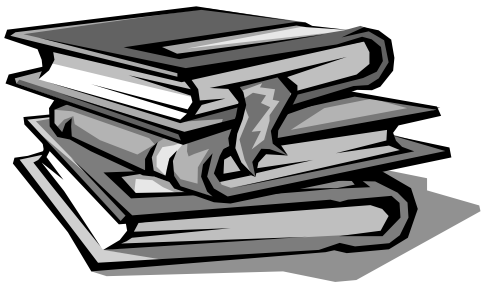
الفصل الأول



الفصل الأول : تموضع الدراسة

أولا : الإشكالية
ثانيا : الدراسات السابقة

أولا:الإشكالية

1- مشكلة البحث :

صار ثابتا أن العلم و التقدم التكنولوجي مقياس لتطور الشعوب، فالأمة التي لا تبدع و لا تنتج معارف علمية نافعة تدخل في حيز الدول المتخلفة ، لذلك فالبلدان الموسومة بالتخلف مطالبة بأخذ العلم و التكنولوجيا أساسا لتنميتها، و هو ما يقتضي هياكل و مؤسسات تهتم بالمعرفة و تطويرها و نشرها في أوساط المجتمع كي يستفيد منها .

و تأتي الجامعة على رأس المؤسسات التي يناط بها مهمة تفعيل آليات التنمية و إعدادها بطريقة علمية، وهذا بواسطة دورها في البحث العلمي و إعادة إنتاج المعرفة من جهة، و تخريجها للكفاءات و الإطارات المطلوبة اقتصاديا و اجتماعيا من جهة أخرى، فتتخرج هذه الكفاءات و الإطارات و هي مزودة برصيد معرفي في مختلف المجالات و التخصصات العلمية و الإنسانية ، رصيد يمكنها من اقتحام سوق العمل و أداء مهامها و وظائفها على أحسن وجه في مختلف قطاعات العمل.

فالتقدم الذي وصلته دول الشمال في مختلف الميادين الإقتصادية و الإجتماعية و السياسية لم يأت من فراغ، بل كان بفضل التطورات الهائلة في مختلف العلوم و المعرفة من خلال هذه المؤسسة التي عهد لها المجتمع دورا حضاريا رائدا و ارتبطت بهذه الميادين ارتباطا وثيقا، و بالمثل سعت دول الجنوب إلى إنشاء جامعاتها و تطويرها و تزويدها بشتى الإمكانات المادية و البشرية و التنظيمية، و ذلك بهدف توفير التكوين العالي للإطارات لتمكينها من قيادة عملية التنمية و تحمل أعباءها، باعتبارها مخرجات للتعليم الجامعي تحمل رصيدا معرفيا، إذ تمثل بحق المورد البشري المحرك

لكافة عوامل الإنتاج حال تخرجهم و تموقعهم في مواضع الفعل و التأثير، لتكون بذلك مدخلات في سوق العمل أكبر مستقطب للإطارات الجامعية، فهو المجال الذي يمارس فيه الإطار الجامعي معارفه و مهاراته التي اكتسبها طوال فترة تواجده بالجامعة، و هو أيضا المجال الذي تتنافس فيه الطاقات البشرية بهدف احتلال مناصب عمل أفضل .

ففي الوقت الذي قطعت فيه جامعات العالم المتقدم أشواطا في تحقيق التكامل بين مخرجات التعليم الجامعي و احتياجات سوق العمل ، سواء في إعداد الخريجين أو التخصصات المطلوبة، حيث أن الوظيفة الأساسية لبعض المعاهد و الجامعات في هذه الدول هي تحديد الدخول في الوظائف المختلفة بمنح الدبلومات و الشهادات الضرورية لطلبة معينين، فمنذ السنوات الأولى يقيم الطلبة و يوجهون بعدها إلى الوظائف الفنية أو الأكاديمية أو نحو سوق العمل مباشرة، فالمؤسسات الاقتصادية هي التي تحدد ما تتطلبه من إطارات و كفاءات وكذا التخصصات التي هي بحاجة إليها، مركزة على النوعية في التكوين، فتكيف الجامعة برامجها لخدمة هذه المتطلبات، فيحدث نوع من التكافؤ بين أطراف معادلة – مخرجات التكوين الجامعي و مدخلات الوظائف المختلفة في سوق العمل-

نجد في مقابل كل هذا أن دول العالم النامي أو السائرة في طريق النمو، و بالخصوص الدول العربية ، لا زالت أطراف هذه المعادلة تخضع إلى إرتجالية، انعكست سلبا على مردود إطاراتها، فكان هناك اهتمام و تركيز على الكم على حساب الكيف، خاصة في ظل التطورات التي عرفتها الوظائف المتاحة من جهة ، و ظهور وظائف جديدة عالية التخصص في مجالات الاتصالات و الإلكترونيات الحديثة من جهة أخرى، الشيء الذي لم يعد يعكس بصدق التكوين و المهارة المطلوبين لاختراق سوق العمل بكل جدارة و كفاءة، و الوفاء بمتطلبات و احتياجات الوظائف التي تشغلها هذه الإطارات .

و الجزائر كغيرها من دول العالم العربي ، لا تزال بعيدة عن تحقيق الكفاءة و توازن المعادلة المذكورة سابقا، فديمقراطية التعليم التي انتهجتها الجزائر عقب الاستقلال إلى اليوم ، و مع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، جعل الجامعة الجزائرية تعرف تزايدا هائلا في إعداد الطلبة سواء المسجلين أو المتخرجين، فبينما كان عددهم عقب الاستقلال 2725 طالب تخرج منهم 93 طالب فقط، ارتفع بين سنتي (1998 – 1999) إلى 391.872 طالب، ليتضاعف حوالي ثلاث مرات ليصل اليوم إلى حوالي 750.000 طالب يتخرج منهم حوالي 700.000 إطار.[1]

يحدث هذا في وقت غيبت فيه درجة إستعاب سوق العمل لهذه الأعداد و حتى التخصصات المطلوبة فيه، ففي حين هناك فقر في بعض التخصصات الضرورية كالإعلام الآلي للتسيير و البيولوجيا مثلا [2]، هناك أيضا زيادة لا حاجة لها في تخصصات أخرى خاصة في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، و هذا بحكم التغيرات و التطورات الحاصلة على الساحة الاقتصادية و انفتاح الجزائر على اقتصاد السوق و استعدادها للانضمام إلى منظمة التجارة العالمية، مستجدات تجعل الإطار الجزائري أمام منافسة مع نظيره الأجنبي، الأمر الذي يفرض إجراء وقفة للنظر في مستوى التكوين

الجامعي المقدم حاليا من ناحية،والمتطلبات التي فرضتها الوظائف خاصة تلك التي تعتمد على التقنيات الحديثة في البرمجيات ووسائل الاتصال وغيرها.

إن سوق العمل في الجزائر لم يعرف الاستقرار و لا التوازن خلال فترات عديدة، ففي الوقت الذي كان هناك شبه توافق بين الوظائف و مخرجات الجامعة في حقبة السبعينيات و بداية الثمانينات ، نجد أن الوضع قد تأزم بعدها و دخل سوق العمل في اضطرابات و اختلالات بين العرض و الطلب وصل إلى مرحلة العجز في خلق مناصب عمل لتلك الأعداد المتزايدة من الخريجين، و هذا ما نتج عنه تزايد في نسبة البطالة في صفوف حملة الشهادات العليا بنسبة 6 % سنة 2000.(وهو ما سنفصل فيه في الفصل الرابع).

في خضم كل هذه التغيرات و المستجدات نجد أن هذه الفئة المتميزة من المجتمع والمتمثلة في الإطارات الجامعية المتكونة تكوينا علميا على مفترق الطرق، فبعضهم يمثل احتياطيا لعالم الشغل و هم البطالين، و البعض الآخر يساهم في تضخيم القطاع غير رسمي، و هناك من وجدوا فرصتهم في الهجرة نهائيا، و منهم من تجرفه سياسة التشغيل الشكلي (تشغيل الشباب – العقود)، و هناك من وفقوا في الحصول على الوظيفة ، بغض النظر عما إذا كانت هذه الوظيفة توافق تخصصهم الجامعي أم لا، و سواء كان ذلك بصورة دائمة أو مؤقتة .

و في دراستنا الميدانية تم اختيار الشريحة الأخيرة، أي شريحة الإطارات الجامعية التي تمكنت من الحصول على وظيفة في إحدى المؤسسات الاقتصادية ، و كان اختيارنا لمؤسسة صنع الكوابل الكهربائية باعتبارها توظف عددا لا بأس به من الإطارات الجامعية بمدينة بسكرة .

و في ظل طبيعة سوق العمل الصعبة، و بغض النظر عن الآليات و السياسات التي تحكمه و تحركه، و بعيدا عن جدلية معادلة العرض و الطلب في شقها الكمي، تأتي هذه الدراسة لتشخيص وضعية الإطارات الجامعية العاملة بالمؤسسة سالفة الذكر كنموذج للإطارات الجامعية الجزائرية، و ذلك بهدف استجلاء مدى التوافق بين مخرجات التكوين الجامعي
(الإطارات الجامعية بما تحمله من رصيد معرفي مهاري) و متطلبات الوظيفة التي يشغلونها، باعتبارهم أهم مدخلات هذه المؤسسة.

و عليه يكون التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة هو :

هل يستجيب التكوين الجامعي المقدم حاليا لإحتياجات الوظيفة المشغولة؟

تساؤل تفرعت عنه أسئلة جزئية ستكون بمثابة مسالك موجهة لسير الدراسة ، حتى نبتعد عن العمومية و البحث في مواضيع كثيرة لا الوقت و لا الإمكانيات تسمح بدراستها، بمعنى أن هذه الدراسة ستركز على جوانب محددة من موضوع واسع و حساس يخص الوظيفة التكوينية للجامعة الجزائرية، و عليه فإن هناك أربع تساؤلات فرعية تستدعي الإجابة عنها في نهاية الدراسة الراهنة و هي :

1- هل هناك علاقة بين مجال التخصص و الأداء الوظيفي الجيد؟
2- هل هناك علاقة بين التربصات الميدانية المجراة أثناء المرحلة الجامعية و الميدان الوظيفي؟
3-هل يقدم التكوين الجامعي إطارات كفئة وفعالة قادرة على تحمل أعباء الوظيفة؟
4- هل تعتمد المؤسسة الجزائرية أسلوب تحليل العمل لتحديد احتياجات الوظائف من الإطارات الكفأة و الفعالة؟

2-أهمية و هدف الدراسة :

لقد صارت الجامعات و المؤسسات الأكاديمية تعمل في بيئات لها من المتطلبات التي لم تكن مألوفة من قبل هذه المؤسسات إلى وقت قريب، و على هذا النحو أصبح التفكير في تلبية هذه المتطلبات من شأنها النهوض بهذه المؤسسات في أداءها إلى مستوى يرقى إلى تلبية متطلبات سوق العمل في الحاضر و المستقبل .

و عليه فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها من أهمية الجامعة كمؤسسة تعليمية و تكوينية من طراز عال بالنسبة للمجتمع، و خاصة و أنها تمثل المصدر الأساسي للخبراء و الفنيين و العلماء و الإطارات التي تتولى تنمية المجتمع و تسيير كافة مؤسساته، فتقوم بتهيئة و تطوير الكفاءات التي سيكون لها الفضل في تسيير أمور المجتمع بشكل جيد، فهي مصدر كل الخبراء و المعارف و المسؤولة عن إيصالها لكافة أفراد المجتمع من خلال التعليم و التكوين العاليين.

و محاولة منا الوصول و الكشف عن مدى أهمية هذه المؤسسة و الدور الفاعل الذي تلعبه في تنمية المجتمع و تحديثه ،ارتأينا أن تركز دراستنا على جانب محدد ويتمثل في مدى إستجابة التكوين الجامعي المقدم حاليا لاحتياجات الوظيفة التي يشغلها الإطار الجامعي.

و منه فإن الهدف الرئيسي لدراستنا الراهنة يتمثل في :

استجلاء مدى التوافق بين طرفي معادلة التكوين الجامعي من جهة و احتياجات الوظيفة التي يشغلها هذا الإطار، خاصة في ظل التحولات العميقة و المتسارعة التي أدخلت على الوظائف المتاحة و المتجددة في الجزائر.

3- مبررات إختيار الموضوع :

إن أي دراسة علمية بحثية لا تنطلق من فراغ بل لها من الخلفيات ما يشكل جملة الأسباب ، سواءا كانت موضوعية أو ذاتية من شأنها أن تدفع و تحفز الباحث على المضي في بحثه و كشف الحقائق العالقة في ذهنه أو ذات الصلة بواقعه.

و تأتي هذه الدراسة لجملة من الأسباب أهمها:

4- عدم وجود تصور واضح المعالم يحدد حركية الإطار الجامعي حال تخرجه، عن سوق العمل، و هذا تعكسه في أغلب الأحيان توظيف في غير التخصص

أو العمل في مهنة لا تتوافق مع التكوين الذي تلقاه الفرد مع متطلباتها رغم التوظف في التخصص.

ب- محاولة الكشف عن المواطن الخلل و الضعف في التكوين الجامعي المقدم للإطارات الجامعية، من خلال ممارستها هذه المعارف و المهارات في الوظيفة التي يشغلها.

ج- الرغبة الشخصية في مواصلة الدراسات العليا، فكانت هذه الدراسة محاولة لترجمة هذه الرغبة إلى حقيقة ملموسة ، في شكل بحث معنون بـ :

" التكوين الجامعي و احتياجات الوظيفة ".

من مجمل المبررات السابقة ، ينطلق هذا البحث نحو محاولة رصد المعادلة بين ظاهرتي التكوين الجامعي و إحتياجات الوظيفة بغية الإسهام في فهم واقع الإطار الجامعي في عالم الشغل الذي يحتل فيه وظيفة مهنية ما.

4- فرضيات الدراسة :

- **الفرضية الرئيسية**

لقد تمحورت أهداف الدراسة استجلاء مدى التوافق بين التكوين الجامعي و إحتياجات الوظيفة التي يشغلها الإطار الجامعي، لذا فإننا نفترض:

" إن التكوين الجامعي المقدم حاليا يستجيب لإحتياجات الوظيفة "

- **الفرضيات الفرعية :**

و بتفكيك التكوين الجامعي إلى شقيه النظري و التطبيقي، و علاقتها بالوظيفة التي يشغلها هذا الإطار، فإننا نفترض :

- فبخصوص الشق النظري كانت الفرضية:

" أن هناك علاقة بين العمل في مجال التخصص و الأداء الوظيفي الجيد "

- و بخصوص الشق التطبيقي كانت الفرضية :

" أن هناك علاقة بيت التربصات الميدانية المجراة أثناء المرحلة الجامعية و الميدان الوظيفي "

- و بخصوص تقييم مخرجات التكوين الجامعي في مجال عملهم كانت الفرضية :

" أن التكوين الجامعي يقدم إطارات كفأة و فعالة قادرة على تحمل أعباء الوظيفة ".

- و بخصوص احتياجات و متطلبات الوظيفة.

نفترض أن **" أسلوب تحليل الوظائف من الأساليب المعمول بها في المؤسسة لتحديد احتياجاتها من الإطارات الجامعية كما و نوعا ".**

و للتحقق من هذه الفرضيات كان تبنينا لمنهج علمي بما فيه الأدوات و التقنيات التي توافقه، و هو ما سنفصل فيه في الإجراءات المنهجية في الفصل الخامس.

5- مفاهيم الدراسة:

يعتبر تحديد المفاهيم من أهم جزئيات البحث العلمي.فالمفاهيم بمثابة المفاتيح التي يعتمدها الباحث لإزالة اللبس و الغموض الذي يشوب المصطلحات، سواء الرئيسية أو الثانوية للبحث، لذا سنحاول في هذا العنصر تحديد المفاهيم الرئيسية للبحث و المفاهيم ذات العلاقة.

- **الجامعة :**

لم يتفق الباحثين و علماء التربية على تعريف محدد أو قائم بذاته لمفهوم الجامعة، إلا أن المتفق عليه هو أن كل مجتمع ينشئ جامعته و يحدد لها أهدافها بناءا على ما تمليه عليه مشاكله و مطامحه و توجهه السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي.
و علية فإنه لا يمكن فصل الجامعة عن المحيط الذي وجدت فيه، بل تظل جزءا لا يتجزأ منه و تتأثر بالتوترات و الصراعات التي تحدث فيه سلبا و إيجابا.

و سنحاول الآن عرض بعض التعاريف للجامعة:

فهناك من يعتبرها المصدر الأساسي للخبرة، مهمتها الأولى هي التوصيل الخلاق للمعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية و التطبيقية و تهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية لتحقيق التنمية في كافة الميادين [3]، فالجامعة يجب أن تكون دائما مركزا نشطا للإبداع العلمي و الثقافي الذي يدخل في سبيل تقدم المجتمع و رقيه.
و هي بالدرجة الأولى مؤسسة تعليمية مكونة من مجموعة الأشخاص و عناصر تتفاعل فيما بينها، فهي تنطبق عليها مواصفات المجتمع البشري تتأثر و تؤثر في المحيط الذي هي فيه، في نفس الوقت.

و الجامعة أيضا هي مؤسسة اجتماعية و تكوينية ، تهدف إلى تغطية احتياجات بلد ما من الإطارات و التقنيين و تعمل على تأهيل الطلاب للمظمار المهني و مسايرة التطور العلمي و التكنولوجي بصفة عامة، و هي تضم كل الأجهزة الإدارية و المالية و المخابر العلمية التي تتطلبها العملية التربوية الجامعية من أجل التكوين العلمي من خلال التدريس و البحث العلمي [4].
وهو تعريف يركز على وظيفة الجامعة التكوينية التي توفر من خلالها الإطارات العليا وتؤهلهم لخوض المهن المختلفة ، إضافة إلى وظيفتها العلمية من خلال تفعيل دور البحث العلمي.

أما محمد العربي ولد خليفة فيعتبرها في مختلف الأنظمة الاجتماعية « المصدر الأساسي للخبرة و المحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي في الآداب و العلوم و الفنون »[5] ، بمعنى أنها المصدر الذي يمد المجتمع بإطارات ذات كفاءة و خبرة ، و نقطة لالتقاء جميع العلوم .

من خلال التعاريف السابقة ، نستنتج أن الجدل لازال قائما في الأوساط المتخصصة حول الجامعة كمؤسسة أكاديمية مهمتها إعادة إنتاج المعرفة و البحث و

التطوير العلمي، و الجامعة كمؤسسة تكوينية تكون أفرادا مؤهلين استنادا إلى متطلبات سوق العمل ووفقا الاحتياجات التنمية.
إلا أن بحثنا هذا ينظر للجامعة من زاوية محددة ، و هي أنها مؤسسة لتكوين الإطارات المؤهلة لشغل مناصب عمل بكل كفاءة و جدارة، مساهمين في تنمية وظائفهم بصفة خاصة و المساهمة في التنمية الشاملة بصفة عامة.

و عليه يكون المفهوم الإجرائي للجامعة هو:

أن الجامعة هي تلك المؤسسة التكوينية و التعليمية، التي عهد لها المجتمع مهمة تكوين الإطارات، ذات المعرفة و الكفاءة و المهارة العالية التي تؤهلهم لتلبية احتياجات سوق العمل و متطلبات وظائفهم في مختلف القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية، تكوينا يجعل من هذه الإطارات ثروة تستثمرها البلاد في تحقيق التنمية الشاملة.

و على اعتبار أن التعليم مهمة أساسية من مهام الجامعة، فإن الضرورة تفرض علينا إدراج مجموعة من التعارف لهذا المفهوم.

- **مفهوم التعليم الجامعي:**

يعرفه معجم العلوم الاجتماعية التعليم اصطلاحا على أنه يشير إلى ما يطرأ على سلوك الكائن الحي من تغيير و تعديل و يرجع إلى الخبرة و الممارسة أو إلى العلاقة المتبادلة بينه و بين العالم الخارجي بصفة أساسية.[6]

بمعنى أن التعليم له بعد نفسي يتصل بسلوك الفرد، من حيث علاقة التأثير المتبادلة بينه و بين محيطه، إضافة إلى ذلك فإن التعليم يعتبر أحد مقومات تكوين شخصية الفرد، إذ يعتبر دافيد ماكليلاند أن أحد مؤثرات زيادة الحاجة إلى الإنجاز، هو سعي الفرد إلى إكتساب المزيد من المعرفة و إعادة تنظيمها، بهدف الارتقاء إلى أعلى المستويات [7] .

و هناك من يرى فيه إشارة إلى " جميع العمليات الرسمية (النظامية) التي يكتسب من خلالها الفرد معلومات جديدة و التي ينقل بها المجتمع ثقافته المكتسبة إلى أجياله الجديدة بهدف استمرار وجوده و تنميته، كما أنه يتضمن تلقين المهارات الحرفية و المهنية الضرورية للاندماج المهني السوي داخل المجتمع "[8] .

و هنا نجد أن للتعليم شقين، شق نظري يتمثل في أنه الوعاء الذي تتبلور فيه ثقافة المجتمع و مبادؤه و تمرر من خلاله إلى باقي الأجيال ليصبح بذلك الركيزة التي يحافظ المجتمع من خلالها على ثقافته بالشكل الذي يخدم التنمية الاجتماعية ، لأنه لا جدوى من مشاريع تنموية غير مرتبطة بثقافة المجتمع ، أما الشق العملي فيتمثل في عمليتي التدريب و التكوين باعتبارهما عمليتين لتلقين المهارات الحرفية و المهنية التي تساعد الأفراد على رفع أدائهم الإنتاجي من جهة و التكيف المستمر مع التطور التكنولوجي .

- **مفهوم التكوين الجامعي:**

نظرا لكون عملية التكوين تشمل جوانب عديدة ، فقد حاول كل باحث تحديده حسب وجهة نظره و كل حسب وجهته النظرية، لذا سنحاول عرض مجموعة من التعارف للتكوين مبرزين أهم الجوانب التي تضمنها كل تعريف [9] .

- التكوين حسب (De Montomollin)

" يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية ".

بمعنى أن التكوين عملية تغيير في السلوك بهدف تحسين في الأعمال المهنية، إذ يتم بشكل إرادي نافع من الفرد لتحسين أداءه المهني.

5- التكوين حسب (Postic)

"التكوين يتضمن فعل تعلم لأشكال السلوك الذي يكتسب عن طريق ممارسة دور ما ".

في هذا التعريف إشارة إلى الجانب السيكولوجي للتكوين ، باعتباره فعل تعلم لجملة من السلوكات التي تكتسب عن طريق الممارسة .

6- التكوين حسب (Silvio Montarelto)

" هو عبارة عن مجموعة من النشاطات التي تستهدف تزويد المتكون بالمعارف و الكفاءات المهنية المناسبة "

نستشف من هذا التعريف الجانب العملي للتكوين ، ففيه إشارة إلى جملة من المعارف و الكفاءات التي يحتاجها المتكون في المهنة التي يشغلها.

7- التكوين حسب (Boter. G et Al)

"و هو عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية ، وهدفه اكتساب المعارف و الخبرات التي يحتاج إليها الفرد ... من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل، أي أن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تتزاوج فيه المعارف و الكفاءات و السلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح و القابلة للتوظيف في الإطار المهني ".

ربما كان هذا التعرف مطولا نوعا ما إلا أننا تعمدنا إدراجه كونه يضم أهم الجوانب الأساسية من المعارف و الكفاءات و السلوكات التي تؤهل الفرد للقيام بمهام وظيفته على أحسن وجه، كما أننا نعتمده كمفهوم إجرائي للتكوين في دراستنا هذه كونه يتضمن تلك العلاقة الإرتباطية بين المعارف و المهارات و السلوكات التي يمتلكها الفرد و العمل الذي هو مجال ممارسة و توظيف هذه المعارف و المهارات و السلوكات .

- **الإطار الجامعي :**

الإطار الكادر كلمة منقولة عن اللغة الفرنسية، للإشارة إلى المهنيين الذين يحملون شهادات أعلى من شهادة البكالوريا أو ما يعادلها، فهذا الإنسان يتميز عادة بأن الوظيفة التي توكل إليه تفترض التخصص، كما أن ممارستها تسمح له بهامش من المبادرة و التحرك طبقا لتقدراته الشخصية[10].

أي أن الإطارات هم فئة متميزة من المجتمع من خلال شهاداتهم العليا، التي يحملونها من جهة، و كونهم يتمتعون بحرية الإبداع و المبادرة في الوظائف التي يشغلونها بشكل يرفع من أدائهم.

أما المفهوم الإجرائي للإطار الجامعي فهو :

كل خريج جامعي تابع دراسة عليا بإحدى مؤسسات التعليم العالي على المدى القصير أو الطويل في أي تخصص كان، يمارس عملا وفق مقتضيات و احتياجات الوظيفة التي يشغلها بمؤسسة صنع الكوابل الكهربائية.

- **سوق العمل**

" السوق " مصطلح يستخدم في إطار عرض أو طلب سلعة معينة، إذ يعتبر المكان الذي يلتقي فيه عارضو السلعة و طالبوها ، ليتحدد بعدها ثمنها.

و ينقسم السوق من حيث موضوع التبادل إلى عدة أشكال أهمها: أسواق المالية، العملات، الأسهم، المنتوجات الخاصة، المنافع و الخدمات و سوق العمل، هذا الأخير الذي يعتبر من أهم الأشكال السابقة كونه ذو ارتباط مباشر بالأشخاص، بسبب أن فرص العمل المتاحة فيه و عائدها لها انعكاساتها الاجتماعية و السياسية على الأشخاص الوافدين لهذا السوق.

هذا وقد بقي مفهوم سوق العمل محل عدم اتفاق بين المفكرين نتيجة تنوع المرجعيات و تعدد الأطر النظرية التي تتناوله بالتحليل ، إلا أننا سنحاول حصر بعض التعاريف التي تخدم بحثنا .

فهناك من يعرفه بأنه " ذلك المكان أو المجال الذي يلتقي فيه الباحثون عن فرص عمل و الباحثون عن العمال و يتم من خلاله تحديد مستوى الأجور و حجم العمالة " [11].

و هو أيضا: " مكان توفير المجال لتفاعل القوي و الاعتبارات الخاصة بالعمل فيجمع بين البائع و المشتري لخدمة العمل و على ضوء ذلك يتم تحديد الأسعار"[12].

فسوق العمل وفقا للتعريفيين السابقين هو مجال الذي يتفاعل و يلتقي فيه أولاءك الذين يبحثون عن عمل و الذين يبحثون عن العمالة، فهو الأرضية التي تتحقق فيها منافع كل من الطالب و العارض للعمل.

في حين أن التعاريف ذات التوجه الماركسي ترى في سوق العمل، ذلك المكان الذي تحدد فيه الشروط و الأشكال التاريخية لخضوع و استغلال قوة العمل الذي يزيد من التراكم الرأسمالية، فالأفراد لا يملكون إلا قوة عماهم التي يستغلها الرأسمالي و تجعلهم خاضعين له في هذا المكان .

أما مفكروا العلوم الاجتماعية فقد أطلقوا على مفهوم سوق العمل مدلول " حوض الشغل"، و هنا نجد " بيار كونداز" يرى أن حقيقة حوض الشغل يتمثل في التلاقي في فضاء واحد لسياسات المؤسسات و الخصائص الاقتصادية ... إن التوازن في حوض الشغل ليس توازنا ميكانيكيا بل هو نتاج خاص في كل وقت و في كل مكان لجملة من الاستراتيجيات على الأقل لمؤسسات سلطات عمومية أو شبه عمومية لتتكفل بإشكاليات الشغل و العناصر الأخرى للقوى العمومية المركزية و المحلية".

و هنا إشارة واضحة إلى أن تفاعل الأشخاص في سوق العمل لا يأخذ طابعا ميكانيكيا آليا، بل هو خاضع لقوى أخرى كالمؤسسات العمومية، و سلطات مركزية تتحكم فيه.

و في بحثنا هذا فإن سوق العمل **هو المجال الذي تتوفر فيه وظائف مختلفة، من الممكن أن يشغلها الإطار الجامعي حال تخرجه، لممارسة معارفه و مهاراته التي اكتسبها من خلال التكوين الجامعي الذي تلقاه في الجامعة ، فسوق العمل هو الحقل الذي تبرز فيه قدراته و مهاراته من أجل تطوير و تحسين أداءه الوظيفي و من ثمة يمكن تقديم تقييم لاستجابة مخرجات التكوين الجامعي لمتطلبات سوق العمل.**

- **الوظيفة :**

هي مجموعة من الواجبات التي تؤدي بواسطة فرد ما و لها صفة التكرار و صفة التماثل، و تحتاج إلى التجانس في المعارف و المهارات، و هي موجودة بصرف النظر عن وجود من يشغلها أو عدمه [13].

أي أن الوظيفة بالإضافة إلى كونها مجموعة من الواجبات و المسؤوليات المحددة في الغالب، قد نجد بعض الوظائف المتنوعة ولكن المهام و الواجبات هي نفسها، أو أن هناك وظائف تتشابه أو تتماثل في هذه المهام و الواجبات، علما أن الوظائف موجودة دائما كسابقة على من يشغلها.

و يعتبر تحديد الوظائف من الأساليب العملية في تصميم الوظائف ، فهو أسلوب يحدد بدقة نوع وطبيعة الأشخاص المطلوب استقطابهم لشغل وظائف معينة وطبيعة المعايير الواجب توافر لدى هؤلاء، مثل الجدارة و الكفاءة و المؤهلات و الخبرة، و في ضوء هذه المعايير يتم اختيار الأشخاص المتقدمين لشغل الوظائف المعلن عنها [14].

أما الوظيفة كمفهوم إجرائي في بحثنا هذا فهي:

مجموعة من الواجبات و المهام التي يقوم بها الإطار الجامعي العامل بمؤسسة صنع الكوابل الكهربائية ، وفقا للتخصص الذي تكون فيه، باعتبارها المجال الذي يمارس فيه معارفه و مهاراته ، و التي يحقق من خلالها أداءا جيدا.

ثانيا : الدراسات السابقة

تستمد الدراسات السابقة أهميتها من كونها الموجه للباحث الذي يحدد من خلاله تموضع دراسته بالنسبة لهذه الدراسات و الجوانب التي سيركز عليها حتى لا يكون بحثه

إعادة لأعمال غيره من الباحثين، كما أنه يستعين بها نظريا و ميدانيا من حيث الإجراءات المنهجية و الأدوات التي إستخدمها في دراسته الميدانية؛ و قد قمنا لأجل ذلك من الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة ليتم في الأخير إنتقاء الأقرب لدراستنا هذه للإستعانة بها في التحليل و نتائجها.

و هذه الدراسات هي :

8- الدراسة الأولى : " خريج الجامعة بين التكوين و التشغيل "

وهي عبارة عن دراسة قامت بها الطالبة " نورة دريدي" لنيل شهادة الماجيستير، في إختصاص علم إجتماع التنمية بمعهد علم الإجتماع جامعة منتوري قسنطينة ، للسنة الجامعية(1998-1999).

تطرح الباحثة إشكاليتها حول واقع خريجي الجامعة من منظور أن التكوين الجامعي مصدر لتخريج الآلاف سنويا، و التعليم الأساسي كأكبر قطاع قادر على إمتصاص الفائض من خريجي الجامعة، محاولة منها إستجلاء واقع خريجي الجامعة بين تكوينه و تشغيله من حيث توفر مناصب العمل التحاقه بعمله ومعايير هذا الإلتحاق فكانت فرضيتها الرئيسية على الشكل التالي:

" للتكوين النظري الجامعي إنعكاسات في واقع التشغيل "

و منها تفرعت فرضيتين فرعيتين.

الأولى : بخصوص واقع التكوين الجامعي، مؤداها " تعتبر الدراسات العليا تكوينا من أجل التكوين ".

الثانية : بخصوص واقع التشغيل، مؤداها " تعتبر البطالة التقنية إحدى مظاهر التشغيل"

و للتحقق من مصداقية هذه الفرضية إعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي كونه الأنسب في إعتقادها لمثل هذه الدراسات.

و قد قسمت مجتمع الدراسة إلى قسمين :

الأول: طلبة الدراسات العليا في فروع علمية، إنسانية و تقنية تخرجوا أو على أبواب التخرج.

الثاني : معلموا و أساتذة التعليم الأساسي من خريجي الجامعة، الذين لم يكن تخطط أو يتوقع عملهم هناك ، باعتبارهم نموذجا للبطالة التقنية.

إعتمدت الباحثة على أدوات بحث نوعت فيها حيث كانت :

الملاحظة بالمشاركة: قامت بها في المؤسستين التعليميين ببكيرة خلال فترة التدريس لمدة أكثر من سنة،إلى جانب الملاحظة بالمشاركة في مجتمع طلبة الدراسات العليا، باعتبارها أحد أفراده.

الإستمارة: و كانت مقسمة إلى 20 سؤالا، تمحورت حول أسئلة شخصية، مرحلة التدرج، الدراسات العليا، البحث العلمي و التشغيل موجهة لطلبة الدراسات العليا.

المقابلة : كانت المقابلات مع المعلمين و الإداريين ، وهي عبارة عن مقابلات مقننة تضم4 سؤالا تمحورت حول لبيانات الشخصية، كيفية الإلتحاق بالعمل،المشاكل المهنية.

الوثائق: إعتمدت الباحثة في تحليل البيانات على بعض ملفات المعلمين التي إستطاعت الإطلاع عليها (كملف التوظيف – الملف المالي).

المقبلات مع الخبراء : أي مقابلات مع أهلا الإختصاص و الخبرة ، بهدف توضيح العلاقة بين التكوين و التشغيل، من إختصاصات علم الإجتماع، علم النفس، العلوم الإقتصادية و إداريين.

أما نتائج الدراسة فكانت:

- إتجاه الطلبة إلى الدراسات العليا هروب من شبح البطالة كإضطرار و ليس إختيار بنسبة43.3 % و هو ما عكسه تذمرهم و عدم رضاهم على تكوينهم خلال فترة التدرج بنسبة 86.67 % لجملة من التبريرات أهمها: كلاسيكية التكوين، جمود البرامج وكثافتها، وقلة الممارسة مقارنة مع النظري.
- تدهور القيمة الإجتماعية للتعليم العالي نتيجة لضعف شبكة العلاقات الإجتماعية وهو ما يفسر تردي الإطار المؤسسي الأكاديمي , لتكريس هامشية التكوين الجامعي لتغيير المضمون الإجتماعي للجامعة والعائد الإجماعي لها .
- تراجع مكانة البحث العلمي في الجامعة لجملة من المعوقات المادية بالدرجة الأولى , وقلة المراجع وصعوبة التطبيق.
- توصلت الدراسة إلى أن نسبة 100% من المبحوثين لم تتوفر لهم خيارات أخرى غير التعليم الأساسي , وعلى الرغم من ذلك فهم راضون بهذه المهنة بنسبة 25% كون البطالة تترصد معظم خرجي الجامعة , وهي وضعية خطيرة تعكس تشبع سوق العمل من الإطارات والخبرات العالية .
- توصلت الدراسة إلى أن هناك تباينا كبيرا بين الدراسات الجامعية النظرية والممارسات العملية في عالم الشغل .

وعلى العموم تلتقي دراستنا الحالية مع هذه الدراسة :

كونها تبحث في واقع خريج الجامعة العامل في التعليم الأساسي , فهو نموذج للعامل خارج تخصصه , وتشمل دراستنا هذه خريجوا الجامعة سواءا العامل في تخصصه أو غير تخصصه .

وهي تعتبر دراسة مكملة لها , حيث أشارت الباحثة في مقدمة بحثها أنها لا تعتزم دراسة مد توافق بين الشهادة (التكوين) وبين العمل (الوظيفة) , وهو هدف دراستنا النهائي.

9- الدراسة الثانية : " التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع ".

وهي من إعدادالطالبة " صالح بوشارب مريم ",لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم إجتماع التنمية بمعهد علم إجتماع جامعة قسنطينة,السنة الجامعية(1999-2000).

حيث تمحورت إشكالية الدراسة حول الأهداف الضمنية والحقيقية لتكوين بالجامعة الجزائرية , من خلال تحليل العناصر المكونة له وميكانزمات عملها .

إذ تحاول الباحثة الإجابة على تساؤل رئيس مؤداه :

" هل نمط التكوين السائد حاليا في الجامعة الجزائرية مؤهل لإنتاج الكفاءات المناسبة لتحقيق أهدافها "

الذي تتفرع عنه أسئلة فرعية :

1- ما هي أساليب التدريس السائدة حاليا ؟ وهل بإمكانها تكوين كفاءات قادرة

على إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة العلمية الحديثة بالشكل الذي يساعد على تحقيق أهداف الجامعة؟

2- هل البرامج الدراسية المحددة تتماشى مع الأهداف التي تصبوا الجامعة لتحقيقهـا ؟

3- ما هي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها الأساتذة من خلال تقويمهم للطلبة ؟

وقد كان مجتمع الدراسة هم من الأساتذة والطلبة الجامعيين (نهاية التخرج) على إختلاف تخصصاتهم وعدد الطلبة في كل تخصص والتوزيع الجنسي لهم , حيث جاءت عينة الدراسة عينة عشوائية طبقية على إعتبار أن دقة البيانات لا تعتمد على كبر حجم العينة وإنما على تباين المجتمع , حسب الباحثة في تبريرها لإختيار العينة .

وقد قسمت مجتمع البحث حسب التخصصات [حقوق] كنموذج للعلوم الإنسانية وعددهم 26 طالب , و[العلوم الدقيقة] كنموذج للعلوم الدقيقة وعددهم 25 طالب .

أما الأدوات المستخدمة في جمع البيانات " **المقابلة** " التي وجهت إلى الطلبة والأساتذة , مع إختلاف بسيط في صياغة الأسئلة وكانت في خمسة محاور :

- محور خاص في طريقة التدريس ومحور خاص بالبرامج الدراسية وثالث خاص بأساليب التقويم ورابع خاص بالأهداف التربوية وأخير خاص بالبيانات الشخصية .

و ما يلاحظ على هذه المحاور أنها تفكيك لعناصر التكوين الجامعي ، إذ تحاول الباحثة طوال بحثها المقاربة بين المعطيات النظرية و الميدانية لكل عنصر من هذه العناصر.

ما يميز الدراسة أيضا هو تبينها للمدخل الماركسي ، و هو واضح منذ بداية المذكرة إلى نهايتها، فهي تعتبر الجامعة الفضاء الذي تحاول فيه الفئات المهيمنة تمرير تصوراتها و غاياتها للحفاظ على مصالحها من خلال تحديدها لوظيفة هذه المؤسسة عن طريق تحديدها لنوعية التكوين الذي تسعى إليه.

و كانت نتائج الدراسة :

1- أن طرق التدريس المستخدمة في المحاضرة ما زالت يغلب عليها الطابع التقليدي الذي يهيمن عليه الرد و الإلقاء و التلقين و التسلط.

2- فشل نظام التطبيقات كمحاولة لكسر العلاقة التسلطية فقد أثبتت النتائج أنه مجرد ممارسة روتينية كإعادة المحاضرة أو تقديم عروض من طرف الطلبة تتنافى و الطابع الإبداعي الذي وجدت من أجله.

3- البرامج الدراسية مثلت محتوى غير مرغوب فيه من طرف الأساتذة و الطلبة إضافة إلى أنها لا تتماشى مع التطورات المتلاحقة للمعرفة العلمية.

4- أساليب التقييم تسعى بالدرجة الأولى إلى إختبار الذاكرة و تقييم الطلبة حسب علاماتهم بدلا من تنشيط قدراتهم الفكرية و العقلية للطالب.

5- النتيجة لما سبق هو إنتاج أفراد خاضعين مروضين يعكسون طبيعة النظام الإجتماعي.

6- توصلت الدراسة أيضا إلى أن تلك الممارسات البيداغوجية كانت نتيجة قلة الأجهزة و الوسائل و الظروف المحيطة .

تلتقي دراستنا الحالية مع هذه الدراسة في كونها تعطينا تصور ميداني لميكانزمات عمل عناصر التكوين الجامعي (طرق التدريس- تقويم-برامج-أهداف) في الجامعة الجزائرية (جامعة عنابة نموذجا)، و الذي خصصنا له فصلا نظريا في دراستنا بإعتبار أن الإطار الجامعي الذي يشغل وظيفة معينة قد تلقي تكوينا جامعيا يضم العناصر المذكورة و تفاعل معها و هو في الأخير أهم مخرجاتها.

فقد جاءت هذه الدراسة السابقة لتعطينا تصورات الطلبة حول تكوينهم في سنة التخرج على إعتبارها آخر محطات التكوين، أما دراستنا هذه فهي تدرس ناتج العملية التكوينية ممثلة في الإطارات الجامعية التي تمارس وظيفة معينة، من خلال توظيف معارفها و مهاراتها التي إكتسبتها و مازال يكتسبها من عمله.

الهـوامـش

1- République Algérienne Démocratique et Populaire , Dossier Reforme des enseignements supérieurs , Annaba, Janvier 2001,P2.

2- من نتائج دراسة للطالب : مهدي كلو، الخروج من البطالة نحو وضعيات مختلفة، دراسة حالة عينة من حملة الشهادات العليا مهندس دولة دراسات جامعية تطبيقية دفعات 90-91-92-93 (دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير) تخصص إقتصاد سياسي، قسم العلوم الإقتصادية ، جامعة الجزائر (2003/2002) .

3- فضيل دليو و آخرون، **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، جامعة منتوري قسنطينة، 2001، ص 77.

4- الطاهر كلاعي، **معوقات تدريس الفروع العلمية بالجامعة الجزائرية** (رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير)، دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، تخصص علم إجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة، (01 –2002)، ص 46.

5- محمد العربي ولد خليفة، **المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989 ، ص 25.

6- إبراهيم مذكور، **معجم العلوم الإجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1975، ص 161

7- دافيد ماكليلاند، **مجتمع الإنجاز**، ترجمة عبد الهادي الجوهري، دار المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية ، 1988، ص 126.

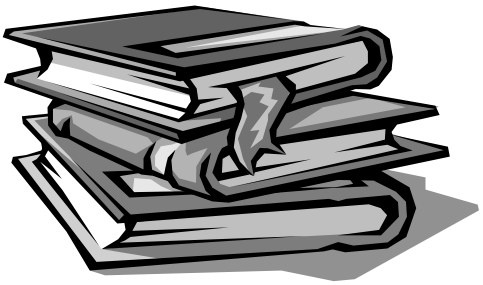
8- نور الدين بن الشيخ، " **علاقة التعليم بالتنمية في المجتمع** "، مجلة الباحث، العدد الثاني، السنة الثانية ، مجلة دورية تصدر عن معهد علم الإجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، سبتمبر 1999، ص 152.

9- لحسن بو عبد الله ، **تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية (دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998.

10- فر يدريك معتوق، **معجم العلوم الإجتماعية (إنكليزي – فرنسي – عربي)**،أكاديميا، بيروت، 1998 ، ص 150.

11- نادر مريان: " **هيكل سوق العمل المنظمات و تباينات الأجور بين القطاعين العام و الخاص"**، مجلة الأبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإجتماعية والإنسانية ، المجلد12، العدد 3، 1996، ص 35.
12- بشير عباس علاق ، **المعجم الشامل لمصطلحات العلوم الإدارية و المحاسبة و التمويل، و المصارف، (إنكليزي – عربي)**، الدار الجماهيرية (العربية للموساعات)، بيروت ، 1996، ص 284
13 http :// www .itu.org.eg / Doc 08 / unit % 201. doc.
14- بشير عباس علاق، مرجع سابق، ص 278.

الفصل الثاني



الفصل الثاني: الجامعة و التعليم العالي

أولا : المدخل النظرية للجامعة
ثانيا : أهداف الجامعة و وظائفها
ثالثا : التعليم العالي و الجامعي في العالم العربي
رابعا : التعليم العالي و الجامعي في العالم العربي

أولا : المداخل النظرية للجامعة

تعد النظرية السوسيولوجية الموجهة الأساسي لكل الدارسين، حيث تستمد هذه الأهمية من مكانتها و قيمتها بصورة أساسية، و لا غنى عنها على الإطلاق في مجال البحث الإجتماعي على المستوى النظري و الميداني [1].

من هنا كان الوقوف على أهم النظريات السوسيولوجية التي تناولت الجامعة في بحثنا هذا البنية الأساسية فيه، كون هذه النظريات بمثابة المداخل التي تحدد تموضع البحث من الوجهة النظرية، و تمنحه المصداقية في الطرح و المعالجة لما هو لاحق من عناصر.

وعلى الرغم من عدم وجود نظريات سوسيولوجية تتطرق للجامعة بصورة مباشرة، نجد أن غالبتها قد عالجت هذا الموضوع من خلال الإطار العام، الذي يتمثل في النظام التعليمي بمختلف مؤسساته بما فيها الجامعة، و عليه فسنحاول قدر الإمكان الإلمام بأهم آراء و أفكار الرواد و المفكرين في تناول النظام التعليمي و تحديدا " الجامعة "، و ستكون البداية من الإسهامات المبكرة المتمثلة في الإتجاه الوظيفي، الذي سعى إلى فهم قضايا التعليم و العلاقة الوظيفية بين التعليم و المجتمع، ثم التطرق لنظرية التحديث كإمتداد للإتجاه الأول، و التي جاءت لتوضح العلاقة المتبادلة و العوامل المفسرة لمختلف عوامل التنمية، و إعتبار المجتمع العربي نموذجا تأخذ به مجتمعات العالم الثالث في سبيل تحديثها، و لما كان التداخل و التكامل صفة لصيقة بالعلوم الإجتماعية، كان عرضنا لنظرية رأس المال البشري، ذات الطابع الإقتصادي في تحليل العلاقة بيت التعليم و التنمية، من خلال التركيز الجوانب الإقتصادية في العملية التعليمية، كما عرضنا الإتجاه الماركسي المحدث، الذي يرى أن هناك علاقة تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع و العمل و الوضع الطبقي، بالنظام التعليمي القائم بمختلف مؤسساته، خاصة منها الجامعة، لنقف أخيرا عند نظرية الأنساق الإجتماعية، التي ترى في الجامعة إحدى الأنساق المفتوحة التي بإمكانها لعب دور هام في تنمية المجتمع، و حل مشكلاته المتعددة.

1 – الإتجاه الوظيفي :

يعتبر النظام التعليمي أحد الأنظمة الفرعية للنسق الإجتماعي، أي المجتمع، لذا لا يمكن تحليله إلا من خلال وظيفته في تحقيق التكامل الداخلي بين مكونات هذا المجتمع، كما يعد أيضا نظاما أساسيا في بناء الإجتماعي ككل، يؤثر في جميع النظم الإجتماعية الأخرى، الإقتصادية و السياسية و الإجتماعية، و يحافظ على بقاء النسق و إستمراره؛ و منه كان إهتمام الرواد الأوائل لهذا الإتجاه بالنظام التعليمي بصفة عامة و الجامعة بصفة خاصة، محاولين إبراز وظيفتها الرئيسية في المجتمع و أهميتها، و كان ذلك تعبيرا عن خبرتهم الأكاديمية و التعليمية و العلمية، و ذلك دائما ضمن أطرهم الفكرية و النظرية المحافظة، و سنحاول الأن عرض بعض آراء هؤلاء الرواد في تحليل التعليم العالي و الجامعة، ممثلين في كل من :

دوركايم (E.Durkheim)، فيبر (M.Weber) و بارسونز (T.Parsons)

- **دوركايم (E.Durkheim) :**

تكمن أهمية النظام التعليمي بمختلف مؤسساته، و على رأسها الجامعة، حسب وجهة نظر دوركايم، في كون المكونات الداخلية لهذه المؤسسة تعمل على نقل القيم العامة التي من شأنها خلق التجانس و التضامن الإجتماعيين، كما تعمل على إكساب الفرد المهارات النوعية المتخصصة و الضرورية للمهام العملية التي سيقوم بها مستقبلا، أو ما يعرف عند دوركايم
بـ : " **تقسيم العمل** "، الأمر الذي يخلق نوعا من التعاون و التضامن الإجتماعي بين الأفراد.

- فيبر (M.Weber) :

تعتبر التنظيمات البيروقراطية محور تحليلات فيبر، حيث يرى أن المعاهد العليا و المدارس المتخصصة و الجامعات، هي تحدد طبيعة المجتمع (تقليدي، حديث)، من خلال الأنماط المختلفة من التعليم و التدريب التي تقدمها للأفراد، و هي التي تمنحهم المكانة الإجتماعية و المهنية في المجتمع؛

و من أبرز تحليلاته إهتمامه بالإختبارات الخاصة التي تعد قبل الحصول على الوظائف المهنية المختلفة، من خلال تحديد أسباب و مدخلات و مخرجات و أهميته هذه الإختبارات .

من أجل الحصول الكفاءة المهنية المطلوبة، و إعتبرها من أهم مقومات زيادة التخصص و مطلبا أساسيا للتقدم البيروقراطي العقلاني في المجتمع الصناعي .[2]

- بارسونز (T.Parsons) :

حظي التعليم الجامعي بأهمية بالغة ضمن تحليلات بارستونز السوسيولوجية للنظام التعليمي، و ذلك في إطار تحليله للنظام التعليمي في المجتمع الأمريكي خاصة، و الأوربي عامة، حيث إعتبر الجامعي " التنظيم الأم " الذي يمد جميع التنظيمات و المؤسسات الإنتاجية و الخدمية بالفئات المهنية على مختلف تخصصاتهم بالكوادر و المهارات البشرية اللازمة لقوى العمل و الإنتاج [3] بمعنى أن الجامعة تكون هذه الكوادر من خلال غرس قيم العمل فيهم و تنمي دوافعهم له، و تمكنهم من إجادة و إتقان الأداء؛

كما نجده أيضا إهتم بالجماعات المهنية التي تعمل في الجامعات من خلال التركيز على أهمية التدريب المهني و الفني لهذه الفئة الأكاديمية، بإعتبار هذا التدريب جوهر المعرفة الطبيعية و المهنية، و هو ما أسماه بـ : " تطوير الكفاءة المعرفية " [4].

و هكذا فإننا نلمس في تحليلات بارسونز الرؤية التحليلية الشمولية، قد يكون ذلك نتيجة معايشته للعديد من المشكلات الإجتماعية في المجتمع الأمريكي و عمله في المحيط الجامعي.

على الرغم من هذه الإسهامات الجادة لرواد هذا الإتجاه إلا أنه قوبل بالعديد من الإنتقادات لعل أهمها :

- إعتبارها الجامعة نسقا لحفظ التوازن و ميكاينزم للتكامل، و أهملت في المقابل ميكانيزمات الصراع و التنافس و مالها من دور فعال في خلق الإبداع و التجديد في المراحل التعليمية
- إهمال الدور الثقافي للجامعة في إعادة إنتاج المعرفة و نشرها، و تركيزها فقط على إمداد المجتمع بالإطارات و الطاقات المؤهلة .

2 – نظريـة التحـديث :

حضيت نظريـة التحـديث بإقبـال كبير من طرف المهتمين بتحليل العلاقة بين التعليم و التحديث و التنميـة، من خلال إبرازها لأهميـة المؤسسات الإجتماعية و التعليمية و على رأسها الجامعـة، فهي تقوم بعمليـة التجديد في مختلف جوانبها و التأكيد على أهمية التحولات في أنماط السلوك و القيم، و تؤكد على الإهتمام بالنظام التعليمي من أجل تكوين عناصر بشرية قادرة على إستعاب التكنولوجيا و التعامل معها و هكذا أظهرت تحليلات أصحاب هذا الإتجـاه في شكل إسهـامات سوسيـولوجية و سيكولوجية، و سنعرض أراء و أفكار أهم روادها .

- دافيد ماكيلاند (D.Mecleland) :

حاول ماكيدلاند قياس معدلات توجيه الأبحاث في المجتمع و مدى تأثيره على عملية التنمية، و حاول أيضا إبراز قضيـة نقل نماذج الشخصية في الدول المتقدمة القادرة على تحقيق التقـدم و الراغبـة في التحـديث، " و التركيـز على متغيـرات سيكولوجيـة كالإنجـاز، و الدافعيـة و القيم و المعتقدات، و إعتبارها أهم سمات الشخصية التحديثية التي يجب نقلها و تبينها في الدول النامية لتحقيق التنمية " [5].

- إيليكس إنجلز (A.Inkeles) و دفيت سميث (D.Smith) :

تمثلت إسهامات هذين المفكرين في تحليلها لدور المؤسسات التعليمية، كالجامعة، لتحديد العلاقة بين التعليم و التنمية، و إنطلق من كون التحديث عملية إكتساب أكبر عدد من السكان لسمات و إتجاهات و قيم مثل الخبرة و الرغبة في التغيير و التجديد.

إن ما يؤخذ على هذه النظرية، إهمالها للخوصصية السوسيوثقافية لمختلف المجتمعات النامية، و تحديدها للعلاقة بين التعليم و التنمية و التحديث في مجرد إكتساب سمات معينة، فيه إهمال و تجاهل للشخصية في هذه الدول، و إعتبارها شخصية سلبية .

3 – نظرية رأس المال البشري :

تناولت هذه النظرية التعليم من منظور إقتصادي، فقد جاءت تحليلاتها للعلاقة المتبادلة بين التعليم و مخرجاته من القوى العاملة، بإعتبارها إستثمار لرأس المال البشري، نوعا من الإستثمار الإنتاجي و كأحك الأسس لعملية التنمية الشاملة .(6)

و تعد آراء الإقتصادي الأمريكي ثيودور شولتز (T.Schults) من أهم الأفكار البارزة لنظرية رأس المال البشري، حيث أشار إلى ضرورة إعتبار مهارات الفرد و معرفته شكل من أشكال رأس المال الذي يمكن الإستثمار فيه، حيث أطلق على التعليم إسم رأس المال البشري، طالما أنه يصبح جزء من الفرد الذي يتلقاه، يمكن بيعه أو شراؤه، أو معاملته كحق مملوك طالما أنه يحقق خدمة منتجة ذات قيمة إقتصادية .(7)

و عموما فإن شولتز يرى أن الإعتراف بالفرض الإقتصادي للتعليم لا يعني نفي الفرض الثقافي له، فإلى جانب تحقيق الأهداف الثقافية فإن هناك بعض أنواع التعليم التي من شأنها تحسين طاقات و قدرات الأفراد اللازمة لأداء أعمالهم و وظائفهم.

و من منظور أخر فإن هذه النظرية تأتي لتؤكد المقولات و الدراسات التي تعتبر بأن القوة المحركة للنمو الإقتصادي هم البشر، فالتعليم أساسا يتيح لعملية الإنتاج بكاملها أن تستفيد من العوامل الخارجية الإيجابية، فالمتعلمون هم الأقدر على إستخدام رأس المال المادي، و من ثمة تزيد إنتاجيتهم و يصبح بإمكانهم إستنباط أشكال جديدة و أفضل للإنتاج، و بإمكانهم أيضا إيصال ثمار تعليمهم إلى زملائهم في العمل، فيفيدون و يستفيدون و يصبحون أكثر إنتاجية. (8)

و يمكن الإشارة هذا إلى نقطة مهمة ترتبط بإرتفاع المردود الفردي و الإجتماعي للتعليم بمختلف مؤسساته، أنه محصلة للإنفاق على التعليم إنفاقا إنتاجيا إقتصاديا، و ليس مجرد إنفاق خدمي إستهلاكي، و عليه فإن النظام التعليمي بمختلف مؤسساته يعد عاملا أساسيا في تحقيق التنمية و عنصرا مهما من عناصر الإستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة.

4 – الاتجاه الماركسي المحدث :

ترى الماركسية المحدثة أن التعليم هو الركيزة الأساسية لإعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية و الإقتصادية في المجتمع، و عليه فإن موقع الأفراد في البناء الإجتماعي و وضعهم الطبقي يتحدد تبعا لوضعهم التعليمي، ليصبح التعليم بذلك أداة للتصنيف و الإنتقاء لإضفاء على الأوضاع التي سبق تحديدها طبقيا، و من النظام التعليمي وسيلة لفرض القوة و الهيمنة في يد الطبقة الحاكمة لتعمل على إنتاج إيديولوجيتها، و لهذا ينتهي الأمر بالفقراء إلى ترك مستقبلهم في المؤسسات التعليمية، بما فيها الجامعة، و فيما يلي عرض لأهم أفكار رواد هذا الإتجاه .

- **لويس ألتوسير :**

تعتبر تحليلات لويس ألتوسير من أبرز المحاولات الجادة في فهم و تحليل العلاقة بين النظام التعليمي و أسلوب الإنتاج و العلاقات السائدة في المجتمع، و إعتبره مكونا من مكونات البناء الفوقي الذي يتشكل بواسطة البناء التحتي، حيث إنطلق من فكرة رئيسية مفادها : " أن

إستمرارية الطبقة الحاكمة في المواقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة العمل " [9]، و ذلك من خلال عمليتين أساسيتين هما :

ـ إعادة إنتاج المهارات الضرورية من أجل الحصول على قوة عمل فعالة .

- إعادة إنتاج إيديولوجيا الطبقة الحاكمة .

و بهذا تصبح مهمة التعليم هو توفير اليد العاملة ذات الكفاءة التكنولوجية، و تكريس غرس إيديولوجية الطبقة الحاكمة، في عقول الطلبة، و يمثل هنا ألتوسير دور ذلك المدرس في المدرسة الذي يقوم بتلقين تلاميذه سبل الخضوع و الإعتراف بشرعية و حقوق الطبقة الحاكمة، و يسقط نفس العملية على الجامعة.

- **هاربرت جينر :**

لم تبتعد أفكار جينر عن ألتوسير كثيرا، غير أنه قام بتحليل خصائص قوة العمل التي يتطلبها النظام الرأسمالي، الذي يقوم في الأساس على ملكية وسائل الإنتاج و تحقيق الربحية على حساب إستغلال العمال، و في إحدى دراساته على مجموعة من الطلبة

و جد أن المؤسسة التعليمية تعمل على تعزيز و ترسيخ سمات شخصية معينة، كالخضوع و السيطرة، و هي سمات تتطلبها الرأسمالية في حفاظها على قوة العمل؛

و خلص جينر إلى أن وظيفة التعليم تبتعد عن توفير المتطلبات التكنولوجية المتزايدة للإقتصاد و تمحورت في وظيفة أساسية هي تنافس جماعات المكانة على الثروة و القوة و الهيمنة، و بهذا تتنحى المؤسسة التعليمية عن مهمة نقل المعرفة و التكنولوجيا، إلى مهمة أخرى هي غرس مبادئ و قيم تتفق و ما تتطلبه الرأسمالية.

- **بياربورديو و كلودباسرون :**

لعل دراسة بورديو و باسرون الأقرب في تناولها لوظيفة الجامعة، في إعادة إنتاج الثقافي للمجتمع كمحاولة لوضع النظام التعليمي بصورة عامة بمختلف مؤسساته، في إطار الطبيعي في بناء علاقات القوة، و عليه إعتبر الباحثان النظام التعليمي كلية بناءا فوقيا يعكس العلاقات الإجتماعية و الإقتصادية القائمة في المجتمع محددة في الزمان و المكان، و يقصد أن بإعادة الإنتاج الثقافي، نقل ثقافة الطبقة الحاكمة بهدف الحفاظ على أبعاد الضبط و السيطرة على باقي الطبقات الأخرى و بهذا تصبح المؤسسة التعليمية مجرد وسيلة دعم الفئات الحاكمة من خلال إضفاء الشرعية على أوضاعها بواسطة النجاح و التحصيل الدراسي فننحصر بذلك دور النظام التعليمي في إعادة إنتاج البناء الطبقي في المجتمع.

و عليه نستنتج أن أصحاب هذا الإتجاه قد حددوا دور النظام التعليمي في المجتمع بما فيه الجامعة، في إعادة الإنتاج الإجتماعي، أي إعادة الإنتاج علاقات القوة و تكريس اللامساواة الإجتماعية بين طبقة حاكمة تملك زمام هذا النظام (التعليمي)، و أخرى لا يحق لها التطلع لتحقيق درجات عليا من التعليم .

5 – نظرية الأنساق الإجتماعية :

تعود هذه النظرية إلى بداية الخمسينات حيث ظهرت أول الأمر عند علماء البيولوجيا، عن طريق ما يسمى بنظرية الأنساق العامة، ثم إمتدت إلى علماء الإجتماع و النفس و التربية، و يعتبر شارلزبروو (C.Berrow) من أبرز رواد هذه النظرية، حيث حاول إستخدام هذه النظرية في دراسة القوة التنظيمية داخل مجموعة من المستشفيات الجامعية التعليمية محللا البناءات الداخلية ومدى الدور الذي تشكل به التنظيمات الآراء و الإتجاهات وسلوكات أعضاءها

و عموما يرى رواد هذه النظرية، أن الأنساق المفتوحة تؤدي دورها في عمليات التنمية و حل مشكلات و قضايا المجتمع المتعددة، و يرون في الأنساق المفتوحة التي تتفاعل مباشرة مع بيئتها، و يركزون عليها في دراساتهم و تحليلاتهم للمؤسسات التعليمية مثل المدارس و الجامعات، مؤكدين على أنه يمكن أن تعيش أو تستمر مؤسسة تعليمية، بدون إنفتاحها و تعاملها مع البيئة الخارجية التي تحيط بها، عكس الأنساق المخلقة التي يتاح لها ذلك؛ (10)

و قد أستخدمت هذه النظرية في العديد من الدراسات التنظيمية المتنوعة، فعلم إجتماع التربية تطور بتطور النظرية السوسيولوجية لعلم إجتماع التنظيم، فظهرت دراسات ركزت على تحليل العلاقات بين التنظيمات و المؤسسات التعليمية و الأكاديمية الجامعية و بين المؤسسات الإجتماعية و الصناعية و الإقتصادية التي توجد في المجتمع، و ذلك محاولة لتبيين طبيعة العلاقة بين الجامعات كأنساق الجامعات مفتوحة و دورها في تنمية المجتمع، حيث أن هذه المؤسسات تعتمد على مصدر المدخلات (Inputs) في المجتمع التي تعتبر محور العملية التعليمية، كما تعتبر مخرجات (Ouputs) المؤسسات التعليمية عنصرا أساسيا لتوضيح نوعية العلاقات المتبادلة، فهي تؤثر و تتأثر بالبيئة الخارجية التي تتواجد بها، و قد فصل محمد قاسم القريوتي في هذه العناصر كالتالي : (11)

العنصر الأول : المدخلات، و تتكون من العناصر البشرية كالطلبة و أعضاء هيئة التدريس و الباحثين و الموظفين من مختلف الفئات، إضافة إلى العناصر المادية المتمثلة في المباني و قاعات التدريس و المختبرات و التسهيلات الأخرى من مطاعم و مكاتب ... إلخ،

أما المدخلات التكنولوجية فتشمل أساليب التدريس المتبعة و التجهيزات الفنية المساعدة في ذلك، و هناك أيضا المدخلات المعنوية ممثلة في القوانين و الأنظمة و السياسات و الأدلة التنظيمية التي توضح سياسة القبول بالجامعة و التدريس و واجبات الطلبة و العاملين بها .

العنصر الثاني : العمليات و الأنشطة، التي تتم داخل هذه المؤسسة التعليمية، و تشمل العمليات الإدارية من تخطيط و توجيه الرقابة و إعداد موازنات مالية لتحويل المدخلات إلى مخرجات، و فيها يتم إعداد الطلبة كخرجين حيث يتم تأهيلهم في مختلف التخصصات، كما تتجه الجامعات إلى إعداد الدراسات و البحوث التي ينشرها أعضاء هيئة التدريس و الباحثين و الاستشارات التي تقدمها مراكز البحوث و يستفيد منها المجتمع،

العنصر الثالث : البيئة الخارجية، و تشمل وزارة التعليم العالي و البحث العلمي كجهة حكومية معينة بالإشراف العام على الجامعة، و مؤسسات التوظيف المختلفة، و مراكز البحوث، إلى جانب أولياء أمور الطلبة و المؤسسات المحلية التي تتعاون مع الجامعة و تؤازرها و ما لهذه العناصر من تأثير على الجامعة خارجيا.

و يضيف القريوتي عنصرا رابعا هو من الأهمية بمكان و هو التغذية العكسية أو الراجعة، و هي عبارة عن المعلومات التي يتداولها كل من لهم علاقة بالجامعة و مخرجاتها حول نقاط القوة و الضعف، و هي أمور لابد للجامعة من دراستها و الإهتمام بها لإتخاذ الإجراءات اللازمة و الكفيلة بتصويب نقاط الضعف إن وجدت و تعزيز نقاط القوة بها .

و بناءا عليه فإن هذه العناصر المكونة للجامعة و بيئتها و الأمثلة التوضيحية عن كل منها، نتيجة لتوضيح أن الجامعة هي نظام مفتوح، يجب عند دراسته الإلمام بكل هذه العناصر و عدم إهمال أي عنصر منها، فبقدر ما يكون الإهتمام بكافة هذه العناصر موجودا بقدر ما تكون إمكانيه تطويرها و تفعيل دورها في المجتمع .

و على إختلاف هذه المداخل في نظرتها للجامعة و التعليم الجامعي، فإن هذه الدراسة تتجه لتبني مدخل تكاملي يجمع بين هذه المداخل، أو بالأحرى يحاول التوفيق بين وجهات النظر تلك للتعليم الجامعي ليكون هذا المدخل وسيلة ننشد بها تموضع الدراسة بين هذه النظرية لا غاية بحد ذاتها .

ثانيا : أهداف الجامعة و وظائفها

1- أهداف الجامعة .

إن كل مجتمع يؤسس جامعتـه بناءا على مشاكله الخاصة و تطلعاته و إتجهاته السياسية و الإقتصادية و الإجتماعية، فالجامعة المتحذرة في عمق النسيج الإجتماعي غير المنغلقة على ذاتها و المتفتحة على العالم الخارجي يجب أن تقوم بدور هام و رئيسي في التجديد و الإتصال في المجتمعات التي تنشد التنميـة، و يجب أن تكـون أحـد الباعثين الأساسيين في بناء الأمة و ترسيخ ثوابتها و ترسيخ خصوصيتها الحضارية.

و لقـد حدد حامـد عمار عشر خصائص للجامعـة حتى تـؤدي هذه الأخيرة رسالتها و مهمتها التي أنشأت من أجلها، و هي : [12]

- جامعـة لعناصر التميز في إعداد النخب ... و إعتبار ذلك مهمة أساسية من مهماتها في المنظومة التعليمية و في السياق المجتمعي العام .
- جامعة لمعارف عامة مشتركة تمثل قاعدة لمعارف و مهن متخصصة.
- جامعة لشتات المعارف التي يقتصر نموها منعزلة في إمتدادات خطية، و إنما تتلاقى وتتشابك في متكامل معرفي بعضها ببعض، من خلال مختلف الخصوصيات المنهجية

لمجالات المعرفة .

- و فيها تلتقي الثقافة الوطنية بخصوصيتها مع الثقافات التي تشاركها في القيم و المعاني والمصائر الحياتية، و مع الثقافات الإنسانية الأخرى .
- و هي جامعة لمختلف منتجات الفكر و التصور و الخيال الإنساني .
- و هي ساحة لتعبئة الطاقة المكونة و المحركة لوعي المتعلم، و عيا بالنفس، و وعيا بهموم الحاضر و تحسبا لإحتمالات المستقبل و تغيراته.
- و هي جامعة لتأثير المجتمع الذي يؤسسها، كما أنها المسؤولة في الوقت ذاته عن تأثير الإيجابي في مسيرته.
- و فيها يكتسب المتعلم مجموعة من القدرات العقلية و المكنات الإجتماعية و الإستطاعات الذاتية، و مهارات العمل و قيمه و عاداته.
- و الجامعة كذلك مجتمع بكل ما في المجتمع الحديث من مقومات الحياة الديمقراطية، من حيث توسيع مشاركة الطلبة في تنظيم الحياة الجامعية من خلال التواصل الخصب بين الأساتذة و الطلاب، و من خلال التنظيمات و الإتحادات الطلابية، و من خلال مصادر و فنوات التواصل مع الإدارة الجامعية فيما يتصل بهمومهم و مشاكلهم...
- و فيها يتلقى جماعة الأساتذة، معلمين موجهين يمثلون فريقا من فرسان العلم يتبارزون مع مجالات تخصصهم و مع الحياة بأسلحة المعرفة و البحث العلمي، و تتكامل أسلحتهم مع معارك المعرفة و تتألف مدارسهم الفكرية في خدمة طلابهم تعليما و تعلما، محاضرة و مناقشة و حوارا، كما تتكامل في خدمة مجتمعهم إنتاجا للمعرفة و نشرا لها مشورة و عملا لحل مشكلاته.

إن هذه الخصائص هي التي تجعل الجامعة بالفعل منارة للعلم و قطبا ثقافيا أسسه المجتمع لتحقيق أهدافه، خاصة تلك التي ترمي إلى تغيير أوضاع قائمة، أو تحسين المستوى العام للمجتمع ككل، و فيما يلي أبرز الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها :

- نقل المعرفة و تطويرها، عن طريق التدريس في مراحله العادية و العالية، و كذا الإضافة لها عن طريق البحوث المتصلة بالعلوم الإنسانية و التطبيقية، و البعض الأخر و هذا بهدف تثقيف المجتمع .
- إعداد الباحثين عن طريق برامج الدراسات العليا، حيث أن البعض يقوم بمهام البحث و التدريس، و البعض الأخر يقوم بمهام البحث و العمل في مؤسسات أخرى.[13]
- تزويد القطاع العام و الخاص الإقتصادي بحاجاته من المهرة، [14] و هذا من خلال إعداد المهرة المختصين الأكفاء اللازمين للتنمية و المتمسكين بالقيم الوطنية .
- إعداد التخصصات المستقبلية التي تمليها تطورات العلم و إحتياجات العصر . [15]

إن هذه الأهداف هي مبلغ كل الجامعات العربية، على الرغم من بقاء بعضها مجرد أمنيات و أمال تسعى لتحقيقها، لكن ذلك لن يتأن إلا بوجود مصادر رمادية ضخمة لتمويلها، و قيادات كفاءة و فاعلة و واعية لتسييرها، و كذا جو أكاديمي ينعم بالحرية والإستقلالية بغية اللحاق بركب الدول المتطورة التي قطعت أشواطا كبيرة في هذا المجال.

2- وظائف الجامعة:

و حتى تبلغ الجامعة أهدافها فهي تقوم بعدة وظائف، و على الرغم من اختلاف المعالجات العلمية في تقسيمها و وظائف و أدوار الجامعة، إلا أن المضمون في كل هذه التسميات يكاد يكون واحدا فالجامعة لها ثلاث وظائف رئيسية ندرجها تحت العناوين التالية :

أ- إعداد المهارات المتخصصة :

إن تقدم الجامعة تعليما عاليا و متخصصا يميزها عن التعليم العام، فهي تنمي لدى الطلاب الإتجاه الصحيح نحو التخصص و المعرفة بصفة عامة و تزودها بالمهارات التي تمكنهم من تحصيل المعرفة بأنفسهم .

و يمكن النظر للجامعة من زاوية أخرى و هي إنتاجها للقوى البشرية المدربة، لتصبح بذلك مؤسسة لإنتاج الكفاءات و المهارات التي سيعتمد عليها المجتمع مستقبلا في تحقيق تنميته و تطوره و هي أيضا مكان للإستثمار الموارد البشرية، حيث أن إعداد مهندس أو طبيب أو مدرس يحتاج إلى وقت طويل قد يصل إلى 25 سنة و أكثر؛ (16)

إلا أن المشكل الذي تصادفه الجامعات على إختلاف مستوياتها هو ما تعلق بربط مجالات العمل بالتخصص الجامعي، و كيف تستطيع الجامعة أن تعد الخرجين اللازمين لقطاعات العمل المختلفة، و على الرغم من أسلوب التنبؤ الذي انتهجته بعض الجامعات في العالم بحجم القوى العاملة المتخصصة، إلا أن هذا المشكل لا زال قائما، و للتقليل من حدة هذا المشكل نجد أن التعليم الجامعي المعاصر قد إتسعت وظيفته هذه (أي إعداد المهارات) لتشمل مهمة التدريب، فلم تعد الجامعة تكتفي بإعداد المهنيين فقط، بل أخذت على عاتقها مهمة تدريبهم بعد إعدادهم و هكذا يتكامل الإعداد و التدريب كوظيفة رئيسية للجامعة .

ب – البحث العلمي :

يعتبر البحث العلمي من الوظائف الرئيسية للجامعة، فمن خلال أنشطة البحث العلمي تلعب الجامعة دورها في إنماء المعرفة و تطويرها، فلا يمكن أن يكتمل كيان الجامعة إذ ما هي أهملت البحث العلمي أو لم تستوفه حقه، فهذا الأخير يساهم في الكشف عن مواطن الخلل في المجتمع، و يساهم في وضع الحلول للمشاركة التي تواجهها المؤسسات الإقتصادية و الإجتماعية.

و هنا يقع على عاتق المحاضر الجامعي مسؤولية البحث إضافة إلى مهمة التدريس، الذي من شأنه رفع مستوى المعرفة و بالتالي المساهمة في عملية التنمية، كما هو مطلوب منه تشجيع طلبته في مساعيهم البحثية، إضافة إلى إرشادهم و الإشراف عليهم . (17)

ج – تقديم الخدمات للمجتمع نشر الثقافة :

تشكل الجامعة رصيدا من الخبرة يمكن إستغلاله من قبل الحكومات و القطاع الخاص، فهي تقدم الخبراء و الإستشاريين في شتى المجالات من شأنها المساهمة في تنمية و تطوير المؤسسات التي يعملون بها و يضعون الحلول للمشاكل التي قد تعترضهم، و هي وظيفة قلما نلمس آثارها في بلداننا، بل إننا مازلنا بعيدين عن تحقيق ذلك التعاون بين الجامعة و مؤسسات المجتمع المختلفة.

كما تقدم الجامعة خدمات من نوع آخر، و هو نشر الثقافة و العلم، فهي مركز الإشعاع الثقافي للمجتمع، و هي المكان الذي تصقل فيه شخصية الفرد و تتشبع بالقيم الوطنية و المبادئ الأساسية التي من شأنها أن تجعل هذا الفرد قادرا على تحمل المسؤولية أينما كان و أينما حل و هي تشجع فيه روح المبادرة و الحوار و الديمقراطية في التعامل مع الآخر، و من أجل توطيد العلاقة بينها و بين المجتمع نجدها تسعى جاهدة بمختلف عناصرها و هياكلها إلى إنجاز المجلات

و الدوريات و الأبحاث و العمل على نشرها لتعميم الفائدة منها ليس فقط على مستوى الطلبة بل على المستوى العام للمجتمع.

و عليه فإن إعداد المهارات المتخصصة التي ستزود كافة قطاعات المجتمع بالكوادر ذات الكفاءة العالية من جهة، و تنشيط فعاليات البحث العلمي داخل أسوارها و خارجها من جهة ثانية، و العمل على مد جسور بين هذه المؤسسة و محيطها من خلال الخدمات المتنوعة التي تقدمها للمجتمع و تعمل على نقل ثقافة الأمة و تطويرها من جهة ثالثة، سيجعلها لا محالة رافعة من روافع التقدم في المجتمع، و هو ما تحاول جامعات العالم الغربي و العربي تحقيقه من خلال التعليم العالي الذي تقدمه للأجيال و هو ما سنتعرف عليه في العنصر التالي .

ثالثا : التعليم العالي و الجامعي في العالم الغربي .

يعتبر النظام التعليمي العالي في العالم الغربي ذو نشأة كلاسيكية تقليدية، فقد كان هذا الأخير سابقا للثورة الصناعية في غرب أوربا و موجها لتعليم الطبقة الأرستقراطية و الإقطاعية و طبقة رجال الدين و النبلاء، فكانت نشأة جامعة أكسفوردو كمبردج في إنجلترا، و جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية، و كان التعليم بها منصبا حول أمور الدين و المهن الأدبية . (18)

إلا أن الملاحظ لوضعية الجامعات الغربية اليوم يجدها تتطور بصورة سريعة و تكثف من إهتماماتها و وظائفها و تنوع من أهدافها المجتمعية مواكبة بذلك حركة التقدم الصناعي و العلمي الحاصل، محدثة ما يسمى بالثورة التعليمية، ثورة لا تقل أهمية عن الثورة الصناعية، التي حدث في العالم الغربي أواخر القرن الثامن عشر، و إمتدت آثارها إلى القرن التاسع عشر، و على العموم فسنحاول إبراز أهم معالم التعليم العالي و الجامعي في هذا العالم من خلال تقسيمه إلى أربع نماذج هي : النموذج الأوربي و الياباني و السفياتي و الأمريكي .

1 – النموذج الأوربي :

يهتم هذا النموذج بالجامعات القديمة في أوربا، مثل السربون، ليون، قرونبل، هايدلبرغ، و هي جامعات تحتفظ بعراقتها في دراسة الأدب و القانون و الحضارة، لكن التقدم العلمي و التكنولوجي لأفرز ظهور مؤسسات أخرى للتعليم العالي لها مكانة كبيرة في المجتمع، و هي ما يسمى بالمدارس الكبرى، مثل المدرسة البوليتكنيكية (أو المتعددة التقنيات) و هي عبارة عن مدارس عليا متخصصة تعد المتخصصين في العلوم و الإدارة، وعادة ما تشترط عامين كاملين بعد البكالوريا للإلتحاق بها .

و يمكن إبراز أهم خصائص و مميزات هذا النموذج في النقاط التالية :

- الإنتقائية قبل دخول الجامعة، ففي بريطانيا مثلا يتوقف القبول في الجامعة على عدد الأماكن المتاحة في الجامعة، و في بعض الجامعات تشترط إجتياز إختبارات لطلابها للإلتحاق بها، [19] و دفع إستحقاقات الدراسة بالجامعة.

حيث يقترحL' ARROW هنا نموذج الجامعة "كمصفاة " لتقديم أفراد على مستوى أجود و نوعية أفضل و ذلك بالحد من مجانية التعليم و المبالغ الزهيدة التي يدفعها المترشحون للدخول إلى الجامعة ، و الذي آدى إلى تدفق أعداد كبيرة من حملة الشهادات العليا.[20]

- المركزية في الإدارة، حيث نتولى الدولة تمويل و تخطيط و تنظيم مؤسسات التعليم العالي .
- تتمتع معاهد التعليم العالي في أوربا بدرجة أقل من الحرية الأكاديمية التي تتمتع بها مثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد يعود ذلك إلى مركزية الإدارة أو محافظة هذه المؤسسات على ما يسمى بالتقاليد الجامعية العريقة.
- نتيجة للنظام المركزي فإن البرامج الدراسية تتميز بعدم محاولة تطويرها أو تجريبها، لأن كل جامعة أو معهد ترتبط بغيرها من الجامعات و يصعب بذلك تغيير البرامج أو تعديلها إلا بموافقة الجهة المركزية .
- الإهتمام بالجوانب المعرفية في التحصيل أكثر من الجوانب البحثية و العلمية، فالتعليم الجامعي في فرنسا مثلا يعتمد على المعرفة النظرية و المنفردة اللفظية على حساب الإهتمام بالمضمون و إيصال الأفكار بقيمة عملية أو وظيفية، و يعكس ذلك على خريجيه، فهم لا يجدون مكانا لهم في المجتمع إلا في مجالات التدريس حيث يمكنهم بيع التعليم النظري المجرد [21]

2 – النموذج الياباني :

إهتم اليابان منذ أواخر القرن التاسع عشر و أوائل القرن العشرين بجمع خصائص و مميزات النماذج الأوربية، و من ثم إتجهت إلى تشجيع الجامعات على العمل في مجال البحوث و تحقيق نظم لإدارة جامعات أكثر تطورا، و يمكن أن نوجز أهداف التعليم العالي و الجامعي في اليابان في المجالين الرئيسيين التاليين :

أ – تخريج الكوادر الفنية و المهنية التي تحتاجها المصانع و الشركات و الحكومات و المستشفيات.

ب – إنشاء المراكز البحثية المتخصصة لمختلف الفروع في العلوم البحثية و التطبيقية و حتى الإنسانية، لتلبية حاجات الصناعة و الدولة و المجتمع ككل. [22]

و عليه فإننا نلمس سعي الجامعات اليابانية لتطوير النظام التعليمي بصفة عامة و توجيه السياسات العامة للتعليم الجامعي نحو حل مشكلات المجتمع المحلية، و لا أظن أنه يختلف إثنان حول كفاءة و فعالية الإطار الياباني كأحد أهم مخرجات هذا النظام .

3 – النموذج السوفياتي :

لعل أهم ما يميز النظام التعليمي العالي في السوفيات هو تكافؤ الفرص أمام القاعدة العرضة من السكان، و لذلك فإنه يعتبر تعليما جماهيريا و ملكا للدولة و موجها من طرفها، و يمكن عرض أهم خصائص هذا النظام في النقاط التالية :

- هناك درجة كبيرة من المركزية في إدارة التعليم العالي في معظم المؤسسات.
- تعدد الجامعات دارسين للإنسانيات و متخصصين في العلوم البحثة، أما المعاهد الفنية (المتعددة التقنيات) فهي تعد المختصين في كافة الفروع .
- تعد خبرة العمل لمدة سنتين في مواقع الإنتاج، شرطا من شروط الإلتحاق بالجامعة و المعاهد العليا.
- الإهتمام بالتربية العملية من خلال إدخال الطالب في فروع الصناعة نظريا و عمليا.
- نظام تعليمي موحد، بمعنى تقديم نوع واحد من التعليم لكافة أبناء المجتمع .
- تنمية الروح الجماعية و تشجيع الخدمة الإجتماعية لدى الطلبة و إجتماع المصلحة الفردية مع مصالح المجتمع ككل .
- من الخصائص أيضا ربط التعليم بالتخطيط الإقتصادي تحت إشراف سلطة مركزية عليا موحدة الأسلوب في كل أنحاء البلاد .
- توحيد المساعي بين المؤسسات التعليم و المجتمع فكلاهما يعمل تحت ظل الدولة . [23]

من جملة هذه الخصائص نست جهود و تطلب النظام التعليمي العالي و الجامعي و ابتعاده عن التجديد و مواكبة العصر، فسيطرة الدولة على هذا النظام، و توليها زمام تسييره قد حد من سبل تطويره و عصرنته، و الإكتفاء بتوفيره لغالبية أفراد المجتمع على حد سواء، كما أن إعتماد التعليم الموحد قد يساهم في الإبتعاد عن التخصصات العليا من جهة، و كبت روح الإبداع و الإبتكار لدى الطلبة المتوقفين من جهة أخرى .

4 – النموذج الأمريكي :

شهد التعليم الجامعي الأمريكي نموا هائلا، لدرجة أنه أصبح يضم ما يزيد على 40% من طلاب التعليم الثانوي، و هي نسبة عالية بالنسبة لأي دولة أخرى. [24]

إلا أن هذه الأعداد الكبيرة قد فرضت على الجامعات و المعاهد التفكير في إجراء تدابير هذه الأعداد خارج أسوارها، كنشر برامجها من خلال التلفزيون التعليمي و إستخدام الدوائر التلفزيونية المغلقة لبث البرامج التعليمية داخل الجامعة لتنشر خارجها ؛

و من أبرز العوامل التي ساهمت في تطوير نظام التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية:

- إقتناع صانعي القرار في السياسة الأمريكية بدور الجامعات في تحقيق الإزدهار الإقتصادي و الصناعي و التكنولوجي .
- تحديث هذا النظام حيث يكون قادرا على التفاعل مع النماذج الأوربية للجامعات، خاصة في وظيفة البحث العلمي .
- تبني الجامعات الأمريكية السياسات التعليمية الحديثة و المتطورة، و عدم نظرتها للجامعة مفصولة عن باقي المراحل التعليمية .

هذا و نجد أن النظام التعليمي الجامعي، يخلق نوعا من التنافس و التعاون بين الجامعات و المؤسسات الإجتماعية و الصناعية و التجارية و الإقتصادية، و هذا ما عزز دور الجامعات في الإستفادة من عمليات التمويل المستمر لأبحاثها العلمية مما إنعكس على تطوير المجتمع الأمريكي و تحديثه، لتنجح الجامعات الأمريكية في إستقطاب الكوادر الفنية و العلمية و الأساتذة سواء من الدول الغربية و حتى دول العالم الثالث، لما تقدمه من ضمانات تشجيعية و حوافز مغرية .

كما أن أهم سمات التعليم العالي و الجامعي، الحرية الأكاديمية و الصلاحيات الجامعية لأفرادها و السعي الدائم و المتواصل لتطوير المناهج الدراسية الجامعية، و ربطها بما تتطلبه إحتياجات المجتمع المحلي كما نجد منافسة مستمرة بين مؤسسات البحث العلمي و الجامعات سواء في القطاع العام أو الخاص بهدف تحديث أساليب البحث العلمي و نظم الإدارة الجامعية. (25)

و منه نلمس المواكبة المتواصلة للوتيرة المتسارعة للتغيرات الحاصلة في العالم، للنظام التعليمي العالي، و سعيه الدائم لبلوغ دور الزيادة في تنمية المجتمع و تحديثه و تحقيق الرفاه للمجتمع، فهل التعليم العالي في الوطن العربي على مستوى الوتيرة ؟
هذا ما سنحاول الكشف عنه في العصر الموالي .

رابعا : التعليم العالي و الجامعي في العالم العربي .

1 – لمحة تاريخية و إحصائية :

لقد كان التعليم الجامعي تراث له مؤثراته الثقافية و الحضارية، ليس على مستوى العالم العربي فقط، بل كان أحد عوامل النهضة الثقافية و الفكرية التي شهدتها الدول الغربية منذ العصور الوسطى، و تجدر الإشارة هنا إلى أن التعليم العالي في العصور الوسطى بالعالم العربي قد إتسم بطابعه الإسلامي و المحافظة على المبادئ و التقاليد الإسلامية، حيث تصدت المراكز العلمية العليا حينها لحركات التغيير و التحديث و الغزو الثقافي القادم من الغرب، و كان الأزهر الشريف أهم نموذج علمي إسلامي في تحقيق ذلك [26]، و مع بداية العصر الحديث إتجهت الدول العربية إلى تشييد الجامعات و المراكز العلمية بهدف تطوير هذا النظام، حيث ترجع النشأة الحديثة للجامعات في الوطن العربي، إلى عهد محمد على باشا بمصر مع أواخر القرن التاسع عشر، حيث أقام العديد من المدارس المتخصصة مثل المدارس المهنية و مدارس الطب و الصيدلة و الزراعة و غيرها مع الإهتمام بالدراسات العليا لتعزيز العملية التعليمية الجامعية و الإسهام في تطوير عملية التخصص المعرفي و الثقافي.

إن حداثة التعليم الجامعي في الوطن العربي، جعلته يعتمد على فلسفة و مناهج البلدان المتقدمة في إعداد البرامج، و لقد وصل عدد الجامعات بالوطن العربي سنة 1992 إلى 112 (10 جامعات قبل سنة 1950، 23 جامعة في الفترة 1950 – 1969 – 79 جامعة في الفترة 1970 – 1992) و كان هذا النمو السريع تحقيق جملة من الأهداف منها : [27]

- توفير التعليم العالي للأجيال و ذلك لإمداد بلدان الوطن العربي بالقوى العاملة المؤهلة في الميادين العلمية المختلفة .
- العمل على تطوير البحث العلمي و التقني لكونه ركيزة أساسية لدعم و نجاح مخططات التنمية .
- القيام بنشر المعرفة و الثقافة لترقية الكثافة المعنوية في هذه المجتمعات .

إن النمو في الهياكل هذه قد رافقة تطور ملحوظ فيما يخص عدد المسجلين بالجامعات العربية سواءا تعلق الأمر بمستوى التدرج أو ما بعد التدرج، و هو ما يوضحه أكثر الجدول رقم (1)، كما نجد أن مكانة المرأة قد إرتفعت بالنسبة للذكور في العديد من البلدان العربية، بحيث أصبحت تفوق 40 % ، و الجدول رقم (2) يعطينا صورة هامة حول ديناميكية التغيير الجارية في الوطن العربي .

الجدول رقم (1) : عدد الطلبة المسجلين بالبلدان العربية .

	عـــــدد الطلبـــــة	
	التـــــدريج	الدراســـات العليـــا
1979	1017,3	51,64 (4,8 %) *

1984	1470,7	78,57 (5,07 %) **

المصدر : محمود بوسنة، تأملات حول تطوير التعليم العالي في الوطن العربي و مدى مساهمته في عملية التنمية، نقلا عن صبحي قاسم (1988).
(*)،(**) نسبة طلبة الدراسات العليا بالنسبة إلى مجموع طلاب الجامعات العربية.

الجدول رقم (2): عدد الطلبة الملتحقين بالجامعات في بعض البلدان العربية

البلد العربي	عدد الطلبة الملتحقين بالجامعة سنة (94 – 1995)			
	المجموع	الذكور	الإناث	%
الأردن	70546	40737	29809	24.2
البحرين	7080	3093	3987	56.3
تونس	102682	58452	44230	43.1
الجزائر	238427	135794	102633	43.1
سوريا	141185	78135	63050	44.6
ليبيا	144381	77244	67137	46.4
مصر	590302 سنة (93-94)	370282	220020	37.2
المغرب	242053	142421	99632	41.1
اليمن	80605	70172	10433	12.2

المصدر : محمود بوسنة، نقلا عن (إحصائيات الألسكو 1996 (بالتصرف)).

جدول رقم (3) : يبين رأس المال البشري في البلدان العربية .

	ترتيب التنمية البشرية	معدل معرفة القراءة و الكتابة (%)	متوسط سنوات الدراسة	علماء وفنيون لكل ألف نسمة	علماء و فنيو البحث و التطوير لكل عشرة آلاف	نسبة الخريجين الجامعيين إلى فئة العمر المقابلة
سوريا	81	65	4.2	3.6	-	4.0
العراق	96	60	4.8	3.6	-	-
الأردن	99	80	5.0	-	1.3	5.6
لبنان	102	80	4.4	-	-	2.9
ليبيا	87	64	3.4	11.6	-	-
تونس	93	65	2.1	1.4	-	0.9
الجزائر	107	57	2.6	-	-	2.2
المغرب	119	50	2.8	-	-	1.1
موريطانيا	161	34	0.3	-	-	-
مصر	124	48	2.8	-	6.0	3.8
السودان	158	27	0.7	0.4	-	0.4
الصومال	166	24	0.2	-	-	-
الكويت	52	73	5.4	64.4	12.7	4.2
قطر	55	-	5.6	26.6	9.3	4.3
البحرين	57	77	3.9	43.3	-	2.3

الإمارات	67	-	5.1	-	-	1.7
السعودية	84	62	3.7	-	-	2.5
اليمن	143	39	0.8	0.2	-	0.2
عمان	94	-	0.9	6.6	-	-
معدل الدول النامية		65	3.7	8.9	3.2	1.2
معدل الدول الصناعية		-	10.0	81.0	40.5	9.4
معدل العالم		-	5.0	22.3	12.2	3.7
معدل الدول العربية		51	2.8	13.7	-	2.3

المصدر : برنامج الأمم المتحدة الإنمائية، تقرير التنمية لعام 1993 عن مجلة الفكر، العدد 1 – 2 مجلد رقم 24، ص 93.

إن القراءة الأولية للجدول رقم (3) تبين أن نسبة الخرجين إلى فئة العمر بالنسبة لمعدل الدول العربية (2.3) هو معدل ضعيف مقارنة بمعدل الدول الصناعية (9.4)، و على إختلاف مستوى التكوين المقدم في كل من العالمين، إلا نسبة الخريجين في البلدان العربية تبقى عبارة عن رأس مال بشري يملك كفاءات و مهارات فنية تؤهله لتنمية مجتمعه لو أحسن إستثمارها،

إن هذه الحركة الدؤوبة في بناء المؤسسات الجامعية و توفير المقاعد البيداغوجية لأبناء المجتمع و تخريج أكبر قدر من الإطارات، قد عكس السطحية و قلة الجدوى و الفائدة من الإبتعاد عن الأهداف الحقيقية التي وجدت من أجلها هذه المؤسسات، و هو الإسهام في عملية التنمية في المجتمعات العربية على النحو المطلوب، و هو ما جعل الإنتقادات الموجهة للجامعة تعلوا منادية بالإصلاح الجامعي و العمل على تحديث المناهج الجامعية لرفع مستوى الخريجين، و جعلهم أكثر فعالية م إكسابهم أعلى المؤهلات، لذا سيكون تعرضنا الأن إلى إشكالية الكم و الكيف للتعليم العالي و الجامعي في الوطن العربي، ثم إبراز أهم متطلبات تطوير منظومة التعليم العالي .

2 – إشكالية الكم و الكيف في التعليم العالي و الجامعي :

لقد أدى التوسع السريع للتعليم العالي في البلدان العربية، صاحبه تدهور في النوعية، و في غياب دراسات مضبوطة لنوعية التعليم في هذه البلدان، نجد أن التصريح بذلك نادرا و محتشم، عدى تعبير التعليم العالي و البحث العلمي في مصر (د.مفيد شهاب) عند تقييمه لحال التعليم العالي على الصورة التالية : " إن المستوى العام خصوصا في الكليات النظرية أقل ما يجب أن يكون عليه، و أقل من الدول المتقدمة ... ليس المطلوب الحفاظ على المستوى و لكن الإرتفاع به أيضا، لأن المستوى العام للتعليم الجامعي فعلا قد هبط، و كان المنطق أن يتحسن تدريجيا في كل عام على الذي سبقه ... بعض الكليات في مصر شهد هبوطا حادا في المستوى نظرا لزيادة الطلاب دون أن توازيها زيادة في الإمكانيات . [28]

و عليه فإن أهم العوامل التي تدعو إلى إعادة النظر في التعليم العالي في البلدان العربية ذلك التزايد الطلابي الكبير في أعداد الذين يرتادون الجامعات و المعاهد العليا، مما أدى إلى مشكلات البطالة و سواها، فكان ذلك من الدوافع الرئيسية التي دفعت إلى التفكير الجاد في ربط التعليم ربطا وثيقا بحاجات التنمية و حاجات سوق العمل، [29] و هذه إشارة موجزة لخصائص التطور الكيفي للتعليم العالي في الوطن العربي :

أ – أول خاصية ذلك التوزع للأعداد العقيرة من طلاب توزعا غير متوازن و غير ملائم لأغراض التنمية و مطالب العمالية، و هو ما قلل من فعالية التوسع الكمي الذي إنعكس على مصير خريجي التعليم العالي و الجامعي و عملهم من بطالة حقيقية أو مقنعة، مما يدفعهم إلى الإشتغال في مهن و وظائف في غير تخصصهم و تكوينهم .

ب – ثاني هذه الخصائص هي غلبة الدراسات الإنسانية على الدراسات العلمية و التقنية (حيث نجد 61 % من الطلاب سنة 1983 كانوا يختصون في الدراسات الإنسانية مقابل 39 % في الدراسات العلمية و التطبيقية)، فعلى الرغم من المجهودات الحثيثة في التقليل من هذه الظاهرة إلا أنها تبقى محتشمة .

جـ – كما تبرز خاصية خلل سياسة القبول و الإلتحاق بالجامعات كسمة تعكس فساد الصلة بين حاجات العمالة، و بين مدخلات و مخرجات التعليم العالي، و على العموم فإن المعيار الأساسي للقبول في فروع الدراسات المختلفة في معظم البلدان العربية، هو معيار مجموع العلاقات في شهادة الدراسة الثانوية (البكالوريا)، و هو معيار ضعيف تربويا كونه غير ملائم لحاجات العمالة، [30] و لا لرغبة الطلبة، لذا كان التفكير في معايير أخرى للإلتحاق بالجامعات و المعاهد العليا ضرورة تفرض نفسها لتحديد علامات معينة للإلتحاق بالتخصصات المختلفة أو إجراء مسابقات بعد الدراسة الثانوية للإلتحاق بالجامعة .

د – كما يأتي ضعف الإهتمام بالدراسات العليا التالية للمرحلة الجامعية كخاصية تضعف من دور التعليم العالي و في البحث العلمي، بشكل خاص، و في تكوين الإختصاصيين من خلال دراسات مرتبطة بحاجات المجتمع العربي الفعلية وثيقة الصلة بحاجات التنمية و مطالب سوق العمل .

هـ – التقصير في ميادين البحث الموجهة للتنمية و خدمة المجتمع، سواء من حيث العناية لتخريجي الجامعة، و متابعتهم بعد تخرجهم أو عن طريق تقديم أساتذة الجامعة خدمات للمجتمع خارج أسوارها.

لقد كان للمشاكل و الإختلالات المذكورة أنفا بين الكم و الكيف لمخرجات التعليم العالي و الجامعي على حد سواء إنعكاسات سلبية خاصة فيما يتصل بمدى إستجابته لحاجات سوق العمل بإعتبار هذه المخرجات مدخلات في هذه الأخير، لذلك فإن ترقية نوعيته .

شرط أساسي لنهضة المجتمعات العربية، خاصة في سياق عصر العولمة و المعلوماتية و مجاراة التغيرات المتسارعة الحاصلة في العالم، خاصة تلك المتعلقة بالمهن و الوظائف المتجددة و الجديدة، و منه تنتقل إلى أهم متطلبات تطوير منظومة التعليم العالي و الجامعي لمسايرة هذه التغيرات .

3 – متطلبات تطوير منظومة التعليم العالي و الجامعي :

حتى تتمكن الجامعات و المعاهد العربية معايشة و مسايرة التطورات الحاصلة على الساحة العالمية، و التعامل مع مفردات العولمة و تقنياتها، فإن خوض عملية التغيير في الشكل و المضمون، ضرورة تفرض نفسها، لتحقيق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر؛ و قد أجملت دراسة أجرتها منظمة اليونسكو أهم هذه المتطلبات في الأتي : [31]

- القدرة على تقديم خدمات للمجتمع، و ذلك لترسيخ العلاقة بين التعليم العالي و قطاعات الإنتاج و الخدمات.
- ضرورة ترابط برامج و آليات التعليم العالي مع أهداف التنمية التخصص المهني و الإداري و الفني، التي تستلزم أعلى مستويات التدريب .
- تطوير و تعميق برامج و أنشطة البحث العلمي و الدراسات المتقدمة لمؤسسات التعليم العالي و البحث عن التسهيلات و الموارد اللازمة خارج الحدود.

- تجديد التدريس و التعليم، بتبني برامج دراسية جديدة تناسب الإحتياجات الجديدة، و ذلك بتعظيم الإعتماد المتبادل و التعاون في هذه الدراسات، و كذا التأكيد على الترابط بين مجالات المعرفة المختلفة و القضاء على حالة التجزؤ و الإنعزالية، التي تكرس الفواصل بين مجالات العلم المختلفة، على خلاف طبيعتها المتكاملة في الأساس .
- تطوير أساليب نقل و تحويل المعرفة، من خلال التعاون بين الأقسام العلمية و المتخصصين في تقنيات التعليم عن بعد، أو " التعليم المفتوح ".
- التأكيد على ضرورة إرتباط التعليم العالي و الجامعي بحاجات العمل، في عمليات مستمرة تخلق التكامل بينها، و هذا يتطلب التركيز على المقررات و الأساليب التعليمية التي تخلق روح الدولي (العالمي) في مناهج و مقررات التعليم العالي، و توفير بيئة تعليمية تتوافر فيها سمات و معطيات العولمة.
- العناية بالنوعية و الجودة في كل عناصر العمل التعليمي، و التأهيل المتميز و المتكامل للمعلم و الأستاذ .

كما يمكن أن نشير أيضا إلى مطلب هام من مطالب تحقيق التوافق و التلاؤم بين التعليم العالي و المؤسسات المجتمعية المختلفة و هو :

المرونة على مستوى الأفراد و المؤسسات، فعلى مستوى الأفراد تعني المرونة حرية الخروج ثم العودة إلى مؤسسات التعليم العالي بأنواعها و مراحلها المختلفة، فالجمع بين خبرة العمل و الدراسة الأكاديمية يحقق أفضل النتائج المعرفية و المهاراتية للفرد و المجتمع، أما على الصعيد المؤسساتي فتعني المرونة أن يخضع هيكل المؤسسات و البرامج التي تقدمها و محتويات البرامج، للمراجعة المستمرة من قبل مجالس الإدارة، بما يضمن سرعة استجابتها للتطورات العالمية و المحلية، [32] و الاستقطاب الدائم للكفاءات التي من شأنها رفع مستوى الإنتاجية بهذه المؤسسات .

و إلى حين تجسيد هذه المتطلبات على أرض الواقع، فإن التعليم العالي و الجامعي في الوطن العربي، يبقى بعيدا عن تحقيق أمال المجتمع و تقدمه و رقيه من حيث إمداده بالطاقات البشرية الكفاءة و الفعالة التي من شأنها لعب الدور المحوري في العملية التنموية، إلا أننا لا ننكر تلك المحاولات المحتشمة و في بعض هذه البلدان محاولة النهوض بهذا القطاع الحساس و العمود الفقري لكل القطاعات الأخرى؛ و على إعتبار الجامعة الجزائرية إحدى صور الجامعات العربية – مع بعض الإختلافات في السياسات التسييرية و التعليمية – إلا أن نقاط الإشتراك كثيرة، فإن التسلسل المنهجي و المنطقي يسير بنا إلى عرض – بشيء من التفصيل – لواقع التعليم العالي بالجامعة الجزائرية، و التحديات التي ترفعها هذه الأخيرة لتقديم تكوين أفضل يرقى بمستوى إطاراتها ، حتى تكون هذه الأخيرة قادرة على تحمل أعباء وظائفها و تحقيق إنتاجية أفضل، و هذا ما سنحاول التعرض إليه في الفصل التالي .

الهـوامـش

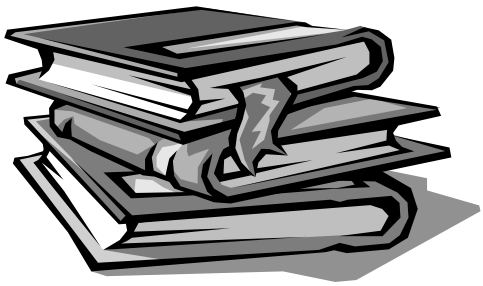
1– عبد الله محمد عبد الرحمان، **النظرية في علم الإجتماع (النظرية السوسيولوجية المعاصرة)**، الجزء الثاني، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 2 .

2- عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم إجتماع التربية الحديث (النشأة التطورية و المداخل النظرية و الدراسات الميدانية الحديثة)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998،

ص ص (187– 188).
2- عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي(دراسة في علم إجتماع التربية)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991، ص ص (111 – 118).
4- عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم إجتماع التربية الحديث**، المرجع السابق، ص 181 .
5- عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، المرجع السابق، ص 1863 .
6-المرجع السابق، ص 188 .
7- رواية حسن، **مدخل إستراتيجي لتخطيط و تنمية الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص ص (65 – 69).
8- عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم إجتماع التربية الحديث**، المرجع السابق، ص 225 .
9- نجيب عيسى،" قضايا التشغيل و التنمية البشرية في البلدان العربية"، سلسلة دراسات التنمية البشرية، رقم 8، تصدر عن اللجنة الإقتصادية و الإجتماعية لغربي آسيا، الأمم المتحدة.
10- عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، مرجع سابق،ص (96 – 197) .
11- محمد قاسم القريوتي، **نظرية المنظمة و التنظيم**، دار وائل، عمان، 2000، ص 48.
12- محمد مصطفى الأسعد، **التنمية و رسالة الجامعة في الألف الثالثة**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، لبنان، 2000، ص ص (137 - 139).
13- حسن شحاته، **التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق**، مكتبة الدارالعربية للكتاب، مصر، 2001، ص .13
14 - حافظ قيسي، " التعليم العالي العربي بين حق المواطن في العلم و حق المواطن في النخبة"، مجلة عالم الفكر، المجلد 24، العدد الأول و الثاني (يوليو – سبتمبر – أكتوبر - ديسمبر 1995)، ص71.
15- حسن شحاته، المرجع السابق، ص 14.
16- محمد منير مرسي،**الإتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر**،عالم الكتب،القاهرة،2002،ص23.
17- باربارا ماتيرو و آخرون،**الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، ترجمة حسن عبد اللطيف بعارة و ماجد محمد الخطايبية، دار الشروق، الأردن، 2002، ص 26.
18- شبل بدران، **التربيـة المقارنة (دراسة في نظم التعليم)**، الطبعة 3، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، 2001، ص 248.
19- محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ص (224 – 225).
(20) – Hakmia selma FRAIHAT, « Et si l'universite n'etait qu'un filtre ? Actualite du model d'ARROW » , les cahiers du CREAD n° 61- 3eme trimestre , Alger, 2002 , PP (109 – 110).
21- المرجع السابق، ص ص (237 – 238).
22- عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، مرجع سابق، ص ص (46– 47)
23- الطاهر كلاعي، " معوقات تدريس الفروع العلمية بالجامعة الجزائرية " (رسالة مقدمةلنيل شهادة الماجستير، علم إجتماع التنمية، جامعة قسنطينة، (2002/01)، ص 40،
نقلا عن : الحسن إحسان محمد، الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، الطبعة 2، دارالرياض، الطليعة، بيروت، (ب ت)، ص ص (184 – 189).
24- محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 217.
25- عبد الله محمد عبد الرحمان،، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، مرجع سابق، ص ص(52– 54)
26- المرجع السابق، ص 59.
27- محمود بوسنة،" تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي و مدى مساهمته في عملية التنمية "، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 13، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، جوان 2000، ص 8.
28- نادر الفرجاني، " التعليم العالي و التنمية في البلدان العربية "، مجلة المستقبل العربي،العدد 237، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، نوفمبر 1998، ص 95.
29- عبد الله عبد الدايم، التربية و تنمية الإنسان في الوطن العربي، الطبعة 2، دار العلم للملايين، لبنان، 1991، ص 267.

30- المرجع السابق، ص 274.
31- على أحمد مدكور،**التعليم العالي في الوطن العربي**،دار الفكر العربي،القاهرة،2000، ص(189-190)
32- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، " رؤيـة مستقبلية للتعليم في الوطن العربي " (الوثيقة الرئيسية)، المؤتمر الأول لوزراء التربية و التعليم و المعارف، طرابلس 6/5 ديسمبر، 1998،ص73.

الفصل الثالث



الفصـل الثالث : التكـوين الجامعـي

أولا : تطور التعليم الجامعي في الجزائر
ثانيا : عناصر التكوين الجامعي
ثالثا : أركان العملية التكوينية
رابعا : العلاقة بين الجامعة و المؤسسة و سوق العمل

أولا : تطور التعليم الجامعي في الجزائر

1. نشأة الجامعة الجزائرية

اعتبر المشرع الجزائري الجامعة مؤسسة عمومية ، ذات طابع إداري تساهم في نشر المعارف و إعدادها و تطويرها ، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد[1] ، لذا فقد وضعها تحت وصاية الدولة في خدمة الأهداف السياسية و الاقتصادية و الثقافية المحددة من طرفها ، وهي تابعة لوزارة مختصة تسمي وزارة التعليم العالي و البحث العلمي .

ويعود تأسيس الجامعة الجزائرية إلى سنة 1909 ، أما بذورها الأولى فترجع إلى سنة 1877 ، وتخرج منها أول طالب سنة 1920 من معهد الحقوق كمحامي [2]، وكانت تهدف إلى تعليم وتثقيف أبناء الفرنسيين المتواجدين بالجزائر ، وكذا تكوين نخبة مزيفة من المثقفين الجزائريين ، مقطوعة الصلة عن الجماهير الشعبية ، من أجل استعمالهم في تنفيذ سياستها الاستعمارية .

وبعد الاستقلال وجدت الجامعة الجزائرية نفسها أمام هياكل جامعية متمركزة في الجزائر العاصمة و لا تمد التقاليد الوطنية بصلة في مجال التعليم العالي ، فالأجهزة الجامعية الموروثة بعد الاستقلال كانت تسيير وفق نظام صممته الإدارة الفرنسية لخدمة مستوطنها ، فلم تجد الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال أي قاعدة متينة للانطلاق ، ليس علي مستوى الهيئة التدريسية فقط ، بل علي مستوى الإداريين و المختصين في التسيير الجامعي .

فكان الحل الاضطراري أن أخذت هيئة التدريس وقتها مهمة التدريس و العمل الإداري معا [3]، مع الاستعانة بمدرسين من البلدان العربية والصديقة ، ولقد سجل قطاع التعليم العالي أثناء الاستقلال تدريجيا تحسنا في المشروع الاجتماعي الوطني ، حيث كان الهدف الأول للجامعة هو المساهمة في تكوين الإطارات اللازمة لمباشرة عملية التنمية ، غير أن تكثيف النشاط الاقتصادي و الاجتماعي بالتظافر مع متطلبات أسلوب إعادة الإنتاج الموسع ، فرضت تنوع ملامح التكوين قصد تلبية حاجات كل قطاع [4].

2- أهداف التعليم العالي في الجزائر :

إن إصلاح التعليم العالي في الجزائر ، كان يفرض تحقيق ثلاث أهداف رئيسية هي التعريب ، ديمقراطية التعليم و الجزأرة ، لكن تحقيق هذه الأهداف قد كان له آثارا سلبية نتعرض لها من خلال عرضنا هذه الأهداف .

أ – التعريب :

يقصد بالتعريب هو التخلي عن اللغة الفرنسية المتعامل بها في المؤسسات التعليمية في العهد الاستعماري ، و إحلال اللغة العربية مكانها وشرع في ذلك غداة الاستقلال ، و بدأ التعريب في الجامعة بالأدب العربي و التاريخ و الفلسفة و غيرها ، وكانت الدراسة باللغتين العربية و الفرنسية في العلوم الإنسانية أثناء الستينات إلى أن تم تعريب كل العلوم الإنسانية و بعض التخصصات في العلوم كالرياضيات [5].

و ابتداءا من سنة 1980 تم التعريب على مستوى الطاقم البشري بواسطة أساتذة معربين أو بأساتذة مفرنسين تم تعريبهم ، إلا أن ذلك كان له آثارا سلبية وخيمة فالمدة الممنوحة للتعريب كانت أقل من أن يتقن هؤلاء الأساتذة اللغة العربية ويستخدمونها بالشكل المطلوب في التدريس و البحث العلمي ، أما عن المراجع فقد

شكلت المراجع باللغة العربية مشكلا كبيرا ، لانعدام الترجمة من اللغة الفرنسية من جهة ، ومن جهة أخرى فالكتب المستوردة من دور النشر العربية المترجمة عن أعمال ومراجع بالانجليزية كانت تحمل أخطاءا في طرح المفاهيم و المعطيات النظرية التي قد تخل بالمعني الأصلي .

فعلي سبيل المثال في العلوم الاجتماعية تتم الترجمة المضاعفة للنص من الانجليزية إلى الفرنسية الي العربية ، فكان عدم خضوع هذه الترجمة إلى التفكير العلمي المتخصص ، الذي يعيد انتاج الفكرة الأصلية و ليست الظاهرية أو الأسلوب ، وبما أن الطلبة الملتحقين بالجامعة معربين فقد وجدوا في هذه المراجع ظالتهم التي ينهلون منها ما يريدون مهما اختلفت مستوياتها وقيمتها العلمية والمعرفية [6] .

و من الآثار السلبية أيضا لسياسة التعريب تلك ، اليوم هو انتشار الضعف في استخدام اللغات الأجنبية في الأوساط الجامعية خاصة في الآداب و العلوم الاجتماعية ، مما جعل الإطارات المتخرجة من الجامعة الجزائرية تواجه أول مشكلة بمجرد دخولها أسواق العمل و حصولها علي وظيفة معينة ، تفرض عليهم التعامل باللغات الأجنبية ، خاصة ونحن في عصر التكنولوجيا الحديثة من كمبيوتر وإنترنت وغيرها .

ب - ديمقراطية التعليم :

يقصد بديمقراطية التعليم العالي ، أنه من حق كل حامل لشهادة البكالوريا أن يدخل الجامعة ، وفي البداية لم يكن يراعي التفوق في دخول التخصصات المختلفة لكن بعد الإصلاحات في فترة السبعينات ، روعي مبدأ التفوق المعقول في المادة التي يريد الطالب التخصص بها ، فكان عليه الحصول علي 12 من 20 فيها [7] ، وذلك بغية تزويد البلاد بالإطارات المؤهلة .

و عن مظاهر الديمقراطية التعليمية في بلادنا ، فقد كانت هذه السياسة لا تخضع للمبادرة الأكاديمية وإنما للضغوط السياسية و التدخلات التي لم تحدد الإمكانات المتاحة ، والميكانيزمات، التنظيمية كمثل هذه العملية ، مما كان له آثارا سلبية علي مستوى التكوين و قيمة التعليم نتيجة إعداد الطلبة الهائلة و عجز الأساتذة للاستجابة لمقتضيات التعليم [8] .

لذا وجب إعادة النظر في هذه السياسة لتفادى الكوارث التي سيجنيها القطاع خاصة و البلاد بصفة عامة و فيما يخص مستوى المتكونين بصفة خاصة، ومن بين الإجراءات العلمية الواجب العمل بها في اقرب الآجال التالية [9] :

- التخلي عن شعار " لكل حامل شهادة بكالوريا " مقعد بيداغوجي بالجامعة " لأنه شعار سياسي شعبوي تجاوزه الزمن "، ولم يعد يتماشي مع المرحلة الحالية .
- تخلي الدولة عن الدعم اللامشروط ماليا بالطلبة و التكفل فقط بالمتفوقين من أبناء الطبقة الدنيا و المتوسطة ، قصد تخفيف أعباء المالية الكبيرة علي الدولة.

- رفع معدل الدخول إلى الجامعة إلى 20/12 ونفسه معدل التخرج منها ، قصد الرفع من مستوى التكوين والتقليل من الضغط الكبيرعلي هياكل الاستقبال الجامعية.
- كتابة التقدير الذي يحصل عليه الطالب علي شهادة التخرج ، لانه من غير المعقول ان تمنح للطلبة شهادات جامعية بدون تقدير ، ففي ذلك مساواة بين الجودة والرداءة ، وإجحاف في حق الطلبة المتفوقين .

إذن فتحسين المستوي التكويني لطلبة الجامعات يستوجب إعادة النظر في مبدأ ديمقراطية التعليم، و السعي في تحقيق المواءمة بين الجانبين الكمي و الكيفي في إعداد إطارات البلاد .

جـ- الجزأرة :

يعني هذا المفهوم التخلص من العنصر الأجنبي في مؤسسات الدولة ، وتعريضه بالعنصر الوطني ، فمن أهم التحولات التي عرفتها الجامعة الجزائرية هو تكوين طاقم من الأساتذة الوطنين الذين انتقل عددهم بسرعة من 82 أستاذ جزائري سنة 1962 إلى 14581 سنة 1997 ، وجزأرة التأطير بهذا يقارب 100 % .

لقد كان التخلي عن الأساتذة الأجانب المتمرسين و ذوي الخبرة في مجال البحث العلمي و التعليم ، و الاعتماد علي العنصر الوطني الذي يفتقر إلى لنفس الجودة و الاستعدادات التعليمية ، أن أثر سلبا علي جودة التعليم و العناية بضمان الصرامة التعليمية و المتمثلة في المعايير و الشروط المحددة للالتحاق بالتعليم ، لذا اعتبرها البعض سياسة فاشلة كونها لم تأخذ بعين الاعتبار خصوصية الجامعة كمؤسسة علمية ومنارة فكرية ، فإذا كانت الجزأرة مدلول وطني ، فالعلم التقني خاصة ليست له وطنية أو جنسية [10] ، فقد أفقدتنا هذه السياسة الاتصال و التواصل مع العالم الخارجي ، وجعلت مستوى التكوين المقدم في تدني لدرجة يمكن وصفها بالخطيرة .

لذا فان تدارك هذه الوضعية لن يتأت لنا إلا باتخاذ جملة من التدابير أهمها : [11]

- جلب بعض الاساتذة الاجانب من ذوي السمعة العالمية في أغلب التخصصات و حسب الاحتياجات .
- دعم سياسة الاستاذة الزائرين لفترات القصيرة و متوسطة لضمان حسن التأطير للدراسات العليا .
- تشجيع الدورات التدريبية للأساتذة و طلبة الدراسات العليا في العمل على عقلنتها وتطويرها.

3- مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر :

إن الأزمة التي يعرفها النظام التعليمي في الجزائر لها جذورا تاريخية في حقب تاريخية ماضية و ليست وليدة مرحلة بعينها ، لذا فانه من المنطقي أن نعرض أهم الحيثيات والإجراءات التي عرفها هذا النظام في كل مرحلة ، وقد قسمناها إلى أربع مراحل علي أساس التسلسل التاريخي إلى : التعليم العالي في العهد الاستعماري

ثم بعد الاستقلال (1970/62) ثم فترة الإصلاحات (1971/ 1980) ، وأخيرا من 1981 إلى يومنا هذا .

أ - التعليم العالي في العهد الاستعماري :

كانت المساجد و الزوايا قبل و أثناء العهد الاستعماري هي المكان الوحيد لتعليم اللغة والدين ، ونشر الثقافة الإسلامية ، لذا عمل الاستعمار الفرنسي علي القضاء علي هذه المراكز الثقافية والدينية من خلال تحويلها بعضها إلى معاهد للثقافة الفرنسية وحول بعضها الآخر إلى مراكز نشاط الهيئات التبشرية المسيحية ، فيما عمل علي هدم الكثير منها ، بحجة إعادة تخطيط المدن الجزائرية .

أما جامعة الجزائر و هي الجامعة الوحيدة في القطر فلم تكون لتفتح أبوابها أما الجزائريين إلا بشح كبير ، فقد كانت تضم غداة الاستقلال (1960) ما يقارب 1317 طالب جزائري مقابل 5931 طالب من جنسية أجنبية و أوروبية ، حيث تتراوح نسبة الأوربيين إلى الجزائريين بالجامعة في تلك الفترة ، 3 طلبة أوروبيين لكل طالب جزائري في تخصص الحقوق و الآداب ، ونسبة 7 طلبة أوروبيين إلى طالب جزائري في كل من تخصص العلوم والطب والصيدلة [12].

ويمكن أن نشير أيضا إلى أنه لم يتخرج في التكنولوجيا سوى ثلاث جزائريين و خمسة آخرين في الزراعة طلبة الحقبة الاستعمارية ، فقد كانت هذه الجامعة بتنظيمها و فروعها و شروط الدخول إليها تخضع لمنطق استعماري ، جعل منها أداة جيدة للهيمنة السياسية والإدارية. [13]

إن هذه الوضعية التي و إن كشفت عن شئ فإنها تكشف عن أن العلم و المعرفة هو سلاح فتاك كي يسيطر شعب على آخر ، من خلال نشر ثقافته و أيديولوجية ، فكانت المدرسة والجامعة وسيلة فرنسا في تنفيذ سياستها ، بغية أحكام السيطرة علي المجتمع الجزائري ، و على الرغم من وجود الموالين لفرنسا من النخب الثقافية المثقفة الجزائرية آنذاك ، إلا أن ثلة كبيرة منهم ممن تلقوا التعليم العالي في الجزائر أو فرنسا كانوا شعلة الحركة التحريرية الوطنية.

ب - التعليم العالي بعد الاستقلال (1970/1962)

واجهت الجزائر بعد حصولها علي استقلالها تركة الاستعمار ثقيلة بكل المقاييس فكان بناء دولة عصرية وحديثة يتطلب النهوض بكل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية و السياسية على حد سواء ، وكان في مقدمة الأولويات المستعجلة القضاء على سياسة التجهيل التي مارستها فرنسا على الشعب الجزائري طيلة قرن وربع قرن، ولم يكن ذلك ممكنا إلا بتأسيس نظام تعليمي يتيح فرصة التعليم لكل الجزائريين بدون استثناء .

و لتغطية الحجز الكبير في صفوف الإطارات الوطنية عملت الدولة الجزائرية على بناء الجامعات وفتح المعاهد لتلبية احتياجاتها ، كما و نوعا ، وكما عملت على تحضيرهم لأخذ مكان الأجانب للقضاء نهائيا على التبعية للخارج ، فبعد تبني الجزائر لسياسة التصنيع التي تعتمد على التكنولوجيا العالية و الدقيقة ، كان لزاما عليها أن تكون

يدا عاملة ذات مستوي عالي متمثلة في إطارات كفاءة من أبناء الوطن للتمكن من تسيير هذه الاستراتيجية و الانطلاق في التنمية الاقتصادية .
و ظهر هذا الاهتمام جليا في المخطط الثلاثي الأول ، حيث حدد أهدافا عديدة منها:[14]

- التزايد السريع في عدد الطلبة الذي يتناسب مع احتياجات الوطن في كل الميادين.
- توجيه الطلبة نحو مجالات التكوين التي يحتاجها الاقتصاد الوطني .
- إصلاح محتوي وطرق التعليم الموروثة عن الاستعمار و التي لم تعد تتماشي مع تطور الاقتصاد الوطني لمواكبة سرعة التحولات الاقتصادية التي تشهدها البلاد .
- ديمقراطية التعليم و المتمثلة في منح فرص التعليم لكل المواطنين دون استثناء .
- تشجيع البحث العلمي والإبداعي .

إن هذه الجهود الحثيثة للنهوض بهذا القطاع كان نتيجتها زيادة ملحوظة في عدد الطلبة المسجلين ، والجدول رقم (4) يوضح هذه الزيادة .

جدول رقم (4) : تطور عدد الطلبة في الجزائر الفترة 1962 / 1970

السنة الجامعية	عدد الطلبة	نسبة الزيادة(%)
1963 – 62	2809	-
1964 – 63	3853	37
1965 – 64	3926	40
1966 – 65	5926	111
1967 – 66	8053	187
1968 – 67	9272	230
1969 – 68	9720	246
1970 – 69	14660	422
1971 -70	20131	617

المصدر : Necib RADJEM , Industrialisation et système éducatif Algérien , OPU Alger, 1986
نقلا عن : مهدي كلو ، الخروج من البطالة نحو وضعيات مختلفة، (بالتصرف)

نلاحظ أن هناك زيادة واضحة في عدد الطلبة حيث انتقل من 2809 طالب بعد الاستقلال إلى 20131 طالب في فترة (70 - 1971) أي نسبة زيادة 617 % وهذا يعكس اهتمام الدولة بتكوين أكبر قدر من الإطارات اللازمة لعملية التنمية .

و على العموم فان ما يمكن تقييمه في هذه المرحلة هو أن التحولات التي عرفتها الميادين الاجتماعية والاقتصادية قد أتت أكلها نسبيا ، فعلي الأقل استطاع المجتمع الجزائري التخليص من قيد العبودية ، والضفر بالعديد من المكاسب في الصحة و التعليم ، إلا أن المؤسف في الأمر أن الجامعة الجزائرية قد ظلت محتفظة بناءاتها المادية و البيداغوجية التي ورثتها عن الإدارة الفرنسية، فبقيت الجامعة تابعة في نظامها و تسييرها للجامعة الفرنسية بل كانت صورة طبق الأصل عنها ، حيث يقول " كولهن " حول هذه الفترة " إن الجامعة الجزائرية في 1970 لازالت تدور على ساعة باريس ، فالسنة الأولى في كلية الآداب و العلوم وهي السنة التحضيرية في الجامعة الفرنسية المعروفة قبل 1966 " [15] .

جـ - المرحلة الثالثة : 1971 - 1980 .

تميزت هذه المرحلة بتخلي الجامعة الجزائرية عن نظامها الاستعماري القديم ، وأحداث إصلاحات جذرية وفورية تمثلت في :

اعتبار اللغة العربية عنصرا أساسيا للهوية الجزائرية ، لذا عمدت الجامعة الجزائرية علي توحيد التكوين باللغة العربية ، وجعلته هدفا أساسيا كما جاء في الأهداف المذكورة سابقا، في مختلف التخصصات و مراحل التربية و التكوين.

و يوضح الجدول رقم (5) تطور الكم المعرب بالمقارنة بالكم المفرنس و نسبته المئوية بالمقارنة بالمجموع الكلي ، حيث أن القراءة لهذا الجدول تبين ثبات معدل الطلبة المفرنسين، مقارنة مع تزايد عدد الطلبة المعربين.

جدول رقم (5) : تطور عدد الطلبة المعربين مقارنة بالمفرنسين (1971- 1979)

السنـــة	الطلبة المفرنسين	الطلبة المعربين	المجمـوع	(%) للمعربين
71- 1972	5644	672	6316	10.6
72- 1973	4138	1445	5583	25.9
73- 1974	3382	1701	5083	33.4
74- 1975	4027	2377	6404	37.1
75- 1976	4007	2848	6855	41.5
76- 1977	4276	3806	8082	47.1
77- 1978	4818	5537	10355	53.5
78- 1979	4433	4957	9390	52.7

المصدر : مصطفى زايد ، التنمية الإجتماعية و نظام التعليم في الجزائر (62- 1980)، ص 224

- كما تميزت هذه المرحلة بالتخلي عن نظام الكليات ، حيث كانت الجامعة تعتمد علي أربع كليات ثابتة ، كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، كلية الحقوق و العلوم الاقتصادية ، كلية الطب و الصيدلة ، وكلية العلوم ، وتعويضه بنظام المعاهد ، وذلك بهدف إعطاء كل فرع علمي أهميته و أبعاده الحقيقة .

و كانت الجامعة في هذه الفترة مطالبة أكثر من أي وقت مضي بإمداد المشروع التنموي بالأفراد المختصين للإنجاح السياسة التنموية ، فكان التسريع في الحصول على تلك الإطارات أن حقق وفرت في اليد العاملة المؤهلة لاستخدام التقنيات الحديثة و التكنولوجيا .

إلا أنها في المقابل لم تستطع التحكم الفعلي في التكنولوجيا والعلوم ، فكانت هذه الإطارات مجرد مسيرة ومراقب للعملية التنموية وكفي .

و أهم ما ميز هذه المرحلة هو الإصلاح الذي عرفه التعليم العالي سنة 1971 و كان بداية هذا الإصلاح إنشاء وزارة التعليم العالي سنة 1971 ، وارتكز هذا الإصلاح على جملة من الأهداف أهمها :

- ديمقراطية الجامعة بواسطة فتحها أمام كافة شرائح المجتمع .
- جزأرة كافة القطاعات و الهياكل الموروثة عن المستعمر و تعويض الأساتذة الأجانب بالجزائريين .
- التعريب ، باستعمال اللغة العربية كلغة للتدريس وإرساء قواعدها .
- توسيع التخصصات العلمية و التقنية .[16]

إلا أن هذا الإصلاح لم يحقق كل الأهداف التي جاء من أجلها الأسباب عدة أهمها أن قرار الإصلاح كان سياسيا أكثر منه اقتصادي ، كما أنه لم يكن باستشارة أهل الاختصاص ، إضافة عدم توفير الوسائل البيداغوجية التي تساعد علي تحقيق هذا الإصلاح .

د - المرحلة الرابعة : من 1981 إلى يومنا هذا .

عرفت الفترة قبل 1984 بواسطة سياسة التعريب في بعض الفروع العلمية و الإنسانية كما تميزت بظهور تخصصات في مستوى الفرع الواحد ، ففي علم اجتماع مثلا ظهر به تخصصات جديدة كسويسولوجيا الأسرة ، الديمغرافيا ، علم اجتماع الصناعي ... الخ ،أما سنة 1983 فتعتبر نقطة التحول الحقيقية في سياسة التعليم العالي بظهورمشروع الخريطة الجامعية الذي قدمته وزارتي التعليم العالي و التخطيط.

حيث تتطلب هذه الخريطة معرفة التنبؤات على المستوى الجهوي و الوطني ، وهيكلة قطاع التعليم الثانوي و التحكم في تدفقات خريجي التعليم الثانوي ، وكان هذه التنبؤات الأخذ بعين الاعتبار المميزات السوسيو-اقتصادية لمختلف المناطق الجغرافيةوكذا الإطار السوسيو- اقتصادي لمؤسسات التعليم في مختلف المناطق .

فكان و إن تم فتح الجامعات و المراكز الجامعية تطبيقا لمبدأ ديمقراطية التعليم ومن أجل ومع المجتمع بعضه مع البعض ، و إيصال العلم و المعرفة إلى كافة مناطق القطر حيث روعي التخصص حسب المناطق و احتياجات إلى علوم معينة تخدم البيئة [17] ، كما أنها تهدف إلـى تخطيط التعليم العالي إلى آفاق 2000 ، اعتمادا علي احتياجات سوق العمل ، ان تمحورت أهداف المشروع حول :

- تطابق التكوين مع التشغيل .
- تحسين مردود قطاع التعليم .
- تنظيم عدد الطلبة .
- تطوير البحث العلمي .

أما فترة التسعينات فكانت تستوجب إعادة النظر الجدية في سياسة التكوين التي تنتجها الجامعة الجزائرية ، خاصة في ظل الاقتصاد الحر الذي تدخله الجزائر تدريجيا ، وما يحمله من مستجدات ، جعل هذه المؤسسة التعليمية مجبرة علي تقديم أفراد أكفاء ومتكونين جيدا ، تكوينا يخدم بالدرجة الأولى القطاعات الإنتاجية و المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية عموما ، و أخيرا تم العودة إلى تطبيق نظام الكليات فالجامعة أصبحت تتكون من مجموعة من الكليات ، علي أن تتولى الجامعـة مهمـة التنسيق بين أعـمال الكليات والمصـالح التقنية و الإدارية المشتركة و المكتبة المركزية ، حيث تتولى الكلية المهام التالية :

- التعليم علي مستوى التدرج وما بعد التدرج .
- تفعيل البحث العلمي.
- التكوين و تحسين المستوى و تجديد المعارف .

كما تميزت هذه المرحلة بتحسين مكانة المرأة في حصولها علي التعليم فبعدما كانت تشكل نسبة 12.13 % بالنسبة للذكور ، وكانت محتشمة في بداية الثمانينات 27.38 % ، لترتفع إلى نسبة 50.5 % في فترة التسعينات .[18]

إلا أن التزايد لأعداد الطلبة قد واصل ارتفاعه ، استجابة للطلب الاجتماعي علي التعليم العالي و الديمقراطية التي انتهجتها الدولة الجزائرية منذ استقلالها إلى اليوم ، و يمكن أن تختم هذه المرحلـة بالجـدول رقـم:(6)الذي يوضح بعض مؤشرات تـطور التعليم العالـي في فتـرة السبعينــات .

جدول رقم (6):بعض المؤشرات حول تطور التعليم العالي في الجزائر(1990-1999)

السنـوات	مستـوى التــدرج		المتخرجــين		مستـوى ما بعد التدرج		هيئـة التدريـس	
	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث
1990-89	181350	64784	22917	9009	13369	4658	14536	2244
1991-90	197560	77962	25970	10142	14853	4116	15171	2579
1992-91	220878	88833	27954	11332	14607	4669	14496	2663
1993-92	243397	102249	29336	12741	13942	4674	14379	3704
1994-93	238091	101458	29341	13122	12791	4685	14180	8863
1995-94	238127	102633	32552	16033	13949	4556	14593	2833
1996-95	252347	113259	35671	18103	14740	3603	14427	3338
1997-96	285554	134912	3723	17161	16941	3756	14581	3376

3624	15801	3731	18126	19620	39554	16682	339518	1998-97
3786	16260	6424	19225	-	-	188555	372647	1999-98

المصدر:محمود بوسنة،مرجع سابق

من خلال الجدول رقم (6): نلاحظ أن هناك تطورا في عدد الخريجين بين سنتي 1990 ، 1998 ، فقد انتقل من 22917 طالب إلى 3955 طالب، تزايد كمي لا يعكس النوعية المطلوبة في الخريج الجامعي ، حيث يقول محمود بوسنة أن آراء أغلبية أفراد الأطراف الفاعلة في العملية البيداغوجية (مسؤولين إداريين و البيداغوجيين علي المؤسسات و الأساتذة) تشير إلى تدني المستوي بل إلى رداءته في بعض الأقسام ، إن هذه الصورة هي مصدر تذمر وإحباط كل من الأساتذة و الطلبة ، ولكنها أيضا مصدر لرغبة ملحة في العمل علي أحداث التحسينات اللازمة للرفع من المستوى [19] ، وهذا ما ترجمه مشروع إصلاح التعليم العالي ، في هيكلته الجديدة لنظام الـ : (ل . م . د) (ليسانس ، ماستر ، دكتوراه) ، فقد جاء هذا المشروع لتصحيح الإختلالات التي تعيشها الجامعة الجزائرية اليوم ، وذلك بتوفير الإمكانات البيداغوجية و العلمية و البشرية و المادية و الهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة لتطلعات المجتمع ومسايرة النظام العالمي للتعليم العالي .

و قد جاء هذا المشروع لتحقيق جملة من الأهداف ورفع التحديات نهوضا بهذا القطاع ، الذي عرف الكثير من الإصلاحات الارتجالية والترقيعية الآنية، أهمها: [20]

- تقديم تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب و الشرعي في الحصول علي تعليم عال .
- تحقيق تأثير متبادل فعلي بين الجامعة و المحيط الاجتماعي و الاقتصادي ، وهذا بتطوير ميكانيزمات التكيف المستمر مع تطور الحرف .
- بعث المهمة الثقافية للجامعة ، بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بقيم التسامح واحترام الآخر .
- تمكين الجامعة من التفتح أكثر علي التطور العالمي والخصوص في مجال العلم والتكنولوجيا .
- تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق السبل و الأشكال المتأتية .
- ترسيخ أسس تسيير يرتكز علي التشاور و المشاركة .

و لمجابهة هذه التحديات ، ستشرع الجامعة الجزائرية في إصلاح التعليم العالي اعتمادا على :

- تقديم تكوين نوعي لضمان إدماج مهني أحسن .
- التكوين للجميع و علي مدى الحياة .
- استقلالية المؤسسات الجامعية .
- انفتاح الجامعة علي العالم .

وقد وضعت جملة من التدابير و الإجراءات المرافقة لهذا المشروع تتعلق بالموارد البشرية و البيداغوجيا و الخريطة الجامعية و الهياكل المكلفة بالبيداغوجيا و البحث و بتسيير المؤسسات الجامعية وكذا الاهتمام بالتعاون الدولي ، والأخذ بعين الاعتبار تلاؤم المنظومة التربوية و التنظيم في النصوص التنظيمية و القانونية حتي يتم إدخال الأحكام الجديدة التي ينص عليها نظام (ل . م . د) خاصة المتعلقة بتصنيف الشهادات الجديدة ، ومن جملة هذه الإجراءات نورد ما يتعلق ببحثنا هذا تلك الخاصة ببيداغوجيا التكوين التي من شأنها ضمان التكوين النوعي لإطارات المتخرجة ، بطبيعة الحال إذا تضافرت كل الجهود و الإجراءات المذكورة آنفا .

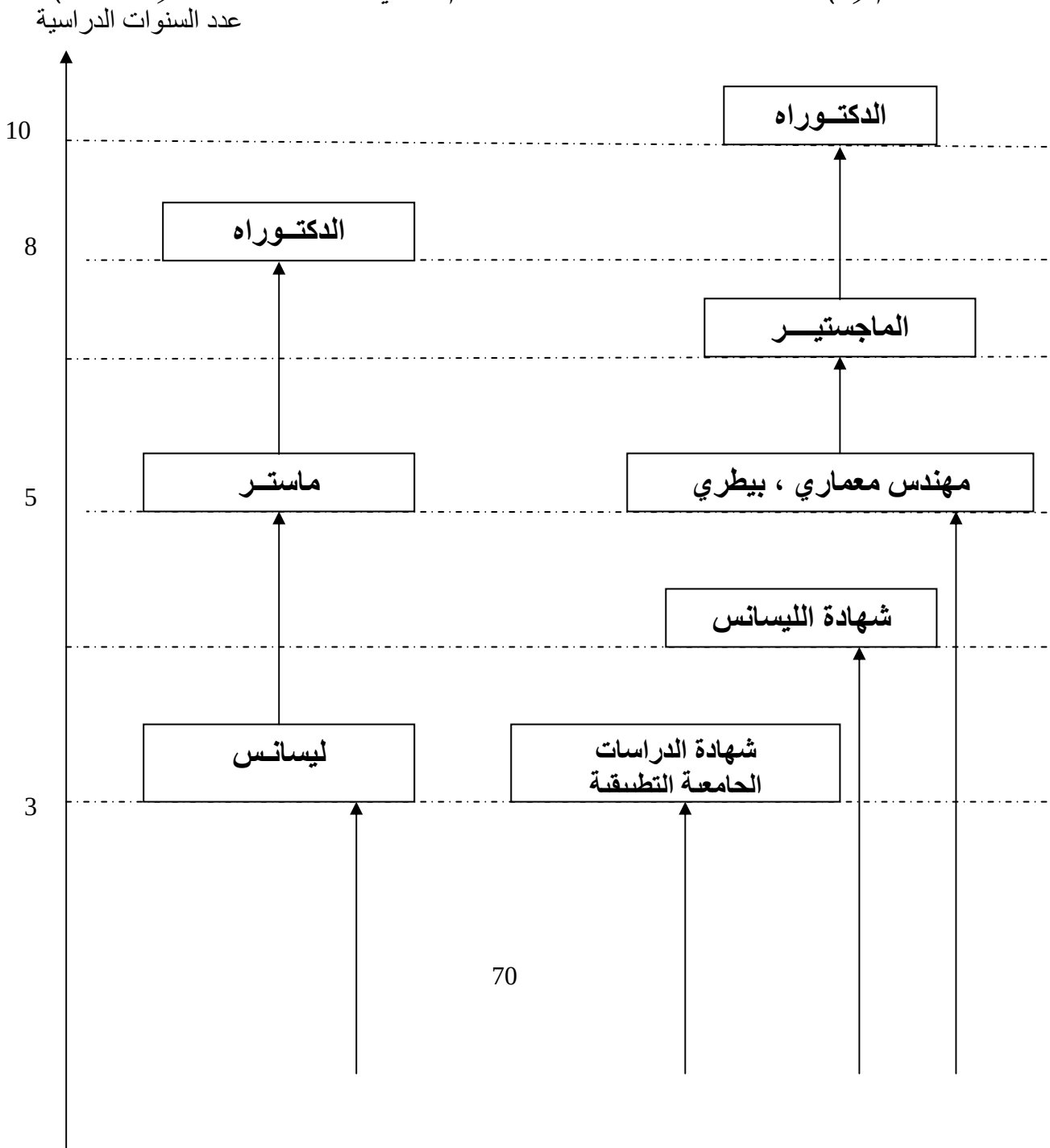
و يتعلق الأمر بالشروع في :

- مراجعة أنظمة الدخول و التقييم و الانتقال والتوجيه البيداغوجي .
- تثمين الأعمال التطبيقية و هذا بتوفير إمكانات مادية اكثر من مخابر التدرج و البحث(بحث يكون هذا الأخير نواة مركزية لكل تكوين ما بعد التدرج) .
- إعادة الاعتبار بتربصات من الأوساط المهنية وتنميتها .
- تطوير نماذج جديدة للتكوين التي تعتمد علي التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال ، نذكر منـها التعليـم عـن بـعد و التعليـم عبر شبكـة الإنترنـت ... ، لتخفيف العجز فـي التأطـير.
- مراجعة الرزنامة الجامعية الخاصة بهدف تسيير أنجع للوقت البيداغوجي.

و تجدر الإشارة في هذا المقام ، أن أهداف و إجراءات الإصلاح التي ذكرناها وما لم ذكره في هذا البحث ، هي مجرد أهداف نظرية لم تعرف طريقها إلى أرض الواقع ، غير أن بعض الجامعات الجزائرية تعتزم تطبيق هـذه الصلاحـات الموسـم الجامعـي (2004 – 2005) كخطوة أولية تليها تطبيق علي كافة الجامعات الجزائرية ، إلا أن التنظير ووضع إيجابية أو بالأحرى الوصول إلى الهدف الرئيسي وهو تحقيق الهدف المزدوج الذي يتمثل في استقبال أكثر من مليون طالب ابتداءا مـن سـنة 2008 و ضمان تكوين نوعي في الوقت نفسه ، بل يجب أن يرافقه توفير كامل الهياكل البيداغوجية(من مكاتب ومخابر ومكتبات علي مستوى التحدي...) و تجنيد الأساتـذة و الطلبة و الإيمان بشرعية التغيير لتحقيق الأفضل و الأحسن ، و الرقي بالجامعة الجزائرية إلى مصاف الجامعات العالمية ، وهو ما أكده الدكتور " مزيان محمد " في تدخل له في الملتقي الوطني الأول حول تسيير المـوارد البشريـة في حالة أزمـة *

و فيما يلي شكل توضيحي يقارن بين الهيكلةالحالية للتعليم العالي والمقترحة(D.M.L)

شكل رقم (1) : يقارن بين الهيكلة الحالية للتعليم العالي والهيكلة المقترحة(L.M.D)



بكـــالوريـــــــا

النظـــام الحالـــي	نظـــام ل . م . د

3- مشاكل و معوقات التكوين الجامعي :

يعرف التكوين الجامعي في الجزائر وضعية ليست بالسارة ، وضعية سيكون لها الثر المباشر على نوعية و مستوى خرجيه، ويمكن أن نحدد مجموعة من المشكلات تتصنف بأنها أساسية و مركزية و هي : (21)

- مشكلات تتعلق بالصعوبات المالية للتعليم العالي.
- مشكلات تدني نوعية التكوين الجامعي.
- ظاهرة الارتفاع المتزايد لعدد الطلبة المتمدرسين.

و هذه المشكلات لها علاقة بمشاكل أخرى نتجت عنها كون التأثير متبادل فيما بينها .

أ- مشكلات تتعلق بالصعوبات المالية للتعليم العالي:

من بين المشكلات المادية و المالية التي أثرت على السير العقلاني والفعال للعملية التكوينيـة.

- النقص المتزايد للمورد العامة لتمويل المؤسسات الجامعية ، ففتح المراكز الجامعية في كامل التراب الوطني اعتمادا على وسائل لا تسمح بأداء عملها كجامعات ، و فقر هذه الأخيرة للأجهزة و الأدوات اللازمة في العملية التعليمية يجعل من تكوين الطلبة تكوينا علميا أمرا غاية في الصعوبة.
- عدم فتح الجامعة على محيطها الاقتصادي و الاجتماعي الوطني او حتى الدولي الذي يمكنها من الحصول على موارد جديدة للتمويل بدل الاعتماد الكلي على ميزانية الدولة.
- مشكلات العبء المتزايد للارتفاع العددي للطلبة الذي يعد من اكبر المشكلات والذي وصل هذا العام حوالي750.000 طالب،فكلما زاد الطلبة في القسم الواحد كلما كان تدني في نوعية تكوينهم العالي ، بحيث يصعب على الأستاذ بحيث يصعب على الأستاذ التحكم فيما يقدمه لطلابه و هو أمام مدرجات تكتض بـهم.

- التأخير الكبير في إنجاز مرافق جديدة و قدم المتواجدة لنقص الصيانة الضرورية.

ب- مشكلات تدني و تدهور نوعية التكوين الجامعي :

هناك العديد من المشكلات التي تساهم في تدني نوعية التكوين المقدم لطلبتنا من بينها:

- نقص تحفيز الأساتذة الباحثين مما يدفعهم للبحث عن نشاطات أخرى غير التدريس ، و هو سبب أدى أيضا إلى هجرتهم الى الخارج بحثا عن فرص اثبات الذات.
- تدني مستوى التكوين يرتبط بالتمويل المادي و المالي للتعليم العالي ، فغياب الوسائل البيداغوجية و السمعية البصرية المستعملة في ايصال المعارف و المهارات للطلبة و الاعتماد على وسائل تقليدية (الصورة و الطبشور) ، يؤثر على استعاب الطالب.
- نقص البحوث العلمية و تدني فعاليتها العملية ، نتيجة قلة التشجيع المالي و توفير الوسائل الضرورية و مخابر البحث.

ج- مشكلات التزايد السريع لعدد الطلبة : و من بينها :

- زيادة عدد الملتحقين بالتعليم قبل الجامعي نتيجة النمو الديموغرافي و سياسة ديمقراطية التعليم و تعميمه، أدى إلى تزايد الطلب على التعليم العالي .
- مجانية التعليم في الجزائر و المشاركة الرمزية للطلبة المتمثلة في حقوق التسجيل و الإقامة و الإطعام ، يلقى بعاتقه على ميزانية الدولة التي أرهقت بسبب التزايد المستمر لعدد الطلبة كل سنة .
- عدم احترام قواعد الاختيار و التوجيه ، يجعل العديد من الطلبة يتوجهون إلى تخصصات لا يرغبون بها، مما يؤدي إلى تكرارهم للسنة الأولى على مستوى الجذوع المشتركة و يغيرون الشعب باستمرار ، فيطيل ذلك مدة مكوثهم بالجامعة.

إن المشكلات السابقة الذكر قد فرزت مشاكل عديدة أخرى لعل أهمها ضعف التأطير و نقصه ، فالأساتذة الجدد لا يملكون الخبرة الكافية لتقديم تكوين نوعي جيد ، كما أن الأساتذة الموجودين سابقا لا يمكنهم السيطرة على هذه الأعداد المتزايدة للطلبة ، هذه الوضعية تدعوا أهل الاختصاص و القائمون على التعليم العالي في الجزائر إلى التريث قليلا لإيجاد السبل الكفيلة لتجاوز حدتها على الأقل و الرقي بجامعتنا.

ثانيا : عناصر التكوين الجامعي

بعد عرضنا لمراحل تطور التعليم العالي في الجزائر ، و الجهود المبذولة من أجل رفع مستوى التكوين المقدم للأجيال المتلاحقة ، نصل إلى نتيجة تؤمن بها كل الأطراف الفاعلة في العملية التكوينية مفادها أن التعليم الجامعي مصدر القوة البشرية المدربة و الواعية و القادرة علي تطوير الحياة وقيادتها .

ويبرز ذلك بين المستويات التعليمية الأخرى بمؤسساته و أساليبه و أهدافه كقوة أساسية في أحداث التقدم المنشود ، لذلك فان تطور النظم الدراسية في الجامعة باستمرار من الأسس التي تساعدها على ما يوجهها من تحديات ، وعليه فان التطوير لا تقتصر على جانب من العملية التكوينية دون سواه ، بل يشمل جميع مفاصل العملية التعليمية .[22]

لذا سنحاول في هذا العنصر التعرض لعناصر العملية التكوينية ، التي تتشكل من الأهداف التكوينية ، طرق التدريس ، محتوى البرامج التعليمية و أخيرا تقويم العملية التكوينية ، وذلك بشيء من التحليل لهذه العناصر ، وكل ذلك بغرض إطلاع الإنسان العادي أن غياب أحد هذه العناصر ، أو اختلال مكانتها في العملية التكوينية معناه فشل

هذه الأخيرة في بلوغ الغايات النهائية للتكوين الجامعي ككل ، وهو الإعداد الأمثل للإطارات التي سيوكل لهم مهام و أعباء العملية التنموية .

1- الأهداف التعليمية :

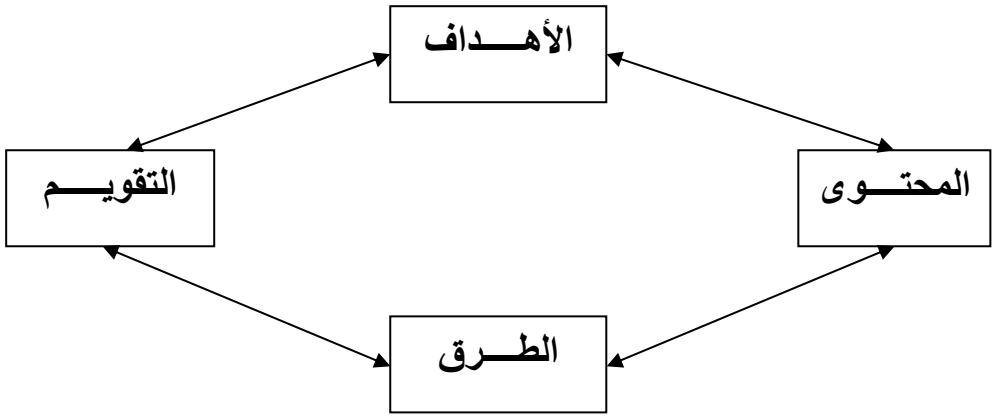
تعتبر الأهداف خطوة ضرورية وأولية في أي عملية تكوينية ، بل هي الموجه الرئيسي لكل من المعلم والمتعلم ، لذا فان تحديدها بكل دقة ووضوح يمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف .

وبناءا عليه فان تحديد هذه الأهداف يستقي أهميتها من حيث أنها تساعد على:[23]

- المساهمة في رسم الخطة التعليمية ، التي من شأنها توفير الجهد و الوقت والمال و تجنب الاضطرابات الفكرية المعيقة لمسيرة التقدم الحضاري.
- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة ، أي الانتقاء بين خبرات الماضي و الحاضر الذي يخوضه الفرد في مواقفه الحياتية المتعددة .
- اختيار الأنشطة التعليمية و طرق التدريس المناسبة ، وذلك من أجل أن يتم تفاعل الفرد تفاعلا نشيطا ونقالا في العملية التعليمية .
- المساهمة في وضع تقويم سليم ، حيث أنه في ضوء الأهداف يتم التشخيص العلاجي أو الوقائي لجميع مراحل التعليم ، إذ يهدف التقويم إلى الوقوف على مواطن الضعف لتحقيق الارتقاء و علاجها أو تجنب الوقوع فيها ثانية

و عليه فان الأهداف التعليمية تمثل أهم عناصر العملية التكوينية ، كون جميع العناصر الأخرى متوقفة عليها ، حيث يتم اختيار المضامين البيداغوجية و الطرق التدريسية في ضوء الأهداف ، كما يعمل التقويم على التحقق هذه الأهداف من عدمه ، وهذا شكل توضيحي لمدى الإرتباط بين هذه العناصر .

شكل رقم (2) : يوضح العلاقة بين عناصر التكوين الجامعي



وتجدر الإشارة و التمييز بين المستويات المختلفة للأهداف التعليمية من العام إلى الخاص، إذ نقصد بالمستوى العام الغايات و المرامي و الأهداف العامة ، أما المستوى الخاص فيشمل الأهداف الخاصة والإجرائية .

أ - **المستوى العام** : و ينقسم إلى :

- **الغايات** : وهي تعبر عن فلسفة و قيم المجتمع ، فالمنظومة التعليمية جزء لا يتجزأ من المجتمع ، وكل مجتمع ينتظر منها أن تسعى إلى إيجاد نمط من المواطنين يتماشى و فلسفة ذلك المجتمع و أخلاقه و معتقداته ، ونظامه السياسي و الاقتصادي وهو لا يتأتي إلا من خلال الأهداف المرسومة من طرفه .
- **المرامي** : وهي أقل عمومية من الغايات ، إذ تعتبر الجانب التطبيقي لما حددته الغايات المعبرة عن سياسة الدولة ، لأنها تحدد مقاصد القطاع التعليمي ، وتتميز المرامي في أغلب البلدان بنوع من التغيير و التطور ، فمقرارات التعليم وشروط القبول و الحصول علي شهادة ما.... تتغير من حين إلى آخر ، وذلك لأنه غالبا ما تتعرض السياسة التعليمية لإصلاحات متتالية ، حتى تتمكن تلك الدولة من مسايرة التطورات الداخلية و الخارجية. (24)
- **الأهداف العامة** : هي عبارة عن جمل تصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات ومهارات التي يحققها مقرر دراسي أو جزء منه ، خلال فترة تكوينية محددة .

أما بالنسبة للأهداف العامة للجامعة الجزائرية فهي :

- تكوين إطارات مفكرة و مبدعة.
- تكوين إطارات مشبعة بالقيم و المبادئ الوطنية.
- تكوين إطاراتمؤهلة إلى مستوى الإستعاب المستمر لتطويرالمعارف والعلوم.

ب - **المستوى الخاص** : ويشمل :

- **الأهداف الخاصة** : إذا كانت الأهداف العامة لا تتحقق إلا بمقرر أو جزء منه خلال فترة تكوينية محددة قد تكون فصلا أو سنه ، فان الأهداف الخاصة على درجة عالية من التحديد ، بمعني أن الأهداف الخاصة هي على مستوى المقاييس البيداغوجية التي يسهر المدرس علي تحقيقها مع طلابه .
- **الأهداف الإجرائية** : وهي أكثر تدقيق من السابقة و غير قابلة للتأويل، تدل علي السلوك الذي سيظهر عند المتعلم أثناء أو في درس معين ، و لكي تكون هذه الصياغة عملية و أكثر إجرائية فإنها مرفقة بشروط الإنجاز ومعايير القياس حتى تتم عملية التقويم. (25)

أما أهداف على مستوى الخاص و الإجرائي للمقاييس بالجامعة الجزائرية فهي:

- تزويد الطلبة بأكبر قدر من المعارف و المفاهيم و التظريات الخاصة بالمقياس.
- تلقين الطالب أهم المداخل و الاتجاهات النظرية الكبرى.

- تكوين قاعدة نظرية لا بأس بها للطلبة بخصوص المقاييس.

و قد بلغة نسبة الأساتذة التي تهدف الوصول إلى هذه الأهداف إلى 79.24 % حسب الدراسة السابقة الثانية (التكوين الجامعي بين الأهداف و الواقع) .

إلا أننا لا نجده الهدف الكافي لتكوين طلبة قادرين على ترجمة معارفهم النظرية إلى العملية في حياتهم المهنية، فتزويد الطلبة بقاعدة نظرية يوجب بعد ذلك القدرة على التحكم فيها من خلال الممارسة التطبيقية، حينها نقول أن أهداف المقياس قد تحققت.

2- طرق التدريس

تعتبر الطرق التدريسية من المكونات الهامة في العملية التكوينية ، تؤثر و تتأثر بباقي المكونات و العناصر ، كما أنها تؤثر في شخصية الطالب ونفسيته ، فمن أهم السمات الشخصية التي تساهم في تكوينها طرائق التدريس : قدرة الطالب على التحكم في عملية التعليم مقابلة الاعتماد على الأستاذ ، الاستقلالية مقابل التبعية ، الثقة في النفس مقابل عدم الثقة ، روح المبادرة مقابل السلبية و الميل إلى الإبداع مقابل الميل إلى التقليد ، فالصفات الأولى التي من شانها تطوير قدرات الطالب وتشبع شخصية بالطموح والإرادة في الاكتشاف والاكتساب للمهارات التي تساعده في حياته العملية فيما بعد التخرج ، على أداء أعماله ووظائفه على أحسن وجه ، عكس الصفات الثانية التي تبعث فيه الخمول والسلبية وتجعله يواجه مشاكل جمة في حياته العملية .

وهنا يبرز دور الأستاذ الجامعي ، حيث يلعب هذا الأخير دورا كبيرا في تطوير شخصية الطالب العلمية ، لتكون الطريقة التدريسية التي ينتهجها حلقة الوصل بينهما (الطالب - الأستاذ) ، وهنا نجد أن الباحثين في علوم التربية قد قسموا هذه الطريقة إلى قسمين بارزين مدخل التعليم التقليدي ومدخل التعليم الحديث .

أ - مدخل التعليم التقليدي .

و هو المدخل الشائع في جامعتنا ، و هي طريقة تعتمد على التلقين و تذهب في إتجاه واحد من الأستاذ الذي يعرف كل شئ ويقوم بالدور النشط إلى الطالب الذي يجهل كل شئ ، و يفرض عليه دور التلقي الفاتر دون أن يناقش أو يعمل فكره فيما يتلقي ، فيؤدي ذلك إلى عدم اكتساب الفكر النقدي الجدلي ، وهو في احسن الأحوال يحفظ العلم دون أن يستوعبه ويحفظ للامتحان ، دون أن تعد شخصيته بشكل علمي.[26]

و يمكن إيجاز سمات هذا المدخل في النقاط التالية :

- يؤدي إلى قتل روح المشاركة في الطلبة وتنمية روح السلبية وفقدان الإحساس بالمسؤولية .
- تلقين الطلاب أكبر قدر من المعارف و المعلومات دون مراعاة تنمية مهارات التحليل والاستنباط و الاستنتاج الفكري لديهم .
- تجعل التعليم قليل القيمة ليس على مستوى تنمية الإبداع و الابتكار فحسب بل تجعله ضعيف الأثر في مدى الاحتفاظ به .

- تغييب دور الطالب في العملية التكوينية ، فهو مجرد متلقي للمعارف و المعارف وينحصر دوره في التخزين و الاسترجاع يوم الامتحان .[27]

و على الرغم من هذه السمات السلبية ، إلا أن جامعتنا لازالت تعمل بهذا المدخل مما جعلها تقدم إطارات تفتقر إلى التكوين الفعال و القادرة على تحمل أعبائها الوظيفية، وكان الأجدر هو الأخذ بالمدخل الحديث للحصول النوعية المطلوبة .

و تعتبر " المحاضرة " من الطرق الشائعة في هذا المدخل وهي من أقدم الأساليب المعتمدة في الطرق التدريسية ، حيث يقوم الأستاذ المحاضر بعرض مجموعة من الحقائق و المبادئ ويطالب الطالب بفهمها وحفظها ، الشيء الذي يبعث فيهم الملل ، وعلى الرغم من ذلك فإنها تبقي الوسيلة المناسبة للإمكانيات المادية المحدودة .

و في استقصاء لآراء الطلبة حول " المحاضرة " كأسلوب للتدريس و التعليم قام به بليس وأوجبورن(Billes and ogborn 1977) و بيرد وسينيور(Beard and Senior 1980) ، كان التقويم متشائما حول المحاضرة ، في حين أثنى بعض الطلاب على المحاضرة شريطة أن تكون واضحة وملخصة ومنظمة تركز على المبادئ الأساسية ، مع أنهم ينفرون من المحاضرات التي بها إستطرادات كثيرة أو جزاء من الكتب المقررة. [28]

و هناك جوانب من المحاضرة لا يشير لها النقاد عادة أو يغفلونها تتمثل في فعالية هذا الأسلوب في كونه يمكن من التدريس لأعداد كبيرة في مبنى واحد ، إذا حاتم الاستعانة بمكبرات الصوت أو الدوائر التلفزيونية المغلقة .

أما فيما يخص عرض المحاضرات في جامعتنا فهو يعتمد على الإملاء مع الشرح ، أو الشرح مع تقديم رؤوس أقلام الموضوع غالبا ما يتم الإملاء دون شرح مع توجيه الطالب إلى المصادر و المراجع المعتمدة (**).

لكن بلاي (Bligh 1971) وبراون وبختار (Brown and Bakhtar 1983) قدموا جملة من طرق عرض المحاضرة التي تجعل منها وسيلة ناجعة لإيصال المعارف أهمها : [29]

- **الطريقة التقليدية** : التي يقسم فيها الموضوع إلى أقسام عامة و تقسيمات فرعية .
- **طريقة التركيز علي المشكل** : و فيها يتم طرح مشكل ثم التعرض للحلول البديلة مع ذكر مزاياها و عيوبها .

- **الطريقة التتابعية** : تستخدم فيها أدلة و براهين موسعة أو سلسلة من الاستدلالات المنطقية التي تؤدي إلى نتيجة .
- **طريقة المقارنة** : تعتمد علي المقارنة بين عمليتين أو أكثر من العمليات الفنية أو الأدبية و غيرها .

و في كل هذه الطرق يتعين علي الأستاذ المحاضر الاهتمام بغرض المحاضرة ومحتواها وتنظيمها و الوسائل المهنية المناسبة إلى جانب وضوح الشرح حتى تصبح المحاضرة موقفا تعليميا مثمرا وهادفا .

ب- مدخل التعليم الحديث :

إن التخلي عن سلبيات المدخل السابق ، تستوجب تطبيق مدخل أكثر ملائمة للتطورات الحاصلة في العالم ، فتحقيق روح المبادرة و الإبداع والمشاركة ممكن في مدخل التعليم الحديث ، لذا نجد أن أغلبية البلدان المتقدمة قد تبنته متخلية عن المدخل التقليدي ، وهو مدخل يوثق الصلة بين الجامعة و المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ، مما يخلق ضرورة حيوية لإحداث التوازن بين الإبداع و الابتكار من جهة ، وتلبية المتطلبات الصناعية والاجتماعية من جهة أخرى ، ولهذا المدخل عدة أنواع أهمها :

- ❖ **طريقة المشروع** :وهي"طريقةمن طرائق التكوين تمكن المتكون من اكتساب القدرات والمهارات الخصائص الشخصية عن طريق الشروع في إعداد مشروع ما و إنجازه " [30] ، ولتحقيق ذلك هناك جملة من الشروط يجب أن يستوفيها المشروع وهي :
  - يجب أن يكون مستمدا من الواقع الاجتماعي .
  - يجب معالجة المشكل بأسلوب معالجته في الحياة الواقعية .
  - مطابقة الوسائل المستخدمة في المشروع لتلك المستخدمة في الواقع .

ومنه نستشف من هذه الطريقة أنها تمنح الطالب أكبر قدر من الحرية في ممارسة إبداعه، ومحاولة الربط بين الحياة الجامعية والواقع .

- ❖ **طريقة المشكلات** : وهي فرع من فروع طريقة المشروع ، لكنها تهتم بمشاريع المشكلات ، حيث تعمل هذه الطريقة على وضع الطالب أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحل المناسبة لها ، من خلال توظيف كافة إمكاناته وطاقاته الفكرية ، علي أن تكون المشكلة نابعة من الواقع المعاش سواء في كيفية عرضها أو محاولة حلها .
- ❖ **طريقة التعلم المبرمج** : وفيها يكون التعلم باستخدام جهاز تدريس أو باستعمال كتيبات ذات تصميم خاص وقد وضح كل من باص وبارات (Bass and Barrett) الخصائص العامة لها كما يلي :
  - يقسم إلى مراحل في كل مرحلة يعرض جزء من المعلومات ، وفي كل مرحلة يقيم الطالب بواسطة فحص أو سؤال يجيب وينقط عليه آليا أو يدويا .
  - الإجابة الصحيحة للطالب يمكنه من الإنتقال إلى المراحل اللاحقة .

- تكون المراحل منظمة في تتابع دقيق ، يهيئ الطالب إلى أداء العمل في الواقع المهني .
- الاهتمام لا يكون منصبا على السرعة بقدر ما يكون منصبا على التعلم الصحيح و السليم.
- يحدد معيار معين إذا وصل المتعلم ينتهي التكوين ، وإذا ما لم يتمكن من بلوغه فانه يعيد التدريب على البرنامج .

❖ **طريقة التكوين على المواقف الحقيقية** : وهي طريقة تعتمد على تخيل المشتركين في العملية التكوينية ، كأنهم في موقف حقيقي ، ثم يشرعون في القيام بالعمل كله كما لو كان موقف حقيقيا ، وهي تتميز بأنها تستخدم مبدأ التعلم عن طريقة الممارسة الفعلية، لان ذلك يساهم في سد الثغرات بين المعرفة ومجال تطبيقها الفعلي . [31]

إن هذه النماذج الحديثة لطرائق التدريس [***] يمكن الطالب الجامعي من الحصول على تكوين يؤهله للعب دور فعال عند توجهه للمؤسسات المجتمعة و الإنتاجية المختلفة ، فالمزاوجة بين المعارف النظرية و الممارسة العملية قد أثبتت نجاعتها في الجامعات و المجتمعات المغربية ، وهو ما سنحاول الكشف عنه في دراستنا الميدانية ، أي مدى توفر ذلك في جامعتنا الجزائرية .

3- محتوى البرامج التعليمية .

يعتبر علماء التربية و مفكروها أن محتوى البرامج التعليمية هو كل الخبرات تحقق النمو الشامل و المتكامل و الديناميكي المتطور للفرد، كالخبرات المعرفية و الانفعالية و النفس-حركية، و يوصف أيضا على انه جملة المعارف و المهارات و الاتجاهات و القيم التي يتعلمها الفرد[32]،هذه الجملة المتكاملة هي الرصيد الذي سيقيم في ضوءه الطالب الجامعي، وبناءا على هذا التقييم يمكن الحكم علي أهليته في اختراق المجالات الوظيفية و المهنية ، وسوق العمل عموما بجدارة و كفاءة .

و نحن في عصر يتسم بتنوع المواد التعليمية لم تبق الكتب المقررة الوحيدة التي توفر هذا الرصيد ، بل أصبح في إمكان الأستاذ الاستعانة بأشياء عديدة كالقراءات المختلفة و المواد المبرمجة و الوسائل السمعية ، البصرية [33] ، فتنوع المواد التعليمية يساهم بطريقة مباشرة و إيجابية في توسيع دائرة معارف كل من الطالب و الأستاذ ، ليفتح بينهما مجالا للمناقشة و إثراء الرصيد الثقافي و المعرفي لكليهما .

إلا أن الاختيار السليم لمحتوى هذه البرامج التعليمية و تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها ، يجب أن تحكمه مجموعة من المعايير ، التي بتغييبها يحيد المحتوى عن الأهداف المسطرة ، من هذه المعايير يمكن أن نذكر التالي :[34]

- **أهداف المنهاج** : فالموضوعات و اوجه النشاط المكونة للمحتوى ، لابد أن تعبر تعبيرا حقيقيا و صادقا عن أهداف المناهج ، إذ يجب اختيار المادة في ضوء تحقيق الأهداف العامة والخاصة .

- **العلمية** : عند اختيار محتوى المناهج يجب اختيار المادة علي أساس النواتج التي ثبت قيمتها العلمية ، وعلي أساس ارتباط هذا المحتوى بالحياة العامة للمتعلمين (القرب من الواقعة و الابتعاد عن المثالية) .
- **الميول** : عند اختيار المحتوى ينبغي مراعاة ميول الطلبة ، أي اختيار المادة العلمية ذات صلة مباشرة بهم ، إضافة إلى العمل علي تنمية هذه الميول بهدف دفعهم نحو الإنجاز و الإبداع
- **مراحل النمو** : ينبغي أن يراعي في اختيار المحتوى المرحلة العمرية و خصائصها الجسمية و النفسية للطالب .
- **تنوع المحتوى** : يجب أن تكون المادة المقدمة منوعة بحيث تتفق مع ميول الطالب و استعداداته و إمكاناته .

فهل تتوفر هذه المعايير في البرامج التعليمية للجامعة الجزائرية؟

إن الإجابة عن هذا السؤال للأسف غير مشجع.

فالبرامج التكوينية التي يكلف الأساتذة بتدريسها هي محددة من طرف اللجنة الوطنية للبيداغوجيا (CPN) ، و هي عبارة عن مجموعة من الأساتذة يقدم كل منهم مجموعة من الإقتراحات يتم الاتفاق عليها من طرف الوزارة الوصية ، لتقوم هذه الأخيرة بتحديد المحاور التي يدور حولها البرنامج ، أما باقي التفصيلات فيترك لاجتهاد للأستاذ المادة (المقياس) و خبرته في الميدان.

إلا أن مقياس الخبرة على الرغم من أهميته ، إلا أنه غير كافي للوصول إلى تحديد البرامج التكوينية ، فهو عامل خاضع لذاتية و أفكار و معتقدات الأستاذ الخاصة به، كما أن الاعتماد على هذا العامل لوحده يعتبر تغييب لأسس العملية التي ينبغي أن تعتمد في إعداد البرامج كونها الرصيد المعرفي الذي يعتزم هؤلاء الأساتذة إيصاله لطلابنا وإطارات المستقبل.

و جدير بالذكر هنا الإشارة إلى تلك الصلة الوثيقة بين الأهداف و المحتوى التعليمي إذ إن مخططي المناهج يحتارون محتوى معين من المادة في ضوء ما سبق تحديده من أهداف ، ولا يمكن اختيار قدر من المادة العلمية ليس لها علاقة بالحقيقة ، وتحقيق ذلك لا يعني أنه سيتم بلوغ تلك الأهداف بصورة تلقائية بل يجب أن تتكامل كل عناصر المنهاج لبلوغ الغايات النهائية للعملية التكوينية و التعليمية.

لكن الشيء المؤكد هو أن المحتوى يجب أن يكون في إطار محدد وهوالأهداف، ولما كانت أهداف المنهاج تشتمل أو يجب أن تشتمل علي عدة نواحي معرفية ووجدانية ونفسية وحركية ، فهذا يعني أن اختيار المحتوى في ضوء الأهداف يمكن من تحليل دقيق للمحتوى بحيث يتم التوصل إلى الحقائق و المعلومات و المفاهيم و الاتجاهات و المهارات و غيرها من اوجه التعلم و تسهل عملية التعديل أو الحذف أو الإضافة.[35]

4- التقويم :

وهو آخر عناصر العملية التكوينية ، تمكن أهميته في أنه يعمل علي تحسين وتطوير العملية التكوينية ، سواء بالنسبة للأستاذ أو بالنسبة للطالب ، فهو يزود الأستاذ

بمعلومات حول درجة تحقق الأهداف التعليمية ويساعد علي اختيار الطرق والوسائل المنسب للتدريس، أما الطالب فيزوده بالتغذية الراجعة التي تساعده علي عملية التعليم و التحصيل و الإنجاز.

وعليه فان التقويم لم يعد سلوكا يمارس من قبل المدرس يراد منه قياس مدى التحصيل الطالب و الحكم عليه بالنجاح أو الرسوب ، بل هو جزء من التكوين يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية و الطرق و الأنشطة و المحتويات ، وحتى وسائل التقويم ذاتها [36] و تعتبر الاختبارات الوسيلة الشائعة لتقويم الطلاب في جامعتنا ،

وهنا نميز بين الاختبارات الموضوعية و الاختبارات المقالية .

- فالاختبارت الموضوعية : هي تلك التي تتطلب من الطلاب سوى إختبار إجابة صحيحة من بين اختبارات متعددة ، و عليه فانه من الممكن وضع عدد كبير من الاسئلة لتغطية المنهاج كله ، إلا أن عيبها يمكن في أنها صعبة البناء و تحتاج لوقت طويل .
- أما الاختبارات المقالية : وهي تمنح للطالب فرصة التعبير بحرية عن أفكاره و معلوماته في شكل مقالة ، مستخدما التحليل و الاستنباط و عرض النتائج ، و تترك له هامشا من الإبداع في سرد إجابته .

لكن هذه الوسيلة أيضا هي موضع نقدر رغم استعمالها الواسع ، وأهمها :

-عدم اخذ الظروف المتغيرة التي تطرأ علي الطالب يوم الاختبار في الحسبان .

-عدم اتفاق المصححين وهم بمعزل عن بعضهم البعض علي إعطاء نفس التقديرات للمقال الواحد،كما أن نفس المصحح لا يعطي نفس التقديرات للمقالات نفسها في وقتين مختلفين.

- وهناك من يضيف اعتبارات أخرى كنوع الخط، طول المقال وإجهاد المصحح ...الخ.

حيث توصلت الدراسة السابقة الثانية (التكوين الجامعي بين الواقع و الأهداف) إلى أن هناك نسبة 92.45% من الأساتذة في الجامعة الجزائرية تعتمد أسلوب الامتحانات الكتابية لتقييم الطلبة.

كما توصلت أيضا إلى أن الهدف من اعتماد هذا المقياس في التقويم ليس قياس درجة إستعاب الطلبة للمعارف ، أو مدى فهمهم للدروس الملقاة أو حتى لتقييم مستواهم ، لكنه اصبح مجرد إجراء لتوزيع الدرجات و العلامات لتقييم الطلبة إلى ناجحين و راسبين ، و تمتد هذه السلبية في التقييم انه بالإضافة إلى الامتحانات الفصلية ، هناك فرصة أخرى تمنح للطالب للنجاح و هي الامتحان الشامل و أيضا الامتحان الاستدراكي الذي يتم إجراؤه في بداية السنة الأكاديمية الجديدة ، فضلا عن نقاط الإنقاذ و نقطة الإقصاء المقدرة بـ 20/05 ، و يعكس سياسة الجامعة في محاولتها لتوفير أكبر عدد من الأماكن البيداغوجية الجديدة للطلبة الجدد كل سنة ، بدون الأخذ بعين الاعتبار المستوى الذي يتخرج به هذا الطالب ، و هو تبرير كافي لعدم ثقة المدراء و أرباب العمل في المؤسسات لحملة الشهادات الجامعية .

فماذا ننتظر من خريج جامعة كان همه الرئيسي أثناء دراسته الجامعية الانتقال من سنة لأخرى مهما كانت الوسائل و الطرق و ليس الاستزادة بالعلم و المعرفة ، شيء أفرغ الشهادة الجامعية من مضمونها الأساسي إلى مجرد شهادة يتسلمها هذا الخريج بعد انتهاء مدة تكوينه.

إن التقويم الصحيح لا يتعلق بنتائج الطالب فحسب ، بل كما أشرنا في مواضع سابقة إلى تقويم الأهداف و المحتوى و الطرق التعليمية وحتى وسائل التقويم نفسها .

- فتقويم الأهداف يمكن من معرفة مواطن الخلل فيها، فتعدل في ضوء ذلك التقويم .
- أما تقويم المحتوى فيشمل المعارف و الأفكار المقدمة للطالب سواء من حيث القدم والحداثة أو من حيث مواطن النقص و الضعف أو عدم الموائمة للمرحلة التعليمية أو مستوى الطلبة .
- و عن تقويم الطرف فانه يمكن المحاضر من مراجعة الأساليب و الوسائل التي اعتمدها لإيصال معارفه و أفكاره لطلابه ، ومدى تحكمه فيها حتى يستطيع تطويرها أو اختبار الأنجع في المراحل القادمة .
- و أخيرا يشمل التقويم ، الأدوات و الأساليب المعتمدة في التقويم ، من حيث دقة الأسئلة أو المعايير التي وضعها لتقويم طلبته .

ثالثا : أركان العملية التكوينية

حتى تقوم المؤسسة الجامعية بالوظائف التي أنشأت من أجلها ، فلا بد لها من أطراف فاعلة و متفاعلة ، تلك هي الأركان الرئيسية الثلاث في العملية التكوينية و هي ، هيئة التدريس ، الطلاب ، الهيكل الإداري و التنظيمي ، و أي تغيب لأحد هذه الأطراف معناه اختلال أركان هذه العملية ، وبالتالي تراجع الجامعة عن الهدف الذي أسسها من اجله المجتمع .

1-هيئة التدريس :

تعتمد الجامعة علي مجموعة من الباحثين و الدارسين ، الذين لا يقتصرون علي تلقين المعلومات الموجودة في الكتب للطلاب فحسب ، بل يتعاونون معهم علي اكتشاف الطريق الأمثل لاستخدام الآلة علمية ، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم ، هو ذلك الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل أعماق الشخصية و يمتد إلى أسلوب الحياة " [37] ، فهو بذلك يتعرض حتما للاطلاع علي النقائض و بعض المشاكل و إثارة أسئلة من شأنها إثراء بحثه وتنشيطه .

و علي اعتبار أن الأستاذ الجامعي حجر الزاوية في العملية التكوينية لأنه القائم علي هذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة و مسؤولا عن السير الحسن للعملية التربوية و

البيداغوجية في الجامعة [38] ، فبالإضافة إلى ذلك فهو يقوم بمهام عديدة علي مدار العام كالتدريس ، الإشراف علي مذكرات التخرج أو التدريبات الميدانية ، الاجتماعات البيداغوجية و الإدارية المشاركة في تحضير الامتحانات وتصحيحها ... الخ .

و نجد الأستاذ الجامعي أيضا رجل إداري ، فتوكل له مهمة إدارة مؤسسات التعليم العالي والجامعي ، فنجده رئيسا للقسم ، أو عميدا للكلية أو عميدا للجامعة ، ويشترك أن يكون من ذوو الرتب العالية ، وقد تغلب علي العامل بالتدريس الوظيفة الإدارية و لكنه يظل رسميا عاملا بالتدريس .

و على العموم يحظى الأستاذ الجامعي إضافة لما سبق بالعديد من المزايا نذكر منها علي سبيل المثال :

- انه يحظى بمكانة اجتماعية عالية في مجتمعه .
- يتمتع بالحرية الأكاديمية بالنسبة لما يقوم بتدريسه .
- يتعامل أستاذ الجامعة مع طالب ناضج فكريا وعقليا ، وتوجد العديد من القوانين واللوائح التي تحدد وتنظم العلاقة بينهما، بعكس المدرس في التعليم قبل الجامعي .
- تتاح لأساتذة الجامعة فرص عديدة يستطيعون من خلالها تحسين مستواهم الاقتصادي و الاجتماعي كالإعارة إلى الخارج ، أو العمل كاستشاريين في بعض الهيئات الحكومية والخاصة ، تأليف الكتب والمراجع الجامعيةوغيرها.[39]

و نظرا لهذه الامتيازات و غيرها فان ذلك كان سببا في ارتفاع و تطور هيئة التدريس في بلادنا ، وهي نتيجة طبيعية للتطور الكلي الهائل في إعداد الطلبة ، إلا أن ذلك وازاه نسبة ضعيفة لفئة الأساتذة من ذوي التأهيل العالي المطلوب للإشراف و علي مستوى ما بعد التدرج أي درجة أستاذ و أستاذ محاضر .

و هو ما يبينه الجدولين رقم (7) و (8) علي التوالي :

جدول رقم (7) : يوضح تطور هيئة التدريس (1962 - 1996)

السنة الجامعية	العدد الإجمالي	عدد الإناث
62- 1963	298	10
69- 1970	842	-
74- 1975	4041	-
79- 1980	6207	-
84- 1985	10560	-
89- 1990	14536	2244
94- 1995	14593	2833
95- 1996	14427	3338

جدول (8) : توزيع هيئة التدريس حسب الدرجة العلمية (96/95)

الدرجة العلمية	العدد الإجمالي	%
أستاذ كرسي	666	4.6
أستاذ محاضر	959	6.6
أستاذ مساعد مكلف بالدروس	5205	36.1
أستاذ مساعد	5040	34.9
مساعد	2557	17.7
المجموع	14217	100

المصدر : محمود بوسنة ، مرجع سابق (بالتصرف).

- الواقع الحالي للتكوين البيداغوجي للأستاذ:

ليس هناك حاليا بيداغوجيا جامعية عالمية ، و لا نموذج محدد، لكن هناك تجارب خاصة بكل دولة و بكل تخصص علمي ، و في نظامنا الجامعي لا يوجد تكوين بيداغوجي معمم على كل التخصصات في التعليم العالي ، بل هناك تجارب بيداغوجية متعددة في الجامعات الجزائرية ، وبما أن الأستاذ الجامعي هو الفاعل في العملية ككل فإن تسليط الضوء على وضعيته من الأهمية بمكان ، على ذلك يساهم في ترقية مكانة هذا الأخير و يضعنا أمام مواطن الخلل في تكوين هذا الأخير من أجل تلافيها و تجاوزها ، و نوجزها في النقاط التالية : (40)

- يوجه الأساتذة عدة ضغوطات موضوعية كالإعداد المتزايدة للطلبة ، و أخرى ذاتية ، كصعوبة إعادة النظر في مسارهم التدريسي كغياب التحفيز البيداغوجي ، و هي مشكلات سلبية نؤثر سلبا على مردودية الأستاذ .
- غياب مناخ بحثي بيداغوجي يدفع الأستاذ إلى القيام بالنقد الذاتي التغذية الراجعة الموضوعية و الإيجابية لطرق التدريس التي يعتمدها.
- غياب التشاور و التنسيق بين مختلف هيئات التدريس من جهة و غياب الحوار بين هذه الهيئات و الطلبة من جهة ثانية، جعل مناقشاتهم – التي نادرة ما تكون – لا ترتقي إلى مستوى تبادل الأفكار و الآراء .
- الالتزام بالوظيفة الإدارية للجان البيداغوجية ، غالبا ما يحد من تطوير أفكار جديدة حول الترقية البيداغوجية ، إضافة إلى انه أحيانا يسجل اضطراب بين الوظيفة الإدارية و الوظيفة البيداغوجية لهذه اللجان ، الذي يظهر في شكل مظاهر بيروقراطية في عمل الهيئات المكلفة نظريا بترقية البيداغوجيا .
- النشاطات المقامة من اجل التكوين البيداغوجي في الجامعات الجزائرية ، عبارة عن تجارب ذاتية ، غالبا ما تخلق تفاوت بين التكوين النظري في الدراسات ما بعد التدرج و الاكتساب الفعلي للبيداغوجيا من اجل التدريس .

إن وضعية كهذه و أجواء يسودها الاضطراب التي يعمل بها الأستاذ الجامعي يجعلنا لا نحمله كامل المسؤولية في تدني مستوى خريجي الجامعة الجزائرية ، كونه يعمل في مناخ يحد من عطائه و إبداعاته من جهة ، و يعقد من عملية التواصل بينه و بين طلابه.

و لتجاوز هذه العقبات و ترقية البيداغوجيا في الجامعة الجزائرية، إن هناك جملة من الاقتراحات أهمها :

- إعادة تفعيل اللجان البيداغوجية و سد الثغرات الموجودة في مهامها لوضع مناهج فعالة للتكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد ، و تجديد محتويات و مناهج التدريس .
- على مستوى المؤسسات ، إنشاء هيئات و نظم للتنشيط البيداغوجي و التكوين و البحث ، مزودة بوسائل مادية و بشرية ملائمة ، تكون مهمتها ضمان تكوين بيداغوجي جيد للأساتذة .
- تكوين المكونين ، حيث ينبغي أولا أن نعلم الأستاذ كيفية الإدارة العملية للقسم ، و أيضا تحسين العلاقة بين الأستاذ و الطالب ، لأنها حجز أساس في العملية التعليمية من خلال التنسيق بين مجموعات الأساتذة فيها بينهم ، و بين الأساتذة و الطلبة من جهة أخرى ، من اجل تكامل الجهود للوصول إلى بيداغوجيا سليمة عمليا في التدريس.
- توفير مناخ فكري مناسب للبحوث البيداغوجية من شأنه مساعدة الأستاذ على القيام بالنقد الذاتي الموضوعي لطرق تدريسه ، و التخلص من سلبيته تجاه المشكلات البيداغوجية التي تواجهه.

- توسيع نطاق عمل الأستاذ من خلال إقامة دورات للتكوين البيداغوجي ، ورئاسة اللجان البيداغوجية، وتقديم محاضرات حول البيداغوجيا، وعدم الإكتفاء فقط بساعات التدريس.

وعليه فإن ترقية البيداغوجيا في الجامعة تعني ترقية الظروف المناسبة للدراسات في العملية التدريسية ، و الأخذ بعين الإعتبار حاجات المجتمع ، فالقيام بفحص بيداغوجي شامل لمؤسساتنا الجامعية ضروري قبل أية عملية إصلاح.

و تجدر الإشارة في هذا المقام ، أن الجامعات تختلف في الأهمية النسبية التي تعطى للتدريس عند تقييم الأستاذ الجامعي ، فبعضها يجعل من بحوث الأستاذ أساسا في ذلك ، و البعض الأخر يعتزم التدريس بجانب البحث وخدمة المجتمع و اعتباره أساسا في تقييم الأستاذ لأغراض الترقية و التثبيت وكذا تزويد الأستاذ بمعلومات و تغذية راجعة متعلقة بتدريسه .[41]

و من اجل أداء كل هذه المهام علي الأستاذ أن يتمتع بصحة نفسية ومسؤولية أخلاقية ، تجعله يرقى عن كل الصراعات في وقت قد تداخلت فيه مفاهيم الحرية الشخصية بمفاهيم الحرية الأكاديمية ، عليه أن يعمل دائما في إطار القيم النبيلة و السامية التي تجعل منه القدوة و النموذج الأمثل لطلابه .

2- الطلاب :

الطالب الجامعي هو " شخص سمح له مستواه العلمي بالانتقال من المرحلة الثانوية بشقيها العام والتقني إلى الجامعة ، و فقا لتخصص يخول له الحصول علي الشهادة ، إذ ان للطالب الحق في اختيار التخصص الذي يتلاءم و ذوقه و يتماشى وميله [42] ، إذ يعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية و الفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي ، ويمثل عدديا الفئة الغالبة في المؤسسة الجامعية.

فمن خلال التكوين الجامعي الذي يتلقاه خلال سنوات دراسته في الجامعة يتمكن هذا الأخير من تطوير قدراته و استعداداته الشخصية ، وتنمية مهاراته بهدف التحصن بالمعرفة اللازمة في حياته العملية اللاحقة لحياته الجامعية .

و لعل أفضل السبل التعليمية التي توفر له ذلك هو أن يكون محور العملية التدريسية ، فيتيح له الفرصة لاكتشاف المعرفة بنفسها عن طريق قيامه بأنشطة ذاتية موجهة في المواقف التعليمية .

إلا إن الطلاب أحيانا يتعرضون للفشل في دراستهم أو عدم القدرة على التكيف مع الجو الجامعي الجديد , وذلك لعدة أسباب أهمها:

- غياب التوعية التربوية حول أجواء و ظروف الدراسة الجامعية في المراحل السابق لها.
- ضعف الجانب الإعلامي والتوجيهي في مسهل السنة الجامعية حول الفروع المتاحة للطالب . واختصاصات التي يمكن إن يسجل بها .

لتجاوز هذه العقابات وجب المنظومة التعليمية لمختلف مراحلها وعلى رأسها الجامعة أن تعمل بطريقة ديناميكية مرنة، بحيث لا يحدث إصلاح أو تغير في مرحلة إلا يرافقها

إصلاح في كافة المراحل الأخرى، كما يجب احترام شخصية ، الطالب واختياره لتخصصه الذي يرغب في دراسته ، فهو في مرحلة عمرية تجعل من الاختبار جزء من شخصيته و ميزة تجعله مسؤولا في المراحل اللاحقة.

3- الهيكل الإداري و التنظيمي :

الجامعة هي تنظيم اجتماعي يسري عليها ما يسري علي التنظيمات الاجتماعية الأخرى في المجتمع ، لذا فان تنظيما وهيكلا تحدد من خلاله المواقع التنظيمية الرئيسية داخلها و تحدد لشاغليها مهامهم و اختصاصاهم و ترسم لهم علاقاتهم مع الآخرين .

فالهيكل التنظيمي لأي مؤسسة هو مجموعة القواعد و الأجهزة التي يتم بواسطتها تحقيق أهداف التنظيم ، ويمكن اعتبار الجامعة إحدى هذه التنظيمات المعقدة نسبيا و ذات ثقافة تنظيمية و أسلوب إداري خاصين لهما آثار علي فعالية تسييرها [43] ، ففي إطار هذا الهيكل الإداري و التنظيمي يتحدد المهام والوظائف المنوطة بكل فرد في هذه المؤسسة من أبسط الفرد إلى قمة هرم الهيكل العام (طلبة ، أساتذة ، عمال ، إداريين ،...) و أي اختلال أو غموض في هذه المهام أو التقاعس و الحياد عنها من طرفهم ، فان ذلك ينعكس علي سير العملية التكوينية ككل ، ويعتبر نجاح المؤسسة الجامعية و العملية التكوينية بها مرهون بوجود إطارات إدارية متخصصة و هيكل تنظيمي مرن وأفراد واعية ، بدون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري و التعليمي ، اللذان يساهمان معا في تحسين المردود ورفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية ، للمؤسسات المجتمعة .

ففي الدول الحديثة تسعى الجامعة لدعم جهازها التنظيمي بإداريين يتميزون بالخصائص التاليــة :

- الإلمام بشؤون التسيير و المعرفة بطبيعة العمل في المعاهد و الكليات خاصة ما تعلق بالجوانب المالية و التنظيمية .
- القدرة علي معالجة المشاكل المادية التي يتعرض لها الطلاب و الأساتذة .
- تجديد الجهاز الإداري و تدريبه و إعطاءه مجالات للمبادرة .
- أن يعمل الإداريون بالتعليم العالي وفق نظام يصلهم مباشرة بالأجهزة الأخرى المشتركة في العملية التكوينية .

4- الحرية الأكاديمية في الجامعة الجزائرية:

استوقفنا كلمة الحرية الأكاديمية عندما تحدثنا عن المزايا التي يحظى بها الأستاذ الجامعي، أحد أهم أركان العملية التكوينية ، و لما وجدناها شرطا ضروريا حتى تعمل هذه المؤسسة الجامعية في أحسن الظروف و في أجواء تسمح بالإبداع و إبداء الرأي و طرح الأفكار بكل حرية و بعيدا عن الضغوطات سواءا الداخلية منها أو الخارجية .

و بالإضافة إلى المهام الإدارية و التدريسية للأستاذ الجامعي،فهو بالدرجة الأولى باحث، لأنه حسب" جاسبرز" الوحيد الذي له صلاحيات اختيار الموضوع وكيفية العمل فيه ،فالحرية الأكاديمية تجسد استقلالية المؤسسة على مستوى الأشخاص.[44]

فماذا عن الحرية الأكاديمية التي يتمتع بها الأستاذ الجامعي الجزائري ؟

لقد اهتمت اليونسكو بأهمية توفير الشروط الضرورية للأستاذ الجامعي ليلعب الدور المنوط به في تنمية المجتمع، لكن رغم هذا الاهتمام مازلنا نسجل بعض الصعوبات التي تقف في وجه تحقيق هذه الحرية في الكثير من الدول العربية، و الجزائر هي الأخرى لازالت تعرف العديد من العراقيل المرتبطة بالظروف المهنية الجامعية ، فهؤلاء الأساتذة لا يمكنهم إظهار إمكانياتهم إلا إذا تمتعوا بالحرية الأكاديمية.

ففي الجزائر، من الناحية التشريعية فإن الحقوق و الواجبات المتعلقة بالجامعة تندرج في الإطار الخاص للعمال المشاركين في هيئة التدريس و التعليم العالي ، و المتمثلة في المرسوم رقم 122/89 الصادرة في 18 جويلية 1989 ،أن " الجامعة كأي مؤسسة عمومية أخرى ، فإن التشريعات تحدد الحقوق التالية : الجور ، العطل ، التقاعد، الإضراب و غيرها"، لكن القانون لم يشر ولا مرة إلى الحرية الأكاديمية في بلادنا كما أن القانون التوجيهي للتعليم العالي الصادر في افريل 1999 يعرف الجامعة على إنها مؤسسة عمومية ذات طابع علمي و ثقافي و مهني تتمتع بالاستقلالية الإدارية و المالية التي تكرس الحرية الأكاديمية ، لكن لم تتبع هذا القانون أي مراسيم تنفيذية لتطبيقه .[45]

وفي دراسة ميدانية أجرتها " الكاهينة حماش " بجامعة الجزائر معتمدة على مؤشرات الحرية الأكاديمية التي وضعتها اليونسكو وجدت النتائج التالية :

بخصوص حرية التدريس ، فحسب التوصية رقم 28 لليونسكو " فإن أستاذ التعليم العالي لديه الحق في التدريس دون أي تدخل مادام يحترم المبادئ المهنية المعروفة و أيضا يحترم مسؤوليته و المستوى الفكري مع احترام المعايير و مناهج التدريس ، فأي أستاذ جامعي لا يجب إرغامه على إعطاء معلومات تتعارض مع معارفه أو تصطدم مع تفكيره ، أو تدريس مواد و برامج تتعارض مع الثوابت الوطنية و العالمية ، خاصة في مجال حقوق الإنسان ، كما أن له الحق في إعداد برامج التدريس"[46] ، و في الدراسة الميدانية توصلت إلى أن حرية التدريس الممنوحة للأستاذ الجامعي الجزائري تتركز في مجال اختيار البرامج التدارسية ذلك ان هذه البرامج تكون متعلقة بالتخصص الأكاديمي للدراسات ما بعد التدرج ، و ذلك من خلال اللجان البيداغوجية ، رغم أن هناك شبه إجماع حول تراجع دور هذه الأخيرة ، ثم يأتي اختيار المواضيع المرتبطة بكل مقياس ، لكن ليس لهم الحرية في إعطاء المعاملات لكل مقياس او عدد الطلبة داخل القسم .

و بخصوص حرية إجراء البحوث و نشر النتائج البحثية : فتبعا لتوصية اليونسكو رقم 29 فإنه " من حق الأستاذ الجامعي القيام ببحوث علمية دون أي ضغوط بما أنها تتلاءم مع احترام القواعد المهنية و المبادئ العلمية الوطنية العالمية المعروفة فكريا و علميا و أخلاقيا في ممارسة هذه البحوث ، كما أن لهم الحق في نشر خلاصات و نتائج التي قاموا بها أو شاركوا في إعدادها .[47]

و عند إسقاط هذه الحقوق على الأستاذ الجامعي فإننا نجده يواجه العديد من الصعوبات في نشر بحوثه و مقالاته ، فحسب الدراسة الميدانية دائما فإن هذا الأخير قد مورست عليه رقابة سياسية خاصة في مرحلة التوجيه المخطط ، ورغم الحرية الممنوحة له حاليا ، إلا انه يواجه صعوبات من نوع آخر و منها الحرية الاقتصادية لدور النشر

وطابعها التجاري و تنوع الآراء و الأفكار و الأيديولوجيات التي تتبعها الجرائد و المجلات المختلفة .

أما عن حريات النشاطات خارج الجامعة فتبعا لتوصية اليونسكو رقم 30 فإنه " يحق للأستاذ الجامعي أن يقوم بأنشطة مهنية خارج الجامعة خاصة إذا كانت هذه الأنشطة تساهم في ترقية مهاراته المهنية أو تطبيق معارفه لحل مشكلات المجتمع ، بشرط أن لا تؤثر على واجباته اتجاه المؤسسة التي ينتمي إليها ، و أيضا لا تتنافى مع قوانينها قواعدها أو المبادئ و القوانين الوطنية. (48)

و عن الأسباب التي تدفع الأستاذ الجامعي الجزائري إلى النشاط خارج الجامعة فكان في مقدمتها عدم كفاية طريقة معالجة المواضيع المطروحة ، إضافة إلى الصعوبات المادية التي يعانيها هذا الأخير كالحصول على سكن و تلبية حاجاته الأسرية ثم يأتي عامل زيادة الخبرة بحيث يلجأ الأساتذة الجامعيون إلى العمل في مخابر البحث و مكاتب الدراسات لتحسين مستواهم الفكري.

و في الأخير نستنتج أنه رغم الإشارة إلى الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي في القانون التوجيهي للتعليم العالي الصادر في أفريل 1999 ، الذي لم يتبعه قوانين مكملة لتنفيذه و رغم الحرية الممنوحة له في اختيار البرامج الدراسية و اختيار المواضيع المتعلقة بمقياسه ، إلا أنه لازال يعاني من صعوبات كثيرة خاصة ما يخص نشر أبحاثه و نتائجها بسبب الظروف الاقتصادية لدور النشر،كما أن للصعوبات المادية التأثيرعلى مردوده وعطائه العلمي والإبداعي

رابعا : العلاقة بين الجامعة و المؤسسة و سوق العمل

إن العلاقة بين الجامعة و المؤسسة في الجزائر لا تبعث للتفاؤل ، كونها تعرف إنفصالا جعل كلا منها يعمل بمعزل عن الآخر مع فقدان حلقات الوصل و الاتصال بينهما إلا في نقاط متفرقة ، و كان لهذه الوضعية نتائج سيئة سواءا على الجامعة أو المؤسسة ، مما يؤثر سلبا على النظام الاقتصادي للبلاد من خلال مظاهر البطالة بين حملة الشهادات الجامعية ، و نقص التشغيل و بطء تطور سوق العمل ...الخ .

في الوقت الذي يشهد العالم حاليا تشجيعا مستمرا للعلاقات و الروابط بين الجامعة و سوق العمل ، فتطوير تقنيات جديدة كتكنولوجيات الإعلام و الاتصال أحدث تغيرات مهمة على سوق العمل ، إضافة إلى استحداث مناصب عمل لم تكن مألوفة من قبل ، فإن العالم اليوم يشدد على أهمية تطوير التعليم العالي ليتماشى مع الحاجيات المتزايدة للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية الحالية للمجتمع الدولي ككل ، كما أن تطوير تكنولوجيات جديدة يفرض على المؤسسات الجامعية التفكير في تطوير علاقات جديدة بين الأساتذة و الطلبة من خلال إستعمال أدوات ديداكتيكية و دراسة تأثير هذه الأدوات على التدريس و إكتساب للمعارف .

و في هذا المجال استخلص " كارلوس برنهايم " CARLOS .T. BERNHEIM ، عضو المجلس التنفيذي لليونسكو 1991 أن " المتطلبات التي تنتج عن الثورة العلمية و التكنولوجية لها تأثير على النظم و الهياكل الجامعية و تطرح ضرورة التعاون بين التخصصات لتتجاوب مع طبيعة المعرفة المعاصرة ، كما أن أزمة الجامعة متعددة المظاهر و تتطلب مراجعة ثورية (راديكالية) لأهدافها و مهامها و إستراتيجياتها و هياكلها و أيضا طرقها في العمل ". (49)

و من جهة أخرى فإن التعليم العالي حاليا يواجه ضغوطا جديدة ، ليهتم بوظيفته الاقتصادية و الاجتماعية ، و خاصة التوفيق بين وظيفة تأهيل الطلبة و إعدادهم للعمل و أعدادهم المتزايدة . لذلك فإن التعامل مع هذه المستجدات و الضغوطات يستوجب التفكير في استراتيجيات جديدة تأخذ بعين الاعتبار الإعداد النوعي و الاحتواء العددي للطلبة على حد سواء.

إذ يعتبر التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي جزء من التخطيط للتعليم العالي والبحث العلمي, و يتناول التخطيط الاستراتيجي الجامعي إعداد تقديرات للاحتياجات

لجانبي العرض و الطلب من التخصصات المختلفة لخدمة التنمية , فلقد أدى التوسع في التعليم إلى زيادة الخلل في القوى العاملة واضطراب سوق العمل وتأرجحه بين الزيادة والنقصان ومستويات عدة فترتب على ذلك بطالة بين صفوف المتعلمين و استخدام المؤهلات العليا في وظائف كتابية بسيطة.(50)

و لا نزعم في هذا المقام أن التخطيط الاستراتيجي بديل عن خطط التشغيل المختلفة و لكنه المظلة الأساسية لخطط تدوير عجلة التعليم الجامعي و البحث العلمي , إذ من الضروري أن يبدا بفلسفة واضحة و رسالة محددة المعالم و رؤية دقيقة ,كما يجب أن يركز على تعظيم قيمة التعليم ,فقد أدركت دول العالم المتقدم أهمية ذلك و اعتبرت قطاع التعليم قطاعا منتجا ,لان معظم التكنولوجيات الجديدة و كذا التقنيات الحديثة مخترعوها من مخرجات التعليم ,و على اعتبار انهم أناس مهرة قادرون فكريا و عقليا على إستعابها فهي تعتمد في سبيل تحقيق ذلك تكوين طلبة و باحثين قادرين على القيام بهذه المهمة و هذا عن طريق الاستثمار في التعليم ,و هي بذلك تعتمد على الإنسان كوحدة أساسية لأحداث التقدم.

وعليه فان مجتمعاتنا مطالبة اكثر من أي وقت مضى بإعادة النظر في بناء انساننا حيث يكون قادرا على التلاؤم و مستجدات القرن الحادي و العشرين، " إنسان لديه قيم واتجاهات ومعارف ومهارات , ليس بالضرورة مختلفة عما هو مألوف لديه ,إلا أنها اكثر جرأة وعصرنــه" (51) .

إن التخطيط الاستراتيجي الناجح هو ذلك الذي يأخذ بعين الاعتبار أهمية الاستثمار في التعليم, فالفرد الذي يمضي حوالي 20 سنة وتنفق عليه الدولة الملايين , فهي بالمقابل تنتظر منه أن يكون فردا فاعلا ومنتجا ,إلا أن الأشكال الذي يواجه إطاراتنا بعد قضائهم هذه المدة التي منها شوط كبير بين أسوار الحرم الجامعي _هو تغليب التعليم الأكاديمي النظري على حساب التعليم العملي ,في الوقت الذي كان الطبيعي هو الموازنة بين الجانبين.

لذلك فان أي جهد تعليمي لا يحقق القدر المناسب في تطوير المعارف والمعلومات والقدرات يعتبر استثمارا ضائعا ,إذ يجب التركيز على التعليم الإنتاجي وعلى تنمية المهارات والقدرات والمعلومات المسايرة للتطورات الحاصلة على الساحة العالمية,كمهارات المعلوماتية والمعرفة,المهارات الإدارية والتنظيمية,مهارات التعامل مع الغير,مهارات التسويق والمعاملات الاقتصادية,مهارات الابتكار والتطوير,تكنولوجيا,المعلومات والآلات والمواد والإدارة.(52)

إذن لا يرتكز التخطيط الاستراتيجي بالجامعات على مجرد منح الشهادات العلمية فقط وإعطاء التقديرات,ولكن العبرة ببناء الإنسان يحمل المعارف والمهارات تمكنه من التعامل مع كل الظروف والمتغيرات وبالتالي رفع مستوى أدائه,خاصة في ظل الاحتياجات المتجددة والمتطورة التي تمليها الوظائف سواءا المتاحة منها أو المستحدثة في سوق العمل.

كما أن هناك إجراءات عملية يجب أن توازي هذا التخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي و هي : [53]

- تعزيز مساهمة القطاعات المهنية في إعداد برامج قطاع التكوين العالي ، من خلال ترقية الحوار مع مجموع الشركاء الاجتماعيين لإدماج و تفعيل الممارسة العملية .
- تكييف إطار تشريعي و التنظيم الحالي لخلق محيط يشجع المشاركة المتزايدة للمؤسسة من أجل تطوير العمل عبر الممارسة سواءا للتكوين الأصلي أو التكوين المتواصل.
- أخذ التكوين الدائم بعين الاعتبار و إدماجه كعنصر مهم في سوق العمل ، الذي ينبغي أن يوازيه تعزيز في إمكانيات التكوين و تطوير التعليم عن بعد.

الهوامش

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم رقم 83-544، المؤرخ في 24 سبتمبر 1983.
2- دليو فضيل و آخرون، " الجامعة الجزائرية تنظيمها و هيكلتها"، مجلة الباحث، العدد الأول، جامعة قسنطينة، جوان 1995، ص 228
3- محمد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص 187.
4- العقبي حبة، " الجامعة الجزائرية و التنمية "، حوليات جامعة الجزائر، عدد 01، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1987/86، ص .127
5- عبد الله الركيبي، " التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، "حوليات جامعة الجزائر، العدد الأول، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1987/86، ص ص (155-156).
6- صيد الطيب، الممارسة" السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية واقعها و تمثلاتها لدىأساتذة علم الإجتماع" (دراسة ميدانية بجامعة عنابة)،(أطروحة مقدمة نيل درجة الماجستير في علم إجتماع التنمية،معهد علم الإجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة 1999/98)، ص ص (50-51).
7- عبد الله الركيبي، مرجع سابق، ص 156.
8- صيد الطيب، مرجع سابق، ص 51.
9- صالح فيلالي، " ملاحظات حول سياسات ديمقراطية التعليم، البحث العلمي و الجزأرة "، مداخلة في الملتقى الوطني الأول حول الجامعة و التنمية الواقع و الآفاق)، جامعة منتوري، قسنطينة (12-13 ماي 2002)، ص 4.
10- المرجع السابق، ص 9.
11- المرجع السابق، ص 10.
12 -Boukhobza,M'hamed, **ruputres et transformations en Algerie** ,O.P.V, volume1, Alger, 1989, p 58.
13- الدليل الإقتصادي و الإجتماعي، المؤسسة الوطنية للإشهار، الجزائر، 1989، ص 262.
14- كلو مهدي، مرجع سابق ، ص 121، نقلا عن :
Necib radjem, **industrialisation et système éducation Algérien**, O.P.U, Alger, 1986, P58.
15- فضيل دليو و آخرون، مرجع سابق، نقلا عن :

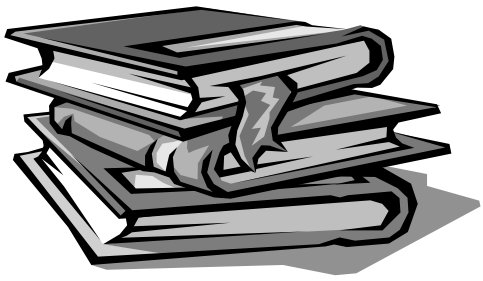
Coulon.A, **ou va l'université algérienne, revu l'homme et société**, édition enthropos, paris, 1976, P215.
16- MARTENS.J.C**, le model Algérien de développement**, S.N.E.D , Alger, 1973, P217
17- عبد الله الركيبي، مرجع سابق، ص 161.
18- محمود بوسنة، مرجع سابق، ص 12 .
19- المرجع السابق، ص 13.
20- République Algérienne Démocratique et Populaire : dossier reformes des enseignement supérieures, ANNABA, janvier 2001, P7.
(*)- الملتقى الوطني الأول، " تسيير الموارد البشرية في حالة أزمة "، تنظيم معهد علم النفس، عنابة (2-3 جوان، 2004).
21- Bouzid Nabil , " L'interface enseignement supérieur / monde du travail en Algérie: de quoi s'agit - il " , Les cahiers du CREAD,N° 59-60- 1er & 2éme trimestres , Alger ,2002 , PP (187-188).
22- على مهدي كاظم، " اختبارات التحصيل الجامعية و متغيرات العصر "، المجلة العربية للتربية، المجلد العشرون، العدد الثاني، مطبعة المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، ديسمبر2000، ص 193.
23- محمود حسان سعد، **التربيـة بين النظريـة و التطبيـق**، دار الفكر، الأردن،2000، ص ص(114-115)
24- محمود شارف سرير و نورالدين خالدي، **التدريـس بالأهـداف و بيداغوجيـا التقويـم**، الطبعة 2، (ب. دار نشر)، (ب. بلد)، 1995، ص 15.
25- المرجع السابق، ص 21.
26- عمر التير الشيبانـي،**التربيـة و تنميـة المجتمـع العربـي**، الـدار العربيـة للكتـاب، تونس/ليبيا،1985،ص97.
27- لحسن بوعبدالله، مرجع سابق، ص 36.
28- روث بيرد و جيمس هارتلي، **التعليم و التعلم في الجامعات و المعاهد العليا**، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، جامعة الملك عبد العزيز مركز النشر العلمي، جدة، 1992، ص 171.
29- المرجع السابق، ص 179.
(**)- نتيجة توصلت لها دراسة السابقة الثانية،صالح بـوشارب مـريم،التكويـن الجامـعي بين والواقـع والأهـداف.
30- لحسن بوعبدالله ، مرجع سابق ، ص 40.
31- المرجع السابق ، ص ص (41، 42)
(***)- لمزيد من التفصيل أنظر، مـحمد محمود الحلية، طـرق التدريـس و إستراتيجياته، الطبعـة2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002.
32- فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة،**المنـاهج المعاصرة**،منشأة المعارف،الإسكندرية،2000،ص138.
33- بنيامين بلوم و آخرون، **تقييم تعلم الطالب التجميعي و التكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي و آخرون، الطبعة 3، الدار الدولية للإستثمارات الثقافية، مصر، 2001، ص 37.
34- فوزي طه إبراهيم و رجب أحمد الكلزة، مرجع سابق، ص ص (148-150).

35- أحمد حسين القاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، الطبعة 4، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص210.
36- سعيد برغل، " تقويم العملية التكوينية بالجامعة (دراسة ميدانية ببعض معاهد المركز الجامعي بمستغانم، أعمال ندوة (الجامعة اليوم))، تنسيق جمال غريد، منشورات CRASC) ، الجزائر،
ماي 1998، ص 77.
37- محمد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص 197.
38- فضيل دليو و آخرون، **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، جامعة منتوري، قسنطينة، 2001، ص 91.
39- مجدي عزيز إبراهيم، **المنهج التربوي وتحديات العصر**،عالم الكتب،القاهرة،2002،ص ص(80-81)
40- Houcin BENAISSA ," La formation Pédagogique des enseignements a l'université : Analyse critique et Suggestions" , Les cahiers du CREAD, N° 59-60-1er & 2éme trimestres , Alger ,2002 , P 136
41- حسن شحاتة، مرجع سابق، ص ص (20-21).
42- رياض قاسم، " مسؤولية المجتمع العلمي العربي، منظور الجامعة العصرية "، المستقبل العربي، عدد 193، مارس 1995، ص 85.
43- فضيل دليو و آخرون، **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، مرجع سابق، ص ص(80-81).
44- المرجع السابق ، ص .93
45- El- Kahina HAMMACHE, " les libertés Académiques dans L'enseignement Supérieur Algérien" , Les cahiers du CREAD, N° 62-63-4éme trimestre 2002 & 1er trimestre 2003, Alger , P 181.
(46)- Idid , PP (184-185)
(47) - Idid , P 187
(48)- Idid , P 189
(49)- Bouzide Nabil , Opcit, P 186
50- فاروق شوقي البوهي، **التخطيط التعليمي**، دار قباء، القاهرة، 2001، ص 62.
51- هاني عبد الرحمان و صالح الطويل، **الإدارة التعليمية (المفاهيم و الآفاق)**، دار وائل، عمـــان، 1999، ص 402.
52- فريد النجار، **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، الطبعة 2،إيتراك، القاهرة، 2002، ص ص (63-64).
53- http: // www.cnac-dz / index / espace. com / cnac Act / Num 19-ara/p11.htm

فهرست الأشكال

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	يوضح المقارنة بين الهيكلة الحالية للتعليم العالي و الهيكلة المقترحة LMD	
	يوضح العلاقة بين عناصر التكوين الجامعي	
	يوضح العلاقة بين إستخدمات المعلومات و تحليل الوظائف	
02	يوضح مصادر إستقطاب الموارد البشرية	
03	يوضح سلسلة المهارات و المعارف في المؤسسة	
04	يوضح العوامل التي تساعد الموظف على الأداء الوظيفي الجيد	
	يوضح العلاقة بين مدة التربص و كفايتها	
05	يوضح مصادر الحصول على تعويض النقائص في القدرات المهنية	
06		
07		
08		

الفصل الرابع



الفصل الأول : تموضـــع الدراســة

أولا : الإشكاليـة
ثانيا : الدراسـات السابقــة

أولا : سوق العمل

يعتبر سوق العمل الوجهة التي يقصدها خريج الجامعة بعد حصوله على شهادته العلمية ، فهو بذلك ينشد وظيفة تلائم طموحاته و آماله في تحقيق ذاته و حبذا لو كانت في

مجال تخصصه ، نقول هذا لأن محدودية سوق العمل و الظروف الإقتصادية و الإنتقالية نحو اقتصاد السوق التي تعيشها البلاد ، ألغت وظائف كانت تلائم فترة السبعينات و الثمانينات ، وفرضت وظائف أخرى على درجة عالية من التخصص و الاحتياجات المهارية و المعرفية المتطورة ، وضعية جعلت من هذا الإطار يقبل أي وظيفة تتاح له سواءا وافقت تخصصه أو لا ، ويتولى فيما بعد مسؤولية أدائه الوظيفي.

لذا سنحاول في هذا الفصل التعرض بشكل عام لسوق العمل و هيكلته ، كممر للوظائف التي يشتغلها الإطار الجامعي ، و يكون تفصيلنا في تحليل الوظائف للتعرف على الاحتياجات الوظيفية من وجهة مفكري ومختصي الموارد البشرية .

لنتساءل أخيرا عن : هل المؤسسة الجزائرية تعتمد سياسة تحليل الوظائف لتحديد احتياجاتها العددية و النوعية من العمالة خاصة الإطارات الجامعية منها أم لا ؟

1- هيكلة سوق العمل وظائفه الأساسية :

عرف سوق العمل في الآونة الأخيرة اضطرابات عميقة ومتسارعة نتيجة الخروج الكبير لقوة العمل التي كانت تشغل القطاع العام من جهة ، وتدفق العمالة الجديدة التي أنتجها قطاع التعليم الجامعي من جهة أخرى ، هذا و قد باتت العولمة وما تفرضه من ضرورة إكتساب مهارات ومعارف مواكبة لتطورات العصر شرطا أساسيا يؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لمخرجات التعليم الجامعي و مدخلات سوق العمل على حد سواء .

وتجدر الإشارة هنا أن اقتصاديو التنمية قد قسموا سوق العمل إلى ثلاث مراتب تشكل في مجملها هيكلة هذا السوق وهي ، القطاع الحضري الرسمي ، القطاع الحضري غير الرسمي ، العمالة الريفية [1] ، و يبقي القطاع الأول الوجهة الرئيسية لحملة الشهادات العليا كونه يوفر لهم اكثر الامتيازات و احسن المناصب.

أ- القطاع الحضري الرسمي :

وهو القطاع الذي يود أغلب الأفراد الحصول علي فرص عمل فيه ، حيث أن اكبر المنشآت تكون به من بنوك و شركات و مصانع و غرف تجارية .... الخ ، و يوفر أجورا ووظائف مضمونة .

و في بعض البلدان الفقيرة أو السائرة في طريق النمو والتي لا تعرف نشاطا جيدا للقطاع الخاص ، نجد أن " الحكومة " تمثل القطاع الرسمي الوحيد ، فيرحب الناس عادة بفرص العمل في الجهات الحكومية ، كما تلجأ هذه الأخيرة إلى رفع الأجور في بعض المهن المتخصصة لعدة أسباب ، منها الضغط على العاملين للقيام بما تريد ، و يعرف هذا النمط فائضا من العمالة التي تنتظرالحصول علي فرص عمل فيه.

ب- القطاع الحضري غير الرسمي :

يتميز بمنشآت صغيرة ، تكون بجانب المنشآت الكبيرة و مؤسسات القطاع الحضري الرسمي ، كتلك المحلات و المؤسسات الصغيرة التي تقدم أنواعا كثيرة من السلع والخدمات التي لا يقدمها القطاع الأول ، وفي بعض الأحيان يقدم سلعا منافسة له ، و بالإضافة إلى هذا فان القطاع الحضري غير الرسمي يوفر فرص عمل لؤلئك

المهاجرين من المناطق الريفية ، مما يجعلهم يتحولون إلى مقيمين دائمين في المدن و متمرسين في أعمالهم ،وعليه يعتبر هذا القطاع أكبرمصدر لفرص العمل وبأجور أقل

جـ القطاع الريفي :

وهو القطاع الذي يعتمد على المشاركة في ناتج المنشآت العائلية ،إذ هناك سوق عمل موسمي مقابل أجور مرتبطة بعدد العمال و نمط ملكية الأرض [2] ، إلا أن الأفراد يفضلون العمل في القطاعين السابقين كونها توفر لهم مستوى معيشة افضل ، ومكانة اجتماعية احسن .

وعلي اختلاف هذه القطاعات ودرجة إستعابها لليد العاملة ، فان سوق العمل يؤدي عدة وظائف اقتصادية هامة يمكن إجمالها في النقاط التالية :

- تحقيق التوازن بين الطلب على العمل و بين عرض العمل .
- تحديد مستويات الأجور على ضوء تفاعل قوى العرض و قوى الطلب .
- توزيع العمال على القطاعات و الأنشطة علي ضوء حركة الأجور .
- محاولة خلق استقرار في العمل و الأجور و الموارد (المادية و البشرية).
- ممارسة المهارات المهنية و تحسينها و تطويرها .[3]

و علي العموم فان سوق العمل بأدائه لهذه الوظائف و غيرها ، فان المهمة الأساسية التي وجد من أجلها هي تحقيق النمو و التخفيف من إشكالية و اختلالات قوى العرض و الطلب ، خاصة فيما يخص الوظائف الواجب توفرها للإطارات الجامعية التي تحمل علي عاتقها مهمة تفعيل عملية التنمية بصفة عامة ، و رفع مستوى الأداء و الإنتاجية للمؤسسات بصفة خاصة .

ورغم أن جدلية العرض والطلب في شقها الكمي و ما تعرفه من اختلالات ليست محورا في دراستنا هذه ، إلا أننا ارتأينا التعرض ولو بإيجاز شديد لهذه الجدلية في سوق العمل بالجزائر لاطلاع القارئ العادي علي هذه الوضعية ، و نمر بعدها التفصيل في تحليل الوظائف و العناصر ذات العلاقة .

2- سوق العمل في الجزائر :

عرفت الجزائر عقب الاستقلال مشاكل عديدة ، أهمها رحيل اليد العاملة الأوربية و شغور المؤسسات الصناعية و الخدماتية ، الشيء الذي انعكس سلبا على الاقتصاد الوطني فاضطر الجزائريون إلى شغل هذه المؤسسات لتسييرها رغم قلة معرفتهم و خبرتهم بأمور التسيير و الإنتاج ، ليتحملوا بذلك مسؤولية العملية التنموية للنهوض بالاقتصاد الوطني .

و بتبني الجزائر سياسة التنمية الشاملة التي تعتمد على التخطيط الشامل و المركزي ، شهدت بنية الاستثمارات تركيزا شديدا علي قطاع الصناعة الثقيلة إضافة إلى أن مناصب العمل المتاحة حينها كانت من طرق قطاع البناء و الأشغال العمومية ، لإنشاء منشآت قاعدية كالطرق و المصانع و السكن ، و هو قطاع كما نعلم يشغل يد عاملة كثيرة و لكن التأهيل و المستوى العلمي فيها غير مطلوب .

أما أولئك الذين يحملون مؤهلات بسيطة فكان قطاع الخدمات و الإدارة أكبر مستوعب لهم حتى وصل حد التضخم في بعض الإدارات الجزائرية.
و ندرج الجدول التالي لتوضيح توزيع مناصب العمل :

جدول رقم (9): مناصب الشغل المستحدثة في كل قطاع (1987 / 1990)

السنوات / القطاعات	1987	1988	1989	1990
الصناعة	9.000	5.000	6.000	-
البناء و الأشغال العمومية	2.000	11.000	6.000	25.000
الخدمات	16.000	13.000	7.000	-
الإدارة	36.000	32.000	30.000	30.000
الزراعة	1.000	-	7.000	-
المجموع	64.000	61.000	56.000	55.000

المصدر : Abdel hamid Brahimi, l'économie Algérienne, O.P , 4 Alger ,1991, P 453

وقد عرفت هذه الفترة إختلالات بين العرض و الطلب من حيث الطلبات المتزايدة في عدد مناصب العمل و التناقص المستمر في العروض ، و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (10) : عروض و طلبات العمل في فترة الثمانينات

السنة	طلبات العمل	عروض العمل
1980	105100	76677
1981	130632	98102
1982	150756	113246
1983	167741	157627
1984	183245	150606
1985	182827	138511
1986	163116	109151
1987	185000	64000
1988	200000	62000

المصدر : مجلة الأحداث الاقتصادية، ماي 1988 .

من القراءة البسيطة لهذه الأرقام نجد أن عروض و طلبات العمل قد استمرت في ارتفاع متوازي بين سنوات 1980 إلى 1982 إلى أن وصلت حدها الأقصى سنة 1983 أين تقاربت عروض العمل مع الطلبات ، لكنها شهدت تباعدا بعد هذه السنة حيث استمرت الطلبات في الارتفاع إلى أن وصلت 200.000 و انخفضت العروض إلى 62.000 ، سنة 1988 .

أما سنة 1989 فقد عرفت برنامجا خاصا اثر الإصلاحات السياسية التي تهدف إلى إيجاد السبل الكفيلة لاستثمار الطاقات الشابة و التي هي في حالة بطالة ، وهو برنامج " تشغيل الشباب " إلا أن الاختلال بين العرض و الطلب ظل قائما رغم كل الجهود المبذولة من طرف القطاعين العام و الخاص في تلبية الطلبات المقدمة.

جدول رقم(11) : التشغيل خلال الفصول الأربعة لسنة 1989

	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	الفصل الرابع
الطلبـــات	87.781	50.382	48.242	61.812
العــروض	25.953	23.879	24.034	26.222

المصدر : (بالتصرف) Revue statistiques ONS , N° 3 ,1989 , 4eme Trimestre, P 15

من الملاحظ انه رغم التزايد في عروض العمل إلا انه لم يصل حالة تلبية الطلبات المتزايدة .

- **وضعية سوق العمل الحالية :**

يعرف سوق العمل في الجزائر حاليا تذبذبا نتيجة لعدة عوامل ، فهناك الكثير من المشكلات التي تزعزع هذا السوق ، و يمكن القول بأن هناك عاملان أساسيان أثرا تأثيرا كبيرا على سوق العمل في الجزائر هما:

أ- الاتجاهات الحالية للإصلاح الاقتصادي:

حيث تشهد الجزائر تحولا اقتصاديا جذريا من الاقتصاد الموجه إلى اقتصاد السوق ، هذا الأخير اصبح النمط السائد في العالم و في العديد من الدول السائرة في

طريق النمو ، حيث أن الجزائر و بمساعدة و مراقبة صندوق النقد الدولي **(FMI)** و البنك العالمي من خلال سياسة الإصلاح الهيكلي الذي مس العديد من المؤسسات العمومية و أثر تأثيرا كبيرا على سوق العمل.

وبعد توقيع اتفاقية الإصلاح الهيكلي بين الجزائر و صندوق النقد الدولي سنة 1994، و تجديدها في ماي 1995، و بداية تطبيقها الفعلي ، ظهرت أزمة اقتصادية و اجتماعية عميقة ، كتحرير الأسعار (خفض قيمة الدينار إلى ما يقارب 40% ، خوصصة العديد من المؤسسات العمومية و غلق أخرى مما أدى إلى تسريح العمال و التقاعد المسبق للكثير منهم ، إضافة إلى حوالي 250.000 حامل شهادة يفدون سنويا إلى سوق العمل ، في الوقت الذي تبقى فيه الاستثمارات الكبرى المفترضة أن تمتص الطلب المتزايد على العمل مجرد حبر على ورق ، و بالتالي فقد أخذت مشكلة البطالة أبعادا خطيرة و في كل القطاعات بدون استثناء ، و بالتالي فإن سوق العمل مطالب للتصدي لهذا الوضع من خلال سياسة اجتماعية للسلطات العمومية بمشاركة كل الأطراف المعنية بالإصلاح.[4]

و عليه فإن غياب انطلاقة فعالة في تطبيق نموذج الاقتصاد الحر ساهم في ارتفاع نسبة البطالة خاصة في صفوف الإطارات الجامعية ، و غلق المؤسسات و تسريح العمال إضافة إلى تناقص معدلات التوظيف.

ب- إدخال التكنولوجيات الحديثة في سوق العمل و علاقته بارتفاع البطالة بين الجامعيين : حيث عرف عالم الشغل تحولات كبيرة بسبب تحديث عمليات الإنتاج و إدخال الآلات المتطورة و استخدام التكنولوجيات الحديثة ، مما أفرز منافسة كبيرة بين الكفاءة الجديدة و التدريبات التي لا يمتلكها طلبة الجامعة الجزائرية ، ففي ضوء هذه التغيرات المتسارعة التي يعرفها سوق العمل فإنه يتحتم على التكوين الجامعي أن يأخذ هذه المتطلبات الجديدة لسوق العمل بعين الاعتبار إذ يجب ان تكون الإصلاحات على هذا التكوين في ضوء هذه المتطلبات ، و التي من شأنها التقليل من نسبة البطالة بين الجامعيين.[5]

و هناك مشكل آخر لا يقل أهمية عن سابقيه ، و كان له دور أيضا في ارتفاع نسبة البطالة بين الجامعيين و هو يتعلق بعدم موائمة مستوى و طرق التكوين مع متطلبات سوق العمل و هو مشكل يتعلق بباقي المشاكل التي يعاني منها التكوين الجامعي أثناء إعداد الطلبة للعمل.

ورغم كل هذه المشاكل فإن هناك العديد من الحلول العملية على مستوى التكوين الجامعي و سوق العمل ، كأن تأخذ الجامعة بشكل جدي تحضير الطلبة للمتطلبات و الاحتياجات المهنية للوظائف المختلفة في سوق العمل ، فإحداث الموائمة بين المعارف و المهارات الممنوحة في الجامعة و تلك التي يحتاجها الإطار في عمله ، يجب أن يأخذ بعين الإعتبار عوامل عديدة في إعداد الطلبة للعمل ، أهمها: [6]

- إطلاع الطلبة خلال دراستهم على واقع الحياة المهنية من خلال قيامهم بتربصات ميدانية للمهن و المؤسسات التي تهتم بتخصصهم.

- تعريف و توجيه الطلبة من خلال مصالح المساعدة المكلفة بتعريف الطلبة على المهن الجديدة و احتياجاتها. طرق البحث عن العمل ، الأعمال و الوظائف المتوفرة ...، هذه المصالح التي تكلف بالتنسيق بين الجامعة و الطلبة القداما و متابعتهم و مصالح توجيه مهنية و استشارات بين الطلبة الجدد و الطلبة القداما من جهة و بينهم و بين سوق العمل من جهة أخرى.
- مشاركة الأساتذة كفاعلين أساسيين في النظام التربوي و أيضا أصحاب المهن و مدراء المؤسسات في أعمال التقويم و إصلاح مناهج التعليم ...الخ.

3- معوقات سوق العمل :

هناك جملة من العوامل التي من شانها إعاقة سوق العمل عن قيامه بالدور المطلوب تأديته ، سواءا على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي ، و فيما يلي بعض تلك العوامل :

- عوامل ثقافية و حضارية و عادات عمل تحد من انتقال اليد العاملة بين المناطق الجغرافية أو بين الوظائف المختلفة .
- عدم توافر المعلومات الكافية عن سوق العمل فيما يخص فرص العمل المتاحة و الأجور و أماكن توافر القوى العاملة ، وكلها عوامل و أسباب تطيل فترة استجابة الأفراد للمؤشرات و المتغيرات المتسارعة في سوق العمل .
- سياسة المؤسسات الاحتكارية التي تعمل على فرض قيود من طرف أرباب العمل على سير و ممارسة العمل ، وهذا يقيد سوق العمل و حرية القيام بوظائفه .
- عدم وجود مرونة مهنية كافية تسمح للأفراد للتجاوب و التكيف مع مؤشرات سوق العمل ، نتيجة الشروط و القيود التي تفرضها النقابات و الاتحادات العمالية على ممارسة مهنة ما .
- طول الفترة اللازمة لتدريب الأفراد خاصة الفئات المتخصصة فيها ، مما يؤدي إلى عدم قدرة تجاوب العرض و الطلب علي تلك المهن المتخصصة ، وهذا يجعل سوق العمل في حالة عدم توازن بالنسبة لهذه المهن و احتياجاتها من اليد العاملة المؤهلة [7].

إن تجنب هذه المعوقات أو التقليل من حدتها يتطلب سياسة تأخذ بعين الاعتبار طرفي معادلة العرض و الطلب ، ليس من حيث الكم فحسب ، بل تتجاوزه إلى الاهتمام بجانب النوعية و المواصفات المطلوبة في شاغل الوظيفة ، لذا فان أغلبية الدول المتقدمة قد اتجهت إلى أسلوب لتخطيط الموارد البشرية لتحقيق ذلك ، و هي من بين المهام الرئيسية لإدارة الموارد البشرية ، إضافة إلى تحليل الوظائف لمعرفة احتياجات كل وظيفة من يد عاملة ومؤهلات ،وهوما سنتعرف عليه في العنصر التالي.

ثانيا : تخطيط الموارد البشرية

تزداد حاجة الدول إلى تخطيط الموارد البشرية بازدياد حاجتها لتوفير اليد العاملة الماهرة والقادرة على تحمل أعباء ومسؤوليات التنمية في مجالاتها الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية ، "ويعتبر تخطيط الموارد البشرية إحدى الوظائف الأساسية لإدارة الموارد البشرية يهدف إلى تقدير احتياجات المؤسسة من الموارد البشرية من حيث أنواع الوظائف و الأعمال المطلوبة و إعداد الأفراد اللازمين في الفترة الزمنية التي تعد فيها خطة الموارد البشرية " [8].

إذ يمثل سوق العمل المصدر الذي تحصل منه المؤسسة علي احتياجاتها من القوى العاملة و نجد أن ظروف العرض و الطلب في هذا السوق تؤثر في مدى قدرة المؤسسة علي الحصول علي احتياجاتها من اليد العاملة ، و عليه يصبح تخطيط الموارد البشرية العملية المناسبة و الملائمة في تحديد هذه الاحتياجات من الكفاءات و المهارات التي من شأنها رفع مستوى الإنتاجية و الأداء بالمؤسسة ن ويمكن إيجاز الفوائد التي تعود علي المؤسسة جراء اعتمادها أسلوب تخطيط مواردها في النقاط التالية :

- يمكن المؤسسة من الاستعداد لمواجهة التغيرات و التطورات التي تحدث في الأسواق التي تتعامل فيها كالتكنولوجيا ، المنافسة ، ... الخ ،هذه التغيرات عادة ما تخلق تغييرا في محتوى العمل و المهارات المطلوبة و أنواعها. [9]
- يمكن المؤسسة من الحصول علي الأفراد ذوي الكفاءات العالية و المتخصصة .
- تخطيط الترقيات و التغيرات علي مستوى الوظائف ، و الإعداد لبرامج التدريب لتهيئة الأفراد لتولى مهامهم و شغل وظائفهم .
- الإعداد الجيد لأعمال الاستقطاب ، الاختيار و التعيين للموارد البشرية اللازمة .

و علي العموم فان التخطيط الموارد البشرية هو عملية تسعى إلى زيادة عائد الاستثمارات للمؤسسة بالعاملين بها عن طريق تخفيف حدة المشكلات المستقبلية التي

قد تصادفها ، وينقسم تخطيط الموارد البشرية التي تخطيط الموارد البشرية إلى تخطيط الاحتياجات و تقدير العرض للقوى العاملة بالمؤسسة .

1- تخطيط احتياجات المؤسسة من القوى العاملة

تتضمن عملية تخطيط احتياجات المؤسسة من القوى العاملة ، تحليل الوضع الداخلي بها من خلال تحليل المخزون الحالي للمؤسسة من القوى العاملة ، حيث يتم ذلك بإجراء مسح إحصائي شامل لكل الكفاءات البشرية الموجودة بالمؤسسة و يتضمن معلومات عن العاملين من حيث التعليم و الخبرة و الإنجاز و الإمكانات المستقبلية و أهداف المستقبل المهني [10]، كما تتضمن هذه الخطوة التنبؤ بالموارد البشرية المطلوبة من حيث العدد و النوعية و الكفاءة ، وهو أمر يصعب تحقيقه بسهولة لأنه لا توجد طريقة ثابتة أو معادلة واحدة كافية لذلك .

و إلى جانب تحليل المخزون الحالي من القوى العاملة في عملية التخطيط ، فان هناك إجراء مكمل له وهو تحليل العمل أو الوظيفة الذي يتم اعتمادا على وصف وتوصيف الوظيفة ، - و سنتعرض لذلك بشيء من التفصيل في العنصر الموالي- .

هذا و هناك جملة من العوامل التي تتحكم في تحديد الطلب على القوى العاملة و هي :

- عوامل اقتصادية : كالتضخم الاقتصادي ، معادلات البطالة ... الخ .
- عوامل اجتماعية و سياسية و قانونية : و تشمل التغيرات الديموغرافية في توزيع السكان كما تتضمن التشريعات القانونية والسياسية و عادة ما تتأثربالمناخ السياسي السائد في الدولة .
- عوامل تكنولوجية ، و هذا من الصعب التنبؤ بها و تعميمها علي السوق بشكل عام و المؤسسة بشكل خاص ، مثال ذلك كان هناك تنبؤ بازدياد البطالة مع التطورات الفنية و الآلية في مجال الصناعات الإلكترونية لكن الذي حدث هو توظيف هذه الصناعة إعدادا كبيرة من العمال و ازداد استخدام الكمبيوتر في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة .

إن ما يميز هذه العوامل عموما هو صعوبة التنبؤ بها ، ومن ثم التحكم فيها أو التأثير عليها مما يؤثر علي نشاطات المؤسسة وهذا يستدعى الاستعانة بخبراء ومتخصصين للتنبؤ بها و تقييمها بشكل موضوعي .

2- تقدير عرض القوى العاملة :

بعد تقدير احتياجات المؤسسة من القوى العاملة للفترة المستقبلية فان تقدير عرضها يعتبر مرحلة تابعة لها ، و تشمل تقدير العرض الداخلي و الخارجي للقوى العاملة ، اذ يتضمن العرض الداخلي تقدير موجودات القوى العاملة لدى المؤسسة لفترة الخطة القادمة ، أما العرض الخارجي فيتضمن تقدير العرض الكلي للقوى العاملة و مدى تأثير ذلك علي احتياجات المؤسسة للفترة المقبلة و في هذا الأخير يدخل بعين الاعتبار العوامل التالية :

- أعداد الخريجين في الجامعات و المعاهد التعليمية .
- أعداد المهاجرين العائدين للعمل من دول أخرى .

- مستوى العمالة في الدول الأخرى التي تؤثر في سوق العمل المحلي
- حركة النشاط الاقتصادي و مستوى و درجة العمالة الداخلية .
- مستويات الأجور والرواتب في سوق العمل .
- الهجرة الداخلية للقوى العاملة و العمالة الوافدة .

إن هذه العوامل المتغيرة و المتجددة تؤثر شكل مباشر في تقديرات عرض القوى العاملة للمؤسسة لذا فهي بحاجة لأن تكون مستعدة دائما لاتخاذ التدابير و الإجراءات اللازمة ، وهو ما تعمد المؤسسة في المرحلة التالية في تخطيط القوى العاملة و هي المقارنة بين الاحتياجات و العرض و التدابير المعمول بها لتحقيق التوازن في المؤسسة

3- مقارنة احتياجات المؤسسة من القوى العاملة مع تقديرات العرض

يتم في هذه المرحلة الأخيرة من التخطيط للقوى العاملة ، مقارنة طلب المؤسسة على القوى العاملة مع العرض المتوقع لها ، و على ضوء نتيجة المقارنة تتخذ سلسلة من القدرات و السياسات الإجرائية لتحقيق التوازن.

فإذا كان الطلب أكبر من العرض فان المؤسسة تلجأ لسد النقص من القوى العاملة عن طريق : توظيف عاملين جدد من عدة مصادر كالجامعات و المعاهد الفنية و غيرها مع تقديم تسهيلات للاختيار ، أو زيادة الأجور كمحفز لزيادة العمل ومصدر لجذب العمالة الماهرة ، أو رفع مستوى الإنتاجية لدى الفرد عن طريق التدريب المكثف ، إحلال التكنولوجيا محل العمالة . [11]

و إذا عجزت المؤسسة عن توفير العدد المطلوب من العاملين ، فإنها تلجأ إلى تعديل أهدافها بشكل يتلاءم مع سوق العمل .

أما في حالة كون الطلب اقل من العرض فان المؤسسة تعمد إلى تسريح العمال الزائدين عن الحاجة ، أو إحالتهم إلى التقاعد أو نقلهم أو تخفيض ساعات العمل .

و في حالات تساوى العرض مع الطلب من القوى العاملة ، فليس ثمة مشاكل ومنه تسيير الأمور الإدارية للمؤسسة بشكلها الطبيعي .

في الأخير يمكن القول أن غياب تخطيط الموارد البشرية ينجر عنه العديد من المشكلات التي منة شانها خلق اضطرابات في سياسة تسير المؤسسة ، وعليه يصبح تخطيط الموارد البشرية و تدبير الاحتياجات المناسبة منها وعملية غاية في الأهمية و أي قصور فيها قد يؤدي إلى عدة مخاطر أهمها:[12]

- تحديد قاصر أو غير دقيق للاحتياجات من العمالة من حيث خصائص العاملين و توقيت تدبيرهم .
- تحديد غير سليم لخصائص و مواصفات العمالة المطلوبة من حيث التعليم أو التدريب أو الخبرات أو القدرات أو السمات الخاصة .

- قصور في تصميم بطاقات وصف الوظائف التي تتضمن مهام كل وظيفة ومتطلبات شغلها قصور في تخطيط و إدارة مقابلات الاختبار ، ومن ثم اختيار و تعيين عناصر غير المناسبة .
- و يؤدي كل ما سبق إلى تأثيرات سلبية على الإنتاجية ، مما سيؤدي إلى تدهور الموقف التنافسي للمؤسسة ، لاسيما في بيئة تزداد فيها حدة التنافس.

إن تخطيط المؤسسة لأفرادها و إيجاد الفرص لتطوير أداءهم ، لابد أن تحلل وتركز على دراسة محتوى العمل و الأفراد العاملين لغرض تحديد درجات التعقيد و الصعوبة في المهام
و الأعباء التي سيقومون بها و البرامج التدريبية اللازمة لرفع أدائهم ، وهو ما سنتعرف عليه في العنصر التالي .

ثالثا : تحليل الوظائف

تتكون أية مؤسسة من العديد من الوظائف التي يجب شغلها،و يعد تحليل الوظائف بمثابة الإجراء الذي يمكن من خلاله تحديد واجبات الوظيفة والمهارات الواجب توافرها فيمن يشغلها .

و عليه فان عملية تحليل الوظائف هي عملية فنية تتطلب تحليل العمل و معرفة مكوناته بحيث تستطيع المؤسسة الوصول إلى إعداد وصف وظيفي يمكن الاعتماد عليه لتحقيق النجاح في العمل وتحقيق أهدافها و هو يمكن من تقديم توصيف للوظيفة يتضمن قائمة بالمتطلبات البشرية الواجب توافرها في شاغل الوظيفة كالتعليم ، المهارات ، نمط الشخصية ... الخ. [13]

لذا سنحاول في هذا الفصل التعرف علي أهمية تحليل الوظائف و مراحلها أو خطوات هذا التحليل ، وكيفية إعداد وصف توصيف للوظائف بغية الكشف عن المزيج المهاري- المعرفي الواجب توفره في شاغل الوظيفة ، الذي هو في بحثنا هذا الإطار الجامعي ، لنكون بذلك أمام إشكالية المواءمة بين التكوين الجامعي الذي يحمله و متطلبات الوظيفة التي يشغلها هذا الأخير (الذي ستكشفه دراستنا الميدانية لاحقا) ، وسيكون تعرضنا لعنصر التدريب ، الذي تعمد له المؤسسات عموما "عندما يكون هناك فروقا بين مواصفات الشخص الذي يشغل الوظيفة فعلا وبين المواصفات المطلوبة فيه"،[14] بمعني وجود انحراف بين احتياجات الوظيفة وجملة قدرات ومعارف ومهارات الفرد .

1- أهمية تحليل الوظائف :

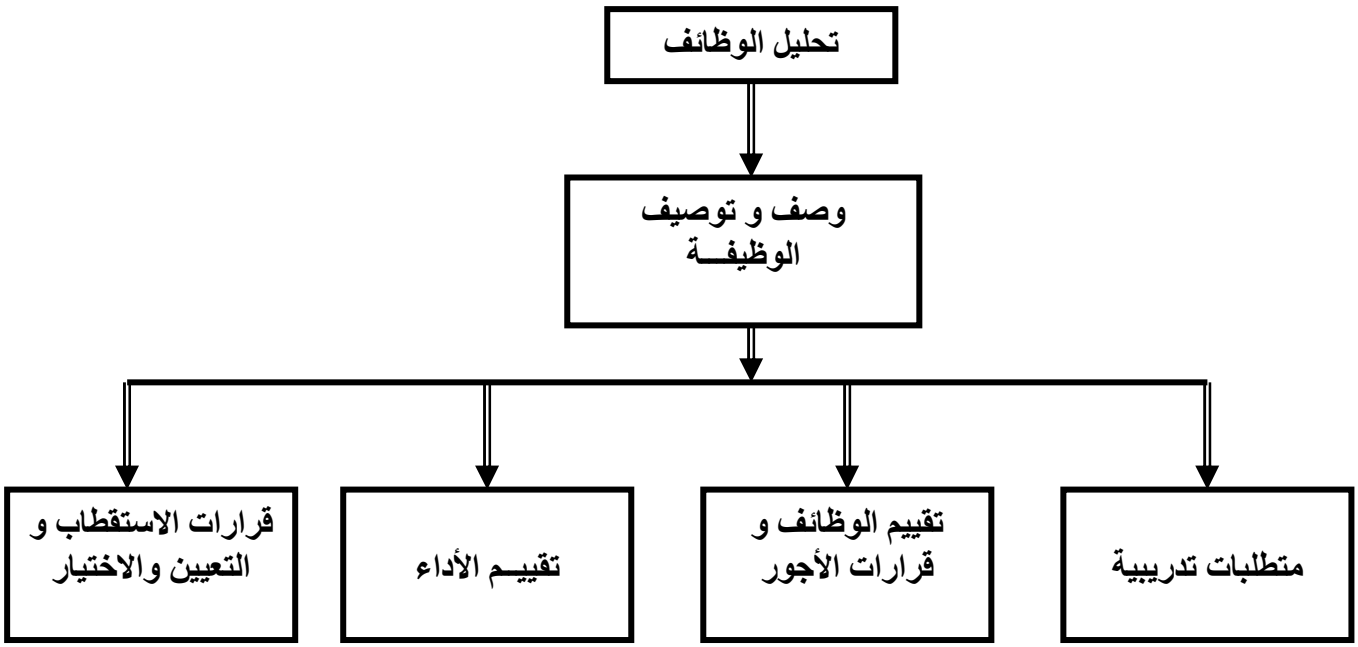
تتطلب عملية تحليل الوظائف جمع المعلومات عن كل ما يتعلق بالعمل و بجوانبه المختلفة من الوظيفة و مسؤولياتها إلى الاتصالات و الإشراف و اتخاذ القرارات و بيئات العمل ...الخ .

لذا فان أهمية تحليل الوظائف ترجع إلى ما يلي :

- يعتمد عليها بشكل أساسي لاختيار و تعيين الموظفين و تقييم أداءهم .
- تساعد في الاعتماد علي قواعد و معايير موضوعية لتحديد الأجور.
- دراستها ومراجعتها توفر معلومات جديدة تساعد علي الرجوع إليها عند دراسة إجراءات و قواعد العمل .
- يعتمدعليها عند الرغبة في تحديد الاحتياجات التدريبية بهدف وضع برامج تدريبية جديدة.
- تساعد علي تخطيط القوى العاملة و تحديد الاحتياجات الوظيفية .
- تمكن من الابتعاد عن الازدواجية في العمل أو التداخل في الاختصاصات .

ويمكن عرض المخطط التالي لتوضيح أهمية استخدامات المعلومات عند تحليل الوظائف .

شكل رقم (3) : شكل يوضح العلاقة بين استخدامات المعلومات و تحليل الوظائف



وقد صنف المهتمون بالموارد البشرية هذه المعلومات الواجب توافرها عند تحليل الوظائف إلى:[15]

- معلومات عن واجبات الوظيفة الرئيسية و هي تمثل المعالم الرئيسية التي تميزها عن غيرها من الوظائف من خلال تحديد الواجبات الدائمة و الفرعية ، القصيرة و المؤقتة .
- معلومات عن الظروف المادية للعمل مثل الإضاءة ، التهوية وكل ما يتعلق بالظروف البيئية للعمل في عناصر مادية .
- معلومات عن الجهد البدني الذي يشمل ما يبذل من مجهودات عضلية و فكرية .
- الأخطار الناجمة عن العمل و يشمل كل ما يتعرض له العامل للمخاطر ناتجة عن بيئة العمل .
- الإشراف : هناك بعض الوظائف التي تتطلب درجة عالية من الإشراف لذلك يجب تحديد نوع وطبيعة العملية الإشرافية .

إن توفر هذه المعلومات هو شرط أساسي لتحليل الوظائف وهذا تمهيدا لوضع وصف وتوصيف للوظيفة ، و في سبيل تحقيق ذلك يجب المرور بعدة خطوات ،و قد ضمنها " ديسلر " في ست خطوات أساسية و هي:[16]

- تحديد اوجه الاستخدام للمعلومات التي سوف يتم الحصول عليها و بناءا عليه يتم تحديد البيانات التي يجب تجميعها وكيفية ذلك .
- تقييم ومراجعة المعلومات المتوافرة عن الخرائط التنظيمية و خرائط العمليات و وصف الوظيفة .
- اختيار بعض المراكز الوظيفية بهدف تحليلها ، عند تشابه بعض الوظائف مع أخرى .
- تستهدف تجميع البيانات عن مختلف الأنشطة الوظيفية ، سلوكات الموظف ، ظروف العمل ، السمات و القدرات البشرية للأداء .
- مراجعة و تنقيح المعلومات بالتعاون مع شاغل الوظيفة و المشرف عليه مباشرة
- و فيها يتم إعداد وصف توصيف للوظيفة ، حيث يشير المفهوم الأول إلى جملة مكتوبة تصف مجموعة الأنشطة و المسؤوليات الخاصة بالوظيفة و سماتها ، أما التوصيف فيقصد به تلخيص سمات ومهارات و مستوى المعارف الواجب توفرها في شاغل الوظيفة.

2- وصف الوظائف :

هو نتيجة طبيعية لتحليل الوظائف أي انه لا يشكل مرحلة مستقلة بذاتها بل هو مرحلة مكملة للتحليل ، وهو يتم كما أشرنا سابقا من واقع المعلومات التي تم الحصول عليها ، و يكون ذلك في شكل مكتوب بعبارات دقيقة وواضحة ، وعلى الرغم من عدم وجود صيغ نموذجية في كتابة وصف الوظيفة ، إلا أن هناك اتفاقا علي احتواءه علي الأجزاء التالية :

أ- التعريف بالوظيفة : يضم اسم الوظيفة ، موقعها في الهيكل التنظيمي و الإدارة التي تنتمي إليها ورمزها الوظيفي ، و الفئة الأجرية التي تنتمي إليه.[17]

ب- ملخص عام للوظيفة :

ويشير إلى طبيعة الوظيفة بصفة عامة من خلال حصر مجموعة الأنشطة و الواجبات الأساسية لها .

جـ- المهام و المسؤوليات :

و يعني هذا الجزء بالمهام و المسؤوليات التي يتحملها شاغل الوظيفة و التي تتكون فيها الوظيفة ، وكيف تؤدى و ما هي الآلات و الأدوات ، وما هي طبيعة العلاقة بينهما و بين الوظائف الأخرى .

د- ظروف العمل :

و المقصود بها ظروف العمل الطبيعية التي يمارس الفرد العمل في ظلها ، إضافة إلى مكان و توقيت العمل .

هـ- معايير الاداء :

توضح المعايير المتوقع أن يحققها الموظف من ضوء الواجبات و المهام الأساسية للوظيفة. (18)

إن وصف الوظائف يأخذ أهمية كبيرة لدى مدراء الموارد البشرية ، حيث يمكنهم من تقييم الأفراد العاملين بمؤسساتهم و هذا يظهر في قدرتهم علي تحديد مدى ملاءمة الفرد للوظيفة ومدى قدرته علي تأديتها ،والتي تحدد في النهاية درجة كفاءة الفرد و فعاليته ، ومن جانب آخر فان السلبية التي تكمن في وصف الوظائف هو انه يمنع الفرد من إبراز كافة قدراته و طاقاته الإبداعية في حال الالتزام بتطبيق ما جاء في الأجزاء السابقة الذكر ، وهو ما جعل بعض المسؤولين يتخلون عنه .

3- توصيف الوظائف:

هي عملية مكملة لوصف الوظائف ، حيث مكننا من التعرف علي المتطلبات التأهيلية لشاغل الوظيفة ، كمستوى التعليم ، مجال و مدة الخبرة ، المهارات الواجب توفرها في شاغل الوظيفة سواءا كانت يدوية أو ذهنية أو اجتماعية،السمات الشخصية و الصفات الاجتماعية و الجسمية . (19)

أما في دراستنا هذه فان التوصيف يعكس المهام المطلوبة من المؤسسة التكوينية في الإطار الجامعي خريج هذه المؤسسة ، لتلبية الاحتياجات الوظيفية ، وهناك اتجاهين في هذا النوع من التوصيف .

الأول : الاتجاه المهني المهاري ، وفيه يجب أن تستجيب هذه المؤسسات سواءا في إعداد المناهج الدراسية أو طرق التدريس أو المحاضرين لتحقيق متطلبات هذا الاتجاه، ومن ثم تكون مهمة المؤسسة الجامعية هي تدريس و تعليم المهنة بكل متطلباتها وممارساتها ومهاراتها .

أما الثاني : الاتجاه المعرفي الأكاديمي ، فيسوده المناهج التنظيرية و المقررات لإعداد خريج يمتلك من المعارف المثالية و التنظيرية لا اكثر .

إلا أن الاتجاهين كل لوحده لا يمكن أن يحقق متطلبات الحاضر و المستقبل للمهنة ، لذا فان خريج الجامعة يجب أن يكون حاصلا علي مزيج من الاتجاهين - المعرفة و المهارة - فالمهنة بدون معرفة تساندها لا يمكن أن تتطورأو يحدث فيها تجديد ، و في نفس الوقت فان المعرفة بدون ميدان للتطبيق المهني ستصبح ترفا فكريا قد يبتعد أو يقترب من الواقع المعاش بصورة اعتباطية ، تجعل من تحقيق الكفاءة و التطور الوظيفي المأمول أمرا مستحيلا . (20)

وبعد تحديد وصف الوظيفة و توصيف شاغلها، تأتي مرحلة أخرى من التحليل الوظيفي لا تقل أهمية المرحلتين السابقتين ، وهي استقطاب الموارد البشرية التي تتوافر فيها المواصفات المطلوبة بهدف اختيار و تعيين الأنسب و الأكفاء منها .

4- استقطاب الموارد البشرية :

بعد تحديد احتياجات المؤسسة من الموارد البشرية تشرع في البحث عن النوعية الأفضل عن طريق اكتشاف الأفراد و محاولة جذبهم و وضعهم في الوظائف الشاغرة أو

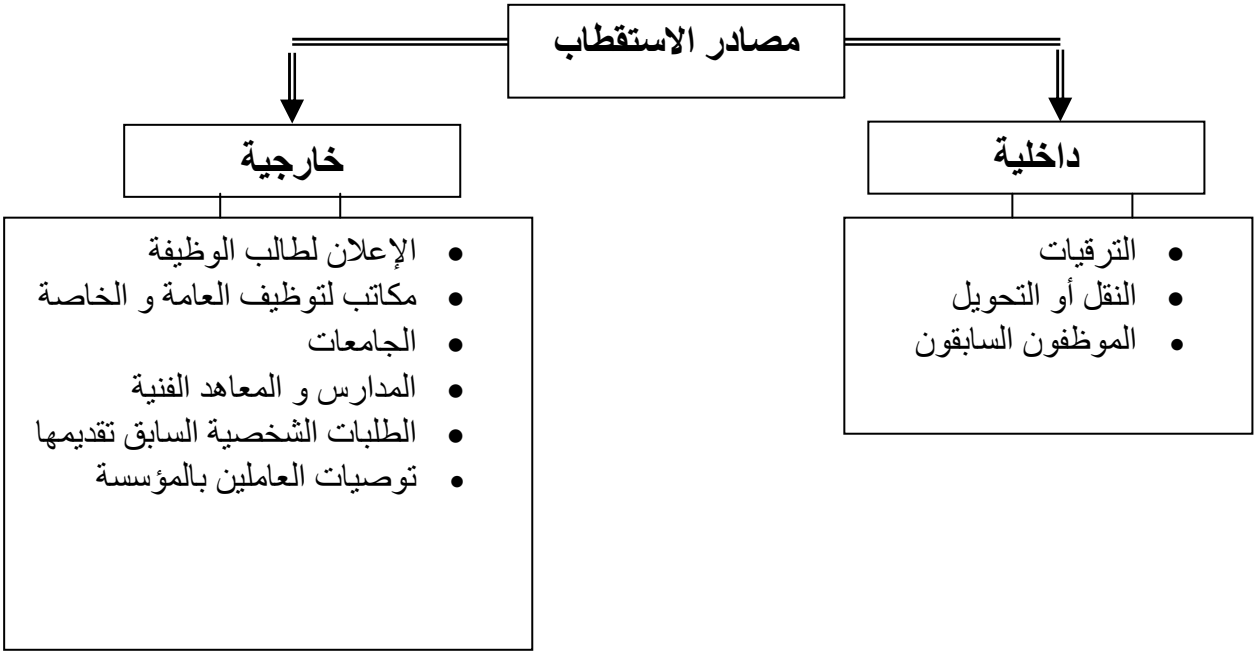
التوقع شغورها أو المستحدثة ، هو ما يصطلح عليه باستقطاب الأفراد الأكفاء الذين بمقدورهم تمكين المؤسسة من الاستمرار و النجاح في اعملها ونشاطاتها المختلفة .[21]

من هذا التعريف نستشف أن عملية الاستقطاب تقوم على عنصرين رئيسين هما : عارض الوظيفة - و عادة ما تمثله المؤسسات و الشركات المختلفة - الذي يحاول استقطاب الأفراد الأكفاء و الفاعلين من سوق العمل ، أما العنصر الثاني فيتمثل في طالب الوظيفة الذي يسعى إلى تسويق قدراته و كفاءاته و قبول العرض الذي يجد فيه مستقبلا مهنيا مناسبا.

و تبدأ هذه العملية عندما تواجه المؤسسة شغورا في إحدى وظائفها (كالاستقالة أو الوفاة أو النقل ...الخ) فتلجأ إلى التفحص الجيد لنوعية الوظيفة و تحديد نوعية المهارات و الخبرات و الكفاءات المطلوبة في المترشحين المستقطبين للقيام بأعباء تلك الوظيفة ، ثم يقوم بحصر الطرق و النشاطات الاستقطابية لجذب أعداد وافرة من المترشحين ، إذ يعتبر "الإعلان " الوسيلة الشائعة الاستخدام في ذلك و قبل اختيار انسب المترشحين لابد للمؤسسة من تسويق سمعتها و سياستها لهم لاقناعهم بالعروض من خلال تقديمها لهم شتى أنواع المكافآت و المحفزات .

أما طالب الوظيفة فيشارك في هذه العملية من خلال سعيه الحصول علي أفضل العروض ، فالخطوة المبدئية التي يخطوها هذا الأخير هي تحصيل العلم و المعرفة و من ثم اختيار المهنة التي تتناسب مع أهدافه و طموحاته ، إضافة إلى التزود بالمهارات و الخبرات المهنية التي تؤهله لشغل تلك الوظيفة ، و بالموازاة مع ذلك عليه السعي للتعرف علي مواصفات و شروط الوظائف المعروضة و الشاغرة ليقوم بتعبئة الطلبات للترشح ، ليبقى أمر رفضها أو قبولها متوقفا على تقييم عارض الوظيفة

و على العموم فان المؤسسة تلجأ إلى عدة مصادر لتلبية حاجات و نشاطات الوظائف الشاغرة و هي مقسمة إلى مصادر داخلية و أخرى خارجية و هي موضحة في الشكل التالي :



شكل رقم (4) يوضح مصادر استقطاب الموارد البشرية*

و لكل نوع من المصادر ميزات و مساوئ ، تجعل مدراء الموارد البشرية يفاضلون بين هذا النوع و ذاك ، لتحقيق صالح المؤسسة في الأخير .
فالمصادر الداخلية للاستقطاب تتميز بأنــها :

- تمكن المؤسسة من معرفة مواطن الضعف و القوة في أفرادها ، ففي حالة توفر مخزون للمهارات فهي تستخدمه كنقطة بداية لاستقطاب الأفراد .
- له آثار إيجابية علي دافعية الأفراد و معنوياتهم و تحسين مستوى أدائهم عندما يحسون بأن المؤسسة تنظر لهم بعين الاعتبار .
- تمكن المؤسسة من الاستثمار الأمثل لمواردها ، إذ يتم استخدامهم بنجاعة و الاستفادة الكاملة من قدراتهم .[22]

و بالرغم من هذه المزايا إلا أن لها مساوئ أهمها : أنه يخلق نوعا من الحساسية و التوتر بين الأفراد في سعيهم نحو الترقية ، كما انه قد يؤدي إلى جمود و عقم الأفكار و الابتعاد عن التحديد و الابتكار .

أما لمصادر الخارجية للاستقطاب تتميز بأنــها:

تضم أكبر عدد من المواهب و المهارات ، كما أن الفرد المستقطب من الخارج يحمل أفكار ورؤى جديدة من شأنها تطوير المؤسسة و تجديد سياستها، هذا ومن المحتمل أن يشكل الأفراد الجدد مشاكل مع الأفراد القداما كالحساسيات النفسية ، ضف إلى ذلك فان الفرد المعين من الخارج يحتاج إلى وقت طويل للتعرف على العمل و التكيف مع ظروف المؤسسة .

و حتى تنجح عملية الاستقطاب و تحقق الغاية منها ، فان هناك مجموعة من العوامل المؤثرة فيها أهمــها : [23]

- فعالية مصادر الاستقطاب : فبعض النظر عن المصدر الذي تعتمده المؤسسة، فان التكنولوجيا الحديثة سهلت التواصل بين طرفي الاستقطاب وخفضت من تكاليفه كاعتماد برمجة و تخزين السير الذاتية للمترشحين .
- التتنوع في العمالة ، فهو يوفر أفكارا و مهارات جديدة من سوق العمل .
- توقيت الاستقطاب : و يأتي بعد معرفة الاحتياجات التوظيفية و التنبؤية و تحديد العدد المطلوب و النوعية في ضوء تلك الحاجات.
- قانونية الاستقطاب ، فالأخذ بعين الاعتبار كل النواحي و العناصر القانونية ذات الصلة ، من شأنه إنجاح عملية الاستقطاب .

إن احترام هذه العوامل و أخذها بمنظور الأهمية في عملية الاستقطاب من شأنه تزويد المؤسسة بالأفراد الذين ترغب في الحصول عليهم و النوعية التي من شأنها المساهمة في تطوير المؤسسة بمعنى أن نجاح الاستقطاب بشكل عام يتحدد على ضوء عدد الأفراد الذين يتم توظيفهم و الذين يؤدون أعمالهم بكفاءة و فعالية .

5-الاختيار و التعيين :

إذا كان الاستقطاب لجذب الأفراد المؤهلين للوظيفة ، فان الاختيار و التعيين يعني وضع الشخص المناسب في المكان المناسب من بين كل المتقدمين للوظيفة ، فعملية الاختيار تهدف إلى تحقيق التوافق بين متطلبات وواجبات الوظيفة و بين مؤهلات و خصائص الشخص المتقدم لشغل ذات الوظيفة .

و حتى يتم الاختيار والتعيين النهائي لطالب الوظيفة فان المؤسسة تجري مقابلة أولية مع الذين تم اختيارها لشغل الوظيفة (أو الوظائف الشاغرة) للتأكد من توافر الشروط للقبول في المتقدم للوظيفة ومطابقتها لما هو موجود في طلبات الالتحاق .[24]

و تعتبر الاختبارات الوسيلة المتداولة في إجراءات التعيين كاختبارات الأداء الذكاء ، اللياقة ... الخ،إضافة إلى الفحص الطبي ، وبعد اجتياز المتقدم للوظيفة مراحل الاختيار بنجاح ، فانه يتسلم عمله بالمؤسسة ، و في اغلب الدول تنص قوانين الخدمة المدنية على ضرورة وضع الموظف تحت الاختبار لمدة معينة من شهر إلى ستة أشهر من تاريخ تسلمه العمل ، و من ثم تقرر صلاحيته للعمل بعد هذه الفترة.[25]

وبذلك يعد التعيين آخر مرحلة يتم بعدها التحاق العاملين بزملائهم و التعرف عليهم ، وإعدادهم للتكيف مع ظروف العمل ومن ثمة المساهمة في رفع إنتاجية المؤسسة و أدائها وهنا نقف عند حاجة أساسية وهي تقييم الوظائف و الموظفين كمرحلة أخيرة من مراحل تحليل الوظائف .

6- تقييم الوظائف و أداء الموظفين :

من الأدبيات المعول بها في المؤسسات بغرض تطويرها ورفع مردوديتها لجوءها إلى نظام تقييم الوظائف و الموظفين بصفة دورية ، وذلك من اجل تحديد قيمة كل وظيفة مقارنة بقيم الوظائف الأخرى ، أما تقييم أداء الموظفين فيكون من اجل تحديد مدى كفاءة و فعالية العاملين من أدائهم لأعمالهم .

أ- تقييم الوظائف :

إن المتطلبات و المستلزمات المتفاوتة للوظائف من حيث التعليم والخبرة و الجهد تتطلب اكتساب مهارات معينة وجهدا شاقا من الأفراد لذا يجب أن يكون هناك حافزا يشجعهم لبذل كل الجهد والطاقات و تكريس الوقت اللازم لاكتساب المهارات و الخبرات الأعلى ، هذا الحافز المتمثل في الأجر و الذي يتحدد من خلاله قيمة الوظيفة و أهميتها في المؤسسة ، وحتى تقوم هذه الأخيرة بتقييم الوظائف فإنها تختار بين مجموعة من الطرق المصنفة إلى وصفية و كمية ، وسنأتي إلى توضيح كيفية العمل بهذه الطرق و أشكالها.

- **الطرق الوصفية** : وهي مقسمة بدورها إلى طريقة الترتيب وطريقة التدرج ، وتعتبر طريقة الترتيب من أقدم وأبسط الطرق المستخدمة في تقييم الوظائف و مضمونها أن

ترتب الأعمال أو الوظائف حسب أهميتها، ويسمى بالترتيب المزدوج الذي يتم فيه مقارنة الوظيفة بوظائف أخرى عدة مرات متتابعة لمعرفة أيهم أكثر أهمية .[26]

و علي الرغم من بساطة هذه الطريقة إلا أن عيبها يكمن في صعوبة استخدامها في حال الوظائف الكثيرة و المؤسسات الكبيرة ، كما أن التقييم قد يخضع لتحيز القائمين عليه ، مما يؤثر علي النتائج النهائية له .

أما طريقة التدرج فهي تحاول تجاوز القصور الموجود في الطريقة الأولى وهو عدم وجود معايير ثابتة ومحددة للتقييم ، حيث نجد لكل عمل مقياسا ، وتقسم المقاييس إلى درجات وتوصف هذه الدرجات ، وبناءا علي ذلك تقرأ مواصفات كل عمل ليوضح في الدرجات الملائمة له ، في المقياس ليتم في ضوء ذلك ترتيب الأعمال داخل كل درجة و يحدد الأجر الأعلى و الأدنى لكل درجة ، ومنه يحدد آجر العمل .

وهذه الطرية أيضا لها من العيوب ما يجعل استعمالها محدودا و في نطاق المؤسسات الصغيرة ، فاستخدام أوصاف عامة للدرجات يسبب خلافا في توزيع الوظائف على الدرجات، ضف إلى ذلك تدخل العوامل غير الموضوعية في تقييم القائمين على هذه العملية .

- **الطرق الكمية** : و تنقسم إلى طريقة النقط و طريقة مقارنة العوامل .

و تعد طريقة النقط من أكثر الطرق انتشارا بسبب دقتها النسبية و صحة النتائج التي تحققها خاصة في المنشآت الصناعية ، ويقوم على أساس مقارنة الوظائف المراد تقييمها في ضوء عوامل مشتركة بين هذه الوظائف و تعطى الوظيفة عددا من النقط بالنسبة لكل عامل من العوامل التي أختيرت كأساس للتقييم و بجمع النقط تحدد درجة أهمية الوظيفة .[27]

و على الرغم من عدم وجود اتفاق حول العوامل التي تجب استخدامها في التقييم إلا أن هناك دراسات تحصرها في العوامل الشائعة التالية :

- المهارة : وتشتمل التعليم و الخبرة ، المبادرة و القدرة على التجديد و الابتكار...الخ .
- المسؤولية : وتشتمل المعدات والمواد و السلع و سلامة الغير ، عمل الآخرين...الخ .
- المجهود : سواءا كان جسمي أو ذهني .
- ظروف العمل : و تشمل ظروف العمل الخارجية و مخاطر العمل المختلفة.

حقيقة أن مقاييس هذا التقييم ثابتة نسبيا و صالحة لفترة طويلة حتى لو تغيرت الوظائف ، إلا أن الصعوبة التي تكمن فيما أنها تتطلب إجراءات فنية معقدة و تدريب القائمين بها لفترة طويلة هذا دون أن تغفل الأحكام و التقديرات الشخصية المتداخلة في تعريف العوامل ووضع النقط .

أما طريقة مقارنة العوامل فهي شبيهة بالسابقة و لكنها تختلف عنها من حيث أن تقدير أهمية الوظائف النسبية يكون بمقارنة كل وظيفة بالنسبة لكل عامل علي حدة ، كما أن

التقييم يكون علي أساس نقدي و ليس عكس أساس نقط ، ونظرا لصعوبتها وشرحها للعاملين و تعقيدها فان اعتمادها كطريقة للتقييم يبقى محدود الاستعمال .

ب- تقييم أداء الموظفين :

و يقصد بتقييم أداء الموظفين ذلك النظام الرسمي المصمم من اجل قياس و تقويم أداء و سلوك الأفراد أثناء العمل و ذلك عن طريق الملاحظة المستمرة والمنتظمة لهذا الأداء و السلوك و نتائجها خلال مدة زمنية محددة ، يجرى بعدها تقدير جهد و نشاط الفرد لتحديد كفاءته .

و يمكن تلخيص أهمية تقييم الأداء فيما يلي : [28]

- تحديد مواطن القوة والضعف في أداء العاملين بغرض تحديد أساليب علاجها .
- تحديد مستوى أداء العاملين ومدى توافقهم مع وظائفهم الحالية .
- تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين طبقا لمستوى أدائهم ومجالات تطويره.
- تحديد نظم الحوافز و المكافآت المرتبطة بمستوى الأداء مباشرة .
- تحديد الأفراد المتميزين الذين يمكن ترقيتهم إلى مناصب أعلى .

و تعتبر مسؤولية التقييم في الغالب ملقاة على عاتق الرئيس المباشر ، حيث يقوم هذا الأخير بتقييم المرؤوسين التابعين له وفقا لنماذج وإجراءات التقييم , على أن يقوم الرئيسي الأعلى بمراجعة وضبط وموازنة تقديرات الرئيس المباشر ليتم اعتماد التقييم .

وحتى يتحقق التقييم فانه يمر بمراحل أساسية هي:

- تحديد المعايير التي تستخدم في عملية القياس , وهي في الغالب مقسمة إلى معايير الأداء ككمية الأداء وجودته , معايير السلوك كمعالجة شكوى العملاء و كتابة التقارير و المواظبة علي العمل ...الخ ، ومعايير الصفات الشخصية كالمبادأة و الدافعية و والاتزان و الانفعالية في مواقف العمل المختلفة .
- تحديد أسلوب التقييم المناسب ن وتعتبر قائمة معايير التقييم الأسلوب الشائع إضافة إلى أساليب أخرى ، كالترتيب البسيط و المقارنة بين العاملين و التوزيع الإجباري و الإدارة بالأهداف ...الخ.
- تحديد التوقيت المناسب والفواصل بين تقويم و آخر .
- اختيار المقوم ، وهي مسألة أساسية, فيها يتم اختيار انسب شخص لتولي العملية إضافة إلى تدريبه و تبصره بكيفية التقويم[29].
- أخيرا تتم مراجعة النتائج المتوصل إليها ومناقشاتها بشكل علني أو سري حسب ما تقتضيه الظروف الداخلية للمؤسسة .

هذا وتستخدم المؤسسة نتائج تقويم الأداء في عدة مجالات مرتبطة بالسياسة والأهداف العامة لها ، أهمها :

- **مجال الترقية :** و الهدف منه رفع الروح المعنوية للموظفين و خلق جهاز إداري متماسك و مستقر ، فمن أبرز عوامل الترقية الكفاءة ، التأهيل والولاء , فإذا كان الموقع (الوظيفة) فنية فلا بد أن يكون التخصص أو التأهيل العامل الأساسي للترقية ،

أما إذا كانت تتطلب الممارسة فيجب اعتماد عامل الأقدمية في الترقية ، وإذا كانت الوظيفة تحتاج إلى قدر من الثقة فإن الولاء هو العامل الأساس في ذلك.

- **تقويم سياسة الاختيار و التعيين** : فتقويم الأداء بمثابة اختبار لمدى نجاح الطرائق و الإجراءات المستخدمة في اختيار و تعيين العاملين ، فإذا ارتفعت معدلات تقييم الأداء كان ذلك دليلا على صحة و نجاعة الإجراءات المتبعة في اختيار الأفراد و تعيينهم و العكس صحيح .
- **النقل** : تعد نتائج التقييم وسيلة فاعلة لمعرفة العاملين الذين هم بحاجة إلى النقل لوظائف أخرى تلائم قدراتهم أكثر حتى يزيد من كفاءته و إنتاجيته في العمل .
- **تنزيل الدرجة الوظيفية** : يتم تنزيل الوظيفية للموظف في حالات ضعف كفاءته بسبب تفاعسه أو إهماله في العمل أو ضعف إمكانياته التي تتيح له تحقيق مستوى مقبول من الكفاءة ، أو في حالة ارتكابه لمخالفة يستحق تنزيل درجته ، وهنا يصبح التقويم الوسيلة المناسبة للتعرف علي ذلك و اتخاذ الإجراء المناسب .
- **إنهاء العمل الوظيفي:**حيث أن المؤسسة ليست مسؤولة عن تحمل أعباء موظفين غير أكفاء، ولا يقومون بالأعمال الموكلة لهم على احسن وجه، فهي تلجأ في هذه الحالة إلى إنهاء أعمالهم، و يستثنى من هذا الإجراء حالات المرض أو الأحكام التأديبية أو الاستقالة أو بلوغ السن المقررة للخدمة ، وعادة ما يحدد ذلك من طرف الإدارة وحدها .

و بناءا على ما سبق فان تقييم أداء الموظفين يبقى الإجراء الذي ينبغي أن تنتهجه المؤسسة بصفة دورية ، إذا ما أرادت تحسين إنتاجية أفرادها ورفع مستوى أدائهم ، أو الحصول على من هم أحسن منهم في حالات تدني كفاءتهم أو إهمالهم و كل ذلك يصب في هدف أساسي هو التعامل الجيد و الصمود في وجه المنافسة سواءا مع المؤسسات المحلية أو العالمية .

إلا أن حالات انخفاض مستوى الكفاءة و المهارة لا يقابل دائما بعزل أو إنهاء الموظفين، فالمؤسسة الناجحة هي التي تفكر في وسيلة انجح لتفادي هذا المستوى ، أو لتصحيح الانحراف الذي قد يحصل بين احتياجات الوظيفة و قدرات و مهارات الفرد الحالي أو الجديد ، و يتحقق هذا غالبا عن طريق التدريب بما يوفر من استقرار وظيفي للأفراد المدربين و يساعدهم في نفس الوقت على تلبية حاجات وشروط مختلف نشاطات ومشاريع المؤسسة العاملين بها ، وهذا ما سنوضحه في العنصر التالي .

رابعا : العلاقة بين التعليم و التدريب و تنمية الموارد البشرية

يرتبط التعليم ارتباطا عضويا بتنمية الموارد البشرية، فمن خلال التعليم و التدريب تزداد خبرة الإنسان و مهاراته و معارفه و ينعكس ذلك بشكل إيجابي على التنمية، فلقد أولت الأمم المتحدة اهتماما خاصا بمصطلح التنمية البشرية منذ عام 1990، عندما أصدرت التقرير الأول للتنمية البشرية، و يمكن تعريف التنمية البشرية بأنها « عملية توسيع القدرات البشرية و الإنتفاع بها؛ أي أن التنمية البشرية جانبان هما : جانب تكوين القدرات و جانب الإستفادة منها، و فيما يتعلق بالجانب الأول فالتنمية البشرية تعني تكوين القدرات من خلال الإستثمار في التعليم و الصحة و التغذية و التدريب، أما الجانب الثاني فهو يعني الإستفادة الكاملة من هذه القدرات فيما ينفع الإنسان و إستخدامها في زيادة الإنتاج ». (30)

من التعريف السابق نستنتج أن تنمية الموارد البشرية ترتكز على جانبين أساسيين هما :

- **التكوين** : فالنظام التعليمي هو المسؤول عن هذه المهمة، فالإستثمار في التعليم ،كما بيناه في مواضع سابقة من البحث هو الحل الأفضل في إعداد القوى البشرية اللازمة لعملية التنمية، إذ يجب على هذا النظام تخريج أنماط من الكوادر البشرية المنتجة المعدة إعدادا ثقافيا و إجتماعيا و الذي يتلاءم و سوق العمل و إحتياجاته، و هنا يؤكد شولتز "على أهمية تدريب القوى العاملة في مجالات الإستثمار لرأس المال فهو يعتبره نوعا من الإستثمار الإنتاجي " (31)
- **توظيف القدرات** : إن إمتلاك القدرات وحدها يجعل منها مادة خام غير قابلة للإستعمال، لذا يجب أن يوازيها توظيف و إستفادة كاملة و هذا لا يتاح للكوادر البشرية إلا من خلال الوظائف التي يشغلونها، فهي الحقل الذي يستثمر فيه هذا الاطار طاقاته و قدراته المهنية و المعرفية، ليحصل على نواتج عمله سواءا كان ذلك في شكل مادي (راتب، مكافأة) أو معنوي (ترقية ...).

و منه يصبح تكوين القدرات و توظيفها شرطان أساسيا في عملية تنمية الموارد البشرية، و يضاف لهما شرط آخر لا يقل أهمية عنهما و هو التدريب، فمن المتفق عليه أن للتدريب أهمية كبيرة في إعداد الكوادر البشرية العاملة و تأهيلهم فالمؤسسة التي تريد أن تتميز عن مثيلاتها عليها أن توفر الكوادر الماهرة، و هذا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال عملية التدريب.

فبمواكبة التغير السريع في المعرفة و المعلومات و التقدم التكنولوجي الهائل، تصبح الشهادة العلمية بل الدرجة و الألقاب العلمية في حاجة ماسة إلى المراجعة و الدعم، إذ يعتبر التدريب و التعليم المستمر أفضل سبيل لمسايرة أحداث و معارف العصر و تقنياته المتجددة، و إلا فقدت الشهادة و الدرجة العلمية صلاحيتها . (32)

ففي دراسة أجراها كل من جمال فروخي و سلمى حاكمية فريحات من سلسلة دراسات على عينة من الخرجين الجامعيين ، توصلت إلى أن الأزمة التي يواجهها خريجو الجامعة و حملة الشهادات العليا (التقنية) في التشغيل ، إحساسهم بنقص تكوينهم

، فمن بين 68 في الدفعة أربعة منهم يتابعون الدراسات العليا ، و 24 % يباشرون تدريبا إضافيا ، فهو الملجأ الأفضل ضد البطالة .[33]

و في تعريفه للتدريب، يرى أحمد باشات أن التدريب، بمعناه الواسع هو تجهيز الفرد للعمل المثمر و الإحتفاظ به على مستوى الخدمة المطلوبة ... و هو ما يقدم للفرد من معلومات معينة أو مهارات أو إتجاهات ذهنية لازمة لتحقيق أهداف المؤسسة و بهذا المعنى يكون التدريب عملية تعديل إيجابي تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية لتزويده بالمهارات و المعارف في سبيل تحقيق كفاءة أعلى .

و يشير التدريب إلى مجموعة الطرق المستخدمة في تزويد الموظفين الجدد الحاليين بالمهارات اللازمة لأداء وظائفهم بنجاح .

من التعرفين السابقين للتدريب نجد أن هذا الأخير لا يمس الموظفين الجدد أو الإطارات الجامعية التي تدخل لأول مرة سوق العمل، بل يمتد ليشمل الموظفين الموجودين منذ فترة، و منه يمكن أن نميز بين مهمتين أساسيتين لهذه العملية :

أ – تنمية المهارات و المعارف لدى الإطارات الجامعية التي حصلت حديثا على مناصب مهنية في المؤسسات المختلفة بأسواق العمل، إذ أن الحصول على الشهادة ليس بالهدف النهائي، فالمؤهل العلمي الذي يحمله هذا الأخير قد لا يتلاءم مع متطلبات المهنة الفعلية إضافة إلى ظروف العمل التي تحتاج إلى معرفة مستمرة و منه فإن الضرورة تفرض إجراء تدريب للأفراد لرفع مستواهم من جهة و الوصول إلى درجة مقبولة من التوافق بين متطلبات المهنة و التكوين الذي يحملهم من جهة ثانية .

ب – منع تقادم المهارات و المعارف لدى العاملين القداما بالمؤسسة، فالتغير التكنولوجي يعد السبب الرئيسي لتقادم المهارات و المعارف، لذا فإن تفادي هذا المشكل يكون بإجراء دورات تدريبية لهؤلاء العاملين سواءا داخل مؤسستهم أو خارجها، و ذلك بهدف التعرف على التطورات و التجديدات الحاصلة على مهنهم و بالتالي رفع كفاءتهم و إنتاجيتهم .

وبذلك يصبح التدريب إعدادا مستمرا للمهنة طالماأن متطلباتها متغيرة و متأثرة بعوامل الإنفجار المعرفي و التقدم التقني في جميع المجالات و كذلك سهولة تدفق المعلومات من مجتمع لآخر .

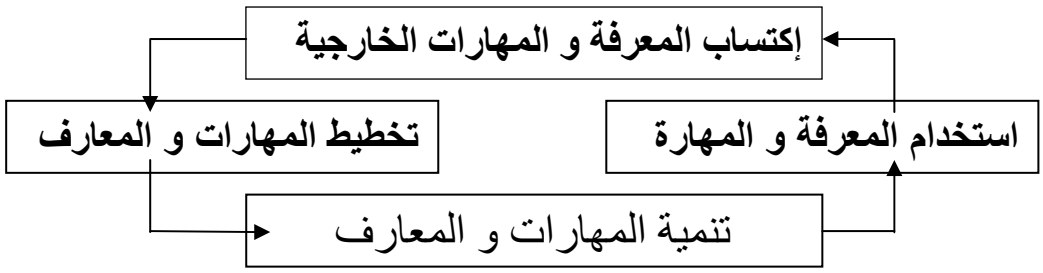
وعليه فإننا نجد ان المؤسسات تعمد الى تدريب العاملين بها من أجل تحقيق جملة من الأهداف أهمها: [34]

- مساعدة الفرد على إكتساب مهارات جديدة و مهارات متعلقة بطبيعة المهام المكلف بها.
- مساعدة المؤسسة على رفع مستوى الأداء بها .
- إكتشاف مواهب الأفراد و مهاراتهم و إمكاناتهم و كشف نقاط الضعف فيهم
- تقليل الأخطاء و التوفير في الجهد و الوقت و النفقات .
- تمكين الأفراد من مسايرة التطور العلمي و التكنولوجي لكي يواجهوا التحديات العصر الحديث .

إن جملة هذه الأهداف ترتبط إرتباطا وثيقا بتنمية المهارات و المعارف لدى العاملين بهذه المؤسسة و نتيجة لأهمية المقدرات الفردية فلابد إلى جانب تنميتها الإهتمام بتخطيطها و كيفية إكتسابها و الحصول عليها و إستخدامها و هذه المراحل تسمى سلسلة المهارات و المعرفة في المؤسسات.

و يمكن ترجمة هذه السلسلة في المخطط التالي :

شكل رقم (5) : يوضح سلسلة المهارات و المعارف في المؤسسة



و يعتبر التخطيط أهم الإستراتيجيات في تنمية المهارات و المعارف، وهي تنطوي على جزئية هامة و هي ماهية المعارف و المهارات و الإستعدادات المطلوبة للحصول عليها سواءا من خارج المؤسسة أو التي يمكن الحصول عليها من خلال تنمية الأفراد الحاليين أي داخل المؤسسة .

أما الحصول على هذه المهارات و المعارف فيتم من خارج المؤسسة من خلال إستقطاب أفراد جدد، أو من خلال شراء خدمات إستشارية، أو التعاون مع مؤسسات أخرى لتنمية مهارات و معارف الأفراد الحاليين .

و عن كيفية تنمية المهارات و المعارف فيتم عن طريق التعلم، و يعرف التعلم على أنه العمليات التي تؤدي إلى تغيير واحد أو أكثر من أبعاد المعرفة و الإتجاهات و المهارات لذلك لابد من تصنيف برامج تنمية المهارات و المعارف حتى تتضح مدى درجة المشاركة في هذا البرنامج من حيث فعاليته من عدمها .[35]

ليتم في الأخير إستخدام المعارف و المهارات التي تبث فعاليتها في برامج التعلم هذه.

و كما سبق أن ذكرنا فإن جملة هذه المعارف و المهارات يمكن الحصول عليها خارج المؤسسة، و هو ما يصطلح عليه فالتدريب خارج مكان العمل، و إما الحصول عليها داخل المؤسسة أو ما يسمى بالتدريب داخل مكان العمل أو أثناء الخدمة.

حيث أن التدريب داخل العمل ينطبق على الأفراد الذين يعملون داخل الوحدات و الأقسام الصناعية عموما، و يمتاز هذا النوع يتواجد كل من المدرب و المتدرب في مكان واحد مما يخلق إرتباطا ماديا و نفسيا بمحيط العمل، كما يسهل على المدرب عملية تقييم المدربين و النتائج المحصل عليها من عملية التدريب، أما الميزة الأهم بالنسبة للمؤسسة هي قلة التكاليف لهذا النوع من التدريب كونها لا تحتاج إلى تنقل المدربين إلى مراكز خارج المؤسسة .

و يبرز الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة في النقاط التالية : [36]

- أن التدريب أثناء الخدمة يساعد على تغيير الإتجاهات و إكتساب إتجاهات جديدة تجاه المهنة، مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية و زيادة الإنتاجية في العمل.
- إن التدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة أمام المتدرب لإكتساب المعارف و المهارات الجديدة في مجال عمله.
- إطلاع المتدربين على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة.
- زيادة روح الإنتماء لدى المتدربين تجاه مؤسستهم لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجيتها .
- إن التدريب أثناء الخدمة يكسب المتدرب آفاقا جديدة في مجال ممارسة المهنة، و ذلك من خلال تبصيره بمشكلات المهنة و تحدياتها و أسبابها أو كيفية التخلص منها، أو التقليل من آثارها على أداء العمل .

أما في حالة إنتقال الأفراد إلى مراكز قد تقرب أو تبتعد عن مكان العمل فإن هذا النوع يصطلح عليه بالتدريب خارج مكان العمل، حيث يتطلب من الأفراد المتدربين تكريس كامل أوقاتهم لدراسة و متابعة المواد و الصور التدريبية العديدة، كالمحاضرات و التطبيقات العملية و دراسة الحالات. (37)

و عن الفائدة التي يجنيها المتدربون فهم بطبيعة الحال يتعلمون مهارات جديدة تمكنهم من السيطرة على مشاكل و إختلالات العمل، كما تساعدهم و تؤهلهم للتقدم و الترقي في مسارهم الوظيفي في حال تفوقهم و نجاحهم في التدريب الذي تلقوه.

و عليه فإن التدريب في وقتنا الحالي أصبح يحتل مكانة هامة في سبيل رفع مردودية و أداء الموظف من جهة، و من جهة أهم فهو يعتبر حلا مناسبا تنتهجه المؤسسة لتصحيح الانحرافات التي تكون بين ما يحمله هذا الإطار من تكوين و قدرات معرفية و مهاراتية و بين ما هو مطلوب منه لإحتياجات وظيفية و أداء وظيفي ، و بالتالي المساهمة في المردودية الإنتاجية للمؤسسة التي يعمل بها.

الهوامش

1- مالكوم جبلز وآخرون, **اقتصاديات التنمية**, ترجمة طه عبد الله منصور وعبد العظيم مصطفى, دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 1995، ص .313

2- المرجع السابق، ص 316.

3- بودرمين محمد، "واقع العامل المسرح (إشكالية التهميش الإجتماعي من سوق العمل حالة الوكالة المحلية للتأمين على البطالة SNAC سكيكدة)"،(دراسة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم إجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2000، 2001)، ص 33 .

4- Bouzid Nabil , « L'interface enseignement supérieur monde du travail en Algerie : de Quoi s'agit-il ?» , Les cahiers du CREAD ,N°59/60 ,1er &2éme trimestres , 2002,Alger,P194.

5- Idid , P195.

6- Idid, P197.

7- محسن عبد الله مخامرة، **تخطيط القوى العاملة على المستوى الكلي و الجزئي**، إدارة البحوث و الدراسات، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1986، ص 8.

8- صلاح الدين عبد الباقي، **الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية الجديدة، الإسكندرية، 2002، ص 123.

9- محسن عبد الله مخامرة، مرجع سابق، ص 42.

10- المرجع السابق، ص 43.

11- أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية،2003، ص ص(123-124)

12- أحمد سيد مصطفى، **إدارة الموارد البشرية من متطور القرن 21**، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 2000، ص ص (264-265).

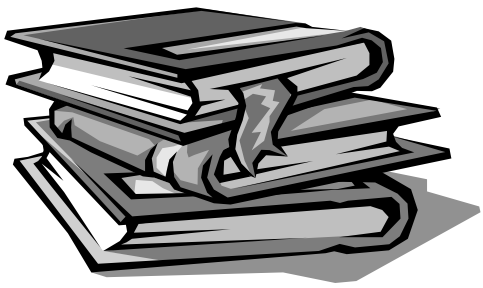
13- جاري ديسلر، **إدارة الموارد البشرية**، ترجمة محسن سيد أحمد عبد المتعال، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 2003، ص 108.

14- أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص 52.

15- موسى اللوزي، **التنظيم و إجراءات العمل**، دار وائل، عمان، 2002، ص 72.

16- جاري ديسلر، مرجع سابق، ص ص (110-111).
17-عبد الفتاح بوخمخم، **إدارة الموارد البشرية**، مطبوعات جامعة منتوري،قسنطينة،2001، ص 31.
18- جاري ديسلر، مرجع سابق، ص ص (127-130).
19- علي غربي و آخرون، **تنمية الموارد البشرية**، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص 73.
20- قاسم محسن الحبيطي، " مواصفات سوق العمل من خريجي كليات الإدارة و التجارة في القطاعين الخاص و العام "، الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة و التجارة في الجامعات العربية (11-13 مارس 2003)، حلب، سوريا، ص 201.
21- حسن إبراهيم بلوط، **إدارة الموارد البشرية من منظور إستراتيجي**، دار النهضة العربية، بيروت، 2002، ص 159.
(*)-لمزيد من التفصيل أنظر : حسن إبراهيم بلوط ، مرجع سابق، ص ص (166-176).
22- علي غربي و آخرون، مرجع سابق، ص 88.
23- حسن إبراهيم بلوط، مرجع سابق، ص ص (187-188).
24- عبد العزيز بن حبتور، **الإدارة العامة المقارنة لطلبة الدراسات العليا**، الدار العلمية الدولية، الأردن، 2000، ص 184.
25- سهيلة محمد عباس و علي حسين علي ، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل ، عمان، 1999، ص .87
26- عبد العزيز بن حبتور، مرجع سابق، ص 189.
27- صلاح الدين عبد الباقي، مرجع سابق، ص 297.
28- أحمد ماهر، **الإختبارات و إستخدامها في إدارة الموارد البشرية و الأفراد**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 371.
29- عبد العزيز بن حبتور، مرجع سابق، ص 192.
30- عبد القادر محمد عبد القادر عطية، **إتجاهات حديثة في التنمية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 49.
31- على عبد الرزاق جلبي، **علم إجتماع الصناعي**، الطبعة 4، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 420.
32- محمد محمد بيومي خليل، **التربية و جودة الشباب العربي في عصر العولمة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001، ص 140.
33- Djemel FAROUGHI et Salma Hakmia RRAIHAT, « Ala quete du premier emploi jeunes deplomes en licences d'enseignement et en D.E.S », Les cahiers du CREAD, N° 58- 4éme trimestre, Alger,2001,P103.
34- رشاد أحمد عبد اللطيف، **إدارة و تنمية المؤسسات الاجتماعية**، المكتب الجامعي، الإسكندرية، 2000، ص 123.
35-رواية حسن، مرجع سابق، ص 215.
36-.http://www.tdreeb . gov .sq/thaqafah-1.htm
37- حسن إبراهيم بلوط، مرجع سابق، ص 282.

الفصل الخامس



الفصل الخامس:الدراسة الميدانيةونتائج البحث

أولا : الإجراءات المنهجية .
ثانيا : بيانات خاصة بالمبحوثين .
ثالثا : عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى .
رابعا : عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية .
خامسا : عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة .
سادسا : التفريغ الكيفي للمقابلات

أولا : الإجراءات المنهجية

1- المنهـج المتبـع :

لم يعد الأساس في التقدم العلمي اليوم هو الحصول على كم معرفي أكثر، إنما الأساس هو الوسيلة التي تمكننا من الحصول على هذا الكم و استثماره في أقصر مدة ، و بأقل التكاليف والجهد، و ذلك هو المنهج العلمي بكل معطياته . [1]

ومهما تعددت التعاريف و الآراء حول ضبط مفهوم المنهج فهو بكل بساطة ، " مجموعة من العمليات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق أهداف بحثه " [2].

نظرا لأن الدراسة الراهنة تحاول التعرف على التكوين الجامعي و احتياجات الوظيفة فقد ارتأينا أن تكون الدراسة ذات طابع وصفي من ثم اعتمدنا على المنهج الوصفي ، لأنه يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأوضاع و الأحداث ، إذ لا يقتصر هذا المنهج على معرفة خصائص الظاهرة، بل تتجاوز ذلك إلى معرفة المتغيرات و العوامل التي تتسبب في وجود الظاهرة ، أي أن الهدف تشخيصي بالإضافة إلى كونه وصفي ، [3]

و هو أيضا " طريقة من طرق التحليل و التفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة ما ". [4]

كما أننا استعنا في دراستنا الميدانية بأسلوب دراسة الحالة كوننا اخترنا مؤسسة بعينها لجمع البيانات الميدانية و المتمثل في مؤسسة صنع الكوابل الكهربائية بسكرة ، و من ثم فإننا على وعيا بأن نتائج الدراسة لا تطمح لأن تعمم على كل المؤسسات بالجزائر و لكنها تتعلق بواقع المؤسسة مجال الدراسة.

أخذا بهذين التعريفين ، يعني أن موضوع الدراسة " التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة " يتطلب الوقوف على تشخيص وضعية الإطارات الجامعية التي تشغل وظائف معينة، تحليلا و تفسيرا، في ضوء معطيات التكوين الجامعي الذي يحمله كرصيد له يستثمره و يمارسه بوظيفته التي يشغلها ، فهو المنهج المناسب في اعتقادنا للكشف عن مدى التوافق بين التكوين المقدم و ما تحتاجه الوظيفة من معارف و مهارات .

2- مجالات الدراسة :

أ – المجال المكاني :

تعتبر مؤسسة صنع الكوابل الكهربائية بمدينة بسكرة , المجال المكاني الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية , حيث نشأت هذه المؤسسة كنتيجة لإعادة هيكلة المؤسسة الوطنية لصناعة الأجهزة الكهربائية والإلكترونية ((SONELEC) وذلك طبقا للمرسوم رقم 80-242 , الصادرة بتاريخ 4 أكتوبر 1980 , حيث تمت تجزئة هذه الأخيرة في نهاية سنة 1982 إلى عدد من المؤسسات منها المؤسسة الوطنية لصناعة الكوابل الكهربائية (ENICAB) مرسوم 83- 20 ومقرها بالعاصمة وتشرف على ثلاث وحدات إنتاجية هي:

- وحدة جسر قسنطينة بالقبة : والمختصة بصناعة الكوابل والأسلاك الكهربائية ذات الضغط المنخفض والمتوسط.
- وحدة واد السمار بالحراش : وهي مختصة بصناعة الكوابل والأسلاك الهاتفية .

- وحدة بسكرة : مختصة بصناعة الكوابل الكهربائية بأنواع متعددة والتي تم البدء في أشغال إنجازها في 1978.

ظلت مؤسسة صنع الكوابل ببسكرة تابعة للمؤسسة الأم إلى غاية صدور قرار إعادة هيكلتها بتاريخ 04/ 11/ 1997 , حيث أصبحت وحدة بسكرة مستقلة .

تقع مؤسسة صناعة الكوابل الكهربائية بسكرة في المنطقة الصناعية غرب المدينة , على جانب الطريق الوطني رقم 46 , تبعد حوالي 450 كلم عن الجزائر العاصمة و360 كلم عن حاسي مسعود , يقدر رأس مالها حاليا حوالي 800 مليون دينار جزائري , تقدر مساحتها بـ 42 هكتار , منها 16 هكتار مغطاة وتشمل ورشات ومباني إدارية ...إلخ , أما المساحة الحرة 26 هكتار فتشمل على مواقف السيارات ومساحات خضراء .

وقد كان اختيارنا لهذه المؤسسة تحديدا لعدة اعتبارات أهمها :

- ❖ الأهمية الاقتصادية والاجتماعية للمؤسسة وذلك لاعتمادها على:
  - إدخال التكنولوجيا الحديثة والمتطورة في صناعة الكوابل بأنواعها .
  - تخفيض نسبة إستراد الكوابل وتلبية حاجات السوق .
  - تزويد الدول الإفريقية خاصة دول المغرب العربي بأنواعه الكوابل المنتجة بالمؤسسة نظرا لجودة إنتاجها.
  - القضاء على البطالة من خلال تشغيل عدد كبير من المواطنين خاصة فئة الشباب ، حيث توظف حاليا 1052 فرد.
  - تخصص المؤسسة منذ بضعة سنين عددا من المناصب للطلبة المتفوقين بجامعة محمد خيضر بسكرة ، فعلى سبيل المثال لا الحصر تم في شهر جويلية 2004 توظيف أربعة متفوقين في التخصصات التالية : الكهرباء التقنية ،علوم التسيير و الحقوق .
- ❖ حصول المؤسسة على شهادة الجودة إيزو 9002 سنة 2000 ثم شهادة الجودة إيزو 9001 سنة 2003 و هي المعمول بها حاليا على مستوى الدولي، حيث من بين شروط الحصول على هذه الشهادة أن يكون الطاقم المسير حاصل على تكوين عالي .
- ❖ تعتبر هذه المؤسسة أكبر مشغل للإطارات الجامعية حيث بلغ عددها حاليا 60 إطارا جامعيا ، و بما أن المؤسسة ذات طابع إنتاجي فيمكن الوقوف على مردودية هذا الإطار و كفاءته من منظور التكوين الجامعي الذي يملكه و ممارساته المهنية بهذه المؤسسة ،خاصة و أن المؤسسة تولي الإطارات أهمية خاصة في الإستقطاب و التعيين و التكوين و التسيير.

ب- المجال البشري :

- **مجتمع البحث:**

يتمثل مجتمع البحث في الإطارات الجامعية خريجة الجامعة الجزائرية على اختلاف تخصصاتها و التي تشغل وظيفة معينة .

فنظرا لأهمية هذه الشريحة في النسيج الاجتماعي ، و دورها الفاعل في دفع عجلة التنمية من خلال أداءها لوظائفها المختلفة ، فإن تميزها يكمن في المستوى التأهيلي و التكويني العالي الذي يجعل باقي شرائح المجتمع تحملها مسؤولية وأعباء تطوير و تنمية مؤسساته ومن ثمة تطوير و تنمية المجتمع ككل.

- **العينة:**

نظرا لكون الإطارات الجامعية خريجة الجامعة الجزائرية تشترك في خصائص عدة أهمها طبيعة التكوين المقدم لها ، و نظرا لصعوبة حصر هذه الإطارات التي تشغل مناصب عمل حاليا ، فقد كانت عينة بحثنا عينة قصدية أو عمدية و هو نوع من أنواع العينات غير الاحتمالية ، يلجأ إليه الباحث لأنه يرى أنها تحقق أهداف دراسته بشكل أفضل ، و بالتالي فهو ينتقي عناصر العينة عن قصد، لأنه يعرف مسبقا أنهم الأقدر على تقديم معلومات عن مشكلة البحث.[5]

فكان اختيارنا للإطارات الجامعية العاملة بمؤسسة صنع الكوابل الكهربائية بمدينة بسكرة بصورة عمدية نظرا للاعتبارات التي جاءت في المجال المكاني و بالتالي فهي تخدم أغراض البحث من جهة و تساعدنا في اختيار صدق و صحة فروض الدراسة، وكما رأينا يبلغ عدد الإطارات الجامعية بهذه المؤسسة 60 إطارا جامعيا فقط و بالتالي فقد أجرينا عليهم مسحا شاملا، تمكنا من الحصول على استجابة 43 فرد و سنأتي إلى توضيح أسباب إلغاء المفردات الـ17 الأخرى من خلال عرضنا لوسائل و أدوات جمع البيانات .

و بهذا يكون العدد النهائي للعينة المعمول به في هذه الدراسة هو 43 إطار جامعي، بهدف تشخيص وضعية الإطار الجامعي العامل بهذه المؤسسة ، و فعاليته و كفاءة أدائه الوظيفي ، من خلال تكوينه الجامعي و ممارسته لمهامه الوظيفية ، باعتباره طاقة بشرية تستثمرها المؤسسة، و للكشف عن ذلك استخدمنا عدة أدوات لجمع البيانات

ج – المجال الزمني:

إن الاهتمام بموضوع و واقع الإطارات الجامعية خريجة الجامعة الجزائرية ، لم يكن ليتزامن مع الانطلاق في التحضير لمذكرة الماجستير التي بين أيدينا، ولكنه اهتمام يمتد إلى مرحلة التدرج، أين ترجمناه إلى مذكرة الليسانس الموسومة بعنوان " دور الجامعة في تنمية الإدارة المحلية " أين تعرضنا لواقع الإطارات الجامعية بالإدارة المحلية و دورها في تنمية الإدارة المحلية التي يعملون بها، أين كانت أحد النتائج المتوصل لها أن التكوين الجامعة الذي تلقاه هذا الإطار لم يكن كافيا بالمستوى الذي تحتاجه الحياة العملية ، فأرادنا أن نمضي أكثر في هذا الموضوع للكشف عن مواطن

الخلل و الضعف في التكوين الجامعي المقدم في جامعتنا في شقيه النظري و الميداني، و كفاءة مخرجات هذه الجامعة عند احتلالها مواضع الفعل في المؤسسات المجتمعية المختلفة.

لتتبلور الفكرة أخيرا في شكل إشكالية مبدئية في نهاية السنة التحضيرية للماجستير (2002-2003)، أين عرضناها على مجموعة من الدكاترة في القسم و بعد مناقشات مستفيضة في الموضوع معهم كان تسجيلنا لموضوع " التكوين الجامعي و احتياجات الوظيفة" نوفمبر 2003 . بصورة رسمية في القسم .

إلا أن العمل في الجانب النظري للموضوع قد انطلق قبل هذا التاريخ من خلال جمع المراجع حول الموضوع وأستمر الضبط والتعديل والتنقيح إلى الصورة الحالية لآخر مراحل إخراج البحث .

أما الجانب الميداني فقد انطلقنا فيه بتاريخ 12 ماي 2004 بإجراء استطلاع للمؤسسة ميدان الدراسة وهي مؤسسة صنع الكوابل الكهربائية ببسكرة , حيث إلتقينا مسؤول التكوين بالمؤسسة , أين شرحنا له إشكالية الدراسة باختصار ووضحنا له أهداف الدراسة وما هو مطلوب ميدانيا إجراؤه في هذه المؤسسة .

وبقي ترددنا على المؤسسة إلى غاية الحصول على الموافقة الرسمية بإجراء الدراسة الميدانية في 25 ماي2004, فكانت الانطلاقة الميدانية يوم 26 ماي 2004 , بتنظيم رزنامة المقابلات مع رؤساء الدوائر , وتوزيع الاستمارات على الإطارات الجامعية بهذه المؤسسة

واستمرت العملية إلى 7 جويلية 2004 كآخر محطة لجمع الاستمارات ، لنشرع بعدها في مرحلة تفريغ وتنظيم وتحليل البيانات التي جمعت من الميدان وصولا إلى النتائج النهائية للبحث وعليه تكون الدراسة الحالية قد دامت ما يفوق السنة بين بحث نظري وعمل ميداني .

3- أدوات جمع البيانات .

استخدمنا في جمع البيانات عدة أدوات و هي :

أ - الملاحظة البسيطة :

وهي ملاحظة الظواهر كما هي في ظروفها العادية، دون إخضاعها للضبط العلمي ، أو استخدام أدوات دقيقة للقياس [6]، فكانت ملاحظتنا لعمل الإطارات الجامعية ، من خلال تواجدنا في المؤسسة، و اهتمام هذه الأخيرة بأدائها لمهامها و وظائفها في أحسن الصور و في الوقت المطلوب و المناسب، وقد استخدمنا الملاحظة البسيطة في المراحل الأولى من الجانب الميداني لهذه الدراسة للتعرف على سير العمل و الوظائف الموجودة بهذه المؤسسة تمهيدا لاختيار وسيلة جمع البيانات التالية (الاستمارة) ، و استمر استخدامنا لهذه الأداة إلى نهاية العمل الميداني.

ب- الاستمارة :

" تعتبر الاستمارة أداة و وسيلة لاستكشاف إجابات محددة ومباشرة تخص مجتمع الدراسة "[7]، و على الرغم من أنها كأداة لجمع البيانات يمكن استخدامها في كل أنواع

البحوث، إلا أنها اكثر استخداما و ملاءمة للبحوث الوصفية ، [8] فهي توفر على الباحث الجهد و الوقت و التكاليف في الحصول على أكبر قدر من البيانات التي يريد الوصول لها .

و لما كان للاستمارة عدة أنواع ،أهمها : الاستمارة ذات الأسئلة المغلقة ، الاستمارة ذات الأسئلة المفتوحة و الاستمارة ذات الأسئلة المغلقة - المفتوحة ، فقد استخدمنا في بحثنا هذا النوع الأخير ، لأنه يسمح لنا من طرح أسئلة مغلقة على المبحوث تتضمن إجابات محددة يختار منها ما يوافقه، وأخرى مفتوحة، تركنا فيها هامشا حرا للمبحوث للإدلاء برأيه حول أسئلة بعضها مكمل للأسئلة المغلقة .

و قد جاءت أسئلة الاستمارة في أربع محاور و هي :

المحور الأول : و تتضمن معلومات شخصية عن المبحوث، حول المؤهل العلمي و التخصص و الوظيفة التي يشغلها.

المحور الثاني : و تضمن أسئلة حول المؤشرات التي وضعناها للفرضية الأولى لهذه الدراسة و التي مؤداها أن هناك علاقة بين مجال التخصص و الأداء الوظيفي " و هذه المؤشرات هي:

- المقاييس التي درسها في الجامعة و استفادة منها في وظيفة ،وتلك التي درسها ولم يستفيد منها.
- لغة التكوين و لغة العمل .
- نوع الصعوبات التي واجهت المبحوث أثناء تأديته لمهامه.
- العوامل التي تساعد المبحوث على أداءه الوظيفي على أحسن الصور.

المحور الثالث : و تضمن أسئلة حول المؤشرات التي وعناها للفرضية الثانية و التي مؤداها : " إن هناك علاقة بين التربصات الميدانية المجراة أثناء المرحلة الجامعية و الميدان الوظيفي " و كانت هذه المؤشرات هي :

- مدة التربص و كفايته.
- الهدف من التربص.
- الاستفادة من التربص الميداني في ميدان العمل .
- توظيف المعارف النظرية في ميدان التربص .
- التوافق بين المعارف النظرية و الاحتياجات الميدانية .

المحور الرابع : و به أسئلة حول مؤشرات الفرضية الثالثة التي مؤداها "أن التكوين الجامعي يقدم إطارات كفاءة و فعالة قادرة على تحمل أعباء الوظيفة "، و كانت مؤشرات الكفاءة و الفعالية هي :

- كيفية التعامل الأولي مع الوظيفة.
- مدة التكيف مع الوظيفة .
- اتخاذ القرارات بوظيفة الموظف.
- التعامل مع الضغوط المهنية.

- إدخال التعديلات و التطورات على العمل.
- التعامل مع الأطراف الخارجية للمؤسسة (العملاء) .
- بذل جهد إضافي في سبيل إنجاح مهام الموظف .
- استعمال الحاسوب .
- التعامل مع التكنولوجيا الحديثة و المعلوماتية، حيث طرحنا سؤالا رقم (31) ضمناه أحدث وسائل الاتصال والمعلوماتية (الانترنيت) ، حول الوسائل التي يلجأ إليها المبحوث عند وجود نقائص في قدراته المهنية.
- استفادة المبحوث من تكوين إضافي .
- دور التكوين الإضافي و أهمية لدى المبحوث .

- ثم قمنا بعرضها على المشرف السابق، الذي قام بتعديلها و تصحيحها، و بناءا على توجيهاته وصلت أسئلة الاستمارة إلى شكلها شبه النهائي و كانت تضم 38 سؤالا.

- و لاختبار الصدق الظاهري لاستمارة البحث ، عرضناها على عدد من أساتذة علم الاجتماع بهدف إفادتنا ببعض الملاحظات حول مدى صدقها في قياس أو عدم قياسها لمتغيرات الدراسة، و أرفقنا الاستمارة إشكالية الدراسة حتى تكون ملاحظاتهم في ضوء التصور العام للدراسة ، فلم نجد منهم إلا الاهتمام و المساعدة في التوجيه .

- ثم توجهنا إلى الميدان لإختبار الصدق الباطني لإستمارتنا، و ذلك بتوزيعها على عينة تجريبية ، بهدف تجريب الاستمارة و كان ذلك على عينة عددها 20 فردا من الإطارات الجامعية العاملة بمؤسسة صنع الكوابل الكهربائية و بمساعدة مسؤول التكوين بالمؤسسة. الذي لم يتردد هو الآخر في إبداء بعض الملاحظات كإعادة صياغة بعض الأسئلة من منظور طبيعة العمل بهذه المؤسسة .

و هذه أمثلة عن الأسئلة المعدلة في الصياغة .

- السؤال رقم (21) : كانت صياغته كالنحو التالي :

أثناء إجراءك التربص ، هل سمح لك بالتعرف على الآلة و كيفية استخدامها ؟

و بما أن طبيعة العمل بالمؤسسة و التخصصات التي تشغلها ذات طابع إداري و تقني كانت الصياغة اكثر شمولا للسؤال المعدل بالشكل التالي :

أثناء إجراءات التربص الميداني هل سمح لك بالتعرف على تفاصيل الوظيفة ؟

- السؤال رقم (26) : كان السؤال : عند تعطل الآلة التي تعمل عليها هل :

- تحاول إصلاحها بمفردك – تعود إلى رئيسك في العمل – تطلب مساعدة زميل

تم حذفه لأنه يشمل مشكل مهني محدد و هو تعطل الآلة ، و بما أن الوظائف في المؤسسة ليست في غالبيتها وظائف تقنية ، من جهة ، و من جهة أخرى هناك مشاكل مهنية و ضغوط متنوعة كالعلاقة مع الرؤساء في العمل و الإدارة ، أو زيادة الأعباء الوظيفية عن طاقة الموظف. فكان تعويضه بسؤال أكثر شمول لهذه المشاكل و الضغوط و هو:

عندما تكون عليك ضغوطا مهنية هل :

- تقوم بتحديد الأولويات - تختلط عليك الأمور – تستعين بزميل لك .
بهدف الكشف عن سلوك و تعامل الموظف مع الضغوط المهنية المختلفة.

وبعد سلسلة الخطوات المنهجية هذه أصبحت استمارة البحث جاهزة للتطبيق و احتوت على 35 سؤال ، حيث لم يسمح لي بتوزيع الاستمارات شخصيا على أفراد العينة وتم توزيعها على كافة أفراد العينة بمساعدة أحد الموظفين أي توزيعها على 60 إطارا جامعيا العاملون بالمؤسسة ، استطعنا جمع 48 استمارة ، في حين امتنع 12 مبحوثا عن ملئ استمارة البحث لأسباب قد يعود ذلك لعدم وجود تفاهم بين الموظف الذي وزع الاستمارات و المبحوثين الممتنعين.

أما الـ 48 استمارة التي جمعناها فقد تم إلغاء 05 استمارات لعدم اكتمال إجابات المبحوثين بنسبة كبيرة عن الأسئلة ، ليكون العدد النهائي للاستمارات البحث هو 43 استمارة و هو العدد الإجمالي لأفراد العينة التي طبقت عليها الدراسة، (لمزيد من التوضيح عد إلى الملحق رقم(1)

ج- المقابلة :

تكملة لوسائل جمع البيانات السابقة ، اعتمدنا أداة المقابلة ، و هي عبارة عن حوار مبوب و منظم و مسير من طرف الباحث و المبحوثين [9] ,أما النوع المعتمد فهو المقابلة شبه المقننة ، و هي مزيج من النوعين المعروفين (المقننة و غير المقننة) ، و التي تكون الأسئلة فيها مزيجا من النوعين السابقين ، كأن يطرح الباحث سؤالا مغلق يكمله أو يتبعه بسؤال مفتوح[10]

وقد تضمن دليل المقابلة **13** سؤالا ،(لمزيد من التوضيح عد إلى الملحق رقم **(2)).**

فلقد أجرينا المقابلات مع بعض رؤساء الدوائر بالمؤسسة مجال الدراسة وفقا للرزنامة التالية ، و التي سطرت من قبل مسؤول التكوين بالمؤسسة .

جدول رقم (12) : يوضح رزنامة المقابلات الميدانية

التاريخ	رئيس الدائرة	التوقيت
2004.06.12	التكوين و المستخدمين	9.35
2004.06.13	التسويـق	13.30
2004.06.15	الصيانــة	9.00
2004.06.15	متابعة النوعية	13.00

كان استخدامنا لأداة المقابلة لجمع المعلومات و البيانات من هؤلاء الرؤساء و ذلك من منظور أشرافهم على مجموع العاملين بالمؤسسـة و الإطـارات الجامعيـة تحديـدا ، فكـانت الأسئلـة متمحورة حـول :

- إعتماد المؤسسة أسلوب تحليل الوظائف لتحديد احتياجاتها من القوى العاملة و التركيز على الكوادر البشرية، و مدى تطبيق خطواته، وذلك بغرض اختبار الفرضية الرابعة التي مؤداها " أن أسلوب تحليل الوظائف من الأساليب المعمول بها في المؤسسة لتحديد إحتياجاتها كما و نوعا من الإطارات الجامعية ".
- النظرة التقيمية لهؤلاء المسؤولين لأداء هذا الإطار الجامعي.
- علاقة المؤسسة بالجامعة.

4- الأساليب الإحصائية المطبقة :

اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من الأساليب الإحصائية و هي :

- النسب المئوية .
- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ، و يحسبان بالقواعد التالية على التوالي[11]

$$م = \frac{\text{مج (التكرار x الدرجة)}}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

$$ح = \sqrt{\frac{مج\ (الدرجة - المتوسط الحسابي)^2}{عدد\ أفراد\ العينة}}$$

وذلك بهدف قياس مدى اتفاق أو تشتت آراء أفراد العينة حول ما جاء من أسئلة في استمارة البحث و الموضوع ككل.
و كذلك للتدليل الإحصائي و العلمي حول إجاباتهم ، حتى تكون نتائج هذه الدراسة اكثر مصداقية.

أولا : عرض بيانات خاصة بالمبحوثين

جدول رقم (13) : يوضح توزيع المبحوثين حسب الجنس

الجنس	ت	%
ذكر	36	84
أنثى	07	16
المجموع	43	100

جدول رقم (14) : يوضح توزيع المبحوثين حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	ت	%
شهادة دراسات تطبيقية	15	35

ليسانس	17	40
مهندس دولة	11	25
دراسات عليا	00	00
المجموع	43	100

جدول رقم (15) : يوضح توزيع المبحوثين حسب تخصصاتهم

	التخصص	ت	%
العلوم و العلوم التقنية	كيمياء صناعية	02	05
	الكترونيك	04	10
	الكتروميكانيكا	01	02
	كهروميكانيكا	06	14
	ميكانيك	01	02
	الكتروتكنيك	03	07
	كهرباء تقنية	01	02
	هندسة كهربائية	02	05
	طاقة	01	02
	مخبر	03	07
	إعلام آلي	02	05
علوم اقتصادية و إنسانية	علوم الاقتصاد و التسيير	12	28
	علوم سياسية و قانونية	03	07
	علوم التربية	01	02
	انجليزية	01	02

المجمـــوع	43	100

جدول رقم (16) : يوضح توزيع المبحوثين حسب مدة شغلهم الوظيفة

الفئـات	ت	%
[2 - 7]	27	63
]8 - 13[	05	11
]14 - 19[	09	21
]19 - 24[	02	05
المجمـوع	43	100

جدول رقم (17) : يوضح تزايد عدد الموظفين بين (1998-2002).

السنة	1998	1999	2000	2001	2002
عدد العمال	851	862	973	1019	1052

المصدر : مديرية الموارد البشرية بالمؤسسة (بالتصرف)

إن الهدف من عرض البيانات الخاصة بالمبحوثين و تحليلها في هذا الموضع ، هو التعريف اكثر بخصائص العينة و تفاصيلها من حيث الجنس و المؤهل العلمي و التخصص و أخيرا مدة شغل الوظيفة و العلاقة بين هذه الخصائص ، لتكوين تصور أولي عن الإطارات الجامعية العاملة بالمؤسسة ميدان الدراسة.

إذ يبين الجدول رقم (13) غلبة الجنس الذكوري على الأنثوي بنسبة 68% ، فقد قدرت نسبة الذكور بـ 84% مقارنة بالإناث بنسبة 16% بهذه المؤسسة ، وهذا يعكس أن الوظائف بها هي في أغلبها من اختصاص رجالي وهذا ما سيوضحه الجدول رقم(15) أما الجدول رقم (14) فهو يبين مستويات المؤهل العلمي للمبحوثين ، إذ نجد أن نسبة 40 % هم من حملة شهادة الليسانس ، وفي أغلبهم من تخصص علوم الاقتصاد و التسيير ، و يأتي بعدها الحاصلون على شهادة الدراسات التطبيقية بنسبة 35% و هم إطارات متوسطة ، تلقت تكوينا في المدى القصير (ثلاث سنوات) ، و هي نسبة لا بأس بها مقارنة مع نسبة مهندس الدولة التي قدرت ب 25% و هم الإطارات السامية التي تلقت تكوينا لمدة خمس سنوات في الجامعة ، لنسجل نسبة

00% من خريجي الدراسات العليا(ماجستير – أو دكتورا) و هو مسعى تهدف المؤسسة إلى تحقيقه حسب ما جاء في المقابلات التي أجريناها ، بهدف تحسين مكانة المؤسسة في الأوساط الاقتصادية و حسب ما تفترضه متطلبات الحصول على شهادة (ISO9002) من ضرورة توظيف اليد العاملة عالية التأهيل و التكوين.

و بما أن طبيعة المؤسسة إنتاجية تقنية بالدرجة الأولى فقد سجلنا غلبة التخصصات التقنية بنسبة 61% مقارنة مع التخصصات في العلوم الاقتصادية و الإنسانية بنسبة 39% و هو ما يوضحه الجدول رقم (15)،

و بالعودة إلى الجدول رقم (13) فإننا نفسر العلاقة بين غلبة الجنس الذكوري في أن هذه المؤسسة و التخصصات التقنية ، بأنها نتيجة طبيعية لمخرجات الجامعة الجزائرية ، إذ التخصصات يتجه لها الذكور أكثر من الإناث ، اللائى يتجهن إلى التخصصات الإنسانية فاحتمالات الإعادة في التخصصات التقنية ونظرا لصعوبتها و دقتها تجعل من الإناث يبتعدن عن الدراسة بها ، وتفضيل التخصصات الإنسانية التي تكون فيها احتمالات النجاح أكثر ضمانا.

و بقراءة بسيطة للجدول رقم (16) الذي يوضح توزيع المبحوثين حسب مدة شغلهم وظائفهم ، نجدها تتركز في الفئة من سنتين إلى 07 سنوات بنسبة 63% ، أي أن المؤسسة قد عرفت توظيفا كثيفا للإطارات الجامعية بعد استقلالها عن المؤسسة الأم و بداية عملها كمؤسسة قائمة بذاتها سنة 1997 ، و أن ما بقي من الموظفين القدامى هو 05 % فقط من المجموع الكلي و تتركز في الفئة بين 19 و 24 سنة ، و ما يلاحظ أيضا أن المؤسسة منذ سنتين لم تعرف أي توظيف لليد العاملة للإطارات الجامعية مقارنة مع تزايد توظيف اليد العاملة الأقل مستوى(أي خريجو مراكز التكوين المهني) وهو ما يوضحه الجدول رقم (17).

ثانيا : عرض و تحليل بيانات الفرضية الأولى

جدول رقم(18) : يوضح استجابات المبحوثين حول العمل في مجال تخصصهم

الفئات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	1	38	88	0.74	0.11
لا	0	05	12		
المجموع	/	43	100		

يوضح الجدول أعلاه استجابات المبحوثين حول العمل في مجال تخصصهم ، فكانت نسبة 88% من المبحوثين تعمل في مجال تخصصها، أما نسبة 12% فهم الذين

لم يوفقوا في الحصول على وظائف توافق تخصصهم و تفسيرهم لذلك انهم لا يملكون خيار آخر ، فالعمل في غير التخصص أفضل من البطالة ، غير انهم حاولوا التكيف مع وظائفهم في أسرع وقت ممكن لترسيمهم في المؤسسة و قد اجمع رؤساء الدوائر الذين أجرينا معهم مقابلات أن الإطار الجامعي اكثر مرونة من غيره ، فهو سهل التقبل و التعامل مع المهام الموكلة لهم حتى و لو كان ذلك في غير تخصصه.

و ما يؤكد لنا صدق هذه المعطيات هو قيمة المتوسط الحسابي (0.74) التي تعطينا صورة مقبولة عن القائلين (بنعم) للعمل في المجال تخصصهم وكذا قيمة الانحراف المعياري (0.11) التي تأكد التشتت البسيط عن قيمة المتوسط الحسابي .

ومنه نجد أن هذه النتائج هي نتائج منطقية لطبيعة العمل الإنتاجية للمؤسسة ، فحتى ترفع من مستوى إنتاجيتها فهي مطالبة بتوظيف عقلاني للموارد البشرية بها، والذي من أهم أبجدياته التوظيف في التخصص .

جدول رقم (19): يوضح إستجابات المبحوثين حول إستفادتهم من المقاييس التي درسوها في المرحلة الجامعية خلال عملهم الحالي

الفئـات	الدرجة	الإستفادة		عدم الإستفادة	
		ت	%	ت	%
نعم	1	32	74	21	49
لا	0	11	26	22	51
المجموع	/	43	100	43	100

م= 0.74 **م=0.48**

ح= 0.11 **ح=0.10**

يوضح الجدول رقم (19) استجابات المبحوثين حول استفادتهم وعدم استفادتهم من المقاييس التي درسوها في المرحلة الجامعية خلال عملهم الحالي ، حيث أكدت نسبة 74% من المبحوثين استفادتهم من المقاييس التي درسوها في الجامعة خاصة في التخصصات التقنية كمقاييس الكهرباء ، الميكانيكا ،الماكينات الكهربائية والبرمجة ، أما التخصصات في العلوم الاقتصادية فقد أعطي المبحوثين أمثلة عن مقاييس المحاسبة المعمقة ، التحليل المالي الرياضيات المالية وتقنيات البنوك وما أكد لنا ذلك قيمة المتوسط الحسابي (0.74) التي تعكس اتفاق المبحوثين حول الاستفادة من هذه المقاييس وكذا قيمة الانحراف المعيـاري (0.11) التي تبين التشتت البسيط حول قيمة المتوسط الحسابي .

أما المقاييس التي درسها المبحوثين ولم يستفيدوا منها فقد لاحظنا عدم اتفاق المبحوثين حول هذه المقاييس فنجد نسبة 49% من القائلين بـ(نعم) لعدم الاستفادة

ونسبة 51% من القائلين بـ (لا) لعدم الاستفادة ، وهو ما أكدته قيمة المتوسط الحسابي (0.48) التي تعكس اختلاف آراء المبحوثين وكذا قيمة الانحراف المعياري (0.10)التي تبين التشتت الطفيف حول المتوسط الحسابي .

فالمقاييس التي درسها هؤلاء المبحوثين ولم يستفيدوا منها حسب تعبيرهم كثيرة , خاصة في تخصصات العلوم الاقتصادية ويعطون أمثلة بمقاييس علم الاجتماع , التخلف والتنمية , تاريخ الوقائع الاقتصادية, الاقتصاد السياسي , فهي مقاييس في رأيهم زائدة ولا تحتاج لدراسة أكثر من سداسي خلال المرحلة الجامعية ككل كثقافة عامة لا أكثر , وحبذا لو ألغيت من القرارات الجامعية وتعويضها بمقاييس أكثر أهمية .

وتعود عدم الاستفادة حتى في المقاييس الرئيسية للتخصص , لابتعاد مضمونها عن مواكبة التطورات الحاصلة على الساحة المعرفية والعلمية , والعمل ببرامج تقليدية ,لا تمد الواقع العملي بصلة , وهي نتيجة طبيعية لتلك القطيعة بين الجامعة ومحيطها خاصة مع المؤسسات الاقتصادية أكبر مستقطب لليد العاملة خاصة للإطارات الجامعية , وهي تتفق مع النتيجة التي توصلت لها الدراسة السابقة الثانية (التكوين الجامعي بين الأهداف و الواقع) , التي توصلت إلى أن البرامج المعمول بها في الجامعة الجزائرية لا تتماش ومتطلبات العصر , ولا لاهتمامات الطالب والأستاذ ولا تقدرات الطالب ولا حتى الواقع المحلي , كونها لم توضع على أساس علمي .

إذن ، فعلى الرغم من أن نسبة الاستفادة من المقاييس البيداغوجية كبيرة , شكلت لدى هذه الإطارات الزاد النظري الذي ساعدهم على فهم وظائفهم واحتياجاتها, أو على الأقل القاعدة التي انطلقوا منها في ممارسة وظائفهم رغم قلة هذا الزاد في الكثير من الأحيان , إلا أن عدم الاستفادة تبقى موضع خلاف آراء المبحوثين وهذا انطلاقا من واقاعهم العملي واحتياجات وظائفهم , فهم من جهة تلقوا معارف كثيرة في المرحلة الجامعية اعتقادا منهم أنها رصيدهم الشخصي في وظائفهم والذي يميزهم عن باقي شرائح المجتمع ومن جهة أخرى هم أمام وظائف باحتياجات ومتطلبات قد لا تتوافق مع هذا الرصيد في كثير من الأحيان , وهذا بالتأكيد سينعكس على أدائهم الوظيفي , فكلما كان هناك توافق بين هذه المعارف واحتياجات وظائفهم كلما ارتفع أداؤهم الوظيفي , والعكس صحيح .

جدول رقم (20) : يوضح استجابات المبحوثين حول لغة التكوين ولغة العمل المطلوبة

اللغة	لغة التكوين		لغة العمل	
	ت	%	ت	%
العربية	04	09	1	02
الفرنسية	22	51	10	24
معا	17	40	28	65
أخرى	00	00	04	09

المجموع	43	100	43	100

يوضح الجدول رقم (20) استجابات المبحوثين حول العلاقة بين لغة التكوين واللغة المطلوبة في الوظيفة , فكانت نسبة 9% من المبحوثين تلقت تكوينا باللغة العربية ونسبة 51% كان تكوينهم بالفرنسية , أما نسبة 40% فقد كان تكوينا باللغتين العربية والفرنسية , أما خانة "أخرى" فلم نسجل بها أي نسبة , وهي نتيجة لأن تكوين المقدم بالجامعة الجزائرية هو باللغة العربية أو الفرنسية فقط , وعلى الرغم من سياسة التعريب التي انتهجتها الجامعة الجزائرية عقب استقلالها كما لاحظناه في الفصل الثالث الذي مس التخصصات الإنسانية بنسبة 100% وامتد إلى العلوم والعلوم البحتة , إلا أن ذلك ثم في فترة زمنية معينة ثم التخلي عنه لصعوبة تطبيقية خاصة في العلوم التقنية التي تتطلب التعامل مع آلات وأجهزة مستورة من الخارج .

أما اللغـة المطلوبـة في العمل نجد أن نسبة 2%فقط هي التي تعمل باللغة العربية , نتيجـة لأن وظائفهم لا تحتـاج إلى إمكانيات كبيرة أو التعامل مع الآلات , ويأتي بعدها تلك الوظائف التي تتطلب العمل باللغة الفرنسية بنسبة 24 %, لنجد أن أكبر بنسبة هي من المبحوثين الذين يحتاجون اللغتين العربية والفرنسية في وظائفهم بنسبة 65% .

فعلى الرغم من أن أغلب الوثائق بالمؤسسة هي بالفرنسية , وأغلب الماكينات والآلات من دول أوروبية , فإننا نجد أن هناك مزاوجة في التعامل باللغتين بالعربية والفرنسية , وفي الربط بين الخانتين (لغة التكوين – لغة العمل) فإننا نجد توافقا وتقاربا بينهما , أي أن المبحوثين لم يجدوا صعوبة في التوفيق بين اللغة التكوين واللغة المطلوبة في وظائفهم , إلا أننا سجلنا أن هناك بعض الوظائف تحتاج إلى لغات أخرى كالإنجليزية والألمانية وذلك بنسبة 09% , ونتجاوز الاختلاف الحاصل في اللغات بين المبحوثين أن التربصات التي يجرونها خارج المؤسسة والملتقيات التي تعقد فيها إضافة إلى التكوين الذاتي في المدارس الخاصة (خاصة اللغة الإنجليزية) هو سبيلهم في ذلك .

ومنه نصل إلى نتيجة مهمة وهي أن سياسة التعريب الشامل في المقررات الجامعية , والاعتماد على لغة أجنبية واحدة إضافة إلى العربية (الفرنسية) هي من السلبيات التي أثرت على مستوى مخرجات الجامعة , وجعلتهم يتخلفون على مستوى التطورات الحاصلة وصعوبة التعامل مع التكنولوجيا الحديثة التي تتعامل بالإنجليزية أساسا , فقد أكد لنا رئيس دائرة التكوين والمستخدمين أنه في حالة إستراد أجهزة متطورة وجديدة للمؤسسة فإننا نبعث فريق عمل إلى الدولة المستورد منها يجري تكوينا على الآلة لمدة معينة وعند العودة يصبح هذا الفريق المكون لباقي عمال مؤسسة , وهي عملية تأخذ من الجهد والمال والوقت الكثير.

فلو كان هذا الإطار مكونا تكوينا جيدا ويحسن التعامل بأكثر من لغة , لكان الوضع أفضل , فبسهولة يستطيع التعرف على الآلة من خلال الدليل المرفق بها أيا كانت اللغة

, وبسهولة كانت يستطيع إدارتها والتعامل معها , وتوفير الجهد والوقت والمال وفي نفس الوقت يعجل من رفع مستوى الإنتاجية وأداء هذا الإطار .

جدول رقم (21) : يوضح استجابات المبحوثين حول ما إذا كان المحاضرون قد قدموا لهم توضيحات عن احتياجات الوظائف الممكن شغلها أثناء الدراسة

	الدرجة	ت	%
نعم	1	20	47
لا	0	23	53
المجموع	/	43	100

م : 0.46 ح : 0.10

يوضح الجدول رقم (21) استجابات المبحوثين حول ما إذا كان المحاضرون قد قدموا لهم توضيحات أو معلومات عن احتياجات الوظائف الممكن أن يشغلوها أثناء المرحلة الجامعية , فقد سجلنا تباينا في آراء المبحوثين , إذ نجد أن نسبة 47% قد تلقت هذه التوضيحات , في حين أن نسبة 53% لم يتلقوا أية توضيحات عن وظائفهم وهي نسب يؤكد اختلافها قيمة المتوسط الحسابي (0.46) التي تعكس تباين آراء المبحوثين حول هذا الموضوع , وكذا قيمة الانحراف المعياري (0.10) التي تبين التشتت البسيط عن قيمة المتوسط الحسابي .

وعلى العموم فإن النسبة الغالبة 53% فقد فسروا ذلك بأن المحاضرين كانوا يمتنعون ويتهربون من أي مناقشات في توضيح معالم المستقبل والوظائف الممكن أن يشغلوها , لأنهم كانوا مهتمين بتكملة المقررات الكثيفة وكفى , كما يضيفون بأنه ليس هناك ربط بين الجامعة والمؤسسات التي تحدد خصائص واحتياجات ونوع الوظائف التي تحتاجها , كما أن التكوين الجامعي يميل إلى النظري أكثر من العملي وليس هناك تنبؤ بالوظائف المستقبلية .

إلا أن التفسير المنطقي إضافة إلى كل هذه التفسيرات من المبحوثين , هو أن سوق العمل في الجزائر يعرف ركودا في خلق وظائف جديدة تتماشى مع التحولات الاقتصادية التي تعرفها البلاد والتوجه نحو اقتصاد السوق , هذه الوظائف التي وإن وجدت فلم تحدد لها التفاصيل ومعالم واضحة سواء أنها تحتاج إلى مهارات عالية ومتطورة , أما الوظائف السابقة فقد عرفت تشبعا هي الأخرى , إضافة إلى اتساع الفجوة بين الجامعة وسوق العمل ففي سنوات السبعينات والثمانينات كانت الجامعة تخرج وفق الاحتياجات القطاعات الاقتصادية والوظائف المتاحة وقتها , ومنذ فترة التسعينات إلى يومنا هذا فإن الدولة قد

تخلت عن القيام بهذه الوظيفة , وفتحت المجال لعوامل وأطراف أخرى تحكم العلاقة بينهما مما أدخلها في تناقضات لا حصر لها كانت نتيجتها القطيعة بين الجامعة ومحيطها .

والنتيجة أننا لا نستطيع تحميل المحاضر الجامعي كامل المسؤولية في توضيح معالم الوظائف التي تلائم التخصص الذي يدرسه لطلابه , كون هذه الوظائف أصلا لم تحدد لها معالم وخصائص من طرف المؤسسات الاقتصادية , وهذا الأمر يجعل من الإطارات الجامعية تصطدم بالواقع العملي حتى ولو كانوا يعملون في مجال تخصصهم, ويواجهون العديد من الصعوبات أثناء تأديتهم مهامهم و هو ما يوضح أكثر الجدول رقم(22).

جدول رقم (22) : يوضح إ ستجابات المبحوثين حول الصعوبات التي تواجههم أثناء تأديتهم مهامـــهم

نـوع الصعوبات	ت	%
صعوبة التأقلم مع الزملاء	11	25
نقص المعارف	13	30
نقص المهارات	05	12
العمل في غير التخصص	03	07
لا تـــوجد	03	07
أخـــرى	08	19
المجمـوع	43	100

يوضح الجدول (22) مجموعة من الصعوبات التي تواجه الإطار الجامعي أثناء تأديته مهامه الوظيفية, إذ نجد أن أبرز هذه الصعوبات هي نقص المعارف بنسبة 30% , نتيجة أن وظائف تتطور وتتطور معها احتياجات فهو بحاجة دائمة إلى معارف جديدة , هذه التطورات والتجديدات التي تمس في أغلب الأحيان الآلات واستخدام التكنولوجيات الحديثة , هذا بالإضافة إلى أن تكوينه لم يكن بالقدر الكافي الذي يؤهله للتعامل الجيد مع وظيفته .

وبالعودة إلى الجدول رقم(19) فإننا نقول أنه على الرغم من الاستفادة من المقاييس البيداغوجية (74%) إلا أن هذا الإطار يواجه صعوبات نقص المعارف النظرية في تأديته لمهامه, إضافة إلى نقص المهارات بنسبة 12% التي تكتسب من الممارسة العملية , كأحد الصعوبات التي تواجه هذا الإطار نتيجة قلة الممارسة العملية مقارنة بالنظرية , وهنا عودة للدراسة السابقة الأولى (خريج الجامعة بين واقع التكوين والتشغيل)التي توصلت إلى نتائج ذات علاقة بهذه الصعوبات .

وهي : كلاسيك التكوين , جمود البرامج وكثافتها وقلة الممارسة مقارنة بالنظرية بمعنى الطبيعة النظرية للتكوين في الجامعة الجزائرية .

أما صعوبة التأقلم مع الزملاء و التي كانت بنسبة 25% ، فالسبب الرئيسي فيها هو المستوى العلمي (بمعنى الشهادة العلمية).

فالمؤسسة العمومية الجزائرية عموما أغلب مد راءها من ذوي الخبرة ، فهم متحصلون على وظائفهم بعامل الخبرة و لا يملكون شهادة عليا ، الأمر الذي يجعلهم يمنعون الداخلين الجدد من الحصول على مناصب شغل خوفا من فقدانهم وظائفهم كونهم اكثر تاهيلا ، و شهادتهم العليا تمكنهم من احتلال مناصب قد توافق تلك التي حصلوا عليها في سنين ، و النتيجة هو الصراع بين الجيلين و الذي يؤدي إلى صعوبة التأقلم بينهما ، إلا أننا لاحظنا أن الإطار الجامعي بحكم ثقافته و مرونة تعامله يحاول دائما كسب ثقة هؤلاء الموظفين القدامى و الاستفادة من خبرتهم و ذلك للتقليل من حدة الصراع ، حتى لا ينعكس ذلك على أداءه و لا نجد مؤسسة صنع الكوابل تختلف كثيرا عن باقي المؤسسات العمومية في الجزائر .

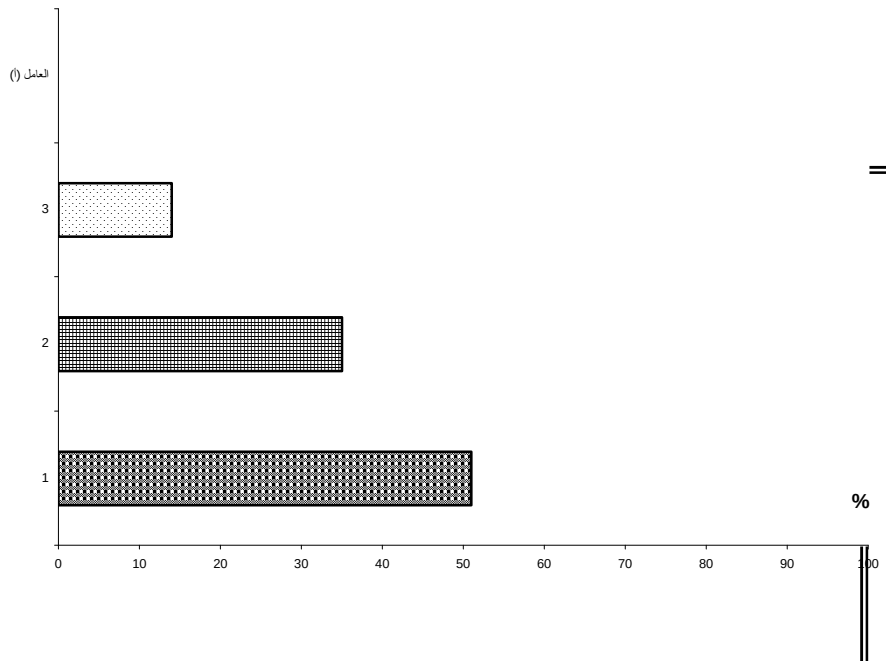
كما سجلنا نسبة 07% من المبحوثين كان عملها في غير تخصصها من أهم الصعوبات التي واجهتهم أثناء تأدية مهامهم ، على الأقل في بداية التوظيف إلا أن الممارسة و الاحتكاك بأهل التخصص و سهولة تقبل الإطار الجامعي لمعارف جديدة تخالف تخصصه، قد قلل من درجة هذه الصعوبة.

بالإضافة إلى الصعوبات المذكورة ، فقد بين المبحوثين أن هناك صعوبات أخرى ، كنقص الإمكانيات التي تسهل الاتصال بالمؤسسات الأخرى أو الزبائن ، وكذا غياب الدعم المعنوي الذي يرفع من معنويات هذا العامل و تنعكس على مستوى أداءه ، كما سجلنا نسبة 07% من المبحوثين لم تعرف أي صعوبات في تأدية مهامهم.

جدول رقم (23): يوضح استجابات المبحوثين حول العوامل التي تساعدهم على تأدية مهامهم على أحسن صورة.

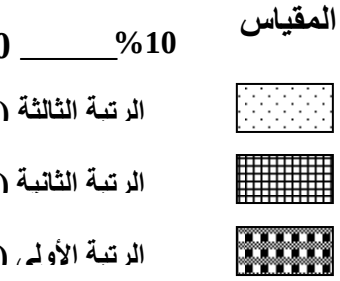
المرتبة / العامل	1		2		3		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تعليم و تكوين في التخصص (أ)	22	51	15	35	06	14	43	100
مهارات يملكهاالفرد بالممارسة(ب)	13	30	17	40	13	30	43	100
تدريب خاص و مكثف (ج)	08	19	11	25	24	56	43	100
المجمـــوع	43	100	43	100	43	100	/	/

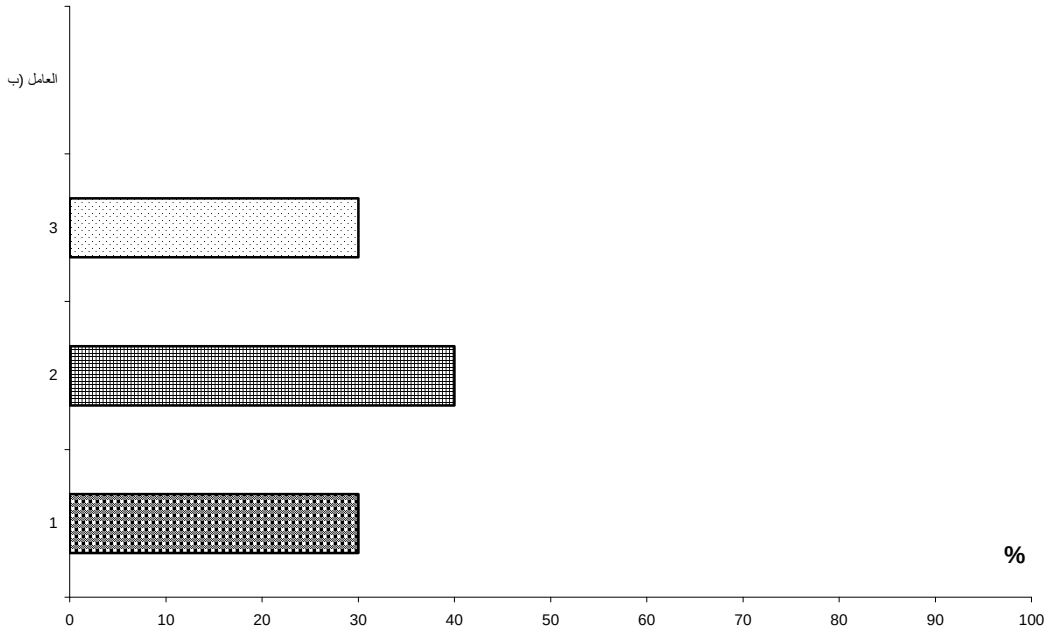
يوضح الجدول رقم (23) استجابات المبحوثين حول العوامل التي تساعدهم على تأدية مهامهم على احسن صورة ، حيث اقترحنا عليهم ثلاث عوامل رئيسية ، في اعتقادنا الأهم في تأدية هذا الموظف لعمله بصورة جيدة و هي :
(أ) التعليم و التكوين في التخصص ، (ب) مهارات يمتلكها الفرد بالممارسة ،(ج) تدريب خاص و مكثف ، و طلبنا منهم ترتيب هذه العوامل من المهم إلى الأقل أهمية،



شكل رقم (06) : يوضح

العوامل التي تساعد الموظف على الآداء الوظيفي الجيد

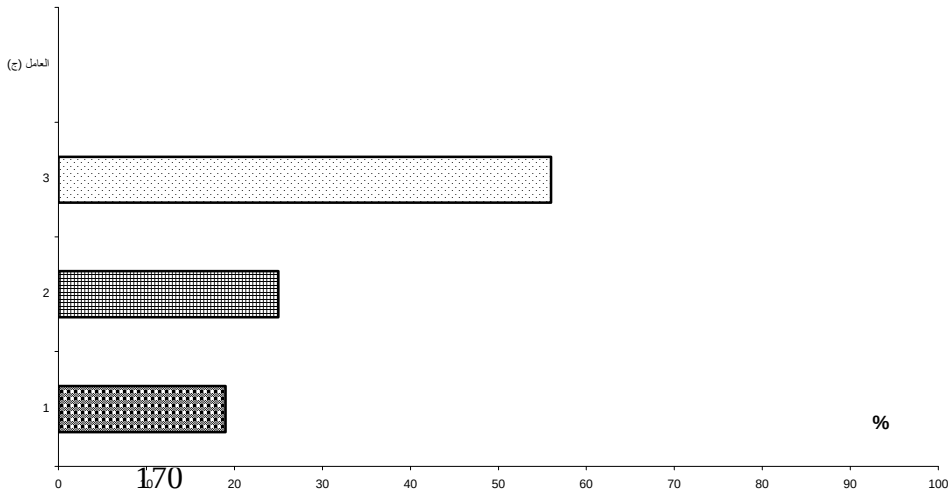




فكانت النسب حسب كل عامل على حدا كالتالي :

بالنسبة للعامل (أ): فقد كان إجماع المبحوثين على أهمية العامل (أ) ليضعوه في المرتبة الأولى بنسبة 51% ، فهو الأساسي في الأداء الوظيفي كونه يكون لدى الإطار الخلفية النظرية عن العمل الذي يقوم به، و

العامل (ج)



أما باقي المبحوثين فقد وضعوا هذا العامل في المرتبة الثانية بنسبة 35% و المرتبة الثالثة بنسبة 14% .

و بالنسبة للعامل الثاني (ب) : فقد اتفق المبحوثين على أن المهارات التي يملكها الفرد من خلال الممارسة تأتى في المرتبة الثانية بإجماع قدر بـ40% مقارنة بالذين وضعوا هذا العامل في المرتبة الأولى و الثالثة بنسبة 30% لكل منها، إذ يبين المبحوثين أن الممارسة ضرورية و مكملة للعامل .

و هنا لنا عودة إلى الفصل النظري الرابع إذ أكد قاسم الحبيطي" أن المهنة بدون معرفة تساندها لا يمكن أن تتطور تطورا موضوعيا ، و المعرفة بدون ميدان للتطبيق تصبح ترفا فكريا قد يبتعد أو يقترب من الواقع بصورة اعتباطية " [12]

أما العامل (ج) : فإن المبحوثين يلجئون له في حالات النقائص التي لا يوفرها التعليم و التكوين في التخصص و لا الممارسة المهنية ، بل يجب إدخال عامل ثالث و هو التدريب و الخاص و المكثف حيث جاء في المرتبة الثالثة من اهتمامات المبحوثين بنسبة 56% ولا يأخذ المرتبة الأولى و الثانية إلا بنسبة 19% و 25% على التوالي .

و للتوضيح أكثر ارتأينا عرض البيانات بالنسب المئوية في شكل مستطيلات أفقية.

حيث يتضح أكثر مفاضلة المبحوثين بين العوامل التي تساعدهم على الأداء الوظيفي الجيد ،إذ أن أراءهم قد اتجهت إلى أن التكوين و التعليم في التخصص هو العامل الأساسي(بنسبة51%) و يضعونه في المرتبة الأولى لأنه القاعدة التي ينطلقون منها ، و تأتي الممارسة و امتلاك المهارات في الدرجة الثانية (بنسبة 40%) ، لأن الواقع العملي يوفر لهم المهارات التي لم يكن ليحصلوا عليها من خلال التكوين النظري في التخصص ، و أخيرا فإن عامل التدريب الخاص و المكثف هو في الدرجة الثالثة بنسبة 56%.

ثالثا : عرض و تحليل بيانات الفرضية الثانية

جدول رقم (24): يوضح استجابات المبحوثين حول إجراءهم لتربصات ميدانية أثناء المرحلة الجامعية لها علاقة بالوظائف التي يشغلونها .

الفئات	الدرجة	ت	%
نعم	1	34	79
لا	0	09	21
المجموع	/	43	100

م:0.79 **ح: 0.12**

يوضح الجدول رقم (24) استجابات المبحوثين حول ما إذ كانوا قد اجروا تربصات ميدانية أثناء المرحلة الجامعية ، لها علاقة بالوظائف التي يشغلونها ، حيث كانت نسبة 79% من المبحوثين قد تلقت تربصات ميدانية أما نسبة 21% فإنها لم توفق

في الحصول على تربصات أو إجراءها خلال المرحلة الجامعية ، و ما يؤكد هذه المعطيات قيمة المتوسط الحسابي (0.79) و كذا قيمة الانحراف المعياري (0.12) التي تعكس التشتت البسيط حول قيمة المتوسط الحسابي ، بما أن أغلب التخصصات في الجامعة تخصص فترة معينة لطلابها لإجراء تربصات ميدانية فهي نسبة معقولة استطعنا الاسترسال معهم حول حيثيات هذا التربص الميداني و أهميته و علاقته بعملهم الحالي ، أي مع 34 إطار الذين أجرو تربصات ميدانية ، و استبعاد أولئك الذين لم يكن لهم نصيب من هذه التربصات.

جدول رقم (25) : يوضح استجابات المبحوثين حول مدة التربص

الفئـــات	ت	%
أسبوع – 03 أسابيع	19	56
04 أسابيع – 07 أسابيع	11	32
12 أسبوع – 15 أسبوع	01	03
60 أسبوع – 63 أسبوع	03	09
المجمـــــوع	34	100

ملاحظـة : تم اختصار الفئات من(08 أسابيع – 11 أسبوع) و (16 أسبوع- 59 أسبوع) لعدم وجود تكرارات بها.

يوضح الجدول أعلاه استجابات المبحوثين حول مدة التربص الميداني ،فقد تركزت في الفئة الأولى (من أسبوع إلى ثلاث أسابيع) بنسبة 56%، و هي المدة الشائعـة في جامعتنا لإجراء التربصات ، و يأتي بعدها الفئة بين (04 أسابيع و 07 أسابيع) أين سجلنا نسبة 32% من المبحوثين.

أما الفئتين المتبقيتين (12 أسبوع إلى 15 أسبوع) و(60 أسبوع إلى 63 أسبوع) فهي نادرة الاعتماد في جامعتنا ، إلا في تخصصات معينة كالطاقة و الهندسة الكهربائية وهي بنسب 03% و 09% على التوالي.

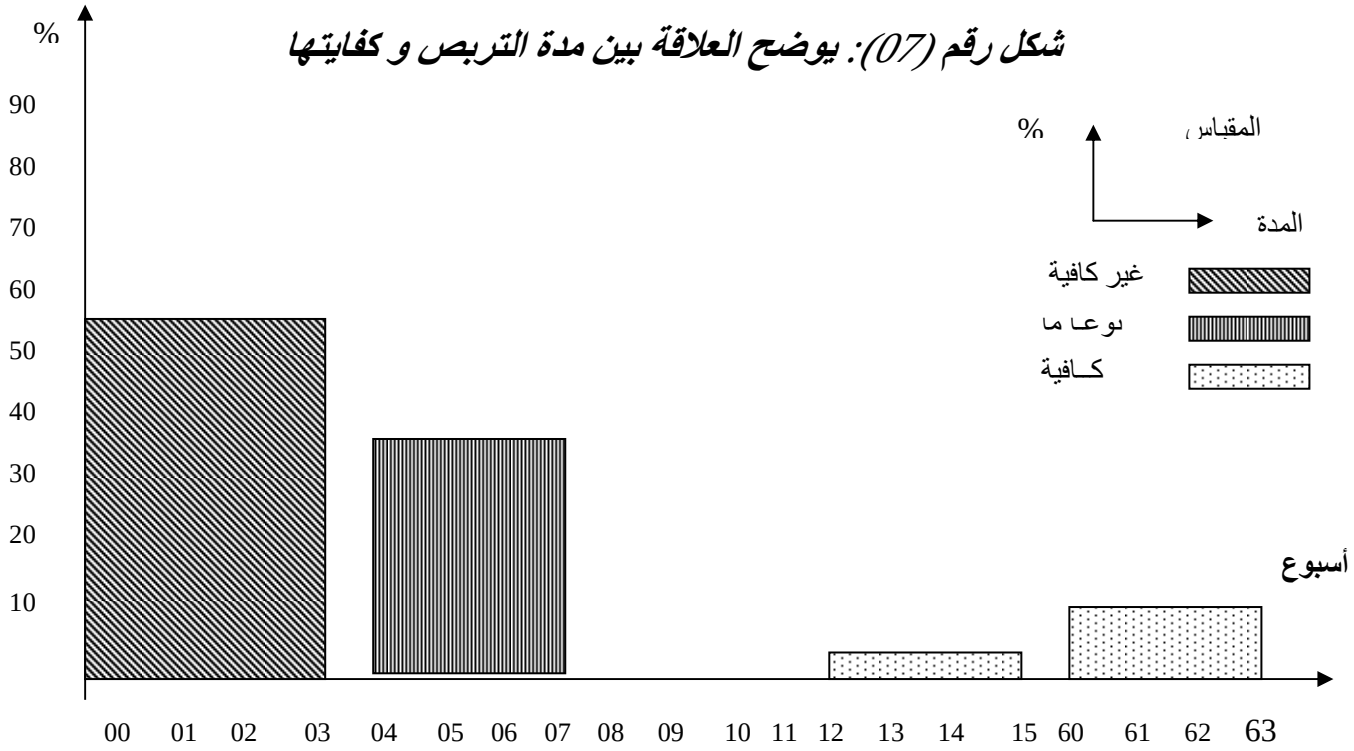
ولمعرفة كفاية هذه المدة لإجراء التربصات الميدانية ، أورد الجدول رقم(26)، وكذا المدرج التكراري للتوضيح أكثر العلاقة بين مدة التربص و كفايتـها حسـب رأي المبحوثـين.

جدول رقم (26): يوضح استجابات المبحوثين حول كفاية مدة التربص

الفئـــات	الدرجة	ت	%
كـــافيـة	2	04	12
نـوعا مـا	1	14	41
غير كافيـة	0	16	47
المجمـوع	/	34	100

م:0.64 **ح:0.26**

شكل رقم (07): يوضح العلاقة بين مدة التربص و كفايتها



نلاحظ من الجدول رقم (26) أن مدة التربص حسب آراء المبحوثين هي غير كافيـة بنسبة 47% ، و تتركز في الفئة الثالثة ، أما نسبة 41 % من المبحوثين ترى أن مدة التربص هي كافية نوعا ما ، أي أنهم يفضلون لو أنها كانت أطول ، و هي تتركز في الفئة الثانية ، كما سجلنا نسبة 12 % من المبحوثين كانت مدة التربص الميداني كافية.

ما نلاحظ على هذه الآراء و النسب هو اختلافها و تباينها حول كفاية مدة التربص و هو ما بينته قيمتي المتوسط الحسابي (0.64) التي تعكس اختلاف آراء المبحوثين ، و كذا قيمة الانحراف المعياري (0.26) و هي قيمة تبين التشتت الكبير في آراء المبحوثين .

التفسير الوحيد لهذا الاختلاف هو أنه لا يوجد سياسة واضحة لإجراء التربصات الميدانية ، تحدد مدتها.

و هي تعكس قلة الممارسة العملية في التكوين الجامعي ، و هو ما ظهر جليا في مستوى أداء الإطارات الجامعية ، في مؤسسة صنع الكوابل الكهربائية حيث أكد لنا رئيس دائرة الصيانة أن قلة الممارسة العملية تجعل من الإطار الجامعي لا يحسن التعامل مع الآلات أول التوظيف كونه لم يتعرف عليها سابقا أو أن تعرفه كان بشكل وصفي نظري بعيد عن التطبيق ، و الخلل يعود لقلة التربصات الميدانية التي تتيح له ذلك، و قد توصلنا في مواضع سابقة أن طبيعة التكوين الجامعي في الجامعة الجزائرية ذو طبيعة نظرية أكثر منه عملي .

جدول رقم (27): يوضح استجابات المبحوثين حول الهدف من التربص الميداني

الهـــــدف	ت	%
العلامـــــة	04	12
توظيف النظري في الميدان	17	50
جزء من السنة الدراسية	11	32
أخـــــرى	02	06
المجمـــوع	34	100

يوضح الجدول رقم (27) استجابات المبحوثين حول الهدف من التربص الميداني ، حيث كان الهدف من التربص هو العلامة بنسبة 12% ، لأن بعض التخصصات تجعل للتربص الميداني علامة تضاف لنقاط الامتحان و التطبيق للانتقال من سنة إلى أخرى أو في سنة التخرج ، أما نسبة 50% فكان الهدف من التربص هو توظيف النظري في الميدان ، أي أن هذا الإطار تلقى معارف نظرية يحاول أثناء مدة التربص الميداني توظيفها لتأكيدها أو نفيها ، أما نسبة 32% فإنها لا ترى مدة التربص الميداني إلا انه مجرد جزء من أجزاء السنة الدراسية يجب قضاؤه كيفما كان ، كونها لا ترى فيه فائدة تجنيها منه.

و منه نستنتج أنه لا توجد أهداف مسطرة للتربص الميداني من قبل إدارات الأقسام ، و ما هذه النسب إلا تعبير عن آراء المبحوثين حول أهدافهم من إجراء التربصات الميدانية التي تختلف من مبحوث إلى آخر ، و من تخصص إلى آخر.

جدول رقم (28) : يوضح استجابات المبحوثين حول ما إذا كان هناك تحضير مسبق لبرنامج التربـــص

الفئـات	الدرجة	ت	%
نـــعم	1	25	74
لا	0	09	26
المجمـوع	/	34	100

م=0.73 **ح=0.13**

التحضير المسبق لبرنامج التربص ، هو تلك الخطة التي يحضرها المتربص للعمل الميداني سواءا كان في المرحلة الجامعية أو في سنة التخرج ، ففي هذه السنة بالتحديد يكون المتربص قد حصل على كم معرفي نظري يحاول اختباره بالميدان أو يكمله.

و قد بينت استجابات المبحوثين حول ما إذا كان هناك تحضير مسبق لبرنامج التربص ، فكانت نسبة 74% قد حضرت لبرنامج التربص الميداني ، أما نسبة 26 % فإنها لم تحضر له، و كان نزولها للميدان بدون تحضير ، و هو أمر إنعكس على درجة الاستفادة من التربص الميداني سواءا في مرحلته الآنية أو في العمل الذي يشغله هذا الإطار ، فعدم التخطيط لخطوات التربص الميداني و أهدافه الإجرائية يجعل منه ترفا و عبثا علميا يحسب على جهد ووقت المتربص.

و ما يصدق النسب أعلاه قيمة المتوسط الحسابي (0.73) التي تعطيها صورة مقبولة عن القائلين بـ(نعم) للتحضير المسبق لبرنامج التربص و كذا قيمة الانحراف المعياري (0.13) التي تبين تشتت بسيط حول قيمة المتوسط الحسابي.

جدول رقم (29):يوضح استجابات المبحوثين حول الاستفادة من التربص الميداني في العمل الحـالـــي

الفـئات	الدرجة	ت	%
استفـدت	2	17	50
نوعـا مـا	1	04	12
لـم أستفـد	0	13	38
المجمـوع	/	34	100

م=1.11 **ح=0.24**

من خلال الجدول رقم (29) حول استجابات المبحوثين بالنسبة للاستفادة من التربص الميداني في العمل الحالي للموظف، حيث أن نسبة 50% من المبحوثين قد استفادت من التربص الميداني الذي أجرته في المرحلة الجامعية في الوظائف التي يمارسونها حاليا ، أما نسبة 12% فان استفادتها كانت نسبية ، كما نجد نسبة 38% من المبحوثين لم تستفد من التربص في عملها الحالي و هي نسبة لا بأس بها ، تؤكد لنا أن هناك أسبابا أدت إلى عدم استفادة هذه الفئة من التربص الميداني ، رغم نسبة المستفيدين الكبيرة التي أكدتها قيمة المتوسط الحسابي (1.11) و التي تعكس اتفاق المبحوثين الكبير حول الاستفادة من التربص الميداني في وظائفهم الحالية . و سنأتي الآن إلى عرض بعض أسباب عدم الاستفادة حسب آراء المبحوثين.

جدول رقم (30) : يوضح استجابات المبحوثين حول أسباب عدم الاستفادة من التربص الميدانـــي

الفئـــات	ت	%
مـدة التربص	20	59
برنامج التربص	09	26
أخـــرى	05	15
المجمـــوع	34	100

اقترحنا على المبحوثين سببين لعدم الاستفادة من التربص الميداني و تركنا لهم الحرية في طرح أسباب أخرى كانت من العوائق التي حالت دون استفادتهم ، فكانت نسبة 59% ترى أن مدة التربص هو السبب الرئيسي في ذلك.
و بالرجوع إلى الجدول رقم (25) فإننا نؤكد هذا السبب حيث لأن مدة التربص كانت غير كافية مما جعل هذه الإطارات لا تستفيد من التربص في مدة قصيرة.
أما برنامج التربص فقد كانت نسبة 26% من المبحوثين ترى فيها سببا من أسباب عدم الاستفادة ، وذلك لأن التحضير المسبق لبرنامج التربص لم يكن ليأخذ بعين الاعتبار المعطيات الميدانية.
أما الأسباب الأخرى التي أدلى بها المبحوثين فهي تتمحور حول السياسة العامة للتربص و نوعه ، إضافة إلى عدم وجود متابعة من المشرف أو إدارة القسم لبرنامج التربص و مدته.
و منه نستنتج أن هناك غياب سياسة واضحة لإجراء التربصات الميدانية تُضبط فيها مدة التربص و برنامجها ، إضافة إلى غياب المتابعة و الإشراف المستمر عليها ، مما جعلها مجرد إجراء شكلي معمول به في الجامعة ، رغم الأهمية التي يحتلها في العملية التكوينية باعتباره الجانب التطبيقي فيها.

جدول رقم (31) :يوضح استجابات المبحوثين حول السماح لهم بالتعرف على تفاصيل الوظيفة أثناء التربص الميداني

الفئات	الدرجة	ت	%
نعم	1	30	88
لا	0	04	12
المجموع	/	34	100

م= 0.88 **ح= 0.15**

يوضح الجدول رقم (31) استجابات المبحوثين حول السماح لهم بالتعرف على الوظيفة أثناء التربص الميداني , حيث أكدت نسبة 88 % من المبحوثين بأن المؤسسات التي أجروها تربصاتهم الميدانية قد سمحت لهم بالتعرف على ميزانيات و الوثائق الإدارية ذات العلاقة بالوظائف بالنسبة إلى العلوم الاقتصادية، كما قدم لهم المسؤولون بالمؤسسة خطوات العمل بها، أما التقنيون فقد أوضح لهم كيفية عمل الآلات المختلفة (هذا بدون إتاحة الفرصة لهو لممارسة العملية كموظفين متربصين بالمؤسسة) و خطوات العملية الإنتاجية منذ البداية إلى النهاية ، و نجد نسبة 12 % فقط من المبحوثين لم تتح لها فرصة التعرف على تفاصيل الوظائف خلال تربصاتهم و كان تفسيرهم في ذلك أن المؤسسات المستقبلة تعامل التربص كعنصر دخيل ، فهي لا تعطيه أي تفاصيل عن عملها و الاكتفاء بالعموميات التي يستطيع الحصول عليها من جهات أخرى .

إنما يؤكد لنا صدق المعطيات السابقة هو قيمة المتوسط الحسابي (0.88) التي تبين اتفاق المبحوثين حول القائلين بـ(نعم) ، إضافة إلى قيمة الانحراف المعياري (0.15) التي تعكس التشتت البسيط حول قيمة المتوسط الحسابي .

و منه نستنتج أن تعرف المتربص على تفاصيل الوظيفة أثناء التربص الميداني، يساعده على التعامل السهل معها عند شغلها بعد تخرجه ، فهو يملك تصور مسبق حول احتياجاتها وتفاصيلها.

جدول رقم (32) :يوضح استجابات المبحوثين حول التوافق بين المعارف النظرية و المطلوب ميدانيا

الفئة	الدرجة	ت	%
توافق	2	08	19
تقارب	1	10	23
اختلاف	0	25	58

المجموع	/	43	100

م = 0.60 **ح = 0.24**

يوضح الجدول رقم (32) استجابات المبحوثين حول درجة التوافق بين معارفهم النظرية و المطلوبة ميدانيا (عمليا) في وظائفهم ، حيث سجلنا نسبة 58% من المبحوثين وجدت اختلافا بين معارفها النظرية و ما يطلب منهم في وظائفهم و تفسيرهم في ذلك أن الجامعة وفرت لهم تكوينا يختلف و لا يراعي الواقع العملي ، فصحيح أنها وفرت لهم جزء من المعارف كان رصيدهم عند شغلهم وظائفهم و لكنه لم يكن بالقدر الكافي الذي يؤهلهم للإبداع في وظائفهم و تحسين إنتاجية المؤسسة، إضافة إلى طبيعة الوظائف المتغيرة و المتجددة، و المتأثرة بالمعطيات التي تفرض مهام و أعباء جديدة حتى على مستوى الوظائف المتاحة، و هذا بدون الاسترسال في الوظائف المستحدثة سواء التقنية منها أو تلك التي ترتبط بالعلوم الاقتصادية.

ونسجل أيضا اختلافا في آراء المبحوثين حول التوافق و التقارب بين المعارف النظرية و المطلوب منه ميدانيا، بنسب 19 % و 23 % على التوالي ، و يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي (0.60) التي تبين الاختلاف في آراء المبحوثين وكذا قيمة الانحراف المعياري(0.24) التي تبين التشتت الكبير في الآراء حول المتوسط الحسابي .

إن ما لا يمكن إنكاره أو تجاهله هو أن الجامعة الجزائرية ما زالت تنتج معارف متقدمة في الكثير من التخصصات خاصة في العلوم الدقيقة و التقنية.

خامسا : عرض و تحليل بيانات الفرضية الثالثة

جدول رقم (33): يوضح استجابات المبحوثين حول التعامل الأولى مع الوظيفة

الفئات	ت	%
إستشرت أحدا عنها	11	26
حاولت اكتشافها بمفردك	20	46
قدمت لك تعليمات بما هو مطلوب منك	12	28
المجموع	43	100

يوضح الجدول رقم(33) استجابات المبحوثين حول التعامل مع الوظيفة أول مرة أي عند الالتحاق بها ، و قد وضعنا بعض السلوكات الشائعة في المؤسسة الجزائرية التي يتبعها الموظف الجديد في التعامل مع وظيفته ، فكانت نسبة 26% من المبحوثين قد استشارت أفرادا آخرين للتعرف على المطلوب منها فعله ، كاستشارة أحد الزملاء القدامى في المهنة في نفس المؤسسة أو أفراد آخرين من خارجها ، كما كانت نسبة 46 % من المبحوثين قد لجأت إلى اكتشاف تفاصيل و احتياجات وظائفها بمفردها بدون الاستعانة بأطراف أخرى، و إن دل ذلك على شئ إنما يدل على قدرة الإطار الجامعي تحمل مسؤولية عمله و عدم انتظاره مدة من الزمن حتى تقدم له لوائح و تعليمات بما هو مطلوب منه ، و هنا نجد نسبة 28% من المبحوثين قد عمدت إلى ذلك ، و إن دل ذلك على شيء فإنما يدل على الالتزام بقوانين و لوائح العمل بالمؤسسة فإنه يبين من جهة أخرى قلة روح المبادرة و الاحتكاك بالوظيفة لتسهيل التعامل معها في أقصر مدة ممكنة ، و بالتالي نقبل أي مهام أو أعباء قد تضاف له مع مرور و تقادم تواجده بالمؤسسة .

جدول رقم (34) : يوضح استجابات المبحوثين حول مدة التكيف مع الوظيفة

الفئـــات	ت	%
قـصيرة	26	61
مـتوسطة	16	37
طـويلة	01	02
المجمـوع	43	100

يوضح الجدول رقم (34) استجابات المبحوثين حول مدة التكيف مع وظائفهم، إذ سجلنا نسبة 61 % من المبحوثين كانت مدة تكيفهم قصيرة ، أما نسبة 37 % فهي متوسطة ، لنسجل نسبـة 02 % فقط من المبحوثين كانت مدة تكيفهم طويلة، و تدل النسبة الغالبة هنا أن الإطار الجامعي يستطيع التكيف مع وظيفة بسهولة و لا يحتاج لفترات طويلة حتى يحدث انسجام بينه و بين وظيفته ، و هو ما أكده لنا كل من رئيس دائرة الصيانة و المستخدمين و التكوين، إذ بحكم إشرافهم على مجموعات من الإطارات الجامعية فإنهم لاحظوا أن هذا الإطار سهل التكيف مع أي مهام توكل له مقارنة مع غيره العمال في المؤسسة و هذا راجع لأنه أكثر مرونة و ذو خيال واسع بحكم ثقافته الجامعية، إلا أن رئيس دائرة المستخدمين و التكوين في نفس الوقت قد حدد لنا مدة التكيف هذه بـ (سنة) و هي من لوائح و القوانين الداخلية للمؤسسة، فخلال هذه السنة يتلقى هذا الإطار تكوينا مكثفا حول وظيفته و هو مطالب بإستعاب كل جزئيات و تفاصيل الوظيفة ليقيم في نهاية السنة فإما يرسم في وظيفته و إما يتم استبداله بشخص آخر- و هو نادر الحدوث في هذه المؤسسة- .

جدول رقم (35) : يوضح استجابات المبحوثين حول العودة للرؤساء عند اتخاذ القرارات الخاصـة بالوظيفـة

الفئـات	الدرجة	ت	%
دائمـا	2	27	63
أحيانـا	1	16	37
أبـدا	0	00	00
المجمـوع	/	43	100

م = 1.62 **ح = 0.27**

يوضح الجدول أعلاه استجابات المبحوثين حول العودة للرؤساء في العمل عند اتخاذ القرارات الخاصة بوظائفهم .
و تجدر الإشارة هنا أن الهدف من هذا السؤال هو مدى تحمل هذا الإطار مسؤولية اتخاذ القرارات الخاصة بوظيفته، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك بعض القرارات تحتاج إلى مصادقة الرئيس في العمل ، إلا أن ما يعنينا هنا هو التعاملات اليومية للموظف مكان عمله، فلاحظنا أن هناك نسبة 63 % من المبحوثين تلجأ دائما إلى رؤسائها في العمل لاتخاذ القرارات الخاصة بوظائفها ، أما نسبة 37 % فهي لا تعود إلى رؤسائها إلا أحيانا، أما الذين لا يلجئون إلى رؤسائهم أبدا فنسبتهم معدومة .
إن ما يؤكد لنا هذه المعطيات هو قيمة المتوسط الحسابي التي تدل على اتفاق أغلب المبحوثين حول ضرورة العودة إلى رؤسائهم في العمل لاتخاذ القرارات الخاصة بوظائفهم .
إن النتيجة التي نخلص لها من هذه النسب و المعطيات الإحصائية، أن الموظف في المؤسسة الجزائرية لم تعطي له كافة الصلاحيات لاتخاذ القرارات، خاصة تلك المتعلقة بوظيفته وأصول عمله , فيظل تابعا لرئيسه بالعمل ولا يترك له هامش حرية يكون فيه مسؤولا عن اتخاذ قراراته , وهو إجراء لو يتم العمل به لكان فيه اختصار للوقت بانتظار الرئيس في العمل لمصادقة على قرار التأجيل فيه قد يعطل مسار العملية الإنتاجية بالمؤسسة(وهو مثال فقط عن سلبية العودة الدائمة للرئيس في العمل).

جدول رقم (36): يوضح استجابات المبحوثين حول التعامل مع الضغوط المهنية

الفئـــات	ت	%
تحديد الأولويات	33	77
تختلط عليك الأمور	02	05
الإستعانة بزميل	08	18
المجمـــوع	43	100

وفي مؤشر آخر من مؤشرات الكفاءة والفعالية للإطار الجامعي في المؤسسة , قمنا بطرح السؤال رقم (26) حول التعامل مع الضغوط المهنية , فكان الجدول رقم (36) الذي يبين استجابات المبحوثين حول ذلك , فوجدنا أن نسبة 77% من المبحوثين تقوم بتحديد الأولويات عند مواجهة مشاكل مهنية أو زيادة أعباء ومهام جديدة وغيرها من الأمور التي تشكل ضغطا على الموظف عند قيامه بواجباته , وهو اختيار صائب وحكيم , يعكس التعامل الجيد لهذا الموظف مع الضغوط المهنية , وهو سلوك قد لا يتوفر في غيره من العمال, كما أن 18% من المبحوثين تلجأ إلى الاستعانة بأحد الزملاء يتجاوز هذه الضغوطات ،وهو من جهة ثانية يظهر أن هناك نوعا من التعاون والتضامن بين

الموظفين في مكان العمل لإنجاح سيره وعدم التسبب في إختلالات قد تؤثر على العملية الإنتاجية ككل , كما سجلنا أيضا هناك فئة من المبحوثين تفتقد لهذه الحكمة وروح التعامل مما يجعل الأمور تختلط عليها فلا تجد لهذه المشاكل والضغوط مخرجا , وهي بنسبة 5% من المبحوثين .

إن المشجع في النسب السابقة هو أن الإطار الجامعي يثبت في العديد من المرات تميزه عن باقي شرائح المجتمع ككل , وبخاصة في المؤسسة التي يعمل بها بتحليه بالحكمة وحسن التعامل مع المشاكل والقدرة على تحمل أعباء الوظيفة مهما كثرت وتعقدت .

جدول رقم(37):يوضح استجابات المبحوثين حول التعديلات والتطويرات على العمل الذي يقومـون بـــه

الفئـــات	الدرجة	ت	%
دائـــما	2	29	67
أحيـانا	1	11	26
أبـــدا	0	03	07
المجموع	/	43	100
م= 1.60		**ح=0.27**	

من مؤشرات الكفاءة والفعالية أيضا أن تكون متميزا مكان عملك , ويعتبر إدخال التعديلات والتطويرات على العمل الذي يقوم به هذا الإطار ميزة تميزه عن باقي زملائه بالمؤسسة , فمعارفه العلمية وفكره الواسع يجعل منه مبدعا ولما لا.

وقد سجلنا هنا نسبة 67% من المبحوثين تقوم بهذا السلوك , أي إدخال تعديلات وتطويرات على أعمالهم بهدف تحسين الأداء ورفع إنتاجية المؤسسة , ونسبة 26% ممن يقومون بذلك بين الحين والآخر , قد أعطى المبحوثين أمثلة عن ذلك بـ : متابعة إحصائيات شراء المواد الأولية في السوق , إدخال أساليب علمية لتدقيق العمل كالإحصاء بالنسبة للعلوم الاقتصادية , اقتراح طرق وإجراءات تحسين الآلات في العمل بالمشاورة مع المصالح التقنية , إعادة جدولة عملية إستراد المواد الأولية لعملية النقائص ...الخ ,وهي تعديلات وتجديدات يقوم بها هذا الإطار بدون تكليف من رؤسائه في العمل فهو يسعى من خلالها إلى تحسين مكانته عندهم وكسب ثقتهم , إذ ما يعطينا صورة مقبولة عن الفئتين الأولى والثانية قيمة المتوسط الحسابي التي تتركز حول هذه النسب لنسجل اتفاقا في الآراء بقيمة (1.60) .

كما سجلنا أيضا نسبة 7% من المبحوثين لا تقوم بأي تعديلات أو تطويرات على أعمالها , وتكتفي بما يطلب منها فقط .

وعليه نستنتج صدق المؤشر أعلاه حول كفاءة وفعالية الإطار الجامعي في هذه المؤسسة.

جدول رقم (38): يوضح استجابات المبحوثين حول التعامل مع أطراف خارجية (عملاء)

الفئـــــات	ت	%
استقبالهم في مكان العمل	25	58
الذهاب إليهم أينما وجدوا	09	21
تقديم تسهيلات لهم لتكثيف التعامل مع المؤسسة	06	14
تطوير برامج تسويق المنتوج لزيادة الأرباح	03	07
المجمـــوع	43	100

يوضح الجدول رقم (38) استجابات المبحوثين حول التعامل مع أطراف خارجية من عملاء و زبائن، فاقترحنا عليهم مجموعة من السلوكات التي يلجأ لها الموظف و التي من شأنها رفع مكانة المؤسسة و تحسين صورتها لدى الأطراف التي تتعامل معها .

فقد سجلنا نسبة 58 % من المبحوثين تستقبل هؤلاء العملاء و الزبائن مكان عملها، أما نسبة 21 % فهي تقوم بالاتصال بهم من خلال الذهاب إليهم أينما كانوا سواء كانوا في المدينة أو في ولايات أخرى و حتى في دول شقيقة و صديقة ، و قد أكد لنا رئيس دائرة المستخدمين و التكوين أن الإطار الجامعي هو الواجهة المشرفة للمؤسسة نظرا لقدراته في التعامل و لباقته في التصرف و الحديث و إيصال صورة مشرفة للمؤسسة للعملاء و الزبائن و حتى مع الشريك الأجنبي ، فالمؤسسة ترسل به نيابة عنها في الملتقيات الوطنية و الدولية و الصالونات الاقتصادية لعرض منتوجاتـها .

كما نجد أيضا نسبة 14 %من المبحوثين تقوم بتقديم تسهيلات للمتعاملين مع المؤسسة حتى يكثفوا تعاملهم مع المؤسسة و تكسبهم كمتعاملين دائمين، أما نسبة 07 % فهي تعمل على تطوير برامج تسويق المنتوج لزيادة أرباح المؤسسة ، و هو من اختصاص دائرة التسويق.

حيث أوضح لنا رئيس هذه الدائرة أن هناك متابعة مستمرة للسوق المحلية و الدولية و معرفة المستجدات بهدف تطوير برامج تسويق المنتوج و في نفس الوقت إعطاء تعليمات و ملاحظات للدوائر الإنتاجية بالمؤسسة، لتحسين المنتوج بصورة مستمرة، ومنه نستنتج أن هناك حركة دءوبة في المؤسسة لرفع مستواها و مكانتها، تلقي بأعبائها و مسؤولياتها على عاتق الإطارات الجامعية كونها الواجهة للمؤسسة ،هذا دون أن نقلل من شأن و قيمة باقي عمال المؤسسة في العملية الإنتاجية، و على الرغم من كل هذه السلوكات و السعي الدائم لإيجاد السبل الكفيلة لتحسين التعامل مع الأطراف الخارجية من طرف الإطار

الجامعي ، إلا أنه مطالب بالتحرر من جدران مكتبه الأربع التي يستقبل بها هؤلاء المتعاملين (بنسبة 58%) و يوسع دائرة حركيته لكسب عملاء جدد و ثقة العملاء الدائمين.

جدول رقم (39) : يوضح استجابات المبحوثين حول بذل جهد إضافي لإنجاح المهام الموكلة لهم

الفئات	الدرجة	ت	%
دائما	2	24	56
أحيانا	1	17	39
أبدا	0	02	05
المجموع	/	43	100

م:1.51 **ح:0.25**

من المؤشرات التي وضعناها لقياس كفاءة و فعالية هذا الإطار أيضا ، هو بذله لجهد إضافي خارج الوقت الممنوح له (ساعات العمل الرسمية في المؤسسة) و زيادة على الأعباء الموكلة له ، فكانت نسبة 56% من المبحوثين تقوم بذلك دائما ، أما نسبة 39% فهي تقوم به بين الحين و لآخر و حسب ظروف العمل ، كما نجد نسبة 05% فقط لا تبذل أي جهد إضافي إضافة إلى مهامها.

و يبين اتفاق المبحوثين حول ديمومة بذلهم جهدا إضافيا لإنجاح المهام الموكلة لهم و هو من بين السلوكات المعمول بها في المؤسسة، قيمة المتوسط الحسابي (1.51) التي تشير اتفاق المبحوثين حول ذلك ، فكل فرد في المؤسسة يتحمل مسؤولية إتمام و إنجاح مهامه و حتى لو كان ذلك على جهده الخاصة، و كل ذلك يصب في صالح المؤسسة، وزيادة إنتاجيتها.

جدول رقم (40) : يوضح استجابات المبحوثين حول استعمال الحاسوب في عملهم

الفئـات	الدرجة	ت	%
دائمـا	2	21	49
أحيـانا	1	19	44
أبـدا	0	03	07
المجموع	/	43	100

م: 1.41 **ح:0.24**

يعتبر استعمال الحاسوب من الوسائـل المتطـورة في رفع مستوى العمل ، لذا تعمد مؤسسة صنع الكوابل الكهربائية إلى إدخاله في جميع مراحل العملية الإنتاجيـة، و لكنها احتاجت في سبيل تحقيق ذلك إلى إجراء دورات تدريبية في الإعلام الآلي لموظفيها حسب ما صرح لنا به كل من رئيس دائرة المستخدمين و التكوين و دائرة التكنولوجيا و ضمان الجودة ، و نظرا لأنه إجراء تمضي المؤسسة إلى تطبيقه في كامل الدوائر الإنتاجية بالمؤسسة ، فإننا سجلنا تباينا في آراء المبحوثين حسب استعمالهم لجهاز الحاسوب ، فقد كانت نسبة 49% منهم تستعمله بصفة دائمة أما نسبة 44% فإنها تستخدمه في بعض الأعمال أي بين الحين و الآخر ، كما وجدنا أن 07% من المبحوثين لا يستخدم جهاز الحاسوب شخصيا بل هناك من يكلفونهم بالقيام بـذلك كالسكرتيـرة.
و ما بين هذا الاختلاف هو قيمة المتوسط الحسابي (1.41) و كذا التشتت الكبير الذي بينه الانحراف المعياري (0.24) حول قيمة المتوسط الحسابي.

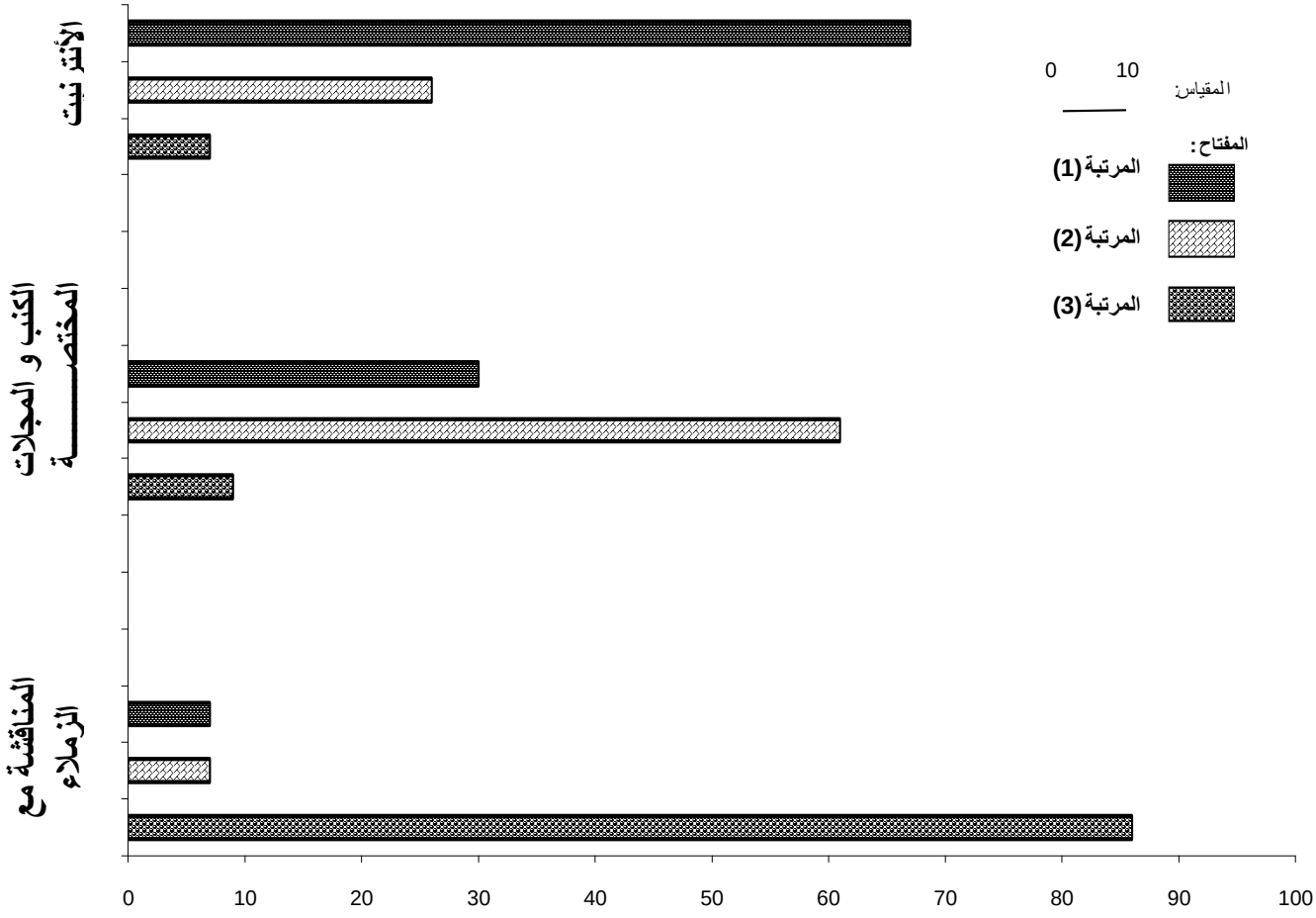
جدول رقم (41) : يوضح استجابات المبحوثين حول مصادر تعويض النقائص في القـدرات المهنيـة

الفئـات	المناقشة مع الزملاء			الكتب و المجلات المتخصصة			الانترنيت		
المرتبة	1	2	3	1	2	3	1	2	3

ت	37	3	3	4	26	13	3	11	29
%	86	07	07	09	61	30	07	26	67
المجموع	%100			%100			%100		

شكل رقم (08) : يوضح مصادر تعويض النقائص في القدرات المهنية

إن نقص القدرات المهنية قد يكون نتيجة ضعف التكوين في ممارسة المهنة أو



نتيجة التطورات التي تحدث على الوظائف بالمؤسسة ، و أيا كانت أسباب النقائص فإننا تساءلنا عن مصادر تعويضها ، حيث اقترحنا على المبحوثين ثلاث مصادر و طلبنا منهم ترتيبها حسب أول مصدر إلى ثالث مصدر.

و نشير هنا إننا وضعنا الانترنيت كأحد مصادر تعويض هذه النقائص من جهة و معرفة مدى تعامل المبحوثين مع التكنولوجيات الحديثة من جهة أخرى ، فكانت النسب التاليـة :

- بالنسبة للمصدر (المناقشة مع الزملاء) : فقد تركزت آراء المبحوثين لاعتبار المصدر الأول الذي يلجئون له لتعويض ما ينقصهم بنسبة 86% ، أما باقي المبحوثين فيضعونه في المرتبة الثانية و الثالثة بنسبة 07% على التوالي.
- بالنسبة للمصدر (الكتب و المجلات المتخصصة) فقد أجمع المبحوثين على اعتباره المصدر الثاني في تحقيق ذلك بنسبة 61% ، أما نسبة 09% من المبحوثين فتعتبره في مرتبة أولى ، أما نسبة 30% فهي تضعه في مرتبة ثالثة من حيث اهتماماتها.
- أما المصدر الثالث (الانترنيت) : فلقد سجلنا نسبة 67% من المبحوثين تضعه في المرتبة الثالثة ، أي أنه آخر مصدر يلجئون له لتعويض نقائصهم ، و نسبة 26 %تضعه في مرتبة ثانية ، أما 07% فهي وحدها التي تضعه في المرتبة الأولى .

من التوزيع للنسب أعلاه ، نستنتج أن هذا الإطار يلجأ إلى أبسط الوسائل و المصادر لتعويض نقائصه من خلال المناقشة مع الزملاء الأكثر خبرة منه ، ليأتي البحث في الكتب و المجلات المتخصصة كثاني المصادر ، أما الدخول إلى الانترنيت و التعرف على جديد المهن أهم التطورات التي أحدثت عليها ، فهو آخر ما يفكر فيه هذا الإطار و عند الاستفسار عن ذلك كان التبرير بأن ذلك يأخذ جهدا ووقتا، ووقت العمل محدود ، إضافة إلى التكلفة الغالية للانترنيت.

إذن فلإطار مازال متقوقعا على وظيفته و لا يحاول معرفة أو تعويض قدراته المهنية إلا من خلال الزملاء المحيطين به، في الوقت الذي تسارعت فيه المعارف و تتطور فيه المهن بصورة تفرض عليه ضرورة الانفتاح على وسائل اكثر تطورا لرفع و تحسين أدائه.

جدول رقم (42): يوضح استجابات المبحوثين حول استفادتهم من تكوين إضافي و نوعه

الفئات		ت	%
نعم	داخل المؤسسة	11	26
	خارج المؤسسة	23	53
لا	/	09	21
المجموع		43	100

م= 0.79 **ح=0.12**

يوضح الجدول رقم (42) استجابات المبحوثين حول الاستفادة من تكوين إضافي ، و نقصد به إجراء دورات تدريبية إلا أن التسمية الشائعة في المؤسسة هي "التكوين" و هو إجراء معمول به في المؤسسة في إطار سياسة التأهيل المستمر للموظفين وذلك طبقا لما تفترضه شهادة الجودة ISO.9002 ، وقد جاءت استجابات المبحوثين بنسبة 79% للذين تلقوا تكوينا إضافيا بعد شغلهم وظائفهم ، منهم 26% أجرته داخل المؤسسة و

53% خارجها ، أما نسبة 21% فهي لم تحصل على تكوين إضافي بعد ، و ما يؤكد لنا اتفاق المبحوثين حول استفادتهم من تكوين إضافي هو قيمة المتوسط الحسابي (0.79) وكذا قيمة الانحراف المعياري (0.12) التي تعكس التشتت البسيط حول قيمة المتوسط الحسابي.

و ما أوضح و أكد لنا هذه المعطيات الميدانية و الإحصائية هو الجدول التالي الصادر عن مديرية الموارد البشرية بالمؤسسة ، الذي يشمل العاملين بها.

جدول رقم (43) : يوضح حصص التكوين و المستفيدين منها

حصص التكوين	النوع	العدد المستفيد	مكان التكوين	ملاحظات
تكوين تأهيلي قاعدي	مدى قصير	08	داخل المؤسسة	نظري تطبيقي حول تسيير الكوابـل
تكويني تحسيني	ملتقى	114	داخل المؤسسة	المشاركة في الملتقيات حول مواضيع مختلفة
تكويني تحسيني	ملتقى	47	خارج المؤسسة	
تكويني تحسيني	مدى طويل	03	خارج المؤسسة	تكوين طويل المـــدى
المجموع		172		

المصدر : مديرية الموارد البشرية بالمؤسسة.

ومنه نستنتج أن هناك تفعيل للدورات التدريبية و التكوين الإضافي بالمؤسسة و هو إجراء ناجع لتحسين مستوى الموظفين و قد بين لنا رئيس دائرة المستخدمين و التكوين أنها تجرى في كافة المجالات ، فهناك تكوينات في اللغات ، الإعلام الآلي ، و هناك تكوين في الخارج حول الآلات المتطورة التي تعمد المؤسسة إلى إدخالها في العملية الإنتاجية.

و قد لاحظنا أثناء إجراءنا الدراسة الميدانية أن هناك ملتقى تحسيني و تكويني للإطارات بالمؤسسة بإشراف دكتور متخصص من عنابة لمدة يومين ، أي داخل المؤسسة ، و هنا ندرج الجدول رقم (44) الذي يبين توقيت إجراء التكوين.

جدول رقم(44) : يوضح استجابات المبحوثين حول توقيت إجراء التكوين الإضافي

الفـــئات	ت	%

أثناء مدة العمل	24	71
بداية التوظيف	04	12
بصورة دورية	06	17
المجمـوع	43	100

إذ أن هناك نسبة 71 % من المبحوثين قد تلقت تكوينا إضافيا أثناء مدة العمل أي أن المؤسسة تقوم كما ذكرنا سابقا بتكوين موظفيها في داخل المؤسسة ، و عليه فهي تجريه أثناء مدة العمل كلما تطلب تحسين مستوى هذه الإطارات ، إلا أن هناك تكوين تقوم به المؤسسة بداية توظيف موظفيها و كان المستفيدين منه بنسبة 12% ، أما المستفيدين من التكوين بصورة دورية فهم بنسبة 17% ، منه نجد أن التكوين أثناء مدة العمل هو التكوين المعمول به في المؤسسة ، فهو الإجراء العملي الذي يساعدها على رفع مستوى موظفيها في حالات انخفاض الأداء.

جدول رقم (45): يوضح استجابات المبحوثين حول الجهة التي أجري فيها التكويـن الإضافـي

الجهـــة	**ت**	**%**
الجامعـــة	00	00
مراكز خاصـة	25	74
مؤسسة أخـرى	06	17
الخـــارج	03	09
المجمـوع	34	100

وفي محاولة الكشف عن الجهات التي تجرى فيها هذا التكوين الإضافي ، فقد وجدنا أن نسبة 74 % من المبحوثين الذين أجرو هذا التكوين خارج المؤسسة أنه كان في مراكز خاصة، إذ يبين لنا رئيس دائرة التكوين و المستخدمين أنها تلجأ إلى معاهد

متخصصة لتكوين موظفيها كمعهد CFTIC في الجزائر العاصمة (للدارسات و التكوين المعلوماتي و التقني)، إذ لمسنا تذمره من ابتعاد الجامعة عن الاحتكاك بالمؤسسات الاقتصادية، فقد أوضح لنا أن هناك إمكانيات بحث بالمؤسسة و خبراء و العديد من مجالات الدراسة بحاجة إلى تدخل الجامعة إلا أن الصلة الوحيدة بالجامعة هي استقبال المتربصين لا أكثر. أما العلاقة العكسية أي من المؤسسة إلى الجامعة فهي معدومة حيث سجلنا 00% و للأسف فإن السبب الرئيسي هو عدم وجود تجديدات و تحديثات على البرامج الجامعية تجعل من المؤسسة تلجأ لها لتأهيل موظفيها و هذا بإجماع رؤساء الدوائر الذين قابلناهم. كما سجلنا نسبة 17 % من المبحوثين قد أجرت تكوينها في مؤسسات أخرى لها نفس النشاط، أما نسبة 09 % فهم الإطارات الذين تلقوا تكوينا في الخارج و تعتبر فرنسا الدولة الأجنبية التي تتعامل معها المؤسسة كون معظم الآلات المستوردة من الخارج هي منها .

جدول رقم (46): يوضح استجابات المبحوثين حول مساعدة التكوين الإضافي للموظف

الفئات	ت	%
تنمية معارف و مهارات كانت لديك من قبل	00	00
اكتشاف معارف و مهارات جديدة	11	32
معا	23	68
المجموع	34	100

و حول الفائدة التي عادت على الإطار جراء إجراءه تكوينا إضافيا فقد سجلنا نسبة 32 % من المبحوثين قد ساعدها التكوين على اكتشاف معارف و مهارات جديدة في مجال عملها، أما نسبة 68% فقد كان للتكوين دور في تنمية معارف و مهارات كانت لديها من قبل أي حصلت عليها من تكوينها الجامعي إضافة إلى اكتشاف معارف و مهارات جديدة لم يكن التكوين الجامعي ليوفرها لهم.

و منه نستنتج أن للتكوين الإضافي أهمية بالغة في المسار الوظيفي للموظف تنمي معارفه و تطور مهاراته، و تجعله يواكب الجديد الحاصل على مستوى وظيفته، و هذا تأكيد للاختيار السليم و الناجح للمؤسسة لاعتمادها سياسة التكوين الإضافي لموظفيها فهو السبيل لرفع مستوى أداءهم و بالتالي رفع مستوى الإنتاجية بالمؤسسة .

سادسا : التفريغ الكيفي للمقابلات

1- تحليل الوظائف في المؤسسة .

تعتبر وظيفة تهيئة وإعداد الموارد البشرية من الوظائف المهمة في إدارة الأفراد و لغرض تهيئة الأفراد اللازمين كما و نوع في أية مؤسسة، فلا بد من أن تتعرف على الأعمال الموجودة في المؤسسة من خلال تحليل الوظائف .

لذلك فوظيفة تهيئة وإعداد الموارد البشرية تتضمن جانبين , يتركز على تحديد محتوى واحتياجات العمل وهو ما اصطلحنا عليه في الفصل الرابع بـ«وصف الوظائف »وفصلنا فيه , أما الجانب الثاني فهو تحديد نوعية ومؤهلات الأفراد الذين يشغلون هذه الوظائف أو ما يصطلح عليه بـ«توصيف الوظائف » فهل تعتمد مؤسسة صنع الكوابل الكهربائية هذه الأساليب ؟

من خلال الدراسة الميدانية وتحديدا مع رئيس دائرة التكوين والمستخدمين توصلنا إلى أن هذه المؤسسة تعتبر تحليل الوظائف من الأبجديات المعمول بها , وعلى الرغم من أنه في مراحل التطوير بهدف الوصول إلى تطبيق كل المعايير العالمية , إلا أنها تعتمد حاليا على ما يسمى بـ«بطاقات المهام » الخاصة بكل موظف من أبسط إلى أعلى منصب .

حيث تنقسم البطاقات بصفة عامة إلى ثلاث محاور أساسية :

I – مهام تقنية TECHNIQUE

II-مهام التسيير GESTION

III- مهام النظافة والأمن HYGIENE EI SECURITE

أما المحاور الثانوية فهي تختلف حسب كل وظيفة TACHES OCCASIONNLLES ولكل وظيفة ترتيبها وترقيمها في السلم المهني , وتتضمن في آخرها توقيع الموظف ومصادقة المسؤول . (وللمزيد من التوضيح عد إلى الملحق رقم04).

2- معايير الاختيار والتعيين :

تعتمد المؤسسة في اختيار وتعيين الموظفين على المستوى العلمي لتحسين الأداء والإنتاجية في المؤسسة , حيث هناك نوعين من التوظيف .

الأول وهو توظيف خريجي التكوين المهني , حيث يدخلون في تربص لمدة شهرين بالمؤسسة , الشهر الأول نظري بتلقي معلومات مكثفة عن سير العمل وما هو مطلوب من هذا الموظف أما الشهر الثاني فهو تطبيقي بممارسة المتربص العمل مباشرة بإشراف المسؤول عن تكوينه بالمؤسسة , وبعدها يدخل لمدة ثلاث أشهر لممارسة الوظيفة , ليتم تعيينه بعدها كقائد ماكينة أو مساعد قائد .

أما نوع الثاني ففي إطار عقود ما قبل التشغيل يتم توظيف الإطارات الجامعية الذين يكونون كمتربصين في المؤسسة لمدة 06 أشهر، و بعد انتهاءها يقدم تقرير من طرف الرئيس المشرف في العمل إلى المسؤول الرئيس بالمؤسسة، بحيث يقوم بقبول الموظف لمدة سنة كمتربص، ليتم الترسيم النهائي في المنصب.

3- تقييم الأداء بالمؤسسة .

إن أهمية تقييم أداء الموظف في المؤسسة تمكن في معرفة نقاط القوة التي من الواجب مكافأته عليها بغرض تحضيره لزيادة و تحسين أداءه، و كذا الكشف عن نقاط الضعف و النقص التي من شأنها خفض أدائه و التأثير السلبي على سير العملية الإنتاجية و ذلك بهدف تجاوزها أو تصحيحها سوءا بإعادة التأهيل و التدريب و غيرها من الأساليب لرفع المستوى.

و يعتبر أسلوب تقييم الأداء المعمول به في المؤسسة هو عامل المردود الفردي، هذا العامل الذي تصل نسبته 15 % من أجر العامل، فكلما زادت إنتاجية العامل كلما زادت النسبة و العكس ، لذا نجده كعامل يحفز العاملين بشكل يرفع من مردوديتهم، و على الرغم من ضعف هذا العامل لتقييم أداء العاملين إلا أنه يعمل به، و لكن رئيس دائرة المستخدمين و التكوين قد بين لنا أن تقييم الأداء كأسلوب علمي غير متوفر حاليا.

4- التدريب و تنمية الموارد البشرية بالمؤسسة.

يعد التدريب من الوسائل التي تعمد لها مؤسسة صنع الكوابل الكهربائية في سبيل تنمية قدرات و مهارات العاملين فيها بصفة مستمرة، حيث استفاد أكثر من 79 % من مجموع العاملين من دورات تدريبية، بغرض تلاقي نقاط الضعف في أداءهم و رفع مستواهم من جهة ، ومواكبة التطورات الحاصلة على مستوى أساليب وأدوات الإنتاج للمؤسسة من جهة أخرى.

و قد أثبت هذا الأسلوب (الوسيلة) نجاعته، و خاصة بالنسبة الإطارات الجامعية بالمؤسسة التي وجدت فيه الحل المناسب لتحقيق التوافق بين ما تحمله من معارف نظرية تلقتها في الجامعة (تكوين جامعي) و بين ما يطلب منهم القيام به في وظائفهم من واجبات و أعباء مهنية متزايدة و متجددة.

و في الأخير نستنتج أن بطاقات المهام المعمول بها في المؤسسة على الرغم من احتواءها على محاور حددت ما هو مطلوب من الموظف القيام به، إلا أنها لم تتوفر على المواصفات المطلوبة في شاغل الوظيفة عدى المستوى العلمي المطلوب أما معارفه و مهارات ذات الصلة بالوظيفة فلا توجد أي إشارة لها .

و منه نستنتج أن تحليل الوظائف بالمفهوم العالمي و بالخطوات التي فصلنا فيها في الفصل الرابع غير مطبق في المؤسسة .

الهوامش

1- عميراوي احميدة ،"مراحل ضبط منهجية لإعداد بحث علمي "، مجلة الباحث الاجتماعي ، العدد الثاني ، السنة الثانية ، سبتمبر 1999، مجلة دورية تصدر عن معهد علم الاجتماع ، جامعة منتوري ، قسنطينة، ص193.

2- رشيد زرواتي ، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار هومة ، الجزائر ، 2002 ، ص119، نقلا عن :(Mourice ANGERS,initiation pratique à la méthodologie des sciences humains , éd , KASBAH-ALGER/CEC-QUBEC, 1996,P.58).

3- فوزي غرايبة و آخرون، **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية** ،طبعة 3، دار وائل ، عمان ، 2002، ص33.

4-عمار بوحوش و محمد محمود ذنيبات ، **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحث** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995، ص129.

5- فوزي غرايبة و آخرون، مرجع سابق ، ص45.

6-رشيد زرواتي ، مرجع سابق، ص154.

7- فريدريك معتوق، **معجم العلوم الاجتماعية (إنكليزي – عربي – فرنسي)** ، أكاديميا ، بيروت/لبنان، 1998، ص278.

8- سعيد ناصف ، **محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية و تنفيذها نماذج لدراسات و بحوث ميدانية**، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 1997، ص77.

9- رشيد زرواتي ، مرجع سابق ، ص148.

10- فوزي غرايبة و آخرون، مرجع سابق ، ص62.

11- غريب سيد أحمد ، **الإحصاء و القياس في البحث الاجتماعي المعالجات الإحصائية**، الجزء الأول ، دار المعرفة الجامعية،مصر،1998،ص(98-178).

12- قاسم محسن الحبيطي ، مرجع سابق ،ص201.

نتائـج الدراسـة

خلصت الدراسة إلى النتائج الجزئية التالية:

1- أن هناك علاقة إيجابية و مباشرة بين مجال التخصص و الأداء الوظيفي ، حيث أن نسبة 88% من أفراد العينة العاملة بمجال تخصصها ، استطاعت أن تقدم أداء عاليا ، و لكنها احتاجت في سبيل تحقيق ذلك إلى مهارات امتلكتها من خلال ممارسة وظائفها و كان ذلك بنسبة 40% من المبحوثين ، ليبقى التكوين النظري المقدم يعاني تدني المستوى و ضعف المردودية و هو ما أكدته نسبة 50% من المبحوثين ،لأن ما تلقوه من تكوين لم يكن الرصيد اللازم و الكافي لتلبيـة ما يطـلب منهـم في تأدية وظائفهم و مهامهم ، و إن دل ذلك على شيء فإنـه يدل على ضعف محتوى البرامج التكوينية و عدم مواكبتها للتطورات الحاصلة على الساحة العلمية و الاقتصادية.

أي أن التكوين الجامعي المقدم حاليا في مجال التخصص وحده لا يكفي للحصول على أداء وظيفي جيد و تلبية احتياجات الوظيفة بصورة مطلوبة، بل يجب أن تكون هناك مهارات عملية من خلال الممارسة ، و هو ما يفتقره التكوين الجامعي المقدم بجامعتنا أي الجانب التطبيقي في التكوين ، و هو ما أكدته الفرضية الثانية التي مؤداها: أن هناك علاقة بين التربصات الميدانية المجراة أثناء المرحلة الجامعية و الميدان الوظيفـي.

2- أن العلاقة بين التربصات الميدانية المجراة أثناء المرحلة الجامعية و الميدان الوظيفي هي علاقة نسبية.

حيث أكدت نسبة 79% من المبحوثين الذين أجرو تربصات ميدانية ، أنها لم تكن كافية للتعرف على الميدان الوظيفي بنسبة 47% ، فعلى الرغم من أنها كانت تهدف إلى توظيف الجانب النظري في الميدان في تخصصات محدودة كالإعلام الآلي و الميكانيكا و الالكترونيك، لا أنها وجدت اختلافا بين التكوين النظري والميدان العملي بنسبـة 58%، و يعـود ذلك حسب المقابلات التي أجريناها مع رئيس دائرة التكوين و المستخدمين، إلا أن الجامعـة تركز على النظريات التي قد تبتعد عن واقعنا العملي و خصوصية مجتمعنا، ففي سبيل تجاوز هذا الخلل حسب رأيه ضرورة الاهتمام بالبعد العملي في التكوين الجامعي المقدم على أن يرافقه تطوير في المجال النظري ، فحسب قوله "إن العمل بدون علم هو ضررا أكثر منه منفعـة" و هـذا أنعكس على مردودية و كفاءة الإطار الجامعي العامل بهذه المؤسسة ، و هو ما توصلت إليه الفرضية الثالثة التي مؤداها أن التكوين الجامعي يقدم إطارات كفئة و قادرة على تحمل أعباء الوظيفة.

3- أن التكوين الجامعي يقدم إطارات كفئة و قادرة على تحمل أعباء الوظيفة هو نسبي ، فحسب مؤشرات الكفاءة و الفعالية التي وضعناها في هذه الدراسة ، تأكد لنا : أن هناك نسبة 46% من الإطارات الجامعية تكتشف وظائفها بمفردها و لا تنتظر التعليمات عنها إلا نسبة 28% ، كما أن مدة تكيفها مع وظيفتها كانت قصيرة بنسبة 61% ، كما أنها تعود إلى رؤسائها دائما في اتخاذ القرارات الخاصة بوظيفتها بنسبة 63%، مما اثر على أدائها و يعطلها في بعض الأحيان كونها لم يخول لها كافة الصلاحيات لتكون مسؤولة كامل المسؤولية عن كل كبيرة و صغيرة لها علاقة بوظيفتها، و من مؤشرات الكفاءة أيضا أن الإطار الجامعي يقوم بتحديد الأولويات عند وجود ضغوط مهنية عليه بنسبة 77% و هذا عكس حكمة هذا الإطار التي تميزه عن غيره من العاملين ، كما أنه يحاول إدخال تعديلات و تطويرات على الوظيفة التي يشغلها بنسبة 67% من اجل تحسين و رفع مستوى أداءه ، و هذا يعكس الولاء للمؤسسة و الشعور بروح المسؤولية تجاه العمل الذي يقوم به و المؤسسة التي يعمل بها ، و قد ساعده في ذلك و شجعه فتح باب الحوار بين القاعدة و القمة، فقد أكدت لنا المقابلات التي أجريناها مع بعض رؤساء الدوائر أن هناك حوارات و مناقشات دائمة بين القاعدة (العمال و الإطارات) و القمة (مدير المؤسسة) محورها الأساسي تطوير الإنتاج و تحسين مكانة المؤسسة على الساحة الاقتصادية و تشجيع الكفاءات ، و يتحمل الإطار الجامعي العبء الأكبر من المسؤولية كونه المسؤول عن إيصال صورة المؤسسة للمتعاملين الاقتصاديين و تشريفها عندهم و التفاوض معهم ، فهو الأقدر على الحوار و إيصال أهداف ورؤية المؤسسة لهؤلاء المتعاملين داخل الوطن و خارجه.

إلا أنه من بين مؤشرات النقص التي لمسناها و أكدتها النسب المئوية ، هو ابتعاد الإطار الجامعي عن التفتح على العالم الخارجي لتطوير معارفه و مهاراته من خلال التعرف على التكنولوجيا الحديثة و المتطورة بواسطة الكتب و الدوريات المتخصصة بنسبة 61% و غياب التعامل مع الانترنيت إلا بنسبة 07% ، و يكتفي بتعويض نقائصه تلك بالمناقشات و الاستفسار عنها مه الزملاء الأكثر خبرة بنسبة 86% .

4-حول الاستفادة من دورات تدريبية بعد شغل الوظيفة.

فإن مؤسسة صنع الكوابل الكهربائية تولي أهمية بالغة للتدريب ، حيث أن هناك نسبة 79% من أفراد العينة استفادت من دورات تدريبية منها 53% كانت خارج مكان العمل أجريت في مراكز خاصة و مؤسسات أخرى لها نفس النشاط ، مما مكن هذه الإطارات من تنمية مهارات و معارف كانت لديهم من قبل و اكتشاف أخرى مسايرة للتطورات الحاصلة في مجال نشاط المؤسسة خاصة تلك المتعلقة بالجوانب التقنية و الإنتاجية و ذلك أثناء مدة الخدمة بنسبة71%.

إضافة إلى الملتقيات داخل و خارج المؤسسة في شكل محاضرات وورشات عمل،وهي سياسة تنتهجها المؤسسة بصورة دورية، لتحسين إنتاجها و رفع مستوى العاملين بها خاصة الإطارات الجامعية ، إيمانا منها بأهمية العنصر البشري إلى جانب العناصر المادية الأخرى المتاحة لها، و عليه فإن الدورات التدريبية هي الإجراء اللازم

تفعيله في أوساط المؤسسات الاقتصادية الوطنية لتدارك النقص الموجود في مستوى إطاراتنا الجامعية العاملة بهذه المؤسسات.

5- ضعف العلاقة بين الجامعة و المؤسسة ، حيث أن المؤسسة تلجأ إلى مراكز خاصة لإجراء تأهيل و تدريب موظفيها بنسبة 74% ، وأما العلاقة الوحيدة هي أنها تفتح أبوابها للمتربصين الجامعيين فقط ، حيث أن تدني مستوى التكوين الجامعي جعل أرباب العمل و مدراء المؤسسات يقللون من ثقتهم في حملة الشهادات الجامعية ، إضافة إلى أن تقوقع الجامعة على نفسها و عدم مواكبتها للتطورات المعرفية و العلمية المتسارعة جعلها تلجأ إلى جهات أخرى لتحصيل تلك المعارف.

6- غياب تحليل علمي و دقيق للوظائف بالمؤسسة الجزائرية تحدد فيه مواصفات شاغل الوظيفة من معارف و مهارات و سلوكات ، على الرغم من أن هناك تحديد للخطوط العريضة لما هو مطلوب من الموظف القيام به، و يعود ذلك إلى طبيعة سوق العمل التي تعرف اضطرابات و اختلالات ، تؤثر على احتياجات الوظائف ، فما كان مطلوبا في وظائف السبعينات و الثمانينات لم يعد يلائم العام الرابع بعد الألفين، إضافة إلى عدم التحديد الدقيق لاحتياجات الوظائف الجديدة خاصة على مستوى العلوم الدقيقة و التقنية و التكنولوجيات الحديثة.

ليكون الاستنتاج العام للدراسة الميدانية هو :

أن هناك انعدام للعلاقة بين سياسة التعليم العالي و ما يتطلبه الاقتصاد الوطني من إطارات مؤهلة و كفاءة ، الشيء الذي غير من وظيفة التعليم العالي التكوينية من خلال إمداد المؤسسات الاقتصادية المختلفة من كوادر و تخصصات ، إلى تخريج أكبر قدر من حملة الشهادات على اختلاف تخصصاتهم استجابة للطلب الاجتماعي للتعليم العالي على حساب الطلب الاقتصادي ، مما جعل التكوين الجامعي يستجيب لاحتياجات الوظيفة بشكل يفرض إعادة النظر في بعديه النظري و التطبيقي ، إذ أن التركيز على الجانب النظري أدى إلى ضعف البعد التطبيقي في لعملية التكوينية حتى في الاختصاصات العلمية.

الملاحق

(ملحق رقم 01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية قسم علم الإجتماع

إستمـارة بحث حـول

التكوين الجامعي و إحتياجات الوظيفة

دراسة ميدانية على عينة من الإطارات الجامعية العاملة بمؤسسة صناعة الكوابـل الكهربائية بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية

إعداد الطالبـة :
- حفيظي سليمة

تـحت إشراف الدكتـور:
- برقوق عبد الرحمان

ملاحظة : يرجى وضع العلامة (x) أمام الإجابة المناسبة ، بكل دقة و وضوح،و نحيطكم علما أن بيانات هذه الإستمارة سرية و لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية : 2004/2003

المحور الأول : معلومات شخصية.

1- الجنس: ☐ ☐

2- المؤهل العلمي : شهادة الدراسات التطبيقية ☐ ليسانس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه دولة ☐
دراسات عليا ☐

3- التخصص:.....

4- الوظيفة : .....

5- مدة شغل الوظيفة:.....

المحور الثاني : هناك علاقة بين مجال التخصص و الأداء الوظيفي الجيد.

6- هل تعمل في مجال تخصصك ؟ نعم ☐ لا ☐

7- إذا كنت تعمل في مجال تخصصك ، هل هناك مقاييس درستها في الجامعة و إستفدت منها في وظيفتك؟ نعم ☐ لا ☐

1.6- إذا كانت الإجابة بنعم ، أذكرها :.....

7- هل هناك مقاييس درستها في الجامعة و لم تستفد منها؟ نعم ☐ لا ☐

1.7- إذا كانت الإجابة بنعم ، أذكرها :.....

8- هل تكوينك كان باللغة : العربية ☐ الفرنسية ☐ معا ☐

9- هل عملك يتطلب إتقان اللغة : العربية ☐ الفرنسية ☐ معا ☐

أخرى ☐ أذكرها:.....

10- إذا كان هناك إختلاف بين لغة التكوين واللغة التي يتطلبها العمل،كيف حاولت تجاوز الإختلاف؟.....

11- في سنوات التكوين الجامعي ، هل قدم لكم المحاضرون توضيحات أو معلومات عن المتطلبات التي تحتاجها الوظائف الممكن أن تشغلونها؟ نعم ☐ لا ☐

1.11-أيا كانت الإجابة، ما تفسيركم ذلك؟.....

12- هل واجهتك صعوبات أثناء تأديتك لمهامك ؟ نعم ☐ لا ☐

1.12- ما نوع هذه الصعوبات ؟ – صعوبة التأقلم مع الزملاء ☐

- صعوبة نقص المعارف ☐
- صعوبة نقص المهارات ☐
- صعوبة العمل في غير التخصص ☐
- أخرى ☐

أذكرها :.....

13- رتب بالأرقام العوامل التي تساعدك على أداءك الوظيفي على أحسن صورة؟

- تعليم و تكوين في التخصص ☐
- مهارات يمتلكها الفرد من خلال الممارسة ☐
- تدريب خاص و مكثف ☐

المحور الثالث : هناك علاقة بين التربصات الميدانية المجراة أثناء الدراسة الجامعية والميدان الوظيفي.

14- هل أجريت أثناء دراستك الجامعية تربصات ميدانية لها علاقة بمهام الوظيفة التي تشغلــها؟

نعم ☐ لا ☐

15- كم كانت مدة التربص ؟.....

16- في إعتقادك هل هي كافية ؟ كافيـة ☐ نوعا ما ☐ غيـر كافية ☐

17- هل كان التربص من أجل ؟ العلامة توظـ ☐ النظري في الميدان ☐

أخـرى ☐ أذكرها:.....

18-هل تم تحضير مسبق لبرنامج التربص الميداني ؟ نعم ☐ لا ☐

1.18- إذا كانت الإجابة بنعم،هل كان برنامج التربص الميداني مناسب لطبيعة العمل الميدانـي ؟

مناسب ☐ نوعا ما ☐ غير مناسب ☐

19- هل إستفدت من التربص الميداني في عملك الحالي ؟

إستفدت ☐ نوعا ما ☐ لـم أستفد ☐

20- في حالة عدم الإستفادة ، هل ترى أن الخلل يعود إلى :- مدة التربص ☐

- برنامج التربص ☐

- أخرى ☐

-أذكرها:.....

.....

21- أثناء إجراءك التربص ، هل سمح لك بالتعرف على تفاصيل الوظيفة؟

نعم ☐ لا ☐

1.21- في حالة الإجابة بلا : ما هي الأسباب في رأيك ؟.....

.....

22-هل وجدت توافقا بين ما قدم لك نظريا و ما هو مطلوب منك عمليا؟

توافق ☐ تقارب ☐ اختلاف ☐

المحور الربع : يقدم التكوين الجامعي إطارات كفاءة و فعالة قادرة على تحمل أعباء الوظيفة

23-عند التحاقك بوظيفتك ، هل - استشرت أحدا عنها ☐

- حاولت اكتشافها بمفردك ☐

- قدمت تعليمات بما هو مطلوب منك ☐

24- هل كانت مدة تكيفك مع الوظيفة: قصيرة ☐ متوسطة ☐ طويلة ☐

25-هل تعود لرؤسائك في العمل عند اتخاذ القرارات الخاصة بوظيفتك ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نـدا ☐

26-عند ما تكون عليك ضغوطا مهنية ، هل : - تقوم بحديد الأولويات ☐
- تختلط عليك الأمور ☐
- تستعين بزميل لك ☐

27-هل تقوم بإدخال تعديلات و تطويرات على العمل الذي تقوم به؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

1.27-إذا كانت الإجابة بدائما أو أحيانا، أذكر أمثلة عن ذلك ؟ .....
.....

28- إذا كان من مهامك الوظيفية التعامل مع أطراف خارجية (عملاء)، هل :
- تستقبلهم في مكان عملك ☐
- تذهب لهم أينما وجدوا ☐
- تقدم لهم تسهيلات لتكثيف التعامل مع مؤسستكم ☐
- تطور برامج تسويق منتوجكم لتحقيق أرباح ☐

29- هل تبذل جهدا إضافي في سبيل إنجاح مهامك؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

30- هل تستعمل جهاز الحاسوب في عملك؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

31- رتب بالأرقام الوسائل التي تلجأ إليها عندما تشعر بنقائص في قدراتك المهنية؟
- الكتب و المجلات المتخصصة ☐
- الانترنيت ☐
- المناقشة مع الزملاء ☐

32- هل استفدت من تكوين إضافي لتحسين أدائك الوظيفي؟

نعم ☐ لا ☐

1.32- إذا كانت الإجابة بنعم، هل كان ذلك؟

في مكان العمل ☐ خارج مكان العمل ☐

33- هل أجريته - في بداية التوظيف ☐
- أثناء مدة العمل ☐
- بصورة دورية ☐

34- هل تم ذلك في : الجامعة ☐ مراكز خاصة مؤسسة أخرى ☐

في الخارج ☐ أخــرى ☐ أذكرها: .....

35- هل ساعدك التكوين الإضافي على :

- تنمية معارف و مهارات كانت لديك من قبل ☐
- اكتشـاف معـارف و مهـارات جـديـدة ☐
- الاثنـيـن مـع ☐

(ملحق رقم 02)

دليـل مقابلـة

1. هل تعتمد مؤسستكم على أسلوب تحليل العمل ؟
2. ما هي المعايير التي تأخذونها في الاعتبار عند اختيار و تعيين الإطارات الجامعية.
3. عند حدوث تغيرات على مستوى أداء هؤلاء العاملين، كيف تتجاوزون الانخفاض في مستوى الأداء؟ هل يكون ذلك بإجراء دورات تدريبية ؟
4. كيف يتعامل الإطارات الجامعية مع التحديثات التي تجرونها على وسائل و أساليب الإنتاج؟
5. هل تلاحظون عليهم الإقبال على معرفة الجديد و الحديث على وظائفهم لتطوير أدائهم؟
6. حصولكم على شهادة الجودة (إيزو 9001 سنة 2003) كان بفضل عدة عوامل ، هل كان ذلك اعتمادا على المراد البشرية أم المادية أم معا ؟ و أيهم ترونه الأهم؟
7. ما هي المعايير الذي تعتمدونها لتقييم أداء الإطارات الجامعية ؟

8. هل تشترطون في الإطار الجامعي التمكن في اللغات والتعامل مع الحواسيب والإلكترونيات الحديثة؟
9. في علاقتكم بالجامعة ، ما رأيكم في التكوين الجامعي المقدم حاليا و الواجبات المهنية المطلوبة من الإطارات العاملة بمؤسستكم،من منظور إشرافكم على أدائهم ؟
10. هل هناك بحوث أو دراسات تطلبونها من الجامعة للاستفادة منها في مجال نشاط مؤسستكم؟
11. إن التشاور مع العملاء الاقتصاديين و المسؤولين بالجامعة (إدارة و أساتذة و طلاب) سبيل أثبت جدارته في تذليل العقبات بين الطرفين، و المقاربة بين مخرجات الجامعة و احتياجات الوظائف في الدول المتقدمة، هل مؤسستكم تمضي في هذا السبيل أم أنه هدف بعيد الآجال تسعون لتحقيقه؟
12. إذا أتيحت لكم فرصة المشاركة في إعداد البرامج التكوينية، هل ستراعي في التكوين الشقين النظري و العملي؟ و أيهما ستركز عليه؟ و لماذا؟
13. من أهداف الجامعة تخريج إطارات ذات كفاءة و أداء عالي، ما رأيكم في هذا الهدف؟

الخاتمـــة

إن القطيعة التي تعيشها الجامعة الجزائرية اليوم مع واقعها ، جعلتها تبتعد عنه و أصبحت تعمل في معزل عن هذا الواقع ، و هي التي أنشأها المجتمع من أجل خدمته و لتحقيق آماله في الرقي و التطور ، حتى صارت القناة الوحيدة الواصلة بينهما هي تلك الأعداد المتفجرة من الخريجين في كل سنة ، إذ لم يعد الكيف هو الهدف بل أصبح الكم هو الأساس ، نتيجة التزايد السكاني و التدفق الطلابي لمرحلة ما قبل التعليم الجامعي ، و أيضا استجابة للطلب الاجتماعي على التعليم العالي ، فالمهم أن يتخرج هذا الطالب بشهادة جامعية ، و لم يتساءل أحد عن نوعية و مستوى هذه الشهادة ، إلا أن آثار هذه الوضعية لا تلبث أن تظهر بمجرد أن يشغل هذا الإطار وظيفة معينة ، حينها يظهر الفرق بين ما يملكه من معارف و مهارات (تندرج تحت مسمى الشهادة الجامعية) ، و بين ما يطلب منه القيام به من مهام و واجبات مهنية ، فقد أثبتت الدراسة أن التكوين الجامعي المقدم في جامعتنا ذو طابع نظري يفتقر إلى الممارسة العملية في جانبه التطبيقي ، إذ انه مجرد إجراء شكلي ، كان لتغييبه و قلة الاهتمام به الأثر السلبي على مردود إطاراتنا الجامعية العاملة بمؤسسات قطاعات العمل المختلفة ، إضافة إلى أن الجانب النظري نفسه يعاني الكلاسيكية و عدم مواكبة التطورات الحاصلة على الساحة العملية و العالمية ، إلا أن المؤسسات تلجأ لتدارك هذه الفرو قات و النقائص بجملة من الدورات التدريبية و التكوين الإضافي ، حتى يكتسب مهارات و معارف من خلال ممارسته المهنية ، لتجعل منه فردا منتجا و لما لا مبدعا.

إننا لا نحمل الجامعة مسؤولية هذه القطيعة كاملة ، لكن أرباب العمل و مدراء المؤسسات مسؤولون هم أيضا عن ذلك ، إذ أن المؤسسة الجزائرية لم تعتمد بعد أسلوب تحليل الوظائف الذي تحدد من خلاله مواصفات شاغل الوظيفة من مهارات و معارف و سلوكات و كذا تحديد واجبات الوظيفة مواكبة لتغيرات التي تحصل عليها من وقت لآخر و لا لتلك المستحدثة ، فهي تكتفي بشرط « شهادة جامعية » دون الاهتمام بأبعد من ذلك ، و حتى و إن وجدت مؤسسات تعتمد هذا الأسلوب فانه بعيد عن المعايير العالمية ، التي تجعل منه إجراءا ناجحا.

و عليه فإن الطرفين بحاجة إلى فك القطيعة بينهما ، و إحداث اتصال و تواصل بعمل في خدمة الطرفين أخذا و عطاءا ، و يصب في صالح المجتمع ككل لتنميته و تطويره ، و هذا لن يتأت إلا بتسخير كافة الإمكانيات المادية و البشرية و التنظيمية التي تحكم العلاقة بينهما ، مع الاهتمام بالعنصر الفاعل في هذه العملية ككل و هو « الإطار الجامعي » الذي يتحمل أعباء تفعيل هذه العملية و التسيير الإيجابي لها ، لأنه الهدف و الوسيلة في آن واحد.

إذن فنحن أمام حتمية لا مناص منها ، وهي الاهتمام بالمورد البشري من خلال تعليمه و تكوينه بما يتلاءم و يؤهله كفرد فاعل و فعال في مكان عمله ، فالحاجة اليوم

التي تفرض نفسها هي امتلاك محتوى تعليمي يتمحور حول الممارسة العملية ، و إنتاج مصادر تعلم جديدة مسايرة للثورة العلمية و المعرفية ، هذا المحتوى التعليمي لابد أن يسير في مساقات مناسبة مع البيئة السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية المحيطة به ، و هذا يستلزم وضع برامج للتدريب و الممارسة تهيئ إطارات الجامعة للتعامل الإيجابي مع سوق العمل ، فيتوافق ما تلقاه من تكوين مع ما يحتاجه في منصب عمله.
و ندرج هنا جملة من الاقتراحات نرى ضرورة الأخذ بها لتحقيق هذا التوافق .

الاقتراحات

1- إعادة بعث العلاقة بين الجامعة وسوق العمل والمؤسسات الإنتاجية لتمكين الطلبة من الحصول على جزء تطبيقي يسمح لهم بالاندماج الوظيفي، خصوصا إذا عرفنا أن الخبرة المهنية تلعب دورا مهما في رفع الأداء الوظيفي من جهة وتعرف الطالب على احتياجات الوظيفة التي يشغلها مستقبلا.

2-إعادة النظر في البرامج التكوينية التي لم تعد تواكب التطورات التكنولوجية الحديثة، ولا تلاءم الاحتياجات المطلوبة في الميدان الوظيفي، وذلك لاقتصارها على البعد النظري على حساب البعد التطبيقي، و التخلي عن فكرة التخصصات الساكنة وجعلها أكثر مرونة وديناميكية، بهدف مواكبة برامجها لمتطلبات السوق عموما والوظائف المتاحة والمتجددة خصوصا .

3-ربط الكليات الجامعية بقطاعات العمل المناظرة لها بحيث يتردد الطلاب بين كلياتهم وقطاع العمل الذي سيعملون فيه بعد تخرجهم من الجامعة، شريطة تطوير البرامج التكوينية لتتناغم مع متطلبات السوق المتغيرة، وأن يتعاون أساتذة الجامعة تعاون مستمرا مع المسؤولين في قطاعات العمل حتى يتحقق الترابط بين النظرية والتطبيق.

4-إعادة النظرفي التخصصات التي لا حاجة لها في سوق العمل، أو تلك التي لا توجد لها ما يقابلها من وظائف في هذا السوق، لتخفيف حدة البطالة بين الجامعيين من جهة وتفادي سوء التكيف وقلة المردودية والتأقلم مع الوظائف عند العمل في غير التخصص، ودعم التخصصات العملية والمطلوبة أكاديميا وعمليا، لضمان رفع النوعية الجيد في الإطار الجامعي.

5- الإعتماد على نماذج جديدة للتكوين تماشيا مع التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال كالتعليم عن بعد والتعليم عبر شبكة الانترنيت.
6- فتح أبواب التشاور والحوار بين الجامعة والمتعاملين الاقتصاديين وأرباب العمل، ومشاركة هؤلاء الأخيرين في وضع البرامج التكوينية إلى جانب أساتذة

الجامعة،على أن يكون ذلك داخل إطار قانوني يحدد العلاقة بين الطرفين و مجالاتها.
فتحقيق هذا سيمكننا لا محالة من الحصول على طاقات بشرية في المستوى المطلوب عمليا وذات الكفاءة والفعالية العالية.

قائمـة المراجـع

I- الكتب :

1- إبراهيم مدكور ، **معجم العلوم الاجتماعية** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ، 1975.
2- أحمد حسين اللقاني ، **المناهج بين النظرية و التطبيق** ، الطبعة 4 ، عالم الكتب، القاهرة ، 2002.
3- أحمد ماهر ، **ادارة الموارد البشرية** ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، 2003.
4- أحمد ماهر ، **الإختبارات و استخداماتها في ادارة الموارد البشرية و الأفراد** ، الدار الجامعية ، الإسكندرية، 2003.
5- أحمد سيد مصطفى ، **إدارة الموارد البشرية من منظور القرن 21** ، مكتبة الانجلوالمصرية ، القاهرة،2000.
6- بار بارا ماتيرو و آخرون ، **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي** ، ترجمة عبد اللطيف بعارة و ماجدة الخطايبة ، دار الشروق ، الأردن ،2002.
7- بنيامين بلوم و آخرون ، **تقييم تعلم الطالب التجميعي و التكويني** ، ترجمة محمد أمين المفتي و آخرون ، الطبعة 3 ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، مصر ، 2001.
8- بشير عباس علاق ، **المعجم الشامل لمصطلحات العلوم الإدارية و المحاسبة و التمويل و المصارف (إنكليزي-عربي)**، الدار الجماهيرية (العربية للموسوعات)، بيروت،1996.
9- جاري ديسلر ، **إدارة الموارد البشرية** ، ترجمة محسن أحمد عبد المتعال ، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 2003.
10- دفيد ماكليلاند، مجتمع الإنجاز ، **ترجمة عبد الهادي الجوهري** ، دار المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1988.
11- هاني عبد الرحمن و صالح الطويل ، **الإدارة التعليمية (المناهج والآفاق)**،دار وائل،عمان، 1999.
12- حسن إبراهيم بلوط ، **إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي** ، دار النهضة العربية، بيروت، 2002.
13- حسن شحاته ، **التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق** ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، مصر ، 2001.
14- لحسن بوعبد الله ، **تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية (دراسة ميدانية لجامعات الشرق الجزائري)** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1998.
15- مالكوم جبلز و آخرون ، **اقتصاديات التنمية** ، ترجمة طه عبد الله منصور و عبد العظيم مصطفى ، دار المريخ ، المملكة السعودية ،1995.
16- مجدي عزيز إبراهيم ، **المنهج التربوي و تحديات العصر** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2002
17- محمد العربي ولد خليفة ، **المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1989.
18- محمد منير مرسي، **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر**، عالم الكتب ،

القاهرة ، 2002
19- محمد محمد بيومي خليل ، **التربية و جودة الشباب العربي في عصر العولمة** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، 2001.
20- محمد محمود الحيلة ، **طرق التدريس و استراتيجياته** ، الطبعة 2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة ، 2002.
21- محمد مصطفى الأسعد ، **التنمية و رسالة الجامعة في الألف الثالثة** ، المؤسسة الجامعية العربية للكتاب ، مصر ، 2001.
22- محمد قاسم القريوتي ، **نظرية المنظمة و التنظيم** ، دار وائل ، عمان ، 2000.
23- محمود حسان سعد ، **التربية العملية بين النظرية و التطبيق**، دار الفكر العربي ، الأردن ، 2000.
24- محمود شارف سرير و نور الدين خالدي ، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم** ، الطبعة 2 ، (ب.دار نشر)، (ب.بلد) ، 1995.
25- موسى اللوزي ، **التنظيم و إجراءات العمل** ، دار وائل ، عمان ، 2002.
26- محسن عبد الله مخامرة ، **تخطيط القوى العاملة على المستوى الكلي و الجزئي** ، إدارة البحوث و الدراسات ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، 1986.
27- مصطفى زايد، **التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)**، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1986.

28- سهيلة محمد عباس و علي حسين علي ، **إدارة الموارد البشرية** ، دار وائل ، عمان ، 1999.
29- سعيد ناصف ، **محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية و تنفيذها نماذج لدراسات و بحوث ميدانية** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، 1997.
30- عبد الله عبد الرحمن ، **النظرية السوسيولوجية المعاصرة** ، الجزء الثاني ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2003.
31- عبد الله عبد الرحمن ، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي** ، (دراسة في علم اجتماع التربية)، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1991.
32- عبد الله عبد الرحمن ، **علم اجتماع التربية الحديث** (النشأة التطورية و المداخل النظرية و الدراسات الميدانية الحديثة)، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1998.
33- عبد الله عبد الدايم ، **التربية و تنمية الإنسان في الوطن العربي** ، الطبعة 2 ، دار العلم للملايين ، لبنان ، 1991.
34- عبد الفتاح بوخمخم ، **إدارة الموارد البشرية** ، مطبوعات جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2001.
35- عبد القادر محمد عبد القادر عطية ، **اتجاهات حديثة في التنمية**، الدار الجامعية، الإسكندرية،2003.
36- عبد العزيز بن حبتور ، **الإدارة العامة المقارنة لطلبة الدراسات العليا** ، الدار العلمية الدولية ، الأردن ، 2000.
37- علي أحمد مدكور ، **التعليم العالي في الوطن العربي** ، الفكر العربي ، القاهرة ، 2000.
38- علي عبد الرزاق جلبي،**علم اجتماع الصناعي**،الطبعة 4، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ،2003.
39-

40- علي غربي و آخرون ، **تنمية الموارد البشرية** ، دار الهدى ، الجزائر ، 2002.
41- عمار بوحوش و محمد محمود ذنيبات، **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحث** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995.
42- عمر التير الشيباني ، **التربية و تنمية المجتمع العربي** ، الدار العربية للكتاب ، تونس /ليبيا، 1985
43- فاروق شوقي البوهي ، **التخطيط التعليمي** ، دار قباء ، القاهرة ، 2001.
44- فوزي طه إبراهيم و رجب احمد الكلزة ، **المناهج المعاصرة** ،منشأة المعرف،الإسكندرية ،2000.
45- فوزي غرايبية و آخرون ، **أساليب البحث العلمي و طرق إعداد البحث** ، الطبعة 3 ، دار وائل ، عمـان ، 2002.
46- فريد النجار ، **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة** ، الطبعة 2، إيتراك، القاهرة ،2002.
47- فر يدريك معتوق ، **معجم العلوم الاجتماعية (إنكليزي-فرنسي-عربي)**، أكاديميا ، بيروت ، 1998.
48- فضيل دليو و آخرون ، **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية** ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2001.
49- صلاح الدين عبد الباقي ، **الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية** ، الدار الجامعية الجديدة ، الإسكندرية، 2002.
50- راوية حسن ، **مدخل استراتيجي لتنمية الموارد البشرية** ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، 2003.
51- روث بيرد و جيمس هارتلي ، **التعليم و التعلم في الجامعات و المعاهد العليا** ، ترجمة أحمد إبراهيم شكري ، مركز النشر العلمي ، جدة ، 1992.
52- رشاد أحمد عبد اللطيف ، **إدارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية**،المكتب الجامعي، الإسكندرية،2000
53- رشيد زرواتي ، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، دار هومة ، الجزائر ، 2002.
54- شبل بدران ، **التربية المقارنة (دراسة في نظم التعليم**)، الطبعة 3، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، 2001.
55- غريب سيد أحمد ، **الإحصاء و القياس في البحث الاجتماعي المعالجات الإحصائية** ، الجزء الأول ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1998.

II- المجلات و الدوريات:

1- مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، المجلد12، العدد3 ، 1996.
2- مجلة الباحث ، العدد الأول، منشورات جامعو منتوري ، قسنطينة، جوان 1995.
3- مجلة الباحث ، العدد الثاني ، منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة ، سبتمبر 1999.
4- مجلة الدليل الاقتصادي والاجتماعي الجزائري،المؤسسة الوطنية للإشهار، الجزائر،1989.

5- مجلة المستقبل العربي ، العدد 13، مركز دراسات الوحدة العربية ، لبنان ، نوفمبر 1998
6- مجلة المستقبل العربي ، العدد 193، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، مارس 1998.
7- مجلة المستقبل العربي ، العدد 237، مركز دراسات الوحدة العربية،لبنان ، نوفمبر1998.
8- مجلة العلوم الإنسانية ، العدد13، منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة، جوان 2000.
9- المجلة العربية للتربية ، المجلد العشرون ، العدد2، مطبعة المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم ، تونس، ديسمبر2000.
10- مجلة حوليات جامعة الجزائر، العدد1، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،1987/86.
11- مجلة عالم الفكر ، المجلد 24، العدد الأول و الثاني(يوليو/سبتمبر- أكتوبر/ديسمبر)، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت ، 1995.
12- سلسلة دراسات التنمية البشرية ، رقم 08، تصدر عن اللجنة الاقتصادية و الاجتماعية لغربي آسيا، الأمــم المتحدة.

III- الملتقيات و الندوات:

1- الملتقى الوطني الأول حول « الجامعة و التنمية (الواقع و الآفاق) »، جامعة منتوري ، قسنطينة(12-13ماي 2002).
2- الملتقى الوطني الأول حول « تنمية الموارد البشرية في حالة أزمة » ، جامعة باجي مختار ، عنابة (2-3 جوان2004).
3- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، « رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي » ، الوثيقة الرئيسية ، المؤتمر الأول لوزراء التربية و التعليم و المعارف، طرابلس، (5-6 ديسمبر1998).
4- الملتقى العربي « لتطوير أداء كليات الإدارة و التجارة في الجامعات العربية » ، (11-13 مارس2003)، حلب/سوريا.
5- أعمال ندوة« الجامعة اليوم ،تنسيق جمال غريد،منشوراتCRASC، الجزائر،ماي 1998

IV - الرسائل الجامعية :

1- الطاهر كلاعي ، « معوقات تدريس الفروع العلمية بالجامعة الجزائرية »، (رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية ، قسم علم الاجتماع ، جامعة منتوري، قسنطينة، 2002/2001.
2- بود رمين محمد، « واقع العامل المسرح إشكالية التهميش الاجتماعي في سوق العمل ، حالة الوكالة المحلية للتامين على البطالة SNAC سكيكدة ، (دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية ، قسم علم الاجتماع ، جامعة منتوري ، قسنطينة)، 2000.
3- كلو مهدي ، « الخروج من البطالة إلى وضعيات مختلفة : دراسة عينة من حملة الشهادات العليا و مهندسي الدولة و شهادات الدراسات التطبيقية دفعات 90-91-92-93 »، (رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الاقتصاد السياسي، كلية العلوم الاقتصادية ، جامعة الجزائر) ، 2002-2003.
4- صيد الطيب ، « الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية واقعها و تمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع ، دراسة ميدانية لجامعة عنابة » ، (أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية ، معهد علم الاجتماع ، جامعة منتوري قسنطينة)، 1998-1999.

V - الوثائق الرسمية:

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، الجريدة الرسمية ، مرسوم 83-544، المؤرخ في 24 سبتمبر1983.

VI- المراجع بالأجنبية :

1- BOUKHOBZA M 'hamed, Ruptures et transformation sociale en Algérie, O.P.V, Volume 1, Alger,1989.
2- MARTENS.J.C, le model Algérien de développement , S.N.E.D, Alger, 1973.
3- République Algérienne Démocratique et populaire, Dossier Reformes des Enseignement Supérieurs, ANABA,Janvier 2001.
4-Les cahiers du CREAD,N°58-4éme trimestre, Alger, 2001.
5- Les cahiersdu CREAD, N°59-60-1er &2éme trimestres Alger,2002.
6- Les cahiers du CREAD , N°61-3éme trimestre,Alger,2002.
7-Les cahiers du CREAD , N°62-63-1er & 4éme trimestres, Alger ,2002 & 1er trimestre 2003,Alger

VII- مواقع الانترنيت :

1- http://www.tdreeb.Gov. sa/thaqafah-1.htm.
2- http:/www.itu.org.eg/doc08/unit %201.doc

3- http://www.enac.dz/index/espace.com/cnac Act 19
ara/p11.htm.

المقدمــة

إن العصر الذي نتعايش معه اليوم، هو عصر تتدفق فيه المعرفة الإنسانية و تتنامى الإنجازات في مختلف الميادين العلمية و التكنولوجية و الثقافية و الاقتصادية. إذ أنه أصبح لا مناص للأمم سوى الأخذ بأسباب التنمية الشاملة بكل ما تسمح به إمكانياتها و قدراتها المادية و البشرية . و أصبحنا جميعا نتقاسم الحياة في عالم أشبه بقرية صغيرة مسامية الجدران، تربط بين أرجائه وسائل اتصال سريعة دائمة النمو و التطور، و تتزاحم فيه المعرفة و المعلومات، و توثقت فيه العلاقة بين التعليم و العلم و بين العلم و العمل .

إن التعامل مع هذه المستجدات العالمية المتسارعة ، و رفع التحديات المتراكمة حاليا و القادمة، تتطلب نوعا جديدا من التكوين و التعليم و التدريب، كما تتطلب إنتاجا للمعرفة ينبع من ثقافتنا و أولوياتنا، تحد يمكننا من أخذ المكان المناسب على الأقل في زحام ثورة العلم و المعلوماتية و التكنولوجيا المتصاعدة كل يوم.و هنا يقع العبء الأكبر على جامعتنا، فهي مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بلعب الدور الفعال و الأساسي في رفع هذه التحديات و المساهمة في تفعيل عجلة التنمية في مجتمعاتنا و تطويرها، من خلال البحث العلمي و تفعيله داخل أسوارها و خارجها ، و أيضا من خلال تقديم مخرجات قادرة على تحمل مسؤولية و أعباء هذه التنمية و المشاركة الإيجابية فيها عند احتلالهم مواضع الفعل في كافة قطاعات العمل المختلفة .

و هذا يستوجب من الجامعة أن تكيف أهدافها و مناهجها و طرقها بشكل يجعل من التعليم و التكوين المقدم تعليما إبداعيا حواريا و ديمقراطيا، يتصف بالعقلية الناقدة، و يجعل من التجارب العالمية الناجحة لا سيما في مجال العلم و تكنولوجيا الإعلام و الاتصال جزءا هاما من مناهجها و طرائقها.

و من هنا كان اهتمامنا بالوظيفة التكوينية للجامعة الجزائرية باعتبار هذه الأخيرة المسؤولة عن إعداد الإطارات والإخصائيين ، الذين من شأنهم تقديم الكثير عندما يحسن استثمارهم و توظيفهم في المكان المناسب.

ليكون محكنا في ذلك الوظيفة التي تشغلها هذه الإطارات بإعتبار الوظيفة هي المجال الذي تمارس فيه قدراتها و مهاراتها– مستبعدين في ذلك حملة الشهادات العليا الذين يقرعون باب البطالة من بابها الواسع من حيز الدراسة-

يأتي هذا في وقت تراجعت فيه الوظيفة التكوينية للجامعة، شيء أثاره الأكاديميون و السياسيون على حد سواء ، خاصة أمام الثورات التكنولوجية و المعلوماتية و عولمة مست كل المجالات حتى النسق التعليمي و منه التعليم العالي .

فأين الجامعة الجزائرية من كل هذا، هل ستظل في قطيعة مستمرة عن مجتمعها الذي وجدت من أجله؟ هل سيبقى التكوين المقدم كلاسيكيا (نظريا) بعيدا عن الممارسة و التطبيق العملي، الذي يمكن مخرجاتها من القيام بدورها الفعال في المهن و الوظائف التي

تشغلها ؟ هذه التساؤلات و غيرها كانت محاور في دراستنا، ضمناها في فصول خمس ، و كانت تباعـا:

الفصل الأول : تموضع الدارسة، و الذي قمنا فيه بطرح إشكالية الدراسة ، و الدراسات السابقـة، التـي حاولنـا مـن خـلالها إيجاد مـكان مـناسب لدراستنا بينها مـن خلال نقاط الالتقاء و الاختلاف.

الفصل الثاني : الجامعـة و التعليم العالي، طرحنـا فيـه أهم المداخل النظرية للجامعة و الوقوف عند نماذج من التعليم العالي سواءا في العالم الغربي أو العربي.

الفصل الثالث: التكوين الجامعي ، حيث فصلنا فيه من حيث: إلقاء نظرة على مراحل تطور التعليم العالي بالجزائر و أهدافه ، ثم أوردنا عناصر التكوين الجامعي من أهداف، طرق تدريس ، برامج تعليمية و تقويم العملية التكوينية ، محاولين إسقاطها على الجامعة الجزائرية، ثم تعرضنا إلى أركان العملية التكوينية : أساتذة، طلابا و هيكلا تنظيميا، لنضيف لها عاملا مهما حتى تعمل في أحسن الظروف و هو الحرية الأكاديمية، لنختم الفصل بعنصر العلاقة بين الجامعة و المؤسسة و سوق العمل ، تمهيدا وربطا بالفصل الذي يليه.

الفصل الرابع : سوق العمل و تحليل الوظائف، و فيه قدمنا مدخلا حول هيكلة سوق العمل و أهم وظائفه، ثم تعرضنا لسوق العمل في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا مبرزين أهم الاختلالات و الاضطرابات التي عرفها هذا الأخير ، ثم تطرقنا إلى تخطيط الموارد البشرية كأسلوب تعتمده المؤسسات لتقدير احتياجاتها من اليد العاملة الماهرة و الكفئة ممهدين بذلك إلى عنصر تحليل الوظائف الذي يعتبر الإجراء الذي تعمد له المؤسسات الحديثة في تحديد واجبات الوظيفة و المهارات و المعارف الواجب توفرها فيمن يشغلها، مفصلين فيه لأهم مراحله و خطواتـه، من وصـف و توصيف للوظائـف، استقطاب للموارد البشرية، الاختيار و التعيين وصولا إلى تقييم الوظائف و الموظفين، لنختم الفصل بعنصر: العلاقة بين التعليم و التدريب و تنمية الموارد البشرية، كخلاصة للعلاقة المتبادلة بين هذه الأخيرة.

الفصل الخامس: و ضمناه الإجراءات المنهجية المعتمدة في الدراسة ، و عرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة في ضوء البيانات التي جمعت من الميدان، و الدراسات السابقة و الجانب النظري للدراسة و أخيرا عرضنا نتائج الدراسة المتوصل لها.

لتكون الخاتمة كحوصلة لكل ما جاء في الدراسة، و بعض الاقتراحات التي نود الأخذ بها لرفع مستوى مخرجات جامعتنا .

فهرست الموضوعات

- الإهداء.
- تشكر.
- فهرست الموضوعات
- فهرست الجداول.
- فهرست الأشكال.
- مقدمة الصفحة
- **الفصل الأول : تموضع الدراسة**

أولا : الإشكالية 03

1- مشكلة البحث..... 03

2- أهمية وهدف الدراسة 07

3- مبررات اختيار الموضوع 08

4- فرضيات الدراسة 08

5- مفاهيم الدراسة 09

ثانيا : الدراسات السابقة..... 17

1- الدراسة الأولى 17

2- الدراسة الثانية 19

- الهوامش 22

- **الفصل الثاني : الجامعة و التعليم العالي**

أولا : المداخل النظرية في دراسة موضوع الجامعة 25

1- الإتجاه الوظيفي 26

2- نظرية التحديث 28

3- نظرية رأس المال البشري 29

4- الإتجاه الماركسي المحدث 30

5- نظرية الأنساق الإجتماعية 32

ثانيا : أهداف الجامعة و وظائفها 35

1- أهداف الجامعة 35

2- وظائف الجامعة 37

ثالثا : التعليم العالي و الجامعي في العالم الغربي 40

1- النموذج الأوروبي..... 40

2- النموذج الياباني 42

3- النموذج السوفياتي..... 42

4- النموذج الأمريكي 43

رابعا : التعليم العالي و الجامعي في العالم العربي 45

1- لمحة تاريخية و إحصائية 45
2- إشكالية الكم و الكيف في التعليم العالي و الجامعي 49
3- متطلبات تطوير منظومة التعليم العالي و الجامعي 51
- **الهوامش** 54

- **الفصل الثالث : التكوين الجامعي :**

أولا : تطور التعليم الجامعي في الجزائر 59
1- نشأة الجامعة الجزائرية..... 59
2- أهداف التعليم العالي في الجزائر..... 60
3- مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر..... 63
4- مشاكل و معوقات التكوين الجامعي..... 75
ثانيا : عناصر التكوين الجامعي 78
1- الأهداف التعليمية 78
2- طرق التدريس 81
3- محتوى البرامج التعليمية 86
4- التقييم 88
ثالثا : أركان العملية التكوينية 91
1- هيئة التدريس..... 91
2- الطلاب 96
3- الهيكل الإداري و التنظيمي 97
4- الحرية الأكاديمية في الجامعة الجزائرية 98
رابعا : العلاقة بين الجامعة و المؤسسة و سوق العمل.. 102
الهوامش 105

- **الفصل الرابع : سوق العمل و تحليل الوظائف**

أولا : سوق العمل 111
1- هيكلة سوق العمل ووظائفه الأساسية 111
2- سوق العمل في الجزائر..... 113
3- معوقات سوق العمل 118
ثانيا : تخطيط الموارد البشرية 120
1- تخطيط احتياجات المؤسسة من القوى العاملة 121
2- تقدير عرض القوى العاملة 122
3- مقارنة احتياجات المؤسسة من القوى العاملة
مع تقديرات العرض 122
ثالثا : تحليل الوظائف 125
1- أهمية تحليل الوظائف..... 125
2- وصف الوظائف..... 128
3- توصيف الوظائف..... 129
4- استقطاب الموارد البشرية 130

5- الإختيار و التعيين 133
6- تقييم الوظائف و أداء الموظفين..... 134
رابعا : العلاقة بين التعليم والتدريب وتنمية الموارد البشرية... 139.
الهوامش..... 145

- **الفصل الخامس : الدراسة الميدانية و نتائج البحث**
أولا : الاجراءات المنهجية 150
1- المنهج المتبع 150
2- مجالات الدراسة 151
3- أدوات جمع البيانات..... 155
4- الأساليب الإحصائية المطبقة 161
ثانيا : عرض بيانات خاصة بالمبحوثين..... 162
ثالثا : عرض و تحليل بيانات الفرضية الأولى 166
رابعا : عرض و تحليل بيانات الفرضية الثانية 178
خامسا : عرض و تحليل بيانات الفرضية الثالثة 188
سادسا : التفريغ الكيفي للمقابلات 204
الهوامش 207
- **نتائج الدراسة** 208
- **الخاتمـــة** 212
- **قائمة المراجع** 216
- **الملاحـــق**

فهرست الأشكال

الرقم	العنـــــوان	الصفحـة
01	يوضح المقارنة بين الهيكلة الحالية للتعليم العالي و الهيكلة المقترحة LMD	74
02	يوضح العلاقة بين عناصر التكوين الجامعي	79
03	يوضح العلاقة بين إستخدامات المعلومات و تحليل الوظائف	126
04	يوضح مصادر استقطاب الموارد البشرية	131
05	يوضح سلسلة المهارات و المعارف في المؤسسة	142
06	يوضح العوامل التي تساعد الموظف على الأداء الوظيفي الجيد	176
07	يوضح العلاقة بين مدة التربص و كفايتها	180
08	يوضح مصادر تعويض النقائص في القدرات المهنية	197