الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة : علم النفس

واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام (LMD) من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين

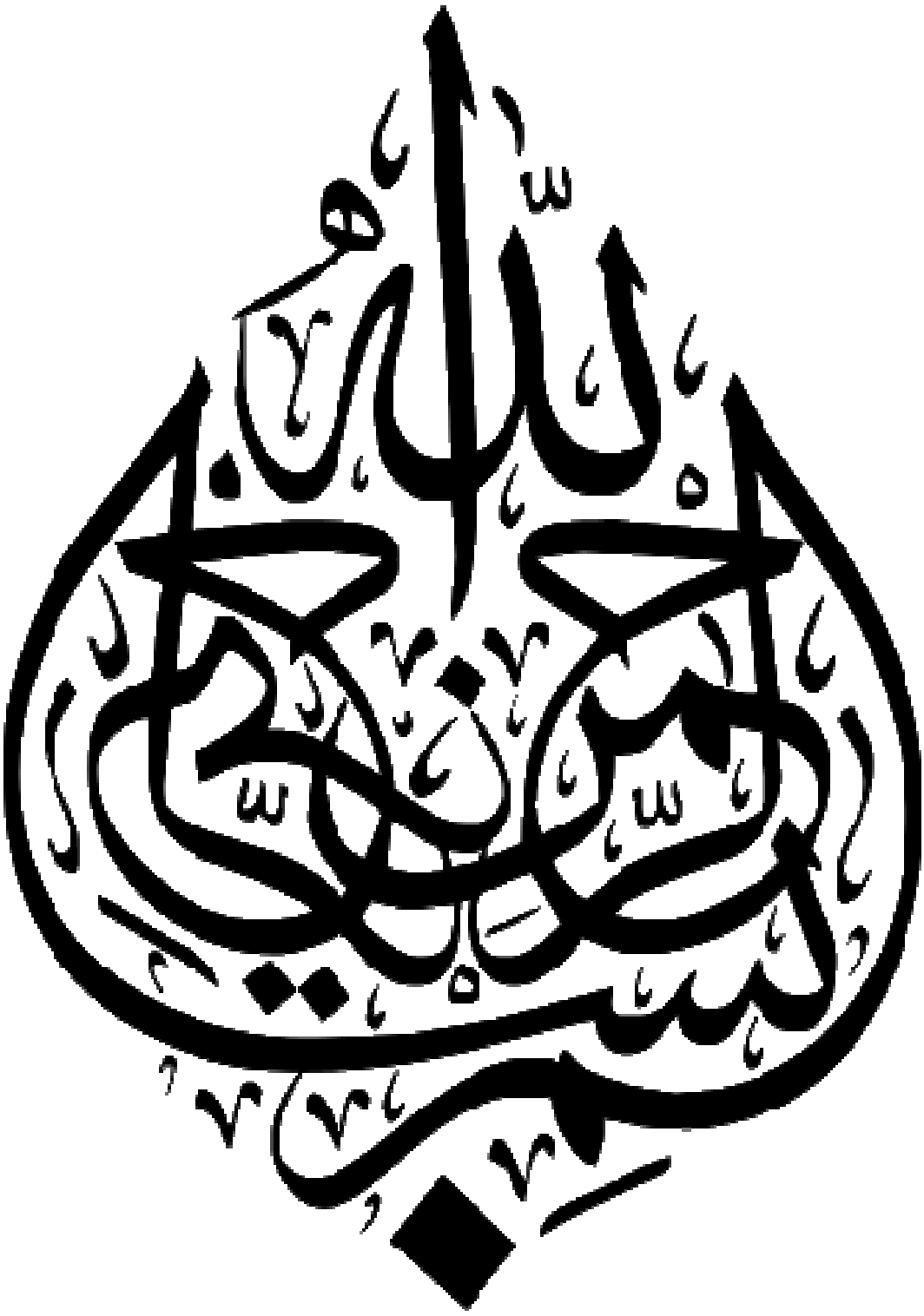
دراسة ميدانية بكل من جامعتي تيارت و بسكرة

أطروحة دكتوراه في تخصص علم النفس العمل و التنظيم

إعداد الطالب:
سماتي حاتم

إشــراف الأستاذ :
أ.د تاوريريت نور الدين

السنة الجامعية
2018/2017



إهداء

إلى الزوجة الكريمة و الأبناء (ضياء الدين و ريان).

إلى الوالدين العزيزين وجميع أفراد أسرتي الكريمة.

إلى كل الذين قدموا لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد.

إلى كل أصدقاء الدراسة و العمل بدون استثناء.

إلى حاملي رسالة العلم و المعرفة – حماة العقل والفكر.

أهدي ثمرة جهدي

شكر وتقدير

نتوجه إلى الله بالشكر والحمد له القائل في كتابه العزيز

﴿ ولإن شكـرتم لأزيـدنكم... ﴾ (سورة إبراهيم الآية 08)

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف:

(تاوريريت نور الدين)

الذي تكرم و أشرف على هذا العمل و تفضل علينا بنصحائه وتوجيهاته، و إلى كل فرد قدم لي يد العون في إنجاز هذه الدراسة، وأخص بالذكر أساتذة جامعتي بسكرة و تيارت.

ملخص الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الخاصة بالسلوك التنظيمي داخل المؤسسات، حيث هدفت إلى التأكد من وجود مقاومة للتغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق النظام الجديد LMD من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين، و طبقت الدراسة على عينة قوامها 433 أستاذا و أستاذة جامعية بكل من جامعة محمد خيضر –بسكرة– و جامعة ابن خلدون –تيارت–، حيث تم طرح التساؤل العام التالي:
ما هو واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق النظام الجديد (LMD) من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين بكل من جامعتي محمد خيضر(بسكرة) و ابن خلدون (تيارت)؟
وقد وضعت بعض التساؤلات الجزئية تحت هذا التساؤل الرئيسي.
و افترضت الدراسة الفرض العام التالي:

- يظهر الأساتذة الجامعيين بكل من جامعتي محمد خيضر(بسكرة) وابن خلدون (تيارت) مقاومة كبيرة للتغيير التنظيمي في ظل تطبيق النظام الجديد (LMD) في الجامعة الجزائرية.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، أما فيما يخص أداة جمع البيانات فإنه قد تم الاستعانة بالاستبيان كأداة أساسية، و قد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يستعمل الأساتذة بجامعتي محمد خيضر ببسكرة و ابن خلدون بتيارت مجموعة من الأساليب بهدف التعبير عن عدم تقبلهم لنظام التعليم العالي الجديد.
- توجد مجموعة من الأسباب أدت إلى مقاومة الأساتذة بجامعتي محمد خيضر ببسكرة و ابن خلدون بتيارت تغيير نظام التعليم العالي الجديد.
- يستخدم الأساتذة الجامعيون بجامعتي محمد خيضر ببسكرة و ابن خلدون بتيارت مجموعة من الإستراتيجيات بهدف التقليل من درجات مقاومتهم لتغيير نظام التعليم العالي الجديد.
- توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق دالة بين كل من الأساتذة الذين يمارسون مهام إدارية بالإضافة إلى مهمة التدريس في مستوى مقاومة التغيير التنظيمي مقارنة بالأساتذة غير الإداريين و الذين كانت النتيجة لصالحهم في كل محاور الاستبيان.
- توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد "أ" ، أستاذ محاضر"ب" أستاذ محاضر "أ" و أستاذ التعليم العالي) في مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.
- توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق دالة بين الكليات (كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة ، الحقوق و العلوم السياسية، كلية الآداب و اللغات، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير) في مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.
- توجد فروق بين أستاذة جامعة ابن خلدون وأساتذة جامعة محمد خيذر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.

Summary:

This study is part of the studies on organizational behavior within the institutions. The aim of this study was to ascertain the existence of resistance to organizational change in the Algerian University under the application of the new LMD system from the point of view of university professors. The study was applied to a sample of 433 professors and university professors, Khaider-Biskra, and Ibn Khaldoun University -Theret, where the following general question was raised:

What is the reality of the resistance of organizational change in the Algerian university under the application of the new system (LMD) from the point of view of university professors at the universities of Mohammed Khaider (Biskra) and Ibn Khaldoun (Tiaret)?

The study assumed the following general hypothesis:

- Professors of both Mohammed Khaider (Biskra) and Ibn Khaldoun (Tiaret) are showing great resistance to organizational change under the application of the new LMD system at the Algerian University.

The study relied on the descriptive approach. As for the data collection tool, the questionnaire was used as an essential tool. Finally, the study concluded the following results:

- Professors of Muhammad Khaider Biskra and Ibn Khaldoun use a variety of methods to express their disobedience to the higher education system.
- There are a number of reasons that led to the resistance of professors at the Universities of Mohammed Khaider Biskra and Ibn Khaldoun changes in the system of higher education.
- The university professors at Mohammed Khaider University in Biskra and Ibn Khaldoun are using a set of strategies to reduce their resistance to changing the higher education system.
- The study also found that there are significant differences between the teachers who perform administrative tasks in addition to the task of teaching at the level of resistance to organizational change compared to non-administrative teachers who were the result in their favor in all areas of the questionnaire.
- The study also found that there are significant differences between the rank of the professors (Assistant Professor A, Lecturer Professor B and Lecturer A and Professor of Higher Education) in the level of resistance to organizational change.
- The study also found that there are differences between faculties (Faculty of Exact Sciences, Nature and Life, Political Science and Rights, Faculty of Arts and Languages, Faculty of Economic and Commercial Sciences and Management) in the level of resistance to organizational change.
- There are differences between the professor of Ibn Khaldoun University and the professors of Mohammed Khaider University on the level of resistance to organizational change.

محتويات الدراسة

العنوان	الصفحة
إهداء	**د**
شكر و تقدير	**هـ**
ملخص الدراسة بالعربية	**و**
ملخص الدراسة بالانجليزية	**ز**
محتويات الدراسة	**ح**
قائمة الجداول	**ل**
قائمة الأشكال	**ف**
مقدمة	**ق**
الفصل الأول: تقديم الدراسة	**21**
إشكالية الدراسة	**21**
فرضيات الدراسة	**23**
اسباب الدراسة	**24**
أهداف الدراسة	**25**
أهمية الدراسة	**26**
التعاريف الاجرائية	**26**
الدراسات السابقة	**27**
الإطـــار النظـــري	
الفصل الثاني: التغيير التنظيمي	
تمهيد	**37**
المبحث الأول: التغيير التنظيمي	**37**
1- مفهوم التغيير التنظيمي	**37**
2- أسباب التغيير التنظيمي	**42**
3- أهمية التغيير التنظيمي	**44**
4- أهداف التغيير التنظيمي	**46**
5- مسؤولية التغيير التنظيمي و عناصره	**46**
6- مجالات التغيير التنظيمي	**50**
7- مصادر التغيير التنظيمي	**55**

8- أنواع التغيير التنظيمي	**58**
9- نماذج و مراحل التغيير التنظيمي	**61**
المبحث الثاني: مقاومة التغيير التنظيمي	**72**
1- مفهوم مقاومة التغيير التنظيمي	**72**
2- أسباب مقاومة التغيير التنظيمي	**74**
3- مراحل مقاومة التغيير التنظيمي	**76**
4- أنواع مقاوِم التغيير	**76**
5- أشكال مقاومة التغيير التنظيمي	**78**
6- استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي	**80**
7- فوائد محتملة لمقاومة التغيير التنظيمي	**83**
خلاصة	**83**
الفـصل الثالث: الجامعة الجزائرية	
تمهيد	**85**
المبحث الأول: تطور و مفهوم الجامعة في العالم	**85**
1- لمحة تاريخية عن نشأة الجامعة	**85**
2- التطور التاريخي للجامعة الجزائرية	**91**
3- تعريف الجامعة	**95**
4- مهام و وظائف الجامعة	**97**
5- أهداف الجامعة	**98**
6- عناصر الجامعة	**101**
المبحث الثاني: الجامعة الجزائرية	**103**
1- مبادئ التعليم العالي في الجزائر	**103**
2- هيآت الجامعة	**106**
3- أنماط المؤسسات الجامعية	**108**
4- الجامعة الجزائرية بالأرقام منذ 1962 إلى غاية 2012	**110**
5- البحث العلمي في الجزائر	**113**
6- مشكلات الجامعة الجزائرية	**116**
7- إصلاح التعليم العالي في الجزائر	**119**
خلاصة	**133**

الفصل الرابع: نظامLMD	
تمهيد	**135**
المبحث الأول: نظام LMD في أوروبا	**135**
1- نشأة و تطور نظام LMD في أوروبا	**135**
2- الأهداف الرئيسية لنظام LMD على المستوى الأوربي	**141**
3- الأبعاد المختلفة لنظام LMD	**143**
4- مميزات نظام LMD	**146**
5- هيكلة نظام LMD	**147**
6- مفاهيم قاعدية حول نظام LMD	**150**
المبحث الثاني: نظام LMD في الجزائر	**155**
1- الوضعية السابقة للجامعة الجزائرية	**156**
2- اختلالات الجامعة الجزائرية	**157**
3- أسباب اختيار الجزائر لنظام LMD	**161**
4- نظام LMD و الإصلاحات السابقة	**161**
5- أهداف نظام LMD في الجامعة الجزائرية	**165**
6- تقييم تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية	**166**
7- المكتسبات المستقبلية لتطبيق نظام LMD في الجزائر	**169**
خلاصة	**169**
الإطار التطبيـقي	
الفـصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	**171**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**171**
1- منهج الدراسة	**171**
1- التعريف بجامعة محمد خيضر – بسكرة –	**172**
2- التعريف بجامعة ابن خلدون – تيارت-	**175**
3- مجتمع و عينة الدراسة	**178**
4- أدوات الدراسة	**180**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**186**
1- خصائص عينة الدراسة الأساسية	**186**

2- أساليب المعالجة الإحصائية	**195**
الفصل السادس: عرض و تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
أولا: عرض البيانات الخام	**198**
1- وفق محاور المقياس	**198**
2- وفق مكان الدراسة	**223**
ثانيا: عرض النتائج وفقا للفرضيات	**305**
ثالثا: تفسير ومناقشة النتائج	**308**
رابعا: استنتاج عام	**318**
خامسا: اقتراحات	**319**
خاتمـــة عامـــة	
- المراجع	**322**
- الملاحق	**334**

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	الفرق بين التغيير والتغير	38
02	أهم نقاط التغيير في الهيكل التنظيمي	53
03	نموذج Kurt Lewin للتغيير التنظيمي	62
04	عوامل المقاومة من طرف الفرد	75
05	استراتيجيات التعامل من مقاومة التغيير التنظيمي	82
06	تطور عدد الطلبة الجزائريين من سنة 1962 إلى غاية 2011	111
07	نسبة توجه الطلبة نحو التخصصات (1962-2011)	112
08	نسبة الطلبة من حيث الجنس(1972-2011)	112
09	عدد و رتب الهيئة التدريسية بين سنتي 1962 و 2011	113
10	تطور هيئات البحث في الجزائر	115
11	مراحل التكوين في شهادة الليسانس	148
12	مراحل التكوين في شهادة الماستر	149
13	مراحل التكوين في شهادة الدكتوراه.	150
14	تفصيل الشهادات بالمغرب	155
15	كيفية توزيع الاستبيانات في الدراسة الاستطلاعية	179
16	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات	180
17	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة جميع العبارات التي يحتويها الاستبيان	184
18	معامل ثبات الدراسة	185
19	كيفية توزيع الاستبيانات في الدراسة الاساسية	186
20	مجتمع الدراسة وعينة الدراسة الاساسية	187
21	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجامعة	188
22	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	189
23	توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة	190
24	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الكليات	192

25	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة الوظيفية	**193**
26	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة	**194**
27	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اشكال المقاومة من حيث البطء في الانجاز.	**198**
28	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اشكال المقاومة من حيث التظلم والشكوى.	**199**
29	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اشكال المقاومة من حيث اللامبالاة.	**200**
30	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اشكال المقاومة من حيث المعارضة.	**202**
31	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اسباب المقاومة من حيث عدم الثقة في قادة التغيير.	**204**
32	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اسباب المقاومة من حيث عدم المشاركة في التغيير.	**206**
33	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اسباب المقاومة من حيث تهديد التغيير لمصالح اجتماعية ومهنية.	**207**
34	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اسباب المقاومة من حيث عدم الاستعداد للتغيير.	**209**
35	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اسباب المقاومة من حيث عدم توفر المعلومات وأهداف التغيير.	**210**
36	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات اسباب المقاومة من حيث صعوبة التكيف وتغيير العادات.	**213**
37	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير من حيث توقيت التغيير.	**215**
38	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير من حيث المشاركة في اتخاذ القرارات.	**216**
39	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير من حيث توفير قادة التغيير.	**217**

40	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير من حيث كفاية الاتصالات.	**219**
41	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير من حيث التحفيز الايجابي.	**220**
42	الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون على مستوى أشكال المقاومة التغيير التنظيمي.	**223**
43	الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون على مستوى أسباب مقاومة التغيير التنظيمي.	**223**
44	الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون على مستوى استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي.	**224**
45	الفروق بين الكليات من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي.	**224**
46	نتائج اختبار LSD .	**225**
47	الفروق بين الكليات من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي.	**229**
48	نتائج اختبار LSD	**230**
49	الفروق بين الكليات من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي	**233**
50	نتائج اختبار LSD	**234**
51	الفروق في رتب الأساتذة من حيث أشكال مقاومة التغيير	**238**
52	نتائج اختبار LSD	**239**
53	الفروق في رتب الأساتذة من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي	**242**
54	نتائج اختبار LSD	**243**
55	الفروق في رتب الأساتذة من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي	**246**
56	نتائج اختبار LSD	**247**
57	الفروق بين استاذة جامعة ابن خلدون واساتذة جامعة محمد خيذر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي	**251**
58	الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة ابن خلدون –تيارات– على مستوى أشكال المقاومة التغيير التنظيمي	**252**
59	الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة ابن خلدون –تيارات–	**252**

	على مستوى أسباب مقاومة التغيير التنظيمي	
60	الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة ابن خلدون –تيارات– على مستوى استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي	**253**
61	يوضح الفروق في رتب الأساتذة بجامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي	**253**
62	نتائج اختبار LSD	**254**
63	الفروق في رتب الأساتذة بجامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي	**257**
64	نتائج اختبار LSD	**258**
65	الفروق في رتب الأساتذة بجامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي	**261**
66	نتائج اختبار LSD	**262**
67	الفروق بين كليات جامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي	**265**
68	نتائج اختبار LSD	**266**
69	الفروق بين كليات جامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي	**270**
70	نتائج اختبار LSD	**271**
71	الفروق بين كليات جامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي	**274**
72	نتائج اختبار LSD	**275**
73	الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة محمد خيضر – بسكرة– على مستوى أشكال المقاومة التغيير التنظيمي	**278**
74	الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة محمد خيضر – بسكرة– على مستوى أسباب مقاومة التغيير التنظيمي	**279**
75	الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة محمد خيضر – بسكرة– على مستوى استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي	**279**
76	يوضح الفروق بين كليات بجامعة محمد خيضر –بسكرة– من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي	**280**

77	نتائج اختبار LSD	**281**
78	الفروق بين كليات بجامعة محمد خيضر –بسكرة– من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي	**284**
79	نتائج اختبار LSD	**285**
80	الفروق بين كليات بجامعة محمد خيضر –بسكرة– من حيث أستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي	**289**
81	نتائج اختبار LSD	**290**
82	الفروق في رتب الأساتذة بجامعة محمد خيضر –بسكرة– من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي	**293**
83	نتائج اختبار LSD	**294**
84	الفروق في رتب الأساتذة بجامعة محمد خيضر –بسكرة– من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي :	**297**
85	نتائج اختبار LSD	**298**
86	الفروق في رتب الأساتذة بجامعة محمد خيضر –بسكرة– من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي	**301**
87	نتائج اختبار LSD	**302**

قائمة الأشكال

الرقم	الشـــــــكل	الصفحة
01	مسؤولية التغيير داخل المؤسسة	48
02	مجالات التغيير التنظيمي	50
03	مراحل التغيير حسب نموذج (Collerette et al)	66
04	نموذج (Laurence & Lorch)	67
05	نموذج (Killman)لإدارة التغيير التنظيمي	69
06	نموذج (Edger Huse)	70
07	أشكال التعبير عن مقاومة التغيير التنظيمي	79
08	علاقة الجامعة بالبيئة الخارجية	100
09	الهيكل التنظيمي للجامعة	108
10	الهيكل التنظيمي للمركز الجامعي	109
11	الهيكل التنظيمي للمدرسة خارج الجامعة	110
12	تسلسل الشهادات في ل م د	154
13	مقارنة بين هيكلة النظام السابق للتعليم العالي و نظام LMD	164
14	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجامعة	188
15	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	189
16	توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة	190
17	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الكليات	192
18	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة الوظيفية	193
19	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة	195

مقدمة:

نعيش اليوم في زمن متسارع و متغير دوما في كل المجالات الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و التكنولوجية، إذ تسعى كل المجتمعات لان تكون دائما ضمن الركب و أن لا يفوتها مجاراة مجتمعات الريادة و السيادة و أن لا تبقى قابعة في الدرك الأسفل دوما، و لذلك كان لزاما على كل مجتمع أراد البقاء أن تكون لديه نوع من المرونة و أن يمتلك مجموعة من المقومات التي تجعله في وضع آمن، فإذا كان التنافس بين هذه المجتمعات يكمن في مجموعة من الخصائص التي قد تميز مجتمعا عن آخر كالموارد المالية الوفيرة و التكنولوجيا المتطورة و لعل أهم ميزة تنافسية قد تصنع الفارق هي القوة البشرية.

أضحى الاهتمام بالمورد البشري أساس كل استثمار و قاعدة كل نهضة و تطور مادي لكل مجتمع، لذلك فان كل من يطمح إلى سياسات تنموية اقتصادية و اجتماعية ناجحة فان عليه استغلال و الاستثمار في هذه الثروة. و لعل أن المكان الأمثل و الأنسب الذي من الممكن أن تنطلق منه للاستثمار في هذا النوع من الثروات هي المؤسسات التعليمية بكل أطوارها و مراحلها، كونها تمتلك طاقة بشرية هائلة قادرة على المساهمة في كل السياسات التنموية التي يخطط لها المجتمع، لذلك فهي تسعى دوما لأن تساير البرامج التعليمية و الأنظمة التكوينية الفعالة من خلال تطبيقها لعمليات الإصلاح من فترة لأخرى بما يتوافق مع التغيرات التي تحدث في المجتمع و التطورات التي تحيط به.

تعتبر مؤسسات التعليم العالي إحدى هاته المؤسسات التعليمية التي أنشأت بهدف توفير المورد البشري الكفء من أجل المساهمة في عمليات التنمية، إذ تحظى مؤسسات التعليم العالي بأهمية بالغة في سياسات التعليم و ذلك لاحتوائها على عدد كبير ممن يفترض أن يكونوا نخبة المجتمع و صفوته، و حتى تتمكن هذه المؤسسات من أداء مهمتها و رسالتها في تطوير المجتمع كان لزاما عليها أن تغير في هيكلها و نظمها و برامجها من أجل مواكبة التطور العلمي و التكنولوجي، فان كان لزوما على المجتمعات المتقدمة أن تطور جامعاتها و تحسن فيها للبقاء في مقدمة سباق المدنية و التقدم، فان الأمر أكثر لزوما بالنسبة للدول النامية و ذلك بهدف عدم تعظيم و توسيع الفجوة و الهوة التي بينها و بين تلك الدول و محاولة تقليصها على الأقل.

و بما أن مؤسسات التعليم العالي بالجزائر هي الأخرى تؤثر و تتأثر بالمحيط الخارجي كمثيلاتها، ذلك أنها تعمل ضمن نظام النسق المفتوح، فمدخلاتها هم الطلبة المتحصلون على شهادة البكالوريا و عملياتها التحويلية هي البرامج التعليمية و الأنظمة التكوينية التي تقدمها لهؤلاء الطلبة ليكونوا في الأخير على شكل مخرجات في شكلهم النهائي و هم مورد بشري قادر على النهوض بالبلاد و المساهمة في تنميتها و تطورها، لذلك كان لزاما عليها أن تساير كل التطورات في مجال أنظمة التكوين و التعليم.

تبنت الجامعة الجزائرية نظام LMD كمحاولة منها لمسايرة تلك التطورات التي تعرفها الدول الأوروبية في هذا المجال، حيث كانت بدايات هذا النظام التعليمي في أوربا من خلال ندوة السربون في ماي 1998، لتلتحق الجزائر بعد ستة سنوات(سبتمبر2004) بهذا النظام حيث أعلن وزير التعليم العالي آنذاك رشيد حراوبية من جامعة باجي مختار بعنابة خلال الموسم الجامعي 2005/2004 انطلاق التدريس وفقا لهذا النظام بالجامعة الجزائرية، ليتم تطبيقه في نفس السنة على (10) مؤسسات جامعية، ثم ليبدأ في السنوات التالية في الانتشار ببقية الجامعات.

ليس من السهل أبدا أن تقوم بتغيير نظام دأب الأساتذة و العمال و الإداريون و كل الأسرة الجامعية على العمل وفق قوانينه و معطياته، و من الطبيعي جدا أن تجد بعض المعارضات من بعض الأطراف خاصة الأساتذة منهم، حيث يعتبر الأستاذ النواة الأساسية لنجاح أي جامعة، لذلك فإن عدم مشاركة الأستاذ في هذه العملية أو معارضته لها قد يتسبب في عدم نجاح هذا النظام بالتأكيد.

تطرقت هذه الدراسة إلى موضوع مهم جدا، و هو محاولة الكشف عن وجود مقاومة لتغيير نظام التعليم العالي من عدمها لدى الأساتذة الجامعيين في ظل تطبيق النظام الجديد LMD، حيث احتوت الدراسة على ستة فصول، أربع منها نظرية (فصل تقديم الدراسة، فصل التغيير التنظيمي، فصل الجامعة الجزائرية، و فصل نظام LMD) و فصلين تطبيقيين(فصل الإجراءات المنهجية، و فصل عرض و مناقشة و تفسير النتائج).

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم الدراسة

1. الإشكالية:

جاء في خطاب ألقاه رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة بتاريخ 08 جويلية من سنة 2000 خلال زيارة قادته إلى جامعة هواري بومدين للعلوم و التكنولوجيا، حيث قال:

" أود في هذا المقام أن أدعوكم و أنتم جيل المستقبل إلى استشراف وعي نهضاوي يحرك سواكن الذات الوطنية انطلاقا من الجامعة بما لديها من كفاءات و أطر و قدرات فعالة مشفوعة بحماس الشباب، و أن تتجه كافة جهود الدولة و الخبراء و الباحثين و العلماء إلى الاضطلاع برسالة البحث العلمي سواء في العلوم التجريبية و المخبرية أو في العلوم الإنسانية و الاجتماعية على حد سواء... و البحث العلمي يستوجب حشد إمكانيات مادية معتبرة و يتطلب استقطاب كفاءات مؤهلة، كما يستدعي توفير شروط موضوعية ضمن رؤية تنموية مدروسة و موضوعة مرحليا لبلوغ الأهداف المنشودة" (بوعشة، 2000، ص 143).

كان من بين أهم الأهداف التي رسمتها الحكومة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا النهوض بمستوى الجامعية الجزائرية و الوصول بها إلى مصاف الجامعات العالمية، و لعب دورها كشريك مهم في التنمية المحلية في كل الجوانب الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و الثقافية، حيث عرفت الجامعة الجزائرية عدة تطورات، ففي ظرف 50 سنة من الاستقلال (1962-2012) تطور عدد الجامعات الجزائرية من ثلاث جامعات فقط إلى 107 مؤسسة جامعية، و من 298 أستاذا إلى أكثر 40،000 ألف أستاذ مختلفي الرتب، و من 2800 طالب إلى أكثر من مليون و نصف طالب في العديد من التخصصات(وزارة التعليم العالي،2012).

مرت الجامعة الجزائرية بالعديد من الإصلاحات الهادفة كانت الغاية منها التماشي مع التطورات التي كانت تعرفها كل مرحلة على حدا، فحاجات الجزائر لتخصصات معينة و عدد معين من الطلبة بعد الاستقلال، ليست هي نفسها في الفترة الراهنة، كما جاءت هذه الإصلاحات لمعالجة الاختلالات التي كانت تتخبط فيها الجامعة الجزائرية و إخراجها من الوضع الذي كانت تعيشه بتوفير كل الوسائل البداغوجية و البشرية و العلمية و الهيكلية

التي تسمح لها بتوفير جميع متطلبات المجتمع و تحسين مستوى مخرجاتها وفقا لما يتطلبه سوق العمل، و مواكبة النظام الدولي للتعليم العالي، حيث دأبت الجامعة الجزائرية دوما إلى اختيار أحسن النظم التعليمية و أجودها و التي تضمن لها الجودة العالية في مخرجاتها، لذلك فقد عرفت تغييرات عدة في أنظمتها التعليمية، و لعل آخرها هو تغيير نظام التعليم العالي في سبتمبر 2004 من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد LMD.

يرتكز نجاح أي تغيير على الإمكانيات البشرية التي توفرها ومدى استعدادها لتنفيذه و قناعتها بنجاعته في الخروج بالمؤسسة من وضعها الراهن إلى وضع أحسن منه مستقبلا، و مما لا شك فيه أن مقاومة التغيير أمر حتمي مثلما أن التغيير أمر حتمي و لا مناص منه فالإنسان بطبعه يميل إلى مقاومة تغيير الوضع الراهن لما قد يسببه التغيير من إرباك وإزعاج، لذلك فقد حاولت الجامعة الجزائرية توفير كل الاحتياجات البشرية التي يتطلبها نجاح نظام LMD، من خلال توفير عمال و إداريين وأساتذة أكفاء، إذ يعتبر الأستاذ الجامعي أحد أهم الأطراف الفاعلة في الجامعة، و التي قد تتسبب في نجاح أو إفشال التغيير الهادف، و اقتناعه بتغيير نظام التعليم العالي يعتبر أحد أهم النقاط التي يجب أن تركز عليها الجهات الوصية.

من هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة و التي كان الهدف منها معرفة حقيقة و واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية من طرف الأستاذ الجامعي في ظل تغيير نظام التعليم العالي من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد نظام LMD.

وقد انطلقت فكرة الدراسة هذه من سؤال جوهري مفاده؛ ما هو واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق النظام الجديد (LMD) من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين بكل من جامعتي محمد خيضر(بسكرة) و ابن خلدون (تيارت)؟

التساؤلات الجزئية:

1-ما مدى استخدام الأساتذة الجامعيون لأشكال متعددة في التعبير عن عدم تقبلهم لتغيير نظام التعليم العالي؟

2-ما هي العوامل التي أدت بالأستاذ الجامعي إلى مقاومة تغيير نظام التعليم العالي؟

3-ما هي الاستراتيجيات التي يستخدمها الأستاذ الجامعي للتقليل من مقاومته لتغيير نظام التعليم العالي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة بين الأساتذة الجامعيين الإداريين و غير الإداريين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة بين الأساتذة الجامعيين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي تعزى إلى متغير الرتبة؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة بين الأساتذة الجامعيين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي تعزى إلى متغير الكلية التي يعملون فيها؟

7-هل توجد فروق ذات دلالة بين أساتذة جامعة ابن خلدون و أساتذة جامعة محمد خيضر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

يُبدي الأساتذة الجامعيين بكل من جامعتي محمد خيضر(بسكرة) وابن خلدون (تيارت) مقاومة كبيرة للتغيير التنظيمي في ظل تطبيق النظام الجديد (LMD) في الجامعة الجزائرية.

الفرضيات الجزئية:

1-يستخدم الأساتذة الجامعيون أشكالا متعددة للتعبير عن عدم تقبلهم لتغيير نظام التعليم العالي الجديد.

2-توجد مجموعة من العوامل أدت بالأستاذ الجامعي إلى مقاومة تغيير نظام التعليم العالي الجديد.

3-يستخدم الأستاذ الجامعي مجموعة من الاستراتيجيات للتقليل من مقاومته لتغيير نظام التعليم العالي الجديد.

4- توجد فروق بين الأساتذة الجامعيين الإداريين و غير الإداريين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.

5- توجد فروق بين الأساتذة الجامعيين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي تعزى إلى متغير الرتبة.

6- توجد فروق بين الأساتذة الجامعيين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي تعزى إلى متغير الكلية التي يعملون فيها.

7- توجد فروق بين أساتذة جامعة ابن خلدون و أساتذة جامعة محمد خيضر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.

3. أسباب اختيار الموضوع:

- للاقتراب من واقع التعليم العالي والبحث عن مشاكله ومعوقاته و أسباب تراجع البحث العلمي ومعرفة إمكانية الاستفادة منه في الحياة العلمية والاجتماعية.

إن من أهم مظاهر التخلف في الوطن العربي هو تخلف المؤسسة التعليمية (الجامعة) حيث أن التعليم العالي يلعب دورا كبيرا أمام الأمم وذلك لأن التنافس بينها سيكون مرتكزا على القوة الاقتصادية والحضارية القائمة على الإنتاج الذاتي وان هذا الإنتاج لا يمكن تحقيقه وتصعيده إلا بالاستناد إلى قاعدة اجتماعية ومؤسسية عريضة من العلوم والتكنولوجيا، ويلعب التعليم العالي المتطور والمتجدد محليا فيها الحجر الأساس، ويشمل ذلك مختلف العلوم التطبيقية والإنسانية

4. أهـداف الدراسة:

كأي دراسة لابد أن نرسم أهدافا نود الوصول إليها ونرغب في تحقيقها ولعل هي الوقوف على أهم أشكال و أسباب مقاومة الأساتذة لتطبيق نظامLMD في جامعتي محمد خيضر بسكرة و ابن خلدون بتيارت، واكتشاف أهم الاستراتيجيات التي يحبذها الأساتذة لمعالجة هذا الوضع بهدف تحويل المقاومة إلى حالة الدعم وذلك لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها الجامعتين من خلال التغيير الذي تريد إحداثه،وتهدف الدراسة كذلك الى التعرف على مدى اقتناع المسؤولين بالنظام الجديد، ومحاولة كشف أهم أسباب مقاومة التغيير التنظيمي بغية تسهيل الأمر على الجامعة بشكل خاص والمؤسسات الأخرى بشكل عام في حالة تعرضها لمثل هذه الحالة (مقاومة التغيير التنظيمي) وعدم توتر العلاقات بين العمال و الإدارة .

كذلك تطمح الدراسة الى التعرف على الخصائص الديمغرافية لعينة البحث (الرتبة، الكلية، الوظيفة في المؤسسة) ومدى اختلاف هذه الخصائص باختلاف مستوى مقاومتها لهذا التغيير التنظيمي، وتهدف الدراسة كذلك الى فتح المجال لدراسات أخرى قد تتناول بعض الجوانب المغايرة أو تدرس عناصر أخرى خاصة بالتغيير التنظيمي وليس بالجامعتين وحسب بل قد يتعدى ذلك جامعات أخرى أو مؤسسات أخرى لها طابع عمل آخر،ولعل النتائج والتوصيات والاقتراحات التي سوف تخرج بها وتستنتجها الأطروحة هي إحدى الأهداف الأساسية وذلك عند اتخاذها بعين الاعتبار من طرف المؤسستين التي قمنا بانتقاء عينة الدراسة منهما وذلك أن نظام LMDمازال نظام جديد قيد التحديث ولعل هذه الدراسة قد تساهم في توضيح أهم العوائق التي تعيق تطبيق هذا النظام في الجامعتين ومحاولة تقديم حلول تساعد على إنجاحه.

5. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الّذي هي بصدد تناوله ،حيث تعتبر مقاومة التغيير التنظيمي من أهم المواضيع الجديرة بالدراسة ،والّذي يحظى بالأهمية الكبيرة من طرف المفكرين والمختصين خاصة في هذا العصر الّذي يتميّز بالتحوّلات المستمرّة سواء من الناحية المادية أو البشرية في المنظّمات.كما تتجلّى أهمية موضوعنا أيضا من خلال ما ترمي إليه عملية التغيير إلى جعل المنظّمة أكثر قدرة على مجابهة محيطها الداخلي والخارجي من أجل الاستمرارية والبقاء. وبالنّظر إلى الظروف الراهنة لميدان التربية والتعليم والذي تطرأ عليه تغييرات باستمرار ،على الأستاذ التكيّف معها،فإنّ موضوعنا هذا سيكون سندا لنا يساعدنا على مجابهة هذه التغييرات.

6. التعاريف الإجرائية:

1-**مقاومة التغيير التنظيمي:** هي الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ الجامعي من خلال الاستبيان الخاص بمقاومة التغيير التنظيمي

- **أشكال مقاومة التغيير التنظيمي:** هي الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ الجامعي من خلال محور الاستبيان الخاص بأشكال مقاومة التغيير التنظيمي.
- **أسباب مقاومة التغيير التنظيمي:** هي الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ الجامعي من خلال محور الاستبيان الخاص بأسباب مقاومة التغيير التنظيمي
- **استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي:** هي الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ الجامعي من خلال محور الاستبيان الخاص باستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي

2-**الجامعة الجزائرية:** هما مؤسستين تعليميتين (محمد خيضر –بسكرة– و ابن خلدون –تيارت–) تم إنشاؤهما وفق نصوص وزارية و ذلك بغرض تأطير و تكوين الطلاب الجزائريين للمساهمة في التنمية الاجتماعية من كل الجوانب.

3-**نظام LMD:** هو نظام التعليم العالي المعمول به في الجامعة الجزائرية منذ سنة 2004، معتمد ومعترف به على مستوى العالم يتلاءم مع الاحتياجات الحقيقة لعالم الشغل وهذا يكون بفضل برامج تعليمية متنوعة ومتناسقة فعالة ودائمة التحديث عبر المسار التكويني و بالتالي علاقة متميزة مع القطاع المستعمل.

4-**الأستاذ الجامعي:** هو موظف بجامعتي محمد خيضر –بسكرة– و ابن خلدون – تيارت– متحصل على شهادة الماجستير أو الدكتوراه في أحد التخصصات الموجودة بالجامعة، وظيفته هي تعليم و تكوين الطلبة من جهة، و المساهمة في البحث العلمي لحل مشكلات المجتمع من جهة أخرى.

5- **الواقع:** نعني بالواقع مجموعة المظاهر السلوكية والتي تتمثل في دراستنا في أشكال وأسباب واستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي.

7. الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة منهجا مكملا لطبيعة العلم التراكمية، حيث يحاول الباحث من خلالها الكشف عن أهم المشكلات التي واجهتها و النتائج و الاقتراحات التي خلصت إليها، و تفيد الدراسات السابقة الباحث كذلك بإعطائه لمحة شاملة حول المنهج الذي يستطيع الاعتماد عليه و أدوات البحث التي تساعده أكثر في جمع المعلومات و أساليب الإحصاء الأكثر ملائمة، لذلك فقد اطلع الباحث على مجموعة لابأس بها من الدراسات السابقة العربية منها و الأجنبية كانت على النحو التالي:

الدراسات العربية:

1-**دراسة علي براجل و سمية بعزي و الويزة سلطاني(2014) بعنوان: دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل.م.د في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة و الطلبة**، حيث هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف فعالية نظام LMD في مؤسسات التعليم العالي بحيث تكونت عينة الدراسة من 86 أستاذا و 676 طالبا من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية و العلوم الإسلامية بجامعة الحاج لخضر بباتنة، و ذلك بالاعتماد على استبيان مكون من ثلاثة محاور أساسية(تقييم الكفاءة الداخلية و

الخارجيـة للممارسـة الواقعيـة لنظـام ل.م.د، الرضـا عـن نظـام ل.م.د، و المعوقـات المؤثرة على فعالية ل.م.د) و من اهم النتائج التي تم التوصل إليها:

- بالنسبة للأساتذة: مستوى ارتفاع الكفاءة الداخلية و الخارجية لفعالية نظام ل.م.د كان في مجمله بتقدير متوسط، في حين انحصر مستوى رضا الأساتذة عن نظام ل.م.د بين المستوى الكبير و المستوى المتوسط، و تبين كذلك ان درجة تأثير العوائق على تطبيق ل.م.د كانت عالية.
- بالنسبة للطلبة: اتضح أن 55.91% من الطلبة أفراد العينة يوافقون على عدم فعالية نظام ل.م.د من حيث كفاءته الداخلية و من حيث الرضا عن هذا النظام.

و لقد ارجع أصحاب الدراسة ذلك لمجموعة من العوامل:

- عوامل تعزى إلى القوانين و التشريعات المنظمة و المسيرة للجانب الإداري و البيداغوجي
- عوامل تعزى إلى الإمكانيات و الوسائل المتاحة.
- عوامل تعزى إلى المسار التكويني للطالب
- عوامل تعزى إلى الأداء البيداغوجي للأساتذة(براجل و بعزي و سلطاني، 2014)

2-**دراسة محمود حامد المقدادي و صالح سويلم الشرفات(2014) بعنوان: مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها و طريق التقليل منها من وجهة نظر معلمي و معلمات مديرية التربية و التعليم لمنطقة قصبة المفرق بالأردن**، بحيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات (342) معلما و معلمة نحو مقاومة التغيير التنظيمي و علاقة هذه الاتجاهات بعدد من المتغيرات الشخصية و الوظيفية، و تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي التحليلي، واستخدم الاستبيان كأداة لجمع تلك البيانات و عن أهم النتائج التي تم التوصل إليها اتضح أن أحد اهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير هي:

- فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير

- شعور المعلمين أن التغيير قد فرض عليهم بالقوة
- شعور المعلمين أن التغيير قد فرضته جهات خارجية.
- الخوف من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه
- الخوف من زيادة عبئ العمل
- نقص الثقة بينهم و بين صناع السياسات التربوية

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول أسباب مقاومة التغيير تبعا لمتغير الجنس، في حين كانت هناك فروق تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و الدورات التدريبية .(المقدادي و الشرفات،2014،ص65-79)

3- **دراسة سليم الحسنية و معاذ الشرفاوي الجزائرلي و هديل منصور(2014) بعنوان: واقع إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي و متطلبات تطبيقها كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية فيها**، بحيث هدفت الدراسة الكشف عن تصورات أعضاء الهيئة التعليمية التي تكونت من (231) عضو لواقع إدارة التغيير التنظيمي في جامعة دمشق تبعا لمتغيرات البحث(الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)، و تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، و الاستبيان كأداة للدراسة، و من اهم النتائج التي تم التوصل إليها هي عدم وجود فروق بين متوسطات درجات إجابات الأفراد وفقا لمتغير الجنس، في حين خلصت الدراسة إلى وجود فروق فيما يخص متغير الرتبة الأكاديمية لصالح أعضاء الهيئة التعليمية، و وجود فروق فيما يخص متغير عدد سنوات الخبرة لصالح أعضاء الهيئة التعليمية الذين لديهم سنوات خبرة ما بين(11-20) سنة.(الحسنية و الجزائرلي و منصور،2014،ص 277)

4- **دراسة رريب (2013). بعنوان: واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الجزائرية**، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس حيث كان عددهم (320)

من ثلاث جامعات جزائرية و هي (جامعة الجزائر، جامعة وهران، جامعة قسنطينة) و لقد تم استعمال الاستبيان كأداة لجمع البيانات اللازمة، بحيث توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- مستوى مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في صناعة القرارات كان مستوى متدني.
- لا توجد فروق دالة احصائا بين الجامعات الجزائرية الثلاث (الجزائر، وهران، قسنطينة) تعزى لمتغير المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء الهيئة التدريسية.(رريب،2013، ص44)

5-**دراسة كركوش فتيحة (2012) بعنوان :اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د – دراسة ميدانية بجامعة البليدة**-. بحيث هدفت الدراسة إلى تبيان اتجاهات 80 أساتذا و أستاذة بجامعة سعد دحلب بالبليدة نحو تطبيق نظام ل.م.د موزعين على أربع كليات(كلية الاقتصاد و التسيير، كلية الحقوق، كلية العلوم و كلية الآداب و العلوم الاجتماعية). حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، و الاستبيان كأداة أساسية للدراسة و خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج كانت على النحو التالي:

- اتجاهات الأساتذة كانت في بمعظمها سلبية نحو نظام ل.م.د راجعة لعدة صعوبات و تخوفات من طرف الأساتذة كان أهمها هو عدم إشراك المعنيين بالأمر و تفعيلهم بالشكل الايجابي للمساهمة فيما بعد بتطبيقه، بالإضافة إلى توفير الميكانيزمات و الآليات المختلفة من التجهيزات البيداغوجية و العلمية و البشرية و الهيكلية و الإعلامية لإنجاح هذا المشروع الجديد.(كركوش،2012).

6-**دراسة اللحياني (2012) بعنوان: واقع ممارسة إدارة التغيير في كليات التربية بمكة المكرمة في ضوء إعادة هيكلة كليات البنات الملحقة بجامعة أم القرى من وجهة نظر العميدات و رئيسات الأقسام و أعضاء هيئة التدريس**، بحيث هدفت إلى التعرف على الفروق بين آراء العميدات و رئيسات الأقسام و أعضاء هيئة التدريس

في ممارسة إدارة التغيير و معوقاته و عوامل نجاح إدارته تبعا لمتغيرات (الدرجة العلمية، الخبرة، التخصص) بحيث اعتمدت الباحثة على الاستبيان تم توزيعه على عينة قوامها (84) عميدة و رئيسة قسم و عضوات هيئة التدريس و من اهم النتائج التي خلصت إليها :

- أن التغيير يمارس و بدرجات عالية من طرف رئيسات الأقسام
- لا توجد فروق بين آراء أفراد العينة من حيث الدرجة العلمية و التخصص
- توجد فروق بين آراء أفراد العينة من حيث سنوات الخبرة لصالح فئة(5 سنوات) فما أكثر.(اللحياني،2012)

7- **دراسة فاطمة الحقباني (2007) بعنوان : مقاومة موظفي الجامعات للتغيير الإداري أسبابها و مؤشراتها و أساليب التعامل معها من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية الإدارية لجامعة أم القرى و قد أجريت الدراسة على عينة قوامها** 235 فردا من أفراد الهيئة الأكاديمية الإدارية و استعملت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات و تحليلها و كان من أهم النتائج التي خلصت إليها الباحثة أن الروتين من أهم أسباب مقاومة الموظفين للتغيير الإداري، و أوصت الباحثة بجعل التغيير الإداري جزءا من ثقافة المنظمة و توفير المناخ التنظيمي الذي تسوده قيم التسامح و حرية تقبل الرأي الآخر و التعامل معه، مع ضرورة تكثيف برامج التدرب و ورش العمل التي تسلط الضوء على التغيير الإداري.(الحقباني،2007).

الدراسات الأجنبية:

1-دراسة كانتر(Kanter,2006) بعنوان: أسباب مقاومة المعلمين للتغيير في مدينة ديترويت الأمركية، بحيث استخدمت الباحثة استبيانا مكونا من (57) فقرة موزعة على عدة مجالات شخصية و تنظيمية و قامت بتوزيعها على عينة قوامها (487) معلم و معلمة و توصلت إلى أن أهم أسباب مقاومة التغيير هي:

- التغيير يأتي دون سابق إنذار و تخطيط
- المعلمين ليست لديهم المعلومات الكافية حول التغيير، و الغموض الذي يجوب حول التغيير.
- لا يعرفون ما هي النتائج التي سوف تنتج عن التغيير.
- المعلمون يخشون فقدان الروتين الذي تعودوا عليه.
- الخوف من تأثير التغيير على حياتهم العائلية.
- الخوف من العبء الزائد و تكثيف العمل.
- تطبيقهم للتغيير يوضح أنهم كانوا يعملون سابقا بطريقة خاطئة.
- عدم الرغبة في اكتساب مهارات جديدة يتطلبها الوضع الجديد.

2- **دراسة ريتشاردز(Richards 2002) بعنوان: أسباب مقاومة المعلمين للتغيير من وجهة نظرهم**، حيث تكونت العينة من (375) معلما و معلمة في المرحلة الأساسية و الثانوية بولاية كاليفورنيا الأمريكية، كانت تتراوح خبراتهم التدريسية من سنتين إلى غاية عشرون سنة، ومن أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير التي خلصت إليها الدراسة هي:

- توقع ان التغيير لن يصل إلى النتائج المرغوبة منه.
- فشل تغييرات سابقة كثيرة
- زيادة العبء في العمل
- عدم توفر الطاقة و الوقت لتنفيذ التغيير
- فرض التغيير من خارج المؤسسة التربوية
- الخوف من فقدان السيطرة على عملهم
- نقص الدعم المتوفر للقيام بالتغيير
- عدم الاقتناع بالمنافع التي سيوفرها التغيير.
- نقص الترويج لمشروع التغيير. (المقدادي و الشرفات،2014،ص66).

3-دراسة ديفين باتش(Diefen Bach 2007). بعنوان: ايديولوجية تسيير التغيير التنظيمي، بحيث تم إجراء الدراسة في إحدى جامعات أوربا الشرقية خلال سنة 2004 و 2005 ، بحيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب و الظروف التي تؤدي إلى فشل مبادرات التغيير التي تقوم بها الإدارات الجديدة و كيف يتم إيصال محتوى التغيير للآخرين و كيفية إدراكه و تطبيقه على السياسات التنظيمية، و لقد تم الاعتماد على المقابلات المعمقة كأداة أساسية لجمع البيانات الأولية الخاصة بالدراسة، و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الأسلوب الإداري و كيفية إيصال و إقناع الأهداف الخاصة بالتغيير للآخرين، و كذلك دور للسياسات التنظيمية و الايديولوجيا في إحداث التغيير دور مهم في نجاح أو فشل التغيير.(الحسنية و الجزائرلي و منصور،2014،ص 284)

4-دراسة ثورن و وستاوزن(Theron & Westhuizen 1996): بعنوان: إدارة المقاومة للتغيير في المنظمات التعليمية في جامعة بوتشيفستروم بجنوب إفريقيا بحيث هدفت الدراسة إلى تحديد مختلف أشكال مقاومة التغيير و أنواعها ، و تحديد أهم الاستراتيجيات المتاحة لإدارة مقاومة التغيير و العمل على بناء نموذج لإدارة مقاومة التغيير، و قد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: أن المنظمات التعليمية الجامعية تختلف فيما بينها من حيث الرغبة في تقبلها للتغيير، و من حيث الاستراتيجيات المطبقة لإدارته.(العتيبي،2009، ص18)

5-دراسة سكوت و جافي(Scott & Jaffi 1989) بعنوان أسباب مقاومة المعلمين للتغيير و كان أفراد العينة عددهم (615) معلما و معلمة من مناطق تعليمية مختلفة بجنوب الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث تم الاعتماد على استبيان مكن من (65) فقرة موزعة على عدة مجالات، و من اهم ما توصلت إليه الدراسة النتائج التالية:

- فقدان الأمن الوظيفي
- فقدان السلطة التي يتمتعون بها داخل القسم و المدرسة.

- فقدان المنافع التي اكتسبوها خلال خدمتهم.
- الخوف من فقدان العلاقات الاجتماعية الجيدة.

(المقدادي و الشرفات، 2014، ص67).

التعقيب على الدراسات السابقة:

كما سبق و أن أشرنا أن للدراسات السابقة أهمية بالغة في توجيه أي دراسة و رسم خطة العمل الخاصة بها، لذلك فسوف نحاول في هذا العنصر البحث عن نقاط التشابه و الاختلاف بين الدراسات في حد ذاتها و بينها و بين الدراسة الحالية كذلك:

- **الدراسات العربية:**

اعتمدنا في دراستنا على (07) دراسات عربية، اتفقت في أربع نقاط مهمة و هي المنهج المستعمل و أداة الدراسة و أفراد عينة الدراسة و مكانها، و جدة أغلب الدراسات، حيث أجمعت كل الدراسات العربية على استعمال المنهج الوصفي كمنهج لدراستها، كما اتفقت كل الدراسات العربية على استعمال الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات الخاصة بعينة البحث، أما فيما يخص عينة الدراسة و مكانها فقد كانت في أغلب الدراسات لدى الأساتذة الجامعيون و الجامعة بالتأكيد كمكان للدراسة، ما عدا في دراسة واحدة و هي دراسة محمود حامد المقدادي و صالح سويلم الشرفات، الذين اعتمدوا على المعلمين كعينة لدراستهم و المدرسة مكان لإجراء تلك الدراسة و من جهة أخرى كانت جل الدراسات العربية دراسات حديثة و متقاربة فيما بينها، حيث كانت هناك دراسة واحدة فقط و هي دراسة فاطمة الحقباني في سنة (2007)، أما بقية الدراسات فقد انحصرت بين سنتي (2014/2012) . و لقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في النقاط الأربع الأنفة الذكر.

أما نقاط الاختلاف فقد كانت تكمن في عدد المؤسسات الجامعية و عدد الكليات التي تم الاعتماد عليها في الدراسة، فهناك من الدراسات من اعتمدت على كلية واحدة في جامعة

واحدة مثل دراسة علي براجل و سمية بعزي و الويزة سلطاني، كما كانت هناك دراسات اعتمدت على جامعة واحدة و كليات مختلفة مثل دراسة كركوش فتيحة، ومن جهة أخرى كان هناك من الدراسات من اعتمد على جامعات مختلفة و كليات مختلفة مثل دراسة رريب، و هذا ما اتفقت معه الدراسة الحالية، حيث تم الاعتماد على جامعتين مختلفتين و أربعة كليات من كل جامعة، و ذلك بهدف المقارنة بين مستوى مقاومة التغيير التنظيمي بين الجامعتين من جهة، محاولة التقليل من المتغيرات الدخيلة التي من الممكن ان يكون لها تأثير على نتائج الدراسة من جهة أخرى.

- **الدراسات الأجنبية:**

احتوت الدراسة على (05) دراسات أجنبية، اتفقت معظمها حول أداة جمع البيانات و هو الاستبيان، ما عدا دراسة واحدة و هي دراسة ديفين باتش Diefen Bach 2007 و التي تم الاعتماد فيها على المقابلة المعمقة كأداة أساسية لجمع البيانات.

أما نقاط الاختلاف فقد كانت تكمن أولا في عينة الدراسة و مكانها، حيث تناولت دراستين الأساتذة الجامعيون و الجامعة كمكان لإجراء الدراسة و هما (دراسة ديفين باتش Diefen Bach 2007 و دراسة ثورن و وستاوزن Theron & Westhuizen 1996)، أما بقية الدراسات فقد اتخذت من المعلمين و المؤسسات التعليمية غير الجامعة مكانا لإجراء دراستها، أما نقطة الاختلاف الثانية فقد كانت في زمن إجراء الدراسة، حيث تباعدت الفترة الزمنية التي تم إجراء الدراسات فيها و كانت بين سنتي(1989-2007).

الفصل الثاني

التغيير التنظيمي

تمهيد

تعد ظاهرة التغيير التنظيمي القضية الأولى في عالم اليوم، عالم المتغيرات السريعة عالم لا تهدئ حركته أو تتوقف، و تتجلى ظاهرة التغيير كذلك في حياتنا اليومية ، ومن حولنا ، وقد يظهر في صور متعددة ، كالتغيير في الأوضاع الاقتصادية ، الاجتماعية ، السياسية ، التكنولوجية و في أنماط التسيير في المؤسسة ، التي تعد جزء من هذا العالم المتغير بصفتها نظام مفتوح على البيئة المتواجدة فيها ، هذا ما يجعلها تتفاعل مع التغيرات الجارية فيها ، وذلك لتحقيق التوازن المطلوب ، عن طريق التغيير التنظيمي الهادف، و سنحاول في هذا الفصل الذي تم تقسيمه إلى مبحثين، مبحث أول تكلمنا فيه عن التغيير التنظيمي بصفة عامة، وأسبابه و أهميته و أهدافه و مجالاته و مصادره و أنواعه و نماذجه، اما المبحث الثاني فقد تضمن على مفهوم مقاومة التغيير التنظيمي و أسبابها و مراحلها و أنواعها و أشكال المقاومة و استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي و الفوائد المحتملة لمقاومة التغيير التنظيمي.

المبحث الأول: التغيير التنظيمي

1-مفهوم التغيير التنظيمي:

ليس من السهل حصر تعريف للتغيير التنظيمي في بعض السطور و ذلك لتعدد نطاق حدوثه فقد يمس التغيير الأفراد و الموارد البشرية، و قد يحدث في جوانب تكنولوجية كإدخال معدات و آلات جديدة بغية مواكبة التطورات و تقليل تكلفة الإنتاج، كما قد يكون التغيير في الهيكل التنظيمي كزيادة وحدات إنتاج جديدة للمؤسسة. و لتعريف التغيير التنظيمي وجب علينا أولا أن نقوم بتعريف كل كلمة على حدا "التغيير" و التنظيم".

أ. **التغيير**: إن التغيير في اللغة العربية هو اسم مشتق من الفعل "**غير**" و **غير الشيء** أي بدله و جعله على غير ما كان عليه، و **غير** الأمر : أي **حوله** و تغير الشيء عن حاله : **تحول**(مصطفى و آخرون، بدون سنة، ص668).

أما من الجانب الاصطلاحي فإن التغيير هو كل تلك التحولات و التغييرات التي تطرأ على الأشياء بفعل شخص ما، يعني أن التغيير يكون مخطط له و متوقعة نتائجه و قد يمس التغيير صيغ الوظائف و الهياكل و العمليات و القرارات و السلوكيات، إما في البيئة المحيطة أو الفرد أو الجماعة أو المجتمع أو التفاعل بين كل العناصر السابقة، لذلك فان التغيير رد فعل لتصرفات مبرمجة و هادفة لإحداث تغيير معين.

هناك تباعد كبير بين مصطلحي "التغيير" من جهة و "التغير" من جهة أخرى إذ يعتبر "التغير" هو ذلك التحول الذي يحدث في كل مجالات الحياة بصفة دورية و لا يستطيع الإنسان التدخل لضبط هذا التغير لأنه يحدث بصفة خارجة عن نطاق تحكمه وسيطرته (النجار،2006،ص12) .

و لعل الجدول رقم(01) يوضح طبيعة الاختلاف الموجود بين التغيير و التغير.

الجدول رقم (01) يوضح الفرق بين التغيير و التغير

التغيير	التغير
مخطط	تلقائي
يسهل التنبؤ به	يصعب التنبؤ به
له برنامج زمني	بطيء في رد الفعل
يقوم على المبادرات	يؤدي إلى رد فعل

المصدر: (النجار، 2006، ص16)

ب. التنظيم:

من الناحية اللغوية يعتبر التنظيم مصدر للفعل نَظَمَ، و النظم التأليف، و ضم الشيء إلى آخر، و نظم اللؤلؤ ينظمه نظماً و نظاماً أي جمعه فانتظم (الفيروز و يعقوب، 1987، ص346).

في حين يشير مفهوم التنظيم اصطلاحا إلى انه تجمع لمجموعة من الأفراد داخل هيكل تنظيمي محدد نسبيا تربط بينهم مجموعة من العلاقات الرسمية و غير الرسمية بهدف الوصول إلى غاية مشتركة بينهم. و يعتبر التنظيم هو ذلك الترتيب أو تدبير وحدة الأمور المختلفة لجعلها أداة أو عدة تستخدمها الادارة لتحقيق مشروع ما(خليل، 1984، ص80).

و يعرف ريتشارد هال Richard Hull التنظيم على أنه تجمع له حدود واضحة نسبيا و نظام قيم و مستويات من السلطة و انظمة اتصالات، و أنظمة تنسيق عضوية، يوجد هذا التجمع على أساس مستمر نسبيا في البنية و يشترك في نشاطات ذات علاقة بمجموعة من الأهداف، هذه النشاطات لها تأثيرات على مستوى التنظيم و على التنظيم نفسه، و على المجتمع. (لوكيا،2006،ص14)

ت. **التغيير التنظيمي:**

بعد التطرق إلى تعريف كل مفهوم على حدا سنحاول الآن تعريف التغيير التنظيمي كمفهوم متكامل كما عرفه مجموعة من العلماء و المختصين فقد لقي التغيير التنظيمي اهتماما كبيرا من طرف صناع القرار في المؤسسات و الباحثين و إن دل ذلك فإنما يدل على مدى أهمية التغيير التنظيمي في النهوض بالمؤسسة و المحافظة على بقائها و استمرارها في جو تنافسي كبير، و سنعرض مجموعة من التعاريف في محاولة لضبط مفهوم كامل شامل للتغيير التنظيمي:

- **التعريف الأول:** عرف سكيبينز Skibbins التغيير على أنه "الأسلوب الإداري لتحويل و تبديل المنظمة إلى حالة بناء أفضل في مجال تطويرها المتوقع مستقبلا"(**الشماع و خيضر،2005،ص103**). يبدو من خلال هذا التعريف أن التغيير هو ذلك التحول الذي يطرأ على المنظمة في محاولة من المسؤولين عليها أن يحسنوا في أداءها المتوقع في الفترات القادمة.

- **التعريف الثاني:** و عرفه جونس Jones على أنه " عبارة عن تحرك المنظمة من الوضع الحالي إلى وضع مستقبلي بغرض زيادة الفعالية".(المرهضي،2010،ص187). لقد ركز هذا التعريف على أن الهدف من عملية التغيير، اذ اعتبره هو نقطة تحول من نقطة معينة إلى نقطة أخرى هي الهدف من التغيير الحاصل و الغرض من هذا التغيير هو زيادة قدرة المنظمة في التفاعل مع البيئة الخارجية و المحيطة بها.
- **التعريف الثالث:** يعتبر التغيير التنظيمي استجابة و رد فعل طبيعي للتغيير الذي يحدث على التنظيمات و القدرة على التكيف و الاستجابة و هو حالة لإيجاد التكيف و التوازن البيئي للتغيرات التي تحدث في المناخ المحيط بالمنظمة.

.(Amassasse ,1997 ,P340 Jean et)

و يتضح من خلال هذا التعريف أن التغيير التنظيمي هو رد فعل من طرف المنظمة للتأقلم مع الأوضاع الخارجية السريعة التغير بغرض تحقيق الاستقرار و البقاء في جو تنافسي كبير.

- **التعريف الرابع:** اذ يعتبر التغيير التنظيمي على أنه تحول يطرأ على المحيط ، الهيكل، التكنولوجيا، و الأفراد بالمنظمة بهدف زيادة الفعالية و تحسين الأداء.

(Robbins et Decenzo,2008.P192). و يظهر هنا ان التغيير قد يمس مجموعة من العناصر داخل المنظمة و لعل أبرزها هو المحيط الخارجي للمنظمة و الهيكل التنظيمي الخاص بها و التكنولوجيا السريعة التغير و الموارد البشرية ، و كل هذا بهدف تحقيق الفعالية التنظيمية.

- **التعريف الخامس:** هو ظاهرة من الوقت تنطوي على عنصرين أساسيين هما الهوية و عملية التحول التي تسمح بالانتقال إلى حالة أخرى غير التي هو عليها الوقت الراهن.

(Glenn and Andrew.2000.P04). يركز هذا التعريف على عنصرين مهمين يجب النظر اليهما عند القيام بعملية التغيير الأول هو الهوية الخاصة بالتنظيم و الثاني هو عملية التحول التي قد تواجهها مجموعة من العراقيل البشرية أو التنظيمية.

- **التعريف السادس:** وعرف على انه نسق منظم من الجهود البشرية نحو الصدام مع القيود و المحددات القائمة و إزالتها و التأثير عليها من أجل تحقيق عدة مصالح هامة تتم مع ارساء نظم جديدة و أشكال جديدة من العلاقات.(الخضيري،2003،ص16).لقد ركز هذا التعريف على أهمية الجانب البشري في انجاح عملية التغيير التنظيمي داخل المنظمة.
- **التعريف السابع:** و يعرف عبد الباري درة التغيير التنظيمي على أنه يسعى إلى تحقيق الكفاءة في الإنتاجية عن طريق تطوير المنظمات إداريا و ذلك من خلال تنمية القوى البشرية و التركيز على الثقافة التنظيمية و دعم القيادة العليا و العمل على إيجاد مناخ مناسب و ترسيخ دعائم الديمقراطية.(اللوزي،2003،ص21-22).

يعتبر الهدف الأساسي من وراء إحداث التغيير داخل المنظمة هو زيادة الفعالية و لا يتم ذلك إلا عن طريق توفير عوامل أساسية تساعد المرد البشري على الوثوق في عملية التغيير و عدم مقومته لها.

من خلال ما سبق من تعاريف يمكن لنا القول أن التغيير التنظيمي هو الانتقال بالمنظمة من وضع إلى وضع آخر أحسن، و ذلك بغاية تحقيق اهداف المنظمة ، لذلك فقد يمس التغيير الجوانب التكنولوجية او الهيكلية أو البشرية أو التنظيمية، و غالبا ما يكون نتيجة لتأثيرات داخلية أو خارجية تستجيب لها المنظمة بهدف الحفاظ على بقاءها و استمراريتها، و ليس بالضرورة أن يكون التغيير دائما بإضافة وحدات جديدة في الهيكل التنظيمي أو تدعيم المنظمة بموارد بشرية جديدة، فقد تتخذ المنظمة استراتيجية الانكماش و ذلك بالتخلي على انتاج معين و التركيز على منتج واحد، أو قد تقوم المنظمة بتسريح مجموعة من العمال و ذلك كاستراتيجية لمواجهة الإفلاس.

و لعل التعاريف الأنفة الذكر قد أوحت لنا ببعض خصائص التغيير التنظيمي و هي:

- **الاستهدافية:** التغيير حركة تفاعل ذكي لا يحدث بطريقة عشوائية أو ارتجالية بل يتم بطريقة ممنهجة بهدف تحقيق الغايات المرجوة تكون مقبولة من طرف قوى التغيير.
- **الواقعية:** يجب أن تكون خطط التغيير مرتبطة بواقع المنظمة و أن تتم دراسة امكانياتها و مواردها لتطبيق هذا التغيير.
- **التوافقية:** بحيث يجب أن يكون هناك تناسق بين احتياجات و تطلعات قوى التغيير من جهة و عملية التغيير من جهة أخرى.(العميان،2002،ص145)
- **التغيير التنظيمي مرتبط بمفهوم النظم المفتوحة:** و ذلك أن المنظمة و بحكم وجودها داخل مناخ خارجي سريع التغير فإن ذلك يفرض عليها مسايرة هذه التغييرات (التنافس القوي، سن قوانين و تشريعات جديدة، ارتفاع الدخل الفردي...) لذلك فالتغيير الخارجي ينعكس مباشرة على المنظمة و يفرض عليها القيام بعملية التغيير.
- **التغيير التنظيمي مسؤولية مشتركة:** لا يمكن ربط التغيير التنظيمي بالإدارة العليا في المنظمة فقط بل إنه يمس كل المستويات الإدارية، لكن المسؤولية تتدرج وفق تدرج هرم السلطة بحيث تتحمل الإدارة العليا الجزء الأكبر
- **مقاومة التغيير:** في كثير من الأحيان ما تتعارض فكرة التغيير مع مجموعة من العمال الذين قد يمسهم التغيير و قد يكون الخوف من عدم نجاح التغيير أو الخوف من التغيير في حد ذاته سببا للمقاومة.(الصيرفي،2006،ص34-36).

2-أسباب التغيير التنظيمي:

أشار Grenier أنه على المعنيين بالتغيير محاولة توضيح و شرح أسباب التغيير و ليس التغيير في حد ذاته و محاولة إقناع العاملين بصحته و نزاهة القائمين عليه (لعويسات،2002،ص60). لذلك لقد تعددت التصنيفات التي ذكرت أسباب و دوافع التغيير

التنظيمي و لعل أبرز تصنيف هو الذي يقسمها إلى قسمين (قوى داخلية و قوى خارجية)، و ذلك ما سنتطرق له في النقاط التالية:

أ. **القوى الداخلية:** إن من أهم الأسباب التي تجبر المنظمة على القيام بعملية التغيير هي بعض العوامل التي يكون منشأها داخليا أي يكون منطلقه من داخل المنظمة بحيث صنف العالمين كريتنر و كينيكي Kreitner&Kinicki القوى الداخلية إلى نوعين:

- **مشكلات:** امكانات تتعلق بالقوى العاملة و هي مشكلات ناشئة عن إدراك العاملين فيما يتعلق بطريقة معاملة المنظمة لهم.
- **سلوك:** قرارات المديرين فالصراع و الاحتكاك الكثير بين الرؤساء و المرؤوسين يتطلب تنمية مهارات في التعامل لدى الجميع.

و لقد أشار القريوتي إلى تلك القوى:

- تطور وعي العاملين و زيادة طموحاتهم و حاجاتهم
- زيادة إدراك العلاقة بين البيئة الإدارية و بين رغبة العامل في تسخير جميع قدراته الكامنة للعمل.
- ادراك الصلة بين اسلوب التعامل مع العامل و افساح المجال له للمشاركة في اتخاذ القرارات و انتاجيته.(الفريجات، اللوزي، الشهابي،2009،ص342)
- تغير في طرق القيادة من القيادة الكلاسيكية إلى القيادة بالأهداف، مما يجعل من القائد دوما ما يتبنى التغييرات التي من شأنها تحسين ظروف العمل و الانتاج.

ب. **القوى الخارجية:** تعتبر القوى الخارجية التي تستدعي القيام بعملية التغيير الأكثر تأثيرا لأنها عوامل يصعب التحكم بها من طرف المنظمة و هي تأثيرات خارجية تتطلب من المنظمة القيام بعملية التغيير و لعل أهم هذه القوى هي:

- **المنافسة:** إن فتح السوق العالمية للتجارة يفتح للمنظمة بابا كبيرا لدخول منافسين في منتجاتها لذلك وجب عليها مواكبة التغييرات التي تحصل في إطار تحسين المنتجات و الخدمات من أجل المحافظة على استقرارها.(رمضان،2005،ص75)
- **الأسباب التكنولوجية:**و هي من بين اهم الأسباب الداعية للتغير إذ تأثر ثورة المعلومات التكنولوجية بشكل كبير على أساليب الإدارة و تقديم الخدمات و عمليات البيع و الشراء ، و هذه التطورات متسارعة الحدوث، لتجد المنظمة نفسها مضطرة لتطوير آليتها و ذلك كي تجاري هذه التكنولوجيا.(العطيات،2006،ص99).
- **الأسباب الاقتصادية:** بعض الأساب الاقتصادية كالتضخم و ارتفاع معدل البطالة أو انخفاضه يمكن أن يأثر في تركيبة القوى العاملة في المؤسسة.
- **الأسباب التشريعية:** و هي التي تتضمن تغيير في التشريعات و القوانين الحالية أو ظهور أخرى جديدة تؤثر على سياسات المؤسسة كان تسن الدولة قوانين جديدة للتصدير و الاستيراد مثلا(**قريشي،2014،ص78**)
- **الأسباب السياسية:** إن الحروب و النزاعات الإقليمية بين الدول من شأنها أن يأثر تاثيرا كبيرا للقيام بعملية التغيير في المنظمة(بوداود، 2007،ص06). كاعتماد المنظمة على استيراد المواد الخام من دولة نشأت فيها حرب قد يؤدي بها إلى الاسراع في التفكير في مصدر آخر لمادتها او قد يؤدي بها إلى تغيير نشاطها.
- **الأسباب الاجتماعية:**تزايد الاهتمام بالقضايا و المسائل الاجتماعية و تزايد ادراك المنظمة بمسؤولياتها الاجتماعية.(الفريجات، اللوزي، الشهابي،2009،ص343)

3-أهمية التغيير التنظيمي:

1.3- أهمية التغيير التنظيمي بالنسبة للعمال:

- تشجيع فرق العمل و تحسين التعاون بين العاملين عن طريق نشر روح العمل الجماعي
- التجديد في مكان العمل من حيث الوسائل و المهارات.

- تقليل معدل دوران العمل بتوفير الاستقرار الوظيفي للعاملين و منحهم المكافآت.(بوقرة، قبايلي،2010،).
- ايجاد انفتاح في مناخ المنظمة يمكن كافة العمال من معالجة بعض المشاكل التي تعاني منها المنظمة
- ايجاد علاقات تبادلية و تكاملية بين العاملين كأفراد و كجماعات، و تشجيع روح المنافسة ضمن روح الفريق مما يزيدمن فاعلية الجماعات.
- زيادة فهم عمليات الاتصال و أساليب القيادة و الصراعات و أسبابها
- مساعدة العاملين على تشخيص مشكلاتهم و تحفيزهم لأحداث التغيير المطلوب و المساهمة في انجاحه(القريوتي،1999،ص349)

2.3- أهمية التغيير بالنسبة للمنظمة:

- ترشيد النفقات من أجل التحكم في التكاليف.
- تحقيق التوازن التنظيمي عن طريق جعل كل مكونات المؤسسة تتناسب مع أهدافها.
- تطبيق المنهج العلمي في اتخاذ القرار من خلال التأني في اتخاذه و عدم التردد في الاستقرار عليه.(العطيات،2006،ص 63).
- التموقع وسط المؤسسات المنافسة لها و فرض مكانتها.
- زيادة ثقة الزبائن و العملاء في المنظمة.

3.3- أهميته بالنسبة للمجتمع:

- توفير حاجيات مناسبة للمجتمع و بأسعار معقولة خاصة في ظل التنافس الموجود بين المؤسسات.
- تحقيق الرقي الاجتماعي و تحسين ظروف المعيشة.

4-أهداف التغيير التنظيمي:

- إرساء قواعد الثقة بين الجماعات المتفرعة في جميع أنحاء المنظمة و على جميع مستوياتها التنظيمية.
- خلق مناخ مفتوح لحل المشكلات التي تواجه المنظمة
- تحديد مسؤولية اتخاذ القرارات و حل المشكلات و تركيزها عند مستوى إداري معين يكون أقرب لمصادر المعلومات و للجهات المختصة.
- زيادة روح الانتماء (العدلي،1995،ص550)
- زيادة فهم عمليات الاتصال و أساليب القيادة و الصراعات من خلال زيادة الوعي بديناميكية الجماعة.
- مساعدة المشرفين على تبني أساليب إدارية ديمقراطية في الإشراف مثل الإدارة بالأهداف.
- تعليم العمال أسلوب الرقابة الذاتية
- توفير المعلومات اللازمة لمتخذ القرار بشكل مستمر و بدون تشويه.
- العمل على ايجاد التوافق بين الأهداف الفردية و الأهداف التنظيمية.(القريوتي،2003، ص326).

5-مسؤولية التغيير التنظيمي وعناصره:

1.5- مسؤولية التغيير التنظيمي:

لاحداث التغيير التنظيمي يجب أن يتم تنسيق الجهود و تقسيمها بين الإدارة العليا من جهة و بين العمال التنفيذيون من جهة أخرى، فعملية التغيير لا تقتصر على جهة معينة فقط بل هي تنسيق بين كل الوحدات في المنظمة، لكن قد تختلف درجة المسؤولية بين الإدارة العليا و الإدارة السفلى، لذلك سنوضح ذلك في النقاط التالية:

1.1.5- سلطة التغيير داخل المؤسسة:

أ. الإدارة العليا (من أعلى إلى أسفل):

هنا يكون المدراء و القادة في الإدارات العليا(المدير العام و المدراء الفرعيون)، ينفردون بمعظم السلطات الخاصة بعملية التغيير، فيقومون بالتخطيط و تنظيم عمليات التطوير، بحيث يعد هذا النوع هو اتصال ذو اتجاه واحد بحيث يحدد الرئيس التغيير الذي سوف يحدث و ما هو دور المرؤوسين في هذا التغيير، و غالبا ما يكون شكل التغييرات التي تكون من أعلى إلى أسفل الشكل التالي:

- **تغيير الأفراد:** و هذا من خلال نقل أو انتداب العمال من مكان العمل و تنصيب آخرين مكانهم، و ذلك بافتراض أن هذا الإحلال سيغير في مهارات العمال و سلوكياتهم، و غالبا ما تنتهج الإدارة العليا هذا الاسلوب بهدف مواجهة المشاكل.
- **تغيير ممارسات الجماعات:** بحيث تقوم الإدارة العليا بتغيير في أنظمة الاتصالات الجماعية كالمقابلات و الاجتماعات، من خلال إعادة تشكيل الأقسام و جماعات العمل
- **تغيير الهيكل التنظيمي:**و ذلك بتغيير أنظمة الرقابة و طرق العمل و الأدوات و الآلات و أماكن الإنتاج و الهيكل التنظيمي.

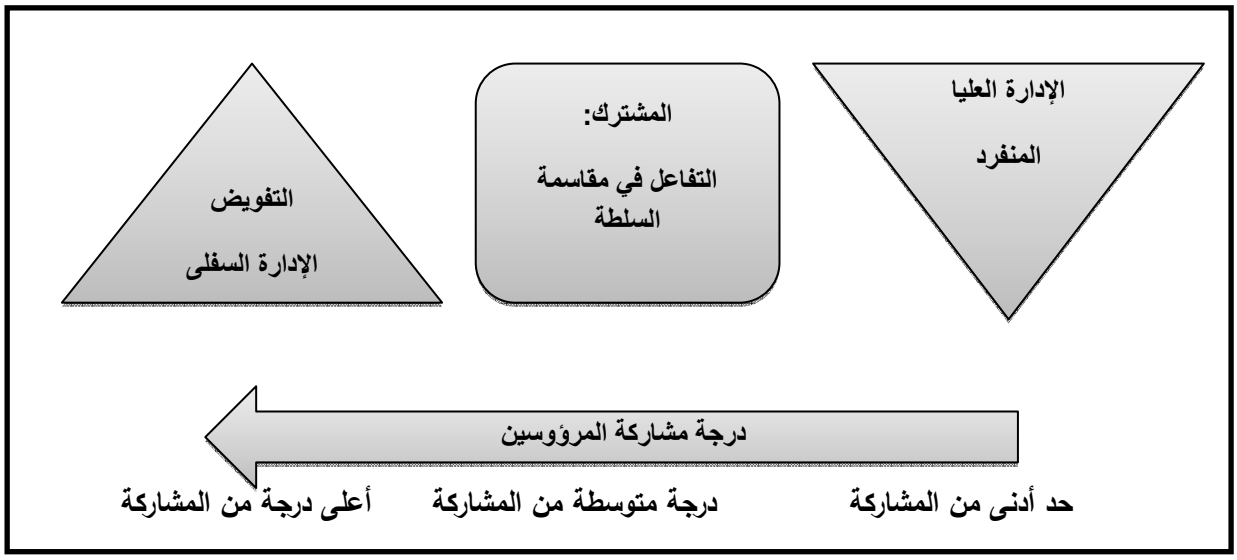
ب. التفويض (من أسفل إلى أعلى):

تقوم الإدارة العليا بتفويض إلى باقي المستويات التنظيمية بالمنظمة بتحديد التغيير المناسب، بحيث يجب على العمال المؤهلين للقيام بالتغيير أن يكونوا على اطلاع تام بمهام التغيير من حيث تحديد المشاكل و البدائل و اتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة لحل مشاكلهم.(ماهر،2007، ص ص134-136)

ت. المشاركة:

يركز هذا المدخل على أنه يجب على الإدارة العليا أن تأخذ بعين الاعتبار آراء و أفكار العمال، خاصة العمال اصحاب القدرات العالية و الذين يستطيعون المساهمة في إحداث التغيير، و يستخدم هذا الأسلوب بطريقتين:

- **القرار الجماعي:** تقترح الإدارة العليا مجموعة من الحلول و العمال يقومون باختيار الحل الامثل للقيام بعملية التغيير
- **حل المشكلات جماعيا:**تجتمع الإدارة العليا بالعمال و يتناقشون حول الحلول الممكنة للمشاكل العالقة، و هنا يكون قدر كبير من حرية التصرف بالنسبة للعمال(أندرودي و مارك جي،1991،ص546). و من خلال الشكل رقم (01) سيتضح لنا أهم المسؤولين عن التغيير و درجة مشاركة المرؤوسين فيه:



الشكل رقم (01) يوضح مسؤولية التغيير داخل المؤسسة

المصدر : (أندرودي و مارك جي،1991،ص547)

2.1.5- سلطة التغيير خارج المؤسسة: و هم ما يسمون وسطاء او وكلاء أو مستشاري التغيير و هم الذين يساعدون المنظمة على إحداث التغيير و ذلك حول التخطيط و توجيه التغيير أو تقييمه و قد يكون هذا الوسيط عبارة عن فرد او جماعة او منظمة، و لقد انتشرت ظاهرة وسطاء التغيير منذ الحرب العالمية الثانية، و لعل الأمر الهام هنا هو تحديد العلاقة بين

الوسيط و المنظمة بحيث لا بد من اتخاذ قرار بمشاركة أفراد المنظمة في التغيير.(حريم، 2003،ص 294)

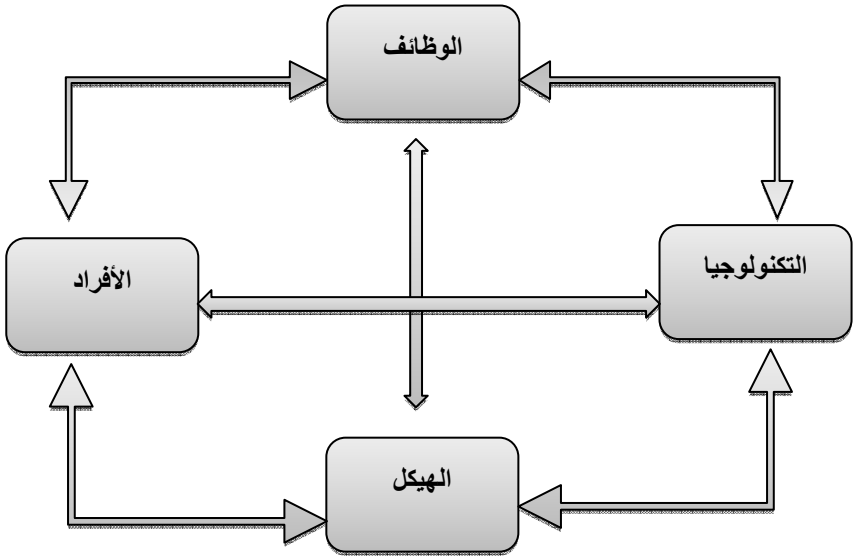
2.5- عناصر عملية التغيير:

التغيير التنظيمي عملية ترتكز على مجموعة من العناصر المتكاملة فيما بينها، لذلك فإنه وجب التركيز عليها للوصول إلى تغيير ناجح و تحقيق الهدف المنشود، و يتكون التغيير من ست عناصر رئيسية تبدأ جميعها بحرف "الميم"، أطلق عليها علي الحمادي في كتابه التغيير الذكي اسم " الميمات الستة" و هي كالتالي:

1. موضوع التغيير: و هو العنصر الذي سوف يتم تغييره
2. المغير: و يعتمد التغيير التنظيمي على وجود شخصية رئيسية مهتمة بعملية التغيير و تشرف عليها، بحيث قد يكون المدير العام او مديرا فرعيا او مدير للموارد البشرية أو إطار سامي بشرط أن يتمتع بدعم السلطات العليا بالمنظمة.
3. المؤيد للتغيير: و هو الذي يقدم الدعم و المساندة لعملية التغيير من خلال المساهمة فيها أو المطالبة بها.
4. المحايد: و هو الذي لا يتبنى موقفا و رأيا واضحا اتجاه عملية التغيير
5. المقاوم: و هو الذي يرفض عملية التغيير و يسعى إلى افشالها و القضاء عليها أو تأخيرها و تشويهها.
6. مقاومة المقاومة: و هي الممارسات و النشاطات التي يقوم بها المسؤولين عن عملية التغيير و المؤيدين له و ذلك بهدف ترويض المقاومين و اجهاض المقاومة.(بن عامر،2012،ص ص6-7)

6- مجالات التغيير التنظيمي:

هناك العديد من المجالات التي من الممكن أن تقوم المؤسسة بإحداث التغيير التنظيمي فيها، بحيث قد يمس أحد الجوانب(التكنولوجية او البشرية أو الهيكلية أو الوظيفية)، او قد يمس جانبين أو أكثر معا في نفس الوقت و ذلك حسب نوع التغيير الذي تريد المنظمة القيام به، لذلك فإننا سنقوم بعرض أهم تلك المجالات في الشكل التالي:



الشكل رقم(02) يوضح مجالات التغيير التنظيمي

حسب نموذج هارولد ليفيت Haroldleavitt

المصدر:(Paton& Mc Calman,2000,P31)

أ. المجال البشري (الأفراد):

إن أهم مجالات التغيير و أكثرها صعوبة هو المجال البشري ، و ذلك لما يحتويه من صعوبة في تغيير اتجاهات و سلوكيات العاملين، لأن كل منظمة تسعى دوما لرفع انتاجيتها من خلال تكوين عمالها و تطوير وسائلهم، لكن إدارة الآلات تختلف عن إدارة الأفراد، و ذلك لعدم توفر تلك الآلات على أحاسيس و مشاعر و ردود أفعال حول المواقف المختلفة، و لا يمكننا ان نتخيل آلة بدون إنسان ذلك انه هو الذي يبتكرها و يشغلها و يقوم بصيانتها.

و مهما توفرت للمنظمة مؤهلات الموقع الممتاز و الأموال و أضخم التجهيزات، يبقى نجاحها مربوط دوما بما توفره من أفراد أكفاء (مصطفي،2005،ص478).

يظهر التغيير التنظيمي في العنصر البشري في جانبين مهمين و هما:

- التغيير المادي للأفراد: و ذلك بإقالة أو نقل بعض العمال من أماكن عملهم و جلب عمال جدد يحلون مكانهم في العمل، و ذلك لنقص مردودية العمال و ضعف الأداء وكل المظاهر التي قد تجعل تأثر في انتاجية المؤسسة و تحل عائقا لتحقيق أهدافها في التغيير.
- التغيير النوعي للأفراد: يرتكز هذا النوع على المحافظة على العمال مع زيادة قدراتهم و مهاراتهم في العمل و تعديل اتجاهاتهم و سلوكياتهم من خلال نظم التدريب، و يتسم هذا النوع بالإنسانية و مراعاة مطالب العمال و الاهتمام بهم و تحسين قدراتهم لكي تتوافق مع الأهداف الخاصة بالتغيير التنظيمي المنشود .(السلمي، 1983، ص 258)

و لقد أشار باحثون آخرون على أن التغيير في الموارد البشرية قد يكون من خلال ثلاثة جوانب مهمة و هي:

- **المهارات و الأداء:** و ذلك من خلال الطرق التالية:

- **الإحلال:** و ذلك بالاستغناء عن الموظفين الحاليين و استبدالهم بموظفين أكثر كفاءة و انضباط، إلا أن هذه الطريقة يصعب تطبيقها خاصة في ظل الأمان الوظيفي الذي يميز المنظمات الحكومية.
- **التحديث التدريجي للموظفين:** و ذلك من خلال وضع شروط و معايير جديدة لاستقطاب و انتقاء المترشحين مع اجراء مسابقات و امتحانات للوقوف على مستوى العمال الجدد.
- **التكوين:** و ذلك من خلال تدريب العمال بهدف تحسين أدائهم للعمل من خلال اكسابهم مهارات جديدة.

- **الاتجاهات و الإدراك و السلوكيات:** و يطلق على هذا النوع من التغيير في مجال الدراسات الإدارية " التنمية الإدارية"، إذ يعتبر هذا النوع من التغيير هو الأصعب لما تعرفه اتجاهات و مستويات إدراكية و سلوكيات الأفراد من اختلاف و صعوبة في التأثير فيها من أجل تغييرها.
- **الثقافة التنظيمية: إن** تغيير القيم و العادات الخاصة بالمنظمة يتأثر تأثيرا كبيرا بالمحيط الخارجي الخاص، لذلك فإنه يجب عليها محاولة تغيير القيم الخاصة بها و بأفرادها من خلال خلق قادة الرأي الذين يحظون بالقبول من طرف كل أفراد المنظمة.(سوفي، 2011،ص18).

ب. المجال الوظيفي (المهام): يتمثل هذا النوع من التغيير في تغيير النشاطات والأعمال التي يمارسها الأفراد والجماعات داخل المؤسسة.كما يمكن أن يكون باستحداث أعمال جديدة أو ترك أعمال قائمة أو تغيير في أداء الأعمال الجارية وذلك بهدف تقديم منتجات جديدة أو دخول أسواق جديدة،وهذا ما يوحي إلى تغير في الإستراتيجية المنتهجة من قبل المنظمة،ومصدر هذا التغيير هو التطور في أذواق ورغبات أفراد المجتمع (السلمي،2001، ص257) .

و يظهر التغيير في المجال الوظيفي في عدة أشكال نذكر منها :

- فلسفة المنظمة: و يقصد بها ما تنطوي عليه المنظمة من قيم عامة و خصوصيات، و تمثل ثوابتها التي تحكم حركة المنظمة و عناصرها و قد يكون هذا التغيير ناتج عن تغيير المنظمة لرسالتها و اهدافها أو بشكل مستقل.
- رسالة المنظمة: و هي الغرض الرئيسي الذي أنشأت من أجله المنظمة و مجال النشاط الخاص بها، و كل الخدمات التي تقدمها للزبائن، و يكون تغيير رسالة المنظمة لمسايرة التغييرات التي تفتح فرصا جديدة أو تفرض قيودا للمنظمة.

- أهداف المنظمة: و هي الطرق التي من خلالها يتم الوصول إلى الغاية المنشودة من انشاء المنظمة في حدا ذاتها، بحيث أن تغيير الرسالة مباشرة يتبعه تغيير الأهداف.
- استراتيجية المنظمة: عند تأثر الأهداف بالتغيير الذي يحدث على رسالة المنظمة، فإن الأهداف هي بدورها تقوم بالتأثير على الاستراتيجيات كي تتغير لتتوافق مع أهداف المنظمة.(برباوي، 2015، ص132-133).

ج. المجال الهيكلي :

إن جل التغييرات التي تقوم بها المنظمة تأثر تأثيرا مباشرا على الهيكل التنظيمي الخاص بها و ذلك من خلال تعديل او تطوير أسس إعداد الهياكل و يحدث كنتيجة لذلك حذف لبعض الوحدات التنظيمية أو دمجها أو القيام باستحداث وحدات جديدة كليا، و تحدث كذلك من خلال التوجيهات الرسمية و الإجراءات و السياسات التي تتمثل في الخريطة التنظيمية و طرق إعداد الميزانيات و اللوائح.(أندرودي و مارك جي ،1991،ص545). و الجدول التالي سيوضح أهم النقاط التي من الممكن أن يمسها التغيير على مستوى الهيكل التنظيمي.

الجدول رقم(02) يوضح أهم نقاط التغيير في الهيكل التنظيمي.

النقاط	مضامينها
التخصص في العمل	درجة تقييم المهام الواجب أداءهاإلى أعمال يختص بها العمال
سلطة الأوامر	التسلسل الهرمي للسلطة من أعلى إلى أسفل مستوى تنظيمي بالمنظمة
تفويض السلطة	عملية منح درجات متفاوتة من السلطة للمرؤوسين
المركزية	مستوى تركيز السلطة في اتخاذ القرارات
الرسمية	مستوى الارتباط بالإجراءات و القواعد في توجيه سلوك العاملين
نطاق الإشراف	عدد العمال الخاضعين للإشراف المباشر من مشرف اداري واحد

المصدر: (عطية،2003،ص177)

د. المجال التكنولوجي(التقني):

يعتبر هذا النوع من التغيير هو الأكثر تداولا و ذلك لما تعرفه التكنولوجيا من تطور متسارع و رهيب، إذ يفرض ذلك على المنظمة أن تطبق أساليب جديدة لإنتاج مخرجاتها من خلال المعدات و الآلات، تصميم العمل، تتابع العمل، و نظم معالجة المعلومات و التجارة الالكترونية و غيرها و الذي تكون له آثار سلوكية و هيكلية بعيدة المدى على المنظمة (سلطان،1998،ص331). و لقد لخص مجموعة من الباحثين الأسباب التي دفعت بالمنظمات إلى إحداث التغيير و هي كالتالي:

- زيادة القدرة على مقابلة الطلب المرتفع على المنتوج أو الخدمات بقوة تكنولوجية قادرة على أن تساهم في التقليل من الطلب.
- التقليل من كلفة الإنتاج (عدد العمال، الموارد الأولية...)
- تساهم التكنولوجيا في تطوير و تحسين جودة المنتوج.
- تمييز المنتوج عن المنتوجات المنافسة.
- تحقيق المرونة و ذلك من خلال تنوع المنتوجات و زيادة الحصة السوقية في البيئة التنافسية، و تقديم منتجات بدورة حياة انتاجية قصيرة.(عرفة،2012،ص125)

إن المتمعن في مجالات التغيير التنظيمي يجد أن كل المجالات السابقة الذكر ذات أهمية بالغة في سبيل النهوض بالمنظمة و المحافظة على بقاءها، لكن أهم تلك المجالات هو المجال البشري لأننا لا نتوقع أبدا نجاح أي تغيير تنظيمي داخل المنظمة دون المراعاة للجانب البشري، و ذلك لما له من مساهمات في انجاح التغيير و تفعيله و الوصول به إلى الهدف المنشود، و ذلك دون تغييب أهمية المجالات الأخرى.

7-مصادر التغيير التنظيمي:

التغيير التنظيمي هو عملية تقوم بها المنظمة بهدف تفادي بعض الأخطار التي تحدق بها أو الفرص التي أتيحت لها في المحيط الخارجي الخاص بها أو حتى بالمحيط الداخلي، لذلك فإن أهم مصادر التغيير هي تلك التي تدفع بالمنظمة للقيام بعملية التغيير التنظيمي في شتى مجالاته، لذلك سوف نعرض أهم المصادر الخارجية و الداخلية منها:

1.7- المصادر الخارجية:

تعمل كل المنظمات في إطار النظم أو النسق المفتوح بحيث تـأَثر و تتأثر بالمحيط الخارجي، فمواردها الأولية و البشرية و مستهلكوها منتجاتها و خدماتها و العملاء الخاصين بها و الدول التي تعمل بها و القوانين التي تسنها هذه الدول و الظروف الاجتماعية و الاقتصادية الخاصة بها، كل هذه الظروف الخارجية مشتركة من شأنها ان تقود المنظمة إلى التغيير، بحيث عدَدَ الباحثون هذه العوامل في النقاط التالية:

- **التجارة الدولية:** يفرض العمل و التنافس في المجال الدولي على المنظمات فرصا و مشكلات عديدة، لذلك يجب على المنظمة أن تكون قادرة على التنافس و التكيف مع الفوارق الثقافية و أساليب الاتصال و أخلاقيات العمل.
- **التحولات الصناعية:** تطور الصناعات و وجود شركات كبرى ذات قادرة على التأثير في تلك المؤسسات، اجبر من المنظمات على حتمية تطبيق استراتيجيات ناجحة للتحول من الوضع الحالي إلى وضع أكثر توافقا.
- **التحولات السكانية:** انخفاض نسبة المواليد و التوزيع التغير لمتوسط العمر و انتقال الناس إلى المدن أدى إلى تغييرات في الوظائف المعروضة و المنتجات و الخدمات و الحروب و ما ينتج عنها من انخفاض في عدد السكان.

- **الأعمـال التجاريـة و الحكوميـة:** إن تـدخل الحكومـات بسـن بعـض القـوانين علـى المنظمـات هـو أحـد أسـباب التغييـر فتنظـيم الحكومـة للأعمـال او عـدم تنظيمهـا و الضـرائب المفروضـة علـى المؤسسـات و التشـريعات المتعلقـة بـالتوظيف و قـوانين الاستيراد و التصدير.
- **التقنيـة (التكنولوجيـة):** و هـو مـن بـين أهـم المصـادر التـي مـن شـأنها ان تجبـر المنظمـة علـى التغييـر، إذ خلقـت التكنولوجيـا الجديـدة منتجـات جديـدة و فتحـت فرصـا أمـا لمنظمـات للتميـز، في حين ضيقت على منظمات أخرى و ذلك لعدم مواكبتها لهذا التطور التكنولوجي.(أندرودي و مارك جي ،1991،ص ص555-556).

إلى جانب العوامل السابقة هناك عوامل أخرى ناتجة من بيئة نشاط المؤسسة و قد تكون أحد العوامل الداعية للتغيير و منها :

1-الموردون:

ويلعبون دورا مهما و ذلك من خلال تغطية احتياجات المؤسسة من مواد أولية، و عليه فهم سبب في التغيير من خلال زيادة أو تخفيض الأسعار أو تقديم مواد أولية رديئة وهذا ما يؤدي بالمؤسسة إلى اتخاذ الإجراءات.

2-المستهلكون :

يعتبر المستهلك أيضا سببا في التغيير وذلك عند إحجامه عن استهلاك سلعة ما لمؤسسة معينة و تحوله إلى استهلاك سلعة أخرى بديلة من مؤسسة أخرى تفي بمتطلباته، لذا فعلى أي تنظيم دراسة رغبات و ميولات المستهلكين.

3-المنافسون:

و هم أحد أسباب التغيير فقد يرفعون الأسعار أو يخفضونها،أو يقدمون سلعا جديدة، أو قد يدخلون تكنولوجيات جديدة في طرق إنتاجهم.(الشريف،2003،ص319)

وهكذا يمكن القول بأن أبرز وأهم القوى الخارجية الداعية للتغيير التنظيمي هي الثورة المعرفية والتقنية والتغيرات في الأسواق والتغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والديمغرافية وتزايد ضغط الجماعات المنظمة وتغير نظرة الجمهور وتوقعاته من المنظمات والأزمات الخارجية الطارئة(حريم،2003،ص382).

2.7- المصادر الداخلية:

لا يختلف اثنان حول ان المصادر الخارجية هي الأكثر تأثيرا لإحداث التغيير مقارنة بالمصادر الداخلية، لكن ذلك لا ينفي أن لها يد في التغيرات التي تحدث بالمنظمة، فبض الظواهر التي تكون في المنظمة ما هي إلا عوامل توحي للمنظمة بوجوب التغيير(الإضراب، الصراع، معدل الغياب المرتفع، معدل الدوران العالي، التخريب..) و لعل أبرز العوامل الداخلية نلخصها في التالي:

- **تبني أهداف جديدة:** قد تقوم المنظمة برسم مجموعة من الأهداف الجديدة مثل زيادة وحدات انتاجية أو إضافة منتج جديد، أو قد تقوم بتغيير أهدافها كلها و ذلك لقوة المنافسة و عدم قدرتها على مجاراة منافسيها.(عامر و عبد الوهاب،1998، ص546)
- **تغيير توجهات القادة:** عند تغيير القادة او تبنيهم لأسلوب القيادة بالأهداف، ذلك ما يبين أن القائد يكون ذا طموح عال و بأفكار حديثة و يسعى دوما لتحسين أداء المنظمة و أفرادها و ذلك بتحفيز العمال و تحسين مناخ العمل لزيادة دافعيتهم و ولائهم للمنظمة و كسب تأييدهم له في إحداث التغيير..(Benoit et Francis,1998,P17)
- **كبر حجم المنظمة:** كبر حجم المنظمة يتطلب مجموعة من التبعات و منها زيادة عدد العمال و ذلك ناتج عن زيادة عدد المهام، و زيادة وحدات انتاجية و مكاتب اضافية و هنا قد يمس التغيير الهيكل التنظيمي الخاص بالمؤسسة.

- **تغير الأفراد:** إن العامل الذي لم يعد باستطاعته العمل بنفس الكفاءة التي كان عليها بالرغم من محاولات تدريبه و تكوينه من طرف المنظمة، يجب احالته إلى التقاعد او أي الصيغ الأخرى مثل النقل أو الترقية او غيرها.
- **تغيير المنتوج او طرق الانتاج:** يتطلب تغيير المنتوج من المنظمة أن تقوم بإعادة هيكلة الوظائف و تدريب العمال و القيام ببعض التغييرات كي تتوافق مع المنتوج الجديد.(العديلي،1995،ص547)
- **تطور وعي العمال:**إن معرفة العمال لحقوقهم دائما ما يجعلهم يضغطون على الإدارة في سبيل المطالبة بالتحسين نحو الأفضل.

8-أنواع التغيير التنظيمي:

ان اختلاف الظروف و المواقف التي تجبر المنظمة على التغيير، يتولد عنه عدة انواع منه و سنحاول تلخيصها في الآتي:

1.8- التغيير حسب درجة الشمولية

و يختص هذا النوع بما إذا كان هذا التغيير سيغطي كل المنظمة أو جزءا منها فقط و ينقسم إلى نوعين و هما :

أ. التغيير الجزئي:

ويشمل أجزاء من المنظمة أو من العمليات أو الأنشطة أو الوحدات فقد يشمل وحدة من الوحدات الإدارية في المنظمة، أو أهداف المنظمة أو السياسات والإجراءات أو تغيير بعض العمال أو بعض الآلات في وحدة معينة.

ب. التغيير الشامل:

يمتاز هذا النوع من التغيير بشموليته حيث أنه يشمل كافة المؤسسة، بحيث يمس التغيير كل المجالات التي تم ذكرها سابقا البشرية و التكنولوجية و الهيكلية و الوظيفية.(جودة،2004، ص38).-

2.8- التغيير حسب درجة المشاركة:

لقد وضحنا في عنصر سابق أهم المسؤولين عن عملية التغيير، إذ هناك من يقسم التغيير على اساس هذا المبدأ إلى قسمين هما:

أ- **التغيير المفروض:** و يعتبر هذا النوع هو الذي تقوم به الإدارة العليا فقط دون مشاركة و مناقشة العمال في ذلك، و دور العمال الوحيد في هذا النوع هو تنفيذ التغيير فقط، و غالبا ما تلجأ الإدارة إلى هذا النوع في حالة التغييرات التنبئية و الاستراتيجية و يتصف بدرجة عالية من المقاومة.-

ب- **التغيير بالمشاركة:** و هو التغيير الذي يتم بمشاركة العمال في اتخاذ قرارات و التخطيط لعملية التغيير و تلجأ المنظمة لهذا النوع كاستراتيجية للتقليل من مقاومة التغيير.(السعود و الشوابكة، 2012، ص09).

3.8- التغيير حسب درجة التخطيط

قد تفرض بعض الظروف المفاجئة التي تحدث بالمحيط الداخلي أو الخارجي للمنظمة بالمسارعة في تطبيق التغيير دون التخطيط لذلك، و قد يكون عكس ذلك بحيث تقوم المنظمة ببناء استراتيجية مخططة للتغيير و التغيير حسب درجة التخطيط نوعان:

أ-التغيير المخطط:

و هو التغيير الذي يتم تنفيذه بعد إعداد دقيق و تخطيط ودراسة متأنية لظروف التغيير ومتطلباته وبرامجه و الفرص المتاحة لذلك و المنافسين المتوقعين و تحضير العمال من خلال تدريبهم و تأهيلهم وفق متطلبات التغيير المتوقع، ويكون نتيجة جهود واعية من قبل مخططي التغيير.

ب- التغيير غير المخطط:

ويتم بشكل مستقل خارج عن إرادة و رغبة المؤسسة ويحدث نتيجة التطور والنمو في المؤسسة، ويكون هذا التغيير تلقائيا، أي دون الإعداد له، وذلك نتيجة لتغيرات في البيئة المحيطة بالمؤسسة و حتى البيئة الداخلية الخاصة بها.(جودة،2004،ص38)

4.8- التغيير حسب وقت التنفيذ:

قد ياخذ التغيير وقتا طويلا أثناء التطبيق و ذلك لكثرة المجالات التي يجب تغييرها مثلا، في حين قد يكون كذلك التغيير سريعا عندما يكون مرتبطا بظروف تتوجب التغيير، و هو بدوره ينقسم إلى قسمين و هما:

أ-التغيير السريع:

و يكون نتيجة و رد فعل سريع لبعض الضغوطات و التي في الغالب ما تكون خارجية، مثل تغير الظروف السياسية (الحروب) او الاقتصادية (التضخم)، و يتصف هذا التغيير بعدم الرسوخ و ذلك لأنه لم يكن وفق دراسة و تخطيط لكل العوامل و الجوانب.

ب-التغيير التدريجي:

يأتي هذا النوع من التغيير وفق تسلسل تدريجي حتى الوصول إلى الهدف الأول من التغيير و يأتي كاستراتيجية بعيدة المدى تقوم المؤسسة بالتخطيط لها، و مقارنة بالتغيير السريع فالتغيير التدريجي يكون أكثر رسوخا و ثبوتا و ذلك لأنه كان وفق خطط مرسومة و متضحة المعالم.(العميان،2004،ص350).

5.8- التغيير حسب نوع الاستجابة:

تتعرض المنظمات إلى بعض الظروف التي توجب عليها عن تقوم بعملية التغيير و ذلك استجابة لها، و تختلف هذه الظروف فقد تكون خارجية او داخلية(ذاتية) أو بهدف السيطرة على بعض العوامل اخضاعها للمنظمة، و يقسم التغيير من هذا المنطلق إلى ثلاثة انواع هي:

أ-التغيير كرد فعل لظروف خارجية:

تستجيب المنظمة لبعض التغييرات التي تحدث في المحيط الخارجي، و ذلك لتعذر اكمال العمل بنفس الطريقة السابقة، و تكون قوة الاستجابة من طرف المنظمة بحسب درجة الارتباط بينها و بين العنصر الخارجي الذي قادها إلى التغيير.

ب-التغيير كرد فعل لظروف داخلية:

قد تحدث بعض المشاكل و الضغوطات الداخلية التي تحتم على المنظمة ان تقوم بالتغيير مثل الصراعات و الإضرابات و كثرة الغيابات و غيرها من العوامل التي من شانها ان تجبر المنظمة و تلزمها لإحداث بعض التغييرات

ت-التغيير بهدف السيطرة على المناخ او جزء منه:

و يهدف هذا النوع إلى السيطرة على بعض العوامل التي من شأنها ان تفتح المجال بالنسبة للمنظمة للتوسع، و بأن تحقق ميزة خاصة تنفرد بها، أو السيطرة على بعض سلوكات الأفراد و الجماعات و ضبطها لتكون تحت تحكمها.(السلمي،2001،ص263)

6.8- التغيير حسب الشيء الذي يتم تغييره:

و هذا النوع بدوره ينقسم إلى عدة انواع و هي:

1-التغيير التكنولوجي .

2-التغيير في المنتجات او الخدمات.

3-التغيير في الهيكل التنظيمي.

4-التغيير في الثقافة.

5-التغيير في الاستراتيجية.(عرفة،2012، ص17).

9- نماذج و مراحل التغيير التنظيمي:

لقد تكلم العديد من الكتاب و الباحثين عن مراحل التغيير التنظيمي حتى انهم أعدوا مجموعة من النماذج من أجل شرح دقيق لأهم المراحل التي يمر بها التغيير الناجح، و لعل أبرز هؤلاء الباحثين هم (كيرت ليوينkurtlewin) (نموذج Edger Huse) (نموذج كولورات و آخررون Collerette et al) (نموذج لورنس و لورش Laurence & Lorch)، و سنتطرق في هذا العنصر إلى هذه النماذج و التي هي بدورها تتضمن مجموعة من المراحل، لذلك فقد تم دمج عنصري المراحل و النماذج مع بعضهما البعض، و سنتطرق إلى هذه النماذج في الآتي:

1.9- نموذج (كيرت ليوينkurt lewin):

الجدول رقم (03) يبين نموذج Kurt Lewin للتغيير التنظيمي

المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
إذابة الجليد	التغيير	إعادة التجميد
- ايجاد شعور بالحاجة للتغيير -تقليص المقاومة للتغيير	- تغيير الناس و الأعمال - تغيير البناء التنظيمي - تغيير التقنيات	-تعزيز النتائج -تقييم النتئج -اجراء التعديلات اللازمة.

المصدر: (البلوي،2005،ص39)

يعتبر كيرت ليوين من الأوائل الذين كتبوا حول نماذج التغيير التنظيمي لهذا فإن نموذجه الثلاثي يعتبر منطلقا لأغلب النماذج الأخرى التي جاءت بعده، حيث قدم سنة 1951نموذجا لإحداث التغيير و لقي هذا النموذج اهتماما كبيرا، بحيث يعتبر أن كل محاولة للتغيير هي محاولة لاعطاء التوازن الديناميكي لقوى تعمل في جهات مختلفة، حيث يعمل بعضها على تحريك الموقف نحو الاتجاه المقصود، و الأخرى تعمل على تعطيل الموقف عن التحرك في اتجاه التغيير.(Roth et Kurtyka,2007, p245).

و كما هو واضح و جلي من خلال الجدول هناك ثلاثة مراحل أساسية أشار إليها كيرت ليوين حيث شبه الأفكار بالجليد فالمرحلة الأولى سميت بمرحلة إذابة الجليد و سميت المرحلة الثانية بمرحلة التغيير في حين سميت المرحلة الأخيرة بإعادة التجميد، بحيث كان مضمون هذه المراحل كالتالي:

-المرحلة الاولى: مرحلة إذابة الجليد:

تهدف هذه المرحلة إلى الكشف عن طبيعة الوضع القائم و ذلك من خلال التعرف عن النقاط التالية:

1- الأعراض المرضية التي تشتكي منها وحدات العمل.

2- العلاقة النسبية بين هذه الأعرض.

3- طبيعة المشاكل التي تعترض تقدم المنظمة.

4- الترتيب الذي تتخذه هذه المشاكل حسب تأثيرها على العمل.

5- حدود المنظمة و امكانياتها في المشاكل التي تعترضها.(ماهر،2000،ص460)

و يشير كثير من الكتاب و الباحثين إلى اهمية هذه المرحلة إذ ان جهود التغيير قد تفشل في حالة ما تم اغفال هذه المرحلة و عدم اعطاءها الاهتمام المناسب إذ تهدف إلى ايجاد الاستعداد و الدافعية لدى الفرد للتغيير، و تعلم معارف و مهارات أو اتجاهات جديدة عن طريق الغاء أو استبعاد المعارف و المهارات و الاتجاهات الحالية، و من ضمن اساليب إذابة الموقف نذكر ما يلي:

- منع أي مدعمات لأنماط السلوك التي تمثل نوعا من المشاكل التي يجب تغييرها و ذلك بإظهار ان تلك السلوكيات السيئة غير مرغوب فيها.
- انتقاد التصرفات التي تؤدي إلى مشاكل.
- إشعار العاملين اتجاه التغييرات التي قد تحدث مستقبلا.
- نقل الفرد من بيئة العمل التي تشجع على التصرفات السيئة، مثل النقل إلى قسم آخر أو توجيهه إلى دورة تدريبية لمعالجة المشكلة المعنية.
- تغيير بعض الظروف المحيطة بالتصرفات السيئة، مثل علاج ظاهرة التاخير و الغياب عن طريق تغيير مواعيد العمل و ساعاته(براهيمي و مبارك،2014،ص87-88)

2-المرحلة الثانية (مرحلة التغيير):

تعتبر هذه المرحلة مرحلة مفصلية و محورية في عملية التغيير، حيث يتم تنفيذ عملية التغيير حسب المجال المحدد للتغيير، بحيث قد يكون قد يمس التغيير الأفراد كتغيير وظائف

العاملين أو تغيير نظم الحوافز و المكافأت، أو في المجال التكنولوجي كإدخال تكنولوجيات و معدات جديدة أو وسائل انتاج مبتكرة، أو هيكليا كتعديل نطاق الاشراف و درجة المركزية و المسؤولية.(طه،2007،ص588)

3-المرحلة الثالثة (إعادة التجميد):

كما بدأت مراحل التغيير بضرورة إذابة الموقف، ثم انتقل الامر إلى التدخل بتغيرات مطلوبة، يكون من اللازم بعد التوصل إلى النتائج، ان يتم تجميد ما تم التوصل إليه، بحيث تهتم هذه المرحلة بحماية التغيير الذي تم التوصل إليه، و المحافظة على المكاسب و المزايا التي تم تحقيقها من التغيير... و يكون ذلك من خلال المتابعة المستمرة لنتائج عملية التغيير، و تقييمها و الاستمرار في تدريب المشاركين في التغيير و تطوير انظمة الحوافز و الاقتراحات، و يجب كذلك ان يتم في هذه المرحلة مساعدة العمال على تجسيد مهاراتهم و أفكارهم و اتجاهاتهم الجديدة إذ يقع هذا العمل على عاتق الإدارة بإعطاء الفرصة الكاملة للأفراد لإظهار ممارساتهم السلوكية الجديدة و تعزيزها و الترغيب فيها.((براهيمي و مبارك،2014،ص89-90)

2.9- نموذج كولورات و آخرون (Collerette et al):

كان نموذج كيرت ليوين عبارة عن الهام للكثير من الباحثين لرسم نماذج و خطوات أخرى للتغيير التنظيمي، و ذلك ما قامت به كولورات و مجموعة من الباحثين الآخرين من خلال اعطاء نموذج جديد سنة (1997) يتكون من اربعة مراحل أساسية و هي:

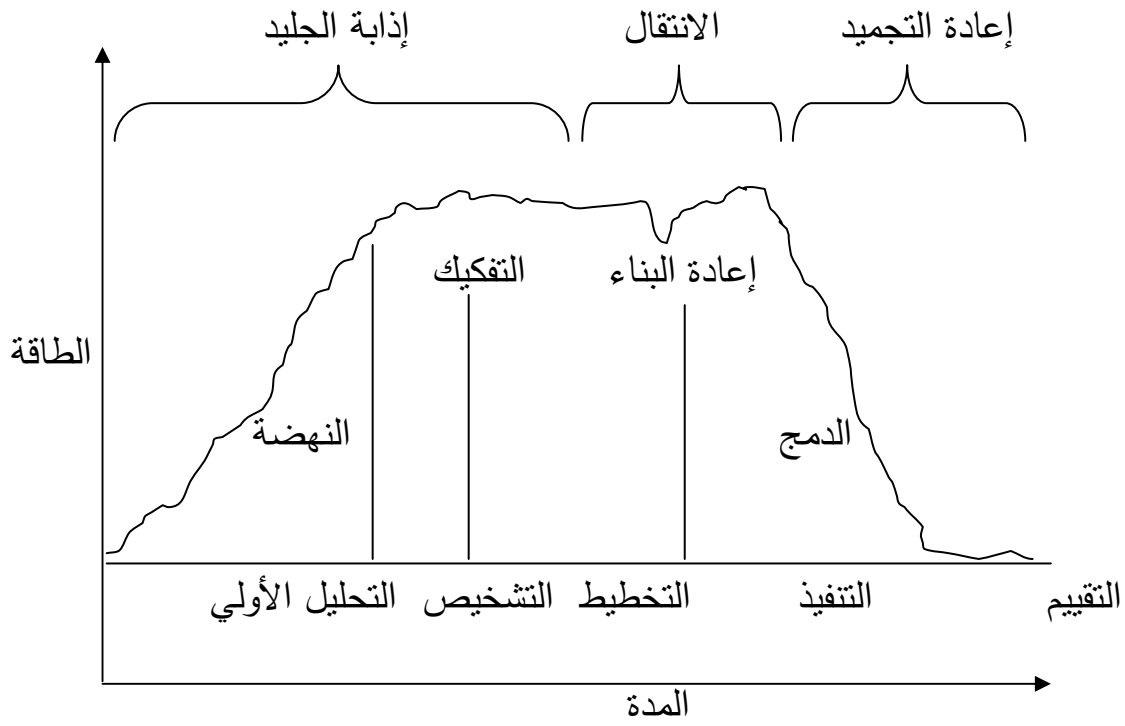
1- **النهضة (éveil):** تتألف هذه المرحلة من نشاطات عقلية كبيرة، حيث يحاول المسؤولون تحديد أهم الضغوط الموجودة و المشاكل التي تعيق سيرورة المؤسسة و ذلك من خلال فرزها و تصنيفها حسب أهميتها و تأثيرها على عمليات المؤسسة

2- **التفكيك (La Désintégration)**: يتم في هذه المرحلة تحديد أهم الجوانب التي تعتبر غير مناسبة لنظام المؤسسة في الواقع و استبعادها و الحد من استعمالها

3- **إعادة البناء (Reconstruction)**: يتم في هذه المرحلة البحث عن معاني جديدة و مهام أخرى تتوافق مع التوجه الجديد، و يجب ان تكون مرضية لجميع الأطراف، و تبدأ هذه الخطورة في وقت واحد مع خطوة التفكيك ومع ذلك فإنه لا يمكننا التأكيد في هذه الخطوة على تلك العناصر الجديدة بل نترك ذلك في الأخير.

4- **الـدمج (Intégration)**: في هذه المرحلة يتم دمج العناصر الجديدة مع بقية العناصر القديمة التي لم يتم التخلي عنها كالقيم و خصائص التنظيم و مميزاته، و هناك من يقسم هذه المرحلة إلى قسمين (الدمج الداخلي و الدمج الخارجي).(Zid,2006,p32-33)

و الشكل رقم (03) يوضح مراحل نموذج (**Collerette et al**) و الملاحظ للشكل أن المراحل الأربعة تحتوي على خطوات مهمة تبدأ من التحليل الأولي للوضع الذي توجد فيه المؤسسة ثم ينتقل إلى التشخيص و محاولة الكشف عن المشكل الحقيقي، ثم التخطيط للحلول التي تساعد على تخطي المشكل الذي يواجه المؤسسة، بعد التخطيط تأتي خطوة التنفيذ الفعلي للخطة و تجسيدها في الواقع و في الأخير يتم الانتقال إلى مرحلة تقييم الوضع الذي تم الوصول إليه. و باسقاط هذا النموذج على نموذج كيرت ليوين فإن مرحلة إذابة الجليد ستشمل (التحليل الأولي، التشخيص، التخطيط) و مرحلة الانتقال ستشمل (التنفيذ)، في حين تشمل مرحلة إعادة التجميد (التقييم).

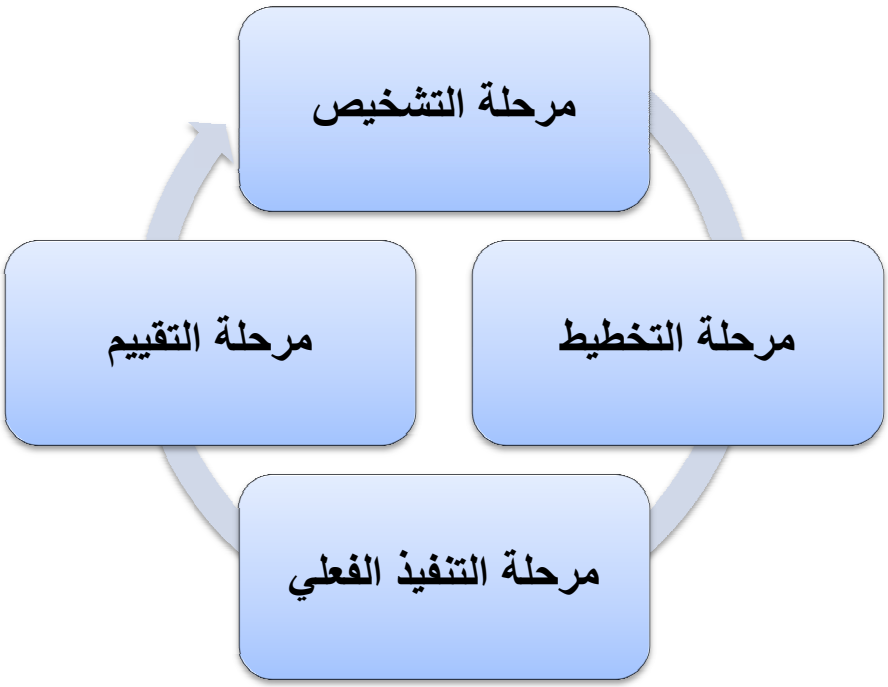


الشكل رقم (03) يوضح مراحل التغيير حسب نموذج(Collerette et al)

المصدر: (Zid,2006,p34)

3.9- نموذج لورنس و لورش Laurence & Lorch

يعتبر هذا النموذج هو النموذج الثاني من حيث عدد الخطوات التي تقسيم عملية التغيير على أساسها بعد نموذج كيرت لوين، فهو يحتوي على أربعة مراحل أساسية للتغيير كما يوضح ذلك هذا الشكل:



الشكل رقم (04) يبين نموذج (Laurence & Lorch) المصدر:(الصيرفي، 2006، ص81)

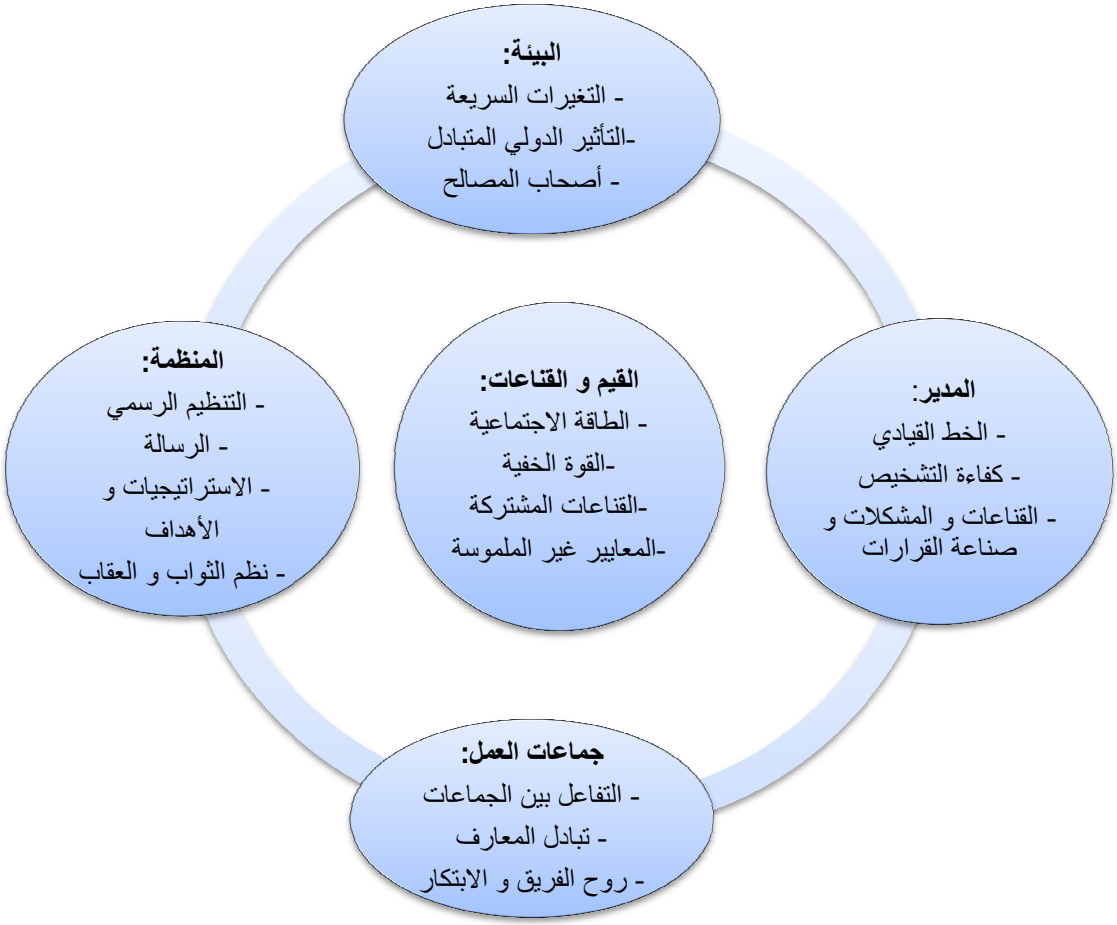
يتضح لنا من خلال هذا الشكل أن الباحثين قد أعطيا مراحل مهمة لتنفيذ عملية التغيير، حيث تنطلق عملية التغيير من خلال مرحلة التشخيص و التي تعتبر مرحلة تفصيلية للوضع الحالي و ما مدى حاجة المؤسسة لإحداث التغيير و ما هو الهدف المنشود من إحداث هذا التغيير، لتأتي بعدها المرحلة الثانية و هي مرحلة التخطيط بحيث يتم تحضير كل مستلزمات التغيير من موارد بشرية و مادية و خطط و برامج، ليتم الانتقال فيما بعد إلى المرحلة الثالثة و هي مرحلة التنفيذ الفعلي و ذلك بتطبيق و تسخير من تم تحضيره في المرحلة السابقة في الميدان، و في آخر مرحلة و هي مرحلة التقييم فإنه يتم التأكد من ان الهدف الذي تم تسطيره في مرحلة التشخيص تم الوصول إليه أم لا، و لقد أضاف الباحثين عنصرا مهما كذلك و هو التغذية الراجعة Feed Back بحيث و في حالة عدم الوصول إلى الهدف المسطر يتم إعادة التشخيص و معالجة الخلل، و في حالة تحقيق الهدف يتم الانتقال إلى حل أهداف أو مشاكل أخرى عالقة(الصيرفي،2006،ص80).

4.9- نموذج كيلمان Killman:

لقد وضع كيلمان مجموعة من الخطوات التي تمر بها عملية تنفيذ التغيير التنظيمي في المؤسسة، حيث تبدأ بتشخيص المشكلات، ثم إنشاء برامج التغيير، لتمر فيما بعد إلى مرحلة جدولة المسارات و تطبيقها، ثم و في المرحلة الأخيرة يتم تقييم التطبيق. و لقد ركز هذا النموذج على خمسة عناصر أساسية(المدير، جماعات العمل، البيئة، نسق القيم و المنظمة) و الشكل رقم () يوضح لنا تلك العناصر، و ذكر كذلك انه و لإحداث أي تغيير لا بد من مراعاة نقطتين أساسيتين و هما :

1-الحصر و السيطرة الكاملة على كل المتغيرات ذات التأثير الايجابي على المنظمة كالمهارات الإدارية و روح الفريق و الإبداع و غيرها من العوامل.

2- توافق خطوات التطبيق مع عوامل النجاح، حيث لا يكفي أن تحدد مجال التغيير بل من الأفضل وجود إطار متكامل للكيفية التي تجعل من التغيير فعالا.(عثمان،2005،ص607-608)



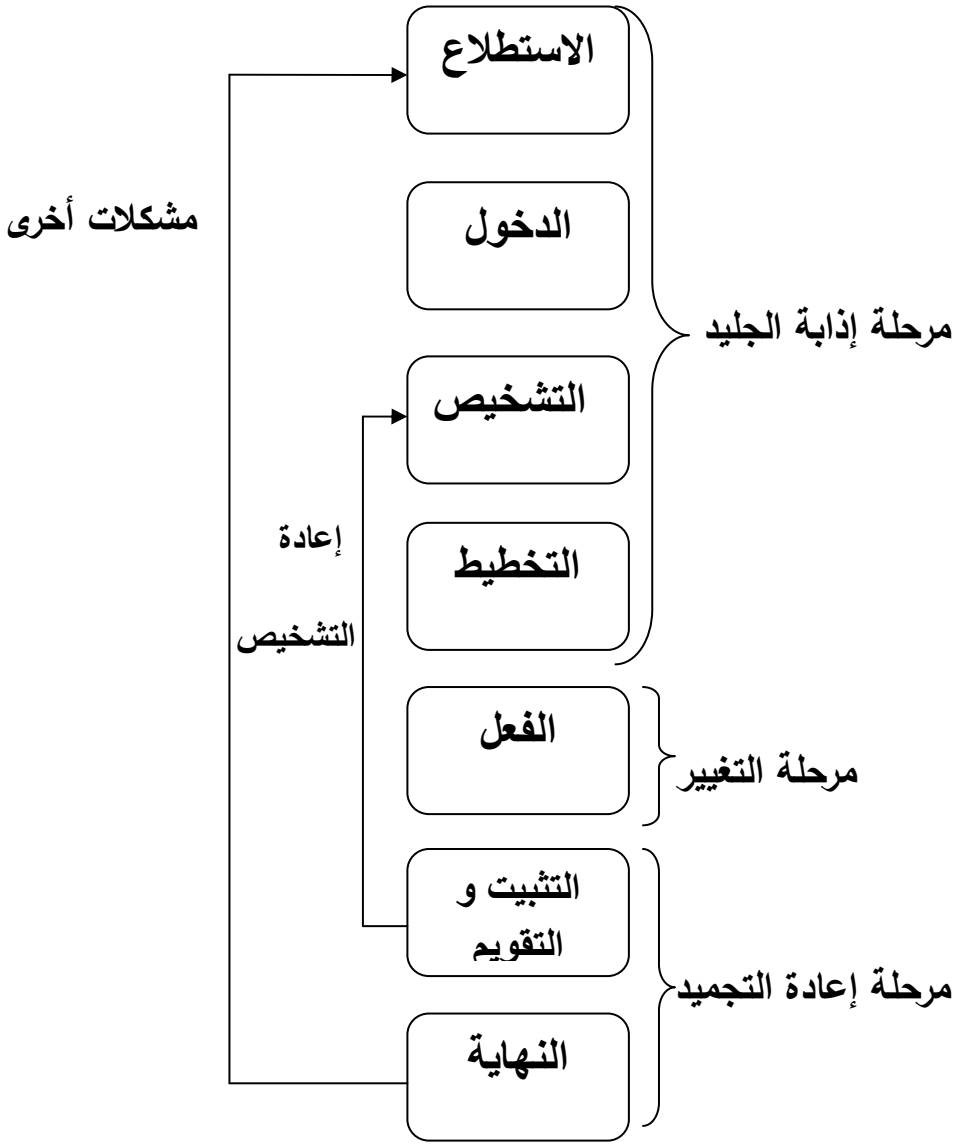
الشكل رقم (05) يبين نموذج Killman لإدارة التغيير التنظيمي

المصدر: (عثمان، 2005، ص 613)

من خلال الشكل يظهر لنا أن كيلمان قد ركز على عناصر مهمة في نجاح عملية التغيير، فالمدير الذي يمتلك القدرة على التأثير في الأفراد و تغيير قناعاتهم و يملك القدرة على اتخاذ قرارات سليمة، وجماعات العمل التي تتفاعل فيما بينها بشكل ايجابي و تتبادل الخبرات و المعارف و تمتلك القدرة على الإبداع و الابتكار، و المنظمة التي سطرت أهدافها و استراتيجيتها و رسالتها بشكل واضح بحيث لا تتعارض مع قيم و معتقدات و معايير هؤلاء الأفراد، و البيئة التي توفر كل المعطيات التي تساعد على إحداث التغيير، كلها عناصر لو اجتمعت و كانت منسقة و دقيقة لكان التغيير ناجحا لا محال، لكن ما يعاب على نموذج كيلمان انه اغفل عنصرا مهما جدا و هو مقاومة التغيير و كيفية التقليل منها

5.9- نموذج Edger Huse:

يعتبر هذا النموذج هو نموذج كيرت لوين المطور حيث قدم Huse (1980) هذا النموذج و المتكون من سبع مراحل أساسية كما يوضح ذلك الشكل التالي:



الشكل رقم (06) نموذج Edger Huse

المصدر: (القاسم، 2001،ص126)

لقد بين لنا هذا النموذج مراحل مهمة في إحداث عملية التغيير التنظيمي فلقد وضح Edger Huse الخطوات السبع عناصر مهمة و هي:

1-**الاستطلاع:** و هي مرحلة إدراك المؤسسة للمشاكل التي تعترضها و محاولة التغلب عليها، و ذلك ببروز الحاجة إلى الاستعانة بمستشار خارجي للمساعدة في تنفيذ عملية التغيير.

2-**الدخول:** في هذه المرحلة يدخل الطرفان في مرحلة الاتفاق مع بعض على إحداث عملية التغيير و تحديد الأسس التي تتم على أساسها هذه المساعدة.

3-**التشخيص:** يقوم الوكيل بجمع المعلومات التي تزوده بها المؤسسة حول الوضع الراهن و الوضع المأمول و محاولة تصور للهوة الموجودة بين الوضعين و ما إذا كانت المؤسسة في حاجة ماسة لهذا التغيير

4-**التخطيط:** بعد أن يتأكد الوكيل أن المؤسسة بحاجة لهذا التغيير يقوم برسم خطة محكمة تطبق وفقا لمراحل معينة و فترة زمنية محددة، مع تحديد أهم المصادر المتوقعة لمقاومة هذا التغيير.

5-**الفعل** : بحيث يقوم الوكيل بتطبيق الخطة التي تم تسطيرها مع محاولة إشراك كل أفراد المؤسسة في محاولة منه لامتصاص أكبر عدد من الأفراد المقاومين

6-**التثبيت و التقويم:** بعد التأكد من نجاح عملية التغيير و تحقيقها للنتائج التي كانت مسطرة من أجلها يتم تعزيز و تثبيت كل المستجدات مع محاولة تحفيز العمال من اجل الاستمرار، أما في حالة عدم تحقيق الأهداف المنشودة فإنه يتم إعادة تشخيص المشكلة كما هو موضح في الشكل من أجل معالجة النقاط التي غفل عنها.

7-**النهاية:** بعد تحقيق الهدف المراد الوصول إليه، تحاول المؤسسة التوجه إلى معالجة مشاكل أخرى.(القاسم، 2001،ص 126)

المبحث الثاني: مقاومة التغيير التنظيمي

6- مفهوم مقاومة التغيير التنظيمي

يعد التغيير ظاهرة طبيعية تخضع لها جميع مظاهر الكون انبثاقا من البعد الحركي و الزماني الذي يشكلها في تلك الحالة، فكل شيء يتحرك ليتحول إلى شيء جديد بعد أن تتفاعل مجموعة العناصر المختلفة في أجواء و ظروف متعددة لتخلق وجودا أخر لم يكن من قبل، و الهدف من التغيير عامة هو الوصول بالمنظمة إلى حالة أفضل و تحسين ظروف العمل إلا أن ظاهرة مقاومة التغيير تعد مشكلة مستمرة لدى كل الأفراد و المستويات الإدارية لاعتقادهم ان التغيير يهدد أنماط حياتهم الوظيفية و مصالحهم القائمة، و هذا ما يضعف جهود و برامج التغيير و يجعل منها أمرا صعبا يؤدي إلى خلل و انقسامات بين مؤيد و مقاوم داخل وحداتها التنظيمية.(القصيمي،2008،ص97)

" من يقول التغيير يقول مقاومة التغيير" هذا ما عنونت به جريدة العمال مقالها حول التغيير، بحيث ان ردود فعل الرأي العام التقليدية حول التغيير التنظيمي تستند أساسا على مقاومة التغيير لذلك فهي تعتبر مفهوم مركزي و أساسي في التغيير التنظيمي. و يعود هذا المصطلح " مقاومة التغيير" إلى الكاتبين Coch et French الذين نشرا مقالا سنة 1947 في مجلة "العلاقات الإنسانية" كان بعنوان " التغلب على مقاومة التغيير" و طرحا سؤالين مهمين و محوريين : لماذا يقاوم الناس التغيير بشدة؟ و ما الذي يمكن عمله للتغلب على هذه المقاومة، بحيث أوضحا أن مقاومة التغيير هي رد فعل من طرف الفرد نتيجة شعوره بالتهميش و الحرمان أو رد فعل جماعي ناتج عن قوة تلك الجماعة و تأثيرها على المؤسسة.(Bareil,2004,p2) لتأتي فيما بعد العديد من الكتابات و التأليفات حول مقاومة التغيير التنظيم، لذلك فلقد عرفت العديد من التعريفات سنذكر على بعضها في التالي:

- هي ردود فعل متفاوتة تسيرها العواطف، و ذلك بسبب تصور المستقبل غير الآمن و عدم توفر ظروف العمل المناسبة، إلى جانب تصورات الناس و التجارب السابقة الفاشلة للتغيير.(Mdletye,2014,p551). و يشير هذا التعريف ان مقاومة التغيير التنظيمي تعتبر رد فعل عادي يقوم به العمال و ذلك من خلال عواطفهم و مشاعرهم بحيث قد يحسون بالتهديد من طرف هذا التغيير لمستقبلهم المهني أو نتيجة تجارب فاشلة للتغيير مروا بها في نفس المؤسسة.
- مقاومة التغيير التنظيمي هي موقف فردي او جماعي، بوعي أو بغير وعي، تتجلى في معارضة التحولات و تأثيراتها. و هو موقف سلبي يعتمده العمال لأنه تم إدخال تحولات جديدة على دورة العمل العادية. (Bareil,2004,p3). و الواضح من خلال هذا العريف أن العنصر المقاوم للتغيير قد يأخذ شكل فرد واحد كما قد يأخذ شكل جماعة ما، كما ان المقاومة قد تكون بإرادة و وعي من طرف المقاوم كما قد تكون عن غير وعي .
- و عرفها Piderit بأنها حالة إدراكية عقلية ترتبط بالمعالجات الذهنية لدى الفرد لعملية التغيير و تحدث من خلال الأفكار و الاعتقادات السلبية حول ماهية التغيير.(ملحم و الابراهيمي،2008،ص219).

من خلال مجمل التعريفات التي تم طرحها يظهر أن مقاومة التغيير التنظيمي أمر حتمي و لابد منه، بحيث تعتبر هذه العملية رد فعل عادي يقوم به فرد او جماعة و ذلك بعدم تقبل التغيير و رفضه نتيجة لتجارب تغيير فاشلة قامت بها المؤسسة أو الشعور بأن التغيير قد يمس بعض صلاحياتهم التي يضمنها لهم الوضع الحالي. و من خلال مجمل التعريفات الماضية نستطيع أن نستخلص مجموعة من الخصائص التي تخص مقاومة التغيير التنظيمي و هي:

- المقاومة استجابة حسية عاطفية أو سلوكية فردية أو جماعية.

- قد يكون سبب المقاومة حقيقيا إذا كان يمس مصالح الأفراد و قد يكون متوقعا و مجرد تخوفات ناتجة عن عدم فهم برنامج التغيير أو عجزا في التكيف معه أو خوفا من فقدان المزايا المكتسبة.(الحامدي، 1999، ص29)
- تختلف درجة المقاومة حسب الأسباب التي تستدعي ذلك.
- تتأثر درجة المقاومة بمدى مشاركة العمال في اتخاذ القرارات الخاصة بالتغيير.
- مقاومة التغيير قد تكون علنية، كما قد تكون مستترة.

7-أسباب مقاومة التغيير التنظيمي:

لا يمكن علاج إشكالية مقاومة التغيير دون التعريج عن أهم الأسباب التي جعلت من العامل يقف في طريق تنفيذ هذا التغيير، فبمعرفة الأسباب سنحاول البحث عن الحلول و التي ترضي جميع الأطراف و لقد لقي موضوع أسباب مقاومة التغيير في المنظمات كتابات كثيرة و طويلة و لذلك سنحاول التطرق إلى أهم تلك الأسباب من خلال النقاط التالية:

1.2- أسباب على مستوى الفرد : بحيث تمثل العادات و السلوكيات المترسبة من المراحل و التجارب السابقة للتغيير عائقا رئيسيا أمامه، و الأمر الذي يدعم قوتها هو غياب الوضوح حول عملياته و أهدافه الشيء الذي يدعم الخوف من المجهول عند الفاعلين، خاصة في ظل تجارب تغيير سابقة كان مآلها الفشل. (بن رزوق، 2010، ص413). و يمكن ذكر بعض هذه الأسباب في الجدول رقم(04):

الجدول رقم (04) يوضح عوامل المقاومة من طرف الفرد

العوامل المنطقية	العوامل النفسية	العوامل الاجتماعية
- الوقت المطلوب للتكيف - الوقت الاضافي لإعادة التعلم - احتمالات نشوء ضروف غير مرغوبة - تكاليف التغيير. - التساؤل حول الجدوى الفنية للتغيير	- الخوف من المجهول - عدم التسامح مع التغيير - عدم الميل نحو الادارة أو وسيط التغيير. - الحاجة للأمن و الرغبة في الحفاظ على الوضع الراهن.	- التحالفات السياسية - القيم المضادة للتغيير - نضرة ضيقة تهتم فقط بمصلحة الجماعة. - الحفاظ على مصالح مكتسبة. - الرغبة في الحفاظ على العلاقات الراهنة

المصدر: حريم،2004،ص387

لقد كانت عادات الفرد داخل المنظمة عامل أساسي لتوفير درجات عالية من الرضا الوظيفي، لذلك فإن التغيير الناجح هو الذي يأخذ هذه العادات بعين الاعتبار و استخدامها كمؤيد للتغيير.و من جهة أخرى يعد الخوف من إمكانية فقدان الوظيفة أو تخفيض مستوى الدخل أو الزيادة في عبئ العمل أو إدخال أساليب عمل حديثة لا تتوافق مع قدرات و مهارات الفرد.(بوداود، 2007، ص52-53). كذلك قد يكون للخوف من القائمين على عملية التغيير أو الخوف من فقدان السلطة و علاقات السيطرة و النفوذ السائدة و الخوف من عدم نجاح التغيير دور في تعزيز المقاومة.

2.2- أسباب على مستوى الجماعة:

الخوف من التنافس و الصراع بين الأقسام و قلة التعاون فيما بينهم لحل المشاكل التي تواجههم، و الرغبة في الحفاظ على العلاقات الاجتماعية القائمة، و تهديد التغيير للتحالفات و العلاقات القائمة، وتعارض التغيير مع قيم و مبادئ الجماعة

3.2- أسباب على مستوى المنظمة: يمكن حصر الأسباب التي قد يكون للمنظمة دور فيها في النقاط التالية:

- عدم الرفع من المكافآت
- عدم توفر المناخ التنظيمي المناسب
- التكاليف العالية التي انجرت على التغييرات السابقة.
- ضعف اختيار الطرق المناسبة في ادخال التغيير
- الفشل في تغييرات سابقة
- جمود الهيكل التنظيمي.(الكواز، اسماعيل، ابراهيم، حميد، 2013، ص 161)

8- مراحل مقاومة التغيير التنظيمي:

إن الفرد المقاوِم للتغيير يمر بعدة مراحل حتى يتقبل و يرضخ لعملية التغيير من خلال العديد من ردود الأفعال التي يصدرها الفرد و ذلك عبر سبعة مراحل و هي:

1- **الصدمة:** و هو شعور حاد بعدم التوازن، و عدم القدرة على التصرف.
2- **عدم التصديق:** الشعور بعدم واقعية و موضوعية سبب التغيير.
3- **الذنب:** و هو شعور الفرد بأنه ارتكب خطأ كان السبب وراء التغيير.
4- **الإسقاط:** محاولة لوم أفراد آخرين و تأنيبهم على التغيير الذي حدث
5- **التبرير:** من خلال وضع بعض المبررات و الأسباب الخاصة بالتغيير.
6- **التكامل:** يكون عن طريق احتواء التغيير والاندماج معه و تحويله إلى مزايا يتمتع بها.
7- **القبول:** وهو عبارة عن خضوع وتقبل الفرد للوضع الجديد.(قريشي، 2014،ص85)

9- أنواع مقاوِمي التغيير:

تختلف مقاومة التغيير و درجاته من فرد لآخر فلكل شخص سبب ما يجعله يرفض التغيير و يصر على البقاء في الوضع الراهن، لذلك سنعرض أنواع الأفراد المقاوِمين في النقاط التالية:

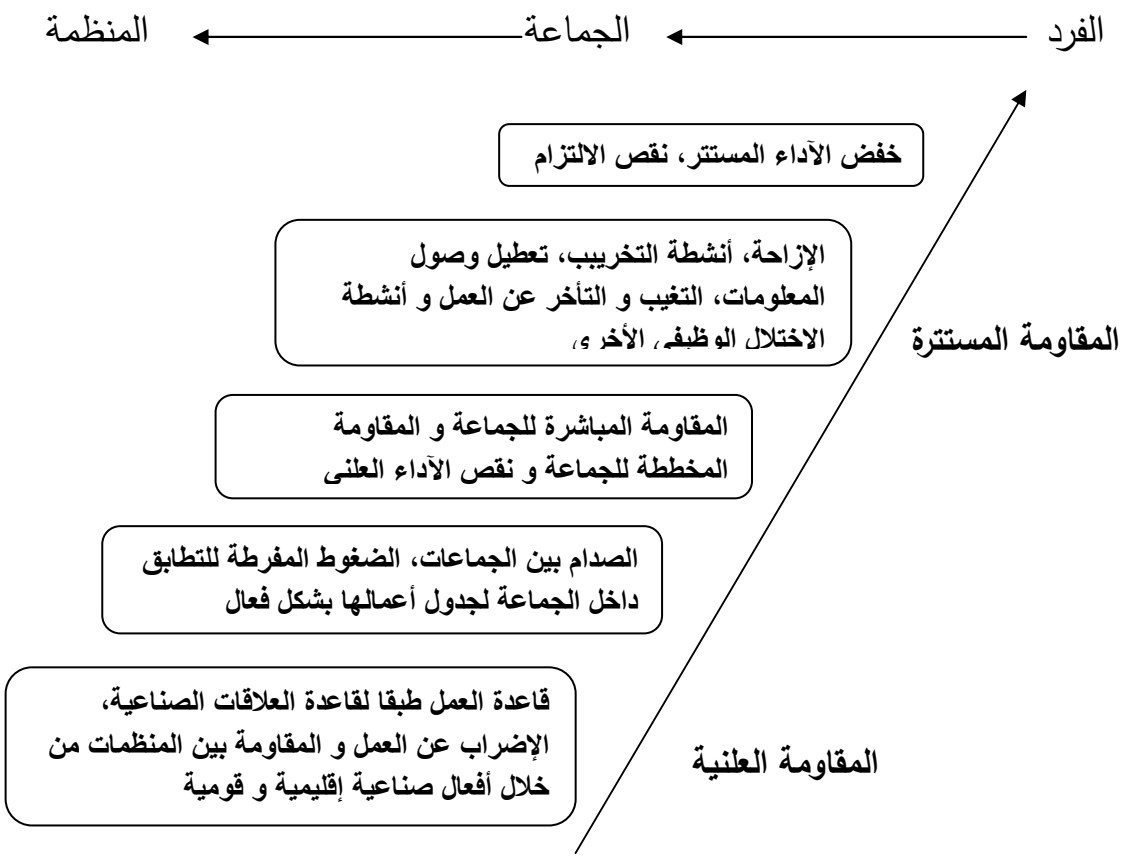
- **المتجارب:** و هو الذي يدعي أن له خبرة و تجارب طويلة في موضوع التغيير، و أن هذا التغيير مآله الفشل.
- **المتسائل:** و هو الذي يحاول توجيه مجموعة من الأسلة في محاولة منه لتبيان فشل التغيير .
- **المتسلق:** و هو الذي يحاول الوصول إلى القيادات العليا و التأثير عليهم بإقناعهم بفشل التغيير و ذلك من خلال بناء علاقات معهم.
- **المعمم:** و هو الذي يجعل من الحادثة الفردية ظاهرة عامة.
- **الثرثار:** و هو الذي يكثر الكلام حول فشل التغيير و لا يترك المجال للآخرين لابداء آراءهم.
- **الملتقط:** و هو الذي يلتقط بعض الكلمات من المغيِر ليستعملها في خدمة و تعزيز مقاومتهم .
- **المركب:** و هو الذي يركب الكلمات و الأحداث و المواقف لتصبح عبارة عن دليل لرفض التغيير.
- **المسوِّف:** و يعتبر من أخطر أنواع المقاومة، إذ يمدح فكرة التغيير و في نفس الوقت يقول أن الوقت غير مناسب للتغيير
- **المشاجر:** الذي يعبر عن مقاومته بالمشاجرة و العراك و الشتم و الضرب.
- **المنسحب:** يعبر عن مقاومته لفكرة التغيير عن طريق الانسحاب عند كل مرة يفتح فيها النقاش حول موضوع التغيير.
- **المهاجم:** و هو الذي يحاول الهجوم على صاحب فكرة التغيير و يشوه صورته و ذلك بزعزعة الثقةفي التغيير و القائم عليه
- **المساوم:** و هو الذي يساوم المغير حتى يتم التوصل إلى حل وسط أو حل يشوه التغيير و يخرجه عن مضمونه.(محودي، 2015،ص121)

مقاومة التغيير هي مجموعة من السلوكيات التي ينتهجها المقاوم للتعبير عن رفضه لفكرة التغيير، و قد تجتمع أكثر من صفة من الصفات السابقة الذكر في شخص واحد ، فكلما كثرت تلك الصفات في المقاوم فإن ذلك يعبر عن شدة المقاومة لديه و قوتها. و هنا يكمن دور الأخصائي في علم النفس العمل و التنظيم في مساعدة المنظمة على التغلب على المقاومة من خلال:

- دمج الأفراد في عملية التغيير و ذلك بإشراكهم في تشخيص الوضع الراهن و اقتراح الحلول المناسبة و المشاركة في تنفيذ التغيير.
- إبراز أهمية التغيير و ضرورته للمنظمة خاصة تلك الجوانب التي في صالح الفرد و المنظمة.
- نشر معلومات واضحة و صريحة حول ما سيتم إجراءه من تغييرات من خلال الاجتماعات و المقابلات و الإعلام و المنشورات.(الخضر،2012،ص328)

10- أشكال مقاومة التغيير التنظيمي:

يعتمد العمال على أساليب و أشكال مختلفة للتعبير عن عدم تقبلهم للتغيير، حيث قد يكون هذا التعبير في بعض الأحيان مستترا و في الغالب ما يكون علنيا، كما قد تكون المقاومة على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة و ذلك ما يوضحه الشكل رقم(07)



الشكل رقم (07) يبين أشكال التعبير عن مقاومة التغيير التنظيمي

المصدر:كينغ و أندرسون،2004،ص316

يظهر الشكل أن مقاومة التغيير التنظيمي قد تأخذ عدة أشكال، حيث قد تكون علنية و مصرح بها و قد تكون مستترة غير واضحة، فقد تكون مجرد مناوشات كلامية و قد تتطور لتصبح إحجاما و امتناعا عن العمل أو تخريبا لوسائل العمل، بحيث قد يقوم الفرد ببعض التصرفات التي تظهر عدم تقبله للتغيير نذكر منها:

- قيام الفرد بالتهجم على الآراء و الأفكار الجديدة
- توجيه العديد من الأسئلة من قبل الفرد .
- السكوت و عدم إبداء الرأي.
- يظهر الفرد أنه منزعج و غير قادر على اتخاذ القرار بشأن التغيير المقترح.
- الدفاع عن الأسلوب الحالي و محاولة توضيح أنه الخيار الأمثل.

- الإصرار على عدم عدالة التغيير.
- إثارة نتائج سلبية حول المقترحات الجديدة
- محاولة إبراز أن المؤسسة ليست بحاجة للتغيير
- محاولة إظهار الموافقة على التغيير مع خلق أعذار ، مثل القول' الفكرة جيدة ... لكن"
- محاولة اقتراح حلول سريعة .(حريم،2004،ص385).
- زيادة العداء نحو المبادرين باقتراح التغيير
- تخفيض الآداء و الصدام بين الجماعات
- الميل نحو الإتحاد و أنشطة نقابات العمل
- زيادة معدلات الغياب و التأخير و التخريب(كينغ و اندرسون،2004، ص 315)

11- استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير:

إن الإدارة الذكية هي التي تحاول ان تبني قبل كل عملية تغيير استراتيجيات و طرق للتقليل من مقاومته، فأسباب مقاومة العمال للتغيير تختلف، لذلك وجب التعرف على أهم تلك الاستراتيجيات، بحيث تنحصر في أغلبها في ستة استراتيجيات و هي:

1.6- الاتصال و التعليم: تساعد هذه الإستراتيجية العمال على رؤية مدى الحاجة للتغيير و الوقوف على منطقه، بحيث تكون على شكل مناقشات فردية أو جماعية أو تقارير، بحيث يتم اللجوء إلى هذه الإستراتيجية عندما تكون المعلومات حول التغيير ناقصة أو هناك خطأ في تحليلها و فهمها، و من أهم ايجابيات هذه الطريقة أن اقتناع العمال بمدى أهمية التغيير يجعل منهم مساهمين في العملية، في حين يعاب عليها تستغرق وقتا طويلا خاصة عندما يكون عدد المقاومين كبيرا.

2.6- المشاركة: من الصعب أن يقاوم العامل قرارا كان قد شارك في صياغته، لذلك فإن إشراك الأفراد الذين يعتقَد أنهم سوف يقاومون التغيير في صناعة القرارات يجعلهم متفهمين أكثر لأسباب التغيير.

3.6- التسهيل و الدعم: و تعتمد هذه الإستراتيجية على تكوين و تدريب العمال على اكتساب مهارات و معارف جديدة تجعلهم أكثر تأقلما مع التغيير المنشود، لكن هذه الطريقة تتطلب تكاليف عالية و وقت طويل لتنفيذها. (العميان،2002،ص358)

4.6- التفاوض و الاتفاق: يتم اللجوء إلى هذه الإستراتيجية في حالة ما إذا كان هناك طرف ما سوف يتأذى من التغيير الذي سوف يتم استحداثه، لذلك فإن على القائمين تقديم حلول ترضي جميع الأطرف بتقديمها تنازلات و منحهم بعض الامتيازات و الحوافز و الخدمات مقابل تقبلهم لعملية التغيير، و ما يعاب على هذه الطريقة هو التكلفة العالية و الخوف من عدم التزام الأطرف المقاومة.(ماهر،2007،ص75)

5.6- الاستغلال و اختيار الأعضاء: من خلال هذه الطريقة يتم اختيار احد الأعضاء المقاومين و خاصة الأكثر تأثيرا في المجموعة ليمثل أفراد المقاومة في اتخاذ القرارات الخاصة بالتغيير من جهة، و لاستغلاله للتأثير على باقي الأفراد المقاومين للتغيير، و من أهم ايجابياتها انها سريعة و غير مكلفة نوعا ما ، ومن سلبياتها أنها قد تؤدي إلى حدوث مشاكل في حال شعر العمال أنه قد تم استغلالهم من طرف المؤسسة. (العميان، 2002 ، ص359) .

6.6- الإكراه الضمني و الصريح: و تعتبر من أصعب و أخطر الاستراتيجيات، إذ يلجأ المدراء إلى استخدام هذه الإستراتيجية باستخدام السلطة الرسمية من أجل إجبار العمال على قبول التغيير و ذلك عن طريق استخدام بعض الأساليب التهديدية الضمنية منها أو الصريحة كتهديد الأفراد المقاومين بخسارة وظائفهم أو خسارة بعض الامتيازات أو حرمانهم من الترقيات.(المغربي،2007،ص511).

و الجدول رقم (05) يوضح استراتيجيات التعامل مع مقاومة التغيير التنظيمي و الموقف التي تستخدم فيها مع ذكر مزايا و عيوب كل أسلوب:

الجدول رقم(05) استراتيجيات التعامل من مقاومة التغيير التنظيمي

الأسلوب	المواقف المستخدمة	المزايا	العيوب
الاتصال و الإقناع	في حالة نقص المعلومات أو التفسير و التحليل الخاطئ للمعلومات	بمجرد أن يقتنع الفرد سوف يساعد في تنفيذ عملية التغيير	يستغرق وقتا طويلا اذا كان عدد الأفراد كبير
المشاركة	نقص المعلومات المطلوبة لتصميم التغيير، و يكون للآخرين قدرة كبيرة على المقاومة	الأفراد المشاركون سيلتزمون بتنفيذ التغيير	تأخذ وقتا طويلا و ان تكون خطط المشاركون تتعارض مع ما يقتضيه التغيير
التسهيل و الدعم	في حال كان سبب المقاومة هو مشكل التكيف و التأقلم مع الوضع الجديد	من الأفضل الأساليب لعلاج مشكل عدم التأقلم	يأخذ وقتا طويلا مع إمكانية فشله
التفاوض	في حالة وجود شخص أو مجموعة سوف تخسر بسبب إحداث التغيير	إحساس الشخص أو المجموعة بالاهتمام، وحل مشكل المقاومة	ذات تكلفة عالية، خاصة إذا أراد الأشخاص الآخرون نفس المعاملة
المناورة	يتم اللجوء إلى هذا الأسلوب عندما تفشل الوسائل الأخرى أو تكون عالية التكلفة	غير مكلف نسبيا	من الممكن أن يولد مشاكل على المدى البعيد
التهديد الضمني و الصريح	عندما تكون هناك حاجة ملحة للتغيير و مقاومة التغيير قوية جدا	سريع و بامكانه التغلب على كل أنواع المقاومة	يعتبر حل سطحي فقط و لا يقضي على جذور المقاومة

المصدر: عبد الباقي،2002،ص333.

12- فوائد محتملة لمقاومة التغيير التنظيمي:

عند ذكر مصطلح مقاومة التغيير التنظيمي ينجر عنه إلى ذهن أغلب الناس الجانب السلبي للمقاومة، مع ان لمقاومة التغيير التنظيمي بعض الايجابيات و نذكر منها:

- تشجع الإدارة على تفحص الاقتراحات بشكل متعمق و بجدية متناهية للتأكد من أنها مناسبة، ففي بعض الأحيان تكون المقاومة التي بدت في أول مرة انها شيء سلبي لتصبح إيجابية و ذلك لأنها قامت بمنع الإدارة من اتخاذ قرارات غير سليمة كان لينجر عليها تغيير فاشل.
- الكشف عن المشكلات التي لا تظهر إلا مع التغيير، فمقاومة التغيير تظهر كل الجوانب المخفية عن الإدارة كالصراع التنظيمي و الضغوط المهنية و عدم التوافق .
- المقاومة تزود الإدارة بالمعلومات حول حدة و شدة مشاعر الأفراد بشأن قضية ما،كما توفر متنفسا للأفراد للتعبير عن مشاعرهم و يمكن أن تشجع الأفراد للتحدث عن التغيير بشكل أوسع حتى يتفهموه بصورة أفضل.(حريم،2003،ص297)
- الزيادة في مستوى تماسك جماعات العمل، حيث تعتبر المقاومة الجماعية و نيل المكاسب من خلالها رمزا للمستوى العالي الذي يميز تماسك الجماعة.

خلاصة:

إن ما يمكن أن نستخلصه أن التغيير عملية مستمرة ودائمة ويعتبر أمرا ضروريا وحتميا لأي مؤسسة تسعى إلى البقاء أيا كان نوعها، لذا فعليها ألا تحاول تجاهله وتجنبه، بل عليها إيجاد التغييرات المناسبة لحل الصراعات والمشاكل داخلها ،وعليها إحداث التغيير بكل مقوماته ومبادئه وأن تحاول بقدر المستطاع أن تتفادى معوقاته التي يمكن أن تعترض طريقه، لأن فشله وتلاشيه من فشلها وتلاشيها.

إن حتمية التغيير التنظيمي تنجر عليها حتمية أخرى؛ هي حتمية مقاومة التغيير التنظيمي، فلا بد لأي تغيير يحدث أن يجد أفرادا أو جماعات أو حتى مؤسسات تعارض تطبيق هذا التغيير و ذلك لأسباب معينة، لذلك فإن التغيير الناجح هو الذي يأخذ بعين الاعتبار الأفراد الذين يقاومون التغيير و محاولة استمالتهم و إقناعهم بأن التغيير هو لصالح المؤسسة.

الفصل الثالث

الجامعة الجزائرية

تمهيد

تعتبر الجامعة في الوقت الحالي معلما حضاريا و مؤشرا هاما لتقدم وتطور الأمم و الشعوب للتعرف على مقومات تربية شعب من الشعوب، لا بد من التعرف على تطور مؤسساته التعليمية ونظمه التربوية، والتي هي مفتاح فهم حضارته ومقومات شخصيته.

تعد الجامعة مؤسسة كباقي المؤسسات لها جملة من الأهداف المختلفة التي تعمل جاهدة لتحقيقها، إلا ان المهمة الرئيسية للجامعة هي العمل على تطوير و تنمية المجتمع و القضاء على المشكلات التي تواجهه من خلال وظائفها الرئيسية الثلاثة(التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) و هي بذلك تلعب دورا هاما في مؤسساتها مما أوجب الاهتمام بها بشتى السبل قصد تطويرها و تنميتها لكي تستطيع تحقيق الأهداف المرجوة و المنتظرة منها.

المبحث الأول: تطور ومفهوم الجامعة

1- لمحة تاريخية عن نشأة الجامعة:

ارتبطت نشأة التعليم العالي بنشأة التعليم النظامي، و الذي ارتبط هو بدوره باكتشاف الكتابة، حيث وجد نظام للكتابة منذ حوالي 3500 سنة قبل الميلادي من طرف السومريين الذين عاشوا في وادي دجلة و الفرات، بحيث كان المعلم(كهنة المعابد) قبل اكتشاف الكتابة و الحروف يلقن و يكرر الدروس شفهيا ليحفظ الطلبة ما سمعوه، و مابين سنة 1500- 1000 قبل الميلاد ابتكرت قبائل في شرق البحر المتوسط تتحدث اللغات السامية الحروف الهجائية الأولى لتضيف للكتابة ابتكارا جديد يسهل التعليم، فبدلا من استخدام الصور و الرسومات في الكتابة أصبحت تستعمل الحروف الهجائية.(نمور،2012،ص21).

هناك اختلاف كبير بين الباحثين حول مكان نشأة التعليم الجامعي المنظم و بداياته، فالبعض منهم يؤكد أن جامعات أوربا الغربية كانت هي الرائدة في التعليم الجامعي المنظم (باريس، اوكسفورد، كامبريدج و بولونا و غيرها). و البعض الآخر يؤكد أن الجامعات في العالم الإسلامي مثل جامعة قرطبة و جامعة القرويين و جامعة الزيتونة و جامعة الأزهر

عرفَت قبل مثيلاتها في أوربا. و بين الجدل القائم حول تاريخ و مكان إنشاء هذا النوع من التعليم إلا أنه من شبه المتفق عليه أن الجامعات كانت في بداياتها قد نشأت بين أسوار دور العبادة و ذلك بغض النظر عن الديانة الذي كانت تنتمي إليها.(النويصر، 2000،ص13)

كانت الشعوب ترضى بحياة الكفاف، و لم يكن التعليم في مستوياته العليا حقا و إنما كان امتيازا للنخبة من أبناء الصفوة الأرستقراطية التي ورثت الحكم و الثروة و المعرفة بحيث كان تعلمها يهدف إلى ثلاث غايات معرفية (اعرف نفسك- اعرف كونك أو عالمك – اعرف ربك) و هذا ما يؤكد أن التعليم كان في بداياته تابع إلى دور العبادة، بحيث كان الهدف من هذه المعرفة هو صقل الذهن و تهذيب النفس و بلوغ الكمال الأخلاقي. لهذا كانت الدراسة في أكاديمية أفلاطون أو في ليسيوم أرسطو، نظرية تجريدية، تدور حول فلسفة عقلانية في محاولة لفهم الطبيعة و ظواهرها و قوانينها لكن بدون التعرض لاستثمار هذا الفهم في تسخير الطبيعة لأغراض حياتية وظيفية.(الكبيسي و قمبر،2001،ص15-16)

1.1- نشأة الجامعة في أوربا:

كان أول ظهور للجامعة في أوربا من الكاثدرائليات و المدارس المحلية لبعض المدن في القرن 12، و التي كانت مكلفة بتدريب نخبة لحماية المدن و خدمة الكنيسة و الدولة لتتعدى فيما بعد إلى تدريس رجال الدين و القانون و الطب، بحيث خلفت فيما بعد هذه المدارس الرهبانية "الدير" بحيث اهتمت بالجانب الديني فقط مثل هذه المدارس جذبت الرهبان من فرنسا و الدانمارك خاصة 1209 و 1215 لتوفرها على أساتذة و طلبة متخصصين في اللاهوت و الفلسفة، حيث حرصت على تعليم المهارات الأساسية التي يحتاجها المتعلم (النحو، البلاغة و الجدل)، أضيفت إليها فيما بعد مهارات أربعة أخرى و هي (الموسيقى، الحساب، الهندسة و علم الفلك) و كانت تعرف هذه المدارس الحضرية الجديدة باسم Studium. و في نفس القرن تم الإعلان على ميلاد أولى الجامعات في أوربا و هما جامعتي باريس و بولونيا، حيث كان للشهرة الواسعة للمدارس

التابعة للكنائس في باريس دور كبير في استقطاب الطلاب من شمال أوربا،حيث عرفت جامعة بولونيا باسم جامعة الطلبة، في حين عرفت جامعة باريس بجامعة الأساتذة، لذلك أصبح مصطلح الجامعة يعني تجمع الطلبة أو الأساتذة و لم يعد يرتبط بـ Studium .

يعتبر النجاح الذي حققته جامعتي باريس و بولونيا بادرة لنشأة جامعات أخرى و في بلدان مختلفة بحيث نذكر منها:

- فرنسا: جامعة مودينا و مونبيلييه(Modena And Monpellier) سنة 1170 و جامعة فيسينزا (Vicenza) سنة 1204.
- إيطاليا: جامعتي أريزو(Arezzo) سنة 1215 و بادويا(Padua) سنة 1222.
- إنجلترا: و تأسست بها جامعة أكسفورد(Oxford) سنة 1167 و جامعة كامبريدج (Cambridge) سنة 1209.
- إسبانيا: و تم إنشاء جامعة سلامانكا (Salamanca) سنة 1218.
- البرتغال: و هي جامعة لشبونة (Lechbona) سنة 1290.(نمور،2012،ص22-23)

منذ ذلك الوقت بدأت الجامعات في التوسع و الانتشار، حيث بلغ عدد الجامعات في سنة 1300 حوالي 16 جامعة، 38 جامعة سنة 1400، في حين كان عدد الجامعات سنة 1500 (72) جامعة، و يعود ذلك لأسباب معينة، تمثلت في الحركات الإصلاحية و الحركات المعارضة التي انتشرت في تلك الفترة، و تزايد عدد الطلبة المنظمين إلى الطبقة العليا، و لعل لهم الأسباب التي أدت زيادة التوسع في الجامعات هي الثورة الصناعية التي ظهرت في بريطانيا في القرن 18، حيث أسس ذلك ظهور نموذج جديد للجامعات و هي:

- علوم طبيعية جديدة: الكيمياء، البيولوجيا، الجيولوجيا.
- علوم تطبيقية جديدة: الهندسة،المعادة، الكهرباء، الطب التطبيقي.
- العلوم الإنسانية: التاريخ، اللغات المعاصرة..

ازداد عدد الطلبة في أواخر القرن 19، و ظهرت و لأول مرة المرأة في الجامعات البريطانية سنة 1878 و لم يبقى التعليم الجامعي مقتصرا فقط على نخبة المجتمع. أما فيما يخص نشأة الجامعة الحديثة التي تجمع بين التدريس و البحث فقد كان انبثاقها أول مرة من اسكتلندا في القرن 18 ثم ألمانيا في القرن 19، حيث ظهرت فكرة أن كل أستاذ له تخصص معين بدل الأستاذ الذي يدرس جميع المقررات و بذلك ظهرت العديد من الفروع و التخصصات الجديدة. في ألمانيا كذلك أدى ظهور جامعة برلين Berlin سنة 1810 إلى بروز مفهوم الحرية الأكاديمية لضمان أعلى قدر من الحرية المطلقة للتعليم و التعلم و المعرفة، لتنتشر تلك الإصلاحات في باقي أوربا و روسيا و الولايات المتحدة الأمريكية و اليابان. و لقد كانت أغلب تلك الدول قد سارعت إلى نقل تلك النماذج إلى مستعمراتها ففرضت عليهم لغة المستعمر في التعليم و نماذج التعليم العالي الخاص بها و الأنظمة و السياسات التابعة لها.

عرفت الجامعة نموا و تطورا و توسعا غير مسبوق بعد الحرب العالمية الثانية، إذ أن 75% من الجامعات في أوربا تأسست في القرن 20، و يرجع ذلك إلى تعدد الاختصاصات و العدد الكبير الذي استقبلته من الطلبة و الدمار الذي تركته الحرب العالمية الثانية الذي استدعى إعادة البناء بحيث كان للجامعة آنذاك دور مهم في ذلك. (نمور،2012،ص24-26)

2.1- نشأة الجامعة في العالم العربي:

يقول أغلب المؤرخين و الكتاب أن النشأة الحقيقية للجامعة بمفهومها القديم كان في الوطن العربي، حيث عُرف التعليم العالي في الوطن العربي منذ العصور القديمة، فلقد كان الفراعنة يقومون بإنتاج ما يحتاجونه لبناء حضاراتهم، و كذلك التطور الحضاري و الفكري الذي كانت تعيشه بلاد الرافدين آنذاك.

مهد ظهور الإسلام إلى نمو و تطور كبير في المنطقة العربية، فمنذ ظهور الإسلام و هجرة الرسول عليه الصلاة و السلام إلى المدينة المنورة عرفت الحضارة الإسلامية نقلة

نوعية و تجسد ذلك ببناء المسجد النبوي الشريف، حيث كان بمثابة النواة الحقيقة لانطلاق باقي المدارس العربية، حيث كان الرسول صل الله عليه و سلم أول من جمع العرب حوله لأخذ علوم الدين، حيث لم تكن مثل هذه الاجتماعات معروفة من قبل عند العرب(حمودي،1978،ص14).

بعد ظهور المسجد أقيمت الكُتَاب بجانبه و ذلك لتعليم المسلمين القراءة و الكتابة و القرآن و شيء من علوم اللغة و الرياضيات، بحيث كانت الكتاتيب تشبه المدارس الابتدائية في العصر الحالي، و لقد كانت الكتاتيب كثيرة آنذاك فمدينة واحدة من مدن صقلية فقط كان بها أكثر من ثلاثمائة كتاب، و كانت الواحدة منها فقط تظم أكثر من مئات الطلاب أحيانا.

و مع انتشار الإسلام في باقي الأقطار العربية و الغربية كذلك، بدأ ظهور مساجد و جوامع عظيمة ساهمت في بناء الحضارة الإسلامية في فترة زمنية معينة، و بالرغم من ان أغلب تلك المساجد مازالت لحد الآن إلى انها لم تعد تقوم بنفس الذي كانت تلعبه آنذاك، و من أبرز تلك المساجد نذكر:

- **جامع الزيتونة:** و هو أول جامعة في العالم الإسلامي و هو جامع و جامعة بمدينة تونس، بحيث يعتبر ثاني جامع بني في إفريقيا بعد جامع عقبة ابن نافع في القيروان، و يرجح المؤرخون ان من بناه هو حسان بن النعمان في العام 79ه و بعدها قام عبيد الله بن الحبحاب بإتمام عمارته في 116ه/736م.
- **جامع القرويين:** يقع بمدينة فاس المغربية، بني عام 245ه/859م قامت ببنائه فاطمة الفهرية، و كان أهل المدينة و حكامها يقومون بتوسعة المسجد و ترميمه و القيام بشؤونه، و كان للأمراء الزناتيون بمساعدة من أمويي الأندلس حوالي ثلاثة آلاف متر مربع إلى المسجد و قام بعدهم المرابطون بإجراء توسعة أخرى.
- **جامع الأزهر:**تم بنائه عام 360ه/970م، حيث كانت تقاوم به حلقات للدراسة، و تحيط به من جهاته المختلفة غرف لسكن الطلاب تسمى بالأروقة، و كان كل رواق يخص طلاب من بلد واحد(رواق الشاميين، رواق المغاربة، رواق الأتراك ..).

في العصور الوسطى قامت المدرسة في العالم العربي، حيث كانت الدراسة فيها تشبه الدراسة الثانوية و العالية في عصرنا الحالي، و لقد تميزت بمجموعة من المميزات نذكر منها:

- مجانية التعليم
- التعليم لكل طبقات المجتمع.
- كانت تتضمن قسمين (داخلي و خارجي)
- تتوفر على أماكن للمطالعة و الطعام و النوم و العبادة للطالب مجانا.

و لقد كان رؤساء المدارس آنذاك من خيرة علماء العصر الإسلامي، و نذكر من بينهم جمع من العلماء الذين درسوا بدار الحديث بدمشق(الإمام النووي، ابن الصلاح، أبو شامة، تقي الدين السبكي..)، بالإظافة إلى المدرسة النظامية ببغداد التي درس بها (الغزالي، الشيرازي، إمام الحرمين، الشاسي، الخطيب التبريزي، القزويني و الفيروزأبادي) و لم يكن المعلمون في صدر الإسلام يأخذون أجرا على تعليمهم حتى توسعت المدارس و أصبحت من الكثرة بما كانت فجعل لهم راتب شهري، و كان الشيخ يجيز الشهادات لطالبه بما يوازي في يومنا هذا الشهادات التي تقدم للطلبة بعد تخرجهم من الجامعة.(الزاحي،2014،ص53-54).

لقد تركت الفترة الاستعمارية التي مرت بها الوطن العربي بجميع أقطاره فراغا تعليميا كبيرا فمنذ إنشاء كل تلك المساجد الأنفة الذكر إلى غاية بروز الدولة العثمانية كان الوطن العربي يعيش رخاءً علميا و فكريا حتى ان أوربا آنذاك كانت لا تزال تعيش في الظلم و لا تعرف ما هي المدرسة ، فالملاحظ أن الجامعات العربية بمفهومها الحديث في معظمها حديثة النشأة. فباستثناء أول كلية حديثة تم افتتاحها في الوطن العربي كلية الطب بالقاهرة سنة 1827، ثم تلتها الجامعة الأمريكية في بيروت(1866) و جامعة القديس يوسف (1875)، ثم جامعة الجزائر 1879 و الجامعة المصرية سنة 1908، فإن عمر الجامعات العربية الحديثة لا يتعدى الخمسون سنة، و ابتاداءا من الخمسينيات من القرن الماضي

بـدأت الجامعـات العربيـة فـي التزايـد و ذلـك نتيجـة إعـلان الاسـتقلال السياسـي للأقطـار العربية.(الجامعات العربية،1990،ص3)

3.1- التطور التاريخي للجامعة الجزائرية

لقد عرفت الجامعة الجزائرية تحولات عميقة منذ إنشائها إلى يومنا هذا ، وهذه التحولات كانت تعكس بصفة مستمرة تلك الأوضاع الحاصلة في المجتمع الجزائري، و باختصار سوف نقوم بعرض هذه المراحل و التحولات التي عرفتها الجامعة الجزائرية.

- **المرحلة الأولى: ما قبل الاستقلال (1833-1962)**

تم إنشاء جامعة الجزائر في العهد الاستعماري على أرض الجزائر، حيث بدأت نشاطها في سنة 1833 بمصطفى باشا بالعاصمة، في البداية كان يدرس بها الطلبة الأوربيون فقط، لتفتح أبوابها فيما بعد أمام الطلبة الأتراك و الجزائريين بغض النظر على انتمائهم الديني بموجب مذكرة لوزير الحرب التي أصدرها بتاريخ 10 جوان 1835، إلا انه كانت بداية الجامعة الجزائرية بموجب قانون 20 ديسمبر 1879، ليعلن فيما بعد عن الانطلاقة الرسمية للجامعة الجزائرية بموجب قانون 30 ديسمبر 1909 (سيد علي،2011 ص52)، حيث تم إنشاء المدارس العليا (الميكانيك ، الأدب، الحقوق ، العلوم) ثم مدرسة الهندسة في الحراش سنة 1925 ومعهد عالي في علم الزراعة سنة 1930 ، لكن التعليم بتلك المدارس العليا ليس بنفس مستوى تلك الموجودة في فرنسا ، وإنما كانت مجرد تعليم سطحي يستجيب إلى المتطلبات الاستعمارية (الطيب،1999،ص72)

وفي 19 ماي 1956 غادر الطلاب مقاعدهم للانضمام إلى صفوف الجيش. و المتتبع لحال لجامعة الجزائرية قبل نيل الإستقلال يرى انها كانت عبارة عن نسخة عن الجامعات الفرنسية التي أنشأت آنذاك، حيث حاول المستعمر طمس الهوية الوطنية من خلال محاولته فرنسة الجامعة الجزائرية من خلال مشروعه الاستعماري.

- **المرحلة الثانية:ما بعد الاستقلال (1962-1971)**

جاء في تصريح لأول وزير للتعليم العالي للجزائر المستقلة السيد محمد الصديق بن يحيى خلال ندوة صحفية عقدها في سنة 1971، حيث وضح الحالة التي كانت عليها الجامعة الجزائرية آنذاك بقوله

" لكن هناك في نفس الوقت جامعة، و هي تستمر في مسيرة ليست كمسيرة الثورة، إنها مسيرة منفردة و منعزلة، فالجامعة تمارس نشاطها إلى الآن ضمن الهياكل المتروكة من الاستعمار" حيث كانت هذه المرحلة تتميز بان الجامعات الجزائرية لم تكن إلا مرافق تعليمية تعتمد على التنظيم و النصوص القانونية التي وضعها المستعمر الفرنسي ،وقد شهدت الجامعة الجزائرية تطورا محسوسا بعد الاستقلال (1967- 1968) خاصة في إعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم ب 10756 طالبا ، مما أدى إلى عجز الهياكل الجامعية على الاستقبال وعدم القدرة والوفاء بالحاجة ، مما اوجب على وزارة الدفاع التنازل على بعض الثكنات العسكرية في وهران ، وفي عام 1970 أنشئت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مع إصدار التعليم العالي ، بعدما كانت قسما في وزارة التربية الوطنية .

وقد أوضح وزير التعليم العالي والبحث العلمي آنذاك أهداف الإصلاح الجامعي ، وحددها فيما يلي :

- تكوين الإطارات التي تحتاج إليها البلاد في التنمية الاقتصادية والاجتماعية .
- العمل على تكوين اكبر عدد من الإطارات بأقل ما يمكن من الكلفة .

أن يكون الإطار المكون في الجامعة حائزا على صفات ملائمة للمستوى الذي تحتاج إليه البلاد حتى يكون قادرا على حل المشاكل الخاصة بها.

- **المرحلة الثالثة: إصلاحات 1971(1971-1984)**

يعتبر الإصلاح الذي باشرته السلطات الجزائرية خلال سنة 1971 إلهاما من الثورة و ما تولد عنها، فقناعة السلطات بأن الجامعة لم تعد تواكب مميزات المرحلة الجديدة باعتبارها بقيت تمارس نشاطها ضمن الهياكل المتروكة من طرف الاستعمار، و أن التغيير يتطلب

تغيير كل أساليب التسيير القديمة، بحيث ان تلك الهياكل التنظيمية الموجودة في الفترة الممتدة بين 1962-1971 لم تعد تستطيع ان تحقق أهداف الثورة، و لقد قدم السيد محمد الصديق بن يحي وزير التعليم العالي آنذاك مجموعة من الأهداف ترمي بالأساس إلى:

- تكوين الإطارات التي تحتاج إليها البلاد.
- تجهيز كافة الطاقات الجامعية لتكوين العاملين للمشاركة في تنمية القطاعات الأخرى.
- تكوين أكبر عدد من الإطارات و بأقل التكاليف
- ضمان تكوين علمي ذات مستوى عالي.(بن علي،2001،ص91)

في سنة 1973 تم تكوين المنظمة الوطنية لبحث العلمي ، التي أسندت إليها عملية تطوير البحوث التطبيقية في ميدان البحث العلمي ، كما تم تكوين المجلس الوطني للبحوث العلمية الذي تتلخص مهمته في رسم المحاور الأساسية للبحث العلمي الموجه نحو التنمية الوطنية .

وفي 1974 – 1977 تم تنفيذ عملية المخطط الرباعي الثاني ، وقد تميزت بكونها أكثر طموحا واثر صلة بمستويات التنمية التي سجلت في مختلف المجالات ، وفي نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات تم وضع الخريطة الجامعية ، والتي تنص على ربط المنظومة الجامعية بالأهداف العامة للبلاد في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية مما أدى إلى إنشاء العديد من الجامعات والمراكز الجامعية والمعاهد العليا في بعض ولايات الوطن .

- **المرحلة الرابعة:1984-2004**

أما في سنة 1983 فقد ظهرت ما تعرف بمرحلة الخريطة التنظيمية، بو التي اتضحت أكثر سنة 1984، بحيث هدفت هذه الخريطة إلى :

- تخطيط التعليم العالي إلى آفاق 2000 معتمدة على احتياجات الاقتصاد الوطني بمختلف قطاعاته.
- تحديد احتياجات سوق العمل و العمل على توفيرها.

- توجيه الطلبة نحو الاختصاصات التي يحتاجها سوق العمل.
- تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية و الحفاظ على (07) جامعات كبرى فقط
- تطوير نظام الخدمات الجامعية.(لرقط،2009،ص67)

وفي سنة 1995 شهدت تطورات عديدة حيث وصل عدد الطلبة إلى 233996 طالبا وتضاعف العدد حتى بلوغه 500000 طالب سنة 2001 موزعين عبر 53 مؤسسة للتعليم العالي ، رغم التطور الذي شهدنه الجامعة الجزائرية للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتغيرة والظروف الأمنية التي شهدتها البلاد خاصة في بداية التسعينيات أدى إلى الانخفاض النوعي لذلك التطور .

- **المرحلة الخامسة : نظام LMD (من 2004 إلى غاية يومنا هذا):**

قامت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في مخططها الخاص بالتعليم العالي بإعداد تقرير وضحت من خلاله العوائق التي تعاني منها الجامعة الجزائرية و الحلول التي تمكنها من تخطي ذلك و التكيف مع متطلبات التنمية المستدامة المصادق عليه من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002 تم تحديد استراتيجية على المدى القصير، المتوسط و الطويل لتطوير القطاع خلال الموسم الجامعي2004/2003 تخص وضع برامج تطوير عام و عميق للتعليم العالي من خلال هيكلة جديدة مرفقة بتجديد البرامج و التسيير البيداغوجي، حيث تم و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم04-371 المؤرخ في 08 شوال 1415 الموافق لـ 21 نوفمبر 2004 الذي يتضمن إحداث شهادة ليسانس نظام جديد، حيث تضمن في محاوره الأساسية:

- هيكلة جديدة للنظام التكويني وفقا لثلاثة أطوار تكوينية
- تحيين و تأهيل مختلف البرامج التعليمية.
- اعتماد تنظيم جديد للتسيير
- تطوير مستوى و وتيرة البحث العلمي.

اعتمد نظام LMD مع بداية الدخول الجامعي2005/2004 على أساس تجريبي في 10 مؤسسات جامعية كنظام جديد يحافظ على الخيارات و التوجهات الأساسية للتعليم العالي في الجزائر، ليتم تعميمه في العام الموالي على باقي المؤسسات الجامعية، ليكون و لحد اليوم هو النظام التعليمي المعمول به على مستوى الجامعات الجزائرية.(شرقي،2016،ص199)

2- تعريف الجامعة:

يعتبر التعليم و المستوى العلمي للشعوب احد اهم المعايير التي تحدد تطور تلك الشعوب، إذ تعتبر الجامعة من أهم المؤسسات التي تساهم في ترسيخ تلك المعايير، و قبل الولوج إلى التعريف الاصطلاحي للجامعة وجب التطرق إلى التعريف اللغوي لها أولا:

- **لغة:** بدأ استعمال مصطلح الجامعة ابتداءا من القرن الرابع عشر للدلالة على الجامعة بالمفهوم الحالي، و هي مأخوذة من الكلمة اللاتينية(Universitas) و تعني الاتحاد و التجمع، كإشارة لاتحاد و تجمع الأساتذة و الطلبة.(مرسي،2002،ص9)
- **اصطلاحا:**

هي مؤسسة تعليمية و مركز للإشعاع الثقافي و نظاما ديناميكيا متفاعل العناصر، تنطبق عليه مواصفات المجتمع البشري، حيث تتأثر الجامعة بالمحيط الخارجي لها و تأثر فيه في نفس الوقت.(مركز البحوث التربوية،ص195).

يظهر من خلال التعريف السابق أن الجامعة هي إحدى تلك المؤسسات التعليمية كمؤسسات التعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي، و تحدث بها مجموعة من التفاعلات الديناميكية بين عناصرها(الأستاذ، الطالب، الإدارة)، و يشير التعريف كذلك إلى أن الجامعة ليست بمعزل عن المحيط الخارجي لها، فلا يمكن تصور الجامعة بدون علاقة مع محيطها السوسيواقتصادي فهي تتأثر بمدخلاته و تأثر فيه بمخرجاتها.

- و في تعريف آخر للجامعة، تم تعريفها على أنها تلك المؤسسة ذات نمط تعليمي يعقب و يكمل التعليم الابتدائي و الثانوي، و يحتل موقعا بارزا في قمة نظام التعليم،

و قد تشكل قوة كبيرة لتطوير المجتمع الذي تتواجد فيه، كما قد تشكل عقبة امام تطوره و ازدهاره.(الحسني،1998،ص70).

ركز هذا التعريف على أن الجامعة هي آخر المراحل التعليمية التي يمر بها الفرد، و أن لها دور كبير في تطوير المجتمعات من خلال ما تقدمه من خدمات و مخرجات .

- في حين عرف ابن خلدون الجامعة في مقدمته على أنها السلطة العليا التي تحوي جميع أنواع المعرفة و الحقيقة و المبادئ و البحث و الاكتشاف و التجربة و التأمل، حيث توجه كلها لخدمة الإنسان.(ابن خلدون،ص396).
- و لقد عرف المشرع الجزائري الجامعة بأنها " مؤسسة عمومية ذات طابع ثقافي علمي و مهني تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي" ، في المرسوم التنفيذي رقم03-279 المؤرخ في 23 أوت 2003، و الذي يحدد مهام الجامعة و القواعد الخاصة بتنظيمها و سيرها ، المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي الذي أعطى تكييفا جديدا للجامعة الجزائرية و ذلك في إطار جملة التعديلات التي أدخلت على القانون الأساسي للجامعة و الأحكام المتعلقة بها.(الجريدة الرسمية، 2003، ص4).

و من خلال مجمل التعريفات السابقة للجامعة فأنه يظهر لنا أنها تتميز عن غيرها من المؤسسات بمجموعة من الخصائص نذكر أهمها:

- تتميز الجامعة بنشاطاتها العلمية و الأكاديمية
- تعتبر أحد اهم المؤسسات التي تساهم في تحديد مستقبل الأمم
- تعتبر المصدر الأول و الأفضل للإطارات البشرية و الكفاءات.
- لا تحكم الجامعة نفس قوانين الاستثمار التي باقي المؤسسات، فالاستثمار في الجامعة تظهر نتائجه في الأمد البعيد.
- تظم الجامعة إطارات ذات مؤهلات فكرية عالية.
- الانتاج الذي تقدمه الجامعة هو محاولة تنمية أفكار و معارف و مهارات الطلبة.
- مدخلات الجامعة و مخرجاتها هم الطلبة.(محجوب،2003،ص25-26)

3- مهام و وظائف الجامعة:

لقد تم استحداث مؤسسات التعليم العالي لتؤدي مهام بالغة الأهمية، نذكر من بينها:

1.3- تقديم التكوين و التعليم للطلاب:

تعتبر هذه المهمة أساس العملية التكوينية بالجامعة، و لعل الطريقة المثلى التي يجب ان يُنظر بها طالب اليوم هي الطالب الباحث، حيث لا يجب على الطالب الاكتفاء بالمعلومات النظرية التي تقدم له فقط، بل عليه أن يسعى هو نحو المعلومة.

2.3- تقديم التعليم و التكوين للوافدين من عالم الشغل:

لم يعد دور الجامعة مقتصرا فقط على تعليم الطلاب المتحصلين على شهادة البكالوريا، بل تعدى ذلك ليصبح للجامعة دور كبير في تكوين الوافدين من عالم الشغل، حيث أن هناك معطيات و أفكار جديدة يجب على العمال أن يتقنوها، و لن يحصلوا عليها إلا إذا التحقوا بمؤسسات التعليم العالي.

3.3- البحث العلمي و التعاون الدولي:

إن المشاكل التي تواجه المجتمع بشتى أنواعها بحاجة إلى علاج، و هذا العلاج لا يكون إلا عن طريق البحث في تلك الظواهر لمعرفة أسبابها و محاولة علاجها بطرق علمية دقيقة،و يتم عقد ملتقيات و ندوات وطنية و دولية لمعالجة تلك المشاكل حيث توجد بعض المشكلات العالمية التي تستدعي تعاونا دوليا مثل (الاحتباس الحراري، الهجرة غير الشرعية، الإرهاب و الأمراض المعدية (بخوش، 2015، ص ص193-194)

4.3- المساهمة في التنمية الشاملة:

تساهم الجامعة بشكل كبير في التنمية الشاملة، من خلال هدفها في تحسين ظروف المستقبل. و تقوم على توظيف جميع الجهود و المشاركة الفعالة في بناء بالمجتمع.

5.3- التنشئة الوطنية و الإنسانية:

لا يقتصر دور الجامعة في الإنتاجين العلمي و العملي فقط، بل تتعدى ذلك إلى العلاقات التي تجمع بين الناس من مودة و احترام و الإيمان بالواجب، و يتمحور دور الجامعة كذلك في غرس الروح الوطنية لدى الطلاب من خلال النشاطات التربوية و التعليمية المتنوعة.(عجال،2010،ص91).

و انطلاقا من المرسوم التنفيذي رقم03-279 المؤرخ في 23 أوت 2003، و الذي يحدد مهام الجامعة و القواعد الخاصة بتنظيمها و سيرها، فإن مهام الجامعة الجزائرية هي كالتالي:

أ- في مجال التكوين:

- تكوين الإطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية
- تلقين الطلبة مناهج البحث، و ترقية التكوين في البحث.
- المساهمة في الإنتاج و النشر المعمم للعلم و المعارف و تحصيلها و تطويرها.
- المشاركة في التكوين المتواصل.
- **ب- في مجال البحث العلمي:**
- المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي.
- ترقية الثقافة الوطنية و نشرها.
- المشاركة في دعم القدرات العلمية الوطنية.
- تثمين نتائج البحث ونشر الإعلام العلمي و التقني.
- المشاركة ضمن الأسرة العلمية و الثقافية و الدولية في تبادل المعارف و إثراءها.(الجريدة الرسمية،2003،ص ص5-6)

4- أهداف الجامعة:

تسعى الجامعة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من أجل الوصول إلى اشباع رغبات و حاجات المجتمع و أهم تلك الأهداف هي:

- الجمع بين التربية و التعليم لإعداد المواطن الصالح بدنيا و عقليا و روحيا و سلوكيا يترجم هوية و شخصية المجتمع.
- تكافؤ الفرص و أحقية الجميع في التعليم، حيث يترجم ذلك مجانية التعليم و التزايد الكبير لعدد الطلبة كل سنة.
- ربط التعليم العالي بالحقائق الوطنية، قصد البحث عن الحلول المناسبة بأفراد يعايشون تلك الحقائق.

و لقد صنف زيسوولر Zisweller أهداف الجامعة إلى:

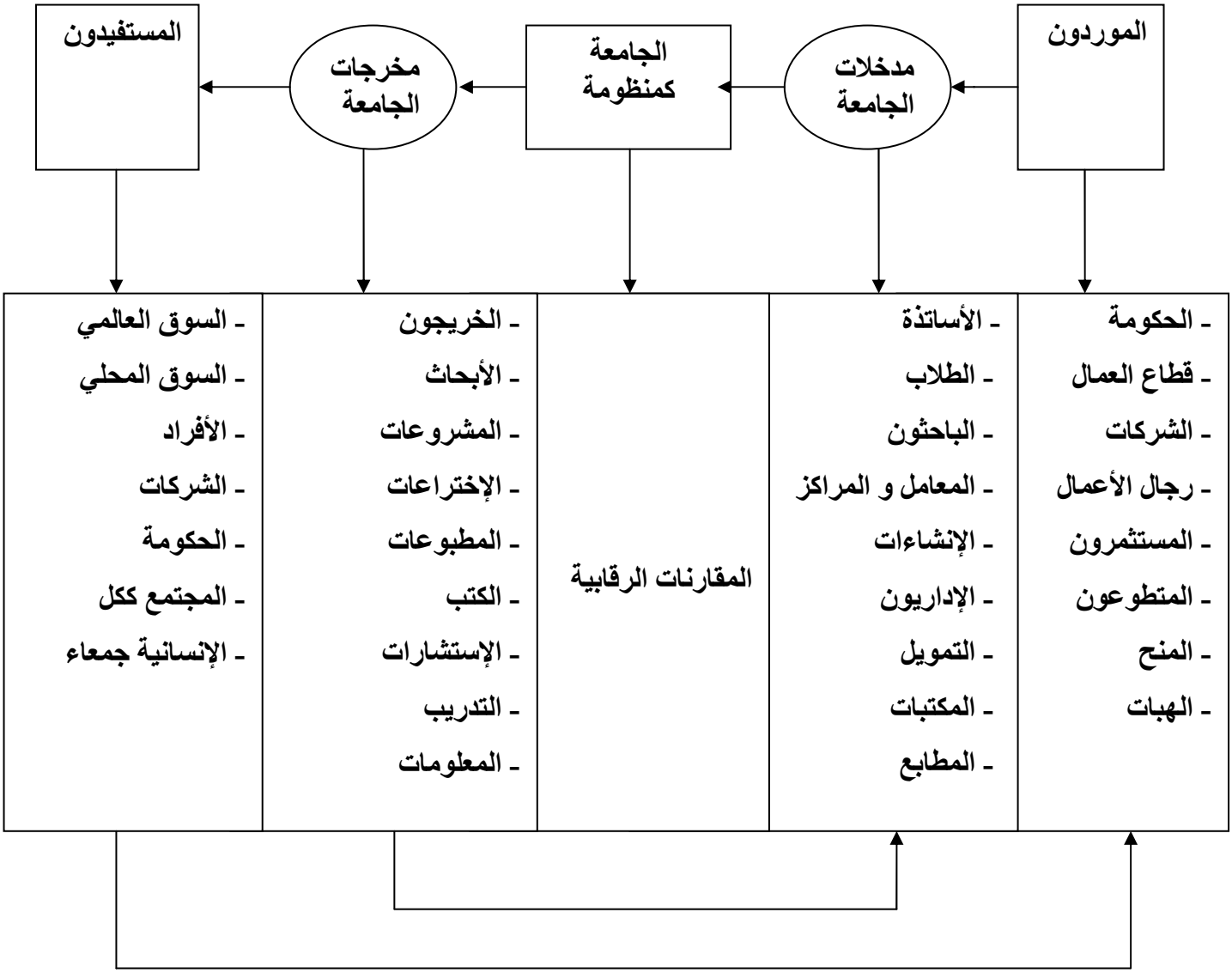
- **أهداف بيداغوجية:** بحيث تضم المحتوى البيداغوجي للكفاءات، المعارف، التقنيات و الوسائل البيداغوجية.
- **أهداف البحث العلمي:** و هي محاولة ربط الجامعة بالبيئة الخارجية في إطار دورها نحو المجتمع ضمن مفهوم النسق المفتوح.
- **أهداف تسيير هيئة الموظفين:**و تتضمن ما تحتاجه الجامعة من إطارات و أفراد من حيث النوعية و الكمية مع تحديد الكفاءات للاندماج بالمؤسسة من جهة، و التكفل بظروف العمل و إجراءات الترقية و الأجور و الخدمات المقدمة من جهة أخرى.
- **أهداف التعيين و الانتقاء:**و تتضمن ثلاثة جوانب أساسية

– الجاني النوعي: المطلوب اكتسابه من طرف الطلبة

– الجانب الكمي: حجم المؤسسة و حاملي الشهادات و مجالات العمل الممكنة.

– الجانب الانتقاء: الدخول و الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

- **أهداف التمويل:** وضوح سياسة التمويل تدعم العلاقات بين البيئة الوصية و المصالح الاقتصادية و الاجتماعية.
- **أهداف العلاقات الاجتماعية للمؤسسة:** و تنقسم إلى قسمين، أهداف العلاقات الداخلية(ظروف العمل، المشاركة في اتخاذ القرارات..)، و أهداف العلاقات الاجتماعية الخارجية، و التي تتضمن طبيعة العلاقات الموجودة بين الجامعة و البيئة المحيطة بها.(جوادي،2006،ص ص41–42). و الشكل رقم (08) يبرز طبيعة العلاقة الموجودة بين الجامعة و محيطها الخارجي.



الشكل رقم(08) يوضح علاقة الجامعة بالبيئة الخارجية

المصدر: (النجار،2000، ص 120)

يظهر لنا الشكل ان للجامعة علاقة كبيرة بمحيطها الخارجي فمواردها و مدخلاتها تستقيها منه لتقوم هي بعد ذلك ببعض العمليات التحويلية التي تتمثل في البرامج التعليمية و التكوينية للمدخلات التي تتمركز بشكل كبير حول الطلبة، ثم لتكون في الأخير على شكل مخرجات مستعدة لخدمة المحيط الخارجي .

5- عناصر الجامعة:

لكل مؤسسة مجموعة من العناصر تتفاعل فيما بينها، و بوجود تلك العناصر و تكاملها تنتج المؤسسة الهدف الذي أنشأت من أجله، و بما ان الجامعة هي إحدى تلك المؤسسات فهي بذلك لديها مجموعة من العناصر و هي:

1.5- الطالب: و هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة البكالويا، و يعتبر أحد أهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية طيلة التكوين الجامعي، إذ يعتبر هو العنصر الأكثر تواجدا داخل الحرم الجامعي، و يعتبر الطالب كذلك هو الهيئة الخام التي تشكل مدخلات الجامعة، و التي تتلقى العمليات التعليمية و التكوينية، ليكون في الأخير و بعد حصوله على شهادة جامعية على شكل مخرجات لهذه المؤسسة(مانع، 2015،ص241)

2.5- الأستاذ: هو مختص يستجيب لطلب اجتماعي، و يتحكم في عدد لا بأس به من المعارف العامية و العلمية، و هو عامل حرفي في اختياراته البيداغوجية مع الحرص على جعل حرية المبادرة و الاستقلالية توافق منفعة المستخدمين (عجال،2010،ص51). يعتبر الأستاذ الجامعي أحد العناصر المهمة في المنظومة الجامعية إذ يقع على عاتقه القيام بالتحضير للدروس و ضمان قدر عال من المعلومات حول التخصص.

3.5- الهيكل الإداري و التنظيمي:إن من أهم عوامل نجاح المؤسسة الجامعية تكوين الإطار الكفء و المتخصص، و بناء الهيكل التنظيمي المرن دون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري و التنظيمي الذين يساهمان معا و كل بطريقته في تحسين المردود و رفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية. (غربي، 2014، ص61)

4.5- المحتوى التعليمي : تعد المقررات التدريسية في التعليم العالي أحد أهم العوامل التي ترتكز عليها الجامعة في سبيل تخريج دفعات تزخر بالقدرات و المؤهلات العلمية التي يتطلبها سوق العمل، لذلك فإن كل المقررات التعليمية لها مجموعة من المبادئ و المقومات التي ترتكز عليها و نذكر منها:

- أن يتم التخطيط للمقررات بطريقة متتابعة التسلسل و ان تكون موافقة لآراء هيئة التدريس
- أن تصمم من قبل أعضاء هيئة التدريس من المختصين وفق الخطوط العامة التي ترسمها الهيئات العلمية و المنظمات المهنية.
- أن تشتمل و تتضمن تلك المقررات المهارات و المعارف اللازمة لتعليم الطلاب.
- ضرورة مواكبة المناهج و المقررات الدراسية الحديثة و الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- التأكيد على مبدأ التعليم الذاتي في تنظيم المقررات الدراسية.(بن سالم و الحميري،2009،ص24)

المبحث الثاني: الجامعة الجزائرية

1- مبادئ التعليم العالي في الجزائر

إن من أهم المبادئ التي ترتكز عليها سياسة التعليم الجامعي في الجزائر، كما ترتكز عليها المنظمة التربوية بصفة عامة تتمثل في:

1.1- ديمقراطية التعليم : يمكن تعريف ديمقراطية التعليم بأنها الوضعية التي تتجسد في التوزيع العادل للخبرات التربوية بين أفراد المجتمع ، في حين أن الديمقراطية الحقيقية عملية تراكمية تكتسب بالممارسة العملية ,وليس هناك طريقا لضمان ثباتها واستمرارها إلا إصلاح التعليم إصلاحا جذرياً لزرع العقلية الحرة المستقلة للطالب الجزائري، و لقد كان إسباغ الطابع الديمقراطي لمنظومة التعليم العالي سمة السياسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية يومنا هذا ففي سنة 1954 كان بمقدور أقل من (07) طلبة في كل 100.000 نسمة الولوج إلى الجامعة، و بعد 50 سنة تجاوز عدد الطلاب الجامعيين 3.000 طالب في كل 100.000 نسمة، و هذا ما يجسده مجانية التعليم العالي و الخدمات الجامعية (وزارة التعليم العالي،2012،ص26)

2.1- التعريب : بقيت جهود الاستعمار الرامية إلى طمس لغة ودين المجتمع العربي متواصلة، تهدأ حيناً وتحتد حيناً آخر؛ لكنها ظلت منذ الحملات الصليبية إلى اليوم حلماً يراود المستعمرين وأملاً في أعماقهم، وسيبقى صراعاً حضارياً علمياً يعبر عن وجود أمة – لغة وعقيدة – تبقى ببقائها وتزول بزوالها.

أصرت أغلب التشكيلات السياسية و الثقافية الجزائرية البارزة في تاريخ الحركة الوطنية إبان الفترة الاستعمارية على إدراج اللغة العربية في المنظومة التربوية، فلقد كانت تعتبر في فترة ما عبارة عن لغة أجنبية رغم نشر القانون الأساسي للجزائر سنة 1947 و الذي اعترف بأن اللغة العربية هي اللغة التي يتعامل بها أغلب الجزائريون، و لقد كان التعليم العالي آنذاك يعاني نقصا فادحا في أساتذة اللغة العربية، و استدعى الأمر الاستنجاد بأساتذة من العالم العربي لتكوين أساتذة في اللغة العربية. بعد الاستقلال كان التدريس

باللغة العربية مقتصرا فقط على معهد الدراسات الإسلامية بجامعة الجزائر و ليسانس لغة عربية، ثم تم فتح مدرسة الصحافة سنة 1965 ثم الفلسفة و التاريخ، لتلتحق كلية الحقوق سنة 1969 بالركب، ليعرف تقدما بعد ذلك بمجالات العلوم الاجتماعية و علوم الأرض ابتدءا من سنة 1989، لتستمر نسبة التعريب في الارتفاع إلى أن بلغت في بعض التخصصات نسبا مرتفعة، ففي الموسم الدراسي 1997/1996 بلغت نسبة التعريب في العلوم الاجتماعية 100%.(وزارة التعليم العالي،2012،ص27-28)

إن الجهود العربية في المجال العلمي والتي بدأت في عهد النهضة تعد حلقة من سلسلة متواصلة لدعم التراث العلمي العربي وتطويره، وقد واجهت هجمة استعمارية شرسة، عصفت بتلك الجهود إثر استعمار الوطن العربي من محيطه إلى خليجه، هذا الاستعمار أدى بدوره إلى قتل روح الإبداع ، ومنها البذرة الأولى وهي التدريس باللغة العربية في المجالات العلمية في مناطق الشام ومصر وتونس؛ مما أدى إلى النزوح عن اللغة العربية وهجرها كلغة تدريس، والتدريس بلغة المستعمر الأجنبي الإنجليزية في المشرق والفرنسية في المغرب العربي (محمود،1994،ص46).

إن التدريس باللغة العربية لا يعني إهمال اللغة الأجنبية، إذ من خلالها يمكن الاطلاع على ثقافة العالم الآخر وإبداعاته وتطوراته في المجالات العلمية، وإنما الدعوة إلى التعريب تأتي باعتماد اللغة العربية لغة حوار وتأليف علميين، من أجل تعميق الوعي والفهم باللغة الأم، الأمر الذي يؤدي إلى التطوير والنهوض؛ لهذا كله فإن للتعريب أهمية: علمية، ولغوية، وقومية، هذه الأهمية ترتبط بالحياة المعاصرة للإنسان العربي الساعي دوماً للتقدم والتطور والتخلص من التبعية والجمود ليعود كما كان في الماضي ذا إشراق وإبداعات علمية تدفع به ليكون في مصاف الأمم المتقدمة (محمود،1994،ص46).

3.1- الاتجاه العلمي والتنمية:لقد كان عدد قليل من الجزائريين الذين يتابعون دراسات تقنية في المرحلة الجامعية إبان الفترة الاستعمارية، حيث كانت نسبتهم لا تتجاوز 3% من مجموع المسجلين في مؤسسات التعليم التقني حينها مثل(المدرسة الوطنية لمهندسي

الجزائر و المدرسة الوطنية للفلاحة)، لكن بعد الاستقلال أولت السلطات المعنية اهتماما للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية و جهد التصنيع و تثمين الموارد الطبيعية و مع تبني نظام الاقتصاد الموجه في المخطط الثلاثي 1967-1969 و المخططين الرباعيين 1970-1973 و 1974-1977 و المخططات التالية برزت الحاجة إلى إطارات تقنية مؤهلة، و خلال الموسم الدراسي 1987/1986 أصبحت نسبة الطلبة المسجلين في العلمية و التكنولوجية تقدر بـ 73% من مجموع المسجلين، و أغلبهم في شعبة التكنولوجيا بـ34%.(وزارة التعليم العالي،2012،ص29)

يعمل هذا المبدأ على المساهمة في التقدم العلمي الذي يحقق التنمية ويعمل على:

- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه و تشجيع الدارسين على الالتحاق بالمدارس العليا .

- المزج بين الدراسة النظرية والعلمية بحيث يكون الطالب قادرا على تطبيق النظرية العلمية في المجالات التطبيقية كالزراعة والصناعة والطب ... (تركي،1990،ص160)

4.1- الجزأرة:

فور إعلان استقلال الجزائر ظهرت مسألة جزأرة المنظومة التربوية بصفة عامة و التعليم بصفة خاصة، حيث ترجمت بسياسة تهدف إلى ولوج مكثف للجزائريين إلى وظيفة التعليم لضمان استخلاف المتعاونين الأجانب، و لقد كان الهدف من وراء الجزأرة هو :

- جزأرة الإطارات بصورة مستمرة غايتها اعتماد البلاد على أبنائها لتحقيق أهدافها في التربية والتكوين.

- جزأرة البرامج التكوينية وذلك من خلال لجان مختصة في هذا المجال وإقامة ندوات وطنية من أجل ذلك.

- اختيار أهداف التعليم العالي وقيمه في ضوء واقع الجزائر بما يحقق تنميتها الشاملة .

- جزأرة الإطارات والأساتذة من خلال إدخال نظام تكوين ما بعد التدرج .

وقد تجسدت الجزأرة بالجامعة الجزائرية في القيام تدريجيا بإحلال الإطارات الوطنية محل المدرسين الأجانب ، حيث لم يكن عدد الجزائريين في سنة 1962 يتجاوز 82 أستاذا من بين 298 أستاذا، حيث سمحت القرارات المتخذة سنة 1982 بجزأرة المعيدين و الأساتذة المساعدين بشكل كامل سنة 1987، ليتم جزأرة العلوم الطبية سنة 1988، و العلوم الاجتماعية سنة 1989. و خلال العشرية(1990-2000) جاء الدور على جزأرة العلوم البيولوجية و العلوم الدقيقة و التكنولوجيا.

سمحت تلك القرارات بجزأرة سلك الأساتذة في التعليم العالي بشكل كامل سنة 2001-2002 حيث لم يبقى سوى 67 أستاذا أجنبيا من بين 44.448 أستاذا دائما. (وزارة التعليم العالي،2012،ص26-27)

2- هيئات الجامعة:

لقد حدد المشرع الجزائري الهيئات الخاصة بالجامعة، حيث وضح في الجريدة الرسمية و من خلال المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 23 اوت 2003، المحدد لمهام الجامعة و القواعد الخاصة بتنظيمها و سيرها هيئتين و هما مجلس الإدارة و المجلس العلمي.

1.2- مجلس الإدارة: و يتشكل من:

- وزير التعليم العالي أو ممثل عنه
- ممثلي الوزارات التي لها علاقة بالتعليم العالي(يعينون بناءا على اقتراح من سلطتهم الوصية، من ضمن الموظفين الذين يشغلون وظائف عليا في المؤسسات و الإدارات العمومية
- ممثل عن والي الولاية
- ممثلي القطاعات الرئيسية المستعملة التي تحدد قائمتها في مرسوم إنشاء الجامعة
- ممثل عن الأساتذة (من كل كلية من بين الأساتذة الأعلى رتبة)

- ممثلين اثنين منتخبين عن الموظفين الإداريين و التقنيين و عمال الخدمات.
- ممثلين اثنين منتخبين عن الطلبة.(عهدة لمدة سنة قابلة للتجديد).

كما يحدد المرسوم أن رئيس الجامعة و عمداء الكليات و مديري المعاهد و مديري الملحقات (إن وجدت)، و نواب رؤساء الجامعة و مسؤول المكتبة المركزية في اجتماعات مجلس الغدارة بصوت استشاري، كما يمكن أن يشارك في أشغال مجلس الإدارة بصوت استشاري أربعة ممثلين على الأكثر من الأشخاص المعنويين أو الطبيعيين الذين يساهمون في تمويل الجامعة معينين من ضمن الذين يبذلون مجهودات هامة في المشاركة، و يمكن كذلك أن تشارك شخصيات خارجية في أشغال المجلس بصوت استشاري، كما يمكن الاستعانة بأي شخص من شأنه أن يساعد في أشغاله.(الجريدة الرسمية،2003،ص6)

2.2- المجلس العلمي: و يتشكل المجلس العلمي من:

- مدير الجامعة، رئيسا
- نواب مدير الجامعة.
- عمداء الكليات.
- مديري المعاهد ومديري الملحقات إن وجدت.
- رؤساء المجالس العلمية للكليات و المعاهد
- مديري وحدات البحث إن وجدت
- محافظ المكتبة المركزية للجامعة
- ممثلين اثنين(2) عن الأساتذة في كل كلية ومعهد ينتخبان من ضمن الأساتذة الأعلى رتبة.
- شخصيتين خارجيتين يكونان أستاذين تابعين لجامعات أخرى.

و يمكن للمجلس العلمي استدعاء أي شخص من شأنه مساعدته في أعماله نظرا لكفاءته(الجريدة الرسمية،2003،ص7-8)

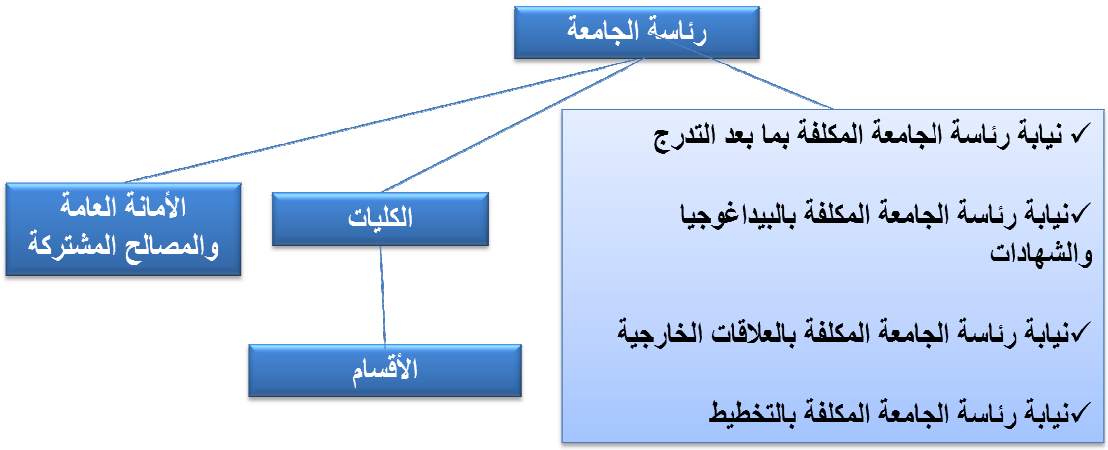
3-أنماط المؤسسات الجامعية:

1.3- الجامعة: مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلالية المالية .

تتشكل الجامعة من هيآت (مجلس إدارة ومجلس علمي)، رئاسة الجامعة، كليات ومعاهد وملحقات في بعض الأحيان. كما تتضمن مصالح إدارية وتقنية مشتركة.

و تكون رئاسة الجامعة تحت سلطة رئيس الجامعة، و تضم:

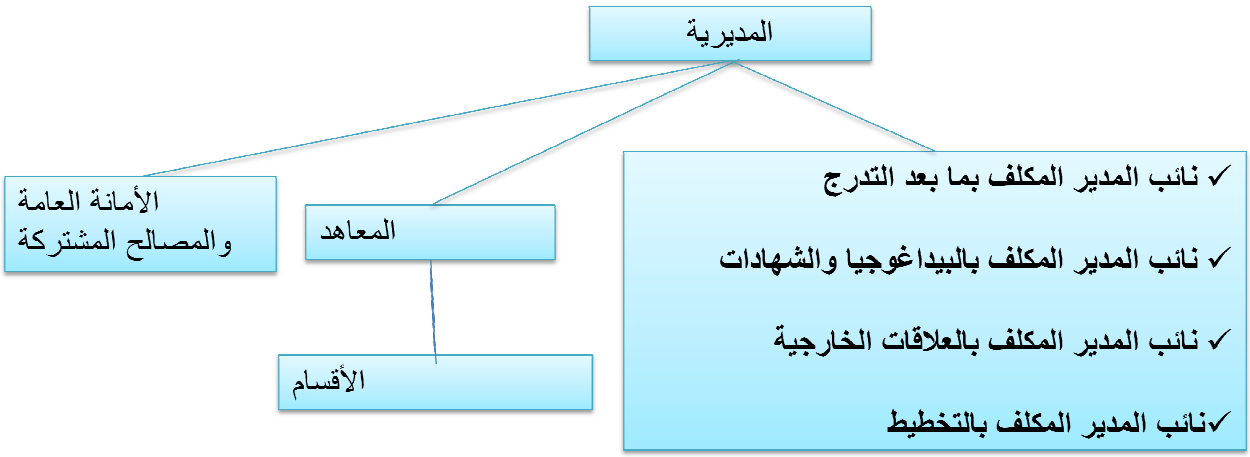
- نيابات رئاسة الجامعة التي يحدد عددها و صلاحياتها مرسوم إنشاء الجامعة.
- الأمانة العامة للجامعة
- المكتبة المركزية للجامعة.(الجريدة الرسمية،2003،ص8)



الشكل رقم(09) يوضح الهيكل التنظيمي للجامعة؛ **المصدر: وزارة التعليم العالي،2015،ص10**

2.3- المركز الجامعي: مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلالية المالية .

يسير المركز الجامعي مجلس إداري ويديره مدير كما أنه مزوّد بهيآت إستشارية. يتكوّن من معاهد تضمّ أقساما تحتوي بدورها على مصالح تقنية مشتركة.(**وزارة التعليم العالي،2015،ص11)**

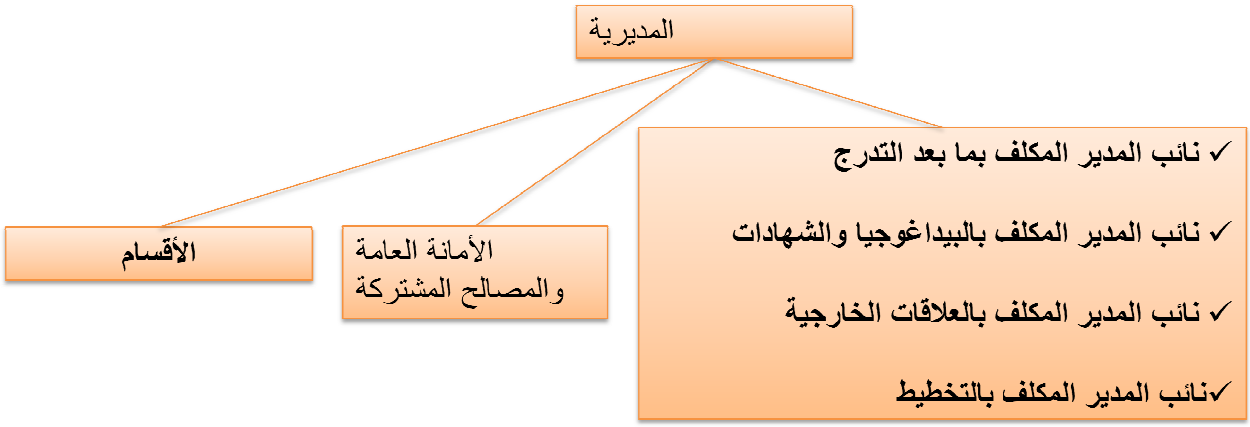


الشكل رقم(10) يوضح الهيكل التنظيمي للمركز الجامعي

المصدر: وزارة التعليم العالي،2015،ص11

3.3- المدرسة خارج الجامعة (الملحقة): مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلالية المالية .

تسير المدرسة بمجلس إداري ويديرها مدير ومدراء مساعدون، وأمين عام، ومدير مكتبة، مزوّدة أيضا بهيآت لتقييم النشاطات البيداغوجية والعلمية.(وزارة التعليم العالي2015 ص12)



الشكل رقم(11) يوضح الهيكل التنظيمي للمدرسة خارج الجامعة

المصدر: وزارة التعليم العالي،2015،ص12)

4-الجامعة الجزائرية بالأرقام من 1962 إلى غاية 2012:

لقد تم إنشاء جامعة الجزائر سنة 1897، ثم أعيد تنظيمها سنة 1909، و لم يتخرج منها أي جزائري إلا بعد الحرب العالمية الثانية، و لم يتخرج منها قبل الاستقلال إلا عدد قليل جدا من الجزائريين، لذلك و بعد الاستقلال أولت الجزائر اهتماما بالغا بقطاع التعليم العالي(بوفلجة،2002،ص109).

سنحاول من خلال هذا العنصر دراسة تطور الجامعة الجزائرية في الفترة الممتدة من 1962 إلى غاية 2012 من خلال عدة جوانب، تطور عدد الطلبة، عدد الأساتذة ، عدد الجامعات و ذلك بالاعتماد على إحصائيات مقدمة من طرف وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

1.4- من حيث عدد الجامعات:

لقد كان بالجزائر بعد الاستقلال مباشرة سنة 1962 ثلاث جامعات كانت موزعة على ثلاث ولايات و هي جامعة الجزائر و جامعة قسنطينة و جامعة وهران، أما اليوم و بعد مرور أكثر من 50 سنة أصبحت الشبكة الجامعية الجزائرية تظم 106 مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على 48 ولاية عبر التراب الوطني، و تظم (50) جامعة، و (13) مركزا

جامعيا، و (20) مدرسة وطنية عليا، و (10) مدارس عليا، و (11) مدرسة عليا للأساتذة، و ملحقتين جامعيتين.(masers,2017)

2.4-من حيث عدد الطلبة:

بلغ عدد الطلبة الجزائريين سنة 1961 في جامعة الجزائر و ملحقتيها بوهران و قسنطينة 1317 طالبا، و في السنة الموالية1962 تضاعف العدد، ليتضاعف 9.5 مرات بعد ذلك في أقل من عشر سنوات، أما في سنة 2011 فقد بلغ عدد الطلبة 1.200.000 طالب، حيث و في ظرف خمسين عاما من الاستقلال تضاعف عدد الطلبة 1000 مرة(وزارة التعليم العالي،2012،ص31) ، و هذا ما يوضحه الجدول رقم (06):

الجدول رقم (06) تطور عدد الطلبة الجزائريين من سنة 1962 إلى غاية 2011

السنوات / عدد الطلبة	1962/ 1963	1969/ 1970	1979/ 1980	1989/ 1990	1999/ 2000	2009/ 2010	2010/ 2011
طلبة التدرج	2725	12243	57445	181350	407995	1034313	1077945
طلبة مابعد التدرج	156	317	3965	13967	20846	58975	60617
الإجمالي	2881	12560	61410	195317	428841	1093288	1138562

المصدر (وزارة التعليم العالي،2012،ص32)

عرف توجه الطلبة الجزائريين منذ الاستقلال إلى غاية يومنا هذا توجهات كثيرة، كانت كثيرا ما تتأثر بالتوجه العام للبلاد و ما تتطلبه من تنمية اقتصادية و اجتماعية فقد بلغت نسبة الطلبة المسجلين في تخصص العلوم الدقيقة و التكنولوجيا سنة 1962 حوالي 27% لترتفع سنة 1990 إلى 47% و ذلك يرجع إلى توجه البلاد إلى الاهتمام بالجوانب التقنية و التكنولوجيا و محاولة النهوض بالاقتصاد الجزائري بأيادي جزائرية، لذلك كانت نسبة الطلبة المسجلين في العلوم الاجتماعية و الإنسانية دائما هي النسبة المرتفعة إلا في سنة 1990.

الجدول رقم (07) يوضح نسبة توجه الطلبة نحو التخصصات (1962-2011)

السنوات / التخصص	63/62	70/69	80/79	90/89	00/99	10/09	11/10
علوم دقيقة/تكنولوجيا	%27	%24	29%	%47	%30	%19	%22
علوم طبيعية/ والأرض	/	%1	%16	%7	%7	%8	%8
علوم طبية	%28	%31	%16	%16	%10	%5	%5
علوم اجتماعية و انسانية	%45	%44	%39	%30	%53	%68	%65
المجموع	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

Source : L'Enseignement Supérieur(2012)

مثلما عرف التوجه نحو التخصصات تطورا في الجامعة الجزائرية عبر السنوات، كذلك الأمر مع تطور نسبة الطلبة من حيث الجنس، ففي سنة 1972 كان نسبة الطلبة الإناث لا تتعدى 23% و يقابلها 77% منهم ذكور، يرجع ذلك إلى قلة مؤسسات التعليم العالي آنذاك و قلة مناصب العمل و قلة عدد النساء المتوجهات للعمل، لترتفع النسبة سنة 2011 إلى 59% إناث و 41 % ذكور و ما يفسر ذلك هو حاجة البلاد للعنصر النسوي للمساهمة في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية و اقتحام المرأة للعمل في كل المجالات

الجدول رقم (08) يوضح نسبة الطلبة من حيث الجنس(1972-2011)

السنوات / الجنس	1972	1992	2002	2011
نسبة الذكور المسجلين	%77	%61	%50	%41
نسبة الإناث المسجلات	%23	%39	%50	%59

Source : L'Enseignement Supérieur(2012)

3.4- من حيث عدد أعضاء هيئة التدريس:

عرفت الجامعة الجزائرية تطورا في عدد و رتب الهيئات التدريسية طيلة الخمسون سنة التي كانت بعد الاستقلال، ففي سنة 1962 كان عدد الأساتذة آنذاك 298 أستاذا

من كل الرتب الموجودة حينها (أستاذ التعليم العالي، أستاذ محاضر، أستاذ مساعد، مساعد)، و لقد كان معظم الأساتذة آنذاك أجانب، حيث لم يكن هناك أساتذة مكونين بعد الاستقلال فاستنجدت السلطات بأساتذة من الدول العربية و حتى من الدول الأوربية، لتبدأ فيما بعد عملية جزأرة الإطارات وهي محاولة لجعل الأساتذة من العقول الجزائرية، حيث و في سنة 2011 بلغ إجمالي عدد الأساتذة في مؤسسات التعليم و باختلاف رتبهم أكثر من 40.000 أستاذ، و لقد عرفت رتب أساتذة التعليم العالي تغيرا كبيرا ما عدا رتبتي أستاذ التعليم العالي و المساعد، في حين اختفت رتبة أستاذ محاضر سنة 2000 ليظهر بدلا لها رتبتي (أستاذ محاضر –أ– و أستاذ محاضر –ب– ، كما تم حذف رتبة أستاذ مساعد و تعويضها برتبتي أستاذ مساعد –أ– و أستاذ مساعد –ب–.

الجدول رقم (09) يبين عدد و رتب الهيئة التدريسية بين سنتي 1962 و 2011

مستوى التأهيل	63/62	70/69	80/79	90/89	00/99	10/09	11/10
أستاذ التعليم العالي	66	80	257	537	950	2874	3186
أستاذ مجاضر	13	112	463	905	1612	/	/
أستاذ محاضر أ	/	/	/	/	/	4562	4817
أستاذ محاضر ب	/	/	/	/	/	2352	2835
محاضر	/	/	/	1958	6632	/	/
أستاذ مساعد	74	167	2494	6839	6275	/	/
أستاذ مساعد أ	/	/	/	/	/	15517	16681
أستاذ مساعد ب	/	/	/	/	/	11844	12101
مساعد	145	483	4283	4261	1991	539	520
المجموع	298	842	7497	14536	17460	37688	40140

Source : L'Enseignement Supérieur(2012)

5-البحث العلمي في الجزائر

1.5- واقع البحث العلمي : من المتفق عليه أن التنمية الشاملة تتطلب تضافر جهود القطاع العام والقطاع الخاص والجامعات، ولكن المسؤولية الأساسية تقع أساسا على هذه الأخيرة لأنها هي الأهم والأكثر فاعلية في العملية التنموية، فعليها يقع عبء تطوير

أجهزة الدولة والقطاع الخاص، والتعليم بشكل عام، وتوجيه نشاط هذه الأجهزة الوجهة الصحيحة تخدم أهداف التنمية البشرية الشاملة.

وتستعين الجامعة على بلوغ غايتها بثلاثة أنواع من الأنشطة يكمل بعضها بعضا أهمها: إعداد قيادات المجتمع ، إجراء البحوث العلمية و خدمة محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

فالتعليم الجامعي يسعى إلى تخريج قيادات قادرة على ا يجاد المناخ السياسي والاجتماعي والفكري المطلوب لانجاز العملية التنموية.

ومن دور الجامعة أيضا إنشاء شراكة حقيقية مع مؤسسات القطاعين الخاص و العام ،بحيث تشرك هذه المؤسسات مع الجامعة في صياغة الأهداف المرحلية للمقررات الدراسية ، وفي تحديد نوعية البحوث العلمية المطلوبة واستغلال نتائجها استغلالا عمليا، وبطبيعة الحال ستستخدم تلك المؤسسات خريجي الجامعات وتستفيد من أساتذتها بصفة مستشارين ، ولكي تدعم هذه الشراكة وتتسع قاعدتها فإن الجامعات تكثر من عقد المؤتمرات والندوات والموائد المستديرة التي تساهم فيها قيادات الدولة والقطاع الخاص لبلورة الأهداف ووضع الخطط وإجراء التقويم لمختلف الأنشطة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ،وعندما يتأكد للقطاع الخاص انه يستفيد من الجامعة في زيادة مردوديته الاقتصادية وأرباحه ،فانه يتحمس لدعم الجامعة ماديا وتمويل أبحاثها ومؤتمراتها ومشروعاتها الأخرى. (تركي،1990،ص213).

مرت الهيئات الخاصة بالبحث العلمي في الجزائر بعدة مراحل فمنذ بداية اهتمام الدولة بقطاع التعليم العالي و ذلك سنة 1963 أي بعد الاستقلال مباشرة تم إنشاء مجلس البحث، والذي لم يعمر طويلا حيث تم حله سنة 1966، للتوالى بعد ذلك الهيئات الخاصة بالبحث العلمي و تتوالى كذلك الجهات الوصية على تلك الهيئات، فلقد تداول رئيس الجمهورية و رئيس الحكومة على الوصاية بين سنة 1982 إلى غاية سنة 1991، ثم لتحال المسؤولية على عاتق وزارة التربية الوطنية بين سنتي 1992 و 1994، إلى أن تولت وزارة التعليم العالي إدارة و تسيير تلك الهيئات و ذلك ابتداءا من سنة 2000 من

خلال إنشاء وزارة منتدبة للبحث العلمي تكون تابعة لوزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ثم المديرية العامة للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي التي تم إنشاءها سنة 2008 و التي تمارس نشاطها إلى غاية يومنا هذا، و الجدول التالي يوضح تلك المراحل التي مرت بها هيئات البحث العلمي.

الجدول رقم (10) يوضح تطور هيئات البحث في الجزائر

الهيئة	سنة الإنشاء	الجهة الوصية	سنة الحل
مجلس البحث	1963		1968
منظمة التعاون العلمي	1968		1971
المجلس المؤقت للبحث العلمي	1971		1973
المنظمة الوطنية للبحث العلمي	1973	MES	1983
مفوضية الطاقات المتجددة	1982	رئيس الجمهورية	1986
مفوضية البحث العلمي و التقني	1984	رئيس الحكومة	1986
المفوضية العليا للبحث العلمي	1986	رئيس الجمهورية	1990
وزارة منتدبة في البحث و التكنولوجيا	1990	رئيس الحكومة	1991
وزارة منتدبة في البحث و التكنولوجيا	1991	رئيس الحكومة	1991
أمانة الدولة في البحث	1991	وزارة الجامعات	1992
أمانة الدولة	1992	وزارة التربية الوطنية	1993
وزارة منتدبة للجامعات و البحث	1993	وزارة التربية الوطنية	1994
وزارة منتدبة مكلفة بالبحث العلمي تابعة لوزارة التعليم العالي	2000	وزارة التعليم العالي و البحث العلمي	إلى يومنا هذا
المديرية العامة للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي	2008	وزارة التعليم العالي و البحث العلمي	إلى يومنا هذا

Source : L'Enseignement Supérieur(2012)

2.5- أسباب ضعف البحث العلمي: يُشَكّل التعليم العالي المنبَع الأساس في تكوين القدرات والكفاءات العلمية البحثية. لذلك فإن التعليم العالي الضعيف لا يُنتج إلا الضعف في البحث والتطوير. وأهم الأسباب المؤدية للضعف ما يلي:

- انخفاض عدد الباحثين بالمقارنة مع البلدان المتقدمة و المعدل الوسطي العالمي.
- ضعف البنية المؤسسية العلمية.
- نقص مردودية الباحثين
- هجرة الأدمغة العربية إلى الدول المتقدمة
- غياب إستراتيجية شاملة لمعالجة هذه المشكلات.
- ضعف و نقص التمويل الخاص بقطاع البحث العلمي.
- نقص الإنتاج العلمي و النشر و براءات الاختراع و الابتكارات. (ياقوت، 2008، ص49-50)

6-مشكلات الجامعة الجزائرية:

تواجه الجامعة الجزائرية العديد من المشاكل و العقبات التي جعلت منها كثيرا من المرات تحتل مراتب أخيرة في التصنيفات العالمية، ذلك ما جعل الجهات المعنية تحاول دائما إجراء إصلاحات و آخرها هو إصلاح 2004 الخاص بنظام LMD ، و أبرز تلك المشكلات هي كالتالي:

1.6- مشكلة التحجيم:

حيث تسجل الجامعة الجزائرية و في كل دخول جامعي تدفقا هائلا لأعداد من الطلبة الحائزين على شهادة البكالوريا و من منطلق أن من حق كل متحصل على شهادة البكالوريا مقعدا بيداغوجيا في الجامعة، فإن من واجب الجامعة توفير ذلك للطالب، وو يرتبط مشكل التحجيم بمجموعة من العوامل نذكر منها:

- مبدأ تساوي الفرص في الالتحاق بالتعليم العالي.
- النمو الديمغرافي الذي تشهده الجزائر، و الأعداد الهائلة للملتحقين بالأطوار الابتدائية و الثانوية.
- زيادة حاجات المجتمع لليد العاملة المؤهلة
- الطلب المتزايد على التعليم العالي نتيجة الوعي الثقافي

- مجانية التعليم العالي
- مشكلات الإعادة و التسرب و التحويل.(زرقان،2012)

2.6- مشكلة صعوبة التمويل:

إن ما ينفق على البحث العلمي في الدول العربية مجتمعة لا يشكل نسبة 1 إلى 180 مما تنفقه الولايات المتحدة الأمريكية لوحدها(ياقوت،2008،ص58).

و تأكد اغلب المصادر على أن مشكلة التمويل تعود إلى:

- التسيير اللاعقلاني و استعمال الموارد البشرية و المادية بفعالية.
- زيادة حاجة القطاعات الأخرى للتمويل، مما أثر على نقص تمويل قطاع التعليم العالي.
- عدم بحث الجامعة عن مصادر خارجية للتمويل.
- مجانية التعليم و غياب سياسة تدعم مشاركة الطالب في نفقات التعليم.
- تناقص الدعم الحكومي لمؤسسات التعليم العالي.(زرقان،2012)

3.6- مشكلة التأطير:

إن مشكلة التأطير ترهن البحث العلمي الذي يعتبر الوظيفة الأساسية للجامعة بعد التكوين، إلى أنه و حسب اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي سنة 2002 فإن 17.567 أستاذا و 2248 طالب في صف الماجستير و 120 أستاذا مؤقتا و مشاركا، في حين أننا بحاجة إلى35 ألف أستاذ دائم، و تربتط مشكل التأطير بعدة عوامل أهمها:

- الأعداد الهائلة للملتحقين بالتعليم العالي التي لا تتناسب مع عدد المؤطرين.
- نقص التأهيل العلمي و البيداغوجي لطلبة الدراسات العليا.
- عدم وجود برامج تدريبية للأستاذ الجامعي.
- سوء الظروف المادية و المعنوية للأستاذ الجامعي مع غياب الحوافز.
- سياسات توظيف غير واضحة.

- تراجع الإمكانات البحثية بفعل سياسات الحد من الإنفاق و عدم استقلالية الباحثين.
- ضعف التكوين في الدراسات العليا.(زرقان،2012).

4.6- مشكلة الهياكل و التجهيز:

أصبحت ظاهرة الاكتظاظ في الجامعات الجزائرية علامة مسجلة باسمها، و ذلك بالرغم من الزيادة الملحوظة في عدد الجامعات الجزائرية، فنظام LMD مبني أساسا على ان لا يتعدى عدد الطلبة في القسم (25) طالبا، و لكن الواقع يثبت عكس ذلك بالإضافة إلى ذلك نقص التجهيزات و الوسائل الحديثة و نقص المراجع و قاعات الانترنت وان وجت فسمتها الاكتظاظ، و تدني مستوى الخدمات الجامعية مما لا يسمح بالتكوين الجيد.(زرقان،2012).

ضف إلى ذلك مجموعة من النقاط التالية:

– نمطية التكوين المبنية على التلقين بحيث لا تفتح المجال للإبداع و الابتكار الفردي و إن وجد هذا فإنه يبقى محاولات فردية و ليست سياسة تعليمية.

– التكوين الكمي على حساب التكوين النوعي و ذلك للتكلفة التي أصبح يتطلبها التعليم الأمر الذي أثقل كاهل الدولة إضافة إلى تغير منظومة القيم المجتمعية بحيث لم يبقى للتعليم نفس المكانة المرموقة التي كان يحظى بها في السابق.

– هجرة الكفاءات و عدم بقائها في الداخل للمساهمة في التأطير و تكوين و تنمية البلاد.

– البحوث المنجزة هي بحوث من أجل نيل الشهادات و ليست بحوث تنجز بهدف التطبيق العملي لها مما أدى إلى الحد من فعالية البحث العلمي و عدم مساهمته في تفعيل العملية التنموية.(بن محمد،2008).

7- إصلاح التعليم العالي في الجزائر

هناك اختلالات عميقة تعود أساسا إلى الضغط المعتبر الذي يتمثل في الطلب الاجتماعي للتعليم العالي ، هذه الاختلالات جعلت الجامعة الجزائرية لا تتلاءم والتغيرات العميقة التي عرفتها البلاد على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية ، وغير قادرة على أن تستجيب بفعاليات التحديات الكبرى في مجالات العلوم والتكنولوجيا والعولمة والاقتصاد والاتصال وأخيرا قطاع التعليم العالي (. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 2004 ، ص 04)

لذا فانه حان الوقت لخلق الظروف التي تمكن من جامعاتنا رفع التحديات الآنية والمستقبلية ، والتي أفرزها مجتمع المعرفة والاتصال الذي برز بقوة ويتم هذا بالضرورة ، عن طريق مقارنة جديدة ، تهدف إلى تصحيح الاختلالات التي ظهرت حين يتجه نظامنا التكويني إلى الانشغالات ذات الأولوية للمجتمع والتغيرات التي أحدثها عالم يتغير باستمرار .

وعليه فان الإصلاح أصبح ضرورة ملحة في عالم اتسم في المجال الاقتصادي بقواعد للسوق لا ترحم ، وفي المجال العلمي والتكنولوجي بانفجار للمعلومات ، ولا يمكن أن يتحقق ذاك إلا بما يلي :

- خلق تلاءم بين متطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي وضرورة التكوين النوعي .
- إعطاء المعنى الحقيق لمفهومي الأداء والمنافسة .
- ترسيخ قواعد الاستقلالية الحقيقة للمؤسسات وفق قواعد التسيير الحسن .
- السماح للجامعة الجزائرية بأن تصبح قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي من جديد كما كانت عليه على المستوى الجهوي والدولي .
- المساهمة في التنمية المستدامة للبلاد .

1.7- وضعية النظام الجامعي الكلاسيكي الجزائري واهم الاختلالات : عرف النظام الجامعي السابق عدة اختلالات منها :

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

– يعتمد الالتحاق بالجامعة على نظام توجيه مركزي ، عرفت محدوديته وتسبب في خيبة أمل ، وأدى إلى انسدادات تجسدت في النسبة العالية للراسبين وإقامة مطولة للطلبة .

– نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة ، أفرز تسربات معتبرة زادت من حدتها الآثار السلبية لإعادة التوجيه التي تنتهي عادة بالرسوب .

– نظام تقييم أثقل وعطل التحقيق الفعلي للبرامج التعليمية .

– توفير تكوين في السنوات الأولى من الجامعة لا يتلاءم ومختلف شعب البكالوريا .

- **في مجال هيكلة التعليم وتسييره** ، يلاحظ ما يلي :

– هيكلة أحادية النمط .

– مسارات تكوين مغلقة لا توفر المعابر .

– تسيير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم الساعي المثقل والامتحانات المضاعفة والمطولة التي تعيق و الطالب العمل وتقليص ساعات التدريس بسبب الأوقات الضائعة .

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

– نسبة التأطير غير كافية نجمت عن مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج وعن التسرب المعتبر لهجرة الأساتذة الباحثين .

– تكوين قصير المدى غير جذاب وغير مرغوب فيه ، كونه لم يحقق الأهداف التي أنشئ من أجلها (تكوين الإطارات المتوسطة) بسبب عدم وضوح القانون الخاص والإمكانات وفرص التشغيل والتي يتم التغيير عنها بوضوح من طرف المتعاملين الاقتصاديين .

– لم تسمح التكوينات الأحادية الاختصاص بالحصول على ثقة عامة وتكوين متنوع ، رغم أنهما ضمان كل تفتح فكري وقابلية للتكيف مع الظروف المهنية . (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 2004 ، ص 04)

2.7- الهيكلة الجديدة للتعليم العالي النظام (LMD)

تضع الهيكلة الجديدة المقترحة نظام التعليم العالي في مستوى تنظيم أنظمة التعليم العالي المعمول بها منذ مدة في البلدان الأنجلوسكسونية، والذي وافقت عليه مؤخرا بلدان الفضاء الأوروبي، و سيسهل تبني هذا النمط من تنظيم التعليم العالي ، الذي بدأ يأخذ طابعا عالميا، والمبادلات التي باتت ضرورية في المستوى الجامعي ، كما سيسهل الحركية والتعاون والاعتراف المتبادل بالشهادات (ابراهيمي سامية، 2014، 138).

وستسمح الهيكلة الجديدة للتعليم العالي وتحسين البرامج الناتجة عنها للجامعة الجزائرية باندماج أحسن في محيطها الاجتماعي والاقتصادي ، كما ستحسن من مردودها الداخلي والخارجي وتمد تنظيم التعليم العالي بالمرونة اللازمة وقدرة أكبر على التكيف .

يتسم هذا التنظيم الجديد بتوفير حرية أكبر للطالب ، طالما أن المبدأ يتمثل في جعل الطالب يصل إلى أعلى مستوى تتيحه له مهاراته وقدراته الذاتية ،و ذلك من خلال تنويع مدروس للمسارات التعليمية .

و ترتكز هذه الهيكلة الجديدة على تنظيم التعليم العالي في فقرات ثلاثة هي :

أ- **الفقرة الأولى – شهادة الليسانس**- : حسب المرسوم رقم 04-371 المؤرخ في: 12نوفمبر 2004 ، والذي يتضمن إحداث شهادة الليسانس " نظام جديد" وحسب القرار الوزاري المؤرخ في : 23جانفي 2005 والذي يحدد تنظيم التعليم وضبط الكيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات الليسانس ، فان التكوين الذي تم فيه الحصول على شهادة الليسانس ، يتوزع على 06 سداسيات في مجالات تكوين تضم مجموعة من الفروع والتخصصات والشعب ، وهو يمكن من وضع معابر وتهيكل مسالك التكوين في 03 أطوار هي: (وزارة التعليم العالي، 2004، ص05)

– الطور الأول الذي يمتد إلى سداسي على الأكثر ، وهو طور للتعرف على الحياة الجامعية والتكيف معها واكتشاف التخصصات .

– الطور الثاني الذي يمتد لسداسيين على الأقل ، وهو طور لتعميق المعارف والتوجه التدريجي .

– الطور الثالث وهو طور للتخصص يمكن للطالب من اكتساب المعارف والكفاءات في التخصص المختار.

ويمكن تلخيص ذلك في أن الطور الأول والثاني يشكلان تكوينا قاعديا أوليا مدته من سداسي واحد إلى 04 سداسيات ، تخصص للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعينة بالشهادة ، وكذا معرفة مبادئ منهجية الحياة الجامعية ، أما الطور الثالث وهو طور التخصص ، فانه يتميز بتكوين متخصص ينقسم إلى :

– **الفرع الأكاديمي** : ويتوج بشهادة الليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة أكثر طولا وتخصصا ، ويسمح بذلك بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق .

– **الفرع المهني** : وهو يتوج بشهادة الليسانس تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل ، وتحدد برامجها بالتشاور الوطني مع القطاع المشغل .

ويتطلب هذا الفرع أنواعا مختلفة من شهادات الليسانس المهنية لضمان فعاليته وضرورة تحديد التخصص الذي له صلة بالحرفة ، ويكون لذلك أثر مزدوج من جهة تثمين هذا النوع من الشهادة في سوق العمل، ومن جهة أخرى يفتح المجال أمام الطلبة الذين يصعب عليهم إيجاد موقع يساعدهم في النظام (بكالوريا + 5 سنوات) ، ولقد تم الدراسة في شهادة الليسانس كالتالي :

– جذع مشترك لمدة سنتين .

– تخصيص لمدة سنة واحدة : تكون إما سنة أساسية أو قاعدية تسمح بالانتقال نحو المدى المتوسط ، أو سنة مخصصة تضم تكوينا تطبيقيا يسمح بالانتقال إلى عالم الشغل،

وهذا يتم التنسيق مع الجهة المستخدمة والقطاع المشغل (الصحة، التعليم، الصناعة...) ، وهذا بهدف معرفة الاحتياجات الحقيقة لعالم الشغل .

لقد تم اعتماد شهادة الليسانس في الجزائر ابتداءا من الدخول الجامعي 2004-2005 وهو تاريخ بداية أول سنة دراسية جامعية للنظام الجديد والذي تبنته 10 مؤسسات جامعية بين جامعات ومراكز جامعية .

ب- الفقرة الثانية - شهادة الماستر - : تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين بعد الليسانس أو خمس سنوات بعد البكالوريا ، وهي شهادة تسمح بالتعمق في التخصص الذي اختاره الطالب ، ويسمح لكل حاصل على شهادة " ليسانس أكاديمية " والذي تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنها لا تقصي من المشاركة الحائزين على شهادة الليسانس ذات أبعاد مهنية ، الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل .

ويحضر هذا التكوين إلى اختصاصين مختلفين هما: (وزارة التعليم العالي، 2004، ص06)

- تخصص مهني : يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية ، ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا (ماستر مهني)

- تخصص في البحث : يمتاز بتحضير المعنى إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث القطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر بحث).

ج- الفقرة الثالثة - شهادة الدكتوراه -: على شهادة الدكتوراه أن تضمن في ظل الزخم الهائل للتطور التكنولوجي والمعلومات والتخصصات التي تزداد دقة يوما بعد يوم والطابع التطبيقي للبحث ما يلي :

- تعميق المعارف في الاختصاص.

– أن تضمن كذلك تكوينا يعتمد على البحث ،ويكون مخصصا من أجله في آن واحد ، تعتبر شهادة الدكتوراه آخر طور في نظام (LMD) ، وهي موجهة إلى الحائزين على الماستر في البحث والراغبين في القيام ببحوث والتكوين فيما بعد لمهنة أستاذ باحث ، وهي تحضر بعد الماستر خلال ثلاث سنوات على الأقل من البحث في مركز أو مخبر ، ويتحصل عليها الباحث يعد تحضير رسالة بحث .

3.7- المميزات العامة للنظام الجديد

تدور الأهداف المحددة من طرف الهيكلة الجديدة للتعليم الجامعي ، حول إيجاد السبل الكفيلة بتوطيد العلاقة بين الجامعة ومحيط العمل ، وهذا بهدف إخراج الجامعة الجزائرية من العزلة التي تعيشها ، ومنعها من أن تكون على هامش المجتمع .

ومن خلال هذا العنصر فإننا سنتطرق إلى أهم مميزات النظام الجديد باعتباره ينصب على الناحية البيداغوجية من التعليم الجامعي .

أ – **مميزات النظام من حيث المضمون والمحتوى** : زيادة على الفوائد التي توفرها هيكلة التكوينات كونها بسيطة وواضحة القراءة وتقتصر على ثلاث شهادات : ليسانس ، ماستر ، دكتوراه ، فان النظام الجديد يرتكز على رؤية أكثر انسجاما ووضوحا بخصوص توفير التكوينات ، وهذا بهدف تحقيق الاحتياجات المتزايدة للمجتمع والتماشي مع متطلبات القرن الحي والعشرين ، و تكون عروض التكوين هذه على شكل **مجالات** وتنظم في شكل مسارات نموذجية .

– **مجالات أو ميادين التكوين** : ينظم العرض الجديد للتكوين داخل مجالات للتكوين أو ميادين كبيرة ، ويعرف المجال أو الميدان بأنه عبارة عن اجتماع عدة تخصصات داخل مجموعة واحدة أو عائلة واحدة منسجمة سواء من الناحية الأكاديمية أو من ناحية المنافذ أو المعابر التي تؤدي إليها .

كما يعرف الميدان بأنه تجمع عدة مواد تمكن من الحصول على شهادات من نفس العائلة وهو يسمح بقراءة واضحة للشهادات التي تؤدي إلى الالتحاق بميدان العمل ، ومن أهم ميادين أو مجالات التكوين ما يلي :

العلوم الإنسانية والاجتماعية، العلوم الاقتصادية، التجارية ، المالية والتسيير، العلوم الدقيقة والتكنولوجيا، رياضيات، علوم الصحة (الطب، الصيدلة ، البيطرية...) الحقوق، العلوم السياسية ..

ويضم كل مجال أو ميدان عدة **مسارات نموذجية** :

– **المسارات النموذجية:** يعرف المسار النموذجي المتوج بشهادة ، على انه مجموع متكامل أو ترتيب منسجم لوحدات التعليم الجامعي ، وذلك وفق الكيفيات والطرق المحددة من طرف الفرق البيداغوجية على أساس هدف معين ، ويتم اعتماده من طرف الوصاية (ابراهيمي سامية، 2014، 128) .

وبإمكان مختلف المسارات المعروضة أن توجه الطالب توجيها تدريجيا حسب مشروعه الأكاديمي المهني ، وذلك بالاتخاذ بعين الاعتبار تعدد وتنوع حاجيات المجتمع ، كما أنه يسمح بإعادة توجيه الطالب في مرحلة التكوين ، كما يسهل من حركية الطلبة محليا أي بين المؤسسات أو دوليا ، فهو يفتح العديد من المعابر .

كما يتميز هذا المسار بأنه قابل للقراءة أي انه يسمح بمعادلة الشهادات الوطنية مقارنة مع البلدان الأخرى ، ومنه تسهيل قبولها في ميدان العمل .

كما أن الدروس في هذا النظام تنظم على شكل **وحدات تعليم** .

– **وحدات التعليم** : وحدات التعليم هي عبارة عن مجموعات للتعليم (مقررات ، مواد) منظمة بطريقة بيداغوجية منسجمة بهدف الحصول على كفاءات ملموسة ، وتقدم هذه الوحدات في مدة قدرها سداسي واحد و هي أيضا جملة من النشاطات البيداغوجية (دروس ، أعمال موجهة ، أعمال تطبيقية ، ملتقيات ، تربصات ...) ، يمكن أن تشكل

من مقاييس متجانسة بيداغوجيا ، فهي تتكون من مادة أو أكثر تقدم في أي شكل من أشكال التعليم ، وتنقسم وحدات التعليم إلى عدة أنواع أهمها :

– وحدة التعليم الأساسية : وتشمل مواد التعليم الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في شعبة معينة .

– وحدة التعليم المنهجية : وتحتوي على مواد أقل ضرورة من وحدات التعليم الأساسية .

– وحدة التعليم الخاصة بالاكتشاف : وتشمل مواد التعليم التي تمكن من توسيع الأفق المعرفي للطالب ، وتفتح له منافذ ومعابر أخرى في حالة إعادة توجيهه .

كما نجد أن كل وحدة تعليم هي عبارة عن **أرصدة** ممنوحة ، ويتعلق نظام الأرصدة بجميع النشاطات التعليمية بما فيها التربصات ، البحوث ، المذكرات ، المشاريع ...

– **الأرصدة** : يعتبر الرصيد وحدة لقياس التعليم المحصل عليها ، فقيمة كل وحدة تعليم محددة بعدد من الأرصدة القابلة للاحتفاظ .

وتحدد قيمة الرصيد من خلال العمل الذي ينجزه الطالب والذي يدوم من 15 إلى 20 ساعة (الدروس ، العمل الفردي ، المذكرة ، التربص ...) ، وتحدد المحاصيل النهائية التي تخص المعارف والأداء كي تحسب على شكل أرصدة ، ويعد الرصيد بمثابة الوحدة التقييمية في السلم المرجعي الخاص بكل المؤسسات الجامعية .

ويقدر السداسي الواحد بثلاثين رصيدا ، لذا فان قيمة مجمل الشهادات تحدد على شكل أرصدة الرجوع إلى القيمة المشتركة التي تخص كل الشهادات :

شهادة الليسانس ، 06 سداسيات –السداسي يضم 30 رصيدا : 180 رصيد .

شهادة الماجستير :04 سداسيات – السداسي يضم 30 رصيدا : 120 رصيد .

ب– مميزات النظام من حيث سياسة التكوين : يفرض التطور السريع للعلوم والتكنولوجيا تجديدا مستمرا للمعارف والأداء اللذان لا يمكن توفيرهما إلا من خلال نظام مرن ومتفتح ، كما يتيح النظام الجديد (ليسانس ، ماستر ، دكتوراه) للجميع وفي كل أطوار الحياة ، مهما تنوعت المستويات والواضع المعبر عنها ، الفرصة للشروع في

تكوين ما أو إتمامه إن شاء أو بعد فترة مقدرة في عالم الشغل ، إذن فيمكن القول أن هذا التكوين هو تكوين على مدى الحياة ، ويقدم النظام الجديد رؤية جديدة للتكوين الجامعي ترتكز على:

- استقلالية الجامعة واعتماد تسيير أنجع .
- إعداد مشروع جامعة يشمل الانشغالات المحلية والجهوية والوطنية على المستوى الاقتصادي والعلمي والاجتماعي والثقافي .
- عروض تكوين متنوعة ومنظمة بالتشاور مع القطاع الاقتصادي .
- بيداغوجية نشطة يشرف فيها الطالب على تكوينه ، وتكون الفرقة البيداغوجية بمثابة دعم له يرافقه طيلة مساره التكويني .
- تقييم مستمر ودائم لمؤسسات التعليم وبرامجها .
- تعبئة والتحام الأسرة الجمعية بأكملها .

وهذا كله من أجل إنشاء جامعة تتسم بالحيوية و العصرنة متكيفة مع محيطها ومتفتحة على العالم .

ومن خلال هذه الرؤية الجديدة للتكوين الجامعي الذي أتى بها هذا النظام ، نجد أنها توفر وتمكن من التكوين مدى الحياة .

4.7- الشروع في الإصلاحات: إن نجاح كل إصلاح مرتبط طرق تطبيقية ، فمن الحكمة تبني الحذر لكي نبني الأرضية ويمرن النظام الجديد ويتم إقناع الأسرة الجامعية وكسب ثقتها ، وقد تم اتخاذ أهم الإجراءات المرافقة: (وزارة التعليم العالي، 2004)

* **ما تعلق بالموارد البشرية** : تستلزم الاحتياجات الجديدة في مجال التأطير التي ستنجم عن تطبيق الإصلاحات تقوية الموارد البشرية عن طريق :

- وضع مخطط تكوين المكونين الذي يشمل إعادة تنشيط البحث والبحث التكويني .
- تشجيع التكوين وفي أحسن الظروف للأساتذة والباحثين .

– تعبئة الإمكانات الضرورية للاستجابة لأهداف التأطير حتى تحضير لاستقبال مليون طالب مبرمج لسنة 2008 .

– مساهمة الأساتذة الباحثين المقيمين بالخارج عن طريق إدخال الإجراءات التحفيزية وتخفيف الإجراءات

– تقوية مشاركة إطارات القطاعات غير الأكاديمية ، خاصة لتنشيط الأعمال الموجهة والتطبيقية والملتقيات والتربصات المهنية .

– ترقية وتطوير طرق التعليم العصرية خاصة بتعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال المستعملة في التعليم (شبكة الانترنت ، شبكات أخرى ...)

– تشبع الأساتذة والمسيرين المكلفين بالبيداغوجيا بمحتويات الإصلاحات ،وهذا من خلال عقد دورات (ملتقيات وتربصات) تحسيسية .

* **ما تعلق بالبيداغوجيا** : يتعلق الأمر بالشروع في :

– مراجعة أنظمة الدخول والتقييم والانتقال والتوجيه البيداغوجي .

– تثمين الأعمال التطبيقية ، وهذا بتوفير إمكانات مادية أكثر في مخابر التدرج والبحث .

– إعادة الاعتبار للتربصات في الأوساط المهنية وتثمينها .

– تطوير نماذج جديدة للتكوين التي تعتمد على التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال .

– مراجعة الرزنامة الجامعية الخاصة بهدف تسيير أنجع للوقت البيداغوجي .

* **ما تعلق بتنظيم الهياكل المكلفة بالبيداغوجيا والبحث** :في تطبيق الإصلاحات يجب انتهاج سياسة الاستعمال العقلاني للمرافق القاعدية المخصصة للبيداغوجيا (مدرجات، قاعات الأعمال الموجهة، المخابر، الأعمال التطبيقية ، المكتبات ...)

وأن تتواصل إلى وضع هياكل مكلفة بـ:

– استقبال وتوجيه الطلبة (خلايا ل م د)

– تنظيم ومتابعة التربصات في الوسط المهني .

– تقييم برامج التعليم .

* **مـا تعلـق بتسـيير المؤسسـات الجامعيـة:** يجـب أن تتـزامن عمليـة الشـروع فـي الإصـلاحات مـع الانتقال من نمط تسيير ذي طـابع إداري إلـى نمط يرتكز علـى المبادئ التي تحكم التسيير الحسن بهدف:

– تحسين قدرات مسئولي المؤسسات في ميدان التسيير .

– إدخال أدوات وطرق تسيير عصرية .

– إتمـام قواعـد السـلوك وأخـلاقيـات المهنـة التـي تحـدد المسـؤوليات والحقـوق والواجبـات لمختلف مكونات الأسرة الجامعية .

– تقوية روح التشاور والنقاش على كل المستويات .

– إنشـاء وتنظـيم الهيئـات المكلفـة بالمهـام التقييميـة والدراسـة والفحـص تضـم جـامعيين ومهنيين .

– توجيه الجامعة تدريجيا نحو استقلالية حقيقية ومسئولة .

* **مـا تعلـق بتلاؤم المنظومـة التربويـة:** لا يمكن للإصـلاحات أن تبلـغ الهدف المنتظر منها إلا إذا تمكنت المنظومة التربوية ومختلف فروعها من الاندماج كلية فـي رؤيـة شـاملة تعبـر عـن السياسـة الوطنيـة للتكـوين التـي بإمكانهـا التحـرك وبطريقـة منسـجمة و مكملـة وتخضـع لقوانين البيداغوجيا فـي كـل مراحـل التدريب ، ويتطلـب هذا كلـه تنسيقا بهيئـات وطنية دائمة ومستمرة بين كل القطاعات المكلفة بالتكوين قصد:

– خلق تلاؤم بين البرامج .

– توضيح الشهادات وخاصة شعب البكالوريا .

– تنظيم التدفقات وعقلنه التوجيه .

* **مـا تعلـق بـالتنظيم :** يتعلـق الأمـر بإعـادة النظـر فـي النصـوص التنظيميـة والقانونيـة بهدف إدخـال الأحكـام الجديدة التـي ينص عليهـا النظـام " ل م د " وخاصـة تلـك المتعلقـة بتصنيف الشهادات الجديدة .

وما يمكن قوله بهذا الصدد أن مثل هذه الإجراءات من شأنها تصحيح الاختلالات التي يعرفها نظام التعليم العالي الجزائري ، وستتيح للجامعة الجزائرية أن تكون على مسمع من تنظيم منظومات التعليم السائر المفعول في اغلب البلدان المتقدمة ، كما يمكنها أيضا من التفتح على العالم ويسهل التبادلات الضرورية على مستوى الجامعي ويعين المتخرجين من الجامعات على التحرك وينمي التعاون والاعتراف المتبادل للشهادات.

يتضح مما سبق أن نظام (ل م د) الذي تبنته الجامعة الجزائرية إنما هو نظام سيعمل على إصلاح مختلف الاختلالات التي تعرفها الجامعة اليوم والتصدي للتحديات الراهنة والمستقبلية في سعي منه للرد على أهداف المجتمع بالاندماج في النظام العالمي للدراسات العليا وتصحيح مختلف الغلطات والثغرات الموجودة على مستوى التسيير من خلال إعادة النظر وإعادة تقرير النقاط الرئيسية التي تندرج تحت نظرة المهام المختارة للجامعة الجزائرية .

5.7- الأزمات التي عانى منها المجتمع الجزائري : هذا فضلا عن الأزمات التي عانى منها – و لازال – المجتمع الجامعي الجزائري والتي يمكن اختصارها في :

– على المستوى الاجتماعي : يواجه التعليم العالي في الجزائر طلبا اجتماعيا متزايدا على مؤسساته بفعل النمو السكاني ، و هذا ما يجعل من مؤسسات التعليم العالي تجد صعوبة كبيرة في تلبية هذا الطلب فتارة ترفض وتعرقل هذا الطلب وتارة أخرى تضع معايير وقواعد وعراقيل للقبول في الجامعات ، و لكن في النهاية ترضخ للواقع وتقبل هذا الطلب المتزايد رغم ضعف هياكل الاستقبال وهياكل التأطير تحقيقا لمبدأ ديمقراطية التعليم .

– **على المستوى الاقتصادي** : يواجه التعليم العالي في الجزائر بفعل النمو المستمر والمتزايد صعوبة جمة وأزمات مالية واقتصادية باستمرار وذلك بسبب تزايد الحاجة إلى الموارد المالية للإنفاق على مؤسسات التعليم العالي ، وتمويل التوسعات المختلفة في

هياكل التعليم العالي ، وكذا تزايد عدد الطلاب وضعف ما تخصصه الدولة لهذا القطاع من ميزانيتها السنوية والإنمائية رغم النداءات الرسمية التي تؤكد على جعل التعليم العالي والبحث العلمي من الأولويات الوطنية فقد بلغت نسبة الإعانات المالية المخصصة للديوان الوطني للخدمات الجامعية سنة 2001 ما نسبة 42 % كجزء من ميزانية التسيير للوزارة والجزء الآخر يمثل نسبة 43 % يوجه لمؤسسات التعليم والتكوين العاليين بحيث يخصص للجامعات من هذه النسبة الأخيرة 33.1 % كما خصص للصندوق الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي نسبة 12% ، أما نسبة 1.2 % فهي مخصصة لمختلف مراكز البحث والوكالات الوطنية للبحث .

هذا مع العلم أن المخابر في الجامعة الجزائرية لا تزال تفتقر إلى التجهيزات العلمية ،و هو ما ينعكس بالسلب على مستوى التكوين التطبيقي ، حيث يلاحظ أحيانا كثيرة إلغاء الأعمال التطبيقية في الجذوع المشتركة ، كما أن الاعتمادات الممنوحة لمؤسسات التعليم العالي مخصصات عمومية

متوسطها بالنسبة لكل طالب بكثير مما تتطلبه معايير تكوين نوعي (خنيش، 2004، ص389).

– **على مستوى التخطيط** : يعاني التعليم العالي في الجزائر من عدم التوازن في هيكل تخصصاته العلمية إذ يلاحظ بصفة جلية أنه لا يوجد توازن بين تخصصات العلوم الإنسانية بشكل عام وتخصصات العلوم الأساسية (الهندسة العلوم التكنولوجية ...) وبين مجمل هذه التخصصات والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بالتنمية في مفهومها الشمولي .

فقد ظلت مؤسسات التعليم العالي الجزائري وحتى غاية 2001 تعمل وفق الخطوط العريضة التي حددتها الخريطة الجامعية لآفاق سنة 2000 التي رسمتها الخريطة الجامعية سنة 1984 والتي منحت تسهيلات كثيرة في سبيل التحاق الطلبة بتخصص

التكنولوجيا خاصة ، الأمر الذي أدى إلى تضخم بعض التخصصات على حساب أخرى.

وما يمكن قوله إجمالا أن الجامعة الجزائرية عانت ولا تزال تعاني من عدة أزمات تستوجب اليوم حلها لمجابهة الرهانات الحالية والمستقبلية التي تفرضها تحديات العولمة والثورة التكنولوجية الحاصلة في العالم الغربي اليوم .

إن القراءة الفاحصة لنظام (ل م د) وما تضمنه من أهداف وغايات تجعلنا من البداية نقف عند حقيقة واحدة أن هذا النظام يعمل على إعداد وتهيئة وتنمية مخزون من الرأسمال الفكري يضم الأساتذة وقادة ومديرين وعاملين ومؤهلين للتفكير الاستراتيجي الابتكاري ، و هو ما يجعل منه نظاما لتكوين مجموعات صغيرة بأقل جهد وفي أقل وقت وبأقل تكلفة أيضا .

إن التحدي الذي ترفعه الجامعة الجزائرية متمثلا في ضمان التكوين النوعي لعدد يقارب مليون طالب ، والذي كان متوقعا استقبالهم سنة2008 ، ولتمكين أغلبية المتكونين خوض معركة التغيرات ،ومن اجل تحقيق مفهوم المجتمع المتطور فانه من الضروري توفير إمكانيات مادية كبيرة لتكفل النجاح لهذا المشروع وذلك من خلال :

– ضمان مقعد بيداغوجي لكل طالب بالجامعة ، وهو الأمر الذي يستدعي بالضرورة توفير كامل الهياكل البيداغوجية لاستقبال الطلبة .

–حقن الطلبة بالمدرجات والقاعات والمخابر و الورشات وهذا لضمان جودة التكوين من جهة ولتفعيل العلاقة الديناميكية التكوينية من جهة أخرى للوصول إلى مفهوم الجامعة كمؤسسة حضارية .

– تثمين الأعمال التطبيقية بتوفير كامل الهياكل البيداغوجية من مخابر ومكتبات ... وتوفير كامل الأجهزة والوسائل الحديثة مثل الحاسوب الآلي ، الانترنت ...

– تطوير نماذج جديدة للتكوين تعتمد على التكنولوجيا الجديدة والمتطورة للإعلام .

كل هذه المطالب لا غنى عنها لتطوير نظام التعليم الجامعي من خلال تجسيد إصلاح التعليم العالي (ل م د) صحيح أنها مطالب تستدعي تكلفة مادية ومالية كبيرة لكنها ضرورية لإرساء قواعد التعليم المتطور والفعال في التكوين الجامعي لتصبح الجودة شرطا جوهريا لقبول الخدمات الجامعية بشكل عام ، سواء بالسوق المحلية أو الأسواق الخارجية (ابراهيمي سامية، 2014، 138)

خلاصة

عموما رأينا فيما سبق ان فكرة ظهور الجامعة لم تولد من فراغ، بل كانت لتلبية حاجيات و متطلبات المجتمع، كما تبين ان الهدف الأساسي من وجود الجامعة هو المساهمة في تنمية الأمم و تطويرها، حتى أن الجامعة الجزائرية هي الأخرى لم يكن ظهورها إلا استجابة لظروف كانت تمر بها البلاد في كل فترة من الفترات، حيث كانت تتطلب كل فترة إصلاحا معينا، حيث أن الاهتمام بالجامعة أصبح ضرورة يمليها التوجه للعولمة و الانفتاح على الاقتصاد العالمي ، لأنه وفقا لهذا التوجه الجديد يجب على قطاعات الدولة بمختلف مجالاتها أن تتماشى و المعطيات و المعايير العالمية و ذلك بمحاولة إتباع مناهج و طرق تسييرية مدروسة و فعالة تسمح بتحقيق أهداف الجامعة في إطار التوجه المذكور سابقا و هو ما تسعى إليه الإصلاحات المطبقة في الجامعة الجزائرية.

الفصل الرابع

نظام (LMD)

تمهيد:

يشهد القرن الحادي والعشرين أحداثا بالغة الأهمية وسط تحولات جذرية على مختلف نواحي الحياة، وقد شكلت هذه التحولات تحديات كبرى، حيث أصبح من الواجب على المؤسسات التعليمية سرعة مواجهتها وبذلك أصبح لزاما على الأمم إصلاح تعليمها لكي يتفاعل مع ما يستجد من ظواهر ومظاهر علمية أحدثتها الثورة العلمية والعولمة.

ولما كانت الجامعة من أهم المؤسسات التعليمية التي تضطلع بدور ريادي في مواجهة هذه التحديات وإيمانا من الدولة الجزائرية بهذا الدور الذي تلعبه الجامعة، فقد عملت على إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي لإخراج الجامعة الجزائرية من الأزمة التي تمر بها، ومن هذا المنطلق ظهر مشروع إصلاح التعليم العالي من خلال تطبيق نظام LMD الذي يعتمد على هندسة(ليسانس، ماستر، دكتوراه)، ومن خلال هذا الفصل سنتناول بالتفصيل هذا النظام.

المبحث الأول: نظام LMD في أوروبا:

1- نشأة وتطور نظام LMD في أوروبا:

لقد كانت قارة أوروبا منذ القديم مقرا للكثير من التحولات والاكتشافات والاختراعات والتطورات سواء الاجتماعية والثقافية والاقتصادية أو الصناعية، وتعد هي السباقة في اقتراح نظام لملائمة أنظمة التعليم العالي الذي توج في اقتراح بولون عام 1990 حيث يتمثل هدف هذا الأخير بالتعجيل بالاندماج في فضاء واسع يسمح لحركية الباحثين والطلبة والأساتذة، كما يعتبر هذا الاقتراح الذي تميز بالتطور السريع قديم فقد تم تبنيه بعد الحرب العالمية الثانية سنة 1949 من طرف مجلس أوروبا.

و قد قامت المنظمة العالمية للتربية UNESCO بداية من سنة 1970 لمبادرة تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي في مختلف دول العالم، بحيث حثت هذه المنظمة على رفع عدد

الاتفاقيات الجهوية حول الاعتراف بالتعليم العالي وشهاداته (حرز الله و بداري، 2008، ص19)، وقد تم تطور هذا النظام عبر عدة ندوات واتفاقيات أبرزها:

1.1- برنامج اراسموس ماندوس (1987):

ورث هذا البرنامج من الاستراتيجيات التي طبقتها أوربا بعد الحرب العالمية الثانية، حيث كانت مهمته الأساسة هي تفضيل الحوار و تحسينه بين الثقافات و نشر القيم و الثقافة الأوربية في العالم، إذ يسمح هذا البرنامج لثلاث جامعات أوربية بالاتحاد تحضير شهادة ماستر مشتركة يتم اقتراحها على جامعة رابعة غير أوربية، ليتم فيما بعد الاعتراف بالماستر المفتوح ضمن البلدان الأعضاء.

و يقترح هذا البرنامج تمويل شهادات ماستر ذات نوعية دولية جيدة بهدف جلب طلاب من دول خارج أوربا للدراسة فيها و كذا الطلبة الأوربيين الراغبين في الدراسة خارج أوربا. (حرز الله و بداري، 2008، ص13)

2.1- ندوة السربون (ماي 1998):

في عام 1998 وبالضبط في 25 ماي كانت ذكرى عيد الثمانمائة (800) لإنشاء جامعة السربون بباريس وفيها صرحت أربعة دول أوروبية على لسان وزراءها المكلفين بالتعليم العالي و هي فرنسا، ايطاليا، ألمانيا وبريطانيا في هذه المناسبة بتنسيق أنظمة التعليم العالي لهذه الدول تحت نظام أوروبي للتعليم العالي، ويعد "**كلود ألاغر**" M.Claude Allégre الوصي على هذا المشروع ، وقد سمي هذا النظام بنظام LMD، كما سمي هذا التصريح **بتصريح السربون** (زروزر، 2006، ص83)، والذي نادى لحركة جماعية وموحدة من أجل الوصول لحركة الجامعيين وتطبيق نظام الطورين:

- طور الليسانس (Undergraduate)
- طور ما بعد الليسانس (Graduate) يبدأ بالماستير وينتهي بالدكتوراه.

وقد حاول الموقعين على البيان تطوير بنية نظام التعليم العالي.

أهداف بيان ندوة السربون:

- **الحركية:** تسهيل عملية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي ومحاولة إدماج المتكونين في سوق العمل.
- **السيولة:** تشجيع الشراكة بين الجامعات وإدخال السيولة في فروع التعليم العالي.
- **الليونة:** تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة.
- **المقروئية:** رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوربية وإيصالها لمستوى عالمي.

ويعتبر تصريح السربون أولى اللبنات التي بدأ يتجسد فيها نظام LMD.

وفي جوان 1999 تم الإعلان عن "**الفضاء الأوروبي للتعليم العالي**" وأمضى عليه 30 وزيرا وعمالا من مستوى رفيع وكان ذلك في بولونيا. (حرز الله و بداري،2008،ص20)

3.1- ندوة بولونيا(جوان 1999):

عقدت هذه الندوة في 19 جوان 1999 بجامعة بولونيا بإيطاليا وتم فيها عرض مفصل للأهداف المرجوة من ندوة السيربون، بحيث شارك في هذه الندوة دول أخرى إضافة إلى اللجنة الأوروبية والاتحادات الجامعية، وقد سميت هذه الندوة **بقمة بولونيا** (processus de Bologne) واحتوى بيان هذه الندوة على ستة مبادئ وهي:

- ✓ نظام للرتب الأكاديمية سهل القراءة و المقارنة ة انشاء ملحق للشهادة.
- ✓ نظام مجزئ لطورين:الطور الأول يكون لمدة ثلاث سنوات لتلبية حاجيات سوق العمل، و الطور الثاني (تدرج) متمم و متخصص للطور الأول.
- ✓ نظام تجميع وتحويل الأرصدة.
- ✓ الحركية البشرية (الطلبة، الأساتذة، الباحثون).
- ✓ التقييم الدائم الذي يضمن نوعية التكوين المتاح.
- ✓ البعد الأوربي للتعليم العالي.

4.1- ندوة براغ (ماي 2001):

في 19 ماي 2001 عقد مجلس الوزراء الأوروبي اجتماع، والذي تم في "**براغ**" كان الهدف منه هو تدعيم وإعادة تأكيد الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين، حيث طُلب من هؤلاء الاستفادة قدر الإمكان من التسهيلات التي يقدمها الفضاء الأوروبي للتعليم العالي، المبنية على مبادئ الديمقراطية، وهذا رغم اختلاف اللغات والثقافات.

كما تم إدخال ركيزة جديدة لبرنامج بولونيا، ألا وهو التلميح إلى أهمية الطلاب باعتبارهم طرف مشارك في التعليم العالي، وكذلك تمت الإشارة إلى الدور الفعال الذي تلعبه المنظمات الوطنية الطلابية في أوروبا في تدعيم عملية بولونيا، كما تطرقت قمة براغ إلى التربية المتنوعة الأجنبية، فهو حسب الوزراء له أهمية كبيرة في التنافس الأجنبي (الغير الأوروبي).

وأهم نقطة تم التطرق إليها هي التعليم والتكوين مدى الحياة، حيث أُعْتِبرت الخط الرئيسي في التعليم العالي الأوروبي أي النقطة الأساسية لنظام LMD، وقد دعت هذه القمة إلى مايعرف بتقرير سلامنك Salamanque:

- ✓ تنمية الحركية وتعزيز برنامج التبادل.
- ✓ تنظيم التنوع في التعليم العالي.
- ✓ إعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي.
- ✓ تعميم نظام الأرصدة.
- ✓ تقوية الجاذبية الأوربية في ميدان التعليم العالي(حرز الله و بداري،2008،ص21-22)

❖ ندوة برلين (2003)

وفي سبتمبر 2003 عقد اجتماع – **قمة برلين** – في برلين بألمانيا وأهم ما جاء فيه هو تعجيل الاقتراح و تحديد الأهداف على المدى القصير ، لذلك فإنه وجب على البلدان الممضية على الاتفاق تطبيق النقاط التالية ابتداءا من سنة 2005:

- ✓ تبني نظام بطورين

- ✓ التسليم المجاني و الاوتوماتيكي لكل خريجي الجامعة لملحق بالشهادة بالبغة الأكثر انتشارا
- ✓ المبادرة بوضع نظام ضمان النوعية

و لقد تعززت قوى التفاعل بالفضاء الأوروبي للتعليم العالي و البحث بعد ندوة برلين و ذلك أنها أخذت على عاتقها طور الدكتوراه

5.1- ندوة بارغن (19-20 ماي 2005)

انعقدت هذه الندوة بالنرويج لتقييم نصف مسلك الاصلاح و تحديد الأهداف المرجوة إلى غاية سنة 2010، حيث أكد تقييم المرحلة على النقاط التالية:

- ✓ صعوبة المعادلة بين نظم بعض الشهادات
- ✓ المطالبة من الحكومات و المؤسسات بزيادة قدرة تشغيل حاملي شهادة ليسانس
- ✓ إمكانية الالتحاق بمناصب مناسبة في المصالح العمومية
- ✓ وضع نظام لضمان النوعية تم الاتفاق عليه في اجتماع بيرلين.
- ✓ الاعتراف بالشهادات و فترات الدراسة في أغلب الدول المنظمة للمشروع، مع تعجيل التحاق الدول الغير المنظمة.

من بين الركائز التي خرجت بها الندوة هو التركيز على البحث العلمي لأنه يعتبر الركيزة الأساسية للتعليم العالي . (حرز الله و بداري،2008،ص ص22-23)

6.1- ندوة لندن (07-08 ماي 2007):

تم عقد الاجتماع في لندن و ذلك في يومي السابع و الثامن من شهر ماي 2007، و خلال هذا الاجتماع تم وضع حجر الأساس لأول مؤسسة نظامية لدعم تطبيق برنامج بولونيا، و هي السجل الأوروبي لضمان الجودة الأوروبية (EQAR) و هو سجل لكل مؤسسات ضمان الجودة الأوروبية التي تلتزم بمعايير ضمان الجودة الأوربية، و تضمنت كذلك هذه الندوة التزام الوزراء بتفعيل البعد الاجتماعي و إعطاءه اهتماما أوسع من خلال اقتراح خطط تفعيل

وطنية و رصد لمدى فاعليتها، كما تضمنت البعد العالمي لمنطقة أو فضاء التعليم العالي الأوربي.(أبو عمه،2010،ص30)

7.1- ندوة بوداباست (11-12 مارس 2010): جاءت هذه الندوة كمحاولة تقييمية لنظام LMD بأوربا و ذلك بعد مرور عشر سنوات كاملة على اقتراح بولونيا، حيث عقدت ببودابست بالمجر سنة 2010، حيث حدد الأعضاء الحاضرون نظرة و استراتيجية و أهداف لتقدم النظام في السنوات العشر القادمة (2020)، و لقد افرزت هذه الندوة العديد من النقاط المهمة نذكر منها:

- التأكيد على ان نظام بولنيا قد استطاع خلق نظام عالمي و جذاب
- منذ سنة 1999 تم انضمام 48 دولة للاتفاقية الاوروبية
- اعتبار عملية بولونيا سابقة يقتدى بها في التعاون الاقليمي عبر الحدود في التعليم العالي.
- وجود تباين بين الدول الأعضاء في تطبيق مبادئ اتفاقية بولونيا، مع عمل بعض الدول على ادخال تعديلات ليست لها اي صلة بعملية بولونيا.
- دعوة كل الفاعلين في انجاح عملية بولونيا إلى المساهمة أكثر لاستكمال النقاط التي لم تستكمل حول عملية بولونيا. (أبو عمه،2010،ص65-66)

8.1- ندوة بوخارست (26-27 أفريل 2012) و تمثل هذه الندوة إحدى الوثائق السياسية الرئيسية لمنطقة التعليم العالي الأوروبية .ويأخذ بيان بوخارست الوزاري في الاعتبار الإنجازات التي تحققت منذ انعقاد المؤتمر الوزاري الأخير و هل تم تحقيق بعض الأهداف التي تم تسطيرها منذ تلك الفترة، ويحدد الأهداف التي ستنفذ في خطة العمل المقبل لعملية بولونيا .يتم إعداده من قبل مجموعة بولونيا لمتابعة إستراتيجية التنقل لعام 2020 لمنطقة التعليم العالي الأوروبية) (: التنقل من أجل تعليم أفضل هو وثيقة سياسية سيتم اعتمادها أيضا من قبل وزراء جنبا إلى جنب مع البيان الوزاري، و من أهم النقاط التي خلص إليها هذه الندوة هي:

- الكشف عن التدابير الرامية إلى تحقيق الهدف المحدد في الندوة الأخيرة أن 20٪ من طلاب سوف تكون متنقلة في عام 2020. وقد أعدت من قبل مجموعة العمل.استراتيجية التنقل لعام 2020 لمنطقة التعليم العالي الأوروبية – التنقل من أجل تعليم أفضل
- تعزيز قابلية الشباب للاستخدام
- تعزيز التنقل كوسيلة لتحسين التعليم.(Department of Higher and Tertiary Education ,2012)

2- الأهداف الرئيسية لنظام LMD على المستوى الأوروبي:

إن التطورات المستمرة التي تميز العالم زاد من شدة التنافس بين الدول المتقدمة الأمر الذي فرض على أوروبا أن توحد نفسها في مجالات مختلفة منها مجال التربية والتكوين من خلال ظهور الفضاء الأوروبي للتعليم العالي، وهو ما يعرف بنظام LMD الذي يسعى إلى تحقيق مجوعة من الأهداف نذكر أهمها:

- مواجهة المنافسة الأمريكية في استقطاب وجذب الطلبة الجامعيين من مختلف الدول خاصة أولئك الذين يملكون مهارات ومؤهلات وقدرات عالية.
- التوظيفية أو القابلية للاستخدام: فترجمة كلمة employabilité بالمصطلحين السابقين للدلالة على المصطلح الفرنسي.

لقد كان لتصريح بولونيا أثرا قويا وايجابيا بخصوص العلاقات بين التعليم العالي والحياة المهنية لاسيما في تحضير ذوي الشهادات للقابلية للاستخدام، فقد ركز هذا التصريح على أهمية المسألة كون أوروبا كلها معنية بهذا الهدف.

لقد أكدت دول الإتحاد الأوربي بأن التوظيفية تشكل المؤشر الموجه للسياسة الوطنية للتعليم العالي واعتبرت هذه الدول بأن تصريح بولونيا يعضد هذا المفهوم، فمثلا تؤكد دول السويد على أهمية التعاون بين مؤسسات التعليم العالي فتعتبرها مهمة طبيعية وسهلة وقد بذل

جهدا للاستجابة لحاجات المجتمع، أما هولندا فتعتبر التوظيفية رهانا كبيرا يحظى بدعم عريض من الحكومة والشركاء الاجتماعيين.

أما في الدول الأوروبية الأخرى فإن التوظيفية أضحت تحتل صدارة الأولويات الوطنية كإجابة على بطالة حاملي الشهادات الجامعية وبالتالي أصبحت المصدر القوي للتغيير والإصلاح.

وقد دعم مفهوم التوظيفية بطريقة ملموسة في قمة – لشبونة – للشغل في شهر مارس 2000 هذه القمة التي ساهمت في صياغة المفكرات الوطنية بخصوص التربية وميادين أخرى وهذا من أجل ربط التكوين والتعليم العالي بسوق العمل والاحتياجات السوسيو اقتصادية للمجتمع الأوروبي وفتح باب التوظيف أمام الخريجين الجامعيين.(زرزور،2006،ص 79)

- استرجاع أوروبا لجامعات واضحة ومتناسقة في حدود مع هندسة المسار المتبني من طرف كل الجامعات.
- تسهيل حركية ودوران الطلبة الأوروبيين في أوروبا والعالم مما يتيح لهم فرص التفتح على الثقافات العالمية، فالطالب ليس مجبرا أن يكمل دراسته في نفس المؤسسة أو في نفس البلد، بل يستطيع أن يدرس بعض المواد في فرنسا وأخرى بدولة غيرها حتى يكمل دراسته، كما أنه غير مجبر أن يُتِم شهادة الليسانس في ثلاث سنوات أو شهادة الماستر في خمس سنوات بل يمكنه أن يوقف مساره الدراسي لأسباب مهنية أو أسباب أخرى ثم يستأنف دراسته من جديد دون الرجوع إلى نقطة الصفر.
- يضمن هذا النظام تجانس شهادات لمعارف دولية بالرغم من اختلاف الجامعات.
- تنظيم التكوين المستمر مدى الحياة لتكييف الشهادات مع المستجدات العلمية ومع التقييم الدائم للمهن ومناصب العمل لأن ما يصلح من معارف وخبرات الآن قد لا يصلح للغد.
- عصرنة الأنظمة البيداخوجية للدول الأوروبية وهذا من خلال إضفاء طابع المرونة والوضوح بغية ترقية النوعية بالتعليم العالي.

تنمية التعاون والاعتراف المتبادل بالشهادات والعمل على تكوين نوعي بمؤسسات التعليم العالي الأوروبي. .(زرزور،2006،ص 80)

إن الدول الأوروبية تسعى من وراء هذا الإصلاح إلى تجديد وتطوير وعصرنة الأنظمة البيداغوجية، وجعل الجامعة نسقا مفتوحا من خلال استعمال نوع من التكوين يتسم بالمرونة والوضوح، ومميزات مهنية أكاديمية لكل المستويات الممكنة للطالب لدمجه في النسيج السوسيو اقتصادي، فهو يهتم بتحسين النوعية في إطار ما يحدث من مستجدات وتغيرات من خلال:

- ❖ تشييد وتأسيس نظام فحص ومراقبة مستمرة للمعارف.
- ❖ تعزيز القدرات المنهجية واللسانية واتصالات الطلبة.
- ❖ إعداد الطالب للإندماج في النشاط السوسيو اقتصادي ثقافي.

نقل القيم الثقافية والحضارية الأساسية، ودعم التعاون ما بين الجامعات والدول

3- الأبعاد المختلفة لنظام LMD:

1.3- البعد السياسي:

بعد تصدع المعسكر الشيوعي وظهور القطبية الأحادية التي أدت إلى تزعم أمريكا قمة العالم وهذا على مختلف المستويات والمجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو تكنولوجيا أو علمية...الخ، وبعد اجتياح ظاهرة العولمة والتي يُقصد بها تجاوز الأفكار والخبرات والتكنولوجيات والعلوم...الخ الحدود الجغرافية إلى دول العالم بفعل تطور وسائل النقل والاتصال، فنجد أن بعض الدول لاسيما الأوروبية والآسيوية ترفض الفكر الأمريكي الذي تفرضه أمريكا على العالم باسم العولمة وبهذا فقد لجأت إلى عملية التكتلات حتى تتصدى إلى العولمة الأمريكية، فلقد أوجدت أوروبا لنفسها تكتلات مختلفة منها الاقتصادية (الأورو)، العسكرية (الحلف الأطلسي)، وفي المجال التربوي فنجد أن الدول الأوروبية سعت إلى تحقيق توحيد أنظمة التعليم العالي ومناهج التكوين وهذا عن طريق تسهيل وتدعيم الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة الباحثين وحتى العمال وهذا بين مختلف الدول الأوروبية والتي تهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتكنولوجيا، مع إزالة الحدود السياسية بين الدول

الأوروبية، أي أن هذه الدول لجأت إلى توحيد أنظمة التعليم العالي والتي أدت إلى ظهور نظام LMD وهذا من أجل المساهمة في توحيد أوروبا والتصدي للمنافسة الأمريكية والآسيوية. (جلول،2009،ص83)

- كذلك يتجلى البعد السياسي لهذا النظام في تطبيق معاني الديمقراطية وحقوق الإنسان في التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة، ونقصد بديمقراطية التعليم العالي هو انه حق لكل مواطن وفرد في العالم وليس حكرا على فئة اجتماعية معينة
- كما يظهر البعد السياسي في نظام LMD من خلال إدخال مفاهيم سياسية في برامج التكوين ومناهجه التعليمية، حيث تتضمن موضوعات كالسِلْم العالمي، نزع السلاح والحفاظ على البيئة، والمساواة بين الأجناس وبين الذكور والإناث، حماية الضعفاء وديمقراطية وحقوق الإنسان بشكل عام، أي التعامل مع الإنسان كإنسان في أي زمان ومكان وفي أي وضعية. (جلول،2009،ص84)

2.3- البعد الاقتصادي:

لم يعد الصراع على رأس المال أو المواد الخام، وإنما أصبح الصراع على المعرفة وهذا لأنها تصنع القوة وتوفر المال وتخلق المواد الخام وتفتح الأسواق وبالتالي أصبحت المعرفة تشكل اقتصادا جديدا في مجالاتها وآلياتها وفي نظم إنتاج المعرفة الدائمة والمتطورة ونظم التمويل المعرفية ونظم الكوادر البشرية العاملة والخبيرة بمجال المعرفة وبالتالي أصبحت الجامعة مصنع لإنتاج وتصدير المعرفة.

كذلك ظهور المنظمات الاقتصادية والتجارية الدولية والبنوك العالمية التي أصبحت تفرض نوع من السياسات الاقتصادية على التعليم لاسيما التعليم العالي إذ نجد من بين هذه السياسات والمبادئ المفروضة ما يلي:

- تطبيق مفهوم جودة الإنتاج بأقل تكلفة؛ حيث كيَّف نظام LMD هذا المعيار في التعليم العالي وهذا عن طريق تكوين الطالب تكوينا جيدا، أي خلق نوع من النجاعة والنوعية في التكوين وبالتالي تكون مخرجات مؤسسات التعليم العالي ذات جودة عالية أي تطبيق معايير

الجودة الضابطة لنوعية خريجي مؤسسات التعليم العالي التي تتفق وعالمية التكوين، أما فيما يخص بأقل تكلفة وهذا عن طريق تقليص مدة التكوين إلى أقصى حد ممكن فعوضا من 4 إلى 6 سنوات يصبح عدد سنوات التكوين في طور التدرج أو الليسانس إلى 3 سنوات، ومن ثلاث سنوات ماجستير إلى عامين في الماستر ومن خمس سنوات إلى ثلاث سنوات في طور الدكتوراه، إذن تقليص مدة التكوين في هذا النظام سيساهم في تقليص كلفة الطالب، وبالتالي نكون قد حققنا جودة التكوين بأقل التكاليف.

إن تقليص تكاليف التعليم العالي في نظام LMD لم يكن للطالب فقط، وإنما مس تكاليف الأستاذ كذلك، وهذا من خلال تجميع مختلف التخصصات والفروع تحت ميدان واحد وبالتالي نكون قد اختزلنا عدد الأساتذة أي من تسخير وتوفير عدد كبير من الأساتذة لكل تخصص إلى ميدان واحد بأقل عدد من الأساتذة. (جلول،2009،ص85)

– كذلك من بين الأبعاد الاقتصادية لنظامLMD أنه يعتمد على مبدأ خوصصة التكوين والتي ينص عليها الاقتصاد في التعليم العالي وهذا من أجل ضمان جودة التكوين أولا، وثانيا من أجل مساهمة مؤسسات التعليم العالي في تمويل نفسها، خاصة وأن معونات ونفقات الحكومة أصبحت ضئيلة، وهذا بعد تدفق وازدياد عدد الطلبة المسجلين بها، كما أن تمويل مؤسسات التعليم العالي أخذ أشكالا متعددة منها: مساهمة الطلبة في تكلفة الدراسة وفي البحث العلمي.

– كما يظهر البعد الاقتصادي في هذا النظام من خلال تطبيق مفهوم المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي من خلال جودة التكوين والتي نقيسها من خلال طرق التدريس والمناهج، الوسائل البيداغوجية...الخ، إذ أن جودة إنتاج مؤسسات التعليم العالي سوف تؤدي إلى المنافسة فيما بينها، حيث تسعى كل واحدة لإبراز نفسها. (جلول،2009،ص86)

3.3- البعد الاجتماعي:

يتجلى البعد الاجتماعي لنظام LMD في إشراك الطلبة والأساتذة، وهذا عن طريق فتح مجال التشاور والنقاش معهم في الأمور التي تخص مؤسسات التعليم العالي باعتبارهم

أطراف فعالة في عملية إصلاح التعليم العالي، إذ أن هذا الأخير لا يقتصر على المسؤولين والسياسيين وصناع القرار فقط وإنما هو مسؤولية الجميع (تصريح براغ).

كما ظهر البعد الاجتماعي من خلال دعوة هذا النظام إلى التقليل ومحاولة إزالة كل الفروق بين الجنسين أي بين الرجل والمرأة والفارق الوحيد بينهما هو فارق في الكفاءة والقدرة وليس في الجنس.

كذلك محاولة إزالة الفروق الاجتماعية وهذا باعتبار أن التعليم العالي هو حق لكل فرد مهما كان عرقه أو جنسه أو طائفته أو غناه أو فقره وهذا ما تم التطرق إليه سابقا (تصريح برلين) والمؤتمر العالمي للتعليم العالي.

ومن بين النقاط التي يظهر فيها البعد الاجتماعي لنظام LMD هو التبادل الفكري الاجتماعي والثقافي وحتى اللغوي بين الطلبة والأساتذة والذي يتجلى من خلال الاحتكاك القائم أثناء عملية حركية الطلبة والأساتذة بين الدول. (جلول،2009،ص86-87)

4- مميزات نظام " ل م د "

زيادة على الفوائد التي توفرها هيكلة التكوينات ، كونها بسيطة وواضحة القراءة و تقتصر على ثلاث شهادات، يركز النظام الجديد " ل م د" على رؤية أكثر إنسجاما بخصوص توفير التكوينات تكون هذه العروض على شكل " مجالات " و تنظم في شكل مسارات نموذجية.

إن العرض الجديد للتكوينات منظم داخل مجالات كبيرة و المجال عبارة عن تجمع تخصصات عدة على شكل مجموعة منسجمة من ناحية المنافذ المهنية التي تؤدي إليها نذكر على سبيل المثال ، نموذج من المجالات أو عائلات الشعب:

- العلوم الإنسانية و الإجتماعية .
- العلوم الإقتصادية و التجارية و المالية و التسيير .

- العلوم الدقيقة و التكنولوجيا (الرياضيات ، الإعلام الآلي ، الفيزياء ، الكيمياء و علم الهندسة).
- علوم الصحة (الطب ، الصيدلة ، طب الأسنان و البيطرة).

ضمن كل المجالات ، تعرف بعض المسارات النموذجية التي هي عبارة عن تخصصات أو إختيارات . (ملف اصلاح التعليم العالي،2004،ص 10)

5- هيكلة نظام LMD:

يعتمد نظام LMD على ثلاث رتب تكوينية تمثل في الآن نفسه ثلاث شهادات جامعية تتوزع وفقا لما يلي:

1.5- الليسانس: 3 سنوات بعد البكالوريا، وتعرض المسارات الجامعية المفضية لهذه الشهادة في شكل ميادين تكوين كبرى، وفي شكل مسالك متكونة من وحدات تعليمية أساسية وأخرى اختيارية متجانسة ومترابطة تحددها الجامعة وتوزعها على ست سداسيات، وهي تهدف إلى تطوير طاقات الطالب بتأمين تكوين أساسي يسعى إلى ملاءمة التكوين النظري مع حاجيات سوق الشغل المحلية والدولية من الكفاءات المتوسطة.

وعادة ما تسعى الجامعات في هذا الطور من التكوين الجامعي علاوة على التكوين الأساسي إلى تمكين الطالب من القدرات العملية التي تيسر له الاندماج في الحياة المهنية وذلك بتعزيز تحكمه في التكنولوجيات الحديثة وفي اللغات الأجنبية، كما يعتمد نظام الليسانس على برنامج دراسي مرن متكوّن من وحدات تعليمية ذات اختصاصات متكاملة يتم تُقيّيمها حسب عدد الأرصدة المسندة إليها والتي يتم اكتسابها في نهاية كل سداسي.(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2004،ص06)

ولدعم الجسور الممكنة بين مختلف المسالك تحدد الجامعات جملة من القواعد تتمثل خاصة في شروط الالتحاق بالوحدات التعليمية التي تنظمها لتيسير توجيه الطلبة في مختلف الميادين والاختصاصات، ومع حصول الطالب على 180 رصيدا يمكنه الحصول على شهادة الليسانس والتي تتفرع إلى:

- ✓ **الفرع الأكاديمي:** يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة الدراسات الجامعية مباشرة على مستوى الماستر، ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق.
- ✓ **الفرع المهني:** يتوج بفرع ليسانس التي تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل، وتحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاع المشغل، حيث يتطلب هذا الفرع أنواع مختلفة من شهادات الليسانس المهنية لضمان فعاليته، وضرورة تحديد التخصص الذي له صلة بالحرفة، ويمكن للطالب إثر ذلك الالتحاق بسوق الشغل، كما يمكنه أن يتوجه اعتمادا على النتائج التي تحصّل عليها إلى ماستر بحث أو ماستر مهني. (حرز الله و بداري، 2008، ص26)

بصفة عامة، يتضمن التكوين لنيل شهادة الليسانس ثلاثة (03) مراحل حسب ما يبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مراحل التكوين في شهادة الليسانس .

السداسي 1	السداسي 2	مرحلة للاستيعاب والتكيف مع الحياة الجامعية واكتشاف مختلف عروض التكوين
السداسي 3	السداسي 4	مرحلة التعمق، وترسيخ المعارف والتوجيه التدريجي نحو التخصص المختار تشكل نسبة التعليم المشترك (80 %) والخصوصي (20 %) حسب التخصص المختار
السداسي 5	السداسي 6	مرحلة التخصص، التس تسمح باكتساب معارف ومؤهلات في التخصص المختار تشكل نسبة التعليم المشترك (80 %) والخصوصي (20 %) حسب التخصص المختار تشكل نسبة التعليم المشترك (80 %) والخصوصي (20 %) حسب التخصص المختار

المصدر: (المديرية العامة للتعليم،2016،ص28)

2.5- الماستر: 5 سنوات بعد البكالوريا، وتدوم هذه المرحلة لمدة سنتين لكل طالب حاصل على ليسانس "أكاديمية" والذي تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنها لا تقصي من المشاركة الطلبة الحائزين على شهادة ليسانس ذات أبعاد مهنية الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل، ويشتمل هذا الطور على أربع (04) سداسيات و بوتيرة 30 رصيد لكل سداسي و للحصول على الماستر يجب زيادة 120رصيدا اضافيا لليسانس، كما يحضر هذا التكوين إلى إختصاصين مختلفين:

- تخصص **مهني** يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، بحيث يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا (ماستر مهني).
- تخصص **في البحث** يمتاز بتحضير الطالب إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث و يؤدي إلى الدكتوراه. (حرز الله و بداري،2008،ص27)

بصفة عامة، يتضمن التكوين لنيل شهادة الماستر مرحلتين (02) حسب ما يبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مراحل التكوين في شهادة الماستر .

السداسي 1	السداسي 2	تعليم مشترك لعدة فروع و/أو تخصصات لنفس الميدان، بالاضافة إلى تعميق المعارف، والتوجيه المتدرج
السداسي 3	السداسي 4	تخصص التكوين، مع مدخل للبحث وتحرير مذكرة

المصدر: (المديرية العامة للتعليم،2016،ص29)

3.5- الدكتوراه: 8 سنوات بعد البكالوريا، حيث تتجه السنوات الثلاث الأخيرة من التكوين الجامعي إلى إعداد بحوث وتحرير أطروحة الدكتوراه، ويتابع الطالب خلال هذه المرحلة دروسا علمية او ماتسمى بالسنة النظرية و هي السنة أولى دكتوراه وبيداغوجية كما يمكنه القيام بتربصات بحث بإحدى الجامعات أو بمراكز البحث الوطنية أو الأجنبية، ويتوج هذا الطور من التكوين بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة.

بصفة عامة، يتضمن التكوين لنيل شهادة الدكتوراه ثلاثة (03) مراحل حسب ما يبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح مراحل التكوين في شهادة الدكتوراه.

السداسي 1	السداسي 2	مرحلة الاستيعاب والتكيف مع البحث، تتضمن محاضرات، ورشات ووحدات متخصصة.
السداسي 3	السداسي 4	مرحلة تعميق البحث المطلوب.
السداسي 5	السداسي 6	مرحلة الانتهاء من البحث وتثمين نتائج البحث لطالب الدكتوراه

المصدر: (المديرية العامة للتعليم،2016،ص30)

6- مفاهيم قاعدية حول نظام LMD:

توجد مجموعة من المفاهيم التي يجب على كل طالب و أستاذ و متطلع على نظام LMD أن يكون مدركا لها و موقنا بمعانيها، و نذكر منها:

- **السداسي:** هو المدّة الزمنية للتعليم. يتضمن كل سداسي عدد محدّد من الأسابيع المكرّسة للتعليم والتقييمات المقدّرة، يبلغ متوسط هذه الأسابيع، 14 أسبوعا للسداسي.(المديرية العامة للتعليم،2016،ص20)
- **عرض التكوين:** المقدّم وفق دفتر شروط، يوضح هذا العرض مجمل الخصائص البيداغوجية لوحدات التكوين الذي تشكله. توضح بصفة خاصة:
  - أهداف التكوين،
  - التنظيم السداسي للوحدات التعليمية وحسب الأرصدة (وحسب المعاملات بالنسبة للمواد التي تتشكل منها كل وحدة تعليمية)،
  - تمفصل الوحدات التعليمية فيما بينها، ومحتوياتها، والطرق البيداغوجية،
  - الحجم الساعي للتكوين حسب التعليم،
  - التأطير البيداغوجي،
  - المعابر، و كيفيات التقييم...

- ينقسم عرض التكوين سواء في مستوى الليسانس أو الماستر إلى تكوينات ذات طبيعة أكاديمية أو مهنية، وهذا حسب أهداف الكفاءات (الأكاديمية أو التقنية) المستهدفة من طرف التكوين. (المديرية العامة للتعليم،2016،ص21)

❖ **الميدان** : هو محور أو مجال للتكوين العالي بمعناه الشمولي، يتفرع إلى فروع وكل فرع إلى تخصصات.

❖ **الفرع:** هو تجزئة لميدان تكوين، يحدد داخله خصوصية التعليم، يمكن للفرع أن يكون أحادي التخصص أو متعدد التخصصات.

❖ **التخصص** : هو تجزئة لفرع معين، يوضح مسار التكوين والكفاءات الواجب اكتسابها من قبل الطالب. (المديرية العامة للتعليم،2016،ص22)

❖ **المسارات النموذجية:** يُعّرف المسار النموذجي (المتوج بشهادة) على أنه ترتيب منسجم لوحدات التعليم وفق الكيفيات التي تحددها الفرق البيداغوجية على أساس هدف معين، ويتم اعتماده من طرف الوصاية، وبإمكان المسارات المعروضة أن تحتوي على تمهيدات لمختلف الاختصاصات ومتعددة التخصصات، وتخصصات تحضر لمهنة ما، كما تمكن من جهة توجيه الطالب توجيها تدريجيا حسب مشروعه المهني أو الشخصي والأخذ بعين الاعتبار، ومن جهة أخرى تنوع الجمهور وحاجياته ومحفزاته. (بن عيسى و بلقيدوم،2006،ص281)

تعتبر مسارات التكوين توليفة منسجمة للوحدات التعليمية التي تشكل طورا تكوينيا داخل المؤسسة التي تزاول فيها الدراسة، أو في مؤسسة أخرى بموجب مبدأ الحركية. و يُعرّف مسار التكوين من طرف فرقة التكوين، ويُقدم في عرض التكوين. إنه يُنظم بشكل يسمح للطالب بأن يُعدّ مشروعه التكويني بصفة تدرجية. و يكمن الفرق بين المسار الأكاديمي والمسار المهني،في الغاية لكل منهما (تكوين ذو بعد أكاديمي وبحثي أو ذو بعد تطبيقي ، وتقني). (المديرية العامة للتعليم،2016،ص27)

❖ **وحدة التعليم** : تتشكل من مادة أو عدة مواد يتم ضمانها وفق كل أنماط التعليم (دروس، محاضرات، ملتقيات، أعمال موجهة، تربصات، مذكرة، غمل شخصي). يتضمن كل عرض تكوين أربع أنماط من الوحدات متّسقة بطريقة بيداغوجية منسجمة. و تقسم الوحدات إلى:

- الوحدات التعليمية الأساسية (و ت أ) : تمثل التعليم الواجب اتباعه من كل الطلبة واكتسابه .
- وحدات التعليم المنهجية (و ت م) تسمح للطالب باكتساب الاستقلالية في العمل.
- وحدات التعليم الاستكشافية (و ت إ) : تسمح بالتعمق، والتوجيه، والمعابر، والتمهين
- وحدات التعليم الأفقية (و ت أ ف) : تعليم موجّه لتزويد الطلبة بوسائل: اللغة، الاعلام الآلي (المديرية العامة للتعليم،2016،ص23)

حسب أهداف التكوين، فإن ثقل أو وزن الوحدات التعليمية خلال سداسي معين، يجب أن يتبع بصفة عامة المحددات الآتية :

- وحدة التعليم الأساسية: 60 % من أرصدة السداسي .
- وحدة التعليم المنهجية : 30 % من أرصدة السداسي
- وحدة التعليم الاستكشافية والأفقية: 10 % من أرصدة السداسي . (المديرية العامة للتعليم،2016،ص24)

❖ **الرصيد:** يمثل الرصيد حجم العمل المطلوب (محاضرات، تربصات، مذكرة، عمل شخصي) لبلوغ الطالب أهداف الوحدة التعليمية أو المادة. تُقاس الوحدة التعليمية والمواد المشكلة لها بأرصدة. و يُساوي الرصيد حجم ساعي ما بين 20 و 25 ساعة في السداسي، يشتمل على ساعات التعليم الممنوحة للطالب عبر مختلف أشكال التعليم، بالاضافة إلى ساعات العمل الشخصي للطالب و يتميز الرصيد بـ:

- **الأرصدة تكتسب:** معناه أن الحصول على وحد تعليمية أو مادة، تعني الحصول النهائي على أرصدتها.
- **الأرصدة قابلة للتحويل** : معناه أن الطالب الذي يملك أرصدة، يمكنه الاستفادة منها، إذا انتقل إلى مسار تكوين آخر (شريطة أن تقبل من طرف فريق التكوين المستقبل).

يتضمن كل سداسي 30 رصيدا. و كل شهادة تناسب اكتساب:

- 180 ° رصيدا بالنسبة لليسانس – 120 ° رصيدا بالنسبة للماستر
- يتم الحصول على الدكتوراه بعد 6 سداسيات من الدراسة والبحث. (المديرية العامة للتعليم،2016،ص25)

❖ **التعويض:** ويتم اللجوء إلى هذا المبدأ في حالة ما إذا كان الطالب لم يكتسب وحداته التعليمية، حيث يتم بطريقتين إما:

➢ التعويض الداخلي: ويكون بين مقاييس الوحدة التعليمية الواحدة.

➢ التعويض الخارجي: ويكون بين الوحدات التعليمية.

❖ **المعبر:** تصمم المعابر لتتيح مرونة المسالك، إذ تسمح المعابر للطلبة بإعادة توجيه أنفسهم أثناء تدرجهم الجامعي.

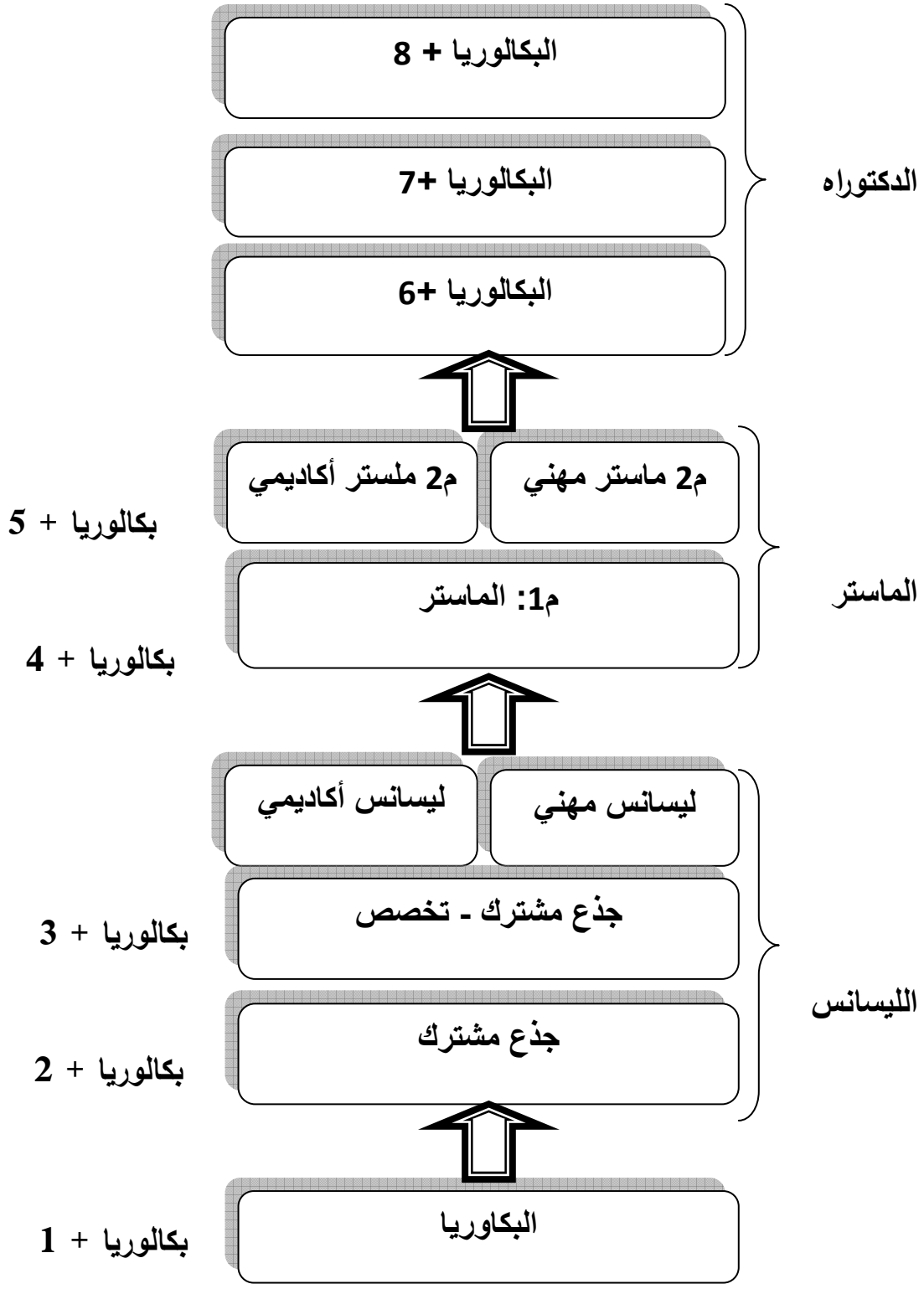
❖ **التكوين على مدى الحياة:** يفرض التطور السريع للعلوم والتكنولوجيا تحسينا مستمرا للمعارف والأداء التي لا يمكن توفيرهما إلا من خلال نظام مرن ومتفتح، كما يتيح نظام LMD للجميع وفي كل أطوار الحياة مهما تنوعت المستويات والدوافع المعبر عنها الفرصة للشروع في تكوين ما أو إتمامه أثناء أو بعد فترة مقدرة في عالم الشغل، ويمكن الحصول على نفس الشهادة بطرق مختلفة سواء بالتكوين الأولي أو التكوين المستمر أو التكوين بواسطة التدريب أو المصادقة على محاصيل التجارب.

❖ **الرؤية الجديدة لسياسة التكوين بنظام LMD:**

يقدم نظام LMD رؤية جديدة للتكوين الجامعي الذي يركز على:

- استقلالية الجامعة على أساس تسيير أنجع.
- إعداد مشروع جامعة يشمل الانشغالات المحلية والجهوية والوطنية على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والعلمي والثقافي.
- عروض تكوين متنوعة ومنظمة بالتشاور مع القطاع الاقتصادي.
- بيداغوجية نشطة يشرف فيها الطالب على تكوينه، وتكون الفِرَق البيداغوجية بمثابة دعم ودليل ونصيحة ترافقه طيلة مساره الدراسي.
- تقييم مستمر ودائم لمؤسسات التعليم وبرامجها.

• إنشاء جامعة جديدة تتسم بالحيوية والعصرنة ومتفتحة لمحيطها.(ملف اصلاح التعليم العالي،2004،ص12)



شكل رقم (12) يوضح تسلسل الشهادات في ل م د

المصدر : حرز الله و بداري،2008، ص 26

المبحث الثاني: نظام LMD في الجزائر

قبل الحديث عن بداية هذا النظام بالجزائر وجب الحديث أولا عن بدايته و انطلاقته في الدول العربية، لكن الملاحظ لتطور هذا النظام أنه لم يلقى صدى عند دول المشرق العربي، عكس حاله في دول المغرب العربي.

بدأ تطبيق نظام LMD في الدول العربية بدول المغرب العربي، حيث أبدت اهتماما واسعا بهذا النظام و ذلك لقربها من أوربا و وجود جالية كبيرة في دول الاتحاد الأوربي، كما أن الحراك التعليمي نشط بين الاتحاد الأوربي و دول المغرب العربي(أبو عمه،2010،ص37)، فمنذ سبتمبر 2003 بالمغرب، لتليها الجزائر سنة بعد ذلك سبتمبر 2004، ثم لتلتحق تونس بالركب سبتمبر 2006.

المغرب: تم تبني الصيغة البيداغوجية الشاملة للإصلاح بعد أول جلسة وطنية بيداغوجية في مراكش التي انعقدت في 16 و 17 جانفي 2003، حيث سمحت هذه الجلسات بتبني دفتر المعايير البيداغوجية الوطنية، مع شرح المواد و التخصصات للأربع السداسيات الأولى لليسانس، ليتم خلالها تحديد التخصصات الوطنية النموذجية الخاصة بهذه السداسيات. و الجدول التالي يوضح تفصيل الشهادات بالمغرب

الجدول رقم (14) يوضح تفصيل الشهادات بالمغرب

بكالوريا + 2	شهادات الدراسات الجامعية العامة (DEUG)	120 رصيد
	شهادات الدراسات الجامعية الخاصة (DEUP)	120 رصيد
بكالوريا + 3	ليسانس الدراسات الأساسية(LF)	180 رصيد
	ليسانس مهني(LP)	180 رصيد
بكالوريا + 5	ماستر (M)	300 رصيد
	ماستر متخصص (MS)	300 رصيد
بكالوريا + 8	دكتوراه (D)	

المصدر: حرز الله و بداري،2008،ص56)

تـونس: تـم الانتقـال لنظـام ل م د بعـد التشـاور بـين مختلـف ممثلـي الجامعـات مـن الأسـاتذة البـاحثين و ممثلـين عـن الطلبـة و ممثلـين عـن الهيئـات البيداغوجيـة بالجامعـة و المحـيط الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي، حيث تم الانتقال إلى تطبيق هذا النظام بطريقة تدريجية عبر ثلاثة أفواج، بدأ الفوج الأول خلال سبتمبر 2006 و الفوج الثاني سبتمبر 2007 و الفوج الأخير سبتمبر 2008، و تبقى الحرية لكل مؤسسة جامعية في إختيار توقيت الشروع في تطبيق الاصلاح، على ان يعمم على كل الجامعات خلال سنة 2012 (حرز الله و بداري،2008،ص56)

1- الوضعية السابقة للجامعة الجزائرية:

يشهد الدخول الجامعي غالبا ظروفا صعبة تمثلت في نقص الأماكن البيداغوجية وصعوبة التأطير وسوء التوجيه والتدفق الكبير لأعداد الطلبة الملتحقين بالإقامات الجامعية مما يشكل ضغطا كبيرا على الجامعة، بحيث ظل التعليم العالي في الجزائر يعاني ومنذ الثمانينات من غياب سياسة وطنية تحدد الإستراتيجية للجامعة على المدى القصير، والمتوسط، والبعيد، لتسيير التدفق الطلابي الكبير الذي كان بداية لأزمة جامعية والذي ترجمه العناصر التالية:

› انتهاء السياسة الوطنية للتعليم العالي بسياسات تهتم بالكم على حساب الكيف بمعنى تسيير التدفق وإهمال تسيير الجانب العلمي البيداغوجي.

› سياسة شعبوية ارتجالية تجسدت في فتح العديد من المراكز الجامعية، وتحويل الموجودة منها إلى جامعات دون أن تتوفر على الشروط والمقاييس اللازمة.

› نقص التأطير وعدم التمكن من خلق جسور للتعاون مع الكفاءات التعليمية العالمية للاستفادة منها.

› تراجع المستوى العلمي البيداغوجي بفعل العوامل السالفة الذكر، الشيء الذي أثر على مصداقية الشهادة الجامعية الجزائرية.

› إن انعدام الاستثمارات الاقتصادية جعل المؤسسات غير قادرة على استقطاب خريجي الجامعات، وقلص من مناصب الشغل لحاملي الشهادات.

› تدهور مهنة الأستاذية، وذلك بالحد من المؤطرين من خلال توقيف التوظيف وترسيم أساتذة التعليم العالي وحاملي الشهادات الجامعية بحثا عن وضع أفضل، وبهذا فقدت الجامعة وظيفتها العالمية من إنتاج ونشر المعرفة وتطبيقها لتصبح مكانا لتخريج البطالين من حاملي الشهادات ذوي المستوى متدني. (زرقان،2012،ص 142)

2- اختلالات الجامعة الجزائرية

بعد مرور أكثر من ثلاثين سنة على إصلاحات 1971، بادرت الدولة بتشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية، حيث قامت هذه اللجنة بتشخيص وضعية الجامعة الجزائرية فيما يخص إختلالاتها و إصلاحها و صادق مجلس الوزراء على تقرير اللجنة المتضمن تقييم منظومة التعليم العالي و التوصيات المرتبطة به في 20 أفريل 2002.

جاء في مخطط إصلاح المنظومة التربوية أنه بات من الضروري" إعداد و تطبيق إصلاح شامل و عميق للتسيير البيداغوجي " و تشمل إختلالات المنظومة الجامعية عدة مستويات:

- **في مجال استقبال و توجيه و انتقال الطلبة :**

يلاحظ في هذا المجال ما يلي:

- يعتمد الالتحاق بالجامعة على نظام توجيه مركزي عرف بمحدوديته و تسبب في خيبة أمل مشروعة و أدى إلى إنسدادات تجسدت في النسبة العالية للراسبين و إقامة مطولة للطلبة.
- نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة أفرز تسربات معتبرة زادت من حدتها الآثار السلبية لإعادة التوجيه التي تنتهي عادة بالرسوب.
- نظام تقييم أثقل و عطل التحقيق الفعلي للبرامج التعليمية.

- توفير تكوين في السنوات الأولى من الجامعة لا يتلاءم و مختلف شعب البكالوريا.

- **في مجال هيكلة التعليم و تسييره:** و تميزت بما يلي :

- هيكلة أحادية النمط.

- مسارات تكوين مغلقة.

- تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم الساعي المثقل و دورات الامتحانات المضاعفة و المطولة التي تعيق الطالب على العمل الفردي و تقليص ساعات التدريس بسبب الأوقات الضائعة .

- **في مجال الشهادات و التأطير و التأهيل المهني : و** يلاحظ ما يلي :

- نسبة تأطير غير كافية نجمت عن مردودية ضعيفة فيما بعد التدرج و عن التسرب المعتبر لهجرة الأساتذة الباحثين .

- تكوين قصير المدى غير جذاب و غير مرغوب فيه كونه لم يحقق الأهداف التي أنشئ من أجلها بسبب عدم وضوح القانون الخاص و الإمكانات و فرص التشغيل التي لم يتم التعبير عنها بوضوح من طرف المتعاملين الاقتصاديين .

- لم تسمح التكوينات الأحادية الاختصاص من الحصول على ثقافة عامة و تكوين متنوع قابل للتكيف مع الظروف المهنية .(وزارة التعليم العالي،2004،ص4-5)

يتضح أن الإصلاح الذي سيشرع في تطبيقه يجب أن يشمل كل من هيكلة التكوين و محتويات البرامج البيداغوجية لمختلف المناهج و التنظيم البيداغوجي و طرائق التوجيه و التقييم و انتقال الطلبة و تنظيم و تسيير مختلف الهيئات البيداغوجية و البحث تعد هذه المواضيع أهم محاور الورشات ذات الأولوية التي يحب على الجهات الوصية أن تشرع في إنجازها.هذه الإصلاحات تمثل ضرورة ملحة و لا يمكن أن تتحقق إلا بما يلي :

- خلق تلاؤم بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي و ضرورة تكوين نوعي.

- إعطاء المعنى الحقيقي لمفهومي الأداء و التنافس.
- ترسيخ قواعد الاستقلالية الحقيقية للمؤسسات وفق قواعد التسيير الحسن .
- السماح للجامعة الجزائرية بان تصبح قطبا للإشعاع الثقافي و العلمي من جديد كما كانت عليه، على المستوى الجهوي و الدولي .
- المساهمة في التنمية المستدامة للبلاد . (وزارة التعليم العالي،2004،ص3)

- **<u>في مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة</u>:** حيث يمكن تسجيل ما يلي:

› استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز، فبالرغم من المساواة التي حققها هذا النظام، إلا أنه يبقى نظاما غير مرن ويتضمن قدرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوين نفقية.

› مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة، وهي الوضعية التي تزداد تفاقما بفعل اعتماد نمط تدرج وانتقال سنوي، واللجوء إلى إعادة التوجيه عن طريق الإخفاق.

› أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية.

› تخصص مبكر، يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا وعادة ما يكون ابتداءا من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبات المعبر عنها ، إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيها غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها، اللهم إلا عبر إعادة توجيه عن طريق الإخفاق أو إعادة اجتياز امتحان البكالوريا.

› نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة، الامتحانات الاستدراكية)، وفترة امتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية.(جلول،2010،ص102)

- **في مجال هيكلة وتسيير التعليم العالي:** يمكن تسجيل ما يلي:

› هيكلة معقدة ونفقية ولا توفر مقروئية واضحة.

› طور قصير المدى يمتاز بجاذبية قليلة وغير قادرة للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين والمكانة الممنوحة له فضلا عن انحصار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة.

› غياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع، الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها في مسلك آخر في حالة التحويل، بل بقاءه منغلقا في فرع نفقي.

› تسيير ضاغط وتنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي وعلى حساب الوقت المخصص للتعليم.

- **في مجال التأطير:** نجد ما يلي:

› مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ازدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث والتكوين في أغلب الأحيان، مما يؤثر على تطوير هيئة التدريس كما ونوعا.

› استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو آفاق أخرى أكثر جذبا، لاسيما في غياب قانون أساسي خاص محفز وجاذب. (جلول،2010،ص103)

- **في مجال البحث العلمي:**

› ضعف مساهمة الجامعة في المجهود الوطني للبحث العلمي.

› عدم وجود برامج بحثية واضحة على مستوى الجامعات.

› عدم توجيه اهتمام كاف من طرف أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي وطغيان الجانب الإداري فيها على العلمي.

› ضعف الدافع لإنجاز البحوث التي تخدم الاقتصاد الوطني بسبب غياب الطلب وعدم وجود مصادر تمويل جديدة.

› قلة مراكز البحوث العلمية المتميزة وغياب رؤية إستراتيجية لها.

› ارتفاع العبء البيداغوجي للأستاذ والمهام الأكاديمية الكثيرة.

- **<u>في مجال المواءمة بين التكوين وسوق العمل</u>:** حيث نسجل ما يلي:

› برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة.

› اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

وعلى إثر هذه الإختلالات وحسب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كان لابد من إعداد إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي سواء على المستوى التسيير أو الأداء ومردودية الجامعة الجزائرية.(جلول،2010،ص104)

3- أسباب اختيار الجزائر لنظام LMD:

اعتمدت الجزائر على نظام LMD كنظام للتعليم العالي و كبديل للنظام الكلاسيكي ابتداءا من السنة الجامعية 2005/2004، و يرجع ذلك إلى عدة أسباب نعدد منها:

- وجود هوة كبيرة بين الجامعة الجزائرية و الواقع الاجتماعي و الاقتصادي و السياسي و الثقافي، كنتيجة لتراكمات عديدة و اختلالات جمة عبر السنين.
- عدم قدرة نظام التعليم العالي السابق على الاستجابة بفعالية للتحديات التي فرضها التطور المتسارع للتكنولوجيا و العولمة و الاتصال.
- العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتركة اقتصادية و ثقافية بين الأمم
- التجارب الناجحة التي اثبتت نجاعة نظام LMD.
- اعتماد ضمان الجودة
- تطوير الاهتمام بالبحث العلمي(شريط، 2014، ص 02)

4- نظام LMD والإصلاحات السابقة:

يشكل تطوير التعليم العالي وربطه بالتطورات والتغيرات العالمية للعلوم وتفتحه على المجتمع، الهدف الرئيسي الذي تقاسمه جل الإصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية عبر مراحل تطورها.

لقد استهدف إصلاح التعليم العالي لسنة 1971 تكيف هذا الأخير مع التطورات العالمية للعلوم – في تلك الفترة – فجاءت الإصلاحات الشاملة المتعلقة ببرامج وأهداف وطرق وأساليب تكوين الإطارات الجامعية ومناهج البحث العلمي، وهو ما استدعى إعادة تنظيم الجامعات في شكل معاهد إبتداءا من سنة 1971 وإعتماد نظام خاص بالجذوع المشتركة، وقد اقترح الإصلاح جملة من التوصيات أهمها:

- تقليص المحاضرات إلى الحد الأدنى.
- تنسيق البحوث النظرية مع الأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة والملتقيات.
- تلقين تقنيات مفيدة لإطار المستقبل وإبراز التعليم النظري من خلال الأعمال التطبيقية.

كل هذه التوصيات تلوح إلى ربط الطلبة بسوق العمل لبلد حديث الاستقلال، كما استهدفت الخريطة الجامعية التي وقع اعتمادها سنة 1984 ورسم رؤية طويلة المدى للتطور الذي يشهده النظام الجامعي حتى آفاق سنة 2000 معتمدة في ذلك على الخيار العلمي والتكنولوجي للجامعة الجزائرية، بحيث تساعد على تحديد احتياجات الاقتصاد الوطني والعمل على توفيرها، إلى جانب توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل كالتخصصات التكنولوجية.

غير أن عراقيل كثيرة حالت دون التطبيق الفعلي والكلي لهذه الإصلاحات، والتي تمثلت كما يرى الكثيرون في أن تطبيق هذه الإصلاحات تم بطريقة آلية، وتسليطه في إطار هيكل إداري جعل من مؤسسات التعليم العالي ذات توصل سيئ للواقع نتيجة ارتباطها برسمية القانون هذا من جهة، ومن جهة أخرى عدم احترام آجال إنجاز البُنى التحتية، وتخلي الدولة عن بعض المشاريع والتزايد الذي فاق التوقعات من أعداد الطلبة نتيجة التساهل في فتح فروع تبدو سهلة التنظيم، إلى جانب التأخر في تكوين أساتذة التعليم العالي وعدم عودة أعداد من المكونين بالخارج.

لقد ساهمت هذه المشاكل في عجز التعليم العالي عن مواكبة الجامعات في العالم وأطالت من عمر أزمة الجامعة الجزائرية، وإزاء هذا الوضع كان لزاما على الدولة من إيجاد مخرج لهذه

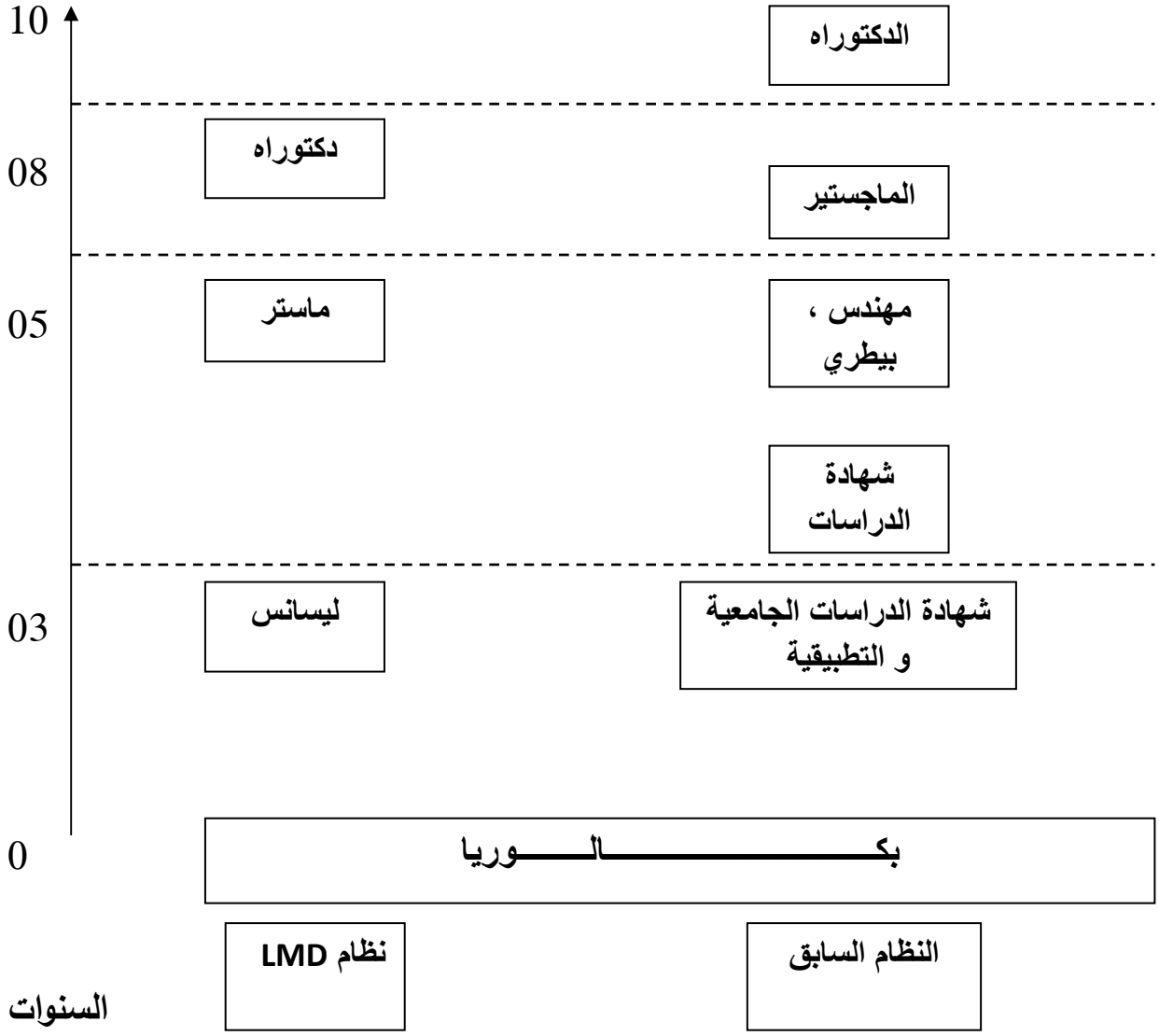
الأزمة فكان أن كلفت لجان لدراسة الوضع القائم بالجامعة، وقدمت هذه اللجان تحليلا موضوعيا للمعطيات المتوفرة (تقويم الإصلاحين السابقين 1971 – 1984)، وبالدراسة المقارنة لبعض النماذج الأجنبية، توصلت اللجان إلى اقتراحات عملية لإصلاح برامج التعليم العالي للحد من نسبة الرسوب وتناثر المجهودات (للطالب والدولة) وإرساء تعليم نوعي يستجيب للمقاييس العالمية، فتمثلت تلك الاقتراحات والتدابير في نظام LMD هذا الأخير الذي وجد حيزا للتطبيق بالجامعة الجزائرية في الموسم (2005/2004) ليتم اعتماده بأغلب الجامعات في الموسم (2006/2005).

لقد جاء تطبيق نظام LMD من أجل إخراج الجامعة الجزائرية من الأزمة التي تمر بها ومن أجل تطوير التعليم العالي وجعله يستجيب للمقاييس العالمية، شأنه في ذلك شأن الإصلاحات السابقة، ولئِن شكل هذا الهدف نقطة التقاء بينه – LMD – وبين الإصلاحات السابقة فإن هذا لا ينفي وجود فوارق بينهما تبتدئ في أن نظام LMD يعطي وضوحا بالنسبة إلى منح الشهادات الخاصة بكل مؤسسة أو كلية تتبنى مستويات وتسميات عالمية للشهادة، والتي تسمح بتسمية وتحويل الشهادات الممنوحة من طرف المؤسسات الجامعية وتسهيل حركية الطلاب، هذا فضلا عن كونه نظام يتسم بالمرونة واللين على عكس مما سبقته من إصلاحات، كونه نظام نصف سنوي يسمح للطلاب بالتطبيق أكثر في شهاداته، وكذا يسمح له بالزيادة في عمله الشخصي كما أنه – الطالب – مخير في اختيار مسار شهاداته على عكس الإصلاحات السابقة التي فرضت توجيه الطلبة إلى فروع معينة، وإلى جانب كل هذا فإن نظام LMD يطرح مسارات مختلفة ومتنوعة ومقبولة للشهادة بحيث يسمح بتطويرها على طول الحياة إلى جانب الشهادة الأولية، كما يسمح بانفتاح الجامعة وشهاداتها على العالم.

وما يمكن قوله إجمالا أن نظام LMD وخلافا مع الإصلاحات السابقة فإن هذا النظام يهدف إلى:

- تحويل شهادات الدراسات الجامعية إلى ليسانس تطبيقية أو مهنية، إلى جانب تحسين البرامج البيداغوجية وتكييفها مع المحيط الخارجي، وذلك باستشارة مجموعة القطاعات المعنية.

- إعادة تكيف الشهادات التي مدتها أربع (04) سنوات (ليسانس، شهادة الدراسات العليا) إلى شهادة ليسانس عامة مدة الدراسة بها ثلاث (03) سنوات، وماستر بحث مدتها خمس (05) سنوات، و تحويل مجموع كل شهادات الدراسات الجامعية إلى ليسانس تطبيقي أو مهني و هذا ما يبنه الشكل التالي:



الشكل رقم (13) يقارن بين هيكلة النظام السابق للتعليم العالي و نظام LMD

المصدر: (زرزور، 2006، ص97)

5- أهداف نظام LMD في الجامعة الجزائرية:

إن الإختلالات التي يعاني منها نظام التعليم العالي والتي أصبحت السمة المميزة للجامعة الجزائرية، أدى بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي القيام بإصلاح شامل من أجل التخفيف من حدة هذه الأزمة ومحاولة حل بعض مشاكل الجامعة الجزائرية، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من الإصلاحات آخرها تطبيق نظام LMD والذي يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- السعي إلى تحقيق الجودة والنوعية في التكوين من خلال التجديد في محتويات البرامج التكوينية وفق التطورات التكنولوجية، بالإضافة إلى تقوية وتعزيز استعمال التكنولوجيات ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة، إذ أن تحقيق مثل هذه التغييرات في التعليم العالي يحسن من مردودية التكوين بالجامعة الجزائرية.
- ترقية الحركة التمهينية في التكوين، وهذا من خلال فتح قنوات الاتصال بين الجامعة والمحيط، إذ تحاول الجامعة الجزائرية جاهدة لتحقيق متطلبات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية.. (جلول، 2010، ص 109)
- إضفاء الصبغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر، وهذا من خلال تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية، وإنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين.
- تسهيل الحركية الطلابية بين مختلف الجامعات الوطنية والدولية.
- ترقية القيم العالمية والتي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التسامح واحترام الآخر...الخ.
- ترقية استقلالية مؤسسات التعليم العالي بيداغوجيا.
- خلق شروط ملائمة للتوظيف، والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة.
- ترسيخ أسس التسيير التي ترتكز على التشاور والمشاركة.

كما يمكن تحديد أهداف أخرى لتطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية فيما يلي:

- رفع حظوظ نجاح الطالب إلى أعلى مستوى.

- تمكين الطالب من اختيار شعبة ما وهو على بَيِّنة من قدراته الفردية وإمكانياته.
- المرافقة البيداغوجية المستمرة للطالب.
- محافظة الطالب على المكتسبات المحصلة مع إمكان الاستفادة منها عند التحويل.
- تنوع المسارات الجامعية والمعابر.
- تقليص الإخفاق والتسرب الجامعي.
- توفير تكوين يستجيب ومتطلبات الاقتصاد الوطني.
- تمكن الطالب الجزائري من دراسة برامج عالمية.
- اندماج المتخرج الجامعي بكل سهولة في الشبكة العالمية للعمل أو التكوين.

إذا تمعَّنا جيدا في أهداف نظام LMD على الصعيد الدولي، وأهدافه على المستوى المحلي، فإننا نجدها تهدف إلى المرامي نفسها، بالرغم من الاختلاف الجغرافي والحضاري والاقتصادي.

إن هذا النظام يدخل ضمن عولمة التعليم العالي، فالدول السائرة في طريق النمو كالجزائر لا تملك القدرة على عدم تبني مثل هذا النظام، في وقت أصبحت نوعية التعليم العالي تقاس من خلال المعايير الدولية.(ملف اصلاح التعليم العالي،2004، ص06)

6- تقييم تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية:

إن الجامعة الجزائرية اليوم أصبحت مطالبة في كل مرحلة بمواجهة ضغوطات وتحديات العولمة والانفجار المعرفي، فمتطلبات القرن الحالي تقتضي مراجعة أهدافها وهياكلها على النحو الذي يتوافق مع التحولات، وإعادة النظر في فلسفتها وبرامجها، فالمفروض أن الإصلاح لا يأتي من فراغ بل هو نتيجة تغيرات وحراك اجتماعي محلي ودولي نابع من واقع هذه التنظيمات وما تعرفه من مشكلات، بمعنى أن الإصلاح يكون نابع من ذاتها قبل أن يكون فوقي.

إن ما تعيشه الجامعة الجزائرية الآن من إصلاحات راهنة، هي ضرورة ملحة فرضتها متغيرات العولمة واقتصاد السوق وهو تابع لموجة الإصلاحات التي عرفتها أوروبا وأمريكا،

وعلى هذا الأساس فإن نظامLMD في الجزائر يجب إخضاعه لبعض الانتقادات وعرض بعض سلبياته وايجابياته على النحو التالي:

على الرغم من الايجابيات التي جاء بها نظامLMD والتي من أهمها:

- التسجيل يكون مباشر ولا يخضع لعملية التوجيه المركزي.
- مرونة نظام التقييم والانتقال مما يسمح بفرص نجاح أكبر.
- تقليص الحجم الساعي بحيث تعطى الأهمية للبحث والمطالعة – 25 ساعة دراسة خلال الأسبوع فقط.
- تقديم تكوين بمواصفات عالمية.
- يضمن تكوين نوعي وفق الاختصاصات المفتوحة.
- تلبية حاجات قطاع الشغل وتفعيل العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي.
- انفتاح الجامعة الجزائرية على العالم وتشجيع التعاون مع الجامعات الدولية.
- تقوية المهمة الثقافية للجامعة بإدخال المواد التثقيفية إضافة إلى التخصصات الرئيسية.
- يقدم شهادات معترف بها دوليا.

إلا أنه وكغيره من الأنظمة يواجه نظام LMD في الجزائر عدة صعوبات تعرقل تطبيقه السليم وتعيق تحقيق الأهداف المرجوة منه، جعله يصطدم ببعض المغالطات والتي من أهمها:

- يسير نظام LMD لحد اليوم بذهنيات التعليم الكلاسيكي و هذا ما ينافي مرونة هذا النظام.
- نظام LMD الرامي لتطبيق معايير الجودة العالمية، لا يزال يعاني من ويلات القرارات السياسية التي تكبح وتيرة نموه
- يتعرض نظام LMD لنفور من داخل و خارج الجامعة ، و هو الذي يستمد قوته من خلال محيطه السوسيواقتصادي، و هذا ما يقلل شان الشهادة و فرص التشغيل.
- عدم التنسيق بين الجامعة و الأطوار التعليمية السابقة لها و ماتعانيه من رداءة في التكوين يلقي بثقله على الأستاذ الجامعي لترسيخ معلومات و تقنيات حديثة للطالب.

- قاعدة اقتصادية هشة، و هذا ما يتنافى مع مشاريع التنمية و قواعد نظام LMD.
- يعاني نظام LMD من سلوكات و قرارات ارتجاليةبعيدة عن الواقع من طرف بعض الأطراف الفعالة (خاصة الأساتذة) .
- إن السياسة التعليمية الجزائرية ليست مبنية على البعد الاستراتيجي لاحتياجات المجتمع.
- قلة الامكانيات الحالية التي توفرها الجامعة الجزائرية و التي تعتبر من أساسيات التكوين(الانترنت . المراجع، الأماكن الحرة التي تسهل التكوين الذاتي للطالب.
- عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات الجامعية الجزائرية.
- قلة التأطير مع انعدام شبه كلي للأستاذ الوصي .
- افتقار أغلب الجامعات الى المخابر و الكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم
- قلة المؤسسات الاقتصادية في الوطن مما يرهن فرص توجيه الطلبة للتربص من جهة و ايجاد مناصب عمل من جهة أخرى.
- انعدام شبه كلي للخرجات العلمية و التربصات الميدانية.
- قضية تصنيف الشهادات من قبل الوظيف العمومي و ما خلقته من مشاكل مع شهادات النظام القديم.
- قلة الاعلام داخل الأوساط الطلابية مما يجعل الطلبة لا يعرفون أي شيء عنه و عن مستقبلهم التعليمي.
- عدم توفر الالمناخ الملائم في الوقت الحالي(ماديا و بشريا) لانجاح هذا النظام
- نقص المرافق البيداغوجية المخابر، و المكتبات، قاعات المطالعة، و حتى نقص في قاعات التدريس.
- يعتبر خوض الشريك الاقتصادي تجربة جديدة و هي الخوصصة و المؤسسات الصغيرة و المستثمرين الأجانب، أحد أهم الصعوبات التي تواجه نظام LMD و هو الذي يعتمد و بنسبة كبيرة على المحيط الاقتصادي.(يونس،2014،ص72-74)

7- المكتسبات المستقبلية لتطبيق نظام LMD في الجزائر:

- لم تصل الجامعة الجزائرية إلى المستوى المطلوب في تطبيق نظام LMD ، لكنها تسعى للوصول إلى مجموعة من المكتسبات من خلال تطبيقه و نذكر منها :
- – تسهيل استقبال الطلبة و توجيههم بوضع كل الترتيبات الضرورية لمرافقتهم.
- – القدرة على استيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة و تنظيم أحسن للدراسات و تقليص الحجم الساعي الأسبوعي .
- – رفع مستوى التعليم الجامعي و تنظيمه ليتوافق مع التعليم العالي العالمي، و تسهيل المبادلات بين الجامعات.
- – تشجيع انفتاح الجامعة الجزائرية على عالم التنمية الاقتصادية و الاجتماعية من خلال تحيين البرامج و تحسين المردود العلمي و المهني .
- – توفير حركية أكبر للطالب و جعله قادر للوصول إلى أعلى مستوى تسمح له به مهاراته و قدراته الذاتية.
- – تثمين العمل الشخصي للطلبة و تقوية نظام المراقبة المستمرة للمعارف بغية تحقيق تكوين نوعي.(خالدي،2012،ص 10)

خلاصة:

إن المتمعن في ثنايا هذا النظام يرى أنه يسمح بتكوين جامعي يتسم بالحيوية و العصرنة و الانفتاح على المحيط الاقتصادي و الاجتماعي، لكن أي تغيير أو إصلاح يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى توفير الظروف و الشروط الملائمة لتطبيقه، و هذا ما يضمن نجاح هذا النظام، فتسخير المورد البشري الكفء، و توفير الوسائل البيداغوجية اللازمة و كل ما من شأنه المساهمة في انجاح النظام، قد يسارع بالنهوض بالجامعة الجزائرية. و لا يقتصر نجاح نظام LMD على المجهودات التي تبذلها الجامعة و فقط بل يجب على الشركاء الاقتصاديين و الاجتماعيين المساهمة من أجل تحقيق النجاح المنشود من خلال رسم إستراتيجية وطنية شاملة، في محاولة لجعل مخرجات الجامعة تتوافق مع متطلبات السوق العمل.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي في هذه الدراسة تدعيما للخلفية النظرية، بهدف الإجابة عن التساؤلات المطروحة و الوقوف على مدى تحقق فرضيات البحث أو دحضها.

و سنتناول في هذا الفصل المنهج المستخدم و تعليل أسباب اختياره و عرض ملخص حول الدراسة الاستطلاعية التي من خلالها حددت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، ثم تقديم عينة البحث و وصفها و الأخذ بعين الاعتبار صدق الاستبيان و ثباته، و أخيرا تم تقديم أسلوب المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بإشكالية البحث.

أولا: الدراسة الإستطلاعية

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة مشكلة الموضوع ونوع المعلومات و الحقائق التي يريد الباحث الوصول إليها و طريقة تحليلها و تفسيرها، كل هذا يفرض على الباحث تحديد نوع المنهج المستخدم في الدراسة.

و لما كان هدف الدراسة هو الوقوف على واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام LMD، فإن ذلك يستدعي استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث يعرف هذا الأخير على أنه "أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كميا عن طريق جمع البيانات و المعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة".
(ملحم،2000،ص324)

كما يعرف كذلك هذا المنهج بأنه " أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية و دقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة و ذلك

من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية و بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة ".

و تجدر الإشارة هنا إلى أن المنهج الوصفي يهدف كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي و تحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية تؤدي إلى تعرف العوامل المكونة و المؤثرة على الظاهرة كخطوة ثانية. يضاف إلى ذلك أن هذا المنهج يعتمد لتنفيذه على مختلف طرق جمع البيانات كالمقابلات الشخصية و الملاحظة المباشرة و استمارات الاستبانة و تحليل الوثائق و المستندات و غيرها.

2- التعريف بالمؤسسات محل الدراسة:

عرف مكان إجراء الدراسة الميدانية للبحث مؤسستين جامعيتين و هما جامعة محمد خيضر بسكرة و جامعة ابن خلدون تيارت، لذلك وجب علينا التطرق للمحة بسيطة حول تطور الجامعتين و اعطاء تعريف مبسط لهما :

1.1- جامعة محمد خيضر بسكرة:

تعتبر جامعة محمد خيضر بسكرة من أعرق الجامعات الجزائرية و معلم مهم من معالم المدينة، تبعد عن مركز المدينة بـ 2 كلم و تقع جنوب شرق العالية و يحدها من الشمال طريق شتمة و من الجنوب الإقامة الجامعية للبنات و من الغرب طريق سيدي عقبة و شرقا يحدها الطريق المقابل للمركب الرياضي بالعالية، كما تضم الجامعة قطبين جامعيين كبيرين الأول يقع ببلدية الحاجب (كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة)، و الثاني يقع ببلدية شتمة و يضم كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية و كلية الحقوق و العلوم السياسية ومعهد التربية البدنية.

- **نشأة و تطور جامعة محمد خيضر بسكرة:**

عرفت جامعة محمد خيضر بسكرة المرور بمراحل مختلفة حتى الوصول إلى الوضع الراهن و لعلنا نستطيع تلخيص هذه المراحل في ثلاث محطات أساسية وهي:

- **المرحلة الأولى:مرحلة المعاهد (1984-1992):**

سميت هذه المرحلة بمرحلة المعاهد نسبة للمعاهد الثلاث التي تم إنشاءها خلال تلك الفترة، و هذه المعاهد هي:

- المعهد الوطني للهندسة المعمارية (المرسوم رقم 253-84 المؤرخ في 05-08-1984)
- المعهد الوطني للري (المرسوم رقم 254-84 المؤرخ في 18-08-1984)
- المعهد الوطني للكهرباء التقنية (المرسوم رقم 254-84 المؤرخ في 18-08-1984)

- **المرحلة الثانية: مرحلة مركز جامعي (1992- 1998):**

تحولت المعاهد السابقة الذكر بمقتضى المرسوم رقم 295-92 المؤرخ في 1992/07/07 إلى مركز جامعي، بحيث تم فتح فروع أخرى كذلك و هي:

- معهد الأدب العربي
- معهد علم الاجتماع
- معهد الانجليزية.
- معهد العلوم الدقيقة
- معهد الهندسة المدنية
- معهد العلوم الاقتصادية
- معهد الالكترونيك
- معهد الاعلام الآلي

- **المرحلة الثالثة: مرحلة الجامعة (من 1998 إلى يومنا هذا):**

عرفت جامعة محمد خيضر في هذه المرحلة نموا متسارعا و كبيرا، حيث و بمقتضى المرسوم رقم 219-98 المؤرخ في 1998/07/07 تحول المركز الجامعي إلى جامعة تضم 07 معاهد و هي:

- معهد العلوم الاجتماعية و الإنسانية
- معهد الكهرباء التقنية
- معهد العلوم الدقيقة
- معهد الهندسة المعمارية
- معهد العلوم الاقتصادية
- معهد الري
- معهد الاعلام الآلي

و في نفس السنة و بموجب المرسوم التنفيذي رقم 387-98 المؤرخ في 1998/12/02 المتعلق بتنظيم و تسيير الجامعة و المتمم للمرسوم رقم 544-83 المؤرخ في 1983/09/17 المتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة، تم جمع هذه المعاهد لتندرج ضمن ثلاث كليات و هي:

- كلية العلوم و علوم الهندسة.
- كلية الحقوق و العلوم الاقتصادية
- كلية الآداب و العلوم الاجتماعية.
- و مع صدور المرسوم رقم 255-04 المؤرخ في 2004/08/29 المعدل و المتمم للمرسوم رقم 98-219 المؤرخ في 1998/07/07 المتضمن انشاء جامعة محمد خيضر بسكرة أصبحت الجامعة تتكون من 04 كليات هي:
- كلية العلوم و علوم الهندسة: و يندرج ضمنها 14 قسما
- كلية الآداب و العلوم الانسانية و الاجتماعية: و تضم 8 أقسام

- كلية الحقوق و العلوم السياسية : و تضم قسمين
- كلية العلوم الاقتصادية و التسيير: و تضم ثلاثة أقسام

و بناءا على ما تضمنه المرسوم التنفيذي رقم 90-09 المؤرخ في 2009/02/17 الذي يعدل المرسوم التنفيذي رقم219-98 المؤرخ في 1998/07/07 و أصبحت الجامعة تتكون من ستة كليات:

- كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة
- كلية العلوم و التكنولوجيا
- كلية الحقوق و العلوم السياسية
- كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
- كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير.
- كلية الآداب و اللغات

2.1- جامعة ابن خلدون تيارت:

تعتبر جامعة ابن خلدون تيارت معلم مهم من معالم المدينة فهي تحمل اسم مؤسس و رائد علم الاجتماع عبد الرحمان بن خلدون، تبعد عن مركز المدينة بـ 1 كلم و تقع شمال شرق الزعرورة و يحدها من الشمال طريق فرندة و من الجنوب الإقامة الجامعية للذكور و من الغرب الطريق المقابل للزعرورة و شرقا يحدها الإقامة الجامعية آسيا كبير للبنات، كما تضم الجامعة ملحقتين جامعيتين الأولى تقع بمدينة السوقر (كلية علوم المادة و الحقوق و العلوم الاقتصادية)، و الثانية تقع بمدينة قصر الشلالة و يضم (كلية الحقوق و العلوم الاقتصادية و العلوم الإنسانية)

نشأة و تطور جامعة ابن خلدون – تيارت-:

لقد عرفت جامعة ابن خلدون بتيارت المرور بعدة مراحل على غرار باقي الجامعات الجزائرية، حيث مرت بثلاث مراحل أساسية و هي:

المرحلة الاولى: مرحلة معهدي الزراعة و الهندسة المدنية(1984-1992)

سميت هذه المرحلة بمرحلة المعاهد نسبة للمعهدين الذي تم إنشاءهما خلال تلك الفترة، و هذان المعهدين هما:

- المعهد الوطني للهندسة المدنية (المرسوم رقم 231-84 المؤرخ في 18 غشت 1984) و المتضمن إنشاء المعهد الوطني العالي للهندسة المدنية.
- المعهد الوطني للزراعة (المرسوم رقم 230-84 المؤرخ في 18 غشت 1984) و المتضمن إنشاء المعهد الوطني العالي للزراعة.

المرحلة الثانية: مرحلة المركز الجامعي (1992-2001):

بالإضافة إلى المعاهد الوطنية السابقة التي تم ذكرها في مرحلة المعاهد، تم إضافة معاهد أخرى لتكون في مجملها المركز الجامعي ابن خلدون تيارت، و ذلك وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 92-298 المؤرخ في 07 يولو 1992 و المتضمن إنشاء المركز الجامعي بتيارت حيث كان يتكون من المعاهد التالية:

- معهد الفلاحة
- معهد الهندسة المدنية
- معهد العلوم البيطرية
- معهد الميكانيك
- معهد الالكتروتقنية.

المرحلة الثالثة: مرحلة الجامعة (2001- إلى غاية يومنا هذا)

عرفت جامعة ابن خلدون قفزة نوعية في هذه المرحلة، حيث و بموجب المرسوم التنفيذي رقم 01-271 المؤرخ في 18 ديسمبر 2001 تم إنشاء جامعة ابن خلدون تيارت لتظم بعد ذلك مجموعة من الكليات و هي:

- كلية العلوم و الهندسة
- كلية العلوم الزراعية و البيطرة
- كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

كما تم بموجب هذا المرسوم تحديد ثلاثة نواب لرئيس الجامعة و هم:

- نائب رئيس الجامعة المكلف بالمسائل البيداغوجية و تحسين المستوى.
- نائب رئيس الجامعة المكلف بالمسائل المتعلقة بالتخطيط و التوجيه و الإعلام.
- نائب رئيس الجامعة المكلف بالمسائل بالتنشيط و الترقية العلمية و العلاقات الخارجية

بالإضافة إلى تحديد:

- الأمين العام
- مسؤول المكتبة المركزية

و في سنة 2013 تم إصدار المرسوم التنفيذي رقم 13-102 الذي يعدل و يتمم المرسوم التنفيذي رقم 01-271 المؤرخ في 18 ديسمبر 2001، و الذي تم خلاله عدد الكليات و المعاهد التي تتكون منها جامعة ابن خلدون تيارت و هي:

- كلية علوم الطبيعة و الحياة
- كلية العلوم التطبيقية
- كلية علوم المادة

- كلية الرياضيات و الإعلام الآلي
- كلية الحقوق و العلوم السياسية
- كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
- كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير.
- كلية الآداب و اللغات
- معهد التكنولوجيا
- معهد علوم البيطرة

3- مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية من الخطوات الرئيسية التي يقوم بها الباحث أثناء دراسته لموضوع البحث، وهي أساس جوهري لبناء البحث حيث تساعده على جمع المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة ، إضافة إلى التحقق من سلامة الأدوات من حيث مناسبتها لعينة البحث ومدى مطابقتها مع المفاهيم التي تتناولها، ولقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية حيث بلغ عدد الأساتذة من كلا الجامعتين (143) أستاذا و أستاذة ، حيث تم اختيار الكليات الأربعة التالية :

- العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير
- كلية الآداب و اللغات
- كلية الحقوق و العلوم السياسية
- كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة

و لقد تم اختيار الكليات الأربعة على أساس أن هذه الكليات تشترك في أنها كانت تطبق النظام الكلاسيكي سابقا و هي الآن تطبق النظام الجديد LMD في كلا الجامعتين، إذ تعتبر بعض كليات جامعة ابن خلدون تيارت هي كليات حديثة النشأة و بدأت في تطبيق النظام الجديد مباشرة منذ نشأتها، كما تم استثناء الأساتذة المساعدون من رتبة –ب– على أساس

ان أغلبهم حديثي التوظيف و لم تكن لهم تجربة التدريس مع النظام الكلاسيكي، إذ تعتمد كل هذه الكليات في الفترة الحالية على نظام LMD كنظام تعليمي لها، حيث تم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (15):

الجدول رقم (15) يوضح كيفية توزيع الاستبيانات في الدراسة الاستطلاعية

الجامعة		مجتمع الدراسة	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات المسترجعة	الاستبيانات الصالحة للدراسة
بسكرة	العدد	728	95	90	90
	النسبة	%100	% 13.04	% 12.36	% 12.36
تيارت	العدد	364	55	55	53
	النسبة	% 100	% 15.10	% 15.10	% 14.56
المجموع	العدد	1092	150	145	143
	النسبة	%100	% 14.07	% 13.73	% 13.46

يبين الجدول رقم (15) أن توزيع الاستبيان الخاص بالدراسة الاستطلاعية قد مرت بمجموعة من الخطوات لنحصل في الأخير على مجموعة من الاستبيانات الصالحة للدراسة، حيث بلغ عدد الاستبيانات الموزعة 150 استبيانا على مجتمع الدراسة، في حين و بعد توزيع الاستبيانات استرجع منها 145 استبيانا فقط بفارق قدره (5) استبيانات، و في الخطوة الأخيرة و بعد الاطلاع على الاستبيانات المسترجعة اتضح انه هناك 143 استبيان فقط صالحة للدراسة بفاقد قدره (استبيانين) و لقد تم حذف الاستبيانين لعدم الاجابة على كل العبارات الخاصة بالاستبيان، لتستقر في الأخير عينة الدراسة الاستطلاعية بـ 143 أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 13.46% من مجموع مجتمع الدراسة و هي نسبة ممثلة و نستطيع الاعتماد عليها في الدراسة الاستطلاعية.

و لقد كانت عينة الدراسة الاستطلاعية موزعة حسب كليات الجامعتين على النحو الذي يبينه الجدول رقم (16) التالي:

الجدول رقم(16) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات

الجـــــامـعة	الكـــــليـــة	عدد الأساتذة	
محمد خيضر – بسكرة –	العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير	20	90
	الآداب و اللغات	21	
	الحقوق و العلوم السياسية	21	
	كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة	28	
ابن خلدون – تيارت –	العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير	11	53
	الآداب و اللغات	14	
	الحقوق و العلوم السياسية	17	
	كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة	11	
المجموع			143

4- أداة الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على الاستبيان كأداة دراسة أساسية لجمع المعلومات و البيانات الخاصة بعينة الدراسة، حيث و بعد الاطلاع على الدراسات السابقة و مراجعة أدبيات الدراسة و تحديد الموضوع و أبعاده، تم تصميم الاستبيان وفقا لما أملته علينا المعطيات الآنفة الذكر.

1.4- بناء أداة الدراسة:

لقد كانت أداة الدراسة مكونة من قسمين أساسيين و هما:

القسم الأول: و الذي يتعلق ببعض المعلومات و البيانات الشخصية و الديمغرافية و التي كان عددها (06)، بحيث يضم هذا القسم معلومات حول (الجامعة، الجنس، سنوات الخدمة في الجامعة، الكلية، الرتبة و الوظيفة)

القسم الثاني : أما القسم الثاني من الاستبيان فقد ضم (62) عبارة خاصة بمقاومة التغيير التنظيمي، تم تنظيمها لتخدم أهداف الدراسة و ذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، و لقد تم تقسيم هذا القسم بدوره إلى ثلاثة محاور أساسية (أشكال مقاومة التغيير التنظيمي، أسباب مقاومة التغيير التنظيمي و الاستراتيجيات الإدارية المتبعة للتقليل من مستوى مقاومة التغيير التنظيمي) حيث تم وضع مجموعة من العبارات التي يجيب عليها الأساتذة بكلا الجامعتين و وضعت لهم (5) بدائل للإجابة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي و ذلك للحصول على إجابات أكثر دقة من طرف الأستاذ

- **المحور الأول:** (أشكال مقاومة التغيير التنظيمي): يتكون هذا المحور من (15) عبارة و هو بدوره قسم إلى مجموعة من الأبعاد التي تخدم المحور على النحو التالي:
  - البطء في الإنجاز: و ضم هذا البعد عبارتين و هما العبارة رقم (02) و العبارة رقم(08)
  - التظلم و الشكوى: و يظم العبارتين رقم (10) و (15)
  - اللامبالاة: و يظم أربعة عبارات (07/06/05/01)
  - المعارضة: و يظم سبعة عبارات (14/13/12/11/09/04/03)
- **المحور الثاني:** (أسباب مقاومة التغيير التنظيمي): و يتكون هذا المحور من 28 عبارة قسمت هي كذلك إلى مجموعة من الأبعاد و كل بعد عبارات خاصة به تخدم المحور، بحيث كانت مقسمة على النحو التالي:
  - عدم الثقة بقادة التغيير: و هي مكونة من ثلاثة عبارات (39/30/21)
  - عدم المشاركة في التغيير: و يظم العبارات (40/23/17/16)
  - تهديد التغيير لمصالح اجتماعية و مهنية: و يظم العبارات(33/27/25/19)
  - عدم الاستعداد للتغيير: و يظم العبارات(43/42/41/35)
  - حيث عدم توفر المعلومات و أهداف التغيير: (38/37/36/34/29/20/18)

- صعوبة التكيف و تغيير العادات: (32/31/28/26/24/22)

- **المحور الثالث:** (استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي): و يتكون هذا المحور من 19 عبارة مقسمة إلى مجموعة من الأبعاد كما يلي:
  - توقيت التغيير: و يظم العبارات (62/59)
  - المشاركة في اتخاذ القرارات: و يظم العبارات(61/48/44)
  - توفير قادة التغيير: و يظم العبارات (56/52/46)
  - كفاية الاتصالات: و يظم العبارات(57/54/51/49)
  - التحفيز الايجابي: و يظم العبارات (60/58/55/53/50/47/45)

2.4- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1-الصدق: يعتبر الصدق من أهم الشروط الواجب توفرها في الاستبيان لكي يصبح صالحا و النتائج التي يتم التوصل إليها من خلاله نتائج صحيحة، و للتأكد من صدق أداة الدراسة تم الاعتماد على ما يلي:

- **الصدق الظاهري:**

تم توزيع الاستبيان في صورته الأولية على (7) أساتذة محكمين من المتخصصين في العلوم الاجتماعية و العلوم الإدارية و البحث العلمي. وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم حول عبارات الاستبيان و مدى ملائمة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، ومدى انتماء كل عبارة للمحور الخاص بها. هذا بالإضافة إلى إدخال أية تعديلات على صياغة عبارات الاستبيان أو حذف بعضها أو الإضافة إليها، وفي ضوء التوجيهات التي قدمها المحكمون قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون و للاطلاع على قائمة الأساتذة المحكمين يرجى الاطلاع على الملحق رقم(02).

أ- **الصدق البنائي:**

- بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث، تم توزيع الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها (143) أستاذا و أستاذة بجامعتي بسكرة و تيارت و على أربع كليات من كل جامعة (العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير، كلية الآداب و اللغات، كلية الحقوق و العلوم السياسية، كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة)، وذلك للتعرف على مدى التجانس الداخلي لأداة البحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور و الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من ناحية، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة البحث و درجة جميع العبارات التي تضمنتها أداة البحث من ناحية أخرى.

و تشير محتويات الجدول رقم(6) الذي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة و درجة جميع العبارات التي يحتويها الاستبيان إلى جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي بين جميع عبارات أداة البحث.

الجدول رقم(17) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة و درجة جميع العبارات التي تحتويها الاستبيان.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
أشكال مقاومة التغيير التنظيمي		32	0.55
01	0.54	33	0.62
02	0.46	34	0.74
03	0.52	35	0.54
04	0.62	36	0.49
05	0.74	37	0.52
06	0.48	38	0.46
07	0.60	39	0.70
08	0.71	40	0.62
09	0.55	41	0.60
10	0.61	42	0.55
11	0.28	43	0.40
12	0.49	استراتيجيات تقليل مقاومة التغيير التنظيمي	
13	0.48	44	0.60
14	0.46	45	0.39
15	0.39	46	0.71
أسباب مقاومة التغيير التنظيمي		47	0.56
16	0.70	48	0.39
17	0.48	49	0.61
18	0.37	50	0.62
19	0.62	51	0.74
20	0.62	52	0.48
21	0.49	53	0.60
22	0.56	54	0.46
23	0.38	55	0.70

24	0.62	56	0.62
25	0.47	57	0.60
26	0.46	58	0.62
27	0.26	59	0.62
28	0.54	60	0.71
29	0.71	61	0.56
30	0.35	62	0.60
31	0.60		

وفي ضوء الصدق البنائي الواضح في الجدول السابق، قام الباحث بإعداد الصيغة النهائية للاستبانة والتي أصبحت تتضمن (62) عبارة موزعة على محاور الدراسة.

أ- **ثبات أداة البحث:**

تم حساب تقدير ثبات الاستبانة في هذه الدراسة باستخدام طريقة الاتساق الذاتي، و هي معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، و من خلال الجدول رقم (18) يتضح أن معاملات الثبات كانت عالية جدا، فقد كان معامل ثبات الدراسة ككل قد بلغ 0.93 و هو معامل ثبات عالي بالنسبة للدراسات الاجتماعية، مما يشير إلى إمكانية ثبات الدراسة الحالية.

الجدول رقم (18) يوضح معامل ثبات الدراسة

محور الدراسة	عدد العبارات	معامل الثبات
أشكال مقاومة التغيير التنظيمي	15	0.90
أسباب مقاومة التغيير التنظيمي	28	0.95
استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير	19	0.94
ثبات أداة الدراسة	62	0.93

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-خصائص عينة الدراسة الأساسية

الجدول رقم (19) يوضح كيفية توزيع الاستبيانات في الدراسة الأساسية

الجامعة		مجتمع الدراسة	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات المسترجعة	الاسبيانات الصالحة للدراسة
بسكرة	العدد	728	285	279	276
	النسبة	%100	% 39.14	% 38.32	% 37.91
تيارت	العدد	364	170	161	157
	النسبة	% 100	% 46.70	% 44.23	% 43.13
المجموع	العدد	1092	455	440	433
	النسبة	%100	% 42.92	% 41.27	% 39.65

يبين الجدول رقم (19) أن توزيع الاستبيان الخاص بالدراسة الاستطلاعية قد مرت بمجموعة من الخطوات لنحصل في الأخير على مجموعة من الاستبيانات الصالحة للدراسة، حيث بلغ عدد الاستبيانات الموزعة 455 استبيانا على مجتمع الدراسة، في حين و بعد توزيع الاستبيانات استرجع منها 440 استبيانا فقط بفاقد قدره (15) استبيانا، و في الخطوة الأخيرة و بعد الاطلاع على الاستبيانات المسترجعة اتضح انه هناك 433 استبيان فقط صالحة للدراسة بفاقد قدره (07) استبيانات و لقد تم حذفها لعدم الاجابة على كل العبارات الخاصة بالاستبيان. لتستقر في الأخير عينة الدراسة الأساسية بـ 433 أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 39.65% من مجموع مجتمع الدراسة و هي نسبة مرتفعة و نستطيع الاعتماد عليها في الدراسة

و لقد كانت عينة الدراسة الاساسية موزعة حسب كليات الجامعتين على النحو الذي يبينه الجدول رقم(20) التالي:

الجدول رقم (20) مجتمع الدراسة و عينة الدراسة الأساسية:

الجامعة	الكلية	مجتمع الدراسة	المجموع	عينة الدراسة	المجموع	نسبة في الكليات	نسبة في الجامعة
بسكرة	العلوم الاقتصادية	177	728	64	276	%36.15	%37.91
	الحقوق و العلوم السياسية	111		53		%47.74	
	العلوم الطبيعة و الحياة	299		98		%32.77	
	الآداب و اللغات	141		61		%43.26	
تيارت	العلوم الاقتصادية	78	364	34	157	%43.58	%43.13
	الحقوق و العلوم السياسية	65		32		%49.23	
	العلوم الطبيعة و الحياة	101		43		%42.57	
	الآداب و اللغات	120		48		%40.00	
المجموع		1092		433		%39.65	

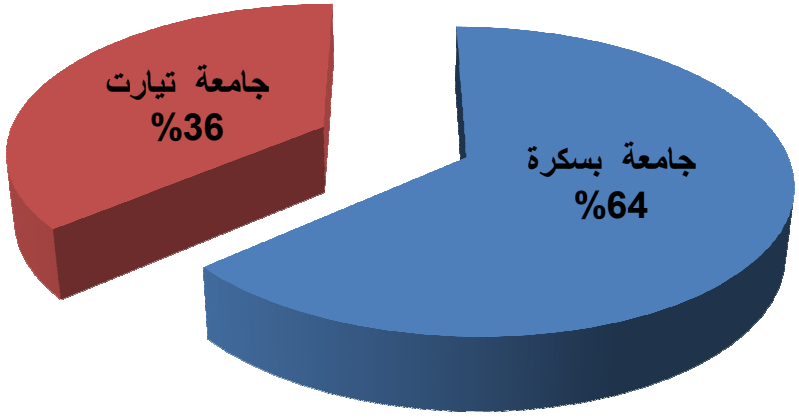
يتضح من خلال الجدول رقم (20) انه قد تم الاعتماد على الكليات الأربعة في كلا الجامعتين التي تم اعتمادها في الدراسة الاستطلاعية، بحيث كانت النسب المئوية المأخوذة من عينة الدراسة لكل كلية هي نسبة ممثلة بشكل كبير، حيث بلغت نسبة أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير بجامعة محمد خيضر ببسكرة 36.15% في حين بلغت في نفس الكلية بجامعة ابن خلدون بتيارت 43.58% . أما كلية الحقوق و العلوم السياسية فقد بلغت نسبتها في جامعة محمد خيضر ببسكرة 47.49%، في حين بلغت نسبتها في جامعة ابن خلدون – تيارت– 49.23 % . و الملاحظ للجدول كذلك بأن نسبة أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بجامعة محمد خيضر ببسكرة 32.77% في حين بلغت النسبة في نفس الكلية بجامعة ابن خلدون بتيارت 42.57% . أما كلية الآداب و اللغات فقد بلغت نسبتها في جامعة محمد خيضر ببسكرة 43.26%، في حين بلغت نسبتها في جامعة ابن خلدون – تيارت–40.00% . أما النسبة الكلية لجامعة محمد خيضر

بسكرة فقد بلغت37.91%، في حين بلغت نسبة جامعة ابن خلدون تيارت43.13% . و النسبة الكلية لعينة الدراسة بكلا الجامعتين فقد بلغت 39.65% و هي نسبة عالية و ممثلة بحيث بلغ عدد الأساتذة الإجمالي 433 أستاذا و أستاذة من كلا الجامعتين.

1-خصائص عينة الدراسة من حيث متغير الجامعة:

الجدول رقم (21) يوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجامعة:

الجامعة	التكرار	النسبة المئوية
محمد خيضر بسكرة	276	%63.7
ابن خلدون تيارت	157	%36.3
المجموع	433	%100



شكل رقم (14) يوضح توزيع عدد الأساتذة حسب كل جامعة

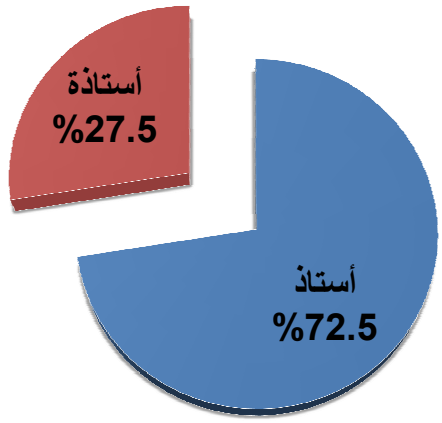
من خلال الجدول رقم (21) يظهر أن عدد الأساتذة الممثلين (جامعة بسكرة) بلغ عددهم 276 أستاذا و أستاذة و ذلك بنسبة 63.7 % من مجموع العينة، في حين بلغ عدد الأساتذة (جامعة تيارت) 157 أستاذا و أستاذة بنسبة 36.3% من مجموع عينة الدراسة، و لعل

السبب الوجيه في ارتفاع عدد العينة لصالح جامعة محمد خيضر – بسكرة – راجع إلى أن العدد الإجمالي للأساتذة بها اكبر من عدد الأساتذة بجامعة ابن خلدون – تيارت–

2–خصائص عينة الدراسة من حيث متغير الجنس:

جدول رقم(22) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	314	%72.5
أستاذة	119	%27.5
المجموع	433	%100



شكل رقم (15) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

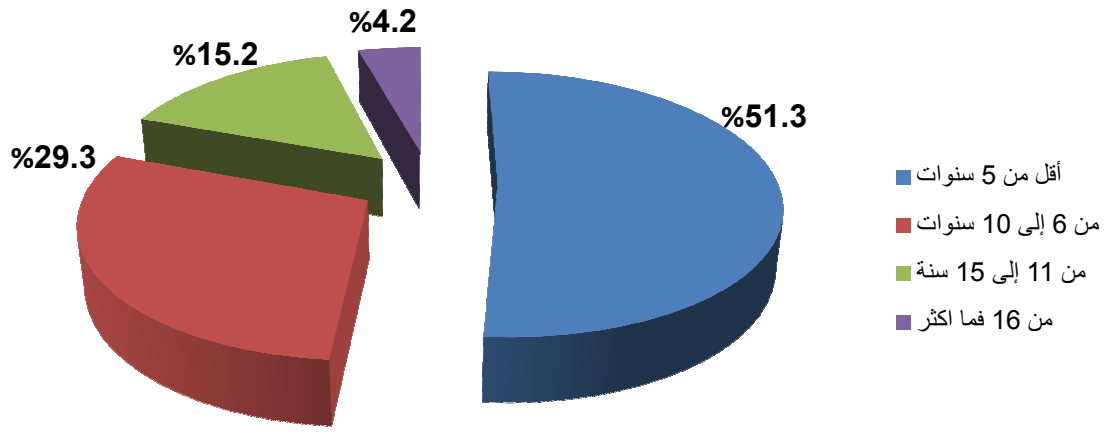
من خلال الجدول رقم (22) يتضح أن عدد الأساتذة أكبر من عدد الأستاذات، حيث بلغ عدد عينة الأساتذة 314 أستاذا و بنسبة قدرها 72.5% من مجموع العينة، في حين بلغ عدد الأستاذات 119 أستاذة و بنسبة قدرها 27.5% من مجموع العينة، السبب الذي رجح

كفة الأساتذة على الأستاذات في عينة الدراسة هو ان عدد الأساتذة في المجتمع الأصلي في كلتا الجامعتين يمثل النسبة الأكبر.

3-خصائص عينة الدراسة من حيث متغير سنوات الخدمة:

جدول رقم (23) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة.

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
5 سنوات أو أقل	222	%51.3
من 6 إلى 10 سنوات	127	%29.3
من 11 إلى 15 سنة	66	%15.2
من 16 فما أكثر	18	%4.2
المجموع	433	%100



شكل رقم (16) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة

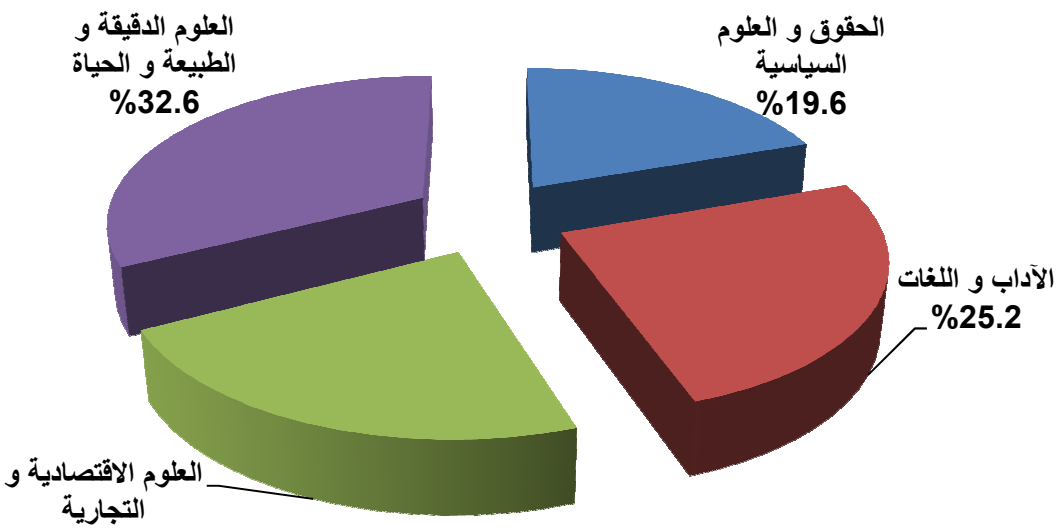
من خلال الجدول رقم (23) يظهر لنا ان الأساتذة الذين تقل سنوات الخدمة لديهم في الجامعة أقل من 5 سنوات كانت هي الفئة الغالبة على العينة حيث بلغ عددهم 222 أستاذا و أستاذة بنسبة قدرها 51.3% و يرجع ذلك إلى فتح تخصصات جديدة في الجامعات و

بهدف تسهيل عملية التأطير للأستاذ، في حين تقاسمت باقي الفئات النسبة المتبقية من عينة الدراسة، حيث بلغ عدد الأساتذة الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين 6 و 10 سنوات 127 أستاذا و أستاذة بنسبة قدرها 29.3% ، أما الفئة بين 11 و 15 سنة فقد بلغ عددهم 66 أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 15.2% ، في حين كان عدد الأساتذة الذين تزيد سنوات خدمتهم بالجامعة عن 16 سنة 18 أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 4.2%.

4-خصائص عينة الدراسة من حيث متغير الكليات:

جدول رقم (24) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الكليات

الكلية	التكرار			النسبة المئوية
الحقوق و العلوم السياسية	جامعة تيارت	32	85	%19.6
	جامعة بسكرة	53		
الآداب و اللغات	جامعة تيارت	48	109	%25.2
	جامعة بسكرة	61		
العلوم الاقتصادية و التجارية	جامعة تيارت	34	98	%22.6
	جامعة بسكرة	64		
العلـــوم الدقيقـــة و الطبيعـــة و الحياة	جامعة تيارت	43	141	%32.6
	جامعة بسكرة	98		
المجموع			433	%100



شكل رقم(17) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الكليات

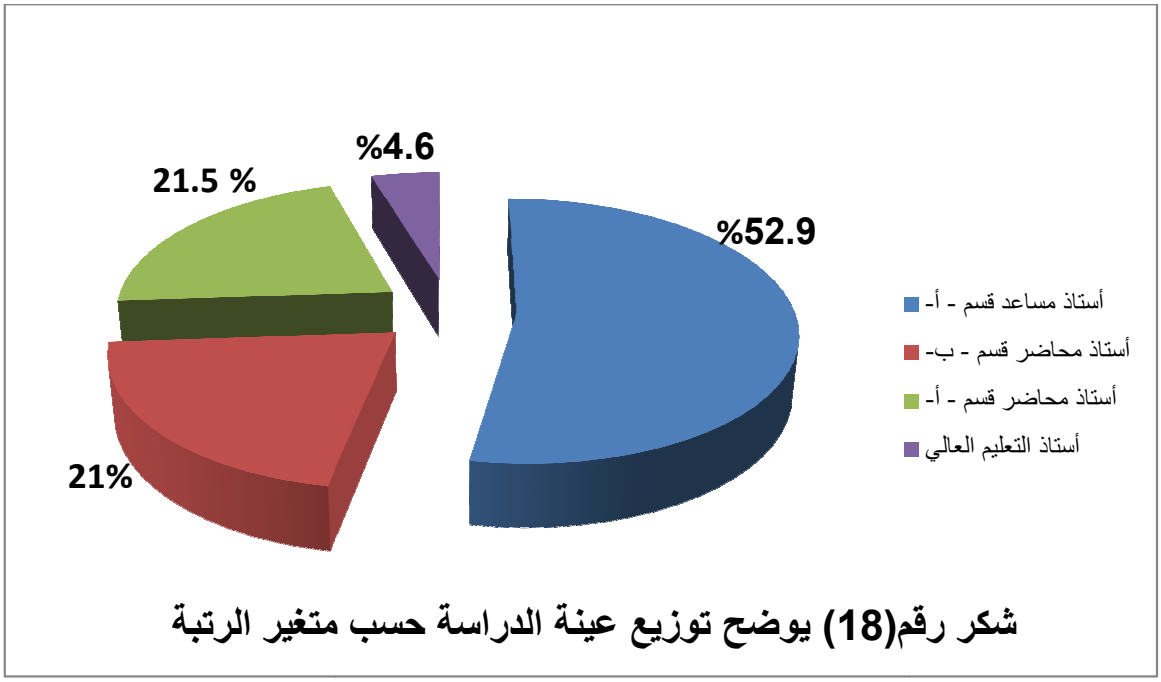
يبين لنا الجدول رقم (24) عدد الأساتذة بكل كلية من الكليات التي اختيرت منها عينة الدراسة و من كل جامعة على حدا، حيث بلغ عدد أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية جامعة تيارت 32 أستاذا و أستاذة في حين كان عدد الأساتذة بكلية الحقوق و العلوم السياسية جامعة بسكرة – 53 أستاذا و أستاذة، مما يعني ان عدد العينة الجمالي من كليتي الجامعتين بلغ 85 أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 19.6% من مجموع مفردات عينة الدراسة، و بلغ عدد أساتذة كلية الآداب و اللغات جامعة تيارت 48 أستاذا و أستاذة في حين كان عدد الأساتذة بكلية الآداب و اللغات جامعة بسكرة 61 أستاذا و أستاذة، مما يعني ان عدد العينة الجمالي من كليتي الجامعتين بلغ 109أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 25.2% من مجموع مفردات عينة الدراسة، في حين بلغ عدد أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية جامعة تيارت 34 أستاذا و أستاذة في حين كان عدد الأساتذة بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية جامعة بسكرة 64 أستاذا و أستاذة، مما يعني ان عدد العينة الجمالي من كليتي الجامعتين بلغ 98 أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 22.6% من مجموع مفردات عينة الدراسة، بلغ عدد أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة جامعة تيارت 43 أستاذا و أستاذة في حين كان عدد الأساتذة بكلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة جامعة

بسكرة – 98 أستاذا و أستاذة، مما يعني ان عدد العينة الجمالي من كليتي الجامعتين بلغ 141 أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 32.6% من مجموع مفردات عينة الدراسة

5-خصائص عينة الدراسة من حيث متغير الرتبة الوظيفية:

جدول رقم (25) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة الوظيفية

الرتبة	التكرار			النسبة المئوية
استاذ مساعد – أ –	جامعة تيارت	80	229	%52.9
	جامعة بسكرة	149		
أستاذ محاضر – ب –	جامعة تيارت	31	91	%21.0
	جامعة بسكرة	60		
أستاذ محاضر – أ –	جامعة تيارت	36	93	%21.5
	جامعة بسكرة	57		
أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	10	20	%4.6
	جامعة بسكرة	10		
المجموع	433			%100



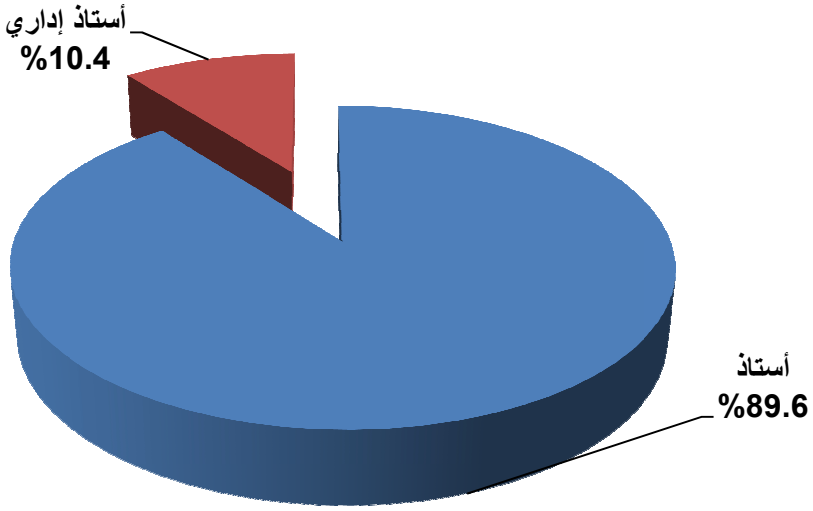
شكر رقم(18) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة

يظهر من خلال الجدول رقم (25) ان عدد الأساتذة المساعدين من رتبة – أ – كان عددهم 229 أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 52.9% من مجموع أفراد العينة تتقاسمها الجامعتين على النحو التالي: جامعة تيارت (80) أستاذا و أستاذة و جامعة بسكرة (149) أستاذا و أستاذة. أما رتبة أستاذ محاضر – ب– فقد كانت ممثلة بعينة اجمالية قوامها 91 أستاذا و أستاذة و بنسبة قدرها 21.0 %، مقسمة على الجامعتين على النحو التالي: جامعة تيارت بـ 31 أستاذا و أستاذة، و جامعة بسكرة بـ 60 أستاذا و أستاذة، و يبين الجدول كذلك أن الأساتذة المحاضرون من رتبة – أ – قد بلغ عددهم الإجمالي 93 أستاذا و أستاذة، حيث كان نصيب جامعة تيارت منها 36 أستاذا و أستاذة، في حين كانت جامعة بسكرة ممثلة بـ 57 أستاذا و أستاذة، أما فيما يخص رتبة أستاذ التعليم العالي فقد كان عدد الأساتذة الممثلين لهذه الفئة 20 أستاذا و أستاذة بنسبة قدرها 4.6% من العدد الإجمالي لعينة الدراسة تقاسمتها الجامعتين بالتساوي.

6–خصائص عينة الدراسة من حيث متغير الوظيفة بالجامعة:

جدول رقم (26) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة

الوظيفة	التكرار			النسبة المئوية
أستاذ	جامعة تيارت	135	388	%89.6
	جامعة بسكرة	253		
أستاذ إداري	جامعة تيارت	22	45	%10.4
	جامعة بسكرة	23		
المجموع	433			%100



شكل رقم (19) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرالوظيفة

من خلال الجدول رقم (26) يتبين أن عدد الأساتذة الذين يمارسون وظيفة التدريس فقط كان أكبر من عدد الأساتذة الذين يمارسون وظيفة إدارية إلى جانب وظيفة التدريس، حيث بلغ عدد الأساتذة الإداريون 45 أستاذا مقسمين بين الجامعتين على النحو التالي: جامعة تيارت ممثلة بعينة قوامها (22) أستاذا إداريا و جامعة بسكرة بعينة قوامها (23) أستاذا إداريا، أما فيما يخص الأساتذة غير الإداريين فقد بلغ عددهم الإجمالي 388 أستاذا و أستاذة مقسمة بين الجامعتين كالتالي : جامعة تيارت 135 أستاذا و أستاذة، و جامعة بسكرة 253 أستاذا و أستاذة.

2- أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بإدراج البيانات الخاصة بالاستمارات كاملة المعلومات و البيانات بالحاسب الآلي لتحليل بياناتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) النسخة رقم (22). وقد تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- **التكرارات والنسب المئوية و الرسومات البيانية** لوصف خصائص أفراد العينة و استجابة أفرادها لمحاور البحث المختلفة.
- معامل **الارتباط بيرسون (Pearson)** للتأكد من الصدق البنائي لأداة البحث.
- معامل **ارتباط ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)** لحساب ثبات أداة البحث.

- **المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و المتوسط النسبي**، وذلك للتعرف على رؤية الأساتذة لمقاومة التغيير التنظيمي
- تم استخدام اختبار **(ف) أو تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA)** للمتغيرات الديموغرافية التي يزيد عددها عن (2)و هي (الكلية، الرتبة).
- كما تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different(LSD)** بهدف الكشف بين أي من الكليات و الرتب توجد هذه الفروق بالضبط
- أما فيما يخص المتغيرات الديموغرافية التي يساوي عددها (2) فقد تم استخدام **اختبار (ت) للعينات المستقلة Indépendant samples T-test** و هذه المتغير هو (الوظيفة)

-كما تم استخدام **(الأوزان النسبية)** لتقدير حجم الاستجابة على مختلف بنود المقياس؛ وذلك من خلال ربطها بالنسب المئوية؛ على اعتبار أن النسبة الفاصلة بين الضعف والقوة هي 50% .

الفصل السادس

نتائج وتوصيات البحث

أولا: عرض النتائج الخام

I. عرض النتائج الخام وفق محاور المقياس

1.1- محور أشكال مقاومة التغيير التنظيمي:

للتعرف على أهم أشكال مقاومة التغيير التنظيمي التي يتبعها الأساتذة بكل من جامعتي محمد خيضر ببسكرة و ابن خلدون بتيارت تم حساب التكرارات و النسب المئوية لبدائل الفقرات و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري والوزن النسبي و الترتيب من حيث الأهمية لعبارات أشكال المقاومة و جاءت النتائج كما هي موضحة في التالي:

أولا: البطء في الإنجاز

الجدول رقم (27) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات أشكال المقاومة من حيث البطء في الانجاز

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
02	أنفذ الأعمال الموكلة إلي وفق نظام LMD بالسرعة المطلوبة	2.54	1.26	50.8	02
08	أحاول تعطيل وصول المعلومات الخاصة بنظام LMD إلى بقية الزملاء	3.31	1.54	66.2	01

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن أكثر من 60% قد وافقو على مضمون العبارة رقم (08)، و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يتفقون مع محتوى هذه العبارة، حيث أفادت هذه العبارة إلى أن الأساتذة يحاولون تعطيل وصول المعلومات الخاصة بنظام LMD إلى بقية زملاءهم قدر المستطاع حيث بلغ متوسطها النسبي 66.2%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.31 و 1.54، و يهدف الأساتذة من حجب وصول تلك المعلومات

هو تعطيل تطبيق نظام LMD، حيث اتخذت هذه الإستراتيجية كأحد أهم الأشكال الأساسية للتعبير عن عدم تقبل تغيير نظام التعليم العالي.

كما يظهر من الجدول السابق أن 50.8% قد وافقوا على العبارة رقم (02)، و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يوافقون على محتوى هذه العبارة، حيث أفادت هذه العبارة إلى أن الأساتذة ينفذون الأعمال الموكلة لهم وفق نظام LMD بالسرعة المطلوبة منهم ،حيث بلغ متوسطها النسبي 50.8%، ولقد حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.54 و1.26 ، و ينفذ الأساتذة الأعمال الموكلة لهم وفق نظام LMD بالسرعة المطلوبة حيث لم تكن هذه الطريقة أسلوب من أساليب التعبير عن عدم رضاهم عن تغيير نظام التعليم العالي.

ثانيا: التظلم و الشكوى

الجدول رقم (28) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي و الترتيب لعبارات أشكال مقاومة التغيير من حيث التظلم و الشكوى.

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
10	تظهر ملامح الغضب على وجهي عند الحديث عن نظام LMD	3.18	1.19	63.6	01
15	كثيرا ما أقوم بتوضيح ايجابيات النظام الكلاسيكي مقارنة بنظام LMD	2.43	1.54	49	02

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن اكثر من 60% من أفراد العينة قد وافقو على مضمون العبارة رقم (10)، و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يتفقون مع محتوى هذه العبارة، حيث أشارت هذه العبارة إلى أنه تظهر ملامح الغضب على وجه الأساتذة عند الحديث عن نظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 63.6%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من

حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.18 و 1.19، و تظهر ملامح الغضب و عدم الرضا عند الأساتذة كأسلوب من أساليب التعبير عن عدم تقبل تغيير نظام التعليم العالي.

كما يظهر من الجدول السابق أن هناك عبارة واحدة كان متوسطها النسبي أقل من 50% و هي العبارة رقم (15)، و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يعارضون محتوى هذه العبارة، حيث أفادت هذه العبارة بأن الأساتذة يحاولون توضيح ايجابيات النظام الكلاسيكي مقارنة بنظام LMD، فقد بلغ متوسطها النسبي 49%، ولقد حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.43 و1.54 ، و اتضح أن الأساتذة لا يقومون بانتهاج أسلوب المقارنة بين النظامين كشكل من أشكال مقاومة التغيير التنظيمي

ثالثا: اللامبالاة

الجدول رقم (29):المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات أشكال مقاومة التغيير من حيث اللامبالاة.

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
01	تنتابني رغبة الخفض من حجم طاقتي المبذولة في العمل	2.81	1.43	56.2	10
05	اسعى دائما للتعاون مع المسؤولين لإنجاح نظام LMD	3.28	1.33	65.6	3
06	لا افوت حضور الاجتماعات التي تعقدها الإدارة حول نظام LMD	3.12	1.26	62.4	5
07	لا اتفاعل مع المسؤولين في النقاشات الخاصة بنظام LMD	3.02	1.23	60.4	6

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك ثلاثة عبارات كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يتفقون مع محتوى هذه العبارات و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (05) إلى أن الأساتذة يسعون دائما للتعاون مع المسؤولين بهدف إنجاح نظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 65.6%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.28 و 1.33، و تظهر هذه النتائج إن الأساتذة يحاولون تقديم المساعدة للمسؤولين من أجل إنجاح نظام LMD و أنهم لا يستعملون أسلوب عدم التعاون مع المسؤولين كإستراتيجية للتعبير عن مقاومتهم للتغيير التنظيمي
- تشير العبارة رقم (06) إلى أن الأساتذة دائمي الحضور و بانتظام و لا يفوتون الاجتماعات التي تنظمها الإدارة حول نظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 62.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.12 و 1.26، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يداومون على حضور الاجتماعات التي تنظمها الإدارة حول نظام LMD ، و ذلك سعيا منهم لإبداء آراءهم و محاولة فهم النقاط الغامضة بالنسبة لهم حول هذا النظام.
- تشير العبارة رقم (07) إلى أن الأساتذة لا يتفاعلون مع المسؤولين حول نظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 60.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.02 و 1.21، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لا يتفاعلون في النقاشات التي تقع بينهم و بين المسؤولين حول نظام LMD ، مما يعني أنهم يحاولون الوصول من خلال تلك النقاشات إلى حلول تخدم الطالب و الجامعة الجزائرية بطريقة علمية

كما يظهر من الجدول السابق أن هناك عبارة واحدة قدّر متوسطها النسبي بـ 56.2% و هي العبارة رقم (01)، حيث أفادت هذه العبارة بأن الأساتذة يميلون إلى الخفض من حجم طاقاتهم المبذولة في العمل، ولقد حلت هذه العبارة في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.81 و1.43 ، و

اتضح أن الأساتذة لا يتخذون من التخفيض في حجم الطاقات المبذولة في العمل شكلا للتعبير عن عدم رضاهم عن النظام التعليمي الجديد.

رابعا: المعارضة

الجدول رقم (30) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات أشكال مقاومة التغيير من حيث المعارضة

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
03	عادة ما أختلف مع بعض المسؤولين حول تطبيق نظام LMD	2.35	1.34	47	14
04	غالبا ما أعارض جل الاقتراحات التي تطرح حول نظام LMD	2.83	1.26	56.6	9
09	أناقش المسؤولين على تطبيق نظام LMD بحماس مندفع	3.40	1.43	68	1
11	أنتقد كل الأفكار التي يطرحها المسؤولون حول نظام LMD	2.97	1.36	59.4	7
12	أصر على ان النظام الكلاسيكي أكثر نجاعة من نظام LMD	2.21	1.41	44.2	15
13	أحاول نشر الإشاعات الايجابية حول النتائج الجيدة لنظام LMD	2.94	1.35	58.8	8
14	لا أفوت الفرصة للتقليل من نجاعة نظام LMD في الجامعة الجزائرية	2.45	1.25	49	12

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك عبارة واحدة كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و هي العبارة رقم (09)، و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يتفقون مع محتوى هذه العبارة، حيث أفادت هذه العبارة إلى أن الأساتذة يناقشون المسؤولين عن نظام LMD بحماس مندفع حيث بلغ متوسطها النسبي 68%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من

حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.40 و 1.43، مما يدل على عدم تقبل الأساتذة للطريقة التي يطبق بها النظام الجديد و التعبير عن عدم رضاهم عنه عن طريق الاندفاع في المناقشات مع المسؤولين.

كما يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن هناك ستة عبارات كانت متوسطاتها النسبية أقل من 60% و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (11) إلى أن الأساتذة ينتقدون كل الأفكار التي يطرحها المسؤولون حول نظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 59.4%، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.97 و 1.36، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لا يرفضون كل الأفكار التي تطرح حول نظام LMD
- تشير العبارة رقم (13) إلى أن الأساتذة يحاولون نشر الاشاعات الايجابية حول النتائج الجيدة لنظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 58.8%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.94 و 1.35، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لا يحاولون نشر الاشاعات الايجابية لنتائج لنظام LMD

– تشير العبارة رقم (04) إلى أن الأساتذة غالبا ما يعارضون جل الاقتراحات التي تطرح حول نظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 56.6%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.83 و 1.26، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لا يعارضون كل ما يتم اقتراحه من تعديلات و اجراءات حول نظام LMD

– تشير العبارة رقم (14) إلى أن الأساتذة لا يفوتون الفرصة للتقليل من نجاعة نظام LMD في الجامعة الجزائرية حيث بلغ متوسطها النسبي 49%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.45 و 1.25، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لا ينتهجون من استراتيجية التقليل من أهمية و نجاعة نظام LMD في حل المشاكل الخاصة بالجامعة الجزائرية

- تشير العبارة رقم (03) إلى أن الأساتذة غالبا ما يختلفون مع بعض المسؤولين حول تطبيق نظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 47%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الخامس من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.35 و 1.34، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لا يختلفون مع القائمين على تطبيق نظام LMD
- تشير العبارة رقم (12) إلى أن الأساتذة يصرون على ان النظام الكلاسيكي أكثر نجاعة من نظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 44.2%، و حلت هذه العبارة في الترتيب السادس من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.21 و 1.41، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لا يرون أن النتائج التي قدمها النظام الكلاسيكي أفضل من مما قدمه النظام الجديد LMD.

1.2- محور أسباب مقاومة التغيير التنظيمي:

للتعرف على أهم أسباب مقاومة التغيير التنظيمي التي يتبعها الأساتذة بكل من جامعتي محمد خيضر ببسكرة و ابن خلدون بتيارت تم حساب التكرارات و النسب المئوية لبدائل الفقرات و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري والوزن النسبي و الترتيب من حيث الأهمية لعبارات أسباب المقاومة و جاءت النتائج كما هي موضحة في التالي:

أولا: عدم الثقة في قادة التغيير

الجدول رقم(31):المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات أسباب مقاومة التغيير من حيث عدم الثقة بقادة التغيير.

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
21	عندي الثقة التامة في الأفراد الذين يقودون التغيير	3.32	1.45	66.4	5
30	يتجاهل القائمون على تطبيق نظام LMD الجوانب الانسانية في التعامل معي	2.89	1.22	57.8	12
39	لا اجد صعوبة في الاتصال مع القائمين على تطبيق نظام LMD	3.44	1.33	68.8	4

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك ثلاثة عبارات كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (39) إلى أن الأساتذة لا يجدون صعوبة في الاتصال بالقائمين على تطبيق نظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 68.8%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.44 و 1.33، و تظهر هذه النتائج ان القائمين على تطبيق نظام LMD يستعملون قنوات اتصال جيدة و هم على اتصال دائم بالأساتذة، و ان الأساتذة لا يجدون اي صوبة في الاتصال بهم

- تشير العبارة رقم (21) إلى أن الأساتذة لديهم ثقة كبيرة في الأفراد الذين يقودون التغيير حيث بلغ متوسطها النسبي 66.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.32 و 1.45، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لديهم ثقة كبيرة في الأفراد الذين اسند ت اليهم عملية تطبيق نظام LMD .

يظهر من الجدول السابق أن هناك عبارة واحدة كان متوسطها النسبي أقل من 60% و هي العبارة رقم (30)، حيث أفادت هذه العبارة إلى أن القائمون على تطبيق نظام LMD يتجاهلون الجوانب الانسانية في التعامل مع الأساتذة، حيث بلغ متوسطها النسبي 57.8%، ولقد حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.89 و1.22 ، و اتضح أن القائمون على تطبيق نظام LMD لا يتجاهلون العوامل الإنسانية في التعامل مع الأساتذة.

ثانيا: عدم المشاركة في التغيير

الجدول رقم(32) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات أسباب مقاومة التغيير من حيث عدم المشاركة في التغيير.

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
16	أشارك في اتخاذ القرارات الخاصة بتغيير نظام التعليم العالي	2.79	1.30	55.8	14
17	أشعر أن التغيير قد فرض علي بالقوة	2.79	1.56	55.8	15
23	اعتقد أن التغيير قامت بفرضه جهات خارجية	2.93	1.44	58.6	11
40	لا اشارك في اعداد مضامين نظام LMD	2.84	1.50	56.8	13

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك ستة عبارات كان متوسطها النسبي أقل من 60% و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (23) إلى أن التغيير قامت بفرضه جهات خارجية حيث بلغ متوسطها النسبي 58.6%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.93 و 1.44، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يرون أن تغيير نظام التعليم العالي لم يأتي وفقا لضغوط خارجية إنما جاء تماشيا مع تطور نظم التعليم العالي في العالم

- تشير العبارة رقم (40) إلى أن الأساتذة لا يشاركون في إعداد مضامين لنظام LMD حيث بلغ متوسطها النسبي 56.8%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.54 و 1.50، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يشاركون في إعداد مضامين و أسس نظام LMD

– تشير العبارة رقم (16) إلى أن الأساتذة **يشاركون في اتخاذ القرارات الخاصة بتغيير نظام التعليم العالي** حيث بلغ متوسطها النسبي 55.8%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث

من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.79 و 1.30، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة لا يسمح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بتغيير نظام التعليم العالي.

- تشير العبارة رقم (17) إلى أن الأساتذة **يشعرون أن التغيير قد فرض عليهم بالقوة** حيث بلغ متوسطها النسبي 54.8%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.79 و 1.56، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة لم يتم السماح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بتغيير نظام التعليم العالي.

ثالثا: تهديد التغيير لمصالح اجتماعية و مهنية

الجدول رقم(33) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات أسباب مقاومة التغيير من حيث تهديد التغيير لمصالح اجتماعية و مهنية

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
19	أخاف من فقدان بعض الصلاحيات التي كان يضمنها لي النظام القديم	2.34	1.24	46.8	26
25	أتخوف من فقدان مكانتي الاجتماعية عند تغيير نظام التعليم العالي	3.21	1.29	64.2	9
27	يلبي نظام LMD طموحاتي في التنمية المهنية	3.50	1.26	70	2
33	يهدد نظام LMD استقراري الوظيفي	2.97	1.56	59.4	10

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك عباراتين كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (27) إلى أن **نظام LMD يلبي طموحات الأساتذة في التنمية المهنية** حيث بلغ متوسطها النسبي 70%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث

الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.50 و 1.26، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يرون في نظام LMD نظاما ناجحا من حيث قدرته على تطوير و تحسين مسارهم الوظيفي و المهني.

- تشير العبارة رقم (25) إلى أن الأساتذة **يتخوفون من فقدان مكانتهم الاجتماعية عند تغيير نظام التعليم العالي** حيث بلغ متوسطها النسبي 64.2%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.21 و 1.29، و تظهر هذه النتائج ان احد أسباب مقاومة الأساتذة لتغيير نظام التعليم العالي هو الخوف من فقدان مكانتهم الاجتماعية و تزعزعها.

كما يلاحظ من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك عباراتين كان متوسطها النسبي أقل من 60% و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (33) إلى أن **نظام LMD يهدد الاستقرار الوظيفي للأستاذ** حيث بلغ متوسطها النسبي 59.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.97 و 1.56، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لا يرون في نظام LMD تهديدا لاستقرارهم الوظيفي

- تشير العبارة رقم (19) إلى أن الأساتذة **يخافون من فقدان بعض الصلاحيات التي كان يضمنها لهم النظام القديم** حيث بلغ متوسطها النسبي 46.8%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.54 و 1.50، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يرون في أن نظام LMD ليس مهددا بالنسبة لهم فيما يخص الصلاحيات التي كان يضمنها لهم النظام القديم.

لم تكن هناك أي عبارة محايدة من طرف الأساتذة في عبارات أسباب المقاومة من حيث تهديد التغيير لمصالح اجتماعية و مهنية.

رابعا: عدم الاستعداد للتغيير

الجدول رقم(34) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات أسباب مقاومة التغيير من حيث عدم الاستعداد للتغيير

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
35	أرى أن تغيير نظام التعليم العالي لم يتم وفق دراسة تقييمية للنظام الكلاسيكي.	2.37	1.45	47.4	25
41	أرى أن البنية التحتية للجامعة الجزائرية لا توفر جو مناسب لتطبيق نظام LMD	2.68	1.65	53.6	19
42	اعتقد أن الهيكل التنظيمي للجامعة الجزائرية غير قابل لتطبيق نظام LMD	2.60	1.49	52	22
43	أظن أن الوسائل البيداغوجية الحالية لا تساعد على تطبيق نظام LMD	2.20	1.46	44	27

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك ستة عبارات كان متوسطها النسبي أقل من 60% و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (41) إلى أن الأساتذة يرون **أن البنية التحتية للجامعة الجزائرية لا توفر جو مناسب لتطبيق نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 53.6%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.68 و 1.65، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يرون أن البنية التحتية للجامعة الجزائرية لا تشكل عائق كبير أمام التطبيق الفعلي و الفعال لنظام LMD في الجامعة الجزائرية.

- تشير العبارة رقم (42) إلى أن الأساتذة **يعتقدون أن الهيكل التنظيمي للجامعة الجزائرية غير قابل لتطبيق نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 52%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف

المعياري للعبارة على التوالي 2.60 و 1.49، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يرون أن للهيكل التنظيمي للجامعة الجزائرية القابلية التامة لتطبيق النظام الجديد.

- تشير العبارة رقم (35) إلى أن الأساتذة **يرون أن تغيير نظام التعليم العالي لم يتم وفق دراسة تقييمية للنظام الكلاسيكي** حيث بلغ متوسطها النسبي 47.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.37 و 1.45، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة يرون ان تطبيق نظام LMD جاء بناءا على دراسة تقييمية لمدى نجاعة و نجاح النظام الكلاسيكي بالنهوض بمستوى الطالب الجامعي و الجامعة الجزائرية.

– تشير العبارة رقم (44) إلى أن الأساتذة **يظنون أن الوسائل البيداغوجية الحالية لا تساعد على تطبيق نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 44%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.20 و 1.46، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة يرون ان الجامعة الجزائرية توفر كل الوسائل البيداغوجية التي من شأنها المساهمة في انجاح تطبيق نظام LMD.

خامسا: عدم توفر المعلومات و أهداف التغيير

الجدول رقم(35) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات أسباب مقاومة التغيير من حيث عدم توفر المعلومات و أهداف التغيير

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
18	أخاف من عدم تحقق نتائج نظام LMD	2.60	1.36	52	21
20	أشعر بواقعية التغيير في ظل عدم نجاعة النظام الكلاسيكي	3.53	1.33	70.6	1
29	أهداف نظام LMD واضحة تماما بالنسبة لي.	3.49	1.36	69.8	3
34	أرى أن تغيير نظام التعليم العالي لم يتم وفق دراسة تقييمية للنظام الكلاسيكي	3.30	1.30	66	6
36	لا يوجد دليل عمل واضح يبين لي كيفية التعامل مع نظام LMD	2.57	1.38	51.4	24

37	اشـعر أن المعلومـات الخاصـة بنظـام LMD غير كافية	2.18	1.31	43.6	28
38	مسؤولياتي في نظام LMD غير واضحة تماما	2.57	1.36	51.4	23

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك ثلاثة عبارات كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (20) إلى أن الأساتذة **يشعرون بواقعية التغيير في ظل عدم نجاعة النظام الكلاسيكي** حيث بلغ متوسطها النسبي 70.6%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.53 و 1.33، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يرون أن النظام الكلاسيكي لم يعد ذلك النظام الذي كان في وقت مضى نظاما يحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية، و أنه حان الوقت لاستبداله بنظام أثبت نجاحه و نجاعته في دول اخرى
- تشير العبارة رقم (29) إلى أن **أهداف نظام LMD واضحة تماما بالنسبة للأساتذة** حيث بلغ متوسطها النسبي 69.8%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.49 و 1.36، و تظهر هذه النتائج ان أهداف نظام LMD لم تكن غامضة بالنسبة للاساتذة أبدا و أنهم يعلمون ما هي الأفق التي يقدمها هذا النظام لهم و للجامعة و للطالب على حد سواء.
- تشير العبارة رقم (34) إلى أن الأساتذة **يرون أن تغيير نظام التعليم العالي لم يتم وفق دراسة تقييمية للنظام الكلاسيكي** حيث بلغ متوسطها النسبي 66%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.30 و 1.30، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يحبذون لو ان تغيير نظام التعليم العالي جاء وفقا لدراسات تقييمية للنظام الكلاسيكي، يبين فيها الأسباب و الدوافع التي أدت بالجامعة إلى تغيير نظامها التعليمي

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك أربع عبارات كان متوسطها النسبي أقل من 60% و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (18) إلى أن **يخافون من عدم تحقق نتائج نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 52%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.60 و 1.36، و تظهر هذه النتائج انه لم يكن لدى الأساتذة أي تخوفات من عدم تحقق نتائج نظام LMD

- تشير العبارة رقم (38) إلى أن **مسؤوليات الأساتذة في نظام LMD غير واضحة تماما** حيث بلغ متوسطها النسبي 51.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الخامس من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.57 و 1.36، و تظهر هذه النتائج ان مسؤوليات الأساتذة وفقا لنظام LMD واضحة تماما و لا يجوبها أي غموض بحيث يعي كل أستاذ الدور المنوط به و الواجب الذي عليه آداءه

– تشير العبارة رقم (36) إلى أن الأساتذة **يقرون بعدم وجود دليل عمل واضح يبين لهم كيفية التعامل مع نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 51.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب السادس من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.57 و 1.38، و تظهر هذه النتائج أن معالم نظام LMD و طرق التعامل معه موجودة و متوفرة و باستطاعة الأساتذة اقتناءها و الاطلاع عليها.

– تشير العبارة رقم (37) إلى أن الأساتذة **يشعرون أن المعلومات الخاصة بنظام LMD غير كافية** حيث بلغ متوسطها النسبي 43.6%، و حلت هذه العبارة في الترتيب السابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.18 و 1.31، و تظهر هذه النتائج أن المعلومات و سبل التعامل مع نظام LMD متوفرة و كافية للاطلاع على الهدف من هذا النظام.

سادسا: صعوبة التكيف و تغيير العادات

الجدول رقم(36) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات أسباب مقاومة التغيير من حيث صعوبة التكيف و تغيير العادات.

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
22	أتخوف من زيادة عبء العمل مع نظام LMD	2.74	1.19	54.8	17
24	أخشى من فقدان الروتين الذي تعودت عليه	2.77	1.36	55.4	16
26	لا استطيع التعامل مع المشاكل التي يولدها تغيير نظام التعليم العالي	2.62	1.34	52.4	20
28	ارغب في تلقي برامج تدريبية أكثر حول نظام LMD	3.27	1.29	65.4	8
31	لا أتقبل تعلم طرق تدريس و مهارات جديدة في نظام LMD	2.74	1.61	54.8	18
32	متطلبات نظام LMD تتوافق مع قدراتي و مهاراتي	3.30	1.48	66	7

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك عبارتين كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (32) إلى أن الأساتذة يرون أن **متطلبات نظام LMD تتوافق مع قدراتهم و مهاراتهم** حيث بلغ متوسطها النسبي 66%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.30 و 1.48، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يثقون في ان القدرات و المؤهلات العلمية التي يمتلكونها لن تكون عائقا أمامهم للتأقلم مع النظام الجديد LMD.

- تشير العبارة رقم (28) إلى أن الأساتذة **يرغبون في تلقي برامج تدريبية أكثر حول نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 65.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.27 و 1.29، و تظهر هذه النتائج ان أغلب الأساتذة يحبذون أنه لو يتم برمجة دورات تدريبية أكثر بهدف توضيح اهم النقاط التي لا تزال عالقة و غير واضحة عن نظام LMD.

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك أربع عبارات كان متوسطها النسبي أقل من 60% و ذلك ما يعني أن أفراد العينة لا يتفقون مع محتوى هذه العبارات و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (24) إلى أن الأساتذة **يخشون من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه** حيث بلغ متوسطها النسبي 55.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.77 و 1.36، و تظهر هذه النتائج ان باستطاعة الأساتذة التأقلم مع ما يتطلبه من مهام و التزامات جديدة، و هم على أهبة تامة لتغيير الطرق التي تعودوا عليها في آداء مهامهم

- تشير العبارة رقم (22) إلى أن **الأساتذة يتخوفون من زيادة عبء العمل مع نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 54.8%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.74 و 1.19، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة لديهم القابلية لتعويض الجهد الذي كانوا يبذلونه في النظام الكلاسيكي بجهد أكبر مع نظام LMD.

– تشير العبارة رقم (31) إلى أن الأساتذة **لا يتقبلون تعلم طرق تدريس و مهارات جديدة في نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 54.8%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الخامس من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.74 و 1.61، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة لا يعارضون تعلم طرق تدريس و مهارات جديدة يفرضها عليهم نظام LMD.

– تشير العبارة رقم (26) إلى أن الأساتذة **لا يستطيعون التعامل مع المشاكل التي يولدها تغيير نظام التعليم العالي** حيث بلغ متوسطها النسبي 52.4%، و حلت هذه العبارة في الترتيب السادس من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري

للعبارة على التوالي 2.62 و 1.34، و تظهر هذه النتائج أنه بإمكان الأساتذة التأقلم مع الوضع الجديد و استعمال استراتيجيات جديدة للتغلب على المشاكل التي يولدها تغيير نظام التعليم العالي.

1.3- محور استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير:

للتعرف على أهم استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي التي يهتم الأساتذة بكل من جامعتي محمد خيضر ببسكرة و ابن خلدون بتيارت تم حساب التكرارات و النسب المئوية لبدائل الفقرات و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري والوزن النسبي و الترتيب من حيث الأهمية لعبارات استراتيجيات التقليل من المقاومة التغيير التنظيمي و جاءت النتائج كما هي موضحة في التالي:

أولا: توقيت التغيير

الجدول رقم(37) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير من حيث توقيت التغيير

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
59	تغيير نظام التعليم العالي يجب أن يكون وفق خطوات تدريجية	3.23	1.49	64.61	15
62	اجراء تجربة مبدئية لنظام LMD قبل تطبيقه بصورة نهائية	2.97	1.45	59.53	18

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك عبارة واحدة كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يتفقون مع محتوى هذه العبارة و هي:

- تشير العبارة رقم (59) إلى أن الأساتذة يرون أن تغيير **نظام التعليم العالي يجب أن يكون وفق خطوات تدريجية** حيث بلغ متوسطها النسبي 64.61%، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.23 و 1.49، و تظهر

هذه النتائج ان الأساتذة يحبذون لو ان تطبيق نظام الجديد LMD يكون وفق خطوات و مراحل متعددة.

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك عبارة واحدة كان متوسطها النسبي أقل من 60% و هي:

- تشير العبارة رقم (62) إلى أن الأساتذة يحبذون **اجراء تجربة مبدئية لنظام LMD قبل تطبيقه بصورة نهائية** حيث بلغ متوسطها النسبي 59.53%، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.97 و 1.45، و تظهر هذه النتائج ان أغلب الأساتذة يرون في تجريب نظام LMD قبل تطبيقه شيء غير ضروري و لا أهمية له.

ثانيا: المشاركة في اتخاذ القرارات:

الجدول رقم(38) يوضح العبارات الخاصة بالمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة ببعد استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
44	اشراك الأساتذة بالقرارات الخاصة بنظام LMD	3.34	1.29	66.88	14
48	الأخذ بآراء الأساتذة حول نظام LMD قبل البدء في تطبيقه	3.23	1.36	64.71	16
61	الاستماع إلى آراء الأساتذة المقاومين لتغيير نظام التعليم العالي	3.34	1.48	66.97	13

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك كل العبارات كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يتفقون مع محتوى هذه العبارات ولقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (61) إلى أن الأساتذة **يودون لو أن الإدارة تستمع إلى آراء الأساتذة المقاومين لتغيير نظام التعليم العالي** حيث بلغ متوسطها النسبي 66.97%، و حلت هذه

العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.34 و 1.48، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يرون أنه من حق الأساتذة المقاومون لتغيير نظام التعليم العالي التوضيح أكثر حول أهداف هذا النظام و ماذا سيقدم هذا النظام للجامعة الجزائرية، و فتح أبواب الحوار مع هؤلاء الأساتذة قد تتولد عنها افكار جديدة يطرحها الأساتذة للتعديل في هذا النظام وفقا للمنظومة الجزائرية.

- تشير العبارة رقم (44) إلى **إشراك الأساتذة بالقرارات الخاصة بنظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 66.88%، و حلّت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.34 و 1.29، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يودون لو ان الإدارة تفتح باب المشاركة أمام الأساتذة في القرارات الخاصة بنظام LMD مما يقلل من درجة مقاومتهم له و رفع درجة القبول.
- تشير العبارة رقم (48) إلى **الأخذ بآراء الأساتذة حول نظام LMD قبل البدء في تطبيقه** حيث بلغ متوسطها النسبي 64.71%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.23 و 1.36، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة يحبذون لو أن تغيير الإدارة الوصية على تطبيق نظام LMD تأخذ بآرائهم قبل البدء في تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية.

ثالثا: توفير قادة التغيير

الجدول رقم(39) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير من حيث توفير قادة التغيير

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
46	توفير كل الاحتياجات المادية و البشرية التي يتطلبها تطبيق نظام LMD	3.40	1.41	68.17	10
52	بناء جسور من الثقة بين القائمين على تطبيق نظام LMD و الأساتذة	3.69	1.31	73.81	04
56	توفير فريق من المكونين حول نظام LMD	3.51	1.50	70.34	08

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك كل العبارات كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يتفقون مع محتوى هذه العبارات و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (52) إلى أن الأساتذة **يودون لو يتم بناء جسور من الثقة بين القائمين على تطبيق نظام LMD و الأساتذة** حيث بلغ متوسطها النسبي 73.81%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.69 و 1.31، و تظهر هذه النتائج انه يجب على الأساتذة و القائمين على تطبيق النظام الجديد الثقة في بعضهم البعض و ما القائمين على تطبيق هذا النظام إلا أساتذة و خبراء متمرسون في هذا المجال.
- تشير العبارة رقم (56) إلى **توفير فريق من المكونين حول نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 70.34%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.51 و 1.50، و تظهر هذه النتائج ان الأساتذة يودون توفير فريق من المكونين متخصص لتكوين الأساتذة حول هذا النظام الذي لا يزال غامضا في كثير من جوانبه لمعظم الأساتذة.
- تشير العبارة رقم (46) إلى **توفير كل الاحتياجات المادية و البشرية التي يتطلبها تطبيق نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 68.17%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.40 و 1.41، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة يحبذون توفير كل مستلزمات التطبيق الناجح لنظام LMD من احتياجات مادية و بشرية.

رابعا: كفاية الاتصالات

الجدول رقم(40) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير من حيث كفاية الاتصالات

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
49	تقديم شرح تفصيلي لنظام LMD بشكل منظم و مستمر	3.36	1.34	67.39	12
51	بناء تصور واضح مسبق حول ما ستؤول إليه الأمور بعد القيام بتطبيق نظام LMD	3.86	1.19	77.36	01
54	توفير نظم اتصالات فعالة بين القائمين على تطبيق نظام LMD و الأساتذة	3.49	1.37	69.88	09
57	تنظيم ملتقيات و أيام دراسية حول نظام LMD	3.35	1.43	67.06	11

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك كل العبارات كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يتفقون مع محتوى هذه العبارات و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (51) إلى أن الأساتذة **كانوا يحبذون بناء تصور واضح مسبق حول ما ستؤول إليه الأمور بعد القيام بتطبيق نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 77.36%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.86 و 1.34، و تظهر هذه النتائج ان الغموض الذي يعتري نظام LMD قد أثر تأثيرا مباشرا على الأساتذة و خاصة بعد تطبيقه فأغلب الأساتذة يوضحون ذلك و هذا ما جعل هذه العبارة تحتل الترتيب الأول في بعد الاستراتيجيات ككل.
- تشير العبارة رقم (54) إلى **توفير نظم اتصالات فعالة بين القائمين على تطبيق نظام LMD و الأساتذة** حيث بلغ متوسطها النسبي 69.88%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على

التوالي 3.49 و 1.37، و تظهر هذه النتائج أن لنظم الاتصال المعتمدة بين الجهات الوصية على تطبيق النظام و الأساتذة تأثير كبير على التقليل من درجة المقاومة فبض الأساتذة لا يقاوم إلا لغموض في بعض جوانب نظام LMD و قد يكون سبب هذا الغموض هو ضعف المنظومة الاتصالية.

- تشير العبارة رقم (57) إلى **تنظيم ملتقيات و أيام دراسية حول نظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 67.06%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.35 و 1.43، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة يحبذون ان تقوم الجامعة و الجهات الوصية بتنظيم ندوات و ملتقيات و أيام دراسية لتوضيح بعض النقاط العالقة و الغامضة حول نظام LMD.
- تشير العبارة رقم (49) إلى **تقديم شرح تفصيلي لنظام LMD بشكل منظم و مستمر**، حيث بلغ متوسطها النسبي 67.39%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.36 و 1.34، و تظهر هذه النتائج أن تقديم شرح تفصيلي و منظم و بطريقة علمية حول نظام LMD للأساتذة قد يساهم في التقليل من درجة مقاومتهم لتغيير نظام التعليم العالي.

خامسا: التحفيز الايجابي

الجدول رقم(41) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي لعبارات استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير من حيث التحفيز الإيجابي

رقم العبارة	العبارات	X	SD	الوزن النسبي	الرتبة
45	توضيح المكاسب التي سوف يحققها نظام LMD للجامعة الجزائرية	3.57	1.30	71.40	06
47	إجراءات دورات تكوينية للأساتذة قصد تعريفهم بنظام LMD	3.53	1.33	70.71	07
50	توضيح أهم مخلفات و عيوب النظام الكلاسيكي	3.84	1.36	76.81	02
53	التأكيد على أن تغيير نظام التعليم العالي لن يمس صلاحيات الأستاذ	3.60	1.32	72.00	05

55	تخفيض الأعباء التدريسية و الإدارية عن الأساتذة	3.75	1.11	75.05	03
58	توضيح أهم المميزات التي من شأنه أن يوفرها نظام LMD	3.04	1.46	60.83	17
60	توفير الدعم النفسي و الاجتماعي للأستاذ	2.68	1.27	53.71	19

المصدر : من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات spss

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك أغلب العبارات كان متوسطها النسبي أكثر من 60% و ذلك ما يعني أن أفراد العينة يتفقون مع محتوى هذه العبارات و لقد تم ترتيبها وفقا لأهميتها كالتالي:

- تشير العبارة رقم (50) إلى أن الأساتذة يودون **توضيح أهم مخلفات و عيوب النظام الكلاسيكي** حيث بلغ متوسطها النسبي 76.88%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الأول من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.84 و 1.36، و تظهر هذه النتائج ان توضيح اهم عيوب النظام الكلاسيكي و التي أوجبت التخلي عنه و استبداله بالنظام الجديد قد تساهم في التقليل من درجة مقاومة الأساتذة لتغيير نظام التعليم العالي.
- تشير العبارة رقم (55) إلى **تخفيض الأعباء التدريسية و الإدارية عن الأساتذة** حيث بلغ متوسطها النسبي 75.05%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.75 و 1.11، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة يتخوفون من زيادة الأعباء و الحج الساعي مع تغيير نظام التعليم العالي، لذلك فإن إعطاء ضمانات على عدم الزيادة في الأعباء و محاولة التقليل منها قد يكون إحدى الاستراتيجيات المهمة للتقليل من درجة مقاومة التغيير.
- تشير العبارة رقم (53) إلى **التأكيد على أن تغيير نظام التعليم العالي لن يمس صلاحيات الأستاذ** حيث بلغ متوسطها النسبي 72.00%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الثالث من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.60 و 1.32، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة يرون إعطاء ضمانات حول عدم فقدان

صلاحياتهم خاصة الإداريون منهم قد تكون إستراتيجية مهمة للتقليل من درجة مقاومتهم لنظام LMD.

- تشير العبارة رقم (45) إلى **توضيح المكاسب التي سوف يحققها نظام LMD للجامعة الجزائرية** ، حيث بلغ متوسطها النسبي 71.40%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.57 و 1.30، و تظهر هذه النتائج أن تقديم شرح تفصيلي حول أهم ما سوف يقدمه نظام LMD للجامعة الجزائرية من ايجابيات و مستجدات و تحسين في مخرجاتها التعليمية و الارتقاء بمستوى البحث العلمي بها قد يساهم في التقليل من درجة مقاوم الأساتذة لتغيير نظام التعليم العالي.
- تشير العبارة رقم (47) إلى **إجراء دورات تكوينية للأساتذة قصد تعريفهم بنظام LMD** حيث بلغ متوسطها النسبي 70.71%، و حلت هذه العبارة في الترتيب الخامس من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.53 و 1.33، و تظهر هذه النتائج أن الأساتذة يريدون تلقي دورات تكوينية و تعليمية حول نظام LMD بحيث قد يكون ذلك أحد الأسباب المهمة للتقليل من درجة مقومتهم لهذا النظام.
- تشير العبارة رقم (58) إلى **توضيح أهم المميزات التي من شأنه أن يوفرها نظام LMD** ، حيث بلغ متوسطها النسبي 60.83%، و حلت هذه العبارة في الترتيب السادس من حيث الأهمية، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 3.04 و 1.46، و تظهر هذه النتائج أن محاولة توضيح أهم المكتسبات التي يوفرها النظام الجديد قد تساهم في التقليل من درجة مقاوم الأساتذة لتغيير نظام التعليم العالي.

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك عبارة واحدة كان متوسطها النسبي أقل من 60% و ذلك؛ هذه العبارة هي:

- تشير العبارة رقم (60) إلى أن الأساتذة يحبذون **توفير الدعم النفسي و الاجتماعي للأستاذ** حيث بلغ متوسطها النسبي 53.71%، في حين بلغ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للعبارة على التوالي 2.68 و 1.27، و تظهر هذه النتائج استراتيجية توفير الدعم النفسي و الاجتماعي للأستاذ لن تكون أبدا دافعا للتقليل من درجة مقاومة الأساتذة لنظام LMD.

II. عرض النتائج الخام وفق مكان الدراسة

1. نتائج العينة الكلية (الجامعتين)

الجدول رقم (42) يوضح الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون على مستوى أشكال المقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الوظيفة	التكرار	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	الدلالة
الاشكال	استاذ	388	2,804	0,890	3,680	0,000
	استاذ اداري	45	2,299	0,686		

من خلال الجدول رقم (42) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.00 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين الأساتذة و الأساتذة الإداريين من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي لصالح الأساتذة حيث بلغ متوسطهم الحسابي 2.804 و بانحراف معياري قدر بـ 0.890، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الإداريين 2.299 و بانحراف معياري قدر بـ 0.686.

الجدول رقم(43) يوضح الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون على مستوى أسباب مقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الوظيفة	التكرار	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	الدلالة
الأسباب	أستاذ	388	2,718	0,925	4,516	0,000
	أستاذ إداري	45	2,283	1,056		

من خلال الجدول رقم(43) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين الأساتذة و الأساتذة الإداريين من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي لصالح الأساتذة حيث بلغ متوسطهم 2.718 و بانحراف معياري قدر بـ 0.925، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الإداريين 2.283 و بانحراف معياري قدر بـ 1.056.

الجدول رقم (44) يوضح الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون على مستوى استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الوظيفة	التكرار	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	الدلالة
استراتيجيات	استاذ	388	3.420	1,001	2,943	0,004
	استاذ اداري	45	3.359	1,033		

من خلال الجدول رقم(44) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.004 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين الأساتذة و الأساتذة الإداريين من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي لصالح الأساتذة حيث بلغ متوسطهم 3.420 و بانحراف معياري قدر بـ 1.001، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الإداريين 3.359 و بانحراف معياري قدر بـ 1.033.

الجدول رقم(45) يوضح الفروق بين الكليات من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	متوسط حسابي	انحراف معياري	F	الدلالة
الاشكال	الحقوق و العلوم السياسية	85	2,849	0,821	2,716	,044
	الاداب واللغات	109	2,559	0,917		
	العلوم الاقتصادية و التجارية	98	2,738	0,800		
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	141	2,852	0,933		
	المجموع	433	2,752	0,884		

من خلال الجدول رقم(45) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.044 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين أساتذة الكليات الأربعة (الحقوق و العلوم السياسية،الآداب واللغات، العلوم الاقتصادية و التجارية وكلية العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة) من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلية الحقوق و العلوم السياسية 2.849 و بانحراف معياري قدر بـ 0.821، في حين بلغ المتوسط

الحسابي الخاص بكلية الآداب و اللغات 2.559 و بانحراف معياري قدر بـ 0.917، و لقد بلـغ المتوسـط الحسـابي الخـاص بكليـة العلـوم الاقتصـادية و التجاريـة 2.738 و بـانحراف معياري قدر بـ 0.800، فيما بلغ المتوسط الحسابي لكلية العلوم الطبيعة و الحياة 2.852 و بانحراف معياري قدره 0.933.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(46) يوضح الفروق بين كل كلية و الكليات الأخرى من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاشكال	الحقوق و العلوم السياسية	الاداب واللغات	,28961*	,023
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,11053	,397
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,00385	,975
	الاداب واللغات	الحقوق و العلوم السياسية	-,28961*	,023
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,17907	,144
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,29346*	,009
	العلوم الاقتصادية و التجارية	الحقوق و العلوم السياسية	-,11053	,397
		الاداب واللغات	,17907	,144
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,11439	,323
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	الحقوق و العلوم السياسية	,00385	,975
		الآداب واللغات	,29346*	,009
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,11439	,323

كلية الحقوق و العلوم السياسية:

يظهر من خلال الجدول رقم (46) أن هناك فروقا إحصائية دالة بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم و أساتذة الآداب و اللغات حيث بلغت الدلالة 0.023 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.28 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.28 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة كليتي العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على التوالي 0.39 و 0.97 و هما أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.11 بين متوسطي العينتين. في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.00- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.00- بين متوسطي العينتين.

كلية الآداب و اللغات:

يظهر من خلال الجدول رقم (46) أن هناك فروقا إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.023 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.28- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.28- بين متوسطي العينتين.. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.14 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الآداب و اللغات و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.17 - ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم

الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.17- بين متوسطي العينتين. ، في حين يبن الجدول كذلك أنه توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة و 0.00هو اقل من 0.05 ،كما اتضح أن الفرق بين المتوسطات قد بلغ 0.29- و هو فرق سالب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة بفارق قدره 0.29-

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية:

يظهر من خلال الجدول رقم (46) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.39 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.11- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.11- بين متوسطي العينتين.. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.14 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.17 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.17 ، بين متوسطي العينتين. و لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.32 و هو اكبر من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.11- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.11- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة:

يظهر من خلال الجدول رقم (46) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.97 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.00 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.00 بين متوسطي العينتين.. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.29 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.29 بين متوسطي العينتين. ، و اظهر الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.32 و هو اكبر من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.11 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.11. بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم(47) يوضح الفروق بين الكليات من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	متوسط حسابي	انحراف معياري	F	الدلالة
الاسباب	الحقوق و العلوم السياسية	85	2,322	0,971	14.207	,000
	الاداب واللغات	109	2,520	0,894		
	العلوم الاقتصادية و التجارية	98	2,590	0,877		
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	141	3,062	0,898		
	المجموع	433	2,673	0,948		

من خلال الجدول رقم(47) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين أساتذة الكليات الأربعة (الحقوق و العلوم السياسية،الآداب واللغات، العلوم الاقتصادية و التجارية وكلية العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة) من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلية الحقوق و العلوم السياسية 2.322 و بانحراف معياري قدر بـ 0.971، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية الآداب و اللغات 2.520 و بانحراف معياري قدر بـ 0.894، و لقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية 2.590 و بانحراف معياري قدر بـ 0.877، فيما بلغ المتوسط الحسابي لكلية العلوم الطبيعة و الحياة 3.062 و بانحراف معياري قدره 0.898.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(48) يوضح الفروق بين كل كلية و الكليات الأخرى من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاسباب	الحقوق و العلوم السياسية	الاداب واللغات	-,19810	,132
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,26837*	,047
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,74039*	,000
	الاداب واللغات	الحقوق و العلوم السياسية	,19810	,132
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,07026	,578
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,54228*	,000
	العلوم الاقتصادية و التجارية	الحقوق و العلوم السياسية	,26837*	,047
		الاداب واللغات	,07026	,578
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,47202*	,000
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	الحقوق و العلوم السياسية	,74039*	,000
		الاداب واللغات	,54228*	,000
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,47202*	,000

كلية الحقوق و العلوم السياسية:

يظهر من خلال الجدول رقم (48) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة الآداب و اللغات حيث بلغت الدلالة 0.13 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.19- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الآداب و اللغات بفارق قدره 0.19- بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.04

و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.26- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.26- بين متوسطي العينتين. يبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين كلية الحقوق و العلوم و أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.74- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.74- بين متوسطي العينتين..

كلية الآداب و اللغات:

يظهر من خلال الجدول رقم (48) أنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.13 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.19 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الآداب و اللغات بفارق قدره 0.19 بين متوسطي العينتين. ونلاحظ من الجدول أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.57 وهي أكبر من 0.05، وبلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الآداب و اللغات و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.07- ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.07- بين متوسطي العينتين. في حين يبن الجدول كذلك أنه توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب واللغات وأساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة و0.00هو اقل من 0.05 ،كما اتضح أن الفرق بين المتوسطات قد بلغ 0.54- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة.

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية:

يظهر من خلال الجدول رقم (48) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية وأساتذة كلية الحقوق والعلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.04 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.26 وهو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.26 بين متوسطي العينتين.. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة 0.57 وهو اكبر من 0.05، وبلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب واللغات 0.07 وهو فرق موجب، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.07 بين متوسطي العينتين، و أظهر الجدول وجود فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.47- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.47- بين متوسطي العينتين..

كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة:

يظهر من خلال الجدول رقم (48) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.74 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.74 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا

كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.54 و هو فرق موجب، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.54 بين متوسطي العينتين. ، و اظهر الجدول كذلك انه هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.47 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.47 بين متوسطي العينتين .

الجدول رقم(49) يوضح الفروق بين الكليات من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
استراتيجيات	الحقوق و العلوم السياسية	85	2,548	1,224	3,340	,019
	الاداب واللغات	109	2,616	1,207		
	العلوم الاقتصادية و التجارية	98	2,929	1,113		
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	141	2,962	1,231		
	المجموع	433	2,786	1,207		

من خلال الجدول رقم(49) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.019 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين أساتذة الكليات الأربعة (الحقوق و العلوم السياسية،الآداب واللغات، العلوم الاقتصادية و التجارية وكلية العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة) من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط

الحسابي لكلية الحقوق و العلوم السياسية 2.548 و بانحراف معياري قدر بـ 1.224، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية الآداب و اللغات 2.616 و بانحراف معياري قدر بـ 1.207، و لقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية 2.929 و بانحراف معياري قدر بـ 1.113، فيما بلغ المتوسط الحسابي لكلية العلوم الطبيعة و الحياة 2.786 و بانحراف معياري قدره 1.207.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(50) يوضح الفروق بين كل كلية و الكليات الأخرى من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
استراتيجيات	الحقوق و العلوم السياسية	الاداب واللغات	-,06811	,695
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,38111*	,032
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,41472*	,012
	الاداب واللغات	الحقوق و العلوم السياسية	,06811	,695
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,31301	,061
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,34661*	,024
	العلوم الاقتصادية و التجارية	الحقوق و العلوم السياسية	,38111*	,032
		الاداب واللغات	,31301	,061
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,03360	,831
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	الحقوق و العلوم السياسية	,41472*	,012
		الاداب واللغات	,34661*	,024
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,03360	,831

كلية الحقوق و العلوم السياسية:

يظهر من خلال الجدول رقم (50) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم و أساتذة الآداب و اللغات حيث بلغت الدلالة 0.69 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.06- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الآداب و اللغات بفارق قدره 0.06- بين متوسطي العينتين.. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.03 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.38- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.38- بين متوسطي العينتين. ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين كلية الحقوق و العلوم و أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة 0.01 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.41- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.41- بين متوسطي العينتين.

كلية الآداب و اللغات:

يظهر من خلال الجدول رقم (50) أنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.69 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.68 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الآداب و اللغات بفارق قدره 0.68 بين متوسطي العينتين ، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.06 و هي أكبر من

0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الآداب و اللغات و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.31- ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.31- بين متوسطي العينتين. ، في حين يبن الجدول كذلك أنه توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة و 0.02هو اقل من 0.05 ،كما اتضح أن الفرق بين المتوسطات قد بلغ 0.34- و هو فرق سالب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة بفارق قدره 0.34- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية:

يظهر من خلال الجدول رقم (50) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.03 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.38 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.38 بين متوسطي العينتين . في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.06 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.31 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.31 بين متوسطي العينتين ، و أظهر الجدول أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.83 و هو اكبر من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة

0.03- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.03- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة:

يظهر من خلال الجدول رقم (50) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.01 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.41 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.41 بين متوسطي العينتين.. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.02 و هو اقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.34 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.34 بين متوسطي العينتين. ، و اظهر الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.83 و هو اكبر من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.03 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.03 بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم(51) يوضح الفروق في رتب الأساتذة من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الرتبة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاشكال	استاذ مساعد ا	229	2,493	0,784	7.62	0,000
	استاذ محاضر ب	91	3,156	0,937		
	استاذ محاضر ا	93	2,867	0,822		
	استاذ التعليم العالي	20	3,347	0,969		
	المجموع	433	2,752	0,884		

من خلال الجدول رقم(51) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر ب، أستاذ محاضر أ، أستاذ التعليم العالي) من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذ مساعد أ 2.493 و بانحراف معياري قدره 0.784، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالأستاذ المحاضر ب 3.156 و بانحراف معياري قدره 0.937، أما الأستاذ المحاضر أ فقد بلغ متوسطه الحسابي 2.867 و بانحراف معياري قدر بـ 0.822، آما فيما يخص أستاذ التعليم العالي فقد كان متوسطه الحسابي يساوي 3.347 و بانحراف معياري قدره 0.969.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(52) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاشكال	أستاذ مساعد أ	استاذ محاضر ب	-,66318*	,000
		استاذ محاضر ا	-,37380*	,000
		استاذ التعليم العالي	-,85380*	,000
	استاذ محاضر ب	استاذ مساعد ا	,66318*	,000
		استاذ محاضر ا	,28938*	,019
		استاذ التعليم العالي	-,19062	,356
	استاذ محاضر أ	استاذ مساعد ا	,37380*	,000
		استاذ محاضر ب	-,28938*	,019
		استاذ التعليم العالي	-,48000*	,020
	استاذ التعليم العالي	استاذ مساعد ا	,85380*	,000
		استاذ محاضر ب	,19062	,356
		استاذ محاضر ا	,48000*	,020

أستاذ مساعد قسم – أ- :

يظهر من خلال الجدول رقم (52) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغت مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.66- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.66- بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و

أستاذ محاضر قسم – أ – 0.37- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره 0.37- بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.85- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.85- بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – ب –

يظهر من خلال الجدول رقم (52) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.66 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.66 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.01 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – 0.28 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره 0.28 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.35 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.19- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.19- بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – أ-

يظهر من خلال الجدول رقم (52) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.37 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ – بفارق قدره 0.37 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.01 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – (0.28-) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره 0.28- بين متوسطي العينتين، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.48- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.48- بين متوسطي العينتين

أستاذ التعليم العالي

يظهر من خلال الجدول رقم (52) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.85 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.85 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- حيث بلغ مستوى الدلالة 0.35 و هي أكبر من 0.05، و بلغ

الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة أستاذ التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– 0.19 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي– بفارق قدره 0.19 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر –أ– 0.48 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.48 بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم (53) يوضح الفروق في رتب الأساتذة من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاسباب	استاذ مساعد ا	229	2,495	0,945	6,300	0,000
	استاذ محاضر ب	91	2,820	0,903		
	استاذ محاضر ا	93	2,889	0,935		
	استاذ التعليم العالي	20	3,046	0,863		
	المجموع	433	2,673	0,948		

من خلال الجدول رقم (53) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر ب، أستاذ محاضر أ، أستاذ التعليم العالي) من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذ مساعد أ 2.495 و بانحراف معياري قدره 0.945، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالأستاذ المحاضر ب 2.820 و بانحراف معياري قدره 0.903، أما الأستاذ المحاضر أ فقد بلغ متوسطه الحسابي 2.889 و بانحراف معياري قدر بـ

0.935، آما فيما يخص أستاذ التعليم العالي فقد كان متوسطه الحسابي يساوي 3.046 و بانحراف معياري قدره 0.863.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(54) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاسباب	أستاذ مساعد أ	استاذ محاضر ب	-,32522*	,005
		استاذ محاضر ا	-,39468*	,001
		استاذ التعليم العالي	-,55083*	,011
	استاذ محاضر ب	استاذ مساعد ا	,32522*	,005
		استاذ محاضر ا	-,06946	,613
		استاذ التعليم العالي	-,22561	,327
	استاذ محاضر أ	استاذ مساعد ا	,39468*	,001
		استاذ محاضر ب	,06946	,613
		استاذ التعليم العالي	-,15615	,496
	استاذ التعليم العالي	استاذ مساعد ا	,55083*	,011
		استاذ محاضر ب	,22561	,327
		استاذ محاضر ا	,15615	,496

أستاذ مساعد قسم – أ- :

يظهر من خلال الجدول رقم (54) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغت مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.32- و هو فرق سالب،

أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.32- بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – 0.39- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره 0.39- بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.01 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.55- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.55- بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – ب –

يظهر من خلال الجدول رقم (54) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.32 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.32 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.61 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – 0.06- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – أ- بفارق قدره 0.06- بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر

قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.32 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.22- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.22- بين متوسطي العينتين

أستاذ محاضر قسم – أ-

يظهر من خلال الجدول رقم (54) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.39 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ – بفارق قدره 0.39 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.61 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – 0.06 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – أ- بفارق قدره 0.06 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.49 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.15- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.15- بين متوسطي العينتين

أستاذ التعليم العالي

يظهر من خلال الجدول رقم (54) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.01 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.55 و هو فرق موجب، أي انه

هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.55 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– حيث بلغ مستوى الدلالة 0.32 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة أستاذ التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– 0.22 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي– بفارق قدره 0.22 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.49 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر–أ– 0.15 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.15 بين متوسطي العينتين

الجدول رقم(55) يوضح الفروق في رتب الأساتذة من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
استراتيجيات	استاذ مساعد ا	229	2,600	1,119	7,552	0,000
	استاذ محاضر ب	91	3,127	1,154		
	استاذ محاضر ا	93	2,738	1,378		
	استاذ التعليم العالي	20	3,590	0,968		
	المجموع	433	2,786	1,207		

من خلال الجدول رقم (55) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر ب، أستاذ محاضر أ، أستاذ التعليم العالي) من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذ مساعد أ 2.600 و بانحراف معياري قدره

1.119، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالأستاذ المحاضر ب 3.127 و بانحراف معياري قدره 1.154، أما الأستاذ المحاضر أ فقد بلغ متوسطه الحسابي 2.738 و بانحراف معياري قدر بـ 1.378، آما فيما يخص أستاذ التعليم العالي فقد كان متوسطه الحسابي يساوي 3.590 و بانحراف معياري قدره 0.968.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(56) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
استراتيجيات	أستاذ مساعد أ	استاذ محاضر ب	-,52616*	,000
		استاذ محاضر ا	-,13731	,345
		استاذ التعليم العالي	-,98956*	,000
	استاذ محاضر ب	استاذ مساعد ا	,52616*	,000
		استاذ محاضر ا	,38885*	,026
		استاذ التعليم العالي	-,46341	,113
	استاذ محاضر أ	استاذ مساعد ا	,13731	,345
		استاذ محاضر ب	-,38885*	,026
		استاذ التعليم العالي	-,85226*	,004
	استاذ التعليم العالي	استاذ مساعد ا	,98956*	,000
		استاذ محاضر ب	,46341	,113
		استاذ محاضر ا	,85226*	,004

أستاذ مساعد قسم – أ- :

يظهر من خلال الجدول رقم (56) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغت مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.52- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.52- بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.34 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – 0.13- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره 0.13- بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.98- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.98- بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – ب -

يظهر من خلال الجدول رقم (56) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.52 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.52 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و

هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– و أستاذ محاضر قسم – أ – 0.38 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب– بفارق قدره 0.38 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.11 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.46– و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.46– بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – أ–

يظهر من خلال الجدول رقم (56) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.34 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.13 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ – بفارق قدره 0.13 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ– و أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ– و أستاذ محاضر قسم – ب – (0.38–) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– بفارق قدره (0.38–) بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و

رتبة أستاذ التعليم العالي 0.85- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.85- بين متوسطي العينتين.

أستاذ التعليم العالي

يظهر من خلال الجدول رقم (56) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.98 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.98 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- حيث بلغ مستوى الدلالة 0.11 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة أستاذ التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- 0.46 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي- بفارق قدره 0.46 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر قسم – أ- – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر-أ- 0.85 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.85 بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم (57) الفروق بين استاذة جامعة ابن خلدون واساتذة جامعة محمد خيذر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.

الجامعة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
تيارت	157	6,4010	1,70731	,13626
بسكرة	276	6,3262	1,64537	,09904
	اختبار مستوى التجانس		اختبار (T) للفروق بين المتوسطات	
	F	Sig.	T	Ddl	Sig. (B)	انحراف المتوسطات
التجانس	,357	,550	,449	431	,654	,07482
عدم التجانس			,444	314,5	,657	,07482

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق إختبار T-test تحديد تجانس مجموعتين حيث أن0.55>0.05 و عليه فإن المجموعتين متجانستين .

من خلال الجدول رقم (57) في الخانة الخاصة بفرضية التجانس نلاحظ أن قيمة sig=0.65 وعليه فإن 0.65>0.05 وعليه نقبل فرضية العدم التي تنص على عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى 0.05 بين أساتذة جامعة ابن خلدون وأساتذة جامعة محمد خيذر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي؛ حيث أن متوسط هذا المتغير جاء متقاربا بين المجموعتين؛ بحيث قدر بـ6.40 عند أساتذة جامعة ابن خلدون في حان قدر عند أساتذة جامعة محمد خيذر بـ6.32.

2. نتائج جامعة تيارت

الجدول رقم(58) يوضح الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة ابن خلدون –تيارات– على مستوى أشكال المقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الوظيفة	التكرار	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	الدلالة
الاشكال	استاذ	135	2,880	0,911	2,864	0,005
	استاذ اداري	22	2,297	0,702		

من خلال الجدول رقم (58) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.005 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين الأساتذة و الأساتذة الإداريين من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي لصالح الأساتذة حيث بلغ متوسطهم 2.880 و بانحراف معياري قدر بـ 0.911، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الإداريين 2.297 و بانحراف معياري قدر بـ 0.702.

الجدول رقم(59) يوضح الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة ابن خلدون –تيارات– على مستوى أسباب مقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الاسباب	استاذ	135	2,700	0,905	1,234	0,219
	استاذ اداري	22	2,433	1,139		

من خلال الجدول رقم (59) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.219 و هي أكبر من 0.05 و منه ليست هناك فروق إحصائية دالة بين الأساتذة و الأساتذة الإداريين من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي لصالح الأساتذة حيث بلغ متوسطهم 2.700 و بانحراف معياري قدر بـ 0.905، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الإداريين 2.433 و بانحراف معياري قدر بـ 1.139.

الجدول رقم (60) يوضح الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة ابن خلدون –تيارات– على مستوى استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
استراتيجيات	استاذ	135	3.452	1.006	0.307	0.438
	استاذ اداري	22	3.375	1.105		

من خلال الجدول رقم(60) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.438 و هي أكبر من 0.05 و منه ليست هناك فروق إحصائية دالة بين الأساتذة و الأساتذة الإداريين من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي لصالح الأساتذة حيث بلغ متوسطهم 3.452 و بانحراف معياري قدر بـ 1.006، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الإداريين 3.375 و بانحراف معياري قدر بـ 1.105

الجدول رقم(61) يوضح الفروق في رتب الأساتذة بجامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاشكال	استاذ مساعد ا	80	2,542	0,830	5,583	,001
	استاذ محاضر ب	31	3,153	0,954		
	استاذ محاضر ا	36	2,913	0,843		
	استاذ التعليم العالي	10	3,347	0,995		
	المجموع	157	2,799	0,906		

من خلال الجدول رقم (61) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.001 هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر ب، أستاذ محاضر أ، أستاذ التعليم العالي) من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذ مساعد أ 2.542 و بانحراف معياري قدره 0.830، في حين بلغ

المتوسط الحسابي الخاص بالأستاذ المحاضر ب 3.153 و بانحراف معياري قدره 0.954، أما الأستاذ المحاضر أ فقد بلغ متوسطه الحسابي 2.913 و بانحراف معياري قدر بـ 0.843، آما فيما يخص أستاذ التعليم العالي فقد كان متوسطه الحسابي يساوي 3.347 و بانحراف معياري قدره 0.995.

و بهدف الكشف بين أي من الرتب توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(62) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاشكال	أستاذ مساعد أ	استاذ محاضر ب	-,61102*	,001
		استاذ محاضر ا	-,37130*	,035
		استاذ التعليم العالي	-,80500*	,006
	استاذ محاضر ب	استاذ مساعد ا	,61102*	,001
		استاذ محاضر ا	,23973	,262
		استاذ التعليم العالي	-,19398	,540
	استاذ محاضر أ	استاذ مساعد ا	,37130*	,035
		استاذ محاضر ب	-,23973	,262
		استاذ التعليم العالي	-,43370	,165
	استاذ التعليم العالي	استاذ مساعد ا	,80500*	,006
		استاذ محاضر ب	,19398	,540
		استاذ محاضر ا	,43370	,165

أستاذ مساعد قسم – أ- :

يظهر من خلال الجدول رقم (62) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغت مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.61- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.61- بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.03 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – (0.37-) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره 0.37- بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.80- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.80- بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – ب -

يظهر من خلال الجدول رقم (62) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.61 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.61 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.26 و

هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– و أستاذ محاضر قسم – أ – 0.23– و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– بفارق قدره 0.23– بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.54 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.19– و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.19– بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – أ–

يظهر من خلال الجدول رقم (62) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.03 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.37 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ – بفارق قدره 0.37 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ– و أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.26 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ– و أستاذ محاضر قسم – ب – (0.23–) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب– بفارق قدره (0.23–) بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.16 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.43– و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.43– بين متوسطي العينتين

أستاذ التعليم العالي

يظهر من خلال الجدول رقم (62) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.80 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.80 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– حيث بلغ مستوى الدلالة 0.54 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة أستاذ التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– 0.19 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي– بفارق قدره 0.19 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.16 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر–أ– 0.43 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.43 بين متوسطي العينتين

الجدول رقم (63) يوضح الفروق في رتب الأساتذة بجامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاسباب	استاذ مساعد ا	80	2,497	0,937	2,259	,084
	استاذ محاضر ب	31	2,786	0,924		
	استاذ محاضر ا	36	2,780	0,944		
	استاذ التعليم العالي	10	3,183	0,832		
	المجموع	157	2,663	0,942		

من خلال الجدول رقم(63) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.084 و هي أكبر من 0.05 و منه ليست هناك فروق إحصائية دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر ب، أستاذ محاضر أ، أستاذ التعليم العالي) من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذ مساعد أ 2.497 و بانحراف معياري قدره 0.937، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالأستاذ المحاضر ب 2.786 و بانحراف معياري قدره 0.924، أما الأستاذ المحاضر أ فقد بلغ متوسطه الحسابي 2.780 و بانحراف معياري قدر بـ 0.944، آما فيما يخص أستاذ التعليم العالي فقد كان متوسطه الحسابي يساوي 3.183 و بانحراف معياري قدره 0.832.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(64) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاسباب	أستاذ مساعد أ	استاذ محاضر ب	-,28881	,144
		استاذ محاضر ا	-,28272	,132
		استاذ التعليم العالي	-,68600*	,029
	استاذ محاضر ب	استاذ مساعد ا	,28881	,144
		استاذ محاضر ا	,00608	,979
		استاذ التعليم العالي	-,39719	,242
	استاذ محاضر أ	استاذ مساعد ا	,28272	,132
		استاذ محاضر ب	-,00608	,979
		استاذ التعليم العالي	-,40328	,227
	استاذ التعليم العالي	استاذ مساعد ا	,68600*	,029
		استاذ محاضر ب	,39719	,242
		استاذ محاضر ا	,40328	,227

أستاذ مساعد قسم – أ- :

يظهر من خلال الجدول رقم (64) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغت مستوى الدلالة 0.14 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.28- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.28- بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.13 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – (0.28-) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره 0.28- بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.68- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.68- بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – ب -

يظهر من خلال الجدول رقم (64) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.14 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.28 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.28 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.97 و

هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– و أستاذ محاضر قسم – أ – 0.00 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب– بفارق قدره 0.00 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.24 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.39– و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.39– بين متوسطي العينتين

أستاذ محاضر قسم – أ–

يظهر من خلال الجدول رقم (64) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.13 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.28 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ – بفارق قدره 0.28 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ– و أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.97 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ– و أستاذ محاضر قسم – ب – (0.00–) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب– بفارق قدره (0.00–) بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.22 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.40– و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.40– بين متوسطي العينتين

أستاذ التعليم العالي

يظهر من خلال الجدول رقم (64) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.68 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.68 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– حيث بلغ مستوى الدلالة 0.24 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة أستاذ التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– 0.39 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي– بفارق قدره 0.39 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.22 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر–أ– 0.40 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.40 بين متوسطي العينتين

الجدول رقم (65) يوضح الفروق في رتب الأساتذة بجامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
استراتيجيات	استاذ مساعد ا	80	2,653	1,144	3,138	,027
	استاذ محاضر ب	31	3,196	1,194		
	استاذ محاضر ا	36	2,661	1,349		
	استاذ التعليم العالي	10	3,590	0,994		
	المجموع	157	2,822	1,220		

من خلال الجدول رقم (65) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.027 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر ب، أستاذ محاضر أ، أستاذ التعليم العالي) من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذ مساعد أ 2.653 و بانحراف معياري قدره 1.144، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالأستاذ المحاضر ب 3.196 و بانحراف معياري قدره 1.194، أما الأستاذ المحاضر أ فقد بلغ متوسطه الحسابي 2.661 و بانحراف معياري قدر بـ 1.349، آما فيما يخص أستاذ التعليم العالي فقد كان متوسطه الحسابي يساوي 3.590 و بانحراف معياري قدره 0.994 .و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي –Least Significant Different(LSD)**

الجدول رقم (66) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
استراتيجيات	أستاذ مساعد أ	استاذ محاضر ب	-,43792*	,040
		استاذ محاضر ا	,02595	,897
		استاذ التعليم العالي	-,76645*	,023
	استاذ محاضر ب	استاذ مساعد ا	,43792*	,040
		استاذ محاضر ا	,46387	,060
		استاذ التعليم العالي	-,32852	,367
	استاذ محاضر أ	استاذ مساعد ا	-,02595	,897
		استاذ محاضر ب	-,46387	,060
		استاذ التعليم العالي	-,79240*	,028
	استاذ التعليم العالي	استاذ مساعد ا	,76645*	,023
		استاذ محاضر ب	,32852	,367
		استاذ محاضر ا	,79240*	,028

أستاذ مساعد قسم – أ- :

يظهر من خلال الجدول رقم (66) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغت مستوى الدلالة 0.04 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.43- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.43- بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.89 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – (0.02) و هو فرق موجب ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.76- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.76- بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – ب –

يظهر من خلال الجدول رقم (66) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.04 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.43 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.43 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.06 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – 0.46 ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة

إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.36 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.32- و هو فرق سلبي.

أستاذ محاضر قسم – أ-

يظهر من خلال الجدول رقم (66) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.89 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ (0.02-) و هو فرق سالب. و يظهر الجدول كذلك أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.06 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – (0.46-) و هو فرق سالب، و بين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.79- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.79- بين متوسطي العينتين.

أستاذ التعليم العالي

يظهر من خلال الجدول رقم (66) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.76 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.76 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة من

رتبة محاضر قسم – ب– حيث بلغ مستوى الدلالة 0.36 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة أستاذ التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– 0.32 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي– بفارق قدره 0.32 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.02 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر–أ– 0.79 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.79. بين متوسطي العينتين

الجدول رقم (67) يوضح الفروق بين كليات جامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاشكال	الحقوق و العلوم السياسية	32	2,990	0,795	10,625	,000
	الاداب واللغات	48	2,340	0,865		
	العلوم الاقتصادية و التجارية	34	2,653	0,697		
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	43	3,284	0,916		
	المجموع	157	2,799	0,906		

من خلال الجدول رقم (67) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين أساتذة الكليات الأربعة (الحقوق و العلوم السياسية،الآداب واللغات، العلوم الاقتصادية و التجارية وكلية العلوم الدقيقة والطبيعة و

الحياة) من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلية الحقوق و العلوم السياسية 2.990 و بانحراف معياري قدر بـ 0.795، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية الآداب و اللغات 2.340 و بانحراف معياري قدر بـ 0.865، و لقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية 2.653 و بانحراف معياري قدر بـ 0.697، فيما بلغ المتوسط الحسابي لكلية العلوم الطبيعة و الحياة 3.284 و بانحراف معياري قدره 0.916.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(68) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاشكال	الحقوق و العلوم السياسية	الاداب واللغات	,64931*	,001
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,33664	,103
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,29414	,132
	الاداب واللغات	الحقوق و العلوم السياسية	-,64931*	,001
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,31266	,096
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,94344*	,000
	العلوم الاقتصادية و التجارية	الحقوق و العلوم السياسية	-,33664	,103
		الاداب واللغات	,31266	,096
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,63078*	,001
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	الحقوق و العلوم السياسية	,29414	,132
		الاداب واللغات	,94344*	,000
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,63078*	,001

كلية الحقوق و العلوم السياسية:

يظهر من خلال الجدول رقم (68) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم و أساتذة الآداب و اللغات حيث بلغت الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.64 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.64 بين متوسطي العينتين . في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.10 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.33 و هو فرق موجب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.33 بين متوسطي العينتين، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين كلية الحقوق و العلوم و أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة 0.13 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.29- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.29- بين متوسطي العينتين.

كلية الآداب و اللغات:

يظهر من خلال الجدول رقم (68) أنه توجد فروق إحصائية بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.67- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.67- بين متوسطي العينتين ، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.09 و هي

أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الآداب و اللغات و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.31- ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.31- بين متوسطي العينتين ، في حين يبن الجدول كذلك أنه توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة و 0.00هو اقل من 0.05 ،كما اتضح أن الفرق بين المتوسطات قد بلغ 0.94- و هو فرق سالب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة بفارق قدره 0.94- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية:

يظهر من خلال الجدول رقم (68) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.10 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.33- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.33- بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.09 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.31 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.31 بين متوسطي العينتين ، و أظهر الجدول أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة

0.63- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.63- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة:

يظهر من خلال الجدول رقم (68) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.13 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.29 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.29 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.94 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.94 بين متوسطي العينتين ، و اظهر الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.63 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.63 بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم (69) يوضح الفروق بين كليات جامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاسباب	الحقوق و العلوم السياسية	32	2,444	1,054	8,112	,000
	الاداب واللغات	48	2,529	0,939		
	العلوم الاقتصادية و التجارية	34	2,352	0,730		
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	43	3,219	0,785		
	المجموع	157	2,663	0,942		

من خلال الجدول رقم (69) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين أساتذة الكليات الأربعة (الحقوق و العلوم السياسية،الآداب واللغات، العلوم الاقتصادية و التجارية وكلية العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة) من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلية الحقوق و العلوم السياسية 2.444 و بانحراف معياري قدر بـ 1.054، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية الآداب و اللغات 2.529 و بانحراف معياري قدر بـ 0.939، و لقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية 2.352 و بانحراف معياري قدر بـ 0.730، فيما بلغ المتوسط الحسابي لكلية العلوم الطبيعة و الحياة 3.219 و بانحراف معياري قدره 0.785.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least–Significant Different (LSD)**

الجدول رقم (70) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاسباب	الحقوق و العلوم السياسية	الاداب واللغات	-,08458	,675
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,09202	,673
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,77493*	,000
	الاداب واللغات	الحقوق و العلوم السياسية	,08458	,675
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,17661	,374
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,69034*	,000
	العلوم الاقتصادية و التجارية	الحقوق و العلوم السياسية	-,09202	,673
		الاداب واللغات	-,17661	,374
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,86695*	,000
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	الحقوق و العلوم السياسية	,77493*	,000
		الاداب واللغات	,69034*	,000
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,86695*	,000

كلية الحقوق و العلوم السياسية:

يظهر من خلال الجدول رقم (70) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم و أساتذة الآداب و اللغات حيث بلغت الدلالة 0.67 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.08- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الآداب و اللغات بفارق قدره 0.08- بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.67 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.09 و هو فرق موجب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.09 بين متوسطي العينتين،

ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين كلية الحقوق و العلوم و أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.77- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.77- بين متوسطي العينتين.

كلية الآداب و اللغات:

يظهر من خلال الجدول رقم (70) أنه لا توجد فروق إحصائية بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.67 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.08 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الآداب و اللغات بفارق قدره 0.08 بين متوسطي العينتين ، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.37 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الآداب و اللغات و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.17 ، و هو فرق موجب أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الآداب و اللغات بفارق قدره 0.17 بين متوسطي العينتين ، في حين يبن الجدول كذلك أنه توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة و 0.00هو اقل من 0.05 ،كما اتضح أن الفرق بين المتوسطات قد بلغ 0.69- و هو فرق سالب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة بفارق قدره 0.69- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية:

يظهر من خلال الجدول رقم (70) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.67 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.09- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.09- بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.37 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.17- و هو فرق سالب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الآداب و اللغات بفارق قدره 0.17- بين متوسطي العينتين ، و أظهر الجدول أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.86- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.86- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة:

يظهر من خلال الجدول رقم (70) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.77 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.77 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا

بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.69 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.69 بين متوسطي العينتين ، و اظهر الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.86 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.86 بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم (71) يوضح الفروق بين كليات جامعة ابن خلدون – تيارت–من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
استراتيجيات	الحقوق و العلوم السياسية	32	2,748	1,312	5,226	,002
	الاداب واللغات	48	2,487	1,222		
	العلوم الاقتصادية و التجارية	34	2,624	1,107		
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	43	3,406	1,054		
	المجموع	157	2,822	1,220		

من خلال الجدول رقم (71) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.002 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين أساتذة الكليات الأربعة (الحقوق و العلوم السياسية،الآداب واللغات، العلوم الاقتصادية و التجارية وكلية العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة) من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط

الحسابي لكلية الحقوق و العلوم السياسية 2.748 و بانحراف معياري قدر بـ 1.312، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية الآداب و اللغات 2.487 و بانحراف معياري قدر بـ 1.222، و لقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية 2.624 و بانحراف معياري قدر بـ 1.107، فيما بلغ المتوسط الحسابي لكلية العلوم الطبيعة و الحياة 3.406 و بانحراف معياري قدره 1.054.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(72) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
استراتيجيات	الحقوق و العلوم السياسية	الاداب واللغات	,12007	,589
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,02854	,905
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,67086*	,004
	الاداب واللغات	الحقوق و العلوم السياسية	-,12007	,589
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,09152	,675
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,79093*	,000
	العلوم الاقتصادية و التجارية	الحقوق و العلوم السياسية	-,02854	,905
		الاداب واللغات	,09152	,675
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,69940*	,002
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	الحقوق و العلوم السياسية	,67086*	,004
		الاداب واللغات	,79093*	,000
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,69940*	,002

كلية الحقوق و العلوم السياسية:

يظهر من خلال الجدول رقم (72) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم و أساتذة الآداب و اللغات حيث بلغت الدلالة 0.58 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.12 و هو فرق موجب. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.90 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.02 و هو فرق موجب . ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين كلية الحقوق و العلوم و أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.67- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.67- بين متوسطي العينتين.

كلية الآداب و اللغات:

يظهر من خلال الجدول رقم (72) أنه لا توجد فروق إحصائية بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.58 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.12- و هو فرق سالب. و من خلال الجدول كذلك يتضح انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.67 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الآداب و اللغات و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.09- ، و هو فرق سالب . في حين يبن الجدول كذلك أنه توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة حيث

بلغ مستوى الدلالة و 0.00هو اقل من 0.05 ،كما اتضح أن الفرق بين المتوسطات قد بلغ 0.79- و هو فرق سالب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة بفارق قدره 0.79- بين متوسطي العينتين

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية:

يظهر من خلال الجدول رقم (72) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.90 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.02- و هو فرق سالب. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.67 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.09 و هو فرق موجب . و أظهر الجدول أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.69- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.69- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة:

يظهر من خلال الجدول رقم (72) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.67 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و

الحياة بفارق قدره 0.67 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.79 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.79 بين متوسطي العينتين ، و اظهر الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.69 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.69 بين متوسطي العينتين.

3. نتائج جامعة بسكرة

الجدول رقم (73) يوضح الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة محمد خيذر – بسكرة– على مستوى أشكال المقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الاشكال	استاذ	253	2,764	0,878	2,457	0,015
	استاذ اداري	23	2,301	0,687		

من خلال الجدول رقم (73) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.015 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين الأساتذة و الأساتذة الإداريين من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي لصالح الأساتذة حيث بلغ متوسطهم 2.764 و بانحراف معياري قدر بـ 0.878، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الإداريين 2.301 و بانحراف معياري قدر بـ 0.687.

الجدول رقم (74) يوضح الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة محمد خيذر – بسكرة– على مستوى أسباب المقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الاسباب	استاذ	253	2,728	0,938	2,875	0,004
	استاذ اداري	23	2,140	0,974		

من خلال الجدول رقم (74) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.004 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين الأساتذة و الأساتذة الإداريين من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي لصالح الأساتذة حيث بلغ متوسطهم 2.728 و بانحراف معياري قدر بـ 0.938، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الإداريين 2.140 و بانحراف معياري قدر بـ 0.974.

الجدول رقم (75) يوضح الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون بجامعة محمد خيذر – بسكرة– على مستوى استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي:

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
استراتيجيات	استاذ	253	3,4032	,99981	0,806	0,441
	استاذ اداري	23	3,3432	,98501		

من خلال الجدول رقم (75) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.441 و هي أكبر من 0.05 و منه ليست هناك فروق إحصائية دالة بين الأساتذة و الأساتذة الإداريين من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي لصالح الأساتذة حيث بلغ متوسطهم 3.4032 و بانحراف معياري قدر بـ 0.99981، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الإداريين 3.3432 و بانحراف معياري قدر بـ 0.98501.

الجدول رقم (76) يوضح الفروق بين كليات جامعة محمد خيذر – بسكرة– من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاشكال	الحقـوق و العلـوم السياسية	53	2,764	0,832	292,	,831
	الاداب واللغات	61	2,731	0,927		
	العلـوم الاقتصـادية و التجارية	64	2,783	0,852		
	العلـــوم الدقيقـــة والطبيعة و الحياة	98	2,663	0,880		
	المجموع	276	2,725	0,872		

من خلال الجدول رقم (76) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.831 و هي أكبر من 0.05 و منه ليست هناك فروق إحصائية دالة بين أساتذة الكليات الأربعة (الحقوق و العلوم السياسية،الآداب واللغات، العلوم الاقتصادية و التجارية وكلية العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة) من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلية الحقوق و العلوم السياسية 2.764 و بانحراف معياري قدر بـ 0.832، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية الآداب و اللغات 2.731 و بانحراف معياري قدر بـ 0.927، و لقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية 2.783 و بانحراف معياري قدر بـ 0.852، فيما بلغ المتوسط الحسابي لكلية العلوم الطبيعة و الحياة 2.663 و بانحراف معياري قدره 0.880.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم (77) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاشكال	الحقوق و العلوم السياسية	الاداب واللغات	,03237	,844
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,01981	,903
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	,10026	,502
	الاداب واللغات	الحقوق و العلوم السياسية	-,03237	,844
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,05219	,739
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	,06788	,635
	العلوم الاقتصادية و التجارية	الحقوق و العلوم السياسية	,01981	,903
		الاداب واللغات	,05219	,739
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	,12007	,394
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	الحقوق و العلوم السياسية	-,10026	,502
		الاداب واللغات	-,06788	,635
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,12007	,394

كلية الحقوق و العلوم السياسية:

يظهر من خلال الجدول رقم (77) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم و أساتذة الآداب و اللغات حيث بلغت الدلالة 0.84 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.03 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.03 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.90 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.01- و هو فرق سالب ، أي انه هناك

فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.01- بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين كلية الحقوق و العلوم و أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة 0.50 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.10 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.10 بين متوسطي العينتين.

كلية الآداب و اللغات:

يظهر من خلال الجدول رقم (77) أنه لا توجد فروق إحصائية بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.84 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.03- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الحقوق و العلوم السياسية بفارق قدره 0.03- بين متوسطي العينتين ، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.73 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الآداب و اللغات و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.05- ، و هو فرق سالب أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.05- بين متوسطي العينتين ، في حين يبن الجدول كذلك أنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة و 0.63هو اكبر من 0.05 ،كما اتضح أن الفرق بين المتوسطات قد بلغ 0.06 و هو فرق موجب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الآداب و اللغات بفارق قدره 0.06 بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية:

يظهر من خلال الجدول رقم (77) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.90 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.01 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.01 بين متوسطي العينتين . في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.73 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.52 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الآداب و اللغات بفارق قدره 0.52 بين متوسطي العينتين ، و أظهر الجدول أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.39 و هو اكبر من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.12 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.12 بين متوسطي العينتين .

كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة:

يظهر من خلال الجدول رقم (77) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.50 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.10- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.10- بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة

إحصائيا بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.63 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.06- و هو فرق سالب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الآداب و اللغات بفارق قدره 0.06- بين متوسطي العينتين ، و اظهر الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.39 و هو اكبر من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.12- و هو فرق سالب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.12- بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم (78) يوضح الفروق بين كليات جامعة محمد خيذر – بسكرة– من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاسباب	الحقوق و العلوم السياسية	53	2,247	0,920	8,461	,000
	الاداب واللغات	61	2,512	0,864		
	العلوم الاقتصادية و التجارية	64	2,716	0,927		
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	98	2,993	0,938		
	المجموع	276	2,679	0,953		

من خلال الجدول رقم (78) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين أساتذة الكليات الأربعة (الحقوق و العلوم

السياسية،الآداب واللغات، العلوم الاقتصادية و التجارية وكلية العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة) من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلية الحقوق و العلوم السياسية 2.247 و بانحراف معياري قدر بـ 0.920، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية الآداب و اللغات 2.512 و بانحراف معياري قدر بـ 0.864، و لقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية 2.716 و بانحراف معياري قدر بـ 0.927، فيما بلغ المتوسط الحسابي لكلية العلوم الطبيعة و الحياة 2.993 و بانحراف معياري قدره 0.938.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(79) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاسباب	الحقوق و العلوم السياسية	الاداب واللغات	-,26494	,125
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,46874*	,006
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,74550*	,000
	الاداب واللغات	الحقوق و العلوم السياسية	,26494	,125
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,20380	,215
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,48056*	,001
	العلوم الاقتصادية و التجارية	الحقوق و العلوم السياسية	,46874*	,006
		الاداب واللغات	,20380	,215
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,27676	,061
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	الحقوق و العلوم السياسية	,74550*	,000
		الاداب واللغات	,48056*	,001
		العلوم الاقتصادية و التجارية	,27676	,061

كلية الحقوق و العلوم السياسية:

يظهر من خلال الجدول رقم (79) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم و أساتذة الآداب و اللغات حيث بلغت الدلالة 0.12 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.26- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الآداب و اللغات بفارق قدره 0.26- بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.46- و هو فرق سالب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.46- بين متوسطي العينتين، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين كلية الحقوق و العلوم و أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.74- و هو فرق سالب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.74- بين متوسطي العينتين.

كلية الآداب و اللغات:

يظهر من خلال الجدول رقم (79) أنه لا توجد فروق إحصائية بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.12 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.26 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة الآداب و اللغات بفارق قدره 0.26 بين متوسطي العينتين ، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.21 و هي أكبر من

0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الآداب و اللغات و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.20- ، و هو فرق سالب أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.20- بين متوسطي العينتين ، في حين يبن الجدول كذلك أنه توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة و 0.00هو اقل من 0.05 ،كما اتضح أن الفرق بين المتوسطات قد بلغ 0.48- و هو فرق سالب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة بفارق قدره 0.48- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية:

يظهر من خلال الجدول رقم (79) لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.46 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.46 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.21 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.20 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية الآداب و اللغات بفارق قدره 0.20 بين متوسطي العينتين ، و أظهر الجدول أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.06 و هو اكبر من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.27- و هو

فرق سالب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.27- بين متوسطي العينتين.

كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة:

يظهر من خلال الجدول رقم (79) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.74 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.74 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.00 و هو اقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.48 و هو فرق موجب ، أي أن هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.48 بين متوسطي العينتين ، و اظهر الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.06 و هو اكبر من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.27 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة بفارق قدره 0.27 بين متوسطي العينتين .

الجدول رقم (80) يوضح الفروق بين كليات جامعة محمد خيذر – بسكرة– من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
استراتيجيات	الحقوق و العلوم السياسية	53	2,427	1,163	3,065	,029
	الاداب واللغات	61	2,717	1,196		
	العلوم الاقتصادية و التجارية	64	3,091	1,089		
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	98	2,768	1,257		
	المجموع	276	2,766	1,202		

من خلال الجدول رقم (80) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.029 و هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين أساتذة الكليات الأربعة (الحقوق و العلوم السياسية،الآداب واللغات، العلوم الاقتصادية و التجارية وكلية العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة) من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلية الحقوق و العلوم السياسية 2.427 و بانحراف معياري قدر بـ 1.163، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية الآداب و اللغات 2.717 و بانحراف معياري قدر بـ 1.196، و لقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية 3.091 و بانحراف معياري قدر بـ 1.089، فيما بلغ المتوسط الحسابي لكلية العلوم الطبيعة و الحياة 2.768 و بانحراف معياري قدره 1.257.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(81) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاستراتيجيات	الحقوق و العلوم السياسية	الاداب واللغات	-,24608	,185
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,53837*	,004
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	-,19430	,249
	الاداب واللغات	الحقوق و العلوم السياسية	,24608	,185
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,29229	,099
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	,05178	,748
	العلوم الاقتصادية و التجارية	الحقوق و العلوم السياسية	,53837*	,004
		الاداب واللغات	,29229	,099
		العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	,34407*	,031
	العلوم الدقيقة والطبيعة و الحياة	الحقوق و العلوم السياسية	,19430	,249
		الاداب واللغات	-,05178	,748
		العلوم الاقتصادية و التجارية	-,34407*	,031

كلية الحقوق و العلوم السياسية:

يظهر من خلال الجدول رقم (81) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم و أساتذة الآداب و اللغات حيث بلغت الدلالة 0.18 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ (0.24-) و هو فرق سالب. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية و أساتذة كلية

العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.53- و هو فرق سالب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.53- بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين كلية الحقوق و العلوم و أساتذة العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة 0.24 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.19- و هو فرق سالب.

كلية الآداب و اللغات:

يظهر من خلال الجدول رقم (81) أنه لا توجد فروق إحصائية بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.18 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.24 و هو فرق موجب. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة 0.09 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية الآداب و اللغات و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية 0.29- ، و هو فرق سالب . في حين يبن الجدول كذلك أنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين أساتذة كلية الآداب و اللغات و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة و 0.74 هو اكبر من 0.05 ،كما اتضح أن الفرق بين المتوسطات قد بلغ 0.05 و هو فرق موجب.

كلية العلوم الاقتصادية و التجارية:

يظهر من خلال الجدول رقم (81) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.53 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.53 بين متوسطي العينتين . في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.09 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.29 و هو فرق موجب . و أظهر الجدول أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.03 و هو اقل من 0.05 في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.34 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.34 بين متوسطي العينتين .

كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة:

يظهر من خلال الجدول رقم (81) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية حيث بلغت الدلالة 0.24 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.19 و هو فرق موجب. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية الآداب و اللغات حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.74 و هو اكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة

و أساتذة كلية الآداب و اللغات 0.05- و هو فرق سالب . و اظهر الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا كذلك بين أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية حيث بلغ مستوى الدلالة على 0.03 و هو اقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة 0.34- و هو فرق سالب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة كلية العلوم الاقتصادية و التجارية بفارق قدره 0.34- بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم (82) يوضح الفروق بين رتب أساتذة جامعة محمد خيذر – بسكرة- من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاشكال	استاذ مساعد ا	149	2,467	0,760	12,743	,000
	استاذ محاضر ب	60	3,158	0,936		
	استاذ محاضر ا	57	2,837	0,815		
	استاذ التعليم العالي	10	3,347	0,995		
	المجموع	276	2,725	0,872		

من خلال الجدول رقم (82) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر ب، أستاذ محاضر أ، أستاذ التعليم العالي) من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذ مساعد أ 2.467 و بانحراف معياري قدره 0.760، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالأستاذ المحاضر ب 3.158 و بانحراف معياري قدره 0.936، أما الأستاذ المحاضر أ فقد بلغ متوسطه الحسابي 2.837 و بانحراف معياري قدر بـ 0.815، آما فيما يخص أستاذ التعليم العالي فقد كان متوسطه الحسابي يساوي 3.347 و بانحراف معياري قدره 0.995.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(83) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاشكال	استاذ مساعد أ	استاذ محاضر ب	-,69111*	,000
		استاذ محاضر ا	-,37076*	,004
		استاذ التعليم العالي	-,88000*	,001
	استاذ محاضر ب	استاذ مساعد ا	,69111*	,000
		استاذ محاضر ا	,32035*	,036
		استاذ التعليم العالي	-,18889	,501
	استاذ محاضر أ	استاذ مساعد ا	,37076*	,004
		استاذ محاضر ب	-,32035*	,036
		استاذ التعليم العالي	-,50924	,072
	استاذ التعليم العالي	استاذ مساعد ا	,88000*	,001
		استاذ محاضر ب	,18889	,501
		استاذ محاضر ا	,50924	,072

أستاذ مساعد قسم – أ- :

يظهر من خلال الجدول رقم (83) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغت مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.69- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.69- بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي

أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ– و أستاذ محاضر قسم – أ – (0.37–) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب– بفارق قدره 0.37– بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.88– و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.88– بين متوسطي العينتين

أستاذ محاضر قسم – ب –

يظهر من خلال الجدول رقم (83) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.69 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.69 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.36 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– و أستاذ محاضر قسم – أ – 0.32 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب– بفارق قدره 0.32 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.50 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة

أستاذ التعليم العالي 0.18- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.18- بين متوسطي العينتين

أستاذ محاضر قسم – أ-

يظهر من خلال الجدول رقم (83) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.37 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ – بفارق قدره 0.37 بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.03 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – (0.32-) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره (0.32-) بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.07 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.50- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.50- بين متوسطي العينتين

أستاذ التعليم العالي

يظهر من خلال الجدول رقم (83) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.88 و هو فرق موجب، أي انه

هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.88 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– حيث بلغ مستوى الدلالة 0.50 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة أستاذ التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– 0.18 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي– بفارق قدره 0.18 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.07 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر–أ– 0.50 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.50 بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم (84) يوضح الفروق بين رتب أساتذة جامعة محمد خيذر – بسكرة– من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاسباب	استاذ مساعد ا	149	2,493	0,953	4,425	,005
	استاذ محاضر ب	60	2,838	0,899		
	استاذ محاضر ا	57	2,959	0,931		
	استاذ التعليم العالي	10	2,908	0,916		
	المجموع	276	2,679	0,953		

من خلال الجدول رقم (84) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.005 هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر ب،

أستاذ محاضر أ، أستاذ التعليم العالي) من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذ مساعد أ 2.493 و بانحراف معياري قدره 0.953، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالأستاذ المحاضر ب 2.838 و بانحراف معياري قدره 0.899، أما الأستاذ المحاضر أ فقد بلغ متوسطه الحسابي 2.959 و بانحراف معياري قدر بـ 0.931، آما فيما يخص أستاذ التعليم العالي فقد كان متوسطه الحسابي يساوي 2.908 و بانحراف معياري قدره 0.916.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم (85) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
الاسباب	استاذ مساعد أ	استاذ محاضر ب	-,34408*	,017
		استاذ محاضر ا	-,46517*	,002
		استاذ التعليم العالي	-,41458	,176
	استاذ محاضر ب	استاذ مساعد ا	,34408*	,017
		استاذ محاضر ا	-,12110	,485
		استاذ التعليم العالي	-,07050	,826
	استاذ محاضر أ	استاذ مساعد ا	,46517*	,002
		استاذ محاضر ب	,12110	,485
		استاذ التعليم العالي	,05060	,875
	استاذ التعليم العالي	استاذ مساعد ا	,41458	,176
		استاذ محاضر ب	,07050	,826
		استاذ محاضر ا	-,05060	,875

أستاذ مساعد قسم – أ- :

يظهر من خلال الجدول رقم (85) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغت مستوى الدلالة 0.01 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.34- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.34- بين متوسطي العينتين. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – (0.46-) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره 0.46- بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.17 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.41- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.41- بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – ب –

يظهر من خلال الجدول رقم (85) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.01 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.34 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب – بفارق قدره 0.34 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.48 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – (0.12-) و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق

إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – أ- بفارق قدره (0.12-) بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.82 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.07- و هو فرق سلبي، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.07- بين متوسطي العينتين

أستاذ محاضر قسم – أ-

يظهر من خلال الجدول رقم (85) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.46 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ – بفارق قدره 0.46 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.48 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – ب – 0.12 و هو فرق موجب ، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره0.12 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.87 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.05 و هو فرق موجب، أي أنه هناك فروق لصالح الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ- بفارق قدره 0.05 بين متوسطي العينتين.

أستاذ التعليم العالي

يظهر من خلال الجدول رقم (85) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.17 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.41 و هو فرق موجب، أي انه

هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره 0.41 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– حيث بلغ مستوى الدلالة 0.82 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة أستاذ التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– 0.07 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح أساتذة التعليم العالي– بفارق قدره 0.07 بين متوسطي العينتين ، ويبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.87 و هو أكبر من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر–أ– (0.05–) و هو فرق سالب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة محاضر قسم – أ– بفارق قدره (0.05–) بين متوسطي العينتين.

الجدول رقم (86) يوضح الفروق بين رتب أساتذة جامعة محمد خيذر – بسكرة– من حيث أستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي :

المحور	الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة
استراتيجيات	استاذ مساعد ا	149	2,572	1,109	4,485	,004
	استاذ محاضر ب	60	3,091	1,142		
	استاذ محاضر ا	57	2,786	1,406		
	استاذ التعليم العالي	10	3,590	0,994		
	المجموع	276	2,766	1,202		

من خلال الجدول رقم (86) يتضح أن قيمة الدلالة تساوي 0.004 هي أقل من 0.05 و منه هناك فروق إحصائية دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر ب، أستاذ محاضر أ، أستاذ التعليم العالي) من حيث استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذ مساعد أ 2.572 و بانحراف معياري قدره

1.109، في حين بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالأستاذ المحاضر ب 3.091 و بانحراف معياري قدره 1.142، أما الأستاذ المحاضر أ فقد بلغ متوسطه الحسابي 2.786 و بانحراف معياري قدر بـ 1.406، آما فيما يخص أستاذ التعليم العالي فقد كان متوسطه الحسابي يساوي 3.590 و بانحراف معياري قدره 0.994.

و بهدف الكشف بين أي من الكليات توجد هذه الفروق بالضبط فقد تم الاعتماد على اختبار **أقل فرق معنوي Least-Significant Different (LSD)**

الجدول رقم(87) يوضح نتائج اختبار الـ(LSD) :

المحور	الكلية		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
استراتيجيات	استاذ مساعد أ	استاذ محاضر ب	-,41916*	,005
		استاذ محاضر ا	-,08080	,596
		استاذ التعليم العالي	-,91653*	,004
	استاذ محاضر ب	استاذ مساعد ا	,41916*	,005
		استاذ محاضر ا	,33837	,062
		استاذ التعليم العالي	-,49737	,137
	استاذ محاضر أ	استاذ مساعد ا	,08080	,596
		استاذ محاضر ب	-,33837	,062
		استاذ التعليم العالي	-,83573*	,013
	استاذ التعليم العالي	استاذ مساعد ا	,91653*	,004
		استاذ محاضر ب	,49737	,137
		استاذ محاضر ا	,83573*	,013

أستاذ مساعد قسم – أ- :

يظهر من خلال الجدول رقم (87) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغت مستوى الدلالة 0.00 و

هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.41- و هو فرق سالب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره (0.41-) بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.59 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة مساعد قسم – أ- و أستاذ محاضر قسم – أ – (0.08-) و هو فرق سالب. ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي 0.91- و هو فرق سلبي. أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ التعليم العالي بفارق قدره 0.91- بين متوسطي العينتين.

أستاذ محاضر قسم – ب –

يظهر من خلال الجدول رقم (87) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.41 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ محاضر قسم – ب- بفارق قدره 0.41 بين متوسطي العينتين. في حين يظهر الجدول أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.06 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب- و أستاذ محاضر قسم – أ – (0.33) و هو فرق موجب. و يبين الجدول كذلك انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.13 و هو أكبر من 0.05، في

حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – ب – و رتبة أستاذ التعليم العالي (0.49–) و هو فرق سالب.

أستاذ محاضر قسم – أ–

يظهر من خلال الجدول رقم (87) أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.59 و هي أكبر من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.08 و هو فرق موجب. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ– و أستاذ محاضر قسم – ب – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.06 و هي أكبر من 0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة محاضر قسم – أ– و أستاذ محاضر قسم – ب – (0.33–) و هو فرق سالب . ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.01 و هو أقل من 0.05 ، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ محاضر قسم – أ – و رتبة أستاذ التعليم العالي (0.83–) و هو فرق سالب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره (0.83–) بين متوسطي العينتين

أستاذ التعليم العالي

يظهر من خلال الجدول رقم (87) أنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ مساعد قسم – أ – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.00 و هي أقل من 0.05، كما نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات بلغ 0.91 و هو فرق موجب، أي انه هناك فروق إحصائية دالة لصالح الأساتذة ذوي رتبة أستاذ التعليم العالي بفارق قدره 0.91 بين متوسطي العينتين. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– حيث بلغ مستوى الدلالة 0.13 و هي أكبر من

0.05، و بلغ الفرق بين المتوسطات بين الأساتذة من رتبة أستاذ التعليم العالي و الأساتذة من رتبة محاضر قسم – ب– 0.49 و هو فرق موجب. ويبين الجدول كذلك انه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر قسم – أ– – حيث بلغ مستوى الدلالة 0.01 و هو أقل من 0.05، في حين بلغ الفرق بين المتوسطات بين رتبة أستاذ التعليم العالي و رتبة أستاذ محاضر–أ– (0.83) و هو فرق سالب، أي أنه هناك فروق لصالح أساتذة التعليم العالي بفارق قدره (0.83) بين متوسطي العينتين.

ثانيا: عرض النتائج وفقا للفرضيات

I. الفرضية الأول: يستخدم الأساتذة الجامعيون أشكالا متعددة للتعبير عن عدم تقبلهم لتغيير نظام التعليم العالي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بعرض النتائج وتحليلها ضمن الجداول التالية: (30/29/28/27) والخاصة بمحور أشكال مقاومة التغيير التنظيمي؛ حيث تأكد لنا من خلال هذه النتائج ان الفرضية التي تنص على (أن الاستاذة الجامعيين يستخدمون أشكلا متعددة للتعبير عن عدم تقبلهم لتغيير نظام التعليم العالي) قد تحقق بنسب عالية.

II. الفرضية الثانية: توجد مجموعة من العوامل أدت بالأستاذ الجامعي إلى مقاومة تغيير نظام التعليم العالي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بعرض النتائج وتحليلها ضمن الجداول التالية: (36/35/34/33/32/31) والخاصة بمحور أسباب مقاومة التغيير التنظيمي؛ حيث تأكد لنا من خلال هذه النتائج ان الفرضية التي تنص على (أن هناك مجموعة من العوامل أدت بالأساتذة الجامعيين إلى مقاومة تغيير نظام التعليم العالي) قد تحقق بنسب عالية.

III. الفرضية الثالثة: يستخدم الأستاذ الجامعي مجموعة من الاستراتيجيات للتقليل من مقاومته لتغيير نظام التعليم العالي.

للتأكد من تحقق أو إنتفاء هذه الفرضية قمنا بعرض النتائج وتحليلها ضمن الجداول التالية: (41/40/39/38/37) والخاصة بمحور استراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي؛ حيث تأكد لنا من خلال هذه النتائج ان الفرضية التي تنص على (أن الاستاذة الجامعيين يستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات للتقليل من مقاومتهم لتغيير نظام التعليم العالي) قد تحقق بنسب عالية.

IV. الفرضية الرابعة: توجد فروق بين الأساتذة الجامعيين الإداريين و غير الإداريين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.

للتأكد من تحقق أو إنتفاء هذه الفرضية قمنا بعرض النتائج وتحليلها ضمن الجداول التالية: (44/43/42) والخاصة بمقاومة التغيير التنظيمي في كلا الجامعتين؛ حيث تأكد لنا من خلال هذه النتائج ان الفرضية التي تنص على (وجود فروق بين الأساتذة الجامعيين الإداريين و غير الإداريين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي) قد تحقق بنسب عالية.

V. الفرضية الخامسة: توجد فروق بين الأساتذة الجامعيين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي تعزى إلى متغير الرتبة.

للتأكد من تحقق أو إنتفاء هذه الفرضية قمنا بعرض النتائج وتحليلها ضمن الجداول التالية: (56/55/54/53/52/51) والخاصة بمقاومة التغيير التنظيمي في كلا الجامعتين؛ حيث تأكد لنا من خلال هذه النتائج ان الفرضية التي تنص على (وجود فروق بين الأساتذة الجامعيين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي تعزى إلى متغير الرتبة) قد تحقق بنسب عالية.

VI. الفرضية السادسة: توجد فروق بين الأساتذة الجامعيين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي تعزى إلى متغير الكلية التي يعملون فيها.

للتأكد من تحقق أو إنتفاء هذه الفرضية قمنا بعرض النتائج وتحليلها ضمن الجداول التالية: (45/46/47/48/49/50) والخاصة بمقاومة التغيير التنظيمي في كلا الجامعتين؛ حيث تأكد لنا من خلال هذه النتائج ان الفرضية التي تنص على (وجود فروق بين الأساتذة الجامعيين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي تعزى إلى متغير الكلية) قد تحقق بنسب عالية.

VII. الفرضية السابعة: توجد فروق بين أساتذة جامعة ابن خلدون و أساتذة جامعة محمد خيضر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.

من خلال الجدول رقم (57) في الخانة الخاصة بفرضية التجانس نلاحظ أن قيمة sig=0.65 وعليه فإن 0.65>0.05 وعليه نقبل فرضية العدم التي تنص على عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى 0.05 بين أساتذة جامعة ابن خلدون وأساتذة جامعة محمد خيذر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي؛ حيث أن متوسط هذا المتغير جاء متقاربا بين المجموعتين؛ بحيث قدر بـ6.40 عند أساتذة جامعة ابن خلدون في حان قدر عند أساتذة جامعة محمد خيذر بـ6.32 وعليه فإن الفرضية التي نصت على (توجد فروق بين أستاذة جامعة ابن خلدون واساتذة جامعة محمد خيذر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي) لم تحقق.

ثالثا: تفسير ومناقشة النتائج

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الاساتذة الجامعيين يستخدمون أشكالا متعددة للتعبير عن عدم تقبلهم لتغيير نظام التعليم العالي؛ كما أن هناك مجموعة من العوامل أدت بالأساتذة الجامعيين إلى مقاومة تغيير نظام البيداغوجي للتعليم العالي؛ وقد ترتب عليها أنهم يستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات للتقليل من مقاومتهم لتغيير نظام التعليم العالي؛ ورغم ذلك فقد ثبت أن الأساتذة الجامعيين الإداريين يختلفون في مستوى مقاومتهم للتغيير التنظيمي عن غير الإداريين؛ هذا وقد أثّرت رتبة الاستاذ على مستوى مقاومته للتغير التنظيمي حيث ثبت لنا وجود فروق بين الأساتذة الجامعيين على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي تعزى إلى متغير الرتبة؛ وهو تماما ما ظهر مع متغير الكلية؛ يبقى أن نأكد على أن اساتذة جامعتي ابن خلدون ومحمد خيضر قد أظهروا فروق ذات دلالة احصائية على مستوى مقاومتهم للتغيير التنظيمي.

وبالعودة للفروق التي ظهرت بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون في مستوى (أشكال، أسباب و إستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي) بجامعتي ابن خلدون – تيارت– و محمد خيضر – بسكرة، فكما قلنا سابقا فإن الفروق كانت لصالح الأساتذة، حيث أبدى الأساتذة مستوى أكبر من المقاومة مقارنة بالأساتذة الإداريون في المحاور الثلاث الخاصة بالاستبيان(أشكال المقاومة، أسباب المقاومة، إستراتيجيات التقليل من المقاومة) و من وجهة نظر الباحث و بحسب استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبيان فإن الفروق بين الأساتذة و الأساتذة الإداريون ترجع الى قرب الأستاذ الإداري من الجامعة و مشاركته في الاجتماعات الخاصة باللجان و المجالس العلمية بصفة دورية و معايشته للواقع من خلال وقوعه في مشاكل تنظيمية و قانونية يحاول حلها، و النقاشات الدائمة التي يتبادلها مع المسؤولين، فإنه و في هذه الحال يكون أكثر إطلاعا على القوانين و اللوائح التي تنظم و تسير نظام LMD، و مواجهته لبعض العوائق تجعله

يبحث و يسأل عن الحلول المناسبة بهدف تفادي تلك المشكلات، مما يجعل منه في غالب الأحيان عنصرا فاعلا في عملية التغيير و أقل إبداء لمظاهر مقاومة التغيير مقارنة بالأستاذ، حيث يحاول الأستاذ أن يظهر عدم تقبله لنظام التعليم العالي الجديد من خلال اتخاذ بعض الأساليب كحجب وصول المعلومات و تعطيل تطبيق نظام LMD، حيث اتخذت هذه الإستراتيجية كأحد أهم الأشكال الأساسية للتعبير عن عدم تقبل تغيير نظام التعليم العالي، كما اعتمد الأساتذة على النقاش بحماس مندفع مع المسؤولين عن نظام LMD مما يدل على عدم تقبل الأساتذة للطريقة التي يطبق بها النظام الجديد، و لعل ما يزيد من مقاومة الأساتذة لهذا النظام هو عدم ثقتهم به و عدم إشراكهم بصفة رسمية في إعداد خطط ترسم مساره، بالرغم من اعتماد الوزارة الوصية على اللجان الجهوية لطرح مشكلات الجامعات على مستوى اللجنة الوطنية، لكن ذلك يبقى غير كافي، و يجب طرح أسلوب أفضل و فتح باب الحوار مع الأساتذة للوصول إلى أقصى حد من المشاركة.

من خلال مناقشة الفقرة السابقة و التي اتضح فيها أن استعمال الأساتذة الإداريين لأشكال مقاومة التغيير التنظيمي بشكل أقل مقارنة بالأساتذة، فإننا نستطيع القول أن ذلك ينطبق كذلك على أسباب مقاومة التغيير التنظيمي، حيث أبدى الأساتذة الإداريون مستويات أقل من أسباب مقاومة التغيير التنظيمي مقارنة بالأساتذة، حيث توجد أسباب عدة جعلت من الأساتذة غير الإداريين يقاومون تغيير نظام التعليم العالي،حيث يعتبر تخوف الأساتذة من فقدان مكانتهم الاجتماعية عند تغيير نظام التعليم العالي، أحد أهم الأسباب التي عجلت بمقاومة الأساتذة لهذا النظام حيث أن النظام القديم كان يوفر لكل حامل شهادة ماجستير منصبا كأستاذ جامعي، و كان عدد حاملي شهادة الدكتوراه قليل أما بعد تطبيق نظام lmd فقد أصبح إلزاما على كل من يريد أن يشغل منصب أستاذ جامعي أن يكون من حاملي شهادة الدكتوراه. سبب آخر جعل الأستاذ يقاوم تغيير نظام

التعليم العالي و هو عدم توفر الإمكانيات و الوسائل البيداغوجية اللازمة و الكافية لتطبيق نظام LMD، فنقص المناصب البيداغوجية الذي يشهده كل دخول جامعي و الاكتظاظ في الأقسام الذي يتنافى مع مبادئ نظام LMD، و نقص الأجهزة المساعدة في العملية التعليمية، و نقص المراجع و عدم توفر قاعات للانترنت كلها أسباب قد تجعل من الأستاذ يعارض تطبيق هذا النظام على الأقل في الفترة الحالية، و في هذا الجانب اتفقت الدراسة مع دراسة علي براجل و سمية بعزي و الويزة سلطاني(2014) بعنوان: دراسة تقييميه لمدى فعالية نظام ل.م.د في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة و الطلبة، حيث من بين النتائج التي خلصت إليها الدراسة هي وجود بعض العوامل التي تسببت في عدم فعالية نظام LMD من وجهة نظر الأساتذة تعزى إلى الإمكانات و الوسائل المتاحة، هذا ما أكدته كذلك **دراسة الباحثة كركوش فتيحة (2012) بعنوان: اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د – دراسة ميدانية بجامعة البليدة–** حيث خلصت الدراسة أن من بين اهم الأسباب التي جعلت الأساتذة يكوّنون نظرة سلبية نحو نظام LMD هي عدم توفير الميكانيزمات و الآليات المختلفة من التجهيزات البيداغوجية و العلمية و البشرية و الهيكلية و الإعلامية لإنجاح هذا المشروع الجديد. كذلك من بين الأسباب هو عدم تلقي الأساتذة لبرامج تكوينية حول نظامLMD، مما يجعلهم غير مدركين لأهم القوانين و التشريعات المنظمة و المسيرة لهذا النظام، و في هذا الصدد فإن أغلب الجامعات في السنوات الأخيرة دأبت على تكوين الأساتذة الموظفين الجدد من طرف أساتذة ذوي خبرة من كل التخصصات بهدف توضيح النقاط العالقة، و إن كان أغلب الأساتذة حديثي التوظيف هم من حملة شهادة الدكتوراه نظام LMD و هم بهذا سيكونون على الأقل أكثر دراية من سابقيهم بهذا النظام.

أوضحت النتائج أن الأساتذة أكثر استعمالا لاستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي مقارنة بالأساتذة الذين يشغلون مناصب إدارية، بما أنهم هم كذلك أكثر إظهارا

لمظاهر و أشكال و أسباب مقاومة التغيير التنظيمي ، حيث يرى الأساتذة أن تغيير نظام التعليم العالي يجب أن يكون وفق خطوات تدريجية، و يحبذ الأساتذة كذلك بناء تصور واضح مسبق حول ما ستؤول إليه الأمور بعد القيام بتطبيق نظام LMD، فالغموض الذي مازال يعتري هذا النظام عند فئة كبيرة من الأساتذة و عن الخطط و الأهداف التي يسعى هذا النظام الوصول إليها و عدم وجود نظرة إستراتيجية جعل من الأساتذة يطالبون بأن تكون هناك رؤية واضحة لهذا النظام في السنوات القادمة، فبالنظر إلا أصل هذا النظام في أوربا و بداياته فقد كانت الدول المجتمعة في كل ندوة من الندوات تحدد ما هي الأهداف التي يجب الوصول إليها قبل الندوة القادمة و مناقشتها خلال تلك الندوة، و أن عجزوا في تحقيقها فإنهم يحاولون البحث في الأسباب التي أدت إلى عدم الوصول إلى الهدف المنشود، و إن كانت الوزارة في الفترة الأخيرة قد دأبت على تنظيم ندوات علمية حول نظام LMD مثل الندوة الأخيرة المنعقدة في جانفي 2016.

كما أكد الأساتذة من خلال النتائج المتوصل إليها على أهمية إشراكهم في المقترحات و النقاشات التي تكون حول نظام LMD و هذا ما يؤكده الدكتور **محمد بوعشة** في كتابه " **أزمة التعليم العالي في الجزائر و العالم العربي بين الضياع و أمل المستقبل** " حيث أوضح أن الأستاذ لم يتم استشارته في العديد من القضايا لا سيما المصيرية منها.. و بينت العديد من التجارب أن إشراك الأستاذ بصفته ناقلا لمختلف الخبرات التعليمية و المنهجية في عملية التخطيط يمثل 50% من نجاحها عندما تتحول للميدان.(بوعشة،2000، ص ص97-98). و هذا ما أكدته كذلك **دراسة الباحثة كركوش فتيحة (2012) بعنوان :اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د – دراسة ميدانية بجامعة البليدة**-. حيث أكدت أن اتجاهات الأساتذة نحو نظام LMD كانت سلبية و من

بين اهم الأسباب التي أدت إلى ذلك هو عدم إشراك المعنيين بالأمر و تفعيلهم بالشكل الايجابي للمساهمة فيما بعد بتطبيقه.

كما اقترح الأساتذة تنظيم دورات تكوينية للأساتذة و تنظيم أيام دراسية و ملتقيات علمية حول نظام LMD، لما فيها من فائدة و تبادل للحوار بين الأساتذة والأطراف الفاعلة في نظام LMD و توطيد العلاقة بين الجهات المسؤولة عن تطبيق النظام (إداريا) و الجهة المسؤولة عن تطبيق النظام (تنفيذيا).

هذا وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الأساتذة في مستوى (أشكال، أسباب و إستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي) بجامعتي ابن خلدون – تيارت– و محمد خيضر –بسكرة– تعزى إلى متغير الرتبة، و لقد اتضح وجود فروق بين الأساتذة تعزى لمتغير الرتبة في المحاور الثلاث الخاصة بالاستبيان(أشكال المقاومة، أسباب المقاومة، إستراتيجيات التقليل من المقاومة) و من وجهة نظر الباحث و بحسب استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبيان فإن الفروق بين الأساتذة من حيث الرتب في مستوى مقاومة تغيير نظام التعليم العالي ترجع الى كون ان الأساتذة المساعدون– أ– قد أظهروا من خلال النتائج المتحصل عليها أشكال مقاومة أقل في كلا الجامعتين مقارنة بباقي الرتب (أستاذ محاضر –ب–، أستاذ محاضر –أ–، أستاذ التعليم العالي)، حيث أن أغلب الأساتذة المساعدون هم موظفون جدد لم يعايشوا المرحلة الانتقالية من النظام الكلاسيكي القديم إلى نظام LMD الجديد و كانوا طلبة آنذاك، أما باقي الرتب (أستاذ محاضر –ب–، أستاذ محاضر –أ–، أستاذ التعليم العالي) فإظهارهم لدرجات مرتفعة من أشكال مقاومة التغيير التنظيمي فقد يرجع إلى أن التغيير الذي يطرأ قد يمس بعض الصلاحيات الخاصة بهم و المسؤوليات، كما قد يتخوفون من تغيير المألوف و هو تغيير في طرق التدريس أو الزيادة في الحجم الساعي لساعات العمل و التخوف من زيادة عبء العمل أو التخوف من عدم قدرة نظام LMD على تحقيق طموحاتهم المهنية.

و من خلال الجداول المعروضة سابقا يتضح لنا أن الفروق بين رتب الأساتذة في كلا الجامعتين لم تختلف فيما بينها أبدا، فقط فيما يخص أن الأساتذة المحاضرون– ب– بجامعة محمد خيضر –بسكرة – كانوا أكثر إظهارا لمستويات أعلى لمقاومة التغيير التنظيمي مقارنة بالأساتذة المحاضرون–أ– بنفس الجامعة.

كما أبان أساتذة التعليم العالي بجامعة ابن خلدون تيارت مستويات أعلى من أسباب المقاومة مقارنة بالأساتذة المساعدين–أ–، حيث كانت هناك أسباب عديدة أدت إلى هذا التفاوت بين الرتبتين، فأستاذ التعليم العالي بحكم الخبرة التي تتوفر لديه و معرفته الجيدة لثنايا و خبايا النظام الكلاسيكي، و بحكم أنه عايش مرحلة التغيير و هو في أوج عطاءه فقد كان الأستاذ يتخوف من أن لا يلبي نظام LMD طموحاته المهنية في الترقيات العلمية و نيل مناصب بيداغوجية رفيعة تتوافق و تلك الطموحات، و كذلك أن أغلب أساتذة التعليم العالي قد مارسوا مناصب إدارية في الفترة الانتقالية، حيث كان نظام LMD لا يزال نظاما جديدا و هجينا و لم يكن بمقدور الأساتذة معرفة أهداف تطبيقه و الغاية منها آنذاك.

أما فيما يخص جامعة محمد خيضر ببسكرة فإن النتائج قد أظهرت فروقا لصالح رتبتي الأساتذة المحاضرون – أ– و –ب– مقارنة بالأساتذة المساعدون – أ–، حيث تعكس هذه النتيجة حقيقة أن الأساتذة المحاضرين كانوا أكثر استعمالا لأشكال مقاومة التغيير التنظيمي، ولعل سبب ذلك هو تخوف الأساتذة المحاضرين من النظام الجديد و الغموض الذي كان يعتريه و عدم وجود قوانين و أنظمة واضحة تبين واجبات و حقوق الأستاذ آنذاك و آليات الترقية التي يعتمد عليها هذا النظام، و من بين أهم الأسباب كذلك هي عدم وجود لوائح قانونية توضح ما سوف تؤول إليه الأمور فيما يخص المسجلين في النظام الكلاسيكي و الصراع الذي كان قائما خلال السنتين الماضيتين فقط بين خريجي النظام الكلاسيكي و الوزارة من جهة و الذي لا يزال قائما لحد الساعة في

بعض النقاط التي لا تزال عالقة و غير واضحة، و من جهة أخرى الصراع القائم بين خريجي النظام الجديد و الوزارة الوصية حيث بقيت هناك نقاط عالقة فيما يخص الاعتراف بالشهادة من طرف الوظيف العمومي و مدى مطابقتها لشهادات النظام الكلاسيكي.

كما تبين من خلال النتائج المتحصل عليها أنه هناك فروق بين الأساتذة المحاضرين –ب– و الأساتذة المساعدين – أ– لصالح الأساتذة المحاضرين – ب – من جهة، و فروق بين أساتذة التعليم العالي و الأساتذة المساعدين–أ– و الأساتذة المحاضرين – أ – لصالح أساتذة التعليم العالي من جهة أخرى بكل من الجامعتين، حيث يبين ذلك أن الرتب الأعلى تكون أكثر استعمالا لاستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي بما أنها كانت كذلك في المحورين السابقين بحيث يأمل الأساتذة إلى إتباع استراتيجيات منوعة من أجل التأقلم مع الوضع الجديد، حيث عمد الأساتذة إلى إبراز رغبتهم في المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بنظام LMD ، و توفير الاحتياجات المادية و البشرية التي تساعد و تسهل تطبيق نظام LMD، كما أكد كل الأساتذة على أهمية إجراء دورات تكوينية لهم قصد التعريف بنظام LMD و فك الغموض الذي لا يزال يعتريه، كما أكد الأساتذة على التأكيد من أن تغيير نظام التعليم العالي لن يمس من صلاحيات الأستاذ، و لقد أكد بوعشة (2000،ص99) على أن التكوين المتواصل للأستاذ لتجديد معارفه يعتبر من أهم النقاط التي يجب مراعاتها من أجل أن يبقى على إطلاع بكل ما يستحدث في الجوانب العلمية و البحثية من جهة و القوانين التي تسير و تنظم نظام التعليم العالي من جهة أخرى.

لقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الأساتذة في مستوى (أشكال، أسباب و إستراتيجيات التقليل من مقاومة التغيير التنظيمي) بجامعتي ابن خلدون – تيارت– و محمد خيضر –بسكرة– تعزى إلى متغير الكلية، و لقد اتضح وجود فروق بين الأساتذة

تعزى لمتغير الكلية في المحاور الثلاث الخاصة بالاستبيان(أشكال المقاومة، أسباب المقاومة، إستراتيجيات التقليل من المقاومة) و من وجهة نظر الباحث و بحسب استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبيان فإن الفروق بين الأساتذة من حيث الكلية في مستوى مقاومة تغيير نظام التعليم العالي ترتبط بالاختلافات بين كليّات الجامعتين من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي لنظام التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، حيث تبين أنه لم تكن هناك أي فروق من حيث أشكال مقاومة التغيير التنظيمي بجامعة محمد خيضر –بسكرة– أن كل الكليات الأربعة تستعمل نفس الأشكال للتعبير عن عدم تقبلها لنظام التعليم العالي، في حين تبين وجود فروق بين بعض كليات جامعة ابن خلدون– تيارت– ، حيث تجسدت هذه الفروق بين كل من كلية الحقوق و العلوم السياسية و كلية الآداب و اللغات و كانت الفروق لصالح كلية الحقوق و العلوم السياسية، و تفسر هذه النتيجة أن أساتذة كلية الحقوق و العلوم السياسية يعبرون عن عدم تقبلهم لنظام التعليم العالي بأساليب أكثر من أساتذة كلية الآداب و اللغات، حيث أن أغلب أساتذة الحقوق يمارسون وظيفة الأستاذ الجامعي بالإضافة إلى وظيفة المحاماة و تغيير نظام التعليم العالي جعل منهم يتخوفون من أن تكون تبعات تغير هذا النظام ذات تأثير على النسق الذي يعملون وفقه و أن يزيد هذا النظام من أعباءهم و بالتالي عدم قدرتهم على التوفيق بين المهنة كأستاذ من جهة و محامي من جهة أخرى.

أظهرت النتائج كذلك انه كانت هناك فروق كذلك بين كل من كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و كليتي الآداب و اللغات، و العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير، و ما يفسر هذه النتيجة أن أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة يدركون أن البنية التحية للجامعة الجزائرية لا تتوفر على الإمكانيات اللازمة و التي تضمن نجاح نظام LMD حيث تحتاج هذه الكلية إلى العديد من مخابر البحث و الآليات و المواد المهمة لضمان نجاح التكوين، في حين نجد ذلك بدرجة أقل عند كليتي

الآداب و اللغات، و العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير لأن هاتين الكليتين بحاجة أقل إلى مخابر و مراكز بحث من أجل استمرار و ضمان تكوين جيد للطلبة.

تبين من خلال النتائج المتحصل عليها تشابه بين كليات الجامعتين من حيث أسباب مقاومة التغيير التنظيمي، حيث كانت هناك فروق بين كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و كليتي الحقوق و العلوم السياسية، و كلية الآداب و اللغات بكل من الجامعتين و ذلك لصالح كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة، إلا أنه تبين كذلك وجود فروق بين كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير بجامعة ابن خلدون–تيارت– لصالح كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة، و هذا ما يفسر استعمال أساتذة كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة لأشكال متعددة أكثر للتعبير عن عدم تقبلهم تغيير نظام التعليم العالي، حيث أن أغلب الأساتذة يوضحون ان مسؤولياتهم في نظام LMD غير واضحة تماما و لا يزال يشوبها نوع من الغموض و هم بحاجة إلى توضيحات أكثر حول هذا النظام.

كما توضح النتائج كذلك وجود فروق بين كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير و كلية الحقوق و العلوم السياسية بجامعة محمد خيضر – بسكرة– لصالح كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير، حيث أن القائمين على تطبيق نظام LMD في الجامعة قد يتسببون في ارتفاع نسب المقاومة لدى الأساتذة، فعدم توضيح واجبات و حقوق الأستاذ و المهام المسندة إليه بدقة، و عدم تنظيم أيام دراسية و ملتقيات علمية حول هذا الموضوع من شأنه زيادة الهوة و الفجوة الموجودة بين الأساتذة و القائمين على تطبيق هذا النظام، كما أن أساتذة الحقوق و العلوم السياسية في غالب الأمر تجدهم على اطلاع أكثر بالقوانين و التشريعات و كل ما يستحدث على النظم، لذلك تجدهم على دراية بالطرق القانونية لفك النزاعات و الخلافات الإدارية في حالة وقوعهم في مشاكل معينة.

من خلال النتائج المتوصل إليها وجد انه هناك فروق بين الجامعتين من حيث الاستراتيجيات التي يحبذها الأساتذة للتعامل مع مقاومة التغيير التنظيمي، حيث أفرزت النتائج الخاصة بجامعة ابن خلدون – تيارت– وجود فروق بين كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة و الكليات الثلاث الأخرى (الحقوق و العلوم السياسية،و كلية الآداب و اللغات، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير)، حيث يأمل الأساتذة أن يكون تغيير نظام التعليم العالي وفق خطوات تدريجية و لا يتم الانتقال من خطوة إلى أخرى إلا بتقييم الخطوة السابقة و بعد الوصول إلى الهدف الذي يتم تسطيره وفق كل خطوة سيتم الوصول في الأخير إلى الهدف النهائي.

أما جامعة محمد خيضر بسكرة فقد أفرزت النتائج الخاصة بها على وجود فروق بين كل من كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير و كليتي (العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة، الحقوق و العلوم السياسية)، حيث يسعى الأساتذة إلى محاولة اتباع بعض الاستراتيجيات بهدف تقليص الفجوة الموجودة بين الأساتذة و القائمين على تطبيق النظام أو صناع قرارات النظام، و ذلك من خلال إشراكهم في القرارات التي تخص نظام LMD و الاستماع إلى الأساتذة الذين يعارضون تطبيق نظام LMD و ذلك بهدف محاولة فهم أسباب مقاومتهم للتغيير و اتخاذ الاستراتيجيات المناسبة التي ترضي الطرفين، و كذلك توفير نظم اتصالات فعالة بين الطرفين و القضاء على المركزية في اتخاذ القرارات .

رابعا: استنتاج عام:

خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي يمكن ان نلخصها في النقاط التالية:

- يستعمل الأساتذة بجامعتي محمد خيضر ببسكرة و ابن خلدون بتيارت مجموعة من الأساليب بهدف التعبير عن عدم تقبلهم لنظام التعليم العالي الجديد.
- توجد مجموعة من الأسباب أدت إلى مقاومة الأساتذة بجامعتي محمد خيضر ببسكرة و ابن خلدون بتيارت تغيير نظام التعليم العالي الجديد.
- يحبذ الأساتذة الجامعيون بجامعتي محمد خيضر ببسكرة و ابن خلدون بتيارت مجموعة من الإستراتيجيات بهدف التقليل من درجات مقاومتهم لتغيير نظام التعليم العالي الجديد.
- توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق دالة بين كل من الأساتذة الذين يمارسون مهام إدارية بالإضافة إلى مهمة التدريس في مستوى مقاومة التغيير التنظيمي مقارنة بالأساتذة غير الإداريين و الذين كانت النتيجة لصالحهم في كل محاور الاستبيان.
- توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق دالة بين رتب الأساتذة (أستاذ مساعد –أ– ، أستاذ محاضر– ب –، أستاذ محاضر– أ – و أستاذ التعليم العالي) في مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.
- توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق دالة بين الكليات (كلية العلوم الدقيقة و الطبيعة و الحياة ، الحقوق و العلوم السياسية، كلية الآداب و اللغات، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير) في مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.
- توصلت الدراسة الى نتيجة تفيد بوجود فروق بين أساتذة جامعة ابن خلدون واساتذة جامعة محمد خيذر على مستوى مقاومة التغيير التنظيمي.

خامسا: الاقتراحات:

في ظل ما تم طرحه نظريا و ما خلصت إليه الدراسة ميدانيا، يمكن الخروج بجملة من الاقتراحات فيما يخص محاولة التقليل من مقاومة الأساتذة لتغيير نظام التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، حيث لا بد من اتخاذ الإجراءات التالية:

في ظل ما تم طرحه نظريا و ما خلصت إليه الدراسة ميدانيا، يمكن الخروج بجملة من الاقتراحات فيما يخص محاولة التقليل من مقاومة الأساتذة لتغيير نظام التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، حيث لا بد من اتخاذ الإجراءات التالية:

- إعطاء فرصة أكبر للأساتذة للمشاركة في اتخاذ القرارات الفعالة والمهمة التي تخص الجامعة الجزائرية، و توفير النفقات التي تساعد الأستاذ على التكوين بالخارج و تفعيل أكثر للجان الجهوية التي لا تكفي لإيصال صوت الأستاذ و آرائه.
- العمل على الحد من هجرة العقول باعتبارها نزيفا للكفاءات العلمية في المجتمع العربي، وذلك بتوفير الظروف المواتية للبحث والدراسة والإبداع.
- التكوين المستمر للأساتذة، و تنظيم أيام دراسية و ملتقيات علمية حول هذا النظام ووضع قانون خاص بالأستاذ الجامعي مع سلم ترقيات وفق معايير موضوعية.
- توفير كل الاحتياجات المادية التي يتطلبها نجاح نظام LMD، من أماكن بيداغوجية و مخابر بحث و مكتبات و قاعات انترنت.
- إنشاء لجان مختصة تسهر فعليا على متابعة وتطبيق وتقويم هذا الإصلاح في كل مراحله.
- إجراء دراسة تقييمية دقيقة لمدى نجاح نظام LMD في حل المشاكل التي كانت عالقة في النظام الكلاسيكي.
- طمأنة الأساتذة أن تغيير نظام التعليم العالي لن ينجر عنه فقدان بعض الصلاحيات المهنية التي كان يضمنها النظام القديم.

- إعداد وتأهيل الأساتذة، الباحثين، وتنمية مهاراتهم البحثية، وهو ما يتطلب إعادة النظر في برامج الجامعات، وخاصة الدراسات العليا التي يجب أن ترتكز على إعداد الطلاب لإتقان مهارات بحثية.
- تعيين خبراء وباحثين مختصين في شتى المجالات بإعادة تقييم المنظومة الجامعية، ووضع خطط مستقبلية سواء فيما يخص التسيير، التأطير، التموين، التجهيز، التكوين
- توفير ميزانية مناسبة للبحث العلمي، بحيث لا تقتصر على التمويل الحكومي بل تتعداه للمؤسسات العامة، القطاع الخاص، وباقي الجهات التي لها علاقة بالعملية التعليمية.

المراجع

قائمة المراجع

1. ابن خلدون، عبد الرحمان (ب س). مقدمة ابن خلدون. القاهرة: مطبعة الشعب.
2. أبو عمه، عبد الرحمان بن محمد.(2010).النظام الأوروبي في التعليم العالي و مشروع بولونيا. السعودية: مركز البحوث و الدراسات في التعليم العالي.
3. أندرودي، سيزلاقي و مارك جي، والاس.(1991). السلوك التنظيمي و الآداء . ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد. معهد الإدارة العامة . السعودية .(بدون سنة أصلية)
4. بخوش، وليد.(2015). أهمية التعليم الالكتروني في ضوء المهام الحديثة للتعليم العالي العالمي: رؤية مستقبلية عن حال الجزائر. مجلة علوم الإنسان. العدد14.
5. براجل، علي و بعزي، سمية و سلطاني، الويزة .(2014). دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل.م.د في مؤسسات التعليم العالي في ضوء آراء الأساتذة و الطلبة. منشورات مركز البحث في الأنثربولوجيا الإجتماعية والثقافية.
6. براهيمي، طاهر و مبارك، شيماء.(2014). التغيير التنظيمي في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية. مجلة علوم الانسان و المجتمع. العدد 13.
7. برباوي، كمال.(2015). دور الاتصال الداخلي في عملية التغيير التنظيمي. اطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية غير منشورة. جامعة ابي بكر بلقايد. تلمسان . الجزائر.
8. بن زروق، جمال.(2010). التغيير التنظيمي داخل المنشأة و مدى مساهمة النسق الاتصالي في انجاحه. مجلة جامعة دمشق. المجلد 26 . العدد(1+2). الأردن.
9. بن سالم، أكرم بن محمد و الحميري، عبد القادر عبد الله.(2009). مقومات البيئة الجامعية الجاذبة. جامعة طيبة . السعودية.
10. بن عامر، منى.(2012). أهمية إدارة التغيير في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر(03). الجزائر.
11. بن علي، أمحمد.(2001). إدارة التعليم العالي في الجزائر . مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر. الجزائر.

12. بن عيسى، السعيد و بلقيدوم، بلقاسم.(2006).بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية: الملتقى الدولي الأول نظرة جديدة للتعليم العالي و البحث العلمي بين الضغوطات العالمية و الاختيارات الذاتية. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

13. بوداود، فاطمة الزهراء.(2007) التغيير و التطوير التنظيمي و تأثيره على سلوك و أداء الأفراد في المنظمة. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة بومرداس. الجزائر

14. بوعشة، محمد.(2000). أزمة التعليم العالي في الجزائر و العالم العربي بين الضياع و أمل المستقبل. بيروت: دار الجيل.

15. بوفلجة، غياث.(2002). التربية و التكوين في الجزائر.و هران: دار الغرب للنشر و التوزيع.

16. بوقرة، رابح و قبايلي، أمال.(12-2010/05/13). دور مجالات التغيير التنظيمي في التكيف مع محيط متغير. مداخلة ضمن ملتقى دولي حول الإبداع و التغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة. البليدة . الجزائر .

17. تركي، رابح.(1990). أصول التربية و التعليم . ط2 . ديوان المطبوعات الجامعية . الجزائر.

18. الجامعات العربية بين الرهانات العلمية و السياسية.(1990). مجلة الوحدة. السنة السادسة . العدد(72).

19. الجريدة الرسمية .القانون 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق لـ4 أفريل 1999 ، المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي الذي أعطى تكييفا جديدا للجامعة الجزائرية.

20. الجريدة الرسمية. المرسوم التنفيذي رقم03-279 المؤرخ في 23 أوت 2003، و الذي يحدد مهام الجامعة و القواعد الخاصة بتنظيمها و سيرها. العدد 51.

21. جلول، أحمد.(2009). دور الجامعة في نشر نظام LMD بين الطلبة. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي : أم البواقي.

22. جوادي، يوسف.(2006).مصادر و مستويات الضغط النفسي لدى الأستاذ الجامعي. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطيسنة. الجزائر.

23. جودة، محفوظ أحمد.(2004)إدارةالجودةالشاملة: مفاهيم وتطبيقات.دار وائل للنشر. الأردن .

24. الحامدي، علي.(1999). التغيير الذكي"مركز التفكير الابداعي".بيروت: دار بن الجزم للطباعة و النشر و التوزيع.

25. حرز الله، عبد الكريم و بداري كمال.(2008).نظام ل م د ليسانس- ماستر – دكتوراه. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

26. حريم، حسين.(2003). إدارة المنظمات–منظور كلي–. عمان. الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

27. حريم، حسين.(2004). السلوك التنظيمي؛ سلوك الأفراد و الجماعات في منظمات الأعمال. عمان . الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

28. الحسني، عبد المنعم علي.(1998). دور التعليم العالي في التنمية العربية حتى سنة 2000. مجلة دراسات عربية. العدد (05). لبنان.

29. الحسنية، سليم و الجزائرلي، معاذ الشرفاوي و منصور، هديل .(2014) واقع إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي و متطلبات تطبيقها كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية فيها.مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية. المجلد(36). العدد(6).

30. الحقباني، فاطمة شافي بن دافر.(2007). مقاومة موظفي الجامعات للتغيير الإداري أسبابها و مؤشراتها و أساليب التعامل معها من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية الإدارية لجامعة أم القرى.رسالة ماجستير غير منشورة في التسيير التربوي و التخطيط. السعودية: جامعة أم القرى.

31. حمودي، خالد خليل.(1978).نشأة المدارس. مجلة آفاق عربية، العدد(01).بغداد.

32. خالـدي، يحيـى.(2012). نظـام ل م د فـي الجزائـر بـين عقبـات الواقـع و طموحـات المستقبل.(نسخة الكترونية).

33. الخضر، عثمان محمود.(2012). علم النفس التنظيمي رؤية معاصرة.الكويت: آفاق للنشر و التوزيع.

34. الخضيري، محسن.(2003). إدارة التغيير مدخل اقتصادي للسيكولوجية الإدارية. دمشق. سوريا: دار الرضا للمعلومات.

35. خليل أحمد خليل.(1984). المفاهيم الأساسية في علم الإجتماع. دار الحداثة. لبنان.

36. دليلـة خنـيش : مكانـة التعلـيم العـالي والبحـث العلمـي فـي البرنـامج التنمـوي الجزائـري مـن 1962 إلى 2001 ، مذكرة ماجستير ، غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع تخصص علم اجتماع تنمية جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2003-2004 ، ص 389 .

37. رريب الله، محمد.(2013). واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء الهيئة التدريسية فـي الجامعـات الجزائريـة. المجلـة العربيـة لضـمان جـودة التعلـيم الجـامعي. المجلـد(6)، العدد(11).

38. رمضـان، ريم.(2005/2004). إدارة التغيير التنظيمي(دراسة واقع عملية التغيير لتطوير المنظمات السورية).أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق. سوريا.

39. روراوة، محمـد و ميلـي، بـدر الـدين(1992). دليـل الجزائـر الاقتصـادي ، مطـابع المؤسسـة الوطنية للاتصال والنشر والاشهار ، الرويبة ، الجزائر .

40. الزاحي، سمية.(2014).مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة قسنطينة2 . الجزائر.

41. زرزور، أحمد.(2006). تقييم تطبيق الاصلاح الجامعي الجديد نظام ليسانس–ماستر– دكتوراه في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل.مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

42. زرقان، ليلى.(2012).صلاح التعليم العالي الراهن lmd ومشكلات الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس سطيف. مجلة العلوم الاجتماعية. العدد 16.

43. السعود، راتب و الشوابكة، زينب.(6–2012/11/8). مقاومة التغيير التنظيمي في المنظمات التربوية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر فيلاديلفيا الدولي 17(ثقافة التغيير– الأبعاد العوامل– التمثلات). جامعة فيلاديلفيا. الولايات المتحدة الأمريكية.

44. سلطان، علي شريف محمد.(1998). مدخل معاصر في مبادئ الإدارة. الدار الجامعية . الإسكندرية . مصر

45. السلمي، علي.(1983). إدارة السلوك الإنساني. دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع. القاهرة . مصر.

46. السلمي، علي.(2001).تطور الفكر التنظيمي. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة . مصر.

47. سوفي، نبيل.(2011). دراسة تحليلية لاتجاهات الموظفين نحو التغيير التنظيمي. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

48. سيدعلي، ذهبية.(2011). تكوين أساتذة التعليم العالي في الخارج و علاقته بالكفاءة الوظيفية. مذكرة ماجستير غير منشورة.كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2. بوزريعة.

49. شرقي، خليل.(2016). دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين آداء مؤسسات التعليم العالي. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة محمد خيضر . بسكرة.

50. شريط، كمال.(2014). دور الإصلاحات الجامعية في الجزائر(نظام ل م د) في تحسين التنسيق بين مخرجات التعليم العالي و سوق العمل. مجلة تكامل.

51. الشريف، علي.(2003).الإدارة المعاصرة.الدارالجامعية.الإسكندرية. مصر.

52. الشماع خليل محمد حسن و خيضر كاظم محمود.(2005). نظرية المنظمة.ط2. دار المسيرة للنشر. عمان. الأردن.

53. الصيرفي، محمد.(2007). إدارة التغيير.الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

54. طه، طارق.(2007). السلوك التنظيمي في بيئة العولمة و الانترنت. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

55. الطيب، حسين.(1999). الممارسة السوسيولوجية في الجامعة واقعها وتمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع (دراسة ميدانية لجامعة عنابه) ، رسالة لنيل الماجستير علم اجتماع التنمية ، جامعة منتوري قسنطينة .

56. عامر، سعيد يس و عبد الوهاب، علي محمد.(1998). الفكر المعاصر في التنظيم و الإدارة.ط2. مركز وايد سيرفيس . القاهرة . مصر.

57. عبد الباقي، صلاح الدين محمد.(2002).السلوك الفعال في المنظمات. مصر: دار الجامعة الجديدة.

58. العتيبي، تركي بن كديميس.(2009).قيادة التغيير في الجامعات السعودية. دراسة مقدمة لندوة القيادة و مسؤولية الخدمة(25-26 ربيع الأول 1430هـ). إمارة المنطقة الشرقية.

59. عثمان، محمد موسى.(2005). تحليل الابداع. مؤتمر حول تحديات التغيير. الأردن.

60. عجال، مسعودة.(2010). القيم التنظيمية و علاقتها بجودة التعليم العالي. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة . الجزائر.

61. العديلي، ناصر محمد.(1995) السلوك التنظيمي و الإنساني(منضور كلي مقارن). الإدارة العامة للبحوث السعودية. السعودية.

62. عرفة، سيد سالم. (2012). اتجاهات حديثة في إدارة التغيير. دار الراية للنشر. الأردن.

63. العطيات، محمد بن يوسف النمران.(2006).إدارة التغيير و التحديات العصرية للمدير. دار الحامد للنشر و التوزيع. عمان . الأردن.

64. عطية، مصطفى كامل ابو العزم.(2003). مقدمة في السلوك التنظيمي. المكتب الجامعي الحديث. مصر.

65. علي، رغد.(2005/09/26). مقال ، جريدة أسبوعية الحوار المتمدن – العدد: 1329 –

66. العميان، سليمان محمود.(2002). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. دار وائل. الأردن.

67. العميان، سليمان محمود.(2004). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط2. دار وائل. الأردن.

68. غربي، صباح.(2014). دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي. اطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة محمد خيضر. بسكرة . الجزائر.

69. الفريجات، خيضر كاظم محمود و اللوزي، موسى سلامة و الشهابي، أنعام.(2009). السلوك التنظيمي. أثراء للنشر . عمان. الأردن.

70. الفيروز آبادي و يعقوب مجد الدين محمد.(1987).القاموس المحيط. ط2 . مؤسسة الرسالة. بيروت. لبنان.

71. القاسم، بديع محمد مبارك.(2001). نماذج و استراتيجيات التغيير و التحديث الحضاري. عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

72. قريشي، محمد(2014/2013). التغيير التكنولوجي و أثره على أداءالمؤسسات من منظور بطاقة الأداء المتوازن. اطروحة دكتوراه علوم غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

73. القريوتي، محمد قاسم.(1999). السلوك التنظيمي.ط2. بدون دار نشر. عمان. الأردن.

74. القريوتي، محمد قاسم.(2003). السلوك التنظيمي.ط4. دار الشروق. عمان. الأردن

75. القصيمي، محمد مصطفى.(2008). اعتماد بعض المداخل الإدارية لمواجهة مقاومة التغيير. مجلة تنمية الرافدين 89 (30). جامعة الموصل: كلية الإدارة و الإقتصاد.

76. الكبيسي، عبد الله جمعة و قمبر، محمود مصطفى.(2001). دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع. الدوحة قطر: دار الثقافة.

77. كركوش، فتيحة .(2012).اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د – دراسة ميدانية بجامعة البليدة. مجلة دراسات نفسية و تربوية. العدد(08).مخبر الممارسات النفسية و التربوية. الجزائر.

78. الكواز، عدي غانم و اسماعيل، رياض أحمد و ابراهيم ، عبد الرحمان و حميد، عمر نعمان.(2013). القيادة التحويلية و علاقتها بأسباب التغيير التنظيمي و أشكاله و أساليب تقليله في الاتحادات الفرعية في نينوي. مجلة الرافدين للعلوم الرياضية . المجلد(19) العدد(20). العراق.

79. كينغ، نيجل و اندرسون، نيل.(ب س). إدارة أنشطة الابتكار و التغيير" دليل انتقادي للمنظمات". ترجمة محمود حسن حسني.(2004). الرياض: دار المريخ للنشر.

80. اللحياني، أماني سرحان.(2012) . واقع ممارسة إدارة التغيير في كليات التربية بمكة المكرمة في ضوء إعادة هيكلة كليات البنات الملحقة بجامعة أم القرى من وجهة نظر العميدات و رئيسات الأقسام و أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية: جامعة أم القرى.

81. لرقط، علي.(2009). إمكانية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر . باتنة.

82. لعويسات، جمال الدين.(2002). السلوك التنظيمي و التطوير الإداري. الجزائر: دار هومة.

83. اللوزي، موسى.(2003). التطوير التنظيمي أساسيات و مفاهيم. دار وائل للنشر و التوزيع .عمان . الأردن.

84. لوكيا الهاشمي.(2006). السلوك التنظيمي. الجزء 2 . دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع. عين مليلة . الجزائر.

85. مانع، سبرينة.(2015). أثر استراتيجية تنمية الموارد البشرية على آداء الأفراد في الجامعات. اطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

86. ماهر، احمد.(2007). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات. القاهرة: الدار الجامعية.

87. ماهر، أحمد.(2007). تطوير المنظمات– الدليل العملي لإعادة الهيكلة و التميز الإداري و إدارة التغيير–. الدار الجامعية. الاسكندرية. مصر

88. محجوب، بسمان فيصل.(2003). أدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية.القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

89. محمود إبراهيم.(1994). تعريب التعليم العالي ، ، عمان ،الأردن: دار الآفاق للنشر والتوزيع.

90. محودي، قادة مختار.(2015). استراتيجية التغيير كرهان للتنافسية بالمؤسسة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة ابي بكر بلقايد . تلمسان الجزائر.

91. المديرية العامة للتعليم و التكوين العاليين.(2016). التعليم العالي في الجزائر. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

92. مرسي، محمد منير.(2002). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسه.القاهرة: مطبعة النيل.

93. مركز البحوث التربوية. دراسات في التعليم الجامعي و تنظيمه. المجلد الخامس.قطر.

94. المرهضي سنان غالب.(2010). نظرية المنظمة و التغيير التنظيمي. ط4. مركز الأمين للنشر و التوزيع. صنعاء. اليمن.

95. مصطفى ابراهيم.عبد القادر احمد. الزيات أحمد حسن. النجار محمد علي. (بدون سنة).المعجم الوسيط. ط2. الجزء2. المكتبة الإسلامية للطباعة و النشر و التوزيع. تركيا

96. مصطفي، سيد أحمد.(2005). إدارة السلوك التنظيمي "نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل". الناشر أحمد سيد مصطفي. القاهرة. مصر.

97. المغربي، كامل محمد.(2007). أصالة المبادئ و وظائف المنشأة مع حداثة و تحديات القرن الحادي و العشرين.عمان الأردن: دار الفكر.

98. المقدادي، محمود حامد و الشرفات، صالح سويلم.(2014). مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها و طريق التقليل منها من وجهة نظر معلمي و معلمات مديرية التربية و التعليم لمنطقة قصبة المفرق بالأردن. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية. العدد (12)

99. ملحم، سامي.(2000). مناهج البحث في التربية و علم النفس. ط. دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة: عمان.الأردن.

100. ملحم، يحيى و الإبراهيمي محمد.(2008).استراتيجيات مقاومة التغيير في الشركات الصناعية. المجلة الاردنية في إدارة الاعمال. المجلد 4 . العدد2.

101. النجار فريد.(2006). التغيير و القيادة و التنمية الإدارية.الدار الجامعية . الاسكندرية.

102. النجار، فريد.(2000). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة . إيتراك للنشر و التوزيع ، القاهرة

103. نعيم بن محمد ، تحت عنوان : التعليم العالي في الجزائر: التحديات، الرهانات و أساليب التطوير نشر، بتاريخ : 12ابريل 2008 من موقع على الواب :

http://www.hoggar.org/index.php?option=com_content&task=view&id=524&Itemid=64

104. نمور، نوال.(2012). كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير. جامعة منتوري قسنطينة.

105. النويصر، خالد بن رشيد بن محمد.(2000). بطالة خريجي مؤسسات التعليم العالي السعوديين: واقعها و أسبابها و حلولها.أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.

106. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي .(جانفي 2004) "ملف إصلاح التعليم العالي " .

107. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.(2012). التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012.

108. ياقوت، محمد سعد.(2008). أزمة البحث العلمي في مصر و الوطن العربي. دار النشر للجامعات. القاهرة. مصر.

109. يونس، سميحة.(2014). البحث عن الجودة في نظام LMD " آليات التطبيق و سبل التعزيز". مجلة العلوم الإنسانية . العدد 35/34، جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

110. Bareil, celine.(2004). La Resistance Au Changement :Synthèse et Critique Des écrits. Montréal :Centre D'études en Transformation Des Organisations.

111. Benoit, Grouard et Fancis, Meston.(1998). L'entreprise en mouvement :conduire et réussir le changement.3éme édition Dunod. paris

112. Department of Higher and Tertiary Education(30 August 2012). Press ReleaseThe BFUG meeting in Nicosia, 28 –29 August 2012. Ministry of Education and Culture. REPUBLIC OF CYPRUS

113. Glenn Morgan and Andrew Sturdy.(2000).Beyond Organizational Change : Structure, Discourse and Power in UK Financial Services. Macmillan Press. Great Britain.

114. Jean Pierre et Amassasse Poulot.(1997).Stratigor Politique Générale Stratégie-Décision- DUNOD.3^{ém}édition. Paris. France.

115. L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en Algérie ANNEES 1962-2012 Au Service du développement.(2012).

116. Mdletye, Mbongeni A. and Coetzee , Jos and Ukpere , Wilfred I.(2014). The Reality of Resistance to Change Behaviour at the

Department of Correctional Services of South Africa. Mediterranean Journal of Social Sciences. Rome-Italy.

117. Paton, R &McCalman, J.(2000). Change Management. 2ed. London. UK : sage publications inc.

118. Roth, Gérard et Kurtyka, Michal.(2007).Profession Dirigeant de la Conception du changement a l'Acton.Paris : Dunod.

119. Stephen Robbins et David Decenzo.(2008).Management l'essentiel des concepts et des pratiques, Pearson éducation.6 émédution.Paris. France.

120. Zid,Rim.(2006).Comprendre le Changement Organisationnel A Travers Les Emotions. Mémoire en Administration des Affaires. Montréal : Université de Québec.

الملاحق