الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2-(الجزائر)

أطـــروحـــــة

مقدمة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

تخصص: إدارة تربوية

لنيل شهادة

دكـتوراه العـلـوم

من طرف الطالبة: **وردة تغليت**

المـــوضـــوع

مدى مساهمة تطبيق نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين في الجامعة الجزائرية

بتاريخ: .....أمام ا للجنة المكونة من:

د. زهير بغول	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	رئيسا
د. نبيل بوزيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة ام البواقي	مشرفا ومقررا
د. صلاح الدين تغليت	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	عضوا مناقشا
د. نورالدين بوعلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	عضوا مناقشا
د. زين الدين ضياف	أستاذ التعليم العالي	جامعة مسيلة	عضوا مناقشا
د. يوسف حديد	أستاذ التعليم العالي	جامعة جيجل	عضوا مناقشا

السنة الجامعية2017 / 2018

قال الله تعالى

{قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ}

الآية"**32** "من سورة البقرة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين على نعمه وآلاءه وتوفيقه حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه واصلي وأسلم على نبينا وقدوتنا محمد بن عبد الله القائل **"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"**.

وبعد؛؛؛

عظيم الشكر والامتنان والتقدير والاحترام لأستاذي الفاضل **"نبيل بوزيد"** الذي أشرف على هذا العمل وعلى كل توجيهاته ونصائحه القيمة وخاصة مساعدته الكبيرة في الجانب التطبيقي من هذا البحث الذي واجهتني فيه صعوبات عديدة وكان سندا ودعما قويا في انهائه، جزاك الله عني كل خير.

أسمى عبارات الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الموقرين على تفضلهم قبول مناقشة هذاالعمل.

جزيل الشكر والامتنان لكل من صديقاتي **"منيرة" و"دلال"** على مساعدتهما الكبيرة لي، شكرا جزيلا.

الشكر موصول لكافة الأساتذة الذين جمعتني بهم كل مراحلي التعليمية، واخص بالذكر اساتذتي الكرام **"بغول زهير"، "بوعلي نور الدين"**.

إهداء

استهل اهدائي بالحمد والثناء لله عزوجل على جزيل نعمه وفضائله علينا وبالصلاة والسلام على نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

الى اعز ما املك في الوجود، نبع الحب وفيض الحنان **"امي الحنون"**اطال الله في عمرك.

الى من رباني على مكارم الاخلاق، الى الذي ولا يزال قنديلي في هذه الحياة، الى من اسمه أحلى ما ينطق به لساني **"ابي الغالي"**.

الى رفيق دربي، جعلك الله تاجا على راسي، زوجي العزيز **"نبيل"** والى كل افراد عائلتك الكريمة.

الى روح اخي الطاهرة، اخي الحبيب **"طارق"** رحمة الله عليه.

الى نور عيني وورود حياتي، اولادي **"رحمة ياسمين"** و**"احمد وسيم"** حفظكما الله لي.

الى اخوتي وزوجاتهم واخواتي وازواجهم الأعزاء وجميع عصافير العائلة الأحباء.

الى اعز صديقاتي **"منيرة"**

اهدي ثمرة جهدي من هذا الإنجاز المتواضع.

فهرس الدراسة

فهرس المحتويات

	الصفحة
الفهارس	
فهرس المحتويات	I.
فهرس الجداول	II.
فهرس الأشكال	III.
مقدمة	أ / ب/ج
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي لإشكالية الدراسة	
1. إشكالية الدراسة	14
2. فرضيات الدراسة	18
3. أهداف الدراسة	21
4. أهمية الدراسة	21
5. أسباب اختيار الموضوع	22
6. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة	22
7. الدراسات السابقة	23

الفصل الثاني: الجامعة الجزائرية وعضو هيئة التدريس	
❖ تمهيد:	38
أولا: الجامعة الجزائرية.	38
1. تطور الجامعة الجزائرية.	38
1.1. المرحلة الأولى (1962-1980)	39
2.1. المرحلة الثانية (1980-1990)	40
3.1. المرحلة الثالثة (مرحلة التسعينات الى اليوم)	40
2. مشكلات الجامعة الجزائرية وتأثيراتها على نوعية التكوين الجامعي.	41
1.2. مشكلة التحجيم.	41
2.2. مشكلة التمويل.	42
3.2. مشكلة الهياكل والتجهيز.	44
4.2. مشكلة التأطير.	44
3.أهداف وخصائص التعليم الجامعي بالجزائر.	45
1.3. أهداف الجامعة الجزائرية	45
2.3. خصائص الجامعة الجزائرية	46
4. أهم الإصلاحات الجامعية بالجزائر.	47
1.4. أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر.	47
2.4. دوافع اصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر.	48
3.4. إصلاحات الجامعة الجزائرية.	49

ثانيا: عضو هيئة التدريس (الأستاذ الجامعي).	53
1. مهام ووظائف الأستاذ الجامعي.	54
2. استراتيجيات تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس.	59
3. أساليب تقييم الأستاذ الجامعي.	61
4. معايير جودة الأستاذ الجامعي.	61
❖ خلاصة الفصل	63
الفصل الثالث: نظام ل.م.د(ليسانس-ماستر-دكتوراه)	
❖ تمهيد.	66
أولا: نظام ل.م.د على الصعيد الدّولي.	66
1. ظهور نظام ل.م.د في أوروبا.	66
2. الأبعاد المختلفة لنظام ل.م.د.	69
1.2. البعد السياسي.	69
2.2. البعد الاقتصادي.	70
3.2. البعد الاجتماعي.	71
3. أهم توجهات نظام ل.م.د على الصعيد الدّولي.	72
1.3. التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحرفي التعليم العالي.	72
2.3. التنويع في التعليم العالي.	74
3.3. التوجه نحو إعادة النظر في بنى التعليم العالي.	75

4.3. التوجه نحو تطوير البحث العلمي في التعليم العالي.	75
4. الأهداف الكبرى لنظام ل.م.د على المستوى الأوروبي.	76
1.4. الحركية.	76
2.4. التوظيفية.	76
3.4. الجاذبية.	77
5. هيكلة التعليم داخل نظام ل.م.د.	77
1.5. شهادة اللّيسانس.	78
2.5. شهادة الماستر.	78
3.5. شهادة الدكتوراه.	78
6. خصائص نظام ل.م.د.	80
1.6. وحدات التعليم.	80
2.6. الأرصدة.	81
3.6. التقييم.	81
4.6. الانتقال.	82
ثانيا: نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية.	83
1. دواعي تطبيق نظام ل.م.د.	83
2. أهداف نظام ل.م.د حسب الجامعة الجزائرية.	85
3. هيكلة التعليم داخل نظام ل.م.د حسب الجامعة الجزائرية.	86
1.3. شهادة الليسانس.	86

2.3. شهادة الماستر.	87
3.3. شهادة الدكتوراه.	87
4. خصائص نظام ل.م.د في الجزائر.	88
1.4. مبدأ التقييم.	88
2.4. مبدأ الانتقال.	90
3.4. مبدأ التعويض.	90
4.4. مبدأ التحويل.	91
5.4. المراقبة المتواصلة.	91
5. التعاون الوطني والدّولي داخل نظام ل.م.د.	91
1.5. الجامعة الجزائرية ومحيطها.	91
2.5. الجامعة الجزائرية والتعاون الوطني.	92
3.5. الجامعة الجزائرية والتعاون الدّولي.	94
6. واقع التعليم العالي الجزائري بعد إصلاح ل.م.د في الجزائر.	96
❖ خلاصة الفصل	99
الفصل الرابع: تحسين نوعية التكوين الجامعي في إطار نظام ل.م.د ونظام ضمان الجودة.	
❖ تمهيد.	101
أولا: نوعية التكوين الجامعي.	101
1. التكوين.	101

1.1. مفهوم التكوين.	101
2.1. مبادئ التكوين.	102
3.1. أهداف التكوين.	103
2. التكوين الجامعي.	104
1.2. مفهوم التكوين الجامعي.	104
2.2. وظائف التكوين الجامعي.	105
3.2. عناصر العملية التكوينية.	106
1.3.2. الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس).	107
2.3.2. الطالب الجامعي.	107
3.3.2. الهيكل الإداري.	108
4.3.2. البرنامج.	108
5.3.2. أساليب التقييم.	109
3. نوعية التكوين الجامعي.	110
1.3. بعض المصطلحات المرتبطة بمصطلح " النوعية ".	110
2.3. مؤشرات نوعية التكوين الجامعي.	112
ثانيا: نظام ل.م.د وضمان الجودة.	116
1. نظام ل.م.د وضمان الجودة عالميا.	116
1.1 مبررات تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.	117

2.1. أكبر واهم وكالات ضمان الجودة في التعليم العالي عالميا.	122
3.1. مفهوم الجودة	123
4.1 مفهوم ضمان الجودة	124
5.1 مفهوم نظام ضمان الجودة	124
6.1 تطور ضمان الجودة في العالم	124
2. نظام ل.م.د وضمان الجودة في الجزائر.	129
1.2. نظام ل.م.د مدخل لضمان الجودة.	129
2.2. ضرورة وضع نظام ضمان الجودة.	130
3.2. الإجراءات المنجزة في الجامعة الجزائرية لتطبيق نظام ضمان الجودة.	131
❖ خلاصة الفصل	137
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
❖ تمهيد.	140
1. الدراسة الاستطلاعية.	140
1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.	140
2.1. مجالات الدراسة الاستطلاعية.	141
3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية.	141
4.1.أدوات الدراسة الاستطلاعية.	142

5.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية	143
2. الدراسة النهائية.	145
1.2. منهج الدراسة.	145
2.2. مجتمع وعينة الدراسة.	146
3.2. مجالات الدراسة.	149
4.2. أدوات الدراسة.	149
5.2. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.	163
❖ خلاصة الفصل	164
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
I.عرض ومناقشة نتائج الدراسة.	166
1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى الخاصة بالأساتذة.	166
1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى الخاصة بعروض التكوين.	166
1.1.1. عرض نتائج الفرضية الإحصائية الأولى حسب متغير التخصص.	171
2.1.1. عرض نتائج الفرضية الإحصائية الثانية حسب متغير الاقدمية.	181
2.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية الخاصة بهيئة التدريس.	189
1.2.1. عرض نتائج الفرضية الإحصائية الأولى حسب متغير التخصص.	193
2.2.1. عرض نتائج الفرضية الإحصائية الثانية حسب متغير الأقدمية.	207
3.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة الخاصة بالتعاون الوطني	220

والدولي.	
1.3.1. عرض نتائج الفرضية الإحصائية الأولى حسب متغير التخصص.	223
2.3.1. عرض نتائج الفرضية الإحصائية الثانية حسب متغير الاقدمية.	232
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية الخاصة بالطلبة.	241
1.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى الخاصة بعروض التكوين.	241
-عرض نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الأول حسب متغير التخصص.	245
2.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية الخاصة بهيئة التدريس.	256
-عرض نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الثاني حسب متغير التخصص.	259
3.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة الخاصة بالتعاون الوطني والدولي.	268
- عرض نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الثالث حسب متغير التخصص.	269
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة الخاصة بالفروق بين الأساتذة والطلبة حول دور نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين.	273
1.3. الفرضية الإجرائية الأولى الخاصة بالفروق بين الأساتذة والطلبة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين.	273
2.3. الفرضية الإجرائية الثانية الخاصة بالفروق بين الأساتذة والطلبة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين.	275
3.3. الفرضية الإجرائية الثالثة الخاصة بالفروق بين الأساتذة والطلبة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين.	277
4. الاستنتاج العام للدراسة.	278
❖ خاتمة	283

❖ قائمة المراجع.	286
❖ الملاحق.	298
❖ ملخص الدراسة.	

فهرس الجداول

قائمة الجداول(1-128)	الصفحة
1. الهيكل التنظيمي الخاص بالتكوين في نظام ل. م. د من الليسانس إلى الدكتوراه	88
2. بعض هيئات الجودة والاعتماد الأكاديمي بالوطن العربي	128
3. افراد عينة الدراسة الاستطلاعية (الفئة الأولى)	142
4. افراد عينة الدراسة الاستطلاعية (الفئة الثانية)	142
5. توزيع مجتمع الدراسة	146
6. حجم عينة الدراسة	149
7. توزيع البنود على محاور الاستبيان الخاص بالأساتذة	150
8. توزيع البنود على محاور الاستبيان الخاص باللطلبة	151
9. صدق كل بند لاستبيان الاساتذة	152
10. صدق كل بند لاستبيان للطلبة	153
11. ثبات البنود بالنسبة للاستبيان الموجه للاساتذة	154
12. ثبات البنود بالنسبة للاستبيان الموجه للطلبة	159
13. توزيع البنود على محاور الاستبيان الخاص بالأساتذة في صورته النهائية	162
14. توزيع البنود على محاور الاستبيان الخاص بالطلبة في صورته النهائية	163
15. استجابات الأساتذة على المحور الأول	166
16. استجابات الأساتذة على البند الأول للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	171
17. استجابات الأساتذة على البند الثاني للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير	172

التخصص)	
18. استجابات الأساتذة على البند الثالث للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	173
19. استجابات الأساتذة على البند الرابع للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	173
20. استجابات الأساتذة على البند الخامس للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	176
21. استجابات الأساتذة على البند السادس للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	177
22. استجابات الأساتذة على البند السابع للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	177
23. استجابات الأساتذة على البند الثامن للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	178
24. استجابات الأساتذة على البند التاسع للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	179
25. استجابات الأساتذة على البند العاشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	179
26. استجابات الأساتذة على بنود المحور الأول حسب التخصص (خلاصة)	180
27. استجابات الأساتذة على البند الأول للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير الاقدمية)	181
28. استجابات الأساتذة على البند الثاني للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير الاقدمية)	182
29. استجابات الأساتذة على البند الثالث للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير الاقدمية)	182
30. استجابات الأساتذة على البند الرابع للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير الاقدمية).	183
31. استجابات الأساتذة على البند الخامس للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير	185

الاقدمية)	
32. استجابات الأساتذة على البند السادس للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير الاقدمية)	185
33. استجابات الأساتذة على البند السابع للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير الاقدمية)	186
34. استجابات الأساتذة على البند الثامن للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير الاقدمية)	186
35. استجابات الأساتذة على البند التاسع للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير الاقدمية)	187
36. استجابات الأساتذة على البند العاشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الأول تعزى لمتغير الاقدمية)	188
37. استجابات الأساتذة على المحور الأول حسب الاقدمية (خلاصة)	188
38. استجابات الأساتذة على المحور الثاني	189
39. استجابات الأساتذة على البند الأول للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	194
40. استجابات الأساتذة على البند الثاني للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	194
41. استجابات الأساتذة على البند الثالث للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	195
42. استجابات الأساتذة على البند الرابع للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	196
43. استجابات الأساتذة على البند الخامس للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	196
44. استجابات الأساتذة على البند السادس للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	197
45. استجابات الأساتذة على البند السابع للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	197

46. استجابات الأساتذة على البند الثامن للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	199
47. استجابات الأساتذة على البند التاسع للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	201
48. استجابات الأساتذة على البند العاشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	201
49. استجابات الأساتذة على البند الحادي عشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	202
50. استجابات الأساتذة على البند الثاني عشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	204
51. استجابات الأساتذة على البند الثالث عشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	204
52. استجابات الأساتذة على البند الرابع عشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	205
53. استجابات الأساتذة على البند الخامس عشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	206
54. استجابات الأساتذة على بنود المحور الثاني حسب التخصص (خلاصة)	206
55. استجابات الأساتذة على البند الأول للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	207
56. استجابات الأساتذة على البند الثاني للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	208
57. استجابات الأساتذة على البند الثالث للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	209
58. استجابات الأساتذة على البند الرابع للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	209
59. استجابات الأساتذة على البند الخامس للفرضية الإحصائية الثانية للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	210

60. استجابات الأساتذة على البند السادس للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	210
61. استجابات الأساتذة على البند السابع للفرضية الإحصائية الثانية للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	211
62. استجابات الأساتذة على البند الثامن للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	213
63. استجابات الأساتذة على البند التاسع للفرضية الإحصائية الثانية للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	214
64. استجابات الأساتذة على البند العاشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	215
65. استجابات الأساتذة على البند الحادي عشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	216
66. استجابات الأساتذة على البند الثاني عشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	217
67. استجابات الأساتذة على البند الثالث عشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	217
68. استجابات الأساتذة على البند الرابع عشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	218
69. استجابات الأساتذة على البند الخامس عشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثاني تعزى لمتغير الاقدمية)	219
70. استجابات الأساتذة على بنود المحور الثاني حسب الاقدمية (خلاصة)	219
71. استجابات الأساتذة على المحور الثالث	220
72. استجابات الأساتذة على البند الأول للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	224
73. استجابات الأساتذة على البند الثاني للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	224

74. استجابات الأساتذة على البند الثالث للفرضية الإحصائية الأولى للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	225
75. استجابات الأساتذة على البند الرابع للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	225
76. استجابات الأساتذة على البند الخامس للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	226
77. استجابات الأساتذة على البند السادس للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	227
78. استجابات الأساتذة على البند السابع للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	227
79. استجابات الأساتذة على البند الثامن للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	228
80. استجابات الأساتذة على البند التاسع للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	228
81. استجابات الأساتذة على البند العاشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	229
82. استجابات الأساتذة على البند الحادي عشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	230
83. استجابات الأساتذة على البند الثاني عشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	230
84. استجابات الأساتذة على البند الثالث عشر للفرضية الإحصائية الأولى (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	231
85. استجابات الأساتذة على المحور الثالث حسب التخصص (خلاصة)	231
86. استجابات الأساتذة على البند الأول للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	233
87. استجابات الأساتذة على البند الثاني للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	233

88. استجابات الأساتذة على البند الثالث للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	234
89. استجابات الأساتذة على البند الرابع للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	234
90. استجابات الأساتذة على البند الخامس للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	235
91. استجابات الأساتذة على البند السادس للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	236
92. استجابات الأساتذة على البند السابع للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	236
93. استجابات الأساتذة على البند الثامن للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	237
94. استجابات الأساتذة على البند التاسع للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	237
95. استجابات الأساتذة على البند العاشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	238
96. استجابات الأساتذة على البند الحادي عشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	239
97. استجابات الأساتذة على البند الثاني عشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	239
98. استجابات الأساتذة على البند الثالث عشر للفرضية الإحصائية الثانية (للمحور الثالث تعزى لمتغير الاقدمية)	240
99. استجابات الأساتذة على بنود المحور الثالث حسب الاقدمية (خلاصة)	240
100. استجابات الطلبة على المحور الأول	241
101. استجابات الطلبة على البند الأول (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	246

102. استجابات الطلبة على البند الثاني (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	247
103. استجابات الطلبة على البند الثالث (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	247
104. استجابات الطلبة على البند الرابع (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	248
105. استجابات الطلبة على البند الخامس (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	250
106. استجابات الطلبة على البند السادس (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	251
107. استجابات الطلبة على البند السابع (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	252
108. استجابات الطلبة على البند الثامن (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	253
109. استجابات الطلبة على البند التاسع (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	253
110. استجابات الطلبة على البند العاشر (للمحور الأول تعزى لمتغير التخصص)	254
111. استجابات الطلبة على المحور الأول حسب التخصص (خلاصة)	255
112. استجابات الطلبة على المحور الثاني	256
113. استجابات الطلبة على البند الأول (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	259
114. استجابات الطلبة على البند الثاني (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	260
115. استجابات الطلبة على البند الثالث (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	261
116. استجابات الطلبة على البند الرابع (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	263
117. استجابات الطلبة على البند الخامس (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	263
118. استجابات الطلبة على البند السادس (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	264
119. استجابات الطلبة على البند السابع (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	265
120. استجابات الطلبة على البند الثامن (للمحور الثاني تعزى لمتغير التخصص)	267

121. استجابات الطلبة على المحور الثاني حسب التخصص (خلاصة)	267
122. استجابات الطلبة على المحور الثالث	268
123. استجابات الطلبة على البند الأول (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	270
124. استجابات الطلبة على البند الثاني (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	270
125. استجابات الطلبة على البند الثالث (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	271
126. استجابات الطلبة على البند الرابع (للمحور الثالث تعزى لمتغير التخصص)	272
127. استجابات الطلبة على المحور الثالث حسب التخصص (خلاصة)	272
128. الفروق بين الأساتذة والطلبة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين	274
129. الفروق بين الأساتذة والطلبة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين	276
130. الفروق بين الأساتذة والطلبة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين	278

فهرس الأشكال

قائمة الأشكال(1-17)	الصفحة
1. الأدوار المختلفة لعضو هيئة التدريس	57
2. جودة الأستاذ الجامعي	63
3. الهيكلة العامة لنظام ل م د	80
4. استجابات الأساتذة على المحور الاول	170
5. نتائج الفرضية الإحصائية الأولى للمحور الاول	180
6. نتائج الفرضية الإحصائية الثانية للمحور الاول	189
7. استجابات الأساتذة على المحور الثاني	193
8. نتائج الفرضية الإحصائية الأولى للمحور الثاني	207
9. نتائج الفرضية الإحصائية الثانية للمحور الثاني	220
10.استجابات الأساتذة على المحور الثالث	223
11.نتائج الفرضية الإحصائية الأولى للمحور الثالث	232
12.نتائج الفرضية الإحصائية الثانية للمحور الثالث	241
13.استجابات الطلبة على المحور الاول	245
14.نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الأول	255
15.استجابات الطلبة على المحور الثاني	258
16.نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الثاني	268
17.نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الثالث	273

المقدمة

ان التطورات والتغيرات العالمية المتسارعة في مختلف المجالات الاقتصادية، الاجتماعية،السياسية وبالخصوص التطور العلمي والتكنولوجي كان لها التأثير الكبير على التعليم العالي، من خلال ظهور "**مجتمع المعرفة**" و"**اقتصاد المعرفة**". اين أصبح الطلب على التعليم العالي في تزايد مستمر والذي يميل الى التميز والجودة في مخرجاته (**الطلبة**).

لقد اكدت العديد من الدراسات والبحوث ان هذه الوضعية العالمية أدت الى ظهور مجموعة من المشاكل والتوجهات التي أصبحت تشكل المظهر العام لقطاع التعليم العالي والمتمثلة في: التحجيم من خلال تزايد تعداد الطلبة، تنوع التعليم العالي، تمويل التعليم العالي، تدويل التعليم العالي، بطالة خريجي الجامعة والضرورة الملحة لضمان النوعية والجودة في التكوين.

ان الملاحظ لوضعية التعليم العالي في الجزائر، يمكنه استنتاج ان هذه التوجهات المشار اليها سابقا عالميا موجودة وبطريقة جد ملموسة في قطاع التعليم العالي في الجزائر. حيث أصبح هذا الأخير مطالب بضمان النوعية والجودة في التكوين، والاستجابة للاحتياجات الجديدة الاقتصادية والاجتماعية وخلق التوافق بين التكوين والتوظيف. لان سوق العمل الحالية تفرض على مؤسسات التعليم العالي خريجين مؤهلين ذوي كفاءات وقدرات عالية تتماشى مع التغيرات الحاصلة في سوق العمل.

وفي هذا الإطار اصبح من الضروري على الجامعة الجزائرية إعادة النظر في نظامها التكويني على جميع المستويات، ليتوافق مع هذه المتطلبات والمستجدات العالمية، لهذا بادرت في تطبيق إصلاحات كانت تهدف أساسا الى تحقيق النوعية والجودة في التكوين، ونخص بالذكر اصلاح (1971)" **للصديق بن يحيى**" والذي يعد اكبر اصلاح في الجزائر, والإصلاح العالمي الأخير والمعروف حسب التسمية الفرنسية بنظام ل م د (**ليسانس–ماستر–دكتوراه**) وحسب التسمية العالمية ب(**عملية بولونيا**) الذي تبنته الدول الأوروبية ومعظم الدول العربية بما فيها الجزائر. حيث بدأت في تطبيقه منذ الموسم الجامعي(**2004–2005**) والتي سعت من خلاله الى ضمان تكوين نوعي يستجيب للطلب الاجتماعي ويسهل الاندماج المهني للطلبة بعد التخرج.

ولدعم مسار هذا الإصلاح وتحقيق أهدافه المسطرة، اسرعت معظم الدول الأوروبية الى وضع نظام ضمان الجودة حيز التنفيذ في التعليم العالي، بالإضافة الى بعض الدول العربية مثل مصر، المغرب وتونس والتي كانت في المقدمة. في حين نجد ان الجزائر كانت متأخرة نوعا ما والتي ظهرت بوادرها من خلال المؤتمر الدولي الذي تم انعقاده بالجزائر في (**01–02 جوان 2008**) والذي شارك فيه خبراء من

البنك الدولي، اليونسكو والاتحاد الأوروبي والبلدان المغاربية.بالاضافة الى تشكيل اللجنة الوطنية لبناء وتطوير نظام ضمان الجودة (**CIAQES**) وإعادة تفعيل المجلس الوطني للتقييم(**CNE**).

من الواضح ان التعليم العالي بالجزائر أصبح مطالبا اليوم من طرف الجميع بضرورة ترقية الجودة والنوعية من اجل التمكن من الاستجابة الى الحاجات الاقتصادية والاجتماعية الجديدة للبلاد والاستجابة للمعايير الدولية لجودة ونوعية التعليم العالي.

وفي هذا الإطار، جاءت هذه الدراسة والتي تهدف أساسا الى معرفة مدى مساهمة التطبيق الفعلي لنظام ل .م. د في الجامعة الجزائرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي في ضوء بعض العوامل المختلفة والمرتبطة بتحسين نوعيته. وتحتوي هذه الدراسة على جانبين أساسيين نظري وتطبيقي.

فالجانب النظري تضمن أربعة فصول:

- **الفصل الأول:الإطار المفاهيمي للدراسة:** وتم فيه التعريف بالإشكالية ثم تحديد الفرضيات، المتغيرات الواردة في الدراسة ثم التعرف على اهداف الدراسة واهميتها وكذا أسباب اختيارها وأخيرا تدعيم هذا الفصل بمختلف الدراسات المشابهة للدراسة الحالية.
- **الفصل الثاني: الجامعة الجزائرية وعضو هيئة التدريس:** وتم فيه تناول تطور الجامعة الجزائرية عبر التاريخ واهم المشكلات التي تواجهها، بالإضافة الى اهداف وخصائص التعليم الجامعي بالجزائر واهم الإصلاحات التي مرت بها وصولا الى اهم عنصر في العملية التكوينية وهو عضو هيئة التدريس (**الأستاذ الجامعي**).
- **الفصل الثالث: نظام ل م د (ليسانس–ماستر–دكتوراه):** وتم فيه تناول نظام ل م د على المستوى العالمي من حيث ظهوره في أوروبا، ابعاده، اهم توجهاته،أهدافه الكبرى، هيكلته واهم خصائصه.بالاضافة الى نظام ل. م. د في الجامعة الجزائرية من حيث دواعي تطبيقه، الأهداف التي يسعى الى تحقيقها،هيكلته اهم خصائصه وفي الأخير واقع التعليم العالي في الجزائر بعد الإصلاح.
- **الفصل الرابع: تحسين نوعية التكوين الجامعي في إطار نظام ل. م. د ونظام الجودة:** وتم فيه تناول التكوين الجامعي في مختلف النقاط المرتبطة به، بالإضافة الى تناول نظام ل م د وضمان الجودة على المستوى العالمي وكذا على المستوى الجزائري واهم الإنجازات المطبقة في إطار تحسين نوعية التكوين الجامعي.

اما الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلين:

- **الفصل الخامس:الاجراءات الميدانية للدراسة:** والذي تم فيه تناول الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة، حدودها، منهجها، تحديد مجتمع الدراسة، أدوات الدراسة وكذا تحديد اهم اساليب المعالجة الإحصائية.
- **الفصل السادس:عرض ومناقشة نتائج الدراسة:**حيث تم في هذا الفصل عرض وتفسير وتحليل نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة والهدف العام وكذا الدراسات السابقة، واستخلاص النتائج المتوصل اليها مدعمة ببعض الاقتراحات.

الإطار النظري

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي لإشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يشهد العالم حاليا تطورات عميقة في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ...فالمعرفة تتطور بسرعة فائقة وحسب بعض التقديرات فان تطور مجموع المعارف العالمية كان يتضاعف مرتين كل خمس سنوات وهذا منذ **1960**الى غاية **2000**.أما اليوم والى غاية **2020** فمجموع المعارف العالمية سوف يتضاعف مرتين كل **73**يوم. **(BYRNE.1999.)**

إن هذا التطور السريع العلمي والتكنولوجي أحدث تغييرات كبيرة ومتعددة في المجتمع الدولي أدى إلى ظهور ما يسمى اليوم ب "مجتمع المعرفة" "**lasociété du savoir**" "واقتصاد المعرفة" "**l'économie du savoir**". الشيء الذي جعل الاهتمام بقطاع التعليم العالي يزداد ويميل إلى التعميم، ليس فقط من اجل دمقرطة المجتمع وتخفيض اللامساواة في الالتحاق بالتعليم العالي، ولكن كذلك من اجل التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي أصبح مرتبط ارتباطا قويا بالمستوى المرتفع والشامل للتكوين.

في هذا الإطار، أصبحت "**نوعية التكوين وجودته**" في التعليم العالي طلب ملح من طرف كل المعنيين بنتائج التكوين الجامعي مثل مسؤولي القطاع، السلطات العمومية، الطلبة وأولياءهم والمجتمع ككل.

إن هذا الطلب الملح على "**نوعية وجودة التكوين الجامعي**" ناتج إذا من ضرورة الاستجابة للحاجات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، وكذلك للمعايير الدولية لنوعية التكوين في التعليم العالي، الذي أصبح يشترط مؤهلات وقدرات عالية يتميز بها الخريج الجامعي.

لذلك أصبح العالم كله يتكلم على أهمية العلاقة بين التكوين الجامعي ومتطلبات سوق العمل. لقد أصبحت هذه العلاقة وطيدة جدا خلال السنوات الأخيرة،لان مناصب العمل أو الشغل تأثرت كثيرا بتطور التكنولوجيات الجديدة (**New technologies**) فأصبحت مناصب العمل اليوم غير مستقرة وتتطور باستمرار مع تطور التكنولوجيات الجديدة. **(للتكنولوجيات الجديدة كفاءات جديدة)**

(CNRSE .2001)

إن هذه الوضعية العالمية أدت إلى ظهور مجموعة من المشاكل والتحديات والتوجهات على مستوى التعليم العالي في كل أنحاء العالم بما فيها الجزائر نذكر منها: التحجيم من خلال تزايد الإقبال والطلب على التعليم العالي، تنوع عروض وبرامج التكوين، صعوبات التمويل، تضاعف بطالة خريجي التعليم العالي، تدويل التعليم العالي، وأخيرا الضرورة الملحة لضمان الجودة والنوعية في التكوين. **فظاهرة التحجيم**

في الجزائر تظهر من خلال الإقبال الكبير والواسع على التعليم العالي، أين نجد تزايد معتبر في تعداد المقبلين على التكوين الجامعي، الشيء الذي أدى بالتعليم العالي إلى ضرورة **التنويع في التخصصات** وعروض التكوين التي يقدمها استجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية التي أصبحت تحتاج وظائف وتخصصات جديدة ومتنوعة ذات مؤهلات وقدرات عالية. أما فيما يخص **التمويل** فان قطاع التعليم العالي سجل تزايد ملحوظ في المخصصات المالية ولكن مقارنة بالتطور الهائل في عدد الطلبة وتوسع المؤسسات الجامعية لا يغطي الاحتياجات اللازمة. هذا ما استدعى من نظام التعليم العالي في الجزائر إلى البحث والانفتاح على مصادر تمويلية أخرى. وفي ظل كل هذه التحديات، طرحت إشكالية أخرى تتعلق **ببطالة خريجي التعليم العالي**، حيث يتوقع خبراء دوليين ارتفاع في طلب اليد العاملة المؤهلة عالميا أي اليد العاملة التي لديها مؤهلات تتماشى مع الحاجيات الجديدة لسوق العمل المتغيرة والتي غالبا ما تكون مفقودة لدى خريجي الجامعات خاصة منذ بداية التسعينات .

(TEICHLER .1998)

فوضعية بطالة الجامعيين معاشة اليوم في كل دول العالم ولكن بصفة خاصة وأكثر جدية في الدول النامية كما أشار إليه(Carlos.T.BERNHEIN) قائلا:" إن بطالة المؤهلين الجامعيين منتشرة بكثرة خاصة في الدول النامية".

في هذا الإطار أشار **(BOUZID .2003)** في دراسة أجراها حول التكوين الجامعي وتحضير الطلبة إلى عالم الشغل:" إن بطالة خريجي التعليم العالي بالجزائر تشكل حاليا واحدة من أبرز المشكلات التي لا تواجه فقط المؤسسات الجامعية، وإنما مختلف القوى الاجتماعية والمجتمع ككل".

وفي ضوء كل هذه التطورات التي مست التعليم العالي، أصبح تدويل التعليم العالي**(Internationalisation)** معيار من معايير الجودة وهذا حسب الكثير من الباحثين، لان كل مؤسسات التعليم العالي تطمح للتميز، ولا يمكن لأي واحدة منها تحقيق هذا التميز إلا من خلال تضافر المجهودات فيما بينها على المستوى الوطني والدولي.

(KNIGHT.1999)

وأخيرا الضرورة الملحة **لضمان الجودة والنوعية** التي أصبحت تشكل اليوم احد ابرز التحديات التي يواجهها قطاع التعليم العالي, أين أصبح هذا الأخير **(قطاع التعليم العالي)** مطالب أمام المجتمع بإثبات تحسين النوعية من خلال الأداء**(La performance)** و الإنتاج**(Le rendement)**.وهذا لا يمكن أن يتم إلا من

خلال "**عملية التقييم**", الشيء الذي جعل مصطلح "**تقييم التعليم العالي**" يعرف تناول كبير وتطور مستمر على مستوى مؤسسات التعليم العالي عبر العالم من اجل التمكن من اكتشاف نقاط الضعف لديها وكل مؤهلاتها التي يجب استغلالها وكذلك اكتشاف الخطر الذي يهدد مستقبلها.

إن الجزائر تعرف منذ ما يقارب **20 سنة** تحولات عميقة على جميع المستويات، فالتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الصادرة عن الإصلاحات المختلفة المستعملة من اجل ميكانيزمات "**اقتصاد السوق**" أثرت بقوة على نظام التعليم العالي في الجزائر.

فالجامعة الجزائرية مطالبة من كل جهة اليوم للتكيف مع اقتصاد السوق، ومع مختلف التغيرات والتحولات التي تطرأ في المجتمع، وكذلك مع المتطلبات الجديدة الصادرة عن التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية على المستوى العالمي كما سبق الذكر. مما جعلها تقوم بمراجعة عميقة لنظامها التكويني لغايات البحث العلمي وإعادة التفكير في مجمل الاشتغالي المؤسساتي للجامعة.

ففي هذا الإطار واعتبارا لكل ما سبق ذكره ومن اجل مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي والتكيف مع المتطلبات الجديدة الاقتصادية والاجتماعية المحلية والدولية، ومع المعايير الدولية لنوعية التكوين، تبنت الجامعة الجزائرية نظاما عالميا جديدا للتعليم العالي وهو ما يعرف –حسب التسمية الفرنسية بنظام **LMD** **(ليسانس/ماستر/دكتوراه)**.وحسب التسمية العالمية ب**(عملية بولونيا)** نسبة لمدينة بولونيا بإيطاليا أين صدر أول تصريح أوروبي جماعي كبير شمل **29 دولة** أوروبية ممثلة ضمن هذا التصريح الذي تم في**19جوان 1999**،والذي تم في إطار ما يسمى ببناء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.

(La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur)

فسرعان ما انتشر تبني هذا النظام الجديد من طرف الكثير من الدول الأوروبية وغيرها وفي الوطن العربي بما فيها الجزائر التي انطلقت في تطبيق هذا النظام **(إصلاح ل. م. د)** منذ السنة الجامعية **(2004-2005)**. وفي سنة **(2009-2010)** بدأت الجامعات الجزائرية في المرحلة الثالثة وهي مرحلة الدكتوراه **(03سنوات)** أي بعد مرحلة الليسانس**(03سنوات)** والماستر **(سنتين)**.

فالهدف الأساسي من تبني نظام ل م د من طرف الجزائر –والكثير من الدول الأوروبية والعربية–هو ضمان تكوين ذا جودة ونوعية "تحسين نوعية التكوين" وربط أكثر للجامعة بالمحيط يؤهل خريجيها للاندماج في سوق العمل وعالم الشغل.

إن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر مطالبة اليوم بالتأكد من نوعية تكوين الطلبة ومن قدراتهم التوظيفية **(leur employabilité)**، ومطالبة كذلك بان تثبت إلى جميع المعنيين بقطاع التعليم العالي أنها وضعت حيز التنفيذ كل الوسائل الضرورية التي تمكنها من تحسين نوعية التكوين والبحث. من اجل أن تكون قادرة فعلا على الاستجابة إلى الحاجات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد. وللمقاييس الدولية للجودة في التعليم العالي أي "وضع نظام ضمان الجودة",الذي أصبح حاليا ضرورة ملحة وأداة حتمية لتيسير ومسايرة التغير.

لكن نوعية وجودة التكوين التي يرمي نظام **ل. م. د** إلى تحسينها مرتبطة بعدة عوامل نذكر منها على سبيل المثال:(**برامج التكوين وهيكلته، وسائل التدريس، الأساتذة، المكتبة، مشاكل الجامعة، التعاون الوطني والدولي....)** كل هذه العوامل وغيرها مترابطة فيما بينها وتأثيرها على نوعية التكوين الجامعي كبيرا.

من خلال كل ما سبق ذكره، جاءت هذه الدراسة الحالية للوقوف على مدى مساهمة مختلف العوامل المرتبطة بنوعية التكوين والتي اقتصرت في دراستنا هذه على العوامل الآتية **(عروض التكوين/هيئة التدريس/ التعاون الوطني والدولي)** من وجهة نظر الأساتذة والطلبة. والتي اندرجت من خلالها التساؤلات الآتية:

I-التساؤل العام :

هل يساهم نظام **ل.م.د** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر كل من الأساتذة والطلبة؟

II-التساؤلات الجزئية :

1-التساؤل الجزئي الأول:

- هل يساهم نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة؟

1-1التساؤل الإجرائي الأول:

- هل تساهم **عروض التكوين** المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة؟

1-2 التساؤل الاجرائي الثاني:

- هل تساهم **هيئة التدريس** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة؟

1-3 التساؤل الإجرائي الثالث:

- هل يساهم **التعاون الوطني والدولي** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة؟

2-التساؤل الجزئي الثاني:

- هل يساهم نظام **ل.م.د** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة؟

2-1 التساؤل الإجرائي الأول:

- هل تساهم **عروض التكوين** المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة؟

2-2 التساؤل الإجرائي الثاني:

- هل تساهم **هيئة التدريس** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة؟

2-3 التساؤل الإجرائي الثالث:

- هل يساهم **التعاون الوطني والدولي** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة؟

3-التساؤل الجزئي الثالث:

- هل توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور نظام **ل.م.د** في تحسين نوعية التكوين؟

3-1 التساؤل الإجرائي الأول:

- هل توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور **عروض التكوين** المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين؟

3-2 التساؤل الإجرائي الثاني:

- هل توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور **هيئة التدريس** في تحسين نوعية التكوين؟

3-3 التساؤل الإجرائي الثالث:

- هل توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور **التعاون الوطني والدولي** في تحسين نوعية التكوين؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1 الفرضية العامة:

- يساهم نظام **ل.م.د** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر كل من الأساتذة والطلبة.

2-2 الفرضيات الجزئية:

2-2-1 الفرضية الجزئية الأولى:

- يساهم نظام **ل.م.د** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة.

2-2-1-1 الفرضية الإجرائية الأولى:

- تساهم **عروض التكوين** المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة.

2-2-1-2 الفرضية الإحصائية الأولى:

- توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور **عروض التكوين** المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور **عروض التكوين** المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

2-2-1-3 الفرضية الإجرائية الثانية:

- تساهم **هيئة التدريس** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة.

2-2-1-4 الفرضية الإحصائية الثانية:

- توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور **هيئة التدريس** في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور **هيئة التدريس** في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

2-2-1-5 الفرضية الإجرائية الثالثة:

- يساهم **التعاون الوطني والدولي** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة.

2-2-1 -6 الفرضية الإحصائية الثالثة:

- توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور **التعاون الوطني والدولي** في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور **التعاون الوطني والدولي** في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

2-2-2 الفرضية الجزئية الثانية:

- يساهم نظام **ل.م.د** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة.

2-2-2-1 الفرضية الإجرائية الأولى:

- تساهم **عروض التكوين** المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة.

2-2-2-2 الفرضية الإحصائية الأولى:

- توجد فروق في استجابات الطلبة حول دور **عروض التكوين** المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.

2-2-2-3 الفرضية الإجرائية الثانية:

- تساهم **هيئة التدريس** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة.

2-2-2-4 الفرضية الإحصائية الثانية:

- توجد فروق في استجابات الطلبة حول دور **هيئة التدريس** في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.

2-2-2-5 الفرضية الإجرائية الثالثة:

- يساهم **التعاون الوطني والدولي** في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة.

2-2-2-6 الفرضية الإحصائية الثالثة:

- توجد فروق في استجابات الطلبة حول دور **التعاون الوطني والدولي** في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.

2-2-3 الفرضية الجزئية الثالثة:

- توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور نظام **ل.م.د** في تحسين نوعية التكوين.

2-2-3 -1 الفرضية الإجرائية الاولى:

- توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور**عروض التكوين** المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين.

2-2-3-2 الفرضية الإجرائية الثانية:

- توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور **هيئة التدريس** في تحسين نوعية التكوين.

2-2-3-3 الفرضية الإجرائية الثالثة:

- توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور **التعاون الوطني والدولي** في تحسين نوعية التكوين.

3-أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة مدى مساهمة التطبيق الفعلي لنظام **ل. م. د** في الجامعة الجزائرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي في ضوء بعض العوامل المختلفة المرتبطة بتحسين نوعيته.
- معرفة مدى مساهمة عروض التكوين المصممة حاليا في نظام **ل. م. د** في تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- معرفة مدى مساهمة أعضاء هيئة التدريس الحالية بنظام **ل. م. د** في تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- معرفة مدى مساهمة تعاون الجامعة مع المحيط الوطني والدولي بنظام **ل. م. د** في تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- الوقوف على الواقع الفعلي لتطبيق نظام **ل. م. د** في ظل أهدافه المسطرة عامة وضمان النوعية خاصة.
- الوقوف على الفروق الموجودة بين استجابات الأساتذة وفقا لمتغير **(التخصص/الأقدمية في العمل)**.
- الوقوف على الفروق الموجودة بين استجابات الطلبة وفقا لمتغير **(التخصص)**.
- الوقوف على الفروق الموجودة بين الأساتذة والطلبة حول مدى مساهمة نظام **ل.م.د** في تحسين نوعية التكوين.

4-أهمية الدراسة:

تشكل نوعية التكوين الجامعي أحد أبرز التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر،وخاصة من خلال السنوات الأخيرة حيث أصبحت التركيز الأساسي لكل المعنيين بقطاع التعليم العالي(**السلطات،الأساتذة الطلبة، الأولياء...**)،أين أقترن نشاط الجامعة بمختلف أنشطة المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية وأصبحت الجامعات ملزمة على ضمان جودة ونوعية مخرجاتها **(الطلبة)** في ظل الإصلاح الأخير نظام **ل. م. د.**

ونظرا للأهمية التي يكتسيها هذا الموضوع، جاءت الدراسة الحالية للإلمام بهذه المتغيرات الأساسية **(نظام ل. م. د، النوعية)**.

- وتتجلى أهمية هذا البحث كذلك في محاولة الكشف على مدى مساهمة العوامل المرتبطة بالتكوين الجامعي **(عروض التكوين، هيئة التدريس، تعاون الجامعة مع المحيط الوطني والدولي....)** وغيرها في تحسين التكوين داخل نظام **ل. م. د .**

- المساهمة في وضع اقتراحات تساعد صانعي القرار في إيجاد آليات واستراتيجيات مناسبة لتحقيق النوعية والجودة في التكوين الجامعي.

5-أسباب اختيار الموضوع: تعود أسباب اختيار هذا الموضوع إلى:

- بعد عشر سنوات من تطبيق إصلاح **ل.م.د** في كل الجامعات الجزائرية، بدأت تظهر الكثير من التساؤلات حول مدى تحقيق هذا النظام **ل.م.د** من خلال تطبيقه في الواقع لأهدافه المسطرة، من أجل ذلك أرادت الطالبة البحث في حيثيات هذا الإصلاح والذي يعد موضوع الساعة.
- كما ان ضمان الجودة والنوعية في التكوين الجامعي، أصبح المطلب الأساسي من أجل تطور الجامعة الجزائرية وانضمامها إلى مصاف الجامعات العالمية الكبرى، لهذا ارتأت الطالبة إلى محاولة البحث والكشف عن استراتيجيات ومعايير تمكن الجامعة الجزائرية من القدرة على ضمان جودة ونوعية مخرجاتها.

6-التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة: سنتطرق في هذه النقطة (**تحديد المفاهيم**) إلى تعريفات مبسطة مختصرة للمفاهيم الواردة حسب توجهات هذه الدراسة.

6-1 النوعية:

الكثير من الحبر سال في السنوات الأخيرة حول تطور مصطلح النوعية في التعليم العالي والكثير من المفاهيم اقترحت، وأكثر مفهوم تم تناوله اليوم هو أن النوعية تعني تحقيق الأهداف.

(WOODHOUSE.1999.pp.33.47)

بمعنى ان نوعية التكوين الجامعي يتضح من خلال تحقيق الأهداف المسطرة التي تم وضعها في البداية من طرف مؤسسة معينة. وعليه يمكن اعتبار هذا التعريف تعريفا إجرائيا لمصطلح "**النوعية**" في هذه الدراسة لأننا بصدد معرفة مدى مساهمة تطبيق نظام **ل. م. د** في تحسين نوعية التكوين الجامعي، هذا الأخير الذي يعد من أهم أهداف نظام **ل. م. د** المسطرة. خلال هذه الدراسة سيتم شرح وتوضيح واسع لمتغير "**النوعية**". كذلك مفهوم "**النوعية**"في هذه الدراسة يتطابق مع مفهوم "**الجودة**"في التعليم العالي.

6-2 نظام ل. م. د (ليسانس –ماستر –دكتوراه):حسب(الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل. م. د جوان)2011:

هو نظام للتكوين العالي يرمي إلى بناء الدراسة على ثلاث رتب:

- ليسانس (6 سداسيات دراسية)
- ماستر (4 سداسيات دراسية)
- دكتوراه (6 سداسيات دراسية وبحث)

- محتوياته منظمة في ميادين تضم مسالك محددة ومسالك مفردة.
- تنظيم التكوين على أساس سداسيات وحدات تعليم قابلة للترصيد.

- **ويمكن وضع التعريف الإجرائي لنظام ل. م. د** (ليسانس، ماستر، دكتوراه) على أنه يعتبر أخر إصلاح تبنته الجامعة الجزائرية منذ سنة 2004، يهدف إلى تكوين الطالب تكوينا علميا ومهنيا يؤهله إلى سوق العمل حيث تكون الدراسة وفق هذا النظام في شكل سداسيات حيث يحتوي كل سداسي على مجموعة من الوحدات التعليمية، ومدة التكوين فيه تكون **ثلاث سنوات** (ليسانس)، **سنتين** (ماستر)، **ثلاث سنوات** (دكتوراه).وسوف يتم توضيح واسع لهذا الإصلاح **(نظام ل. م. د)**لاحقا.

6-3 التكوين الجامعي:

- **التعريف الإجرائي:** التكوين الجامعي عملية منظمة تتفاعل فيها مختلف العناصر المكونة للعملية التعليمية (**أستاذ، طالب، برامج، وسائل تعليمية....**)،تهدف إلى إعداد الأفراد (**الطلبة**) من خلال تطوير معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم باستمرار حتى يكتسبوا الكفاءات التي تؤهلهم للاندماج في الوسط المهني والمساهمة في تنمية وتطور المجتمع.

7- الدراسات السابقة: للدراسات السابقة أهمية بالغة في عملية البحث العلمي، والمقصود بها تقديم ملخصات لمناهجها ولنتائجها (**التهامي، 1999**) كما تفيد الباحث في تحديد وتوجيه مسارات بحثه العلمي.

والدراسات السابقة إما أن تكون **مطابقة للدراسة الحالية** ويشترط حينئذ اختلاف في ميدان الدراسة، أو أن تكون دراسات **مشابهة للدراسة الحالية**، وفيها يدرس الباحث الجانب الذي لم يتناول في الدراسة.

(زرواتي. 2002، ص.91).

ولقد اعتمدت الطالبة في الدراسة الحالية على دراسات تصب في صلب الموضوع، اهتمت بدراسة مختلف

المتغيرات المرتبطة بالموضوع، البعض منها بالعربية والبعض الاخر باللغة الأجنبية، والتي سوف يتم عرضها وفقا لتسلسلها الزمني:

7-1 الدراسات العربية:

7-1-1 دراسة بن عيسى السعيد وبلقيدوم بلقاسم (2005):

بعنوان "**بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام ل. م. د في الجامعة الجزائرية**".وتطرق الباحثان في هذه الدراسة إلى واقع الجامعة الجزائرية وأبرز التحديات التي تواجهها سواء على مستوى المرافق أو المستوى البيداغوجي والبحث العلمي، أو التمويل. كما تم تحديد بعض الملامح والمهام الجديدة التي أسندت للتعليم العالي والمتمثلة في:

- ضمان تكوين فعال مع الاستجابة للطلب الاجتماعي على التكوين العالي.
- تحقيق تلاؤم وتفاعل مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، وهذا بالتفكير في ميكانيزمات مرنة للاتصال وخلق شراكة مع المحيط.
- تطوير الشعب والتخصصات للتكيف مع تطور الحرف والمهارات.
- تعزيز القيم الثقافية لرسالة الجامعة كونها أداة لتنمية تصورات اجتماعية وثقافية عالمية.
- الانفتاح على التطور العالمي علميا وتكنولوجيا.
- خلق تبادل في إطار التعاون الدولي بين الجامعات ومراكز البحوث.
- ترسيخ أسس التسيير يرتكز على التشاور والمشاركة.

كما تم التعرض إلى الإصلاح الأخير الذي انتهجته الجامعة الجزائرية كأحد وسائل وسبل الإصلاح لمجمل الاختلالات المتراكمة من السنوات الماضية، وهو تطبيق نظام **ل. م. د** (ليسانس، ماستر، دكتوراه) إذ تم التطرق في هذه الدراسة إلى هيكلة هذا النظام ومميزاته، وهل الجامعة الجزائرية مؤهلة لتطبيق نظام **ل. م. د**، أين أشار الباحثان أن تنفيذ هذا النظام يتطلب إمكانيات هامة وإجراءات مرافقة تسمح على الأقل بتهيئة الظروف لإنجاح هذا المشروع.

وفي الأخير، توصل الباحثان إلى أن هذا النظام قد قوبل ببرودة من طرف الأسرة الجامعية خاصة الأساتذة والطلبة، وهذا النظام يبقى كمشروع طموح يستوجب توفير كل الوسائل لإنجاحه مع إعادة النظر في النصوص التنظيمية والقانونية حتى تنسجم مع متطلبات المرحلة، كما لابد من مواصلة الإصلاحات في مختلف مستويات المنظومة التربوية حتى تكون هناك رؤية استراتيجية شاملة تعبر عن أهداف محددة وواضحة في مجال التعليم والتكوين ,و الا سيكون مصير هذا الإصلاح كسابقه .سرعان ما يتم التخلي

عنه أو تطليق بعض أجزائه كما اعتدنا ذلك مع كثير من الإصلاحات التي مست مختلف مستويات المنظومة التربوية من قبل.

أعطت هذه الدراسة صورة واضحة وشاملة عن نظام **ل. م. د**، هيكلته، مميزاته، أهدافه، أهم الصعوبات التي تواجهها الجامعة الجزائرية لإنجاح تطبيق هذا الإصلاح، إضافة إلى المهام الجديدة التي أسندت للتعليم العالي في ضوء مختلف التحديات العالمية التي يواجهها هذا الأخير.

وقد أفادت هذه الدراسة، الدراسة الحالية كثيرا في إثراء الجانب النظري من البحث في مختلف النقاط المتعلقة بالجامعة الجزائرية، وخاصة فيما يتعلق بنظام ل. م. د.

7-1-2 دراسة زرزور أحمد (2005):

بعنوان "**تقييم تطبيق نظام ل. م. د في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل**"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تقييم هذا الإصلاح الجامعي الجديد **(ل. م. د)** تقييما مرحليا وجزئيا في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل كأحد التوجهات العالمية في مجال التعليم العالي، باعتبار (التوظيف) إحدى الأهداف الأساسية لهذا النظام وهذا من خلال بعض العناصر التقييمية أهمها:

(التوجيه) إلى نظام ل. م. د، (ومحتوى البرامج)، (ومصالح مساعدة وإعلام الطلبة).

ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد الباحث على الاستبيان كأداة جمع البيانات وزع على عينة تمثلت في الطلبة بلغ عددهم **228** طالب اختيروا بطريقة مقصودة **(طلبة سنة أولى ل. م. د)**، حيث أجريت الدراسة بكل من جامعتي "**منتوري**" **بقسنطينة** و"**العربي بن مهيدي**" بأم البواقي وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التوجيه للدراسة بنظام **(ل. م. د)** يأخذ بعين الاعتبار مهمة تحضير الطلبة إلى عالم الشغل.
- محتوى البرامج المطبقة بنظام **(ل. م. د)** يأخذ بعين الاعتبار مهمة تحضير الطلبة إلى عالم الشغل.
- مصالح المساعدة والإعلام المستعملة بنظام **(ل. م. د)** تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى عالم الشغل.

لقد أعطت هذه الدراسة صورة واضحة حول نظام ل. م. د على المستوى الوطني وكذا العالمي، وهذا النظام الذي فرضته مجموعة من المعطيات أهمها عولمة الاقتصاد العالمي، والطلب المتزايد على النوعية والنجاعة في التعليم.

وقد أفادت هذه الدراسة، الدراسة الحالية في اثراء الجانب النظري حول نظام **ل. م. د** وتأكيدها على ضرورة تحقيق التوافق بين التكوين الجامعي ومتطلبات سوق الشغل **(علاقة توافق تكوين/توظيف)** والتي من خلال تحقيقها تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي، كما أفادت الدراسة في الجانب التطبيقي حول كيفية تحديد عينة البحث.

7-1-3 دراسة باروش زين الدين و بركان يوسف (2006):

بعنوان "**إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د) بين الأمل والتشكيك، تجربة جامعات الشرق الجزائري**"، أجرى الباحثان دراسة نظرية وصفية حول نظام **ل. م. د** قدمت في المؤتمر الدولي الذي كان حول الإصلاحات الجامعية للدول الفرنكوافريقية بالمملكة المغربية، أين تم التطرق إلى:

- تطور التعليم العالي بالجزائر، وأهم الإصلاحات التي مر بها.
- عرض أبرز الاختلالات والمشاكل الناجمة عن التوسع في أعداد الطلبة والتي أثرت كثيرا على نوعية التكوين.
- عرض الإصلاح الأخير نظام **ل. م. د** (أهدافه، هيكلته، خصائصه) وإبراز أهم الملاحظات المتمثلة في:
- هناك تطور جلي من حيث تطبيق عدد الميادين.
- تطور في أعداد الطلبة، لكن مقارنة مع العدد الإجمالي فهو ضئيل، أين أرجع الباحثان هذا النقص إلى نقص الإعلام عن هذا النظام.
- عروض التكوين، أين لاحظ الباحثان ضعف العروض الخاصة في الليسانس المهنية.

وقد ختم الباحثان دراستهما بتحديد بعض الصعوبات المصاحبة لتطبيق نظام **ل. م. د** والتي يمكن أدراجها فيما يلي:

- أكد الأساتذة والمسؤولون أن هناك صعوبة في التسيير والإدارة المشتركة للنظاميين، كما أن الإدارة والهياكل والتأطير كله مصمم حسب النظام الكلاسيكي وليس حسب نظام **ل. م. د.**
- حالة الموارد البشرية ومدى كفاءة أدائها، إذ تم التأكيد على أنها غير مرضية على مستوى الكم والكيف.
- من حيث الكم، نجد نسبة التأطير ضعيفة جدا، حيث يقابل كل أستاذ **30** طالب، حيث تم اللجوء إلى الأساتذة المؤقتين والمتعاقدين لتغطية الاحتياجات للأساتذة.

- من حيث الكيف، فإننا نجد أنه كيف لمتحصل على شهادة ليسانس أن يؤطر طلبة الليسانس؟ هذا أكيد سيؤثر على نوعية التكوين الجامعي.
- بالإضافة إلى كثرة انشغالات الأساتذة الدائمين وعدم القدرة على التوفيق بين التدريس والبحث العلمي وهذا كذلك سيؤثر سلبا على نوعية التكوين.
- وجود صعوبات من حيث التجهيزات من مخابر ووسائل ديداكتيكية المساعدة في التدريس.

أعطت هذه الدراسة توضيح واسع لنظام **ل. م. د** على المستوى الدولي وكذا الوطني، أين أفادت كثيرا الدراسة الحالية في الجانب النظري وكذلك في الجانب التطبيقي من خلال النتائج التي توصل إليها الباحثان حول الصعوبات التي يواجهها هذا النظام **(ل. م. د)** في الواقع من اجل تحقيق أهدافه المسطرة وخاصة فيما تعلق بتحسين نوعية التكوين الجامعي، فكانت هذه الدراسة محطة انطلاقة لإشكالية هذا البحث.

7-1-4 دراسة معارشة دليلة (2007):

بعنوان "**دور المتغيرات السيكو بيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي**"، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور كل من **(الأستاذ، المادة التعليمية، الطالب)** في تحديد نوعية التكوين الجامعي انطلاقا من سؤالين ومجموعة من الفرضيات الجزئية والفرضية العامة.

ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي المقارن وقياس الفروقات بين الأساتذة والطلبة في استجاباتهم على استبيان الدراسة الذي تكون من ثلاث محاور احتوت على **48** بند على عينة تكونت من **124** فرد منهم **45** أستاذ و**79** طالب.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- دور الطالب الجامعي في العملية التكوينية سلبي وتقليدي ولا يقوم بالجهد الكافي، وأن الأستاذ هو المعطي الأول والأخير فيما يخص ميدان العمل.
- فنظرة معظم الأساتذة كانت سلبية لاعتقادهم أن الطالب لا يملك القدرات الذاتية التي تجعل منه مقبلا على ممارسة عمله المهني واستغلال كفاءته.
- طبيعة البرامج والمناهج الدراسية جامدة لا تستثير روح المنافسة والتفكير لدى الطلبة، ولا زالت تعتمد في تقييمها على الحفظ، وهذا ما يؤثر على نوعيتها وأهميتها.
- ضرورة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

- عدم الاطمئنان لوجود فرص عمل بعد التخرج، لعدم استجابة قدرات ومؤهلات الخريجين لسوق العمل وترتب على ذلك فقدان الحافز للدراسة.

تطرقت هذه الدراسة إلى النوعية في التكوين الجامعي من خلال دور المتغيرات السيكو بيداغوجية **(الأستاذ، المادة التعليمية، الطالب)** في تحديدها لنوعية التكوين الجامعي، وقد أفادت هذه الدراسة كثيرا الدراسة الحالية فيما يتعلق بنوعية التكوين الجامعي وكذلك الدور الكبير الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في تحسين وجودة مخرجات العملية التكوينية (الطلبة)، كما تم الاستناد في هذه الدراسة في الجانب التطبيقي " تحديد عينة الدراسة التي اشتملت الأساتذة والطلبة معا، أين لفت انتباه الطالبة إلى ضرورة الأخذ بآراء الطلبة كذلك حول موضوع الدراسة.

7-1-5 دراسة أبو الرب عماد و قدادة عيسى (2008):

بعنوان "**تقويم جودة أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي**".هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، حيث اعتمد الباحثان على التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس، وتقويم الزملاء من خلال نموذج تقويم الزميل للزميل، ثم رأي رئيس القسم الذي يضع رأيه ويتحقق من صحة المعلومات، ثم رأي العميد، وأخيرا رأي الطلبة من خلال نموذج تقويم العملية التدريسية.

وفي الأخير وضع التقدير النهائي له بموضوعية من قبل وحدة ضمان الجودة على مستوى المؤسسة بناء على النقاط التي حصل عليها.

وضحت لنا هذه الدراسة بالتفصيل كيف يمكن أن نقيم عضو هيئة التدريس باعتباره أحد أهم العناصر التي تتضافر للارتقاء بالعملية التكوينية وصولا إلى التميز وجودة المخرجات (الطلبة) في ظل التنافس بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الاشتراك على متغير عضو هيئة التدريس أين اعتبرته الطالبة في هذه الدراسة عنصر مهم وفعال في تحسين نوعية التكوين الجامعي انطلاقا من الكثير من الدراسات التي أكدت ذلك وهي بذلك تدعم مبدأ أساسي من مبادئ الدراسة الحالية وهو ضرورة الاهتمام بمتغير عضو هيئة التدريس.

7-1-6 دراسة كركوش فتيحة (2012):

بعنوان "**اتجاهات الأساتذة نحو نظام (ل. م. د)" دراسة ميدانية بجامعة البليدة**"، هدفت هذه الدراسة إلى تبيان اتجاهات أساتذة جامعة "سعد دحلب" بالبليدة نحو تطبيق نظام **ل. م. د** على اعتباره نظام حديث العهد وبالتالي مازال يطرح إشكاليات تتعلق بتطبيقه ومردوديته، ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الطالبة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال بناء استبيان احتوى على مجموعة من الأسئلة المقدر عددها **15** سؤال ما بين مغلقة ومفتوحة على عينة عشوائية منتظمة مكونة من **80** أستاذ.

وقد أظهرت النتائج أن:

- معظم الأساتذة لم يبدوا دافعية كبيرة اتجاه هذا النظام الجديد بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجيدة بكيفية تطبيقه.
- قلة توفير الآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية علمية، بشرية، هيكلية وإعلامية لإنجاح هذا المشروع.

أفادت هذه الدراسة الميدانية الدراسة الحالية كثيرا من خلال الإجراءات التطبيقية وكيفية تحديد أسئلة الاستمارة وكذا في تحليل نتائج الدراسة.

7-1-7 دراسة باروش زين الدين و بركان يوسف (2012):

بعنوان "**مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر – الواقع والأفاق)**"،هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهمية الجودة وضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر، بإعطاء نظرة عن الديناميكية الحالية والإجراءات المتخذة من طرف وزارة التعليم العالي من أجل تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية في الجزائر، وكذا التوقع بآفاقه مع التركيز على المعوقات.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من المؤشرات التي قد تكون من أهم معوقات تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية نذكر منها:

- غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي.
- الخوف من التقييم ويخص هذا جانب الأساتذة.
- الخوف من فقدان النفوذ.
- الخوف من بذل جهد إضافي من طرف المسؤولين.

- الخوف من تكثيف وتوسيع مجال التحصيل العلمي من جانب الطلبة.
- قلة مستوى تكوين وتدريب القائمين على العملية.
- عدم توفير الإمكانيات المادية والتنظيمية التي تمكن من التعامل بفعالية مع نظام المعلومات.

وقد اقترحت الدراسة من اجل تخطي هذه الصعوبات أن تتبنى الوزارة الوصية منهجية تطبيق ضمان الجودة القائم على الاتصال الفعال والمشاركة لتدعيم نجاح هذا المشروع.

أعطت هذه الدراسة توضيح حول التحديات التي تواجه التعليم العالي عبر العالم، وتقييم مختلف الإصلاحات التي عرفها هذا القطاع إضافة إلى التعريف بالتجربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي، وبالتالي أفادت كثيرا في إثراء الجانب النظري لهذا البحث في مختلف هذه النقاط الأساسية.

7-1-8 دراسة بو الفلفل إبراهيم (2012):

بعنوان "**معوقات تطبيق معايير الجودة في النظام الجديد (ل. م. د) من وجهة نظر الأساتذة**"-**دراسة ميدانية بجامعة جيجل**"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وجهة نظر الأستاذ، وهو أحد الأطراف الفاعلة، في العملية التدريبية حول المعوقات والعراقيل التي تحول دون أو تقلل من إمكانية تطبيق معايير الجودة في نظام **ل. م. د** والذي تعتبر الجودة والنوعية أهم أهدافه التي جاء من أجل تحقيقها.

ومن أجل تحقيق ذلك، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي من أجل تقصي وجهات النظر لأساتذة التعليم العالي من جامعة جيجل معتمدا في ذلك على تقنية المقابلة الموجهة إلى **(08)** أساتذة من كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية، هذه العينة التي اختيرت بطريقة عرضية، **وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

- إلمام أغلب الأساتذة بمفهوم الجودة في التعليم.
- وعي الأساتذة بأهمية الجودة وإلمامهم بأهم معاييرها.
- ركز أغلب أفراد العينة على أن ضعف استغلال التكنولوجيات الحديثة في التعليم من طرف الأساتذة يعد من بين أهم معوقات تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي.
- يرى أغلب المبحوثين أن نقص التكوين المستمر للأستاذ وكذا التكوين الذاتي وعدم تحسين المعارف من بين أهم معوقات تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي.
- صعوبة التحكم في تقنيات المعلومات والاتصالات وعدم توفرها لجميع الطلبة يعتبر كذلك في نظر الأساتذة من بين أهم المعوقات.

- ضعف التكوين القاعدي للطالب وتأثره بالطريقة التلقينية في الأطوار التعليمية السابقة يعتبر من أهم المعوقات.
- ضعف مناهج التدريس وعدم تلاؤمها مع فلسفة نظام **ل. م. د** يعتبر أحد المعوقات في تطبيق معايير ضمان الجودة.
- تعتبر بيئة التدريس بما تتضمنه من مرافق وخدمات وأجهزة ومختبرات ووسائل عمل وتدريس من أهم المعوقات في تطبيق معايير ضمان الجودة.

وضحت لنا هذه الدراسة الميدانية الفاحصة من خلال النتائج المتوصل إليها أهم المعوقات التي تقف أمام التطبيق الفعلي لنظام ضمان الجودة من أجل تحسين التكوين الجامعي في ضوء مجموعة من العوامل، فأفادت الدراسة الحالية في كثير من الجوانب خاصة فيما يتعلق بأداة جمع البيانات وكيفية تحليلها.

7-1-9 دراسة رقاد صليحة (2013):

بعنوان "**تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية – أفاقه ومعوقاته**"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وترتيبها حسب أهميتها قصد تحديد المعوقات الأكثر تسببا في الحد من تطبيق نظام ضمان الجودة بالإضافة إلى إبراز الحاجة الكبيرة إلى تطبيقه، والتعريف بالتجربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة وكذا التعرف على عوامل إنجاح هذا النظام.

ولتحقيق هذا، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستمارة والمقابلة على عينة الدراسة المتمثلة في مسؤولي ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي بالشرق الجزائري الذي بلغ عددهم **(28)** مسؤولا لضمان الجودة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- دفع كل من التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الجزائري إلى تطبيق نظام ضمان الجودة بها.
- وجود اختلافات في وجهات نظر مسؤولي ضمان الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيق نظام ضمان الجودة.

- وجود جملة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام ضمان الجودة والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية، والجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة والجانب السلوكي للأطراف المعنية بتطبيقه.
- وجود جملة من عوامل النجاح ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، يجب الأخذ بها لإنجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

أعطت هذه الدراسة توضيح كبير حول موضوع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وأفادت هذه الدراسة موضوع البحث الحالي خاصة فيما تعلق بفصل نوعية التكوين وضمان الجودة وكذلك في الجانب التطبيقي من خلال كيفية بناء أسئلة المقابلة والاستمارة.

7-1-10 دراسة فضلون زهرة (2014):

بعنوان "**دور إدارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي بالجزائر**" هدفت هذه الدراسة إلى إبراز مدى مساهمة تسيير وإدارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي وذلك من خلال الاهتمام المولى إلى الموارد البشرية الأساسية والمتمثلة في الأساتذة، الطلبة، الموظفين الإداريين، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام ثلاثة استبيانات وزعت على عينة الدراسة المتمثلة في **(75)** أستاذ، **(262)** طالب، **(64)** موظف إداري.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- نسبة الاهتمام بالموارد البشرية الجامعية **(أساتذة، طلبة، موظفين إداريين)** نسبة متوسطة بالنسبة لآراء الأساتذة والموظفين الإداريين ومنخفضة بالنسبة إلى الطلبة، وهذا ما يشير إلى أن مساهمة تسيير وإدارة الموارد البشرية بالجامعة في تحسين نوعية التكوين الجامعي مساهمة متوسطة تكاد تكون منخفضة حسب رأي الطلبة.
- وفي الأخير اقترحت الباحثة نموذج لدور وظيفة إدارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين تضمن:
  - متطلبات تحسين نوعية التكوين الجامعي انطلاقا من هدف الحصول على أستاذ نوعي.
  - متطلبات تحسين نوعية التكوين الجامعي انطلاقا من هدف الحصول على موظف إداري نوعي.
  - متطلبات تحسين نوعية التكوين الجامعي انطلاقا من هدف الحصول على طالب جامعي نوعي.

لقد أعطت هذه الدراسة صورة شاملة وواضحة حول دور إدارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي انطلاقا من الاهتمام بمواردها البشرية (**أساتذة، طلبة، موظفين إداريين**)، واستفدنا كثيرا من هذه الدراسة فيما تعلق بنوعية التكوين الجامعي وكذا الاقتراحات التي توصلت إليها الباحثة في مجال تحسين نوعية التكوين الجامعي.

7-1-11 دراسة الهرامشة حسين عليان (2015):

بعنوان "**التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية لضمان جودة التعليم العالي-جامعة الزرقاء بالأردن**".والتي كانت تهدف إلى:

- التعرف على مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي للتطوير والتحسين المستمر لضمان جودة التعليم العالي.
- التعرف على المعوقات التي تمنع هذه المؤسسات من تطبيق عمليات ضمان الجودة في العملية التعليمية.

ولغرض تحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء بلغ عددهم (**100**) فرد.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن المؤسسات التعليمية تطبق بدرجة متوسطة التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.
- أن التقيد الحرفي بالخطة الدراسية والسياسات التعليمية من أكثر المعوقات.
- أنه توجد علاقة ارتباط قوية ما بين المعوقات التي تمنع المؤسسات التعليمية من تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية، وعدم استخدام المؤسسات لمثل هذه الأساليب.

لقد جاءت هذه الدراسة لتؤكد لنا ضرورة التطوير والتحسين المستمر للعملية التعليمية لمواكبة التغيرات الحاصلة من خلال استخدام أحدث التقنيات المبتكرة لتطوير التعليم العالي وضمان جودته، وهي بذلك تدعم مبدأ أساسيا من مبادئ الدراسة الحالية وهو ضرورة تحسين التكوين الجامعي، وبالتالي فإن هذه الدراسة تعد مصدر إفادة كبير للدراسة الحالية في كثير من الجوانب وخاصة منها الميدانية فيما يخص كيفية اختيار عينة الدراسة وكذا وسائل جمع البيانات.

7-1-12 دراسة بن حسين سمير (2015):

بعنوان "**ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر – على المستوى المؤسساتي" – الإمكانيات والمتطلبات**– هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التكوين الجامعي في الجزائر في ضوء التوجهات الدولية الحالية التي يعرفها القطاع التعليمي، ومن ثم محاولة الوقوف على مستوى التوافق بين إمكانيات الجامعة الجزائرية ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي.

ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد الباحث على الاستبيان كأداة لجمع البيانات تضمنت (70) بند مقسمة على تسعة محاور، وزعت على عينة تمثلت في مسؤولي أعضاء خلايا ضمان الجودة في عشر جامعات جزائرية.

وكذا تم الاعتماد على استبيان ثان وجه لأعضاء لجنة بناء وتطوير نظام ضمان الجودة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي بمستوى متوسط من وجهة نظر أعضاء خلايا ضمان الجودة.
- وجود توافق بين إمكانيات التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي بمستوى متوسط يميل إلى الانخفاض من وجهة نظر أعضاء اللجنة (CIAQES).
- وجود اختلاف في مستوى التوافق بين إمكانيات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة باختلاف المؤسسة الجامعية.
- وقد ختم الباحث دراسته باقتراح خطة من أجل المساهمة في تحسين الجودة الجامعية في الجزائر ارتكزت على ثلاثة مراحل:
  - ✓ بناء وتطوير نظام ضمان الجودة.
  - ✓ إدارة هذا النظام.
  - ✓ إجراء آلية للتقييم المؤسساتي.

هذه الدراسة الفاحصة مهمة بالنسبة للدراسة الحالية، كونها تندرج ضمن الدراسات المهتمة بموضوع التعليم العالي، أين تطرق الباحث إلى العديد من النقاط حول التوجهات والتحديات الحالية التي تواجه التعليم العالي، كما تطرق إلى مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي كأحد المفاهيم الجديدة في هذا الميدان

والتعريف بضمان الجودة على المستوى المؤسساتي كآلية للتحسين المستمر، والتجربة الجزائرية في ضمان الجودة بكثير من الوضوح.

وعليه فقد أفادت هذه الدراسة كثيرا الدراسة الحالية سواء من الناحية النظرية أو من الناحية المنهجية التطبيقية.

7-2- الدراسات الأجنبية:

7-2-1 دراسة FERREOL Gill(2008):

بعنوان « **Enseignement supérieur et processus de bologne** », هدفت هذه الدراسة الى توضيح اكبر الأسباب التي أدت ببعض الدول الأوروبية الى التفكير في انشاء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي من جهة والتفكير في اعداد نظام جديد للتعليم العالي .ومن اهم الأسباب التي ذكرتها هذه الدراسة ضرورة الاستجابة الى المتطلبات الاقتصادية الجديدة من جهة والى تنوع تطلعات الطلبة التي يجب على التكوين الجامعي اخذها بعين الاعتبار ,وكذلك الاستجابة الى ضرورة التحضيرالفعال للطلبة الى عالم الشغل المتغير باستمرار.فأدت هذه الأسباب الى انشاء ما يسمى ب"مشروع بولونيا"(**ل م د**) والذي ينتظر من خلال أهدافه الرئيسية تحسين نوعية التكوين وتسهيل ادماج خريجي التعليم العالي في سوق العمل والاستجابة الى المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة.

وبالتالي فقد أفادتنا هذه الدراسة في توضيح إشكالية هذا البحث من خلال عرض أهم مؤشرات تحسين النوعية من خلال اصلاح ل م د.

7-2-2 دراسة Marie-Francois FAVE-BONNET(2008):

بعنوان « **L'evaluation de la qualité des formations universitaires dans le processus de bologne –état des lieux et enjeux** »

هدفت هذه الدراسة الى توضيح أهمية وضرورة وضع نظام ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي في أوروبا بصفة عامة.فكان انشاء وتبني نظام ل م د يهدف على وجه الخصوص الى دفع مؤسسات التعليم العالي الى الإستجابة الى المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية في الدول الأوروبية .لذلك أصبحت هذه المؤسسات مطالبة بإثبات ترقية نوعية التكوين مقابل التمويل.

لقد افادتنا هذه الدراسة في توضيح ضرورة تماشي نوعية التكوين مع الإجراءات التطبيقية لنظام ل م د على أرض الواقع في الجامعة الجزائرية.حيث تصبح مؤسسات التعليم العالي في الجزائر مطالبة بتحسين نوعية التكوين والإستجابة إلى المتطلبات الاقتصادية والإجتماعية المحلية من خلال نظام **ل .م. د.**

7 -2-3 دراسة POULIQUEN Isabelle(2010):

بعنوان: « **La place des démarches qualité dans l'enseignement supérieur** » ، هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهم التحديات والتوجهات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى المنهجية التي تطبق بها "نظام إدارة الجودة" بالتطرق إلى أهم عوامل النجاح، فقد بينت الدراسة أن تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي وتدويل التعليم العالي وكذا الحاجة لتحقيق رضا أصحاب المصلحة تعتبر من أهم التحديات والتوجّهات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي. وقد أوضحت الدراسة أن "**عملية التقييم**" الأساس الذي يقوم عليه نظام ضمان الجودة لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف كما كشفت الدراسة عن أهم عوامل نجاح تطبيق "نظام ضمان الجودة" في المؤسسات الجامعية وهو التحسيس وإعلان وتكوين الموارد البشرية بالإضافة إلى قيادة التغيير.

لقد أعطت هذه الدراسة توضيح هام حول أهم التحديات والتوجّهات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي والتي تعد في الوقت نفسه من أهم أسباب ومبررات إدراج "نظام ضمان الجودة" في التعليم العالي دوليّا ومحليّا. كما تطرقت الدراسة إلى "نظام ضمان الجودة" وكيفية نجاحه. وبالتالي فقد أفادت كثيرا الدراسة الحالية في إثراء الجانب النظري في مختلف النقاط المتعلقة "بنظام ضمان الجودة".

الفصل الثاني:
الجامعة الجزائرية وعضو هيئة التدريس

تمهيد:

تأتي مؤسسات التعليم الجامعي والعالي على رأس منظومة التعليم في المجتمع للدور الذي تلعبه في تأهيل القوى البشرية، في عالم يتصف بالتغير السّريع وفي ظل احتياجات سوق عمل متسارعة ومتغيرة باستمرار، ونشر المعرفة والقيام بالبحوث العلمية التي تحقق التقدم، وتتحمل مسؤولية اجتماعية اتجاه المجتمع الذي أنشأت فيه لتلبية احتياجاته وتطلعاته.

وفي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة والمتمثلة في التكتلات الاقتصادية والاتفاقات الدولية والمنافسة الحادة وتطور احتياجات السّوق والتكنولوجيا والمعلوماتية، بات على الجامعة الجزائرية مواكبة هذه المتطلبات والمستجدات العالمية.

لقد أصبح من الضروري على الجامعة الجزائرية إعادة النظر في نظامها التكويني واتجاهاتها وأساليبها ليتوافق ذلك مع سرعة هذا التطور المذهل.

وفي هذا الإطار، أكد مسؤولو قطاع التعليم العالي بالجزائر على ضرورة المراجعة العميقة لنظام التكوين بالجامعة الجزائرية، وأهداف البحث العلمي وإعادة النظر في تسيير المؤسسات الجامعية ولاسيما مع التنامي الهائل لعدد الطلبة، وتوسع الشبكة الجامعية بالجزائر.

ومن هذا المنطلق، سنتطرق في هذا الفصل إلى أهم التطورات التي عرفها التعليم العالي، أكبر المشكلات التي تواجهه، وكذا أهم الأهداف التي يعمل على تحقيقها، أبرز الإصلاحات التي شهدها هذا القطاع وصولا إلى أهم عنصر في العملية التكوينية وهو الأستاذ الجامعي.

أولا: الجامعة الجزائرية

1-تطوّر الجامعة الجزائرية:

تعتبر الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات في الوطن العربي، فقد تمّ إنشاء أوّل جامعة في الجزائر سنة 1877، والتي كانت نسخة طبق الأصل للجامعات الفرنسية التقليدية التي انطوت على التعليم النظري دون الاستجابة لمشاكل المجتمع الجزائري آنذاك **(بوعبد الله ، مقداد.1998.ص.2)**. إنّ سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر وتنفيذها أثرت على اللّغة والمنهج والاتجاه العام والتي سوف نوضحها في النقاط التالية:

- ✓ حصر التعليم للجزائريين إلى أضيق الحدود.
- ✓ التقليل من إقامة المدارس الخاصة في مختلف مراحل التعليم.
- ✓ تحديد عدد التلاميذ الجزائريين في كلّ مراحل التعليم.

- ✓ خفض ميزانية تعليم الجزائريين إلى أقل حدّ ممكن.
- ✓ الاهتمام بالتعليم النظري على حساب التعليم الفني والمهني.
- ✓ تصعيب الامتحانات أمام الطلبة الجزائريين ووضع شروط قاسية لهم.
- ✓ فرض مصاريف تعليمية باهظة بعد المرحلة الابتدائية تعوق إمكانيات معظم الجزائريين.

(تركي.1981)

ويمكن إيجاز التطوّرات التي عرفها قطاع التعليم العالي فيما يلي:

1-1- المرحلة الأولى: (1962-1980)

خلال هذه المرحلة تمّ إنشاء أوّل وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي، كما تميّزت بفتح جامعات بالمدن الرئيسية، حيث كانت بالجزائر جامعة واحدة وهي جامعة الجزائر مختصة في تكوين أبناء المعمّرين بالدّرجة الأولى، فتحت جامعة وهران سنة 1966 ثم جامعة قسنطينة سنة **1967**، ثم تلتها كل من كلية العلوم والتكنولوجيا، هواري بومدين-بالجزائر، وكلية العلوم والتكنولوجيا بقسنطينة سنة **1984**

(بوفلجة.1992.ص.61-62). كما تميزت هذه المرحلة ببروز اصلاح **1971** وهو أكبر اصلاح في الجزائر اصلاح "**الصديق بن يحيى**" والذي يعد الإصلاح الحقيقي والوحيد قبل اصلاح ل.م.د وله أهدافه وكل التغييرات التي جاء بها. سيتم التطرق بالتفصيل لإصلاح **1971**في النقاط الموالية.

فقد تركّز الاهتمام بعد الاستقلال بالتربية والتعليم وبدأ تشييد معاهد وكليات بجلّ مدن الوطن.

(موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، آخر اطلاع 29 جانفي2009.www.mesns.dz)

وقد تضمنت التعديلات على البرامج والمقرّرات الدراسية التي نصّ عليها الإصلاح الذي تمّ سنة **1971**على:

(ابراهيمي.2003. ص.139)

- ✓ زيادة الحجم السّاعي للدراسة لبعض الفروع.
- ✓ التخلّي عن المنهج السّنوي وتعويضه بالمنهج النّصف السّنوي.
- ✓ التخلّي عن السنة الإعدادية في كلّ قطاعات التكوين الجامعي.
- ✓ كما تم تقسيم، مرحلة الليسانس (4 سنوات) إلى سداسيات.
- ✓ مرحلة الماجستير (مرحلة ما بعد التدرّج) سنتين على الأقل.
- ✓ مرحلة الدكتوراه (مرحلة ما بعد التدرّج) خمس سنوات.

كما مس هذا التعديل برامج التكوين بالجامعة الجزائرية وشملت طرائق التدريسحيث ضمت الأعمال التطبيقية الموجهة، المحاضرة وحصص التدريب الميداني وهنا انطلقت علاقة الجامعة بالمحيط.

(بوعبد الله .مقداد. 1998. ص.06).

1-2- المرحلة الثانية: (1980-1990)

اهم ما ميز هذه المرحلة هو وضع الخريطة الجامعية لأول مرة سنة **1983** والتي هدفت الى تخطيط التعليم العالي الى غاية سنة **2000**، من اهم الأهداف التي جاءت بها نجد: **(بوفلجة.1992)**

*تخطيط التعليم العالي الى افاق سنة **2000**.

*تحديد احتياجات المجتمع وسوق العمل.

*تحقيق التوازن من حيث توجيه الطلبة الى التخصصات التي يتطلبها سوق العمل.

*تحويل المراكز الجامعية الى معاهد وطنية والحفاظ على الجامعات الكبرى فقط.

إضافة الى انعقاد المؤتمر الثاني **1987** والذي يعد بمثابة تجديد كامل لنظام التقويم والتنظيم البيداغوجي.

1-3- المرحلة الثالثة: (مرحلة التسعينات إلى اليوم):

أهم ما ميز هذه المرحلة هو انهيار الاشتراكية وانتهاج المؤسسات الاقتصادية سياسية الاقتصاد الحر، وأدى هذا بالجامعة الجزائرية إلى إعادة النظر في سياسية التكوين المنتهجة، وقد تسببت هذه التحولات في هجرة أغلب الإطارات نحو الخارج مع تدفق لعدد الطلبة في عام **2004-2005**، حيث بلغ **721.833** طالب وطالبة وهذا حسب الحولية الإحصائية.

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. حولية إحصائية. 2004-2005. ص.30)

وقد أثرت أيضا على الهياكل البيداغوجية، والتجهيزات والخدمات الاجتماعية، وبالتالي فالجامعة الجزائرية مدعوة اليوم إلى التكيف مع الاقتصاد ومع التحولات المختلفة والتغيرات التي تجري في المجتمع، إضافة إلى ذلك فهي مجبرة على التكيّف مع المتطلبات الجديدة التي فرضها التقدم السريع من معارف علمية وتكنولوجية الحاصل على المستوى الدّولي.

كذلك يتوجّب على الجامعة الجزائرية حسب تصريحات المسؤولين عن قطاع التعليم العالي أن تقوم بمراجعة جوهرية لنظام التكوين، إعادة النظر في أهداف البحث العلمي، إعادة النظر في الاشتغال المؤسسّاتي ككلّ.

وامتدادا لحركة الإصلاحات التي عرفها قطاع التعليم العالي عبر مختلف هذه المراحل من اجل النهوض بهذا القطاع ورفع مختلف التحديات التي تواجهه. توجهت الجامعة الجزائرية نحو تبني اصلاح ل.م. د هذا الإصلاح الذي يدخل ضمن توصيات المنظومة التربوية التابعة لوزارة التعليم العالي والتي صادق عليها مجلس الوزراء في **20 افريل2002**.وسيتم التطرق لهذا الإصلاح **(اصلاح ل.م. د)** بالتفصيل في الفصل الموالي.

بعد استعراض اهم التطورات التي مر بها التعليم العالي بالجزائر منذ الاستقلال الى يومنا، يتبين ان الجامعة الجزائرية ورغم كل المشاكل والتحديات التي تواجهها الا انها تصبو دائما الى التحسين في جودة مخرجاتها (الطلبة).

2- مشكلات الجامعة الجزائرية وتأثيراتها على نوعية التكوين الجامعي: نورد أهمها فيما يلي:

2-1 مشكلة التحجيم: (التدفق الطلاّبي) (BOUZID. 2002.p190-191-192)

من بين أسباب مشكلة ارتفاع أعداد الطلبة المتزايد نجد:

- العامل المرتبط بمبدأ العدل والمساواة بالقوانين التشريعية التي تنص على أن كلّ طالب متحصّل على شهادة الباكالوريا له الحق في الالتحاق بالجامعة.
- توسّع التعليم القاعدي والثانوي المرتبط بالارتفاع الدّيمغرافي وسياسية دمقرطة وتعميم التعليم، ما يترجم الطّلب المتزايد على التعليم الجامعي.
- العامل المرتبط بفكر الطلبة وأوليائهم الذين يظنّون بأنّهم يرفعون من حظوظهم في الحصول على عمل أو على الأقل التقليل من خطر البطالة.
- العامل المتعلّق بمجانية التعليم الجامعي في الجزائر مع المشاركة الرمزية للطلبة.
- عدم احترام قواعد الاختيار والتوجيه، جعل العديد من الطلبة يتوجّهون إلى تخصّصات لا يرغبون فيها ممّا يؤدي بهم إلى إعادة السّنة وبالتالي مكوثهم أكثر بالجامعة.
- تدهور النوعية والنجاعة في التكوين أدّى إلى رسوب عدد من الطلبة يعني تجاوز الفترة الزمنية والمدّة القانونية المبرمجة للطّالب.

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. مديرية التعليم والتكوين. نوفمبر 2001.ص.02)

ونجد كذلك من بين المشاكل التي تسببها الازدياد في عدد الطلبة:

- ازدياد الحاجيات المالية بالنسبة لـ:

- الإنجازات والمنشئات الجامعية الجديدة وشراء المعدّات.
- توظيف الأساتذة والإطارات الإدارية.
- تحسين العتّاد البيداغوجي والبحثي.
- زيادة البطالة في أوساط حاملي الشهادات.
- إن مشكل التدفق الطلابي **(التحجيم)** يعتبر كعامل مركزي يؤثّر بدوره في العوامل الأخرى **(التأطير التمويل، الهياكل والتجهيزات)** ويزيد من حدّتها.
- الطّلب المتزايد على التعليم العالي وتضخّم أعداد الطلبة على الرّغم من عدم التيقن من العثور على فرصة عمل بعد التخرّج والانخفاض النّسبي في الموارد البشرية والمالية المخصّصة له.

(OCDE. avril 2008)

حسب وزارة التعليم العالي، فإن عدد الطلبة في الجزائر خلال موسم **98-99** قدّر بـ **400.000** طالب وحسب نفس المصدر فإن عدد الطلبة قد ارتفع 4 مرّات من **1982** إلى **1998**.

ونفس المصدر يؤكد أن عدد الطلبة سيتجاوز **1.000.000** طالب مع حلول عام **2008**.

كما يوضّح لنا الدكتور "فريد شربال" أستاذ باحث بـ**(L'USTHB) (LIBERTE. 2 octobre 2013.p11)**أن عدد الطلبة كان لا يتجاوز **503** طالب خلال **1953-1954** ليصل سنة **1962-1963**، **2750** طالب ليصبح مع التحول الجامعي **2013-2014**. **1.277.000** طالب مؤطّرين بـ **47.000** أستاذ.

إن مشكل التحجيم وهذا التزايد الرّهيب في عدد الطلبة الملتحقين بالجامعة من أهم وأكبر الأسباب التي أثرت على نوعية ونجاعة التكوين داخل الجامعة الجزائرية.حيث نجد ان هذا التحجيم مرتبط بمشاكل لم يتم التغلب عليها من طرف السلطات العمومية الى حد الآن ومن اهم هذه المشاكل :"**مشكلة التأطير**","**مشكلة الهياكل القاعدية**".على سبيل المثال **إكتظاظ الطلبة** في قاعات الدراسة**(مشكلة الهياكل)** والإستعانة بنسب مئوية كبيرة من الأساتذة المؤقتين **(مشكلة التأطير)** توضح العلاقة الوطيدة بين مشكلة التحجيم ونوعية التكوين.

2-2 مشكلة التمويل:

يعتبر مشكل التمويل من أبرز المشاكل التي تعاني منها الجامعة الجزائرية والذي نتج عنه مشاكل عديدة فبالرغم من ازدياد معدّلات الإنفاق على الخدمات التعليمية خلال عقدي التسعينات والثمانيات في الجزائر إلاّ أنه ضعيف مقارنة مع المجالات الأخرى **(الصحة، الاقتصاد، الطاقة)** هذا ما أثر سلبا على سير العملية

التكوينية بالجامعة، حيث بلغت نسبة الدخل الوطني المخصّص للبحث العلمي بـ 0.28%منها 80% تتجه إلى الأجور والعلاوات. أمّا في أوروبا بـ 3%، والو.م.أ بـ 5% وهذا بالنسبة لعام 1996.

(بن عيسى .بلقيدوم.2005. ص.278)

كما يشير الدكتور "فريد شربال" أستاذ باحث بـ (**L'USTHB**)أن المخصّصات المالية للتعليم العالي والبحث العلمي قد قدّر سنة **1999** بـ **2%**من **BIP**، وارتفعت إلى **3.81%**سنة **2001**. يتضّح لنا أن نتائج هذا الاستثمار كانت هامة جدّا لأنها سمحت لمئات الآلاف من الطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا ما بين سنتي (**1999-2012**) من الالتحاق بمقاعد بالجامعة.

تشير وثيقة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى وجود صعوبات في تمويل التعليم العالي بالجزائر وتعتبره من بين التحديّات الكبرى التي يجب على الجامعة مواجهتها في ظلّ تنامي الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، وبالتالي يجب على الجامعة الجزائرية الانفتاح على محيطها الاقتصادي الوطني منه والدّولي بغية تنويع موارد التمويل.

إن مشكلة التمويل مرتبطة بعدّة عوامل نذكر منها:

.(BOUZID. 2003. p205-206) (.BOUZID.2002. p187-189).

- مشكلة التسيير اللاّعقلاني، فالمؤسسات الجامعية يجب أن تحسّن تسييرها في استعمال مواردها المالية والبشرية المتوفرة بأكثر فعالية.
- مجانية التعليم، وغياب سياسة تعمل على مشاركة الطّالب في نفقات التعليم.
- نقص تفتّح الجامعة على المجتمع والبيئة الاقتصادية الوطنية والعالمية للبحث عن مصادر جديدة للتمويل، كالتعامل مع المؤسسات الاقتصادية.
- مشكل التحجيم والتوسّع الهائل لأعداد الطلبة الذي يعد أكبر سبب لصعوبات التمويل.
- أدّى الضّعف في أجور الأساتذة الباحثين إلى إحباط نشاطهم البحثي مما اضطرّ بهم إلى الهجرة بحثا على بيئة عمل أفضل، ممّا أثّر على نوعية التكوين وإنتاج البحث العلمي الذي يشكل مصدرا من مصادر التمويل حاليّا وفي كثير من الدّول المتقدمة.

2-3 مشكلة الهياكل والتجهيزات:

يعتبر تزايد عدد الطلبة والصعوبات المالية للتعليم العالي من العوامل الرئيسية المتسببة في النقص الواضح للهياكل والتجهيزات، وبالتالي بعض مصادر المعلومات تتحدّث عن مشكل التسيير والاستعمال اللاّعقلاني للهياكل الموجودة.

.(C.N.R.S.E. 2001)

فظاهرة الاكتظاظ في الأقسام والمدّرجات تمثّل السمة الملازمة لكّل الجامعات الجزائرية رغم زيادة عدد الجامعات، فحسب ما يوضحه لنا الدكتور "**فريد شربال**" أن الجزائر كانت تشمل جامعة واحدة ومركزين جامعين فقط سنة **1962**. لتصبح سنة **2012-2013** تشتمل على **97** مؤسسة موزّعين على **48** ولاية حيث نجد **47** جامعة، **10** مراكز جامعية، 4 ملاحق جامعية، 19 مدرسة عليا وطنية، **10** مدارس تكوينية، **2** مدارس تكوينية مدمجة.

.(LIBERTE. 2 Octobre 2013. p11)

إضافة إلى هذا نجد نقص كبير فيما يخص المراجع والوسائل التعليمية الحديثة التي تعتبر بمثابة الوسائل الرئيسية لاكتساب المعارف وتحسين المستوى وربط ما هو نظري بما هو تطبيقي. كما لا يتم تزويد المكتبات بالكتب والمراجع الحديثة، ممّا يجعل الأساتذة والطلبة بعيدين عن النّاتج العلمي الحديث والبحث الدّولي.

- إضافة إلى تدنّي نوعية الخدمات الجامعية من حيث الايواء، النقل والتي لا تسمح للطالب بمواصلة مشواره الدّراسي في أحسن الظّروف.

(بوعشة.2000.ص.60-67)

2-4 مشكلة التأطير:

إنّ التأطير البيداغوجي يمثّل أحد معايير تثمين نوعية التعليم العالي ومردوده، غير أنّه لم يحظ بالاهتمام الكبير ولم توفّر له الظّروف المساعدة على تنميته. هذا ما نتج عنه الاضرابات المتكرّرة للأساتذة نظرا لعدم الارتياح الاجتماعي والمهني العميق للأساتذة. وهذا رغم ما يعرفه التعليم العالي من تطوّر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، إلاّ أنه يتجلى النقص الكبير للتأطير بسبب المشكلات الرئيسية النّاجمة عن اختلال التخطيط بين الأعداد الهائلة للطلبة والهياكل وعدد الأساتذة، خاصة في المراتب العليا بغض النظر عن التوزيع الغير العادل لها.

لكن حسب ما ورد في وثيقة الاجتماع المصغّر المخصّص لقطاع التعليم العالي **2008/09/11**:

ارتفاع عدد الأساتذة الذي كان يبلغ **17.720** في سنة **2000** إلى **25.229** في سنة **2004**، ليقدّر بـ**31.703** في سنة **2008**، أي بنسبة أستاذ واحد لكلّ **30** طالب.

(مصدر الاجتماع المصغّر المخصص لقطاع التعليم العالمي 11 سبتمبر.2008)

كذلك يوضّح لنا الدكتور "**فريد شربال**" أن عدد الأساتذة الذي انتقل من **1854** أستاذ سنة **1972-1973** إلى **27.067** أستاذ سنة **2005-2006** ليصبح **44.000** أستاذ سنة **2012**.

يمكن القول ان التعليم العالي يمرّ بقفزة نوعية خلال العشرية الأخيرة وتضاعف أعداد الطلبة والأساتذة والمرافق البيداغوجية خلال الفترة (**2000-2013**)، لم يكن له الأثر الإيجابي المرجوّة منه نظرا للتسيير اللاّمتساوي،والذي لا يتوافق والمعايير البيداغوجية ل (**UNESCO**). هذا ما أدّى إلى عدم التوازن بين خريجي الجامعات الجزائرية وخريجي الجامعات الأوروبية والأمريكية.

فقد أكّد فخامة رئيس الجمهورية أنّ الجامعة لم تعد ذلك الفضاء النخبوي الخاص بمجموعة من الأفراد، بل أصبحت محطّ اهتمام المجتمع ومعقد آمال الأمة في التقدم والتنمية، ولعلّ ذلك ما يجعلها مدعوّة للعمل أكثر من أي وقت مضى على إرساء ثقافة التقويم وضمان الجودة.

(خطاب رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة.19 ماي.2008)

- **خلاصة:** نريد من خلال هذه الخلاصة المختصرة توضيح أن عواقب المشاكل المتمثلة في **(الهياكل,التأطير,التمويل والتحجيم)** جد مرتبطة بنوعية التكوين،حيث لا يمكن تحسين هذه النوعية وتحقيق الأهداف الرئيسية والإستراتيجية لنظام **ل. م. د** إلا بأخذ هذه المشاكل بعين الإعتبار. ومحاولة تجاوزها من خلال تسيير جامعي **(حوكمة)** متمثل في إعداد سياسة شاملة من طرف مؤسسات التعليم العالي تتضمن كل مؤشرات ترقية ضمان الجودة في التعليم العالي .ومن جهة أخرى إرادة معبر عنها بنصوص قانونية واضحة تساعد هذه السياسة على تحقيق هذا الهدف على أرض الواقع.

3- أهداف وخصائص التعليم الجامعي بالجزائر:

3-1 أهداف الجامعة الجزائرية:

في الواقع إن دور الجامعات لم يعد يتوقف على مواجهة المشكلات والتحديات عند حدوثها ولكنها أصبحت مطالبة أن تلعب دورا مهما في التنبؤ بالتحديات المستقبلية والتصدي لها قبل حدوثها.

(الشربيني.2007. ص.21)

من أهم أهداف الجامعات حاليا وعلى المستوى العالمي كماحددها: **(الشربيني.2007. ص.22)**:

- ✓ القيام بالعملية التعليمية وتوفير أماكن ومراكز المعرفة والتعليم والتدريب والبحث.
- ✓ الإسهام في تقديم العلوم والفنون عن طريق كلية الدراسات العليا والبحوث وتوجيه جهود العلماء والباحثين نحو المشاركة الإيجابية في مشروعات البحوث الهادفة نحو التنمية ومواجهة المشاكل الاجتماعية والاقتصادية للبلاد.
- ✓ التفاعل المستمر مع البيئة وذلك من خلال الدراسات والبحوث المشتركة التي تعالج مشكلات المجتمع وتحاول فهمها وتحليلها وتقديم حلول مناسبة.
- ✓ العمل على تحقيق التنسيق والتكامل بين التعليم الجامعي الأكاديمي والتطبيقي من أجل إيجاد نوع من التوازن بين مدخلات ومخرجات مراحل التعليم المختلفة.
- ✓ تدريب وإعادة تدريب أصحاب الكفاءات لمواكبة الجديد والمستحدث في مجال تخصصهم.

كما يمكن إدراج مجموعة من الأهداف حسب ما تقدم به: **(شحاتة.2001. ص.13)** والمتمثلة في:

- ✓ إعداد وتكوين إطارات في مختلف المجالات المعرفية.
- ✓ تقويم البحث وتنمية الروح العلمية.
- ✓ نشر الدراسات والأبحاث.
- ✓ تنمية شخصية الطالب وتزويده بالمعارف وإدراك المفاهيم.
- ✓ الإسهام في حل المشكلات المحلية والعالمية وتشجيع التعاون الفكري.
- ✓ الإعداد لتخصصات مستقبلية تفرضها الظروف العالمية والتطورات العلمية والتكنولوجية.

3-2 خصائص الجامعة الجزائرية:

واجهت الجامعة الجزائرية مشاكل عديدة على الصعيد التربوي من جراء ما ورثته من حقائق عن الاستعمار، فجاءت إصلاحات تنص على وضع نظام جديد للتعليم الجامعي وفقا للظروف الاجتماعية الجديدة التي يعيشها المجتمع الجزائري كما نجدهاتنصعلى استراتيجية جديدة تتوفر على الخصائص التالية:

3-2-1 ديمقراطية التعليم: هي انتشار التعليم العالي وإتاحة الفرص المساوية والمكافئة للمجتمع فالتعليم حق لكل أفراد المجتمع بغض النظر عن انتماءاتهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية كما أنه مجانا وإلزاميا. **(تركي.1990)**

وما يبين نجاح هذه السياسة هو الزيادة الهائلة لعدد الطلاب ولكن بالرغم ما بذلته الدولة الجزائرية لإنجاح هذه السياسة، إلا أنها عانت الكثير من المشاكل على مستوى التأهيل، التأطير وظروف العمل.

3-2-2 جزأرة التعليم: جزأرة نظام التعليم الجامعي وخططه ومناهجه والبعد عن الاستعمار من المجتمعات الأخرى، إلاّ فيما تقتضيه المصلحة العليا للبلاد.

✓ جزأرة الإطارات والغاية هي الاعتماد على بناء البلاد من أهل الاختصاص والكفاءة لتحقيق أهدافها العلمية في التربية والتكوين.

✓ اختيار أهداف التعليم الجامعي وقيمه ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر وتطلعها بما يحقق التنمية الشاملة.

(طوطاوي.1993)

3-2-3 تعريب التعليم: هو الاستعمال الكبير للّغة العربية والاستخدام الواسع لها في التعبير عن المفاهيم في جميع مراحل التعليم، وكذا استعمالها في البحث العلمي بمختلف فروعه وتخصصاته ولقد تم تعميم هذه العملية على كافة فروع التعليم في العلوم. الى جانب إنشاء عدد كبير من الدراسات باللغة العربية، والتعريب التام لبعض الشهادات.

(قاسمي.1991. ص.36)

كما لعبت البعثات العلمية إلى الخارج دورا في بروز هذا المبدأ من خلال الاستفادة من تجارب الدول في مجال التعريب من جهة والحصول على الإصدارات الجديدة لاستخدامها في تحسين الأداء المهني داخل الجامعة من جهة أخرى.

4- أهم الإصلاحات الجامعية بالجزائر:

4-1 أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر: والتي تم اختصارها في النقاط التالية:

- ✓ عجز المؤسسات الجامعية على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة الراغبين في الالتحاق بها نتيجة الطلب الاجتماعي على التكوين.
- ✓ البطالة المتزايدة في أعداد الخريجين وعدم مطابقة المخرجات مع احتياجات سوق العمل وخطط التنمية.
- ✓ نقص المؤطرين المؤهلين في بعض التخصصات.
- ✓ ضعف مدخلات التعليم العالي من طلبة الثانوية من حيث طرق التدريب والتفكير والتحليل.

- ✓ عدم تطابق محتوى البرامج والاحتياجات الحقيقية للمجتمع.
- ✓ عدم مواكبة التغيرات التكنولوجية والمعرفية.

(بن روان.2008.ص.177)

- ✓ غياب الاستراتيجيات الإبداعية في استخدام المتاح من الموارد، وجهود التشريعات والأنظمة والقوانين.
- ✓ غياب أنظمة التدريب والتكوين المستمر والمتناوب للإداريين والموظفين.
- ✓ قلّة الاهتمام بالبحث العلمي، وعدم انسجامه ومتطلّبات التنمية.
- ✓ التغيير في متطلبات سوق العمل: لقد أدت ثورة التكنولوجيات والمعلومات والتغيرات الاقتصادية العالمية إلى حدوث تغيرات جوهرية في سوق العمل حيث اندثرت مهن وتخصصات تقليدية وظهرت مهن وتخصّصات لم تكن موجودة من قبل، وتزايد الطلّب على المؤهلات القادرة على التعامل مع تكنولوجيا العصر.

ومن ناحية أخرى، أدت هذه التغيرات إلى عدم قدرة الخريجين بمهاراتهم الحالية على التكيّف مع متطلبات سوق العمل، ممّا يفرض على مؤسسات التعليم العالي ضرورة الاهتمام بضمان جودة خريجيها وقدرتهم على مواكبة الجديد في مجال التخصّص والتغيرات التي تطرأ في سوق العمل. وكذا البحث عن نماذج صيغ تعليمية تحسّن من نوعية تكوين الطالب وتكسبه المعارف والمهارات.

4-2 دوافع إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر:

نظرا لجل الصعوبات والمشاكل التي تواجه الجامعة الجزائرية أصبح من الضروري إخراجها من هذه الأزمة، وهذا بوضع كل الوسائل البيداغوجية العلمية والبشرية والهيكلية التي تسمح لها بتلبية متطلبات المجتمع، ومواكبة النظام الدولي للتعليم العالي وتحقيق الجودة في التعليم والتكوين.

إذن إن التفكير في الإصلاح الجامعي في الجزائر هو حتمية فرضتها التغيرات العالمية الجديدة، ومن أهم الدوافع لهذا الإصلاح عموما نجد:**(ملف إصلاح التعليم العالي.2004.ص6)**

- ✓ الرغبة في تخطي نواحي النقص في النظام الحالي.
- ✓ الرغبة في تطبيق ما توصلت إليه الأبحاث البيداغوجية الحديثة.
- ✓ العمل على تحسين أوضاع الجامعة الجزائرية بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة.
- ✓ تمكينها من التفتح أكثر على التطور العالمي وعلى الخصوص في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- ✓ ضمان استقلالية المؤسسات الجامعية وتنمية التفاعل بين الجامعة ومحيطها السوسيو اقتصادي.

(مجلة أصداء الجامعية.2007.ص22)

كما يرى بعض الملاحظون الجامعيون وغير الجامعيون وجود فراغات عديدة أدت إلى عرقلة وظيفة التعليم العالي، وهذا ما استدعى إصلاح عميق وشامل من أجل:

- ✓ تصحيح مختلف النقاط السلبية التي تفرمل التعليم العالي الحالي.
- ✓ الاستجابة إلى تطلعات المجتمع فيما يخص التكوين والفعالية.
- ✓ تكييف نظام التعليم العالي الجزائري مع المعايير العالمية.
- ✓ تطوير وتنويع التعاون مع مختلف الدول الأجنبية.

(عزاق.2008.ص84)

4-3 إصلاحات الجامعة الجزائرية:

نحاول أن نتطرّق إلى أهم الإصلاحات التي عرفها التعليم العالي منذ **1971** وصولا إلى الإصلاح الجامعي **2004-2005** والمتمثل في تطبيق نظام ل.م.د (ليسانس-ماستر-دكتوراه) والذي سنتطرّق إليه بالتفصيل في الفصل الموالي.

4-3-1 إصلاح 1971:

يمثل إصلاح التعليم العالي لسنة **1971** الإصلاح الوحيد والحقيقي الذي عرفته الجامعة الجزائرية، وهذا ما أشارت إليه الكثير من المصادر والوثائق الرسمية.

وقد جاء هذا الإصلاح كثمرة جهد لعدّة سنوات من التفكير وذلك عن طريق إنشاء وزارة التعليم والبحث العلمي في جوان **1970**.(**بلحسين.2008. ص.185**) كوزارة مستقلة عن وزارة التربية الوطنية، وكان السيد "**محمد الصديق بن يحيى**" أوّل وزير التعليم العالي والبحث العلمي الذي أصدر مشروع إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي الذي شرع في تطبيقه سنة **1971-1972** أحدث تغيير جذري على التعليم العالي.

ومن بين أهداف هذا الإصلاح ما يلي:

- **تكوين إطارات يحتاجها اقتصاد البلاد:** "غياب الإطارات يشكل في الوقت الحالي أهم العوائق أمام جهودنا في التطوير والتقدم، ... يجب على الجامعة أن تستجيب لكلّ حاجيات الهيئات المستخدمة في مجال التأطير.

"**(Ministère de l'enseignement supérieur et de la rechercher scientifique. novembre 2001)**

- **التكوين النوعي للإطارات:** يؤكد إصلاح الجامعة لسنة 1971 على ضرورة تكوين الإطارات تكوينا نوعيّا يمكنّها من ممارسة العمل مباشرة والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية بفعالية، "لا يكفي فقط تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات التي تحتاجها البلاد، إطار مشبّع بالهوية الوطنية وبالشخصية

الجزائرية وبالواقع الاجتماعي والاقتصادي للوطن، إطار يسمح له تكوينه من مواجهة المشاكل الخاصة ببلده."

(BEN YAHIA. 2001)

- **ديمقراطية التعليم:** يجب أن يمسّ التعليم كلّ الفئات الاجتماعية دون استثناء، وإتاحة الفرصة للجميع، فهو حقّ لكل فرد في المجتمع وليس حكرا على طبقة اجتماعية معينة أو فئة خاصة.

ولقد نصّ هذا الإصلاح **(1971)** على ربط الجامعة الجزائرية بالواقع الاقتصادي والاجتماعي وانفتاحها على انشغالات المحيط الذي يحيط بها مباشرة كما جاء في وثيقة الوزارة.

وبالرغم من أنّه أوّل إصلاح في التعليم العالي، إلا أنّه يعتبر بمثابة العمود الفقري لأنه وكما جاء في وثيقة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بأن نظام التكوين العالي مازال يسير اليوم حسب توجيهات إصلاحات **1971** بالرغم من تغيّر المعطيات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.2001. ص.14)

ومن الإجراءات التي تم الاستناد إليها:

- ✓ تنويع وتكثيف شعب التكوين.
- ✓ مضاعفة عدد المؤسسات الجامعية مع إعادة توزيعها جغرافيا.
- ✓ جزأرة ورفع مستوى السلك التعليمي.
- ✓ النهوض باللّغة الوطنية.
- ✓ إعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي: على اعتبار أن تقدم أي مجتمع مرتبط بمدى تحكمه في مختلف العلوم والتكنولوجيات، فإن إصلاح**1971** قد ركز بشكل كبير على هذا الجانب عن طريق توجيه الطلبة إلى هذا النوع من التكوين، وعليه فإن الجزائر عملت على إنشاء مؤسسات خاصة بالبحث العلمي والتكنولوجي

وتطبيقا لما ورد في إصلاحات **1971** فإنه بالرغم من النتائج المرضية التي حققتها الجامعة الجزائرية خلال إصلاح**1971**، تؤكد اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أنها قد عرفت انحرافات ترجعها اللّجنة إلى:

- ✓ ارتفاع عدد الطلبة.
- ✓ نقص في التسيير على مستوى الهياكل البيداغوجية.
- ✓ نقص التأطير النوعي.

- ✓ عدم تكييف مناهج التدريس واختلال في العلاقة بين التكوين والعمل.

(BOUZID . 2003)

4-3-2 الخارطة الجامعية لأفاق سنة 2000:

منذ **1979** بدأ التفكير في إدخال التخطيط في نظام التربية والتكوين، حيث دعا المؤتمر الرّابع لإدخال المنظومة التربوية التكوينية في المخطط الخماسي الأوّل للتنمية ما بين **(1980-1984)** بسبب النقائص والمشاكل في هذا المجال وعدم تناسبه مع الاحتياجات السياسية والثقافية للثورة من جهة ومقتضيات التنمية، وقد حددت سياسة التكوين العالي في المبادئ الآتية:

- ✓ ينبغي أن يكون حجم الجامعات متراوحا ما بين **6000-8000** طالب ولا يتجاوز **10.000** طالب وللوصول إلى هذا الهدف يجب تقسيم الجامعات وإعادة هيكلتها وإنشاء جامعات تكنولوجية وجامعات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، والطبية والصيدلة.
- ✓ تحسين مردودية وفعالية التعليم العالي سواء في البنية التحتية أو الطاقة البشرية.

(تركي.1990)

- ✓ تهدف الخارطة الجامعية لتخطيط التعليم العالي لآفاق سنة 2000 معتمدة على احتياجات الاقتصاد الوطني بطاقاته المختلفة، تحديد هذه الاحتياجات للعمل على توفيرها.

(بوفلجة.1992)

كما تضمنت تأكيد الاختيار العلمي والتكنولوجي للجامعة الجزائرية وإقامة هياكل قادرة على جعل الجامعة الجزائرية أكثر فعالية من حيث محتوى ونوعية البرامج التعليمية. **(مربوحة.1990.ص.63)** وتوجيه الطلبة إلى التخصّصات التي يحتاجها سوق العمل.

حيث تم إعداد برامج يحدّد كل الاحتياجات الوطنية في مجال التكوين والمكونين وتركزت الجهود على إحداث الاندماج بين التكوين في الخارج والداخل.

كما تمّ برمجة **2000** أستاذ ومعيد يمكنهم من الاستفادة من الدورات التدريبية في الخارج للمساهمة في تطوير الجامعة الجزائرية، كل هذا لربط التعليم بعجلة التنمية الوطنية.

(ركبي .1987. ص.161)

إن ما يمكن قوله عن الخارطة الجامعية أنها جاءت لتصحيح اختلال التوازن في عملية التكوين العالي لتلبية احتياجات الاقتصاد الوطني من إطارات مع الأخذ بعين الاعتبار المعطيات الأساسية المتعلقة بالتوازن الجهوي واللامركزية من خلال برنامجها الذي جاء فيه:

- ✓ إصلاح الهيئات والبرامج لتكيفها مع احتياجات الاقتصاد الوطني.
- ✓ توسيع شبكة التكوين العالي.
- ✓ إعادة تنظيم البحث العلمي وإدماجه في اهتمامات التنمية حيث أصبحت هناك وحدات للبحث العلمي تابعة للمعاهد.
- ✓ دعم التكوين التكنولوجي كعنصر مهم للتنمية.
- ✓ ترقية تكوين التقنيين الساميين الذي يحتاج إليهم الاقتصاد الوطني **(450.000 تقني سامي سنة 2000)**
- ✓ توحيد تعلّم العلوم الاجتماعية وتعريبها.
- ✓ تخطيط وتنظيم ودعم التكوين ما بعد التدرج.
- ✓ إدخال مواد جديدة في مراحل التكوين مثل: **(الإعلام الآلي، اللّغة الحية، العلوم السياسية، وفتح جامعة للعلوم الإسلامية...)**
- ✓ وضع سياسة توجيه جامعية وإنشاءميكانيزمات تنسيق بين الجامعات والمعاهد الوطنية للتعلم العالي وقطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي.

(مربوحة.1990.ص.64)

إنّ النمو السريع الذي عرفه التعليم العالي خلال العقدين (70-80) كان يهدف إلى توفير التعليم العالي لأكبر عدد ممكن من الطلبة والعمل على تطوير البحث التقني لإنجاح مخططات التنمية ونشر المعرفة في أوساط المجتمع، لكن الواقع كشف في المقابل عن تدني النوعية في مقابل الكمية. إضافة إلى ظهور مشكل اللاتوافق بين التكوين واحتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل، ظاهرة بطالة خريجي الجامعة نتيجة تشبع القطاع من الإطارات الجامعية.

4-3-3 الإصلاح التربوي والجامعي 2001:(اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية)

في شهر **أفريل2001**، أقّر مجلس الوزراء مشروع إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر، ووافق عليه المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة، حيث تم إنشاء لجنة وطنية المعروفة بلجنة "**بن زاغو**" المكونة من خبراء في الميدان مهمتها إصلاح المنظومة التربوية وانبثقت عنها مجموعة لجان صغيرة:

- ➢ لجنة إصلاح النصوص القانونية.
- ➢ لجنة إصلاح المناهج التربوية.
- ➢ لجنة المتابعة والتقويم والتكوين.

- لجنة إصلاح التعليم العالي.

وقد مسّ هذا الإصلاح جميع المستويات التعليمية، أما فيما يخص التعليم العالي، فقد تبنت هذه اللّجنة إعادة النظر فيه، وذلك بربطه بسوق العمل والمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بغية ضمان النوعية والجودة في خريجي الجامعات من أجل توفير قدر من التوظيف لحاملي الشهادات الجامعية.

4-3-4 إصلاح2004-2005:

يعتبر إصلاح **ل.م.د** (ليسانس-ماستر-دكتوراه) من أهم الإصلاحات التي أحدثتها وزارة التعليم العالي في الجزائر، ويدخل هذا الإصلاح في ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (**CNRSE**) التابعة لوزارة التعليم والتي صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ **20 أفريل2002**.

وقد خصّص لهذا الإصلاح ل.م.د فصل كامل سنتطرق إليه بالتفصيل في الفصل الموالي.

يمكننا القول ان التحدي الرئيسي الذي يواجه حاليا الجامعة الجزائرية هو التوفيق بين متطلبات التحول الاقتصادي والاجتماعي وضمان نوعية وجودة التعليم العالي، في عالم سريع التغير يتميز بظهور مجتمع المعرفة والمعلومات وعولمة الاقتصاد.

(MESRS. 2008. p10)

ثانيا: عضو هيئة التدريس (الأستاذ الجامعي):

لقد أصبحت مؤسسات التعليم العالي تولي اهتماما كبيرا بجودة ونوعية خدماتها التعليمية، حيث تواجه طلبا متزايدا من المجتمع الوطني والدولي، على إعداده بخريجين قادرين على تلبية احتياجاته بكفاءة وفعالية، خصوصا أمام التنافس الكبير بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة والثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة.وباعتبار عضو هيئة التدريس (**الأستاذ**) احد أهم العناصر الفعالة في العملية التكوينية وهذا ما أكَدت عليه الكثير من الدراسات والمؤتمرات، فان دوره أصبح متجدد باستمرار يفرض عليه ضرورة استخدام الأساليب الأكثر فعالية في التدريس والبحث، واستخدام أكثر للحاسوب والانترنت لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات، إضافة إلى مدى التزامه بالجانب الإداري للعملية التعليمية سواء ما تعلق بتخطيط العملية التدريسية والبحثية وتنظيمها، أو بتمكن الطلبة من الاستفادة من خبراته وتحفيزهم على الإبداع والابتكار وتحسين قدراتهم وكفاءتهم.

(ابو الرب. قدادة.2008)

إن الكثير من الخبراء والباحثين أكدوا أن من أهم أسباب تدني نوعية التكوين في جامعاتنا هو عدم توفر اغلب الأساتذة على تأهيل في طرائق التدريس والتقنيات البيداغوجية الحديثة، والاعتماد الكبير على الأساتذة المؤقتين والمبتدئين الذين يفتقدون للخبرة الكافية إلى جانب ضعف في عملية الاختيار والتوظيف المعتمدة حاليا، (والاهتمام الكبير لدى اغلب الأساتذة هو الترقية والانتقال من رتبة إلى رتبة علمية أعلى منها، لا من اجل اكتساب المعارف والمهارات والخبرة لإفادة جميع الطلبة من اجل تحسين نوعية تكوينهم وبالتالي تحقيق الجودة ولكن من اجل الرَتبة فقط لدواعي إدارية).

ضف إلى ذلك عملية التأطير التي يعتمدون فيها في جامعاتنا على هاته الشريحة من الأساتذة، فكيف يمكن تكوين طلبة بكفاءات عالية يشترطها المجتمع في ظل البحث عن النوعية والجودة من مخرجات العملية التكوينية والتي يعد فيها **(كما سبق الذكر)** الأستاذ الجامعي العضو الرئيسي والأساسي، ونجاحه في أداء مهمته يؤثر بشكل مباشر على نوعية التكوين الجامعي.

وفي بحثنا هذا، اعتبرنا عضو هيئة التدريس **(الأستاذ)** من أهم المؤشرات المساعدة في تحسين نوعية التكوين الجامعي وتحقيق جودته، وبالتالي أصبح من الضروري الاهتمام بالتطور والتحسين المستمر لنظام إعداد الأستاذ وتقديم خدمات تعليمية متميزة داخل الجامعات، وحسب الكثير من المؤتمرات الدولية فالكثير يعتبرون أن أفضل السبل لتحسين المستوى النوعي للتعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، هو الاهتمام بنوعية الخريجين(الطلبة) وتطوير برامج إعدادهم. وهذا لن يتحقق إلا من خلال الاهتمام الكبير بعضو هيئة التدريس.

(الاسدي.2014)

في هذا الإطار، تؤكد دراسة **(ردمان. عالم.2008)**. أن الكثير من الجامعات العالمية، تركز على التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، بهدف تطوير العملية التعليمية واستيعاب التطورات الجديدة المتسارعة في مجالات وادوار عمل هيئة التدريس المتعددة والتي تشمل **(التطوير التدريسي، المعلوماتي، التقني، المنهجي، الإداري البحثي والتقويمي)**.

1- مهام ووظائف الأستاذ الجامعي:

يقوم عضو هيئة التدريس بالعديد من الوظائف والأدوار، والتي لا يمكن أن تكون ثابتة، وإنما تتغير مع التطورات والتحولات العلمية والتكنولوجية الحاصلة ومع متطلبات المجتمع الحديثة. حيث لم تعد تنحصر وظائفه في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع فقط، وإنما تبلورت لتمس كل ما له دور في تحسين التكوين الجامعي وتجويده.

يرى "**ماكنزي وزملائه**" أن عضو هيئة التدريس لابد أن تتوافر فيه:

(ردمان. عالم.2008.ص.177)

- كفاءات التدريس الجامعي.
- مواصلة البحث العلمي.
- الاهتمام بالأمور الإدارية.
- التأليف في مجال التخصص.
- القدرة على القيام بدور الموجَه والمستشار للطلبة.

- تقديم الاستشارات للمؤسسات الحكومية.
- امتلاك مهارات الجودة الشاملة التي ترتبط بالقدرة على تحديد المشكلة، الأهداف، التحليل، التفسير والتقويم المستمر.

يتفق كثير من الباحثين أن مهام الأستاذ الجامعي تتحدد في ثلاث وظائف أساسية هي: التَدريس، البحث العلمي وخدمة المجتمع. وتسعى كل وظيفة إلى تحقيق هدف معين، ففي حين تهدف وظيفة التدريس إلى إعداد الخريجين وتأهيلهم، فان الأبحاث الجامعية تهدف إلى اكتشاف المعرفة وتحديد مجالاتها واستخداماتها، وتهدف وظيفة خدمة المجتمع إلى انفتاح الجامعة على المجتمع وتفاعلها معه.

(معمرية.2007.ص. 101)

أولا: لابد من التطرق إلى ما حدده المشرَع الجزائري فيما يخص المهام المسندة إلى الأستاذ الجامعي والمتمثلة فيما يلي:

(سناني.2012)

- يقوم بتدريس حجم ساعي أسبوعي قدره 12 ساعة للمبتدئ و9 ساعات لصنف "ب " و"أ".
- المشاركة في أشغال اللجان التربوية / مراقبة الامتحانات.
- تصحيح نسخ الامتحانات / المشاركة في أشغال المداولات.
- تحضير الدروس وتحديثها / تأطير رسائل الليسانس والماستر.
- المشاركة بالدراسات والأبحاث وحل المشاكل التي تطرحها التنمية.
- تنشيط أشغال الفرق التربوية التي يتكفل بها.

ثانيا: لابد من التطرق إلى الوظائف الثلاثة الأساسية المسندة إلى الأستاذ الجامعي فيما يلي:

1-1 التدريس: وهو نشاط يمارسه الأستاذ الجامعي بهدف السعي لتحقيق عملية التعليم، يتم عن طريق نقل المعارف والخبرات، وتنمية المهارات والميول، واكتساب القيم، واكتشاف المواهب، والاطلاع على كل جديد. من اجل المساهمة في تطور القوى البشرية، ورفع كفاءاتها، وتنمية قدراتها لتهيئتها لأعمال ونشاطات متعددة لمجالات العمل. ولهذا يجب أن يكون الأستاذ الجامعي متمكنا في مجال تخصصه واسع الاطلاع، يعرض الدَرس بطريقة واضحة ومنطقية، يراعي فيها الفروق الفردية بين الطلبة، يستخدم فيها وسائل تعليمية متنوعة وحديثة مع الربط بين الجانب النظري والتطبيقي، يلتزم في أسلوبه على الحوار والمناقشة وكذا التركيز على التعليم الذاتي والتفكير الإبداعي التحليلي.

2-1 البحث العلمي: يعد البحث العلمي أحد الوظائف الأساسية للأستاذ الجامعي وهذا أهم شيء يميز الجامعة. حيث تتضمن وظيفة البحث العلمي عدد من المهام أهمها: انجاز البحث العلمي ونشره والمشاركة في الملتقيات العلمية وكذا الإشراف على الرسائل العلمية.

(مقداد.2004.ص. 5)

ويحدد عدد من الباحثين ادوار البحث العلمي للأستاذ الجامعي فيما يلي:

(فلوح.2012. ص.55)

- ✓ التدريب على البحث العلمي وأساليبه ويتحقق أثناء إعداد درجتي الماجستير والدكتوراه.
- ✓ التأليف في ميدان البحث وتقنياته.
- ✓ الاستمرار في ممارسة البحث والإنتاج العلمي ونشره في ميدان تخصصه.
- ✓ حضور حلقات البحث التي تنظم لصالح الباحثين المبتدئين والمشاركة في تنشيطها ومناقشتها.
- ✓ ممارسة الإشراف العلمي على درجتي الماجستير والدكتوراه.
- ✓ حضور الملتقيات العلمية الوطنية والدولية والمشاركة فيها بحثيا.
- ✓ القيام بالبحوث لنقل التكنولوجيا والنظريات العلمية الحديثة وتطبيقها.
- ✓ التزام الباحثين بتأليف الكتب ونشر المقالات.

إن الشيء الملاحظ حاليا في جامعتنا هو قصور من طرف الأساتذة في أداء وظيفة البحث العلمي لأسباب متنوعة، مما جعل هذه الوظيفة تنتهي عند كثير من الأساتذة بانتهاء إعداد البحث في شهادة الدَكتوراه، ولذلك فمن الضروري توفير كل الظروف الأساسية والمواتية لجعل الأستاذ الجامعي يواصل في

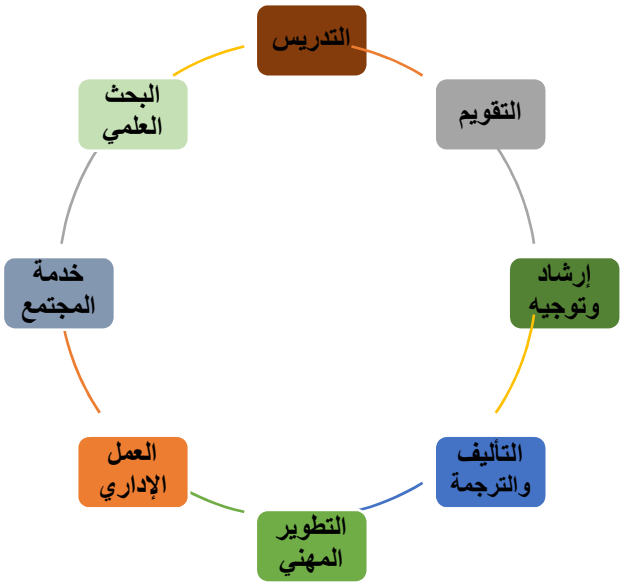
مهمة البحث العلمي من اجل المساهمة في تحسين تكوين الطلبة وتحقيق جودتهم حسب ما يتطلبه حاليا المجتمع من كفاءات ومهارات عالية تتماشى ومعايير الجودة العالية.

3-1 خدمة المجتمع: يؤكد **(مقداد.2004)** أن المطلوب من الأستاذ الجامعي أن يساهم في خدمة المجتمع وتقديم كل أشكال المساعدة والاندماج فيه والتفاعل معه.

حيث تتضمن هذه الخدمة جانبين هامين، **الجانب الأول:** يتمثل من داخل الجامعة من خلال المشاركة في الأنشطة الطلابية وتوجيهها، الأدوار الإدارية في القسم، الكلية والجامعة، وعضوية اللجان على جميع المستويات، والإشراف على الأساتذة الاخرين. أما **الجانب الثاني:** فمن خارج الجامعة يتمثل في القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتساهم في حلها، بالإضافة إلى تقديم المشورة والخبرة لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص، والمشاركة في الندوات والمحاضرات العامة، والمساهمة في الدورات التدريبية التي تقدم لتأهيل العديد من القيادات والعاملين.

(سناني ،2011)

والشكل التالي يلخص لنا الأدوار المختلفة لعضو هيئة التدريس:



شكل رقم (01) يوضح الأدوار المختلفة لعضو هيئة التدريس

المصدر: (أبو نوار .بوبطانة 1990، ص 121)

لقد أشارت العديد من الأبحاث والدراسات إلى الوظائف المنوطة بالأستاذ الجامعي، وحسب **(ماجي.2012)** فقد حددها في:

أولا: الوظيفة الأكاديمية: وتتطلب الآتي:

- **الكفاءة المعرفية:** حيث تشتمل على المعرفة العميقة بمجال تخصصه:
  - ✓ أن يواكب العصر في التعامل مع التقنيات الحديثة كاستخدام الشبكة العالمية للمعلومات وإتقان مهارات الحوار عن بعد.
  - ✓ أن يمتلك المعرفة في المجالات المعرفية الأخرى.
  - ✓ أن يمتلك القدرة على الاختيار بين البدائل المعلوماتية المتوفرة مما يساعد على إصدار الأحكام.
  - ✓ أن يمتلك الأستاذ الجامعي مقومات التفكير العلمي، والقدرة على التكيف مع التغيير السريع في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية.
  - ✓ القدرة على الإبداع والابتكار والتعلم الذاتي.
- **الكفاءة الأدائية:** وتشتمل:
  - ✓ قدرة الأستاذ الجامعي على استخدام الوسائل المختلفة في توصيل المحتوى العلمي.
  - ✓ القدرة على تحضير المحاضرات وإعداد الامتحانات وتقييم البحوث.
  - ✓ الاطلاع على كل ما يستجد في مجال تخصصه وتزويد طلابه بها من خلال التعمق في البحث العلمي.
  - ✓ القدرة على تطوير المناهج وبيئة التعلم.

ثانيا: الوظيفة التربوية: وتتطلب الآتي:

- ✓ امتلاك القدرة على التوجيه والإرشاد النفسي.
- ✓ أن يكون قدوة لطلبته.
- ✓ تشجيع الطلبة على الإبداع من خلال تنمية تفكيرهم العلمي والتدريب على حل المشكلات وتنمية روح البحث والنقد والرغبة في التجديد.
- ✓ استثارة دافعية الطلبة للتعلم.
- ✓ أن يحقق الصحة النفسية لطلبته.

ثالثا: الوظيفة المجتمعية: يمكن للأستاذ الجامعي أن يخدم المجتمع من خلال:

- ✓ المشاركة في الندوات والمحاضرات والملتقيات والنشاطات العامة والخاصة في المجتمع.
- ✓ المشاركة الكتابية بالمقالات في الصحف والمجلات والدوريات.

- ✓ المشاركة الإعلامية في القنوات المختلفة المسموعة والمرئية.
- ✓ تقوية إحساس المجتمع المحلي بدور الجامعة وأهميتها كمؤسسة علمية تربوية، مما يشجع على العمل على مساندة الجامعة لتحقيق أهدافها.
- ✓ إجراء الأبحاث والدراسات التي تعالج المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وتدعيم علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع.

رابعا: الوظيفة الإدارية: تتمثل متطلباتها في إلمام الأستاذ الجامعي بمهارات الإدارة والقيادة الناجحة وذلك في إطار:

- ✓ وضع الخطط المناسبة للمواقف المختلفة.
- ✓ القدرة على تنفيذ ما خطط له تنفيذا جيدا.
- ✓ أن يمتلك مهارة المراقبة، المتابعة والتقييم.

ونظرا لعظم المسؤوليات المناطة بهيئة التدريس، لابد من العناية باختيارهم وتقييمهم وتطويرهم وتنميتهم مهنيا. إذ يشكل الاختيار السليم المبني على المواصفات أحد معايير ضمان جودة عضو هيئة التدريس وبالتالي ضمان نوعية وجودة العملية التكوينية ورفع مستوى كفاءة ونوعية مخرجاتها (الطلبة)، وعليه تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها ووظائفها.

2- استراتيجيات تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس:

سبق وان بينا أن تحسين نوعية التكوين الجامعي وضمان جودته وهو الهدف الأساسي من هذا البحث يعتمد كثيرا على الأستاذ الجامعي،ولهذا لابد من الاهتمام بتطوير الجوانب المهنية والكفايات المعرفية والعلمية لدى أعضاء هيئة التدريس لتحقيق النمو المستمر لهم في مجالات التعلم والمهارات وتقنيات الأداء الفعال والتي تؤثر بطريقة مباشرة على تكوين الطلبة.

وبالتالي فان استراتيجية تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس تتمثل في:

(BOUZID. 2004. P : 151)

- ✓ تنظيم حلقات ودورات تدريبية بهدف تزويد أعضاء هيئة التدريس بالكفايات العملية التعليمية.
- ✓ جعل الإعداد التربوي مسبَقا للالتحاق بعضو هيئة التدريس في شكل لوائح وقوانين.
- ✓ إنشاء وحدات ومراكز للتدريس الجامعي في كل جامعة هدفها تطوير النشاطات التدريسية، وخاصة نظم الجامعة ونظم القبول والتوجيه الطلابي.
- ✓ الاهتمام بالنمو العلمي والمهني للأستاذ الجامعي.
- ✓ تنمية القدرات والكفاءات الخاصة بالعمل الجماعي.

- ✓ تيسير فرص اشتراك عضو هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العالمية والمحلية ذات الصلة بالتخصص الأكاديمي.
- ✓ العمل على توفير الدوريات العلمية والمراجع الأساسية والكتب الحديثة بالمكتبات.
- ✓ التوسع في نظام تبادل الخبرات التعليمية مع الجامعات العربية والأجنبية.
- ✓ إدخال مفهوم الإبداع في التدريس وملامح عضو هيئة التدريس المبدع. وضرورة إعداده في ظل ثقافة الانتقاد، النوعية والجودة.
- ✓ توفير برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس.

(العبيدي وآخرون.2014.ص.02)

- ✓ تأسيس ثقافة جديدة للجودة والنوعية في كليات الجامعة، تركز على مجموعة من القيم (العمل الجماعي، المشاركة في اتخاذ القرارات، التطوير المستمر لمهارات أعضاء هيئة التدريس والعاملين التقويم الشامل والمستمر للأداء، توعية العاملين بأهمية التقويم الذاتي عن طريق اللقاءات وورش العمل في الجامعة،التي تحتم على العاملين (إداريين وأعضاء هيئة التدريس) في الجامعة الالتزام بتحقيق التحسين المستمر في كل عمليات وأنشطة التعليم في الجامعة، واعتبار جودة ونوعية التكوين الجامعي مسؤولية جميع العاملين فيها.

(الأسدي.2014. ص.496)

- ✓ في مجال البيداغوجيا في تكوين الأساتذة وتطورهم، فإن التجربة العالمية حددت أن هذا الأخير يتم عبر ثلاث نواحي:

(CHABCHOUB.2007.P.P17-18)

- ➢ تكوين بيداغوجي متعدد.
- ➢ تكوين في تعليمية المادة.
- ➢ مرافقة في شكل تدريس.

وحتى يتم تطوير الأساتذة إلى أساتذة فعالين، لا يجب إعطائهم محاضرات عن البيداغوجيا، بل بإكسابهم كفاءات بيداغوجية حول كيف يتم التدريس، مرافقة الطلبة، تلقين المعارف بطريقة فعالة، كيفية صياغة الامتحانات.

3- أساليب تقييم الأستاذ الجامعي:

لقد اشتملت جميع المعايير العالمية المعتمدة في تقويم الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي على عنصر مشترك وهو عضو هيئة التدريس، حيث أن حرص الجامعة على تقويم وتطوير عضو هيئة التدريس فيها يعد مؤشرا هاما في الحفاظ على النوعية وضبط جودة مخرجاتها التعليمية **(الطلبة)**. ولذلك أكدت الكثير من الدراسات حول هذا الموضوع **(التقييم)** على ضرورة أن تنطلق أسس هذا التقييم من العوامل ذات الصلة بمهام ووظائف الأستاذ الجامعي. ومن ثم تحديد سلم الأولوية في تسلسلها ووضعها في مقياس، أين يرى "كورك نوف" **"KourkNouf"** **(زرقان.2012.ص.125)** بأن الطلبة والأساتذة من الزملاء هم في أحسن موضع للحكم إذا كان الأستاذ فعال أم العكس.

في حين يوضح كل من **(أبو الرب. قدادة. 2008.ص.70)** أن وضع نموذج لتقويم أداء عضو هيئة التدريس يمتاز بالمرونة والوضوح والموضوعية والمصداقية لا يتم إلا من خلال إشراك شريحة واسعة من المعنيين في العملية التدريبية بدءا بالتقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس نفسه لنشاطه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع من خلال نموذج خاص، كما يعتمد على تقويم زملائه له من خلال تقويم الزميل للزميل، ثم رأي رئيس القسم، يتبعه رأي العميد ثم رأي الطلبة من خلال نموذج تقويم العملية التدريسية. وأخيرًا يتم وضع التقدير النهائي له بموضوعية من قبل وحدة ضمان الجودة على مستوى المؤسسة.

4-معايير جودة الأستاذ الجامعي:

سبق وأن تحدثنا عن الأهمية الكبيرة التي يتميز بها عضو هيئة التدريس في العملية التكوينية التعليمية نظرا لمختلف الأدوار والوظائف التي يقوم بها والتي تنعكس مباشرة على الطلبة وعلى نوعية تكوينهم الجامعي. وبالتالي فإن الأستاذ الجامعي الكفؤ هو الذي يمتلك قدرا من الصفات المهنية والشخصية التي تحدد معالم جودته، والمتمثلة في:

(ماجي.2012)

4-1 الصفات المهنية: وتتمثل في:

- تقدير مهنة التعليم والاعتزاز بكونه أستاذا في الجامعة مع احترام النظام الجامعي وتعليماته.
- الإلمام بأهداف التعليم الجامعي وكيفية تحقيقها.
- الإسهام في تطوير قسمه الذي يعمل فيه وكليته وجامعته.
- تنمية العلاقات الإنسانية الايجابية مع طلابه.
- العمل على التطوير الذاتي وتطوير الأداء الأكاديمي والمهني ومهارات البحث العلمي.

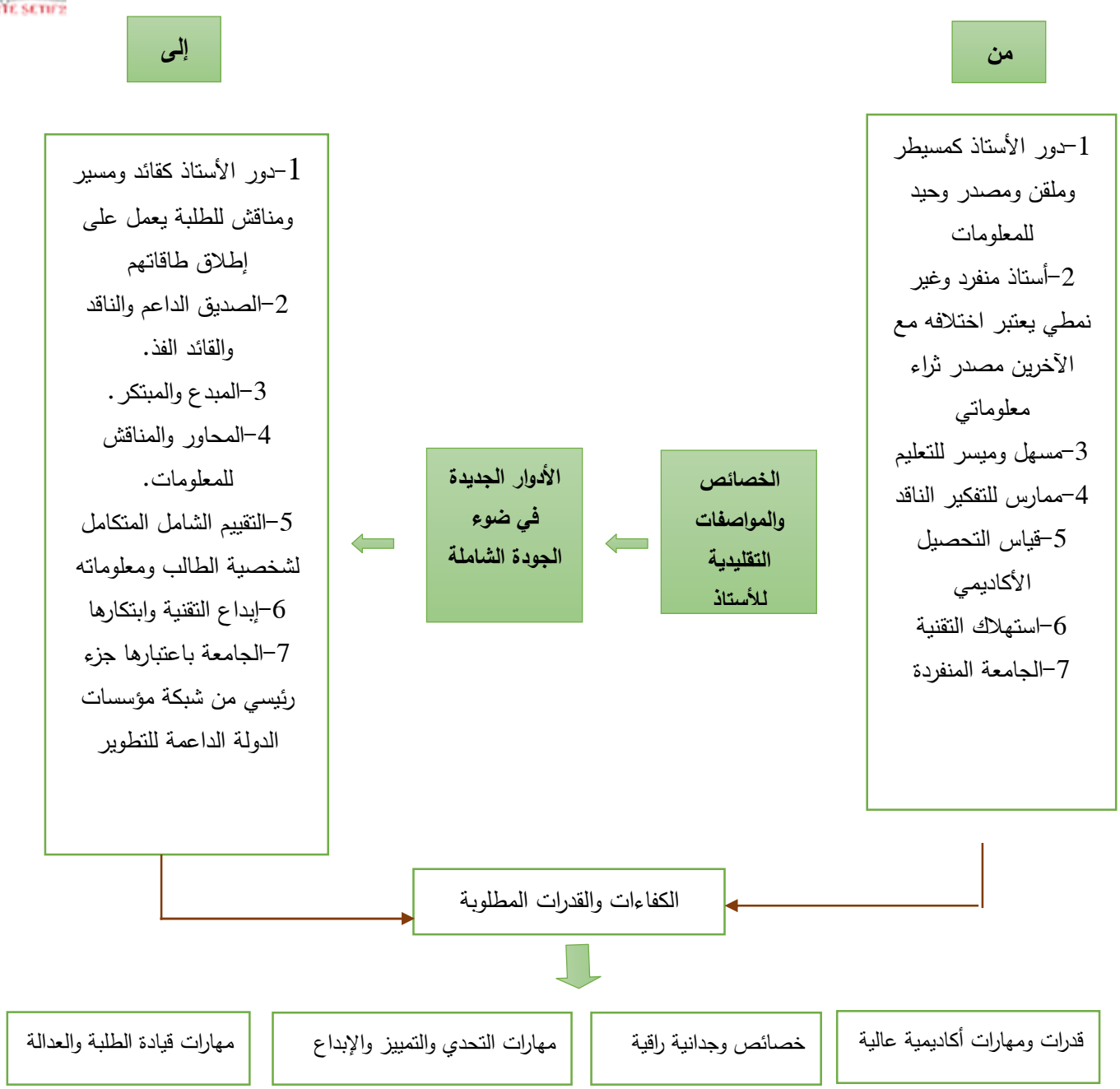
2-4 الصفات الشخصية: وتتمثل في:

- التحلي بقدرات ومهارات التفكير العلمي واتجاهاته.
- التمتع بالصحة الجسمية والنفسية التي تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة.
- الثقة بالنفس وقوة الشخصية.
- الاحتفاظ بتحكم انفعالي مناسب في مختلف المواقف.
- أن يكون الأستاذ متحمسا للعمل، مع وضع أهداف عالية لأدائه ولأداء طلبته.
- أن يظهر الأستاذ اتجاها ايجابيا عن قدرة الطلبة على التعلم.

بالإضافة إلى صفات أخرى لعضو هيئة التدريس نذكر منها:

الاستجابة لاحتياجات الطلبة وأن يكون الأستاذ عادلا في تقويم الطلبة، أن يخلق الجو الذي يساعد على التعلم مع احترام مختلف المواهب العقلية المتباينة، أن يعمل بالتعاون مع زملائه، أن يقدم لطلبته بدائل مختلفة للتعلم، الإلمام بكافة طرائق التدريس الحديثة وأساليبه وتقنياته، امتلاك الخبرات التدريبية الكافية وتنميتها أثناء التكوين، بالإضافة إلى سلامة كل المواصفات الصحية من سلامة الحواس والتوازن النفسي وكذا المواصفات الظاهرية.

والشكل التالي يوضح لنا بعض معايير جودة الأستاذ الجامعي في ضوء الجودة الشاملة مقارنة بخصائصه ومواصفاته التقليدية:



شكل رقم (02): جودة الأستاذ الجامعي

المرجع: بوحنية، بارة، ليمام.ص. 110. 2013)

❖ خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق التطرق إليه في هذا الفصل، يتضح لنا جليّا أن الجامعة الجزائرية بذلت مجهودات معتبرة من خلال الإصلاحات التي مرت بها من أجل النهوض بالتعليم الجامعي في عصر يسوده التطور والتغير المستمرين، إلاّ أنها تواجه مشكلات وتحديات تفرضها مختلف الرهانات الجديدة اجتماعيا واقتصاديا نسبة إلى المقاييس والمعايير الدّولية لنوعية التعليم العالي.

ولمسايرة النظام العالمي في سياق عولمة التعليم العالي، تم تبني نظام **ل.م.د** (ليسانس–ماستر–دكتوراه) من طرف الجامعة الجزائرية وهو ثاني أكبر اصلاح بعد اصلاح الصديق بن يحي **(1971)** المذكور أعلاه. فنظام **ل.م.د** جاء كإصلاح عميق مسّ كل جوانب العملية التكوينية في الجامعة، هذا الأخير هدف أساسا إلى تحسين نوعية التكوين في التعليم العالي من خلال ضمان جودة عالية للتكوين، والانفتاح التام على المحيط الخارجي.

وفي الفصل الموالي سنتطرق لهذا الإصلاح ل.م.د بالتفصيل على المستوى الوطني والدولي.

الفصل الثالث:

نظام ل.م.د (ليسانس – ماستر–دكتوراه)

تمهيد:

عرفت الجامعة الجزائرية عبر تاريخها إصلاحات عديدة، ثم التطرق إليها في الفصل الأول لهذا البحث كان هدفها بناء جامعات ذات مقومات عربية وهوية جزائرية تتلاءم وما يفرضه اقتصاد السوق والمتطلبات الجديدة التي يفرضها التقدم السّريع للمعارف العلمية والتكنولوجية على مستوى العالم.

وانطلاقا من هذا المسعى، اعتمدت الجامعة الجزائرية نظام تعليمي جديد يعرف بنظام **ل.م.د (**ليسانس–ماستر–دكتوراه**)**. بعدما طبّق هذا النظام في البلدان الأنجلوساكسونية وبعض الدّول العربية، استجابة لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي. وقد بدأ تطبيق نظام **ل.م.د** رسميّا في الجامعة الجزائرية ابتداءً من الدخول الجامعي **2004–2005**.

وبما أن البحث الحالي يعالج مدى مساهمة نظام **ل.م.د**، في تحسين نوعية التكوين الجامعي، أصبح من الضروري إعطاء فكرة واضحة حول هذا النظام الجديد ذي الصّبغة العالمية والمنتهج من طرف الجزائر في إطار إصلاح تعليمي شامل، حيث تم التطرّق في هذا الفصل إلى نظام **ل.م.د** من خلال تقسيمه إلى جزئيين. **الجزء الأول:** تناول نظام ل.م.د على الصعيد الدّولي من حيث ظهوره في أوروبا، أبعاده، أهم توجهاته على المستوى الدّولي، الأهداف الكبرى لهذا النظام، هيكلة التعليم داخل هذا النظام وصولا إلى أهم خصائصه. أما في **الجزء الثاني:** فقد تم التطرق فيه إلى نظام **ل.م.د** في الجامعة الجزائرية من حيث دواعي تطبيقه في الجزائر، الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، هيكلته، أهم خصائص هذا النظام في الجامعة الجزائرية، وفي الأخير تطرقنا إلى واقع التعليم العالي الجزائري بعد الإصلاح من خلال بعض التقييمات.

أولا: نظام ل.م.د على الصعيد الدّولي:

1– ظهور نظام ل.م.د في أوروبا:

في عام **1998**، وبالضبط في **25 ماي**، وبعد مرور **07 سنوات** من إنشاء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي الذي جمع حوالي **50 دولة** بمناسبة العيد **800 لجامعة السوربون**. تّم التصريح من طرف الدّول الأربعة الموقعة **(فرنسا–ألمانيا–بريطانيا–إيطاليا)** بتنسيق أنظمة التعليم العالي لهذه الدّول تحت نظام أوروبي، وقد سمّي هذا النظام بنظام ل.م.د **(ليسانس–ماستر–دكتوراه)**.

كما خلصت هذه الدّول إلى أن: الاعتراف الدّولي بمنظومة التعليم العالي لأوروبا وإمكانية جذب طلبة دول أخرى نحو هذه القارة مرتبطة مباشرة بوضوح ومقروئية الشهادة المحضرة داخليا وخارجيا. النمط

يعرض طورين رئيسيين متمثلين فيما قبل الليسانس، وما بعدها لتسهيل عملية المقارنة والمعادلة على المستوى الدّولي.

(حرز الله. بداري.2008. ص.14)

وقد لحقت بهم **29 دولة** خلال سنة واحدة، وحدّد تاريخ 2010 كآخر اجل لبناء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي **(SOULAS. etal 2005)** كما يعتبر تصريح "السوربون" الذي كان بتنسيق من طرف **(فرنسا-ألمانيا-بريطانيا-إيطاليا)**. أولى اللّبنات التي بدأ يتجسد فيها نظام **ل.م.د** ،والذي نصّ على ما يلي: "...لا يجب أن ينسينا أنّ أوروبا التي بنياناها ليست فقط أوروبا بنوك والأورو، والاقتصاد، بل يجب أن تكون أوروبا المعرفة، ولتحقيق هذا يجب أن ندمج ونستعمل في بناء مجتمع المعرفة الأوروبي مفاهيم ثقافية أدبية واجتماعية، اقتصادية وتقنية، ونحن في فترة تغيير كبير في التربية خاصة في ظلّ شروط العمل المتغيرة وفترة تنّوع المسارات المهنية. كما أصبحت التربية والتكوين مدى الحياة ضرورة وحتمية لابدّ منها كما أن الاتحاد الأوروبي يشجّع الطلاب والباحثين والأساتذة على التنقل والحركة من دولة إلى دولة أخرى، ... وفي الأخير ندعو دول أوروبا المنظمة أو غير المنظمة إلى الاتحاد الأوروبي إلى الانضمام وتدعيم الأهداف التي نرجو الوصول إليها، كما أن هذا التصريح هو بمثابة دعوة لباقي الجامعات الأوروبية وهذا لتعزيز مكانة أوروبا في عالم متقدم."

(Déclaration conjointe des quatre ministères en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni 1998)

في سنة **1999**، عقد اجتماع في بولونيا، أمضت عليه **29 دولة** ممثلة بوزرائها. أين تّم الإعلان عن "الفضاء الأوروبي للتعليم العالي" وكانت أهم مشاريعه منبثقة من تصريح السوربون وقد سمّي بـ: **قمّة بولونيا**-وتضمن ما يلي:

(Déclaration commune des ministres Européens de l'éducation. 1999)

- ✓ وضع نظام للقروض.
- ✓ ترقية الحركية.
- ✓ ترقية التعاونية الأوروبية للتقييم بالنوعية.
- ✓ نقل أنظمة التكوين الأوروبي من محيط جامعي يعاني من مشاكل وعدم التناسق فيما بينه إلى محيط جامعي أوروبي متناسق.
- ✓ ضرورة ترقية البعد الأوروبي في مجال التعليم العالي، وهذا عن طريق سلسلة واسعة من المعايير مثل برامج التكوين والبحث.

- ✓ تنمية الوسائل المشتركة التي تسمح بتقييم النوعية والجودة في التعليم العالي.

في ديسمبر **2000**، اجتمع في (**نيس Nice**) رؤساء الاتحاد الأوروبي تحت رئاسة فرنسا لوضع مخطط لتحسين الحركية في أوروبا.

(SOULAS. et al. 2005)

وفي نفس السنة (**2000**)، عقد مجلس الوزراء الأوروبي قمة عرفت بـ "**قمّة برشالونا**"، أين اعتبرت أوروبا أكثر الأماكن تنافسا في العالم، وهذا ابتداءً من عام **2000** إلى غاية عام **2010**.

(MC CARTHY. P67)

بعدها وفي 19ماي 2001، عقد مجلس الوزراء الأوروبي اجتماع، والذي تم في "براغ" أين أكدّت مجموعة 32 على:**(SOULAS et al. 2005)**

- أهمية التربية والتكوين مدى الحياة.
- مشاركة الطلاب في بناء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.
- وجوب جعل هذا الفضاء جذّاب.
- تدعيم مواصلة النظام.
- تدعيم وإعادة تأكيد الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين، كما طلب من هؤلاء الاستفادة قدر الإمكان من التسهيلات التي يقدّمها الفضاء الأوروبي للتعليم العالي المبنية على المبادئ الديمقراطية.
- وهذا رغم الاختلاف في اللّغات والثقافات.

ثم ندوة "**برلين**" في **19 سبتمبر 2003**، التي وقعت عليها **43 دولة** والتي تبّنت مناهج ومعايير معترف بها في التقييم بالنوعية، وإدراج شهادة "الدكتوراه" في نظام بولونيا.

كما تمّ التحدث عن مشروع التقليل من الفوارق الاجتماعية.

(WACHTRE . P :13)

2- الأبعاد المختلفة لنظام ل.م.د:

2-1 البعد السياسي:

لقد استخدمت معظم دول العالم، لا سيما الدول الأوروبية والأمريكية التعليم العالي لتدعيم شؤونها السياسية ومن بين هذه الأخيرة نجد:

بعد تصدع المعسكر الشيوعي وظهور القطبية الأحادية التي أدّت إلى تزعّم أمريكا قمّة العالم في مختلف المجالات سواء كانت سياسية، اقتصادية أو ثقافية أو تكنولوجية...الخ. وبعد اجتياح ظاهرة العولمة أين تم فيها تجاوز الأفكار والخبرات والتكنولوجيات والعلوم إلى دول العالم وهذا بفعل تطور وسائل النقل والاتصال.

(حجازي. 1999)

لقد قسّم بعض المفكرين العولمة إلى جانبين: **جانب موضوعي:** يتمثل في المعلومات المكتوبة والمرئية التي طغت على الكرة الأرضية عن طريق تكنولوجيا المعلومات والاتصال، **وجانب أيديولوجي** :الذي يحاول فرض أفكار اقتصاد السوق ومبادئ الثقافة الغربية على العالم وهذا بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصال والحروب ان لزم الأمر.

أين نجد بعض الدّول خاصة الأوروبية والآسيوية ترفض الفكر الأمريكي الذي تفرضه أمريكا على العالم باسم العولمة، أين لجأت إلى عملية التكتلات حتى تتصدى إلى العولمة الأمريكية، فمثلا نجد أوروبا أوجدت لنفسها تكتلات مختلفة منها الاقتصادية مثل السوق الأوروبية، عملة الأورو، أمّا المجال العسكري فنجد الحلف الأطلسي، أمّا في المجال التربوي فنجد أن الدّول الأوروبية سعت إلى تحقيق توحيد أنظمة التعليم العالي ومناهج التكوين وهذا عن طريق تسهيل وتدعيم الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة الباحثين وحتى العمال والتي تهدف إلى:

- ✓ تبادل الخبرات والمعارف والتكنولوجيا.
- ✓ إزالة الحدود السياسية بين الدّول الأوروبية.

(مقداد. دون سنة)

✓ كما يتجلّى البعد السياسي لهذا النظام في تطبيق الديمقراطية، أي أنّ التعليم حق لكلّ مواطن وفرد في العالم وهذا ما نص عليه **البند رقم 26** من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والذي أصدرته الأمم المتحدة في النصف الثاني من القرن العشرين، كما عزّز هذا البند احترام حقوق الإنسان نذكر منها الحق في

التعليم وكذا الحريات الأساسية، كما أن التعليم حق لجميع الفئات العرقية والدّينية وبالتالي إتاحة الفرص المتساوية والمتكافئة للجميع.

✓ كما يتجلّى البعد السياسي لهذا النظام من خلال إدخال مفاهيم سياسية في برامج التكوين والمناهج التعليمية، حيث تشتمل على مواضيع كالسّلم العالمي، نزع السلاح والحفاظ على البيئة والمساواة بين الأجناس، الذكور والإناث، حماية الضعفاء، أي التعامل مع الإنسان كإنسان في أي زمان ومكان وفي أي وضعية.

(طعيمه. البندري 2004)

2-2 البعد الاقتصادي:

يتمثل هذا البعد في تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحرّ، أين لم يعد الصراع على رأس المال أو موارد الخام، وإنما أصبح الصراع على المعرفة لأنّها هي التي تصنع القوة وعن طريقها يتوفر المال ومواد الخام وتفتح الأسواق، وبالتالي أصبحت المعرفة تشكل اقتصادا جديدا في مجالاتها وآلياتها وفي نظم إنتاج المعرفة المتطوّرة ونظم التمويل المعرفية، ونظم الكوادر البشرية العاملة والخبيرة بمجال المعرفة، وبهذا أصبحت الجامعة مصنعا لإنتاج وتصدير المعرفة.

كذلك ظهور المنظمات الاقتصادية والتجارية الدّولية والبنوك العالمية التي أصبحت تفرض نوع من السياسات الاقتصادية على التعليم لا سيما التعليم العالي، من بين هذه السياسات نجد:

تطبيق مفهوم جودة الإنتاج بأقل تكلفة، وهذا عن طريق تكوين الطالب تكوينا جيدا لخلق نوع من النجاعة والنوعية في التكوين أي تطبيق معايير الجودة الضابطة لنوعية خريجي مؤسسات التعليم العالي التي تتفق وعالمية التكوين.

(الخضيري.2001. ص.8)

✓ أمّا بأقل تكلفة يعني تقليص مدّة التكوين إلى أقصى حدّ ممكن، فعوضا **من 4 إلى 6 سنوات**، يصبح عدد سنوات التكوين في طور التدّرج أو الليسانس إلى **3 سنوات**، ومن **3 سنوات** ماجستير إلى **عامين** من الماستر، ومن **5 سنوات** إلى **3 سنوات** في طور الدكتوراه إذن تقليص مدّة التكوين في هذا النظام يساهم في تقليص الكلفة، وبالتالي نكون قد حققنا جودة التكوين بأقل التكاليف.

✓ تفعيل وتدعيم حركة التمهين في التعليم العالي، ونعني بهذا التكوين وفق متطلبات سوق العمل وبالتالي نكون قد طبقنا مفهوم العرض والطلب في التكوين بمعنى آخر تكوين الطلبة وفق طلب المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، وهذه الأخيرة سوف تخلق علاقة ونوع من التبادل بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع الدولي والوطني.

✓ تطبيق مبدأ خوصصة التكوين التي ينص عليها الاقتصاد في التعليم العالي من اجل ضمان جودة التكوين أولا، وثانيا من اجل مساهمة مؤسسات التعليم العالي في تمويل نفسها خاصة وأن المعونات والنفقات الحكومية أصبحت ضئيلة نتيجة ازدياد عدد الطلبة.

(السيد. عمار.2002)

✓ تطبيق مفهوم المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي من خلال جودة التكوين والتي تقاس من خلال: المناهج، طرق التدريس، الوسائل الديداكتيكية، ...الخ. إنّ جودة إنتاج مؤسسات التعليم العالي سوف يؤدي إلى المنافسة بينها أين تسعى كل واحدة (المؤسسات) لإبراز نفسها في عصر يسوده البقاء للأقوى.

✓ مساهمة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمعات ويتم من خلال إنتاج يد عاملة مؤهلة بمختلف الكفاءات والقدرات التي تستعمل في مختلف الممارسات والمتطلبات المتغيرة باستمرار سواءً كانت اقتصادية أو اجتماعية والتي تتصل اتصالا وثيقا بمفهوم تنمية وبناء المجتمع.

(طعيمه. البندري .2004)

2-3 البعد الاجتماعي:

✓ يظهر البعد الاجتماعي لنظام **ل.م.د** من خلال إشراك الطلبة والأساتذة عن طريق فتح مجال التشاور والنقاش معهم في مختلف الأمور التي تخصّ مؤسسات التعليم العالي باعتبارهم أطراف فعّالة في عملية إصلاح التعليم العالي.

✓ كما يظهر هذا البعد من خلال دعوة نظام **ل.م.د** إلى التقليل وإزالة الفروق بين الجنسين **(بين الرجل والمرأة)** وأن الفارق الوحيد بينهما يتجلّى في الكفاءة والقدرة والمؤهلات فقط.

✓ كذلك محاولة إزالة الفروق الاجتماعية، باعتبار أن التعليم العالي هو حق لكل فرد مهما كان عرقه جنسه، طائفته، غناه أو فقره وهذا ما نصّ عليه سابقا في "**تصريح برلين**".

✓ كذلك التبادل الفكري الاجتماعي والثقافي واللّغوي بين الطلبة والأساتذة والذي يحدث من خلال الاحتكاك القائم أثناء عملية حركية الطلبة والأساتذة بين الدّول.

(ذيب .2015. ص.152)

3- أهم توجهات نظام ل.م.د على الصعيد الدّولي:

3-1 التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر في التعليم العالي:

والهدف منه التوصل إلى تكامل بين الكم والكيف في التعليم العالي ومن أبرز المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية الجامعية لنظام ل.م.د نجد:

3-1-1 التعاون والشراكة مع المنظمات والهيئات الدّولية:

يظهر من خلال التقارير المختلفة للمؤتمرات الجهوية والتقرير النهائي العالمي حول التعليم العالي أنّ هناك اتفاق عام وتشجيع صريح للتعاون الدّولي في قطاع التعليم العالي.

كما أنه لا يمكن لأي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي أن تبقى معزولة إذا كانت تريد أن تلعب دور مهم في تطوّر المجتمع، في كل مناطق العالم هناك تأكيد على دور الاتفاقيات الجهوية حول الاعتراف بالدّروس والشهادات، وعلى إنشاء وتطوير شبكات تسهل عملية التعاون.

ينص مثلا تقرير المؤتمر الجهوي الخاص بالدّول العربية على ضرورة إنشاء وحدة على مستوى كلّ مؤسسة للتعليم العالي تختص بتسيير التعاون العربي والعالمي، يجب على مثل هذه الوحدات ربط علاقات دولية، خاصة فيما يتعلق بالتبادل الطلابي والأساتذة الموظفين، ونشاطات أخرى للتعاون الجامعي.

(Higher Education in the 21st century. Enialreport.UNESCO. 1998. p 87 in french)

3-1-2 الجودة في التعليم العالمي:

يسعى نظام ل.م.د من خلال هذا المعيار إلى رفع مستويات الجودة في هذه المرحلة من التعليم بما يكفل رفع جودة الخريج في عصر تسود فيه التنافسية، ولا يعترف إلاّ بالخريج ذو الجودة العالية.

والجودة هنا تعني الاهتمام بجودة كافة عناصر نظام التعليم الجامعي من توفير الأنظمة والموارد البشرية والمالية والمعلومات المناسبة (المدخلات) واستغلالها بشكل أمثل للمحافظة على معايير الجودة الموضوعية وتحقيق أعلى المستويات في المخرجات مع الاهتمام بعملية التقييم المستمر لتحقيق رضا الطالب وسوق العمل والمجتمع.

(رقاد .لعكيكزة.2012.ص28)

3-1-3 تمويل التعليم العالي:

هناك اتفاق عام ينص على ضرورة المشاركة لكل المتعاملين الباحثين على الحلول العلمية المختلفة في تمويل التعليم العالي، ودعم الدّول يبقى ضروريا، يظهر من خلال تصريحات المؤتمرات الجهوية المختلفة والتقرير النهائي للمؤتمر العالي أن الكلّ يتفق على ضرورة رفع ميزانية التعليم العالي من طرف الدّولة لكن يجب في نفس الوقت فتح المساهمة في تمويل هذا القطاع الحساس لمختلف الشركاء الاقتصاديين.

(Higher Education in the 21st century. Enialreport.UNESCO. 1998.p 32-33)

وخاصة تشجيع مختلف النشاطات للتعليم العالي المولدة للأرباح مثل عقود البحث، الخدمات الأكاديمية والثقافية، المحاضرات.

لهذا فإن نظام **ل.م.د** يعتبر أن تمويل التعليم العالي من أهم الاستثمارات التي يجب على الدّول التخطيط لها. إذ يجب أن يشارك فيه القطاع العام والخاص والجماعات المحلية والمنظمات غير الحكومية والجمعيات.

3-1-4 خوصصة التعليم العالي:

نظرا لضخامة حجم الموارد المالية المطلوبة للاستجابة لمختلف احتياجات التعليم العالي وعدم كفايتها لجأت العديد من الدّول التي كانت تعتبر التعليم جزء هام وأساسي من المسؤوليات الوطنية للدّولة إلى فتح الباب إلى القطاع الخاص، وفي كثير من الأحيان المؤسسات الأجنبية للإسهام في نشاط التعليم بما في ذلك التعليم العالي.

(رقاد .لعكيكزة.2012.ص32)

وقد تبنى نظام ل.م.د هذا المعيار من أجل توفير نوعية جيدّة من التعليم ومن أشكال خوصصة التعليم نجد:(**السيد. عمّار. 2002. ص.91)**

- ظهور المدارس والجامعات الخاصة وانتشارها بسرعة كبيرة.
- تحميل الطلاب التكلفة الكاملة للتعليم أو جزء منها في صورة رسوم وضرائب وغيرها.
- تطبيق نظام القروض الطلابية، حيث يقوم أحد البنوك بإقراض الطالب تكلفة دراسته، ثم يقوم البنك باستردادها بعد تخرّجه، مع فائدة محددّة.

3-2 التنويع في التعليم العالي:

أدّى تزايد الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم إلى تزايد الحاجة إلى تنويع مؤسساته، وتكييف برامجه لتتماشى مع تنوّع احتياجات الطلبة واحتياجات سوق العمل، وقد انعكس تنوّع التعليم العالي في بروز التعليم العالي غير الجامعي وأنماط جديدة غير تقليدية من التعليم مثل: التعليم عن بعد، التعليم العابر للحدود، ... ممّا أدّى إلى ضرورة الاهتمام بضمان جودة هذه الأنماط الجديدة من التعليم والمؤسسات التي تعني بها والبرامج التي تقدمها.

(رقاد .لعكيكزة.2012.ص32)

3-2-1 التعليم والتكوين مدى الحياة:

نظرا للتغيرات المتسارعة التي طرأت على سوق المهن ومستحدثات العصر الجديد أين تغيرت أنماط المهن، واستوجب على الأفراد تطوير معارفهم باستمرار، والتحلي بصفات الباحثين وأصحاب العمل في سوق تتغير باستمرار. هذا ما جعل خريجي الجامعات في سباق مع الزمن لتطوير قدراتهم لمجابهة هذه التحديات، ومن ثم أصبح التعليم مدى الحياة ضروري للأفراد في الاقتصاد المبني على المعرفة، وهذا من أجل إتاحة الفرص لتنمية مهاراتهم طوال الحياة.

ومن بين أهداف التكوين مدى الحياة نجد:

(طعيمه . البندري. 2004. ص.364)

- تحديث المعلومات وتطويرها في حقل العمل بصورة مستمرة، وهذا لمواكبة آخر التطّورات التكنولوجية في مجال تخصص كل عامل.
- تأهيل العاملين في عالم الشغل لتخصصات جديدة وفق متطلّبات خطط التنمية.
- إيجاد تواصل وترابط بين مؤسسات التعليم العالي وعالم الشغل، وهذا من أجل ضمان تفاعل مستمر بينهما للوصول إلى أفضل الطرق في متطلبات وشروط العمل.

3-2-2 تطبيق التمهين في التعليم العالي:

ويقصد بالتمهين في التعليم العالي: "نوع من تكوين الطلبة متعدّد التخصصّات لكي يتكيّفوا مع سوق العمل"

(طعيميه. . البندري.2004. ص.364)

وبعبارة أخرى هو ذلك التكوين الذي يتم حسب احتياجات المهنة، أو سوق العمل عموما الهادف إلى الحصول على تكوين جيّد يمكن للطلبة من الحصول على منصب عمل في ظلّ اقتصاد مبني على المعرفة.

فقد فرضت التغيرات العالمية العديدة هذا التوجه على أنظمة التعليم العالي، وبما أنّ نظام ل.م.د هو أحد أنظمة التعليم العالي فقد تبنّى هذا التوجه، ومن أهم مؤشرات تطور حركة التمهين في التعليم العالي:

- تطوّر مضامين ومحتويات برامج التعليم.
- تطوّر الشعب والتخصصّات وظهور أخرى جديدة.
- توجيه مضامين التكوين نحو غايات مهنية، هذا الذي أدّى إلى ظهور تخصّصات ذات طابع مهني محض.

(FOLLEA. 1992. P.49)

3-3 التوجه نحو إعادة النظر في بنى التعليم العالي:

يعدّ من أبرز الاتجاهات التي تبناها نظام **ل.م.د**، أين يبحث عن كتابات جديدة تتلاءم مع الأغراض الجديدة للتعليم العالي، ولأجل تحقيق هذا الهدف يجب أن تتصف إدارة جامعتنا بالمرونة والقابلية للتجديد في برامجها، أهدافها، بنيتها التنظيمية وعملياتها الإدارية، (**عبد الدّايم.2000**) كما أولت الضرورة إلى التغيير والتحسين في المنهاج، الوسائل التعليمية، أدوات التقييم، الهياكل التنظيمية، الأبنية التعليمية وهيئة التدريس.

3-4 التوجه نحو تطوير البحث العلمي في التعليم العالي:

يعدّ البحث العلمي أحد المعايير الأساسية للمفاضلة بين الكليّات وتحديد الترتيب على المستويين القومي والدّولي. كما أن نمو البحث العلمي في مجالات محددّة هو الوسيلة لإنشاء مراكز بحثية مميزة في هذه المؤسسات، مع العلم أنّ البحث العلمي هو النشاط البحثي الأصيل الذي يجري بغرض إضافة معارف أو تطوير أو ابتكار تكنولوجيات تعود بالمنفعة على المجتمع في شكل خلق فرص عمل أو حلّ مشكلات صحية أو بيئية أو اجتماعية أو اقتصادية أو رفع مؤشرات مستوى المعيشة أو زيادة الدّخل القومي، أو دفع التنمية في مختلف المجالات.

بعبارة أخرى يمكن القول إن البحث العلمي أصبح يتجه نحو حلّ المشكلات الكبيرة الناجمة عن مرحلة التنمية وهي مشكلات اقتصادية واجتماعية، ...الخ التي تظهر نتيجة تزايد في معدّلات النمو والتطوّر في هذه المجالات.

(عبّاس.2004)

4- الأهداف الكبرى لنظام ل.م.د على المستوى الأوروبي: يمكننا تلخيص أهم الأهداف الأساسية لهذا النظام في النقاط التالية:

4-1 الحركية: (REICHERT . TANCH .2005)

ويقصد بها تسهيل حركة ودوران الطلبة الأوروبيين على المستوى الوطني أو الدّولي، وهذا من أجل العمل على توحيد أوروبا وإزالة الحدود السياسية بين دولها.

كما يعمل الفضاء الأوروبي للتعليم من خلال تطبيق نظام **ل.م.د** على توحيد برامج التكوين والتخصّصات العلمية والشهادات المقدمة رغم اختلاف الثقافات واللّغات والجنسيات في أوروبا، وهذا من خلال تسهيل وتفعيل الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمّال الإداريين. كما يضمن هذا النظام تجانس الشهادات بالرّغم من اختلاف الجامعات والدّول.

4-2 التوظيفية:

لقد كان لتصريح بولونيا أثر قوي وايجابي بخصوص العلاقات بين التعليم العالي والحياة المهنية لاسيما تحضير ذوي الشهادات للقابلية للاستخدام. فقد ركّز هذا التصريح على أهمية المسألة كون أوروبا كلّها معينة بهذا الهدف.

(Http-www.arpla. univ. Paris 8.fr canal 2L M.D.H.T.M.L)

وقد دعّم مفهوم التوظيفية بطريقة ملموسة في قمّة "**لشبونة**" للشغل في شهر مارس من سنة **2000**، أين ركزت على الربط بين التعليم العالي بالتكوين وسوق العمل، والاحتياجات السوسيواقتصادية للمجتمع الأوروبي وفتح باب التوظيف أمام خريجي الجامعة.

إنّ هذا الهدف يعتبر من أهم أهداف نظام **ل.م.د** ففرنسا تؤكد على الاحترافية كحجر زاوية لسياستها الوطنية في مجال التعليم العالي، وهذا منذ ثلاث عشريات الأمر الذي ينعكس على العقود المبرمة بين الوزارة وكلّ جامعة لمواجهة الندرة المتزايدة للكفاءات واليد العاملة.

(file. www//c/windows/bureau/nouveau dossier-11/LMD.UNESCO/Trends2fr.html)

4-3 الجاذبية:

يعني استقطاب الطلبة وجذبهم خاصة الذين يملكون القدرات والكفاءات العالية وهذا من خلال تحقيق الكفاءة الأكاديمية والنجاعة العلمية لمناهج التعليم العالي وهذا من شأنه أن يحقق هدف أوروبا السّامي المتمثل في جعلها تحتل قمة مجتمع المعرفة في العالم.

(REICHERT . TANCH -2005)

بالإضافة إلى مجموعة من الأهداف التي يرمي نظام ل.م.د إلى تحقيقها:

- تحقيق النوعية والنجاعة في التكوين وهذا من خلال:
- تغيير مسارات الدّراسة بين مسار أكاديمي ومسار مهني.
- ظهور تخصّصات واختفاء أخرى.
- التغيير المستمر في محتويات برامج التكوين بسبب السّرعة الرّهيبة في حركة المعرفة، وكذلك من حيث محاولة ارتباطها بالمحيط.
- يضمن هذا النظام تجانس شهادات لمعارف دولية، بالرّغم من اختلاف الجامعات.
- ترقية الحركة التمهينية والتكوين مدى الحياة.
- تشجيع العمل الفردي للطالب وتثمينه.

(CATRON . 2002)

- تنظيم التكوين المستمر مدى الحياة لتكييف الشهادات مع المستجدات العلمية ومع التقييم الدائم للمهن ومناصب العمل لأنه ما يصلح من معارف وخبرات اليوم قد لا يصلح للغد.
- عصرنة الأنظمة البيداغوجية للدول الأوروبية وهذا من خلال إضفاء طابع المرونة والوضوح بغية ترقية النوعية بالتعليم العالي.

(file.www//c/windows/bureau/nouveau.dossier-11/LMD.UNESCO/Trends 2fr.html)

- تنمية التعاون والاعتراف المتبادل بالشهادات والعمل على تكوين نوعي بمؤسسات التعليم العالي الأوروبي.

5- هيكلة التعليم داخل نظام ل.م.د:

يعتمد نظام **ل.م.د** (ليسانس–ماستر–دكتوراه) على ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية

(www.l'espace Européen de l'enseignement supérieur.fr)

✓ مرحلة أولى: يقصد بها شهادة الباكالوريا+**3 سنوات**، تتوج بشهادة ليسانس.

✓ مرحلة ثانية: يقصد بها شهادة البكالوريا+**5 سنوات**، تتوج بشهادة ماستر.

✓ مرحلة ثالثة: يقصد بها شهادة البكالوريا+**8 سنوات**، تتوج بشهادة دكتوراه وفي كلّ مرحلة من هذه المراحل تنظّم المسارات الدّراسية في شكل وحدات تعليم، تجمع في سداسيات في كلّ مرحلة.

5-1 شهادة الليسانس:

تنظّم هذه المرحلة التكوينية في طورين: وتشمل تكوين قاعدي **(أوّلي)** متعدد التخصّصات مدّته من سداسي واحد إلى أربع سداسيات، تخصص للحصول على المبادئ الأولية للتخصّصات المعنية بالشهادة وكذا معرفة مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها. ويتبع هذا الطّور بتكوين متخصّص من فرعين:

- **فرع أكاديمي:** يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة أكثر طولا وأكثر اختصاصا، ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصّل عليها وشروط الالتحاق.
- **فرع مهني:** يتوّج بفرع ليسانس التي تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل، وتحدّد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاع المشغّل، يتطلب هذا الفرع أنواع مختلفة من شهادات اللّيسانس المهنية لضمان فعاليته وضرورة تحديد التخصّص الذي له صلة بالحرفة، ويكون لذلك أثر مزدوج. من جهة تثمين هذا النوع من الشهادة في سوق العمل كالمختصين الذين تسمح لهم مؤهلاتهم بالتطّور فيما بعد، ومن جهة أخرى يفتح المجال أمام الطلبة الذين يصعب عليهم إيجاد موقع يساعدهم في النظام.

5-2 شهادة الماستر:

تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة اللّيسانس **(أكاديمية)**، والذي تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنها لا تقصي من المشاركة الحائزين على شهادة اللّيسانس ذات الأبعاد المهنية الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل يحضّر هذا التكوين إلى اختصاصين مختلفين هما:

- **تخصص مهني:** يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما. يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيّا **(ماستر مهني)**.
- **تخصص أكاديمي:** يمتاز بتحضير الطّالب إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي **(ماستر بحث)**.

5-3 شهادة الدكتوراه:

على التكوين في الدكتوراه الذي تبلغ مدّته الدّنيا **(ستة سداسيات)**، وأمام التطور السريع للمعلومات والتخصّصات التي تزداد دقة، والطّابع التطبيقي للبحث أن يضمن ما يلي:

- تعميق المعارف في الاختصاص.
- البحث يكون من أجل البحث، ويتوّج هذا التكوين بشهادة دكتوراه بعد تحضير رسالة بحث.

(www.mesrs.dz/refrome-LN.Pdf p16)

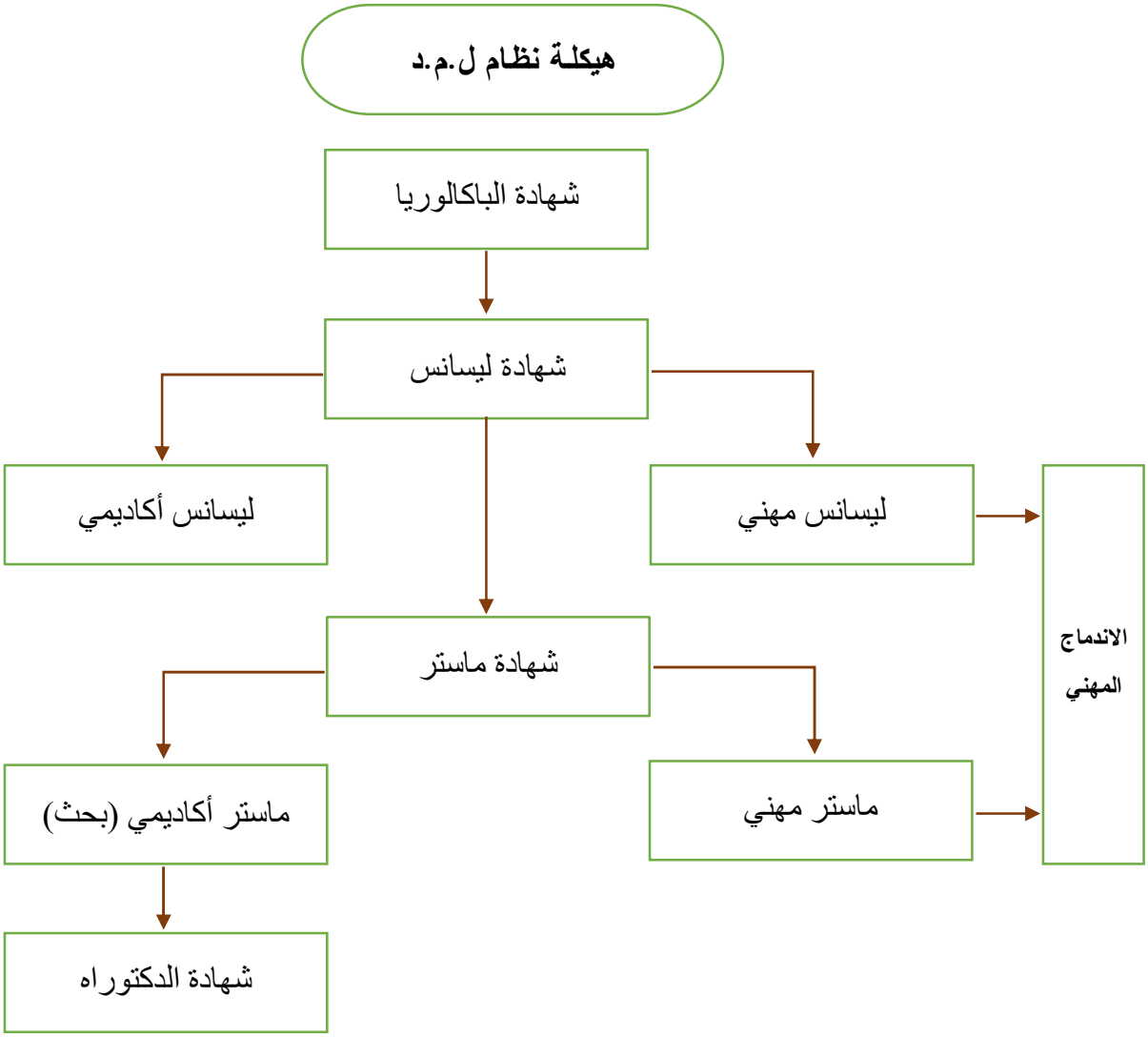
كما أن هذا النوع من التكوين لا يمسّ إلاّ الطلبة المتحصّلين على شهادة ماستر أكاديمي **(ماستر بحث)**.

إنها هيكلة تقدم رؤية جديدة للتكوين الجامعي ترتكز على:

(www.mesrs.dz/refrome-LN.Pdf)

- ✓ وضع مخطط لتطوير الجامعة، يأخذ في الحسبان مجمل الانشغالات سواء منها الاقتصادية والعلمية والاجتماعية والثقافية.
- ✓ عروض تكوين متنوعة ومعدّة بالتشاور مع القطاع الاقتصادي.
- ✓ بيداغوجيا نشطة، حيث يكون الطالب الفاعل الأساسي في رسم مسار تكوينه، من خلال مشاركته في بناء مشروعه المستقبلي، وضمان مرافقته من قبل فرقة بيداغوجية تمده بالنّصح والإسناد طوال مساره التكويني.
- ✓ تقييم دائم ومستمر للتعليم وللمؤسسات التعليمية.

والتمثيل البياني التالي يوضّح الهيكلة العامة لنظام ل.م.د (ليسانس–ماستر–دكتوراه):



شكل رقم (03) يوضح الهيكلة العامة لنظام ل.م.د

6- خصائص نظام ل.م.د:

لقد غير النظام الجديد المطبّق في التعليم العالي الحالي الأوروبي المبادئ التي اعتمد عليها في الأنظمة السابقة وهذا في عدّة جوانب، ويظهر ذلك جليّا فيما يلي:

6-1 وحدات التعليم:

- **الوحدات التعليمية الأساسية: (ملف إصلاح التعليم العالي. جانفي 2004. ص3-5)** وتشتمل على مقاييس أساسية وضرورية في المجال، مع العلم أن لكلّ وحدة تعليمية عددا معينا من الأرصدة **(القروض)** موزّعة على المقاييس المكوّنة لها تبعا للحجم الساّعي الخاص بكلّ مقياس وكذلك بالنسبة لكثافة الأعمال المتعلّقة بها **(محاضرات، بحوث، تربصات، مذكرات.... الخ)**

- **الوحدات التعليمية الاستكشافية:** تشمل مواد تساهم في توسيع الأفق المعرفية للطالب حتى تتسنّى له فرص العبور إلى المسارات أو التخصصات التي تختلف واختياراته الأولى. كما يمكن أن نسمّيها بوحدة اثراء المعارف.
- **الوحدات التعليمية الأفقية المشتركة**:**(CATRON. 2002 P04)** تشمل اللّغات الأجنبية والإعلام الآلي، ...كما تسمح له باكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية، وسميت أفقية لأنها تدرس في جميع السّنوات، أمّا المشتركة لأنها تكون مشتركة بين مختلف التخصصات.
- **كيفية الحصول على الوحدة التعليمية:** يعتبر الطالب ناجحا في وحدة تعليمية ما **(أساسية، استكشافية أفقية مشتركة)** إذا كان معدل مجموع العلامات المحصّل عليها في المواد المكوّنة لها والمرجحة بمعاملاتها يساوي أو يفوق العشرة/عشرين **(20/10)**. ويعني النجاح في الوحدة التعليمية بالكيفية السابقة، اكتشاف الأرصدة المخصصة لها وبذلك فهي وحدة تعليمية مكتسبة بشكل نهائي ضمن المسار التكويني المعني وقابلة للتحويل إلى أي مسار تكويني آخر يتضمنها.

6-2 الأرصدة:

وهو عبارة عن قيمة تعطى لكلّ وحدة، حيث يعتبر الرصيد الوحدة القياسية في التعليم المتحصّل. فقيمة كل وحدة للتعليم محددة لعدد معين من الأرصدة حسب العمل الذي ينجزه الطالب (عمل فردي، مشاريع، تربصات).

تحدد المحاصيل النهائية التي تخص المعارف والأداء، كي تحسب على شكل أرصدة. ويعدّ الرصيد بمثابة الوحدة التقييمية في سلمٍ مرجعي خاص بكل المؤسسات الجامعية، فهو قابل للاحتفاظ والتحويل.

- ✓ للحصول على شهادة اللّيسانس يجب الحصول على **180** رصيد.
- ✓ للحصول على شهادة الماستر يجب الحصول على **120** رصيد.
- ✓ –للحصول على شهادة الدكتوراه يجب الحصول على **180** رصيد.

(www.edu France.fr)

6-3 التقييم: يكون بالطريقة التالية :**(CATRON.2002)**

- يعدّ الطالب ناجحا في وحدة تعليمية ما إذا كان معدّل مجموع العلامات المحصّلة في المواد المكوّنة لها والمرجّحة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 20/10.
- كما أنّ الرّصيد المحصّل في وحدة تعليمية ما قابل للتحويل إلى مسار تكويني آخر يتضمن تلك الوحدة.

- إن تقييم مدى اكتساب الطالب للمعارف والمهارات المختلفة يتم لزوما بالنسبة لمختلف المواد المكوّنة للوحدات التعليمية (**الأساسية،الاستكشافية، الأفقية**) سداسيّا، سواء بأسلوب المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بين الأسلوبين. علما أن أسلوب المراقبة المستمرة يحظى بالأولية.

(المرسوم التنفيذي رقم: 04-371-21 نوفمبر. 2004)

- تنظم دورتين لكلّ سداسي.
- في حالة عدم اكتساب وحدة تعليمية ما، على الطالب أن يدخل دورة الاستدراك والتي تكون في الغالب في شهر سبتمبر.

4-6 الانتقال: يكون الانتقال في نظام ل.م.د كما يلي:

- إذا تحصل الطالب على **60** رصيد في السنة الأولى، فإنّه يمكنه الانتقال إلى السنة الثانية، ثم السنة الثالثة.
- يمكن للطالب أن ينتقل من السّنة الأولى إلى السنة الثانية، ومن السّنة الثانية إلى السنة الثالثة، رغم عدم اكتسابه لوحدة تعليمية. حيث تبقى هذه الوحدة مدانة عليه في السنة الموالية للمدّة الأخيرة.
- يسمح للطالب المتحصل على **50%** من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى أي **30** رصيد للانتقال إلى السنة الثانية، بشرط موافقة الفريق البيداغوجي.
- يسمح للطالب المتحصل على **80%** من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى والثانية أي **96** رصيد بالانتقال إلى السنة الثالثة بشرط موافقة الفريق البيداغوجي.
- **التعويض:** في حالة إذا ما كان الطالب لم يكتسب وحداته التعليمية يتم اللّجوء إلى التعويض بطريقتين:
- **التعويض الدّاخلي:** ويكون بين مقاييس وحدة تعليمية واحدة.
- **التعويض الخارجي:** يكون بين الوحدات التعليمية.
- **التحويل:** يمكن للطالب أن يغير توجيهه الأولي، أو أن يغيّر الجامعة على المستوى الوطني أو الدّولي مع احتفاظه بأرصدة الوحدات التعليمية المكتسبة في تخصّصات أخرى. ويتم هذا بواسطة معابر أو جسور تكون موجودة بين مختلف التخصّصات.

(CATRON. 2002.p.10)

ثانيا: نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية:

إنّ التفكير في الإصلاح الجامعي لم يكن وليد الصدفة، وإنّما هو حتمية تفرضها مجمل الاختلالات والضغوطات التي تواجهها الجامعة الجزائرية (**سبق التحدث عنها في فصل الجامعة الجزائرية**)، وكذا التغيرات العالمية الجديدة حيث أصبح على الجامعة الجزائرية اليوم بذل جهد كبير للتكيف مع التغيرات العديدة والعميقة التي طرأت على محيطها، ورفع تحديات جديدة والتي نذكر منها ديمقراطية التعليم على الصعيد السياسي والعولمة على الصعيد الاقتصادي وبروز مجتمع المعرفة والمهن الجديدة على صعيد المعارف والمهارات. ولأجل هذا تبنت الجامعة الجزائرية النظام العالمي الجديد **ل.م.د** (ليسانس–ماستر–دكتوراه) الذي أبرز مزاياه كما ذكر **الرئيس بوتفليقة** في خطابه بمناسبة يوم الطالب في **19 ماي 2006** قائلا: "الهدف هو الارتقاء بالفعل التعليمي والبيداغوجي وضمان تكوين نوعي راق للكفاءات والنخب وفقا للمرجعيات الدّولية في جامعة عصرية متطورة ترعى الامتياز وتشجع الابتكار والإبداع وتكون مندمجة في محيطها الاقتصادي والاجتماعي ومنفتحة على محيطها الدّولي".

وفي خطابه خلال الجلسة الوطنية للتعليم العالي في **جوان 2008**، قال **الرئيس بوتفليقة:** "إنّه تكوين يتم تصميمه من قبل الأسرة العلمية في هذه الجامعة أو تلك ويتم بناؤه في شكل مجالات تكوين تتفرّع بدورها إلى شعب وتخصّصات ممثلة في مسالك تكوين نموذجية يجعل هيكلة التعليم في بلادنا متساوية مع نظيراتها في العالم ويضفي على الشهادات الوطنية التي تمنحها الجامعات الجزائرية مقروئية أفضل على الصعيدين الإقليمي والدّولي".

(بلحسين.2008.ص.177)

1- دواعي تطبيق نظام ل.م.د:

شهدت مؤسسات التعليم العالي بالجزائر توسّعا كميا فائقا، وارتبط التوجه نحو التعليم العالي والتطور السّريع الذي لا سابق له في مجالات التكنولوجيا، العولمة، الاقتصاد والاتصال.

إن تحقيق رهان الكم في غالبية الأحيان كان على حساب النوعية والجودة في مخرجات التعليم. الأمر الذي أدى إلى اللّجوء إلى اعتماد نظام **ل.م.د**، (ليسانس–ماستر–دكتوراه) في الجامعة الجزائرية سعيا نحو تمكينها من تحقيق رسالتها الأكاديمية بشكل مميّز محليا، عربيا ودوليا.

لقد ارتبط هذا الإصلاح بمجموعة من الاختلالات سواء على مستوى المرافق وتنظيم المؤسسات أو على المستوى البيداغوجي والعلمي، تمثلت فيما يلي:

(ملف إصلاح التعليم العالي 2004.ص.ص4–5)

أ- في مجال الاستقبال والتوجيه وانتقال الطلبة: يلاحظ ما يلي:

- يعتمد الالتحاق بالجامعة على نظام توجيه مركزي، عرفت محدوديته، وتسبب في خيبة أمل مشروعه وأدّى إلى انسدادات تجسدّت في النسبة العالية للراسبين وإقامة مطولة للطلبة.
- نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة، أفرز تسرّبات معتبرة زادت من حدّتها الآثار السلبية لإعادة التوجيه التي تنتهي عادة بالرّسوب.
- نظام تقييم أثقل وعطّل التحقيق الفعلي للبرامج التعليمية.
- توفير تكوين في السنوات الأولى من الجامعة لا يتلاءم ومختلف شعب الباكالوريا.

ب- في مجال هيكلة التعليم وتسييره: يلاحظ ما يلي:

- هيكلة أحادية النمط.
- مسارات تكوين مغلقة، لا توفر المعابر.
- تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم السّاعي المثقل ودورات الامتحانات المضاعفة والمطولة التي تعيق الطّالب على العمل الفردي وتقليص ساعات التدريس بسبب الأوقات الضائعة.

ج- **في مجال الشهادات والتأطير والتأهيل المهني:** يلاحظ ما يلي:

- نسبة تأطير غير كافية نجمت عن مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدّرج وعن التسرب المعتبر لهجرة الأساتذة الباحثين.
- تكوين قصير المدى غير جذاب وغير مرغوب فيه، كونه لم يحقق الأهداف التي أنشئ من أجلها، يسبب عدم وضوح القانون الخاص والإمكانات وفرص التشغيل والتي لم يتم التعبير عنها بوضوح من طرف المتعاملين الاقتصاديين.
- لم تسمح التكوينات الأحادية الاختصاص الحصول على ثقافة عامة وتكوين متنوّع، رغم أنّهما ضمان كل تفتح فكري وقابلية للتكيف مع الظروف المهنية.

إن هذه الاختلالات تعبّر عن مجموعة من الإشكاليات عرفها نظام التعليم العالي تضمنت إشكالية المضامين والأهداف، أين تظهر مضامين التعليم العالي وطرق التدريس بعيدة عن مواءمة متطلبات القوى الاجتماعية والقطاعات الاقتصادية بالإضافة إلى إشكالية عزلة الجامعة عن محيطها، والتي تظهر من خلال صعوبات الاندماج في سوق العمل بسبب نقص الفعالية والنجاعة والكفاية في حل المشكلات وإحداث التغيرات أي ظاهرة اللاتوافق **(تكوين/توظيف)**.

- إشكالية تزايد الإقبال على التعليم العالي، وما أفرزه من تزايد في تعداد الطلبة وانعكاساته بين المؤشرات الكمية وجودة ونوعية التكوين، هذا الأمر الذي يسعى كثيرا نظام **ل.م.د** إلى تحقيقه **(نوعية وجودة التكوين)** عن طريق إحداث التوازن بين عروض التكوين واحتياجات سوق العمل.
- إشكالية التمويل التي تعانيها الجامعة الجزائرية جرّاء اختلال التوازن بين المخصّصات المالية والاحتياجات المتزايدة في ظلّ الإقبال الاجتماعي عليها.

(بن حسين. 2015)

إنّ من أهم دوافع تطبيق نظام **ل.م.د** في الجامعة الجزائرية هو ضمان تكوين نوعي، يأخذ بعين الاعتبار التكفل بتلبية الطلب الاجتماعي، تشجيع وتنويع التعاون الدّولي في هذا المجال، ترسيخ أسس ترتكز على التشاور والمشاركة، خلق شروط ملائمة للتوظيف والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة.

(وزارة التعليم العالي.2004. ص.06)

إن هذا الدافع المهم **(ضمان تكوين نوعي)**، والذي يعد من بين أهم أهداف نظام **ل.م.د**، تحاول الطالبة من خلاله معرفة مدى تطبيقه على أرض الواقع في الجانب التطبيقي لهذا البحث. من خلال مجموعة من المؤشرات العالمية الدّالة على نوعية التكوين وجودته، والتي من المفروض العمل بها حسب ما نص عليه الإصلاح الجديد نظام **ل.م.د**، هل تطبق حقيقة في الواقع أم مجّرد حبر على ورق؟

2- أهداف نظام ل.م.د حسب الجامعة الجزائرية:

إنّ الوضعية التي تمرّ بها الجامعة الجزائرية حاليا من صعوبات واختلالات تقود بالضرورة المستعجلة إلى إخراجها من هذه الأزمة، وذلك بتوفير الإمكانات البيداغوجية، العلمية، البشرية، المادية والهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة لتطلّعات المجتمع، وفي الوقت نفسه ملاءمتها تدريجيا مع النظام العالمي الجديد والمتبني من طرف الجامعة الجزائرية ل.م.د الذي يسعى إلى تحقيق ما يلي:

- ✓ العمل على تحقيق الجودة والنوعية في التكوين: لتحقيق هذا الهدف لابد من تغيير شامل في محتويات البرامج التكوينية وفقا للتطورات التكنولوجية ووسائل الإعلام والاتصال، احتياجات المجتمع، كذلك من خلال التجديد البيداغوجي في مناهج التعليم مثل: تقليص مدة التكوين، تغيير الشهادات الممنوحة ظهور فروع وتخصصات جديدة.)

(www.univer-ouragla.dz)

- ✓العمل على ترقية الحركة التمهينية في التكوين: وهذا عن طريق تمكين الجامعة من التفتح أكثر على العالم وما يحدث فيه، بفتح قنوات اتصال لمعرفة متطلّبات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لتوفير يد

عاملة مؤهلة تحقق الكفاءة المهنية المطلوبة لكيلا تبقى عاجزة أمام هذه المتطلّبات، وبالتالي يجب أن تجدّد محتويات البرامج انطلاقا من احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة بمشاركة الأساتذة المكوّنين ومن هم على دراية بالواقع اليومي للحياة المهنية من اجل تسهيل الاندماج المهني للطلبة (**التوظيفية**).

✓ **فكما جاء في اقتراحات(2001) :CNRES** "أن التكوين يجب أن يأخذ أحد مراجعه أو بالأحرى من أهم المراجع الأساسية التي تأخذ في الحسبان هي طلب السّوق، وعليه ينبغي أن يحدّد محتوى البرامج والمراجع انطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستعملين والإطارات المهنية".

(وزارة التعليم العالي. مديرية التعليم والتكوين.2001. ص. 16)

✓ العمل على إضفاء الصبغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر: وهذا من خلال تشجيع التعاون الدّولي بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية، لتسهيل الاعتراف بالشهادات الجامعية الجزائرية على المستوى الدولي. وكذلك تسهيل حركية الطلبة والأساتذة بين الجامعات الجزائرية والدّولية.

(ملف إصلاح التعليم العالي. 2004)

كما يمكن إيجاز أهم أهداف نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية فيما يلي:

(لونيس. تغليت..2005):

✓ ضمان تكوين نوعي، يلبي الطلب الاجتماعي والاقتصادي والشرعي للمجتمع.

✓ بناء علاقة متبادلة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

✓ تفتح الجامعة على العالم وما يحدث فيه من تطوّرات وتغيرات، خاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.

✓ تشجيع التعاون الدّولي في هذا المجال وفق السّبل والأشكال الممكنة.

✓ ضمان تكوين وإدماج مهني أحسن للإطارات الجامعية.

✓ ترسيخ أسس تسيير تقوم على التشاور والمشاركة.

✓ تقوية المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم التي يعبّر عنها الفكر الجامعي.

3- هيكلة التعليم داخل نظام ل.م.د حسب الجامعة الجزائرية:

إنّ هيكلة نظام ل.م.د على المستوى الوطني (الجزائر) تعتبر نفسها على المستوى الدّولي، وقد تمّ التطرق إليها بالتفصيل سابقا.

1-3 فبالنسبة لشهادة اللّيسانس: فقد شرع في تطبيقها بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم **371/04** المؤرخ في **08 شوال 1425** الموافق لـ **21 نوفمبر 2004** الذي ينظمه في **20 مادة.**

(المرسوم التنفيذي. رقم 04 المؤرخ في 08 شوال 1425الموافق لـ 21 نوفمبر. 2004)

وفي هذا الإطار تم إدراج مواد ترمي الى تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات وكذا كيفيات الانتقال في الدّراسات للحصول على شهادة اللّيسانس "نظام جديد".والتي تكون في إطارين:

أ- عن تنظيم العمل

ب- عن مراقبة المعارف والكفاءات

3-2 شهادة الماستر: تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس "أكاديمية" والذي تتوفر فيهم شروط الالتحاق كما أنها لا تقصي من مشاركة الحائزين على شهادة ليسانس ذات أبعاد مهنية، الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل.

يحضر هذا التكوين إلى اختصاصين مختلفين:

- **تخصص مهني:** يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار مهنيا (**ماستر مهني**).
- **تخصص في البحث:** يمتاز بتحضير المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أوالاقتصادي (**ماستر بحث**).

تميز شهادة الماستر سمة أداء للمؤسسة الجامعية.

3-3 شهادة الدّكتوراه: على التكوين في الدّكتوراه (الذي تبلغ مدته الدنيا ستة سدّاسيات) وأمام التطور المعتبر بالمعلومات والتخصصات أي تزداد دقة وطابع تطبيقي للبحث، أن يضمن على التوالي:

- تعميق المعارف في الاختصاص.
- وتكوين بالبحث من أجل البحث (تنمية الاستعداد لممارسة البحث ومعنى العمل الجماعي...)

ويتوج هذا التكوين بشهادة الدّكتوراه بتحضير رسالة بحث. وفيما يلي الهيكل الخاص بالتكوين في نظام **ل م د:**

جدول (1) يوضح الهيكل التنظيمي الخاص بالتكوين في نظام "ل.م.د" من اللّيسانس إلى الدّكتوراه.

السنة الأولى (السّداسي 1+السداسي2)	مرحلة التعرف والتلاؤم مع الحياة الجامعية واكتشاف مختلف التكوينات المتاحة
السنة الثانية (السدّاسي 3+ السّداسي 4)	مرحلة التعمق في المعارف الأساسية للتخصص الذي تم اختياره
السنة الثالثة (السّداسي 5+ السّداسي 6)	مرحلة التخصص في المسار والشعبة التي تم اختيارها في إطار المشروع المهني الفردي
السنة الرابعة (السّداسي 7+ السّداسي 8)	أولى ماستر
السنة الخامسة (السّداسي 9+ السّداسي 10)	ثانية ماستر شهادة الماستر
السنة السادسة السنة السابعة السنة الثامنة	شهادة الدّكتوراه

4- خصائص نظام ل.م.د في الجزائر:

4-1 مبدأ التقييم: شرح كيفية تقييم وحدة تعليمية:

تقدم الوحدة التعليمية (**أساسية، استكشافية، أفقية**) والتي تتكون من مادتين (**مقياسين**) أو أكثر في شكل من أشكال التعليم (**دروس نظرية، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، محاضرات، ندوات، التدريبات**، ...) وتقاس بالأرصدة والمعدل العام والذي نقصد به مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها والمرجحة بمعاملاتها ويساوي أو يفوق**20/10** وهو الذي يثبت ما إذا كانت الوحدة مكتسبة أو يعد الطالب ناجحا في الوحدة التعليمية، أما في حالة عدم اكتساب الوحدة التعليمية تكون للطالب فرصة لاكتسابها في دورة لاحقة (**امتحان استدراكي**)، وإذا لم يتحصل عليها تعاد دراستها بالكامل أو جزئيا في السنة اللاحقة.

(الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار موزع في **23 جانفي2005**، تحديد وتنظيم التعليم، ضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات اللّيسانس–ماستر–دكتوراه، **ل.م.د** المادّة **12**.)

- **شروط التقييم:**

- لكلّ وحدة تعليمية امتحان نهائي إضافة إلى اختبارات متواصلة، اختبارات **(TP / TD)** وهذا لتقييم العمل الشخصي، وكل هذه التقييمات تدخل في العلامة النهائية.

(Le system LMD à l'université mentouri.Constantine novembre. 2004. P 17)

- حساب المعدّل يتوقف على مبدأ التعويض الثنائي النمط.
- المعدّل العام يتم التحصل عليه انطلاقا من معدّلات كل وحدة تعليمية والمرجحة بمعاملاتها.
- كل طالب لديه معدّل يساوي أو يفوق **20/10** يتمكن من الحصول على العام وبالتالي يتمكن من الانتقال

(23 جانفي.2005. المادة. 13).

- كل طالب لم يتحصل على المعدّل في دورة جوان بإمكانه التسجيل في الدورة الثانية–امتحان الاستدراك–للوحدات غير المحصل فيها على الأقل **20/10**.
- العلامة المحصّلة عليها في الامتحان الاستدراكي تعوض العلامة النظرية للوحدة التعليمية المحصّل عليها في الفحوصات الماضية، كما أن علامة التطبيق TDأو TPمحافظ عليها.
- احترام مدة شهرين على الأقل بين الفحوصات العادية والامتحان الاستدراكي.
- تقيم الكفاءات واكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة تعليمية سداسيا إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بينهما، ويحظى تطبيق نمط المراقبة المستمرة والمنتظمة بالأولوية ما أمكن ذلك.
- تنظم دورتان لكل سداسي تعليمي لمراقبة المعارف والكفاءات، حيث تعد دورة الاستدراك هي الدورة الثانية.

(23 جانفي.2005. المادة. 11)

- تنظم الدّورات الاستدراكية بعنوان كل سداسي من سداسيات السنة الجامعية في شهر سبتمبر.
- يحصل الطالب على السداسي إذا ما تحصل على الوحدات التعليمية المكونة للسداسي طبقا للشروط المحددة أي للحصول على **20/10** أو أكثر، ويمكن الحصول على السداسي بالمقاصة بين مختلف الوحدات التعليمية كما يلي: يحسب المعدل العام على أساس المعدلات المحصلة في الوحدات

التعليمية المكونة للسداسي والمرجحة بمعاملاتها، ويعتبر السداسي المتحصل عليه إذا كان المعدل العام يساوي أو يفوق **20/10**.

- الوحدات التعليمية المحصّل عليها قابلة للاحتفاظ.
- أما إذا كان المعدل أقل من **20/10** ومجموع قيم الوحدات التعليمة يتعدى 50%من قيم السنة، فالانتقال يكون طبيعيا، ولكن يبقى على الطالب أن يعيد دراسة الوحدات التعليمية غير المكتسبة -**crédit**-

4-2 مبدأ الانتقال: فيها يخص الانتقال فإنه يتم من سنة إلى أخرى من خلال ما يلي:

(Le system LMD à l'université mentouri.réf.op.cit. P18)

- المرور من السنة الأولى إلى السنة الثانية:

يسمح للطالب بالمرور إلى السنة الثانية، إذا تحصّل على 60 رصيد للسّنة الأولى ويسمح للطالب بالمرور إلى السنة الثانية إذا تحصّل على الأقل 50%من الأرصدة أي 30 رصيد، وهذا بعد قرار الفرقة البيداغوجية.

ويجب على الطالب أن يحصل على الوحدات التعليمية التي تنقصه فيما بعد.

- المرور من السنة الثانية إلى السنة الثالثة:

ينتقل الطّالب إلى السنة الثالثة، إذا تحصّل على المعدّل في السنتين السابقين أي لديه 120 رصيد.

ينتقل إلى السنة الثالثة، كل طالب تحصّل على **80%**من الأرصدة السابقتين أي إذا لم تتراكم عليه الديون أكثر من **20%**من الديون للسنتين المطالب بها للسّنة الأولى والثانية وهذا مع نجاح في الوحدات التعليمية الأساسية ويبقى عليه أن ينجح في الوحدات التعليمية التي أخفق فيها فيما بعد.

الحصول على شهادة اللّيسانس: يتم الحصول على شهادة اللّيسانس بعد أن يثبت الطالب أنه تحصل على **180** رصيد في مسار اللّيسانس.

4-3 مبدأ التعويض:(Le system LMD à l'université mentouri. réf. Op.cit.P14)

يسمح نظامLMD بالتعويض عند الحصول على علامات أقل من المعدّل المطلوب لمادة **(مقياس)** أو وحدة تعليمية ما، حيث يوجد نمطان للتعويض:

- **التعويض الدّاخلي:** ونقصد به التعويض بمقاييس التي تم التحصل فيها على علامات مرتفعة لمقاييس لن نتحصل فيها على **20/10**، وهذا لوحدة تعليمية واحدة، بمعنى آخر أن التعويض يكون بين مقاييس وحدة تعليمية واحدة.
- **التعويض الخارجي:** والذي نقصد به أن تعوض علامات وحدة تعليمية ما ينقص علامات وحدة تعليمية أخرى، بمعنى آخر أن التعويض يكون بين الوحدات التعليمية.

4-4 مبدأ التحويل: (Le system LMD à l'université mentouri. réf. Op.cit.P14)

والذي نقصد به إمكانية تغيير اختيار من اختصاص إلى آخر وتغيير من جامعة إلى أخرى مع المحافظة على المكتسبات الخاصة بالمسارات الأولى أي الاحتفاظ بالوحدات التعليمية التي هي قابلة للاحتفاظ.

- **الاستدراك:** هو عبارة عن امتحان للفرصة الثانية تعطى للطالب عوضا عن الفرصة الثالثة التي كان يمثلها في النظام الكلاسيكي، وهي تعطى للطالب الذي لم يتحصل على معدّل أكثر أو يساوي **20/10** في مادة أو وحدة تعليمية ما.

4-5 المراقبة المتواصلة:

ونقصد بها تقييم الكفاءات واكتساب المعارف المتعلقة بكلّ وحدة من وحدات التعليم، حيث يجب اختيار طلبة عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة وهذا من خلال اختبارات شفوية أو كتابية أو بحوث أو تقارير ذاتية، تربصات... على مدار السنة.

5- التعاون الوطني والدّولي داخل نظام ل.م.د:

من بين أهم اهداف نظام **ل.م.د** التي تم إبرازها سابقا توطيد العلاقة بين الجامعة والمجتمع سواءً على المستوى الوطني أو الدولي وهذا في إطار الشراكة بينهما **(الجامعة والمجتمع)** ولأجل هذا تسعى جامعتنا إلى عقد اتفاقيات تنصب في مجملها على:

- إنشاء جامعات مختلطة، تهدف إلى ترقية التعاون والتميّز.
- إنشاء مخابر وطنية ودولية قائمة على الشراكة، تكون لها أهداف مسطرة من طرف الجامعة الجزائرية والمجتمع.

5-1 الجامعة الجزائرية ومحيطها:

إن تثمين العلاقة وتطويرها بين الجامعة ومختلف مؤسسات المجتمع ليس بالعملية السهلة التطبيق، وهذا راجع حسب **(CNRES)** إلى سببين أساسين هما:

- الصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها المؤسسات، حيث يطغى حاليا الاهتمام بالتوازن المالي والمعيشي على حساب جوانب تكوين مواردها البشرية.
- يغلب على الاقتصاد الجزائري انتشار المؤسسات الصغيرة والمتوسطة اللتين تسيطران على الاقتصاد الجزائري، هذا الأخير يتجه أكثر إلى الاستيراد الأمر الذي يحول دون إمكانية تطبيق الجزائر نموذج التفاوض بين الطرفين (**الجامعة ومؤسسات المجتمع**).

لكن في نظام **ل.م.د** المتبني من طرف الجزائر، نجد من بين أهدافه هو العمل على ربط العلاقة بين الجامعة والمحيط وهذا من خلال تدعيم وترقية الحركة التمهينية في التكوين.

وفي هذا الإطار يدعو (**CNRES**)إلى إقامة شركات فعالة بين طرفين من خلال:

- أن تجد التربصات التي تجري في الوسط المهني مكانتها في برامج التكوين.
- إدخال التنظيمات الرسمية التي يمكن إدماجها في مخطط إعداد ومصادقة البرامج وتحديد الشهادات، وهذا من أجل ضمان المنتوج الذي بدوره سيؤثر على منتوج مؤسسات المجتمع كمنظمة المهندسين، منظمة خبراء المحاسبين...الخ.
- على الجامعة كذلك، من أجل تثمين إقامة الشركات على المستوى المحلي والجهوي تشريك المؤسسات (غرفة التجارة والصناعة، مؤسسات التكوين ومصالح التشغيل والجماعات المحلية والجمهورية) في تطبيق برامج وتكييفها مع المضمون المحلي.

(ذيب. 2015.ص.ص.170-171)

5-2 الجامعة الجزائرية والتعاون الوطني:

إن الاتفاقيات القائمة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع (المؤسسات الاقتصادية، الاجتماعية، الصحية والصناعية...) التي يأمل طرفيها إلى تجسيدها في الواقع، تهدف إلى تحسين المستوى النظري والتطبيقي عن طريق تكوين الطلبة داخل هذه المؤسسة، ومن جهة أخرى استغلال إمكانيات الجامعة العلمية والبيداغوجية وهذا برسكلة ذات جودة عالية لعمال تلك المؤسسات وتمكينهم من الحصول على شهادات، وبالتالي تطوير وترقية نشاطات تلك المؤسسات.

- ومن بين المؤسسات الجامعية الجزائرية التي قامت بخلق علاقات ومصالح متبادلة مع مؤسسات المجتمع نجد:

- جامعة قالمة **8** ماي **1945** في يوم **2005/02/01** أبرمت هذه الجامعة مجموعة من الاتفاقيات مع خمس مؤسسات اقتصادية جزائرية وهي:

1. المؤسسة الوطنية للدّراجات والدّراجات النارية وتطبيقها.
2. وحدة الرخام بقالمة.
3. مقاولة الترصيص والكهرباء والتكييف بقالمة.
4. شركة أشغال الرّي والغابات بقالمة.
5. شركة تكرير السكر بقالمة.

- جامعة أمحمد بوقرة ببومرداس والتي أبرمت **27 اتفاقية** عمل مع المؤسسات الوطنية الاقتصادية والعلمية وهي:

1. المعهد الجزائري للبترول (IAP).
2. المؤسسة الوطنية للتكرير (NAFTEC).
3. مؤسسة الالكترو صناعية (EEIAZAZGA).
4. الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب (ANSEJ).
5. مديرية الصيد البحري والموارد الصيدية ببومرداس (DPRHB)
6. فرع النقل بواسطة القنوات بسوناطراك (TRC-SH)
7. المركز الوطني للتكنولوجيا والمراقبة (CNTC)
8. المؤسسة الجزائرية للتجهيزات الصناعية (ALIECO)
9. مركز البحث والتطوير لمجمع صيدال(CRD_SAIDAL)
10. الوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث والتنمية التكنولوجية (ANVREDET)
11. شركة الخدمات المتكاملة سينابسيس(SYNAPS'IS)
12. المرصد الوطني للبيئة والتنمية المستديمة (ONEOD)
13. الوكالة الوطنية لتنمية البحث الجامعي(ANDRU)
14. المؤسسة الوطنية لأشغال الآبار (ENTP)
15. المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني، وهران (ENSET)
16. المدرسة العسكرية المتعددة التقنيات (EMP)
17. جامعة محمد خيضر، بسكرة (UMKB)
18. جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا (USTHB)
19. جامعة ابن خلدون، تيارت (UIKT)
20. جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف (UHBC)

21.المركز الجامعي، المدية (CUM)

22.جامعة مولود معمري، تيزي وزو (UMMTO)

23.المدرسة العليا للأساتذة، القبة (ENS)

24.جامعة عمّار ثليجي، الأغواط (UATL)

25.وحدة تطوير تكنولوجيات السيليسيوم، الجزائر (UDTS)

26.الشركة الجزائرية للكهرباء والغاز، الجزائر (SONELGAZ)

27.المركز الصيدي بالرغاية، الجزائر (CCR)

- اتفاقية بين جامعة الجزائر 3 وجريدة الشروق في يوم 24 أكتوبر 2010 وهي اتفاقية تعاون بين المؤسستين لتأطير طلبة الجامعة في مجال الإعلام والاتصال والعلوم السياسية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

(www.Echorouk online.com)

5-3 الجامعة الجزائرية والتعاون الدّولي:

إن عصر المعرفة والتكنولوجيا أنتج العولمة، التي تعني تحول العالم إلى قرية كبيرة تتداخل عناصرها فيما بينها وتشارك الكثير من الميادين، وبالتالي زالت الحواجز بين الدّول وأصبح سكان العالم يتبادلون الصلات في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .وعليه فالجزائر جزء من هذه القرية لهذا لا يجب عليها أن تعيش بمعزل عن العالم، وبالتالي فإن الانفتاح نحو الخارج خاصة نحو الجامعات من شأنه أن يثمن التفاعل بين أعضاء هيئات التدريس و الباحثين وكذا الطلبة عالميا ودفع عجلة الاحتكاك بنظرائنا من الجامعات الأجنبية. وفي ظل تطبيق نظام ل.م.د، نجد من بين مجموع الاتفاقيات المبرمة مع الجامعات الأجنبية ما يلي:

(ذيب.2015.)

- اتفاقية اليرموك (الأردن): وقعت جامعة **8** مايو **1945** مذكرة تفاهم مع جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية يوم **5** ماي **2005**.
- اتفاقية تعاون علمي وتبادل أكاديمي بين جامعة وهران وجامعة دمشق يوم **17-05-2004**.
- ستة اتفاقيات علمية وقعت بين جامعة دمشق وجامعات جزائرية: بسكرة، سطيف، أم البواقي تلمسان، مستغانم، الجلفة يوم **13-03-2008**.
- اتفاقية تعاون علمي بين المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية بجامعة دمشق والمعهد العالي العربي للترجمة بالجزائر في **15** جوان **2008**.

- اتفاقية تعاون بين كليّة الآداب والعلوم الاجتماعية (**جامعة فرحات عباس**) سطيف والمركز القومي للتربية والتنمية بمصر في شهر أفريل2008.
- اتفاقية تعاون بين جامعات الجزائر وقسنطينة ومرسيليا 3.
- اتفاق علمي بيداغوجي بين جامعتي سطيف (**الجزائر**) وران (**فرنسا**) في **12-10-2009**.
- الجامعات الفرنسية مع جامعة بومرداس. ارتبطت جامعة بومرداس بمجموعة من الاتفاقيات مع جماعات ومراكز البحث العالمية، من أهمها نجد:

1. جامعة هنري بوانكري نانسي 1 (فرنسا).
2. المعهد العالي لمواد البناء الميكانيكي، باريس (فرنسا).
3. جامعة التكنولوجيا، توريز (فرنسا).
4. جامعة بو وبلاد الأدور (فرنسا).
5. جامعة بول سباتيي، تولوز (فرنسا).
6. مجمع الأساتذة المشاركين، باريس (فرنسا).
7. مدرسة المناجم، نانت (فرنسا).
8. جامعة فرساي سان كنتي ايفلين (فرنسا).
9. جامعة التكنولوجيا، بلفور مونت بليار (فرنسا).
10. جامعات بيار وماري كيري، باريس (فرنسا).
11. المدرسة الوطنية العليا للفنون والحرف، باريس (فرنسا).
12. جامعة نيس، صوفيا انتب ليس (فرنسا).
13. الجامعة البريطانية، الجنوب، لوريانت (فرنسا).

الجامعات الروسية وجامعة بومرداس: أبرمت جامعة بومرداس عدّة اتفاقيات مع عدد من الجامعات الروسية:

1. الجامعة الإلكترونية سان بترسبورغ.
2. الجامعة التقنية سان بترسبورغ.
3. جامعة البترول والغاز موسكو.
4. الجامعة التقنية، معهد الطاقة موسكو.

- أوكرانيا وجامعة بومرداس: أوكرانيا متعاقدة مع جامعة بومرداس بثلاث اتفاقيات هي:

1. الجامعة الوطنية لأكرانيا كييف.
2. الجامعة الوطنية التقنية للبترول والغاز، ايفانوفرانكيفسك.
3. الجامعة الوطنية شرق أكرانيا فولود ميردال، لوجنسك.
4. بلجيكا وجامعة بومرداس: أبرمت جامعة بومرداس اتفاقية مع الجامعة الحرّة ببروكسل (بلجيكا).
5. جمهورية التشكيك وجامعة بومرداس: أبرمت جامعة بومرداس اتفاقية مع الجامعة التقنية لأوسترافا (جمهورية التشيك).
6. ألمانيا وجامعة بومرداس: أبرمت جامعة بومرداس اتفاقية مع جامعة ويبرتال (ألمانيا).
7. المغرب وجامعة بومرداس: أبرمت جامعة بومرداس اتفاقية مع جامعة الحسن الثاني–المحمدية (المغرب).
8. الجمهورية الكورية وجامعة بومرداس: أبرمت جامعة بومرداس اتفاقية مع المعهد الكوري لعلوم الأرض والموارد المعدنية (الجمهورية الكورية).

6–واقع التعليم العالي بعد إصلاح ل.م.د في الجزائر:

في ظل الإصلاحات التي شهدتها الجامعة الجزائرية والتي تسعى من خلالها إلى تكييف الوسط الجامعي مع المتطلبات الجديدة التي تفرضها مختلف التحولات والتغيرات العالمية لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي. نجد أن الإصلاح الأخير المتمثل في نظام ل.م.د المطبق في الجامعات الجزائرية منذ سنة **2004** إلى يومنا هذا، يجب أن يخضع إلى تقييم من أجل معرفة إيجابياته وسلبياته.

- ندوة تقييم ل.م.د بقصر الأمم يومي 11–12 جانفي2016 بحضور وزير التعليم العالي والبحث العلمي "الطاهر حجار" وعدد كبير من الأساتذة والباحثين والإطارات. حيث يمكن تلخيص أهم ما صرح به وزير التعليم العالي والبحث العلمي وما توصلت إليه هذه الندوة فيما يلي:

(جريدة الخبر.الاربعاء.13جانفي.2016).

- تم التقليص عدد التخصصات باللّيسانس من 5000 تخصص إلى 176 تخصص فقط.
- العمل على تقليص عدد التخصصات كذلك في الماستر.
- إعادة النظر في بعض التخصصات والمناهج.
- التركيز على عقد شراكة مع المتعاملين الاقتصاديين لضمان تربصات للطلبة ومن ثمة تسهيل اقتحامهم عالم الشغل بعد التخرج (التوظيفية).

- كما أكد وزير التعليم العالي" **الطاهر حجار**" على: "أنه سيبقى النظام الوحيد المعمول به في الجامعات الوطنية، مع ضرورة تكييفه مع الوضع الاقتصادي والاجتماعي الحالي".
- كما شارك في هذه الندوة مجلس أساتذة التعليم العالي **(الكناس)** ونقابة الأساتذة الجامعيين التابعين للمركزية النقابية أين أكدوا على:
- ضرورة التركيز على عروض التكوين التي تتماشى وسوق التمهين وهذا بتفعيل العلاقة مع الشركاء الاجتماعيين.
- أما التنظيمات الطلابية فكانت مقترحاتهم تتعلق بوجه الخصوص حول:

✓ توحيد البرامج.

✓ الانفتاح على المحيط الاقتصادي لتسهيل تخرج الطلبة، حتى لا يواجهوا معاناة في عالم الشغل.

كما أن أعضاء مجلس المنظمة الوطنية للطلبة الجزائريين ركزوا على:

✓ ضرورة تقليص التخصصات التي شتت أفكار الطلبة.

✓ مشكل البرامج المختلفة عبر الجامعات في التخصص الواحد، وهو ما ينبغي على الوزارة التركيز عليه في عملية التقويم بتوحيد البرامج.

- نفس المقترح ركز عليه الاتحاد العام للطلبة الجزائريين، الذي ذكر أن الطالب عندما يرغب في التحويل من جامعة إلى أخرى في نفس التخصص الذي يدرسه، يجد نفسه مجبرا على إعادة السنة.

نستطيع القول إن جل المقترحات تنصب في نفس السياق، خاصة فيما يتعلق بربط الجامعة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي من أجل تسهيل الاندماج المهني للطلبة بعد التخرج.

- بعض الإحصائيات المشار إليها في هذه الندوة من طرف وزير التعليم العالي والبحث العلمي" **الطاهر حجار**" فيما يخص الأساتذة والطلبة:

(Le quotidien d'Oran. mercredi 13 janvier 2016)

✓ عدد الطلبة المتخرجين في نظام ل.م.د: **1.015.400** طالب.

✓ ارتفاع عدد الأساتذة من **25.229** سنة **2005** إلى **53.622** أستاذ سنة **2015** أي بمعدل أستاذ لكل **29** طالب سنة **2005** ليصبح بمعدل أستاذ لكل **22** طالب.

✓ ارتفاع عدد الأساتذة في طور الماستر من **4.124** أستاذ إلى **11.378** أستاذ.

✓ ارتفاع عدد الأساتذة (نساء) من **8.593** سنة **2005** إلى **22.956** أستاذة سنة **2015**.

الملتقى الوطني الأول حول "وعود وتحديات الجامعة الجزائرية بعد اعتماد نظام ل.م.د":

(الملتقى الوطني حول تقييم تجربة (ل.م.د)، 11-12 أفريل. 2012).

- ✓ جل الأساتذة والباحثين أكدوا أن الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد (**ل.م.د**) في الجزائر كان متسرعا، ودون تحضير مادي وبشري وإعلامي جيد، حيث انصبّت اقتراحاتهم في:
- ✓ ضرورة إحاطة هذا النظام باستراتيجية اتصال فعالة تزيل الغموض في كل الجوانب.
- ✓ ضرورة تنويع وتكثيف وسائل التعليم مع الحرص على إدخال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.
- ✓ اعتماد طرائق بيداغوجية تتمحور على دور المتعلم، بحيث يكون الطالب عنصرا فعالا في العملية التعليمية.
- ✓ تغيير ذهنية وطريقة الأستاذ في عملية التكوين.
- ✓ تفعيل نظام المرافقة البيداغوجية.
- ✓ دعم كل ما يحفّز على التغيير من النّظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد ل.م.د.

يقر الباحثان(**بداري. حرز الله .2012**) بأن النظام الجديد لا يزال إلى اليوم غير مستوعب، يواجه تحفظات من عدّة أطراف هي المسؤولة بطريقة مباشرة عن تطبيقه، كما يعاني النظام خللا بيّنا في كيفيات وضعه حيّز التطبيق بسبب الفروق الجوهرية بين البيئة الأصلية لهذا النظام والبيئة المستوردة له، كما أكدّ الباحثان على ضرورة إشراك الأستاذ ومشاركته الفعالة في تطبيق هذا النظام، مستندين في هذا على دراسة الأستاذة (**كركوش.2012**) من أجل معرفة اتجاهات الأساتذة حول هذا النظام، أين توصلت إلى:

ان معظم الأساتذة لم يبدوا دافعية كبيرة اتجاه هذا النظام الجديد بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجيدة بكيفية تطبيقه، وكذا لقلّة توفير الآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية، علمية، بشرية، هيكلية وإعلامية لإنجاحه.

حسب الأستاذ (**تواتي.2013**) فقد حدّد موقفين واضحين إزاء نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية:

أ- موقف متشائم مرجّح لاحتمالات فشله، يدعو إلى العدول منه في أسرع وقت، وهذا ما يتنبأ به الكثير من الخبراء والباحثين، نظرا لعدم توافقه مع البيئة الجزائرية.

ب- موقف مؤيّد لكن بشروط: يرى أصحابه أن اعتماد هذا النظام لا مفر منه، وأن الحزم يقتضي الاستمرار فيه، مع ضرورة العمل على توفير كافة الشروط لإنجاحه المعنوية والبشرية والمادية، وهو في أمس الحاجة لمده زمنية للتحقق من جدواه.

❖ **خلاصة الفصل:**

من خلال ما سبق التعرض إليه في هذا الفصل، نستخلص أنه بالرغم من أن هذا الإصلاح بعد 10 سنوات من تطبيقه، أصبح يشكل المظهر العام للتعليم العالي في الجزائر، حيث تطبقه جلّ الجامعات، مازال يشكل عنوانا لنقاشات وتساؤلات واسعة بين الباحثين والمراقبين حول مدى تحقيقه للأهداف المسطرة له.

من هذا المنطلق، وفي ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المحلية، والتحولات الحاصلة على المستوى الدّولي، فإن تحسين نوعية التكوين وضمان جودته تعدّ من أبرز التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر في الوقت الراهن، وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل الرابع:
تحسين نوعية التكوين الجامعي في إطار نظام ل.م.د ونظام الجودة

تمهيد: في ضوء التطورات والتحولات التي عرفها قطاع التعليم العالي نتيجة للتغيرات العميقة في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، أصبحت أنظمة هذا القطاع في مختلف أنحاء العالم مطالبة بنوعية وجودة التكوين الجامعي، من خلال تهيئة خريجين مؤهلين بكفاءات جديدة وعالية تتماشى والمتطلبات الحديثة والمتغيرة باستمرار من اجل تسهيل اندماجهم المهني في سوق العمل وعالم الشغل. وبالتالي فان الضرورة الملحة لضمان الجودة والنوعية أصبح يشكل أبرز التحديات التي يواجهها قطاع التعليم العالي.

من هذا المنطلق، ستتناول الطالبة في هذا الفصل والذي تم تقسيمه إلى جزئيين، الأول تناول التكوين الجامعي من خلال التطرق إلى مختلف النقاط المرتبطة به **(التكوين، التكوين الجامعي، نوعية التكوين الجامعي)** والجزء الثاني **تناول (نظام ل م د وضمان الجودة على المستوى العالمي وعلى المستوى الجزائري).**

أولا: نوعية التكوين الجامعي

1-التكوين:

1- 1 مفهوم التكوين:

أ- **لغة:** إن التكوين كمفردة لغوية، اسم مشتق من فعل "كوَن" التي تعني عادة أنشأ، صنع، شكَل والمكوَن للشكل لا ينتهي إلى ذلك، إلا بعد إحداث تغييرات ومعالجة لمادته الأولية من خلال عمليات الإضافة والتصحيح التي تدخل على الحالة الأولية التي يكون عليها هذا الشيء. هذا لما يتعلق الامر بالمادة. أما عندما يتعلق الأمر بالإنسان، فالمقصود عادة هو التكوين المعنوي والتعديل والتغيير، قد يعني إكساب الإنسان معارف ومهارات واتجاهات وأسلوب حياة جديد بما يجعله قادرا على القيام بنشاطات.

(تيلوين.2002.ص.12)

ب-اصطلاحا: يعرف أحمد جمال برعي في مرجعه (التخطيط للتدريب في مجالات التنمية) التكوين على أنه:" عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية وهدفه إكساب المعارف والخبرات التي يحتاجها الإنسان، وتحصيل المعلومات التي تنقصه والاتجاهات الصالحة للعمل والأنماط السلوكية، والمهارات الملائمة والعادات اللازمة من اجل رفع مستوى كفاءته في الأداء وزيادة إنتاجه".

(برعي.1968.ص.308)

ويعرف التكوين أيضا على انه: "تنمية منظمة، وتحسين للاتجاهات، والمعرفة والمهارات، ونماذج السلوكات المتصلة بمواقف العمل المختلفة، من أجل قيام الأفراد بمهامهم أحسن قيام، وفي اقل وقت ممكن".

(بوفلجة.1984.ص.05)

وحسب(**ميشال فابر**) (**Michel Fabre**) نقلا عن (**مصمودي.2004.ص.266**)

فان التكوين: "يحدد أما حسب المضامين المخصصة له أو حسب انعكاساته وتأثيراته على المكوَن، أو حسب أهداف المؤسسة وغايتها الاجتماعية. ويرى أن للتكوين ثلاثة أبعاد وهي: المنطق النفسي ويقصد به تطوير الشخصية بصفة عامة، والمنطق الاجتماعي والاقتصادي والمتمثل في الفائدة من عملية التكوين والمنطق الدَيتاكتيكي المتعلق بالمضامين وطرائق التدريس. ويقصد كذلك بالتكوين أنه التأثير المنظم والمنهجي الذي يهدف إلى إحداث تغيرات عميقة في الشخصية، وهذه التغيرات قد تكون شاملة مثل التغيرات النفسية والمعرفية والحركية وقد تكون جزئية ومحدودة كالتغيرات التي تحدث أثناء التكوين المهني".

1-2-مبادئ التكوين:

- يرتكز التكوين بمختلف أنواعه على مجموعة من المبادئ التي تعتبر كأرضية لبناء البرامج، وتحقيق الطرق المناسبة لتنفيذها (البرامج) ونلخص أهمها فيما يلي: (**عودة.1994**):
- دراسة الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية في ضوء التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأهدافها والبيانات المتحصل عليها في سوق العمل، أين يتم فيها التعريف بالقطاعات والمجالات المهنية وأولوياتها من حيث الاهتمام والحاجة إلى التكوين، وتحديد الاحتياجات الكمية المحددة لحجم القبول في التكوينات.
- تنظيم التكوين بالتنسيق مع أصحاب العمل، وان يرتبط التكوين بمسؤوليات ومهام فعلية يقوم بها المتكوَن في المجال العملي بالقطاعات المستخدمة أين تتحدد على أساسها هذا التنسيق الأهداف التكوينية والمهارات والمعارف المطلوب من المتكوَن اكتسابها عند انتهاء البرنامج التكويني.
- اختيار المكوَنين من أصحاب الخبرة، والاختصاص في ضوء البرنامج التكويني، لمساعدة المتكوَن على اكتساب مهارات التعليم الذاتي، والبحث عن المعلومات وتوظيفها وتحليلها.
- الاختيار الدقيق والموضوعي للمتكوَنين بمراعاة رغبة المترشح، وجعله يستفيد من البرامج التكوينية، مع مراعاة مدى التناسب بين هذه البرامج ومضامينها والمستوى الوظيفي او التعليمي للمتكوَن، وهنا لابد من

مشاركة المرشدين التربويين لمساعدة المتكوَنين من التعرف على قدراتهم واستعداداتهم للتمَكن من اتخاذ القرار التكويني.

- التَدرج في العملية التكوينية، وتوزيعها على مراحل، بحيث يتعلم الفرد ويتدرَب على جزء من البرنامج ثم ينتقل إلى جزء أخر وهكذا، وكلما كان العمل معقدا استوجب ذلك تجزئته إلى مراحل لكي يسهل استيعابه.
- احتواء البرامج على الممارسات العملية لكي يكون التكوين مفيدا، ولكي تتحقق عملية اكتساب المعارف والمهارات الجديدة لابد من الممارسة الفعلية. ومحاولة تطبيق المهارات بشكل عملي بأماكن مخصصة لذلك، تضم كافة الوسائل اللازمة، ويفضل أن تكون هذه الأماكن مشابهة لمواقع العمل الحقيقية.
- ضرورة ربط التكوين بتقديم حوافز للمتكوَنين، إذ أن توفر الحافز والرَغبة لدى المتكوَن يجعله يستفيد من تكوينه، ويتعلم برامجه بسرعة خصوصا إذا كانت التكوينات تخضع لمعايير وشروط تجعل من التفوَق عاملا أساسيا للترشح للمراتب الأفضل.
- متابعة المتكوَن بعد التكوين، فبالإضافة إلى قيام المشرف بمعالجة نقاط الضعف لدى المتكوَن بعد إتمامه للبرنامج التكويني، لابد من اعتماد أسلوب المتابعة المبرمجة والمنظمة لرصد التغيرات التي تطرأ على المتكوَن، وأثر التكوين على طريقة الأداء عند مباشرة التكوَن للعمل.

(مصطفى.2001.ص.ص51 -58)

1-3-أهداف التكوين: تتمثل فيما يلي:

- إعداد الفرد مهنيا وتدريبه على مهنة معينة قصد رفع كفايته الإنتاجية وإكسابه المعارف والمهارات الجديدة وتمكينه من حسن استغلالها في مواقع عملية مختلفة وفي اقل وقت ممكن، مع مساعدة الفرد على إدراك وفهم العلاقة بين عمله وعمل الآخرين من جهة، وهدف المؤسسة المستخدمة من جهة أخرى.
- رفع الروح المعنوية للفرد، لأن معرفته بكيفية انجازه لعمله مع إجادته وإتقانه يعتبر ميزة نفسية، وبالتالي زيادة الاهتمام بالعمل والتقليل من معدَلات الغياب.
- إتاحة الفرص للفرد المتكوَن للتقدم سواء في شكل اجر مرتفع أو منصب وظيفي أفضل.
- تقليل الحاجة إلى الإشراف بتخفيض العبء على المشرفين، لان تكوين الفرد يؤدَي إلى صقل قدراته وتعميق معلوماته، وتكثيف مهاراته، وبالتالي التقليل من حاجته للإشراف والمتابعة المستمرة.
- النهوض بالإنتاج من حيث الكمَ والكيف، فالقدرات والمهارات العالية تؤدي الى زيادة الإنتاج كماً وكيفاً.

(الهيتي. الطويل.1999.ص.ص407-404)

2-التكوين الجامعي:

2-1-مفهوم التكوين الجامعي:

يعرف التكوين الجامعي على انه: "الدراسة المتخصصة في الجامعات ترتبط بمادة التخصص وما يرتبط بها من مواد، على عكس الدراسة في التعليم العام الذي يسبق التعليم الجامعي".

(مصمودي.1998.ص.45)

كما يتحدد مفهوم التكوين الجامعي من خلال تحديد الأسس التي يقوم عليها.

(بوفلجة.1992.ص.36)

- **الشمول:** بمعنى مدى إحاطة الأهداف العامة والمسطرة للتكوين بكلَ المجالات التي يسعى التكوين في الجامعة إلى تحقيقها في مجال نمو الطالب والمجتمع، فعندما يتناول الهدف شخصية الطالب بأبعادها المختلفة النفسية والمعرفية والجسمية والاجتماعية فيجب الإحاطة بجميع هذه الأبعاد المختلفة مع بعضها البعض.
- **التكامل:** أي مدى ترابط هذه الأهداف العامة مع بعضها البعض، حيث لا تكون متعارضة أو متناقضة فيما يخص علاقة المواطن بالمجتمع. فتطوير المواطنين لا يكون على حساب حاجات المجتمع في حين نجد أن التركيز أصبح على ظواهر المجتمع بشكل يحرم المواطنين من ممارسة حقوقهم وحرمانهم منها.
- **الواقعية:** يشرح هذا الأساس ضرورة اقتراب الأهداف العامة للتكوين الجامعي من الواقع، بحيث لا تكون مثالية، وإنما تستند إلى الواقع وتعتمد على المنهجية العلمية.
- **المستقبلية:** تتضمن الأهداف طموحا وتوقعا مستقبليا وتطوير للأحوال الراهنة وتجديدا واعتناء بها سواء على مستوى الفرد أو المجتمع.
- **القابلية للتطبيق:** يؤكد هذا الأساس على ضرورة صياغة أو وضع الأهداف العامة للتكوين الجامعي بشكل قابل للتطبيق يمكن ترجمته إلى الواقع العملي، ولا تبقى هذه الأهداف نظرية غير قادرة على الاستجابة لمتطلبات الواقع.

2-2-وظائف التكوين الجامعي:

يمكن إبراز أهم وظائف التكوين الجامعي فيما يلي:

- **وظيفة إنمائية تكوينية:** يعمل التعليم العالي على تكوين الطلاب وتحويلهم من موارد بشرية مجمَدة إلى طاقات فعَالة مستعدة للعطاء.

(برعي.2002.ص.46)

وتتجلى أهمية هذه الوظائف في:

✓ بناء وتكوين شخصية الطالب عن طريق تزويده بمعارف وخبرات تجعله فعَالا في تخصصه بقدر يستجيب فيه لحاجاته.

✓ تنمية روح البحث العلمي من خلال تدريب العقل وتمرينه بتحضير الطالب على الارتياد إلى المكتبات، وحضور المسابقات الفكرية وممارسة النشاطات الثقافية لتنمية شخصيته تنمية متكاملة

(تويحري.1995.ص.70)

- **وظيفة علاجية تغييرية:** الكثير من النظريات الحديثة تفسر عملية التعليم على أنها عملية تغيَر وتعديل في سلوك الفرد، فأثناء عملية التعليم، يكتسب الطالب أساليب جديدة لسلوك تتفق مع ميوله، وتؤدي إلى إشباع حاجاته والاستجابة لقدراته وتعمل على تحقيق أهدافه.

فكلما كان سلوك الطالب المتعلم موافقا لأهدافه زادته رغبة في التعلم والتعلم بهذا المفهوم يشمل تغيرات علاجية جسمية، انفعالية، عقلية واجتماعية قد تستمر مدى الحياة.

فعملية التعليم هي عملية تحضير وإثارة قوى المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المتغيرات الداخلية والخارجية.

(الرَشدان وآخرون.1997.ص.265)

ويتفق علماء النفس عامة على انه هذه التغيرات السلوكية تندرج تحت عنوان التغيرات المتعلمة.

(الحيلة.1999.ص.22)

- **وظيفة إرشادية توجيهية:** أن وظيفة التكوين الجامعي الإرشادية التوجيهية تساعد الطالب على حل مشاكله ومعرفة إمكانياته، كما تساعده على تطوير وجهات نظر جديدة تمكنه من الأداء الجيد والعمل المطلوب.

(قاسم.1994.ص. 196)

ومن هنا يأتي دور التوجيه التعليمي الهادف إلى تعريف الطلاب بقدراتهم وما يتناسب مع هذه الإمكانيات من تعليم. ومن أجل ذلك يجب معرفة الاختلافات الموجودة بين الطلاب من حيث المستوى والمؤهلات، ليتمكن الأخصائي أو الموجه من توجيهه في المجال الذي يمكّنه من استغلال نواحي قوته، وهذا لن يتحقق إلا بتنظيم حملات إعلامية إرشادية تساعده في الاختيار.

(صباح .وآخرون.1998.ص.58)

- **وظيفة الإعداد الأمثل للمهارات المختصة:** من واجب الجامعة مراعاة احتياجات المجتمع الفعلية من التخصصات المطلوبة عن طريق الموازنة بين قوة العمل وسوق العمل، حتى لا تبقى الجامعة مقتصرة على التكوين النظري فقط بعيدة عن احتياجات المجتمع.

هذا الأخير الذي ألحَ عليه كثيرا نظام (ل.م.د) من خلال أهدافه المسطرة التي تم ذكرها سابقا في الفصل المتعلق بنظام (ل.م.د)

- **وظيفة البحث العلمي:** يعتبر البحث العلمي من أهم الوظائف التكوين الجامعي، أين يأخذ موقعا متميزا في جامعات العالم المعاصرة باعتباره أحد العوامل المهمة في إنتاج المعرفة وتطويرها، وتحقيق التقدم العلمي والتقني.

(الصغير.2005.ص.26)

وللبحث العلمي فوائد عديدة نذكر منها:

- ✓ البحث العلمي عامل أساسي في إنتاج المعرفة وتجديدها وتطويرها.
- ✓ البحث العلمي أساس المكانة والتميز، ومن خلاله تتفاضل الجامعات.
- ✓ البحث العلمي أساس ترقية وتميَز عضو هيئة التدريس.
- ✓ البحث العلمي موردًا حيويًا لتمويل التعليم الجامعي.
- ✓ البحث العلمي أحد مداخل التنمية في المجتمع.

(الثبيتي.2000.ص.292)

2-3-عناصر العملية التكوينية:

إن العملية التكوينية في المؤسسة الجامعية عبارة عن تفاعل وتبادل التأثيرات بين مجموعة من العناصر تعتبر العماد الرئيسي الذي يبنى عليه التعليم الجامعي. فنجاح هذه الأخيرة مرتبط بالسير الحسن لهذه العناصر عن طريق التحسين المستمر والدائم والذي لن يتم إلا عن طريق التقييم المستمر لمسايرة التطورات الحاصلة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية...الخ من اجل ضمان نوعية

وجودة التعليم الجامعي، وهذه العناصر تتمثل في: الأستاذ الجامعي (**هيئة التدريس**)، الطالب، الهيكل الإداري، البرنامج (**عروض التكوين**).

2-3-1-الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس):

لقد تم التطرق سابقا (**في الفصل الأول**) من هذا البحث إلى عنصر الأستاذ الجامعي في مختلف النقاط المرتبطة بتوضيح الأهمية الكبيرة والأساسية له باعتباره حجر الزاوية في العملية التكوينية، ومما لاشك فيه أن الأستاذ الجامعي يلعب الدور الرئيسي في تطوير العملية التكوينية من خلال تحسين نوعية التكوين الجامعي ولهذا ارتأت الباحثة أن تخصص له مجالا أوسع واعتبرته من أهم المؤشرات المؤثرة في التكوين الجامعي، بوصفه ناقلا للمعرفة ومسئولا عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة، أين تم التوضيح ان (**الأستاذ**) لم يعد مدرسا أو ملقنا بقدر ما هو منظم، وموجه ومرشد لجميع النواحي المؤدية إلى اكتساب المعرفة والمهارات والكفاءات للطالب الجامعي في ضوء معايير النوعية والجودة المطلوبة حاليا من طرف المجتمع.

2-3-2-الطالب الجامعي: يعد الطالب الجامعي محور العملية التعليمية في كل الأطوار، والمأمول في كل نظام تعليمي هو حصول الطالب على تعلم، وتكوين ذي نوعية وجودة تساعده على فهم مشاكل مجتمعه والمساهمة في حلها، غير أن مثل هذه الطموحات تصطدم في واقعنا بالعدد الهائل للطلبة، مما يطرح العديد من المشاكل أثناء التكوين وبعده. أثناء التكوين من خلال حجم ونوعية التأطير، المراقبة التقييم، التجهيزات...إلخ، بعد التكوين من خلال مصير الآلاف من حاملي الشهادات بعد التخرج.

(بوزيان.2014. ص.74- 75)

لقد أكدت الكثير من المؤتمرات الدولية "أن التحدي الرئيسي لنظم التعليم في هذه الأيام ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين، ولكن التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية، ومن هنا أصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر لنظام إعداد الأستاذ وتقديم خدماتتعليمية متميزة، ويرى البعض أن أفضل السبل لتحسين المستوى النوعي للتعليم هو الاهتمام بنوعية الخريجين وتطوير برامج أعدادهم".

(الأسدي.2014.ص.501)

ويعرف الطالب الجامعي على أنه": ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مركز التكوين المهني أو الفني العالي إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو

دبلوم يؤهله لذلك. ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، اذ أنه يمثل عدديا النسبة العالية في المؤسسات الجامعية".

(دليو وآخرون.1995.ص.226)

2-3-3-الهيكل الإداري:

لكل مؤسسة مهما كان نوعها وتصنيفها هيكلها الإداري والتنظيمي، والجامعة هي إحدى هذه التنظيمات ذات ثقافة تنظيمية وأسلوب إداري خاصين، لهما آثار على فعالية تسييرها وفقا للنظام الوظيفي والهيكل العام الذي يسير الجامعة وتسعى من خلاله إلى تحقيق الأهداف المرجوة حسب الإمكانات المتاحة والغايات المنشودة.

ومن بين أهم عوامل نجاح الجامعة هو تكوين الإطار الإداري المتخصص وبناء هيكل تنظيمي محكم ومرن دون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري والتربوي اللذان يساهمان معا في تحسين المردود ورفع الإنتاجية النوعية في المؤسسة الجامعية.

(دليو وآخرون.1995)

2-3-4-البرنامج:

نظرا للأهمية الكبيرة التي يكتسيها هذا العنصر **(البرنامج)** أو **(عروض التكوين)** في تكوين الطالب، اعتبرته الباحثة من أهم المؤشرات المساهمة في إعداد الطالب الجامعي الكفء الذي يتطلبه سوق العمل وعالم الشغل. في وقت زاد فيه الطلب على مؤهلات وكفاءات ذات جودة ونوعية تتماشى والمتطلبات الحالية وهذا لن يتحقق إلا من خلال التجديد والتحسين المستمر في البرامج التعليمية تبعا للمتغيرات والتطورات الحاصلة. أي لابد من خلق التوافق بين البرامج التعليمية ومتطلبات سوق العمل أي **(توافق تكوين/توظيف)** هذا الأخير الذي يؤكد عليه كثيرا نظام **(ل م د)**، من خلال ضرورة تفتح الجامعة على المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

وعليه فعلى الجامعة أن تخطو عدة خطوات لجعل برامجها التعليمية ذات نوعية:

(معارشة.2007.ص. 138-139)

- ✓ إيجاد رؤى جديدة لمحتويات مناهج التعليم تتوفر فيها مقومات التحديث والتفاعل والارتباط مع متطلبات سوق العمل.

- ✓ العمل على خلق الفرص لتطوير تخصصات جديدة سواء في الدراسة أو البحث تتلاءم مع متطلبات العصر، ووضع برامج للعلوم الحديثة والمستقبلية في ضوء نظام تعليمي يتيح للطلاب دراسة مناهج إجبارية وأخرى اختيارية.
- ✓ ضرورة دراسة الهياكل العلمية والأكاديمية للأقسام ومراجعة ما هو قائم منها تمهيدا لتعديله في ضوء سياسة استراتيجية تحدد التخصصات الجديدة وإمكانية التوسع فيها مستقبلا، مع وضع إطار منهجي لمحتويات المناهج ونظم تطويرها بحيث يتم تحديثها بصورة دورية عن طريق لجان متخصصة.
- ✓ ضرورة توصيف كل مقرر بكافة عناصره وجزئياته توصيفا دقيقا على ان يكون هذا التوصيف للمقررات الدراسية موثقا ومتاحا لكافة الكليات ومعاهد الجامعة.
- ✓ تشجيع تطوير المناهج الثنائية وتقديم نوعية متميزة من البرامج التعليمية القائمة على التكامل في الكليات والأقسام، بحيث تخدم هذه البرامج سوق العمل.
- ✓ تشجيع الطلبة المتفوقين والمتميزين على العمل والتدريب داخل لوحدات الإنتاجية عن طريق إعداد برامج تهدف لصقل مهاراتهم ومتابعة ذلك بصفة دورية، وذلك للربط بين المعارف النظرية والتطبيقية.
- ✓ تشجيع الجامعة والكليات والأقسام على التجديد المتقن لمحتويات المناهج لكل الشعب.

2-3-5-أساليب التقييم:

حسب الباحث "**سعد برغل**" فان: "التقويم هو آخر عناصر العملية التكوينية، تكمن أهميته في أنه يعمل على تحسين وتطوير العملية التكوينية، سواء بالنسبة للأستاذ أو الطالب فهو يزوّد الأستاذ بمعلومات حول مدى تحقق الأهداف التعليمية، ويزّود الطالب بالتغذية الراجعة التي تساعده على عملية التعليم والانجاز، وبالتالي فالتقويم الصحيح لا يتعلق بنتائج الطالب فحسب، بل هو جزء من التكوين يمتد إلى تقويم الأهداف، الوسائل التعليمية، الطرق، الأنشطة والأدوات، .... الخ".

فتقويم الأهداف يمكن من معرفة مواطن الخلل فيها، فتعدّل في ضوء ذلك التقويم، أما تقويم المحتوى فيشمل المعارف والأفكار المقدمة للطالب سواء من حيث مواطن الضعف أو عدم المواءمة للمرحلة التعليمية أو مستوى الطلبة. وعن تقويم الطرق فإنه يمكّن الأستاذ من مراجعة الوسائل التي يعتمدها لإيصال أفكاره ومعارفه لطلبته، وأخيرا يشمل تقويم الادوات والأساليب المعتمدة في التقويم من حيث دقة الأسئلة والمعايير التي وضعها لتقويم طلبته".

(فضلون.2014.ص.139-140)

3- نوعية التكوين الجامعي:

لقد أصبح ضمان جودة ونوعية التكوين الجامعي أولوية بالنسبة للكثير من الدول، أين أصبح التعليم العالي مطالبا بتوفير خريجين مدعمين بمؤهلات حديثة، معارف متنوعة، كفاءات عالية، تسمح لهم بالاندماج في عالم أكثر تعقيدا.

ففي ظل التحولات العميقة التي شهدها القطاع الاقتصادي والاجتماعي والتقدم العلمي والتكنولوجي أصبحت المؤسسات الجامعية أمام ضرورة ضمان تكوين ذات جودة ونوعية، يؤهل خريجيها للاندماج في سوق العمل. حيث أصبحت النوعية التحدي الكبير الذي يواجه جامعتنا اليوم.

3-1- بعض المصطلحات المرتبطة بمصطلح "النوعية":

ان مصطلح "**النوعية**" في التعليم العالي، كما جاء في أغلبية التقارير الصادرة عن المؤتمرات الجهوية المختلفة، مرتبط ارتباط وثيق بمصطلحات: "الملائمة"، "النجاعة"، "الفعالية"، الجودة".

3-1-1 الملائمة: إن ملائمة التعليم العالي مرتبط على وجه الخصوص، من جهة بدوره كنظام وبكل واحدة من مؤسساته اتجاه المجتمع، ومن جهة أخرى بتوقعات المجتمع وماذا ينتظر هذا الأخير منه. إن ملائمة التعليم العالي تقيم من خلال مجموعة من المعايير مثل:

- ✓ ديمقراطية الالتحاق، حسب الإمكانيات.
- ✓ فرص المشاركة التي يمنحها لمختلف الأعمار طوال الحياة.
- ✓ علاقته بعالم الشغل.
- ✓ مسؤولياته اتجاه النظام التربوي بصفة عامة.
- ✓ ترقية البحث العلمي ومشاركة الباحثين بالتعليم العالي في البحث عن حلول للمشاكل الضاغطة التي تتعرض إليها البشرية مثل: الديمغرافيا، المحيط، السلم، التفاهم الدولي، الديمقراطية وحقوق الإنسان.

ولعل المعيار الأكثر والأحسن تعبيرا عن "الملائمة" في التعليم العالي يتمثل في مختلف الخدمات التي يقدمها إلى الجميع.

(UNESCO.1995.p. 24)

وبالتالي فان الحاجة والضرورة لملائمة كبيرة للتعليم العالي يجب أن تتماشى خطوة بخطوة مع الاهتمام العام المتعلق بتحسين النوعية.

3-1-2 النجاعة: نجاعة التعليم العالي تفسر بتعدد الخدمات المطلوبة في المجتمع أي تحقيق مهام التعليم العالي، وظائفه وبرامجه وتوجهاته ومناهجه الموجهة من أجل خدمة المجتمع، بعبارة أخرى يمكن القول أن النجاعة في التعليم العالي تشير إلى ضرورة خلق التوافق بين الكفاءات والمهارات والمعارف التي يكتسبها الطالب في تكوينه الجامعي مع الوظائف التي يتطلبها عالم الشغل (توافق تكوين / توظيف).

إن معظم المعلومات والبيانات حول نجاعة التعليم العالي لعالم الشغل تؤكد على ضرورة توجيه البرامج نحو اكتساب الكفاءات المفيدة للعمل. وتؤكد كذلك على أن نوعية التعليم العالي لا تعني شيئا دون نجاعته،من هنا ظهر الاتجاه الذي يطالب الجامعة بتحقيق النوعية مقابل التمويل أي أن توجه برامجها التكوينية وأهدافها نحو تلبية احتياجات سوق العمل، فأصبحت توظيفية الخريجين **(l'émpoloyabilité)** مؤشرا دالا على نوعية التكوين ونجاعته، حيث يقول أحد المؤلفين: " إذا لم تستجب الجامعات والمؤسسات التربوية إلى المتطلبات الجديدة، فمؤسسات أخرى سوف تحل محلها وتحولها الى مجرد متاحف."

(بوزيد. 2005)

3-1-3 الفعالية: الفعالية تعني تحقيق أهداف برنامج أو درجة الوصول إلى الهدف مع الأخذ بعين الاعتبار النجاعة ومفعول المنتج، وهي المقارنة بين نتائج والجهود المبذولة أو الموارد المسخرة لتحقيق الهدف.

ويقول" ديكيتال": فعالية الاستثمار البيداغوجي لا يمكن تقليصها أو حصرها في أي حال من الأحوال في نتائج نهائية واحدة. لكن يجب أن تتضمن مكونا أساسيا في العملية التعليمية لمعرفة الفائدة من التعلم المراد أو المتوقع".

(طاشوعة. 2009. ص.56)

3-1-4 الجودة: في هذا البحث اعتبرت الطالبة مصطلح "النوعية" ومصطلح "الجودة" يصبان في نفس المعنى، فنوعية التكوين الجامعي هي جودة التكوين الجامعي.

3-1-5 النوعية: نوعية التكوين الجامعي مصطلح أو مفهوم متعدد الأبعاد، ينبغي أن يشمل جميع وظائف التكوين وأنشطته، البرامج التعليمية والأكاديمية، البحوث، الأساتذة، الطلبة، المباني والمرافق والتجهيزات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي والبيئة الأكاديمية.

ويقصد بالنوعية كذلك، مدى تحقيق الأهداف المرجوة والمسطرة سابقا من قبل مؤسسة معينة.

إن نوعية التكوين الجامعي تمس العديد من الجوانب ذات الصلة بالجامعة. وفي بحثنا نريد معرفة مدى مساهمة أهم العناصر المرتبطة بالعملية التكوينية في تحسين نوعية التكوين الجامعي بنظام **ل.م.د**، وبعد الاطلاع على التراث الأدبي في هذا المجال، اتضح لنا أهمية العناصر الآتية: **البرنامج (عروض التكوين)** هيئة التدريس **(الأستاذ الجامعي)**، **(التعاون الوطني والدولي)**، هذه العناصر الجد مهمة والمستوحاة من المرجعية الوطنية والدولية لمعايير الجودة.**(أنظر الملحق رقم 04)**

3-2- مؤشرات نوعية التكوين الجامعي: انطلاقا من أن سوق العمل وعالم الشغل حاليا –على مستوى كل بلدان العالم بما فيها الجزائر– تتغير باستمرار تحت تأثيرات التطور السريع للتكنولوجيات الجديدة وتطور العلم والمعرفة ,وان الكفاءات المكتسبة في الجامعة أصبحت تسقط بسرعة مقارنة بالماضي حيث تظهر ضرورة تجديدها وتحديثها باستمرار, يلح كل الخبراء والباحثين في هذا المجال بقوة على ضرورة مراعاة واعتماد– من طرف مؤسسات التعليم العالي– مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة على مستوى العوامل والعناصر المتعلقة بعملية التكوين الآتية:

- ✓ برامج التكوين (المحتوى).
- ✓ تنظيم وهيكلة التكوين الجامعي.
- ✓ هيئة التدريس(الأساتذة).
- ✓ مصالح اعلام ومساعدة الطلبة (مصالح ومراصد الحياة الطلابية).
- ✓ الطرق المستعملة لتقييم التكوين الجامعي.
- ✓ التكوين المتواصل.

3-2-1-على مستوى برامج التكوين (المحتوى): هناك نقطتين أساسيتين (نوعين من الاستراتيجيات) يمكن مراعاتها واعتمادها على مستوى "برامج التكوين":

- الكفاءات والقدرات الشخصية والاجتماعية لدى الطلبة والتي تدعى كذلك اليوم "القدرات المفيدة للعمل"**(compétences utiles au travail).**
- إشراك المسؤولين في القطاع المهني في عملية تطوير البرامج وعروض التكوين من اجل تسهيل إدخال هذه "القدرات المفيدة للعمل" ومطابقة البرامج لتطور المعرفة وسوق العمل من اجل تحسين تحضير الطلبة إلى عالم الشغل أي تحسين القدرة التوظيفية للطلبة **(employabilité).**

أما فيما يخص "القدرات المفيدة للعمل" فالكثير من الأبحاث الدولية **(OCDE. 2001)** تؤكد على القدرات التالية:

- ✓ القدرة على التحليل وتطبيق المعارف على المشاكل الملموسة.
- ✓ القدرة على تحليل المشاكل التنظيمية.
- ✓ القدرة على فعالية الاتصال بالآخرين.
- ✓ القدرة على تحمل المسؤوليات.
- ✓ القدرة على التكيف مع المتغيرات على مستوى عالم الشغل وسوق العمل.
- ✓ القدرة على الاستعمال الفعال للإعلام الآلي.
- ✓ القدرة على الإقدام وروح المبادرة (كفاءات تمكن خريجي الجامعة من ان يكونوا ليس فقط طالبي توظيف ولكن كذلك قادرين على خلق التوظيف).
- ✓ القدرة على التعلم.

هذه الكفاءات والقدرات المفيدة للعمل، والتي تلح الكثير من الأبحاث على ضرورة محاولة إدخالها ضمن برامج التكوين، تمكن من تكوين طلبة قادرين على تكيف أحسن مع التغيرات المستمرة لعالم الشغل. كما يشير إليه أغلبيةالباحثين، أن المجتمع المهني يتطلب اليوم عدم "التخصص الحاد"(**formation pointue**)، لان الأفراد الذين تعلموا المرونة واكتسبوا "تكوينا عاما"(**Formation générale**) يتكيفون أحسن مع التغير. بصفة عامة يجب ان تظهر من خلال برامج التكوين كل المواد التي يمكن أن تسمح باكتساب القدرات المذكورة أعلاه وهيئة الأساتذة الجامعيين مطالبة بالمساهمة الكبيرة في تحديد هذه البرامج

.(UNESCO.1998)

3-2-2-على مستوى تنظيم وهيكلة التكوين الجامعي: إن الاستراتيجيات والأنشطة المقترحة على مستوى تنظيم وهيكلة التكوين تخص بصفة عامة ضرورة التقارب بين "التعليم" و"القطاع المستخدم". فكل التأكيد متعلق بضرورة تنظيم تكوين يسمح للطلبة خلال مسارهم الدراسي بالتعامل مع الحياة المهنية الموافقة مع مجالهم الدراسي من خلال "تربصات ميدانية"(**stages pratiques**) على مستوى عالم الشغل. كما يجب أن يكون إشراف وتقييم الطلبة المتربصين من طرف الأساتذة المكونين وكذلك من طرف المهنيين المستقبلين. إضافةإلى أهمية احتكاك الطلبة بالحياة المهنية خلال مسارهم التكويني، فان تمكينهم من استعمال الإعلام الآلي والتكنولوجيات الحديثة يساهم في ترقية قدراتهم التوظيفية.

3-2-3-على مستوى هيئة التدريس(الأساتذة):أن أغلبية الدراسات والأبحاث تلح على أهمية منح "الأساتذة الجامعيين «فرص مختلفة للتكوين والتحسين المهني بما في ذلك "**التكوين البيداغوجي**" (**formation pédagogique**). يجب تشجيع أساتذة التعليم العالي على كسب وتحسين خبرة في المجال المهني الموافق الى مجالهم التعليمي.

من جهة أخرى فالاستراتيجيات المقترحة لتحسين نوعية التكوين على مستوى عنصر "الأساتذة "تشمل كذلك تبادل التعاون بين أساتذة الجامعة وإطارات عالم الشغل. إن هذا التبادل يمكن أن يتم من خلال إشراك إطارات عالم الشغل في التدريس بالجامعة عن طريق الممارسة الجزئية (**enseignement à tempspartiel**) من جهة، وإشراكهم كذلك مع الأساتذة في مشاريع إعداد وتقييم وتعديل برامج التكوين من جهة أخرى.

3-2-4-على مستوى مصالح إعلام ومساعدة الطلبة (مصالح ومراصد الحياة الطلابية): لقد أكدت دراسات وأبحاث عديدة وحديثة على الأهمية القصوى " **لمصالح الإعلام والمساعدة**" لفائدة الطلبة. فهذه "**المصالح**" و"**المراصد**" تكلف بإعلام الطلبة حول تطورات سوق العمل والتوظيف على مستوى عالم الشغل. يمكن القول أن هناك نوعان من مصالح المساعدة الإعلامية والتوجيهية للطلبة:

ا-**المصالح** التي يجب إنشاؤها على مستوى الأقسام والكليات والجامعات والتي يرتكز دورها في مساعدة الطلبة على فهم عالم الشغل وتسهيل عملية إدماجهم المهني بعد الحصول على شهاداتهم الجامعية، وهذه المصالح تسمى "**مصالح الإعلام والتوجيه والإرشاد**". وتهتم كذلك هذه المصالح بتوفير معلومات للطلبة حول خبرات وصيرورة الطلبة القدم(**Anciens étudiants**)عن تخصصاتهم الجامعية والموجودين حاليا في الحياة المهنية. فهي بذلك تشكل في نفس الوقت دعم في إطار البحث عن التوظيف بالنسبة لخريجي الجامعة الجدد (**les nouveaux diplômés**).

ب-المصالح المسماة "بالمراصد" (Observatoires): وهي غالبا ما تكون مؤسسات وطنية تهتم بالعلاقات بين التكوين والتوظيف. يتمثل دورها الرئيسي في جمع ومعالجة المعلومات الكمية والكيفية حول عملية الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي وتقديمها إلى كل المؤسسات المعنية. إن هذه الأجهزة تقوم بأبحاث ودراسات طويلة حول عملية الإدماج المهني ومشاكله وحول كل أنواع المشاكل الفعلية داخل الحياة المهنية لخريجي التعليم العالي. من دون شك تشكل نتائج مثل هذه الدراسات معلومات جد مهمة على مستوى الطلبة الذين يزاولون دراستهم الجامعية. لذلك يجب على مؤسسات التعليم العالي في الجزائر إنشاء مثل هذه الأجهزة والمصالح بمختلف أنواعها، المحلية والجهوية والوطنية لأنها تشكل قنوات دائمة بين الجامعة وعالم الشغل. فهي تلعب دورا هاما في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل وتحسين قدراتهم

التوظيفية (**leur employabilité**)وعملية إدماجهم المهني، وبالتالي فهي تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي.

(بوزيد.2002. ص.ص.289-290)

3-2-5-على مستوى تقييم التكوين الجامعي: ان تقييم التعليم العالي من حيث "**النوعية** " و"**النجاعة**" (الفاعلية) أصبح أمرا ضروريا وواجبا من واجبات ومهام التعليم العالي. أن التعليم العالي أصبح اليوم مطالبا أمام السلطات العمومية المعنية والمجتمع بصفة عامة بتقديم توضيحات حول مدى جودة ونوعية وفاعلية تكوينه في ضوء المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد. وكذلك حول مدى ملائمته مع متطلبات المجتمع الدولي الذي يعيش تطورات سريعة ومتواصلة.

ان تقييم التعليم العالي (**l'évaluation de l E'S**) يجب أن يشمل كل العناصر التي تدخل ضمن العملية التكوينية: تقييم البرامج، تقييم الطرق البيداغوجية، تقييم مختلف الوسائل المتوفرة لدى الطلبة من إعلام آلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال، تقييم التسيير الإداري...الخ.

كما يمكن القول أن «**نظام ضمان الجودة** " في التعليم العالي يعتمد أساسا على "**التقييم**" وانه لا يمكن تحسين نوعية التكوين وضمان جودته إلا من خلال "**عملية التقييم**". لذلك يجب على مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الانطلاق العاجل في تقييم شامل لكل العناصر التي تدخل ضمن العملية التكوينية في الجامعة وهذا طبعا في ضوء معايير ضمان الجودة. يجب الإشارة كذلك إلى أن نظام التقييم في التعليم العالي لا يمكن أن يكون فعالا إلا إذا تم كذلك تطوير ووضع طرق تقيم من خلالها فعالية ونوعية نظام التقييم نفسه، أي تقييم نوعية نظام التقييم المستعمل.

.(l'évaluation de la qualité du système d'évaluation utilisé)

بصفة عامة يجب أن نتساءل على مستوى الأقسام والكليات والجامعة هل هناك نظام تقييمي يمكن ان نتأكد من خلاله على مستوى نوعية وجودة التكوين (على مستوى شعبة واختصاص معين) وهل هناك طرق يمكن التأكد من خلالها من نوعية وفعالية هذا النظام التقييمي نفسه **(في حالة وجوده)**.

-من جهة أخرى أكدت أبحاث مختلفة أن "دراسات ميدانية حول الصيرورة المهنية لخريجي الجامعة" **(Le devenir professionnel des diplômés)** قد تشكل "أدوات ضرورية لقياس فعالية التعليم" .هذا النوع من الدراسات الميدانية يمكن أن يوفر لدينا :

- ✓ معلومات مفيدة للطلبة الذين يزاولون دراستهم في الجامعة.

- ✓ معلومات مفيدة حول "تقدير حاجات التوظيف" و"حاجات التكوين"**(prévision des besoins del'emploi et des besoins de formation)**
- ✓ وكذلك معلومات تمكن من تحسين نظام التقييم" المعمول به في الجامعة.

3-2-6-على مستوى التكوين المتواصل او التكوين على مستوى الحياة: يؤكد الخبراء والباحثين في مجال التعليم العالي على أهمية التكوين المتواصل على مستوى مؤسسات التعليم العالي ,لان خريجي الجامعات في حاجة اليوم إلى العودة باستمرار إلى الجامعة من اجل تجديد وتحديث معارفهم وكفاءاتهم في ضوء التطور السريع للعلم والتكنولوجيا وتأثيراتهم المتواصلة على سوق العمل و عالم الشغل والتغير المستمر على نوع الكفاءات المطلوبة .لذلك فمؤسسات التعليم العالي في الجزائر مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى من تطوير نظام التكوين المتواصل المسمى كذلك بالتكوين والتعليم على مدى الحياة **(l'apprentissage tout au long de la vie /long life Learning).**

ثانيا: نظام ل.م.د وضمان الجودة

1- نظام ل.م.د وضمان الجودة عالميا : إن كل الأبحاث الحالية على المستوى العالمي تؤكد أن التطور الاقتصادي والاجتماعي لبلد ما مرتبط بقوة تطور منظومته التربوية وخاصة بتعليمه العالي. إن سرعة التطور العلمي والتكنولوجي وتطور المهن والمعارف جعلت الحاجات الاقتصادية والاجتماعية الحالية، في كل بلدان العالم، تتطلب أكثر فأكثر مؤهلات عالية. هذه الوضعية جعلت مؤسسات التعليم العالي **(على مستوى كل بلدان العالم)** تواجه طلبا ملحا على "**النوعية**" و"**النجاعة** "وما يثبت ذلك على مستوى خريجيها وهذا مقابل التمويل. ومن هنا تضاعفت أهمية "**تقييم التعليم العالي**". هكذا أصبحت "**نوعية**" التعليم العالي وضمان جودته تشكل طلبا ملحا من طرف مختلف الأطراف المعنية بنتائج التكوين الجامعي مثل مسؤولي القطاع، السلطات العمومية، الطلبة وأولياءهم، القطاع الاقتصادي والمجتمع بأكمله. فالأبحاث الحالية تؤكد في هذا الإطار أن حاجات الاقتصاد لخريجي التعليم العالي تزداد وتتضاعف باستمرار الشيء الذي أدى إلى ظهور ما يسمى اليوم ب "**اقتصاد المعرفة**"والذي يتطلب أكثر فأكثر مؤهلات عالية. فالطلب على التعليم العالي أصبح يتزايد باستمرار وأدى ذلك إلى ظهور ما يسمى ب"**مجتمع المعرفة**"والى تحدي آخر أمام مؤسسات التعليم العالي والمتمثل فيما يعرف ب"**التحجيم**"**la massification de (l'enseignement supérieur:E.S)**

إن واقع "**اقتصاد المعرفة**" و"**مجتمع المعرفة**" جعل مؤسسات التعليم العالي أمام ضرورة تحسين التكوين باستمرار مما يتطلب وضع نظام يضمن هذه الجودة **(ضمان جودة التعليم العالي)**. لقد أصبحت الجودة هدفا رئيسيا من أهداف التعليم العالي، حيث أن إرضاء المجتمع وتوقعاته يتوقف في نهاية المطاف على جودة

مستوى العاملين فيه وبرامجه وأساتذته وطلبته وكذلك على هياكله الأساسية وبيئته الأكاديمية. **(البوهي.2014)**. فالاقتصاديات الحديثة بحاجة إلى خريجين قادرين على استيفاء معارفهم باستمرار وتعلم مهارات جديدة يتحلون بصفات جديدة تجعلهم منشئي وظائف وليس مجرد باحثين عنها في سوق عمل متغير باستمرار لا يعترف إلا بالخريج الذي يتوفر على المعارف والمهارات والخبرات التي تضمن تحقيق المعايير العالمية المرتبطة بالإنتاجية والجودة والتميز في العمل.

ومن اجل مواكبة هذه التحديات بادرت مؤسسات التعليم العالي على مستوى عالمي في تطوير إصلاحات تمكنها في إطار نظام ضمان الجودة من الاستجابة إلى المتطلبات الجديدة الاقتصادية والاجتماعية السالفة الذكر. ولعلأهم هذه الإصلاحات هو الإصلاح العالمي الذي سمي ب"مشروع بولونيا"

(Processus de Bologne) والذي تبنته في بداية الأمر مجموعة من الدول الأوروبية في إطار بناء ما يسمى ب"**الفضاء الأوروبي للتعليم العالي**" **(Espace Européen de l'E.S)**

1-1-مبررات تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

إن التطور السريع العلمي والتكنولوجي، أحدث تغييرات كبيرة ومتعددة في المجتمع الدولي، وكان له التأثير الكبير على التعليم العالي من خلال ظهور: "**مجتمع المعرفة**" و "**اقتصاد المعرفة**". الشيء الذي جعل الطلب على التعليم العالي يميل إلى التميز والجودة في مخرجاته (الطلبة).

إن تأثير هذه التحولات على التعليم العالي بصفة عامة وعلى التعليم العالي بالجزائر بصفة خاصة، أدى إلى ظهور مجموعة من المشاكل والتحديات والتوجهات على المستوى العالمي وحسب الأستاذ الدكتور " **بوزيد**" فان هذه الأخيرة **(المشاكل والتحديات والتوجهات)** موجودة بطريقة جد ملموسة على مستوى التعليم العالي في الجزائر والتي تعد في الوقت نفسه من أهم الأسباب والمبررات التي أدت بالمؤسسات الجامعية عالميا ومحليا إلى ضرورة إدراج "نظام ضمان الجودة" على مستوى مؤسساتها. ويمكن تلخيص أهم هذه التحديات فيمايلي:

- التحجيم من خلال تزايد الطلب على التعليم العالي.
- تنوع التعليم العالي.
- تمويل التعليم العالي.
- النّجاعة والنوعية.
- بطالة خريجي الجامعة.
- تدويل التعليم العالي.

1-1-1-التحجيم: إن التزايد المستمر في أعداد الطلبة لا يرجع إلى ديمقراطية التعليم فحسب، وإنما هو تعبير عن استجابة الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والمتطلبات الحالية للاقتصاد ومجتمع المعرفة التي تتركز أساسا على التطوير العملي والتكنولوجي السريع.

(BOUZID et BERROUCHE. 2012. P.17)

وكما ترتب في كل أنحاء العالم عامة والجزائر خاصة طلب الملح على التعليم العالي بعد ازدياد كمّي للطلاب (التحجيم) وأصبح المشكل الكبير والتحدي الذي يواجه مؤسسات التعليم العالي.

1-1-2-تنوع التعليم العالي: إن تزايد الطلب على التعليم والتكوين الجامعي بشكل ملحوظ أدى إلى ضرورة تنويع مؤسساته من خلال إنشاء أنواع جديدة من المؤسسات الجامعية مثل التي تقدم تكوين قصير المدى وأكثر صلة بالقطاع المهني، أو من خلال تصميم عروض تكوين أكثر مهنية.

(MARTIN et SAUVAGEOT.2009)

لقد أصبحت المؤسسات الجامعية مجبرة على التنويع في عروض التكوين والتخصصات، استجابة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تتطلب مؤهلات جديدة وتخصصات أكثر تقنية ومهنية تتميز بالنوعية والجودة العالية.

إن هذا التوجه نحو تنويع وتوسيع أنظمة التعليم العالي ما هو إلا انعكاس لتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، فاستيعاب الأعداد الهائلة للمقبلين على المؤسسات الجامعية **(التدفق الطلابي)** استدعى ضرورة توسيع هذه المؤسسات، وفي المقابل تزايد أعداد خريجي الجامعات وهو تحدّ آخر يواجهها في كيفية استيعاب سوق العمل لهؤلاء الخريجين وتسهيل اندماجهم المهني.

1-1-3-تمويل التعليم العالي: توجد صعوبات كبيرة منذ الثمانينات في تمويل التعليم العالي، ممّا استوجب ضرورة مراقبة المصاريف العمومية، وأمّا التزايد المستمر في أعداد الطلبة وكذا التنوع والتوسع في أنظمة التعليم العالي. أصبحت الحكومات تواجه صعوبات في تمويل مؤسسات هذا القطاع، كما أنها أصبحت ملزمة بتقديم تبريرات سواء للقطاع العام أو الخاص الذي يطالب بالنوعية والجودة في خريجيها **(الطلبة)** مقابل التمويل.

فبعض الإحصائيات تشير إلى أن ما يخصّص البحث العلمي في الجزائر من الدخل الوطني لا يتعدا **0.28%**، في حين أن دولا مثل تونس تخصّص **0.7%**،غانا **01%**،أوروبا **03%**،الو.م.أ**05%**.

(بن عيسى. بلقيدوم.2005)

إن ضعف التمويل بالجامعات الجزائرية، يستدعي من نظام التعليم العالي في الجزائر "البحث على مصادر تمويلية أخرى على غرار باقي الأنظمة في العالم، وفي إطار السياسة الحالية التي أصبحت تشجع على انتاج مؤسسات التعليم العالي على محيطها الاجتماعي والاقتصادي في ضوء تثمين منتجاتها وتنويع مصادر تمويلها(**BOUZID . BERROUCHE. 2012.p18**) حيث أصبحت الجامعات ملزمة بتقديم تبريرات سواء للقطاع العام أو الخاص الذي يطالب بنوعية والجودة في نشاطات التعليم العالي المقابل للتمويل.

كما يمكننا أن نبرز بعض المشاكل التي تساهم في صعوبة التمويل من بينها:

- ✓ منافسة الحاجيات الأخرى للدولة، كالبنية التحتية العمومية، الصحة...الخ.
- ✓ نقص في انفتاح الجامعة على المحيط الاقتصادي الوطني والدولي والذي هدفه تنويع مصادر التمويل.
- ✓ مجانية التعليم الجامعي في غياب سياسة ترتكز على مساهمة الطلبة في دفع تكاليف التعليم.
- ✓ مشكلة التحجيم الذي يعتبر كما أشرنا إليه سابقا أحد أكبر المشاكل المساهمة في صعوبة التمويل والتعليم العالي ليس على الصعيد الوطني فحسب، بل على الصعيد الدّولي أيضا.

(BOUZID. 2005. p205)

1-1-4-النّجاعة والنوعية:في ضوء التغييرات والتطورات التي شهدها القطاع الاقتصادي والاجتماعي المتطلبات الجديدة والمستمرّة فيما يخص المؤهلات والكفاءات التي يحتاجها، ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي. أصبحت المؤسسات الجامعية عالميّا ومحليّا أمام ضرورة ضمان تكوين نوعي ذا جودة عالية يمكّن خريجيها من الاندماج في سوق العمل وعالم الشغل. فالجامعة الجزائرية تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف في إطار نظام **ل.م.د** من أهمّها تحقيق "النوعية والجودة" في التكوين الجامعي ويظهر ذلك جليّا من بداية الإصلاحات التي شهدتها الجامعة الجزائرية، فلم يخلو أي إصلاح عن هذا الهدف الرئيسي.

فقد عملت الجامعة الجزائرية على إعادة النظر في نمط التكوين الجامعي بصفة عامة والذي يتكون من البرامج التكوينية، الأساتذة، الطالب...إلخ إذ يجب أن تستجيب هذه الأخيرة وبفعالية لعدد من المقاييس نذكر منها:

- ➢ محاولة تلبية الحاجيات المختلفة وذات أولوية للمجتمع.
- ➢ محاولة إكساب الطلبة للكفاءات اللازمة قصد دمجهم في سوق العمل.
- ➢ مسايرة التطورات والتغيرات الحاصلة في مختلف المجالات سواء على المستوى الوطني أو الدّولي.

ولذا فقد شرعت الجامعة الجزائرية في تطبيق إصلاح جديد نظام ل.م.د (ليسانس–ماستر–دكتوراه) والذي يركز كثيرا على تحقيق هذا الهدف (النوعية).

1-1-5-بطالة خريجي الجامعة: تشير النتائج التي توصل إليها الديوان الوطني للإحصاء حول التشغيل والبطالة بالجزائر سنة 2010 أن معدل البطالة لحاملي الشهادات الجامعية بلغ 18.5%وهي أعلى نسبة مقارنة بالفئات الأخرى ويرجع السبب إلى مجموعة من العوامل منها الاقتصادية واجتماعية وسياسية.

(قريشي.2012)

كما أشار **(BOUZID.2003):** في دراسة أجراها حول التكوين الجامعي وتحضير الطلبة للشغل إلى: "أن بطالة خريجي التعليم العالي تشكل حاليا واحدة من أبرز المشكلات التي لا تواجه فقط مؤسسات التعليم العالي، وإنما مختلف القوى الاجتماعية والمجتمع ككل".

كما يمكن إيجاز أسباب ارتفاع بطالة الخارجيين الجامعيين فيما يلي:

- ضآلة الخارجيين الجامعيين المؤهلين لاسيما أن سوق العمل متغيرة باستمرار ويبحث عن كفاءات جديدة في خضم التطور السريع في تكنولوجيات الإعلام والاتصال مما يجعل من مناصب العمل هي الأخرى في تغيير مستمر.
- ارتفاع وتزايد في أعداد الخريجين الجامعيين سنة بعد أخرى.
- عجز الدولة عن خلق فرص عمل جديدة.
- فشل سياسة الخصخصة في الجزائر بسبب سوء الإدارة الاقتصادية، ونقص الخبرة وانعدام الكفاءة،

(حاكمي.1999)

- يربط الخبير الاقتصادي **(عبد الحق العميري)**العراقيل التي تواجه عمليات التوظيف في الجزائر بنقص اليد العاملة المؤهلة، وضعف التطور في الحرف، وعدم التوافق بين التكوين واحتياجات سوق العمل.
- تراجع نسب النمو الاقتصادي، فحسب الخبير الدّولي **(مالك سراي)** فإن نسب النمو الاقتصادي المحققة في الجزائر على مدار السنوات الخمس الماضية والتي تراوحت بين **4.5%و05%**غير كافية لتوظيف أكثر من **280** ألف شاب يقبل على سوق العمل سنويا، ويرى ان البلاد بحاجة إلى نسبة نمو مستقرة عن معدل **06%**في غضون السنوات الخمس المقبلة للحد من معضلة البطالة.

(زرزور.2013.ص. 132)

من الواضح أن المشكل الرئيسي لارتفاع نسبة البطالة خريجي الجامعة الجزائرية متعلق أساسا بعدم التوافق بين التكوين الجامعي ومتطلبات سوق العمل **(تكوين، توظيف)**.

1-1-6-تدويل التعليم العالي: تعطي جان كنايت(Jane Knight) تعريف لتدويل التعليم العالي والذي تصفه "التعريف العلمي" وهو: "أن تدويل التعليم العالي هو عملية الاندماج في نطاق دولي وثقافة عالمية وفي وظائف التعليم، البحث"

(KNIGHT. 1999. P18)

إن الحركية المتزايدة للطلبة والأساتذة والباحثين الذين يعيشون ويتصلون في محيط دولي وتضاعف الجمعيات بالجماعات **(جمعية الجامعات الأوروبية، جمعية الجامعات الإفريقية، جامعية الجامعات آسيا والمحيط الهادي، جمعية الجامعات الغربية، جمعية الجامعات اللاتينو-أمريكية)**، كلها عوامل تشهد على الحاجة للتدويل.

إضافة إلى ذلك نشهد اليوم تكاثف الروابط الدولية في مجال البحث، وانتشار هام لمختلف أشكال الشبكات التي تربط بين المؤسسات، الأساتذة، الباحثين والطلبة وما يزيدها سهولة هو التطور المستمر والتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

(زرزور. 2013. ص.43)

في هذا السياق يشير "تايشلر" **(TEISHLER.1998)**إلى أنه يوجد "طلب متزايد على حاملي شهادات من مؤسسات التعليم العالي القادرة على قيادة عمل متعدد الأشكال داخل محيط دولي"

إن التدويل يساهم كثيرا في تحسين نوعية التعليم العالي من خلال الضوابط والمعايير الدولية، فهو ضروري لضمان النوعية والفعالية لأسلوب عمل الجامعات والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي، فالتعاون الدولي عليه أن يقوم على الشراكة والبحث الجماعي لحلول تستهدف تأمين النوعية الملائمة للتعليم العالي، خاصة أن تدهور الظروف التي تعمل فيها الجامعات في بعض الدول النامية يجعل من التضامن الدّولي حتمية لهذا من الضروري تطوير البرامج التي يمكن أن تساهم في تقليص الاختلالات الحالية ونقل المعارف.

(زرزور. 2013. ص.44)

- كما يمكن إضافة بعض الأسباب والمبرّرات نحو ضرورة تطبيق "**نظام ضمان الجودة**" في التعليم العالي كما حددها

(الكبيسي. الحياني.2015):

- العجز التعليمي ويقصد به عجز مخرجات التعليم عن استيفاء متطلبات سوق العمل بالدرجة المطلوبة فالاقتصاديات الحديثة بحاجة إلى خريجين قادرين على استيفاء معارفهم باستمرار وتعلّم مهارات جديدة يتحلّون بصفات جديدة تجعلهم منشئي وظائف وليس مجرد باحثين عنها.

- معدّلات البطالة المرتفعة وهذا سببه هو أن سوق العمل لا يوفر عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية والعكس صحيح، وعليه فعلى التعليم العالي أن يعيد النظر في رسالته وأن يحدّد مهامه من جديد، من أجل الوفاء باحتياجات المجتمع في التعليم والتدريب المستمر.
- الحاجة للجودة فقد أصبحت الجودة همّا كبيرا من هموم التعليم العالي، حيث أن إرضاء المجتمع وتوقعاته من التعليم العالي يتوقف في نهاية المطاف على جودة مستوى العاملين فيه وبرامجه وطلبته وكذلك على هياكله الأساسية وبيئته الأكاديمية. فيجب أن يكون الهدف الأساسي لتدابير رفع الجودة في مجال التعليم العالي هو التحسين الذاتي والمؤسساتي وعلى نطاق النظام بأكمله.

(البوهي.2014)

- الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية الجامعة وقدرتها.

1-2-أكبر واهم وكالات ضمان الجودة في التعليم العالي عالميا:

لقد كان من أبرز أهداف نظام **ل م د** هو تعزيز إدارة وتسيير النوعية والجودة **(ضمان الجودة)** من خلال تبني مرجعية وخطط توجيهية متعلقة بإدارة الجودة على مستوى الفضاء الأوروبي للتعليم العالي. وكذلك من خلال تطوير وإقامة سجل أو لائحة أوروبية تشمل مختلف "**وكالات التقييم**"

(Agences d'évaluation)النشيطة على مستوى الفضاء الأوروبي للتعليم العالي **(EQAR: Européen Register For Higher Education)**

وهناك شبكتين تحتوي على أهم الوكالات المعنية بتقييم التعليم العالي في إطار ضمان الجودة وهي:

- **الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي(ENQA)** وهي تمثل منظمات ضمان الجودة على مستوى الدول الأوروبية وتهتم بترقية التعاون الأوروبي في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي ونشر المعلومات والخبرة بين أعضائها ونحو كل الأطراف المعنية بنوعية التكوين في التعليم العالي من اجل تطوير وتقاسم "الخبرات المميزة"**(les bonnes pratiques)** وتشجيع "البعد الأوروبي **لضمان الجودة** " **(Européen dimension of qualité assurance)**

(www.enqa.eu-21-01-2017)

- **الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE)**: تحتوي هذه الشبكة العالمية على ما يقارب **300** منظمة نشيطة في المجال النظري والتطبيقي لضمان الجودة في التعليم العالي. فهي تقدم إلى أعضائها خدمات مختلفة تتضمن منشورات متنوعة تحتوي على قواعد معلومات حول "الخبرات المميزة " **(les bonnes pratiques)** في مجال ضمان الجودة وكذلك حول إمكانيات تمويل المشاريع في هذا المجال، وحول الملتقيات العلمية الدولية التي تنعقد في اغلب دول العالم في مجال ترقية ضمان الجودة في التعليم العالي. **(www.enqa.eu-21-01-2017)**

1-3-مفهوم الجودة: رغم الاهتمام المتزايد والاستخدام الكبير لمفهوم الجودة في كافة أنحاء العالم، إلا أن الباحثين لم يتوصلوا إلى تحديد تعريف مشترك لهذا المفهوم.

- يؤكد معجم اليونسكو-المركز الأوروبي للتعليم العالي(**UNESCO-CEPES**) إن الجودة دائما نسبية تحدد فقط في زمن خاص ومكان خاص، وبالتالي لا يوجد ولا يمكن أن يوجد تعريف مطلق للجودة.

(CIAQES. 2012)

إن مصطلح "الجودة "هو مصطلح متعدد الأبعاد، **معقد**(complexe) **وتطوري**(évolutif)فالجودة تعرف حسب الوضع أو الحالة: **مطابقة للأهداف** (adéquation aux objectifs/fitness for purpose)أو **مطابقة الأهداف** (adéquation des objectifs/fitness of purpose) أو**تحسين مستمر**(amélioration continue)

(CIAQES. 2012)

- لقد ظهر خلال السنوات الأخيرة اهتمام كبير بتطور مصطلح الجودة في التعليم العالي وتم اقتراح الكثير من التعريفات. لكن يبدو أن التعريف المتفق عليه أكثر هو "**المطابقة للأهداف**" " (adéquation aux objectifs)".

(WOOD HOUSE. 1999)

هذا يعني أن "**جودة ونوعية التعليم العالي** "في مؤسسة معينة تظهر من خلال المطابقة للأهداف المسطرة سابقا من طرف هذه المؤسسة.

- المعاينة الخارجية للجودة(**L'examen externe de la qualité EEQ**): لقد تم إنشاء الكثير من الهيئات في العالم من اجل القيام بفحوص ومعاينات خارجية للجودة والنوعية. هذه الهيئات مكلفة بطلب عرض حال من قبل مؤسسات التعليم العالي حول استعمال الأموال التي منحت لهم في ضوء الأهداف المسطرة، وتحرير محضر مستقل حول "مستوى الجودة المتوصل إليه" لكي يتضح كيف يمكن مساعدة هذه المؤسسات على تحسين الجودة والنوعية مستقبلا.

- تعرف كذلك الجودة في التعليم على أنها: "مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية التكوينية، سواء منها ما تعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية.(**دموش . مسعودي.2012.ص.ص156-157**)

ويرى (**BOGUE. 1998. in CSEQ. 2012**)ان هناك ثلاث مفاهيم للجودة تتمثل في:

- ✓ الجودة شكل من أشكال التميز.
- ✓ الجودة في المهنة، حيث أن الجودة ترتكز على تحقيق الأهداف المسطرة.
- ✓ القيمة المضافة، بمعنى أن الجودة تعرف بالنتائج المتوصل إليها.

1-4-مفهوم ضمان الجودة: ماذا تعني عبارة «ضمان الجودة " (**Assurance qualité**)

- أن عبارة "**ضمان الجودة** "تشير الى مختلف الاستراتيجيات والاتجاهات والأنشطة والإجراءات الضرورية من اجل ضمان إبقاء وتحسين الجودة.

(BOGUE. 1998. in CSEQ. 2012)

- لقد عرف«**Tait**» ضمان الجودة في التعليم على أنه: " القوة المرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وهذا الأمر يستدعي أن تندمج آلياتها في جميع نشاطات المؤسسة التعليمية. وأن هدف ضمان الجودة هو دائما تفادي وقوع الأخطاء ومنع الفشل".

(الطائي. العبادي. العبادي. 2008. ص.309).

- كما تم تعريف مصطلح ضمان الجودة في التعليم العالي على انه:" مصطلح عام يعبر عن العملية الدائمة والمستمرة التي تستهدف تأكيد، مراقبة، ضمان، محافظة وتحسين جودة نظام أو برامج أو مؤسسات التعليم العالي، ويعد ضمان الجودة آلية ترتكز على مسؤولية التحسين كمحور رئيسي".

(MARTIN et STELLA. UNESCO. 2007. p : 38)

1-5-مفهوم نظام ضمان الجودة: يقصد بنظام ضمان الجودة في التعليم العالي جودة كل العناصر المكونة للعملية التعليمية والتكوينية بما فيها: الطالب الجامعي، أعضاء هيئة التدريس، برامج التكوين طرائق التدريس وتقنيات التعلم، الهياكل المختلفة مثل قاعات التدريس، المخابر، مراكز الحاسوب المكتبة، الإدارة وما تعتمد عليه من لوائح وتشريعات، وما تتبناه من سياسات وفلسفات إدارية ...وأخيرا جودة التقويم الذي يلبي احتياجات سوق العمل. **(إبراهيمي . بن عامر.2008)**

- يعرف كذلك نظام ضمان الجودة على انه: "وسيلة مستعملة من طرف مؤسسة التعليم العالي من اجل أن تصبح قادرة على أن تؤكد لنفسها ولغيرها من المعنيين إن كل الظروف الضرورية لتمكين الطلبة من بلوغ المستويات والمقاييس المحددة من طرفها قد تم فعلا وضعها حيز التنفيذ"

(Donald EKONG in: BOUZID et BERROUCHE .CIAQES 2012 .p :3).

1-6-تطور ضمان الجودة في العالم: عرف تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي عالميا تطوّرات كثيرة، حيث بادرت العديد منها إلى إنشاء هيئات لضمان الجودة من أجل خلق ثقة المجتمعات بمخرجات الجامعة والتّأكد من مصداقيتها من خلال تلبية مختلف الاحتياجات والمتطلبات الحالية. ومن خلال هذه النقطة سنتعرض إلى تجربة كل من الولايات المتحدة الأمريكية، ثم تطوّر الجودة في الاتحاد الأوروبي وكذا اليابان. وأخيرا ضمان الجودة في الوطن العربي.

1-6-1-تطوّر ضمان الجودة في الو.م.أ: تعتبر الو.م.أ أوّل من راعى مبدأ التوازن بين "**الحرية والجودة**". حيث تتمتع جامعتها باستقلالية كبيرة والتدخل الحكومي جدّ محدود، أين أنشأت الآليات المناسبة التي تتابع جودة مؤسساتها. ولكن في نهاية القرن التاسع عشر، شهد التعليم العالي في **الو.م.أ** نوع من الفوضى بسبب هذه الاستقلالية وضعف الرقابة الحكومية، الشيء الذي جعلها تبادر إلى اعتماد آلية تندرج ضمن ضمان الجودة هي آلية الاعتماد: الأولى تستهدف اعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي والثانية عملية تقييم دوري لجودة البرامج الأكاديمية. وتنطوي عملية الاعتماد على إجراءات تقييم ذاتي تقوم بها المؤسسة الرّاغبة بالاعتماد في ضوء معايير عامة تضعها هيئات الاعتماد، وتلي عملية التقييم الذاتي زيارة يقوم بها فريق تقييم خارجي يؤلف من أكاديميين متخصصين، ثم مناقشة نهائية لاتخاذ قرار الاعتماد يقوم بها مجلس أكاديمي لهيئة الاعتماد.

(رقاد. 2013).

بداية من سنة 2000 عرفت إجراءات ضمان الجودة في الو.م.أ تغييرات أساسية لخّصتها **(GORGA .2012)**في أربعة مظاهر نحددها في النقاط التالية:

- **أولا:** بداية تراجع التمويل، إذ أن الاعتمادات التي كانت موجهة نحو التنسيق بين الهياكل والهيئات الجامعية أصبحت في تناقص مستمر، وهذا ما أدى إلى ارتفاع قيمة الضرائب لتغطية الاحتياجات.
- **ثانيا:** التغيرات التي عرفها مجال اعتماد المؤسسات نتيجة الضغوط الممارسة من طرف الحكومة الفدرالية لإعادة النظر في معايير التكوين الجامعي.
- **ثالثا:** تمثل في التغيرات التي مسّت تقنيات تقييم الجودة، حيث أصبحت مؤسسات التعليم العالي تعتمد على زيارة الخبراء كتقنية، ثم أصبحت تعتمد التدقيق الأكاديمي.
- **رابعا:** التغير الذي مسّ طرق نشر نتائج التقييم، حيث كانت نتيجة اختبار الاعتماد تحمل إحدى الإجابتين (**نعم-لا**) حول اعتماد المؤسسة، ثم أصبحت تعتمد نشر معلومات أكثر تفصيلا وتدقيقا حول نقاط القوة والضعف في برامج التكوين.

1-6-2-تطور ضمان الجودة في أوروبا: في ثمانينات القرن الماضي، ديمقراطية التعليم العالي في دول أوروبا الغربية ساهمت في ظهور بعض النتائج التي رافقت التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت تشترط يدا عاملة جدّ مؤهلة، ممّا فتح النقاش حول موضوع جودة التعليم العالي. ففي البداية كانت حركة تطوّر ضمان الجودة بطيئة نوعا ما، أين نجد ثلاث دول فقط من أوروبا كانت لها هيئات لضمان الجودة: فرنسا، انجلترا، هولندا. **(GORGA..2012)**

وبعد **1990**، وفي ضوء التطوّر التكنولوجي السريع، تزايد عدد الدول الأوروبية التي اعتمدت هيئات ضمان الجودة. أين أصبح ضمان الجودة في الدول الأوروبية آلية معتمدة من طرف المسؤولين السياسيين والأكاديميين من أجل تحديد أطر الإجراءات المتبعة لتنظيم هذا القطاع. حيث تعمل هذه الأطر على تحديد معايير تقييم نتائج مختلف نشاطات المؤسسات الجامعية.

1-6-3-تطور ضمان الجودة في اليابان: أخذت اليابان بمواصفات الجودة الشاملة منذ الأربعينات حيث تطوّرت طرق ومبادئ "ديمنغ" لتلاءم البيئة اليابانية. فقد تأثرت اليابان كثيرا بالنموذج الأمريكي حيث يتم اعتماد الجامعات اليابانية بواسطة هيئة اعتماد الجامعات اليابانية **(JUAA)** **(JapanesUniversityAccreditation Agency)**، والتي تهدف إلى تحسين جودة التعليم العالي من خلال التطوير الذاتي من خلال نظامين هما:

الاعتماد **(accrèditation)** وإعادة الاعتماد **(rè-accrèditation).**

(رقاد.2013. ص.112)

- يمنح الأول **(الاعتماد)** للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية في هيئة الاعتماد.
- أمّا الثاني**(إعادة الاعتماد)**فيمنح بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأوّل، بالنسبة للجامعات التي تحصل لأوّل مرة على الاعتماد، ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة الاعتماد من قبل.

إن تطوّر ضمان الجودة لم يتوقف على الو.م.أ أو أوروبا فحسب، بل شمل الكثير من دول العالم، أين نجد أوّل نظام لمراقبة الجودة الخارجية في المملكة المتّحدة مثلا وضع سنة 1832، كما تأسس المجلس الوطني الأكاديمي **(CNAA)** سنة 1965 كهيئة تقوم بمراقبة جودة التعليم العالي في المملكة.

(LEWIS..2011.p381)

1-6-4-تطوّر ضمان الجودة في العالم العربي: تجسدت أهمية إدراج "**نظام ضمان الجودة**" في الجامعات العربية في جملة من المظاهر التي شهدتها المؤسسات الجامعية العربية، حيث ظهرت عدّة وكالات محلية، إقليمية وعربية تسعى إلى تحقيق معايير الجودة في الجامعات العالمية.

يعتبر المؤتمر العالمي للتعليم العالي المنعقد بباريس سنة **1998** كمنطلق لأهمية إدراج "**نظام ضمان الجودة**" في التعليم العالي.

كما توصّل المؤتمر العربي لوزراء التربية العرب في بيروت سنة **1998** حول التعليم العالي إلى قرار يدعوا إلى وضع آلية إقليمية لضمان الجودة والاعتمادية وإضافة إلى عدة مؤتمرات عربية مثل المؤتمر العاشر الذي عقد باليمن. **(الحولي.2012)**

كما برزت توجّهات في معظم البلدان العربية عملت على إنشاء هيئات مستقلة للاعتماد وضمان الجودة في التعليم.

ففي مصر مثلا، وضعت وزارة التعليم العالي استراتيجية مشروع تطوير التعليم العالي في فبراير **2000** بغرض خلق مناخ إيجابي لتحسين الجودة وكفاءة نظام التعليم العالي.

(مشروع ضمان الجودة والاعتماد، جمهورية مصر العربية. 2004)

كذلك تجربة العراق في ضمان الجودة والتي ظهرت من خلال وضع وزارة التعليم العالي لنظام دقيق للسيطرة على النّوعية وقياس الأداء الجامعي وتقييمه سنة **1992.**

(مجيد .الزيادات. 2008)

كذلك تجربة الأردن في ضمان الجودة والتي ظهرت من خلال تشكيل مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي في عام **2000** بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي، ووضعت لهذه الغاية معايير الاعتماد العام والخاص.

(مجيد .الزيادات .2008.ص.334)

أمّا في الجزائر، فقد ظهرت تجربة ضمان الجودة من خلال عدّة مظاهر، لعلّ أوّلها وأبرزها هو تبني نظام **ل.م.د** الإصلاح الجديد سنة 2004 **(تم التطرق إليه في الفصل الثالث)** وسنتطرق لأهم انجازات نظام ضمان الجودة في العناصر الموالية لهذا الفصل.

كما ظهرت بعض هيئات الجودة والاعتماد الأكاديمي في الوطن العربي، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (02): يوضح بعض هيئات الجودة والاعتماد الأكاديمي بالوطن العربي.

المرجع:(العبيدي. 2009)

الدولة	الهيئة	تاريخ الانشاء
الإمارات العربية	هيئة الاعتماد الأكاديمي	1999
مصر	الجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد	2001 2006
سلطنة عمان	مجلس الاعتماد	2001
فلسطين	الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي	2002
سودان	الهيئة العليا للاعتماد والتقويم	2003
الأردن	هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي	2005
ليبيا	مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية	2006
السعودية	الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي	2008
البحرين	هيئة ضمان الجودة	2008
تونس	الهيئة الوطنية للتقويم وضمان الجودة والاعتماد	2008

2-نظام ل م د وضمان الجودة في الجزائر:

2-1 نظام ل م د مدخل لضمان الجودة:

إن اعتبار نظام **ل.م.د** مدخلا لضمان الجودة، يتجسد من خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال ضمان التكوين النوعي والاستجابة للاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية، تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن وإرساء أسس الحوكمة الرّاشدة المبنية على المشاركة والتشاور، والتي تعدّ في الوقت نفسه مبادئ ضمان الجودة.

(بن حسين. 2015. ص.157)

هذا النظام الذي جاء في إطار الإصلاحات العالمية في مجال التعليم العالي الذي أصبح مطالبا أكثر من أي وقت بمواجهة التحديات والمشاكل والتوجهات المذكورة أعلاه مثل: التحجيم من خلال تزايد الطلب على التعليم العالي، ضرورة تنوع عروض التكوين لمواكبة الحاجات الجديدة لاقتصاد المعرفة، تدويل التعليم العالي، صعوبات التمويل والضرورة الملحة لتحسين التكوين وضمان الجودة للتمكن من الاستجابة إلى متطلبات مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة أي الاستجابة إلى الحاجات الجديدة الاجتماعي-اقتصادية **(Les nouveaux besoins socio-économiques)**

أن تبني نظام **ل. م. د** من طرف الجامعة الجزائرية يهدف بصفة عامة إلى تجاوز كل النقائص التي كانت تظهر جليا على مستوى ما يسمى ب "النظام الكلاسيكي"**(système classique)** وتحقيق مجموعة من الأهداف يمكن التذكير بها بإيجاز:

- ✓ تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- ✓ تسهيل الإدماج المهني للطلبة.
- ✓ التمكين من التكوين على مستوى الحياة.
- ✓ فتح الجامعة الجزائرية على محيطها الخارجي.
- ✓ مطابقة نظام التعليم العالي في الجزائر مع بقية العالم

(BERROUCHE et BERKANE.2008)

يظهر بكل وضوح أن أهداف نظام **ل .م .د** على المستوى الدولي وعلى مستوى الجامعة الجزائرية مرتبطة بقوة بتفعيل وفعالية نظام ضمان الجودة الذي يشكل -من خلال مؤشرات ومعايير جودة واضحة-الركيزة الأساسية التي تمكن هذا الإصلاح **ل. م. د** من تحقيق أهدافه الطموحة المذكورة أعلاه. كما يتضح عند هذا الحد أن "عملية التقييم"**(le processus d'évaluation)** أي تقييم التعليم والتكوين هي القاعدة الوحيدة

التي يرتكز عليها نظام ضمان الجودة،و لا يمكن تحسين نوعية التكوين دون تقييم كل العناصر التي تشكل العملية التكوينية.

من جهة أخرى يتضح أن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر مطالبة خاصة –إضافة إلى الانطلاق الشامل في عملية تقييم التعليم والتكوين–بالاهتمام الكبير بتحضير الطلبة إلى سوق العمل وعالم الشغل **(employabilité)** وإدماجهم المهني، بفتح الجامعة على محيطها الخارجي وبتطوير عملية التكوين على مدى الحياة. طبعا هذا الاهتمام الكبير يجب أن يتضمن عروض التكوين **(محتويات البرامج)** والأستاذ الجامعي الذي لا يمكن تحقيق كل هذه الأهداف الطموحة وتحسين نوعية التكوين إلا من خلاله.

2-2-ضرورة وضع نظام ضمان الجودة: لقد سبق وان أشرنا أن سرعة التطور العلمي والتكنولوجي وسرعة تطور المهن والمعارف جعل الحاجات الاقتصادية والاجتماعية الحالية-**(Les besoins socio-économiques actuels)** في كل بلدان العالم تتطلب باستمرار مؤهلات وكفاءات عالية. الشيء الذي أصبح يشكل تحديات كبيرة للتعليم العالي المطالب بالتميز والجودة على مستوى مخرجاته **(خريجي الجامعة)**. هذه الوضعية العالمية أدت إلى ظهور –كما تمت الإشارة إليه أعلاه–مجموعة من المشاكل والتحديات والتوجهات على مستوى التعليم العالي في كل أنحاء العالم بما فيها الجزائر: التحجيم من خلال تزايد الطلب على التعليم العالي –تنوع عروض وبرامج التكوين–صعوبات التمويل–تضاعف بطالة خريجي التعليم العالي–تدويل التعليم العالي وأخيرا الضرورة الملحة لضمان الجودة والنوعية.

إن تحليلنا لوضعية التعليم العالي في الجزائر مكنتنا كما سبق الذكر من الاستنتاج إن كل هذه المشاكل والتحديات والتوجهات الدولية للتعليم العالي موجودة بطريقة جد ملموسة على مستوى التعليم العالي في الجزائر. لقد أصبحت "**جودة التعليم العالي**" في الجزائر طلب ملح من طرف كل المعنيين بنتائج التكوين الجامعي والعالي بصفة عامة: مسؤولي القطاع، السلطات العمومية، الطلبة وأولياؤهم، القطاع الاقتصادي والمجتمع ككل. في هذا الإطار أصبح التعليم العالي في الجزائر مطالب اليوم من طرف الجميع بالاستجابة إلى ضرورة ترقية الجودة والنوعية والنجاعة من اجل التمكن من الاستجابة إلى الحاجات الاقتصادية الجديدة للبلاد **(الإطار المحلي)** من جهة ,وكذلك الاستجابة للمعايير الدولية لجودة ونوعية التعليم العالي **(الإطار الدولي)** من جهة أخرى.

إن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر مطالبة اليوم بالتأكد من نوعية تكوين الطلبة ومن قدرتهم التوظيفية **(leur employabilité)**.

هذه المؤسسات مطالبة كذلك اليوم بان تثبت إلى جميع المعنيين المذكورين أعلاه أنها وضعت حيز التنفيذ كل الوسائل الضرورية، أي "**نظام ضمان الجودة**" التي تمكن من تحسين نوعية التعليم والبحث من اجل أن تكون قادرة فعلا على الاستجابة في نفس الوقت إلى الحاجات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد وللمقاييس الدولية للجودة في التعليم العالي.

من اجل ذلك، يجب على مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الشروع العاجل في مختلف أنواع التقييم التي تمكنها من اكتشاف كل نقاط الضعف لديها وكل مؤهلاتها وكذلك كل الفرص التي يجب استغلالها وكذلك اكتشاف الخطر الذي يمكن أن يهدد مستقبلها. وهكذا يتضح أن بناء ووضع نظام ضمان الجودة على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي بالجزائر أصبح **(كما يؤكده كل مسؤولي القطاع)** ضرورة ملحة وأداة حتمية لتسيير ومسايرة التغير.

2-3-الإجراءات المنجزة في الجامعة الجزائرية لتطبيق نظام ضمان الجودة:

(BOUZID .BERROUCHE .CIAQES 2012.pp.47-53)

يمكن تلخيص كل ما تم إنجازه من اجل وضع وتفعيل نظام ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي في الجزائر بغية ضمان وتحسين نوعية التكوين فيما يلي:

2-3-1-الملتقى الدولي الذي نظمته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي يوم 1-2 جوان 2008 والمعنون:" ضمان الجودة في التعليم العالي بين المتطلبات والواقع ". لقد شارك في هذا الملتقى كل رؤساء مؤسسات التعليم العالي ومجموعة من الأساتذة الباحثين في مجال التعليم العالي. كما شارك في هذا الملتقى خبراء وباحثين من منظمة اليونسكو(**UNESCO**)،والبنك الدولي

(Banque mondiale) ومنظمة التعاون والتطور الاقتصادي(**OCDE**). ثم تبعا لأشغال هذا الملتقى تم تنظيم ثلاث ورشات كبيرة اهتمت بالمواضيع الاتية:

- ضمان الجودة على مستوى برامج التكوين **(الورشة الأولى)**.
- ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي **(الورشة الثانية)**.
- ظروف وضع وتطوير ضمان الجودة في الجزائر في ضوء الخبرات الدولية في هذا المجال **(الورشة الثالثة)**.

تمثلت الخطوة الثانية في عقد اجتماع يومي **3و4 جوان 2008**، تبعا لتوصيات الورشات الثلاثة. شارك في هذا الاجتماع مسئولين دوليين في ضمان الجودة. كان الهدف من هذا الاجتماع الخروج ب "ورقة الطريق"**(feuille de route)** الضرورية لوضع نظام ضمان الجودة على مستوى التعليم العالي في الجزائر.

2-3-1-1 تحديد أهم نتائج أشغال الملتقى والورشات: يمكن تلخيص هذه النتائج فيما يلي:

- ✓ ضرورة مراعاة مبدأ "الخصوصية "**(contextualisation)** خلال عملية وضع نظام ضمان الجودة على مستوى التعليم العالي في الجزائر.
- ✓ يجب على كل جامعة تحديد المعالم والنقاط المرجعية لديها**(sonbenchmarking)** ومؤشرات الجودة المعتمدة من طرفها.
- ✓ ضرورة تطوير نموذج جودة خاص يتم تكييفه في ضوء النماذج الدولية الموجودة وهدفه تحسين النوعية والشفافية.
- ✓ التقييم الذاتي **(l'auto –évaluation)** والتقييم الداخلي **(l'évaluation interne)** تصبح إجراءات عادية تشمل تحليل نسب النجاح ونسب تحقيق البرامج.
- ✓ إنشاء نظام معلوماتي بغية تحسين نقل المعلومات.
- ✓ إنشاء هيئات تكلف بالاستماع إلى المحيط من اجل فهم متطلباته.
- ✓ ضرورة تفعيل "اللجنة الوطنية للتقييم"**(CNE)** كما جاء في قانون توجيه التعليم العالي في **23فيفري 2008**.
- ✓ ضرورة إنشاء "خلايا لضمان الجودة "**(CAC)** على مستوى القسم، الكلية والجامعة.
- ✓ تقييم التكوين: إن تقييم جودة التكوين ونوعيته تقاس من خلال المطابقة مع الأهداف المسطرة في عروض التكوين. لذلك يجب وضع "خلية جودة"**(cellule-qualité)** (على مستوى كل مؤسسة جامعية) مكلفة بإجراء تقييم مرحلي (بداية المسار، نصف المسار، نهاية المسار). ويجب أن يشارك في تقييم نهاية المسار كل من الطلبة، الشركاء الاجتماعيين–الاقتصاديين
- ✓ **(les partenaires socio-économiques)**.كما يمكن تكليف هذه الخلية **(خلية الجودة)** بمتابعة او صيرورة خريجي الجامعة على مستوى سوق العمل.

2-3-1-2 تحديد نتائج أشغال الخبراء: يمكن تلخيص هذه النتائج فيما يلي:

- ✓ تحديد الأهداف الحالية للتعليم العالي في الجزائر.

✓ تحديد إطار وضع نظام ضمان الجودة: تم توضيح هذا الإطار من خلال التركيز على التقييم المؤسساتي وتقييم البرامج، وذلك من خلال عملية تقييم تشمل خمسة أقسام:

✓ التسيير البيداغوجي **(Gestion pédagogique)**.

✓ نظام المعلومات**(Système d'information)**.

✓ إشكالية قابلية التوظيف **(Problématique d'employabilité)**.

✓ إطار الحياة الجامعية للطلبة**(Cadre de vie des étudiants)**.

✓ مراكز المعلومات**(Centres de ressources)**.

✓ إنشاء خلايا ضمان الجودة: تبعا لتوصيات الخبراء، تم وضع (على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي في الجزائر)"خلية ضمان الجودة "**(une cellule d'assurance-qualité**) يترأسها مسئول ضمان الجودة**(RAQ)**.

2-3-2-إنشاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة (CIAQES): تبعا لتوصيات الملتقى الدولي حول ضمان الجودة –**جوان 2008**–المذكور أعلاه، تم إنشاء هذه اللجنة الوطنية **(CIAQES)** من خلال القرار رقم **167** المؤرخ في **31ماي 2010** من طرف وزير التعليم العالي والبحث العلمي. ومن أهم مهام هذه اللجنة ما يلي:

➢ مساعدة وتشجيع تطوير تطبيقات ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي، ومتابعتها والعمل خاصة على ترسيخ "التقييم الداخلي"**(l'évaluation interne)**،من اجل تحسين حوكمة هذه المؤسسات في ضوء التطور الدولي لأنظمة التعليم العالي.

➢ تطوير مرجعية وطنية لتقييم البرامج والمؤسسات الجامعية في ضوء المعايير والمقاييس الدولية**(normes et standards internationaux)**

➢ وضع وتطوير خطة معلومات وتحسيس لفائدة مسؤولي الخلايا**(RAQS)**.

➢ تطوير برنامج تكوين خاص بهؤلاء المسؤولين**(RAQS)**.

➢ جمع العناصرالأساسية لتحديد سياسة وطنية ونموذج ضمان جودة وتحضير الظروف لإنشاء "وكالة"**(Agence)** تكلف بتفعيل هذه السياسة على ارض الواقع.

❖ **أهم الأنشطة التي قامت بها اللجنة الوطنية لضمان الجودة في الجزائر:**

➢ تكوين أعضاء هذه اللجنة بين **جوان ومارس 2011**(تكوين عن بعد) من طرف المعهد الدولي للتخطيط التربوي**(IIPE)**المتواجد بباريس **(فرنسا)** والتابع لليونسكو.

- زيارات أعضاء اللجنة لمجموعة من المؤسسات الجامعية والوكالات الخاصة بضمان الجودة على مستوى مجموعة من الدول منها بلجيكا، فرنسا، اسبانيا وكندا.
- تنظيم أيام تحسيسية مع ممثلين المؤسسات الجامعية بالتنسيق مع الندوات الجهوية الثلاثة (**الشرق، الوسط، الغرب**).
- تطوير برنامج تكويني لفائدة مسؤولي خلايا ضمان الجودة (**RAQS**) بين **29و31جانفي 2012** بجامعة باتنة.
- تطوير مرجعية وطنية لتقييم البرامج والمؤسسات الجامعية في ضوء المرجعية المنجزة من طرف مشروع
- (**Tempus Aqi Umed-2009**) المنجز في إطار المشروع الجهوي "تعزيز ضمان الجودة الداخلية في جامعات المتوسط (**الجزائر-المغرب-تونس**) هذا البرنامج شمل من الجزائر جامعات بومرداس وقسنطينة والمدرسة العليا للتعليم التكنولوجي بوهران.

إن مرجعية ضمان الجودة المنجزة من طرف مشروع (**Aqi-Umed**) يتكون من أربعة ميادين كبرى وهي:

- التكوين.
- البحث.
- الحوكمة(**Gouvernance**)
- الحياة في الجامعة.
- كل من هذه المجالات يتفرع إلى حقول ثم إلى مؤشرات نوعية. فاللجنة الوطنية لضمان الجودة (**CIAQES**) قامت بإنشاء مرجعيتها الخاصة التي تحتوي على سبعة مجالات، أي المجالات الأربعة المذكورة أعلاه، إضافة إلى**ثلاثة مجالات** أخرى وهي:
- الهياكل.
- التعاون الدولي وما بين الجامعات.
- العلاقات مع المحيط الاجتماعي –الاقتصادي.

2-3-3-إنشاء اللجنة الوطنية لتقييم التعليم العالي والبحث العلمي(CNE):ان هذه اللجنة(**CNE**) تتكون من عضوين مختلفين:

✓ المجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطور التكنولوجي والذي سمي" **المجلس**".

✓ واللجنة الوطنية لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي والتي سميت "**اللجنة**".

✓ لقد تم إنشاء هذين العضوين بمرسومين تنفيذيين رقم **35-10**بالنسبة "للمجلس" ورقم **36-10**بالنسبة "للجنة"، مؤرخين في **21جانفي 2010**ومنشورين في الجريدة الرسمية رقم **06بتاريخ 24جانفي 2010**.وتم تعيين أعضاء هذين العضوين من خلال القرارات الوزارية رقم **738**بالنسبة "للمجلس"و**739** بالنسبة "**للجنة**". ومن أهم المهام التي أسندت إلى لجنة تقييم مؤسسات التعليم العالي (والتي تعنينا على وجه الخصوص في هذا البحث) ما يلي:

✓ تقييم اعتيادي لجميع أنشطة مؤسسات التعليم العالي.

✓ وضع نظام مرجعي ومعياري يمكن من توجيه سياسة التقييم في التعليم العالي.

✓ تحليل أداء هذه المؤسسات وإبراز توصيات بغية تحسين متواصل للفعالية الداخلية والخارجية.

✓ تفحص "تقارير التقييم الداخلي المنجزة من طرف مؤسسات التعليم العالي.

✓ تحريك ديناميكية تطوير "التقييم الذاتي"**(l'auto-évaluation).**

✓ الإشراف على الفرق المكلفة بإجراء التقييم الداخلي**(l'évaluation interne).**

✓ ترقية علاقات مع أعضاء مشابهة عبر العالم مختصة في "**التقييم**" و"**ضمان الجودة**".

ومن خلال هذه المهام ترجمت هذه اللجنة الوطنية المهام السابقة الذكر إلى" أهداف استراتيجية"و"أهداف إجرائية" من اجل التمكن من تقييم موثوق لمختلف أنشطتها:

2-3-3-1 الأهداف الاستراتيجية:

- تثمين الممارسة التقييمية ضمن الشركاء (المعنيين بالتقييم).
- تطوير ومداومة الحوار بين الأطراف المعنية بالتقييم.
- تكوين مقيمين **(des évaluateurs)**.
- تأسيس "ثقافة التقييم/التقييم الذاتي".

2-3-3-2 الأهداف الإجرائية:

- تحديد وترقية "الممارسات الناجحة"**(les bonnes pratiques)** في مجال التقييم.
- إعداد شبكات التقييم والتقييم الذاتي.
- بث ونشر هذه "الممارسات الناجحة ".
- إعداد شبكات اتصال بين الأساتذة والباحثين والخبراء.
- إعداد معايير وطرق للتقييم.
- التعاون مع مؤسسات دولية.

من خلال هذه الأهداف تطمح هذه اللجنة الوطنية إلى الاهتمام والانشغال الدائم بعملية التقييم على مستوى مؤسسات التعليم العالي. وفي هذا الإطار توضح هذه اللجنة الوطنية أن عملية التقييم يجب أن تشكل مساعدة لاتخاذ القرار وليس إصدار "أحكام تقويمية"(**des jugements de valeur**). فهي ترمي خاصة إلى التأكد من أن الأهداف المنتظرة من طرف مؤسسات التعليم العالي قد تم تحقيقها بشكل مقبول ومرضي وان النتائج المخططة تستجيب فعلا لمتطلبات مستخدمي منتوج وخدمات هذه المؤسسات.

2-3-3-3 الأنشطة التي تم إنجازها على ارض الواقع من طرف هذه اللجنة الوطنية:

- إعداد تقرير تقييمي حول التعليم العالي في الجزائر (**مارس2013**): قام أعضاء هذه اللجنة الوطنية بمجموعة من الأشغال بغية إعداد وتوجيه التقرير المذكور أعلاه إلى السيد وزير التعليم العالي. هذا التقرير الذي تم إنهاؤه في شهر **مارس 2013** تطلب مجموعة من الأنشطة والأشغال منها:
- إعداد "**قانون داخلي**"، ورقة الطريق والتوزيع الزماني لأنشطة اللجنة.
- تقييم الوضع الحالي للتعليم العالي في إطار نظام (**ل م د**). هذا التقييم أنجز اعتمادا على مختلف الأشغال التي قامت بها مجموعة من الهيئات التابعة لوزارة التعليم العالي (اللجنة الوطنية للتأهيل**CNH**),(الندوات الجهوية**CR**),(اللجنة الوطنية لضمان الجودة **CIAQES**),الخ. وخاصة اعتمادا على تقارير التقييمات التي قام بها خبراء اللجنة الوطنية للتأهيل(**CNH**)على مستوى العديد من مؤسسات التعليم العالي في شرق ووسط وغرب البلاد. هذا التقييم للوضعية الحالية لإصلاح ل م د من طرف هذه اللجنة الوطنية (**CNE**) سمح بإبراز مجموعة من التوصيات تم إدراجها في التقرير النهائي الذي وجه إلى السيد وزير التعليم العالي في مارس **2013** كما سبق ذكره أعلاه.
- إعداد "استبيان" لتقييم عروض التكوين لمسارات ل م د التي بدأت في **2004** وتمت في **2012**. تم إعداد هذا الاستبيان من طرف أعضاء هذه اللجنة ووجه إلى كل الجامعات الجزائرية التي تبنت نظام ل م د منذ سنة **2004**.
- إعداد مجموعة من مؤشرات مفتاحية للأداء(**ICP**) كان الهدف منها مساعدة العملية التقييمية وتحسين النوعية على مستوى الجامعات الجزائرية.
- من خلال كل ما تم عرضه وتوضيحه أعلاه حول عملية وضع وتفعيل نظام ضمان الجودة على مستوى التعليم العالي في الجزائر، يمكن القول وبكل تأكيد أن عمل كبير ومعتبر تم فعلا إنجازه منذ سنة **2008**. لكن الغريب في الأمر هو عدم ترجمة كل هذه الأعمال على ارض الواقع... وخاصة استغلال

كل التكوين والكفاءات التي حصل عليها مسؤولي خلايا ضمان الجودة (**les(RAQS**وأعضاء كل من (**CIAQES**) و (**CNE**).

خلاصة الفصل: لقد بذلت الجامعة الجزائرية مجهودات معتبرة من اجل النهوض بالتعليم الجامعي في عصر يسوده التطور والتغير المستمرين، إلا أنها مازالت تواجه مشكلات وتحديات تفرضها الرهانات الجديدة اجتماعيا واقتصاديا نسبة إلى المعايير والمقاييس الدولية لنوعية التكوين والتعليم العالي. ومن خلال فلسفة نظام **ل. م. د** بصفة عامة وأهدافه بصفة خاصة من جهة، ومن مشروع ضمان الجودة وأهدافه من جهة أخرى، فالتحقيق الفعلي لأهداف نظام **ل .م. د** في الجزائر مرتبط بتطوير واستعمال فعال "**لنظام ضمان الجودة**" ونجاح هذا الأخير لن يكون إلا بالارتكاز على القاعدة الأساسية المتمثلة في عملية "**التقييم**".

الإطار التطبيقي

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد التطرق للإطار النظري ومختلف الأدبيات والدراسات التي تناولت الدراسة الحالية، سوف ننتقل في هذه المرحلة إلى تسليط الضوء على المنهجية التي تم اعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة حيث يعتبر المرجع والأساس الذي يعتمده الباحث لاختبار فرضياته، وتحديد عينة الدراسة بدقة.

وكذا تحديد أهم الوسائل الواجب اعتمادها في تحقيق أهداف الدراسة، وأهم الأساليب والطرق الإحصائية المناسبة للدراسة.وعليه فقد تم تناول هذا الفصل الخاص **بإجراءات الدراسة الميدانية** في مرحلتين أساسيتين:

- ❖ مرحلة خاصة بالدراسة الاستطلاعية.
- ❖ مرحلة خاصة بالدراسة النهائية.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية المنطلق الذي يساعد الباحث في الإلمام بالجوانب الأساسية لدراسته، خاصة فيما يتعلق بعينة البحث.

كما أنها تساعد الباحث في الإحاطة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها من كل الجوانب، وصياغة الفروض الممكنة.

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية: يمكن إيجاز أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- ✓ التعرف على ميدان البحث وتحديده بدقة.
- ✓ الكشف عن الصعوبات التي قد تعترض الباحث خلال دراسته قصد محاولة تجاوزها أو التقليل من حدَتها أثناء الدراسة النهائية.
- ✓ التعرف على مدى استجابة عينة البحث للمحاور الأساسية للاستبيان، وبالتالي التأكد من وضوح وبساطة بنود الاستبيان من أجل صياغتها في شكلها النَهائي لتجهيزها للتطبيق في الدراسة النَهائية.
- ✓ التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- ✓ الاستفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية في إجراء التعديلات اللازمة على أداة القياس،وفي وضع تصوَر كامل ودقيق وفعال لخطة الدراسة النهائية.

1-2 مجالات الدراسة الاستطلاعية:

1-2-1 **المجال الزماني:** تم إجراء الدراسة الميدانية خلال السنة الجامعية**2016-2017**، حيث تم النزول إلى ميدان الدراسة في هذه المرحلة (الدراسة الاستطلاعية) في شهر **جانفي 2017**.

1-2-2 **المجال المكاني:**تم إجراء هذه الدراسة بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية لجامعة –العربي بن مهيدي–بولاية أم البواقي.

1-3-عينة الدراسة الاستطلاعية:

اشتملت الدراسة الاستطلاعية على نوعين من العينة تم تحديدها كآلاتي:

- **العينة الأولى:**

وتم اختيارها **بطريقة قصدية** وتمثلت في (مسؤول الميدان قسم العلوم الاجتماعية والانسانية، مسؤولي الشعب قسم العلوم الاجتماعية والانسانية، عميد كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ونوابه، وكذا رؤساء الأقسام لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، مسؤولي التخصص لكلية العلوم الاجتماعية والانسانية).

- **العينة الثانية:**

كانت مكونة من أساتذة وطلبة، اخترنا **30** فردا من كل فئة بطريقة عشوائية وقد تم الاعتماد في تحديد هذا العدد في الدراسة الاستطلاعية إلى اعتبارين منهجيين حددهما الأستاذ. الدكتور "**بغول زهير**" نقلا عن كتاب **فؤاد البوهي السيّد** في كتابه "**علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**": أنه بإمكان الباحث أن يستخدم عينة يتراوح عددها عند **30** فرد لكي يضبط أدوات قياسه للظاهرة المراد دراستها قبل تطبيقها على عينة الدراسة الإجمالية. والثاني تأكيد **rosco سنة 1975**في أحد شروطه الإجرائية بتحديد حجم العينة المناسب في الدراسات السلوكية على أن استعمال الباحث لعينة تحتوي على**30**فرد يضمن له الحصول على المنحي العادي لتوزيع السلوك، وقد تم اعتماد عينة من **طلبة الماستر**(2/1) **تخصص:** إدارة والتسيير في التربية وكذا **تخصص:** علم النفس العمل وتيسير الموارد البشرية. أما **عينة الأساتذة:** فقد تم الاعتماد على عينة من أساتذة قسم العلوم الاجتماعية **تخصص:** أرطوفونيا. وكذا **تخصص:** علوم التربية، كما تم اعتماد أساتذة من قسم العلوم الإنسانية.

وتجدر الإشارة إلى أن الغرض من استخدام العينة الثانية هو التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المتمثلة في استبيانين: إحداهما: **موجه للطلبة** والثاني: **موجه للأساتذة الجامعيين** والجداول التالية توضح لنا توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (1) (2).

1-3-1 العينة الاستطلاعية (الفئة الأولى):

جدول رقم (03) يوضح عينة الدراسة الأولى

الرقم	العينة	الحجم
1	مسؤولي الميدان	1
2	مسؤولي الشعب	2
3	العمداء	1
4	نواب العمداء	2
5	رؤساء الأقسام	2
6	مسؤولي التخصص	4
المجموع	12	

2-3-1 العينة الاستطلاعية (الفئة الثانية):

جدول رقم (04) يوضح عينة الدراسة الثانية

الرقم	العينة	الحجم
1	عينة الأساتذة	30
2	عينة الطلبة	30

1-4 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

هناك أدوات عديدة بوسع الباحث الاعتماد عليها. عندما يقرر أن يقوم بعملية جمع البيانات، (وإن كان من الأفضل أن يستعين بأكثر من أداة) وفي دراستنا هذه استخدمت الطالبة كل من المقابلة والاستبيانين في صيغتهما الأولية، هذان الأخيران اللذان يعتبران من أهم الأدوات لجمع البيانات والحصول على الحقائق بشكل منظم.

- **المقابلة الموجهة:**" حيث تقوم على الاتصال الشخصي والاجتماع وجها لوجه بين الباحث والمبحوثين كل على حدي وتحدث مناقشة ومحادثة موجهة من أجل جمع البيانات التي يريد الباحث الحصول عليها وذلك لغرض محدد".

(رضوان. 2003. ص.156)

وتعد المقابلة من الأدوات التي يعتمد عليها في التعرف على الحقائق والآراء والمعتقدات التي تختلف من شخص لآخر.

وقد تم اعتمادها مع العينة الاستطلاعية **(الفئة الأولى)**الموضحة في الجدول **(3)**، والمتمثلة في **(رئيس الميدان، رؤساء الشعب، رؤساء التخصصات، العمداء، نواب العمداء، ورؤساء الأقسام)** وهذا بغرض الحصول على بعض التفصيلات والتوضيحات المهمة بالنسبة للدراسة الحالية، والتي لا يمكن الحصول عليها بالاعتماد على أدوات أخرى.

حيث تم الاعتماد على هذه العينة بالذات كونها على اطلاع واسع بكل ما يتعلق بمكونات العملية التكوينية المتمثلة في **(الطالب /الأستاذ /عروض التكوين)**،وكذا متتبعة لكافة المستجدات والتغيرات الحاصلة على صعيد الجامعة وبالرجوع إلى الدراسة الحالية فقد تم اعتماد **4 أسئلة** من النوع المفتوح وهذا لضمان حرية أكثر للمستجيبين في التعبير عن آرائهم بكل وضوح، وقد جاءت الأسئلة على النحو التالي:

1- هل تعتقدون أن نظام **ل. م. د** أحدث تغيرا واضحا في طرق التدريس وتقييم الطلبة من طرف الأساتذة نسبة للنظام الكلاسيكي؟

2- هل تعتقدون أن التعامل الفعلي مع نظام **ل .م .د** حاليا من طرف الإدارة والأساتذة، يساهم أكثر في تحسين نوعية التكوين نسبة للنظام الكلاسيكي؟

3- ما هي في نظركم، أهم الصعوبات والمعيقات التي تواجه التطبيق الفعلي لفلسفة نظام **ل. م. د** بغية تحقيق أهدافه المرتبطة بتحسين النوعية والجودة في التعليم العالي؟

4- لقد اهتمت الجامعة الجزائرية بنظام ضمان الجودة في التعليم العالي منذ سنة **(2008)**، من أجل ضمان تحسين نوعية التكوين في إطار إصلاح **ل. م. د**، ما مدى فعالية هذا المشروع على أرض الواقع؟

1-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

1 .5. 1 نتائج المقابلة الموجهة مع عينة الدراسة الأولى:

- **نتائج التساؤل الأول:** تبين من خلال استجابات أفراد العينة على السؤال الأول من أن نظام **ل.م.د** على الرغم من فلسفته ومبادئه التي تدعوا للخروج من النمطية السائدة في التعليم، إلا أنه وفي ظل سوء فهم مقاصده لم يحدث التغيير الجوهري سواء في طريقة التدريس أوتقييم الطلبة من طرف الأساتذة ومعظم الأساتذة مازالوا يحتفظون بالممارسات البيداغوجية التقليدية ماعدا بعض الجزئيات الصغيرة على المستوى التقني، فطرق التدريس وآليات التقييم هي نفسها تقريبا سواء في نظام ل.م.د أو النظام الكلاسيكي.
- **نتائج التساؤل الثاني:** وبالنسبة للسؤال الثاني حول اعتقاد أفراد العينة أن التعامل الفعلي مع نظام **ل.م.د** حاليا من طرف الإدارة والأساتذة يساهم أكثر في تحسين نوعية التكوين بالنسبة للنظام الكلاسيكي

فقد أجمع أفراد العينة على أن التعامل الحالي للإدارة والأساتذة لا يساهم في تحسين نوعية التكوين مقارنة بالنظام الكلاسيكي، والسبب في ذلك حسب ما أشاروا إليه هو السياسات المتبعة التي ترمي إلى احتواء الحشود الطلابية الوافدة أكثر من الاهتمام بالجوانب النوعية للتكوين وهذا ما أثر في ترقية وتطوير الجامعة وتجويد المخرجات. حيث أصبحت ثقافة الكم تؤثر على الكيف، خاصة في ظل نقص الإمكانيات المساعدة على إرساء قواعد النظام الجديد **ل.م.د** وهذا ما عرقل تطبيقه على النحو الصحيح.

- **نتائج التساؤل الثالث:** وأما العراقيل التي تواجه التطبيق الفعلي لفلسفة نظام **ل.م.د** بغية تحقيق أهدافه المرتبطة بتحسين النوعية والجودة في التعليم العالي تتمثل حسب أفراد العينة في:

- انغلاق الجامعة على نفسها وعدم انفتاحها على المحيط الاقتصادي والاجتماعي.
- بالإضافة إلى ضعف وهشاشة المحيط الاقتصادي .
- ضعف تكوين الكثير من المكونين **(الأساتذة)**.
- التركيز على الجانب النظري في التكوين مقارنة بالجانب التطبيقي.
- سطحية المادة العلمية المقدمة للطلبة.
- عدم وجود تبادل الأفكار بين الأساتذة فيما بينهم سواء في التخصصات المتجانسة أو غيرها على مستوى الأقسام والكليات.
- نقص في تبادل الخبرات بين الجامعات الجزائرية وحتى بعض الجامعات الأجنبية ولو المجاورة مثل**(تونس، المغرب،)**. حيث مازالت هذه المسألة لم تصل إلى المستوى المأمول في ظل الأهداف الجوهرية التي ينص عليها الإصلاح الجديد المتمثل في نظام **ل.م.د.**

من خلال هذه النقاط أشار أفراد العينة أنه من الضروري الاهتمام بمجموعة من العوامل التي تساعد على تخطي العراقيل التي تواجه تطبيق نظام ل.م.د من أجل تحقيق أهدافه المرتبطة بتحسين نوعية التكوين والجودة في التعليم العالي والتي تم إدراجها في ثلاثة عناصر:

- عروض التكوين.

هيئة التدريس

- التعاون الوطني والدولي.

وهي العناصر التي تم اختيارها من طرف الطالبة لتشكل المحاور الأساسية التي ترتكز عليها هذه الدراسة في ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة المتكونة من أربع ميادين كبرى **(انظر الملحق رقم4)**. على أساس ان هذه العناصر أكثر ارتباط بموضوع بحثنا والمتعلق بتحسين نوعية التكوين الجامعي.

- **نتائج التساؤل الرابع:** حول مدى فعالية مشروع ضمان الجودة على أرض الواقع، يرون بأن هذا المشروع مجرد حبر على ورق لكون الأساتذة لم يتلقوا أو يستفيدوا من دورات تكوينية للرفع من مستوى

كفاءتهم وتحسين مردودهم العلمي بالإضافة إلى غياب التنسيق بين مسؤولي مؤسسات التعليم العالي والأساتذة للتكفل بالانشغالات البيداغوجية والاستسلام لمنطق الكم مقابل الكيف في التعليم العالي.

وبناءً على هذه الاستجابات، استطاعت الطالبة أن تكون نظرة شاملة حول واقع تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية والتعرف أكثر على أهم المعيقات التي تواجه تطبيقه على النحو المطلوب من أجل الارتقاء بنوعية التكوين التي تعد من الأهداف الأساسية التي يسعى النظام الجديد لإرسائها. هذا فيما يخص الشق الأول من اهداف الدراسة الاستطلاعية.

1 -5-2 نتائج الدراسة الاستطلاعية بالنسبة لإجراءات الدراسة:

كما وأسلفنا الذكر فقد كان الشق الأول من الدراسة الاستطلاعية بمثابة القاعدة التي على أساسها تم بناء أدوات البحث والمتمثلة في الاستبيانين الأول موجه للأساتذة والثاني موجه للطلبة في ضوء المحاور المستمدة من نتائج المقابلة. أما في هذه المرحلة من الدراسة فقد تم التأكد من الشروط السيكومترية **(الصدق والثبات)** للاستبيانين المعتمدين وهو ما يمثل الشق الثاني لأهداف الدراسة الاستطلاعية، والتي سوف يتم توضيحها لاحقا بالتفصيل في أدوات الدراسة النهائية. وعليه تكون الطالبة قد حققت كل أهدافها من الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة النهائية:

2-1 منهج الدراسة: تعتبر عملية اختيار المنهج من الأمور التي يوليها الباحث اهتماما كبيرا، كون المنهج هو" الطريقة المؤدية للكشف عن الحقيقة بواسطة طائفة من القواعد التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة" كما نعتبر أن لكل بحث منهج عام يتماشى وطبيعة الموضوع الذي يتناوله "

(حرقاس.2010.ص.258)

وبالرجوع إلى هدف الدراسة الحالية التي تسعى للوقوف على مدى مساهمة تطبيق نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين في الجامعة الجزائرية نجد أن **المنهج الوصفي** هو المنهج الأنسب لهذه الدراسة، حيث يقوم المنهج الوصفي: "على جمع بيانات وحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليليها التحليل الكافي والمتعمق، كما يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج. بالإضافة إلى استخدام أساليب القياس والتصنيف بهدف استخراج الاستنتاجات ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة المدروسة "

(صابر. وآخرون.2002.ص.87)

كما لخص خطواته **(بوعزة.2014.ص.341) كما يلي:**

- ✓ تحديد المشكلة

- ✓ تحديد طرائق جمع المعلومات والبيانات
- ✓ تطبيق أدوات البحث بطريقة منظمة وموضوعية.
- ✓ وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات دقيقة، وبسيطة وواضحة.
- ✓ استخلاص التعميمات والوصول إلى حقائق، وهذا ما يتماشى إلى حد كبير مع طبيعة إشكالية الدراسة الحالية وتساؤلاتها وفرضياتها.

2-2 مجتمع وعينة الدراسة:

2-2-1 مجتمع الدراسة:

مجتمع البحث هو مجموع العناصر تجمعها خصائص مشتركة يهتم الباحث بدراستها ولأن هذا البحث يهتم بمعرفة مدى مساهمة تطبيق نظام ل. م. د في تحسين نوعية التكوين من خلال استجابات كل من الأساتذة والطلبة، فإن لدى الطالبة الباحثة مجتمعين:

- **المجتمع الأول:** هو مجتمع الأساتذة المثبتين **(جميع الأساتذة)** بمختلف كليات جامعة العربي بن مهيدي بمختلف تخصصاتهم.**المحددة في 7 كليات**.
- **المجتمع الثاني**: فهو مجتمع طلبة الماستر **(سنة أولى وسنة ثانية ماستر)**الذين يدرسون بجامعة العربي بن مهيدي بمختلف تخصصاتهم. وقد تم اختيار طلبة الماستر لكونهم قضوا أكبر مدة في الدراسة بنظام **ل م. د** وبالتالي سيفيدون البحث أكثر من طلبة الليسانس.

والجدول الموالي يمثل توزيع مجتمع الدراسة:

جدول رقم (05) يوضح توزيع مجتمع الدراسة

الكلية	القسم	مجتمع الطلبة		مجتمع الأساتذة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية	العلوم الاجتماعية العلوم الانسانية	568	14.91	101	13.85
كلية الحقوق والعلوم السياسية	الحقوق العلوم السياسية	309	8.11	74	10.15

كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	علوم الطبيعة والحياة	744	19.53	121	16.59
	الرياضيات والاعلام الالي				
	علوم المادة				
كلية الآداب واللغات	الادب العربي	1253	32.89	140	19.20
	اللغة الفرنسية				
	اللغة الإنجليزية				
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	العلوم الاقتصادية	320	8.40	109	14.95
	العلوم التجارية				
	علوم التسيير				
كلية علوم الأرض والهندسة المعمارية	الجيولوجيا	317	8.32	63	8.64
	علوم الأرض				
	الهندسة المعمارية				
كلية العلوم والعلوم التطبيقية	علوم والتكنولوجيا	299	7.84	121	16.59
	الهندسة المدنية				
	هندسة العمليات				
	الهندسة الميكانيكية				
	الهندسة الكهربائية				
	الري				
المجموع		3810	%100	729	%100

2-2-2 عينة البحث:

تم الاعتماد على **العينة الحصصية** في اختيار العينة وفق الاتي:

حيث قامت الطالبة أولا بتقسيم الكليات إلى قسمين: كليات ذات طابع تقني والكليات التي تهتم بالإنسانيات والعلوم الاجتماعية عموما:

- ✓ **المجموعة الأولى:** وقامت الطالبة باختيار **كلية:** العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة **وكلية:** العلوم والعلوم التطبيقية.
- ✓ **المجموعة الثانية:** وقد قامت الطالبة باختيار **كلية:** العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، **وكلية:** الحقوق والعلوم السياسية.

وقد تم اختيارها **بطريقة قصدية**، لسهولة اتصال الطالبة بأفراد العينة في هذه الكليات مقارنة بالكليات الأخرى مما يؤدي بها إلى الوصول إلى نتائج أكثر مصداقية.

وبعد اختيار هذه الكليات قامت الطالبة باختيار الأقسام **عشوائيا**، كما هو موضح أدناه:

- ✓ **قسم:** العلوم الاجتماعية من **كلية:** العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- ✓ **قسم:** الحقوق من **كلية:** الحقوق والعلوم السياسية.
- ✓ **قسم:** علوم الطبيعة من **كلية:** العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة.
- ✓ **قسمين:** من **كلية** العلوم والعلوم التطبيقية: **قسم:**الهندسة الميكانيكية، **قسم:**الهندسة الكهربائية.

وبطريقة **قصدية** تم اختيار **التخصصات التالية** من كل قسم: **تخصص:** علم النفس العيادي، **تخصص:** علم الاجتماع من **قسم:** العلوم الاجتماعية، **تخصص:** المنازعات العمومية من **قسم:** الحقوق، **تخصص:** مكروبيولوجيا من **قسم:** علوم الطبيعة، **تخصص:** هندسة ميكانيكية وهندسة كهربائية من **قسم:**العلوم والعلوم التطبيقية. ويمكن توضيح **حجم العينة** التي تم إجراء الدراسة عليها بعد عملية الاختيار هذه في الجدول الموالي.

وتجب الإشارة إلى أن الطالبة واجهتها صعوبات كبيرة جدا في توزيع الاستمارات وصعوبات أكبر في استرجاعها خاصة الاستمارات الخاصة بالأساتذة، وتهرب الكثير منهم من الاستجابة على الرغم من أن الأسئلة ليست محرجة. وعليه أصبح العدد النهائي للعينة التي تم تحليل نتائجها موضح في الجدول:

جدول (06) يوضح حجم عينة الدراسة

القسم	التخصص	عينة الطلبة		عينة الأساتذة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
العلوم الاجتماعية	علم النفس العيادي	40	15.38	15	18.07
	علم الاجتماع	37	14.23	11	13.25
الحقوق	منازعات عمومية	28	10.76	16	19.27
علوم الطبيعة	مكروبيولوجيا	68	26.15	09	10.84
العلوم والعلوم التطبيقية	هندسة ميكانيكية	11	4 .23	14	16.86
	هندسة كهربائية	76	29.23	18	21.68
المجموع	06 تخصصات	260	%100	83	%100

2-3 مجالات الدراسة النهائية:

2-3-1 المجال الزماني: تم إجراء الدراسة النهائية خلال السنة الجامعية **2016-2017**، حيث تم النزول إلى ميدان الدراسة في هذه المرحلة ابتداء من **شهر مارس2017**

2-3-2 المجال المكاني:تم إجراء هذه الدراسة بجامعة –**العربي بن مهيدي-بولاية أم البواقي**.

2-4 أدوات الدراسة النهائية:

تعتبر مرحلة جمع البيانات من أهم مراحل البحث العلمي، حيث يتعين على الباحث هنا حسن اختيار أدواته التي يجب ان تتناسب مع طبيعة المعلومات المراد جمعها. وبالرجوع إلى معطيات الدراسة الحالية ارتأت الطالبة الباحثة أن تعتمد على الاستبيان كأداة أساسية في جمع البيانات. حيث يعتبر الاستبيان: " مجموعة من الاسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل إلى الأشخاص المعنيين أو يجرى تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة للأسئلة الواردة فيها والتي بواسطتها يمكن الوصول إلى بيانات جديدة أو التأكد من المعلومات المتعارف عليها لكنها غير مدعمة بالحقائق."

(شفيق .1999)

وبالرجوع إلى الدراسة الحالية فقد تم الاعتماد على استبيانين **الاول:** موجه للأساتذة، **والثاني:** موجه لطلبة الطور الثاني(**ماستر2/1**)، وقد تم إعداد أسئلة الاستبيان عبر تكييف م00حاوره وأسئلته وفق الإطار الفكري للمبحوثين فهم فئة لديها مؤهلات علمية واستعدادات فكرية تساعدهم على الإجابة. إضافة إلى أن هذا الموضوع يساعدهم على التعبير عن أراءهم وتوجهاتهم، فالموضوع يمسهم أكثر من أي فئة أخرى.

2-4-1 مصادر إعداد الاستبيانين:

تم الاستناد إلى عدة مصادر أساسية في بناء الاستبيانين والتي سوف نوضحها في النقاط التالية:

- دراسة سابقة للطالبة في نفس الموضوع في طور الماجستير.
- الدراسات السابقة التي تم إدراجها في الإطار المفاهيمي لإشكالية الدراسة.
- التراث النظري التي تم إدراجه في الفصول النظرية خصوصا الفصل المتعلق بنظام ل.م.د والتي ساعد الطالبة إلى حد كبير في وضع الإطار العام لأدوات الدراسة.
- النتائج المحصل عليها من خلال الدراسة الاستطلاعية، وخاصة نتائج المقابلة التي ساعدت كثير في تقسيم محاور الاستبيانين.

2-4-2 الاستبيانين في صورتهما الأولية:

2-4-2-1 الاستبيان الأول الموجه للأساتذة:

وفي هذا الإطار تم إعداد استبيان لجمع المعلومات حول مدى مساهمة تطبيق نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين موجه للأساتذة، ويحتوي على **38** بند مقسمة على **3** محاور أساسية. وهي:

- **المحور الأول**: خاص بعروض التكوين ومدى مساهمتها في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة.
- **المحور الثاني**: خاص بهيئة التدريس ومدى مساهمتها في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة.
- **المحور الثالث**: خاص بالتعاون الوطني والدولي ومدى مساهمته في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة.

جدول رقم (07) يوضح توزيع البنود على محاور الاستبيان الخاص بالأساتذة

الترتيب	المحاور	عدد الفقرات
1	خاص بعروض التكوين	10
2	خاص بهيئة التدريس	15
3	خاص بالتعاون الوطني والدولي	13
المجموع	38	

2-4-2-2 الاستبيان الثاني الموجه للطلبة:

كما تم إعداد استبيان ثاني لجمع المعلومات حول مدى مساهمة تطبيق نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين موجه للطلبة، ويحتوي على **22** بند مقسمة على **3** محاور أساسية وهي:

- **المحور الأول:** خاص بعروض التكوين ومدى مساهمته في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة.
- **المحور الثاني:** خاص بهيئة التدريس ومدى مساهمتها في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة.
- **المحور الثالث:** خاص بالتعاون الوطني والدولي ومدى مساهمتها في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

جدول رقم (08) يوضح توزيع البنود على محاور الاستبيان الخاص بالطلبة

الترتيب	المحاور	عدد الفقرات
1	خاص بعروض التكوين	**10**
2	خاص بهيئة التدريس	**8**
3	خاص بالتعاون الوطني والدولي	**4**
المجموع	**22**	

2-4-3 الخصائص السيكوميترية للاستبيانين:

1-صدق أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في تقدير صدق أدوات الدراسة على: صدق المحتوى، حيث تم عرض أداة الدراسة على ثمانية **(08)** محكمين **(أساتذة جامعة)** والواردة أسماؤهم على مستوى **الملحق رقم(3)** ليبدوا آراءهم حول:

- ✓ سلامة البنود من حيث الصياغة اللغوية.
- ✓ كفاية البنود في كل محور **(مدى تغطيتها لكل جوانب المحور)**

وقد تم تقدير صدق كل بند من خلال آراء المحكمين باستخدام معادلة لوشي ذات الصيغة:**(جغبوب.2016)**

$$\text{ن ص و} = \frac{\text{ص} - \frac{\text{ص}}{2}}{\text{ص}/2}$$

حيث:

ن ص و:معامل صدق البند.

ص: عدد المحكمين الذين قالوا أن البند يقيس.

ص: عدد المحكمين الإجمالي.

1-1 صدق الأداة الاولى (استبيان موجه الأساتذة):

اتفق المحكمون عموما على أن البنود تقيس ما وضعت لقياسه، ماعدا بعض الملاحظات فيما يخص عدد البدائل، حيث فضل جل المحكمين ألا يكون للبنود بديلين فقط **(نعم / لا)** بل يجب أن يكون هناك بديل وسطي بينهما **(إلى حد ما)** إلا أن الطالبة الباحثة وضحت لهم سبب الاعتماد على بديلين فقط وهذا حسب ما تقتضيه الدراسة التي تسعى إلى الحصول على إجابات دقيقة حيث نجد أن أغلب الأساتذة تلجأ إلى الحياد بالاستجابةعلى البديل الوسطي لذا تم تفضيل بديلين في بعض البنود التي تستدعى الدقة. وعليه يمكن عرض النتائج المحصل عليه فيما يخص هاته الأداة في الجدول التالي:

جدول رقم (09): يبين صدق كل بند لاستبيان الأساتذة

البند	نعم	لا	ص	البند	نعم	لا	ص
01	07	01	0.75	**20**	08	00	01
02	08	00	01	**21**	08	00	01
03	08	00	01	**22**	08	00	01
04	07	01	0.75	**23**	08	00	01
05	07	01	0.75	**24**	08	00	01
06	08	00	01	**25**	08	00	01
07	08	00	01	**26**	08	00	01
08	08	00	01	**27**	08	00	01
09	07	01	0.75	**28**	08	00	01
10	08	00	01	**29**	08	00	01
11	08	00	01	**30**	08	00	01
12	08	00	01	**31**	07	01	0.75
13	08	00	01	**32**	08	00	01
14	08	00	01	**33**	07	01	0.75
15	08	00	01	**34**	08	00	01

16	08	00	01	35	08	00	01
17	08	00	01	36	08	00	01
18	08	00	01	37	08	00	01
19	08	00	01	38	08	00	01

نلاحظ من الجدول أن كل القيم المحصل عليها كانت أكبر من 0.60 وبالتالي يمكن القول أن أداة الدراسة صالحة لقياس ما أعدت لأجله.

1-2 صدق الأداة الثانية (استبيان موجه للطلبة):

اتفق المحكمون عموما على أن البنود تقيس ما وضعت لقياسه مع نفس الملاحظة فقط **(عدم الاكتفاء ببديلين فقط للاستجابة)**، ويمكن عرض النتائج المحصل عليها فيما يخص هاته الأداة في الجدول التالي:

جدول رقم (10): يبين صدق كل بند لاستبيان الطلبة

البند	نعم	لا	ص	البند	نعم	لا	ص
01	07	01	0.75	12	08	00	01
02	08	00	01	13	08	00	01
03	08	00	01	14	08	00	01
04	07	01	0.75	15	08	00	01
05	07	01	0.75	16	08	00	01
06	08	00	01	17	08	00	01
07	08	00	01	18	08	00	01
08	08	00	01	19	08	00	01
09	07	01	0.75	20	08	00	01
10	08	00	01	21	08	00	01
11	08	00	01	22	08	00	01

نلاحظ من الجدول أن كل القيم المحصل عليها كانت أكبر من 0.60 وبالتالي يمكن القول أن أداة الدراسة صالحة لقياس ما أعدت لأجله.

2- ثبات أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في تقدير ثبات أدوات البحث على طريقة **الاحتمال المنوالي وصيغته كالاتي:(عبد الرحمن.2008)**

$$\text{ث} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(\text{ل} - \frac{1}{\text{ن}}\right)$$

حيث:

ن: عدد البدائل في كل بند.

ل: أكبر تكرار نسبي ويتم الحصول عليه بقسمة مجموع التكرارات على ذلك البديل على مجموع التكرارات لكل البدائل.

وقد تم الاعتماد على هذه الصيغة تحديدا نظرا لأن البنود ذات الاختيار من متعدد ولاختلاف عدد البدائل بين البنود، بالإضافة إلى أن البيانات التي تهتم الطالبة الباحثة بجمعها هي بيانات كيفية في مستوى التصنيف.

تجب اللإشارة إلى أنه تم تطبيق هذه المعادلة بعد أن قامت الطالبة الباحثة بتوزيع أداة البحث على **(30)** أستاذا من قسم العلوم الاجتماعية، كما سبقت الإشارة إليه على مستوى الدراسة الاستطلاعية.

2-1: ثبات أداة الدراسة الأولى(الاستبيان الموجه للاساتذة):

وقد تم توضيحه في الجدول الموالي:

جدول رقم (11) يبين ثبات البنود بالنسبة للاستبيان الموجه للأساتذة

البنود	البنود الفرعية	عدد البدائل	التكرارات النسبية	الثبات
المـــحـــــــــــور الأول				
01	/	**03**	0.13 =30/4 0.8= 30/24 0.06 = 30/2	ث=$\frac{3}{1-3}(0.33-0.8)$ = 1.5(0.47) = 0.70
02	/	**02**	0.23 =30/7 0.76 = 30/23	ث=$\frac{3}{1-3}(0.5-0.76)$ =2(0.26) = 0.52
03	/	**03**	0.26 = 30/8 0.7 = 30/21 0.03 = 30/1	ث=$\frac{3}{1-3}(0.33-0.7)$ = 1.5(0.37) = 0.55
	1-4	**02**	0.20 = 30/6 0.80 = 30/24	ث=$\frac{2}{1-2}(0.5-0.83)$

0.60 = (0.30)2 =				
$(0.5 - 0.83)\frac{2}{1-2}$=ث 0.66 = (0.33)2 =	0.16 = 30/5 0.83 = 30/25	**02**	**2-4**	**04**
$(0.5 - 0.86)\frac{2}{1-2}$=ث 0.72 = (0.36)2 =	0.13 = 30/04 0.86 = 30/26	**02**	**3-4**	
$(0.5 - 0.83)\frac{2}{1-2}$=ث 0.66 = (0.33)2 =	0.16 = 30/5 0.83 = 30/25	**02**	**4-4**	
$(0.5 - 0.8)\frac{2}{1-2}$=ث 0.6 = (0.3)2 =	0.1 = 30/6 0.8 = 30/24	**02**	**5-4**	
$(0.33 - 0.86)\frac{3}{1-3}$=ث 0.795 = (0.53)1.5 =	0.13= 30/4 0.86 = 30/26 0= 30/0	**03**	/	**05**
$(0.5 - 0.80)\frac{2}{1-2}$=ث 0.60 = (0.3)2 =	0.80 =30/24 0.20 = 30/6	**02**	/	**06**
$(0.33 - 0.73)\frac{3}{1-3}$=ث 0.6 = (0.4)1.5 =	0.1 = 30/3 0.16 = 30/5 0.73= 30/22	**03**	/	**07**
$(0.33 - 0.83)\frac{3}{1-3}$=ث 0.8 = (0.4)2 =	0.1 = 30/3 0.9 =30/27	**02**	/	**08**
$(0.33 - 0.70)\frac{3}{1-3}$=ث 0.55 = (0.37)1.5 =	0.03 = 30/1 0.7 = 30/21 0.26 = 30/8	**03**	/	**09**
$(0.5 - 0.8)\frac{2}{1-2}$=ث 0.60 = (0.30)2 =	0.2 = 30/6 0.8 = 30/24	**02**	/	**10**
المـــحـــــــــور الثـــانـــي				
$(0.5 - 0.83)\frac{2}{1-2}$=ث 0.66 = (0.33)2=	0.16 =30/5 0.83= 30/25	**02**	/	**01**
$(0.5 - 0.8)\frac{2}{1-2}$=ث	0.1 = 30/6	**02**	/	**02**

0.6 = (0.3)2 =	0.8 = 30/24			
$(0.5-0.96)\frac{2}{1-2}$=ث 0.93 = (0.46)2 =	0.03 = 30/1 0.96 = 30/29	**02**	/	**03**
$(0.5-0.86)\frac{2}{1-2}$=ث 0.72= (0.36)2=	0.86 = 30/26 0.13 = 30/4	**02**	/	**04**
$(0.5-0.86)\frac{2}{1-2}$=ث 0.72= (0.36)2=	0.86 = 30/26 0.13 = 30/4	**02**	/	**05**
$(0.33-0.8)\frac{3}{1-3}$=ث 0.705 = (0.47)1.5 =	0.13 = 30/4 0.8 = 30/24 0.06 = 30/2	**03**	/	**06**
$(0.5-0.9)\frac{2}{1-2}$=ث 0.8= (0.4)2=	0.9 = 30/27 0.1 = 30/3	**02**	**1-7**	**07**
$(0.5-0.8)\frac{2}{1-2}$=ث 0.60= (0.3)2=	0.20 = 30/6 0.8 = 30/24	**02**	**2-7**	
$(0.5-0.8)\frac{2}{1-2}$=ث 0.60= (0.3)2=	0.20 = 30/6 0.8 = 30/24	**02**	**3-7**	
$(0.5-0.83)\frac{2}{1-2}$=ث 0.66= (0.33)2=	0.83 = 30/25 0.16 = 30/5	**02**	**4-7**	
$(0.5-0.86)\frac{2}{1-2}$=ث 0.72 = (0.36)2 =	0.13 = 30/04 0.86 = 30/26	**02**	**5-7**	
$(0.5-0.83)\frac{2}{1-2}$=ث 0.66= (0.33)2=	0.16 = 30/5 0.83 = 30/25	**02**	**1-8**	**08**
$(0.5-0.83)\frac{2}{1-2}$=ث 0.66= (0.33)2=	0.83 = 30/25 0.16 = 30/5	**02**	**2-8**	
$(0.5-0.86)\frac{2}{1-2}$=ث 0.72 = (0.36)2 =	0.13 = 30/04 0.86 = 30/26	**02**	**3-8**	
$(0.5-0.83)\frac{2}{1-2}$=ث 0.66= (0.33)2=	0.16 = 30/5 0.83 = 30/25	**02**	**4-8**	

09	/	02	0.13 = 30/04 0.86 = 30/26	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.86) 0.72 = (0.36)2 =
10	1−10	02	0.86 = 30/26 0.13 = 30/4	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.86) 0.72 = (0.36)2 =
	2−10	02	0.8 = 30/24 0.20 = 30/6	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.80) 0.60= (0.30)2=
11	1−11	02	1= 30/30 0 = 30/0	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 1) .1 = (0.5)2 =
	2−11	02	0.20 = 30/6 0.8 = 30/24	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.80) 0.60= (0.30)2=
	3−11	02	0.8 = 30/24 0.20 = 30/6	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.80) 0.60= (0.30)2=
12	/	02	0.93 = 30/28 0.06 = 30/2	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.93) 0.86= (0.43)2=
13	/	02	0.20 = 30/6 0.8 = 30/24	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.80) 0.60= (0.30)2=
14	/	03	0.13 =30/4 0.83= 30/25 0.03 = 30/1	ث=$\frac{3}{1-3}$ (0.33 − 0.83) 0.5 = (0.33)1.5 =
15	/	02	0.8 = 30/24 0.20 = 30/6	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.80) 0.60= (0.30)2=
المحـــــــــور الثـــالث				
01	/	02	0.20 = 30/6 0.8 = 30/24	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.80) 0.60= (0.30)2=
02	/	02	0.13 = 30/04 0.86 = 30/26	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.86) 0.72 = (0.36)2 =
03	/	02	0.83 = 30/25 0.16 = 30/5	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.83) 0.66= (0.33)2=

04	/	02	0.16 = 30/5 0.83 = 30/25	ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.83)$ 0.66= (0.33)2=
05	/	02	0.86 = 30/26 0.13 = 30/4	ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.86)$ 0.72 = (0.36)2 =
06	/	02	0.1 = 30/3 0.9 =30/27	ث= $\frac{3}{1-3}(0.33-0.83)$ 0.8 = (0.4)2 =
07	/	02	0.9 = 30/27 0.1 =30/3	ث= $\frac{3}{1-3}(0.33-0.83)$ 0.8 = (0.4)2 =
08	/	02	0.20 = 30/6 0.8 = 30/24	ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.80)$ 0.60= (0.30)2=
09	/	02	0.96 = 30/29 0.03 = 30/1	ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.96)$ 0.93 = (0.46)2 =
10	/	02	0.06 = 30/2 0.93 = 30/28	ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.93)$ 0.86= (0.43)2=
11	/	02	0.20 = 30/6 0.8 = 30/24	ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.80)$ 0.60= (0.30)2=
12	/	02	0.83 = 30/25 0.16 = 30/5	ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.83)$ 0.66= (0.33)2=
13	/	02	0.96 = 30/29 0.03 = 30/1	ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.96)$ 0.93 = (0.46)2 =

بالرجوع إلى النتائج الموضحة أعلاه نلاحظ أن معظم القيم المحصل عليها كانت أكبر من 0.60 وبالتالي فالاستبيان ثابت.

2-2 ثبات أداة الدراسة الثانية (الاستبيان الموجه للطلبة):

تم الاعتماد في تقدير ثباتها على طريقة **الاحتمال المنوالي** المشار إليه أعلاه كذلك لنفس المبررات السابقة، أي لطبيعة البيانات الكيفية ذات المستوى التصنيفي، وذلك بعد أن قامت الطالبة بتوزيع الأداة على **(30) طالبا وطالبة 01 /02 ماستر** من قسم العلوم الاجتماعية وتحديدا: **تخصص** إدارة وتسيير التربية **(15 طالبة)**، **تخصص** علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية **(15 طالب وطالبة)**

وقد تم توضيح النتائج المحصل عليها في الجدول الموالي:

جدول رقم (12) يبين ثبات البنود بالنسبة للاستبيان الموجه للطلبة

البنود	البنود الفرعية	عدد البدائل	التكرارات النسبية	الثبات
المـــحـــــــــــور الأول				
01	/	**03**	0.06 =30/2 0.93= 30/28 00 = 30/0	ث=$\frac{3}{1-3}$ (0.33 − 0.93) = 1.5(0.6) = 0.9
02	/	**03**	0.06 =30/2 0.1 = 30/3 0.83 = 30/25	ث=$\frac{3}{1-3}$ (0.33 − 0.83) = 1.5(0.5) = 0.75
03	/	**03**	0.1 = 30/3 0.8 = 30/24 0.1 = 30/3	ث=$\frac{3}{1-3}$ (0.33 − 0.8) = 1.5(0.47) = 0.705
04	**1-4**	**02**	0.83 = 30/25 0.16 = 30/5	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.83) = 2(0.33) = 0.66
	2-4	**02**	0.16 = 30/5 0.83 = 30/25	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.83) = 2(0.33) = 0.66
	3-4	**02**	0.9 = 30/27 0.1 = 30/3	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.9) = 2(0.4) = 0.8
	4-4	**02**	0.86 = 30/26 0.13 = 30/4	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.86) = 2(0.36) = 0.72
	5-4	**02**	0.1 = 30/3 0.9 = 30/27	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.9) = 2(0.4) = 0.8
05	/	**03**	00 = 30/0 0.96 = 30/29 0.03 = 30/1	ث=$\frac{3}{1-3}$ (0.33 − 0.96) = 1.5(0.63) = 0.945
06	/	**02**	0.06 =30/2	ث=$\frac{2}{1-2}$ (0.5 − 0.93)

0.86 = (0.43)2 =	0.93 = 30/28			
ث= $\frac{3}{1-3}(0.33-0.76)$ 0.645 = (0.43)1.5 =	0.16 = 30/5 0.06 = 30/2 0.76= 30/23	**03**	/	**07**
ث= $\frac{3}{1-3}(0.33-0.83)$ 0.75 = (0.5)1.5 =	0.83 = 30/25 0.06 =30/2 0.1 = 30/3	**03**	/	**08**
ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.83)$ 0.66 = (0.33)2 =	0.83 = 30/25 0.16 = 30/5	**02**	/	**09**
ث= $\frac{3}{1-3}(0.33-0.73)$ 0.605 = (0.40)1.5 =	0.03 = 30/1 0.23 = 30/7 0.73 = 30/22	**03**	/	**10**
المـــحـــــــــور الثـــانـــي				
ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.93)$ 0.86 = (0.43)2=	0.06 =30/2 0.93= 30/28	**02**	/	**01**
ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.86)$ 0.72= (0.36)2=	0.13 = 30/4 0.86 = 30/26	02	1−2	02
ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.8)$ 0.60= (0.3)2=	0.8 = 30/24 0.20 = 30/6	02	2−2	
ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.96)$ 0.93= (0.46)2=	0.96= 30/29 0.03 = 30/1	02	3−2	
ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.80)$ 0.60= (0.30)2=	0.8 = 30/24 0.20 = 30/6	02	4−2	
ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.80)$ 0.60= (0.30)2=	0.8 = 30/24 0.20 = 30/6	02	1−3	03
ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.9)$ 0.8 = (0.4)2 =	0.9 = 30/27 0.1 = 30/3	02	2−3	
ث= $\frac{2}{1-2}(0.5-0.80)$	0.8 = 30/24	02	3−3	

	0.20 = 30/6			0.60= (0.30)2=
	0.1 = 30/3 0.9 = 30/27	02	4-3	$(0.5-0.9)\frac{2}{1-2}$=ث 0.8 = (0.4)2 =
04	0.93 =30/28 0.06 = 30/2	02	/	$(0.5-0.93)\frac{2}{1-2}$=ث 0.86 = (0.43)2 =
05	0.93 = 2/28 0.06 = 30/2	02	/	$(0.5-0.93)\frac{2}{1-2}$=ث 0.86 = (0.43)2 =
06	0.96 = 30/29 0.03 = 30/1	02	1-6	$(0.5-0.96)\frac{2}{1-2}$=ث 0.93 = (0.46)2 =
	0.86 = 30/26 0.13 = 30/4	02	2-6	$(0.5-0.86)\frac{2}{1-2}$=ث 0.72 = (0.36)2 =
	0.20 = 30/6 0.8 = 30/24	02	3-6	$(0.5-0.80)\frac{2}{1-2}$=ث 0.60= (0.30)2=
	01 = 30/30 0.13 = 30/4	02	4-6	$(0.5-01)\frac{2}{1-2}$=ث 01= (0.5)2 =
07	0.8 = 30/24 0.20 = 30/6	02	1-7	$(0.5-0.80)\frac{2}{1-2}$=ث 0.60= (0.30)2=
	0.83 = 30/25 0.16 = 30/5	02	2-7	$(0.5-0.83)\frac{2}{1-2}$=ث 0.66 = (0.33)2 =
	0.86 = 30/26 0.13 = 30/4	02	3-7	$(0.5-0.86)\frac{2}{1-2}$=ث 0.72 = (0.36)2 =
08	0.20 = 30/6 0.8 = 30/24	02	/	$(0.5-0.80)\frac{2}{1-2}$=ث 0.60= (0.30)2=
المـــحـــــــــور الثـــالث				
01	0.03 = 30/1 0.96 = 30/29	02	/	$(0.5-0.96)\frac{2}{1-2}$=ث 0.93 = (0.46)2 =
02	0.9 = 30/27 0.1 = 30/3	02	/	$(0.5-0.9)\frac{2}{1-2}$=ث

				0.8 = (0.4)2 =
03	/	02	0.06 =30/2 0.93= 30/28	ث=$\frac{2}{1-2}(0.5-0.93)$ 0.86 = (0.43)2=
04	/	02	0.96 = 30/29 0.03 = 30/1	ث=$\frac{2}{1-2}(0.5-0.96)$ 0.93 = (0.46)2 =

بالاستناد إلى كل القيم المحصل عليها والتي كانت أكبر من 0.60 نستطيع القول أن الاستبيان ثابت.

2-4-4 الاستبيانين في صورتهما النهائية:

2-4-4-1 الاستبيان الأول الموجه للأساتذة:

وفي هذا الإطار وبعد إعداد استبيان لجمع المعلومات حول مدى مساهمة تطبيق نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين، موجه للأساتذة والوقوف على خصائصه السيكوميترية **(الصدق /الثبات)**، تم تحديده في صورته النهائية إلى قسمين: **القسم الأول:** خاص بالبيانات الشخصية لأفراد العينة، أما **القسم الثاني:** فقد تم تخصيصه للبيانات العامة حول مدى مساهمة تطبيق نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة. وعليه فقد تم الابقاء على **38** بند مقسمة على **3** محاور أساسية. التي سوف نوضحها كآلاتي:

- **المحور الأول:** خاص بعروض التكوين ومدى مساهمته في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة.
- **المحور الثاني:** خاص بهيئة التدريس ومدى مساهمتها في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة.
- **المحور الثالث:** خاص بالتعاون الوطني والدولي ومدى مساهمتها في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة.

جدول رقم (13) يوضح توزيع البنود على محاور الاستبيان الخاص بالأساتذة في صورته النهائية

الترتيب	المحاور	عدد الفقرات
1	خاص بعروض التكوين	**10**
2	خاص بهيئة التدريس	**15**
3	خاص بالتعاون الوطني والدولي	**13**
المجموع	**38**	

2-4-4-2 الاستبيان الثاني الموجه للطلبة:

وفي هذا الإطار وبعد إعداد استبيان ثاني لجمع المعلومات حول مدى مساهمة تطبيق نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين، موجه للطلبة والوقوف على خصائصه السيكوميترية (**الصدق، الثبات**) والذي تم تقسيمه إلى قسمين: **القسم الأول:** خاص بالبيانات الشخصية لأفراد العينة، أما **القسم الثاني:** فقد تم تخصيصه للبيانات العامة حول مدى مساهمة تطبيق نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة. وعليه فقد احتوى الاستبيان في صورته النهائية على **22** بند مقسمة على **3** محاور أساسية. التي سوف نوضحها كآلاتي:

- **المحور الأول:** خاص بعروض التكوين ومدى مساهمته في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة.
- **المحور الثاني:** خاص بهيئة التدريس ومدى مساهمتها في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة.
- **المحور الثالث:** خاص بالتعاون الوطني والدولي ومدى مساهمتها في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

جدول رقم (14) يوضح توزيع البنود على محاور الاستبيان الخاص بالطلبة في صورته النهائية

الترتيب	المحاور	عدد الفقرات
1	خاص بعروض التكوين	**10**
2	خاص بهيئة التدريس	**8**
3	خاص بالتعاون الوطني والدولي	**4**
المجموع	**22**	

2-5 الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية:

تم الاستناد في هذه الدراسة إلى:

- التكرارات والنسب المئوية.
- تم الاعتماد على نظام الحزم الإحصائية **spss** في حساب الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب (**متغير الأقدمية /والتخصص**) بالنسبة للأساتذة، وحسب (**متغير التخصص**) بالنسبة للطلبة. عن طريق **كا²**.

خلاصة الفصل : بعد تحديد العينة وأهم الادوات و الوسائل والطرق الاحصائية الواجب اعتمادها في تحقيق أهداف الدراسة، سوف ننتقل في الفصل الموالي الى عرض اهم النتائج التي تم التوصل اليها بشيء من التوضيح والتفصيل .

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

I-عرض ومناقشة نتائج الدراسة :

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- يساهم نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة.

1-1 -عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

- تساهم عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة

جدول رقم (15) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الاول

	بدائل الإجابة						المجموع	الخلاصة
	ضعيفة		متوسطة		كبيرة			
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند01	13	15.66	49	59.03	21	25.30	83	بدرجة متوسطة
	نعم		لا		المجموع			الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند02	43	51.80	40	48.20	83		100	نعم
	لم يفعل		ضعيفة		كافية		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند03	02	2.41	53	63.85	28	33.73	83	ضعيفة
	نعم		لا		المجموع			الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 4-1	43	51.80	40	48.20	83		100	نعم
البند 4-2	39	46.99	44	53.01	83		100	لا
البند 4-3	41	49.39	42	50.60	83		100	لا
البند 4-4	43	51.80	40	48.19	83		100	نعم

البند 4-5	46	55.42	37	44.58	83		100	نعم
	لا على الإطلاق		قليلة		كافية		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 05	07	8.43	53	63.86	23	27.71	83	قليلة
	نعم		لا		المجموع			الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت		%	
البند 06	26	31.32	57	68.67	83		100	لا
	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 07	17	20.48	35	42.17	31	37.35	83	متوسطة
	غير كافي		كافي		المجموع			الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت		%	
البند 08	58	69.88	25	30.12	83		100	غير كافي
	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 09	32	38.55	47	56.63	04	4.82	83	متوسطة
	نعم		لا		المجموع			الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت		%	
البند 10	36	43.37	47	56.63	83		100	لا

نلاحظ من الجدول أن استجابات الأساتذة على البنود تميل إلى أن عروض التكوين المعمول بها حاليا لا تساهم في تحسين نوعية التكوين إذ يرى الأساتذة في البند الأول أن المعارف النظرية المقدمة للطلبة في

نظام (ل.م.د) لا تساهم إلا بدرجة متوسطة في تحسين نوعية التكوين (59.03%) في مقابل (25.30%) يرون بأنها تساهم بدرجة كبيرة وهذا على الرغم من إجماعهم في البند رقم 02 على أن عروض التكوين الحالية تحتوي فعلا على جانب تطبيقي معمول به في الواقع، إلا أن التكوين الذي يتلقاه الطلبة يمنحهم بدرجة ضعيفة القدرات العلمية والتقنية الأساسية التي تمكنهم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى مع خلفية تكوينهم، فهي لا تطور لديهم القدرات على حل مشاكل تنظيمية كما لا تطور لديهم القدرة على تحمل المسؤوليات. كما أجمع الأساتذة (68.67%) على عدم خضوع الطلبة لتربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينهم الجامعي (البند رقم 06)، مما جعل مساهمة هذه التربصات في تحسين نوعية تكوين الطلبة لا تكون إلا بدرجة متوسطة.

كما أن الحجم الساعي المخصص لمختلف المقاييس يعتبر غير كافي في نظر الأساتذة لإتمام المعارف النظرية والتطبيقية (69.88%)، وعروض التكوين الحالية في الجامعة لا تأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه إلا بدرجة متوسطة إلى ضعيفة وهذا ما تعكسه استجابات أغلب أفراد العينة على هذين البديلين (بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) في البند رقم 09 حيث بلغت (56.63%) (38.55%) على التوالي أي هناك فتح اعتباطي للتخصصات دون مراعاة مدى احتياج المجتمع لهذه التخصصات، وهي لا تخضع لمراجعة دورية لمواكبة التغيرات المعرفية والتقنية حسب رأي (56.63%) من أفراد العينة في البند رقم 10.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها أعلاه، تبين لنا أن عروض التكوين المصممة حاليا بنظام (ل.م.د) لا تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة، لأن المعارف النظرية التي يتلقاها الطالب لم تساهم في تنمية وتطوير القدرات العلمية والتقنية التي تمكنه من الممارسة الفعلية في الواقع كما أنها لم تطور لديه القدرات على حل المشاكل الملموسة وتوظيفها فعلاً في الميدان من خلال إيجاد الحلول المناسبة لمختلف المشاكل التي تعترضه. بالإضافة إلى أن استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في مجال التكوين ضعيفة مقارنة بالثورة المعلوماتية التي يعرفها هذا المجال (TIC).

إن هذه الكفاءات اعتبرها الكثير من الخبراء والباحثين ركائز أساسية لتحسين نوعية التكوين والتي تعرف بـ: **"الكفاءات المفيدة للعمل"** والتي تسمح للطلبة من التكيف مع متطلبات سوق العمل، وما تعرفه من تحولات وتغيرات مستمرة في مناصب العمل.

كما أجمع أغلبية الأساتذة (68.68%) أن التربصات الميدانية أو التطبيقية غير منظمة وغير كافية، ويغلب عليها الطابع النظري لا التطبيقي، رغم الأهمية الكبيرة التي تلعبها هذه التربصات في ضمان التكوين النوعي للطالب الجامعي والذي يؤكد عليه كثيرا فلسفة نظام (ل.م.د) من خلال الأهداف المسطرة والتي تنص على ربط التكوين الجامعي بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي. كما أكد وزير التعليم العالي والبحث العلمي خلال ندوة تقييم (ل.م.د) بقصر الأمم يومي 11-12 جانفي 2016 على التركيز على عقد شراكة مع المتعاملين الاقتصاديين لضمان التربصات للطلبة ومن ثمة تسهيل اقتحامهم عالم الشغل بعد التخرج (التوظيفية).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة "بن عيسى وبلقيدوم، 2005" التي أكدت على الشيء ذاته من خلال تحديدهم للمهام الجديدة التي أسندت للتعليم العالي من خلال تحقيق تلاؤم وتفاعل مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي وخلق شراكة مع المحيط.

إن اجماع الأساتذة على قلة هذه التربصات الميدانية يرجع بالدرجة الأولى إلى العدد الهائل والضخم للطلبة في جميع المستويات سنة بعد أخرى (**التحجيم**) الذي يعد من أكبر المشاكل التي تواجهها جامعاتنا رغم المجهودات الكبيرة المبذولة في هذا المجال. إضافة إلى قصر مدة التربصات التي لا تكفي لتزويد الطالب بمختلف الكفاءات أثناء الممارسة والتي لها دور كبير في تسهيل الاندماج المهني للطالب بعد التخرج.

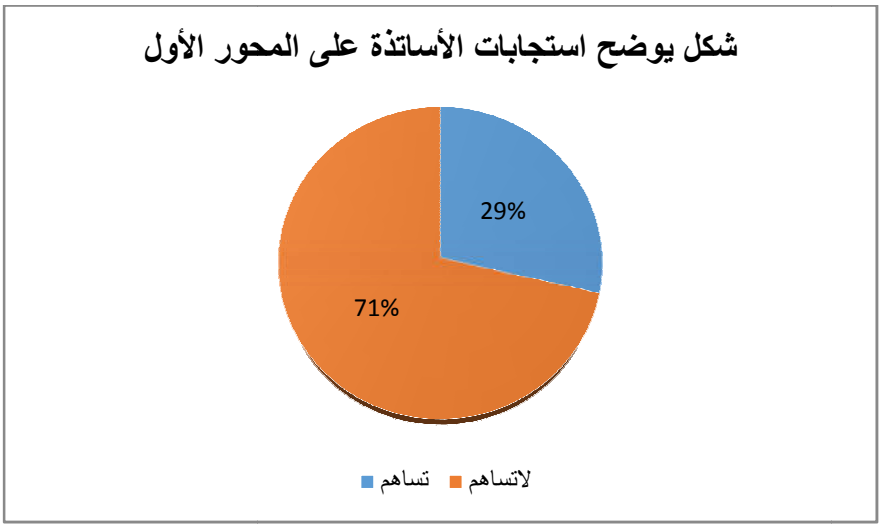
بالإضافة إلى ضرورة المراجعة الدورية لعروض التكوين من أجل مواكبة التغيرات والتطورات المعرفية التقنية، الاقتصادية والاجتماعية والتي سبق التحدث عليها في الجانب النظري من هذه الدراسة. ونجد أنه بالرغم من المجهودات المعتبرة التي يبذلها الأساتذة المختصين والخبراء في إطار نظام (ل.م.د) من خلال كيفية تنظيم وبناء عروض التكوين والتي تقدم إلى اللجان الجهوية والمركزية من أجل فتح تخصصات جديدة تتلاءم ومتطلبات المجتمع، إلا أن الواقع يبين أنها غير فعالة ولا تحقق الغرض الذي وجدت لأجله بدرجة ملموسة، ويعود السبب إلى عدم إشراك المختصين المهنيين من سوق العمل، والذين هم الأكثر دراية بما تحتاجه مناصب العمل.

أما فيما يتعلق بالحجم الساعي المخصص لمختلف المقاييس، فقد أجمع أغلب الأساتذة (69.88%) على عدم كفايته لإتمام المعارف النظرية والتطبيقية، يرجع السبب إلى كثرة الاجتماعات سواء كانت مبرمجة أو فجائية، والتي لم تأخذ بعين الاعتبار خلال التوزيع الزمني في بداية العام الدراسي، إضافة إلى الأيام

الدراسية، الملتقيات، التغيبات والتي غالبا ما لا يتم تعويضها، أين يجد الطالب نفسه ملزما بالاستعانة بالمطبوعات، وهذا يعني الحفظ في أغلب الأحيان مما سيؤثر حتما على نوعية تكوينه.

لقد أجمع أغلبية الأساتذة (63.86%) أن محتويات البرامج التي تقدم للطلبة لا تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى عالم الشغل والحياة المهنية، وهذا عكس ما توصلت إليه دراسة "زرزور، 2005" أين أكدت أن التوجه للدراسة بنظام (ل.م.د) وكذا محتويات البرامج ومصالح المساعدة والإعلام المستعملة كل هذه المؤشرات بنظام (ل.م.د) تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى عالم الشغل. يعود السبب إلى أن هذه الدراسة كانت بعد سنة واحدة من تبني الجامعة الجزائرية لهذا النظام (ل.م.د). وبالطبع بالنظر إلى فلسفة نظام (ل.م.د) نجدها حقيقة تنص كثيرا من خلال أهدافها المسطرة على تحقيق هذا الهدف (تحضير الطلبة إلى عالم الشغل). ولكن بعد مرور أكثر من عشر سنوات من تطبيق هذا الإصلاح (ل.م.د) والعمل به على أرض الواقع وتقييمه، اتضح أن هذا الهدف لا يزال بعيدا. فيمكن المساهمة في تحقيق هذا الأخير من خلال إنشاء مصالح داخل المؤسسات الجامعية تعمل على توفير المعلومات المتعلقة بعالم الشغل، والمتطلبات التي يحتاجها من أجل خلق التوافق بين عروض التكوين ومتطلبات التوظيف.

وإذا حاولنا من **الجدول رقم (15)** (خانة الخلاصة) حصر عدد البنود التي دلت استجابات الأساتذة فيها على أن عروض التكوين تساهم في تحسين نوعية التكوين وحصر البنود التي تدل على عكس ذلك وحاولنا تمثيلها بيانيا لتحصلنا على الشكل التالي:



شكل(04) يوضح استجابات الاساتذة على المحور الاول.

❖ **استنتاج عام حول الفرضية الإجرائية الأولى:** لقد اكدت استجابات الأساتذة على البنود الخاصة بهذا المحور على ان "عروض التكوين" المعمول بها حاليا لا تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي.

1-1-1- عرض نتائج الفرضية الإحصائية الأولى:

➢ **توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.**

لمناقشة هذه الفرضية قامت الطالبة بعرض نتائج كل بند من بنود المحور الأول (**عروض التكوين**) كل على حدي لاستخلاص استنتاج عام حول الفرضية.

عرض نتائج البند الأول:

➢ المعارف النظرية التي تقدمونها للطلبة تساهم في تحسين نوعية تكوينهم بنظام (ل.م.د) بدرجة:

جدول رقم (16) يوضح استجابات الأساتذة على البند الأول

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكرو بيولوجي					
ضعيفة	01	05	01	01	02	03	13	10	0.05	22.291	18.31
متوسطة	13	10	11	05	08	02	49				
كبيرة	04	01	03	08	01	04	21				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على البند الأول تعزى لمتغير التخصص. إذ نلاحظ من الجدول أن أغلب الأساتذة في كل من تخصص: الهندسة الكهربائية، منازعات عمومية، علم النفس العيادي، وعلم الاجتماع يرون بأن المعارف النظرية التي يقدمونها للطلبة تساهم في تحسين نوعية تكوينهم بدرجة متوسطة، في حين أن أساتذة كل من الهندسة الميكانيكية، والمكروبيولوجيا يرون أنها تساهم بدرجة كبيرة.

- **عرض نتائج البند الثاني:**

➢ عروض التكوين المصممة حاليا تحتوي كذلك جانب تطبيقي معمول به في الواقع.

جدول رقم (17) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	06	06	09	05	11	03	40	05	0.05	16.656	11.07
نعم	12	10	06	09	00	06	43				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على البند الثاني تعزى لمتغير التخصص. فقد أكد أغلب الأساتذة في تخصصي: علم النفس العيادي، وعلم الاجتماع على أن عروض التكوين المصممة حاليا لا تحتوي كذلك على جانب تطبيقي معمول به في الواقع على عكس بقية التخصصات الأخرى.

- **عرض نتائج البند الثالث:**

➢ بصفة عامة تعتقدون أن التكوين الجامعي الذي يتلقاه الطلبة يمنحهم القدرات العلمية والتقنية الأساسية التي تمكنكم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى مع خلفية تكوينهم بصفة:

جدول رقم (18) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لم يفعل	01	01	00	00	00	00	02	10	0.05	15.142	18.31
ضعيفة	09	10	12	06	11	05	53				
كافية	08	05	03	08	00	04	28				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على البند الثالث تعزى لمتغير التخصص. إذ يعتقد أغلبية الأساتذة في كل التخصصات أن التكوين الجامعي الذي يتلقاه الطلبة لا يمنحهم القدرات العلمية والتقنية الأساسية التي تمكنهم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى وخلفية تكوينهم.

عرض نتائج البند الرابع:

- عروض التكوين المقدمة للطلبة تطور لديهم القدرات التالية:

جدول رقم (19) يوضح استجابات الأساتذة على البند الرابع

قدرات في تحليل وتطبيق المعارف على مشاكل ملموسة											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	09	05	10	05	06	05	40	05	0.05	5.160	11.07
نعم	09	11	05	09	05	04	43				

المجموع	18	16	15	14	11	09	83			
قدرات على حل مشاكل تنظيمية										
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	06	08	12	05	07	06	44	05	0.05	10.096	11.07
نعم	12	08	03	09	04	03	39				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				
القدرة على تحمل المسؤوليات										
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	08	10	10	06	06	02	42	05	0.05	6.032	11.07
نعم	10	06	05	08	05	07	41				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				
القدرة على التكيف مع تغيرات محيط العمل										
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	08	08	12	07	05	00	40	05	0.05	14.62	11.07
نعم	10	08	03	07	06	09	43				

المجموع	18	16	15	14	11	09	83			4
المعرفة الجيدة للتعامل مع تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مجال التكوين										
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	04	09	12	05	06	01	37	05	0.05	23.219	11.07
نعم	14	07	03	09	05	08	46				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 في كل من البنود (4-1)، (4-2)، (4-3) مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذه البنود تعزى لمتغير التخصص. إلا أن القيمة الحرجة لكاي تربيع في البنود(4-4)، (4-5) كانت أقل من القيمة الملاحظة مما يدل على وجود فروق في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص في هذه البنود.

عرض نتائج البند الخامس:

- محتويات البرامج التي تقدمونها للطلبة حسب رأيكم تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة لمهنية بصفة:

جدول رقم (20) يوضح استجابات الأساتذة على البند الخامس

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا على الإطلاق	02	02	02	01	00	00	07	10	0.05	20.964	18.31
قليلة	11	11	12	07	10	02	53				
كافية	05	03	01	06	01	07	23				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 فإننا نستنتج بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. ففي الوقت الذي أكد فيه أغلب أساتذة البيولوجيا على أن محتويات البرامج التي يقدمونها للطلبة تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية بصفة كافية جاءت استجابات الأساتذة في التخصصات الأخرى أغلبها في خانة بصفة قليلة. ماعدا تخصص الهندسة الميكانيكية التي تراوحت فيه الاستجابات بين: بصفة قليلة وبصفة كافية.

- **عرض نتائج البند السادس:**
  - يخضع الطلبة لتربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينهم الجامعي.

جدول رقم (21) يوضح استجابات الأساتذة على البند السادس

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	12	13	05	11	08	08	57	05	0.05	16.802	11.07
نعم	06	03	10	03	03	01	26				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن−1) (ن−1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. جاءت استجابات أساتذة الهندسة الكهربائية، والمنازعات العمومية، وعلم الاجتماع والمكروبيولوجيا في أغلبها لتؤكد أن الطلبة لا يخضعون لتربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينهم الجامعي، أما أساتذة علم النفس العيادي، والهندسة الميكانيكية فاستجاباتهم كانت أكبر على البديل "نعم".

- **عرض نتائج البند السابع:**

- هذه التربصات (إن وجدت) حسب رأيكم تساهم في تحسين تكوينهم الجامعي بنسبة:

جدول رقم (22) يوضح استجابات الأساتذة على البند السابع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
ضعيفة	03	04	03	01	06	00	17	10	0.05	29.044	18.31
متوسطة	08	09	08	06	04	00	35				
كبيرة	07	03	04	07	01	09	31				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 فإننا نستنتج بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. فبالرغم من تأكيد أغلب أساتذة تخصص علم النفس العيادي في البند السابق على أن الطلبة يتلقون تربصات تطبيقية منتظمة إلا أنها لا تساهم في تحسين تكوينهم الجامعي بنسبة كبيرة بل جاءت أغلب استجاباتهم في البديل: بدرجة متوسطة على عكس أساتذة الهندسة الميكانيكية الذين أقروا أغلبهم بالفائدة الكبيرة لهذه التربصات. وجميع أساتذة المكروبيولوجيا يرون أن على الرغم من أن التربصات التي يقوم به الطلبة غير منتظمة إلا أنها ذات فائدة كبيرة.

عرض نتائج البند الثامن:

- الحجم الساعي المخصص لمختلف المقاييس كافي في نظركم لإتمام المعارف النظرية والتطبيقية.

جدول رقم (23) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثامن

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
غير كافي	13	10	13	07	09	06	58	05	0.05	5.887	11.07
كافي	05	06	02	07	02	03	25				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 فإننا نستنتج بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. فالأساتذة في كل التخصصات يتفقون على أن الحجم الساعي غير كافي لإتمام المقررات.

عرض نتائج البند التاسع:

- عروض التكوين الحالية في الجامعة، تأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه بدرجة:

جدول رقم (24) يوضح استجابات الأساتذة على البند التاسع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
ضعيفة	08	07	07	06	04	00	32	10	0.05	28.859	18.31
متوسطة	10	09	08	04	07	09	47				
كبيرة	00	00	00	04	00	00	04				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن−1) (ن−1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. وقد تراوحت استجاباتهم بين ضعيفة ومتوسطة، ففي الوقت الذي أكد فيه كل أساتذة المكروبيولوجيا وأغلب أساتذة علم الاجتماع والهندسة الكهربائية والمنازعات العمومية على أن عروض التكوين الحالية في الجامعة، تأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه بدرجة متوسطة وبلغت استجاباتهم على البديل "كبيرة" (00) جاءت استجابات أساتذة الهندسة الميكانيكية موزعة بين البدائل الثلاث بطريقة متوازنة تقريبا.

- **عرض نتائج البند العاشر:**

- عروض التكوين المصممة حاليا، تخضع لمراجعة دورية لمواكبة التغيرات المعرفية والتقنية.

جدول رقم (25) يوضح استجابات الأساتذة على البند العاشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	10	09	10	05	09	04	47	05	0.05	6.504	11.07
نعم	08	07	05	09	02	05	36				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 فإننا نستنتج بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

- **خلاصة إحصائية:**

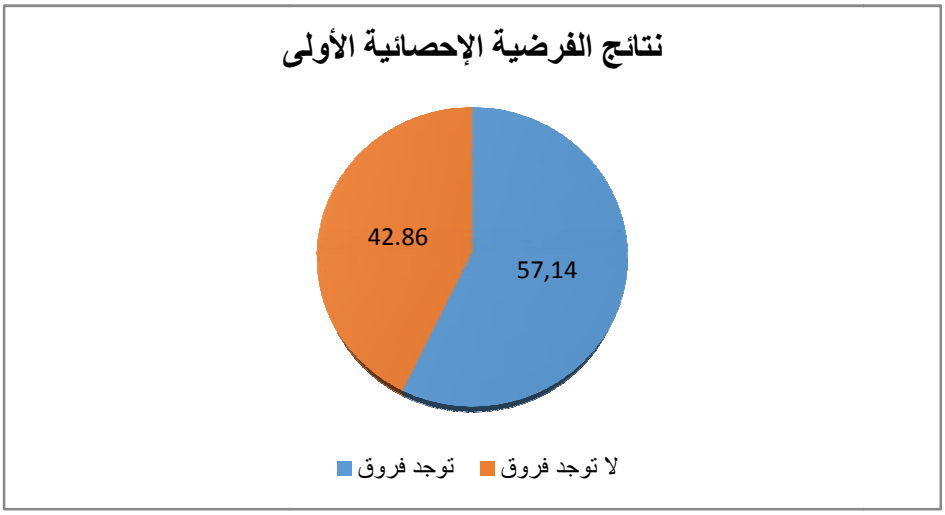
يمكن أن نلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (26) يوضح استجابات الأساتذة على بنود المحور الأول حسب التخصص

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص		لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص		المجموع	
عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
08	%57.14	06	%42.86	14	%100

من الجدول نلاحظ أن أغلب البنود في هذا المحور بعد معالجتها إحصائيا تم التوصل فيها إلى وجود فروق دالة في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص. مما يمكن الطالبة من القول بقبول الفرضية التي طرحتها سابقا والتي تقول:

توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص. ويمكن توضيح النسب المحصل عليها في الشكل التالي:



شكل رقم (05) يوضح نتائج الفرضية الإحصائية الأولى للمحور الاول

1-1-2 -عرض نتائج الفرضية الإحصائية الثانية:

- **توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.**

لمناقشة هذه الفرضية قامت الطالبة بعرض نتائج كل بند من بنود المحور الأول (عروض التكوين) كل على حدي لاستخلاص استنتاج عام حول الفرضية.

عرض نتائج البند الأول:

- المعارف النظرية التي تقدمونها للطلبة تساهم في تحسين نوعية تكوينهم بنظام (ل.م.د) بدرجة:

جدول رقم (27) يوضح استجابات الأساتذة على البند الأول

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
ضعيفة	02	06	05	13	04	0.05	0.665	09.49
متوسطة	05	21	23	49				
كبيرة	03	08	10	21				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =04 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على البند الأول تعزى لمتغير الأقدمية. حيث اتفق جميع الأساتذة في مختلف فئات الأقدمية على أن المعارف النظرية التي يقدمونها للطلبة تساهم بدرجة متوسطة في تحسين نوعية تكوينهم بنظام (ل.م.د) بنسبة: 50% في الفئة الأولى (أقل من 05 سنوات)، 60% في الفئة الثانية و60.53% في الفئة الثالثة من مجموع الاستجابات وتأتي الاستجابات على البديل "بدرجة كبيرة" في جميع الفئات في المرتبة الثانية من حيث تكرارات ونسب الاستجابات عليه حيث بلغت على التوالي في جميع فئات الأقدمية 30% ،22.86% ،12.04%.

عرض نتائج البند الثاني:

- عروض التكوين المصممة حاليا تحتوي كذلك جانب تطبيقي معمول به في الواقع.

جدول رقم (28) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	03	21	16	40	02	0.05	3.844	05.99
نعم	07	14	22	43				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على البند الثاني تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند الثالث:

- بصفة عامة تعتقدون أن التكوين الجامعي الذي يتلقاه الطلبة يمنحهم القدرات العلمية والتقنية الأساسية التي تمكنكم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى مع خلفية تكوينهم بصفة:

جدول رقم (29) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لم يفعل	00	01	01	02	04	0.05	0.991	09.49
ضعيفة	06	24	23	53				
كافية	04	10	14	28				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =04 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على البند الثالث تعزى لمتغير الأقدمية. فالأساتذة يعتقدون أن التكوين الجامعي الذي يتلقاه الطلبة يمنحهم القدرات العلمية والتقنية الأساسية التي تمكنهم في مناصب عمل تتماشى مع خلفية تكوينهم بصفة ضعيفة وهذا ما تعكسه التكرارات الكبيرة لاستجابات الأساتذة على هذا البديل.

عرض نتائج البند الرابع:

- عروض التكوين المقدمة للطلبة تطور لديهم القدرات التالية:

جدول رقم (30) يوضح استجابات الأساتذة على البند الرابع

قدرات في تحليل وتطبيق المعارف على مشاكل ملموسة							
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	19	20	40	02	0.05	6.663	05.99
نعم	09	16	18	43				
المجموع	10	35	38	83				
قدرات على حل مشاكل تنظيمية								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	05	18	21	44	02	0.05	0.149	05.99
نعم	05	17	17	39				
المجموع	10	35	38	83				
القدرة على تحمل المسؤوليات								
	الأقدمية			المجموع	درجة	مستوى	$كا^2$المحسوبة	$كا^2$الجدولية

	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر		الحرية	الدلالة		
لا	04	17	21	42	02	0.05	0.838	05.99
نعم	06	18	17	41				
المجموع	10	35	38	83				
القدرة على التكييف مع تغيرات محيط العمل								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	03	17	20	40	02	0.05	1.628	05.99
نعم	07	18	18	43				
المجموع	10	35	38	83				
المعرفة الجيدة للتعامل مع تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مجال التكوين								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	03	20	15	38	02	4.982	3.844	05.99
نعم	07	15	23	45				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 في البند (4-1) مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية. إلا أن القيمة الحرجة لكاي تربيع في البنود(4-2)، (4-3)، (4-4)، (4-5) كانت أكبر من القيمة المحسوبة مما يدل على عدم وجود فروق في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية في هذه البنود.

عرض نتائج البند الخامس:

- محتويات البرامج التي تقدمونها للطلبة حسب رأيكم تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية بصفة:

جدول رقم (31) يوضح استجابات الأساتذة على البند الخامس

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا على الاطلاق	01	02	04	07	04	0.05	1.935	09.49
قليلة	06	21	26	53				
كافية	03	12	08	23				
المجموع	10	35	38	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =04 فإننا نستنتج بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند السادس:

- يخضع الطلبة لتربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينهم الجامعي.

جدول رقم (32) يوضح استجابات الأساتذة على البند السادس

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	06	25	26	57	02	0.05	2.950	05.99
نعم	04	10	12	26				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند السابع:

- هذه التربصات (إن وجدت) حسب رأيكم تساهم في تحسين تكوينهم الجامعي بنسبة:

جدول رقم (33) يوضح استجابات الأساتذة على البند السابع

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10[	10سنوات أو أكثر					
ضعيفة	02	03	12	17	04	0.05	8.452	09.49
متوسطة	03	20	12	35				
كبيرة	05	12	14	31				
المجموع	10	35	38	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =04 فإننا نستنتج بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند الثامن:

- الحجم الساعي المخصص لمختلف المقاييس كافي في نظركم لإتمام المعارف النظرية والتطبيقية.

جدول رقم (34) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثامن

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10[	10سنوات أو أكثر					
غير كافي	05	27	26	58	02	0.05	2.793	05.99
كافي	05	08	12	25				
المجموع	10	35	38	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 فإننا نستنتج بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند التاسع:

- عروض التكوين الحالية في الجامعة، تأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه بدرجة:

جدول رقم (35) يوضح استجابات الأساتذة على البند التاسع

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10]	10سنوات أو أكثر					
ضعيفة	01	14	17	32	04	0.05	5.362	09.49
متوسطة	09	19	19	47				
كبيرة	00	02	02	04				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =04 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند العاشر:

- عروض التكوين المصممة حاليا، تخضع لمراجعة دورية لمواكبة التغيرات المعرفية والتقنية.

جدول رقم (36) يوضح استجابات الأساتذة على البند العاشر

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	05	21	21	47	02	0.05	0.370	05.99
نعم	05	14	17	36				
المجموع	10	35	38	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 فإننا نستنتج بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

- **خلاصة إحصائية:**

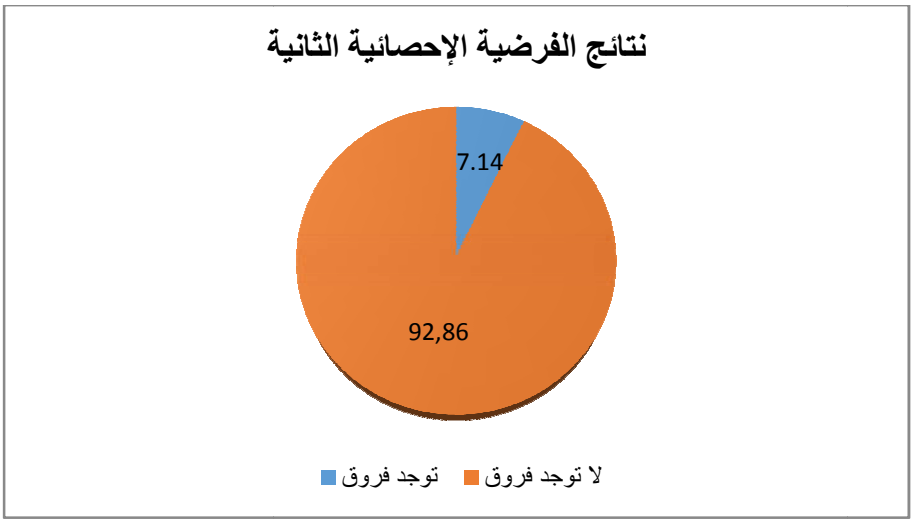
يمكن أن نلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (37) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الأول حسب الاقدمية

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص		لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص		المجموع	
عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
01	%07.14	13	%92.86	14	%100

من الجدول نلاحظ أن أغلب البنود في هذا المحور بعد معالجتها إحصائيا تم التوصل فيها إلى عدم وجود فروق دالة في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير الاقدمية. ما يمكن الطالبة من القول برفض الفرضية التي طرحتها سابقا والتي تقول:

توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير الأقدمية في العمل. ويمكن توضيح النسب المحصل عليها في الشكل التالي:



شكل رقم(06) يوضح نتائج الفرضية الإحصائية الثانية للمحور الاول

1-2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

- تساهم هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة.

جدول رقم (38) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الثاني

	بدائل الإجابة				المجموع		الخلاصة
	نعم		لا				
	ت	%	ت	%	ت	%	
البند 01	38	45.78	45	54.22	83	100	لا
البند 02	45	54.22	38	45.78	83	100	نعم
البند 03	13	15.66	70	84.34	83	100	لا
البند 04	22	26.50	61	73.50	83	100	لا
البند 05	69	83.13	14	16.87	83	100	نعم
	كافية		قليلة		قليلة جدا		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 06	47	56.62	30	36.14	06	7.23	83	كافية
	نعم		لا		المجموع		الخلاصة	

	ت	%	ت	%	ت	%	
البند 7-1	70	84.34	13	15.66	83	100	نعم
البند 7-2	60	72.29	23	27.71	83	100	نعم
البند 7-3	61	73.50	22	26.50	83	100	نعم
البند 7-4	64	77.11	19	22.89	83	100	نعم
البند 7-5	50	60.24	33	39.76	83	100	نعم
البند 8-1	54	65.06	29	34.94	83	100	نعم
البند 8-2	54	65.06	29	34.94	83	100	نعم
البند 8-3	48	57.83	35	42.17	83	100	نعم
البند 8-4	36	43.37	47	56.62	83	100	لا
البند 09	57	68.67	26	31.32	83	100	نعم
البند 10-1	60	72.29	23	27.71	83	100	نعم
البند10-2	63	75.90	20	24.10	83	100	نعم
البند11-1	65	78.31	18	21.69	83	100	نعم
البند11-2	28	33.73	55	66.26	83	100	لا
البند 11-3	39	46.98	44	53.01	83	100	لا
البند 12	64	77.10	19	22.89	83	100	نعم
البند 13	39	46.98	44	53.01	83	100	لا

	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 14	21	25.30	46	55.48	16	19.28	83	متوسطة

	نعم		لا		المجموع		الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%	
البند 15	57	68.67	26	31.33	83	100	نعم

نلاحظ من الجدول أن استجابات الأساتذة على البنود تؤكد في غالبيتها على أن هيئة التدريس تساهم في تحسين نوعية التكوين، فبالرغم من تأكيد غالبية الأساتذة (54.22%) على أن توظيف الأساتذة الجدد لا يشترط نوع من الخبرة المهنية التي تتماشى مع التدريس المطلوب (البند رقم 01)، إلا أنها تشترط نوع من الكفاءة البيداغوجية. كما لا يخضع الأساتذة الجدد لإشراف أستاذ من صنف الأستاذية لتدريبهم لمدة معينة في مجالات التدريس والتقييم والبحث العلمي، ولا يخضعون لدورات تكوينية تساعدهم على المساهمة في تحقيق أهداف نظام (ل. م. د)، وبالرغم من ذلك أجمع الأساتذة على أن الطرق التدريسية المعمول بها حاليا قد تنوعت بين: الطريقة الكلاسيكية (المحاضرة واستخدام المطبوعات) (84.34%)، والتدريس بالوسائل التكنلوجية الحديثة (72.29%)، وربط النظري بالتطبيقي (73.50%)، تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة (77.11%)، والتأكيد على إجادة اللغات (60.24%).

وأن هذه الطرق قد ساهمت حسب رأي الأساتذة في تنمية مجموعة من القدرات لدى الطلبة كالقدرة على التحليل (65.06%)، القدرة على المناقشة (65.06%)، القدرة على حل المشكلات (57.83%) وبنسبة أقل من (50%) القدرة على الإبداع والابتكار وتحديدا نسبة (43.37%)

واستجابات الأساتذة على البند رقم 09 بلغت (68.67%) على البديل "نعم" بما يؤكد بأن غالبيتهم قد شعروا منذ بداية تدريسهم بنظام (ل. م. د) أن طرق التدريس تختلف على ما كانت عليه في النظام الكلاسيكي. ونفس الشيء بالنسبة لطرق التقييم، على الرغم من الصعوبات التي واجهتهم في تبني طرق التدريس والتقييم التي ينص عليها مثل: قلة المعلومات حول فلسفة هذا النظام وأهدافه بالإضافة إلى قلة الأجهزة والوسائل التكنولوجية التي تشترطها هذه الطرق في نظام (ل. م. د)، ويعتمد الأساتذة في تقييمهم للطلبة على "التقييم المتواصل" وهذا حسب استجاباتهم التي بلغت (77.10%) على البند رقم 12 ويعتبر هذا النوع من التقييم جوهر التقييم في نظام ال (ل. م. د) معتمدين في هذه العملية على الأعمال الشخصية للطالب أكثر من الامتحانات الشفوية والخرجات الميدانية وهذا ما تعكسه نسب الاستجابة عليها التي كانت: (78.31%)، (33.73%)، (46.98%) على التوالي.

من خلال النتائج المتحصل عليها أعلاه، تبين لنا أن هيئة التدريس الحالية بنظام (ل.م.د) تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة، فقد أجمع أغلبية الأساتذة، كما سبق التوضيح أعلاه أن الطرق التدريسية المعمول بها حاليا تنوعت، حيث لم تعد تنحصر في الطريقة الكلاسيكية، بل اشتملت التدريس بالوسائل التكنولوجية الحديثة، تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة، ربط النظري بالتطبيقي، وكذا التأكيد على إجادة اللغات.

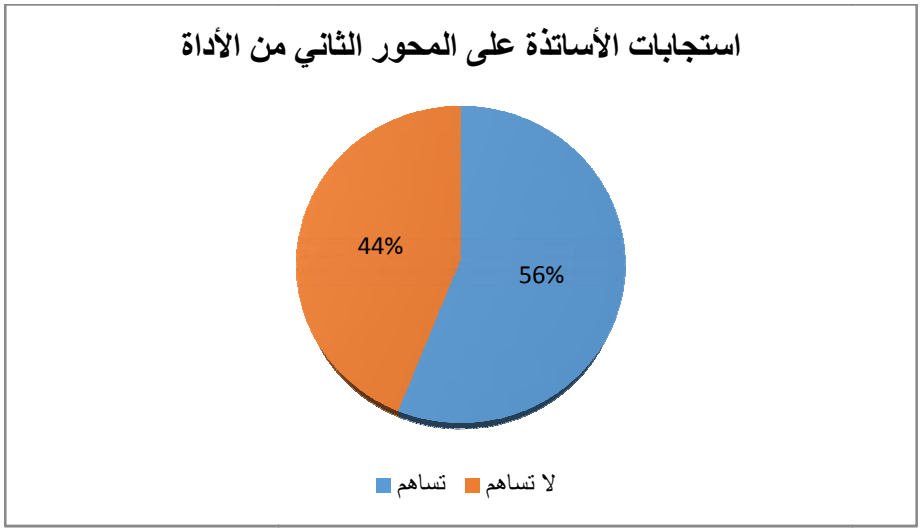
هذا التنوع بالطبع سيؤدي إلى تطوير وتنمية قدرات الطلبة على التحليل والمناقشة وكذا القدرة على حل المشكلات وبالتالي الإبداع والابتكار. كل هذه العوامل أدت بالضرورة حسب تأكيد الأساتذة إلى تحسين نوعية التكوين الجامعي وجودته، وهذا ما يسعى نظام (ل.م.د) إلى تحقيقه.

إلا ان هناك نقص واضح فيما يتعلق بكيفية توظيف الأساتذة الجدد حسب البند رقم (1) أين نجد أن الخبرة المهنية التي تتماشى مع التدريس المطلوب وإخضاع الأساتذة الجدد لإشراف أستاذ من صنف الأستاذية لتدريبهم في مجالات التدريب والتقييم والبحث العلمي، وخضوعهم لدورات تدريبية كل هذا يساهم بلا شك في تحسين نوعية تكوين الطالب وضمان جودته، لأن ما يطغى على جامعاتنا اليوم، هو التدريس والتكوين من قبل أساتذة مؤقتين,ليس لديهم الخبرة الكافية التي تمكنهم من تدريس وتكوين الطالب حسب النوعية التي يقتضيها هذا النظام (ل.م.د). وهذا ما أكدت عليه دراسة "بولفلفل، 2013" أين بينت أن أغلب المبحوثين يرون أن نقص تكوين الأستاذ وعدم تحسين المعارف من بين أهم المعوقات في تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي. كذلك دراسة "معارشة دليلة، 2007" أين أكدت ضرورة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس. كذلك دراسة "زين الدين باروش ويوسف بركان، 2006" حيث أوضحت أن نسبة التأطير ضعيفة جدا، حيث يقابل كل أستاذ 30 طالب، وكيف لمتحصل على شهادة ليسانس أن يؤطر طلبة ليسانس، هذا أكيد سيؤثر على نوعية وجودة التكوين الجامعي.

أما فيما يتعلق بطريقة التقييم، فحسب البند رقم (12)، فقد أكد أغلبية الأساتذة (77.10%) على أن "التقييم المتواصل" هو الأكثر تطبيق من طرفهم، واعتبروا أن هذا النوع من التقييم جوهر التعليم في نظام (ل.م.د) والذي من خلاله يستطيعون الكشف على مواقع الضعف والنقص عند الطالب والعمل على تحسينها وهذا ما أوضحته دراسة "Isabelle Polique, 2010" في أن عملية "التقييم" هو الأساس الذي يقوم عليه نظام ضمان الجودة.

إضافة إلى الصعوبات التي واجهت الكثير من الأساتذة في تبني طرق التدريس والتقييم المختلفة حسب رأيهم مقارنة بالنظام الكلاسيكي. وارجعوا السبب إلى قلة المعلومات حول فلسفة نظام (ل.م.د) وأهدافه إضافة إلى قلة الأجهزة والوسائل التكنولوجية المساعدة كثيرا في تحسين نوعية وجودة تكوين الطالب وهذا ما أكدت عليه دراسة "فتيحة كركوش، 2012" في قلة توفير الآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية علمية وبشرية، هيكلة وإعلامية لإنجاز هذا المشروع (نظام ل.م.د).

وإذا حاولنا من **الجدول رقم (38)** (خانة الخلاصة) حصر عدد البنود التي دلت استجابات الأساتذة فيها على أن هيئة التدريس تساهم في تحسين نوعية التكوين وحصر البنود التي تدل على عكس ذلك، وحاولنا تمثيلها بيانيا لتحصلنا على الشكل التالي:



شكل رقم (07) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الثاني

❖ **استنتاج عام حول الفرضية الإجرائية الثانية:** لقد اكدت استجابات الأساتذة على البنود الخاصة بهذا المحور على ان "هيئة التدريس" الحالية بنظام ل.م.د تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي.

1-2-1 -عرض نتائج الفرضية الإحصائية الأولى:

➢ **توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.**

لمناقشة هذه الفرضية قامت الطالبة بعرض نتائج كل بند من بنود المحور الثاني (هيئة التدريس) كل على حدي لاستخلاص استنتاج عام حول الفرضية.

عرض نتائج البند الأول:

- توظيف الأساتذة الجدد على مستوى جامعتكم يشترط نوع من الخبرة المهنية التي تتماشى مع التدريس المطلوب.

جدول رقم (39) يوضح استجابات الأساتذة على البند الأول

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	11	07	09	06	09	03	45	05	0.05	6.938	11.07
نعم	07	09	06	08	02	06	38				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. أي اتفاق أغلب الأساتذة في جميع التخصصات على أن توظيف الأساتذة الجدد على مستوى جامعتكم لا يشترط نوع من الخبرة المهنية التي تتماشى مع التدريس المطلوب.

عرض نتائج البند الثاني:

- توظيف الأساتذة الجدد على مستوى جامعتكم يشترط نوع من الكفاءة البيداغوجية:

جدول رقم (40) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني

التدريس بالوسائل التكنلوجية الحديثة (داتاشو)											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	11	05	09	04	08	01	38	05	0.05	13.533	11.07
نعم	07	11	06	10	03	08	45				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 في البند (2-1) مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. حيث أكدت بعض التخصصات (هندسة كهربائية، علم النفس العيادي، علم الاجتماع) على أن توظيف الأساتذة الجدد على مستوى الجامعة لا يشترط نوع من الكفاءة البيداغوجية، عل عكس تخصص (منازعات عمومية، هندسة ميكانيكية، ومكروبيولوجيا) التي أكد أغلب الأساتذة فيها على العكس.

عرض نتائج البند الثالث:

- يتم في قسمكم وضع الأساتذة الجدد تحت إشراف أستاذ من صنف الأستاذية لتدريبهم لمدة معينة في مجالات التدريس والتقييم والبحث العلمي:

جدول رقم (41) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث

القدرة على التحليل											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	14	13	13	10	11	09	70	05	0.05	6.244	11.07
نعم	04	03	02	04	00	00	13				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع اكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البنود تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الرابع:

- يتلقى الأستاذ على مستوى قسمكم دورات تكوينية أو تربصات تساعده على المساهمة في تحقيق أهداف نظام (ل.م.د).

جدول رقم (42) يوضح استجابات الأساتذة على البند الرابع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	14	10	12	11	08	06	61	05	0.05	1.892	11.07
نعم	04	06	03	03	03	03	22				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الخامس:

- يعتمد نظام الترقية بالنسبة للأساتذة من رتبة إلى رتبة أعلى على مجموعة إنجازات علمية وبيداغوجية.

جدول رقم (43) يوضح استجابات الأساتذة على البند الخامس

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	02	03	05	04	00	00	14	05	0.05	12.133	11.07
نعم	16	13	10	10	11	09	69				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند السادس:

- نسبة الأساتذة الدائمين على مستوى قسمكم المكلفة بتأطير الطلبة:

جدول رقم (44) يوضح استجابات الأساتذة على البند السادس

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
قليلة جدا	03	00	01	00	02	00	06	10	0.05	37.670	18.31
قليلة	02	03	08	02	06	09	30				
كافية	13	13	06	12	03	00	47				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 فإننا نستنتج بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند السابع:

- الطرق التدريسية المعمول بها حاليا تتمثل في:

جدول رقم (45) يوضح استجابات الأساتذة على البند السابع

الطريقة الكلاسيكية (المحاضرة، استخدام المطبوعات)											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	04	02	02	03	00	02	13	05	0.05	3.457	11.07
نعم	14	14	13	11	11	07	70				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

التدريس بالوسائل التكنلوجية الحديثة											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	01	07	07	03	04	01	23	05	0.05	11.081	11.07
نعم	17	09	08	11	07	08	60				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

ربط النظري بالتطبيقي											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	04	04	07	04	03	00	22	05	0.05	6.598	11.07
نعم	14	12	08	10	08	09	61				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	05	02	06	05	01	00	19	05	0.05	8.873	11.07
نعم	13	14	09	09	10	09	64				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

التأكيد على إجادة اللغات											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة	منازعات	ع.النفس	هندسة	علم	ميكروبيو					

	كهربائية	عمومية	العيادي	ميكانيكية	الاجتماع					
لا	07	06	08	06	06	00	33	05	0.05	8.194	11.07
نعم	11	10	07	08	05	09	50				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر أو تساوي القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 في جميع البنود مما يدل على عدم وجود فروق في استجابات الأساتذة على هذه البنود تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الثامن:

- الطرق التدريسية المعمول بها حاليا تنمي لدى الطلبة:

جدول رقم (46) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثامن

القدرة على التحليل											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	06	03	08	05	07	00	29	05	0.05	12.920	11.07
نعم	12	13	07	09	04	09	54				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				
القدرة على المناقشة											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	06	02	08	06	06	01	29	05	0.05	10.291	11.07
نعم	12	14	07	08	05	08	54				

المجموع	18	16	15	14	11	09	83			
القدرة على حل المشكلات										
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	07	05	09	04	07	01	35	05	0.05	8.459	11.07
نعم	11	11	06	07	04	08	48				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				
القدرة على الإبداع والابتكار											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	08	12	11	08	08	00	47	05	0.05	17.904	11.07
نعم	10	04	04	06	03	09	36				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 بالنسبة للبندين (8-1) والبند (8-4) مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذين البندين تعزى لمتغير التخصص، أما البندين (8-2)، (8-3) فقد كانت القيمة المحسوبة فيهما أقل من القيمة الحرجة مما يدل على عدم وجود فروق في استجابات الأساتذة على هذين البندين تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند التاسع:

- شعرتم منذ بداية تدريسكم في إطار نظام (ل.م.د) أن طرق التدريس تختلف على ما كانت عليه في النظام الكلاسيكي.

جدول رقم (47) يوضح استجابات الأساتذة على البند التاسع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	08	04	05	04	02	03	26	05	0.05	2.715	11.07
نعم	10	12	10	10	09	06	57				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند العاشر:

- تواجهون صعوبات في تبني طرق التدريس والتقييم التي ينص عليها نظام (ل.م.د) بسبب:

جدول رقم (48) يوضح استجابات الأساتذة على البند العاشر

قلة المعلومات حول فلسفة نظام (ل.م.د) وأهدافه											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	09	03	03	00	04	04	23	05	0.05	12.587	11.07
نعم	09	13	12	14	07	05	60				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				
قلة الأجهزة والوسائل التكنلوجية التي تشترطها هذه الطرق في نظام (ل.م.د)											

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	03	03	05	03	03	03	20	05	0.05	2.028	11.07
نعم	15	13	10	11	08	06	63				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 في البند (10-1) مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص، والقيمة الحرجة لكاي تربيع عند نفس مستوى الدلالة ودرجة الحرية للبند (10-2) كانت أكبر من القيمة المحسوبة مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة على هذا البند حسب التخصص.

عرض نتائج البند الحادي عشر:

- تعتمدون في تقييم الطلبة (في إطار نظام ل.م.د) على:

جدول رقم (49) يوضح استجابات الأساتذة على البند الحادي عشر

العمل الشخصي للطالب											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	04	05	04	05	00	00	18	05	0.05	8.244	11.07
نعم	14	11	11	09	11	09	65				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				
الخرجات الميدانية											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة	منازعات	ع.النفس	هندسة	علم	ميكروبيو					

	كهربائية	عمومية	العيادي	ميكانيكية	الاجتماع					
لا	14	07	09	09	09	07	55	05	0.05	6.707	11.07
نعم	04	09	06	05	02	02	28				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

الامتحانات الشفوية

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	15	08	09	05	04	03	44	05	0.05	11.301	11.07
نعم	03	08	06	09	07	06	39				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 بالنسبة للبنود (11-1)، (11-2) مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذه البنود تعزى لمتغير التخصص على عكس البند (11-3) الذي كانت فيه القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة مما يدل على وجود فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى للتخصص.

عرض نتائج البند الثاني عشر:

- تعتمدون في تقييم الطلبة على ما يسمى بـ "التقييم المتواصل".

جدول رقم (50) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني عشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	04	03	06	02	04	00	19	05	0.05	7.038	11.07
نعم	14	13	09	12	07	09	64				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الثالث عشر:

- تعتقدون أن "عملية التقييم" المعمول بها حاليا من طرف الأساتذة في إطار نظام (ل.م.د) قادرة على الكشف الحقيقي لتحصيل الطلبة:

جدول رقم (51) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث عشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	11	06	12	04	08	03	44	05	0.05	20.532	11.07
نعم	07	10	03	10	03	06	39				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الرابع عشر:

- تعتقدون أن عملية تقييم الطلبة التي جاء بها نظام (ل.م.د) (تقييم الأعمال الشخصية للطالب التقييم المستمر أو المتواصل، المواظبة على الدروس ...) يساهم في تحسين نوعية التكوين بدرجة:

جدول رقم (52) يوضح استجابات الأساتذة على البند الرابع عشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
ضعيفة	02	02	08	02	02	00	16	10	0.05	40.501	18.31
متوسطة	13	14	04	05	08	02	46				
كبيرة	03	00	03	07	01	07	21				
المجموع	18	16	09	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الخامس عشر:

- شعرتم منذ بداية تدريسكم في إطار نظام (ل.م.د) أن طرق التقييم تختلف على ما كانت عليه في النظام الكلاسيكي.

جدول رقم (53) يوضح استجابات الأساتذة على البند الخامس عشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	03	03	09	04	06	01	26	05	0.05	13.223	11.07
نعم	15	13	06	10	05	08	57				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن−1) (ن−1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

- **خلاصة إحصائية:**

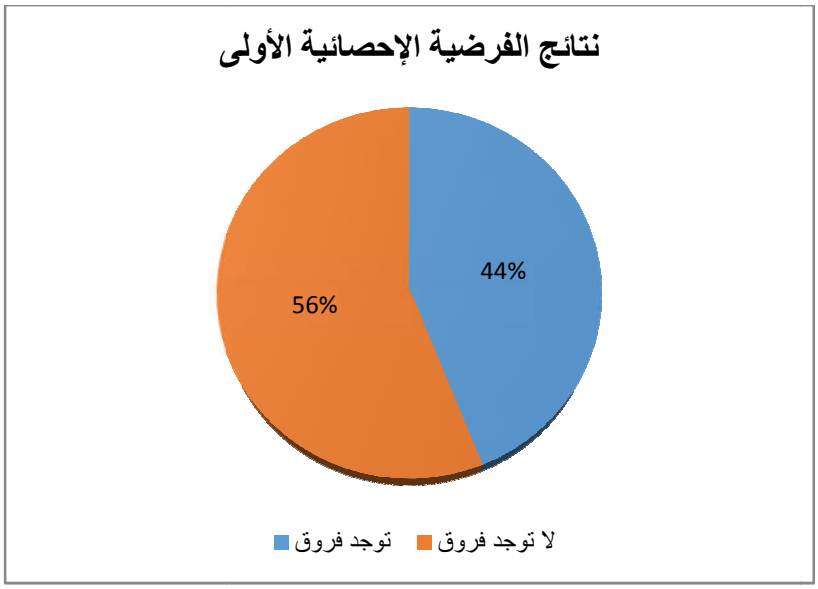
يمكن أن نلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (54) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الثاني حسب التخصص

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص		لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص		المجموع	
عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
11	%44	14	56	%56	%100

من الجدول نلاحظ أن أغلب البنود في هذا المحور بعد معالجتها إحصائيا تم التوصل فيها إلى عدم وجود فروق دالة في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص. مما يمكن الطالبة من القول برفض الفرضية التي طرحتها سابقا والتي تقول:

توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص. ويمكن تمثيل النسب المحصل عليها بيانيا كما يلي:



شكل رقم (08) يوضح نتائج الفرضية الإحصائية الأولى للمحور الثاني

1-2-2 -عرض نتائج الفرضية الإحصائية الثانية:

- **توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.**

لمناقشة هذه الفرضية قامت الطالبة بعرض نتائج كل بند من بنود المحور الثاني (هيئة التدريس) كل على حدي لاستخلاص استنتاج عام حول الفرضية.

عرض نتائج البند الأول:

- توظيف الأساتذة الجدد على مستوى جامعتكم يشترط نوع من الخبرة المهنية التي تتماشى مع التدريس المطلوب.

جدول رقم (55) يوضح استجابات الأساتذة على البند الأول

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10]	10سنوات أو أكثر					
لا	04	15	26	45	02	0.05	05.723	05.99
نعم	06	20	12	38				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

- **عرض نتائج البند الثاني:**

- توظيف الأساتذة الجدد على مستوى جامعتكم يشترط نوع من الكفاءة البيداغوجية:

جدول رقم (56) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	03	11	24	38	02	0.05	8.530	05.99
نعم	07	24	14	45				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية. حيث أكد أغلب الأساتذة الذين لديهم أكثر من 10 سنوات عمل على أن توظيف الأساتذة الجدد لا يشترط أي نوع من الكفاءة البيداغوجية في حين أكدت الفئات الأخرى على العكس.

- **عرض نتائج البند الثالث:**

- يتم في قسمكم وضع الأساتذة الجدد تحت إشراف أستاذ من صنف الأستاذية لتدريبهم لمدة معينة في مجالات التدريس والتقييم والبحث العلمي:

جدول رقم (57) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	09	30	31	70	02	0.05	0.512	05.99
نعم	01	05	07	13				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذه البنود تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

عرض نتائج البند الرابع:

- يتلقى الأستاذ على مستوى قسمكم دورات تكوينية أو تربصات تساعده على المساهمة في تحقيق أهداف نظام (ل.م.د).

جدول رقم (58) يوضح استجابات الأساتذة على البند الرابع

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	06	25	30	61	02	0.05	1.591	05.99
نعم	04	10	08	22				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند الخامس:

- يعتمد نظام الترقية بالنسبة للأساتذة من رتبة إلى رتبة أعلى على مجموعة إنجازات علمية وبيداغوجية.

جدول رقم (59) يوضح استجابات الأساتذة على البند الخامس

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10]	10سنوات أو أكثر					
لا	00	08	06	14	02	0.05	4.558	05.99
نعم	10	27	32	69				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

عرض نتائج البند السادس:

- نسبة الأساتذة الدائمين على مستوى قسمكم المكلفة بتأطير الطلبة:

جدول رقم (60) يوضح استجابات الأساتذة على البند السادس

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10]	10سنوات أو أكثر					
قليلة جدا	01	03	02	06	04	0.05	4.202	09.49
قليلة	05	15	10	30				
كافية	04	17	26	47				
المجموع	10	35	38	83				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =04 فإننا نستنتج بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

عرض نتائج البند السابع:

- الطرق التدريسية المعمول بها حاليا تتمثل في:

جدول رقم (61) يوضح استجابات الأساتذة على البند السابع

الطريقة الكلاسيكية (المحاضرة، استخدام المطبوعات)							
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	06	06	13	02	0.05	0.301	05.99
نعم	09	29	32	70				
المجموع	10	35	38	83				
التدريس بالوسائل التكنلوجية الحديثة								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	14	08	23	02	0.05	5.046	05.99
نعم	09	21	30	60				
المجموع	10	35	38	83				
ربط النظري بالتطبيقي								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	02	08	12	22				

نعم	08	27	26	61	02	0.05	0.959	05.99
المجموع	10	35	38	83				
تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$المحسوبة	$كا^2$الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	05	13	19	02	0.05	5.168	05.99
نعم	09	30	25	64				
المجموع	10	35	38	83				
التأكيد على إجادة اللغات								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	05	11	17	33	02	4.982	1.845	05.99
نعم	05	24	21	50				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع اكبر من القيم الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 في جميع البنود مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذه البنود تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند الثامن:

- الطرق التدريسية المعمول بها حاليا تنمي لدى الطلبة:

جدول رقم (62) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثامن

القدرة على التحليل							
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	11	17	29	02	0.05	4.531	05.99
نعم	09	24	21	54				
المجموع	10	35	38	83				
القدرة على المناقشة								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	02	12	15	29	02	0.05	1.332	05.99
نعم	08	23	23	54				
المجموع	10	35	38	83				
القدرة على تحمل المشكلات								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	04	13	18	35	02	0.05	0.803	05.99
نعم	06	22	20	48				
المجموع	10	35	38	83				
القدرة على الإبداع والابتكار								
	الأقدمية			المجموع	درجة	مستوى	كا^2	كا^2

	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر		الحرية	الدلالة	المحسوبة	الجدولية
لا	04	21	22	47	02	0.05	1.313	05.99
نعم	06	14	16	36				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيم المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 في جميع البنود مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذه البنود تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند التاسع:

- شعرتم منذ بداية تدريسكم في إطار نظام (ل.م.د) أن طرق التدريس تختلف على ما كانت عليه في النظام الكلاسيكي.

جدول رقم (63) يوضح استجابات الأساتذة على البند التاسع

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	08	17	26	02	0.05	6.458	05.99
نعم	09	27	21	57				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند العاشر:

- تواجهون صعوبات في تبني طرق التدريس والتقييم التي ينص عليها نظام (ل.م.د) بسبب:

جدول رقم (64) يوضح استجابات الأساتذة على البند العاشر

قلة المعلومات حول فلسفة نظام (ل.م.د) وأهدافه							
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	04	06	13	23	02	0.05	3.507	05.99
نعم	06	29	25	60				
المجموع	10	35	38	83				
قلة الأجهزة والوسائل التكنلوجية التي تشترطها هذه الطرق في نظام (ل.م.د)								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	03	05	12	20	02	0.05	3.196	05.99
نعم	07	30	26	63				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 في كلا البندين مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند الحادي عشر:

- تعتمدون في تقييم الطلبة (في إطار نظام ل.م.د) على:

جدول رقم (65) يوضح استجابات الأساتذة على البند الحادي عشر

العمل الشخصي للطالب							
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	07	10	18	02	0.05	1.342	05.99
نعم	09	28	28	65				
المجموع	10	35	38	83				
الخرجات الميدانية								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	05	22	28	55	02	0.05	2.301	05.99
نعم	05	13	10	28				
المجموع	10	35	38	83				
الامتحانات الشفوية								
	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	06	15	23	44	02	0.05	2.506	05.99
نعم	04	20	15	39				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيم المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذه البنود تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند الثاني عشر:

- تعتمدون في تقييم الطلبة على ما يسمى بـ "التقييم المتواصل".

جدول رقم (66) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني عشر

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10]	10سنوات أو أكثر					
لا	01	08	10	19	02	0.05	1.194	05.99
نعم	09	27	28	64				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

عرض نتائج البند الثالث عشر:

- تعتقدون أن "عملية التقييم" المعمول بها حاليا من طرف الأساتذة في إطار نظام (ل.م.د) قادرة على الكشف الحقيقي لتحصيل الطلبة:

جدول رقم (67) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث عشر

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10]	10سنوات أو أكثر					
لا	01	23	20	44	02	0.05	11.783	05.99
نعم	09	12	18	39				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

- **عرض نتائج البند الرابع عشر:**

- تعتقدون أن عملية تقييم الطلبة التي جاء بها نظام (ل.م.د) (تقييم الأعمال الشخصية للطالب التقييم المستمر أو المتواصل، المواظبة على الدروس ...) يساهم في تحسين نوعية التكوين بدرجة:

جدول رقم (68) يوضح استجابات الأساتذة على البند الرابع عشر

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
ضعيفة	00	08	08	16	04	0.05	3.245	09.49
متوسطة	06	19	21	46				
كبيرة	04	08	09	21				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =04 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

- **عرض نتائج البند الخامس عشر:**

- شعرتم منذ بداية تدريسكم في إطار نظام (ل.م.د) أن طرق التقييم تختلف على ما كانت عليه في النظام الكلاسيكي.

جدول رقم (69) يوضح استجابات الأساتذة على البند الخامس عشر

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	11	14	26	02	0.05	02.652	05.99
نعم	09	24	24	57				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

خلاصة إحصائية:

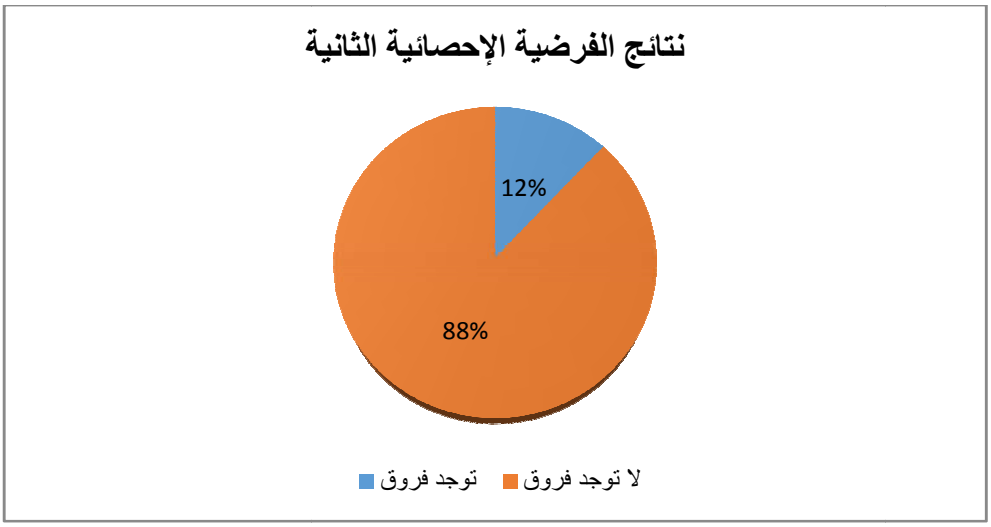
يمكن أن نلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (70) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الثاني حسب الاقدمية

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل		لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل		المجموع	
عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
03	%12	22	%88	25	%100

من الجدول نلاحظ أن أغلب البنود في هذا المحور بعد معالجتها إحصائيا تم التوصل فيها إلى عدم وجود فروق دالة في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل. مما يمكن الطالبة من القول برفض الفرضية التي طرحتها سابقا والتي تقول:

توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير الأقدمية في العمل. ويمكن تمثيل النسب المحصل عليها في الشكل التالي:



شكل رقم(09) يوضح نتائج الفرضية الإحصائية الثانية للمحور الثاني

3-1 -عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

- يساهم التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة.

جدول رقم (71) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الثالث

	بدائل الإجابة				المجموع		الخلاصة
	نعم		لا				
	ت	%	ت	%	ت	%	
البند 01	31	37.35	52	62.65	83	100	لا
البند 02	16	19.28	67	80.72	83	100	لا
البند 03	62	74.70	21	25.30	83	100	نعم
البند 04	40	48.19	43	51.81	83	100	لا
البند 05	68	81.93	15	18.07	83	100	نعم
البند 06	33	39.76	50	60.24	83	100	لا
البند 07	70	84.33	13	15.66	83	100	نعم
البند 08	42	50.60	41	49.40	83	100	نعم

البند 09	68	81.93	15	18.07	83	100	نعم
البند 10	32	38.55	51	61.45	83	100	لا
البند 11	47	56.63	36	43.37	83	100	نعم
البند 12	65	78.31	18	21.69	83	100	نعم
البند 13	80	96.39	03	3.616	83	100	نعم

من الجدول نلاحظ أن 53.85% من البنود كانت استجابات الأساتذة عليها مع فرضية أن التعاون الوطني والدولي يساهم في تحسين نوعية التكوين حسب رأي الأساتذة. فعلى الرغم من أن الأساتذة من خلال استجاباتهم يؤكدون على أن هذا التعاون الوطني الدولي غير مجسد على أرض الواقع خاصة في البنود رقم: 01، 02، 04، 06، 10 إلا أنهم يؤكدون على أهميته الكبيرة في حالة ما إذا طبق واستغل على أرض الواقع بطريقة فعالة تعود بالفائدة الملموسة على الأساتذة والطلبة بما يساهم في تحسين نوعية التكوين.

من خلال النتائج المتحصل عليها أعلاه، تبين لنا أن التعاون الوطني والدولي المعمول به حاليا بنظام (ل.م.د) لا يساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة. حيث أجمع الأساتذة على أنه رغم الأهمية الكبيرة التي يلعبها هذا العنصر في تحسين نوعية التكوين وجودته إلا أنه غير مجسد في الواقع بطريقة فعالة وملموسة يمكن الاستفادة منها.

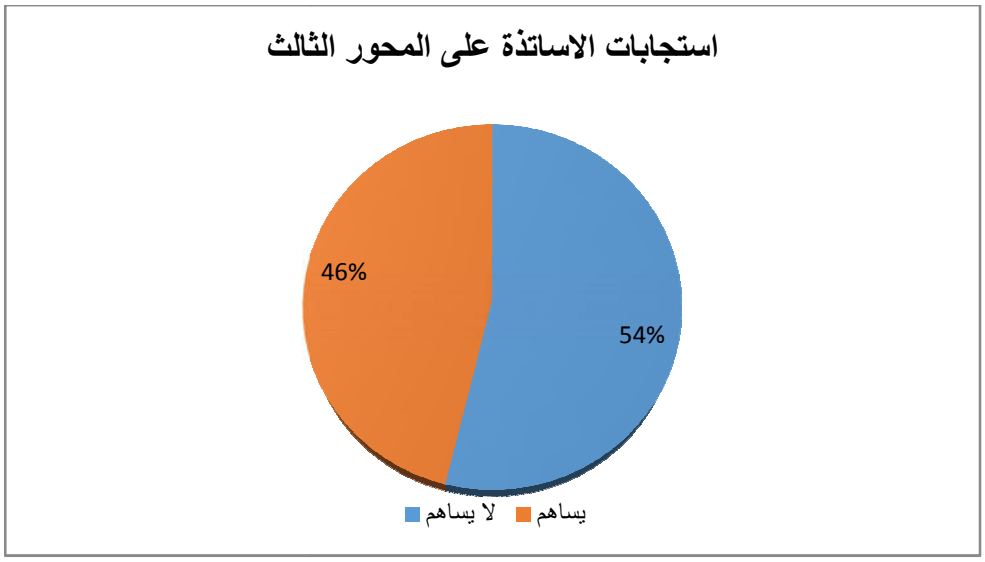
فبالنسبة لمصالح مساعدة الطلبة المكلفة بإعلام هؤلاء حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل، أوضح أغلب الأساتذة (62.65%) أنها غير موجودة رغم الأهمية الكبيرة التي تكتسبها هذه المصالح في إرشاد الطلبة حول متطلبات سوق العمل، وعن الطرائق الصحيحة في البحث عن العمل، وكذا جمع المعلومات عن عالم الشغل، ومصير الخريجين الجامعيين. حيث أكد أغلبية الأساتذة (80.72%) على الأهمية الكبرى لهذه المصالح في تحسين نوعية التكوين الجامعي وتسهيل الاندماج المهني للطلبة، بعد التخرج، لكن في دراسة "أحمد زرزور، 2005"، بينت أن مصالح المساعدة والإعلام المستعملة بنظام (ل.م.د) تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى عالم الشغل وبالتالي تحسين نوعية تكوينهم، حقيقة أن في بداية تطبيق هذا النظام توفرت مثل هذه المصالح في أغلب الجامعات الجزائرية، حتى في جامعة العربي بن مهيدي، بأم البواقي، وبدأت عملها فعلاً مع الطلبة، لكن سرعان ما تلاشت وأصبحت غير فعالة إلى أن أصبحت غير موجودة إطلاقا.

بالإضافة إلى إشراك الإطارات من الأوساط المهنية في تكوين الطلبة، وهم الأكثر دراية بما يجري في سوق العمل، وبالتالي سيمدون الطلبة بمعلومات مفيدة تكسبهم كفاءات وقدرات فعالة تسهل عليهم الاندماج في سوق العمل. حيث أكد (81.93%) من الأساتذة على الأهمية الكبيرة لهذه الإطارات المهنية في تحسين نوعية التكوين الجامعي.

أما فيما يتعلق بمدى توفر مخابر بحث بين مختلف الجامعات في إطار التعاون من خلال اتفاقيات رسمية، فقد أكد أغلب الأساتذة (81.93%) على أن وجودها يساهم بكل تأكيد في تحسين نوعية التكوين الجامعي من خلال تبادل الخبرات والأبحاث وتسهيل حركة الطلبة بين الجامعات. وأوضح هؤلاء الأساتذة على وجودها في الواقع في جامعاتنا ولكن تجسيدها غير ملموس بدرجة كافية حسب ما تنص عليه أهداف نظام (ل.م.د).

نفس الشيء بالنسبة للاتفاقيات الرسمية بين جامعاتنا وجامعات أجنبية والتي تهدف إلى تبادل المعارف والبحث العلمي والاطلاع على طرق التدريس والتقييم الجديدة وكل ما يتعلق بضمان جودة ونوعية التكوين والبحث العلمي، والتي أكد أغلب الأساتذة على وجودها فعلا في الواقع ولكن مجرد حبر على ورق رغم تأكيدهم على الأهمية الكبيرة لمثل هذه الاتفاقيات في تسهيل حركية الطلبة وكذا الأساتذة وبالتالي اكسابهم المعارف والخبرات من مختلف الجامعات الدولية، والتي حتما ستساهم في تحسين وجودة التكوين الجامعي. فقد تم إبراز مجموعة من الاتفاقيات الوطنية والدولية بين الجامعات الجزائرية والأجنبية في الفصل الثالث (نظام ل.م.د) من هذه الدراسة. وكذلك نجد أن من أهم المهام الجديدة التي أسندت للتعليم العالي حسب ما جاء في دراسة "بن عيسى وبلقيدوم، 2005" هو خلق تبادل في إطار التعاون الدولي بين الجامعات ومراكز البحوث.

وإذا حاولنا من **الجدول رقم (71)** (خانة الخلاصة) حصر عدد البنود التي دلت استجابات الأساتذة فيها على أن التعاون الوطني والدولي يساهم في تحسين نوعية التكوين وحصر البنود التي تدل على عكس ذلك، وحاولنا تمثيلها بيانيا لتحصلنا على الشكل التالي:



شكل رقم(10) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الثالث

❖ **استنتاج عام حول الفرضية الإجرائية الثالثة:** لقد اكدت استجابات الأساتذة على البنود الخاصة بهذا المحور على ان "التعاون الوطني والدولي" لا يساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي.

1-3-1- عرض نتائج الفرضية الإحصائية الأولى:

- **توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.**

لمناقشة هذه الفرضية قامت الطالبة بعرض نتائج كل بند من بنود المحور الثالث (التعاون الوطني والدولي) كل على حدي لاستخلاص استنتاج عام حول الفرضية.

عرض نتائج البند الأول:

- يوجد على مستوى كليتكم هيئة خاصة بالتربصات، مهامها تسيير العلاقة مع القطاع المستخدم (تسيير إشراف المتربصين في الميدان، تيسير تقييم وتثمين الأعمال المتعلقة بالتربصات.... إلخ).

جدول رقم (72) يوضح استجابات الأساتذة على البند الأول

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	10	08	12	07	10	05	52	05	0.05	8.316	11.07
نعم	08	08	03	07	01	04	31				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الثاني:

- يوجد على مستوى جامعتكم، مصالح مساعدة الطلبة مكلفة بإعلام هؤلاء حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل، حول المناصب والوظائف المتوفرة.

جدول رقم (73) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	16	12	12	09	11	07	67	05	0.05	6.221	11.07
نعم	02	04	03	05	00	02	16				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الثالث:

- تعتقدون أن مثل هذه المصالح (مصالح مساعدة الطلبة) بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي للطالب وبالتالي تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج.

جدول رقم (74) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	03	08	05	02	03	00	21	05	0.05	10.356	11.07
نعم	15	08	10	12	08	09	62				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الرابع:

- هناك مشاركة من طرف إطارات الأوساط المهنية في تكوين طلبتكم من خلال (دروس ملتقيات أو أيام دراسية).

جدول رقم (75) يوضح استجابات الأساتذة على البند الرابع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	11	03	11	08	06	04	43	05	0.05	10.799	11.07
نعم	07	13	04	06	05	05	40				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الخامس:

- تعتقدون أن مثل هذه المشاركة من طرف إطارات الأوساط المهنية تساهم في تحضير أفضل للطلبة إلى عالم الشغل وبالتالي في تحسين نوعية التكوين.

جدول رقم (76) يوضح استجابات الأساتذة على البند الخامس

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	03	04	03	03	02	00	15	05	0.05	2.672	11.07
نعم	15	12	12	11	09	09	68				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند السادس:

- يوجد هناك اتفاقيات رسمية بين قسمكم أو كليتكم مع أقسام وكليات جامعات وطنية أخرى في إطار التعاون بغية تحسين نوعية التكوين.

جدول رقم (77) يوضح استجابات الأساتذة على البند السادس

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	15	05	10	05	11	04	50	05	0.05	21.595	11.07
نعم	03	11	05	09	00	05	33				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

- **عرض نتائج البند السابع:**

- تعتقدون أن مثل هذا التعاون بين الجامعات الوطنية الممثلة في أقسام وكليات يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة.

جدول رقم (78) يوضح استجابات الأساتذة على البند السابع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	03	02	04	02	02	00	13	05	0.05	3.254	11.07
نعم	15	14	11	12	09	09	70				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ أجمع الأساتذة في جميع التخصصات على أن مثل هذا التعاون الدولي بين جامعتهم وبعض الجامعات الدولية يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة.

عرض نتائج البند الثامن:

- توجد حسب علمكم مخابر بحث على مستوى قسمكم أو كليتكم أو جامعتكم تعمل في إطار التعاون بين مخابر الجامعات الوطنية من خلال اتفاقيات رسمية.

جدول رقم (79) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثامن

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	09	04	08	05	09	06	41	05	0.05	10.654	11.07
نعم	09	12	07	09	02	03	42				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند التاسع:

- تعتقدون أن مثل هذا التعاون بين مخابر البحث على مستوى الجامعات الوطنية يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

جدول رقم (80) يوضح استجابات الأساتذة على البند التاسع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	02	03	06	02	02	00	15	05	0.05	7.586	11.07
نعم	16	13	09	12	19	09	68				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ أجمع الأساتذة في جميع التخصصات على أن مثل هذا التعاون بين مخابر البحث على مستوى الجامعات الوطنية يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

عرض نتائج البند العاشر:

- هناك حركية للطلبة على مستوى قسمكم، في إطار اتفاقيات رسمية مع جامعات أجنبية هدفها تبادل المعارف والبحث العلمي والاطلاع على طرق التدريس والتقييم الحديثة وكل ما يتعلق بضمان جودة ونوعية التكوين والبحث العلمي.

جدول رقم (81) يوضح استجابات الأساتذة على البند العاشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	11	09	13	04	09	05	51	05	0.05	12.656	11.07
نعم	07	07	02	10	02	04	32				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الحادي عشر:

- هناك حسب معرفتكم اتفاقيات رسمية بين قسمكم أو كليتكم وجامعات أجنبية أخرى في إطار التعاون الدولي بين الجامعات بغية تحسين التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة.

جدول رقم (82) يوضح استجابات الأساتذة على البند الحادي عشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	08	07	09	01	09	02	36	05	0.05	17.439	11.07
نعم	10	09	06	13	02	07	47				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الثاني عشر:

- يرى بعض الملاحظين من الأساتذة والطلبة أن مثل هذه الاتفاقيات موجودة، ولكن مجرد حبر على ورق أي ليس هناك استفادة فعلية تعود على الطلبة والأساتذة من حيث تحسين نوعية التكوين. هل توافقون على هذا الرأي:

جدول رقم (83) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني عشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	04	05	01	02	03	03	18	05	0.05	4.230	11.07
نعم	14	11	14	12	08	06	65				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الثالث عشر:

- تعتقدون أن مثل هذه الاتفاقيات الدولية بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية عندما تكون مستغلة بطريق فعالة تعود بالفائدة الملموسة على الأساتذة والطلبة وتساهم بذلك في تحسين نوعية التكوين.

جدول رقم (84) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث عشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	01	02	00	00	00	00	03	05	0.05	5.658	11.07
نعم	17	14	15	14	11	09	80				
المجموع	18	16	15	14	11	09	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ أجمع الأساتذة في جميع التخصصات على أن مثل هذا التعاون الدولي بين جامعتهم وبعض الجامعات الدولية حسب اعتقادهم يساهم في تحسين نوعية تكوينهم.

خلاصة إحصائية:

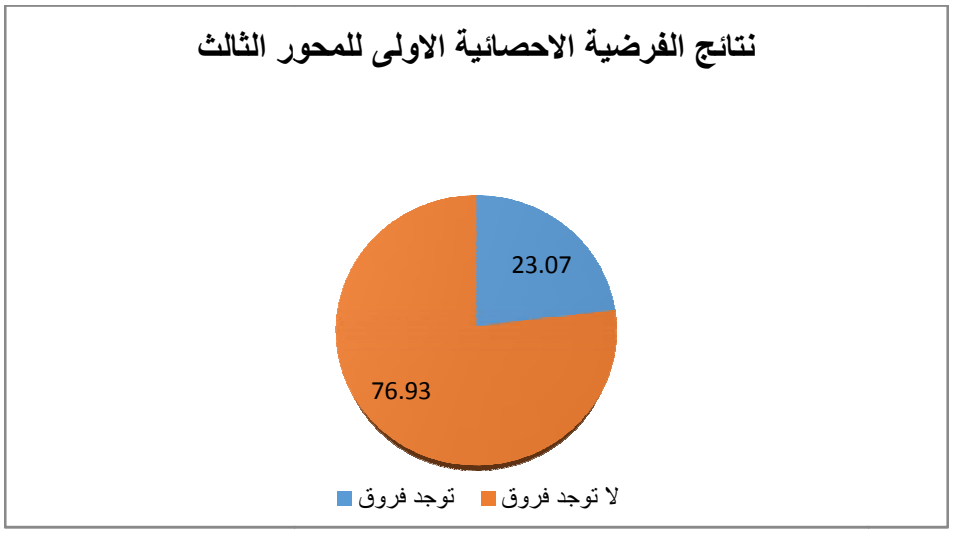
يمكن أن نلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (85) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الثالث حسب التخصص

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص		لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص		المجموع	
عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
03	%23.07	10	%76.93	13	%100

من الجدول نلاحظ أن أغلب البنود في هذا المحور بعد معالجتها إحصائيا تم التوصل فيها إلى عدم وجود فروق دالة في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص. مما يمكن الطالبة من القول برفض الفرضية التي طرحتها سابقا والتي تقول:

توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص. ويمكن تمثيل النتائج المحصل عليه بيانيا كما يلي:



شكل (11) يوضح نتائج الفرضية الإحصائية الأولى للمحور الثالث

1-3-2 -عرض نتائج الفرضية الإحصائية الثانية:

- **توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.**

لمناقشة هذه الفرضية قامت الطالبة بعرض نتائج كل بند من بنود المحور الثالث (التعاون الوطني والدولي) كل على حدي لاستخلاص استنتاج عام حول الفرضية.

عرض نتائج البند الأول:

- يوجد على مستوى كليتكم هيئة خاصة بالتربصات، مهامها تسيير العلاقة مع القطاع المستخدم (تسيير إشراف المتربصين في الميدان، تيسير تقييم وتثمين الأعمال المتعلقة بالتربصات.... إلخ).

جدول رقم (86) يوضح استجابات الأساتذة على البند الأول

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	05	21	26	52	02	0.05	01.330	05.99
نعم	05	14	12	31				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

- **عرض نتائج البند الثاني:**

- يوجد على مستوى جامعتكم، مصالح مساعدة الطلبة مكلفة بإعلام هؤلاء حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل، حول المناصب والوظائف المتوفرة.

جدول رقم (87) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	08	26	33	67	02	0.05	01.850	05.99
نعم	02	09	05	16				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- **عرض نتائج البند الثالث:**

➢ تعتقدون أن مثل هذه المصالح (مصالح مساعدة الطلبة) بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي للطالب وبالتالي تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج.

جدول رقم (88) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10]	10سنوات أو أكثر					
لا	03	08	10	21	02	0.05	0.248	05.99
نعم	07	27	28	62				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- **عرض نتائج البند الرابع:**

➢ هناك مشاركة من طرف إطارات الأوساط المهنية في تكوين طلبتهم من خلال (دروس ملتقيات أو أيام دراسية).

جدول رقم (89) يوضح استجابات الأساتذة على البند الرابع

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10]	10سنوات أو أكثر					
لا	02	17	24	43	02	0.05	06.160	05.99
نعم	08	18	14	40				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- **عرض نتائج البند الخامس:**

- تعتقدون أن مثل هذه المشاركة من طرف إطارات الأوساط المهنية تساهم في تحضير أفضل للطلبة إلى عالم الشغل وبالتالي في تحسين نوعية التكوين

جدول رقم (90) يوضح استجابات الأساتذة على البند الخامس

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	05	09	15	02	0.05	01.587	05.99
نعم	09	30	29	68				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- **عرض نتائج البند السادس:**

- يوجد هناك اتفاقيات رسمية بين قسمكم أو كليتكم مع أقسام وكليات جامعات وطنية أخرى في إطار التعاون بغية تحسين نوعية التكوين.

جدول رقم (91) يوضح استجابات الأساتذة على البند السادس

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	03	20	27	50	02	0.05	05.813	05.99
نعم	07	15	11	33				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

- **عرض نتائج البند السابع:**

- تعتقدون أن مثل هذا التعاون بين الجامعات الوطنية الممثلة في أقسام وكليات يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة.

جدول رقم (92) يوضح استجابات الأساتذة على البند السابع

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	00	03	10	13	02	0.05	06.454	05.99
نعم	10	32	28	70				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

- **عرض نتائج البند الثامن:**

- توجد حسب علمكم مخابر بحث على مستوى قسمكم أو كليتكم أو جامعتكم تعمل في إطار التعاون بين مخابر الجامعات الوطنية من خلال اتفاقيات رسمية.

جدول رقم (93) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثامن

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	03	18	20	41	02	0.05	01.722	05.990
نعم	07	17	18	42				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية.

- **عرض نتائج البند التاسع:**

- تعتقدون أن مثل هذا التعاون بين مخابر البحث على مستوى الجامعات الوطنية يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

جدول رقم (94) يوضح استجابات الأساتذة على البند التاسع

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	00	07	08	15	02	0.05	02.522	05.99
نعم	10	28	30	68				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على

هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل. إذ أجمع الأساتذة في جميع التخصصات على أن مثل هذا التعاون بين مخابر البحث على مستوى الجامعات الوطنية يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

- **عرض نتائج البند العاشر:**

- هناك حركية للطلبة على مستوى قسمكم، في إطار اتفاقيات رسمية مع جامعات أجنبية هدفها تبادل المعارف والبحث العلمي والاطلاع على طرق التدريس والتقييم الحديثة وكل ما يتعلق بضمان جودة ونوعية التكوين والبحث العلمي.

جدول رقم (95) يوضح استجابات الأساتذة على البند العاشر

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	[6-10]	10سنوات أو أكثر					
لا	04	21	26	51	02	0.05	02.753	05.99
نعم	06	14	12	32				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- **عرض نتائج البند الحادي عشر:**

- هناك حسب معرفتكم اتفاقيات رسمية بين قسمكم أو كليتكم وجامعات أجنبية أخرى في إطار التعاون الدولي بين الجامعات بغية تحسين التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة.

جدول رقم (96) يوضح استجابات الأساتذة على البند الحادي عشر

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	03	16	17	36	02	0.05	0.835	05.99
نعم	07	19	21	47				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- **عرض نتائج البند الثاني عشر:**

- يرى بعض الملاحظين من الأساتذة والطلبة أن مثل هذه الاتفاقيات موجودة، ولكن مجرد حبر على ورق أي ليس هناك استفادة فعلية تعود على الطلبة والأساتذة من حيث تحسين نوعية التكوين. هل توافقون على هذا الرأي:

جدول رقم (97) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثاني عشر

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	06	04	08	18	02	0.05	10.821	05.99
نعم	04	31	30	65				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- **عرض نتائج البند الثالث عشر:**

- تعتقدون أن مثل هذه الاتفاقيات الدولية بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية عندما تكون مستغلة بطريق فعالة تعود بالفائدة الملموسة على الأساتذة والطلبة وتساهم بذلك في تحسين نوعية التكوين.

جدول رقم (98) يوضح استجابات الأساتذة على البند الثالث عشر

	الأقدمية			المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	5أو أقل من 5 سنوات	]6-10[	10سنوات أو أكثر					
لا	01	01	01	03	02	0.05	01.333	05.99
نعم	09	34	37	80				
المجموع	10	35	38	83				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =02 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الأساتذة على هذا البند تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- **خلاصة إحصائية:**

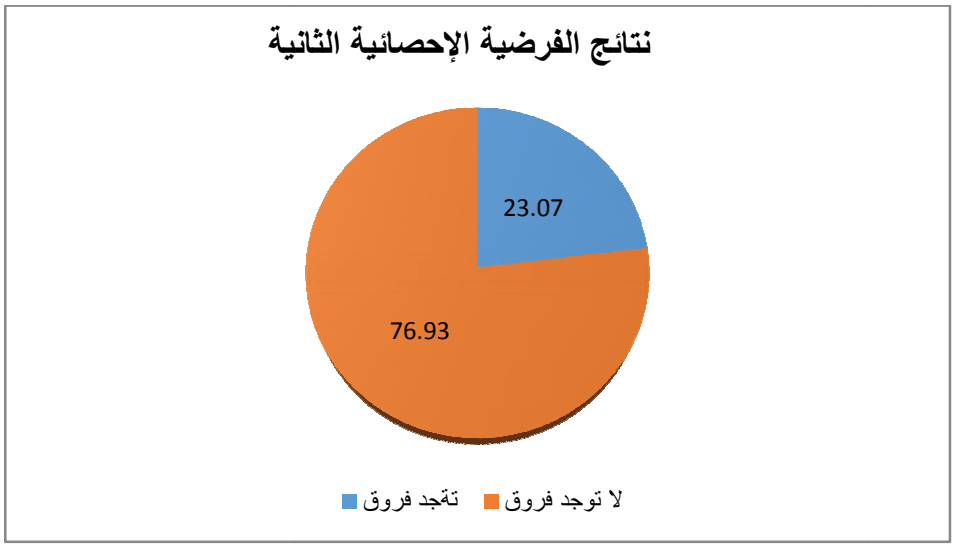
يمكن أن نلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (99) يوضح استجابات الأساتذة على المحور الثالث حسب الاقدمية

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل		لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل		المجموع	
عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
03	%23.07	10	%76.93	13	%100

من الجدول نلاحظ أن أغلب البنود في هذا المحور بعد معالجتها إحصائيا تم التوصل فيها إلى عدم وجود فروق دالة في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل. مما يمكن الطالبة من القول برفض الفرضية التي طرحتها سابقا والتي تقول:

توجد فروق في استجابات الأساتذة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير الأقدمية في العمل. ويمكن تمثيل النتائج المحصل عليه بيانيا كما يلي:



شكل (12) يوضح نتائج الفرضية الإحصائية الثانية للمحور الثالث

2-الفرضية الجزئية الثانية:

- يساهم نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة.

2-1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

- تساهم عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة

جدول رقم (100) يوضح استجابات الطلبة على المحور الأول

	بدائل الإجابة						المجموع	الخلاصة
	ضعيفة		متوسطة		كبيرة			
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 01	43	19.61	182	70	35	13.46	260	متوسطة
	ليس هناك جانب ت		قليل الفائدة		جد مفيد		المجموع	الخلاصة
البند 02	71	27.31	75	28.84	114	43.84	260	جد مفيد

	لم يفعل على الإطلاق		بصفة ضعيفة		بصفة كافية		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 03	28	10.77	141	54.23	91	35	260	بصفة ضعيفة
	لا		نعم		المجموع			الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 4-1	106	40.77	154	59.23	260	100		نعم
البند 4-2	124	47.69	136	52.31	260	100		نعم
البند 4-3	57	21.92	203	78.08	260	100		نعم
البند 4-4	78	30	182	70	260	100		نعم
البند 4-5	127	48.84	133	51.15	260	100		نعم
	لا على الإطلاق		بقدر قليل		كافية		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 05	47	18.08	164	63.08	49	18.84	260	بقدر قليل
	لا		نعم		المجموع			الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 06	145	55.77	115	44.23	260	100		لا
	غير موجودة إطلاقا		قليلة الفائدة		جد مفيدة		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 07	71	27.30	52	20	137	52.69	260	جد مفيدة
	لا على الإطلاق		قليلا		كثيرا		المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%		
البند 08	28	10.77	57	21.92	175	67.30	260	كثيرا

	غير كافي		كافي		المجموع		الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%	
البند 09	144	55.38	116	44.61	260	100	غير كافي
	غير موجودة على الاطلاق		غير كافية		جد كافية	المجموع	الخلاصة
	ت	%	ت	%	ت	%	
البند 10	87	33.46	148	56.92	25	9.61	260	غير كافية

من الجدول نلاحظ أن استجابات الطلبة قد سارت في الاتجاه الذي يرفض الفرضية التي تقول: تساهم عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة.

يرى (70%) من الطلبة في البند الأول أن المعارف النظرية التي تلقوها خلال تكوينهم الجامعي لا يمكن ترجمتها إلى كفاءات وقدرات علمية يمكن استعمالها في مجالات مختلفة (البحث العلمي، سوق العمل ....) إلا بدرجة متوسطة، فالتكوين الجامعي الذي تلقوه على الرغم من أنه يطور لديهم بعض القدرات التي تم إدراجها في البند 4 نها قدرات في: التحليل وتطبيق المعارف على مشاكل ملموسة ، وعلى حل مشاكل تنظيمية ،ولقدرة على تحمل المسؤوليات والقدرة على التكيف مع تغيرات محيط العمل ، والمعرفة الجيدة لاستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال والإعلام الآلي كما هو موضح في الجدول أعلاه الا أنها لم تصل بعد الى المستوى الذي يطمح اليه نظام (ل,م,د) وهذا ما تؤكده استجاباتهم على البند الموالي من حيث أن أغلبيتهم (63.08%) اعتبروا بأن محتويات البرامج التي تلقوها خلال تكوينهم الجامعي لم تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية وعالم الشغل الحالي وبالتالي لم تضمن لهم تحسين نوعية تكوينهم إلا بقدر قليل (البند 05). لم يصل الى المستوى المأمول.

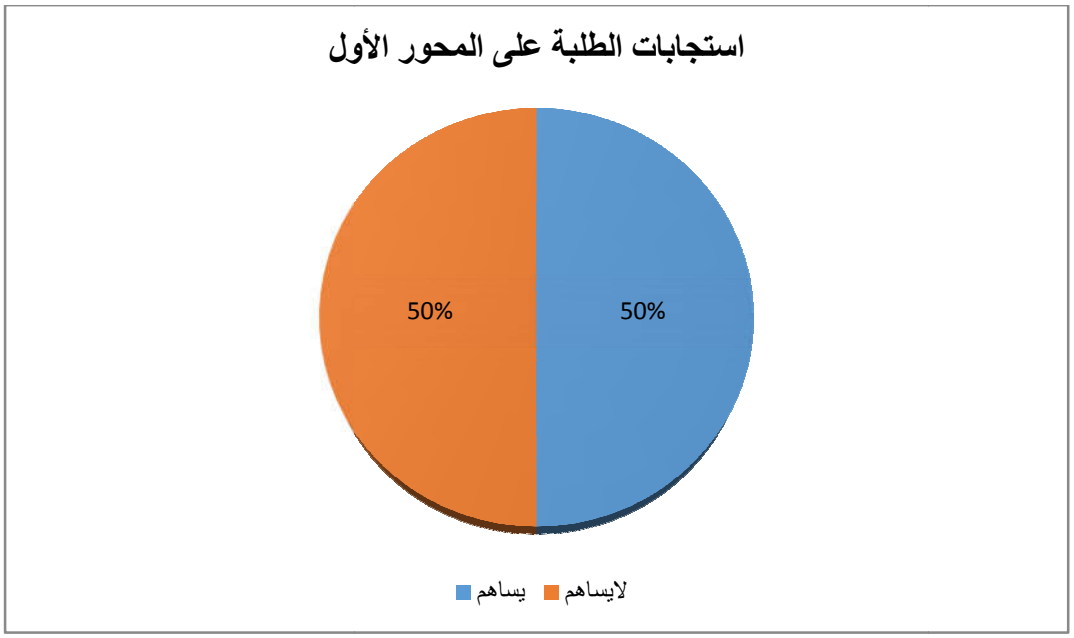
وفيما يخص التربصات، يرى غالبية أفراد العينة (55.77%) أنهم لم يتلقوا تربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينهم الجامعي، كما يعتبرون (56,92%),أن عدد التربصات المخصصة غير كافي لتحضير الطلبة للحياة المهنية. و(55.38%.) يرون أن الحجم الساعي المستعمل والمستغل فعليا على أرض الواقع لمختلف المقاييس غير كافي لتزويدهم بالمعارف النظرية والأعمال الموجهة التي تساهم في تحسين تكوينهم.

يرى (70%) من الطلبة في البند (1) أن المعارف النظرية التي تلقوها خلال تكوينهم الجامعي لا يمكن ترجمتها إلى كفاءات و قدرات علمية يمكن استعمالها في مجالات مختلفة (البحث العلمي، سوق العمل...) إلا بدرجة متوسطة، فالتكوين الجامعي الذي تلقوه طور لديهم قدرات التحليل و تطبيق المعارف على مشاكل ملموسة (59,23%) ، القدرة على تحمل المسؤوليات (52,31%) ، المعرفة الجيدة لاستعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و الإعلام الآلي (51,15%) ، لكن ليس بالدرجة التي يطمح لها نظام (ل.م.د) لأن هذه القدرات و الكفاءات و المعروفة ب«**الكفاءات المفيدة للعمل**» و قد تم التطرق إليها في الجانب النظري من هذا البحث جدّ مفيدة لتحسين نوعية تكوين الطالب و تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج ، هذا الأخير الذي أكد عليه (63,08%) من الطلبة أنه لم يأخذ الاعتبار خلال تلقيهم لمحتويات البرامج أثناء تكوينهم الجامعي إلا بقدر قليل فلو كان هذا الإصلاح (ل.م.د) منبثق من احتياجات المجتمع الاقتصادية و الاجتماعية لكانت محتويات البرامج و عروض التكوين مصممة وفقا لهذه الاحتياجات و بالتالي سوف تأخذ بعين الاعتبار تسهيل الاندماج المهني للطلبة و هذا بخلق التوافق بين التكوين و التوظيف .

و فيما يخص التربصات ، يرى غالبية أفراد العينة (55,77 %) أنهم لم يتلقوا تربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني من خلال تكوينهم الجامعي ، رغم تأكيدهم من خلال البند رقم (8) (52,69%) من الطلبة على أن مثل هذه التربصات التطبيقية جدّ مفيدة لتحسين نوعية التكوين ، ويعود السبب إلى قلة الاتفاقيات المبرمة بين الجامعة و المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية ، وكذلك لقصر مدة التربصات و العدد الهائل من الطلبة ، وبالتالي صعوبة توفير و تنظيم تربصات منتظمة و كافية المدة لتزويد الطالب بمختلف الكفاءات و القدرات الميدانية التي لها الدور الكبير في تحسين نوعية تكوينه و الذي يهدف نظام (ل.م.د) إلى تحقيقه في ظل معايير النوعية و الجودة المطلوبة اليوم .

إن هذه الصعوبات التي تواجه الجامعة من أجل تكوين الطالب المميز والذي يطمح نظام (ل.م.د) إلى تحقيقه، تعود بالدرجة الأولى إلى قلة توفير الآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية علمية، بشرية هيكلية وإعلامية لإنجاح هذا الإصلاح (ل.م.د) وهذا ما أكدت عليه «دراسة فتيحة كركوش» (2012).

وإذا حاولنا من الجدول (خانة الخلاصة) حصر عدد البنود التي دلت استجابات الطلبة فيها على أن عروض التكوين تساهم في تحسين نوعية التكوين وحصر البنود التي تدل على عكس ذلك، وحاولنا تمثيلها بيانيا لتحصلنا على الشكل التالي:



شكل رقم (13) يوضح استجابات الطلبة على المحور الاول

❖ **استنتاج عام حول الفرضية الإجرائية الأولى:** لقد اكدت استجابات الطلبة على البنود الخاصة بهذا المحور" عروض التكوين" المعمول بها حاليا لا تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي.

- **عرض نتائج الفرضية الاحصائية:**

➢ **توجد فروق في استجابات الطلبة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.**

لمناقشة هذه الفرضية قامت الطالبة بعرض نتائج كل بند من بنود المحور الأول (عروض التكوين) كل على حدي لاستخلاص استنتاج عام حول الفرضية.

عرض نتائج البند الأول:

➢ حسب رأيكم المعارف النظرية التي تلقيتموها خلال تكوينهم الجامعي تساهم في ترجمة هذه المعارف إلى كفاءات وقدرات علمية يمكن استعمالها في مجالات مختلفة (البحث العلمي، سوق العمل ...) بدرجة:

جدول رقم (101) يوضح استجابات الطلبة على البند الأول

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
ضعيفة	10	4	05	01	09	14	43	10	0.05	9.950	18.31
متوسطة	56	18	32	10	22	44	182				
كبيرة	10	06	03	00	06	10	35				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن−1) (ن−1) =10 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على البند الأول تعزى لمتغير التخصص. إذ نلاحظ من الجدول اتفاق الطلبة في كل التخصصات على أن المعارف النظرية التي تلقوها خلال تكوينهم الجامعي تساهم في ترجمة هذه المعارف إلى كفاءات وقدرات علمية يمكن استعمالها في مجالات مختلفة (البحث العلمي، سوق العمل ...) بدرجة متوسطة.

- **عرض نتائج البند الثاني:**
  - الجانب التطبيقي من تكوينكم الجامعي مفيد حسب رأيكم بالنسبة إلى تحسين نوعية تكوينكم بصفة عامة.

جدول رقم (102) يوضح استجابات الطلبة على البند الثاني

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
ليس هناك	10	10	20	01	18	12	71	10	0.05	40.758	18.31
قليل الفائدة	31	05	04	02	07	26	75				
جد مفيد	35	13	16	08	12	30	114				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على البند الثاني تعزى لمتغير التخصص.

- **عرض نتائج البند الثالث:**

➢ بصفة عامة تعتقدون أن التكوين الجامعي الذي تلقيتموه قد منحهم القدرات العلمية والتقنية الأساسية التي تمكنكم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى وخلفية تكوينهم.

جدول رقم (103) يوضح استجابات الطلبة على البند الثالث

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لم يفعل على الاطلاق	07	05	03	01	07	05	28	10	0.05	16.666	18.31
ضعيفة	35	10	27	06	18	45	141				
كافية	34	13	10	04	12	18	91				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على البند الثالث تعزى لمتغير التخصص. إذ يعتقد أغلبية الطلبة في كل التخصصات أن التكوين الجامعي الذي تلقوه قد منحهم القدرات العلمية والتقنية الأساسية التي تمكنهم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى وخلفية تكوينهم بصفة ضعيفة وقد جاء البديل بصفة كافية في المرتبة الثانية في كل التخصصات ماعدا تخصص منازعات عمومية الذي كانت أكبر التكرارات عليه (13).

- **عرض نتائج البند الرابع:**

- التكوين الجامعي الذي تلقيتموه طور لديكم القدرات التالية:

جدول رقم (104) يوضح استجابات الطلبة على البند الرابع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
درات في تحليل وتطبيق المعارف على مشاكل ملموسة											
لا	33	08	13	02	17	33	106	05	0.05	7.510	11.07
نعم	43	20	27	09	20	35	154				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				
قدرات على حل مشاكل تنظيمية											
	التخصص						**المجموع**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	**$كا^2$ المحسوبة**	**$كا^2$ الجدولية**
	هندسة كهربائية	**منازعات عمومية**	**ع.النفس العيادي**	**هندسة ميكانيكية**	**علم الاجتماع**	**ميكروبيو**					
لا	36	11	22	03	16	36	124	05	0.05	4.536	11.07
نعم	40	17	18	08	21	32	136				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				
القدرة على تحمل المسؤوليات											

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	10	05	12	02	13	15	57	05	0.05	9.070	11.07
نعم	66	23	28	09	24	53	203				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

القدرة على التكيف مع متغيرات محيط العمل

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	23	04	16	02	12	21	78	05	0.05	6.061	11.07
نعم	53	24	24	09	25	47	182				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

المعرفة الجيدة لاستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال والإعلام الآلي

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	25	11	27	05	16	43	127	05	0.05	20.484	11.07
نعم	51	17	13	06	21	25	133				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 في كل من البنود (4-1)، (4-2)، (4-3)، (4-4) مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على هذه البنود تعزى لمتغير التخصص. إلا أن القيمة

الحرجة لكاي تربيع في البند (4-5) كانت أقل من القيمة الملاحظة مما يدل على وجود فروق في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص في هذا البند.

لقد مالت استجابات الطلبة إلى التأكيد على أن التكوين الجامعي الذي تلقوه يطور لديهم قدرات التحليل وتطبيق المعارف على مشاكل ملموسة وهذا ما عكسته التكرارات الملاحظة على البديل نعم. كما أن هذا التكوين طور لديهم القدرة على حل المشاكل التنظيمية، والقدرة على تحمل المسؤوليات وكذا القدرة على التكيف مع تغيرات محيط العمل. في حين تباينت استجابات الطلبة فيما يخص البند (4-5): "المعرفة الجيدة لاستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال" ففي الوقت الذي أكد فيه غالبية طلبة الهندسة الكهربائية على أن التكوين الجامعي يطور لديهم هذه القدرة (51 طالب) ما يعادل (67.10 %) من طلبة هذا التخصص ونفس الشيء بالنسبة لطلبة المنازعات العمومية (17 طالب) ما يعادل (60.71 %) وطلبة علم الاجتماع (21 طالب) ما يعادل (56.75 %) جاءت استجابات كل من طلبة علم النفس العيادي والمكروبيولوجيا لتؤكد على العكس أي على عدم مساهمة التكوين الجامعي في تنمية هذه القدرة وهذا ما تؤكد عليه التكرارات والنسب المحصل عليها في البديل لا إذ بلغت (67.5 %) و(63.23%) على التوالي.

- **عرض نتائج البند الخامس:**

- محتويات البرامج التي تلقيتموها خلال تكوينكم الجامعي تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية وعالم الشغل الحالي وبالتالي تضمن لهم تحسين نوعية تكوينهم.

جدول رقم (105) يوضح استجابات الطلبة على البند الخامس

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا على الإطلاق	16	04	05	02	13	07	47	10	0.05	14.175	18.31
قليلة	44	17	28	06	20	49	164				
كافية	16	07	07	03	04	12	49				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 فإننا نستنتج بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ نلاحظ من الجدول اتفاق الطلبة في كل التخصصات على أن محتويات البرامج التي تلقوها خلال تكوينهم الجامعي تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية وعالم الشغل الحالي وبالتالي تضمن لهم تحسين نوعية تكوينهم بدرجة متوسطة.

- **عرض نتائج البند السادس:**
  - تلقيتم تربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينكم الجامعي.

جدول رقم (106) يوضح استجابات الطلبة على البند السادس

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	43	23	20	04	31	24	145	05	0.05	33.464	11.07
نعم	33	05	20	07	06	44	115				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ نلاحظ من الجدول أن استجابات كل من طلبة الهندسة الكهربائية والمنازعات العمومية وطلبة علم الاجتماع تؤكد في غالبها عدم تلقيها لتربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينهم الجامعي فقد بلغت نسبة الاستجابة على البديل نعم في هذه التخصصات (56.57%)، (82.14%)، (83.78%) على التوالي. أما طلبة الهندسة الميكانيكية والمكروبيولوجيا فقد جاءت استجاباتهم لتؤكد على تلقيهم لمثل هذه التربصات إذ بلغت نسبة استجاباتهم على البديل لا (63.63%) و(64.70%) على التوالي.

- **عرض نتائج البند السابع:**
  - هذه التربصات التطبيقية (في حالة وجودها) حسب رأيكم مفيدة لتحسين نوعية التكوين.

جدول رقم (107) يوضح استجابات الطلبة على البند السابع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
غير موجودة	18	12	08	01	18	14	71	10	0.05	20.163	18.31
قليلة الفائدة	14	04	09	04	03	18	52				
جد مفيدة	44	12	23	06	16	36	137				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 فإننا نستنتج بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ أكد طلبة الهندسة الكهربائية (57.89%) وطلبة علم النفس العيادي (57.5%) والمكروبيولوجيا (52.94%) على الفائدة الكبيرة للتربصات الميدانية لتحسين نوعية التكوين في حين مالت استجابات طلبة علم الاجتماع إلى البديل غير موجودة إطلاقا (48.64%) على الرغم من أن الواقع يثبت وجودها لأن الطالب يقيم بناء عليها وعلى مذكرة التخرج، مما يثير العديد من علامات الاستفهام حول الدور الحقيقي الذي تلعبه هذه التربصات التي يقوم بها الطلبة، لدرجة أن الطالب ينفي حتى وجودها.

- **عرض نتائج البند الثامن:**
  - حسب رأيكم، مثل هذه التربصات التطبيقية في الأوساط المهنية خلال التكوين الجامعي بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية تكوين الطلبة.

جدول رقم (108) يوضح استجابات الطلبة على البند الثامن

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
على الإطلاق	05	06	02	00	07	08	28	10	0.05	11.012	18.31
قليلة	17	07	10	03	07	13	57				
كثيرا	54	15	28	08	23	47	175				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 فإننا نستنتج بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ نلاحظ من الجدول اتفاق الطلبة في كل التخصصات على أن التربصات التطبيقية في الأوساط المهنية خلال التكوين الجامعي بإمكانه أن تساهم في تحسين نوعية تكوين الطلبة.

- **عرض نتائج البند التاسع:**

- الحجم الساعي المستعمل والمستغل فعليا على أرض الواقع لمختلف المقاييس كافي في نظركم لتزويدكم بالمعارف النظرية والأعمال الموجهة التي تساهم في تحسين تكوينكم.

جدول رقم (109) يوضح استجابات الطلبة على البند التاسع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
غير كافي	42	10	30	04	19	39	144	05	0.05	12.574	11.07
كافي	34	18	10	07	18	29	116				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

- **عرض نتائج البند العاشر:**

- عدد التربصات المخصصة كافية في رأيكم لتحضير الطالب للحياة المهنية وبالتالي تضمن تكوين نوعي له.

جدول رقم (110) يوضح استجابات الطلبة على البند العاشر

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
على الإطلاق	21	17	10	01	23	15	87	10	0.05	40.977	18.31
غير كافي	44	07	28	09	11	49	148				
جد كافي	11	04	02	01	03	04	25				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

بما أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =10 فإننا نستنتج بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

إذ تراوحت استجابات الطلبة على العموم بين البديل غير موجود إطلاقا (33.46%) وغير كافية (56.92%) على البند الذي يقول بأن عدد التربصات كافية لتحضير الطالب للحياة المهنية وبالتالي تضمن تكوين نوعي له.

خلاصة إحصائية:

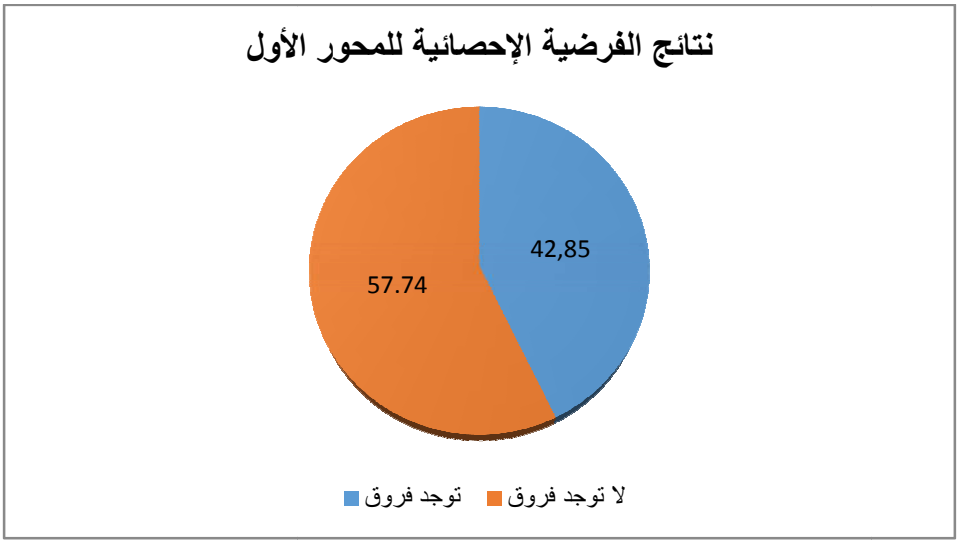
يمكن أن نلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (111) يوضح استجابات الطلبة على المحور الأول حسب التخصص

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص		لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص		المجموع	
عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
06	42.85	08	57.74	14	100

من الجدول نلاحظ أن أغلب البنود في هذا المحور بعد معالجتها إحصائيا تم التوصل فيها إلى عدم وجود فروق دالة في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص. مما يمكن الطالبة من القول برفض الفرضية التي طرحتها سابقا والتي تقول:

توجد فروق في استجابات الطلبة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص. ويمكن تلخيص النتائج المحصل عليها في الشكل البياني التالي:



شكل رقم (14) يوضح نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الاول

2 -2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

- تساهم هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة.

جدول رقم (112) يوضح استجابات الطلبة على المحور الثاني

	بدائل الإجابة				المجموع		الخلاصة
	نعم		لا				
	ت	%	ت	%	ت	%	
البند 01	123	47.30	137	52.69	260	100	لا
البند 2-1	154	59.23	106	40.77	260	100	نعم
البند 2-2	153	58.84	107	41.15	260	100	نعم
البند 2-3	142	54.61	118	45.38	260	100	نعم
البند 2-4	135	51.92	125	48.07	260	100	نعم
البند 3-1	175	67.30	85	32.69	260	100	نعم
البند 3-2	182	70	78	30	260	100	نعم
البند3-3	141	54.23	119	45.77	260	100	نعم
البند3-4	90	34.61	170	65.38	260	100	لا
البند04	115	44.23	145	55.77	260	100	لا
البند05	207	79.61	53	20.38	260	100	نعم
البند6-1	188	72.30	72	27.69	260	100	نعم
البند 6-2	83	31.92	177	68.07	260	100	لا
البند 6-3	112	43.08	148	56.92	260	100	لا
البند 6-4	222	85.38	38	14.61	260	100	نعم
البند 7-1	189	72.69	71	27.30	260	100	نعم

البند 7-2	169	65	91	35	260	100	نعم
البند 7-3	122	46,92	138	53.07	260	100	لا
البند 08	107	41.16	153	58.84	260	100	لا

من الجدول نلاحظ أن استجابات الطلبة على البنود في معظمها تؤكد على أن هيئة التدريس تساهم في تحسين نوعية التكوين، مما يؤدي بالطالبة إلى قبول الفرضية التي طرحتها. فنسبة (52.69%) من الطلبة يؤكدون على أنهم لا يجدون صعوبة في فهم المادة التعليمية أثناء تقديمها من طرف الأستاذ، وهذا الأخير يعتمد على مجموعة من الطرق التدريسية: التدريس بالوسائل التكنلوجية الحديثة (داتاشو) (59.23%)، ربط النظري بالتطبيقي (58.84%)، تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة (54.61%) التأكيد على إجادة اللغات (51.92%).

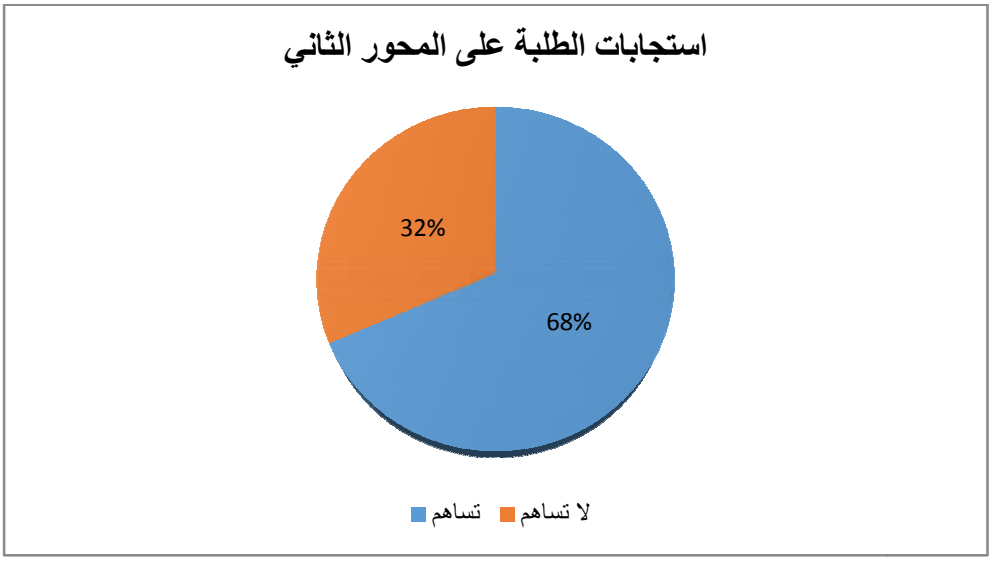
كما أن الطرق التدريسية المعمول بها تساهم حسب رأي الطلبة في تنمية القدرة على التحليل(67.30%)، والقدرة على المناقشة (70%)، والقدرة على حل المشكلات (54.23%)، ولا تساهم في تنمية القدرة على الابتكار والإبداع وهذا ما ظهر في الاستجابة الكبيرة على البديل "لا" (65.38%)، وبالنسبة لعملية التقييم، يعتمد الأساتذة حسب رأي الطلبة على مجموعة الأعمال الشخصية المقدمة من طرف الطالب (72.30%)، وعلى الامتحانات الكتابية (85.38,%) مركزين فيها على الحفظ والفهم، ومبتعدين بذلك على التحليل، التفسير، النقد والإبداع، وعليه يرى (58.84%) من الطلبة أن الآليات المعتمدة في تقييمهم غير قادرة على الكشف على مواطن القصور من أجل التحسين المستمر.

من خلال النتائج المحصل عليها أعلاه ، تبين لنا أن هيئة التدريس الحالية بنظام (ل.م.د) تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة ، حيث أكد أغلبية الطلبة أن الطرق التدريسية التي يعتمدها الأستاذ قد تنوعت و لم تعد تنحصر في الطريقة الكلاسيكية فحسب بل تنوعت كما سبق الذكر وباعتبار الأستاذ أهم عنصر في العملية التكوينية و الدور الرئيسي الذي يلعبه في تحسين النوعية و كفاءة الطالب فقد ساهم كثيرا من خلال هذا التنوع في تلقين المعارف للطالب و بالتالي تنمية قدراته على التحليل و المناقشة ، وكذا القدرة على حل المشكلات. أما بالنسبة للبند رقم (4) فقد أشار أغلب الطلبة (55,77%) أنهم لم يتلقوا تدريبات (ملتقيات،دروس، ندوات ....) من طرف إطارات مهنية خلال تكوينهم الجامعي، رغم الدور الكبير الذي أكده الطلبة (79,61%) في البند (5) لمثل هذه الملتقيات والندوات

لأنها تساهم بدرجة كبيرة وملموسة في تسهيل الاندماج المهني للطلبة نظرا لتواجدهم المستمر في الميدان ومعرفتهم المتواصلة بالتغيرات الحاصلة.

أما بالنسبة لعملية " التقييم " فحسب رأي (58,84 %) من الطلبة ،فالآليات المعتمدة في تقييمهم غير قادرة على الكشف على مواطن القصور من أجل التحسين المستمر، وهذا رغم تنوع هذه الآليات (التقييم من خلال الأعمال الشخصية للطالب، الامتحانات الشفوية ، الامتحانات الكتابية ، الخرجات الميدانية) هذه الأخيرة (الخرجات الميدانية)و الدور الكبير الذي تلعبه كما سبق الذكر، فقد أكد (68,07%) من الطلبة أن عملية التقييم لا تشتمل كثيرا على هذه التربصات و هذا نظرا لقلتها، وكذلك لقصر مدة التربص والتي ستؤثر حتما على اكتساب الكفاءات والمهارات الميدانية ، بالإضافة إلى قلة الاتفاقيات بين الجامعة و المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية و الدور الكبير الذي تلعبه في تسهيل الاندماج المهني للطلبة بعد التخرج و بالتالي تحسين نوعية تكوينهم بما يقتضيه متطلبات سوق العمل وعالم الشغل .

وإذا حاولنا من الجدول رقم(112) (خانة الخلاصة) حصر عدد البنود التي دلت استجابات الطلبة فيها على أن هيئة التدريس تساهم في تحسين نوعية التكوين وحصر البنود التي تدل على عكس ذلك، وحاولنا تمثيلها بيانيا لتحصلنا على الشكل التالي:



شكل رقم (15) يوضح استجابات الطلبة على المحور الثاني

❖ **استنتاج عام حول الفرضية الإجرائية الثانية:** لقد اكدت استجابات الطلبة على البنود الخاصة بهذا المحور على ان "هيئة التدريس" الحالية بنظام ل.م.د تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي

- **عرض نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الثاني:**

➢ **توجد فروق في استجابات الطلبة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.**

لمناقشة هذه الفرضية قامت الطالبة بعرض نتائج كل بند من بنود المحور الثاني (هيئة التدريس) كل على حدي لاستخلاص استنتاج عام حول الفرضية.

عرض نتائج البند الأول:

➢ تجدون صعوبة في فهم محتوى المادة التعليمية أثناء تقديمها من طرف الأستاذ.

جدول رقم (113) يوضح استجابات الطلبة على البند الاول

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	29	15	27	05	25	36	137	05	0.05	13.485	11.07
نعم	47	13	13	06	12	32	123				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند الثاني:

➢ الطرق التدريسية التي يعتمد عليها الأستاذ في التدريس:

جدول رقم (114) يوضح استجابات الطلبة على البند الثاني

التدريس بالوسائل التكنلوجية الحديثة (داتاشو)										
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	22	18	26	01	26	13	106	05	0.05	51.644	11.07
نعم	54	10	14	10	11	55	154				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				
ربط النظري بالتطبيقي											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	30	06	18	05	18	30	107	05	0.05	6.020	11.07
نعم	46	22	22	06	19	38	153				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				
تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	37	07	21	04	13	36	118	05	0.05	9.341	11.07
نعم	39	21	19	07	24	32	142				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				
التأكيد على إجادة اللغات											

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	32	14	21	04	24	30	125	05	0.05	6.650	11.07
نعم	44	14	19	07	13	38	135				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 في البند (2-1) مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إلا أن القيمة الحرجة لكاي تربيع في البنود (2-2)، (2-3)، (2-4) كانت أكبر من القيمة الملاحظة مما يدل على عدم وجود فروق في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص في هذه البنود.

- **عرض نتائج البند الثالث:**
  - الطرق التدريسية المعمول بها حاليا تساعد في تنمية قدرات الطالب:

جدول رقم (115) يوضح استجابات الطلبة على البند الثالث

القدرة على التحليل											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	23	02	20	03	16	21	85	05	0.05	16.075	11.07
نعم	53	26	20	08	21	47	175				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				
القدرة على المناقشة											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة	منازعات	ع.النفس	هندسة	علم	ميكروبيو					

	كهربائية	عمومية	العيادي	ميكانيكية	الاجتماع					
لا	17	04	11	07	14	25	78	05	0.05	14.010	11.07
نعم	59	24	29	04	23	43	182				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

القدرة على حل المشكلات

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	33	07	21	04	23	31	119	05	0.05	10.164	11.07
نعم	43	21	19	07	14	37	141				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

القدرة على الابتكار والإبداع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	**47**	**19**	**30**	**03**	**24**	**47**	**170**	**05**	**0.05**	**9.614**	**11.07**
نعم	**29**	**09**	**10**	**08**	**13**	**21**	**90**				
المجموع	**76**	**28**	**40**	**11**	**37**	**68**	**260**				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 في كل من البنود (3-1)، (3-2) مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذه البنود تعزى لمتغير التخصص. إلا أن القيمة الحرجة لكاي تربيع في البنود (3-3)، (3-4) كانت أكبر من القيمة الملاحظة مما يدل على عدم وجود فروق في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص في هذه البنود.

- **عرض نتائج البند الرابع:**

➢ تلقيتم خلال تكوينكم الجامعي تدريسا (دروس، ملتقيات، أيام دراسية.....) من طرف إطارات مهنية.

جدول رقم (116) يوضح استجابات الطلبة على البند الرابع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	56	06	15	06	08	54	145	05	0.05	61.593	11.07
نعم	20	22	25	05	29	14	115				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

- **عرض نتائج البند الخامس:**

➢ تعتقدون أن مشاركة مثل هذه الإطارات المهنية في تكوينكم يساهم في تحسين نوعية وجودة التكوين الجامعي.

جدول رقم (117) يوضح استجابات الطلبة على البند الخامس

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	17	02	06	03	07	18	53	05	0.05	5.847	11.07
نعم	59	26	34	08	30	50	207				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

عرض نتائج البند السادس:

- يعتمد الأستاذ في تقييمه للطلبة على:

جدول رقم (118) يوضح استجابات الطلبة على البند السادس

مجموعة من الأعمال الشخصية المقدمة من طرف الطالب											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	29	05	06	02	04	26	72	05	0.05	18.266	11.07
نعم	47	23	34	09	33	42	188				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				
الخرجات الميدانية											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$المحسوبة	$كا^2$الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	58	20	22	06	22	49	177	05	0.05	8.353	11.07
نعم	18	08	18	05	15	19	83				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				
الامتحانات الشفوية											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					

لا	50	13	32	04	14	35	148	05	0.05	20.598	11.07
نعم	26	15	08	07	23	33	112				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

الامتحانات الكتابية

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	15	04	06	04	01	08	38	05	0.05	10.424	11.07
نعم	61	24	34	07	36	60	222				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أصغر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 في كل من البنود (6-1)، (6-2)، (6-3) مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذه البنود تعزى لمتغير التخصص. إلا أن القيمة الحرجة لكاي تربيع في البند (6-4) كانت أكبر من القيمة الملاحظة مما يدل على عدم وجود فروق في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص في هذا البند.

عرض نتائج البند السابع:

- يركز الأستاذ في تقييمه لتكوينك على:

جدول رقم (119) يوضح استجابات الطلبة على البند السابع

مدى حفظ الطالب للمادة التعليمية المقدمة											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	27	06	14	02	10	12	71	05	0.05	7.926	11.07
نعم	49	22	26	09	27	56	189				

المجموع	76	28	40	11	37	68	260			
مدى فهم الطالب للمادة التعليمية المقدمة										
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	23	06	15	02	10	35	91	05	0.05	13.636	11.07
نعم	53	22	25	09	27	33	169				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				
مدى قدرة الطالب على التحليل، التفسير، النقد والإبداع											
	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$المحسوبة	$كا^2$الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	38	08	20	06	17	49	138	05	0.05	17.795	11.07
نعم	38	20	20	05	20	19	122				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 في البند (7-1) مما يدل على عدم وجود فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إلا أن القيمة الحرجة لكاي تربيع في البنود (7-2)، (7-3) كانت أصغر من القيمة الملاحظة مما يدل على وجود فروق في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص في هذه البنود.

عرض نتائج البند الثامن:

- في نظرك الآليات المعتمدة في تقييمك قادرة على الكشف على مواطن القصور من أجل التحسين المستمر.

جدول رقم (120) يوضح استجابات الطلبة على البند الثامن

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	49	09	22	06	24	43	153	05	0.05	10.661	11.07
نعم	27	19	18	05	13	25	107				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن−1) (ن−1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص.

خلاصة إحصائية:

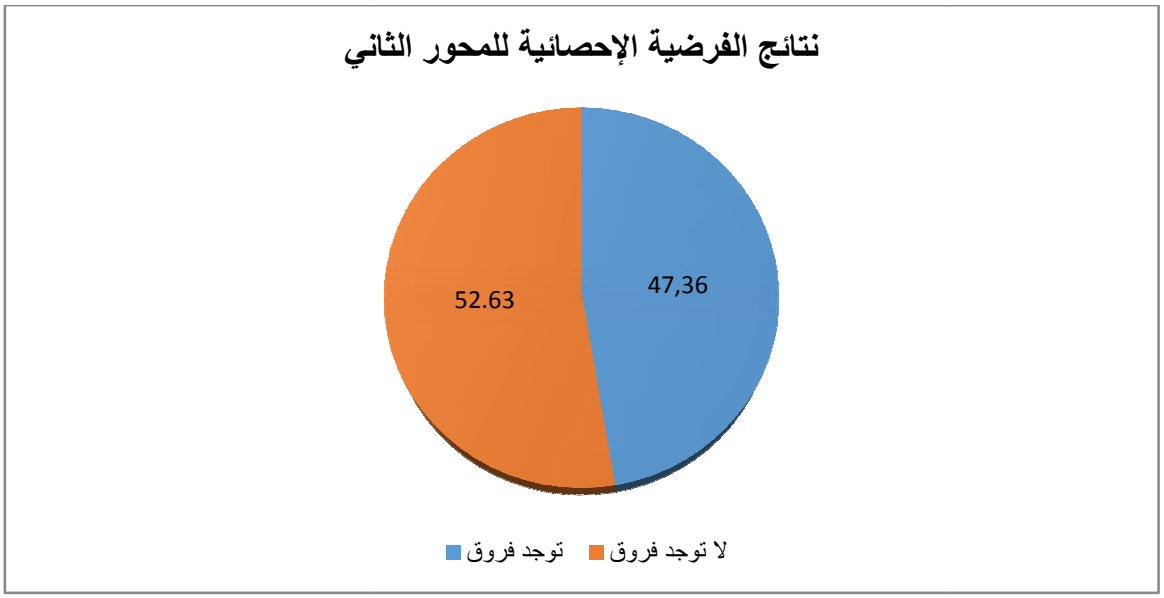
يمكن أن نلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (121) يوضح استجابات الطلبة على المحور الثاني حسب التخصص

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص		لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص		المجموع	
عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
09	47.36	10	52.63	19	100

من الجدول نلاحظ أن أغلب البنود في هذا المحور بعد معالجتها إحصائيا تم التوصل فيها إلى عدم وجود فروق دالة في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص. مما يمكن الطالبة من القول برفض الفرضية التي طرحتها سابقا والتي تقول:

توجد فروق في استجابات الطلبة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص. ويمكن توضيح النتائج المحصل عليها في الشكل البياني التالي:



شكل رقم (16) يوضح نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الثاني.

2-3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

- يساهم التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الطلبة.

جدول رقم (122) يوضح استجابات الطلبة على المحور الثالث

	بدائل الإجابة				المجموع		الخلاصة
	نعم		لا				
	ت	%	ت	%	ت	%	
البند 01	49	18.84	211	81.15	260	100	لا
البند 02	204	78.46	56	21.54	260	100	نعم
البند 03	49	18.84	211	81.15	260	100	لا
البند 04	223	85.77	37	14.23	260	100	نعم

نلاحظ من الجدول أن (50%) من استجابات الطلبة تؤكد على أن التعاون الوطني والدولي يساهم في تحسين نوعية التكوين إذا ما جسد على أرض الواقع لأن نفس النسبة وهي (50%) ترى أن هذا التعاون مجرد حبر على ورق وهو غير موجود في الواقع.

وبالتالي فإن التعاون الوطني والدولي المعمول به حاليا بنظام (ل.م.د) لا يساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

حيث أوضح (81,15%) من الطلبة أنه لا يوجد على مستوى القسم مصالح مساعدة الطلبة المكلفة بإعلامهم حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل حول المناصب والوظائف المتوفرة. كما أكد (78,46%) من الطلبة على أهمية هذه المصالح ودورها الكبير في تحسين نوعية التكوين الجامعي للطالب، وبالتالي تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج كما يمكن اعتبار هذه المصالح نقطة وصل بين الجامعة والمحيط الخارجي. من خلالها يستطيع الطالب أن يكون دائما على دراية ومعرفة بما يجري في سوق العمل المتغيرة باستمرار، والتي تتطلب كفاءات وقدرات متجددة حسب ما يقتضيه منصب العمل.

كما نجد أن (81,15 %) من الطلبة نفوا تماما تلقيهم لمحاضرات و ملتقيات من طرف أساتذة من دول أجنبية خلال تكوينهم الجامعي و (85,77%) منهم أكدوا على أن مثل هذا التعاون الدولي بين جامعاتنا و بعض الجامعات الدولية سيساهم كثيرا في تحسين نوعية تكوينهم من خلال الاستفادة من الخبرات والمعارف المتجددة باستمرار سواء ما تعلق بالتكوين أو التقييم أو البحث العلمي ، الشيء الذي يسهل حركية الطلبة سواء أثناء الدراسة أو بعد التخرج ، حيث لا يجد الطالب نفسه مجبر على إعادة تكوينه من أجل مواكبة التطورات و التغيرات الحاصلة في مناصب العمل داخل الوطن أو خارجه .

- ❖ **استنتاج عام حول الفرضية الإجرائية الثالثة:** لقد اكدت استجابات الطلبة على البنود الخاصة بهذا المحور على ان "التعاون الوطني والدولي" لا يساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي.
  - ▪ **عرض نتائج الفرضية الإحصائية:**

➢ **توجد فروق في استجابات الطلبة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص.**

لمناقشة هذه الفرضية قامت الطالبة بعرض نتائج كل بند من بنود المحور الثالث (التعاون الوطني والدولي) كل على حدي لاستخلاص استنتاج عام حول الفرضية.

- ❖ **عرض نتائج البند الأول:**

➢ يوجد على مستوى قسمكم مصالح مساعدة الطلبة مكلفة بإعلام الطلبة حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل حول المناصب والوظائف المتوفرة.

جدول رقم (123) يوضح استجابات الطلبة على البند الأول

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	58	17	35	06	34	61	211	05	0.05	20.998	11.07
نعم	18	11	05	05	03	07	49				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ أكد الطلبة في بعض التخصصات على أنه يوجد على مستوى قسمهم مصالح مساعدة الطلبة مكلفة بإعلام الطلبة حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل حول المناصب والوظائف المتوفرة ويتعلق الأمر بتخصص الهندسة الميكانيكية (56.57%)، (82.14%)، (83.78%)

- **عرض نتائج البند الثاني:**

- تعتقدون أن مثل هذه المصالح (مصالح مساعدة الطلبة) بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي للطالب وبالتالي تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج.

جدول رقم (124) يوضح استجابات الطلبة على البند الثاني

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	12	06	11	02	12	13	56	05	0.05	5.235	11.07
نعم	64	22	29	09	25	55	204				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على

هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ يتفق الطلبة في جميع التخصصات في اعتقادهم أن مثل هذه المصالح (مصالح مساعدة الطلبة) بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي للطالب وبالتالي تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج، وهذا ما تعكسه الاستجابات المرتفعة على البديل نعم.

- **عرض نتائج البند الثالث:**

- تلقيتم محاضرات وملتقيات من طرف أساتذة من دول أجنبية خلال تكوينكم الجامعي.

جدول رقم (125) يوضح استجابات الطلبة على البند الثالث

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	65	16	37	04	33	56	211	05	0.05	30.926	11.07
نعم	11	12	03	07	04	12	49				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أقل من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =05 مما يمكننا من القول بأنه توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ نلاحظ أن الطلبة في بعض التخصصات قد تلقوا محاضرات وملتقيات من طرف أساتذة من دول أجنبية خلال تكوينهم الجامعي مثل تخصص الهندسة الميكانيكية (63.63%)، وطلبة في تخصصات أخرى لم يتلقوا هذا النوع من المحاضرات.

- **عرض نتائج البند الرابع:**

- تعتقدون أن مثل هذا التعاون الدولي بين جامعتهم وبعض الجامعات الدولية حسب اعتقادهم يساهم في تحسين نوعية تكوينهم.

جدول رقم (126) يوضح استجابات الطلبة على البند الرابع

	التخصص						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	هندسة كهربائية	منازعات عمومية	ع.النفس العيادي	هندسة ميكانيكية	علم الاجتماع	ميكروبيو					
لا	08	04	06	01	07	11	37	05	0.05	1.989	11.07
نعم	68	24	34	10	30	57	223				
المجموع	76	28	40	11	37	68	260				

نلاحظ من الجدول أن القيمة الحرجة لكاي تربيع أكبر من القيمة الملاحظة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن−1) (ن−1) =05 مما يمكننا من القول بأنه لا توجد فروق في استجابات الطلبة على هذا البند تعزى لمتغير التخصص. إذ أجمع الطلبة في جميع التخصصات على أن مثل هذا التعاون الدولي بين جامعتهم وبعض الجامعات الدولية حسب اعتقادهم يساهم في تحسين نوعية تكوينهم.

خلاصة إحصائية:

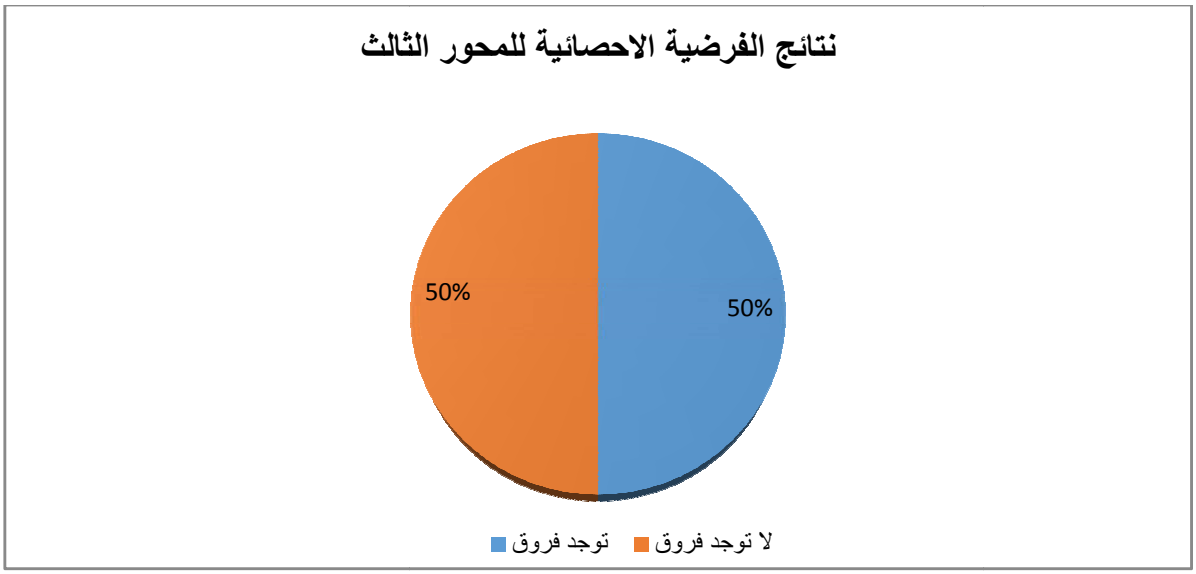
يمكن أن نلخص النتائج السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (127) يوضح استجابات الطلبة على المحور الثالث حسب التخصص

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص		لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص		المجموع	
عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
02	50	02	50	14	100

من الجدول نلاحظ أن أغلب البنود في هذا المحور بعد معالجتها إحصائيا تم التوصل فيها إلى عدم وجود فروق دالة في استجابات الطلبة تعزى لمتغير التخصص. مما يمكن الطالبة من القول برفض الفرضية التي طرحتها سابقا والتي تقول:

توجد فروق في استجابات الطلبة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين تعزى لمتغير التخصص. ويمكن تمثيلها بيانيا كما يلي:



شكل رقم (17) يوضح نتائج الفرضية الإحصائية للمحور الثالث

3 –عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

- **توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين؟**

بما أن الطالبة قد ناقشت سابقا آراء الأساتذة والطلبة كل على حدى حول دور نظام ل. م. د في تحسين نوعية التكوين، ونظرا لأن الأداتين الموجهتين لعينتي البحث تتفقان في المحاور وتختلفان في عدد البنود التي يحتوي عليها المحور الواحد نظرا لخصوصية كل عينة والمجال الأكثر احتكاكا به. فإن الطالبة ستكتفي في مناقشتها لهذه الفرضية على النتائج التي سبق وتحصلت عليها من العينتين والتركيز على البنود المتشابهة.

3-1- الفرضية الإجرائية الأولى:

- **توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين.**

تم التوصل بعد مناقشة الفرضيات السابقة إلى أن عروض التكوين المعمول بها حاليا لا تساهم في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة، وهي نفس النتيجة التي تحصلنا عليها بعد مناقشة نتائج نفس الفرضية من وجهة نظر الطلبة. وبالتالي فإنه يمكننا الاستنتاج بأنه لا توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين. هذا بصفة عامة، ويمكن تأكيد هذا الاستنتاج من خلال الجدول التالي الذي يوضح المعالجة الإحصائية للبنود المشتركة بين العينتين باستخدام اختبار كاي تربيع.

جدول رقم (128) يوضح فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين

البند 01	بدائل الإجابة						المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	ضعيفة		متوسطة		كبيرة						
	ت	%	ت	%	ت	%					
طلبة	43	19.61	182	70	35	13.46	260	02	0.05	5.527	05.99
أساتذة	13	15.66	49	59.03	21	25.30	83				
البند 02	لم يفعل		ضعيفة		كافية		المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	ت	%	ت	%	ت	%					
طلبة	28	10.77	141	54.23	91	35	260	02	0.05	5,067	05.99
أساتذة	02	2.41	53	63.85	28	33.73	83				
البند 03	لا		نعم		المجموع		درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	
	ت	%	ت	%	ت	%					
طلبة	106	40.77	154	59.23	260	100	01	0.05	1.39	3.84	
أساتذة	43	51.80	40	48.20	83	100					
طلبة	124	47.69	136	52.31	260	100			0,69		
أساتذة	39	46.99	44	53.01	83	100					
طلبة	57	21.92	203	78.08	260	100			25.19		
أساتذة	41	49.39	42	50.60	83	100					
طلبة	78	30	182	70	260	100			9,21		
أساتذة	43	51.80	40	48.19	83	100					
طلبة	127	48.84	133	51.15	260	100			0,44		
أساتذة	46	55.42	37	44.58	83	100					

البند 04	على الإطلاق		قليلة		كافية		المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	ت	%	ت	%	ت	%					
طلبة	47	18.08	164	63.08	49	18.84	260	02	0.05	5.065	05.99
أساتذة	07	8.43	53	63.86	23	27.71	83				

البند 05	لا		نعم		المجموع		درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية
	ت	%	ت	%	ت	%				
طلبة	145	55.77	115	44.23	260	100	02	0,05	15,02	3.84
أساتذة	26	31.32	57	68.67	83	100				

البند 06	غير موجودة		قليلة الفائدة		جد مفيدة		المجموع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	ت	%	ت	%	ت	%					
طلبة	71	27.30	52	20	137	52.69	260	02	0.05	14.2	05.99
أساتذة	17	20.48	35	42.17	31	37.35	83				

البند 07	غير كافي		كافي		المجموع		درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
	ت	%	ت	%	ت	%				
طلبة	144	55.38	116	44.61	260	100	01	0.05	5.44	3.84
أساتذة	58	69.88	25	30.12	83	100				

نلاحظ من الجدول أن أغلبية القيم المحسوبة لكاي تربيع في جميع البنود أصغر من القيمة الحرجة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =01 وبالتالي فإنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين استجابات كل من الطلبة والأساتذة حول دور عروض التكوين المعمول بها حاليا في تحسين نوعية التكوين.

3-2- الفرضية الإجرائية الثانية:

- **توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين؟**

تم التوصل بعد مناقشة الفرضيات السابقة إلى أن هيئة التدريس تساهم في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة، وهي نفس النتيجة التي تحصلنا عليها بعد مناقشة نتائج نفس الفرضية من وجهة

نظر الطلبة. وبالتالي فإنه يمكننا الاستنتاج بأنه لا توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين. هذا بصفة عامة، ويمكن تأكيد هذا الاستنتاج من خلال الجدول التالي الذي يوضح المعالجة الإحصائية للبنود المشتركة بين العينتين باستخدام اختبار كاي تربيع.

جدول رقم (129) يوضح فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين

	بدائل الإجابة				المجموع		درجة الحرية	مستوى الدلالة	$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ الجدولية
	نعم		لا							
	ت	%	ت	%	ت	%				
البند 1-1	154	59.23	106	40.77	260	100	01	0.05	3.84	4.55
الأساتذة	60	72.29	23	27.71	83	100				
البند 1-2	153	58.84	107	41.15	260	100				5.73
الأساتذة	61	73.50	22	26.50	83	100				
البند 1-3	142	54.61	118	45.38	260	100				13.26
الأساتذة	64	77.11	19	22.89	83	100				
البند 1-4	135	51.92	125	48.07	260	100				1.73
الأساتذة	50	60.24	33	39.76	83	100				
الطلبة	175	67.30	85	32.69	260	100				0.13
الأساتذة	54	65.06	29	34.94	83	100				
البند 2-2	182	70	78	30	260	100				0.13
الأساتذة	54	65.06	29	34.94	83	100				
البند 2-3	141	54.23	119	45.77	260	100				0.31
الأساتذة	48	57.83	35	42.17	83	100				
البند 2-4	90	34.61	170	65.38	260	100				2.05

الأساتذة	36	43.37	47	56.62	83	100			
البند 3-1	188	72.30	72	27.69	260	100			1.15
الأساتذة	65	78.31	18	21.69	83	100			
البند 3-2	83	31.92	177	68.07	260	100			0.077
الأساتذة	28	33.73	55	66.26	83	100			
البند 3-3	112	43.08	148	56.92	260	100			0.38
الأساتذة	39	46.98	44	53.01	83	100			

نلاحظ من الجدول أن أغلبية القيم المحسوبة لكاي تربيع في جميع البنود أصغر من القيمة الحرجة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =01 وبالتالي فإنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين استجابات كل من الطلبة والأساتذة حول دور هيئة التدريس في تحسين نوعية التكوين.

3-3- الفرضية الإجرائية الثالثة:

- **توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين؟**

تم التوصل بعد مناقشة الفرضيات السابقة إلى أن التعاون الوطني والدولي لا يساهمان في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة، وهي نفس النتيجة التي تحصلنا عليها بعد مناقشة نتائج نفس الفرضية من وجهة نظر الطلبة. وبالتالي فإنه يمكننا الاستنتاج بأنه لا توجد فروق بين الأساتذة والطلبة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين. هذا بصفة عامة، ويمكن تأكيد هذا الاستنتاج من خلال الجدول التالي الذي يوضح المعالجة الإحصائية للبنود المشتركة بين العينتين باستخدام اختبار كاي تربيع.

جدول رقم (130) يوضح الفروق بين الأساتذة والطلبة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين

	بدائل الإجابة				المجموع		درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة
	نعم		لا							
	ت	%	ت	%	ت	%				
الطلبة	49	18.84	211	81.15	260	100	01	0.05	3.84	0.006
الأساتذة	16	19.28	67	80.72	83	100				
الطلبة	204	78.46	56	21.54	260	100				0.71
الأساتذة	62	74.70	21	25.30	83	100				
الطلبة	49	18.84	211	81.15	260	100				1.11
الأساتذة	33	39.76	50	60.24	83	100				
الطلبة	223	85.77	37	14.23	260	100				3.76
الأساتذة	80	96.39	03	3.616	83	100				

نلاحظ من الجدول أن القيم المحسوبة لكاي تربيع في جميع البنود أصغر من القيمة الحرجة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (ن-1) (ن-1) =01 وبالتالي فإنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين استجابات كل من الطلبة والأساتذة حول دور التعاون الوطني والدولي في تحسين نوعية التكوين.

4-الاستنتاج العام للدراسة:

نريد هنا في هذه النقطة (الاستنتاج العام) استنطاق نتائج الدراسة بطريقة علمية وملخصة في ضوء الهدف الرئيسي للبحث وفرضيات الدراسة، وسوف يكون ذلك بمناقشة نتائج الاستبيانين (الخاص بالأساتذة والطلبة) معا حول كل المحاور الثلاثة المذكورة أعلاه.

1-بالنسبة لعروض التكوين:لقد بينت النتائج المتحصل عليها ان عروض التكوين المعمول بها حاليا بنظام ل.م.د لا تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة وكذا الطلبة. حيث اوضحوا من خلال استجاباتهم- وهذا باختلاف تخصصاتهم بالنسبة للأساتذة والطلبة والاقدمية في العمل بالنسبة للأساتذة -انها (عروض التكوين) لا تنمي بالقدر الكافي بعض القدرات والكفاءات التي تسمح

للطلبة بالتكيف مع متطلبات سوق العمل وبالتالي المساهمة في تحسين نوعية تكوينهم. هذه الكفاءات المعروفة ب "**الكفاءات المفيدة للعمل**" والتي اعتبرها الكثير من الخبراء والباحثين الدوليين ركائز أساسية لتحسين نوعية التكوين.

– بالنسبة للتربصات الميدانية او التطبيقية، فرغم تأكيد اغلب الطلبة (67,30%)على فائدتها الكبيرة في تحسين نوعية تكوينهم الا انها جد قليلة، كما أوضح (42,17%) من الأساتذة ان هذه التربصات القليلة لا تساهم الا بدرجة متوسطة في تحسين التكوين الجامعي. وقد يرجع السبب الى كثرة الطلبة وعدم قدرة الجامعة على توفير التربصات لهم، وكذا قصر مدتها التي لا تكفي لتزويد الطالب بالمهارات والكفاءات الميدانية اللازمة. بالإضافة الى قلة الاتفاقيات المبرمة بين الجامعة وعالم الشغل .

– كما توصلت النتائج الى ان عروض التكوين لا تخضع لمراجعة دورية من اجل مواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية والتقنية. غير انه يجب الإشارة هنا ان هناك مجهودات مبذولة خلال السنوات الأخيرة من طرف اللجان البيداغوجية الوطنية في مختلف الميادين (**CPND**) في إطار ما سمي من طرف وزارة التعليم العالي بموائمة طور الليسانس وطور الماستر,حيث إهتمت هذه اللجان خلال عملية الموائمة بإعادة النظر كذلك الى محتويات برامج التكوين.لكن هذا الأمر حسب الكثير من الأساتذة تم بسرعة كبيرة وبمشاركة نسبة قليلة جدا من الأساتذة المتخصصين.إضافة الى نقطة سلبية أخرى في هذا المجال تتمثل في عدم اشراك المختصين المهنيين من سوق العمل والذين هم أكثر دراية بما تحتاجه مناصب العمل. كما اكدت النتائج المتحصل عليها ان (63.86%) من الأساتذة وكذا (63.08%) من الطلبة ان محتويات البرامج المقدمة حاليا للطلبة لا تأخذ بعين الاعتبار تحضيرهم الى عالم الشغل والحياة المهنية الا بصفة قليلة. ويرجع السبب الرئيسي هنا إلى قلة توفير المعلومات المتعلقة بعالم الشغل وما يحتاجه من تخصصات نظرا لغياب المصالح المساعدة على توفير مثل هذه المعلومات، وكذا استبعاد كبير للمختصين المهنيين من القطاع الاقتصادي والاجتماعي في المساهمة في تصميم عروض التكوين وكذا في تكوين الطلبة من اجل خلق التوافق بين عروض التكوين ومتطلبات التوظيف والذي يلعب دورا كبيرا في تحضير الطلبة الى عالم الشغل وبالتالي يضمن لهم تحسين نوعية تكوينهم.

2– بالنسبة لهيئة التدريس: لقد بينت النتائج المتحصل عليها ان هيئة التدريس الحالية بنظام ل.م.د تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة وكذا الطلبة. فقد أكد اغلبية الأساتذة

باختلاف تخصصاتهم والاقدمية في العمل على ان الطرق التدريسية المعمول بها حاليا تنوعت ولم تعد تنحصر في الطريقة الكلاسيكية (محاضرات،مطبوعات،...) , نفس الشيء الذي أكد عليه اغلبية الطلبة في مختلف التخصصات. كما اوضحوا ان هذا التنوع في طرائق التدريس ساهم كثيرا في تطوير وتنمية قدرات الطلبة على التحليل والمناقشة وحل المشكلات.

– ان اشراك الإطارات المهنية في تكوين الطلبة من خلال دروس،ملتقيات، أيام دراسية...، الخ حسب استجابات الطلبة (79.61%) بإمكانها ان تساهم في تحسين نوعية تكوينهم،وبالتالي تسهيل اندماجهم المهني. ولكن اغلبية الطلبة (55.77%) أشاروا الى انهم لم يتلقوا تدريبات من طرف اطارات مهنية، رغم تأثيرها الكبير والملموس على تكوين الطلبة نظرا لتواجدهم المستمر في الميدان ومعرفتهم المتواصلة بالتغيرات الحاصلة في مناصب العمل وما يتطلبه من كفاءات وقدرات.

– لقد سبق التوضيح في الجانب النظري من خلال الفصل الرابع المتعلق بنوعية التكوين ان "عملية التقييم المتواصل" هو الأساس الذي يقوم عليه نظام ضمان الجودة. حيث أشار اغلبية الأساتذة (77.10%) انهم يعتمدونه في تقييمهم للطلبة واعتبروه جوهر التقييم في نظام ل.م.د لكن أكد اغلبية الطلبة (58.84%) على ان رغم تنوع اليات التقييم المعتمدة من طرف الأساتذة الا انها غير قادرة على الكشف الحقيقي على مواطن القصور وارجع الأغلبية منهم (68.07%) السبب الى ان عملية التقييم لا تشتمل كثيرا على التربصات وهذا كما سبق الذكر لقلتها وقصر مدتها.
– توصلت النتائج الى انه بالرغم من الدور الكبير الذي تلعبه الدورات التكوينية بالنسبة للأستاذ الجامعي الا ان (73.50%) من استجابتهم أوضحت انهم لا يخضعون لمثل هذه الدورات والتي تساعد كثيرا على مواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة في مجالات التدريس والتقييم والبحث العلمي، وهذا ما تم تأكيده في الجانب النظري في الفصل المتعلق بهيئة التدريس ان هذه الدورات التدريبية والتكوينية من بين اهم استراتيجيات تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس. كما بينت النتائج ان هناك نقص واضح فيما يتعلق بكيفية توظيف الأساتذة الجدد اين أوضح (54.22%) من الأساتذة ان توظيفهم لا يشترط نوع من الخبرة المهنية التي تتماشى مع التدريس المطلوب في المقابل يشترط نوع من الكفاءة البيداغوجية والتي أشار اليها (54.22%) من الأساتذة. كما تشير نتائج الدراسة بصفة عامة (56.62%) ان نسبة الأساتذة الدائمين كافية لتأطير الطلبة,غير أننا لاحظنا أن نسبة التأطير جد كافية بالنسبة إلى بعض الكليات ولكنها نسبة ضعيفة جدا بالنسبة لكليات أخرى مثل كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

– افرزت النتائج الى ان هناك صعوبات كثيرة واجهت الأساتذة في تبني طرق التدريس والتقييم المختلفة وقد ارجعوا السبب الى قلة المعلومات حول فلسفة نظام ل.م.د وأهدافه اضافة الى قلة الأجهزة والوسائل التكنولوجية المساعدة كثيرا في تحسين نوعية وجودة تكوين الطالب،وهذا ما يستوجب ضرورة توفير مختلف الاليات من تجهيزات بيداغوجية،علمية، بشرية، هيكلية وإعلامية من اجل نجاح هذا الإصلاح (ل.م.د).

3-بالنسبة للتعاون الوطني والدولي:لقد بينت النتائج المتحصل عليها ان التعاون الوطني والدولي لا يساهمان في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة وكذا الطلبة. فقد اجمع اغلبيتهم باختلاف تخصصاتهم والاقدمية في العمل بالنسبة للأساتذة انه بالرغم من الأهمية الكبيرة التي يلعبها هذا العنصر في تحسين نوعية التكوين وجودته الا انه غير مجسد على ارض الواقع بطريقة فعالة وملموسة يمكن الاستفادة منها.

– فبالنسبة لمصالح الاعلام ومساعدة الطلبة، فقد أوضح اغلبية الأساتذة (62.65%) و (81.15%) من الطلبة انها غير موجودة رغم الأهمية الكبيرة التي تكتسيها في ارشاد الطلبة حول متطلبات سوق العمل، وكذا جمع المعلومات عن عالم الشغل ومصير الخريجين الجامعيين، والتي من خلالها يستطيع الطالب ان يكون دائما على دراية ومعرفة بما يجري في سوق العمل المتغيرة باستمرار. وهذا ما تم الاشارة اليه في الفصل الرابع المتعلق بالنوعية من الجانب النظري.

– فيما يتعلق بمدى توفر مخابر بحث بين مختلف الجامعات في إطار التعاون من خلال اتفاقيات رسمية وكذلك بين جامعاتنا وجامعات اجنبية، فقد أكد اغلب الأساتذة على وجودها فعلا في الواقع ولكن مجرد حبر على ورق. رغم تأكيدهم على أهميتها الكبيرة في تحسين نوعية التكوين الجامعي من خلال تبادل الخبرات والأبحاث وتسهيل حركية الطلبة بين الجامعات.

❖ بناء على ما سبق من عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية (عروض التكوين، هيئة التدريس، التعاون الوطني والدولي) تبين انها تساهم بدرجة متوسطة تميل الى الضعف في تحسين نوعية التكوين الجامعي في الجامعة الجزائرية. وهذا باتفاق كبير بين اراء الأساتذة باختلاف تخصصاتهم واقدميتهم في العمل، وكذلك بالنسبة للطلبة باختلاف تخصصاتهم. ومنه يمكن اعتبار ان الفرضية العامة للبحث والتي تقول: يساهم نظام ل.م.د في تحسين نوعية التكوين من وجهة نظر الأساتذة والطلبة لم تتحقق الا بدرجة متوسطة تميل الى الضعف.

خـاتمة

في ضوء ما توصلت اليه هذه الدراسة في بعديها النظري والتطبيقي من نتائج، والتي كانت تهدف الى معرفة مدى مساهمة التطبيق الفعلي لنظام ل م د في الجامعة الجزائرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي في ضوء العوامل المرتبطة بتحسين نوعيته والمتمثلة في عروض التكوين، هيئة التدريس التعاون الوطني والدولي. اتضح لنا ان التحقيق الفعلي لأهداف نظام ل م د في الجزائر مرتبط بتطوير واستعمال فعال ومرن لنظام ضمان الجودة الذي يطمح من خلاله الى تحسين نوعية التكوين وضمان جودته بغية الاستجابة الى المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد من جهة، والاستجابة الى المعايير الدولية في مجال ضمان جودة التعليم العالي من جهة أخرى. وكذلك بضرورة اعتماد مختلف العوامل والمؤشرات التي تنص عليها المرجعية العالمية لنظام ضمان الجودة والعمل بها فعليا على ارض الواقع، نظرا لارتباطها القوي بتحسين نوعية وفاعلية التكوين الجامعي.كذلك يمكننا القول انه رغم النقائص والصعوبات التي تعاني منها الجامعة الجزائرية على جميع المستويات والتي اثرت بشكل مباشر على نوعية التكوين الجامعي، الا انها لازالت تبذل مجهودات كبيرة بأمل التحسين، ويظهر هذا جليا من خلال العمل المعتبر الذي تم إنجازه فعلا منذ **سنة 2008** من طرف مسؤولي خلايا ضمان الجودة **les (RAQS)** وأعضاء كل من**(CIAQES)**و**(CNE)** إلا أنه يتضح من خلال اراء الأساتذة أنه ليس هناك نتائج إيجابية ملموسة لهذا العمل تساهم فعلا في تحسين نوعية التكوين الجامعي.

من خلال ما سبق ذكره في هذه الخاتمة ومن خلال التحليل الاحصائي والبيداغوجي لنتائج الدراسة بصفة عامة، سنحاول تقديم مجموعة من الاقتراحات بناءا على النتائج المحصل عليها:

- لقد اعتبر الكثير من الخبراء والباحثين الدوليين"**الكفاءات المفيدة للعمل**" ركائز أساسية لتحسين نوعية التكوين، وبالتالي يجب اخذها بعين الاعتبار اثناء تصميم عروض وبرامج التكوين.
- البحث عن اليات وطرق تمكن الجامعة من القدرة على تكثيف وتوفير اوسع للتربصات الميدانية والتطبيقية والامداد في مدتها من اجل الاستفادة الملموسة. عن طريق ابرام اتفاقيات رسمية بين الجامعة والقطاع الاقتصادي والاجتماعي.
- ضرورة اشراك إطارات من الأوساط المهنية في التكوين الجامعي وكذلك في تصميم عروض التكوين. نظرا لمساهمتها الفعالة في تسهيل الاندماج المهني للطلبة.

- ضرورة ادخال تعديلات على برامج وعروض التكوين بصفة دورية، من اجل مواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة في مناصب العمل. وهذا لن يكون الا بمشاركة الإطارات المهنية من اجل خلق التوافق بين التكوين الجامعي ومتطلبات سوق العمل وعالم الشغل.
- تكثيف الدورات التكوينية والتدريبية لأساتذة التعليم العالي وخاصة الجدد منهم، بهدف مواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة في مجالات التدريس، التقييم والبحث العلمي. نظرا للدور الرئيسي الذي يلعبه الأستاذ الجامعي في تحسين تكوين الطالب وضمان جودته.
- وضع شروط أساسية من اجل توظيف الأساتذة، خاصة فيما تعلق بالكفاءة البيداغوجية والخبرة المهنية التي تتماشى مع التدريس المطلوب.
- ضرورة تنويع وتكثيف وسائل الاعلام حول نظام ل.م.د من اجل توضيح أكثر بكل ما يتعلق به وإزالة الغموض في كل الجوانب.
- ضرورة انشاء مصالح مساعدة وارشاد الطلبة المكلفة بإعلام هؤلاء حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل، ومساهمتها الكبيرة في تسهيل الاندماج المهني للطلبة وبالتالي تحسين نوعية تكوينهم. وهذا ما أكدته بقوة نتائج هذه الدراسة.
- ابرام اتفاقيات رسمية بين الجامعات وطنيا ودوليا في إطار التعاون وتبادل الخبرات والمعارف بهدف تحسين نوعية التكوين والاستفادة منها بطريقة ملموسة وفعالة.
- ضرورة استعمال وتطوير فعال لنظام ضمان الجودة على مستوى الجامعات، وهذا لن يتحقق الا بالارتكاز على القاعدة الأساسية المتمثلة في عملية "**التقييم**" (تقييم كل عناصر العملية التكوينية:أساتذة , طلبة, برامج, مكتبة, هياكل ,إلخ)

مراجع الدراسة

❖ **المراجع باللغة العربية:**

1. الأسدي سعيد جاسم. (2014): فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي. ط1.عمان.الاردن. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

2. بداري كمال. حرز الله عبد الكريم. (2012): التحكم في مؤشرات التكوين (ل.م.د). الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

3. برعي أحمد جمال. (1968): التخطيط للتدريب في مجالات التنمية. القاهرة. مكتبة القاهرة الحديثة.

4. برعي وفاء أحمد. (2002): دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري. الإسكندرية، مصر. دار المعرفة الجامعية.

5. بو عبد الله لحسن. مقداد محمد. (1998): تقويم العملية التكوينية في الجامعة .ط1 . الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

6. بوزيان راضية .(2014): ادارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي.ط1 .مركز.عمان الاردن الكتاب الاكاديمي.

7. بوعشة محمد .(2000): أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي . ط1. بيروت. لبنان. دار الجيل.

8. بوفلجة غياث.(1984): الأسس النفسية للتكوين ومناهجه.الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

9. بوفلجة غياث.(1992): التربية والتكوين في الجزائر–المداخل والتجارب– . ط2. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

10. البوهي فاروق شوقي .(2014): التعليم العالي واتجاهات تطويره من منظور مقارن كلية التربية. جامعة الإسكندرية. مصر. دار المعرفة الجامعية.

11. تركي رابح .(1990): أصول التربية والتعليم . ط3. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

12. تركي رابح.(1981): التعليم القومي والشخصية الجزائرية. الجزائر. الشركة الوطنية للنشر و التوزيع.

13. تيلوين حبيب.(2002): التكوين في التربية. د.ط. الجزائر. دار الغرب للنشر والتوزيع.

14. حرز الله عبد الكريم. بدّاري كمال. (2008): نظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

15. الحيلة محمد محمود (1999): التصميم التعليمي–نظرية وممارسة. ط1. عمان.الأردن. دار المسيرة.

16. الخضيري محسن أحمد. (2001): اقتصاد المعرفة . ط1. مصر. مجموعة النيل العربية.

17. الرّاشدان عبد الله وآخرون.(1997): المدخل إلى التربية والتعليم . د.ط. الأردن . دار الشروق.

18. رضوان حسين عبد الحميد. (2003): أصول البحث العلمي. الإسكندرية. مصر. مؤسسة شباب الجامعة.

19. الركبي عبد الله. (1987): التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. حوليات جامعة الجزائر. العدد الأول. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

20. زرواتي رشيد .(2002):"تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية". ط1.المسيلة الجزائر. منشورات جامعة محمد بوضياف.

21. السيد لمياء محمد.عمار حامد. (2002): العولمة ورسالة الجامعة . ط1. مصر . الدار المصرية اللبنانية.

22. شحاتة حسين.(2001): أصول التربية والتعليم الجامعي بين النظرية والتطبيق. ط1.مصر. الدار العربية للكتاب.

23. الشربيني الهلال الهلالي .(2007): التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين. دار الجامعة الجديدة.

24. شفيق محمد.(1999): الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. د.ط.الإسكندرية. مصر. دار الهناء.

25. صابر فاطمة عوض.وخفاجة ميرفث. (2002):أسس ومبادئ البحث العلمي.ط2 .الإسكندرية مصر.مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

26. الصغير أحمد حسين. (2005): التعليم الجامعي في الوطن العربي. تحديات الواقع ورؤى المستقبل ط1. القاهرة. مصر. عالم الكتب.

27. الطائي يوسف حجيم . العبادي محمد فوزي . والعبادي هاشم فوزي. (2008) : إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. ط1. عمان. الاردن. دار الوراق.

28. طعيمة رشدي أحمد . البندري محمد بن سلمان. (2004): التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير . ط1. مصر . دار الفكر العربي.

29. عباس صلاح. (2004): العولمة وآثارها في البطالة والفقر التكنولوجي في العالم الثالث.مصر مؤسسة شباب الجامعة.

30. عبد الدايم عبد الله .(2000): التربية في البلاد العربية–حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من 1950 إلى 2000 . ط4.لبنان. دار العلم للملايين.

31. عبد الرحمن سعد.(2008):القياس النفسي بين النظرية والتطبيق.ط5 .جامعة عين شمس.مصر.هبة النيل للنشر والتوزيع

32. عودة سعيد. (1994): إدارة الأفراد. طرابلس. الجامعة المفتوحة.

33. الكبيسي عبد الواحد .الحياني صبري .(2015): استراتيجيات التعليم الجامعي، جامعة الأنبار العراق. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

34. مجيد سوسن شاكر. الزيادات .وعواد محمد. (2008): الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي.ط1. عمان.الاردن. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

35. مصطفى أحمد. (2001): مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية. ط1. المركز العربي للتدريب المهني.

36. معمرية بشير.(2007): مجالات وأساليب تكوين الأستاذ الجامعي الوضعية المهنية للأساتذة الجامعة" بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس.ج2. قسم علم النفس. جامعة الحاج لخضر .باتنة . منشورات الحبر.

37. مقداد محمد. (د.س): الجامعات النامية في عهد العولمة، الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

38. الهيتي خالد عبد الرحيم . الطويل أكرم (1999): التنظيم الصناعي. المبادئ. العمليات والتجارب ط2. عمان. الاردن. دار الحامد.

❖ قائمة المذكرات:

1. بغول زهير.(2007):"محددات النجاح في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية في إطار نظرية فريديريك هرزبرغ للدافعية".(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة منتوري، قسنطينة. الجزائر.

2. بن حسين سمير. (2015):"ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر على المستوى المؤسساتي "الإمكانيات والمتطلبات".(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي. ام البواقي. الجزائر.

3. بوعزة صالح .(2014):"الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفايات".(أطروحة دكتوراه غير منشورة).جامعة سطيف2. الجزائر.

4. جغبوب دلال .(2016).مفهوم إدارة الوقت الإبداعي عند مالك بن نبي .(أطروحة دكتوراه غير منشورة).جامعة سطيف 2.الجزائر.

5.حاكمي بوحفص.(1999) :"السياسات الاقتصادية في الجزائر من منظور الإصلاحات الهيكلية" الجزائر.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الاقتصاد. جامعة وهران. الجزائر

6.حرقاس وسيلة.(2010): تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات الأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية".(أطروحة دكتوراه غير منشورة).جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.

7.ذيب فهيمة. (2015):"آفاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام (ل.م.د)".(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة سطيف2. الجزائر.

8.رقاد صليحة .(2013): تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية"أفاقه ومعوقاتهّ. دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري.(أطروحة دكتوراه غير منشورة).جامعة سطيف 1 .الجزائر .

9.زرزور أحمد.(2005):"تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام (ل.م.د) في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل". (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة منتوري، قسنطينة. الجزائر.

10.زرزور أحمد. (2013):"مساهمة الجامعة وهيئات التشغيل في إدماج الخريجين الجامعيين بسوق العمل".(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي.أم البواقي. الجزائر.

11.زرقان ليلى.(2012):"اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف1، 2 نموذجا". (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة سطيف2. الجزائر.

12.سناني عبد الناصر. (2012) :الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من مسيرته المهنية .(أطروحة دكتواره غير منشورة) .جامعة منتوري .قسنطينة. الجزائر.

13.طشوعة الويزة. (2009):"تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين ".(رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة فرحات عباس سطيف. الجزائر.

14.طوطاوي زوليخة .(1993): "الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته برضا الأساتذة وآرائهم".(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر.

15.فضلون زهرة. (2014):"دور إدارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي بالجزائر من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية والطلبة".(أطروحة دكتوراه غير منشورة).جامعة ام البواقي .الجزائر.

16.فلواح أحمد .(2013) : مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة .(أطروحة دكتوراه غير منشورة) .جامعة وهران.الجزائر .

17.قاسمي ناصر. (1991):"خريجو الجامعة وسوق العمل" .(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر.

18.مربوحة نوارة. (1990):"العاملون في التدريس الجامعي–أوضاعهم واتجاهاتهم–". (رسالة ماجستير غير منشورة). علم اجتماع.عنابة.الجزائر .

19.مصمودي زين الدين. (1998):"عوامل التكوين باتجاهات الطلبة المدرسة العليا نحو مهنة التدريس" (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة قسنطينة.الجزائر.

20.معارشة دليلة. (2007): دور المتغيرات السيكو بيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي" (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة فرحات عباس، سطيف. الجزائر.

❖ **قائمة الملتقيات والأيام الدراسية والمجلات والوثائق :**

1. إبراهيمي الطاهر. بن عامر وسيلة. (2008): "معايير نظم الجودة و تأثيراتها على بيئة التدريس الجامعي في ظل نظام ل.م.د" .في الملتقى البيداغوجي الرابع حول ضمان جودة التعليم العالي. جامعة محمد خيضر. يومي 25/26 نوفمبر. بسكرة. الجزائر.

2. الإبراهيمي الطاهر.(2003): الجامعة ورهانات عصر العولمة .مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية العدد 08 .جامعة باتنة .

3. أبو الرب عماد . قدادة عيسى. (2008):"تقويم جودة أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي". المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. العدد01.

4. أبو نوار لينة .بوبطانة عبد الله.(1990):"الحاجة الى التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية". مجلة التربية الجديدة. العدد51.

5. باروش زين الدين.بركان يوسف .(2012): مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر – الواقع والأفاق".في المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي الجامعة الخليجية يومي 4–5 أفريل.مملكة البحرين .

6. بلحسين حواء.(2008):"الجامعة في ظل التحولات العالمية. دراسة ميدانية لتصورات الطلبة والمدرسين". مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية.العدد10. جامعة الجزائر.

7. بـن روان بلقاسـم.(2008): مقتضـيات ادارة الجـودة فـي مؤسسـات التعلـيم العـالي .فـي الملتقـى البيداغوجيا الرابع حول ضمان جودة التعليم العالي –المبررات والمتطلبات–". جامعة محمد خيضر بسكرة 25–26 نوفمبر 2008.

8. بن عيسى سعيد. بلقيدوم بلقاسم .(2005):"بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية". الملتقى الدّولي الأول–نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية. المركز الجامعي أم البواقي. 27–28 نوفمبر.

9. بوحنينة قوي . بارة سمير. و ليمام سالمة.(2013):"قياس جودة إدارة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية" بكلية الحقوق والعلوم السياسية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. المجلد السادس .العدد 12 .مملكة البحرين.

10. بوزيد نبيل .(2002). أهمية تحضير الطلبة الى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي وعلاقته بعالم الشغل.بحوث الملتقى العربي المنظم على هامش الاجتماع السنوي الثالث لجمعية كلية ومعاهد التربية بالجامعات العربية .

11. بوزيد نبيل. (2005):النوعية والنجاعة والتقويم في التعليم العالي في الجزائر .بعض التوضيحات والتساؤلات .مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية .العدد 02. جامعة قسنطينة.

12. بولفلفل إبراهيم.(2012): معوقات تطبيق معايير الجودة في النظام الجديد (ل. م. د) من وجهة نظر الأساتذة"–دراسة ميدانية بجامعة جيجل" .في فعاليات الملتقى الدولي الثاني. حول ضمان الجودة في التعليم العالي .جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة .

13. التهامي إبراهيم.(1999):"الدراسات السابقة في البحث العلمي. أسس المنهجية الاجتماعية" منشورات جامعة قسنطينة.

14. تواتي عبد القادر.(2013): مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر(22أفريل2013)."إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام–الراهن والآفاق–".أعمال اليوم الدراسي، كلية الآداب واللغات. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر.

15. تويحري علي بن محمد .(1995):"الأنظمة الثقافية وتنمية الابتكار".مجلة التربية. اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم. العدد09. قطر.

16. الثبيتي مليحان معوض. (2000):"الجامعة ونشأتها ومفهومها ووظائفها".المجلة التربوية المجلد14.العدد54. الكويت.

17. جامعة سطيف .(2012):"الملتقى الوطني حول تقييم تجربة (ل.م.د)"، قسم اللغة والأدب الإنجليزي. يومي11-12 أفريل.

18. جريدة الخبر. الأربعاء 13جانفي 2016.

19. حجازي مصطفى. (1999):"العولمة والتنشئة المستقبلية". مجلة العلوم الإنسانية-العدد02. جامعة البحرين.

20. الحولي عليان عبد الله.(2012): ضمان الجودة في الجامعات العربية-المفهوم وآليات التطبيق بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. البحرين.

21. خطاب رئيس الجمهورية السيد "عبد العزيز بوتفليقة". (19 ماي 2008): بمناسبة انعقاد الجلسات للتعليم العالي والبحث العلمي. الجزائر.

22. دليو فضيل .وآخرون.(1995): مجلة الباحث الاجتماعي . جامعة قسنطينة. الجزائر.

23. دموش وسلية .مسعودي زكرياء.(2012) :ضمان الجودة في التعليم كأساس للموائمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل. .في فعاليات الملتقى الدولي الثاني. حول ضمان الجودة في التعليم العالي .جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة .

24. ردمان محمد سعيد غالب. عالم توفيق علي. (2008):"التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم العالي". المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. العدد01.

25. رقاد صليحة .لعكيكزة ياسين.(2012):تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.في فعاليات الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي .جامعة 20 أوت1955 سكيكدة. الجزائر.

26. صباح سعيد أحمد وآخرون.(1998):"التوجيه المهني. اختيار وإعداد الأفراد للعمل". مجلة التربية اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم. العدد125. قطر.

27. العبيدي سيلان جبران. (2009):"ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولون عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي".المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي.يومي 6 - 10 ديسمبر. بيروت.لبنان.

28. العبيدي علي مصطفى حسن. وآخرون.(2014):"تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس والمناهج المقرر في كلية الصيدلة". مطبوعات الملتقى العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء. الأردن.

29. عزاق رقية. (2008): رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من خلال تطبيق نظام ل.م.د. في الملتقى البيداغوجيا الرابع.حول ضمان جودة التعليم العالي –المبررات والمتطلبات– .جامعة محمد خيضر..يومي25–26 نوفمبر .بسكرة .الجزائر.

30. قاسم محمد عبد الله.(1994):"نموذج متكامل لعملية الإرشاد النفسي وخطواته"، مجلة التربية اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم. العدد117. قطر.

31. قريشي عبد الحكيم.(2012):"التكوين في الجزائر بين إستراتيجية الضرورة وضرورة الإستراتيجية" ملتقى دولي. قابلية التشغيل والإدماج المهني لحملة الشهادات الجامعية.ديناميكية الجامعة من أجل التوافق وسوق العمل. جامعة ورقلة. الجزائر.

32. كركوش فتيحة. (2012):"اتجاهات الأساتذة نحو نظام (ل.م.د)". دراسات نفسية وتربوية. جامعة سعد دحلب. البليدة.

33. لونيس علي .تغليت صلاح الدين .(2005):"التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيرات العالمية". أعمال الملتقى الدولي الأول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية . يومي 27–28 نوفمبر .المركز الجامعي أم البواقي. الجزائر.

34. ماجي قمر محمد بخيت .(2012):"أثر تقويم عضو هيئة التدريس في ضمان الجودة النوعية" المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية السودان.

35. مجلة أصداء الجامعية. (2007):المركز الجامعي العربي بن مهيدي. العدد5. أم البواقي. الجزائر.

36. المرسوم التنفيذي رقم 04–371 . 21 نوفمبر 2004.

37. مشروع ضمان الجودة والاعتماد. (2004): جمهورية مصر العربية.

38. مصدر الاجتماع المصغّر المخصص لقطاع التعليم العالمي. 11 سبتمبر.2008.

39. مصمودي زين الدين .(2004):"بعض مشكلات المكوّنين في التعليم الجامعي"، الملتقى الدولي حول إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي. العدد الأول.سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية.جامعة سطيف. الجزائر.

40. مقداد محمد .(2004):ورقة بحث مقدمة الى ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس التي تنظمها كلية التربية بجامعة الملك سعود . يومي7-8 ديسمبر. الرياض. السعودية .

41. الهرامشة حسين عليان .(2015):التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية لضمان جودة التعليم العالي –من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الاردنية – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي .المجلد 8 .العدد 19. اليمن .

42. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .ملف إصلاح التعليم العالي.2004.

43. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. 23 جانفي.2005.

44. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. حولية إحصائية. 2004-2005.

45. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. مديرية التعليم والتكوين. إعادة تنظيم التعليم العالي –اقتراحات– نوفمبر 2001.

❖ **المراجع باللغة الأجنبية:**

1. BEN YAHIA M.S (1971): « Principes généraux des réformes de l'enseignement supérieur », MESRS.

2. BERROUCHE Z. et BERKANE Y. (2008) : «La réforme LMD en Algérie et les enjeux de l'enseignement supérieur » in : Actes du colloque international organisé à l'université d'Oum .El.Bouagui (27-28 Avril).

3. BERROUCHE Z et BERKANE Y (23 - 25mai 2006) : « La réforme de l'enseignement supérieur (système LMD) entre espoir et scepticisme-expériences de quelques universités de l'Est Algérien », colloque international, Maroc.

4. BOUZID N. (2003) : « Formation universitaire et préparation des étudiants au monde du travail et à l'emploi », Thèse de doctorat d'état en Psychologie, Université de Constantine.

5. BOUZID N. (2002) : «L'interface Enseignement supérieur - Monde du travail en Algérie, de quoi s'agit il ? », les cahiers du CREAD, n° :59-60.

6. BOUZID N. et BERROUCHE Z. (2012) : « Assurance qualité dans l'enseignement supérieur », module 02, CIAQES, MESRS.

7. BOUZID N. (2004) : « La problématique de la formation et de l'enseignement en Afrique et dans le monde arabe », série d'émission du laboratoire de gestion du développement des ressources humaines, 1er numéro, université Ferhat Abbas, Sétif.

8. BOUZID N. (2005) : Revue des lettres et des sciences sociales, université Ferhat Abbas, n°:2, Sétif.

9. BOUZID N. (2008) : « De la nécessité d'une approche assurance-qualité dans l'enseignement supérieur », MESRS, Alger.

10. BYRNE JOHN V. (1999) : « La maitrise des changements: défi pour les dirigeants de l'enseignement public supérieur» .O.C.D.E. G.E.S. vol.11, n°1.

11. CATRON A. (2002) : « LMD à l'université », René Descartes (Paris5), France.

12. CHEBCHOUBE A. (2007) ; « Quelles compétences pédagogiques pour enseigner au supérieur », publication de l'ATURED, Tunisie.

13. CIAQES (2012) : « Introduction à la qualité», session de formation des responsables d'assurance qualité (RAQS)- Session I.

14. C.N.R.S.E (2001) : « Chantiers Enseignements Supérieurs ».

15. CSEQ (2012), Conseil supérieur de l'éducation du Québec : « L'Assurance qualité à l'enseignement universitaire: une conception à promouvoir et à mettre en œuvre », Québec.

16. Déclaration commune des ministres Européens de l'éducation (1999), Bologne, Italie (19Juin).

17. Déclaration conjointe des quatres ministres en charge de l'enseignement supérieur: Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni, à l' occasion du 800èmè anniversaire de l'université Sorbonne (1998).

18. FAVE-BONNET M –F (2008) : « L'évaluation de la qualité des formations universitaires dans le processus de Bologne, état des lieux et enjeux »Colloque international organisé à l'université d'Oum El Bouagui (27-28Avril).

19. - FERREOL G. (2008) : « Enseignement supérieur et processus de Bologne » : colloque international organisé à l'université d'Oum El Bouaghi (27-28Avril).

20. GORGA A (2012) : « Usages de la qualité dans l'enseignement supérieur » In: Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur.Harmattan-Academia. Louvain-la-Neuve.

21. . KNIGHT J. (1999) : « Internationalisation de l'enseignement supérieur», IHME, OCDE. Paris.

22. LEWIS R. (2011).L'avenir de l'assurance qualité au sein du système mondial d'enseignement supérieur. O.C.D.E, Paris.

23. MARTIN M. et SAUVAGEOT C. (2009) : « Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur, un guide pratique », IIEP, UNESCO.

24. MARTIN M. et STELLA A.(2007) : « Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur», les options, UNESCO, Paris.

25. MASSIT- FOLLEA F. (1992): « L'Europe des universités », l'Enseignement Supérieur en mutation, la documentation française. Paris.

26. MC CARTHY J. : « Attendre les objectifs de Lisbonne », série d'émission politique d'éducation et de formation, n° :14.

27. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (novembre 2001) : « Réorganisation des enseignements supérieurs : propositions. », Alger.

28. OCDE (1999) : «Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur », OCDE, IMHE, Paris.

29. OCDE (2011) : «L'Enseignement Supérieur à l'horizon 2030, vol 2 : mondialisation, la recherche et l'innovation dans l'enseignement supérieur » édition OCDE. Paris.

30. OCDE (2008) :«Enseignements supérieurs pour la société de la connaissance, examens thématiques de l'OCDE sur l'enseignement supérieur rapport de synthèse.

31. POULIQUEN I (2010) : «La place des démarches qualités dans l'enseignement supérieur», Actes du colloque international sur les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Université de Skikda.

32. REICHERT S.et al. (2003) : « Les avancées de l'Espace Européen de l'enseignement supérieur ».

33. SOULAS J. et al. (2005) : « La mise en place du L.M.D ».

34. TEICHLER U. et al. (1998) : « Répondre aux exigences du monde du travail » : l'enseignement supérieur au XXI siècle-vision et action-, conférence mondiale de l'enseignement supérieur, UNESCO, Paris.

35. UNESCO (1995) : « Changement et développement dans l'enseignement supérieur, document d'orientation. ».

36. UNESCO (1998): Higher Education in the 21st centry Erial-report. Paris.

37. Université Mentouri-Constantine (2005) : « Le système LMD ».

38. WACHTRE B. : « Les objectifs du processus de Bologne », série d'émission politique d'éducation et de formation, n° :12.

39. WOODHOUSE D. (1999) : « Qualité et assurance – qualité», IMHE, OCDE, Paris.

❖ **Quotidiens Nationaux**:

1. Le quotidien d'Oran, Mercredi 13 Janvier 2016.
2. Liberté, 2O ctobre 2013.

❖ **المواقع الالكترونية:**

1. (www.univer-ouragla.dz)

(file. www//c/windows/bureau/nouveau dossier-11/LMD.UNESCO/Trends2fr.html) **2.**

(Http-www.arpla. univ. Paris 8.fr canal 2L M.D.H.T.M.L) **3.**

(www.edu France.fr) **4.**

(www.l'espace Européen de l'enseignement supérieur.fr **5.**

(www.mesrs.dz/refrome-LN.Pdf **6.**

7. (موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، آخر اطلاع 29 جانفي2009.**www.mesns.dz**)

(www.Echorouk online.com) **8.**

(www.enqa.eu-21-01-2017) **9.**

ملاحق الدراسة

الملحق الأول: خاص بأدوات الدراسة قبل التحكيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة سطيف -2- محمد لمين دباغين

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

في إطار إعداد رسالة دكتوراه علوم تخصص **إدارة تربوية**

طلب تحكيم استبيـان موجه للأساتذة الجامعيين

- ✓ أستاذي الكريم.
- ✓ أستاذتي الكريمة.

في إطار الإعداد لشهادة دكتوراه علوم تخصص:إدارة تربوية في الدراسة المعنونة:

"مدى مساهمة تطبيق نظام (ل.م.د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة"

« **دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي** »

وفي إطار دراسة صدق الخبراء لأدوات البحث، فإنه يشرفني أن أتقدم إليكم بهذا الطلب المتمثل في التماس تحكيم استبيان الدراسة الموجه للأساتذة الجامعيين،لغرض جمع المعلومات الضرورية الخاصة بموضوع الدراسة.

تقبلوا مِّنا فائق الشكر والاحترام والتقدير.

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

وردة تغليت نبيل بوزيد

السنة الجامعية 2017/2016

1- بيانات شخصية:

- الكلية:
- القسم:
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الأقدمية في العمل كأستاذ جامعي ☐ سنة

2-بيانات عامة:

حول مدى مساهمة تطبيق نظام (ل م د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الاساتذة.

I. /عروض التكوين:

01-المعارف النظرية التي تقدمونها للطلبة،تساهم في تحسين نوعية تكوينهم بنظام (ل.م.د) بدرجة:

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

02-عروض التكوين المصممة حاليا تحتوي كذلك جانب تطبيقي معمول به في الواقع.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

03-بصفة عامة تعتقدون أن التكوين الجامعي الذي يتلقاه الطلبة، يمنحهم القدرات العلمية والتقنية الأساسية التي تمكنهم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى مع خلفية تكوينهم بصفة:

كافية ☐ ضعيفة ☐ لم يفعل على الإطلاق ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

04-عروض التكوين المقدمة للطلبة تطور لديهم القدرات التالية:

- قدرات في تحليل وتطبيق المعارف على مشاكل ملموسة .

نعم ☐ لا ☐

- قدرات على حل مشاكل تنظيمية.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على تحمل المسؤوليات.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على التكييف مع تغيرات محيط العمل.

نعم ☐ لا ☐

- المعرفة الجيدة للتعامل مع تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مجال التكوين.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

05-محتويات البرامج التي تقدمونها للطلبة، حسب رأيكم تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية بصفة:

كافية ☐ قليلة ☐ لا على الإطلاق ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

06-يخضع الطلبة لتربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينهم الجامعي.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

07-هذه التربصات(إن وجدت) حسب رأيكم،تساهم في تحسين تكوينهم الجامعي بنسبة:

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

08-الحجم الساعي المخصص لمختلف المقاييس كافي في نظركم لإتمام المعارف النظرية والتطبيقية.

كافي ☐ غير كافي ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

09-عروض التكوين الحالية في الجامعة،تأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه بدرجة:

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

10-عروض التكوين المصممة حاليا،تخضع لمراجعة دورية لمواكبة التغيرات المعرفية والتقنية.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

II/ هيئة التدريس :

01- توظيف الأساتذة الجدد على مستوى جامعتكم، يشترط نوع من الخبرة المهنية التي تتماشى مع التدريس المطلوب.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

02-توظيف الأساتذة الجدد على مستوى جامعتكم،يشترط نوع من الكفاءة البيداغوجية.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

03-يتم في قسمكم، وضع الأساتذة الجدد تحت إشراف أستاذ من صنف الأستاذية لتدريبهم لمدة معينة في مجالات التدريس والتقييم والبحث العلمي.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

04-يتلقى الأستاذ على مستوى قسمكم دورات تكوينية أو تربصات تساعده على المساهمة في تحقيق أهداف نظام (ل.م.د) .

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

05- يعتمد نظام الترقية بالنسبة للأساتذة من رتبة إلى رتبة أعلى على مجموعة انجازات علمية وبيداغوجية .

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

06-نسبة الأساتذة الدائمين على مستوى قسمكم المكلفة بتأطير الطلبة .

كافية ☐ قلية ☐ قليلة جدا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

07- الطرق التدريسية المعمول بها حاليا تتمثل في:

- الطريقة الكلاسيكية (المحاضرة، استخدام المطبوعات).

نعم ☐ لا ☐

- التدريس بالوسائل التكنولوجية الحديثة .

نعم ☐ لا ☐

- ربط النظري بالتطبيقي.

نعم ☐ لا ☐

- تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة .

نعم ☐ لا ☐

- التأكيد على إجادة اللغات.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

08-الطرق التدريسية المعمول بها حاليا،تنمي لدى الطلبة :

- القدرة على التحليل.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على المناقشة.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على حل المشكلات.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على الإبداع والابتكار.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

09-شعرتم منذ بداية تدريسكم في إطار نظام(ل.م.د) أن طرق التدريس تختلف على ما كانت عليه في النظام الكلاسيكي.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

10-تواجهون صعوبات في تبني طرق التدريس والتقييم التي ينص عليها نظام (ل.م.د) بسبب:

- قلة المعلومات حول فلسفة نظام (ل.م.د) وأهدافه.

نعم ☐ لا ☐

- قلة الأجهزة والوسائل التكنولوجية التي تشترطها هذه الطرق في نظام (ل.م.د).

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

11-تعتمدون في تقييم الطلبة (في إطار نظام ل.م.د) على:

- العمل الشخصي للطالب.

نعم ☐ لا ☐

- الخرجات الميدانية.

نعم ☐ لا ☐

- الامتحانات الشفوية,

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

12-تعتمدون في تقييم الطلبة على مايسمى بـ " التقييم المتواصل ".

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

13-تعتقدون أن "عملية التقييم"المعمول بها حاليا من طرف الأساتذة في إطار نظام (ل.م.د) قادرة على الكشف الحقيقي لتحصيل الطلبة.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

14-تعتقدون أن عملية تقييم الطلبة التي جاء بها نظام (ل.م.د) (تقييم الأعمال الشخصية للطالب، التقييم المستمر أو المتواصل، المواظبة على الدروس...الخ)يساهم في تحسين نوعية التكوين بدرجة :

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

15-شعرتم منذ بداية تدريسكم في إطار نظام (ل.م.د) أن طرق التقييم تختلف على ما كانت عليه في النظام الكلاسيكي.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

III/ التعاون الوطني و الدولي:

01- يوجد على مستوى كليتكم هيئة خاصة بالتربصات،مهامها تسيير العلاقة مع القطاع المستخدم (تسيير الإشراف على المتربصين في الميدان،تسيير تقييم وتثمين الأعمال المتعلقة بالتربصات ..الخ).

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

02- يوجد على مستوى جامعتكم، مصالح مساعدة الطلبة مكلفة بإعلام هؤلاء حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل،حول المناصب والوظائف المتوفرة.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

03-تعتقدون أن مثل هذه المصالح (مصالح مساعدة الطلبة) ،بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي للطالب وبالتالي تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

04-هناك مشاركة من طرف إطارات الأوساط المهنية في تكوين طلبتكم من خلال(دروس ملتقيات أو أيام دراسية).

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

05-تعتقدون أن مثل هذه المشاركة من طرف إطارات الأوساط المهنية تساهم في تحضير أفضل للطلبة إلى عالم الشغل وبالتالي في تحسين نوعية التكوين.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

06-يوجد هناك اتفاقيات رسمية بين قسمكم أو كليتكم مع أقسام وكليات جامعات وطنية أخرى في إطار التعاون بغية تحسين نوعية التكوين.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

07-تعتقدون أن مثل هذا التعاون بين الجامعات الوطنية الممثلة في أقسام وكليات يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

08-توجد حسب معرفتكم مخابر بحث على مستوى قسمكم أو كليتكم أو جامعتكم تعمل في إطار التعاون بين مخابر الجامعات الوطنية من خلال اتفاقيات رسمية.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

09-تعتقدون أن مثل هذا التعاون بين مخابر البحث على مستوى الجامعات الوطنية يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

10-هناك حركية للطلبة على مستوى قسمكم، في إطار اتفاقيات رسمية مع جامعات أجنبية هدفها تبادل المعارف والبحث العلمي والإطلاع على طرق التدريس والتقييم الحديثة وكل ما يتعلق بضمان جودة ونوعية التكوين والبحث العلمي.

☐ نعم ☐ لا

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

11-هناك حسب معرفتكم اتفاقيات رسمية بين قسمكم أو كليتكم(والممثلة من طرف جامعتكم)وجامعات أجنبية أخرى في إطار التعاون الدولي بين الجامعات بغية تحسين التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

12-يرى بعض الملاحظين من الأساتذة والطلبة أن مثل هذه الاتفاقيات موجودة، ولكن مجرد حبر على ورق أي ليس هناك استفادة فعلية تعود على الطلبة والأساتذة من حيث تحسين نوعية التكوين.هل توافقون على هذا الرأي.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

13-تعتقدون أن مثل هذه الاتفاقيات الدولية بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية عندما تكون مستغلة بطريقة فعالة تعود بالفائدة الملموسة على الأساتذة والطلبة وتساهم بذلك في تحسين نوعية التكوين.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		البديل:
لا يقيس		

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية

جامعة سطيف-2-محمد لمين دباغين

قسم علم النفس و علوم التربية والارطوفونيا

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه علوم تخصص:**إدارة تربوية**

طلب تحكيم استبيـان موجه للطلبة الجامعيين

- ✓ أستاذي الكريم.
- ✓ أستاذتي الكريمة.

في إطار الإعداد لشهادة دكتوراه علوم تخصص:إدارة تربوية في الدراسة المعنونة:

"مدى مساهمة تطبيق نظام (ل.م.د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة"

« دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي »

وفي إطار دراسة صدق الخبراء لأدوات البحث، فإنه يشرفني أن أتقدم إليكم بهذا الطلب المتمثل في التماس تحكيم استبيان الدراسة الموجه للطلبة،المعد لغرض جمع المعلومات الضرورية الخاصة بموضوع الدراسة.

تقبلوا مَنا فائق الشكر والاحترام والتقدير.

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

وردة تغليت نبيل بوزيد

السنة الجامعية :2017/2016

1- بيانات شخصية:

- الكلية :
- القسم :
- التخصص:
- سنة الدراسة :
- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- بيانات عامة:

حول مدى مساهمة تطبيق نظام (ل م د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

I./عروض التكوين:

1-حسب رأيكم المعارف النظرية التي تلقيتموها خلال تكوينكم الجامعي، تساهم في ترجمة هذه المعارف إلى كفاءات و قدرات علمية يمكن استعمالها في مجالات مختلفة (البحث العلمي ، سوق العمل.....) بدرجة:

- كبيرة ☐
- متوسطة ☐
- ضعيفة ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

2-الجانب التطبيقي من تكوينكم الجامعي مفيد،حسب رأيكم بالنسبة إلى تحسين نوعية تكوينكم بصفة عامة.

- جد مفيد ☐
- قليل الفائدة ☐
- ليس هناك جانب تطبيقي ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

3- بصفة عامة،تعتقدون أن التكوين الجامعي الذي تلقيتموه قد منحكم القدرات العلمية و التقنية الأساسية التي تمكنكم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى مع خلفية تكوينكم.

- بصفة كافية ☐
- بصفة ضعيفة ☐
- لم يفعل على الإطلاق ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

4- التكوين الجامعي الذي تلقيتموه ،طور لديكم القدرات التالية:

- قدرات في تحليل و تطبيق المعارف على مشاكل ملموسة.

نعم ☐ لا ☐

- قدرات على حل مشاكل تنظيمية.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على تحمل المسؤوليات.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على التكيف مع تغيرات محيط العمل.

نعم ☐ لا ☐

- المعرفة الجيدة لاستعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و الإعلام الآلي.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

5- محتويات البرامج التي تلقيتموها خلال تكوينكم الجامعي ، تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية وعالم الشغل الحالي و بالتالي تضمن لهم تحسين نوعية تكوينهم.

- بصفة كافية. ☐
- بقدر قليل. ☐
- لا على الإطلاق. ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

6- تلقيتم تربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينكم الجامعي.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

7- هذه التربصات التطبيقية (في حالة وجودها) حسب رأيكم،مفيدة لتحسين نوعية التكوين.

-جد مفيدة ☐
-قليلة الفائدة ☐
-غير موجودة إطلاقا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

8- حسب رأيكم ،مثل هذه التربصات التطبيقية في الأوساط المهنية خلال التكوين الجامعي،بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية تكوين الطلبة.

- كثيرا ☐
- قليلا ☐

- لا على الإطلاق ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

9-الحجم الساعي المستعمل و المستغل فعليا على أرض الواقع لمختلف المقاييس،كافي في نظركم لتزويدكم بالمعارف النظرية و الأعمال الموجهة التي تساهم في تحسين تكوينكم.

- كافي ☐

- غير كافي ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

10-عدد التربصات المخصصة كافية في رأيكم ، لتحضير الطالب للحياة المهنية و بالتالي تضمن تكوين نوعي له.

- جد كافية ☐

- غير كافية ☐

- غير موجودة إطلاقا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

II/ هيئة التدريس :

1- تجدون صعوبة في فهم محتوى المادة التعليمية أثناء تقديمها من طرف الأستاذ.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

2- الطرق التدريسية التي يعتمد عليها الأستاذ في التدريس:

- التدريس بالوسائل التكنولوجية الحديثة (داتاشو) . نعم ☐ لا ☐

- ربط النظري بالتطبيقي. نعم ☐ لا ☐

- تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة. نعم ☐ لا ☐

- التأكيد على إجادة اللغات. نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

3- الطرق التدريسية المعمول بها حاليا،تساعد في تنمية قدرات الطالب:

- القدرة على التحليل. نعم ☐ لا ☐

- القدرة على المناقشة. نعم ☐ لا ☐

- القدرة على حل المشكلات . نعم ☐ لا ☐

- القدرة على الابتكار و الإبداع. نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

4- تلقيتم خلال تكوينكم الجامعي تدريسا (دروس ،ملتقيات ، أيام دراسية.....) من طرف إطارات مهنية.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

5-تعتقدون أن مشاركة مثل هذه الإطارات المهنية في تكوينكم،يساهم في تحسين نوعية وجودة التكوين الجامعي.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

6- يعتمد الأستاذ في تقييمه للطلبة على:

- مجموعة من الأعمال الشخصية المقدمة من طرف الطالب. نعم ☐ لا ☐
- الخرجات الميدانية. نعم ☐ ☐
- الامتحانات الشفوية . نعم ☐ لا ☐
- الامتحانات الكتابية. نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

7- يركز الأستاذ في تقييمه لتكوينك علي:

- مدى حفظ الطالب للمادة التعليمية المقدمة. نعم ☐ لا ☐
- مدى فهم الطالب للمادة التعليمية المقدمة. نعم ☐ لا ☐
- مدى قدرة الطالب على التحليل،التفسير،النقد و الإبداع. نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

8-في نظرك الآليات المعتمدة في تقييمك،قادرة على الكشف على مواطن القصور من أجل التحسين المستمر.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

III/ التعاون الوطني و الدولي :

1- يوجد على مستوى قسمكم ،مصالح مساعدة الطلبة مكلفة بإعلام الطلبة حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل حول المناصب والوظائف المتوفرة.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

2- تعتقدون أن مثل هذه المصالح (مصالح مساعدة الطلبة) بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي للطالب،و بالتالي تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

3- تلقيتم محاضرات و ملتقيات من طرف أساتذة من دول أجنبية خلال تكوينكم الجامعي .

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

4-تعتقدون أن مثل هذا التعاون الدولي بين جامعتكم و بعض الجامعات الدولية ، يساهم في تحسين نوعية تكوينكم.

نعم ☐ لا ☐

يقيس		**البديل:**
لا يقيس		

الملحق الثاني: خاص بأدوات الدراسة بعد التحكيم

الجهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة سطيف-2-محمد لمين دباغين

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

مـقابـلـــــة

✓ أستاذي الكريم. أستاذتي الكريمة:

في إطار انجاز أطروحة دكتوراه بعنوان: «مدى مساهمة تطبيق نظام (ل م د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة» دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-

أرجوا من سيادتكم المحترمة الإجابة على أسئلة هذه المقابلة للاستفادة من اقتراحاتكم في هذا الموضوع.

ولكم منا فائق الشكر والامتنان على مساعدتكم القيمة في انجاز هذا العمل.

إعداد الطالبة:

وردة تغليت

إشراف الأستاذ الدكتور:

نبيل بوزيد

السنة الجامعية 2017/2016

أســـئلـــــــة المقـــــابلـــــــة:

1-هل تعتقدون أن نظام (ل م د) أحدث تغييرا واضحا في طرق تدريس و تقييم الطلبة من طرف الأساتذة نسبة للنظام الكلاسيكي؟

.....
.....
.....
.....

2- هل تعتقدون أن التعامل الفعلي مع نظام (ل م د) حاليا من طرف الإدارة و الأساتذة ،يساهم أكثر في تحسين نوعية التكوين نسبة للنظام الكلاسيكي ؟

.....
.....
.....
.....

3- ما هي في نظركم ، أهم الصعوبات و المعيقات التي تواجه التطبيق الفعلي لفلسفة نظام (ل م د) بغية تحقيق أهدافه المرتبطة بتحسين النوعية و الجودة في التعليم العالي ؟

.....
.....
.....
.....

4- لقد اهتمت الجامعة الجزائرية بنظام ضمان الجودة في التعليم العالي منذ سنة (2008) من أجل ضمان تحسين نوعية التكوين في إطار إصلاح (ل م د)، ما مدى فعالية هذا المشروع على أرض الواقع بنظركم؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة سطيف-2-محمد لمين دباغين

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

في إطار إعداد رسالة دكتوراه علوم تخصص **إدارة تربوية**

إســـتـــــبـيـــــان موجه للاساتذة الجامعيين

- ✓ أستاذي الكريم.
- ✓ أستاذتي الكريمة.

في إطار إجراء دراسة بعنوان"مدى مساهمة تطبيق نظام (ل.م.د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة"« دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي–أم البواقي »

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان بغية التعرف على آرائكم حول هذا الموضوع،بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان والاستفادة أكثر من خبرتكم المعرفية التي تساهم كثيرا في انجاح هذا العمل ونحيطكم علما أستاذي (ة) الكريم(ة) بأن هذه البيانات سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.

تقبلوا منّا فائق الشكر والاحترام والتقدير.

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

وردة تغليت نبيل بوزيد

السنة الجامعية 2017/2016

3-بيانات شخصية:

- الكلية:
- القسم:
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الأقدمية في العمل كأستاذ جامعي: ☐ سنة

4-بيانات عامة:

حول مدى مساهمة تطبيق نظام (ل م د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الاساتذة.

II. /عروض التكوين:

01-المعارف النظرية التي تقدمونها للطلبة،تساهم في تحسين نوعية تكوينهم بنظام (ل.م.د) بدرجة:

كبيـــرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

02-عروض التكوين المصممة حاليا تحتوي كذلك جانب تطبيقي معمول به في الواقع.

نعم ☐ لا ☐

03-بصفة عامة تعتقدون أن التكوين الجامعي الذي يتلقاه الطلبة، يمنحهم القدرات العلمية والتقنية الأساسية التي تمكنهم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى مع خلفية تكوينهم بصفة:

كافية ☐ ضعيفة ☐ لم يفعل على الإطلاق ☐

04-عروض التكوين المقدمة للطلبة تطور لديهم القدرات التالية:

- قدرات في تحليل وتطبيق المعارف على مشاكل ملموسة.

نعم ☐ لا ☐

- قدرات على حل مشاكل تنظيمية.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على تحمل المسؤوليات.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على التكييف مع تغيرات محيط العمل.

نعم ☐ لا ☐

- المعرفة الجيدة للتعامل مع تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مجال التكوين.

نعم ☐ لا ☐

05-محتويات البرامج التي تقدمونها للطلبة، حسب رأيكم تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية بصفة:

كافية ☐ قليلة ☐ لا على الإطلاق ☐

06-يخضع الطلبة لتربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينهم الجامعي.

نعم ☐ لا ☐

07-هذه التربصات (إن وجدت) حسب رأيكم،تساهم في تحسين تكوينهم الجامعي بنسبة :

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

08-الحجم الساعي المخصص لمختلف المقاييس كافي في نظركم لإتمام المعارف النظرية والتطبيقية.

كافي ☐ غير كافي ☐

09-عروض التكوين الحالية في الجامعة،تأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه بدرجة:

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

10-عروض التكوين المصممة حاليا،تخضع لمراجعة دورية لمواكبة التغيرات المعرفية والتقنية.

نعم ☐ لا ☐

II / هيئة التدريس:

01-توظيف الأساتذة الجدد على مستوى جامعتكم، يشترط نوع من الخبرة المهنية التي تتماشى مع التدريس المطلوب.

نعم ☐ لا ☐

02-توظيف الأساتذة الجدد على مستوى جامعتكم،يشترط نوع من الكفاءة البيداغوجية.

نعم ☐ لا ☐

03-يتم في قسمكم،وضع الأساتذة الجدد تحت إشراف أستاذ من صنف الأستاذية لتدريبهم لمدة معينة في مجالات التدريس والتقييم والبحث العلمي.

نعم ☐ لا ☐

04-يتلقى الأستاذ على مستوى قسمكم دورات تكوينية أو تربصات تساعده على المساهمة في تحقيق أهداف نظام (ل.م.د).

نعم ☐ لا ☐

05-يعتمد نظام الترقية بالنسبة للأساتذة من رتبة إلى رتبة أعلى على مجموعة انجازات علمية و بيداغوجية .

نعم ☐ لا ☐

06-نسبة الأساتذة الدائمين على مستوى قسمكم المكلفة بتأطير الطلبة:

كافية ☐ قلية ☐ قليلة جدا ☐

07-الطرق التدريسية المعمول بها حاليا تتمثل في:

-الطريقة الكلاسيكية (المحاضرة، استخدام المطبوعات).

نعم ☐ لا ☐

-التدريس بالوسائل التكنولوجية الحديثة .

نعم ☐ لا ☐

- ربط النظري بالتطبيقي.

نعم ☐ لا ☐

- تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة .

نعم ☐ لا ☐

- التأكيد على إجادة اللغات.

نعم ☐ لا ☐

08-الطرق التدريسية المعمول بها حاليا،تنمي لدى الطلبة:

- القدرة على التحليل.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على المناقشة.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على حل المشكلات.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على الإبداع والابتكار.

نعم ☐ لا ☐

09-شعرتم منذ بداية تدريسكم في إطار نظام(ل.م.د) أن طرق التدريس تختلف على ما كانت عليه في النظام الكلاسيكي.

نعم ☐ لا ☐

10-تواجهون صعوبات في تبني طرق التدريس والتقييم التي ينص عليها نظام (ل.م.د) بسبب:

- قلة المعلومات حول فلسفة نظام (ل.م.د) و أهدافه.

نعم ☐ لا ☐

- قلة الأجهزة والوسائل التكنولوجية التي تشترطها هذه الطرق في نظام (ل.م.د).

نعم ☐ لا ☐

11-تعتمدون في تقييم الطلبة (في إطار نظام ل.م.د) على:

- العمل الشخصي للطالب .

نعم ☐ لا ☐

- الخرجات الميدانية .

نعم ☐ لا ☐

- الامتحانات الشفوية.

نعم ☐ لا ☐

12-تعتمدون في تقييم الطلبة على ما يسمى بـ -"التقييم المتواصل".

نعم ☐ لا ☐

13-تعتقدون أن "عملية التقييم" المعمول بها حاليا من طرف الأساتذة في إطار نظام (ل.م.د) قادرة على الكشف الحقيقى لتحصيل الطلبة .

نعم ☐ لا ☐

14-تعتقدون أن عملية تقييم الطلبة التي جاء بها نظام (ل.م.د) (تقييم الأعمال الشخصية للطالب، التقييم المستمر أو المتواصل، المواظبة على الدروس...الخ) يساهم في تحسين نوعية التكوين بدرجة :

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

15-شعرتم منذ بداية تدريسكم في إطار نظام (ل.م.د) أن طرق التقييم تختلف على ما كانت عليه في النظام الكلاسيكي.

نعم ☐ لا ☐

III/ التعاون الوطني و الدولي:

01-يوجد على مستوى كليتكم هيئة خاصة بالتربصات،مهامها تسيير العلاقة مع القطاع المستخدم (تسيير الإشراف على المتربصين في الميدان،تسيير تقييم وتثمين الأعمال المتعلقة بالتربصات ..إلخ).

نعم ☐ لا ☐

02- يوجد على مستوى جامعتكم، مصالح مساعدة الطلبة مكلفة بإعلام هؤلاء حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل، حول المناصب والوظائف المتوفرة.

نعم ☐ لا ☐

03-تعتقدون أن مثل هذه المصالح (مصالح مساعدة الطلبة)،بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي للطالب وبالتالي تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج.

نعم ☐ لا ☐

04-هناك مشاركة من طرف إطارات الأوساط المهنية في تكوين طلبتكم من خلال (دروس ملتقيات أو أيام دراسية).

نعم ☐ لا ☐

05-تعتقدون أن مثل هذه المشاركة من طرف إطارات الأوساط المهنية تساهم في تحضير أفضل للطلبة إلى عالم الشغل وبالتالي في تحسين نوعية التكوين.

نعم ☐ لا ☐

06-يوجد هناك اتفاقيات رسمية بين قسمكم أو كليتكم مع أقسام وكليات جامعات وطنية أخرى في إطار التعاون بغية تحسين نوعية التكوين.

نعم ☐ لا ☐

07-تعتقدون أن مثل هذا التعاون بين الجامعات الوطنية الممثلة في أقسام وكليات يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة.

نعم ☐ لا ☐

08-توجد حسب معرفتكم مخابر بحث على مستوى قسمكم أو كليتكم أو جامعتكم تعمل في إطار التعاون بين مخابر الجامعات الوطنية من خلال اتفاقيات رسمية.

نعم ☐ لا ☐

09-تعتقدون أن مثل هذا التعاون بين مخابر البحث على مستوى الجامعات الوطنية يساهم في تحسين نوعية التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

نعم ☐ لا ☐

10-هناك حركية للطلبة على مستوى قسمكم، في إطار اتفاقيات رسمية مع جامعات أجنبية هدفها تبادل المعارف والبحث العلمي والإطلاع على طرق التدريس والتقييم الحديثة وكل ما يتعلق بضمان جودة ونوعية التكوين والبحث العلمي.

نعم ☐ لا ☐

11-هناك حسب معرفتكم اتفاقيات رسمية بين قسمكم أو كليتكم (والممثلة من طرف جامعتكم) وجامعات أجنبية أخرى في إطار التعاون الدولي بين الجامعات بغية تحسين التكوين على مستوى الأساتذة والطلبة.

نعم ☐ لا ☐

12-يرى بعض الملاحظين من الأساتذة والطلبة أن مثل هذه الاتفاقيات موجودة، ولكن مجرد حبر على ورق أي ليس هناك استفادة فعلية تعود على الطلبة والأساتذة من حيث تحسين نوعية التكوين.هل توافقون على هذا الرأي.

نعم ☐ لا ☐

13-تعتقدون أن مثل هذه الاتفاقيات الدولية بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية عندما تكون مستغلة بطريقة فعالة تعود بالفائدة الملموسة على الأساتذة والطلبة وتساهم بذلك في تحسين نوعية التكوين.

نعم ☐ لا ☐

الجهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية

جامعة سطيف-2-محمد لمين دباغين

قسم علم النفس و علوم التربية والارطوفونيا

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه علوم تخصص:**إدارة تربوية**

استـــبيـــــــان موجه للطلبة

- ✓ أخي الطالب :
- ✓ أختي الطالبة :

في إطار إجراء دراسة بعنوان " مدى مساهمة تطبيق نظام (ل.م.د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة « دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي »

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان بغية التعرف على أرائكم حول هذا الموضوع ،بالإجابة على هذه الأسئلة وذلك بوضع العلامة (X)في الخانة التي تعبر عن اختياركم بكل موضوعية

و نحيطكم علما طلبتنا الكرام بأن هذه البيانات سرية و لا تستخدم إلا لأغراض علمية.

شكرا على حسن تعاونكم

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

وردة تغليت نبيل بوزيد

السنة الجامعية :2017/2016

2- بيانات شخصية:

- الكلية :
- القسم :
- التخصص:
- سنة الدراسة :
- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- بيانات عامة:

حول مدى مساهمة تطبيق نظام (ل م د) في تحسين نوعية التكوين الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

II./عروض التكوين :

1-حسب رأيكم المعارف النظرية التي تلقيتموها خلال تكوينكم الجامعي، تساهم في ترجمة هذه المعارف إلى كفاءات و قدرات علمية يمكن استعمالها في مجالات مختلفة (البحث العلمي ، سوق العمل.....) بدرجة:

- كبيرة ☐
- متوسطة ☐
- ضعيفة ☐

2-الجانب التطبيقي من تكوينكم الجامعي مفيد،حسب رأيكم بالنسبة إلى تحسين نوعية تكوينكم بصفة عامة.

- جد مفيد ☐
- قليل الفائدة ☐
- ليس هناك جانب تطبيقي ☐

3- بصفة عامة،تعتقدون أن التكوين الجامعي الذي تلقيتموه قد منحكم القدرات العلمية و التقنية الأساسية التي تمكنكم من الممارسة في مناصب عمل تتماشى مع خلفية تكوينكم.

- بصفة كافية ☐
- بصفة ضعيفة ☐
- لم يفعل على الإطلاق ☐

4- التكوين الجامعي الذي تلقيتموه ،طور لديكم القدرات التالية:

- قدرات في تحليل و تطبيق المعارف على مشاكل ملموسة.

نعم ☐ لا ☐

- قدرات على حل مشاكل تنظيمية.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على تحمل المسؤوليات.

نعم ☐ لا ☐

- القدرة على التكيف مع تغيرات محيط العمل.

نعم ☐ لا ☐

- المعرفة الجيدة لاستعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و الإعلام الآلي.

نعم ☐ لا ☐

5- محتويات البرامج التي تلقيتموها خلال تكوينكم الجامعي ، تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية وعالم الشغل الحالي و بالتالي تضمن لهم تحسين نوعية تكوينهم.

- بصفة كافية ☐
- بقدر قليل ☐
- لا على الإطلاق ☐

6- تلقيتم تربصات تطبيقية منظمة على مستوى وسط مهني خلال تكوينكم الجامعي.

نعم ☐ لا ☐

7- هذه التربصات التطبيقية (في حالة وجودها) حسب رأيكم،مفيدة لتحسين نوعية التكوين.

-جد مفيدة ☐

-قليلة الفائدة ☐

-غير موجودة إطلاقا ☐

8- حسب رأيكم ،مثل هذه التربصات التطبيقية في الأوساط المهنية خلال التكوين الجامعي،بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية تكوين الطلبة.

- كثيرا ☐

- قليلا ☐

- لا على الإطلاق ☐

9-الحجم الساعي المستعمل و المستغل فعليا على أرض الواقع لمختلف المقاييس،كافي في نظركم لتزويدكم بالمعارف النظرية و الأعمال الموجهة التي تساهم في تحسين تكوينكم.

- كافي ☐

- غير كافي ☐

10-عدد التربصات المخصصة كافية في رأيكم ، لتحضير الطالب للحياة المهنية و بالتالي تضمن تكوين نوعي له.

- جد كافية ☐

- غير كافية ☐

- غير موجودة إطلاقا ☐

II/ هيئة التدريس :

1- تجدون صعوبة في فهم محتوى المادة التعليمية أثناء تقديمها من طرف الأستاذ.

نعم ☐ لا ☐

2- الطرق التدريسية التي يعتمد عليها الأستاذ في التدريس:

- التدريس بالوسائل التكنولوجية الحديثة (داتاشو) . نعم ☐ لا ☐
- ربط النظري بالتطبيقي. نعم ☐ لا ☐
- تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة. نعم ☐ لا ☐
- التأكيد على إجادة اللغات. نعم ☐ لا ☐

3- الطرق التدريسية المعمول بها حاليا،تساعد في تنمية قدرات الطالب:

- القدرة على التحليل. نعم ☐ لا ☐
- القدرة على المناقشة. نعم ☐ لا ☐
- القدرة على حل المشكلات . نعم ☐ لا ☐
- القدرة على الابتكار و الإبداع. نعم ☐ لا ☐

4- تلقيتم خلال تكوينكم الجامعي تدريسا (دروس ،ملتقيات ، أيام دراسية.....) من طرف إطارات مهنية.

نعم ☐ لا ☐

5-تعتقدون أن مشاركة مثل هذه الإطارات المهنية في تكوينكم،يساهم في تحسين نوعية وجودة التكوين الجامعي.

نعم ☐ لا ☐

6- يعتمد الأستاذ في تقييمه للطلبة على:

- مجموعة من الأعمال الشخصية المقدمة من طرف الطالب. نعم ☐ لا ☐
- الخرجات الميدانية. نعم ☐ لا ☐
- الامتحانات الشفوية . نعم ☐ لا ☐
- الامتحانات الكتابية. نعم ☐ لا ☐

7- يركز الأستاذ في تقييمه لتكوينك علي:

- مدى حفظ الطالب للمادة التعليمية المقدمة. نعم ☐ لا ☐

- مدى فهم الطالب للمادة التعليمية المقدمة. نعم ☐ لا ☐

- مدى قدرة الطالب على التحليل،التفسير،النقد و الإبداع. نعم ☐ لا ☐

8-في نظرك الآليات المعتمدة في تقييمك،قادرة على الكشف على مواطن القصور من أجل التحسين المستمر.

نعم ☐ لا ☐

III/ التعاون الوطني و الدولي :

1- يوجد على مستوى قسمكم ،مصالح مساعدة الطلبة مكلفة بإعلام الطلبة حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل حول المناصب والوظائف المتوفرة.

نعم ☐ لا ☐

2- تعتقدون أن مثل هذه المصالح (مصالح مساعدة الطلبة) بإمكانها أن تساهم في تحسين نوعية التكوين الجامعي للطالب،و بالتالي تسهيل اندماجه المهني بعد التخرج.

نعم ☐ لا ☐

3- تلقيتم محاضرات و ملتقيات من طرف أساتذة من دول أجنبية خلال تكوينكم الجامعي .

نعم ☐ لا ☐

4-تعتقدون أن مثل هذا التعاون الدولي بين جامعتكم و بعض الجامعات الدولية ، يساهم في تحسين نوعية تكوينكم.

نعم ☐ لا ☐

الملحق الثالث: قائمة المحكمين

قائمة الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة(الاستبيان)

1-العمراوي زكية	أستاذ محاضر ا	جامعة العربي بن مهيدي
2-بن عبيد عبد الرحيم	أستاذ محاضر ا	جامعة العربي بن مهيدي
3- إبريعم سامية	أستاذ محاضر ا	جامعة العربي بن مهيدي
4-بليردوح كوكب الزمان	أستاذ محاضر ب	جامعة العربي بن مهيدي
5-جغبوب دلال	أستاذ محاضر ب	جامعة العربي بن مهيدي
6-زرزور احمد	أستاذ محاضر ا	جامعة العربي بن مهيدي
7-زروالي وسيلة	أستاذ محاضر ا	جامعة العربي بن مهيدي
8-معدن شريفة	أستاذ محاضر ا	جامعة العربي بن مهيدي

الملحق الرابع: المرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

لجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي

المرجع الوطني لضمان الجودة

الميادين - الحقول - المراجع

معا من أجل الجودة

UNIVERSITE SETIF2

معا من أجـل الجودة

المرجـع الوطنـي لضمـان الجـودة

الميادين - الحقـول - المراجـع

من منشـورات ل.ت.ض.ج.ت.ع

ل.ت.ض.ج.ت.ع/وتـعـبـع

11 شـارع مختـار دادو - بـن عكنـون - الجزائـر العاصمـة

هاتـف / فاكـس: 66 34 91 21(0) 213+

إيميـل: CIAQES@MESRS.DZ

الطبعـة الأولى

الجزائـر العاصمة - الفصـل الأول - 2016

الفهرس

الديباجة 4
الدليل المرجعي..... 5
ميدان التكوين 6
ميدان البحث..... 9
ميدان الحكامة..... 11
ميدان الحياة الجامعية..... 14
ميدان الهياكل القاعدية..... 16
ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي..... 18
ميدان التعاون..... 20

ديباجة

لقد وضع إصلاح التعليم العالي توجيهات تتعلق بوضع نظام وطني لضمان الجودة في القطاع و في هذا الإطار تم إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي و التي تكمن مهمتها الرئيسية في دعم و مرافقة مؤسسات التعليم العالي في تدعيم قدراتها المؤسساتية و تطوير ثقافة الجودة.

هذا ما جعلها تبدأ في خطوتها الأولى بهيكلة خلايا لضمان الجودة على مستوى كل المؤسسات الجامعية و تعيين مسؤولين لهذه الخلايا و تكوينهم على وضع مرجع للجودة.

اليوم، أصبح لهذه الهياكل و هؤلاء الأفراد القدرة على القيام بعمليات محلية متعلقة بالتقييم الداخلي و التي تعتبر خطوة في مجال تجسيد مقاربة ضمان الجودة في المؤسسة.

على غرار مراجع الجودة المعروفة عالميا، يشمل المرجع الوطني مجموعة المقاييس والمعايير المشمولة في مراجع المجالات الأساسية للتكوين و البحث العلمي و الحكامة والحياة داخل الجامعة، مع التركيز على ثلاثة مجالات أخرى على وجه الخصوص نظرا لأهميتها على المستوى الوطني و هي "البنية التحتية للجامعات" و "علاقات المؤسسات الجامعية مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي" و "التعاون و الحركة بين الجامعات".

يحتوي هذا الدليل المرجعي على مراجع تمثل الأهداف التي تصبو المؤسسات الجامعية إلى تحقيقها و المتعلقة أساسا بمهمتها و مخطط التطوير الخاص بها. تأتي هذه المراجع في شكل معايير تمثل حالة سير المؤسسة المرغوبة أو المتوقعة و دلائل تسمح بقياس مستوى التقارب مع هذه الحالة. تسمح هذه الوسيلة في التقييم بوضع جرد حال لسير المؤسسة و وضع تقييم تفصيلي للوضعية و تحديد نقاط القوة و الضعف وشرح التقييم من خلال تفسير مبني على الوقائع لوضع آليات عملية للتطوير المستمر الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف المحدّد مسبقا. كما يسمح بوضع استراتيجية كاملة في إطار مشروع المؤسسة.

إن الدليل المرجعي للجودة هو وسيلة مهيكلة في مشروع المؤسسة لأنّه، بالإضافة إلى تحديد الأهداف والإجراءات الرامية إلى تحقيقها، فإنه يمثل وسيلة مساعدة على اتخاذ القرار من خلال تقديم عناصر للإجابة على الأسئلة المتعلقة بما يلي:

التغييرات التي يجب القيام بها من أجل تحقيق افضل للأهداف المرجوة.

الامكانيات البشرية و المادية المطلوبة.

مهلة تحقيق الأهداف المرجوة.

إذن، يفسح التقييم الأولي المكان لمتابعة التقييم الذي يهدف إلى التحسين المستمر لعمل المؤسسة و لبرامج التكوين التي تقدّمها. كما يسمح المرجع بدمج الهوية والقيم التي تهدف إليها المؤسسة الجامعية و التي تندرج ضمن مشروع تطويرها.

الدليل المرجعي الوطني

من المهام الرئيسية الموكلة للجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي وضع دليل مرجعي وطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي. تم إنجاز هذا العمل بمساعدة مسؤولي ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية وشكّل في نفس الوقت تتويجا للتكوين الذي قدّمته اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي خلال سنتي 2012 - 2013. تم تقديم هذا المرجع الوطني للمرة الأولى في شهر فيفري من سنة 2014 بمناسبة الملتقى الدولي الذي انعقد في مدينة تلمسان. تم تثمين هذه المبادرة للمساح لمسؤولي خلايا ضمان الجودة، باعتبارهم حاملي السياسة الوطنية لضمان الجودة، إلى ملائمة هذه الوسيلة وليكونوا في مستوى تطبيقها في مؤسساتهم الجامعية.

هيكلة الدليل المرجعي:

يحتوي هذا المرجع سبعة مجالات كل واحد منها مجزأ إلى حقول يتراوح عددها بين ثلاثة وسبعة. تمثل المجالات والحقول النشاطات الموجودة عادة في المؤسسات الجامعية.

يحتوي كل حقل من الحقول بدوره على مراجع يختلف عددها بين اثنين وتسعة حسب الحالة. تعبّر الحقول عما يجب القيام به من طرف المؤسسة من أجل العمل على الأهداف والقيم التي حدّدتها. كما يحتوي المرجع بدوره على معايير (واحد أو أكثر) تحدّد ما يجب القيام به من أجل تجسيد هذا المرجع (عمل نوعي أو كمي). أخيرا، يكتمل هذا الجهاز من خلال الأدلة التي تستخدم في تقييم ة قياس مستوى الانجاز لكل معيار (أنظر التوضيح السابق). علاوة علة هذا، فإنّ مرتكزات الحقول والمراجع يتم إكمالها بتعليقات تسمى "قواعد التفسير" والتي تساعد على تفسيرها.

مكونات الدليل المرجعي:

ذكرت مكونات الدليل المرجعي الوطني لضمان الجودة في الجدول أسفله. تعتبر مراجع المجالات الأربعة الأولى مماثلة إلى حد كبير مع المراجع الموجودة، إلاّ ان المرجع الوطني لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي يتميز بمعاييره وأدلته. بينما تتميز المجالات الثلاثة الاخرى وهي البنية التحتية والعلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي والتعاون بكونها خاصة بهذا المرجع الوطني وتؤكّد على:

- تحسين ظروف العمل للمجتمع الجامعي وفي نفس الوقت تشجيع حماية وصيانة البنى التحتية الموجودة والتي تطلبت استثمارات ضخمة (الحماية والصيانة).
- حث الجامعة للالتفات أكثر إلى عالم الشغل.
- تشجيع التعاون والحركة بين الجامعات.

في الأخير، يجب التذكير بأنّ هذه الصيغة من الدليل المرجعي تقتصر على تقديم المراجع.

ميدان التكوين

الميدان بالأرقام			
المجالات	المراجع	المعايير	الادلة
07	23	49	108

المجال ت 1: وضع عروض التكوين و قيادتها

التفسير: يتعلق الأمر بإقامة برامج تكوين مفصلة وتوفير الأدوات اللازمة لمتابعة و تطوير أو تحسين هذه البرامج.

- **المرجع ت11: تقدم المؤسسة عروضا للتكوين تتماشى مع محيطاتها السياسية والعلمية والاجتماعية المهنية وتأخذ بعين الاعتبار السياق الوطني والدولي.**
- **المرجع ت 21: يتوافق عرض التكوين مع مشروع المؤسسة ووسائلها المادية والبشرية والبيداغوجية.**
- **المرجع ت 31: يستند عرض التكوين على مقاربات بيداغوجية ملائمة ومبتكرة.**
- **المرجع ت 41: تجعل المؤسسة عرض تكوينها مرئيا.**
- **المرجع ت 51: تطور المؤسسة هيئات لقيادة وتنفيذ عروض التكوين.**
- **المرجع ت61: تقترح المؤسسة أشكالا مختلفة للتكوين (التعليم عن بعد، التعليم بالتناوب،...).**

المجال ت 2: مرافقة الطالب في تكوينه

التفسير: يتعلق هذا الحقل بالتكفل الشّامل بالطالب من خلال توجيهه و تسهيل اندماجه في المحيط الجامعي.

- **المرجع ت 12: للمؤسسة سياسة استقبال ومتابعة ومساعدة لنجاح الطلبة.**
- **المرجع ت22: توفّر المؤسسة إمكانية الحركية الداخلية (معابر) أو الخارجية (وطنية أو دولية).**

• **المرجع ت 32**: تتبع المؤسسة سياسة معينة للوصول إلى الوثائق وإلى جميع الدعائم البيداغوجية.

المجال ت 3: تقييم ومراجعة المواد التعليمية

التفسير: يتعلق الأمر بتحديث البرامج التعليمية و متابعة وتقييم عروض التكوين من أجل التحسين البيداغوجي.

• **المرجع ت 13**: تخضع المواد التعليمية إلى عمليات تقييم و مراجعة بصورة منتظمة.

• المرجع ت 23: تقوم المؤسسة بتطوير عمليات للتحسين البيداغوجي.

المجال ت 4: مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة

التفسير: يسمح هذا الحقل بقياس نتائج التكوين من خلال اللجان البيداغوجية ولجان المداولات.

• **المرجع ت 14**: تصادق المؤسسة على نتائج التحصيل العلمي طوال مسار التكوين.

• **المرجع ت 24**: تتوافق امتحانات التقييم مع أهداف التعليم.

• **المرجع ت 34**: أنماط تقييم المعارف موضوعية و منصفة و موثوق بها و تكون منشورة ومبلّغة.

المجال ت 5: التوجيه والإدماج المهني

التفسير: يتعلق الأمر بإقامة نظم تسهل التوجيه والإدماج المهني للمتخرجين من خلال علاقات التعاون بين الجامعة والقطاع الاقتصادي الاجتماعي مع الحرص على توظيف الخريجين.

• **المرجع ت 15**: تطور المؤسسة جهازا للتّوجيه.

• **المرجع ت 25**: تطور المؤسسة جهاز مساعدة على الإدماج المهني.

• **المرجع ت 35**: تطور المؤسسة شراكات مع الوسط الاجتماعي المهني.

• المرجع ت 45: تقوم المؤسسة بتطوير جهاز لمتابعة قابلية المتخرجين للتوظيف.

المجال ت 6: التكوين في الدكتوراه

التفسير: يتعلق الأمر بضمان وتحسين تكوين المكونين والباحثين بالاعتماد على التعاون الوطني و الدولي.

• المرجع ت 16: تضمن المؤسسة جودة التكوين في الدكتوراه بتدعيمها علميا وباستراتيجيات تعاون وطني ودولي.
• المرجع ت 26: تطور المؤسسة جهازا لتأطير ومتابعة وإدماج طلبة الدكتوراه.

المجال ت 7: التكوين المتواصل

التفسير: يتعلق الأمر بإقامة وتثمين التكوين المتوج بدبلوم أو شهادة من أجل تحسين وتجديد معارف ومؤهلات المتخرجين سواء قدموا من الأوساط الأكاديمية أو الأوساط الاجتماعية الاقتصادية، وهذا بغرض قياس الدور الاجتماعي للمؤسسة الجامعية.

• المرجع ت 17: التكوين المتواصل جزء لا يتجزأ من عرض التكوين.
• المرجع ت 27: تقوم المؤسسة بتسهيل عملية استقبال الراغبين في استئناف دراساتهم دون اعتبار لعامل السن.
• المرجع ت 37: تضمن المؤسسة عروضا للتكوين تتوّج بدبلوم و/ أو بشهادة لأفراد الوسط الأكاديمي والأوساط الاجتماعية والمهنية.

ميـدان البحـث العلمـي

الميدان بالأرقام			
المجالات	المراجع	المعايير	الأدلة
03	17	32	55

المجـال ب 1: تنظيـم، هيكلـة وتطوير البحـث العلمي
التفسـير: يتعلـق الأمـر بإنشـاء المؤسسـة لهيئـات مكلفة بتطويـر البحث.

- المرجـع ب 11: تحـدد المؤسسـة أولوياتهـا فـي البحـث وتضـع الوسـائل الملائمـة حيز التنفيـذ.
- المرجـع ب 21: تمتلـك المؤسسـة هيئـات لقيادة و متابعـة البحث.
- المرجـع ب 31: تقيـم المؤسسـة تفكيرا اسـتراتيجيا من أجـل تقييـم داخلي في ما يخـص البحث.
- المرجـع ب 41: تنظـم المؤسسـة البحـث العلمي بحسـب أولوياتها.
- المرجـع ب 51: تطور المؤسسـة بحثـا يلبّـي احتياجـات محيطها.
- المرجـع ب 61: تشـجّع المؤسسـة ديناميكيـة البحـث وتحفّـز أسـاتذتها الباحثين.
- المرجـع ب 71: تطور المؤسسـة سياسـة تكويـن للبحث وبواسـطة البحث.
- المرجـع ب 81: تسـهّل المؤسسـة الوصول إلـى مصـادر التوثيق الضروريـة للبحث
- المرجـع ب 91: تضمـن المؤسسـة وظيفـة رصـد التطـورات المنهجيـة والعلميـة والتكنولوجيـة.

المجـال ب 2: العلاقـات والشـراكات العلمية
التفسـير: معنـى هـذا أنّ على المؤسسـة تحديـد كيفيات الشـراكة بينها وبيـن مختلف الشركاء.

- **المرجع ب 12:** تحرص المؤسسة في الداخل على تكامل أنشطة البحث.
- **المرجع ب 22:** تضع المؤسسة استراتيجية شراكات متميزة في مجال البحث على الصعيدين الإقليمي والوطني.
- **المرجع ب 32:** تضمن المؤسسة تطورا للشراكة الدولية في مجال البحث.
- **المرجع ب 42:** تمتلك المؤسسة سياسة إعلام ونشر لإنتاجها العلمي.

المجال ب 3: تثمين البحث العلمي

التفسير: بالنسبة للمؤسسة، يتعلق الأمر بإقامة طرق للحث على تثمين البحث.

- **المرجع ب 13:** تجري المؤسسة سياسة لتثمين البحث ونقل نتائجه.
- **المرجع ب 23:** تساهم المؤسسة في تطوير الملكية الفكرية.
- **المرجع ب 33:** تشجع المؤسسة إنشاء واحتضان شركات ذات علاقة بالبحث.
- **المرجع ب 43:** تحرص المؤسسة على نشر الثقافة العلمية.

ميـدان الحكامـة

الميدان بالأرقام			
المجالات	المراجع	المعايير	الادلة
05	27	53	181

المجـال ك1: نظـام المعلومات

التفسـير: يتعلـق الأمـر بتزويد المؤسسـة بنظـام معلومات موثـوق به وفعال.

- **المرجـع ك11:** تمتلـك المؤسسـة سياسـة جمـع للمعلومـات وضمـان أمنهـا ومعالجتهـا وتحليلهـا واسـتغلالها.
- **المرجـع ك21:** المؤسسـة مزودة بهيـكل معلومات واستشـراف.
- **المرجـع ك31:** تقـوم المؤسسـة بأرشـفة ونشـر المعلومـات الإداريـة والبيداغوجيـة والعلميـة.
- **المرجـع ك41:** تضع المؤسسـة خدمـات رقمية تحت تصـرف طلابهـا وموظفيها.
- **المرجـع ك51:** تقـوم المؤسسـة بتنظيـم و تسـيير وترقيـة الاتصـالات مـع الأطـراف المعنيـة الداخليـة و الخارجية.

المجال ك2: شـروط إعداد السياسـات

التفسـير: يعطـي وصفا لأدوات إعداد سياسـات المؤسسـة.

- **المرجـع ك12:** تمتلـك المؤسسـة هيئـات مكلّفـة بإعداد سياسـات متفـق عليها للتكويـن و البحـث والحكامة.
- **المرجـع ك22:** تنظم المؤسسـة تشـاورا داخليا لإعـداد سياسـاتها المختلفة في التكويـن و البحـث و التسـيير الإداري والحكامة.
- **المرجع ك32:** سياسـة المؤسسـة تتوافـق مع التوجهـات الاسـتراتيجية الوطنية للتعليـم العالـي والبحـث العلمي.
- **المرجـع ك42:** سياسـة و اسـتراتيجية المؤسسـة لاسـيما فـي مجـال البحـث والتكويـن والعلاقـات الدوليـة والخدمـات المقدّمـة للمجتمـع مـع الأخـذ بعيـن الاعتبـار محيطاتهـا المحليـة والوطنيـة والدولية.

- **المرجع ك52 : تتوافق سياسة المؤسسة مع استعمال هوامش استقلاليتها الذاتية.**
- **المرجع ك62 : للمؤسسة مشروع تطوير متفق عليه.**
- **المرجع ك72 : التحكيم الخاص بالميزانية يكون موضوع إجراء متفق عليه.**

المجال ك3: تنظيم وقيادة المكونات والمصالح

التفسير: يتعلق الأمر بتحديد كفاءات و مسؤوليات ومهام الموارد البشرية والإمكانات المادية التي هم بحاجة إليها.

- **المرجع ك13: هيكل المؤسسة ملائم لتحقيق مهامها وأهدافها وهو يسمح بقيادة فعالة.**
- **المرجع ك23: لدى مختلف هيئات القيادة والإدارة وظائف و اختصاصات وصلاحيات و مسؤوليات محددة بوضوح؛ والتي أسندت إليها بما يتفق مع مهام وأهداف المؤسسة.**
- **المرجع ك33: المؤسسة منظمة بطريقة تمكنها من ممارسة المسؤوليات المخولة لها بشكل كامل.**
- **المرجع ك43: يتخذ نظام الحكامة التدابير اللازمة للأخذ بعين الاعتبار آراء ووجهات نظر الطلاب والموظفين.**
- **المرجع ك53: تمتلك المؤسسة نظام داخلي متفق عليه.**
- **المرجع ك63: يدير مسؤول المؤسسة الموارد ويخصصها وفقا لأهداف المؤسسة و ينظم عملية تقييم فعالية استغلالها.**
- **المرجع ك73: توفر المؤسسة الوسائل المادية الضرورية و الملائمة لحسن سير أنشطتها.**

المجال ك4: إدارة الوظائف الداعمة في خدمة المهام

التفسير: يحرص على تناسب الوسائل (البشرية والمادية) لمهام وقيم المؤسسة

- **المرجع ك14: تدير المؤسسة مواردها البشرية وفقا لمهامها وقيمها**
- **المرجع ك24: تدير المؤسسة ممتلكاتها وفقا لمهامها وقيمها**
- **المرجع ك 34: تدير المؤسسة مواردها المالية وفقا لمهامها وقيمها**
- **المرجع ك 44: تساهم المصالح المشتركة في تنفيذ مشروع المؤسسة.**

المجال ك5: مقاربات الجودة

التفسير: يحث هذا الحقل على وضع مقاربات للجودة ملائمة لمهام وقيم المؤسسة .

- **المرجع ك15: للمؤسسة سياسة جودة محددة جيدا و متقاسمة.**
- **المرجع ك25: تطور المؤسسة مقارباتها للجودة وفقا لمهامها وقيمها.**
- **المرجع ك35: تقوم المؤسسة بتطوير مقاربات الجودة لمختلف أنشطتها.**
- **المرجع ك45: تنظّم المؤسسة دوريا تقييمها الذاتي ومراجعة لكافة أنشطتها.**

ميـدان الحيـاة الجامعيـة

الميدان بالأرقام			
المجالات	المراجع	المعايير	الادلة
04	14	25	71

المجـال ج1: الاسـتقبال والتكفـل بالطلبـة والموظفين

التفسـير: يتعلـق الأمـر باتأكد مـن اتخاذ جميـع التدابير من أجـل اسـتقبال الطلبة و العمـال و تزويدهـم بالمعلومـات الضرورية.

- **المرجـع ج11: تضـع المؤسسـة أجهـزة اسـتقبال وتوجيـه للطلبـة والموظفيـن.**
- **المرجـع ج21: تعطي المؤسسـة أهميـة للاحتياجـات الخاصـة للطلبـة والموظفين.**
- **المرجـع ج31: تضـع المؤسسـة أجهزة إعـلام للطلبـة و الموظفين.**

المجـال ج2: الأنشـطة الثقافيـة والرياضية

التفسـير: يحـثّ هذا المجـال المؤسسـة على اقتراح نشـاطات رياضيـة و ثقافية على أسرتها.

- **المرجـع ج12: تطور المؤسسـة سياسـة أنشـطة ثقافيـة و رياضية.**
- **المرجـع ج22: تسـهل المؤسسـة تطويـر هيئـات وجمعيات ثقافيـة و رياضية.**

المجـال ج3: ظـروف الحيـاة والعمل والدراسـات للجهـات الفاعلة فـي الجامعة (الصحـة و النظافة و الأمن...).

التفسـير: يتعلـق الأمـر بإقامـة إطـار مناسـب يغطّـي جميـع الاحتياجـات من أجل أفضـل نظافة ووقايـة للحياة.

- **المرجـع ج13: تقـدم المؤسسـة إطارا وديـا وايجابيـا لمختلـف الفاعلين.**
- **المرجـع ج23: توفـر المؤسسـة ظـروف الوقايـة والنظافـة والأمـن لطلبتهـا وموظفيهـا في كافـة مواقعها.**
- **المرجـع ج33: توفـر المؤسسـة لموظفيهـا وطلبتهـا الخدمـات الصحية.**

- **المرجع ج43:** تطور المؤسسة شراكات مع هيئات ومنظمات المدينة والإقليم لصالح طلبتها وموظفيها.
- **المرجع ج53:** تساهم المؤسسة مع المصالح المعنية في التكفل بالطلبة والموظفين (الإطعام، الإسكان، النقل،..).

المجال ج4: المسؤولية المجتمعية (الأخلاق و المواطنة و المساواة في الفرص والتنمية المستدامة...).

التفسير: يتعلق الأمر بتوفير مناخ يشجع على بناء العلاقات الناجحة والمثمرة بين الجامعة والقطاع الاجتماعي الاقتصادي.

- **المرجع ج14:** تنخرط المؤسسة وتشجّع أنشطة المواطنة و التبادل والنقاشات المجتمعية.
- **المرجع ج24:** تحرص المؤسسة على احترام مبادئ و قواعد أخلاقيات وآداب المهنة .
- **المرجع ج34:** تحرص المؤسسة على مبدأ المساواة في الفرص.
- **المرجع ج44:** تأخذ مرافق و معدات وممارسات المؤسسة بعين الاعتبار البعد البيئي والتنمية المستدامة (البعد البيئي و الاجتماعي و الاقتصادي).

ميـدان الهيـاكل القاعدية

الميدان بالأرقام			
المجالات	المراجع	المعايير	الادلة
05	17	19	38

المجـال ق1: الهياكل الإدارية

التفسـير: يتعلـق الأمـر بتحديـد توفّـر المؤسسـة علـى مرافـق مخصصـة للأنشـطة الإدارية.

- المرجـع ق11: تتوفـر المؤسسـة على مسـاحات كافية لإيواء الأنشـطة الإدارية.
- المرجـع ق21: تتوفـر المؤسسـة على مواقف للسـيارات.
- المرجـع ق31: تناسـب المبانـي جميع الأنشـطة الإدارية.
- المرجـع ق41: تسـتوفي المباني شـروط الصحة و السـلامة.

المجـال ق2: الهيـاكل البيداغوجية

التفسـير: يتعلـق الأمـر بتبيين مـدى توفر المؤسسـة على مرافـق مخصصة للأنشـطة البيداغوجيـة.

- المرجـع ق12: تتوفـر المؤسسـة علـى مبانـي (مدرجـات و أقسـام و مكاتـب) لاسـتقبال الأنشـطة الخاصـة بالتكويـن الأكاديمـي و المتواصل.
- المرجـع ق22: تمتلـك المؤسسـة مركـزا للمـوارد المكتبية.
- المرجـع ق32: المبانـي ملائمـة لجميـع الأنشـطة البيداغوجية.
- المرجـع ق42: تسـتوفي المباني شـروط الصحة و السـلامة.

المجـال ق3: الهيـاكل العلميـة والخاصـة بالبحث.

التفسـير: يتعلـق الأمـر بتبيين مـدى توفر المؤسسـة على مرافـق مخصصة للأنشـطة

- **المرجع ق13**: تتوفر المؤسسة على مخابر و ورشات لاستقبال الأعمال التطبيقية و أنشطة البحث.
- **المرجع ق23**: تلائم المباني جميع الأنشطة العلمية.
- **المرجع ق33**: تستوفي المباني شروط الصحة و السلامة.

المجال ق4: الهياكل الخاصة بالاستضافة

التفسير: يتعلق الأمر بأن يتبين مدى توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للاستضافة والإطعام.

- **المرجع ق14**: تتوفر المؤسسة على مرافق مخصصة لاستضافة الطلبة.
- **المرجع ق24**: تتوفر المؤسسة على مرافق مخصصة لاستضافة الأساتذة.
- **المرجع ق34**: تتوفّر المؤسسة على مرافق مخصصة للإطعام.
- **المرجع ق44**: تستوفي المباني شروط الصّحة والسلامة.

المجال ق5: الهياكل الرياضية والثقافية

التفسير: يتعلق الأمر بتبيين توفّر المؤسسة على مرافق مخصصة للأنشطة الرياضية والثقافية.

- **المرجع ق15**: تتوفر المؤسسة على هياكل خاصة بالأنشطة الرياضية و الثقافية
- **المرجع ق25**: تستوفي الهياكل شروط الصحة والسلامة.

ميـدان العلاقـة مـع المحيـط الاجتماعـي والاقتصـادي

الميدان بالأرقام			
المجالات	المراجع	المعايير	الادلة
04	14	22	70

المجـال ع 1: المشـاركة في تنميـة الجماعـات المحلية

التفسـير: يتعلـق الأمـر بجعـل المؤسسـة الجامعيـة فاعـلا رئيسـياً فـي التنميـة المحليـة.

- **المرجـع ع 11**: تقـدم المؤسسـة عروضـا للتكويـن تلبي الطلـب المحلي.
- **المرجـع ع 21**: تسـهم المؤسسـة في الإدمـاج المهنـي لمنتجها.
- **المرجـع ع 31**: تنظـم المؤسسـة تكوينـا متواصـلا لتلبيـة الاحتياجـات المحلية.
- **المرجع ع 41**: تشـارك المؤسسـة فـي التكفـل بالمسـائل المحلية.

المجـال ع 2: العلاقة مع الشـركات

التفسـير: يجـب أن تسـهر المؤسسـة علـى التكوين من أجـل الاسـتجابة للاحتياجات الفعليـة للفاعليـن الاقتصاديـيـن و التقديـم لهـم خريجيـن تشـغيليين.

- **المرجـع ع 12**: تناسـب عروض التكويـن لدى المؤسسـة احتياجات الشـركات.
- **المرجـع ع 22**: تقدم المؤسسـة تكويـن متخصص حسـب احتياجات الشـركات.
- **المرجـع ع 32**: تمتلـك المؤسسـة هيئات للإدمـاج المهنـي و متابعـة الخريجين.

المجال ع 3: البحث والتطوير

التفسير: يتعلق الأمر بجعل البحث عنصراً رئيسياً في العلاقة مؤسسة-جامعة.

- **المرجع ع 13**: تمتلك المؤسسة علاقات شراكة مع المؤسسات.
- **المرجع ع 23**: تساهم المؤسسة في إطار البرامج المشتركة للبحث والتطوير مع الشركات.
- **المرجع ع 33**: تقوم المؤسسة بتحضير و نشر وتثمين المعلومة العلمية والتقنية.

المجال ع 4: التكوين والمتابعة

التفسير: بالنسبة للمؤسسة الجامعية يتعلق الأمر بتطوير أدوات الإصغاء من أجل تلبية احتياجات الفاعلين الاقتصاديين و الاجتماعيين تماشيا مع مجالات كفاءتهم و توقع احتياجاتهم.

- **المرجع ع 14**: تمتلك المؤسسة خطة تكوين دورية معدة على أساس احتياجات الجماعات المحلية و الشركات والشركاء الاجتماعيين.
- **المرجع ع 24**: تحرص المؤسسة على ناتج تكوينها.
- **المرجع ع 34**: تساهم المؤسسة في خلق وتطوير حاضنات للشركات، وكذا هيئات الدعم والمرافقة والشركات الصغيرة.
- **المرجع ع 44**: يندرج برنامج البحث (محاور مخابر البحث) لدى المؤسسة في إطار البرنامج الوطني للبحث.

ميـدان التعـاون

الميدان بالأرقام			
المجالات	المراجع	المعايير	الادلة
03	11	19	40

المجـال ن 1: سياسـة الانفتاح علـى العالم

التفسـير: يتعلـق الأمـر بإيجـاد الوسـائل التـي تسـمح للمؤسسـة بالانفتـاح علـى العالم.

- **المرجـع ن 11: تمتلـك المؤسسـة سياسـة للانفتاح علـى العالم.**
- **المرجـع ن 21: وضعـت المؤسسـة اسـتراتيجية فـي مجـال البحـث والتكويـن تتضمـن الإطار الدولي.**
- **المرجـع ن 31: تمتلـك المؤسسـة سياسـة اتصـال تمكنهـا مـن تحسـين بروزها على المسـتوى الدولي.**
- **المرجـع ن 41: يجـب أن تكون برامـج التعليـم والبحث قادرة علـى تحمـل التقييم الدولي.**

المجـال ن 2: الشـراكة والحركية

التفسـير: يتعلـق الأمـر بتحديـد أنمـاط الشـراكات والحركيـة والتـي مـن الممكن أنهـا تعمـل على تعزيـز الانفتاح علـى العالم.

- **المرجـع ن 12: تقيم المؤسسـة شـراكات دولية فـي مجال التكويـن والبحث.**
- **المرجع ن 22: تشـجع المؤسسـة علـى الحركيـة العالمية.**
- **المرجـع ن 32: تمتلك المؤسسـة الوسـائل والهيـاكل المناسـبة لاسـتقبال الطلبة و الأسـاتذة والباحثيـن الأجانب.**

المجال ن 3: تبادل المعلومات والاستفادة المشتركة من الموارد

التفسير: يتعلق الأمر بتحديد أنماط وطرق تبادل المعارف والاستفادة المشتركة من الموارد.

- **المرجع ن 13: تقترح المؤسسة أنماطا للتكوين مفتوحة على العالم.**
- **المرجع ن 23: توفر المؤسسة الوصول إلى المراجع والموارد الدولية.**
- **المرجع ن 33: تقوم المؤسسة بضمان مهمة الرصد والمتابعة لما يجري على المستوى العالمي.**
- **المرجع ن 43: تعزز المؤسسة عمليات الاستفادة المتبادلة للموارد.**

ملخص الدراسة

ملخص

تناولت الدراسة الحالية موضوع "مساهمة تطبيق نظام ل م د في تحسين نوعية التكوين في الجامعة الجزائرية في ضوء المعايير التي تنص عليها مرجعية ضمان الجودة في التعليم العالي".أما الهدف الأساسي من هذه الدراسة فيتمثل في معرفة **المساهمة الفعلية** لتطبيق نظام ل م د في تحسين نوعية التكوين في ضوء هذه المعايير على مستوى مجموعة من العناصر التي اقتصرت عليها هذه الدراسة والمتمثلة في:عروض التكوين, هيئة التدريس و التعاون الوطني والدولي. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبيانين (02) لجمع المعلومات على مستوى عينة من الأساتذة (83 أستاذ) وعينة من الطلبة

(260 طالب) بجامعة أم البواقي(مجال الدراسة). وبعد المعالجة الإحصائية المعتمدة توصلت نتائج الدراسة إلى استنتاج واضح مفاده أن: **تطبيق نظام ل م د** في الجامعة الجزائرية لا يساهم إلا بدرجة تكاد تكون ضعيفة في تحسين نوعية التكوين, وهذا من وجهة نظر الأساتذة والطلبة باختلاف تخصصاتهم.

كما مكنتنا نتائج هذه الدراسة من الخروج بمجموعة من الاقتراحات نأمل من خلال أخذها بعين الاعتبار المساهمة في تحسين جودة ونوعية التكوين بالجامعة الجزائرية في إطار نظام ل م د.

Résumé

La présente étude s'est intéressée au sujet de la contribution du système L M D à l'amélioration de la qualité de la formation universitaire en Algérie, au regard des critères indiqués par le référentiel d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

L'objectif essentiel de cette étude consiste à éclaircir le degré de **contribution effective** de l'application du système L M D à l'amélioration de la qualité au regard de ces critères, par rapport à un ensemble d'éléments ayant constitué l'intérêt particulier de cette recherche, à savoir : « les offres de formation » (programmes d'études) , « le personnel enseignant » et « la coopération nationale et internationale ». En vue de réaliser cet objectif, deux types de questionnaires ont été élaborés et distribués sur deux échantillons de 83 enseignants (premier questionnaire) et 260 étudiants (deuxième questionnaire) au niveau de l'université d'Oum. El.Bouaghi (terrain d'enquête).

Les résultats de l'étude ont montré clairement que **l'application du système L M D**, du point de vue des enseignants et des étudiants de différentes spécialités, ne contribue que faiblement à l'amélioration de la qualité de la formation universitaire en Algérie. Ces résultats nous ont permis d'élaborer un certain nombre de propositions dont nous souhaitons la prise en considération pour une éventuelle amélioration de la qualité de la formation supérieure en Algérie , dans le contexte du système LMD.