

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر
باتنة
كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإسلامية
قسم علم الاجتماع

عنوان البحث:

التغيرات التنظيمية وأثرها على التحصيل الدراسي في الجامعة الجزائرية

دراسة حالة قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب و العلوم الإنسانية
بجامعة باتنة

رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص : تنظيم و عمل

إشراف الدكتور :
حروش رابح

إعداد الطالبة :
فني غنية

لجنة المناقشة

بوقرة بلقاسم	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	رئيسا
حروش رابح	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	مقررا
عوفي مصطفى	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	عضوا
فيلاي صالح	أستاذ محاضر	جامعة قسنطينة	عضوا

السنة الجامعية: 2004 / 2005 م .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر
باتنة
كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإسلامية
قسم علم الاجتماع

عنوان البحث:

التغيرات التنظيمية وأثرها على التحصيل الدراسي في الجامعة الجزائرية

دراسة حالة قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب و العلوم الإنسانية
بجامعة باتنة

رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص : تنظيم و عمل

إشراف الدكتور :
حروش رابح

إعداد الطالبة :
فني غنية

السنة الجامعية: 2004 / 2005 م .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل .
أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الموقر الذي تفضل بإشرافه على
هذا البحث الدكتور رابح حروش الذي لم يبخل علي بالنصائح العلمية و
الإرشادات التي كانت عوناً لي في إنجاز البحث.
كما أتقدم بشكري الخالص إلى كل أساتذة و موظفي قسم اللغة العربية وآدابها
بجامعة الحاج لخضر باتنة، كما أخص بشكري وعرفاني لوالدي الكريمين
حفظهما الله و لكل عائلتي الكريمة ولكل من ساعدني من قريب أو من بعيد.

فهرس المحتويات

أ	مقدمة.....
	القسم الأول : الجانب النظري.
	الفصل الأول : الفصل التمهيدي (عرض الإشكالية) .
03	1- تحديد الإشكالية و صياغتها
05	2- أسباب اختيار المشكلة
05	3- أهمية و أهداف الدراسة.....
06	4- فروض الدراسة
07	5- تحديد المفاهيم.....
10	6- الدراسات السابقة
	الفصل الثاني : الخلفية النظرية للتعليم العالي (الجامعي) .
14	تمهيد
15	أولا : الاتجاهات النظرية في دراسة الجامعة
15	1- الاتجاه الخلدوني
16	2- الاتجاه الماركسي
16	3- الاتجاه الوظيفي
19	4- الاتجاهات النظرية المعاصرة
20	5- إسهامات نظرية أخرى
22	ثانيا : طبيعة المنظومة الجامعية
23	1- مفهوم الجامعة
24	2- عناصر الجامعة
27	3- وظائف الجامعة و أهدافها
31	4- مبادئ التعليم الجامعي في الجزائر
33	5- واقع نسق الجامعة الجزائرية من خلال تطورها التاريخي
39	6- عرض نماذج عن الجامعات في العالم
	الفصل الثالث : التغييرات التنظيمية في الجامعة .
46	تمهيد
47	أولا : التغيير التنظيمي
47	1- مفهوم التغيير التنظيمي
49	2- أنواع التغيير التنظيمي
50	3- تقنيات و مستويات التغيير التنظيمي
53	4- أهداف التغيير التنظيمي

	ثانيا : التغييرات التنظيمية في الجامعة الجزائرية (نموذج قسم اللغة
55	العربية و آدابها)
55	1- التغييرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي
55	أ- التغييرات التنظيمية في المناهج التعليمية
68	ب- التغييرات التنظيمية في نظام الامتحانات
71	ج- التغييرات التنظيمية في نظام التوجيه
73	د- التغييرات التنظيمية في التأطير
76	2- التغييرات التنظيمية في الجانب (الهيكل) الإداري.....
	الفصل الرابع : التحصيل الدراسي .
84	تمهيد
85	1- مفهوم التحصيل الدراسي.....
85	2- التقويم و علاقته بالتحصيل الدراسي.....
88	3- شروط التحصيل الدراسي.....
89	4- قياس التحصيل الدراسي.....
93	5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
98	6- تحليل العلاقة التأثيرية للتغييرات التنظيمية في الجامعة على التحصيل الدراسي ..
	القسم الثاني : الجانب الميداني .
	الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .
103	تمهيد
104	1- مجالات الدراسة
106	2- المنهج المستخدم و أدوات جمع البيانات
108	3- عينة الدراسة.....
	الفصل السادس : تحليل و تفسير البيانات الميدانية و عرض نتائج الدراسة
111	تمهيد
112	1- تحليل و تفسير البيانات
145	2- مناقشة و تحليل النتائج
152	3- التوصيات و الاقتراحات
153	خاتمة
155	ملخص البحث.....
159	قائمة المراجع

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
112	توزيع أفراد العينة (الأساتذة) حسب السن	1
112	توزيع الأساتذة حسب الجنس	2
113	توزيع الأساتذة حسب الرتبة العلمية	3
113	توزيع الأساتذة حسب الأقدمية	4
114	مدى خضوع المناهج التعليمية في الجامعة الجزائرية لعنصر التخطيط .	5
115	التغيير في المناهج التعليمية و مدى تأثيره على التحصيل الدراسي .	6
115	شمولية محتوى البرامج التعليمية	7
116	نوع المقاييس المستغنى عنها و مدى تأثير ذلك على التحصيل الدراسي	8
117	مستوى تحصيل الطلبة وفقا للمقاييس الجديدة المضافة	9
117	التكرار في محتوى بعض المقاييس	10
118	مدى كفاية المعلومات في البرنامج التعليمي	11
118	أثر إدراج المعاملات لكل مقياس على العملية التحصيلية	12
119	أفضلية مذكرة التخرج مقياسا كباقي المقاييس	13
120	التكامل بين الأساتذيين المحاضر و المطبق و تأثير ذلك على التحصيل الدراسي	14
121	مدى اعتبار التخصص محدد لمستوى التحصيل الدراسي	15
122	كفاية الحجم الساعي للمقاييس التعليمية	16
123	طرق التدريس في الجامعة	17
124	وسائل التدريس في الجامعة	18
125	نظام الامتحان الأفضل في الجامعة	19
126	أنواع الامتحانات المستخدمة في الجامعة	20
126	أساليب إجابة الطلبة في الامتحان و مدى تغطية أسئلة الامتحان لجوانب البرنامج التعليمي	21
127	مدى تعبير المعدل العام عن المستوى الحقيقي لتحصيل الطلبة	22
128	سلبية النظام السنوي للامتحانات	23
128	تأثير النقطة الاقصائية على مستوى تحصيل الطالب	24
129	عائق كم الطلبة على التحصيل الدراسي و أسبابه	25

26	تأثير اللاتوازن الكمي بين الطلبة و الأساتذة المؤطرين على التحصيل الدراسي	130
27	الموقف من تعيين الخريجين كمعيدين لحصص الأعمال الموجهة	131
28	خضوع أساتذة الجامعة الجدد لتكوين قبلي في المنهجية البيداغوجية	131
29	معايير قبول توظيف حملة شهادة الماجستير في الجامعة	132
30	نظام التسيير الإداري الأحسن في الجامعة	132
31	تأثير الانتقال من نظام المعاهد إلى نظام الكليات على مستوى التحصيل الدراسي	133
32	مدى فائدة التغييرات التنظيمية التي شهدتها الجامعة	134
33	الهدف من تطبيق نظام الكليات	134
34	مدى مساهمة الاستقلالية المالية للكلية في تطوير الجامعة و تأثير ذلك على تحسين مستوى تحصيل الطلبة	135
35	الرابطه البيداغوجية و المعرفية بين أقسام الكلية و تأثير ذلك على التحصيل الدراسي	136
36	مستوى التحصيل الدراسي للطلبة حاليا	137
37	توزيع الطلبة حسب السن	138
38	توزيع الطلبة حسب الجنس	138
39	توزيع الطلبة حسب التخصص	139
40	الكفاية في البرامج التعليمية و الصعوبة في فهم بعض المقاييس و التكرار في محتوى بعضها	139
41	الوسائل التعليمية المعتمدة في الجامعة	140
42	تغطية أسئلة الامتحانات لجوانب البرنامج التعليمي	141
43	تعبير المعدل عن المستوى الحقيقي للتحصيل الدراسي للطلاب	141
44	سلبية النظام السنوي للامتحان	142
45	الرغبة في الدراسة و أثرها على التحصيل الدراسي	142
46	اللاتوازن الكمي بين الطلبة و الأساتذة المؤطرين و تأثيره على التحصيل الدراسي	143
47	الهدف من تطبيق نظام الكليات	144

مقدمة :

إن التغيير سمة أساسية من سمات المجتمع و الحياة ككل وضرورة من ضروريات ديناميته ، حيث أنه يهدف إلى إحداث تعديلات على مستوى أبنية المجتمع من أجل القيام بوظائفه المنوطة به على أكمل وجه . ويحدث التغيير في الغالب بغية الوصول إلى وضعية أحسن من الوضعية التي سبقتها . غير أن الواقع يؤكد على وجود معوقات تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة في المجتمع عامة و التنظيم بصفة خاصة .

وبما أن الجامعة هي تنظيم أو مؤسسة اجتماعية رائدة في المجتمع ، فمن المتوقع أن تحتل دورا أساسيا في عملية التغيير في جميع مجالات الحياة الأخرى ، لأنها المساهم الأول في بناء المجتمع وذلك من خلال ما تنتجه من إطارات بشرية كفؤة تدفع بعجلة التقدم إلى الأمام ، وهذا ما دفع بالمهتمين إلى التفكير في أنجع الطرق و أفضلها لاستغلال هذا القطاع الهام و الحيوي من أجل الوصول إلى تحقيق رفاهية المجتمع و رقيه ، باعتبار أن المؤسسة الجامعية معيارا للحكم على تقدم المجتمعات أو تأخرها .

لقد بذلت الجامعة الجزائرية على غرار الجامعات الأخرى كل جهودها للخروج من دائرة التخلف وذلك باتباع خطط تنظيمية تهدف إلى تحسين مردودها ومخرجاتها تبعا للتطورات الوطنية و الدولية الحاصلة ، لذا وجب الحرص على تتبع هذه التغييرات التنظيمية تبعا مستمرا لمعرفة النتائج وتقييم كل مرحلة من مراحل التغيير .

منذ سبعينيات القرن العشرين و الجامعة الجزائرية تتبنى سياسات و إصلاحات مست الجانب البيداغوجي على مستوى كلا من المناهج التعليمية، نظام الامتحانات ، نظام التوجيه و أخيرا على مستوى التأطير . كما أن الجانب الإداري عرف عدة تغييرات في القوانين التنظيمية وذلك من خلال الانتقال من نظام الكليات إلى نظام المعاهد ثم الرجوع إلى نظام الكليات . إلا أن هذه التغييرات بقدر ما كانت إيجابية في أحيان كثيرة إلا أن هناك سلبيات في أحيان أخرى ، ويعود ذلك بالدرجة الأولى لمدى فعالية عملية التخطيط و سياساته المقترحة مما كان له انعكاسا مباشرا على التحصيل الدراسي للطلبة و على نوعية التعليم الجامعي .

وقد نالت الجامعة نصيبا معتبرا من الدراسات و البحوث التي تطرقت إلى بعض عناصر هذا الموضوع وذلك لمعرفة أبعادها و نتائجها .

لقد تأثر مستوى التحصيل الدراسي للطلبة جراء تلك التغييرات ، فبعد أن كانت الجامعة في سنوات السبعينيات تخرج إطارات ذات كفاءة و نوعية عاليتين أخذ هذا المستوى يتراجع ويتدنّى سنة بعد أخرى نتيجة إعتقاد سياسة الإصلاحات و الحلول السطحية و المستوردة التي لا تعالج المشاكل المطروحة بشكل معمق وجدي يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المجتمع و تطوره ، غير أن هذا لا يمنع من وصول الجامعة الجزائرية إلى مصاف جامعات الدول المتقدمة التي تسعى جاهدة لجعل الجامعة منبرا للعلم و أداة للتنمية من خلال ما تقدمه من مخرجات و إطارات في جميع الميادين ، وهذا ما تحاول أن تثبته الدراسات و البحوث التي انصبت حول هذا الموضوع.

إن الجزائر مثلها مثل الدول المختلفة الأخرى لازالت تبحث عن الوسيلة الناجعة التي تحقق الهدف المنشود من الجامعة . ومن هذا المنطلق ارتأينا دراسة هذه الظاهرة و الوقوف عند

أهم هذه التغييرات التنظيمية و أثرها على التحصيل الدراسي للطلبة معتمدين في ذلك على نموذج قسم اللغة العربية و آدابها بكلية الآداب و العلوم الإنسانية حيث حصرت الدراسة مراحل التغيير من سنة 1978 إلى غاية 2004 م .

وقد قسم البحث إلى قسمين رئيسيين هما القسم النظري و القسم الميداني .

أما القسم النظري فيضم أربعة فصول جاءت على النحو التالي :

الفصل الأول حاولنا فيه طرح إشكالية الدراسة وتحديد أبعادها و الأسباب التي دفعتنا إلى دراستها و أهمية و أهداف الدراسة ، كما تم عرض فروض الدراسة ، ثم تحديد المفاهيم الخاصة بالدراسة وفي الأخير تعرضنا إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

الفصل الثاني وقد خصص للخلفية النظرية للتعليم العالي (الجامعي) ، حيث تم التطرق أولا إلى أهم الاتجاهات النظرية السوسولوجية في دراسة الجامعة وهي (الاتجاه الخلدوني ، الاتجاه الماركسي ، الاتجاه الوظيفي ، الاتجاهات النظرية المعاصرة وإسهامات نظرية أخرى) ، ثم تناولنا طبيعة المنظومة الجامعية وتم فيها التطرق إلى مفهوم الجامعة وعناصرها ووظائفها وأهدافها و مبادئ التعليم الجامعي في الجزائر وواقع نسق الجامعة الجزائرية من خلال تطورها التاريخي وأخيرا تم عرض نماذج عن الجامعات في العالم .

الفصل الثالث وعرضت فيه التغييرات التنظيمية في الجامعة ، حيث تطرقنا في الجزء الأول منه لطبيعة التغيير التنظيمي من خلال مفهومه و أنواعه وتقنياته و مستوياته و أهدافه . أما الجزء الثاني من الفصل فقد تضمن التغييرات التنظيمية في الجامعة الجزائرية على المستوى البيداغوجي الذي شمل (المناهج التعليمية ، نظام الامتحانات ، نظام التوجيه وجانب التأطير) وعلى المستوى الإداري أيضا . حيث أخذنا قسم اللغة العربية و آدابها بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر باتنة نموذجا عن هذا التغيير .

الفصل الرابع و تناولنا فيه مفهوم التحصيل الدراسي، التقويم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، شروطه ، قياسه ، العوامل المؤثرة فيه و أخيرا تم تحليل العلاقة التأثيرية للتغييرات التنظيمية في الجامعة على التحصيل الدراسي .

و أما القسم الثاني من البحث فهو يضم فصلين جاءا على النحو التالي:

الفصل الخامس وفيه تم التعرض إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وما تضمنته من مجالات الدراسة : المكانية ، الزمانية ، البشرية ، ثم بينا المنهج و الأدوات المستخدمة في جمع البيانات و التي استعنا بها في جمع وتحليل البيانات .

الفصل السادس وتم فيه تحليل وتفسير البيانات الميدانية ، ثم مناقشة وتحليل النتائج مع عرض جملة من التوصيات و الاقتراحات .

القسم الأول الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

(عرض الإشكالية)

- 1- تحديد الإشكالية وصياغتها .
- 2- أسباب إختيار المشكلة .
- 3- أهمية و أهداف الدراسة .
- 4- فروض الدراسة .
- 5- تحديد المفاهيم .
- 6- الدراسات السابقة.

1- تحديد الإشكالية و صياغتها :

تمثل عملية التعليم أهم القضايا الجوهرية التي لا يزال يهتم بها المفكرون و الفلاسفة ، وذلك ببحث كل ما يحقق مصلحة العلم و التعليم ؛ لذا فإن أغلب الدول تولي أهمية بالغة للتعليم بصفة عامة و التعليم العالي بصفة خاصة . فمن الأهداف الأساسية للجامعة هي المساهمة في تكوين الإطارات الكفؤة لمباشرة عملية التنمية ، على اعتبار أن العنصر البشري هو العنصر الفعال في هذه العملية ، إذ أن الثروة المادية للمجتمع باعتباره النسق الأكبر لا يمكن أن تنمو و تستمر في نموها إلا إذا صاحبته الزيادة في الرصيد الوطني من الثروة البشرية المزودة بالمهارات و المعارف ، و لهذا و من أجل بلوغ هذا الهدف كان من الضروري السعي نحو تحقيق فعالية نظام التكوين في الجامعة . و في هذا الصدد يرى فيليب هـ . كومبز coombs أن " تنمية الموارد البشرية من خلال النظام التعليمي يعتبر عاملا رئيسيا بالنسبة للتنمية الاقتصادية و عنصرًا هامًا من الاستثمار القومي من أجل إعداد القوى البشرية الملائمة لمطالب هذا النمو " .(1)

إن رصد التغييرات الحاصلة في القوانين التنظيمية في الجامعة الجزائرية على المستويين البيداغوجي و الإداري على مدى فترة من الزمن ، كان من الضروري تتبع هذه التغييرات و تشخيص مختلف عناصرها لأجل معرفة النتائج و تقييم كل مرحلة تغيير ، هذا الأخير تجلّى تأثيره بشكل مباشر أو غير مباشر على التحصيل الدراسي للطلبة و في نوعية الإطارات المتخرجة سنويا من الجامعة . و قد حددت محاولات التطوير للتعليم الجامعي من خلال البحث في الجوانب التنظيمية البيداغوجية و الإدارية و ما أصاب البعض منها من نجاح و البعض الآخر من فشل ، و مدى تأثير ذلك على المستوى التكويني للطلبة . كما أن هذه المحاولات تحتاج إلى العديد من الدراسات و البحوث لكي ترصد أسباب هذا النجاح أو ذاك الفشل ، وهل نحن في حاجة إلى إعادة تغير البناء التنظيمي للجامعة في كل مرة حتى يتسنى لنا ضمان تحصيل جيد للطلبة و تكوين يلبي مطالب التنمية بشقيها الإجتماعي و الإقتصادي ؟ و هل هذه التغييرات تتم عن تخطيط و تقييم سابق أم تتم بدون تقييم لنتائج المرحلة التي سبقتها ؟.

لقد تعددت التوجهات النظرية السوسيولوجية في تعاملها مع الجامعة التي تعتبر ميكانيزما من ميكانيزمات التجديد ، كما أنها مكان لإعداد الإطارات ذات الكفاءة و القدرة على التعامل مع الأوضاع المختلفة . و في هذا السياق نلاحظ أن الجامعة الجزائرية تعيش تحولات تنظيمية املتتها الظروف و التغييرات التي شهدتها المجتمع الجزائري ، ولهذا كان التغيير هو المبدأ المطلوب تنفيذه على الساحة الجامعية من أجل ضمان تكوين جيد للطلبة¹ . وعموما جاءت الدراسة للتركيز على متغيرين أساسيين و ، التغييرات التنظيمية في الجامعة الجزائرية و مستوى التحصيل لدى الطلبة . فمن خلال التتبع التاريخي لمسار الجامعة الجزائرية لوحظ أن هناك تغييرات عدة مست الجانبين البيداغوجي و الإداري ، فعلى المستوى البيداغوجي سوف نتعرض لجملة التغييرات التي حصلت في المناهج

(1) علي الكاشف ، التنمية الإجتماعية المفاهيم و القضايا ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1985، ص ص 88 – 89.

الدراسية و ما تضمنته من (برامج ، طرق و وسائل التعليم)، و كذا في نظام التوجيه و نظام الامتحانات و جانب التأطير و هذا ما يدعونا إلى طرح العديد من الأسئلة حول هذه النقاط و هي :

- هل حدث تغيير في المناهج التعليمية الجامعية ؟

- ما هي الأسس و المعايير التي يتم بها توجيه الطلبة إلى الجامعة ؟
- هل يمكن اعتبار نظام الامتحانات المعمول به حاليا الوسيلة الأكثر عدلا في تقييم الطلبة ؟
- هل عدد الأساتذة المؤطرين كافيا من حيث الكم و النوع خلال مراحل التغيير ؟

أما على المستوى الإداري فسوف نتناول كيفية الانتقال من نظام المعاهد إلى نظام الكليات و العكس وذلك من خلال عرض نوع التأثير الحاصل أثناء كل مرحلة تغيير على مستوى التحصيل عند الطلبة .

لقد عولجت بعض المشاكل العالقة و التي لعبت دورا هاما في تحديد نوعية التحصيل العلمي للطلبة، ففيما يتعلق بالقوانين التنظيمية في الجانب البيداغوجي و المتضمن التغييرات الحاصلة في المناهج التعليمية، نجد أن هذه الأخيرة قد عرفت عدة تغييرات عبر مراحل عديدة ، لكن هذه المناهج بما تتضمنه من برامج تتصف في أغلب الأحيان بالحشو و التكرار و التبديل في الشكل دون المضمون خلال كل مرحلة يعتقد أنها جاءت للتغيير الايجابي و الهادف و المساهم في التطور و التقدم .

أما نظام تقييم الطلبة أو ما يسمى بنظام الامتحانات ، و بالعودة إلى الوراء و بالضبط إلى أكثر من عقدين من الزمن نرى أن تقييم الطلبة و طرق انتقالهم من مستوى إلى آخر قد شهدت تغييرات كثيرة ساعدت بشكل أو بآخر على تدني مستوى التكوين . وفيما يلي توضيح لذلك فبعد أن كان تطبيق نظام المقاييس الذي يشترط على الطالب الحصول على المقاييس المسجل بها حتى ينتقل إلى مقاييس أخرى ، جاء نظام السداسيات الذي يركز على التعويض ؛ إلا أن هذا التغيير لم يكن مبنيا على قواعد علمية سليمة القصد منها التكوين الجيد بل هناك قواعد أخرى بنيت عليها . و ما زاد الطين بلة مجيء النظام السنوي الذي يضم عددا كبيرا من الامتحانات أعطت للطلاب فرصا للنجاح على حساب مستوى التحصيل و نوعية التكوين .

أما نظام التوجيه إلى الجامعة فقد عرف تغييرات عديدة هو الآخر أثرت بشكل أو بآخر على التحصيل الدراسي للطلبة . فقد اختلفت المعايير التي يتم من خلالها توجيه الطلبة إلى الجامعة و هي أي المعايير: الرغبة - المعدل - عدد المقاعد البيداغوجية - حاجة سوق العمل .

كما أن مسألة التأطير تشغل حيزا كبيرا من الاهتمام فيما يخص كمية و نوعية المؤطرين في الجامعة . فعلى مستوى الكم تعاني الجامعة الجزائرية نقصا في عدد

الأساتذة ، وإن عولج هذا المشكل فإن نوعيتهم تبقى هي العائق الأكبر نظرا لما يلعبه هذا العنصر (النوعية و الكيف) من أهمية في تحسين مستوى التحصيل العلمي للطلاب .

أما التغيير الحاصل في القوانين التنظيمية على المستوى الإداري فهي المتعلقة بالتسيير الإداري و الانتقال من نظام الكليات و المعاهد .

و كل ما قيل سابقا يقتضي طرح السؤال التالي: ما نوع تأثير التغييرات التنظيمية التي حصلت في الجامعة الجزائرية على التحصيل الدراسي للطلبة ؟ .

والجدير بالذكر أن التغييرات التنظيمية في الجامعة قد تم حصرها خلال الفترة الزمنية الممتدة من سنة 1977 إلى غاية سنة 2004 ، وذلك بعرض نموذج قسم اللغة العربية و آدابها بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر باتنة .

2- أسباب اختيار المشكلة :

إن عملية التعليم الموجودة حاليا في جميع المراحل التعليمية و خاصة في الجامعة لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب في إمداد الطلبة بالمعارف و العلوم والمهارات اللازمة ، و تكوينهم تكوينا يؤهلهم للاستجابة لكل الظروف و المستجدات، و لذلك جاءت دراستنا لموضوع التغييرات التنظيمية و أثرها على التحصيل الدراسي في الجامعة الجزائرية نظرا للاعتبارات التالية :

أ - كون الجامعة أداة للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية و ذلك بما تمد به الطلبة من علوم و معارف و مهارات ، إلا أن الواقع يبين عكس ذلك نظرا لسوء التخطيط للمنظومة الجامعية و عدم وضوح أهدافها .

ب- كون العلاقة وثيقة بين المؤسسة الجامعية و التغييرات التي تشهدها و بين التحصيل العلمي ، و قد تعمق هذا الإدراك من خلال الإطلاع على الكتابات التي تمت في علم الاجتماع التربوي و محاولة الربط بينها و بين الكتابات التي تمت في مجال التنظيم ، على اعتبار أن التنظيم الجامعي ما هو إلا نسقا فرعيا من الأنساق الاجتماعية الفرعية التي تشكل المجتمع كنسق عام .

ج- حدوث جملة من التغييرات و التعديلات على المناهج التعليمية في الجامعة .

و- نظام الإمتحانات المعتمد في تقييم الطالب غير موضوعي في الكثير من الحالات .

د- عدم توفر الجامعة على عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس المؤهلة ، و التي يعتمد عليها من الناحية الكيفية في إعداد الطلبة إعدادا علميا كافيا يرتفع به إلى المستوى المطلوب .

3- أهمية و أهداف الدراسة :

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة نظرا لما تلعبه الجامعة من دور هام في تخريج الإطارات الكفوءة ، و التي تباشر بدورها عملية التنمية الشاملة . و بما أن الجامعة مؤسسة اجتماعية فهي تعتبر بمثابة نسق مفتوح تؤثر على محيطها الخارجي و تتأثر به، و بالتالي فإن جملة التغييرات الحاصلة في المجتمع لا شك و أنها مست الجامعة سواء على مستوى الجانب البيداغوجي أو على مستوى الجانب الإداري .

ونظرا لأهمية المشكلة ووعيا منا بضرورة الاهتمام بالعملية التكوينية في الجامعة ، و المعروف عن طبيعة التغيير الذي يمس الجامعة كتتنظيم أنه يحدث لأجل تحسين العملية التكوينية ، لكن النتائج المتوخاة من خلال هاته التغييرات كانت متباينة ، إيجابية في بعض الأحيان و سلبية في أحيان أخرى و هذا ما كان له تأثير على مستوى تحصيل الطلبة .

و تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

1- التعرف على أهم التغييرات التنظيمية في الجامعة وأثرها على التحصيل الدراسي للطلبة .

2- محاولة معرفة مستوى التكوين الحقيقي للطلبة .

3- التعرف على إيجابيات كل مرحلة من مراحل التغيير و محاولة تكريس هاته الإيجابيات حاضرا وتلافي السلبيات مستقبلا.

4- فروض الدراسة :

تتخصر الدراسة حول فرضين هما:

الفرض الأول :

التغييرات التنظيمية التي مست الجامعة في الجانب البيداغوجي تؤثر إيجابا أو سلبا على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة .

و يتفرغ عن هذا الفرض فروضا جزئية و هي :

1- المناهج التعليمية المعتمدة في الجامعة تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة.

2- نظام الامتحانات المعتمد حاليا هو نظام تقييمي لا يعبر بوضوح عن المستوى التحصيلي الحقيقي للطلبة .

3- نظام التوجيه الحالي إلى الجامعة يؤثر سلبا على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة .

4- التأطير في الجامعة يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة من الناحيتين الكمية والكيفية

الفرض الثاني :

التغييرات التنظيمية التي مست الهيكل الإداري في الجامعة تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة .

و يندرج تحت هذا الفرض فرضين جزئيين و هما :

1- الانتقال من نظام الكليات إلى نظام المعاهد يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة في الجامعة.

2- الانتقال من نظام المعاهد إلى نظام الكليات يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة في الجامعة .

5- تحديد المفاهيم :

إن تحديد المفاهيم خطوة و ضرورة هامة من ضروريات البحث الاجتماعي ، لأنه عن طريق هذا التحديد يمكن إدراك المعنى المقصود من المفاهيم الواردة في البحث، و فيما يلي تعريف لمفاهيم البحث الأساسية منها و المفاهيم المرتبطة .

1- التغيير التنظيمي :

يعرف الغمري التغيير التنظيمي بأنه " المحاولة - طويلة المدى - لإدخال التغيير و التطوير بطريقة مخططة معتمدين في ذلك على أسلوب تشخيص المشكلات بطريقة يشارك فيها أعضاء المنظمة بصورة جماعية " (1).

وهذا التعريف يؤكد على عنصر التخطيط في إحداث التغيير التنظيمي بالاعتماد على طريقة حل المشكلات جماعيا .

ويعرفه آخر على أنه " الانتقال من حالة إلى أخرى و عادة ما يفترض أن يكون التغيير لما هو أحسن من الوضعية السابقة ، ولا يمكن إصدار حكم تقويمي لأي تغيير إلا عن طريق معايير معينة "

(2). هذا التعريف يوضح أن التغيير إن حدث فسيحدث نحو الأحسن دوماً و هذا ليس صحيحاً في كل الأحوال².

و يعرف أيضاً على أنه " تغيير مخطط و هادف تقوم به الإدارة بإحداث تعديل معين و محسوب داخل التنظيم على أساس تفكير و تقدير لكل من تكلفة التغيير و متطلباته و الفوائد الناجمة عنه" (3). هذا التعريف يشبه التعريف الأول من حيث أن التغيير أهم عناصره هو التخطيط و تحديد الهدف المرجو منه ، و هذا هو الأساس في أي مشروع تغيير .

من خلال هذه التعاريف يمكن تقديم تعريف إجرائي للتغيير التنظيمي و هو الانتقال من مرحلة إلى أخرى بطريقة مخططة و هادفة داخل التنظيم من أجل إشباع الحاجات المادية و المعنوية للأفراد المنتمين للمنظمة ، وقد يكون التغيير التنظيمي ناتجاً عن بيئة خارجية أو بيئة داخلية ، أما عن نتائجه فقد تكون ايجابية أو سلبية .

2- التحصيل الدراسي :

للتحصيل الدراسي جملة من المفاهيم التي لم تستقر على مفهوم محدد وواضح ، و ذلك نظراً لتداخل تعريفاته و اختلافها ، فبعضها انطلقت من خلفيات اجتماعية و البعض الآخر يقتصر على العمل المدرسي فقط.

و يعرفه روبير لافون على أنه " هو المعرفة التي يحصل عليها الطالب من خلال برنامج دراسي قصد تكيفه مع الوسط و العمل المدرسي". (1)

إن هذا التعريف يوضح أن التحصيل الدراسي هو المعارف التي يحصل عليها الطالب . ويرى سيد خير الله جابر أن "التحصيل الدراسي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية الحالية في المدارس في امتحان الشهادة الابتدائية العامة في نهاية العام الدراسي و هو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية" . (2)

يوضح التعريف بأن هناك مقياس يقيس التحصيل الدراسي في عمومته و في جميع مراحل التعليم ، و المتمثل في الاختبارات و المعبر عنها بالعلامات .

و تعرفه إنشراح الدسوقي على أنه " محصلة ما توصل إليه الطالب من معلومات و خبرات في³ المواد الدراسية التي تنعكس على تقدير أدائها التحصيلي" . (3)

يتفق هذا التعريف مع التعريف الأول حول أن التحصيل الدراسي هو جملة المعارف و المعلومات و الخبرات التي تعلمها الطالب و التي تساعده في عملية تكوينه العلمي في الجامعة .

(1) ناصر محمد العدلي ، السلوك التنظيمي و الإنساني (منظور كلي مقارنة)، المملكة العربية السعودية ، الإدارة العامة لبحوث السعودية ، 1995 ، ص 545.

(2) مصطفى عشوي، أسس علم النفس الصناعي التنظيمي ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1992 ، ص 203.

(3) علي السلمي ، تطور الفكر التنظيمي ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، 1980 ، ص 239 .

(1) طاهر سعد الله ، علاقة القدرة على التفكير و الابتكار بالتحصيل الدراسي، الجزائر، د.م.ج ، 1995، ص 43.

(2) سيد خير الله جابر ، التوافق الشخصي و الاجتماعي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية . بحوث نفسية و تربوية ، عالم الكتب ، ط 2 ، بدون سنة نشر ، ص 06.

(3) إنشراح الدسوقي، " التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي "، مجلة علم النفس ، ع 20، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، 1991 ، ص 65.

من خلال ما سبق يمكن تقديم تعريف إجرائي للتحصيل الدراسي و هو أنه جملة ما تحصل عليه الطالب من معلومات و مهارات و معارف خلال مرحلة تعليمه في الجامعة. إذن التحصيل الدراسي مرادف للتحصيل العلمي والتكويني و هذا هو المقصود من هذا المفهوم في هذا البحث.

3- الجامعة :

كلمة الجامعة University مأخوذة من الكلمة اللاتينية Universitas و التي تعني الرابطة التي تضم عملا أو حرفة معينة ، ليصبح اللفظ فيما بعد يطلق على الاتحاد العلمي أو النقابة التي تشمل عددا من رجال العلم سواء كانوا أساتذة أو طلابا لتدل على التجمع لهؤلاء .

و قد تعددت تعاريف الجامعة حسب دورها ووظيفتها و أهدافها ، و منها التعريف التالي: " الجامعة هي المصدر الأساسي للخبرة و المحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي في الآداب و العلوم و الفنون ، فمهما كانت أساليب التكوين و أدواته فإن المهمة الأولى للجامعة ينبغي أن تكون دائما هي التوصيل الخلاق للمعرفة الأساسية في مجالاتها النظرية و التطبيقية و تهيئة الظروف الموضوعية بتنمية الخبرة الوطنية التي لا

يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أي تنمية حقيقية في الميادين الأخرى ". (1) يتصف هذا التعريف بأنه مطول، و يختصر في أن الجامعة هي مصدر المعرفة و الخبرة و التكوين الذي يحقق التنمية الشاملة .

و يعرفها رياض قاسم بأنها " حرم العقل و الضمير، إنها حرم العقل لأنها تؤمن به و بالحقيقة التي يشيدها و لأنها لا توقف جهودها على تهذيبه و تنميته و بعث قدراته على الإنتاج و الإبداع ... و إنها حرم الضمير لأنها تؤمن بأن المعرفة الايجابية مهما عززت تظل ناقصة بل قد تتقلب فسادا ما لم تؤيدها مناعة خلقية ... ". (2)

وهذا التعريف يتسم بالأخلاقية و المثالية في كلامه عن الجامعة .

و من خلال هذين التعريفين يمكن القول أن الجامعة هي مؤسسة أو منظمة تساهم في نشر المعارف و تكوين الإطارات اللازمة للتنمية و إعداد البحث العلمي و نشر الثقافة .

4- الجماعة الطلابية :

جاء في المشروع التمهيدي لميثاق الجامعة تعريفا للطلاب على أنه " يعطى اسم طالب على كل شخص يسجل بصفة منتظمة في مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي و ذلك من أجل مواصلة تكوين⁴ للحصول على شهادة . (3)

(1) عنصر العياشي ، " أي غد لعلم الاجتماع "، الجامعة اليوم ، الجزائر ، 1998 ، ص 12.
(2) رياض قاسم ، " مسؤولية المجتمع العلمي العربي. منظور الجامعة العصرية و أفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي "، المستقبل العربي ، ع193 ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مارس ، 1995 ، ص 81.
(3) وزارة الجامعات ، مشروع تمهيدي لميثاق الجامعة ، الجزائر ، ديسمبر 1991 ، ص 11.
(4) فضيل دليو و آخرون ، " الجامعة تنظيمها و هيكلتها نموذج جامعة قسنطينة "، مجلة الباحث ، ع1 ، الجزائر ، جامعة قسنطينة ، جوان 1995 ، ص 211.
(5) عبد اللطيف الفاربي و عبد العزيز الغرضاف، كيفية التدريس بواسطة الأهداف ، الجزائر ، دار الخطابي للطباعة و النشر ، ط2 ، 1984 ، ص 131.

و يعرف أيضا على أنه " ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك، ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية و الفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي". (4)

إن الطالب هو شخص حصل على شهادة البكالوريا و يزاول دراسته في الجامعة في تخصص معين لينتهي بالحصول على شهادة جامعية في مرحلة التدرج .

5- التقييم :

يعتبر التقييم مفهوما مرتبطا بالتحصيل الدراسي ، حيث تعرفه أنا بوندوا على أنه " جمع معلومات ضرورية و كافية لكي تنتقى من بين مجموعة من الاختيارات لكي تتخذ قرارا من الأهداف التي حددنا ، فالتقييم هو الذي يبلغ لنا هذه الأهداف ". (5)

و يعرفه ناديم على أنه " حكم تقييمي يطلق على نوعية التعلم الذي حققه الطالب انطلاقا من المعلومات المستقاة في شكل نتائج المردود المدرسي بغية اتخاذ قرارات ذات الطابع البيداغوجي أو الإداري " (1).

و جاء في مفهوم التقييم على أنه " إصدار حكم على شخص معين أو مجموعة من الأشخاص مثل (ناجح - راسب) أو (متفوق - متوسط ، ضعيف) دون التعرض إلى الأسباب التي أدت إلى النجاح للاستفادة منها، و العوامل التي أدت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل" (2) .

و من خلال هذه التعاريف الموضحة أعلاه يمكن إعطاء تعريف إجرائي خاص للتقييم وهو أن التقييم هو عبارة عن حكم تقييمي يطلق على نوعية التعليم و ذلك اعتمادا على المعلومات الضرورية لذلك بهدف اتخاذ قرار معين.

6- الدراسات السابقة :

الدراسة الأولى بعنوان : التوجيه و مشكلات التكوين في الجامعة.

أجرى الأستاذ عنصر العياشي دراسة على التوجيه و مشكلات التكوين في الجامعة الجزائرية، واختار معهد علم الاجتماع نموذجا - جامعة عنابة - و ذلك عام 1998، والتي كانت في شكل بحث ميداني يخدم موضوع الرسالة خصوصا في التوجيه و مدى تأثيرها على التكوين فيما بعد . حيث انطلق في المرحلة الأولى من تحليل العناصر المكونة للتوجيه مع تشخيص الأوضاع كما هي سائدة ، ثم قام باستعراض مجموعة من المعطيات الميدانية المتعلقة بعملية توجيه الطلبة من خلال عينة تشمل مائة و خمسة طلاب وزعت عليهم استمارة استبيان حول التوجيه و آثاره في مرحلة ثانية ، وفي المرحلة الثالثة قدم نماذج من تصورات و آراء لهؤلاء الطلبة بشأن عملية التوجيه و آثارها على تكوينهم .⁵

(1) بدر الدين بن تريدي ، تقييم التعلم، أنواعه ، أساليبه و أدواته النظرية و التطبيقية ، الجزائر ، المعهد الوطني للبحث في التربية ، 1999 ، ص 06.

(2) محمد نقادي و آخرون، قراءات في التقويم التربوي، الجزائر، باتنة ، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي، 1998، ص174.

و توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن التوجيه هو عملية تضم :

1- الموارد: و تعني القدرات المادية و البشرية و التنظيمية لدى المؤسسات .

2- الطلب الاجتماعي : و هو يعكس حاجة سوق العمل.

3- المؤهلات و الطموحات : و هي متعلقة برغبات و قدرات الطلبة الشخصية.

وفي الأخير تمكن الأستاذ عنصر العياشي من خلال بحثه تفسير الاستثمارات المقدمة للطلبة و التي وصفت نظام التوجيه بأنه بيروقراطي ، ظالم ، مجحف ، تعسفي ، يتجاهل رغبات الطالب و مشجع للمحسوبية و لا أساس له و لا واقعية، وذلك بنسبة مئوية تقدر بـ 91.33% من مجموع المبحوثين ، في حين عبرت نسبة 08.67% على أنه لا بأس

به و ملائم و بحاجة إلى تعديل .أما عن تأثير التوجيه على التكوين فسجلت النتائج التالية :

- 82.86% من مجموع المبحوثين ترى أن تأثيره سلبي على التكوين داخل الجامعة .

- 03.80% من مجموع المبحوثين ترى أن تأثيره إيجابي على التكوين داخل الجامعة .

- 03.04% ترى أنه لا يؤثر على التكوين إطلاقا .

إن بحثنا يتخذ من هذه الدراسة منطلقا لكونها تتقارب معه كثيرا لأنها توصلت إلى نقاط يمكن اعتمادها قاعدة للانطلاق و الاستفادة منها خاصة في الجانب الميداني .

الدراسة الثانية بعنوان : تقييم العملية التكوينية في الجامعة.

أجريت هذه الدراسة في جامعة سطيف من قبل الأستاذ بوعبد الله لحسن و ذلك حول تقويم العملية التكوينية في الجامعة عام 1998 ضمن معاهد: الميكانيك ، الالكترونيك ، الفيزياء و الكيمياء و عينة من طلبة الماجستير قسم منهم موجه إلى التدريس و قسم آخر مهندسون في الميدان . و قد استخدم الباحث الاستبيان أداة لتحقيق هذا البحث ، و شملت العينة خمسة و عشرون طالبا قسم منهم موجه للتدريس و القسم الآخر مهندسون يعملون في مختلف المؤسسات الصناعية المتواجدة بالمنطقة ، و قد تم اختيارهم بطريقة عشوائية و بنسبة 50% من طلبة الماجستير ، أما الوسيلة الإحصائية المستخدمة فهي النسبة المئوية لمعالجة البيانات الإحصائية ، و جاءت نتائج الدراسة كما يلي (1) :

1 - لم تحقق المعاهد أهدافها في إعداد الإطارات التي تتوفر على المهارات المطلوبة في ميدان العمل ، ويرجع الطلبة إلى قلة⁶ التدريب الميداني .

2- ضرورة العودة على نظام الوحدات (نظام الامتحانات) .

3- عدم تحقيق المواد النظرية و العملية التي درسها الطلاب للأهداف التي كانوا يطمحون لها.

4- ضرورة العمل أكثر على تأمين تلاؤم أفضل بين التكوين الجامعي والقطاع المستخدم .

5- البرامج المخصصة للمعاهد العلمية لم تعط أهمية كبيرة لتعريف الطالب بطبيعة العلاقات المهنية و الإنسانية رغم أهميتها في ميدان الشغل .

(1) بوعبد الله لحسن ، "تقييم العملية التكوينية بالجامعة"، قراءات في التقويم التربوي ، الجزائر، باتنة ، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي ، ط2 ، 1998 ، ص ص 268 - 271.

- 6- ضرورة اعتماد برامج تدريب جديدة سواء من حيث المدة المخصصة لها أو من حيث الكيفية و الظروف التي تجرى فيها .
 - 7- وضحت الدراسة أن الطريقة الأكثر استخداما في التدريس هي طريقة المحاضرة و هي لا تساعد على تنمية قدرات الطلبة و شخصياتهم.
 - 8- أكثر الوسائل التعليمية استخداما هي الكتب و المراجع بالدرجة الأولى ثم تليها التصميم و الرسوم و النماذج و غيرها .
 - 9- أساليب التقويم المتبعة بصورة أكثر هي اختبار المقال .
- نلاحظ من خلال هذه الدراسة السابقة حديثة العهد أنها تركز على بعض جوانب بحثنا والمتعلقة بالبرامج و نظم التدريس و أسلوب تقييم الطلبة عن طريق الاختبارات .
- وانطلاقا من التوصيات المقترحة يمكننا أن تفيدنا في عرض التغييرات التنظيمية في الجامعة و أثرها على تكوين الطلبة و على تحصيلهم الدراسي.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للتعليم العالي (الجامعي)

تمهيد.

أولا : الإتجاهات النظرية في دراسة الجامعة.

1- الإتجاه الخلدوني.

2- الإتجاه الماركسي.

3- الإتجاه الوظيفي .

4- الإتجاهات النظرية المعاصرة.

5- إسهامات نظرية أخرى.

ثانيا: طبيعة المنظومة الجامعية .

1- مفهوم الجامعة .

2- عناصر الجامعة .

3- وظائف الجامعة و أهدافها .

4- مبادئ التعليم الجامعي في الجزائر.

5- واقع نسق الجامعة الجزائرية من خلال تطورها التاريخي.

6- عرض نماذج عن الجامعات في العالم .

تمهيد:

تعتبر النظرية إطارا مرجعيا و فكرا استنباطيا منظما يفسر الظواهر المتمثلة أمام الباحث منطلقا من الواقع ليعود إليه في نسق علمي مترابط بعد عملية تجريدية لمعالجته ، وذلك تبعا لنوعية الظاهرة في حد ذاتها و ربطها بالسياق الفكري و النظري الذي تتفاعل و تتحرك فيه . فالصفة الهامة للمعرفة العلمية هي الصفة النظرية أي ارتباطها بنظرية أو إطار نظري .

من هنا كان العمل على تحديد جزء للنظريات السوسولوجية التي عالجت التعليم العالي والجامعة كل حسب رؤيته ، بدءا بتلك الإسهامات النظرية المبكرة أي رواد علم الاجتماع و ذلك بصورة موجزة ، ثم الإشارة إلى الإسهامات النظرية المعاصرة و التي تعد امتدادا لسابقتها ، و ذلك راجع لطبيعة النظرية في حد ذاتها و ما تمتاز به من الاستمرارية كخاصية أساسية للنظرية . هذا بالإضافة إلى أن العلم يتصف بطابع التراكم فكل نظرية تخدم النظرية الأخرى ، وعليه فإن النظرية بمحتوياتها قد تقيد في رسم واقع عن الجامعة الجزائرية لكن دون إسقاط هذه النظريات بحذافيرها على واقعنا ، لأن لكل مجتمع خصائصه و مميزاته التي يتميز بها ، ومن ثم سوف يتم عرض تعاريف الجامعة (مفهومها) ، وعناصرها ، و وظائفها ، و أهدافها ، والمبادئ العامة للتعليم الجامعي في الجزائر، وواقع الجامعة الجزائرية من خلال تطورها التاريخي وفي الأخير تم عرض نماذج عن الجامعات في العالم .

أولا : الإتجاهات النظرية في دراسة الجامعة :

تعد النظرية فكرا استنباطيا منظما ينطلق من الواقع ليعود إليه بعد عملية تجريدية لمعالجته على اعتبار أنه المرشد و المرجع لأي عمل علمي . فالنظرية هي الإطار الفكري الذي يوجه هذه الأعمال . ومن هذا المنطلق وجب العمل على تحديد جزء للنظريات السوسولوجية التي تناولت الجامعة أمرا إلزاميا و لبنة أساسية في بناء هذا البحث ، وبناء عليه وجبت الإشارة إلى الإسهامات النظرية الأولى لرواد علم الاجتماع ، يلي ذلك المداخل النظرية الحديثة و التي تعتبر امتدادا لسابقتها .

1-الإتجاه الخلدوني :

يعتبر ابن خلدون هو المؤسس الحقيقي لعلم الاجتماع ، وقد سماه آنذاك أي قبل حوالي ستة قرون خلت "علم العمران البشري" . و قد ذاع صيته كمفكر اجتماعي و فيلسوف و مؤرخ ، وله مؤلف مشهور هو كتاب " العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر" وهو مكون من مجلدات أولها هو " المقدمة " إذ تعد مصدرا هاما يعتمد عليه في ما يتعلق بموضوع التربية و التعليم إذ يقول فيها " إن العلم والتعليم طبعي في العمران البشري ، ذلك لأن الإنسان إنما تميز عن الحيوانات بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه . و التربية بناء على ذلك ضرورة إنسانية لنقل خبرات الجيل السابق إلى الأجيال اللاحقة ، كما أن التعلم للعلم من جملة الصنائع ، ذلك أن الخدمة في التعلم و النفنن فيه و الاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه و قواعده و الوقوف على مسائله و استنباط فروعه من أصوله" . (1) وهو يقصد بذلك أن التعلم صنعة تتطلب دراسة مستفيضة وهذه تؤدي بدورها إلى تكوين المهارات الضرورية.

و نجد أن ابن خلدون يفرق بين التعليم النظري و التعليم العملي ، فالنوع الأول أرقى من الثاني و ذلك لأن التعليم النظري يحتاج إلى استعمال الكتابة ، و التي اعتبرها مفيدة لنمو العقل و إلى تكوين مدرّكات كلية مجردة.(2)

و يهاجم ابن خلدون الاعتماد على الحفظ عند المتعلم و السرد والتلقين عند المعلمين و يعتبرها من المعوقات للعملية التعليمية ، و يوصي بضرورة الاهتمام بطريقة الحوار و التي تساعد على ترسيخ الفهم و النقاش لدى فئة المتعلمين ، و كذا التدرج في عملية التعليم و الانتقال من الأسفل فالأصعب .

والجدير بالذكر أن ابن خلدون يقسم التعليم على مراحل: الابتدائي، الثانوي، والعالي ؛ وهذه المراحل تمكن الطالب من تحصيل العلوم و الفنون . ومن خلال هذا العرض المختصر لبعض آراء ابن خلدون نلاحظ أنه استطاع أن يرقى بها إلى مستوى آراء علماء التربية و التعليم المعاصرين.

2- الاتجاه الماركسي:

ترتكز النظرية عند ماركس و هي نظرية اجتماعية في الأساس على القضايا التالية :

أ- التصور المادي للمجتمع.

ب- الطبقات و الصراع الطبقي.

ج- الاغتراب.

د- نظرية المعرفة.

و يتم عرض آراء ماركس حول التعليم و الجامعة من خلال القضية الرابعة و هي نظرية المعرفة والمتمثلة في العلاقة بين الوجود الاجتماعي و الوعي الاجتماعي ، فكما يقول ماركس أن " الوجود الاجتماعي هو الذي يحدد وعي الإنسان ، وأن مصطلح الوجود الاجتماعي يضم البيئة الموضوعية التي يعيش فيها الإنسان فضلا عن سلوكه وأفعاله ". (1)

والمعرفة ليست مجرد طرف سلبي يقف في مواجهة البناء الاجتماعي أو أنها مجرد انعكاس لعوامل موضوعية ، ذلك أنها (أي المعرفة) تمثل نتاجا اجتماعيا و عاملا مستقلا في آن واحد . و قد ركز الماركسيون المحدثون على مصطلح "الإصلاح التربوي" و الذي يتجلى في موضوع البحث من خلال مفهوم الإصلاح الجامعي و الذي يعبر عن التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي على المستوى الكبير . و بهذا يكون عرض ما جاء به الاتجاه الماركسي من أساليب التغيير في المنظومة التربوية بما فيها الجامعة و لو بشكل مختصر .

3- الاتجاه الوظيفي :

يبدأ الاتجاه الوظيفي من خلال المساهمات المكبرة لمختلف الرواد الأوائل و المحدثين حول الإسهامات السوسيولوجية في مجال التعليم العالي بما في ذلك الجامعة ، وكذا إبراز وظيفة الجامعة ودورها الأساسي في المجتمع، فكانت تحليلاتهم تعبيراً عن خبرتهم الأكاديمية و العلمية و امتداداً

(1) ابن خلدون ، المقدمة ، ج1، بيروت، دار العودة ، بدون سنة نشر، ص ص 340-341.

(2) السيد علي شتا و فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي ، مصر، مكتبة الإشعاع، 1997، ص69.

لأطهرهم الفكرية و لنظرياتهم السوسيولوجية ، كما إعتبروا الجامعة نسقا لحفظ التوازن أو ميكانيزما من ميكانيزمات التكامل في المجتمع و الذي يسعى لتحقيق أهداف معينة .
و في هذا الصدد يذهب العالم البلجيكي جان بياجي إلى " أننا ننظر إلى الظواهر الاجتماعية أو العمليات باعتبارها متجهة نحو تحقيق أهداف محددة ، و هذا الموقف يظهر بوضوح في التعليم . فلكي تتمكن المؤسسات التعليمية من أداء وظيفتها ، فإنها تتبنى أهدافا خاصة بها... و حينما يكمل التلاميذ تعليمهم الرسمي فإنهم بذلك يمتلكون وسيلة هامة من الوسائل التي تمكنهم من التكيف مع الحياة الاجتماعية ، وبذلك يصبح التلاميذ المحور الذي يوجه⁸ نشاطات الجماعات و الأفراد القائمين على سياسة التعليم " . (2)

ومن خلال التطور التاريخي السوسيولوجي لدراسة الجامعة في مختلف المداخل السوسيولوجية نحاول عرض البعض منها:

- إميل دوركايم :

جاءت كتابات دوركايم لتعبر عن أهمية نظام التعليم بصفة عامة كأحد النظم الاجتماعية الهامة في المجتمع ، ودراسة العلاقة التي تربط بين التعليم و الدين والأخلاق و المجتمع .
وقد تركزت تحليلاته حول نشأة المنهج في فرنسا ، حيث عقد مقارنات بين نوعية المقررات و المناهج الدراسية للطلاب و طبيعة السياسات التعليمية في بعض الدول الأوروبية خاصة ألمانيا و تحديدا جامعة أكسفورد ، هاته المناهج تبعث على خلق الفعل الجمعي الذي يزيد من التضامن الاجتماعي و الذي يؤدي إلى اندماج الفرد في عالم الحياة العملية و المهنية بعد تخرجه من الجامعة .

ويعتقد دوركايم أن سوسيولوجيا التربية يمكن أن تتناط بالوظائف التالية :

- أ- تحديد أهداف ووظائف التعليم باعتباره ظاهرة اجتماعية تشكل موضوعا للدراسة السوسيولوجية .
 - ب- البحث المقارن بين النظم التعليمية المختلفة .
 - ج- اعتبار الأسرة و المدرسة نسقين اجتماعيين متكاملين للتنشئة الاجتماعية .
 - د- تحديد العلاقة بين التعليم و التغير الاجتماعي و الثقافي ، حيث يعتبر دوركايم أن التغيرات الثقافية و الاجتماعية في المجتمع تحدث فقط عندما تتغير الأنساق التربوية .
- و قد حرص دوركايم على فكرة عدم وجود نمط تعليمي وحيد و نموذجي لكل الناس ، فاختلاف الحاجات الاجتماعية من مجتمع إلى آخر تلعب دورا أساسيا في تشكيل محتوى البرنامج التربوي المعتمد ، معتبرا بذلك أن الظاهرة التعليمية هي ظاهرة ديناميكية متغيرة . كما أكد على دور التعليم في خلق التخصصات العلمية والأكاديمية والمهنية التي يتطلبها بناء المجتمع الحديث ، مما جعله يؤكد على جعل التعليم يتسم بالتخصص لتوفير مجالات التنوع و الاختلاف التي يقوم عليها التكامل في المجتمع . (1)

(1) السيد الحسيني ، نحو نظرية اجتماعية نقدية ، بيروت ، دار النهضة العربية ، 1985، ص 67 .

(2) نيكولا تيماشيف ، نظرية علم الاجتماع . طبيعتها و تطورها ، ترجمة : محمود عودة ، محمد الجوهري ، محمد علي محمد و السيد محمد الحسيني ، القاهرة ، دار المعارف ، ط6 ، 1980، ص ص 338-339 .

كما يعتبر دوركايم أن النظام التربوي في الثانوية يهدف إلى تحقيق التحصيل الأكاديمي و التخصص كأساس للاختيار و الانتقاء لمواصلة الدراسة الجامعية ، و تجنباً للهدر التربوي يوجه الطالب إلى التخصص الذي يناسب قدراته و رغباته سواء في الجانب العلمي أو المهني.

- ماكس فيبر:

ركزت معالجات فيبر للتعليم على إبراز نواحي القصور في الجامعة الألمانية، وخلال تحليلاته المقارنة لنظام التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية و ألمانيا . ومن أهم المسائل و المظاهر البنائية و الوظيفية للجامعات في كلا البلدين مشكلة العملية التعليمية⁹ وطرق التدريس الجامعي ونوعية الحياة الجامعية للطلاب و العلاقة بين الجامعة و المجتمع و العلاقة الموجودة بين الدولة و الجامعة ؛ حيث يقرر فيبر في تحليلاته أن تمارس الجامعة دورها و نشاطاتها التعليمية بعيداً عن سلطة الدولة ورقابتها و هذا يدعو إلى ضرورة الأخذ بمطلب استقلالية الجامعة.

كما ناقش فيبر مشكلة الحرية الأكاديمية كقضية هامة في التعليم العالي باعتبار أن المسؤولية الأكاديمية للجامعة تتطلب ممارسة حقها في مساعدة الطلاب على التأهيل للحياة العلمية و العملية المستقبلية وهذا جزء من واجبات الجامعة⁽¹⁾ ، وبالتالي خلق روح التكامل بين المستويات البنائية الأكاديمية . بالإضافة إلى تحليلاته حول قضايا أخرى مثل: مسؤوليات الأستاذ الجامعي و حقوقه ، واختلاف الجامعة كتنظيم متميز عن البيروقراطيات و المؤسسات المجتمعية الأخرى ، و قضية التقييم الثقافي و الأكاديمي العلمي للجامعات وموضوعيته...الخ.

- تالكوت بارسونز:

ظهرت إسهامات بارسونز حول الجامعة في أحد أعماله السوسيولوجية و هي مؤلفه عن "النسق الاجتماعي" ، حيث بين بارسونز أن الجامعة " ليست فقط مكاناً للتدريس أو الذي يطلق عليه بالتعليم العالي ولكن لها أيضاً مجموعة متنوعة من الوظائف القيمة ، وعلاوة على ذلك لها وظائف أخرى مثل وظيفة البحث أو ما يسمى بتطوير و تقدم المعرفة " .⁽²⁾

ومن خلال هذا التعريف للجامعة نلاحظ اهتمام بارسونز بوظيفتها في المجتمع ، إذ يعتبرها التنظيم الأم الذي يغذي جميع المؤسسات أو التنظيمات الأخرى بالكوادر الفنية و المهنية والأكاديمية . أما عن وظيفة الجامعة بالنسبة للنسق الاجتماعي فيتم تحقيقها من خلال انتظام السلوك البشري وتقنيته و إستيعاب توقعات المجتمع المتعلقة بالأدوار الاجتماعية التي يشغلها الأفراد.⁽³⁾ واعتبر بارسونز أيضاً أن الجامعة تمثل جزءاً من الجوانب المعرفية للمجتمع وللبنات الاجتماعية الثقافية، حيث اهتم بالجماعات المهنية التي تعمل في الجامعات ، مركزاً على أهمية التدريب المهني و الفني باعتبارهما أساس تطوير الكفاءة المعرفية ، كما أكد على أهمية التخصص الأكاديمي وعلى أهمية العلاقة بين العملية التعليمية و أنشطة البحث العلمي . فالجامعة تعتبر بمثابة تنظيم أكاديمي يشبه المجتمع المحلي¹⁰ المتماسك (نسق فرعي) والذي عليه تأدية وظائفه في المجتمع . أي أن الجامعة كنسق اجتماعي رسمي تكون في حالة تفاعل و اعتماد مع المجتمع ونظمه الاجتماعية

(1) السبد علي شتا و فادية عمر الجولاني ، مرجع سابق ، ص 90.

(1) عبد الله عبد الرحمن ، سوسيولوجيا التعليم العالي ، مصر ، دار المعرفة الجامعية ، 1991 ، ص 103 .

الأخرى ، كما أنها تخدم أهداف تربوية عامة للمجتمع. (1)

وقد حاول بارسونز أيضا عرض فكرة تطوير الجامعة أو ما أسماه بعمليات التحول التنظيمي للجامعة ، ومظاهره العديدة التي تحدث على طبيعة البناء التنظيمي للجامعات .¹¹ -**الاتجاهات النظرية المعاصرة :**

تأتي هذه الإسهامات بعد أعمال كل من دوركايم و سبنسر و فيبر و بارسونز ، وفيما يلي عرضا لأهم الرواد :

- ريموند جوبلانج :

جاءت تحليلاته عن التغيرات الحديثة التي حدثت على نظام الجامعات في كل من بريطانيا و الولايات المتحدة الأمريكية و ألمانيا ، حيث يرى أن هناك جوانبا أخرى حدثت في البيئة الخارجية لنظام التعليم الجامعي نتيجة لما أسماه بالضغط البيئي . كما حاول أن يوضح الحقائق التي تتميز بها الجامعات عن المعاهد التقنية ، فالأولى لديها القدرة على المحافظة على استقلالها بصورة أكثر حظا من الثانية.(2)

- أميري وتريست E.Trist F. Emery :

سعت جهودهما لتفسير عمليات التغيير التي حدثت على البناءات التنظيمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي ، وذلك عن طريق تبنيها نظرية النسق العام ، على اعتبار أن الجامعة نسقا فرعيا يتأثر بطبيعة الأنساق الفرعية الصغرى و الكبرى في المجتمع ، كما تم الكشف عن الملامح البنائية و الوظيفية للجامعة و مدى تأثرها بالبيئة الخارجية المحيطة بها . وبهذا كان لهما الفضل في بلورة مدخل البيئة التنظيمية مقترحا بذلك أربعة أنواع لهاته البيئة (3):

- 1- **البيئة العشوائية المستقرة:** وهي مجموع عوامل سلبية و إيجابية تؤثر على التنظيم (الجامعات) و هي موزعة عشوائيا و مستقرة و غير متغيرة .
- 2- **البيئة المتداخلة المستقرة:** هي قوى سلبية و إيجابية مستقرة لكنها متداخلة مع التنظيمات والأنساق الفرعية و الأنساق الكبرى .
- 3- **البيئة المجددة - الموزعة:** و هي البيئة التنظيمية التي توجد ما يماثلها من بيئات تنظيمية أخرى.

4- **البيئة غير المستقرة:** وتظهر نتيجة لزيادة معدلات التعقيد و التداخل التي تزيد

بدورها من كفاءة التنظيمات للتنبؤ بالمشكلات المتوقعة مستقبلا.

كما عبرت آراء كل من أميري و تريست عن وجود عمليات التنافس والصراع بين الجامعات .

(2) فادية عمر الجولاني ، علم الاجتماع التربوي ، الاسكندرية ، مركز الاسكندرية للكتاب ، 1997 ، ص 69 .

(3) السبد علي شتا و فادية عمر الجولاني ، مرجع سابق ، ص 95.

(1) فادية عمر الجولاني ، مرجع سابق ، ص 264 .

(2) عبد الله عبد الرحمن ، سوسيولوجيا التعليم العالي ، مرجع سابق ، ص 144.

(3) عبد الله عبد الرحمن ، سوسيولوجيا التعليم العالي ، المرجع نفسه ، ص ص 146- 147 .

- بيرتون كلارك:

و ظهرت أعماله في الستينيات من القرن العشرين، و اهتم في تحليلاته للجامعات بتبني المنظور التنظيمي على وجه الخصوص بالإضافة إلى المداخل الأخرى. كما حاول المزج بين المداخل لاستحداث مدخل جديد و هو " المدخل التكاملي" لدراسة الجامعات. إلا أن كلارك يؤكد في تحليلاته أساسا على أهمية المدخل التنظيمي- الأكثر مرونة- و ذلك لقدرته على فهم طبيعة البناءات و الأنساق الداخلية للجامعات، حيث ركز على تحليل نوعية الأنشطة و العمليات الوظيفية و المهنية الأكاديمية ، و تناول العديد من المشاكل و المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم الجامعي و تحليل الأنماط الإدارية و القيادية الأكاديمية و العلاقات البنائية الوظيفية المتداخلة بين التخصصات.

وقد تناول كلارك أيضا طبيعة مشكلة العمل داخل الجامعات محددا وظائف الجامعات و هي: البحث العلمي، العملية التدريسية و الأنشطة الأكاديمية الأخرى، كما أكد على ربط الحياة الأكاديمية العامة للجامعات بنوعية الثقافة المجتمعية و طبيعة نسق المعتقدات و الإطار المعرفي العام للمجتمع.

و في ضوء تحليله لمشكلة السلطة داخل الجامعات تناول قضية التغير و مظاهره و ملامحه التي ظهرت على البناءات و الوظائف العامة للجامعات . و قد جاءت هذه التغيرات نتيجة تأثر الجامعات- من خلال مخرجاتها- بعلاقات السوق الخارجية، و كذا طبيعة المنافسة بين الجامعات و غيرها من معاهد التعليم العالي في المجتمع، و لكن هذه التغييرات عادة ما تواجه بالعديد من القيود أو عناصر المقاومة .

5-إسهامات نظرية أخرى:

و تتمحور هذه الإسهامات في المداخل النظرية الخاصة بدور الجامعة في التنمية و هي كالآتي:

أ- نظرية التحديث:

و ظهرت هذه النظرية السوسيولوجية مع بداية الخمسينيات من القرن العشرين لتعبر عن وجهات نظر علماء الاجتماع و علم النفس الاجتماعي، حيث جاءت لتوضيح العلاقة التبادلية و العوامل المفسرة لعمليات التنمية و التحديث في المجتمع الحديث . و من بين هذه العوامل المفسرة هو عامل التعليم ، حيث اهتمت نظرية التحديث بصفة أساسية بتحليل الجوانب البنائية والوظيفية المتغيرة التي تؤديها عمليات التنمية بصفة عامة. و يؤخذ من المجتمع الغربي نموذجا ينقل إلى مجتمعات العالم الثالث .

و من بين الإسهامات التي ظهرت في الستينيات و اهتمت بنظرية التحديث ما يلي :

1- دافيد ماكيلاند D.Mclland: أشار ماكيلاند في تحليلاته إلى العوامل المؤدية إلى تقدم بعض المجتمعات عن غيرها من الناحية الاجتماعية و التكنولوجية ، مؤكدا على عامل الثقافة التي تحملها هذه المجتمعات و مركزا على أهمية التعليم و التنشئة الاجتماعية و أثرهما على عملية التحديث و

التغير الاجتماعي و إحداث التنمية التكنولوجية و التنظيمية الاجتماعية من خلال استخدام بعض المتغيرات السيكولوجية مثل : الإنجاز، الدافعية، السمات، القيم و المعتقدات .⁽¹⁾

2- اليكس أنكيلز A.Inkeles ودافيد سميث D.Smith : جاءت محاولتهما خلال السبعينيات من القرن العشرين حيث تركزت أبحاثهما حول:¹²

- تحليل عمليات التطور في المجتمع الحديث و إجراء دراسات ميدانية في مجموعة من الدول النامية للكشف عن بعض السمات السوسيكولوجية ، وخاصة الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية و تكوين الشخصية الفردية .

- تحليل العلاقة بين التعليم و التنمية باعتبار أن عملية التحديث هي مركب من العمليات السوسيكولوجية و الفسيولوجية معا .

والجدير بالذكر أن آراء اليكس و سميث قد انتقدت بالسلب لأنها لم تراعي الخصوصية السوسيوثقافية لمختلف المجتمعات ، بالإضافة إلى نظريتهما المتشائمة حول شخصية العالم الثالث غير القابلة للإبداع و الابتكار حسب رأيهما .

ب- نظرية رأس المال البشري:

و ظهرت خلال ستينيات القرن العشرين، وكانت تحليلات روادها مركزه حول الجوانب الاقتصادية للعملية التعليمية و تكلفتها في ضوء متغيرات كمية قياسية. وتعتبر آراء الاقتصادي الأمريكي تيودور شولتز T.Schultz من أهم الأفكار المعبرة عن نظرية رأس المال البشري من خلال تحليل العلاقة المتبادلة بين التعليم و مخرجاته من القوى العاملة واستثمارها بواسطة تزويدها بقدرات و مهارات علمية و فنية تكوينية تؤهلها لدخول سوق العمل ، وذلك لا يتحقق إلا عن طريق مؤسسات التعليم العالي .

كما بحث شولتز في أهمية زيادة نفقات البحث العلمي بالمؤسسات التعليمية و الجامعات بالدول النامية من أجل إثراء عملية التطور و التنمية الاقتصادية و الاجتماعية .

وقد ظهرت بعد ذلك بعض التحليلات الاقتصادية الهامة في السبعينيات و الثمانينيات حول التعليم العالي لمارك بلاج M.Blang وبيشر Becher وكوجن Kogan وجارفين Garvin حيث وضخوا طبيعة المتغيرات الاقتصادية خلال السبعينيات أين انخفضت معدلات النمو الاقتصادي ، مما أثر على سوق العمل عملية قبول الطلاب و نظرتهم إلى التعليم الجامعي.⁽²⁾

ج- نظرية الأسواق الاجتماعية :

جاءت هذه النظرية ملهمة بالعديد من التخصصات مثل علم الاجتماع وعلم النفس و التربية و علم اجتماع التنظيم ، هذا الأخير كان ممثلاً في شارلز بروو C.Perrow حيث استخدم هذه النظرية في دراسة القوة التنظيمية في المستشفيات الجامعية التعليمية، محلاً بذلك نوعية البناء الداخلي و الدور الذي تلعبه التنظيمات في تشكيل الآراء و الاتجاهات و السلوك لأعضائها ، بالإضافة إلى دراسة العمليات الداخلية مثل: اتخاذ القرارات ، مظاهر الصراع التنظيمي وقواعد و قيم التنظيم.⁽¹⁾

(1) عبد الله عبد الرحمن ، دراسات في علم الاجتماع 2 ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ط 1 ، 2000 ، ص 34 .

(2) عبد الله عبد الرحمن ، سوسيكولوجيا التعليم العالي ، المرجع نفسه ، ص 193 .

كما ظهرت إتجاهات أخرى حديثة تحلل مظاهر التغير التنظيمي، وتعتبر الجامعة نسقا مفتوحا وفرعيا له علاقة تبادلية مع البيئة الخارجية المحيطة به و المتمثلة في المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية و الصناعية . واهتمت هذه النظرية أيضا بإبراز علاقة المدخلات بالمرجات في قضايا التعليم.¹³

كما ظهرت مدخل المحتوى أو المدخل البيئي الذي يُعنى في تفسيراته للمؤسسات التعليمية بمكونات البيئة الداخلية التنظيمية، و تحليل العناصر الوظيفية و البنائية لها ونوعية السلوك الفردي و التنظيمي. ويقوم هذا المدخل في قدرته على تحليل الأهداف العامة التي توجه كلا من الطلاب و الدارسين و العاملين من أعضاء هيئة التدريس داخل المؤسسات الجامعية ، تلك الأهداف هي التي تحقق عمليات الدافعية والإنجاز للعملية التدريسية و المهنية سواء للطلاب أو أعضاء هيئة التدريس .⁽²⁾ وبهذا العرض المتواضع للتراث النظري حول الجامعة و الذي سوف يكون مرشدا للبحث وموجها له ، فإن التأكيد يكون دوما على الأخذ بالمدخل التكاملي لتغطية مختلف جوانب الظاهرة المدروسة.

ثانيا : طبيعة المنظومة الجامعية:

إن التعليم الجامعي هو ذلك التعليم الذي يتم على مستوى الجامعات و الكليات و المعاهد المرتبطة به ، ويتضمن هذا النوع من التعليم مستويين :

- المستوى التعليمي الأول: وهو التعليم في الجامعات و كلياتها العلمية و الإنسانية و الاجتماعية ، وتتراوح مدته ما بين المدى القصير الأقل من أربع سنوات و المدى الطويل مدته أربع سنوات فأكثر ، ويبدأ بنيل شهادة البكالوريا دون تحديد للعمر.
- المستوى التعليمي الثاني : أي ما بعد التدرج و يحصل فيه الطلبة في الدراسات العليا على نوعين من الشهادات هما الماجستير و الدكتوراه في مختلف التخصصات. والهدف من الدراسات العليا هو تكوين إطارات عالية التأهيل تشكل قوة للنهوض بالمجتمع . وعلى الرغم من أن التعليم العالي يمكن أن يشمل مؤسسات بالإضافة إلى الجامعات و التي تعتبر المؤسسات العلمية الأكثر تطورا و تأثيرا على المجتمع . فقد تحولت الجامعات في العصور الحديثة من جامعات القلة إلى جامعات الكثرة ، و من جامعات ينحصر هدفها في تخريج المختصين في بعض فروع المعرفة الإنسانية إلى جامعات تعي مطالب وحاجات مجتمعها الاقتصادية و الاجتماعية .

1- مفهوم الجامعة:

الجامعة تعني التجميع و التجمع ، أما كلمة Collège فمصدرها الكلمة اللاتينية Collegio و تعني التجمع و القراءة.

وقد تبلورت ملامح الجامعة أيام الإغريق وفي عصور الدولة الإسلامية تدعمت مقوماتها وصارت أكاديميات تضم أساتذة وطلبة ، و لها مناهج ومكاتب و تجهيزات ، ومحطة تلقى فيها الندوات و المناقشات. وكان اللفظ الدال على الجامعة خلال القرنين الثاني عشر و الثالث عشر للميلاد يدل على

(1) عبد الله عبد الرحمن ، دراسات في علم الاجتماع 2 ، مرجع سابق ، ص 47 .

(2) عبد الله عبد الرحمن ، المرجع نفسه ، ص 52 .

رابطات الطلبة أو الأساتذة . وفي القرن الرابع عشر ميلادي كانت تدل على¹⁴ المدرسة ، أما في القرن الثامن عشر ميلادي أطلقت كلمة كلية على " أكسفورد" لتدل على مكان يجمع المجتمع المحلي للطلاب .

وقد مرت الجامعة في تطورها بمراحل عديدة أدخلت عليها عدة تغييرات في هياكلها وتنظيمها ووظائفها . وقد تعددت تعاريف الجامعة من محدد لدورها فشارح لوظيفتها فراسم لأهدافها ، وهذا ما سنحاول عرضه من خلال التعاريف التالية:

تعرف الجامعة على أنها " مجتمعا علميا يهتم بالبحث عن الحقيقة ووظائفها الأساسية و التي تتمثل في التعليم والبحث العلمي و خدمة المجتمع الذي يحيط بها " .⁽¹⁾
إن هذا التعريف يؤكد على ارتباط الجامعة بالمجتمع والوظائف الموكلة إليها.

وجاء في Dictionary new weaster's international أن الجامعة " معهد منظم للتعليم و الدراسة في فروع المعرفة العالية وله الحق في منح الدرجات العلمية في دوائر معرفية محددة كالقانون و الطب و الآداب... إلخ⁽²⁾ . وهذا التعريف جاء ليركز على أهلية الجامعة في منح الدرجات العلمية في الفروع المختلفة .

والجامعة على حد تعبير علي أحمد راشد " ليست مكانا لتلقي التعليم العالي فقط و إنما بيئة و رسالة " .⁽³⁾ وصاحب هذا التعريف واضح في تبيان رسالة الجامعة باعتبارها موجودة في وسط بيئة اجتماعية وثقافية .

وحين ينظر بيليكان إلى الجامعة بصفتها مؤسسة ثقافية اجتماعية يؤكد على أن الجامعة في مفهومها -الصحيح- "مجمع للدارسين حر و مسؤول في الوقت ذاته ، ويتحدث عن مقتضيات هذا المفهوم من زاوية علاقة المعلم و الطالب ، وعلاقة المعلم والمعلم ، وعلاقة المعلم الباحث بميدان اختصاصه و ميادين الدراسة و البحث الأخرى " .⁽⁴⁾

و هذا التعريف نجده يشير إلى الحرية الأكاديمية و العلاقات المتبادلة التي تربط بين أعضاء المؤسسة الجامعية و مكوناتها.

ويرى محمد مصطفى الأسعد أن الجامعة مؤسسة اجتماعية من صنع المجتمع وهي تمثل قمة الهرم التعليمي ، ليس لمجرد كونها آخر مراحل النظام التعليمي وحسب بل لأنها تتحمل مسؤولية كبيرة في صياغة وتكوين الشباب الجامعي علميا وقوميا وثقافيا وفكريا ووجدانيا . إنها أداة المجتمع في صنع قياداته في مختلف الميادين الفنية و المهنية والاقتصادية و السياسية و الإدارية و الثقافية و الفكرية ، والتي من خلالها إما أن يتابع المجتمع مسيرة تنميته بخطى حثيثة وباندفاع وحيوية ، وإما أن يرواح مكانه مع التقدم بخطى بطيئة " .⁽¹⁾

وهذا التعريف يتضمن الجامعة كأداة من أدوات التنمية في المجتمع.¹⁵

(1) أحمد بوملحم ، " أزمت التعليم العالي " ، الفكر العربي ، بيروت ، ع 98 ، 1999 ، ص 21 .

(2) سامي سلطي عريفج ، الجامعة و البحث العلمي ، الأردن ، دار الفكر ، ط 1 ، 2001 ، ص 25 .

(3) سامي سلطي عريفج ، مرجع سابق ، ص 27 .

(4) بيليكان يارو سلاف ، " فكرة الجامعة : نظرة جديدة " ، التعريب ، دمشق ، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف ، ع 6 ، ديسمبر 1993 ، ص 128 .

أما المشرع الجزائري فقد اعتبر " الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تساهم في تعميم نشر المعارف و إعدادها وتطويرها وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد" . (2) وبذلك فقد وضع المشرع الجامعة تحت وصاية الدولة في خدمة أهدافها المحددة من طرفها. وفي الأخير وبناء على ما ذكر من تعريفات حول الجامعة يجدر بنا بناء تعريف إجرائي للجامعة وهو الآتي : الجامعة عبارة عن مؤسسة أو تنظيم يضم أفراد متفاعلين ضمن نسق معين ، وتقوم بأداء عدة وظائف هي التعليم و البحث العلمي وخدمة المجتمع .

2- عناصر الجامعة :

يتوقف أداء المؤسسة الجامعية لوظائفها على ثلاث عناصر رئيسية هي: الأستاذ أي عضو هيئة التدريس ، الطلبة و الهيكل الإداري و التنظيمي.

أولا : أعضاء هيئة التدريس :

إذا كانت الجامعة تحتاج في أداء وظيفتها إلى خلفية تربوية تنظيمية تتصف بالمرونة والقابلية للتطور مع مراعاة البعد الإنساني في العلاقات الاجتماعية، فإن الطرق الأكثر أهمية هو بدون شك هيئة التدريس . فالجامعة لا تضع الخبرة بواسطة الهيكل الإداري و التشريعات فحسب ، بل لابد أن تجمع في مخابرها و مدرجاتها أعداد من المدرسين والباحثين .

و المدرس كما يرى جون ديوي هو " ذلك الذي يدرّب طلابه على استخدام الآلة العلمية و ليس الذي يتعلم بالنيابة عنه، هو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو لذاته ليصل إلى أعماق الشخصية و يمتد إلى أسلوب الحياة " . (1)

إن الأستاذ الجامعي هو الناقل للمعرفة و المسؤول عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة. و لم يعد الأستاذ مدرسا أو ملقنا للمعرفة بقدر ما هو منظم لنواحي النشاط المؤدية إلى اكتساب المعارف و المهارات لدى الطلاب، كما أنه يقوم بمهمة تنفيذ سياسات الجامعة كتنفيذ البرامج و إجراء عمليات التقويم بها .

وللأستاذ الجامعي عدة مهام يقوم بها كالتدريس و الإشراف على مذكرات التخرج أو البحوث أو التربصات الميدانية والاجتماعية والبيداغوجية و الإدارية . بالإضافة إلى المشاركة في تحضير الامتحانات و تصحيحها... الخ .

و يشير الدكتور عبد الفتاح أحمد جلال في مقال له حول إعداد هيئة التدريس أنه يجب تحديد وظائف عضو التدريس في الجامعة و مسؤولياته و واجباته . و يؤكد بعد ذلك على أن أعضاء هيئة التدريس تقوم على الأقل بوظيفتين هما : (2)

أ- التدريس و التوجيه العلمي للطلاب.

ب- إجراء البحوث العلمية و الإشراف عليها .

(1) محمد مصطفى الأسعد ، التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث ، لبنان ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، ط1 ، 2000 ، ص 137 .

(2) فضيل دليو ، الهاشمي لوكيا و ميلود سفاري، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجزائرية ، قسنطينة ، جامعة منتوري ، 2001 ، ص 79.

كما أن هناك مسؤوليات تضاف إلى عضو هيئة التدريس أثناء حياته الوظيفية من أهمها المشاركة في إدارة الجامعة أو الكلية أو القسم العلمي.

¹⁶ وبالإضافة إلى المهام السابقة نجد أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بمهام أخرى منها :

- الإرشاد الأكاديمي في نظام الساعات المعتمدة بالنسبة للبرنامج.
- تطوير المناهج الدراسية و تأليف الكتب الجامعية و الاشتراك في تأليفها ، إضافة إلى حصوله على الشهادات و الكفاءات التي تمكنه من ممارسة هذه المهام .

و خلاصة القول أن الأستاذ الجامعي هو أهم ركيزة من ركائز الجامعة ، فلا بد من الاهتمام به من الناحية العلمية و الاجتماعية و الاقتصادية. و على الرغم من ذلك فإن الحاجة لازالت ملحة للاهتمام بنواحي التطوير و التأهيل العلمي للأستاذ حتى يؤدي مهامه على أكمل وجه.

ثانيا: الجماعة الطلابية :

إن الطالب الجامعي هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك. و يعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية و الفعالة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، إذ يمثل عدديا النسبة الغالبة في المؤسسات الجامعية .

ويهدف التعليم الجامعي إلى تطوير مهارات الطالب و قدراته من جميع النواحي الجسمية و العقلية و النفسية ، لكي تتجلى فيما بعد في سلوك متزن و متكامل ، يؤهل عن طريقه إلى خدمة المجتمع في التخصصات المتعددة . و كما يقول حبيب الله بن محمد التركستاني أن طالب اليوم له أهدافه و طموحاته ، فهو يرغب في الحصول على العلم و المعرفة ، ويريد أيضا أن يحصل على العمل الذي يساعده على الحياة الكريمة ، و يتمنى أن تكون الوثيقة التي يحملها جواز مرور يعبر من خلاله من عالم التكوين الثقافي إلى عالم الإبداع و العطاء. (1)

إذن فالطالب الجامعي عنصر هام تقوم عليه العملية التعليمية و التكوينية .

ثالثا : الهيكل الإداري و التنظيمي :

تتميز الجامعة كمؤسسة بتنظيم وإدارة و هيكل و أهداف خاصة بها ، والتي تقوم على العلاقات الموجودة بين مختلف فئات الأسرة الجامعية و الوظائف الموكلة لكل منها. و هذا الكلام يدعو إلى ضرورة وجود سلطة إدارية تنظم نفسها ، كما تنظم الإمكانيات المادية و البشرية و باقي النشاطات .

وبشكل بسيط يقصد بتنظيم المؤسسة الجامعية الشكل المناسب الذي تتبناه الجامعة من أجل تحقيق أهدافها ، أما نسق هيكل الجامعة فهو يعني العلاقات التي تربط بين مختلف العناصر المكونة لمجموع المؤسسة، هذه العناصر تسمى بالهياكل الجزئية ، أما الهيكل الإداري فهو يتكون من مجموع الأشخاص المكلفين بإدارة الجامعة ، و الذي يتفرع إلى هياكل فرعية مثل تسيير الموظفين و التسيير الاقتصادي... الخ.

(1) محمد العربي ولد خليفة ، المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ، الجزائر ، د.م.ج ، 1989 ، ص 197 .

(2) عبد الفتاح أحمد جلال ، " إعداد هيئة التدريس بالجامعة "، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات و البحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، بدون سنة نشر ، ص ص 78 - 79 .

بناءً على ما سبق يمكن القول أن الهيكل الإداري و التنظيمي للجامعة يتمثل في المكونات البشرية و الفنية و المادية، تعمل هذه المكونات في تناسق و تكامل وفقاً للنظام الهيكلي العام .¹⁷ والجدير بالذكر أن نجاح جامعة في أداء مهامها يرجع إلى تكوين الإطار الإداري المتخصص و إلى بناء الهيكل التنظيمي المرن ، هذين الأخيرين (الممثلان في الجهاز الإداري و التنظيمي) لا يمكن فصلهما عن الجهاز التربوي ، لأنهما يساهمان في تحسين مردودية الجامعة و مستوى تحصيل طلابها. وعلى العكس قد يحدث مشكل بين هذين الجهازين مما يؤدي إلى حدوث الإنهاك البيروقراطي للجهاز التعليمي .

و الجامعة الحديثة تدعم جهازها التنظيمي بإداريين يتميزون بـ :

1- الإلمام بشؤون التسيير في المعاهد و الكليات ، و التزود بالخبرة الفنية في الجوانب المالية و التنظيمية ، و القدرة على معالجة المشكلات المادية للأساتذة و الطلاب.

2- تجديد الجهاز الإداري عن طريق تدريب الإداريين و إعطاء روح المبادرة ، بالإضافة إلى تشجيعهم بخلق نظام الحوافز و الجزاءات ؛ طالما أن الإدارة في طبيعتها تميل إلى الجمود و النمطية في أداء عملها.

3- ربط الإداريين في الجامعة وفق نظام معين بالأجهزة الأخرى المشتركة في العملية التعليمية.

3- وظائف الجامعة و أهدافها :

إن ما أسند للجامعة من وظائف حيوية جعلها تخرج عن إطارها التقليدي المنطوي على نفسه إلى إطار آخر يدخلها في إطار المجتمع و يربطها بحاجاته و تطلعاته .

والجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات التي أنيطت لها وظائف و تتمثل وفقاً للمرسوم رقم 83-544 و الصادر بتاريخ 1983/09/24 بالجريدة الرسمية رقم 40 و المتعلق بالقانون الأساسي النموذجي للجامعة الجزائرية في: (1)

- تساعد الجامعة في تعميم نشر المعارف و إعدادها و تطويرها.
- تكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد وفقاً للأهداف المحددة في التخطيط الوطني .
- تضطلع بترقية الثقافة الوطنية و تساهم في تطوير البحث و تنمية الروح العلمية .
- تتولى تلقين الطلاب المناهج الخاصة بالبحث.
- تقوم بأي عمل لتحسين المستوى و تجديد المعارف و التكوين الدائم ، كما تقوم بنشر الدراسات و نتائج البحوث. إذن وظائف الجامعة تكاملية متصلة ، و العلاقة بينهما علاقة تأثير متبادل .
- و المتفق عليه حول وظائف الجامعة أنها تقوم بثلاث وظائف رئيسية وهي التعليم أو التدريس و البحث العلمي و تنمية المجتمع.

أولاً : التعليم :

إذا كان التعليم هو أبرز وظائف الجامعة فإن دورها في إعداد الإطارات أمر لا يستهان به، نظراً لما يلعبه الرأسمال البشري في عملية التنمية و التدريس .¹⁸

(1) حبيب الله بن محمد التركستاني ، " دور التعليم العالي في تلبية إحتياجات سوق العمل السعودي " ، مجلة العلوم الإجتماعية ، ع3 ، المجلد 27 ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، خريف 1999 ، ص ص 85 - 86 .

إن الجامعة تعمل دوماً على تجديد نظمها و برامجها التعليمية لتبقى وثيقة الصلة بالمجتمع الذي تنتمي إليه و ذلك لتلبية حاجاته من الكوادر الفنية . فعن طريق التعليم تتمكن الجامعة من مجاراة عصر التكنولوجيا باتساع تطبيقاته الالكترونية و البيولوجية و المعلوماتية و تلك هي منطلقات تقدم مجتمعات القرن الحادي و العشرين .

و لعل خير من عبر عن وظيفة الجامعة المؤرخ اللورد بالوك نائب رئيس جامعة اكسفورد عندما قال " حسبنا باكسفورد نعتقد بأن واجب الجامعة لا يقتصر على تدريب خريجها على حرفة معينة و إعطائهم تدريباً حرفياً أو حشوههم بالمعرفة التخصصية ، وإنما تتقيفهم عبر إبراز قواهم الفكرية و إثارة خيالهم في دراسة أية مواضيع تثير اهتمامهم و تشجعهم للغوص تحت سطح الحكمة التقليدية مع أسئلة لا تجد إجابات مفردة أو بسيطة ... و من ثم حيازة ثقتهم بأنفسهم ، والتي ستبقى صامدة عندما يواجهون الحياة

خارج الجامعة " . (1)

وهكذا فإن التعليم العالي ليس مجرد نقل للمعرفة ، بل هو المساعدة على إنتاجها من خلال البحث لتكوين رأسمال بشري و ثقافي قادر على مواجهة تحديات العصر و العولمة .

ثانياً: البحث العلمي:

يعرف حسانة محي الدين البحث العلمي على أنه " سلوك إنساني منظم يهدف إلى استقصاء صحة معلومة أو حادثة هامة أو توضيح موقف أو ظاهرة معينة ، أو الوصول إلى حل ناجح لمشكلة أكاديمية أو اجتماعية تهم الفرد و المجتمع . فالبحث العلمي نشاط منظم و طريقة في التفكير و أسلوب لتقصي الحقائق اعتماداً على مناهج موضوعية محققة لمعرفة الارتباط بين هذه الحقائق ثم استخلاص المبادئ العامة أو القوانين التفسيرية " . (2)

إن البحث العلمي هو مسؤولية الأساتذة و الخريجون و الحركة الطلابية أي هو عمل تقوم به الجامعة و يدعم من طرف الدولة و رجال الأعمال . و من شروط البحث العلمي هي الطاقة الفكرية و التفرغ لإنجازه و الجو الأكاديمي الملائم لنقده و تصحيحه و رصد الأموال الكافية له . ويعتبر البحث العلمي من أكثر الوظائف التصاقاً بالجامعة، وذلك لأن الجامعة هي التي تتوفر لديها الموارد الفكرية و البشرية المؤهلة للبحث العلمي ، كما أنها تعد المؤسسات الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة منضبطة، و هي التي يمكن لها تقديم خدمات استشارية و التي تحتاجها قطاعات المجتمع .

و لا يتوقف البحث العلمي بمجرد حصول الأستاذ على المؤهل العلمي المطلوب لتعيينه في الجامعة وإنما يجب أن يتواصل ، فالبحث و التدريس وجهان لعملة واحدة . و في هذا الصدد يقول محمد حمدان " إن قيام عضو التدريس بالبحث العلمي في مجال تخصصه يؤدي إلى نتائج تنعكس على عضو التدريس نفسه كما تنعكس على تدريسه ، مما له أكبر الأثر على¹⁹ طلبته و ذلك يأتي عن

(1) عبد الله بوخلخال ، " نظرة على التعليم العالي في الجزائر مسيرة الماضي وآفاق المستقبل "، يومية الخبر ، ع2039 – 2040 ، الجزائر ، 97/08/12 – 1997/08/03 ، ص 3 .

(1) قاسم حبيب جابر ، " الجامعة والتنمية خدمات متبادلة " ، الفكر العربي ، ع98 ، بيروت ، خريف 1999 ، ص 137 .

طريق تعميق معرفته في حقل تخصصه و المكانة العلمية الرفيعة التي يحتلها الباحث بين أقرانه و في المجتمع الأكاديمي بشكل عام " . (3)

والبحث العلمي هو في النهاية عبارة عن إنتاج معرفي إجتماعي متكامل مع جميع الظروف المحيطة ، وهذا ما تقره رياض الزغل حيث تقول بأن " الإنتاج العلمي ككل إنتاج اجتماعي آخر لا يقوم بمعزل عن الظروف المادية التي تحيط به ، ومن بين هذه الظروف العلاقة الجدلية بين الواقع العلمي و تراكم المعرفة، و الإستراتيجية الإجتماعية و الإقتصادية العامة و الخلق و الإبداع لدى الباحثين و دوافعهم الذاتية للبحث " . (1)

وفي الجزائر يكاد البحث العلمي منعما من قبل الأساتذة الجامعيين ، نظرا لعدم توفر الجو الملائم للبحث وعراقيله الإقتصادية و الإجتماعية ، بالإضافة إلى عدم وجود تنسيق بين نتائج الأبحاث العلمية و المؤسسات الأخرى في المجتمع .

ثالثا: تنمية المجتمع :

لا يمكن للجامعة تأدية دورها ما لم تكن الجامعة ملتزمة بقضايا المجتمع و متطلبات نموه و ازدهاره ، و لذا فإن الخدمة العامة للمجتمع أصبحت وظيفة أساسية للجامعة لا يقل شأنها عن الوظائف السابقتين .

وحين يتناول بيليكان واجبات الجامعة يوجه الاهتمام أولا إزاء المجتمع المحلي و القومي و الإنساني ، مؤكدا أن معالجة مشكلات المجتمع و حاجات البيئة التي غيرت كليا نتيجة التقدم التقني تتطلب أخذ الكفاية التقنية و المنفعة الإجتماعية و القيمة الإنسانية معا بالحسبان . كما أن لها واجبات إزاء الإصلاح التربوي بعامة - و لاسيما على صعيد التعلم الثانوي و إعداد المعلمين - و الإصلاح الذاتي بخاصة . (2)

و مجالات خدمة الجامعة للمجتمع كثيرة جدا و ذلك من خلال المعاهد الزراعية و التجارية و التكنولوجيا الصناعية و الطبية و الاجتماعية و الأدبية و الفنية ؛ أما في قطاع الخدمات فإن أكثر العوامل صلة بالتنمية هي وجود القوى العاملة للقيام بوظائف سائر الخدمات المالية و الإدارية و الصحية و الإسكان . فالجامعة الحقة هي التي تسعى إلى تجنيد المحيط حولها من أجل أن تتحول الروح العلمية إلى روح عامة سائدة في المجتمع تتدرج ضمن الثقافة الشعبية . وهذا المسعى يحتاج إلى تطافر عدة جهود ، فالثقافة اليوم أصبحت صناعة تعتمد على طاقات بشرية و أجهزة و إمكانيات مادية حتى تجسد الإنتاجات الثقافية وفق مقاييس صناعية و تجارية محددة متطورة جدا كما وكيفا . و تعمل الجامعة أيضا على فهم المشكلات الشخصية و الأسرية و الاجتماعية للأفراد و مساعدتهم على حلها من ²⁰ خلال علمائها و مفكرها .

(2) حسانة محي الدين ، " التعليم العالي و البحث العلمي في الجامعة اللبنانية"، الفكر العربي ، ع 98 ، بيروت ، خريف 1999، ص 106 .

(3) ضياء الدين زاهر، "تقويم أداء الأستاذ الجامعي (الأداء البحثي كنموذج) ، مستقبل التربية العربية ، ع 3 ، مجلد 1 ، مصر ، كلية التربية ، 1995 ، ص 83 .

(1) رياض الزغل ، " التعليم الجامعي و التنمية العلمية"، دراسات عربية ، ع 12 ، 1985 ، ص 131 .

(2) بيليكان ياروسلاف ، مرجع سابق ، ص 128 .

و على الجامعة الأخذ بعين الاعتبار حاجيات الاقتصاد الوطني من اليد العاملة في سوق العمل أي ضرورة وجود توازن بين مخرجات التعليم و حاجيات التنمية ، لأن إلغاء هذا التوازن سوف ينمي ظاهرة البطالة من جهة ، و تبقى التنمية مفتقرة إلى التخصصات الفنية و اليدوية²¹ نتيجة الانتشار العشوائي للتعليم مما يترتب عليه قصورا في الوظيفة

الاقتصادية للتعليم العالي من جهة أخرى . و في هذا الصدد يشير إيدجار فوروا بقوله " هناك ظاهرة جديرة بالدراسة تتمثل في التناقض الملحوظ بين عدد المتخرجين من المدارس و ما يحتاجه المجتمع ، فقد لوحظ أن بعض المجتمعات أخذت ترفض عدد كبيرا ممن يتخرج من المؤسسات الرسمية " .⁽¹⁾

إن التعليم الجامعي بحكم رسالته يسعى لتحقيق أهداف معينة تتمحور حول التنمية الشاملة . و تماشيا مع المتغيرات العالمية زاد انشغال الجامعة في رسالتها بالتكنولوجيا و الحاسوب و اللغات الأجنبية ، كما أن السعي إلى إنشاء جامعات مفتوحة و دراسات عن طريق التعليم عن بعد و الجامعة الافتراضية من خلال الوسائط التكنولوجية المختلفة لازال قائما كهدف متوقع.⁽²⁾

وتستطيع الجامعة تحقيق أهدافها إذا توافرت لديها جملة من المدخلات ، فإن كان الطلاب أهم تلك المدخلات فإن الأساتذة أهم مقوماتها . فالجامعة تحتاج لنوعية متميزة من أعضاء هيئة التدريس ذلك لأن " الجامعة بأساتذتها لا بمبانيها و الجامعة بفكر هؤلاء الأساتذة و عملهم و خبرتهم و بحوثهم قبل كل شيء " .⁽³⁾

ويرى علي أحمد مذكور أن من أهداف التعليم العالي الوفاء باحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم و الكيف المناسبين لتحقيق التنمية الاقتصادية و الإجتماعية، فهناك مؤشرات يمكن استخدامها لقياس فاعلية التعليم العالي منها معدل البطالة بين الخريجين ، الهجرة الخارجية لخريجي الجامعة ، التراكم التكنولوجي المحلي ، و مدى قدرة الخريج على القيام بواجباته عند اندماجه في سوق العمل .⁽⁴⁾

وعلى العموم فإن الجامعة الجزائرية على غرار الجامعات العالمية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية :

1- تكوين إطارات ذات قدرات فنية متشعبة بالشخصية الوطنية ، و تهيئتهم للاضطلاع بمسؤولياتهم وفق مقتضيات التنمية .

(1) نور الدين بن الشيخ ، " علاقة التعليم بالتنمية في المحيط " ، الباحث الإجتماعي ، ع 2 ، السنة 2 ، قسنطينة ، جامعة منتوري ، سبتمبر 1999 ، ص 155 .

(2) حامد عمار ، " إستقلال الجامعة " ، الهلال ، القاهرة ، المؤسسة العربية الحديثة ، أوت 2002 ، ص 16 .

(3) وفاء محمد البرعي ، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ، مصر ، دار المعرفة الجامعية ، 2002 ، ص 302 .

(4) علي أحمد مذكور ، التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل ، مصر ، دار الفكر العربي ، 2000 ، ص 198 .

- 2- تطوير البحث العلمي و تنميته وخلق الروح العلمية لدى الطلاب و المدرسين على حد سواء ، و العمل على إرساء قواعده و إستمراريته .
 - 3- ترقية الثقافة الوطنية و الإنسانية و النشاط الفكري بصفة عامة ، باعتبار أن الثقافة أصبحت رهينة القدرات البشرية التي تعدها الجامعة .
 - 4- العمل على توثيق الروابط الثقافية و ذلك بإنشاء علاقات بحثية و علمية بين مختلف الجامعات، و تبادل الوثائق و المطبوعات عن طريق وسائل الاتصال الحديثة كالانترنت .
 - 5- إثراء المعارف و تطوير التقنيات وتهيئة الكفاءات مستفيدة بذلك من الحصيلة العلمية .²² 4-
- مبادئ التعليم العالي في الجزائر:**

يرتكز قطاع التعليم العالي في الجزائر على عدة مبادئ على اعتبار أن الجامعة الجزائرية مازالت تبني نفسها للوصول إلى نموذج جامعة تتماشى منهاجها وطرق تنظيمها وفق سيرورة مجتمعها ، و متفاعلة مع مقومات حضارتها و خصوصيتها . وهو ما يفسر التغيرات المتتالية في التنظيم البيداغوجي و برامج التعليم ، و ذلك لأن التغير المتكرر من حين إلى آخر هو في الحقيقة مسألة طبيعية تستند عليها الحياة المتجددة و المتغيرة باستمرار .

و أهم مبادئ التعليم العالي في الجزائر هي :

- **الجزارة:** تعتبر الجزارة من أشد المهام استعجالا و التي يتوقف عليها تشكيل الجامعة الجزائرية ، إذ تمثل الأعداد المتخرجة من التعليم الجامعي إسهاما في عملية الجزارة في شتى الميادين ، بالإضافة إلى تحرير البلاد من التبعية الثقافية و التكنولوجية .

و تعني الجزارة ما يلي حسب محمد العربي ولد خليفة :⁽¹⁾

أ- جزارة نظام التعليم الجامعي و خططه ومناهجه و الابتعاد قدر الإمكان عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى إلا بما تقتضيه الأحوال ، كما تستهدف الجزارة أيضا تعميم اللغة العربية .

ب- جزارة الإطارات بصورة مستمرة و الغاية هي اعتماد البلاد على أبنائها من أهل الاختصاص و الكفاءة و تحقيق أهدافها العلمية في التربية و التكوين .

ج- اختيار أهداف التعليم الجامعي و قيمه و متطلباته في ضوء واقع الجزائر و تطلعاتها بما يحقق التنمية الشاملة .

د- أما بالنسبة للتأطير فإن الجزارة تمس الإدارة و مراكز الإشراف ابتداء من الجامعة و مراكز البحث حتى الوزارة . إلا أن هذه العملية لم تستكمل في عدد من المعاهد و الاختصاصات بجزارة هيئة التدريس ، فقد تطلب الإصلاح الاستعانة بالخبرات الأجنبية بأعداد كبيرة . كما لوحظ أن النقص في الإطار الجزائري المؤهل يتزايد كلما كانت الاختصاصات علمية أو تقنية.

و يشير الطاهر زرهوني أن جزارة التعليم الجزائري تكون من ناحية المضمون و البرامج و المناهج و الكتب و الوسائل التربوية و التأطير.⁽²⁾

(1) محمد العربي ولد خليفة ، مرجع سابق ، ص ص 123 - 124 .
(2) الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر قبل و بعد الإستقلال ، الجزائر ، موفم للنشر ، 1993 ، ص 122.

2- التعريب:

تعتبر اللغة العربية أحد مقومات الشخصية الوطنية ، لذا عملت السلطات السياسية في الجزائر على إحلال هاته اللغة مكانتها الحقيقية . فمنذ منتصف الستينيات شرعت الجامعة الجزائرية في تعريب تدريس العلوم الإنسانية فشمل ذلك الآداب و التاريخ و الجغرافيا و الفلسفة و القانون ، ثم عقبته بعض الاختصاصات الأخرى كالإقتصاد و الإعلام . و في بداية السبعينيات فتح أول فرع معرب بكلية العلوم يضم بضعة عشرات من الطلبة سنة 1971⁽¹⁾.

وخلال سنوات الثمانينيات عربت ك العلوم الاجتماعية و الإنسانية في مستوى دراسات التدرج ، أما في الفروع العلمية و التكنولوجية و الطبية فما يزال التعليم فيها مفرنسا . في حين أنه كانت الجهود ضئيلة جدا في مجال تعريب في العلوم الدقيقة .⁽²⁾

إن التكوين الجامعي باللغة الأجنبية يشكل عائقا أكيدا بالنسبة لعدد من الطلبة حاملي البكالوريا لأنهم درسوا المراحل ما قبل الجامعة بالعربية و هذا يقلل من الفاعلية و يزيد من حجم التسرب . وهذا الكلام لا يعني الدعوة إلى تهميش تدريس اللغات الحية ، بل على العكس يجب الاهتمام بها و التفتح عليها ، لكن في إطار التعريب الكلي لجميع الفروع . لأن فرع العلوم الطبية و الصيدلة في الجزائر لا زال يدرس بالفرنسية إلى غاية يومنا هذا ، على الرغم من نية تعريب العلوم التكنولوجية ، إلا أن ذلك تم بشكل جزئي فقط ، و بقي المشكل الذي يطرحه المناوؤون للتعريب هو مشكل المصطلحات العلمية .

3- ديمقراطية التعليم:

إن إجبارية التعليم الأساسي و مجانيته في الجزائر أدت إلى زيادة أعداد الطلبة المتوافدين إلى الجامعة فيما بعد . و ينص مبدأ ديمقراطية التعليم على أن التعليم هو حق لكل فرد في المجتمع وليس حكرا على فئة إجتماعية دون أخرى⁽³⁾ . وبذلك فقد شهدت الجامعة الجزائرية تزايدا مطردا في عدد الطلبة أتبعه إسراع في بناء هياكل الاستقبال الجامعي ، حيث استطاعت الجامعة خلال الست سنوات التي أعقبت الإصلاح عام 1971 مضاعفة عدد طلابها ، فبعد أن كان عددهم خلال الموسم الجامعي 71- 1972 حوالي 24 ألفا و 334 طالبا ، ارتفع عام 77- 1978 إلى حوالي 62 ألف طالب⁽⁴⁾ . وقد تعزز هذا النمط من الديمقراطية بتطبيق اللامركزية و انتشار عدد كبير من مؤسسات التعليم العالي .

إن التوسع الجغرافي في عدد الجامعات قد تحقق جزء كبير منه خلال المخطط الرباعي (73- 1977) و كان الهدف هو مضاعفة عدد المتخرجين المؤهلين أي حملة الدبلومات و تحقيق الحد

(1) أبو بكر خالد سعد الله ، التعريب ، دمشق ، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف ، ع 8 ، كانون الأول ديسمبر 1994 ، ص 175 .

(2) تركي رابح ، التعليم القومي و الشخصية الجزائرية ، الجزائر ، ط 2 ، 1981 ، ص 44 .

(3) محمد العربي ولد خليفة ، مرجع سابق ، ص ص 209 - 210 .

(4) بوفلجة غياث ، مرجع سابق ، ص 66 .

المقبول من التأطير الوطني في مجالات التكوين العالي . لكن هذه التوسيع في عدد المتخرجين و الهياكل لم يعط النتائج المرجوة و ذلك للتطبيق العشوائي لمبدأ ديمقراطية التعليم بدون الاعتماد على التوجيه و التخطيط الدقيقين ، الشيء الذي يمكن من توضيح الطريق و تحقيق الهدف .

إضافة إلى ما سبق ذكره فإن إطالة مدة التكوين حسب مبادئ الإصلاح و كثرة الطلبة وقلّة الخريجين قد ضاعف من الرسوب و أثقل الجهاز التعليمي بالشكليات، و قد حال ذلك دون تحقيق هذا المبدأ ، إذا لا زال عدد الطلبة المقبلين على التعليم الجامعي في تزايد مستمر رغبة منهم بالالتحاق في هذا القطاع الحيوي. وقد وصل عددهم عام 2000 إلى 117 ألف طالب .

5- واقع نسق الجامعة الجزائرية من خلال تطورها التاريخي:

كانت الجزائر قبل العهد الاستعماري تملك جامعة واحدة هي جامعة الجزائر و التي تأسست عام 1877 وهي من أقدم الجامعات في الوطن العربي ، وكانت تعد نسخة طبق الأصل للجامعات الاستعمارية التقليدية، حيث كانت آنذاك مفرنسة منهجا و برنامجا ، إدارة ، فكرا وهدفا ، ووجدت خصيصا للطلاب المعمرين الذين يتواجدون بالجزائر .

وبعد الاستقلال عكفت الدولة الجزائرية على تطبيق إصلاحات تربوية شاملة مست الجامعة أيضا، وكانت مساهمة للتطور الاجتماعي والتحول الإقتصادي والسياسي الحاصل . ويمكن عرض التغييرات التي شهدتها الجامعة الجزائرية من خلال المراحل التالية :

المرحلة الأولى :

وتمتد من سنة 1962 إلى غاية سنة 1970 حيث تم إنشاء أول وزارة مختصة في التعليم العالي والبحث العلمي ، أين تم فتح جامعات في المدن الكبرى كجامعة وهران سنة 1966 و جامعة قسنطينة سنة 1967 حيث كانت قبل هذا التاريخ كلية تابعة لجامعة العاصمة ، بالإضافة إلى جامعة العلوم و التكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر .

أما إذا نظرنا إلى نسبة الطلبة المنتسبين إلى الجامعة من حيث توزعهم على الشعب الدراسية خلال هاته الفترة ، نجد أن الشعب الأدبية والاجتماعية كانتا هما الغالبتان من حيث التسجيل .

كما عرفت هذه المرحلة انعدام الإطارات العربية ، حيث حاولت الحكومة الجزائرية إيجاد نوع من التوافق بين الجامعة المفرنسة و بين بعض التخصصات الوطنية الجديدة وذلك بإنشاء كليات: الآداب و العلوم الإنسانية و الحقوق و العلوم الإقتصادية و الطب و العلوم الدقيقة، و كل كلية مقسمة إلى عدة دوائر لكل واحدة تخصصها . وقد بلغ مجموع طلاب الجامعات في الجزائر خلال العام الدراسي 62-1963 حوالي ألفين و 725 طالبا ، ووصل عدد أعضاء هيئة التدريس خلال هذه الفترة 298 أستاذا ، ثم تطور عدد الطلاب فأصبح 7 آلاف و 478 طالبا في السنة الدراسية 66 - 1967⁽¹⁾ ، ثم تطور عدد الأساتذة آنذاك 764 أستاذا⁽²⁾.

هذه المرحلة تزامنت مع مرحلة تنفيذ المخطط الثلاثي للتنمية (67-1970) فقد " شهدت تطورا محسوسا في أعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم 10 آلاف و 756 طالبا .

وقد أثار هذا التطور مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الاستقبال الجامعية التي أصبحت غير قادرة على الوفاء بالحاجة ، ولذلك تطلب الأمر إيجاد حلول مستعجلة ؛ فأدى ذلك باتخاذ

إجراءات جديدة منها تنازل وزارة الدفاع عن بعض ثكناتها العسكرية في وهران التي حولت إلى جامعة وهران ⁽³⁾.

أما عن سير الإدارة الجامعية فإن اللوبي الفرنسي كان له تأثيرا كبيرا في تسييرها في البداية ²⁴ مما أثر على حركيتها ، إلى أن عادت مجموعة من الإطارات الوطنية العليا المتخرجة من الجامعات العربية كالقاهرة و بغداد ودمشق و الإسكندرية إلى الجامعة الجزائرية ؛ و بذلك سدت فراغا علميا و أكاديميا عربي الاتجاه ، بالإضافة إلى وجود الإطارات العربية المتعونة آنذاك . و تمكنت الجامعة الجزائرية في سنة 1967 من فتح بعض الفروع المعربة إلى جانب الفروع المفرنسة .

و نلاحظ من خلال ما سبق أن قانون التعريب في الجامعة كان جزئيا ولم يمس جميع الفروع و التخصصات حيث بلغ إجمالي الطلبة خلال فترة 62-1970 حوالي 12 ألفا و 243 طالبا يؤطروهم 942 أستاذا ⁽⁴⁾.

أما فيما يخص الشهادات و فترات الدراسة آنذاك فكانت كالآتي :

- الليسانس: وتدم 3 سنوات بنظام سنوي للمواد الدراسية و يتحصل الطالب على شهادة ليسانس عقبها .

- شهادة الدراسات المعمقة: وتدم سنة واحدة مع التركيز فيها على منهجية البحث ، إلى جانب أطروحة مبسطة نسبيا لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية .

- شهادة دكتوراه من الدرجة الثالثة: وتدم سنتين على الأقل .

- شهادة دكتوراه دولة: وتصل مدة تحضيرها خمس سنوات .

وعلى العموم فإن هذه المرحلة جاءت بهدف توسيع التعليم الجامعي و إجراء بعض الإصلاحات و إنشاء بعض الفروع المعربة ، إلا أن البرامج المقررة و الهياكل الإدارية لازالت لم تتغير كليا .

المرحلة الثانية:

وتبدأ هذه المرحلة من سنة 1971 وهو العام الذي تم فيه إنشاء الوزارة المتخصصة للتعليم العالي و البحث العلمي و إصلاح التعليم العالي ، لذا تسمى هذه المرحلة بمرحلة ما بعد الإصلاح الجامعي أين شرع في تنفيذ خطة إصلاح التعليم العالي ابتداء من العام الدراسي (1971-1972) على مستوى البنية القاعدية و التأطير و المناهج الدراسية و مختلف البرامج الإجتماعية و الثقافية ، وذلك لإتاحة الفرصة أمام أكبر عدد من الطلاب لبلوغ الأطوار العليا من نظام التعليم ، باعتبار أن أهداف التكوين المتكامل للجامعيين يتضمن إيصال المعلومات العلمية بشكل مترابط و متكامل و ذلك لتعميق المعرفة ضمن ميدان محدود له علاقة بواقع البلاد .

(1) مصطفى زايد ، التنمية الإجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر ، الجزائر ، د.م.ج ، 1986 ، ص 203 .
(2) محمد بوسنة ، " تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية " ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة قسنطينة ، ع 13 ، جوان 2000 ، ص 11 .
(3) تركي رابح ، مرجع سابق ، ص 152 .
(4) محمد بوسنة ، مرجع سابق ، ص 11 .

وقد تم وضع هذا الإصلاح الجامعي في ظروف خاصة تتصف بنوع من الاستعجال الذي يجد ما يبرره تاريخيا في ضرورة العمل بسرعة و إتقان لبلوغ الأهداف المسطرة.

إن الإصلاح الجامعي 1971 كان القصد منه السماح للجامعة بتكوين الإطارات التي تحتاجها البلاد في التنمية و بأقل التكاليف الممكنة مع السهر على نوعية التعليم ، لذلك تقرر إحداث التغييرات التالية:

- 1- إلغاء السنة الإعدادية في جميع الجامعات والمدارس العليا .
- 2- زيادة السنوات الدراسية في بعض التخصصات العلمية .
- 3- إلغاء الامتحانات السنوية وتعويضها بامتحانات نصف السنوية، و اعتماد نظام المراقبة المستمرة للمعارف .
- 4- تحويل جميع المناهج الدراسية في الجامعات و المدارس العليا إلى نظام الوحدات و إدخال مفاهيم بيداغوجية جديدة كالمقاييس (وحدة تعليم تشمل مجموعة متجانسة من المعارف النظرية و العلمية) .

كما كان الإصلاح يطمح إلى تحقيق ديمقراطية التعليم و التي تعني حسب نصوص الإصلاح ضرورة تجنب السقوط في التعليم الانتقائي المفرط في التنظير الذي تحتكره نخبة إجتماعية متميزة. وقد كانت نتائج هذا الإصلاح بالغة الأهمية إذ سمحت على سبيل المثال بإدماج الدراسات العلمية و التكنولوجية في منظومة التعليم و التطوير المندمج - تعددية التخصص و التعليم التطبيقي - و كذا تعريب بعض الشعب و إدخال تعليم اللغة العربية في بعض الشعب الأخرى . و تقرر إلغاء نظام الكليات تدريجيا و تعويضها بمعاهد علمية متخصصة ، فتحوّلت كلية الطب و الصيدلة و كلية الفيزياء و العلوم و كلية الحقوق و العلوم الإقتصادية إلى معاهد ابتداء من 1976 إلى معاهد و هي: معهد العلوم الإجتماعية ، معاهد اللغة و الثقافة العربية، معاهد اللغة الأجنبية . و الهدف من التغييرات في نظام الكليات و تحويلها إلى معاهد في جميع الجامعات الجزائرية هو تحقيق ما يلي :

- أ- تخصيص كل معهد في ميدان .

ب- الاستقلال المالي و الإداري للمعاهد.

ج- مساهمة الأساتذة بفعالية أكثر في تسيير المعاهد .

د- إعطاء ديناميكية للمعاهد لكي تحقق نشاطاتها في مجالات التدريس و البحث العلمي بحرية و كفاءة أفضل .

وقد قام الإصلاح الجامعي بإعطاء الأولوية للتكوين العلمي و التكنولوجي ، و في هذا الصدد يقول بلقاسم نابي وزير سابق للطاقة و الصناعات البتروكيمياوية " أن مستوى تطور البحث العلمي و التقني يعد المعيار المحدد في عصرنا الحالي لتقدم الأمم و أن الميثاق الوطني قد حدد بحق الأهمية التي يجب أن توليها بلادنا له حتى تمكننا ترقيته من جعله في النهاية عاملا فاصلا تميّزتنا الاقتصادية و الإجتماعية و الثقافية. " (1)

وقد أجريت خلال هذه المرحلة تعديلات على مراحل الدراسة الجامعية وهي:

- مرحلة الليسانس أو مرحلة التدرج: وتدوم أربع سنوات ، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية .

- مرحلة الماجستير أو مرحلة ما بعد التدرج الأولى: وتدوم سنتين مقسمة إلى جزئين²⁵ الجزء الأول يضم مجموعة من المقاييس النظرية، وتختص بالتعمق في دراسة المنهجية ، أما الجزء الثاني فيكمل بإنجاز بحث يقدم في صورة مذكرة أو رسالة .

- مرحلة الدكتوراه أو مرحلة ما بعد التدرج الثانية: وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي. وخلال هذه المرحلة فتحت مراكز جامعية في كل من البليدة ، تيزي وزو ، تلمسان، سيدي بلعباس، مستغانم ، تيارت ، الشلف ، سطيف ، باتنة ، بسكرة ، أم البواقي و بجاية ، واعتبرت هذه المراكز الجامعية كنواة لجامعات مستقلة فيما بعد. (2)

و تزامنت هذه المرحلة مع تطبيق المخطط الرباعي الأول (1970-1973) الذي كان يرمي إلى تعريب التعليم و توسيع النظام التربوي أي تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم ، و المخطط الرباعي الثاني (74-1977) الذي كان يرمي إلى بث الروح العلمية و التقنية بهدف تكييف التعليم مع المحيط بشكل عام ، وهذا المطلب ذو طابع سياسي و إجتماعي و إقتصادي و تكريس التعليم للفتح على الشخصي القومية الوطنية و هذا مطلب ذو طابع ثقافي .

و فيما يتعلق بتوزيع التخصصات و خلال الموسم الجامعي 78 - 79 ظلت بعض الاختصاصات ضئيلة الجاذبية كعلوم الأرض و العلوم البيطرية و بعض الفروع الهندسية على الرغم من تزايد عدد الطلبة في العلوم الدقيقة والتكنولوجيا، حيث بلغت 24.9% و تناقصهم في الفروع الأكثر ازدهارا كالعلوم الطبية من (17.2 - 14.1%) و العلوم

القانونية من (17.8 - 14.8%) و العلوم الاجتماعية من (13.2 - 11.9%) . (1)
- المرحلة الثالثة:

و تسمى هذه المرحلة بمرحلة الخريطة الجامعية و التي ظهرت عام 1983 في صورة أولية ثم عدلت بعد ذلك عام 1984 بأكثر دقة و تفصيل ، و تهدف إلى تخطيط التعليم الجامعي إلى آفاق سنة 2000 حتى يستجيب إلى احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة ، و تحديدها من أجل العمل على توفيرها و تعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي تحتاجها سوق العمل الوطنية كالتخصصات التكنولوجية ، و الحد من توجه الطلبة إلى بعض التخصصات الأخرى كالحقوق و الطب و التي شهدت فائضا من الطلبة يفوق احتياج الاقتصاد الوطني . (2) كما تم تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية و تحويل معاهد الطب إلى معاهد وطنية مستقلة مع المحافظة على سبع جامعات كبرى فقط.

و الجدير بالذكر هنا هو توضيح فكرة هامة من خلال النتائج المحققة و هي أن الإصلاح الجامعي قد أفرز بعض السلبيات - خلال هذه المرحلة - كالانفجار العددي للطلبة و الذي نجم عنه نموا غير متناسق في التسيير و ضعف التحكم في الهياكل البيداغوجية و في استعمال سلك المدرسين و عجزا

(1) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، وثيقة إصلاح التعليم العالي ، الجزائر ، 96 - 1997 ، ص 03.
(2) بوفلجة غياث ، مرجع سابق ، ص ص 63 - 64.

في التأطير ، بالإضافة إلى التعليم غير الملائم و المحتوى الضعيف للتكوين خاصة فيما يتعلق بالأعمال التطبيقية و التدريبات الميدانية التي لم تكن لها علاقة وثيقة بالتشغيل. وقد أوضح تقرير المجلس الإقتصادي و الإجتماعي حول هذا الشأن أن مستوى التأطير في التعليم العالي انخفض كما ونوعا خلال هذه الفترة ، فعلى مستوى نوعية المؤطرين لوحظ نقص في عدد الأساتذة المتحصلين على شهادات ما بعد التدرج (محاضرون و أساتذة) وذلك مقارنة مع عدد الطلبة المسجلين ، وأما على مستوى الكم فقد انخفضت نسبة التأطير إلى معدل أستاذ واحد لكل 96 طالب عام 1985. (3)

كما أن التعليم المقرر في السنوات الأخيرة من الطور الثانوي لم يعد ملائما في خطوته العريضة للتعليم المقرر في الأطوار الأولى من التعليم العالي .

و النقائص الملاحظة في هذا المجال كثيرة و متعددة منها : (4)

- إنعدام التكامل بين بنية البكالوريا و فروع التكوين العالي الموجودة (تدني مستوى طلاب البكالوريا وعدم استجابته لمتطلبات التعليم العالي) .²⁶

- صعوبة التوجيه لطلبة البكالوريا نحو مختلف فروع التكوين على المستوى الوطني .

- تحفظ الحائزين على البكالوريا و أوليائهم تجاه التكوين الخاص بالإطارات المتوسطة و الذي تم إنشاؤه أساسا لدعم الاقتصاد الوطني .

ومع نهاية الثمانينات تغيرت السياسة المجتمعية وبدأت المناداة بالتعددية الحزبية و الحرية في التعبير و الانفتاح الاقتصادي، وقد امتدت هذه التغيرات السياسية إلى الجامعة .

كما عرفت هذه المرحلة ازديادا هائلا في عدد الطلبة و الذي لم يقابله زيادة في الهياكل و في المؤطرين فأصبحت الجامعة تشكل عبئا ثقيلا على القطاعات الأخرى ، وذلك بسبب استبدال بعض القطاعات و تحويلها إلى معاهد و مراكز جامعية .

وأوضح تقرير المجلس الإقتصادي و الإجتماعي حول علاقة التكوين بالتشغيل أن عدد طلبة التعليم العالي ارتفع بشكل كبير إلى غاية نهاية الثمانينيات . فابتداء من سنة 1989 واصل عدد الطلبة في ارتفاع ولكن بوتيرة أقل حيث بلغت 7.5% وتعود نسبة تطور عدد الطلبة على الأرجح إلى نسبة رسوب الطلبة في شهادة البكالوريا خلال السنوات الماضية، حيث قدرت نسبة الرسوب 75% ، أما بالنسبة للطلبة المسجلين في مؤسسات التعليم العالي التابعة للقطاعات الأخرى فقد قدرت بـ 11 ألفا و 58 طالبا سنة 1989 ، ثم انخفض العدد بنسبة 75.5% مقارنة بالعدد المسجل سنة 1989 حسب

(1) عبد اللطيف بن اشنهو، التجربة الجزائرية في التنمية و التخطيط 62- 1980، الجزائر د.م.ج، 1982، 442.

(2) بو فلجة غياث ، مرجع سابق ، ص 64 .

(3) جمال.س، "الجامعة الجزائرية مطالبة بالتنكيف مع متطلبات العولمة"، أنباء الجامعة ، ع 141 ، ديسمبر 1999، ص 23 .

(4) تركي رابح ، " تطوير التعليم العالي في الجزائر "، الثقافة ، الجزائر، وزارة الثقافة والسياحة ، ع 91 ، 1986 ، ص

ما أورده ذات التقرير؛ والذي يُرجع هذا الانخفاض إلى تحويل جزء من المؤسسات التابعة للقطاعات الإقتصادية والإجتماعية نحو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (1) 27

لقد بلغ إجمالي عدد الطلبة خلال المرحلة الممتدة من 90-1999 حوالي 372 ألفا و 647 طالبا قابله 16 ألفا و 260 أستاذا . وقد تركز أكبر عدد للطلبة في فروع العلوم التطبيقية و التكنولوجيا ، إذ بلغت نسبتهم 37.1% سنة 1994 ، في حين بلغت نسبة فروع العلوم الإجتماعية و الإنسانية 32.9% في نفس السنة. غير أن هذه النسب عرفت تغيرا في سنة 1998 لصالح العلوم الإجتماعية حيث بلغت 43.5% ، مع تسجيل انخفاض في عدد الأساتذة الأجانب إلى 128 أستاذ (2).

وفي هاته المرحلة حدثت عدة محاولات للإصلاح الجامعي و ذلك بإدخال تعديلات على مستوى التدرج و التقييم وفتح شعب جديدة للتكوين ، وكان من نتائجها انطلاق ديناميكية شملت التفكير ثم إعداد النصوص الخاصة بالتعليم العالي . و تم اتخاذ القرارات الخاص بإنشاء أجهزة للتشاور و التنسيق بين القطاعات لتطوير العلاقة بين التكوين و التشغيل خاصة في الميادين العلمية و التكنولوجيا و التسييرية، باعتبارها الإطار القانوني التنظيمي الذي يساعد على بعث التشاور و إعداد القدرات التي تضمن تنسيقا أكبر فيما يخص التعليم العالي . لكن و رغم كل الإجراءات التي أدخلت فإن النقائص كثيرة لا تزال قائمة يجب تداركها، و خاصة التدهور الخطير لنوعية التعليم الجامعي و الكم الهائل للطلبة و النمو العشوائي للهياكل و نظام التسيير .

تقرر تطبيق نظام الكليات في العام الجامعي 97-1998 ، و كذا تطبيق نظام الجذوع المشتركة ، و أصبح هذا الأخير تجربة نتيجتها تمثلت في نسبة الرسوب المرتفعة خاصة في الجذع المشترك علوم طبيعة و حياة . كما سجلت هذه المرحلة ارتفاع نسبة الرسوب بصفة عامة بسبب " مشاكل التكوين و التأهيل...الاكتظاظ ... غياب وندرة الكتب و المراجع و اعتماد مناهج التعليم البالية و مشاكل اللغة..." (1) وهذا ما جاء على لسان وزير التعليم العالي و البحث العلمي.

6- عرض نماذج عن الجامعات في العالم :

1- نماذج الجامعات في الوطن العربي:

تعتبر الجامعة كمؤسسة تعليمية في نشأتها حديثة ، إلا أن جذورها عبر التاريخ تعود إلى حضارات الصين و الهند و اليونان و مصر و وادي الرافدين .

أما في الحضارة الإسلامية فالمسجد هو النواة الأولى و الحقيقية للمدارس العربية الإسلامية الكبرى ، مثل المسجد النبوي و المسجد الحرام و المسجد الأقصى . ثم تعزز دور المسجد ليضطلع بمهمة التعليم في القرون الوسطى ، ومنه انبثقت المدارس العربية الكبرى التي تعد بمثابة جامعات

(1) جمال . س ، مرجع سابق ، ص 23 .

(2) محمد بوسنة ، مرجع سابق ، ص 15 .

ذلك العصر في الأندلس منها غرناطة ، وفي شمال إفريقيا جامعة القرويين في فاس بالمغرب ، والأزهر في مصر ، وفي المشرق جامعات بغداد و دمشق ... الخ.²⁸

والجامعات في العالم العربي على حد قول جميل صليبا تقسم إلى ثلاث أنواع هي :
الجامعات التقليدية و الدينية ومن أمثلتها ما ذكر أعلاه ، والجامعات العصرية الوطنية والحكومية مثل جامعات: الجزائر ، دمشق ، القاهرة ، عين شمس ، الرياض ، الأردن ، لبنان ... الخ .
والجامعات الأجنبية مثل: جامعة بيروت الأمريكية ، والأمريكية في القاهرة و القديس يوسف في بيروت و الحكمة في بغداد ... الخ . ويضاف إلى هذه الأنواع الثلاثة نوعا رابعا وهو الجامعات الخاصة أو الأهلية ، و التي نمت بشكل يوحى بأنها سوف تحتل الجزء الأكبر و تستقطب العدد الأكبر من الطلبة خلال العقدين القادمين.⁽²⁾

وخلال القرن العشرين وصل عدد الجامعات العربية في السبعينيات إلى ثلاثة و ثلاثين جامعة وفي الثمانينيات بلغ واحدا وخمسين جامعة ووصل عام 1995 إلى 152 جامعة .

قدرت اليونسكو عدد الملتحقين بالتعليم العالي بالبلدان العربية في منتصف التسعينيات بقرابة ثلاثة ملايين طالب وهو رقم ضئيل عند مقارنته بعدد الطلبة في الدول المتقدمة . و بالنظر إلى التخصصات التي يلتحقون بها كمؤشر على الصلة بين الجامعة و سوق العمل وجد أن غالبيتهم تلتحق بالعلوم الإنسانية و الإجتماعية ، تشذ منها الجزائر التي وصلت نسبة الالتحاق بهذه الفروع إلى 40% وتليها البحرين . و في الإتجاه العكسي ترتفع نسبة الالتحاق بالفروع الإنسانية و الإجتماعية في السعودية إلى 75% و اليمن بـ 87% .⁽¹⁾ لكن الملاحظ في هذه الجامعات هو التوسع الكمي السريع في عدد الملتحقين بالتعليم العالي قابله تدهور في نوعية التعليم في أغلب الأحيان ؛ و قد عبر الدكتور مفيد شهاب وزير التعليم العالي و البحث العلمي في مصر عن تقييمه لحال التعليم العالي بقوله أن " المستوى العام خصوصا في الكليات النظرية ، أقل مما يجب أن يكون عليه ، و أقل من الدول المتقدمة. ليس المطلوب فقط الحفاظ على المستوى ، ولكن الارتفاع به أيضا ، لأن المستوى العام للتعليم الجامعي فعلا قد هبط . وكان المنطق يقتضي أن يتحسن المستوى تدريجيا في كل عام عن الذي سبقه. بعض الكليات في مصر شهدت هبوطا حادا في المستوى نظرا لزيادة الطلاب دون أن توازيها زيادة في الإمكانيات مثل كلية الحقوق " .⁽²⁾ وهذا الكلام ينطبق على جميع الجامعات في الوطن العربي.

ويرجع تدهور التعليم الجامعي في الوطن العربي إلى نمط التخطيط المركزي الذي يسير به ، فالمشكلة هي وجود مؤسسات ضخمة الحجم و لكن متدنية الكفاءة ، قليلة الإنتاجية المعرفية و ضعيفة العائد الإجتماعي ، بالإضافة إلى تأزم العلاقة بين نسقي الجامعة و عالم الشغل، وكذا النمو

(1) عمر صخري ، " الجامعة تعيش وضعية مزرية نتيجة ترسبات كثيرة " ، أنباء الجامعة ، الجزائر ، ع 150 ، مارس 2000 ، ص 23 .

(2) سامي سلطي عريفج ، مرجع سابق ، ص 40 .

الكمي الهائل لأعداد الطلبة وغياب آليات مراقبة النوعية وتحسينها، أدى هذا كله إلى التدهور المشهود الذي لاشك و أن له تأثيراً على الكفاءة الداخلية و الخارجية للتعليم الجامعي .
وسيتم عرض نموذجين للجامعات في الوطن العربي النموذج الأول هو الجامعة المصرية، و التي فتحت أبوابها عام 1908 على يد الاحتلال البريطاني ، وبعد إنهاء الحملة البريطانية على مصر و نيلها الاستقلال عام 1922 ، وبعد عدة مجهودات من قبل الحكومة أفتتحت الجامعة الأهلية كجامعة حكومية عام 1925 ، ليتحول اسمها فيما بعد إلى جامعة القاهرة ،²⁹ وأقيمت لها فروع في الإسكندرية وعين شمس لتضم كليات الحقوق ، الآداب و الهندسة.

أما عدد الطلبة فشهد تزايداً مضطرباً ، فقد بلغ مثلاً خلال العام الجامعي 83-1984 حوالي 93 ألف و 486 طالب، و ارتفع في العام الجامعي 93-1994 إلى 131 ألفاً وسبعة طلاب .
و تضم الجامعة المصرية جامعات خاصة ، حيث صدر قانون الجامعات الخاصة سنة 1992 و تم تنفيذه خلال العام الجامعي 96-1997 في نوعيات مختلفة من الكليات موزعة على أربع جامعات خاصة و هي جامعة 6 أكتوبر ، و جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة و الآداب ، و جامعة مصر للعلوم و التكنولوجيا ، و جامعة مصر الدولية .

وعلى سبيل المثال لا الحصر نأخذ جامعة 6 أكتوبر نموذجاً إحصائياً حيث بلغ بها عدد من أعضاء هيئة التدريس 21 أستاذاً (أساسين) و 48 (منتدبين أو معارين) و 93 متعاونين . أما عدد الطلبة المقبولين بها خلال العام الجامعي 96-1997 فوصل إلى ألف و 121 طالب ، ارتفع هذا العدد إلى ألف و 810 طالب في العام الجامعي 98-1999 .⁽¹⁾
أما النموذج الثاني للجامعات العربية فهو الجامعة اللبنانية ، حيث صدرت النصوص الرسمية بإنشائها عام 1953، و كانت قبل ذلك الوقت تحت سيطرة التعليم الأجنبي ؛ و هي تضم الجامعة الأمريكية و جامعة القديس يوسف (اليسوعية).

ومع التطورات الحاصلة أهمها الزيادة المتمثلة في أعداد الطلبة تأسست عام 1959 ثلاث كليات هي : الآداب ، العلوم و الحقوق ، و كذا معهد العلوم الاجتماعية .
وخلال الأعوام الموالية تم إنشاء كليات أخرى مثل كليات: التجارة، إدارة الأعمال ، معهد الصحافة و معهدي الهندسة و التجارة....الخ.

و قد تمكنت الجامعة اللبنانية من لعب دورها الأكاديمي و الوطني قبل اندلاع الحرب الأهلية عام 1975 ، لكنها واجهت مشاكل كثيرة لم تنهها عن فتح فروع لكليات أخرى ، ولم يعهد قطاع التعليم العالي إلى وزارة مختصة إلا سنة 1993 .

والمعروف أن مؤسسات التعليم الخاصة أنشأت من قبل جمعيات أو مؤسسات دينية ، و لم يكن إنشاؤها نتيجة سياسة تربوية وطنية واضحة الأهداف و المعالم.

(1) نادر فرجاني، "التعليم العالي و التنمية في البلدان العربية"، المستقبل العربي ، ع 23 ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، نوفمبر 1998 ، ص ص 90 ، 91 ، 93 ، 95 .

(2) نادر فرجاني، مرجع سابق ، ص 93 .

وقد وفرت الجامعة اللبنانية فرصة التعليم لمختلف الشرائح الإجتماعية ، فقد بلغ عدد الطلبة الملتحقين بها خلال العام الجامعي 1996-95 على سبيل المثال 46 ألفا و 204 طالبا من أصل 82 ألفا و 446 طالبا أي ما نسبته 56% من مجموع الملتحقين . يتوزعون على شعبة الانسانيات و الآداب بنسبة 40 % و بنسبة 27.8 % في شعبة الحقوق و الميادين المتعلقة بها . وكان عدد الخريجين ثلاثة آلاف و 330 خريجا من أصل عشرة آلاف و 200 خريج أي ما نسبته 33% من المجموع العام للخريجين . أما توزيع الطلاب خلال العام الجامعي 1999-98 فوجد أن 39 % من الطلاب موزعون بالفرع الأول و 22 % موزعون بالفرع الثاني و 17 % موزعون بالفرع الثالث .³⁰

أما على مستوى دية التدريس فقد بلغ خلال العام الجامعي 1997-96 حوالي ثلاثة آلاف و 420 أستاذا ، وهي بذلك تضم أعلى نسبة من حملة الدكتوراه في الوطن العربي و تبلغ 53 % ، و نصف أساتذتها هم خريجي جامعات أوروبا الغربية .⁽¹⁾

وعلى غرار الجامعات العربية الأخرى فإن الجامعة اللبنانية تشهد مشاكل منها أن معظم المناهج التعليمية فيها قديمة ونظرية . والبعض من أساتذتها غير متخصصين ، والمناهج أيضا متعددة ومتناقضة أحيانا و ذلك لإرتباطها بنوع المدرسة و بإهتمامها السياسي و الإجتماعي والطائفي ، كما يتم التدريس فيها بثلاث لغات هي العربية والفرنسية والإنجليزية وهذا الوضع كان له تأثيرا كبيرا على نوعية التعليم الجامعي للطلبة.

2- نماذج الجامعات في الدول الغربية :

مرت الجامعات في العالم الغربي بعدة تطورات و إصلاحات خاصة في نهاية القرن التاسع عشر ميلادي ، بعد أن كانت الجامعة التقليدية تركز مجهوداتها في نقل المعارف عن طريق التدريس عوض إنتاج المعرفة من خلال البحث . و في منتصف القرن العشرين الميلادي تكاملت الوظائف الثلاث للجامعة (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) بعد صراع طويل ، وظهر التطور الجديد لدور الجامعة انطلاقا من تعاظم دور السوق في التنظيم الإجتماعي في سياق العولمة في البلدان الرأسمالية الناضجة . إذن أصبحت الجامعة في الغرب بمثابة نسق مفتوح على العالم الخارجي و المتمثل في المؤسسات الاقتصادية و الإجتماعية و الثقافية ، حيث عقدت معها شراكة دائمة تسعى إلى تنمية المجتمع كنسق عام .

و فيما يلي عرض مبسط لنموذجي جامعتي ألمانيا و اليابان على التوالي:

- الجامعة الألمانية :

تعد الجامعة الألمانية من أرقى الجامعات و أعرقها في أوروبا نظرا لسمعتها الطيبة و لمجهوداتها الجبارة و المتواصلة في خلق نخبة مثقفة و مؤطرة تأطيرا يتماشى و المعطيات الحديثة في التعليم و التكوين العالين . فألمانيا هي دولة فيدرالية تتكون من عدة مقاطعات ، كانت الجامعة

(1) شيل بدران و جمال الدهشان ، التجديد في التعليم الجامعي، القاهرة، دار قباء (عبد غريب) ، 2001 ، ص ص 38 ، 215 ، 216 ، 217 .

فيها تسير باستقلالية لكل مقاطعة ، لكن بعد ماي 1969 أصبح تسيرها مشتركا مع الدولة . وقد مرت في تاريخها بثلاث مراحل هي:

أ- مرحلة الجامعة التقليدية : أو مرحلة ما قبل منتصف القرن العشرين و كانت تدار فيها الجامعة من طرف أساتذة التعليم العالي (professeurs) .

ب- مرحلة الإصلاح الجامعي: و دامت خمس سنوات (1973-68) وكانت الدعوة فيها إلى إصلاح جامعي يمس تسيير الجامعة ديمقراطيا.³¹

ج- مرحلة جامعة الإصلاح المضاد: ما بعد 1973 و فيها تمت العودة إلى نظام الجامعة التقليدية ، و توج ذلك بإصدار قانون إطار جامعي loi cadre عام 1976 ، و الذي نص بتنظيم الجامعة على هيكلة تقوم أساسا على هيئات تنظيمية مركزية و أخرى أكاديمية فرعية،³² فلهيئات المركزية صلاحيات تتمثل في رئاسة الجامعة - المجمع أو مجلس الشيوخ الكبير و مجلس الشيوخ.⁽¹⁾ والملاحظ عن الجامعة الألمانية أنها وجهت إهتماماتها في بداياتها بالدراسات الإنسانية والفلسفة، مما جعل شبابها مشحودا بمبادئ القومية الألمانية وعناصرها من لغة و تاريخ و ثقافة . وبعد ذلك اتجهت نحو إنشاء المعاهد الفنية و الطبية و الهندسية المتخصصة. كما تبنت الجامعة سياسة التخطيط و البحث العلمي ، هذا الأخير الذي يعد أحد ميكانيزمات التطور . وهناك مشكلات عانتها هذه الجامعة خاصة تلك المتعلقة بمشكلة الاستقلالية والحرية الأكاديمية .

- الجامعة اليابانية :

تعد اليابان من البلدان الأكثر تقدما في منطقة الشرق الأقصى بآسيا . وباعتبار الجامعة رأس الهرم التعليمي، فقد حظيت باهتمام كبير من قبل صناع القرار في السياسة اليابانية ، لأنهم تأكدوا من شيء ثابت وهام وهو أن تطور الشعوب وتتميتها لا يتأتى إلا من خلال عنصر التربية و التعليم في مختلف مستوياته خاصة على مستوى التعليم العالي. و قبل الحرب العالمية الثانية كان نظام التعليم العالي يضم مدارس تقنية و مدارس عادية وكليات و خمسة و أربعون جامعة ، من بينها تسع جامعات إمبريالية تسير على النموذج الألماني خلال القرن التاسع عشر. و بعد الحرب العالمية الثانية أصبح التعليم العالي مماثلا للنظام الأمريكي ، حيث تم دمج التدريب المهني و إعداد المعلمين و إقامة جامعات النظام الجديد ذات الأربع سنوات دراسية . وبلغت عدد منشآت التعليم العالي في اليابان 922 منشأة ، منها 377 جامعة و 468 كلية صغيرة ذات السنتين و ستون مدرسة عليا للتقنية و سبعة عشرة معهدا لإعداد مدرسي التعليم الخاص و مدارس الفنون الصناعية .

والجامعات اليابانية أربعة أنواع : وطنية ، تابعة للمقاطعات، محلية وخاصة ، وهناك خمس و سبعين جامعة وطنية و خمسا و ثلاثين جامعة تابعة للمقاطعات أو محلية و 267 جامعة خاصة ، وقد زاد عدد الجامعات الخاصة أربعة أضعاف عما كان عليه في الخمسينيات .

(1) محمد مصطفى الأسعد ، مشكلات الشباب الجامعي وتحديات التنمية بحث نظري و ميداني ، لبنان ، المؤسسة الجامعية و الدراسات و التوزيع ، ط 1 ، 2000 ، ص ص 30-35 .

(1) فضيل دليو ، الهاشمي لوكيا و ميلود سفاري ، مرجع سابق ، ص ص 85-87.

(2) صبحي عبد الحفيظ قاضي ، قضايا جامعية ، الدمام ، دار الإصلاح ، ط 1 ، 1984 ، ص 194.

وتتضم معظمها كليتين أو أكثر ، لكن هناك عددا من الجامعات تضم كلية واحدة فقط متخصصة في الطب أو إعداد المعلمين أو الفنون أو طب الأسنان أو الصيدلة .
و تلت الجامعات اليابانية موجودة في العاصمة طوكيو ، كما أن مكانة الجامعات الوطنية أعلى من غيرها من حيث التجهيزات و أعضاء هيئة التدريس و المناهج التعليمية (2)....
و من أشهر الجامعات في اليابان : طوكيو، واسيدا ، تشو ، كيو ... وتقع مسؤولية القيام بالبحوث على الجامعة ، فتلبي هذه البحوث تقريبا يتم في الجامعات الوطنية ، أما الثلث الباقي فتتكفل به بعض المراكز البحثية الخاصة و التي تتطلب بحوثها تكاليف مالية باهظة ومواد نادرة . وهي جامعات تخرج كوادر و إطارات غاية في الكفاءة العلمية و المهنية تساهم بشكل كبير في التنمية .

الفصل الثالث

التغييرات التنظيمية في الجامعة.

تمهيد

أولاً: طبيعة التغيير التنظيمي .

1- مفهوم التغيير التنظيمي.

2- أنواع التغيير التنظيمي.

3- تقنيات و مستويات التغيير التنظيمي.

4- أهداف التغيير التنظيمي.

ثانياً: التغييرات التنظيمية في الجامعة الجزائرية (نموذج قسم اللغة العربية و آدابها)

1- التغييرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي.

أ- التغييرات التنظيمية في المناهج التعليمية .

ب- التغييرات التنظيمية في نظام الإمتحانات.

ج- التغييرات التنظيمية في نظام التوجيه.

د- التغييرات التنظيمية في التأطير.

2- التغييرات التنظيمية في الجانب (الهيكل الإداري).

تمهيد:

تحاول نظرية التنظيم تفسير الظواهر التنظيمية والتنبؤ بالسلوك التنظيمي ، وتوفير أدوات السيطرة عليه . فقد وجدت نظرية التنظيم في العلوم السلوكية مدخلا مناسباً لتحقيق أهدافها . وتعتبر قضية التغيير في السلوك التنظيمي من أعقد القضايا التي واجهت نظريات التنظيم الكلاسيكية ، حيث اتجهت جميعا إلى توصيف أوضاع التنظيم الأمثل .

وترجع نظريات التنظيم الحديثة عمليات التغيير التنظيمي إلى تفاعل العناصر الذاتية للتنظيم فيما بينها من جهة وإلى عناصر البيئة الخارجية من جهة أخرى . كما يعد التغيير التنظيمي أمراً حتمياً وضرورياً . فهو عملية مستمرة ومتجددة يتناسق مع طبيعة الأمور والأشياء ، فالمنطق يفرض علينا قبول التغيير باعتباره أهم مظاهر الحياة و التطور ، إذ يعد قاعدة طبيعية وليس استثناء . والإدارة على سبيل المثال تعتبر في الحقيقة أداة للتغيير أو واسطة لإحداث التغيير في المجتمع .

والجامعة كتنظيم أو كنسق مفتوح على الأنساق الفرعية الأخرى في المجتمع ، تتعرض بدورها إلى عدة تغييرات تنظيمية على المستويين البيداغوجي والإداري وهذا فيما يتعلق بالموضوع محل الدراسة . فعلى المستوى البيداغوجي يشمل التغيير كلا من المناهج الدراسية ، التوجيه ، التأطير ونظام الامتحانات في الجامعة الجزائرية خلال الفترة الممتدة من عام 1977 إلى غاية عام 2004 م . أما على المستوى الإداري فإن التغيير يشمل الأنظمة التي مرت عليها الإدارة في الجامعة من نظام الكليات إلى نظام المعاهد ثم الرجوع إلى نظام الكليات مرة أخرى.

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة من الناحية النظرية مقتصرة على قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة باتنة على اعتبار أن هذا القسم هو الأول الذي تم فتحه في هذه الجامعة وذلك خلال الموسم الجامعي 77-1978 م ، وبالتالي فهو الأقدم من الناحية التاريخية . ومن هنا كان لابد من التعرض في البداية إلى مفهوم التغيير التنظيمي ومعرفة تقنياته عند كل مستوى من مستوياته ، أنماطه وأهدافه ثم التطرق إلى جملة التغييرات التنظيمية التي حدثت في الجامعة على نوعيها: الجانب البيداغوجي والجانب الإداري.

أولاً- التغيير التنظيمي :

1- مفهوم التغيير التنظيمي :

يعتبر التغيير التنظيمي في المنظمات من أهم العمليات التي يجب فهمها وإدراكها وذلك لأجل ضمان أداء فعال وناجح ، وتتبع أهمية التغيير التنظيمي من كون العصر الذي نعيشه هو عصر التغييرات المستمرة والسريعة ، ليس على البيئة العامة (الخارجية) فحسب ، بل على بيئة المنظمة الإدارية أيضاً وفي شتى نواحيها . لذلك وكما يعتقد جميل أحمد توفيق فإن مراجعة التنظيم وإحداث التغييرات الضرورية به أمر تستوجبه الطبيعة الديناميكية للظروف التي يعيشها ويعمل في ظلها.⁽¹⁾

والتغيير التنظيمي هو " أية محاولة فكرية أو عملية أو عملية إدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقاً بالبنية التعليمية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي وطرق التدريس والكتب المدرسية ... وغيرها.⁽²⁾

وهذا التعريف يركز على النظام التعليمي في تعريفه للتغيير التنظيمي سواء كان ذلك النظام مدرسة أو معهداً أو كلية أو جامعة.

ويرى صلاح الدين محمد عبد الباقي أن التغيير التنظيمي هو في الواقع خطة إيجابية ، أي تطوير أداء الجهاز أو المنظمة وتحسينها ونقلها من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر فعالية ونجاحا وملاءمة لتغيرات البيئة والحياة المتغيرة دائما ، لأن منظمة العمل أو الجهاز الإداري يجب ألا يظل جامدا حتى لا يضطر إلى التغيير الإجباري وغير المرغوب ، كما يرى أيضا أن التغيير ينبغي إحداث تغييرات أو تعديلات في الجوانب التنظيمية من أساليب وإجراءات العمل أو في الهيكل الإداري (3) .

ويحدث التغيير التنظيمي تعديلات في أهداف وسياسات الإدارة أو في أي عنصر آخر من عناصر العمل التنظيمي استهدافا لأمرين هما : (4)

1- ملاءمة أوضاع التنظيم وأساليب عمل الإدارة ونشاطاتها مع إحداث تغييرات جديدة في المحيط ، وذلك بغرض إحداث تناسق وتوافق بين التنظيم والظروف البيئية المحيطة .

2- استحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تحقق للتنظيم سبقا عن غيره من التنظيمات وتوفر له بالتالي ميزة تمكنه من الحصول على مكاسب وعوائد أكبر . ويتوقف إحداث التغيير أولا على قبوله من طرف الأفراد والجماعات وتعاونهم في إنجازه .

وبناء على التغيير التنظيمي هو إنتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى بطريقة مخططة وهادفة³³ داخل التنظيم من أجل إشباع الحاجات المادية و المعنوية للأفراد المنتمين للمنظمة. وقد يكون التغيير ناتجا عن البيئة الداخلية والخارجية بغية تحقيق أهداف معينة تخدم المنظمة (الجامعة) . أما عن نتائج التغيير فقد تكون إيجابية أو سلبية .

ولأجل فهم عملية التغيير التنظيمي فهما جيدا لطبيعته ، يجب إدراك الأسباب التي يحدث نتيجتها والتي تم تلخيصها في :

1- الاستجابة للضغوط والقوى الداخلية والمشكلات الذاتية .

2- التغيير بهدف السيطرة على المناخ أو جزء منه .

3- الاستجابة للضغوط والقوى الخارجية (التكنولوجيا ، البيئة المحيطة ، القوى الاقتصادية العالمية).

وفي هذا الصدد يشير البعض من الخبراء إلى أن تنظيم المؤسسة يتمكن من الشعور إلى الحاجة إلى تعديل حسب تصورات متعددة ، والتي تتعلق بمواجهة الحركة الخارجية ، من أجل إعادة النظر بتصوراته لمختلف العوامل : ثقافة ، معارف ، استراتيجيات ، تكنولوجيا ، وهذه العناصر كلها مرتبطة بالإنسان (1).

ويشمل التغيير في المنظمة مجالات عديدة منها ما يلي :

- الأهداف والاستراتيجيات .

- التكنولوجيا وتعني الجانب الفني والتقني .

- الهيكل : وتتضمن التغييرات الهيكلية والتعديل في القواعد والسياسات والإجراءات ودرجة الرسمية ... إلخ .

(1) جميل أحمد توفيق ، إدارة الأعمال ، بيروت ، دار النهضة العربية ، 1984 ، ص 287 .

(2) شبل بدران و جمال الدهشان ، مرجع سابق ، ص 14 .

(3) صلاح الدين عبد الباقي، السلوك الإنساني في المنظمات الإسكندرية ، الدار الجامعية ، 2001 ، ص ص 318-336 .

(4) علي السلمي، مرجع سابق ، ص 239 .

- العمليات الأساسية التي يتم من خلالها العمل (الاتصال، الرقابة ، الإشراف... إلخ) .
- التغيير الإنساني ويشمل المهارات والأداء والاتجاهات والسلوكيات والتوقعات .
- وتجدر الإشارة إلى نقطة هامة في دراسة التغيير التنظيمي وهي مقاومة التغيير في المنظمة والتي تعبر عن فشل ظاهر أو غير ظاهر لأعضاء المنظمة في تدعيمها لجهود التغيير . هذا في نظر البعض ، أما البعض الآخر فيراها ظاهرة طبيعية .
- وتعود أسباب المقاومة للتغيير التنظيمي إلى ما يلي :
- عدم التأكد من فاعلية التغيير و نتائجه وكل ما يتعلق به.
- السياسة والمصالح الشخصية .
- اختلاف الإدراك .
- الثقافة التنظيمية .
- التخوف من التغيير .
- ولأجل التغلب على مقاومة التغيير يجب الإعتماد على عناصر : المشاركة ، الاتصال ، ترويح التغيير التفاوض ، الحرص على الإستفادة ... إلخ .

34

وفي هذا الشأن يرى علي شريف أن ظاهرة التغيير لتنظيمي للإدارات تخضع لفلسفتي المقاومة أو الجمود والتقدمية ، وإذا كان التغيير يؤدي إلى الفشل فإنه يمكن أن يؤدي إلى النجاح . والفرق بين الحالتين يتحدد بالفرق بين مفاجأة³⁵ التغيير وبين الاستعداد له أي بين الارتجال والتخطيط .⁽¹⁾

2- أنواع التغيير التنظيمي :

تتم عملية التغيير التنظيمي وفق أنماط تتمثل فيما يلي :

النمط الأول : التغيير استجابة لضغوط خارجية ، فالمنظمات هي نظام مفتوح ، والذي يحصل على المدخلات من البيئة ويحول بعضها منها ويرسلها مرة أخرى إلى البيئة كمخرجات . وهذا الأمر يقتضي توافق التغييرات البيئية مع التغييرات التنظيمية إذا ما كانت المنظمة تتشد الفعالية التنظيمية .⁽²⁾

ومن بين الضغوط الخارجية هو التغيير في الأوضاع الاقتصادية و الأيديولوجية في المجتمع والتغيير في الظروف المتواجدة بالسوق المحيطة بالمنظمة .

وقد لا يجد التغيير الناشئ عن الضغوط الخارجية طريقه للتطبيق ، بل يبقى مجرد شعارات فقط . ويتوقف مدى تحقيق هذا التغيير على قوة الضغوط الخارجية وعلى القوة النسبية للوحدات التي يجب عليها إحداثه في مواجهة الضغوط .

(1) Gilbert J.B. Robst , Jean – yves Mercier , Oliver bruggimann et aïna Rakoto – barison , " organisation et managment . Gérer le changement organisationnel " . Tome 2, Paris , les presses de la nouvelle imprimerie haballery , Mars 1995 , PP 47-48 .

(1) علي الشريف، إدارة المنظمات الحكومية ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، 1999 ، ص 201 .

(2) راوية حسن، السلوك التنظيمي المعاصر ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، 2002 ، ص 345 .

(3) علي شريف و محمد سلطان ، المدخل المعاصر في مبادئ الإدارة ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، 1998 ، ص ص 321، 331 .

النمط الثاني : التغيير من أجل حل مشكلات ذاتية داخل الوحدات التنظيمية ، وهذه المشكلات قد تتعلق بقدرة التنظيم على مواجهة الأوضاع البيئية المحيطة . فبيئة نشاط المنظمة تمثل أحد أسباب التغيير كالموردين ، العملاء ، المنافسون ، النقابات والتشريعات ، أو تتعلق بضعف بعض عناصره وعدم توافقها والأسلوب المتبع في إحداث هذا التغيير ، لأن أي تغيير في أحد أو بعض مكونات البناء التنظيمي (تصميم العمل والتخصص ، التكوين التنظيمي ، التفويض ، نطاق الإدارة ، التنفيذيون والاستشاريون) يدخل في مجال التغيير البنائي ، وقد تلجأ المنظمات إلى إحداث تغيير شامل في كل بنائها التنظيمي ويطلق على هذه العملية الإصلاح أو "إعادة التنظيم" . (3)

النمط الثالث : التغيير بهدف السيطرة على المناخ أو جزء منه ، وهذا النمط صعب ومعقد وذلك لسببين :

1- لأن هذا التغيير يتجه أساسا إلى محاولة السيطرة على سلوك بعض أفراد و جماعات المجتمع الذين لا يملك التنظيم سيطرة كاملة عليهم .

2- لأن تحقيق هذه السيطرة من قبل التنظيم قد يعرضه للصراعات والتناقضات مع تنظيمات أخرى . وقد يتخذ التغيير التنظيمي في الأنماط الثلاثة صورا عديدة :

أ- التغيير المتدرج: ويبدأ بالجوانب البسيطة حتى ينتهي إلى الجوانب المعقدة .

ب- التغيير المرحلي : فكل مرحلة تحاول تحقيق إحدى جزئيات التغيير الكلي والشامل .³⁶ ج- التغيير الثوري أو الشامل : ويستهدف تحقيق النتائج المرغوبة بالتعامل مع جميع العناصر المطلوب تغييرها دفعة واحدة اعتمادا على منطق البتر .

وهذه الصور الثلاثة للتغيير يتوقف استخدامها على عاملين هامين وهما مدى كفاءة القائمين عليه ومدى قبول أو رفض هذا التغيير .

3- تقنيات ومستويات التغيير التنظيمي :

المقصود بتقنيات التغيير التنظيمي مختلف المناهج والأساليب المتبعة لإدخال تغيير جزئي لبعض جوانب المنظمة أو تغيير شامل لمختلف الجوانب . والملاحظ أن برامج التغيير التنظيمي قد تكون موجهة نحو تغيير العلاقات بين الأفراد ويكون التساؤل مركزا على الفرد ، وقد تكون موجهة نحو جماعات العمل .

ويؤكد ألدرفر أن مختلف هذه التقنيات قد ركزت على الحاجات الأولية لدى الفرد وهي ثلاثة: (1)

1- حاجة الوجود : ويقصد بها الحاجة المادية للإنسان كالأكل والشرب والمال .

2- حاجة التقارب : وتتعلق بحاجة الأفراد إلى علاقات جيدة مع أفراد آخرين لتحسين عملية الاتصال بينهم .

3- حاجة النمو : وترتبط برغبة الشخص في الحصول على الإثارة ومواجهة نوع من التحدي من خلال فرص تمكنه من إبراز مواهبه وقدراته ، مما يعطيه إحساسا بالنمو والترقية النفسية .

والجدير بالذكر أن على كل باحث أو راغب في وضع برنامج تغيير تنظيمي الأخذ بعين الاعتبار كلا من الظروف الداخلية والظروف الخارجية ، انطلاقا من مفهوم النسق المفتوح لشرح عملية التغيير

(1) مصطفى عشوي ، مرجع سابق ، ص ص 205 - 206 .

(2) صلاح الدين محمد عبد الباقي ، مرجع سابق ، ص ص 326 - 327 .

التنظيمي والتي تحدث نتيجة تفاعل الفرد والجماعة والمنظمة مع الظروف الخارجية بغرض التكيف . فالمشكلة لم تعد هل تتغير المنظمات أم لا ؟ بل كيف يمكن إدارة عملية التغيير بطريقة أكثر فعالية ؟ فالفشل في إدارة التغيير يؤدي إلى نتائج أخطر من تجاهله أو عدم مسابرة.

وبغض النظر عن صور التغيير التنظيمي الذي يمس المنظمة (متدرج ، مرحلي ، فوري) فإن العملية تحدث وفقا للكيفية والاعتبارات التالية :

1- وصف وتحليل وتشخيص الوضع الحالي : أي توصيف الأعمال والإجراءات الحالية وتحديد مواطن الضعف والقوة فيها وكذا نتائجها . والتشخيص يشمل تحديد الإمكانيات والطاقات المتاحة سواء المادية أو البشرية . ويتم ذلك من خلال توافر المعلومات الضرورية . (2) والتي تفيد بدورها في حل حالة الجمود وذلك عند إدراك وجود حالة استياء أو عدم رضا في موقف ما ، ومن خلال ذلك يتم توضيح المشكلة واقتراح التغييرات اللازمة .

2- تحديد الحالة المفضلة : والتي تتم بواسطة تعيين الأهداف المراد تحقيقها بالتغيير التنظيمي ، وضبط المعايير التي يقاس بها و تصنيف أساليب التغييرات البديلة .

3- التغيير : ويحدث عندما ينفذ برنامج أو خطة أو أسلوب مقترح ، وذلك لتحريك المنظمة أو أعضائها إلى حالة تحقق رضا أكبر .³⁷

ويتحقق التغيير في التنظيم بأساليب منها : إلقاء المحاضرات وعقد البرامج التدريبية أو إعادة الهيكلة أو زيادة صلاحية الأفراد لاتخاذ القرارات ... إلخ . والمهم أثناء تطبيق هذه الأساليب هو مراعاة جانب العلاقات الإنسانية والجوانب التكنولوجية في التغيير .

4- إعادة التجميد : وتشمل التثبيت السلوك الجديد الذي تم تدميته سواء كان اتجاهات أو هياكل أي أن السلوك يصبح جزءا من التنظيم وحقيقة اجتماعية قائمة . (1)

5- تقييم عملية التغيير: والتي تهدف إلى التأكد من فعاليتها ، ويتم ذلك عن طريق المقارنة بين نتائج وأهداف برنامج التغيير الموضوعية وفق المعايير التالية (2) :

أ- المعايير الداخلية : وتتعلق مباشرة بأساس البرنامج (ماذا تحقق من البرامج المنفذة للتغيير؟)
ب- المعايير الخارجية : وتتعلق بكفاءة وفعالية العاملين قبل وبعد تنفيذ عملية التغيير . (ما التغيير الذي حدث في التغيير؟)

ج- المعايير المتعلقة برد فعل المشاركين في البرنامج (ما مدى تفضيل الأفراد للتغيير؟) . وبدون عملية التقييم لا يمكن التحقق من إنجاز الأهداف ، فهي توفر فرصة تصحيح المسار وتعديل بعض الشروط التي تقف عقبة في عملية التغيير التنظيمي ، لكن المؤسف في الأمر أن كثيرا من المنظمات تقوم بتثبيت التغيير دون تقييم كاف أو دون تقييم من الأساس . وإن حصل التقييم فهو لا يتعدى قياس ردود الأفعال ، لذا يجب أن يعتمد في التغيير التنظيمي عنصر التخطيط لأنه أهم عامل في أي جهد مبذول للتغيير .

(1) رواية حسن ، مرجع سابق ، ص 349.

(2) صلاح الدين محمد عبد الباقي مرجع سابق ، ص 335 .

(3) مصطفى عشوي ، مرجع سابق ، ص 208 .

والتغيير الذي يمس المنظمة يحدث بتقنيات تسمح له بأن يقع على عدة مستويات ، وهي ثلاثة كما أشار إليها كريبير 1967 وكاتز وكاهن 66-1976 والدرفر 1976 .
وفيما يلي عرض لأهم التقنيات في كل مستوى من المستويات : (3) .

1- التغيير على المستوى الفردي : ويشمل التقنيات التالية :

أ- تغيير الفرد : ويمكن تغيير أفراد المنظمة في تفهم سلوكهم وشخصياتهم واتجاهاتهم حتى تتلاءم مع متطلبات و أدوار المنظمة .

ب- تغيير القرارات : ويعتمد هذا الأسلوب على إصدار قرارات أو مراسيم بهدف تغيير سلوك الأفراد في المنظمة .

ج- الإعلام : ويستخدم كتنقية مدعمة لمختلف البرامج التي تهدف إلى إحداث تغيير أو تحقيق هدف معين اعتمادا على التقنيات المختلفة للاتصال الرسمي .

د- التدريب : يتم تدريب الأفراد في مختلف المستويات التنظيمية في إطار برامج معينة من أجل تغيير سلوكهم أو لأداء المهام المناطة بتقنية أكثر فعالية .³⁸

هـ - الإرشاد والعلاج النفسي : ويهتم أساسا بدراسة شخصية الأفراد ومعالجة الاضطرابات التي تعيق إقامة علاقات جيدة مع بعضهم البعض أو قد يتعرض لها هؤلاء من أجل إحداث تغيير نوعي في نشاط المنظمة ، فالإرشاد النفسي يخفف من حدة الصراع الذي يعانيه الفرد في المنظمة كوحدة ذات أبعاد نفسية اجتماعية له علاقة بمنظمات أخرى مثل الأسرة ، العائلة والمجتمع .

2- التغيير على المستوى الجماعي : ويشمل التقنيات التالية :

أ- التدريب الجماعي : ويهدف هذا النوع من التدريب إلى إحداث تغيير في السلوك التنظيمي للأفراد في أسلوب معاملتهم مع أقرانهم الذين يشتغلون معهم، وكذا التركيز على فعالية الجماعة وتماسك أعضائها وما يطرأ عليها من نزاعات والأساليب المناسبة لحل المشكلات واتخاذ القرارات ، وكذا أسلوب الاتصال بين جماعات العمل والعلاقات الداخلية البيئية التي تساهم في دعم وتوثيق أدائها .
(1)

ب- التغذية العكسية الجماعية : و تقوم بها الإدارة بتصميم استبيان لاستطلاع آراء الأفراد وجماعات العمل بخصوص مواضيع معينة تهمهم وتهم المنظمة ، ثم يتم مناقشة تلك المعلومات بعد جمعها ، ثم يبدأ تحضير الجو النفسي لإحداث التغيير المطلوب .

3- التغيير على المستوى التنظيمي :

إن التغيير على المستوى التنظيمي أشمل من المستويين الفردي والجماعي ، لأنه يعيد التوازن للمنظمة والمجتمع ويدخل التغيير من الناحية التكنولوجية والعلاقات الشخصية والإنسانية لأنه يشمل :

أ- تغيير هرم السلطة : ويحدث ذلك لتمكين مختلف الأفراد من المشاركة في عملية اتخاذ القرار التنظيمي للمنظمة وفي تغيير السياسات الحاكمة للعمل وفي النظم وإجراءات العمل .

(1) صلاح الدين محمد عبد الباقي ، مرجع سابق ، ص 353 .

(2) مصطفى عشوي ، مرجع سابق ، ص 108 .

ب- توزيع الأرباح : حيث يعمل الباحثون على إقامة علاقة إيجابية بين رفع الإنتاج واشتراك المستخدمين في حصة أرباح المؤسسة . ومن أهم المخططات في هذا المجال مخطط "سكالون" الذي يتطلب إدخال تغييرات جوهرية على هيكل السلطة التنظيمية (الاختصاصات والمسؤوليات) وعلى نظام توزيع الأرباح للمؤسسة بهدف تشجيع كل الأقسام التابعة للمنظمة على العمل الجماعي لتحقيق أعلى مستوى من الأداء . (2)

ويمكن للمنظمة تغيير الهيكل من الأساس الوظيفي إلى تقسيم على أساس المنتج وتغيير درجة الرسمية والمركزية ونطاق الإشراف ، كما تتضمن التغييرات الهيكلية التعديل في القواعد والسياسات والإجراءات . (1)

ج- التناول التقني الاجتماعي للتغيير التنظيمي : ويقوم على تغيير الهيكل التقني والهيكل الاجتماعي لتنظيم ما كأسلوب لإحداث التغيير التنظيمي . والهيكل التقني يندرج تغييره ضمن البيئة التقنية والتكنولوجية التي يشهدها العالم ، مما يؤثر على بيئة العمل سواء من حيث نوعية الإنتاج أو أساليبه أو هيكله التنظيمي . أما تغيير الهيكل الاجتماعي فيعني بضرورة مراعاة ³⁹ الجوانب النفسية الاجتماعية لتنظيم العمل (الاتجاهات والمواقف ، العادات والتقاليد ... الخ) ، وعدم الاكتفاء بإدخال الآلات التقنية العصرية وانتظار النتائج الجيدة.

ويعتمد خبراء التنظيم على مراجعة الهياكل بقصد التخلص من العيوب التي تظهر في أي تنظيم مثل المركزية أو اللامركزية. ونتيجة تغيير الهياكل تتمثل في تغيير حجم مجموعات العمل وتهيئة الجو للعمل البناء بين الإدارات والعمال. (2)

وخلاصة القول أن التغيير التنظيمي هو عملية تتم باتباع تقنيات ومناهج عديدة . ومن الممكن الجمع بين هذه التقنيات السالفة الذكر في عملية تكاملية . والأهم في الأمر هو القيام بدراسات استطلاعية علمية تراعي إمكانية تصحيح هذا التغيير مع مراعاة جميع الجوانب كالظروف الداخلية للمنظمة والمحيط .

4- أهداف التغيير التنظيمي :

تختلف الأهداف التفصيلية للتغيير التنظيمي باختلاف تشخيص المشكلات التي تتعرض لها المنظمة ، إلا أن هناك مجموعة من الأهداف العامة التي تعكس مجموعة من المشاكل المشتركة في المنظمات والتي حددها الغمري في النقاط التالية : (3)

1- إرساء قواعد الثقة بين الجماعات المتفرعة في جميع أنحاء المنظمة وعلى جميع مستوياتها التنظيمية .

2- خلق مناخ مفتوح لحل المشكلات التي تواجه المنظمة .

3- تحديد مسؤولية اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتركيزها عند مستوى إداري معين يكون أقرب لمصادر المعلومات وللجهات المختصة .

(1) راوية حسن ، مرجع سابق ، ص 347 - 348 .

(2) عمار بوحوش ، الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1984 ، ص ص 135 - 137 .

(3) ناصر محمد العدلي ، مرجع سابق ، ص 550.

- 4- زيادة روح الانتماء للمنظمة .
 - 5- زيادة درجة التعاون بين الجماعات والأفراد المتنافسين بحيث تكون هذه المنافسة واضحة يمكن إدارتها وتوجيهها لصالح المنظمة .
 - 6- زيادة إحساس العاملين بالملكية والأهداف التنظيمية .
 - 7- مساعدة الأفراد على زيادة درجة تعرفهم على ما يحدث بين أعضاء الجماعة كالاتصال والتأثير وأساليب الصراع ونماذج القيادة .
 - 8- تبني المديرين أساليب الإدارة بالأهداف عوض الاعتماد على خبراتهم الشخصية .
 - 9- زيادة قدرات الأفراد على الرقابة الذاتية والتوجيه الذاتي داخل إطار المنظمة .
- ويرى "دانا جاينس روبنسون و جيمس روبنسون" أن التغيير الفعال الذي يحدث في المنظمة يهدف أساسا إلى تغيير سلوك وتصرفات وتفكير القوى البشرية ، ويتم ذلك من خلال رؤية واضحة ومفهومة ومعتمدة على المشاركة الإيجابية والفعالية من جانب جميع أفراد التنظيم وفق منهج متكامل يبدأ بالتخطيط وينتهي بالتطبيق .⁽¹⁾

وعلى العموم فإن الهدف الأساسي للتغيير التنظيمي هو جعل التنظيم أكثر فاعلية .⁴⁰

ثانيا : التغييرات التنظيمية في الجامعة الجزائرية (نموذج قسم اللغة العربية وآدابها)¹

1- التغيير التنظيمي الجانب البيداغوجي :

أ- التغييرات التنظيمية في المناهج التعليمية :

قبل التعرض لهذه التغييرات التنظيمية في المناهج التعليمية يجب التعرض لمفهوم المنهج التعليمي وبعض المفاهيم المرتبطة به .

يعرف البعض المنهج التعليمي على أنه " مجموعة الخبرات التربوية - معرفية وانفعالية واجتماعية ورياضية وفنية - التي تتيحها المدرسة لتلاميذها داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصياتهم في جوانبها المتعددة نموا يتسق مع الأهداف التعليمية " .⁽¹⁾

ويرى البعض أن المنهاج التعليمي هو المقياس الذي يتضمن المعارف والمعلومات التي يجب أن يحصل عليها التلميذ في المرحلة التعليمية⁽²⁾.

ومن خلال هذين التعريفين يمكن تقديم تعريف إجرائي للمنهج التعليمي الذي هو عبارة عن تخطيط تربوي يضم موادا تعليمية تعنى بتزويد الطلاب بمعلومات ومهارات تساعد في تحقيق أهدافه العامة . ويتم ذلك بعدة طرق ووسائل ، وعن طريق تقويم العملية التربوية اعتمادا على الاختبارات التي تعتبر الأداة الأنجع والمعياري المباشر لقياس التحصيل العلمي للطلبة .

إذن فالمنهج يتضمن المقاييس التعليمية وما تتضمنه من محتوى أو مضمون أو ما

(1) دانا جاينس روبنسون و جيمس روبنسون ، تعريب إصدارات " بريك " ، الإشراف العلمي : عبد الرحمن توفيق ، القاهرة ، مركز الخبرات المهنية للإدارة " بريك " ، 2000 ، ص 22.

(1) محمد هاشم فالوقي ، المناهج التعليمية ، مفهومها ، أسسها ، تنظيمها ، طرابلس ، الجامعة المفتوحة ، 1997 ، ص 29

(2) مراد بوقطاية ، " مقومات التربية الحديثة في المدرسة " ، مجلة العلوم الإنسانية ، ع 3 ، الجزائر ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، أكتوبر 2002 ، ص 49 .

(3) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، وثيقة إصلاح التعليم العالي ، مرجع سابق ، ص 07 .

يسمى أيضا بالوحدة القيمية ، كما يضم أيضا طرقا ووسائل للتعليم والحجم الساعي لكل مقياس بيداغوجي ، وفيما يلي تعريف لكل منها :

- 1- وحدة الزمن البيداغوجية : وهي نشاط بيداغوجي مقدر بحجم ساعي مدته ساعة ونصف ويضم كلا من المحاضرات ، الأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة والورشة . (3)
- 2- الوحدة البيداغوجية : وهي مادة تعليم نظرية أو تطبيقية تتعلق بتخصص متجانس في فرع معين يطلق عليها عادة محاضرة أو أعمال موجهة وتطبيقية ، وتقاس مدتها بمضاعفة الوحدة المحددة بساعة ونصف . والوحدة القيمية تتكامل مع غيرها في إطار الوحدة البيداغوجية والوحدة البيداغوجية هي طريقة من طرق تنظيم محتوى المنهج التعليمي ، وفيها يتبع التنظيم المنطقي للمادة فتتدرج بالمحتوى من البسيط إلى المعقد ومن المعروف إلى المجهول ... وتعالج الوحدة التعليمية دائما موضوعا متكاملا يتناوله الأستاذ من كافة جوانبه بما في ذلك من معلومات نظرية وتطبيقات عملية .

42 - طرق التدريس :

وتعرف طريقة التدريس بأنها " كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية ". (1)

وهناك عدة طرق تتبع للتدريس في الجامعة بصفة عامة أهمها ما يلي :

- 1- **المحاضرة** : وتعتبر من أقدم الطرق المستخدمة في التدريس الجامعي وأكثرها شيوعا مع ما يتخللها من مناقشة لبعض النقاط التي يثيرها الأستاذ، وتسمى أيضا طريقة التعلم المباشرة أو الإلقاء و الذي يطلق على نوع الدروس التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عند إلقاء الحقائق أو سردها (2) .

و تطبق المحاضرة في الجامعة نظرا لكثرة أعداد الطلبة في المدرج و لطبيعة المادة التعليمية النظرية ، وتقدم من خلالها مواضيع حديثة تساعد في الربط بين مواضيع جوانب المقرر و تلخيص الموضوع في النهاية. وقد تكون المحاضرة غير مجدية إذا كان الأستاذ غير ملم بجوانب موضوعها و لا يملك المهارة والخبرة الكافيتين لتوصيل

المعلومات إلى الطلبة . و تعتمد المحاضرة على التلقين والإلقاء ، أي وقوف المتعلمين على التلقي والإستقبال دون الإستيعاب والمشاركة ، وعلى الحفظ و الإستذكار دون الفهم و الإبتكار كما أنها لا تراعي الفروق الفردية لدى الطلاب. وهذا هو حال التعليم في معظم الدول العربية ومنها الجزائر ، وحتى تكون المحاضرة أكثر فعالية ونجاعة يتم اللجوء إلى الحصص التطبيقية أو الأعمال الموجهة التي تعمل على التنسيق بين الأستاذين المحاضر والمطبق من خلال البحوث التطبيقية التي يقدمها الطلبة ، ذلك أن حصة الأعمال الموجهة تتيح للأستاذ الفرصة لاستكمال ما لم يتم ذكره في المحاضرة ، لذا يفضل الإشتراك في المقياس الواحد بين الأستاذ المحاضر والأستاذ المطبق لإثراء الموضوع

(1) بن دريدي فوزي وبن الزين رشيد ، المعين في تكوين المكونين ، الجزائر ، دار الهدى ، 2002 ، ص 08.

(2) فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر، دليل التربية العملية و إعداد المعلمين ، الإسكندرية ، دار الوفاء ، 2002 ، ص 18 .

ولجعل الطلبة يستفيدون أكثر من خبرة أستاذين في الطرح ، و معالجة القضايا الخاصة بالموضوع .
إلا أن الملاحظ هنا هو وجود هوة عميقة بين هذين الأستاذين فكل منهما يسير في اتجاه ، و قد يصل الأمر في بعض الأحيان إلى الخروج عن الموضوع و الحديث في أمور لا تمت له بصلة.

2- المناقشة : و تعتبر من الطرق الديناميكية في التدريس ، فهي تنظيم محكم وهادف موجه للحوار والحديث بين الأفراد ، كما أنها تساعد على زيادة فعالية و اشتراك الطلبة في الموقف التعليمي ، لأنها تتيح لكل منهم الفرصة للمشاركة في الحديث وإبداء الرأي وإبعاد جانب الرتابة، و كل ذلك يكون متعلقا بعدد الطلبة والإمكانات المتاحة.

والتطوير في طرائق التدريس أصبح ضرورة ملحة ، وذلك عن طريق التنويع بين المحاضرة والمناقشة والحوار وإثارة القضايا المتنوعة سواء التي لها علاقة وطيدة بمادة التخصص أو القضايا العامة في المجتمع ، مع ضرورة إحداث توظيف للمعلومات وتنوع⁴³ التكاليفات المطلوب أدائها من الطلاب بين إعداد تقارير ، جمع المادة العلمية ، عمل الأبحاث.

3- التطبيق: يستخدم المدرس التعميمات و القوانين التي توصل إليها ثم يطبقها على جزئيات جديدة حتى يتأكد من ثبوت وصول المعلومات إلى أذهان الطلبة . و يكون هذا التطبيق في صورة أسئلة - وذلك بعد الدراسة النظرية من خلال المحاضرة - و يستخدم التطبيق أكثر في الفروع العلمية و التقنية .

- وسائل التدريس :

وسيلة التدريس هي " كل ما يستعين به المدرس على تفهيم الطلاب من الوسائل التوضيحية المختلفة ، ومن بينها السبورة ، المسجلات الكهربائية ، والفيديو والأشرطة السمعية والسمعية البصرية " . (1)

وتعرف أيضا على أنها " مختلف المواد والأجهزة التنظيمية والإجراءات التي تستخدم في التعليم من أجل تطويره ورفع كفايته بما يساعد المتعلم على حسن اكتساب الخبرة بسرعة وسهولة " . (2)
ووسائل التدريس تستخدم للإيضاح وأهميتها لا تكمن في ذاتها وإنما تكمن فيما تحقّقه من أهداف سلوكية لدى الطالب. ومن بين وسائل التدريس ما يلي :

أ- الكتب والمراجع : والتي تلعب دورا أساسيا في العملية التكوينية، لأنها المصدر الأول للمعلومات والمعارف التي يستفيد منها الطالب في دراسته الجامعية، ذلك أن مدة لقاءات الطالب مع الأستاذ محدودة مقارنة مع وقت المطالعة على الكتب . لكن في الآونة الأخيرة تم التراجع قليلا عن أهمية الكتاب، حيث تم رفع الدعم عن الكتاب و قل الاستيراد له منذ منتصف الثمانينيات في الجامعة الجزائرية ، وإن وجدت الكتب فهي فقيرة من حيث المحتوى التعليمي في بعض الأحيان مما يساهم في كثير من الأحيان في تدني المستوى التكويني و التحصيلي للطلبة .

(1) عبد الكريم قريشي ، " أهمية و ضرورة الوسائل التعليمية في التدريس " ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، ع 11 ، جوان 1999 ، ص 66 .

(2) بن دريدي فوزي و بن الزين رشيد ، مرجع سابق ، ص 08 .

ب- الأنترنت : و هي شبكة الشبكات، و يمكن للطلاب من خلالها التزود من خلالها بالمعلومات و المعارف المختلفة التي يحتاجونها في مجال تخصصهم أو في التخصصات الأخرى ، وذلك عبر مواقع معينة سواء داخل البلد أو خارجه .

كما تعتبر الأنترنت من أفضل الوسائل التدريبية حاليا في الجامعة نظرا لسعة المعلومات التي تشملها ، كما أنها تستغرق وقتا قصيرا جدا في البحث عن المعلومات المراد الحصول عليها. وبالمقابل فهي أقل استعمالا لدى شريحة الطلبة نظرا لكلفتها ، إذ تساهم شبكة الأنترنت في إثراء العلمي في الجامعة من خلال الإطلاع على نتائج الدراسات العلمية الحديثة و كذا تجديد معلومات الأساتذة و بالتالي تحسين نوعية التحصيل و التكوين للطلبة.

ج- المطبوعات : والتي يجهزها الأستاذ حول موضوع أو عدة مواضيع و يقدمها للطلبة . و يرى البعض أن سبب اللجوء إلى هذه الوسيلة ينم عن ضعف التكوين في غالب الأحيان إذ ⁴⁴ أنها تساعد الطالب على الإل على ما يقدم له دون بذل أي جهد للحصول على المادة العلمية . وتستعمل المطبوعات أيضا للتخفيف من حدة المشاكل الخاصة بقلة المراجع واللغة و لزيادة الشرح و التوضيح و تكميل بعض عناصر الموضوع.

د- الأفلام التعليمية و الندوات الملتقيات و البحوث العلمية :

وعلى غرار باقي الجامعات الجزائرية فإن جامعة العقيد الحاج لخضر بباتنة بالأخص كلية الآداب و العلوم الإنسانية قسم اللغة العربية و آدابها على وجه الخصوص فإن طرق ووسائل التدريس تبقى مستخدمة وفق ما ذكر أنفا.

أما على مستوى التغييرات التي مست البرامج التعليمية فقد حدثت تغييرات كثيرة مست المناهج التعليمية عامة و البرامج التعليمية خاصة على مستوى قسم اللغة العربية و آدابها نوجزها في مراحل وهي:

- المرحلة الممتدة ما بين 62 - 1976:

وهي مرحلة التأسيس حيث كان فرع الآداب يندرج تحت كلية الآداب و العلوم الإنسانية وتميزت هذه المرحلة بوجود نظام الشهادات و تدوم الدراسة فيه ثلاث سنوات ، فالسنة الأولى يدرس فيها الطالب جذع مشترك بين الآداب و العلوم الإنسانية ، وهو مجموعة المقاييس التي تكون المرحلة الأولى من التعليم المشترك لعدة تخصصات وتسمى السنة التحضيرية. ⁽¹⁾ و فيها يتلقى الطلاب دروسا في جميع العلوم الإنسانية (أدب ، فلسفة ، تاريخ ، علم النفس ، علم الاجتماع، جغرافيا). و في السنتين الثانية و الثالثة - سنتي التخصص - إذا التحق الطالب بفرع الأدب يدرس في السنة الثانية وحدتي الحضارة وفقه اللغة ، كل منهما تتضمن تقريرا عدة مواد ينال عقبيهما في حالة النجاح شهادتي نجاح. أما في السنة الثالثة فيتم دراسة الأدب العام و المقارن و ينال عقبيهما في آخر السنة شهادتي نجاح أيضا . و على هذا الأساس يتحصل الطالب خلال السنوات الثلاث على شهادة الليسانس في الأدب العربي. أما فيما يتعلق بالحجم الساعي للدراسة فهو يقدر بساعتين لكل مقياس .

(1) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، دليل الطالب الجامعي ، منشورات جامعة باتنة ، 96-1997، ص12.

عاشت الجامعة الجزائرية خلال هذه المرحلة تذبذبا في نظام التكوين ، لأنها كانت تحت ضغوط مارستها عليها الإدارة الفرنسية سواء في الجانبين البيداغوجي و الإداري و ذلك من حيث البرامج أو الوثائق أو نظام الشهادات. كما شهدت هذه الفترة صدور مرسوم إصلاح التعليم العالي 1972-71 والذي كان يهدف إلى إعادة النظر في البرامج التعليمية المعمول بها في هذه الفترة و محاولة تأسيسها من جديد بوضع عدد من المقاييس المنقوعة عن الوحدات الرئيسية السابقة التي صممها أجنب بعيون كل البعد عن واقعنا و ذلك لأجل الاستجابة لمتطلبات مرحلة التغيير في الواقع الإجتماعي و الإقتصادي الذي كانت تمر بها البلاد آنذاك و السعي نحو تأهيل التكوين بإطارات جزائرية مشبعة بالشخصية الوطنية و تجابه المشاكل الحاصلة في الجامعة وكان الإصلاح يهدف أيضا إلى تجديد طرق التدريس و مناهجه عن طريق إدخال الأعمال التوجيهية و الملتقيات .

المرحلة الممتدة ما بين 1985-77:

تأسس معهد اللغة العربية و آدابها طبقا للمرسوم رقم 77- 99 المؤرخ في 20 جويلية 1977 في إطار المركز الجامعي لبانتة ، وبدأ مهامه خلال الموسم الجامعي 77- 1978 . و تميزت هذه المرحلة بتغييرات عديدة مست البرامج التعليمية حيث دامت الدراسة خلال هذه المرحلة أربع سنوات ، السنوات الثلاث الأولى تعتبر بمثابة جذع مشترك . أما السنة الرابعة فهي سنة للتخصص ، يتفرع خلالها الطالب إلى إحدى الشعبتين اللغة أو الأدب يتلقى فيها الطالب تسعة و أربعين مقياسا موزعين على ثمانية سداسيات كما هو موضح في الجدول رقم 1.

وتوجد في كل سداسي مقاييس شرطية و هي المقاييس التي ترتبط بغيرها من المقاييس الأخرى في أحد السداسيات اللاحقة . ولا يستطيع الطالب أثناءها التسجيل في السداسي الموالي إلا إذا نجح في هذا المقياس الشرطي . و بمعنى آخر توجد هناك مقاييس لا يمكن للطالب التسجيل فيها إلا إذا نجح في مقاييس سابقة لها ، فهو إذا لا يحق له التسجيل في المقياس اللاحق إلا إذا نجح في المقياس الأول . ومثال على ذلك مقياس علم الاجتماع خلال السداسي الأول ، و جميع هذه المقاييس لها نفس الحجم الساعي بساعتين لكل منها سواء على مستوى المحاضرة أو على مستوى الأعمال الموجهة . كما أن هذه المقاييس لها نفس المعاملات و المقدرة بواحد .

و من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أنه حدثت تغييرات طفيفة خلال هذه المرحلة على مستوى البرامج ، وذلك عن طريق إضافة أو حذف مواضيع معينة من مقياس ما و إدراجها في مقياس آخر ، أو حذف مقياس معين من سداسي و إدراجه في سداسي آخر .

وبمقارنة المرحلة الممتدة ما بين 77- 1985 بالمرحلة السابقة لها نلاحظ حدوث تغييرات على مستوى البرامج وعلى مستويات أخرى نذكر من بينها ما يلي :

- إلغاء نظام الكليات و استبداله بنظام المعاهد.
- إلغاء السنة التحضيرية .
- إلغاء الامتحانات السنوية و إنشاء إمتحانات سداسية.
- إدخال نظام الجذع المشترك و الذي يدوم ثلاث سنوات.
- التوسيع في عدد المقاييس و إلغاء الوحدات الدراسية.

لقد كان الحرص كبيرا من خلال هذه التغييرات في البرامج على إحداث تكوين نوعي و جيد للطلبة مع ما يتلاءم و المرحلة التي تعيشها البلاد آنذاك.

الحجم الساعي	السداسي 1	السداسي 2	السداسي 3	السداسي 4	محاضرة أعمال موجهة
- أدب جاهلي - لغة عربية - مصادر - الموثائق - علم الاجتماع 1 - لغة أجنبية	- أدب أموي - لغة عربية - نقد قديم - حضارة إسلامية - علم اجتماع 2 - لغة أجنبية	- أدب عباس شعر - فقه اللغة - نهضة عربية - لسانيات عامة 1 - علم النفس اللغوي - لغة أجنبية	- أدب عباسي نثر - أدب أندلسي - فقه اللغة - لسانيات - عامة 2 - علم النفس الأدبي - لغة أجنبية	02 سا	02 سا

الحجم الساعي	السداسي 5	السداسي 6	السداسي 7	السداسي 8	محاضرة أعمال موجهة
- أدب حديث شعر - النقد الحديث - نظرية الأدب 1 - آداب أجنبية 1 - أدب شعبي - لغة أجنبية	- أدب حديث نثر - أدب مغربي - أدب مقارن - نظرية الأدب 2 - آداب أجنبية 2 - لغة و آداب شرقية	- النحو التطبيقي 1 - فقه اللغة المقارن 1 - مدارس النحو العربي - بلاغة و عروض - أدب جزائري - حديث شعر - حلقة البحث اللغوي - علم النفس المدرسي 1	- النحو التطبيقي - فقه اللغة المقارن 2 - اللسانيات التطبيقية - أدب جزائري حديث نثر - أساليب التعبير اللغوي - حلقة البحث اللغوي - علم النفس المدرسي 2	02 سا	02 سا

جدول رقم 01 يوضح برنامج ليسانس اللغة و الآداب العربية . تخصص: لغة خلال المرحلة الممتدة بين 77 - 1985

المرحلة الممتدة ما بين 86 - 1990:

طبقا للمرسوم رقم 89-137 المؤرخ في 1 أوت 1989 المتضمن إنشاء جامعة باتنة ليصبح معهد الأدب و اللغة العربية معهدا جامعي .

و هاته المرحلة تشبه المرحلة السابقة فيما يخص سنوات الجذع المشترك و التي تدوم ثلاث سنوات ، أما فيما يخص الحجم الساعي المقرر فهو ساعتين لكل مقياس .

وأهم ما ميز هذه المرحلة هو إلغاء نظام السداسيات و استبداله بالنظام السنوي ، وكذا حدوث تغييرات عديدة على مستوى البرامج . و لتوضيح هذا التغيير أنظر الجدول رقم 02 .

كما تم أثناءها إدخال مذكرة التخرج و التي يعالج فيها الطالب موضوعا في إطار تخصصه و ذلك تحت إشراف أستاذ معين لتوجيهه و إرشاده و في آخر السنة الجامعية تناقش و تقيم بعلامة .

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة		الحجم الساعي
			شعبة لغوية	شعبة أدبية	
- اللسانيات العامة - الأدب الجاهلي و الأموي - النحو و الصرف - البلاغة العربية - علم العروض - علم القرآن و الحديث - الحضارة العربية الإسلامية - التربية السياسية والإسلامية - اللغة الأجنبية	- علم الأصوات - الأدب العباسي و الأندلس - الأدب المغربي - النحو و الصرف - فقه اللغة و مدارس النحو - النقد القديم و المصادر - اللغة الأجنبية	- أدب جزائري - أدب حديث و معاصر - أدب أجنبي - أدب شعبي عام - علم الدلالة و المعاجم - علم النفس العام و المرافقة - اللغة الأجنبية	- النحو الوظيفي - لسانيات تطبيقية - علم النفس اللغوي - مناهج البحث اللغوي - علم النفس التربوي - التربية الخاصة - اللغة الأجنبية - البحث السنوي	- أدب مقارن - أدب شعبي جزائري - نقد حديث معاصر - نظرية الأدب - مناهج البحث - علم النفس التربوي - التربية الخاصة - البحث السنوي	02

جدول رقم 02 يوضح برنامج ليسانس اللغة العربية و آدابها خلال المرحلة الممتدة بين 86-1990

المرحلة الممتدة ما بين 1991-1996:

أثناء هذه المرحلة حدث تغير ملحوظ من حيث البرامج ، حيث حذفت مقاييس قديمة ، وأضيفت مقاييس جديدة كما ألغي نظام الجدوع المشتركة خلال الموسم الجامعي 92-1993 ، وأصبح الطالب يتحصل أثناء دراسته خلال هذه المرحلة (91-1997) على ليسانس في اللغة العربية و آدابها لمدة أربع سنوات . و فيما يخص الحجم الساعي بقي على حاله سواء على مستوى المحاضرات أو الأعمال الموجهة و للتوضيح أكثر أنظر الجدول رقم 03 .

الحجم الساعي		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
محاضرة	معمل				
2سا	2سا	- نحو و صرف - أدب عربي قبل الإسلام - الأدب الإسلامي - مصادر اللغة و الآداب - فقه اللغة - تقنيات التعبير - البلاغة و الأسلوبية - عروض و موسيقى الشعر - علوم القرآن و الحديث - اللغة الأجنبية	- نحو و صرف - لسانيات عامة - أدب عباسي - أدب أندلسي - الأدب المغربي - الأدب الشعبي - النقد العربي القديم - الحضارة الإسلامية - اللغة الأجنبية	- النحو الوظيفي - علم الدلالة - الأدب الأجنبي - الأدب الحديث - الأدب الجزائري - النقد الحديث - التيارات الفكرية - مناهج البحث - الصوتيات - اللغة الأجنبية	- الأدب المقارن - نظرية الأدب - النقد المعاصر - علم الاجتماع اللغوي - المدارس اللسانية - أصول النحو و مدارسه - تحليل الخطاب - أدب الأطفال - الأدب المعاصر - بحث التخرج

جدول رقم 03 يوضح برنامج ليسانس اللغة العربية و آدابها خلال المرحلة

الممتدة بين 91-1996

المرحلة الممتدة ما بين 97-2002:

تم إنشاء كلية الآداب و العلوم الإنسانية بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 98-388 المؤرخ في ديسمبر 1998 ، حيث شهدت هذه المرحلة تغييرات جذرية في محتوى البرامج بصدور القرار المؤرخ في 19 ديسمبر 1998 الذي تضمن البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في اللغة و الأدب العربي . تم فيه تقسيم البرنامج إلى وحدات كل وحدة تدرج تحتها موادا متخصصة لكل مادة حجمها الساعي . كما أرفقت هاته المواد بمعاملات مختلفة حسب أهمية كل مادة ، إضافة إلى ذلك أعيد إدخال نظام الجذوع المشتركة من جديد لكنه مغاير للنظام السابق ، إذ تدوم الدراسة فيه سنتين للجذع المشترك و سنتين للتخصص ، يتوجه فيهما الطالب إلى فرع اللغة أو فرع الأدب مع اعتبار مذكرة التخرج كمقياس ضمن المقاييس الأخرى و إدراجها ضمن المعدل العام للطالب.

والملاحظ في هذا البرنامج أنه مكثف جدا بالمقارنة بسابقاته ، حيث أن بعضها مصنف ضمن تخصص اللغة و الأدب و البعض الآخر مصنف ضمن الثقافة العامة ووحدة اللغات الأجنبية والترجمة ووحدة المعلومات ، وهذا الأمر يتضح في سنوات الجذع المشترك .

و للتوضيح أكثر أنظر الجدول رقم 04 .

السنة الثانية			السنة الأولى		
ح.س	المعامل	المقياس	ح.س	المعامل	المقياس
		1. وحدة الأدب الحديث و المعاصر : - تاريخ الأدب الحديث و المعاصر	1.30 سا	02	1. وحدة الأدب العربي القديم : - تاريخ الأدب العربي القديم.
		- الشعر الحديث و المعاصر	1.30 سا	03	- الشعر العربي القديم
		- النثر الحديث و المعاصر	1.30 سا	02	- النثر العربي القديم
		- النقد العربي الحديث و المعاصر	1.30 سا	02	- النقد العربي القديم
		2. وحدة علوم اللسان :			2. وحدة علوم اللسان :
		- النحو و الصرف 2	03 سا	03	- النحو و الصرف 1
		- اللسانيات التطبيقية	1.30 سا	02	- اللسانيات العامة
		- البلاغة العربية	1.30 سا	02	- فقه اللغة العربية
		- علم الدلالة والمعجم	1.30 سا	02	- العروض و موسيقى الشعر
		- اللغة والمجتمع			3. وحدة المعارف العامة :
		3. حدة المعارف العامة :	1.30 سا	02	- القرآن الكريم
		- تاريخ الجزائر الحديث	1.30 سا	01	- الحضارة العربية الإسلامية
		- مدخل إلى علوم الاتصال	1.30 سا	01	- مدخل الحضارة العالمية
		- المعلومات			4. وحدة اللغات الأجنبية و الترجمة :
		- الثقافة الشعبية	1.30 سا	02	- مبادئ الترجمة
		4. حدة اللغات الأجنبية و الترجمة :			- تقنيات التعبير باللغة الأجنبية 1
		- الترجمة (تعريب و تعجيم)	1.30 سا	01	- تقنيات التعبير باللغة الأجنبية 2
		- مدخل إلى آداب اللغة الأجنبية 1	1.30 سا	01	
		- مدخل إلى اللغة الأجنبية 2	1.30 سا	01	

جدول رقم 04 يوضح برنامج ليسانس اللغة العربية و آدابها خلال المرحلة الممتدة
بين 97-2002.

السنة الثالثة					
الشعبة الأدبية			الشعبة اللغوية		
ح.س	المعامل	المقياس	ح.س	المعامل	المقياس
		1. وحدة الأدب العربي:			1. وحدة علوم اللغة:
1.30 سا	02	- السرديات	1.30 سا	02	- الصوتيات
1.30 سا	02	- الشعرية العربية	1.30 سا	02	- علم الدلالة
1.30 سا	03	- الأدب المغربي والاندلسي	1.30 سا	02	- علم المفردات
03 سا	03	- القصيدة العربية	1.30 سا	02	- علم التراكيب
		2. وحدة علوم اللغة:	03 سا	03	- المدارس اللسانية
1.30 سا	02	- علم الأسلوب	1.30 سا	02	- صناعة المعاجم
1.30 سا	02	- لسانيات النص			2. وحدة العلوم العربية:
1.30 سا	02	- السيميائيات	03 سا	03	- النحو العربي
1.30 سا	02	- البلاغة العربية	1.30 سا	02	- الصرف العربي
		3. وحدة المعارف العامة	1.30 سا	02	- البلاغة العربية
		و الأدبية:			- فقه اللغة العربية
03 سا	02	- الآداب الأجنبية	1.30 سا	02	3. وحدة المنهجية
1.30 سا	02	- التيارات الفكرية			و المصادر:
1.30 سا	02	- الأدب الشعبي العام	01 سا	02	- منهجية البحث
		4. وحدة المنهجية	01 سا	02	- مصادر
		والمصادر:			4. وحدة اللغات الأجنبية
1.30 سا	02	- منهجية البحث			و الترجمة:
1.30 سا	02	- مصادر اللغة و الأدب	1.30 سا	01	- اللغة الأجنبية 1
		5. وحدة الترجمة و اللغات	1.30 سا	01	- اللغة الأجنبية 2
		الأجنبية:			- الترجمة
1.30 سا	01	- اللغة الاجنبية 1	1.30 سا	01	
1.30 سا	01	- اللغة الاجنبية 2			
1.30 سا	01	- الترجمة			

تابع الجدول 04

السنة الرابعة					
الشعبة الأدبية			الشعبة اللغوية		
المقاييس	المعامل	ح.س	المقاييس	المعامل	ح.س
1. وحدة علوم اللغة:			1. وحدة الأدب الحديث العربي المعاصر:		
- علم الأسلوب	02	1.30 سا	- الشعر العربي الحديث و المعاصر	02	1.30 سا
- نظرية النظم	02	1.30 سا	- المثل العربي الحديث و المعاصر	03	03 سا
- السيميائيات	02	1.30 سا	- النقد العربي الحديث و المعاصر	02	1.30 سا
- تحليل الخطاب	02	1.30 سا	- الأدب الجزائري الحديث	02	1.30 سا
- علم المصطلح	02	1.30 سا	2. وحدة المعارف الأدبية:		
- اللسانيات التطبيقية	02	1.30	- الأدب المقارن	03	03 سا
2. وحدة اللغة العربية:			- نظرية الأدب	02	1.30 سا
- أصول النحو و مدارسه	03	03 سا	- الأدب الشعبي	02	1.30 سا
- اللسانيات العربية	02	1.30 سا	- السيميائيات	02	1.30 سا
- عربية التخصص	02	1.30 سا	- تحليل الخطاب	02	1.30 سا
3. وحدة المعلوماتية و الترجمة :			3. وحدة المعلومات:		
- المعلومات	01	1.30 سا	- المعلومات	01	1.30 سا
الترجمة الى اللغة الأجنبية 1	01	1.30 سا	4. وحدة الترجمة:		
- الترجمة الى اللغة الأجنبية 2	01	1.30 سا	- الترجمة الى اللغة الأجنبية 1	01	1.30 سا
4. مذكرة التخرج.	04	03 سا	- الترجمة الى اللغة الأجنبية 2	04	03 سا
			5. مذكرة التخرج.	04	03 سا

تابع الجدول رقم 04

المرحلة الممتدة ما بين 2004-02 :

خلال هذه المرحلة حدث تغيير واضح عن المرحلة السابقة ، فقد تم التقليل من عدد المقاييس خلال السنوات الأربعة حيث استنتج منها العديد من المقاييس التي كانت في السابق، كما أصبح تدريس اللغة الأجنبية إختياريا من قبل الطلبة (فرنسية أو إنجليزية) وانخفضت قيمة المعاملات من ثلاثة إلى إثنان ، و ألغي النظام السابق للجدوع المشتركة ، أما بحث التخرج فهو إجباري على كل طالب . و الحجم الساعي لكل من المحاضرات والأعمال الموجهة هو ساعة ونصف. ويتحصل الطالب في نهاية دراسته الجامعية على ليسانس في اللغة والأدب العربي. و للتوضيح أكثر انظر جدول رقم 05.

السنة الثانية			السنة الأولى		
ح.س	المعامل	المقياس	ح.س	المعامل	المقياس
1.30 سا	02	- أدب عربي	1.30 سا	02	- أدب جاهلي و اموي
	02	- أدب مغربي و أندلسي		01	- مصادر اللغة و الادب
	02	- نقد عربي قديم		01	- قران كريم
	01	- صوتيات		02	- نحو و صرف
	02	- علم الدلالة		01	- فقه اللغة العربية
	02	- معجمية			- العروض و موسيقى
				01	الشعر
	01	- تيارات فكرية		02	- اللسانيات العامة
	02	- نحو و صرف		02	- بلاغة عربية
	01	- فرنسية		01	- فرنسية
	01	- انجليزية		01	- إنجليزية
السنة الرابعة			السنة الثالثة		
ح.س	المعامل	المقياس	ح.س	المعامل	المقياس
1.30 سا	02	- الأدب العربي المعاصر	1.30 سا	02	- الأدب العربي الحديث
		- المدارس النقدية		02	- النقد العربي الحديث
	02	المعاصرة			
	02	- الأدب المقارن		02	- الأدب الشعبي
	01	- نظرية الأدب		01	- منهاج البحث و التحقيق
	02	- الأدب الجزائري		02	- المدارس اللسانية
	01	- تحليل الخطاب		01	- السيميولوجيا
	01	- لسانيات النص		01	- علم الأسلوب
	02	- اللسانيات التطبيقية		02	- أصول النحو و مدارسه
	02	- الآداب الأجنبية		01	- اللغة الأجنبية
	02	- مذكرة التخرج (اجبارية)			

جدول رقم 05 يوضح برنامج ليسانس اللغة والأدب العربي خلال المرحلة الممتدة بين 02-2004.

و الملاحظ من خلال كل هذه التغييرات في البرامج التعليمية أنها تتكرر خلال فترات ، فلا توجد مقاييس جديدة بل جلها مقاييس يتم حذفها ثم إضافتها مرة أخرى بعد فترة معينة، أو إدراجها ضمن مقاييس أخرى أو تغيير عنوان المقياس فقط دون التغيير الضمني في محتواه. لكن هذا الأمر يدل على أن التغيير الحاصل هو تغيير سطحي في أغلب الأحيان، فبعد عام 1997 تم رفع معاملات المقاييس بعدما كانت كل المقاييس ذات المعامل واحد . أما بالنسبة للطرق التعليمية المتبعة خلال كل هذه المراحل السابقة الذكر فقد كانت جميعها تركز حول المحاضرة و المناقشة . في حين أن الوسائل التعليمية المعتمدة خلال المراحل الأربعة أي إلى غاية المرحلة الممتدة ما بين 91- 1996 هي الكتب و المطبوعات، و التي ساعدت في تحسين المستوى الفكري والعلمي للطلبة ، إلا أنه خلال الفترة الممتدة من 1997 حتى وقتنا الحالي أصبح الطالب يعتمد على وسيلة تعليمية جديدة و تكنولوجيا و هي الانترنت و التي تمد الطالب بالمعارف و المعلومات في مختلف التخصصات و الفروع .

ب- التغييرات التنظيمية في نظام الامتحانات :

إن التقييم و إنتقال الطلبة يمثلان العنصران الأكثر أهمية بالنسبة للطلبة و الأساتذة والإدارة في نفس الوقت ، و هذا يعود إلى أنهما يكونان المؤشرات النهائية في تقدير الجهد المبذول و نجاعة التنظيم و صرامة التسيير و كفاءة الوسائل. و التقييم يتكون من علامة لكل عمل، ومن معدل لكل مقياس و معاملات مختلفة للترجيح و حد معين للتحصيل .

والامتحان هو الفعل الذي يقيس المعارف على الرغم من عدم كفايته ولا نجد أفضل منه كتقدير للجهد ويكون ترتيبيا و إنتقائيا .

وفي سنوات الستينيات كان هناك إمتحانين في الجامعة الجزائرية في شهري جوان و سبتمبر يتضمن فيه مجمل البرامج التعليمية... و الشيء المؤكد هو أن الإطارات المكونة آنذاك بالرغم من أعدادهم المحدودة فإنها كانت بالمستوى العالمي المطلوب. (1)

شهد نظام الإمتحانات تغييرات عديدة مرتبطة بالمرحلة الزمنية التي حدثت فيها ، و محددة حسب خصوصيات المجتمع و التغييرات التي تعيشها الجامعات الأخرى على المستوى العالمي، وذلك قصد تحسين نظام التقييم بالنسبة للطلبة.

وقد مر قسم اللغة العربية وآدابها بجملة من الأنواع لأنظمة الامتحانات منذ إنشائه بدء بنظام الشهادات - و الذي لم تشهده جامعة باتنة نظرا لحدثة نشأتها- و مروراً بنظام الوحدات و انتهاء بالنظام السنوي. و فيما يلي عرض مفصل لهذه الأنظمة:

1- نظام السداسي :و بدأ تطبيق هذا النظام سنة 1977 و دام إلى غاية 1986.

(1) perspectives universitaires . Les Aberration du système d'examination , Association nationale des professeurs et maîtres des conférences , Alger , Bulletin N°2 , Décembre 1994 , p 29.

والمقصود به هو الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى يقدر بالسداسي ، حيث يدرس الطالب مجموعة من المقاييس المقررة في سداسي واحد و لا يحق له أن يسجل في السداسي الموالي إلا في شروط محددة منها : (1)

أ- النجاح في المقاييس الأساسية كل بمفرده .

ب- أن لا يرسم في مقياس شرطي و إلا فإنه لا يستطيع التسجيل في المقياس المرتبط به في السداسي الموالي .

ويجب على الطالب في نظام السداسيات أن يحصل على المعدل 20 / 10 في كل مادة مدرجة في السداسي الأول و السداسي الثاني و ذلك للانتقال إلى السداسي الثالث من التخصص . (2)

2- النظام السنوي :

يرى بعض الملاحظين وخاصة الإدارة الجامعية خلال سنوات الثمانينيات أن نظام السداسيات في التعليم العالي كان فاشلا ، لذا كان العمل على إدخال إصلاحات جديدة فيه فرضتها تغييرات حدثت في نظام التعليم الأساسي نتيجة اعتماد المدرسة الأساسية ، إذ لم يعد في التعليم الجامعي بصفة عامة نظام السداسيات ليستجيب لطموحات ونوعية تلاميذ المدرسة الأساسية وعلى رأسها تعريب التعليم الجامعي بأكمله، بالإضافة إلى التأثير الذي أحدثته نظام التعليم العالي الفرنسي الذي تخلى هو الآخر عن نظام السداسيات و شرع في العمل بالنظام السنوي .

وقد حدد المنشوران رقم 22 و 23 الصادران بتاريخ 08 ديسمبر 1987 تنظيم التقييم و التدرج التربوي في الدراسات الجامعية و توزيع موادها على السنة أو على السداسي و تخصص المعاملات لها . (3) فبالنسبة لقسم اللغة العربية و آدابها في السابق فإن معاملات المقاييس تقدر بواحد ، فقد تم الرفع في قيمة المعاملات بعد إدخال نظام الكليات الجديد حيز التطبيق سنة 1997 حتى الآن . والواقع أن تطبيق المعاملات المرتفعة أو المنخفضة على العلامات يكون حسب الوقت المخصص للمقياس و قيمة المادة من حيث الصعوبة أو من حيث مكانتها في نمط التخرج و النظام السنوي للامتحانات يشتمل على عدة فرص يتمكن من خلالها الطالب من النجاح في الفرع الذي اختاره بدءا بامتحانات الدورة العادية مرورا بالامتحان الشامل و انتهاء بالامتحان الاستدراكي ، و لكل من هذه الامتحانات التقييمية شروطا خاصة لتطبيقها .⁷

أ- امتحان الدورة العادية :

يمكن إجراء التقييم المستمر لمؤهلات الطلاب و معلوماتهم للانتقال إلى السنة الموالية

(1) مبروكة نوار ، " تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية دراسة المشكلات و الطرائق و الحلول " ، رسالة دكتوراه مقدمة في علم الاجتماع التنمية ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، 98 - 1999 ، ص 149 .
(2) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد 1 ، السنة 15 ، 1978 ، ص 164 .
(3) جامعة الجزائر ، دليل جامعة الجزائر للمدرسين و الطلاب ، د . م . ج ، 87 - 1988 ، ص 27 .

أو السداسي الموالي بواسطة :

- إختبارات كتابية (وعدها اثنان خلال السنة) هذا بالنسبة للمقاييس السنوية , أما بالنسبة للمقاييس النصف سنوية فيتم التقييم بواسطة إختبار كتابي واحد .
 - الاختبارات الشفهية ويقدر عددها خلال السنة إختبارين .
 - تقييم الأعمال الموجهة.
 - تحرير مذكرات أو دراسات جامعية و يتم تقييم هذه الأعمال كل على حدى.
- وما يميز النظام السنوي للامتحانات هو وجود النقطة الإقصائية , و التي تعني أن لا يتحصل الطالب في جميع المقاييس سواء كانت سنوية أو نصف سنوية على علامة أقل من 20 / 05 . لكن الشرط الضروري هو الحصول على درجة 10 / 20 على الأقل بالنسبة للمعدل العام . وإذا لم يصل الطالب إلى تحصيل النقطة الإقصائية فإنه يجب أن يمر على الامتحان الشامل حتى تتاح له فرصة النجاح أكثر . ويحسب معدل المادة في قسم اللغة العربية و آدابها بجمع علامات الامتحانين الأول و الثاني و الاختبارين الشفهيين الأول و الثاني كل منهما مضروب في العدد إثنان .

ب - الامتحان الشامل:

- تنظم هذه الدورة في شهر جوان، و إثر هذه الامتحانات تجرى المداولات و يستخرج المعدل العام :
- إما اعتمادا على الاختبارات الكتابية و الأعمال الموجهة مضروبة في المعاملات المقررة لها.
 - إما اعتمادا على الاختبارات الشاملة و الأعمال الموجهة مضروبة في المعاملات المقررة لها.

ويؤخذ بعين الاعتبار أثناء المداولات المعدل الأعلى الذي حصله الطالب في مختلف المواد، و نفس الشيء في حالة عدم حصول الطالب على معدل 10 / 20 ، أو حصوله على نقطة أقل من 05 / 20 في المقاييس التي يمتحن فيها ، أما بالنسبة للطالب الذي يتحصل على نقطة تفوق 10 / 20 في مقياس معين أثناء الدورة العادية فهذا لا يؤهله بأن يمر إلى الدورة الشاملة في هذا المقياس ، و يحسب المعدل العام الجديد اعتمادا على أحسن العلامات المحصلة في الدورتين العادية و الشاملة و المقدرة بـ 10 / 20 .

ج- الإمتحان الإستدراكي :

بإمكان الطالب الراسب بعد المداولات أن يتقدم إلى الدورة الاستدراكية و التي تنظم في شهر سبتمبر عندما يكون الانتقال سنويا ، و أثناء دورة سبتمبر يمكن للطالب التقدم بإجراء جميع الاختبارات الخاصة بالمواد التي حصل فيها على معدل يقل عن 10 / 20 بشرط أن يكون قد شارك في جميع الاختبارات المقررة في امتحان الدورة الشاملة .

و لا يسمح للطالب بالمشاركة في هذا الإختبار في حالة حصوله على معدل 10 / 20 في مقياس معين، أما في حالة إعادة السنة فالطالب يحتفظ بالمواد المحصلة ، و في جميع

الأحوال فإن الطالب يستفيد من التكامل بين العلامات المحصلة ليحصل في الأخير على معدل النجاح 20/10 .

وهذه الإجراءات الخاصة بامتحانات الفروع الإنسانية تختلف عنها الإجراءات في الفروع العلمية و التقنية في بعض الخصوصيات الطفيفة . لكن على العموم يمكن تعميم نظام التقويم في الجامعة الجزائرية على جميع الفروع .

والأمر الهام الذي يستدعي الذكر في هذا المقام هو أن الجامعة الجزائرية على غرار الجامعات الأخرى تعتمد أسلوبا مبسطا في توزيع الطلبة على التخصصات العلمية ، وهو أسلوب الدرجات أو العلامات الإمتحانية غافلين بذلك عن الحقائق التربوية و النفسية التي تؤكد أن العلامات لا ينبغي أن تعني حكما نهائيا على الطالب ، بل أن لرغبات الطالب و لطموحه الإجتماعي دورا في تحسين تحصيله العلمي و التكويني و في توزيع الطلبة على التخصصات العلمية في الجامعة. و هذا الكلام له علاقة وطيدة بالتوجيه ، فكثيرا ما يجد الطالب نفسه وقد نزل في قسم أو كلية لا لأنه أراد الانتساب إليها ، ولكن درجاته في الامتحان هي التي وضعت حيث نزل .

ج- التغييرات التنظيمية في نظام التوجيه :

يعتبر التوجيه الدراسي من العمليات التعليمية الهادفة إلى تحسين المستوى التحصيلي للطلبة. ويعرف بأنه " العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ و الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة و التي يلتحقون بها و التكيف لها ، و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم و في حياتهم المدرسية بوجه عام " (1).

و بهذا نقول أن التوجيه في جميع المراحل التعليمية هو العملية التي يقوم بها المختصون بغرض مساعدة الطلبة حاملي شهادة البكالوريا على اختيار نوع الدراسة الملائمة في الجامعة و التي تتفق و ميولهم و استعداداتهم قصد التكيف و النجاح فيها. و هناك عدة مقاييس أو معايير للتوجيه و هي:

أ- نتائج الاختبارات .

ب- رغبات الطالب.

ج- سوق العمل.

د- إحتياجات الخريطة التربوية أو إمكانيات الاستقبال .

إن التحصيل الدراسي الذي يبلغه الطالب يقيم أيضا من خلال عملية التوجيه ، و التي يرمي إلى تحسين مستوى التحصيل العلمي .

إن سوء التوجيه يجعل الطالب يقع في إختيار فرع خارج استعداداته السيكولوجية و البدنية وحتى الإقليمية، قد يؤدي به إلى تراجع في سنوات الدراسة (التخلف الدراسي) .

(1) عبد الكريم قرشي ، " نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر " ، مجلة الفكر (مجلة جامعية شاملة) ، ع 1 ، السنة 1 ، الجزائر ، الجمعية الثقافية الأمل ، باتنة ، ماي 1993 ، ص 32 .

أما عن الجامعة الجزائرية و في قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة باتنة فإن توجيه الطلبة إلى الجامعة يتم بعد تحصلهم على شهادة البكالوريا .

وقد مرت عملية التوجيه في الجامعة بعدة مراحل حدثت فيها تغييرات عديدة منها:

- **المرحلة الأولى و تمتد من سنة 1977 - 1989 :** و كان الطالب آنذاك يسجل في الفرع المراد إستكمال الدراسة فيه و ذلك بناء على رغبته الخاصة .

- **المرحلة الثانية و تمتد من سنة 1990-2004 :** وهي مقسمة بدورها إلى ثلاث فترات هي:

الفترة الأولى (90-1994) : خلال هذه الفترة فإن فرع التكوين في ليسانس اللغة والأدب العربي يتم لشعبة الآداب فقط دون مشاركة الشعب الأخرى ، أما فيما يتعلق بالشروط التكميلية فإن الأولوية الأولى يكون الترتيب فيها على أساس المعدل الحسابي ما بين المعدل العام المحصل عليه في الاختبارات الكتابية للبكالوريا مع تطبيق المعامل اثنان و معدل العلامات المحصل عليها في المواد التالية : أدب عربي معامل 03 ، لغة حية أولى معامل 01 ، لغة حية ثانية معامل 01 . أما بالنسبة للأولوية الثانية فإن الترتيب فيها يتم حسب المعدل العام للاختبارات الكتابية للبكالوريا في الشعب التالية : شعبة العلوم ، شعبة العلوم الإسلامية و شعبة الرياضيات .⁽¹⁾

الفترة الثانية (95-1998):

وخلال هاته الفترة فإن شعبة البكالوريا المطلوبة للترشح في فرع اللغة و الأدب العربي فإن الأولوية الأولى كانت لفروع الآداب و العلوم الإنسانية و الإسلامية ، لغات أجنبية مدعمة بشروط بيداغوجية إضافية تتمثل في الترتيب على أساس المعدل الحسابي ما بين المعدل العام المحصل عليه في الاختبارات الكتابية للبكالوريا مع تطبيق المعامل اثنان و معدل العلامات المحصل عليها في المواد التالية : الأدب العربي معامل 03 ، اللغة الفرنسية معامل 01 ، و اللغة الإنجليزية بمعامل 01.

أما الأولوية الثانية فإن شروط القبول فيها تتم حسب المعدل العام للاختبارات الكتابية للبكالوريا شعبة العلوم الدقيقة ، علوم طبيعة و حياة ثم شعبة التسيير و الاقتصاد.⁽²⁾

الفترة الثالثة (99-2004):

خلال هاته الفترة يتم توجيه الطلبة إلى فرع ليسانس اللغة والأدب العربي حسب الأولوية ، فالأولوية الأولى تكون مخصصة لشعب الآداب و العلوم الإنسانية ، آداب و علوم إسلامية ثم آداب و لغات أجنبية . أما الأولوية الثانية فهي مخصصة لشعب العلوم الدقيقة و علوم طبيعة و حياة و تسيير و اقتصاد و أخيرا شعبة تقنيات المحاسبة.

(1) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، منشور رقم 51 المؤرخ في 25 مارس 1997 و المتضمن للمقاييس البيداغوجية و الدوائر الجغرافية لتسجيل حاملي شهادة البكالوريا في مؤسسات التعليم العالي للسنة الجامعية 97-1998 ، ص 49 .

(2) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، مرجع سابق ، ص 49.

أما فيما يتعلق بالشروط البيداغوجية فإن حملة شهادة البكالوريا يسجلون بدرجة جيد جدا أو قريب من الجيد بصفة مباشرة في فرع اللغة العربية و آدابها .

إن الشروط البيداغوجية لشعب البكالوريا حسب الأولوية الأولى محددة بحصول الطلبة على درجة مقبول بصفة مباشرة ، أما شعب البكالوريا حسب الأولوية الثانية فالشروط البيداغوجية لها تتمثل في حصول الطلبة على درجة مقبول ، بالإضافة إلى حصولهم على معدل عام يساوي 10.50 / 20 فأكثر و يسجلون مباشرة في القسم .
وإبتداء من السنة الجامعية 02-2003 تم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا ، فقد استثنيت شعبة تقنيات المحاسبة فكان هذا النظام هو المعمول به إلى غاية العام الجامعي 03-2004 .⁽¹⁾

د - التغييرات التنظيمية في التأطير:

حدثت عدة تغييرات تنظيمية على مستوى التأطير بقسم اللغة العربية وآدابها نوجزها فيما يلي :

- المرحلة الممتدة ما بين 77-1992:

أهم ما لوحظ خلال هاته المرحلة هو أن عدد الأساتذة المؤطرين متوازنا نوعا ما بالمقارنة مع عدد الطلبة ، حيث بلغ عدد الطلبة في معهد اللغة العربية و آدابها خلال السنة الجامعية 77-1978 حوالي 220 طالبا يؤطروهم سبعة و عشرون أستاذ من بينهم أربعة عشر أستاذ أجنبية و بدرجات مختلفة مثل الأساتذة المكلفون بالدروس و الأساتذة المساعدون و الأساتذة المعيدون و مساعدو التعليم .⁽²⁾

وتحدد المادة 01 من المرسوم التنفيذي رقم 90-37 المؤرخ في 26 جمادى الثانية 1410 هـ الموافق لـ 23 يناير 1990 شروط توظيف الأساتذة المشاركين في التعليم العالي والتكوين وممارسة مهامهم على أن " الأساتذة المشاركون يوظفون بواسطة عقود التعليم بعد موافقة المجلس العلمي و تقديره تساوي مدتها سنة جامعية على الأقل قابلة للتجديد ، ولا يمكنهم العمل إلا في التعليم المتخصص ، ويحدد كل سنة المجلس العلمي التابع للمؤسسة قائمة أنواع التعليم التي يقوم بها الأساتذة المشاركون ".⁽³⁾

أما المادة رقم 02 من نفس المرسوم فتتص على أنه " يوظف الأساتذة المشاركون من بين إطارات مختلف قطاعات النشاط الوطني الذي يكون تكوينهم و كفاءتهم و مهارتهم من طبيعتها أن تدعم و تحسن العمل التربوي ".⁽⁴⁾

في حين تنص المادة 04 من نفس المرسوم على أنه " يجب على الأساتذة المشاركين أن

(1) وزارة ت.ع.و.ب.ع ، منشور رقم 1 مؤرخ في 22 محرم 1424 هـ ، الموافق لـ 25/03/2003 يتعلق بالتسجيل الأولي و توجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2003 / 2004 ، ص 47 .

(2) دليل الطالب الجامعي ، مرجع سابق ، ص 08 .

(3) الجريدة الرسمية ، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، ع 04 ، 1990 ، ص 184 .

(4) الجريدة الرسمية ، مرجع سابق ، ص 185 .

يعملوا طوال التوقيت الذي يتكفون به و القيام بالتدريس و تصحيح نسخ الامتحانات و المشاركة مع الفريق التربوي المعني " (1).

أما المادة رقم 05 تنص على أنه " يتولى المعيدون التقنيون الأشغال التطبيقية و الأعمال الموجهة و يوظفون من بين حاملي شهادة التعليم العالي الحاصل عليها في أربع سنوات على الأقل " (2) .

أما فيما يخص الأساتذة المساعدون فهم يقومون بالتدريس أو بالأشغال التطبيقية الموجهة و يوظفون من بين الأساتذة الحاملين لشهادة التعليم العالي الحاصل عليها في أربع سنوات من الدراسة (الليسانس) و المثبتين بخبرة مهنية قدرها عشر سنوات على الأقل ، أو الحاملين لشهادة الدراسات العليا المثبتين بخمس سنوات من الخبرة المهنية على الأقل .

و يوظف الأساتذة المحاضرون المتحصلون على شهادة الماجستير أو شهادة معادلة لها و المثبتين بخبرة مهنية قدرها سبع سنوات على الأقل ، أو المتحصلين على شهادة دكتوراه دولة مع ثلاث سنوات خبرة مهنية ، وهذا ما تنص عليه المادة 07 من نفس المرسوم التنفيذي السابق إذ " يتولى الأساتذة المحاضرون إلقاء دروس الماجستير " . كما تنص المادة رقم 08 من نفس المرسوم السابق على أنه " يتولى الأساتذة المشاركون إلقاء دروس الماجستير " . (3)

ويتم توظيفهم من بين المترشحين الحاصلين على دكتوراه دولة و المثبتين لسبع سنوات من الخبرة المهنية كما يجب أن يؤدي مهامه على أحسن وجه وذلك بتحضير الدروس و متابعة الطلبة و بتحديث متواصل للدروس التي يتولى إلقاءها و كذا تحسين الطرق التربوية و العلمية.

كل هذا فيما يتعلق بجانب الأساتذة و الذي ارتفع عددهم في هاته المرحلة أربعة وثلاثين أستاذًا. أما فيما يخص عدد الطلبة خلال هاته الفترة و الممتدة ما بين 77-1990 فقد كان عددهم قليلا بالمقارنة مع العشرية الأخيرة ، إلا أنه و كما ذكرنا آنفا فإن عدد الطلبة كان يقدر بـ 220 طالبا يؤطروهم سبعة وعشرين أستاذًا ، وقد أخذ العدد يتزايد من سنة إلى أخرى ، بينما كان عدد المؤطرين ثابتا لم يتغير سواء من الناحيتين الكمية أو النوعية. إلا أن هذا العدد كان متوازنا نوعا ما بين كل من الأساتذة و الطلبة مقارنة مع السنوات اللاحقة فيما بعد .

(1) الجريدة الرسمية ، المراجع نفسه ، ص 187.

(2) الجريدة الرسمية ، المراجع نفسه ، ص 188 .

(3) الجريدة الرسمية ، المراجع نفسه ، ص 185.

المرحلة الممتدة ما بين 93-2004:

خلال هاته الفترة ارتفع عدد الأساتذة حيث وصل مجموعهم حوالي إثنتان وخمسون أستاذًا و هم موزعون على الشكل التالي : أساتذة تعليم عالي، أساتذة محاضرون ، أساتذة مكلفون بالدروس ، أساتذة مساعدين ، أساتذة معيدين ، أساتذة مساعدين التعليم و أساتذة مشاركون و أساتذة مساعدون مشاركون و أساتذة معيدون تقنيون مشاركون .

و قد زود قسم اللغة العربية و آدابها خلال هذه الفترة بأساتذة ذوي درجات علمية عالية و المتمثلون في أساتذة التعليم العالي و أساتذة مساعدون مشاركون و معيدون تقنيون و هم أساتذة غير دائمين لكنهم متحصلون على شهادات عليا في تخصص معين وذوي كفاءة علمية¹ عالية تؤهلهم للتدريس الفعال في الجامعة ، و أساتذة مشاركون البعض منهم متحصلون على شهادة الليسانس في اللغات الأجنبية (الفرنسية و الإنجليزية) . و يلتحق الأساتذة ذوي الكفاءة العالية بقسم اللغة العربية و آدابها من جامعات أخرى عن طريق عقد يبرم بينهم وبين إدارة القسم و ذلك لتدريس بعض المقاييس و التي تعاني نقصا في الأساتذة المؤطرين في ذلك القسم .

لقد حدث في المرحلة الأخيرة اختلالا في التخطيط في الجامعة الجزائرية و يتجلى ذلك في الخلل بين الأعداد الهائلة للطلبة و بين الهياكل المادية و هيئة التدريس و هذا بالمقارنة مع المرحلة الممتدة من سنة 1977 إلى غاية سنة 1992 ، و التي شهدت شبه توازن بين أعداد الطلبة و المؤطرين .

هذه الوضعية الناجمة عن سوء التخطيط و عن ظروف أخرى دفعت بالمسؤولين عن التعليم العالي إلى توظيف مدرسين بمستويات مختلفة و بطرق مختلفة أيضا. و لم تتضح شروط التوظيف و إذا ما اتضحت فهي تذهب إلى توظيف أساتذة ذوي مستويات منخفضة للتدريس في مستويات عالية ، لكن تم وضع حد لعملية التوظيف الفوضوية هاته ، و حددت بذلك شهادة الماجستير كحد أدنى للتوظيف في التعليم الجامعي و الهدف من ذلك هو الرفع من مستوى التكوين لدى الطلبة الجامعيين .

و خلال الموسم الجامعي 03-2004 بلغ عدد الأساتذة المؤطرين خمسة و أربعين أستاذًا ذوي الرتب العلمية التالية : أستاذ تعليم عالي ، أستاذ محاضر ، أستاذ مكلف بالدروس ، أستاذ مساعد ، معيد .

وقد تم اختيار المعيدين على مستوى دبلومات الماجستير و الدكتوراه من الطلاب الخريجين من المرحلة الجامعية الذين أثبتوا التفوق في الإنجاز و التحصيل ، لكن هذا الأمر يقتضي التأكد من صفتي المبادرة و القدرة على مواجهة المشكلات و حلها بالطرق العلمية.⁽¹⁾

(1) علي احمد مذكور ، مرجع سابق ، ص 210 .

و قرار توظيف المعيدين في الجامعة تزامن مع نقص عدد المتخرجين بشهادة الماجستير أو الدكتوراه. وقد أدت الندرة عند منح مناصب التعليم إلى تصنيف عدد من الأساتذة فوق ما تحتمله المعايير الجامعية ، كما طغى الأخذ بالأقدمية على الأخذ بالمعايير الأكاديمية المعمول بها عالميا عند التعيين في المناصب مثل المسابقة و أعمال البحث و الشهادات...الخ، إضافة إلى ظهور ظواهر أخرى للتعين كالمحسوبية والمحابة وهي ظواهر غير سوية ، وامتد الأمر إلى درجة منح الشهادات للطلبة بطرق غير شرعية .⁽¹⁾ و تشير إحصائيات وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إلى معدل ثمانية و عشرين طالب لكل أستاذ جامعي ، و أن واحدا بالمئة فقط من الأساتذة الجامعيين يحملون شهادات تؤهلهم لمرتبة الأستاذ ، و عليه فقرابة 740 ألف طالب لا يتلقون دروسا على يد أساتذة ذوي شهادات عليا إلا نادرا ، حيث يتكفل بالدروس أساتذة ذوو رتب " مكلف بالدروس " ، "مساعد " .⁽²⁾ وبالنتيجة لا يمكن تصور مستوى تكوين هؤلاء إلا رديئا .

هذا الوضع تطور و تخمر خلال السنوات الخمس عشرة الأخيرة على الأقل ، و هو ينم عن ضعف التخطيط ، فلا ترقب للإرتفاع المستمر لأعداد الطلبة ، و لا تصور للحاجيات من حيث الهياكل و الكتب و المكونين و الوسائل البيداغوجية وحاجيات سوق العمل و التنمية .

وكان الوضع يسير بإتباع أساليب ترقيعية مثل تكليف حملة الماجستير ثم حملة الليسانس بتكوين طلبة في قسم الليسانس ولا يهتم الإختصاص في بعض الأحيان. كل هذه الأمور أدت إلى ظهور إختلال كبير بين أعداد الطلبة المتزايد و بين أعداد أعضاء هيئة التدريس من جهة وفي الطرق المتبعة في توظيف الأساتذة الجامعيين من جهة أخرى ، مما كان له الأثر الكبير على نوعية التكوين في الجامعة و على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة . فالتأطير الجامعي الجيد من حيث الكم و الكيف سوف يؤدي بالتأكيد إلى تحسين التحصيل العلمي للطلبة وبالتالي يؤدي إلى تحسين العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية .

2- التغييرات التنظيمية في الجانب (الهيكل) الإداري :

شهد الجانب الإداري في قسم اللغة العربية و آدابها خلال المرحلة الممتدة من سنة 1978 إلى غاية سنة 2004 ظهور تغييرات على مستوى الإدارة و تجلّى ذلك من خلال

(1) بدر الدين .ع ، " في زيارته لجامعة باب الزوار رئيس الجمهورية يؤكد على ضرورة استرجاع الجامعة لمكانتها " ، أنباء الجامعة ، الجزائر ، المطبعة الجامعية ، ع 162 ، أكتوبر 2000 ، ص ص 6 - 7 .
(2) م . إيوانوغان ، " في انتظار وصول الزائرين . أقل من واحد بالمئة من الأساتذة الجامعيين يحملون شهادات عليا " ، يومية الخبر ، السنة 13 ، ع 4171 ، 2004/08/23 ، ص 2 .

الانتقال من نظام الكليات ثم الرجوع إلى نظام الكليات ، وفيما يلي تفصيل عن ذلك:

1- المعهد :

يعد المعهد البنية القاعدية في بناء الهيكل الإداري للجامعة التي تتولى في إطار مهامها تنسيق أعمال المعاهد التي تتكون منها ، و المصالح الإدارية و التقنية و الإدارية المشتركة و المعاهد الوطنية للتعليم العالي الملحقة بها . كما يشكل المعهد وحدة للتعليم و البحث في مجال العلم و المعرفة ، ويشرف عليه مجلس للتوجيه و يزود بمجلس علمي.

و تتكون الأجهزة المركزية في الجامعة من : مجلس توجيه الجامعة ، المجلس العلمي التابع للجامعة ، المجلس العلمي التابع للجامعة وإدارة الجامعة ، و يتوفر معهد اللغة العربية و آدابها على :

- مدير المعهد : حيث يتولى تسير المعهد و هو الذي يصرف ميزانيته ويبرم جميع الصفقات و الاتفاقيات و العقود و المعاهدات و يعين المستخدمين و يضبط النظام الداخلي . ويساعد مدير المعهد في مهامه كلا من :

أ - نائب المدير للبيداغوجيا : و الذي يهتم بالجانب البيداغوجي للمعهد يساعده في مهامه مديران مساعدان أحدهما يتولى الدراسة و الآخر يتولى البحث ، بالإضافة إلى رؤساء الأقسام التربوية و مديرو وحدات البحث إن وجدت.

ب- أمانة المدير: تعتبر السكرتارية كواسطة بين مدير المعهد و بقية المتعاملين من المعهد أو من المعاهد الخارجية .

ج- نائب المدير للدراسات العليا : و يهتم بالدراسات العليا أي ما بعد التدرج و تجديدها و تحديد عدد المناصب المطلوبة .

- المجلس العلمي : يرأس المجلس العلمي أستاذ باحث أو باحث في المعهد يعين من بين الذين لهم أعلى رتبة أو درجة لمدة ثلاث سنوات ، و يتكون المجلس العلمي من وحدات للبحث و دائرة للترقية العلمية.

وطبقا لأحكام المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983 فإن المجلس العلمي للمعهد يتولى أداء المهام التالية: ⁽¹⁾

1- الإدلاء برأيه في محتوى الدروس المعدة للتدرج و ما بعد التدرج و في توظيف الأساتذة .

2- دراسة الاقتراحات الخاصة ببرامج البحث و مواضيع الأطروحات .

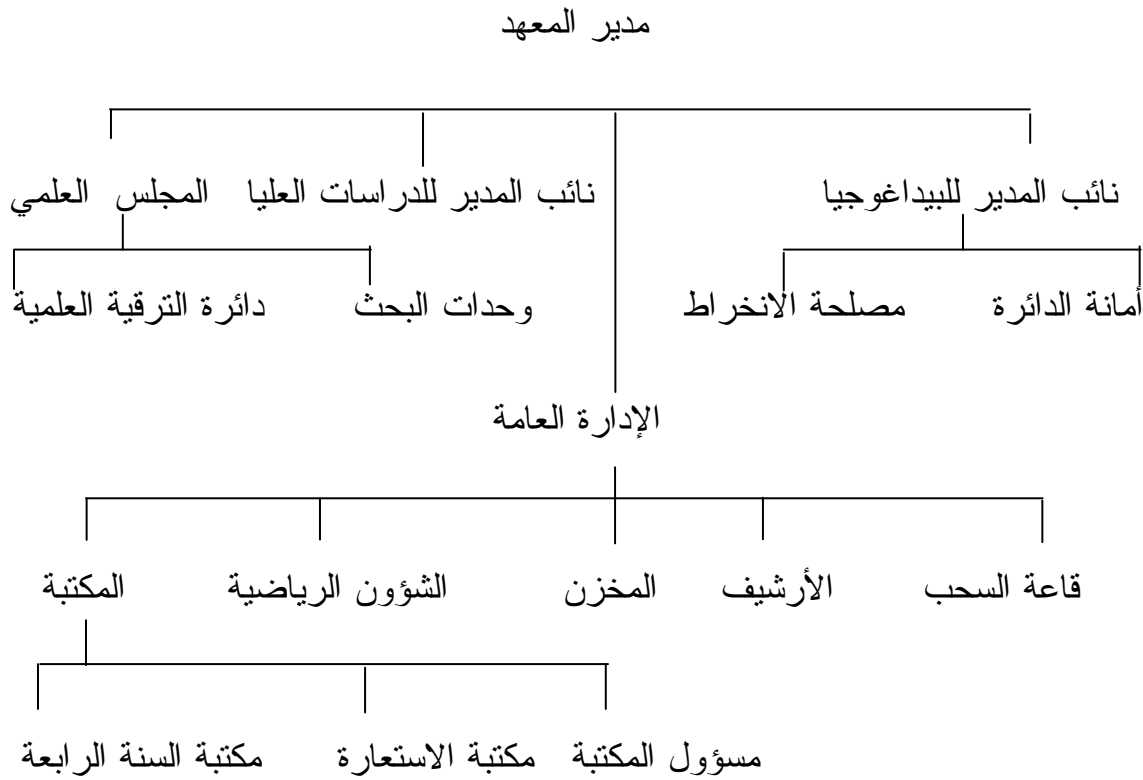
3- تقييم أشغال البحث العلمي.

4- الإدلاء برأيه في تنظيم التظاهرات العلمية.¹

(1) دليل جامعة الجزائر للمدرسين و الطلاب ، مرجع سابق ، ص 21 .

- الإدارة العامة: و تضم قاعة للسحب و أخرى للمخزن وقاعات للأرشيف أين يتم الحفاظ فيها على وثائق المعهد ، و مصلحة الشؤون الرياضية التي تقوم بتنشيط النشاطات الرياضية و الثقافية للمعهد ، وقاعة المكتبة التي تضم مختلف المراجع ، تسهر على إدارتها و متابعة تسييرها مسؤولة المكتبة مع تخصيص مكتبة لطلبة السنة الرابعة و مكتبة أخرى للاستعارة .

و المخطط التالي يبين الهيكل التنظيمي للمعهد.



- الهيكل التنظيمي لمعهد الآداب بجامعة باتنة -

2- الكلية:

تعتبر الكلية وحدة للتعليم و البحث في الجامعة في ميدان العلم و المعرفة ، وهي متعددة التخصصات تتولى مهمة التعليم على المستويين التدرج و ما بعد التدرج ، و كذا أعمال التكوين المتواصل لتحسين المستوى التحصيلي و العلمي للطلاب . وقد طبق هذا النظام لتركيز الجهود و نشر الفائدة مع سهولة التسيير و التمويل .

وشرع في تطبيق نظام الكليات في ديسمبر 1998 بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 98-388 الذي تضمن إنشاء كليات بجامعة باتنة ، بعد أن نص المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 24 ربيع الثاني 1419 الموافق لـ 17 غشت 1998 في المادة رقم 02 التي تنص على إنشاء جامعة باتنة للكليات التالية: ⁽¹⁾ كلية العلوم ، كلية الهندسة ، كلية الحقوق ، كلية الطب ، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير ، كلية العلوم الإجتماعية و العلوم الإنسانية و كلية الآداب و العلوم الإنسانية . هذه الأخيرة كغيرها من الكليات الموجودة على مستوى جامعة باتنة تضم عدة أقسام حيث أن القسم يتشكل على أساس الشعبة أو المادة و هاته الأقسام هي قسم علم النفس ، قسم اللغات المكتفة ، قسم اللغة الفرنسية ، قسم اللغة الإنجليزية ، قسم الترجمة ، قسم التاريخ و علم الآثار و أخيرا قسم اللغة العربية و آدابها ، وكل قسم من الأقسام السابقة الذكر لها قسم مكلف بتسييرها و هي مزودة بلجنة علمية خاصة بكل قسم .

و يحدد التنظيم البيداغوجي للكلية و الأقسام بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي ، ويدير الكلية عميد و يساعده مسؤول المصالح الإدارية و المالية و مسؤول مصالح دعم البيداغوجيا و البحث و مسؤول مكتبة الكلية . و يعين العميد هنا من بين الأساتذة الممارسين و المنتمين إلى رتبة أستاذ و أستاذ محاضر بمرسوم تنفيذي. و يقوم بمساعدته في مهامه كلا من :

أ- رؤساء الأقسام : رئيس القسم هنا هو المسؤول عن السير البيداغوجي و الإداري للقسم ، حيث يقوم بتنسيق نشاط القسم مع بقية الأقسام الأخرى .

ب- مسؤول مصالح دعم البيداغوجيا و البحث: وهو المسؤول عن سير القسم بيداغوجيا من حيث توفير الهياكل الإدارية كعدد المدرجات و قاعات التدريس ، وذلك موازاة مع عدد الطلبة ، إضافة إلى ذلك توفير الجو اللازم و المناسب للدراسة. و يساعد هذا المسؤول رؤساء مصالح: الدراسة و التعليم و التكوين المتواصل و متابعة البحث العلمي.

ج- مسؤول المصالح الإدارية و المالية للكلية : ويهتم بالنفقات الأولى التي توليها الدولة و الجماعات المحلية و المؤسسات أو الهيئات العمومية و المنظمات الدولية و مختلف الإيرادات المرتبطة بنشاطات الجامعة ، إلى جانب مداخيل الخدمة و الدراسات و البحث و الخبرات التي تقوم بها الجامعة ، بالإضافة إلى القروض و الهبات و الوصايا و التخصيصات الإستثنائية¹.

(1) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، ع 91 ، السنة 35 الصادرة بتاريخ 06/12/1998 ، ص 14.

هذا فيما يخص النفقات الأولى ، أما النفقات الثانية فتتمثل في نفقات التسيير لهياكل إدارة الجامعة و المصالح المشتركة و المكتبة وكذا نفقات التسيير الخاصة بالكليات و نفقات التجهيز¹ مع النفقات الأخرى الضرورية لتحقيق أهداف الجامعة . إذن هذا الكلام يدل على وجود نوع من الإستقلالية المالية للكليات .

و يساعد مسؤول المصالح الإدارية و المالية للكلية رؤساء مصالح الموظفين ، الميزانية و المحاسبة ، النشاط الثقافي والرياضي ، الوسائل و الصيانة.⁽¹⁾

د- مسؤول المكتبة: و هو المسؤول عن السير الحسن للمكتبة و الموزعة على التخصصات التالية : علم النفس، تاريخ، لغات أجنبية ، آداب... الخ . و تضم هذه المكتبة كتباً و مجلات و دوريات يعمل مسؤول المكتبة على تسخيرها لصالح الطلبة. و يساعده في ذلك رؤساء مصالح: تسيير الرصيد الوثائقي ورئيس مصلحة التوجيه والبحث البيبليوغرافي .

هـ مدير وحدات البحث : و يهتم بالبحث العلمي و انشغالاته .

و- رئيس المجلس العلمي و رئيس اللجنة العلمية للقسم : حيث نجد أن المجلس العلمي يتكون من عميد الكلية و أعضاء آخرين كرؤساء الأقسام و اللجان العلمية ، ممثلون عن الأساتذة حيث يقومون بالمهام التالية الذكر :

- تنظيم أشغال البحث العلمي.

- إقتراحات برامج البحث و كذا فتح شعب لما بعد التدرج و تجديدها ، أضف إلى ذلك تقييم حصيلة التكوين لما بعد التدرج وكذا تنظيم التظاهرات العلمية وتكوين لجان مناقشة المذكرات و الأطروحات و متابعتها دورياً .

ز- ممثلون عن الأساتذة : حيث ينتخب ممثلو الأساتذة من قبل نظرائهم مجتمعين من بين الأساتذة ذوي الرتبة الأعلى لمناقشة القضايا الهامة .

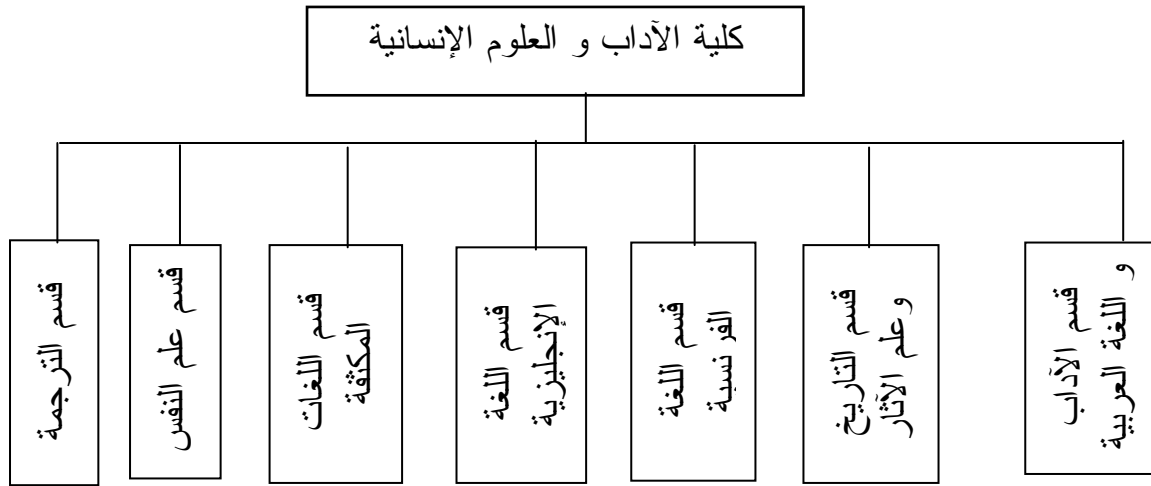
ح- ممثل منتخب عن الطلبة و ذلك في كل قسم حيث يتولى معالجة و مناقشة المشاكل المطروحة من قبل الطلبة .

ط- ممثل عن الموظفين و الإداريين و التقنيين و عمال الخدمات .

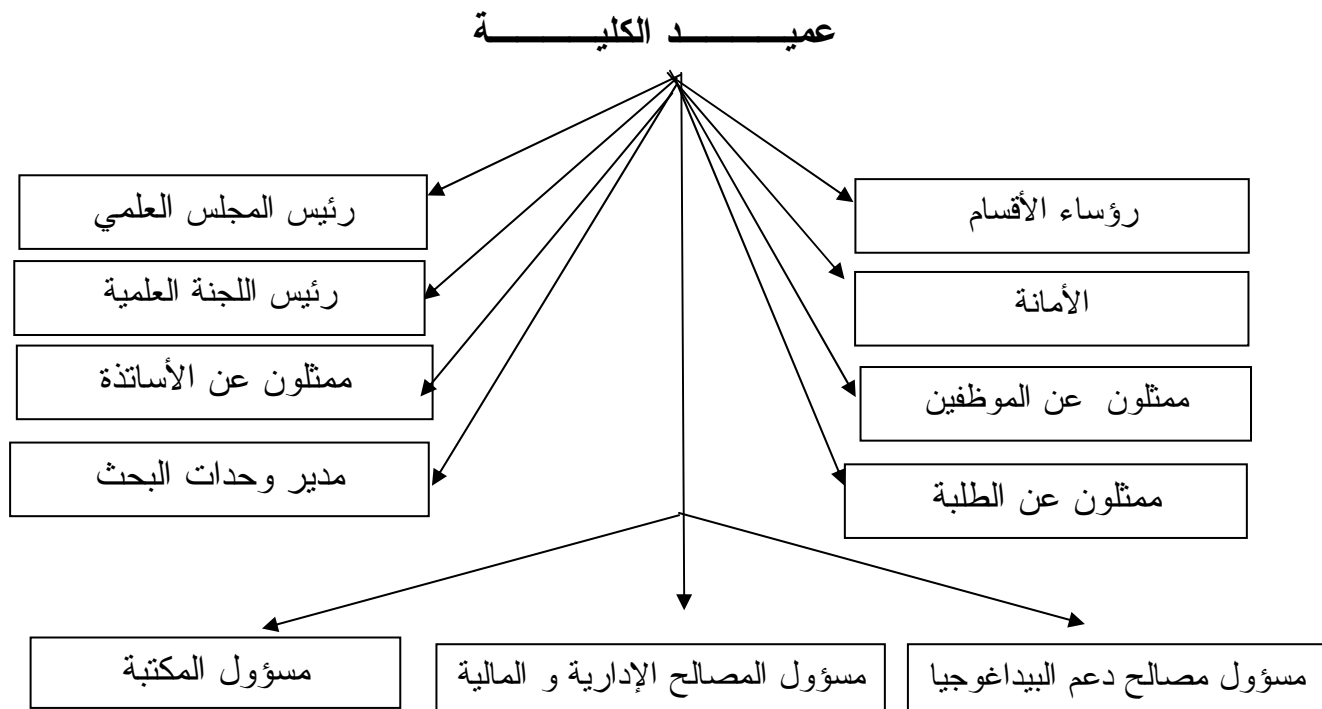
إن نظام الكليات لم يكن الحل الأخير للأزمة التي تعيشها الجامعة الجزائرية و ذلك لأنه لم يكن مخططاً له من قبل و بشكل جيد . وقد أبدى العديد من المهتمين بشؤون الجامعة وعلى رأسهم عمر صخري وزير التعليم العالي و البحث العلمي السابق أنه كان هناك تسرعاً في تطبيق نظام الكليات و الجذوع المشتركة، و أنه لم يدرس بالشكل الكافي . كما أبدى الوزير معارضته لمركزية التعليم العالي و أحاديته ، داعياً إلى إعطاء الجامعة وفروعها الأكاديمية حرية المبادرة و العمل في حدود أطر معينة . كما استشهد الوزير في هذا السياق ببعض الأمثلة التي تبين إختلالاً في التصور ، حيث أشار إلى أن بعض الكليات تضم معاهد لا علاقة لها ببعضها البعض من حيث الرابطة أو العلاقة البيداغوجية و المعرفية مثل أكاديمية العلوم السياسية وعلم المكتبات و الآثار. وكذلك الأمر بالنسبة

(1) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، ع 77 ، السنة 36 ، الصادرة بتاريخ 3 / 11 / 1999 ، ص 18 .

لجامعة باتنة فعلى سبيل المثال نجد أن قسم علم الاجتماع مدرج ضمن كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإسلامية التي تتشكل من أقسام ليس بينها أية علاقة بيداغوجية أو معرفية بالشكل الكافي، و هذه الأقسام هي : الديموغرافيا ، العلوم الإسلامية و علم الاجتماع .



- الهيكل التنظيمي لكلية الآداب و العلوم الإنسانية. جامعة باتنة -



- الهيكل التنظيمي لكلية الآداب و العلوم الإنسانية . جامعة باتنة -

إن النظام الجامعي في الجزائر حسب عبد الله ساقور له خصوصياته ، حيث أن أجهزة الجامعة المختلفة من عمادة ، كلية ، إدارة القسم ، إدارة الجامعة و إدارة المجالس الملحقة بكل واحدة منها جميعها تنظيمية وضعت لتنفيذ الخطط التفصيلية والعامّة . وبناء على ذلك تتحدد شروط الفعالية في النظام من خلال عامل التكامل بين العناصر البشرية والأجهزة الإدارية وتشكيلها في هيئة لكتلة إجتماعية متماسكة ، وعامل الالتزام بالموضوعية عند نقل الوقائع لمختلف السلطات الوصية ، وضمان فعالية التسيير وتحمل المسؤولية على كل المستويات ، وضرورة وجود مراكز خاصة تقوم بمهام التخطيط ، المتابعة والتقويم في الجامعة. (1)

ومن خلال ما قيل سابقا نجد أن فلسفة الإدارة الجامعية هي المحدد الرئيسي في التأثير على النظام الجامعي بشكل عام و على تحصيل الطلبة.

و يرى علي أحمد مذكور أن العوامل و المتغيرات التي تؤثر في النظام الإداري للمؤسسة التعليمية (الجامعية) و التي تتحكم في عملية تطويرها، و بالتالي يؤثر على أهدافها المتعلقة بأداء الطلبة بها هي فلسفة الإدارة و إتخاذ القرار في النظام القائم و فلسفة التخطيط المعتمدة فيها من حيث المركزية و اللامركزية. (2)

و هذا الكلام يجرنا للحديث عن أمر آخر وهو الإستقلالية المالية للجامعة الجزائرية أو عدم الإستقلالية المالية في ظل نظامي المعاهد والكليات. فنظام المعاهد يسمح للمعهد بأن يستقل ماليا عن رئاسة الجامعة ، عكس نظام الكليات الذي لا تتمتع أقسامه بالإستقلالية المالية ، بل إنها تابعة كلها للكلية التي تنضوي تحتها . و موضوع الاستقلالية المالية سوف يكون له تأثير ولو بشكل غير مباشر على إتخاذ القرارات في الجامعة من حيث المركزية أو اللامركزية .

(1) عبد الله ساقور ، " فعالية النظام الجامعي في إنتاج المعرفة و استهلاكها . طلبة قسم علم الاجتماع نموذجا " ، مجلة العلوم الإنسانية ، الجزائر ، جامعة منتوري قسنطينة ، ع 17 ، جوان 2002 ، ص ص 104 - 105 .
(2) إسماعيل محمد دياب ، الإدارة المدرسية ، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، 2001 ، ص ص 442 - 444 .

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي

تمهيد.

- 1- مفهوم التحصيل الدراسي.
- 2- التقويم و علاقته بالتحصيل الدراسي .
- 3- شروط التحصيل الدراسي .
- 4- قياس التحصيل الدراسي.
- 5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
- 6- تحليل العلاقة التأثيرية للتغيرات التنظيمية في الجامعة على التحصيل الدراسي .

تمهيد :

يعتبر التحصيل الدراسي إحدى العمليات الهامة في العملية التعليمية و التكوينية ، إذ عن طريقه يمكن التمييز بين الطالب ذو المستوى الجيد و الطالب ذو المستوى الضعيف و ذلك عن طريق معرفة ما حصله الطالب من معارف و معلومات . وهذا ما يدعونا إلى طرح عملية التقييم و التقويم في المسيرة التكوينية للطلبة إذ عن طريقها تتضح الرؤى حول نوعية التكوين و التعليم.

وعملية التحصيل الدراسي تتم وفق شروط معينة يجب توافرها . وعلى هذا الأساس فإن هذه العملية ترجع إلى جملة من العوامل الشخصية و العوامل المحيطية و الأسرية و العوامل السوسيوثقافية و السياسية و الإقتصادية للمجتمع و أخيرا العوامل البيداغوجية و الإدارية.

كما تناولنا في هذا الفصل وسيلة قياس التحصيل الدراسي ألا وهي الاختبارات على اعتبار أنها أداة تقييم الطلبة المباشرة .

1- مفهوم التحصيل الدراسي :

تتضح الرؤية لمفهوم التحصيل الدراسي من خلال عرض بعض التعاريف من بينها يلي :

يرى محمد السيد أبو النيل أن " التحصيل بمعنى خاص يشير إلى التحصيل الأكاديمي و هو في هذه الحالة الخاصة يستخدم ليشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة " . (1)

و يعرف أيضا على أنه " هو ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تحصيله للمواد الدراسية " . (2)

والتحصيل الأكاديمي هو " القدرة على الحصول على درجات مقبولة في المسابقات الدراسية " . (3)

وآخر تعريف هو أنه " تحصيل إدراكي نظري في معظمه يتركز على المعارف و الخبرات التي تجسدها المواد المنهجية المختلفة في التربية المدرسية " . (4)

ومن خلال هذه التعاريف والتي تعمدنا ذكرها جميعا - نظرا لوجود اختلافات بسيطة بينها - يجدر بنا تبني تعريف إجرائي للتحصيل الدراسي وهو أنه مجموعة المعارف و الخبرات و المهارات التي يحصل عليها الطالب أثناء عملية التعليم و التكوين التي يتلقاها .

و تتم عملية التحصيل بطريقة منظمة، و يمكن قياسه عن طريق الاختبارات ، و الهدف العام منه هو معرفة مستوى التحصيل التعليمي و التكويني في تخصص ما.

2- التقويم و علاقته بالتحصيل الدراسي:

يعد التقويم من بين العناصر العملية الإدارية المهمة ، و يتكون النظام التعليمي كأي تنظيم آخر من مجموعة كبيرة من المدخلات التي تتفاعل مع بعضها البعض بصورة سليمة من أجل إنتاج أفضل مخرجات ، و من ثم يمثل التقويم العملية الإدارية المنظمة التي تهتم بتحليل جميع الظواهر و المعلومات و الإجراءات و الإمكانيات و نتائج الأداء و النتائج المتوقعة للبرنامج ، و ذلك من أجل محاولة التعرف على مدى قدرة هذا النظام على تحقيق أهدافه .

إن التقويم يشير " إلى عملية إصدار أحكام و قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي و ذلك في ضوء ما يوفره القياس من معلومات " . (5)

(1) محمد السيد أبو النيل ، معجم علم النفس و التحليل النفسي ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ط2 ، بدون سنة نشر ، ص 85 .

(2) احمد عبادة ، قدرات التفكير الإبتكاري في مراحل التعليم العام ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ط1 ، 2001 ، ص146

(3) بدر عمر العمر ، " التحصيل الدراسي لطلبة البرامج الإثرائية و مدى تأثيره ببعض المتغيرات الأسرية " ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، ع 63 ، المجلد 16 ، ربيع 2002 ، ص 63 .

(4) محمد زياد حمدان ، تقييم التحصيل اختباره و عملياته و توجيهه للتربية المدرسية ، الأردن ، التربية الحديثة، 1985، ص 107 .

(5) عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي، الأردن ، مؤسسة الرسالة ، ط8 ، 1996 ، ص 627 .

ويعرفه بلوم Bloom بأنه " إصدار حكم بغرض ما و يتضمن استخدام معايير مدى كفاية الأشياء و دقتها و فعاليتها ". (1)

ويرى البعض أثناء إدراج التعريف الوصفي للتقويم أنه ليس المطلوب تقدير الفارق بالنسبة إلى الأهداف، وإنما يراد جمع المعلومات التي تساعد على اتخاذ القرارات . (2)

إن التقويم يعني إضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديل أو تصحيح ما أعوج فيه . إذن هو عملية تصحيحه مستمرة للعملية التعليمية بكل جوانبها (الطالب ، الأهداف ، المحتوى التعليمي ، طرق التدريس ، أساليبه ، تقنياته و أدوات التقويم) .

و لا يقتصر في تقويم الطالب على قياس قدرات الحفظ لديه ، بل يمتد إلى الفهم و التحليل و النقد و قياس القدرة على أداء المهارة المطلوبة .

و يشمل التقويم كل ما يتم في المنظمة التعليمية - من بينها الجامعة - من أعمال وجهود و أنشطة و مواقف و سلوكيات و غيرها من جوانب مدخلات و مخرجات العملية التعليمية ، ولهذا يعد تقييم الجوانب الفنية و الإدارية والسلوكية والتعليمية الأساس الذي تتحقق من خلاله الأهداف .

ومن بين أبعاد عملية التقويم كما أشار إليها إسماعيل محمد دياب ما يلي وذلك من خلال طرحه للأسئلة التالية:

- 1- ما مدى الدقة في وضع الأهداف العامة للمنظمة و الأهداف الفرعية ؟ .
 - 2- ما مدى ملائمة الخطط المختلفة للظروف و الإمكانيات البشرية و المادية ؟ .
 - 3- ما نوعية المشكلات التي ظهرت عند تطبيق هذه الخطة ، وما التغييرات والطرق و الوسائل المقترحة لمواجهتها ؟ .
 - 4- ما مدى القوة و القصور في جميع العمليات الإدارية الأخرى و التي تتضمن التخطيط و التنظيم و المتابعة و اتخاذ القرار ... الخ ؟ .
 - 5- ما حجم الإنجاز الذي تم لتحقيق الأهداف المختلفة المتعلقة بجوانب العملية الإدارية والتعليمية و من أهمها المستوى التعليمي للطلاب ، النمو المهني للمعلمين، النشاط ، النظام المدرسي، الاتصالات، الإمكانيات ، الوسائل، المناهج ، والطرق التعليمية ؟.
- وعلى الرغم من أهمية جوانب التقويم فإن الإدارة التعليمية عندنا و في الدول العربية تهتم بجوانب تقويم الطلاب و المعلمين بصورة أكبر من تقويم الجوانب الأخرى. (3)

(1) لحسن بو عبد الله و آخرون ، "تقويم الأهداف التكوينية الجامعية "، قراءات في التقويم التربوي ، الجزائر ، جمعية الإصلاح التربوي الاجتماعي ، ط1 ، 1993 ، ص 301 .

(2) رولان دورون و فرانسو بارو ، موسوعة علم النفس ، المجلد 1 A-E ، بيروت ، عوידات للنشر ، ط 1 ، 1997 ، ص 438 .

(3) إسماعيل محمد دياب، مرجع سابق، ص ص 443 - 445 .

ويعتبر التقويم التربوي من أهم العناصر في العملية التعليمية إذا يهدف إلى كشف نقاط الضعف و القوة في تحصيل الطالب الجامعي . و القيام بهذه العملية يستلزم تعريف و تحديد العناصر التي تتداخل مع التقويم و يقصد بها القياس و التقويم .

فالقياس هو عملية كمية تركز على عد السلوك المطلوب أو تحديد درجة حدوثه أو حصر الموصفات كميًا له بصيغة درجة أو علامة أو مقدار أو مجموع حسب قواعد و مهمات حسابية محددة تلائم طبيعة التحصيل المطلوب.⁽¹⁾

و التقويم هو عملية هامة لأي برنامج تعليمي وخاصة في التعليم المستمر الذي يتوسع إلى الكثير من المواضيع ، و كيف أن نشاطات التقويم تدعم و تغني البرامج المخطط و بالتالي تؤثر على الفعالية .⁽²⁾

و يعني التقويم في الحقيقة عرضا للواقع و للنتائج المرغوب و غير المرغوب فيها ، سلبية كانت أو ايجابية دون تقديم الحلول .

و تقييم التحصيل بما يفرزه من قرارات هو وسيلة موجهة للتعلم ثم للتدريس و المنهج و كافة العوامل و العمليات التربوية الأخرى التي تشترك في العادة بإنتاجه . و عليه بقدر ما يكون التقويم موضوعيا هادفا بقدر ما تكون نتائجه صالحة موثوقة و فعالة في توجيه العملية التعليمية و تحسينها نحو الأفضل .⁽³⁾

و الجدير بالذكر أن مفهومي التقويم و التقويم لقيما جدالا عنيفا بين المختصين في التربية و التعليم و لكل منهما وجهة نظر تختلف عن الآخر . فالبعض منهم يعتبر أن هذين المفهومين مختلفين عن بعضهما . أما البعض الآخر فيعتبر أنهما متطابقان .

و دراسة أثر التغييرات التنظيمية في الجامعة على التحصيل الدراسي في الجزائر هو موضوع يهتم في الأصل بعملية التقويم لأنه في الأخير سوف يتم إصدار حكم تقييمي فقط على نوعية التعليم و التكوين في الجامعة الجزائرية، و ذلك بالاعتماد على المعلومات الضرورية المتوفرة . ولا يتعدى الأمر إلى عرض البدائل و الحلول التي تساعد في تحسين الواقع إذا كان سيئا ، أي تصحيح الأخطاء و تعديل الاعوجاج بعد تقييم الواقع و وصفه و تشخيص أوضاعه .

والتقييم في الجامعة الجزائرية يستخدم في شكل إمتحانات تحصيلية يقوم من خلالها الأستاذ بتحديد التلميذ الناجح و التلميذ الفاشل و ذلك بالاعتماد على العلامات المحصل عليها.

و الجدير بالذكر أن هذه العلامات قد لا تقيس في غالب الأحيان إمكانيات و قدرات الطالب الحقيقية لتحديد نسبة الرسوب و الانتقال أو نوعية التعليم أو التحصيل ، نظرا

(1) محمد زياد حمدان ، مرجع سابق ، ص 32 .

(2) Alan . B. Knox , "A comprehensive Guide to success " , Evaluation for continuing Education . U.S.A , university of wisconsin , wiley , issue 1 , april , may , june , july , 2002 , p 55 .

(3) محمد زياد حمدان ، المرجع نفسه ، ص 31 .

لتدخل عوامل تؤثر على ذلك التحصيل العلمي و التكويني للطلاب.¹

غير أن التقييم الحقيقي هو الذي يحاول إلى جانب التعرف على علامات الطلبة أي الاهتمام فقط بالجانب الكمي في العملية التكوينية ، بل يهدف إلى التعرف أيضا على مستوى التحصيل العلمي للطلبة من خلال المعلومات التي اكتسبوها خلال دراستهم الجامعية ، وهذا الأمر يدعو إلى الاهتمام بالجانب النوعي في العملية التكوينية ، بالإضافة إلى التعرف على جوانب نمو الشخصية و التكيف و الاندماج النفسي و الاجتماعي .

و يشهد التحصيل الدراسي في الجامعة الجزائرية ضعفا متواصلا في مستوى التكوين لدى الطلبة . و هناك عدة تساؤلات تطرح حول ما إذا كانت أسباب الضعف تتعلق بالطلبة أو بالمنهج الدراسي أو لنقص المؤثرين أو إعدادهم أو لسوء التوجيه أو غير ذلك من الأسباب . لكن الجهود المبذولة لا زالت تبحث عن كيفية علاج هذا الضعف ظاهريا دون البحث عن حل جذري لهذه المسألة .

إن العلاقة بين التقويم و التحصيل علاقة وطيدة ذلك أن التقويم يهدف إلى إدراك مواطن الضعف و القوة في العملية التعليمية ، وبالتالي استخدام أفضل الأساليب لتشجيع الطلبة على زيادة القدرة على التحصيل العلمي . فبإبراز مواطن الضعف و القوة في نتائج الطلبة يمكن تحديد العوامل المؤثرة في سيرورة العملية التعليمية و التكوينية للطلبة و خاصة منها التحصيل الدراسي .

3- شروط التحصيل الدراسي :

انطلاقا من كون التحصيل الدراسي هو مدى استيعاب الطالب للمعارف و العلوم سواء كان استيعابا كليا أو جزئيا أو منعذما . فإن هذه العملية تقوم على مجموعة من الشروط والمبادئ التي يسير عليها المدرسون أثناء أدائهم لأعمالهم البيداغوجية والتي تحقق الفعالية للعمل التربوي، وأهم هذه الشروط:

1-الجزاء (العقاب): والذي له أثرا في دفع الطلبة نحو الدراسة أو الإمتناع عنها ، فإذا أدرك الطالب أنه سيجازى جزاءا حسنا فإن تحصيله الدراسي سوف يكون حسنا و العكس صحيح .

2- الدافع: يتأثر التحصيل الدراسي للطلاب بالدوافع التي تدفعهم لتحقيق الرغبة المراد إشباعها ، وهذا يتوقف على ما يثيره الموقف التعليمي من هذه الدوافع سواء كانت نفسية أو اجتماعية.

3- التكرار: إن تكرار أو حفظ المادة العلمية من قبل الطالب يساعد في إتقان التعليم وتحسينه، وهذا ما أشار إليه لطفي بركات في كتابه سيكولوجية الطفولة والمراهقة.⁽¹⁾

(1) لطفي بركات ، سيكولوجية الطفولة و المراهقة ، مصر دار المعارف المصرية ، ط 2، 1974 ، ص 145 .

لكن هذا الشرط ليس صالحا في جميع الأحوال لأن التكرار الممل يقتل روح الإكتشاف والإبداع و التجديد لدى الطالب . لذا يجب اعتماد أسلوب حل المشكلات و الذي يدعو إلى توظيف العقل و الإقلال من الذاكرة و هذا سينعكس إيجابا على التحصيل العلمي للطالب.

4- الطريقة الكلية: و تعني أن يكون الطالب فكرة عامة و شاملة عن الموضوع المراد تعلمه ككل , ثم ينتقل إلى فهم أجزاء الموضوع الفرعية .

5- معرفة النتائج: فمن الأفضل للطالب أن يكون على علم بنتائج تحصيله بصفة مستمرة حتى يتسنى له معرفة نقاط القوة لتطويرها و نقاط الضعف لمعالجتها.¹

6- الإرشاد و التوجيه: إن التعليم القائم على أساس الإرشاد و التوجيه من طرف المؤطرين و المختصين يعمل على رفع المستوى التحصيلي للطالب . فعن طريق التوجيه يتعلم الطالب الحقائق الصحيحة للموقف التعليمي و هذا يساعد على اكتشاف الأساليب الخاطئة ثم تداركها فيما بعد .

7- النشاط الذاتي: و يعني أن على الطالب أن يكون فعالا في العملية التعليمية و ذلك عن طريق البحث الذاتي و جمع الحقائق من خلال الإطلاع و الإكتشاف . و بذلك يحقق لنفسه التكوين الجيد , حيث لا تكون المعلومات عرضة للنسيان.

8- التعلم الجيد: و هو الذي يعتمد على التعميم , التجريد , التفكير , التطبيق , التمييز , التحليل , والمقارنة وغيرها من العمليات العقلية. فبهذا الأسلوب من التعلم يضمن للطالب تحصيل دراسيا و علميا جيدا.

9- الواقعية: فينبغي أن يكون المحتوى أو البرنامج التعليمي المقدم للطلبة واقعيًا مرتبطًا بالحياة الاجتماعية له , حتى يتسنى له توظيف تلك المعلومات النظرية واقعيًا . فوجود انفصال بين النظري و الواقعي سيجعل تحصيل الطالب العلمي نظريا فقط , مما يؤدي إلى قتل الدافعية لديه لأنها أهملت ميوله و رغباته . لأن المعروف عن أغلب الطلبة هو الميل إلى الأمور العملية و الواقعية.

4- قياس التحصيل الدراسي:

يعتبر القياس عملية تقدير الأشياء و الظواهر تقديرا كميا لتحديد معالمها و مدلولاتها , و ذلك باستخدام مختلف الوسائل القياسية المتوفرة لتوضيح النتائج المراد معرفتها سواء بالسلب أو بالإيجاب . و هذا ما أقره كل من كير لنجر و كامبا إذا يقول كامبا " إن القياس هو عملية تحويل الأحداث الوصفية إلى أرقام بناء على قواعد و قوانين معينة " . (1) و تقييم التحصيل يتم بمقارنة مستوى التلاميذ العلمي و التكويني بمعايير كمية , نوعية , و كيفية مقترحة . و قياس التحصيل العلمي للطلبة يتم عن طريق الاختبار أو وسيلة أخرى تعبر بقيمة كمية تدل على وجود أو عدم وجود خاصية أو ظاهرة معينة (كثيرة أو

(1) محمد نقادي و آخرون، مرجع سابق ، ص 195 .

قليلة - مرتفعة أو منخفضة...الخ) .

و قد حدد ستيفس عام 1946 أربع أغراض للقياس و هي : (1)

1- غرض تصنيف البيانات إلى فئات أو مجموعات و هذا المستوى يهتم بعملية التصنيف فقط.

2- ترتيب البيانات ترتيبا يفيد وصفا كيفيا مثل قليل و كثير، و الهدف منه هو تحديد وضعية الفرد أو الظاهرة بالنسبة لبعض الخصائص المحددة من قبل الباحث .

3- وصف البيانات وصفا كميا بالاعتماد على قواعد متفق عليها تساعد على تحديد الفروق المتواجدة للظاهرة المراد دراستها .

4- مقارنة البيانات بوحدة أو مقدر معياري من نفس الطبيعة بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التي تحتوي عليها .

و قياس التحصيل الدراسي يتم عن طريق الإختبارات التي تعد الأسلوب الشائع في مختلف المؤسسات التعليمية ، حيث يستخدمها الأستاذ لقياس ما حصله الطالب من معلومات في مختلف المواد التي يدرسها .

و المقصود بالاختبار هو " مجموعة الإجراءات المحددة التي تستخدم لمقارنة سلوك فردين أو أكثر " (2) فمن خلال الاختبارات تتم المقارنة بين نتائج التلاميذ فيما بينهم خلال مرحلة واحدة أو عدة مراحل تاريخية ، وتطوير تلك النتائج. بالإضافة إلى أن إختبارات التحصيل تساهم في فهم سلوك الطالب و ذلك بمقارنة مستوى تحصيله اليوم بمستوى تحصيله من قبل و معرفة ما طرأ عليه من تقدم أو تأخر، كما أن لها أهمية في توجيهه نحو نوع الدراسة التي يحبها. و تكشف الاختبارات التحصيلية أيضا عن تقييم مدى نجاح أو فشل كلا من الأساتذة و الطلاب في تحقيق الأهداف المسطرة .

و تتنوع الاختبارات التحصيلية إلى عدة أنواع :

1- الإختبارات التقليدية: و تسمى أيضا اختبارات المقال لأنها تتطلب من الطالب كتابة عدة أسطر قد تمتد إلى صفحات حول موضوع أو مشكلة يطرحها السؤال . وتصاغ عادة بعبارات إنشائية دون تحديد للنقاط الأساسية المطلوبة، و تقيس أسئلة إختبار المقال مستويات متعددة من قدرات الطالب العقلية و قدرته على التذكر و التحليل و التقويم ، إضافة إلى قياس قدرته على تكوين الرأي والدفاع عنه و على تبيان العلة و السبب ، كما تساعد على تشخيص القدرة التعبيرية لديه.

إن هذا النوع من الإختبارات يتطلب من الطالب ترتيب أفكاره ترتيبا منطقيا بالإعتماد على التعبير اللغوي، و إذا أحسن اختيار أسئلته يمكن أن يكون اختبارا جيدا ، إلا أنه لا يخلو من عيوب تقلل من قيمته العلمية و من أهمها ما يلي: (3)

(1) محمد نقادي و آخرون، المرجع نفسه ، ص ص 4- 5 .

(2) عبد العالي الجسماني ، علم النفس و تطبيقاته الاجتماعية و التربوية ، بيروت ، الدار العربية للعلوم ، ط 1 ، 1994 ، ص 325 .

(3) سيع أبو لبدة ، مبادئ القياس النفسي و التقويم التربوي ، عمان ، ط 3 ، 1989 ، ص 182 .

- أ- عدم الصدق : إن أسئلة الاختبار المقال لا تغطي البرنامج كله بل جزءا منه فقط، نظرا لقلة أسئلتها و التي لا تظهر جميع نقاط القوة و الضعف لدى الطلبة .
- ب- إضاعة الوقت الأكبر للطالب في الكتابة نظرا لضيق الوقت .
- ج- تتصف الأسئلة بالغموض ، فكثيرا ما يجيب عليها الطلبة بأشكال مختلفة ومن ثم اختلافهم في الإجابة ، هذا يؤدي إلى عدم إمكانية المقارنة بينهم في مستوى التحصيل.
- د- إضاعة الوقت في تصحيح هذه الاختبارات ، مما يضطر المصحح إلى تقسيمها إلى عدة فترات و بذلك يكون قد نسي بعض أسس التصحيح .

2- الاختبارات الموضوعية :

إن الاختبارات الموضوعية مبنية على أسس سليمة تعتمد على التفكير المنطقي كما ترمي إلى التعرف على نوع المعلومات التي اكتسبها الطالب ، واستبعاد ذاتية الأستاذ و الطالب . كما أن تصحيحها لا يتأثر بعوامل مهارة التعبير و حسن الخط و البلاغة اللفظية، أضف إلى ذلك أن تصحيحها سريع و يمكن القيام بها أليا كما أنها تغطي أغلب المقرر ، لذا ينصح باستعمال هذا النوع من الاختبار في نظام التقويم الجامعي لتفادي الوقوع في مشاكل معينة مثل تعب الأستاذ في التصحيح. و قد حاولت الاختبارات الموضوعية علاج ما وقعت فيه الإختبارات التقليدية من أخطاء .

و تتنوع الاختبارات الموضوعية منها الاختبار متعدد الاختبارات ، اختبار الصواب و الخطأ و اختبار التكملة و الترتيب...الخ . (1)

فالاختبار الأول يعتمد على وضع عدة بدائل أو اختيارات حول سؤال معين ، و ما على الطالب إلا أن يختار واحدا من بينها كإجابة عن السؤال المطروح . أما الاختبار الثاني فتقدم فيه عبارات تكون بمثابة أجوبة عن أسئلة ما و يطلب من الممتحن أن يضع أمام العبارات كلمتي صحيح أو خطأ حسب قناعته في الإجابة. وأما اختبار التكملة فيعني وضع فقرة أو عبارة تتخللها فراغات يجب ملؤها ، أو يكون السؤال على شكل تعريف لمفهوم أو قضية أو موضوع ما يكون متبوعا بنقاط ، القصد منها هو تكملة التعريف أو الموضوع و اختبار الترتيب يتمثل في مجموعة العبارات أو الكلمات التي يطلب ترتيبها حسب الأولوية، وذلك بوضع رقم أمام كل واحدة منها حسب الترتيب ، أو بإعادة كتابة العبارات أو الكلمات حسب الترتيب المناسب لها من وجهة نظر الطالب.

3- الاختبارات العملية : و هي اختبارات حديثة بالمقارنة مع الاختبارات التقليدية لأنها تعتمد أساسا على الأداء العلمي ، فهي عبارة عن مواقف تقيس اكتساب الطالب للمهارات العملية و الفنية و التقنية . (2)

(1) Robert j . Marsono . Debra pickering . jay Mctighe.

أبعاد التعلم . تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم ، ترجمة : صفاء الأعسر وجابر عبد الحميد ونادية شريف ، القاهرة ، دار قباء للطباعة و للنشر و التوزيع ، 2000 ، ص 81.

(2) أفنان نظير دروزة ، " من المدرسة السلوكية إلى المدرسة الإدراكية تحول لتحسين التعلم و التعليم في القرن 21 " ، مجلة التعريب ، دمشق ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر ، ع 8 ، ديسمبر 1994 ، ص 139.

وتطبق خاصة في المواد المرتبطة بعلوم الطبيعة و الكيمياء وغيرها. أما في الشعب الأدبية و الإنسانية فيكاد يكون هذا النوع من الاختبارات غير مستخدم.⁵

4- الاختبارات الشفهية: و هي مجموعة الأسئلة التي تعطى للطلاب و يجيب عنها شفاهة ، إذن هي اختبارات تقيس قدرات الطالب المعرفية و العقلية و النفسية و الإجتماعية و اللغوية.

والملاحظ في هذه الامتحانات أنها تعتمد كثيرا على عنصر الصدفة في طرح الأسئلة على الطلبة مما يقلل من موضوعيتها و صدقها و يشيع استخدامها أكثر في الفروع الأدبية و الإنسانية.

و من خلال هذا العرض لأنواع الاختبارات التحصيلية نجد أنها أي الاختبارات وضعت لتقييم الطالب و تقويمه (النتائج)، و ذلك للكشف عن مواطن القوة و الضعف في العملية التكوينية بهدف تحسينها . فإذا وضعت الاختبارات بطريقة علمية و صحيحة سوف تؤدي مجموعة من الوظائف الهامة خدمة لمستوى التعليم و التحصيل للطلبة ، و تساعد أيضا في تقييم المناهج التعليمية .

و لتحقيق ما سبق يجب أن تقيس مادة الاختبار ما يراد قياسه فعلا ، بحيث تكون نتائج التصحيح ثابتة إلى درجة توحى بالثقة في الاختبار ، وأن تكون الأسئلة مستقلة عن بعضها البعض فلا يقع تكرار فيها حتى تسهل عملية توزيع الدرجات، و بالتالي يمكن معرفة الفروق الحقيقية في التحصيل الدراسي بين الطلبة ، بتوخي الموضوعية في جميع المراحل التعليمية .

و هناك أربع جوانب أساسية يتجه لها و من خلالها المستوى التعليمي للطلبة وهي التذكر الفهم ، التحليل و التطبيق . لكن الاعتماد على هذه المعايير أو الجوانب ضعيف جدا ، حيث بقي القياس يعتمد في معظمه على القدرات العقلية الدنيا كالتذكر و الاستيعاب (الفهم) ، لكن الليل من هذه الاختبارات مصمم لقياس قدرات عقلية عليا مثل التطبيق و التحليل و التركيب ، إذ لا وجود للاختبارات التي تقيس القدرة على الاكتشاف و حل المشكلات و الإبداع .⁽¹⁾ وهذا الأمر له تأثير سلبي على مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين .

والجدير بالذكر أن الاختبارات التحصيلية ليست غاية في ذاتها و لا تهدف إلى إعطاء علامات و تدرج مراتب الطلاب أو تصنيفهم إلى طلاب أكفاء أو غير أكفاء ، فاشلون أو ناجحون ، أو دليلا على قدرات الطالب القصوى ، أي ليست محكا لتقويم شخصه أو الحكم عليه، بل هي دليل على حاجاته و ما ينبغي عمله في المستقبل ، فهي إذن وسيلة تعليمية تهدف إلى قياس ما تعلمه الطلاب في قرع معين وكذا تزويد الأستاذ المؤطر بالمعلومات التي تمكنه من اتخاذ القرارات المتعلقة بالموقف التعليمي.

(1) أفنان نظير دروزة ، مرجع سابق ، ص 139.

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

مما لا يختلف فيه اثنان أن درجة التحصيل الدراسي ليست بنفس المستوى لدى جميع الطلبة نظرا لوجود عدة عوامل تتحكم في تحديد هذه الدرجة. وهكذا و تبعاً لتأثيرات هذه العوامل على عملية التكوين و التحصيل العلمي ، كان لا بد للعديد من فروع علم النفس و التربية ، و علم الاجتماع و غيرها من الخوض في هذه العوامل قصد تحقيق مستوى أفضل للتعليم و التكوين ، لأن تحسين الأداء التكويني يخدم الطالب أولاً و مسيرة المجتمع التنموية ثانياً . وهذا سوف يجرنا للحديث عن الظروف المختلفة التي يعيشها الطالب . ومن بين العوامل المؤثرة بشكل عام في التحصيل الدراسي ما يلي :

أولاً : العوامل الشخصية :

ويقصد بها كل العوامل التي قد تؤثر على شخصية الطالب من قدرات عقلية و استعدادات جسمية و نفسية ، وتنقسم هذه العوامل إلى:⁷

أ- **العوامل العقلية:** ومن بينها الذكاء الذي له تأثيراً كبيراً سواء بالسلب أو بالإيجاب على تحصيل الطالب الجامعي للمعارف التي يتعلمها ، فكلما انخفض مستوى الذكاء انخفض مستوى تحصيل الطلبة، و ذلك ما أشار إليه أحمد زكي صالح حين أكد على أن هناك علاقة هامة بين القدرة على التحصيل و القدرات العقلية للطلاب .⁽¹⁾

بالإضافة إلى تأثير عامل القدرات الخاصة كالقدرة اللغوية و العددية و عامل ضعف الذاكرة .

ب- **العوامل الجسمية :** و تعنى بالحالة الصحية للجسم و سلامته من الأمراض ، أما الحالة الجسمية السيئة فتشمل ضعف البنية العامة للجسم كالإعاقات و العاهات و غيرها مما يؤثر بالسلب على التحصيل لدى الطالب ، إذ أنها تحد من كفاءته على بذل الجهد و التفاعل مع الأستاذ و مع المنهج ، و تجعله أقل تركيز و متابعة و انتباهاً ، أما العوامل الجسمية الجيدة فهي تؤثر على العملية التعليمية إيجاباً .⁽²⁾

ج- **العوامل النفسية :** و تؤثر هذه العوامل على طبيعة العلاقات البيداغوجية التي يعقدها الطالب الجامعي مع المؤثرين و الزملاء ومع المنهج الدراسي المقرر ، وهذا الأمر سينعكس على تحصيله الدراسي بالسلب أو بالإيجاب . و من بين هذه العوامل: القلق، التوتر ، الانفعال ، الحياء و الإحباط ، فكلما تحسنت العلاقات البيداغوجية كلما تحسنت الحالة النفسية للطالب ، و بالتالي يتحسن مستوى تحصيله الدراسي و العكس صحيح .

(1) يوسف مصطفى القاضي و آخرون ، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي ، المملكة العربية السعودية ، الرياض ، دار المريخ ، ط1 ، 1981 ، ص 400.

(2) معلومات منتقاة من شبكة الانترنت ، 17 / 06 / 2003 ، الساعة 15 .

ثانياً: العوامل المحيطة :

و يقصد بها العوامل المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها الطالب الجامعي و المتمثلة في :

أ- **العامل الأسري:** و يقصد به العلاقات السائدة بين أفراد الأسرة ، فالأسرة التي تسودها علاقات التماسك و الترابط فإنها تعمل على زيادة مستوى التحصيل للطالب الجامعي ، في حين أن الأسرة التي تعيش أوضاعاً تسودها المشاكل كتدهور العلاقة بين الوالدين أو الوفاة أو الطلاق ، فإن ذلك ينعكس سلباً على علاقة الوالدين بالأبناء وعلى علاقة الأبناء فيما بينهم ، مما يساهم حتماً في انخفاض مستوى التحصيل العلمي للطلبة من خلال عدم الاستقرار النفسي والاجتماعي لهم والمناسب للمذاكرة في المنزل.

كما أن المستوى التعليمي للوالدين واتجاهات الآباء نحو الدراسة يلعب دوراً هاماً في الرفع أو الحد من مستوى تحصيل الطلبة ، وهذا ما أكدته سناء الخولي من أن درجة تعلم الوالدين يكون لها أثراً على المستوى الدراسي للأبناء.⁽¹⁾

أما المستوى الاقتصادي للأسرة أي الحالة المادية وحجم الإمكانيات التي توفرها قصد التعليم ، والأصل الاجتماعي للأسرة و كذا وضعها السكني ، كلها عوامل تؤثر على إقبال الطالب على الدراسة و بالتالي يؤثر ذلك على مستواه التحصيلي الأكاديمي.³

ب- **العوامل السوسيوثقافية :** و يبرز هنا دور المجتمع في رفع مستوى تحصيل الطلبة و ذلك عن طريق تقديسه و تقديره للعلم و المعرفة و إعطائه القيمة الحقيقية لهما ، وبهذا تزداد دافعية الطالب للتعلم و يتجلى ذلك في وفرة الكتب العلمية وجودتها و كثرة الإقبال عليها من طرف أفراد المجتمع، وبهذا تنشأ ثقافة تعليمية، مما يعطي صورة حسنة حول نظرهم للعلم و التعلم . كما أن الدور الذي تلعبه الهيئات المختصة (وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي وغيرهما) في رفع مستوى التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة ، و ذلك عن طريق توفير الهياكل القاعدية و المتمثلة في حجم و عدد المدارس و الإكاليات و كذا المراكز الجامعية والمعاهد، و هذا يمكن من القضاء على مشكل الاكتظاظ الذي تعاني منه هذه الهياكل ، بالإضافة إلى إمكانية التزود بالمؤثرين الأكفاء في المرحلة الثانوية و التي تؤثر بدورها على المستوى التكويني و العلمي للطلبة في المرحلة الجامعية .

ولا يمكن إغفال جانب التخطيط في العملية التعليمية و التكوينية ، فبدون التخطيط لا يمكن التنبؤ بما تفرزه عملية التكوين ، و التخطيط يشمل المناهج التعليمية كالبرامج و نظام الامتحانات و التوجيه و الجوانب الإدارية أيضاً ... الخ.

ج- **عوامل إقتصادية و سياسية :** إن الوضعية الاقتصادية لأي مجتمع سوف تؤثر على مستوى التكوين فيه، حيث أن الاقتصاد المتطور يرفع من مستوى التعليم بصفة عامة و التعليم العالي بصفة خاصة ، و ذلك من خلال ما تخصصه الدولة من نفقات لهذا

(1) سناء الخولي ، الأسرة و الحياة العائلية ، بيروت ، دار النهضة العربية ، 1984 ، ص 287.

القطاع الهام و الحيوي في آن واحد ، وبالتالي فإن المستفيد الأول من ذلك التخصيص المالي هو الطالب الجامعي حيث يتحسن مستوى تحصيله و تكوينه ؛ أما في حالة تدهور اقتصاد الدولة فإنها سوف تعاني مشاكل عديدة تضطر الدولة للجوء إلى القروض الأجنبية و الزيادة في حاصل الديون ، والوصول إلى هذه المرحلة يجعلها تنتهج أسلوبا جديدا للحفاظ على التوازن المالي بالنسبة لجميع القطاعات حسب الأولوية ، مما قد يعرض قطاع التعليم للإهمال و ذلك بعدم تخصيص حصص مالية كافية للنهوض به.

كما أن الوضعية السياسية لأي بلد تؤثر على مستوى التكوين فيه ، لأن الاستقرار السياسي عامل مهم جدا في الحفاظ على المستوى المقبول للتعليم ، فالتعرض للأزمات السياسية والانقلابات و الحروب الأهلية يجعل الدولة تعيش فترات من اللااستقرار على جميع الأصعدة والمستويات مما يجعلها لا تولي الاهتمام اللازم بقطاع التعليم العالي ، وهذا بالطبع يؤثر سلبا على مستوى التحصيل .

د- العوامل البيداغوجية: وتتمثل فيما يلي:

1- المناهج الدراسية: إن العلاقة الموجودة بين محتوى المناهج التعليمية وقدرات الطالب الجامعي كبيرة في تحديد التحصيل الدراسي ، فإذا كان هناك عدم تكيف من قبل الطالب مع المنهج التعليمي و عدم تناسبه مع قدراته العقلية و الاستيعابية و ميوله و سماته الشخصية فإن ذلك سوف يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل و العكس صحيح .

كما أن طرق التدريس المتبعة في الجامعة لها تأثيرا كبيرا على التحصيل الدراسي للطلبة ، فكلما كانت المحاضرة أو المناقشة فعالة و مجدية كلما ساهمت في تحسين التحصيل العلمي للطلبة، كما يساعد في ذلك أيضا مدى التكامل بين المحاضرة و التطبيق . و يتأثر التحصيل بمدى ما تتوفر عليه الجامعة من وسائل تساعد على تزويد الطلبة بالمعارف من بينها الكتب والمراجع و المختبرات و الورش و الأجهزة التقنية و الوسائل السمعية و البصرية .

والجدير بالذكر أن العوامل البيداغوجية لا تؤثر لوحدها دون ارتباط بالجو أو المحيط الدراسي الداخلي و نعني بذلك العوامل الفيزيائية (الإنارة، التدفئة، التهوية ، الضوضاء) و عوامل تشتيت الانتباه ، فعدم توفر هذه العوامل سوف يؤدي إلى انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة و لو كان بشكل غير مباشر .

2- الأداء البيداغوجي للأستاذ : يعتبر الأستاذ عنصرا هاما في العملية التعليمية ، و ما يجعله فاعلا في أدائه هو الخصائص الشخصية و المعرفية و الإعداد الأكاديمي ، و التي تساعدهم على تقبل المادة التي يدرسونها من خلال أسلوب معاملته للطلاب وفق خصائصهم العقلية و المعرفية و النفسية و رغبتهم في الدراسة. إذ يجب على الأستاذ الجامعي معرفة كيفية التدريس حتى يتحسن أدائه من جهة ، و مستوى تحصيل الطلبة من جهة ثانية .

ولم يعد حاليا هدف التعليم الجامعي مقصورا على تلقين المعارف و المهارات و حشو ذهن الطالب فقط، بل هو إعداد الفرد لمواجهة المشاكل اليومية و بعث عجلة التنمية بجميع أشكالها .

و ما يعاب على أساتذة الجامعة حاليا و خاصة الجدد منهم هو افتقادهم للمنهجية البيداغوجية و ذلك بسبب عدم تلقيهم التكوين الكافي في هذا الشأن ، فهم يعينون مباشرة في الجامعة ، على الرغم من توفرهم على كم من كافي من المعلومات يسمح لهم بأداء وظيفتهم بشكل إيجابي يفيد الطلبة ، و هذا الأمر قد يعود بالسلب بالنسبة لمستوى الطلبة التحصيلي في الجامعة .

و تؤكد الدراسة التي قام بها باكستر على أن الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ صفة تنعكس في الشعور بالتححر مثلا من التوتر حيث يقول " إن المعلمين حسني التكيف يؤثرن تأثيرا كبيرا وجيدا في تكيف طلابهم و العكس صحيح ، و لعل خير طريقة لقياس إذا ما كان الصف يسير سيرا حسنا و ناجحا هي قياس درجة التكيف الشخصي للمعلم . " (1) إذن فالمعاملة الجيدة للطلاب أمر ضروري لأنه يخلق لديه جوا مناسبا للدراسة .

3- عملية التوجيه: يعتبر توجيه الطالب إلى الجامعة بعد التحصل على شهادة البكالوريا خطوة هامة في تحديد المسار التعليمي للطلاب ، فمن خلال التوجيه يتحدد مستوى تحصيل الطالب ، إذ أن سوء التوجيه يسبب انخفاضا في التحصيل و العكس صحيح . فاختيار الطالب للفرع الذي يريد مزاولة الدراسة فيه في الجامعة وفق الطموحات الشخصية و القدرات و الميولات يعد العامل الهام في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة .

أما المعايير الأخرى في التوجيه و المتعلقة باحتياجات سوق العمل و عدد المقاعد البيداغوجية و المعدل المحصل عليه في شهادة البكالوريا ، كلها عوامل قد لا تساهم في كثير من الأحيان في تحسين مستوى التحصيل العلمي لأنها لا تستند لأسس علمية و سليمة في غالب الأحيان .

وعملية التوجيه في الجزائر تعاني مشاكل و عراقيل منها قضية التقويم التي لا تعكس المستوى الحقيقي للطلاب و انخفاض التحصيل الذي يعود إلى عوامل تعليمية و اجتماعية (المناهج ، التأطير ، إتباع سياسة الكم المرتبطة بالأماكن البيداغوجية المحددة) و ذلك انطلاقا من الأعداد الكبيرة من الطلبة غير المتكفين في التعليم الثانوي ، وعدم تساوي الفرص بين الطلبة في الاستفادة من خدمات مراكز التوجيه .

4- نقص إطارات التدريس والزيادة الهائلة لأعداد الطلبة :

إن كثرة أعداد الطلبة في الجامعة يدفع الأستاذ إلى التعامل مع الطلبة بطريقة متميزة. فالمعروف في القوانين النفسية الاجتماعية للتعليم أنه كلما زاد عدد أفراد الجمهرة كلما صعب قيادتها . ومعالجة هذه المشكلة في الوسط الجامعي لا تكون بتقليص عدد الطلبة بل

(1) ماهر عاقل ، علم النفس التربوي ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط 2 ، 1982 ، ص 504.

يكون بمضاعفة عدد الأساتذة المؤطرين كما ونوعا ، لأن المستوى العلمي للأستاذ يؤثر على مستوى التحصيل العلمي للطلبة عن طريق ما يمدّه من معارف ومعلومات وحقائق علمية ، والتي يعمل الطالب على إثرائها بالاعتماد على المراجع والكتب ، فكلما ارتفع المستوى العلمي للأساتذة المؤطرين و كان عددهم متوافقا مع عدد الطلبة كلما ازداد أدائهم البيداغوجي ، وبالتالي ينعكس ذلك بالإيجاب على مستوى تحصيل الطلبة والعكس صحيح. وعليه يجب إعادة النظر في قضية التأطير الجامعي في الجزائر من حيث الكم والكيف أيضا.

5- ضعف الإعداد التربوي في التعليم الثانوي :

ويكون ذلك من ناحية المضمون التعليمي الذي يتلقاه الطلاب أو من ناحية مستوى إعداد الأساتذة الثانويين ، هاتين الناحيتين سوف تؤثران بلا شك على مستوى تحصيل الطالب بعد إنتقاله إلى الجامعة . كما أن إنعدام التكوين الذاتي للطلاب سوف يؤثر على ذلك أيضا، فحينما ينال الطالب شهادة البكالوريا عن طريق ما يسمى بالإنقاذ سابقا أو معدل القبول يصبح التعليم الجامعي منتوجا أو مخرجا لمراحل تعليمية مختلفة ذات مستوى تكويني منخفض.

6- العوامل الإدارية : وتشمل العمليات الإدارية إجراءات التخطيط ، التنظيم ، الإشراف ، المتابعة ، اتخاذ القرار، وتشمل أيضا الظواهر و المعلومات و الجوانب الفنية و الإدارية و السلوكية للمنظمة الجامعية .

و توخي الدقة في وضع الأهداف العامة للمنظمة و الأهداف الفرعية المرتبطة بمختلف جوانب العمل و معرفة مدى ملائمة الخطط المختلفة للظروف و الامكانيات سواء المادية أو البشرية سوف يساعد في ترقية المنظومة الجامعية و ذلك باختيار الوسائل و الطرق الناجعة لذلك .

كما يجب النظر إلى نوعية المشكلات التي تنجر عن تطبيق أي خطة ترمي إلى التطوير أو الإصلاح في الجامعة باختيار الوسائل و الطرق الناجعة لذلك . و بالنظر إلى نواحي القصور و القوة في جميع العمليات الإدارية ، وحجم الإنجازات التي تمت في تحقيق الأهداف الإدارية و التعليمية و أهمها المستوى التعليمي أو التحصيلي للطلاب .

إذن كل هذه العوامل الإدارية التي تتداخل أوتوماتيكيا مع العملية التعليمية لها الأثر الواضح وغير المباشر على تحسين مردود التكوين للطلبة الجامعيين أو عدمه .

صفوة القول إذن أن التحصيل الدراسي هو نتيجة لتضافر مجموعة من العوامل التعليمية و العوامل الذاتية و الإجتماعية و الثقافية ... الخ ، وذلك للاعتقاد الجازم بتأثير كل عامل من هذه العوامل في الحياة الطالب التعليمية التكوينية ، كما لا ننسى أهمية التقويم و التقييم باعتبارهما عامل تربوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة باعتباره عملية شاملة لكل جوانب العملية التعليمية .

5- تحليل العلاقة التأثيرية للتغيرات التنظيمية في الجامعة على التحصيل الدراسي :

إن ما تم عرضه من معطيات و معلومات في الفصل الثالث عن التغيرات التنظيمية التي عرفها قسم اللغة العربية وآدابها خلال المراحل المذكورة فيه ، و بالاعتماد على الأدلة التي قدمت عن مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة سواء على مستوى الدول العربية مثل جامعة مصر كما جاء على لسان وزير التعليم العالي و البحث العلمي، أو على مستوى التصريحات التي أدلى بها البعض من المختصين في التعليم بصفة عامة و التعليم العالي بصفة خاصة و رجال التعليم في الجزائر و على رأسهم وزير التعليم العالي و البحث العلمي الأسبق من أن مستوى التحصيل الدراسي قد انخفض في الآونة الأخيرة و بالتحديد بعد تسعينيات القرن العشرين.

و بالنظر إلى مراحل التغيرات التنظيمية لنموذج اللغة العربية و آدابها بجامعة الحاج لخضر بباتنة، فإن طبيعة المناهج التعليمية وخاصة البرامج المعتمدة التي كانت تقوم في السبعينيات و الثمانينيات على تطبيق نظام السداسيات، كان الطالب في الجامعة آنذاك يتلقى في دراسته مقاييس عديدة لا ينتقل أثناءها إلى دراسة المقاييس الموالية إلا إذا نجح في المقاييس الأولى أو السابقة . وقد كان الحرص آنذاك من قبل الدولة كبيرا على إحداث تكوين نوعي للطلبة يوافق طموحات مشاريع التنمية الشاملة للبلاد ، و كان ذلك بصدور مرسوم إصلاح التعليم العالي 71 - 1972 م .

و تقرر فيما بعد إحداث تغيير في بنية التعليم في الجامعة الجزائرية تمثل في تطبيق النظام السنوي الذي عوض بنظام السداسيات ، و قد ظهرت عدة إشكالات حوله من بينها إدراج سنوات الجذع المشترك قبل التخصص .

و هكذا تراوحت فكرة الجذع المشترك بين التطبيق و الإلغاء حتى الآن و ما رافقه من حذف و إضافة لبعض المقاييس أو لمحتواها ، بحيث لم تعد تقي بالغرض كما في السنوات السابقة ، و قد اتضح ذلك خصوصا بعد عام 1997 حيث زاد كثيرا عدد المقاييس المقررة ، حيث وصل الأمر إلى الدرجة أين انزعج منها كل من له علاقة مباشرة بالمنظومة الجامعية (الطلبة و الأساتذة) . فالطلبة أرهقتهم كثرة المقاييس ، و تكرر البعض منها بشكل غير مباشر و ملفت للانتباه أي عن طريق الإضافة و الحذف في المحتوى أو المضمون.

و أعيد تطبيق نظام الكليات و الجذع المشترك عام 1997 و ما رافقه من مظاهر غير سوية في النظام الجامعي مثل إكثار المقاييس و تكرارها مما أثر سلبا على التحصيل الدراسي للطلبة بالرغم من أن بؤار تدني مستوى التحصيل ظهرت مع بداية سنوات التسعينيات.

أما التغييرات التنظيمية في نظام الامتحانات فان نظام السداسيات ساهم بشكل جلي في تحسين مستوى تحصيل و تكوين الطلبة، لأنه كان يشترط الحصول على معدل 20/10 في كل مقياس، وعلى العكس من النظام السنوي الذي لا يقوم على هذا الشرط، بل يكفي بحصول الطالب على معدل سنوي عام يقدر بـ 10 / 20 في كل المقاييس بشرط أن لا يتحصل على علامة أقل من النقطة الإقصائية المقدرة بـ 20/05 .

و على هذا الأساس فانه تم التكريس لمبدأ الرداءة من بابيه الواسع في الجامعة و لنوعية مخرجاتها و متكونيها . هذا بالإضافة إلى تعدد فرص النجاح للطلبة على حساب الكيف ، و ذلك من خلال إضافة إمتحاني الدورة الشاملة و الدورة الاستدراكية.

قبل التسعينيات كان التوجيه إلى الجامعة يتم وفق الرغبة و بعدها أصبح يقوم على أساس المعدل المتحصل عليه في شهادة البكالوريا نظرا لتزايد كم الطلبة الناجحين ، و ربما كان لهذا الأمر أي عدم التوجيه وفق الرغبة الشخصية تأثيرا سلبيا على التحصيل العلمي للطالب . إذن فالرغبة هي محفز قوي لرفع الطالب لمستوى تحصيله الدراسي ، لكن هذا الأمر أو ذاك يبقى رهين عدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة و سياسة الدولة في توزيع الطلبة .

و عن التأطير في الجامعة فان سنوات ما قبل التسعينيات شهدت شبه توازن إن لم نقل توازنا بين عدد الطلبة المنتسبين إلى الجامعة وبين عدد الأساتذة الذين يؤطرونهم . و يعود ذلك بالدرجة الأولى إلى قلة الطلبة الذين التحقوا بالتعليم العالي وإلى ظروف إجتماعية و إقتصادية و حتى ثقافية سادت المجتمع الجزائري . لكن بعد هذه السنة بأعوام قليلة طرح مشكل التوافد الكبير للطلبة إلى الجامعة، مما خلق نقصا في هياكل الاستقبال البيداغوجية، و عجزا في تأطير هؤلاء الطلبة ، مما أدى إلى لجوء الجامعة و مسؤوليها إلى إيجاد حل لهذا المشكل تمثل في توظيف المعيدين الحائزين على شهادة الليسانس الذين أثبتوا تفوقهم في مرحلة التدرج أو الطلبة الذين يحضرون لشهادة الماجستير ، هذه الفئة الأخيرة لا بد من توظيفهم للتدريس للأعمال الموجهة على اعتبار أنهم أكبر مستوى من فئة الخريجين حاملي الليسانس .

وفي الحالتين تبقى الإشكالية مطروحة و هي نقص الخبرة و الكفاءة لدى هؤلاء الموظفين ، مما انجر عنه حتما نتائج سلبية أضرت بالطالب بالدرجة الأولى و هي الضعف في الفعالية التعليمية في الجامعة و بالتالي التدني في مستوى العلمي للطلبة. وكل هذه القضايا المطروحة هي نتيجة السياسات التي لا تعمل المطلوب لسد ذلك العجز بعنصر التخطيط و التنبؤ بالمستقبل و حاجيات الجامعة و المجتمع .

و فيما يخص التغييرات التنظيمية التي شهدتها الجامعة في الهيكل الإداري ، و ذلك من خلال الانتقال من نظام الكليات الذي طبق في سنوات السبعينيات إلى نظام المعاهد ، ثم التحول من نظام المعاهد إلى نظام الكليات الذي تم الرجوع إليه سنة 1997، فإن تأثيرها على التحصيل الدراسي لا يمكن الحديث عنه في ظل المعطيات المذكورة عن هيكل الجامعة من خلال هذين النظامين ، بل سوف يتضح ذلك التأثير أو عدمه ضمن ما تسفر عنه النتائج الامبريقية للجانب الميداني للبحث ، مع وجود إمكانية عن طريقها يمكن قياس مستوى تحصيل الطلبة أثناء مرحلتي الانتقال هذه (المعاهد و الكليات) ، و هي الربط بين مراحل التغيير التي عاشتها الجامعة في الجانب البيداغوجي وبين النظام الإداري المطبق أثناءها .

و عليه فإن الحكم على تأثير التغييرات التنظيمية في الهيكل الإداري تبقى رهينة نتائج البحث الميداني و معطياته .

القسم الثاني الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد .

- 1- مجالات الدراسة.
- 2- المنهج المستخدم و أدوات جمع البيانات .
- 3- عينة الدراسة .

تمهيد :

يتسم البحث السوسيولوجي بالتكامل بين جزئيه النظري و الامبريقي ، وإن كان هناك فصلا بينهما فهو للضرورة المنهجية فقط ، وهذا التكامل سوف يمنح الدراسة الاجتماعية علمية موضوعية و تكاملا للمعطيات في أثناء تفعيل عملية الفهم و التحليل و التفسير و التركيب بين متغيري الدراسة.

وطبيعة الجزء الميداني من البحث تقتضي إتباع خطوات منهجية مضبوطة و السير في إطارها ، من أجل تقديم الحلول الواقعية و الموضوعية لإشكالية البحث ، وتضمن هذا الإطار المنهجي ما يلي :

- مجالات الدراسة بأبعادها الثلاث (الزماني ، المكاني و البشري).
- المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي عن طريق دراسة الحالة ، بالإضافة إلى الاعتماد على المنهج التاريخي . كما استخدمت جملة من الأدوات المنهجية لجمع البيانات و لتقصي البيانات الميدانية.
- عينة الدراسة تمثلت في الأساتذة و تمت المعاينة بطريقة المسح الشامل لحالة قسم اللغة العربية و آدابها ، واقتضى البحث الاعتماد على عينة إعتمادية تمثلت في طلبة القسم من السنة الرابعة و اختيرت هذه العينة بالطريقة العشوائية البسيطة .

- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية :

1 - مجالات الدراسة :

أ- المجال المكاني :

أجريت الدراسة الميدانية في قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر بباتنة . وقد تم تأسيس الجامعة في إطار مركز جامعي في شهر سبتمبر من سنة 1977 بموجب المرسوم رقم 99/77 المؤرخ في 20 جويلية 1977 بالهيكل الإدارية التي شملت قسمي العلوم القانونية و اللغة والأدب العربي اللذين دشنت بهما الدراسة الجامعية بباتنة، وكان عدد طلبة قسم اللغة و الأدب العربي آنذاك يقدر بـ 516 طالبا ، وخلالها فتحت معاهد ستة في فروع عدة . وفي سنة 1985 أعيد هيكلة المركز الجامعي إلى معاهد وطنية للتعليم العالي لكل منها إستقلاليتها الإدارية و المالية مع وجود هيئة تنسيقية، ثم صدر المرسوم رقم 137/89 المؤرخ في 01 أوت 1989 القاضي بحل المعاهد الوطنية أين سمح بميلاد جامعة باتنة التي شكلت آنذاك من عدة معاهد مقسمة إلى دوائر. و أخيرا جاء المرسوم التنفيذي رقم 388/98 المؤرخ في ديسمبر 1998 وتضمن إنشاء نظام الكليات وهي تبلغ 7 كليات حاليا.

و في الفترة الممتدة بين 1990 و 1999 عرفت الجامعة تطورا ونموا كبيرين في مرافق الإيواء وفي عدد المعاهد و الدوائر و الهياكل البيداغوجية و الإدارية و ازدياد تعداد الطلبة حيث ارتفع من 10 آلاف إلى أكثر من 20 ألف طالب . و كليات جامعة باتنة هي: العلوم ، الهندسة ، الطب، العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، العلوم القانونية و العلوم السياسية، العلوم الاجتماعية و العلوم الإسلامية ، و أخيرا كلية الآداب و العلوم الإنسانية .

ويضم قسم اللغة العربية وآدابها من حيث الهياكل الإدارية المرافق التالية:

- مدرجين للتدريس إحداهما يتسع لمئة طالب .
- إثني عشرة قاعة للتدريس.
- مكتبة الاستعارة الخارجية تضم عددا لا بأس به من الكتب موزعة على تخصصات العلوم الإنسانية .
- مكتبة متخصصة لطلبة السنة الرابعة وتحتوي على العديد من الرسائل الجامعية و المجلات و الدوريات . ويقدر عدد عاملي المكتبة بست عمال .
- قاعة للأساتذة .
- مكاتب الموظفين و الإداريين و الذين يبلغ عددهم أي الموظفين تسعة موزعين على أربع أساتذة موظفين و خمس إداريين رسميين .
- مكاتب مخصصة لوحدات البحث .
- مركز للحسابات (وهو تابع للكلية) .

ب- المجال الزمني:

لقد استغرقت الدراسة الميدانية مدة شهر ابتداء من 07 جوان إلى غاية 06 جويلية 2004 ، حيث تم القيام أولا القيام بجولة إستطلاعية دامت أربعة أيام ، مما سمح لنا بالإطلاع على عدة معلومات تخص البحث أدت بنا إلى تعديل أسئلة الاستمارة على نحو يسمح بضبط جيد للمعلومات التي سيتحصل عليها فيما بعد ، وتحديد إطار للدراسة الميدانية و إجراءاتها .

أما الفترة المتبقية وهي 26 يوما فقد تم فيها إجراء مقابلات غير مقننة مع أعضاء هيئة التدريس كمبجوثين بقسم اللغة العربية و آدابها وذلك بتطبيق إستمارة مقابلة ، أين تم توزيع الإستمارات و تسجيل المعلومات و البيانات التي أدلوا بها . و توازيا مع ذلك تم توزيع إستمارات إستبيان لطلبة السنة الرابعة في تخصص اللغة و الأدب العربي ، وإجراء مقابلات معهم في بعض الأحيان ، واستغرق ذلك يومين فقط لأن ذلك حدث بمساعدة بعض الطلبة . وكل هذا جرى بالموازاة مع ملاحظات ميدانية على مختلف أنماط السلوكات و العلاقات الإجتماعية في القسم ، بالإضافة إلى الإطلاع على بعض الوثائق و السجلات المتواجدة فيه كالقانون الداخلي و القوائم المتضمنة للرتب العلمية للأساتذة ، و كذا عدد العمال الإداريين و الطلبة ، و الهيكل التنظيمي و الإداري للقسم و للكلية أيضا .

ج- المجال البشري :

وهو الذي بموجبه يتم تحديد الأفراد أو وحدات البحث ، وحسب طبيعة الموضوع فإن دراسة الحالة كانت لقسم اللغة العربية و آدابها الذي يعتبر وحدة الدراسة التي ضمت مسحا لكل أساتذته العاملين به كعينة للدراسة ، و يبلغ عددهم خمسا وأربعين أستاذا موزعين على السنوات الأربع لليسانس و سنوات ما بعد التدرج و برتب علمية مختلفة وهم موزعون بالشكل التالي :

- أستاذ التعليم العالي : ستة أساتذة.
- أستاذ محاضر : إحدى عشرة أستاذا.
- أستاذ مكلف بالدروس : أربعة وعشرون أستاذا .
- أستاذا مساعد : أستاذان .
- أستاذان معيدان.

أما المجال البشري الثاني هو الطلبة في مستوى التدرج، حيث بلغ إجمالي عددهم بالقسم ألفا و 427 طالبا ، يختص منهم 275 طالبا في السنة الرابعة و الموزعون على تخصصين هما الأدب العربي وعدد الطلاب به هو 256 طالبا بمعدل ثمانية أفواج، وتخصص اللغة وبه ثمانية وعشرون طالبا أي بمعدل فوج واحد. أما طلبة ما بعد التدرج فهم حوالي ثلاثين طالبا في مرحلة الماجستير و أربعون طالبا في مرحلة الدكتوراه . وفيما يتعلق بعدد الموظفين الإداريين بالقسم فبلغ خمسة عشرة موظفا منهم أربع أساتذة وخمس موظفين إداريين رسميين وست عمال يزاولون عملهم بالمكتبة .

2 : المنهج المستخدم و أدوات جمع البيانات :

أ- المنهج المستخدم :

إن المنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته لأي مشكلة لا ينبع من اختياراته الذاتية ، بل يتأتى ذلك من خلال مقتضيات البحث و السيرورة العامة له وفق ما تطرحه الإشكالية و أهداف الدراسة . و المنهج العلمي هو " الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة و للإجابة على الأسئلة و الإستفسارات التي يثيرها موضوع البحث ، وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق إكتشافها " . (1)

إن المنهج الأساسي الذي اقتضته الدراسة هو منهج الوصفي التحليلي الذي استخدم طريقة دراسة الحالة ، هذه الأخيرة تعرف على أنها " المنهج الذي يتجه إلى جمع البيانات العلمية المتعلقة بأية وحدة سواء كانت فردا أو مؤسسة أو نظاما اجتماعيا " . (2)

وهذه الطريقة تقوم على أساس التعمق في دراسة مرحلة معينة من تاريخ الوحدة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها وذلك بقصد الوصول إلى تعميمات متعلقة بالوحدة المدروسة و بغيرها من الوحدات المتشابهة .

ومن خصائص دراسة الحالة هو أنها طريقة تتبعية أي تعتمد كثيرا على عنصر الزمن في دراسة الوحدة أو الظاهرة أي أنها تهتم بالدراسة التاريخية . وهناك من ينظر إلى هذه الطريقة على أنها أحد أساليب المنهج الوصفي التحليلي.

وبما أن الدراسة تتمحور حول موضوع التغييرات التنظيمية و أثرها على التحصيل الدراسي في الجامعة الجزائرية ، فإن قسم اللغة العربية و آدابها بكلية العلوم الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة باتنة هي المؤسسة النموذج الذي اعتمد كوحدة أو حالة للدراسة و ستعمم النتائج المتحصل عليها من البيانات المجمعة على كل فروع و تخصصات العلوم الإنسانية نظرا لتقاربها الكبير مع قسم اللغة العربية و آدابها و مع العديد من الفروع العلمية و التقنية في الكثير من الخصائص في الجامعة الجزائرية . وكان من مستلزمات تحليل البيانات و تفسيرها هو الاحتكام إلى أسلوب المقارنة بين كل مراحل وفترات التغيير التي شهدتها القسم سواء كانت آثارا ايجابية أو سلبية.

و اقتضت الضرورة البحثية استخدام عدة مناهج كالمنهج التاريخي الذي من خلاله تم تتبع مختلف تلك التغييرات التنظيمية الحاصلة في الجامعة و بالضبط في القسم الذي ذكر أنفا طيلة ثلاث عقود تقريبا. كما اعتمد المنهج الوصفي التحليلي عن طريق دراسة الحالة الذي تم من خلاله جمع الحقائق و المعلومات و وصفها و تشخيصها و تحليلها و تفسيرها، و النظر في مدى تحقق صحة الفروض أو عدمه و محاولة صياغة تعميمات مقبولة.¹

(1) محمد شفيق ، البحث العلمي . الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث ، ط1 ، 1985 ، ص 203 .

(2) عمار بوحوش و محمد محمود الذنبيات ، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث ، الجزائر ، د.م.ج ، 1995 ، ص ص 120 - 121 .

ب- الأدوات المستخدمة في جمع البيانات :

تتحدد الأدوات المستخدمة في البحث من خلال الفرضيات كإجابات مؤقتة لتساؤلاته ، لذا كان اللجوء إلى اختيار أكثر من تقنية منهجية أو أداة ، ليس لتشابك العلاقة بين متغيرات البحث و تفاعلها فقط ، بل لكون كل متغير من نسق يختلف عن الآخر وينضوي تحت تخصص علمي له إطاره النظري ومن ثم مناهجه و تقنياته .

لقد أستخدم في البحث الأدوات العملية الثلاث (الملاحظة ، المقابلة، الاستبيان) لجمع البيانات الميدانية حول موضوع تأثير التغييرات التنظيمية بالجامعة خصوصا الفروع الإنسانية و الأدبية على التحصيل الدراسي ، وذلك لتغطية النقص الذي يشوب أداة عن أخرى. ومن بين هذه التقنيات أو الأدوات ما يلي:

1- الملاحظة :

تعتبر الملاحظة من أهم أدوات البحث العلمي ومصدرا هاما في الحصول على البيانات و المعلومات المتعلقة بموضوع البحث ، وهي تعتمد على حواس الباحث وقدرته على تفسير وترجمة ما لوحظ إلى عبارات ذات دلالة و معنى يمكن تصديقها أو نفيها ، كما تتيح للباحث الإطلاع على الظروف المتعلقة بالمجالين المكاني و البشري وذلك في حدود المجال الزمني .

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الملاحظة البسيطة وذلك بدءا من الجولة الإستطلاعية ، وكذلك من خلال إجراء المقابلات مع الأساتذة و عن طريق طرح الأسئلة عليهم ، مكن ذلك من فهم بعض سلوكياتهم و اتجاهاتهم و مواقفهم حول الموضوع ، كما لوحظ حدوث إنفعالات لدى بعض الأساتذة إزاء بعض القضايا المطروحة مثل واقع الجامعة الجزائرية في المستقبل .

2- المقابلة :

تعتبر المقابلة إحدى التقنيات المنهجية الهامة في الدراسات الامبريقية ، وهي عبارة عن تفاعل قائم على الحوار اللفظي الذي يجمع الباحث و المبحوث إعتمادا على نقاط محددة توجه الباحث. وقد أستخدم في البحث المقابلة المقننة و تجسدت أساسا في أداة " إستمارة مقابلة" وهي عبارة عن دليل يشمل مجموعة من الأسئلة المحددة مسبقا يتم التعرض لها وجها لوجه لعنصري المقابلة ، وتم خلالها التعرف على عدة نقاط حول حال الجامعة الجزائرية في السنوات الماضية وواقعها حاليا من خلال كل ما شهدته من تغييرات في النصوص التنظيمية، وكذا التعرف على مستوى تحصيل الطلبة.

3- الاستبيان :

لقد أستخدم الإستبيان كدليل ومرشد لتوجيه المقابلة المزمع إجراؤها مع المبحوثين . ونظرا لوجود مجتمعي بحث للدراسة فرضته طبيعة متغيري الدراسة و صياغة العلاقة التأثيرية بينهما وتميز كل مجتمع بخصائص معينة (الأساتذة و الطلبة)، فإن مجتمع " الجامعة " مكن من إستخدام أداة الإستبيان و الذي يطبق بشكل أفضل في حالة توفر مستوى تعليم عالي للمفردات ، وهذا يدل على أنه طبق من دون مواجهة المبحوثين

مواجهة مباشرة وقد حدث ذلك مع عدد من الأساتذة ، وذلك نظرا لضيق الوقت لديهم وانشغالهم بأعمال إدارية وتدرسية و بحثية ، وكذلك الأمر بالنسبة لبعض الطلبة . وقد صممت أسئلة الإمتحان على النحو المغلق و المفتوح تتعلق في أساسها بالتحقيق الإمبريقي للفرضيات . وشمل الإمتحان المعد للأساتذة سؤالا موزعة على المحاور التالية:

المحور الأول : وتضمن البيانات الشخصية للأساتذة .

المحور الثاني: تضمن البيانات المتعلقة بالتغيرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي ، وهو بدوره موزع على محاور فرعية تشمل التغيرات التنظيمية في: المناهج التعليمية ، نظام الامتحانات ، و أخيرا في جانب التأطير.

المحور الثالث: تضمن البيانات الخاصة بالتغيرات التنظيمية في الجانب (الهيكل) الإداري أما الإمتحان المعد للطلبة فضم سؤالا موزعة على نفس المحاور الموضحة أعلاه.

وللإشارة فإن أسئلة الإمتحان قد أعيد تصميمها أكثر من مرة قبل النزول إلى الميدان ، وذلك بعد عملية التحكيم مع عدد من أساتذة علم الاجتماع وعلم النفس ، سمح بعدها بالتطبيق التجريبي ليجرى أيضا تعديل في الأسئلة بإضافة البعض منها و حذف البعض الآخر الذي ليس له داع في خدمة الموضوع ، ليتم بعدها صياغة الإستمارة بصفة نهائية ، مع التأكيد على صعوبة الضبط الدقيق للأسئلة في جميع الأحوال ، وذلك راجع لتداخل تخصصين من النادر إجتماعها ، ولصعوبة إيجاد إطار نظري يربط مباشرة بين متغيري الدراسة لتثمين العمل الإمبريقي أكثر.

والجدير بالذكر أنه تم استخدام وسيلة إحصائية هامة و ضرورية لمعالجة البيانات الإحصائية وهي النسبة المئوية.

3- عينة الدراسة:

تعتبر مرحلة تحديد مجتمع البحث من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الإجتماعية ، وهي تتطلب من الباحث دقة بالغة، إذ يتوقف عليها إجراء البحث وتصميمه وكذا نتائج الدراسة الإمبريكية ، والتي يثبت صدقها كلما زاد أفراد مجتمع البحث و العكس صحيح . لكن هذا الأمر ليس بالأمر السهل ، لذا يلجأ الباحث في الغالب إلى إنتقاء عدد محدود من المفردات يأخذها في حدود الوقت و الجهد و الإمكانيات المتاحة .

يتناول موضوع البحث التغيرات التنظيمية التي شهدتها الجامعة الجزائرية في الجانبين البيداغوجي و الإداري و أثرها على التحصيل الدراسي للطلبة . و وفقا لذلك جاءت المعاينة كطريقة لاختيار الحيز البشري- الذي ستخضعه الدراسة لإجراءاتها المنهجية - ومنه تستقى النتائج بعد التحليل. ووفقا لطبيعة الموضوع و لمتغيري الدراسة فإنه سوف يكون هناك مجتمعي بحث و هما الأساتذة و الطلبة .

كان قسم اللغة العربية و آدابها نموذجا لدراسة حالة ، حيث أختيرت جميع المفردات من الأساتذة بطريقة المسح الشامل ، و قد بلغ عددهم خمسة وأربعون أستاذا جامعيًا و الذين لهم دراية كافية بمختلف التغييرات التنظيمية الحاصلة في القسم ، وهم الأعراف أيضا بمستوى طلابهم العلمي و التحصيلي على مدى السنوات التي قضاوها في التعليم. وجاء ذلك الإختيار بناءا على إعتبرات عديدة من بينها أن هذا القسم هو الأول الذي فتح أبوابه كمركز جامعي للتعليم في جامعة باتنة ، إضافة إلى حدوث العديد من التغييرات في القوانين التنظيمية على مدى مراحل كثيرة إبتداء من إنشائه حتى الموسم الجامعي 2004-03 م.

أما مجتمع البحث الثاني فهو طلبة السنة الرابعة للشعبتين الأدبية و اللغوية و البالغ عددهم 275 طالب ، على إعتبار أنهم قد أنهوا تقريبا دراستهم الجامعية و على معرفة أكبر عن السنوات الأخرى بكل المعطيات المتعلقة بالمناهج التعليمية و بالتنظيم الهيكلي والإداري للجامعة على وجه التقريب . ونظرا لتجانس مجتمع البحث من حيث المستوى التعليمي و السن فقد أختيرت " العينة العشوائية البسيطة " أي أخذ عينة من الطلبة بطريقة عشوائية بسيطة ، وكان هذا الاختيار على الرغم من أنه لا يعطي فرصا متساوية في الظهور لكل مفردات المجتمع الأصلي، غير أنه لم يكن هناك تحيزا أو إقصاء لبعض المفردات على حساب الأخرى ، خاصة و أنه كان من المتعذر الوصول إلى الطلبة باستعمال العينة العشوائية المنتظمة ، لأن ذلك راجع إلى أن بعض الطلبة لم يلتحقوا بالجامعة نظرا لظروف ما ، أو لتغييبهم أو لإعتبرات أخرى.

و كانت النسبة التي تم وفقها سحب العينة الكلية من المجتمع الأصلي هي 10% من مجموع أفراد هذا المجتمع ، وعليه فقد تم سحب عينة الطلبة كما يلي :

$$\begin{aligned} \text{العينة الممثلة لطلبة الشعبة الأدبية هي :} & \quad 25.6 = \frac{10 \times 256}{100} \\ \text{وبعد التقريب نحصل على ستة وعشرين طالب.} & \\ \text{العينة الممثلة لطلبة الشعبة اللغوية هي :} & \quad 1.9 = \frac{10 \times 19}{100} \\ \text{وبعد التقريب نحصل على طالبين .} & \end{aligned}$$

وعليه تكون العينة الممثلة للمجتمع الأصلي هي مجموع العينتين الجزئيتين وتقدر بثمانية وعشرين طالب أي $26+2=28$ طالب . وهي تمثل عينة بنسبة 10% من مجموع طلبة السنة الرابعة.

إن عملية الإنتقاء قد تمت تماشيا و الهدف العام للبحث وفرضياته التي تحاول من خلال البحث الإمبريقي الوصول إلى تحليل مرتبط بواقع الجامعة الجزائرية من خلال النموذج الذي رصدناه في الجانب النظري ، بالإضافة إلى محاولة إيجاد عينة أكثر ملاءمة و تمثيلا خاصة على مستوى الفروع الإنسانية في الجامعة .

الفصل السادس

تحليل وتفسير البيانات الميدانية

وعرض نتائج الدراسة

تمهيد .

- 1- تحليل وتفسير البيانات .
- 2- مناقشة وتحليل النتائج.
- 3- توصيات و إقتراحات.

تمهيد :

تختلف الظواهر الاجتماعية في تناولها و صياغتها إلى إشكاليات ذات أبعاد نظرية وإمبريقية وتعد ميزة ينفرد بها علم الاجتماع و يرجع ذلك الارتباط إلى خصوصيات اجتماعية ، سياسية ، اقتصادية و نفسية لها بعدان هما الزمان و المكان .
فالبعد الأول تمثله تلك التراكمات المعرفية التي شكلت تاريخ المجتمع عبر التغييرات التي مسته، أما البعد الثاني فهو يتعلق بالتباينات الكلية والجزئية لعدة مجتمعات وحتى لمجتمع واحد .

وعليه فإن تحليل المعطيات الميدانية المجمعة عن طريق أدوات منهجية قد تعطي نفس النتائج التي توصل إليها باحثون آخرون حول نفس الموضوع ، كما يمكن أن تعطي نتائج مغايرة باتباع نفس المنهج أو بغيره .

إن موضوع البحث يتناول بالمناقشة و التحليل متغيرات البحث ، و من ثم الوصول إلى اختبار صدق الفرضيات أو عدمه. وقد اشتمل تحليل البيانات و تفسيرها و استخلاص النتائج منها ما يلي :

1 - عرض منظم للبيانات التي جمعت ميدانيا، وتضمن ذلك عرضا كميا لمعطيات الجداول بعد جمع المعلومات و تفرغها في جداول بسيطة عن كل سؤال من الاستبيان ، و جداول مركبة تجمع أكثر من سؤال تتكامل كلها في نقاط متصلة، و عرضا كيفيا يتضمن إجابات المبحوثين.

2 - تحليل و تفسير معمق لبيانات الجداول و الربط بين متغيري الدراسة .

3 - عرض نتائج البحث الميداني حسب فرضيتي البحث ، و قد تضمن ذلك تقريراً لحقائق حول تأثير التغييرات التنظيمية سلباً أو إيجاباً أو كلاهما على متغير التحصيل الدراسي .

1 - تحليل و تفسير البيانات :

- تحليل إستمارات الأساتذة :

- البيانات العامة للأساتذة :

الجدول رقم 01 يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن :

الفئات	التكرارات(ت)	النسبة المئوية(%)
[29 - 20]	02	04.44
[39 - 30]	04	08.89
[49 - 40]	24	53.33
[59 - 50]	15	33.33
المجموع	45	100

يوضح الجدول وجود مختلف الفئات العمرية لكن بنسب متفاوتة و متباعدة، فأعلى النسب تخص الفئات العمرية التي تتراوح ما بين الأربعينات من العمر ، ونسبة 33.33% تخص الأساتذة في عقد الخمسينات و الذين يقتربون من سن التقاعد ، حيث أنهم زاولوا عملهم منذ إفتتاح المعهد تقريبا ثم تليها نسبة 08.89% لفئة الثلاثينات من العمر. أما عن نقص عنصر الشباب فان ذلك يعود إلى صعوبة التخلي عن ذوي الكفاءة و الخبرة من الأساتذة و تشغيل عنصر الشباب .

الجدول رقم 02 يوضح توزيع الأساتذة حسب الجنس:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	41	91.11
أنثى	04	08.89
المجموع	45	100

يلاحظ من الجدول نقص العنصر النسوي ، إذ من مجموع خمسة وأربعين أستاذ وجدت أربعة إناث فقط ويعود ذلك إلى عوامل إجتماعية و ثقافية سائدة في المجتمع الأوراسي الذي يصنف ضمن المجتمعات المحافظة التي لا تسمح للفتاة بمواصلة تعليمها العالي و بالتالي توفير فرصة العمل في الجامعة . لكن هذه العادات و التقاليد في الوقت الحالي هي في طريقها إلى الزوال، إذ أصبح يسمح للفتيات بإكمال تعليمها العالي و إثبات شخصياتهن و كفاءاتهن .

الجدول رقم 03 يوضح توزيع الأساتذة حسب الرتبة العلمية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ التعليم العالي	06	13.33
أستاذ محاضر	11	24.44
أستاذ مكلف بالدروس	24	53.33
أستاذ مساعد	02	04.44
معيد	02	04.44
المجموع	45	100

يوضح الجدول أن أعلى نسبة من الأساتذة يحملون رتبة أستاذ مكلف بالدروس و تقدر بـ 53.33% أي الذين تحصلوا على شهادة الماجستير ، أما بالنسبة لشهادة الدكتوراه فنسبتهم 24.44% ، تليها نسبة 13.33 % لأساتذة التعليم العالي أي الذين يحملون درجة الأستاذية، وتقارب نسبة الأساتذة المساعدون و المعيدون 04.44% . و الملاحظ من خلال البيانات أن اغلب الأساتذة تتراوح رتبهم ما بين أستاذ مكلف بالدروس فما فوق. وبالمقارنة مع الجدول الموضح لسن الأساتذة نجدهم يقدرون بأكثر من أربعين سنة ، و هذا مؤشر ايجابي يبين أن لهم خبرة في التعليم الجامعي .

الجدول رقم 04 يوضح توزيع الأساتذة حسب الأقدمية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أكثر من 20 سنة	20	44.44
أكثر من 10 سنوات	19	42.22
أقل من 10 سنوات	06	13.33
المجموع	45	100

يتبين من الجدول أن نسبة 44.44% تمثل الأساتذة الذين تراوحت مدة عملهم أكثر من 20 سنة ، بينما تتوزع النسب المتبقية على من تقل أقدميتهم عن عشر سنوات فأكثر، مع العلم أنه توجد مفردتان تمثل المعيدين الذين تقل أقدميتهم عن خمس سنوات. وعند مقارنة هذه البيانات بنتائج الجدول السابق يمكن القول أن الأساتذة الذين تزيد أقدميتهم في العمل عن عشرين سنة يصنفون ضمن أساتذة التعليم العالي و الأساتذة المحاضرون ، و هذا له دلالة عميقة و هي أن لهؤلاء قيمة علمية كبيرة تتجلى في قدرتهم العلمية و العملية و المعرفية و الخبرة الطويلة التي يمكن أن يفيدوا بها الطلبة .

أولاً: التغييرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي :

1 - التغييرات التنظيمية في المناهج التعليمية :

جدول رقم 05 يوضح مدى خضوع المناهج التعليمية في الجامعة الجزائرية لعنصر التخطيط :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	11	24.44
إلى حد ما	18	40
لا	16	35.56
المجموع	45	100

يتضح من الجدول أن أغلب الأساتذة ممثلين بنسبة 40% يرون أن عنصر التخطيط معمول به إلى حد ما في بناء المناهج التعليمية في الجامعة، لأنه عنصر هام من عناصر بناء أي تنظيم في المجتمع . أما ما نسبته 35.56% فيرون أنه عنصراً مفقوداً في بناء المناهج التعليمية وهي نسبة مقاربة للنسبة الأولى. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المنظومة الجامعية الجزائرية تعاني عجزاً في التخطيط تظهر ملامحه على مستوى بناء المناهج و أمور أخرى . وعبرت ما نسبته 24.44% من الأساتذة على أن بناء المناهج التعليمية يخضع لعنصر التخطيط.

و مقارنة بين من صرح بالتخطيط و عدمه نجد أن نقص التخطيط في المنظومة التعليمية الجامعية كان له تأثيراً سلبياً على نوعية التعليم و مخرجاته من الطلبة الذي يشهد مستواهم العلمي تراجعاً ملحوظاً . و هذا ما يدعو إلى طرح السؤال التالي: هل فقدان سياسة تخطيطية واضحة سوف يؤثر سلباً على تكوين الطلبة على المدى البعيد في ظل المشاكل التي تعيشها الجامعة الجزائرية و في ظل سياسة الترفيع المتبعة للتعامل مع الأوضاع و المعطيات الواقعية ، و يبقى المشكل القائم هو مشكل تطبيق هذا التخطيط لا في عملية التخطيط ذاتها .

الجدول رقم 06 يوضح التغيير في المناهج التعليمية ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي:

النسبة المئوية	التكرارات	تأثير التغيير على التحصيل الاحتمالات	النسبة المئوية	التكرارات	التغيير في المناهج الاحتمالات
26.67	12	إلى حد كبير	86.67	39	نعم
44.44	20	إلى حد ما			
15.56	07	لا يؤثر			
-			13.33	06	لا
-			100	45	المجموع

توضح معطيات الجدول أنه حدث تغيير في المناهج التعليمية وذلك ما عبرت عليه نسبة 86.67 % من الأساتذة ، أما النسبة الباقية و المقدرة بـ 13.33 % فقد أقرت بأنه لم يحدث تغيير جذري أو واضح في تلك المناهج التعليمية .

و قد شهد قسم اللغة العربية وآدابها على مدى أكثر من عقدين من الزمن عدة تغييرات على المستوى البيداغوجي وذلك عبر مراحل متباينة .

وعن السؤال المتعلق بتأثير ذلك التغيير على التحصيل الدراسي للطلبة فقد أجابت ما نسبته 44.44% من الأساتذة أنه يؤثر إلى حد ما سواء بالإيجاب أو بالسلب حسب طبيعة التغيير وحجمه ومستواه ، وعبرت نسبة 26.67% أن لهذا التغيير تأثيرا كبيرا على التحصيل العلمي خاصة إذا كان هذا التغيير إيجابيا فإنه سينعكس بالضرورة إيجابا على التحصيل الدراسي، أما نسبة 15.56% فقد نفت وجود أي تأثير أصلا.

الجدول رقم 07 يوضح شمولية محتوى البرامج التعليمية:

النسبة المئوية	التكرارات	الاحتمالات
82.22	37	النظام السداسي
17.78	08	النظام السنوي
100	45	المجموع

يوضح الجدول أن البرامج التعليمية كانت أشمل من حيث المحتوى خلال نظام السداسيات بنسبة 82.22% من إجابات الأساتذة ، وترجع تلك الشمولية إلى الاعتماد على المقاييس الشرطية التي كانت موجودة ضمن وحدات الدراسة و التي اتصفت بالثراء المعرفي. أما نسبة 17.78% من الأساتذة أجابوا أن شمولية البرامج التعليمية في محتواها تجسدت بعد تطبيق النظام السنوي ، حيث تم إدخال مقاييس جديدة ذات محتوى

متنوع خاصة بعد إدراج بعض المواد في سنوات الجذع المشترك لها علاقة وطيدة بالثقافة العامة و ببعض العلوم الإجتماعية و الإنسانية .

الجدول رقم 08 يوضح نوع المقاييس المستغنى عنها ومدى تأثير ذلك على التحصيل الدراسي:

النسبة المئوية	التكرارات	تأثير ذلك على التحصيل الدراسي الاحتمالات	النسبة المئوية	التكرارات	المقاييس المستغنى عنها الاحتمالات
28.89	13	نعم	22.22	10	أساسية
48.89	22	إلى حد ما	77.78	35	ثانوية
22.22	10	لا	100	45	المجموع
100	45	المجموع	100	45	المجموع

يوضح الجدول أن المقاييس التي يتم حذفها أو الإستغناء عنها عند إحداث أي تغيير هي في الغالب مقاييس ثانوية وذلك بنسبة إجابة تقدر بـ 77.78% وهذا يدل على أن التغيير لا يمس جوهر التخصص بقدر ما يمس الجوانب الثانوية فيه ، لكن في بعض الأحيان يمس التغيير مقاييسا أساسية لكن هذا التغيير يكون جزئيا فقط .

أما عن الإجابات حول تأثير ذلك الإستغناء على التحصيل الدراسي فإن نسبة 28.89% يقرون بوجود تأثير إيجابي خاصة إذ ما كان الإستغناء متعلقا بمقاييس ثانوية و تعويضها بمقاييس أخرى أكثر فائدة . و الأمر يبقى محدودا بين وجود التأثير وعدمه بنسبة تقدر بـ 48.89%، وذلك راجع إلى عوامل تتعلق بطبيعة المقياس المستغنى عنه وحجم ذلك الإستغناء إن كان جزئيا أو كليا وعوامل خاصة بالطالب ذاته بقدراته وإمكاناته المعرفية و إستعداداته الفكرية بالإضافة إلى عوامل أخرى . في حين ترى نسبة 22.22% من الأساتذة أنه لا يوجد أي تأثير على التحصيل الدراسي للطلبة إثر الاستغناء عن بعض المقاييس أو عن مضمون بعضها .

جدول رقم 09 يوضح مستوى تحصيل الطلبة وفقا للمقاييس الجديدة المضافة:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	22	48.89
إلى حد ما	15	33.33
لا	08	17.78
المجموع	45	100

يوضح الجدول أن إجابات الأساتذة بنسبة تقدر بـ 48.89% ترى أن تحصيل الطلبة يتحسن بإضافة مقاييس جديدة خاصة إذا كانت هذه الإضافات مفيدة وتواكب التطورات الحاصلة، أما نسبة 33.33% فيرون أن ذلك أمرا يبقى محدودا نظرا لاعتبارات كثيرة تتعلق بطبيعة الإضافات في حد ذاتها و بالطالب و بالبيئة التنظيمية المحيطة بالجامعة. أما النسبة الباقية و المقدرة بـ 17.78% فلا ترى وجود أية علاقة بين التحسين في مستوى التحصيل الدراسي و بين إضافة مقاييس جديدة أو محتوى جديد بها.

جدول رقم 10 يوضح التكرار في محتوى بعض المقاييس :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	34	75.56
إلى حد ما	03	06.67
لا	08	17.78
المجموع	45	100

توضح نتائج الجدول أن هناك تكرارا في مضمون بعض المقاييس وهذا ما صرح به الأساتذة بنسبة 75.56% وذلك عبر مراحل زمنية. ويرجع ذلك إلى تداخل وتقاطع المقاييس فيما بينها و إلى طبيعة التخصص، فبعض المقاييس تختلف في الإصطلاح أو الاسم لكنها تتفق كثيرا في المضمون وهذا التداخل حسب الأساتذة شيء طبيعي، فعند حذف مقياس ما أو إضافة آخر فإننا نجد أن العديد من المضامين تدرج في مقرر كليهما . أما الأساتذة الذين أوضحوا أنه لا يوجد تكرار في بعض المقاييس التعليمية فإنهم يعتبرون أن ذلك التكرار لا يدخل في صميم المقياس وذلك بنسبة 17.78% من المجيبين . في حين عبرت نسبة 06.67% أن التكرار يحدث إلى حد ما ، فبعض المقاييس تشهد تكرارا في المعلومات و البعض الآخر تكون مستقلة بحد ذاتها. ومثال عن تلك المقاييس : الدلالة ، الأصوات ، اللسانيات ، أصول النحو و المدارس النحوية.

جدول رقم 11 يوضح مدى كفاية المعلومات في البرنامج التعليمي :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	14	31.11
إلى حد ما	20	44.44
لا	11	24.44
المجموع	45	100

توضح بيانات الجدول أن البرنامج الحالي المقترح قادر إلى حد ما على تزويد الطلبة بالمعارف و المعلومات الكافية حول تخصص اللغة و الآداب وذلك بنسبة 44.44% . أما نسبة 31.11% فتري بأن البرنامج الحالي يتميز بكفايته من حيث المعلومات، و أنه يتمتع بكل الشروط المعرفية. و أما نسبة 24.44% من الإجابات ترى بأن هذا البرنامج التعليمي لا يقدر على تزويد الطلبة بالمعارف و المعلومات الكافية التي تجعلهم يتكيفون تكويننا جيدا ، ويرجع ذلك لوجود قصور في هذا البرنامج خلال السنوات الأربع للدراسة الجامعية .

وعلى العموم عند مقارنة نتائج هذا الجدول مع نتائج الجدول رقم 07 و المتعلق بشمولية محتوى البرامج التعليمية خلال فترات التغيير نجد أنه خلال تطبيق نظام السداسيات إتسمت البرامج بالشمولية وهذا يعني قدرتها على تزويد الطلبة بالمعارف الكافية التي تؤهلهم لتلقي تكوين جامعي جيد على عكس الفترة الحالية.

جدول رقم 12 يوضح أثر إدراج المعاملات لكل مقياس على العملية التحصيلية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أثر إيجابي	31	68.89
أثر سلبي	08	17.78
لا أثر له	06	13.33
المجموع	45	100

يبين الجدول أن أغلبية الأساتذة أجابت بالأثر الإيجابي حول إدراج المعاملات الأكثر من واحد على تكوين الطالب و تحصيله الدراسي وذلك بنسبة 68.89% وبرروا ذلك إلى أن إعطاء قيمة أكبر للمقاييس الأساسية للتخصص يساهم في تحسين تحصيل الطلبة في ذلك المقياس و بالتالي في باقي المقاييس ، كما يحث على البحث و الاستكشاف و تحفيز الطالب على الدراسة خاصة في المقاييس مرتفعة المعامل .

أما الأساتذة الذين أجابوا بالآثر السلبي فنسبتهم هي 17.78% و يتجلى ذلك الأثر في إهمال الطالب لبعض المقاييس على حساب مقاييس أخرى خاصة إذا كانت هذه المقاييس المهمة ثانوية و الأخرى أساسية ، و حرصه فقط على النجاح بعلامات كبيرة لأجل التعويض في مقاييس أخرى .

وعبرت نسبة من الأساتذة تقدر بـ 13.33% أنه لا يوجد أي أثر للمعاملات على تحصيل الطالب و تكوينه على اعتبار أن كل المقاييس متماثلة في الأهمية و القيمة سواء كان معامل المقياس واحدا أو أربعة ، فالكل يخدم تكوين الطالب الجامعي بالتأكيد .

جدول رقم 13 يوضح أفضلية مذكرة التخرج مقياسا كباقي المقاييس:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	36	80
لا	09	20
المجموع	45	100

يوضح الجدول أن نسبة 80% من إجابات الأساتذة إعتبرت أنه من الأفضل اعتبار مذكرة التخرج مقياسا كباقي المقاييس الأخرى يخصص لها معامل كبير ، لأنها عامل مهم في تقييم جهد الطالب خلال تكوينه في الجامعة ، كما تعد طريقة منهجية لتعويده على البحث العلمي، لذا يجب تدعيمها بتنظيم التربصات الميدانية في بعض الأحيان ، في حين عبرت نسبة 20% من إجابات الأساتذة أنه من الأفضل عدم إدراج هذه المذكرة ضمن المقاييس الأخرى و بالتالي لا تدرج ضمن المعدل العام، فلا ضرورة لها حسب رأيهم و اعتبارها مجرد طريقة للتعويد على منهجية البحث ، كما أنها تقوم في الغالب على الغش وذلك عن طريق نقل بعض الطلبة للأبحاث أو لجزء مما أنجزه الآخرون ثم ينسبونه إلى أنفسهم .

جدول رقم 14 يوضح التكامل بين الأساتذتين المحاضر و المطبق و تأثير ذلك على التحصيل الدراسي :

النسبة المئوية	التكرارات	التأثير على التحصيل الاحتمالات	النسبة المئوية	التكرارات	الأسباب الاحتمالات	النسبة المئوية	التكرارات	التكامل بين الأساتذتين الاحتمالات
-	-	-	-	-	-	24.44	11	نعم
06.67	03	إيجابي	35.56	16	عدم التنسيق مع المحاضر	75.56	34	لا
			31.11	14	عدم كفاءة الأستاذ المطبق			
68.89	31	سلبي	08.89	04	أسباب أخرى تذكر			
-	-	-	-	-	-	100	45	المجموع

يوضح الجدول أن نسبة قليلة من الأساتذة وتقدر بـ 24.44% ترى أنه يوجد تكامل بين أستاذ المحاضرة و أستاذ الأعمال الموجهة، هذا الأخير الذي يفترض أن يكون له دورا كبيرا في إثراء المقياس و بالتالي مساعدة الطلبة في استيعاب المعارف و المعلومات التي يزودهم بها المحاضر حول موضوع الدرس ، كما يمكن أن يصل به الأمر إلى المساهمة في إثراء الموضوع بعرض الأفكار الجديدة التي لها علاقة وطيدة به، وكل هذا يعود في الأصل إلى كفاءة الأستاذ المطبق ومدى تحكمه في المادة العلمية التي يطبق فيها . وهذا التكامل من شأنه أن يرقى بأداء الفعل التعليمي و التكويني في الجامعة ، إلا أن نسبة 75.56% اعتبرت أن هذا التكامل المفترض و الضروري غير موجود على أرض الواقع ، ويرجع ذلك إلى العديد من الأسباب فقد عبر مجموع الأساتذة المجيبين بلا أن سبب ذلك يعود إلى عدم تنسيق أستاذ الأعمال الموجهة مع الأستاذ المحاضر ، فكلاهما يسير في خط يختلف عن الآخر وذلك من حيث المعلومات المقدمة أو الطريقة الإلقائية أو حتى المنهجية المتبعة في تقديم الأعمال الموجهة ، وفي بعض الأحيان يصل الاختلاف إلى حد التعارض الصارخ بينهما وقد يصل الأمر إلى خروج أحدهما عن الموضوع و الحديث عن أمور أخرى لا تمت بصلة لموضوع المحاضرة أو التطبيق ، فمن طبيعة هذا الأخير أنه مكمل للنقاط التي لم تتطرق لها المحاضرة وموسع لها، كما أنه يفتح المجال إلى توسيع مدارك الطالب باقتراح أفكار تخدم الموضوع وتطوره .

لكن الواقع يقول أن التطبيق هو مجرد إعادة للمحاضرة لا غير - إن لم يكن شيئاً أكثر غير ذلك - فقد لا يلتقي الأستاذان المطبق و المحاضر بتاتا لتدارس نقاط الالتقاء والإختلاف حتى يتم تداركها لأجل خدمة الطالب و إعانته على تحصيل علمي جيد ومفيد. وأرجعت نسبة 31.11% من الأساتذة المجيبين لا ذلك الخلل و القصور إلى عدم كفاءة الأستاذ المطبق في حد ذاته ونقص خبرته وعدم إلمامه بالمقياس الذي يدرسه أو عدم حكمه في طريقة التدريس أو منهجيته ، لأنه حدث في بعض السنوات القريبة أن أوكل تدريس الأعمال الموجهة إلى المعيدين أي المتخرجين حاملي شهادة الليسانس و الذين تنقصهم الخبرة بمجال التعليم. وهذا لا يعني إيقاع اللوم دائما على هؤلاء المعيدين فكم من معيد تحمل مسؤولياته التعليمية على أكمل وجه. وكل هذه القضايا المطروحة تبقى نسبية في جميع الأحوال . أما النسبة الباقية من مجموع الأساتذة المجيبين بلا و تقدر بـ 08.89% فأرجعوا ذلك إلى أسباب أخرى تتعلق بعوامل نفسية و إجتماعية تخص الأستاذ وعوامل تنظيمية تخص الجامعة، وقد أرجع بعضهم ذلك إلى حد القول أن دور المطبق لا يتعدى العروض المجترة .

أما عن تأثير عدم التكامل بين الأستاذين ، فإن نسبة 68.89% من مجموع الأساتذة المجيبين بلا يرون بأن له تأثيرا سلبيا نظرا لما سينتج عنه من عدم استيعاب المعارف و بالتالي سوف يقل التحصيل العلمي للطلبة، أما نسبة 06.67% من المجيبين بلا فأجابوا بأن لذلك تأثيرا إيجابيا على التحصيل الأكاديمي و يتجلى ذلك من خلال لجوء الطالب إلى الاعتماد على النفس بالرجوع إلى التزود بالمعلومات من الكتب و المراجع و البحوث العلمية المنشورة .

الجدول رقم 15 يوضح مدى إعتبار التخصص محددًا لمستوى التحصيل الدراسي :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	33.33
إلى حد ما	19	42.22
لا	11	24.44
المجموع	45	100

يوضح الجدول أن نسبة 42.44% من إجابات الأساتذة ترى أن مستوى تكوين الطلبة يتحدد إلى حد ما خلال سنوات التخصص لما بعد الجذع المشترك ، ونسبة 33.33% ترى أن هذا المستوى يتحدد فعلا خلال سنوات التخصص ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن سنوات الجذع المشترك يتلقى فيها الطالب معارف وعلوم تكون عامة نوعا ما لكنها على صلة بفرع اللغة العربية و آدابها، لكن بعد التخصص تتوسع المقاييس التي تتخصص أكثر في هذا الفرع و بالتالي فإن المعارف و العلوم التي يتعلمها الطالب في

الجامعة تتحدد معالمها خلال تخصصه، فالطالب الذي يجتهد في الفهم و التحصيل الجيد للمقاييس المدرجة في التخصص سوف يمتلك قاعدة متينة في تحصيله العلمي فيما بعد ومن ثم يتحدد مستوى تكوينه الجامعي .

وعبرت نسبة 24.44% من الأساتذة أن مستوى تكوين الطالب لا علاقة له بسنوات التخصص لأن مستوى التحصيل يتحدد بكل سنوات الدراسة ، فلا يمكن الفصل بين سنوات الجذع المشترك و سنوات التخصص لأن كلا منهما مكمل الآخر ومتم له وذو فائدة ، و الهدف من ذلك هو تكوين الطالب تكوينا يؤهله لأن يكون عضوا نافعا لنفسه ولمجتمعه .

جدول رقم 16 يوضح كفاية الحجم الساعي للمقاييس التعليمية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
كاف	25	55.55
إلى حد ما	08	17.78
غير كاف	12	26.67
المجموع	45	100

يوضح الجدول أن الحجم الساعي الحالي و المقدر ساعة ونصف لكل من المحاضرات و الأعمال الموجهة كافي وذلك بنسبة تقدر بـ 55.55% من إجابات المبحوثين ، و أما نسبة 26.67% فقد اعتبرته غير كاف ، حيث اقترح البعض من الأساتذة في إجاباتهم إضافة نصف ساعة عن الوقت الحقيقي. و البعض اقترح زيادة ساعة على الأقل للمحاضرات وذلك من أجل إستيفاء البرنامج أو المقرر الذي لا يكفي الوقت لاستكمال طيلة الموسم الدراسي.

أما نسبة 17.78 من الأساتذة فقد إعتبرت الحجم الساعي الحالي كافي إلى حد ما إذا ما روعيت فيه شروط الدقة و تحمل روح المسؤولية و الإلتزام بمواعيد العمل و البعد التنظيمي في سير المحاضرات و التطبيقات كالمشكل المتعلق بقلّة القاعات ، و بالتالي يضيع الوقت في كثير من الأحيان في البحث عن قاعة للدراسة وكل ذلك على حساب الوقت .

جدول رقم 17 يوضح طرق التدريس في الجامعة:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
المحاضرة بالإلقاء	34	75.56
المحاضرة بالمناقشة	11	24.44
المجموع	45	100

تبين معطيات الجدول أن 75.56% من المبحوثين تستعمل المحاضرة بالإلقاء في مقابل 24.44% للمحاضرة بالمناقشة، وبالرغم من أن تقديم البرامج يتطلب أكثر من ذلك، إلا أن الأستاذ يلجأ دائماً إلى هاتين الطريقتين و يتعلق بالطبيعة النظرية للتخصص وكذا المستوى العام للطلبة وعددهم من جهة أخرى .

والمحاضرة الإلقائية هي الغالبة في طرق التدريس إذ أنها لا تفسح المجال للطالب لمناقشة القضايا التي لم يفهمها أو يريد التعمق فيها، ويرجع ذلك حسب بعض الأساتذة إلى ضيق الوقت وكثرة التساؤلات التي لا تدخل في صميم المحاضرة .

وهذه النتائج أكدت الدراسة السابقة لبوعبد الله لحسن حول تقييم العملية التكوينية في الجامعة من أن الطريقة الأكثر استخداماً في التدريس هي المحاضرة و التي لا تساعد في تنمية قدرات الطلبة و شخصياتهم.

جدول رقم 18 يوضح وسائل التدريس في الجامعة:

وسائل التدريس الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	كفاية الكتب كميا الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
الكتب	12	26.67	نعم	03	06.67
			لا	09	20
المطبوعات	25	55.56	-		
شبكة الانترنت	02	04.44			
المجلات و الدوريات	06	13.33			
المجموع	45	100	-	-	-

من خلال بيانات الجدول أعلاه يتضح أن النسبة الأكبر من مجموع المبحوثين ترى أن الفعالية و الكفاءة يمكن توافرها من خلال المطبوعات التي يحضرها الأساتذة للطلبة أما نسبة 26.67% فتري في الكتاب الوسيلة التي توفر المعلومات اللازمة للتكوين القاعدي النظري.

وعن مدى كفاية الكتب فإن نسبة 20% من المستجوبين يرون أنها غير كافية سواء من حيث الكم - أو من حيث المحتوى - وذلك بالنظر إلى أعداد الطلبة الكبير، وفي المقابل نجد نسبة 06.67% ترى أنها كافية. أما المجلات و الدوريات فهي تحتوي على إجهادات معرفية ، تساعد على اكتساب معارف علمية نظرية حول التخصص بنسبة تقدر بـ 13.33% من الإجابات.

وعن أهمية المصادر المذكورة يؤكد بعض المستجوبين على أن أهم المصادر وأحدثها هي شبكة الانترنت التي يجب الاستفادة منها سواء من قبل الطلبة أو من قبل الأساتذة و توظيف ما توفره من معلومات بأقل وقت وجهد ، إلا أن ثقافة استخدام شبكة الانترنت لازالت غير منتشرة بالشكل الكافي خاصة الفروع الأدبية في الجامعة حيث مثلت هذه الإجابة بنسبة 04.44%.

2 - التغييرات التنظيمية في نظام الامتحانات :

جدول رقم 19 يوضح نظام الإمتحان الأفضل في الجامعة :

الإحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
النظام السداسي	42	93.33
النظام السنوي	03	06.67
المجموع	45	100

يتضح من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة ممثلين لنسبة 93.33 % ترى بأن نظام السداسيات المطبق خلال السبعينيات و الثمانينات هو الأفضل .
وقد طبق منذ إفتتاح المركز الجامعي لأنه الأقدر على إختبار قدرات الطالب وحصص معلوماته ، كما يبقى الطالب دائما على صلة بالدراسة ، مما يجعله دائم الإستعداد للإمتحان ، وباعتماد هذا النظام على المقاييس الشرطية فإنه يتم إعطاء قيمة لكل مقياس على حدى ومن ثم يساهم ذلك في استيعاب المادة أكثر .
وعلى هذا الأساس فإن الأساتذة يأملون في إعادة تطبيق هذا النظام في الوقت الحالي لأنه هو الأكفأ .

وقد تدعمت هذه النتائج بالدراسة السابقة التي أجراها الأستاذ بوعبد الله لحسن حول موضوع تقييم العملية التكوينية في الجامعة . و من ضمن نتائجها العودة إلى نظام السداسيات .

وقد عبرت نسبة 06.67 % من الأساتذة على أن النظام السنوي للامتحانات هو الأفضل لكونه يسهل على الطالب التحصيل العلمي من خلال تعدد فرص النجاح في امتحانين كتابيين و امتحانين شفاهيين ، هذا بالنسبة للدورة العادية، بالإضافة إلى وجود دورتين شاملة واستدراكية.

جدول رقم 20 يوضح أنواع الامتحانات المستخدمة في الجامعة :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
الاختبارات التقليدية (المقال)	20	44.44
الاختبارات الشفهية	20	44.44
الاختبارات الموضوعية	03	06.67
الاختبارات العملية (التطبيقية)	02	04.44
المجموع	45	100

توضح المعطيات الميدانية أن الإختبارات التقليدية والاختبارات الشفهية هما الأكثر استخداما في قسم اللغة العربية وآدابها . فالاختبارات التقليدية تطبق في معظم الفروع الإنسانية والاجتماعية. وهذه النتائج دعمتها الدراسة السابقة لبو عبد الله لحسن من أن أساليب التقويم المتبعة بصورة أكثر هي إختبارات المقال . أما الامتحانات الموضوعية والعملية أو التطبيقية في القسم فهي أقل استخداما ، و إذا حدث ذلك فيتعلق الأمر بالمقاييس الثانوية مثل اللغات الأجنبية (فرنسية ، أجنبية) و الإعلام الآلي.

جدول رقم 21 يوضح أساليب إجابة الطلبة في الامتحان و مدى تغطية أسئلة الامتحان لجوانب البرنامج التعليمي :

أساليب الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية	مدى تغطية الأسئلة للبرنامج	التكرارات	النسبة المئوية
الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
التذكر	28	62.22	إلى حد كبير	16	35.56
الفهم	11	24.44	إلى حد ما	26	57.78
التذكر و الفهم	06	13.33	لا تغطي	03	06.66
المجموع	45	100	المجموع	45	100

إن إجابات الطلبة على أسئلة الامتحانات تعتمد في الغالب على التذكر والحفظ و ذلك بنسبة تقدر بـ 62.22 % من إجابات الأساتذة ، فهؤلاء الطلبة يعتمدون في إجاباتهم على الحفظ والإسترجاع لكل ما قدم لهم من معلومات ومادة علمية . أما الطلبة الذين يعتمدون على الفهم في إجاباتهم فنسبتهم حسب المعطيات الإحصائية تقدر بـ 24.44 % ، فالفهم هو المعيار الأهم في تقييم مستوى الطالب لأنه يتطلب تحليلا وتفسيرا وتطبيقا واستنتاجا أي أنه يقوم على توظيف القدرات العقلية والفكرية التي يتمتع بها الطالب .

أما الطلبة الذين يمزجون بين التذكر والفهم خلال الإجابة على أسئلة الإمتحان فمثلت نسبة 13.33 % من إجابات المبحوثين .

أما عن السؤال المتعلق بمدى تغطية أسئلة الامتحان لجوانب البرنامج المقرر خلال السنة الجامعية فإن نسبة 57.78 % من الأساتذة أجابت بـ " إلى حد ما " ، في حين اعتبرت نسبة 35.56 % أن تلك الأسئلة إلى حد كبير تغطي جوانب المقرر .

المعروف أن السنة الدراسية تنقسم إلى عدة فصول يتم خلال كل فصل إجراء إمتحان يغطي أسئلة المواضيع التي تم تناولها خلال ذلك الفصل ، كما أنه في بعض الأحيان تطرح أسئلة شاملة تلم بجميع المقرر خاصة في الفصل الأخير من السنة، وهذا هو الوضع الأفضل لأنه يبين قدرات الطالب الحقيقية مع العلم أن نمط الأسئلة في الامتحان هي المقال في الغالب .

جدول رقم 22 يوضح مدى تعبير المعدل العام عن المستوى الحقيقي لتحصيل الطلبة:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	06	13.33
إلى حد ما	12	26.67
لا	27	60
المجموع	45	100

من الجدول يتبين أن المستوى الحقيقي للطلاب لا يقاس بالمعدل العام المحصل عليه خلال السنة الجامعية ، فالمعدل هو عبارة عن مجموع العلامات التي يتحصل عليها الطالب في المقاييس المكونة للمقرر، وإن كانت قيمته كبيرة فذلك لايعني مطلقا أن الطالب عبقرى و مجتهد في كل الحالات كما أن المعدل المنخفض لا يدل دائما على عدم اجتهاد الطالب أو نقص قدراته الفكرية و الذهنية ، فذلك الأمر يبقى نسبيا و مرتبطا بعوامل كثيرة و متداخلة التأثير فيما بينها، خاصة بعد الانتشار الفادح للطرق غير الشرعية كالغش و المحابة و طرق أخرى في تقييم الطالب و ذلك يتضح بنسبة 60 % من الذين صرحوا بأن المعدل العام لا يعبر عن المستوى الحقيقي للطالب، ومن جهة ثانية فإن المعدل هو المعيار الوحيد الذي يمكن من خلاله تقييم الطالب المجتهد و الفاشل من خلال العلامات المحصلة و ذلك بنسبة 13.33 % . و قد أظهرت نسبة 26.67% أن المعدل العام يعبر إلى حد ما عن المستوى الحقيقي لتكوين الطالب ، لأنه يعد ميكانيزما خاصا بتقييم الطلبة بالرغم من وجود بعض الثغرات فيه .

جدول رقم 23 يوضح سلبية النظام السنوي لامتحانات :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
صحيح	40	88.89
خاطئ	05	11.11
المجموع	45	100

توضح بيانات الجدول أعلاه أن 88.89 % من الأساتذة يرون أن النظام السنوي لامتحانات المطبق حالياً صحيح يعاب عليه أنه يشتمل على عدة فرص للنجاح مما يؤثر سلباً على التحصيل العلمي للطلبة ، ويرجع ذلك إلى تعدد الامتحانات خلال السنة فهي تبلغ أكثر من امتحانين في الدورة العادية ، إضافة إلى امتحاني الدورة الشاملة و الدورة الاستدراكية أين تمنح فرصاً كثيرة لنجاح بعض الطلبة المهملين وغير المجدين الذين يهتمون فقط بمراجعة دروسهم استعداداً للامتحانين الشامل أو الاستدراكي، والذين لا هم لهم سوى العلامة التي يحصلون عليها وذلك على حساب الطلبة الأكفاء الذين يرغبون في تحصيل جيد طوال السنة الدراسية .

وحسب الأساتذة فإن تعدد فرص النجاح يؤدي إلى تدليل الطلبة إلى درجة التغرير بهم ، وإهمالهم للمقاييس طيلة السنة وتعويدهم على الكسل واللامبالاة . ويقترحون بذلك امتحاناً واحداً شاملاً ومبرمجاً جيداً وفق المواصفات الأكاديمية وكذا اشتراط المعدل 10 على 20 ، وكذا ضرورة التخلص من الامتحانين الشامل والاستدراكي أو أحدهما . وفي مقابل ذلك نجد نسبة 11.11 % من الأساتذة يرون أن سلبية النظام السنوي لامتحانات على تحصيل الطلبة فكرة خاطئة ، لأن هذا النظام ما هو إلا شكل تنظيمي لتقييم الطلبة بغض النظر عن عدد هذه الامتحانات .

جدول رقم 24 يوضح تأثير النقطة الاقصائية على مستوى تحصيل الطالب :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
سلبى	17	37.78
إيجابي	28	62.22
المجموع	45	100

تبين نتائج الجدول أن نسبة 62.22 % من الأساتذة يرون أن النقطة الاقصائية 20/05 تؤثر إيجاباً على تحصيل الطالب حيث أن تحديد هذه العلامة سوف يمنح الطالب فرصاً كثيرة للنجاح هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن عدم تحديد هذه النقطة أو إلغاؤها سوف يؤدي إلى جمع العلامات شرط أن يتحصل في المجموع النهائي على معدل يفوق

20/10 ، في حين رأت نسبة 37.78 % من المبحوثين أن هذه النقطة الاقصائية تؤثر سلبا على تحصيل الطالب وتحد من طموحه في التحصيل العلمي الجيد طالما أنه لا يجوز له أن يتحصل على علامة أقل من 20/05 ، ويرجع ذلك إلى مقدار العلامة في حد ذاته ويعتبرونه ضئيلا ، فتكون الضرورة في رفع هذه العلامة إلى مقدار 20/10 وبالتالي يزيد اهتمام الطالب بالمقاييس التي يدرسها عوض أن يكون همه الأخير هو الحصول على النقطة التي تنقذه من الإقصاء في المقياس و خاصة في المقاييس ذات المعاملات الكبيرة .

3- التغييرات التنظيمية في التأطير :

جدول رقم 25 يوضح عائق كم الطلبة على التحصيل الدراسي و أسبابه :

النسبة المئوية	التكرارات	الأسباب الاحتمالات	النسبة المئوية	التكرارات	عائق كم الطلبة على التحصيل الاحتمالات
26.67	12	العجز في هياكل الاستقبال البيداغوجية	80	36	نعم
22.22	10	العجز في التأطير			
17.78	08	كفاءة المؤطر			
13.33	06	أسباب أخرى			
—			20	09	لا
—			100	45	المجموع

لقد أكدت نسبة 80% من المبحوثين أن عدد الطلبة في المدرج و قاعات الدرس يؤثر على التحصيل الدراسي خاصة إذا كان العدد كبيرا و لا يتناسب مع عدد المؤطرين . و في المقابل نجد 20% التي لا ترى في ذلك عائقا طالما أن الطالب لا يهتم بذلك المشكل و لا يعيره اهتماما كبيرا أكثر مما يستحق و ما يفرضه الواقع، فقد أكدت نسبة 26.67% من مجموع المجيبين بنعم أن مشكل كم الطلبة يرجع إلى العجز الملاحظ في الهياكل البيداغوجية من مدرجات و قاعات ، حيث تشهد نقصا مقارنة مع عدد الطلبة المضطرد . كما أرجعت نسبة 22.22% سبب ذلك و علاقته بالتحصيل الدراسي إلى مدى الكفاءة العلمية للأستاذ المؤطر ، حيث أن الأستاذ الناجح هو الذي باستطاعته أن ينسي الطلبة في عددهم الكبير من خلال شد انتباههم لموضوع الدرس و بطريقة إلقاءه له و بشخصيته

و بإمكانياته العقلية و النفسية والاجتماعية، أما إذا كان المؤطر غير متحكم في مادته العلمية و غير عارف بأصول المنهجية البيداغوجية و بالحالة النفسية للطلبة فإن الفوضى ستعم و بالتالي سيقبل تحصيل الطلبة ، أما الأسباب الأخرى فقد تمثلت بنسبة 17.78% من إجابات المبحوثين و تتعلق بسوء التخطيط و التنظيم و نقص الوسائل التقنية للاتصال و كذا قلة الانضباط من قبل بعض الطلبة...الخ.

جدول رقم 26 يوضح تأثير اللاتوازن الكمي بين الطلبة والأساتذة المؤطرين على التحصيل الدراسي و مراحل اللاتوازن :

النسبة المئوية	التكرارات	مراحل اللاتوازن الاحتمالات	النسبة المئوية	التكرارات	تأثير اللاتوازن الكمي الاحتمالات
13.33	06	عشرية الثمانينيات	86.67	39	نعم
35.56	16	عشرية التسعينيات			
37.78	17	بعد سنة 2000			
—			13.33	06	لا
			100	45	المجموع

تبين نتائج الجدول أن الجامعة تشهد لا توازنا كميًا بين أعداد الطلبة المتمدرسين والأساتذة المؤطرين، مما له تأثير على التحصيل الدراسي للطلبة وذلك ما عبرت عنه نسبة 86.67% من إجابات الأساتذة ، حيث أن التزايد الكبير لأعداد الطلبة لا يقابله زيادة في أعداد المؤطرين، فاحتفاظ المدرجات بالطلبة من شأنه أن يقلل من استيعاب المعلومات والمعارف التي يقدمها الأستاذ والعكس صحيح، حيث أن المدرج الذي يحتوي على أعداد قليلة من الطلبة يساعد المؤطر في تقديم محاضراته على أحسن وجه يسمح بإفادة الطلبة أكثر نتيجة حدوث هذا التوازن الكمي .

أما نسبة 13.33% فلا يرون أي تأثير لهذا اللاتوازن الكمي طالما أن الطالب يغض الطرف عن هذه المشاكل البيداغوجية وغيرها ويتجه نحو الاهتمام بدراسته الجامعية .
وأما عن المراحل التي شهدت هذا اللاتوازن بالنسبة للمجيبين بنعم فإن إجابات الأساتذة أوضحت أن عشرية التسعينيات حتى الفترة الحالية هي التي شهدت التوافد الهائل لأعداد الطلبة حاملي شهادة البكالوريا لم يقابله زيادة في عدد الأساتذة المؤطرين. أما عشرية الثمانينيات فلم تشهد هذا اللاتوازن كما هو ملاحظ في الآونة الأخيرة .

جدول رقم 27 يوضح الموقف من تعيين الخريجين كمعدين لحصص الأعمال الموجهة :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
فكرة سلبية	34	75.56
فكرة إيجابي	11	24.44
المجموع	45	100

تبين بيانات الجدول أن توظيف الطلبة الخريجين كمعدين للأعمال الموجهة فكرة سلبية نظرا لقلّة الخبرة والكفاءة لديهم، ولعدم تمكنهم من فهم الطريقة البيداغوجية في التعليم وهذا الأمر سيكون له تأثيرا سلبيا على تكوين الطلبة بشتى الوجوه ، وهذا ما عبرت عليه نسبة تقدر بـ 75.56 % من الأساتذة ، أما النسبة الباقية فأكدت على إيجابية الفكرة وذلك بالنسبة للمعدين و ذلك من خلال إعطاء الفرصة لهم على اعتبار أنهم يصنفون ضمن قائمة الطلبة المتفوقين في مرحلة التدرج أو الذين يحضرون الماجستير من أجل تقديم دروس الأعمال الموجهة و من خلال الممارسة اليومية سوف يكتسبون خبرة تؤهلهم للتدريس فيما بعد .

جدول رقم 28 يوضح خضوع أساتذة الجامعة الجدد لتكوين قبلي في المنهجية البيداغوجية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	06	13.33
لا	39	86.67
المجموع	45	100

ترى نسبة كبيرة من الأساتذة وتقدر بـ 86.67% أن الأساتذة الجدد الحاصلين على شهادة الماجستير لا يخضعون لتكوين في المنهجية البيداغوجية قبل مزاولة مهامهم التدريسية في الجامعة . وفي مقابل ذلك أكدت نسبة 13.33% من الأساتذة أنه تم الخضوع لهذا التكوين لكنه تكوين غير مباشر يتجلى من خلال إدراج مقياس البيداغوجيا العامة في السنة الأولى ماجستير .

جدول رقم 29 يوضح معايير قبول توظيف حملة شهادة الماجستير في الجامعة :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
التفوق في الشهادة ونتائج المقابلة	26	57.78
الوساطة والنفوذ	16	35.55
طرق أخرى	03	06.67
المجموع	45	100

يتبين من معطيات الجدول أن توظيف حملة شهادة الماجستير في الجامعة يتم بواسطة التفوق في شهادة الماجستير ونتائج المقابلة التي تجرى بمثابة مسابقة لانتقاء الطلبة الأكفاء وذلك بنسبة تقدر بـ 57.78 % من الإجابات، في المقابل نجد نسبة 35.55 % من الذين اعتبروا وللأسف الوساطة والنفوذ هي السبيل للتوظيف ، مع العلم أن هذه الأمور لا تمت للعلم والمسؤولية الأكاديمية والأخلاقية بأية صلة ، كما أنها تكرر لمبدأ الرداءة وإسقاط التعليم العالي في متاهات من المفترض الخروج منها . هذا بالإضافة إلى الطرق الأخرى كالمحاباة والرشوة... إلخ ، لكن هذين المظهرين إضافة إلى النفوذ والطرق الأخرى لا تعتبر موضوعية، كما أنها لا تدعم الروح العلمية وذلك بالرغم من وجودها لكنها منتشرة بصورة غير مباشرة .

ثانيا : التغييرات التنظيمية في الجانب (الهيكل) الإداري :

جدول رقم 30 يوضح نظام التسيير الإداري الأحسن في الجامعة:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نظام المعاهد	19	42.22
نظام الكليات	26	57.78
المجموع	45	100

أجاب معظم الأساتذة بنسبة 57.78% بأن نظام الكليات المطبق حالياً، والذي طبق سابقاً قبل نظام المعاهد يعد الأحسن للتسيير الإداري في الجامعة وذلك للتسهيلات التي يفرضها سواء على المستوى البيداغوجي أو على المستوى القرارات الإدارية ، لأن الكلية الواحدة تجمع العديد من الأقسام المتجانسة في الغالب ، وتسوى بذلك العديد من المشاكل التي تقع فيها هذه الأخيرة بمجرد رفعها إلى إدارة الكلية .

إذن الكلية تخضع لتسيير لامركزي تقريبا يسمح لها باتخاذ القرارات الإدارية اللازمة دون الرجوع إلى رئاسة الجامعة في كل شؤونها وهذا يوسع من صلاحيتها الإدارية ، بالإضافة إلى الاستقلالية المالية التي تتمتع بها الكلية مما يمنحها حرية التصرف دون الرجوع إلى رئاسة الجامعة.

و قد عبرت نسبة 42.22 % من الأساتذة بأن نظام المعاهد هو الأفضل للتسيير الإداري لأنه يجعل كل شعبة مستقلة على حدى عن الشعب الأخرى إداريا وبيداغوجيا، و تبقى تابعة لرئاسة الجامعة وهذا يعني أن المعاهد تتبع أسلوب تسيير مركزي يتم بفضل الرجوع إلى رئاسة الجامعة في اتخاذ القرارات الإدارية .

جدول رقم 31 يوضح تأثير الانتقال من نظام المعاهد إلى نظام الكليات على مستوى التحصيل الدراسي :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	02	04.44
إلى حد ما	09	20
لا	34	75.56
المجموع	45	100

توضح معطيات الجدول أن نسبة 75.56 % من المبحوثين ترى أن لا تأثير لانتقال الجامعة في تسييرها الإداري من نظام المعاهد السابق إلى نظام الكليات الحالي على مستوى تحصيل الطلبة من خلال مقارنتهم لذلك المستوى طيلة الفترة التي طبق فيها هذين النظامين، فمستوى التحصيل الدراسي لا يتحدد بهذا الانتقال بأي شكل من الأشكال. ولم تتضح معالم نظام الكليات بشكل واضح إلى حد الآن ، وفي مقابل ذلك نجد نسبة 20 % من الأساتذة أجابوا بـ " إلى حد ما " وهذا يعبر عن محدودية التأثير .

وقد أجابت نسبة 04.44% بوجود علاقة تأثيرية لهذا الانتقال على مستوى تحصيل الطلبة ونوع ذلك التأثير سلبي، فالبعض اعتبر أنه عند تطبيق نظام المعاهد كان مستوى تحصيل الطلبة أحسن ، نظرا لما تتمتع به المعاهد من حرية كاملة وسلطة مباشرة في التسيير، بالإضافة إلى قربها من الطالب مما يجعل تطبيق نظام المعاهد شكليا فقط ، إلا أن هذه الذهنية لازالت متعلقة بالمعاهد .

جدول 32 يوضح مدى فائدة التغييرات التنظيمية التي شهدتها الجامعة :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
ذات فائدة	14	31.11
عديمة الفائدة	11	24.44
ذات فائدة إلى حد ما	20	44.44
المجموع	45	100

يتبين من الجدول أن نسبة 44.44 % من الأساتذة أجابت بأن التغييرات التي شهدتها الجامعة لها فائدة " إلى حد ما "، وفي المقابل نجد نسبة 31.11 % تقرحتم بفائدة هذه التغييرات التي شهدها قسم اللغة العربية وآدابها منذ افتتاحه حتى الآن ، لأن الديناميكية التاريخية تقتضي أن يكون مشروع أي تغيير نابع من هدف وخطة وواقع يحتم هذا التغيير . وقد عبرت نسبة 24.44 % بعدم جدوى هذه التغييرات لأنها مجرد تعديلات طفيفة و سطحية لا ترقى إلى مستوى التغيير الحقيقي الفعال الذي يواكب التطورات الحاصلة والخصوصية الثقافية للمجتمع .

جدول رقم 33 يوضح الهدف من تطبيق نظام الكليات :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
تحسين مردودية التعليم الجامعي	12	31.11
التحكم في الإمكانيات	18	40
تحسين التسيير الإداري في الجامعة	10	22.22
أهداف أخرى	03	06.67
المجموع	45	100

فيما يخص الهدف من تطبيق نظام الكليات ابتداء من سنة 1998 فإن الهدف الأول حسب الأساتذة هو التحكم في الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة. أما الهدف الذي يأتي في المرتبة الثانية فهو تحسين مردودية التعليم الجامعي . إذن حرص الدولة على تحقيق هذا الهدف يأتي من خلال التحكم في الإمكانيات المتاحة والمتوفرة، كما أن التسيير الإداري للجامعة اعتبر هدفا يرمى من تطبيق هذا النظام، لأن الإدارة هي مفتاح التنظيم الجيد للمؤسسة الجامعية ، بالإضافة إلى أهداف أخرى مثل مجارة الدول الأخرى التي تعتمد هذا النظام في التسيير، ومحاولة إيجاد أفضل السبل التي تجعل من الجامعة نسقا مفتوحا على البيئة الخارجية المحيطة بها وعنصرا فاعلا في المجتمع تنصدي للتحويلات الحاصلة في العالم.

جدول رقم 34 يوضح مدى مساهمة الاستقلالية المالية للكلية في تطوير الجامعة وتأثير ذلك على تحسين مستوى تحصيل الطلبة:

النسبة المئوية	التكرارات	تأثير الاستقلالية المالية للكلية على التحصيل الدراسي الاحتمالات	النسبة المئوية	التكرارات	مساهمة الاستقلالية المالية للكلية الاحتمالات
02.22	01	نعم	31.11	14	نعم
08.89	04	إلى حد ما			
20	09	لا			
—			44.44	20	إلى حد ما
			24.44	11	لا
			100	45	المجموع

يوضح الجدول أن إجابات المبحوثين عبرت عن مساهمة الاستقلالية المالية للكلية في تطوير الجامعة بـ " إلى حد ما " بنسبة 44.44 %، في حين ترى نسبة 31.11 % أن ذلك يتحقق فعلاً وذلك بالنظر إلى التحليلات التي ذكرت في الجدول السابق مباشرة. وترى نسبة 24.44 % أنه لا توجد علاقة وطيدة بين إستقلالية الكلية مالياً وبين تطوير الجامعة أخذاً بهذا العنصر فقط ، فالأمر يتحقق إضافة إلى ذلك بتوفر عناصر أو عوامل أخرى تساعد في ذلك التطوير .

وعن السؤال المتعلق بتأثير تلك المساهمة في تحسين مستوى تحصيل الطلبة بالنسبة للمجيبين بنعم ، فإن نسبة 20% من الأساتذة لا ترى وجود أية علاقة بين استقلالية الكلية مالياً و تطوير الجامعة وبين تحسين التحصيل العلمي للطلبة طالما أن هذه القضية لا تتعلق بالطالب في شتى الأحوال بل تصنف ضمن الشؤون الإدارية للجامعة . وفي المقابل إعتبرت فئة أخرى من الأساتذة أن ذلك التأثير يبقى محدوداً في ظل ما تسخره الكلية من أموال تخدم الطالب مباشرة كالترويد بالمجلات و الدوريات الحديثة، و ربط العلاقة بين أقسام الكلية الواحدة من حيث عملية التواصل و الترابط و غيرها .

جدول رقم 35 يوضح الرابطة البيداغوجية والمعرفية بين أقسام الكلية وتأثير ذلك على التحصيل الدراسي :

ترابط أقسام الكلية	الترارات	النسبة المئوية	تأثير ذلك على التحصيل	الترارات	النسبة المئوية
الاحتمالات			الاحتمالات		
نعم	31	68.89	نعم	05	11.11
			إلى حد ما	16	35.56
			لا	10	22.22
لا	14	31.11	نعم	02	04.44
			إلى حد ما	07	15.56
			لا	05	11.11
المجموع	45	100	—		

يرى غالبية الأساتذة أنه توجد رابطة بيداغوجية ومعرفية بين أقسام الكلية الواحدة في الجامعة وذلك بنسبة 68.89 % ، أما عن تأثير ذلك على التحصيل الدراسي للطلبة بالنسبة لهؤلاء المجيبين بنعم فإن معظمهم أكدوا بعدم وجود أي تأثير بين هذين المتغيرين وتراوحت احتمالات الإجابة بين " نعم " و " لا " . في حين صرحت النسبة الباقية بوجود هذا التأثير ، و يتضح ذلك من خلال التكامل الذي يمكن حدوثه على عدة أصعدة منها توفير المراجع والكتب في التخصصات المتشابهة ، و اشتراك بعض الأساتذة المساعدين في بعض الأقسام كمقياس المنهجية واللغات الأجنبية واحتكاك الأساتذة والطلبة والتكامل البنوي بين مؤطري الكلية الواحدة . أما نسبة 31.11 % فتري بأن هناك كثيرا من الكليات تضم أقساما لا تمت لبعضها البعض بأية صلة بيداغوجية أو معرفية كافية في المستوى المطلوب ، حتى أن هذه الظاهرة منتشرة في جل الجامعات الجزائرية ، ولا يوجد توحيد بين أقسام الكليات . فالأمر يبقى رهين الإمكانيات المتوفرة وحدود المكان أو الإقليم ، حيث نجد أن أقساما من الفروع الاجتماعية كعلم النفس وعلم الاجتماع منضمة مع أقسام فروع العلوم الإنسانية والآداب ، والعلوم الإسلامية على سبيل المثال .

وفيما يتعلق بتأثير اللاتواؤم بين تلك الأقسام على التحصيل الدراسي فإن غالبية الأساتذة يؤكدون على عدم وجود أي تأثير يذكر إلا في حدود معينة حسب البعض ، أما الذين يرون بوجود تأثير فيرجعون ذلك إلى ذلك اللاتوافق المذكور .

جدول رقم 36 يوضح مستوى التحصيل الدراسي للطلبة حاليا :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
جيد	03	06.67
مقبول نسبيا	25	55.55
ضعيف	17	37.78
المجموع	45	100

رغم معطيات الجدول التي تبين أن أغلبية الأساتذة بنسبة 55.55 % ترى أن مستوى التحصيل الدراسي (التكوين) بالجامعة مقبول ، إلا أن الأساتذة لديهم تحفظات حول ذلك فالقبول نسبي ، إذ أخذوا بعين الاعتبار وجود أساتذة ذوي كفاءة يبذلون جهودا لأجل الرفع من مصداقية الجامعة، بالإضافة إلى وجود أطراف أخرى لها دور في الوضعية الآنية داخل الجامعة وبالتالي فهي لا تتحمل المسؤولية كاملة . إذن يمكن القول أن التكوين بالجامعة الجزائرية مقبول بتحفظ ويعود ذلك إلى :

- ضعف البرامج التعليمية للتكوين .
- قلة التدريب الميداني واقتصاره في مشاريع التخرج .
- العجز في التأطير وضعف نوعيته .

وقد طرح الأساتذة فكرة مفادها أن تفوق بعض الطلبة الذين يمتلكون قدرات فكرية فائقة تحتاج إلى التدعيم والتشجيع، ومن خلال هؤلاء وأمثالهم تفوق الجزائريون في الجامعات الأجنبية في جميع مجالات العلوم.

إن السؤال الأخير المفتوح الذي طرح على الأساتذة حول واقع الجامعة الجزائرية مستقبلا في ظل التحولات الراهنة و عصر العولمة خاصة ، فإن أغلب إجاباتهم اتسمت بنظرة تفاؤلية تتضح معالمها من خلال السعي الدائم للجامعة في رفع التحدي والرقى بها إلى المستوى المطلوب باتباع استراتيجية تنموية شاملة، خاصة إذا ما تم خصخصة الجامعة وتحسين الوضع الاجتماعي للأستاذ والطالب ، وكذا الوضع البيداغوجي وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة .

أما البعض ممن يعتبرون أن المعطيات الحالية والوضع الراهن ينبئ بمستقبل مظلم إذا لم يتم تدارك الضعف والعجز الملاحظ في ظل المشاكل البيداغوجية والإدارية والاجتماعية والثقافية التي تعيشها الجامعة بكل أطرافها الفاعلة ، خاصة و أن رياح العولمة ستسقط الجامعة كليا في التبعية لمناهج الغرب ، ومن ثم سوف تفقد شخصيتها. كما عبر البعض من الأساتذة عن عدم وضوح رؤية مستقبلية من واقع الجامعة الجزائرية.

- تحليل استمارات الطلبة :

- البيانات العامة :

جدول رقم 37 يوضح توزيع الطلبة حسب السن :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
24-20	20	71.42
29-25	27	25
34-30	01	03.58
المجموع	28	100

يتضح من الجدول أن كل الطلبة من فئة الشباب فنسبة 71.42% تتراوح أعمارهم ما بين 24-20 سنة، أما نسبة 25 % فتتراوح أعمارهم ما بين 25-29 سنة، وتليها نسبة 03.57% تفوق أعمارهم الثلاثين عاما. و يعود هذا التأخر في الدراسة بالنسبة للطلبة الذين تجاوزوا الحد الرسمي للتعليم الجامعي، وإلى التأخر في الحصول على شهادة البكالوريا أو لظروف مادية أو مهنية أو صحية ، فهؤلاء الطلبة سوف يمثلون عبئا على أنفسهم و على الجامعة في حد ذاتها من خلال زيادة عدد المقاعد البيداغوجية .

الجدول رقم 38 يوضح توزيع الطلبة حسب الجنس :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	05	17.86
أنثى	23	14.82
المجموع	28	100

يوضح الجدول أن أغلب الطلبة هم من الإناث وذلك بنسبة 82.14% ويعود ذلك إلى ميل الإناث إلى الشعب الأدبية و الإنسانية أكثر من الذكور الذين تمثل نسبتهم 17.83% ، إلا أن عدد الإناث المشهود في التعليم العالي كبير جدا مقارنة بعدد الذكور في جميع الشعب .

الجدول رقم 39 يوضح توزيع الطلبة حسب التخصص :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
آداب	26	92.86
لغة	02	07.14
المجموع	28	100

يوضح الجدول أن أغلب الطلبة يزاولون دراستهم في تخصص الآداب وذلك بنسبة 92.86 % أي بمعدل ثمانية أفواج من مجموع أفراد مجتمع البحث. أما تخصص اللغة فتبلغ نسبة الطلبة به 07.14% أي بمعدل فوجين فقط وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع النسبة الأولى، ويعود ذلك التفاوت إلى رغبات الطلبة و اختياراتهم.

أولاً- التغييرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي :

1- التغييرات التنظيمية في المناهج التعليمية :

جدول رقم 40 يوضح الكفاية في البرامج التعليمية والصعوبة في فهم بعض المقاييس والتكرار في محتوى بعضها :

كفاية البرامج	تكرار	النسبة المئوية	صعوبة فهم المقاييس	تكرار	النسبة المئوية	التكرار في المقاييس	تكرار	النسبة المئوية
الاحتمالات	نعم	إلى حد ما	لا	نعم	إلى حد ما	لا	نعم	إلى حد ما
نعم	10	35.71	نعم	13	46.43	نعم	15	53.57
إلى حد ما	14	50	إلى حد ما	09	32.14	إلى حد ما	10	35.71
لا	04	14.29	لا	06	21.43	لا	03	10.71
المجموع	28	100	المجموع	28	100	المجموع	28	100

توضح بيانات الجدول أعلاه أن طلبة السنة الرابعة المستجوبين يرون أن البرامج التي درسوها خلال الأربع سنوات كانت كافية إلى حد ما بنسبة إجابة تقدر بـ 50 % ، وبنسبة إجابة تقدر بـ 35.71 % للذين رأوا أنها كافية . أما نسبة 14.29 % من الطلبة فأقروا بعدم كفايتها ، ويرجع ذلك إلى كثرة المقاييس والتي تؤدي إلى اللاستيعاب الجيد ، بالإضافة إلى وجود مقاييس ثانوية لا داعي لها لأنها خارجة عن تخصص اللغة العربية وآدابها. أضف إلى ذلك كثرة العطل السنوية الجامعية التي تؤدي في الغالب إلى عدم إكمال المقرر الدراسي وكذا نقص كفاءة المؤطرين ، كما اعتبر البعض ممن أجابوا بلا أن تلك المقاييس هي مجرد تحصيل حاصل .

وفيما يتعلق بصعوبة فهم بعض المقاييس فقد كان الإجماع بذلك لتعقدها ولنقص الكفاءة العلمية لبعض الأساتذة ولطريقة إقائهم أيضا و التي تقوم على النظر دون التطبيق وعلى التلقين المفرط و الحشو الزائد في أغلب الأحيان ونقص الحجم الساعي لبعض المقاييس وتدني المستوى العلمي للطلبة. وفيما يرى بعض محدودية تلك الصعوبة، فإن فئة منهم تنفي وجودها أصلا وذلك لاعتماد الطالب على نفسه والسعي نحو النجاح. وتوضح البيانات الميدانية أيضا أن البرنامج يعاني تكرارا واضحا في بعض مقاييسه، حيث أجزم معظم الطلبة أن هناك مقاييس عديدة تشترك وتتشابه في العديد من المواضيع، كما أن البعض منها تختلف في العناوين .

وبصرف النظر عن كون القسم ينتمي لشعبة العلوم الإنسانية التي تتداخل مواضيعها أحيانا ، فإن ذلك لا يدعو إلى جعل المقاييس تتكرر بأي حال من الأحوال ، خاصة إذا كان ذلك واضحا بشكل يفت انتباه الطلبة ، فبهذا التكرار تجد الطالب ينفر من عدة مقاييس وحبته في ذلك أنها مكررة. والجدير بالذكر أن هذه المعطيات تتفق والمعطيات التي أدلى بها الأساتذة .

جدول رقم 41 يوضح الوسائل التعليمية المعتمدة في الجامعة :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
الكتب	08	28.57
المطبوعات	16	57.14
شبكة الانترنت	02	07.14
وسائل أخرى	02	07.14
المجموع	28	100

يعتمد معظم الطلبة في تعليمهم على المطبوعات المقدمة من طرف الأساتذة وذلك بنسبة 57.14 % ، تليها وسيلة الكتب والتي تراجع الإقبال عليها كثيرا لعدة ظروف تتعلق بالطلاب وبرغبته في توسيع مداركه العلمية من جهة، وبقلة المراجع والكتب ورداءة بعضها من حيث المحتوى من جهة أخرى .

أما عن شبكة الانترنت كوسيلة تكنولوجية حديثة ومتطورة فإن الإقبال عليها لازال متواضعا، بالرغم من سعة المعلومات بها ونقص الوقت والجهد في الحصول عليها . هذا بالإضافة إلى اعتماد الطلبة على الندوات والملتقيات والتي يتم حضورها والإطلاع على الأبحاث المقدمة والمنشورة حول الاختصاص .

2- التغييرات التنظيمية في نظام الامتحانات :

جدول رقم 42 يوضح تغطية أسئلة الامتحانات لجوانب البرنامج التعليمي :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
إلى حد كبير	05	17.86
إلى حد ما	20	71.42
لا تعطي	03	10.71
المجموع	28	100

يرى غالبية الطلبة وبنسبة 71.42 % أن أسئلة الامتحان تغطي إلى حد ما البرنامج الدراسي ، فلا يخرج الأساتذة عن ما هو مبرمج في المقرر التعليمي . في المقابل عبرت نسبة 10.71 % بأن الأسئلة لا تغطي جميع البرنامج المقرر . وأرى شخصياً أنه من غير الطبيعي أن يدرج الأساتذة أسئلة تقييمية لا تمت بصلة إلى ما تم تقديمه وعرضه في قاعة الدرس .

جدول رقم 43 يوضح تعبير المعدل عن المستوى الحقيقي للتحصيل الدراسي للطلاب :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	04	14.28
لا	24	85.51
المجموع	28	100

يتبين من الجدول أن نسبة 85.51 % من الطلبة ترى بأن المعدل لا يعبر عن المستوى الحقيقي للطلاب، فقد قلت مصداقية المعدل كمعيار ضروري لتقييم الطلبة ، بالنظر إلى الانتشار الواضح لظواهر الغش في الامتحان، والطرق اللاشرعية الأخرى في إعطاء العلامة للطلبة خاصة منهم الضعفاء على حساب النجباء كالمحاباة والرشوة وغيرها . في حين عبرت نسبة 14.28 % عن تعبير المعدل عن مستوى الطالب التحصيلي والتكويني ، لأنه المقياس الوحيد المعمول به في عملية التقييم التربوي .

جدول رقم 44 يوضح سلبية النظام السنوي للامتحان :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	17	60.71
لا	11	39.28
المجموع	28	100

معطيات الجدول مدعمة للجدول السابق توضح أن 60.71 % من الطلبة يقرون بسلبية النظام السنوي للامتحان لأنه لا يكشف عن المستوى الحقيقي لتكوين الطالب الجامعي، لذا يجب اللجوء إلى طرق أخرى إضافية في تقويم الطالب خلال السنة الجامعية ككل، بالإضافة إلى قيامه على مبدأ الحفظ والاسترجاع المؤقت ، مما يدعو الطالب إلى تكديس المعلومات إلى حين الامتحان، وإغفال طاقاته وإمكانياته المعرفية والعقلية في حل المشكلات التي تطرح سواء في الامتحان أو في حياته اليومية ، وكذا انتشار ظاهرة الغش والأساليب الملتوية، لذا كان اقتراح الطلبة استخدام امتحان واحد فقط خلال السنة يكون بمثابة المحفز والمعياري الأول والأخير في تقييم الطلبة تقييما أفضل ، مع الإنقاص في عدد المقاييس والعروض التي تقدم أثناء الأعمال الموجهة . كما ألح الطلبة أشد الإلحاح على إلغاء الامتحان الشفهي وتشديد الحراسة أثناء الامتحان . وترى نسبة 39.28 % بأن النظام السنوي للامتحان لا يؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب ، بل هو محفز إيجابي له من أجل تحصيل علمي جيد وتكوين عالي نظرا لفرص النجاح الكثيرة التي يتيحها له .

3- التغييرات التنظيمية في نظام التوجيه :

جدول رقم 45 يوضح الرغبة في الدراسة وأثرها على التحصيل الدراسي :

الرغبة في الدراسة الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	الأثر على التحصيل الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	71.42	-	-	-
لا	08	28.57	سلبا	05	17.86
			إيجابا	03	10.71
المجموع	28	100	-	-	-

من خلال الجدول يتبين أن معظم الطلبة قد زاولوا دراستهم في قسم اللغة العربية وآدابها وفق رغبتهم الذاتية وتحقيقا لها بنسبة إجابة تقدر بـ 71.42 % ، في مقابل 28.57 % ممن أجابوا أنهم يزاولونها بالرغم من عدم اختيارهم لها بعد نجاحهم في

شهادة البكالوريا ، فقد كانوا يطمحون التسجيل في فروع أخرى .

وعند سؤال هؤلاء عن تأثير ذلك على تحصيلهم الدراسي فقد أجاب 17.86 % منهم أن له تأثيرا سلبيا ، لأنه حد من الطموح والرغبة في مزاولة الدراسة في هذا الفرع ، وإن حدث ذلك فهو رغما عنهم . وقد أدى ذلك إلى رسوب البعض وضعف نتائج المعدل عند البعض الآخر . وهذا ما أكدته الدراسة السابقة التي أجراها عنصر العياشي حول التوجيه ومشكلات التكوين في الجامعة الجزائرية من أن نظام التوجيه لا يأخذ بعين الاعتبار رغبة الطلبة ، بالإضافة إلى تأثيره السلبي على التكوين داخل الجامعة .

هذا القول يدعو إلى طرح فكرة انتشرت كثيرا بين أوساط الطلبة مفادها هو أن المهم في الجامعة هو الحصول على الشهادة فقط وبشتى الطرق، حتى وإن كان ذلك على حساب رغبة الطالب ومستوى تكوينه .

أما الطلبة الذين أجابوا بعدم تأثير الرغبة على تحصيلهم الدراسي بالرغم من أن عدم اختيارهم لهذا الفرع لم ينبع من رغبتهم الشخصية فإن ذلك أثر إيجابا على تحصيلهم العلمي وتشجيعهم على الدراسة مهما كانت الظروف .

ومن خلال ما سبق يتضح أنه يجب الاعتماد على معيار الرغبة في توجيه الطلبة إلى الجامعة لأنها المفتاح لتحصيل علمي جيد وتكوين راقى .

4- التغييرات التنظيمية في التأطير :

جدول رقم 46 يوضح اللاتوازن الكمي بين الطلبة والأساتذة المؤطرين و تأثيره على التحصيل الدراسي :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	23	82.14
لا	05	17.86
المجموع	28	100

يوضح الجدول أن نسبة 82.14 % من الطلبة يلاحظون ظاهرة تتمثل في وجود فائض من الطلبة يقابله نقص كبير في عدد الأساتذة المؤطرين ، حيث أوضحت فئة الطلبة أن التأطير الجيد للأساتذة الجامعيين يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي نظرا للمعلومات القيمة التي تقدم لهم و للطريقة البيداغوجية التي تتبع في التدريس ، و لعوامل كثيرة أخرى .

وللتدليل على هذا الكلام و بالاعتماد على إحصائيات رسمية نشرت في جريدة الخبر تبين أن واحد بالمائة فقط من الأساتذة الجامعيين يحملون شهادات تؤهلهم لمرتبة الأستاذ ، وعليه فإن قرابة 740 ألف طالب جامعي لا يتلقون دروسا على يد أساتذة

ذوي شهادات عليا إلا نادرا، وإذا كان عدد الدكاترة قليلا فإنه تم اللجوء إلى حملة الماجستير، ثم تكليف حاملي الليسانس بتكوين طلبة في قسم الليسانس ولا يهم الاختصاص.

جدول رقم 47 يوضح الهدف من تطبيق نظام الكليات :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
تحسين مردودية التعليم الجامعي	14	50
التحكم في الإمكانيات	07	25
تحسين التسيير الإداري في الجامعة	05	17.86
أهداف أخرى	02	07.14
المجموع	28	100

ترى نسبة 50 % من الطلبة أن تطبيق نظام الكليات الحالي يهدف إلى التحسين في مردودية التعليم الجامعي من حيث مخرجات هذه المؤسسة التعليمية والتكوينية الهامة ، أما نسبة 25% فترى أن الهدف هو التحكم في الإمكانيات سواء البشرية أو المادية . في حين رأت نسبة 17.86% أن الهدف هو تحسين التسيير الإداري في الجامعة ، أما النسبة الباقية فترجع ذلك إلى تحقيق أهداف أخرى .

وأما الإجابة عن السؤال الأخير المتعلق بمستقبل الجامعة في ظل التحولات الراهنة (عصر العولمة)، فإن بعضهم لديه نظرة تشاؤمية منبعاها الوضع السيئ الذي تعيشه الجامعة الجزائرية على جميع الأصعدة والمستويات من اللامبالاة وسوء التسيير و التنظيم والاعتماد على الإصلاحات السطحية، وكذا الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس والبرامج المستوردة ، وميل الجامعة إلى الجمود والروتين وخروجها عن دورها المتوقع ، مع انتشار مظاهر البيروقراطية بشكلها السلبي والمتعارف عليه ، بالإضافة إلى الانخفاض المضطرد في مستوى تكوين الطلبة الجامعيين عن المستوى المتوقع . وموازاة مع ذلك نجد نسبة معتبرة من الطلبة متفائلة وترى المستقبل أحسن في ظل الجهود الحثيثة و المتواصلة التي تبذلها الدولة من أجل الرفع من مستوى التكوين في الجامعة الجزائرية .

2- مناقشة وتحليل النتائج :

بعد إنجاز الفصول النظرية التي تتضمن التراث النظري وفق متغيرات البحث ، وكذا الفصول الميدانية والتي تعطيه خصوصية عبر مجالات الدراسة المكانية، الزمانية والبشرية ، فإنه من المفترض أن يحمل ذلك التقسيم النظري والميداني نوعا من التفاعل والحركة بين متغيرات البحث وأبعادهما ، يأتي فيما بعد عنصر تحليل النتائج المستقاة إمبريقيا وذلك في ضوء فروض الدراسة والإطار النظري ، أما عن التحليل في ضوء الدراسات السابقة فقد كان جزئيا بالرغم من عدم وجود دراسات سابقة تناولت الموضوع بشكل مباشر.

- تحليل النتائج :

تهدف هذه الخطوة إلى اختبار مدى صدق الفروض التي انطلقت منها الدراسة و التي كانت بمثابة إجابات مؤقتة لها . فعدم تحقق صدق الفرض لا يعني إطلاقا خطأ الصياغة والتحديد أو نفي لقيمة البحث ، بل إن جزئيات وخصوصيات يفرضها الميدان قد تتحو بالبحث منحى آخر للفرض المبدئي .

- الفرض الأول :

التغييرات التنظيمية التي مست الجامعة في الجانب البيداغوجي تؤثر سلبا أو إيجابا على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

- الفرض الثاني :

التغييرات التنظيمية التي مست الهيكل الإداري في الجامعة تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

إن التغيير التنظيمي الحاصل في نموذج قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية يمكن من تعميم النتائج المتحصل عليها من الواقع الميداني على شعب العلوم الإنسانية في بعض المتغيرات والخصائص المشتركة عبر المراحل التاريخية التي شهدت عدة تغييرات تأثر من خلالها مستوى التحصيل الدراسي للطلبة عبر تلك المراحل أو الفترات .

إن ربط الجامعة والتغييرات التنظيمية التي شهدتها بمتغير التحصيل الدراسي أدت إلى البحث عن أبعاد تتعلق بالجانب البيداغوجي في الجامعة تبرز مدى وكيفية مساهمتها في صياغة العلاقة بالمتغير الثاني وبعد عدة قراءات رست الدراسة على محاولة تقييم كل من المناهج التعليمية ، نظام الامتحانات ، نظام التوجيه والتأطير و بنائها في فروض جزئية ، أما الأبعاد التي تتعلق بالجانب الإداري في الجامعة فتبرز مساهمته في صياغة العلاقة بالمتغير الثاني من خلال الانتقال من وإلى نظامي التسيير للمعاهد والكليات حيث كان التركيز على دراسة حالة لتخصص أدبي عرف عدة تغييرات تنظيمية في جانبيه البيداغوجي والإداري.

و تظهر من خلال المعطيات الامبريقية الخاصة بمجتمع البحث الممثل في الأساتذة - الفئة الأكثر دراية بما يجري في الجامعة - أن أغلبهم يتراوح سنهم ما بين 40 - 49 سنة ، وهذا ما يدعم نتائج البحث من حيث الدراية بجملة التغييرات التنظيمية التي شهدتها الجامعة ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة . و أغلب الأساتذة ذكور ومتزوجون، يتوزعون حسب الدرجة العلمية برتبة أستاذ مكلف بالدروس ، ويتمتعون بأقدمية في العمل تفوق العشرين عاما .

أما مجتمع البحث الثاني الممثل في عينة طلبة السنة الرابعة فإن النسبة الغالبة من الطلبة هم إناث ، سنهم يتراوح ما بين 20 - 24 سنة ويتوزعون على تخصص الآداب . و بالنسبة للفرض الجزئي الأول وفيما يتعلق بالنتائج المتمخضة عن إجابات الأساتذة الجامعيين حول مدى خضوع المناهج التعليمية في الجامعة لعنصر التخطيط ، فقد توزعت بين احتمالي " إلى حد ما " بنسبة 40 % ولم تخضع بنسبة 35.56 % . وعلى العموم فإن الاحتمالين معا يشيران إلى أن الجامعة تعيش أزمة تتمثل في فقدان التخطيط الجدي و المنظم ، وسيرها نحو التخطيط أو بالأحرى التسيير الارتجالي وسياسة الترقيع نتيجة تراكمات عديدة .

وعن التغيير في المناهج التعليمية فإن 85.67 % تشير إلى حصول ذلك فعلا وله تأثير إلى حد ما على مستوى التحصيل الدراسي عبر مراحل التغيير التي عرفتتها الجامعة سواء بالسلب أو بالإيجاب، فإذا كان التغيير مخططا له بصفة جيدة فإن تأثيره على التحصيل الدراسي سوف يكون كبيرا وبإيجابية أكثر. وكان نظام السداسي هو الذي شهد أثناء تطبيقه شمولية في محتوى البرامج التعليمية المقررة ، مع العلم أنه تم الاستغناء عن بعض المقاييس الثانوية خلال مراحل التغيير تأثر خلالها إلى حد ما التحصيل الدراسي، بعكس الإضافات التي حدثت لبعض المقاييس خاصة إذا كانت أساسية وتخدم التخصص وتراعي الحداثة، فإنها ساهمت في تحسين مستوى التحصيل العلمي للطلبة .

إن البرنامج التعليمي الحالي قادر إلى حد ما على تزويد الطلبة بالمعلومات الكافية ، على الرغم من وجود تكرار في محتوى بعض المقاييس خاصة في الفترة الحالية، مع العلم أن إدراج المعاملات لكل مقياس له أثر إيجابي على تكوين الطلاب ، فقبل تطبيق النظام السنوي في التسعينيات كانت المقاييس كلها ذات المعامل واحد . فمن الأفضل أن تدرج مذكرة التخرج مقياسا كباقي المقاييس يخصص لها معامل مرتفع ، لأنها تعود الطالب على المنهجية العلمية في إنجاز البحوث، وهذا الأمر حاصل في قسم اللغة العربية وآدابها لكنه منعدم في بعض الأقسام الأخرى أين تدرج المذكرة كمشروع خارج عن المعدل .

والمتعارف عليه وما أكدته الأساتذة أيضا أنه من المفترض أن يصير هناك تكاملا بين الأستاذ المحاضر وأستاذ الأعمال الموجهة، إلا أن الواقع يثبت العكس . ويعود ذلك

بالدرجة الأولى إلى عدم التنسيق بين الأساتذتين المحاضر والمطبق وعدم كفاءة الأستاذ المطبق، مما يؤثر سلبا على مستوى التحصيل العلمي للطلبة ، كما أن هذا المستوى يتحدد إلى حد ما بسنوات التخصص لما بعد الجذع المشترك والتي من المفترض أن تكون الوعاء الذي تفرغ فيه المادة العلمية حول التخصص . أما عن الحجم الساعي والمقدر بساعة ونصف فإنه كافي في جميع الأحوال.

وأوضحت البيانات الميدانية أن طرائق التدريس تختصر في طريقة المحاضرة الإلقائية تتخللها أحيانا المحاضرة بالمناقشة. وعلى تعدد الوسائل المطلوبة في التدريس يبقى اعتماد الطلبة الأول على المطبوعات التي تحضر من قبل الأساتذة ، وهذا الأمر يدل على انتشار قيمة التواكل لديهم . بالرغم من توفر الكتب و المراجع العلمية و الدوريات و المجالات المتخصصة بالمكتبة .

لقد شهدت الجامعة الجزائرية عددا من أنظمة التقييم حيث اعتبر نظام السداسيات هو الأفضل والأكفأ، والذي طبق في أواخر السبعينيات والثمانينيات ، وكان له الفضل في تخريج إطارات كفؤة وذات مستوى عالي، لذا كان اقتراح الأساتذة بإرجاع تطبيق هذا النظام ، وعلى العكس فإن النظام السنوي بعد التسعينيات يمنح الطالب فرصا متعددة للنجاح و ذلك على حساب المستوى والنوعية في التحصيل العلمي والتكويني . أما أساليب إجابات الطلبة على أسئلة الامتحان فهي تعتمد في الغالب على التذكر، وهذا الأمر يشجع الطالب على الحفظ والاسترجاع دون الفهم وحل المشكلات ، ومن ثم المساهمة في التدني في مستوى التحصيل العلمي .

إن الاختبارات التقليدية أو ما يسمى باختبارات المقال هي التي تتخذ كأسلوب تقييم في قسم الآداب والعلوم الإنسانية بالموازاة مع الاختبار الشفهي . والمعدل العام لا يعبر عن المستوى الحقيقي لتحصيل وتكوين الطالب. وهذا يشير إلى أن التقييم الحقيقي للطلاب لا يقاس بالمعدل العام خاصة بعد الانتشار الكبير للظواهر غير الشرعية و الطرق الملتوية كالغش والمحابة وغيرها ، إلا أن المعدل يبقى هو الميكانيزم الوحيد المعتمد في التقييم بالرغم من وجود بعض الثغرات فيه . وفيما يخص ذلك فإن النظام السنوي للامتحان و المطبق حاليا أعيب عليه بأنه سلبي، لأنه يشتمل على عدة فرص للنجاح على حساب المستوى و النوعية في التحصيل الدراسي ، مما يؤثر سلبا على التحصيل العلمي الحقيقي للطلاب . و بالأخذ بعين الاعتبار النقطة الإقصائية التي تؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للطلاب حاليا ، لكن يجب رفعها إلى قيمة 20/10 حتى تعطي مصداقية أكثر لعلامات الطلبة ، وهكذا حتى يحوز على الشهادة في الأخير التي أصبحت هاجسه الوحيد، مع عالم الشغل المفترض دون تكوين علمي لائق بذلك . وقد طالب البعض من الطلبة ببرمجة إجراءات مواكبة لمواصفات الأكاديمية العالمية .

وتأكيدا على سيرورة التغييرات الحاصلة في الجامعة وفيما يخص توجيه طلبة البكالوريا إلى الجامعة فإنه في السابق تم اعتبار الرغبة كمعيار للانخراط في الجامعة ، ومع مرور الوقت وتطور أعداد الطلبة أصبح الأخذ باعتبارات أخرى ، ومن بينها العلامات المحصلة في البكالوريا وعدد المقاعد البيداغوجية .

و تأكد عائق كثرة الطلبة في المدرج على التحصيل الدراسي وأسباب ذلك تعود على التوالي إلى العجز في هياكل الاستقبال البيداغوجية ثم النقص في التأطير ثم كفاءة المؤطر .

وتأكيدا على مسؤولية الجامعة في إعداد طلبة مكونين على أيدي أعضاء هيئة تدريس أكفاء ومتميزين وبكم يسمح بالقيام بهذه المهمة ، فإن الواقع يبين عكس ذلك فقد أوضحت نسبة 86.67 % بأنه يشاهد لا توازنا كميا بين كل من الطلبة والأساتذة المؤطرين، مما له تأثيرا سلبيا مؤكد على تحصيل الطلبة والذي ظهرت ملامحه منذ التسعينيات إلى غاية الآن.

وحول موضوع التأطير دائما لجأت الدولة الجزائرية إلى توظيف حملة الليسانس كمعيدين يدرسون الأعمال الموجهة كحل مؤقت لإشكالية الأعداد الهائلة للطلبة الجامعيين ، حيث لقيت هذه الفكرة رفضا بالنظر إلى تأثيرها السلبى على التحصيل العلمي وذلك لقلّة الكفاءة والخبرة لديهم ، غير أن البيانات المتعلقة بمدى خضوع الأساتذة الجامعيين الجدد لتكوين في المنهجية البيداغوجية قبل مزاولة التدريس فإن نسبة 86.67 % نفت حدوث ذلك بشكل مباشر.

أما عن توظيف حملة شهادة الماجستير فإنه يتم وفقا لمقياس التفوق في الشهادة ونتائج المقابلة التي يتم إجراؤها. إلا أن الواقع يكشف عن حدوث ظواهر سلبية بدأت تستفحل في جميع مؤسسات المجتمع وبلغت الجامعة أيضا ، وهذا الأمر لا يتحمله نسق الجامعة فحسب ، بل يعود إلى الظروف وعوامل المجتمع ككل كالوساطة والنفوذ والمحابة وطرق أخرى ، ومثل هذه الطرق اللاموضوعية تكرس الرداءة والروح اللاعلمية .

وبالنسبة لعينة المبحوثين من فئة الطلبة وفيما يخص إجاباتهم حول الفرض الرئيسي الأول فإنهم أقرّوا بكفاية البرنامج التعليمي المقرر خلال سنوات الدراسة في تزويد الطلبة بالمعارف اللازمة . وطرحوا مشكل صعوبة فهم بعض المقاييس ، كما يلحظون ظاهرة التكرار في محتوى بعض المقاييس . وهذه العناصر الثلاث تعود إلى كثرة المقاييس وتشابهها وتعقدها وانخفاض الكفاءة العلمية لبعض الأساتذة ولطريقة الإلقاء لديهم ، وكذا التلقين والحشو المفرط ، وتدني مستوى التعليم لدى الطلبة ، هذه النقطة الأخيرة تدعمت عن طريق الوسيلة التعليمية التي يعتمد عليها ألا وهي المطبوعات وذلك من شأنه أن يزرع روح الإتكالية على الأستاذ في إعداد المادة العلمية للتدريس .

وفي إطار أهمية الامتحان كأداة رئيسية في تقييم الطلبة، فإن نسبة 71.42 % ترى أن أسئلة الامتحانات تغطي إلى حد ما جوانب البرنامج التعليمي . وتوضح نسبة 85.51 % من الطلبة أن المعدل لا يعبر بشكل مطلق عن المستوى الحقيقي للطلبة ، وذلك لانتشار الطرق غير الشرعية كالغش في الامتحان وغيرها والتي تحد من مصداقية المعدل . وتتدعم هذه الإجابة بما وضحته نسبة 60.71 % من الأساتذة من أن النظام السنوي للامتحانات يؤثر سلبا على التحصيل العلمي للطلبة ، فهو لا يكشف عن مستوى التكوين الحقيقي لهم .

وفي إطار عملية التوجيه إلى الجامعة فإن نسبة 28.57 % من الطلبة لم تؤخذ رغبتهم بعين الاعتبار ضمن الاختيارات عند توجيههم ، وكان لذلك أثرا سلبيا على تحصيلهم الدراسي على اعتبار أن الرغبة عنصر أولي وهام في ذلك ، إضافة إلى ذلك فإن الجامعة تعاني عجزا في التأطير، حيث أن نسبة كبيرة ترى أن هناك لا توازنا بين أعداد الطلبة والأساتذة المؤطرين من شأنه أن يؤثر بالسلب على التحصيل العلمي للطلبة، وذلك بصرف النظر عن خبرتهم ومستواهم العلمي .

أما الهدف من تطبيق نظام الكليات الحالي فهو التحسين من مردودية التعليم الجامعي ثم التحكم في الإمكانات البشرية والمادية .

أما نظرة الطلبة حول مستقبل الجامعة في ظل العولمة فإنها تراوحت بين التشاؤم والتفاؤل . فنظرة التشاؤم تجسدت من خلال تصريحاتهم من أن الجامعة الجزائرية مصيرها البيروقراطية بمفهومها السلبي واللامبالاة وسوء التسيير والتنظيم و الاعتماد على التقليد . و نتيجة ذلك هو تخريج طلبة ضعيفي التكوين ، و خروج الجامعة عن دورها المتوقع .

واعتبر البعض من الطلبة أن المستقبل سيء و مظلم و يميل إلى الجمود و ذلك بالنظر إلى الإصلاحات النابعة من الغرب في بعض الأحيان .

ورأى البعض أيضا أن مستقبل الجامعة الجزائرية أفضل، والبعض الآخر رآه غير واضح ، و قرنه بعضهم بقدرات الطلبة في صنع جامعة المستقبل .

إن المحاور التي يمكن الوصول إليها مما ورد حول التغييرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي وأثرها على التحصيل الدراسي بالاستناد إلى النسب المئوية هي :

- التغييرات التنظيمية التي حصلت في الجانب البيداغوجي شهدت تذبذبا في عنصر التخطيط .

- تطبيق نظام السداسيات القديم في التعليم الجامعي كان له أثر إيجابي على التحصيل الدراسي الجيد وذلك من حيث شموليته .

- وجود خلل في البرامج التعليمية خاصة بعد التسعينيات ككثرة المقاييس وتكرار محتوى بعضها مما أثر بالسلب على التحصيل الدراسي .

- عدم التكامل بين الأساتذيين المحاضر والمطبق والعجز في هياكل الاستقبال البيداغوجية كلها عوامل ساعدت في تدني مستوى التحصيل خاصة بعد التسعينيات .
 - طرق التدريس تقليدية ، أما الوسيلة الحالية (المطبوعات) فساعدت على ترسيخ روح الاتكالية ، أما الكتب فهي قليلة و فقيرة المضمون في بعض الأحيان .
 - عدم كفاءة نظام التقويم السنوي للامتحانات على العكس من النظام السداسي .
 - عدم الأخذ بمعيار الرغبة في توجيه الطلبة إلى الجامعة أثر سلبا على التحصيل الدراسي ، بل يتم ذلك التوجيه حسب عدد المقاعد البيداغوجية .
 - العجز في التأطير ، ونقص كفاءة أعضاء هيئة التدريس والذي انجر عن العدد الهائل للطلبة خاصة في التسعينيات ، وبروز ظواهر سلبية في الجامعة حدت من فعاليتها في نظم التقييم وتوظيف الأساتذة .
- وبصورة إجمالية يرى الأساتذة ضعف التحصيل العلمي للطلبة أي ضعف العملية التكوينية في الجامعة وما يرتبط بها من وظائف وأهداف في ظل التغييرات التنظيمية التي حدثت خاصة بعد التسعينيات من القرن العشرين إلى ضعف : المناهج التعليمية ، نظام الامتحانات ، نظام التوجيه ، وجانب التأطير .
- ونظرا لما جاء من ضعف المنظومة التكوينية فإن التغييرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي تؤثر على التحصيل الدراسي بالسلب ، وتجلت هذه السلبية بعد التسعينيات .
- أما مرحلة السبعينيات والثمانينيات فإنها شهدت وضعاً بيداغوجياً أفضل انعكس بالإيجاب على التحصيل الدراسي ، وعليه فإن الفرض الأول يصاغ كما يلي :
- التغييرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي أثرت إيجاباً على التحصيل الدراسي خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين ، وأثرت سلباً على التحصيل الدراسي بعد التسعينيات حتى الآن . أو تصاغ بالشكل التالي :
- التغييرات التنظيمية التي مست الجامعة في الجانب البيداغوجي تؤثر سلباً أو إيجاباً على التحصيل الدراسي للطلبة .
- و في إطار التغييرات التنظيمية التي شهدتها الجامعة عبر فترات متعاقبة قاربت ثلاثة عقود بالنسبة لجامعة باتنة ولقسم اللغة العربية وآدابها على وجه التحديد ، فإنه أكدت نسبة 44.44 % من الأساتذة أن تلك التغييرات إلى حد ما ذات فائدة ، وهذا يثبت على أن عنصر التخطيط الهادف والقائم على أسس متينة مفقود إلى حد ما ، وما هو معبر عنه بأنه تخطيط فهو لا يرقى إلا لمجرد تعديلات سطحية .
- وعن مستوى التحصيل الدراسي بالجامعة حالياً فهو مقبول بتحفظ ، هذا ما عبرت عنه 55.55 % من مجموع الأساتذة في مقابل 37.78 % التي تجده ضعيفاً. والتحفظ في التقييم يعود إلى تعدد الأطراف التي تساهم في تحديد المستوى الذي تكون عليه الجامعة .

أما عن النظرة التنبؤية حول واقع الجامعة الجزائرية في المستقبل وفي ظل العولمة فقد حدث إجماع على أن الجامعة تعيش مشاكل عديدة تتبئ بوضع خطير في ظل تراكمات في جميع الأصعدة ساعدت في نشوء هذه النظرة التشاؤمية في المقابل نجد البعض لديه نظرة تفاؤلية ويشدو مستقبلا أفضل .

إن النقاط التي يمكن الوصول إليها حول التغييرات التنظيمية في المجال الإداري استنادا إلى النسب المئوية هي :

- نظام الكليات هو الأفضل للتسيير الإداري في الجامعة وهذه الأفضلية تجسدت من خلال تطبيقه في السبعينيات والثمانينيات نظرا لمزاياه المتعددة عكس نظام المعاهد .
- إيجابية فكرة الاستقلالية المالية للكلية .

- عدم تجانس وارتباط أقسام الكلية الواحدة معرفيا وبيداغوجيا .
وبصورة عامة فإن نمط التسيير الإداري سواء كانت المعاهد أو الكليات فإنه لا يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة بشكل مباشر ، و إن كانت الأفضلية لأحدهما فإنها لا تؤثر سواء بالسلب أو الإيجاب على العملية التكوينية في الجامعة ، وإن حصل ذلك التأثير فهو محدود جدا ويقع بشكل غير مباشر .

وعليه فإن الفرض الثاني يصاغ كما يلي : التغييرات التنظيمية التي مست الهيكل الإداري في الجامعة لا تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة . و هذا يعني أن هذا الفرض منتهى أي مرفوض .

3- التوصيات والاقتراحات :

- بناء على النتائج التي تمخضت عن البحث الميداني فإنه يمكن تقديم عدد من التوصيات والاقتراحات التي يمكن الأخذ بها والتنويه لها فيما يخص الثغرات الموجودة وهي :
- إعادة النظر في عنصر التخطيط في المنظومة الجامعية ، إذ لا يجب أن يكون التخطيط ارتجاليا بل يجب أن يكون مبنيا على قواعد وأسس متينة تتبع من الواقع وتنتهي إليه .
 - التحسين في المناهج التعليمية وإعادة إنتاج ما هو قديم منها ، لأنه كما استخلصناه من نتائج فإن فترة بداية عمل الجامعة بعد الاستقلال السياسي للجزائر بأعوام حتى ثمانينيات القرن العشرين كانت إيجابية على العموم ، لذا يجب أخذ الأفضل من تلك الفترة وتطويعها مع ما هو حاصل اليوم ، واستحداث طرق ووسائل تعليمية أكثر فاعلية ، تساهم كل هذه الظروف في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة ومن ثم ترقية مستوى التكوين في الجامعة.
 - العمل على إيجاد ميكانيزم تقييمي وتقويمي للطلبة أكثر مصداقية يدرجهم إلى مستواهم الحقيقي والابتعاد عن الطرق اللاشرعية والملتوية في التقييم ومكافحتها قدر الإمكان .
 - توفير آليات عملية أكثر إفادة في توجيه الطلبة إلى الجامعة تجمع بين معايير التوجيه المعروفة والمتعامل بها، خاصة معيار الرغبة، بالإضافة إلى المعدل في شهادة البكالوريا، فعلى مستوى القانون التوجيهي المسير للجامعة فإن التوجيه يقوم على الرغبة و يمس ذلك الطلبة المتفوقين المتحصلين على درجة عالية ، أما الذين تتراوح علاماتهم بالمقبول فإنهم يزجون إلى فروع مفروضة عليهم في غالب الأحيان .
 - توفير الهياكل البيداغوجية لاستيعاب الكم الهائل للطلبة الذي يتزايد سنويا، و يوازي ذلك كما نوعيا لأعضاء هيئة التدريس .
 - العمل على خلق مناخ تسييري إداري يتميز بانفتاح الإدارة الجامعية على محيطها الخارجي و الداخلي خاصة و المتمثل أساسا في الطلبة وإيجاد الجو الملائم الذي يساعدهم على التحصيل العلمي الجيد .

الخاتمة:

تعد الجامعة المصدر الأساسي للخبرة و المحور الذي تركز عليه التغييرات التي تحصل في الأنساق الفرعية الأخرى في المجتمع . كما تشهد الجامعة في حد ذاتها تغييرات تنظيمية ، السعي من ورائها هو الوصول إلى المستوى المطلوب وهو ضمان استثمار أفضل للطاقة البشرية ألا وهم الجماعة الطلابية و التي لا يمكنها أن تنمو إلا في ظل هذه المؤسسة ، لذا يجب الإهتمام بعنصر النوعية في تكوين هؤلاء الإطارات ، وذلك بالموازاة مع التغييرات التنظيمية الحاصلة على المستويين البيداغوجي و الإداري .

واتضح من خلال هذه الدراسة و على المستوى البيداغوجي أن نظام السداسيات المطبق في السابق ساهم بشكل بين وجلي في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، على العكس من بعض البرامج المطبقة في سنوات التسعينيات من القرن العشرين التي اتسمت بالكثرة و التكرار في محتوى بعضها ، بالإضافة إلى العجز المضطرد في هياكل الاستقبال البيداغوجية الذي كان عائدا إلى الكم الهائل للطلبة الجامعيين ، وكذا وجود حالات لعدم التكامل بين الأستاذين المحاضر و المطبق . ولا زالت طرق التعليم تقليدية ، و وسائل التعليم أصبحت تقتصر في السنوات الأخيرة على المطبوعات .

كما أن نظام التقييم السنوي للامتحانات يتسم بعدم الكفاءة و اللافعالية ويحتاج إلى إعادة نظر و إصلاح خاصة بعد انتشار ظواهر مرضية ساهمت بشكل أو بآخر في الحد من مصداقيته ، على العكس من نظام السداسيات المطبق في السبعينيات و الثمانينيات . كما حضي نظام التوجيه إلى الجامعة بالنقد لأنه لا يأخذ في الحسبان معيار الرغبة ، بل أصبح يقوم في أولوياته على معيار المعدل و معيار عدد المقاعد البيداغوجية .

وبالرغم من المجهودات التي بذلتها الدولة فيما يخص الرفع من كم و كيف المؤطرين من الأساتذة، إلا أن المشكل لازال قائما نظرا للانفجار الهائل للطلبة خاصة بعد التسعينيات و الذي بدوره أدى إلى إضعاف مستوى التحصيل الدراسي للطلبة .

إذن كل هذه العوامل و المتغيرات كان لها أثرا ودورا كبيرين في التدهور و السلبية في مستوى التحصيل العلمي للطلبة خاصة بعد سنة 1990 ، وبالتالي التراجع في مردودية المنظومة الجامعية على العموم.

لذا يجب إعادة النظر في صياغة أهداف بيداغوجية أكثر فاعلية تخرج الجامعة الجزائرية من الأزمة التي تعيشها و الاستفادة من إيجابيات المراحل السابقة و تكريسها ، و العمل على تلاقي السلبيات حاضرا و مستقبلا .

وفيما يخص الجانب الإداري فإن هيكلة الجامعة الجزائرية إداريا من خلال نظامي التسير للكليات و المعاهد لم يكن لها أي تأثير على التحصيل الدراسي للطلبة ، لأن المعروف أن الطالب في الجامعة الجزائرية لا تربطه علاقة مباشرة بالإدارة إلى الحد الذي ينعكس على تحصيله و تكوينه إلا في الحالات العامة و الضرورية يكون

إتصاله بها ، و في حدود انشغالاته و مشاكله فقط . لكن هذا الكلام لا ينفي أهمية الهيكل الإداري الذي تتم بواسطته جميع العمليات المتعلقة بسير العملية التعليمية و التكوينية في الجامعة أهمها عملية اتخاذ القرارات و التي تخص جميع أفراد الأسرة الجامعية سواء كانوا إداريين أو أساتذة أو طلبة .

و على العموم فإن الجامعة الجزائرية في سنوات السبعينيات و الثمانينيات خرجت إطارات ذات كفاءة ونوعية عالية ، لكن التراجع و الرداءة تسلل لها منذ التسعينيات ، و انعكس بوضوح على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة المتخرجين منها سنويا .

و في الأخير يمكن القول أن الجامعة الجزائرية لن تصبح ذات فاعلية و تأثير إلا إذا وجدت الظروف الملائمة لذلك و على جميع الأصعدة و المستويات .

ملخص البحث باللغة العربية :

إن التعليم عنصر هام في بناء المجتمع و رقيه ، و تساهم في ذلك مؤسسات عديدة أرقاها نسق الجامعة التي تعد المخبر الذي يعمل على استثمار الثروة البشرية للمجتمع كنسق كلي .

و جاءت الدراسة لموضوع التغييرات التي شهدتها الجامعة الجزائرية في القوانين التنظيمية و أثرها على التحصيل الدراسي للطلبة ، و ذلك على المستويين البيداغوجي و الإداري .

والهدف من هذا البحث هو التعرف على تلك التغييرات التنظيمية و الوقوف على إيجابيات و سلبيات كل مرحلة من مراحل التغيير ، والتي حصرت من سنة 1978م إلى غاية سنة 2004 م و مقارنتها بالتحصيل الدراسي للطلبة . و أجريت الدراسة على قسم اللغة العربية و آدابها بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر بباتنة كنموذج لتلك التغييرات .

أما مجتمع البحث فهم أساتذة الجامعة ، و تم اتخاذ عينة اعتمادية لطلبة السنة الرابعة . و اتبع في إنجاز البحث المنهج الوصفي الذي اعتمد على طريقة دراسة الحالة ، و كذا المنهج التاريخي . و تضمنت الأدوات المستخدمة في الجانب الميداني كلا من الاستبيان ، الملاحظة و المقابلة .

و بنيت الدراسة على فرضين هما :

الفرض الأول : التغييرات التنظيمية التي مست الجامعة في الجانب البيداغوجي تؤثر إيجابا أو سلبا على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة .

و يتفرع عن هذا الفرض فروضا جزئية و هي :

1- المناهج التعليمية المعتمدة في الجامعة تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة .

2- نظام الامتحانات المعتمد حاليا هو نظام تقييمي لا يعبر بوضوح عن المستوى التحصيلي الحقيقي للطلبة .

3- نظام التوجيه الحالي إلى الجامعة يؤثر سلبا على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة .

4- التأطير في الجامعة يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة من الناحيتين الكمية والكيفية.

الفرض الثاني : التغييرات التنظيمية التي مست الهيكل الإداري في الجامعة تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة .

و يندرج تحت هذا الفرض فرضين جزئيين و هما :

1- الانتقال من نظام الكليات إلى نظام المعاهد يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة في الجامعة .

2- الانتقال من نظام المعاهد إلى نظام الكليات يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة في الجامعة .

- و توصلت الدراسة الميدانية إلى النتائج التالية :
- نظام السداسيات المطبق في السابق أفضل من النظام السنوي الذي يتميز باللافعالية .
 - المناهج التعليمية الحالية تتسم بالسلبية ، و ذلك من خلال كثرة البرامج و التكرار في محتوى بعضها .
 - نظام التوجيه إلى الجامعة لا يأخذ بعين الاعتبار رغبات الطلبة في غالب الأحيان .
 - العجز في التأطير من الناحيتين الكمية و النوعية .
- و من خلال هذه النتائج يمكن القول أن مستوى التحصيل الدراسي للطلبة كان مرتفعا في سنوات السبعينيات و الثمانينيات من القرن العشرين ، و أخذ في التدهور بعد التسعينيات ، و كل هذا راجع لجملة تلك التغييرات التنظيمية الحاصلة في الجامعة ، أما على المستوى الإداري فليس لها أي تأثير على التحصيل الدراسي للطلبة .
- وعليه فإن الفرض الأول صادق ، و الفرض الثاني منتهى أي مرفوض .
- وفي الأخير نستطيع القول إن الجامعة الجزائرية تحتاج إلى إعادة هيكلة على جميع المستويات حتى تتمكن من مواكبة الجامعات المتقدمة و أداء دورها المتوقع و الفعال على أكمل وجه .

RESUME

L'enseignement est un facteur essentiel dans la construction et la promotion de la société, et en participe en cela plusieurs établissements dont la plus importante est l'institution universitaire qui est censée être le laboratoire tendant à l'investissement de la fortune humaine de la société en tant qu'identité entière.

L'étude de l'objet des changements intervenus dans l'université algérienne dans les lois réglementaires et leur influence sur l'inculcation scolaire des étudiants, et ce aux deux niveaux, pédagogique et administratif. Cet exposé tend à connaître les changements organisationnelles et prise en considération de tous les points positifs et négatifs de chaque période de changement s'étalant entre 1978 et 2004 ainsi que sa comparaison avec l'inculcation des enseignements aux étudiants, comme cet étude a été menée au département de la langue et littérature arabes de la faculté des lettres et des sciences humaines à l'université El- Hadj Lakhdar de Batna comme exemple de tels changements.

Tandis que la société d'étude, elle est composée des professeurs de l'université et un échantillon agréé d'étudiants de la quatrième année universitaire qui ont appliqué la méthode descriptive qui s'est basée sur la méthode d'étude des cas, ainsi que sur la méthodologie de l'histoire, et ayant comporté les moyens utilisés dans les aspects d'application sont la questionnaires, l'observation et l'interview.

L'étude a été bâtie sur deux hypothèses qui sont :

- Première hypothèse : Les changements organisationnelles intervenues dans l'université dans son aspect pédagogique et qui influencent d'une manière positive ou négative sur le niveau de l'inculcation scolaire des connaissances pédagogiques des étudiants. et de cet hypothèse divergent d'hypothèses partielles et qui sont :

- 1- Les méthodes pédagogiques affectent l'inculcation scolaire des enseignements aux étudiants.
- 2- Le système des examens appliqué actuellement est un système technique qui n'exprime pas la clarté du niveau d'inculcation scolaire des connaissances aux étudiants.
- 3- Le système actuel d'orientation influe négativement sur le niveau d'inculcation scolaire des enseignements aux étudiants.

- 4- L'encadrement à l'université influe sur l'inculcation scolaire des enseignements des étudiants ont les aspects quantitatif et qualitatif .

La seconde hypothèse: Les changements organisationnelles lesquels sont définis par la structure administrative à l'université influe sur l'inculcation scolaire des connaissances des étudiants.

Cette hypothèse se subdivise en deux partielles suppositions qui sont :

- 1- La substitution du système de la faculté par le système des instituts influe sur l'inculcation scolaire des études à l'université.
- 2- La substitution du système des instituts par le système des facultés influe sur l'inculcation scolaire des études à l'université.

L'étude sur terrain a abouti aux résultats suivants :

- Le système semestriel appliqué précédemment est préférable au système annuel lequel système se caractérise par l'efficacité.
- Les actuels méthodes pédagogiques se caractérisent par leur négativité de fait de leur volume de programmes et la répétition du contenu de quelques uns d'eux.
- Le système d'orientation à l'université ne tient pas en compte dans la plupart des temps les vœux des étudiants.
- L'insuffisance dans l'encadrement dans son aspect quantitatif et qualitatif.

A partir de ces résultats, on peut dire que le niveau d'inculcation scolaire des connaissances universitaires des étudiants était élevé dans les années soixante- dix et quatre- vingt du vingtième siècle , et puis il a commencé à décroître après les années quatre- vingt- dix , tout cela est dû à l'ensemble des sus changements organisationnelles intervenus à l'université. mais en ce concerne les modifications opérées à l'administration, elles n'affectent en rien la compréhension des études universitaires par les étudiants.

Par conséquent, la première hypothèse est vraie et la seconde hypothèse est fausse.

Et enfin , on peut dire que l'université algérienne nécessite une restructuration à tous ses niveaux pour qu'on puisse se mettre sur le même diapason avec les universités développées et que la nôtre puisse jouer son rôle espéré et qu'il soit efficace sur tous les aspects.

قائمة المراجع :

قائمة المراجع باللغة العربية :

- 1- ابن خلدون ، المقدمة ، ج 1 ، بيروت ، دار العودة ، دون تاريخ نشر .
- 2- أبو النيل ، محمد السيد ، و آخرون ، معجم علم النفس التربوي ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط 2 ، 1982.
- 3- الأسعد ، محمد مصطفى ، التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث ، لبنان ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، طبعة 1 ، 2000.
- 4- (— ، —) ، مشكلات الشباب الجامعي وتحديات التنمية . بحث نظري و ميداني ، لبنان ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، طبعة 1 ، 2000.
- 5- البرعي ، وفاء محمد ، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ، مصر ، دار المعرفة الجامعية ، 2002.
- 6- الجسماني ، عبد العالي ، علم النفس و تطبيقاته الإجتماعية و التربوية ، بيروت ، الدار العربية للعلوم ، ط 1 ، 1994.
- 7- الجولاني ، فادية عمر ، علم الاجتماع التربوي ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، 1977 .
- 8- الحسيني ، السيد ، نحو نظرية إجتماعية نقدية ، بيروت ، دار النهضة العربية ، 1985.
- 9- الخولي ، سناء ، الأسرة و الحياة العائلية ، بيروت ، دار النهضة العربية ، 1984.
- 10- السلمي ، علي ، تطور الفكر التنظيمي ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، 1980.
- 11- العدلي ، ناصر محمد ، السلوك التنظيمي والإنساني (منظور كلي مقارن) ، المملكة العربية السعودية ، الإدارة العامة لبحوث السعودية ، 1995.
- 12- الفاربي ، عبد اللطيف ، الغرضاف ، عبد العزيز ، كيفية التدريس بواسطة الأهداف الجزائر دار الخطابي للطباعة و النشر ، ط 2 ، 1984.
- 13- القاضي ، يوسف مصطفى ، و آخرون ، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي ، المملكة العربية السعودية ، الرياض ، دار المريخ ، ط 1 ، 1981 .
- 14- الكاشف ، علي ، التنمية الإجتماعية المفاهيم و القضايا ، القاهرة عالم التكوين ، 1985.
- 15- بدران ، شبل ، والدهشان ، جمال ، التجديد في التعليم الجامعي ، القاهرة ، دار قباء (عبد غريب) ، 2001.
- 16- بركات ، لطفي ، سيكولوجية الطفولة و المراهقة ، مصر ، دار المعارف ، ط 2 ، 1974.

- 17- بن أشنهو، عبد اللطيف ، التجربة الجزائرية في التنمية و التخطيط 62 - 1980 ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1982.
- 18- بن دريدي ، بدر الدين ، تقييم التعلم : أنواعه ، أساليبه ، و أدواته ، النظرية و التطبيقية ، الجزائر ، المعهد الوطني للبحث في التربية ، دون تاريخ نشر.
- 19- بن دريدي ، فوزي، وبن الزين ، رشيد ، المعين في تكوين المكونين ، الجزائر ، دار الهدى ، 2002.
- 20- بوحوش، عمار ، الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتابة ، 1984 .
- 21- بوليدة ، سبع ، مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي ، عمان ، ط3 ، 1989.
- 22- توفيق ، جميل أحمد ، إدارة الأعمال ، بيروت ، دار النهضة العربية ، 1984.
- 23- تيماشيف ، نيكولا ، نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها ، ترجمة : عودة ، محمود ، الجوهري ، محمد، محمد ، علي محمد ، الحسيني ، السيد، محمد ، القاهرة ، دار المعارف ، ط6 ، 1980.
- 24- جابر ، سيد خير الله ، التوافق الشخصي و الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية بحوث نفسية وتربوية ، عالم الكتب ، ط2 ، دون سنة نشر.
- 25- حسن ، راوية، السلوك التنظيمي المعاصر ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، 2002.
- 26- حمدان ، محمد زياد ، تقييم التحصيل إختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية ، الأردن ، دار التربية الحديثة، 2001.
- 27- دورون ، رولان ، يارو، فرنسوا ، موسوعة علم النفس ، المجلد 1 E - A ، بيروت ، عويدات للنشر ، ط1 ، 1997.
- 28- دليو ، فضيل ، لوكيا ، الهاشمي ، سفاري ، ميلود ، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية ، الجزائر ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، فيفري 2001.
- 29- دندش ، فايز مراد ، أبو بكر، الأمين عبد الحفيظ ، دليل التربية العملية وإعداد المعلمين ، الإسكندرية ، دار الوفاء ، 2002.
- 30- رابح ، تركي، التعليم القومي و الشخصية الجزائرية ،الجزائر ، ط2، 1981.
- 31- روبنسون ، دانا جاينس ، وروبنسون، جيمس ، تعريب : إصدارات " بميك" ، الإشراف العلمي ، توفيق، عبد الرحمان ، القاهرة ، مركز الخبرات المهنية للإدارة " بميك" ، 2000.
- 32- زايد ، مصطفى ، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1986.
- 33- زرهوني، الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر، موفم للنشر، 1993.

- 34- سعد الله ، طاهر، علاقة القدرة على التفكير و الابتكار على التحصيل الدراسي، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1995.
- 35- شتا ، السيد علي و الجولاني ، فادية عمر ، علم الاجتماع التربوي ، مصر ، مكتبة الإشعاع ، 1997.
- 36- شريف، علي ، إدارة المنظمات الحكومية ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، 1999.
- 37- شريف، علي و سلطان ، محمد، المدخل المعاصر في مبادئ الإدارة ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، 1998.
- 38 - عبادة ، أحمد ، قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العالي ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ط1، 2001.
- 39- عبد الباقي ، صلاح الدين ، السلوك الإنساني في المنظمات ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، 2001 .
- 40- عبد الرحمان، عبد الله ، سوسيولوجيا التعليم العالي، مصر، دار المعرفة الجامعية ، 1991.
- 41- (— ، —) ، دراسات في علم الاجتماع 2 ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ط1 ، 2000.
- 42- عريفج ، سامي سلطي ، الجامعة و البحث العلمي ، الأردن ، دار الفكر ، ط1، 2001.
- 43- عشوي مصطفى ، أسس علم النفس الصناعي التنظيمي ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1992.
- 44- غياث بوفلجة ، التربية و التكوين بالجزائر ، الجزائر ، د. م. ج. ، 1992 .
- 45- فالوقي ، محمد هاشم ، المناهج التعليمية: مفهومها ، أسسها ، تنظيمها ، طرابلس ، الجامعة المفتوحة ، 1997.
- 46- قاضي ، صبحي عبد الحفيظ ، قضايا جامعية ، الدمام ، دار الإصلاح ، ط1 ، 1984.
- 47- مارسونو . ج . روبرت و بيكرينج ، ديبورا و تيجي ، جاي ماك ، أبعاد التعلم . تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم ، ترجمة: الأعرس ، صفاء و عبد الحميد ، جابر و شريف ، نادية ، القاهرة ، دار قباء ، 2000.
- 48- مذكور، علي أحمد، التعليم العالي في الوطن العربي. الطريق إلى المستقبل، مصر ، دار الفكر العربي ، 2000.
- 49- نشواتي ، عبد المجيد ، علم النفس التربوي ، الأردن ، مؤسسة الرسالة ، ط2 ، 1996.

50- نقادي ، محمد ، و آخرون ، القراءات في التقويم التربوي ، الجزائر ، باتنة ، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، 1998.

51- ولد خليفة ، محمد العربي ، المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ، دم.ج ، 1989.

قائمة المجلات و الدوريات:

52- التركستاني ، حبيب الله بن محمد ، " دور التعليم العالي في تلبية إحتياجات سوق العمل السعودي " ، مجلة العلوم الإجتماعية ، ع3 ، مجلد 37 ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، خريف ، 1999.

53- الدسوقي ، إنشراح ، " التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات و التوافق النفسي " ، مجلة علم النفس ، ع20 ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، 1991.

54- الزغل ، رياض ، " التعليم الجامعي و التنمية العلمية " ، دراسات عربية ، ع12 ، 1985.

55- العمر ، عمر ، " التحصيل الدراسي لطلبة البرامج الإثرائية ومدى تأثيره ببعض المتغيرات الأسرية " ، المجلة التربوية ، ع63 ، المجلة 16 ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، ربيع 2002.

56- العياشي ، عنصر ، " أي غد لعلم الاجتماع " ، الجامعة اليوم ، الجزائر ، 1998.

57- إيوانوغان ، م ، " في إنتظار وصول الزائرين . أقل من واحد بالمئة من الأساتذة الجامعيين يحملون شهادات عليا " ، يومية الخبر ، السنة 13 ، ع 4171 ، 23 أوت 2004.

58- بن الشيخ ، نور الدين ، " علاقة التعليم بالتنمية في المجتمع " ، الباحث الاجتماعي ، ع 2 ، السنة ، الجزائر ، جامعة منتوري قسنطينة ، سبتمبر 1999.

59- بوخلخال ، عبد الله ، " نظرة على التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر . مسيرة الماضي وآفاق المستقبل " يومية الخبر ، ع 2039 ، 2040 ، الجزائر ، 1997/08/12 - 97/08/03.

60- بوسنة ، محمد ، " تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ، ومدى مساهمته في عملية التنمية " ، مجلة العلوم الإنسانية ، ع13 ، الجزائر ، جامعة قسنطينة ، جوان 2000.

61- بوعبد الله ، لحسن ، و آخرون ، " تقويم الأهداف التكوينية الجامعية " ، قراءات في التقويم التربوي ، الجزائر ، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، ط1 ، 1993.

62- (— ، —) ، " تقييم العملية التكوينية في الجامعة " ، قراءات في التقويم التربوي ، الجزائر ، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، ط2 ، 1998.

- 63- بوقطاية ، مراد ، " مقومات التربية الحديثة في المدرسة " ، مجلة العلوم الإنسانية ، ع3 ، الجزائر ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، أكتوبر 2002.
- 64- بوملحم ، أحمد ، " أزمت التعليم العالي " ، الفكر العربي ، ع98 ، بيروت ، 1999.
- 65- جابر ، قاسم حبيب ، " الجامعة و التنمية خدمات متبادلة " ، الفكر العربي ، ع98 ، بيروت ، خريف 1999.
- 66- جلال ، عبد الفتاح أحمد ، " إعداد هيئة التدريس بالجامعة " ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات و البحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، دون سنة نشر.
- 67- دروزة ، أفنان نظير ، " من المدرسة السلوكية إلى المدرسة الإدراكية . تحول لتحسين التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين " ، مجلة التعريب ، ع8 ، دمشق ، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر ، ديسمبر 1994.
- 68- دليو ، فضيل ، و آخرون ، " الجامعة تنظيمها و هيكلتها. نموذج جامعة قسنطينة " ، مجلة الباحث ، ع1 ، الجزائر ، جامعة قسنطينة ، جوان 1995.
- 69- رابح ، تركي ، " تطوير التعليم العالي في الجزائر " ، الثقافة ، ع91 ، الجزائر ، وزارة الثقافة و السياحة ، 1986.
- 70- زاهر ، ضياء الدين ، " تقويم أداء الأستاذ الجامعي (الآداء البحثي كنموذج) " ، مستقبل التربية العربية ، ع3 ، المجلد 1 ، مصر ، كلية التربية ، 1995.
- 71- ساقور ، عبد الله ، " فعالية النظام الجامعي الجزائري في إنتاج المعرفة و إستهلاكها . طلبة قسم علم الإجماع نموذجا " ، مجلة العلوم الإنسانية ، ع17 ، الجزائر ، جامعة منتوري قسنطينة ، جوان 2002.
- 72- س ، جمال ، " الجامعة الجزائرية مطالبة بالتكيف مع متطلبات العولمة " ، أنباء الجامعة ، ع141 ، ديسمبر 1999.
- 73- سعد الله ، أبو بكر ، التعريب ، ع8 ، دمشق ، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف ، ديسمبر 1994.
- 74- صخري ، عمر ، " الجامعة تعيش وضعية مزرية نتيجة ترسبات كثيرة " ، أنباء الجامعة ، ع150 ، الجزائر ، مارس 2000.
- 75- ع ، بدر الدين ، " في زيارته لجامعة باب الزوار رئيس الجمهورية يؤكد على ضرورة استرجاع الجامعة لمكانتها " ، أنباء الجامعة ، ع162 ، الجزائر ، المطبعة الجامعية للفنون المطبعية ، أكتوبر 2000.
- 76- عاقل ، ماهر ، علم النفس التربوي ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط2 ، 1982 .
- 77- عبد السلام ، خالد ، " طبيعة التوجيه المدرسي و عقباته الميدانية " ، مجلة الرواسي ، ع13 ، الجزائر ، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي ، أفريل 1996.

- 78- عمار ، حامد ، " إستقلال الجامعة " ، الهلال ، القاهرة ، المؤسسة العربية الحديثة ، أوت 2002.
- 79- فرجاني ، نادر ، " التعليم العالي و التنمية في البلدان العربية " ، المستقبل العربي ، ع 23 ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، نوفمبر 1998.
- 80- قاسم ، رياض ، "مسؤولية المجتمع العلمي العربي . منظور الجامعة العصرية و أفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي " ، المستقبل العربي ، ع 193 ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مارس 1995.
- 81- قریش ، عبد الكريم ، " نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر " ، مجلة الفكر ، ع 1 ، السنة 1 ، الجزائر ، باتنة ، الجمعية الثقافية الأمل ، ماي 1993.
- 82- (— ، —) ، " أهمية وضرورة الوسائل التعليمية في التدريس " ، مجلة العلوم الإنسانية ، ع 11 ، الجزائر ، جامعة منتوري قسنطينة ، جوان 1999.
- 83- محي الدين ، حسانة ، " التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعة اللبنانية ، الفكر العربي ، ع 98 ، بيروت ، خريف 1999.
- 84- ياروسلاف ، بيليكان ، " فكرة الجامعة . نظرة جديدة " ، التعريب ، ع 6 ، دمشق ، المركز العربي للتعليم و الترجمة و التأليف ، ديسمبر 1993.
- قائمة الجرائد الرسمية:**
- 85- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، ع 01 ، السنة 15 ، 1978 .
- 86- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، ع 04 ، 1990.
- 87- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، ع 91 ، السنة 35 ، 06/02/1998.
- 88- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، ع 77 ، السنة 36 ، 03/11/1999.
- قائمة المناشير الوزارية :**
- 89- وزارة الجامعات ، مشروع تمهيدي لميثاق الجامعة ، الجزائر ، ديسمبر 1991.
- 90- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، دليل جامعة الجزائر للمدرسين و الطلاب ، الجزائر ، د. م . ج ، 87-1988.
- 91- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، وثيقة إصلاح التعليم العالي ، الجزائر ، 96-1997.
- 92- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، دليل الطالب الجامعي ، منشورات جامعة باتنة ، 96-1997.
- 93- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، منشور رقم 51 المؤرخ في 25/03/1997 و المتضمن للمقاييس البيداغوجية و الدوائر الجغرافية لتسجيل حاملي شهادة البكالوريا في مؤسسات التعليم العالي للسنة الجامعية 97-1998.

94- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، منشور رقم 01 مؤرخ في 22 محرم 1424هـ الموافق لـ 2003/03/25 يتعلق بالتسجيل الأولي و توجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 03-2004.

قائمة الرسائل الجامعية :

95- نوار ، مربوحة ، " تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية . دراسة المشكلات والطرائق و الحلول "، رسالة دكتوراه مقدمة في علم إجتماع التنمية، جامعة باجي مختار، عنابة ، 98- 1999 .

96- الأنترنت، معلومات منتقاة من شبكة الأنترنت ، يوم 2003/06/17، الساعة 15. قائمة المراجع باللغة الأجنبية :

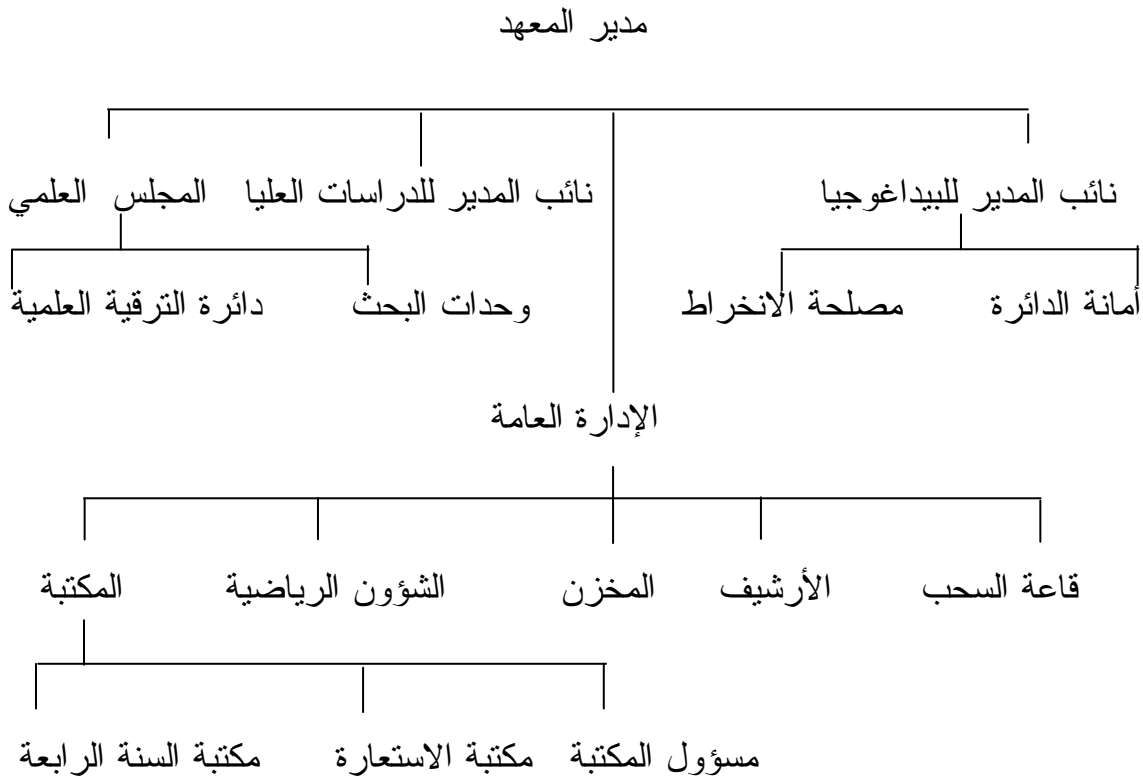
97- Knox . B. Alan , " comprehensive Guide to success ", Evaluation for continuing education , U.S.A , University of wisconsin , wiley issue 1 , April , May , June , July 2002.

98- Rost . Gilbert J .B , Jean – yves mercier oliver bruggirmann et aïna Rakoto barison , " organisatio et management . Gère le changement organisationnal " . Tome 2 , paris : les presse de la nouvelle impremerie haballery , Mars , 1995.

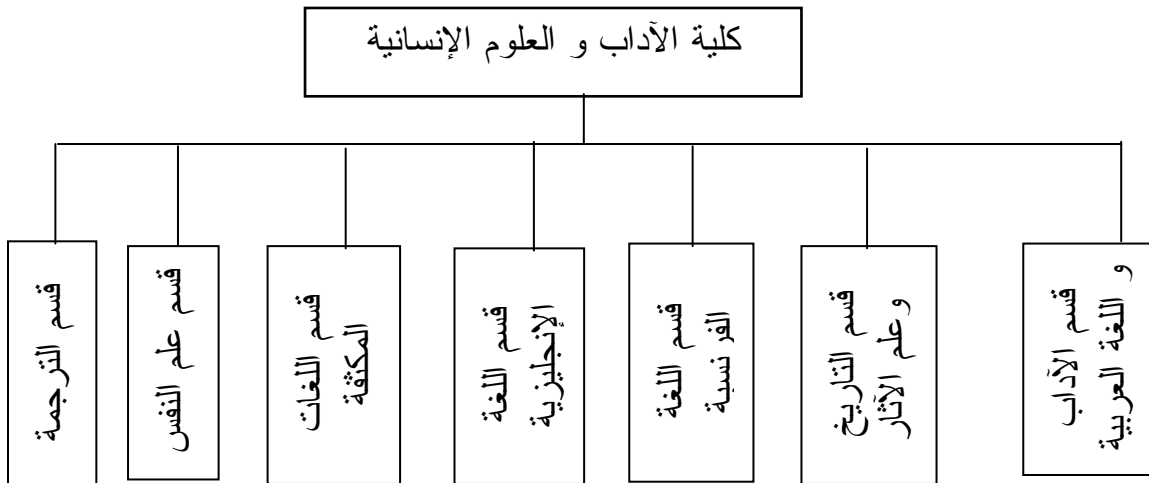
99- Perspectives universitaires , " les aberration du système d'examination " , bulltin N°2 , Association national des professeurs et maîtres de conferences , Alger , Decembre 1994.

الملاحق

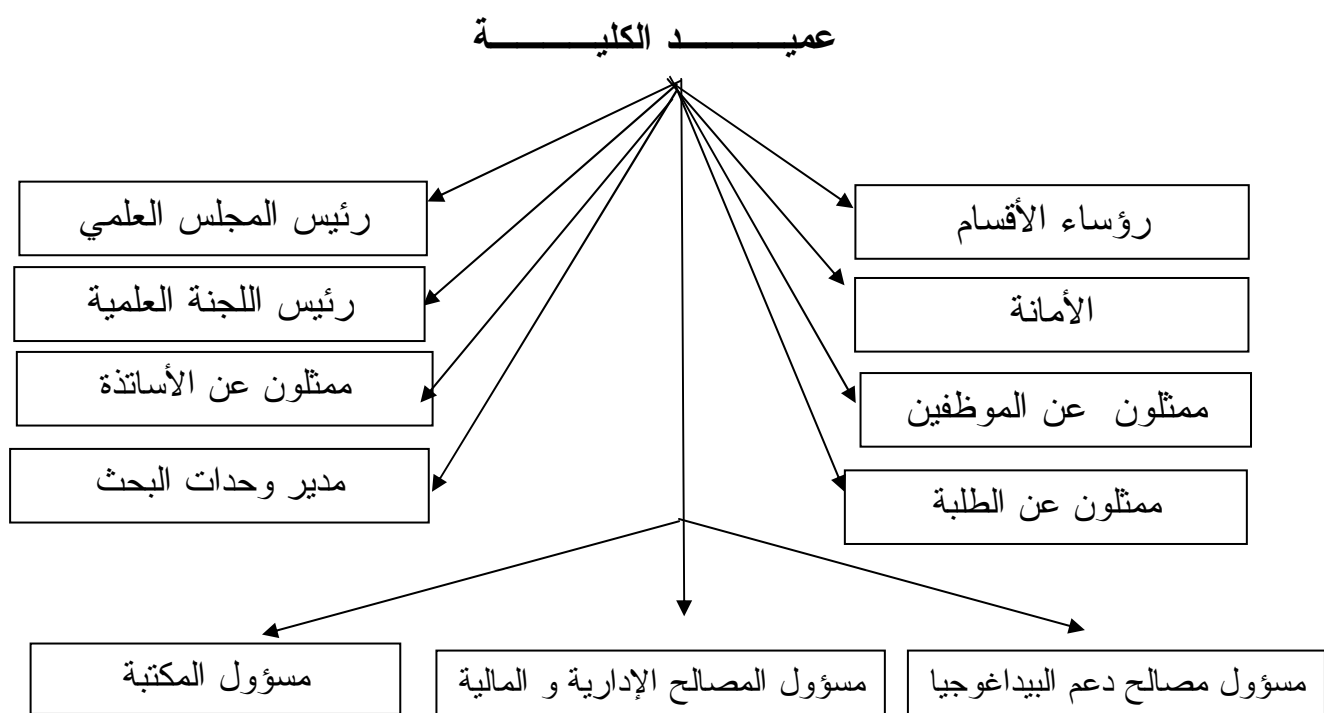
فهرس الأشكال



- الهيكل التنظيمي لمعهد الآداب بجامعة باتنة -



- الهيكل التنظيمي لكلية الآداب و العلوم الإنسانية. جامعة باتنة -



- الهيكل التنظيمي لكلية الآداب و العلوم الإنسانية . جامعة باتنة -

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر
باتنة
كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإسلامية
قسم علم الاجتماع

عنوان البحث:

التغيرات التنظيمية وأثرها على التحصيل الدراسي في الجامعة الجزائرية

دراسة حالة قسم اللغة العربية و آدابها بكلية الآداب
و العلوم الإنسانية بجامعة باتنة.
رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص: تنظيم وعمل.

إشراف الدكتور:
رابح حروش

إعداد الطالبة :
غنية فني

ملاحظة : بيانات هذه الاستمارة سرية ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية: 2004 / 2005 م .

استمارة الأساتذة :

البيانات العامة :

1- السن :

2- الجنس: ذكر () أنثى ()

3- الرتبة العلمية : أستاذ تعليم عالي ()

أستاذ محاضر ()

أستاذ مكلف بالدروس ()

أستاذ مساعد ()

معيد ()

4- تاريخ التوظيف في الجامعة :

أولا : التغييرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي:

1- التغييرات التنظيمية في المناهج التعليمية:

5- هل ترى أن المناهج التعليمية في الجامعة الجزائرية تخضع لعنصر التخطيط ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

6- هل حدث تغيير في المناهج التعليمية في الجامعة ؟ نعم () لا ()

- إذا كان الجواب "نعم" إلى أي مدى يؤثر هذا التغيير على التحصيل الدراسي للطلبة ؟

إلى حد كبير () إلى حد ما () لا يؤثر ()

7- أي البرامج التعليمية كانت أشمل من حيث المحتوى خلال فترات التغيير التالية ؟

النظام السداسي () النظام السنوي ()

8- هل المقاييس التي تم الاستغناء عنها عند حدوث التغيير : أساسية () ثانوية ()

- هل لهذا الاستغناء تأثير على التحصيل الدراسي للطلبة :

نعم () إلى حد ما () لا ()

9- هل إضافة مقاييس جديدة يعمل على تحسين مستوى تحصيل الطلبة ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

- في كل الحالات وضح ذلك.....

10- هل هناك تكرار في محتوى بعض المقاييس التعليمية ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

11- هل البرنامج التعليمي الحالي قادر على تزويد الطلبة بالمعلومات الكافية ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

12- هل إدراج المعاملات لكل مقياس أثر على العملية التحصيلية للطلاب ؟

أثر إيجابي () أثر سلبي () لا أثر له ()

- كيف يتجلى ذلك الأثر؟

.....

13- هل من الأفضل إعتبار مذكرة التخرج مقياسا كباقي المقاييس تدرج ضمن المعدل العام ؟ نعم () لا ()
- في حالة الإجابة بلا ، ماذا تقترح ؟

14- هل هناك تكامل بين الأستاذين المحاضر و المطبق في المقياس الواحد ؟ نعم () لا ()
- إذا كانت الإجابة " لا " إلام يعود ذلك :

عدم التنسيق مع المحاضر () عدم كفاءة الأستاذ المطبق ()

أسباب أخرى تذكر.....
- وهل يؤثر ذلك على التحصيل الدراسي ؟ سلبي () إيجابا ()
15- هل يتحدد مستوى تحصيل الطلبة أكثر بالسنوات التي يقضونها في التخصص لما بعد الجذع المشترك ؟

نعم () إلى حد ما () غير كاف ()
16- هل الحجم الساعي المخصص للمحاضرات و للاعمال التطبيقية و المقدر بساعة ونصف ؟

كافي () إلى حد ما () غير كاف ()

17- ما هي أكثر طرق التدريس انتشارا في الجامعة ؟

المحاضرة بالإلقاء () المحاضرة بالمناقشة ()

18- أي الوسائل التعليمية الأكثر استعمالا في الجامعة ؟

الكتب () المطبوعات () المجلات والدوريات () شبكة الأنترنت ()

- إذا كانت الإجابة هي الكتب ، فهل هي كافية من حيث الكم ؟ نعم () لا ()

2- التغييرات التنظيمية في نظام الإمتحانات :

19- أي أنظمة الامتحانات هي الأفضل في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ؟

النظام السداسي () النظام السنوي ()

- في كلتا الحالتين ، وضح لماذا ؟

20- ما هي أكثر أنواع الامتحانات استخداما في الجامعة ؟

الاختبارات التقليدية (المقال) () الاختبارات الموضوعية ()

الاختبارات الشفهية () الاختبارات العملية (التطبيقية) ()

21- علام تعتمد إجابات الطلبة على أسئلة الامتحان ؟

التذكر () الفهم () التذكر و الفهم ()

22- إلى أي حد تعطي أسئلة الامتحان جوانب البرنامج التعليمي المقرر ؟

إلى حد كبير () إلى حد ما () لا تغطي ()

23- هل المعدل العام خلال السنة الجامعية يعبر بصدق عن المستوى الحقيقي لتحصيل الطالب؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

24- يعاب على النظام السنوي الامتحانات أنه يشتمل على عدة فرص للنجاح مما يؤثر سلبا على التحصيل الحقيقي للطالب، هل هذا القول :

صحيح () خاطئ () إلى حد ما ()
- إذا كانت الإجابة صحيحة ماذا تقترح ؟

.....

25- هل معيار النقطة الإقصائية يؤثر على مستوى تحصيل الطالب بـ:

السلب () الإيجاب ()

3- التغييرات التنظيمية في التأطير:

26- هل يمكن اعتبار كثرة أعداد الطلبة في المدرج عائقا في التحصيل الدراسي ؟

نعم () لا ()

- إذا كانت الإجابة " نعم " ، هل السبب في ذلك يعود إلى :

- العجز في هياكل الاستقبال البيداغوجية ()

- العجز في التأطير ()

- عدم كفاءة الأستاذ المؤطر ()

- أسباب أخرى تذكر

27- هل اللاتوازن الكمي لكل من الطلبة و الأساتذة المؤطرين له تأثير على التحصيل الدراسي؟

نعم () لا ()

- إذا كان الجواب " نعم " ، فأأي مراحل التغيير شهدت هذا اللاتوازن حسب رأيك ؟

عشرية الثمانينيات () عشرية التسعينيات () بعد سنة 2000 ()

28- هل فكرة تعيين الطلبة الخريجين كمعيدين لحصص الأعمال الموجهة هي فكرة :

إيجابية () سلبية ()

29- هل يخضع الأساتذة الجامعيون الجدد لتكوين في المنهجية البيداغوجية ؟

نعم () لا ()

30- كيف يتم قبول توظيف حملة شهادة الماجستير في الجامعة ، هل يكون عن طريق :

التفوق في الشهادة و نتائج المقابلة ()

الوساطة و النفوذ ()

طرق أخرى تذكر

ثانيا : التغييرات التنظيمية في الجانب (الهيكل) الإداري :

31- أي نظامي التسيير سجل تحسنا في الجانب الإداري في الجامعة ؟
نظام المعاهد () نظام الكليات ()

32- هل الانتقال من نظام المعاهد إلى نظام الكليات يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

33- هل تعتقد أن التغييرات التنظيمية التي شهدتها الجامعة ؟ .

ذات فائدة () عديمة الفائدة () ذات فائدة محدودة ()

34- إلام يهدف نظام الكليات الجديد المطبق في الجامعة ؟

تحسين مردودية التعليم الجامعي ()

التحكم في الإمكانيات ()

تحسين التسيير الإداري في الجامعة ()

أهداف أخرى

35- هل الإستقلالية المالية للكلية تساهم في تطوير الجامعة ؟.

نعم () إلى حد ما () لا ()

- إذا كانت الإجابة " نعم " ، فهل سيؤدي ذلك إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

36- هل الأقسام التي تشكل الكلية الواحدة لها علاقة ببعضها البعض من حيث الرابطة

البيداغوجية و المعرفية ؟

نعم () لا ()

- في كلتا الحالتين ، هل يؤثر ذلك على التحصيل الدراسي للطلبة ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

37- كيف تقيم المستوى التحصيلي (التكويني) للطلبة حاليا ؟

جيد () مقبول نسبيا () ضعيف ()

38- كيف ترى واقع الجامعة الجزائرية مستقبلا في ظل التحولات الراهنة

" عصر العولمة " ؟

.....
.....

إستمارة الطلبة :

البيانات العامة :

1- السن :

2- الجنس : ذكر () أنثى ()

3- التخصص : لغة () آداب ()

أولا : التغييرات التنظيمية في الجانب البيداغوجي :

1- التغييرات التنظيمية في المناهج التعليمية :

4- هل البرامج التعليمية خلال الأربع سنوات زودتك بالمعلومات الكافية حول التخصص ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

- عند الإجابة " بلا " وضح ذلك

5- هل وجدت صعوبة في فهم بعض المقاييس المقررة ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

- عند الإجابة " بنعم " إلام يرجع ذلك ؟

6- هل تجد أن هناك تكرار في محتوى بعض المقاييس خلال دراستك الجامعية ؟

نعم () لا ()

7- أي الوسائل التعليمية تعتمد عليها كثيرا في دراستك الجامعية ؟

الكتب ()

المطبوعات ()

شبكة الانترنت ()

وسائل أخرى.....

2- التغييرات التنظيمية في نظام الإمتحانات :

8- إلى أي حد تغطي أسئلة الامتحانات جوانب البرنامج الدراسي ؟

إلى حد كبير () إلى حد ما () لا تغطي ()

9- هل المعدل العام للطالب يعبر بصدق عن المستوى الحقيقي لتحصيله الدراسي ؟

نعم () إلى حد ما () لا ()

10- هل نظام الامتحان المعمول به " " " جامعة كنظام تقييم يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي؟

نعم () لا ()
- إذا كانت الإجابة " نعم " فماذا تقترح ؟

3- التغييرات التنظيمية في نظام التوجيه:

11- هل التخصص الذي تراول فيه دراستك كان نابعا من رغبتك الذاتية ؟
نعم () لا ()
- إذا كانت الإجابة " لا " فهل أثر ذلك على تحصيلك الدراسي في الجامعة ؟
إيجابا () سلبي ()

4- التغييرات التنظيمية في التأطير:

12- هل اللاتوازن الكمي لكل من الطلبة و الأساتذة المؤطرين له تأثير سلبي على تحصيلك الدراسي ؟
نعم () لا ()

ثانيا : التغييرات التنظيمية في الجانب (الهيكل) الإداري :

13- إلى ما يهدف نظام الكليات المطبق حاليا في الجامعة الجزائرية حسب رأيك ؟
تحسين مردودية التعليم الجامعي ()
التحكم في الإمكانيات ()
تحسين التسيير الإداري في الجامعة ()

أهداف أخرى.....
14- كيف ترى مستقبل الجامعة الجزائرية في ظل التحولات الراهنة " عصر العولمة " ؟