدى تقبل المحيط لهذه المخرجات، هذه المعلومات تتحقق منها الجامعة وتعيد صياغتها لاستغلالها في تقويم عملها وتصحيح انحرافاتا.

لقد تمكن مدخل النسق المفتوح من خلال استعماله في تحليل المؤسسات الجامعية من قبل العلماء والمتخصصين من إثبات قدرته على معرفة مستويات الإنتاجية التكوينية لهذه المؤسسات أو ما يعرف بمخرجات الجامعة وتأثيرها على المحيط.

وفي هذا الصدد نجد أن الجامعة الجزائرية ومعايشتها لمختلف الظروف والتطورات الداخلية والخارجية كانت مسرحا لعدة إصلاحات كان الهدف منها مسايرة التطورات الحاصلة وتكوين إطارات قادرة على أداء دورها في الميدان العملي.

إن أهم إصلاح شهدته الجامعة الجزائرية كان في عشرية السبعينيات (1971) حيث أكد على أن الجامعة مطالبة بأن تقدم للقطاع الاقتصادي في أسرع وقت ممكن ما يحتاج إليه من إطارات قادرة كماً وكيفاً على تلبية متطلبات التنمية الشاملة، وإيجاد الحلول للمشكلات المختلفة في الميدان العملي، كما أن الجامعة مطالبة بأن تربط التكوين بالحقائق الوطنية وتوجيه التكوين نحو الفروع التي يحتاجها الاقتصاد الوطني. وعملا بذا فقد توطدت أواصر التعاون بين الجامعة الجزائرية ومحيطها المهني خاصة، هذا الأخير الذي نما نمواً واسعاً وبالتالي توفر مناصب العمل التي ساهمت الجامعة في تزويدها بالإطارات الجامعية في مختلف التخصصات.

واستمرت الجامعة في تخريج الإطارات لكن القطاع الإنتاجي لم يتمكن من إدماج هذه الإطارات نظراً لتشبعه وبداية ظهور البطالة في صفوف الجامعيين منذ بداية الثمانينيات.

أما بداية التسعينيات فقد شهدت محاولات جديدة لبناء وعلاقات وطيدة بين الجامعة والمحيط. باستعداد المؤسسات الاقتصادية-خاصة- لدخول اقتصاد السوق ومعه توفير إطارات ذات كفاءة عالي ومتكونة تكوينا جيدا للوفاء بالمتطلبات الجديدة للعمل في ظل هذا الاقتصاد وفي هذا الإطار اتجهـت الجامعة إلى إثراء البرامج والتخصصات المختلفة لمواكبة التغيرات الحاصلة إلا أن واقع الجامعـة اليـوم يكشف على أن طريقة تخطيط أهدافها وبرامجها أصبحت ضعيفة الصلة بالواقع العملي. وهـذا مـا يجسده الكم الهائل من المتخرجين الذين يعانون ويلات البطالة، أو العمل في إطار بطالة مقنعة كما أن الجامعة لا تستجيب بفعالية للمتغيرات الحاصلة في المحيط وبالتالي محاولة جديدة للإصلاح.

وتأتي هذه الدراسة لمعالجة طبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة كمصدر لتخريج الإطارات في مختلف التخصصات بمعارف ومهارات معينة والمؤسسة الاقتصادية كمـستقطب لهـذه الإطـارات بتوظيفها والاستثمار في قدراتا.

وستكون هذه الدراسة في ضوء النسق المفتوح وخصائصه، فهل يتوفر التكوين كنسق فرعـي في الجامعة على خصائص النسق المفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له في الجزائر ؟

هذا التساؤل يمثل محور إشكالية البحث المعنون بـ :

العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية في الجزائر، دراسة ميدانية في ضوء النـسق المفتوح.

من خلال طرح مجموعة من الأسئلة:

- هل العملية التكوينية بالجامعة تستجيب لمتطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية؟.

- هل يمتلك خريج الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية القدرات اللازمة والمناسبة لمنـصب العمل الذي يشغله بذه المؤسسة؟

- ما هي طبيعة المعلومات التي ترتد من المؤسسة الاقتصادية إلى الجامعة في ضوء أداء خريجيها؟

- هل هناك تنسيق وتعاون فعلي بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية؟

وللإجابة على هذه الأسئلة جاءت هذه الدراسة لوصف وتشخيص العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية في ضوء خصائص النسق المفتوح وتجسيد هذه الدراسة في مجال مكاني وزماني للتعرف على:

- مدى كفاءة التكوين بالجامعة للتحكم في متطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية.

- التعرف على مدى استجابة العملية التكوينية بالجامعة (برامج، طرق التدريس، أساليب التقييم) لمتطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية.

- التعرف على العلاقات التي تربط بين الجامعة والمؤسسة الاقتصادية من خلال:

- النظر في طبيعة المعلومات التي ترتد (ترجع) من المؤسسة الاقتصادية المستخدمة لخريج الجامعة إلى الجامعة حول طبيعة أداء خريج الجامعة ومستوى تكوينه، وكيفية استغلال الجامعة لهذه المعلومات.
- طبيعة التعاون الموجود بين المؤسسة الاقتصادية والجامعة.
- طبيعة الخدمات المقدمة من طرف الجامعة إلى المؤسسات الاقتصادية.

وقد انتظمت هذه الدراسة في ثلاثة فصول:

الفصل الأول: يتضمن مبحثين، يعالج **المبحث الأول** الإطار المفهومي والتصوري للدراسة من خلال صياغة الإشكالية، تقديم أهمية الموضوع ودوافع اختياره للدراسة، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم الرئيسية للبحث والمفاهيم المساوقة لها، الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وصياغة فرضية الدراسة ومؤشراتها.

أما **المبحث الثاني** فيعالج الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال التعريف بالمنهج المتبع وهو المنهج الوصفي وتحديد منهج المسح بالعينة باعتبار الدراسة وصفية تشخيصية، ثم التعريف بعينة الدراسة وأسلوب اختيارها، ثم أدوات البحث وتقنيات جمع البيانات والمتمثلة في استمارة الاستبيان، استمارة المقابلة، المقابلة مع المسيرين بالمؤسسات حقل الدراسة، وكذا الوثائق والسجلات.

الفصل الثاني: خصص للسند النظري للدراسة من خلال المعالجة النظرية للمتغيرات الأساسية للدراسة وقد قسم إلى مباحث خمسة.

عالج **المبحث الأول** النسق المفتوح كمدخل نظري في علم الاجتماع، وكـاقتراب منـهجي وأداة ذهنية وتصورية تستخدم في التحليل السوسيولوجي للوقائع، الظواهر والمـشكلات المجتمعيـة المختلفة.

المبحث الثاني تناول الجامعة والتكوين بالدراسة والتحليل من خلال إبراز مبادئ، وظـائف، أساليب ومشكلات التكوين، وكذا أهداف ومهام الجامعة وأنماطها وتجسيد هذه المهام الوظـائف في نماذج وتجارب الدول في التكوين الجامعي والتعليم العالي.

المبحث الثالث خصص للجامعة الجزائرية من خلال التتبع المرحلي للتغيرات الكمية والكيفية الـتي عرفتها الجامعة منذ الاستقلال.

المبحث الرابع خصص للمعالجة النظرية لطبيعة ومهام المؤسسة الاقتصادية بصيغة عامة، والمؤسسة الاقتصادية الجزائرية بصفة خاصة.

المبحث الخامس حاولنا من خلاله ربط العلاقة بين الجامعة والمحيط بصفة عامة من خلال منظـور سوسيولوجي العلاقة بين الجامعة والمحيط بتبيان إسهامات رواد المدخل البنائي الـوظيفي، ورواد المـدخل الماركسي، ثم إبراز الدور التكويني للجامعة في تنمية الموارد البشرية في ظل اقتصاد المعرفـة، وتعرضـنا في العنصر الأخير من هذا المبحث إلى العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي في الجزائر من خلال إصلاحات التعليم العالي والسياسة التنموية الجزائرية.

الفصل الثالث: خصص لعرض وتحليل البيانات المجمعة من خلال الدراسـة الميدانيـة والمعالجـة الأمبريقية للمتغيرات الأساسية للدراسة والمؤشرات التفصيلية لها وينقسم إلى ثلاثة مباحث.

عالج **المبحث الأول** مجالات الدراسة: المكاني، الزماني والبشري من خلال وصف وتحليـل لهـذه المجالات.

فيما عالج **المبحث الثاني** البيانات المجمعة بواسطة أدوات البحث والمستقاة مـن المجـالات الثلاثـة (المكاني، الزمني والبشري) للدراسة معالجة امبريقية استندت على مؤشرات الفرضية من خـلال معالجـة امبريقية لطبيعة التكوين بالجامعة، معالجة امبريقية لمتطلبات منصب العمل الذي يـشغله خـريج الجامعـة بالمؤسسة الاقتصادية، معالجة امبريقية لطبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة ومتطلبات منصب العمل بالمؤسسة الاقتصادية وأخيرا معالجة امبريقية لطبيعة العلاقة بين نسق الجامعة والمؤسسة الاقتصادية.

فيما تعرض **المبحث الثالث** إلى نتائج الدراسة بالتفسير في ضـوء مؤشـرات الفرضـية ونتـائج الدراسات السابقة.

ومن خلال هذه النتائج تم وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات تتلخص في ضرورة توثيق الصلة بين الجامعة والمؤسسات المختلفة بحيث تنظر الجامعة إلى المؤسسة كفضاء لتوظيف الخبرات والإطارات التي تنتجها، وتنظر المؤسسة إلى الجامعة كشريك في الدراسات والبحوث لتحسين المنتوج السلعي والخدماتي في ظل اقتصاد المعرفة.

وانتهت الدراسة بخاتمة تؤكد على أن مستقبل الجامعة والتكوين با مرتبط بالبيئة الخارجيـة ومـا تحتويه من برامج وأهداف.

الفصل الأول:
(الإطار المفهومي والإجراءات المنهجية للدراسة)

المبحث الأول: الإطار المفهومي والتصوري للدراسة

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـد:

يحتاج أي عمل في بدايته إلى تخطيط مسبق ورسم للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والبحـث العلمي كعمل بحثي يقوم على أساس تحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال رسم حـدود الفهم وإطار تصوري ومفهومي يتحرك الباحث ضمنه، ليعي موقعه داخل الإشكالية الواحدة، ويعي تصوره بين إشكاليات وقضايا عديدة أنتجتها الأطر والاتجاهات الفكرية والنظرية المختلفـة، كمـا يعطى هذا الإطار الفرصة للباحث لكي يحدد المسائل الجوهرية في بحثه من تلك التي يراها ثانوية محددا بذلك الأسئلة التي يود الإجابة عنها باتباع طرق علمية وأدوات منهجية محكمة...

ومن هذه المنطلقات يأتي هذا الفصل الأول ليتناول الإطار المفهومي والإجـراءات المنهجيـة للدراسة، بحيث ينتظم هذا الفصل في مبحثين، يختص المبحث الأول بالإطـار المفهـومي للدراسـة ويتضمن الإشكالية، أهمية الموضوع ودوافع اختياره للدراسة، أهداف الدراسـة، تحديـد المفـاهيم، الدراسات السابقة والفروض والمؤشرات.

ويختص المبحث الثاني بالإجراءات المنهجية للدراسة، ويتضمن التعريف بالمنهج المتبع، العينـة وأسلوب اختيارها، والأدوات المنهجية والتقنيات المستخدمة في جميع البيانات، ولأن دقـة البحـث تكمن في دقة نتائجه فإننا حرصنا على اختيار أنسب الأدوات لتغطية أبعـاد الموضـوع ومؤشـراته التفصيلية.

المبحث الأول: الإطار المفهومي والتصوري للدراسة

I-1-1- الإشكاليـة:

إن المجتمعات ووعيا منها بالاستمرار في التقدم ومواكبة التغيرات الحاصلة علـى الأصـعدة جميعها عملت على الاهتمام بنظامها التعليمي والتربوي وجعله مركزاً و رصيدا إستراتيجيا للنـهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة.

وقد اعتبرت الجامعة بصفتها تحتل قمة الهرم التعليمي، وآخر مرحلة من مراحله، بامتياز المخبر الذي ينجز فيه ماض، حاضر، ومستقبل أي أمة. فالجامعة تسهم في نشر المعرفة من خـلال عمليـة التدريس، إنتاجها من خلال ما تقدمه من أبحاث، ودراسات ومعارف جديدة، وتطبيقها من خـلال استخدامها في حل مشكلات المجتمع ودراسة ظواهره المختلفة، هذه الوظائف التي تقوم بها الجامعة في المجتمع جعلت منها منارة فكرية، رؤية حضارية، ومحك للتخطيط المستقبلي، إذ في عمليـة التنميـة اليوم يوضع في الاعتبار، بل وتعطى حصة الأسد للاحتياطي من رأس المال البشري المؤهل. والـذي تقدمه مراكز التكوين على اختلافها، وكذا الجامعات التي أصبحت على نحو متزايـد منـذ الثـورة الصناعية مصدر التأثير في الاقتصاد،وكان هذا امتداداً طبيعيا لتعاظم دور العلم والتقنية، وهو سـبب تأكيد ألفريد وايتهيد أن: "أعظم اختراعات القرن 19م، كان اختراع طريقة الاختراع،إن الجامعـة جزء مكمل لهذا الاختراع"[(1)].

أي أن الجامعة تحتل جزء، وموقعاً استراتيجيا في نظم الابتكار والاختراع، هذه الأخيرة تطبق في المصانع والمؤسسات المختلفة سواء من حيث الخبرات والمعارف التي يحملها خريجي الجامعة، أو من حيث البحوث التي تنجز في المخابر والوحدات البحثية الجامعية.

والمتتبع لتحليل التراث التاريخي لنشأة الجامعات الحديثة، يستطيع أن يتعرف بوضـوح علـى كيفية مساهمة الجامعات الأوربية والغربية في تنمية مجتمعاتها عندما كانت تعيش مرحلة التحول نحـو المجتمع الصناعي، وهذا ما جعل كثيراً من نماذج هذه الجامعات تتفوق عن غيرها في مراحل تاريخيـة معينة مثلما حدث لنموذج الجامعات الألمانية، وما هو حادث للجامعات الأمريكية واليابانية...إلخ.

كما حاولت الدول النامية أن تصنع من جامعاتها قاطرة تقود التقدم للحاق بركـب الـدول المتقدمة، وتؤدي دورها الحقيقي -على الأقل- وحل مشكلات المجتمع بقدر الإمكان.

---

(1)- أنطوان زحلان: "وظيفة الجامعة في عملية التنمية" المستقبل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ماي 2001، العدد 267، ص 75

وبذا الاهتمام استطاعت المؤسسات الجامعية في العديد من الدول تحقيق مزيد من الاسـتثمار الفعال للتكنولوجيات الجديدة، وتطوير الأبحاث العلمية، وربط نظم التعليم العالي- وما يدور فيها- بالعمليات الإنتاجية والخدمية في القطاعات المختلفة، وتوظيف المعرفة والعلم في الاقتصاد.

إن هذا التأثير الذي تصنعه مؤسسة اسمها الجامعة على ا لتمع يؤدي با إلى التأثر بما يجري من تغيرات في بنيات ونظم هذا ا لتمع، ومؤسساته، ولهذا كانت هذه الثنائية (التأثير، التأثر) المتبادل بين الجامعة ومحيطها نقطة انطلاق لعدة دراسات وبحوث في ميادين مختلفة، ومجالات علمية متمايزة، أدى ببعض الباحثين إلى استخلاص النتائج وإرساء الأسس والمنظورات والمفاهيم التي تعد أساسية في عملية التحليل لواقع هذه المؤسسة أو التنظيم ا لتمعي، العلمي والتكويني.

ومن هؤلاء الباحثين والدارسين علماء الاجتماع، والذين لم تكسب مؤسسة الجامعة تأشـيرة الدخول إلى معترك البحث عندهم مقارنة بالمصانع، الشركات والمراكز الاستشفائية...الخ.

وقد ساهم الاستدمار والنفوذ السياسي في هذا الركود الذي عرفته الدراسات الموجهة نحـو الجامعات، إلا أن قلة الاهتمام هذه تراجعت في العقود الأخيرة وعرفت الجامعات محاولـة عديـدة لدراستها والرؤية الواقعية لها من قبل علماء الاجتماع والمتخصصين على المستويين النظري والإمبريقي بتصورات ومداخل متنوعة تنبع من اتجاهاتم ونظرياتم الكبرى عموما، وتركز هذه الدراسـات في معظمها على دور ووظيفة الجامعة في ا لتمع، والعلاقة بينها وبين نظم ا لتمع الأخرى (اقتـصادية، اجتماعية، وسياسية...إلخ).

إن المحاولات التحليلية، والتي سارت في فلك الاتجاه البنائي الوظيفي أكدت في معظمها على وظيفة ودور الجامعة في ا لتمع الحديث، وعلاقتها بالنظم ا لتمعية الأخرى، حيث تقـوم الجامعـة بوظائف مكملة لبعضها البعض بتكوين القوى العاملة المؤهلة والتي تغذي با تنظيمات ا لتمع علـى اختلافها، بالإضافة إلى الوظيفة البحثية، وخدمة ا لتمع وتطويره (بارسونز)، وهي بذا تمثل استجابة للمتطلبات الوظيفية للنسق الأكبر (ا لتمع) بمحاولتها التكيف مع التغيرات المختلفة.

أما المحاولات التحليلية والتي اعتمدت المدخل الماركسي كموجه لها فقد أقرت بـأن التعلـيم بصفة عامة وخاصة التعليم العالي يعد أداة للتصنيف والانتقاء، وعكس الاتجاه البنائي الوظيفي يـرى أصحاب المنظور الماركسي أن نظام التعليم بصفة عامة لا يعد استجابة للمتطلبات الوظيفية للنـسق الأكبر –ا لتمع- بل إن للتعليم العالي دور جوهري في الصراعات الاجتماعية الدائرة حول المكانـة،

الثروة والدخل...الخ، وأن لهذه المرحلة من التعليم دور في إعادة إنتاج قوة العمل والتي تتطلب إعادة إنتاج الكفاءات والمهارات اللازمة لهذه القوة، ومنه إعادة إنتاج أيديولوجية الطبقة الحاكمة والمهيمنة (لويس ألتيسار، بيار بورديو...). إن هذه الإسهامات ورغم اختلافها أكدت على أهميـة ظـاهرة الجامعة في المجتمع الحديث، كما ظلت مصدر إلهام للكثير من البـاحثين في الحقـل الـسوسيولجي، وللدراسات في العلوم الاجتماعية والإنسانية، هذه الدراسات أبرزت دور الجامعة كنسق فرعي يرتبط وظيفياً بالأنساق المجتمعية الأخرى، كما يرتبط بالمجتمع كنسق أكبر.

هذا الارتباط بين الجامعة ومجتمعها (محيطها) أبرز أهمية مدخل النسق المفتوح في معالجة وتحليل المؤسسات الجامعية.

إن الجامعة كتنظيم تبدو نسقاً مفتوحاً –وعموماً يجب أن تكون كذلك- على المجتمع المحلي، المحيط الوطني وحتى العالمي واقعياً، أو على الأقل يمكن تحليلها كنسق مفتوح، بحكم أنها تحيا في محيط بعينه بأبعاده المكانية، الزمانية، السياسية، الاقتصادية والاجتماعية...الخ.

وكونها تسعى إلى تحقيق هدف رئيسي يتمثل في إنتاج المعارف، تقـديم خـدمات تعليميـة وتكوينية، ومد المؤسسات المختلفة بالإطارات في شتى التخصصات.

وتحصل الجامعة من محيطها على مدخلات تتمثل في موارد مادية وهياكل بالإضافة إلى الموارد البشرية من طلبة، أساتذة وعمال في مختلف الأسلاك.

وتقوم بعمليات مختلفة كنشاطات موجهة لتحقيق الهدف الأساس الذي وضعت الجامعة مـن أجله كالمحاضرات، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية...الخ. بالإضافة إلى العمليـات المـساعدة كالعمليات الإدارية مثلا.

وتقدم الجامعة مخرجاتها للمجتمع في شكل طلبة مؤهلين للقيام بالبحث العلمي وشغل مناصب مختلفة في عالم الشغل.

وتتلقى الجامعة بعد تصدير مخرجاتها إلى المحيط تغذية رجعية تتمثل في معلومات عن مدى تقبل المحيط لمخرجات الجامعة، هذه المعلومات تتحقق منها الجامعة وتعيد صياغتها لاسـتغلالها في تقـويم عملها وتصحيح انحرافاتها.

ولهذا فإن تصورنا ينبع من كون النسق مجموعة من الأجزاء لها وظائف وبينها علاقات منظمة، ويؤدي هذا الكل نشاطاً هادفاً، وله سمات تميزه عن غيره(1).

وتعمل هذه الأجزاء سوياً لتحقيق النتائج المطلوبة أو المخرجات على أساس الحاجات(2). ومن هذا المنطلق فقد تكون الجامعة ككل نسقاً، الكلية أيضاً، وكذا القسم والبرنامج...الخ.

ولهذا سنسلم مسبقاً بأن الجامعة نسق فرعي يعمل داخل المجتمع كنسق أكبر، وأن التكوين بالجامعة نسق فرعي يعمل داخل الجامعة كنسق أكبر، وله علاقات تربطه بالأنساق الفرعية الأخرى داخل الجامعة كالنسق الإداري مثلا.

ولكل نسق عناصره الأساسية(*) باعتباره نسقا مفتوحاً على محيطه (أي نسق سواء كان مؤسسة، جسم الإنسان، النظام العالمي...إلخ)، وهي المدخلات، العمليات، المخرجات والتغذية العكسية.

إن هذا العمل البحثي ينطلق من مسلمة ترمي إلى اعتبار التكوين بالجامعة نسق فرعي يعمل داخل الجامعة كنسق أكبر وله عناصر تتمثل في المدخلات، المخرجات والعمليات، وهذه العناصر تتكون منها الأنساق بصفة عامة، لكن هذا لا يمنعنا من عدم التسليم مسبقاً بأن التكوين بالجامعة نسق مفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له إنما سنعمل على تحليله في ضوء خصائص وعناصر النسق المفتوح.

فهل يتوفر التكوين كنسق فرعي بالجامعة على خصائص النسق المفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له في الجزائر؟

بالنسبة للجامعة الجزائرية من أهدافها الأساسية تكوين إطارات ذات كفاءة عالية وإيجاد المؤهلات المناسبة للمناصب المعروضة من قبل القطاعات المستخدمة، فحسب أحد الباحثين فإنه

---

(1)- جودت عزت عطوي: أساليب البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته وطرقه الإحصائية، عمان، دار الثقافة، 2000، ص 211

(2)- علي مطر: "مدخل النظم والتخطيط التربوي"، دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، ماي 1988، المجلد 3، الجزء 12، ص 30

(*)- هذه العناصر هي عناصر النسق المفتوح وتعد بمثابة خصائص له، وقد أتى على ذكرها العديد من الكتاب والباحثين في مؤلفاتهم، ونذكر منها:

- قيس محمد العبيدي: التنظيم: المفهوم، النظريات والمبادئ، طرابلس، منشورات الجامعة المفتوحة، 19997
- محمد قاسم القريوتي: نظرية المنظمة والتنظيم، عمان، دار وائل، الطبعة الأولى، 2000
- خليل محمد حسن الشماع وخضير كاظم حمود: نظرية المنظمة، عمان، دار المسيرة، 2000

من أهداف الجامعة الجزائرية توفير إطارات قادرة كماً وكيفاً علـى تلبيـة متطلبـات التنميـة الوطنية[1].

هذا ما نص عليه إصلاح 1971 وهو أهم إصلاح شهدته الجامعة الجزائريـة ومـيلاد جامعة جزائرية بمبادئ وطنية، كما تمت الإشارة من خلال إصلاح 1995 إلى ضـرورة تـثمين وتفعيل دور الجامعة بما تقدمه من مخرجات ذات تأهيل عال، مع ضرورة تماشي التكوين الجـامعي مع الانشغالات التي تظهر في سوق العمل[2].

إن بداية ظهور البطالة في صفوف الجامعيين بعد منتصف الثمانينيـات وتقـديم الجامعـة لخريجين لا تتطلبهم الحاجة وليسوا في المستوى المطلوب من الكفاءة والتأهيل يدل علـى سـوء العلاقة بين الجامعة وهياكل الاستخدام، إذ تم التحول من مسيس الحاجة إلى الإطارات في مختلف التخصصات إلى فائض كبير في بلد يسعى إلى اللحاق بركب البلدان المتقدمة، وتحقيق التنمية التي قوامها الموارد البشرية ذات التأهيل العالي.

كما شهدت المؤسسات الاقتصادية في إطار إعادة تنظيم الاقتصاد الـوطني اسـتعدادات كبيرة للدخول في اقتصاد السوق، ومعه ظهور إفرازات عدة كالإفلاس، الغلق للعديـد منـها، تخفيض العمالة الزائد بتسريحات جماعية للعمال وظهور نسيج من المؤسسات الخاصة غير المنظمة، وأصبحت الدولة تقوم بدور المنسق في أحسن الأحوال، بالإضـافة إلى ظهـور أنمـاط إنتاجيـة وتسييرية جديدة على مستوى المؤسسات.

ولتثمين دور الجامعة ووظائفها ومنتوجها المعرفي (المعرفة والكفاءات التي يحملها خريجيها)، لابد أن يحظى هذا المنتوج بالاعتراف والشرعية الاجتماعية من خلال قدرة الجامعة على السيطرة على مختلف مشكلات المجتمع[3].

-جودت عزت عطوي: أساليب البحث العلمي، مرجع سابق

(1)-مراد بن أشنهو: نحو الجامعة الجزائرية: تأملات حول مخطط جامعي، ت: عايدة بامية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1981، ص 4

(2)-Boubakeur Ben Bouzid: Communication sur la reforme de l’enseignement supérieur: conseil national de transition, octobre, 1995, P 5

(3)-العياشي عنصر: "أي غد لعلم الاجتماع؟"، الجامعة اليوم (أعمال ندوة)، تقديم: جمال غريد، وهـران، منـشورات CRASC، مـاي 1998، ص12

إن مردود العملية التكوينية بالجامعة يقيم بمدى تأثير الخبرة التي تصنعها المؤسسة الجامعية على الحياة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، لذا وجب تتبع نتائج التكوين في الميدان العملي ومعرفة الزاد الذي يحمله المتكونين في الجامعة ومدى نجاحهم في أداء المهام المنوطة بهم.

إن هذه الدراسة ستسعى إلى فهم طبيعة العلاقة بين الجامعة كبنية متميزة وكلية تتكون من مجموع العناصر والأجزاء المتفاعلة فيما بينها لإنتاج الكفاءات والمهارات التي يحملها خريجي الجامعة، هؤلاء المتخرجين تستقطبهم المؤسسات الاقتصادية المختلفة للعمل ضمنها، واستثمار تكوينهم باعتبارها فضاء تطبيقي لهذه الخبرات والمهارات المكتسبة، بحيث يشغل خريجي الجامعة على اختلاف تخصصاتهم مناصب مختلفة في تنظيم هذه المؤسسات للقيام بأدوار محددة تمليها عليهم المهام المسندة إليهم ارتكانا إلى تكوينهم، حيث يعد التكوين أحد المتغيرات الأساسية المكونة للبناء التنظيمي للمؤسسات على اختلافها.

إن توجهنا يذهب إلى تحليل التكوين بالجامعة كنسق في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية كمحيط نسبي يعمل في إطاره نسق التكوين باعتبارها المستقبل الرئيسي لمخرجات الجامعة.

وعليه ستنحصر حدود النسق في العملية التكوينية بالجامعة وستكون المؤسسة الاقتصادية محيطا نسبيا للتكوين خاصة المناصب التي يشغلها خريجي الجامعة بهذه المؤسسات وكذا الأدوار التي يقوم بها هؤلاء الخريجين، مع التعرض للعمليات التي تتم داخل التكوين كنسق، من طرق تدريس، مضامين البرامج وأساليب التقييم والنظر في مدى تأثير الخريجين على المدخلات بالاستناد إلى المفعول الرجعي أو التغذية العكسية التي ترتد (ترجع) من المؤسسات الاقتصادية المستخدمة إلى الجامعة في ضوء أداء خريجيها ومستوى تكوينهم.

إن الدراسة الحالية ستسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل العملية التكوينية بالجامعة (برامج، طرق تدريس، أساليب التقييم) تستجيب لمتطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية؟
- هل يمتلك خريج الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية القدرات اللازمة لمنصب العمل الذي يشغله؟
- ما هي المعلومات التي ترتد (ترجع) من المؤسسات الاقتصادية إلى الجامعة في ضوء أداء خريجيها؟

♦ هل هناك تنسيق وتعاون بين المؤسسات الاقتصادية والجامعة؟

هذه الإنشغالات ستكون في مجملها إشكالية البحث الحالي، وسنعتمد في الإجابة على السؤال المبدئي والأسئلة المرافقة للإشكالية على مجموعة من تقنيات البحث ومناهجه حسب ما تمليه طبيعة الموضوع.

I-1-2 أهمية الموضوع، ودوافع اختيار للدراسة:

تتحدد أهمية الموضوع بإبراز القيمة الحقيقية المرجوة من دراسته، وجدوى طرح المشكلة، وصياغتها، وبيان حجمها، وتبيان الإسهام العلمي، والعملي للبحث في هذا الموضوع.

إن إشكالية الدراسة المتمحورة حول العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية، تستمد أهميتها من أهمية الجامعة كنسق فرعي يعمل داخل المجتمع كنسق أكبر، ودورها الاستراتيجي، ووظيفتها النوعية في تكوين الموارد البشرية المؤهلة للعمل في القطاعات الإنتاجية، والخدمية على حد سواء إذ تعمل مخرجات الجامعة والمتمثلة في إطارات مكونة، وذات كفاءة عالية كمدخلات بشرية في المؤسسات الاقتصادية، لذا يجب أن تكون هذه الإطارات مزودة برصيد نظري، وتطبيقي لمواجهة مواقف العمل المتغيرة.

♦ **الأهمية المجتمعية:** إن التكوين بالجامعة، وما يحمله من تخصصات، وخبرات، ومعارف...إلخ، والذي يؤهل المتكّون للحصول على «شهادة تعد بمثابة الإقرار الرسمي لتحصيل المعلومات، والمعارف الضرورية لممارسة نشاط علمي، أو تقني معين، وفي منصب محدد هذا الأخير الذي يتحدد في مجموع المهام الفكرية، والتقنية في إطار التطور التدريجي الإنتاج وبإمكان شخص واحد يكون قد حصل على التكوين المناسب إنجاز هذه المهام» (1).

لكن الواقع بمفارقاته أفرز ظاهرة سلبية أكدت على القطيعة شبه التامة بين التكوينات، ومناصب العمل في مختلف المؤسسات المستخدمة، مع تفشي ظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات للتدليل على اختلال التوازن بين العرض، والطلب في سوق العمل لتصبح الظاهرة شبه عالمية، حيث

---

(1)- مراد بن اشنهو: نحو الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص 11

يطرح أحد الباحثين تساؤلا هاما يعبر عن حيرته إزاء هذه المفارقات: [1] هـل الجامعـات تخـرج الكفايات المؤهلة لوظائف غير المناسبة؟ أم أن الوظائف المناسبة يتولاهـا خريجـون غـير مـؤهلين لممارستها؟.

كذلك التوصية التي أفرزها مؤتمر اليونسكو العالمي حول: « التعليم العالي في القرن الواحـد والعشرين»، بأنه يجب وضع أسس جديدة للعلاقة بين الجامعة وعالم العمل، والإنتاج أخذاً، وعطاءاً، لأن العلاقة بينهما يشوبها انفصام كبير[2].

إن العلاقة بين الجامعة، ومحيطها أصبحت ضعيفة، وحادت الجامعة عن إحدى المهام المنوطـة بها[3] وهي ضمان التطابق بين التكوين وعالم الشغل. رغم أن الدولة الجزائرية بذلت جهوداً معتـبرة منذ الاستقلال، وعبر مخططاتها التنموية في سبيل إعطاء الأولوية لقطاع التعلـيم وخاصـة التعلـيم والتكوين في الجامعة بصفته المنتج للكفاءات الوطنية التي تحتاجها قطاعات النشاط الاقتصادي علـى اختلافها، على مستوى الخطاب الرسمي، والمراسيم والقوانين المختلفة، حيث نص إصـلاح 1971، وهو أول ، وأهم إصلاح شهدته الجامعة الجزائرية. على ضرورة إعادة توجيه محتويـات التكـوين، والتعليم العالي، وما يتم منحه من شهادات وفقا لسياسة التوظيف، والسياسة التنموية، وذلـك مـن خلال الرّبط بين الجامعة، ومختلف القطاعات الاقتصادية عن طريق الأسلوب الميداني والعلي لتـسهيل الإدماج المهني[4].

كذلك ما نص عليه إصلاح أكتوبر 1995 حول ضرورة تماشي التكوين مع الانـشغالات التي تظهر في سوق العمل.

لكن ما لوحظ واقعيا، وعبر المسيرة التنموية، وجود خطوط فاصلة بين الجامعة بكل معطياتها، وغيرها من الأنساق الاجتماعية، والاقتصادية الأخرى، والتي من المفروض أنها تحتاج إلى الإطـارات الفنية المتخصصة، في الوقت الذي زاد فيه عدد المتخرجين في مختلف التخصصات إلى أن بلغ أقصاه - فائض- وبرزت الاختلالات في العلاقة بين الجامعة، والقطاع المستخدم:

---

(1)-عمار حامد: "دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية، والاقتصادية" ، دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، الد الثاني، الجزء الثامن، سبتمبر 1987، ص 85

(2)-مصطفى شريف: " ملاحظات حول إصلاح المنظومة الجامعية"، حوليات جامعة الجزائر، 1990-1991، عدد 5، الجزائر: ديوان المطبوعـات الجامعية، ص 20

(3)-عبد الله عبد الدائم: " التعليم العالي، وتحديات اليوم والغد" المستقبل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، عدد 237، نوفمبر1998، ص ص 123 -131.

(4)-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر: المطبعة الرسمية، 1971، ص 163

- في حين كانت المؤسسات، خاصة الصناعية منها تشكو من نقص الإطارات المتخصصة-بعد الاستقلال-لم توفر الجامعة والمعاهد العليا حاجة المؤسسات، ولجأت هـذه المؤسـسات للتعاون الأجنبي، وفي الثمانينيات وما بعدها زاد مردود الجامعات، وأثريّت التخصصات، لكن هذا التسارع في وتيرة المتخرجين اصطدم بانخفاض قدرة المؤسسات على التوظيف.

- عدم التلاؤم بين التخصصات، ومناصب العمل، فحـتى المتخـرجين الـذين وظّفوا، يعانون من عدم الاستغلال الأمثل لخبراتم، ومعارفهم.

- عدم استخدام الإطارات الجامعية في مناصب الإنتاج، والتحكم، حـتى ولـو كان تخصصهم يقتضي ذلك خاصة التقنيين الساميين.

كما أثبتت الدراسات، والبحوث، وعلى اختلاف مشاربا، وتخصصاتا البحثية أن العلاقة بين الجامعة، ومجتمعها عموما، وعلاقتـها بالمؤسـسات المـستخدمة خاصـة يـشوبا الكـثير مـن الانفصام،وضعف الكفاءة الخارجية للجامعات.

إن الجامعة الجزائرية، وبتراكم الاختلالات التي جعلتها لا تتلاءم والتغيرات العميقـة الـتي عرفتها البلاد على المستويات الاقتصادية، والاجتماعية، تبدو وكأنا غير قادرة على أن تـستجيب بفعالية للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور السريع الـذي لا سـابق لـه في مجـالات العلـوم، التكنولوجيا، وعولمة الاقتصاد... [1]، حيث أكد الخطاب الرسمي بأن التخصصات المتواجدة حاليـا على مستوى الجامعة لا تتماشى، ومتطلبات الـتمع، وأنه يجب إحداث إصـلاح جـذري وشـامل للمنظومة الجامعية، والقضاء على التخصصات الكاسدة، والتحول إلى التخصصات المتماشـية مـع التطور الاقتصادي، وتوظيف المعرفة في الاقتصاد المعرفة في الاقتصاد بتوظيف أكبر عدد مـن حملـة الشهادات الجامعية في إطار التكيف مع اقتصاد المعرفة والمهن الجديدة[2].

من هذه المنطلقات والتي تعبّر عن تأزم هيكلي في العلاقة بـين نـسق التكـوين بالجامعـة، ومخرجاته خاصة، ونسق العمل بالمؤسسات المستخدمة، يبدو أن هناك مشكلة حقيقية يمكن تحديـد أبعادها وإعطائها صياغة علمية، مهمة للبحث، والدراسة للوقوف على واقع فعلي، ولـو في أبـسط

---

(1)-وزارة التعليم والبحث العلمي: ملف إصلاح التعليم العالي، جانفي 2004، ص02.

(2)-كلمة رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة، عند افتتاح الأبواب المفتوحة على التعليم العالي، تحت شعار "الجامعة والتنمية"مـن 2004/07/26 إلى 2004/07/30 بجامعة الجزائر.

صوّره والنظر في مدى انفتاح نسق التكوين بالجامعة الجزائرية على المؤسسة الاقتصادية كمحيط لـه وتبرز أهمية الموضوع بالإضافة إلى ما سبق فيما يلي:

- **الأهمية العلمية:** تعالج الدراسة الحالية ظاهرة مهمة في علم الاجتماع بصفة عامة، وهي العلاقة بين الأنساق المجتمعية داخل المجتمع بصفته النسق الأكبر الذي يحتـوي هـذه الأنساق، حيث يعد مدخل النسق الاجتماعي من المنظورات الحديثة في علم الاجتمـاع عموما، وعلم اجتماع التنظيم خاصة.

إن الدراسة تهدف إلى النظر في مدى قدرة الإطار النظري المختار-النسق المفتوح- على تفسير طبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة، والمؤسسة الاقتصادية.

من خلال خريج الجامعة كمخرج رئيسي لنسق التكوين، والـذي تـستقطبه المؤسـسات المستخدمة، أي النظر في مدى سعة، وشمولية، وملائمة النظرية المختـارة لتفـسير واقـع العلاقـة، وطبيعتها.

ومدى شمول هذا المدخل على الجهاز المفاهيمي الضروري للاندماج مع الواقع الفعلي المحـدد للعلاقة بين نسق التكوين، ومحيطه -المؤسسة الاقتصادية- في المجال البحث المختار، أضف إلى ذلـك الأهمية المنهجية، والتي تتجسد في تطبيق أدوات البحث، ومناهجه على الموضوع المدروس.

- **الأهمية العملية:** وتتجلى من خلال إبراز البحث لواقع العلاقة بـين التكـوين بالجامعة، والمؤسسة الاقتصادية، أهي سلبية أم إيجابية؟ اتصالية أم انفصالية؟ بالإضـافة إلى إعادة التأكيد على النتائج التي توصلت إليها البحوث، والدراسات السابقة، أو الاختلاف معها، من خلال واقع مستهدف آخر بخصوصيات وسمات معينة، وتشخيص طبيعة العلاقة من خلال الأداء العملي لخريج الجامعة في مواقع العمل بالمؤسسة الاقتصادية والوقوف على آراء، ووجهات نظر الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة في الميدان، وكذا مسيري المؤسسات، والمشرفين على عمل خريج الجامعة في المؤسسة الاقتصادية، والخروج بنتائج تعـد بمثابـة تقييم لعمل نسق التكوين في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية كمحيط له.

إن الموضوع ليس بالجديد سواء من حيث التطرق إليه، أو من حيث ظهـوره، فظـاهرة الجامعة، ومهمتها في التعليم، والتكوين، وعلاقتها بالمحيط ليست بالجديدة.

لكن البحث فيها سيكون من زاوية مغايرة، وفي مجال بحث يختلف عن المجالات السابقة.

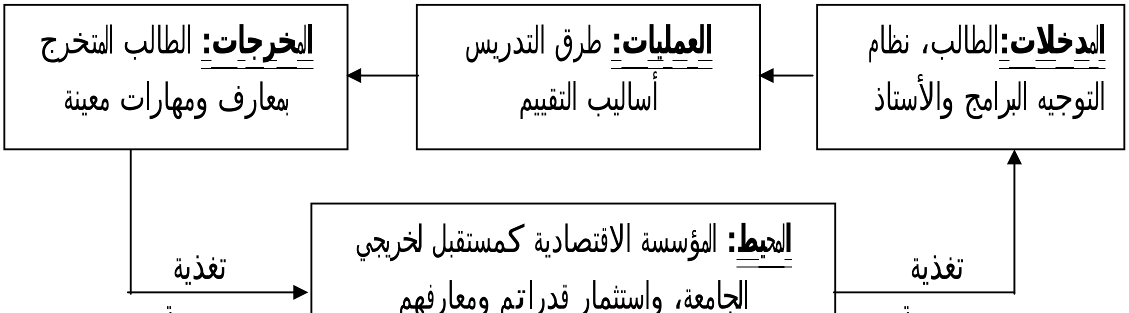
وبذا فإن الأسباب التي جعلتنا نختار الموضوع الخاص بالعلاقة بين التكوين بالجامعة، والمؤسسة الاقتصادية، في إطار علاقة الجامعة بمحيطها ما يلي:

- اختيارنا لهذه الدارسة ينبع من اهتمام، وشعور ذاتي بالأهمية العلمية، والعملية للموضوع، وبالتالي فإن دراسة هذا الموضوع ستكون شخصية، لا تشترك فيها مؤسسات بعينها، وبالتالي فإن الأهداف ستصاغ انطلاقا من اهتماماتنا دون مشاركة لأي طرف.
- التوظيف الفوضوي لخريجي الجامعة، وبتخصصات مختلفة، في مناصب لا تتناسب وتكوينهم، مع إظهار عدم تناسب المؤهلات مع نوعية العمل الممارس سواء من ناحية خريج الجامعة المستخدم شخصياً، أو من ناحية أراء المسيرين، والمشرفين على العمل بالمؤسسة الاقتصادية المستخدمة.
- اختيارنا للمؤسسة الاقتصادية كمحيط تصب فيه مخرجات الجامعة، ينبع من اعتقادنا بأنا أداة للتنمية، وكونا فضاء تطبيقي للمهارات، والخبرات المكتسبة من خلال التكوين في الجامعة.
- الدافع الخاص، والمتمثل في كون الموضوع كان محطة لانطلاق من خلال مذكرة التخرج (ليسانس)، وقد قطعت فيه شوطاً تحت عنوان « التكوين الجامعي وعلاقته بسوق العمل (قطاع التعليم أنموذجا)»؛ ولذلك ارتأيت طرحه مرة أخرى، ومن منظور جديد، وبذا سنطرق باب الموضوع مرة أخرى في محاولة للولوج إليه، والكشف عن محددات العلاقة بين التكوين بالجامعة، والمؤسسة الاقتصادية.

لذلك سنهتم بدراسة، وتشخيص طبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية في ضوء النسق المفتوح.

I-1-3 أهداف الدراسة: لكل دراسة هدف تسعى إلى تحقيقه، ودراستنا هذه إلى تحقيق الهدف الرئيسي المبين في المخطط أدناه.

شكل 1: يبين التكوين كنسق مفتوح على المؤسسة الاقتصادية



المصدر: فضيل دليو والهاشمي لوكيا وميلود سفاري: إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، 2001، ص96 (بتصرف).

إن هذه الدراسة تهدف إلى تحقيق هذا المخطط، والتحليل في ضوئه لواقع التكوين بالجامعة في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية في ضوء النسق المفتوح.

وبالتالي تحقيق الأهداف:

- التعرف على مدى كفاية التكوين بالجامعة للتحكم في متطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية والنظر في مدى ملائمة المناصب التي يشغلها خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية لتخصصاتهم، وقدراتهم، ومعارفهم المكتسبة من خلال التكوين بالجامعة.
- التعرف على مدى تماشي العملية التكوينية بالجامعة (برامج، طرق التدريس، أساليب التقييم...) مع متطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية.
- التعرف على العلاقات التي تربط بين الجامعة والمؤسسة الاقتصادية من خلال:

-النظر في طبيعة المعلومات التي ترتد (ترجع) من المؤسسة الاقتصادية المستخدمة لخريج الجامعة، إلى الجامعة حول طبيعة أداء خريج الجامعة، وكيفية استغلال الجامعة لهذه المعلومات.

-طبيعة التعاون الموجود بين المؤسسة الاقتصادية والجامعة.

-طبيعة الخدمات المقدمة من طرف الجامعة إلى المؤسسات.

وكحوصلة فإن هدفنا ينحصر في النظر في مدى توفر التكوين بالجامعة كنسق على خصائص، وعناصر النسق المفتوح في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية كمحيط له.

وعن حدود البحث فإن الموضوع المختار للدراسة، وبحكم أهميته البالغة، فقد جلب إليه الأنظار منذ زمن بعيد، ونالت تأشيرة الدخول إليه العديد من العلوم كالتربية، الاقتصاد، علم الاجتماع...وغيرها، وللموضوع أيضا أبعاد كثيرة تشهد على خصوبته للبحث، فللموضوع بعد تربوي، اقتصادي، اجتماعي، حضاري...الخ، ولهذا فإن دراستنا ستنحصر في حدود علم الاجتماع عموماً وعلم اجتماع التنظيم خاصة بتوظيف أحد المداخل النظرية الهامة فيه، وهو اتجاه الأنساق - النسق المفتوح تحديداً- والتحليل في ضوئه لواقع التكوين بالجامعة في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية كمحيط له، في مجال بحثي مختار، دون أن يمنع ذلك من تدخل نظريات أخرى، أو حتى علوم أخرى نظرا لأهميتها في عملية التحليل، والتفسير كالرجوع إلى البعد التاريخي أحيانا لتفسير الظاهرة في إطارها التعاقبي وكذا استعمالنا لبعض المفاهيم والمصطلحات المستعارة من علوم الاقتصاد، والتربية خاصة. وهذا نتيجة التراكم المعرفي، والتداخل المتواجد بين العلوم والمعارف المختلفة.

I-1-4 تحديد المفاهيم:

للمفاهيم أهمية قصوى، ومكانة متميزة في بناء البحث، وتحديدها بدقة يعد بمثابة السكة الـتي يسير وفقها البحث.

والمفاهيم « تصورات مجردة لا تكسب معناها إلا من خلال ظواهر تتحقق في الواقع وهـي ألفاظ تعكس تجريدات تلخص العديد من الملاحظات» [1].

وبذا المعنى فإن المفاهيم « حلقة وصل بين النظرية، والميدان، ودونا تنتفى الصلة بينهما» [2].

من هذه التعاريف للمفاهيم يتضح أنه تجريدات لها وجودها الواقعي، وتعبر عن أشياء محسوسة يمكن التعرف إليها، وعلى هذا الأساس اتجهنا إلى تحديد المفاهيم المركزية، والرئيسية الواردة في عنوان البحث، وهي الجامعة، التكوين، المؤسسة الاقتصادية، والنسق المفتوح، مع النظر في أمـر المفـاهيم المتداخلة معها، والمساوقة لها؛ كالتدريب، والتعليم بالنسبة للتكـوين، ومفهـوم التنظـيم بالنـسبة للمؤسسة، بالإضافة إلى مفاهيم أخرى تعد أساسية في عملية التحليل كالمحيط، المركز، الدور، القدرة، المهارة... إلا أن هذا لا يمنعنا من التعرض إلى تعريف مفاهيم أخرى، وفي مواضع مختلفة من البحث، عندما تقتضي الحاجة التعريف با، كما أن التعريف بالمفاهيم يساعدنا على الوصول إلى بؤرة المعـنى الذي تشير إليه معظم التعاريف؛ بتقديم تعريف جامع للمفاهيم، ومنه التوصل إلى تعريـف إجرائـي للمفاهيم يتسق مع أهداف الدراسة.

- **الجامعــة: لغـة:** جامعة من فعل جَمَعَ، يُجْمَعُ، جَمعًا.

جمع المتفرق جمعا أي ضم بعضه إلى بعض، وتجمع، انضم.

ويقال قدر جامعة بمعنى عظيمة، وجمعتهم جامعة، أمر جامع. والجامعة مجموعة معاهد علميـة تسمى كليات تدرس فيها العلوم، والفنون والآداب (جَمَع) [3].

والجامعة ترجمة الكلمة الإنجليزية "University"، وهـي مـأخوذة مـن الكلمـة اللاتينيـة، "universitas"، والتي تعني الرابطة المهتمة بعمل، أو حرفة معينة، فقد كانت تعني عند الرومان الجمعية

---

(1)- مصطفى عمر التير: مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، ليبيا: منشورات الجامعة المفتوحة، الطبعة الثانية، 1995، ص 62

(2)- علي غربي: " أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي بين الأطر النظرية، والمحددات الواقعية"، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، قسنطينة: مطـابع دار البعث، 1999، ص96

(3)- إبراهيم أنيس، وآخرون: المعجم الوسيط، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط الثانية، دون تاريخ نشر، الجزء الأول، ص 135

أو الهيئة، ولم يكن يشترط أن تكون لها صلة بالتعليم، ليصبح اللفظ فيما بعد يطلق على الاتحاد العلمي، أو النقابة التي تشمل عدداً من رجال العلم، سواء كانوا طلبة، أو أساتذة، لتدل على التجمع لهؤلاء من مختلف البلاد لمباشرة نشاط ثقافي[1].

ومن هذا نستشف أن الجامعة في معناها العام تعني الجمع والتجمع.

اصطلاحا: لقد تباينت، واختلفت الرؤى في تحديدها للجامعة كمفهوم باختلاف الكتّاب والباحثين، وانتماءاتهم الأيديولوجية، والعلمية.

وبحكم المكانة المتميزة التي تحتلها الجامعة في المجتمعات، والدول جميعها-إذ تعد من المؤسسات الإستراتيجية، والهامة في نظم هذه المجتمعات- فقد حظيت بالدراسة من قبل العلماء، والباحثين في مختلف العلوم، والفروع، والتخصصات (التربية، الاقتصاد، التسيير، الاجتماع...)، وبهذا اختلفت التعاريف باختلاف المحكات المعتمدة في تحديد المفهوم.

فهناك من يرى أن الجامعة «ليست خارج الكيان الاجتماعي العام لأي عصر، بل داخله، ليست شيئا منعزلا، وليست شيئا تاريخيا لا يكاد يتأثر بالقوى، والمؤثرات الجديدة إنها تعبير عن العصر، كما أنها عامل له أثره في الحاضر والمستقبل[2].

كما أنها: « مؤسسة للتكوين لا تحدد أهدافها، واتجاهاتها من جانب واحد، ومن داخل جهازها، بل تتلقى أهدافها من مجتمعها الذي تقوم على أسسه، والذي يعطيها وحده حياة، ومعنى ووجود»[3]. كما تمثل الجامعة أيضا: « إحدى المؤسسات الاجتماعية، والعلمية، وهي بمثابة تنظيمات معقدة تتغير باستمرار مع طبيعة المجتمع المحلي، والعالمي، أو ما يسمى بالبيئة الخارجية»[4].

فالجامعة إذن جزء لا يتجزأ من الكيان المجتمعي العام، حيث تنهل منه أهدافها، ووظائفها.

وهناك من يرى بأن الجامعة مدرسة كبيرة تجمع مدارس، أو فروع علمية لعلوم شتى يختص الطالب بما شاء من العلم، فيلحق بفروعه فيها، وليس بعدها مدرسة.

---

(1)-داود كاون: " الجامعات في طليعة تقدم الشعوب"، كتاب الأصالة: محاضرات ملتقى الفكري الإسلامي الثاني عشر، الجزائر: وزارة الشؤون الدينية؛ (باتنة من 07 إلى 1987/09/14) الجزء الثاني ص 105.

(2)-مراد بن اشنهو: نحو الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص 3

(3)-سامي سلطي عريفج: الجامعة والبحث العلمي، عمان: دار الفكر، الطبعة الأولى، 2001، ص 30

(4)- عبد الله محمد عبد الرحمن: سوسيولوجيا التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص 25

وتتألف الجامعة من كليات الآداب، والعلوم، ومدارس للمهنـيين، مدرسـة للخـريجين في الدراسات العليا، وكونا معهد للدراسات العالية لها حق منح الشهادات العلمية في ميادين الدراسات المختلفة[1] كما أنا مركز للتعليم، الإبداع، والاختراع وجهاز لإجراء البحوث[2].

وبذا تبرز الجامعة كبنية متميزة بطبيعتها عن المراكز، والمعاهد الأخرى، حيث تتـألف مـن عناصر تمثلها الكليات، الأقسام، والفروع، وتقوم بوظيفة نوعية تتمثل في التدريس، والتكوين العالي، إجراء البحوث العلمية، وكذا خدمة التمع.

فهي مؤسسة تتدفق منها الكفاءات، وتصقل فيها المهارات، كما تعمل على إثراء المعـارف وتطوير التقنيات، وهي مركز الإشعاع العلمي، والثقافي والمصدر الأساسي للخبرة.

في حني يرى البعض بأن الجامعة بيئة مقدسة، ويحيطونا بالة من التقديس.

كونا حامية العقل، المعرفة، والأخلاق، والتمع. فحسب "كلارك كير" فإن « الجامعة تمثل ذلك الرواق الأكاديمي الذي يحمي ألوان المعرفة، العلم، والحقيقة والمبادئ التجربة والتأمل»[3].

وهي « حرم العقل، والضمير، فهي حرم العقل لأنا تؤمن به، وبالحقيقة التي ينشدها، ولأنا تقف جهودها على تذيبه، وتنميته، وبعث قدرته على الإنتاج، والإبداع. وأنا حرم الـضمير لأنـا تؤمن أيضا بأن المعرفة الإيجابية مهما غُزُرت تظل ناقصة، بل تنقلب فساداً، ما لم تؤيدها مناعة خلقية ويزكيها سموا ذاتي»[4]. إن هؤلاء الباحثين، والعلماء والمنظرين، وعلى اختلاف تخصصاتم النظريـة، والأيديولوجية، اعتبروا الجامعة مؤسسة تعليمية، تكوينية، وفوق هذا مؤسسة مجتمعية، تتأثر بالمنـاخ الفكري، الاقتصادي، والاجتماعي السائد في التمع، وتؤثر فيه بصفة مستمرة، كما اعتبرت أيـضا مؤسسة إنتاجية، ودققت وظائفها، بوصفها مؤسسة لإنتاج المعارف، المهارات، والخبرات، التي تغذي با التمع، وفي الجزائر عرفها المشرع الجزائري بأنا: » مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، تساهم في تعميم ونشر المعارف وإعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد»[5].

---

(1)- سامي سلطي عريفج: الجامعة والبحث العلمي، مرجع سابق، ص ص 25، 26

(2)-أنطوان زحلان: " دور الجامعة في عملية التنمية"، المستقبل العربي، مرجع سابق، العدد 267، ماي 2001، ص 75

(3)- سامي سلطي عريفج، الجامعة والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 29

(4)- رياض قاسم: " مسؤولية التمع العربي: منظور الجامعة العصرية، وأفق الديمقراطية داخل الحرم الجامعي"، المستقبل العربي، مرجع سابق، العـدد 193، مارس 1995، ص ص76-94

(5)- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: المرسوم التنفيذي 544/83 المؤرخ في 1983/09/24

وجاء في القانون التوجيهي للتعليم العالي: « الجامعة مؤسسة عمومية، ذات طابع علمي، وثقافي ومهني، متمتعة بالشخصية المعنوية، والاستقلال المالي، مما يجعل الجامعة الجزائرية متمكنة من تحصيل مداخيل ناتجة من خدماتها للقطاع الاقتصادية والمحيط الذي تتعامل معه»(1).

من خلال هذه التعاريف مجتمعة نستخلص أن الجامعة محطة علمية، بحثية، ثقافية، وحضارية...وفي بحثنا هذا نعطي للجامعة تعريفا إجرائيا يتخلص في:

الجامعة نسق يتكون من مجموع الكليات، والأقسام العلمية، والتي تتولى مهمة إعداد الطالب علميا، عمليا، في تخصصات مختلفة، وتجعله مكتسبا للقدرات، والمهارات التي تتطلبها مواقف العمل في المؤسسات الاقتصادية المستخدمة لخريج الجامعة.

- **التكوين: لغة:** كوّن الشيء بمعنى ركّبه بالتأليف بين أجزائه.

وتكوّن الشيء بمعنى حدث، ويقال كونه، فتكوّن، وتحرك(2).

والتكوين ترجمة للكلمة الفرنسية formation، والتي تعني التركيب، والتأليف لشيء معني، وتحويله من حالة إلى أخرى(3).

اصطلاحا: رغم الغموض الذي يعتري مفهوم التكوين، واحتوائه على الكثير من الرؤى والتوجهات التي أضفت عليه الكثير من الضبابية، إلا أن العلماء، والباحثين حاولوا إزالة الغموض عن هذا المفهوم بإعطائها العديد من التعاريف المعبرة نسبياً عنه، بالإضافة إلى أنه يتداخل مع العديد من المفاهيم التي تلتصق به كالتعليم، والتدريب(*).

---

(1)- نص القانون التوجيهي للتعليم العالي المصادق عليه من طرف المجلس الشعبي الوطني في 1999/01/27، والذي صدر بموجب، المرسوم التنفيذي 153/98 المؤرخ في 1998/8/17

(2)- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مرجع سابق، الجزء الثاني، ص 806

(3)-سهيل إدريس، المنهل، قاموس فرنسي- عربي، بيروت : دار الآداب، الطبعة 28، 2000، ص 544

(*)-يعني التدريب، زيادة المهارة، والمعرفة اللازمتين لإنجاز عمل معين، وأن العبأ الرئيسي لتحقيق ذلك يقع على كاهل المنشأة التي يؤدى فيها العمل، بينما التعليم يعني بزيادة المعلومات العامة، ومستوى الفهم البيئة التي يتلقى فيها المتعلم تعليمه، والفرق بين التعليم، والتدريب ليس دقيقاً، إنه يشبه سلسلة تندرج من العام إلى الخاص ...أنظر: منصور أحمد منصور، قراءات في الموارد البشرية، الكويت، وكالة المطبوعات،1976

والتدريب: وسيلة لتنمية قدرات الأفراد على الأداء، وإنجاز المهام، وإدراك المسؤولية في إطار الانتماء للوحدة الصناعية، وعملية تدريب الأفراد تهدف إلى زيادة معرفتهم التخصصية، وتطوير مهاراتهم، وتغيير سلوكهم، مما يؤدي إلى نجاح الوحدة الصناعية، وديمومتها...أنظر: خالد عبد الرحيم الهيتي، وأكرم أحمد الطويل: التنظيم الصناعي: المبادئ، العمليات، المداخل والتجارب، عمان: دار الحامد، الطبعة الثانية، 1999، ص 85

ويوصف التدريب بوجه عام بأنه النظام المتبع في دراسة فن من الفنون، أو مهنة من المهن، أو دراسة أعمال أي وظيفة، أو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات، الخبرات، والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاولة عمل ما، وهو التطور المستمر للمعلومات، الخبرات، والتصرفات، التي تقع بين مختلف طبقات العاملين، ويساعد=

فالتكوين هو إحداث إرادي في سلوك الراشدين، في أعمال ذات طبيعة مهنية، كما يعبر عن مجموع النشاطات الهادفة إلى تزويد المتكون بالمعارف، والكفاءات المهنية المناسبة» [1].

ويرى باحث آخر بأن « التكوين تنمية منظمة، وتحسين للاتجاهات، والمعرفة، والمهـارات، ونماذج السلوكات المتصلة بمواقف العمل المختلفة، من أجل قيام الأفراد بمهامهم أحسن قيام، وفي أقل وقت ممكن»[2].

والتكوين بهذا « تعديل إيجابي يتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية، أو الوظيفـة، وهدفـه اكتساب المعارف، والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفايتـه في الأداء بحيـث تتحقق فيه الشروط الضرورية لإتقان العمل» [3].

كما أن التكوين « عملية منظمة، ومستمرة يكتسب الفرد من خلالها المعارف، المهـارات، القدرات، الأفكار والآراء اللازمة لأداء عمل معني، أو بلوغ هدف محدد»[4].

ويذهب كاتب آخر إلى اعتبار التكوين « عملية تعلم، وتعليم تمكن الفرد من إتقان مهنيـة، والتكيف مع ظروف عمله، بل لابد من اكتساب عادات اجتماعية، واتجاهات نفسية، أو التخلي عن عادات، واتجاهات قديمة تعوق التكيف مع العمل»[5].

ويذهب أحد الباحثين إلى توضيح التكوين كعملية تشتمل على » حجم من المعلومات هذه الأخيرة تندرج في دروس علمية مختلفة، ويهدف مجموع هذه المعلومات إلى إعطاء الطالـب الـذي

=على تقدمهم، وتقدم إدارتم، ومن ثم كان التدريب يهدف إلى زيادة الإنتاج، وإتقان العمل الحـالي، ووضـع المواصـفات اللازمـة لتأديتـه في المستقبل...أنظر:كنيث هاملتون، أسس التأهيل المهني، ت: عبد الحميد مرسي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1962، ص ص 296-315 ولإحداث مقارنة بين التدريب والتعليم، فإن التدريب عبارة عن نقل للمعارف، وتطوير للقدرات عند من يعد للعمل في وظيفة ما، أو من يقوم فعليـا بمهامها، وإذا كان التعليم يؤمن الثقافة العامة، فإن التدريب يعتبر نوعا من التهيئة المهنية التي تتميز بالتخصص العلمي وعلى هذا الأساس ينـتج التعلـيم مثقفين غير متخصصين يمكن استخدامهم في أكثر من مجال؛ ويمتلكون المعلومات الأساسية، في حين نؤمن التدريب المؤهلات المحددة، ومن هذا يفهم أن التعليم إعداد للحياة في حين التدريب إعداد لنوع من المهن، ورغم الاختلاف الحاصل بين المفهومين فإنه هناك تداخل بينهما، فالمرشح لتولي مسؤوليات إدارية مثلا لابد أن يكون قد تلقى تعليما معينا، وتكونت لديه درجة من الثقافة المكتسبة موجهة بصفة أو بأخرى نحو مهنة المـستقبل ....انظـر حسن الحلبي: تدريب الموظف، بيروت، منشورات عويدات، 1982، ص 25، وبهذا فكل تدريب تعليم، وليس بالضرورة أن يكون التعليم تدريباً.

(1)-سعيد برغل:« تقويم العملية التكوينية بالجامعة:دراسة ميدانية ببعض معاهد المركز الجامعي بمستغانم، الجامعة اليوم (أعمال ندوة)،مرجع سابق،ص78

(2)- بوفلجة أغيات: الأسس النفسية للتكوين، ومناهجه، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1984، ص 5

(3)-بوعبد الله لحسن، ومحمد مقداد: تقويم العملية التكوينية بالجامعة: دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1998، ص 10

(4)- عمر وغنايم، علي الشرقاوي: التنظيم والإدارة، بيروت: دار النهضة العربية، 1981، ص 606

(5)-أحمد عزت راجح: علم النفس الصناعي، الدار القومية للطباعة والنشر، 1965، ص 106

يستوعبها القدرة للسيطرة على قطاع علمي، أو تقني محدد، وينقسم عند الضرورة إلى برامج، وطرق تعليم....»[1].

من خلال هذه التعاريف الموضحة لمفهوم التكوين يتضح أنه وسيلة لإعداد الكفاءات تتزاوج فيها المعارف، المهارات، والسلوكات. بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل النـاجح والقابلـة للتوظيف الفوري في الوسط المهني.

ومن هذا المنطلق فإن التكوين يهدف إلى إحداث تغيير على مستوى الفرد المتكـون بتنميـة معارفه أولا، وامتلاكه للمهارات، ورفع مستواه ثانيا، وتعديل سلوكاته أخيراً.

وبذا يستجيب الفرد المتكون للمتطلبات المهنية، وإعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة، وممارسة الدور المهني بتوظيف المعارف، والمهارات خدمة لأهداف مهنية دون مجابة الصعوبات.

بعد تعريفنا لمفهومي الجامعة، والتكوين بصفة عامة، فإننا وخدمة لأغراض البحث نركب بين المفهومين لنحصل على مفهوم التكوين الجامعي أو التكوين بالجامعة، والذي يعتبر مفهوماً مركزيا في بحثنا وتركيبنا للمفهومين ينبع من كونهما مفهومان مستاندان وظيفياً، فلا يمكن تصور جامعـة دون طلبة يحصلون فيها على تكوين في تخصصات وفروع علمية مختلفة، فعلاقة التكوين بالجامعـة تـشبه علاقة الكل بالجزء، فإذا كانت الجامعة مؤسسة علمية وتكوينية، فإن التكوين يعـبر عـن مجمـوع العمليات التي تتم داخل الجامعة كنسق متميز يختلف بطبيعته عن المراكز، والمعاهد التكوينية الأخرى.

وسنجعل من مفهوم التكوين في الجامعة مرادفاً التعليم العالي، باعتبار هذا الأخير يمثل مرحلة أخيرة من مراحل التعليم، ويتم داخل الجامعة، وهذا خدمة لأهدافنا البحثية، ولصعوبة الفـصل بـين المفهومين دون أن ننكر وجود بعض الفروق الطفيفة خاصة على المستوى النظري، والتجريدي.

فالتعليم العالي ليس مجرد امتداد للأعلى بمعنى تكملة لمرحلة بعد الثانوي، بـل هـو تكملـة للمجهود الإنساني بغرض الرقي بالإنسان، وتثقيفه، وتحقيق طموحاته المعرفية.

فضلا عن كونه يسد حاجات المتمع من الخبرات، والمهارات اللازمة للتنمية[2].

---

(1)- مراد بن اشنهو: نحو الجامعة الجزائرية، مرجع سابق،ص 5

(2)-حسن الشافعي: "تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية"، اتحاد الجامعات العربية، الرياض، العدد 21، 1986، ص8

ويعني أيضا الدراسة في الجامعات، دراسة متخصصة تقتصر على مادة التخصص، وما يرتبط بها ارتباطا وثيقا من مواد أخرى، على عكس الدراسة في التعليم العام، أين يدرس الطلبة مبادئ، وأساسيات المعرفة في كافة الحقول المعرفية[1].

والتعليم العالي هو التعليم الذي يتم على مستوى الجامعات، الكليات، والمعاهد المرتبطة بها، ويذهب أحد الباحثين إلى التفرقة بين مستويات ثلاثة داخل هذا النوع من التعليم[*].

وعليه فالتعليم العالي نمط من التعليم، ويعقب المراحل التعليمية السابقة ويكمّلها، ويتسم بالتخصص، على عكس العمومية التي تطبع المراحل السابقة، بالإضافة إلى أنه يرفع من مستوى الفرد، ويهدف إلى تنمية المجتمع بتوفير الطاقات، والمهارات اللازمة لهذه التنمية. وهذه واحدة من وظائف التكوين بالجامعة، هذا الأخير الذي يجعل الفرد مكتسباً للمعارف، ممتلكا للمهارات اللازمة للمواقف العملية المختلفة ونخلص في الأخير إلى إعطاء مفهوم التكوين تعريفاً إجرائياً كما يلي:

التكوين بالجامعة نسق يتكون من مجموع العمليات، المعلومات والمعارف التي تسهم في بناء المهارات، والقدرات للطالب كمدخل أساسي لهذا النسق؛ وتحويله إلى مخرج يمتلك المعارف، المعلومات، القدرات، والمهارات اللازمة والكافية، وفي تخصصات معينة مع إعادة الإستثمار هذه المعلومات، القدرات والمهارات المكتسبة من خلال التكوين بالجامعة تحقيقا لأهداف مهنية يتطلبها الدور الذي يقوم به مخرج هذا التكوين في المؤسسة الاقتصادية، هذا الدور الذي يفرضه موقعه ومركزه داخل هذه المؤسسة.

---

(1)-محمد خلف عمر: ديمقراطية التعليم في الدول العربية، الرياض: معهد الإدارة العامة، 1986، ص 83

(*)- ينعكس المستوى الأول في التعليم الفني، والذي يتخرج بموجبه الطلبة بعد تكملتهم لسنتين دراسيتين، بعد الحصول على شهادة البكالوريا، ويحصلون بعدها على شهادة تؤهلهم للدخول إلى الحياة العملية ككوادر فنية لمختلف التخصصات الزراعية، الصناعية، الإدارية، والصحية....الخ ، أما المستوى التعليمي الثاني، فهو التعليم في الجامعات، وكلياتها العلمية، الإنسانية والاجتماعية، ويحصل الطلبة بعد قضاء أربع إلى ست سنوات أو سبع حسب طبيعة الدراسة على شهادة البكالوريوس في مختلف الاختصاصات....، أما المستوى الثالث فيتوج بالحصول على شهادة عليا تعقب التعليم في المستوى الثاني، ويحصل طلبة الدراسات العليا على شهادتي الماجستير، والدكتوراه في مختلف الاختصاصات....أنظر، عبد المنعم علي الحسيني،« دور التعليم العالي في التنمية العربية حتى سنة 2000»، دراسات عربية، بيروت، دار الطليعة، العدد 5، مارس 1988، ص ص 68-84

المؤسسة الاقتصادية: لغة: مؤسسة من فعل أسّ، يأس، أسّا.

يقال: أس البناء، وضع أساسه والأساس قاعدة البناء التي يقام عليها، وأصـل كـل شـيء ومبدؤه، والمؤسسة كل تنظيم يرمي إلى الإنتاج والمبادلة للحصول الربح (أسّ) [1]. وهي ترجمة للكلمة الفرنسية« Entreprise »، والتي تعني مؤسسة، منشأة، أو مشروع[2].

اصطلاحاً: سننطلق من تعريف المؤسسة بصفة عامـة، ثم ننتـهي إلى التعريـف بالمؤسـسة الاقتصادية.

تعرف المؤسسات بأنا أساليب للعمل، الإحساس، والتفكير،متبلورة إلى حد ما ملزمة، مميـزة لموعة اجتماعية معنية[3].

والمؤسسة جملة أفعال، وأفكار ، ومسالك واعتقادات، وروابط، وعلاقات بـين الأشـخاص والجماعات مرتبة، ومنظمة، وترافقها في الغالب تجهيزات مادية، وتتمحور حول هدف مجتمعي[4].

ويعرفها روجرز وروجرز من خلال تعريف المنظمة بأنا نسق ثابت من الأفراد الذين يشتغلون مع بعض في إطار هيكل للسلطة، ونظام لتقسيم العمل لتحقيق أهداف مشتركة[5].

من خلال هذه التعاريف يتضح أن المؤسسات عموما عبارة عن تنظيمات مجتمعيـة تتأسـس للقيام بنشاط معين، والوصول إلى هدف أنشئت من أجله، مع وجود نظام لتقسيم العمـل وتوزيـع السلطة بين الأفراد الذين يشكلون بنية هذه المؤسسات.

أما عن المؤسسة الاقتصادية، والتي تمثل شكلا من أشكال المؤسسات التمعية، لم تحظ باهتمام الدارسين مقارنة بالمؤسسات التمعية الأخرى خاصة علماء الاجتماع باستثناء بعض الإرهاصـات التي ظهرت في كتابات ماكس فيبر، والتي تناول فيها المؤسسة الاقتصادية كمحور جوهري للحيـاة الاقتصادية، واكتشف من خلالها بداية ظهور النظام الرأسمالي، ولقد تم تناول المؤسـسة الاقتـصادية كموضوع عام ضمن علم اجتماع العمل، وساعدت عدة عوامل على بروز سوسيولوجيا المؤسـسة

---

(1)- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مرجع سابق، الجزء الأول، ص 17

(2)- سهيل إدريس، المنهل، مرجع سابق،ص 473

(3)- ريمون بودون، ف.بريكو: المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ت: سليم حداد، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيـة، الطبعـة الأولى،1986، ص 479

(4)- عبد الله إبراهيم: علم الاجتماع (السوسيولوجيا)، مرجع سابق، ص 91

(5)- مصطفى عشوي: علم النفس الصناعي التنظيمي، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1992، ص 35

ومن أبرزها الأزمة الاقتصادية التي عاشتها فرنسا، وانتشار ظاهرة البطالة، حيث وقع التفكير على المؤسسة على أنها الفاعل الوحيد القادر على توفير مواطن الشغل، وبالتالي أصبحت المؤسسة تمثل محورا رئيسيا في حياة المجتمع، وبروز علم اجتماع التنظيم، والمؤسسة وجعل هذه الأخيرة نظاماً منفصلاً يماثل المجتمع في خصائصه[1].

وقد تطور مفهوم المؤسسة بحسب المراحل التي مرت لها دراسة الظاهرة.

فقد كانت في الماضي تخضع لعمليات السوق وعرفت كمنظمة تسويقية لإنتاج السلع.

وكانت المؤسسات الأولى تعرف كمنظمات فلاحية صغيرة تتميز بصغر حجمها، ووسائل إنتاج بسيطة، وعلاقات مباشرة، وشخصية تقريباً، بين صاحب المؤسسة والعمال تطور هذا الوضع لتصبح المؤسسات كبيرة الحجم، تعقد في التكنولوجيا المستخدمة، علاقات تتميز بالكثير من النزاعات حول السلطة، وظهور أنماط تسييرية جديدة ...إلخ[2]. حيث ترسم اليوم لنفسها شكلاً اقتصادياً، تقنياً، اجتماعياً وقانونياً[*].

واجتهد الكثير من العلماء، والباحثين في إعطاء هوية، ومفهوم لهذه المؤسسة (الاقتصادية).

حيث عُرّفت بأنها مركز للإبداع، ومركز الإنتاج، وتقوم بتركيب السلطات وهي« منظمة اقتصادية واجتماعية، مستقلة نوعا ما تؤخذ فيها القرارات حول تركيب الوسائل البشرية، المالية، المادية، الإعلامية لتحقيق الأهداف المسطرة في نطاق زماني ومكاني»[3].

ويعرفها أحد الباحثين بأنها:« تنظيم للعمل المشترك من العاملين فيها، وتشغيل أدوات الإنتاج وفق أسلوب محدد لتقسيم العمل، بغية إنتاج وسائل الإنتاج، أو إنتاج سلع الاستهلاك، أو تقديم خدمات في مجال النقل والتجارة»[4].

---

(1)- سالم لبيض: " ثقافة المؤسسة وأثر العولمة في الوطن العربي: مثال تونس"، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة منتوري قسنطينة، العدد4، أفريل 2003، ص 124

(2)- بن حبيب عبد الرزاق: اقتصاد وتسيير المؤسسة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2002، ص ص 24، 25

(*)- المؤسسة الاقتصادية شكل تقني لأنها تستخدم تكنولوجيات، وتقنيات أثناء عملية الإنتاج، وتطور هذه التكنولوجيات باستمرار لتتماشى، والثورة العلمية، والتكنولوجية المعاصرة، وهي شكل اقتصادي لأنها تجمع بين عناصر الإنتاج (العمل، وسائل الإنتاج، الموارد المالية) بغية الحصول على سلع، وخدمات.... وهي شكل قانوني لأنها تحمل اسماً مستقلا، ولها ميزانية خاصة بها، ولها صفة اعتبارية مستقلة ... وهي شكل اجتماعي كونها تضم العديد من العاملين أولاً، ولأنها مرتبطة بمؤسسات أخرى من خلال إنتاجها، ولأن سلعها، وخدماتها معدة لمجموعة كبيرة من المتعاملين والمواطنين... أنظر: صمؤييل عبود: اقتصاد المؤسسة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.

(3)- بن حبيب عبد الرزاق: اقتصاد وتسيير المؤسسة، مرجع سابق، ص 24

(4)- صموئيل عبود: اقتصاد المؤسسة، مرجع سابق، ص 58

ويرى أحد الباحثين بأنا« مجموعة من عناصر الإنتاج البشرية، والمادية التي تستخدم وتـسير بدف إنتاج المواد، السلع، والخدمات وكذلك بيعها وتوزيعها»[(1)].

وتمثل الوحدة الإنتاجية التي تقوم على أساس العمل الجماعي للعاملين، والمزودين بالموجودات، المادية، والمالية، وتشكل الوحدة الأساسية في الاقتصاد الوطني، وتعمل على إنجاز المهمة المخصصة لها وفق خطتها، والمنبثقة من خطة الدولة العامة، والتي تدف إلى مزاولة الإنتاج...، وهـي منظمـة، ومجهزة بكيفية توزع فيها المهام، والمسؤوليات، ويمكن أن تعرف بأنا الوحدة الاقتصادية التي تتجمع فيها الموارد البشرية، والمادية اللازمة للإنتاج الاقتصادي[(2)].

أما عن وضعية المؤسسة، وكيفية تشكلها فيرى أحد الباحثين، بأن المؤسسة الاقتصادية تنظيم لموعة من الأموال، والأشخاص في صورة مشروع يتمتع بالاستقلالية نظـرا لتمتعـه بالشخـصية المعنوية[(*)]. وتتولى القيام بنشاط اقتصادي سواء تمثل في عمل صناعي في شكل إنتاج سلع، أو عمـل تجاري في صورة تقديم خدمات، وتتشكل المؤسسة الاقتصادية في إطار عملية التنمية، وهي الوسـيلة المفضلة لإنتاج المواد، والخدمات، وتراكم رأس المال، وهو ما يقتضي أن تمارسه المؤسسة في عمليـة إنتاج، أو توزيع للثروة دون غيرها من الأنشطة الأخرى[(3)].

وعليه فالمؤسسة الاقتصادية وحدة للإنتاج السلعي، أو الخدماتي، ولها بعد اقتصادي اجتماعي وقانوني، وهي أداة للتنمية، وتتنوع المؤسسات الاقتصادية، وتختلف باختلاف أهـدافها، وظائفهـا، ونشاطاتا، فنجد المؤسسات الصناعية، التجارية، والخدماتية. (ومصطلح الخدماتية لا يقصد به المرافق العامة بما في ذلك المستشفيات، المؤسسات التربوية، والإعلامية...إلخ، إنما تعني المؤسسات الاقتصادية التي تتولى تقديم الخدمات كمؤسسات الكهرباء والغاز، وشركات التأمين...الخ)، ويتداخل مفهـوم

---

(1)- سعيد أوكيل: وظائف ونشاطات المؤسسة الصناعية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، ص 3

(2)- إسماعيل عرباجي: اقتصاد المؤسسة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1996، ص 14

(*)- مصطلح قانوني يدل على استقلالية المؤسسات، وذلك خلافا للتجمعات، والجمعيات، والتعاونيات، والشخص المعنوي له أجهزة خاصة، تمارس عملًا معينا، وهذه الفكرة تنتج عنها آثار من الناحية القانونية، تجعل هذا الشخص قادرا على إبرام العقود، وله ذمة مالية خاصة به، كما يتمتع بأهليـة التقاضي ...وقد عرفت المؤسسة الاقتصادية العمومية، وحددت أهدافها بموجب القانون 88-01 الصادر بتاريخ 1988/01/12، والمتضمن القانوني التوجيهي للمؤسسات الاقتصادية العمومية ...أنظر: محمد الصغير بعلي، تشريع العمل في الجزائر، الجزائر، مطبعة قالمة، 1992 ص ص 6-8، وعمار بوضياف، الوجيز في القانون الإداري، الجزائر: دار رحانة، 1996.

(3)- محمد الصغير بعلي: تشريع العمل في الجزائر، مرجع سابق، ص ص 9-13

المؤسسة مع مفهوم التنظيم(*) باعتبار أن المؤسسة الاقتصادية تشكل من أشكال التنظيم، إذ تتوفر على جميع عناصر، ومميزات التنظيمات، بالإضافة إلى الصفة الاقتصادية.

وفي بحثنا هذا نعطي للمؤسسة الاقتصادية تعريفا إجرائياً يتخلص في: المؤسسة الاقتصادية، هي مجموع العناصر المادية، والبشرية المتفاعلة فيما بينها، والتي تشكل نسقاً معينا للعمل، تتحدد من خلاله المراكز، والأدوار، ويجسد هذا النسق طبيعة نشاطها الاقتصادي، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

النسق: لغــة: النسق من نسق الشيء نسقا، َنظَمَهُ، ونسّقه: َنظَمَهُ. وانتسقت الأشياء، انتظم بعضها إلى بعض، ويقال هذا نسق على هذا أي عطف عليه، والنسق: ما كان نظام من كل شــيء (نسق)[1].

وهو ترجمة للكلمة الفرنسية « système»، والتي تعني النظام أو النسق[2].

اصطلاحا: النسق حسب برتالافي « مجموعة من العناصر ذات التبعية المتبادلة، أي المرتبطــة فيما بينها بشكل يؤدي فيه تغيير إحداها إلى تغيير الأخرى، وبالتالي يتبدل المجموع»[3].

والنسق « نظام تتساند فيه مختلف الأجزاء بصورة متبادلة، وهو كل مكــون مــن أجــزاء متساندة، ومتشابكة فيما بينها، وتتأثر بالكل، وتؤثر فيه»[4].

هذا عن النسق ككل مركب من مجموع الأجزاء المتفاعلة، والمترابطة فيما بينها أما عن النسق المفتوح، فبالإضافة إلى ما سبق فإنه يقصد به ذلك النظام الذي يحدث علاقات تفاعل بينــه، وبــين الأنظمة الأخرى في البيئة، فيستمد موارده منها، ويزوّدها بمخرجاته[5]. أي أنه النسق الذي يتــصف

(*) - لقد اختلفت نظرة العلماء، والمنظرين لمفهوم التنظيم اختلافاً كبيرا، يخضع لانتماءاتهم الأيديولوجية، والنظرية، هذا الاختلاف يــصل إلى حــد التناقض بين تصوراتهم لمفهوم التنظيم، فمنهم من يرى أنه أداة لتحقيق الأهداف والوصول إلى أفضل النتائج بتسخير جميع الموارد المتاحة، ومنهم من يرى أنه وسيلة للحد من الصراعات، وتقليل الانحراف عن القيم الجماعية، ويرى البعض الآخر بأنه وسيلة للتكيف مع الظروف الخارجية ...ويعرف التنظيم حسب سكوت 1992 "بأنه النسق الذي له حدود يحافظ عليها، ويسعى لتحقيق هدف، أو مجموعة أهداف محددة، ويتألف التنظيم من بناءات مكانة، وأنماط تفاهم، وتعاون بين الأفراد في أداء النشاط التنظيمي، وتربطهم علاقات اجتماعية، مع وجود نسق فني، وإداري، يتولى إنجاز المهام التنظيمية، مع قدرته على إحلال، واستبدال العمالة التنظيمية، وفق متطلبات التنظيم، وفي إطار علاقته بالبيئة الخارجية ...أنظر: اعتماد محمد علام: دراسات في علــم الاجتماع التنظيمي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، 1994، ص 44.

(1)- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، لجزء الثاني، مرجع سابق، ص ص 118- 199

(2)- سهيل إدريس: المنهل، مرجع سابق، ص 170

(3)- ريمون بودون وف. بريكو: المعجم النقدي لعلم الاجتماع، مرجع سابق، ص 565

(4)- ريمون بودون وف. بريكو، المرجع نفسه، ص 565

(5)- جودت عزت عطوي، أساليب البحث العلمي، مرجع سابق، ص 218

بوجود علاقات بينه وبين البيئة المحيطة به، وتركز هذه الصفة على أهمية التفاعل بين النسق المفتـوح، وبين الظروف، والأوضاع البيئية المحيطة، ويتأثر به في الوقت نفسه.

وفي بحثنا هذا سنتناول التكوين في الجامعة كنسق، ومحاولة الكشف عن طبيعة العلاقـة بينـه وبين المؤسسة الاقتصادية كمحيط يستقبل مخرجات الجامعة.

العلاقـة: تنمّ العلاقة عن الروابط، والآثار المتبادلة، التي تنشأ استجابة لنـشاط، أو سـلوك مقابل، والاستجابة شرط أساسي لكي تكون هناك علاقة.

وفي الواقع المجتمعي قد تكون هناك علاقة بين فرد، وفرد آخر، أو بين فرد، وجماعة أو بـين هذه الأخيرة والمجتمع ....إلخ؛ وقد تكون هناك علاقة بين الظواهر، والنظم ومعظم العلاقات القائمة في الحقل الاجتماعي علاقة سببية، أو وظيفية .

ومن هنا تأتي أهمية دراسة العلاقات كركيزة للوصول إلى القوانين الاجتماعيـة، لأن هـذه القوانين كغيرها من القوانين العلمية، عبارة عن تقرير للعلاقات الـضرورية الكامنـة...في طبـائع الأشياء(1).

من هذه التعريف لمفهوم العلاقة يتضح أنها تعبر عن الرابطة بين شيئين، أو ظاهرتين، وفي بحثنا هذا سنحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة، والمؤسسة الاقتصادية كمحيط يعمـل فيه هذا التكوين في إطار النسق المفتوح، الذي يقوم على وجود علاقة بين النسق، ومحيطه الخارجي.

- **بعض المفاهيم ذات العلاقة:** من المفاهيم التي لها علاقة ببحثنا، والتي ستكون مهمة في عملية التحليل، وتتصل بالمفاهيم الرئيسية الواردة سلفا، مفاهيم: المحيط، المركز، الدور، المنصب، الكفـاءة (القدرة)، المهارة، الأهلية، كما أننا لن ندخل في معمعة تحديد هذه المفاهيم، إنما سنأتي علـى ذكـر وجهات النظر التي تخدم أهدافنا البحثية دون سواها.

- **المحيط (البيئة الخارجية):** يقصد بمحيط النسق مجموع العوامل الطبيعية، والاجتماعية المتواجدة خارج حدود النسق، ويذهب روجرز و روجرز إلى التعريف بمحيط النسق بأنه ليس كل مـا هـو خارج المؤسسة، بل المقصود به المحيط النسبي، أو العوامل المرتبطة بالنسق والتي تؤثر فيه، وتتأثر بـه،

(1)-إبراهيم مذكور وآخرون: معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975، ص402

والمحيط شيء نسبي لأنه يختلف من نسق إلى آخر، ومن مؤسسة إلى أخرى، ويتكـون مـن مجمـوع العوامل الخارجة عن حدود النسق، والتي ينبغي اعتبارها عند القيام باتخاذ القرارات[1].

وهو كل ما يحيط بالتنظيم، أو المؤسسة من مـتغيرات اقتـصادية، اجتماعيـة، وسياسـية، وتكنولوجية...إلخ تؤثر على الأهداف، الاستراتيجيات، وعلى تصميم المؤسسة ونشاطها[2].

وفي بحثنا هذا سنجعل من المؤسسة الاقتصادية، محيطاً يعمل فيه نسق التكـوين في الجامعـة، بصفتها تستقبل مخرجات الجامعة للعمل ضمنها، والتعرف على كيفية تأثيرها على التكوين بالجامعة.

 المركز، المنصب، والدور: إن التعريف بهذه المفاهيم الغرض منه تقريب صورة خريج الجامعة، وتوضيح موقعه داخل المؤسسة الاقتصادية وهذه المفاهيم متقاربة، ومتصلة ببعضها البعض، كما أنها تعد مؤشرات فاعلة في البحث، فخريج الجامعة يحتل مركزاً، ومنصبا في هذه المؤسـسة، وبالتـالي يقوم بإنجاز مهامه، ودوره في إطار هذه المؤسسة للوصول بها إلى تحقيق الأهداف التي أوجدتها.

فالمركز هو الموقع التنظيمي داخل بناء التنظيم الرسمي[3].

وهو مجموع القواعد المحيطة بموقع معين، وعندما تمارس هذه القواعد، وتوضع قيـد التنفيـذ ننتقل من المركز إلى الدور[4].

ومفهوم المركز مرادف، ولصيق بمفهوم المكانة، فحسب "لينتون" تدل على وضع الفـرد في المجتمع، وحددها بأنها مجموع الحقوق، والالتزامات، أما الدور فهو الجانب السلوكي لتنفيـذ هـذه الواجبات[5].

والمركز في بحثنا هذا يتحدد بالموقع الذي يشغله خريج الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية في تنظيم هذه المؤسسة، ويتحدد بمجموع الالتزامات والواجبات المحيطة بالموقع.

ويعبر المنصب عن مجموع الوظائف الرسمية المحددة من قبل السلطات التـشريعية والتنفيذيـة، والإدارية، والتي تحدد خصائصها، وحدودها، ومسؤولياتها بمن يعلوها، أو يـدنوها مـن مناصـب أخرى، كما تحدد الصفات، والمؤهلات التي ينبغي توافرها في شاغلها[1].

---

(1)- مصطفى عشوي: علم النفس الصناعي التنظيمي، مرجع سابق، ص ص 84، 85

(2)- قيس محمد العبيدي: التنظيم: المفهوم، المبادئ، والنظريات، ليبيا: منشورات الجامعة المفتوحة، 1997، ص 117

(3)- عبد الله إبراهيم، علم الاجتماع (السوسيولوجيا)، مرجع سابق، ص ص 164-166

(4)- معن خليل عمر: نقد الاجتماعي المعاصر: دراسة نقدية، بيروت، دار الآفاق، الطبعة الثانية، 1991، ص 339

(5)- إعدادا نخبة من الأساتذة: معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (مركز).

أما الدور فيعبر عن ممارسات سلوكية تعكس مستلزمات، وشروط خاصة بـه، ومـصاغة، ومفروضة من قبل المجتمع، وهو متصل بالتوقعات المتعلقة بالمراكز الاجتماعية، ولكل مركز من المراكز أنواع مختلفة من التوقعات المحددة والمقننة لتصرفات الأفراد[2].

ويتكون الدور بهذا من مجموع القواعد التي يخضع لها عمل الأفراد الذين يشغلون موقعـا، أو وظيفة خاصة في جماعة، أو في مجتمع، وهو مجموع التصرفات التي يجب على صاحب المركز القيـام بها، والتي يفرضها موقعه.

ونعني بالدور في بحثنا مجموع المهام التي يقوم بها خريج الجامعة في المؤسسة الاقتصادية استناد إلى تكوينه، وتماشيا مع القواعد التي يفرضها مركزه في تنظيم هذه المؤسسة.

- **الكفاءة (القدرة)، المهارة، الأهلية:** [3]

فالقدرة هي قوة الإنسان، واستطاعته للقيام بعمل ما، إذا ما توافرت له الظـروف الملائمـة، واللازمة، ويصل إليها الإنسان عن طريق التدريب أو بدونه، ومن الأمثلة على ذلك قدرة الإنـسان على حل المسائل الحسابية، تجمع أجزاء آلة من الآلات،...إلى غير ذلك مما يقوم به مجال الدراسة أو العمل. وتعرف الكفاءة بأنها أقصى قدرة يستطيع الإنسان تحقيقها، ويصل إليها مع أفـضل تـدريب وتكوين كالكفاءة العملية وما يرافقها من سهولة التعريف والتصنيف، وفهم المبادئ العامـة وإدراك العلاقات... إلخ، وكذلك الكفاءة الذهنية والمتعلقة بسهولة معالجة الرموز المجردة، والعلاقات السببية، وإدراك العلاقات العددية المعقدة، وأيضا الكفاءة العملية وتخص الجوانب الميكانيكيـة، واسـتخدام الآلات، والمواد المختلفة، مع القدرة على إدراك الحركات الميكانيكية ...الخ.

وتأتي المهارة لتعبر على القدرة على القيام بالأعمال المعقدة بسهولة، ودقة، مع القدرة علـى تكييف الأداء للظروف المتغيرة.

وتعبر الأهلية على القدرة على القيام بالمهام التي تتطلبها مهنة من المهن، وممارسة جميع المهـام التي تتطلبها وظيفة من الوظائف وللوصول إلى اكتساب هذه القدرات والمهارات لابـد مـن تـوفر استعداد لدى الفرد المتكون، ويتحدد من خلال السرعة المتوقعة على استيعاب المعارف، والمعلومـات بتوفر التدريبات اللازمة.

---

(1)- منصور فهمي: موسوعة القوى البشرية، بيروت: دار النهضة العربية، 1977، ص250

(2)- معن خليل عمر: نقد الفكر الاجتماعي المعاصر، مرجع سابق، ص 228

(3)- أحمد مصطفى: مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية، المركز العربي للتدريب المهني، ط الأولى، 2001، ص ص122-125

إن تعريفنا بهذه المفاهيم يعود إلى أهميتها القصوى في عملية التحليل، إذ تعد مؤشرات وأبعاد لعملية التكوين.

I-1-5 الدراسات السابقة:

إن المقصود باستعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي، هو تقديم ملخصات لمناهجها، ونتائجها[1].

ولهذا تعد الدراسات السابقة جزء لا يتجزأ من البحث، ومعالجتها تختلف كليا عن التراث النظري، والهدف الرئيسي من استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي يكمن في التأكد من أن الباحث لن يبحث مشكلة تمّ بحثها من قبل، إنما بدأ مما انتهى إليه غيره من الباحثين، مع التمكن من تحديد مشكلة البحث، وطرق جوانب جديدة، لم تطرق من قبل مع التبصر في طرق البحث، والاستفادة من توصيات هذه الدراسات[2].

وتستعرض الدراسات السابقة بأسلوب مميز يأتي فيه الباحث على ذكر[3].

- اسم الباحث، أو الجهة المشرفة على البحث.
- تاريخ إجراء الدراسة.
- مكان إجراء الدراسة وطبيعتها.
- المدة المستغرقة في البحث.
- المنهجية والنتائج.

وتكمن وظائف مراجعة الدراسات السابقة حسب أحد الباحثين في[4].

- إعادة صياغة مشكلة البحث، وتحديدها، واستبعاد الجوانب المتناولة في دراسات سابقة.
- الوقوف على التوجه العام في هذه الدراسات فيما يتعلق بموضوع البحث، والتعرف على الثغرات الموجودة فيه، أي تبصرة الباحث بأخطاء الآخرين.

---

(1)- إبراهيم التهامي: « الدراسات السابقة في البحث العلمي»، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص103

(2)- صالح بن حمد العساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، 1995، ص 58

(3)- فضيل دليو: (إشراف)، دراسات في المنهجية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، ص 43

(4)- مجد الدين خيري خمش: علم الاجتماع: الموضوع، والمنهج، عمان: دار مجدلاوي، 1999، ص ص 259-263

- المساعدة على صياغة الفرضيات.
- الحصول على الاقتباسات المتوفرة، والنتائج الامبريقية.
- بناء الإطار النظري.

ومن هذا المنطلق، ونظراً لأهمية الدراسات السابقة في البحث العلمي، فإننا بذلنا جهوداً من خلال القراءات للوصول إلى جمع أكبر عدد من الدراسات، إلا أننا لم نحصل إلا على القليل منها، لكنها ذات صلة بالموضوع، إذ تناولت علاقة الجامعة، والتعليم العالي بالمجتمع عموماً، وبسوق العمل خاصة...على الرغم من اختلاف مشاربها البحثية، وتخصصات أصحابها، وطبيعتها العلمية وتتمثل هذه الدراسات فيما يلي:

الدراسات العربية:

- الدراسة الأولى:

- **العنوان:** « الجامعة والمجتمع»، دراسة ميدانية على جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان.
- **الباحث:** عبد الله محمد عبد الرحمن، أستاذ علم الاجتماع بجامعة بيروت العربية.
- **سنة إجراء الدراسة:** 1990
- **تقديم الدراسة:** الدراسة منشورة في كتاب: دراسات في علم الاجتماع، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، سنة 2000.

وقد اهتم الباحث بأهمية، ودور الجامعة في عمليات التنمية، والتحديث بصفة عامة.

وُبنيت الدراسة على إطار نظري بالاعتماد على العديد من القضايا، والمشكلات التي تواجه الجامعات عموماً، وجامعات دول العالم الثالث خاصة. وجهاز مفاهمي يتكون من مفهومي الجامعة، والتعليم العالي كمفهومين مركزيين، ومفهوم التنمية، وربطه للعلاقة بينهما، فلا تعليم دون تنمية، ولا تنمية بلا تعليم، ولهذا انطلق من المسائل الآتية:

-ما طبيعة العلاقة بين الجامعة، والمؤسسات الاقتصادية، والاجتماعية، والصناعية؟

-ما هي أوجه التبادل بين الجامعة باعتبارها المؤسسة الرئيسية، وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى؟

كما اهتم الباحث بتحليل نواتج، ومخرجات العملية التعليمية بالجامعة، ومعرفة وجهة نظر عينة من المتخرجين على مستوى الكليات (طلبة السنة النهائية)، وما هي أوجه الاستفادة من الحياة الأكاديمية السابقة؟ وما هي نوعية تطلعاتهم المستقبلية، وتقييمهم للعملية التعليمية الجامعية في إطار تخصصاتهم الأكاديمية؟

- الهدف من الدراسة: تستهدف الدراسة معالجة، وبيان دور الجامعة، والتعليم الجامعي في عمليات التنمية، والتحديث في المجتمع العماني، ومواكبتها لمسيرة البحث العلمي، بتحليل العلاقة بين التعليم، والمجتمع، مركزة على الدور الذي تقوم به جامعة السلطان قابوس لتنمية وتحديث المجتمع العماني، وفي ضوء السياسات الراهنة (فترة إجراء الدراسة)، والتطلعات المستقبلية.

- العينة: للإجابة على تساؤلات الدراسة ركز الباحث على اختيار العينة من مجتمع بحث يتكون من طلبة السنة النهائية، والذين استفادوا من الحياة الجامعية، وتم تحديد الطلبة في كليات: التربية، العلوم الإسلامية، الهندسة، العلوم والطب.

وعينة أخرى من المسؤولين في مختلف الوزارات، والمؤسسات لسبر آرائهم حول العلاقة المتبادلة بين الجامعة، والمجتمع العماني، وأوجه التعاون بين الجامعة وقطاعاتهم، وتوقعاتهم من مخرجات الجامعة.

- المنهج وأدوات جمع البيانات: الدراسة من نوع الدراسات الاستطلاعية، بصفتها تهدف إلى التعرف على دور الجامعة في المجتمع العماني، وما مدى إسهامها في عمليات التنمية. واستخدمت دراسة الحالة كإحدى الطرق المنهجية، باعتبار الدراسة طبقت على جامعة بعينها لمعرفة واقعية تأثيرها على المجتمع، وقد استخدم الباحث لجمع البيانات استمارة استبيان موجهة للطلبة، وشملت ثمان وعشرين (28) سؤالا تنوعت حسب متغيرات الدراسة، ودليل مقابلة مفتوحة مع المسؤولين، وكذا الإحصائيات كأحد المصادر الهامة.

- النتائج: في ضوء المعالجة النظرية والشواهد الإمبريقية توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عبرت نسبة 76,1 % من أفراد العينة عن ملائمة التخصص للميول، والاستعدادات والمستقبل المهني، مع ضرورة التركيز على الحصص التطبيقية، والتدريبية. كما عبرت عن ذلك نسبة 18,9 % من أفراد العينة، كذلك ضرورة الاهتمام بالمجتمع المحلي (89,50 %).

-ضرورة تحديث طرق التدريس وتطوير المناهج، والاهتمام بسياسات التوجيـه والاختيـار المهني، كما عبرت نسبة 82,4 % من أفراد العينة على ضرورة الاستفادة من التعليم الذي حصلوا عليه في الجامعة، ويجب أن يكون مجال العمل في التخصص نفسه.

-ضرورة تقديم البحوث العلمية، والتطبيقية، والاستشارات العلمية المتطـورة، والمـساعدات الفنية، ونشر العلم، وبرامج التدريب المهني سواء بالنسبة للمتخرجين علـى مـستوى الجامعـة، أو العاملين بالمؤسسات المختلفة.

-يفضل 91 % من أفراد العينة العمل الحكومي.

كما أسفرت المقابلات مع المسؤولين على:

-الجامعة سوف تسهم في تحقيق أهم مكونات الإنتاج في المؤسسات المختلفة، وهـو إعـداد الكوادر البشرية من القوى العاملة، والمدربة تدريباً عملياً، وهذا ما يحقق أحـد أهـداف الجامعـة، واستراتيجيتها.

-يجب التنسيق بين الجامعة، ومختلف الوزارات، والمؤسسات، وبيان احتياجاتا من الخريجين في مختلف التخصصات، ويعترف المسؤولون أن مسؤولية الإعداد العلمي، والأكاديمي متروكة للجامعات دون نقاش، مع إجراء البحوث التطبيقية التي تحتاجها المؤسسات، وقد كشف التحليل الواقعي لأبعاد العلاقة بين الجامعة باعتبارها أهم المؤسسات العلمية، والأكاديمية، وأحد الأنساق الاجتماعية، وبـين العديد من المؤسسات عن بعض مظاهر الضعف في الكثير من الجوانب الهامة التي تتطلبـها عمليـات التنمية في المجتمع، ويعد عامل النشأة الحديثة أحد العوامل الهامة المتسببة في هـذا الـضعف، بـصفة الجامعة تخرج أول دفعة (1990) وقد أوصت الدراسة بـ:

-تحديث العملية التعليمية، والعمل على تطوير المقررات، والمناهج الدراسية، ....مع ربـط التعليم العالي بالمراحل التعليمية السابقة له، كذلك الاهتمام بالبحوث التطبيقية لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، والتعرف على مشكلات المهن.

-ضرورة الاهتمام بالتوجيه، والاختيار المهني للطلاب، بربط التخصصات باحتياجات سوق العمل مما يسهم في استثمار الطاقة المدربة، وعدم ترك الفرصة لظهور بطالة المتخرجين كنتيجة لسوء توجيه الطاقات وسوء استثمارها.

-زيادة الاهتمام بتنمية الفرد وتحديثه، والعمل على إعداد المتخرجين من النواحي كلها، مع مراعاة غرس القيم القومية والاجتماعية.

-أخذ سبل المبادرة المستمرة من طرف الجامعة لتعزيز أوجه التعاون، والتنسيق المستمر بينها، وبين المؤسسات التنمية الأخرى، وإجراء البحوث التقويمية المستمرة لسير عمل العملية التعليمية، وتقييم الجهود المبذولة لإسهامات الجامعة وأدوارها الوظيفية.

- جوانب الاستفادة من الدراسة: اتسمت الدراسة بطابع الشمولية، إذ عالجت دور وظيفة الجامعة بصفة عامة في التمع، ولم تركز على وظيفة بعينها، وبذلك حاول الباحث دراسة كل شيء في آن واحد، وقد أتت نتائج الدراسة على شكل اقتراحات، أو شبه اقتراحات، كون الجامعات حديثة النشأة، والدفعات المتخرجة منها لم تنخرط بعد في ميدان العمل، ولذلك عبرت بنسب مرتفعة على ضرورة العمل ضمن التخصص، وتفضيلها للعمل الحكومي، وملائمة التخصص للمستقبل المهني.

ورغم هذا فإن الدراسة تعتبر ذات أهمية بالغة في كشف النقاب عن العديد من الجوانب الهامة، والتي ستؤخذ بعين الاعتبار في دراستنا هذه، خاصة متغير الجامعة والذي يحتل وزنا ثقيلا في بحثنا. كما ساعدتنا هذه الدراسة في تطوير الإطار النظري، وتحديد المفاهيم، كما كانت نتائجها وتوصياتها عاملا مساعداً على اختيارنا للموضوع، وتحديد حدوده، وجوانبه، فإذا كانت الدراسة قد كشفت عن مدى استفادة المتخرجين من حياتهم الأكاديمية، فإنها لم تساهم في إبراز الدور الحقيقي لهؤلاء المتخرجين في ميدان العمل الفعلي- الدور المهني- وهذا ما سنحاول التعرض إليه كعنصر أساسي ضمن دراستنا هذه، في ميدان بحث يختلف عن مجال السابق.

وتمثل الدراسة إسهاما جيداً في ميدان الدراسات في علم الاجتماع التربوي، وعلم اجتماع التنظيم بصفة خاصة، كما أن الدراسة تتمتع بثراء نظري كبير، مع إشارتها للعديد من القضايا، والمسائل الجد هامة حول الجامعة كنسق فرعي داخل التمع.

- الدراسة الثانية:

- **العنوان:** دور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل السعودي.
- **الباحث:** حبيب الله بن محمد التركستاني، أستاذ إدارة الأعمال بكلية العلوم الإدارية بجامعة الملك عبد العزيز السعودية.

- **سنة إجراء الدراسة:** 1997
- **تقديم الدراسة:** الدراسة منشورة في مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد السابع والعشرون، العدد الثالث، خريف 1999، جامعة الكويت.

عالج الباحث في هذه الدراسة مشكلة عدم التلاؤم بين خريجي الجامعة، وسوق العمل السعودي وشروط هذا الأخير المفروضة على مخرجات الجامعة وعجزهم عن توفيرها. وبذا تكون الدراسة قد عالجت مشكلة على جانب كبير من الأهمية، وهي مشكلة عدم التلاؤم بين الجامعة، وهياكل الاستخدام، ومتطلبات العمل.

كما تناول الباحث في دراسته ملامح التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حول نشأته، تطوره، والاحتياجات التي أوجدته، وزيادة الإقبال عليه، وفتح التخصصات، وإنشاء الجامعات، والكليات، وهذا ما يزيد من عرض قوة العمل في سوق العمل، والذي يتطلب ضرورة إيجاد وظائف لتلك الأعداد المتخرجة، كذلك الاتجاه نحو التوسع الكمي في قبول الأعداد المتزايدة من الطلبة، إذ لم يحقق ما تحتاجه خطط التنمية من كوادر مؤهلة علمياً وفنياً في جانبه النوعي، بل حقق أعداداً هائلة في تخصصات زائدة عن الحاجة وهذا ما أفرز نتائج سلبية بالنواحي التقنية.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى اختبار بعض العوامل المؤدية إلى عدم قبول سوق العمل السعودي لمخرجات التعليم العالي، والمسؤوليات التي تقع على كاهل الجامعات السعودية لمواءمة مخرجاتها مع سوق العمل ومتطلباته، والأسباب التي دفعت إلى رفض القطاع الخاص لمخرجات الجامعة.

- المنهج وتقنيات جمع البيانات: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي على حد تعبير الباحث، بصفته يصف، ويشخص الأسباب التي دفعت إلى عدم التلاؤم بين مخرجات الجامعة وسوق العمل السعودي، واستخدم لجمع المعلومات من الميدان استمارات استبيان وزعت على رجال الأعمال، وأعضاء هيئة التدريس.

وقد تمّ توزيع استمارات الاستبيان لكل فئة (350 استمارة)، في مجموعها، وقد تم اختيار رجال الأعمال من خلال قائمة الشركات المسجلة بالغرفة التجارية لمدينة جدة، وتوزيع استمارات أخرى على رجال الأعمال المشاركين في يوم المهنة بجامعة الملك عبد العزيز السعودية (1997)، وتم اختيار أعضاء هيئة التدريس من كليات الجامعة المختلفة، بالإضافة إلى المشاركين في يوم المهنة. وقد

تحصّل الباحث على استجابة 192 استمارة شكلت 56 % من رجال الأعمـال، و 44 % مـن أعضاء هيئة التدريس.

-النتائج: بمقارنة إجابات رجال الأعمال مع إجابات أعضاء هيئة التدريس تمّ التوصل إلى أن هناك أربعة عوامل حالت دون قبول سوق العمل السعودي لمخرجات الجامعة والتعليم العالي وهي:

-الجانب السلوكي للخريج ومنه إعادة النظر في سياسات القبول.

-الجانب الأكاديمي، ومنه إعادة النظر في تكوين الأستاذ الجامعي، والمناهج التعليمية.

-قدرات ومهارات خريج الجامعة، ويطورها بالاستفادة من الدورات التدريبية.

-الجانب المرتبط بالأجور، وهو من مسؤولية الجهات الوصية.

وعن مسؤولية الجامعات في تضييق الهوة بينها وبين سوق العمل، فإنه ليس بالضرورة أن تتم بأمور التأهيل والتدريب على العمل، ولكن يطلب منها دراسة احتياجات للتخصصات، واستحداث تخصصات جديدة ملائمة له، وهذا ما يتطلب تعديلاً في مناهجها، وقد توصلت الدراسة إلى توصيات ومقترحات تقضي وتحدد في مجملها بأن مستقبل التعليم العالي مرتبط بدرجة كبيرة بالبيئية الخارجية، وما تحتويه من أهداف، وبرامج تنموية في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية...إلخ. لذلك فإن مفهوم التعليم وأسلوبه لا بد أن يتغير بحيث يستطيع الوقوف أمام التغيرات المستجدة في سوق العمل.

-جوانب الاستفادة من الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج هامة، خاصة حول عدم امتلاك خريج الجامعة للمهارات، والخبرات اللازمة، وأن الجامعة لا تقوم بتأهيل الطلبة للعمـل في الميـدان، وسنقوم في دراستنا هذه بإعادة التأكد من صحة هذه النتائج في مجال بحث يختلف عن المجال السابق، بالوقوف على واقع عمل خريج الجامعة في المؤسسة الاقتصادية المستخدمة له، وهـل تمكـن مـن استيعاب متطلبات عمله، وتدعيم رأيه بآراء الأساتذة الجامعيين، والمسيرين للمؤسسات المـستخدمة، حيث قامت الدراسة السابقة بإجراء مقارنات جد هامة بين آراء رجال الأعمال، وآراء أعضاء هيئة التدريس، كما استعانت الدراسة بمفاهيم المدخلات، والمخرجات، والتي تدخل ضمن عناصر النـسق المفتوح في بحثنا ولهذا كان وجه الاستفادة من الدراسة كبير خاصة من الناحية البنائية.

الدراسات الجزائرية:

- الدراسة الأولى:

 العنوان:

"adéquation entre la formation universitaire et l'emploi: situation actuelle et perspective"

«التلاؤم بين التكوين الجامعي، والشغل: الوضعية الحالية والمستقبلية» .

 الباحث: مصطفى بوتفنوشت،أستاذ علم الاجتماع بجامعة الجزائر.

 الهيئة المشرفة على البحث: معهد علم الاجتماع بجامعة الجزائر.

 تاريخ إجراء الدراسة: 1988

 تقديم الدراسة: انطلقت الدراسة في شهر ديسمبر 1986، وانتهت في شهر ماي 1987، حيث عمل فيها فريق بحث مكون من خمسة عشرة (15) باحثاً، وثلاثة مؤطرين (3) على رأسهم الأستاذ مصطفى بوتفنوشت، وقد طرحت الدراسة إحدى إشكالات الجامعة الجزائرية، والمتمثلة في علاقة التكوين الجامعي بالعمل، حيث ركزت على جميع الجوانب الخاصة بالتكوين: البيداغوجيا، التسيير، البحث العلمي....الخ من خلال إعطاء لمحة موجزة عن جامعة الجزائر منذ انطلاقتها (1908)، وتزايد عدد طلبتها من 2000 طالب بعد الاستقلال، إلى حوالي 28 ألف طالب (1976-1977)، مع الإشارة إلى تكوين أكبر نسبة من الطلبة في العلوم الإنسانية (65,3 %) في حين الطلب على المتخرجين منها عام 1978 قدر بـ: 35 % من مجموع70 ألف طالب في الجزائر، لينخفض الطلب عام 1986 إلى 21% من مجموع 120 ألف طالب؛ وللإشارة فإنه، وحتى سنة 1982 لم يكن المتخرج من هذه الفروع (الإنسانية) يواجه أية مشكلة في التوظيف (حتى ولو خارج التخصص)، وفي سنة 1984، بدأت مشكلة توظيف المتخرجين من الجامعة تلوح في الأفق حيث بدأ سوق العمل يعاني من نقص في عروض العمل، مقابل الزيادة في الطلب على مناصب الشغل.

- المنهج وأدوات جمع البيانات: الدراسة ميدانية، قامت على المنهج الوصفي مع تطبيق استمارة من 36 سؤالا، مع استمارتين ملحقتين الأولى للمتخرجين العاملين لمعرفة مدى تكيفهم مع العمل، والثانية للذين مازالوا يبحثون عن عمل.

-العينة: حددت عينة الدراسة في المؤسسات، المعاهد، العمـال، المـسيرين في نـشاطات الصناعة، التجارة والخدمات في ولايات: العاصمة، تيزي وزو، تيبازة، البويرة، بـومرداس، غردايـة والأغواط.

-نتائج الدراسة: بينما أجريت الدراسة على 232 مؤسسة تضم 192 ألف عاملاً انـصب الاهتمام على 7400 عامل إطار، منهم 4300 متخرج من الجامعة، أي بنسبة 58,1 %

-هناك مؤسسات أوقفت التوظيف، وعددها 174 مؤسسة (في فترة البحث) ولم توظف كل ولاية حسب احتياجاتا من الإطارات، حيث تأكد أن العاصمة هي الأكثر طلباً.

-مناصب العمل الشاغرة في الشركات، ومستوى التشغيل فيها للإطارات في 119مؤسسة(في فترة البحث) 51,4 % ، ومن مجموع اتضح أن العاصمة تعاني نقصا في التشغيل في الإدارة والتسيير، ومشكلة تأطير هذه المناصب.

-هناك طلب قليل على المهندسين، وأقل منه على خريجي العلوم الإنسانية، والوظـائف الـتي يشغلونا قليلة جداً، أي أن مستوى توظيفهم ضعيف، أما عن قضية التكيف مع العمـل، فإنـه في المتوسط تتراوح المدة من ثلاثة أشهر إلى ستة أشهر، أين صرح رؤساء المؤسسات بـ: سـتة أشـهر بنسبة 43,5 % ، 15,8 % من تسعة أشهر إلى اثنا عشر شهراً، 13,5 % تصل مدة تكيفهم إلى أكثر من سنتين و 3,5 % ، يجدون صعوبة في التكيف وهي نسبة ضعيفة نوعا ما.

وعن علاقة الجامعة بالمؤسسات ميدان الدراسة وجد أنه من مجموع 232 مؤسسة هناك 82 منها فقط تتصل بالجامعة أي بنسبة 35,34 %

وعموما فإن كل ولاية تمتلك فائضاً من المتخرجين في كل التخصصات، وقلة الطلب علـيهم من طرف المؤسسات، وقد توصلت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

-إيجاد بنية فعالة لرفع مستوى التكوين الإضافي، وتحسين مستوى الإطارات.

-ربط العلاقات بين مختلف الوزارات لتوجيه المتخرجين، وضبط الحاصلين علـى الباكالوريـا، ليلتحقوا بالجامعة وفقا الاحتياجات سوق العمل.

-إنشاء بنك العمل للإطارات حيث يقوم وزير التعليم العالي بالاتصال بوزارة التخطيط لتقـديم حصيلة باحتياجات المؤسسات للمتخرجين.

-إجراء دراسة تقويمية على التكوين والجامعة كل سنتين.

جوانب الاستفادة من الدراسة: إن بحثنا هذا يتخذ من هذه الدراسة سابقة له لكونها تتقارب معه كثيراً، وقد توصلت إلى نقاط يمكن اعتمادها كقاعدة للانطلاق، والاستفادة منها خاصة حول العينة، وكيفية تكوينها، فهي تتمايز من الأفراد إلى المؤسسات فالولايات، وعرضنا لهذه الدراسة فيه فائدة للموضوع من حيث النتائج التي توصلت إليها، وكذا التوصيات، وعليه فإن وجه الاستفادة من هذه الدراسة توجيهي.

-الدراسة الثانية:

العنوان: تقويم العملية التكوينية بالجامعة: دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري.

الباحث:الأستاذين: لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد، أستاذي علم النفس وعلوم التربية بجامعة قسنطينة.

سنة إجراء الدراسة: 1993

تقديم الدراسة: تشكل الدراسة الجزء الأول من إنجاز سلسلة من الأبحاث تدخل في إطار فرقة البحث، تهدف إلى تقويم العملية التكوينية بالجامعة، وقد اعتمدت هذه الفرقة في 1993/01/01 تحت رقم T 25.01.02.93 من طرف مديرية البحث بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي يتولى الإشراف عليها الأستاذ لحسن بوعبد الله، وتستمد الدراسة أهميتها من ما يحدث في قطاع التعليم العالي، فقد سارعت الوزارة الوصية إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج التكوين المعمول بها في مختلف المعاهد، والجامعات الجزائرية حتى تنسجم مع الواقع المعيش خاصة عالم الشغل، والتحولات الاقتصادية، والاجتماعية التي تشهدها البلاد. لتكون بذلك أكثر قدرة على تكوين الإطار الفعّال القادر على إيجاد الحلول لمشكلات التنمية الوطنية، كما تكون أكثر شمولا لما جدّ من معارف في مختلف العلوم، والتخصصات، وقد انطلقت الدراسة من تساؤلين هامين:

-هل يمتلك خريجي الجامعة، والذين التحقوا بالعمل المهارات المطلوبة في أعمالهم؟ وهل يجيدون فعلا استخدام هذه المهارات؟

وللإجابة عن هذين التساؤلين لابد من التقويم المستمر، والموضوعي للعملية التكوينية، إذ عن طريقه يمكن التمييز بين نقاط الضعف، والقوة في أي برنامج تعليمي، بالإضافة إلى ذلك سيساعد على تقويم الجوانب البيداغوجية التي تكون فيها البرامج فعالة، والتي تحتاج إلى تحسين وتعديل.

-**الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على:

-هل حققت الجامعة أهدافها في إعداد الإطارات المتمكنة من تأدية مهامها على أكمل وجه؟

-هل هناك علاقة بين البرامج المعمول بها، وبين الممارسة الميدانية لها؟

-ما هي الطرق التدريسية المستخدمة؟ وما هي الأساليب التقويمية المتبعة؟

-**فروض الدراسة:**

-العملية التكوينية بالجامعة لا تستجيب لمتطلبات العمل الميداني.

-ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات التخصص (علوم إنسانية واجتماعية، والعلوم التكنولوجية) لأبعاد التكوين في الجامعة.

-ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الجامعات الأربع لأبعاد التكوين في الجامعة.

-**المنهج وأدوات جمع البيانات:** اعتمدت الدراسة على جهاز مفاهيمي يتكون من: الأهداف، البرامج، التكوين، التقويم، طرق التدرس،....وفيما يخص الاستراتيجية المنهجية المتبعة في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، فقد كانت الدراسة وصفية، تحليلية على حد تعبير الباحثين، وتقويمية لعناصر العملية التكوينية بالجامعة.

-**العينة:** توجد بالشرق الجزائري (1994)، خمس جامعات (جامعتي منتوري، والأمير عبد القادر بقسنطينة، وجامعات عنابة، سطيف وباتنة)، وقد بلغ عدد الطلبة بهذه الجامعات (1993-1994) حوالي 60 ألف طالب وطالبة، وقد تم سحب العينة من طلبة الجامعات الخمس وبلغ عدد أفرادها 412 طالباً وطالبة، وقد تم سحب عينة من طلبة الجامعات الخمس، وبلغ عدد أفرادها 412 طالبا وطالبة، ممن أوشكوا على التخرج (طلبة السنوات النهائية)، وبدراسة متغيرات: الاختصاص والجامعة، ومؤشرات الأهداف، التكوين، البرامج، طرق التدريس، وأساليب التقويم، واستعملت الدراسة تقنيات التحليل الإحصائي (النسب المئوية وكا^2).

-**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى:

-على الرغم من أن الوثائق الرسمية لوزارة التعليم العالي، والجامعة الجزائرية (كتاب إصلاح التعليم العالي، والبحث العلمي 1971)، تحدد هدف الجامعة في خدمة قطاعات التنمية، والاهتمام

بمشاكلها المختلفة، وتوجيه التعليم العام نحو الفروع التي تحتاجها الاقتصاد الوطني، إلا أن هذه الدراسة أظهرت فيه سلبيات كثيرة تحول بلا شك دون تحقيقه للأهداف المحددة له.

-ففي مجال الأهداف تبين أن الجامعة تمكنت من تحقيق أهدافها إلى حد ما، وبالتـالي تكـون الفرضية الأولى قد تحققت، وقد اقترحت الدراسة أنموذجا لتطوير التكوين الجـامعي، ففـي مجـال الأهداف ينبغي قبل التخطيط لوضعها من طرف معدي المناهج أن تكون لديهم صورة شـاملة عـن الوسط الذي سيندمج فيه الطالب، بعد تخرجه، أي تحديد الأهداف مما يجعلها واضحة وقابلة للتحقيق والقياس.

-إثراء البرامج، وإعادة النظر فيها من طرف فريق من المختـصين بمـشاركة أطـراف مـن المؤسسات المختلفة، والاستفادة من نتائج البحوث، ووضع استراتيجية لتنظيم التدريبات الميدانية لأنها تسمح بالتطبيق العملي للمعارف، والمعلومات النظرية بل وتعتبر الأداة التقويمية لهـا، فهـو الركيـزة الأساسية لربط ما تمّ تعلمه في الجامعة بالممارسة الميدانية.

-وفي مجال طرائق التدريس، لابد تدعيم الطرق التقليدية بطرق حديثة، كطريقـة المـشروع، وحل المشكلات، ودراسة الحالات، لأنها أقدر على ربط الجامعة بقطاعات التنميـة المختلفـة مـع استخدام أساليب موضوعية في التقويم، وإنشاء مراكز تربوية بالجامعات لإعـداد الأسـاتذة إعـداد بيداغوجيا جيداً.

-**جوانب الاستفادة من الدراسة:** لقد أثارت الدراسة العديد من النقاط الهامة، والتي سيكون لها قسط كبير ضمن دراستنا هذه، وكشفت عن أبعاد، ومؤشرات كـثيرة: كـالتكوين، محتويـات البرامج، التخصص... وغيرها، والتي ساعدتنا في تحديد المفاهيم وتطوير الإطار النظري خاصة وأنهـا مستوحاة من واقع الجامعة الجزائرية. والتي سيكون التكوين فيها محطة لدراستنا، كما أكـدت علـى ضرورة التدريب الميداني لاكتساب الخبرات اللازمة للممارسة الميدانية في مواقف العمل، وهـذا مـا سنتطرق إليه كجانب مهم في دراستنا.

خلاصـــة:

من هذه الدراسات مجتمعة يتضح أنها عالجت، وعلى اختلاف انتماءات أصـحابها العلميـة، ومجالاتها البحثية، وتصوراتها النظرية وظيفة ودور الجامعة بصفة عامة، وخاصة دورها في إعداد وتنمية الموارد البشرية اللازمة لعمليات التنمية في المجتمع، وتوصلت في مجملها إلى أن الجامعة لم توفق إلى حد كبير في القيام بهذه المهمة على أكمل وجه، وبالتالي عدم التلاؤم بين مـا تنتجـه الجامعـة، وبـين احتياجات سوق العمل، ومتطلبات التنمية، مع ضعف التنسيق بين الجامعة والمؤسـسات المجتمعيـة الأخرى.

وقد ساهمت هذه الدراسات مجتمعة في توضيح الرؤية النظرية، وإزالة الضبابية حول موضـوع البحث، والمساعدة في تحديد المفاهيم، وضبط المتغيرات، وبهذا يكون بحثنا قد نهل الكثير منها خصوصا من ناحية البناء، والتصور، ومع هذا ستكون دراستنا متميزة وتختلف عن هذه الدراسات في جوانـب كثيرة، كونها تساهم في استنطاق الواقع العملي لخريج الجامعة، بدراسة تكوينه كنـسق في علاقتـه بالمؤسسة الاقتصادية، وتحديد موقعه داخل هذه المؤسسة، وهل وفرت له هذه المؤسسات ميدان عمل ملائم لتكوينه؟ وهل تتلقى الجامعة معلومات عن هذا الخريج وأدائه، أم أنها لم، ولا تتلق أي معلومات عن هذه المخرجات، فبمجرد انفصالها عنها لا تنظر في أمرها مرة أخرى، وسنأتي على توظيف نتائج هذه الدراسات، والبحوث في مواضع كثيرة من البحث بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

I-1-6 الفروض والمؤشرات:

يقول تيودور كابلو « إن الأهم في صياغة المشكلة هو إنضاج الفرضيات»[(1)].

من هذا نستشف أن البحث سلسلة متصلة الحلقات، والفروض كحلقة من هـذه السلـسلة وبارتباطها بما قبلها، وما بعدها، فإن صياغتها ولاشك، يجب أن تجيب على أسئلة الدراسـة وتوجـه الباحث نحو تحقيق أهدافه البحثية.

فإذا كانت الإشكالية تمثل الحقل النظري الذي يدور فيه الفهم بالنسبة للباحـث في البحـث العلمي عموما، والبحث الاجتماعي خاصة؛ فإن الفرضية تمثل الممارسة العملية والتطبيقية لهذا الفهم في موضوع محدد.

---

(1)- تيودور كابلو: البحث السيوسيولوجي، ت: محمد الجوهري، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة الأولى، 1993، ص 9

أي أن الفرضية هي التفسير، والإشكالية حقل الفهم الذي ينتج هـذا التفـسير[1]. وتعـرّف الفروض في الأدبيات المنهجية لعلم الاجتماع بأنها حل مؤقت، أو مقترح لظاهرة ما، وهي الفكرة التي يعتقد الباحث أنها صحيحة لكن لا توجد أدلة كافية على صحتها[2] وهي حلول ممكنـة، وإجابـات محتملة لأسئلة البحث، وهي مستمدة من أسس علمية، وليست مجرد تخمينات اعتباطية[3].

وتوجه الفرضية البحث، وتساعده على عدم تشتت الجهود، وترشده نحو الخطوات الواجـب اتباعها، وإلى البيانات، والمعلومات الواجب جمعها؛ والتي يمكن الاستفادة منها، كما تساعد الباحـث على اختيار الأساليب التي تستخدم في التحليل، التفسير وتعميم النتائج البحثية المتوصل إليها، كمـا يجب أن تكون هذه الفروض واضحة، محددة، وخالية من الإسهاب، والغموض والتـشويش، قابلـة للفحص، والاختبار والتحليل، وأن تكون المصطلحات الداخلـة في بنائهـا، واضـحة، مترابطـة ومتماسكة[4].

من هذا المنطلق، وبناء على التساؤل الرئيسي، والأسئلة الـواردة في الإشـكالية، وخدمـة الأهداف الدراسة، والتي نسعى إلى تحقيقها، وبالتالي الإجابة عن أسئلة الدراسة، فإننا انتهينا إلى صياغة فرضية عامة، وشاملة لعناصر موضوع الدراسة، وجزئياته، وهي ذات طابع كيفي نهدف من خلالهـا إلى الفهم، التحليل والتفسير لواقع التكوين بالجامعة في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية كمحيط لـه، في ضوء التحليل النسقي (النسق المفتوح) فكانت صياغتها على النحو الآتي:

يتوفر التكوين كنسق فرعي في الجامعة على خصائص النسق المفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له.

إن هذه الفرضية تجد تفصيلا لها ولمؤشراتها في محتويات الإشكالية، حيث تعد هـذه الأخـيرة بمثابة تحليل واسع لمحتوى الفرضية.

إن خصائص النسق المفتوح والمتمثلة في المدخلات، العمليات، المخرجات والتغذية العكـسية تتوفر لنسق التكوين بالجامعة في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية كمحيط له إذا تحقق:

---

(1)- عبد الله إبراهيم: علم الاجتماع (السوسيولوجيا)، الرباط، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 2001، ص 151
(2)- خيري خمش: علم الاجتماع: الموضوع والمنهج، مرجع سابق، ص ص 264،265
(3)- صالح بن حمد العساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مرجع سابق،ص 43
(4)- فضيل دليو: أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية (130 سؤالا وجوابا)، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية 1997، ص 31

- العملية التكوينية بالجامعة من برامج، طرق التدريس، وأساليب التقييم تستجيب لمتطلبات العمل من خلال اهتمام برامج التكوين بالمعارف والمعلومات التي تجد مكاناً لها في ميدان العمل، وتجعل المتكون على جانب كبير من الدقة والعملية، وتساعده على تنمية قدرات الإبداع والبحث والتطوير في ميدان تخصصه وبالتالي منصب عمله.
- يمتلك خريج الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية القدرات اللازمة لمنصب العمل الذي يشغله بهذه المؤسسة، ويتضح ذلك من خلال قيامه بدوره، بحيث يستثمر المعارف، المعلومات والمهارات التي حصلها عن طريق التكوين بالجامعة، وبيان التأثير الذي يصنعه المردود التكويني على نسق العمل بالمؤسسة الاقتصادية، وممارسة خريج الجامعة للمهام الموكلة إليه دون صعوبة، مع السيطرة على متطلبات العمل ومحاولة الإبداع والتطوير في الميدان العملي.
- تتلقى الجامعة تغذية رجعية في صورة معلومات من المؤسسة الاقتصادية، في ضوء أداء خرجيها لتقويم تكوينها، ومن خلال استثمار المؤسسة الاقتصادية في قدرات الجامعيين بتوظيفهم في مناصب مختلفة، فإنها تَرُدُ (تُرْجِعُ) إلى الجامعة استجابات وردود فعل في صورة معلومات أو معطيات حول موقفها من هؤلاء الجامعيين وتكوينهم، أهو سلبي أم إيجابي ، مفيد أم غير ذلك، وما هي جوانب القوة والضعف لدى هؤلاء الخرجين لتقوم الجامعة بتقويم تكوينها وتصحيح انحرافاتها.
- هناك تنسيق وتعاون بين المؤسسة الاقتصادية والجامعة من خلال طلب المؤسسة لخدمات من الجامعة واستشارتها في أمور عملها (استشارات علمية، تقنية...)، وطلب البحوث والدراسات لتطوير المنتجات والخدمات والرفع من جودتها، ويتبين هذا التنسيق والتعاون أيضا من خلال إرسال الجامعة لطلبتها للتربص بالمؤسسات الاقتصادية ومتابعتهم ميدانياً، وإشراك ممثلين عن المؤسسات في وضع البرامج التكوينية وتنفيذها واقتراح التخصصات العلمية المدرسة إلى غير ذلك.

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية لدراسة:

يقوم البحث العلمي عموما والبحث الاجتماعي خاصة على دراسة الظواهر، النظم، والمشكلات الاجتمعية...الخ، ولا يتم هذا إلا برسم حدود للموضوع وحقل تصوري ونظري يدور فيه فهم الباحث، ولأن هذا التصور يحتاج إلى ممارسة عملية، فإن الفروض تأتي كحلقة وصل بين هذه التصورات النظرية والممارسة العملية لها، باعتبارها تفسيراً مؤقتاً يضعه الباحث للإجابة على تساؤلات الدراسة، ولأن هذا الحل مؤقتا فإن الدراسة الميدانية ضرورة حتمية لتأكيد هذه الفروض، أو جزء منها، أو دحضها بالكامل بالارتكان إلى الواقع الفعلي، وللوصول إلى نتائج مرضية يتعين على الباحث اتباع إجراءات منهجية، والتي تعبر عن الكيفية التي بها يتم جمع، عرض، تحليل و تفسير البيانات، وذلك بإبراز الأسلوب المعتمد عليه في تحديد حدود البحث بأطره المكانية، الزمانية و البشرية، هذا التحديد يقترب بالفروض ومؤشراتها من الواقع، ومحاولة تناوله امبريقيا، مع التعريف بالمنهج المستخدم، العينة وأسلوب اختيارها، ثم التعريف بالأدوات والتقنيات المنهجية كمحطة أخيرة في البناء المنهجي لتنهل من مجالات الدراسة وعينتها ما تحتاج إليه من معطيات، وبيانات لتغطية الموضوع بأبعاده، ومؤشراته ومنه تقديم تحليل وتفسير لهذه المعطيات.

I-2-1 المنهج المستخدم:

يعرف المنهج بأنه السبيل الذي يمكن الباحث أن يسلكه للوصول إلى الهدف المعلن عنه، أي هدف الدراسة. وعليه فكلمة منهج تعني السبيل أو الطريق، والمنهج في البحث العلمي الاجتماعي يعني المحطات المنهجية والإجراءات الواجب تنفيذها، وتسمى هذه المحطات بالتقنيات(1).

وهو الأنماط الملموسة لتنظيم خطوات البحث والسير فيه، والطريقة المتبعة من طرف الباحث لدراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث. إذ يعد بمثابة البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى الحقائق وطرق اكتشافها(2).

وعليه فإن المنهج يمثل الكيفية التي بها يستطيع الباحث الوصول إلى إجابات مقنعة لأسئلة دراسته، واختبار فروضها من خلال إيجاد بنية منطقية لجمع المعطيات ووصف الوقائع، تحليلها وتفسيرها. ولأن اختيار المنهج لا يخضع لحرية الباحث، والمفاضلة بين منهج وآخر، بل أن اختيار المنهج يرتبط بطبيعة المشكلة البحثية، أهداف الدراسة حدود البحث وكيفية سيره من خلال ارتباطه بأبعاد مكانية وزمانية معينة.

---

(1)- عبد الله إبراهيم: علم الاجتماع (السوسيولوجيا)، مرجع سابق، ص ص 115-118

(2)- محمد شفيق: البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث العلمية، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث، 1985، ص86

ولقد اقتضت الضرورة المنهجية وأملت علينا طبيعة الدراسة- التي تسعى إلى وصف وتشخيص طبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة كمصدر لتخريج الكفاءات والمؤسسة الاقتصادية كمستقبل لهذه المخرجات وتستثمر في تكوينها، وبالتالي التعرف على مدى انفتاحية نسق التكوين على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له- الاعتماد على المسح الاجتماعي(*) كنمط منهجي في إطار المنهج الوصفي[1].

هذا الأخير يعتمد على دراسة الوقائع أو الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم الباحث بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى[2].

ويعرف المنهج الوصفي بأنه طريقة من طرق البحث بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أهداف محددة لوضعية، مشكلة أو ظاهرة اجتماعية بجمع معطيات حولها، تصنيفها، تحليلها وتفسيرها بإخضاعها للدراسة العلمية[3].

هذا عن المنهج الوصفي بصفة عامة، أما المسح الاجتماعي فهو أسلوب منهجي لدراسة وتحليل موقف، مشكلة، أو جمهور ما، وذلك من خلال اتباع طريقة علمية تستهدف الوصول إلى أغراض معينة[4].

ويساعد المسح الاجتماعي على إلقاء الضوء على الحياة العامة للمجتمع الإنساني ومعرفة العلاقات السببية بين المتغيرات، ويوضح لنا مدى صدق أو عدم صدق بعض الجوانب الفكرية لإحدى النظريات في علم الاجتماع ...إلخ[5].

(*)- للاطلاع أكثر حول خطوات هذا المنهج وتطبيقاته، أنظر:

-مصطفى عمر التير: مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص ص 94-103

-معن خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ص 136-144

-صالح بن حمد العساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مرجع سابق، ص ص 187-199

(1)- مصطفى عمر التير: مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص 91

(2)- عمار بوحوش، ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، 1999، ص 139

(3)- محمد شفيق: البحث العلمي،مرجع سابق، ص80

(4)- محمد صلاح الفوال: مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، القاهرة، دار الغريب، 1989، ص 168

(5)- معن خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 137

مع العلم أن التطبيق هذه الأسلوب المنهجي يحتاج إلى حجم عيني كبير من المجتمع المدروس، ونظراً لصعوبة تطبيقنا لمسح شامل، توجهنا إلى الاعتماد على المسح الاجتماعي بالعينة.

إن فهمنا لطبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية يقتضي منا استخدام منهج المسح لتشخيص واقع العلاقة التي تربط متغيري الدراسة وما يتفرع عنهما من مؤشرات، ذلك أن المنهج يستند إلى عملية جمع البيانات والسعي إلى تحليلها وتفسيرها، والتوصل إلى تعميمات، وبهذا يستكمل المنهج وظيفته المتعلقة بالفهم، والتفسير بالإضافة إلى الوصف والتحليل.

واختيارنا لهذا المنهج والذي أملته طبيعة الدراسة يبرّره:

- تشابك الأبعاد والمؤشرات التفصيلية للعلاقة بين المتغيرين (التكوين، المؤسسة) وارتباط كل منهما بنسق تحكمه علاقات متمايزة. ولهذا تصبح مهمة ربط العلاقات بين المؤشرات جميعها صعبة، ولهذا لجأنا إلى المعالجة الوصفية في إطار النسق المفتوح، والتي تقتضي الأخذ بهذا المنهج (المسح الاجتماعي بالعينة) لتشخيص محددات العلاقة. واستيعاب آليات التأثير والتأثر بين مختلف الأبعاد والمؤشرات.

- يسمح لنا الأخذ بهذا المنهج مقارنة نتائج البحث، مع تلك التي توصل إليها باحثون آخرون، وتوظيف ما توصل إليه المنظرون.

- يمكن الاستعانة من خلال هذا المنهج بكافة الطرق، والأدوات المستخدمة للحصول على المعلومات في إطار المعالجة الوصفية، بل ويمكن الجمع بين مجموعة من الأدوات في آن واحد كالملاحظة، الاستبيان، والمقابلات....إلخ.

I-2-2 العينة وأسلوب اختيارها:

تعتبر المعاينة الطريقة الثانية لكيفية اختيار الحيز البشري(*) الذي ستخضعه الدراسة لإجراءاتها المنهجية، ومنه تستقى النتائج بعد التحليل الذي يمس البيانات المجمعة عن طريق الأدوات والتقنيات المنهجية المختلفة. وتعني طريقة المعاينة أخذ جزء من المجتمع الأصلي للبحث، بحيث يفي بالغرض من حيث شروط التمثيل والموضوعية في الاختيار العملي للمفردات[1]، وهي عملية اختيار عدد كاف من عناصر مجتمع البحث، بحيث يتمكن الباحث من خلال دراسة العينة، وفهم خصائصها من تعميم

(*)- في تفصيل المجال البشري أنظر: الفصل الثالث- المبحث الأول

(1)- عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث العلمي، القاهرة، مكتبة وهبة، 1982، ص435

نتائج الدراسة لهذه العينة على عناصر مجتمع البحث الأخرى. أي أن العينة جزء من مجتمع البحث تحتوي على بعض العناصر التي يتم اختيارها منه[1].

ومن بين الإجراءات التي يضطر الدارس إلى العمل بها اللجوء إلى أكثر من عينة واستنادا إلى الدراسات السابقة[*]، وتبعا لتباين مجتمع البحث (خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية والأساتذة الجامعيين)، فإنه تم اختيار عينتين ممثلتين لكلا المجتمعين، وهذا للإجابة على تساؤلات الدراسة وتغطية مؤشرات الفرضية.

وعند اختيارنا للعينتين تم اتباع الخطوات الآتية:

- **العينة الأولى:**

1- المفردات العينية في هذه العينة تمثلها المؤسسات الاقتصادية بصفتها تضم مجموعة من خريجي الجامعة، والعاملين بهذه المؤسسات، والذين يمثلون المجتمع المستهدف (مخرجات التكوين).

2- الإطار العيني (مجتمع البحث)، ويمثل النطاق الذي ستستخرج منه العينة، ويشمل المؤسسات الاقتصادية العمومية المتواجدة على مستوى مدينة باتنة، وعددها 42 مؤسسة اقتصادية عمومية، وتبعا لتصنيف المفتشية الجهوية للعمل تم تقسيم هذا الإطار إلى مجموعات متباينة (غير متجانسة)، وهي مجموعة المؤسسات الصناعية، مجموعة المؤسسات الخدماتية ومجموعة مؤسسات البناء والأشغال العمومية (أنظر الملحق-2)

وتمثل هذه المجموعات فئات أو طبقات، حيث تشكل كل فئة إطاراً خاصاً ممثلاً للمفردات (المؤسسات) التي تنتمي إليه، حيث تتكون مجموعة المؤسسات الصناعية من عشر (10) مؤسسات، وسبع وعشرون (27) مؤسسة خدماتية، و خمس (05) مؤسسات للبناء والأشغال العمومية (أنظر الملحق-2)

3-حجم العينة:

حدد حجم العينة بثماني (08) مؤسسات أي بنسبة 20 % تقريباً- من مجتمع البحث، وتشتمل هذه المؤسسات على 213 خريج جامعة يشغلون مناصب مختلفة بهذه المؤسسات بصفة عمال دائمين أو متعاقدين.

---

(1)- أوما سيكران: طرق البحث في الإدارة: مدخل بناء المهارات البحثية، ت: إسماعيل علي بيسوني وعبد الله بن سليمان العزاز، جامعة الملك سعود، 1997، ص ص 345، 346

(*)- أنظر عنصر الدراسات السابقة في هذا الفصل الأول، المبحث الأول: دور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل السعودي، و اختيار الباحث لعينتين ممثلتين لمجتمع رجال الأعمال ومجتمع هيئة التدريس بالجامعة. كذلك دراسة مصطفى بتفنوشت واختياره لعينات مختلفة.

4- التوزيع (على مختلف المجموعات أو الطبقات):

وزعت المؤسسات الثمانية (08) بالتناسب على كل مجموعة فتحصلنا على:

- مؤسستين صناعتين (02).
- خمس مؤسسات خدماتية (05).
- مؤسسة واحدة للبناء والأشغال العمومية(01).

5- اختيار عناصر أو مفردات العينة:

انطلاقا من قائمة المؤسسات الاقتصادية العمومية، والطبقات المشكلة لها استخرجت وحدات العينة والمتمثلة في المؤسسات بواسطة الاختيار العشوائي البسيط من كل مجموعة على حدى، ووزعت الاستمارات على كل خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الثمانية، وعددهم 153 خريج جامعة (حامل شهادة جامعية)، بعد إقصاء خريجي الجامعة العاملين بفروع تابعة لإحدى المؤسسات والمتواجدة خارج مدينة باتنة (عنابة، تيبازة، وهران، تمنراست)، وكذلك الذين يتواجدون في عطلة، أو تربص خارج الوطن بالمؤسسة نفسها، ويبلغ عدد هؤلاء إجمالا 43 خريج جامعة، بالإضافة إلى تطبيق الاستمارة في صيغتها الأولية على عينة تجريبية متكونة من 17 مفردة، ليبلغ عدد الذين أبعدوا 60 مفردة والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة على المؤسسات حقل الدراسة(*):

الجدول 1: يبين توزيع أفراد العينة الأولى على المؤسسات حقل الدراسة

المؤسسة	العدد الإجمالي لخريجي الجامعة والعاملين بالمؤسسة	عدد المتواجدين في عطلة أو يعملون خارج مدينة باتنة	عدد مفردات العينة التجريبية	عدد المفردات المعينة بالدراسة النهائية
أ	07	/	/	07
ب	80	43	05	32
ج	43	/	07	36
د	37	/	05	32
هـ	15	/	/	15
و	13	/	/	13
ز	09	/	/	09
ح	09	/	/	09
المجموع	**213**	**43**	**17**	**153**

(*)- تم ترميز المؤسسات حقل من أ إلى ح، وفي تفصيل ذلك أنظر: الفصل الثالث، المبحث الأول (المجال المكاني)

المصدر: إعداد شخصي

وعليه فإن نوع المعاينة(*) بالنسبة لهذه العينة الأولى، والخاصة بالمؤسسات وخريجي الجامعة العاملين بها بالمجموعات بها طبقية بالمجموعات (عنقودية) ذات المرحلة الواحدة، حيث تم اختيار المؤسسات الاقتصادية كمجموعات بواسطة الاختيار العشوائي البسيط، من كل طبقة أو مجموعة، ثم توزيع الاستمارات على كل المفردات المتواجدة ضمن كل مجموعة.

- **العينة الثانية:** بالاستناد إلى قطاع النشاط، والذي تعمل ضمنه المؤسسات الاقتصادية العمومية التي ظهرت في العينة الأولى ورحبت بإجراء الدراسة، ومن خلال الزيارات الاستطلاعية لهذه المؤسسات تبين أن خريجي الجامعة العاملين بهذه المؤسسات يحملون شهادات جامعية في فروع الهندسة، الاقتصاد والمالية والتسيير، والعلوم القانونية لذلك اتجه اهتمامنا إلى الكليات الآتية: -لكي تمثل مجالا للبحث وإطار عاما للعينة الثانية-

-كلية الهندسة.

-كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

-كلية الحقوق.

هذه الكليات تمثل نسبة 42,85 % من مجموع كليات الجامعة (الحاج لخضر- باتنة).

أي سبع كليات، وتتكون كل كلية من مجموعة من الأقسام، وكل قسم يتكون من مجموعة من الأساتذة الذين يمثلون المفردات المستهدفة لاختيار العينة الثانية (أساتذة الجامعة)، حيث تتكون كلية الهندسة من عشرة (10) أقسام من ضمنها قسم الجذع المشترك كالآتي:

- قسم الهندسة الميكانيكية.
- قسم الهندسة المدنية.
- قسم الكهرباء التقنية
- قسم الريّ.
- قسم الإلكترونيك.
- قسم الهندسة المعمارية.
- قسم الهندسة الصناعية.
- قسم الإعلام الآلي.

(*)- لمزيد من الإطلاع حول أنواع المعاينة، تصميم العينة، وكل ما يتعلق بالمعاينة أنظر: -فضيل دليو: « أنواع المعاينة في العلوم الاجتماعية»، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص ص 141-184

- قسم الوقاية والأمن الصناعي.
- قسم الجذع المشترك.

وتتكون كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير من:

- قسم العلوم الاقتصادية.
- قسم العلوم التجارية.
- قسم علوم التسيير
- قسم المحاسبة والضرائب.

وتتكون كلية الحقوق من:

- قسم العلوم القانونية.
- قسم العلوم السياسية.

تم في مرحلة أولى اختيار مجموعة من الأقسام من كل كلية بنسبة 50 % لكل مجموعة مـع إقصاء قسم الجذع المشترك من الإطار العيني لكلية الهندسة لأنه جـذع مـشترك للعلـوم الدقيقـة والتكنولوجيا، فتحصلنا على الأقسام الآتية: -بواسطة السحب العشوائي البسيط-

بالنسبة لكلية الهندسة تحصلنا على:

- قسم الهندسة الميكانكية.
- قسم الكهرباء التقنية.
- قسم الوقاية والأمن الصناعي.
- قسم الري.
- قسم الهندسة المدنية.

وبالنسبة لكلية الحقوق تحصلنا على:

- قسم العلوم القانونية.

وبالنسبة لكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير تحصلنا على:

- قسم العلوم الاقتصادية.
- قسم علوم التسيير.

وفي مرحلة أخيرة تم اختيار عينة من الأساتذة من كل قسم من الأقـسام الـسابقة الـذكر، وبنسبة 10 % من كل قسم بطريقة قصدية من الأساتذة الذين تساوي أقدميتهم في ميدان التعلـيم

العالي، عشر سنوات (10) أو تفوق والذين مارسوا، أو يمارسون وظائف إدارية وتسييرية بالجامعـة، ويتوزع هؤلاء الأساتذة على الأقسام المختارة كما يلي:

الجدول 2: يوضح توزيع أفراد العينة الثانية على الأقسام ميدان الدراسة.

الكلية	القسم	العدد الإجمالي للأساتذة	النسبة المختارة	عدد الأساتذة في العينة
الهندسة	الهندسة الميكانيكية	60	10 %	06
	الكهرباء التقنية	64	10 %	6.4
	الوقاية والأمن الصناعي	44	10 %	4.4
	الهندسة المدنية	20	10 %	02
	الري	26	10%	2.6
العلوم الاقتصادية وعلوم التســـيير	قسم العلوم الاقتصادية	60	10%	06
	التسيير			
الحقوق	العلوم القانونية	58	10%	5.8
المجموع		**333**	**10%**	**33**

المصدر: إعداد شخصي

- **عينة المسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية:**

تم اختيار هؤلاء بطريقة قصدية من الذين يشغلون مناصب هامة في المؤسسات حقل الدراسة، لكونهم يستطيعون تزويدنا بمعلومات عن العلاقة بين مؤسساتهم والجامعة، وعن كيفية توظيف خريجي الجامعة، وكيفية الاستثمار في قدراتهم، وتقيمهم لأداء خريجي الجامعة في مؤسساتهم...إلخ، انطلاقاً من خبرتهم ومراكزهم في هذه المؤسسات وعددهم 14 مسؤولا ومسيراً.

I-2-3 أدوات وتقنيات جمع البيانات:

يسعى علم الاجتماع على غرار العلوم الأخرى إلى فهم طبيعة السلوك الإنـساني بدوافعـه، ونتائجه، وإيجاد الارتباطات بين الظواهر، النظم، الجماعات والمجتمعات. ولتحقيق ذلـك يـستخدم العلماء والباحثون مجموعة من التقنيات والأساليب لاكتشاف وفهم المـسببات، الـدوافع، الوقـائع والنتائج. إلا أن طبيعة الموضوع وخصوصيته، وأهداف الدراسة، والبيانات المراد الحـصول عليهـا تفرض على الباحث جمع البيانات المناسبة بالسؤال أحيانا (الاستبيان)، أو بالمواجهـة (المقابلـة)، أو برصد السلوك (الملاحظة)، أو بتقنين السلوك (الاختبار)، أو بالطرق جميعها أحيانا أخرى.

فقد يتطلب موضوع ما استخدم الملاحظة كأداة رئيسية ، وآخر المقابلة، وهكـذا ونظـراً لتعقـد محتويات الواقع، وصعوبة فهم متغيراته قد يلجأ الباحث إلى استخدام أكثر من أداة، ويؤكد الباحثون في علم الاجتماع أن تعدد الأدوات أثناء جمع المعلومات مستحب ومرغوب فيه، لأنه يحقق نوعا من الدقة العلمية ويجنب الوقوع في التحيز والذاتية[1].

وبالنسبة لبحثنا ولجمع المعلومات والبيانات اللازمة للدارسة ونظرا لتباين مجالات الدارسـة، وتشابك المؤشرات التفصيلية للموضوع، فإننا لجأنا إلى تعدد التقنيات والأدوات المستخدمة في جمـع البيانات، حيث تم الاعتماد على: الملاحظة، الاستبيان، المقابلة، والسجلات والوثائق.

أ- الملاحظة:

تعني الملاحظة في معناها العام الانتباه إلى شيء ما، والنظر إليه. وترتبط الملاحظـة بالبحـث، حيث تشير إلى أداة من أدواته تجمع بواسطتها المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة عـن أسـئلة البحث، واختبار فروضه، أي الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين، قصد متابعته ورصد تغيراته ليتمكن الباحث من وصف السلوك فقط، أو وصفه وتحليله أو وصفه وتفسيره[2].

وتعني الملاحظة رصد السلوك الذاتي والاجتماعي الذي يمارسه الأفراد بشكل فعلي في الحيـاة اليومية[3].

كما تستخدم أداة الملاحظة لرصد ومعرفة ظروف مادية معينة كالظروف الفيزيقية، وظروف العمل[4].

وقبل مباشرة الباحث لملاحظاته لا بد له من تحديد الهدف من ملاحظاته، والبيانـات المـراد الحصول عليها، والأشياء الواجب ملاحظتها. بعدها يقوم الباحث بإعداد دليل للملاحظـة يتـضمن النقاط، والخطوط الرئيسية للمواضيع المتوقع ملاحظتها.

وبانتهاجنا للمنهج المسحي، والذي يعتمد على الوصف والتشخيص للواقع المـدروس فإنـه يتوجب علينا استخدام الملاحظة كتقنية بحثية، وتسجيل المشاهدات، والإطلاع على الظروف المتعلقة

---

(1)- مسعودة كنونة: "ملاحظات حول الاستخدام الميداني لبعض تقنيات البحث السوسيولوجي" أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، مرجع سـابق، ص 185

(2)- صالح بن حمد العساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مرجع سابق، ص 406.

(3)- معن خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 218

(4)- مسعودة كنونة: "ملاحظات حول الاستخدام الميداني لبعض تقنيات البحث السوسيولوجي"، أسس المنهجية في العلـوم الاجتماعيـة، مرجـع سابق،ص187

بالمجال المكاني، والبشري للدراسة، حيث تم استخدام هذه الأداة بداية من الزيارة الاستطلاعية للمؤسسات ميدان الدراسة، وتوظيف المعلومات الملاحظة في بناء الأدوات المستعملة الأخرى.

حيث ركزنا خاصة على ملاحظة مجال عمل خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات ميدان الدراسة، وكذا المظهر العام للمؤسسات، التجهيزات...إلخ

كذلك ملاحظة طريقة العمل بالنسبة للعاملين خريجي الجامعة، مع ملاحظة المصالح والمديريات الفرعية، والأقسام المكونة للمؤسسات، وموقع خريج الجامعة بها.

بالإضافة إلى استخدام الملاحظة غير المباشرة انطلاقا من استنطاق خبرات الأساتذة الجامعيين والمسؤولين بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة، وسنقف على توظيف المعلومات المحصلة من خلال هذه الملاحظات في مواضع مختلفة أثناء تحليل البيانات.

ب- استمارة الاستبيان:

الاستبيان طريقة لجمع المعلومات من المبحوثين بواسطة أسئلة مكتوبة على شكل استمارة يقدمها الباحث بنفسه للمبحوثين (باليد)، أو بواسطة البريد، على أن تكتب الأسئلة بلغة سهلة، مفهومة، وخالية من المصطلحات المعقدة، وقد تكون الأسئلة في هذه الاستمارة مغلقة، تصنيفية مذيلة بالإجابات (الاختيارات) أو مفتوحة[1].

وفي دراستنا هذه تم استخدام استمارة الاستبيان كأداة من أدوات جمع البيانات من خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية العمومية لكونهم يتمتعون بمستوى تعليمي عالٍ، ويستطيعون فهم محتوى الاستمارة والإجابة عن أسئلتها بسهولة.

وقد تم تسليم الاستمارة باليد لجميع مفردات العينة الأولى بمواقع عملهم بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة، وقبل هذا فقد تم إعداد الاستمارة انطلاقا من المؤشرات البحثية المكونة لفرضية الدراسة، حيث تدور هذه المؤشرات حول:

- العملية التكوينية بالجامعة وما يقترن بها من أبعاد تخص البرامج، التخصصات، طرق التدريس، التقييم...إلخ.
- منصب العمل بالمؤسسة الاقتصادية وما يقترن به من قدرات، مهارات، علاقات...إلخ.
- علاقة التكوين بمتطلبات العمل في المؤسسة الاقتصادية وما يقترن بها من مدى ملائمة التكوين لمتطلبات منصب العمل، والاستفادة من التكوين في ميدان العمل...الخ.

---

(1)- معن خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ص 242-247

وقد تم إعداد هذه الاستمارة بالاعتماد على استمارات سابقة ذات العلاقة بالدراسة، ونوجز مراحل إعداد هذه الاستمارة فيما يلي:

-في البداية تم وضع الاستمارة على شكل أسئلة مغلقة، مفتوحة وتصنيفية، ودون وضع محاور لها وتم عرضها على الأستاذ المشرف والذي أشار علينا بضرورة وضع محاور للاستمارة تتماشى والمؤشرات البحثية.

-وضعنا الأسئلة تحت محاور ومواضيع فرعية، وقد احتوت الاستمارة على ستين سؤالا (60)، تم وضعها تحت محاور ثلاثة (التكوين بالجامعة، منصب العمل بالمؤسسة الاقتصادية، وعلاقة التكوين بمنصب العمل في المؤسسة الاقتصادية).

-عرضت الاستمارة على مجموعة من المحكمين للنظر في مدى ملائمة الأسئلة لموضوع الدراسة، تكرار الأسئلة، طول الاستمارة دون الحاجة إلى ذلك، ملائمة الأسئلة لأهداف الدراسة....إلخ، وكذا فحص البنود والأسئلة، وهؤلاء المحكمون: أستاذين بقسم علم الاجتماع بجامعة الحاج لخضر-باتنة- و أستاذين بقسم علم النفس وعلوم التربية بالجامعة نفسها، وأستاذ للعلوم الاقتصادية بالجامعة نفسها، هؤلاء المحكمين أبدوا مجموعة من الملاحظات القيمة، والتي أخذت بعين الاعتبار (حذف بعض الأسئلة، إعادة ترتيب الأسئلة حسب المحاور، وداخل المحور الواحد، والالتزام بنمط واحد خلال طرح الأسئلة...إلخ).

وعدلت الاستمارة وأصبحت تضم 48 سؤالا.

-تم تطبيق الاستمارة على عينة تجريبية (تجريب الاستمارة) متكونة من 17 مفردة تمثل نسبة 10 % من خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة، والذي يبلغ عددهم 170 خريج جامعة، وهذا للتعرف على جودة الأسئلة وكيفية فهمها والإجابة عنها.

-استرجاع الاستمارات التجريبية كلها، وإجراء التعديلات اللازمة خاصة في صياغة بعض الأسئلة، وحذف البعض الآخر... ليصبح عدد الأسئلة مساويا لـ: 45 سؤالا

-تم تطبيق الاستمارة في صورتا النهائية على عينة البحث، والتي تشمل 153 خريج جامعة يعملون بالمؤسسات الاقتصادية العمومية ميدان الدراسة، بعد إقصاء 17 مفردة (العينة التجريبية).

وتتوزع أسئلة الاستمارة على المحاور الآتية:

1-البيانات العامة: وتشمل على أسئلة حول: السن، الجنس، التخصص المدروس بالجامعة، سنة التخرج، الشهادة، المنصب، الوضعية القانونية في المنصب والأقدمية، وهذه الأسئلة مرتبة من 1 إلى 8.

2-بيانات حول التكوين بالجامعة: وتضم أسئلة حول فترة الدراسة، البرامج، طرق التدريس، الامتحانات....إلخ، وهي مرتبة من 9 إلى 17.

3-بيانات حول منصب المؤسسة الاقتصادية: وتتعلق بوصف المتطلبات العملية والعلمية للمنصب من قدرات، مهارات وغيرها، وأسئلة هذا المحور مرتبة من : 18 إلى 29.

4-بيانات حول التكوين الجامعي ومدى استيعاب متطلبات العمل: وتتضمن أسئلة حول مدى ملائمة التكوين لمتطلبات منصب العمل في المؤسسة، ومدى الاستفادة من المعلومات المحصلة من خلال التكوين بالجامعة، وفي الأخير أسئلة مفتوحة لتقييم التكوين، والتخصصات وغيرها وأسئلة هذا المحور مرتبة من 30 إلى 45.

-تم استرجاع الاستمارات من المبحوثين كما يلي:

- المؤسسة (أ): استرجعت كل الاستمارات (07) بنسبة 100 % .
- المؤسسة (ب): استرجعت 28 استمارة من أصل 32 استمارة بنسبة 87.50 %
- المؤسسة (جـ): استرجعت 34 استمارة من أصل 36 استمارة بنسبة 94.44 %
- المؤسسة (د): استرجعت كل الاستمارات (32) بنسبة 100 %
- المؤسسة (هـ): استرجعت 09 كل استمارات من أصل 15 استمارة بنسبة 60 %
- المؤسسة (و): استرجعت 11 استمارة من أصل 13 استمارة بنسبة 84.61 %
- المؤسسة (ز): استرجعت كل الاستمارات (09) بنسبة 100 %
- المؤسسة (ح): استرجعت الاستمارات كلها (09) بنسبة 100 %

وفي المجموع 139 استمارة من أصل 153 استمارة بنسبة 90.84 %

-وبعد فحص ومراجعة الاستمارات المسترجعة تبين أن الاستمارات جميعها صالحة للتحليل، لأن المبحوثين أجابوا بجدية عن جميع الأسئلة الواردة في الاستمارة، وبكل دقة ووضوح.

جـ -المقابلة:

أداة من أدوات البحث، يتم بموجبها جمع المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة على تساؤلات البحث واختبار فروضه. وتعتمد على مقابلة الباحث للمبحوث وجها لوجه لغرض طرح عدد من الأسئلة من قبل الباحث والإجابة عنها من طرف المبحوث[1].

وتصبح المقابلة أنسب الأدوات عندما تكون هناك حاجة للتعمق في جانب أو أكثر من جوانب الموضوع المدروس.

وتعبر عن تفاعل لفظي بين الباحث والمبحوث في موقف المواجهة[2]. ويحاول الباحث فيها أن يستثير بعض المعلومات والتعابير لدى المبحوث، حول خبراته، آرائه ومعتقداته، ويكون الحوار فيها هادئا ومنظما، ويكون الباحث مزوداً بإجراءات ودليل عمل لإجراء المقابلة يتضمن نقاطا معينة تقود الحوار، أو استمارة مقابلة تضم مجموعة من الأسئلة المحددة والمرتبة ترتيبا منطقيا، وتتضمن مواضيع فرعية تتعلق بموضوع الدارسة، يتعرض لها الباحث في موقف المقابلة. وهناك عدة أنواع من المقابلة، فحسب طبيعة الأسئلة وكما أشرنا سابقا هناك الموجهة، نصف الموجهة، والحرة(غير الموجهة).

حيث تحتوي المقابلة الموجهة على مجموعة من الأسئلة المغلقة، التصنيفية والمفتوحة والمرتبة وفق ترتيب ثابت، وتطرح على مجمل المستجوَبين بالكيفية نفسها، أما المقابلة نصف الموجهة فتحتوي على مجموعة من الأسئلة المخصصة لتعميق ميدان معين، أو للتحقق من ميدان معروف مسبقاً بصياغة دليل للمقابلة فيه مجموعة من المواضيع غير المرتبة. أما المقابلة الحرة (غير الموجهة) فتهتم بموضوع عام يكتنفه الغموض يطرحه الباحث على المبحوثين لمحاولة استكشاف وتعميق الفهم لهذا الموضوع[3].

أما بحسب عدد المبحوثين، والباحثين فتنقسم المقابلات إلى: مقابلات فردية- جماعية (باحث، مبحوثين)، ومقابلات جماعية-فردية (باحثين- مبحوث)، وفردية -فردية (باحث، مبحوث).

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المقابلة الحرة بطرح الموضوع في كليته (العلاقة بين التكوين الجامعي ومتطلبات العمل في المؤسسة الاقتصادية) على مجموعة من الأساتذة والمسؤولين والإطارات، وقد مكنتنا هذه المقابلات من الكشف على بعض القضايا والمشكلات المتصلة بالموضوع، ومن بين الذين تمت مقابلتهم (أساتذة جامعيين ذوي الخبرة في ميدان التعليم العالي والبحث العلمي، مفتش العمل، مدير الصناعة لولاية باتنة، وبعض المد راء بالمؤسسات الاقتصادية).

---

(1)- صالح بن حمد العساف: مبادئ البحث في العلوم السلوكية، مرجع سابق، ص 388

(2)- رودولف غيفليون وبنيامين ماتلون: البحث الاجتماعي المعاصر: مناهج وتطبيقات، ت: على سالم، بيروت: مركز الإنماء القومي، الطبعة الأولى، 1986، ص 79

(3)- رودولف غيفليون وبنيامين ماتلون: المرجع نفسه، ص ص 81،80

هذه المقابلات أفادتنا كثيراً في بناء دليل المقابلة نصف الموجهة، واستمارة المقابلة الموجهة للأساتذة الجامعيين.

وقد تضمن دليل المقابلة نصف الموجهة للمسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة المحاور والخطوط العريضة لتعميق الموضوع والتحقق من بعض القضايا والمشكلات المتصلة بموضع الدراسة (أنظر الملحق-5).

في حين تضمنت استمارة المقابلة والموجهة للأساتذة الجامعيين في العينة الثانية عددا من الأسئلة المحددة، والمرتبة، والموجهة بالصيغة نفسها للأساتذة جميعهم (33 مفردة)، حيث احتوت استمارة المقابلة على 30 سؤالا، أغلبها أسئلة مفتوحة، حيث ترك المجال للأستاذ المقابل للتعبير عن رأيه واستنطاق خبرته.

وقد غطت هذه الأسئلة مؤشر الفرضية المتعلق بالعملية التكوينية، ومتطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية، وبعض الأسئلة حول علاقة الجامعة بالمؤسسات مع تسجيل الإجابات مباشرة. وقد تمت المقابلات جميعها بمكاتب الأساتذة داخل الجامعة، أو في مقرات مكاتبهم خارج الجامعة (أساتذة العلوم القانونية)، وقد استغرقت كل مقابلة من ساعة واحدة إلى الثلاث ساعات في بعض الأحيان.

وقد راعينا في طرح الأسئلة وصياغتها الوضوح، والتدرج المنطقي، ونوعنا بين الأسئلة المغلقة، التصنيفية والمفتوحة في أغلب الأحيان، وأخرى استشرافية كمقترحات وآراء تخص الإصلاحات الجديدة للجامعة.

وبعد الصياغة الأولية للاستمارة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة كمحكمين وهم أستاذين بقسم علم الاجتماع بجامعة باتنة، وأستاذين بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة باتنة، بعدها تم إجراء التعديلات اللازمة خاصة في صياغة الأسئلة وتجريب الاستمارة بالمقابلة على عينة متكونة من ثلاثة (03) أساتذة من الأقسام المختلفة (ميدان الدراسة)، وهذا للاقتراب من ميدان الدراسة، والاستفادة من آراء المبحوثين والنظر في مدى منطقية الأسئلة، تعديل ثان وإعادة ترتيب للأسئلة ثم تطبيق الاستمارة بصفة نهائية ابتداء من 2004/05/23، حيث تم إجراء أول مقابلة وانتهاء إلى آخر مقابلة يوم 2004/07/06، وللتذكرة فإن الاستمارة تضم 30 سؤالا (أنظر الملحق-4)، وقد تم إجراء 33 مقابلة، فردية-وفردية.

كما تمت في هذه الفترة مقابلة المسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية بواسطة دليل المقابلة كما أشرنا سابقاً، ومقابلة 14 مسؤولا ومسيراً بالمؤسسات ميدان الدراسة، والذين يشغلون مناصب هامة في تنظيم هذه المؤسسات ويمتلكون خبرة كبيرة في مجال الإدارة والتسيير وتسيير الموارد

البشرية وقد أجريت 13 مقابلة فردية-فردية، فردية - جماعية توزعت بحسب المؤسـسات مجـال الدراسة كالآتي:

المقابلة الأولى: مع مـدير الإدارة والماليـة بالمؤسـسة (ح)، الأقدميـة 16 سـنة، يـوم 2004/06/06

المقابلة الثانية: مع رئيس مصلحة الدارسات والإنجاز بالمؤسسة (ح)، الأقدميـة 21 سـنة، يوم 2004/06/06

المقابلة الثالثة: مع رئيس فرع الإدارة العامة والمستخدمين بالمؤسسة (أ)، الأقدمية 25 سـنة، يوم 2004/06/07.

المقابلة الرابعة: مع رئيس دائـرة الإنتـاج بالمؤسـسة (أ)، الأقدميـة 29 سـنة، يـوم 2004/06/07

المقابلة الخامسة: مع رئيس المصلحة التقنية ومشرف على الإطارات في إطار عقود ما قبـل التشغيل، الأقدمية 21 سنة، يوم 2004/06/08.

المقابلة السادسة: مقابلة فردية- جماعية، مع رئيس دائرة التنسيق، ورئيس مـصلحة المتابعـة بالمؤسسة (ب)، الأقدمية 18 سنة و 15 سنة على الترتيب، يوم 2004/06/09.

المقابلة السابعة: مع نائـب المـدير العـام بالمؤسـسة (و)، الأقدميـة 25 سـنة، يـوم 2004/06/12

المقابلة الثامنة: مع المدير العام بالمؤسسة (د)، الأقدمية 35 سنة، يوم 2004/06/13

المقابلة التاسعة: مع نائب المدير بالمؤسسة (ج)، الأقدمية 10 سنوات، يوم 2004/06/17

المقابلة العاشرة: مع رئيس دائرة القـروض بالمؤسـسة (ج) الأقدميـة 34 سـنة، يـوم 2004/06/21

المقابلة الحادية عشر: مع رئـيس وكالـة بالمؤسـسة (ز)، الأقدميـة 23 سـنة، يـوم 2004/06/27

المقابلة الثانية عشر: مع المدير الـتقني بالمؤسـسة (هـ ـ)، الأقدميـة 13 سـنة، يـوم 2004/06/27

المقابلة الثالثة عشر: مع مهندس استشاري، ورئيس مصلحة الدراسـات بالمؤسـسة (ب) الأقدمية 19 سنة، يوم 2004/06/27.

وللتذكير فإن المقابلات أجريت بمقرات عمل هؤلاء المسؤولين والمسيرين.

د- الوثائق والسجلات:

تعتبر السجلات والوثائق إحدى الأدوات والمصادر المعتمدة من طرف الباحثين أثناء جمع المعلومات، والمعطيات من الميدان، وهي من الأدوات المكملة للأدوات الأخرى، المستخدمة في البحث، وقد تمكنا من الحصول على بعض الوثائق التي لها صلة بالموضوع من مناشير ووثائق وغيرها.

فعلى مستوى المؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة تحصلنا على:

- الهياكل التنظيمية للمؤسسات.
- بطاقات تقنية حول المؤسسات.
- قوائم تخص عدد العمال وفئاتم المهنية.

أما على مستوى الجامعة فقد تحصلنا على:

- وثائق ومناشير تخص التعليم العالي والسير البيداغوجي للعملية التعليمية.
- جداول تتضمن عدد الأساتذة ورتبهم العلمية بجامعة الحاج لخضر باتنة.
- بطاقات تقنية حول الأقسام الجامعية ميدان الدراسة.
- دليل جامعة باتنة (2003-2004) و (1996-1997)

وقد ساعدتنا هذه الوثائق في جمع المعلومات والتي تم توظيفها في محطات مختلفة من البحث.

خلاصة:

نخلص من خلال هذا التحديد للإطار المفهومي والتصوري للدراسة، وكذا الإجراءات المنهجية المتبعة إلى أن موضوع الدراسة سيقوم على تساؤل رئيسي مفاده: هل يتوفر التكوين كنسق فرعي في الجامعة على خصائص النسق المفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له؟

وعليه فإن الإجابة عن هذا السؤال ستتضح من خلال وصف وتشخيص لطبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية في ضوء خصائص النسق المفتوح، وللوصول إلى هذه الغاية لابد من وضع سند نظري يعالج متغيرات الموضوع ومؤشراته في ضوء التراث النظري والأطر الفكرية للموضوع.

الفصل الثانـي:
(السند النظري للدراسة)

المبحث الأول: النسق المفتوح كمدخل نظري واقتراب منهجي
المبحث الثاني: الجامعة والتكوين: معالجة نظرية
المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية: مقاربة كيفية وكمية
المبحث الرابع: معالجة نظرية لطبيعة ومهام المؤسسة الاقتصادية
المبحث الخامس: معالجة نظرية لطبيعة العلاقة بين الجامعة والمحيط

تمهيد:

تحتاج أي دراسة في علم الاجتماع إلى إسناد نظري يعطي لمتغيرات الدراسة خصوصية معرفية وطرحا متميزاً، ويعالج هذا الفصل الثاني متغيرات الدراسة معالجة نظرية بحيث ينتظم في مباحث خمسة مختلفة عن بعضها البعض لكنها متكاملة ومتساندة وظيفيا، يختص المبحث الأول بالنسق المفتوح كمدخل نظري واقتراب منهجي ويتضمن النسق المفتوح كمدخل نظري في علم الاجتماع، النسق كأداة واقتراب منهجي في التحليل السوسيولوجي ثم خصائص وعناصر النسق المفتوح، ويختص المبحث الثاني بمعالجة نظرية للجامعة والتكوين ويتضمن مبادئ، وظائف، أنواع، أساليب ومشكلات التكوين، أهداف، مهام وأنماط الجامعة، تجارب الدول في التعليم العالي والتكوين الجامعي، بينما يختص المبحث الثالث بالجامعة الجزائرية ويتضمن الإطار التاريخي والتنظيمي لتطور الجامعة الجزائرية، وعناصر ومكونات نسق التكوين بالجامعة الجزائرية، أما المبحث الرابع فيختص بالمؤسسة الاقتصادية الجزائرية في مرحلة قبل 1980 ومرحلة ما بعد 1980، وينتهي هذا الفصل بمبحث خامس يعالج العلاقة بين الجامعة والمحيط من خلال متطور سوسيولوجي للعلاقة بينهما، الدور التكويني للجامعة في تنمية الموارد البشرية ثم علاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي في الجزائر.

المبحث الأول: النسق المفتوح كمدخل نظري، واقتراب منهجي:

بعد تعرفنا على مفهوم النسق بصفة عامة، ومفهوم النسق المفتوح خاصة من خلال عنصري الإشكالية، وتحديد المفاهيم، ننطلق إلى البحث عن أصل الفكرة -النسق- في التراث السيوسيولوجي عموماً، وكيفية تبلورها كمدخل، واتجاه نظري في علم الاجتماع، وكذا تأثير هذه الفكرة على نظرية التنظيم، مع النظر في كيفية اعتبار النسق كأداة، واقتراب منهجي لتحليل الظواهر المختلفة، وربطها للعلاقات بين الظواهر.

وللتذكير فإن هدفنا لن ينحصر في البحث عن نشأة، وتطور هذه النظرية، إنما سنسعى إلى الإتيان بما سيفيدنا في دراستنا من خلال البحث في جذور هذه النظرية، وهذا لتحقيق أهدافنا البحثية باشتقاق ما يصلح للاقتراب من الموضوع، ودون الخروج عن حدوده.

II-1-1 النسق المفتوح كمدخل واتجاه نظري في علم الاجتماع:

بادئ ذي بدء فإن مفهوم النسق قد تمت استعارته من العلوم الطبيعية، والفيزيائية،السيبر نيطيقا(*)، ونظرية المعلومات، والأنساق الاقتصادية، وقد طبقت فكرة الأنساق على النسق الإلكتروني، النسق الشمسي في الكون، والنسق العصبي لدى الإنسان، كما تضرب الفكرة بجذورها في أعماق الفكر الفلسفي، والإجتماعي (**).

والنسق حسب أناتول يتكون من مجموعة كينونات متصلة ببعضها البعض في شكل بناء متكامل، ومترابط، وكل كينونة تمتلك صفة خاصة با متممة لصفات الكينونات الأخرى المرتبطة با، والمتفاعلة معها(1).

إن هذا الطرح لأناتول يبين الخاصية البنائية للنسق بصفة عامة، باعتباره مجموعة من العناصر، والمكونات المترابطة، والمتفاعلة فيما بينها لتحقيق غاية النسق، وهذا يعني أن للنسق مظهر بنائي، وبنية

(*)- السيبر نيطيقا "cybernétique" تعني الإحيائية، أو الآلية، وتعنى بتطبيق التقنية الحديثة لخلق الأشياء الآلية، والمتحركة، وتعرف بنظرية الضبط الآلي، ويطلق عليها أيضا علم التحكم، أو التوجه، وهي بمثابة علم تفسير عمل الأنساق (بيولوجية، سيكولوجية، تربوية، اقتصادية،...) أنظر: حنا داود وآخرون: مناهج البحث في العلوم السلوكية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1991، ص 368.

(**)- ترجع جذور فكرة "النسق" إلى الفكر اليوناني المنطوي على رؤية الأحداث بأنا متكونة من أجزاء مترابطة بنائيا، ووظيفيا لدرجة عدم استطاعة جزء ما الاستغناء عن الأجزاء الأخرى، وهذا فيه إشارة لمعنى، ومضمون النسق...أعقب الطرح طروحات أخرى من منظرين آخرين مبنية على المعنى نفسه كهندرسون الذي قدم نموذج التوازن الاجتماعي، وكانون الذي قدم نموذج الاتزان وبرتالانفي الذي ساق نموذج النسق المفتوح ...(في تفصيل هذه الفكرة أنظر: معن خليل عمر: نظريات معاصرة في علم الاجتماع، عمان: دار الشروق، 1997، ص ص 65-79)

(1)- معن خليل عمر: المرجع نفسه، ص 65

محددة تميزه عن غيره من الأنساق إذ يشغل كل عنصر موقعاً محدداً داخل بناء النسق، وفـق تنظـيم معين، وجملة هذه المواقع تشكل بنية النسق، حيث تحدد العلاقات بين العناصر، كما تحدد تراتيبيتها وكذا حدود النسق التي تفصله عن غيره.

في حين يرى فون برتالانفي، ومن خلال تقديمه لنموذج النسق المفتوح، العالم كتنظيم يتقبـل المبتكرات، والمكتسبات، ليتفاعل مع ما يحيط به في الوقت نفسه، من أجل إبقائه مستقراً [1].

حيث تعبر هذه الفكرة بوضوح عن الخاصية الوظيفية للنسق، فإذا كانت للنسق بنيـة تحـدد موقع العناصر داخله، فإن المظهر الوظيفي للنسق يحدد الوظائف التي تؤديها مختلف العناصـر داخـل البناء ككل، بحيث تتفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض، كما تتفاعل مع محيطها.

وقد انبثق منظور النسق عموماً من النظرية العامة للأنساق[*] والتي يؤرخ لتطبيقها ابتداءً مـن الخمسينيات من القرن الفارط، ويضم هذا الاتجاه كل من البيولوجي برتالانفي، والمنطقي رابوبورت أناتول، والفيلسوف بولدنج، وعالم الاجتماع الأمريكي تالكوت بارسونز ومن أهم مبـادئ هـذه النظرية اعتماد مبدأ الكلية، والتركيز على أن الكل ذو دلالة أكثر من مجموع الأجزاء المكونـة لـه، وهذا عكس التناول الذري والجزئي للظواهر[2].

هذا عن الإطار العام الذي ولدت في ظله فكرة النسق، وترعرعت، أما في علم الاجتمـاع، وبالموازاة مع التطور الذي عرفته النظرية العامة للأنساق، ظهرت إسهامات عالم الاجتماع "تالكوت بارسونز" في مؤلفة النسق الاجتماعي عام 1951، حيث تحدث عن نسق الفعل الاجتماعي، محاولا بذلك ربط الجزئية الاجتماعية- الفرد- بالكلية الاجتماعية- المجتمع- حيث يرى بأن الارتباط بـين الفرد والمجتمع يتم عن طريقة تكامل النسق الثقافي، مع نسق الشخصية داخل النسق الاجتماعي العام، ويتم ذلك عن طريق التنشئة الاجتماعية، ووسائل الضبط الاجتماعي، أما المتطلبات الوظيفيـة لهـذا النسق فتواجه أربع نقاط تساعده على الاندماج، والتكامل الاجتماعي وهي:

---

(1)- معن خليل عمر: المرجع نفسه، ص 67

(*)- قام بولدنج بصياغة مسلمات هذه النظرية، وكذا المفاهيم المكونة لها عن طريق عزل الظواهر التي لها طبيعة عامة نوعا ما، والتي قـام بدراسـتها العديد من العلماء، وتجميع هذه الظواهر طبقا لدرجة تعقيدها، وذلك عن طريق ترتيب الأنساق، باعتبارها موضوعا مشتركا بين مختلف النظم العلميـة (الإلكترونات، الجزئيات، النبات، الحيوان، الإنسان بانتسابا إلى الفيزياء، البيولوجيا، السياسة، الاجتماع...) ومن بين العوامل التي لها دلالـة عامـة: الأفراد، سلوك الأفراد، المعلومات، الاتصال ... وهذه القضايا التي تمت صياغتها من طرف بولدنج تمثل القضايا الأساسية للنظرية العامـة للأنـساق، وبرهانا مثمراً لتغلب على النزعة الإمبريقية المحدودة، وينظر إلى هذه النظرية باعتبارها تجسيداً واقعيا للاعتماد المتبـادل، والتبعيـة المتبادلـة، وتفاعـل الظواهر،...أنظر: علي عبد الرزاق جلبي: علم اجتماع الصناعة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999، ص ص 188-192

(2)- مصطفى عشوي: علم النفس الصناع التنظيمي، مرجع سابق، ص 79

-التكيف، أي بحث النسق عن الشروط الكافية في المحيط الذي يعيش فيه لكي يستطيع الاندماج مع بقية الأنساق.

-تحقيق الهدف، بتحديد أهمية أهداف النسق، مع السعي لتحقيقها.

-التكامل بالتعاون، والتنسيق بين وحدات نسق الفعل.

-الكمون بالمحافظة على بقاء الأنساق، والسيطرة على مختلف التوترات.

أما وحدات النسق الاجتماعي، وعناصره فتمثلها المراكز، والأدوار، أي المكانات التي يشغلها الأفراد، ويمارسون أدوارهم من خلالها، ويتصل المركز والدور من خلال نسق الفعل الذي يربط الفرد بالآخرين، وتساعد الأهداف، والأفكار، والظروف المحيطة على اتخاذ قراراته وتوجيه فعله[1].

وعند نهاية الخمسينيات[*] من القرن الفارط طعّم بارسونز نظريته عن النسق الاجتماعي بمفاهيم تطورية، لاستيعاب الاختلافات الناشئة بين أجزاء النسق الواحد، وبين الأنساق الفرعية المكونة للبناء الاجتماعي، وبهذا أثار بارسونز نقطة جد هامة وهي التبادل بين أنساق الفعل الأساسية (الثقافة، البناء الاجتماعي، الشخصية والكائن الحي)، مع اعتبار كل نسق وحدة مستقلة تواجه المتطلبات الوظيفية (التكيف، الكمون، تحقيق الهدف والتكامل)، وأن العلاقات بين هذه الأنساق تؤكد تبادل المعلومات المتعلقة بالضبط، والطاقة، هذا التبادل للمعلومات، والطاقة يوفر إمكانية التغير داخل أنساق الفعل، والتي بدورها تعدل وتغير من نتائج المعلومات عند أي شخص فعلى سبيل المثال يبين بارسونز أن الزيادة في الطاقة (الدوافع) يترتب عليه تنظيم أداء الدور، أو تنظيم الأدوار داخل النسق المعياري، وبالتالي إعادة تنظيم نسق القيم الثقافية في آخر المطاف، وهذا تأكيد لسلطة الضبط.

كما لاحظ بارسونز زيادة التباين داخل كل نسق فرعي، مع بروز مشكلات التكامل، أو ظهور أبنية تكاملية جديدة، مع ارتفاع قدرة البقاء عند نسق فرعي مثلما تزداد قدرة بقاء النسق الاجتماعي في بيئته، وفي هذه النقاط تأكيد على الانتقال من تحليل النسق الثابت إلى تحليل النسق

---

(1)- معن خليل عمر: نقد الفكر الاجتماعي المعاصر: رؤية نقدية، مرجع سابق، ص ص 128-131

(*)- نشر بارسونز كتابه الأول "بناء الفعل الاجتماعي" 1937، قدم فيه وبأسلوب تفصيلي، وشامل نظرية عامة عن الفعل الاجتماعي، ورغم دعمه لهذه النظرية باستمرار خلال فترة طويلة، فإن هذه النظرية لم تنفصل نظريا عن الأساس التحليلي الذي أسسه في كتابه "بناء الفعل الاجتماعي" وقد تطورت هذه النظرية باستمرار بظهور كتابه النسق الاجتماعي (1951)، حيث حلل فيه تحليلا مفصلا الظروف الشخصية، النسق الاجتماعي، والثقافة ثم نشر بالاشتراك مع آخرين « نظرية الفعل الاجتماعي» حيث أوضح فيه المطالب الوظيفية لنسق الفعل وكتابه الاقتصاد والمجتمع بيّن فيه وظائف الأبنية، وحاول في مجلدين (المجتمعات، ونظام المجتمعات الحديثة) تحديد مراحل التطور التاريخي ابتداء من الأطوار البدائية، الوسطى، والحديثة ...أنظر: جوناثان تيرنر: بناء نظرية علم الاجتماع، ت: سعيد فرح، الإسكندرية، منشأة المعارف، 2000، ص ص 48-74

القابل للتغير لأحداث التوازنات الممكنة، رغم عدم تركيز بارسونز على أسباب التغير، إنما رأى بـأن تدرج الضبط السيبر نطيقي، يوجه التطور في أنساق الفعل، لأن تدرج المعلومات أمر لابد منه لتنظيم عمليات التباين داخل المجتمع، والتي ومن الواجب أن يصاحبها تشريع مستمد من الأنماط الثقافيـة (المعلومات)، ودون هذا الضبط الناجم عن توفر المعلومات تمتنع الحركة إلى مرحلة أخرى من مراحل التطور اللاحقة(1).

إن هذه القراءة البسيطة في نظرية بارسونز حول نسق الفعل الاجتماعي، تبين مدى إسهامه في بلورة مفهوم النسق سواء من الناحية البنائية (مكونات النسق)، أو من الناحيـة الوظيفيـة (وظيفـة النسق) وبهذا يكون بارسونز، ومن خلال هذه الإرهاصات قد أرسى الدعائم الأساسية لنظرية النسق المفتوح، من خلال مفاهيم تعد أساسية في هذه النظرية، حيث جسد مفهوم الاعتماد بين الأنـساق الفرعية داخل الأنساق الكبرى لتحقيق التوازن والتكامل بين وحدات النسق، كما كشف عن مفهوم المحيط، أو البيئة الخارجية من خلال تأكيده على ضرورة تكيف نسق الفعل مع متطلبات المجتمع، كما كشف عن أهمية، ودور المعلومات في إحداث التباين، والاختلاف بين وحدات النسق، وأن انسياب المعلومات من النسق الأكبر إلى نسق الفعل هي السبب المؤدي إلى التغير، وبالتالي العـودة إلى حالـة توازن جديدة، وهكذا. وهذا كله من خلال عملية الضبط والتحكم.

نجد في هذا الاتجاه أيضا والتر بكللي الذي تمكن عام 1967 من إعادة التأكيد على قـدرة نظرية النسق على دراسة السلوك الإنساني الصادر عن الفرد، والمرتبط بالمجتمع، مركزا على النـسق الثقافي، الاجتماعي الواقع بين الفرد، والمجتمع، والذي يربط بينهما، حيث بـين أن حيويـة النـسق الاجتماعي تكمن في محيطه الاجتماعي،فإذا كان هذا الأخير نابضاً بالحيوية اكتسب منه النسق هـذه الحيوية، والعكس صحيح، لأن النسق متفاعل مع أحداث محيطة... كما أشار إلى أهمية الرّجع الذي يحصل بين النسق، ومحيطه، هذه العملية تمثل المرآة العاكسة لصورة النسق المفتوح على محيطه، وهـذه الرؤية تساعد النسق على تحضير نفسه للاستمرار بحيوية لتحقيق الهدف(2).

نستشف من هذه النظرية تأكيدها على أهمية المحيط الاجتماعي في حياة النسق والفـرد وأن نشاط النسق وحيويه تنبع من حيوية محيطه، وأن الاضطرابات الحاصلة في هذا المحيط تؤثر على النسق.

---

(1)- جوناثان تيرنر، المرجع السابق، ص ص 65-69

(2)- معن خليل عمر: نظريات معاصرة في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 94

وبصفتنا ندرس ضمن تخصص علم اجتماع التنظيم والعمل تجدر بنا الإشارة إلى تأثير هـذه النظرية-النسق المفتوح- على نظرية التنظيم، حيث تمّ إسقاط نظرية بارسونز حول "نـسق الفعـل الاجتماعي، على التنظيم، حيث قدّم تصوراً لكيفية عمل التنظيم كنسق يتكّيف مع بيئته، وأن للتنظيم اتجاه أساسي هو تحقيق الهدف، أو مجموعة من الأهداف، ويواجه متطلبات أربعة لمواجهة الظـروف المحيطة (تحقيق الهدف، التكامل بين المكونات الفرعية للنسق، الكمون واحتواء التوترات، ومنه تحقيق التوازن وكذا التكيف) كما صنف بارسونز الأنساق الفرعية داخل النسق التنظيمـي، وقـسّمها إلى أنساق أساسية"[(1)].

-النسق الفني: والذي يقوم بنشاطات ذات طبيعة فنية، والإسهام في إنجاز الهدف بشكل مباشر.

-النسق الإداري: والذي يقوم بتسيير وتنظيم الموارد.

-النسق النظامي: والذي يختص بالربط بين النسقين في علاقتهما بالبيئة الخارجية.

وبالاستناد إلى هذا المنظور الذي قدمه بارسونز، قامت أهم المحاولات التحليلية، والدراسـات الأمبريقية لتحليل التنظيمات كأنساق مفتوحة على بيئاتا الخارجية، خلافا لمنظور الرؤية للتنظيم على أنه نسق مغلق، وقد انطلقت هذه الدراسات والرؤى التحليلية في بداية الستينيات، وامتدت إلى غاية السبعينيات[(*)].

ومن المحاولات الجادة في هذا الإطار نجد محاولة مارفن أولسن، وكذا روبرت كاهن ودانيـال كاتز، اللذان يريان بأن التنظيم نسق مفتوح يرمي إلى تحقيق هدف المحافظة على بقائه، واستمراره من خلال العلاقة بينه، وبين محيطه الخارجي، وقد كشفا عن عناصر التنظيم كنـسق مفتـوح، وهـي: المدخلات، العمليات، والمخرجات، ويعرف نموذجهما بنموذج (المدخلات- المخرجات) الذي تتولد

---

(1)- اعتماد محمد علاّم: دراسات في علم الاجتماع التنظيمي، مرجع سابق، ص ص 154-158

(*)- تعتبر دراسة رايس التي أجريت في إطار الأنساق الاجتماعية التقنية دراسة ميدانية رائدة في مجال تناول الأنساق المفتوحة (1958)، والذي أكد ضرورة تفتح المنظمة على محيطها الخارجي، وتفاعلها معه، حيث أجرى دراسة ميدانية بمصانع النسيج بمدينة أباد أحمد بالهند، الهدف منها اكتشاف أثر التغير التكنولوجي على سلوك العمال، وكذا سلوك المنظمة، حيث اعتبر هذه الأخيرة نسقا مفتوحا على محيطه الخارجي،... بالإضـافة إلى دراسـات معهد تافستوك بلندن، ويتجسد ذلك في أعمال « اميري وتريست» عام (1965-1972)، حيث تعرض الباحثان إلى تأثير اضـطراب المحـيط في النشاط التنظيمي، وقد أدت النظرة الموسعة للمحيط ككل إلى الاهتمام بميدان آخر سمّاه الباحثان (علم البيئة الاجتماعية)، كذلك نجد دراسات لورانس ولورش 1967 ، وجيمس ميلر، وتأكيد جيمس طومبسون على أن التنظيم نسق مفتوح غير محدد تواجهه التقلبات البيئية، لكنه يخضع في الوقت نفسه لمعايير الترشيد، وبالتالي يحتاج باستمرار إلى الثبات، وعدم الثبات ناتج عن البيئة الخارجية ...أنظر: سعيد عيد مرسي بدر: الأيـديولوجيا، ونظريـة التنظيم: مدخل نقدي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعة، 2000، ص ص 221-305 ومصطفى عشوي، علم النفس الصناعي التنظيمـي، مرجـع سابق، ص 49

فيه طاقة من المخرجات، تتكون من خلال تبادل الموارد بين التنظيم، وبيئته، وعلى هذا الأساس تمت صياغة سمات،وخصائص الأنساق المفتوحة كما يلي: [1].

- إجراء التعديلات اللازمة من خلال دورات من الأحداث المتتابعة.

- تصدير المخرجات.

- التغذية المرتدة (العكسية).

- الاستقرار والتوازن.

- التنوع وتعدد المسارات.

كما نجد في هذا الاتجاه أيضا محاولة مارفن أولسن الذي تخصص في دراسة التنظيمات الرسميـة، حيث أوضح أن فعل التنظيم الاجتماعي قد يكون منسقا، ومتسقاً، ببرز في شكل نـسق اجتمـاعي متكامل يقوم بمهام: [2].

- الوجه المفتوح باستقبال التنظيمات لمستجدات المحيط لأجل تطوير الأهداف.

- وجه المبتكرات، والمكتسبات، باستيعاب أكبر عدد من مصادر الطاقة من المحيط الاجتماعي، وتحويلها إلى مخرجات، ومنتجات مفيدة للتنظيم والمجتمع.

- وجه التغذية الإسترجاعية، والتغذية المستقدمة بالإطلاع على ردود فعل الناس مـن المحـيط، بمعرفة مدى نجاح أو فشل مبتكراته النسقية لكي يستطيع تطويرها، أو تبديلها في ضوء الاسـتجابات الإسترجاعية فظلا عن استقراء المستقبل، والتنبؤ بما هو مرتقب في ضوء مخرجاته، وقدرة التنظيمـات على مواجهة التغيرات، ووضع تصورات وخطط مستقبلية في ضوء ما حصل عليـه التنظـيم مـن استرجاع في تغذيته الأولى.

- وجه النظام الداخلي، بواسطة القواعد، والضوابط التي تعمل على تنسيق العمليات الداخلية.

- وجه التحكمات الوظيفية، وتتضمن أوجه الضبط، التحكم، والمراقبة الداخلية، والخارجية في ضوء التغذية الاسترجاعية لتحقيق التوازن.

---

(1)- اعتماد محمد علاّم: دراسات في علم الاجتماع التنظيمي، مرجع سابق، ص 39

(2)- معن خليل عمر: نظريات معاصرة في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ص 86-90

لقد كشفت هذه المحاولات الانطلاقة الحقيقية لمدرسة الأنساق، ومعها التجسيد الحقيقي لنظرية النسق المفتوح، نظريا، وإمبريقيا، حيث بيّنت وبوضوح عناصر وخصائص النسق المفتوح من خلال تحليلها لتنظيمات، وسنعرض في موضع لاحق عناصر وخصائص النسق المفتوح.

II-1-2 النسق كأداة واقتراب منهجي في التحليل السوسيولوجي:

يرى سيلفرمان أن مدخل النسق المفتوح يسمح للباحث بالتركيز على جوانب محددة في البيئة، والتنبؤ بآثارها على بناء النسق، وعملياته، أي أن تصور الباحث هو الذي يحدد الوجهة التي يسير البحث وفقها، وكذا الأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها(1).

وإزاء الزخم النظري، والمفاهمي في ميدان علم الاجتماع، وجد علماء الاجتماع أنفسهم حيارى بين أن النظرية يجب عليها توجيه البحث، وإلا فإن هذا الأخير سيتوجه إلى جمع البيانات بطريقة فوضوية، وبين أن البحث لابد أن يسهم في تطوير النظريات وأكدوا على أن النظريات الصالحة، هي النظريات التي تقبل التطبيق وتمتلك القوة التفسيرية للواقع المجتمعي، وتدخل في هذا الإطار النماذج النظرية الملائمة، والتي لديها القدرة على التكيف مع المعطيات الواقعية، وكذا ذات الشمولية فيما يخص الجهاز المفاهيمي الذي تحتاجه الدراسة، وكذا الظواهر التي يرغب الباحثون في دراستها وكذلك سعة هذه النماذج للمواقف المختلفة التي تطبق عليها.

ولهذا يستعين الباحث في علم الاجتماع بمداخل عامة، أو اقترابات منهجية لرؤية الواقع المجتمعي من خلالها، وقد خلصت الدراسات في علم الاجتماع إلى طائفة من التعميمات، وقدمت مجموعة من المفاهيم النظرية، كالمكانة، الدور، الصراع، التوازن، البناء، النسق،....إلخ، والتي اعتبرت كعناصر حاسمة في بناء النظريات الكبرى، كما كانت بمثابة الأطر العامة التي أرشدت العمل البحثي السوسيولوجي لفترات طويلة، وبذا فإن الاقترابات المنهجية، أو المقاربات المنهجية، والتفسير ينتشر استخدامها في شتى العلوم الاجتماعية وأدوات التحليل هذه هي الأدوات الذهنية البحثية (ولا نقصد هنا الأدوات الإجرائية كالمقابلة، والملاحظة...)، بل هي المفاهيم، والنماذج النظرية التي يستعين بها الباحث في فهمه لعلاقات الواقع المستهدف، وفي تحليله له.

فالنسق مثلا، والذي نحن بصدد تحليل واقع التكوين في الجامعة في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية في ضوئه، لا يمثل أكثر من أداة ذهنية، ومفهوم يتمثل به الباحث ما عليه بالفعل علاقات الواقع

---

(1)- سعيد عبد مرسي بدر: الأيديولوجيا ونظرية التنظيم، مرجع سابق، ص 262

المستهدف، فيستعين به على تحليله، أي أنه ببساطة بناء ذهني مصغر للواقع يستعان به على فهمه، وتفسيره وهذا حال النماذج النظرية جميعها[1].

وعلى هذا الأساس وفي محاولة فهمهم، وتفسيرهم للواقع المجتمعي، استعان علماء الاجتماع بمفهوم النسق، وتصوروا من خلاله الواقع بوصفه مجموعة من العوامل المتساندة والمتفاعلة، والمكملة لبعضها على نحو يجعلها متوازنة[2].

والنسق كاقتراب منهجي، وأداة للتحليل لا يقتصر على علم من علوم، إنما يمثل أداة مشتركة بين شتى العلوم، حيث تحلل وتفسّر مادة البحث في هذه العلوم على هدي فكرة النسق. فتحليل كيان اجتماعي أو اقتصادي معين من خلال فكرة النسق لا يكفي وحده، إنما يجب أن تتبعه عملية التفسير، فكلمة نسق ليست مجرد وضع لكينونة ما في الطبيعة أو في المجتمع أو حتى المنطق، أو الكمبيوتر ....إلخ، إنما هي أيضا تعبير عن تصور الباحث لأي من هذه الكينونات، وهذا ما يدل على المدلول المنهجي لكلمة نسق، حيث أن التصور لمجموعة من العناصر المتمايزة والمتساندة والمتفاعلة ليس وصفاً لهذا الكيان، ولا هي تسمية له إنما هي أداة من أدوات التحليل العلمي، السوسيولوجي، ولهذا عرف النسق كاقتراب منهجي، وأسلوب للتحليل بتحليل النسق، أو تحليل النظام، حيث وضح طومبسون أن العناصر التي تؤخذ في الاعتبار عند تحليل الأنساق هي: [3]

- البيئة المحيطة.
- المخرجات المؤثرة على المحيط.
- المدخلات التي تحمل المثيرات من البيئة للمشتركين.
- عملية التحويل، والتي بموجبها تتحول المدخلات إلى مخرجات.
- التغذية الرجعية،والتي تنقل المخرجات لفترة معينة، إلى عملية التحويل كمدخلات في وقت لاحق.

كما حددت خطوات التحليل في هذا الأسلوب (تحليل النسق) كما يلي: [4]

---

(1)- عدلي أبو طاحون: مناهج وإجراءات البحث الاجتماعي، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1998، الجزء الأول، ص 158

(2)- عدلي أبو طاحون: المرجع نفسه، ص ص 181-183

(3)- علي مطر، « مدخل النظم، والتخطيط التربوي»، دراسات تربوية، مرجع سابق، ص 42

(4)- عزيز حنا داود وآخرون: مناهج البحث في العلوم السلوكية، مرجع سابق، ص ص 380-384

-تحديد الأهداف الخاصة بالنسق.

-مراعاة البيئة، والضغوط المتواجدة فيها.

-تحليل العمليات.

-تحليل المدخلات.

ومن خلال هذه الخطوات، وتحليل هذه العناصر فإن محلّل النسق، أو النظام سيصل إلى تقويمه، والكشف عن طبيعة العلاقات بين هذا النسق ومحيطه، وبالتالي النظرة الشمولية للظواهر، الحقـائق، والوقائع المجتمعية....الخ، بالتركيز على الدراسة والتحليل في الإطـار الكلـي وعلـى العلاقـات والتفاعلات التي تحكم العناصر الداخلية لنسق ما وعلاقته بمحيطه الخارجي.

II-1-3 عناصر وخصائص النسق المفتوح:

في ضوء النظريات التي سبقت الإشارة إليها (بارسونز، بكللي...)، ومن خـلال القـراءات المختلفة تمكنا من حصر العناصر والخصائص الأساسية للنسق المفتوح، والتي تعد بمثابـة مكونـات رئيسية للنسق، ونقاط يستعان بها في التحليل في ظل هذه الممارسـة البحثيـة وهـي: المـدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية العكسية، والبيئة الخارجية (المحيط).

وللتذكير فإن النسق المفتوح يقصد به ذلك النسق الذي يقوم على أساس التفاعل بينه، وبـين البيئة المحيطة، فيستمد منها موارده الأساسية، ويزودها بمخرجاته، ويتسلم من المحيط استجابات وردود فعل في شكل تغذية عكسية سواء كانت علاجية، أم وقائية تعمل كمدخلات جديدة لهذا النـسق، وتعمل هذه المعلومات حول البيئة المحيطة على تجاوز الانحرافات، وتصحيحها، وهذا عكس النـسق المغلق(*).

وعلى هذا الأساس فإن النسق المفتوح يتكون من عناصر أساسية تعدّ فاعلة في دراسة وتحليل الأنساق، ويتضمن النسق سواء كان رئيسيا أو فرعيا هذه العناصر(**).

(*)- يقوم على أساس عدم تواجد تفاعل بينه، وبين البيئة الخارجية، وهو النظام الذي يميل إلى التقوقع على نفسه، والابتعاد عن التفاعل مع المعطيات البيئية، وحاجاتها، وتوقعاتها، وتطلعاتها، (في حدود التصور النظري)، لكن في الواقع لا توجد أنساق مغلقة بصفة مطلقة، بل هناك أنظمة منغلقة نـسبيا، لأنه هناك بعض المتغيرات البيئية التي يستحيل عزلها تماماً، ويميل النسق المغلق إلى تحديد أهداف مسطرة، وبطرق محددة، كمـا يتجاهـل دور التغذيـة المرتدة، ويتعرض لنفاذ طاقته...

(**) - لقد أتى على ذكر هذه العناصر (المدخلات- العمليات، المخرجات، التغذية العكسية، البيئة المحيطة) العديد من الكُتاب، والباحثين في مؤلفاتهم نذكر منها:

-محمد المصري: الإدارة والتنظيم، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعة، 1999، ص ص 139-162

المدخلات:

وهي الموارد اللازمة لبقاء النسق، واستمراره في أداء وظائفه، وهي جميع العناصر التي تدفع النسق إلى العمل وتحركه ليكون قادراً على تحقيق أهدافه، ويستمد النسق مدخلاته من البيئة المحيطة به لتحويلها إلى مخرجات، وتتحدد مدخلات نسق ما في ضوء أهدافه ووظائفه، وتعد هذه المدخلات نوع من أنواع الطاقة يستمدها النسق من محيطه على اختلاف طبيعة النسق (جسم الإنسان، الشخصية، تنظيم العمل...). في شكل موارد أوليّة، أو معلومات وتصنف إلى: [(1)]

التغذية العكسية:

وتمثل مجموع المعلومات التي تنساب في النسق، وتؤثر في سير عملياته، ومدى تقبل المحيط للمخرجات متضمنة المظاهر الإيجابية، والسلبية للمخرجات في البيئة التي تعمل فيها، إذ أن استجابة النسق لهذه التغيرات البيئية من شأنه أن يؤدي إلى تصحيح الانحرافات، أو تعميق الجوانب الإيجابية، مما يؤدي إلى تحسين كفاءة، وفاعلية النظام، أي أنها معلومات تقوم بدور المراقبة، وتردّ من المخرجات إلى المدخلات والعمليات لتصحيح المسار. وهناك نوع آخر يعرف بالتغذية المستقبلية ومحاولة النسق توقع ما سيحدث له بعد فترة زمنية في ضوء الوقائع الحاضرة، ومنها محاولة للضبط والمراقبة. وفي هذا الإطار يرى جيمس ميلر أنه عندما تتوقف التغذية العكسية (تلقى رد الفعل) في النسق، فإن حالته تختفي، وتزول حدوده.

وتعتبر هذه المعلومات من أهم أنواع المدخلات التي يحصل عليها النسق المفتوح من محيطه، وللتذكير فإن استقبال النسق لهذه المعلومات انتقائي، حيث يقوم النسق بغربلة هذه المعلومات والإفادة منها.

من خلال هذا العرض لخصائص وعناصر الأنساق المفتوحة عموماً، والتي تميزها عن غيرها من الأنساق يتضح أن هذه الخصائص تجعل من الأنساق المفتوحة تقاوم مبدأ التلاشي والفناء الذي تتميز به مختلف الأنساق والأنظمة، وبالتالي تكتسب صفة التوازن والاستمرار لنشاطها باستقدام

-قيس محمد العبيدي: التنظيم، مرجع سابق، ص ص 111-122
-الشماع حسن، وكاظم حمود: التنظيم، مرجع سابق، ص ص 83-88
-جودت عزت عطوي: أساليب البحث العلمي، مرجع سابق، ص ص 211-220
-محمد قاسم القريوتي: نظرية المنظمة، والتنظيم، مرجع سابق، ص ص 44-50
-علي السلمي: تطور الفكر التنظيمي، الكويت: وكالة المطبوعات، الطبعة الثانية، 1980، ص ص 204-215

(1)- علي السلمي: تطور الفكر التنظيمي، المرجع نفسه، ص 209

المدخلات، وتحويلها إلى مخرجات تصدرها إلى المحيط الخارجي، وهكذا... مع محاولة تكيفها مـع الظروف الخارجية المختلفة.

المبحث الثاني: الجامعة والتكوين، معالجة نظرية

II-2-1 التكوين:

كما جاء في تحديد المفاهيم فإن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات المتمتعة بالمعارف والمهارات والمؤهلة للعمل الناجح والقابلة للتوظيف الفوري في المجال المهني، واستثمار هذه المعارف والمهارات المكتسبة في ميدان العمل.

وسنتحدث في هذا المقام عن التكوين بصفة عامة عن أسسه، وظائفه وأهدافه، وطرقه أنواعه، ومشكلاته، ثم نتحدث في مقام آخر عن التكوين بالجامعة، أو التكوين العالي.

وتنشأ الحاجة إلى التكوين من خلال عدة مؤشرات: كانخفاض مستويات الإنتاج، وعدم تحقيق الأفراد لمعدلات الأداء المحددة لهم، واستخدام تكنولوجيات حديثة، وأحداث وظائف، ومهن جديدة...إلخ.

واحتياجات التكوين تعن بمجموع التغيرات المطلوبة كماً وكيفاً، والمطلوب إحداثها في معارف، مهارات، اتجاهات وسلوكات الأفراد وعليه فإن التكوين يتضمن:

- زيادة، وتطوير المعلومات، والمعارف.
- تنمية المهارات اللازمة لأداء العمل.
- إكساب الأفراد سلوكات واتجاهات بما يتفق وصالح العمل.

وينطلق التكوين مهما كان نوعه من مبادئ وأسس تعتبر كأرضية لبناء البرامج، وتحديد الطرق الأنسب لتنفيذ هذه البرامج، وتتلخص هذه المبادئ في:[1].

- دراسة الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية في ضوء التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأهدافها، والبيانات المتحصل عليها من سوق العمل (الطلب، العرض) حيث تمكن هذه الدراسة من التعريف بالقطاعات والمجالات المهنية وأولوياتها، بالكشف عن مسميات الوظائف، وأولوياتها من حيث الاهتمام والحاجة إلى التكوين، وتحديد الاحتياجات الكمية المحددة لحجم القبول في التكوينات.

---

(1)- أنظر: سعيد عودة: إدارة الأفراد، طرابلس: الجامعة المفتوحة، 1994، ص ص 233-237 و أحمد مصطفى، مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية، مرجع سابق، ص ص 51-58

- تنظيم التكوين بالتعاون والتنسيق مع أصحاب العمل، وأن يقترن التكـوين بمسؤوليات ومهام فعلية يتقلدها المتكوّن في المجال العملي بالقطاعات المستخدمة حيـث تتحدد على أساس هذا التنسيق الأهداف التكوينية والمهارات والمعارف المطلـوب مـن المتكون اكتسابها عند انتهاء البرنامج التكويني ومباشرة العمل.

- الاختيار الدقيق والموضوعي للمتكونين بمرعاة رغبة المترشح، وجعله يـستفيد من البرامج التكوينية، مع مراعاة مدى التناسب بين هذه البرامج، ومضامينها ومحتوياتها، والمستوى الوظيفي أو التعليمي للمتكون وتخصصه، وهنا لابد من مـشاركة المرشـدين والموجهين التربويين، والمهنيين لمساعدة المتكونين على التعرف على قدراتهم واستعداداتهم، واتخاذ قرار الخيار التكويني في ضوئها.

- مراعاة الفروق الفردية الأفـراد يختلفـون مـن حيـث البنيـة الجـسمية، والاستعدادات الفطرية للتعليم، والاستيعاب، واكتساب المعارف والمهارات المتـضمنة في البرامج التكوينية.

- اختيار المكونين في ضوء مفردات البرنامج التكويني والمادة التعليمية من أهـل الخبرة، والاختصاص لمساعدة المتكوّن على اكتساب مهارات التعليم الذاتي، والبحث عن المعلومات، واستقائها من مصادرها، وتوظيف هـذه المعلومـات، وتحليلـها، ونقـدها وإنتاجها...

- التدرج في العملية التكوينية، وتوزيعها على مراحل، بحيـث يـتعلم الفـرد، ويتدرب على جزء من البرنامج، ثم ينتقل إلى جزء آخر وهكذا، وكلما كان العمل معقداً استوجبت تجزئته إلى مراحل لكي يسهل استيعابه.

- احتواء البرنامج على الممارسة العملية لكي يكون التكوين مفيـداً، ولكـي تتحقق عملية اكتساب المعارف، والمهارات الجديدة لابد من الممارسة الفعلية، ومحاولـة تطبيق المهارات بشكل عملي، بأماكن مخصصة لذلك تضم كافة الوسائل اللازمة، ويفضل أن تكون هذه الأماكن مشابهة لمواقع العمل الحقيقية من حيث بيئة العمـل، والظـروف المحيطة.

- ضرورة ربط التكوين بتقديم حوافز للمتكونين،إذ أن توفر الحافز، والرغبة لدى المتكون يجعله يستفيد من تكوينه، ويتعلم برامجه بسرعة خصوصاً إذا كانت التكوينـات تخضع لمعايير، وشروط تجعل من التفوق عاملا أساسياً للترشح للمراتب الأفضل.

- متابعة المتكوّن بعد التكوين، فبالإضافة إلى قيام المشرف بمعالجة نقاط الضعف لدى المتكوّن بعد إتمامه للبرنامج التكويني، لابد من اعتماد أسلوب المتابعة المبرمجة والمنظمة لرصد التغيرات التي تطرأ على المتكوّن، وأثر التكوين على طريقة الأداء عنـد مباشـرة المتكوّن، وأثر التكوين على طريقة الأداء عند مباشرة المتكوّن للعمل.

ويهدف التكوين إلى القيام بالوظائف الآتية[1]:

- إعداد الفرد مهنيا، وتدريبه على مهنة معينة قصد رفـع كفايتـه الإنتاجيـة، وإكسابه معارف ومهارات جديدة، وتمكينه من حسن استغلالها، واستثمارها في مواقـع عملية مختلفة، وفي أقل وقت ممكن، مع مساعدة الفرد على إدراك وفهم العلاقة بين عمله، وعمل الآخرين من جهة، وهدف المؤسسة المستخدمة له من جهة أخرى.

- رفع الروح المعنوية للفرد، لأن معرفته بكيفية إنجازه لعمله مع إجادته وإتقانه، يعتبر ميزة نفسية، وبالتالي زيادة الاهتمام بالعمل، والتقليل من معدلات الغياب.

- إتاحة الفرص للفرد المتكوّن للتقدم سواء في شكل أجر مرتفع أو منصب وظيفي أفضل .

- تقليل الحاجة إلى الإشراف بتخفيض العبء على المشرفين، والمـديرين، لأن تكوين الفرد يؤدي إلى صقل قدراته، وتعميق معلوماته، وتكثيف مهاراته، وتعزيز اتجاهاته الإيجابية نحو العمل والزملاء، وبالتالي التقليل من حاجته للإشراف والمتابعة المستمرة.

- النهوض بالإنتاج من حيث الكم والكيف، فالقدرات والمهارات العالية تؤدي إلى زيادة الإنتاج كماً كيفاً، مع تخفيض نسب الضياع.

وعليه فالتكوين ليس مجرد اكتساب للمهارات، وتدفق للمعارف في فترة زمنية محددة مـسبقا بقدر ما هو صيرورة للمهارات، وصقل للمعارف والقدرات عن طريق الخبرة، والممارسة الفعلية.

---

(1)- خالد عبد الرحيم الهيتي، وأكرم أحمد الطويل: التنظيم الصناعي، مرجع سابق، ص ص 404-407

وتقر التوصية رقم 117 الصادرة عن الجمعية العامة للمنظمة العالمية للشغل بتاريخ 1962/06/06 بأن التكوين ليس غاية في ذاته، ولكنه وسيلة لتطوير القدرات المهنية للشخص حسب إمكانيات التوظيف، والسماع له باستخدام إمكانياته لصالحه ولصالح الجماعة، ويجب أن يمتد التكوين إلى تطوير الشخصية الإنسانية(1).

كما اعتبر القانون الأساسي للعامل التكوين أحد عوامل الترقية الاجتماعية، والمهنية للعمال، وضمان للتنمية الاقتصادية للبلاد (المادة 171) (2).

هذا عن الوظائف التي يؤديها التكوين بالنسبة للمتكوّن والمؤسسة المستخدمة له، وكذا إسهامه في التنمية الاقتصادية، والاجتماعية للبلاد.

وتتنوع التكوينات وتختلف بحسب المدة الزمنية المخصصة للتكوين، الهدف من التكوين، الحاجة إلى التكوين، الفئة المستهدفة من خلال التكوين والمستوى المطلوب إحرازه من خلال التكوين.

فبحسب المدة الزمنية المخصصة للتكوين ينقسم التكوين إلى: (3).

- **التكوين قصير المدى:** يستهدف تنمية كفاءة العاملين، وتبلغ مدة التكوين كحد أقصى 6 أشهر.

- **التكوين متوسط المدى:** ومدة الدراسة فيه من سنتين إلى ثلاث سنوات، ويشمل فروع التكوين الزراعي، الصناعي، الخدماتي.

- **التكوين طويل المدى:** ومدة الدراسة فيه أربع سنوات فما فوق بحسب التخصص.

أما بحسب الفئة المستهدفة فينقسم التكوين إلى:

- **تكوين الصغار:** يكرس لإعداد التلاميذ صغار السن (15-20 سنة)، والذين أنهوا الدراسة في التعليم الأساسي، والهدف منه تزويد التلميذ بالمعارف، والمهارات و الاتجاهات التي تجعله مؤهلا للقيام بعمل ما، ويجمع بين التعليم النظري، والتطبيقي بالمؤسسات المختلفة، ويتم التكوين طبقا لخطة

---

(1)- بشاينية سعد: تنظيم القوى العاملة في المؤسسات الصناعية الجزائرية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2002، ص 241

(2)- جبهة التحرير الوطني: القانون الأساسي العام للعامل، الجزائر: 1978، ص54

(3)- أحمد مصطفى: مخرجات التدريب المهني، وسوق العمل في الأقطار العربية، مرجع سابق، ص ص 265-266

موضوعة، ومواصفات معينة تحدد مستوى المهارة، وساعات التكوين اللازمة حيث يتم تتبع التكوين بإشراف مختصين[1].

- تكوين الكبار: وهدفه تعميق مهارات الملتحقين به، حيث تلجأ إليه المؤسسات لسد حاجاتها الملحة للعمالة اللازمة لمشروعات التنمية الصناعية على الخصوص لمواجهة التوسعات التكنولوجية، ومسايرة الأساليب الحديثة في العمل، ويشترط في المتقدم إليه أن يكون قادرا على العمل فعلا، مع بلوغه العمر الإنتاجي، ويتم هذا التكوين في فترة زمنية قصيرة[2].

- التأهيل المهني: والذي يقدم للعاجزين، والمتخلفين لتمكينهم من استعادة قدرتهم على مباشرة العمل الأصلي، أو أداء عمل مناسب لحالتهم، واستقرارهم فيه، وهو مجموع العمليات، والأساليب التي يقصد بها، تقويم وإعادة توجيه الأشخاص المنحرفين نحو الحياة السوية، وإعادة العاجز إلى أقصى إمكاناته الجسمية، العقلية، والمهنية...إلخ[3].

وينقسم التكوين بحسب المستوى المراد إحرازه إلى: [4].

- التكوين المهني: ويتم في مراكز التكوين المهني لإعداد فئة العمال المهنيين والمهرة والذين يمتلكون المهارات اللازمة لمهنة معينة بشكل متكامل، ويتضمن الجانب العملي، والمعلومات الفنية، والنظرية ذات العلاقة، ويمكن هذا التكوين صاحبه من شغل منصب عامل مهني أو عامل ماهر في مؤسسات مختلفة ذات نشاطات متنوعة.

- التكوين الفني (التقني): ويطلق عليه أحيانا التكوين المتوسط، ويتم في المعاهد التكنولجية، والإدارية المتخصصة، ويختص بإعداد التقنيين والتقنيين السامين في مختلف الاختصاصات، ويوفر هذا التكوين لصاحبه مهارات فنية، علمية، وإدارية ويضمن له شغل منصب تقني أوتقني سامي في المؤسسات المستخدمة.

---

(1)- محمد نجيب توفيق: الخدمات العمالية بين التطبيق والتشريع، القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة، الطبعة الأولى، دون تاريخ نشر، ص ص 476-477

(2)- عقيد جمال برعي: التدريب والتنمية، القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1973، ص 503

(3)- كنيث هاملتون: أسس التأهيل المهني، مرجع سابق، ص ص 20، 21

(4)- احمد مصطفى: مخرجات التدريب المهني، وسوق العمل في الأقطار العربية، مرجع سابق، ص ص 35، 36

- **التكوين التخصصي (العالي):** ويتم في المعاهد والمدارس العليا والجامعات، ويوفر لصاحبه قدرا عال من المهارات العلمية، والفنية والإدارية، ويتحصل بموجبه المتكون على شهادات عليا كـشهادة مهندس، محاسب، طبيب...

ويضمن له شغل منصب عامل مختص في المؤسسات المستخدمة.

وينقسم التكوين بحسب الحاجة إليه والهدف منه إلى:[1]

- **التلمذة المهنية:** وهي نظام للتكوين يتعهد بمقتضاه صاحب العمل بأن يستخدم تلميذاً، ويجعله متدربا على مهنة ما طوال فترة التعاقد المحددة من قبل، والتلميذ المهني كل شخص يتعاقد مع مؤسسة بقصد تعلم مهنة أو صناعة في مدة محددة، ويلتزم التلميذ بالعمل مقابل أجر أو مكافـأة، ويتـضمن تعليماً نظرياً بالإضافة إلى تدريب عملي، حتى يصبح المتكّون على علم تام بدقائق وظيفته.

وتقوم على أساس وضع مواصفات للتكوين على المهن، إذ يتضمن تحديد الـشروط الواجـب توفرها في الملتحقين من حيث السن، المستوى التعليمي، واختيار المتلمذ صناعيا على أسس علميـة، وسيكولوجية حديثة، وكذا الشروط التي يجب توفرها في المؤسسات المستقبلة للمتكونين، والـبرامج الواجب تنفيذها.

- **التكوين السريع (رفع مستوى المهارة):** ويوضع خصيصاً لإعداد الأفراد المتـسوطي المهـارة وتحويلهم من الحرف التقليدية إلى مهن تتماشى، والتطور الصناعي، وتتفاوت مدة هـذا التكـوين حسب نوعية المهن، ويأتي هذا التكوين لـلابة الاحتياجات السريعة والملحة للعمالة اللازمة لمشروعات التنمية، ومسايرة متطلبات المصانع الحديثة النشأة، ويتميز هذا التكوين بمساعدة العمال على الاستفادة من أساليب حديثة تتطلبها طبيعة العمل في المؤسسات.

- **التكوين المستمر:** ويعرف بمجموع النشاطات التي تتجاوز معنى التكوين الأساسـي، حيـث يسمح لكل شخص أن يدعم تكوينه في كل الميادين، على مستوى المهارات المكتسبة في الحياة المهنية والاجتماعية... إلخ ويهدف هذا التكوين إلى تسهيل عملية تكيف العمال مـع الـتغيرات التقنيـة، وظروف العمل، وتسيير الترقية الاجتماعية، بفضل ما يوفره هذا التكوين من تأهيلات لتقليص الهـوة

---

(1)- عز الدين أمين: المدخل في شؤون العمل وعلاقاته، القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة، الطبعة الأولى، 1964، ص ص 47- 50

بين مكتسبات العمال المعرفية ومتطلبات العمل ويتضمن الرسكلة المهنية، الترقية المهنية، الدراسـات العليا المتخصصة وينقسم التكوين بحسب الحاجة إليه إلى: (1)

- التكوين قبل الوظيفة أو الإعداد لها: ويقصد به التأهيل المسبق للفرد لتولي وظيفة معينة، بحيث يلتحق المترشح الناجح في اختبار القبول بدورة تسمى الإعدادية، حيث يهدف هذا الإعداد إلى توسيع ثقافة المتكون وبالتالي الوصول إلى درجة من المعرفة، الخبرة والمهارة التي تتماشى والمستوى المطلـوب للمهنة، حيث تتضمن الدورة الإعدادية إلى جانب البرامج العلمية النظرية، برامج عملية تفسح المجال أمام المجال المتكوّن للممارسة العمل فعلا، بحيث يصبح مؤهلا لتولي الوظيفة الموكلة إليه بكفاءة ونجاح بعد اجتياز كافة الاختبارات المقررة.

- التكوين أثناء الوظيفة: ويقصد به إلحاق المتكون أو الموظف بدورة تكوينية من أجل تحـديث معلوماته وقدراته، وتوسيع معارفه، وآفاقه الوظيفية، وتطوير سلوكه، وتمكينه من مواكبة التطورات في مجالات العمل وتأهيله لشغل مراكز عليا. وتحتضن النوع الأول مراكز التكوين، وتتحدد مدته وفـق حاجة المؤسسة المستخدمة إلى يد عاملة متدربة، في حين يأتي النوع الثاني بعد مباشرة المتكون لمهامـه بحيث أنه أثناء أداء مهامه يحتاج إلى دورات تكوينية لأجـل تحـسين أدائـه أو في حالـة إدخـال تكنولوجيات جديدة.

- التكوين في **مكان العمل:** ويتم تكوين العمّال في مكان عملهم، وعلـى الآلات، وأسـاليب العمل التي يشتغلون وفقها، حيث يقوم بالتكوين والتوجيه ذوي الخبرة، والعمـال القـدامى الـذين يمتلكون الخبرة الكافية التي تؤهلهم للإشراف على الفئة المتكونة، سواء في مكان العمل الأصلي أو في مكان مخصص لذلك داخل المؤسسة.

- التكوين المزدوج: ويرتكز على التعاون بين المؤسسات الصناعية، التجارية، والخدماتيـة مـن جهة، والمدارس والمراكز التكوينية من جهة أخرى، حيث يقضي المتكوّن جزء من المـدة المخصـصة للتكوين في المراكز والمدارس والمعاهد التكوينية، والجزء الآخر من الوقت يخصص لاكتساب المعارف والمهارات العملية في مواقع العمل بالمؤسسات هذه الأخيرة تتعاقد مع المراكـز والمعاهـد التكوينيـة لإعطاء برامج تدريبيه وتكوينية خاصة للأفراد التابعين لها حسب طبيعة نشاط المؤسـسة، وحاجاتـها لتحسين جوانب العمل المختلفة.

---

(1)- فوزي حبيش: الإدارة العامة والتنظيم الإداري، بيروت: دار النهضة العربية 1991، ص ص 229، 230

هذا عن أنواع التكوينات المتبعة في مجتمعات، ودول مختلفة، والتي تقتضيها حاجة هذه المجتمعات إلى قوى عاملة مؤهلة، وتختلف هذه التكوينات من مجتمع إلى آخر بسب الثقافة السائدة، واتجاهات الأفراد، والسياسات المتبعة في التكوين.

وتتبع عدة أساليب وطرائق لتنفيذ البرامج التكوينية نذكر منها على الأخص(1).

أسلوب المحاضرات: حيث تمثل هذه الأخيرة أبرز أساليب التكوين، وبموجبها يقوم المحاضر والقائم على عملية التكوين بإلقاء المادة التي يتضمنها البرنامج التكويني على المتكونين، مع الاستفادة من بعض الوسائل الإيضاحية كالخرائط والأفلام...إلخ ويهدف هذا الأسلوب إلى تزويد المتكونين بالمعلومات، والمعارف النظرية وتطويرها، وترسيخها في أذهان المتكونين أولا ثم يأتي التطبيق العملي كخطوة ثانية.

مع إبراز قدرة المكوّن على التحكم في الموضوع، وتمكنه من طريقة نقل المعلومات، وإثارة انتباه المتكونين مما يزيد من دافعيتهم للاستقبال، والتلقي.

أسلوب الأعمال التطبيقية: بقيام المتكون بتطبيق ما تلقاه نظريا تحت إشراف مكون، وتلي ذلك مرحلة المناقشة والاستفسار، والتي تمتاز بها كافة الأساليب، وهنا يبرز الجهد الشخصي للمتكون واستيعابه لما ورد في الدروس النظرية.

أسلوب دراسة الحالة: بمعالجة حالات عملية فعلية، أو افتراضية، على أن تتوفر الحالة على جميع البينات والمعلومات الهامة، والهدف من هذه الطريقة هو زيادة القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات عن طريق التحليل، والتفكير المنظم، ودراسة المشكلة من جميع جوانبها، ووضع الحلول البديلة، واختيار أنسبها بالاعتماد على معلومات وخبرات المتكوّن.

أسلوب التكوين على المواقف الحقيقية: حيث يقوم بعض المتكونين بتقمص دور أشخاص مشتركين في حدث أو مشكلة، وتصور هؤلاء أنفسهم، وكأنهم في الحياة العملية، ويتضمن هذا الأسلوب اختبار مدى كفاءة المتكونين في القيام بالمهام الموكلة إليهم، وقدرتهم على أداء الدور الوظيفي كما ينبغي وفقا للمقاييس المعمول بها في مجال العمل، والتي تحدد المواصفات اللازمة في الشخص وتوجيهه إلى الوظيفة التي تتلاءم، والمواصفات المحددة مسبقاً.

---

(1)- صالح عودة سعيد، إدارة الأفراد، مرجع سابق، ص ص 268-273

أسلوب الندوات والمؤتمرات: ويشير إلى الدورات والملتقيات التي تعقد هنا وهناك حسب اقتراح القائمين على العملية التكوينية أو من خلال تقرير المختصين في المستويات العليا قصد مناقشة مشكلات ومواضيع مهمة بطرح موضوع عام للنقاش، ويفسح المجال للحاضرين من المختصين والمتكونين لإيضاح ما لم يتم إستعابه والتعليق على الأفكار المطروحة.

وهناك أساليب متصلة بالواقع العملي أكثر تتمثل أساساً في طريقة المشاريع، التمارين الميدانية والتكوين بطريقة المشكلات، وسنأتي على شرحها في عنصر التكوين بالجامعة.

وتوجد عدة مشكلات تحول دون الوصول إلى نتائج أفضل على مستوى السياسات العامة (المستوى الكلي)، أو على مستوى المؤسسات (المستوى الجزئي)، وتظهر هذه المعوقات خاصة في البلدان النامية ونذكر منها: [1].

-غياب استراتيجيات وطنية لتنمية الموارد البشرية، وارتباطها بياكل إدارية ولا تملك صلاحيات اتخذا القرارات، ومتابعة تنفيذها.

-قلة البيانات، والإحصائيات المتعلقة بأسواق العمل خاصة ما يتعلق منها بجوانب الطلب على القوى العاملة، وبجوانب العرض سواء في القطاع العام أو الخاص، وهذا ما انعكس سلبا على التخطيط، ورسم السياسات ووضع الإستراتيجيات لتنمية الموارد البشرية عموماً، وتطوير نظام التكوين والتعليم خاصة.

-عجز مراكز التكوين بما في ذلك المعاهد والمدارس العليا عن التكيف والتوافق مع الشروط المتغيرة لسوق العمل، وهذا راجع لتقادم مضامين البرامج والمناهج وتخلفها عن مواكبة التطورات التقنية في أساليب العمل والإنتاج نظر للانفجار المعرفي والتكنولوجي في كافة مجالات العمل.

-قلة مشاركة أصحاب العمل في رسم السياسات، وكذا في تنفيذ البرامج وتوفير التكوين في مواقع العمل، حيث تشير دراسة بريطانية في هذا المجال إلى أنه في الحين الذي تصرف فيه المؤسسات الأمريكية الرائدة 3% من مداخيلها السنوية أي في مجال التكوين، فإن المستخدمين البريطانيين يصرفون نسبة 0,15 % فقط، أما في فرنسا فقد صادق البرلمان الفرنسي على قانون يلزم المؤسسات بصرف 1,1 % على الأقل من مداخيلها في ميدان التكوين المتواصل.

---

(1)- أنظر: أحمد مصطفى: مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية، مرجع سابق، ص ص 72-75 وعبد الهادي الجوهري: علم اجتماع الإدارة: مفاهيم وقضايا، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1998، ص ص 189-192

-سياسات القبول التي تتميز بقبول المتفوقين أكاديميا في التعليم الثـانوي العـام، والتكـوين الجامعي، وغلق الباب أمام هؤلاء عند محاولتهم اختيار التكوين المهني، والتقني، هذا الأخـير الـذي يلتحق به عادة ذوي التحصيل المتوسط والضعيف نظرا لضعف منظومة الإرشاد والتوجيه لمـساعدة الملتحقين بالتكوينات المختلفة في تقرير الخيار النهائي، وقلة مراعاة الميـول، والقـدرات الفرديـة، وحاجات المتمع.

-غياب البحوث، والدراسات، واعتمادها كموجه للتجديد، والإصلاح.

-غياب الحوافز لتشجيع المتكونين.

-معارضة الزملاء والرؤساء كل بأسلوبه للمتكونين، والذين يعودون من الدورات التكوينية العامة، والمتخصصة، وأساليب العمل الجديدة خاصة إذا كانت تزيد من عبء الأعمال.

-عدم رغبة العمال في التكوين نظراً لظروفهم الاجتماعية، والمادية المتدنية، إذ يتعاملون مع الدورات التكوينية كحاجة كمالية.

-عندما يكون المتكون أعلى مستوى من المكون، عندها يفقد المتكون ثقته في المكون، مما يقلل رغبته في التكوين والشعور بعدم الرضا.

II-2-2 الجامعة: أهدافها، مهامها وأنماطها

إن مختلف التعاريف التي أعطيت لمفهوم الجامعة، وعلى اختلاف مشاربها البحثية وتخصصاتها العلمية، أكدت أن الجامعة محطة علمية، بحثية ومركز الإشعاع الفكري، المعرفي، وتنمي الملكات والمهارات العلمية والعملية التي تعتبر حجر الأساس في عمليات التنمية.

وتستمد كل جامعة تعريفها، ومميزاتها من الأهداف التي يحددها لها المجتمع الذي تنتمي إليه، فهي مؤسسة علمية، تكوينية ومجتمعية تؤثر في المحيط الذي تتواجد فيه وتتأثر به، فهي من صنع المجتمع من جهة، كما أنها أداته في صنع كوادره الفنية، المهنية والفكرية من جهة أخرى.

لقد نشأت الجامعة في العصر الحديث استجابة لمتطلبات العصر، وحاجة المجتمعات لصنع قادتها، وتوفير الإطارات المكونة والمؤهلة لإدارة مختلف المؤسسات، ودفع العجلة التنموية، ومن هذا المنطلق فإن رسالة الجامعة تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن عصر إلى آخر، وباستقراء تاريخ نشأة الجامعات نلاحظ أنها نشأت، أول ما نشأت في أماكن العبادة في المساجد (الجوامع) في الشرق والأديرة في الغرب(*).

(*)- تعود فكرة الجامعة إلى ظاهرة المسجد الجامع في الشرق الإسلامي، ومن أشهر هذه الجوامع والتي تمثل بذرة لشجرة الجامعة الحديثة، جامع القرويين بفاس، والأزهر بالقاهرة، والقيروان في تونس، أما في الغرب فإن نشأة فكرة الجامعة، كانت ابتداء من القرون الوسطى، حيث كان النشاط العلمي محصورا بين جدران الأديرة، وكان القساوسة، والرهبان علماء هذه العصور، ... وعموما فإن بذور الجامعة الأوربية الحديثة قد أنتشت في إيطاليا، إنجلترا، وفرنسا،.... أنظر: محاضرات ملتقى الفكر الإسلامي الثاني عشر، كتاب الأصالة، الجزء الثاني، مرجع سابق، وفضيل دليو، الهاشمي لوكيا وميلود سفاري: إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، مرجع سابق.

وكانت ضروب النشاط تدور حول العلم، أي أنا أمكنة للتعبد العلمي، بقدر ما كانت الأماكن التي تحتضنها أماكن للتعبد الديني، والمتتبع لوظيفة الجامعة عبر التاريخ في المجتمع يرى أن هذه الوظيفة قد تغيرت، وتطورت بتطور المجتمع علميا وتكنولوجيا فإذا كانت الجامعة ولقرون عديدة تتمثل في نقل المعرفة والمحافظة عليها، ولم يكن من مهامها البحث العلمي بمفهومه الحديث الذي يهدف إلى إنتاج المعرفة، وتطويرها، إلا في القرن 19م مع قيام الجامعة الألمانية(1).

والجامعة كمؤسسة لها حركية كبيرة في بناء المجتمع، وتعتبر في الوقت الحاضر نواة بارزة في تكوين المفكرين، وأهل العلم والثقافة، وفي هذا المضمار تمثل ألمانيا أول دولة بنت الجامعة الحديثة، ووضعت في مستهل القرن 19م مشروع إصلاح التعليم العالي (1806) مع فون هامبولدت، والذي جعل من الجامعة الربان الذي يقود السفينة، حيث لعبت أدوار متعددة مهدت لحدوث أعظم الثورات خاصة مع ظهور فكرة القوميات.

أما في روسيا وبعد انتهاء الثورة (1917)، اتجهت الحكومة إلى السيطرة على المؤسسات التعليمية لأجل استثمارها في خدمة الاقتصاد، وركزت جهودها على مهمة إعداد الفنيين، والأخصائيين في ميادين التكنولوجيا، والعلوم، حيث اعتبرها لنين طوق النجاة(2).

وقد أكدت المادة 27 من القانون الخاص بتوثيق الصلة بين المدرسة، والحياة على أنه من أهم واجبات الجامعة والتعليم العالي(3):

- تأهيل المتخصصين ليكونوا على معرفة تامة بالتطورات الحاصلة في العلوم والتكنولوجيا.
- إعداد طبقة من العلماء، والتربويين.
- نشر الوعي السياسي، والعلمي بين الطبقات العاملة
- رفع مستوى الأخصائيين في شتى نواحي النشاط الاقتصادي، الثقافي، والعلمي.

كما نجحت الصين في عملية التنمية رغم النمو الديمغرافي الهائل (انفجار) بالتركيز على برامج الإنتاج، والمهارة التقنية، وعن طريق نشر التعليم الفني في قرى الصين وبرمجته ونقل الخبرات والمهارات و إعداد القوى العاملة ذات الكفاءة الفنية العالية، واستخدام برامج التدريب الوظيفي القصير، وقد

---

(1)- فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، وميلود سفاري: المرجع نفسه، ص ص 91،90

(2)- محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986، ص 179.

(3)- سامي سلطي عريفج: الجامعة والبحث العلمي، مرجع سابق،ص 32

قضت الصين على البطالة والتخلف والحرمان باستخدام العلم، والتكنولوجيا، واستناداً إلى الإيمان بدور التعليم العالي واقتصادياته، باعتبار طلبة الجامعة رؤوس أموال مستثمرة كودائع ثابتة في المستقبل، وهذا تحت شعار « المدرسة في كل مكان، والكتاب في كل يد، والكفاءة في العمل معيار للترشح للجامعة والولع والإتقان اعتمادا على الوسائل المتوفرة في الميدان»[1] .

أما في بريطانيا بلد التقاليد الجامعية العريقة (أكسفورد، وكمبردج) فقد امتدت الأيدي إلى الجامعة، وإلى التعليم العالي لإعادة تشكيله وتخطيطه بطريقة ذات أغراض خاصة، وقد نص تقرير « روبنز» (1963) على[2].

-تعليم المهارات المناسبة للقيام بدور في التقسيم العام للعمل.

-ترقية الإمكانات العقلية العامة، بحيث لا يكون الهدف تخريج مختصين، بل تكوين مواطنين مثقفين.

-المساهمة في تقديم المعارف، والبحث عن الحقيقة، واستكشافها.

-العمل على نقل أسس الحضارة، والقواعد الأساسية لخلق المواطن الصالح.

كما حدد هنري جان رئيس جامعة بروكسل أهداف الجامعة الحديثة في:

-تدريب طبقة الفنيين العليا في المجتمع، ومعظم من يشغلون وظائفه الرئيسية.

-مركز للبحث العلمي، والتفكير الخلاق.

-تختار هيئة التدريس بها وتدربها، وبذلك تضمن الاستمرار الذاتي لنفسها...

-تعد مركز للتجديد الاجتماعي والخلقي، والنشاط الثقافي.

كذلك الجامعة الأمريكية، والتي جسدت إلى حد ما وظيفة الجامعة المتفق عليها، وهي تكوين النخبة المثقفة للمجتمع، وهذا ما جعل منها كعبة مقدسة يحج إليها العلماء من مختلف البقاع دون رجعة، فقد كشفت الإحصائيات أن ربع ($\frac{1}{4}$) مليون أخصائي وباحث يعملون في الجامعات، وهيئات البحث، وأن نسبة كبيرة منهم تنتمي إلى العالم الثالث، ووراء هذا التوظيف الهائل للطاقة

---

(1)- محمد قباري إسماعيل: « التعليم العالي في الوطن العربي، وعلاقته بخطط التنمية»، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد01، ص 49

(2)- سامي سلطي عريفج: الجامعة والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 37

البشرية ساسة ومنظرون أمثال جون ديوي، وليام جيمس و هنري برنار...الخ، فقـد أعلنـوا أن « المدرسة والكلية هما وسيلتا التقدم الاجتماعي، وأن التعليم أفضل وسائل الثراء»[1].

إن هذا العرض للأمثلة ليس الغرض منه سردها كما عرفتها الأمم، إنمـا توضـيحا لماهيـة الجامعة، ومهمتها في نشر العلم، والمعرفة، من خلال البحث العلمي الدقيق والمنظم، وتطبيقهـا مـن خلال خدمة المجتمع، مع أن غاية الجامعة، وأهدافها تختلف باختلاف الوسط الذي توجد فيـه، وفي هذا الإطار يؤكد جاس برس أن هناك ثلاثة أمور على الجامعة القيام بها وهي: « التدريب على مهنة، البحث العلمي، والثقافة العامة [...]، وأن من يحاول دفعها الاختيار بين هذه الوظائف الثلاث يكون قد جرّها إلى الانتحار، لأن حياتها تقوم على الوظائف الثلاث في تفاعلها وتكاملها»[2].

وبهذا فالجامعة، ودون مراعاة للتجربة الخاصة بكل مجتمع، تمثل مجتمعا علمياً، يهتم بالبحث عـن الحقيقة ووظائفها الأساسية تتمثل في التعليم والتكوين، البحث العلمي، وخدمة المجتمع.

التعليم (التدريس): حيث تحولت الجامعات من جامعات القلة (النخبة) إلى جامعات للجميـع تعج بعدد كبير من الطلبة. وتنعكس هذه المهمة على تنمية، وتطوير الموارد البشرية، فهي مكان تتدفق منه الكفاءات، وتصقل فيه المهارات، ومادة الإنتاج فيها، وموضوعه البشر، وليس مجرد تخريج قوالب جاهزة، ومتماثلة شأنها في ذلك شأن المؤسسات الإنتاجية، حيث أصبحت الجامعـة تقـدم خدمـة عمومية تتمثل في التدريس لجميع الحاصلين على شهادة البكالوريا.

وتهدف الجامعات إلى تخريج متخصصين في فروع المعرفة المختلفة، ومعدين لخدمـة مجـتمعهم، ووطنهم في فروع المعرفة المختلفة، التي تخصصوا فيها، وبالتالي يصبح الطالب الذي تلقـى تعليمـاً جامعياً متعمقاً في دراسة موضوعات بعينها، مع محاولة التحليل، والتفسير للوقائع الماثلة أمامه، -قدر الإمكان- وبهذا يقود التعليم العالي إلى خلق المفكر المتخصص، وليس المعلم المتخصص، وهؤلاء الطلبة يمثلون كنوزاً ثمينة لأنفسهم، ولمجتمعاتهم[3].

---

(1)- محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص 181.

(2)- سامي سلطي عريفج،: الجامعة والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 35

(3)- وداد القاضي: « نحو جامعات عربية أفضل»، محاضرات ملتقى الفكر الإسلامي الثاني عشر، كتاب الأصالة، مرجع سابق، ص ص 86، 87

المهمة البحثية: يرى "درايفي" أن التعليم بالجامعة لابد أن يبدأ بالبحث[1].

والبحث العلمي أكثر التصاقا بالجامعة لتوفرها على الموارد الفكرية، والبشرية القادرة على القيام بنشاطات البحوث المرتبطة بحاجات التنمية للدول على اختلافها. والبحوث أساسية وتطبيقية[*]، تتطور بواسطتها المعرفة، وتنتج هذه البحوث في مخابر الجامعة، كما تؤدي إلى تطوير المجتمع في ميادين شتى كالتكنولوجيا، الزراعة، الصناعة، الطب، ....إلخ، وتختلف الأهمية التي تعطى للبحوث من مجتمع إلى آخر، وكذا باختلاف مراحل التطور التي يعرفها المجتمع، وتتطلب البحوث العلمية الجيدة عددا كبيراً من الباحثين في مختلف التخصصات، ميزانية كافية، وقت كاف، مع توفر الجو العلمي المناسب الذي تطبعه الحرية الأكاديمية[*]. وتدعم الدراسات العليا في الجامعة أعمال البحث العلمي كونها تساهم في إنتاج المعرفة من خلال الرسائل، والمذكرات التي ينجزها الطلبة الباحثون من جهة، ومن جهة أخرى تكوين الباحثين في مختلف الميادين، وإعداد القوى العاملة المتخصصة لتبقى الجامعة في علاقة تبادلية مع محيطها.

خدمة المجتمع: من جملة المهام التي تؤديها الجامعة لخدمة المجتمع، التعليم المستمر، وتعليم الكبار، وتقديم المشورة إلى المؤسسات، والدوائر الحكومية، وجميع المنظمات الجماهيرية الأخرى، وتقديم الاقتراحات المتعلقة بالأمور، والقضايا السياسية، الاقتصاد، الاجتماعية، والثقافية ...إلخ.

إن الحديث عن الجامعة الجزائرية لن يكون بعيداً، ومختلفا كثيراً، حيث ارتبط ظهور الجامعات في العالم الثالث بالوجود الاستعماري، مما حدّد سياسات التعليم لخدمة مصالح استعمارية محضة، من خلال استراتيجيات معينة والتخلص منها يعدُ تحدياً تواجهه الجامعة بإصلاحاتها المختلفة.

---

(1)- سامي سلطي عريفج، الجامعة، والبحث العلمي، مرجع سابق ص 37

(*)- البحوث الأساسية تعنى بالتعمق في فهم الظواهر، واكتشاف مجالات جديدة للبحث، وتنمية المعلومات والمعارف النظرية والعلمية البحتة، أما البحوث التطبيقية فهي موجهة لخدمة غرض ما في المجالات الزراعية، أو الصناعية، أو الطبية...وكل نوع من مكمل للآخر، وينصح بالجمع بينهما، فالبحث الأساسي يقود إلى بحوث تطبيقية، وتكشف هذه الأخيرة، عن مشكلات تحتاج إلى بحوث أساسية... أنظر: سامي سلطي عريفج: المرجع نفسه.

(*) -الحرية الأكاديمية ضرورة لاستمرار البحث، ومصدرها يعود إلى الكتابات السوسيولوجية الأولى، فالمصطلح ليس بجديد إذ يري فيبر أنها استقلال للجامعة عن السلطات، ويحظى الأستاذ فيها بكافة أنواع الاستقلالية، وله الحق في التعبير عن رأيه العلمي بعيدا عن تناول أية قضايا تبتعد به عن نطاق مسؤوليته المهنة، فلا وجود لحرية العلم، الأستاذية والعملية التدريسية طالما هناك العديد من التدخلات...كما هو الحال بالنسبة للأساتذة، في المقابل للطالب حريته الأكاديمية في التعليم، واختيار كليته، واختصاصه، وحريته في التحدي، والاعتراض، والخروج عن آراء غيره، والشك، وطلب الحقيقة...فالحرية الأكاديمية تعني البحث عن الحقيقة، وإذا كان البحث عن الحقيقة هو المسؤولية الأولى للجامعة، فإن التسليم بها يحمل مضمونا أخلاقيا...أنظر: عبد الله محمد عبد الرحمن: مرجع سابق، ص ص 95-98 ومحمد جواد رضا: « دور الجامعات العربية المعاصر: من العربية إلى الاغتراب»، المستقبل العربي، 1994، العدد 182، مرجع سابق.

وتدخل الجامعة الجزائرية ضمن هذا العالم بطبيعته الثورية، التي تنطلق من مراجعة النظام الاجتماعي، وإيجاد عالم أكثر عدلا، وعليه فالجامعة تكون ذات امتياز في نطاق الثورة(1).

ولقد لخص أحدث الباحثين أهداف ومهام الجامعة في المجتمع الجزائري كما يلي(2):

-التعليم ونشر المعرفة.

-القيام بالبحوث العلمية، ورقي الآداب، وتقدم العلوم.

-تزويد البلاد بالأخصائيين، والخبراء والفنيين في مختلف ميادين العمل والإنتاج.

فيما يرى باحث آخر أن المهام المنوطة بالجامعة، والتي تقوم بها في ضوء تلقي أهدافها من أهداف مجتمعها تتمثل في التربية، والتعليم لإعداد المواطن الصالح من النواحي جميعها، مع ربط التعليم بسياسة طويلة الأمد، تستند على القيم، المبادئ الأخلاقية، والقومية لدعم الجهود الإنمائية.

-ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص لأبناء المواطنين للحصول على التعليم.

-تكوين إطارات ذوي قدرات عالية، واعون بالحقائق الوطنية، ومرتبطون بالسياق العام لتطور المجتمع.

أي ربط التعليم في الجامعة بالحقائق، والمشكلات الوطنية، وإعطائه أبعاده العلمية، والتقنية خدمة لمختلف الأهداف التي لا تتجسد إلا في الجامعة كمؤسسة إنتاجية تثري المعارف، تطور التقنيات وتهيء الكفاءات.

وعليه فالجامعة لها من الأدوار والمهام ما يجعلها تؤثر في الجو الاجتماعي المحيط وتتأثر به، وسر نجاح الجامعات يكمن في معرفتها وتركيزها على التسيير والتوجيه الحسن للعلاقات التي تربطها بمحيطها، وفي كيفية التعامل معه. وأن أي جامعة تعيش في برجها العاجي محكوم عليها بالفشل، بحكم أنه ليس بإمكانها مسايرة تطورات العصر، وهي منعزلة. وفي هذا الإطار أعيدت صياغة مهام وأدوار الجامعة الجزائرية ضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي(*)، إذ حدد مهمة الجامعة- بالإضافة

---

(1)- مراد بن اشنهو: نحو الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص 3

(2)- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، 1990، ص 75

(*)- تمت المصادقة عليه في 1999/01/27، والذي صدر بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 98-153 المؤرخ في 1998/08/17 الذي عدّل المرسوم التنفيذي رقم 83-544 المؤرخ في 1983/09/05...أنظر جريدة أنباء الجامعة، العدد 118، من 27 مارس إلى 02 أفريل 1999، ص ص 22، 23 وكذلك العدد 121، ص23

إلى التعليم والتثقيف كخدمة عمومية- في خدمات واستشارات علمية للشركات، والمؤسسات الـتي ترغب في تكوين إطاراتها في محاولة لتوفير الدعم لنفسها.

وتختلف الدراسات التي تضطلع بها الجامعات في عالمنا المعاصر اختلافاً كبيراً، ويرجع ذلك إلى عوامل عدة أهمها:

-عوامل تتعلق بنشأة الجامعة، وتطورها.

-عوامل متعلقة بالظروف السياسية، الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع الذي تتواجد فيه الجامعة، وعوامل متعلقة بالموقع الجغرافي للجامعة، وأخرى باحتياجات المجتمع والتخصصات المطلوبة الوفاء بها.

ولقد حرصت الكثير من الدول على تنوع الأنماط النوعية للتعليم الذي تضطلع بـه جامعاتـها لمواجهة القدرات والرغبات المتباينة للأجيال الصاعدة، وتلبية احتياجات مجتمعاتها مـن الكفـاءات البشرية، والفنية المتعددة، ويمكن تنميط الجامعات(*) وفقا للتعليم، والتكوين الجاري بها إلى:(1).

-جامعات تقليدية. -جامعات متخصصة.

-جامعات تكنولوجية. -جامعات متكاملة.

الجامعات التقليدية: ذات طبيعة أكاديمية، وتركز اهتمامها على الجوانب النظرية والأكاديمية في العلوم المختلفة، حيث تجعل الدراسات النظرية تحتل الصدارة في برامجها الدراسية ولا تهتم بالدرجـة نفسها بالجوانب التطبيقية والعملية لهذه العلوم، بل تجعلها في الدرجة الثانية. وأغلب هذه الجامعـات قديمة نشأت على أسس تقليدية للنهوض بالعلم لأجل العلم.

وليس بالمجتمع بطريقة مباشرة، وتوفر النخبة من أفراد المجتمع وليس الأعداد الكـبيرة. غـير أن الاتجاه الحديث في أنماط التعليم الجامعي قد سار في طريق الاهتمام بالجوانب التطبيقية والعملية للعلوم المختلفة بقدر لا يقل عن الاهتمام بالجوانب الأكاديمية، فنجد أن جامعة هارفارد الأمريكيـة بـدأت كلية دينية فكانت خطوة نحو استقرار أوائل المهاجرين القادمين إلى أمريكا وتطوير المعرفة والاستمرار في تقديمها للأجيال، وأصبحت تضم أكثر من أربعين تخصصا في نهاية السبعينيات من القرن الفارط.

(*)- لقد تم تنميط الجامعات على أساس نوعية الدراسات، والمستويات التي تحتضنها وهناك أسس أخرى يتم على أساسها تنميط الجامعـات مثـل: الإنفاق عليها...

(1)- هياكل وأنماط التعليم الجامعي، وتطور التعليم الجامعي في مصر، سلسلة تصدر عن المجالس القومية المتخصصة، العدد 06، ص ص 123-130

الجامعات المتخصصة: وتتخصص بالدراسات المتعلقة بفرع واسع من فروع المعرفة كـ العلوم الطبية، أو التجارية...، وقد تختص بفرع من فروع المعرفة المتكاملة كالعلوم الزراعية، البيطرية، الطبية والصيدلانية، التربص والرعاية الطبية، أو العلوم التجارية، المالية، الاقتصادية، والإدارية، ...إلخ، ويتم إنشاؤها عادة في المناطق، والأقاليم المختلفة تبعاً للنشاط الاقتصادي والمزايا التي يتمتع بها كل إقليم كجامعة الدراسات الهندسية في أقاليم صناعية ومنجمية للمساهمة في الإنتاج بطريقة علمية، وقد اتبع هذا النمط خاصة في الكثير من دول أوربا الشمالية، وتتميز هذه الجامعات بالعناية بالتخصصات الدقيقة، وبالتفاعل مع المجتمع لتحقيق التنمية الاقتصادية بمعدلات عالية وسريعة على أنها يعاب عليها بأنها لا تتم بالتعليم المتكامل (تزاوج تخصصات المعرفة)، فهي وإن كانت توفر مستوى عال من الكفاءات في التخصصات الدقيقة إلا أنها تنقصها النظرة العلمية الشاملة، ويمكن معالجة ذلك بتوفير قدر مناسب من المقررات الثقافية في المناهج الدراسية للإعداد المتكامل.

الجامعات التكنولوجية: ذات الطبيعة التطبيقية، والتي تتم أساساً بالفنون الإنتاجية الحديثة والجوانب التطبيقية لمجالات المعرفة المختلفة، وخاصة في مجال الهندسة بفروعها المختلفة، وتتكون البرامج فيها من قسمين:

- محدود نسبيا ويتعلق بالعلوم الأساسية ونظرياتها.

- كبير نسبيا ويتعلق بالجوانب التطبيقية والعملية والفنون الإنتاجية الحديثة بفروع المعرفة المختلفة.

وهذا الاتجاه حديث، وزاد الاهتمام به بعد الحرب العالمية الثانية نظراً للتطور السريع الذي حدث في الفنون الإنتاجية المختلفة وفي التطبيقات العلمية للنظريات واستخداماتها، والواقع أن الدراسات التطبيقية والتكنولوجية أصبح لها في الوقت الحاضر أهمية كبيرة نظراً لفائدتها في الإنتاج وتحقيق التنمية بسرعة وكفاءة عالية، ويحتاج هذا إلى الإلمام بالأصول والنظريات العلمية، فضلا عن إتقان فن التطبيق والممارسة العملية. ويؤخذ على هذه الجامعات افتقار خريجيها للنظرة الشمولية والثقافة العامة في المجالات الإنسانية، وتطوير الدراسة على نحو يتيح للطالب فرصة الحصول على قدر مناسب من الدراسات الإنسانية للإعداد المتكامل.

الجامعات المتكاملة: والتي تجمع بين الدراسات الأكاديمية، والتكنولوجية التطبيقية على حد سواء، فتوفر هذين النوعين من الدراسة لطلبتها، ويقوم كل طالب منهم باختيار نوع الدراسة المناسبة لقدراته وإمكانياته الفكرية.

أما من حيث المستويات الدراسية فهناك جامعات تضم المرحلة الأولى (التدرج)، ومرحلة الدراسات العليا (بعد التدرج).

ويتشكل البناء التعليمي لأغلب جامعات اليوم على أساس الجمع بين مرحلتي الدراسة الأولى، والدراسات العليا، والجمع بين هاتين المرحلتين له أهمية كبيرة لأن هناك صلة وثيقة بين الدراسة في المرحلتين، فالأولى تعد الكفاءات الفنية المتخصصة، والثانية تحقق التنمية الذاتية للجامعة (توفير أعضاء هيئة التدريس).

وهناك جامعات تقتصر على المرحلة الجامعية الأولى وهي جامعات ناشئة لم تستكمل بناءها التعليمي حيث قامت بعض الدول بإنشاء جامعات من هذا النوع في أقاليمها المختلفة لإعداد الكفايات اللازمة لخدمة مجتمعاتا وتحقيق التنمية، وهذا النوع من الجامعات يعد في الحقيقة معاهد للتعليم العالي وليست جامعات بالمعنى الكامل. كما أنه هناك جامعات للدراسات العليا فقط، وهذا النوع حديث يستهدف إعداد الكفاءات العليا من الأساتذة الجامعيين، والباحثين في مختلف التخصصات وإجراء البحوث العلمية، وقد تضم مراكز مجهزة تجهيزا حديثا لإجراء البحوث العلمية، كذلك الجامعات التي تضم دراسات أقل من المستويات الجامعية بجانب الدراسات الجامعية، فلقد قامت الكثير من الجامعات بإنشاء مدارس، ومعاهد عليا تابعة لها لتخريج الكفاءات المتوسطة، والمعاونة التي تحتاجها قطاعات النشاط المختلفة (مدارس الممرضين، والفنيين (التقنيين السامين) في مختلف التخصصات).

والجامعة الجزائرية ومن خلال ما هو ملاحظ تحوي الجامعات المقتصرة على المرحلة الجامعية الأولى كالمراكز الجامعية المختلفة، والجامعات الكبرى التي تضم المرحلتين معاً (الجزائر، وهران، قسنطينة، عنابة...) .

وجامعات تضم دراسات أقل من المستويات الجامعية، بجانب الدراسات الجامعية، وهذا النوع يتواجد في كافة الجامعات الوطنية، أما جامعات الدراسات العليا فإنا تغيب كليا والجامعة الجزائرية تضم جامعات تقليدية، متخصصة، وتكرس مبدأ الجامعة التكنولوجية، كما نلاحظ ظهور مفهوم التعليم عن بعد والجامعة المفتوحة.

II -2-3 تجارب الدول في التعليم العالي والتكوين الجامعي:

لقد تعرضنا في العنصر السابق إلى مهام وأهداف الجامعة وأنماطها بصفة عامة، وسنتعرض في هذا العنصر لتجارب الدول المتقدمة، النامية والوطن العربي في التعليم العالي والتكوين بالجامعة من خلال استعراض طبيعة النمط المؤسسي لهذا التعليم، نوعية التكوين والبحث العلمي ...إلخ.

أ- في الدول المتقدمة:

نشأت مؤسسات التعليم العالي في الغرب كمؤسسات مجتمعية تشتهر بالمحافظة، وتتسم بالاستقلال، وتحافظ عليه، ويتمتع الأكاديميون فيها بمكانه متميزة تعتز بالتقاليد الأكاديمية العريقة مما جعل التغير بطيئاً وصعباً.

وقد مرت الجامعات الغربية بتطورات، واصلاحات مهمة خاصة مع نهاية القرن 19م حيث كانت تركز على نقل المعرفة من خلال التدريس عوضا من إنتاجها من خلال البحث، ولم تقبل المهمة الأخيرة إلا بعد إصلاح التعليم العالي، وتطوير جامعة برلين من خلال جهود همبولدت، وتكريس دور الجامعة في خدمة المجتمع.

وقد شهد الثلث الأخير من القرن 19م تطورات مهمة في تنظيم مؤسسات التعليم العالي كالاهتمام بمرونة الالتحاق به، وإتاحته مدى الحياة من خلال الجامعة المفتوحة، وتعميق تداخل الفروع العلمية في البحث والدراسة، الأمر الذي اقتضى أشكالا تنظيمية تختلف عن الأقسام التقليدية، ومن بين هذه الأشكال المعاهد والمراكز البحثية المتداخلة التخصصات وزيادة الجرعة المهنية في التعليم العالي من خلال المعاهد التقنية، وتوثيق الصلة مع الصناعة والسوق عبر المشاريع والمؤسسات البحثية المشتركة والمنح والاستشارات[1].

ويشكل التعليم العالي أحد المعالم البارزة في الدول المتقدمة، ونسبة القيد فيه (20-24 سنة) ضعف النسبة في البلدان النامية، وتدل إحصائيات (1991) أن النسبة بلغت 30,1 % في اليابان، 62,2 % في كندا، 59,6 % في الولايات المتحدة الأمريكية، 40,8 % في الأرجنتين، 32,8 % في بلجيكا، 34,6 % في فرنسا، 31,5 % في إسبانيا و 40,1 % في فنلندا[2].

وقد كان التعليم العالي في هذه البلدان كلاسيكيا في نشأته، ففي دول أوربا كان سابقا للثورة الصناعية، وموجها نحو الطبقة الأرستقراطية، والإقطاعية، وطبقة كبار رجال الدين، والنبلاء في إنجلترا

---

(1)- نادر فرجاني: « التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية»، المستقبل العربي، عدد 237، ص ص 84،85

(2)- شبل بدران: التربية المقارنة: دراسات في نظم التعليم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثالثة، 2001، ص ص 247، 248

في جامعات أكسفورد وكمبردج، وهارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية حيث خصّص لإعـداد رجال الدين، وأصحاب المهنة الأدبية.

ومع بداية القرن العشرين بدأ الاهتمام بالعلم، والتكنولوجيا، والدراسـات المهنيـة الحديثـة، والإعداد المهني للتقنيين، والخبراء ...إلخ، وذلك استجابة للتطورات العلمية والـصناعية الحديثـة، وأصبح التقدم العلمي والتكنولوجي دليل رقي المجتمعات والبحث عن راحة الإنسان، وأصبحت الآلة والاختراع تحتل مكانة بارزة في تنظيم العمل في المؤسسات المختلفة، وبذلك يقل الجهـد اليـدوي، وبهذا بدأت كل جامعات العالم المتقدم تهتم بالعلوم، والهندسة، ...إلخ.

وكنموذج تتميز مرحلة التعليم العالي في اليابان باتساعها ومرونتها، إذ تحتوي على تعليم عـالٍ لمدة سنتين أو ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية للحصول على درجات علمية، ومهنية وسطى أقـل من البكالوريوس أو الليسانس، وهي الأكثر انتشاراً بين طلبة هذه المرحلة، وتأتي سنتين للحصول على الماجستير، وثلاث سنوات للحصول على الدكتوراه، وكليات الخمس سنوات (كليـات الهندسـة)، وتبلغ عدد المؤسسات التي تقدم تعليما عاليا أكثر من 1000 مؤسسة يتخرج منها حوالي 80 % من اليابانيين، ولابد من الحصول على درجة جامعية لشغل مناصب ووظائف مرموقة، ويلاقـي التعلـيم العالي إقبالا شديداً، وتنافسا خاصا للالتحاق به نظراً المردوده الاقتصادي المرتفـع، والمتميـز علـى المتخرج، المؤسسة والمجتمع[1].

وكنموذج ثان فإن الولايات المتحدة الأمريكية شهدت ميلاد الجامعة التي كانت تحمل في طياتها مجمل الأفكار والأسس التي تقوم عليها الكنسية والنظام السياسي بل وحتى التقاليد الاجتماعية، ممـا أدى إلى ضعف مستوى هذه المؤسسات من الناحية المعرفية، ونتيجة غياب البحوث العلميـة الـتي بإمكانها توفير الخبرات، وتنشيط الحياة العلمية، واستمرت هذه الوضعية حتى القـرن 19م حيـث تزامنت هذه الفترة مع ظهور رجال الأعمال، والذي غيّر من الأفكار السائدة، حيث بدت الضرورة ملحة للإصلاح، وبدأ مفهوم الجامعة العصرية يتبلور تدريجيا حيث برزت كمؤسسة لتقديم الخدمات، ومركزاً لإجراء البحوث العلمية[2].

---

(1)- شبل بدران: المرجع نفسه، ص ص 293 ، 294

(2)- جيرولد آيس: التعليم العالي في المجتمع المتعلم، ت: شحذة فارع، دار البشير، الطبعة الأولى، 1992، ص 26

وقد اتبعت الولايات المتحدة سياسة بناء الجامعات في كل ولاية، وفتحها للفئات المجتمعية جميعها وتقديم منح للمؤسسات العلمية ممثلة في الجامعات لإجراء البحوث في مجالات الزراعة، الصناعة وغيرها، وكان هذا مصحوبا بإنشاء مراكز أبحاث متخصصة.

في أواخر القرن التاسع عشر التحق الأساتذة المتخصصين في العلوم الزراعية لإلقاء محاضرات تثقيفية على المزارعين في جميع إنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، وعلى الخصوص في المناطق النائية. وهذا ما يجسد مهمة الجامعة في خدمة المجتمع، أما التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية فلم يبلغ أوجّه إلا في العصر الحالي من حيث النمو، والتطور الذي كان مصحوبا بتزايد في عدد الطلبة والجامعات، ولقد ميّزت حركة التطور الجامعي في الولايات المتحدة قطبين هما ييل وهارفارد.

فالأولى تعمل من أجل أن تحتل الدراسات الإنسانية الصدارة، حيث أعتبرت أن نموذج الرجل المثقف الذي تسعى إلى تكوينه هو ذلك الذي يلم بالآداب، والفلسفة والعلوم باعتبارها واحدة لا يجوز تقسيمها إلى فروع متخصصة، وكانت هذه الجامعات تعطي الأولوية لتكوين العقل المفكر، إذ سبّقت المنهج الفكري على المهنة.

أما هارفارد، فحاولت أن تركز اهتمامها على العلوم الطبيعة المتخصصة، ومع بروز التطور الصناعي قامت جامعة هارفارد بدورها المتمثل في الإعداد العلمي إلى جانب الثقافة الإنسانية، وحاولت أن تجعل من الطالب الجامعي باحثا بدلا عن كونه متلق للمعلومات، كما سعت إلى جعل الأستاذ الجامعي مسؤولا عن عملية البحث، وليس تلقين المعلومات فحسب[1].

وقد اقترن التعليم العالي في هذه البلدان بالبحث العلمي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تركزت معظم الأبحاث العلمية في الجامعات وقامت حركة تطوير البحوث خاصة بعد عام 1957، وقد أدى وجود اعتمادات مالية خاصة بالبحوث إلى قيام علاقات قوية بين هيئة التدريس في الجامعة، والجهات المنتفعة من البحوث.

وهكذا فقد تلقى التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1960 نحو مليار ونصف مليار دولار من الحكومة الفيدرالية، وقد خصص1/3 من هذه القيمة لمراكز الأبحاث في الجامعات وثلث 1/3 آخر لأبحاث المشاريع داخل الجامعة أيضا، وتمثل هذه القيمة نسبة 75 % من مجموع النفقات الجامعية على أعمال البحث[2].

---

(1)- تشارلز فرانكل: نظرات في التعليم الجامعي، ت: محمد توفيق رمزي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1963، ص66.

(2)- سامي سلطي عريفج: الجامعة والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 90

كما ارتبط البحث بالتعليم بصفة إلزامية في كل من بريطانيا وألمانيا، ويقوم الإعداد المهني على حدى.

وقد اقترحت الولايات المتحدة الأمريكية أن تتركز مراكز الأبحاث الفيدرالية كلما أمكن بالقرب من الجامعات وتقترن بها. ذلك أن الجامعة بما فيها من مكتبات وزملاء لتبادل الخبرات، وطلبة خريجين لتدريبهم.

وتربط ألمانيا بين خطة البحث في الجامعات وخطة الأبحاث العامة للدولة، مما يجعل البحث في الجامعة متكاملا مع البحث خارجها من جهة، وتجعله عملا ذا منفعة مباشرة لتطوير إمكانات الدولة من جهة أخرى[1].

كما أظهرت هذه الدول اهتماماً بالغا بمدارس الخريجين في الدراسات العليا باعتبارها مركزاً هاما لأعداد الباحثين العلميين، وبصفتها تستقطب أمهر الأساتذة والباحثين وتزداد هذه الكليات أهمية عندما يشكل أساتذتها أنفسهم، وبالتعاون مع طلبتهم فرقا بحثية قادرة على التصدي لمشروعات الأبحاث التي تطرحها الحكومة، أو الصناعة، وقد أخذ الاهتمام صورة الدعم من جانب الصناعة، والحكومة الفيدرالية، وقد تركز الاهتمام بصورة خاصة على برامج المواد العلمية، والفروع المهنية.

أما في بريطانيا فقد كان الغرض من البحث أكاديميا بالدرجة الأولى، حيث يرى الإنجليز أن الجامعة تفقد الكثير من شخصيتها و استقلالها إن هي تورطت بالمشروعات البحثية التي تمولها الصناعة لقاء الدعم المادي، إلا أن الجامعات البريطانية وجدت نفسها في أواخر الستينات من القرن الفارط مضطرة لتوثيق الصلة بينها وبين الصناعة من أجل الحصول على دعم أكبر للبحث العلمي فيها.

وهذا ما جعل الصناعات تبادر إلى تخصيص منح أساسية لإقامة وحدات صناعية ملحقة بالجامعات بهدف استفادة الصناعة من المعارف والمهارات المحصلة في الجامعات، وإنشاء وحدات صناعية استشارية، وتمويل بعض المساقات المصمّمة خصيصاً لمواجهة الحاجات الصناعية، يضاف إلى ذلك ما تقوم به الكليات والمعاهد الفنية في تطوير للروابط مع الصناعات المحلية، من خلال خلق دراسات ذات مسقات تخدم أغراض مهنية ضمن إطار المتطلبات على المستوى المحلي.

ويتحدد عدد الطلبة في جامعة همبولدت الألمانية، ونوع الاختصاص في إطار الخطة القومية، وربط المشكلات البحثية بالمشكلات التي تتواجد في المؤسسات التي يعمل بها الطالب أو يتدرب فيها

---

(1)- سامي سلطي عريفج: المرجع نفسه، ص ص 91-93

وإلا فإن البحث لا يحظى بموافقة المسؤولين في مكان العمل، ذلك أن هؤلاء يساهمون في الإشراف على البحوث، كما يساهمون في عملية تقويمها بالتعاون مع الجامعة، كما تتعاقد فروع الصناعة المختلفة مع طلبة الجامعة حتى قبل تخرجهم ولهذا الأمر جدوى كبيرة حيث توجه أبحاث الطلبة وجهة تخدم الأغراض المتصلة بعملهم المنتظر، وهذا ما يجعل الطالب يحس أكثر بمشكلات العمل الفعلية ويتصدى للبحث عن حلول لها[1].

كما نجد تنوعا في تنظيم التعليم العالي في البلدان المتقدمة، فهناك مؤسسات تابعة للدولة وأخرى غير تابعة لها (الخاصة)، وهذا لتنشيط المنافسة بين هذه المؤسسات وتتم الدول المتقدمة على اختلاف أيديولوجياتا بتخصصات العلوم والتكنولوجيا، باعتبارها سبيلا للتقدم، ويظهر هذا الاهتمام خاصة من خلال المناهج الدراسية، طرق التدريس، البحث العلمي ونشاطاته، وتقوم وسائل الإعلام بحملات إعلامية لهذا الغرض.

ب- في الدول النامية والمتخلفة:

تمتلك البلاد النامية جامعات ومعاهد عليا فنية وكليات لإعداد المعلمين، وفي معظم الحالات تتوافر الفرصة أمام الممتازين من خريجي الثانويات الالتحاق بمعاهد التعليم العالي الوطنية، أو الأجنبية، وغالبا ما يكون الاهتمام بالجامعات النظرية، دون الجامعات، والمعاهد العليا العملية نظرا لزيادة تكاليف هذه الأخيرة.

يحدث هذا رغم حاجة البلاد النامية إلى الفنيين، والمساعدين، والمتخصصين، ففي إيران يبلغ عدد الأطباء سبعة أمثال عدد الممرضين، وكثيراً ما يزيد عدد المهندسين عن الفنيين، والتقنيين، وكذا كولومبيا التي لم يتجاوز عدد الطلبة في المعاهد العليا المتوسطة با 2300 طالب (1982) مقابل 44 ألف في الجامعات.

وهذا راجع إلى أن المعاهد المتوسطة ليست لها نفس مكانة الجامعات

كما تميل دول العالم الثالث إلى إقامة الكثير من الجامعات والكليات وهذه مشكلة خطيرة في بعض البلاد النامية، فقد يطالب كل إقليم بأن تكون له جامعته الخاصة لما يضفيه ذلك عليه من مكانة، ويحاول كل إقليم أن يكرّر نفس الكليات المتواجدة في الجامعات الأخرى، وفي هذا الإجراء تبديد للأموال والموارد، والجهود، وخفض للمستوى التعليمي.

---

(1)- سامي سلطي عريفج: المرجع نفسه، ص ص 163-170

وهناك بعض الإستثناءات بالنسبة للصين باتجاهها نحو التعليم في العلوم والهندسة، وقللت من العمل في ميادين القانون، العلوم الإنسانية، الآداب، كما توسعت كثيراً في الكليات المهنية على المستوى الجامعي، وتوسعت بسرعة أكبر في المعاهد المتوسطة التي توفر التدريب على أنواع كثيرة في ميادين التخصص، حيث وصف التعليم العالي في الصين بحق تعليما صناعياً، وهو يختلف عن التعليم الكلاسيكي والأخلاقي، حيث تمثل هذه البلاد من قبل موطن الفلاسفة، والفنانين، لتتحول إلى مصنع هائل نابض بالحياة، يعج بالتقنين والمهندسون المتطلعين إلى آفاق رحبة، والعلماء النشطين والصناع الدائبين على العمل، كل هؤلاء أصبحوا علامة مسجلة للصين الجديدة[1].

والواقع أن الصين ثالث بلد في العالم ينتج المهندسين بعد روسيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وأن 90 % من علماء ومهندسي الصين قدتم تدريبهم منذ الثورة الصينية 1949م.

وفي غانا، ونيجريا وجامايكا تتمتع الجامعات بمستوى عالٍ، وبأساتذة أجانب كما تتوافر لها المخابر، المكتبات الممتازة، ومن ثم تطوير مستويات القبول والمناهج، وخطط الدراسة، والامتحانات في هذه الجامعات بالاتفاق مع جامعة لندن وتوفد الكثير من دول العالم الثالث كالسنغال، وليبريا، والسودان...إلخ. طلابا لمواصلة التعليم العالي في الخارج، رغم احتوائها على جامعات ومعاهد عليا كبرى.

ومن خصائص التعليم العالي في بلدان العالم الثالث[2]:

-نماذج الجامعات المستوردة: حيث تمتاز جامعات دول العالم الثالث دون استثناء باستيرادها للنماذج الأوربية، والأمريكية، ولم تقتصر عمليات التبني لنماذج هذه الجامعات على الدول التي كانت مستعمرة، بل امتدت حتى إلى الدول التي لم تستعمر من قبل، ولقد استمرت دول العالم الثالث، تنتهج نفس سياسات التعليم العام والجامعي مثلما هو في العديد من الدول الغربية، دون مراعاة لظروفها الاجتماعية، الثقافية، والدينية.

إن عملية الانفتاح على تجارب الدول الأخرى ضرورية عند إنشاء الجامعات، أو تبني السياسات لكن هناك الكثير من الآثار التي تظهر بصورة سلبية على المخرجات نتيجة لتبني نماذج الجامعات الغربية من طرف دول العالم الثالث دون تقييم لهذه النماذج أو تعديلها وتكييفها مع البيئات الجديدة على عكس ما حدث في ألمانيا حين قامت بدراسة نماذج الجامعات الفرنسية

---

(1)- شبل بدران: التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ص 192-197

(2)- عبد الله محمد عبد الرحمن: سوسيولوجيا التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص ص 218-225

والإيطالية وإنشاء النماذج الألمانية للجامعات والتي أصبحت نموذجا يقتدى به في الوقت الراهن. وتعتمد جامعات دول العالم الثالث على كل مصادر المعرفة والتكنولوجيا، عبر قنوات علمية وتكنولجية غربية، حيث تعتبر جامعات دول العالم الثالث المستهلك الأساسي للمعرفة الغربية، والتي تشمل كل أنواع العلوم، التكنولوجيا، ومصادر البحث العلمي بما في ذلك الوسائل العلمية، التكنولوجية، المجلات والدوريات المختلفة، دور النشر، مصادر جمع المعلومات وبنوكها وغير ذلك من الوسائل المعرفية المعاصرة التي تعتمد عليها المؤسسات العلمية الجامعية والأكاديمية. كما تعتمد على الأساليب العلمية والمعرفية المختلفة للدول الغربية، وتعتبر مشكلة نقل التكنولوجيا إحدى المشكلات التي تواجه ليس فقط الجامعات بل كل المؤسسات التنمية الأخرى، وعدم قدرة الجامعات على التجديد، الإبداع، والابتكار، لتكنولوجيا محلية، رغم أن بلدان العالم الثالث تتوفر على موارد نادرة الإنتاج التكنولوجيا بكافة أنواعها، ومستوياتها، ولها إمكانات مالية، وبشرية تفوق إمكانات العديد من الدول المتقدمة.

اللغات الغربية: والتي سادت معظم الجامعات في دول العالم الثالث، وأصبحت هذه اللغات، اللغات الأكاديمية، المستعملة في المقررات التدريسية بصفة عامة إلا أن هناك بعض الاختلافات حول استخدام اللغات الأوروبية من قبل جامعات دول العالم الثالث، فبعضها تستعمل اللغات الغربية كوسيلة تعليمية لجميع سبل المعرفة داخل أوساطها الأكاديمية دون استخدام لغتها المحلية على الإطلاق، وبعضها الآخر يحث على استخدام دون استخدام لغتها المحلية على الإطلاق، وبعضها الآخر يحث على استخدام اللغات المحلية بجانب اللغات الأجنبية. وقد تزامن هذا الاستعمال للغات الغربية مع النماذج المستوردة للجامعات الغربية التي تملي انتقال لغة ذلك البلد إلى البلدان النامية، وعدم مراعاة استخدام اللغات المحلية وهذا ما يحول دون بروز الجامعات المميزة في الدول النامية، على غرار ما حدث لنشأة الجامعات الألمانية، وانتشار النموذج الألماني للجامعات بواسطة انتقال اللغة الألمانية إلى العديد من الدول الأوربية، وهذا ما ينطبق على انتشار النماذج البريطانية للجماعات بفضل استخدام اللغة الإنجليزية سواء في مستعمرات العالم الثالث أو في الدول الجديدة كأمريكا الشمالية، كندا، ونيوزيلندا.

-تمتاز بضعف الاستقلالية بتعرضها للضغوط من جانب حكوماتها، وارتباطها من جانب التمويل بحكوماتها، وتتأثر بنوعية الاقتصاد السائد، ويتجسد الضغط في تحديد نوعية السياسات التعليمية واختيار أعضاء هيئة التدريس.

-البحث العلمي، حيث تعتبر وظيفة البحث العلمي من الوظائف الهامشية في جامعـات دول العالم الثالث، وتتكرس معظم وظائفها في تخريج الإطارات التي تتطلبها عمليات التنمية المختلفة، وقد تمتد وظائفها إلى تدريب بعض الفئات من القوى العاملة المتواجدة في المؤسسات المستخدمة، ولم تحظ مجالات البحث العلمي والتكنولوجي والنهوض بمشكلات التمع بأية أهمية، وهذا راجـع لـضعف الإنكانيات وعدم إيمان المسؤولين السياسين بأهمية هذه الوظيفة البحثية. ونتيجة لعدم وجود سياسات تعليمية وتقديم أعذار تتمل في أولوية تكوين الإطارات المهنية الوطنية التي تحتاجها البلاد، بـدلا مـن العمالة الوافدة.

ولم تستفد دول العالم الثالث من تجارب الدول المتقدم علميا وتكنولوجيا عن طريق اهتمامها بالبحث الأساسي والتطبيقي، وخير دليل على ما نلاحظه اليوم من نضة علمية للجامعات الأمريكية ومحاولاتا تحديث نفسها بفضل وجود سياسات التعليمية، أو ما سمي منذ بداية الخمـسينيات مـن القرن الفارط في الولايات المتحدة الأمريكية بالثورة التعليمية في مجال التعلـيم الجـامعي، وخاصـة الاهتمام بالبحث العلمي كوظيفة أساسية.

هذه هي أهم خصائص التكوين، والجامعة بالدول النامية، وهذا ما دفعها إلى إبداء الرغبـة في إصلاح مسار التعليم الجامعي وتطوير مؤسساته العلمية، وجامعاته، بعد ظهـور أزمـة الجامعـات الحديثة، وتعرضها المزيد من الانتقادات، وتتمثل في إجراء مجموعة من العمليات المترابطـة لإجـراء تغيرات مخططة على التعليم الجامعي، وقد مست الدول المتقدمة، والنامية على حد سواء لخلق التلاؤم بينها، وبين المتطلبات الـتمعية، وتتمثل مظاهر الإصلاح التي أجريت في بلدان العالم في:

-إجراء تغييرات في السياسات التعليمية كالهند، وهذا لم ينهِ التدخلات من طرف الحكومـة تشريعيا، وماليا.

-تطوير المناهج الدراسية وتحديثها، لكن هذا لم ينهِ بعض المشاكل كقلة الخـبرات العلميـة المدربة التي تتطلبها عمليات التدريس، والوظائف الجديدة. واهتمت بعض الجامعات باستعمال لغتها المحلية في التدريس، كمحاولة منها للتقليل من نتائج استخدام اللغات الأجنبية، وتأثيرها على الثقافـة المحلية.

-اهتمت الكثير من الدول بتطوير جامعاتا حتى تسهم في التنمية، وإن كانت محدودة (كينيا، نيجيريا، مصر، إيران، وسيريلانكا) والتي تخلصت ولو جزئياً من المناهج الاستعمارية، والعمل على تبني مناهج تتم بالتراث المحلي لمتمعاتا.

ورغم هذا لا يمكن إطلاق الأحكام بصورة جزافية، حول تقصير الجامعات في الإصلاح فالكثير منها يعاني من مشكلة الموارد المالية المحدودة، ومازالت تلاقي انتقادات لاذعة حول المقررات التعليمية، وجمود الأنظمة الإدارية.

-إنشاء الجامعات لمراكز، ووحدات بحثية علمية، ومتخصصة تتم بقضايا معينة تواجه هذه الدول، فبعض الجامعات الآسيوية أنشئت معاهد متخصصة في علوم، وهندسة البحار لتقوم بعمليات دراسة البحار...وتتظافر جهود بعض الجامعات لإنتاج طاقات بديلة، والكثير من الدراسات حول المشاكل الاجتماعية والاقتصادية...إلخ

-إنشاء بعض الدول للتعليم الجامعي المتخصص وتوفير خريجين مدربين في تخصصات علمية وإنسانية تحتاجها بالفعل عمليات التنمية، ويهدف إلى وضع تخطيط مسبق لبرامج التعليم الجامعي التكاملي يعتمد على التجربة المسبقة للاستفادة من عمليات التدريس التقليدي.

-دراسة العلاقة بين الأقسام، والوحدات التخصصية الجامعية، والاستفادة من العمل المشترك بين أعضاء هيئة التدريس وإنتاج البحوث اللازمة لعمليات الاختراع، والمساهمة في زيادة الفعالية، الإنجاز، الإبداع والتجديد التعليمي.

-ضرورة الاهتمام بالعلوم الاجتماعية، والإنسانية لدراسة الواقع الفعلي للمشكلات التي تحتاج إلى تقديم حلول جذرية وسريعة للمجتمع المحلي.

-استحدثت بعض جامعات أمريكا اللاتينية نوعا من التعليم الجامعي، وإنشاء جامعات قومية، وما لبث أن انتقلت هذه الفكرة إلى بعض الدول الآسيوية، ومحاولة التقريب بين النمط التقليدي، والنمط الحديث.

ومن بين مظاهر الإصلاحات أيضا، التركيز على الجوانب العملية والتقنية، هذه الأخيرة التي أحدثت تحولات عميقة في الإنتاج الحديث بطرح مطالب الرفع السريع والمتزايد لمستوى الآلات والمعدات فحسب، بل يطرح مثيلها بالنسبة لمستوى العاملين في بناء هذه الآلات، والمعدات، وفي تشغيلها على حد سواء وبذا تتحول المعارف الخاصة، والأعداد المهني العالي إلى شروط ضرورية

للعمل الناجح، ويعار اهتمام متزايد لإعداد الكوادر، وتتوخى في برامجها مواد الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء،...وحتى المتخصصين في العلوم الإنسانية يدرسون المواد العلمية، ويظهر مجال الاهتمام بالاتجاه نحو المواد العلمية، والتكنولوجية والتوسع في التعليم الفني، والمهني منذ الحرب العالمية الثانية، فضلا عن توافر التلمذة الصناعية، والجمع بين الدراسة والعمل.

وقد كرس هذا الاتجاه (الربط بين دارسة العلوم وتطبيقاتها) الحاجة إلى أفراد مدربين تدريبا عاليا، وعلى كافة المستويات في ميداني الزراعة، والصناعة، ويزداد إلحاحا بالنسبة للدول التي تتخذ من الثورة الصناعية، والزراعية سبيلا لحياة أفضل، لذا تشتمل برامجها على المواد التقنية، والطبيعية، والتطبيق في فروع الاقتصاد الوطني، والمؤسسات العلمية، والمخابر، والقيام بمشاريع وأبحاث نهاية الدراسة، ومشروع الديبلوم، الذي يبرهن من خلاله الطالب على الفائدة التكنو- اقتصادية التي يعود بها تطبيق بحثه العلمي أو اختراعه وتستمد البرامج من العمل المنتج، والمراجعة الدورية للبرامج (الصين وكوبا) (1).

جـ - في الوطن العربي:

تفاخر المنطقة العربية بقيام مؤسسات علم راقية فيها منذ مئات السنين، قام اغلبها على جوامع مهمة، وتمويل من الهبات، والأوقاف(2).

غير أن التعليم العالي على الطراز الأوروبي بدأ بالمعاهد العليا في مصر قبيل القرن 19م وتبع ذلك إنشاء عدد من مؤسسات التعليم العالي الأقدم في البلدان العربية، وقد توسعت مصر، المغرب، الأردن والجزائر في إنشاء جامعات إقليمية، ومحلية وقد قامت معظم مؤسسات التعليم العالي العربية، ونشأت في كنف الاستعمار الأوربي كنسخ عن مؤسساته خدمة للتحديث في منظوره، وقد كانت هذه المؤسسات وسيلة لطبع المجتمعات العربية بثقافة المستعمر، ومن ثم تحولت إلى ساحة صراع مع العناصر الوطنية.

ويتكون التعليم العالي في الوطن العربي من الجامعات، الكليات والمعاهد العليا، مع أن السمة المميزة لمؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية هي حداثة العهد، وقد قامت طفرة في إنشاء الجامعات في السبعينيات، والثمانينيات من القرن الفارط (84 جامعة)، وهذا راجع للريع النفطي، وأن 4/3 من الجامعات العربية أنشئت في الربع الأخير من القرن العشرين، وهذا ما يدل على حداثة

---

(1)- شوقي البوهي: دراسات في نظم التعليم، شركة الجمهورية الحديثة، 2002، ص ص 145-148

(2)- نادر فرجاني: « التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية»، المستقبل العربي، عدد 273، مرجع سابق، ص 90.

العهد، ويجعلها تستغرق وقتاً طويلا لترسيخ بنيتها المؤسسية، وتنويع دورها المعرفي خاصة في مجال البحث.

وقد وصل عدد الجماعات العربية حتى سنة 1993 إلى 132 جامعة و152 جامعة مع الحلول عام 2000، كما أسست دول عربية كثيرة عدد كبيراً من المعاهد الفنية التي تجري فيها الدراسة ما بين سنتين إلى ثلاثة سنوات لتنويع نظام التعليم العالي، وتقدم هذه الجامعات تكوينات في التخصصات الإنسانية والتكنولوجية على حد سواء، وخلال العشرية (1984-1993) اهتمت الجامعات العربية بزيادة تخصصات الهندسة، والتكنولوجية بمعدل 15 % في مجال الإلكترونيات، المعلوماتية، الطب، البيئة والهندسة الصناعية[1].

وتمنح الجامعات العربية الدرجة الجامعية الأولى، وهناك البعض منها يمنح الدرجة الجامعية الثانية، والثالثة (الماجستير والدكتوراه) في كل المجالات، ويصل عدد الملتحقين بالتعليم العالي في البلدان العربية حسب تقديرات اليونسكو (1995)، 3 مليون طالب ومن هؤلاء: 94,13 % في الليسانس، 5,1 % في الماجستير، و 0,77 % في الدكتوراه، ويتوزعون على: 64,6 % في العلوم الإنسانية، 35,4 % في العلوم والتكنولوجيا.

وتشذ عن هذه القاعدة الجزائر، حيث يبلغ عدد الطلاب الملتحقين بالعلوم والتكنولوجيا 67%، والعلوم الاجتماعية 33 %، وقد وصل عدد المتخرجين من الجامعات العربية (1990-1991) 273.845 طالبا، ويتوزع هؤلاء على 66,6 % في العلوم الإنسانية، و 33,33 % في العلوم والتكنولوجيا.

ولقد تنوعت طرائق القبول في التعليم العالي في العالم العربي فهناك الطريقة الانتقائية التي تحرص على انتقاء المتفوقين من الدراسة الثانوية، وهناك طريقة القبول المفتوح لكل الناجحين في الثانوية.

وتتميز الجامعات العربية باستنساخ النموذج الغربي بحيث قامت الجامعات العربية على غرار الجامعات الغربية العريقة، التي كانت مهمتها البحث، والتنظير، والانشغال بقضايا الفكر، وبهذا انشغل الكثير بالالتحاق بهذه الجامعات للحصول على شهادة الليسانس، والماجستير وإهمال الدراسة في المعاهد التقنية ذات المدى القصير والتي تعد للمهن التي يتطلبها سوق العمل، ولا يلجأ إليها إلا من ضاقت به سبل الوصول إلى الجامعات ذات الشهادات العليا.

---

(1)- علي أحمد مذكور: التعليم العالي في الوطن العربي: الطريق إلى المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 2000، ص ص 153،152

وتعتمد على نظريات ومنهجيات غربية جاهزة وعدم التأسيس للعمل الفكري، والفلسفي والتنظير الذي يستوعب الواقع العربي وخصائصه ويقيم على أساسه بنية جامعية رائدة، وقد قامت الجامعات العربية أساساً على أنواع المناهج، والهياكل الأكاديمية المطبق في الجامعات البريطانية، الفرنسية والأمريكية(1).

وتعتمد الجامعات العربية على اللغات الأجنبية كلغات أكاديمية للتدريس، وتواجه مشكلة التعريب، وعمل بعضها على إحلال اللغة العربية كلغة أكاديمية خاصة في المغرب العربي، وتعتمد معظم الجامعات العربية على نظام السنوات، مما يجعل حرية اختيار المواد وتنويعها محدوداً بالنسبة للطالب رغم اختلاف الميول والقدرات بين الطلبة، وبالتالي فإن تطوير المحتويات العلمية للمناهج يصبح صعبا، وبطيئا في ظل هذه الأنظمة(2).

ومن بين الأزمات التي يتخبط فيها التعليم العالي في الوطن العربي:

-ضعف الارتباط مع المراحل التعليمية السابقة خاصة الثانوية وعدم النجاح في خلق خيارات وأنظمة فعالة للتعليم المهني في المرحلة الثانوية.

-الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، وضعف القدرة الاستيعابية للمؤسسات الجامعية، ونقص في التأطير وقلة في التجهيزات واعتبار الدراسة قيمة في ذاتها دون النظر في جدواها، وتأثيرها على الحياة ودون النظر في نوعيه الشهادة، ووجود فائض من المتخرجين في التخصصات النظرية، وبالتالي بطالة مقنعة نتيجة سوء التخطيط، إلى جانب نقص شديد في التخصصات التقنية واستيرادها العمالة الأجنبية خاصة في البلدان النفطية على الرغم من أن نسبة الالتحاق بالتعليم العالي في الدول المتقدمة 45 % بينما يصل في الوطن العربي إلى 16,6 % فقط(3).

-الأسواق العربية أسواق استهلاكية للسلع الغربية، وكذا استيراد الاستشارات والدراسات، وتمويلها، تُحرم الجامعات المحلية من هذه الدراسات، وهذا ناتج عن أحادية التمويل (الحكومي).

-بطالة المتخرجين، حيث تتراكم أعداد كبيرة من الخريجين العاطلين، وولى زمن الوظيفية التي تنتظر المتخرج ، وأصبح المتخرج والحامل للشهادة الجامعية في الوطن العربي بعيد كل البعد عن المراسيم الصادرة في الستينيات والسبعينيات من القرن الفارط، والسبب تخصصات إنسانية واجتماعية

(1)- علي أحمد مذكور: المرجع نفسه،27

(2)- معن خليل عمر: "التعليم العالي والتخصصات المرتقبة في الوطن العربي حتى سنة 2000"، دراسات عربية، العدد 3، 1987، ص 17

(3)- أحمد بوملحم: « أزمات التعليم العالي: وجهة نظر تتجاوز حدود الأقطار»، الفكر العربي، عدد 98، ص ص 24، 25.

لا تحتاجها قطاعات النشاط الاقتصادي والتقني (ما يقارب 3 ملايين، ومئتي ألف من حملة الليسانس، والباكلوريوس، و 160 ألف من حملة الماجستير والدكتوراه منـهم 18 % في الاقتـصاد، 48 % إنسانيات، 10 % علوم أساسية، 11 % هندسة،8 % طب، 5 % زراعة) [1].

- هجرة الأدمغة العربية إلى الخارج.

- ضمور البحث العلمي رغم تأكيد الخطابات الرسمية على ضرورة اقتـران التعلـيم العـالي بالبحث العلمي ونتيجة للتزايد الكبير للطلبة تحولت الجماعات إلى ثانويات كبيرة، وتخلـي معظـم أعضاء هيئة التدريس وحملة الدكتوراه عن متابعة نشاطاتهم البحثية، وتلجـأ الـسلطات في معظـم الأحيان إلى استيراد أبحاث، ودراسات عند القيام بمشاريع تنموية، أو طلب استشارات من مكاتـب دراسات ومراكز البحوث الأجنبية وخبراء الغرب يأخذون الأموال، ويمثل الإنتاج العلمي العربي نسبة 1,7 % من الإنتاج العلمي العالمي سنة 1983 [2].

وقد اعتبر البحث العلمي من كمليات التعليم العالي وليس من أولى ضروراته مع أن التعلـيم العالي لا يبلغ رسالته في تهيئة الفرص للعطاء العلمي الأمثل إلا بالقدر الذي يرقى إليـه في المـجالات المختلفة للبحث.

ومؤسسات التعليم العالي العربية لم تبدأ بمحاولات جادة في إحداث التطـوير المطلـوب في مناهجها وفلسفتها التعليمية بما يتناسب وطبيعة المجتمع العربي وأنماط تفكيره وحقيقة متطلبات تنميته، فبقيت المناهج المختارة ترتكز على أساس نظري بحت يتعذر تطبيقه في الغالب، وإن اتجـه البـاحثون للبحث في مجالات تطبيقية فإن أبحاثهم لا تخرج عن حقيقة أنها مكمّلة لدراساتهم النظرية التي بـدؤها في رسائلهم الدراسية، وهذا لا ينسجم مع التطلعات التي تسعى إليها بتخريج أجيال مـن البـاحثين والخبراء والمتخصصين الذين يفكرون بواقع أمتهم، ويخططون لها من خلال منهج فكـري، وعلمـي يتلائم معها، لأن طريقة التفكير وتوجيه المنهج العلمي وإحداث نقلة علمية بعيدة عن التقليد تعمـل على إنتاج الأجهزة، والمخترعات العلمية قبل التفكير في استيرادها [3].

---

(1)- أحمد بوملحم: « أزمات التعليم العالي»، المرجع نفسه، ص ص 28،27

(2)- أنظر: معن خليل عمر: « التعليم العالي والتخصصات المرتقبة في الوطن العربي حتى عام 2000 »، مرجع سابق، ص 17

أحمد بوملحم: « أزمات التعليم العالي»، مرجع سابق، ص 29

محسن خضر: من فجوات العدالة في التعليم، تقديم: عمار حامد، القاهرة، الدار اللبنانية المصرية، 2000، ص 157

(3)-عمار حامد: "دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية "، دراسات تربوية، مرجع سابق، ص ص 72، 73

وهناك شبه اتفاق لدى الخبراء والمهتمين بالبحث في التعليم، والتكوين أن المنـهاج التعليميـة العربية في البلاد العربية تعتمد على الحشو، والتلقين عوضا من تكوين الفكـر النقـدي والنقـاش الموضوعي الذي ينمي طاقات البحث والإبداع ومن المعلوم أن الافتقاد إلى القـدرة علـى النقـد، والتفكير يولد العجز عن المبادرة على مستوى الفعل، كذلك تميش الباحثين من حيث مكانتـهم، ومعاملة إنتاجهم بعدم إدخاله في نطاق خطة تنموية شاملة، وعدم رصد الأموال الكافيـة للبحـث، وكل هذه العوامل تقضي على دوافع البحث، الاكتشاف، الخلق، والإبداع.

ولما كان البحث العلمي من مسؤوليات الجامعة رسميا-على الأقل- وأن الجامعيون مطـالبون بالنشاط البحثي فإنه تم توظيفه لغاية الترقية المهنية، واستعمال منهجيات تلقينية تدفع بـالطلاب إلى الانحياز نحو نظرية، وأيديولوجية بعينها، ولا يقبلون النقد ولا النقاش والاهتمام بنتائج الامتحانـات، والحصول على الشهادة، من خلال تحصيل معارف سطحية تلعب بها كل التيارات، وبالتالي إنتـاج حاملي شهادات لا علماء وباحثين، ويطرح السؤال عن حال المتخرج من ناحية قدراته ومؤهلاته، لا من ناحية تخصصه لأن مسألة الكيف في الاختصاص تحل بتوسيع التكوين في بعـض الاختـصاصات واختيار التأطير اللازم وتوسيع المعاهد والجامعات، وتبقى مسألة مدى إلمام الطالب باختصاصه وقدرته على الإبداع في ميدان التكوين المنسوب إليه وقدرته على حل مشاكل واقعية، واسـتقراء المحـيط، والقدرة على التغير، وهذا يتطلب الإشراف المكثف بواسطة أساتذة أكفاء، وإمكانيات وفيرة، مـع الانضباط، والتقيد بالمناهج، والمثابرة والتحفيز، والحرص على بلوغ أهداف تتعدى المكانـة المهنيـة، والارتقاء الشخصي، ولتحقيق هذا الكيف لابد من الاقتصار على القلة من الموهـوبين، وهـذا مـا يتعارض مع مبدأ ديمقراطية التعليم، والنزوح نحو الانتقائية.

المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية، مقارنة كيفية وكمية:

III-3-3-1 الإطار التاريخي والتنظيمي لتطور الجامعة الجزائرية:

قبل محاولة الاقتراب من نسق الجامعة الجزائرية في واقعها ووضعيتها الآنية لابد مـن سـوق التغيرات التي عرفتها.

إذ أن الجامعة الجزائرية اليوم تمثل وتعكس دون شك أوضاع المجتمع كنسق أكـبر يحتـضنها ويحتويها، إذ أن كلاهما حصيلة لتاريخ تميزه الحركية والدينامية أحيانا، والاضطرابات أحيانا أخرى.

فالجامعة الجزائرية في صورتها الراهنة نتاج لتحولات كثيرة أملتها ظـروف متنوعـة وهـذا للوقوف على تفسير الظاهرة في إطارها التزامني، وواقعها الحالي بكل أبعاده مع التفـسير في الإطـار التعاقبي من خلال التطور التاريخي.

قبل حصول الجزائر على استقلالها (1962) كانت تملك جامعة واحـدة، وهـي جامعـة الجزائر، والتي تعد أول جامعة في الوطن العربي (1877)، وأعيد تنظيمها سنة 1909 من طـرف سلطات المستعمر الفرنسي لتكون نسخة طبق الأصل للجامعة الفرنسية التقليدية، وكانت تضم أربع كليات (الآداب، الحقوق، العلوم والطب)[1].

وعملت السلطات الاستعمارية على أن لا يكون النموذج المتبع شبيهاً بما هو جار العمل بـه بفرنسا، بل نموذجاً خاصاً يستجيب للمطالب الاستعمارية الفرنسية، وغرس الثقافة الفرنـسية بـين الأهالي، وخلق فئة تقوم بالدور الوسيط بين السلطات الفرنسية والبيئة الاجتماعية الفرنسية.

وتبرز الوظيفة المزدوجة لإنشاء تخصصات تعليمية دون أخرى، والمنبثقة من نموذج المدرسـة الطبية التي كانت الأولى من حيث التأسيس بتاريخ 02 جانفي 1832 وكان وجه الاستفادة منـها علمي، بالإضافة إلى الدور الأيديولوجي.

فداخل هذه المدرسة كان يتم إعداد تقنيين في الصحة يتابعون مختلف الأمراض التي يتعرض لها المستوطنون، أضف إلى ذلك طبيعة الأداء المميزة للمهمة الطبية، والتي تستمع للقـائمين بالاحتكـاك أكثر بالأهالي، بغرض أعضاء صورة نبيلة المتواجد الفرنسي بالجزائر[2].

---

(1)- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 196.

(2)- DJAMEL GUERID, "l'université d'hier aujourd'hui", l'université aujourd'hui (actes de séminaire), mai 1999, ORON: édition CRASC, pp8-10

بعد الاستقلال مباشرة بقيت الجامعة الجزائرية تسير بالأسلوب نفسه الذي تركه الاستعمار، فرنسية البرامج التعليمية وهيئة التدريس وحتى أنظمة الامتحانات والشهادات، نظرا للأولويات التي وضعت كمهام للدولة الجزائرية عبر المؤسسات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، بإعادة الاعتبار لها، وبعث ديناميكيتها، وهكذا بقيت الجامعة الجزائرية ترزخ تحت تأثيرات المنظومة الفرنسية، ولم يتم إدراج ملف إصلاحها إلا عندما تقرر إصلاح الجامعة الفرنسية (1965)، وقامت السلطات الجزائرية بإصلاح المنظومة التربوية عموما بما في ذلك الجامعة لتستجيب لطموحات الشعب الجزائري، وتدعيم استقلاله، فقد شهدت الجامعة الجزائرية في عشرية الاستقلال الأولى -الستينيات- مجموعة من الإصلاحات كإنشاء فرع الآداب باللغة العربية، وارتفع عدد الطلبة من حوالي 3000 طالب (1962) إلى 20 ألف طالب سنة (1972) [1]؛ وفي هذه الأثناء أنشئت جامعة وهران (1966) وجامعة قسنطينة (1967) ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا في العاصمة، ومثلها في عنابة، والجامعة التكنولوجية في وهران... [2]، وفي هذا الإطار خضعت عملية الإصلاحات إلى صراعات أيديولوجية بين فئات عديدة؛ فهناك مشروع يرتكز على ضرورة البقاء على النموذج الغربي والفرنسي لضمان الجودة في التعليم العالي، ومشروع يرمي إلى التخلي عن كل ما هو مستورد، وبعيد عن أصالة الدولة، والمجتمع الجزائري هذا التضارب في الآراء أدى إلى انقسام في المجال التعليمي والتربوي وصعوبة تبني مشروع دون آخر.

ورغم محاولات التوفيق بين مختلف المشاريع، فإن الحسم كان لصالح المشروع التحديثي، نظرا للسلطة السياسية التي تمتعت بها الصفوة المتبنية له، والتي فرضها التوجه التنموي، ومن أهم مرتكزات هذا المشروع إضفاء الصبغة التكنولوجية والعلمية على المنظومة التعليمية ككل، والجامعة على وجه الخصوص، وذلك في محاولة للمزاوجة بين الحاجات الضرورية والملحة لدفع عجلة التنمية، وكذا البقاء على اتصال بالعالم الخارجي، والمحيط الدولي القائم على العلم والتكنولوجيا، وبات عزل أثر المنظومة الفرنسية على المنظومة التربوية ككل صعب للغاية بعد مرور سنوات عديدة بعد الاستقلال، والتي على حد تعبير أحد الباحثين بالرغم من زوالها الشكلي ظلت متواصلة، فشكل النموذج المستورد، النموذج الذي لا بديل عنه في التسيير، والشكل والمضمون، وإن تنوعت الأغطية في كل مرة، وهنا

(1)- بوعبد الله لحن، ومقداد محمد: تقويم العملية التكوينية بالجامعة، مرجع سابق، ص 2

(2)- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص ص 196، 197

نجد طغيان الصبغة الفرنسية على المناهج، واستمرار التقاليد ، والمعايير التابعة لها، رغم التحولات التي مست المجتمع ككل؛ وبهذا بقيت الجامعة في حالة انفصال عن الواقع المعيش[1].

إن الفترة الممتدة بين (1962-1965) تميزت بتسيير تلقائي نظرا للفراغات، والتشوهات الموروثة، بالرغم من الوعي بضرورة إصلاح القطاعات المختلفة، وبالنسبة للتربية والتكوين، فإن الرغّبة كانت متجهة نحو إخضاعها لنموذج التنمية المتبع ضمن التوجه السياسي، والاقتصادي للبلاد، إذ تميزت هذه الفترة بحدث التصحيح الثوري (1965) والذي لاحت معه ملامح تحقيق السيطرة الكاملة على الأوضاع السياسية خاصة، ومحاولة إعطاء صيغة جديدة لتسيير البلاد وفقا لاتجاهات كبرى، تؤكد على الهوية الحضارية بكل أبعادها، وقد تم إجراء أول إحصاء سنة 1966، والذي أعطى خلفية عن الواقع الجزائري ويمثل المخطط الثلاثي بداية أولى للتخطيط، والتي تضمنت السياسة المنتهجة لتسيير شؤون البلاد، وفي هذا المخطط تم إنشاء أول لجنة لإصلاح التعليم العالي بصفة رسمية، رغم أن المواثيق الرسمية للدولة الجزائرية (ميثاق طرابلس، والميثاق الوطني)، قد نصت بصفة صريحة على ضرورة الاهتمام بالجانب الثقافي، والتربوي، ووجوب النهوض بالمواد البشرية، وترقيتها وتأهيلها وتكوينها بهدف تحقيق الاستقلال الفعلي، وفك أغلال التبعية، إلا أن الخطاب الرسمي لم يجسد واقعيا إلا سنة 1970 حيث أنه مع البدايات الأولى للاستقلال التحق بمؤسسة الجامعة كل من تحصل على شهادة البكالوريا، أو نجح في الإختيار الخاص بالدخول إلى الكلية، وهناك فروع ثلاثة:

- فرع الكلية، والذي أسندت له مهمة إعداد الباحثين، والإطارات العليا.
- المدارس العليا، والمعاهد الجامعية، ويتخرج منها الطالب بديبلوم عال.
- مدرسة النورمال العليا وتتم بتكوين أساتذة التعليم الثانوي.

تأتي المرحلة الثانية بعد 1970 حيث تم إحداث وزارة مختصة، وإصلاح التعليم العالي، والبحث العلمي على حد سواء، وقد جاء هذا الإصلاح لإحداث القطيعة بين الجامعة الكولونيالية، وتلك التي وجدت في جزائر الستينيات. وعليه تعتبر سنة 1971 سنة تغيير جذري، وميلاد جامعة جزائرية تفتح الآفاق أمام جميع فئات المجتمع، وقد تزامنت عملية الإصلاح هذه مع المخطط الرباعي الأول (1970-1973)، وحتى نهاية المخطط الرباعي الثاني (1974-1977)، وترسخت فكرة

(1) - Djamel Guerid, op. Cit, pp 9-10

القيام بالإصلاح وفقا لما تقتضيه الخصوصية الاجتماعية، والمحاور الكبرى للسياسة التنموية، وتقرر الإصلاح في شهر جويلية 1971، وتم تحديد الأهداف المتوخاة من إصلاح التعليم العالي في[1]:

*إعادة توجيه محتويات التعليم، والتكوين، وما يتم منحه من شهادات وفقا لسياسة التوظيف والسياسة التنموية، وذلك من خلال الرّبط بين الجامعة، ومختلف الفروع الاقتصادية عن طريق الأسلوب الميداني والعملي لتسهيل الإدماج التوظيفي لاحقا.

*الأسرع في تخريج أقصى ما يمكن من الإطارات الوطنية وبأقل التكاليف، وتم بموجب هذا إلغاء السنة التحضيرية للجامعة وإعادة النظر في نظام العطل والمناهج.

*مراجعة وتنظيم الهياكل الإدارية، وكذا المحتوى التكويني والبيداغوجي بغرض تكيفها ومتطلبات المجتمع المتغيرة، حيث تم حل الكليات وأعيد تنظيم الجامعة في شكل معاهد علمية وتقنية (سبتمبر 1971)، وقامت عملية تأسيس المعاهد على أساس[2]:

-تخصص كل معهد في مادة علمية أو تقنية.

-الاستقلال المالي.

-مساهمة الأساتذة في التسيير.

مع ظهور اختصاصات جديدة في العلوم الإنسانية والتكنولوجية حتى تنسجم مع معطيات الواقع وتعديل طرائق التدريس وأساليبه بإدخال أسلوب الأعمال التطبيقية والموجهة نظر لما لها من قدرة على ترسيخ المعلومات أكثر إلى جانب ظهور حصص التدريب الميداني في البرامج لربط الجامعة بالمحيط المهني، والإجتماعي، وجعل التعليم واقعا، واختبارا لصدق المفاهيم والنظريات.

ولم تخرج السياسة العامة لإصلاح التعليم العالي، والتي لم تكن وقفا على هذا النمط من التعليم، إنما تمتد إلى المنظومة التربوية بصفة عامة و عن هذه المبادئ[3]:

*ديمقراطية التعليم والتي تعني حسب نصوص الإصلاح ضرورة تجنب السقوط في التعليم الانتقائي المفرط في التنظير، والتي تحتكره نخبة اجتماعية متميزة.

---

(1)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:كتاب إصلاح التعليم العالي، الجزائر، المطبعة الرسمية،1971، ص 163

(2)- مراد بن اشنهو: نحو الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص 30.

(3)- محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص ص 209-210

ورابح تركي: أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص ص 159،160

ويعني إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي وحسب الميثاق الوطني ينبغي أن تحقق الجزائر في السنوات التالية جامعة أو معهد جامعي في كل منطقة، ولقد واصلت الجامعة الجزائرية عبر تطورها دعم هذا المبدأ، والدليل على ذلك الكمّ الهائل للطلبة والتوسع الهائل للمنشآت، حيث استطاعت الجامعة خلال السنوات الست التي أعقبت الإصلاح مضاعفة طلابها بعد أن كان (1971-1972) 25.000 طالب اصبح (1977-1978) 63915 أي ما بين: 85 % إلى 90 % من المتحصلين على شهادة البكالوريا يسجلون فعلا في معاهد التعليم العالي، وقد تعزز هذا المبدأ أكثر بتطبيق اللامركزية، وإنشاء العديد من مؤسسات التعليم العالي.

*الجزأرة، ومضاعفة الجهود الرّامية إلى تحقيق جزأرة سريعة لسلك التعليم في جميع المستويات، حتى يصبح تكوين الشباب مهمة يضطلع بها كاملة سلك تعليمي جزائري صرف، وهي من أشد المهام استعجالا، وعليها يتوقف تشكيل الجامعة الجزائرية، وفي الوقت نفسه تحرير البلاد من التبعية الثقافية والتكنولوجية ونتائجها الوخيمة، وتعني جزأرة نظام التعليم، وخططه، ومناهجه القطيعة مع المجتمعات الأخرى، إلا ما تقتضيه مصلحة البلاد، وجزأرة للإطارات بصفة مستمرة باعتماد البلاد على أبنائها من أهل الكفاءة لتحقيق أهدافها العلمية في التكوين، واختيار أهداف التعليم، وقيمة متطلباته في ضوء الواقع الجزائري، وتطلعاته بما يحقق التنمية الشاملة، وازدهار الشخصية الوطنية بمقوماتها الأساسية، وللجزأرة عموما سياسة تعتمد على استبدال المتعاونين الأجانب على مستوى التأطير بأساتذة جزائريين، وهي شرعية نوعا ما (نظريا) لكن عمليا وعلى مستوى التطبيق هناك بعض المغالاة، فالجزأرة لا تعني إبعاد كل العوامل الأجنبية التي بإمكانها أن تساعد الجامعة الجزائرية على التفتح والرقي، وإنما تعني فقط محاولة تحقيق اكتفاء ذاتي من ناحية التأطير بالنسبة للأساتذة الجامعيين، واليوم وأمام التحديات والرهانات التي يفرضها اقتصاد السوق والعولمة، فإن الجامعة الجزائرية في حاجة ماسة لإثراء المجهودات البيداغوجية والعلمية بالدعم الأجنبي لخلق جو المنافسة وتحفيز التسابق في مجال البحث وإثراء الأفكار الجديدة، فتواجد العناصر الأجنبية يلعب دوراً هاماً في تدعيم العلاقات بين جامعاتهم الأصلية، والجامعات الوطنية[1] .

(1)-جريدة أنباء الجامعة: العدد 116، من 16 إلى 12 مارس 1999، ص 23

*التعريب: حسب أحد الباحثين[1] يجب أن تحتل اللغة الوطنية المكانة التي تليق بها في التكوين الجامعي، فإدخال اللغة العربية في مجالات التكوين باللغات الأجنبية، وإنشاء عدد من الدراسات باللغة الوطنية للحصول على مختلف الشهادات الجامعية بما فيها العلمية، والتعريب التام لبرامج تكوين المعلمين عبارة عن إجراءات تشجع تكوين إطارات قادرة على التعبير باللغة العربية، وبعد الحملة التعريبية للفروع والاختصاصات الجامعية أدت إلى ضعف في مستوى التعليم عموماً، وصعوبة التحكم في المفاهيم، والمصطلحات خصوصاً، ومطابقة هذه المصطلحات لما يقابلها في لغات أخرى، خاصة اللغة الفرنسية التي ينبغي التحكم الجيد فيها لمواجهة ظروف العمل ومواقفه بعد التخرج أو حتى قبله، فكثير هم الطلبة الذين لا يستطيعون الحديث لمدة زمنية طويلة دون اللجوء إلى ألفاظ عامية، وارتكاب أخطاء لغوية ونحوية[2].

ولذلك فإن التحكم في اللغة ضرورة تقتضيها المناقشة، والتعبير الجيد عن الرأي.

*تدعيم الاتجاه العلمي والتقني: حيث يعد التعليم التقني تعليما جيدا في التعليم العالي، تعليم قصير المدى، مع الإطلاع إلى تعليم عال طويل الأمد، وإيجاد جامعة ذات طابع تكنولوجي عال، ويجب التلاؤم بين التعليم التقني ومهن القطاع الثالث (الخدمات)، وكذا المهن في القطاع الصناعي والزراعي[3].

وعليه فالتعليم التقني يكون في غالب الأحيان قصير المدى لتوفير الكفاءات المرتبطة مباشرة بالميدان العملي، وهذا لا يمنع من تكوين إطارات سامية بتكوين عال يشرف على الأعمال ذات التكنولوجيات العالية كالمهندسين الصناعيين والزراعيين، وقد انتهجت الجزائر هذا المنهج بالاتجاه نحو العلوم والتكنولوجيا للمساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي، واكتساب قيم الاتجاه العلمي والتقني لامتلاك موروث علمي خاص بها، بالتوسع في التعليم التقني، والاهتمام به مع المزج بين الدراسة النظرية والعملية لتمكين الطلبة من تطبيق النظريات العلمية في المجالات التطبيقية (الصناعية، الزراعية والطب...).

---

(1)- مراد بن أشنهو: نحو الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص7

(2)- العياشي عنصر: نحو علم اجتماع نقدي: دراسات نظرية وتطبيقية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1999، ص 62

(3)- ادغافور: فلسفة الإصلاح الجامعي، ت: هشام ذياب، دمشق: مطبعة الجامعة، 1973، ص 182.

وقد جاء في الميثاق الوطني: « سنركز الثورة الثقافية على التحكم في العلوم والتكنولوجيا، أكثر من ارتكازها على المعرفة التقريبية التي ترمي إلى مجرد السمعة الاجتماعية، وسيكون الفرد الجزائري، ميّالا أكثر إلى الدقة العلمية، والعقلانية منه إلى البلاغة، والمعارف المبهمة البالية... »(1).

وفي هذا السياق شرع في توسيع بعض الاختصاصات كالإعلام الآلي، الإلكترونيات على حساب أخرى وعلى الرّغم من التزايد الكبير لطلبة العلوم الذين ارتفعت نسبتهم من 44,78 % (1971-1972) وإلى 51,92 % (1976-1977)، بينما استمرت نسبة الانخفاض في العلوم الاجتماعية في الفترة نفسها، ونظراً لضعف هياكل التوجيه، نلاحظ أن التخصصات الأكثر تضخما (الطب)، وفتح الطريق أمام العديد من المهن الحرة (العلوم القانونية) (2). نظرا للدعم الاجتماعي لهذه الفروع، ومنها المهن عموما، ومما زاد الطين بلة عدم وضع نظام محكم، وسياسة منطقية للتوجيه.

رغم هذه النتائج، والتجديدات المحققة التي أدخلها إصلاح (1971) فقد أفرز التطبيق الفعلي لهذه الإصلاحات العديد من السلبيات(3):

-الانفجار العددي للطلبة، والذي نجم عنه نمو غير متناسق في التسيير، وضعف التحكم في الهياكل البيداغوجية وعجز في التأطير.

-تعليم غير ملائم، ومحتوى هزيل للتكوين خاصة الأعمال التطبيقية، والتدريبات الميدانية، ثم تدهور كبير لعلاقة التكوين التشغيل.

-التعليم المقرر في السنوات الأخيرة من الطور الثانوي، لم يعد ملائما في خطواته للتعليم المقرر في الأطوار الأولى للتعليم العالي.

-تنظيم الأعداد المتدفقة من الثانوية، وما يطرحه من مشاكل نظرا لكون البكالوريا شهادة تعطي آليا الحق في الانتساب للجامعة، وصعوبة توجيه حملة البكالوريا نحو نقاط التكوين على المستوى الوطني.

-تحفظ الحائزين على البكالوريا وأوليائهم تجاه التكوين الخاص بالإطارات المتوسطة والذي تم إنشاؤه خصيصا لدعم الاقتصاد الوطني.

---

(1)- رابح تركي: أصول التربية، والتعليم، مرجع سابق، ص 220.

(2)- محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص220.

(3)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: إصلاح التعليم العالي (وثيقة)، الجزائر: 1996-1997، ص ص 4،3

وقد سمحت محاولة ثانية للإصلاح خلال الثمانينيات بإدخال تعديلات على طرق التقييم، وفتح شعب جديدة للتكوين، كما كان من نتائجها انطلاق ديناميكية شملت التفكير ثم إعداد النصوص الخاصة بالتعليم العالي، وتم اتخاذ القرارات الخاصة بإنشاء أجهزة للتشاور، والتنسيق بين القطاعات للتكفل بتطوير العلاقة بين التكوين والتشغيل، لاسيما في الميادين العلمية، التكنولوجية، والتسيير.

وقد عرفت هذه المرحلة بالخريطة الجامعية التي صادقت الحكومة على مبادئها في 1982، وإجراءات التطبيق 1984 حيث تهدف إلى تخطيط التعليم العالي إلى آفاق 2000، اعتماداً على احتياجات الاقتصاد الوطني[1].

كما تهدف إلى تحديد هذه الاحتياجات للعمل على توفيرها من خلال توجيه الطلبة إلى القطاعات التي يحتاجها سوق العمل كالتخصصات التكنولوجية، والحد من التخصصات الأخرى كالحقوق أين سُجّل فائض يفوق احتياجات الاقتصاد الوطني وأهم ما ميّز هذه الفترة انعقاد الندوة الوطنية الأولى للتعليم العالي (1980) وتمخض عنها برنامج عمل وتفكير لأجل تقدم وتطور الجامعة، وتدور بصفة عامة حول نظام التقييم البيداغوجي، وتكريس المبادئ التي جاء بها إصلاح 1971 (التعريب، ديمقراطية التعليم، الجزأرة، والاختيار التقني)، مع التأكيد على البحث العلمي، وعقب انعقاد المؤتمر الثاني 1987، والذي اعتبر بمثابة تجديد كامل لنظام التقويم، والتنظيم البيداغوجي، وقد تبلورت في هذه المرحلة العديد من النقاط[2].

- عقلنة البرامج وأنماط التكوين بما يناسب حاجة القطاعات المختلفة.
- سياسة التدريبات الميدانية.
- تسيير الخرجين.
- السهر على الاستعمال الأمثل للخبرات الوطنية.

لكن رغم إجراءات التقييم التي أدخلتها الإصلاحات المتتالية للتعليم العالي، فإن نقائص كبيرة ظهرت خاصة تدهور نوعية التكوين، والارتفاع الهائل في أعداد الطلبة والنمو العشوائي للهياكل، ونظم التسيير.

---

(1)- بوفلجة أغيات: التربية والتكوين بالجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1992، ص ص 66-75

(2)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: إصلاح التعليم العالي (وثيقة)، الجزائر: 1996-1997، ص4

أما في بداية التسعينيات فقد بدأ الحديث عن استقلالية الجامعة الجزائرية، التي طرحت سنة 1989 وبدأ العمل بها ابتداءً من جانفي 1990، وجاء في شكل مشروع حول استقلالية المؤسسات والهيئات الجامعية، وتشخيص للمرحلة الحالية، بذكر المشروع لضعف تأهيل الموظفين، تكيف القوانين مع الوضع، تكفل الهيئات بصلاحياتها، عدم استقرار هيئات ومراكز البحث.

ويقترح المشروع أربعة أشكال من الاستقلالية:إدارية، بيداغوجية ومالية وكذا استقلالية البحث[1].

وفي إطار تحسين نوعية التكوين تم منذ 1994 ضبط استراتيجية جديدة من قبل الوزارة لتستند على مبادئ أساسية تتلخص خاصة في أن التعليم العالي ينبغي أن تتمتع مؤسساته بالاستقلالية أكبر في ممارسة نشاطاتها، كخدمة عمومية مفتوحة أمام جميع الحائزين على الباكلوريا، وأن الهياكل البيداغوجية، ومضامين البرامج ينبغي أن تكون على تطابق دائم مع المتطلبات الاقتصادية الاجتماعية، والثقافية للبلاد، وكذا مع التطور التكنولوجي، والمعرفة الإنسانية.

وأهم إصلاح شهدته هذه المرحلة كان في منتصف التسعينيات (أكتوبر 1995) من خلال تحليل للمعطيات الواقعية، وتقييم الإصلاحات السابقة (1971 و 1984)، والقيام بدراسة مقارنة لبعض المنظومات الأجنبية، وقد توصلت مجموعات العمل إلى اقتراحات لتقليص نسبة الرسوب، ووضع هذا الإصلاح من أجل توفير استراتيجية تتماشى والتحولات الراهنة، والتي عجزت الإصلاحات السابقة عن تحقيقها، ويرتكز إصلاح 1995 على [2]:

- مهمة الخدمة العمومية للجامعة، وتحقيقها للمصلحة العامة بفضل استقبال الجامعة للفئات المتمعية جميعها، ومنح مصداقية تحقيق النوعية من خلال توفير الشروط التي تسمح للتعليم العالي بأداء مهمة البحث، والتكوين كمهمة أساسية.
- استقلالية المؤسسة الجامعية والابتعاد عن التسيير المركزي، حيث كانت القرارات تؤخذ على مستوى القمة وتطبق على مستوى القاعدة، كما كانت الدولة تمول الجامعة تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ومع تغير الأوضاع فرضت المعطيات الجديدة نموذجاً يرتكز على مبدأ الاستقلالية للمؤسسات الجامعية، وهذا لا يعني غياب

---

(1)- دليلة رحمون: « البداية صعبة و المهم التسجيل»، مجلة الوحدة، العدد 427، من 1989/08/31 إلى 1989/09/07، ص16

(2)- Boubakeur Ben Bouzid: communication sur la reforme de l'enseignement supérieur, conseil nationale de transition,1995, p9

الوصاية كليا. بل تحويل طرف ممارسة هذه الوصاية من خلال تقريب سلطة القرار من مؤسسات القاعدة وإعطاء المعاهد حرية التسيير حتى يتسنى لها تحديد وتنظيم نـشاطاتها التعليمية، و إعداد هياكلها حسب خصوصياتها ماديا، وبشريا.

- فيما يخص التكوين فقد أوكلت للجامعة وفي فترة معينة مهمة تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات نظراً للنقص الذي كان متواجداً آنذاك، فخلق الاهتمام بالكم جملة مـن السلبيات منها البطالة التي يعيشها الكثير من

المتخرجين، زيادة على عدم تماشي وملائمة التكوين مع متطلبات سوق العمل.

وجاء إصلاح أكتوبر (1995) لاستدراك هذه الوضعية بتحقيق الجانب النوعي للتكـوين، وإقرار واسع لضرورة الانتقال من الكم إلى الكيف، والتفكير أكثر في الطرق التدريـسية، الـبرامج ومحتوياتها وإعادة النظر فيها، وفي هذا الصدد تم اتخاذ مجموعة من الإجـراءات: (تـصب في سـياق التطابق مع المحيط).

- إعادة النظر في برامج التكوين العالي (التكوين تحت الطلب) وفقا للاحتياجات الفعلية للسوق.
- استجابة التكوين للمواصفات البيداغوجيـة (الطـرق المثلـى، والوسـائل البيداغوجية)، مع الأخذ بعين الاعتبار إمكانات الإدماج المهني.
- إعادة النظر في تكوين الأساتذة من خلال الدراسات العليا.
- إدراج مواد تكميلة أو اختيارية في برامج التكوين إلى جانب مواد التخـصص الإجبارية.
- منح التدريبات العملية اهتماما خاصا، وزيـارة المؤسـسات، (الخرجـات الميدانية)، ومراعاة حداثة المواضيع المدروسة، ومتابعة تنفيذها.
- الرفع من عدد مؤسسات التكوين قصير المدى، وإعطاء الاعتبار له من خلال تكوين ناجع، ومتكيف مع حاجات السوق.
- وضع طريقة جديدة للتوجيه قبل، وبعد التكوين.
- تطوير التكوين المستمر (تحسين المستوى، إعادة التكوين...)

- انفتاح الجامعة على المحيط العالمي، والوطني، مع ضرورة التكيف مع الحقـائق الاجتماعية، والاقتصادية حتى تتمكن من تطوير المجتمع.

ولتحقيق هذا يجب أن يتماشى التكوين الجامعي مع انشغالات، ومتطلبات التأهيل التي تظهر في سوق العمل خاصة في مجال الصحة، التطور الزراعي، التهيئة العمرانية وتأطير المؤسسات الماليـة، والبنكية.

مما يدفع الجامعة إلى التفتح على تطور العلوم، والتقنيات في العالم، إضافة إلى تطوير المعـارف الجديدة من خلال تجهيز الجامعات بالوسائل الحديثة.

-البحث العلمي وسيلة للتطور العلمي والاقتصادي، فالوضعية المتدهورة في ميدان البحـث سببها الانفصال الجذري بين مؤسسات ومراكز البحث والمؤسسة الجامعية. وهذا ما سبب افتقـاراً معتبراً للتعليم العالي، وبالتالي اضمحلال لطاقاته الإبداعية، وضمور في قوته الحيوية، ولقد انعكـست هذه السلبيات على تكوين الأساتذة، والإطارات العليا، وعليه أصبحت الأهداف المتوخاة مـن وراء هذا الإصلاح، تتمثل في وضع الوسائل اللازمة من أجل إعادة إنعاش البحث بتعزيزه في الجامعـة في إطار الدراسات العليا. ولهذا تم إنشاء وكالات البحث للتنظيم والضبط والتوفيق بين أعمال البحـث والتكوين.

ولقد أريد بهذا الإصلاح معالجة الجوانب التي تم إهمالها في الإصلاحات التي سبقته ومـسايرة التطورات المحلية، الإقليمية والعالمية، وبهذا يتضح أن الجامعة الجزائرية مازالت تبني نفسها للوصول إلى النماذج العالمية في إطار العولمة، واقتصاد السوق، جامعة جزائرية تتماشى في مناهجها،برامجها، وطرق تسييرها مع متطلبات مجتمعها، وخصوصياتها، وهذا مـا تفـسّره الـتغيرات المتتاليـة في الجانـب البيداغوجي، والهيكلي على حد سواء في مراحل قصيرة.

حيث جاء القانون التوجيهي[1] المصادق عليه في 1999/01/27، والذي يشمل 65 مادة موزعة على سبعة أبواب، باب أول حول المبادئ العامة للتعليم العالي، باب ثان حول التكوين العالي بطوريه التدرج، وما بعد التدرج، والآليات المقترحة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، باب ثالـث حول البحث العلمي في التعليم العالي ومساهمة هذا الأخير في نشاطات البحث العلمـي، والتطـوير التكنولوجي، وتعزيز الطاقات الوطنية، وتطوير الثقافة ونشرها، وتحفيز الابتكار والاختراع، باب رابع

---

(1)- boubakeur ben bouzid, communication sur la reforme de l'enseignement supérieur, conseil de transition,1995,p9

حول كيفية إنشاء المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي، الثقافي والمهني والمتمتعة بالاستقلال المالي والشخصية المعنوية، مع تمكنها من تحصيل مداخيل ناتجة من خدماتها للقطاع الاقتصادي، والمحيط الذي تتعامل معه، مع تحديد كيفية إدارتها، تسييرها، وتنظيمها (جامعات مكونة من: كليات، مراكز جامعية، مدارس ومعاهد للتعليم العالي)، باب خامس حول مستخدمي التعليم العالي وتحديد حقوقهم وواجباتهم، باب سادس حول الحرم الجامعي وتكريس مؤسسات التعليم العالي كفضاء لحرية التفكير، البحث، الإبداع، وتحرير الطالب، والأستاذ مع احترام الآراء المختلفة دون المساس بالسير الحسن لنشاطات التعليم العالي والنظام العام.

وباب أخير حول الأحكام الانتقالية، والنهائية، والذي يضمن سير مؤسسات التعليم العالي في انتظار تحويلها إلى مؤسسات عمومية ذات طابع علمي، ثقافي ومهني، كما تناول مسألة حماية التعليم العالي من السياسة الأيديولوجية، ومن الملاحظ أن هذا القانون التوجيهي من حيث مضمونه يتماشى، ويستجيب لعدة أهداف سُطّرت من طرف منظمة اليونسكو، ومؤتمرات حول التعليم العالي(*) ورغم هذه الإصلاحات، والتي لعبت دور كبيراً في بناء، وتشييد الجامعة الجزائرية، غداة الاستقلال، وبعده حيث سمحت للجزائر بالافتخار بمكتسبات لا يمكن تجاهلها في المجالات المختلفة. إلا أن تقييم منظومة التعليم العالي والذي قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية كشف عن العديد من الاختلالات على مستوى المرافق، وتنظيم المؤسسات الجامعية، وخاصة على المستوى العلمي البيداغوجي الموقر.

حيث لوحظ أن:[1]

- الالتحاق بالجامعة يعتمد على توجيه مركزي تسبب في خيبة أمل كبيرة، وإنسدادات تجسدت في النسبة العالية للراسبين وإقامة مطولة للطلبة في الجامعة.

(*)- من خلال عمل اليونسكو الدائم من أجل التعليم العالي، خاصة بعد القرار الذي صدر عن المؤتمر العام للمنظمة 1993، والذي دعا إلى مواصلة عمل المنظمة من أجل رسم سياسة شاملة في مجال التعليم في القرن 21، وقد تم عقده في باريس من 5 إلى 9 نوفمبر 1998، وقد جاءت يومياته تبعا للظروف التي يعرفها العصر، ويمليها على المؤسسات الجامعية، وعلى الحكومات، والدول لتقوم بتحويل مؤسسات التعليم العالي إلى مؤسسات للتعليم المستمر، وإشاعة التعليم عن بعد، ومساهمة المعنيين في تطويره، مع إعادة النظر في المراحل التي سبقته خاصة المرحلة الثانوية، وتوفير الإمكانيات للبحوث، وربط الجامعة بالقطاع الإنتاجي، ومن جانب الجامعة عليها الإفادة من استقلالها، ومن مشكلات مجتمعها وعالمها، وتجسيد منظور الجامعة المتفاعلة والاهتمام بالنوعية قبل الكمية، وتطوير أنظمة تكوين الأساتذة وتعميم استخدام التقنيات الحديثة...أنظر: عبد الله عبد الدائم، « التعليم العالي، وتحديات اليوم والغد»، المستقبل العربي، العدد 237، مرجع سابق، ص ص 122-125

(1)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، 2004 ، ص ص 4-6

- نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة أفرز تسربات معتبرة زادت مـن حـدتها الآثار السلبية لإعادة التوجيه، والتي تنتهي بالرسوب.
- نظام تقييم أثقل وعطل التحقيق الفعلي للبرامج التعليمية.
- توفير تكوين في السنوات الأولى من الجامعة لا يـتلاءم، ومختلـف شـعب الباكلوريا.
- تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم الساعي المثقـل، ودورات الامتحان المضاعفة، والمطولة التي تعيق الطالب على العمل الفردي.
- مسارات تكوينية مغلقة، وأحادية الاختصاص.
- نسبة تأطير غير كافية نجمت عن مردودية ضعيفة للتكوين ما بعـد التـدرج وهجرة الأساتذة الباحثين.
- تكوين قصير المدى غير مرغوب فيه لم يحقق الأهداف التي وضع من أجلـها (تكوين الإطارات المتوسطة) بسبب عدم وضـوح القـانون الخـاص بـه، والإمكانات وفرص التشغيل.
- لم تسمح التكوينات أحادية الاختصاص بالحصول على ثقافة عامة وتكـوين متنوع رغم أنها ضمان لكل تفتح اقتصادي.

ومن هذا المنطلق ومن خلال التقدير الموضوعي لمختلف الصعوبات من طرف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العـالي عن طريق مخطط إصلاح المنظومة التربوية والذي صادق عليـه مجلـس الـوزراء المنعقـد في 20 أفريل2002 من خلال برنامج عمل على المدى القصير، المتوسط والبعيد الـذي يـبرمج في إطـار الاستراتيجية العشرية لتطوير القطاع (2004-2013).

وتتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم العالي تكون مصحوبة بتحيين وتعـديل لمختلف البرامج وتنظيم جديدة للتسيير البيداغوجي.

مع الإشارة إلى أن هذا الإصلاح ليس تقليداً بحت على الجزائر فعله بل هو ضرورة ملحـة في عالم يتسم بقواعد السوق (اقتصادياً)، وانفجار تكنولوجي، ومعلوماتي، ولكون الجامعـة الجزائريـة

تعيش أزمة حقيقية، ويجب إخراجها منها. وتبرز مهمة الإصلاح بالإضافة إلى إثبات الطابع العمومي للتعليم العالي من خلال[1].

- ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار التكفل بتلبية الطلب الاجتماعي الشرعي في مجال الالتحاق بالتعليم العالي.
- تحقيق تأثير متبادل مع المحيط الاجتماعي الاقتصادي بتطوير كل التفاعلات الممكنـة بين الجامعة والمحيط الذي تتواجد فيه.
- تطوير ميكانيزمات التكيف المستمر مع تطور المهن والحرف.
- تقوية المهمة الثقافية للجامعة بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة المتعلقة بالتسامح مع آخر.
- التفتح أكثر على التطور العالمي، وعلى الخصوص في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- ترسيخ أسس تسييرية ترتكز على التشاور والمشاركة.

وعليه فإن الإصلاح يعتمد علي:

- تقديم تكوين نوعي لضمان إدماج مهني أحسن.
- التكوين للجميع وعلى مدى الحياة.
- استقلالية المؤسسات الجامعية.
- انفتاح الجامعة على العالم.

وتعتمد الهيكلة الجديدة على نظام LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه) [*].

ويرتكز على بنية من ثلاثة مستويات للتكوين تتوج كل واحد بشهادة:

- ليسانس = البكالوريا + 3 سنوات.
- الماستر= البكالوريا + 5 سنوات

---

(1)- ملف إصلاح التعليم العالي: المرجع نفسه، ص 6

(*)- نشأ نظام LMD في البلدان الأنجلو ساكسونية استجابة لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي، وهو نظام معتمد منذ زمن بعيد في جامعات أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا)، والجامعات البريطانية، ودخل هذه النظام حيز التنفيذ في السنوات الأخيرة في أوربا، وشرعت في تطبيقه البلدان المجاورة كالمغرب، تونس وبعض الدول العربية... وللمزيد من الإطلاع أنظر: ملف إصلاح التعليم العالي، جانفي 2004.

- الدكتوراه= البكالوريا+ 8 سنوات

وينظم التكوين على أساس مجالات معرفية وتوزيع الدراسة على مسارات دراسية يختارها الطالب لتتلاءم مع قدراته، وتنظم في شكل وحدات تعليمية موزعة زمنيا على سداسيات ويستفيد الطالب من الحفاظ بصورة نهائية على الوحدة التعليمية المكتسبة، هذه القابلية للاحتفاظ والتحويل للوحدات التعليمية لضمن للطالب استعمالها في مسار تكويني آخر، وبالتالي فتح معابر بين مختلف المسارات التكوينية، وخلق حركية لدى الطلبة الذين بإمكانهم متابعة الدراسة في مسار تكوين جامعي ناتج عن اختيارهم هم، ويكون الانتقال سداسيا، كما أن التكوين وفق هذا النظام يتم من خلال فرعين (فرع أكاديمي، وآخر مهني)، حيث يتوج الفرع الأكاديمي بشهادة ليسانس أكاديمية، وتسمح لحاملها بمزاولة الدراسة للحصول على شهادة الماستر، ثم مواصلة الدكتوراه حسب المؤهلات المكتسبة، والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق. وفرع مهني يتوج بالحصول على ليسانس مهنية، والاندماج مباشرة في عالم الشغل، وتحدد برامجها بالتشاور مع القطاع المستخدم، ويسمح للمتحصل على شهادة الليسانس المهنية، مواصلة الدراسة للحصول على ماستر مهني بعد قضاء فترة معينة في عالم الشغل.

وعليه فإن الإصلاح الجديد يهدف إلى إصلاح التعليم العالي في الجزائر، وتمكين جامعاتنا من رفع التحديات العديدة الناجمة عن التحولات العميقة في المحيط العالمي الجديد، إنه إصلاح شامل في تصوره، تشاركي في مسعاه، تدرجي واندماجي في تنفيذه، وهو بهذا يضمن تكوينا طبقا للمعايير الدولية، مع الحفاظ على طابع الخدمة العمومية للجامعة، وتساوي فرص الالتحاق بالجامعة للجميع. وبما أن نجاح كل إصلاح مرتبط بطرق تطبيقه، فمن الحكمة تبني الحذر وتهيئة الأرضية، حيث يتطلب هذا الإصلاح موارد بشرية، مادية ومالية ضخمة، مع ضمان الاتصال الواسع مع قطاعات النشاط الاقتصادي والمؤسسات المستخدمة لضمان الإدماج المهني، وتثمين التربصات الميدانية، ومتابعة الطلبة.

III-3-2 عناصر ومكونات نسق التكوين في الجامعة الجزائرية:

إن التعرض إلى تعيين عناصر ومكونات العملية التكوينية كنسق فرعي يعمل داخل الجامعة كنسق أكبر، يوجب علينا تعيننا لمدخلاته، عملياته، ومخرجاته.

وفي هذا الإطار سنركز على:

- المدخلات الأساسية والمهمة والفاعلة في العملية التكوينية، كنظام التوجيه، البرامج، الأهداف، الطلبة، والأستاذ.
- العمليات الأساسية في نسق التكوين، أي طرق التدريس، أساليب التقييم، والتي تعد العمليات التحويلية الرئيسية والتي ينتقل بموجبها الطالب كمدخل أساسي لنسق التكوين إلى مخرج رئيسي بمهارات وخبرات معينة، وفي تخصصات مختلفة.
- المخرجات الأساسية، وهي طلبة بمهارات وخبرات متمايزة، وفي تخصصات مختلفة وكذا البحوث العلمية ونتائجها.

وقبل هذا نتعرض لبعض المصطلحات، والتي تعد أساسية في هذا المضمار كمفهوم التعليم العالي، التدرج، ما بعد التدرج، المدى القصير، المدى الطويل، الشعبة، الفرع، الشهادة،...الخ.

فالتعليم العالي(*)، كل تعليم يتم بعد المرحلة الثانوية، أي بعد أن يكون التلميذ قد بلغ سن 18 سنة، وقضى 12 عاما في مقاعد الدراسة، والتي تتكون غالبا من مرحلة ابتدائية، إعدادية وثانوية لكل منها طرائف محددة، وأهداف مسطرة، يقوم بتنفيذها المعلمون بالتعاون مع المديرين، ومختلف المؤسسات التربوية، ويضم التعليم العالي نوعين من التوجيه على الأقل، توجيه مهني يشمل عدد من مؤسسات التعليم العالي التي ترمي إلى تكوين عاملين في مختلف التخصصات المهنية، والحرفية المتطابقة إلى حد ما مع احتياجات المؤسسات الصناعية، الزراعية، والخدمية....كما يوجد توجه آخر في الدراسة الجامعية لمدة تتراوح بين أربع إلى خمس سنوات بحسب نوع الدراسة الشهادة، أو التخصص في فروع من فروع العلم. والتعليم العالي الذي يتوج بشهادة الليسانس أو مهندس دولة... إلخ، هو أضيق من مفهوم التعليم العالي عموماً ، وهذا يشكل إشكالاً في أدبيات الجامعة ومضمونا في محاولة للإجابة على التساؤل: هل الجامعة هي أصلاً للبحث أم أنا للتدريس وتعليم الطلبة؟ والخلاف بين هذين الاتجاهين (توجه للبحث وكشف الهول، وتوجه آخر للتدريس)، مازال قائماً في معظم جامعات العالم على الرغم من الانتقاد الشديد الموجه للجامعات العربية عموماً، بخصوص أنا لا تقوم بمهمة البحث إنما تخرج حاملي شهادات(1).

(*)- أنظر عنصر تحديد المفاهيم.

(1)- مربوحة نوار: تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربية، إشراف: خير الله عصار، جامعة عنابة، 99/98، ص 160.

وفي بحثنا هذا سنركز على العملية التكوينية (الأهداف، البرامج، طرق التـدريس، التقـويم)، وسنعتبر البحث أحد مخرجات الجامعة، دون اعتباره وظيفة من وظائف الجامعة لأننـا سـنبحث في التكوين الجامعي، والتدقيق في وظيفة البحث العلمي يفتح المروحة على البحث في موضوع آخر.

ويتم التكوين في الجامعة عبر مراحل، وفترات زمنية، بمقاييس يدرسها الطالب لتأهيله لمنصب معين، ببرامج، وطرق تدريس.

ويتكون التعليم العالي في الجزائر من مرحلتين رئيستين(1):

- التدرج: حيث يختار الطالب في هذه المرحلة من التعليم، وبعد حصوله على شهادة البكالوريـا، وفي مجموعة من الشعب، وتبعاً لنظام التوجيه، والاختيار المعمول به لمتابعة التعليم العالي في الجزائر، الفرع الدراسي الذي يرغب فيه، ويحتوي على نوعين من التكوين(2).

- تكوين طويل المدى، ورمزه (N6).
- تكوين قصير المدى، ورمزه (N5).

والمدى الطويل قد يكون في مدة أربع سنوات (ليسانس، الدراسات العليـا DES) أو خمـس سنوات (مهندس دولة، مهندس معماري، صيدلي، بيطري) أو طبيب (دكتور في الطب) في مدة سبع سنوات.

أما المدى القصير فيمنح الطالب تكوينا مدته ثلاث سنوات، وينتهي بإعداد مـذكرة نهايـة الدراسة، والحصول على شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية (DEAU).

وهو نوع من التكوين تفضله العديد من المؤسسات، والشركات لأنه يجمع بـين التكـوين النظري والتطبيقي، وبإمكان الطالب من خلال هذا التكوين الانتقال إلى تكوين طويـل المـدى في الشعب العلمية، والتقنية، والاقتصاد والتسيير، ويتم هذا على أساس شروط ومعايير معينة.

- ما بعد التدرج، ويتضمن مرحلتين:

-الماجستير، خلال سنتين بعد مهندس دولة، ليسانس، دبلوم الدراسات العليا... إلخ حيـث يركز في السنة الأولى على الجانب النظري، ويتم إعداد البحث، أو المذكرة في السنة الثانية.

---

(1)- مربوحة نوار، المرجع نفسه، ص163

(2)- وزارة التعليم والبحث العلمي: دليل الطالب الجامعي، جامعة باتنة (1996-1997)، ص 31

-الدكتوراه، ولا يحق للطالب التسجيل فيها إلا بعد حصوله على درجة الماجستير، وتنتـهي بإعداد أطروحة الدكتوراه ومدة البحث من ثلاث إلى خمس سنوات.

وهناك مبادئ تأسس عليها النظام التعليمي، والبيداغوجي والمتمثلة في الفرع، الشعبة، المقياس، الشهادة كما أدخلت ضمن الإصلاح الجديد (LMD) مفاهيم أخرى كالمال، المسارات النموذجيـة، الوحدات التعليمية، الأرصدة(*).

وعليه نخلص إلى أن التكوين بالجامعة، أو التعليم العالي هو مجموع المعلومات، والمعارف الـتي يتلقاها الطالب في إطار تخصصه، في فترة دراسية محددة على شكل مقاييس تندرج ضـمن شـعب وفروع علمية، وفق خطط، ومناهج بهدف التحصل على شهادة جامعية تعتبر بمثابة اعتراف شـرعي بالحصول على المعلومات، والمعارف الضرورية للعمل ضمن قطاع نشاط معين، وفي منصب محدد.

أ-المدخلات:

هناك مجموعة من العناصر الضرورية والأساسية في العملية التكوينية بالجامعة وبتفاعلها يـتم تحريك هذه العملية كنسق. سنركز هنا على نظام توجيه في الجامعة الجزائريـة، الطالـب، الأسـتاذ الجامعي، الأهداف والبرامج.

***التوجيه الجامعي وسياسته:**

يتضمن التوجيه تقبل حاملي شهادة البكالوريا حسب استعداداتهم، وإرشادهم نحو الطريـق الذي يتحدد فيه تأهيلهم، وهو مرادف لمفهوم الانتقاء، إذ يعد بهذا المعـنى تـصفية إضـافية وفقـا لإمكانيات الاستيعاب، وعروض السوق مع مراعاة ما تتضمنه التوقعات الاقتـصادية مـن عناصـر المصادقة(1).

وبهذا فالتوجه يعد أداة من أدوات تحقيق الانسجام بين رغبات الطالب كوحدة من المجتمـع، ومتطلبات هذا الأخير، وتحقيق التوازن بين العرض والطلب في سوق العمل بنـاء علـى التوقعـات والتخطيط لذلك.

(*)- للمزيد من الإطلاع أنظر: -ملف إصلاح التعليم العالي، جانفي 2004.

-دليل الطالب الجامعي، جامعة باتنة، 2003-2004.

-مراد بن أشنهو: نحو الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص ص 9-11

(1)- ادغافور: فلسفة الإصلاح الجامعي، مرجع سابق، ص ص 138-141

ويحدد أحد الباحثين[1] التوجيه كبوتقة تنصهر فيها مجموعة من العناصر، التي تبني على أساسها عملية توزيع الطلبة على مختلف التخصصات، وتتمثل هذه العناصر في الإمكانيات، الموارد المادية، وقدرة المؤسسات الجامعية على استيعاب العدد الكافي من الطلبة في تخصصات معينة، وكذا الموارد البشرية، وتوفير التأطير المناسب كماً نوعاً. يضاف إليها الطلب الاجتماعي والمتمثل في حاجة سوق العمل وبدقة وعلى المدى الطويل إلى قوى عاملة مؤهلة، وتوفير شروط العلاقة المنظمة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، ومعرفة المحيط لنوعية التكوين، ووعي اجتماعي لدى الأفراد والجماعات والمسؤولين، وسياسة تنموية متوازنة، وتضاف إلى هذين العنصرين الطموحات والرغبات الشخصية للطالب، والتي تكون وراء تشكيلها ضغوط عائلية ومجتمعية، وكذا الدرجات والمعدّلات المحصل عليها في شهادة البكالوريا.

وفي الجزائر وعلى غرار الدول العربية، والنامية، وحتى بعض الدول المتقدمة تتاح فرصة التسجيل بالجامعة لكل حامل لشهادة البكالوريا، أو شهادة معادلة لها، ويسمح له بحيازة مقعد بيداغوجي في الجامعة استناداً إلى مبدأ ديمقراطية التعليم، والباب المفتوح وفق الدرجات المحصل عليها فقط، دون مراعاة للمواهب، والقدرات المختلفة للطلبة، وبالمقابل نجد أن امتحانات الثانوية العامة في بريطانيا مثلا توضع، وتطبق من قبل مجالس متخصصة تابعة للجامعة، مما يحفز الثانويات على الارتفاع المستمر لمستوى تلاميذها من جهة، ومما ينتج للجامعات اختيار الطلبة وفق معايير مقنعة، مع اعتماد معايير أخرى كاختبارات الدخول إلى مختلف التخصصات، والمقابلات الشخصية...الخ[2]. فهل تكفي الشهادة وحدها بالإضافة إلى المعدل والدرجة العالية لدخول الجامعة وهل تقترن بالضرورة الدرجات العالية بالمواهب والقدرات الفائقة؟

إن سياسات القبول، وطرق التوجيه في الجزائر تقوم على إجراءات توجيه الطلبة نحو مجالات التكوين التي تحتاجها البلاد والاقتصاد الوطني خاصة، مع محاولة احترام رغبات الطالب-على الأقل على مستوى النص- لذا اتجهت الدول الجزائرية إلى سياسة انفتاح في التخصصات التي تمثل أولوية، لكنها لا تضع العوائق أمام التخصصات الأخرى باحترام رغبات الطلبة وفقا لدرجاتم. ويتضح هذا من خلال محتويات أخرى منشور صدر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، يتضمن المقاييس البيداغوجية والدوائر الجغرافية لتسجيل حاملي شهادة البكالوريا الجدد في مؤسسات التعليم العالي

---

(1)-عنصر العياشي: « التوجيه ومشكلة التكوين في الجزائر (علم الاجتماع نموذجاً)»، ورقة مقدمة لليوم الدراسي حول التربية والتكوين، جامعة قسنطينة: معهد علم الاجتماع، يوم 1998/05/24

(2)- معن خليل عمر: « التعليم العالي والتخصصات المرتقبة في الوطن العربي عام 2000 »، دراسات عربية، مرجع سابق، ص 17

للسنة الجامعية 2005/2004 (*). ويتم التوجيه وفق نظام مركزي أفرز توجيه الطلبة حسب رغباتهم المعبر عنها من خلال بطاقة الرغبات للسنة الجامعية (2004-2005) حيث تمت تلبية الرغبة الأولى والثانية والثالثة للطلبة نسبة 60 %، في حين لم يخرج توجيه الطلبة إلى مختلف التخصصات عن رغباتهم العشر المعبر عنها من خلال بطاقة الرغبات بنسبة تفوق 90 % (1).

الطالب:

يعد الطالب الجامعي حصيلة لنظم تعليمية وتربوية سابقة، له أهداف يرغب في تحقيقها كالحصول على العلم والمعرفة، والتحصل على شهادة تساعده على شغل منصب محترم في عالم الشغل كهدف ضيق، وهناك أهداف طموحه تجعله يدخل عالم التكوين والإبداع الحقيقي بمواصلته للدراسات العليا.

والتعليم العالي، وباعتباره استكمالا لمراحل سبقته، والتي تعرضت إلى تغيرات كثيرة على مستوى البرامج، عدد السنوات، لغة التدريس، وكيفية الانتقال.

فقد تميزت المدرسة الأساسية بمواردها العلمية الحديثة، وبنظمها الجديدة التي جاء تطبيقها دون تحضير مسبق، والانتقال إلى مستويات العليا (القسم الأعلى) في كل مرة على حساب التكوين ونوعيته لأنه كان يراعى الجانب الاجتماعي فنتج عن ذلك تلاميذ دون المستوى المطلوب، والذين انتقلوا إلى التعليم الثانوي الذي شهد بدوره تغيرات كثيرة لاسيما ظهور التعليم التقني بأنواعه. يقوم بالتدريس فيه أساتذة للتعليم العام، أو مهندسون هم في الواقع موجهون إلى العملية الإنتاجية، وعليه فإنه ومن أهم عوامل فشل الطالب عدم كفاية الإعداد العلمي والتربوي في المراحل السابقة وسوء توجيهه، وجهله بتخصصه وبالنسبة إليه فإن تلقي المعلومات غير كاف، وكذلك تعلم بعض التقنيات، والأهم من ذلك هو وجوب أن يصبح الطالب أكثر طموحا عندما يتخرج لمواجهة العالم الحقيقي، عالم المنافسة، حيث يستطيع توظيف المعلومات والتقنيات التي درسها.

فهل يقبل الطالب بعد إتمام الدراسة في المرحلة الثانوية مباشرة؟ أم يطلب منه دخول معترك العمل من خلال فترة تجريبية قبل التحاقه بالجامعة؟ وهذا ما حدث فعلا في بعض الدول المتقدمة كألمانيا (خدمة العمل)، والتي كان لها دور بالغ الأهمية في تحقيق نضج الشباب اجتماعيا،سياسيا

(*)- أنظر المنشور.

(1)- التلفزيون الجزائري، نشرة الثامنة مساء، ليوم 2004/08/22

وقوميا، كذلك روسيا التي تطلب من التلاميذ ممارسة العمل في الميدان قبل دخول الجامعة والأمثلة كثيرة [1].

أما في الجزائر فإن التلاميذ يلتحقون مباشرة بالجامعة بمجرد حصولهم على شهادة البكالوريا، ومما ضاعف من حدة المشكلة هو زيادة نسبة الناجحين في هذه الشهادة عن طريق ما يسمى بالإنقاذ، أو ما عُرف قبل سنوات بمقبول، واتضح أن نسبة 30 % فقط من الناجحين يستحقون فعلا هذا النجاح، وعليه فإن الجامعة الجزائرية تستقبل منتوجاً ضعيفاً لمراحل تعليمية سابقة بمستوى منخفض، وما نسب النجاح المنخفضة في السنوات الأولى من التدرج إلا دليل قاطع على هذا[2].

إن التعليم العالي كآخر مرحلة في المنظومة التربوية يستوجب حداً أدنى من المعارف والاستعدادات. ومراعاة متطلبات العقل والمنطق، فإنه لا يمكن أن يدخل الجامعة إلا من توفر لديه حد أدنى من التحضير، مستوى مناسب، وتكوين كافٍ. والواقع أيضاً أن هناكما ليس لديه الحد الأدنى من التحضير ولا يستطيع الحصول عليه لعدة أسباب. وهناك من تتوفر لديه القدرة والاستعداد لكن لا تتوفر لديه الرغبة في الدخول إلى الجامعة لتفضيله للحياة العملية. لكن الجامعة الجزائرية وبرفعها لشعار « مقعد بيداغوجي لكل حائز على شهادة البكالوريا»، تستقبل كل الحاملين للبكالوريا دون مراعاة الاستعداد، والرغبة بتوجيه من السلطات السياسية.

أما من الناحية الكمية فإن عدد المسجلين في التعليم العالي، والملتحقين به خلال فترات مختلفة موضح في الجدول الآتي:

الجدول (1): يمثل عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي:

السنة	عدد المسجلين
1963-1962	2725
1970-1969	12243
1978-1977	51893
1985-1984	103223
1992-1991	220878

(1)- محمد فاضل جمالي: « من مشاكل الجامعة في عالمنا الإسلامي»، كتاب الأصالة، مرجع سابق، ص 62

(2)- عبد الكريم قريشي: « التعليم العالي بالجزائر»، مجلة الرواسي، باتنة، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، العدد 13، 1996، ص ص 28،29

1999-1998	372647

المصدر: محمود بوسنة: « تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي، ومدى مساهمته في التنمية: عرض لتجربة « الجزائـر»، مجلـة العلوم الإنسانية، قسنطينة: جامعة منتوري، 2000، ص11 (بتصرف).

فمن خلال قراءة بسيطة في هذا الجدول يتضح تزايد في عدد الطلبة الملـتحقين بالجامعـة في سلك التدرج من سنة إلى أخرى، وهذا نظرا لفتح الباب الجامعي أمام كل حاصـل علـى شـهادة البكالوريا من مرحلة التسيير التلقائي، إلى مرحلة تنظيم وإصلاح الجامعة، إلى استمرارية الإصلاح، إلى الاستقلالية، والانفتاح على المحيط الاقتصادي. أما من حيث الفرع الدراسي ففي بلد يسعى إلى تنمية قدراته الإنتاجية، فقد حظيت العلوم التكنولوجية والتقنية بالرعاية الكاملة في مجال التعلـيم العـالي، حيث منحت الأولوية للعلوم الدقيقة في التوجيه، وحصص توزيع الطلبة، خاصة بعد تركيز الخطـاب الرسمي على هذا التوجه الجديد للبلاد. لكن الإحصائيات تبين استمرار الشعب التقليديـة كـالعلوم الطبية، والآداب. حيث تزايد طلاب العلوم بما فيهـا العلـوم الدقيقـة، والبيولوجيـا...44,78 % (1971-1972) و 51 % (1976-1977)، أما نسبة العلوم الاجتماعية، والإنسانية 55,22 % (1971-1972) وانخفضت سنة (1976-1977) إلى 48,08 % [1].

وخلال السنوات الأولى للتسعينيات تركزت أكبر نـسبة في العلـوم التكنولوجيـة 37,1 % (1994)، والعلوم الإنسانية 32,9 %، غير أن هذه النسبة تغيرت لصالح العلوم الاجتماعية والإنسانية 43,5 % سنة (1998-1999).

وبذا نلاحظ أن مكانة التخصصات في خريطة التعليم العالي غير متساوية من حيث عـدد الطلبة الملتحقين بها، إن تركز نسبة كبيرة ومعتبرة في العلوم الإنسانية والاجتماعية لا يعبر عن تراجع الاهتمام بالعلوم التكنولوجية والدقيقة، إنما هذا التراجع ناجم عن آلية التوجيه، ومختلـف الأفـواج الاجتماعية وكذا تطور سوق العمل الذي أعاد الاعتبار لبكالوريا علوم الطبيعة والحياة، والتـهافت وراء العلوم الطبية حسب تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي حول علاقة التكـوين بالـشغل في الجزائر[2].

حيث لاحظ التقرير أنه ولغاية الثمانينيات كانت الشعب التكنولوجية تجلـب العديـد مـن المترشحين، لتتغير الوضعية مع بداية التسعينيات بسبب الموفق المفـاجئ للاسـتثمارات في القطـاع

---

(1)- محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص 219

(2)-جريدة أبناء الجامعة: العدد 141، من 4 إلى 10 ديسمبر 1999، ص 23

الصناعي، ووضع الطلبة حسب التقرير نفسه بالمدارس العليا للإعلام الآلي. غير أن أغلب الطلبة المسجلين بالجامعات والمتحصلون على بكالوريا علوم الطبيعة والحياة، والذين لم تسمح لهم معدلاتهم بالتجسيل في العلوم الطبية، أو أي مدرسة عليا لجؤوا إلى الخيار الوحيد، وهو العلوم التكنولوجية، والدقيقة ليمضوا وقتا طويلا فيها. بعد ذلك يعاد توجيههم إلى الفروع الإنسانية، والاجتماعية في أغلب الأحيان، وتعود هذه الوضعية إلى عدم ملائمة محتويات البرامج ومضمونها العلمي لشهادة البكالوريا علوم الطبيعة والحياة، مع الشعب التكنولوجية في الجامعة بالإضافة إلى سوء التوجيه.

الأستاذ الجامعي:

يرى جون ديوي(1) أن المدرس الحقيقي هو الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية، وليس الذي يتعلّم بالنيابة عنهم، هو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية، ويمتد إلى أسلوب الحياة، أي عدم تلقين الطلبة مجموعة من المعلومات المعروفة مسبقا، لكن التعاون معهم لاكتشاف منهجية استخدام تلك المعلومات وتمثّلها، كما يجب أن يكون هو الذي ينفذ سياسة جامعته، وربطها بالمجتمع، وهو الذي يقترح البرامج وينفذها ويقومها، ويصحح مسارها. وهو الشخص الوحيد الذي يربط بين البرامج والأهداف وبين الطالب الذي نريد تكوينه. فهو الذي يعمل على تجسيد الأهداف في المعارف، والمهارات والسلوكات التي يكتسبها الطلبة من خلال عملية التدريس، وعليه فلا بد للأستاذ أن يكون في المستوى الذي يُدَرسُ فيه.

فما هي وضعيته في جامعاتنا؟ إن هناك هوة سحيقة بين العدد المتزايد للطلبة، بل إن صح التعبير الانفجار الطلابي، وعدد المدرسين، مما دفع بالجهات المعنية إلى توظيف أساتذة بمستويات مختلفة، ولم تتضح شروط التوظيف، ولهذا ذهبت الجامعات إلى توظيف مدرسين بمستويات منخفضة للتدريس في مستويات عليا، وقد ساهم هذا في تدني مستوى التعليم الجامعي، وقد حاول البعض استدراك هذا الوضع في السنوات الأخيرة، حيث تمّ توقيف عملية التوظيف الفوضوية، وحدد ذلك بشهادة الماجستير كحد أدنى وذلك لرفع المستوى. إلا أن هذا تزامن مع انخفاض عدد المتخرجين بشهادتي الماجستير والدكتوراه. سواء من جامعاتنا أو من الجامعات الخارجية من خلال البعثات العلمية، كما تم توقيف التوظيف بالنسبة للحاصلين على شهادة الدراسات المعمقة (DEA)، أو السنة التمهيدية للماجستير، مما أدى إلى اختلال كبير بين الأعداد الهائلة للطلبة، وأعضاء هيئة التدريس وظهرت على الساحة أصناف أخرى يمكنها التدريس بالجامعة، وذلك لحل مشاكل أخرى كالبطالة،

(1)-محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص 221

وكان هذا على حساب نوعية التكوين، ومن هذه الأصناف، مساعد التعليم، أستاذ مهندس، وحذف صنف معيد مع إمكانية توظيف هؤلاء كمدرسين مؤقتين، أو مشاركين، وفي ذات الوقت فتح الباب لتوظيف حملة شهادة الليسانس مما ساعد كثيراً على تدني المستوى، وعدم توافر مواصفات المـدّرس الجيد[1]. مدرس يمتلك خبرة طويلة في ميدان البحث العلمي، أو هكذا ينبغي أن يكون.

أما من الناحية الكمية فإن تطور أعضاء هيئة التدريس كان على النحو الآتي:

الجدول (2): يوضح عدد الأساتذة في الجامعة الجزائرية.

السنة الجامعية	عدد الأجانب	العدد الإجمالي
1963-1962	216	298
1970-1969	407	842
1975-1974	2166	4041
1980-1979	2588	6207
1985-1984	2216	10500
1990-1989	914	14536
1995-1994	142	14593
1996-1995	128	14427

المصدر: محمود بوسنة، مصدر سابق، ص15

(1)- عبد الكريم قريشي: مجلة الرواسي، مرجع سابق، ص 27

أما بحسب المستوى، والدرجات والرتب العلمية فنجد:

الجدول (3): يوضح توزيع الأساتذة حسب الرتبة العلمية

الرتبة العلمية / السنة	أستاذ التعليم العالي	أستاذ محاضر	أستاذ مساعد مكلف بالدروس	أستاذ مساعد	مساعد	الموع
1996/1995	666	959	5205	5040	2557	14427
1999/1998	889	1495	6366	5554	1946	16250

المصدر: محمود بوسنة، مصدر سابق، ص 16

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique: bilan chiffre de la formation supérieur, 1998/1999 , p 58

من خلال الجدولين السابقين فإن أعضاء هيئة التدريس في تطوير مستمر سواء من حيث الكمّ أو من ناحية التأهيل العلمي. إلا أن الدرجة العلمية تبين النسبة الضعيفة لفئة الأساتذة ذوي التأهيل العلمي المطلوب للإشراف والتدريس على مستوى ما بعد التدرج، أي درجة أستاذ التعليم العالي، وأستاذ محاضر، وتبقى النسبة ضعيفة 11,2 % (1995-1996) و 11,5 % (1998-1999).

وهذه الوضيعة تعتبر من الأسباب الرئيسية لعدم فتح التسجيلات على مستوى الدكتوراه في العديد من مؤسسات التعليم العالي.

وبذا يبقى مستوى التأطير منخفض كثيراً كماً ونوعاً، وبصورة خطيرة خلال 15 سنة الأخيرة، حيث انتقلت نسبة التأطير ومعدله من أستاذ واحد (01) لكل عشرة (10) طلبة سنة 1985، إلى أستاذ واحد لكل ثلاثة وعشرين (23) طالباً (1994-1995)، أما على مستوى النوعية، فنلاحظ ركود في المتحصلين على شهادتي الماجستير والدكتوراه، مقارنة بعدد المسجلين، مما أدى إلى انخفاض نسبة التأطير، التي انتقلت من أستاذ واحد لكل ست وتسعين (96) طالبا سنة (1996) إلى أستاذ واحد لكل 176 طالبا (1998)، كما أصبح صنف الأساتذة المساعدين مشكّلٌ من المهندسين في أحسن الأحوال. أما عن جزأرة أعضاء هيئة التدريس فقد انتقلت إلى 100%، مع زيادة الهياكل وفتح تخصصات جديدة[1].

(1)-جريدة أثناء الجامعة: مرجع سابق، العدد 141، ص 23

البرامج والأهداف:

إن تحديد الهدف في أي فعل اجتماعي، تربوي، وحتى حياتي عملية ضرورية، ودون تحديد الأهداف فإننا لن نصل إلى ما نصبو إليه، كذلك تحديد الأهداف التي يرمي إليها أي برنامج ضرورية في العملية التكوينية بالجامعة.

ويرى أحد الباحثين أن التربية ترشيد للعملية التعليمية، ذلك أن كل عمل رشيد يحتاج إلى ضبط مسبق للأعمال التي ينوي الفرد الوصول إليها[1].

إن وضع الأهداف يشكل خطوة أولى في أية عملية تعليمية، وتكوينية، ويعتبرها الموجّه الرئيسي للمعلم، والمتعلم على حد سواء. فعلى الأستاذ أن يعرف ماذا يريد طلبته، وكيف يجب أن يسلكوا بعد التكوين، كما يجب أن يعرف الأداء الذي يترتب عليه، وعليه فإن تحديد الأهداف بدقة ووضوح، يمثل الأساس لكل نشاط تعليمي هادف، ومصدر لتوجيه العمل التكويني إلى تحقيق غاياته، والنتائج المرغوب فيها.

وعلى أساس الأهداف توضع البرامج، وتعدل لتتماشى والواقع المعيش، ومعيار لاختيار طرق التدريس، وهذا كله بواسطة المراجعة الدورية للأهداف التي تسمح بحذف الأهداف غير الملائمة، والاحتفاظ بالتي تعتبر مناسبة، وإضافة أخرى تبدو ملائمة، وبذا يمكن اعتبار الأهداف من أهم مكونات المنهج التكويني، إذ تعتمد عليها جميع العناصر، فاختيار المحتوى والخبرات التعليمية ينظم كل منهما في ضوء الأهداف، كما يساعد عنصر التقويم على التأكد من تحقيق الأهداف، ولكي تظهر قيمة هذه الأهداف، وتتضح أهميتها يجب تحويلها من صورتا العامة إلى أهداف إجرائية واقعية يشترك في صنعها المكون والمتكون، لذا وجب انتقاء الأهداف. إذ دون أهداف واضحة يستحيل الاتفاق على خطة لمحتوى معين أو تقويم، وقياس ما اكتسبه الطالب في الميدان العلمي والعملي[2].

ولأن ما يحدد برنامج ما هو هدفه العام، أي ما هي نوعية الإطارات التي نريد أن يقدمها للعمل في القطاع المستخدم؟ وعليه يجب اختيار المعلومات التي تبدوا أساسية والتي من المحتمل أن يحتاج إليها إطار المستقبل لأداء واجبه على أحسن وجه، والتي تتضمن في برنامج تكوين الإطار.

وعليه فالبرامج هي المناهج على الرغم من أن كلمة برنامج تعني "programme"، أي توقيت أحداث معينة، تم توزيعها على فترة زمنية محددة، كبرنامج المحاضرات مثلا أما المنهج فيعني الطريق

---

(1)- محمد مقداد، ولحسن بوعبد الله: تقويم العملية التكوينية بالجامعة، مرجع سابق، ص 17.

(2)- محمد مقداد، ولحسن بوعبد الله: المرجع نفسه، ص ص 27،26

الواجب اتباعه دون اعتبار لعامل الزمن والتوقيت، أي أنه عموماً ليس أكثر من مجموع المعارف التي خطط لتعليمها في فترة زمنية محددة، وفي الجزائر يؤخذ بكلمة برنامج[1].

وتشكل البرامج مجموع المقررات الدراسية التي يتعين على الطالب دراستها بنجاح ليتم تكوينه علميا وتأهيله للحصول على الدرجة العلمية المقيد لها.

وعن معدي هذه البرامج في الجزائر فإن لجنة تعينها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تقوم بوضع محتوى البرامج لكل المقاييس المقررة في كافة فروع الدراسة الجامعية، وعندما يباشر الأستاذ تعليمه لمقياس ما، يجد المحتوى جاهزا، ويبقى حبيسا له، وبما أن هذا الأخير مقرر سلفا، فإن الأستاذ مقيد بهذا المحتوى من جهة، وله من جهة أخرى الحرية في طريقة التدريس، وصلب المحتوى باعتباره أستاذاً جامعياً في إطار الحرية الأكاديمية.

كما أن تفريد البرامج وتوحيدها يمنع الطالب من حق اختيار مقاييس دون أخرى، وهذا التفريد للبرامج واحد من أزمات الجامعة والبرامج التعليمية، أضف إلى ذلك أزمة التوسع والتراكم المعرفي الشديد، وهذا ما صعب من مهمة واضعي البرامج وتحديد محتوياتها، أي ماذا سيقدمون للطالب أمام هذا التراكم المعرفي الهائل، حيث سيكون استيعابه أكثر صعوبة، كذلك اختلاف الخلفيات والمصادر بالنسبة لهذه البرامج من مجتمع متقدم إلى مجتمع آخر متخلف، وهذا ما يتجسد في المحتويات من خلال تبني النماذج الغربية المستوردة، رغم محاولات المسؤولين لإضفاء الصبغة المحلية والوطنية على البرامج، أيضا نقص المراجع وعدم توافقها مع محتوى البرامج والاعتماد على المطبوعات كلياً، فيتقلص حجم برنامج مقرر لمقياس معين في مطبوعة واحدة، مع أن موقف الأستاذ ينبغي أن يكون تحليليا تركيبيا للخصائص التي يرمي واضعي البرنامج إلى تطويرها في الطلبة مهنياً وعلمياً وشخصيا ليخدموا محيطهم في مجال تخصصهم[2].

وتتميز البرامج الحديثة بالاهتمام بالمقررات التطبيقية، الدروس العلمية، التدريبات الميدانية، والتوسع في البرامج الدراسية في مجال الفنون الإنتاجية، التطبيقية، والتكنولوجية لتخريج الكفاءات الفنية العالية في هذه المجالات. وقد أخذت الكثير من الجامعات على عاتقها توفير البرامج في المجالات الأكاديمية، العلمية، وفي المجالات التطبيقية، وتوفير قدر كبير من المرونة. حيث لا تلزم جميع الطلبة بمقررات واحدة. إنما تترك لكل طالب حرية اختيار عدد من المقررات التي تتفق وميوله ورغباته كما أنها لا تؤهله في أحد التخصصات التقليدية فحسب، بل تفتح له آفاقا جديدة لمهن حديثة التطور

([1])- خير الله عصار: مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1985، الجزء الثالث، ص 144

([2])- خير الله عصار: المرجع نفسه، ص ص 354،355

العلمي والتكنولوجي، كذلك تبادل الآراء بين أعضاء هيئة التدريس، وبين الخبراء في مواقع العمـل لإعداد البرامج وتشكيلها لضمان المحافظة على المستوى العصري للبرامج، وكذا خـضوعها للتقيـيم المستمر[1].

وعلى ضوء هذه المميزات الحديثة للبرامج، فإن الجامعة الجزائرية ستتجه إلى تعديل في برامجها من خلال الإصلاح الجديد في إطار LMD

ب- العمليات:

سنركز على العمليات الأساسية في نسق التكوين في الجامعة والتي تنحصر بصفة خاصـة في طرق التدريس، وأسـاليب التقيـيم، والـتي تمثـل العمليـات الرئيـسية لتحويـل المـدخلات (الطلبة) إلى مخرجات تتمثل في الخبرات، والمهارات التي يتمتع بها خريجـي الجامعة،وكـذا مجمـوع البحوث التي تنتجها الجامعة.

ويقتضي التكوين من المكوّن أن يأخذ بأيدي المتكونين من المستوى الذي وصلوا إليه، محاولا الرّقي بهم إلى الهدف المنشود.

ولتحقيق ذلك ينبغي استعمال بعض الطرق لتسيير نقل المعارف والمهـارات إلى المتكـونين، ويرى الباحثون أن التكوين وسيلة لتحقيق التزاوج بين النظريات المطروحة والتطبيقات العملية لكـي يسهل على المتكون استيعاب المعلومات والمفاهيم وكذلك النهوض بمستواه الفكري.

إن التنظيم العلمي من المنظور الجامعي يقتضي توفر العديد من طرق التكوين لمسايرة التقـدم العلمي والتكنولوجي... والسعي للربط بين التعليم الجامعي والممارسة الميدانية. وهكذا بدأت معظم الجامعات في إعادة النظر في طرق التكوين نظراً لما أحدثته التحولات العميقة التي يشهدها المحيط من تغيرات في مهام الجامعة.

وفي هذه الصدد تبين أن الممارسة البيداغوجية الجامعية تتمحور حول الأهداف المسطرة مـن طرف الأساتذة الددين الذين يسعون إلى وضع حد الإخفاق التعليمي من جهة ومن جهة أخـرى تحقيق تكوين يتيح الإدماج المهني لخريجي الجامعة، حيث أصبح استخدام طرق التكـوين الحديثـة في ميدان التعليم العالي، يشكل ضرورة حيوية لأحداث التوازن بين الخلق والابتكار من جهة، وتحقيـق المتطلبات المهنية والتنظيمية من جهة أخرى[2].

([1])- هياكل وأنماط التعليم الجامعي وتطور التعليم الجامعي في مصر، مرجع سابق، ص ص 137-139

([2])- عبد اللطيف الفارابي، وعبد العزيز الغرضاف: البرامج والمناهج: من الهدف إلى النسق، المغرب: دار الخطابي، 1992، ص 306

وهناك الكثير من الطرق المستخدمة في التعليم العالي لإيصال الرسالة التعليمية والتكوينية، وهي متعددة ومتنوعة، وعلى كثرتا سنكتفي بعرض أهمها وأكثرها استخدامها في الجامعة الجزائرية.

طرق التدريس: من المعلوم أن من خصائص الجامعة أن موادها متنوعة، فمنها ما يحتاج إلى الحفظ والاستظهار، ومنها ما يحتاج إلى قدرات الخلق والإبداع، ومنها ما يحتاج إلى الممارسة العملية.

***المحاضرة:** وهي مجموعة من المعلومات النظرية تعطى للطالب، والخاصة بمقاييس بعض المواد التي تشكل برنامج التكوين، وتعرف بأنا الموقف الذي يقدم فيه شخص ما يدعى المحاضر، والذي يجب أن تتوفر فيه صفات معينة وخليفة علمية جيدة عن موضوع المحاضرة، تؤهله لعرض المعلومات المتعلقة با خلال فترة زمنية محددة أمام عدد كبير أو صغير من الأفراد، يكونون بمثابة المستمعين والمستفدين من المعلومات التي يلقيها المحاضر(1).

ويشترط في المحاضرة أن تكون واضحة الهدف، وتحديد المحاضر لهذا الأخير بدقة وأن تعرض بأسلوب فيه نوع من التشويق، ومراعاة المحاضر لحاجات المستمعين، العمل على إثارة رغبتهم في الاستماع، مع مراعاة أن تكون عناصرها أيضا مرتبة ومنسقة، وأن تشرح كل فكرة فيها شرحاً كافياً قبل الانتقال إلى الفكرة التالية، وأن تنتهي بمخلص ونتيجة تجعلان المستمعين يخرجون بانطباع جيد، وبفكرة واضحة(2).

ويؤكد العاملون في الحقل التعليمي، أن المحاضرة هي الطريقة الأكثر شيوعا في التعليم العالي في كل بلدان العالم، وفي كل التخصصات تقريبا، وهي من أقدم الطرق التدريسية، وقد بينوا أن استخدامها مستحيل التخلي عنه، كون المادة التعليمية المدرّسة نظرية في أغلب الأحيان، مع كثرة أعداد الطلبة في المدرجات، كما أنا تساعد الطلبة على الربط بين جوانب المقرر المختلفة. لذا وجب تحسين مضمون المحاضرة، وطريقة إلقائها بالابتعاد عن أسلوب الإملاء والتركيز على الشروحات، ووجهات النظر في الموضوع المعروض، ومن المفيد الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة، لتصبح المحاضرة موقفا تعليميا مثمراً.

وعلى الطلبة تدوين بعض الأفكار لا تسجيل كل ما يسمعونه، وأن يوزع عليهم المحاضر في بداية المحاضرة، الأفكار الأساسية المتناولة والمراجع المعتمدة والمتصلة بالموضوع، مع ضرورة ترتيب الأفكار ومواقف إلقاء الأسئلة، مع اختبار الطلبة أثناء الموقف.

---

(1)- عمرو وصفي عقيلي: إدارة الأفراد، منشورات جامعة حلب، 1988، ص 308

(2)- حسن شحاتة: التعليم الجامعي، والتقويم الجامعي (بين النظرية والتطبيق)، مكتبة الدار العربية، الطبعة الأولى، 2001، ص 113

***الأعمال الموجهة:** وهي مجموعة من الحصص يقوم من خلالها الطالب بمساعدة أستاذ بترسيخ المعرفة التي تلقاها أثناء المحاضرة، حيث تضع الطالب في موضع المكتشف عن طريق تقديم مشكلة عليه أن يقوم بحلها، وهذه الدروس تحقق الموقف العلمي المتكامل، حيث البحث عن الحقائق والقوانين المتعلقة بظاهرة محددة، واستخدامها في تفسير ظواهر أخرى أو في مجالات تطبيقية. ومن خلال هذه الأعمال يتدرب الطالب على أسلوب التفكير العلمي الجيد، ويجمع بين الدراسات النظرية والدراسات العملية، وهذه المواقف يخطط فيها الطالب، ويصمم تجارب، ويخلق مشكلات، ويجمع البيانات ليحللها ويفسرها ويصل إلى نتائج وحلول لهذه المشكلات، وبالتالي خلق روح النقد والإبداع والابتعاد عن الاتباع اللاوعي[1].

***الأعمال التطبيقية:** تنظيم لطلبة الفروع العلمية والتقنية خاصة، من أجل التدريب على استعمال بعض التقنيات في المخابر. حيث يقوم الطلبة بإجراء التجارب بأنفسهم، وتمكن هذه الحصص الطالب من استخدام الأجهزة المعملية لتعلم المهارات المختلفة، وكذا التأكد من مبادئ نظرية وقوانين تمت دراستها من قبل لتعلم المهارات المختلفة، وكذا التأكد من مبادئ نظرية، وقوانين تمت دراستها من قبل (أثناء المحاضرة مثلا)، وتكون هذه الأعمال مرسومة الأهداف، والخطوات مسبقاً، وعلى الطالب تنفيذها.

***التمارين الميدانية:** وفيها يخرج الطالب إلى الواقع الفعلي للدراسة وجمع البيانات عنه، ومنه التدريب على العمليات المتصلة بمهنة وعمل المستقبل، أي أن بيئة العمل الحقيقية هي معمل الدراسة، وتؤمن هذه التمارين الانتقال من المحسوس إلى المجرد، وإدخال الواقع المعيش إلى قاعات الدراسة، وفي هذا الصدد يرى الفيلسوف الأمريكي وليام جيمس، وفي حديثه عن العالم السويسري أغاسير، « اذهب إلى الطبيعة، وخذ الحقائق ...، وانظر وشاهد لنفسك»[2].

***طريقة المشاريع:** تستعمل طريقة المشاريع في التدريس الجامعي وفي المدارس العليا، بغية وضع المتكون أمام الحقائق الاجتماعية والاقتصادية.

وتمكن هذه الطريقة المتكوّن من اكتساب القدرات والمهارات والخصائص الشخصية عن طريق الشروع في إعداد مشروع ما، وإنجازه، حيث يعتبر نشاطاً جماعياً يسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية ومادة المشروع مستمدة من الواقع وتقوم على تكليف فريق من المكونين بدراسة مشروع معين بغية إيجاد الحلول الملائمة للمسائل التي يمكن أن يثيرها هذا المشروع، وعلى الفريق أن يقوم بدراسة

([1])- حسن شحاتة: المرجع نفسه، ص 114

([2])- محمد فاضل الجمالي: « من مشاكل الجامعة في عالمنا الإسلامي»، كتاب الأصالة، مرجع سابق، ص 62

المشروع والمشاكل الناشئة عنه مما يفرض القيام بأعمال البحث والتحقيقات، وجمع المعلومات، وكل ما من شأنه أن يساعد على إيجاد حل سليم لمشاكل المشروع، وهذا لتقريـب واقـع العمـل مـن المتكونين[1].

***الملتقيات والمؤتمرات:** وهي اجتماعات يشترك فيها عدد من المختصين لدراسـة موضـوع معين له أهميته في نظر أعضاء الملتقى، وذلك بهدف الوصول إلى توصيات بشأن مسائل معنية.

وتتم الاستفادة من هذه الطريقة من خلال تبادل الآراء حول المواضيع التي يناقشها المشاركون في ضوء معارفهم وخبراتهم... ولهذه الطريقة فوائد في ميدان التكوين، بحيث تعتبر أفـضل الطـرق وأبسطها لتبادل المعلومات والمعارف المستجدة في ميدان معين لتجديد المعلومات لـدى الحاضـرين الذين يتعرضون لا محالة للتقادم المعرفي[2].

هذه هي أهم الطرق التدريسية التي تتم في مدرجات، أقسام ومخابر الجامعـة، وبـاختلاف التخصصات والفروع، تختلف الطرق والأساليب التدريسية. تضاف إلى هذه الطرق طـرق أخـرى كالمناقشة مثلا والتي تتضمن في الطرق جميعها تقريبا، حيث تقوم على تبادل الرأي، والتأثير من خلال العمل الجماعي، والعناية بإيجابيات كل طالب في المناقشة، وتقوم على أساس علمـي، وألا تخـرج المناقشة عن موضوعها. وفي الجزائر وعلى غرار الدول العربية والنامية عموماً يؤخذ بطريقة المحاضرة، الأعمال الموجهة والتطبيقية، وتعطى لها حصة الأسد في البرنامج الدراسي. فماذا عن محتوياتها ومدى الاستفادة منها؟ إن أي حكم تصدره هنا يكون مع سبق الإصرار والترصد لذلك ستنظر ما تسفر عنه الدراسة الميدانية، وما سنجده في الميدان البحثي.

أساليب التقييم:

لا تأتي ثمار العملية التكوينية دون تقييم، فهو يقوم بدور أساسي فيها ويعمل على تطويرهـا وتحسينها ويستفيد منها الطالب والأستاذ على حد سواء.

حيث تزوّد هذه العملية الأستاذ بمدى تحقق الأهداف التي يسعى التكوين الجامعي إلى بلوغها، كما يساعده على تحديد التقنيات، وأساليب التدريس الملائمة.

([1])- محمد مقداد، ولحسن بوعبد الله: تقويم العملية التكوينية بالجامعة، مرجع سابق، ص ص 40-42

([2])- عمرو وصفي عقيلي: إدارة الأفراد، مرجع سابق، ص 309.

أما الطالب فإن تقييمه يمنحه تغذية رجعية تساعده على تطوير عملية التعليم، والتحصيل، والإنجاز، وتفيده في التعرف على الأهداف التي يسعى النظام الجامعي إلى تحقيقها، ومن أهم أساليب التقييم المتعارف عليها[1].

- التقييم بعرض الموضوعات أو كتابة المقالات لقياس حجم وسعة اطلاع الطالب ومدى قدرته على عرض الآراء وسلامة منهجه، ويتبع في مجال الدراسات الإنسانية والنظرية.
- الأسئلة المتعددة لقياس حصيلة الطالب من المعلومات والحقائق العلمية وسرعته في الإجابة والتمييز بين الصحيح والخاطئ، كحالة الدراسات التطبيقية، وخاصة في الحالات التي يراد منها تغطية المقرر، أو كل ما هو مهم فيه.
- الكتاب المفتوح، باستخدام الكتب والمراجع أثناء التقييم لقياس قدرة الطالب على ممارسة العمل، وكفاءته ميدانيا، وإبراز قدرته على البحث والاستقصاء.
- اشتراك الطالب في إعداد الأسئلة، باستطلاع رأيه في الموضوعات المهمة والرئيسية، وقياس قدرته على إعداد تلك الموضوعات، وهذا النمط يلائم الدراسات العليا.
- التجارب المعملية، بقياس قدرة الطالب على الأداء العملي بالأدوات والأجهزة المعملية.
- الشفهي، لقياس قدرة الطالب على الاستيعاب، المناقشة، وإبداء الرأي.

وميعاد التقييم في نهاية كل فترة دراسية كالفصل، والسنة...إلخ فضلا عن هذا هناك دورات تقيمية من خلال التمارين العملية، إعداد العروض، واختيارات دورية شفهية.

وقد شهدت الجامعة الجزائرية تغيرات كثيرة فيما يخص القوانين التنظيمية التي تحكم العملية التكوينية، ولا سيما نظم التقييم، حيث شهد تقييم الطلبة وطرق انتقالهم من مستوى إلى آخر تغيرات كثيرة[2].

- تطبيق نظام المقاييس، الذي يشترط على الطالب الحصول على المقاييس المسجل بها حتى ينتقل إلى مقاييس أخرى.
- نظام السداسيات الذي يركز على التعويض بحيث تجمع درجات الطلاب في المقاييس المبرمجة لسداسي ما، ثم تحسب معدلاتهم.
- النظام السنوي، بدل السداسي علاوة على العدد الكبير من الامتحانات، وامتحان التخليص، الشامل، الاستدراكي والنقطة الاقصائية.

([1])- هياكل وأنماط التعليم الجامعي: وتطور التعليم الجامعي في مصر، مرجع سابق، ص ص 140-141

([2])- عبد الكريم قريشي، مجلة الرواسي، مرجع سابق، ص 26

أعطى هذا النظام للطالب فرصا أخرى للنجاح على حساب نوعية التكوين والمستوى، وهكذا ساهمت هذه التغيرات في نظم التقويم بشكل أو بآخر في تدني مستوى التكوين بالجامعة الجزائرية في وقت يبحث فيه المختصون والأساتذة عن التكوين النوعي الذي كان هدفا للجامعة وضمن مختلف إصلاحاتها، فهل يمكن البحث عن نظام للتقويم بعيداً عن الخلفيات غير العلمية، وبعيداً عن رغبات الطالب، وجعل التقويم تكوينياً؟ وإلا فكيف يمكن بلوغ تكوين جيد بنظام تقويم ليست لديه القدرة على التمييز بين الطالب النجيب وغيره؟

وبهذا العرض للعمليات التي تتم داخل العملية التكوينية كنسق يتضح أنها كل متكامل، بتبني أهداف تصاغ في محتويات برامج، تنفذ بطرق تدريسية، وتقيّم بأساليب تقويمية.

جـ - المخرجات:

تعتبر مخرجات الجامعة الهدف الأساسي الذي تسعى إلى تحقيقه، ويجني ثمارها القطاع المستخدم بمختلف نشاطاته، ولذلك فإن حسن اختيار المدخلات يؤدي إلى تحقيق المخرجات السليمة ولا شك أن الهدف الأساسي للتعليم العالي في الجامعة هو تخريج الطلبة القادرين على الإسهام في تنمية المجتمع وتطويره، خاصة في المجال الاقتصادي الذي أصبح يهتم كثيرا بمهارات الخريجين وكفاءاتهم، وتخصصاتهم لرفع مستوى الأداء في المؤسسات الاقتصادية في ضوء التنافسية والانفتاح الاقتصادي، والتقدم التكنولوجي، الذي يتطلب مهارات متجددة باستمرار. فبقدر ما ارتفع عامل الخبرة والمعرفة في الإنتاج بقدر ما تصبح هذه الأخيرة استثمار في المنافسة، وتراكم العلوم والمعارف استثمار في الجامعة، المجتمع والمؤسسة.

والجامعة الأكثر قبولا هي التي تقدم التخصصات والمهارات التي يحتاجها المجتمع ويتطلبها سوق العمل، وتوجيه التخصصات الجامعية، المهارات والخبرات التخصصية نحو احتياجات سوق العمل يعتبر إحدى ضرورات العملية التكوينية بالجامعة.

وتقوم الجامعة بمد طلبتها إطارات المستقبل بالمعلومات التي تيسر لهم التصرف بطريقة فعالة في قطاع الإنتاج الذي يتوجهون إليه في نهاية دراستهم، هذه المعلومات تساعد الإطار أيضا أو المتخصص على مجابهة المواقف العملية المختلفة بالقدرة على التفكير، الإبداع والتكيف مع التقنيات الجديدة.

إن المختص الذي يتكون في الجامعة مدعو لإنجاز المهام الأكثر صعوبة وتعقيداً، ويتطلب هذا النوع من المهام ليس فقط كسب قدرة فطرية أي نسبة من المعلومات الأساسية، بل أيضا القدرة على إعادة تعريفها إن تطلب الأمر، وتعديلها وإيجاد معلومات غيرها تكون أكثر إيجابية وفعالية، بمحاولة الإطار تحقيق التكيف مع طبيعة العمل، وإعادة تنظيم الواقع، والقدرة على القيام بالبحث.

إن الدور الأساسي للتكوين بالجامعة هو تغيير الطالب من مستهلك معلومـات، إلى خـالق ومبدع للأفكار الجديدة المحركة للتقدم والتطور، وليس تكوين أفراد يكتفون بتطبيق معلومات علـى واقع قد يدحض صحتها، فالتطور خلق مستمر، وسيل من المشاكل المستحدثة تثيرها حركية الـذين يودون تبديل الوضع. إن روح البحث لا تنمو وتتطور في المخابر والمكتبات بل يجب أن تصبح جزءً من مخيلة الإطار وعقله مهما كان المنصب الذي يشغله، والمطلوب من الجامعة هـو إعـداد هـؤلاء الإطارات، ولا يجب أن يخصص البحث لنخبة متميزة دون غيرها، وإلا فإن الجامعة تفقد مكانتها في عالم يتطلب حلولا عاجلة لمشاكل حيوية(1). أي أن الجامعة تعطي للطالب المتكوّن فيها إمكانية شغل منصب محدد دون صعوبة بمجرد تخرجه من الجامعة، كما يضمن التطور لهذا المنصب. فإلى أي مدى يمكن اعتبار ذلك قد تحقق؟

أما من الناحية الكمية فإن عدد المتخرجين في تزايد مستمر من سنة إلى أخرى وفي تخصصات مختلفة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (6): يوضح عدد المتخرجين حسب السنوات.

السنة	عدد المتخرجين
1963-1962	63
1970-1969	759
1975-1974	2844
1980-1979	6963
1985-1984	11713
1990-1989	22917
1995-1994	32552
1998-1997	395554

المصدر: محمود بوسنة، مصدر سابق، ص 11

يظهر من خلال الجدول أن نسب التخرج مقارنة بعدد المسجلين تعاني نقصا كبيراً، حيـث يبدو أن التطور الحاصل ومنذ الاستقلال في عدد لمتخرجين من الجامعة بطئ بالمقارنـة مـع عـدد المسجلين، وهذا راجع إلى ضآلة نسب النجاح في الدراسة في سنوات التدرج، والتي لم تتعد في أفضل الاحول، وأحسن التقديرات خلال العشر سنوات الموالية للإصلاح 20 %، حيث يقـدر المعـدل

---

(1)- مراد بن اشنهو: نحو الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص ص 18-20

السنوي لنسبة النجاح في العلوم الاجتماعية، الآداب والعلوم الطبية بـ:21,14 % و 18,08 %، بينما تقدر بـ 10,37 % و8,94 % بالنسبة للعلوم الاقتصادية، والتكنولوجية على التوالي. وعن مستوى التأهيل فنجد أنه من بين خريجي مستوى التدرج، والذين يحملون مستوى التأهيل من الدرجة الخامسة (المتكونين من التقنيين الساميين) نسبتهم لا تشكل وزنا كبيراً بالمقارنة مع ذوي التأهيل في المستوى السادس والمتحصلين على شهادة الليسانس فما فوق، إذ بلغت 4.4 % (1984-1985)، و4,9 % (1988-1989)، وهذا راجع إلى وجود مدارس ومعاهد متخصصة غير جامعة للتكوين قصير المدى (الإطارات المتوسطة)، وتترك مهمة تكوين الإطارات العليا للجامعة[1]، حيث نلاحظ تزايد في شهادات المستوى السادس (المدى الطويل)، والتي تفوق حصتهم 79,2 % (1996-1997) و 80,74 % (1997-1998). حيث أخذت العلوم الاجتماعية والإنسانية حصة الأسد، وفي كل مرة تدهور ملحوظ في التخصصات التكنولوجية، وبدرجة أقل في العلوم الطبية والبيطرية[2].

إن المقارنة التي تبدي أن نسب التخرج إلى نسب التسجيل ضعيفة ترجع إلى أن الكثير من الطلبة يغادرون قبل الحصول على شهادة خاصة السنوات الأولى، أو يقضون مدة أطول مما هو مقرر للتخرج، نظرا لصعوبة الحصول على الوحدات في نهاية كل موسم جامعي، خاصة في العلوم الدقيقة، والتكنولوجيا وفي تقيمه للفترة الممتدة من (1990-1998) لاحظ التقرير الوارد عن المجلس الاقتصادي، والاجتماعي حول علاقة التكوين بالشغل ارتفاع مدة الدراسة للحصول على شهادة في الفروع جميعها، وتتجلى هذه الوضعية في نسبة المتخرجين التي انتقلت من 7,07 % (1990-1991) إلى 9,5 % (1998-1999)، وهو ما يكشف عن 40 ألف متخرج سنويا ينظمون إلى سوق العمل[3].

هذا من الناحية الكمية، أما من الناحية النوعية فإن الكثير من المؤسسات وحتى المتخرجين أنفسهم يؤكدون على عدم التلاؤم بين المناصب المشغولة، والقدرات التي يمتلكها خريج الجامعة، بالإضافة إلى البطالة المتفشية في صفوف الخريجين.

([1])- Necib Redjm: Industrialsation et système éducatif Algérien, OPU, 1986, P201

([2])- Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique: Bilan chiffre de la formation supérieur (1998/1999), p11.

([3])- أنباء الجامعة: العدد 141، مرجع سابق، ص 23

المبحث الرابع: معالجة نظرية لطبيعة ومهام المؤسسة الاقتصادية:

تعتبر المؤسسة الاقتصادية أداة للتنمية ووسيلة حيوية في الاقتصاد الوطني، القومي، والعـالمي، فهي تمثل جسماً اجتماعياً يعكس الملامح الرئيسية للمجتمع الذي يحيط بها، ويربطهـا مـا يـسمى بالتنظيم، وهو الشكل الذي ترسمه المؤسسة باجتماع أفرادها. والمؤسسة الاقتصادية أينما كانـت في مجتمع متقدم أو نام لها مجموعة من الوظائف، الخصائص والأنواع.

II-4-1 أنماط ومهام المؤسسة الاقتصادية:

تنقسم المؤسسات الاقتصادية بحسب الملكية إلى:[1]

- **مؤسسات خاصة:** وتعود ملكيتها إلى فرد معين أو مجموعة من الأفراد.
- **مؤسسات مختلطة:** تعود ملكيتها بصورة مشتركة للقطاع العام والخاص.
- **مؤسسات عمومية:** وتعود ملكيتها للدولة ولا يحق للمسؤولين عنـها التـصرف كيفمـا شاءوا، ولا يحق لهم بيعها أو غلقها إلا إذا وافقت الحكومة على ذلك. والأشخاص الذين ينوبون عن الحكومة في تسيير هذه المؤسسات مسؤولون عن أعمالهم أمام الحكومة طبقاً للقوانين المعمول بها.

وتنقسم المؤسسات بحسب طبيعة النشاط إلى: [2]

مؤسسات إنتاجية، وأخرى غير إنتاجية تقوم بتأدية الخدمات.

- **المؤسسات الإنتاجية:** هي التي تقوم بإنتاج السلع المادية سواء كانت مصانع لإنتاج سـلع الاستهلاك كمصانع الأغذية، والمنتوجات النسيجية، أو مصانع الإنتاج الآلي والصناعي.
- **المؤسسات الخدماتية:** حيث تقوم بتقديم خدمات بتلبيتها لحاجات تقتضيها طبيعـة الحيـاة الاجتماعية والاقتصادية، كخدمات السياحة، الـضمان الاجتمـاعي، توزيـع الميـاه، الكهربـاء والغاز...إلخ.

كما يميز أحد الباحثين بين الأنواع التالية [3]:

- **مؤسسات صناعية:** والتي تنقسم بحسب التقسيم السائد في القطاع الصناعي إلى:

 مؤسسات الصناعة الثقيلة و الإستخراجية: كمؤسسات الحديد، والصلب، وتتميز بكونـها تحتاج إلى رأس مال ضخم، وتوفر مهارات وكفاءات عالية لتشغيلها.

([1])- عمر صخري: اقتصاد المؤسسة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، 2003 ص ص 28،29

([2])- صموئيل عبود: اقتصاد المؤسسة، مرجع سابق، ص 55

([3])- عمر صخري: اقتصاد المؤسسة، مرجع سابق، ص ص 30،31

- مؤسسات الصناعة الخفيفة والتحويلية: كمؤسسات الغزل والنسيج ومؤسسات صـناعة الجلود...إلخ

-مؤسسات فلاحية: والتي تتم بزيادة إنتاجية الأرض، واستصلاحها، وتقوم بتقديم إنتـاج نبـاتي، وحيواني...الخ

-مؤسسات تجارية: والتي يهتم بالنشاطات التجارية كالأروقة، والأسواق...

-مؤسسات مالية: كالبنوك شركات التأمين، والضمان الاجتماعي..

-مؤسسات خدماتية: وتتم بتقديم خدمات معنية في مجال النقل، والدراسات...إلخ.

وتقوم المؤسسات الاقتصادية باختلاف فروع نشاطها بوظائف هامة تتمثل في(1).

-وظيفة الشراء: والتي تعتبر من الوظائف التي يجب على المؤسسات الاهتمام بـها، حيـث يتوقف عليها نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها، كما تقترن بها وظيفة أخرى، وهي وظيفة التخـزين، بالمحافظة على المشتريات والسرعة في صرفها، وتهدف المؤسسة من خلال هذه الوظيفة إلى:

-توفير مستلزمات المؤسسة من سلع وموارد مادية لضمان السير الحسن للعمليـة الإنتاجيـة حسب الخطة الموضوعة.

-توفير الأصناف والمستلزمات بأقل تكلفه ممكنة مع مستوى الجودة والخدمة المطلوبة، بدراسة سوق المشتريات والسلع البديلة المتوفرة، التطورات الاقتصادية، ومصادرها الشراء ويعتـبر نـشاط التخزين ضروريا لعدم توافر الانتظام في عمليات الشراء والتوريد والنقل بشكل يفـي باحتياجـات المؤسسة في الوقت المناسب لخدمة عملية الإنتاج، ومدّ مختلف المصالح بحاجاتها في الوقت المناسب، مع المحافظة على المواد المختلفة.

-وظيفة الإنتاج: حيث تتناول هذه الوظيفة النواحي الخاصة بتخطـيط، تنفيـذ، ومراقبـة استخدام المواد، المهام، والآلات، وكذلك الأفراد لغرض الإنتاج. وتهدف هـذه الوظيفـة إلى إدارة النواحي الفنية المتعلقة بتصنيع المنتوج الخاص بالمؤسسة، وكذا إدارة القوى البشرية المتعلقة بها.

-اختيار موقع المؤسسة أو المشروع لضمان توافر المواد الأولية وأسواق التوزيـع، ووسـائل النقل، اليد العاملة، القوى المحركة، نوعية الهيكل.

-التنظيم الداخلي وما يحتويه من وضع للآلات وترتيبها بشكل يتناسب والعملية الإنتاجية.

---

(1)- عبد اليد عبده: الأصول العلمية للإدارة والتنظيم، درا الاتحاد العربي، الطبعة السابعة، 1972، ص ص 119-135

-تخطيط عمليات التشغيل والإنتاج، وتشمل على مراجعة التصميمات الخاصة بالمنتجات ومستلزماتها، للتأكد من تناسبها مع طرق ومعدات التشغيل من خلال:

- تحديد العمليات التشغيلية اللازمة وتتابعها وترتيبها المناسب.
- قياس وتحديد الوقت اللازم لكل عملية من عمليات التشغيل.
- تحديد المعدات، الآلات، والأفراد اللازمين لكل عملية.
- تقدير التكاليف في مراحل الإنتاج المختلفة.
- وضع الخطة النهائية للإنتاج على أساس حجم المبيعات المرتقبة وبأسعار معنية.
- مراقبة الإنتاج حيث تراقب عمليات التنفيذ الفعلي للخطة الإنتاجية الموضوعة، وتقارن النتائج لكي تتمكن المؤسسة من معرفة الانحرافات، وبالتالي التصحيح.
- مراقبة الجودة بالمحافظة على مستوى عال من الجودة في الإنتاج، بما يتفق مع حاجات السوق، وبما يساعد على تخفيض التكاليف، وتتم خلال المراحل المختلفة للعملية الإنتاجية، وبعد الانتهاء منها. حيث تفحص المنتجات للتأكد من توافقها مع النماذج المحددة، والجودة المطلوبة قبل تسويقها، للمحافظة على سمعة المؤسسة، ومركزها التنافسي.

- وظيفة التسويق: حيث تتم بتوزيع منتجات المؤسسة بأعلى كفاية وأقل تكلفة مع الوقوف على حاجات المستهلك، ودراسة السوق، وإشباع رغبات المتعاملين وتهدف هذه الوظيفة إلى اكتشاف حاجات المستهلكين، وإثارة رغباتهم، ثم ترجمتها إلى مواصفات للمنتجات، والخدمات المطلوبة. ثم العمل على تمكين أكبر عدد من المستهلكين اقتناء هذه المنتوجات أو الحصول على هذه الخدمات لإشباع رغباتهم وتعمل هذه الوظيفة على:

- إعداد السلعة المرغوب فيها لدى المستهلك في السوق من حيث الشكل، المنفعة وسهولة التوزيع.
- دراسة السوق لمعرفة رغبات المستهلكين وعاداتهم وقدراتهم الشرائية، ومدى تفضيلهم لسلعة المؤسسة على السلع المنافسة، وإمكانية فتح أسواق جديدة للتوزيع.
- تحديد منافذ التوزيع وتحديد أسعار البيع.
- الحملات الإعلانية، والترويج للسلع والخدمات...إلخ.

- وظيفة التمويل: حيث تحتاج جميع المشروعات إلى أموال لتوفير ما يلزمها من أصول مختلفة (أراضي، مباني، آلات، مصاريف...إلخ).

والإدارة المالية من أهم الوظائف في المشروع من لحظة التفكير في إنشائه حتى آخـر لحظـة بمواجهة الظروف المختلفة.

ويرجع فشل أغلب المؤسسات، وفي الكثير من الأحيان إلى عـدم كفـاءة الإدارة الماليـة، وتتضمن التخطيط المالي، التمويل والرقابة المالية، وتتأثر بنوع المؤسسة، حجمها، شكلها القـانوني، والظروف الاقتصادية السائدة.

- وظيفة إدارة الأفراد وتسيير الموارد البشرية: حيث تتم بتكوين وتنمية القوى العاملـة، وكل ما يتعلق بشؤونها الإدارية، بما يضمن توفر الكفاءات اللازمة لأنواع الوظائف المختلفة وتقـوم على:

- اختيار وتعيين العاملين الملائمين للوظائف المختلفة، ووضـع سياسـات النقـل، الترقيـة، الفصل... إلخ.
- رسم سياسات الأجور، وقبولها من طرف العاملين.
- مراعاة العامل الإنساني في المؤسسة، وملاحظة رسم السياسات المتصلة بالأفراد، بشكل يـوفر الاستقرار والتعاون.
- الاهتمام بوسائل الاتصال بين مختلف المستويات.
- توفير مختلف الخدمات للعاملين.

- وظيفة العلاقة العامة: برعاية المؤسسة للعلاقات الإنسانية في المجتمع، وكسب ثقة الجمهور وضمان التفاهم بين مختلف المؤسسات والوحدات الاقتصادية التابعة لها مـن جهـة، والمؤسـسات الأخرى من جهة أخرى، ولا بد من تبادل التفاهم والتعاون. وتقوم هذه الوظيفة على:

- تنظيم العلاقات مع المجتمع المحلي في دائرة أعمال المؤسسة.
- توطيد العلاقة بين المؤسسة ونقابات العمال، وتوجيه سياسة المؤسسة بحيث تضمن استمرار ذلك.
- العمل على تحسين العلاقات مع المتعاملين مع المؤسسة علـى أسـاس الـصدق، الأمانة، وتبادل المنفعة.
- الالتزام بالقوانين المختلفة ومختلف الالتزامات.
- مراقبة القرارات الهامة من النواحي الإدارية، والتأكد من سلامتها من حيث أثرها على العاملين، والرأي العام، والمتعاملين على المدى البعيد.

- دراسة اتجاهات المجتمع العامة ومحاولة مسايرتها والتوفيق بينها وبين أهداف المؤسسة.

II-4-2 خصائص وأبعاد المؤسسة الاقتصادية: مقاربة تنظيمية:

تسعى المؤسسات بصفة عامة والمؤسسة الاقتصادية بصفة خاصة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة، ولتحقيق هذه الأخيرة يتم تقسيم العمل والتنسيق بين مختلف المهام والأنشطة من خلال هيكل تنظيم ملائم لطبيعة نشاط المؤسسة وللعاملين بها. وتستخدم المؤسسات أساليب وأدوات ووسائل لغرض تحويل مدخلاتها إلى مخرجات ويطلق على هذه الأساليب مفهوم التكنولوجيا. هذه الأساليب والوسائل يديرها أعضاء وعمال المؤسسة هؤلاء الأعضاء (الموارد البشرية) يختلفون من حيث القدرات، المهارات، والتخصصات. لذلك عمدنا إلى تقسيم الأبعاد والخصائص المميزة للمؤسسة الاقتصادية إلى أربعة أبعاد وهي: بعد الأهداف، بعد الهيكل التنظيمي، بعد التكنولوجيا، وبعد المورد البشري.

أ- أهداف المؤسسة الاقتصادية:

تسعى المؤسسات إلى تحقيق غايات وأهداف ترسمها لنفسها، ويتم تحديدها بواسطة الإدارة العليا والمالكين، وتتحدد رسالة المؤسسة وأهدافها عادة في ضوء عمليات تقييم الفرص، والتهديدات الموجودة في المحيط الخارجي للمؤسسة، مع مقارنة نقاط التميز والضعف في المؤسسة بمؤسسات أخرى تعمل معها في القطاع نفسه (صناعة، خدمات، زراعة...إلخ)، وبناء على الأهداف الكلية للمؤسسة يتم وضع الاستراتيجيات، وصياغة الأهداف العملية.

وتؤثر أهداف المؤسسات في عمليات صنع القرارات الإدارية المتعلقة بشكل الهيكل التنظيمي، نوع التكنولوجيا، ونظم الرقابة، والمتابعة، والمعلومات، وعلاقة المؤسسة بالمحيط...إلخ.

وتتجه المؤسسات إلى قياس فعاليتها في تحقيق الأهداف من فترة إلى أخرى وعادة ما يلي ذلك عمليات مراجعة، وتقييم للأوضاع السائدة، كشكل الهيكل التنظيمي ونظم العمل وسياساته، ونوع التكنولوجيا...إلخ، وتتم هذه المراجعات لغرض زيادة فعالية الأداء[1].

وتُعرف الأهداف على أنها النتائج المرغوب الوصول إليها، وهي نقطة البداية في أي عمل ذا مغزى ويعتبر موضوع الأهداف، وتحديدها من المواضيع الهامة في كافة مجالات التنظيم والإدارة للأسباب عدة:[2].

([1])- علي عبد الهادي مسلم: تحليل وتصميم المنظمات، الإسكندرية، الدار الجامعية، 2001-2002، ص 159

([2])- قيس محمد العبيدي: التنظيم، مرجع سابق، ص ص 142 -144.

- الأهداف مرشد وموجه للجهود البشرية نحو إشباع الحاجات، وأي جهد لا يسبقه هدف يبقى دون موجه.
- من خلال الأهداف يمكن تحديد الإطار العام للسياسات التي ترسمها المؤسسة والتي تعتبر ضرورية لتنفيذ الخطط، والبرامج، وإجراءات العمل.
- تهيئ المعايير اللازمة لقياس وتقييم الأداء للأفراد، والمهام في المؤسسة وهي ضرورية لأعمال الرقابة للتحقق من صحة تنفيذ النشاطات، وسلامة النتائج المرغوب الوصول إليها لتصحيح الانحرافات.
- عن طريق الأهداف يمكن للمؤسسة أن تحدد الدور المطلوب منها أن تلعبه في المجتمع في مجال الإنتاج السلعي أو الخدماتي.

إن المؤسسة التي لا تعرف كيف تحدد أهدافها بصورة سليمة وواقعية ستعرف الفشل في القيام بدورها وسيكون النتيجة الحتمية لها.

وتختلف الأهداف باختلاف وتنوع شكل وطبيعة كل مؤسسة، وباختلاف المواقف التي تواجهها وتتعامل معها. بالإضافة إلى أنها تتنوع حسب المدى الزمني الذي تسعى المؤسسة إلى تحقيق الهدف من خلاله.

فعلى صعيد شكل وطبيعة المؤسسة هناك أهداف إنتاجية أو خدمية ضمن القطاعات الاقتصادية، والاجتماعية التي تعمل فيها المؤسسة.

وعلى صعيد المواقف التي تواجهها المؤسسة، هناك أهداف ربحية والتي تعتبر الرّبح الضمان الوحيد للاستمرار وبقاء المؤسسة، ومعيار النجاح في نطاق الأعمال زيادة الإنتاج أو تحسين الخدمات كغايات تسعى إليها المؤسسة لدعم مركزها في السوق وسمعتها في المجتمع.

أما على المدى الزمني، فهناك أهداف ترغب المؤسسة في تحقيقها على المدى القريب، المتوسط، والبعيد.

وتؤخذ هذه الاختلافات، والأنواع بعين الاعتبار في عملية تجزئة الهدف العام إلى أهداف فرعية، من أجل التوصل إلى تحديد النشاطات، والأعمال الضرورية لتحقيقها ومن ثم تحقيق الهدف العام.

وتتحكم في تجزئة الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف مجموعة من المبادئ[1]:

([1])- قيس محمد العبيدي: المرجع نفسه، ص ص 144-146.

-مبدأ وحدة الهدف باعتبار المؤسسة وحدة تعمل من خلال أجزاء محددة، وكل جزء يساهم في إنجاز هدفها العام، وكل هدف فرعي يكمل الأهداف الأخرى، ويكوّن جزء من الهدف العام.

-مبدأ الجدارة، حيث يتم تحديد الأهداف وتجزئتها من خلال ما يتطلب تحقيقه بأقل جهد، ووقت، وتكلفة.

-مبدأ الشرعية بمراعاة التشريعات والقوانين السائدة، لأن الأهداف المتعارضة مع التشريعات يمكن أن يحدث مشاكل في تنفيذ النشاطات التي ستحدد في ضوئها.

-مبدأ الثبات، حيث يجب أن تكون الأهداف من المواضيع الثابتة والمحددة بدقة، بحيث يتمسك بها أي قسم أو وحدة إدارية في المؤسسة التي تعمل على تحقيقها. والثبات لا يعني الجمود، إنما الاستمرارية في الالتزام بالأهداف، التي يتم تحديدها في فترة زمنية محددة.

ولتحقيق الأهداف تقوم المؤسسة برسم استراتيجيات تعد بمثابة خطط شاملة للتعامل مع البيئة التنافسية التي تعمل فيها المؤسسات، وتؤدي الاستراتيجيات إلى تغيير أو تعديل في الأهداف، كما تؤدي هذه الأخيرة إلى تعديل الإستراتيجيات. ويرى دافت بأن الأهداف تعبر عن المكانة التي ترغب المؤسسة في الوصول إليها، وأن الاستراتيجيات هي التي تحدد الكيفية التي يمكن من خلالها أن تصل المؤسسة إلى هذه المكانة.

وتعتبر المؤسسة فعالة إذا كانت قادرة على تحقيق الهدف الذي وجدت من أجله، وتعّبر الكفاءة عن قدرة المؤسسة على تحقيق قدر معين من المخرجات باستخدام قدر أقل من المدخلات.

وتدف المؤسسات الاقتصادية عموما إلى تحقيق معدل معين من الربح يوزع قسم منه على العمال، والقسم الآخر يستخدم للتوسع وشراء المعدات، ...إلخ. ومنه تحقيق الاستقلال الاقتصادي، وتلبية حاجات المستهلكين والاقتراب منهم، ومعرفة متطلبات السوق المحلية والعالمية، بالإضافة إلى أهداف اجتماعية تتمثل في امتصاص البطالة وتحقيق التشغيل الكامل، ورفع مستوى العاملين الاجتماعي، الثقافي، والاقتصادي....إلخ[1].

ب-الهيكل التنظيمي وتقسيم العمل:

يعبر الهيكل أساساً عن التكوين العضوي للمؤسسة،كيفية تنظيمها، مستويات المسؤولية واتخاذ القرارات فيها.

([1])- عمر صخري: اقتصاد المؤسسة، مرجع سابق، ص ص 31، 32

والهيكل التنظيمي هو التصميم الأساسي والرسمي للمؤسسة، ويحتوي كافة الأنشطة الرئيسية والفرعية، والتي يتم تأطيرها وتحديدها ضمن وحدات تنظيمية متكاملة ومنسقة، ومرتبطة بأهداف المؤسسة.

ويعرف "مينتزبرج" الهيكل التنظيمي على أنه مجموع الوسائل المستعملة لتقسيم العمل إلى مهام مختلفة والتنسيق بين هذه المهام فيما بعد وهو الطريقة أو السلوك الذي من خلاله يقسم العمل إلى مهام محددة، والتنسيق فيما بينها[1].

وعليه فإن لكل مؤسسة مجموعة من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة التي لا يستطيع جهد فردي على حدى إنجازها وتنفيذها، ولتحقيق أهداف المؤسسة غالبا ما تثار تساؤلات بشأن كيفية العمل، وكيفية التنسيق بين الأنشطة، ولا يتضح ذلك إلا من خلال هيكل تنظيمي كفء.

ويظهر الهيكل التنظيمي في شكل خريطة تنظيمية تحتوي على أجزاء مختلفة من أنشطة العمل خطوط تعبر عن كيفية التنسيق بينها. وتحتوي رأسيا على عدد من المستويات التي تعبر عن علاقات السلطة بين شاغلي المراكز في المؤسسة[2]. وتوضح نتائج تصميم التنظيم في شكل خرائط تبين مسالك السلطة والمسؤولية فيه، وتظهر العلاقة بين مختلف الإدارات.

وتعتبر الخرائط التنظيمية من الأدوات الإدارية الفعالة في إيجاد التنسيق المطلوب بين الإدارات المختلفة بغض النظر عن حجم المؤسسة، أو درجة تعقد التنظيم فيها، وتوضح هذه الخريطة الهيكل التنظيمي وعلاقة الإدارات ببعضها البعض، وماهية الوظائف التي تزاولها وفي بعض الأحيان قد تظهر فيها أيضا معلومات إضافية كأسماء المسؤولين عن كل إدارة، وربما عدد الأفراد الموجودين بكل منها.

وتستخدم لأجل إظهار خطوط السلطة، ومعرفة من المسؤول عن كل عمل أو وظيفة، وتظهر نواحي الضعف في التنظيم، وتستعمل كمرشد في وضع خطط التوسع، كما تذكر الأفراد بأسماء رؤسائهم ومرؤوسيهم في العمل، وتظهر للأفراد مكان وظائفهم في التنظيم، وسلطاتهم، ومسؤولياتهم، وواجباتهم[3].

ويمثل تقسيم العمل أحد المواضيع الهامة التي تناولها الباحثون، والمفكرون على مر السنين، ويمثل أحد أبرز مبادئ التنظيم في المؤسسات، والذي ينطلق من فكرة التخصص، حيث يفترض أن الأفراد

---

(1)- سعيد أو كيل، وآخرون: استقلالية المؤسسات العمومية الاقتصادية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، ص 162.

(2)- علي عبد الهادي مسلم: تحليل وتصميم المنظمات، مرجع سابق، ص 127.

(3)- عادل حسن: التنظيم الصناعي وإدارة الإنتاج، بيروت، دار النهضة العربية، 1976، ص 65.

يحصلون على نتائج متقدمة في أعمالهم عندما يتخصصون في أداء مهام محددة، وعندما تتوزع الأعمال بينهم حسب قابليتهم ومهاراتم.

وباعتبار المؤسسة تحتوي على عدد كبير من الأنشطة الرامية إلى تحقيق الأهداف، بشكل كـبير وعليه فإن المؤسسة تقوم باستثمار هذه القدرات.

ويعتبر التخصص الأساس في تقسيم العمل، إلا أنه ظهرت أسس أخرى تتمثل في تقسيم العمـل حسب الوظيفة، الموقع الجغرافي...إلخ(1).

ومن خلال تحليل الأعمال إلى مكوناتا، وعناصرها يمكن تحديد الأنشطة، والمهـام الرئيـسية في المؤسسة، بحيث يرتبط كل نشاط بدف معين. والنشاط يجزء إلى عدد من الوضائف، وكل وظيفـة تحتوي على مجموعة من الوجبات، الصلاحيات، والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بـا فـرد يحمـل المواصفات نفسها، والمتطلبات من المعارف والمهارات التي تتلاءم وطبيعة تلك الوظيفة.

وبما أن الوظيفة هي الوحدة التنظيمية الأولى في المؤسسة، ومن مجموع الوظائف يمكن تـشكيل الوحدة الأكبر كالقسم، أو الفرع، ومن مجموع الأقسام، والفروع تتكون المؤسسة.

والوحدة سواء أكانت متخصصة في مجال التسويق، البيع، المالية، فإنا تقوم بتنفيذ عملية أو عدد من العمليات التي تتكون من الإجراءات التي تؤدى كوحدة مستقلة بحد ذاتا، بالرغم من ارتباطها مع بقية الوحدات الأخرى بدف مشترك واحد، وهو الهدف العام، ويقوم تقسيم الأنشطة والمهام علـى أسس اقتصادية وتقنية ومن أهمها:

-الفرد الواحد لا يمكن أن يؤدي شيئين في آن واحد.

-مجال المعرفة والمهارة متسع حتى أن الفرد الواحد لا يمكن أن يعرف أكثر من ميدان صغير منها خلال حياته.

ويتضمن تقسيم العمل، التخصص وتقسيم الجهود وإسناد لكل فرد واحدة أو عدد من العمليات اليدوية أو العقلية، والتي يكون على استعداد لأدائها بطريقة ينتج عنها تحسن في الأداء، وجودة في الإنتاج، والنظرة الحديثة لتقسيم العمل تضع في الاعتبار مدى ما يحدثه هذا التقسيم على درجة رضا الأفراد، عن عملهم.

---

(1)- قيس محمد العبيدي: التنظيم، مرجع سابق، ص ص 150-155

ولتقسيم العمل حدود زمنية تتطلبها طبيعة العمل، وتتحكم فيها الوسائل المتاحة وترتبط بالتقنية المستخدمة، وكذلك الجوانب الإنسانية والتي تتوقف على قـدرات الأفـراد ومـستوى مهـاراتم واستعداداتم ودوافعهم.

وينقسم تقسيم العمل إلى تقسيم أفقي وتقسيم رأسي، ويبرز التقسيم الأفقي جميع المهام التي يجب أن تؤدي في وظائف أو أقسام المؤسسة وتبرز فيه تجزئة العمل إلى أبسط عناصره الممكنة والتمييز بين الجوهري منها والثانوي، الثابت والمتغير، المستقل والتابع...إلخ، وهذا التقسيم يؤدي إلى وضع أسس لتحليل وتكوين المهام الفردية (الخلايا الأساسية في البناء التنظيمي).

أما التقسيم الرأسي فيتم بموجبه تجزئة العمل على أساس الحاجة إلى السلطة والنفوذ لإنجاز العمل، ويستغرق هذا التقسيم مستويات مختلفة من النفوذ، والسلطة، واتخاذ القرارات ويبرز هـذا التقـسيم الرئيس الأعلى، المدير، المشرف... إلخ.

ويسمح تقسيم العمل بتكوين المهام على نحو يسمح لفرد ذو تأهيل ومهارة معينة بأدائها بكفاية ورضا، وتنتهي عملية التقسيم والتحليل إلى وضع بطاقة مواصفات لكل مهمة.

وتتكون المهمة الفردية من مجموعة من عناصر العمل التي تمثل واجبات، يتطلب أداؤها مزيجا من القدرات العقلية والجسمية، وتتطلب وقتاً لأدائها في ظروف مختلفة وبشروط معينة.

وتعتبر المهمة أصغر الوحدات التنظيمية، وتتكون من مجموعة من عناصر العمل، وتـشكل مـع غيرها من المهام الوحدات الأكبر[1].

وتتمثل هذه الوحدات في[2]:

- **وحدات التنفيذ:** والتي تكون مسؤولة عن تحقيق الأهداف بصورة مباشـرة، وتـرتبط بالغرض الأساسي للمؤسسة، والذي وجدت من أجله، ومن أمثلة هذه الوحدات: (وحـدات الإنتاج السلعي، والخدماتي، ووظائف البيع والتسويق).
- **وحدات الاستشارة:** والتي تختص بتقديم المشورة والنصح للوحدات التنفيذية لمساعدتا علـى تحقيق الأهداف، حيث تقدم المعلومات والنصح لاتخاذ القرارات ومن أمثلتها، وظائف الأفراد، المحاسبة، البحث والتطوير...
- **الوحدات الوظيفية:** وتختص بتقديم الخدمات لكل وحدات المؤسسة الرئيـسية وتتمثـل في خدمات فنية، وإدارية.

([1])- علي الشرقاوي: التنظيم، الاسكندرية، الدار الجامعية، دون سنة نشر، ص ص 175-196

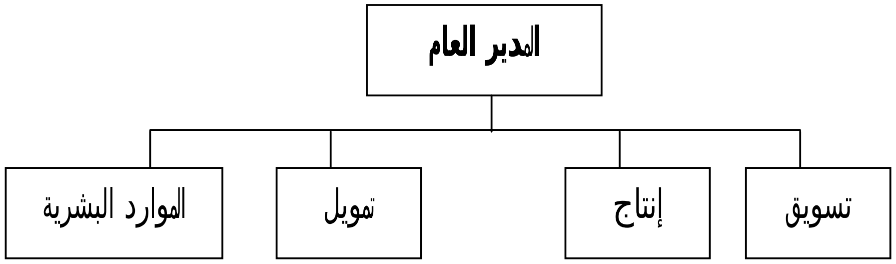
([2])- أنظر: علي الشرقاوي، المرجع نفسه، ص ص 235 -240

وتجميع مختلف الأقسام والوحدات يشكل الهيكل التنظيمي للمؤسسة، ويمكن تجميع الأفـراد في أقسام وفقا لمعايير كثيرة، ومن أكثر معايير التجميع شيوعا: طبيعة النشاط (معيار وظيفـي)، معيار سلعي (معيار المستهلكين والعملاء)، والمعيار الجغرافي، أو خليط من هذه المعايير.

- **الهيكل الوظيفي:** والذي ينشأ وفقا لمعيار النشاط بتجميع العاملين الذين يمارسون وظـائف متماثلة أو يؤدون أعمالا متشابهة أو يمتلكون مهارات ومعارف متجانسة في مجموعات أو أقسام مستقلة، فمثلا يعمل كل رجال التسويق معاً تحت قيادة واحدة، ويطلق على هذا القسم اسم « قسم التسويق»، في حين يتم تجميع كل العاملين في إنتاج المنتج في قسم آخر يطلـق عليـه « قسم الإنتاج»...إلخ .

والشكل الآتي يوضح ذلك:

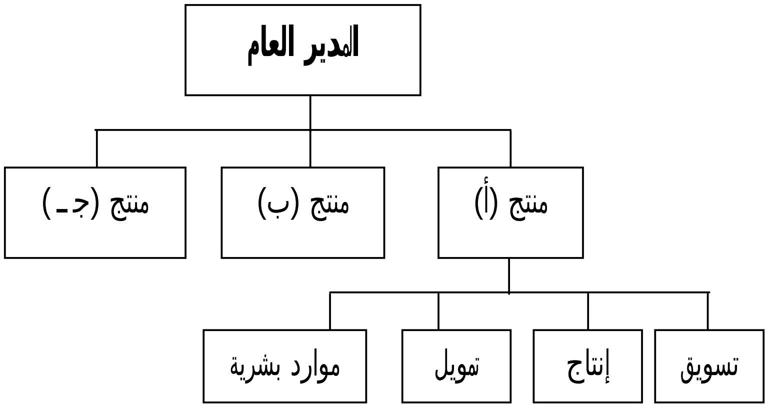
الشكل (2): هيكل تنظيمي وظيفي



المصدر: علي الشرقاوي: التنظيم، مرجع سابق، ص 243

- **الهيكل السلعي:** والذي يتم تصميمه على أساس نوع السلعة أو الخدمة المقدمة من طـرف المؤسسة، ويتم تقسيم العمل وفقا لهذه الطريقة على أساس أنواع المنتجات التي يتم تصنيعها، أو تجميعها داخل المؤسسة وبالنسبة للمؤسسات الخدمية يتم تقسيم العمل على أساس الخدمة التي تقدمها.

الشكل (3): هيكل تنظيمي سلعي

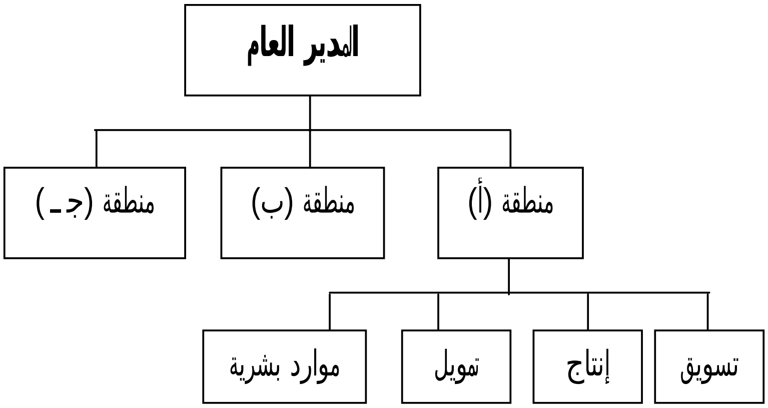


المصدر: عبد الهادي مسلم: تصميم وتحليل المنظمات، مرجع سابق، ص 130

- **الهيكل الجغرافي:** والذي يتشكل عن طريق تجميع العاملين في كل منطقة جغرافية واحـدة في قسم مستقل، فقد تتباين أذواق واحتياجات المستهلكين من منطقة إلى أخرى، ولذلك يفـضّل بناء الهيكل التنظيمي على حسب المواقع الجغرافية التي نعمل فيها.

وفي هذه الحالة تتضمن كل وحدة جغرافية عدد من الوحدات الوظيفية اللازمة لإنتاج، وتسويق منتجات المؤسسة في المنطقة التي تعمل فيها.

الشكل (4): هيكل تنظيمي جغرافي



المصدر: عبد الهادي مسلم، المرجع نفسه، ص132.

هذه هي أهم الهياكل التنظيمية التي تتألف منها المؤسسات على اختلافها، وكلما كانت الهيكلة واضحة معبرة جيدا عن العلاقات والتبادلات بين الأقسام والوظائف من جهة (داخليا)، ومرنة لتأخذ بالتغيرات المرتبطة بالمحيط والاستراتيجية من جهة أخرى (خارجيا)، كلما كانـت أكثـر ملائمـة ومساعدة على تحقيق الأهداف وبالتالي الأداء الجيد.

جـ - التكنولوجيا في المؤسسة:

إذا كان الهيكل التنظيمي هو الإطار الذي يحتوي على المهام والأعمال الناتجة عن تقسيم العمل أو التخصص، وكذلك على وسائل التنسيق والرقابة على الأداء، فـإن التكنولوجيـا هـي الوسـائل والأساليب المعتمدة في العمل.

وقد عرف طومبسون: "التكنولوجيا بأنا عبارة عن مجموعة من الأنشطة الموزعة بين الآلة والعامل، والتي تشترك معا لإنتاج السلع، والخدمات المرغوب فيها".

وترى جون ويدرود أن: "التكنولوجيا عبارة عن طرق وعمليات التصنيع التي تستخدم في إنتاج السلع، والخدمات".

أما بيرو فيري بأن: "التكنولوجيا عبارة عن مجموعة من التصرفات التي يؤدها الفرد بمساعدة أدوات أو دون مساعدة الأدوات لأحداث تغير في شيء مطلوب الوصول إليه"[1].

وعليه فالتكنولوجيا هي الإجراءات التي يتبعها أعضاء المؤسسة بغرض تحويل المدخلات إلى مخرجات سواء باستخدام الآلات أو دون استخدام للآلات والأدوات الفنية.

وترتبط التكنولوجيا بالمنظمات الصناعية والخدمية على حد سواء، ويمكن التعرف على التكنولوجيا السائدة في المؤسسات من خلال:

-مسار تدفق المواد الخام، ودرجة التنوع في أنشطة العمل، ومدى استخدام الآلية في العمليات التحويلية، ونمط تتابع أنشطة، ومهام العمل، بالإضافة إلى حجم المخرجات والتنوع فيها.

ويمكن دراسة التكنولوجيا في المؤسسات وفقا لمستويين من التحليل، يتعامل المستوى الأول مع المؤسسة ككل كوحدة للتحليل، ويقوم على أساس تصنيف المؤسسات إلى مجموعات متشابهة بحسب نمط التكنولوجيا السائد فيها، وهنا يمكن التمييز بين نوعين من المؤسسات هما المؤسسات الصناعية والمؤسسات الخدماتية.

أما المستوى الثاني فهو مستوى الأقسام أو الوحدات التنظيمية داخل المؤسسة، فقد أصبحت المؤسسات المعاصرة على درجة عالية من التعقيد، الأمر الذي أدى إلى وجود أنواع مختلفة من التكنولوجيا داخل المؤسسة الواحدة، فلكل وحدة أو قسم وسائل وأدوات خاصة به تمكنه من تحويل مدخلاته إلى مخرجات، فقسم التسويق مثلا يحتاج إلى أساليب فنية خاصة بغرض تحويل مخزون المواد تامة الصنع إلى مبيعات[2]، وتعرف وتقاس التكنولوجيا بطرق مختلفة، فقد ركز بعض الباحثين في التنظيم والمؤسسات على درجة الآلية والميكنة، بينما ركز البعض الآخر على درجة الحرية والاختيار الممنوحة للعاملين. ويعد تصنيف بيرو و طومبسون من التصنيفات الرائدة والمطبقة في أغلب

([1])- علي الشرقاوي: التنظيم، مرجع سابق، ص 199

([2])- عبد الهادي مسلم: تصميم وتحليل المنظمات، مرجع سابق، ص 76

المؤسسات الإنتاجية والخدماتية. فبحسب بيرز فإن العامل الرئيسي للتمييز بين أنـواع التكنولوجيـا المختلفة هو درجة الروتين في مهمة التحويل التي تواجه الإدارة والمؤسسة:[1]

- درجة التنوع في أنشطة ومشكلات العمل: وتعني مدى احتواء العمل على أنشطة وأحداث جديدة وغير متوقعة يمكن أن يقابلها الفرد أثناء ممارسة مهام عمله فالعمل الذي يعتبر على درجـة عالية من التنوع يحتوي على قدر ضئيل من المشكلات غير المتوقعة، فإن العمل يعتبر علـى درجـة منخفضة من التنوع.
- مدى قابلية العمل للتحليل: وتعني مدى إمكانية الاعتماد على تعليمات محـددة، ودليـل للتصرفات في تنفيذ أنشطة العمل. فإذا كان العمل بسيطا ومقسما إلى عدد من المهـام المتتابعـة، وتحديد خطوات معينة للتنفيذ، فهو عمل بسيط ذو قابلية عالية للتحليل، أما إذا كان إنجاز العمـل يتوقف على خبرة العامل، مع عدم إمكانية تحديد خطوات معينة لتنفيذه فهو عمل معقد، وذا قابلية منخفضة للتحليل.

ووفقا لهذين العاملين أو البعدين استطاع بيرو أن يميز بين أربعة أنواع من التكنولوجيا:

- تكنولوجيا الحرفة: وهي تتعامل مع مدخلات، ومخرجات نمطية، فمصانع الأحذيـة مـثلا تستخدم الجلد لصناعة الأحذية، فإن حدثت إستثناءات، مثل طلب خاص علـى الأحذيـة، فـإن المشكلة ستكون صعوبة التحليل وهنا تظهر انخفاض درجة التنوع في أنشطة العمل ومشكلاته مـع ضرورة توافر خبرات ومهارات عالية في الفرد القائم بتنفيذها.
- تكنولوجيا العمل الروتيني: وتتصف بانخفاض درجة التنوع في أنشطة ومشكلات العمل، مع إمكانية اتباع إجراءات محددة لتنفيذه، فالمهام تعتبر رسمية ونمطية إلى حد كبير.
- تكنولوجيا العمل الهندسي: وتتصف بارتفاع درجة التنوع في أنشطة ومشكلات العمـل، ورغم ذلك غالبا ما يلجأ إلى اتباع إجراءات وتعليمات وأسس محددة لحل ما يواجهه القائم بالتنفيذ من مشكلات ومن أمثلة ذلك أقسام المحاسبة، والهندسة في الشركات الصناعية.
- تكنولوجيا العمل غير الروتيني (البحث): وتمتاز بارتفاع درجة التنوع في أنـشطة العمـل ومشكلاته مع صعوبة اتباع إجراءات وتعليمات محددة للتعامل معها، فحل المشكلات يتطلب غالبا الخبرة والمهارة والمعرفة الفنية للقائم بالتنفيذ كأقسام التخطيط الاسـتراتيجي، وأقـسام البحـوث والتطوير في المؤسسات.

([1])- عبد الهادي مسلم: المرجع نفسه، ص ص 89-91

-وراوية حسن: السلوك التنظيمي المعاصر، الإسكندرية، الدار الجامعية، 2002، ص ص 232،231

أما طومبسون فقد عمد إلى إعطاء تقسيمات للتكنولوجيا حسب الإعتمادية بين الوحدات والأقسام داخل المؤسسات وفقا للتكنولوجيا المستخدمة[1]:

تكنولوجيا السلسلة الطويلة: والتي تتكون من مراحل متتابعة للإنتاج وتتميز بـ:

-وجود تدفق مستمر للعمل وتتابع في عناصر المهام، وعلاقات بين مراكز الأداء، ويجب اتباع أساليب التخطيط والجدولة للتنسيق بين مختلف الأقسام التي تمثل مراحل الإنتاج، حيث يجب أن يعرف كل قسم مسبقا حجم المدخلات التي تأتيه من القسم السابق (شركات الغزل والنسيج، والإلكترونيات).

 الوسيط: وتتميز بأنها تنتج عنها سلعة تتوسط العلاقة بين طرفين (البنوك، وشركات التأمين) مع تأدية كل قسم لمهامه بشكل مستقل عن الآخر، ويتم التنسيق بين هذه الأقسام عن طريق التنميط، واستخدام قواعد وإجراءات معينة لضمان تنميط الأنشطة بين الأقسام.

 الكثيف: ويساعد في تقديم منتجات أو خدمات متنوعة للمستهلك من خلال التفاعل المباشر بين الأقسام المختلفة، ويتطلب تفاعلا مباشرا، وتكوين فرق عمل بين مختلف الأقسام.

وعليه فالتكنولوجيا هي الإجراءات، والطرق والأساليب المستعملة في تحويل مدخلات المؤسسة من المواد الأولية والمعلومات، ...الخ، إلى مخرجات من سلع وخدمات قابلة للتسويق بضمان التبادل ، التفاعل، والاعتماد بين الأقسام والمصالح المختلفة في المؤسسة.

د-المورد البشري في المؤسسة

إن تحليل أداء المؤسسات، مهما كانت طبيعتها تقوم على أن هذا الأداء يحركه ويشكله العنصر البشري، حيث يلعب هذا الأخير دوراً في كافة المستويات التنظيمية وتنشط بواسطته عمليات الإنتاج في المؤسسات. فإذا كانت الأهداف محركها ومرشدها، والهيكل التنظيمي والتكنولوجيا جسمها، فإن المورد البشري روح المؤسسة.

فالإنسان هو المحرك الأساسي للمؤسسات، وهو يقوم بذلك لأن المؤسسات أداة للإنتاج والتبادل وإشباع الحاجات.

لذا وجب على المؤسسات أن تقوم بتخطيط وتنظيم وتسيير القوى العاملة والموارد البشرية بها، حيث تعاني المؤسسات المختلفة من المواجهة المفاجئة بمشكلات الفائض أحيانا، والعجز أحيانا أخرى، في الموارد البشرية في مجالات العمل المختلفة.

([1])- راوية حسن: السلوك التنظيمي المعاصر، مرجع سابق، ص 333-334

-عبد الهادي مسلم: تحليل وتصميم المنظمات، مرجع سابق، ص ص 96،95

فبينما تشكو إدارات وأقسام من زيادة عدد العاملين عن حاجاتها الفعلية نجد أقساما أخرى تعاني من ضغط في العمل نتيجة عدم إمكانها تحقيق الإنجاز المنوط بها لقلة الموارد البشرية اللازمة.

ومن هنا برزت أهمية تخطيط القوى العاملة في المؤسسات باعتبارها وسيلة للتخفيف من حدة المشكلات الخاصة بالموارد البشرية في المستقبل بالاستعداد لها، وباعتبار التخطيط للقوى العاملة وسيلة فضلى لتحقيق الاستفادة الفعلية، والاستثمار الأمثل في الموارد البشرية بالتصميم المسبق لبرامجها، بتخطيط المؤسسة لاحتياجاتها من القوى العاملة من حيث العدد والنوعية لتاريخ مستقبل، واتخاذ إجراءات توفيرها، مع تصميم البرامج الوظيفية للقوى العاملة كالاختيار وقياس الأداء.

وتخطيط القوى العاملة هو العملية التي تسعى من خلالها المؤسسة إلى الحصول وفي الوقت المناسب على العدد اللازم من العمال لتحقيق أهدافها[1].

ولابد عند تخطيط وتنظيم القوى العاملة في أية مؤسسة من جمع معلومات تتعلق بعدد وتركيب القوى العاملة في المؤسسة، وللوصول إلى هذا الهدف فإنه لابد من أن تشتمل المعلومات على حجم العمالة، تركيبها وكفاءاتها، وتوزيع العمال حسب المديريات أو الأقسام والمصالح المختلفة، والتي يضمها الهيكل التنظيمي، وبذلك تحدد المؤسسة لنفسها دليلا يحتوي على كل المعلومات الضرورية لتخطيط القوى العاملة من معلومات شخصية، الخبرة التعليم والتكوين...إلخ.

وبعد الحصول على المعلومات الضرورية من سجلات المؤسسة تبدأ بدراسة وتقييم المتغيرات المرتقبة على مستوى المؤسسة والمحيط، ولهذا يتطلب الأخذ في الاعتبار[2]:

- الهيكل التنظيمي، والتعديلات المرتقبة فيه.
- التغير المتوقع في أساليب العمل.
- التغير المتوقع في مستوى العاملين.
- احتمالات توسيع المؤسسة مستقبلا.

مع تحليل أثر التغيرات التكنولوجية والتنظيمية واحتياجات الإحلال نتيجة ترك العمل، والانتقال إلى أعمال أخرى بالإضافة إلى حالات التقاعد، الترقية، النقل، والوفاة...الخ .

تأتي بعدها عملية تحليل ووصف الوظائف، وتوفير معلومات عن ماهية الأداء ومكوناته ومتطلباته، والحصول على المعلومات التي تبنى عليها الكثير من برامج القوى العاملة، وتصميم هيكل الأجور.

([1])- أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة: الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، بيروت، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، 1979، ص ص 267-268

([2])- عمر صخري: اقتصاد المؤسسة، مرجع سابق، ص ص 117-122.

وتحدد أنشطة ومهام العمل والجوانب الثابتة والمتغيرة فيها بتغيير الزمن الذي يؤدي فيه العمـل، أو بتغير الأفراد الذين يؤدون العمل، وبتغير المواقف والظروف المحيطة فقد تتغير الأنشطة مع الـزمن بفعل اكتساب الخبرة من خلال ممارسة العمل، فتتغير مثلا طرق أدائه أو تتغير درجة اعتماد العامـل على رئيسه في الحصول على المساعدة والمشورة.

كذلك تجميع الأنشطة إلى مهام وأعمال وتحديد علاقات التجانس أو التكامل أو القدرات بين هذه الأنشطة.

وتحديد المواصفات المطلوبة في الفرد الذي يؤدي العمل من حيث الخبرة، المستوى التعليمـي، التدريب والقدرات من خلال تحليل العمل.

وعادة ما يحتوي التوصيف العام للوظائف معلومات عن اسم العمـل أو الوظيفـة، الإدارة أو القسم، المموعة الوظيفية ورقم التصنيف، ملخص عن أهداف العمل، والمهام التي يتكون منها الأداء، ودرجة انتظامها وتكررها، ونسبة الوقت الذي تستغرقه من وقت العمل الكلي، نوع الإشراف الذي يخضع له الأداء، المسؤولية، الظروف والمواصفات والشروط المطلوبة في شاغل العمل الخبرة، التعليم، المهارات والقدرات... إلخ [1].

الاختيار، أي اختيار الأفراد وتحقيق التقابل بين ما يتطلبه العمل وما يتصف بـه الفـرد مـن قدرات، خصائص وتكوين، حيث تتفاوت الأعمال من حيث ما تتطلبه من خصائص وتكوين، وأن الأفراد أيضا يتفاوتون من حيث القدرات والخصائص، و بالقدر الذي يتحقق فيـه التطـابق بـين متطلبات العمل وصفات الأفراد تتحقق فاعلية الأداء ويتحقق استقرار في العمل.

وعليه تقوم عملية الاختيار بين صفات الفرد ومتطلبات العمل، ثم المفاضلة والفرز بين المتقدمين للعمل لاختيار أفضلهم مناسبة لهذا العمل، وقرارات الإختيار بذا المعنى تحتوي على تنبـؤ بفاعليـة الأفراد في العمل، ومع هذا فقرارات الاختيار قد تفشل بعدم تحقق فاعلية الأفراد في الواقع أو العكس ولكي تؤثر خبرات الأفراد وقدراتم عل أدائهم لابد أن تكون بيئة وظروف العمل مهيئـة لإبـراز الطاقات في العمل[2].

ويعني الأداء أداء الفرد للعمل، وقيامه بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله حيـث يقاس أداء الفرد بأبعاد مختلفة ككمية الجهد المبذول، نوعيته ونمط الأداء.

([1])- أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، مرجع سابق، ص ص 232-235

([2])- أحمد صقر عاشور: المرجع نفسه، ص ص 419،418

حيث تعبر كمية الجهد المبذول عن الطاقة الجسدية، أو العقلية التي يبذلها الفرد في العمل خلال فترة زمنية محددة، فيما تتمثل نوعية الجهد في مستوى الدقة، والجودة ودرجة مطابقة الجهد المبـذول لمواصفات نوعية معينة، ونمط الأداء يعبر عن الأسلوب والطريقة التي يبذل بها الجهد في العمل[1].

ويتوقف أداء الفرد بفاعلية لعمله على إدراكه لدوره، ومحتوى عمله، ودافعيتـه نحـو عملـه وقدراته.

حيث يخضع العامل في المؤسسة للعديد من المؤثرات فيتلقى توجيهات من رئيسه، يتعامل مـع زملائه، يتلقى أجراً ومكافئات لقاء عمله في صورة مادية أو معنوية.

ويتحدد إدراك الفرد لدوره بتصوراته وانطباعاته عن المهام، والأنشطة التي يتكون منها عملـه، وعن الكيفية التي يمارس بها دوره. وعدم إدراك الفرد لدوره ينتج عنه غموض في الدور عندما تكون أهداف، ووسائل العمل غير واضحة، وعدم المعرفة الصحيحة بطريقة تقييم الأداء. وكيـف يمكـن الوصول إلى أداء جيد وما هي حدود سلطة ومسؤولية الفرد. ويترتب عن غموض الـدور ضـغوط العمل وانخفاض الالتزام التنظيمي...إلخ.

ويتم تخفيض الغموض بتوفير توقعات واضحة للأداء، وتعريف الفرد بنتائج أدائه خاصة بالنسبة للأفراد الجدد، والوظائف ذات درجة عالية من الغموض[2].

ويقوم الفرد في إطار التنظيم بالقيام بالعديد من العمليات الأساسية:

- عمليات الاتصال الرسمية وغير الرسمية.
- عمليات القيادة والإشراف ومحاولات فرض السلطة، والتأثير على سلوك التابعين.
- عمليات البحث والدراسة، وتحليل المواقف والمتغيرات.
- اتخاذ القرارات.
- عمليات التحفيز ودفع الأفراد لتحقيق الانتماء للمؤسسة.
- عمليات الرقابة على سلوك أعضاء التنظيم وضمان الالتزام بقواعد السلوك المقررة.
- عمليات التقييم والتصحيح.

II-4-3 المؤسسة الاقتصادية الجزائرية: مقاربة كيفية وكمية.

([1])- أحمد صقر عاشور، المرجع نفسه، ص ص 51،50

([2])- راوية حسن: السلوك التنظيمي المعاصر، مرجع سابق، ص ص 195-197

لقد أثبتت التجربة أن الطريق نحو التنمية الاقتصادية يمر حتماً عبر المؤسسة الاقتصادية ويرتكز على التحكم في كفاءتها الإنتاجية. وتعتبر المؤسسة الاقتصادية العمود الفقري للتنمية الاقتصادية، وواجهة من وجهات النشاط الاقتصادي الوطني.

وقد ظهرت المؤسسة الاقتصادية الجزائرية بعد الاستقلال كأداة للتشغيل، الإنتاج والتنمية. وقد مرت المؤسسة الاقتصادية الجزائرية بعدة مراحل أساسية أدت إلى هذا الشكل الذي نراه اليوم.

أ- مرحلة ما قبل 1980: وهي مرحلة امتلاك الدولة لموارد الاقتصادية بواسطة التأميم، والتخطيط المركزي، وقد اعتمدت عملية البناء الاقتصادي ككل وبناء المؤسسة الاقتصادية خاصة على الريع النفطي، الذي اعتبر بمثابة الينبوع المتدفق لتغذية وتعويض ميزانيات المؤسسة العمومية.

وتنقسم هذه المرحلة إلى عشريتين تقريبا:

- مرحلة 1962-1970:

برزت في هذه الفترة المؤسسة المسيرة ذاتيا والتي أعقبت الاستقلال مباشرة والترحيل الجماعي للمعمرين الذي كانوا يمتلكون زمام الأمور بالإدارات والمصانع وكافة المؤسسات. حيث ترك هؤلاء حوالي 800 مؤسسة مخربة، مع ذهاب كل الإطارات التقنية، وضعف وسائل الإنتاج، وقلة الإطارات المؤهلة بحرة 350 ألف إطار عال، 35 ألف إطار متوسط، 100 ألف عامل، في هذه الأثناء خرج العمال على اختلاف فئاتهم إلى المزارع، والمصانع، والإدارات المهملة لتسييرها من خلال خلايا ومجموعات تكونت لهذا الغرض وحماية الاقتصاد الوطني، ومواصلة العملية الإنتاجية في هذه المؤسسات، ولقد شكل هذا النمط التسييري تجربة مفروضة من الواقع، وتم تطبيق التسيير الذاتي للأملاك من خلال مراسيم وقرارات 18 مارس 1963 الخاصة بتنظيم الأملاك السائبة من النهب، وإنشاء أولى الشركات والدواوين الوطنية، والتي اعتبرت أدوات أساسية لتحقيق استراتيجية التنمية إلا أن هذا النمط من التسيير قد تعرض لمشكل حيث كانت معظم المؤسسات المتعلقة بهذه القوانين ذات حجم متواضع إذ أن 5 % منها فقط كانت توظف أكثر من مائة (100) عامل. كما كانت هذه المؤسسات تشكو من قلة الإطارات، والعمال المختصين، وقلة في رؤوس الأموال ومنافسة الوحدات الخاصة، بالإضافة إلى بيروقراطية الإدارة الوصية وقلة حماس العمال مع مرور الزمن. كما أن هذا النمط من التسيير لم يكن وليد تفكير عميق، وإنما كان استجابة الظروف معينة فرضت العمل بهذا

النمط، حيث وصل عدد المؤسسات الصناعية عام 1964 إلى حوالي 413 مؤسسة كانت تحت تصرف القطاع المسير ذاتيا[1].

إن منهاج التسيير الذاتي لم يدم طويلا ليبدأ العمل على التقليل من انتشاره، وما قرارات التأميم إلا تأكيد على ذلك، لتتحول هذه الوحدات المسيرة ذاتيا إلى شركات وطنية تؤدي وظائفها الأساسية كالإنتاج، التوزيع، التسويق...إلخ. تحت إشراف ومراقبة الدولة وأجهزتها بإمضاء قرار 04 نوفمبر 1964.

ومع بداية 1965 بدأ متخذو القرار بالتفكير في خلق شركات وطنية عن طريق التأميمات المختلفة للأراضي، المناجم، البنوك، شركات التأمين، الأملاك العقارية الشاغرة، وكل الشركات الأجنبية، مع تأميم التجارة الخارجية، وقطاع النقل والمحروقات، ووضع برنامج واسع للتصنيع في إطار مبادئ الاشتراكية، وهذا ما تم تأكيده في إطار الأهداف العامة التي نصت عليها المواثيق الرسمية صراحة.

ومن أجل تحقيق المسعى التنموي لصانعي القرار، والسياسات الجزائرية تمسك هؤلاء بشدة بنموذج الصناعات المصنعة وتأسست بهذا عدة شركات وطنية، واعتبرت أداة أساسية لتحقيق استراتيجية التنمية الوطنية، ويتم تحديد أهداف الشركات الوطنية من طرف الجهاز المركزي، والوصاية في إطار الاستراتيجية العامة المرسومة، وأصبحت لا تستطيع حصر أهدافها الأساسية لأن هناك أهدافا أخرى تضاف إليها، وقد تكون متعارضة مع طبيعة نشاطها. وهذا التدخل كان مبرراً بمبررات موضوعية كغياب الإطارات والمطالب الاجتماعية الملقاة على كاهل هذه الشركات.

وتتميز هذه الشركات بالتوزيع الجغرافي للوحدات الإنتاجية، ومكلفة بتسيير كل الوحدات الإنتاجية التابعة لقطاع نشاط واحد والموزعة عبر التراب الوطني.

وهدف هذه الوحدات التشغيل، الاستثمار، وتحقيق التكامل مع الوحدات جميعها[2].

وما يمكن أن نستشفه من هذه الفترة هو صياغة الأهداف العامة لاستراتيجية التنمية الوطنية، وتوفير الأرضية لقيامها في الواقع من خلال التوسع في التأميم خاصة في المجال الصناعي. وبعث مؤسسات وطنية تضطلع بعمليات البناء، والتسيير لمواكبة مخططات التنمية الوطنية. واعتبار المؤسسة الوطنية العمومية الركيزة الأساسية للتنمية الاقتصادية، والاجتماعية واعتبارها هدفا في حد ذاته مع

([1])-سعيد أوكيل وآخرون: استقلالية المؤسسات العمومية الاقتصادية، مرجع سابق، ص ص 30-32

([2])- إسماعيل بوخاوة و سمراء دومي: "المؤسسات الاقتصادية الجزائرية في مرحلة اقتصاد السوق"، مجلة العلوم الاجتماعية الإنسانية، جامعة باتنة، العدد السادس، جوان 2002، ص ص 83،82

اعتماد هذه الشركات الوطنية على أسلوب تسيير تقليدي لاعتبارات قلة الإطارات الكفؤة والمؤهلة، وانعدام التجربة الكافية لها وغالبا ما يتواجد المسؤولين أنفسهم في أجهزة متعددة.

مرحلة 1971-1980:

مع بداية 1971 كانت الشركات الوطنية تساهم بإنتاج 85 % من المنتجـات الـصناعية وتوظف حوالي 80 % من القوى العاملة نظراً لأهمية مساهمتها في الناتج الوطني، وتوفير مناصـب الشغل من جهة، وكونا أدوات لتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية من جهة أخرى. هذه الأهمية التي اكتسبتها الشركات الوطنية فرضت استحداث طريقة جديدة لتسيير هذه الشركات والمؤسـسات، وبذا تم ضبط نمط جديد لتسيير هذه المؤسسات عرف بالتسيير الاشتراكي للمؤسسات والانتقال من شكل المؤسسة العامة إلى المؤسسة الاشتراكية، وتجسيد مبدأ المشاركة العمالية في التسيير والرقابة وفقا لميثاق التسيير الاشتراكي للمؤسسات بواسطة اللجان الدائمة، والمختصة حيث يتمتع العامل في هـذا النمط من التسيير بصفة المنتج- المسير، حيث صدر قانون التسيير الاشتراكي للمؤسسات بموجب أمر رقم: 71-74 المؤرخ في 16 نوفمبر 1971 [1].

وقد تزامن هذا مع تطبيق المخطط الرباعي الأول (70-74)، والمخطط الرباعي الثاني (74-78)، والتأكيد على القضاء الجذري على البطالة، والرفع من مستوى التـشغيل بواسـطة التـصنيع الحقيقي والصناعات الثقيلة بالاعتماد على التكنولوجيا المتطورة[2].

إن قانون التسيير الاشتراكي للمؤسسات أعطى للعمال إمتيازات كبيرة على رأسها المـشاركة العمالية في التسيير واتخاذ القرارات عن طريق مجلس العمال والدور الذي يلعبه في إعـداد، ومراقبـة مخطط المؤسسة. لكن نتائج هذا الأسلوب وتطبيقه غير مشجعة لأن القرارات الأساسية يعود الفـصل فيها للجهاز المركزي والوصاية[3].

ونتيجة لهذا الوضع ظهرت عدة نقائص وتناقضات ميزت تسيير المؤسسة الاشتراكية وتتمثـل في[4]:

-تعدد مراكز إتخاذ القرارات والقيادة وجهل العامل بأسس وميادين التسيير وقلة ثقافته ونقص تكوينه التقني والسياسي، وبروز نوع من التنافر بين المسيرين، وممثلي العمال وتأثر المسيرين بنمـاذج

([1])- سعيد أوكيل، وآخرون: استقلالية المؤسسات الاقتصادية العمومية، مرجع سابق، ص ص 36،37

([2])- سفير ناجي: محاولات في التحليل الاجتماعي، الجزء الثاني، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1985، ص ص 44،45

([3])- سعيد أوكيل، وآخرون: استقلالية المؤسسات الاقتصادية العمومية، مرجع سابق، ص ص 36،37

([4])- بن عنتر عبد الرحمن: « مراحل تطور المؤسسة الاقتصادية الجزائرية وآفاقها المستقبلية»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العـدد 2، جـوان 2002، ص 122

التسيير المستوردة، وسعيهم الحثيث لتطبيقها دون الأخذ في الاعتبار حقائق وخصوصيات المجتمع الجزائري والاقتصادي الوطني.

-تعدد المهام والوضائف الموكلة للمؤسسة العمومية وتحول أهدافها من أهداف إنتاجية إلى أهداف اجتماعية.

-ضخامة الحجم وتبديد الجهود، وتكرار العمل، وتشعب مفرط للوحدات والوظائف، مع قصور نظام المعلومات، مع اختصاص كل مؤسسة في نشاط إنتاجي معين واحتكاره.

-نقص الكفاءات وتميش الإطارات، وقلة استيعاب المهارات والتحكم في سير العمل الإنتاجي بالصورة المطلوبة، والتهميش العمدي للإطارات الوطنية من طرف الشركات المتعددة الجنسيات والمنفذة لمشاريع التنمية مما حال دون الاندماج الفعلي للإطارات لا سيما في المجال التطبيقي، ولكي يتمكنوا من إبراز قدراتهم، وكفاءاتهم وفق مهاراتهم ومعارفهم.

-البطالة المقنعة وتكدس العمال في مقرات المؤسسات، وعدم احترام حجم العمالة من طرف المؤسسة الصناعية خاصة، وهذا راجع إلى انعدام الدراسات واعتمادها كمرجعية في تحديد الاحتياجات من القوى العاملة بالإضافة إلى جهل المسؤولين لأدوات التسيير الحديثة.

ب-ما بعد 1980:

إن الميزة الأساسية التي ميزت المراحل السابقة هي بروز عدة شركات وطنية ومؤسسات عمومية ذات حجم كبير تجسيدا لمنطق التخطيط والتسيير المركزيين وجعل المؤسسة تقوم بوظائف أخرى سياسية، واجتماعية زيادة على وظيفتها الأساسية (الاقتصادية) إلى غاية 1977 أين تمت عملية إيقاف التخطيط وجعل سنتي 1978 و1979 فترة تقييم للمرحلة السابقة (1965-1977)، ومن خلال التقييم والمراجعة حملت المؤسسات الاقتصادية مسؤولية الركود، والوضعية الكارثية التي يعيشها الاقتصاد الوطني بسبب البيروقراطية، والمركزية، وتضارب الوظائف، وبهذا تم إقرار تعديلات هيكلية وإصلاحات على مستوى المستوى الاقتصادية. من هنا مسلم الإصلاحات الاقتصادية، وإرساء توجهات سياسية، واقتصادية جديدة تحد من فعالية المؤسسة الاقتصادية ونجاعتها، وكانت أولى حلقات الإصلاح ومتثلة في إعادة الهيكلة.

***إعادة الهيكلة العضوية والمالية:**

من أجل تحسين مردودية المؤسسات العمومية صدر المرسوم: 442/80 المؤرخ في 04 أكتوبر 1980 والمتعلق بإعادة الهيكلة العضوية للمؤسسات، وتمثلت في تفتيت وتفكيك الشركات الكبرى إلى مؤسسات صغيرة الحجم، وأكثر تخصصا وكفاءة حيث جزئت المؤسسات والوحدات الضخمة

التابعة للدولة وعددها 150 مؤسسة عمومية إلى 480 مؤسسة عام 1982 وامتد هذا التفكيـك ليطال المؤسسات الولائية، والبلدية ليرتفع عددها إلى 504 مؤسـسة ولائيـة و1079 مؤسـسة بلدية[1].

وقد كان الهدف من إعادة الهيكلة العضوية تفكيك الشركات الكبرى ليسهل تسييرها والتحكم فيها، وإزالة العوائق التي تحد من تحقيق المؤسسات للربح وذلك من خلال[2].

- التحكم في الإنتاج عن طريق التخصص في النشاط الاقتصادي.
- تبسيط عملية التسيير وجعلها أكثر انسجاما مع الوحدات الإنتاجية والمقرات.
- اللامركزية.
- استغلال الطاقات البشرية على مستوى الوحدات، والفروع الإنتاجية عـوض أن تتمركـز في مقراتا الرئيسية، وتمش عن اختصاصاتا ومناصب عملها.
- استيعاب التكنولوجيا وإرساء هياكل تكوينية وتدريبية كفيلة بذلك.

هذا التقسيم فرض على الدولة القيام بإعادة الهيكلة المالية للمؤسسات المهيكلة حالياً، ومـساعدتا على مواصلة نشاطها الاقتصادي، وتحسيس مسيري القطاع العمومي بضرورة الاعتمـاد علـى النفس، والتفكير بأن الدولة لا تستطيع أن تستمر في تمويل عجز المؤسسات، وتدف إعادة الهيكلة المالية إلى[3]:

- الوصول إلى التطهير المالي للمؤسسات.
- توزيع الديون بين مختلف المؤسسات الناجمة عن الهيكلة العضوية والمؤسسة الأم.
- تصفية الحسابات.

وقد فشلت إعادة هيكلة المؤسسات الاقتصادية العمومية في تحسين مردودية المؤسـسة بـل وأدت إلى نتائج معاكسة حيث زادت من فوضى التسيير من طرف أشخاص يختارون علـى أسـاس معايير سياسية، كما أن هذا الإصلاح الأولي قد تمّ في إطار محيط يتكون من المنشآت نفسها، وفي ظل الاقتصاد الموجه دائما، حيث شهدت هذه الفترة إنجاز خطتين تنمويتين (الخماسي الأول، والخماسي الثاني).

([1])- إسماعيل بوخاوة، وصمراء دومي: « المؤسسات الاقتصادية الجزائرية في مرحلة اقتصاد السوق»، مجلة العلوم الاجتماعية، والإنسانية، مرجع سابق، ص 89

([2])- سعيد أوكيل وآخرون: استقلالية المؤسسات العمومية الاقتصادية، مرجع سابق، ص54،53

([3])- إسماعيل بوخاوة، وصمراء دومي: « المؤسسات الاقتصادية الجزائرية في مرحلة اقتصاد السوق»، مجلة العلوم الاجتماعية، والإنسانية، مرجع سابق، ص 90

إن إعادة الهيكلة، لم تكن إلا مرحلة أولية لتحضير الدخول في المرحلة الأخيرة من الإصلاحات، لأن الوضع الاقتصادي والأيديولوجية المسيطرة لا يسمحان بالدخول في اقتصاد السوق مباشرة، هذا الوضع أجبر متخذي القرار على التفكير في تصحيحه مرة أخرى بعد التأثير السلبي لسوء التسيير على معيشة المواطنين، وعلى معدلات النمو على مستوى المؤسسة والاقتصاد الـوطني. هـذه الأوضـاع أدخلت المجتمع في دوامة اللاستقرار (أحداث أكتوبر 1988) والتي أعطت دفعا قويا للإسـراع في تجسيد إصلاحات جديدة عرفت باستقلالية المؤسسات وإعطاء الصفة الليبرالية للاقتصاد.

***استقلالية المؤسسات:**

بعد انعقاد الندوة الوطنية الرابعة في ديسمبر 1986، أشارت إلى أن الإصلاحات الاقتـصادية السابقة لم تستطيع حل المشكلات الاقتصادية التي تعاني منها المؤسسات العمومية، وبالتـالي علـى المؤسسات مواجهة مصيرها بنفسها، فلا يمكن ضخ الأموال لها، وتصحيح أوضاعها المالية. بل يجـب أن يتجة التصحيح إلى إعادة النظر في هياكلها، عمليات اتخاذ القرارات، وتعزيز اللامركزية، جاء هذا الإصلاح عقب الصدمة البترولية وانيار الأسعار.

وبذا صدر قانون الاستقلالية 01/88 المـؤرخ في 12 جـانفي 1988، حيـث تـصبح المؤسسات بموجب هذا القانون على شكل[1]:

- شركات ذات مسؤولية محدودة، وتتمثل أساساً في المؤسسات المحلية.
- شركات ذات أسهم، وأغلبها مؤسسات وطنية.

كما تم وضع الهياكل التي تسهل عملية تسير المؤسسات[2].

- تسيير المؤسسة من طرف مجلس يتكون من سبعة (07) إلى اثنا عشرة (12) عضوا.
- وضع صناديق مساهمة، تقوم بتسيير ومراقبة أموال الدولة لدى المؤسسات المستقلة.
- لامركزية التخطيط عن طريق إعداد خطط سنوية للمؤسسات بالتنسيق مع خطط القطـاع، والاقتصاد الوطني ككل.
- وضع نظام عقود بين المؤسسات.
- توزيع العملة عن طريق الغرفة التجارية.

وعندما تصبح المؤسسات مستقلة يطبق عليها القانون التجاري، وتـصبح معرضـة للتـصفية والإفلاس في حالة عجزها.

وعلى الرغم من الأموال الكبيرة التي قدمت من طرف الدولة للقيام بعمليـة الـتطهير المـالي للمؤسسات، فإنه يلاحظ، ومنذ مرورها إلى الاستقلالية فإن المؤسسة الاقتصادية عرفت العديد مـن الاختلالات أثرت عليها بشكل كبير، ومازالت تعاني من مشاكل عديدة منها غياب تـصور سـليم لكيفية الانتقال من اقتصاد موجه إلى اقتصاد حر يعتمد على قوى العرض والطلب.

هذا الغياب كان واضحاً في برنامج الحكومات المتعاقبة حيث أنتقد بعضها للسرعة التي دفعت با الاقتصاد إلى الإصلاحات، في حين أنتقد بعضها لعدم الجدية وعرقلة مسار الإصلاحات. حيـث

([1])- سعيد أوكيل، وآخرون: استقلالية المؤسسات العمومية الاقتصادية، مرجع سابق،ص 60

([2])- إسماعيل عرباجي: اقتصاد المؤسسة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص 152

أعلنت المؤسسات المالية الدولية أن الجزائر لم تدخل بطريقة جدية في اقتصاد السوق، وبالتالي لجأت هذه المؤسسات إلى تجميد القروض.

أما من وجهة نظر الجزائر فإن الوضع المالي للدولة في تأزم مما لا يسمح لها بالتكفل بالآثار السلبية التي تنتج عن التسرع في الدخول إلى اقتصاد السوق[1]. هذا ما فتح المجال أمام الكثيرين لتوجيه الانتقادات للقطاع العمومي، والمطالبة بإعطاء الفرصة للقطاع الخاص، وحل إشكالية القطاع العمومي لا تتم إلا عن طريق تحويل الملكية للقطاع الخاص الذي تحكمه قواعد السوق.

***الخوصصة:**

إن عملية الخوصصة لم تكن حديثة العهد، فقد ظهرت في عدة أشكال، ومست قطاعات أخرى قبل أن تصل إلى المؤسسة العمومية (قطاع السكن، والتخلي عن أملاك الدولة من خلال قانون 81/84 للملاك الخواص، أما في القطاع الفلاحي فقد تمثلت في قانون 87/19 و إقامة مستثمرات فلاحية فردية).

أما الخوصصة بأتم معنى الكلمة فقد ظهرت من خلال المرسوم 95/22 المتعلق بخوصصة المؤسسة الاقتصادية العمومية، والمتبوع بمرسوم 95/25، والمتعلق بإنشاء الشركات القابضة، والتي ضمت العديد من المؤسسات العمومية في شكل مجمعات صناعية بعد التخلي عن صناديق المساهمة[2].

وتعرف الخوصصة على أنا الدخول إلى قطاع الخاص إما عن طريق نقل إدارة المؤسسات العمومية إلى القطاع الخاص، أو عن طريق نقل ملكية رأس مال القطاع العام إلى القطاع الخاص.

وتعني بيع بقرار من الحكومة للممتلكات العمومية عن طريق إجراءات المزاد العلني وإلغاء مسؤولية الدولة على المؤسسات العمومية.

واستمراراً لعملية الإصلاحات جاء المرسوم المؤرخ في 20 أوت 2001، والذي أتت به وزارة المساهمة وتنسيق الإصلاحات، والذي أدخل تعديلات على القوانين السابقة، وإنشاء مجلس مساهمات الدولة الذي عوض المجلس الوطني للخوصصة للدولة، وفتح المؤسسات العمومية أمام رؤوس الأموال الخاصة وطنية كانت أم أجنبية عن طريق الشراكة، هذه العملية حسب الوزير جاءت من أجل إدخال تعديلات على قوانين التعريفة الجمركية، وإصلاح البنوك...إلخ . وكلها تدخل في إطار الإنعاش الاقتصادي (2001-2004) وتحضير دخول الجزائر للمنظمة العالمية للتجارة، وإمضاء عقود الشراكة مع الدول الأوربية، وحسب الوزير فإن الخوصصة ليست بالدواء الشافي لكل الأمراض، إلا

([1])- سعيد أوكيل، وآخرون: استقلالية المؤسسات العمومية الاقتصادية، مرجع سابق، ص ص 62،61

([2])- محمد بوهزة: "بعض أثار الإصلاحات على المؤسسة الاقتصادية العمومية الجزائرية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد1، نوفمبر 2001، ص 71

أنا عمل تسييري يسعى إلى وضع المؤسسة في ظروف تطور قوية[1]. والخوصصة أو نقل الملكية من القطاع العمومي إلى القطاع الخاص لا تعني بالضرورة أن تصبح المؤسسة فعالة اقتصادية لأن المشكل لا يطرح على أساس تحويل الملكية فقط، إنما المشكل مرتبط بطبيعة التنظيم الاقتصادي السائد، ومدى فعاليته في توفير الشروط الضرورية، وخلق المناخ الملائم سواء في القطاع العمومي، أو الخاص مناخ مشجع على الابتكار والإبداع.

ويرى خبراء وزارة الصناعة وإعادة الهيكلة ولتفادي المشاكل والعراقيل المسجلة في الميدان بعد تطبيق المراحل الأولى من الخوصصة، لابد من إعطاء دفع جديد لعملية الخوصصة، وإمكانية تعديل القوانين الحالية، حيث بيّن هؤلاء أن الاهتمام بالقطاع الخاص وتشجيعه أمر ضروري، ولا رجعة فيه إلا أن هذا لا يلغي دور المؤسسة الاقتصادية العمومية مما يسمح لكل دولة حسب إمكانياتها بإقامة توليفة مناسبة لها بين مهمة المؤسسات العمومية والخاصة، وأن نجاح الخوصصة كأسلوب للإصلاح رغم أهميتها وضرورتها لا يتحقق ما لم تصاحب عملية الإصلاح فعاليات ضرورية على صعيد السياسات الاقتصادية. ومن هنا يمكن القول أن التعددية الاقتصادية هي المناخ المناسب، والوعاء المؤسسي الأمثل للتنمية في الجزائر، ليسهم كل قطاع في عملية التنمية في إطار تقسيم العمل[2].

ومن نتائج هذه الإصلاحات بعد أكثر من عشرين سنة، وما شهدته هذه الفترة من تحولات هيكلية مست مجالات عديدة في الاقتصاد الوطني انتهت بصورة واضحة إلى تحرير الأسعار، التجارة الخارجية، غلق المؤسسات، وتسريح العمال وانتشار مذهل للبطالة نتيجة لغياب الاستثمارات.

فحل المؤسسات وغلقها والتسريح الجماعي للعمال زاد من حدة البطالة، حيث بقي للقطاع العام 400 مؤسسة عمومية، و600 مؤسسة محلية. ويبين الجدول الآتي عدد المؤسسات المنحلة من 1994 إلى غاية جوان 1998:

---

(1)-محمد بوهزة: المرجع نفسه، ص 71

(2)-محمد سحنون: "المؤسسة الاقتصادية العمومية في ظل الإصلاحات الاقتصادية: الآثار والآفاق المستقبلية"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد9، جانفي 2004، ص59.

الجدول (7): تقييم المؤسسات المنحلة حسب نشاط القطاع، والنظام القانوني

المؤسسة / القطاع	مؤسسة اقتصادية عمومية	مؤسسة عمومية محلية	مؤسسة خاصة	المجموع
الفلاحة	05	18	02	25
الصناعية	60	383	-	443
البناء والأشغال العمومية	54	195	-	249
الخدمات	15	83	-	98
المجموع	134	679	02	815

المصدر: محمد سحنون، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 09، جانفي 2004، ص 57

كما ارتفع معدل البطالة من 24 % (1994) إلى 29 % (1997) إلى 30 % (1998) وتمس عشرة (10) ملايين نسمة، وتمثل فئة الشباب أغلبية هذا العدد خاصة بعد التسريح الجماعي للعمال من المؤسسات المنحلة، والعاجزة ويبين الجدول الآتي العمالة المسرحة إلى غاية السداسي الأول من 1998 حسب النشاط:

الجدول (8): يوضح العمالة المسرحة إلى غاية السداسي الأول من 1998

المؤسسة / قطاع النشاط	المؤسسة الاقتصادية العمومية		المؤسسة المحلية		المؤسسة الخاصة		المجموع	
	العدد	بـ %	العدد	بـ %	العدد	بـ %	العدد	بـ %
الفلاحة	2205	1,7	1234	1,5	370	35,6	3819	1,8
البناء والأشغال العمومية	76514	56,6	51557	61,7	195	18,6	128266	60,2
الخدمات	19345	15,1	24522	29,3	150	14,5	44017	20,7
الصناعة	30235	23,6	6310	7,5	323	31,1	36868	17,3
المجموع	228299	100	83623	100	1038	100	212970	100

المصدر: محمد سحنون: مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 09، جانفي 2004، ص58

ولامتصاص هذا الكمّ الهائل من البطالة سطرت الدولة العديد من البرامج، بإنشاء صناديق تشغيل الشباب والتي عوضت سنة 1996 بالصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب، مع إمضاء مراسيم، وقرارات[*] تخص الشغل المؤقت، الشبكة الاجتماعية لحماية الفئات المحرومة، المؤسسات المصغرة، القروض المصغرة، وعقود ما قبل التشغيل والمتعلقة بإجراءات تطبيق جهاز الإدماج المهني للشباب حاملي الشهادات الجامعية، كما تحمل مسؤولية العمال المسرحين كل من الصندوق الوطني للتأمين على البطالة، والصندوق الوطني للتقاعد بصفة التقاعد المسبق ويؤخذ على هذه الإصلاحات[1].

- تضررت المؤسسات العمومية بفعل تطبيق برامج التعديل الهيكلي الذي أدى إلى هدم وتكسير الكثير منها بهدف إنشاء مؤسسات قوية، ومبنية على أسس تقنية من أجل دخولها اقتصاد السوق، وتدعيم قدرتها على منافسة المؤسسات الأجنبية، في الوقت الذي نجد فيه أن المؤسسات في الدول المتقدمة تتجمع مع بعضها البعض حتى تستطيع المنافسة والاستمرار، وهنا يجب أن يراعى المحيط الدولي الذي يتسم بالتكتلات الاقتصادية، واشتداد حدة المنافسة بين المؤسسات.
- زيادة سلطة الإدارات المركزية، بإعادة تمركز بعض الوظائف التي تقوم بها المؤسسات داخل وزارة وصية، أو عدة وزارات نتيجة تفكيك المؤسسات العامة.
- تقليص دور المشاركة العمالية في التسيير، واتخاذ القرارات.

---

[*]- صدر القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1993/02/22 محددا شروط توظيف وتقاضي الأجور للأعوان المؤقتين بالمؤسسات والإدارات العمومية، وما تضمنه المرسوم التنفيذي الصادر 1994/10/24 (336/94) تحت عنوان الشبكة الاجتماعية، وتنقسم إلى المنحة الجزافية للتضامن، وتعويضي النشطات ذات المنفعة العامة.

كما عملت الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب (ANSEJ) على دعم، ومتابعة المؤسسات المصغرة المنشأة من طرف الشباب أصحاب المشاريع، كذلك القرض المصغر وهو عبارة عن سلفات بنكية للقادرين على خلق منصب عمل لأنفسهم وتشجيع الشغل الذاتي وقد ظهر بموجب المادتين 89 و 91 من قانون المالية لسنة 1999 والمرسوم التنفيذي رقم 37/99 المؤرخ في 1999/02/10...كما جاءت عقود ما قبل التشغيل كمشروع له إسناده القانوني والتشريعي من خلال المرسوم: 234/96 بتاريخ: 1996/07/02 والمرسوم 295/96 المؤرخ في 1996/09/08 للتكفل بالشباب حاملي الشهادات الجامعية بما في ذلك التقنيين السامين...

أنظر: -الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب ANSEJ (المؤسسة المصغرة)، الفرع المحلي للوكالة باتنة، الجزائر.

-وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني: المنشور رقم 08 المؤرخ في 1998/06/29 يتعلق بإجراءات تطبيق الإدماج المهني للشباب ذوي الشهادات في إطار عقود ما قبل التشغيل، الجزائر.

-مديرية النشاط الاجتماعي لولاية باتنة: مصلحة الحماية الاجتماعية للفئات المحرومة (ملف تحت عنوان الشبكة الاجتماعية للتكفل بالفئات المحرومة).

[1]- أنظر: محمد سحنون: "المؤسسة الاقتصادية العمومية في ظل الإصلاحات الاقتصادية: الآثار والأفاق المستقبلية" مجلة العلوم الاقتصادية والإنسانية، مرجع سابق، ص60

- سعد بشاينية: علم اجتماع العمل: الأسس، النظريات والتجارب، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، 2003/2002، ص 170، 172

- سعيد أوكيل: استقلالية المؤسسات الاقتصادية العمومية، مرجع سابق، ص39

- التسيير الناجح لا يخضع للحجم أبداً، حيث عمدت إعادة الهيكلة العضوية إلى تقسيم المؤسسات الكبرى إلى وحدات صغيرة ليسهل تسييرها، ولو كان هذا صحيحا لما كانت هناك شركات عالمية يفوق رقم أعمالها الإنتاج الداخلي الخام لعدة دول.
- تركيز الإصلاحات على المشاكل السطحية كالقضايا الهيكلية، والمالية، وتخصيص أكبر الحصص لها، وهذا ظل يكلف الدولة مبالغ طائلة، ولم تهتم بالمشاكل والقضايا الاستراتيجية كقضايا التسيير، والموارد البشرية، واتخاذ القرارات...
- الإصلاحات تفتقد لتأييد القوى الاجتماعية ذات المصلحة الحقيقية في أي تغيير، والمتمثلة في القوى العاملة، والتي شكلت في وقت مضى (1967-1977)، حليفا قويا لحركة بناء المؤسسة.
- لم تول الإصلاحات أية أهمية للقوى العاملة، في حين كان يجب أن تتجه إلى القوى العاملة بإعادة تنظيم استغلالها، وتكوينها، وتصحيح الاختلالات الناتجة عن سياسة التشغيل الكامل، والتي أوجدت فائضا كبيرا من العمالة.
- الفعالية الاقتصادية التي نادت بها الإصلاحات غدت في خبر كان، بل أن هذه الإصلاحات قد أنكت الاقتصاد الوطني بما صرف في سبيلها من مال، وجهد، ووقت.

من هنا نستشف أن المؤسسة الاقتصادية العمومية تعيش وضعا انتقاليا من نظام التخطيط المركزي إلى اقتصاد السوق، وما يميز هذا الوضع من فوضى في الإنتاج، والتوزيع، حيث نلاحظ أن المؤسسات العمومية غير ملزمة بتطبيق ضوابط الخطة المركزية، ولا تتلقى أوامر دقيقة لضمان الاتساق، كما أنها لا تعمل في بيئة تنافسية لغياب ضوابط السوق ليبقى الوضع مفتوحا على كل الاحتمالات...

المبحث الخامس: معالجة نظرية لطبيعة العلاقة بين الجامعة والمحيط:

II-5-1 منظور سوسيولوجي للعلاقة بين الجامعة والمحيط:

رغم أن دراستنا ستكون في ضوء نظرية النسق المفتوح، إلا أننا سنعرض المداخل والمنظورات السوسيولوجية التي أثبتت وعلى اختلاف منطلقاتها الفكرية، الأيديولوجية، والعلمية...إلخ أن النظم التعليمية بصفة عامة، والجامعات بصفة خاصة واحدة من النظم المحورية في المجتمع، وسعت إلى فهم طبيعة العلاقة بين النظم التعليمية بصفة عامة، والجامعات بصفة خاصة ومحيطها المتواجدة فيه، وإبراز دورها في تنمية المجتمع وتحديثه من جهة، ودورها في المحافظة على بقاء النسق واستمراره من جهة أخرى. وهذا ما تجسد في إسهامات المدخل البنائي الوظيفي، والتحليلات التي استندت على مفاهيم ومقولات هذا الاتجاه.

وفي المقابل يبرز منظور ماركسي يقوم على أفكار راديكالية تؤكد على أن لنظام التعليم دور في إعادة إنتاج الأوضاع السائدة في المجتمع المتواجد فيه، ومنه النظر إلى النظم التعليمية باعتبارها انعكاس للثقافة المسيطرة، والطبقة المهنية.

أ- المنظور البنائي الوظيفي:

إن التحليل البنائي الوظيفي للنظم التعليمية بصفة عامة، والجامعات بصفة خاصة يقوم على اعتبار هذه النظم أنساقا فرعية تعمل داخل المجتمع كنسق أكبر، لها وظيفة المحافظة على بقاء النسق، واستمراره،وتربطها علاقات وظيفة بالنظم الاجتماعية الأخرى المكونة للنسق الاجتماعي الأكبر خاصة النظام الاقتصادي، وفي هذا الإطار نجد إسهامات وآراء رواد هذا الاتجاه: اميل دوركايم، تالكوت بارسونز، و ولبرت مور.بالإضافة إلى الإسهامات التي تشكل امتدادا أيديولوجيا، ونظريا للاتجاه البنائي الوظيفي خاصة نظرية التحديث، نظرية رأس المال البشري، ونظرية الأنساق الاجتماعية.

***إسهامات اميل دوركايم:** من أهم القضايا التي عالجها دوركايم في إطار معالجته للعلاقة بين النظم التعليمية بصفة عامة، والمجتمعات التي تتواجد بها هذه النظم ما يلي [1]:

-لا يوجد نمط تعليمي واحد لكل المجتمعات، إنما هناك أنماط تعليمية وتربوية مختلفة، بقدر ما يوجد في المجتمع من تباينات وأن التنوع المهني الموجود نتيجة للتخصص الذي يحتاج إلى تنوع في

([1])- حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995، ص ص 127-130.

أنماط التعليم، وبهذا فإن النظم التعليمية تعبر عن ميكانيزمات ديناميكية متغيرة على الدوام، تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن عصر إلى مثله، ومن مرحلة إلى أخرى.

-تقوم المدارس والجامعات بإكساب الأفراد المهارات اللازمة للحياة الجمعية، وكذا المهارات النوعية التي تتطلبها المهنة التي سوف يشغلونها في المستقبل، وهذه الوظيفة ضرورية في المجتمع الصناعي الذي يتميز بتزايد تقسيم العمل، وهذه المجتمعات تحقق تماسكها الاجتماعي عن طريق تباين العديد من المهارات المتخصصة، فصناعة سلعة معينة يتطلب مجموعة من المهارات والتخصصات المتباينة، الأمر الذي من شأنه أن يحقق تعاون وتضامن اجتماعي بين الأفراد.

-تقوم النظم التعليمية بنقل القيم العامة، التي من شأنها خلق تجانس بين الأفراد وكذلك المهارات التي تعتبر متخصصة، وضرورية للتماسك الاجتماعي.

وهكذا تتلخص رؤية دوركايم في أن النظم التعليمية تعمل على غرس القيم المشتركة التي تعد الأساس للتجانس اللازم لبقاء المجتمع، كذلك المهارات الخاصة التي تشكل التنوع الضروري للتضامن الاجتماعي، والذي تتطلبه وحدة المجتمع المعقد وتماسكه على أساس من الاتفاق القيمي، وتقسيم متخصص للعمل.

***تالكوت بارسونز:**

في إطار نظريته العامة للفعل الاجتماعي يعطي بارسونز نموذجاً آخر يعبر عن آرائه الوظيفية في النظم التعليمية بصفة عامة، والجامعات بصفة خاصة، ويرى بأن لهذه الأخيرة وظيفتين:

-وظيفة التنشئة الاجتماعية.

-الإعداد المهني من خلال الإختيار والانتقاء.

فتحدد بالتالي الأدوار التخصصية التي يشغلها الأفراد خاصة التعليم الثانوي والجامعي.

فالنظم التعليمية مسؤولة عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعياً ومهنياً للقيام بدورها المتوقع في المجتمع. فدور المدرسة يتلخص في اكتشاف قدرات الطلبة والتلاميذ مبكراً، وتوجيهها وتنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء. وأن الجامعة يتم من خلالها تدريب الأفراد ليكونوا مهنيين وفنيين للقيام بالأدوار المتوقعة منهم.

وقد ظهرت إسهامات بارسونز، ودراسته للجامعات في أحد أعماله الهامة « النسق الاجتماعي»، حيث اهتم بتحليل الجماعات المهنية التي تعمل داخل الجامعات، وركز على التدريب المهني والفني لهذه الفئة الأكاديمية، وأكد أن التدريب والممارسة العملية هما جوهر المعرفة العلمية والمهنية، وهذا ما أسماه بتطوير الكفاءة المعرفية.

وعرّف الجامعة بأنا ليست مكانا للتدريس، أو الذي يطلق عليه التعليم العالي، ولكـن لهـا مجموعة متنوعة من الوظائف القيّمة كوظيفة البحث، أو ما يسمى بتطوير المعرفة كما وصف بارسونز الجامعة بالتنظيم الأم، والذي يشكل المركب التنظيمي في المجتمع الحديث، كونا مركـب للمعرفـة ونسق هادف يغذي جميع المؤسسات والتنظيمات المجتمعية الأخرى بالإطارات الفنيـة والأكاديميـة، وهي بهذا نسق فرعي لا يمكن أن تفهم أدواره الوظيفية أو البنائية إلا من خلال السياقات المجتمعيـة، والثقافية ، وعلاقاتا مع الأنساق الأخرى، التي تكوّن في مجملها النسق الاجتماعي الأكـبر، وهـو المجتمع كما أكد بارسونز على أهمية عدم الفصل بين العملية التعليمية وأنشطة البحث العلمي، وعلى ضرورة الربط بين المرحلة الجامعية وغيرها من المراحل التعليمية الأخرى. تعرض بارسونز أيـضا إلى مسألة التنسيق بين الجامعة، والمؤسسات الاقتصادية والمجتمعية الأخـرى، وبلـورة دور الجامعـات وانفتاحها على حل مشكلات المجتمع المحلي.

كما أكد بارسونز على أن الجامعات ليست مصنعا للمعرفة أو مجرد مشروع حر، كما أنـا ليست تنظيمات بيروقراطية...[1].

***ولبرت مور:** ينظر ولبرت مور إلى التعليم بصفة عامة بأنه أداة التخصيص الأدوار، مع ربط النسق التعليمي بصورة مباشرة بنسق التدرج الاجتماعي، حيث أن نظام التدرج الطبقي يقوم بوظيفة انتقاء ووضع الأفراد في أدوار ومراكز متباينة طبقا لقدراتم. فهو وسيلة تضمن أن يـشغل الأفـراد الأكثر جدارة، وقدرة في المجتمع للمواقع الهامة. والأفراد يتنافسون لشغل هذه المراكز، وهنا يلعـب النظام التعليمي دوراً في هذه العملية، فهو أداة لاختبار القدرة واختيارها ووضعها في مواقع مختلفة[2]. فالنظام التعليمي يقوم بتمحيص، فرز، وتصنيف الأفراد وترتيبهم وتعيينـهم في المجتمـع في ضـوء مواهبهم.

***نظرية التحديث:**

يعتبر التحديث عملية ثقافية تتضمن تبني القيم والاتجاهـات الملائمـة لطمـوح المـنظمين وابتكاراتم، وعقلانيتهم، واتجاهاتم نحو الإنجاز، وطموحهم بدلا عن القيم المضادة. وفي ضوء نظرية التحديث جاء الاهتمام بالموارد البشرية باعتبارها أكثر العناصر فعالية في عملية التحديث، ففي هـذا الإطار نشر بيرتون كلارك (1962) كتابا تحت عنوان « تعليم مجتمع الخبراء» طرح فيه قضية التغير التكنولوجي، التي تتطلب وجود أفراد على درجة عالية من الخبرة والمهارة، حيث يرى بأن الحيـاة في

([1])- عبد الله محمد عبد الرحمن: سوسيولوجيا التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص ص 109-122

([2])- حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص ص 134، 135

المجتمع المعاصر تتطلب جيشا من الفنيين والمهرة والخبراء المتخصصين، ويعتمد بقاء المجتمع ذاته على مثل هذا الجيش، ومدى الاستخدام الفعّال للموارد الفكرية الملائمة، ومن ثم لابد من توجيه النظام التعليمي لتحقيق هذه المهمة.

ويرى أنصار نظرية التحديث أن التوسع في التعليم، وتنوع الأنساق التعليمية يعكس التغيرات التكنولوجية التي يفرضها البناء المهني، وتزايد الطلب على المهارات الفنية المتخصصة، وتعتمد هذه الرؤية عموما على منظور المجتمع الصناعي الذي سيطرت أفكاره على أوربا في الخمسينيات من القرن الفارط. تلك النظرية التي تحدد أن التغير التكنولوجي خاصة في مجال الإنتاج يوفر الأساس اللازم للتغير على مستوى الأنساق التعليمية، بالإضافة إلى تأكيد دور التعليم في تحديث أنساق الإنتاج، ونظم المجتمع في إشارة إلى العلاقة المتبادلة بين النسق التعليمي، والإنتاجي ومنه المجتمعي[1]. وبهذا ساعدت نظرية التحديث على تبرير التوسع التعليمي وتنوعه.

ومن أبرز معالم الفكر الممثل لهذه النظرية « مجتمع الإنجاز» لدافيد ماكليلند، والذي يرى فيه بأن تقدم المجتمعات يرجع إلى القيم التي يعتنقها أفرادها. وأقرّ بأن الحاجة إلى الإنجاز أمر من الدافعية للإنجاز، حيث وجد ماكليلند أن المجتمعات المتقدمة نسبياً تتواجد بها نسبة عالية من الأشخاص ذوي الطموح العالي والدافعية للإنجاز، حيث قام ببحث الخصائص الشخصية للمبتكرين والّذين، ويرى بأن نجاح عملية استيراد التكنولوجيا المتقدمة من الخارج يتوقف على مدى تواجد هذه العناصر البشرية المحلية القادرة على التعامل معها وتمثّلها، ويلعب التكوين والتعليم دوراً هاما في هذا المجال، وقد أوضح هالس وفلود أن التعليم يعكس التغيرات التي يتطلبها النمو الاقتصادي، حيث أوضح بأنه يجب التوسع في التعليم لإعداد القوى العاملة المتفاعلة باعتبارها مطلبا مهنيا، ويتم ذلك من خلال زيادة التخصص في التعليم المهني لإمداد الأفراد بالمعرفة والتدريب اللازمين لإكساب الأفراد المهارات الضرورية لإحداث التنمية كما أوضحا بأن اقتصاديات المجتمعات المتقدمة تعتمد أساساً على نتائج البحوث العلمية وعلى إمداد قوة العمل بالمهارات التي ارتبطت بكفاءة النظام التعليمي في تحقيق هذا الأمر.

***نظرية رأس المال البشري:**

(1)- حمدي علي أحمد: المرجع نفسه، ص ص 138-140

اهتمت هذه النظرية بدراسة العلاقة بين التعليم والتنمية من وجهة نظر اقتصادية حيث ترى بأن التعليم ليس نوعا من الاستهلاك، بل هو استثمار إنتاجي في رأس المال البشري حيث تعدّ مخرجات التعليم من القوى العاملة وفائدة لهذا الاستثمار.

ويعد الاقتصادي الأمريكي تيودور شولتز من الذين ناقشوا أهمية التعليم ودوره في تحسين الظروف الاقتصادية عن طريق تنمية الموارد البشرية بإعطائها الوسائل القدرات والمؤهلات المطلوبة لتكوين الفرد وحصوله على تدريبات علمية وفنية تؤهله لدخول سوق العمل.

وقد جاءت نظرية رأس المال البشري كتبرير للتوسع الهائل في الأنساق التعليمية والاستثمارات الضخمة التي خصصت للتعليم في الكثير من الدول، وجدوى مثل هذا الإنفاق الكبير على التعليم والعائد منه.

وتستند هذه النظرية على مفاهيم أساسية وهي المدخلات، التكلفة، والمخرجات أو النواتج. وفي هذا الإطار أكد شولتز على أن الاستثمار في رأس المال البشري لا يزيد من الإنتاجية الفردية فحسب، إنما يضع الأساس الفني لقوة العمل اللازمة للنمو الاقتصادي المستمر والتنمية للدول والمجتمعات على اختلافها بغض النظر عن الموارد الطبيعية والاقتصادية التي تزخر بها، فالعوامل المادية والموارد الطبيعية ليست العامل الحاسم لوجود اقتصاد حديث يقوم على الإنتاجية العالية، بقدر ما يلزم لهذا الاقتصاد من قوى بشرية مدربة، والتي تعتبر الأساس للتنمية والتحديث الاقتصادي والاجتماعي للدول والمجتمعات[1].

([1])- عبد الله محمد عبد الرحمن: سوسيولوجيا التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص ص 187-195

***نظرية الأنساق الاجتماعية:**

يميز أنصار نظرية الأنساق بين نوعين من الأنساق، أنساق مغلقة، وأنساق مفتوحة. تتفاعـل هذه الأخيرة مباشرة مع بيئاتا الخارجية، ويركز معظم المهتمين والعلماء علـى الأنـساق المفتوحـة وتطبيقها في تحليلاتم، مؤكدين أن معظم المؤسسات التعليمية لا يمكن لها أن تعيش في معزل عن البيئة الخارجية المحيطة با.

بالرغم ما تم التوصل إليه من قبل بعض الدراسات الميدانية من أن العديد من المدارس والمعاهد العليا تنطبق عليها مواصفات الأنساق المغلقة[1].

وقد تمت دراسة وتحليل العلاقة بين المؤسسات التعليمية والجامعية، وبين المؤسسات الـتمعية، الصناعية والاقتصادية التي توجد في الـتمع المحلي. محاولة توضيح طبيعة الجامعات كأنساق مفتوحـة، تؤدي دورها في عمليات تنمية الـتمع وحل مشكلاته، حتى تبرهن عـن مـدى إسـهامات هـذه المؤسسات العملية والأكاديمية بصورة واقعية في الـتمع، وترد على بعض الانتقادات التي توجّه إليهـا باعتبارها بناءات معزولة اجتماعياً « منظور البرج العاجي».

وتحاول الدراسات الحديثة أن تحلل طبيعة المؤسسات التعليمية ودورها في الـتمـع وحتميـة العلاقة المتبادلة بينها، خاصة أنا تعتمد على مصادر المدخلات من الـتمع (المعرفة، الأهداف، الموارد المالية والتجهيزات المادية، الموارد البشرية...).

وتقوم بمختلف العمليات التعليمية لتصدر في النهاية مخرجاتا إلى البيئة الخارجية والـتمع المحلي، ليقوم هؤلاء المتخرجين بخدمة الـتمع والاستفادة من مؤهلاتم ومهاراتم المكتـسبة في المؤسـسات التعليمية والتكوينية.

وفي هذا الإطار عمل كل من إميري، وتريست على تحليل الجامعات باعتبارها أنساقا فرعيـة تتأثر بالأنساق الفرعية الأخرى في الـتمع، والكشف عن الملامح البنائية والوظيفية الحديثة التي ظهرت على الجامعات، ومدى تأثرها بالبيئة المحيطة با، حيث قسما الأنماط البيئية إلى[2]:

-بيئة عشوائية مستقرة: وتحوي مجموع القوى والعوامل الإيجابية والسلبية الـتي تتـأثر بـا الجامعات وتتوزع هذه العوامل بصفة عشوائية مستقرة وغير متغيرة.

بيئة متداخلة مستقرة : وهي مجموع القوى السلبية والإيجابية، والتي تكون مـستقرة لكنـها متداخلة مع الأنساق والتنظيمات الـتمعية الأخرى الفرعية والكبرى، وتخضع لنوعية المنافسة في البيئة.

([1])- عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع نفسه، ص ص 187-195

([2])- عبد الله محمد عبد الرحمن: المرجع نفسه، ص ص 197-199

-بيئة غير مستقرة: وتظهر نتيجة زيادة التعقيد والتداخل بين مختلف التنظيمات وتزيد هـذه البيئة من كفاءة التنظيمات للتنبؤ بالمشكلات المتوقعة في المستقبل ومن خلال هذه الأنماط البيئية يتضح أن كل من أميري، وتريست هدفا إلى دراسة نوعية البيئة التنظيمية المحيطة بالجامعات.

ومما سبق ننتهي إلى تلخيص الافتراضات التي توصل إليها رواد وأنصار الاتجاه البنائي الوظيفي حول العلاقة بين نظم التعليم بصفة عامة، والجامعات بصفة خاصة والمجتمعات التي تتواجد بها.

فالمدرسة والجامعة مؤسستان مجتمعيتان لهما الصدارة على غيرهما من مؤسسات المجتمع، لمـا تقومان به من وظائف هامة في بناء واستمرار المجتمعات الحديثة، وفيما يلي أهم الافتراضات التي يتفق عليها أصحاب الاتجاه البنائي الوظيفي:

-يقوم النظام التعليمي وبطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم. وبذلك تساعد المدرسة، والجامعة على تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية بـين أفـراد المجتمع، أو على الأقل بتحقيق فرص متكافئة أمام الجميع، كما تساعد على وضع الفرد المناسب وفقا لقدراته ومهاراته في المكان المناسب له في سوق العمل.

-تقوم الجامعة ومن خلال الافتراض السابق على بناء مجتمع يقـوم علـى مبـدأ الجـدارة والاستحقاق كما تساعد على خلق مجتمع متفتح ومرن تتحدد فيه مكانات الأفراد وفقا لما يملكونـه من مواهب، وقدرات، ومن ثم تتاح لهم فرص الحراك الاجتماعي.

-التعليم الجامعي أداة لإعداد القوى العاملة الماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبـات التطـور التكنولوجي السريع في سوق العمل.

-هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل الجامعة من مهارات معرفية، وبين مـستوى أدائه في العمل، أي كلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد، كلما تحسن مستوى أدائه في العمل، ويترتب على ذلك أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين الأفراد، المجتمعات يرجع أساسا إلى التفـاوت في المستوى التعليمية التي يبلغها الأفراد.

وبهذا يتضح أن العلاقة بين النظم التعليمية عموما، والمحيط الذي تتواجد فيه من منظور المدخل البنائي الوظيفي منظور إليها نظرة (المثير، الاستجابة)، فالتعليم يثير التغير الاقتصادي والاجتمـاعي، ويستجيب بدوره لهذا التغير عن طريق قيامه بانتقاء وتكوين قوى عاملة لازمة، وهذا كله من أجـل تكييف عناصر النظام الاجتماعي ووظائف هذه العناصر حتى يستمر النظام.

إلا أن هذه المسلمات أعيد النظر فيها من قبل الباحثين في علم الاجتماع والمتخصصين فيـه، وخضعت للاختبار الأمبريقي من قبل بنكس وآخرون (1971) كـذلك بـرغ ... إلخ، والـتي

أوضحت -الأبحاث- أن العلاقة بين التعليم، ومستوى الأداء في حقول الإنتاج غير وطيدة، وليست بالبساطة التي يقدمها أصحاب الاتجاه الوظيفي، وأن ما يُتعلم في المدرسة والجامعة من مهارات معرفية ليست له صلة بتحسين إنتاجية العمل، كما أكد ذلك كولان (1971). كما ذهب سبويزر إلى أن ما يتعلّم في المدرسة من مهارات قد يكون في بعض الأحيان معوقا لإنتاجية العمل ذاتها، ويبرهن كولان أيضا أن التدريب والتعليم الفني على وجه الخصوص يكتسب من خلال خبرة العمل الفعلية، أكثر مما يستفاد من التعليم النظامي[1]. وبهذا جاءت إسهامات المنظور الماركسي للتأكيد على اللامساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وأن النظام التعليمي ما هو إلا انعكاس لإيديولوجية الطبقة المهيمنة في هذا المجتمع، حيث يقوم بوظيفة إعادة الإنتاج الثقافي، وإعادة إنتاج التقسيم الاجتماعي للعمل...

ب- المنظور الماركسي:

ينطلق أنصار المنظور الماركسي في تحليله للعلاقة بين النظم التعليمية والنظم المجتمعية الأخرى من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه النظرية الماركسية، وهو وجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع (البنية التحتية) على مجمل البناء الفوقى بما يحتوي من أفكار، قيم، وتعليم، وانطلاقا من هذا التأثير تتحدد وظيفة النظم التعليمية في مجتمع ما بهدف إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية، والاجتماعية السائدة فيه وعليه تتحدد مراكز الأفراد، ومكاناتهم وأدوارهم في المجتمع بناء على وضعهم الطبقي، فالطبقة الاجتماعية هي المحدد الرئيسي للتمييز الاجتماعي، والتعليم أداة التصنيف والانتقاء لإضفاء الشرعية على الأوضاع المحددة طبقيا. هذه الأوضاع تنعكس على النظم التعليمية، وأهدافها، مخرجاتها، وطرائقها...

ونجد في هذا الاتجاه إسهامات، لويس التيسار، بياربورديو، صموئيل بولز وهربرت جنتز.

***لويس التيسار:**

ينطلق لويس التيسار في تحليله للعلاقة بين نظام التعليم، والبناء الاجتماعي من فكرة مؤداها أن استمرارية الطبقة الحاكمة في مواقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة العمل. تلك العملية التي تتضمن عمليتين فرعيتين[2]:

-إعادة إنتاج المهارات الضرورية واللازمة لكفاءة قوة العمل.

-إعادة إنتاج أيديولوجية الطبقة العاملة، وتنشئة العمال في إطارها.

([1])- شبل بدران، وحسن البيلاوي: علم اجتماع التربية المعاصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2001، ص ص 28،29

([2])- حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص ص 150-153

هذه العمليات من شأنا ضمان توفير قوة العمل اللازمة، وإكسابا الكفاءة التكنولوجية مـن ناحية ومن ناحية أخرى خضوعها للطبقة الرأسمالية. ومن ثم فإن دور النظام التعليمي في التمع هـو إعادة إنتاج قوة العمل التي تتطلبها الطبقة الحاكمة، وتتحدد وظائف النظم التعليمية بحاجات النظـام الاقتصادي للمجتمع الرأسمالي من خلال:

-إنتاج القيم المدعمة لعلاقات الإنتاج السائدة.

-استخدام كل من القوة، والأيديولوجيا في كل مجالات الضبط الاجتماعي الأيديولوجي.

-إنتاج المعرفة والمهارات اللازمة لبعض المهن والأعمال.

فالضبط الأيديولوجي والسيطرة الفكرية وسائل فعالة ومؤثرة للمحافظة على استمرار وبقاء الطبقـة عن طريق النظم التعليمية الخادمة لآلة الدولة.

***بياربورديو:**

في إطار التوجه العام للتحليل الماركسي قام بياربورديو بتحليلات للنظم التعليمية في علاقتـها بثقافة التمع ودورها في إعادة الإنتاج الثقافي، حيث توصل ومن خلال دراساته الأمبريقية لبنية النظام التعليمي الفرنسي، وخاصة مرحلة التعليم العالي منه إلى أن للمدرسة والجامعة أهمية تكمن في وظيفتها كأداة للمحافظة على التركيبة الرأسمالية والإبقاء عليها عن طريق منهج خفي، حيث تـسيطر ثقافـة الصفوة في التمع، وتتجسد هذه الثقافة في العمليات التي تتم من خلالها توزيع، ونقل المعرفة داخـل الجامعة.

فالطبقة الاجتماعية المسيطرة في التمع تحاول دائما أن تتحقق لها عوامل السيطرة والاستغلال والحفاظ على مكاسبها في التمع. وفي التمعات الديمقراطية الحديثة لا تملك هذه الطبقات تحقيق هذا الهدف عن طريق التعسف والعنف السافر، فهذا مرفوض بحكم التقاليد الديمقراطية لذلك تلجـأ إلى التعسف و العنف الثقافي، والمدرسة والجامعة أداتين في يد الطبقة المسيطرة في التمعات الديمقراطيـة للقيام بذا المهمة، أين تفتح المدارس والجامعات على مصرعيها -هناك حيث تسطير ثقافتها- وفقـا لمبدأ ديمقراطية التعليم والفرص المتكافئة، فالتعامل حسب بورديو مع الثقافة يحتاج إلى شـفرة تحـل رموزها ومعانيها المدرسة حينما تفتح أبوابا للجميع، ولا يملك تفسير هذه المعاني أحد، بل تظل سراً من أسرارها، وأبناء الطبقة المهيمنة وحدهم يملكون تفسيراً لهذه الشفرة، لأنم انحدروا من ثقافة شبيهة بثقافة المدرسة (ثقافة عامة لكل طبقات التمع، وشرائحه) والتي على أساسها يتحدد محتوى المنـاهج والبرامج وطرق التدريس وعلاقات الاتصال إلخ.

والثقافة المسيطرة تصبح بذا رأس مال ثقافي يتحول من خلال النظم التعليمية إلى ثروة وقوة[1]، وقد توصل بياربورديو من خلال تحليلاته إلى[2]:

-المحيط الطلابي غير متجانس من الناحية الثقافية والاجتماعية، وتأكيد على تأثير البناء الطبقي في المجتمع على ممارسات وطرق أداء النظام التعليمي.

-الكشف عن دور المدرسة، والجامعة في تدعيم إعادة الإنتاج الاجتماعي لأوضاع اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية، وهذا ما يشكك فيما توصل إليه أنصار الاتجاه البنائي الوظيفي، واعتبار المؤسسات التعليمية العامل على خلق مجتمع الجدارة في إطار تكافؤ الفرص.

-تأكيد الارتباط بين الصراع الاقتصادي والصراع الثقافي بسيادة ثقافة واحدة على المجتمع عموما، والنظام التعليمي خاصة وهي ثقافة الطبقة المسيطرة.

([1])- شبل بدران، حسن البيلاوي: علم اجتماع التربية المعاصر، مرجع سابق، ص ص 35-36

([2])- حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 167

***صموئيل بولز وهربرت جنتز:**

يعتقدان مثل لويس ألتيسار أن الدور الرئيسي للنظم التعليمية في المجتمع الرأسمالي هو إعادة إنتاج قوة العمل المتكيفة مع الأوضاع الطبقية للمجتمع الرأسمالي. حيث يؤكدان أن النظام التعليمي يعكس دائما التركيبة الاجتماعية في أي مجتمع، ويساعد على استمرارها والمحافظة عليها، والمدرسة والجامعة أداتين في يد الطبقة المسيطرة في المجتمع. لهذا صمّمت المدارس في المجتمعات الرأسمالية الحديثة بما يخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وأن الدور الرئيسي للنظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي هو إعادة إنتاج قوة العمل.

لذلك اهتم الباحثان بتحليل التنظيمات الاجتماعية للمدرسة، وتوضيح العلاقة بينها، وبين التنظيمات الاجتماعية في المصانع وحقول الإنتاج، حيث وجد أن التنظيمات الاجتماعية للمدارس والجامعات مناظرة لمثيلاتها في المصانع، وحقول الإنتاج لكي تضمن الطبقات المسيطرة تشكيل الشخصية الإنسانية المطلوبة، والتي تتفق مع العلاقات الإنتاجية في سوق العمل، حيث العمل قائم على القهر والكبت غير المعلن والاستغلال . ولابد من توافر أفراد يتمتعون بصفات تساعد على تكيفهم ودمجهم مع حقائق العمل، وعلاقاته في تلك المجتمعات. والدور الاقتصادي للتعليم كما يرى بولز وجنتز لا ينحصر في إنتاج المهارات الفنية الضرورية التي يحتاجها الاقتصاد الرأسمالي، ولا في انتقاء الأفراد وفقا لقدراتهم لكي يقوموا بأدوار وظيفية، بل تزييف للوعي، وتغريب الإنسان، وتشكيل شخصيته بما يتلاءم مع سوق العمل البيروقراطي السلطوي، وبما يخضعه للاستغلال، والقهر، دون مقاومة. إن قوى الإنتاج وعلاقاته هي المفتاح الرئيسي لفهم الحياة الاجتماعية بصفة عامة وتحليل الأنساق التعليمية بصفة خاصة، إذ تحتل العلاقات الإنتاجية أهمية خاصة في نظرية بولز وجنتز لأنها أساس التقسيم الرأسي للعمل، حيث قاما بتحليل الشخصية التي قام النظام التعليمي بتنميتها وتعزيزها من خلال الدراسة التي قاما بها على عينية قوامها 237 طالبا من طلبة لصف النهائي بمدرسة نيويورك العليا، فوجدا أن الصفوف الأولى تتسم بصفات الاستقلالية العدوانية، والشخصية المبدعة، والتي كانت المدرسة تعتبرها سلوكات إجرامية وتستحق العقاب، وقد تلاشت وظهرت سمات الخضوع والانضباط في الصفوف النهائية، وهذا ما تطلبه الرأسمالية في سيطرتها وبالتالي قوة عمل تتسم بالخضوع المسيطرة.

وقد طرحا في هذا الإطار مبدأ التماثل أو التناظر بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج، وبين العلاقات الاجتماعية في المدارس والنظم التعليمية عموماً. وهذا ما يعد عنصرا في توريث اللاعدالة واللامساواة بين التلاميذ والطلبة، والأجيال المتعاقبة. ويشيران إلى أن مبدأ التماثل ينعكس من خلال التنظيم الهرمي للسلطة والأمر في المدارس، والذي يقوم على أساس أن المدرسين يصدرون الأوامر

للتلاميذ، يطيعوننا وليس لهم رأي أو سيطرة على المناخ الدراسي، ولا على الموضوعات التي يدرسوننا، هذه القضايا تماثل في خصائصها علاقات العمل. والعملية التعليمية القائمة على الحشو والتلقين لا تعطي الفرصة لتحقيق الذات داخل موقع العمل، بالتالي إنتاج قوة عمل تملي عليها قدراتنا ووعيها بمعيار أساسي تحدده متطلبات الاقتصاد الرأسمالي[1]

نخلص في النهاية إلى أن وجهات النظر قد تعددت في إطار المنظور الماركسي، إلا أننا توصلت إلى أن النظام التعليمي انعكاس للثقافة المسيطرة في المجتمع وللإطار المعروف للجماعات المسيطرة وللسياسات المتبعة حتى يستطيع الإنسان التكيف معها، فالمناهج والمعارف المتضمنة في البرامج الدراسية تشكل اختيارات ثقافية واعية تتطابق مع القيم والمعتقدات السائدة في الجماعات المسيطرة، حيث وظيفة التعليم تتمثل في إعادة إنتاج تقسيم العمل الرأسمالي، وإضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي، وضمان استمراره واستقراره، ولقد تنوعت كيفية إعادة إنتاج الأوضاع الراهنة من خلال مفاهيم محددة لعل أهمها: إعادة الإنتاج الثقافي كأداة للسيطرة، التحكم، والقهر (بياربورديو)، كذلك مفهوم التماثل أو التناظر وأن ما يجرى في المدرسة من علاقات وتنظيمات بين الطلاب والمدّرسين يناظر ما يوجد في مواقع العمل، والمدرسة والجامعة مؤسستان لإعداد ومقابلة احتياجات سوق العمل.

خلاصة:

من خلال هذا العرض المبسط لوجهتي النظر البنائية الوظيفية والماركسية في محاولتهما لفهم وتحليل طبيعة العلاقة بين النظم التعليمية بصفة عامة ونظام التعليم العالي بصفة خاصة، وبين النظم المجتمعة الأخرى نخلص إلى:

-تم تحليل النظم التعليمية وفق هذين المدخلين في علاقتها بالنظم المجتمعية الأخرى بكونها إحدى مكونات البناء الاجتماعي الكلي.

-تم التحليل والفهم لطبيعة العلاقة بين النظم التعليمية وغيرها من النظم على المستوى الماكروسوسيولوجي (الوحدات الكبرى).

-تم تحليل النظم التعليمية من منطلق الوظيفة والدور الذي تقوم به هذه النظم في المجتمعات، سواء من حيث محافظتها على البناء الاجتماعي وعلى ثقافة المجتمع ونقل التراث الثقافي عبر الأجيال المتعاقبة لخلق التواصل بينها، وبالتالي بقاء النسق واستقراره، أو من حيث دورها في إعادة إنتاج

---

(1)- أنظر: حمدي علي أحمد: مرجع سابق، ص ص 154-161

وشبل بدران، حسن البيلاوي: مرجع سابق، ص ص 32، 34

أيديولوجية الطبقة الرأسمالية المهيمنة على المجتمع وأحواله إلا أنهما يختلفان من حيث النتائج المتوصل إليها، فحيث يتحدث الوظيفيون عن نقل ثقافة المجتمع والمحافظة عليها، يتحدث الماركسيون عن دور النظم التعليمية في إعادة إنتاج السيطرة الثقافية والاجتماعية باستمرار، وحيث يتحدث الوظيفيون عن وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وفقا لقدراته ومهاراته لشغل المراكز الهامة يتحدث الماركسيون عن إعادة إنتاج مزايا وشرعية سيطرة الطبقة المهيمنة، ومنه يتحدث الوظيفيون عن النظام، في حين يتحدث الماركسيون عن السيطرة والهيمنة.

ورغم الانتقادات الموجهة للاتجاهين البنائي الوظيفي، والماركسي على حد سواء فإنهما يظلان المدخلان المسيطران على الفكر السوسيولوجي بصفة عامة، وعلى الدراسات السيوسيولوجية بصفة خاصة، كأطر نظرية كبرى تُعتمد في التحليل والتفسير للواقع المجتمعي.

II-5-2 الدور التكويني للجامعة في تنمية الموارد البشرية.

تعتبر الموارد البشرية المنبع الرئيسي لنشاط الأمم، وأهم عنصر من عناصر الإنتاج وثروة أي أمة. بعد أن أصبح مستقراً في نظر المؤسسات المالية الدولية كالبنك العالمي، وصندوق النقد الدولي أن العامل الحاسم في التقدم هو الاستثمار الكثيف في البشر، أو ما يسمى برأس المال البشري، كما يلزم أن يكون هذا الرأس مال البشري على جانب كبير من الكفاءة أي في مستوى إنتاجية مرتفع .

حيث تسارع في العقود الأخيرة الاعتراف بأهمية العنصر البشري في منظومة النمو والتنمية عن طريق الاستثمار في البشر من خلال التعليم والتكوين، اللذان يعودان بفائدة كبيرة على الأفراد، الأسر، والمجتمعات والدول بتبلور مفهوم تنمية الموارد البشرية ليستقر بعده مفهوم التنمية البشرية(*).

ولهذا تنافست الدول على اختلاف أيديولوجياتها وطبيعتها على الإنفاق على إعداد الإطارات والكفاءات المؤهلة، والاستثمار في التعليم خاصة الجامعي منه، والتأكيد على أهمية المجتمع المتعلم وتوفير المهارات، والاختصاصات كأساس لكل تقدم وتفوق.

إن اهتمام اليابان بمواردها البشرية وسياساتها التعليمية ضمن لها تقدما تكنولوجياً واقتصادياً مميزاً حيث وجهت الحكومة اليابانية نفقاتها للتربية والتعليم لخدمة الأهداف الاقتصادية خاصة.

(*)- كان التعبير الأكثر شيوعا « تنمية الموارد البشرية» أي أن التركيز تم أساساً على اعتبار البشر وسيلة التنمية وقد استقر المفهوم في الستينيات من خلال تدريب الكوادر الوطنية الفنية في الدول النامية لتسريع عملية التصنيع لينتقل بعد ذلك إلى التأكيد على أهمية التعليم والتدريب.

وبقي هذا التوجه سائداً في المضامين اللاحقة ليوسَع في الثمانينيات لشمل مسائل التغذية، الإسكان، والتكنولوجيا...إلخ، ومع نهاية هذه الفترة تزايد اهتمام مفهوم تنمية الموارد البشرية بالبشر على اعتبار أنهم ليس فقط وسيلة التنمية، بل وغايتها أيضا.... وقد حصلت قفزة نوعية في الفكر التنموي من حيث معالجته للتنمية البشرية مع صدور تقرير التنمية البشرية لعام 1990. ليشمل مفهوم التنمية البشرية بالإضافة إلى تشكيل القدرات البشرية لاستخدامها في العملية الإنتاجية، الانتفاع بالقدرات البشرية، وأن العنصر البشري غاية التنمية وهدفها...أنظر: جورج القصيفي، « التنمية البشرية: مراجعة نقدية للمفهوم والمضمون»، التنمية البشرية في الوطن العربي (بحوث ندوة فكرية)، مركز دراسات الوحدة العربية وآخرون، من 6 إلى 9 ديسمبر 1993، ص ص 81-92

وبموجب هذا توافد اليابانيون أفراداً وجماعات لدراسة العلوم والأنظمة الإدارية في بلاد الغرب، كما دعي الخبراء الأجانب إلى اليابان ليقدّموا الإرشادات الفنية لمختلف الصناعات... ووضع نظام إلزامي للتعليم الابتدائي، وتأسيس المدارس الصناعية. وتحت ضغط هذه المشاريع المفروضة والموجهة للتنميـة زاد الدخل القومي الياباني بنسبة أعلى من أي بلد في أواخر القرن 19م، حيث أشار الباحثون بـأن اكتشاف الموارد الطبيعية واستثمارها، وتحريك رأس المال وتطور التكنولوجيا وإنتاج السلع والقيـام بالأعمال التجارية يحتاج إلى موارد بشرية ماهرة[1].

وقد تم الربط بين قدرة المجتمع على البناء والموارد البشرية فيه، واعتبر التخلف نتيجة لهبـوط مستوى التعليم وانفصال برامجه عن واقع الحياة اليومية، مما يتسبب في تفشي البطالة، الفقر والهجـرة حيث يتوفر العمل والرزق، ومن هذا المنطلق ينبغي على الجامعة تجديد ذاتها من وقت لآخر لتعـيش عصرها، وتنزع الغبار عن نظمها وبرامجها التعليمية، وتعيد النظر فيها لتبقى على صـلة بمجتمعهـا وتطلعاته نحو التقدم والنمو وتلبي حاجاته إلى الإطارات الفنية اللازمة للمشاريع والخطط التنمويـة، وتسعى دائما إلى إجراء البحوث والدراسات العلمية المتخصصة، وتشجيع عودة الأدمغة إليها، وتوفير فرص الخلق والإبداع أمامها، وتطبيق المعرفة العلمية. فالجامعة اليوم لم تعد مكانا للتعليم فقط، وإنمـا مؤسسة إنمائية مدعوة إلى تجاوز حاضرها لتعيش عصراً تقانيا يتميز باتساع تطبيقاتـه الإلكترونيـة، البيولوجية، والاتصالات السلكية واللاسلكية والمعلوماتيـة...إلخ، حيـث تعـد الثـورة العلميـة والتكنولوجية أحد الإنجازات الضخمة التي ظهرت في الربع الأخير مـن القـرن العـشرين (20م)، والآخذة في النمو خلال القرن 21[2].

حيث ساعد التطور التكنولوجي، واستغلال الطاقات والموارد المتاحة على زيادة فرص تحـرر الأفراد من الأعمال الشاقة، وزادت أهمية العمل في مجال البرمجيات، الهندسة الإلكترونيـة وصـناعة المعلومات.

لقد ترتب على ثورة المعلومات التي تقودها التكنولوجيا الفائقة التطور زيـادة في الإنتاجيـة وزيادة في الوظائف ذات المهارات العالية في مجال الخدمات، وصناعة المعلومات وترتب على هذا البعد عن الصناعات ذات الكثافة العمالية العالية، والاتجاه نحو الصناعات التي تعتمد على التدفق المعلوماتي، وتوفير خدمات تتطلب كفاءات عقلية متميزة.

([1])- قاسم حبيب: « الجامعة والتنمية: خدمات متبادلة»، الفكر العربي، مرجع سابق، ص ص 135،136

([2])- عمار حامد: « دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية»، دراسات تربوية، مرجع سابق، ص ص47،46

لقد تغيرت أنماط العمل والإنتاج من عمليات إنتاجية طويلة المدى إلى عمليات دائمة التطور، ومن تجزئة المهام على العمال إلى العمل كفريق في المهمة، ومن اتخاذ القرارات على مستوى القمة إلى اتخاذها في موقع العمل عند الحاجة إلى ذلك، ومن التدريب قبل الخدمة إلى التدريب المستمر، ومن الترقية بالأقدمية إلى الترقية وفقا للتميز والقدرات[1].

لقد أفرز عقد التسعينيات مفاهيم جديدة كالاقتصاد الحديث أو غير المحسوس،أو ما يعرف باقتصاد المعرفة، وهذا نتيجة ما طرأ على مجال المعرفة من تطور ونشوء مجتمع المعرفة، هذا الأخير الذي يمتاز بقوته في قطاعات تقنيات المعلومات و الإتصالات، الملكية الفكرية، العلامات التجارية، الإعلان والجودة...ولقد عبر عن وظيفة الجامعة رئيس جامعة أكسفورد، "اللورد بالوك" عندما قال:

« في إكسفورد نعتقد بأن واجب الجامعة لا يقتصر على تدريب خريجيها على حرفة معينة وإعطائهم تدريبا حرفيا أو حشوهم بالمعرفة التخصصية، إنما تثقيفهم عبر إبراز قواهم الفكرية، وإثارة خيالهم في دراسة أية مواضيع تثير اهتمامهم وتشجيعهم للغوص تحت سطح الحكمة التقليدية والاهدة مع أسئلة لا تجد إجابات مفردة أو بسيطة، ولتقويم محددات معرفتهم[...]ومن ثم حيازة ثقتهم بأنفسهم التي ستبقى صامدة عندما يواجهون الحياة خارج الجامعة»[2].

فالتعليم والتكوين العاليين ليس مجرد نقل للمعرفة، بل المساعدة على إنتاجها، وتوليدها من خلال البحث لتكوين رأس المال البشري الثقافي القادر على تحقيق معدلات إنتاجية عالية، وبالتالي توفير فرص الصمود والمنافسة الاقتصادية في عصر العولمة، ومفاتيح النمو الناجح للمؤسسات، وتحقيق التميز التنظيمي.

إن الاقتصاد المبني على المعرفة يركز على قيمة القدرات الفكرية لدى الفرد، وينظر إلى الإنسان بوصفه منتجاً للمعرفة.

حيث تعد المعرفة والعمال المعرفيون مفهومين أساسيين في إطار هذا الاقتصاد الناشئ والمعرفة هنا تعني الاستثمار المثمر للمعلومات في الاقتصاد. وباتت المعرفة تشكل مصدر الثروة يمكن أن تكون أثمن بكثير من الأشكال التقليدية للثروة (الأرض، العمل، ورأس المال). لقد انتقل العالم من عصر الإنتاج الضخم للسلع المادية إلى عصر الإنتاج الضخم للمعرفة، وبذا يشكل التعليم خاصة العالي منه مصدر القوة بتحويل الأموال في يد القلة إلى المعرفة في يد الكثرة[3].

([1])- مذكور احمد: التعليم العالي في الوطن العربي: الطريق إلى المستقبل، مرجع سابق، ص ص 46،45

([2])- قاسم حبيب: « الجامعة والتنمية: خدمات متبادلة»، الفكر العربي، مرجع سابق، ص 137

([3])- أحمد مذكور: التعليم العالي في الوطن العربي، الطريق إلى المستقبل، مرجع سابق، ص 48

ويُعد العمال المعرفيون ثروة المؤسسات لتحقيق النجاح في بيئة دينامية بالتحول مـن النظـام الهرمي إلى الشبكي، ومن الاستقلالية إلى الاعتماد المتبادل،...

إذ تدحرج العامل التكنولوجي إلى المرتبة الثانية في المؤسسات، واحـتلال المـورد البـشري الصدارة في المؤسسات الاقتصادية في ظل الاقتصاد الجديد يقود إلى صراع عالمي حـول الموهـوبين، كما حدث عندما كانت الشعوب في الماضي تتصارع حول الأراضي كأصل من أصول الإنتاج. وهنا تصبح الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية ذات قيمة ربحية، وفي ظل هـذا الاقتـصاد يـتم تنظـيم الإستمثار، الإنتاج، الإدارة، الأسواق، العمل والتكنولوجيا... خارج الحدود الوطنية والقومية. وهنا يبدو أن هناك خطاً فاصلا متنامياً بين الدول التي استغلت تقنية المعلومـات، ورأس المـال الفكـري بفاعلية وتلك التي أخفقت في ربط النمو الاقتصادي بتنمية الموارد البشرية، نظرا لعدم ربط وتأصـيل استراتيجيتها الخاصة بالتنمية، والمنافسة على بناء رأس مال فكري. والدول التي تجعل اسـتثماراتا في مجال القوى العاملة العالية الخبرة يتوقع لها أن تفوق سرعة تطورها الدول التي تمل هذا النوع مـن الاستثمار. فالهند وسنغافورة استفادتا كثيرا، من استثمارهما المستمر في قوى عاملة متعلمة.

ولهذا يجب أن يكون تكوين الموارد البشرية ميدانا مهما لسياسة التنمية في كافة الدول، ومادام التعليم والإبداع حجر الزاوية في الاقتصاد المبنى على المعرفة فإن إصلاح القطاع التعليمـي، وإعـادة تنظيمه يصبح أولوية بالنسبة للحكومات التي تريد أن يكون أداؤها في الاقتصاد العـالمي قويـا، وأن تكون هناك شراكة قوية بين نظام التعليم العالي خاصة، وبين قطاع الأعمال والمـستثمرين لتقلـيص الهوة بين التعليم الجامعي، وبين المتطلبات الفعلية لمناصب العمل، وضمان تكوين قوى عاملة تتمتـع بالمهارة، والإبداع، والقدرة على التكيف بتعزيزي مفهوم التكوين المستمر، والتعليم مـدى الحيـاة وهذا ما يستدعى بناء قاعدة لرأس المال البشري، والمعرفة، والمحافظة عليها ذلك أنا لب المنافـسة في الاقتصاد العالمي. وتشجيع الإبداع، والتجديد في المؤسسات أيضا والقطاعات المستخدمة هذه الأخيرة التي يجب أن تكون مدرسة ثانية بعد الجامعة، حيث يكتسب تدريب القوى العاملة أهمية على مستوى الشركات والمؤسسات أيضا في عصر الفرص العالمية، وقدرة العمالة الفائقة على الحركة والانتقـال. ويعد التدريب المستمر ذو النوعية الجيدة أحد الحوافز التي تقدمها الشركات لإقناع العاملين بالبقـاء لديها، ويبرز هنا دور الشركات المتعدية الجنسيات، والتي تشكل أهم الفاعلين في عصر العولمة، حيث تلعب دورا بارزاً في مسائل الاقتصاد، التجارة والاستثمار، وتحدد خيارات السياسات التعليمية العامة وتدعيم مؤسسات التعليم والتكوين العاليين، بتقديم دعم مالي لتأكيد الجودة التعليمية، وما توفره من مساعدات تقنية، واستشارات فنية بعضويتها في كثير من االس الاستشارية في مؤسـسات التعلـيم

العالي، ولجان تطوير البرامج حيث ركزت على تخصصات: إدارة الأعمال، التجارة، الاقتصاد والتسيير، وتوفير خدمات التدريب، ومنح الشهدات. وهذا ما حدث في إنجلترا، وأمريكا. ومع الموجات العاتية للعولمة، وتدويل الإنتاج كان التوسع في التعليم ومؤسساته عابرة الحدود القومية، والوطنية، حيث سارعت الكثير من الجامعات تتأثر من الشركات المتعدية الجنسيات بإبرام اتفاقيات سارعت الكثير من الجامعات بتأثير من الشركات المتعدية الجنسيات بإبرام اتفاقيات علمية لتبادل المعرفة. ومن أمثلة ذلك الجامعة الدولية لآسيا ودول المحيط الهادي، والجامعات الأمريكية وتحالفها مع أمريكا الجنوبية، ماليزيا واستراليا. لهذه التحالفات أهمية بالغة بالنسبة للشركات المتعدية الجنسية لتحسين مستوى الخريج، وتزويده بالمهارات اللازمة للعمل في مجتمع العولمة، والنظام الجديد وقد استطاعت هذه الشركات أن تحدث وفرة في مجال التدريب بإنشائها كثيراً من مراكز التدريب العالمية، والإقليمية كمراكز التدريب للبنوك عابرة القومية، حيث تدف إلى تحقيق الملاءمة بين قوة العمل، واحتياجات السوق العالمية، بتقديم مفاهيم السوق الأساسية (فلسفات الإنتاج، المهارات اللغوية اللازمة للاتصال الدولي بين المؤسسات الأم، والإدارة العالمية، وفروعها المحلية). كذلك تتركز برامجها في التدريب على المهارات التكنولوجية، وتعميق مفاهيم التنافس، الجودة، التعاون والعمل من خلال الفريق العالمي[1].

وبذه التدريبات والتكوينات للشركات، تبني رأس مال فكري يشمل رأس المال البشري، والهيكلي للشركة. وهنا تستفيد الشركة من العمال فائقي لمهارة عندما يكون التدريب متناسبا مع احتياجاتا.

وعلى الرغم من النقاش المكثف حول قيمة التعليم والتكوين داخل المؤسسة، إلا أن عددا كبير من المسؤولين لا تروق لهم هذه الفكرة، بتركيزهم على الرغم من النقاش المكثف حول قيمة التعليم والتكوين داخل المؤسسات، إلا أن عدداً كبيراً من المسؤولين لا تروق لهم هذه الفكرة، بتركيزهم على الإدارة ذات التوجهات المالية. وهذا ما يحتم على المؤسسة إيجاد وبث ثقافة تشجع على الإبداع والمشاركة في إنتاج المعرفة بصفتها ملك للعامل وحده، وهذا ما يمكن العاملين من التعامل مع التغيرات والتزامهم بذلك بفاعلية. مع تكوين فريق مبدع يؤدي وظائفه باستقلالية وكفاءة، ويعتمد أسلوب المشاركة والتعاون الذي يعود بنتائج أفضل، من تلك التي يعتمد فيها أسلوب القيادة والسيطرة، حيث تفقد القيادة الهرمية مبررها في مؤسسة يتطلب النجاح فيها ليس تنفيذ المهام

([1]) -لمياء محمد أحمد:العولمة ورسالة الجامعة:رؤية مستقبلية، تقديم: عمار حامد، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2002، ص ص 53-55

فحسب، بل الإبداع، والمشاركة والتعاون... لتوفير مرونة للمؤسسة لكي تحتفظ بقدرتها التنافسية بتوفير فريق عمل ملتزم، ومبدع يتسم بالتكيف مع التغيرات المستمرة وعن طريق التكوين المستمر، فليست مراكز البحوث وحدها بحاجة إلى الإطلاع والإبداع المستمرين، فكذلك المؤسسات لكي تبقى منافسة، وناجحة لابد أن تصبح مؤسسات تعلمية، مؤسسات تملك مهارة الإبداع للمعرفة، اكتسابها، تفسيرها، نقلها والاحتفاظ بها بتعزيز العمل التعاوني، الذي يكرس عملية التعلم، وتشجيع تبادل المعرفة. ويمكن التحدي الحقيقي للمؤسسات في استقطاب الأفراد ذوي الخبرات العالية والمحافظة عليهم بهيكلة نفسها بحيث تكافئ الذين يستثمرون وقتهم لصالحها ومواهبهم وتحويل المعرفة إلى عمل وممارسة عن طريق اعتماد فلسفات موجهة لمعالجة الإخفاقات والمعرفة من خلال العمل.

II-5-3 علاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي في الجزائر:

أ- من خلال السياسة التنموية الجزائرية:

لقد خطي قطاع التعليم بصفة عامة باهتمام الدولة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا وفقا لمبدأ ديمقراطية التعليم. وفي هذا الإطار عرفت سياسات الدولة الموجهة للتعليم والتكوين تفكيراً متجدداً يبحث في كل مرحلة من مراحل تطورها عن وسائل عمل أكثر نجاعة وتوافقا مع السياسة الطموحة للتنمية.

فبعد حصول الجزائر على استقلالها وجدت نفسها أمام العديد من المشاكل، وخاصة نقص الإطارات الفنية الناجم عن مغادرة الخبراء الأجانب للبلاد وتعطيل المنشآت الاقتصادية وخاصة الصناعية منها. وللخروج من هذه الوضعية تم التفكير في إنشاء قاعدة صناعية خاصة الثقيلة منها، وهذا يستوجب تكوين إطارات فنية قادرة على قيادة هذه الموجة التغيرية، مما جعل الدولة تستعين في بادئ الأمر بالمتعاونين الأجانب لتكوين الإطارات الجزائرية، ونظر للحاجة الملحة للإطارات تم إرسال بعثات للتكوين في الخارج وإنشاء مراكز داخل البلاد، كما أقيمت مراكز تكوينية داخل المؤسسات الإنتاجية، في هذه الأثناء اتجهت الدولة إلى التوسع الكمي في التعليم العالي، على أساس القواعد القديمة متخذة الدولة الغربية أنموذجاً مثالياً، وهذا لتوفير العدد الكافي من العمالة اللازمة للمؤسسات الوطنية، والاستجابة للنقص الذي تعاني منه مختلف المؤسسات في الإشراف والقيادة والإنتاج...إلخ، بسبب الذهاب الجماعي للمعمرين،وشغور الأماكن، فكان لزاما على الجامعة أن تعوض هذا النقص بغض النظر عن مستوى التكوين المقدم. وقد تم توسيع الهياكل القاعدية للتعليم العالي (مباني، مكتبات،...) عبر التراب الوطني، بتوزيع الاستثمارات على القطاع بحصة 2,918 مليار دينار جزائري موزعة على قطاع التربية والتكوين خلال المخطط الرباعي الأول، وتوسيع

جامعات الجزائر، وهران، وقسنطينة، وإنشاء جامعات تكنولوجية، ومعهد للتعليم البيطري، وللإشارة فقد حظي قطاع التعليم العالي بأولوية كبيرة في هذا المخطط تماشياً مع إصلاح (1971).

أما المخطط الرباعي الثاني فقد شهد إنشاء جامعتين تكنولوجيتين في الجزائر، وهران، وجامعة العلوم الاجتماعية في الجزائر، وانطلاق أعمال إنجاز ثلاث (03) جامعـات جديـدة في الـشرق، والغرب، ومعهد متعدد التقنيات لاستقبال طلبة الشعب العلمية المتحصلين على الباكلوريـا. وقـد أعطيت الأولوية للتعليم التقني نظرا لحاجة القطاعات المستخدمة للإطارات الفنية[1] ويلخص الخماسي الأول، ويقيم نتائج المخططين السابقين في مجال التعليم العالي:

-عدم وجود سياسة معينة نتيجة تعدد الجامعات المكوّنة وفق حاجاتا الخاصة.

-الطلب الكبير على التعليم التقني وعجز في تغطية هذا الطلب، وظهور اختلالات على صعيد مستويات التكوين حيث قدر الخماسي الأول العجز العام في إشباع حاجات التنمية خلال سـنواته الخمس، برقم إجمالي 65.0000 عامل موزعين بين إطارات عليا 670.000، وإطارات متوسطة 180.000، وعمال مؤهلين 430.000.

وقد اضطرت الدولة أمام هذا العجز إلى التعاون التقني الأجنبي لتغطية مستوى فئة الإطـارات المتوسطة 6000 متعاون. وقد ساعد على ارتفاع عدد المتعاونين اتجاهات المخططات الـسابقة إلى اعتماد تكنولوجيات عالية في القطاع الصناعي خاصة. ونلمس العجـز في القطاعـات الاقتـصادية والاجتماعية من خلال عرض تقرير الخماسي الأول حول اليد العاملة، والتي تحدد عدد المتعـاونين في التعليم بـ 14.000، وإطارات فنية 7000، وإطارات طبية 2000، وهـذا رغـم الجهـودات المبذولة من طرف الدولة خاصة في القطاع الصناعي والبناء على أمل تكوين إطارات وطنية متخصصة في المعاهد التي تم إنشاءها لهذا الغرض كمعاهد بمرداس للمحروقات، الجيولوجيا والصناعات التحويلية والتسيير....إلخ، مع إيفاد بعثات إلى الخارج للتكوين في إطار عقود متوسطة الأجـل أو تكوينـات متخصصة، وهذا راجع إلى سياسة التوجيه الجامعي حيث وجه 42 % مـن الطلبـة نحـو العلـوم الاجتماعية والإنسانية، في الوقت الذي تمثل فيه نسبة الموجهين إلى العلوم الدقيقة والتكنولوجيـة 27 % وهذا لعدم وجود سياسة موحدة، وقد حدد الخماسي الأول توجيهاته من خلال:

-توجيه برامج التعليم، وتكيفها مع متطلبات التنمية، والتطور التكنولوجي وفـق حاجـات التنمية وأهدافها طويلة الأمد، وتوحيد سياسة التعليم والتكوين الوطنية عبر كافة المراحل.

([1])- حسن بلول: سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1999، الجزء الأول، ص ص 229،228

-إعطاء الأولوية للتعليم التقني لإشباع حاجة السوق للإطارات الفنية.

-تحضير الإطارات القادرة على تنفيذ هذه السياسة تفاديا لاختلال التوازن.

وقدر الحجم الاستثماري المعتمد لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي بـ 21,08 مليار دينار جزائري، ونلاحظ حرص الدولة على تنمية القطاع من جديد حتى يساير التطور السريع في المجال الاقتصادي، وفي نهاية 1984 حدد الخماسي الأول النتائج الكمية للإنجازات من خلال العمليات التجهيزية للمؤسسات القديمة وإنشاء أربع جامعات (04) و عشرة (10) مراكز جامعية، وخمس وحدات (05) بيوطبية [1]. وقد احتل التكوين والتعليم مكانة رئيسية ضمن أولويات الخماسي الثاني، وهو شرط للتحكم في ميكانيزمات التسيير، وتحقيق هدف الفعالية الاقتصادية في الإنتاج، ومن بين المحاور تكييف البرامج مع حاجات التنمية إلى إطارات الفنية بمختلف المستويات، وقرر أن يجسد التعليم الجامعي هذا الاتجاه[2]. كذلك تعجيل وتيرة بناء الهياكل الجامعية من خلال لامركزية إنجاز المنشآت الأساسية، وتعديل البحوث ابتداء من سنة 1983، وتحويل عدة مرافق تربوية في طور الإنجاز إلى معاهد جامعية وطنية، مع إقامة إطار للتشاور مع مختلف القطاعات لأجل التقدم إلى الأحسن، وضبط الاحتياجات، مع تنظيم تربصات ميدانية للطلبة، وبإمكان الجامعة الجزائرية استقبال 160.000 طالب، والعدد مرشح للارتفاع بزيادة سنوية 8,7 %، ويكون توزيع الأعداد لصالح الفروع التكنولوجية التي تضم ثلث أعداد الطلبة. وقد وزعت الاحتياجات إلى التشغيل المؤهل إلى إطارات سامية، ومهندسو المستوى السادس 838.000 إطار تقنيين سامين (174.200) والعمال المؤهلين وذوي التأهيل العالي 425.800 عامل. ولقد سجل ميزان اليد العاملة المؤهلة بين تقديرات الاحتياجات، وتقديرات التخرج عجزاً قدر بـ: 128.000 عامل مؤهل[3].

وبانتهاء فترة الخماسي الثاني دخلت الجزائر عهدا جديدا يتمثل في الاصطلاحات وإحداث تحولات عميقة في البنى الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وتتجلى الجامعة كمؤسسة في مواجهة تحديات قوية تفرض عليها المراجعة الجذرية لهيكلها وتنظيمها في إطار صيرورة عامة لإعادة تحديد دورها وعلاقتها بالمؤسسات وعالم العمل والإنتاج. وتبدو العلاقة بين الطرفين في ضوء التحولات في غير صالح الجامعة حيث لم تعد العلاقة محددة مسبقا من قبل السياسات مثلما كان عليه الأمر سابقا

([1])- حسن بلول: المرجع نفسه، الجزء الثاني، ص ص 76-81

([2])- حسن بلول: المرجع نفسه، الجزء الثاني، ص 204

([3])- تقرير عام المخطط الخماسي الثاني (1985-1989)، ص ص 47،48

بل يخضع لتفاوض يسعى من خلاله الطرفان إلى تثمين جهده، دوره ومـوارده، والملاحـظ أن دور ومنتوج الجامعة لا يحظى بالاعتراف الاجتماعي إلا من خلال إبراز فعاليتها وقدرتا على تحقيق منفعة عملية[1].

إن الإطار القوي للمؤسسات العمومية (67-77) والذي كان يحدد العرض، بمعنى الدولـة هي التي تحدد الاحتياجات وتكوّن، وهذا يعني أن الاندماج مخطط وكل شهادة تقابل وظيفية. واليوم نظام السبعينيات أعيد فيه النظر، والدولة دورها التنسيق في أحسن الأحوال، وليس تـوفير مناصـب الشغل، واقتصاد السوق يملي التقرب بطلبات لسوق العمل حيث يتطور الشغل بـسرعة، وبالتـالي النظام التعليمي يواجه هذه المعادلة، وما يمكن عمله تجاه احتياجات اقتصاد السوق في إطار التطـور المستمر، وفي مؤسسات تطور التقنيات، محاولة التكيف.

فحسب دراسة لأحد الباحثين فإن 60 % من خريجي جامعة باب الـزوار متواجـدون بـالتعليم (1996) في حين تكوينهم يؤهلهم لشغل مناصب أخرى في القطاع الإنتاجي أين تقـل عـروض الشغل، وهنا يقترح تدخل الدولة عن طريق المشاريع الكبرى كما يجري في البلدان المتقدمة، حيـث يتم عن طريق هذه المشاريع خلق ديناميكية في الشغل، كما تسمح للقطاع الخاص بالتدخل، وهـذه الفكرة تمثل أداة أساسية وخطوة أولى لدخول اقتصاد السوق، وليس الإبقاء على تسيير البطالة عـن طريق تسريح العمال والإطارات، وبعدها وضع سياسات لمساعدة المحرومين على الاندماج في البوتقة الاجتماعية وهذا تسيير للبطالة، ليس للتشغيل[2]. كما أصبح سوق العمل يعاقـب التعلـيم العـالي بمعدلات عالية من البطالة، حيث لم يعد مستغرباً انتشار البطالة السافرة والمقنعـة بـين المهندسـين والأطباء، حيث تبقى البطالة المقنعة أخطر المشكلات في تشغيل خريجي الجامعات في البلدان العربيـة بصفة عامة، حيث يبقى المتخرج من الجامعة حبيس مهن ووظائف لا تقتضي تعليما جامعيا كـالبيع، والسكرتارية، ومنه أصبح العمل في الخارج سمة مميزة كوسيلة للتغلب على نقـائص سـوق العمـل المحلي[3]. وهذا هدر وتسرب للطاقات الجامعية في صورة هجرة الأدمغة، أو في صورة تـدني وقلـة إنتاجية هذه الكفاءات برغم تواجدها داخل المؤسسات الإنتاجية في إطار بطالة مقنعة[4]. وفي إطـار العولمة واقتصاد السوق أصبح مفروضا على الدولة التحكم في العلوم، وفرض المعايير اللازمة للتكوين والعمل. في ظل التحول من اقتصاد موجه من الزراعة إلى الصناعة إلى الصناعات الإعلامية. والملاحظ

---

(1)- العياشي عنصر، « أي غد لعلم الاجتماع»، الجامعة اليوم (أعمال ندوة)، مرجع سابق، ص ص 11-25

(2)- جريدة أنباء الجامعة: العدد 132، الأسبوع من 2 إلى 8 أكتوبر 1999، ص ص 7، 8

(3)- علي فخر: « متطلبات تطوير التعليم العالي»، المستقبل العربي، العدد 237، مرجع سابق، ص ص 96، 97

(4)- كمال بوناح: « هدر وتسرب الطاقات في دول المغرب العربي»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، العد 12، 1999، ص ص 57-62

أن الدول النامية، ومنها الجزائر تعاني تأزما هيكليا في العلاقة بين نسق التعليم العالي وحاجات العمل والإنتاج في العصر الحالي نظرا لسيادة التخطيط المركزي المتفاوت الشمول من دولة لأخرى في ميداني العمل والتعليم، وهذا النمط من التخطيط كان ضعيفا ثم انار دون أن تلغى مؤسساته في كثير من الأحيان، أو تحويلها إلى نسق من التخطيط المتسق مع آلية السوق وكحوصلة فإن السياسة التنموية في الجزائر خططت للتعليم العالي، تخطيطيا يهدف إلى تحقيق تكوين كمي، وتخريج أكبر عدد من الإطارات الجامعية في مجالات دون أخرى باعتماد ديمقراطية التعليم والاتجاه التقني للتعليم العالي.

ب- من خلال إصلاحات التعليم العالي:

إن الربط بين القطاع الإنتاجي وسوق العمل وقطاع التعليم العالي بصفة متينة شكل المحـور الجوهري الذي انتظمت حوله الإصلاحات التي شهدها التعليم العالي. وإذا كانت هـذه العلاقـة لم تطرح على طاولة النقاش غداة الاستقلال نظرا لاهتمام السلطات بإعادة بناء وتشغيل المؤسسات بعد تخريبها، فإن إصلاح التعليم العالي (1971) قد شكّل نقطة تحول هامة في تنظيم التكوين والتعلـيم بالجامعة أو جعله يتماشى أكثر مع أهداف المجتمع، وتنمية القطاعات المنتجة. وقد لخص أحد الباحثين هذه العلاقة في[1]:

-ربط الجامعة بالقطاع الإنتاجي بتكوين إطارات بكمية ونوعية تلبي احتياجات التنميـة في البلاد.

-إعادة النظر في البرامج وجعلها تتماشى مع التحولات العميقة التي شهدها المجتمـع ببنياتـه الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، حتى تكون منسجمة مع معطيات الواقع المعيش.

-جعل التعليم العالي والبحث العلمي مهتماً بالحقائق الوطنية بمعالجة مشكلات الحياة المختلفة.

-ظهور حصص التدريب الميداني التي كان الهدف منها المساهمة في بناء علاقات وطيدة بـين الجامعة والمحيط المهني.

وعلى ضوء هذا فإن علاقة الجامعة بالقطاع الإنتاجي في هذه الفترة قد شهدت تطوراً ملموساً من ناحية الكمّ بتزويدها للقطاع المستخدم بالإطارات الجامعية نظرا لتكثيف التصنيع كمـا أشـرنا سالفاً.

أما من ناحية محتوى البرامج، وإن كانت هناك محاولة لتجريدها من الـصيغة الاسـتعمارية، وتكييفها مع معطيات البلاد في هذه المرحلة، إلا أن نقص البحوث فيما يخص تقويم البرامج الجامعية، وعدم إشراك الأسرة الجامعية بصفة فعالة في بناء البرامج جعل من الإصلاح لم يدرك الأمور كاملـة، حيث لم ينظر إلى الخريطة الواقعية في تداخلها، بل حاول التصدي إلى جانب واحد من جوانب الواقع و هو نقص الإطارات دون أن يدرك أن هذا الجانب ما هو إلا جزء من الكل، وأن الاهتمام بمحتوى البرامج يعد جانبا مهما يستلزم دراسة معمقة يشترك فيها المختصون في البيداغوجيا، وممثلي القطاعات المستخدمة، والأسرة الجامعية وذلك للوصول إلى علاقة وثيقة بين نوع التكوين ووظيفته في المجتمع.

([1])- مراد بن اشنهو، نحو الجامعة الجزائرية، مرجع سابق، ص ص 3-7

أما في بداية الثمانينيات فقد أصبحت العلاقة بين الجامعة، والقطاع الإنتاجي تكاد تكون شكلية لقلة انسجام البرامج المعتمد عليها في تكوين الإطارات الجامعية مع المعطيات الجديدة وأصيبت العلاقة بين الطرفين بنوع من الفتور، واستمرت الجامعة في القيام بدورها المتمثل في تخريج الإطارات إلا أن قدرة القطاع الإنتاجي في استيعاب هذه الأعداد بدأت تضعف نظراً لنقص الاستثمار، وبالتالي تقلص فرص العمل على مستوى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية[1] وهكذا تم تطبيق الخريطة الجامعية 1984 كأداة لتخطيط التكوين والتعليم العالي، والتي تندرج في إطار التخطيط الاقتصادي والاجتماعي للبلاد، ويهدف حسب أحد الباحثين إلى جعل الخريطة الجامعية أداة لتسيير التعليم العالي، وذلك عن طريق التحكم في توزيع الإطارات الجامعية حسب النسيج الصناعي المتواجد على مستوى مختلف مناطق البلاد للوصول إلى مردودية أكبر[2] وقد تجسد ذلك مع تطبيق إعادة الهيكلة للمؤسسات الاقتصادية.

أما مرحلة التسعينيات فقد شهدت محاولة جديدة لبناء علاقات وطيدة بين الجامعة والمحيط المهني، فالمؤسسات وباستعدادها لدخول اقتصاد السوق يتوجب عليها توفير أفراد مكونين تكويناً جيداً. وأمام هذا الوضع الجديد شرعت الأسرة الجامعية في التفكير في إعادة النظر في سياسة التكوين حتى تتمكن من تخريج إطارات متكونة جيدا لصالح القطاع الإنتاجي، وقد جاء في الوثيقة التحليلية 1982 خلال الندوة الوطنية لرؤساء الجامعات ومؤسسات التعليم العالي حول إعادة هيكلة التعليم العالي أن هياكله ومضامينه ينبغي أن تكون في تطابق دائم مع المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد، وكذا مع تطور التكنولوجيا وقد خرجت بالتصويات الآتية:[3]

- وضع برامج اختيارية وفقا للاحتياجات سوق العمل.
- منح التدريبات العملية اهتماما خاصاً والخروج إلى الميدان.
- وضع طريقة جديدة للتوجيه الجامعي وأثناء مرحلة التكوين.

وقد شهدت هذه المرحلة أيضا عملا واسعاً لإثراء البرامج حتى تكون أكثر استجابة لمطالب التنمية الوطنية بمساهمة أفراد القطاع الإنتاجي نفسه.

إن الإصلاحات التي شهدها التعليم العالي والبحث العلمي وإن كانت تحمل مبادئ وتوجيهات تحث على الربط بين الجامعة والقطاع الإنتاجي، فإن هذه العلاقات مازالت غير متينة

---

(1)- لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد: تقويم العملية التكوينية بالجامعة، مرجع سابق،ص 4

(2)- Necib Redjem: industrialisation et système éducatif Algérien, OPU, 1986, p210

(3)- لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد: تقويم العملية التكوينية بالجامعة، مرجع سابق، ص 5

لعدم توفر الشروط الضرورية كعدم تمثيل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية في هيئة التوجيه ومراكز البحث ذلك أن هذه الممارسة أثبتت جدواها في العديد من البلدان المتقدمة، وعدم النظر في الإطـار القانوني عن طريق إدخال بعض النصوص القانونية التي تسمح بتنمية الروابط بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية في ظل المعطيات الجديدة كالشراكة في ميدان البحث وتبـادل التجهيـزات والمراجع، بالإضافة إلى تشجيع التوظيف على مستوى الجامعة للإطارات التي لديها خبرة وتجربة عملية معتبرة، حيث أن اتصال هؤلاء المباشر بالميدان يشكل رصيدا قيّماً. ويلخص أحد البـاحثين أسـباب تدني مستوى التكوين في الجامعة كالآتي[1]:

- سوء تخطيط المنظومة التربوية وتحديد أهدافها.
- الوضعية العامة للبلاد والتي أثرت على المستوى العام للمنظومة الجامعية خاصة.
- كثرة الوحدات المدرسة، وخلوها من الأهداف وضعف التنسيق بين القطاعات المستخدمة، والملامح النظرية غير المطابقة للمهن الفعلية.
- درجة الكفاءة لدى المتخرجين لا تتناسب ومستوى الأداء في العمل.
- ضعف التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي.

وعليه فتدني مستوى التعليم العالي يرجع لسوء التخطيط، والبعد عن الارتباط مع التخطـيط العام، لا بد للتخطيط التربوي أن يغادر عزلته وينزل إلى قلب المعركة الاقتصادية والاجتماعية. ولابد له أن يتولى دوره القيادي في تكوين الإنسان قائد التنمية ورائدها[2]. والملاحـظ اليـوم أن سـوء التخطيط أدى إلى عدم انسجام البرامج مع متطلبات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، ولازالـت الجامعة اليوم تعمل بنظام السبعينيات. إن مراجعة الأهداف عملية حيوية تستدعي المراجعة الجذرية لها بالدراسة التحليلية لها، وليس مجرد التعديل والإضافة ليتكرر الخطأ في كل مرة باعتبار الأهداف نقطة البداية في العمليات التخطيطية، فاختيار المحتوى يكون في إطار الأهداف وتدني مـستوى التكـوين الجامعي وما يوجه إليه من انتقادات لخريجيه، ومستويات أدائهم في العمل يرجع إلى إصابة الأهـداف بالخلل، والغموض، والارتجال عند التخطيط للأهداف.

ونخلص من هذا إلى أن علاقة التكوين الجامعي بعالم الشغل والإنتاج متبادلة التأثير، فالجامعـة تمد سوق العمل بالكفاءات المتكونة ضمنها، ويثرى هو برامجها ويرسم أهـدافها للحـصول علـى مخرجات تستجيب لمتطلباته واحتياجاته المتنوعة.

([1])- لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد: المرجع نفسه، ص 6

(2)- عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي: أصوله، أساليبه وتطبيقاته في البلاد العربية، ، بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة الثالثة، 1977، ص 9

خلاصة:

إن هذا التأسيس النظري للدراسة جعلنا نقف على أبعاد الموضوع ومؤشراته التفصيلية مـن خلال التعريف على النسق المفتوح كمدخل نظري في علم الاجتماع وأداة في التحليل السوسيولوجي تستطيع استيعاب الواقع وتحليله من خلال مجموعة من العناصر: المدخلات ، المخرجات، العمليـات والتغذية العكسية، كما تم التعرف على حقيقة التكوين، الجامعة والمؤسسة الاقتصادية والعلاقة بـين هذه المتغيرات في سياقات مجتمعية واقتصادية متباينة بمقاربات كيفية وكمية تستغرق التجارب العالمية، الإقليمية والمحلية (التجربة الجزائرية).

الفصل الثالث :

(عرض، تحليل وتفسير البيانات)

المبحث الأول: مجالات الدارسة

المبحث الثاني: عرض، تحليل وتفسير نتائج الدراسة

المبحث الثالث : النتائج العامة للدراسة وتوصياتها

تـمهيد:

تمثل مرحلة العرض، التحليل والتفسير للبيانات آخر لبنة في بناء البحث، ولا تنفـصل عمـا سبقها من مراحل، إذ تعتبر هذه المرحلة الحقل الذي يعطي تفسير للمعطيات الميدانية المحصلة بجملة من الأدوات المنهجية، وقد يعطي نتائج مماثلة لتلك التي توصل إليها الباحثون في الموضوع نفسه أو مختلفة عنها تماماً، كما تصل هذه المرحلة بالدراسة إلى تحقيق الأهداف الموضوعية في البداية، واختيار صدق الفرضيات، أو نفيها.

وتمكن هذه المرحلة الباحث أيضا من نسج العلاقات بين الجانب النظري والميداني للدراسـة والخروج بنتائج تضع الباحث أمام الحقائق المراد الوصول إليها، إن هذه الدراسة ستتناول المؤشـرات والأبعاد المنبثقة عن الفريضة بالتحليل والمناقشة في ضوء تجليات الواقع الميداني وما أفرزه مـن نتـائج استند البحث للوصول إليها على أطر نظرية ومنهجية تتضمن نتائج المقابلات مع المسيرين والمسؤولين بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة، وتلك المتعلقة بتفريغ الاستمارات بالمقابلـة مـع الأسـاتذة الجامعيين ذوي الخبرة في ميدان التعليم العالي، والتي تحولت إلى مقابلات مفتوحة وثريـة في أغلـب الأحيان، كذلك تلك النتائج المتعلقة بتفريغ الاستمارات الموجهـة إلى خريجـي الجامعـة العـاملين بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة، وتلك التي تم جمعها عن طريق الوثائق والـسجلات والـتي تم استخدامها لدعم بعض المواضيع الفرعية في الدراسة.

وقد اعتمدنا في عرض هذه النتائج على التحليل الإحصائي البسيط باستعمال النسب المئوية، وعرضها من خلال جداول تتناول الأبعاد، والمؤشرات التفصيلية للدارسة. وتحليل محتوى المقـابلات مع المسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة تحليلاً كيفياً يعتمد على إظهار الأفكار الرئيسية الواردة في محتوى المقابلات، وبيان مدى تكررها، مع التـدليل علـى ذلـك بالعبـارات الشاهدة(*) في بعض الأحيان، وتقديم المعطيات كما أدلى بها المبحوثون، والتي تعتبر أصـدق وسـيلة للتعبير عن واقع التكوين بالجامعة، والعلاقة بين المؤسسات الاقتصادية والجامعة، وقد تم تصنيف هذه العبارات حسب المتغيرات والمواضيع الفرعية للدراسة، وكذا حسب الأفكار الأساسية، كما امتد هذا التحليل الكيفي ليطال بعض الأسئلة المفتوحة الواردة في الاستمارة الموجهة للأساتذة الجامعيين نظـرا لاختلاف الإجابات عن هذه الأسئلة شكلاً ومضموناً.

(*)- اعتمد هذا الأسلوب (العبارات الشاهدة) عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو، حيث يفضل الاعتماد في المقابلات على الحوار العادي وتسجيل شهادة أي كان على أي شيء وتقديم ذلك للقراء كما هو...أنظر: بلقاسم سلاطنية: محاضرات في المنهجية، مطبوعات جامعة منتوري قسنطينة، 1999، ص 8

إن هذه النتائج استقيناها من خلال دراسة ميدانية جرت بمدينة باتنة كمجال مكاني احتـضن المؤسسات الاقتصادية العمومية الثمانية التي ظهرت في العينة، وكذا جامعة الحاج لخضر باتنـة، وفي فترة زمنية دامت قرابة الأربعة أشهر (04) و 15 يوما تقريبا- ووفقا لتغيرات الدراسـة الأساسـية وتماشيا مع أهدافنا البحثية فإن خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية، وكذا أساتذة الجامعة ذوي الخبرة في ميدان التعليم العالي يمثلون المجال البشري لهذه الدراسة.

المبحث الأول: مجالات الدراسة

III-1-1 المجال المكاني:

لكل بحث اجتماعي مجال مكاني تتم فيه إجراءات الدراسة الميدانية، ويقصد به النطاق أو الحيز الجغرافي الذي يحتضن الدراسة الميدانية.

وبالنسبة لبحثنا هذا تنوعت الأطر المكانية لتشمل المؤسسات الاقتصادية العمومية بمدينة باتنة (عاصمة الولاية)، ومجموعة من الكليات والأقسام بجامعة الحاج لخضر باتنة، وعليه يمكن تقسيم المجال المكاني للدراسة إلى مجالين:

-مجال مكاني أول تمثله المؤسسات الاقتصادية العمومية الثمانية التي ظهرت في العينة ورحبت بإجراء الدراسة.

-مجال مكاني ثان تمثله مجموع الأقسام الجامعية بجامعة الحاج لخضر باتنة.

وقبل التطرق إلى التعريف بهذين المجالين نتعرف على الحيز الجغرافي الكبير (مدينة باتنة).

حملت مدينة باتنة هذا الاسم ابتداء من 12 سبتمبر 1948 بقرار من توقيع نابليون لكونها تحتل موقعا استراتيجيا هاماً، حيث تتمركز في المحور الرابط بين بسكرة، تبسة، سطيف، وقسنطينة.

مدينة باتنة مقر لولاية باتنة، وعاصمة للأوراس، تقع على بعد 425 كلم جنوب شرق الجزائر العاصمة، تحدها شرقا تبسة، أم البواقي وخنشلة، وتحدها من الشمال الشرقي ميلة، ومن الشمال الغربي المسيلة وسطيف، ومن الجنوب بسكرة، هذا الموقع الجغرافي أعطاها أهمية كبيرة حيث تعتبر نقطة التقاء لمحورين شمال -جنوب وشرق- غرب.

وتحتوي المدينة على مواقع أثرية هامة، ونظرا لطبيعتها الجبلية فإنها تفتقر إلى التنوع الزراعي. بدأ التطور الصناعي بها أثناء السبعينيات في إطار المخططات التنموية، وقد استفادت من نسيج صناعي لا بأس به بإنشاء عدة مصانع ووحدات صناعية ذات طابع محلي ووطني مثل صناعة النسيج الجلد، الحديد والصلب، والصناعات الغذائية، كما تنشط بها الكثير من الوحدات الخاصة ضمن قطاعات مختلفة خاصة في البناء والأشغال العمومية، وتملك المدينة مرافق هامة كمطار مصطفى بن بولعيد وجامعة الحاج لخضر....إلخ.

هذه المواصفات والخصائص تجعل من مدينة باتنة تحتل أهمية استراتيجية، وتحتل موقعاً مهماً في قائمة المدن على المستوى الجهوي (الشرق)، وعلى المستوى الوطني (الجزائر).

أ- التعريف بالمجال المكاني الأول: المؤسسات الاقتصادية، وصف وتحليل

يشتمل المجال المكاني الأول على ثماني مؤسسات اقتصادية عمومية تم اختيارها بطريقة علمية لتكوّن عينة ممثلة لمجموع المؤسسات الاقتصادية العمومية على مستوى مدينة باتنة، وسنقوم بإعطاء رموز لهذه المؤسسات -دون إبراز هويتها الحقيقية لتعهدنا بالسرية التامة- وذلك بترتيبها أبجديا (أ، ب، ج، د، هـ، و، ز، ح) وفقا للحرف الأول من رمزها باللغة الفرنسية وسنقوم في هذا الإطار بعرض ومناقشة أهم خصائص وأبعاد(*) المؤسسات الثمانية:

- **قطاع النشاط والأهداف:** تنتمي المؤسسات الثمانية إلى القطاع العمومي كشكل قانوني، كما تنتمي إلى قطاعات النشاط المختلفة: صناعة، خدمات، بناء وأشغال عمومية. نشأت وتطورت في إطار سياسة التخطيط والتنمية التي انتهجتها الجزائر ابتداء من 1966 وإلى غاية 1985.

تختص المؤسستان الصناعيتان (أ) وَ (و) بالصناعة الميكانيكية وهي صناعة ثقيلة، والصناعة الغذائية وهي صناعة خفيفة، على الترتيب.

بينما تقدم المؤسسات الخدماتية الخمس (05) خدمات في المجالات:

المالية (المؤسسة ج)، التأمين (المؤسسة ز)، التزويد بالكهرباء والغاز (المؤسسة ح)، توزيع المياه (المؤسسة د)، الدراسات والإنجاز (المؤسسة ب)، وتختص مؤسسة البناء والأشغال العمومية بإنجاز المشاريع المختلفة في مجال البناء والتعمير والطرقات.

وتهدف هذه المؤسسات إلى تحقيق الجودة العالية في منتجاتها وخدماتها وتغطية الطلب التجاري، وطلب الزبائن والمتعاملين، والمنافسة مع الوحدات الخاصة، الوطنية وحتى الخارجية، حصل بعضها على شهادة الإيزو للجودة (المؤسسة أ)، وتسعى المؤسسات (و) و (ح) إلى الحصول على هذه الشهادة، كما تسعى هذه المؤسسات إلى تحقيق معدلات عالية من الربح.

- **محيط المؤسسات:**

المؤسسة (أ) تتعامل مع مؤسسات وطنية، ومؤسسات خاصة حسب الطلب التجاري المقدم، أما المؤسسة (ب) فتغطي الطلب المحلي في مجال الدراسات وإنجاز المشاريع في المجالات المعمارية، الحضرية، البناء، الرّي، الطرقات، الكهرباء، الصناعة...إلخ، وتقوم بتسويق خدماتها خارج حدود الولاية وفي ولايات مختلفة (الغرب، الشرق والجنوب)، وتنافس مؤسسات عديدة ومكاتب الدراسات الخاصة.

(*)- أهم خصائص وأبعاد المؤسسة الاقتصادية وباعتماد المقاربة التنظيمية أسلوبا تتمثل في: الأهداف، التكنولوجيا، الهيكل التنظيمي والمورد البشري (القوى العاملة)، وفي تفصيل هذه الخصائص أنظر: الفصل الثاني- المبحث الرابع

المؤسسة (ج) تقوم بتقديم القروض والإشراف على الخدمات المالية المختلفة وتعاني من منافسة شديدة للمؤسسات المالية والوحدات الخاصة.

المؤسسة (هـ) تشرف على مشاريع البناء والأشغال على مستوى ولاية باتنة، وتعـاني مـن منافسة شديدة للوحدات الخاصة.

فيما تعمل المؤسستان (ز) و (د) في محيط غير تنافسي مهما كانت نوعية خدماتا.

وتعمل المؤسسة (ح) في محيط تنافسي باعتمادها لمشاريع التزويد بالغاز الطبيعي، ونـشاطها خارج حدود ولاية باتنة، أين تلقى منافسة الوحدات الوطنية والخاصة.

- **حجم المؤسسات والوحدات:**

تعتبر المؤسسات (أ)، (ج)، (و) و(ز) وحدات تابعة لمؤسسات وطنية، فيما تمثل المؤسـسات (ب)، (د)، (هـ)، (ح) مؤسسات محلية ويتحدد حجم هذه المؤسسات بعدد المستخدمين لـديها، حيث يتراوح عدد هؤلاء بين 91 و 764 عامل، أي أن المؤسسات متوسطة وصغيرة نسبيا.

- **التكنولوجيا وأساليب العمل:**

تتميز أساليب العمل بالنمطية وقلة التنوع في أغلب المؤسسات، حيث تتصف المهام بالروتينية والرسمية، فيما يبقى التنوع يميز المهام والأنشطة خاصة في المؤسسة (ب) وهذا راجع لقطاع النـشاط (الدراسات والإنجاز) والعمل ضمن فرق للعمل فيما يغلب أسلوب العمل بالسلسلة في المؤسـسات (أ)، (و)، (هـ) خاصة.

أما وسائل العمل فتتميز بالتدخل المباشر للعامل خلال العملية الإنتاجية خاصة في المؤسسات (أ) ، (و)، (هـ) أين تتميز التجهيزات بالبساطة والقدم، إلا أن المؤسـسة (أ) تـسعى إلى إدخـال الإعلام الآلي، وأنظمة التحكم الرقمي في الآلات، وتصميم القطع عن طريق الكومبيوتر فيما تـسعى المؤسسات الخدماتية إلى إدخال أساليب الإعلام الآلي في التسيير والبرمجـة، وإنجـاز المخططـات والمشاريع خاصة في المؤسسة (ب).

أما المؤسسات (د)، (هـ)، (جـ) فإن الأعمال يدوية في أغلب الأحيان (محاسبة، تـسيير، ...إلخ)، وحتى المقرات غير ملائمة، ولا تتوفر على أدنى شروط العمل وظروفه خاصة بالمؤسسة (د) و (هـ).

- **الهيكل التنظيمي:**

بنية التنظيم السائدة في المؤسسات الثامنية تتسم بيكل تنظيمي وظيفي وكلاسيكي يستند إلى مبادئ المدرسة الكلاسيكية في التنظيم (البيروقراطية التقسيم الإداري والتنظيم العلمي للعمل) لكل من

ماكس فيبر، هنري فايول، وتايلور على الترتيب، إلا أنه هناك اختلالات كبيرة في تطبيق هذه المبادئ خاصة باعتماد المحاباة أثناء التوظيف، وتداخل في المهام، تعدد مصادر الأمر وتجـاوز المـسؤوليات، وعدم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، ويتضح من خلال الهياكل التنظيمية للمؤسـسات أنا بنيت على أساس نظرية هنري فايول في التقسيم الإداري، إذ تنقسم المهام إلى:

تقنية، تجارية ومالية، محاسبية، الأمن، تسييرية إدارية وتنظيمية (التخطيط، التنسيق، الرقابـة، التسيير) وتختلف مسميات هذه الأنشطة والمهام باختلاف المؤسسات.

- **الموارد البشرية:**

إن خصائص القوى العاملة بالمؤسسات تتحدد من خلال : الجنس، السن، المستوى التعليمي، الأقدمية، ....إلخ.

وفي هذا الإطار وجدنا صعوبات كبيرة في جمع معلومات حول هذه الخصائص وكـل مـا تحصلنا عليه يخص الفئات المهنية العاملة بالمؤسسات (إطارات، تحكم، تنفيذ) وهذا راجع بالأساس إلى غياب متابعة المؤسسات لعمالها فمن حيث الجنس يبدو أن معظم العاملين بالمؤسـسات: (أ)، (ب)، (د)، (ج)،(هـ)، (ح)، (و) ذكور، ويرجع هذا ربما إلى طبيعة نشاط المؤسسات.

ومن حيث الأقدمية فإن متوسط الأقدمية يتأرجح بين 6 و 18 سنة نظراً لاخـتلاف عمـر المؤسسات، بالإضافة إلى تسريح العمال، والاعتماد على التعاقد في توظيف القوى العاملـة خاصـة المؤسسات (ب)، (هـ)، (ح).

بالنسبة للمستوى التعليمي والتكويني فإنه يختلف باختلاف المؤسسات ونـشاطها، فمعظـم العاملين بالمؤسسة (ب) جامعيين، أو يمتلكون مستوى تعليمي لا بأس به (ثانوي)، وتلقوا تكوينـات بمركز خاص بالمؤسسة وكذلك الحال بالنسبة للمؤسسة (ج).

أما المؤسسات (أ)، (د)، (هـ)، (و)، (ز)، (ح) فإن معظم عمالها لديهم مستوى تعليمـي ابتدائي، أو متوسط، أو ثانوي في أحسن الأحوال وتلقوا تكوينا على أساليب العمل وطرقه بمراكـز خاصة بالمؤسسات للوفاء باحتياجاتا.

والجدول الآتي يبين الخصائص الرئيسية للمؤسسات حقل الدراسة:

الجدول (9): يبين الخصائص الرئيسية للمؤسسات حقل الدراسة

رمز المؤسسة	قطاع النشاط (نوعه)	سنة انطلاق النشاط	عدد المستخدمين	الإطارات	التحكم	التنفيذ	خصائص المستخدمين
أ	صناعة: حديد وصلب	1978	408	79	78	251	-معظمهم سيحال على التقاعد، ومحاولة تشبيب مجتمع المؤسسة بتوظيف حاملي شهادات جامعة.
ب	خدمات: دراسات	1975	197	127	40	30	-أغلبهم شباب ذوي مستوى جامعي. -وجود مركز تكوين خاص بالمؤسسة.
ج	خدمات: مالية	1966	91	46	31	14	-وجود مركز خاص بالتكوين. -أغلبهم ذوي مستوى جامعي.
د	خدمات: استغلال الموارد المائية وتوزيع المياه	1984	764	92	165	507	-نقص التأهيل وعدم وجود برامج لتكوين العمال.
هـ	بناء وأشغال عمومية	1973	343	28	25	290	-تكوين في الورشات. وغياب برامج تكوين العمال.
و	صناعة: غذائية	1991	198	58	52	88	-وجود مركز خاص بالتكوين. -نقص التأهيل.
ز	خدمات: التأمين	1979	178	64	57	57	-وجود مركز خاص بالتكوين. -نقص التأهيل.
ح	خدمات: الكهرباء	1982	269	22	51	196	-تكوين بالورشات. -أغلبهم شباب.

المصدر: وثائق وسجلات مقدمة من طرف إدارات المؤسسات

ب-التعريف بالمجال المكاني الثاني: جامعة الحاج لخضر باتنة

فتحت الجامعة أبوابا في سبتمبر 1977 كمركز جامعي يضم معهدين للتعليم العالي، وهما معهد العلوم القانونية، ومعهد اللغة العربية وآدابا تعزز المركز بمعاهد أخرى بفتح فروع وتخصصات

جديدة كالعلوم الدقيقة التكنولوجيا، البيولوجيا، الطب، العلوم الاقتصادية، اللغات الأجنبية والزراعة في جانفي 1985 المركز الجامعي بباتنة تحول إلى معاهد وطنية للتعليم العالي (INES)، وتشمل المعهد الوطني للتعليم العالي في العلوم الاقتصادية والقانونية، ومثله للهندسة الميكانيكيـة، وآخـر للزراعـة والبيطرة، وآخر للعلوم الطبية، وآخر للغة والأدب العربي ومعهد آخر للري.

في جانفي 1990 تحُل هذه المعاهد، ويعلن عن ميلاد جامعة باتنة والمتكونة من معاهد ودوائر مختلفة، حيث شهدت تحولات وتطورات معتبرة في الجانب البيداغوجي، المخابر، والهياكل القاعدية، وبلغ عدد الطلبة بها خلال السنة الجامعية (2003/2002) 31 ألف طالب وطالبة وابتداء من عام 1999 ومع نظام الكليات أصبحت الجامعة تضم سبع كليات، كل كلية تضم عدداً الأقسام مـن الأقسام وهذه الكليات هي:

- كلية الهندسة.
- كلية الحقوق.
- كلية العلوم.
- كلية الطب.
- كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

تحتوي الجامعة على مركز للبحث العلمي يضم عدداً من المخابر المعتمدة مـن طـرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويؤطر طلبة جامعة باتنة 1032 أسـتاذ خـلال الـسنة الجامعيـة (2002-2003).

هذا عن جامعة الحاج لخضر (باتنة) كمجال مكاني ثان للدراسة الميدانية وفيما يلي الخصائص الرئيسية للأقسام ميدان الدراسة:

الجدول (10): يبين الخصائص الرئيسية للأقسام ميدان الدراسة

القسم	سنة الانطلاق	التخصصات المدرسة	عدد الطلبة 2004/2003	عدد الأساتذة 2004/2003	رتبة الأساتذة	
العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير	1980	-مالية -محاسبة -نقود، مالية وبنوك -اقتصاد وتسيير	2946	60	-أستاذ التعليم العالي	03
					أستاذ محاضر	03
					أستاذ مساعد مكلف بالدروس	54
					- مساعد	/
العلوم القانونية	1977	علوم قانونية	5000	58	-أستاذ التعليم العالي	03
					أستاذ محاضر	01
					أستاذ مساعد مكلف بالدروس	27
					- مساعد	27
الهندسـ ـ ـ ـــة الميكانيكية	1985	-صيانة صناعية -علوم المواد -صناعة ميكانيكية -منشآت ميكانيكية	467	60	-أستاذ التعليم العالي	/
					أستاذ محاضر	06
					أستاذ مساعد مكلف بالدروس	40
					- مساعد	14
الهندسة الكهربائية	1983	-محركات كهربائية -شبكات كهربائية -تحكم آلي	514	64	-أستاذ التعليم العالي	01
					أستاذ محاضر	22
					أستاذ مساعد مكلف بالدروس	21
					- مساعد	20
الوقاية والأمـن الصناعي	1979	-وقاية وأمن صناعي	670	44	-أستاذ التعليم العالي	/
					أستاذ محاضر	03
					أستاذ مساعد مكلف بالدروس	20
					- مساعد	21
الري	1987	-ري حضري -منـشآت هيـدرو تقنية	400	26	-أستاذ التعليم العالي	/
					أستاذ محاضر	01
					أستاذ مساعد مكلف بالدروس	08
					- مساعد	17
الهندسة المدنية	1991	-منـشآت مدنيــة وصناعية -هياكل	320	20	-أستاذ التعليم العالي	/
					أستاذ محاضر	/
					أستاذ مساعد مكلف بالدروس	14
					- مساعد	06

المصدر: بطاقات تقنية للأقسام ميدان الدراسة

III-2-2 المجال الزمني وظروف إجراء الدراسة:

فيما يتعلق بالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة فقد شملت السداسي الثاني من العام 2002 إلى غاية السداسي الثاني من العام 2004، توزعت خلالها الأعمال بين جمع المعطيات النظرية وبناء الموضوع من الجوانب الأخرى، والدراسة الميدانية حيث استغرقت هذه الأخيرة قرابة الأربعة أشهر وخمسة عشر يوما (15)، ابتداء من 20 فيفري 2004 إلى غاية 06 جويلة 2004 وقد قسمت إلى أربع مراحل كالآتي:

- **المرحلة الأولى:** من 20 فيفري 2004 إلى 06 مارس 2004

قمنا خلالها بزيارة استطلاعية لكل من مديرية التخطيط مديرية الصناعية، والمفتشية الجهوية للعمل لولاية باتنة، حيث تمت خلال هذه الزيارة مقابلة مدير الصناعة، والمفتش الجهوي للعمل، ومسؤولين بمديرية التخطيط بغرض الحصول على قائمة المؤسسات الاقتصادية المتواجدة على مستوى مدينة باتنة، والتعريف بموضوع الدراسة، وقد ساعد ذلك على جمع بعض المعطيات التي ساهمت في فهم الواقع المستهدف. تحصلنا من مديرية التخطيط على عدد المؤسسات الاقتصادية العمومية الكائنة بولاية باتنة ككل، وتحصلنا من مديرية الصناعة على قائمة المؤسسات الصناعية العمومية والخاصة والمتواجدة على مستوى الولاية. لكن هذه المعلومات غير كافية لحصر المجال المكاني للدراسة، وتم الاتصال بالمفتشية الجهوية للعمل أين تم الحصول على قائمة المؤسسات الاقتصادية العمومية والخاصة والمتواجدة على مستوى مدينة باتنة، هذه القائمة مدعمة بقطاع النشاط الذي تعمل ضمنه المؤسسات. وعدد المستخدمين والفئات المهنية التي ينتمي إليها المستخدمون وعدد هؤلاء في كل فئة. وبما أن المؤسسات الاقتصادية الخاصة لا تدخل في نطاق دراستنا(*)، فقد تم تشكيل قائمة جديدة تتكون من المؤسسات الاقتصادية العمومية على مستوى مدينة باتنة، وتم تصنيفها إلى مؤسسات صناعية، خدماتية، ومؤسسات للبناء والأشغال العمومية.

تم اختيار عينة من هذه المؤسسات وبأسلوب علمي(**) و تحصلنا على من ترخيص من رئيس قسم علم الاجتماع بجامعة الحاج لخضر يوم 07 مارس 2004 لإجراء الدراسة بثماني (08) مؤسسات اقتصادية عمومية ظهرت في العينة.

(*)- تم إقصاؤها من الدراسة لأننا حاولنا الاتصال بعدة مؤسسات خاصة قبل 2004/02/20، ولم يتم استقبالنا نهائيا ورفض الموافقة على إجراء الدارسة بحجة أن لا علاقة لهذه المؤسسات الخاصة بالجامعة، ولا توظف الجامعيين كمستخدمين لديها.

(**)- أنظر الفصل الأول: الإطار المفهومي والإجراءات المنهجية للدراسة، المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية (العينة وأسلوب اختيارها).

❖ **المرحلة الثانية: من 07 مارس 2004 إلى 21 مارس 2004**

خصصت لاستطلاع الحالات المكانية (المؤسسات الاقتصادية)، وموافقة المدراء العامين لهذه المؤسسات على إجراء الدراسة، مع إجراء بعض المقابلات المفتوحة مع المسؤولين بهذه المؤسسات، وطرح موضوع الدراسة للكشف عن بعض المعطيات الميدانية، والتي استخدمت في بناء الاستمارة الموجهة لخريجي الجامعة العاملين بهذه المؤسسات.

❖ **المرحلة الثالثة: من 01 أفريل 2004 إلى 21 أفريل 2004**

تم فيها تطبيق الاستمارة على عينة تجريبية تتكون من 17 خريجا جامعياً يعملون بالمؤسسات الاقتصادية (ب)،(ج)،(د)، ويمثل هذا العدد نسبة 10 % من مجتمع البحث، بعدها تم استرجاع جميع الاستمارات التجريبية وإجراء التعديلات اللازمة.

❖ **المرحلة الرابعة: من 2 ماي إلى 06 جويلية 2004**

تم فيها توزيع الاستمارات بصفة نهائية على مفردات العينة، ثم استرجاعها بعد الإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستمارة، مع إجراء المقابلات مع المسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة.

وابتداء 23 ماي 2004 انطلقنا في إجراء المقابلات مع الأساتذة الجامعيين الذين يمثلون العينة الثانية في هذه الدراسة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية من الأقسام الجامعية حقل الدراسة، والتي ظهرت في العينة الثانية، وقد تم إجراء هذه المقابلات بواسطة استمارة تضم 30 سؤالاً، هذه الأسئلة مرتبة وموجهة بالصيغة نفسها لجميع الأساتذة، وقد حصلت هذه المقابلات بعد موافقة رؤساء الأقسام على إجراء المقابلات، وتزويدنا بمعلومات تخص الأقسام ميدان الدراسة.

صعوبات البحث:

- صعوبات كبيرة في ضبط مواعيد إجراء المقابلات سواء مع المسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدارسة، أو مع الأساتذة الجامعيين فأحيانا نضطر للعودة دون فائدة بحجة أن الشخص الذي نريد مقابلته واستجوابه غائب، في مهمة خارج المدينة، في اجتماع، في عطلة مرضية...إلخ.

وفي بعض الأحيان يتم استقبالنا لكن لا جدوى من المقابلة، ويُطلب منا العودة في أوقات لاحقة لأن مزاجهم لا يسمح بذلك أو بحجة أن لا فكرة لديهم عن الموضوع، بالإضافة إلى عدم ثقة

المسؤولين بالمؤسسات بنا، ولهذا نضطر إلى تقديم الموافقة المقدمة من طرف إدارة المؤسسة في كل مرة وكأننا نعبر الحدود.

- صعوبات كبيرة صادفناها على مستوى المؤسسة (هـ) والمؤسسة (و) أين تم رفض توزيع الاستمارات على مفردات العينة بحجة التأخر عن إجراء الدراسة – أي عند الموافقة مباشرة- مما اضطرنا إلى توزيعها بطرق غير مباشرة مع رفض ملء الاستمارة من طرف البعض، والبعض الآخر أحجم عن استرجاعها.
- صعوبات في محاولة الحصول على معلومات حول المؤسسات (البطاقات التقنية، الهياكل التنظيمية، معلومات حول القوى العاملة،...إلخ)، وهذا لعدم وجود الأرشيف أحيانا، واللامبالاة وعدم متابعة الحياة المهنية للمستخدمين أحيانا أخرى مما اضطرنا إلى محاولة الحصول على بعض المعلومات عن طريق الاستمارات الموجهة للمبحوثين، أو عن طريق مقابلة المسؤولين والاعتماد على خبرتهم.
- صعوبات منهجية صادفناها أثناء التصنيف والتحليل للبيانات المجمعة في محاولة الإجابة على إشكالية الدراسة، لأن هذه الإجابة تستدعي الحصول على معطيات ومعلومات موضوعية، واقعية، غزيرة وجيدة لكن نقص الوثائق وغياب الأرشيف سواء على مستوى المؤسسات الاقتصادية، أو على مستوى الأقسام بالجامعة كان حجر عثرة أمامنا.... وقد اضطرنا نقص الوثائق ورفض المسؤولين تزويدنا بها إلى الاعتماد على أساليب أخرى لجمع المعلومات كالملاحظة والمقابلة وإعادة التأكد من المعلومات المجمعة في كل مرة، لذا كنا مجبرين على تقبل البيانات التي حصلنا عليها لأنه لا يوجد سواها، مع سعينا إلى توظيفها في مواضع مختلفة من البحث توظيفاً مناسبا لأهداف الدراسة ومواضيعها الرئيسية والفرعية.

III-1-3 المجال البشري:

وفقا للمتغيرات الأساسية للدراسة وتماشيا مع أهدافنا البحثية والتي نسعى إلى تحقيقها من خلال التعرف على طبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية في ضوء النسق المفتوح من خلال مجموعة من المؤشرات والأبعاد التفصيلية، فإن خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية بصفة عمال دائمين أو متعاقدين هم الذين يمثلون مجتمع البحث أو المجال البشري الرئيسي للدراسة بصفتهم مخرجات لنسق التكوين بالجامعة ومدخلات للمؤسسة الاقتصادية كموارد بشرية حيث تستثمر المؤسسة في معارف وقدرات هذه الموارد البشرية، والتي اكتسبوها من خلال التكوين بالجامعة بمنحهم مناصب عمل مناسبة لتخصصاتهم وقدراتهم...إلخ.

كما يمثل أساتذة الجامعة المجال البشري الثاني لأنهم وحدهم يستطيعون تزويدنا بالمعلومات عن واقع العملية التكوينية بالجامعة (أهداف، برامج، طرق تدريس، أساليب التقييم)، ومدى ارتباطها بمتطلبات العمل بالمؤسسات الاقتصادية، ومعلومات عن العلاقة بين الجامعة والمؤسسة الاقتصادية (تعاون، خدمات متبادلة، تبادل المعلومات حول أداء الخريجين ومستوى التكوين .....إلخ) بالإضافة إلى المسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية.

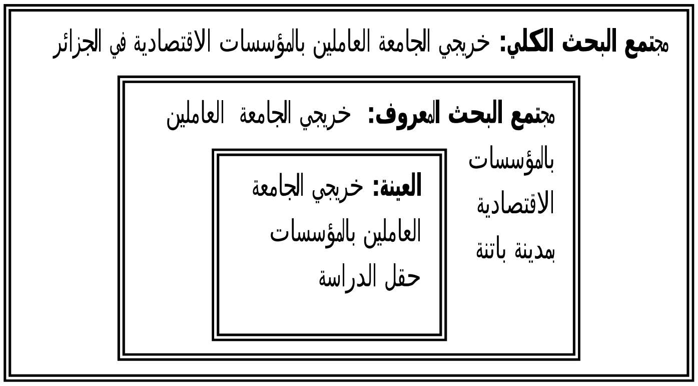
وبهذا فإن المجال البشري للدراسة يشتمل على خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية بصفتهم مخرجات للتكوين بالجامعة، وتستقطبهم المؤسسات الاقتصادية للعمل ضمنها(مجتمع كلي للبحث). ويشتمل هذا المجال أيضا على أساتذة الجامعة ذوي الخبرة في ميدان التعليم العالي (مجتمع كلي للبحث ثان).

أما مجتمع البحث والذي تعرفنا عليه فيشتمل على خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية على مستوى مدينة باتنة والتي مثلت إطاراً أخذت منه العينة الأولى للدراسة، هذه الأخيرة اشتملت على خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية العمومية الثمانية (08) التي ظهرت في العينة(*) باعتماد الطريقة العنقودية الطبقية (طبقة بالمجموعات) ذات المرحلة الواحدة في اختيار مفردات هذه العينة، فيما اعتمدت الطريقة القصدية في اختيار عينة المسؤولين والمسيرين من الذين يشغلون مناصب هامة (إطار مسير) في تنظيم هذه المؤسسات والذين تمت مقابلتهم لغرض التحقق من جوانب معينة في الموضوع وتعميق جوانب أخرى.

و بالنسبة لأساتذة الجامعة فقد تمكنا من التعرف على أساتذة جامعة الحاج لخضر باتنة من خلال ثلاث كليات تم اختبارها بطريقة قصدية لتكون ميدانا للدراسة بالاستناد إلى قطاع نشاط المؤسسات الثمانية (08) التي ظهر في العينة الأولى، وكذلك الفروع التي درس ضمنها خريجي الجامعة العاملين بهذه المؤسسات، وعينة هؤلاء الأساتذة تم اختيارها بطريقة قصدية اعتمدت على الأقدمية والخبرة في ميدان التعليم العالي كأساس للاختيار (10 سنوات فما فوق)، وينتمي هؤلاء الأساتذة إلى أقسام مختلفة اختيرت بطريقة عشوائية من كل كلية- على حدى- من الكليات الثلاث (العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، الهندسة، والحقوق). ويلخص لشكل الآتي المجال البشري للدراسة:

(*)- أنظر الفصل الأول، المبحث الثاني، الإجراءات المنهجية للدراسة، عنصر العينة وأسلوب اختيارها.

الشكل (5): يوضح المجال البشري للدراسة (خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية).



المصدر: إعداد شخصي بالاعتماد على: صالح بن حمد العساف، مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مرجع سابق، ص 93

الشكل (6): يوضح المجال البشري للدراسة (أساتذة الجامعة)

المصدر: السابق

وبعد اختيار للعينتين الأولى (خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة)، والعينة الثانية (أساتذة الجامعة (باتنة) بالأقسام ميدان الدراسة)؛ تم توزيع استمارات الاستبيان على 153 خريج جامعة عاملين بالمؤسسات حقل الدراسة بعد إقصاء مفردات العينة التجريبية (17 مفردة)، وإجراء المقابلات مع عينة الأساتذة الجامعيين بالأقسام ميدان الدراسة، وعددهم 33 أستاذا، وبعد استرجاع الاستمارات (139 استمارة استبيان)، وإنهاء المقابلات بملء 33 استمارة بالمقابلة، وبعد تفريغنا للاستمارات (الاستبيانات والمقابلات) تحصلنا على خصائص العينتين الأولى والثانية، والمتمثلة في مجموع المميزات الفردية، العلمية والمهنية والتي تساهم بشكل كبير في تحديد أبعاد ومميزات مجتمع البحث باعتبار أن هذه الخصائص ذات دلالة كبيرة، وتؤثر بشكل متميز على المتغيرات البحثية، ومؤشرات الدراسة، كما تسهل عملية التحليل والتفسير للبيانات المتحصل عليها.

الجدول(11): يوضح خصائص العينة الأولى: (السن، الجنس، التخصص المدروس والشهادة).

الخاصية		التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	98	70,50
	إناث	41	29,49
المجموع		**139**	**100 %**
السن	22-28	31	22,30
	29-35	34	24,46
	36-42	61	43,88
	43-49	07	5,03
	50 فما فوق	06	04,31
المجموع		**139**	**100**
التخصص	هندسة، علوم وعلوم دقيقة	90	64,74
	علوم اقتصادية وتسيير ومالية	37	26,60
	علوم قانونية	10	7,19
	علوم اجتماعية	02	1,43
المجموع		**139**	**100**
الشهادة	مهندس	05	3,59
	مهندس دولة	57	41
	دبلوم الدراسات العليا DES	06	4,31
	شهادة الليسانس	41	29,49
	شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية DEUA	26	18,70
	الماجستير	02	1,43
	الكفاءة المهنية للمحاماة	02	1,43
المجموع		**139**	**100**

المصدر: استمارة الاستبيان – الأسئلة 5،3،2،1

يتضح من خلال الجدول أن نسبة الذكور العاملين بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة أعلى من نسبة الإناث، ويعود هذا ربما إلى طبيعة نشاط المؤسسات، حيث يتطلب العمل بها جهداً كبيراً مما يجعل المهام أكثر ملائمة للذكور، خاصة في المؤسسات (أ) و (و)، نظراً لانتمائها لقطاع الصناعة(100 % ذكور)، كذلك المؤسسة (هـ) بنسبة 88,88 % (أنظر الملحق –6: الجدول الأول).

وبما أن السن عامل حاسم في العملية الإنتاجية داخل المؤسسات على اختلاف طبيعتها، إذ يعتبر مؤشراً هاما للقدرة الفعالية في ميدان العمل، فإن أغلبية أفراد العينة يتراوح سنهم بين 22 و 42 سنة، كما تشكل نسبة الشباب في الفئة العمرية (22 –35) سنة 46,76 % وهذا ما يدل على أن لهذه الطاقات الشابة دور حاسم في ميدان العمل بهذه المؤسسات، كما أن للفئة العمرية (36-42) سنة (43,88 %) أهمية كبيرة في مجال العمل خاصة في ميادين التسيير، الإدارة، التنسيق والمتابعة...إلخ وعن توزيع أفراد العينة الأولى حسب خاصية السن على المؤسسات حقل الدراسة (أنظر الملحق- 6 : الجدول الثاني)

ويبين الجدول (11) تباين التخصصات المدروسة بالجامعة بالنسبة لأفراد العينة، ومن الملاحظ سيادة التخصصات والفروع العلمية والتقنية، تليها العلوم الاقتصادية، التسيير والمالية وهذا راجع لطبيعة نشاط المؤسسات والتي توظف حسب احتياجاتها، حيث نجد أن نسبة تخصصات الاقتصاد، التسيير، المالية والمحاسبة تصل إلى 61,76 % بالمؤسسة (ج) نظراً لطبيعتها المالية، في حين تصل نسبة العلوم القانونية إلى 55,55 % بالمؤسسة (ز)، ونسبة 42,85 % للهندسة الميكانيكية في المؤسسة (أ)،44,44 % للهندسة المدنية في المؤسسة (هـ)، 55,55 % للكهرباء التقنية بالمؤسسة (ح)، و 34,37 % لتخصص الري في المؤسسة (د)، ومن الملاحظ أيضا تواجد تخصص الإعلام الآلي في معظم المؤسسات نظرا لحاجة المؤسسات لهذا التخصص، كذلك العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

إن هذه المعطيات مؤشر نحو دلالة امبريقية تؤكد على أن المؤسسات تستقطب التخصصات المتماشية مع طبيعة نشاطه أولا لتأطير الطمع التقني بها، ثم تسعى إلى جلب تخصصات مكملة ومدعمة لعملياتها الإدارية والتسيرية.

ويبين الجدول (3) في الملحق 6 توزيع أفراد العينة الأولى بحسب التخصصات الدقيقة المدروسة في الجامعة على المؤسسات حقل الدراسة.

إن سيادة التخصصات العلمية والتقنية جعل نسبة 41 % من أفراد العينة (وهي أعلى نسبة) يحملون شهادة مهندس دولة في هذه التخصصات، تليها شهادة الليسانس بنسبة 29,49 % خاصة في تخصصات الاقتصاد، التسيير والمالية، فيما تبقى نسبة الشهادات العليا ضئيلة جداً، ولقد تحصل أفراد العينة على هذه الشهادات من مختلف الجامعات الجزائرية، والمعاهد الوطنية، والمدارس العليا ويوضح الجدول (4) في الملحق (6) توزيع أفراد العينية بحسب الشهادات على المؤسسات حقل الدراسة.

ويبين الجدول الآتي خصائص العينة الأولى بحسب سنة التخرج المنصب، الأقدمية والوضعية القانونية في المنصب.

الجدول (12): يوضح خصائص العينة الأولى بحسب: سنة التخرج، المنصب، الأقدميـة والوضـعية القانونية في المنصب.

الخاصية		التكرار	النسبة المئوية %
سنـة التخـرج	1982-1977	08	05,75
	1988-1983	21	15,10
	1994-1989	59	42,44
	2000-1995	32	23,02
	2001 فما فوق	19	13,66
المجمـوع		**139**	**100**
المنصب	إطار مسير	05	3,59
	مسير مسؤول	66	47,48
	مهندس دولة في الاختصاص	24	17,26
	مكلف بالدراسات	26	18,70
	تقني سامي	18	12,94
المجمـوع		**139**	**100**
الوضعية القانونية	دائم	92	66,18
	متعاقد	47	33,81
المجمـوع		**139**	**100**
الأقدمية (السنوات)	أقل من سنة	25	17,98
	سنة -6 سنوات	33	23,47
	12-7 سنة	40	28,77
	18-13 سنة	33	23,47
	24-19 سنة	08	5,75
المجموع		139	100

المصدر: استمارة الاستبيان- الأسئلة (8،7،6،4)

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية أفراد العينة الأولى تخرجوا من الجامعة في الفترة (1989-2002) بنسبة 79,12 %، ومن الملاحظ أن أفراد العينة تخرجوا من الجامعة في سنوات مختلفة ابتداء من 1977 وإلى غاية 2002 وهذا مؤشر نحو دلالة امبريقية تؤكد على أن هؤلاء ثمـرة للمراحـل والإصلاحات المختلفة التي مرت بها الجامعة الجزائرية ابتداء من 1971 تاريخ أول إصلاح، ومروراً بالخريطة الجامعية 1982، وانتهاء بإصلاح 1995، ويوضح الجدول 5 في الملحق 6 توزيع أفـراد العينة الأولى بحسب سنوات التخرج على المؤسسات ميدان الدراسة.

أما المناصب التي يشغلها أفراد العينة الأولى في المؤسسات المستخدمة لهم، هي مناصب مهمـة في تنظيم هذه المؤسسات، ويعود هذا إلى الشهادات الجامعية التي يحملونها، حيـث تـشكل نـسبة 47,48 % فئة المسيرين المسؤولين والذين يشغلون مناصب رؤساء المـصالح، الفـروع، الأقـسام والمديريات المختلفة داخل المؤسسات، بينما تشكل فئة الإطارات المسيرة نـسبة ضـئيلة 3,59 % وتتمثل في المدراء التقنيين، ومدراء الإدارة العامة والمالية بالمؤسسات ميدان الدراسة.

وتشكل نسبة 17,26 % فئة المهندسين في التخصصات المختلفة من مهندسين في الكهرباء، الرّي ، الهندسة المعماري، والهندسة المدنية ...إلخ، وتشكل نسبة 18,70 % فئة المكلفين بالدراسات من مهندسين وحاملي شهادات الليسانس خاصة في المؤسسة (ج)، في حين تـشكل نـسبة الـذين يشغلون مناصب التقنيين الساميين 12,94 % وهي نسبة ضئيلة رغم حاجة المؤسسات إلى هؤلاء.

ويوضح الجدول 6 في الملحق- 6 توزيع أفراد العينة الأولى بحسب المناصب على المؤسـسات حقل الدراسة.

كما يعمل معظم أفراد العينة الأولى وبنسبة 66,18 % بمناصب قارة (دائمة) بالمؤسـسات المستخدمة لهم، خاصة بالمؤسسات (ج) بنسبة 49,11 % وكذا المؤسسة (د) بنسبة 75 % والمؤسسة (ز) 77,77 %، والمؤسسة (و) 81,81 %، والمؤسسة (ح) بنسبة 77,77 %، وهذا راجع لطبيعة نشاط هذه المؤسسات والذي يتسم بطابع الاستمرارية والديمومة، إلا أن نسبة العمـال المتعاقـدين يرتفع في المؤسستين (ب) و (هـ) بنسبة 64,28 % و 88,88 % على الترتيب، ويرجع هذا أيضا إلى طبيعة نشاطها، الذي يتوقف على كمية المشاريع ونوعيتها، والمدرجة ضـمن أشـغال هـاتين المؤسستين، وبالتالي تلجأ إلى نظام العمل بالتعاقد، والجدول 7 في الملحق- 6 يوضح توزيـع أفـراد العينة الأولى بحسب الوضعية القانونية في المنصب على المؤسسات حقل الدراسة وفيما يخص الأقدمية في المنصب فإن نسبة معتبرة من أفراد العينة الأولى ليست لديهم أقدمية وخبرة كبيرة في ميدان العمل بصفتهم حديثي العهد بمناصب العمل المشغولة في المؤسسات المستخدمة لهم، إذ تبلغ نـسبة الـذين

تتراوح مدة عملهم بالمؤسسات ميدان الدراسة من عشرة (10) أشهر إلى ست (06) سنوات 41,45 % بينما تبلغ نسبة ذوي الأقدمية والخبرة الكبيرة في الميدان 29,22 % (من 13 سنة إلى 24 سنة).

بينما تبلغ نسبة ذوي الأقدمية المتوسطة (7 إلى 12 سنة) 28,77 % وهذه الأرقام ذات دلالة على أن معظم أفراد العينة وظفوا في الفترة بين 1991 و 2003 بنسبة 70,22 %، وأن المؤسسات حقل الدراسة لم تستقطب موارد بشرية مكونة تكوينا جامعيا قبل هذه الفترة رغم أن العمل بهذه المؤسسات انطلق قبل هذه الفترة بكثير(*) ويبين الجدول 8 الملحق- 6 توزيع أفراد العينة الأولى بحسب الأقدمية في المنصب على المؤسسات حقل الدراسة.

أما خصائص العينة الثانية الأساتذة الجامعيين فتتلخص في:

الجدول 13: يوضح خصائص العينة الثانية: الرتبة العلمية، الأقدمية، الوظائف الإضافية التي يشغلها الأساتذة.

الخاصية		التكرار	النسبة المئوية %
الرتبة العلمية	أستاذ التعليم العالي	04	12,12
	أستاذ محاضر	06	18,18
	أستاذ مساعد مكلف بالدروس	20	60,60
	أستاذ مساعد	03	9,09
المجموع		**33**	**100**
المنصب	10-15	11	33,33
	16-21	06	18,18
	22-27	15	45,45
	أكثر من 28 سنة	01	3,03
المجموع		**33**	**3,03**
الأقدمية (بالسنوات)	محامي	04	12,12
	باحث (عضو في هيئة بحث، مدير، مخبر بحث)	08	24,24
	إداري	11	33,33
	لا توجد وظيفة أخرى	10	30,30
المجموع		**33**	**100**

(*)- أنظر الجدول رقم (9): الخصائص الرئيسة للمؤسسات حقل الدراسة

المصدر: الاستمارة بالمقابلة

يتضح من خلال الجدول أن أفراد العينة يتوزعون على مجموع الرتب العلمية بالجامعة من أستاذ التعليم العالي، أستاذ محاضر، أستاذ مكلف بالدروس وأخيراً أستاذ مساعد، وتتركز أعلى نسبة 60,60 % في فئة الأساتذة المكلفين بالدروس، أما من حيث الأقدمية فإن أفراد العينة لديهم أقدمية وخبرة كبيرة في ميدان التعليم العالي تتراوح بين عشر سنوات (10) وتسع وعشرون (29) سنة، وهذا مؤشر نحو دلالة امبريقية تؤكد على أن الممارسة العملية عامل مساعد على اكتساب الخبرة بمعايشة التغيرات التي شهدها التعليم والتكوين بالجامعة، وبالتالي القدرة على إظهار سلبيات هذا التكوين وإيجابياته والكشف عن طبيعة العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية وبالإضافة إلى خاصية الأقدمية فإن أفراد العينة الثانية (الأساتذة الجامعيين) يمارسون وظائف أخرى بالإضافة إلى مهنة التدريس بالجامعة، سواء داخل الجامعة (إدارة الجامعة)، أو خارج الجامعة حيث تشكل نسبة 33,33 % من أفراد العينة -وهي أعلى نسبة-فئة الأساتذة الإداريين والذين يشغلون مناصب: عميد كلية، رئيس قسم، مسؤولين مكلفين بالبيداغوجيا والتربصات وغيرها فيما تشكل نسبة24,24 % فئة الأساتذة الباحثين في إطار فرق بحثية وطنية، ودولية أو يشتغلون كمدراء لمخابر بحثية.

بينما تشتغل نسبة 12,24 % من أفراد العينة بمهنة المحاماة (أساتذة العلوم القانونية)، ولقد تم إدراج معطى الوظيفة الإضافية التي يمارسها أفراد العينة خاصة داخل الجامعة نظراً لما تكتسيه هذه الوظائف من أهمية من خلال الإطلاع على ميكانيزمات عمل نسقي التكوين والجامعة وكذا علاقتهما بالأنساق الأخرى خاصة المؤسسات الاقتصادية.

المبحث الثاني: عرض تحليل وتفسير البيانات

III-2-1 معالجة امبريقية لطبيعة التكوين بالجامعة.

يتناول هذا العنصر طبيعة التكوين بالجامعة من حيث الأهداف، التخصصات، البرامج اللغة المستعملة في التكوين، طرق التدريس، الامتحانات من خلال سؤال المتخرجين من الجامعة والعاملين بالمؤسسة الاقتصادية والذين يشكلون المخرجات المباشرة لنسق التكوين بالجامعة، كذلك استنطاق خبرة الأستاذة الجامعيين ذوي الخبرة في ميدان التعليم العالي، وبالتالي الوصول إلى وصف للعملية التكوينية بالجامعة ومحاولة تحليل وتفسير المعطيات الماثلة أمامنا.

فبالنسبة للأهداف التي يسعى التكوين بالجامعة إلى تحقيقها هي أهداف علمية أكاديمية وعملية مهنية وكذا خدمة المحيط الاقتصادي والاجتماعي كما عبرت عن كذلك نسبة 90,90 % من أفراد العينة الثانية من خلال إجابتهم عن السؤال (4) من الاستمارة بالمقابلة، حيث يرى هؤلاء بأن الهدف من التكوين بالجامعة هو تقديم إطارات قادرة على العمل في المؤسسات المستخدمة، وكذا تلبية طلبات هذه المؤسسات كماً وكيفاً، وتكوين نخبة أكاديمية قادرة على الإنتاج المتجدد للأفكار وقادرة على خدمة المحيط المهني والاقتصاد الوطني، ومنافسة لنظيرتا في الخارج وهذا ما حاولت الإصلاحات المتتالية للتعليم العالي في الجامعة الجزائرية تجسيده[*]. فيما ترى نسبة 9,09 % من أفراد العينة الثانية أن هدف التكوين بالجامعة علمي أكاديمي يتمثل في نشر ثقافة التخصصات المدرسة والتشجيع على البحث والإبداع ورفع المستوى التعليمي للطلبة بصفة عامة وقد دلّلت على ذلك الأفكار الآتية:

الجدول 14: يبين أهداف التكوين بالجامعة حسب أفراد العينة الثانية (الأساتذة)

الاحتمال	التكرار (ك)
تكوين إطارات لها مستوى عالمي وبإمكانها ضمان المنافسة مع الإطارات الأجنبية.	10
تكوين إطارات قادرة على حل المشاكل التقنية في المؤسسات وإدخال ميكانيزمات لتطوير العمل.	20
تطوير المعلومات والبحث عن معارف جديدة تخدم المحيط.	30
ضمان تعدد التخصصات وبالتالي تعدد الوظائف وتلبية احتياجات السوق.	20

ك: تكرار الفكرة (كم من مرة تكررت) **المصدر:** الاستمارة بالمقابلة السؤال 04

(*)- أنظر الفصل الثاني، المبحث الثالث، الجامعة الجزائرية: مقارنة كيفية وكمية.

أما عن مدى تحقق الأهداف في الواقع فإن أفراد العينة الثانية ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 05 أكدوا على أن هذه الأهداف تحققت بصفة نسبية لا تتعدى 60 % في أحسن الأحـوال وقد عبرت عن ذلك نسبة 15,15 % من أفراد العينة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول 15: يبين مدى تحقق أهداف التكوين بالجامعة حسب أفراد العينة الثانية (الأساتذة):

الاحتمال	**التكرار (ت)**	**النسبة (%)**
الأهداف تحققت	11	33,33
تحققت نسبيا	17	51,51
لم تتحقق	05	15,15
الموع	**33**	**100**

الأهداف تحققت لأن	**التكرار (ك)**
هناك تخرج للطلبة في الوقت المحدد بأعداد هائلة ودفعات متالية.	11
المتخرجين من الجامعة الجزائرية لديهم مكانـة معتبرة في الخارج.	08
الأهداف تحققت نسبيا لأن	ك
تحققت كمياً بتخرج دفعات متتالية من الطلبة أما من الناحية النوعية هناك تـدهور كـبير في مستوى التكوين.	17
عدم ضمان منصب شغل لكل متخـرج مـن الجامعة وكساد في المنتوج الجامعي نظرا لقلـة الاستخدام وانكماش الصناعة.	15

ت: عدد مفردات العينة (التكرار المطلق)
% : النسبة المئوية (التكرار النسبي)

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 5

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 33,33 % من أفراد العينة عبرت عن تحقق أهداف التكوين بالجامعة ويرجع هؤلاء ذلك إلى التخرج المستمر وفي الوقت المحدد للطلبة وبدفعات متتالية وهذا مـا نفسره بالتدفق المستمر للمدخلات والطرح المستمر للمخرجات المتمثلة في الطلبـة المتخـرجين في تخصصات مختلفة، بالإضافة إلى أن هؤلاء الطلبة لديهم مكانة معتبرة حتى في الخارج لأنم يمتلكـون المعارف والقدرات اللازمة لمنافسة نظرائهم في الخارج.

أما نسبة 51,51 % من أفراد العينة فقد عبرت عن تحقق الأهداف نسبيا فقط بتخرج دفعات متتالية وبأعداد هائلة، وعدم ضمان منصب شغل لكل متخرج من الجامعة نتيجة انكمـاش النـسيج الصناعي، وقلة الاستخدام وبالتالي كساد المنتوج الجامعي نظراً للوضعية العامة التي يعيشها الاقتـصاد الوطني.

فيما عبرت نسبة 15,15 % من أفراد العينة عن أن أهداف التكوين لم تتحقق على الإطلاق نتيجة لغياب دراسة استراتيجية معمقة وخريطة جامعية مدروسة، بالإضافة إلى أن الأهداف غير واضحة وبالتالي تصبح صعبة التحقيق، وقد دللت على ذلك العبارات الآتية:

« الأهداف تقليدية تتمثل في إمداد سوق العمل بحملة شهادات الالتحاق بالأنشطة جميعها دون مراعاة لتخصصات، نتيجة للاتجاه الذي ورثته الجزائر عن فرنسا (التعليم العام)، وغياب التعليم التخصصي، وبالتالي الأهداف تجاوزها الزمن، والسياسة المتبعة عملا هي الدراسة على من استطاع والديبلوم للجميع» أستاذ بقسم العلوم القانونية.

« لكي تتحقق الأهداف يجب توفر العوامل اللازمة لذلك، وهذه العوامل غير متوفرة، فالطالب مستوى حضوره غير مقبول، وبالنسبة الأستاذ فإنه لا يقوم بتجديد معارفه عند تعرضها للتقادم المعرفي، مع عدم وجود متخصصين». أستاذ بقسم الوقاية والأمن

أما عن التخصصات المدرسة في الأقسام ميدان الدراسة(*) فإن الجدول الآتي يوضح طبيعة هذه التخصصات من ناحية حداثتها ومدى تماشيها مع التطورات الحاصلة في الميدان العلمي والعملي:

الجدول 16: يبين رأي أفراد العينة الثانية (الأساتذة) في التخصصات المدرسة على مستوى الأقسام ميدان الدراسة

طبيعة التخصصات	التكرار(ت)	النسبة المئوية (%)
كلاسيكية	13	39,39
حديثة	06	18,18
كلاسيكية وحديثة مكملة لبعضها	14	42,42
المجموع	**33**	**100**

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال رقم 06

يتضح من خلال الجدول وحسب أفراد العينة الثانية (الأساتذة) أن التخصصات المدرسة على مستوى الأقسام ميدان الدراسة تخصصات كلاسيكية نوعاً ما إذ عبرت عن ذلك نسبة 39,39 % من أفراد العينة ويرجعون ذلك إلى قلة الاهتمام بالمستجدات العالمية، عدم إدخال تخصصات جديدة تتماش وطبيعة التطورات الحديثة علميًا وتكنولوجيًا، حيث أقرّ كل أساتذة العلوم القانونية (المتواجدين ضمن العينة الثانية) بكلاسيكية التخصص وعمومية وافتقاره إلى الخصوصية، كذلك أساتذة الري الذين عبروا عن أن التخصصات المدرسة على مستوى قسمهم كلاسيكية ولا تتماشى مع التطورات الحديثة، بالإضافة إلى أساتذة الوقاية والأمن الصناعي والذين ارجعوا كلاسيكية

(*)- أنظر الجدول (10): الخصائص الرئيسية للأقسام ميدان الدراسة (التخصصات المدرسة بهذه الأقسام)

التخصص إلى كونه تخصص عام ووحيد وغياب التخصصات الدقيقة على مستوى هذا التخصص والمدرسة في الجامعات الأجنبية كحماية المحيط، وتسيير الأخطار رغم حاجة المؤسسات لهذه التخصصات الدقيقة.

في حين عبرت نسبة 18,18 % من أفراد العينة عن أن التخصصات المدرسة على مستوى أقسامهم حديثة وتتماشى مع التطورات الحديثة والمشكلة ليست في حداثة التخصص أو كلاسيكيته، إنما في كيفية تدريسه وتوظيفه في الواقع حيث عبر كل أساتذة الكهرباء التقنية عن حداثة التخصص لأنه يحتوي على تخصصات حديثة ومعاصرة لها تطبيقات عملية جد متطورة كالتحكم الرقمي، الطاقات المتجددة، والذكاء الاصطناعي....الخ

بينما عبرت نسبة 42,42 % من أفراد العينة الثانية عن أن التخصصات المدرسة على مستوى الأقسام ميدان الدراسة كلاسيكية وحديثة مكملة لبعضها البعض فبعض التخصصات كلاسيكية، والأخرى حديثة ومعاصرة تتماشى مع التطورات الحديثة علمياً وعملياً ففي العلوم الاقتصادية مثلا هناك تخصصات كلاسيكية كاقتصاد التنمية، الاقتصاد المالي والمحاسبة...الخ وهناك تخصصات حديثة كالتسويق، إدارة الأعمال...الخ.

وعليه فإن الإقرار بكلاسيكية التخصصات أو حداثتها يخضع لنوعية الشعبة، أو الفرع في حد ذاته، فهناك فروع وشعب تقليدية كالعلوم القانوني مثلا إلا أنا تحتاج إلى وسائل علمية، وعملية تساهم في إدخال المستجدات الحاصلة في الميدان العلمي لهذه الفروع، وبالتالي خلق تخصصات حديثة تتماشى وطبيعة التطورات الحاصلة.

إن هذه التخصصات لا محالة يتم تدريسها عن طريق وضع برامج تعد بمثابة مقررات دراسية يتعين على الطالب دراستها بنجاح ليتم تكوينه علمياً وعملياً وتأهيله للحصول على الدرجة العلمية المقيد لها، وتنظم هذه المقررات في شكل مقاييس ومواد في كافة فروع وتخصصات الدراسة. هذه المقررات توضع من طرف مختصين، وتنفذ بواسطة مجموعة من الأساتذة والوسائل والطرق التدريسية، وتقيم وتعدل أو تغير جذرياً.

وعن مستوى، محتوى وحداثة هذه البرامج حسب أفراد العينة الثانية (الأساتذة) فإن الجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (17) يبين رأي أفراد العينة الثانية (الأساتذة) في البرامج المقررة

طبيعة البرامج		التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)
من حيث الحداثة	حديثة	18	54,54
	قديمة	15	45,45
المجموع		**33**	**100**
من حيث المحتوى	نظرية أكثر	30	90,90
	تطبيقية أكثر	00	00
	نظرية/ تطبيقية	03	9,09
المجموع		**33**	**100**
من حيث المستوى	جيدة	03	09,09
	مقبولة	22	66,66
	ضعيفة	08	24,24
المجموع		**33**	**100**

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 07

يتضح من خلال الجدول أن أفراد العينة الثانية عبروا بنسبة 54,54 % عن أن البرامج الجامعية المقررة والمدرسة لطلبة الأقسام الجامعية ميدان الدراسة حديثة ذلك أنا متماشية مع التطورات الحديثة للتخصصات، كما أنا تخضع لاجتهادات الأساتذة وإضافة الجديد كلما أمكن ذلك ضف إلى ذلك أنا تخضع للمراجعة الدورية في إطار اللجان البيداغوجية (CPN) وإحداث التعديلات اللازمة.

في حين عبرت نسبة 45,45 % من أفراد العينة عن قدم البرامج المدرسة في أقسامهم ويرجع هؤلاء ذلك إلى عدم التجديد الدوري للبرامج التي من المفروض أن تُعَدل أو تتغير كل سنتين، كما أنا لا تُعَد من قبل المختصين وغير مدروسة ولا محضرة جيداً بالإضافة إلى نقص المراجع الحديثة والمتخصصة وكذا بنوك المعلومات، وفي هذا الإطار عبر كل أساتذة العلوم القانونية (المتواجدين ضمن العينة الثانية) عن قدم البرامج المدرسة في قسمهم.

أما من حيث المحتوى فقد عبرت نسبة 90,90 % من أفراد العينة وهي نسبة عالية جدا عن أن البرامج نظرية أكثر حتى في الأقسام والتخصصات التقنية، ويرجع هؤلاء ذلك إلى قلة الوسائل

والإمكانيات اللازمة لإجراء التطبيقات، ضف إلى ذلك الكمّ الهائل للطلبة والذي يعيق السير الحسن للحصص التطبيقية مما يضطر الأستاذ في بعض الأحيان إلى اللجوء إلى التجارب الافتراضية.

أما من حيث المستوى فقد عبرت نسبة 66,66 % من أفراد العينة عن أن البرامج مقبولة كونها مسايرة لما يدرس في الخارج، كما أن محتويات البرامج لا بأس بها والمشكلة في التنفيذ واستغلال الحجم الساعي بصفة عقلانية، في حين عبرت نسبة 24,24 % عن ضعف البرامج ويرجعون ذلك إلى عدم توفرها على المعارف والمعلومات المناسبة، كما أنها تجعل الطالب منغلقا على نفسه في حيز ضيق نظر لعدم احتوائها على المنافذ (تفريد وتوحيد البرامج)[1] وكتقييم للبرامج الجامعية فإن أفراد العينة الأولى(خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة) يؤكدون أن البرامج التكوينية بالجامعة تمتاز بغلبة النظري على التطبيق بنسبة 97,12 % من خلال إجابتهم عن السؤال رقم 9 الوارد في استمارة الاستبيان ويؤيد هذا المنحى مجموعة من المؤشرات كتلك التي نستخلصها من إجابات أفراد العينة الأولى عن السؤال رقم 10 (الاستبيان) حيث أكدت نسبة 89,92 % من أفراد العينة على أنها واجهت صعوبات في فهم موضوعات البرامج أثناء تكوينها بالجامعة ويرجع هؤلاء هذه الصعوبات إلى عوامل عدة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (18): يبين **معايشة أفراد العينة الأولى للصعوبات** في **فهم موضوعات البرنامج التكويني بالجامعة**

الاحتمال	التكرار(ت)	النسبة المئوية (%)	نعم ويعود ذلك إلى	التكرار (ك)
نعم	125	89,92	قلة الوسائل التعليمية	125
			قلة التربصات الميدانية	125
			قلة الأعمال التطبيقية	95
			تعقد محتويات البرنامج	75
			لغة التكوين	20
لا	14	10,07	عدم كفاءة الأستاذ الجامعي	20
الموع	**139**	**100**		

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال رقم 10

([1])- أنظر الفصل الثاني، المبحث الثالث، الجامعة الجزائرية: مقارنة كيفية وكمية

يتضح من خلال الجدول أن الصعوبات التي عايشها أفراد العينة الأولى في فهم موضـوعات البرنامج التكويني تعود بالأساس إلى قلة الوسائل التعليمية، قلة التربصات الميدانيـة وقلـة الأعمـال التطبيقية بالإضافة إلى تعقد محتويات البرنامج، لغة التكوين وعدم كفاءة الأسـتاذ الجـامعي وهـذه المعطيات مؤشر نحو دلالة تؤكد على أن البرامج نظرية تفتقر إلى التطبيق العملي والممارسة الميدانية مما يعيق فهم الطالب لمحتويات البرامج خاصة في التخصصات التقنية أين يصبح الطالب والأستاذ على حد سواء بحاجة إلى وسائل إيضاحية، مخابر، وميدان عمل حقيقي.

وبخصوص احتواء البرامج التكوينية الحالية على المعارف والمعلومات الأساسية لتخصـصات المدرسة فإن مؤشر الإجابة عن السؤال رقم 08 (الاستمارة بالمقابلة) يسير نحو الاتجاه الموجب أيـن عبرت نسبة 93,93 % من أفراد العينة عن أن البرامج تحتوي على المعارف والمعلومـات الأساسـية للتخصصات المدرسة بالأقسام حقل الدراسة وترجع ذلك إلى مناسبة المقاييس ومحتوياتا للتخصصات بصفة عامة، لأنا تشتمل على تكوين قاعدي نظري كاف جداً لتمثيل التخصص بدليل أن أغلـب الطلبة المتخرجين ينجحون في مسابقات دولية في التخصص، غير أن الجانب التطبيقي يبقى غير كاف

كما يتجه مؤشر الإجابة عن السؤال رقم 09 (الاستمارة بالمقابلة) نحو الاتجاه الموجب بتعبير نسبة 90,90 % من أفراد العينة الثانية عن كفاية المدة الزمنية لتأهيل الطلبة وتحـصيلهم للمعلومـات الضرورية لنيل الشهادة الجامعية المقيدون لها، وتكوين إطار كفء قادر على القيام بالواجبات المتوقعة منه في ميدان العمل الفعلي سواء بالنسبة للذين يحضرون لشهادتي تقني سامي وشهادة الدراسـات الجامعية التطبيقية (DEUA) في المدى القصير، أو الذين يتكونون تكوينا طويل المدى للحصول علـى شهادة الليسانس، مهندس دولة، أو الدراسات العليا (DES)... وتكون هذه المدة كافية جـداً إذا تم استغلالها جيدا، باستغلال الحجم الساعي المقرر لكل الحصص النظرية والتطبيقية، واستكمال البرنامج المقرر واستغراق كل الوقت المخصص له، وتوزيع المقاييس بطريقة عقلانية، وإعطاء الوقت الكـافي واللازم للبحث والإشراف....الخ وهذا ما عبر عنه كل أفراد العينة وقد دللت على ذلك:

« مدة الدراسة كافية إذ ما تم **استغلال الحجم الساعي، مع الحضور الإجباري للطالب والأسـتاذ، والـصرامة** في **تطبيق البرنامج، فمن الملاحظ اليوم أن بداية السنة الجامعية** في **ديسمبر ونهايتها** في **ماي!؟ »**

مجموعة من الأساتذة - علوم اقتصادية، علوم قانونية، كهرباء تقنية

ويؤيد هذا المنحى إجابة أفراد العينة الأولى عن السؤال رقم 11 (الاستبيان) حيث أكـدت نسبة 89,92 % من أفراد العينة على أن مدة الدراسة كافية لتحصيل المعلومات الضرورية للتخصص.

وبسؤال أفراد العينتين عن اللغة التي يتم بها إيصال الرسالة العلمية بالجامعة مـن الأسـتاذ إلى الطالب أي لغة التدريس ومدى كفايتها كانت الاستجابات كما يلي:

الجدول 19 يبين اللغة المستعملة في التكوين ومدى كفايتها حسب أفراد العينتين الأولى والثانية

اللغة المستعملة		العينة الأولى				العينة الثانية	
		التكرار (ت)		النسبة المئوية(%)		التكرار(ت)	النسبة المئوية (%)
العربية	كافية	/		/		/	/
	غير كافية	41		29,50		12	36,36
الفرنسية	كافية	20	83	14,32	59,70	/	/
	غير كافية	63		45,32		21	63,63
العربية والفرنسية معا	كافية	05	15	3,59	10,78	/	/
	غير كافية	10		7,19		/	/
المموع		**139**		**100**		**33**	**1000**

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 12و 13

الاستمارة بالمقابلة السؤال 10

من خلال الجدول يتضح أن أفراد العينة الأولى قد تلقوا تكوينهم باللغة الفرنسية بنسبة 59,70 % وترى نسبة 45,32 % من هذه النسبة أن هذه اللغة غير كافية في ضوء التطورات الحديثة، أما نسبة 29,50 % فقد تلقت تكوينها باللغة العربية وهي أيضا غير كافية ويجب إضافة لغة أخرى خاصة الإنجليزية، ويؤيد هذا المنحى أفراد العينة الثانية (الأساتذة) حيث تستعمل اللغة الفرنسية كلغة في التدريس بالأقسام حقل الدراسة وعبرت عن ذلك نسبة 63,63 % من أفراد العينة، وأكد هؤلاء جميعهم بأنا غير كافية في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية، ويجب إضافة اللغة الإنجليزية بصفة إلزامية كلغة للتدريس والبحث لأن معظم المراجع والبحوث مكتوبة بذه اللغة بصفتها اللغة العلمية العالمية. أما نسبة 36,36 % من أفراد العينة الثانية أقرت بأن اللغة المستعملة في التكوين هي اللغة العربية وتبقى غير كافية هي الأخرى، ويؤكد أفراد العينة الثانية (الأساتذة) أن الطلبة بالأقسام ميدان الدراسة يعانون من نقص في التعامل باللغة الفرنسية، وهذا من سلبيات المراحل التعليمية السابقة.

وتعتبر الطرق التدريسية الوسيلة التي با تنفذ البرامج وتصل بواسطتها المعارف والمعلومات إلى الطالب، إذ تعتبر العملية الرئيسية في نسق التكوين بالجامعة، وبا تتحول المدخلات (الطلبة) إلى مخرجات (متخرجين من الجامعة بمهارات معينة، وقدرات متنوعة، وتخصصات متباينة).

وتختلف هذه الطرق باختلاف التخصصات، البرامج، والمادة العلمية المتضمنة فيها والأهداف المراد الوصول إليها بتشجيع الإبداع من جهة، وتلبية المتطلبات المهنية من جهة أخرى، لأنـه مـن خصائص التكوين بالجامعة التنوع في المواد العلمية المدرسة فمنها ما يحتاج إلى الحفظ، ومنها ما يحتاج إلى الإبداع، ومنها ما يحتاج إلى التطبيق والممارسة العملية، وبذا تتمايز الطـرق مـن المحاضـرة إلى الأعمال الموجهة، فالتطبيقية، فالتمارين الميدانية والمشاريع وغيرها[1].

وقد تمكنا من خلال الدراسة الميدانية من رصد آراء أفراد العينتين الأولى والثانية حول الطرق التدريسية، ومدى مساهمتها في تنمية قدرات ومهارات الطالب مـن خـلال الـسؤالين 14 و 15 (الاستبيان)، والسؤالين 11 و 12 (الاستمارة بالمقابلة).

الجدول (20): يبين الطرق التدريسية السائدة حسب أفراد العينتين الأولى والثانية.

الطريقة التدريسية	العينة الأولى	العينة الثانية
	التكرار (ك)	التكرار (ك)
المحاضرة	139	33
الأعمال الموجهة	124	18
الأعمال التطبيقية	79	18
الخرجات الميدانية	35	06

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 14
الاستمارة بالمقابلة السؤال 11

يتضح من خلال الجدول أن الطريقة التدريسية الأكثر سيادة هي المحاضـرة حـسب أفـراد العينتين الأولى والثانية تليها الأعمال الموجهة ثم الأعمال التطبيقية وأخيرا الخرجات الميدانية.

وعن كفاية هذه الطرق التدريسية لتنمية قدرات الطالب العلمية فإن أفراد العينتين أكدوا على أن هذه الطرق تساعد الطالب نسبيا فقط على تنمية قدراته الإبداعية، التحليلية والنقدية.... إلخ، أو أنا غير كافية تماماً والجدول الآتي يوضح ذلك:

([1])- حول تفصيل هذه الطرق أنظر: الفصل الثاني، المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية: مقاربة كيفية وكمية، العنصر الخاص بعناصر مكونات نسق التكوين بالجامعـة الجزائرية.

الجدول (21): يوضح مدى كفاية الطرق التدريسية للتنمية قدرات الطالب حسب أفراد العينتين الأولى والثانية.

الاحتمال	العينة الأولى		العينة الثانية	
	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)
كافية	35	25,17	00	00
غير كافية	84	60,43	20	60,60
كافية نسبيا	20	14,38	13	39,39
المجموع	**139**	**100**	**33**	**100**

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 12

استمارة الاستبيان السؤال 15

يتضح من خلال الجدول أن الطرق التدريسية السائدة أثناء التكوين بالجامعة بالنسبة لأفراد العينة الأولى غير كافية بنسبة 60,43 % لأن الطرق تعتمد على الإلقاء والتلقين، وغياب الطرق التطبيقية التي تساعد على وضع المتكون أمام الحقائق، وترسيخ المعارف بالانتقال من المجرد إلى المحسوس والعكس. ومعطيات هذا الجدول تجد سنداً قويا لها في معطيات الجدول رقم (18)، وإجابات أفراد العينة الأولى عن السؤال (9) (الاستبيان) حيث أكدت نسبة 97,12 % على غلبة النظري على التطبيقي في البرامج التكوينية بالجامعة.

ويؤيد هذا المنحى تأكيد نسبة 60,60 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) على أن الطرق التدريسية السائدة بالأقسام ميدان الدراسة غير كافية لتنمية قدرات الطالب، كونها طرق تقليدية وتغيب فيها جدية الطالب والأستاذ، مع اعتمادها على التلقين المطلق للمعلومات، التخزين والاسترجاع، وغياب الملكة الإبداعية، التحليل العملي والتفكير النقدي....إلخ.

وقد دللت على ذلك العبارات:

« الطرق التدريسية المعتمدة في جامعاتنا (المحاضرة والأعمال الموجهة) تساهم في قتل المهارات والقدرات لأنها تعتمد على التلقين الحرفي، وغياب التحليل، التركيب والإبداع الحقيقي، والنقد البنّاء"»

مجموعة من الأساتذة- علوم اقتصادية.

« الطرق تقليدية جداً ولابد من عمل ميداني، وهذه الطرق تزود الطالب بالقدرات النظرية في أحسن الأحوال (بالنسبة للمتفوقين)، لأنها تعلمه التخزين والاسترجاع لغياب الأهداف البيداغوجية، والعدد الهائل للطلبة يعوق العمل الميداني والتأطير الحسن للتربصات والخرجات الميدانية». **مجموعة من الأساتذة كهرباء تقنية**

« الطرق ناقصة جداً و لا تكمل بعضها البعض، والاعتماد بشكل كلي على المحاضرات الإلقائية، فحتى الأعمال الموجهة تنفذ على طراز المحاضرات وبالتالي يصبح الطالب شبه معوق» **مجموعة من الأساتذة-علوم قانونية**

« الطرق غير مجدية تماما، غياب الخرجات الميدانية وتوقف الأعمال التطبيقية ومحاضرات لا طائل من ورائها تتم عن طريق الإملاء» **أستاذ - وقاية وأمن صناعي.**

« الإشكال ليس في الطريقة التكوينية وإنما في التنفيذ، فالتربصات مثلا تقتضي المكوث في المؤسسة والرجـوع إلى القسم وطرح المشكلات المتواجدة في الميدان، وليس برمجة التربص في نهاية الدراسة، مع إضافة الطريقة الافتراضية، وطريقـة المشروع، وتوفير الوسائل التعليمية وغيرها من مخابر و ورشات» **مجموعة من الأساتذة- كهرباء، اقتصاد، ميكانيك.**

إن هذه العبارات الشاهدة تؤكد على تقليدية الطرق التدريسية المعتمدة في الأقسام ميـدان الدراسة، وقلة التنوع في هذه الطرق، والاعتماد على طـرق ثـلاث (03) في أحـسن الأحـوال (المحاضرة، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية)، رغم حاجة التخصصات المدرسـة وكـذا المـواد والمقاييس إلى طرق أخرى حديثة وتطبيقية أكثر كطريقة المـشروع دارسـة الحـالات، وطريقـة المشكلات...إلخ.

ولجني ثمار العملية التكوينية لابد من تقييم، إذ يقوم هذا الأخير بدور أساسي ويزود الطالـب والأستاذ على حد سواء بأدلة عن مدى تحقق الأهداف التي يسعى التكوين إلى الوصول إليها، كمـا يساعد على تحديد الطرق الملائمة للتدريس ويمنح الطالب تغذية رجعية تساعده على تطوير عمليـة التعلم، التحصيل والإنجاز.

ويقوم التقييم على الامتحانات في أغلب الأحيان، وتتنوع هذه الامتحانات بحـسب المـادة بالعلمية المدرسة ومحتوياتها، فهناك الامتحانات الكتابية، الشفهية والتجارب المعملية...الخ[1].

وعن مستوى هذه الامتحانات ونوعيتها ومدى كفايتها لقياس تحصيل الطالب عـبر أفـراد العينتين عن ذلك من خلال:

الجدول (22): يبين الامتحانات السائدة حسب أفراد العينتين الأولى والثانية

نوعية الامتحانات	العينة الأولى التكرار (ك)	العينة الثانية التكرار (ك)
امتحانات كتابية	139	33
امتحانات شفهية	102	16
تقارير وملخصات	80	14

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 13

استمارة الاستبيان السؤال 16

([1])- حول تفصيل هذه الأساليب والامتحانات أنظر: الفصل الثاني، المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية، مقاربة كيفية وكمية.

يتضح من خلال الجدول أن الامتحانات الأكثر سيادة من خلال التكوين بالجامعة وحسب اختيار أفراد العينتين الأولى والثانية هي الامتحانات الكتابية، تليها الامتحانات الشفهية، ثم التقارير والملخصات.

حيث تقيس الامتحانات الكتابية قدرات الطالب في التعبير عن آرائه، وقدرته التحليل والتركيب ومدى سلامة منهجه...الخ، فيما تقيس الامتحانات الشفهية قدرة الطالب على إبداء رأيه، الاستيعاب والمناقشة.

أما التقارير والملخصات فهي نتاج للتجارب، الأعمال التطبيقية وحتى الخرجات الميدانية والتي تخص طلبة الفروع العلمية والتقنية خاصة، حيث يقدم هؤلاء تقريراً أو ملخصاً عن هذه التجارب، الأعمال التطبيقية، والخرجات الميدانية ثم مناقشته بمعية الأستاذ المشرف.

وهذه الأرقام توحي بقلة التنوع في الامتحانات، ويرجع أفراد العينة الثانية (الأساتذة) هذا إلى انعدام الوسائل التعليمية، العدد الهائل للطلبة وكثرة الامتحانات دون الحاجة إلى ذلك، وعن مدى كفاية هذه الامتحانات لقياس تحصيل الطالب للمعارف والمعلومات اللازمة والكافية للتخصصات فإن مؤشر الإجابة عن السؤال رقم 14 (الاستمارة بالمقابلة) يتجه نحو الاتجاه السالب بتأكيد نسبة 90,90 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) على أن هذه الامتحانات غير كافية لقياس التحصيل، ويؤيد هذا المنحى إجابة أفراد العينة الأولى عن السؤال رقم 17 (الاستبيان) بتأكيدهم بنسبة 89,92 % على أن هذه الامتحانات غير كافية لقياس التحصيل، لأن القياس الحقيقي يستدعي تعدد الطرق وتنوعها وموضوعيتها.

وبعد هذه المعالجة لطبيعة التكوين بالجامعة من خلال مجموع الأبعاد والمؤشرات التفصيلية الدالة على ذلك، فقد بينت نتائج المعطيات الإحصائية، والميدانية مايلي:

- ❖ أشارت الأغلبية من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) وبنسبة 90,90 % أن الأهداف التي يسعى التكوين بالجامعة إلى تحقيقها أهداف أكاديمية، مهنية وكذا خدمة المحيط الاقتصادي والاجتماعي، وهذا ما حاولت الجامعة الجزائرية تجسيده عبر الإصلاحات التي مرت بها، وهذا ما يتوافق مع الأهداف والمهام المنوطة بالجامعة كمؤسسة تعليمية، تكوينية ومجتمعية (التعليم البحث العلمي وخدمة المجتمع) [1]. إذ تسهم الجامعة في تزويد مختلف المؤسسات الاقتصادية

[1]- أنظر: الفصل الثاني، المبحث الثاني، التكوين والجامعة: معالجة نظرية، العنصر الخاص بالجامعة: أهدافها، مهامها وأنماطها.

والاجتماعية...إلخ بالقوى العاملة المؤهلة وإجراء البحوث الأساسية والتطبيقية التي تحتاجها المؤسسات بالفعل بالإضافة إلى خدمة المجتمع في كافة المجالات.

- ❖ عبرت نسبة 51,51 % من أفراد العينة عن أن الأهداف السابقة تحققت بصفة نسبية فقط لا تتجاوز 60 % في أحسن الأحوال، فالجامعة تخرج دفعات متتالية وبكم هائل، وفي الوقت المحدد، أما من الناحية النوعية فإنه هناك تردي في مستوى التكوين وبطالة كبيرة في صفوف المتخرجين.
- ❖ عبرت نسبة 39,39 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) عن كلاسيكية التخصصات المدرسة بالأقسام ميدان الدراسة، في حين أكدت نسبة 42,42 % عن أن التخصصات كلاسيكية وحديثة مكملة لبعضها البعض.
- ❖ عبرت نسبة 54,54 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) عن حداثة البرامج التكوينية بالجامعة والمقررة للدراسة في الأقسام حقل الدراسة، وذلك لخضوعها للمراجعة الدورية، كما أنها متماشية مع التطورات الحديثة نظرا لاجتهادات بعض الأساتذة وإضافة الجديد كلما أمكن ذلك بمحاربة التقادم المعرفي، وتجديد المعلومات، وعبرت نسبة 66,66 % من أفراد العينة الثانية عن أن البرامج الجامعية مقبولة من حيث المستوى.
- ❖ عبرت نسبة 90,90 % من أفراد العينة الثانية عن أن البرامج الجامعية نظرية، وسار في هذا الاتجاه أفراد العينة الأولى حيث عبروا بنسبة 97,12 % عن أن البرامج التكوينية بالجامعة يغلب عليها الطابع النظري.
- ❖ أكدت نسبة 89,92 % من أفراد العينة الأولى عن معايشتها لصعوبات في فهم موضوعات البرنامج التكويني بالجامعة، ويعود ذلك إلى عوامل تخص بالأساس قلة الوسائل التعليمية، قلة التربصات الميدانية وقلة الأعمال التطبيقية وهذا مؤشر نحو دلالة تؤكد على نقص الجوانب التطبيقية في التكوين.
- ❖ عبرت نسبة 93,93 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) عن احتواء المقررات الجامعية على المعارف والمعلومات الأساسية للتخصصات المدرسة وذلك لمناسبة المقاييس للتخصصات ومنح الطالب تكوين قاعدي نظري جيد في التخصص.

❖ المدة الزمنية المخصصة لتكوين في التخصصات المدرسة كافية لتكوين إطار كفء وقد عبرت عن ذلك نسبة 90,90 % من أفراد العينة الثانية،ونسبة 89,92 %من أفراد العينة الأولى .

❖ عبرت نسبة 63,63 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) أن اللغة الفرنسية هي المستعملة في التدريس بالأقسام حقل الدراسة، وأنا غير كافية في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية وعليه يجب إضافة اللغة الإنجليزية.كما تلقت نسبة 59,70 % من أفراد العينة الأولى تكوينها باللغة الفرنسية وترى نسبة 45,32 % من هذه النسبة أن هذه اللغة غير كافية، فيما تلقت نسبة 29,50 % من أفراد العينة الأولى تكوينها باللغة العربية وهي غير كافية أيضاً.

❖ الطريق التدريسية الأكثر سيادة من خلال التكوين بالجامعة هي المحاضرة والأعمال الموجهة والتطبيقية حسب اختيارات أفراد العينتين الأولى والثانية إلا أن الطريقة الأكثر سيادة على الإطلاق هي المحاضرة، وهذه الطرق غير كافية لتنمية قدرات الطالب التحليلية، العلمية والنقدية كما عبرت عن ذلك نسبة 60,60 % من أفراد العينة الثانية، ونسبة 60,43 % من أفراد العينة الأولى.

❖ الامتحانات الكتابية هي وسيلة التقييم وأسلوبه السائد حسب اختيارات أفراد العينتين الأولى والثانية تأتي بعدها الامتحانات الشفهية ثم التقارير والملخصات، وهي غير كافية لقياس التحصيل لدى الطالب كما عبرت عن ذلك نسبة 90,90 % من أفراد العينة الثانية ونسبة 89,92 % من أفراد العينة الأولى.

إن هذه المعطيات ستكون أرضية لنسج العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية، والتي سنعالج فيها طبيعة المناصب التي يشغلها خريجي الجامعة العاملين با معالجة امبريقية.

III- 2-2 معالجة امبريقية لطبيعة منصب العمل بالمؤسسة الاقتصادية

نتناول من خلال هذا العنصر مواصفات المنصب الذي يشغله خريج الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية بصفته البعد الوحيد المحدد للعلاقة بين ما يحمله هذا الخريج من خبرات، مهارات ومعارف والتي تحصل عليها من خلال تكوينه بالجامعة، وبين متطلبات العمل بالمؤسسة المستخدمة، حيث نحاول الكشف عن مواصفات المناصب التي يشغلها خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة، من خلال بعض المؤشرات التفصيلية الدالة على ذلك. ابتداء من كيفية الالتحاق بالمنصب إلى غاية كيفية التعامل مع متطلبات المنصب والمؤسسة المستخدمة بصفة عامة.

الجدول (23) يبين كيفية الالتحاق بمنصب العمل حسب أفراد العينة الأولى

كيفية الالتحاق بالمنصب	التكرار (ت)	النسبة المؤوية (%)
بمساعدة أشخاص مقربين	70	50,35
مسابقة على أساس الشهادة	45	32,37
عن طريق عقود ما قبل التشغيل	24	17,26
الموع	**139**	**100**

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 18

يتضح من خلال الجدول أن نسبة الذين التحقوا بمناصب عملهم عن طريق أشخاص مقربين أو ما يعرف بالمحاباة قد بلغت 50,35 % وهي أعلى نسبة، فيما بلغت نسبة الذين التحقوا عن طريق مسابقة على أساس الشهادة 32,37 % ، وهذه الأرقام مؤشر نحو دلالة تؤكد على أن المحاباة عامل إن لم نقل شرطاً من شروط التوظيف، ثم يليها شرط حيازة شهادة جامعية.

ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 19 الاستبيان أكد أفراد العينة الأولى وبنسبة 73,38 % أنهم لم يشغلوا مناصب أخرى وفي مؤسسات أخرى قبل التحاقهم بهذه المؤسسات (حقل الدراسة) في حين بلغت نسبة الذين شغلوا مناصب أخرى وفي مؤسسات أخرى قبل التحاقهم بهذه المؤسسات 26,62 % حيث اشتغل هؤلاء بمؤسسات صناعية ومؤسسات للبناء، وكذا المؤسسات الإدارية والخاصة، ثم غادروا هذه المؤسسات رغم الشهادات الجامعية التي يحملونها والتي لم تشفع لهم الحصول على مناصب قارة بهذه المؤسسات نتيجة الغلق، الإفلاس والتسريح، أو الاستقالة العمدية....الخ، أما عن الانتقال بين المناصب في المؤسسة المستخدمة الحالية فإن نسبة 35,97 % من أفراد العينة الأولى أكدوا على أنهم انتقلوا بين المناصب من خلال إجابتهم عن السؤال رقم 20 (الاستبيان)، وقد أملى هذا الانتقال احتياجات المؤسسة، أو بغرض الترقية أما نسبة 64,02 % من أفراد العينة فلم تنتقل بين المناصب بالمؤسسات حقل الدراسة.

أما عن القدرات التي تتطلبها المناصب المشغولة في المؤسسات حقل الدراسة فإن الجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (24) يبين القدرات التي تتطلبها المناصب المشغولة في المؤسسات حسب أفراد العينة الأولى

القدرات المطلوبة	التكرار (ك)
قدرات علمية	139
قدرات ذهنية	125

قدرات بدنية	72

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 21

يتضح من خلال الجدول أن المناصب المشغولة تتطلب قدرات علمية بالأساس وتقترن بها القدرات الذهنية في أغلب الأحيان، كما تقترن بها القدرات البدنية أحيانا، وهذه الأرقام مؤشر نحو دلالة تؤكد على المناصب تتطلب معلومات محصلة عن طريق تكوين فعلي في مجال معرفي وعلمي معين بالإضافة إلى القدرات الذهنية وما تتطلبه من عمليات حسابية تفكير منطقي، ورؤية دقيقة لمعطيات الواقع وهذا ما لاحظناه فعليا من خلال تواجدنا بمواقع عمل خريجي الجامعة بالمؤسسات حقل الدراسة.

وعن اللغة المستعملة على مستوى مناصب العمل بالمؤسسات حقل الدراسة، فإن أفراد العينة الأولى ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 22 (الاستبيان) يؤكدون على أن اللغة المستعملة على مستوى مناصب العمل هي اللغة الفرنسية وقد عبرت عن ذلك نسبة 73,38 % فيما تلقت نسبة 59,70 % من أفراد هذه العينة تكوينها باللغة الفرنسية وأنها غير كافية (أنظر الجدول 19)، فيما ترى نسبة 26,62 % أن اللغة المستعملة على مستوى مناصب العمل بالمؤسسات المستخدمة اللغتين العربية والفرنسية معاً، وهذا ما يشير إلى ضرورة إتقان لغتين معاً على الأقل للتعامل مع متطلبات المواقف المختلفة في ميدان العمل.

أما عن مواصفات المهام التي يقوم بها خريج الجامعة في المؤسسات المستخدمة له (حقل الدراسة) فإن نسبة 71,94 % من أفراد العينة الأولى أكدوا على أن المهام التي يقومون بها متخصصة، أما نسبة 28,05 % فقد أكدت على أن المهام التي تقوم بها عامة من خلال إجابة أفراد هذه العينة عن السؤال رقم 23 (الاستبيان)، وهذا ما يدل على أن المهام الممارسة تتطلب تخصصاً معيناً.

ومن خلال إجابات أفراد العينة الأولى عن السؤال رقم 24 (الاستبيان) تبين أن نسبة 64,74 % من أفراد هذه العينة يمارسون مهام متغيرة، أما نسبة 35,26 % فيمارسون مهام متكررة روتينية.

كما أن هذه المهام الممارسة من طرف أفراد العينة الأولى بالمؤسسات المستخدمة تتطلب خبرات سابقة للوفاء بمتطلبات العمل حيث أكدت ذلك نسبة 69,78 % من أفراد العينة الأولى من خلال إجاباتهم عن السؤال رقم 25 (الاستبيان)، فيما أكدت نسبة 30,21 % من أفراد هذه العينة أن المهام التي يقومون بها لا تتطلب خبرة سابقة.

ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 26 (الاستبيان) أقر أفراد العينـة الأولى أن المناصـب المشغولة من طرفهم في المؤسسات الاقتصادية (حقل الدراسة) تتطلب تعاملا مع الزملاء والمتعـاملين، وقد عبرت عن ذلك نسبة 95,68 % وهذا مؤشر نحو دلالة تؤكد على أن المهام الممارسة في النـوع الإداري والتسييري والتي تتطلب تعاملا مع الرؤساء المرؤسيين والمتعاملين والزبائن...إلخ، ويجد هـذا المعطى سندا قويا له في معطيات الجدول (12) (خصائص العينة).

وتتطلب المهام الممارسة القيام ببحوث ودراسات وقد عبرت عن ذلك نسبة 97,12 % مـن أفراد العينة الأولى بإجابتهم عن السؤال رقم 27 (الاستبيان)، ولا شك أن هذه البحوث والدراسات تقتضي التجديد المستمر للمعارف والمعلومات، والتمتع بمهارات بحثية.

ومن إجابات أفراد العينة الأولى عن السؤالين 28 و29 اتضح هؤلاء قد تلقوا مساعدات أثناء أداء مهامهم، وقد عبرت عن ذلك نسبة 93,52 % كما أنم قاموا بمساعدة غيرهم عند أداء مهامهم وقد عبرت عن ذلك نسبة 84,17 % وعن الذين قاموا بمساعدة أفراد العينة الأولى في أداء مهـامهم، والذين قام أفراد العينة الأولى بمساعدتم في أداء مهامهم فإن الجدولين الآتيين يوضحان ذلك:

الجدول (25): يبين مساعدة الغير لخريج الجامعة في أداء مهامه

الاختيار	التكرار(ت)	النسبة المئوية (%)		
نعم	130	93,52	**الأشخاص الذين قاموا بمساعدة خريج الجامعة في أداء مهامه**	**التكرار (ك)**
لا	09	6,47	إطارات المؤسسة القدامى	111
الموع	**139**	**100**	جامعيون	62

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 28

الجدول (26) يبين مساعدة خريج الجامع للغير الجامعة في أداء مهامهم

الاختيار	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)		
نعم	117	84,17	**الأشخاص الـذين قـام خـريج الجامعة بمساعدتم في أداء مهامهم**	**التكرار (ك)**
لا	22	15,82	متخرجون جدد من الجامعة	101
الموع	**139**	**100**	ذوي مستوى أقل من الجامعي	87

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 29

يتضح من خلال الجدول (25) أن خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية (حقـل الدراسة) تلقوا مساعدات أثناء قيامهم بالمهام المنوطة بهم من طرف الإطارات القدامى خاصة، ثم من طرف الجامعيين كما أن هؤلاء المتخرجين من الجامعة والعاملين بالمؤسسات الاقتصادية قد سـاعدوا غيرهم أثناء قيامهم بالمهام المنوطة بهم ويتمثل هؤلاء في المتخرجين الجدد من الجامعة خاصة، ثم ذوي المستوى التكويني الأقل من الجامعي وهذه الأرقام مؤشر نحو دلالة تؤكد على أن خـريج الجامعـة وباعتماده على مساعدات غيره خاصة الإطارات القدامى يسعى إلى تحصيل الخبرة اللازمة للميـدان العملي ومواقفه المتغيرة ولتغطية النقص الذي يعتري الجانب التطبيقي في تكوينه، ولأنه يكتسب الخبرة مع مرور الوقت فإنه ينقلها إلى المتخرجين الجدد من الجامعة والقادمين للعمل بهذه المؤسـسات مـن خلال مساعدتهم في أداء مهامهم ولأنه حصّل معلومات ومعارف من خلال تكوينه بالجامعـة فإنـه يساعد من هم أقل منه في المستوى التكويني.

ونخلص من خلال هذا العرض لطبيعة مناصب العمل المشغولة من طرف خريجي الجامعة (أفراد العينة الأولى) العاملين بالمؤسسات الاقتصادية إلى:

- ❖ عبرت نسبة 50,35 % من أفراد العينة الأولى عن أن التحاقهم بمناصب عملهم كان عن طريق أشخاص مقربين (المحاباة)،وهي أعلى نسبة، وهذا ما يدل على أن المحاباة عامل حاسم وضروري إن لم نقل شرطاً من شروط التوظيف.
- ❖ عبرت نسبة 73,38 % من أفراد العينة الأولى عن أنهم لم يشغلوا مناصب أخـرى بمؤسسات أخرى قبل التحاقهم بالمؤسسات حقل الدراسة مما يدل على عدم تحصيلهم لخـبرات ميدانية وتطبيقية سابقة قبل التحاقهم بميدان العمل بالمؤسسات الحالية.
- ❖ المناصب المشغولة من طرف العينة الأولى بالمؤسسات حقل الدراسة تتطلب قـدرات علمية وذهنية بالأساس مما يدل على أن هذه المناصب تحتاج إلى تكوين قاعدي محصل عن طريق الدراسة بالجامعة خاصة وأن نسبة معتبرة من أفراد العينة يشغلون منـصب مهنـدس دولـة في الاختصاص أو مكلف بالدراسات.
- ❖ عبرت نسبة 73,38 % من أفراد العينة الأولى عن أن مناصب العمل التي يشغلونها تتطلب استعمال اللغة الفرنسية كلغة في التعامل وإنجاز المهام المختلفة.
- ❖ عبرت نسبة 71,38 % عن أن المهام التي تقوم بها متخصصة.
- ❖ عبرت نسبة 64,74 % من أفراد العينة الأولى عن قيامها بمهام متغيرة

❖ عبرت نسبة 69,78 % من أفراد العينة الأولى عن تطلب مناصبهم لخبرات سابقة للوفاء لمتطلبات العمل، هذه الخبرة تستدعي الاحتكاك بميدان العمل بالمؤسسات المختلفة عن طريق التربصات أو الدورات التدريبية وغيرها.

❖ عبرت نسبة 97,12 % من أفراد العينة الأولى عن أن المهام التي يقومون بها تتطلب البحوث والدراسات، وهذا ما يتطلب توفر العامل (خريج الجامعة) على قدرات علمية ومهارات بحثية وتطويرها ومحاولة التجديد والإبداع في ميدان العمل.

❖ عبرت نسبة 93,52 % من أفراد العينة الأولى عن أنهم تلقوا مساعدات من زملائهم في العمل بالمؤسسات ميدان الدراسة خاصة في المجال التطبيقي، وقد تلقوا هذه المساعدات من الإطارات القدامى خاصة.

❖ عبرت نسبة 84,52 % من أفراد العينة عن مساعدتهم لزملائهم في العمل بالمؤسسات ميدان الدراسة خاصة في الميدان العلمي، وكذا التطبيقي بنقل خبراتهم للمتخرجين الجدد من الجامعة والملتحقين حديثا بميدان العمل.

III-2-3 معالجة امبريقية للعلاقة بين التكوين بالجامعة ومنصب العمل بالمؤسسة الاقتصادية

بعد تناولنا لطبيعة التكوين بالجامعة وعرض المعطيات الأمبريقية لهذا المتغير، وكذا المؤشرات التفصيلية الدالة على ذلك، وكذلك متطلبات المناصب المشغولة في المؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة،يأتي هذا العنصر كمحاولة لوصف تحليل وتفسير طبيعة العلاقة بين المتغيرين وحصر الأبعاد التي تؤثر في هذه العلاقة فإذا كان التكوين بالجامعة يهدف إلى إعداد الإطارات الكافية كما ونوعا لعملية التنمية فإن المؤسسة الاقتصادية هي المكان الذي تصب فيه مخرجات الجامعة، والتي تعكس تأثير الخبرة التي تصنعها الجامعة على مناصب العمل المشغولة في المؤسسات المستخدمة.

لقد نص الخطاب الرسمي، والمواثيق والمناشير المختلفة دوما على ضرورة ربط العلاقات بين مخرجات الجامعة والمؤسسات المستخدمة منذ إصلاح 1971 إلى غاية الإصلاحات الجارية(2004) وهذا ما حاولت الجهات الوصية تنفيذه لكن الواقع بمفارقاته أفرز بطالة كبيرة في صفوف المتخرجين من الجامعة. فماذا عن المتخرجين العاملين بالمؤسسات الاقتصادية وطبيعة أدائهم؟ وهل يمتلكون فعلا المعارف والمهارات اللازمة لمناصب العمل التي يشغلونها؟ وهل هناك تنسيق فعلي بين الجامعة كمؤسسة تكوينية وبين مختلف المؤسسات المستخدمة؟.

إن هذه الأسئلة ستجد إجابات لها من خلال عرض وتحليل البيانات المجمعة عن طريق الدراسة الميدانية.

فبالنسبة للتوافق بين منصب العمل والتخصص المدروس بالجامعة فإن أفراد العينة الأولى ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 30 (الاستبيان) عبروا وبنسبة 74,82 % عن توافق التخصـصات المدروسة بالجامعة مع المناصب المشغولة في المؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة، كما عبرت نـسبة 82,01 % من أفراد هذه العينة عن توافق التخصصات المدروسة من طرفهم مـع طبيعـة نـشاط المؤسسات المستخدمة لهم (حقل الدراسة) من خلال إجابتهم عن السؤال رقم 31 وهذا ما يجد سندا قويا له في معطيات الجدول رقم 03-الملحق06- الذي يبين التخصصات المدروسة من طر ف أفراد العينة الأولى وتوزيعها على المؤسسات حقل الدراسة.

ويؤيد هذا المنحى المسيرون والمسؤولون بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة حيـث عـبر هؤلاء ومن خلال المقابلات التي أجريناها معهم عن تماشي التخصصات المدرسة بالجامعة مع مناصب العمل المعروضة من طرف المؤسسات الاقتصادية، إلا أنم ينتقدون الجامعة لعدم توفيرها للتخصصات الدقيقة والمتخصصة والتي تحتاجها بالفعل المؤسسات والمناصب خاصة في الـال التقني والإنتاجي، وقد دللت على ذلك الأفكار الآتية:

التخصصات المتواجدة على مستوى الجامعة تتماشى مع طبيعة مناصب العمل خاصة في مجال الكهرباء التقنية (الشبكات)، وفي ميدان الاقتصاد والمالية فكل ما نطلبه من تخصصات نجده: إعلام آلي، مكانيك، كهرباء، ...إلخ.

المسيرون –دائما

كل التخصصات متواجدة والمطلوب إدخال تخصصات جديدة أكثر دقة وتخصصا كالصيانة الصناعية مثلا تخصص عام، وغياب التخصصات الدقيقة كالري الصناعي، الالكتروميكانيك، التجارة، التسويق، والتي تتماشى مع المؤسسات الحديثة ومن الملاحظ أن العمل التقني مهمش في الجزائر.

المسيرون –دائما

كما أن مؤشر الإجابة عن السؤال رقم 15 (الاستمارة بالمقابلة) يتجه نحو الاتجاه الموجـب بتأكيد نسبة 45,45 % من أفراد العينة الثانية على توافق التخصصات المدرسة بالجامعة مع مناصب العمل المعروضة بالمؤسسات المختلفة، فيما عبرت نسبة 33,33 % عن تماشي التخصـصات مـع المناصب نسبيا فقط بنسبة لا تتعدى 50 % في أحسن الأحوال وهذا راجع لعدة أسباب منها الإنتاج الكبير للإطارات من طرف الجامعة، وامتصاص قليل جدا لهذه الإطارات مـن طـرف المؤسـسات المستخدمة، وهذا ما يجد سندا قويا له في المؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة، حيث عدد الجامعيين قليل جدا والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (27) يبين عدد الجامعيين بالمؤسسات

حقل الدراسة مقارنة بعدد الإطارات وعدد العمال بذه المؤسسات

المؤسسة	عدد العمال	عدد الإطارات	عدد حاملي الشهادات الجامعية	نسبة الجامعيين إلى العمال (%)	نسبة الجامعيين إلى الإطارات (%)
أ	408	79	07	1,71	8,86
ب	197	127	80	40,54	62,99
جـ	91	46	43	50,54	93,94
د	764	92	37	4,84	40,21
هـ	343	28	15	4,37	53,57
و	198	58	13	6,56	22,41
ز	178	64	09	5,05	14,06
ح	269	22	09	3,34	40,90
الموع	**2448**	**516**	**213**	**8,70**	**41,27**

المصدر: إعداد شخصي بالاعتماد على معطيات مستقاة من وثائق وسجلات المؤسسات.

يتضح من خلال الجدول أن نسبة الجامعين في المؤسسات حقل الدراسة ضئيلة جدا تـصل في معظم المؤسسات إلى دون 10 % بالنسبة إلى عدد العمال،كما أن نسبة الجامعين إلى الإطـارات لا تتجاوز 50 % في معظم المؤسسات، وهذا ما يدل على قلة استثمار هذه المؤسـسات في المـوارد البشرية المكونة تكويناً جامعياً.

كما عبرت نسبة 21,21 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) عن عدم تماشي التخصصات المدرسة بالجامعة مع مناصب العمل المتواجدة على مستوى المؤسسات المستخدمة ويرجعون ذلك إلى أسباب عدة والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (28) يوضح مدى التوافق بين التخصصات والمناصب حسب أفراد لعينة الثانية

الاختيار	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)
تتوافق	15	45,45
تتوافق نسبيا	11	33,33
لا تتوافق	07	21,21
الموع	**33**	**100**

تتوافق لأن:	**التكرار (ك)**
التخصصات تتماشى مع المناصب لأن سوق العمل غني بجميع التخصصات.	10
التخصصات تتوافق مع المناصب نظرياً.	15
تتوافق نسبيا لأن:	**التكرار (ك)**
التخصصات تتماشى مع قطاع التعليم ولا تتماشى مع المناصب في الال التطبيقي.	08
التخصصات عامة ويجب خلق دبلومـات وسـيطة متخصصة ومهنية أكثر.	11
لا تتوافق لأن:	**التكرار (ك)**
من الصعب إيجاد الكفاءات المناسبة لمناصب العمـل لأن سوق العمل ليست له حدود وتعمه الفوضـى خاصة المؤسسات الخاصة.	07
التخصصات تطرح من خلال رغبـات شخـصية ومناشير وزارية وكذلك المناصب وهذه الرغبـات غير متوافقة.	05
الصناعة لا تتماشى مع التطورات الحديثة وكـذلك التخصصات.	02

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 45,45 % من أفراد العينة الثانية يرون بأن التخصصات المدرسة بالأقسام ميدان الدراسة تتماشى مع المناصب المعروضة في المؤسسات المستخدمة لأن سـوق العمل غني بجميع التخصصات والتي تتماشى مع المناصب نظريا على الأقل، فتخصص الكهرباء التقنية مثلا يجد منصباً مقابلًا له مهندس في الكهرباء، وكذلك بالنسبة للري،الهندسة المدنية،الوقاية والأمـن الصناعي......إلخ، وهذا ما يتوافق مع رأي الأفراد العينة الأولى.

أما نسبة 33,33 % من أفراد العينة الثانية فيرون بأن التخصصات تتماشى نسبيا فقط مـع المناصب، فالتخصصات المتواجدة على مستوى الجامعة تخصصات عامة لا تستوعب كل متطلبـات العمل خاصة في الال التقني والتطبيقي بالمؤسسات الإنتاجية، ولهذا لا بد من فتح تخصصات أكثـر تخصصاً ومهنيةً، ويؤيد هذا المنحى آراء المسيرين والمسؤولين بالمؤسسات حقل الدراسة.

فيما ترى نسبة 21,21 % أن التخصصات لا تتماشى مع المناصب على الإطلاق نظرا للفوضى التي تعم سوق العمل بعد ظهور نسيج من المؤسسات الخاصة التي تعمل بعيدا عن الجامعة وعن تخصصات الجامعة هذه المؤسسات تعمل بمنطق الربح ولا يهمها ما يناسبها وما لا يناسبها من تخصصات. بالإضافة إلى أن التخصصات وكذا المناصب تطرح من خلال رغبات شخصية، ومناشير وزارية تتماشى والمسائل الظرفية والمؤسسات لا تبحث عن تخصصات تجعلها تطور المناصب المتواجدة بها، كما أن التخصصات لا تستوعب التطورات الحديثة في المجال العلمي والتكنولوجي.

وعن قيام خريج الجامعة بالمهام الموكلة إليه دون صعوبة فإن الجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (29) يبين مواجهة خريج الجامعة للصعوبات أثناء قيامه بمهامه

الاختيار	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)
نعم	80	57,55
لا	59	42,44
المجموع	**139**	**100**

الصعوبات التي يواجهها خريج الجامعة	التكرار (ك)
نقص الإمكانيات والوسائل في ميدان العمل.	80
البيروقراطية وصعوبة التعامل مع العنصر البشري.	70
ضعف التكوين.	50
صعوبة المهام.	45
عدم إتقان اللغة.	20
صعوبة التعامل مع التكنولوجيا.	10

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال رقم 32.

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 57,55 % من أفراد العينة الأولى أقروا بأنهم يواجهون صعوبات أثناء قيامهم بالمهام الموكلة إليهم وتتمثل هذه الصعوبات خاصة في نقص الإمكانيات والوسائل اللازمة للعمل، ويبدوا هذا واضحا من خلال مقرات عمل الكثير من خريجي الجامعة والتي لا تتوفر على أدنى ظروف العمل خاصة بالمؤسسات (د)،(و)،(هـ) وتقترن بهذه الصعوبة، صعوبة أخرى تتمثل في البيروقراطية وصعوبة التعامل مع العنصر البشري خاصة المسؤولين والمسيرين كذلك ضعف التكوين وصعوبة المهام،وبدرجة أقل عدم إتقان اللغة وصعوبة التعامل مع التكنولوجية فيما لم تواجه نسبة 42,44 % من أفراد العينة الثانية أية صعوبات .

ويرى أفراد العينة الثانية أن خريج الجامعة يواجه صعوبات كبيرة في ميدان العمل وقد عبرت عن ذلك نسبة 78,78 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة)، من خلال إجابتهم عن السؤال

رقم 16 (الاستمارة بالمقابلة)، فيما أكدت نسبة 21,21 % أن خريج الجامعة لايواجه صـعوبات في ميدان العمل والجدول الآتي يوضح ذلك :

الجدول (30) يبين **مواجهة خريج الجامعة للصعوبات** في **ميدان العمل حسب أفراد العينة الثانية**

الاختيار	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)
نعم	26	78,78
لا	07	21,21
المجموع	**33**	**100**

خريج الجامعة يواجه صعوبات لأن:	**التكرار (ك)**
صعوبة التكيف مع محيط العمل والبيئة الصناعية خاصة	26
النقص الكبير في الجانب التطبيقي للتكوين.	24
خريج الجامعة لا يواجه صعوبات لأن:	**التكرار (ك)**
مزود بزاد نظري جيد خاصة المتفوقين. والمواد المدرسة على اتصال وثيق بميدان العمل	07
معظم المهندسين يشرفون على مشاريع رائدة	05

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 16

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 78،78 % من أفراد العينة الثانثة (الأساتذة) يؤكـدون على أن خريج الجامعة يواجه صعوبات كبيرة في ميدان العمل تتمثل خاصة في صعوبة التكيف مـع محيط العمل هذا الأخير الذي يتسم بالبيروقراطية ووضع الحواجز أمام المتخرجين الجدد من الجامعـة خاصة نظرا لسيادة ذهنيات لا تعترف بالجامعيين على الإطلاق ويؤيد هذا المنحى معطيات الجدول السابق (29) وتقترن بذه الصعوبة النقص الكبير في الجانب التطبيقي للتكوين مما يجعل خريج الجامعة بحاجة إلى الاحتكاك بذوي الخبرة، والمرور بفترة تدريبية وتجريبية تحت تأطير وإشراف جيد لـذوي الخبرة للتكيف مع الميدان العملي وبيئته، وهذا يغيب تماماً في مؤسسات تسير بمنطق الـربح. فيمـا أكدت نسبة 21,21 % من أفراد العينة الثانية أن خريج الجامعة لا يواجه صعوبات في ميدان العمل خاصة المتفوق، فمعظم المهندسين المتفوقين يشرفون على مشاريع رائدة في المؤسسات العمومية بـل ويديرون مؤسسات خاصة تتعامل مع مؤسسات أجنبية.

وعليه فإن خريج الجامعة يواجه صعوبات في ميدان العمل بتأكيد من أفراد العينة الأولى وأفراد العينة الثانية ويؤيد هذا المنحى والمسيرون والمسؤولون بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسـة حيـث يرى هؤلاء أن هناك عوامل عدة تقف في وجه المتخرج حديثا من الجامعة وتعمل كحواجز تحول بينه وبين الأداء الجيد والتوظيف الحقيقي للقدرات والمعارف المحصلة عن طريق التكوين بالجامعـة منـها

البيروقراطية وصعوبة التكيف والاندماج في محيط العمل، عدم إتقان اللغة الفرنسية ونقص في الجانب التطبيقي للتكوين وقد دللت على ذلك الأفكار:

يساهم محيط العمل في بعض الأحيان في ممارسة الضغط على المتخرجين الجدد من الجامعة، لأنه هناك فرق بين الحياة العلمية بالجامعة والحياة العملية بالمؤسسة فمحيط العمل تسوده ذهنيات لإطارات قدامى يبخلون بخبراتهم على المتخرج الجديد من الجامعة بل أكثر من ذلك يخلقون له المشاكل، ويعيقون تقدمه في العمل ظنا منهم أن هذا الخريج سيأخذ مركزهم في المؤسسة، فالمجتهد والذكي بتجاوز هذه الصعوبات ويفرض نفسه، أما الذي يأخذ هذه المشاكل ويجعلها حواجز أمامه تموت قدراته، وأحياناً يضطر للمغادرة مكرها.

المسيرون – دائما

اللغة المستعملة في التكوين خاصة اللغة العربية تخلق صعوبات كبيرة للمتخرجين حديثا من الجامعة لأن معظمهم درس باللغة العربية، هذه الأخيرة يغيب التعامل بها تماما في المؤسسات الحديثة، فمعظم الإطارات القدامى مفرنسين، وبالتالي صعوبة كبيرة في الاتصال وتبادل المعلومات، ومنه صعوبة الاندماج في الميدان العملي، وهذا ما يخلق المتخرج من الجامعة مركبات نقص.

المسيرون – غالبا

إن محيط العمل بالمؤسسة هو الذي يساعد المتخرج حديثا من الجامعة على الاندماج الفعلي في ميدان العمل، وتفجير قدراته والإبداع الحقيقي في العمل، كما قد يساهم محيط العمل في قتل القدرات وجعل خريج الجامعة حبيس مكاتب غير مجهزة حتى، أمام أجهزة للإعلام الآلي، كما تفتقر هذه المكاتب لأدنى شروط العمل في معظم المؤسسات ميدان الدراسة.

ورغم هذه الصعوبات فإن أفراد العينة الأولى قد استفادوا من المواد المدروسة بالجامعة وقد عبرت عن ذلك نسبة 74,10 % بإجابتهم عن السؤال رقم 33 (الاستبيان)، في حين لم تستفد نسبة 25,89 % من المواد المدروسة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (31): يبين مدى استفادة أفراد العينة الأولى من المواد المدروسة بالجامعة.

الاختيار	التكرار(ت)	النسبة المئوية (%)	جوانب الاستفادة من الدراسة	التكرار (ك)
نعم	103	74,10	تعلم المبادئ الأساسـية وتطبيقهـا وتطويرهـا بالممارسة.	100
لا	36	25,89	الاستفادة في الجانب التقني	75
			سرعة التكيف مع محيط العمل	25
الموع	**139**	**100**	**لم يستفيدوا من المواد المدرسة لأنا:**	**التكرار(ك)**
			نظرية مع نقص التطبيقي	36
			مكثفة دون الحاجة إلى ذلك	15
			عدم التوافق بين التخصص والمنصب	9

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 33.

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 74,10 % من أفراد العينة الأولى قد استفادوا من المـواد المدرسة بالجامعة من خلال تعلم المبادئ الأساسية وتطبيقها وتطويرها أولا ثم الاستفادة في الجانـب التقني، كذلك سرعة التكيف مع محيط العمل وهذه الجوانب تشير إلى أن المواد المدروسـة بالجامعـة تساعد على الاندماج المبكر في محيط العمل، والاستيعاب السريع لمتطلباته رغم الصعوبات التي تواجه خريج الجامعة في ميدان العمل.

إلا أن نسبة 25,89 %لم يستفيدوا من المواد المدرسة كونا نظرية مع نقص كبير في الجانب التطبيقي، بالإضافة إلى كونا مكثفة دون الحاجة إلى ذلك، وعدم التوافق بين المنـصب والتخـصص وهذا ما يحول دون الاستفادة من المواد المدروسة.

فيما يرى أفراد العينة الثانية (الأساتذة) أن الطالب الجامعي يستفيد كثيرا من المواد المدروسـة بالجامعة وقد عبرت عن ذلك نسبة 51,51 % من أفراد هذه العينة بإجابته عن السؤال رقـم 17 (الاستمارة بالمقابلة) والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (32) يبين مدى تزويد المواد المدروسة بالجامعة للطالب بالمعلومات الأساسية للعمل في الميدان حسب أفراد العينة التالية:

الاختيار	التكرار(ت)	النسبة(%)
تزوده	17	51,51
تزوده نسبيا	10	30,30
لا تزوده	06	18,18
المجموع	**33**	**100**

تزوده لأن:	**التكرار (ك)**
يستوعب متطلبات عمله في شهر مقابل عامل آخر يستوعبها في عام.	17
خريج الجامعة يجد نفسه قادرا على العمل داخل وخارج تخصصه خاصة المتفوق.	15
تزوده نسبيا لأن:	**التكرار (ك)**
يستفيد من المواد المدرسة بعد المرور بفترة تجريبية	10
تزوده بالمعارف النظرية ويبقى التطبيقي يشكل عائقا أمام الطالب.	10

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 17.

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 51,51 % من أفراد العينة أكدوا على أن المواد المدروسة أثناء التكوين بالجامعة تفيد الطالب كثيرا في ميدان العمل خاصة الطلبة المتفوقين والمجتهدين في البحث والحصول على الجديد في تخصصاتهم بكل جدية حيث يستوعب خريج الجامعة متطلبات عمله بسهولة وفي وقت قياسي وهذا ما يجد سندا قويا له في معطيات الجدول السابق (31).

فيما ترى نسبة 30,30 % من أفراد العينة الثانية أن الطالب يستفيد نسبيا فقط من المواد المدرسة بنسبة لا تتجاوز 60 % في أحسن الأحوال وهذا راجع إلى غياب الجوانب التطبيقية والعملية في هذه المواد، ولهذا لابد للطالب من تكوين إضافي وتدريبات ميدانية للاندماج في محيط العمل.

ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 34 (الاستبيان) أكد أفراد العينة الأولى على أن التكوين بالجامعة قد زودهم بالمعلومات النظرية اللازمة لمناصب العمل التي يشغلونها بالمؤسسات المستخدمة (حقل الدراسة) وقد عبرت عن ذلك نسبة 89,92 %، ويؤيد هذا المنحى المسؤولون والمسيرون بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة حيث يرون بأن خريج الجامعة والعامل بهذه المؤسسات يمتلك المعارف والمعلومات النظرية اللازمة لمناصب العمل التي يشغلها بينما ينقصه الكثير في النواحي التطبيقية وقد دللت على ذلك الأفكار:

يمتلك خريج الجامعة المعارف اللازمة لمناصب العمل التي يشغلها، وهذه المعارف جيدة للمؤسسات سواء داخل الوطن أو خارجه، لأن المعرفة التي يمتلكها

معرفة عالمية وفي كل التخصصات تقريبا، ولهذا فإن خريج الجامعة يؤثر في محيط عمله ويتأثر به، ففي حالة كونه متمكن من معلوماته جيدا فإنه يقدم الكثير للمؤسسات من الناحية العلمية، ويؤثر في أساليب العمل، ويتعلم الأساليب الميدانية، أما إذا كان غير متمكن فإنه يتأثر بمحيط عمله (حتى الجوانب السلبية). وبالتالي يصبح نقمة على المؤسسة وهذا ما يسود معظم المؤسسات الجزائرية.

المسيرون – غالبا

خريج الجامعة له قدرة كبيرة على الاستيعاب أكثر من غيره، لأنه يمتلك قاعدة نظرية وتمكنه من الاندماج بسرعة في عالم الشغل ومتطلباته خاصة إذا وظف في إطار تخصصه. **المسيرون –أحيانا**

يمتلك خريجي الجامعة قدرات نظرية كافية، أما القدرات التطبيقية فناقصة جدا خاصة في السنوات الأخيرة فبالنسبة للمهندسين يلزمهم الكثير من التدريب على العمل في الميدان لتحقيق الاندماج في محيط العمل والإلمام بمتطلباته التقني. ففي البلدان المتقدمة يضعون المهندس في الميدان العملي مباشرة في تماس مع المجال التقني على الأقل خمس (05) سنوات ليكتسب الخبرة اللازمة للعمل بجدية، فكيف لمهندس معماري لا يعرف شيئا عن مواد البناء في الميدان؟! يجب أن يعمل عمل العامل البسيط ليتعرف على مجال عمله وخباياه ثم نضعه في المكتب. **المسيرون- دائما**

المهندسون خاصة يقومون بدورين في المؤسسات المستخدمة لهم دور المسير (إداري) كرؤساء فرق العمل، ودور تقني يحافظون من خلاله على الأطر والقوانين التقنية المدروسة، وبهذا فإن الجامعيين يمتلكون قدرات نظرية كافية، ويحصِّلون الخبرة عن طريق الممارسة الميدانية خاصة في الجانب التسييري.

المسيرون – نادرا

يتضح من خلال هذه العبارات أن هؤلاء المسؤولين والمسيرين يعترفون بامتلاك خريج الجامعة للمعـارف والقدرات العلمية اللازمة لمناصب العمل التي يشغلها، ومع هذا فهناك نقص كبير في الجوانب التطبيقية لتكوين هذا الخريج والتي يلتزم لاستيعابها وتطويرها الاحتكاك بذوي الخبرة، والدخول إلى ميدان العمل عن طريق التـدريب والممارسة العملية.

أما عن قدرة التكوين بالجامعة على تنمية المهارات المختلفة لدى خريج الجامعة فإن الجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (33) يبين مدى قدرة التكوين بالجامعة على تنمية مختلف المهارات حسب أفراد العينة الأولى:

الاختيار	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)		
نعم	109	78,41	نوعية المهارات	التكرار (ك)

لا	30	21,58	المهارات العلمية	109
			مهارات سرعة الأداء	100
			مهارات الدقة	80
الموع	139	100	مهارات التعامل	30
			المهارات الإدارية	20

المصدر: **استمارة الاستبيان السؤال 35**

يتضح من الجدول أن نسبة 78,41 % من أفراد العينة الأولى قد أقروا بأن التكوين بالجامعة ينمي المهارات اللازمة للعمل بالميدان خاصة المهارات العلمية وتقترن بها مهارات سرعة الأداء، بالإضافة إلى مهارات الدقة والتعامل وبدرجة قليلة المهارات الإدارية، حيث تعبر المهارة على القدرة على القيام بالأعمال المعقدة بسهولة ودقة مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة.

فيما يرى أفراد العينة الثانية ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 18 (الاستمارة بالمقابلة) أن التكوين بالجامعة ينمي المهارات لدى خريج الجامعة بصفة نسبية فقط وقد عبرت عن ذلك نسبة 57,57 % من أفراد هذه العينة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (34) يبين مدى قدرة التكوين بالجامعة على تنمية مختلف المهارات اللازمة للعمل حسب أفراد العينة الثانية:

الاختيار	التكرار(ت)	النسبة المئوية (%)	نوعية المهارات المكتسبة (بصفة نسبية)	التكرار (ك)
التكوين ينمي المهارات	03	9,09		
التكوين ينمي المهارات نسبيا	19	57,57	يزود التكوين المتخرج بمهارات الدقة، البحث وسهولة الأداء وتبقى مهارات التعامل حسب شخصيته.	18
التكوين لا ينمي المهارات	11	33,33	يزود التكوين بأقل من 50 % من المهارات نظرا لنقص الوسائل التعليمية والأعمال التطبيقية.	15
الموع	**33**	**100**	غياب بعض المواد كالتسيير وعلم النفس يجعل من خريج الجامعة لا يمتلك مهارات التعامل.	9

المصدر: **الاستمارة بالمقابلة السؤال 18.**

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 57,57 % من أفراد العينة أكـدوا علـى أن التكـوين بالجامعة يزود الطالب بالمهارات اللازمة للعمل نسبيا فقط بنسبة لا تتجاوز 50 % في أحسن الأحوال ويرجعون ذلك إلى أن هذه المهارات تكتسب عن طريق الممارسة العملية في الميدان خاصة مهـارات التعامل مع الزملاء والمتعاملين مع المؤسسة، والتي تعود لشخصية الخريج ودرجة ثقته في نفسه وفرضه لها، واحتكاكه بذوي الخبرة والتجربة في الميدان.

فيما عبرت نسبة 33,33 % وهي نسبة معتبرة عن أن خريج الجامعة لا ينمي مهاراته عـن طريق التكوين، إنما يكتسب ذلك عن طريق الممارسة العملية وحدها، نظرا للنقص الكبير في الجوانب التطبيقية للتكوين، وعبرت نسبة 9,09 % عن أن التكوين ينمي المهارات اللازمة للعمل في الميـدان وقد عبر عن ذلك أحد الأساتذة:

«هناك بعض الطلبة نذكرهم جيدا لأنم اليوم يمتلكون شركات خاصة يديرونا هم بأنفسهم، ويتمتعون بجميـع المهـارات:دقـة، بحـث، سـرعة أداء وتعـاملات حـتى مـع الأجانـب». أستاذ – كهرباء تقنية.

ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 36 (الاستبيان) تـبين لخريجـي الجامعـة العـاملين بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة أن هناك جوانب لم يغطها البرنامج التكويني بالجامعة وتبين أنا ذات أهمية في ميدان العمل وهذه الـالات مبينة في الجدول الآتي:

الجدول (35) يبين الـالات التي لم يغطها البرنامج التكويني بالجامعة وتبين أنا ذات أهمية في ميدان العمل حسب أفراد العينة الأولى:

الاختيار	التكرار (ك)
العلاقات الإنسانية	139
الإدارة	130
البحوث والدراسات	80
الإنتاج	80
التكنولوجيا	40

المصدر: الاستبيان السؤال 36.

يتضح من خلال الجدول أن خريج الجامعة والعامل بالمؤسسات الاقتصادية وبعد دخوله ميدان العمل تبين له أن هناك مجالات لم يغطها البرنامج الجامعي لكنها ذات أهمية تتجسد خاصة في مجـال العلاقات الإنسانية والإدارة ويعود هذا إلى أن أغلب أفراد العينة يشغلون مناصب تـسييرية (مـسير مسؤول)، كذلك مجال البحوث والدراسات مع أن نسبة 97,12 % من أفراد العينة يؤكدون علـى أن مناصب عملهم تتطلب إنجاز بحوث ودراسات (السؤال 27 الاستبيان)، كذلك مجـال الإنتـاج والتكنولوجيا.

ويؤيد هذا المنحى المسيرون والمسؤولون بالمؤسسات الاقتصادية حيث يؤكدون على أن خريج الجامعة ينقصه الكثير حول الجانب التسييري والإداري خاصة المهندسين وقد دللت على ذلك:

خريجي الجامعة وخاصة المهندسين -رؤساء الفرق- يؤطرون الجوانب التقنية في المؤسسات، أما الجوانب الإدارية فينقصهم الكثير حولها من معارف وخبرات لذلك تلجأ المؤسسات إلى تكوينات إضافية في مجال التسيير، التسويق والعلاقات... الخ، بمعاهد متخصصة أو تابعة للمؤسسات.

المسيرون – دائما

خريج الجامعة تنقصه الخبرة خاصة في مجال التعامل مع الزبائن والمتعاملين مع المؤسسة، وكذا الزملاء في محيط العمل، ولذلك يتوجب على الجامعة إدراج مقاييس حول البيئة الصناعية ومحيط العمل وما يجري فيه لضمان الاندماج الفعلي لخريج الجامعة في ميدان العمل وتفادي العجز والفشل خاصة في الجانب التسييري والإداري. **المسيرون – أحيانا**

إن هذه العبارات تدل على أن خريج الجامعة ينقصه الكثير حول الجانب التسييري والإداري والتعاملات وهذا ما يجعله في حاجة إلى تكوين إضافي حيث أكدت نسبة 97,12 % من أفراد العينة الأولى ومن خلال إجابتهم عن السؤال 37 (الاستبيان)، أنم بحاجة إلى تكوين إضافي للوفاء بمتطلبات مناصب العمل. هذه المناصب والمهام المنوطة بخريج الجامعة بالمؤسسات المستخدمة له (حقل الدراسة) تساهم في زيادة معارفه ومعلوماته في مجال تخصصه وقد عبرت عن ذلك نسبة 79,85 % من أفـراد العينة الأولى ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 38 (الاستبيان) أي أن المهام الممارسة تجسد المعرفة عن طريق العمل وفي هذا الإطار يرى الميسرون والمسؤولون بالمؤسسات حقل الدراسة أن الجامعـة الحقيقية هي المؤسسة بصفتها ميدان ينبض بالحيوية خاصة في الجانب التطبيقي للتخصصات حيـث تقوم هذه المهام بتثبيت المعارف النظرية المحصلة عن طريق التكوين بالجامعة وقد دللت علـى ذلـك الأفكار:

المؤسسة لتطوير المعرفة، ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، والمؤسسة هي الجامعة الحقيقية لتنمية التخصص المدروس.

المسيرون – دائما

المؤسسة الناجحة هي التي تستغل مؤهلات الجامعيين وتكونهم على أساس نشاطها بصفتها المدرسة الحقيقية.

المسيرون – غالبا

وفي هذا الإطار قامت المؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة بتدريبات مختلفة لهؤلاء المتخرجين من الجامعة والمستخدمين لديها والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (36) يبين تنظيم المؤسسات للتدريب حسب أفراد العينة الأولى:

الاختيار		التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)
نعم	مركز خاص بالمؤسسة	72	51,79
	مراكز وطنية متخصصة	40	28,77
	خارج الوطن	07	5,03
مجموع نعم		119	85,61
لا		20	14,38
المجموع		**139**	**100**

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 40

يتضح من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من أفراد العينة 85,61 % قامت المؤسسات بتدريبهم على طرق العمل ومتطلباته في هذه المؤسسات، وتتم هذه التدريبات في مراكز خاصة بالمؤسسات بنسبة 51,79 %، أو مراكز وطنية متخصصة وهذا ما يدل على أن هذه المؤسسات تدرب المستخدمين لديها حسب ما تمليه عليها احتياجاتا.

وعن ضرورة هذا التدريب للحياة العملية فإن أفراد العينة الأولى ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 41 (الاستبيان) أكدوا على أن التدريبات ضرورية جدا للحياة العملية نتيجة ضعف التكوين، تغير المهام وإدخال تكنولوجيات جديدة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (37) يبين ضرورة التدريب للحياة العملية بالمؤسسات حسب أفراد العينة الأولى

ضرورة التدريب	التكرار (ت)	النسبة المئوية(%)
ضروري جدا	120	86,33
ضروري	18	12,94
غير ضروري	01	0,71
المجموع	**139**	**100**

التدريب ضروري جدا نظرا لـ:	التكرار (ك)
تغير المهام	110
ضعف التكوين	100
إدخال تكنولوجيات جديدة	40

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 41

يتضح من خلال الجدول أن التدريبات التي تقوم با المؤسسات المستخدمة ضرورية جدا للحياة العملية كونا تساهم في زيادة المهارات والمعارف اللازمة لإنجاز الأعمال والمهام المختلفة

وزيادة المعرفة التخصصية[1] خاصة وأن هذه التدريبات تتم بمراكز خاصة بالمؤسسات (أنظر الجدول السابق 36) للوفاء بمتطلبات المناصب ذات المعرفة التخصصية في مجالات التأمين المالية والبنوك، التسيير، الجودة... الخ. لأن نسبة 71,94 % من أفراد العينة تمارس مهام متخصصة (السؤال 23). وهذه التدريبات ضرورية جدا نظرا لضعف التكوين بالجامعة ولتغير المهام بالدرجة الأولى، ثم بسبب إدخال تكنولوجيات جديدة بدرجة أقل وتجد هذه المعطيات سنداً قويا لها في إجابات أفراد العينة الأولى عن السؤال رقم 24 حيث أكدت نسبة 64,74 % من أفراد هذه العينة على أن المهام التي تقوم بها متغيرة وبالتالي تحتاج إلى تدريب، كذلك معطيات الجداول 29-30-34 حيث يواجه خريج الجامعة صعوبات في ميدان العمل بسبب ضعف التكوين بالجامعة، وأن هناك مجالات لم يغطها البرنامج التكويني بالجامعة لكنها ذات أهمية بميدان العمل وبالتالي يحتاج خريج الجامعة العامل بهذه المؤسسات إلى تدريبات حولها.

وعن شروط التحكم الجيد في متطلبات العمل حسب أفراد العينة الأولى ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 42 (الاستبيان) فإن الجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (38) يبين شروط التحكم في متطلبات العمل في الميدان حسب أفراد العينة الأولى.

الشروط	التكرار (ك)
التكوين المستمر	139
الممارسة العملية	139
قدرات وسمات شخصية	100
إتقان اللغات الأجنبية	70

المصدر: الاستبيان السؤال 42.

يتضح من خلال الجدول أن شروط التحكم في متطلبات العمل بالمؤسسات المستخدمة تتمثل خاصة في التكوين المستمر الذي يقترن بالممارسة العملية والقدرات والسمات الشخصية بالإضافة إلى إتقان اللغات الأجنبية (لغتين على الأقل)، فمتطلبات العمل ومواقفه المتغيرة تملي على العامل التكوين المستمر لضمان التجديد الدوري للمعارف ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، كذلك الممارسة العملية للتعرف عن قرب عن ميدان العمل وخباياه، مع التمتع بسمات شخصية كالثقة بالنفس

(1)- أنظر الفصل الأول: المبحث الأول، الإطار المفهومي والإجراءات المنهجية لدراسة، عنصر تحديد المفاهيم (التكوين والتدريب).

والطموح والإقدام ومحاربة الفشل. مع إتقان اللغات الأجنبية للتعامـل مـع المـستجدات العلميـة والتكنولوجية في مجال التخصصات والمناصب.

وكتقييم لتكوينهم بالجامعة بعد دخول ميدان العمل فإن أفراد العينـة الأولى ومـن خـلال إجاباتم عن السؤال رقم 43 (الاستبيان) يؤكدون على أن التكوين بالجامعة غير كاف لأنه يعتمـد أكثر على الجانب النظري ويهمل الجوانب العملية التطبيقية وقد عبرت عن ذلك نـسبة 74,10 % من أفراد العينة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (39) يبين تقييم أفراد العينة الأولى لتكوينهم بالجامعة بعد دخول ميدان العمل

التقييم	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)
تكوين جيد في ضوء متطلبات المنصب الحالي	20	14,18
تكوين غير كاف يغلب فيه الجانب النظري على التطبيقي	103	74,10
تكوين لا يتناسب مع متطلبات المنصب	16	11,51
المجـــوع	**139**	**100**

تكوين جيد لأن:	**التكرار (ك)**
سرعة الفهم وتطبيق المعلومات النظرية بمفهوم علمي ودقيق.	20
إتقان اللغة الفرنسية.	15
التكوين بالجامعة طريق إلى التكوين الذاتي.	08
تكوين غير كاف ونظري أكثر لأن:	التكرار (ك)
غياب كبير للجوانب المهنية في التكوين لأن التخصصات عامة.	102
غياب التربصات الميدانية والأعمال التطبيقية.	100
مجهودات كبيرة لتحصيل الأمور التقنية وضمان التحكم في متطلبات العمل.	80

المصدر: الاستبيان السؤال 43

يتضح من خلال الجدول أن نسبة كبيرة جدا من أفراد العينة 74,10 % قـد أقـروا بـان تكوينهم غير كاف لأنه نظري أكثر، وقد أكد هؤلاء على ضرورة الممارسة العملية والتكوين المستمر

لضمان اندماج فعلي في ميدان العمل وجوانب النقص تتمثل خاصة في غياب الجوانب المهنية للتكوين وبالتالي يجب كسر الدراسات العامة، وفصل التكوينات التطبيقية عن التكوينات الأكاديمية، وجعل البرامج التكوينية تتم أكثر بالحقائق المتواجدة بالمؤسسات، وهذا ما تحاول الإصلاحات الجاري (LMD) تجسيده، وتقترن غياب الجوانب المهنية بغياب التربصات الميدانية والأعمال التطبيقية أثناء التكوين بالجامعة وكل ما هناك خرجات ميدانية في السنة الجامعية الأخيرة في إطار مذكرة التخرج، وإن لم يتم إنجاز هذه الأخيرة فلا وجود للتربصات. وتجد هذه المعطيات سنداً قوياً لها في معطيات الجدول (18)، وإجابات أفراد العينة عن السؤال رقم (9) (الاستبيان) حيث أكدت نسبة 97,12 % من أفراد هذه العينة على غلبة النظري على التطبيقي في البرامج الجامعية.

ومن بين مؤشرات غلبة النظري على التطبيقي في التكوين الجامعي قيام خريجي الجامعة (أفراد العينة الأولى) بمجهودات كبيرة لتحصيل الجوانب التطبيقية للتخصص، والتكيف مع متطلبات منصب العمل ومحيطه بطلب المساعدة من الزملاء ذوي الخبرة في الميدان، والقيام بدورات تدريبية مكثفة.

ونخلص من خلال هذا العنصر المتعلق بربط العلاقة بين التكوين بالجامعة ومنصب العمل بالمؤسسة الاقتصادية إلى أن:

- عبرت نسبة 74,82 % من أفراد العينة الأولى عن توافق التخصصات المدروسة من طرفهم بالجامعة مع مناصب العمل المشغولة بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة وأيد هذا المنحى أفراد العينة الثانية (الأساتذة) بتعبيرهم عن أن التخصصات المدرسة بالجامعة تتماشى مع مناصب العمل في المؤسسات المستخدمة بنسبة 45,45 % وعن توافق التخصصات مع طبيعة نشاط المؤسسات حقل الدراسة فإن نسبة 82,01 % من أفراد العينة الأولى قد أكدوا على تماشي التخصصات مع طبيعة نشاط المؤسسات فكل مؤسسة توظف حسب قطاع النشاط الذي تنتمي إليه وحسب احتياجاتا رغم كلاسيكية التخصصات المدرسة على مستوى الجامعة واتصافها بالعمومية وحاجة المؤسسات للتخصصات الدقيقة والمتخصصة التي تضمن تأطير التمع التقني والإنتاجي داخل المؤسسات.

- خريج الجامعة يواجه صعوبات كبيرة أثناء قيامه بمهامه وقد عبرت عن ذلك نسبة 57,57 % من أفراد العينة الأولى، ونسبة 78,78 % من أفراد العينة الثانية ويؤيد هذا المنحى المسيرون والمسؤولون بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة وتتمثل هذه الصعوبات أساساً في

محيط العمل والأساليب البيروقراطية واحتكار الخبرة من طرف الإطارات القـدامى ونقـص في الإمكانيات ووسائل العمل.

- ❖ استفادت نسبة 74,10 % من أفراد العينة الأولى من المواد المدروسة بالجامعة بـتعلم المبادئ الأساسية للعمل والقدرة على الاستيعاب والفهم الجيد للأمور التقنية مع سرعة التكيف مع محيط العمل، كما عبرت نسبة 51,51 % من أفراد العينة الثانية عن قدرة التكوين بالجامعة على تزويد خريج الجامعة بالمعلومات والمعارف الأساسية اللازمة للعمل في الميدان.

- ❖ أكدت نسبة 89,92 % من أفراد العينة الأولى على امتلاكها للمعلومـات النظريـة الكافية لمناصب العمل التي تشغلها بالمؤسسات حقل الدراسة ويؤيد هـذا المنحـى المـسيرون المسؤولون بهذه المؤسسات.

- ❖ ينمي التكوين بالجامعة المهارات اللازمة للعمل بالميدان وقد عبرت عن ذلـك نـسبة 78,41 % من أفراد العينة الأولى خاصة المهارات العلمية، وسرعة الأداء والدقة وبدرجة أقـل مهارات التعامل والمهارات الإدارية فيما يرى أفراد العينة الثانية (الأساتذة) أن التكوين بالجامعـة يزود الخريج الجامعي بالمهارات اللازمة للعمل في الميدان نسبيا فقط وقد عبرت عن ذلك نـسبة 57,57 % من أفراد هذه العينة، نظرا لنقص الجوانب التطبيقية للتكوين، كمـا أن المهـارات ترتبط بشخصية الفرد أكثر.

- ❖ هناك الكثير من المجالات لم يغطها البرنامج التكويني بالجامعة وتبين أنها ذات أهميـة في ميدان العمل خاصة العلاقات الإنسانية، الإدارة، البحوث والدراسات، والإنتاج.

- ❖ عبرت نسبة 97,12 % من أفراد العينة الأولى عن حاجتها لتكوين إضافي في للوفاء بمتطلبات العمل جميعها.

- ❖ عبرت نسبة 79,85 % من أفراد العينة الأولى عن أن المهام التي تقوم بها بالمؤسسات حقل الدراسة تساهم في زيادة المعارف في مجال التخصص، إذ تعتبر المؤسسة الناجحـة ميـدانا خصبا لإنتاج المعارف وتطويرها، كما عبر عن ذلك المسيرون والمسؤولون بالمؤسـسات حقـل الدراسة.

❖ أكدت نسبة 85,61 % من أفراد العينة الأولى على أنا تلقت تدريبات في مراكـز خاصة بالمؤسسات، أو في مراكز وطنية متخصصة وحتى خارج الوطن، وترى نسبة 86,33 % من أفراد هذه العينة أن التدريب ضروري جدا للحياة العملية نظرا لضعف التكوين وتغير المهام.

❖ يرى أفراد العينة الأولى ومن خلال تجربتهم العملية أن شـروط الـتحكم الجيـد في متطلبات العمل تكوين مستمر، ممارسة عملية وسمات وقدرات شخصية.

❖ في تقيمهم للتكوين عبر أفراد العينة الأولى عن أن تكوينهم بالجامعة تكوين غير كاف يغلب فيه الجانب النظري على التطبيقي نسبة 74,10 %.

III-2-4 معالجة إمبريقية لطبيعة العلاقة بين نسق الجامعة والمؤسسة الاقتصادية

نتناول من خلال هذا العنصر العلاقة بين الجامعة كمؤسسة تكوينية، وبين المؤسسة الاقتصادية كمحيط تصب فيه مخرجات الجامعة، وفضاء تطبيقي لمجموع المعارف والمعلومات المحصلة عن طريق التكوين بالجامعة. فهل تقوم الجامعة بالاتصال بالمؤسسات الاقتصادية لإجراء التربصات لطلبتها؟ وفي أي إطار تتم هذه التربصات؟ هل تقوم الجامعة بإجراء بحوث ودراسات حول المؤسسة الاقتصادية؟ وما طبيعة هذه البحوث؟ وهل يتم إشراكه ممثلين عن قطاعات النشاط الاقتصادي في وضع البرامج التكوينية وتنفيذها؟ وهل هناك تنسيق وتعاون بين الجامعة والمؤسسات المختلفة؟ وما حدود هذا التعاون؟ وهل تطلب المؤسسات خدمات من الجامعة؟ وهل تتصل المؤسسة بالجامعة لإبلاغها بمستوى أداء خريجيها لتقييم تكوينها؟ وما هي العوامل التي تقف وراء بطالة خريجي الجامعة؟.

هذه الأسئلة ستجد إجابات لها من خلال عرض وتحليل البيانات المجمعة من خلال الدراسـة الميدانية بواسطة الاستبيان، الاستمارة بالمقابلة والمقابلات مع المسيرين بالمؤسسات حقل الدراسة وكذا الوثائق السجلات فبالنسبة للتربصات فإن نسبة 64,02 % من أفراد العينة الأولى يؤكدون على عدم قيامهم بتربصات أثناء تكوينهم بالجامعة، فيما أكدت نسبة 35,97 % من أفراد هذه العينـة عـن قيامهم بتربصات أثناء تكوينهم بالجامعة بمؤسسات مختلفة والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (40) يبين مدى قيام أفراد العينة الأولى بتربصات أثناء تكوينهم بالجامعة

الاختيار		التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)
نعم	مؤسسة صناعية	20	14,38
	مؤسسة للبناء	18	12,94
	مكتب دراسات خاص	07	5,03
	مؤسسة إدارية	05	3,59
مجموع نعم		50	35,97
لا		89	64,02
المجموع		**139**	**100**

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 39.

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 64,02 % لم تقم بتربصات بالمؤسسات أثناء تكوينها بالجامعة وهذا مؤشر نحو دلالة تؤكد على أن هؤلاء لم يطلعوا على الواقع العملي بالمؤسسات المختلفة، ولم يعرفوا شيئا عن البيئة الصناعية ومحيط العمل بصفة عامة. وتساعد التربصات الميدانية على التعرف عن كثب على محيط العمل، وتثبيت المعارف النظرية المحصلة من خلال الدراسة بالأقسام الجامعية، وتعد التربصات جزء لا يتجزأ من البرنامج التكويني بالجامعة ففي كل قسم أو معهد توجد مصلحة أو مكتب مسؤول عن التربصات وعن وضعية التربصات بالأقسام ميدان الدراسة فإن نسبة 75,75%.

من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) أكدوا على عدم وجود تربصات بالأقسام حقل الدراسة من خلال إجابتهم عن السؤال رقم 19 (الاستمارة بالمقابلة)، فيما عبرت نسبة 24,24 % من أفراد هذه العينة عن وجود بعض الخرجات الميدانية التي لا ترقى إلى مستوى التربصات، وفي حالة وجود تربصات فإنها تتم عن طريق مبادرات شخصية للطلبة الذين يجتهدون في معرفة الجوانب التطبيقية للمواد والمعلومات المدروسة، أو عن طريق علاقات شخصية في غياب إطار الرسمي والقانوني لهذه التربصات ويؤيد هذا المنحى المسؤولون والمسيرون بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة وقد دللت على ذلك الأفكار:

التربصات يغيب فيها الاتصال الفعلي وفي السنوات الأخيرة الجامعة لا ترسل الطلبة للتربص وأكثر الاتصالات الشخصية، ومعظم الزيارات خرجات ميدانية لا تتجاوز يوماً واحداً وتقتصر على الطلبة المتخرجين.

المسيرون – دائماً

هناك تربصات كثيرة لطلبة مراكز التكوين المهني وقليلة جدا بالنسبة لطلبة الجامعة نظرا لغياب المراسلات الرسمية.

المسيرون – غالباً

ويتجه مؤشر الإجابة عن السؤال رقم 20 (الاستمارة بالمقابلة) نحو الاتجاه الموجب حيث أكد كل أفراد العينة الثانية (الأساتذة) وبنسبة 100 % عن قيام الأقسام ميدان الدراسة ببحـوث حـول المؤسسات الاقتصادية، وتتمثل هذه البحوث في مذكرات مشاريع ورسائل جامعيـة، بالإضـافة إلى بحوث يقوم با الأساتذة في إطار مخابر وفرق للبحث معتمدة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

وطبيعة هذه البحوث نظرية في أغلب الأحيان، ونتائجها لا تطبق في المؤسسات حيث أكدت ذلك نسبة 75,75 % من أفراد العينة الثانية من خلال إجابتهم عن السؤال رقـم 21 (الاسـتمارة بالمقابلة). والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (41) يبين طبيعة البحوث المنجزة حسب أفراد العينة الثانية:

الاختيار	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)	البحوث نظرية لأن:	التكرار (ك)
البحوث نظرية	25	75,75	مشاريع البحوث معتمدة مـن طرف الوزارة وليست لها علاقة بمشاكل المؤسسات	10
البحـــوث نظرية/تطبيقية	08	24,24	نتـائج البحـوث لا تطبـق في المؤسسات حتى ولو كانت تما	25
			المؤسسات لا تطرح مـشكلات للبحث ولا تقدم حوافز للباحثين	20
المجموع	**33**	**100**		

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال رقم 21

يتضح من خلال الجدول أن البحوث المنجزة في الأقسام ميدان الدراسة نظريـة في أغلـب الأحيان لأن نتائجها لا تطبق في المؤسسات حتى ولو كانت ميدانا للدراسة، وكانت النتائج مهمـة بالنسبة إليها، والغريب أن هذه النتائج تنشر في مجلات خارجية، وتعرض في ملتقيـات ومـؤتمرات وطنية، إقليمية ودولية ويستفيد منها الباحثون الأجانب، وتطبق في المؤسسات الأجنبيـة خاصـة إذا كانت ذات صبغة علمية وتقنية وفي الجامعة الجزائرية عموما نتائج البحوث تبقى حبيـسة الرفـوف

والأدراج لعدم وجود ثقة بين الجامعة والمؤسسات هذه الأخيرة لا تطرح مشاكلها وقضاياها للبحث ولا تقدم حوافز للباحثين الجامعيين، فلمن تقدم البحوث والحلول إذن؟!.

ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 22 (الاستمارة بالمقابلة) يؤكد أفـراد العينـة الثانيـة (الأساتذة) على عدم حضور ممثلين عن المؤسسات الاقتصادية في مناقشات مـشاريع ومـذكرات التخرج وقد عبرت عن ذلك نسبة 57,57 %، بينما أكدت نسبة 42,42 % من أفراد هذه العينـة عن حضور ممثلين عن المؤسسات لحضور المناقشات الخاصة بالمشاريع والمذكرات أحيانا فقط، ويدخل هذا الحضور في إطار علاقات شخصية مع بعض الأساتذة والطلبة أو عندما تكون المؤسـسة ميـدانا للدراسة، وفي بعض الحالات (نادرا) يتم استدعاؤهم كضيوف للمشاركة في المناقشة والإفادة منـها، بصفتهم أساتذة مشاركون في التدريس بالجامعة ويتابعون الطلبة أثناء البحث.

وعن مشاركة ممثلي عن المؤسسات الاقتصادية في وضع البرامج التكوينية بالجامعية فإن مؤشر الإجابة عن السؤال رقم 23 (الاستمارة بالمقابلة). يتجه نحو الاتجاه السالب بتأكيد نسبة 96,96 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) على عدم مشاركة ممثلين عن المؤسسات في وضع البرامج الجامعيـة لأن وضع البرامج الجامعية من اختصاص اللجان البيداغوجية الوطنية (CPN) للتخصصات المختلفـة وتحت إشراف الوزارة الوصية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)، وقد نتج عـن هـذا توحيـد وتفريد للبرامج جعل الطالب والأستاذ معاً يتقيدون بذه البرامج والتزام جميع الطلبة بمقررات واحـدة ولا تترك لهم حرية الاختيار لعدد المقررات والمقاييس التي تتفق وميولهم وتؤهلهم للعمـل في مهـن معينة، وتفتح لهم الآفاق في إطار التطور العلمي والتكنولوجي، ومن الملاحظ أن الجامعـة الجزائريـة تسعى ومن خلال الإصلاحات الجديدة (2004) إلى محاولة توفير المرونة في البرامج وتوفير المعابر بين التخصصات والوحدات، ومساعدة الطالب على الانتقال من مسار تكويني إلى آخر(1).

ويعود السبب في عدم إشراك ممثلين عن المؤسسات الاقتصادية في وضع الـبرامج التكوينيـة بالجامعة إلى غياب الاتفاقيات والتشريعات الملزمة لإشراك ممثلين عن قطاعات النشاط الاقتصادي في وضع البرامج الجامعية، وكذا عضويتهم في اللجان البيداغوجية.

أما عن تنفيذ البرامج فإنه يتم إشراك ممثلين عن المؤسسات الاقتـصادية في تنفيـذ الـبرامج التكوينية بالجامعة أحيانا فقط عن طريق التدريس في أقسام ومدرجات الجامعة، وكذا الإشراف على المذكرات والرسائل الجامعية ومتابعة المتربصين. وقد عبرت عن ذلك نسبة 78,78 % من أفراد العينة

---

(1)- أنظر الفصل الثاني: المبحث الثاني، الجامعة الجزائرية، مقاربة كيفية وكمية، العنصر الخاص بعناصر ومكونات نسق التكوين بالجامعة الجزائرية.

الثانية (الأساتذة) من خلال إجابتهم عن السؤال رقم 24 (الاستمارة بالمقابلة)، بينما عبرت نسبة 21,21 % من أفراد هذه العينة عن عدم إشراكهم في تنفيذ البرامج على الإطلاق.

ويتم إشراكهم في تنفيذ البرامج كأساتذة مشاركين تنقصهم الخبرة البيداغوجية، وعن طريق علاقات شخصية لغياب الاتفاقيات بين المؤسسات والجامعة، هذا الغياب للعقود والاتفاقيات حرم الجامعة من استغلال الخبرات العملية والميدانية للإطارات العاملة بالمؤسسات وإدخالها إلى أقسام ومدرجات الجامعة وفي هذا الإطار يرى أحد الأساتذة بأن:

« إن **عدد الأساتذة** في **الجامعات الأوروبية لا يتجاوز عشرة (10) أساتذة** في **كل** تخصص **يعملون كأساتذة دائمين، والبقية عبارة عن مهندسين باحثين يعملون** في **المؤسسات والشركات الكبرى. ويقومون** بمشاريع **مشتركة بين المؤسسة والجامعات، ويقومون بتأطير الطلبة ومتابعتهم وتدريسهم، هذا ضمان للفعالية الاقتصادية والتكوينية**»

أستاذ – كهرباء تقنية

ويتفق مع هذا الرأي المسيرون والمسؤولون بالمؤسسات حقل الدراسة وقد دللت على ذلك الأفكار:

في وقت مضى يتم إشراك ممثلين عن المؤسسات في التدريس بالجامعة خاصة المهندسين، وهذا ما نرجوا أن يستمر ويتواصل لأن الميدان والخبرة العملية فيهما ضمان لنجاح الجامعة وفعاليتها. لكن غياب القوانين حال دون ذلك.

المسيرون – دائما

من هذا نستشف أن للعاملين بالمؤسسات الاقتصادية (الإطارات الحاملين لشهادات جامعية) أهمية كبيرة، إذ تم فعلا إشراكهم في التدريس بالجامعة وهذا لنقل الخبرة العملية إلى مدرجات وأقسام الجامعة مع ضمان اتصالهم الدائم بالأساتذة الجامعيين، والعيش في إطار المحيط العلمي داخل الجامعة. وفي هذا تطوير للمجال التطبيقي والعملي داخل الجامعة من جهة، وتنشيط البحوث والدراسات وخلق جو علمي داخل المؤسسات التي يعملون بها.

ويتجه مؤشر الإجابة عن السؤال رقم 25 (الاستمارة بالمقابلة) نحو الاتجاه السالب بتأكيد نسبة 72,72 % من أفراد العينة الثانية على عدم وجود تنسيق وتعاون بين المؤسسات الاقتصادية والأقسام ميدان الدراسة، فيما عبرت نسبة 27,27 % من أفراد هذه العينة عن وجود تعاون نسبي فقط. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (42) يبين التعاون الموجود بين الجامعة والمؤسسات حسب أفراد العينة الثانية:

وجود التعاون	التكرار (ك)	النسبة المئوية (%)
نعم	00	00
نسبيا	09	27,27
لا	24	72,72
المجموع	**33**	**100**

التعاون نسبي:	**التكرار (ك)**
رسكلة الإطارات العاملة بالمؤسسات	09
تأطير إطارات المؤسسة للطلبة والإشراف عليهم في المذكرات	04
تبادل الخبرات والاستشارات	02
لا وجود للتعاون لأن:	**التكرار (ك)**
غياب الإطار القانوني للتعاون	24
عدم شعور المؤسسات بحاجتها للجامعة والعكس	20
المؤسسات تشير بمنطق الربح	15

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 25.

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 72,72 % من أفراد العينة الثانية قد أكدت على عدم وجود تعاون وتنسيق فعلي بين المؤسسات المختلفة والأقسام ميدان الدراسة ويعود هذا بالدرجة الأولى إلى غياب الأطر القانونية للتعاون، وكذا عدم شعور المؤسسات بحاجتها للجامعيين وخبراتهم والعكس صحيح.

فأفكار الجامعيين لا تحتاجها المؤسسات، ولا تثق فيها، وفي حالة الاستشارات التقنية والاقتصادية تلجأ إلى مؤسسات ومعاهد أجنبية رغم أن الطاقات المحلية الجامعية أقدر على إيجاد حلول ناجعة لمشاكل يعيشها العامل، المؤسسة والمجتمع المحلي.

«مؤسسة سونلغاز مثلا من المفروض أن تكون على علاقة جيدة بقسم الكهرباء التقنية لكن الملاحظ أنه لا توجد اتصالات بينهما على الإطلاق، وحتى الزيارات التي لا ترقى إلى مستوى التربصات مرفوضة. كذلك مؤسسة المياه وخاصة في فصل الصيف تحدث على مستوى محركات ضخ المياه مشاكل تقنية كبيرة فيفضل مسيروها اقتناء محركات جديدة وبأسعار خيالية على أن تستعين بالجامعيين وقدراتهم، أو إنشاء وحدة داخلية للبحث والتطوير».

مجموعة من الأساتذة –كهرباء تقنية

هذا كله يتم في غياب قوانين وتشريعات ملزمة للتعاون بين الطرفين بالإضافة إلى ظهور نسيج لا بأس به من المؤسسات الخاصة والتي تعمل بمنطق الربح على حساب البحث والتطوير.

أما نسبة 27,27 % من أفراد العينة الثانية والتي أكدت على وجود تعاون نسبي بين الأقسام ميدان الدراسة والمؤسسات الاقتصادية يتمثلا أساساً في رسكلة الإطارات العاملة بالمؤسسات الاقتصادية خاصة قسمي الهندسة المدنية، والوقاية والأمن الصناعي، وكمثال على ذلك عقد التكوين بين سونلغاز وقسم الوقاية والأمن الصناعي (أنظر الملحق السابع)، ويظهر هذا التعاون أيضا في تأطير الطلبة والإشراف على مذكرات التخرج بمتابعة الطالب ميدانياً (أنظر الملحق الثامن) بالإضافة إلى تبادل للخبرات والاستشارات في المجالات التقنية والبحثية... الخ.

هذا عن التعاون والتنسيق بين الجامعة والمؤسسات المختلفة، أما عن طلب المؤسسات للخدمات من الجامعة فإن الجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (43) يبين طلب المؤسسات للخدمات من الجامعة حسب أفراد العينة الثانية:

الاختيار	التكرار (ت)	النسبة المئوية (%)		
المؤسسات تطلب الخدمات	00	00	**تطلب المؤسسات الخدمات أحيانا وتتمثل في:**	**التكرار (ك)**
			دراسات عليا منخفضة	07
			استشارات تقنية واقتصادية	05
تطلب المؤسسات الخدمات أحيانا	13	39,39	أيام دراسية وملتقيات	02
			لا تطلب الخدمات نظرا لـ:	**التكرار (ك)**
			غياب تقاليد الخدمة الجامعية	20
لا تطلب المؤسسات خدمات	20	60,60	غياب ثقافة الاقتراب	20
			الصناعة الجزائرية غير تطورية	18
المجموع	**33**	**100**		

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 26.

يتضح من الجدول أن نسبة 60,60 % من أفراد العينة الثانية أكدوا على عدم طلب المؤسسات للخدمات من الأقسام ميدان الدراسة ويرجع هذا بالأساس إلى عدم تكريس تقاليد

الخدمة الجامعية وغياب ثقافة الاقتراب كما أن الصناعة في الجزائر صناعة غير تطورية فهي صـناعة استهلاكية تستهلك بعد انقضاء عمر المصنع.

فالمؤسسات الجزائرية غالبا ما تلجأ إلى مراكز بحث خارجية لطلب خدمات منـها، وتـدفع مقابل هذه الخدمات مبالغ طائلة.

ويؤيد المسيرون والمسؤولون بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة هذا المنحى بتأكيدهم على عدم طلبهم للخدمات من الجامعة وكل ما هناك نوايا لم تتجسد على أرض الواقع لغياب اتفاقيـات والعقود بين المؤسسات والجامعة، بل تتعامل المؤسسات مع الجامعـة كزبـون فقـط، وفي حالـة الاستشارات أو رسكلة الإطارات فإن المؤسسات تلجأ إلى مكاتب دراسات أجنبية، أو مراكز تدريبية متخصصة وقد دللت على ذلك الأفكار:

في مجال التسيير المؤسسات تلجأ إلى معاهد متخصصة لتحسين الخدمات والدخول إلى اقتصاد السوق الذي يتطلب المنافسة بموارد بشرية مؤهلة.

المسيرون – غالبا

هناك نية للمؤسسات للاتصال بالجامعة لتعميق تكوين الإطارات (رسكلة) خاصة في المجال التسييري، والهندسة الصناعية في مجال تسيير الإنتاج، والجودة لكن غياب الاتفاقيات حال دون ذلك، بالإضافة إلى عدم جدية الجامعة.

المسيرون – دائما

يتم التعامل مع الجامعة كزبون حيث تقدم المؤسسات للجامعة دراسات حول كيفية إنشاء وإنجاز الهياكل القاعدية (الأقسام والإدارات)، وتزويدها بالمياه، وتقديم الضمانات لها في مجال التأمين.

المسيرون – دائما

هناك بعض الاستشارات المعزولة، وتبادل للخبرات في إطار علاقات شخصية لا دخل للجامعة ولا لإدارات المؤسسات فيها وفي حالة بعض المشاريع والدراسات المعمقة في مجالات الكهرباء، البناء... الخ، فإن المؤسسات تلجأ مكاتب دراسات أجنبية.

المسيرون – غالبا

الخدمة الجامعية تنتشر كثيرا في الدول المتقدمة أين تعمل الجامعة على إنجاز البحوث والدراسات للمؤسسات وهذه الأخيرة تمول الباحثين في مختلف التخصصات.

المسيرون – غالبا

من خلال هذه الأفكار يتضح أن المؤسسات لا تطلب خدمات من الجامعة في إطـار رسمـي حيث تغيب عقود الشراكة واتفاقيات العمل، وفي حالة الحاجة إلى رسـكلة الإطـارات أو تعميـق التكوينات فإن المؤسسات تلجأ إلى معاهد ومراكز متخصصة كما حدث في المؤسسة (ح) التي لجأت إلى تكوين لإطاراتها في مجال التسيير إلى المعهد العالي للتسيير بعنابة (ISGA)، والمؤسسة (ج) التي تلجأ

إلى تكوين إطاراتا في الشركة ما بين البنوك للتكوين (SIBF) للحصول على دبلومات متخصصة في مجالات التجارة الدولية، التسويق، القروض...الخ، كما تتعامل هذه المؤسسات مع الجامعة كزبـون تسوق له خدماتا وسلعها.

ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 27 (الاستمارة بالمقابلة) أكد أفـراد العينـة الثانيـة (الأساتذة) كلهم وبنسبة 100 % على انعدام الاتصال بين الجامعة والمؤسسة الاقتصادية، بخـصوص مستوى أداء الخريجين ومدى فعالية التكوين الجامعي في الميدان العملي حيث ينعدم تبادل المراسـلات الرسمية، وكل ما هناك اتصالات شخصية في إطار غير رسمي، ورجوع لبعض الطلبة لترقيع وتغطيـة بعض النقائص من خلال اتصالهم بأساتذتم وزملائهم وقد عبر أفراد العينة الثانية عن مؤشرات غياب الاتصال من خلال مجموعة من الأفكار.

الجدول (44) يبين غياب الاتصال بين الجامعة والمؤسسات المستخدمة لخريج الجامعة لتقييم مستوى التكوين.

الاتصال غائب لأن	التكرار (ك)
غياب التقارير الكتابية والجامعة تتلقى الملاحظات من الشارع	33
الجامعة لا تتابع خريجيها في الميدان	33
التوظيف يتم عن طريق المحاباة لا عن طريق الكفاءات.	30

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 27.

من خلال الجدول يتضح أن غياب الاتصال بين الجامعة والمؤسسات المستخدمة يظهر من خلال غياب التقارير الكتابية والمراسلات الرسمية، وكل ما هناك شكاوي وملاحظات تتلقاها الجامعة من الشارع خاصة حول نقص الجوانب التطبيقية في التكوين، والجامعة لا تأخذ بهذه الملاحظات لأنها غير دقيقة وواضحة مع غياب الإطار القانوني الملزم للأخذ بهذه الملاحظات ويقترن هذا بعدم متابعة الجامعة لخريجيها، فدورها ينتهي بمجرد منح الشهادات، كذلك التوظيف بالمؤسسات يتم عن طريق المحاباة، وبالتالي عدم الاتصال والتستر المتواصل على النقائص.

ويؤيد هذا المنحى المسيرون والمسؤولون بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة وقد دللت على ذلك العبارات:

الجامعة لا تتصل بالمؤسسة للتساؤل حول مستوى التكوين وأداء خريجيها في ميدان العمل، بينما تتصل مراكز التكوين المهني والمعاهد المتخصصة من خلال مراسلات رسمية التساؤل حول مستوى التكوين بها من خلال السؤال عن خريجيها العاملين بالمؤسسات أو المتمهنين داخل المؤسسات ومستوى أدائهم. **المسيرون – غالبا**

غياب متابعة الجامعة لخريجيها وانعدام المراسلات بين الطرفين وهذا ليس من مسؤولية لا الجامعة ولا المؤسسة، بل من مسؤولية الجهات الوصية (الوزارات). التي فرضت على الجامعة أن تنهي

دورها بمجرد طرح مخرجاتها، وسياسة التشغيل المتبعة وعدم ضبط الاحتياجات الفعلية للقطاعات المستخدمة لحاملي الشهادات الجامعية فلمن نكوِّن إذن!؟.

المسيرون - دائما

الاتصال مفروض على الجامعة لمتابعة خريجيها وتصحيح أخطائها ففي مؤسستنا تبذل جهودا كبيرة وكأننا نعيد التكوين من جديد، إلا أننا لا نتصل بالجامعة لإبلاغها بمستوى التكوين لغياب الأطر القانونية الملزمة. **المسيرون- غالبا**

من خلال هذه الأفكار يتضح أن غياب الإطار القانوني الملزم لتبادل المراسلات والتقارير حول مستوى أداء خريج الجامعة -وبالتالي تقييم التكوين الجامعي- وقد ساهم بشكل كبير في انعدام الاتصال بين الجامعة والمؤسسات المستخدمة لخريج الجامعة لإظهار محاسن التكوين ومساوئه لتفادي النقائص وتعزيز الجوانب الإيجابية. وما رجوع الطلبة إلى أقسامهم للتعبير عن ضعف تكوينهم ومجابتهم للصعوبات في ميدان العمل إلا مؤشر قوي على نقص التكوين. وهذا ما يستدعي خلق قنوات للاتصال بين الجامعة والمؤسسات المستخدمة لنقل المعلومات حول مستوى الأداء وبالتالي تقويم التكوين وتصحيح المسار.

إن هذه الحقائق مؤشر نحو دلالة تؤكد على غياب التغذية الرجعية وعدم استقبال الجامعة لمعلومات حول مستوى أداء خريجيها في ميدان العمل وعدم معرفتها لنوع التأثير الذي يصنعه مردودها التكويني على نسق العمل بالمؤسسات المستخدمة لخريجيها.

يضاف إلى انعدام الاتصال بين الجامعة والمؤسسات المستخدمة لخريج الجامعة، البطالة الرهيبة في صفوف الجامعيين حتى الممتازين والمتفوقين منهم، ويرجع أفراد العينتين الأولى والثانية هذه البطالة إلى عوامل عدة تخص المحاباة، عدم ثقة المؤسسات في قدرات الجامعيين، وانكماش النسيج الصناعي وغياب المؤسسات الرائدة والسياسة العامة للدولة المتعلقة بالتكوين والتشغيل والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (45) يبين العوامل المساعدة على بطالة خريجي الجامعة حسب أفراد العينتين الأولى والثانية:

العوامـــل	العينة الأولى	العينة الثانية
	التكرار (ك)	التكرار (ك)
المحابـــاة	115	33
انكماش النسيج الصناعي وغياب المؤسسات الكبرى	88	20
عدم ثقة المؤسسات في قدرات الجامعيين	50	06
السياسة العامة للدولة في التكوين والتشغيل	20	30

المصدر: الاستمارة بالمقابلة السؤال 28

استمارة الاستبيان السؤال 44

يتضح من خلال الجدول أن العامل الرئيسي المساعد على بطالة خريجي الجامعة هو المحابـاة، والتوظيف عن طريق العلاقات الشخصية، والجماعات الضاغطة التي تؤثر على المؤسسات، وتـصنع مسارها ويجد هذا المعطى سندا قويا له في معطيات الجدول (23) حيث أقرت نسبة 50,35 % من أفراد العينة الأولى بأنها التحقت بمناصب عملها في المؤسسات حقل الدراسة بمساعدة أشخاص مقربين ويقترن هذا العامل بعامل آخر وهو انكماش النسيج الصناعي وغياب المؤسسات الإنتاجية الرائـدة وكذا الورشات الكبرى بالاتجاه نحو الخوصصة وتخلي الدولة عن المؤسسات العمومية وظهور نـسيج من المؤسسات الخاصة غير المنظمة والتي تسير بمنطق الربح وبالتالي فإنها تستغني عن خدمات الجامعي الذي يتطلب لتوظيفه صرف موارد مالية معتبرة.

كما أن السياسة العامة للدولة عامل مساعد على بطالة خريجي الجامعة حيث يغيب التخطيط المحكم، والدراسة المعمقة للاحتياجات وقوانين واضحة وملزمة للتوظيـف والاسـتثمار في قـدرات الجامعيين، كما أن التكوين تحت الطلب ليس له معنى في مفكرة سياسية التشغيل للدولـة الجزائريـة بسبب غياب العقود بين المؤسسات والجامعة فهذه الأخيرة تمنح مقعداً بيداغوجيا لكل حـائز علـى شهادة البكالوريا لتكونه في تخصص معين وتخرجه دون أن تضمن له منصب عمـل، والمؤسـسات المستخدمة لا ترصد احتياجاتها للقوى العاملة المؤهلة.

ومن الأساليب المتبعة لتوظيف خريجي الجامعة في المؤسسات حقل الدراسة فـإن المـسيرون والمسؤولون يؤكدون على أن هناك عوامل تتدخل في هذا التوظيف كالسياسة العامة للدولة وغيـاب التخطيط، العلاقات الشخصية، ونقص الموارد المالية. وقد دللت على ذلك:

المؤسسات توظف حسب احتياجاتها وفي حالة وجود المشاريع، والمؤسسة الاقتصادية عموما وبدخولها اقتصاد السوق تركز على النتائج الاقتصادية وتحقيق الربح اكثر من تركيزها على التشغيل الذي تختص به مؤسسات وإدارات الوظيف العمومي لهذا تلجأ المؤسسات الاقتصادية عموما إلى التوظيف المؤقت عن طريق التعاقد مع الإطارات الجامعية حسب التخصصات لمجابهة الاحتياجات الفعلية للمشاريع.

المسيرون – غالبا

عندما تكون سياسة الدولة واضحة فإنها تسن قوانين للتوظيف بالنسبة لخريجي الجامعة في المؤسسات الاقتصادية عمومية كانت أو خاصة هذه الأخيرة لا تعترف بالجامعيين ولا بقدراتهم.

المسيرون – غالبا

المؤسسة لا تفتح باب التشغيل أمام الجامعيين لنقص المواد المالية مع أنها تحتاج كثيرا لقدرات الجامعيين وتشغيل معيق للطاقات الجامعية في إطار عقود ما قبل التشغيل.

المسيرون – غالبا

التوظيف مباشر وعن طريق العلاقات الشخصية في أغلب الأحيان.

المسيرون – دائما

حوالي **40 %** من إطارات المؤسسة تجاوزوا سن الخمسين (**50** سنة) خاصة الإطارات السامية، وهذا ما يحتم على المؤسسة تأطير هذه المناصب خاصة التقنية منها، وفي هذا الإطار لجأت المؤسسة إلى توظيف خريجي الجامعة في إطار عقود ما قبل التشغيل وتشبيب مجتمع العمل بالمؤسسة لتعويض الإطارات التي ستحال على التقاعد. **المسيرون – نادرا**

أما عن ضرورة فتح تخصصات جديدة مسايرة لمجالات العمل بالمؤسسات المستخدمة فقد عبرت نسبة 81,29 % من أفراد العينة الأولى ومن خلال إجابتهم عن السؤال رقم 45 (الاستبيان) عن موافقتهم على فتح تخصصات جديدة على مستوى الجامعة، كما عبرت نسبة 84,84 % من أفراد العينة الثانية (الأساتذة) عن ضرورة فتح تخصصات جديدة على مستوى الجامعة بإجابتهم عن السؤال رقم 29 (الاستمارة بالمقابلة) تخصصات تتماشى والتطورات المعاصرة، كما تتوافق مع متطلبات العمل بالمؤسسات العصرية، تعتمد هذه التخصصات على المجال التطبيقي والبحث العلمي، وتكون أكثر دقة وتخصصا تضمن تأطير المجتمع التقني بالمؤسسات الصناعية، وتساهم في تطوير المجال الإنتاجي، التسيير، الإدارة، العلاقات الإنسانية والعامة ومن بين المجالات التي ركز عليها أفراد العينتين الأولى والثانية المجالات الآتية والمبينة في الجدول:

الجدول (46) يبين المجالات المهمة التي تستدعي فتح تخصصات جديدة على مستوى الجامعة حسب أفراد العينتين الأولى والثانية:

المجالات	العينة الأولى التكرار (ك)	العينة الثانية التكرار (ك)
تسيير وتنمية الموارد البشرية	100	20
التسيير وإدارة الأعمال	91	25
الإعلام الآلي	80	10
الصيانة الصناعية	70	06
البيئة والمحيط	70	10
التأمينات والبنوك	43	12
التصنيع الآلي والتحكم الرقمي	08	12
هندسة الإنتاج	/	06
الطاقات المتجددة	/	06
متابعة ومراقبة المشاريع	/	02

المصدر: الاستبيان السؤال 45

الاستمارة بالمقابلة السؤال 29

من خلال الجدول يتضح أن التخصصات المطلوب فتحها سواء من طرف أفراد العينة الأولى، أو أفراد العينة الثانية تخصصات تتعلق بالموارد البشرية، الإدارة والتسيير، الإعلام خاصة في مجال التسيير. وكل التخصصات الدقيقة والمعاصرة والمتماشية مع قطاعات النشاط المختلفة (صناعة، تجارة، خدمات، بناء أشغال عمومية)، وهذه التخصصات ستجد مكانا لها في المؤسسات العصرية التي تهتم أكثر بالمعرفة في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة.

أما نسبة الذين لم يوافقوا على فتح تخصصات جديدة فهي ضئيلة 18,70 % من أفراد العينة الأولى و 15,15 % من أفراد العينة الثانية، ويرجعون ذلك إلى الوضعية الحالية التي تعيشها الجامعة والاقتصاد الوطني بصفة عامة، فالتخصصات الحالية حديثة لكن طريقة التكوين تبقى نظرية مما يساهم في عدم التعرف على مجالات العمل، وعليه لابد من متابعة للتخصصات لأن الجامعة كونت في تخصصات لا وجود لها على أرض الواقع مما تسبب في بطالة رهيبة وبعد هذه المعالجة لطبيعة العلاقة

بين نسق الجامعة والمؤسسة الاقتصادية من خلال مجموع الأبعاد والمؤشرات التفصيلية الدالة على ذلك بينت نتائج المعطيات الإحصائية والميدانية ما يلي:

- ❖ أكدت نسبة 64,02 % من أفراد العينة الأولى عن عدم قيامهم بتربصات أثناء تكوينهم بالجامعة، كما عبرت نسبة 75,75 % من أفراد العينة الثانية عن عدم إجراء الطلبة لتربصات ميدانية بالمؤسسات المختلفة وكل ما هناك خرجات ميدانية لا ترقى إلى مستوى التربصات تتم في إطار غير رسمي من خلال علاقات شخصية في غياب الإطار القانوني لهذه التربصات.

- ❖ تقوم الأقسام ميدان الدراسة ببحوث تتمثل خاصة في المذكرات، المشاريع والرسائل الجامعية التي يقوم بها الطلبة في نهاية الدراسة بالإضافة إلى مشاريع وبحوث في إطار مخابر البحث أو فرق للبحث، وهذه البحوث نظرية في أغلب الأحيان حيث عبرت عن ذلك نسبة 75,75 % من أفراد العينة الثانية.

- ❖ عدم حضور ممثلين عن المؤسسات الاقتصادية عند مناقشة المشاريع والمذكرات بالأقسام ميدان الدراسة، وقد عبرت عن ذلك نسبة 57,57 % من أفراد العينة الثانية، فيما أكدت نسبة 42,42 % من أفراد هذه العينة على حضور ممثلين عن المؤسسات الاقتصادية في بعض الأحيان عند مناقشة المذكرات والمشاريع في إطار علاقات شخصية تربطهم مع بعض الأساتذة والطلبة.

- ❖ أكدت نسبة 96,96 % من أفراد العينة الثانية على عدم اشراك ممثلين عن المؤسسات الاقتصادية في وضع البرامج التكوينية بالجامعة لأنه من اختصاص اللجان البيداغوجية للتخصصات والفروع المختلفة وكل ما هناك استشارات معزولة ويعود هذا إلى غياب الاتفاقيات والتشريعات الملزمة.

- ❖ أكدت نسبة 78,78 % على اشراك ممثلين عن المؤسسات الاقتصادية في تنفيذ البرامج التكوينية بالجامعة (تدريس، إشراف...) ويتم اشراكهم عن طريق علاقات شخصية تربطهم برؤساء الأقسام، أو المسؤولين بالإدارة الجامعية دون تدخل لإدارة المؤسسة وإدارة الجامعة فيها وهذا ما أكده أيضا المسؤولون والمسيرون بالمؤسسات حقل الدراسة.

❖ أكدت نسبة 72,72 % من أفراد العينة الثانية على عدم وجود تعاون وتنسيق بـين الأقسام ميدان الدراسة وبين المؤسسات الاقتصادية لغياب الإطار القانوني لهذا التعاون وهذا مـا أكده المسيرون والمسؤولون بالمؤسسات حقل الدراسة.

❖ عبرت نسبة 60,60 % من أفراد العينة الثانية عن عدم طلب المؤسسات للخـدمات من الجامعة لغياب ثقافة الاقتراب وعدم تكريس أطر للتعامل وتقاليد للخدمة الجامعية كما هـو سائد في البلدان المتقدمة، وفي حالة حاجة المؤسسات إلى خدمات تتصل بمراكز البحث ومكاتب الدراسات الأجنبية، وتتعامل مع الجامعة كزبون تسوق له سلعها وخدماتا في مجـالات توزيـع المياه، التأمين، الكهرباء وبناء المنشآت والهياكل القاعدية وهذا ما أكده المـسيرون والمـسؤولون بالمؤسسات حقل الدراسة.

❖ أكد كل أفراد العينة الثانية (100 %) عل عدم اتصال المؤسسات بالجامعة والعكس، لتبادل المعلومات حول مستوى أداء خريجي الجامعة في ميدان العمل، لتقييم التكوين وكـل مـا هناك عودة لبعض الطلبة أنفسهم للتعبير عن عجزهم في بعض الحالات وطلب المـساعدة مـن أساتذتم.

❖ بطالة خريجي الجامعة ترجع بالأساس إلى المحاباة واستعمال العلاقـات الشخـصية في التوظيف، غياب النسيج الصناعي الرائد والورشات الكبرى، عدم ثقة المؤسـسات في قـدرات الجامعيين والسياسة العامة للدولة والمتبعة في التكوين والتشغيل.

❖ وافقت نسبة 81,29 % من أفراد العينة الأولى ونسبة 84,84 % من أفراد العينـة الثانية على ضرورة فتح تخصصات جديدة على مستوى الجامعة، تخصصات تتماشى مع التطورات الحديثة وتلبي متطلبات العمل بالمؤسسات العصرية خاصة في مجالات تنمية وتسيير الموارد البشرية، الإدارة والتسيير، الإعلام الآلي، والتصنيع الآلي والتحكم الرقمي.

المبحث الثالث: النتائج العامة للدراسة وتوصياتا

III-3-1 نتائج الدراسة

بعد القيام بإعداد الفصول النظرية التي تناولت متغيرات الدراسة ضمن التراث النظري، وكذا الدراسة الميدانية التي أعطت للدراسة خصوصية في المجالات الثلاث: المكاني البشري والزمني فإنه من المفروض على كل دراسة أن تحمل نوعا من التفاعل والحركية بين المؤشرات النظرية والميدانية، لذلك يأتي هذا العنصر للكشف عن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، نتائج الدراسات السابقة وفروض الدراسة.

ولأن فرضية دراستنا مصاغة ضمن نظرية النسق المفتوح فإن نتائج هذه الدراسة ستقوم على المناقشة في ضوء الفرضية ونتائج الدراسات السابقة المعروضة في العنصر الخاص بالدراسات السابقة.

إن النسق المفتوح يقوم على أساس التفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به فيستمد منها موارده ومدخلاته، ويزودها بمخرجاته، ويتسلم من المحيط استجابات وردود فعل في شكل تغذية عكسية تعمل كمدخلات جديدة لهذا النسق وتعمل على تجاوز الانحرافات وتصحيحها.

ويتوقف نجاح النسق على كفاءة عملياته وقدرته على استيعاب المدخلات وعندما تتوقف التغذية العكسية (تلقي رد الفعل) فإن حالة النسق تختفي وتزول حدوده.

ومن هذا المنطلق تمت صياغة إشكالية الدراسة وبناء الموضوع الذي يتمحور حول تساؤل رئيسي:

هل يتوفر التكوين كنسق فرعي في الجامعة على خصائص النسق المفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له في الجزائر؟.

وتمت الإجابة عن هذا السؤال إجابة مؤقتة بوضع فرضيته عامة وشاملة لعناصر موضوع الدراسة وجزئياته وهي:

يتوفر التكوين كنسق فرعي بالجامعة على خصائص النسق المفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له.

هذه الفرضية جزئت إلى مؤشرات كالآتي:

- العملية التكوينية بالجامعة (أهداف، برامج، طرق تدريس تقييم) تستجيب لمتطلبـات العمل بالمؤسس الاقتصادية.
- يمتلك خريجي الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية القدرات اللازمة والمناسبة لمنصب العمل الذي يشغله.
- تتلقى الجامعة تغذية رجعية في ضوء أداء خريجيها من المؤسسة الاقتـصادية لتقـويم تكوينها.
- هناك تنسيق وتعاون بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية.

وسنعرض نتائج الدراسة في ضوء هذه المؤشرات:

أ- العملية التكوينية بالجامعة ومتطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية:

فيما يخص العملية التكوينية بالجامعة ومدى كفاءتا وارتباطها بميدان العمل، فـإن العمليـة التكوينية المعتمدة لتحويل المدخلات الأساسية (الطلبة) إلى مخرجات تمتلك المعارف والمهارات اللازمة للعمل، تنحصر أساسا في مجموع الأنشطة المتمثلة في طرق التدريس، أساليب التقييم وكذا الـبرامج المعتمدة ومن المعلوم أن من خصائص الجامعة أن موادها وتخصصاتا كثيرة، متفرعة ومتنوعة فمنها ما يحتاج إلى الحفظ والاستظهار ومنها ما يحتاج إلى الخلق والإبداع ومنها ما يحتاج إلى الممارسة العملية ولهذا تختلف طرق التدريس فهناك المحاضرة، الأعمال الموجهة والتطبيقية، التمارين الميدانية، المـشاريع وغيرها.

أما أساليب التقييم فتختلف باختلاف الفروع والتخصصات كما تختلف باختلاف الأهداف المراد الوصول إليها فهناك الامتحانات الكتابية، الشفهية والتجارب المعملية... الخ[1].

إن الجامعة الجزائرية ومن خلال الإصلاحات التي عرفتها سعت دائما إلى الاعتماد على الطرق التطبيقية والعملية اكثر، خاصة بالنسبة للتخصصات التقنية لتسهيل الإدماج التوظيفي وربط الجامعـة بالمحيط المهني حيث أكدت هذه الإصلاحات على ضرورة إجراء التربصات الميدانية والخرجات العلمية للتعرف عن كثب على ميدان العمل ومتطلباته منذ إصلاح 1971، إلا أن هذا بقي على مـستوى

---

(1)- انظر الفصل الثاني: المبحث الثالث، الجامعة الجزائرية: مقاربة كيفية وكمية، العنصر الخاص بعناصر ومكونات نسق التكوين بالجامعة الجزائرية.

النصوص فقط، حيث توصلت الدراسة الخاصة بتقويم العملية التكوينية بالجامعة إلى أن الجامعة الجزائرية تمكنت من تحقيق أهدافها إلى حد ما فقط، وأن الطرائق الشائعة في التدريس بالجامعات ميدان الدراسة (قسنطينة، عنابة، سطيف وباتنة) هي الطرق الإلقائية التي تعتمد على حشو الأذهان بالمعلومات والمطالبة باسترجاعها يوم الامتحان دون تنمية لمهارات الإبداع، والاعتماد على النفس لدى الطالب، وأن أسلوب التقييم الشائع هو امتحانات المقال الكتابية التي تعتمد على التذكر وتمل عامل الفهم، التحليل والتطبيق العملي للمعلومات والمعارف المحصلة[1] وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة فالمعطيات الميدانية أكدت على أن العملية التكوينية بالجامعة اعتمدت (من خلال مفردات العينة الأولى)، ولا زالت (من خلال مفردات العينة الثانية) على الطرق التلقينية وحشو الأذهان بالمعارف والمعلومات عن طريق اعتماد الطريقة الالقائية أسلوبا للتدريس وتغييب الطرق الحديثة والتطبيقية، وأسلوب المناقشة وعدم إشراك الطالب في العملية التكوينية واسترجاع المعلومات الملقنة للطالب كلمة كلمة يوم امتحانه باعتماد أسلوب التذكر عن طريق الامتحانات الكتابية غالبا. فلقد أشارت الأرقام إلى أن البرامج الجامعية نظرية تغيب فيها الجوانب التطبيقية (90,90 % من أفراد العينة الثانية و 97,12 % من أفراد العينة الأولى). وحتى اللغة المستعملة في التكوين غير كافية في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، والطرق التدريسية الأكثر شيوعا هي المحاضرة الإلقائية وهي غير كافية لتنمية القدرات الإبداعية، التحليل العلمي والتفكير النقدي لدى الطالب (60,60 % من أفراد العينة الثانية و 60,43 % من أفراد العينة الأولى)، كما أن الامتحانات المعتمدة في التقييم امتحانات كتابية بالدرجة الأولى وهي غير كافية لقياس التحصيل لدى الطالب لعدم موضوعيتها وتعددها وتنوعها (90,90 % من أفراد العينة الثانية 89,92 % من أفراد العينة الأولى).

إن هذه الطرق تعود الطالب على الكسل والاعتماد الكلي على المطبوعات وتحرمه من تنمية مهارات الاعتماد على النفس والخلق والإبداع وفهم المحيط والتطبيق العملي لمعارف المحصلة وهذا ما يجعل الطالب بعيدا عن الميدان العملي وخباياه.

ب- خريج الجامعة ومنصب عمله بالمؤسسة الاقتصادية:

([1])- انظر الفصل الأول: الإطار المفهومي والإجراءات المنهجية للدراسة، المبحث الأول، الإطار المفهومي للدراسة، العنصر الخاص بالدراسات السابقة (الدراسات الجزائرية- الدراسة الأولى).

فيما يخص امتلاك خريج الجامعة للمعارف والقدرات اللازمة والمناسبة لمنصب العمل الـذي يشغله بالمؤسسات الاقتصادية المستخدمة له، فإن من بين ما تعرضت له أدبيات هـذا الموضـوع في جانبه النظري أن خريج الجامعة يعتبر رسالة من الجامعة إلى المحيط، إذ ينتج هذا الخريج انطلاقا مـن العمليات المختلفة، والتي تتوقف على نوعية المدخلات ومستوى العمليات وتعتمـد الجامعـة علـى قطاعات النشاط المختلفة وهياكل الاستخدام في امتصاص خريجيها، ورفض هذه القطاعات لهـؤلاء الخريجين يهدد بفناء الجامعة وتوقف عملياتا لهذا يتوجب عليها تعديل عملياتا، وتغيير مخرجاتا بمـا يتلاءم مع الاحتياجات الفعلية للمحيط، أو تغيير موقف المحيط من هذه المخرجات.

إن الجامعة الجزائرية خرجت ولا تزال دفعات متتالية وبكميات هائلة حيـث يـصل عـدد المتخرجين إلى حوالي 40 ألف متخرج ينظمون إلى سوق العمل سنويا[1] أما من الناحيـة النوعيـة فهناك تردٍ كبير في مستوى التكوين، وقدرات ضعيفة لدى خريجي الجامعة وبطالة رهيبة في صـفوف الجامعيين، بطالة سافرة ومقنعة في إطار سياسات تشغيل معيقة للخريج ومثبطة لعزيمته وقاتلة لقدراته ومهاراته باعتراف العام والخاص. وفي هذا الإطار توصلت الدراسة السابقة الخاصة بتقـويم العمليـة التكوينية بالجامعة إلى أن هدف الجامعة المتمثل ثم إعداد إطارات ذات كفاءة وقادرة على تأدية مهامها لم يتحقق، ولم تتمكن البرامج التكوينية من تزويد الطلبة بالمعلومات الكافية التي يتطلبـها عملـهم المستقبلي[2] كما توصلت الدراسة السابقة الخاصة بدور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل السعودي إلى أنه من بين العوامل التي حالت دون قبول خريج الجامعة في سـوق العمـل الجانـب الأكاديمي للخريج والمتمثل في ضعف القدرات الفردية لديه وعدم إجادته لاستخدام الحاسـب الآلي وعدم إتقانه اللغة الإنجليزية وتفضيله للأعمال الإدارية على حساب الأعمال الميدانية –كما توصـلت الدراسة الخاصة بالتلاؤم بين التكوين الجامعي والشغل إلى أن معظم الخريجين العـاملين بالمؤسـسات ميدان الدراسة يجدون صعوبة في التكيف مع متطلبات العمل. ومن بين ما تعرضت له أدبيات هـذا الموضوع أيضا المهارة التي تعبر عن القيام بالأعمال المعقدة بسهولة ودقة مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة، وتعبر القدرة عن أقصى ما يستطيع الإنسان تحقيقه مع توفر أفضل تكوين كالكفاءة العلمية وما يرافقها من سهولة المعرفة، فهم المبادئ العامة وإدراك العلاقات والارتباطات في أقل وقت ممكن ويوفر التكوين خاصة الجامعي منه المهارات والقدرات اللازمة حيث يسمح للفـرد المتكـون بامتلاك المعارف والقدرات اللازمة للسيطرة على قطاع علمي أو تقني معين وفي منصب محدد وإنجاز

(1)- أنباء الجامعة العدد 141، ص 23.

(2)- انظر العنصر الخاص بالدراسات السابقة في هذه الدراسة.

المهام المنوطة به بل وتطويرها. ومن خلال البيانات المجمعة من الميدان تبين أن نسبة 74,10 % من أفراد العينة الأولى قد استفادوا من المواد المدروسة بالجامعة بتعلم المبادئ الأساسية للعمل والقدرة على الفهم والاستيعاب الجيد، كما أن هؤلاء يمتلكون المعارف والمعلومات النظرية اللازمة لمناصب العمل التي يشغلونها (89,92 %)، وأن التكوين الجامعي ينمي المهارات اللازمة للعمل بالميدان خاصة المهارات العلمية ومهارات الدقة وسرعة الأداء فيما تبقى مهارات التعامل والمهارات الإدارية تنمي بالممارسة العلمية ورغم هذا فإن خريج الجامعة يواجه صعوبات كبيرة أثناء قيامه بمهامه (57,57 % من أفراد العينة الأولى و 78,78 % من أفراد العينة الثانية)، صعوبات على مستوى محيط العمل وصعوبات نتيجة ضعف الجوانب التطبيقية في تكوينه، وعدم تغطية البرنامج التكويني بالجامعة لمجالات مهمة في ميدان العمل خاصة العلاقات الأنسانية، الإدارة، الإنتاج والبحوث والدراسات هذا ما يجعل خريج الجامعة في حاجة إلى تكوينات إضافية (97,12 % من أفراد العينة الأولى) للوفاء بمتطلبات المنصب الذي يشغله، ولهذا لجأت المؤسسات إلى تدريب هؤلاء (85,61 % تلقوا تدريبات) على طرق العمل وأساليبه لتغطية النقص المسجل على مستوى التكوين التطبيقي ومن هذه المعطيات نخلص إلى أن خريج الجامعة العامل بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة يمتلك القدرات اللازمة والمناسبة لمنصب العمل الذي يشغله في المؤسسة الاقتصادية إلى حد ما فقط ويعود هذا إلى غياب الجوانب التطبيقية في التكوين وعدم كفاءة العمليات الأساسية لهذا النسق خاصة طرق التدريس والتقييم، ونقص الوسائل التعليمية... الخ من جهة، ومن جهة أخرى التوجه نحو الوفاء بمتطلبات المناصب التسييرية على حساب الوظائف الإنتاجية والفنية والتي تنمي أكثر القدرات والمهارات العلمية والعملية خاصة بالنسبة للمهندسين والتقنيين السامين، فالمناصب ودور الموارد البشرية في المؤسسات تحدد مسبقا، وبالتالي تنتج هشاشة في الخبرات التقنية لابتعادها عن المشكلات اليومية وفي هذا الإطار توصل أحد الباحثين إلى أنه وفي ظل اقتصاد السوق 60 % من خريجي جامعة باب الزوار يتواجدون ضمن قطاع التعليم رغم أن تكوينهم يسمح لهم بشغل مناصب في المؤسسات الإنتاجية ويعود هذا لغياب الورشات[1].

وعليه وكما أن المناصب في المؤسسات المختلفة تحدد مسبقا فإن الفروع والتخصصات الدراسية بالجامعة تفتح تحت ضغط أوضاع طارئة وتحت تأثير عوامل خاصة بميول واتجاهات الأساتذة والمسيرين بالجامعات، وتندرج ضمن استراتيجيات الجامعات الضاغطة على المستويات المحلية

([1])- أنباء الجامعة، العدد 132 من 2 إلى 8 أكتوبر 1999، ص ص 8،7

والوطنية، والتي تقف وراء الطلب الاجتماعي على التعليم العالي وتحدد مسبقا التكوينات بصفة عامة مع جهلها بمضمون هذه التكوينات والمهارات التي يحملها خريجيها والدور الـذي يقومـون بـه في المؤسسات المستخدمة لهم[1]. وفي هذا الإطار ترتفع الأصوات وتلح علـى ضـرورة الاتجـاه نحـو التخصصات الدقيقة والمتخصصة (أنظر الجدول 28).

جـ - التعاون والتنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية:

من بين ما تعرضت له أدبيات هذا الموضوع في جانبه النظري أن الجامعة من بين المؤسـسات الفاعلة في المجتمع كونها مؤسسة لإنتاج الموارد البشرية المؤهلة والتي تغذي بهـا كافـة المؤسـسات المجتمعية كما أنها مركز لنشر وتوليد المعرفة، وتطبيقها من خلال القيام بالبحوث التطبيقية في إطـار الخطة العامة للدولة كما هو جار في الدول المتقدمة[2] كما تقدم الاستشارات للمؤسسات المختلفة، وبالنسبة للجامعة الجزائرية حاولت عبر مسيرتها التاريخية وعن طريق الخطاب الرسمي إرساء قواعـد وتقاليد الاقتراب بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية المختلفة من خلال التأكيد على التربصات الميدانية، التدريبات، الاستشارات، وتقديم البحوث التطبيقية للمؤسسات وإيجاد الحلـول لمـشاكلها. بينمـا توصلت الدراسات السابقة إلى أن هناك ضعف للعلاقة بين الجامعة والمؤسسات المختلفة (الدراسـة الخاصة بالجامعة والمجتمع)، وتوصلت الدراسة الخاصة بالتلاؤم بين التكوين الجامعي والشغل إلى أنـه من مجموع 232 مؤسسة كانت ميدانا للدراسة فإن هناك 82 منها فقط تتصل بالجامعة[3].

كما كشفت هذه الدراسة عن عدم وجود تعاون وتنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية بتأكيد من أفراد العينة الأولى، أفراد العينة الثانية والمسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية وكل ما هناك اتصالات معزولة تتم عن طريق علاقات شخصية في غياب الأطر القانونية من عقود، اتفاقيات عمل، وقوانين وتشريعات... الخ والتي يتم في إطارها التعاون، التربـصات، الخـدمات، البحـوث والدراسات، وإشراك ممثلين عن قطاعات النشاط الاقتصادي في وضع البرامج التكوينيـة بالجامعـة وتنفيذها، حضور المناقشات العلمية للمذكرات والرسائل وعلاقة الجامعة بالمؤسسات المختلفة محدودة جدا، إنها علاقات عمل تجعل من الجامعة مجرد زبون لتسويق سلع المؤسسات وخـدماتها والتعامـل معها كزبون في مجالات الكهرباء، توزيع المياه، البناء، التأمين... الخ.

([1])- عنصر العياشي:"أي غد لعلم الاجتماع"، الجامعة اليوم، مرجع سابق، ص 14

([2])- أنظر الفصل الثاني: المبحث الثاني، الجامعة والتكوين، العنصر الخاص بتجارب الدول في التعليم العالي والتكوين الجامعي

([3])- أنظر الدراسات السابقة في هذه الدراسة.

إن غياب التنسيق والتعاون بين الجامعة كمؤسسة وفضاء لتوليد وتطبيق المعرفة، والمؤسسات الاقتصادية كمجال خصب لتطبيق المعارف، المهارات والخبرات التي تنتجها الجامعة يعود بالأساس إلى غياب القوانين الملزمة للتعامل بين الطرفين، ما عدا بعض الخطابات والقرارات المرسومة بعيدا عن الواقع العملي وتداعياته، والتي لم تفرز علاقة ذات طابع مؤسسي سواء من قبل الجامعة التي يعتبر الطلب الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع عموما من بين المؤشرات الهامة المحددة للعملية التكوينية بها، وبالتالي الاحتكاك بالمؤسسات الأخرى، أو من قبل المؤسسة التي تسعى ومن خلال المحاور الكبرى للسياسة التنموية إلى تحقيق أهدافها وأداء وظائفها الإنتاجية والمالية بعيداً عن الجامعة. وهذا ما يؤكد على أن هناك عوامل متعددة سياسية، ثقافية، اقتصادية، داخلية وخارجية تفاعلت لتفرز قطيعة شبه تامة بين الجامعة ومحيطها. حيث انتشرت وتوسعت نماذج تكوينية مصدرها الغرب في إطار النموذج المستورد للجامعات[1] وزاحمت النماذج المحلية واحتلت مكانا بفعل عوامل سياسية بالأساس[2] كما أوضح المهتمون بتحليل سيرورة السياقات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الجزائري، أن ما وصلت إليه المؤسسات من حالات الاختلالات الهيكلية والتي أزمت الوضع العام يعود إلى تبني سياسة تنموية لم تكن نتيجة أزمات أو ظروف خاصة مثل تلك التي عرفتها البلدان الغربية[3] وعليه فإن الطعم الغربي لم ينتج ثمارا جيدة سواء فيما يخص عملية التصنيع، أو السياسة التكوينية والتعليمية ذلك أن المجتمعات ليست مجرد قوالب جاهزة قابلة للملء دون رفض أو مقاومة.

د-التغذية الرجعية وتقويم التكوين:

([1])- أنظر الفصل الثاني: المبحث الثاني، الجامعة والتكوين، العنصر الخاص بالتعليم العالي في البلدان النامية.

([2])- حسن رمعون: « الجامعة رهانا مؤسساتيا:حالة الجزائر والعالم العربي»، مجلة إنسانيات، العدد 6 مركز البحوث في الأنتربولوجيا الاجتماعية والثقافية، 1988، ص ص 61،60

([3])- عمار عماري: «الاقتصاد الجزائري: الماضي القريب واستشراف المستقبل»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، العدد 14، 2000، ص 192

من بين ما تعرضت له أدبيات هذا الموضوع في جانبه النظري مفهـوم التغذيـة العكـسية كخاصية من خصائص النسق المفتوح والمعبرة عن مجموع المعلومات التي تنساب في النسق وتـؤثر في سير عملياته والتي توضح مدى تقبل المحيط للمخرجات متضمنة المظاهر الإيجابية والسلبية للمخرجات واستجابة النسق لهذه المؤثرات المحيطة من شأنه تصحيح الانحرافات إن وجدت، أو تعميق الجوانـب الإيجابية، أي أن هذه المعلومات تقوم بدور المراقبة وترد من المخرجات إلى المـدخلات والعمليـات لتصحيح المسار وعند توقف التغذية العكسية وتأثير المفعول الرجعي تزول حالـة النـسق وتختفـي حدوده.

وفي هذا الإطار كشفت الدراسة عن عدم اتصال المؤسسات بالجامعة على الإطلاق لإبلاغها بمستوى أداء خريجيها، ولا بجوانب النقص في التكوين ولا بإيجابياته، حيث تغيب تمامـا المراسـلات والاتصالات الرسمية بين الجامعة والمؤسسات، والتقييم تحصل عليه الجامعة من الشارع وكل ما هناك عودة للطلبة أنفسهم إلى الجامعة للسؤال حول بعض الأمور التي يجهلونا، الجامعة كـذلك تنتـهي مهمتها بمجرد تخرج الطالب ولا تخضعه للمتابعة، ولا تضمن لـه منـصب شـغل في المؤسـسات المستخدمة، وبالتالي يبقى عاطلا عن العمل في إطار بطالة مقنعة أو سافرة لعـدم ثقـة المؤسـسات المستخدمة في قدراته، والمحاباة وعدم التمييز بين الطالب الـد وغيره، وكذا السياسة العامـة للدولـة بتقليص النسيج الصناعي خاصة العمومي وغياب الورشات والمؤسسات الرائدة.

إن هذه النتائج المؤكدة على غياب التغذية العكسية والمعلومات المرتدة مـن المؤسـسات إلى الجامعة، فلا الجامعة تسعى لمعرفة مستوى أداء خريجيها، ولا المؤسسة تتـصل بالجامعـة لتزويـدها بمعلومات حول سلبيات التكوين وإيجابياته، إلا أن هناك تواصل لعمل النسق التكـويني بالجامعـة، بتكوين الطلبة وتخريجهم رغم وجود الكثير من المتخرجين في بطالة.

ومن الملاحظ استمرار التدفق الطلابي وتأمين الجامعة للمدخلات الأساسية باعتمادها مبـدأ ديموقراطية التعليم وفتح الباب الجامعي أمام كل حامل لشهادة البكالوريا أو ما يعادلها وتوجيه الطلبة نحو مختلف التخصصات المفتوحة من خلال توجيه مركزي لا يراعي خصوصيات المنـاطق فمنـذ منتصف السبعينيات والطلبة يغزون الجامعات الجزائرية حيث تحول هذا الغزو إلى انفجار طـلابي في السنوات الأخيرة فاق الطاقة الاستيعابية للجامعات والمراكز الجامعية بالرغم من التوسع المـستمر في إنشاء الهياكل القاعدية ففي كل ولاية من القطر الوطني توجد جامعة، مركز جـامعي، أو ملحقـة جامعية على الأقل، وأول نتيجة لهذا الانفجار الطلابي فقدان التناسب الحاد بـين عـدد الأسـاتذة والطلبة، ورغم هذا الجامعة تواصل التوسع الكمي والتأكيد عليه في مختلف المناسبات والإصـلاحات

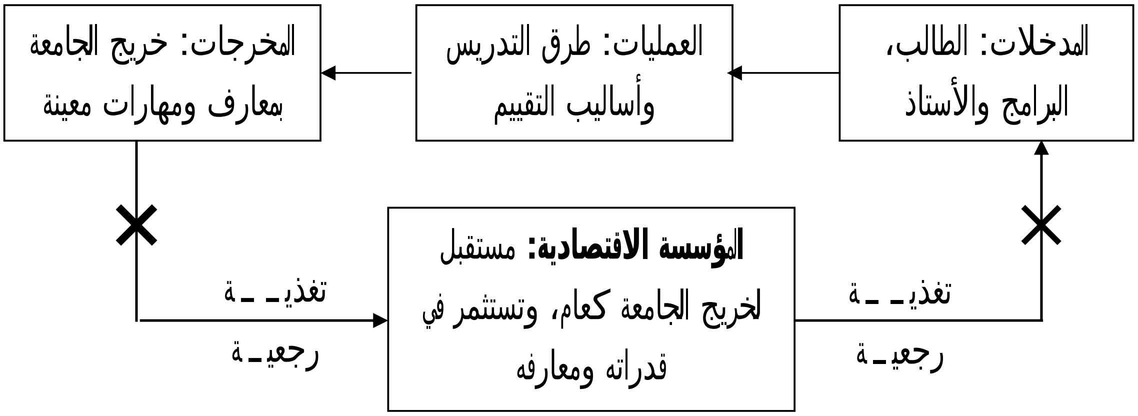
حيث خطط لمليون طالب سنة 2008[1]. بالإضافة إلى ضمان السير الحسن للعملية التكوينية ومنح الشهادات الجامعية عند نهاية كل مرحلة. وهذا ما يؤكد على أن الجامعة تقوم بمهمة تعليمية تشبه المهمة التي تقوم بها المدرسة الابتدائية، بل هي مدرسة ابتدائية كبيرة كما عبرت عن ذلك مجموعة من أفراد العينة الثانية (الأساتذة). وهنا تبقى الجامعة على جهل تام بطبيعة الطلب الاجتماعي والاقتصادي لغياب التغذية العكسية.

وهذا ما يؤكد على أن السياسة العامة للدولة هي المحدد لمدخلات الجامعة وعملياتها، وفي إطار هذه السياسة وفي ظل اقتصاد السوق إعادة هيكلة المؤسسات الاقتصادية يلاحظ تفكيك مستمر للمؤسسات العمومية وبروز نسيج من المؤسسات الخاصة البعيدة كل البعد عن الجامعة.

إن محاولة الجزائر الدخول إلى اقتصاد السوق أدى إلى اهتمام المؤسسات بعامل الربح وإعطاء الأولوية للموارد المالية على حساب الموارد البشرية المؤهلة ودورها في العمليات الإنتاجية داخل المؤسسات، واستثمار المعرفة والخبرة التي يحملها خريجي الجامعة في الاقتصاد، رغم أن العمال المعرفيون يعدون أهم ثروة تزخر بها الشركات العالمية الكبرى[2] وعليه فإن المؤسسة الاقتصادية مؤسسة ربحية تهتم بالجوانب المالية، أما عن الجامعة فإن تكوينها يبقى تعليمياً بعيداً عن الميدان العملي والمجال المستخدم رغم القدرات التي يمتلكها خريجي الجامعة.

وبالتالي نصل إلى أن التكوين كنسق فرعي بالجامعة لا يتوفر على خصائص النسق المفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له.

ومن خلال النتائج السابقة فإن المخطط الموضوع في البداية والمجسد للهدف العام للدراسة (الشكل 1) لم يتحقق في ضوء هذه الممارسة البحثية كما يلي:



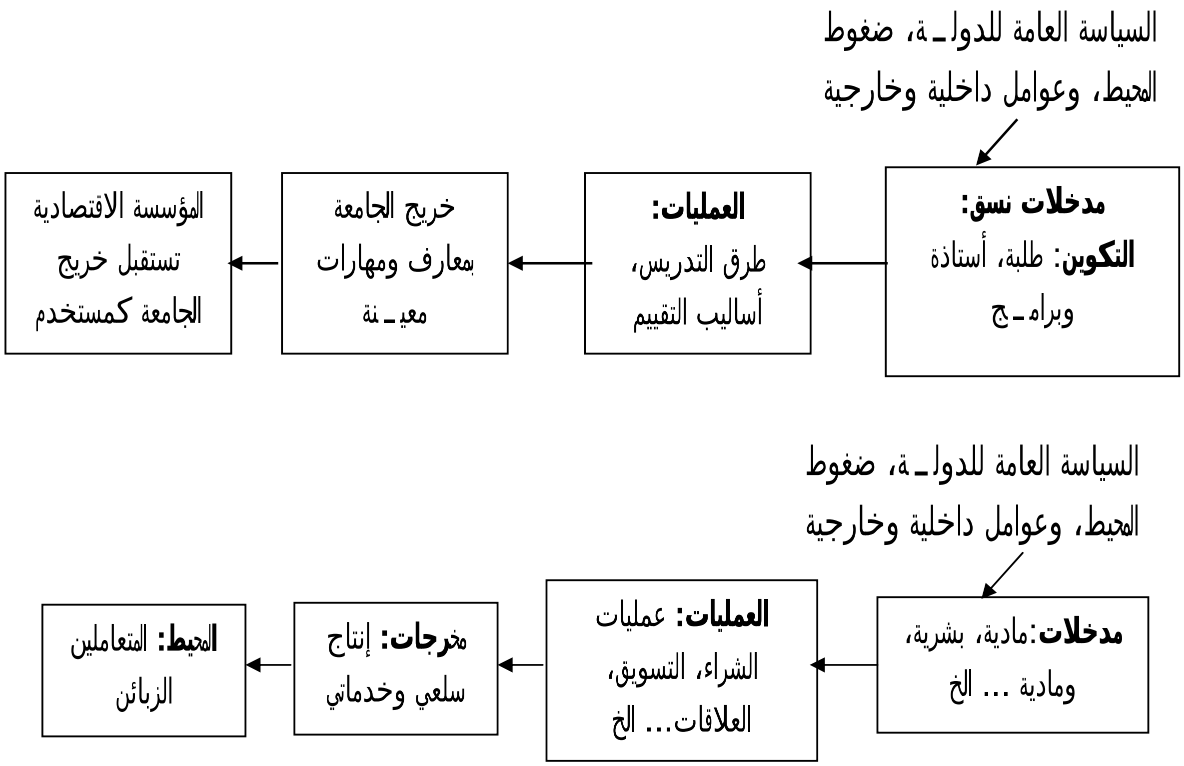
---

(1)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: ملف إصلاح التعليم العالي، جانفي 2004.

(2)- أنظر الفصل الثاني: المبحث الخامس، العنصر الخاص بالدور التكويني للجامعة في تنمية الموارد البشرية.

ويصح بالاستناد إلى نتائج الدراسة المخطط الآتي:

شكل (7) يوضح كيفية عمل نسقي التكوين والمؤسسة الاقتصادية



المصدر: إعداد شخصي بالاعتماد على نتائج الدراسة

وأخيرا وليس آخراً فإن نتائج هذه الدراسة ما هي إلا نتائج لدراسة فردية في مجـال مكـاني محصور في مكان واحد ومن الصعب تطبيقها أو إصدار تعميمات حولها.

III –3-2 التوصيات والاقتراحات:

إن أهمية الدراسة الحالية تكمن في طرحها لبعض التوصيات والمقترحات الهامة، والتي عن طريقها يمكن تعزيز سبل العلاقة بين الجامعة ومحيطها عموما، رغم أن التوصيات ليست من مهمة البحوث في هذا المستوى لأن هذه الأخيرة ذات أبعاد معرفية ومنهجية.

فالتوصيات من مهمة البحوث التي تساهم فيها مؤسسات، وزارات ودوائر حكومية وغيرها.

ولقد اعتمدنا في صياغة هذه التوصيات على خبرة الأساتذة الجامعيين وكذا المسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة، وسندعم هذه التوصيات ببعض العبارات الشاهدة، ورأي أساتذة الجامعة في الإصلاحات الجديدة في إطار LMD.

وتتمثل هذه التوصيات في:

- ربط الجامعة بالمحيط الوطني ومساير التطورات العالمية، مع ضمان الاتجاه النوعي للتكوين بحيث يكون لدى واضعي الأهداف نظرة عن الوسط الذي سيندمج فيه الطالب عند التخرج، وتحليل متطلبات الاقتصاد، الصناعة، والإدارة... الخ، وبالتالي التمكن من تحديد أهداف قابلة للتطبيق والقياس، مع التأكد من أن هذه الأهداف واضحة لدى جميع الشركاء (الطلبة، الأساتذة، المسيرين) والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين.

« يجب إحداث تكوين تحت الطلب لتحسين تكوين الإطارات، وحتى العاملين بالمؤسسات، واستيعاب التطورات الحديثة وعصرنة وتحديث الأهداف لتتماشى مع متطلبات اقتصاد السوق والعولمة، وتوجيه التكوين للتكيف مع متطلبات سوق العمل خاصة»

أستاذ محاضر بقسم الكهرباء التقنية

« يجب إعادة النظر في الخريطة الجامعية ككل بدءً بالأهداف وجعلها عملية أكثر»

أستاذ التعليم العالي بكلية العلوم الاقتصادية

- فيما يخص مدخلات الجامعة من الطلبة والأساتذة، يجب ربط العلاقات بين الوزارات الوصية كوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التربية، ووزارة التشغيل وغيرها من الوزارات لضبط الاحتياجات الفعلية للقطاعات المستخدمة وتوجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها الاقتصاد الوطني، مع فك أغلال التوجيه المركزي، ومراعاة خصوصيات المناطق عند التوجيه مثل توجيه الطلبة في المناطق الزراعية مثلا إلى فروع العلوم الزراعية، والبيطرية...

الخ، وتوجيه طلبة المناطق الصناعية إلى الفروع الهندسية المختلفة.مع تعزيز توجيه يعتمد علـى الاختيار المهني للطلبة، وأسلوب القياس والإرشاد عن طريق اختبارات علمية، ومقابلات مقننة تفرق بين الطالب النجيب والمبدع، والقادر على إتمام المسيرة التعليمية، وغيره من القـادرين على الإبداع في المجالات المهنية والحرفية، وهذا ما تحاول الجامعة الجزائرية التوجه إليه في إطار LMD.

• بخصوص العملية التكوينية بالجامعة (طرق التدريس، البرامج، وأساليب التقييم) فيجب الخروج عن الطرق التلقينية، واعتماد طرق تكوينية تنمي المهارات المعرفية العلمية، والعمليـة على حد سواء. باعتماد طرق ميدانية وعملية لأنها السبيل إلى تطبيق المعلومات النظرية المحصلة في مدرجات وأقسام الجامعة كطريقة المشروع، المشكلات، دراسة الحالات... الخ وتدعيمها بوسائل حديثة.

-إثراء البرامج التكوينية، وإعادة النظر فيها من طرف فريق من المختصين وإشراك ممثلين عـن قطاعات النشاط الاقتصادي، والمؤسسات الانتاجية المختلفة في وضع البرامج وتنفيذها لنقل التجربـة العملية من المؤسسات إلى الجامعة، ونقل الجو العلمي بالجامعة إلى المؤسسات وجعلها تهتم بالمعرفة عن طريق العمل.

- التقييم بواسطة أساليب وامتحانات موضوعية تفرق بين الطالب الجيد وغـيره، واعتمـاد الأساليب المدعمة للاعتماد على النفس والمساعدة على الإبداع وتنمية القدرات التحليليـة، النقديـة والتطبيقية، مع مراعاة التعدد في التقييم وكذا التنوع، والخروج عن نظام التعويض عن طريق المعـدل العام، واعتماد نظام المقاييس في التقييم للحصول على تقييم عادل يفرق بين الكسالى والنجباء، مـع ضمان استقلالية الأستاذ في التقييم.

• العلاقة بين الجامعة والمؤسسات المختلفة يجب أن تكون ضمن إطار قانوني (مقننة) في إطار تشريعات واتفاقيات، وجعلها علاقة تأثير وتأثر في مجال التربصات والبحوث بجعل هذه الأخيرة تطبيقية أكثر وتمويلها من طرف المؤسسات المستفيدة من النتائج حيث تعد البحـوث العلمية من أهم الوظائف الأساسية للجامعة لخلق فئة مهنية متخصصة مهمتها توليـد، نـشر وتطبيق المعرفة، وبالتالي لا بد من التقليل من دور الجامعة كمؤسـسة تعليميـة، ومـن دور المؤسسة الاقتصادية خاصة كمؤسسة ربحية ومالية بإحداث وحدات للبحث والتطوير علـى مستوى المركبات والمؤسسات الصناعية والاقتصادية لها صلة بالجامعيين.

ولقد شرعت الجامعة الجزائرية، تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في تطبيـق إصلاح شامل يهدف إلى إدماج توظيفي للخريجين، ومسايرة التطورات الحاصـلة في عـالم المهـن والحرف بتطوير العلاقات بين الجامعة ومحيطها، حيث تحدد البرامج وكيفية تنفيذها بالتـشاور مـع القطاع المستخدم، وعن رأي أفراد العينة الثانية في هذا الإصلاح (الأساتذة) فإن نسبة معتبرة منـهم 48,48% أكدت على أنه نظام جيد وضروري، إلا أن انعدام الوسائل، والإمكانيات سيحول دون تطبيقه في حين ترى نسبة 36,36% بأنه نظام مجهول، فيما ترى نسبة 15,15% بأنه نظام يفـسد الجامعة ولا يصلحها.

وفيما يلي بعض العبارات الشاهدة:

"النظام LMD غير واقعي" **أستاذ التعليم العالي -كهرباء تقنية**

"لم نفكر في النظام، ولم نحضر له فكيف نطبقه؟" **أستاذ مكلف بالدروس- كهرباء تقنية**

"يكون جيدا في حال ربط العلاقة بين المؤسسات والجامعة فعندما نقول ليسانس مهنية، وما ستر مهنية يستلزم علاقة وطيدة بين الجامعة والمؤسسة بواسطة عقود وتشريعات" **أستاذ مكلف بالدروس -كهرباء تقنية**

« يجب تجربته أولا ثم الحكم عليه. فلإحداث إصلاح جيد لابد من تقييم جيد وموضوعي للمنظومة الجامعية ككل، فالإصلاحات الماضية فشلت لأننا لم نحضر لها جيدا لغلبة منطق الارتجالية والتسرع. إن النظام الجديد لا نستطيع تكييفه مـع المعطيات الحالية للجزائر لغياب الأطر القانونية الملزمة للتنسيق بين الجامعة وقطاعات النشاط الاقتصادي، وكذا النقص الكبير في الموارد المادية والبشرية على مستوى الجامعة» **أستاذ محاضر- كهرباء تقنية**

«نظام إجباري لمعادلة الشهادات مع الخارج» **أستاذ مكلف بالدروس- هندسة ميكانيكية**

« إذا كان مشروعا بيداغوجيا في إطار عولمة التكوين وتوحيد الشهادات والهدف منه رفـع مـستوى الطالـب الجزائري، الجامعة والاقتصاد الوطني فهذا جيد، أما إذا كان مجرد مشروع سياسي، وله أهداف خفية (خارجية) في إطار فرض الهيمنة وتكريس التبعية والسيطرة على المنظومة التربوية فهذا غير مقبول».

أستاذ مكلف بالدروس- هندسة ميكانيكية

« نظام جيد، وتطبيقه يبقى حبيسا للذهنيات وطرق التسيير» **أستاذ مكلف بالدروس- هندسة ميكانيكية**

«نظام LMD مضيعة للوقت، ولا يخدم المصلحة الوطنية، فلا يجوز أن تزرع بذرة في غير تربتها»

أستاذي التعليم العالي- كلية العلوم الاقتصادية

«نظام واقعي وانطلاقة جديدة للبحث يعطي الفرصة للشباب للانطلاق في البحث في وقت مبكر، عكس النظـام القديم والذي يخرج دكتورا يحال على التقاعد مباشرة، وقد لا يحصل على الشهادة لأنه ببساطة متقاعد»

أستاذ محاضر- علوم قانونية

« لا يتماشى مع الدول المتخلفة اقتصاديا واجتماعيا، ويمكن اعتماده في حالة واحدة إذا ربط العنصر النظري بالتطبيقي، وإجراء التربصات خاصة داخل الوطن وحتى خارجه» أستاذ مكلف بالدروس- علوم قانونية

«فرصة ثمينة للجامعة الجزائرية، لكن انعدام المؤهلات البشرية، المادية والتسييرية سيجعل من هذا النظام كارثياً ». أستاذ مكلف بالدروس- وقاية وأمن صناعي

«النظام نظريا جيد لكن بالنظر إلى الذهنيات السائدة في الجامعة، المؤسسات والمجتمع ككل يستحيل نجاح النظام». أستاذ محاضر- وقاية وأمن صناعي

« طريقة جيدة ومفيدة، لكن الجامعة الجزائرية في وضعها الحالي غير مؤهلة للدخول في هذا النظام الجديد لأنه يحتاج إلى:

- تنسيق كبير بين الكليات والأقسام لضمان المعابر بين التخصصات والمسارات التكوينية غائب في الوقت الراهن.

- رسكلة المكونين (الأساتذة) الذين اعتادوا على نظام ساكن وتخصصات كلاسيكية.

- علاقات وطيدة وفعالة بين المؤسسات المختلفة والجامعة غير موجودة في الوقت الراهن».

أستاذ محاضر- وقاية وأمن صناعي

خلاصة:

من خلال عرض وتحليل البيانات وتفسيرها في ضوء الفرضية ومؤشراتها وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة توصلنا إلى:

-العملية التكوينية بالجامعة لا تستجيب للمتطلبات العمل في المؤسسة الاقتصادية لأنها عملية نظرية تغيب فيها الجوانب التطبيقية والميدانية.

-يمتلك خريج الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية القدرات اللازمة لمنصب العمل الذي يشغله بهذه المؤسسة رغم النقائص المسجلة على مستوى تكوينه (الجوانب التطبيقية).

-غياب التنسيق والتعاون بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية نظراً لغياب الأطر القانونية الملزمة للتعاون بينهما.

-غياب التغذية الرجعية والمعلومات المرتدة من المؤسسة الاقتصادية إلى الجامعة في ضوء أداء مخرجاتها للنظر في مستوى تكوينها.

الخــاتــمــة

إن المؤسسات التمعية والمكونة في مجموعها للمجتمع الجزائري أفرزتا ظـروف وتغـيرات اجتماعية، اقتصادية، ثقافية وسياسية داخلية وخارجية.

لقد حاولت الجزائر إرساء مبادئ تعليمية وتكوينية لجامعة جزائرية تقاطع المبادئ الكولونيالية، وحاولت عبر الإصلاحات المتتالية إنتاج إطارات جزائرية متشبعة بالقيم الوطنية، وقادرة على القيـام بدورها في المؤسسات المختلفة.

كما حاولت الدولة الجزائرية أيضا إنشاء مؤسسات رائدة في إطار القطاع العام، وأولت لهـا مهمة المساهمة في بناء وتشييد اقتصاد وطني منظم قادر على المنافسة الخارجية.

أولت الدولة الجزائرية أيضا وفي مختلف مواثيقها الرسمية الاهتمام بنسقين، وبـذلت جهـودا جبارة في محاولة الاستثمار فيهما، وهما التكوين والاقتصاد(الصناعة خاصة)، وتدعم هـذا الاهتمـام بالتأكيد على ضرورة الربط بين النسقين وتحقيق التكامل بينهما، لكن الواقع أثبت عدم التلاؤم بينهما ووجد أنما في حالة عزلة عن بعضهما البعض.

وقد جاءت هذه الدراسة لوصف العلاقة بين النسقين باعتبار التكوين نسق فرعي يعمل داخل الجامعة كنسق أكبر، والمؤسسة الاقتصادية محيط نسبي يعمل فيه نسق التكوين بتصدير مخرجاتـه إلى هذا المحيط، من خلال تجسيد الدراسة في مجال مكاني وزمني محدد.

لقد كشفت النتائج والمعطيات الميدانية عن القطيعة شبه التامة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية، فالجامعة بمدخلاتا من طلبة، أساتذة وبرامج تعيش بمعزل عن طبيعة الطلب الاجتمـاعي والاقتصادي للمحيط الذي توجد فيه.

كما أن المؤسسات الاقتصادية وبوصفها اكثر حاجة ومطلبية للعنصر البشري المؤهل تحيا في محيط خاص تتم في إطاره مختلف عملياتا الإنتاجية بعيدا عن الجامعة.

إن تحليل نتائج الدراسة حاول الانتقال من مجرد الوصف للعلاقة بين الجامعـة والمؤسـسات الاقتصادية إلى التفسير ضمن نظرية النسق المفتوح وما تتضمنه من ضرورة استيراد النسق للمدخلات من المحيط، والقيام بالعمليات المختلفة وتصدير المخرجـات مـرة إلى المحـيط وتلقـي ردود فعـل واستجابات من المحيط (تغذية رجعية) تعبر عن مدى قبول المخرجات وكفاءة عمليات النسق.

إن هذه الخصائص لم تتوفر في نسق التكوين بالجامعة في علاقته بالمؤسسة الاقتصادية كمحيط له. وهذا ما يؤكد عدم قدرة هذه النظرية على تفسير العلاقة بين نسق التكوين ومحيطه المتمثل في المؤسسة الاقتصادية. ووجد أن هناك عوامل أخرى تعمل كموجهات لعمل النسقين معا كالسياسة العامة للدولة والمتبعة في التكوين، التشغيل والاقتصاد، كذلك المحيط العام الذي تسوده الاضطرابات والعلاقات الشخصية وغياب الأطر القانونية للتعامل بين النسقين، لجوء المؤسسات المحلية إلى أطراف أجنبية لاستشارتا في أمور عملها، مما جعل النسقان يسيران وفق خطين متوازيين على العكس مما هو جار في دول العالم المتقدم، حث توصلت هذه الدول إلى إعطاء شرعية لمفهوم العلم والمعرفة وجعلهما عاملين رئيسيين فاعلين في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية وهذا لم يكن لمجرد رغبة سياسية أو خطاب إيديولوجي إنما تكرس عبر مسيرة عملية، وممارسات فعلية نابعة من واقع المجتمع الصناعي المتشبع بالقيم العليا للعلم وقدرته على التحكم في كل مجالات الحياة.

وعليه فإن مفهوم الخبرة العلمية التي تصنعها الجامعة وتأثيرها يرتبط بسياق اجتماعي تاريخي وثقافي للمجتمع الذي أوجدها.

وما يمكن استخلاصه أن السعي إلى تحقيق التنمية الشاملة في كافة قطاعات المجتمع الجزائري منذ الاستقلال وبروز وهيمنة القطاع العام أدى إلى توجيه التكوين الجامعي خاصة لخدمة المشروع التنموي، وتحقيقه بالتوسع الكمي في مخرجات الجامعة. وبتغير المعطيات الداخلية والخارجية ومحاولة إرساء قواعد اقتصاد السوق أدى إلى اتخاذ إجراءات أخرى كالتراجع عن القطاع العام وبالتالي التراجع عن دور الإطارات الجامعية في مؤسسات هذا القطاع.

والذي ظهر على شكل انتشار مذهل للبطالة بين خريجي الجامعة، وعدم التلاؤم بين التكوينات ومتطلبات التنمية الجديدة التي تقود موجتها مؤسسات ونسيج صناعي واقتصادي خاص يعمل وفق معايير وقواعد خاصة تعتمد على عامل الربح أساسا.

وهنا يتوجب على الجامعة وفي ظل النظام الدولي الجديد أن تتخذ لنفسها رؤية واضحة، بفحص وتحليل البيئة المتغيرة بتحدياتا ومخاطرها التي تدد مؤسسات التكوين عموما، ومحاولة التكيف مع المتطلبات المتغيرة، والموازنة بين البدائل والخيارات المتاحة والممكنة وتحديد الأهداف بما يتماشى والموارد والإمكانيات.

إن مستقبل التكوين والجامعة عموما مرتبط بدرجة كبيرة بالبيئة الخارجية وما تحتويه من برامج وأهداف تنموية في المجالات الاقتصادية، التربوية وغيرها. لذلك فإن أسلوب التكوين ومفهومه لابد أن يتغير بحيث يستطيع الوقوف أمام التغيرات المستجدة على الساحة المحلية، الوطنية، الإقليمية والدولية.

وفي الأخير يجدر بنا أن نسأل أنفسنا:

هل تحل مشكلة سوء العلاقة بين الجامعة ومحيطها بمحاولة إسقاط أنجح تجارب الدول عليها في كل مرة؟ أم أن المسألة أبعد من ذلك بكثير حيث تخص شرعية الجامعة وأصالتها وثقافة المجتمع وحوار كبير بين الجامعة والمحيط الذي توجد فيه؟

إن الإجابة عن هذا السؤال وغيره تتطلب إجراء دراسات معمقة ومستمرة، بحيث من الممكن أن تتعرف الدراسات المستقبلية على مسببات هذه الإختلالات وطرق معالجتها بالاعتماد على نظرة متعددة الجوانب تشترك فيها الكثير من العلوم والمداخل النظرية والمنهجية...

المـراجــــــع

قائمـة المـراجع

I- الكتب:

1) أبو طاحون عدلي: مناهج وإجراءات البحث الاجتماعي، الجزء الأول، الإسكندرية: المكتب الجـامعي الحديث، 1998

2) إبراهيم عبد الله: علم الاجتماع (السوسيولوجيا)، الرباط: المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 2001

3) إد غافور: فلسفة الإصلاح الجامعي، ت: هشام دياب، دمشق: مطبعة الجامعة، 1973.

4) أوكيل، سعيد: وظائف ونشاطات المؤسسة الصناعية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1991.

5) أوكيل سعيد وآخرون: استقلالية المؤسسات الاقتصادية العمومية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1994.

6) أوما سيكاران: طرق البحث في الإدارة: مدخل بناء المهارات البحثية، ت: إسماعيل بسيوني وعبـد الله الغزاز، جامعة الملك سعود، 1997.

7) أحمد، حمدي علي: مقدمة في علم اجتماع التربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995.

8) أحمد، لمياء محمد: العولمة ورسالة الجامعة: رؤية مستقبلية، تقديم: عمار حامد، القاهرة: الدار المـصرية اللبنانية، 2002.

9) أحمد، مصطفى، مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية، المركز العـربي للتـدريب المهني، الطبعة الأولى 2001.

10) أمين، عز الدين: المدخل في شؤون العمل وعلاقاته، القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة، الطبعـة الأولى، 1964.

11) بدران، شبل: التربية المقارنة: دراسات في نظم التعليم، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثالثة 2001.

12) بدران شبل والببلاوي حسن، علم اجتماع التربية المعاصر، الإسـكندرية: دار المعرفـة الجامعيـة، 2001.

13) بدر، سعيد مرسي عيد، الإيديولوجيا ونظرية التنظيم، مدخل نقـدي، الإسـكندرية: دار المعرفـة الجامعية، 2000.

14) بلول،حسن: سياسة تخطيط التنمية وتنظيم مسارها في الجزائر، الجزء الأول، (بناء قطاع اقتـصادي عمومي رائد)، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية، 1999.

15) ـــــ: سياسة تخطيط التنمية وتنظيم مسارها في الجزائر، الجزء الثاني (إعادة تنظيم الاقتـصاد الوطني)، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999.

16) البوهي، شوقي: دراسات في نظم التعليم، شركة الجمهورية الحديثة، 2002

17) بوحوش، عمار ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1999.

18) بوفلجة، أغيات: الأسس النفسية للتكوين، ومناهجه، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1984.

19) ـــــ: التربية والتكوين بالجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1992.

20) بوضياف، عمار: الوجيز في القانون الإداري، الجزائر: دار ريحانة، 1996.

21) بن اشنهو، مراد: نحو الجامعة الجزائرية: تأملات حول مخطط جامعي، ت: عايدة بامية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1981.

22) بن حبيب، عبد الرزاق: اقتصاد وتسيير المؤسسة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2002.

23) بعلي، محمد الصغير: تشريع العمل في الجزائر، مطبعة قالمة، الجزائر، 1992.

24) برعي، عقيد جمال: التدريب والتنمية، القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1973

25) بشاينية، سعد: علم اجتماع العمل: الأسس، النظريات والتجارب، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2003/2002.

26) ـــــ: تنظيم القوى العاملة في المؤسسات الصناعية الجزائرية، منـشورات جامعـة منتـوري قسنطينة، الجزائر، 2002.

27) الجوهري، عبد الهادي: علم اجتماع الإدارة: مفاهيم وقضايا، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1998.

28) جوناثان، تيربز: بناء نظرية علم الاجتماع، ت: سعيد فرح، الإسكندري: منشأة المعارف، 2000.

29) جلبي، علي عبد الرزاق: علم اجتماع الصناعة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999.

30) جير ولد آيس: التعليم العالي في المجتمع المتعلم، ت: شـحذة فـارع، دار البـشير، الطبعـة الأولى، 1992.

31) داود، حنا عزيز وآخرون: مناهج البحث في العلوم السلوكية، القاهرة: مكتبـة الأنجلـو المـصرية، 1991.

32) دليو، فضيل: أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية (130 سؤالا وجوابا)، الجزائـر: ديـوان المطبوعات الجامعية، 1997.

33) دليو فضيل وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، قسنطينة: مطابع دار البعث، 1999.

34) دليو فضيل، سفاري ميلود ولوكيا الهاشمي: إشكالية المشاركة الديموقراطيـة في الجامعـة الجزائريـة، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2001.

35) دليو فضيل (إشراف): دراسات في المنهجية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2000

36) هاملتون، كنيث: أسس التأهيل المهني، ت: عبد الحميد مرسي، القاهرة: مكتبة النهـضة المـصرية، 1962.

37) الهيتي، خالد عبد الرحيم وأكرم الطويل: التنظيم الصناعي: المبادئ، العمليات، المداخل والتجـارب، عمان: دار الحامد، الطبعة الثانية، 1999.

38) ولد خليفة، محمد العربي: المهام الحضارية للمدرسة والجامعية الجزائرية، الجزائر: ديـوان المطبوعـات الجامعية، 1986.

39) حبيش، فوزي: الإدارة العامة، والتنظيم الإداري، بيروت: دار النهضة العربية، 1991.

40) الحلبي، حسن: تدريب الموظف: بيروت: منشورات عويدات، 1982.

41)حسن، عادل: التنظيم الصناعي وإدارة الإنتاج، بيروت: دار النهضة العربية، 1976.

42) حسن، راوية: السلوك التنظيمي المعاصر، الإسكندرية: الدار الجامعية، 2002.

43) مذكور، علي أحمد: التعليم العالي في الوطن العربي: الطريق إلى المستقبل. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 2000.

44) منصور، أحمد منصور: قراءات في الموارد البشرية، الكويت: وكالة المطبوعات، 1976.

45) مسلم، علي عبد الهادي: تحليل وتصميم المنظمات، الإسكندرية: الدار الجامعية، 2001.

46) معن، خليل عمر: نقد الفكر الاجتماعي المعاصر: دراسة نقدية، بيروت: دار الآفاق، الطبعة الثانيـة، 1991.

47) ــــــــــ: نظريات معاصرة في علم الاجتماع، عمان: دار الشروق، 1997.

48) ــــــــــ: مناهج البحث في علم الاجتماع، عمان: دار الشروق، 1996.

49) المصري، محمد: الإدارة والتنظيم، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999.

50) ناجي، سفير: محاولات في التحليل الاجتماعي، الجزء الثاني، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1985.

51) السلمي، علي: تطور الفكر التنظيمي، الكويت: وكالة المطبوعات، الطبعة الثانية، 1980.

52) عاشور، أحمد صقر: إدارة القوى العاملة: الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، بيروت: دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، 1979.

53) عبده، عبد اليد، الأصول العلمية للإدارة والتنظيم، دار الاتحاد العربي، الطبعة السابعة، 1972.

54) عبود، صموئيل: اقتصاد المؤسسة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.

55) عبد الدائم، عبد الله: التخطيط التربوي: أصوله، أساليبه وتطبيقاته في البلاد العربية، بيروت: دار الملايين، الطبعة الثالثة، 1977.

56) عبد الرحمن، عبد الله محمد: سوسيولوجيا التعليم الجامعي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1991.

57) العبيدي، محمد قس: التنظيم: المفهوم، النظريات والمبادئ، طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة، 1997.

58) عودة، سعيد: إدارة الأفراد، طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة، 1994.

59) عطوي، جودت عزت: أساليب البحث العلمي، عمان: دار الثقافة، 2000.

60) علام، اعتماد محمد: دراسات في علم الاجتماع التنظيمي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، 1994.

61) عنصر، العياشي: نحو علم اجتماع نقدي: دراسات نظرية وتطبيقية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999.

62) العساف، صالح بن حمد: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان: الطبعة الأولى، 1995.

63) عصار، خير الله: مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية، الجزء الثالث، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1985.

64) عقيلي، عمرو وصفي: إدارة الأفراد، منشورات جامعة حلب، 1988.

65) عريفح، سامي سلطي: الجامعة والبحث العلمي، عمان: دار الفكر،الطبعة الأولى، 2001.

66) عرباجي، إسماعيل، اقتصاد المؤسسة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1996.

67) عشوي، مصطفى: علم النفس الصناعي التنظيمي، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1992.

68) الفارابي، عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: البرامج والمناهج: من الهدف إلى النسق، الرباط: دار الخطابي، 1992.

69) فهمي، منصور: موسوعة القوى البشرية، بيروت: دار النهضة العربية، 1997.

70) الفوال، مصطفى صلاح: مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، القاهرة: دار الغريب، 1982.

71) صخري، عمر: اقتصاد المؤسسة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة،2003.

72) القربوتي، محمد قاسم: نظرية المنظمة، والتنظيم، عمان: دار وائل، الطبعة الأولى، 2000.

73) راجح، أحمد عزت: علم النفس الصناعي، الدار القوية للطباعة والنشر، 1965.

74) رودولف غليفون، وبنيامين ماتلون: البحث الاجتماعي المعاصر: مناهج وتطبيقات، ت: علي سالم: بيروت: مركز الإنماء القومي، الطبعة الأولى، 1986.

75) شحاتة، حسن: التعليم الجامعي، والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، الطبعة الأولى، 2001.

76) الشماع، خليل محمد حسن وخضير كاظم حمود: نظرية المنظمة، عمان: دار المسيرة، 2000.

77) شفيق، محمد: البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث العلمية، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث، 1998.

78) الشرقاوي، علي وغنايم عمرو: التنظيم والإدارة، بيروت: دار النهضة العربية، 1981.

79) الشرقاوي علي: التنظيم، الإسكندرية: الدار الجامعية، دون تاريخ نشر.

80) توفيق، محمد نجيب: الخدمات العمالية بين التطبيق والتشريع، القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة، الطبعة الأولى، دون تاريخ نشر.

81) تيودور كابلو: البحث السوسيولوجي، ت: محمد الجوهري، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة الأولى، 1993.

82) تركي، رابح: أصول التربية والتعليم، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، 1990.

83) التير، مصطفى عمر: مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة، الطبعة الثالثة، 1995.

84) تشارلز فرانكل: نظرات في التعليم الجامعي، ت: محمد توفيق رمزي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، دون تاريخ نشر.

85) خلف، عمر محمد: ديمقراطية التعليم في الدول دار المعرفة الجامعية، الرياض: معهد الإدارة العامة، 1986.

86) خمش، مجد الدين خيري: علم الاجتماع: الموضوع والمنهج، عمان: دار مجد لاوي، 1999.

87) خضر، محسن: من فجوات العدالة في التعليم، تقديم: عمار حامد، القاهرة: الدار اللبنانية المصرية، 2000.

II- المجلات والدوريات:

1) مجلة إنسانيات، وهران: مركز البحوث في الانثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر، العدد 06، 1998.

2) مجلة اتحاد الجامعات العربية، الرياض، العدد 21، 1986.

3) المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، دمشق: المنظمة العربية للتربية، والثقافة والعلوم، والمركز العربي لبحوث التعليم العالي، سوريا، العدد 01، 1981.

4) مجلة الباحث الاجتماعي، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، العدد 04، أفريل 2003.

5) دراسات عربية، بيروت: دار الطليعة، الأعداد:

- العدد 03/ 1987.
- العدد 05/ 1988.

6) دراسات تربوية، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، الأعداد:

-الد 2، الجزء 08، 1987.

- الد 3، الجزء 12، 1988.

7) سلسلة هياكل وأنماط التعليم الجامعي، وتطور التعليم الجامعي في مصر، تصدر عن الالس المتخصصة، العدد 06، 1980.

8) مجلة الوحدة، الجزائر، العدد 427، من 1989/08/31 إلى 1989/09/07.

9) حوليات جامعة الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، العدد 05.

10) المستقبل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الأعداد:

-العدد 1994/182 – العدد 1998/237.

-العدد 1995/193 – العدد 2001/267.

11) مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، الد 27، العدد 03، خريف 1999.

12) مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، الجزائر، الأعداد:

-العدد 06/ جوان 2002.

-العدد 09/ جانفي 2004.

13) مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، الجزائر، الأعداد:

-العدد 01/ نوفمبر 2001.

-العدد 02/ جوان 2002.

14) مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، الأعداد:

- العدد 1999/12.

- العدد 14/ 2000.

15) مجلة الفكر العربي، بيروت، العدد 98.

16) مجلة الرواسي،باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ، الجزائر، العدد 13، 1996.

III- البحوث والرسائل الجامعية

1) بوعبد، الله لحسن ومقداد محمد: تقويم العملية التكوينية بالجامعة: دراسة بجامعات الشرق الجزائري، الجزائر:: ديوان المطبوعات الجامعية 1998.

2) نوار، مربوجة: تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية: دراسة المشكلات والطرائق والحلول، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربية، جامعة عنابة، الجزائر، 1998، (غير منشورة).

3) عبد الله، محمد عبد الرحمن: دراسات في علم الاجتماع، الجزء الثاني، بيروت: دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 2000.

4) Boutefnouchet M : A déquation entre la formation universitaire et l'emploi : situation actuelle et perspective, institut de sociologie, université d'Alger, diffusion Algérie, 1988.

IV- المعاجم والقواميس:

1) إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، بيروت: دار إحياء التراث العربي، الطبعة الثانية، الجزء الأول، والجزء الثاني، دون تاريخ نشر.

2) إبراهيم مذكور وآخرون: معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975.

3) إدريس سهيل: المنهل: قاموس فرنسي- عربي، بيروت: دار الآداب، الطبعة الثامنة والعشرون، 2000.

4) إعداد نخبة من الأساتذة: معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، دون تاريخ نشر.

5) ريمون بودون و ف. بريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ت: سليم حداد، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، 1986.

V- الملتقيات والندوات:

1) الجامعة اليوم (أعمال ندوة)، تقديم: جمال غريد، وهران: مركز الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر، ماي 1998.

2) محاضرات ملتقى الفكر الإسلامي الثاني عشر، من 1978/09/07 إلى 1987/09/14، باتنة، لجزائر.

3) التنمية البشرية في الوطن العربي (بحوث ندوة فكرية)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية وآخرون من 1993/12/06 إلى 1993/13/9.

4) التربية والتكوين (التحديات الراهنة وآفاق المستقبل)، يوم دراسي بمعهد علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، يوم 1998/05/24.

5) Boubakeur Ben Bouzid : Communication sur la reforme de l'enseignement supérieur, conseil nationale de transition, octobre, 1995, Alger.

VI مواثيق الجمهورية الجزائرية:

1) جبهة التحرير الوطني، القانون الأساسي للعامل، الجزائر، 1978.

2) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، الجزائر: المطبعة الرسمية، 1971.

3) ــــــــــــــــ، إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي (وثيقة)، الجزائر، 1997/1996.

4) ــــــــــــــــ، ملف إصلاح التعليم العالي، الجزائر، جانفي 2004.

5) ــــــــــــــــ، منشور رقم 08، مؤرخ في 11 ماي 2004. يتعلق بالتسجيل الأولي، وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2005/2004.

6) ــــــــــــــــ، دليل الطالب الجامعي، جامعة باتنة، الجزائر، السنة الجامعية 97/96.

7) ــــــــــــــــ، دليل الطالب الجامعي، جامعة باتنة، الجزائر، السنة الجامعية 2000/2003

8) وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني: وكالة التنمية الاجتماعية، دليل الإجراءات، الجزائر 1996.

9) ــــــــــــــــ، مديرية النشاط الاجتماعي لولاية باتنة، ملف الشبكة الاجتماعية للتكفل بالفئات المحرومة، 1994.

10) ــــــــــــــــ، المنشور 08، يتعلق بإجراءات تطبيق جهاز الإدماج المهني للشباب ذوي الشهادات في إطار عقود ما قبل التشغيل، مؤرخ في 1998/06/29/ الجزائر.

11) وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، تقرير عام للمخطط الخماسي الثاني، 1989/1985.

12) Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : Bilan chiffre de la formation supérieur (1998/1999), Algérie.

VII- الجرائد:

-جريدة أنباء الجامعة، الجزائر: جامعة باب الزوار، الأعداد:

- العدد 116: من 06 مارس 1999 إلى 12 مارس/1999.

- العدد 118: من 27 مارس 1999 إلى 02/أفريل 1999.

- العدد 121: من 24 أفريل 1999 إلى 30 أفريل 1999.
- العدد 141: من 04 ديسمبر 1999 إلى 10 ديسمبر 1999.

الملاحق

الملحق الأول:
قائمة المؤسسات الاقتصادية على مستوى ولاية باتنة

الملحق الثاني:
(الإطار العيني)
قائمة المؤسسات الاقتصادية العمومية
على مستوى مدينة باتنة

الملحق الثاني

المؤسسات الاقتصادية العمومية على مستوى مدينة باتنة

المؤسسات الصناعية	**المؤسسات الخدماتية**	**مؤسسات البناء والشغال العمومية**
* ملبنة الأوراس	* الصندوق الوطني للتقاعد	*المؤسسة العمومية لأشغال الطرق جنوب-شرق
* الشركة الفرعية لمطاحن الأوراس	* الصندوق الوطني للتوفير والاحتياط	*شركة مواد البناء
* المؤسسة العمومية لأشغال الطباعة باتنة	* الشركة الجزائرية للتأمين	* شركة الدراسات والإنجاز للشرق
* المدبغة الأوراسية	* الشركة الوطنية للنقل البري	* شركة توزيع مواد البناء
* مؤسسة قارورات الغاز	* الشركة الوطنية للنقل بالسكك الحديدية	* شركة الأشغال باتنة
* الشركة الوطنية لتكرير وتوزيع المواد البترولية (نفطال) -وحدة باتنة	*الشركة الوطنية للكهرباء والغاز	
* مجمع النشاطات الاقتصادية	* المؤسسة العمومية لتوزيع المياه المنزلية، الصناعة والتطهير باتنة	
* شركة الآجر باتنة	* المخبر الوطني للبناء والسكن	

المؤسسات الصناعية	المؤسسات الخدماتية	مؤسسات البناء والشغال العمومية
* المؤسسة الوطنية للصناعات النسيجية * الديوان الوطني لأعضاء المعوقين الاصطناعية	* ديوان لترقية والتسيير العقاري * المسرح الجهوي *مؤسسة التسيير السياحي شيليا * المؤسسة العمومية لنقل المسافرين باتنة * البنك الخارجي الجزائري * البنك الوطني الجزائري * الخطوط الجوية الجزائرية * مجمع صيدال –مركز البيع- باتنة * مكتب الدراسات التقنية والاقتصادية * مكتب الدراسات في البناء والتعمير * القرض الشعبي الجزائري	

المؤسسات الصناعية	المؤسسات الخدماتية	مؤسسات البناء والشغال العمومية
	* بنك التنمية المحلية * بنك الفلاحة والتنمية الريفية *بنك الجزائر * الصندوق الوطني للتأمينات للعمال الأجراء * الصندوق الوطني للعمال غير الأجراء * شركة الكهرباء الريفية والحضرية * مؤسسة ترقية السكن العائلي * شركة المحاسبة والإعلام الآلي.	

الملحق الثالث

نموذج لاستمارة الاستبيان الموجه لخريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة

جامعة الحاج لخضر باتنة
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم علم الاجتماع

استمارة استبيان حول:

العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية
دراسة ميدانية في ضوء النسق المفتوح

في إطار المذكرة المكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص: تنظيم وعمل

إعداد الطالبة: **تحت إشراف الأستاذ الدكتور:**
سامية كواشي **سعد بشاينية**

هذه البيانات سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي

السنة الجامعية
2004/2003

إن هذا الاستبيان مصمم لمعرفة مدى مساهمة التكوين الجامعي في اكتساب المعارف، والقدرات اللازمة لمنصب العمل، وإعادة استثمار هذه المعارف في ميدان العمل بالمؤسسة الاقتصادية.

ولأنك خريج الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية من تستطيع إعطاءنا صورة صحيحة عن تجربتك العملية. فإنني ألتمس منك الإجابة بصراحة، ودقة ووضوح عن الأسئلة كلها الواردة في هذا الاستبيان، وبالتالي المساعدة في إكمال البحث.

فالرجاء منك أن تأخذ دقائق من وقتك للإجابة عن الاستبيان وبالتالي تحقيق الهدف.

ولن يتاح لأحد الوصول إلى المعلومات المقدمة من طرفكم لأنها ستبقى في الكتمان، ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، ولا داعي لذكر اسمك.

أشكر ك جزيل الشكر على تعاونك، وأقدر بعمق المساعدة التي قدمتها لنا، أنت ومؤسستك لإنهاء هذا العمل البحثي.

ملاحظة:

*ضع الإشارة (×) أمام نعم أو لا.

*ضع الإشارة (×) في حالة وجود بدائل وخيارات أمام الاختيار المناسب ضع لك.

I- بيانات عامة:

1- الجنس: ذكر ( )   أنثى ( )

2-السن:..

3- التخصص المدروس بالجامعة:...

4- سنة التخرج من الجامعة:...

5- الشهادة التي تحملها:

-شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية (DEVA)   ( )

-شهادة الليسانس   ( )

-شهادة مهندس دولة   ( )

-شهادة مهندس معماري   ( )

-أخرى تذكر:...

6- المنصب الذي تشغله بذه المؤسسة:...

7- الوضعية القانونية في المنصب: دائم ( )   موقت ( )

متعاقد ( )   أخرى تذكر:..............

8- الأقدمية في المنصب:..

II بيانات حول التكوين بالجامعة:

9- بماذا يمتاز البرنامج التكويني بالجامعة؟

-غلبة النظري على التطبيقي ( )

-غلبة التطبيقي على النظري ( )

-التساوي بينهما ( )

10- هل عشت صعوبة في فهم موضوعات البرنامج أثناء دراستك بالجامعة؟

نعم ( )   لا ( )

في حالة الإجابة بنعم. إلى ماذا يعود ذلك؟

-إلى لغة التكوين ( )

-إلى قلة الوسائل التعليمية ( )

-إلى قلة الأعمال التطبيقية ( )

-إلى قلة التربصات الميدانية ( )

-إلى عدم كفاءة الأستاذ الجامعي ( )

-إلى تعقد محتويات البرنامج ( )

-أخرى تذكر:...

11- هل فترة دراستك بالجامعة كانت كافية لتحصيل المعلومات الضرورية لتخصصك؟

نعم ( )   لا ( )

12-ما هي اللغة التي تلقيت بها تكوينك؟

-العربية ( )

-الفرنسية ( )

-الاثنين معا ( )

13-هل هذه اللغة كافية في ظل التطورات الحديثة؟

نعم ( )   لا ( )

14-ما هي طريقة التدريس السائدة أثناء تكوينك بالجامعة؟

-المحاضرة الإلقائية ( )

-الأعمال الموجهة ( )

-الأعمال التطبيقية ( )

- المشاريع ( )

-التمارين الميدانية ( )

-أخرى تذكر:...

15-هل هذه الطرق كافية لتنمية قدراتك؟

نعم ( ) لا ( )

16-ما هي طبيعة الامتحانات التي يقيمك بها أساتذتك؟

-امتحانات كتابية ( )

-امتحانات شفهية ( )

-تقارير وملخصات ( )

-أخرى تذكر:...

17- هل كانت هذه الامتحانات كافية لقياس تحصيلك العلمي؟

نعم ( ) لا ( )

III - بيانات حول منصب العمل بالمؤسسة الاقتصادية:

18-كيف تم التحاقك بالمنصب الحالي؟

-مسابقة على أساس الشهادة ( )

-بمساعدة أشخاص مقربين ( )

-عن طريق عقود ما قبل التشغيل ( )

-أخرى تذكر:...

19- هل شغلت مناصب أخرى في مؤسسات أخرى قبل التحاقك بهذه المؤسسة؟

نعم ( ) لا ( )

20- هل انتقلت بين المناصب في هذه المؤسسة؟

نعم ( ) لا ( )

21- ما هي القدرات التي يتطلبها منصب عملك؟

-قدرات علمية ( )

-قدرات ذهنية ( )

-قدرات بدنية ( )

-أخرى تذكر:..

22-ما هي اللغة المستعملة على مستوى منصب عملك؟

-العربية ( )

-الفرنسية ( )

-الاثنين معا ( )

23- هل المهام التي تقوم با:

-متخصصة ( ) -عامة ( )

24- هل المهام التي تقوم با:

-متكررة ( ) -متغيرة ( )

25- هل لمهام التي تقوم با تتطلب:

-خبرة سابقة ( )

-لا تتطلب خبرة سابقة ( )

26- هل المهام التي تقوم با تتطلب تعاملا مع الآخرين؟

نعم ( ) لا ( )

27- هل تقوم ببحوث ودراسات يتطلبها عملك؟

نعم ( ) لا ( )

28- بالإضافة إلى مجهوداتك الخاصة هل احتجت إلى مساعدة من هم أكثر منك خبرة؟

نعم ( ) لا( )

في حالة الإجابة بنعم من هم هؤلاء:

-جامعيون ( )

-إطارات المؤسسة القدامى غير الجامعيين ( )

-آخرون أذكرهم:...

29- هل قمت بمساعدتك غيرك في القيام بأعمالهم؟

نعم ( ) لا ( )

في حالة الإجابة بنعم، من هم هؤلاء:

-متخرجون جدد من الجامعة ( )

-أقل منك في المستوى التكوين ( )

-آخرون أذكرهم:..

IV- بيانات حول التكوين الجامعي ومدى استيعاب متطلبات العمل:

30- هل يتوافق تخصصك المدروس بالجامعة مع منصب عملك الحالي؟

نعم ( ) لا ( )

31-هل يتوافق تخصصك المدروس بالجامعة مع طبيعة نشاط المؤسسة الحالية؟

نعم ( ) لا( )

32-هل تقوم بمهامك جميعها دون صعوبة؟

نعم ( ) لا( )

في حالة الإجابة بلا: ما هي هذه الصعوبات؟

-صعوبة المهام الموكلة إليك ( )

-عدم إتقان اللغة ( )

-ضعف التكوين ( )

-صعوبة التعامل مع التكنولوجيا ( )

-أخرى تذكر:...

33- هل استفدت من المواد المدروسة بالجامعة في ميدان عملك؟

نعم ( ) لا ( )

في حالة الإجابة بنعم: ما هي جوانب الاستفادة؟

....

....

34- هل زودك تكوينك بالجامعة بالمعلومات النظرية المناسبة بمنصب عملك؟

نعم ( ) لا ( )

35- هل ساعدك تكوينك بالجامعة على تنمية المهارات اللازمة لمنصب عملك؟

نعم ( ) لا ( )

في حالة الإجابة بنعم: ما هي هذه المهارات؟

-مهارات الدقة ( )

-مهارات التعامل ( )

-مهارات علمية ( )

-مهارات إدارية ( )

-مهارات سرعة الأداء ( )

-أخرى تذكر:..

36- ما هي الجوانب التي لم يغطيها البرنامج التكويني بالجامعة وتبين أنها ذات أهمية في ميدان العمل؟

-في مجال العلاقات الإنسانية ( )

-في مجال الإنتاج ( )

-في مجال التكنولوجيا ( )

-في مجال الإدارة ( )

-في مجال البحوث والدراسات ( )

-أخرى تذكر:...

37- هل يبقى في رأيك خريج الجامعة في حاجة إلى تكوين إضافي؟

نعم ( ) لا ( )

38- هل تسمح لك المهام التي تقوم بها حاليا بزيادة معارفك في مجال تخصصك؟

نعم ( ) لا ( )

39- هل قمت بتربصات ميدانية أثناء دراستك بالجامعة؟

نعم ( ) لا ( )

في حالة الإجابة بنعم: أين تمت هذه التربصات

-في مؤسسات صناعية ( )

-في مؤسسات إدارية ( )

-في مؤسسات مالية ( )

-أخرى تذكر:..

40- هل قامت المؤسسة بتدريبك على العمل بها؟

نعم ( ) لا ( )

في حالة الإجابة بنعم: أين تمت هذه التربصات؟

-في مركز خاص بالمؤسسة ( )

-في مركز للتكوين المتخصص ( )

-خارج الوطن ( )

-أخرى تذكر:...

41-هل التدريب ضروري للحياة العملية؟

-غير ضروري ( )

-ضروري ( )

-ضروري جدا ( )

في حالة كونه ضروري جدا. إلى ماذا يعود ذلك؟

-إلى ضعف التكوين ( )

-إلى تغيير المهام ( )

-إلى إدخال تكنولوجيات جديدة ( )

-أخرى تذكر:..

42- ما هي شروط التحكم في متطلبات العمل في الميدان؟

في رأيك:

-التكوين المستمر ( )

-الممارسة العملية ( )

-التكوين العالي ( )

-إتقان اللغات ( )

-أخرى تذكر:..

43- ما رأيك بضرورة فتح تخصصات جديدة على مستوى الجامعة؟

موافق ( ) غير موافق ( )

في حالة كونك غير موافق. لماذا؟

....

....

في حالة كونك موافق أذكر بعض التخصصات التي تراها مهمة في ميدان العمل بالمؤسسات الاقتصادية؟

....

....

44- هل بإمكانك تقييم تكوينك بالجامعة بعد دخول ميدان العمل؟

....

....

....

45- يعاني خريج الجامعة من البطالة. إلى ماذا يعود ذلك؟

-عدم ثقة المؤسسات في قدراته ( )

-عدم ملائمة التخصصات لمناصب العمل ( )

-المحاباة (المعرفة) ( )

-أخرى تذكر:...

الملحق الرابع:
نموذج لاستمارة المقابلة الموجهة للأساتذة الجامعيين

الكلية:........................ يوم:........................

القسم: ....

01- الرتبة العلمية:..............

02- الأقدمية:....................

03- وظيفة أخرى يمارسها الأستاذ: ....

04- ما هي الأهداف التي يسعى قسمكم إلى تحقيقها من خلال التكوين بالجامعة؟

....

....

05- هل تحققت هذه الأهداف في الواقع؟

نعم ( ) لا ( )

في حالة الإجابة بنعم، يُسأل فيما يتمثل ذلك؟

....

....

في حالة الإجابة بلا، يُسأل لماذا؟

....

....

06- كيف تجد التخصصات المدرسة على مستوى قسمكم؟

حديثة ( ) كلاسيكية ( )

07- كيف تجد البرامج التكوينية المقررة على مستوى قسمكم؟

أ-من حيث الحداثة:

حديثة ( )   قديمة ( )

ب-من حيث المحتوى:

نظرية أكثر ( )   تطبيقية أكثر ( )

نظرية/ تطبيقية ( )

جـ - من حيث المستوى:

جيدة ( )   مقبولة ( )   ضعيفة ( )

08- هل تحتوي البرامج التكوينية في قسمكم على المعارف والمعلومات الأساسية للتخصص؟

نعم ( )   لا ( )

09- هل ترى بأن فترة الدراسة في قسمكم كافية لتكوين إطار كفء قادر على القيـام بواجباتـه المتوقعة؟

نعم ( )   لا ( )

10- كيف تنظرون إلى اللغة المستعملة في التكوين بالاستناد إلى التطورات الحديثة؟

....

....

11- ما هي الطرق التدريسية الأكثر شيوعا في قسمكم؟

المحاضرة ( )

الأعمال الموجهة TD ( )

الأعمال التطبيقية TP ( )

الخرجات الميدانية ( )

أخرى تذكر:...

12- في رأيك: هل تساعد هذه الطرق التدريسية على تنمية قدرات الطالب؟

13-ما هي طبيعة الامتحانات المستعملة لتقييم الطالب في قسمكم؟

امتحانات كتابية ( )

امتحانات شفهية ( )

تقارير وملخصات ( )

أخرى تذكر:..

14- هل ترى بأن هذه الامتحانات كافية لقياس تحصيل الطالب في قسمكم؟

15- هل ترى بأن التخصصات المدرسة على مستوى قسمكم تتماشى مع مناصب العمل المتواجدة بالمؤسسات الاقتصادية؟

....

....

16- هل بإمكان المتخرج حديثا من قسمكم مزاولة العمل في الميدان دون صعوبة؟

نعم ( ) لا ( )

17- هل بإمكان المواد المدرسة في قسمكم تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات الأساسية للعمل في الميدان (الواجبات المتوقعة)؟

....

....

18- هل تزود البرامج التكوينية في قسمكم الطالب بالمهارات اللازمة للعمل في الميدان؟

-مهارات الدقة ( )

-مهارات بحثية ( )

-مهارات التعامل ( )

-مهارات سرعة الأداء ( )

-أخرى تذكر:...

19- هل يقوم قسمكم بتوجيه الطلبة لإجراء تربصات ميدانية في مختلف المؤسـسات لهـا علاقـة بقسمكم؟

نعم ( )   لا ( )

20- هل يقوم قسمكم بإجراء بحوث حول المؤسسات الاقتصادية؟

نعم ( )   لا ( )

في حالة الإجابة بنعم، ما طبيعة هذه البحوث؟

21-كيف تنظرون إلى محتوى هذه البحوث؟

-نظرية أكثر ( )

-تطبيقية أكثر ( )

-نظرية/ تطبيقية ( )

22- هل يتم إشراك ممثلين عن مختلف المؤسسات في وضع البرامج الجامعية؟

23-هل يحضر ممثلون عن المؤسسات الاقتصادية لمناقشة مشاريع التخرج على مستوى قسمكم؟

24-هل يتم إشراك ممثلين عن مختلف المؤسسات في وضع البرامج الجامعية؟

25- هل يتم إشراك ممثلين عن مختلف المؤسسات في تنفيذ البرامج التكوينية بالجامعـة (التـدريس، الإشراف على المذكرات والمشاريع)؟

26- هل هناك تعاون بين قسمكم وبين مختلف المؤسسات الاقتصادية التي لها علاقة بقسمكم؟

نعم ( )   لا( )

في حالة الإجابة بنعم، فيما يتمثل هذا التعاون؟

في حالة الإجابة بلا، ُيسأل لماذا؟

27- هل تطلب المؤسسات الاقتصادية التي لها علاقة بقسمكم خدمات من القسم؟

28- هل تتصل بكم المؤسسات المستخدمة لخريج الجامعة لإبلاغكم بمستوى التكوين؟

28- هل ترون بأن هناك ضرورة لفتح تخصصات جديدة على مستوى القسم والتي لها علاقة بميدان العمل؟

موافق ( ) - غير موافق ( )

في حالة كونك غير موافق لماذا؟

في حالة كونك موافق. فيما تتمثل هذه التخصصات؟

29- ما هي اقتراحاتك بخصوص:

-أهداف التكوين بالجامعة.

-البرامج التكوينية بالجامعة.

-الطرق التدريسية

-أساليب التقييم

-طبيعة البحوث المنجزة

-العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية.

30-ما رأيك في الإصلاحات الجديدة للتعليم العالي في إطار LMD؟

الملحق الخامس:
نموذج لدليل المقابلة مع المسيرين والمسؤولين بالمؤسسات الاقتصادية

اليـوم:....................................

الوظيفة:..................................

الأقدمية:................................

- هل تتماشى التخصصات المتواجدة على مستوى الجامعة مع طبيعة مناصب العمل في المؤسسة؟
- في رأيكم هل يمتلك خريجي الجامعة المعارف والقدرات المناسبة لمناصب العمل الـتي يـشغلونا بمؤسستكم؟.
- ما هي طبيعة المسؤوليات التي تسندونا لخريج الجامعة القادم حديثا للعمل بمؤسستكم؟
- هل تتصل بكم الجامعة لإجراء التربصات الميدانية لطلبتها؟
- هل تلجأ مؤسستكم إلى طلب الاستشارة من الجامعة في أمور عملها، وكذا إجـراء البحـوث والدراسات؟
- هل يتم إشراك ممثلين عن المؤسسات الاقتصاد في وضع البرامج التكوينية وتنفيذها؟
- هل تقوم مؤسستكم بالاتصال بالجامعة لإبلاغها بمستوى أداء خريجها؟

الملحق السادس:
جداول ملحقة تمثل خصائص العينة الأولى للدراسة

الملحق السادس

الجدول (1): يبين توزيع أفراد العينة الأولى بحسب الجنس على المؤسسات حقل الدراسة

المؤسسة / الجنس	أ		ب		ج		د		هـ		و		ز		ح		المجموع العام	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	7	100	20	71,42	24	70,85	17	53,12	8	88,88	11	100	5	55,55	6	66,66	98	70,50
أنثى	00	00	8	28,57	10	29,41	15	40,78	1	11,11	00	00	4	44,44	3	33,33	41	29,49
المجموع	7	100	28	100	34	100	31	100	9	100	11	100	9	100	9	100	139	100

المصدر: استمارة الاستبيان – السؤال 01.

ملاحظة:

ت: التكرار

% : النسبة المئوية (التكرار النسبي)

الجدول (2): بين **توزيع أفراد العينة الأولى** بحسب **السن على المؤسسات حقل الدراسة**

المؤسسة / السن	أ		ب		ج		د		هـ		و		ز		ح		المجموع العام	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
28-22	2	28,57	9	32,14	7	20,58	4	12,50	4	44,44	1	9,09	5	55,55	1	11,11	31	22,31
35-29	3	42,83	7	25	8	23,52	9	28,12	2	22,22	1	9,09	1	11,11	3	33,33	34	24,46
42-36	/	/	11	39,28	14	41,17	18	56,25	3	33,33	9	81,81	2	22,22	4	44,44	61	43,88
49-43	2	28,57	/	/	3	8,82	1	3,12	/	/	/	/	1	11,11	/	/	7	5,03
50 سنة فما فوق	/	/	1	3,57	2	5,88	/	/	/	/	/	/	2	22,22	1	11,11	3	4,31
المجموع	7	100	28	100	34	100	32	100	9	100	11	100	9	100	9	100	139	100

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 02

الجدول (3): يبين توزيع أفراد العينة الأولى بحسب التخصص على المؤسسات حقل الدراسة

المؤسسة / التخصص	أ		ب		ج		د		هـ		و		ز		ح		المجموع العام	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تسيير، اقتصاد، تجارة، محاسبة وضرائب	/	/	2	7,14	21	61,76	7	21,78	2	22,22	2	18,18	1	11,11	/	/	35	25,17
إدارة عامة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	11,11	/	/	1	0,71
تخطيط	/	/	/	/	1	2,94	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0,71
علم الاجتماع	/	/	/	/	1	2,94	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0,71
علم النفس	/	/	/	/	1	2,94	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0,71
علوم قانونية	/	/	/	/	3	8,82	1	3,12	/	/	/	/	5	55,55	1	11,11	10	7,19
كيمياء وكيمياء صناعية	/	/	/	/	/	/	1	3,12	/	/	4	36,36	/	/	/	/	5	3,59
بيولوجيا	/	/	/	/	/	/	2	6,25	/	/	1	9,09	/	/	/	/	3	2,15
علوم الأرض	/	/	3	10,71	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	3	2,15
تكنولوجيا الزراعة الغذائية	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	2	18,18	/	/	/	/	2	1,43
الكترونيك	1	14,28	1	3,57	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	11,11	3	2,15

المصدر: استمارة الاستبيان- السؤال 3

الجدول (3): يبين توزيع أفراد العينة الأولى بحسب التخصص على المؤسسات حقل الدراسة

المؤسسة / التخصص	أ		ب		ج		د		هـ		و		ز		ح		المجموع العام	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
إعلام آلي	1	14,28	2	7,14	4	11,76	2	6,25	1	11,11	/	/	2	22,22	1	11,11	13	9,35
هندسة التكييف	/	/	2	7,14	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	22,22	/	2	1,43
هندسة مدنية	/	,/	7	25	/	/	/	/	4	44,44	/	/	/	/	1	11,11	12	8,63
هندسة ميكانيكية	3	42,85	/	/	1	2,94	1	3,12	/	/	1	9,09	/	/	/	/	6	4,31
هندسة معمارية	/	/	5	17,85	/	/	/	/	2	22,22	/	/	/	/	/	/	7	5,03
وقاية وأمن صناعي	/	/	/	/	/	/	3	9,37	/	/	1	9,09	/	/	/	/	4	2,87
كهرباء تقنية	1	14,28	4	14,28	/	/	3	9,37	/	/	/	/	/	/	5	55,55	13	9,35
الري	1	14,28	2	7,14	1	2,94	11	34,37	/	/	/	/	/	/	/	/	15	10,79
رياضيات	/	/	/	/	1	2,94	1	3,12	/	/	/	/	/	/	/	/	2	1,43
المجموع	7	100	28	100	34	100	32	100	9	100	11	100	9	100	9	100	139	100

المصدر: استمارة الاستبيان – السؤال 3

الجدول (4) يبين توزيع أفراد العينة الأولى بسبب الشهادات على المؤسسات حقل الدراسة

المؤسسة / الشهادة	أ		ب		ج		د		هـ		و		ز		ح		المجموع العام	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
مهندس معماري	/	/	3	10,71	/	/	/	/	2	22,22	/	/	/	/	/	/	5	3,59
مهندس دولة	5	71,05	22	87,57	4	11,76	10	31,25	4	44,44	5	45,45	1	11,11	6	66,66	57	41
دبلوم الدراسات العليا	/	/	/	/	3	8,82	2	6,25	/	/	1	9,09	/	/	/	/	6	4,31
الليسانس	/	/	1	3,57	21	61,76	9	28,12	2	22,22	2	18,18	5	55,55	1	11,11	41	29,49
شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية DEUA	2	28,57	1	3.57	6	17.64	10	31.25	1	11.11	3	27.27	1	11.11	2	22.22	26	18.70
الماجستير	/	/	1	3,57	/	/	1	3,12	/	/	/	/	/	/	/	/	2	1,34
الكفاءة المهنية للمحاماة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	2	22,22	/	/	2	1,43
الموع	7	100	28	100	34	100	32	100	9	100	11	100	9	100	089	100	139	100

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 04

الجدول (5) يبين توزيع أفراد العينة الأولى بسبب سنة التخرج من الجامعة على المؤسسات حقل الدراسة

المؤسسة / سنة التخرج	أ		ب		ج		د		هـ		و		ز		ح		المجموع العام	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
82-77	/	/	1	3,57	3	8,82	/	/	/	/	/	/	3	33,33	1	11,11	8	5,75
88-83	1	14,28	2	7,14	6	17,64	6	18,75	/	/	2	18,18	2	22,22	2	22,22	21	15,10
94-89	1	14,28	1	35,71	13	38,23	19	59,37	3	33,33	8	72,72	1	11,11	4	44,44	59	42,44
00-95	3	42,85	8	28,57	8	23,53	8	23,53	5	15,62	3	33,33	1	9,09	2	22,22	32	23,02
2002 فما فوق	2	28,57	7	25	4	11,76	2	6,25	3	33,33	/	/	1	11,11	/	/	19	13,66
الموع	7	100	28	100	34	100	32	100	9	100	11	100	9	100	9	100	139	100

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 05

الجدول (6) يبين توزيع أفراد العينة الأولى بحسب المناصب على المؤسسات حقل الدراسة

المؤسسة سنة التخرج	أ		ب		ج		د		هـ		و		ز		ح		المجموع العام	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
إطار مسير	/	/	2	7,15	2	5,88	/	/	/	/	/	/	/	/	1	11,11	5	3,59
مسير مسؤول	4	57,14	6	21,41	8	23,52	2	62,50	4	44,44	8	72,72	8	88,88	8	88,88	66	47,48
مهندس دولة في الاختصاص	/	/	12	42,85	1	2,94	6	18,75	5	55,55	/	/	/	/	/	/	24	17,26
مكلف بالدراسات	/	/	8	28,57	17	50	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	26	18,70
تقني سامي	2	28,57	/	/	6	17,64	6	18,75	/	/	3	27,27	1	11,11	/	/	18	13,94
المجموع	7	100	28	100	34	100	32	100	9	100	11	100	9	100	9	100	139	100

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 06

الجدول (7) يبين توزيع أفراد العينة الأولى بحب الوضعية القانونية في المنصب على المؤسسات حقل الدراسة

المؤسسة / الوضعية القانونية	أ		ب		ج		د		هـ		و		ز		ح		المجموع العام	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
دائم	2	28,57	1	35,71	32	94,11	24	75	1	11,11	9	81,81	7	7,77	7	7,77	92	66,18
متعاقد	5	71,42	18	64,28	2	5,88	8	25	8	88,88	2	18,18	2	22,22	2	22,22	47	33,81
الموع	7	100	28	100	34	100	32	100	9	100	11	100	9	100	9	100	139	100

المصدر: استمارة الاستبيان السؤال 07

الجدول (8) يبين توزيع أفراد العينة الأولى بحسب الأقدمية على المؤسسات ميدان الدراسة

المؤسسة	أ		ب		ج		د		هـ		و		ز		ح		المجموع العام	
الأقدمية (بالسنوات)	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
أقل من سنة	2	28,57	8	28,57	6	14,64	6	18,75	2	22,22	/	/	1	11,11	/	/	25	17,98
6 - سنة	3	42,85	6	21,42	11	32,35	3	9,37	4	44,44	2	18,88	2	22,22	2	22,22	33	33,47
7 - 12	/	/	9	32,14	8	23,52	16	50	1	11,11	1	9,09	2	22,22	3	33,33	4	28,77
13-18	2	28,57	4	14,28	6	14,64	6	18,75	2	22,22	8	72,72	2	22,22	3	33,33	33	33,47
19-24	/	/	1	3,57	3	8,82	1	3,12	/	/	/	/	2	22,22	1	11,11	8	5,75
المجموع	7	100	28	100	34	100	32	100	9	100	11	100	9	100	9	100	139	100

المصدر: استمارة الاستبيان -السؤال 08

الملحق السابع :
عقد تكوين: سونلغاز –جامعة باتنة

الملحق الثامن :
نموذج لمذكرة نهاية الدراسة
تحت إشراف أستاذ جامعي وإطار عامل
بمؤسسة اقتصادية

الملحق التاسع:
بيان بمختصرات البحث

* CPN commission pédagogique national.	*اللجنة البيداغوجية الوطنية
* DEA : Diplôme d'études approfondus	*دبلوم الدراسات المعمقة
* Diplôme d'études supérieur.	*دبلوم الدراسات العليا
*DEUA : Diplôme d'études universitaire appliquée	*دبلوم الدراسات الجامعية التطبيقية
* LMD : Licence - master- Doctorat	*ل- م- د: ليسانس- ماستر- دكتوراه:
*N5 : Niveaux 5	*المستوى الخامس (المدى لقصير)
* N6 : Niveaux 6	*المستوى السادس (المدى الطويل)
* TD : travaux dirigés	*الأعمال الموجهة
* TP : Travaux pratiques	*الأعمال التطبيقية
* ISGA: Institut supérieur de gestion de ANNABA	*المعهد العالي للتسيير عنابة
* SIBF: société Inter Banques de formation	* الشركة ما بين البنوك للتكوين.

ملخص الدراسة بالعربية

ملخص الدراسة

تعتبر المؤسسة الجامعية من أهم التنظيمات الاستراتيجية في التمعات الحديثة بصفتها المنتج الرئيسي للموارد البشرية المؤهلة، والتي تغذي با المؤسسات التمعية الأخرى، لهذا أعطيت أهمية خاصة للجامعات تقديراً للدور الإيجابي الذي تقوم به لتنمية الفرد والتمع على حد سواء لكونا أنساق فرعية ترتبط وظيفياً بالأنساق الأخرى في التمع ممثلة في المؤسسات التمعية المختلفة، كما ترتبط بالتمع كنسق أكبر، حيث يعتبر هذا الأخير بيئة خارجية تؤثر على الأنشطة الداخلية والخارجية للجامعات وتحدد أهدافها واستراتيجياتا. هذا الارتباط بين الجامعة والتمع، وبين الجامعة والأنساق التمعية الأخرى أبرز أهمية مدخل النسق المفتوح في تحليل المؤسسات الجامعية للكشف عن العلاقة بينها وبين محيطها المتواجد فيه. كونا تستورد المدخلات من محيطها في صورة موارد مادية وهياكل، بالإضافة إلى الموارد البشرية من طلبة، أساتذة وعمال في مختلف الأسلاك، وتقوم بعمليات أساسية لتحويل الطالب كمدخل أساسي إلى مخرج رئيسي لنسق التكوين بالجامعة كالمحاضرات، الأعمال الموجهة والتطبيقية وأساليب التقييم. وتقدم الجامعة للمجتمع طلبة مؤهلين للقيام بالبحث العلمي، وشغل مناصب مختلفة في عالم الشغل، وتتلقى الجامعة تغذية رجعية بعد تصدير مخرجاتا إلى المحيط تتمثل في مدى تقبل المحيط لمخرجات الجامعة، هذه المعلومات تتحقق منها الجامعة وتعيد صياغتها لاستغلالها في تقويم عملها وتصحيح انحرافاتا. لهذا تأتي هذه الدراسة لمعالجة موضوع العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية في ضوء النسق المفتوح –كمدخل نظري في علم الاجتماع- بطرح إشكالية تتمحور حول تساؤل رئيسي:

-هل يتوفر التكوين كنسق فرعي في الجامعة على خصائص النسق المفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له؟

وأسئلة نسعى من خلال البحث إلى الإجابة عنها:

- هل يمتلك خريج الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية المعارف والقدرات اللازمة والمناسبة لمنصب العمل الذي يشغله في المؤسسة الاقتصادية؟

- هل العملية التكوينية بالجامعة تستجيب لمتطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية؟

- ما هي طبيعة المعلومات التي ترتد (ترجع) من المؤسسة الاقتصادية إلى الجامعة في ضوء أداء مخرجاتا؟.

- هل هناك تنسيق فعلي بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية؟

إن هذه الأسئلة طرحت في ظل سوء العلاقة بين الجامعة وهياكل الاستخدام المختلفة خاصـة في الواقع الجزائري رغم المحاولات والمساعي الحثيثة –في كل مرة- للربط بينهما.

إن أهمية الموضوع تتحدد من خلال اختبار مدى قدرة نظرية النسق المفتوح على تفسير طبيعة العلاقة بين نسق التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية كمحيط له في الجزائر في مجال بحثي مختـار، وإبراز واقع العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية من خلال عناصر النسق المفتوح.

وتهدف الدراسة إلى:

-التعرف على مدى كفاية التكوين بالجامعة للتحكم في متطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية.

-مدى تماشي العملية التكوينية بالجامعة مع متطلبات العمل في المؤسسة الاقتصادية.

-النظر في طبيعة المعلومات التي ترتد (ترجع) من المؤسسات المستخدمة لخريج الجامعـة إلى الجامعة، وكيفية استغلالها لهذه المعلومات.

- معرفة أوجه التعاون والتنسيق بين الجامعة والمؤسسة الاقتصادية.

وقد تم التعريف بمفاهيم البحث والتوصل إلى تعاريف إجرائية للمفاهيم كالجامعة، التكوين، النسق، المؤسسة الاقتصادية، والاعتماد على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضـوع، وتوظيفها في مواقع مختلفة من الدراسة خاصة منهجية البحث، الإطار النظري والنتائج.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة والسؤال المحوري لها تمت صياغة فرضية عامة وشـاملة لعناصـر موضوع الدراسة وجزئياته وهي:

يتوفر التكوين كنسق فرعي في الجامعة على خصائص النسق المفتـوح علـى المؤسـسة الاقتصادية.

لقد استندت الدراسة على إطار نظري عرّف بمجمل المؤشرات التفصيلية للموضوع وأبعـاده من خلال معالجات نظرية للنسق المفتوح كمدخل واقتراب منهجي، والتكوين بالجامعة بصفة عامة، مع التعريف بملامح التعليم العالي والتكوين بالجامعة الجزائرية، ثم معالجة نظرية لطبيعة ومهام المؤسسة الاقتصادية بما في ذلك المؤسسة الاقتصادية الجزائرية، وأخيراً معالجة نظرية للعلاقة بين الجامعة والمحيط.

وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتحديدا المسح الاجتماعي بالعينة بأخذ عينتين، عينة أولى تضم خريجي الجامعة العاملين بالمؤسسات الاقتصادية العمومية بمدينة باتنة كمجال مكاني احتضن الدراسة الميدانية، وعينة ثانية تضم مجموعة من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة في ميدان التعليم العالي والذين يدرسون بجامعة الحاج لخضر باتنة، وقد استخدمت العينتين كمصدر مباشر لجميع البيانات. ولجمع البيانات تم الاعتماد على مجموعة من تقنيات البحث وأدواته كالملاحظة، الاستمارة، والمقابلة. حيث استخدمت الملاحظة لمعاينة مجالات عمل خريجي الجامعة بالمؤسسات الاقتصادية حقل الدراسة، فيما اشتملت استمارة الاستبيان الموجه لهؤلاء المتخرجين على 45 سؤالا تناولت الأبعاد والمؤشرات التفصيلية للموضوع، واحتوت استمارة المقابلة الموجهة للأساتذة الجامعيين على 30 سؤالا، ودليل مقابلة مع المسؤولين والمسيرين بالمؤسسات الاقتصادية ميدان الدراسة.

وبعد جمع المعلومات النظرية، والمعطيات الميدانية من مجال مكاني مختار (مدينة باتنة) حيث جرت الدراسة بثماني (08) مؤسسات اقتصادية عمومية تم اختيارها بطريقة علمية من مجموع المؤسسات الاقتصادية العمومية على مستوى مدينة باتنة (مجال مكاني أول)، وجامعة الحاج لخضر باتنة (مجال مكاني ثاني) وتحليل هذه المعطيات وتفسيرها في ضوء مؤشرات الفرضية، الإطار النظري، والدراسات السابقة، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- العملية التكوينية بالجامعة لا تستجيب لمتطلبات العمل في الميدان لأنها تعتمد على طرق تدريس تلقينية القائية تقوم على حشو الأذهان، وتغييب أسلوب المناقشة وإشراك الطالب في العملية التكوينية، مع الاعتماد على أساليب تقييم لا تفرق بين الطالب النجيب وغيره حيث تقوم هذه الأساليب على امتحانات للتذكر واسترجاع المعلومات، مما يجعل الطالب بعيدا عن المجال العملي والتطبيقي والذي يتطلب الخلق والإبداع.

- يمتلك خريج الجامعة رغم النقائص المسجلة على مستوى تكوينه (خاصة الجانب التطبيقي) المعارف والقدرات اللازمة والمناسبة لمناصب العمل التي يشغلها كونها مناصب تسييرية وإدارية تكتسب قدراتها من خلال تدريبات عملية، ممارسة فعلية وخصائص فردية، ولم تختبر قدراته المكتسبة عن طريق التكوين بالجامعة في مجال العمل التقني والإنتاجي.

- غياب التعاون بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية يعود أساسا إلى غياب الأطر القانونية والتشريعية الملزمة للتعاون بين الطرفين، وكل ما هناك خطابات وقرارات مرسومة بعيدا عن الواقع العملي، ضف إلى ذلك غياب ثقافة الاقتراب بين الطرفين وتكريس سبل التعاون.

- غياب التغذية الرجعية والمعلومات المرتدة من المؤسسة إلى الجامعة، فلا الجامعـة تـسعى لمعرفة مستوى أداء مخرجاتا، ولا المؤسسة تتصل بالجامعة لإيضاح سلبيات وإيجابيات التكوين.
- استمرار التدفق الطلابي على الجامعة وضـمانا للمـدخلات الأساسـية (الطلبة) وتواصل عمل النسق التكويني دون مراعاة لطلبـات المحـيط الاقتـصادي والاجتماعي.

وفي ضوء هذه النتائج فإن خصائص النسق المفتوح لم تتوفر في التكوين بالجامعة في علاقتـه بالمؤسسة الاقتصادية كمحيط له، وهناك عوامل أخرى تعمل كموجهات لعمل النسقين معا. (الجامعة والمؤسسة الاقتصادية). وقد أوصت الدراسة بضرورة توثيق الصلة بين الجامعة والمؤسسات المختلفة، حيث تنظر الجامعة إلى المؤسسة كفضاء لتوظيف الخبرات والإطارات التي تنتجها، وتنظر المؤسسة إلى الجامعة كشريك في الدراسات والبحوث لتحسين المنتوج السلمي والخدماتي في إطار اقتصاد المعرفة.

وانتهت الدراسة إلى خاتمة تؤكد على أن مستقبل التكوين بالجامعة مرتبط بالبيئة الخارجية وما تحتويه من برامج وأهداف...

ملخص الدراسة بالفرنسية

RESUME D’ETUDE

L’institution universitaire est considérée comme l’une des organisations les plus stratégiques dans les sociétés modernes en sa qualité de productrice principale des ressources humaines qualifiées avec lesquelles elle alimente les autres institutions sociétales. C’est pourquoi une importante particulière a été accordée aux universités prise de reconnaissance au rôle positif quelles accomplissent pour le développement aussi bien de l’individu que (de la société), et en ce quelles constituent des sous systèmes liés fonctionnellement aux autres systèmes de la société représentés dans les différentes institutions sociétales. De même quelles sont liées à la société en tant que système plus vaste représentant un environnement (externe) qui influe sur les activités internes et externes des universités et qui détermine ses objectifs et ses stratégies.

Ce lien entre l’université et la société, et entre l’université et les autres systèmes sociaux a montré l’importance du système ouvert dans l’analyse des institutions universitaires afin de faire apparaître les relations avec l’environnement dans laquelle elles se trouvent, dans la mesure ou elles reçoivent les inputs sous forme de ressources matérielles et de structures en plus des ressources humaines formées d’étudiants, d’enseignants et de travailleurs dans les différents corps, effectuent des opérations (essentielles) de transformation de l’étudiant en tant que qu’input (principal), en output (principal) du système de formation au sein de l’université comme les conférences, les travaux dirigés pratiques et les procédés d’évaluation. En outre, l’université offre ou produit à la société des cadres habilités à la recherche scientifique ainsi que pour occuper des postes divers dans le monde du travail, et reçoit en échange un Feed-back qui permet de mesurer le degré d’acceptation des outputs de l’université par l’environnement (la société). Ces informations sont alors vérifiées par l’université qui les reformule afin de les explorer dans l’évaluation de son travail et la correction de ses déviations.

C’est pourquoi la présente étude se propose d’analyser la relation entre la fonction universitaire et l’entreprise économique à la lumière du système ouvert- comme un concept théorique en sciences sociales (sociologie) et en posant une problématique s’articulant autour d’un questionnement principal:

- La formation comme un sous système de l’université disposet-elle des caractéristiques du système ouvert sur l’entreprise économique (lequel représente son environnement) ?

Nous tenterons-nous aussi à travers cette recherche de répandre aux questions suivantes :

- le cadre formé par l'université et travaillant dans l'entreprise économique possède-t-il les connaissances et les aptitudes par le poste (de travail) qu'il occupe au sein de cette entreprise ?
- L'opération de formation à l'université répond t-elle aux exigences du travail dans l'entreprise économique ?
- Quelle est la nature des informations qui sont renvoyées de l'entreprise économique à l'université à la lumière de la production de ses outputs ?
- Y'a t-il une coordination effective entre l'université et les entreprises économiques ?

Ces questions ont été posées dans le cadre de la mauvaise relation entre l'université et les différentes structures utilisatrices, en particulier dans la réalité algérienne, en dépit des tentatives et des efforts déployés (à chaque fois) pour améliorer ces liens.

L'importance du sujet peut être déterminée à travers la vérification de la capacité de la théorie du système ouvert à expliquer la nature de la relation entre le système de formation à l'université et l'entreprise économique comme constituant son environnement en Algérie, dans un domaine de recherche choisi, tout en montant la réalité de la relation entre la formation universitaire et l'entreprise économique à travers les éléments du système ouvert.

L'étude donc pour tout de savoir :

- Dans quelle mesure la formation à l'université est suffisante pour maîtriser les exigences du travail dans l'entreprise économique.
- Le degré de conformité du processus de formation à l'université avec les exigences du travail dans l'entreprise économique.

- L’observation de la nature des informations renvoyées par les entreprises employeuses vers l’université ainsi que la manière dont celles-ci sont exportées.

- La connaissance des aspects de coopération et de coordination entre l’université et l’entreprise économique.

Nous avons par ailleurs procédé à la définition des aspects de la recherche tels que : «Université», «Formation», «Système» et «Entreprise économique», et nous basant sur certain nombre d’études antérieurs se rapportant au sujet,que nous aimes utilisées tout au long de notre travail notamment au niveau de la méthodologie, du code théorique et des résultats.

Pour répondre aux questions de cette étude et à la problématique axiale, nous avons élaboré une hypothèse générale englobant les éléments et les différentes parties de la recherche, et qui est la suivante :

La formation en tant que sous –système de l’université comprend les caractéristiques du système ouvert sur l’entreprise économique.

Et ce, à travers un ensemble d’indicateurs.

Notre étude se base sur un cadre théorique définissant l’ensemble d’indicateurs détaillant le sujet dans ses multiples dimensions, à travers des traitements théoriques du système ouvert comme introduction théorique et approche méthodologique, et formation à l’université d’une façon générale, tout en définition les aspect de l’enseignement supérieur et la formation universitaire, puis en procédant à un traitement théorique de la nature des fonctions de l’entreprise économique y copris l’entreprise Algérienne et enfin en traitant théoriquement la relation entre l’université et son environnement.

Nous avons adopté la méthode descriptive et plus précisément la méthode sociologique basée sur l’étude de deux échantillons, le premier regroupe les cadres formés par l’université et travaillant dans les entreprises publiques économiques dans la ville de Batna comme cadre spatial de l’étude pratique, et le second regroupe les enseignants universitaires possèdent une expérience dans l’enseignement supérieur et exerçant à l’université Hadj Lakhder de Batna.

Ces deux échantillons ont été utilisés comme une source directe de recueil des informations, et pour cela, un ensemble de techniques et d'instruments de recherche ont été utilisés, tels que le questionnaire, l'observation et l'entretien. C'est ainsi que l'observation a été utilisée pour identifier les domaines d'activité des diplômés de l'université dans les entreprises économiques, champ de l'étude; le questionnaire orienté vers ces diplômés a comporté 45questions ayant abordé en détail les dimensions et les indicateurs du sujets, alors que l'entreprise a été menée sur la base d'un questionnaire destiné aux enseignants universitaires et comportant 30 questions, ainsi qu'un guide de l'entretien avec les responsables et les gestionnaires des entreprises économiques, domaine de l'étude.

Après la récolte d'information théorique et de données pratiques du domaine spécial choisi (ville de Batna), ou l'étude a conservé d'une part huit (08) entreprises économiques choisies d'une manière scientifique parmi l'ensemble des entreprises publiques qu'abrite cette ville et d'autre part, l'université Hadj Lakhdar de Batna, et après l'analyse et l'explication de toutes ces domaines à la lumière de l'hypothèse, du cadre théorique ainsi que des études antérieures, nous sommes parvenus aux résultats suivants :

- L'opération de formation à l'université ne répond pas aux exigences du travail sur le terrain parce quelle repose sur des méthodes d'enseignement obsolètes basées sur le bourrage des esprits et l'absence du débat et de participation de l'étudiant, ainsi que l'utilisation de méthodes d'évaluation qui ne distinguent pas entre l'étudiant doué et les autres, puisqu'elles reposent sur des examens faisant appel à la mémoire et leur demandant de se rappeler et de reproduire les informations sous aucun esprit critique et de création scientifique.

- Le diplôme de l'université, malgré les lacunes enregistrées au niveau de sa formation (surtout au niveau de la pratique), possède les connaissances et les aptitudes nécessaires et de travail qu'il occupe, dans la mesure ou celui-ci est un poste de gestion et d'administration dont les capacités s'acquièrent par la pratique conjuguée aux qualité personnelles alors que les aptitudes du diplômé acquises à l'université n'ont pas été mises à l'épreuve dans le domaine du travail technique et productif.

- L’absence de coopération entre l’université et les entreprises économiques est due essentiellement à l’inexistence des cadres juridique et législatif y obligeant les parties. Tout ce qu’il y’a, ce sont des discours et des décisions éloignées de la réalité pratique, en plus de l’absence de la culture de concrétisation des mondes de coopération entre les parties.

- L’absence de Feed-Back et du retour des informations de l’entreprise vers l’université. Ni l’université ne cherche à savoir le niveau de performance de ses outputs (diplômés), ni l’entreprises n’entre en contact avec l’université pour lui montrer les lacunes et les points positifs de la formation.

- La persistance du flux estudiantin vers l’université assure l’emploi de l’essentiel de ces inputs (étudiants), et la poursuite du système de formation sous se soucier des demandes provenant de l’environnement économique et social.

A la lumière de ces résultats, nous constatons que les caractéristiques du système ouvert demeurent absentes dans la formation à l’université dans sa relation avec l’entreprise économique qui constitue son environnement, et il y’a d’autre facteurs qui orientent conjointement l’action des deux systèmes (l’université et l’entreprise économique).

Au terme de cette, nous recommandons la consolidation de la relation entre l’université et différentes entreprises, de façons à ce que celle-ci conçoit celles-là comme un espace qui permet l’emploi des cadres qu’elle produit, et que l’entreprise considère l’université comme un partenaire pour les études et les recherches afin d’améliorer la production des liens et services dans le cadre de l’économie de la connaissance.

On conclusion, nous sommes arrivés à la certitude que l’avenir de la formation à l’université dépend de l’environnement externe et de ce qu’il comprend comme programme et objectifs.