

جامعة الجزائر 3



كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير
قسم العلوم الاقتصادية
التخصص: التحليل الاقتصادي

الموضوع:

أثر تطبيق نظام LMD على مردودية قطاع التعليم العالي
(حالة الجزائر)

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه

إشراف الأستاذ الدكتور:
الطيب ياسين

إعداد الطالبة:
جراوي سعاد

أعضاء لجنة المناقشة	
رئيس اللجنة	أ/ دراجي كريمو
مشرفا ومقررا	أ/ الطيب ياسين
عضوا مناقشا	أ/ محمد بوقليع
عضوا مناقشا	أ/ مغاري عبد الرحمان
عضوا مناقشا	أ/ شين لزهر
عضوا مناقشا	أ/ ساخي بوبكر

السنة الجامعية 2025 / 2026

جامعة الجزائر 3



كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير
قسم العلوم الاقتصادية
التخصص: التحليل الاقتصادي

الموضوع:

أثر تطبيق نظام LMD على مردودية قطاع التعليم العالي
(حالة الجزائر)

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه

إشراف الأستاذ الدكتور:
الطيب ياسين

إعداد الطالبة:
جراوي سعاد

أعضاء لجنة المناقشة	
رئيس اللجنة	أ/ دراجي كريمو
مشرفا ومقررا	أ/ الطيب ياسين
عضوا مناقشا	أ/ محمد بوقليع
عضوا مناقشا	أ/ مغاري عبد الرحمان
عضوا مناقشا	أ/ شين لزهر
عضوا مناقشا	أ/ ساخي بوبكر

السنة الجامعية 2025 / 2026

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين،

والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

في البداية أحمد الله وأشكره على أن أكملت هذه الأطروحة.

وأتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف

الذي تفضل بالإشراف على هذه الأطروحة.

كما أشكره على نصائح وتوجيهات القيمة وطول صبره.

" الأستاذ الطيب ياسين "

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ رمينة على

الذي أمدني بالنصائح والتوجيهات الإرشادات القيمة.

وإلى كل من أعانني على إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

كما أقدم جزيل الشكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة

الذين شرفوني بقبولهم مناقشة الأطروحة.

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرتين.

اللهم أغفر لهما وارحمهما.

وأسكنهما فسيح جناتك مع الصادقين والشهداء.

وإلى زوجي العزيز.

تقديرا لكل الدعم والصبر والحب الذي منحني إياه خلال رحلتي العملية

وإلى أبنائي، قرة عيني "مولود ويوسف".

سر سعادتي وبهجتي، الذين كانوا مصدر الإلهام والتحفيز في كل خطوة.

إلى أخي وأخواتي وأبنائهم وبناتهم حفظهم الله جميعا.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية التعليم العالي في الجزائر، من خلال تقييم انعكاساته البيداغوجية والتنظيمية والاقتصادية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مع إسقاط الإطار النظري للنظام على الواقع الجامعي الجزائري، والاستئناس بالمقارنة لإبراز خصوصية السياق الوطني. وأظهرت النتائج أن النظام حقق بعض المكاسب، مثل تحديث هيكل الشهادات، اعتماد التقييم المستمر، وتعزيز المقاربة بالكفاءات. غير أن أثره على المردودية ظل غير متوازن، حيث تحقق توسع كمي في أعداد الطلبة والناجحين، مقابل تحسن نوعي محدود في جودة التكوين والإدماج المهني. ويعود ذلك إلى قيود أبرزها ضعف البنية التحتية، ضغط الأعباء البيداغوجية، ومحدودية الربط بين التكوين الجامعي واحتياجات الاقتصاد الوطني. وتخلص الدراسة إلى أن تحسين مردودية نظام ل.م.د لا يتطلب التخلي عنه، بل يتطلب تكييف آليات تطبيقه مع الإمكانيات الوطنية، دعم البنية التحتية الرقمية، تعزيز التأطير البيداغوجي، وربط الجامعة بمحيطها الاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: أثر نظام ل.م.د، مردودية التعليم العالي، جودة التكوين، الإدماج المهني، إصلاح التعليم العالي في الجزائر.

Abstract

This study aims to analyze the impact of implementing the LMD system on the performance of higher education in Algeria, by assessing its pedagogical, organizational, and economic effects. The study adopts a descriptive and analytical approach, applying the theoretical framework of the LMD system to the Algerian university context, and using a comparative perspective to highlight the specific features of the national setting.

The findings indicate that the system achieved certain gains, including modernization of degree structures, adoption of continuous assessment, and strengthening of the competency-based approach. However, its impact on performance remains unbalanced: quantitative expansion in student enrollment and graduation rates contrasts with limited qualitative improvement in training quality and professional integration, due to constraints such as insufficient infrastructure, increased pedagogical workload, and weak alignment between training and economic needs.

The study concludes that improving the performance of the LMD system requires adapting its implementation to national capacities, strengthening digital infrastructure, enhancing academic supervision, and linking universities more closely to their economic environment.

Keywords:

Impact of the LMD system, higher education performance, quality of education, professional integration, higher education reform in Algeria.

Résumé

Cette étude vise à analyser l'impact de la mise en œuvre du système LMD sur le rendement de l'enseignement supérieur en Algérie, à travers l'évaluation de ses effets pédagogiques, organisationnels et économiques. La méthodologie adoptée est descriptive et analytique, appliquant le cadre théorique du système LMD à la réalité universitaire algérienne, avec une approche comparative pour mettre en évidence les spécificités du contexte national.

Les résultats montrent que le système a permis certains acquis, notamment la modernisation de la structure des diplômes, l'adoption de l'évaluation continue et le renforcement de l'approche par compétences. Cependant, son impact sur le rendement reste déséquilibré : expansion quantitative des étudiants et diplômés, mais amélioration qualitative limitée de la formation et de l'insertion professionnelle, en raison de contraintes telles que l'insuffisance des infrastructures, la surcharge pédagogique et le faible lien entre formation et besoins économiques.

L'étude conclut que l'amélioration du rendement du système LMD nécessite l'adaptation de sa mise en œuvre aux capacités nationales, le renforcement des infrastructures numériques, l'amélioration de l'encadrement pédagogique et le rapprochement de l'université de son environnement économique.

Mots-clés :

Impact du système LMD, rendement de l'enseignement supérieur, qualité de la formation, insertion professionnelle, réforme de l'enseignement supérieur en Algérie.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
	الشكر
	الإهداء
	الملخص
I	فهرس المحتويات
	قائمة الجداول
	قائمة الأشكال
أ	المقدمة العامة
01	الفصل الأول: التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري
02	تمهيد.
03	المبحث الأول: مدخل إلى مفهوم رأس المال البشري
03	المطلب الأول: مفهوم رأس المال البشري
07	المطلب الثاني: أهمية وخصائص رأس المال البشري
09	المطلب الثالث: مكونات رأس المال البشري وأبعاده
12	المبحث الثاني: الأهمية الاقتصادية للاستثمار في رأس المال البشري
12	المطلب الأول: تطور رأس المال البشري عبر الفكر الاقتصادي
37	المطلب الثاني: دور التعليم في التنمية الاقتصادية
43	المطلب الثالث: القيمة الاقتصادية للتعليم
49	الخلاصة.
50	الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته
51	تمهيد.
52	المبحث الأول: نشأة نظام ل م د وتطوره
52	المطلب الأول: نظام ل م د رؤية استراتيجية أوروبية متكاملة
59	المطلب الثاني: دورات عملية بولونيا في دول الاتحاد الأوروبي
76	المطلب الثالث: دورات عملية بولونيا خارج دول الاتحاد الأوروبي

الصفحة	المحتوى
80	المبحث الثاني: إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي
80	المطلب الأول: مفاهيم حول إدارة الجودة الشاملة
89	المطلب الثاني: إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي
95	المطلب الثالث: أنظمة إدارة الجودة في التعليم العالي الدولي
101	الخلاصة.
102	الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر
103	تمهيد.
104	المبحث الأول: مهام ومسار التعليم العالي في الجزائر
104	المطلب الأول: ماهية التعليم العالي
108	المطلب الثاني: مهام التعليم العالي ومبادئه
110	المطلب الثالث: مسار التعليم العالي
125	المبحث الثاني: واقع التعليم العالي في الجزائر
125	المطلب الأول: حركية منظومة التعليم العالي
151	المطلب الثاني: تنوع البناءات التحتية
154	المطلب الثالث: تطور ميزانية تسيير القطاع وكلفة الطالب
160	الخلاصة
161	الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د
162	تمهيد
163	المبحث الأول: دوافع إصلاح التعليم العالي في الجزائر
163	المطلب الأول: إصلاح نظام التعليم العالي بالجزائر
168	المطلب الثاني: نظام ل م د وطريقة تطبيقه في الجزائر
174	المطلب الثالث: مسار تطبيق نظام ل م د في التعليم العالي بالجزائر
185	المبحث الثاني: أثر تطبيق نظام ل م د على مردودية التعليم العالي في الجزائر
185	المطلب الأول: تحليل مردودية التعليم العالي في الجزائر
198	المطلب الثاني: مقارنة مردودية التعليم العالي بين الجزائر وتونس
216	المطلب الثالث: أثر تطبيق نظام ل م د على مردودية التعليم العالي

الصفحة	المحتوى
224	الخلاصة
225	الخاتمة العامة
228	المراجع
246	الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	ملخص تعاريف رأس المال البشري	05
02	أوجه الاختلاف بين رأس المال البشري ورأس المال المادي	09
03	مرحلة اكتشاف مفهوم رأس المال البشري (1600-1900)	16
04	مرحلة ظهور علم اقتصاديات التعليم وتطوره (1900-1970)	23
05	مرحلة تدهور القيمة الاقتصادية للتعليم (1970-2002)	29
06	مرحلة محاولة إصلاح النظم التعليمية وتطويرها (2002 إلى يومنا هذا)	35
07-أ	عملية بولونيا: من السوربون إلى بيان يرفان 1998-2018	73
07-ب	عملية بولونيا: من السوربون إلى بيان يرفان 1998-2018	74
07-ج	عملية بولونيا: من السوربون إلى بيان يرفان 1998-2018	75
08	المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة	83
09	الفرق بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة	84
10	مقارنة بين بعض المفاهيم في العملية الإنتاجية والعملية التعليمية (التعليم العالي)	92
11	نظام الأيزو (9001) في قطاع التعليم	98
12-أ	تطور عدد الطلبة والطالبات المسجلين بالتدرج خلال الفترة 1962-1989	129
12-ب	تطور عدد الطلبة والطالبات المسجلين بالتدرج خلال الفترة 1990-2018	130
13-أ	تطور عدد الطلبة المسجلين بعد التدرج خلال الفترة 1963-1989	132
13-ب	تطور عدد الطلبة المسجلين بعد التدرج خلال الفترة 1990-2018	133
14-أ	تطور عدد الطلبة المتخرجين بالتدرج خلال الفترة 1962-1989	135
14-ب	تطور عدد الطلبة المتخرجين بالتدرج خلال الفترة 1990-2017	136
15	تطور هيئة التدريس ونسبة الجزارة خلال الفترة 1984-2009	138
16-أ	تطور هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية من 1962-1983	141
16-ب	تطور هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية من 1984-1999	142
16-ج	تطور هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية من 2000-2014	143
17	تطور معدل التأطير بالنسبة لطلبة التدرج خلال الفترة 1962-2015	146
18	تطور معدل التأطير بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج خلال الفترة 1962-2014	148
19	تطور معدل نوعية التأطير خلال الفترة 1962-2015	150
20	تطور عدد مؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي خلال الفترة 1962-2022	153
21	تطور الاعتمادات المالية خلال الفترة 1985-2018	156
22	تطور التكلفة السنوية للطالب خلال الفترة 1985-2018	159

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
23	أهم مراحل تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر	180
24	العلامات الدنيا لقبول طلبة البكالوريا في تخصصات ذات التسجيل الوطني خلال الفترة (2024-2015)	187
25	العلامات الدنيا لقبول طلبة البكالوريا في تخصص العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير ذات التسجيل الوطني خلال الفترة (2025/2024)	188
26	عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج حسب المجموعات الكبرى للاختصاصات	191
27	تطور معدل نوعية ومؤشر التأطير	194
28	تطور نسبة البطالة في الجزائر من بين حاملي الشهادات العليا، حسب الجنس 2023/2020	198
29	تطور نسبة المدرسين الباحثين في تونس	207
30	تطور نسبة التأطير في تونس	208
31	تطور نسبة ميزانية وزارة التعليم العالي مقارنة بميزانية الدولة في تونس	209
32	تطور معدل التكلفة السنوية للطلاب في القطع العمومي في تونس	210
33	تطور نسبة البطالة في تونس من بين حاملي الشهادات العليا، حسب الجنس 2023/2020	211
34	مقارنة نظام التعليم العالي بين الجزائر وتونس	214

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	فئات رأس المال البشري	07
02	مكونات رأس المال البشري	11
03	مراحل تكوين نظام ل م د وفق نظام بولونيا الأوروبي	56
04	أهمية إدارة الجودة الشاملة من خلال الهدف الاستراتيجي	85
05	عجلة ديمنج لتحسين الجودة	86
06	أهم عناصر النموذج الأوروبي لإدارة الجودة	97
07	مكونات نظام التعليم العالي	107
08	مقارنة بين النظام الكلاسيكي ونظام "ل م د"	171
09	تطور عدد الطلبة المسجلين في الليسانس + الماستر وفق مراحل تطبيق نظام ل.م.د.	190
10	عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج حسب المجموعات الكبرى للاختصاصات	191
11	تطور عدد الطلبة المتخرجين في الليسانس + الماستر وفق مراحل تطبيق نظام ل.م.د.	192
12	عدد الطلبة المتخرجين حسب مؤسسات التعليم العالي	192
13	تطور نسبة مردودية نظام ل م د خلال الفترة 2006 إلى 2015	194
14	تطور هيئة التدريس وفق الدرجات العلمية	195
15	تطور معدل البطالة في الجزائر من 2015/2024	196
16	نسبة تطور البطالة حسب الشهادات من 2016/2019	197
17	تطور عدد مؤسسات التعليم العالي حسب القطاع في تونس	202
18	تطور اجمالي عدد الطلبة في تونس من 2006 إلى غاية 2024	203
19	تطور عدد الطلبة المسجلين في القطاعين العام والخاص في تونس	204
20	تطور نسبة الطلبة المسجلين حسب نوع الشهادة في القطاع العام في تونس	204
21	تطور عدد الطلبة المتخرجين في القطاعين العام والخاص في تونس	205
22	تطور نسبة الخرجين حسب نوع الشهادة في القطاع العام في تونس	205
23	تطور نسبة النجاح والرسوب والتخلي في القطاع العام في تونس	206
24	تطور معدل البطالة في تونس من 2015/2024	210
25	أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية قطاع التعليم العالي	223

المقدمة العامة

يشهد العالم تحولات متسارعة مست مختلف الميادين العلمية والتكنولوجية، وهو ما انعكس بوضوح على طبيعة الأدوار المنتظرة من مؤسسات التعليم العالي، فلم تعد الجامعة تؤدي وظيفتها التقليدية، بل أصبح دورها أساسي في إعداد الكفاءات البشرية المؤهلة، القادرة على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والاستجابة لمتطلبات سوق العمل، ونتيجة لذلك، برزت مسألة تحسين مردودية التعليم العالي بوصفها أحد المحاور الجوهرية في سياسات الإصلاح التربوي عبر العالم.

وفي هذا السياق، اتجهت العديد من الدول إلى مراجعة أنظمتها الجامعية من خلال تبني إصلاحات بيداغوجية وهيكلية، كان من أبرزها اعتماد نظام ل.م.د، الذي ارتبط في نشأته بالسياق الأوروبي في إطار مسار بولونيا، قبل أن يمتد إلى دول أخرى سعيا إلى توحيد هيكله الشهادات، وتعزيز قابلية المقارنة بينها، ودعم الحركة الأكاديمية، وربط التكوين الجامعي بالكفاءات والمهارات المطلوبة في المحيط الاقتصادي والاجتماعي، وقد انخرطت الجزائر بدورها في هذا التوجه، أملا في تحديث منظومة التعليم العالي والارتقاء بجودة مخرجاتها.

غير أن قيمة أي إصلاح تعليمي لا تتحدد بمجرد تبنيه على المستوى التنظيمي، بل تقاس بمدى انعكاسه الفعلي على أداء القطاع ونتائجه، ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية تقييم أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية التعليم العالي، سواء من حيث المردودية الداخلية المرتبطة بمسارات الطلبة ونسب النجاح والتخرج، أو المردودية الخارجية المتصلة بمدى مواءمة مخرجات الجامعة مع احتياجات سوق العمل، وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل تجربة تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر، وتحليل أثره على مردودية قطاع التعليم العالي، بالاستناد إلى معطيات كمية ونوعية، في إطار مقارنة مرجعية مع التجربة التونسية، قصد تحديد العوامل التي تعزز فعالية هذا النظام أو تحد من نتائجه في الواقع العملي.

إشكالية الدراسة:

وعلى هذا الأساس سنحاول خلال هذه الدراسة التطرق إلى مختلف الإصلاحات التي تبناها هذا القطاع من أجل إصلاح منظومة التعليم العالي وتحسين مردوديته. وبناء على ذلك نصل إلى طرح السؤال الرئيسي:

هل الإصلاحات الجديدة (LMD) في قطاع التعليم العالي كفيلة لرفع مستوى التعليم العالي ومردوديته سواء من الناحية الكمية والكيفية؟ وهل العوائد المنتظرة منه تكون كبيرة مقارنة بالنظام السابق (النظام الكلاسيكي)؟

وللإجابة عن السؤال الرئيسي سوف نحاول طرح هذه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما هو دور التعليم في التنمية الاقتصادية؟
2. هل الإصلاحات التي انتهجتها الدولة، كانت كافية للحد من تدهور هذا القطاع؟
3. هل إلغاء الأنظمة التعليمية السابقة (للطويلين طويل وقصير المدى) واستبداله بنظام جديد (ل.م.د)، يعتبر الحل الأمثل؟
4. هل أنظمة التعليم الجديدة قادرة على رفع المردود الجامعي، وتحقيق المرونة اللازمة للتكيف مع التطورات الحالية؟

فرضيات الدراسة:

1. إن المشاكل التي يواجهها هذا القطاع هي نتيجة للنظام الاقتصادي والسياسي والاجتماعي المنتهج خلال الفترات السابقة.
2. إن مردودية الجامعة مرتبط بمردودية الأطوار ما قبل الجامعة.
3. من بين أسباب تدني نوعية مخرجات التعليم، عدم وجود دراسات ميدانية أثناء دراساتهم الأكاديمية.
4. إن الاختلال عرض مخرجات التعليم والطلب عليهم على مستوى سوق العمل راجع إلى تأخر فترة حصولهم على الشهادة بسبب الرسوب.
5. عيوب النظام الكلاسيكي كان من بين أسباب تبني نظام (ل.م.د).

أهمية الدراسات:

تبرز أهمية هذا الموضوع في كونه يرتبط مباشرة بتطوير قطاع التعليم العالي في الجزائر وتحسين جودة المخرجات التعليمية، بما ينعكس على فعالية النظام التعليمي ومردودية الخرجين، كما تكمن أهميته في دراسة أثر نظام ل.م.د، الذي يمثل من أهم الإصلاحات البيداغوجية الحديثة، والتي ارتبطت بمشروع بولونيا ومبادئ جودة التعليم العالي، ما يجعله محورا أساسيا لفهم التحولات التي شهدتها التعليم الجامعي منذ بداية تطبيقه وحتى عام 2025.

وتكتسب الدراسة أهميتها من عدة جوانب:

-الأهمية العلمية: تساهم في تعميق الفهم النظري لمنظومة التعليم العالي في الجزائر، خصوصا فيما يتعلق بتطبيق نظام ل.م.د، كما تساعد على توضيح العلاقة بين الإصلاحات التعليمية وأثرها على مردودية القطاع، وهو جانب لم تحظ بدراسة كافية في الأدبيات السابقة.

-الأهمية التطبيقية: تقدم الدراسة مؤشرات ونتائج يمكن أن تفيد صانعي القرار والهيئات التعليمية في تحسين السياسات التعليمية وتطوير البرامج البيداغوجية، كما تمكن من استخلاص الدروس المستفادة من

تجربة نظام ل.م.د في الجزائر مقارنة بالتجربة التونسية، بما يساعد على تكييف الاستراتيجيات المستقبلية.

-الأهمية الاقتصادية والاجتماعية: تبرز الدراسة الدور الحيوي لرأس المال البشري في التنمية الاقتصادية، من خلال ربط جودة التعليم بمردودية الخريجين وكفاءتهم في سوق العمل، كما تساعد على تحديد أثر الاستثمار في التعليم العالي على تطوير القدرات البشرية وتعزيز التنافسية الوطنية.

-رغم وجود عدد من الدراسات المحلية التي تناولت تطبيق نظام ل.م.د في الجامعات الجزائرية، إلا أن القليل منها ركز على أثر هذا النظام على مردودية التعليم العالي مقارنة بالتجربة التونسية، كما استندت بعض الدراسات إلى التجارب الدولية، وخاصة مشروع بولونيا، لتسليط الضوء على المبادئ والأسس التي قام عليها النظام، ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم إضافة علمية جديدة.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في:

-إبراز أهمية الاستثمار في رأس المال البشري وبيان قيمته الاقتصادية ودوره في تحقيق التنمية.

-تتبع نشأة نظام ل.م.د من خلال استعراض المبادئ التي قام عليها، لاسيما تلك المرتبطة بمشروع بولونيا ودوراته ومبادئ جودة التعليم العالي.

-تحليل واقع التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال، مع إبراز أهم التحولات والإصلاحات التي شهدتها القطاع.

-دراسة مسار التعليم العالي في ظل تطبيق نظام ل.م.د، وتحديد أبرز خصائصه التنظيمية والبيداغوجية.

-إجراء دراسة مقارنة بين نظام ل.م.د في الجزائر ونظيره في تونس، بهدف إبراز أوجه التشابه والاختلاف بين التجريبتين.

-تحديد أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية التعليم العالي في الجزائر من خلال تحليل المؤشرات والمعطيات المتاحة.

أسباب اختيار هذا الموضوع:

1- اعتبار كل من التعليم العالي والبحث العلمي من بين الركائز الرئيسية لتحقيق التنمية الاقتصادية عن طريق الاستثمار في رأس المال البشري.

2- الوضع السيئ والمتدهور الذي عرفه هذا القطاع من حيث النوعية والاستغلال الأمثل لمخرجاته، خلال الفترة الانتقالية من الاقتصاد الموجه "المخطط" إلى اقتصاد السوق.

- 3- النمو السريع لأعداد الطلبة الوافدين على المؤسسات الجامعية، مما أدى إلى اكتظاظ أماكن التدريس وتدني المردود التعليمي.
- 4- تفشي ظاهرة البطالة التي تعرقل التنمية الاقتصادية بسبب عدم تحقيق التوازن بين مخرجات التعليم من إدارات ومتطلبات سوق العمل لليد العاملة المؤهلة.
- 5- معرفة الدوافع والأسباب التي أدت إلى تبني نظام (ل.م.د) وتعميمه على مختلف الجامعات وما يميزه عن النظام السابق.

تحديد إطار الدراسة

حاولنا خلال هذه الدراسة تقديم نظرة شاملة على مسار التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، مع التركيز على أهم الإصلاحات المرتبطة بتطبيق نظام ل.م.د خلال الفترة الممتدة من عام 2000 إلى 2025، ويرجع اختيار سنة 2000 كبداية للفترة الدراسية إلى كونها تمثل المرحلة التمهيدية لانطلاق مشروع إصلاح النظام التربوي والتعليم العالي، حيث شرعت الوزارة في إعداد خطة استراتيجية تطويرية تمتد من عام 2004 إلى 2013، بعد أن صادق عليها رسميا في 20 أفريل 2002، وقد شملت هذه الفترة خمس مراحل أساسية شكلت الإطار العام لمسار إصلاح نظام ل.م.د. وتطوره، وهو ما استدعى البحث في مدى فعالية هذا النظام وأثره على مردودية قطاع التعليم العالي في الجزائر.

منهج الدراسة

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لكونه يتيح عرض المعطيات والحقائق المتعلقة بالواقع المدرس، ويساعد على إبراز العلاقات بين الظواهر المختلفة وتفسيرها، مع تحديد العوامل المؤثرة فيها، وقد استخدم هذا المنهج لتحليل أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية قطاع التعليم العالي في الجزائر، كما تم توظيف المنهج المقارن من خلال مقارنة بين تجربة تطبيق نظام ل.م.د في قطاع التعليم العالي الجزائري ونظيرتها في تونس، بهدف إبراز أوجه التشابه والاختلاف واستخلاص الدلالات العلمية.

الدراسات السابقة في الموضوع:

ومن بين الدراسات التي تناولت جوانبا من موضوع دراستنا نذكر: -نجوى بن عويدة، «التعليم العالي في الجزائر بين واقع الإصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية»، وهي أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية مقدمة بجامعة فرحات عباس سطيف -1 سنة 2018/2019، تحت إشراف الأستاذ عمار عماري، وقد حاولت الباحثة من خلالها الإجابة عن الإشكالية التالية: ما هو واقع التعليم العالي في ظل إصلاحات القطاع ومتطلبات التنمية البشرية؟ وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

-اصطدام تطبيق إصلاح ل.م.د في الجزائر بمجموعة من العوائق أدت إلى بروز مجموعة من الاختلالات في منظومة التعليم العالي.

-تشهد التنمية البشرية في الجزائر تحسنا نسبيا حسب ما تعكسه مؤشرات البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة.

- يساهم التعليم العالي جزئيا في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر من خلال المشاركة في النمو وتوزيع الدخل، تعزيز الصحة ودعم التعليم مدى الحياة للأفراد.

-تساهم سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي في الجزائر من خلال إتاحتها للجميع، ضمان المساواة بين الجنسين فيه، تدويله وإنصاف الفقراء فيه.

-ان سياسة الانفاق والموائمة مع سوق العمل في قطاع التعليم العالي غير مناسبة، كما لا يتم الاعتماد على الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العلي بالجزائر.

-أحمد وزرور، «تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام "ليسانس، ماستر، دكتوراه" في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل -دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة والمركز الجامعي بأم بواقي»، وهي مذكرة ماجستير في علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية مقدمة بجامعة منتوري - قسنطينة - سنة 2006/2005، تحت إشراف الأستاذ نبيل بوزيد، وقد حاول الباحث من خلالها الإجابة عن الإشكالية التالية: فهل يساعد نظام التوجيه للطلبة إلى نظام ل.م.د ومحتوى برامج ومصالح الإعلام والمساعدة إلى تحضيرهم إلى عالم الشغل تحضيراً فعالاً؟

وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

-أن النظام الجامعي القديم بقي عاجزا عن الاستجابة لمختلف متطلبات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد رغم الإصلاحات باستثناء اصلاح 1971.

-أغلبية الطلبة يفضلون مواصلة الدراسة في النظام الجديد بغية ضمان مستقبلهم المهني.

-باعتبار هذا النظام يسعى إلى زيادة معدلات النجاح، وضمان تكوين نوعي يسمح للطلبة الاندماج في سوق العمل.

-أن هذا النظام يحتوي على برامج ثرية تمكن الطلبة على اكتساب المهارات التقنية والقدرات العلمية التي تسمح لهم الاندماج في عالم الشغل.

-مصالح الإعلام والمساعدة للطالب تكاد معدومة في الجامعات الجزائرية.

-محمد السعيد بن غنيم، «أثر سياسات الإنفاق العام على قطاع التعليم العالي في الجزائر (1967-2012)»، وهي مذكرة ماجستير مقدمة بجامعة مولود معمري - تيزي وزو - سنة 2015/2014، تحت إشراف الأستاذة فضيلة عكاش، وقد حاول الباحث من خلالها الإجابة عن الإشكالية التالية:

هل إصلاح التعليم العالي والإنفاق عليه بشكل كبير يدخل في استراتيجية تنموية حقيقية للنهوض بالاقتصاد الوطني أم أنه خاضع لاعتبارات سياسية فقط؟

وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- أن التعليم العالي بالجزائر لا يزال يعاني من العديد من الاختلالات، وأن الإصلاحات الجديدة لم تكن نابعة من البيئة الحضارية للواقع الجزائري فهي تركز تبعية علمية وسياسية واقتصادية.

- هيمنة الدولة على قطاع التعليم العالي واعتبرته قطاع عمومي بحت، جعله يعاني من البيروقراطية وعدم التنافسية، وغير مسير للتطورات الإقليمية والعالمية التي تسير بوتيرة سريعة وتتطلب مرونة كبيرة وهو ما لا تتوفر عليه مؤسسات التعليم الحالي.

- اعتماد مختلف مؤسسات التعليم العالي على التمويل الشبه الكلي لدولة جعلها مؤسسات استهلاكية وغير منتجة.

- مؤسسات التعليم العالي غير فعالة بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي مما جعلها في شبه عزلة وخارجي الجامعات لا يجدون فرص عمل لعدم تلائم شهادتهم مع ما يحتاجه السوق.

- عزلة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية عن المحيط العالمي، حيث أصبحت الكثير من الدول لا تعترف بالشهادات الجزائرية، وهذا يدل على بعد الجامعات الجزائرية عن التنافسية ولا تتوفر على المعايير العالمية بالرغم من تطبيقها لنظام ل.م.د.

- ضعف التأطير وهجرة الأدمغة إلى الخارج وعدم جاذبية الجامعة الجزائرية أي غير قادرة على استقطاب الكفاءات.

أما الدراسات الأخرى التي تطرقت إليها، فكانت في شكل مقالات ملتقيات وتقارير دولية وإقليمية...، خلال فترات مختلفة وقد تناولت بعض الدول العربية والأوروبية لكن تضمنت جزء من موضوعنا.

هيكل البحث:

من أجل الإجابة على هذه الإشكالية والأسئلة الفرعية المطروحة واختبار صحة الفرضيات المقدمة من عدمها، ارتأينا تقسيم هذه الدراسة إلى أربعة فصول متتابعة، تسبقها مقدمة وتليها خاتمة، على النحو التالي:

الفصل الأول: يركز على الإطار المفاهيمي لرأس المال البشري، من حيث المفهوم، الأهمية، الخصائص، والمكونات الأساسية لرأس المال البشري، ثم نتطرق إلى الأهمية الاقتصادية للاستثمار في الرأس المال البشري وذلك عبر الفكر الاقتصادي مع إبراز دور التعليم في التنمية الاقتصادية وقيمه الاقتصادية.

الفصل الثاني: يتناول نشأة نظام ل.م.د وجودته، تقديم رؤية استراتيجية أوروبية تتضمن مشروع بولونيا ودوراته داخل وخارج الاتحاد الأوروبي، ليتم الانتقال بعدها إلى دراسة إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي.

الفصل الثالث: يستعرض واقع التعليم العالي في الجزائر، بما في ذلك مهامه، مبادئه، ومساره، كما يتناول واقع القطاع من خلال دراسة حركية منظومة التعليم العالي، تنوع البنى التحتية، الموارد المخصصة للقطاع وكلفة الطالب.

الفصل الرابع: يركز على دوافع الإصلاح ومسار تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر، مع تحليل مردودية التعليم العالي مقارنة بالتجربة التونسية، وتحديد أثر هذا النظام على مردودية. وفي نهاية البحث، سيتم تقديم خاتمة عامة تلخص النتائج المستخلصة من الدراسة، مع اقتراح توصيات لتعزيز أداء الجامعات الجزائرية وتحسين مردودية التعليم العالي بما يتماشى مع الإصلاحات الجديدة.

الفصل الأول

التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري

المبحث الأول: مدخل إلى مفهوم رأس المال البشري

المبحث الثاني: الأهمية الاقتصادية للاستثمار في رأس المال البشري.

تمهيد:

لطالما عرف الاقتصاديون منذ القدم أن قوة الأمم تكمن في الإنسان، إلا أن الاعتراف برأس المال البشري كأحد أهم أشكال الاستثمار الاقتصادي لم يتحقق إلا في العصور الحديثة، فالإنسان، شأنه شأن رأس المال المادي، يمكن أن يولد عوائد مستقبلية على المستويين الفردي والقومي، عندما يستثمر بشكل صحيح عبر التعليم والتدريب.

في البداية، كانت النظرة الاقتصادية ترى الإنسان غاية في ذاته، وليس وسيلة للاستثمار، مما جعل بعض المفكرين الاقتصاديين يعارضون فكرة إمكانية الاستثمار في قدراته ومهاراته، ومع مرور الوقت، استطاع الاقتصاديون والباحثون تسليط الضوء على دور رأس المال البشري في التنمية الاقتصادية، معتبرين إياه مفتاح رفاهية المجتمع ورافعة للنمو المستدام على المستويين المادي والمعنوي.

في حين، ازداد اهتمام الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بتحسين النظم التعليمية، وتطوير التعليم من الناحيتين الكمية والنوعية، لضمان جودة مخرجات التعليم وملاءمتها لمتطلبات العصر، خصوصاً في ظل التحولات العالمية السريعة والتطورات الاقتصادية والتكنولوجية الحديثة.

بناءً على ذلك، يهدف هذا الفصل إلى استعراض دور التعليم في تعزيز التنمية الاقتصادية، مع توضيح تطوير مفهوم رأس المال البشري عبر الفكر الاقتصادي، وتسلط الضوء على أهميته في تحقيق رفاهية الأفراد والمجتمعات.

وسيتم مناقشة هذا الموضوع خلال بحثين رئيسيين: البحث الأول يتناول مدخلا إلى مفهوم رأس المال البشري مع استعراض مفهومه وأهميته وخصائصه ومكوناته، في حين يركز البحث الثاني على الأهمية الاقتصادية للاستثمار في رأس المال البشري، متضمناً تطوره عبر الفكر الاقتصادي، ودوره في التنمية الاقتصادية، والقيمة الاقتصادية للتعليم.

المبحث الأول: مدخل إلى مفهوم رأس المال البشري.

ظهرت نظرية رأس المال البشري في القرن السابع عشر من قبل المفكر الاقتصادي وليم بيتي "William Petty"، حيث تناول "مفهوم رأس المال البشري"، وأكد جون ستيوارت ميل "John Stuart Mill" "قيمة رأس المال البشري" سنة 1848، وعرفت هذه النظرية رواجاً مع منتصف القرن العشرين من طرف مجموعة من المفكرين الاقتصاديين ومن أبرزهم جاكوب مينسر "Jacob Mincer"، ثيودور شولتز "Theodore W Schultz" و جاري بيكر "Gary S Backer"، وتم استخدام لأول مرة عبارة "رأس المال البشري" سنة 1958، ثم ساهم شولتز على إبراز "أهمية الاستثمار في رأس المال البشري" وتحديد "القيمة الاقتصادية للتعليم" سنة 1960، وفي الأخير طرح بيكر فكرة "الاستثمار في رأس المال البشري" وقسمه إلى قسمين (رأس المال البشري العام ورأس المال البشري الخاص)*.

وعلى الرغم من شيوع استخدام مصطلح رأس المال البشري في عدد من الكتابات الاقتصادية والاجتماعية خلال نصف الأخير من القرن الماضي، إلا أنه لا يوجد حتى الآن تعريف موحد بسبب تباين وجهات نظر الباحثين والكتاب نحو تحديد مفهومه بصفة أدق، وسوف نحاول خلال هذا المبحث التطرق إلى أهم التعاريف التي تناولت مفهوم رأس المال البشري مع تحديد كل من تصنيفاته، أهميته، خصائصه، مكوناته وأبعاده.

المطلب الأول: مفهوم رأس المال البشري.

لقد تعددت آراء ووجهات نظر الباحثين والكتاب والهيئات الدولية نحو تحديد مفهوم رأس المال البشري، واختلفوا باختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم، وفي هذا السياق، سوف نحاول عرض بعض المفاهيم العامة التي تناولت رأس المال البشري، مع توضيح الأسس التي تم على ضوئها تصنيفه.

أولاً) مفهوم رأس المال البشري:

ووفق ما جاء به برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أن مصطلح رأس المال البشري هو ترجمة لـ "Human Capital" ويقصد به جماع المعارف والقدرات والمهارات التي يكتسبها الأفراد في المجتمع عبر التعليم والتدريب والخبرة العملية¹.

* سوف نتطرق إلى تطور رأس المال البشري عبر الفكر الاقتصادي في المبحث الثاني بالتفصيل، ص ص 12، 37.

1 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، نحو إقامة مجتمع المعرفة، الطبعة 01، نيويورك، 2003، ص ص 17، 90.

ويعرف البنك الدولي " أن رأس المال البشري يتكون من المعرفة والمهارات والصحة التي يراكمها الناس خلال سنوات حياتهم، وتمكنهم من تحقيق إمكاناتهم وتطلعاتهم كأعضاء منتجين في المجتمع، ويعود بمنافع كبيرة على الأفراد والمجتمعات والبلدان"¹.

كما يشير مفهوم رأس المال البشري إلى القدرات والمهارات التي يمتلكها الأفراد والتي يعتمد عليها في الإنتاجية واكتساب الخبرات المهنية، وتتوسع القدرات التي يمتلكها الأفراد ما بين قدرات ولدوا بها فطريا وأخرى اكتسبوها، ومن خلالها يتمكنون من الارتقاء بالعمل وبلوغ الرضا الوظيفي².

ويتمثل رأس المال البشري في المعرفة التي يمتلكها ويولدها العاملون بضمنها المهارات، الخبرات، الابتكارات، ولقد عرفها "إدفيسون ومالوك Edvinson & Malone" بأنه مجموع مهارات، خبرات، ومعرفة العاملين في الشركة³، بينما يعرفه "مهتا Mehta" بأنه مجموعة المعارف والمهارات وقدرات الناس القاطنين في دولة ما⁴، ويتمثل رأس المال البشري عند "العنزي" جميع الموارد البشرية ذات الإمكانات المتميزة على شغل الوظائف الإدارية والفنية، والتي لديها القدرات الإبداعية والابتكارية والتفوقية، وتشمل هذه على معارف العاملين المتطورة، وخبراتهم المتراكمة على التجارب الحياتية والعملية، ومهاراتهم التقنية والفنية، فضلا عن رضاهم ومعنوياتهم وتماسكهم كفريق عمل متكامل⁵، ويعرف رأس المال البشري بأنه القيمة الاقتصادية للمعرفة والخبرات والمهارات والإمكانات (القابليات) التي يمتلكها العاملون⁶.

ويعرف رأس المال البشري كل ما يمتلكه الفرد من قدرات ومهارات وطاقات تساعده على أن يكتسب دخلا وبذلك يكون الدخل الذي يحصل عليه مقابل ما يقدمه من خدمات مهما كان نوعها عائدا لرأس المال البشري الذي يمتلكه، وتعتبر الفترة التي يمضيها الفرد في التعلم والتدريب واكتساب المهارات كعملية خلق لرأس المال البشري تماما مثل عملية صناعة الآلات والبناء التي تخلق رأس المال الفيزيقي أي السلي⁷.

1 البنك الدولي، تقرير عن التنمية في العالم 2019، الطبيعة المتغيرة للعمل، واشنطن، 2019، ص 50.

2 شرين عبد السلام، تعريف رأس المال البشري، الموسوعة العربية الشاملة، على الخط، تم الاطلاع في 2022/08/28، <https://www.mosoah.com/career-and-education/human-resources/>

3 نجم عبود نجم، إدارة اللاملموسات إدارة مالايقاس، الطبعة 1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2010، ص 136.

4 عبد الله زاهي الراشدان، في اقتصاديات التعليم، الطبعة الثالثة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 82.

5 سعد علي العنزي، أحمد علي صالح، إدارة رأس المال الفكري في منظمات الأعمال، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 231.

6 سعدون حمود جثير الربيعاوي، حسين وليد حسين عباس، رأس المال الفكري، الطبعة الأولى، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص 84.

7 روبرت صولو، نظرية النمو، ترجمة: ليلى عبود، مراجعة: محمد دويدار، الطبعة 2، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2003، ص 306.

الفصل الأول: التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري

وكما أشرنا إليه سابقا فهناك مجموعة من الدراسات والبحوث التي تناولت عرضا متميزا لمفهوم رأس المال البشري رغم اختلاف وجهات نظر الباحثين والكتاب، فقد تم تلخيص مفهوم رأس المال البشري وفق الجدول رقم (01) أدناه¹.

الجدول رقم (01): ملخص تعاريف رأس المال البشري

المفهوم	الباحث والسنة
القيم الاقتصادية للتعليم	Becker, 1964
المعرفة الضمنية التي يمتلكها الأفراد أو بواسطة أعضاء المنظمة	Nelson & Winter, 1982
الجنس، التعليم، الخبرة والاتجاهات تجاه الحياة والعمل	Hudson, 1993
اتجاهات العاملين، بضمنها الافتراضات باتجاه التصفية، القيم والمعتقدات	Saint-Onge, 1996
قابلية العاملين لحل مشكلات الزبائن، مصدر طاقة الابداع في المنظمة: يتضمن اتجاهات العاملين، تثبيت في المنظمة، معدل دوران العمل، الخبرة والتعليم	Stewart, 1997
قابلية العاملين لخلق الموجودات الملموسة وغير الملموسة	Sveiby, 1997
رأس المال البشري يتضمن ثلاثة أبعاد كالاتي: 1- القابلية للمنافسة: مهارات العاملين والمعرفة 2- اتجاهات العاملين: تتأثر بواسطة الحوافز، السلوك، أخلاقيات الأفراد 3- السرعة في الاستجابة، القابلية للإبداع، التقليد، التكيف والتكامل	Roos, et.al, 1997
قابلية القيادة، المهارات الإدارية، المهارات المهنية، مهارات حل المشكلات، القابلية للإبداعية	Brooking, 1997
مجموعة القدرات، المهارات، الخبرات، معرفة العاملين بالشركة	Edvinson & Malone, 1997
طاقة الشركة لحل المشكلات باستثمار معرفة العاملين	Grantham, et al 1997
القدرات مضروبة بالالتزام	Ulrich, 1998
قدرات العمل، والاتجاهات والسرعة في الاستجابة	Roos, et. Al, 1998
مجموعة المعرفة، المهارات، الأساليب المهنية، والشبكات الشخصية المتداخلة للعاملين	Molyneux, 1998
مخزون المعرفة، المهارات، القابليات الوحيدة بواسطة الأفراد	Lynn, 1998
مهارات العاملين، التدريب والاتجاهات	Booth, 1998
المعرفة الضمنية للعاملين، وذكاء العاملين وفق العمل	Bontis, 1999
المعرفة والخبرة للأفراد المرتبطة بالعمل	Horibe, 1999
المعرفة المستندة على قوة العمل، قدرات العاملين والاتجاهات وخصائص القادة والمدراء	Johnson, 1999
الخصائص المؤكدة، مثل الروح، أسلوب القيادة، الرؤية والأخلاقيات	Tomer, 1999
المعرفة، المهارات، القدرات المملوكة من قبل الأفراد في المنظمة	Van & Buren 1999

¹ تأثر أحمد سعدون السمان، شيان عصمت، صيادة عبد الغني سليمان، فاعلية رأس المال البشري في تعزيز أداء الشركات، دراسة تطبيقية لأداء عينة من المدراء في الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية في الموصل، ورقة بحث مقدمة في المؤتمر الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال حول رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، 22-25 أفريل 2013، ص ص 154-155.

الفصل الأول: التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري

Wu, 2000	فريق الإدارة، المهارات المهنية، الإبداع، الولاء
Sandberg, 2000	قدرات الموارد البشرية للعمل ونشر إلى كل من المعرفة والمهارات
Baptiste, 2001	معرفة العاملين والمهارات للإنتاج الاقتصادي وفق إمكانية المنظمات
Davis & Noland, 2002	التحسينات، تراكم قدرات العاملين من خلال التعليم
Leliaert et. Al, 2003	المهارات، القدرات، السمعة، الشهرة، المكانة المرموقة والإمكانيات الفردية
Leliaert et. Al, 2004	خبرة الفرد، مستوى التعليم، المهارات المهنية، الأفكار الإبداعية
Bontis & Fitz-enz	معرفة العاملين، القدرات، الخبرات

المصدر: ثائر أحمد سعدون السمان، شيان عصمت، صيادة عبد الغني سليمان، مرجع سبق ذكره، ص ص 155-154.

رغم تعدد التعاريف فهذا لا ينفي وجود درجة عالية من التشابه فيما بينهما، وعلى هذا الأساس يمكن القول ان رأس المال البشري* هو عبارة عن مجموعة من المعارف، المهارات، القدرات، الخبرات والابتكارات التي يكتسبها الفرد خلال مراحل حياته، والتي يمكن تحسينها من خلال الاستثمار فيه عن طريق التعليم.

ثانياً) تصنيف رأس المال البشري:

فقد تختلف مقدرة الأفراد على اكتساب المعرفة خلال مراحل حياتهم، من حيث تأثرهم بالأوضاع الصحية، النفسية والبيئية من جهة، وطرق اكتسابها** من جهة أخرى، وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف رأس المال البشري إلى أربع فئات¹ والمتمثلة في النجوم والعقول المدبرة التي يصعب إيجاد بديل لهم بسهولة، بينما المتعلمون الجدد فهم متربصون في طور التعلم لاكتساب المعارف والخبرات بسبب تعيينهم لأول مرة، أو نقلهم أو ترقيتهم لوظائف أخرى، أما العاملون الطبيعيون لا يمكن الاستغناء عنهم بل يمكن تحويلهم إلى نجوم لامعة وعقول مدبرة، في حين يمثل العاملون صعبى الرأس عقبة أمام تطوير المنظمة بالإضافة إلى ارتفاع تكاليفهم وتدني أدائهم وسوء تعاملهم مع زملائهم، ويتم توضيح هذا التصنيف وفق الشكل رقم (01) أدناه:

* يجدر بنا الإشارة أن رأس المال البشري هو جزء من مكونات الرأس المال الفكري والمتمثلة في "رأس المال الاجتماعي، رأس المال البشري، رأس المال الزبائني، رأس المال الهيكلي، رأس المال النفسي"، ويعرف رأس المال الفكري في القدرة العقلية لدى فئة معينة من الموارد البشرية ممثلة في الكفاءات القادرة على توليد الأفكار المتعلقة بالتطوير الخلاق والاستراتيجي للأنظمة والأنشطة والعمليات والاستراتيجيات بما يضمن للمنظمة امتلاك ميزة تنافسية مستدامة.

** أما طرق اكتسابها فهي متعددة ومتنوعة وتتغير عبر الزمن.

1 سعد علي العنزي، مرجع سبق ذكره، ص ص 232، 233.

الشكل رقم (01): فئات رأس المال البشري

1- النجوم والعقول (75%)	2- المتعلمون الجدد (2,5%)
وهم فئة العاملون الذين يتمتعون بالقابليات والمعارف والمهارات المتنوعة التي يمكن توظيفها واستثمارها بشكل صحيح لصالح المنظمة، فضلا عن حركتهم الدائمة وفعلهم النشط في الوصول إلى الأداء المتميز للغاية.	وهم فئة العاملون الجدد الداخلين للمنظمة والمنقولين والمتقنين إلى وظائف جديدة أخرى، والذين عادة ما لم يصل أدائهم للمستوى المرغوب لها، بسبب ضعف مواقف الاندماج والتكيف مع ثقافتها وبيئتها.
3- العاملون الطبيعيون (20%)	4- العاملون صعبى الرأس (2,5%)
وهم فئة العاملون العاديون الذين يتمتعون بصلادة انتمائهم للمنظمة، والذين لا يمكن الاستغناء عنهم، بل يفترض أن يسعى المديرين لتحويلهم إلى نجوم لامعة وعقول مدبرة خدمة لصالح إضافة القيمة الاقتصادية لها.	وهم فئة العاملون صعبى الرأس والتعامل كونهم أصحاب مشاكل في العمل، والتأثير السلبي في الإنتاجية، وبفضل أن تعد المنظمة تلك البرامج الناجحة للاستغناء عنهم بسرعة بسبب ارتفاع كلفهم المؤثرة على الاستثمار في رأس المال البشري.

المصدر: سعد علي العنزي، أحمد علي صالح، مرجع سبق ذكره، ص 233.

المطلب الثاني: أهمية وخصائص رأس المال البشري.

تكمن أهمية رأس المال البشري في أن التعليم والخبرة والمعرفة والقدرات التي لدى الموظفين لها قيمة اقتصادية لأصحاب العمل والبيئة المحيطة أيضا، إذ كلما استثمرت الشركة في موظفيها من خلال التدريب والتعليم، زادت معدلات الإنتاجية والربحية، وهذا بدوره يساعد إلى رفع معدلات الثروة في المجتمعات مما يعني تحقيق ربح.

وبذلك يعد رأس المال البشري المصدر الأساسي لثروة المؤسسة، ولا بد من وضع إستراتيجيات مناسبة من شأنها المحافظة عليه، وعلاوة على ذلك يعتبر رأس المال البشري المحدد الرئيسي للتنمية الاقتصادية وتطور المجتمع وازدهاره.

وعلى هذا الأساس سوف نحاول ذكر أهمية وخصائص رأس المال البشري بصفة عامة، مع تحديد أوجه الاختلاف والتشبه بينه وبين رأس المال المادي.

أولا) أهمية رأس المال البشري: وتكمن أهمية رأس المال البشري فيما يلي¹:

- يعد رأس المال البشري مصدرا مهما في تعزيز الميزة التنافسية والقدرات الإنتاجية للمؤسسات.
- يعتبر رأس المال البشري أهم مكون لرأس المال الفكري كونه يمثل المصدر الرئيسي لمكوناته.

1 الطيب محمد القبي، أثر الاستثمار في رأس المال البشري على التنمية الاقتصادية بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية على جامعة سرت، ضمن أعمال المؤتمر العلمي الدولي الأول حول: السياسات الاقتصادية ومستقبل التنمية في ليبيا، تحت شعار: نحو مستقبل أفضل للتنمية في ليبيا، الجزء الثاني، كلية الاقتصاد والتجارة، جامعة المرقب، ليبيا، 11-13 ديسمبر 2017، ص 813.

- يعد من المصادر الحرجة والفريدة الذي يؤثر على الأداء، لأن ما يملكه الأفراد من معارف، مهارات، خبرات، تعليم، قدرات وجدارات، وغير ذلك، تؤثر بشكل مباشر على أداء المؤسسات، لأن المؤسسة التي تمتلك رأس مال بشري غني يمكنها أن تنافس وتبقى وتتمو وتتطور بفعل ما سيضيفه العاملون من إبداعات وابتكارات جديدة.

- يساعد في خلق وابتكار وإنشاء معارف جديدة يتم استخدامها وتوظيفها في تطوير عمل الشركة.
- إنه مورد نادر يصعب على الآخرين تقليده أو محاكاته، وهذا يتطلب من المؤسسة الحفاظ عليه وتطويره والاهتمام به وعدم السماح بخسارته.

- يساعد في زيادة كفاءة استخدام الأصول ويحقق إنتاجية أعلى، بالتدريب أحد مكونات رأس المال البشري، فالشخص الذي يمتلك تدريباً وتأهيلاً سيكون أكثر قدرة على استخدام أصول المؤسسة المختلفة بكفاءة عالية.

- له تأثير مباشر على قدرة الرياديين* وأصحاب الأفكار الجديدة على صعيد تأمين رأس المال التمويلي اللازم لبدء مشاريع جديدة.

ثانياً) خصائص رأس المال البشري: هناك عدد من الخصائص والمميزات لرأس المال البشري يتميز بها عن سائر عناصر الإنتاج، نذكر منها¹:

- لا يمكن فصل رأس المال البشري عن مالكه.
- إن رأس المال البشري ليس منتجا فقط للسلع والخدمات بل يستهلكها أيضا.
- إن لرأس المال البشري بعض الافضليات والحاجات التي يطلب اشباعها والتي لا توجد في رأس المال المادي.
- إن إنتاجية العمل في رأس المال البشري لا تتوقف فقط على النواحي التقنية، بل إن هناك البواعث والدوافع والحوافز الفردية الذاتية والخارجية معا.
- إن دورة حياة رأس المال البشري هي أطول من دورة حياة رأس المال المادي أي أو لا يمكن التخلي عن رأس المال البشري بمجرد أنه أصبح قديما من الناحية الإنتاجية كما هو الأمر في رأس المال المادي.
- لا يمكن بيع أو شراء رأس المال البشري كما هو الحال في رأس المال المادي، حيث أن الشراء والبيع يكون لخدمة العامل أو المهندس أو الطبيب أو المحامي أو المدرس وليس لأشخاص هؤلاء.

* الشخص الريادي هو ذلك الشخص الذي يغامر بأمواله ووقته وجهده في مشروع يسعى إلى تنظيمه والأعباء الناجمة عنه، وهو مع كل ذلك يخاطر بمخاطر عالية لتطلعه نحو تحقيق المردود المحتمل وليضمن النجاح والديمومة، وبالتالي يندفع خلف أفكاره الريادية، أي ابتكار أعمال ومشروعات تسهم في تحقيق التنمية وتقديم خدمات متميزة.

1 عبد الله زاهي الراشدان، مرجع سبق ذكره، ص 83.

الفصل الأول: التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري

- بوفاة الانسان، يتلاشى رأس المال البشري (باستثناء الاختراعات المسجلة بأسماء اشخاص معينين واستخدامها من بعدهم أي يمكن أن تنتقل من شخص لآخر داخل المؤسسة مما يوفر أفضل فرص للتجديدها). على عكس رأس المال المادي الذي يمكن أن يتحول إلى مواد أولية من جديد بعد أن تباع كنفائات أو خردة.

انطلاقا من الخصائص السابقة يمكن توضيح أوجه الاختلاف بين رأس المال البشري ورأس المال المادي، وفق الجدول رقم (02) أدناه:

الجدول رقم (02): أوجه الاختلاف بين رأس المال البشري ورأس المال المادي

رأس المال البشري	رأس المال المادي
أصل غير ملموس وغير منظور أي لا يمكن تمييز المعارف والمهارات وقدرات والمؤهلات التي يمتلكها الأفراد من أول نظرة وبالعين المجردة.	أصل ملموس ومنظور أي يمثل أصول الشركة "الآلات، مباني، تجهيزات.."
يعتبر العنصر الأساسي في قيام المشروعات الاستثمارية وخطط التنمية	يعتبر عنصر مساهم في العملية الإنتاجية.
لا يمكن فصله عن مالكه	يمكن فصله عن مالكه
لا يمكن قياسه ماديا، وإنما يحاول قياسه من خلال المبالغ التي يتم انفاقه عليه بهدف زيادة الإنتاجية.	يمكن قياسه ماديا أي يمكن تحديد وحداته مثل الآلة، مساحة المبنى بالمتر.
لا يمكن بيعه أو شرائه باستثناء خدماته	يمكن بيعه أو شرائه
دورة حياته طويلة لا يمكن التخلي عنه بمجرد أنه أصبح قديما من الناحية الإنتاجية.	دورة حياته محدودة من الناحية الإنتاجية.
غير قابل للتخزين	قابل للتخزين ويتم تحديد مدته وفق طبيعة إنتاجه.

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مجموعة من المراجع.

يبين الجدول أعلاه، أنه على الرغم من وجود اختلاف بين رأس المال البشري ورأس المال المادي، فهذا لا ينفي وجود علاقة متكاملة بينهما أي أن رأس المال البشري يعد عاملا مكملا لرأس المال المادي، كما يمكن الاستثمار في رأس المال البشري شأنه شأن رأس المال المادي من خلال التعليم والتدريب والرعاية الصحية.

كما يتشابه رأس المال البشري مع رأس المال المادي من ناحية الزيادة أو النقصان عبر الزمن، أي لابد من تجديد معارفه (التعليم والتدريب..) خاصة مع التطور التكنولوجي بينما يحتاج رأس المال المادي إلى الصيانة والتحديث.

المطلب الثالث: مكونات رأس المال البشري وأبعاده.

اعتمادا على المفاهيم العامة لرأس المال البشري الذي تطرقنا إليه في المطلب الأول، وعلى أساسها يمكن تحديد مكونات وأبعاد رأس المال البشري على النحو التالي:

أولاً) مكونات رأس المال البشري: يتكون رأس المال البشري من المعرفة والمهارات والصحة التي يراكمها الناس خلال سنوات حياتهم، وتمكنهم من تحقيق إمكاناتهم وتطلعاتهم كأعضاء منتجين في المجتمع. يتكون رأس المال البشري من تفاعل سبعة عناصر وهي: التدريب والتطوير (يشمل الخبرة والمؤهلات المهنية والتطوير البرامج التدريبية)، والمهارات التنظيمية، وتحقيق العدالة (وتشمل العدالة المتعلقة بالجنس والدين وقضايا الحجز)، وأمن الموظف، وعلاقات العاملين والرعاية الاجتماعية للعاملين (وتشمل خطة تعويض العاملين ومشاركة العاملين في الأرباح)، والخبرة المهنية ومستوى التعليم والأقدمية في الخبرة، وقوائم القيمة المضافة¹.

ومنهم من يرى أن رأس المال يتكون من خمسة عناصر أساسية تتمثل في²:

- 1- **المهارات والمؤهلات والتعليم:** تساهم كل من المهارات والمؤهلات والتعليم، الابتكار والابداع في زيادة إنتاجية العمال على حد سواء في المؤسسات بصفة عامة، أو المؤسسات الخدمية بصفة خاصة.
- 2- **الخبرة في العمل:** يتحصل عليها الفرد من خلال أدائه لوظيفة معينة خلال فترة زمنية محددة.
- 3- **المهارات الاجتماعية والتواصلية:** تلعب دور هام في مجال الأعمال حيث تضمن لهم التعامل والتواصل الجيد مع الموظفين الآخرين من جهة ومع العملاء من جهة أخرى، وقد تسهم المعاملة الجيدة مع العملاء على زيادة شهرة محل المؤسسة.
- 4- **العادات والسمات الشخصية:** إن حماس وانضباط والتزام العامل بمواعيد عمله سوف يولد قيمة أكبر مقارنة للعامل الذي يتمتع بنفس المهارات التقنية ولكنه يفتقر لهذه السمات والعادات الشخصية.
- 5- **الشهرة الفردية وصورة العلامة التجارية:** يؤثر بشكل كبير على ولاء المستهلك بالنسبة للعلامة التجارية أو الشهرة الفردية (مثل شخصية من شركة مشهورة)، وما تحققه المؤسسة من فوائد ناجمة عنه، أو تأثيره المباشر على ربحية المؤسسة.

يتكون رأس المال البشري من تفاعل سبعة عناصر وهي³:

- 1- **المعرفة:** وهي مزيج الخبرة والادراك والمهارة والقيم والمعلومات، فضلا عن قدرات الحدس والتخيل والتذكير والتفكير، وتعتبر من الموارد الاستراتيجية للمنظمة التي تقود إلى تحقيق الميزة التنافسية لها وضمان ولاء الزبائن.

1 سهير حسين حسن، تقويم رأس المال الفكري، مجلة الإدارة والاقتصاد، مج 39، العدد 108، العراق، 2016، ص 254.

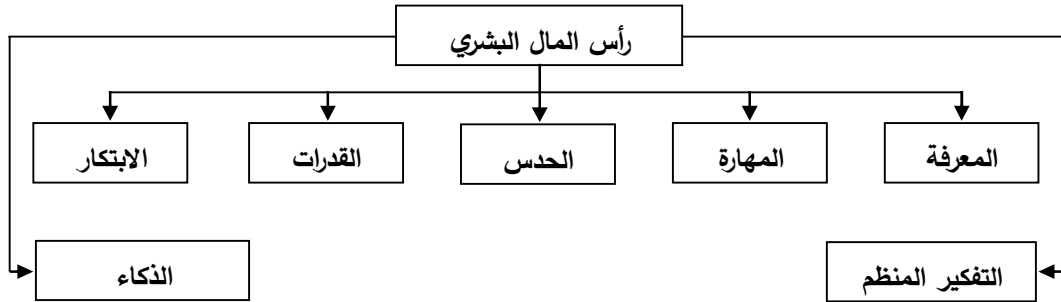
2 هدى حسين، "خصائص رأس المال البشري ومكوناته"، على الخط، 2021/03/07، تم الاطلاع في 2021/03/07، <https://www.almersal.com/post/1017770>

3 سعدون حمود جثير الربيعاوي، حسين وليد حسين عباس، مرجع سبق ذكره، ص ص 99، 106.

- 2- **المهارة:** هي مجموعة من الخبرات التي تم تطويرها عبر دروس التدريب والتعليم، بالإضافة إلى القدرات الشخصية التي يجب توفرها عند الفرد لكي يتمكن من إنجاز عمله.
- 3- **الحدس:** هو الاطلاع العقلي المباشر على الحقائق البديهية أي قدرة الفرد على معالجة المواقف التي تصادفه بمساعدة المعلومات الموجودة في عقله الباطني.
- 4- **القدرات:** هي المواهب موجودة لدى العاملين في المنظمة، وتستخدم لتحقيق أهدافها وحل مشكلاتها عبر المناخ الإبداعي الموجود فيها، وتعد مصدر من مصادر التفوق على المتنافسين وتحقيق القيمة المضافة الأفضل (للزبون).
- 5- **الابتكار:** وهو إبداع يتحول إلى منتج حقيقي ملموس يكتسح الأسواق، أي قدرة الفرد على امتلاك أفكارا جديدة وإبداعية ولا يكتفي بكتابتها على الورق بل يجسدها على أرض الواقع.
- 6- **التفكير المنظم:** التفكير هو أعلى مستويات الإدراك وتحليل العمليات أي وضع خطة تهدف إلى حل مشكلة ما، وهناك ثمان فئات للتفكير * (التفكير الاستقرائي، الاستدلالي، التماثلي، النظامي، الإجرائي، التعميم والتجريد، تفكير ما بعد المستوى، أي طريقة للتفكير).
- 7- **الذكاء:** تكيف الفرد مع نشاطه العقلي ومحيطه، أي قابلية الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة.

ويمكن تلخيص أهم مكونات رأس المال البشري وفق الشكل رقم (02) أدناه:

الشكل رقم (2): مكونات رأس المال البشري



المصدر: سعدون حمود جثير الربيعاوي، حسين وليد حسين عباس، مرجع سبق ذكره، ص 99.

ثانياً) أبعاد رأس المال البشري: ويتكون رأي المال البشري من أربعة أبعاد أساسية¹ تتمثل في:

1- **معرفة ماذا:** ويتمثل في المعارف المهنية الضرورية لتحكم الموارد البشرية في مجال عمله.

* للمزيد من التفاصيل يمكن النظر في: سعدون حمود جثير الربيعاوي، حسين وليد حسين عباس، مرجع سابق ذكره، ص ص 102، 103.

1 الطيب محمد القبلي، مرجع سبق ذكره، ص 812.

2- معرفة كيف أو المعرفة الإجرائية: وهي القدرة على تطبيق المعارف لحل مشاكل العمل المختلفة، وهذه المعرفة تطابق المعرفة الشائعة.

3- معرفة لماذا: أي الفهم المنظم للعلاقات السببية بين مختلف المتغيرات.

4- معرفة الأهمية ماذا: ويعني الاهتمام ببعض المتغيرات أمر ضروريا في توفير الدافع إلى العمل والإدارة والإبداع والمرونة، إن كل ذلك يمكن من مواجهة التغير والتغلب على المنافسة.

المبحث الثاني: الأهمية الاقتصادية للاستثمار في رأس المال البشري.

لقد لاحظ المفكرون الاقتصاديون والتربويين أن الاهتمام برأس المال البشري لا يعتبر موضوعا حديث النشأة، وإنما يعود منذ القدم. وذلك من خلال مقولة الحكيم الصيني "كيواه تزو" في القرن الخامس قبل الميلاد، عندما قال: "إذا كنت تخطط لسنة فأغرس بذرة، وإذا كنت تخطط لعشر سنوات فازرع شجرة، وإذا كنت تخطط لمئة عام فعلم الناس"¹.

ونتيجة لفطرته وخبرته في الحياة، لاحظ هذا الحكيم أن أحسن استثمار هو الاستثمار في رأس المال البشري، من خلال تعليم الناس بالمقارنة لمختلف الاستثمارات الأخرى، لأن محصول هذا الأخير (الناس) يتم حصده مائة مرة.

ولقد أبدع الحكيم في نفس المعنى عندما قال "إذا أعطيت المرء سمكة تغذى بها مرة واحدة، وإذا علمته الصيد تغذى طوال حياته"².

فعندما يستثمر الإنسان في نفسه تزداد مجالات العمل وفرص الاختيار المتاحة أمامه، وبالتالي يزيد الطلب على خدماته وخبراته، باعتباره رأس المال البشري كعامل مكمل لرأس المال المادي، ولا يقل عنه أهميته في تعجيل عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

المطلب الأول: تطور رأس المال البشري عبر الفكر الاقتصادي

ولم يظهر مفهوم رأس المال البشري فجأة، بل تطور عبر أربعة مراحل زمنية حتى تبلور كعلم اقتصاديات التعليم، وسوف نحاول خلال هذا المبحث إبراز أهم المفكرين الاقتصاديين الذين تطرقوا إلى تحديد أهمية رأس المال البشري في التنمية الاقتصادية، من خلال التعليم، باعتبار هذا الأخير جزءاً لا يتجزأ من عملية التنمية.

1 سهيل الحمدان، اقتصاديات التعليم- تكلفة التعليم وعائداته، الطبعة الأولى، مؤسسة رسلان علاء الدين، الدار السورية الجديدة، دمشق، 2002، ص 6.

2 محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000، ص 91.

أولاً: اكتشاف مفهوم رأس المال البشري (1600 – 1900):

وفي هذه المرحلة تم اكتشاف مفهوم رأس المال البشري من طرف مفكرين اقتصاديين، واتصفت هذه المرحلة بالعمومية وبدراسات نظرية وعدم توفر إحصائيات، بل ركزوا على أهمية نمو المعارف والمهارات البشرية من خلال العمليات التربوية، وما تسهمه من تنمية اقتصادية، ورفع قدرات الأفراد عن طريق التعليم. فقد تناول **وليم بيتي "William Petty"** مفهوم رأس المال البشري الذي تكونه التربية وبيّن أهميته في الإنتاج¹، من خلال التكيف والانتقال من قطاع إلى آخر، أو من إنتاج يعتمد على القطاع الصناعي إلى إنتاج يعتمد على قطاع الخدمات، دون عوائق أو خوف أو اضطراب، ويعد الاقتصادي الإنجليزي **"وليم بيتي"** أول من حاول قياس رأس المال البشري²، وبيّن بأن مردود الاستثمار إلى رأس المال البشري كان عاليا جدا، وطالب الاقتصاديين من بعده بضرورة تخصيص رؤوس أموال كبيرة للتعليم.

ويعتبر **آدم سميث "Adam Smith"** أول من ساهم في فتح قناة الاتصال بين مجالي الاقتصاد والتربية، كونه عالما اقتصاديا واجتماعيا في نفس الوقت. وفي سنة 1776، طرح أفكاره في كتابه الشهير **«ثروة الأمم»**، بحيث وجد الحل الجذري لمشكلات مجتمعة من خلال السعي نحو إصلاح نظام التعليم والمدارس في **"اسكتلندا"**، واقترح أيضا باتخاذ قرار إلزام أبناء المجتمع للتوجه نحو هذه المدارس التي تميزت بارتفاع كفاءة خرجيها وانخفاض تكلفتها³، كما دعا بالإلزامية تعليم الفقراء، وزيادة رواتب المدرسين نظرا لزيادة أعداد التلاميذ في الأقسام، وطلب أيضا بأهمية الحفاظ على نظام التعليم الخاص وخلق منافسة بين المدارس والجامعات بغية إحداث أقصى كفاءة ممكنة⁴ من جهة، وتمويل التعليم من قبل الحكومات وتحمل الأهالي قسما من نفقات تعليم أبنائهم من خلال الأجور التي يدفعونها للمؤسسات التعليمية، وأن لا تبقى الهبات والمساعدات غير الإجبارية هي الممول الوحيد للتعليم، وأكد على أهمية التعليم والتدريب للقضاء على الوضع السيء للعمال وكيفية تفعيلهم باعتبارهم القوة المسيطرة على التقدم الاقتصادي، وعلى هذا الأساس طالب برفع الكفاءة الإنتاجية للعامل وزيادة مهارته، وقد لاحظ أن العمل الذي يؤديه العامل الماهر يعود عليه بمردود أعلى من العامل العادي، حيث يقول: "بعد أن بذل الرجل المتعلم جهدا مكثفا واستغرق وقتا طويلا في ذلك، وعين في وظيفة تتطلب مهارة وبراعة هائلة، تمكن مقارنته بألة باهظة الثمن، فالعمل الذي يتعلمه الرجل أدائه - وهذا ما نتوقعه- بأجرة تفوق الأجرة العادية، سوف يعوضه عن تكلفة تعليمه والفرق بين راتب العامل

1 سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص 9.

2 رفعت عزوز وطارق عبد الرؤوف عامر، **اقتصاديات وتمويل التعليم**، الطبعة الأولى، مؤسسة طيبة للطبع والنشر، القاهرة، 2009، ص ص 42، 51.

3 نفس المرجع السابق، ص 101.

4 محمد سيف الدين فهمي، **التخطيط التعليمي أسسه وأساليبه ومشكلاته**، مكتبة الأنجلو المصرية، 2008، ص 270.

الماهر وراتب العامل العادي يقوم على هذا المبدأ¹، ولم يفرق بين الإنسان المتعلم صاحب المهارة والآلة الإنتاجية، وإنما قارنهما من حيث إلتقان المهنة التي تحتاج إلى تكلفة، كما رأى آدم سميث أن للتعليم أهمية في إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي وهو ما يعتبر شرطاً ضرورياً للتنمية الاقتصادية².

كانت **لدافيد هيوم "David Hume"** نفس أفكار "آدم سميث" من حيث تحسين التعليم وتفعيله وإخضاعه للمنافسة بغية إنهاء دور الكنيسة في احتكار المدارس التعليمية، ورفع التعليم إلى مستويات عالية يتفق مع حاجة المجتمع في التطور الصناعي والاجتماعي³، وأن يتحمل أولياء الطلبة نفقات أبنائهم عن طريق الأجور التي يدفعونها للمؤسسات التعليمية من أجل تمويل التعليم.

في أوائل القرن الثامن عشر اعتمد **توماس روبرت مالثوس "Thomas Robert Malthus"** على نظريته التثاؤمية الشهيرة عن السكان حيث قال: "بزيادة السكان الكبير وفقاً لمتوالية هندسية، بينما يزداد الإنتاج وفق متوالية حسابية"⁴، لاحظ أنه لا بد من توعية الناس، وتكوين عادات جديدة نحو تنظيم الأسرة وتحديد النسل عن طريق التعليم، فكلما زاد مستوى التعليم زاد الوعي بتنظيم الأسرة وزاد بالتالي احتمال رفع مستوى المعيشة، ومن الصعب إحداث تنمية اقتصادية في غياب التعليم الذي يقابل انفجار سكاني، وانطلاقاً من هذا المبدأ ضم فكره لفكر "آدم سميث" في تأكيد أهمية التعليم ونشره، وإحداث استقرار سياسي واجتماعي وتهيئة الظروف المناسبة للتنمية الاقتصادية. وكانت له نفس أفكار "آدم سميث ودافيد هيوم" بأن يتحمل أولياء الطلبة نفقات أبنائهم من خلال الأجور التي يدفعونها، بالإضافة إلى إخضاع التعليم للمنافسة بغية الارتقاء بالمستوى التعليمي⁵.

لقد تأثرت نظرية **دافيد ريكاردو "David Ricardo"** بالنسبة للعنصر البشري وتعليمه بنظرية "مالتوس"، ولقد عدّ التعليم عاملاً ضرورياً لتوعية المجتمع وتحديد نسله وزيادة رفاهيته أو عن طريق زيادة رأس المال، ومن جهة أخرى اعتبر التعليم عاملاً مؤثراً بطريقة غير مباشرة في الإنتاجية⁶، كما تطرق في كتاباته عن الثورة الصناعية في أيامها الأولى، حيث قال: "إنه ليس هناك سبب واحد يجعلنا نهتم بجودة ومنفعة العمال، حيث توجد أعداد كبيرة من العمال الريفيين عند أبواب المصانع الجديدة يبحثون عن عمل، وأن طاحونة العمل الدائرة هذه الأيام لا تجد صعوبة في امتصاص العمال الأميين والغير مدربين والراغبين

1 منذر الشرع، التعليم والعالم العربي -تحديات الألفية الثالثة- والاستثمار في رأس المال البشري مدخل التكاليف، طبعة الأولى، مركز الإمارات للدراسة والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 2000.

2 رفعت عزوز وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سبق ذكره، ص 98.

3 فيصل أحمد بوطيبة، العائد من الاستثمار في التعليم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص 15.

4 سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص 10.

5 عبد الله زاهي الراشدان، مرجع سبق ذكره، ص ص 17-18.

6 سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص 10.

في العمل¹، وبالتالي لاحظ أنه لم يعد العنصر البشري ذلك العنصر الاستراتيجي في الإنتاج بسبب زيادته (كثرة العاملين على أبواب المصانع)، كما ركز على نظرية القيمة في العمل، وعدّ القيمة النوعية لكل جانب من جوانب العمل محددة بوساطة السوق وكفاءة العامل، إلا أنه لم يقترح أي أسلوب لتطوير ونشر التعليم، وإنما اقتصر على مفهوم رأس المال البشري.

وركز جون ستيوارث ميل "John Stuart Mill" على قيمة رأس المال البشري، واهتم بالتعليم سواء بالنسبة لطبقة العمال ومختلف أفراد المجتمع، بحيث ناقش في كتابه "مبادئ الاقتصاد السياسي عام 1848"²، إمكانية تغيير سلوك الطبقة العمالية من خلال رفع مستواهم تعليمي وتصبح هذه الطبقة أكثر قدرة على التحكم في زيادة أعدادهم ويقول ميل في هذا الشأن "إن تربية هذه العادات وتنمية قدرات الإنسان وتعديل سلوكيات أفراد الطبقة العاملة هو أساس أي تنمية اقتصادية"³، كما أكد على ضرورة التعليم الأساسي الإلزامي لكافة أفراد المجتمع (الشعب) من أجل القضاء على الأمية وبالتالي تحقيق التقدم والرفي لدولتهم. ويتم تمويل نفقات التعليم من طرف الحكومة بالنسبة للأفراد ذو العقول السامية والتي لا تستطيع أسرهم ضمان استمرارهم في مواصلة تعليمهم، نظرا لارتفاع تكاليف التعليم، بالإضافة إلى تحميل الأهالي قسطا من هذا الإنفاق، وأن لا يقتصر هذا التمويل على التبرعات والهبات. متسائلا إلا أي مدى يمكن تمويل هذا التعليم تمويلا إلزاميا؟ ويطلب المفكرين من بعده بأن تستمر الدولة بالزامية تمويل هذا التعليم⁴.

وجد مك كولوك "Mc. Culloch" أن التربية لعبت دورا هاما في تحفيز مختلف شرائح المجتمع للاستمرار في التعليم، وبالتالي أصبحت التربية في عصره تمثل المحرك الرئيسي للمجتمع والنمو الاقتصادي معا. فقد اعتبر حذاقة ومهارة العاملين وذكاء كل أبناء المجتمع⁵. ومستواهم الثقافي جزء لا يتجزأ من رأس المال المادي، وإدخال مهارة ومستوى ثقافة العمال ضمن مفهوم رأس المال القومي وتراكمه⁶، ومن هنا تمكن من إيجاد العلاقة التي تربط بين التربية والنمو الاقتصادي، إلا أنه لم يحاول قياس إسهامات التربية في النمو الاقتصادي.

في حين نجح يوهان هاينريش فون ثونين "Johan Heinrich Von Thunen" إبراز أهمية رأس المال البشري، بحيث أكد أن العنصر البشري كرأس مال لا ينقص من قيمته ولا يحد من حريته وكرامته. وأن للتعليم دور هام في تقدم الأمم ونجاحها من خلال الاستثمار في البشر الذي يعود عليهم بعوائد كبيرة على

1 محمد متولي غنيمة، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل - القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، دراسات وبحوث¹، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996، ص 24.

2 أحمد مندور، أحمد رمضان، اقتصاديات الموارد الطبيعية والبشرية، الدار الجامعية، بيروت، 1990، ص 43.

3 محمد سيف الدين فهمي، مرجع سبق ذكره، ص 271.

4 محمد متولي غنيمة، مرجع سبق ذكره، ص 26.

5 نفس المرجع السابق، ص 27.

6 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص 16.

الفصل الأول: التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري

مستوى الدولة والأفراد، وأن نوعية العمالة المهرة داخل وحدات العمل التي تلقت تعليم عالي بإمكانها الحصول على أجور مرتفعة، واستخدام أساليب التحليل الاقتصادي المادي، عندما قارن قيمة الإنسان بالسلاح في ساحة الحرب، وعد أن فقدان مدفع أهم من فقدان إنسان، لأن فقدان مدفع (السلاح) سوف يكلف الدولة مصاريف باهظة من أموال الشعب بينما الإنسان لا قيمة له طالما أنه لائق للخدمة العسكرية أي أنه مجند إجبارياً، وفي حالة وفاته (الإنسان) في المعركة فإن الدولة غير مسئولة عن دفع أية تعويض لأهله سواء في شكل مكافأة أو معاش وبالتالي تمكن من وضع خطة تهدف إلى تعويض جنود الحرب وعائلاتهم¹.

أما كارل ماركس "Karl Marx" كان واضحاً في تحديد علاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وله نفس رأي المفكرين الاقتصاديين ولاسيما "آدم سميث" أن استثمارات التعليم لها عائد اقتصادي كبير، كما أكد أهمية التعليم والتدريب في زيادة وترقية مهارات العمل وتمكين الفرد على اكتساب القدرة والمرونة للانتقال من وظيفة إلى أخرى²، ولاحظ "ماركس" أن نمو التعليم الإلزامي في إنجلترا وإنشاء المدارس المهنية كان سبب في تقدم الطبقة العمالية، وأن التطور المستمر في أساليب الإنتاج الناتج عن هذه الصناعات الحديثة سوف يقضي على الصناعات التقليدية ويجبر المجتمع ويلزمه بالفناء. ويرى أنه من الضروري مواجهة هذا التغيير من خلال تعليم الفرد الذي سوف يعمل على تنمية قدراته العقلية ومهاراته العامة والخاصة³.

الجدول رقم (03): مرحلة اكتشاف مفهوم رأس المال البشري (1600 – 1900)

اكتشاف مفهوم رأس المال البشري (1600 – 1900)	
تناول مفهوم رأس المال البشري وحاول قياسه.	William Petty, 1623-1687
ساهم في فتح المجال بين الاقتصاد والتربية.	Adam Smith, 1723 - 1790
تحسين التعليم وتفعيله وتمويله.	David. Hume, 1711 - 1776
تأكيد أهمية التعليم وتفعيله وتمويله.	Thomas. Robert. Malthus, 1766 - 1834
لم يقترح أي أسلوب لتطوير ونشر التعليم وإنما اقتصر على مفهوم رأس المال البشري	David. Ricardo, 1772 - 1823
- ركز على قيمة رأس المال البشري. - إلزامية التعليم الأساسي الإلزامي وتمويله.	John.Stuart.Mill, 1806 -1873
أهمية التربية باعتبارها المحرك الرئيسي للمجتمع والنمو الاقتصادي معاً.	Mc.Culloch, 1789 - 1864
- نجح في إبراز أهمية رأس المال البشري. - استخدام أساليب التحليل الاقتصادي المادي.	Von. Thünen, 1783-1850

1 محمد متولي غنيمه، مرجع سبق ذكره، ص ص 28، 29.

2 رفعت عزوز وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سبق ذكره، ص 102.

3 محمد سيف الدين فهمي، مرجع سبق ذكره، ص ص 273، 274.

Karl. Marx
1818 - 1882

- حدد العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- أكد أهمية التعليم في تنمية القدرات العقلية والمهارات العامة والخاصة للأفراد.

المصدر: اعداد الباحثة بالاعتماد على مجموعة من المراجع.

ثانيا: ظهور علم اقتصاديات التعليم وتطوره (1900-1970):

تميزت هذه المرحلة بظهور علم اقتصاديات التعليم، عن طريق القيام بدراسات عملية وميدانية واستخدام وسائل أكثر دقة واستقلالية مقارنة للمرحلة السابقة، ثم تطور وازدهر هذا العلم على يد العالم الاقتصاد "شولتز"، الذي برز أهمية الاستثمار في رأس المال البشري وتحديد القيمة الاقتصادية للتعليم عندما ألقى خطابه في الجمعية الاقتصادية الأمريكية في ديسمبر سنة 1960م.

كما عرفت هذه المرحلة أيضا استخدام عدد من النماذج لقياس الأثر الاقتصادي للتعليم، وعدد من المعادلات والطرق الكمية لقياسها، وظهر عدد كبير من المفكرين الاقتصاديين والتربويين المهتمين بهذا العلم بالإضافة إلى انعقاد جملة من الملتقيات الدولية حول أهمية علم اقتصاديات التعليم، ومن أهم مفكري هذه المرحلة:

ألفريد مارشال "Alfred Marshal" يعتبر أول من أشار بصورة مباشرة إلى اعتبار التعليم نوعا من الاستثمار طويل المدى وعاب النظرة قصيرة المدى للاستثمار في التعليم لأنها تحد من حركية ومرونة العامل وهذا ما قاله: "إن التعليم ميدان استثماري ضخم مثل أفضل أنواع الاستثمارات على الإطلاق، وأن له عائدا، قد يفوق كثيرا عائد كثيرا من العمليات الاقتصادية على المدى الطويل"¹، وأكد ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم في التنمية الاقتصادية من جهة، ومساهمة كل من الدولة والأولياء في تحمل نفقات تعليم الأبناء من جهة أخرى. كما أشار إلى أن ما ينفق على التعليم ينبغي ألا يقاس بالعائد المباشر فيه، فهناك فائدة عظيمة تأتي من إعطاء أفراد الشعب فرصا متزايدة من التعليم العام حتى تتكشف مواهبهم وقدراتهم، كما أكد أن التعليم يجب أن يرتبط بالحاجات إلى القوى العاملة وأعلى من قدرة التدريب العملي والتعليم عن طريق العمل. لذلك اهتم بأشكال التعليم المرتبطة بالصناعة، كما ندى أيضا بضرورة إنشاء مدارس تقنية²، وبالتالي يعد اتجاهه تعميقا وتجديدا لاتجاه أستاذه "آدم سميث"، وتمثلت أفكاره في إعطاء عمق للتحليل الاقتصادي والتربوي للإنسان، ويعتبر من بين الأوائل الذين اهتموا بموضوع عائد التعليم، حيث تضمن كتابه "مبادئ الاقتصاد السياسي 1908" ملحقا رياضيا، بمثابة نموذج لحساب هذا العائد، كما قام بتوضيح العوائد

1 غادة عبد القادر قضيب البان، قياس العائد الاقتصادي على التعليم مع تطبيق على الجمهورية العربية السورية، من الفكر الاقتصادي 25، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 1996، ص ص 33، 34.

2 رفعت عزوز وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سبق ذكره، ص 107.

الاقتصادية المباشرة ويمكن قياسها، مثل دفع مبلغ من المال مقابل التنزه في حديقة وسط منطقة عمرانية، وغير المباشرة لا يمكن قياسها¹، مثل التمتع بمنظر هذه الحديقة الخلابة وهواءها النقي.

تمكن "والش" * **J.R.Walsh** من تقدير الأرباح والتكاليف المتعلقة بالاستثمار في التعليم، من خلال الدراسة التي قام بها حول علاقة التعليم بالدخل الفردي. حيث قام الباحث بقياس عائدات التعليم الخاص، انطلاقاً من الشهادات التي يحصل عليها الأفراد تبعاً لمستويات تعليمهم المختلفة (الثانوية، الليسانس، الماجستير، الدكتوراه)، وعند حساب القيمة الحالية للدخول المتوقعة في تاريخ تخرجه^{**} المستقبلية بمعدل فائدة 4% أخذاً في الحسبان احتمالات توقعات الأعمار بالنسبة للأرباح، وأخذ نفس المعدل عند حساب القيمة الحالية للتكاليف والمتمثلة في حقوق التسجيل، تكاليف السكن والطعام، الكتب، ملابس، الترفيه وتكلفة الفرصة الضائعة الناجمة عن قيمة المداخل الضائعة التي كان من الممكن للطالب أن يحصل عليها لكنه فضل الاستمرار بالتعليم²، وقد لاحظ أن القيمة المالية التي يحصل عليها الفرد نتيجة التعليم تتجاوز في جميع الأحوال النفقات التي تتفق عليه وبلغ هذا التجاوز 2142 دولار لدى حامل البكالوريا، 30.753 دولار لدى حامل الليسانس، 28.335 دولار لدى حامل الماجستير، 23.955 دولار لدى حامل الدكتوراه³.

من بين الأبحاث التي قام بها المفكر الاقتصادي روبرت صولو **Robert Solow** هو دراسة الإنتاج الزراعي خلال الفترة (1960-1900) فتوصل إلى أن نمو الإنتاج الزراعي هو فقط 10%، منه تعود إلى عوامل رأس المال وزيادة السكان، أما الباقي 90% يعود إلى التقدم التقني، وقام أيضاً بدراسة الإنتاج غير الزراعي في الاقتصاد الأمريكي فقد توصل إلى أن إنتاجية الفرد في الساعة قد تضاعفت خلال الفترة (1949-1909)، وأن فقط نسبة 12,50% من هذه الزيادة تعود إلى رأس المال المادي (المستخدم وهو كمية رأس المال والعمل)، أما الباقي 87,50% يعود للتقدم التكنولوجي والعلمي والبحوث العلمية⁴، وبالتالي أصبح له الفضل في ظهور نظرية العامل المتبقي **"Residual Factor"**، حيث لاحظ عدم توازن طرفي معادلة الناتج الإجمالي القومي الذي يساوي العمل ورأس المال مما اضطره إلى إضافة العامل التكنولوجي

1 سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص 11، 12.

* قام بدراسة جدوى نفقات التي تتفق من أجل الحصول على الشهادة الدراسية وتم نشرها سنة 1935 في مجلة الاقتصاد الفصلية **"Quarterly Journal Of Economics"** أنظر: محمد عباس عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 101.

** أي حساب قيمة الفرد تبعاً لمستوى تعليمه.

2 غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سبق ذكره، ص 206.

3 عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سبق ذكره، ص 181.

4 روبرت صولو، نظرية النمو، مرجع سبق ذكره، ص 32.

والعلمي (e)، حتى تتوازن المعادلة. وعلى هذا الأساس تحصل "Solow" على جائزة نوبل في الاقتصاد عام 1987 عن مساهمته المبتكرة في نظرية النمو¹.

قام اود اوكروست (Odd Aukrust) بدراسة سنة 1959 حول عوامل زيادة الإنتاج في النرويج مستعينا بنموذج كوب دوغلاس وذلك خلال الفترة (1955-1900). وتوصل إلى أن زيادة 1% في رأس المال المادي تؤدي إلى زيادة في الإنتاج بنسبة 0,02% وزيادة 1% في كمية العمل تؤدي إلى زيادة في الإنتاج بنسبة 0,07%، بينما يؤدي تحسين مستوى أداء العمال إلى زيادة في الإنتاج بنسبة 0,125%، مفترضا في كل الحالات ثبات العوامل الأخرى عند زيادة أي عامل من عوامل الإنتاج².

قام إدوارد فولتون دينيسون "Edward Fulton Denison" بدراسة الاقتصاد الأمريكي خلال فترة الممتدة بين (1929-1982)³، حول مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي بنسبة 34%، واستخدام للتعبير عن نظريته نموذج "كوب دوغلاس"، ويرجع تأثير التعليم في تحسين نوعية العمل من خلال زيادة مهارة العاملين وبالتالي زيادة إنتاجيتهم، ومن ثم زيادة الدخل القومي إلى الأسباب التالية: "إن زيادة التعليم تمنح للأفراد فرص عمل أكثر ومرونة الانتقال من مهنة إلى أخرى، بالإضافة إلى تقبلهم للأفكار والابتكارات الجديدة التي يفرضها التقدم التكنولوجي، وبالتالي يقبلون على زيادة مستواهم عن طريق التعليم والتدريب خلال الحياة العملية كلها"، وبين "دينسون" أن دخل العمل يمثل 73% من الدخل القومي، ودخل رأس المال 22,5%، ودخل الموارد الطبيعية بما فيها الأرض 4,5%، ويوضح بأن التعليم الإضافي يساهم بزيادة الإنتاجية من خلال رفع نوعية العمل، وهو ما يؤكد أهمية التعليم وقيمه الاقتصادية⁴.

قام العالم السوفييتي "ستاتسلاف سترومليين Stanislave Strumilin" بدراستين عن الإتحاد السوفيتي عام (1924-1962)، حيث توصل في دراسته الأولى إلى أن أربع سنوات من التعليم الابتدائي، يمكن أن يزيد من فعالية العمل الإنساني بنسبة لا تقل عن 44%. وأن العائد من الإنفاق على التعليم يزداد بازدياد فترات التعليم من مستوياته الأولى حتى مستوياته العليا من جهة، وأن الإنفاق على التعليم سوف يزيد

1 أتيش ركس غوش، شخصيات اقتصادية-عبرية المتبقي- حوار مع الاقتصادي روبرت سولو، مجلة التمويل والتنمية، يصدرها صندوق النقد الدولي، المجلد 48، العدد 1، مارس 2011، ص4، على الخط، تم الاطلاع في 2018/03/16، <https://www.imf.org/external/arabic/pubs/ft/fandd/2011/03/pdf/people.pdf>

2 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص 18.

3 روبرت سولو، مرجع سبق ذكره، 2003، ص 33.

4 فليح حسن خلف، اقتصاديات التعليم وتخطيطه، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007، ص 169.

* لقد أشار "حامد عمار" أن الاقتصادي "الروسي سترومليين"، يعد من الأوائل الذين لفتوا الاهتمام إلى الدور الاقتصادي للتعليم، لكن الأبحاث المقارنة الأمريكية والأوروبية قد انطلقت بعد أبحاث "تيودور شولتز" أستاذ الاقتصاد في جامعة هارفارد. أنظر: حامد عمار، "من همومنا التربوية والثقافية - دراسات في التربية والثقافة (1)"، الطبعة الثانية، مكتبة الدار العربية للكتاب، مدينة النصر، القاهرة، 1995، ص 61.

من دخول الأفراد، وبالتالي زيادة الإنتاجية التي تعود على المجتمع بأسره من جهة أخرى¹، أما الدراسة الثانية، فاقترنت حول مدى تأثير التعليم في زيادة إنتاجية العمال سواء كان العمل ذات طابع جسدي أو فكري، من خلال أخذ عينة مكونة من 2.600 عامل ذات طابع ميكانيكي من مصانع ليننجراد، ولاحظ خلال دراسته أن هناك علاقة طردية بين المهارة والعوامل الأساسية (العمر، مدة الخدمة، التعليم)، وأنه كلما زاد السن ومدة الخدمة وعدد سنوات التعليم زادت مهارة العامل ثم تبدأ بالانخفاض بعد 32 سنة².

لقد قال الأستاذ الروسي **كيروف إيفان أندريفيك "Kairov Ivan Andreevic"** في الجمعية الدولية لعلم الاجتماع، المنعقد في مارس 1961 من طرف منظمة الأمم المتحدة، أن إدخال التعليم الابتدائي الإلزامي لمدة أربع سنوات في الاتحاد السوفيتي، قد عاد على الاقتصاد القومي بنسبة تفوق 43 مرة المبالغ التي أنفقت عليه، إلا أنه لم يوضح كيفية تقدير هذه النسبة ومدتها³.

في الولايات المتحدة قام الأستاذ **"سيمون ادوين هاريس Seymour Edwin Harris"** بدراسة العلاقة بين المستوى التعليمي ومستوى دخول الأفراد عام 1956، حيث لاحظ أن الفرد الذي أنهى دراسته الجامعية يكون عائده الإجمالي أكبر من العائد الإجمالي لدخل الفرد الذي أنهى دراسته الثانوية بزيادة تقدر بـ 154 ألف دولار⁴، وقام أيضا بدراسة نفقات التعليم وأسباب تطورها خلال الفترة الممتدة ما بين 1870 إلى غاية 1960، فلاحظ:

- أن نفقات التعليم تزايدت بشكل ضخم، إذ ارتفعت من 13 مليون دولار عام 1870 إلى 14 مليار دولار عام 1960.
- من بين أسباب هذا التزايد هو الزيادة الكبيرة في عدد طلاب التعليم الثانوي ومعاهد التعليم العالي (أي زيادة في عدد الطلبة المسجلين، عدم الغياب، وزيادة في عدد أيام الدراسة من 132 يوم سنة 1870 إلى 178 يوم سنة 1956).
- النزعة القديمة إلى زيادة عدد الأساتذة بالقياس إلى عدد الطلاب (ففي عام 1870 كان يقابل الأستاذ الواحد 37,5 طالبا في المتوسط، ثم انخفضت هذه النسبة إلى 27,5 طالب سنة 1956)، بالإضافة إلى زيادة رواتبهم بنسبة 1 إلى 12 خلال نفس الفترة.
- في حين عرف المستوى العام للأسعار زيادة مقدارها ثلاث أضعاف، خلال الفترة الممتدة ما بين 1870 و1960⁵.

1 غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سبق ذكره، ص ص 26، 205، 206.

2 عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سبق ذكره، ص 69.

3 H.M. Phillips, « L'économie de l'éducation », Organisation des Nations Unies Pour L'éducation, La Science et La Culture, Paris, le 17 mars 1961, p 6.

4 عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سبق ذكره، ص 25.

5 غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سبق ذكره، ص 98.

قام **ثيودور وليام شولتز "Theodore William Schultz"** بإسهامات متعددة حول اقتصاديات التعليم، وعلى أساسها تحصل على جائزة نوبل في الاقتصاد سنة 1979¹، عندما قام بإبراز "القيمة الاقتصادية للتعليم" في أوائل الستينات، وكانت له عدة دراسات منفردة ومع باحثين آخرين، ومن بين الأبحاث والدراسات التي تطرق إليها هو قياس الترابط بين التربية والدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية، خلال الفترة (1900-1956)، وتبين أن الموارد الكلية الموجهة للتعليم قد ارتفعت بمقدار ثلاث مرات ونصف، وبالنسبة لتكوين رأس المال البشري تفوق معدلات الاستثمار في تكوين رأس المال المادي²، فقد أشار "شولتز" إلى أن "الفوائد الخاصة التي يجنيها الفرد من رأس المال البشري تحفز الأفراد والعائلات على الاستثمار في رأس ماله البشري. كما أن الفوائد الاجتماعية تحفز المجتمعات على الاستثمار في رأس المال البشري"³. وبالتالي أكد على أهمية الاستثمار في رأس المال البشري باعتباره عنصراً فعالاً في التنمية الاقتصادية، وأن الرفاهية البشرية تتحقق على أساس شرطان أساسيان وهما: نوعية الشعب وتعليمه، وطرح فكرة تكلفة الفرصة الضائعة* وكيفية حسابها، حيث لاحظ أن الدخل الضائعة في إنجلترا وصلت إلى 60% من مجموع تكاليف المعهد العالية، و59% من مجموع تكاليف الكليات الجامعية⁴، كما ناقش دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وكيفية تفعيله، كما اعتبر أن الاستثمار في رأس المال البشري له جوانب عدة بإمكانها زيادة القدرة الإنتاجية للفرد والمجتمع عن طريق التعليم، الصحة والتدريب، وفي محاولة أخرى منه قام بدراسة مقدار الزيادة التي يساهم فيها العامل المتبقي خلال الفترة (1900-1949) لبعض الدول النامية في أمريكا اللاتينية وقارنها بالولايات المتحدة. وكانت النتائج على النحو التالي: 83% للولايات المتحدة الأمريكية، 62% بالأرجنتين، 45% في البرازيل، و50% في المكسيك⁵، وبالتالي لاحظ أن الزيادة في الإنتاج القومي يرجع أساساً إلى التعليم، فقام بتعديل نموذج "سولو"، إذ عوض العامل التكنولوجي (e)، بعنصر التربية (E)، وبالتالي أصبحت المعادلة من الشكل التالي، الناتج الإجمالي القومي يساوي العمل (A)، رأس المال (L) والتعليم (E).

1 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص 20.

2 فليح حسن خلف، مرجع سبق ذكره، ص 168.

3 المركز العربي للبحوث التربوية، اقتصاديات التعليم، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت، ط1، الكويت، 2012، ص ص 16، 17.

* تعرف تكلفة الفرصة الضائعة على أنها نفقات التضحية بشيء ما من أجل الحصول على شيء آخر، أما على مستوى الأفراد، فتعبر عن قيمة السلع والخدمات التي كان من الممكن للطالب أن ينتجها لكنه فضل الاستمرار بالتعليم، أما على مستوى المجتمع فتعني العوائد التي تولدها الموارد المخصصة لبناء مؤسسة تعليمية بدلاً من استخدامها في بناء مصنع أو مزرعة.

4 غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سبق ذكره، ص 108.

5 المرجع السابق، ص ص 260، 261.

قام جاري ستانلي بيكر "Gary Stanley Backer" بدراسة المردودية الاقتصادية للتعليم عن طريق استخدام طريقة معدل العائد، وعلى أساسه تحصل المفكر الاقتصادي "جاري بيكر" من كولومبيا على جائزة نوبل في الاقتصاد سنة 1992¹. وعند احتساب الفروق بين دخول الأفراد، قام باستبعاد أثر الكفاءات والقبليات الشخصية (كالجنس، الذكاء، المكانة أو الطبقة الاجتماعية)، لاحظ أن معدل عائدات التعليم العالي انخفض من 11% إلى 9%، وعند قياسه لمعدل العائد الفردي والاجتماعي وجد صعوبة قياس العائد الاجتماعي بسبب قلة الإحصائيات²، كما قدم دراسة للمكتب القومي للبحوث في أمريكا، حول دراسة العائد الاقتصادي للتعليم، فوجد أن أرباح الذكور من السكان في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1950³، كانت تمثل 14,8% سنوياً من النفقات التي ينفقها على دراساتهم الثانوية والعالية أو 11% من مجموع النفقات التي تنفق على التعليم الثانوي والعالي، أي أن رؤوس الأموال التي توظف في التعليم تعوض خلال تسع سنوات، وبالتالي يعد توظيفاً ممتازاً³، وفي سنة (1962 و 1964)، قسم "بيكر" نوعين من رأس المال البشري: "رأس المال البشري العام: حيث يتحمل العامل نفقات تدريبه العام، وذلك بتخفيض أجرته طوال مدة تكوينه مقابل حصوله على أجرة أكبر بعد تدريبه، كما يمكن نقله بسهولة، أما رأس المال البشري الخاص: فالمؤسسة هي التي تتحمل نفقات تدريبه وتمويله، ولا يمكن نقله بسهولة، أي يبقى مرتبطاً بمؤسسته، وبالتالي يضمن الاستمرار في عمله مع زيادة أجرته⁴"، وكانت له دراسات مشتركة مع مفكرين آخرين مثل "ميللر Miller" حول تقدير متوسط دخل خريجي الأطوار الثلاث (الابتدائي، الثانوي، الجامعي)، ودراسته مع "رودان" حول ربحية التعليم العالي الكبير.

يعتبر الباحث الألماني "فريدريك إدينج" **Frederich Edding** من أشهر المفكرين الذين اهتموا بدراسة نفقات التعليم وتطورها والتنبؤ بها مستقبلاً، خلال الفترة (1913-1954)، كما حاول خلال دراسته تحديد الاتجاهات الدولية لنفقات التربية، منطلقاً من مبدأ "أن التعليم يمثل المفتاح الذهبي لرفاهية المجتمع المعنوية والمادية، وأن الجهود التي تبذل من أجلها ما تزال مقصورة على المدى المطلوب. فنفقات التعليم، إذا قيست بجملة الدخل، تكاد تكون ثابتة، لا تتطور تطوراً ينكر، في حين من الواجب أن تزداد هذه النفقات لتجاري تسارع التقدم الاقتصادي المنشود⁵"، كما حاول تفسير أسباب زيادة نفقات التعليم التي أرجعها إلى زيادة إقبال التلاميذ على مقاعد الدراسة، وبالتالي زيادة عدد المعلمين مما أدى إلى زيادة نفقات التجهيز (البنائات المدرسية والتجهيزات..) من جهة، وزيادة مصاريف نفقات الاجتماعية (المنح، النقل، الصحة المدرسية..) من جهة أخرى، بالإضافة إلى زيادة الطلب على التعليم العالي، وعلى هذا الأساس حاول قياس

1 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص 20.

2 سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص 15.

3 H.M. Phillips, *L'économie de l'éducation*, op cit, p 5.

4 عبد الله زاهي الراشدان، مرجع سبق ذكره، ص ص 215، 216.

5 غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سبق ذكره، ص 94.

الفصل الأول: التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري

مقدار ما يخصصه التعليم في عدد من البلدان ذات البنى الاقتصادية المختلفة، حيث لاحظ اختلافا كبيرا في نفقات التعليم بين البلدان، أي أن البلدان الفقيرة تقوم بتحديد نفقاتها التعليمية، نظرا لصعوبة التمويل من جهة، وحاجتها للاختصاصيين والفنيين من جهة أخرى، وفي المقابل نجد البلدان الغنية تقوم بالإنفاق على هذا القطاع لحاجتها المتزايدة للاختصاصيين وتوفرها على موارد كبيرة.

قام **جاكوب مينسر (jacob. Mincer)** بقياس معدل العائد على رأس المال البشري سنة (1958)، ثم وضع مقالات استعراضية سنة (1970) محاولا بذلك فهم الدور الذي تلعبه القرارات الفردية، من خلال السلوك الاقتصادي الراشد في تفسير التفاوتات في الأجور، كما قام بتطوير نظرية رأس المال البشري من خلال الفرضيات الأساسية التالية¹:

- إن المصدر الرئيسي لتفاوتات دخول العمال تعود إلى طول فترة التدريب أو التعليم، وأنها سوف تؤدي إلى رفع إنتاجية العمال، غير أنه يتطلب تأجيلا للدخل للفترة المستقبلية.
 - كما يمكن للأفراد الحصول على دخول أعلى في المستقبل تعوض تكلفة التدريب.
 - تقتصر تكلفة التدريب على التكلفة البديلة، أي بمعنى آخر الدخل الذي كان سيحصل عليه الفرد إذا لم يلتحق بمؤسسات التدريب.
 - يشترط أن لا يتقدم الفرد على التدريب مرة ثانية، بعد انقضاء مدة التدريب الأولى.
 - افتراض ثبات سعر الفائدة من أجل حسم التدفقات المستقبلية للفرد.
- بالإضافة إلى الدراسات الأخرى التي قام بها مجموعة من المفكرين الاقتصاديين ومن بينهم: ميلر، وودهال، كروجر، هانس... الخ.

الجدول رقم (04): مرحلة ظهور علم اقتصاديات التعليم وتطوره (1970-1900)

ظهور علم اقتصاديات التعليم وتطوره (1970-1900)	
- اعتبر التعليم نوعا من الاستثمار طويل المدى. - اهتم بموضع عائد التعليم.	Alfred – Marshal 1842 - 1924
- تمكن من تقدير الأرباح والتكاليف المتعلقة بالاستثمار في التعليم. - قياس عائدات التعليم الخاص.	J.R. Walsh,
- له الفضل في ظهور نظرية العامل المتبقي، وإدخال العامل التكنولوجي والعلمي (e) لتحقيق التوازن في معادلة الناتج الإجمالي القومي، أي أن الإنتاج القومي يساوي العمل ورأس المال وعامل التكنولوجي والعلمي.	Robert. Solow, 1924
استخدم نموذج "كوب دوغلاس" على الاقتصاد النرويجي لتأكيد أهمية التعليم وقيمه الاقتصادية.	Odd Aukrust, 1915 - 2008
استخدم نموذج "كوب دوغلاس" على الاقتصاد الأمريكي لتأكيد أهمية التعليم وقيمه الاقتصادية.	Denison. F. Edward 1915 - 1992

1 علي عبد القادر علي، قياس معدلات العائد على التعليم، سلسلة جسر التنمية، المعهد العربي للتخطيط، العدد 79، الكويت، 2009، ص 3.

الفصل الأول: التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري

الاقتصادية.	
قام بدراستين على الاقتصاد السوفياتي وتحصل على: - أن الانفاق على التعليم يزداد بازدياد فترات التعليم. - مدى تأثير التعليم في زيادة إنتاجية العمال.	Strumilin Stanislave, 1877 - 1974
مدى تأثير التعليم الابتدائي الإلزامي في الاتحاد السوفياتي على الاقتصاد القومي.	Kairov Ivan Andreevic 1893-1978
قام بدراستين على الاقتصاد الولايات المتحدة تضمنت: - دراسة العلاقة بين المستوى التعليمي ومستوى دخول الأفراد. - دراسة نفقات التعليم وأسباب تطورها.	Seymour Edwin Harris 1897 - 1974
أبرز القيمة الاقتصادية للتعليم. قام بعدة أبحاث ودراسات منفردة ومع باحثين آخرين أبرزها: - قياس الترابط بين التربية والدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية. - أكد أهمية الاستثمار في رأس المال البشري. - طرح فكرة الفرصة الضائعة وكيفية حسابها. - دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وكيفية تفعيله. - تعديل نموذج صولو باستبدال عنصر التكنولوجيا بعنصر التربية، أي أن الإنتاج القومي يساوي العمل ورأس المال والتعليم.	Theodore William Schultz 1902-1998
قام بعدة دراسات منفردة ومع باحثين آخرين أبرزها: - دراسة المردودية الاقتصادية للتعليم باستخدام طريقة معدل العائد. - دراسة العائد الاقتصادي للتعليم. - قسم رأس المال البشري إلى نوعين (رأس المال البشري العام ورأس المال البشري الخاص).	Gary Stanley Backer 1930 - 2014
دراسة نفقات التعليم وتطورها والتنبؤ بها.	Frederich Edding
- قام بتطوير نظرية رأس المال البشري. - قياس معدل العائد على رأس المال البشري. له دراسات أخرى مع باحثين آخرين.	Jacob. Mincer 1922-2006

المصدر: اعداد الباحثة بالاعتماد على مجموعة من المراجع.

ثالثاً: تدهور القيمة الاقتصادية للتعليم (1970 – 2002):

تعد هذه المرحلة امتداداً للمرحلة السابقة، حيث واصل رواد المرحلة السابقة بأجراء دراسات أثناء هذه الفترة (أي لم تشهد بروز عدد كبير من المفكرين)، وقد لوحظ خلال أبحاثهم زيادة عدد المتخرجين عن متطلبات البلد مما تسبب في انخفاض أجورهم، إضافة إلى ارتفاع مستويات التضخم بالإضافة إلى استياء الدول الفقيرة من التعليم الذي لم يستطيع حل مشكلاتهم بل زادها حدة، ومن هنا بدأ التشكك من القيمة الاقتصادية للتعليم.

حيث طرح "فيليب هول كومبز Philip Hall Coombs"¹ إمكانية حدوث أزمة عالمية للتعليم، من خلال الكتاب الذي أصدره سنة 1968 حول "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر"، فاستخدم طرق ومؤشرات إحصائية خلال الفترة ما بين (1968-1900) يمكن من خلالها تحديد مدى كفاءة سير النظام التعليمي أو عدم كفاءته، ولقد أرجع هذه الأزمة إلى مجموعة من الأسباب من بينها زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الذي يقابله زيادة هائلة في عدد التلاميذ والطلاب بالمدارس والمعاهد والكلية في جميع أنحاء العالم، لم يأخذ بعين الاعتبار معدلات الرسوب والتسرب وطبيعة التعليم الذي يحصل عليه التلاميذ من حيث النوعية والجودة، بالإضافة إلى زيادة نفقات التعليم بسبب زيادة عدد التلاميذ المقيدين بالمدارس في مختلف مراحل التعليم أدى إلى ازدياد الأموال التي تصرف على التعليم من أجور المدرسين، المباني المدرسية، الوسائل والأدوات التعليمية بمعدلات أكبر وأسرع، وعدم التوافق الناتج بين نظم التعليم وبيئتها، من حيث التغير السريع في العلم والتكنولوجيا، وفي السياسة والاقتصاد وفي التركيب السكاني والاجتماعي لهذه الدول، الذي اتخذ أشكالاً متعددة وهو جوهر أزمة التربية والتعليم في العالم، وأنه لابد من تخصيص موارد إضافية للتعليم وتجديد مقرراته ومناهجه كي تتماشى مع التطورات العالمية من جهة وتلبي متطلبات سوق العمل من العاملة الماهرة من أجل القضاء على البطالة، ويشير "كومبز" إلى ضرورة توحيد الجهود حتى نتمكن من السيطرة على هذه الأزمة وأن تكون المساهمة على مستوى دولي.

قام جورج سكاربولس "George Psacharopoulos" منذ سنة (1970)² بمجموعة كبيرة من الأبحاث عن التعليم ومراحله في عدة دول، كما حاول خلال دراسته إثبات صحة معتقداته بوجود هيمنة الاقتصاد على التربية، وبالتالي جعل البعد الاقتصادي في مركز الصدارة، وأرجع معظم الأزمات المعاصرة في التربية إلى طبيعة اقتصادية أو تمويلية للبديل المقترح، وأن المدارس تتأثر بشكل سريع بالبيئة الاقتصادية التي تعمل في نطاقها، فالإقتصاد المزدهر يولد عائدا كبيرا، يمكن تخصيص جزء منه للنظام التعليمي، والعكس صحيح، بالإضافة إلى تفاعل التعليم مع البيئة الاقتصادية في المدى الطويل، أي أنه يوفر العمالة المدربة التي تسهم في نمو الدخل الفردي والوطني، كما أن كساد سوق العمل أو ضعفه يخلق بطالين بين الخريجين بالإضافة إلى التحاق الطلاب وعائلاتهم بأنواع معينة من المدارس والمصانع حسب نوع قطاعات العمل المزدهر، وكانت لديه أبحاث ودراسات مشتركة مع مفكرين آخرين من بينهم دراسة "Layard" (1974) التي تؤكد دور التعليم في رفع إنتاجية الأفراد، و"وينغ شو" (1992) حول تقدير معدل العائد الخاص والاجتماعي لـ 18 بلد من أجل تحديد علاقة التعليم بالدخل في أمريكا اللاتينية³. كما كانت له دراسات أخرى حول دراسة معدل العائد الفردي والاجتماعي لعدد ثمانية وسبعين دولة حسب المراحل التعليمية

1 ف. كومبز، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة: احمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد جابر، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1971، ص ص 28، 29، 31، 225، 226.

2 سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص ص 16، 17.

3 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص ص 94، 120، 121.

(الابتدائي، الثانوي والعالي) وتم إصدارها من طرف البنك الدولي سنة (1993)¹ وأخرى سنة (1994)²، ومن مجمل النتائج المعتمدة التي توصل إليها "سكاربولس" يمكن تلخيصها فيما يلي:

- معدلات العائد لمستوى التعليم الابتدائي أعلى من معدلات العائد لمستوى التعليم الثانوي فالتعليم العالي.
- العائد الاجتماعي من التعليم في البلدان النامية أعلى من تكلفة الفرصة للرأسمالية، بمعنى أن الاستثمار في البشر بالإمكان أن يكون له أثر على النمو أكثر من الاستثمار في الآلات.
- معدلات العائد في الدول الفقيرة أعلى من معدلات العائد في الدول الغنية، أي كلما زاد البلد تقدماً انخفض العائد من التعليم في كافة المستويات التعليمية.
- العائد الخاص أعلى من العائد الاجتماعي بالنسبة لجميع المستويات التعليمية، وذلك نتيجة لكون التعليم حكومي في جل البلدان.

اهتم "جون فيزي John.Vaizey" بدراسة تطور نفقات التربية في المملكة المتحدة، ويرجع أسباب هذه الزيادة إلى التغيرات في مستوى الأسعار، وارتفاع المستوى العام لأسعار التربية، ولا سيما في نفقات التسيير مثل ارتفاع أجور المعلمين، ونفقات التجهيز مثل إنشاء مباني المدرسية، بالإضافة إلى ارتفاع كل من نفقات التعليم الثانوي والعالي، حيث عرفت تلك الزيادة ارتفاعاً أكبر من سائر الأسعار، كما أشار أن سبب الرئيسي في زيادة نفقات التعليم في المملكة المتحدة، لا يعود إلى زيادة عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس³، وعند دراسته لعائد الاستثمار من التعليم، وجد أن هذه النسبة ترتفع دائماً وتتراوح بين 9% و24% سنوياً من نفقات التعليم، أي أن الفرد يستطيع استعادة مجموع ما أنفقه على التعليم خلال فترة تتراوح ما بين أربع وإحدى عشرة سنة⁴، ويعتقد "جون فيزي" أن تكلفة الفرصة الضائعة بالنسبة للتلاميذ تساوي صفر، وهذا راجع إلى قانون العمل الذي يمنع استغلال الأطفال في كافة بلدان العالم⁵.

لقد قام "مارك بلوج Marc blaug" بدراسة معدل العائد الفردي بالنسبة لخرجي المرحلة الثانوية والتعليم العالي لعام 1963 في إنجلترا، فوجد أن معدل العائد لخرجي المرحلة الثانوية قد بلغ 10% سنوياً مقارنة لخرجي التعليم العالي الذي قدر بـ 14% سنوياً⁶، ومن جهة أخرى، تبين له أن معدل العائد الفردي أعلى من معدل العائد الاجتماعي. كما توصل إلى أن معدل العائد من التعليم الثانوي في البلدان المتقدمة أعلى منه

1 محمد عباس عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 129.

2 علي عبد القادر علي، مرجع سبق ذكره، ص 5.

3 عبد الله زاهي الراشدان، مرجع سبق ذكره، ص ص 105، 106.

4 غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سبق ذكره، ص 212، 213.

5 رفعت عزوز، مرجع سبق ذكره، ص 259.

6 غادة عبد القادر قضيب البان، المرجع سبق ذكره، ص 197.

في المراحل المتبقية، أما في البلدان النامية فإن معدل العائد من التعليم الابتدائي أعلى منه في المراحل التعليمية الأخرى، وهو نفس الاستنتاج الذي توصل إليه "سكاربولس"¹.

لقد اكتشف "محمد متولي غنيم" بالولايات المتحدة الأمريكية سنة (1979-1980) من خلال دراسته للقيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، حيث وجد أن الإنتاج القومي (GNP) أقل من العمل (A) ورأس المال (L) والتعليم (E) مرة أخرى، أي أن زيادة الإنفاق على التعليم يؤدي إلى زيادة الطلب على التربية وبالتالي انخفاض في الإنتاجية وظهور بطالة المتعلمين في سوق العمل، ومن هنا بدأ التشكيك في دور التعليم على المستوى الكمي والنوعي في بناء القيمة الاقتصادية للتعليم، مما دعا إلى ضرورة إعادة النظر في النظم والسياسات التعليمية وسوق العمالة على المستوى الدولي، بغية الوصول إلى حل مشترك لهذه الأزمة، خاصة مع التغيرات والتطورات السريعة التي يشهدها العالم².

قامت "غادة عبد القادر قضيب البان" بدراسة قياس العائد الاقتصادي على التعليم وتطبيقه على الجمهورية العربية السورية خلال الفترة الممتدة ما بين (1969-1976) مستخدمة في دراستها بعض النماذج مثل طريقة شولتز، دينسون، وسولو لتحديد مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها:

- أن الاستثمار في التعليم الابتدائي أعلى ربحية من الاستثمار في التعليم الثانوي وأخيراً الجامعي.
- أن المردود الاقتصادي للاستثمار في التعليم أعلى منه في حالات اقتصادية متعددة خاصة في الدول النامية.
- أن العائد الفردي من الإنفاق على التعليم يمثل 10% لخريجي الجامعة بالنسبة للثانوي، و7% لخريجي التعليم الفني بالنسبة للثانوي، و8% لخريجي الثانوي بالنسبة للمتوسط، و16% لخريجي المتوسط بالنسبة لابتدائي، وأن معدل العائد الإجمالي للتعليم وصل 21%.
- تتراوح مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي السوري 6% إلى 9% خلال عام (1970-1980)³.

لقد استخدم "أندرو مايكل سبنس Andrew Michael Spence" سنة 1973 "نظرية الإشارة La Théorie de Signal"، كما حاول خلال دراسته تحديد دور التعليم في تحسين الإنتاجية أم لا؟ ويرى أن المشكلة بالنسبة لرب العمل هي عدم معرفة (عدم اليقين) إنتاجية الفرد الذي سيوظفه، ويمكن تحديد مستوى الإنتاجية من خلال معرفة بعض مميزاته (بالنسبة للفرد) غير القابلة للتغيير كالسن والعرق والجنس التي يسميها بالمؤشرات "Les indices"، ومعرفة مميزات أخرى قابلة للتغيير كالتعليم والتدريب والتي يسميها

1 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص ص 22، 23.

2 محمد متولي غنيم، مرجع سبق ذكره، ص ص 12، 14.

3 غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سبق ذكره، ص ص 15، 16، 17، 18.

بالإشارات "Les signaux"، ومن ثم يحدد أجرته. فالفرد يحصل على أجر يتم تحديده على أساس "المؤشر" وليس على أساس المستوى التعليمي¹.

عند قيام مورين وود هول "Maureen Woodhall" بدراسة المردود الشخصي الفردي للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، أشارت إلى وجود فروق بالدخول للمستويات التعليمية مع تقدم العمر، وأن ما يقارب ثلثي الفوارق في الدخل بالنسبة للعمال المتعلمين يرجع إلى طول فترة تعليمهم وليس من خلال عوامل أخرى مثل القدرات² وتوصلت أيضا بأن الشخص الذي يتعلم حتى المرحلة الجامعية يصل إلى أعلى مستوى للدخل بين عامي 40-55، إذا كان التقاعد 60-65 سنة. وقد يستمر هذا الارتفاع في الدخل ما بين عامي 50-55 إلى ما بعد التقاعد³، وقد لاحظ كل من "وود هول وسكاربولس" أن الاستثمار في التعليم قد ازداد بشكل كبير في فترة الستينيات والسبعينيات، مما انعكس على التوسع الكبير في تقديم الخدمات التعليمية عبر العالم كله. وبرغم من ذلك، لا يزال هناك فقر وتفاوت في الثروة وانتشار البطالة بين المتعلمين في العالم، ولا بد من إتباع استراتيجيات الاستثمار في التعليم، من أجل التغلب على مشكلة التوزيع غير العادل للموارد والارتقاء بالأداء العام للمدرسة، عن طريق توفير فرص التعليم للجميع وتحسين نوعيته وجودته⁴.

يرى كينيث أرو "Kenneth Arrow" في إطار نظرية المصفاة "La Théorie de filtre"، أن التعليم ليس له أثر مباشر على الإنتاجية ولكنه يوحى بقدرة الفرد على أن يكون فعالا في عمله، ويضمن له مستقبله، وقد دعم فكرته هذه بأن رب العمل يستخدم التعليم كعلامة تكشف له عن إنتاجية العمل. لأن العامل المتعلم صاحب المستوى التعليمي العالي يملك مهارات ذاتية عالية تمكنه من رفع إنتاجيته، وبالتالي يدفع له رب العمل أجر مرتفعا على أساس المستوى التعليمي العالي⁵.

ووفقا لهذه النظرية فإن الغرض الرئيسي من التعليم هو توفير شهادات تثبت مؤهلاتهم التعليمية التي يستخدمها أرباب العمل لاختيار العمال للوظائف ذات الأجر المرتفع، ويرى بعض النقاد أن هذه النتيجة سوف تؤدي إلى إحداث تسارع الطلاب للحصول على مؤهلات أعلى تمكنهم من احتلال صدارة هذه الوظائف العليا، وبالتالي إهدار للموارد الشحيحة لأن التعليم مكلف وهذا ما يسمى بـ "دوامة المؤهلات أو مرض الديبلوم"⁶.

1 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص 23، 24.

2 Maureen Woodhall, *Cost-benefit analysis in educational planning*, third edition, UNESCO, paris, 1992, pp 33, 34.

3 سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص 154.

4 مرزوق يوسف الغنيم، مرجع سبق ذكره، ص 83، 84.

5 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص 24.

6 Maureen Woodhall, *Cost-benefit analysis in educational planning*, op cit, p 35.

الجدول رقم (05): مرحلة تدهور القيمة الاقتصادية للتعليم (1970 – 2002)

تدهور القيمة الاقتصادية للتعليم (1970 – 2002)	
Philip Hall Coombs 1915 - 2006 تنبأ بحدوث أزمة عالمية في التعليم. - استخدام طرق ومؤشرات إحصائية لتحديد مدى فعالية النظام التعليمي أو من عدمه، وتوصل إلى: ك زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم. ك زيادة نفقات التعليم. ك عدم توافق الناتج بين نظم التعليم وبيئتها. - قدم حلول بديلة تمثلت في: ✓ تخصيص موارد إضافية للتعليم. ✓ تجديد مقررات ومناهج التعليم تتماشى مع متطلبات سوق العمل والتطورات العالمية. ✓ توحيد الجهود على النطاق العالمي لمواجهة أزمة التعليم.	
George Psacharopoulos 1937 - حاول إثبات صحة فرضية هيمنة الاقتصاد على التربية. - حاول تقدير معدل العائد الفردي والاجتماعي. قام بعدة دراسات منفردة ومع باحثين آخرين ومن أهم النتائج التي توصلوا إليها: ك تفاعل التعليم مع البيئة الاقتصادية في المدى الطويل. ك العائد الخاص أعلى من العائد الاجتماعي بالنسبة لجميع المستويات التعليمية. ك معدلات العائد لمستوى التعليم الابتدائي أعلى من معدلات العائد لمستويات الأخرى. ك معدل العائد في الدول الفقيرة أعلى من معدلات العائد في الدول الغنية. ك العائد الاجتماعي في البلدان النامية أعلى من تكلفة الفرصة الرأسمالية.	
John.Vaizey 1929 - 1984 - دراسة نفقات التعليم وتطورها في المملكة المتحدة. - دراسة عائد الاستثمار من التعليم. وتوصل إلى النتائج التالية: ✓ ان زيادة نفقات التعليم تعود إلى التغيرات في مستوى الأسعار وليس زيادة الطلب على التعليم. ✓ أن نسبة عوائد التعليم تتراوح ما بين 9% و24% سنوياً من نفقات التعليم. ✓ يمكن استعادة إجمالي نفقات التعليم ما بين 4 و11 سنة. ✓ تكلفة الفرصة الضائعة معدومة بالنسبة لتلاميذ (قانون العمل يمنع استغلال الأطفال).	
Marc blaug 1927 - 2011 دراسة معدل العائد الفردي والاجتماعي. وتوصل إلى النتائج التالية: ك معدل العائد الفردي لخريج التعليم العالي أعلى من معدل العائد الفردي لخريج التعليم في إنجلترا. ك معدل العائد الفردي أعلى من معدل العائد الاجتماعي. ك معدلات العائد لمستوى التعليم الثانوي أعلى من معدلات العائد لمستويات الأخرى. ك معدل العائد في التعليم الابتدائي أعلى منه في المراحل التعليمية الأخرى في البلدان النامية.	
محمد متولي غنيمه قام بدراسة حول القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي. - وجد أن الإنتاج القومي أقل من العمل ورأس المال والتعليم مرة أخرى.	

الفصل الأول: التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري

– بدأ التشكك في دور التعليم وقيّمته الاقتصادية. ✓ اقترح ضرورة إعادة النظر في النظم والسياسات التعليمية وسوق العمالة على المستوى الدولي.	
قام بدراسة قياس العائد على التعليم وتطبيقه على الجمهورية العربية السورية، لتحديد مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي. وتوصل إلى النتائج التالية: ◀ المردود الاقتصادي للاستثمار في التعليم عالي بالنسبة للدول النامية ◀ معدل العائد في التعليم الابتدائي أعلى منه في المراحل التعليمية الأخرى. ◀ مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي السوري تتراوح ما بين 6% و9% خلال (1970-1980).	غادة عبد القادر قضيبي البان
– استخدم نظرية "الإشارة" لتحديد دور التعليم العالي في تحسين الإنتاجية أم لا؟ – لاحظ أن الأجر يتم تحديده على أساس "المؤشر" وليس "الإشارة".	Andrew Michael Spence 1943
دراسة المردود الشخصي الفردي للتعليم. – لاحظ وجود فروق بالدخول للمستويات التعليمية مع تقدم العمر. – وجود تفاوت في الثروة وانتشار البطالة بين المتعلمين في العالم. طالب استراتيجيات استثمار في التعليم من خلال توفير فرص التعليم للجميع وتحسين نوعيته وجودته.	Maureen Woodhall
– استخدم نظرية "المصفاة" لتحديد دور التعليم في تحسين الإنتاجية أم لا؟ – لاحظ أن صاحب العمل يدفع أجر مرتفع على أساس مستوى تعليمي عالي (أصحاب الشهادات العليا).	Kenneth. Arrow 1921 - 2017

المصدر: اعداد الباحثة بالاعتماد على مجموعة من المراجع.

رابعاً: محاولة إصلاح النظم التعليمية وتطويرها (2002 إلى يومنا هذا):

لقد واصل معظم المفكرين السابقتين البحث ضمن منظمات دولية ذات قدرات أكبر، بعد تأكدهم من تدهور القيمة الاقتصادية للتعليم، من خلال الأزمة العالمية للتعليم التي ظهرت بوادرها في المرحلة السابقة، ومحاولة إيجاد حلّ جذري وسريع لمشكلات التعليم في العالم المتقدم والنامي على السواء.

كما تميزت أيضاً، بإسهام المنظمات الدولية والإقليمية المتمثلة في البنك الدولي، منظمة اليونسكو، الألكسو، منظمة العمل الدولي، المنظمات العربية للتربية والثقافة والعلوم... الخ، القيام بدراسات حول العالمين (المتقدم والنامي)، من خلال عقد ندوات منشؤها ترشيد الدول وإيجاد السبيل الأمثل لتخصيص مواردها المادية والبشرية واستثمارها بشكل أفضل والحدّ من مشكلة هجرة الأدمغة.

حاول "فيصل أحمد بوطيبة" معرفة الدور الذي يقوم به التعليم في العملية التنموية، بغية تحديد جوانب الضعف و/أو القوة في النظام التعليمي، وأن العملية التعليمية مرهونة بمجموعة من العوامل المدرسية وغير المدرسية، أهمها توفير الوسائل الضرورية لتحسين التحصيل الدراسي من خلال استخدام الكمبيوتر والانترنت، تحيين وتطوير المناهج الدراسية، التحفيزات المقدمة للأستاذ (من بينها الأجرة)، تحديد الوقت

اللازم للتحصيل المعرفي الجيد بالنسبة للطلاب، لا مركزية واستقلالية في إدارة المدارس، بالإضافة إلى التغذية الجيدة، العوامل الأسرية (أي الآباء ذوي مستوى عالي من التعليم)، مشكلة الانفجار السكاني الذي يقابله نقص في نفقات التعليم، وعند قيامه بدراسة مقارنة أداء وخصائص التعليم في المنطقة العربية وكوريا الجنوبية، وجد أن هناك فجوة زمنية بينهما، ويرجع سبب هذا تفوق أن كوريا الجنوبية أعطت أهمية كبيرة للتعليم الابتدائي باعتباره القوة الدافعة لنموها الاقتصادي الذي تميز بالشمولية، المجانية وخاصة الجودة، أما طلاب التعليم الثانوي والعالي فيتحملون نفقات تعليمهم ويتم توجيههم نحو تخصصات علمية، كما تم استخدام وسائل الإعلام والاتصال في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تحيين وتجديد المناهج الدراسية التي تركز على الإبداع، الرياضيات واللغة الإنجليزية، وقد استخدم التعليم كوسيلة لتحقيق استراتيجياتها التنموية، التي تضمن حدوث توازن بين مخرجاتها التعليمية وسوق العمل، دون إهمال قطاع التكوين المهني¹.

انطلاقاً من الأزمة التي تعيشها منظومة التعليم في مصر، من حيث ارتفاع نسبة الأمية، وجود "محمد حسنين العجمي" اختلال بين مخرجات منظومة التعليمية ومتطلبات سوق العمل، ومنه ارتفاع نسبة البطالة، بالإضافة إلى تدني المستوى التعليمي ونقص الموارد المخصصة لتمويل التعليم، وارتفاع تكاليف إصلاح وتطوير النظام التعليمي، وعلى هذا الأساس حاول "محمد حسنين العجمي" معالجة هذه الأزمة، وإيجاد الحلول المناسبة لها، من خلال دراسته لآليات ترشيد الإنفاق التعليمي ومصادر تمويله في دولة مصر، ومن مجمل الحلول التي اقترحها، تحرير التعليم المصري من قيود الهيمنة والسيطرة الدولية وخاصة البنك الدولي والمنظمات الدولية التمويلية، لا بد من ترشيد نفقاتها وإصلاح التعليم وجعله كفء يتماشى مع متطلبات العصر، تفعيل مفهوم الجودة التعليمية الشاملة في ترشيد الإنفاق على التعليم².

وجد "محمد صالح ربيع العجيلي" خلال دراسته لمشكلات التعليم العالي في الوطن العربي أن الجامعات العربية واجهت مجموعة من المشكلات من بينها، حادثة مؤسسات التعليم العالي، زيادة الطلب على التعليم الجامعي الذي أدى إلى انفجار طلابي، وبالتالي زيادة تكاليف التعليم، وجود خلل في برامج التعليم العالي بل وفي الأسس التخطيطية لقبول الطلبة، وضع قيود ومحددات وعراقيل في وجه الأستاذ الجامعي سواء على مستوى العلم والمعرفة أم على مستوى الإداري وسلم الترقيات العلمية والمشاركات البحثية في المؤتمرات والندوات العلمية، بالإضافة إلى ظاهرة هجرة العقول العربية أو ما يسمى "بنزيف الأدمغة" وتعتبر من أخطر المشاكل التي تهدد الأمن العلمي العربي وعلى خططها التنموية، ومن بين الحلول التي اقترحها، إعادة الاعتبار ومكانة الأستاذ الجامعي، تكوين رأس مال بشري كما ونوعاً من خلال إعداد كفاءات عالية قادرة على تحقيق التنمية المستدامة، ضرورة العمل على إعادة العقول العلمية ذات السمعة العلمية العالمية إلى

1 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص 47، 71.

2 محمد حسنين العجمي، اقتصاديات التعليم: آليات ترشيد الإنفاق التعليمي ومصادر تمويله، دار الجامعة الجديدة، إسكندرية، مصر، 2007، ص 13، 14، 16، 156، 158، 160.

وطنها الأصلي (الوطن العربي)، من خلال توفير مجموعة من الحوافز والإمكانيات البحثية والمالية اللازمة لاستقرارهم. تشجيع التعاون العلمي العربي في مجال البحث العلمي، لمواجهة متطلبات النظام العالمي الجديد¹.

لاحظ كل من "محمد صبرى الحوت وناهد عدلى شاذلى" أن التعليم الجامعي يواجه تحديات عديدة منها داخلية، والأخرى خارجية تتعلق بالتمويل، وشروط الالتحاق بالجامعة، وتطوير القدرات العلمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس، وتعزيز جودة عملية التدريس، وجودة البرامج التي يقدمها، وتشغيل الخريجين، كما يواجه تحديات التكنولوجيات الجديدة، ولإصلاح النظام التعليمي، لابد من تنمية قدرة الطالب على الإبداع والابتكار والبحث العلمي والتفاعل الإيجابي مع التطورات الجديدة، تفعيل مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم، ترشيد نفقات التعليم، وضع برامج جادة تشجع العقول الوطنية المهاجرة على العودة إلى الوطن، كذلك الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في ميدان التجديدات دون النقل أو التقليد الحرفي².

قام "بدر عثمان مال الله" باستعراض دور التعليم في ظل أهم التطورات الاقتصادية العالمية، وتناول سياسات إصلاح النظام التعليمي في وطن العربي من أجل زيادة القدرة التنافسية، وخلال دراسته لاحظ أن مجمل المشكلات التي تواجهها، ضعف الروابط الأساسية بين المواد العلمية والتقنية، ومن حيث الموارد المخصصة للبحث والتطوير وخيارات البحث العلمي ومجالات ونوعية مخرجاته، وأن هناك علاقة ضعيفة جدا وتكاد أن تكون معدومة، بين الجامعات والمعاهد من جهة وسوق العمل من جهة أخرى، بالإضافة أن الدول العربية لا تخرج سوى 373 باحثا لكل مليون نسمة، علما بأن العدد المتوسط على مستوى العالم يبلغ 1.081 باحثا، إلا أن الكثير منهم فضلوا الهجرة إلى الغرب، ومن بين النتائج التي توصل إليها "بدر عثمان مال الله" أنه من الضروري إعادة النظر بأهمية مكونات الإصلاح التعليمي في الدول العربية، باعتبار أن لأنظمة التعليم أهداف تنموية لابد من تحقيقها، من خلال زيادة كفاءة الأنظمة التعليمية في بناء رأس المال البشري، ضمان تعميم إكمال مرحلة إجبارية من التعليم راقى النوعية، توفير المعلومات حول مختلف أوجه أداء النظام التعليمي على مستوى كل دولة، ضمان آلية مستقرة وقاعدة قابلة للاستمرار لتمويل نظام التمويل، قيام الدولة بالتأسيس لمراحل التعليم الأساسي عوضا من مراحل التعليم الأول أي تركيز على المعرفة الأساسية للفرد المتعلم³.

1 محمد صالح ربيع العجيلي، التعليم العالي في الوطن العربي: الواقع واستراتيجيات المستقبل، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص ص 83، 87، 88، 91، 98.

2 محمد صبرى الحوت، ناهد عدلى شاذلى، التعليم والتنمية، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2007، ص ص 77، 253، 254.

3 بدر عثمان مال الله، المتغيرات الاقتصادية والسياسات وتحديات التعليم في الوطن العربي، مقدمة للموسم الثقافي التربوي (الدورة التاسعة عشر)، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج-الكويت، 2012، ص ص 1، 5، 9، 10، 11، 13، 14.

وضع البنك الدولي "World Bank" برنامجاً للنهوض بالتعليم مفاده الحدّ أو التقليل من المشكلات التي تواجهها الدول النامية، من حيث حالات الرسوب والتسرب المدرسي وارتفاع معدلات الهدر، التي تؤدي إلى ضعف الكفاءة الداخلية للتعليم وأيضاً ضعف جودة ونوعية التعليم، عدم التنسيق بين سوق العمل وخريجي المعاهد والجامعات الذي كان سبباً في ارتفاع نسبة البطالة، بالإضافة إلى عدم مقدرة العديد من الدول توفير فرص التعليم الأساسي لجميع من يسعون إليه ونقص تمويل التعليم، وقد اقترح البنك الدولي مجموعة من الحلول بهدف الارتقاء بالتعليم، فقد نادى بضرورة توفير التعليم الابتدائي والأساسي والتعليم الكبار (نحو الأمية) وفق الظروف والموارد المتاحة لذلك مع تطبيق مبدأ العدالة الاجتماعية، تحسين وتطوير المناهج، ويجب خلق نوع من التكامل والتناسق بين التعليم وسوق العمل والبيئة المحيطة به، من أجل تحسين مخرجات النظام التعليمي من الناحية الكمية والنوعية، وأن البنك سوف يسهم في إقراض وتمويل بعض الدول تحت شرط تجديد مقرراتها التعليمية وترشيد نفقاتها¹، ووفق تقرير البنك الدولي (2010) حول إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، أن الدول العربية لا زالت متخلفة عن كثير من الدول الناشئة رغم الإنجازات التعليمية التي حققتها، إلا أن التقرير أشار إلى وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهداف الإنمائية الحالية والمستقبلية، ومن بين أسبابها ضعف العلاقة بين التعليم (أي انخفاض مستوى التعليم بشكل كبير) والنمو الاقتصادي، وأكد على ضرورة إصلاح التعليم وأنظمتها، وسدّ الفجوة بين مخرجات ومدخلات النظام التعليمي على المستوى الداخلي والخارجي، ولا بد من إصلاح أسواق العمل المحلية والخارجية².

وفق ما جاء في تقرير الإقليمي العربي حول التعليم العالي (2009) تحت عنوان "نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعة"³، بأن البلدان العربية استطاعت تحقيق العديد من الإنجازات خلال الفترة الممتدة ما بين 1998 و2008، وقد تختلف هذه الإنجازات من بلد لآخر بحسب الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة آنذاك، وقد لوحظ خلال السنوات العشرة الماضية أن عدد الطلاب قد تضاعف مرتين، وزادت حصة الإناث بصورة كبيرة، كما تضاعف عدد مؤسسات التعليم العالي

1 بسام مصطفى العمري، تمويل التعليم العالي واقتصادياته نظرة معاصرة، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص ص 13، 14، 15، 16، 22.

2 البنك الدولي، الطريق غير المسلوک، إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا - ملخص تنفيذي، مجلد رقم 1، تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، البنك الدولي، واشنطن، 2010/07/01، على الخط، تم الاطلاع في 2025/02/25،

<https://manchurat.org/node/13705>

3 عدنان الأمين وآخرون، عقد من التعليم العالي في البلدان العربية (1998-2009): إنجازات وتحديات (التقرير الإقليمي)، في: نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية (أعمال المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي)، تحرير: عدنان الأمين، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت-لبنان، 2010، ص ص 17، 18، 19، 31.

أكثر من مرتين، ويرجع ذلك إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي الناتج عن النمو الديمغرافي، بالإضافة إلى مختلف الإصلاحات وتعديلات التي أجرتها السلطات الحكومية من حيث تطوير نظم القبول والدعم من أجل زيادة الفرص وتحقيق التكافؤ والعدالة في الحصول على مقاعد دراسية، إنشاء مؤسسات التعليم الحكومي في المناطق البعيدة وتنويع أنماط التعليم العالي من خلال مؤسسات غير حكومية وجامعات أجنبية أو بالشراكة مع جامعات أجنبية، مع إنشاء هيئات وطنية للاعتماد بغية ضمان الجودة، وسعيًا نحو تطوير أطر التعليم العالي في البلدان العربية، قامت بوضع مجموعة من المبادرات والتجديدات، تركز على إنشاء جامعات وفتح كليات وبرامج من طراز جديد مثل إنشاء فروع لجامعات أجنبية، اتفاقات تعاون والشراكة، إنشاء معاهد دكتوراه ووضع برامج قصيرة (ذات بعد مهني)، وضع نظم جديدة للقبول والتعليم وقياس النواتج مع وضع نظم تقنية للمعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى إقامة شبكات جامعية وقواعد بيانات، وفي الأخير إطلاق مبادرات لدعم جودة التعليم العالي والبحث العلمي من أجل تعزيز المواءمة بين التعليم العالي وسوق العمل من جهة ، ووضع سياسات من شأنها تطوير التعليم العالي من خلال وضع قوانين وتشريعات، خطط واستراتيجيات...من جهة أخرى، من بين الاهتمامات التي تسعى إليها الدول العربية هو "إنشاء فضاء عربي للتعليم العالي" كما هو معمول به في الاتحاد الأوروبي*، من أجل تشكيل قوة علمية قادرة على مجابهة تحديات العصر، ومن أهم الاقتراحات المقدمة حول فرص وأشكال التعاون العربي كما يلي¹:

- **أشكال التعاون العربي:** وتضم عدة أفكار واقتراحات قيد التداول، وبلغ عددها 29 اقتراحا كتبادل المنح الدراسية والدورات التدريبية للطلبة والكوادر العاملة، إقامة قاعدة بيانات للجامعات العربية، إنشاء جامعات عربية مشتركة...الخ.

- **اهتمام شديد بالتعاون العربي في موضوع التعليم العالي:** من خلال إنشاء صندوق لدعم البحث العلمي، مركز إقليمي لتكنولوجيا المعلومات، شبكة المعلومات العربية حول التربية.

-**التعاون العربي الدولي:** عن طريق فتح قنوات التعاون العربي مع مختلف دول الشمال والجنوب وبالأخص مع دول الاتحاد الأوروبي وشمال أمريكا الجنوبية وآسيا، بالإضافة إلى المنظمات الدولية لاسيما يونسكو، من خلال اتفاقيات أكاديمية مع الجامعات والمؤسسات العلمية، وبما يشمل المنح للطلاب والباحثين.

وفق تقرير (2011) الذي قام بإعداده كل من "أديانا جاراميليو وتوماس ميلونيو" حول التواصل إلى الاستدامة وفي نفس الوقت تقديم معايير جودة عالية في التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لاحظا أن هذه الدول تواجه الآن تحديات كبيرة من حيث توسيع نطاق التعليم العالي، تحسين نوعيته

* للمزيد من تفاصيل حول إنشاء منطقة أوروبية في التعليم العالي، يمكن الاطلاع عليها في الفصل الثاني من البحث، ص 52، 53، 54، 55.

1 عدنان أمين وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 37، 42.

ومواءمته وتحقيق العدالة أي تكافؤ فرص التعليم، وإجراء تحسينات في مناخ الاستثمار لصالح زيادة استثمارات القطاع الخاص والاستثمارات الأجنبية القائمة على التكنولوجيا، ويجب على هذه البلدان بذل الجهود للمضي قدما نحو تعديل برامج التعليم العالي وذلك باستبدال البرامج القديمة ببرامج جديدة وبطريقة سريعة، من أجل تنمية المهارات المعرفية، السلوكية، الاجتماعية، والتقنية التي تتماشى مع التغيرات السريعة للعولمة، ولا بد من كسر دورة الالتحاق الزائد بتخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية في التعليم العالي، مع إعداد طلاب وخريجين يمتلكون المهارات الضرورية للدخول في سوق العمل وتعزيز قدراتهم التكنولوجية اللازمة لتلبية الأهداف التوسعية في القطاع الخاص ونمو قطاعي الصناعات والخدمات، وتعرف معظم البلدان في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حيزا ماليا يتراوح ما بين ضئيل والمتوسط وفي نفس الوقت تواجه تحديات كبيرة بالنسبة لتوسيع نطاق التعليم العالي وجودته، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف لا بد من حسن استخدام التمويل الحالي بالطرق الأكثر ملائمة وزيادة الموارد المالية المخصصة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، والبحث عن مصادر بديلة لتمويله مثل آليات المشاركة في التكاليف إما عن طريق تخفيض نفقات الطالب الواحد مع البقاء على هيكل التعليم دون تغيير، أو فرض ضرائب إضافية، أو زيادة المشاركة المالية للطلاب وأسرهم، و تعزيز تمويل من قبل القطاع الخاص مثل الموارد الخيرية، وخلق الإيرادات، ولكي تنجح هذه الإصلاحات يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الدروس المصيرية التي ينبغي تعلمها ألا وهي معالجة السياق السياسي والثقافي منذ البداية، كما فعلت دول النمر الآسيوية¹.

يمكن توضيح تطور رأس المال البشري عبر الفكر الاقتصادي بطريقة مختصرة وفق الجدول رقم (06)

أدناه:

الجدول رقم (06): مرحلة محاولة إصلاح النظم التعليمية وتطويرها (2002 إلى يومنا هذا)

محاولة إصلاح النظم التعليمية وتطويرها (2002 إلى يومنا هذا)	
فيسل أحمد بوطيبة - حاول معرفة دور التعليم في التنمية الاقتصادية، مع تحديد جوانب الضعف و/أو القوة في النظام التعليمي. - قام بدراسة مقارنة أداء وخصائص التعليم في المنطقة العربية وكوريا الجنوبية، توصل إلى النتائج التالية: ✓ وجود فجوة زمنية بينهما. ✓ أعطت كوريا الجنوبية أهمية للتعليم الابتدائي، توجيه طلاب التعليم الثانوي للتخصصات العلمية، استخدام وسائل لإعلام والاتصال وتحيين وتجديد المناهج التعليمية (أي استخدام اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الإبداع).	
محمد حسنين العجمي حاول معالجة الأزمة التي تعيشها منظومة التعليم في مصر. قام بدراسة آليات ترشيد الإنفاق التعليمي ومصادر تمويله في دولة مصر، واقترح:	

1 أدريانا جاراميليو وتوماس ميلونيو، تعادل أم اختراق، التواصل إلى الاستدامة وفي نفس الوقت تقديم معايير جودة عالية في التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، البنك الدولي، 2011، ص ص 20، 40، 62، 64، 111، 141، 143.

الفصل الأول: التعليم أداة رئيسية في تطور رأس المال البشري

✓ تحرير التعليم من قيود الهيمنة، والسيطرة الدولية خاصة البنك الدولي والمنظمات الدولية التمويلية. ✓ ترشيد النفقات من خلال تفعيل مفهوم الجودة الشاملة وإصلاح التعليم.	
قام بدراسة مشكلات التي تواجه التعليم العالي في الوطن العربي. اقترح مجموعة من الحلول أهمها: ✓ إعادة الاعتبار ومكانة الأستاذ الجامعي. ✓ إعداد كفاءات عالية قادرة على تحقيق التنمية المستدامة. ✓ توفير البيئة المناسبة لإعادة هجرة العقول إلى وطنهم الأصلي. ✓ تشجيع التعاون العربي في مجال البحث العلمي لمواجهة متطلبات عصر العولمة.	محمد صالح ربيع العجيلي
قام بدراسة واقع التعليم العالي في الوطن العربي واستراتيجياته المستقبلية. ومن مجمل اقتراحاته: ✓ تشجيع الإبداع والابتكار والبحث العلمي مع التطورات الجديدة. ✓ تفعيل مبادئ العدالة، تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم. ✓ ترشيد النفقات التعليم. ✓ وضع برامج تسعى لإعادة العقول المهاجرة إلى الوطن العربي. ✓ استفادة من التجارب الدولية دون النقل أو التقليد الحرفي.	محمد صبرى الحوت وناهد عدلى شاذلى
قام بدراسة المتغيرات الاقتصادية والسياسات وتحديات التعليم العالي في الوطن العربي. ومن بين النتائج التي توصل إليها: ✓ إعادة النظر في الإصلاحات التعليمية التي تخدم الأهداف التنموية في الوطن العربي. ✓ ضمان الاستمرار في تمويل الأنظمة التعليمية.	بدر عثمان مال الله
- وضع برنامج للنهوض بالتعليم العالي في الدول النامية. - وفق التقرير حول إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. - سوف يساهم في إقراض وتمويل بعض الدول تحت شرط تجديد مقرراتها التعليمية وترشيد نفقاتها. اقترح مجموعة من الحلول من شأنها الارتقاء بالتعليم، تتمثل في: ✓ ضرورة إصلاح التعليم وأنظمتة. ✓ سد الفجوة بين مخرجات ومدخلات النظام التعليمي على المستوى الداخلي والخارجي. ✓ إصلاح أسواق العمل المحلية والخارجية.	World Bank
وفق التقرير الإقليمي حول إنشاء فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية. - تسعى الدول العربية إلى تكوين أطر التعليم العالي. - وضع نظم تقنية للمعلومات والاتصال. - تعزيز المواءمة بين التعليم العالي وسوق العمل. - السعي نحو إنشاء فضاء عربي للتعليم العالي مثل ما هو معمول به في الاتحاد الأوروبي.	مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية
وفق التقرير حول التواصل إلى الاستدامة وتقديم معايير جودة العالية في التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ومن مجمل اقتراحات المطروحة:	أدريانا جاراميليو وتوماس ميلونيو

✓ تعديل برامج التعليم العالي.	
✓ توجيه الطلاب إلى الاختصاصات التي يحتاجها سوق العمل وتعزيز قدراتهم التكنولوجية.	
✓ ترشيد نفقات التعليم العالي، والبحث عن مصادر تمويل بديلة.	
✓ تقييم الإصلاحات والاختصاصات بعين الاعتبار الدروس المصرية التي تساهم في ارتقاء التعليم العالي مثل ما حدث في دول النمر الآسيوية.	

المصدر: اعداد الباحثة بالاعتماد على مجموعة من المراجع.

المطلب الثاني: دور التعليم في التنمية الاقتصادية.

لقد تبين للاقتصاديين والتربويين من خلال تطور مفهوم رأس المال البشري عبر الفكر الاقتصادي أنه لا يمكن تحقيق تنمية اقتصادية، إلا عن طريق الاستثمار في رأس المال البشري وبصورة فعالة، مثله مثل رأس المال المادي، وأن أحسن السبل للوصول إلى الغاية المرجوة، هو نوعية التعليم وحجمه، لتغطية الطلب المتزايد عليه.

ومع مرور الوقت، وما صاحبه من تدفق المعارف العلمية والتكنولوجية وانتشار شبكات المعلومات والاتصالات، وفي ظل هذه التغيرات العالمية، أصبح من البديهي أن تسعى كل من الدول المتقدمة والنامية على حدّ السواء إلى إحداث تغيرات جذرية على أنظمتها التعليمية، وجعلها قادرة على تخريج إطارات تساهم في تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية، ومواجهة تحديات العصر.

وفي هذا الصدد طرحت عدة تساؤلات حول العلاقة الموجودة بين التعليم والتنمية الاقتصادية؟ وما تأثير كل واحد على الآخر؟ ومتى يكون التعليم استهلاكاً؟ ومتى يكون استثماراً؟

أولاً) أهمية التعليم في التنمية:

قبل أن نتطرق إلى تحديد أهمية التعليم في التنمية الاقتصادية، لا بد من توضيح الفرق بين مصطلح التعليم والتربية، التنمية والنمو الاقتصادي، حتى نتمكن من تحديد دور التعليم في التنمية الاقتصادية.

(1) التربية والتعليم:

تختلف التربية والتعليم عند بعض الباحثين من حيث المفاهيم، فيعرف "رينان Renon" التربية على أنها من عمل المنزل فقط، أما التعليم فهو الذي تقوم به المدرسة داخل أقسامها.

أما عند "غوزدور Gusdore" فإن التربية هي التكوين الشامل للشخصية، وأن هذا التكوين يفترض وجود وجهة نظر معينة نحو أنفسنا ونحو العالم، وبالتالي نحو الإنسان الذي نريد تكوينه، ومن ثم فإن العملية التربوية تتضمن نوعاً من الاختيار الأخلاقي لنوع القيم التي ننبأها، والتي نحاول غرسها في نفوس

الناشئة، في حين أن التعليم يتجه فقط إلى الجانب العقلي من الشخص فيعتمد في ذلك على الفعاليات الذهنية من ذاكرة، الذكاء، وغير ذلك بقصد اكتساب المعارف العقلية¹.

وقد عرف قاموس "ويبستر Webster" التعليم بأنه عملية تدريب وتنمية المعرفة والمهارة والفكر والخلق... الخ ولاسيما عن طريق التربية والتعليم الرسمي. ولذا فإن الأنشطة التعليمية تتضمن إنتاج وتوزيع المعرفة، سواء حدثت في مؤسسات نظامية للتعليم أو في مكان آخر².

أما "سهيل الحمدان" فيقصد بالتعليم على أنها عملية مقصودة تؤدي بوساطة مؤسسة أنشئت خصيصا لهذا الغرض ويقوم بها أفراد اختيروا، ودربوا خصيصا للقيام بهذه العملية بهدف الحصول على معرفة واكتساب مهارة أو لتنمية قدرات أو طاقات خاصة، فهو مرتبط بالتدريس وبالمؤسسية أكثر، أما التربية مفهوم واسع عام وشامل، إذ تقوم بتنمية الفرد من جميع جوانبه الروحية والخلقية وبشكل سليم ليكون عضوا نافعا في المجتمع الذي يعيش فيه، وهي أشمل بكثير من التعليم إذ تشمل الأسرة والثقافة والإعلام والنوادي ومؤسسات العبادة.... الخ، فهي مرتبطة بالتنشئة أكثر وفي جميع مجالات الحياة³.

وعلى العموم نجد أن التربية والتعليم متلازمان ومتكاملان يهدفان لشيء واحد، هو تكوين الشخصية الإنسانية المتكاملة، وإعداد المواطن الصالح، أي أن التربية تهدف إلى تكوين الشخصية المتكاملة، والمؤهلة للإسهام في التقدم المجتمع وتطويره، ولا يكون ذلك إلا عن طريق التعليم باعتباره الوسيلة لتحقيق هذه الأهداف من خلال المؤسسات التعليمية.

(2) التنمية والنمو الاقتصادي:

كثيرا ما استخدم مصطلح النمو والتنمية على أنهما شيء واحد، إلا أن المختصين يفرقون بينهما من حيث المفهوم، فالتنمية هي إحداث تغيرات في تركيب الإنتاج، وفي هياكل مساهمات المدخلات المختلفة في العملية الإنتاجية، وفي تخصيص الموارد المتاحة وتوزيعها بين القطاعات الاقتصادية⁴. بينما النمو الاقتصادي هو حدوث زيادة في متوسط الدخل الفردي الحقيقي⁵، كما يعبر أيضا عن نصيب الفرد من الدخل الكلي بشرط أن تكون هذه الزيادة أكبر من الزيادة السكانية.

1 توفيق حداد، محمد سلامة آدم، التربية العامة للطلبة المعلمين والمساعدین في المعاهد التكنولوجية للتربية، الطبعة الأولى، الجزائر، 1977، ص 12.

2 عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سبق ذكره، ص ص 31، 32، 34.

3 سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص ص 27، 28.

4 سعد حسين فتح الله، التنمية المستقلة المتطلبات واستراتيجيات والنتائج: دراسة مقارنة في أقطار مختلفة، الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1995، ص 23.

5 عبد القادر محمد عبد القادر عطية، اتجاهات حديثة في التنمية، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، 2000، ص 11.

وتكمن مبررات استعمال مفهوم التنمية بمعنى اقتصادي بحث في أن النمط الاقتصادي السائد في المجتمع يعتبر في حد ذاته، مؤشرا للخصائص الاجتماعية الأخرى، أي بمعنى أن النشاط الاقتصادي هو الذي حدد طبيعة التركيبة الاجتماعية للمجتمع وخصائص ثقافية قد لا تتماثل وطبيعة النشاط الاقتصادي¹. إن النمو يعني الزيادة وفي مجال الاقتصاد يعني الزيادة الطبيعية أو العفوية في الدخل القومي أو الفردية، دون اتخاذ إجراءات للتحكم في مجرى العمليات الاقتصادية.

وتقترن التنمية الاقتصادية بنمو السكان، تراكم رأس المال، وتطبيق الابتكارات الجديدة في أساليب الإنتاج، بتغير تركيب السكان، وتغيير توزيع الإنفاق القومي بين الاستهلاك والادخار، وأيضا توزيع الدخل بين الشرائح².

فقد عرف **كيندر برجر "Kindelberger"** التنمية على أنها الزيادة التي تطرأ على الناتج القومي في فترة معينة مع ضرورة توافر تغيرات تكنولوجية وفنية وتنظيمية من المؤسسات الإنتاجية القائمة أو التي ينتظر إنشاءها. كما يعرفها **بالدوين "Baldwin"** في كونها عملية يزداد فيها الدخل القومي ودخل الفرد في المتوسط بالإضافة إلى تحقيق معدلات عالية من النمو في قطاعات معينة تعبر عن التقدم³.

غير أن مفهوم التنمية أشمل من النمو، حيث أن النمو الاقتصادي يسبق التنمية الاقتصادية، وهو ظاهرة تحدث على المدى القصير، في حين أن التنمية لا تحدث إلا على المدى الطويل، ولا يمكن الحكم عليها إلا بعد مضي فترة زمنية طويلة، وتعد عملية مقصودة، أما النمو فهو عملية طبيعية أو عفوية.

كما تشمل عملية التنمية جانبين: العنصر البشري والعنصر المادي، إلا أن العنصر الأول هو الذي يقوم بعملية التنمية، عن طريق حسن استغلال مهاراته وخبراته الفنية والإدارية في عملية الإنتاج، وأنه لا يمكن تنمية قدرات العنصر البشري ومهاراته إلا عن طريق التعليم، ويكون النظام التعليمي محرك أساسي لتطوير مهارات ومعارف العنصر البشري، وما يترتب عنه من تحسن في المردودية الكمي والنوعي.

حيث شبه رئيس جنوب أفريقيا **"نيلسون مانديلا"** التعليم بالقاطرة الكبرى للتنمية الشخصية، أي من خلال التعليم يمكن لابنة فلاح أن تصبح طبيبة، وابن عامل مناجم أن يصبح مديرا، وابن عامل مزرعة أن يصبح رئيسا لأمة عظيمة، وقد دعم مقولته بأن ما نصنعه مما لدينا وليس ما يمنح لنا، هو يميز بين شخص وآخر⁴.

1 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص 27.

2 حرايبي محمد موسى عريقات، مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي، الطبعة الأولى، دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان - الأردن -، 1992، ص 26.

3 فيصل أحمد بوطيبة، مرجع سبق ذكره، ص 27.

4 البنك الدولي، تقرير عن التنمية في العالم 2019، مرجع سبق ذكره، ص 70.

حيث أكد "كينت جالبوت"¹ في هذا السياق "إن التعليم يجب أن يشمل الشعب كله، فالمدرسة قبل المصانع، والكتب قبل الآلات، وإن لم يتوفر رأس المال البشري الإنمائي، فلا جدوى من رأس المال والصناعة والتكنولوجيا".

ومن بين الشواهد التاريخية ما حدث في كل من اليابان والدانمارك، حيث استطاعا أن يحققا تنمية اقتصادية، رغم النقص الذي يعرفانه في الموارد والثروات الطبيعية، بالمقارنة مع الدول المجاورة لهما، التي كانت تتمتع بمصادر طبيعية غنية، وهذا يرجع إلى الأهمية التي أولاها للتعليم، حيث قامت اليابان بإنشاء نظام عام شامل للتعليم الابتدائي، أما الدانمرك فقامت بإنشاء المدارس التي تسمى "Folk high-school"، وهذه المدارس كانت السبب الرئيسي في تحقيق نمو اقتصادي أسرع.

بالإضافة إلى كوريا الجنوبية وبلدان شرق آسيا التي بدأ نموها بعد كل البلدان العربية، رغم تعرضها للآزمات الاقتصادية و المالية غير أنهم تمكنوا من تحقيق تنمية اقتصادية من خلال الاهتمام برأس المال البشري، لذلك أدركت قيادات هذه البلدان أن تقدمها يتوقف على حسن استخدامها لما تملكه من ثروة بشرية، باعتبار هذا الأخير سر نجاحها، فأعطت أولوية للتعليم والتدريب للنهوض باقتصادياتها من خلال نوعية التعليم والبرامج التعليمية التي كانت تتماشى ومتطلبات العصر من التكنولوجيات العالية ومرونة التأقلم معها، وبذلك استخدموا التخطيط كوسيلة لتطبيق إستراتيجية التنمية تهدف إلى تحديث الزراعة والصناعة والعلم والتكنولوجيا والصناعات الدفاعية.

ويمكن استخلاص أن التنمية أصبحت مفهوما مرتبطا بالتعليم، والموارد البشرية ومستوى التعليم العالي للمجتمع، وبالتالي أصبح التعليم يحتل مركز الصدارة بين الوسائل الأخرى، باعتباره جوهر عملية التنمية، أي أن التعليم يقوم بتعبئة الطاقات البشرية عن طريق نشر الوعي العلمي على إدراك الفرد والظروف المحيطة به، وكيفية معالجة المشاكل التي تواجهه وحلها بطرق رشيدة، بالإضافة إلى تحسين مستواه وقدراته الإنمائية.

ثانيا) التعليم استهلاك أم استثمار:

من خلال دراستنا لتطور الفكر الاقتصادي للتعليم، لاحظنا أن التعليم كان ينظر إليه من الجانب الاستهلاكي فقط، حيث عارض فريق من الاقتصاديين مجرد التفكير في العنصر البشري كرأس مال أو كثرة قومية²، وفي المقابل نجد من اهتم بالعنصر البشري كرأس مال يمكن الاستثمار فيه من خلال التعليم، وأن عائداته المستقبلية تكون كبيرة بالمقارنة لعائدات القطاعات الأخرى، ولا يمكن تحقيق تنمية اقتصادية

¹ سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص 26.

² أحمد مندور، أحمد رمضان، مرجع السابق، ص 325.

دون تنمية قدرات العنصر البشري من خلال التعليم، فقد جاء في تقرير البنك الدولي عام 1995¹: "أن التعليم يعد استثماراً إنتاجياً له عائد اقتصادي...."¹.

(1) الجانب الاستهلاكي للتعليم:

يقبل الفرد على التعليم ويجعله من أولوياته في الحياة، ويخصص له نصيباً من دخله للإنفاق عليه، لذلك يعتبر كخدمة استهلاكية ويكمن الجانب الاستهلاكي بإعداد الفرد لحياته الخاصة من خلال تطلعاته نحو المستقبل عن طريق التعليم وتزويده بالجوانب الأخلاقية والثقافية والاجتماعية².

ويعد التعليم على أنه استهلاك له قيمة في حد ذاته، فهو يؤثر على شخصية الفرد، من خلال منحه ثقافة عامة، وينمي قدراته ومهاراته المعرفية، ويمنح له حياة كريمة.

ويتميز التعليم كنمط استهلاكي بالميزات التالية:

- يعد التعليم استهلاكاً معمرًا حيث يستمر تأثيره طوال حياة الفرد.
- التعليم كاستهلاك له قيمة في حد ذاته حيث يؤثر في شخصية الإنسان ويمنحه الثقافة والمعرفة، ويهيئ له فرص الحياة الكريمة.
- يساعد التعليم على حسن ترشيد نفقات الفرد.
- يؤدي التعليم إلى تغيير طبيعة العمل الذي يستطيع الفرد القيام به فكلما زاد مستوى التعليمي للفرد زادت فرصة قيامه بأعمال تحتاج إلى مجهود فكري أكثر من المجهود البدني.
- يعد التعليم أداة فعالة وسلاح قوي يهدف إلى إحداث تغيرات سياسية، اجتماعية، معرفية، وتكنولوجيا.

(2) الجانب الاستثماري للتعليم:

لقد أوضحت مختلف الأبحاث أهمية الاستثمار في التعليم باعتباره أحد العناصر الأساسية في تنمية المجتمع، من خلال الاستثمار في رأس المال البشري الذي يعد استثماراً في القطاع القائد لعمليات التنمية ودعمه أساسية من دعائمها.

ويعرف المفكر الاقتصادي "شولتز" التعليم على أنه: "صناعة لإنتاج أعداد كبيرة من القوى البشرية العاملة في مختلف قطاعات العمل، كما أنه على عكس الصناعات الأخرى، يتميز بأنه منتج ومستهلك في آن واحد لمستويات عالية من القوى العاملة"³، حيث أكد على كون التعليم استثماراً بقوله: "إن العامل يكسب

1 مرزوق يوسف الغنيم، مرجع السابق، ص 17.

2 التعليم بين الاستهلاك والاستثمار، على الخط، 2021/04/02، تم الاطلاع في 2018/05/22،

<https://abhth.awraq tarbawia.net>

3 غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سبق ذكره، ص 34.

نتيجة التعليم مهارات ومعرفة فنية يودعها في السلعة التي ينتجها، ويترتب على ذلك تمتع التعليم بقيمة اقتصادية في السوق، عبارة عن الأجر الذي يحصل عليه هذا العامل¹.

أما البنك الدولي فقد أشار إلى أهمية التعليم من خلال الاستثمار في الرأس المال البشري عن طريق تعميم التعليم ورفع مستوى جودته وتمويله من أجل توفير الحوافز اللازمة لتحقيق المساواة وتمكين الفئات الأكثر تهمشا للالتحاق بالتعليم، وذلك وفق ما ورد في تقرير "البنك الدولي" لعام 2016: "أنه لا يمكن لأي مجتمع أن يحقق كامل إمكاناته أو يتصدى للتحديات التي يواجهها في القرن الحادي والعشرين بدون المشاركة الكاملة والمتساوية لكل مواطنه. وهو ما يتطلب الاستثمار في رأس المال البشري عبر التعليم والرعاية الصحية والحماية الاجتماعية وفرص العمل. كما يسعى على مساندة تكافؤ الفرص لجميع البشر كي يعيشوا أصحاء حياة أطول وفي الرخاء، وضمان تهيئة فرص عمل منتجة، وخلق فرص التمتع بالمرونة والقدرة على الصمود في مواجهة الصدمات الاقتصادية والصحية والمناخية، وغيرها من المخاطر"².

وبالتالي يمكن تحديد الأسباب التي تجعل التعليم استثمارا أكثر مما هو استهلاك كما يلي: فالتعليم يزيد من دخول الأفراد مستقبلا، إذ كلما ارتفع المستوى التعليمي ارتفع دخل الفرد، وتحسن مستواه الاجتماعي، كما يمنح التعليم الأفراد مرونة أكبر للانتقال بين الوظائف المختلفة والتكيف مع متطلبات سوق العمل.. ويفتح المجال أمام اكتشاف المواهب والعبقريات، ويعتبر أثر التعليم في التنمية الاقتصادية أكبر من أثر رأس مال المادي، إذ يساعد على التطوير التكنولوجي ويعزز النمو الاقتصادي للبلدان، كما يساهم التعليم في إنماء البحث العلمي لمعالجة المشكلات الاقتصادية مثل تطوير الذرة الهجينة الذي بلغت مردوديتها 800% سنويا في الولايات المتحدة الأمريكية³، بالإضافة إلى ذلك، يرفع التعليم مستوى الأفراد والمجتمع بشكل عام، ويساهم في زيادة الدخل القومي.

الجانب الاستهلاكي والاستثماري للتعليم:

يعد من الصعب الفصل بين الجانب الاستهلاكي والجانب الاستثماري في التعليم عمليا، بل يمكن الفصل بينهما نظريا، فالفارق يكمن في الهدف "أي الغاية المستعملة"، على سبيل المثال: إذا قمنا بشراء جهاز الإعلام الآلي، قصد الاستغلال الشخصي أي كتابة مذكرات أو مقالات فتعد استهلاكاً، أما إذا قمنا بكتابتها لأشخاص آخرين مقابل أجر، ففي هذه الحالة تعد استثماراً*.

وقد يتعلم الفرد لغايات اجتماعية أو شخصية دون السعي نحو الحصول على دخل في المستقبل، أي تحقيق مردود مادي، ونتيجة للطلب الكبير على ما تعلمه هذا الشخص، قد يبيع هذا الأخير قوة عمله مقابل

1 المرجع السابق، ص 35.

2 البنك الدولي، التقرير السنوي 2016، المجلد 1، 2016، ص 18.

3 سهيل الحمدان، مرجع سبق ذكره، ص 29.

* الاستثمار يعني تأجيل الاستهلاك الحالي من أجل تحقيق عائد في المستقبل.

أجرة، وبالتالي يصبح تعلمه مصدرا للدخل، والعكس صحيح، وذلك حسب الظروف الاقتصادية وقوانين العرض والطلب، وكذلك المنفعة والندرة للتعليم.

فمثلا: إذا تعلم الشخص الموسيقى كهواية للترفيه عن نفسه أو لاكتساب الشهرة فقط، فيعد استهلاكاً في هذه الحالة، ونتيجة لشهرته وزيادة الطلب على إنتاجه الفني فقد يقوم هذا الشخص ببيع منتوجه مقابل دخل، وبالتالي يعد استثماراً.

ويمكن تطبيق نفس الحالة على التعليم**، أي أنه يعد استثماراً أو استهلاكاً، تبعاً للغرض المستهدف منه، فإذا كان الغرض من التعليم هو التثقيف والتأديب والمتعة وشغل وقت الفراغ، فيعتبر في هذه الحالة استهلاكاً، أما إذا كانت الغاية منه هو تكوين القوى العاملة المدربة الماهرة، المؤهلة على أداء العمل بإتقان والتي تؤدي إلى رفع دخل الفرد بطريقة تلقائية تبعاً لمستوى التعليم الذي وصل إليه، فيعد استثماراً.

وهناك من يفصل بين الجانب الاستهلاكي والجانب الاستثماري للتعليم على أساس عامل الزمن، لأن التعليم يؤدي ثماره على المدى البعيد الذي يمتد بامتداد عمر الإنسان، لكنه لا ينتج سلعة تباع في السوق مباشرة مثل قطاعات الاقتصاد الأخرى (الصناعة، الزراعة)، وإنما تباع بصورة غير مباشرة من حيث تحسين وتطوير المنتجات (لأنها تدخل في إنتاج المنتج)، وفي بعض الأحيان استهلاكاً فقط، وذلك عندما يطلب كغرض في حد ذاته.

المطلب الثالث: القيمة الاقتصادية للتعليم.

أصبح من المؤكد اليوم، أن للتعليم دوراً هاماً في تنمية المعارف والقدرات الإنسانية، من أجل إحداث تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية، وذلك من خلال مختلف الدراسات التي قام بها المفكرون الاقتصاديون حول بلورة مفهوم رأس المال البشري وتنميته عن طريق التعليم.

أولاً) مفهوم اقتصاديات التعليم:

إنه من الصعب إيجاد تعريف لهذا العلم باعتباره من التخصصات أو الفروع الحديثة، التي تهتم بالأنشطة التعليمية من ناحية والاقتصادية من ناحية أخرى، ورغم هذا العزوف، وجدت بعض المحاولات لتعريفه ومن بينهم:

وقد اشتق "كون Cohn" علم اقتصاديات التعليم: "بأنه دراسة كيف يختار الأفراد والمجتمعات باستخدام النقود أو بدون استخدامها من أجل توظيف الموارد الإنتاجية وخاصة من خلال التعليم الرسمي لإنتاج

** يمكن اعتبار كل من التربية والتعليم استهلاكاً واستثماراً في آن واحد، غير أن التعليم يطغى عليها الجانب الاستثماري أكثر من الجانب الاستهلاكي بالمقارنة مع التربية، لأن التعليم عملية مقصودة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية، كما رأينا في العنصر الأول، التعليم والتنمية.

متواصل عبر الزمن لأنواع متعددة من التدريب، وتنمية المعارف والمهارات والأفكار والشخصية وتوزيعها في الوقت الحاضر والمستقبل بين أفراد المجتمع وجماعاته المختلفة¹.

قدم "الدكتور الغانم" تعريفا جيدا لهذا العلم، فهو من وجهة نظره: "علم يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية مالياً وبشرياً وتكنولوجيا وزمنياً، من أجل تكوين البشر (بالتعليم والتدريب) عقلاً وعلماً ومهارة وخلقا وذوقاً وصحة وعلاقة في المجتمعات التي يعيشون فيها حاضراً ومستقبلاً، ومن أجل توزيع ممكن لهذا التكوين"².

عرف "قاموس التربية" علم اقتصاديات التعليم بأنه: "دراسة اقتصاديات الموارد البشرية والتربوية المخططة في ضوء الأهداف الاقتصادية، وتحليل القيمة الاقتصادية للعملية التربوية من حيث التكلفة والعائد"³.

أما "عبد الله زاهي الراشدان" فيعرفه: "بأنها دراسة كيفية اختيار الأفراد والمجتمع، باستعمال النقود أو بدون استعمالها، وتوظيف الموارد الإنتاجية النادرة لإنتاج مختلف أنماط التدريب، وتنمية المعرفة والمهارة والخلق... الخ ولاسيما عن طريق التعليم الرسمي خلال الزمن، وتوزيعها في الحال والمستقبل، بين الأفراد والجماعات على اختلافهم في المجتمع"⁴.

يمكن القول بأن علم اقتصاديات التعليم، هو ذلك العلم الذي يبحث عن أحسن الطرق والوسائل لاستخدام الموارد التعليمية مالياً وبشرياً وتكنولوجيا وزمنياً، بغية تكوين رأس مال بشري من خلال التعليم والتدريب من الناحية الكمية والنوعية والأخلاقية، وجعله فعالاً في المجتمع حاضراً ومستقبلاً، فردياً وجماعياً، ومن أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين.

إن علم اقتصاديات التعليم يرتكز على عدة جوانب⁵، منها عملية إنتاج وتوزيع التعليم بين الأفراد والجماعات المتنافسة، بالإضافة إلى كمية الأموال التي يجب أن ينفقها المجتمع أو الفرد على مختلف الأنشطة التربوية حسب اختياره.

ومن أهم الأسباب الرئيسية التي تمنع وجود تعريف موحد، يمكن أن يوافق عليه جميع المختصين في اقتصاديات التعليم⁶، يمكن تحديدها في النقاط التالية:

1 رفعت عزوز، مرجع سبق ذكره، ص ص 57، 58.

2 محمد عباس عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 42.

3 عليان عبد الله الحوالي، محاضرة علم اقتصاديات التعليم، على الخط، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية/ قسم أصول التربية، الدراسات العليا، تم الاطلاع 2015/02/25،

<http://site.ingaza.edu.ps/aelholy/files/2010/02>.

4 عبد الله زاهي الراشدان، مرجع سبق ذكره، ص 32.

5 رفعت عزوز، مرجع سبق ذكره، ص 58.

6 عبد الله زاهي الراشدان، مرجع سبق ذكره، ص ص 32، 33.

(1) اختلاف وجهات النظر والتخصصات: من حيث تركيز الاقتصاديين على الجانب الاقتصادي أي الماديات مثل تكلفة التعليم، عوائد التعليم، العائد الاقتصادي أو العائد الاجتماعي، أما التربويين على الجانب الاجتماعي والنفسي وغيرها.

(2) الاختلاف حول أصلي هذا العلم: لأنه جاء نتيجة التفاعل بين علمي الاقتصاد والتربية، فتختلف وجهة نظرهم من حيث عوامل الزمان والمكان واختلاف التراث الثقافي للمجتمعات.

(3) حادثة علم اقتصاديات التعليم: كلما زادت فترة ظهور العلم استقرت مفاهيمه وترسخت.

ثانياً القيمة الاقتصادية للتعليم:

لقد أثبتت الدراسات والبحوث التي تعرض إليها مختلف المفكرون الاقتصاديون، أن للتعليم دوراً هاماً في تكوين وتطوير قدرات الأفراد، كما يعد العنصر البشري النواة الأساسية لازدهار المجتمعات وتقدمها وتحقيق تنميتها الشاملة، من خلال الاستثمار فيه عن طريق التعليم.

ومن جملة هذه الدراسات التي أثبتت أهمية القيمة الاقتصادية للتعليم وما تعود به عليهم من فوائد مستقبلية، كدراسة ألفريد مارشال، والش، فريدريك إيدنج... الخ، ومن أشهر المفكرين الذين تطرقوا مباشرة إلى القيمة الاقتصادية للتعليم "الأستاذ تيودور شولتز" حينما قال: "إن التعليم عملية استثمارية... وأن القدرة الإنتاجية للعمل هي وسيلة الإنتاج، فنحن نصنع أنفسنا ونبني قدراتنا، وفي هذه الحدود تعتبر الموارد البشرية وليدة الاستثمارات التي يحتل فيها التعليم مكاناً بارزاً وهاماً"¹.

وبالتالي نجح "شولتز" بوضع افتراض مفاده أن خريجي هذا النظام التربوي ينهضون بقدراتهم كمنتجين ومستهلكين عن طريق الاستثمار في أنفسهم، وأن التعليم يعتبر أكبر استثمار في رأس المال البشري، وتنمية قدرات الأفراد الاقتصادية من خلال التعليم، ولا يمكن توفير هذه القدرات بالميلاد.

وأن التعليم يؤثر مباشرة على زيادة الدخل القومي، من خلال تحسين نوعية العمل وبالتالي زيادة إنتاجية الأفراد ومن ثم زيادة دخلهم.

وهذا ما تم التصريح به في المؤتمر العالمي للتعليم العالي²: "... وبدون مؤسسات ملائمة للتعليم العالي والبحوث القادرة على تخريج النواة اللازمة من ذوي المهارات والمتقنين، فإنه لا يمكن لأي بلد أن تضمن تنمية ذاتية مستدامة حقاً".

1 محمد متولي غنيمة، مرجع سبق ذكره، ص 43.

2 اليونسكو، نحو جدول أعمال للقرن 21 من أجل التعليم العلي، التحديات والمهام من منظور القرن الحادي والعشرين استناداً إلى نتائج المؤتمرات الإقليمية: وثيقة عمل، المؤتمر العالمي للتعليم في القرن الحادي والعشرون: الرؤية والعمل، باريس، 5-9 أكتوبر، اليونسكو باريس، باريس، 1998، ص 1.

أصبح الطلب على التعليم متزايدا لعدة أسباب، فالتحولات التي شهدتها الدول المتقدمة تعد نتيجة مباشرة للتعليم، كما يضمن التعليم للأفراد الحصول على وظائف محترمة وأجور مرتفعة على أساس الشهادات المتحصل عليها، كما يسمح التعليم للأفراد باكتساب القدرات والمهارات اللازمة، ويمنحهم مرونة أكبر للانتقال بين الوظائف المختلفة، ويرفع الطلب على التعليم أيضا من طرف الدول الحديثة الاستقلال، التي تسعى للنهوض باقتصادياتها وسدّ العجز في اليد العاملة، خاصة في ظل سياسة مجانية التعليم والتزام الحكومات بتغطية نفقات التعليم بجميع أطواره، في حين تظهر نتائج مردودية التعليم على المدى الطويل، وتكون غالبا أكبر بالمقارنة إلى نفقاتها. ويستخدم في ذلك التخطيط التعليمي من قبل الدول. إضافة إلى ذلك، يفرض التقدم العلمي والتكنولوجي تغيرا مستمرا في هياكل المهن، بسبب ظهور مهن جديدة واختفاء البعض منها، مما يستدعي استمرار التعليم والتدريب خلال الحياة العملية، أي ما يعرف بالتعلم مدى الحياة.

ثالثا) تدهور القيمة الاقتصادية للتعليم:

بعد التطور الذي عرفه علم اقتصاديات التعليم، شهدت فترة السبعينات تشكك في القيمة الاقتصادية للتعليم، وذلك بسبب عدم تحقق النمو الاقتصادي وغموض دور التعليم في التنمية، وأرجع معظم الأزمات المعاصرة في التربية إلى طبيعة اقتصادية أي هيمنة الاقتصاد على التربية، وبالتالي جعل البعد الاقتصادي في مركز الصدارة، وأصبحت المؤسسات التعليمية تتأثر بشكل سريع بالبيئة الاقتصادية التي تعمل في نطاقها.

ورغم الأهمية الكبيرة للتعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فقد ظهرت في الآونة الأخيرة بعض الاختلالات في العلاقة بين التعليم والتنمية، ويتمثل أبرزها في غياب التنسيق والتكامل بين متطلبات التنمية المعاصرة، ونوعية التعليم، ويعزي هذا الخلل إلى عدة أسباب، من أهمها تدني مردودية التعليم نتيجة زيادة الطلب الاجتماعي عليه، مما أدى إلى اكتظاظ الطلاب في قاعات التدريس وارتفاع تكلفة الفرصة الضائعة نتيجة زيادة معدلات الرسوب والتسرب، كما يؤدي زيادة نفقات التعليم إلى زيادة الطلب على جميع أطواره، مما ينعكس على انخفاض الإنتاجية وظهور بطالة المتعلمين في سوق العمل، ويضاف إلى ذلك عدم التوافق بين نظم التعليم وبيئتها، خاصة مع التغير السريع في مجالات العلوم والتكنولوجيات الحديثة، بالإضافة إلى تأثير القرارات السياسية والاقتصادية والتركيب السكاني والاجتماعي مباشرة على مؤسسات التعليم ونظمها بمختلف مستوياتها، ولا يمكن تجاهل العجز المالي الذي تعاني منه بعض الدول النامية في تمويل قطاعها التعليمي، خصوصا خلال الأزمات الاقتصادية والمالية، بالإضافة إلى ظاهرة هجرة الأدمغة نحو الدول المتقدمة بحثا عن فرص عمل أفضل وتحسين الظروف المعيشية، كما يلاحظ ضعف التنسيق بين نتائج البحث العلمي ومتطلبات القطاعات الاقتصادية في هذه الدول، مما يقلل من فاعلية التعليم في دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

فالملاحظ أن التعليم أصبح يصنع البطالة، عوضاً أن يقلل من حدته، فإن انتشار البطالة بين خريجين، وخاصة بين خريجي التعليم العالي، وتخلي بعض الدول عن سياسة تشغيل فالمخططات التعليمية العربية لا تأخذ في اعتبارها طبيعة التنمية وتطورات سوق العمل من جهة، والتطورات السريعة الناجمة عن المعارف العلمية والتكنولوجية الحاصلة في العالم من جهة أخرى.

مما استوجب إعادة النظر في مقرراتها التعليمية، بغية تحقيق نوعية جيدة لمخرجاتها، والرفع من قدراتهم المختلفة، واللازمة للتنمية الشاملة ومتطلبات الحياة المعاصرة وإعدادهم للدخول في عالم الشغل، سواء على المستوى المحلي أو الدولي.

رابعاً) محاولة إصلاح القيمة الاقتصادية للتعليم:

نتيجة لتدهور القيمة الاقتصادية للتعليم، سعت كل من الدول المتقدمة والنامية إلى دراسة المشاكل ومحاولة إيجاد حلول لمواجهة تحديات العصر، من خلال عقد ندوات وملتقيات دولية وإقليمية دورية، والسعي نحو تقليص الفجوة الموجودة بينهما لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية، وشملت هذه الجهود وضع مسار جديد لإصلاح الأنظمة التعليمية عبر إعادة النظر في المقررات التعليمية وتجديدها لتتماشى مع متطلبات العصر والتطورات التكنولوجية الحديثة، وتشجيع البحث العلمي مادياً ومعنوياً من خلال تنويع مصادر التمويل وتقديم الحوافز للباحثين، مما يمكنهم من إنجاز بحوثهم وابتكاراتهم والاطلاع على المستجدات العالمية في مجالات تخصصهم.

كما سعت هذه الدول إلى خلق تعاون وشراكات دولية وإقليمية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، مثل إبرام اتفاقيات مع جامعات أجنبية لتنفيذ برامج تدريس مشتركة ومنح شهادات مشتركة، أو الاشتراك في مشاريع بحثية دولية على غرار البرنامج الأوروبي الإطاري للبحث والتطوير "PCRD" وبرامج "Tempus" و"Erasmus" و"Erasmus+"، مع التركيز على حسن استغلال مصادر التمويل وترشيدها والبحث عن بدائل جديدة.

كما هدفت هذه السياسات إلى تخفيض نسبة البطالة عبر تزويد الطلاب والخريجين بالمهارات المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للنجاح في سوق العمل، وإصلاح أسواق العمل المحلية والخارجية لتقليص الفجوة بين العرض والطلب على الأيدي العاملة المؤهلة، بالإضافة إلى تشجيع العقول الوطنية المهاجرة على العودة إلى الوطن والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم عبر توفير الإمكانيات المادية والمعنوية اللازمة.

إلى جانب ذلك، تم التركيز على تحسين مردودية التعليم من خلال تقييم الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، أي تقييم مخرجاته من حيث المهارات والمعارف ومدى مواءمة برامجهم وتخصصاتهم مع احتياجات سوق العمل، وشمل ذلك تيسير الحراك الأكاديمي للأساتذة والطلبة بين مؤسسات التعليم العالي، مع تفعيل انتقال الطلاب بين الجامعات المحلية والدولية، شرط وجود قاعدة للاعتراف المتبادل ببرامجها وشهاداتها.

كما سعت الدول إلى توسيع عدد مؤسسات التعليم العالي، سواء كانت جامعات حكومية أو غير حكومية، جامعات مفتوحة أو افتراضية والتعلم عن بعد*، إلى جانب المؤسسات غير الجامعية مثل المعاهد العليا والتكنولوجية والكليات، مع محاولة تقريبها من المناطق النائية، ورافق ذلك السعي نحو إنشاء هيئة اعتماد أكاديمي وضمان الجودة، عن طريق وضع أسس ومعايير الاعتماد تهدف إلى حماية مؤسسات التعليم العالي وتطويرها ومراقبة تنفيذها وضبط الجودة ببرامجها التعليمية والتخصصية لتحقيق نوعية عالية من التعليم.

وأخيراً، ركزت هذه السياسات على استخدام نظم تقنيات المعلومات والاتصالات في مؤسسات التعليم العالي، مثل استعمال الانترنت الداخلية للربط بين وزارة التعليم العالي ورؤساء الجامعات والمدارس، والانترنت الخارجية لتحديد موقع مؤسسات والاطلاع على كل المستجدات والمعلومات المتعلقة بالتوظيف، والإجراءات الإدارية المناسبة، ومعادلة الشهادات، بالإضافة إلى ربط الشبكات الجامعية وقواعد بيانات مثل شبكة التعليم والبحث الأوروبي ومتوسطة والمكتبة الالكترونية، بما يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري للجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

* تتيح "الجامعة المفتوحة" التعليم لجميع شرائح المجتمع في أماكن إقامتهم من خلال استخدام وسائل الاتصال وتقنيات المعلومات الحديثة، أما "الجامعة الافتراضية" فتعتمد على تقنيات الاتصال في ربط الطلاب مع المحاضرين، والطلبة فيما بينهم باستخدام البريد الإلكتروني (E-mail)، الانترنت والقنوات الفضائية، ويعد "التعليم عن بعد" عملية تعليمية لا يكون فيها اتصال مباشر بين الطالب والمعلم (متباعدين مكانياً وزمناً)، ويتم الاتصال بينهما عن طريق الوسائط التعليمية، الالكترونية أو مطبوعات.

الخلاصة:

أظهرت الدراسات والبحوث الاقتصادية أن للتعليم دورا محوريا في تقدم المجتمعات وازدهارها، إذ لا يمكن تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة دون الاستثمار في رأس المال البشري، وقد أكد المفكرون الاقتصاديون مثل "سولو"، "دينسون" و"شولتز" على القيمة الاقتصادية للتعليم، مشيرين إلى دوره الفعال في تحقيق النمو الاقتصادي، خاصة بفضل التقدم التكنولوجي والبحث العلمي.

وعند دراسة الفروقات بين الدول المتقدمة والنامية، لاحظ "فريدريك ايدنج" أن نفقات التعليم في الدول المتقدمة تحدد وفق احتياجاتها إلى متخصصين، بينما تعتمد الدول النامية على قدرتها المحدودة في توفير الموارد، كما أشارت الدراسات إلى وجود خلل في نظم التعليم نتيجة زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، ما يؤدي إلى ارتفاع النفقات، وعدم التوافق بين البرامج التعليمية ومتطلبات البيئة المتغيرة علميا وتقنيا وسياسيا واقتصاديا، وهو ما أشار إليه "كومبرز"، وخلصت إليه أبحاث "وودهول وسكاربولص" التي بينت أن بعض خرجي التعليم لا يجدون فرص عمل مناسبة، مما يستدعي وضع استراتيجيات لتحسين جودة التعليم ومخرجاته.

وبعد التأكيد من أزمة التعليم وتدهور قيمته الاقتصادية، شرعت الدول المتقدمة والنامية في دراسة المشكلة وتنظيم ندوات وملتقيات دولية وإقليمية، سعيا لإيجاد حلول فعالة تعيد للتعليم قيمته الاقتصادية، وأصبح الإصلاح التعليمي ضرورة حتمية، يشمل تعزيز التعاون الدولي والإقليمي في مجال التعليم والبحث العلمي، وإعادة النظر في البرامج التعليمية وتجديدها لضمان جودتها، مع إعداد تقارير دورية لتقييم تقدم الإصلاحات وتحديد نقاط القوة والضعف ومعالجة أوجه القصور.

الفصل الثاني

نشأة نظام ل م د وجودته

المبحث الأول: نشأة نظام ل م د وتطوره.

المبحث الثاني: إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي

تمهيد:

أولى الاتحاد الأوروبي أهمية كبيرة لقطاع التعليم العالي باعتباره ركيزة أساسية في تكوين الإطارات العليا، وتحديد المهن، وغرس المواطنة، وربط التعليم باحتياجات المجتمع، بما يسهم في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية عبر التقدم العلمي والتقني، وقد وضع الاتحاد الأوروبي قطاع التعليم العالي في صدارة أولوياته من خلال إعداد برامج ومبادرات واتفاقيات ودراسات بالتنسيق مع وزراء ومديري ومسؤولي الجامعات، بهدف تنسيق السياسات التعليمية بين دول الأعضاء وخارجها.

كما تمكن الاتحاد الأوروبي من إنشاء فضاء أوروبي للتعليم العالي ضمن منطقة التعليم العالي الأوروبية (European Higher Education Area, EHEA)، وتوحيد النظام الأوروبي ثم تعميمه على مختلف دول العالم عبر مشروع بولونيا، مع السعي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة على مؤسسات التعليم العالي، بعدما كانت مقتصرة في البداية على المجال الصناعي، وذلك للارتقاء بمخرجات العملية التعليمية، وخصوصا الطالب، مما يعزز النظرية القائلة بأن التعليم استثمار فعال في رأس المال البشري.

وعلى هذا الأساس، يعرض هذا الفصل الإطار الأوروبي لإصلاح التعليم العالي من خلال نظام ل.م.د. المنبثق عن مشروع بولونيا، مع إبراز توجهات تطوير الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ويتناول الفصل بحثين رئيسيين، يخصص الأول لدراسة نشأة نظام ل.م.د. وتطوره في سياق الأوروبي وامتداداته الدولية، بينما يتناول المبحث الثاني إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي من حيث مفاهيمها وأسس تطبيقها وأنظمتها، بما يسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية وتعزيز كفاءتها.

المبحث الأول: نشأة نظام ل م د وتطوره.

حظيت عملية إصلاح التعليم العالي باهتمام كبير في معظم دول العالم، خاصة منها الدول الغربية، وتطلبت هذه الإصلاحات سنوات عديدة ولقاءات تجريبية كثيرة، تراوحت بين النجاح والإخفاق، بسبب اختلاف الرأي حول طبيعة هذه الإصلاحات وبرامجه وإستراتيجيته المعرفية، وتكللت هذه الجهود في النهاية بميلاد نظام ل م د، والذي بدأ يعرف انتشارا متزايدا عبر أنحاء العالم، فلا بد أن نقف عند أهم المحطات التاريخية التي كانت وراء ميلاد هذا النظام.

المطلب الأول: نظام ل م د رؤية إستراتيجية أوروبية متكاملة.

لقد سعت الدول الأوروبية إلى اصلاح انظمتها التعليمية وتطويرها بغية الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي ومواكبتها لعصر الثورة المعرفية، ووضع خطة إستراتيجية أوروبية متكاملة تشمل رسم خارطة طريق جديدة للتعليم العالي للقرن الحادي والعشرون من خلال إنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية وتوحيد النظام الأوروبي ثم تعميمه بطريقة تدريجية على مختلف دول العالم عن طريق مشروع بولونيا.

أولا) نشأة عملية بولونيا:

بطبيعة الحال لم يظهر نظام ل م د فجأة، بل يعد كنتيجة لعدة لقاءات ومؤتمرات في دول أوروبية مختلفة من بينها اتفاقية لشبونة للاعتراف بالشهادات الأكاديمية، إعلان السوربون وإعلان بولونيا المنعقد في جامعة السوربون الفرنسية ثم في مدينة بولونيا الإيطالية من طرف مجموعة من وزراء التعليم العالي الأوروبيين والخبراء بغية إصلاح نظام التعليم العالي وجعله يواكب تطورات العصر، وأهم ما ورد في هاذين اللقاءين:

1) اتفاقية لشبونة للاعتراف الإقليمي في 11 أبريل 1997:

أدت اتفاقية لشبونة تقدما كبيرا نحو ميلاد الجيل الثاني من الاتفاقيات الإقليمية* الخاصة بالاعتراف بالمؤهلات التعليم العالي في منطقة أوروبا، ولها دور مهم في عملية بولونيا من خلال إصلاح التعليم العالي

*تعتبر مدينة لشبونة (Lisbon) عاصمة البرتغال، وتعد اتفاقية لشبونة للاعتراف بالمؤهلات التعليم العالي على أنها اتفاقية دولية بالتعاون المشترك بين اليونسكو ومجلس أوروبا، وأصبح عدد الدول المشاركة في هذه الاتفاقية 53 دولة في 1 مارس 2015، ويتم إعداد هذه الاتفاقيات وفق ستة أقاليم وتضم: منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي، منطقة البحر الأبيض المتوسط، منطقة الدول العربية، منطقة أوروبا، منطقة أفريقيا، منطقة آسيا والمحيط الهادي.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

على الصعيد الإقليمي بالإضافة إلى استخدام الوثيقة التقنية "للاعتراف بالمؤهلات المتعلقة بالتعليم العالي في المنطقة الأوروبية" الواردة في اتفاقية لشبونة¹.

(2) إعلان السوربون (Déclaration de la Sorbonne) في 25 ماي 1998:

تعود تسمية إعلان السوربون إلى الاجتماع الذي عقد بجامعة السوربون، بمناسبة الذكرى 800 لتأسيسها والرامي لإنشاء "منطقة أوروبية للتعليم العالي" كوسيلة رئيسية لتعزيز تنقل المواطنين وقابلية توظيفهم عن طريق تنويع مسارات الحياة المهنية، التعليم والتدريب في جميع مراحل الحياة، ويعتبر أيضا عملية تمهيدية أو تأسيسية لعملية بولونيا الذي نتج عن اجتماع حضر فيه أربعة وزراء للتعليم العالي من فرنسا، ألمانيا، إيطاليا وبريطانيا، وقد ركز هذا الإعلان على مجموعة من الأهداف يمكن سردها في النقاط التالية²:

(أ) تيسير الحراك التعليمي للطلبة وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي الأوروبي وتكامل سوق العمل: من خلال إزالة الحواجز ووضع إطار للتعليم وتشجيع التنقل والتعاون الدولي.

(ب) تصميم نظام مشترك للدرجة الجامعية: وذلك في مرحلة (البكالوريوس أو الليسانس) ومرحلة الدراسات العليا في مرحلتين (الماجستير) و(الدكتوراه)، ويشترط الوصول إلى هذه المرحلة إنجاز دراسات المرحلة السابقة وأن تكون مدة الدراسة لا تقل عن 3 سنوات، وأن تكون الشهادات الممنوحة ذات صلة بسوق العمل الأوروبية كمستوى ملائما من المؤهلات للوصول إلى مرحلة الدراسات العليا كما هو الحال في العديد من البلدان الأوروبية.

(ج) زيادة الشفافية الدولية للمقررات والمناهج والاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية: من خلال الانتقال التدريجي نحو إطار للمؤهلات ومراحل للتعليم العالي.

(د) أوروبا المعرفة: باعتبار المعرفة كعامل لا يمكن الاستغناء عنه في عملية النمو الاجتماعي والإنساني، ومكون أساسي لتدعيم المواطنة الأوروبية قادرة على منح مواطنيها الكفاءات اللازمة لمواجهة تحديات الألفية الجديدة، مع الوعي بالقيم الاجتماعية والثقافية المشتركة التي تنمي فضاء اجتماعيا وثقافيا مشتركا.

(3) إعلان بولونيا (Bologna Process) في 19 جوان سنة 1999:

بعد سنة من إعلان السوربون، اجتمع وزراء التعليم العالي الأوروبيين بمدينة بولونيا الإيطالية بغية إصلاح نظام التعليم العالي والسعي نحو تحقيق تكامل أوروبي من خلال "إعلان أو مشروع بولونيا"، وقد وقع على هذه الاتفاقية 29 بلدا في الاتحاد الأوروبي.

1 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو)، مشروع تقرير أولي عن إعداد اتفاقية عالمية للاعتراف بالمؤهلات التعليم العالي، على الخط، 2015، تم الاطلاع في 2020/09/11، ص ص 1، 2.

<https://ar.unesco.org/themes/higher-education/recognition-qualifications/global-convention>.
2 Déclaration de la Sorbonne-Paris, 25 mai 1998. <https://ophec.fr/.../déclaration-de-la-Sorbonne-25-mai-1998>.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

ويعد الهدف الأساسي من عملية* أو مشروع بولونيا، هو "إنشاء منطقة أوروبية في التعليم العالي"، بحيث تجعل المؤهلات في التعليم العالي متماثلة في شهاداتها والمعلومات المتوفرة فيها، ومعايير الدرجات الأكاديمية ومعايير الجودة أكثر قابلية للمقارنة وأقرب للتطابق في دول الاتحاد الأوروبي، من أجل تعزيز وتوظيف المواطنين الأوروبيين، وتمكن التعليم العالي الأوروبي من المنافسة العالمية¹.

ثانياً) الأهداف الرئيسية لعملية بولونيا:

ومن جملة الأهداف الرئيسية التي تم تحديدها في هذا المشروع، يمكن سردها في النقاط التالية²:

(1) تشجيع الحراك التعليمي: عن طريق التغلب على العقبات التي تحول دون الممارسة الفعالة لحرية التنقل بالنسبة للطلبة بغية الحصول على فرص الدراسة والتدريب والخدمات، أما بالنسبة للمدرسين والباحثين والموظفون الإداريون من خلال الاعتراف وتثمين الفترات التي يقضيها في السياق الأوروبي في البحث والتعليم والتدريب دون الإخلال بحقوقهم القانونية.

(2) تبني نظام يتكون من مرحلتين أساسيتين: مرحلة الدراسات الجامعية وتدوم ثلاث سنوات على الأقل، ويتطلب إتمام دراسات المرحلة الأولى بنجاح، وأن تكون الدرجة الممنوحة ذات صلة بسوق العمل الأوروبية كمستوى مناسب من التأهيل للوصول إلى مرحلة الدراسات العليا (درجة الماجستير و/أو الدكتوراه) كما هو الحال في العديد من البلدان الأوروبية.

(3) إنشاء نظام الإئتمانات (نظام للوحدات الدراسية): تبني نظام يمكن قراءته بسهولة ودرجات قابلة للمقارنة مثل النظام الأوروبي لنقل الوحدات الدراسية (ECTS)** كوسيلة مناسبة لتعزيز تنقل الطلاب على نطاق واسع، ويمكن أيضاً الحصول على قروض في سياقات التعليم غير العالي بما في ذلك التعليم مدى الحياة، ويشترط أن يتم الاعتراف بها من طرف الجامعة المستقبلية للطلاب.

(4) تعزيز الأبعاد الأوروبية في التعليم العالي: من خلال تطوير المناهج الدراسية والتعاون الدولي، وخطط التنقل والبرامج المتكاملة للدراسة والتدريب والبحث.

* اسم اتفاقية بولونيا جاء من المكان الذي تم فيه إعلان بولونيا، الذي أصبح يشار إليه فيما بعد باتفاقية بولونيا، أما عملية بولونيا فتشير إلى مجموعة الأنشطة والبرامج الناتجة أو المرافقة لإعلان بولونيا أو التالية له والموجهة لتعزيز مفهوم المنطقة الأوروبية للتعليم العالي.

1 عبد الرحمان بن محمد أبو عمه، النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا، الطبعة الأولى، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2010، ص 18.

2 المرجع السابق، ص ص 23، 24.

** هذا النظام هو نظام نقل الوحدات الأكاديمية بين مؤسسات الأوروبية (The European Credit Transfer & Accumulation System ECTS).

(5) التعاون الأوروبي في مجال ضمان الجودة: عن طريق تطوير معايير وأساليب مماثلة أو قابلة للمقارنة.

ثالثاً) عناصر عملية يولونيا:

وتتكون من عدة أجزاء رئيسية يمكن تلخيصها في النقاط التالية¹:

(1) تسلسل الدرجات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي (LMD):

يتبع هذا النظام التي تنقسم فيها الدراسة للتعليم العالي إلى ثلاث مراحل ويرمز له بـ (LMD) وهو اختصار للأحرف الأولى من المراحل الدراسية ليسانس أو البكالوريوس (License)، ماستر (Master)، والدكتوراه (Doctorate) التي يكون في مدد ثلاث سنوات، وستين، وثلاث سنوات على التوالي، ويوزع البرنامج الدراسي على فصول نصف سنوية تتضمن مواد دراسية مختلفة، وتوصف الوحدات دائماً من خلال المستوى الذي منحت فيه، ويمكن تراكم الوحدات للحصول على المؤهل فقط إذا منحت في المستوى المناسب، والمستوى المناسب هو المستوى المنصوص عليه في قواعد التطور المؤسسية أو الوطنية وهذه المراحل كما يلي:

- مرحلة "الليسانس" أو "البكالوريوس" (Bachelor): وتعد أول درجة جامعية تمنح للطالب، بعد مدة لا تقل عن ثلاث سنوات ومقسمة على 6 فصول دراسية أي ما يعادل (180) وحدة معتمدة (أي وحدة أكاديمية) وبمعدل (60) ساعة معتمدة في السنة، ويوجد بعض الدول الأوروبية ما تزال تعتمد على 240 وحدة معتمدة وتحتاج إلى أربع سنوات، وتأتي هذه المرحلة بعد المرحلة الثانوية.

- مرحلة "الماجستير": فتمنح بعد سنتين دراسيتين مقسمة إلى أربعة فصول دراسية أي ما تعادل (120) وحدة معتمدة، ولكن في بعض دول تمنح بعد سنة ونصف أو سنة بعبء دراسي أكبر مع رسالة تتطلب ما يعادل (30) وحدة معتمدة، وتأتي هذه المرحلة بعد المرحلة بعد مرحلة الليسانس، أي يتطلب الحصول على هذه المرحلة (300) وحدة أكاديمية.

- أما مرحلة "الدكتوراه": وتأتي هذه المرحلة بعد مرحلة الماجستير، وتستغرق هذه المرحلة ثلاث سنوات مقسمة على 6 فصول دراسية أي ما يعادل 180 وحدة أكاديمية، وتأتي هذه المرحلة بعد المرحلة بعد مرحلة الماجستير، أي يتطلب الحصول على هذه المرحلة (480) وحدة أكاديمية.

1 ارجع إلى:

- عبد الرحمان بن محمد أبو عمه، مرجع سبق ذكره، ص 25، 27، 28.

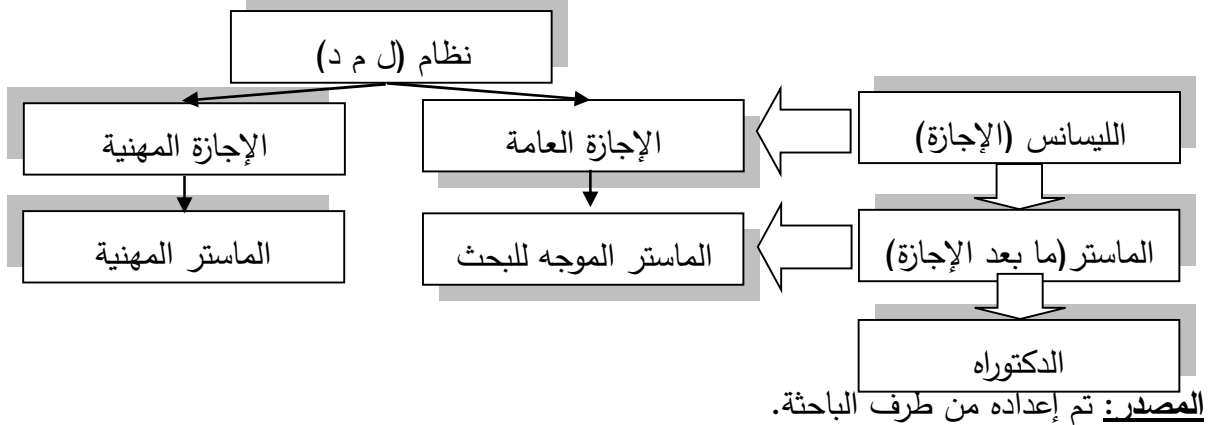
- سعداء بنت محمد العرف، النظام الأوروبي لنقل الوحدات الأكاديمية (ECTS)، الطبعة الأولى، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، وزارة التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2010، ص 30، 31، 32، 37، 38، 47، 74.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

- الشهادات الوسيطة (المهنية): ويمكن منح شهادة الدبلومات، وشهادة الدراسات الجامعية العامة (DEUG)، وشهادة الدراسات الجامعية العلمية والتقنية (DEUST)، وشهادة التقنية (DUT)، وغيرها بين المراحل السابقة (LMD) وذلك حسب نظام الدولة.

ويمكن تلخيص مراحل تكوين نظام ل م د وفق الهيكل الجديدة لعملية بولونيا، كما يوضحه الشكل البياني أدناه:

الشكل رقم (03): مراحل تكوين نظام ل م د وفق نظام بولونيا الأوروبي.



2) نظام الوحدات الأكاديمية الأوروبية المعتمدة (ECTS):

هو بمثابة معيار مشترك بين جميع مؤسسات التعليم العالي في دول الاتحاد الأوروبي، حيث يمنح هذا النظام للطلاب وحدات معتمدة عند إكماله بنجاح الأنشطة التعليمية الرسمية في مؤسسة تعليم عالي، وأن هذه الوحدات يعتمد على وزن لفترة الدراسة بدلالة العبء الدراسي (الجهد) اللازم لإنجاز النتائج المحددة بصورة رسمية.

ويتلخص تطبيق هذا النظام في تخصص (60) وحدة معتمدة للفصل الدراسي، و(30) وحدة معتمدة لكل دراسة تتم في ثلاث أشهر، وذلك لعبء دراسي أو عمل بتفرغ كامل لذلك، ويكون للمؤهل الجامعي (180) وحدة أكاديمية معتمدة على مدى التفرغ الكامل للدراسة لمدة ثلاث سنوات، مع ملاحظة أن كل سنة أكاديمية أو فصل دراسي أو ربع سنوي ينقسم إلى وحدات تعليمية.

ويختلف تخصيص الوحدات الأكاديمية لعبء العمل من بلد إلى آخر، ويحدد المدى الزمني لمعظم البلدان ما بين (34-40) أسبوعاً في السنة، أي أن العدد الفعلي من الساعات الرسمية التي يتوقع من الطالب الحصول عليها خلال العام الدراسي يتراوح بين (1500-1800) ساعة بالنسبة 60 وحدة أكاديمية.

تكون الوحدة التعليمية على شكل جزء ضمني المحتوى مبنية على هيئة تجربة تعليمية محددة، مثل وحدة المقرر، أو الموديل، أو الحلقة الدراسية، أو العملي، ولكل وحدة نتائج تعليمية مترابطة وواضحة، وأسلوب مناسب للتقويم والعبء الدراسي وعدد الوحدات المعتمدة المخصصة لذلك.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

تحدد الوحدات المعتمدة عادة مع تصميم المقرر أو المنهج بالرجوع إلى الإطار الوطني للمؤهلات ووصف المستوى، وتعد هذه المهمة من مسؤولية مؤسسات التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس، ولكن قد يقوم بها أحيانا من قبل جهات خارجية، وتحدد الوحدات بعد إعداد ملف للبرنامج يشمل وصف البرامج مظاهره وأهدافه، ويحدد أعضاء هيئة التدريس الوحدات المعتمدة لكل وحدة تعليمية عند تصميم المنهج وتحديد النواتج التعليمية.

تحدد الوحدات المعتمدة المخصصة للوحدة التعليمية استنادا إلى العبء الدراسي للطالب، والذي يقصد به عادة الوقت اللازم لإنجاز جميع أنشطة التعليم الضرورية لتحقيق النواتج التعليمية* المتوقعة، ولا يقتصر هذا العبء على ساعات الحضور فقط، بل يشمل مختلف الجهود الذهنية والزمنية التي يبذلها الطالب داخل القاعات الدراسية وخارجها.

ويقدر عبء العمل من خلال مجموعة من العناصر المشتركة، في مقدمتها ساعات الاتصال التعليمية، والمتمثلة في عدد الساعات الأسبوعية المخصصة للتدريس مضروبا في عدد الأسابيع الدراسية، كما يشمل الوقت الذي يقضيه الطالب في العمل الفردي، أو الجماعي اللازم المطلوب لإنجاز متطلبات العنصر التعليمي بنجاح، مثل التحضير المسبق المحاضرات، وتدوين الملاحظات، ومتابعة حلقات النقاش والتجارب المخبرية، إضافة إلى جمع المواد العلمية ذات الصلة واختيارها، ومراجعتها ودراستها، وكتابة التقارير أو انجاز المشاريع أو إعداد الأطروحات والرسائل.

ويمتد تقدير عبء العمل ليشمل الوقت اللازم للتحضير لعمليات التقييم وأدائها، كالاختبارات والاختبارات الشفوية والتحريرية، كما تؤخذ بعين الاعتبار جملة من العوامل المؤثرة في تقدير هذا العبء، من بينها مستوى الطلبة عند الالتحاق بالبرنامج، ومنهجيات التعليم والتعلم المعتمدة، وبيئة التعلم سواء كانت حلقات نقاش لمجموعات صغيرة أو محاضرات لأعداد كبيرة، بالإضافة إلى نوع التجهيزات والتسهيلات المتاحة مثل المختبرات اللغوية، وقاعة متعددة الوسائط.

ويضاف إلى ذلك مقدار العمل المستقل الإضافي المطلوب لاستكمال المقرر بنجاح، والذي يتضمن البحث عن المصادر العلمية المناسبة، وقراءتها وتحليلها، والاستعداد للاختبارات، وكتابة التقارير أو الرسائل، إضافة إلى العمل التطبيقي المستقل في المختبرات، وفي هذا الإطار، توجد عدة طرق لتخصيص الوحدات المعتمدة للمقررات الدراسية، وتختار المؤسسة التعليمية الطريقة التي تتلاءم مع طبيعة برامجها، كما يمكن منح وزن خاص لمقررات التدريب أو الامتياز متى كانت جزءا من متطلبات الحصول على الدرجة العلمية.

(3) ملحق الشهادات (Ds) Diploma Supplement :

هو وثيقة ترفق بالشهادة الأكاديمية، وتتضمن معلومات حول حامل الشهادة، ومعلومات حول المؤسسة، واللغة التي درس بها، والنواتج التعليمية التي تحصل عليها، ومعلومات إضافية أخرى، عن التعليم العالي في

* نواتج التعلم هي ما يتوجب على الطالب معرفته وفهمه، و/أو إبرازه عند استكمال برنامج تعليمي بنجاح.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

الدولة، وأية معلومات ترى المؤسسة التعليمية ضرورة إلحاقها، ويتم توثيق الملحق، وختم المؤسسة التعليمية الرسمي في عملية (بولونيا) على تطبيقه بالكامل في عام 2005، ويحتوي ملحق الشهادات الأكاديمية على عدد من العناصر وهي:

- **معلومات عن هوية حامل المؤهل:** وتشمل الاسم الأول، واسم الأسرة، وتاريخ الميلاد، ورقم الطالب أو الرمز الخاص به في المؤسسة التعليمية.
- **معلومات عن المؤهل:** وتشمل اسم المؤهل، واللقب الممنوح إن وجد، باللغة الأصلية، ومجال أو مجالات الدراسة للدرجة، واسم المؤسسة التعليمية المانحة للدرجة باللغة الأصلية، واسم مستوى المؤسسة إذا كان يختلف عن الاسم ولغة الدراسة في البرنامج.
- **معلومات عن مستوى المؤهل:** وتشمل مستوى الدرجة، وطول برنامج الدراسة أو مدته، ومتطلبات القبول في البرنامج.
- **معلومات عن محتويات البرنامج والنتائج المكتسبة:** وتشمل نمط الدراسة، ومتطلبات البرنامج، والأجزاء فيه، والوحدات المعتمدة، والمهارات المستهدفة، والدرجات المكتسبة، وسياسة منح العلامات أو دليل توزيع الدرجات إن وجد، وتصنيف المؤهل الأكاديمي.
- **معلومات عن دور المؤهل الأكاديمي:** ويشمل كون المؤهل وسيلة لمتطلب دراسة أعلى أو وضع حامل المؤهل المهني.
- **معلومات إضافية:** وتشمل المعلومات الإضافية التي ترى المؤسسة التعليمية تقديمها ومصادر الحصول على أي معلومات أخرى.
- **توثيق الملحق:** التاريخ، والتوقيع، ومسؤولية أو منصب صاحب التوقيع، وختم المؤسسة التعليمية الرسمي.
- **معلومات عن التعليم العالي الوطني في الدولة:** ويشمل أن توضح المؤسسة التعليمية التي تصدر ملحق الشهادات كيف تتعامل مع النموذج الخاص بذلك في متطلبات ملحق الشهادات.

(4) الإطار الوطني للمؤهلات:

توجد نماذج كثيرة لعدد من الدول التي تمكنت من إعداد الإطار الوطني للمؤهلات مثل الجزء الفلمنكي من بلجيكا وألمانيا وإيرلندا، وهولندا، واسكتلندا، و(إنجلترا وويلز)، ويمكن إعداد الإطار الوطني للمؤهلات لأي دولة في عدة مراحل يمكن إيجازها في الخطوات العشر التالية:

- **بداية القرار:** ويكون من قبل الجهة المسؤولة في وزارة التعليم العالي، مثلاً الوزير.
- **وضع جدول الأعمال:** وفيه هدف الإطار الوطني للمؤهلات، ووضع متطلبات تقرير فرقة العمل في هذا الخصوص.
- **ترتيب عملية الإعداد:** تحديد الجهات المعنية، وتكوين فريق العمل لإنجاز الإطار.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

- تصميم الملف: المستوى الهيكلي، والمستوى الوصفي (المنتجات التعليمية)، ومجال الوحدات المعتمدة.
- المناقشة والاستشارات: مناقشة الاستشارات الوطنية، وقبول التصميم من قبل المعنيين.
- الموافقة: ويكون ذلك حسب الإجراءات الوطنية في الدولة مثل: الوزير، أو الحكومة، أو الجهات التشريعية المعنية.
- إدارة الإطار الوطني: ويكون بإنشاء وحدة مهمتها التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي وهيئة الجودة أو الاعتماد.
- التطبيق على مستوى البرامج المؤسسية: وفيه تصاغ البرامج الدراسية في التعليم العالي بأسلوب النتائج العلمية.
- تضمين المؤهل في الإطار الوطني للمؤهلات: ويكون ذلك من خلال الاعتماد أو استخدام ما ورد في بيان (برلين)* في هذا الخصوص.
- التوثيق الذاتي: ويكون ذلك بالمقارنة مع الإطار المقترح لمنطقة التعليم العالي الأوروبي، أو المقاربة مع دورة (بولونيا)، أو الدراسات التجريبية لذلك.

المطلب الثاني: دورات عملية بولونيا في دول الاتحاد الأوروبي

وقد أخذ الاتحاد الأوروبي أسلوباً متدرجاً للوصول إلى تعليم عال من خلال اتفاقية (بولونيا)، والتوصيات التي سبقتها مثل إعلان السوربون، بالإضافة على النشاط الذي ينفذ كل سنتين، من أجل تقييم ومتابعة التقدم الذي أحرزته في تطبيق مبادئ بولونيا، وهي:

أولاً) بيان براغ في 19 ماي عام 2001:

تم انعقاد هذا البيان في مدينة "براغ"، تحت عنوان "تعزيز عملية بولونيا" من أجل استعراض التقدم المحرز وتحديد الاتجاهات والأولويات للسنوات المقبلة بهدف إنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية بحلول عام 2010، وقد وقع على هذه الاتفاقية 32 بلداً في الاتحاد الأوروبي، ومن بين الإجراءات والأولويات التي تم تحديدها وفق أهداف "بولونيا" يمكن تلخيصها في النقاط التالية يلي¹:

(1) البعد الاجتماعي للتنقل: مواصلة تشجيع تنقل الطلاب والمعلمين والباحثين والموظفين الإداريين وفق أهداف إعلان بولونيا.

* أنظر في هذا الصدد، ص ص 60، 61.

1 Towards the European Higher Education AREA communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education in Prague on May 19th2001. <http://www.erea.info/page-ministerial-conference-prague-2001>.

(2) اعتماد نظام الدرجات يسهل قراءتها وقابلة للمقارنة: عن طريق وضع تشريعات وطنية وأدوات أوروبية تهدف إلى تسهيل الاعتراف الأكاديمي والمهني، بحيث تمكن المواطنين استخدام فعال لمؤهلاتهم ومهاراتهم في جميع أنحاء منطقة التعليم الأوروبي، وقد تم إعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي بإنشاء طورين فيه (الدراسات الجامعية والدراسات العليا)، وقد لاحظ الوزراء أن بعض الدول اعتمدت فعلا تطبيق هذه الهيكلية، من أجل تلبية احتياجات الأفراد والأكاديميين وسوق العمل.

(3) إنشاء نظام الائتمانات وملحق الدبلوم: من أجل زيادة المرونة في عملية التعلم والتأهيل لا بد من تعميم نظام الأرصدة ECTS وملحق الدبلوم DS.

(4) تعزيز الأبعاد الأوروبية في ميدان التعليم العالي: من خلال زيادة تطوير وحدات والدورات والمناهج الدراسية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي من مختلف البلدان، ويؤدي إلى درجة مشتركة معترف بها.

(5) تعزيز التعاون الأوروبي في ضمان الجودة والاعتراف: دعا وزراء الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى والوكالات الوطنية والشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي بالتعاون مع الهيئات المعنية من البلدان غير الأعضاء، بهدف وضع إطار مرجعي مشترك ونشر أفضل الممارسات وتصميم سيناريوهات للقبول المتبادل لآليات التقييم والاعتماد/التصديق.

كما تقرر إضافة ثلاث أولويات أخرى هي:

(أ) تعزيز جاذبية منطقة التعليم العالي الأوروبي: وتكمن أهميتها في جذب الطلاب من أوروبا ومن مختلف مناطق العالم، وذلك عن طريق وضع إطار مشترك للمؤهلات يسعى إلى سهولة قراءة درجات التعليم العالي الأوروبي، وقابليتها للمقارنة على مستوى العالم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي.

(ب) البعد الاجتماعي: ضرورة مشاركة الطلاب والجامعات ومؤسسات التعليم العالي في إنشاء منطقة أوروبية للتعليم العالي تتسم بالتناسق والفعالية والتنوع والتكيف، كما قدر مساهمتهم الرامية في تطوير البرامج الدراسية التي تجمع بين الجودة الأكاديمية وقابلية الاستخدام الدائم.

(ج) ترقية التعليم مدى الحياة: باعتباره عنصر أساسي في منطقة الاتحاد الأوروبي وضرورية لمواجهة تحديات القدرة التنافسية واستخدام التكنولوجيات الحديثة وتحسين التماسك الاجتماعي وتكافؤ الفرص ونوعية الحياة.

ثانياً بيان برلين في 19 سبتمبر عام 2003:

اجتماع وزراء التعليم العالي لـ 33 بلداً أوروبياً في "برلين"، وقد حدد خلال هذا الإعلان "الأولويات والأهداف الجديدة للسنوات المقبلة"، بغية الإسراع في تحقيق منطقة التعليم العالي الأوروبي، والتي تمثلت فيما يلي¹:

1 Realising the European Higher Education AREA communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 2003. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Berlin_communique1.pdf.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

(1) تعزيز تنقل الطلاب: باتخاذ الإجراءات اللازمة للتمكين من تحويل القروض والمنح الوطنية لتحسين التنقل.

(2) نظام الطور الثالث المتعلقة بالدراسات ما بعد التدرج: يتم من خلاله إدراج درجة الدكتوراه كمرحلة ثالثة في التعليم العالي.

(3) إنشاء نظام الانتمانات ونظام التراكم: السعي نحو جعل نظام الأرصدة ECTS ليس فقط عملية نقل الوحدات الدراسية ولكن أيضا نظام للتراكم، ليتم تطبيقه باستمرار مع تطوره في منطقة التعليم العالي الأوروبية.

(4) العمل على ربط التعليم العالي الأوروبي والبحث العلمي في أوروبا: باعتبارهما ركيزتين أساسيتين للمجتمع القائم على المعرفة، وأن البحث العلمي يعد كجزء لا يتجزأ من التعليم العالي في جميع أنحاء أوروبا.

(5) تأكيد الجودة: مواصلة تطوير ضمان الجودة على المستوى المؤسسي والوطني والأوروبي، وذلك من خلال وضع معايير ومنهجيات مشتركة فيما بينهما.

(6) تأكيد على أهمية البعد الاجتماعي وزيادة القدرة التنافسية: لتمكين الفئات والشرائح الاجتماعية المهمشة والمحرومة من دخول الحرم الجامعي والحصول على مقاعد بيداغوجية لتحسين أوضاعهم الاجتماعية، والحد من مختلف أوجه عدم المساواة بالنسبة للجنسين على الصعيد الوطني والأوروبي.

(7) مساهمة التعليم العالي في جعل التعلم مدى الحياة: وذلك باتخاذ الخطوات الملائمة لسياساتها الوطنية حتى تتمكن من تحقيق هذا الهدف، بما في ذلك الاعتراف بالتعليم السابق.

ثالثا) بيان بيرجن في 19-20 ماي عام 2005:

وصل عدد من الدول الموقعة على اتفاقية (بولونيا) عام 2005 إلى 45 دولة، ويعد اجتماع (بيرجن¹) خطة في "تبني معايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية"، كما واصل الوزراء في توسع عملية التقييم في نظام الدرجات وضمان الجودة والاعتراف بالدرجات وفترات الدراسة، وتنفيذ هذه أولويات بحلول عام 2007²، وقد شارك في هذا الاجتماع الشبكة الأوروبية لضمان الجودة، بالإضافة إلى منظمات أخرى، ومن مجمل هذه أولويات يمكن سردها في النقاط التالية²:

(1) تسهيل عملية تسليم التأشيرات وتصاريح العمل، وتشجيع المشاركة في برامج التنقل: من خلال إزالة العقبات التي تعيق تنقل الطلاب والموظفين، ومنحهم الاعتراف الكامل بفترات الدراسة بالخارج في إطار هذه البرامج.

1 وتعد (بيرجن Bergen) ثاني أكبر مدينة في النرويج.

2 The European Higher Education AREA-Achieving the Goals communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Bergen 19-20 May 2005. http://mecc.gov.md/sites/default/files/bergen_communique_may_2005.pdf.

(2) وضع أطر للمؤهلات الوطنية تتفق مع الإطار الشامل للمؤهلات في منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA): تعتمد منطقة التعليم العالي الأوروبية على الإطار الشامل للمؤهلات التي تقوم على ثلاث دورات بحيث كل دورة تستند أساساً على نتائج التعلم والكفاءات، ومدى الانتماء، والسعي نحو وضع أطر وطنية للمؤهلات تتفق مع الإطار الشامل للمؤهلات في منطقة التعليم العالي الأوروبية بحلول عام 2010، ويتم بدء العمل به مع حلول عام 2007.

وقد لاحظ المشاركون في هذا البيان أن عبء العمل العادي في الدورة الثالثة "الدكتوراه" يتراوح ما بين 3 و4 سنوات بدوام كامل في معظم البلدان، وطالبوا بإعادة النظر في برامج الدكتوراه وتعزيز التدريب متعدد التخصصات وتطوير المهارات القابلة للنقل من أجل تلبية احتياجات سوق العمل على نطاق واسع، وزيادة عدد المرشحين للدكتوراه الذين يتولون بحث مهني داخل منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA).

(3) جاذبية منطقة التعليم العالي الأوروبية والتعاون مع أجزاء أخرى من العالم: يجب تأكيد على أهمية البحث والتدريب البحثي في الحفاظ على تحسين نوعية وتعزيز القدرة التنافسية والجاذبية لمنطقة التعليم العالي الأوروبية، من خلال دمج التعليم العالي والبحث العلمي في سياسة واحد، ويجب أن يقوم التعاون الدولي على أساس القيم الأكاديمية ومبدأ التنمية المستدامة من أجل تحقيق التعليم للجميع.

(4) الاعتماد على المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA): تشجيع مؤسسات التعليم العالي على مواصلة جهودها لتعزيز نوعية أنشطتها من خلال الأخذ المنهجي بالآليات الداخلية وعلاقاتها المباشرة بضمان الجودة الخارجية، وذلك بالاعتماد على المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبي، كما يتم الترحيب بفكرة مبدأ السجل الأوروبي لوكالات ضمان الجودة على أساس وطني.

(5) تعزيز البعد الاجتماعي: يعتبر شرط ضروري لجاذبية والقدرة التنافسية لـ (EHEA) من خلال جعل التعليم العالي ذو جودة عالية ومتاح للجميع (تحقيق المساواة)، أي تهيئة الظروف الملائمة للطلاب حتى يتمكنوا من إتمام دراساتهم بغض النظر عن ظروفهم الاجتماعية سواء من الناحية المالية والاقتصادية.

(6) مسارات التعليم المرنة في التعليم العالي: تبني أساليب مرنة لطرق التعليم العالي، بما في ذلك تبني إجراءات لاحتساب التعليم السابق.

رابعا) بيان لندن في 18 ماي عام 2007:

اجتماع وزراء التعليم العالي بتاريخ 18 ماي عام 2007 في لندن، حيث تبني الحاضرون المشروع الأوروبي الجديد للتعليم العالي في ظل تحديات العولمة بـ: "الفضاء الأوروبي للتعليم العالي في السياق العالمي، إستراتيجية للبعد الخارجي لعملية بولونيا"، بالإضافة إلى إنشاء السجل الأوروبي لضمان الجودة

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

الأوروبية (EQAR)، وتفعيل البعد الاجتماعي والعالمي التعليم العالي الأوروبي، ومن مجمل النقاط التي تعرض إليها المشاركون¹:

(1) تحديد التأشيرات وتصاريح العمل، وأنظمة المعاشات التقاعدية والاعتراف: السعي نحو زيادة تحفيز التنقل لكل الموظفين والطلاب في جميع أنحاء منطقة التعليم العالي الأوروبية، كما لوحظ خلال هذا الاجتماع بوجود كثير من التحديات والعقبات التي تعرقل تنقل ومن بينها القضايا المتعلقة بالهجرة والاعتراف والحوافز المالية غير الكافية وترتيبات المعاشات التقاعدية غير المرنة، كما طلبوا الحكومات بتسهيل منح التأشيرات وتصاريح الإقامة والعمل حسب الاقتضاء.

(2) اعتماد أطر المؤهلات الوطنية بحلول عام 2010: يعد من بين الأدوات المهمة في تحقيق القابلية للمقارنة والشفافية في إطار مبادرة التعليم العالي، وتسهيل حركة المتدربين داخل نظام التعليم العالي، من خلال تطوير وحدات وبرامج الدراسة التي تعتمد على نتائج التعلم والانتماء وتحسين الاعتراف بالمؤهلات، ويعتبر الإطار الشامل للمؤهلات كعنصر أساسي في تعزيز التعليم العالي الأوروبي في سياق عالمي. وقد لاحظ الوزراء زيادة عدد الطلبة المسجلين في الدورات الثلاث، وأصروا على أهمية إصلاح المناهج الدراسية التي تتماشى مع متطلبات سوق العمل وإمكانية توظيف الخريجين.

(3) الحاجة إلى الاستخدام المتناسق للأدوات وممارسات الاعتراف بمؤهلات التعليم العالي: لقد تم إحرار تقدم في تنفيذ اتفاقية لشبونة للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي في منطقة أوروبا ونظام الأرصدة (ECTS) وملحق الدبلوم (DS)، كما طالبو من الشبكة المشتركة التي تضم الشبكة الأوروبية لمراكز الإعلام (ENIC) ومراكز الإعلام الوطنية بشأن الاعتراف بالدراسات الجامعية (NARIC) لتحليل خطط العمل الوطنية ونشر ممارساتها، من أجل استخدام أدوات متناسقة وتحسين ممارسات الاعتراف بالمؤهلات.

(4) إستراتيجية لتحسين البعد العالمي لعملية بولونيا المعتمدة: تعتمد إستراتيجية "منطقة التعليم العالي الأوروبية في سياق عالمي" على جعل نظم التعليم العالي الخاصة ببعض البلدان عن باقي العالم تتماشى مع القيم الأساسية لعملية بولونيا، من حيث الاعتراف بالمؤهلات، وفوائد التعاون القائم على الشراكة، والثقة المتبادلة.

بالإضافة إلى تعزيز القدرات البحثية وتحسين نوعية التعليم العالي الأوروبي وتنافسيته من خلال الجهود الرامية إلى تضمين برامج الدكتوراه في استراتيجيات وسياسات مؤسسية، وتطوير المسارات الوظيفية المناسبة والفرص لمرشحي الدكتوراه وتمويل الباحثين في مرحلة مبكرة.

1 18 May 2007, London Communiqué Towards The European Higher Education AREA: responding to challenges in a globalized world.
http://www.erea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_communique_english_588697.pdf.

(5) **إنشاء السجل الأوروبي لضمان الجودة EQAR:** مواصلة تطوير نظم ضمان الجودة وتشجيع التعاون الدولي فيما بين وكالات ضمان الجودة، بالإضافة إلى تطوير الجوانب العملية لإنشاء سجل لوكالات ضمان جودة التعليم العالي الأوروبية، بحيث يسمح هذا السجل لجميع أصحاب المصلحة والجمهور العام للوصول إلى المعلومات الموضوعية عن وكالات ضمان الجودة الموثوقة التي تعمل بها بما يتماشى مع السجل الأوروبي لضمان الجودة الأوروبية (EQAR)، وبالتالي سوف يعزز الثقة في التعليم العالي في داخل منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA) وخارجها، وتسهيل الاعتراف المتبادل بقرارات ضمان الجودة والاعتماد.

(6) **الالتزام بوضع خطط عمل وطنية برصد فعال:** تتمثل في أهمية تمكين الطلاب من إتمام دراستهم دون عقبات تتعلق بخلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية، ومواصلة توفير الخدمات التعليمية الكافية، وإيجاد مسارات تعلم أكثر مرونة في التعليم العالي، وتوسيع نطاق المشاركة على جميع المستويات من خلال تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص.

(7) **دور التعليم العالي في التعليم مدى الحياة وفرص العمل:** لوحظ خلال هذا الاجتماع أن معظم البلدان تستخدم بعض عناصر التعلم المرن، لذلك طالبوا بزيادة تبادل الممارسات الجيدة والعمل المشترك لفهم دور التعليم العالي في التعلم مدى الحياة، ووضع اقتراحات لتحسين الاعتراف بالتعليم السابق.

خامساً) بيان لوفين ولوفان لنوف في 28-29 أبريل عام 2009:

- وهي الندوة التي سبقت موعد تقييم إنجازات "مسار بولونيا"، ودعا وزراء التعليم العالي الأوروبيين وخبراء التكوين العالي إلى مواجهة جملة من التحديات المتمثلة في:
- التعلم مدى الحياة وتوسيع نطاق المشاركة في التعليم العالي لمواجهة شيخوخة السكان.
 - مواجهة تحديات العولمة والتطورات التكنولوجية المتسارعة من خلال مرونة التعلم وتنقل الطلاب وتطوير كفاءاتهم بما يحتاجه سوق العمل.
 - مواجهة عواقب الأزمة المالية والاقتصادية العالمية وذلك بتحقيق التكامل بين التعليم والبحث العلمي على جميع المستويات، من أجل تحقيق الانتعاش الاقتصادي والتنمية المستدامة.
- وتطرق المشاركون في هذا المؤتمر إلى "تحديد أولويات منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA) للعقد القادم أي حتى عام 2020"، ويمكن سردها في النقاط التالية¹:

1 The Bologna process 2020- The European Higher Education AREA in the new decade, Communiqué of The Conference of The European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009. [http://www.erea.info/cid101040/ministerial-conference-Leuven and Louvain-la-Neuve2009.html](http://www.erea.info/cid101040/ministerial-conference-Leuven%20and%20Louvain-la-Neuve2009.html).

(1) معيار التنقل 20% بحلول عام 2020: يجب أن يكون تنقل الطلاب والباحثين والموظفين السمة المميزة لمنطقة التعليم العالي الأوروبية، كما طالبوا بزيادة معدل التنقل بـ 20% على الأقل، وضمان جودته العالية وتعزيز نوعية البرامج والتميز في البحوث واحترام التنوع والقدرة على التعامل مع الثقافات الأخرى بحلول عام 2020، ويجب أن تستند سياسات التنقل على مجموعة من التدابير العملية المتعلقة بتمويل التنقل والاعتراف والهياكل الأساسية المتاحة ولوائح الحصول على التأشيرات وتصاريح العمل وتيسير إمكانية نقل المعاشات التقاعدية.

(2) أطر المؤهلات الوطنية بحلول 2012: يعد وضع أطر المؤهلات الوطنية خطوة هامة نحو تنفيذ التعلم مدى الحياة، والهدف من تنفيذها هو الحصول على شهادة ذاتية في الإطار الشامل للمؤهلات في منطقة التعليم العالي الأوروبية بحلول عام 2012.

(3) استمرار تنفيذ أدوات بولونيا: عززت عملية بولونيا ملحق الدبلوم ونقل الانتماء الأوروبي ونظام التراكم لزيادة الشفافية والاعتراف بالدرجات وفترات الدراسة.

(4) جاذبية وانفتاح التعليم العالي الأوروبي: زيادة تدويل أنشطة مؤسسات التعليم العالي الأوروبية ومشاركة في التعاون العالمي من أجل تحقيق التنمية المستدامة، وذلك بتعزيز السياسات الحوار والتعاون في مجال الشراكة مع مناطق أخرى من العالم، عن طريق تنظيم منتديات حول متابعة سياسات عملية بولونيا. ومن جهة أخرى يجب أن تعتمد برامج الدكتوراه على بحوث عالية الجودة في مختلف التخصصات، بما في ذلك العلوم التطبيقية، لتعزيز الابتكارات والإبداع، من خلال المشاركة بين مختلف القطاعات (السلطات العامة، مؤسسات التعليم العالي، الطلاب، أرباب العمل والموظفين).

(5) الجودة باعتبارها التركيز الشامل لمنطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA): يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تولي اهتماما خاصا لتحسين جودة التدريس في برامجها الدراسية على جميع المستويات، ومواصلة تنفيذ المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة.

(6) الأهداف الوطنية للبعد الاجتماعي المقرر قياسها بحلول عام 2020: خلق الظروف الاقتصادية المناسبة للطلاب ليستفيدوا من مواصلة دراساتهم على جميع المستويات التعليمية، وسوف يضع كل بلد مشارك أهدافا قابلة للقياس لتوسيع نطاق المشاركة العامة وزيادة مشاركة الفئات الممثلة تمثيلا ناقصا في التعليم العالي، التي سيجري التوصل إليها بحلول نهاية العقد المقبل.

(7) التعلم مدى الحياة مسؤولية عامة تتطلب شراكات قوية تدعو للعمل على التوظيف: يجب أن يخضع التعلم مدى الحياة على مبدأ المسؤولية العامة ويتطلب إقامة شراكات قوية بين السلطات العامة، ومؤسسات التعليم العالي، الطلاب، أرباب العمل والموظفين، ويتم استعمال سياسات تقوم على مبادئ وإجراءات أساسية للاعتراف بالتعليم السابق من جهة، وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والكفاءات المتقدمة التي يحتاجونها طوال حياتهم المهنية وكذلك على التعلم أثناء العمل من جهة أخرى.

سادسا) بيان فيينا وبودابست في 11-12 مارس عام 2010:

اجتمع وزراء التعليم في بودابست وفيينا 11-12 مارس 2010 "لإطلاق منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA)" وفق ما تم تحديده في إعلان بولونيا، حول رؤية لعام 2010 لإنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية جذابة وقادرة على المنافسة دوليا، بالإضافة إلى إعداد تقييم شامل حول التقدم المحرز في تنفيذها، وقد وصل عدد الموقعين على هذه الاتفاقية 47 بلد، ومن أهم النقاط التي تطرق إليها المشاركون في هذا البيان¹:

(1) مواصلة إدماج موظفي التعليم العالي والطلاب في تنفيذ الكامل والسليم للأهداف المتفق عليها في جدول أعمال العقد المقبل لبيان لوفين ولوفان لنوف: تمكين المتعلمين والموظفين من التنقل ومنحهم الفرصة للتعلم وتزويدهم بالمهارات والبيئة التنافسية لتطوير أعمالهم ومهنتهم وحياتهم الديمقراطية وتنمية شخصياتهم.

(2) جعل التعليم العالي الأوروبي أكثر وضوحا على المستوى العالمي: تم طرح أمثلة غير مسبقة حول التعاون الإقليمي عبر الحدود في مجال التعليم العالي، التي أثارت اهتمام مناطق أخرى من العالم، ويتطلع المجتمعون إلى تكثيف سياسة الحوار والتعاون مع الشركاء آخرين في مختلف أنحاء العالم.

(3) تباينت الدول الأعضاء في تطبيق أهداف بولونيا وإصلاحاتها: تأكيد على ضرورة إجراء تعديلات ومواصلة العمل المشترك لكل المعنيين لإقامة منطقة التعليم العالي الأوروبية.

(4) الالتزام بالحرية الأكاديمية كمبادئ لمنطقة التعليم العالي الأوروبية: يلتزم الوزراء بالحرية الأكاديمية والسلطة الذاتية والمحاسبية في مؤسسات التعليم العالي كأساس لمنطقة التعليم العالي الأوروبية، وتبني مجتمعات سليمة ديمقراطية، وفي تقوية التماسك الاجتماعي.

(5) مشاركة الموظفين والطلاب في هياكل صنع القرار: دعم إسهام أعضاء هيئة التدريس والطلبة في اتخاذ القرارات على مستوى المؤسسات وعلى المستويات الوطنية والأوروبية.

(6) التعليم العالي مسؤولية عامة: يؤكد الوزراء أن التعليم العالي مسؤولية الحكومات وأهمية توفير تمويل له وقناعتهم بأن التعليم العالي هو محرك رئيسي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والإبداع في عالم يزداد فيه المعرفة.

(7) تعزيز منطقة التعليم العالي الأوروبية ومواصلة التعاون مع منطقة البحوث الأوروبية: الطلب من مجموعة المتابعة لعملية بولونيا لاقتراح معايير للتطبيق الكامل والصحيح لمبادئ عملية بولونيا وعناصر تفعيلها في المنطقة على مستويين الوطني والدولي.

1 Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010.
<http://edu.ro/sites/default/files/u39/Budapest-Vienna%202010.pdf>.

سابعا) بيان بوخارست في 26-27 أبريل عام 2012:

لقد وصل عدد الموقعين إلى 47 بلدا من منطقة التعليم العالي الأوروبي، الذي عقد في بوخارست في 26-27 أبريل 2012، من أجل "تقييم إنجازات عملية بولونيا والاتفاق على أولويات المستقبلية لمنطقة التعليم العالي الأوروبية أي تحت شعار (EHEA أمس، اليوم وغدا)"، وأكدوا على أهمية الاستثمار في التعليم العالي باعتباره العنصر الأساسي للنمو الاقتصادي والتنمية المستدامة وتحقيق مجتمعات ديمقراطية، ومن أهم النقاط التي عولجت في هذا البيان¹:

(1) تعزيز التنقل من أجل تعلم أفضل: اعتماد على إستراتيجية التنقل لعام 2020 لمنطقة التعليم العالي الأوروبية، التي تقوم على مبدأ التنقل من أجل التعلم الأفضل، وتعزيز عنصر التدويل في جميع مراحل التعليم العالي، والسعي نحو الاعتراف التلقائي للمؤهلات الأكاديمية.

(2) رسم خرائط جديدة للبلدان التي لم تضع إطارا للمؤهلات الوطنية: تقرير عن عملية رسم الخرائط بشأن تدريب الدكتوراه في أوروبا نحو نهج مشترك، بالإضافة إلى مساعدة بعض الدول التي تواجه صعوبات في وضع اللمسات الأخيرة على تنفيذ اطر المؤهلات الوطنية، من خلال تضافر الجهود والاستفادة من دعم وتجربة الآخرين التي توافق مع الإطار الشامل للمؤهلات في منطقة التعليم العالي الأوروبي.

(3) تأكيد من أن أدوات بولونيا تستند إلى نتائج التعلم: إن فهم وتطوير والاستخدام الأمثل لنتائج التعلم أمر بالغ الأهمية لنجاح نظام الأرصدة (ECTS) وملحق الدبلوم (DS) والاعتراف بالمؤهلات الوطنية، ولتحقيق نتائج التعلم لا بد من إجراءات التقييم التي تقوم على ضمان أن دليل مستخدم النظام الأوروبي يعكس تماما حالة العمل الجاري على مخرجات التعلم والاعتراف بالتعليم السابق.

(4) تقييم تنفيذ إستراتيجية البعد العالمي لعام 2007 بهدف توفير مبادئ توجيهية لمزيد من التطورات: يجب أن تساهم مؤسسات التعليم العالي بشكل مبتكر في التنمية المستدامة، وذلك بتوطيد الصلة بين البحث والتدريس والتعلم على جميع المستويات، وفق برامج دراسية تعتمد في أولوياتها على بحوث عالية الجودة في مختلف التخصصات الناشئة.

(5) السماح للوكالات المسجلة في (EQAR) لأداء أنشطتها عبر (EHEA): يعد ضمان الجودة أمر ضروري لبناء الثقة وتعزيز جاذبية منطقة التعليم العالي الأوروبي، وتوفير التعليم عبر الحدود، وعلى هذا الأساس سوف يسمح للوكالات المسجلة في السجل الأوروبي لضمان الجودة الأوروبية (EQAR) بإجراء أنشطتها عبر منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA).

(6) تعزيز سياسات توسيع فرص الوصول وزيادة معدلات الانجاز: السعي نحو تطوير البعد الاجتماعي للتعليم العالي، من خلال اعتماد تدابير وطنية لتوسيع فرص الحصول على التعليم العالي الجيد وللجميع،

1 Making The Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education AREA, Bucharest Communiqué Final Version, 26-27April 2012. http://www.erea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/2007_Bucharest_communique_2012_610673.pdf.

ورفع معدلات الإنجاز وضمان التقدم المحرز في التعليم العالي لجميع بلدان منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA).

(7) تعزيز القابلية للاستخدام والتعلم مدى الحياة ومهارات تنظيم المشاريع من خلال تحسين التعاون مع أصحاب العمل: يعتبر التعليم مدى الحياة أحد العوامل الهامة في تلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة، أما التعليم العالي يلعب دورا محوريا في نقل المعرفة وتعزيز التنمية الإقليمية، عن طريق تطوير برامج الدراسة التي تساعد على الابتكار والقدرة على تنظيم المشاريع والبحوث للخريجين من خلال تحسين التعاون بين أصحاب العمل والطلاب ومؤسسات التعليم العالي.

ثامنا) بيان (برفان) في 14-15 ماي عام 2015:

تم انعقاد هذا البيان بعاصمة أرمينيا في 14-15 ماي 2015م، من أجل تقييم التقدم المحرز وتحديد الاتجاهات والأولويات للسنوات المقبلة بهدف "إنشاء فضاء أوروبي للتعاون الجامعي على أساس الجودة والانفتاح والثقة المتبادلة بحلول عام 2020"، وقد شارك 47 بلدا في الاتحاد الأوروبي، كما دعا المشاركون إلى مواجهة تحديات خطيرة تؤثر على منطقة التعليم العالي الأوروبي والتي تتمثل في الأزمة الاقتصادية والاجتماعية المستمرة، وارتفاع مستويات البطالة وتهميش الشباب، بالإضافة إلى التغيرات الديمغرافية وأنماط الهجرة الجديدة والصراعات داخل البلدان وفيما بينها، ومن جهة أخرى تلعب التطورات السريع للمعرفة والتكنولوجيا دورا هاما في التأثير على المجتمعات واقتصادياتها، ومن بين الإجراءات والأولويات التي تم تحديدها في هذا البيان يمكن تلخيصها في النقاط التالية¹:

(1) تعزيز التنقل وقابلية المنح والقروض مع مراعاة المبادئ التوجيهية: تشجيع التنقل الدولي للدراسة والتنسيب كوسيلة قوية لتوسيع نطاق الكفاءات وخيارات العمل للطلاب، من خلال تطوير كفاءاتهم التي يحتاجونها عند توظيفهم في أسواق العمل خاصة مع ظهور مهن جديدة، وأيضا تعزيز تنقل الموظفين مع مراعاة المبادئ التوجيهية المتعلقة بالتنقل والتدويل*.

(2) التأكد من تنفيذ الخرائط الجديدة للبلدان التي لم تضع إطارا للمؤهلات الوطنية: استعراض اطر المؤهلات الوطنية، بغية ضمان أن تكون مسارات التعلم داخل الإطار المؤهلات الوطنية كافية للاعتراف بالتعليم السابق، ومن جهة أخرى التأكد من البلدان التي كانت تواجه صعوبات في المرحلة السابق، أنه يمكن التعرف على نفس المستوى من المؤهلات المحلية ذات الصلة بمؤهلات منطقة التعليم العالي الأوروبي.

1 The European Higher Education AREA-Achieving the Goals, Yerevan Communiqué 14-15May 2015, <http://www.erea.info/page-inisterial-conference-yerevan-2015>.

* التدويل "Internationalization" هو أن يكون النظام متكاملًا مع بقية أنظمة التعليم العالي الأخرى في العالم من حيث التنوع في القائمين عليه أو الطلبة المستفيدين من خدماته، وأن يكون متفاعلا مع غيره من خلال الحراك الطلابي وأهداف البرامج.

- (3) وضع سياسات أكثر فعالية للاعتراف: من أجل تنفيذ الإصلاحات المتفق عليها سابقا يعد شرطاً ضرورياً لتوطيد منطقة التعليم العالي الأوروبي على المدى البعيد، وعلى الصعيد الوطني بمشاركة صانعي السياسات والمجتمعات الأكاديمية وأصحاب المصلحة، لا بد من وضع سياسات أكثر فعالية للاعتراف بالانتمانات المكتسبة في الخارج، من المؤهلات للأغراض الأكاديمية والمهنية، والتعلم السابق.
- (4) تعزيز الروابط بين منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA) ومنطقة الأبحاث الأوروبية.
- (5) تأكيد السماح للوكالات المسجلة في (EQAR) لأداء أنشطتها عبر (EHEA): لتمكين مؤسسات التعليم العالي من استخدام الوكالات المسجلة في السجل الأوروبي لضمان الجودة الأوروبية المناسبة لعملية ضمان الجودة الخارجية، مع احترام الترتيبات الوطنية لاتخاذ القرارات بشأن ضمان الجودة.
- (6) تنفيذ إستراتيجية البعد الاجتماعي: من خلال تحقيق المساواة بين الجنسين، ومواصلة تمكين الطلاب المحرومين من فرص الحصول على التعليم، بما في ذلك الطلاب المتواجدين في مناطق الصراع، وذلك بجعل التعليم العالي أكثر شمولاً اجتماعياً من خلال تنفيذ استراتيجية البعد الاجتماعي لـ (EHEA).
- (7) التعلم مدى الحياة: توسيع المشاركة في التعليم العالي ودعم المؤسسات التي توفر أنشطة تعليمية ذات صلة في سياقات الملائمة لأنواع مختلفة من المتعلمين، بما في ذلك التعلم مدى الحياة.
- (8) التعلم والتعليم: الصلة والجودة من خلال تشجيع ودعم مؤسسات التعليم العالي والموظفين في تعزيز الابتكار التربوي في بيئات التعلم المتمحورة حول الطالب وفي الاستغلال الكامل للفوائد المحتملة للتقنيات الرقمية للتعليم والتدريس، وخلق روابط قوية بين التدريس والتعلم والبحث في جميع مستويات الدراسة، وتقديم حوافز للمؤسسات والمعلمين والطلاب لتكثيف الأنشطة التي تطور الإبداع والابتكار وزيادة الأعمال.
- (9) التنمية المستدامة: وذلك بإنشاء مبادرة التعليم العالي من أجل الاستدامة بهدف حشد الالتزامات من جانب مؤسسات التعليم العالي لتدريس وتشجيع البحوث المتعلقة بالتنمية المستدامة*، وتخصير الجامعات ودعم جهود الاستدامة المحلية

تاسعا) بيان باريس في 24-25 ماي عام 2018:

لقد وصل عدد الموقعين إلى 48 بلداً من منطقة التعليم العالي الأوروبي، الذي عقد في باريس، فرنسا في 24-25 ماي 2018، من أجل "تحديد رؤية مستقبلية لمنطقة التعليم العالي الأوروبية بعد عام 2020"، وأكدوا على أهمية التعاون الدولي المتكامل في مجال التعليم والبحث والابتكار، وتحقيق نهج شامل ومبتكر في التعليم والتدريب، وضمان تنمية مستدامة، كما دعا مؤسسات التعليم العالي لاستكشاف جميع الفرص التي توفرها إجراءات التنقل وبرامج التعاون الثنائي والمتعدد الأطراف مثل البرنامج الممولة من

* وتعرف التنمية المستدامة بالتنمية المستمرة أو المتواصلة وهو تحديث لمفهوم التنمية بما يتناسب ويتلاءم مع متطلبات العصر الحاضر، بحيث يراعي الموارد الاقتصادية والبيئية المتوفرة حالياً ويمكن اتاحتها مستقبلاً من أجل تحقيق التنمية.

الاتحاد الأوروبي أو برنامج Erasmus+ أو برنامج Horizon 2020 البحثي من أجل تطوير شراكات دولية والعمل المشترك لحل التحديات العالمية ، من خلال اقتراح انشاء "فريق عمل عالمي" يهدف إلى تعزيز برنامج بولونيا القادمة للفترة 2018-2020، وتم التركيز على نقطتين أساسيتين والمتمثلتين في "الاندماج الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية للتعليم العالي". ومن أهم النقاط التي عولجت في هذا البيان¹:

(1) تعزيز تنقل الطلاب على نطاق واسع: مواصلة تدعيم وتسهيل تنقل الطلاب عبر منطقة الاتحاد الأوروبية للتعليم العالي (EHEA) من خلال تطوير مشروع الاتحاد الأوروبي التجريبي لتبادل البيانات الرقمية للطلاب وذلك باستخدام "بطاقة الطالب الأوروبية".

(2) التأكد من تماثل أطر المؤهلات الوطنية في منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA): وقد لاحظ المشاركون في هذا البيان أن نظام ثلاث دورات متوافق مع الإطار العام للمؤهلات في منطقة (EHEA)، وتعتبر المؤهلات قصيرة الدورة ذات أهمية متزايدة لإعداد الطلاب للعمل والحصول على مستوى أعلى من الدراسة، والتأكد من تماثل مؤهلات التعليم العالي التي تم الحصول عليها في أحد بلدان (EHEA) يتم الاعتراف بها تلقائياً في البلدان الأخرى، بهدف الوصول إلى مزيد من التعليم العالي أو الالتحاق بسوق العمل.

(3) تأكيد سياسات الاعتراف ورقمنة ملحق الدبلوم: الالتزام بالتنفيذ الكامل لنظام الأرصدة (ECTS) وفقاً للمبادئ التي حددها دليل 2015، ودعم مؤسسات التعليم العالي على رقمنة ملحق الدبلوم لتسهيل عملية تبادل بيانات الطلاب بطريقة آمنة وقابلة للقراءة آلياً وتسهيل عملية تنقل الطلاب والخريجين.

(4) تأكيد جاذبية وانفتاح التعليم العالي الأوروبية (EHEA): وذلك بتطوير مناهج جديدة وشاملة للتحسين المستمر للتدريب في منطقة (EHEA) بالتعاون الوثيق فيما بينهم، مع الاحترام الكامل للحرية الأكاديمية والاستقلالية المؤسسية، ويجب أن يصبح الطالب على دراية بالبحث أو البحث والأنشطة المتعلقة بالابتكار على جميع مستويات التعليم العالي من أجل تطوير عقل نقدي وإبداعي* يمكنهم من إيجاد حلول مبتكرة لمواجهة تحديات العصر.

(5) ضمان الجودة مفتاح لتطوير الثقة المتبادلة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA) وخارجها: تم احرارز تقدم في تطبيق معايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي

1 أنظر:

- Déclaration du cinquième «Forum Politique De Bologne»، Paris, 25 mai 2018.

https://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_paris/36/8/PARIS_FINAL_BPF.

- Communiqué de Paris, 25 mai 2018, https://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_paris/77/1/PARIS_FINAL_COMMUNIAUE.

* العقل النقدي يركز على المنطق والعقلانية في التفكير بينما العقل الإبداعي يعتمد على الاستكشاف والابداع، وكلاهما مفيد في حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

الأوروبي (ESG)** وخارجها، والسعي نحو تمكين وتشجيع النهج الأوروبي لضمان الجودة والتدريب المشترك في أنظمة التعليم العالي وتطوير قاعدة بيانات نتائج ضمان الجودة الخارجية.

(6) مواصلة تعزيز البعد الاجتماعي للتعليم العالي: عن طريق تهيئة الظروف الملائمة للطلاب من دخول مؤسسات التعليم العالي وحصولهم على شهادات تخرجهم بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية.

(7) اعتماد التكنولوجيا الرقمية في التعلم مدى الحياة: كانت الفكرة الأساسية تدور حول "الطالب والتعليم المفتوح في ظل بيئة رقمية"، وكيفية الاستفادة بشكل أفضل من التدريس عبر الإنترنت والتدريس المدمج* مع ضمان الجودة المناسبة لتطوير طرائق تعلم مرنة للتعلم مدى الحياة، من خلال توفير الموارد الرقمية والتدريب عبر الإنترنت، والسماح للمتعلمين بالوصول إلى التعليم العالي وتحقيق النجاح في أي وقت من حياتهم.

(8) التعلم والتعليم المبتكر: مواصلة تطوير المبادرات الأوروبية المشتركة لدعم وتشجيع مجموعة واسعة من ممارسات التعلم والتعليم المبتكر في دول الاتحاد الأوروبي وخارجه.

(9) دعم مجموعة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة: من أجل تحقيق الأهداف الإنمائية للتنمية المستدامة للأمم المتحدة على المستوى العالمي والأوروبي والوطني كجزء من متابعة سياسة دورات بولونيا.

ويمكن تلخيص أهم المواضيع والالتزامات الرئيسية التي تم نقاشها خلال المؤتمرات الوزارية في إطار عملية بولونيا من 1998 حتى عام 2018، في الجداول رقم (07-أ)، (07-ب)، (07-ج) الواردة أدناه، كما يلي¹:

- تعزيز تنقل الطلاب والمعلمين والباحثين والموظفين الإداريين، وقابلية تحويل المنح والقروض؛
- نظام مشترك للدرجة الجامعية واعتماد أطر المؤهلات الوطنية (NQFs) «National Qualifications Frameworks»؛
- إنشاء نظام أوروبي للائتمانات (ECTS) «The European Credit Transfer & Accumulation System» وملحق الدبلوم (DS) «Diploma Supplement»؛

** من خلال إدراجها في الممارسات الوطنية وعلى مستوى المؤسسات في معظم البلدان.

* هو نظام تعليمي يمزج بين طريقة التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، والتي تضمن مزيج من التدريس المباشر في قاعة الدروس والتواصل من خلال الحاسوب ووسائل التكنولوجيا.

1 European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 23-05-2018. p 18.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa77ed71a1/language-en>.

- تعزيز الأبعاد الأوروبية وجاذبية منطقة التعليم العالي الأوروبي (EHEA) «European Higher Education Area»؛
- التعاون الأوروبي في مجال ضمان جودة التعليم (QA) «Quality Assurance»، المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة (ESG) «European Standards and Guidelines» وإنشاء السجل الأوروبي لضمان الجودة (EQAR) «European Quality Assurance Register»؛
- البعد الاجتماعي للتعليم العالي؛
- التعلم مدى الحياة (LLL) «Life Long Learning»، وتعزيز قابلية التوظيف؛
- التعلم والتعليم، الصلة والجودة.
- التنمية المستدامة.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

جدول رقم (07-أ) عملية بولونيا: من السوربون إلى بيان يرفان 1998-2018

إعلان السوربون	إعلان بولونيا	بيان براغ	بيان برلين	بيان بيرغن	بيان لندن	بيان لوفين/ لوفان-لنوف	بيان فيينا وبودابست	بيان بوخارست	بيان يرفان	بيان باريس
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2010	2012	2015	2018
4 بلدان	29 بلد	32 بلد	33 بلد	38 بلد	39 بلد	46 بلد	47 بلد	47 بلد	47 بلد	48 بلد
تنقل الطلاب والمعلمين	تنقل أيضا الباحثين والموظفين الإداريين	البعد الاجتماعي للتنقل	قابلية تحويل القروض والمنح	الاهتمام بالتأشيرات وتصاريح العمل	الاهتمام أيضا بأنظمة التقاعد والاعتراف بها	معياري التنقل 20% بحلول عام 2020	إطلاق منطقة التعليم العالي الأوروبية بإقليم "إطلاق منطقة التعليم العالي الأوروبية"	تعزيز التنقل والتدويل والسعي للاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية	مراعاة المبادئ التوجيهية المتعلقة بالتنقل والتدويل	تطوير مشروع "بطاقة الطالب الأوروبية"
نظام مشترك للدرجة الجامعية من دورتين	تبنى نظام يتكون من دورتين رئيسيتين	اعتماد نظام يستند على دورتين رئيسيتين الدكتوراه في الدورة الثالثة	إدراج مستوى المؤهلات الوطنية تتفق (NQFs) مع الإطار الشامل للمؤهلات QF-EHEA	اعتماد أطر المؤهلات الوطنية (NQFs) بحلول عام 2010	أطر المؤهلات الوطنية (NQFs) بحلول عام 2012			خراطيم الطريق للبلدان التي ليس لديها أطر للمؤهلات الوطنية	التأكد من تنفيذ خراطيم الطريق للبلدان التي ليس لديها أطر للمؤهلات الوطنية (EHEA)	التأكد من تماثل أطر المؤهلات الوطنية في منطقة التعليم العالي الأوروبية
استخدام الاعتمادات	إنشاء نظام الانتمانات (ECTS)	إنشاء نظام (ECTS) وملحق (DS) الدبلوم	إنشاء نظام (ECTS) ونظام التراكم		الاستخدام المتناسق للأدوات وممارسات الاعتراف	استمرار تنفيذ أدوات بولونيا		تأكد من أن أدوات بولونيا تستند إلى نتائج التعلم	اعتماد دليل مستخدمي (ECTS)	رقمنة ملحق الدبلوم

Source: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, Op.cit. p 18.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

جدول رقم (07-ب) عملية بولونيا: من السوربون إلى بيان يرفان، 1998-2018

إعلان السوربون	إعلان بولونيا	بيان براغ	بيان برلين	بيان بيرغن	بيان لندن	بيان لوفين/ لوفان-لنوف	بيان فيينا وبودابست	بيان بوخارست	بيان يرفان	بيان باريس
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2010	2012	2015	2018
أوروبا المعرفة	الأبعاد الأوروبية في التعليم العالي	تعزيز جاذبية منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA)	العمل على ربط التعليم العالي والبحث العلمي في أوروبا	التعاون الدولي على أساس القيم الأكاديمية والتنمية المستدامة	اعتماد إستراتيجية لتحسين البعد العالمي لعملية بولونيا	تعزيز سياسة الحوار والتعاون العالمي من خلال منتديات بولونيا	إطلاق منطقة التعليم المعزز لتطبيق مبادئ بولونيا من "إقليم منطقة التعليم العالي الأوروبية"	تقييم تنفيذ إستراتيجية البعد العالمي لعام 2007		تأكيد جاذبية وانفتاح التعليم العالي الأوروبية (EHEA)
	التعاون الأوروبي في مجال ضمان الجودة (QA)	تعزيز التعاون الأوروبي في ضمان الجودة والاعتراف	تأكيد ضمان الجودة على المستوى المؤسسي والوطني والأوروبي	اعتماد المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة المعتمدة (ESG)	إنشاء السجل الأوروبي لضمان الجودة (EQAR)	الجودة باعتبارها التركيز الشامل لـ (EHEA)		السماح للوكالات المسجلة في (EQAR) لأداء أنشطتها عبر (EHEA)	تأكيد السماح للكالات المسجلة في (EQAR) لأداء أنشطتها عبر (EHEA)	ضمان الجودة مفتاح لتطوير الثقة المتبادلة في منطقة (EHEA) وخارجها
		البعد الاجتماعي	تأكيد على أهمية البعد الاجتماعي وزيادة القدرة التنافسية	تعزيز البعد الاجتماعي	الالتزام بوضع خطط عمل وطنية المقرر قياسها بحلول عام 2020	الأهداف الوطنية للبعد الاجتماعي المقرر قياسها بحلول عام 2020		تعزيز معدلات الوصول والإنجاز	تنفيذ إستراتيجية البعد الاجتماعي	مواصلة تعزيز البعد الاجتماعي

Source: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, Op-cit, p18.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

جدول رقم (07-ج) عملية بولونيا: من السوربون إلى بيان يرفان، 1998-2018

إعلان السوربون	إعلان بولونيا	بيان براغ	بيان برلين	بيان بيرغن	بيان لندن	بيان لوفين/ لوفان-لنوف	بيان فيينا وبودابست	بيان بوخارست	بيان يرفان	بيان باريس	
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2010	2012	2015	2018	
		التعلم مدى الحياة (LLL)	مساهمة التعليم العالي في جعل التعلم مدى الحياة	مسارات التعلم المرنة	شراكات لتحسين فرص العمل	التعلم مدى الحياة مسؤولية عامة تتطلب شراكات قوية تدعو للعمل على التوظيف	تقييم التقدم المحرز لتطبيق مبادئ بولونيا من أجل "إطلاق منطقة التعليم العالي الأوروبية"	تعزيز القابلية التوظيف والتعلم مدى الحياة ومهارات تنظيم المشاريع من خلال التعاون مع أرباب العمل	فرص العمل	اعتماد التكنولوجيا الرقمية في التعلم مدى الحياة	
									التعلم والتعليم: الصلة والجودة	التعلم والتعليم المبتكر	
									تنمية المستدامة	دعم مجموعات الأمم المتحدة للتنمية المستدامة	

Source: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, Op-cit, p18., p 18.

المطلب الثالث: دورات عملية بولونيا خارج دول الاتحاد الأوروبي.

تمكنت دول الاتحاد الأوروبي من إنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية وإدخال مجموعة من الإصلاحات على برامجها وإستراتيجيتها المعرفية بغية الارتقاء بمؤسساتها التعليمية، ثم تعميمها بطريقة تدريجية في منطقة الاتحاد الأوروبي، من خلال مشروع بولونيا، ويتم تقييم هذه الإصلاحات كل سنتين تقريبا كما رأيناه سابقا.

ولم يقتصر عمل الاتحاد الأوروبي على نشر التعليم العالي في نظامه الجديد في دول أوروبية فقط، بل امتد ليشمل دول خارج الاتحاد الأوروبي أو خارج أوروبا ، من خلال برامج تشجيعية وأنشطة تعريفية لهذا التوجه وتوابعه، ولعل من أبرز هذه البرامج، النظام الأوروبي لنقل الوحدات (ECTS) لتنظيم العبء الدراسي وبرنامج إيراسموس للحراك التعليمي وخاصة الحراك الطلابي، وبرنامج تمبوس للبرامج التعليمية، برنامج جين مونييه (Jean Monnet) للدراسات الأوروبية للتميز في التدريس والبحث العلمي، وبرنامج إيراسموس العالمي (Erasmus Mendus) للحراك التعليمي والطلابي المتعلق بالدورة الثانية والثالثة، وبرنامج إيراسموس+ للحراك التعليمي والطلابي.

أولا) برنامج إيراسموس "Erasmus Programme":

هو برنامج أوروبي تم تأسيسه عام 1987 ويهدف هذا البرنامج* إلى توفير دعم مالي إضافي لملايين الطلاب تسمح لهم الانتقال لأكثر من 4000 جامعة متواجد عبر أكثر من 30 دولة في أوروبا، وكذلك زيادة عملية الحراك الطلابي والحراك التعليمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من دول الاتحاد الأوروبي ودول خارج الاتحاد الأوروبي¹.

*اشتق اسم البرنامج من اسم الرحالة - (دسيريوس إيراسموس روتردام-Desiderius Erasmus Reterodamus) (1465-1526) - وكان رجلا يسافر للعلم والعمل، وتنقل في عدد من مراكز التعلم، وترك ثروته لجامعة (بازل)، فأصبح رائدا في المنح التي تنقل وتحمل اسمه، كما يشكل الاسم "إيراسموس" اختصار لـ «European Community Action Scheme for the Mobility of University Students».

1 أنظر:

- عبد الرحمان بن محمد أبو عمه، مرجع سبق ذكره، ص 50.

- ماهي الإيراسموس ERASMUS؟، على الخط، 2014، تم الاطلاع في 2020/09/11، https://erasmusbel3arabi.blogspot.com/2014/05/blog-post_26.html

- ما هو برنامج إيراسموس والإيراسموس بلس، على الخط، 2020/12/31، 2014، تم الاطلاع في 2020/09/11، <https://www.schengenvisas.com/ar/>

ثانياً) النظام الأوروبي لنقل الوحدات (ECTS) "The European Credit Transfer and Accumulation System":

هو نظام خاص بالوحدات الأكاديمية* القابلة للنقل والتحويل والتراكم في مؤسسات التعليم العالي الأوروبية، يهدف هذا النظام إلى تنظيم العبء الدراسي للطلبة في دول الاتحاد الأوروبي وتساعدتهم من الانتقال بوحدهاتهم الدراسية من مؤسسة أو جامعة في التعليم العالي إلى مؤسسة أخرى، كما يستخدم هذا النظام في العديد من المجالات كتصميم المناهج والمقررات والخطط الدراسية الفردية للطلاب، والتعليم المستمر، والتعليم عن بعد¹.

ثالثاً) برنامج تمبوس "Tempus Programme":

بدأ هذا البرنامج² عام 1990، ويهدف إلى دعم البرامج التنموية والتطويرية لقطاع التعليم العالي، من خلال دعم عملية الإصلاح الاجتماعي والاقتصادي والتنمية في الدول الشريكة، بالإضافة إلى ذلك تقوية التعاون في مجال التعليم العالي بالمساهمة في المشروعات المتعلقة بالبرامج الجامعية وهيكله المؤسسات الأكاديمية.

وقد مرّ هذا البرنامج بأربعة مراحل أساسية:

مرحلة تمبوس 1: تمتد من 1990 إلى غاية 1993 وتمثل مرحلة بداية المشروع كمرحلة تجريبية وتشمل بلدان شرق ووسط أوروبا.

مرحلة تمبوس 2: من 1993 إلى 1997 وهي مرحلة الإعداد والتجهيز الأولي للمشروع، فقد بدأ هذا المشروع في بلاد البلطيق ثم إلى جمهورية الاتحاد السوفياتي، منغوليا، والبلقان.

* أنظر في هذا الصدد، ص ص 56، 57.

1 أنظر:

- عبد الرحمان بن محمد أبو عمه، مرجع سبق ذكره، ص 50.

- سعداء بنت محمد العرف، مرجع سبق ذكره، ص 13.

2 أنظر:

- عبد الرحمان بن محمد أبو عمه، مرجع سبق ذكره، ص 51.

- جواد الخزاز، الفصل الرابع: آليات بناء اقتصاد المعرفة- بناء الشراكات والكتل الحرجة قراءة في التعاون العلمي العربي الأوروبي، في كتاب جماعي: الابتكار أو الاندثار: البحث العلمي العربي- واقعه وتحدياته وآفاقه، التقرير العربي العاشر للتنمية الثقافية، تحت إشراف: هنري العويط، إعداد وتنسيق: معين حمزة، عمر البزري، الطبعة الأولى، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان، 2017-2018، ص 409.

- لمياء حروش، التعاون العلمي الأوروبي والمتوسطي: الأهمية والمشروعات، المعهد المصري للدراسات، على الخط، 2019/10/08، ص ص 16، 18،

مرحلة تمبوس3: أي من 2000 إلى 2006 عرفت توسع في المشروع من خلال التعاون الجامعي داخل دول الاتحاد الأوروبي وخارجه، لتشمل بلدان البحر الأبيض المتوسط.

مرحلة تمبوس4: تبدأ من 2008، وقد ساعد هذا البرنامج في بدايته على إصلاح أنظمة التعليم العالي العربية وفق مبادئ "عملية بولونيا" حيث خصص قيمة 63 مليون يورو من بينها 14 مليون يورو (22%) للعالم العربي.

رابعاً) برنامج إيراسموس موندس العالمي "Erasmus Mendus":

تأسس هذا البرنامج عام 2009 ويهدف هذا البرنامج¹ إلى التعاون والحراك الأكاديمي ودعم الجودة في التعليم العالي، وتعزيز جاذبية قطاع التعليم العالي الأوروبي وتعزيز الحوار والتفاهم بين الشعوب والثقافات من خلال التعاون بين أوروبا ودول العالم الثالث، ويتركز دور الاتحاد الأوروبي في تقديم دعم مالي على شكل منح دراسية للطلاب وللهيئات التدريسية والباحثين لمتابعة الدراسة جزئياً أو شبه كلياً في مؤسسات التعليم العالي من داخل الاتحاد الأوروبي وخارجه، على مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه وما بعد الدكتوراه للأكاديميين والعاملين في هذه المؤسسات على السواء.

وتقابل هذا البرنامج تحديات كبيرة منها: إعداد المواطن العالمي، والإقرار بدور الجامعات الأوروبية مراكز تميز في التعليم، والإبقاء على التنمية العالية، والإسهام في التفاهم الثقافي. وبلغت التقديرات لتكلفة البرنامج فيما بين عامي 2004 و2008م حوالي (230) مليون يورو، وتتنوع على أربعة عناصر، هي:

- برنامج (إيراسموس) العالمي للحصول على (الماجستير)؛
- منح دراسية؛
- شراكات بين مؤسسات تعليم عالي؛
- برنامج تعزيز الجاذبية للطلبة من الخارج.

خامساً) برنامج جين مونييه للدراسات الأوروبية "Jean Monnet Programme":

تم إطلاق برنامج "جين مونييه" عام 1989، ويهدف إلى تشجيع التعليم العالي والبحث العلمي المتعلق بالتكامل الأوروبي، وقد مول هذا البرنامج منذ نشأته 72 بلداً في خمس قارات، كما يهدف أيضاً إلى توفير

1 ارجع إلى:

- عبد الرحمان بن محمد أبو عمه، عبد الله بن فهد الثنيان، خلود بنت محمد الخضير، **عولمة التعليم العالي وعالميته في المملكة العربية السعودية**، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2014، ص 28.
- عبد الرحمان بن محمد أبو عمه، مرجع سبق ذكره، ص ص 50، 51.
- جواد الخراز، مرجع سبق ذكره، ص 409، 410.
- * تعود تسمية هذا البرنامج إلى السياسي والدبلوماسي الفرنسي "جين مونييه" الذي يعتبر مهندس الوحدة الأوروبية، وتم تصميم أنشطة جين مونييه لتعزيز التميز في التدريس والبحث في مجال دراسات الاتحاد الأوروبي في جميع أنحاء العالم.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

الدعم للدراسات الأوروبية في دول خارج الاتحاد الأوروبي، وقد وصل عدد الدول المستفيدة من هذا البرنامج إلى أكثر من (61) دولة، والمنحة أو البرنامج تتدرج في ثلاث مراحل هي: المقررات (Jean Monnet Modules)، والكراسي (Jean Monnet Chairs) والمراكز (Jean Monnet Centers)، وتتدرج هذه المنح حسب خبرة الجامعات وتدرجها في الحصول على هذه المستويات بالتتابع، ولكنه مخصص فقط للدراسات الأوروبية في كل مجالاتها السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية¹.

سادسا) برنامج إيراسموس + "Erasmus+ Programme":

يعرف أيضا بـ "إيراسموس بلس" ويعد أحد برامج الاتحاد الأوروبية للفترة (2014-2020) والذي أطلق عليه اسم "أوروبا 2020"، وأيضا بالفصل الدراسي الأوروبي"، وهو بمثابة الصياغة الجديدة "لبرنامج إيراسموس"، يهدف إلى دعم التعليم العالي ببلدان الاتحاد الأوروبي والبلدان الشريكة في جميع أنحاء العالم، من خلال التعاون في مجالات التعليم والتدريب، ودعم الكفاءات التشغيلية، وتحديث التعليم عبر التكوين والأنشطة الشبابية، إضافة إلى دعم المشاريع والشركات والتنقل والحوار.

وتبلغ ميزانية البرنامج 14,7 بليون يورو للفترة ما بين (2014-2020)، توفير دعم مالي إضافي لانتقال الطلبة لاستكمال بعض متطلبات دراستهم في جامعات أخرى في دول الاتحاد الأوروبي، وذلك حسب ترتيب بين الجامعات لتبادل الطلبة وزيادة عملية الحراك الطلابي بين الجامعات، وكذلك الحراك التعليمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين².

1 انظر:

- منال نعمان قويدر، مدى فاعلية برنامج الاتحاد الأوروبي التعليمية في تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني-برنامج إيراسموس+أنموذج، المجلة الدولية لضمان الجودة، على الخط، المجلد الرابع، العدد 02، تم الاطلاع في 2021/10/07، ص 81،

<http://ijqa.zu.edu.jo/eng/images/stories/year 2019/12/volume-4-N°2/175-A-1.pdf>.

- عبد الرحمان بن محمد أبو عمه، مرجع سبق ذكره، ص 51.

2 انظر:

- منال نعمان قويدر، مرجع سبق ذكره، ص 76.

- ما هو برنامج إيراسموس والإيراسموس بلس، مرجع سبق ذكره.

المبحث الثاني: إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

حظيت عمليات إصلاح التعليم العالي باهتمام كبير سواء على المستوى المحلي أو الدولي، وغدت الجودة الشاملة الركيزة الأساسية لنموذج التطوير والتجديد لهذا القطاع الهام، لمسايرة التغيرات العالمية والتغلب على مشكلاته المحلية، وأصبح ينظر للجودة وإصلاح التعليم العالي على أنهما وجهان لعملة واحدة، من خلال تكثيف الجهود لتعزيز التعاون بين دول الاتحاد الأوروبي ومختلف دول العالم لضمان جودة والاعتماد على المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة.

المطلب الأول: مفاهيم حول إدارة الجودة الشاملة:

لقد تناول الباحثون في دراساتهم موضوع إدارة الجودة الشاملة وناقشوه وعالجوه أكثر من زاوية ومنظور، وأدى إلى تنوع وتعدد التعريفات الخاصة به، وانطلاقاً من هذه التعاريف سوف نحاول تحديد أهمية وأهداف ومبادئ إدارة الجودة الشاملة ومراحل تطبيقها.

أولاً مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

يرجع مفهوم الجودة إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) والتي تعني طبيعة الشخص أو الشيء ودرجة الصلابة، وعرفت قديماً بالدقة والانتقان، وقد حظيت الجودة بتعاريف عدة منها الوفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها¹، وقد عرفها المعهد الأمريكي للمعايير بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة، أما الجودة الشاملة فهي عملية إدارية تقوم على مجموعة من القيم الإحصائية والمصادر البشرية التي تعمل على تحسين الخدمات التي توفرها بشكل مستمر من خلال استثمار القدرات الفكرية ومهارات العاملين، ولقد تعدد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وفق الجهة أو الفرد الذي يستعملها. فقد عرفها "قاموس Oxford" على أنه نظام الإدارة القائمة على مبدأ أن كل موظف من الموظفين يجب أن يلتزم بالحفاظ على معايير عالية للعمل في كل من عملية الشركة أي يهدف إلى ضمان الجودة والفعالية والمرونة²، بينما يعرفها "سيهكتر Sehcter" بأنها خلق ثقافة متميزة في الأداء حيث يعمل كافة أفراد التنظيم بشكل مستمر لتحقيق توقعات المستهلك وأداء العمل مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وبفعالية عالية وفي أقصر وقت ممكن³

1 محمد بن فوزي الغامدي، مقدمة في إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، مكتبة فهد الوطنية، السعودية، 2021، ص10.

2 Oxford Reference, Total Quality Management, [online], <https://www.oxfordreference.com/>.

3 يزيد قادة، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائري - دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة، رسالة ماجستير، تخصص حوكمة الشركات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، 2012/2011، ص 10.

أما إدارة الجودة الشاملة وفق نظرة أمريكية فهي عبارة عن مجموعة من المبادئ الإرشادية والفلسفية التي تسعى إلى التحسين والتطور المستمر لأداء المنظمة باستخدام الأساليب الكمية والموارد البشرية وحسن استخدام الموارد المتاحة والخدمات التي يتم توفيرها داخل المنظمة، بغيت تلبية حاجات المستهلكين في الوقت الحاضر والمستقبل¹.

وقد يرى البعض إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها فلسفة إدارية تقوم على أساس تحقيق رضى المستفيد، أي أنها التصميم المتقن للخدمات أو المنتجات والتأكد من استمرارية هذا المنتج²، في حين تعرفها منظمة الجودة البريطانية على أنها "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك وكذلك تحقيق أهداف المشروع معا"³، بينما يعرفها "هوفر وزملائه Hoffer et al" بأنها فلسفة إدارية مصممة لجعل المؤسسة أكثر مرونة وسرعة في إنشاء نظام هيكلي متين توجه من خلاله جهود كافة العاملين لكسب العملاء عن طريق سبل المشاركة في التخطيط والتنفيذ للأداء التشغيلي⁴.

ويرى "كروسبي Ph. Crosby" بأنها تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم تخطيط لها مسبقاً، حيث أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري التنظيمي الأمثل في الأداء باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة وفاعلية⁵.

وتعتبر الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج أن مفهوم الجودة الشاملة تقوم على تضافر كل الجهود داخل المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية بهدف تحسين الأداء تحسيناً مستمراً رضا للمستهلك، أي هي عبارة عن نظام إداري وفني متكامل يغطي كافة مراحل النشاط الصناعي بدءاً من التخطيط وانتهاءً بمتابعة أداء المنتج ورضا العميل مروراً بمراحل التصنيع والتفتيش والتركيب وخدمة ما بعد البيع⁶، بينما يعرفها "الناصر" على أنها عملية الإدارة التي تعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف تحقيق توقعات العميل ورضاه بشكل صحيح، يخلو من العيوب من أول مرة باستخدام الأساليب الإحصائية والإدارية والتقنية والموارد

1 خضير كاظم حمودة، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000، ص 74.

2 محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، الطبعة الأولى، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 31.

3 محمود عبد الفتاح رضوان، إدارة الجودة الشاملة فكر وفلسفة.. قبل أن تكون تطبيق TQM، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2012، ص 23.

4 يزيد قادة، مرجع سبق ذكره، ص 10.

5 محمد بن فوزي الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص 21.

6 الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، ميكانيكا إنتاج -ضبط الجودة- 212 ميك، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، المملكة العربية السعودية، ص 6، 150.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

البشرية التي يتم توفيرها للمنظمة في ظل منهاج منظم يركز على التحسين المستمر¹، وفي نفس السياق يعرفها "كول Cole" بأنها نظام إداري يضع رضا العمال على رأس قائمة الأولويات بدلا من التركيز على الأرباح ذات الأمد القصير، إذ أن هذا الاتجاه يحقق أرباحا على المدى الطويل أكثر ثباتا واستقرارا بالمقارنة مع المدى الزمني القصير².

ويعرف "جون أوكلاند John Oakland" على أنها منهج لتحسين القدرة التنافسية والكفاءة والمرونة للمنظمة برمتها، وهي بالأساس وسيلة وتنظيم وفهم كل النشاطات، وهي تعتمد على كل العاملين في مختلف المستويات³.

ويمكن الإشارة باختصار إلى الأفكار الأساسية، التي تعبر عن مفهوم إدارة الجودة الشاملة⁴:

- 1- التمييز وهذا يعني أن المنشآت تعتمد في حركتها بشكل أساسي على رغبات الزبائن واحتياجاتهم وتوقعاتهم من خلال اهتمامها بالمعلومات المرتدة من خلال الزبون وأخذها بعين الاعتبار.
- 2- تركيز المنظمات الإنتاجية والخدمية على حد سواء وبشكل كبير على الجودة بمعناها الواسع.
- 3- التحسين والتطوير المستمر، يجب أن يكون محور الاهتمام الأساسي للشركة كنتيجة للتركيز على الجودة.
- 4- الحاجة إلى تغيير نظرة الأفراد العاملين بالمنظمة، من خلال أن تحقيق هؤلاء العاملين للنجاح على المستوى الفردي لا يتعارض مع تحقيق نجاح المنظمة فالأساس هو التعاون بعد الأفراد والمنظمة.
- 5- اعتماد عملية اتخاذ القرارات على البيانات، ويتطلب ذلك التسجيل الدائم للأحداث، التي تتم في المنظمة والعمل على تحليلها لضمان التطوير والتحسين المستمر لعمل المنظمة.
- 6- العمل الجماعي وهو استغلال جماعات العمل الفعالة وتدريبها على الأساليب الكفؤة، بحيث نضمن ترسيخ مبدأ التعاون في عمل المنظمة.
- 7- الاهتمام بتدريب الأفراد وتقدير جهودهم، فالتدريب يضمن اكتساب الأفراد العاملين المهارات والقدرات اللازمة لتطوير وتحسين جودة العمل في المنظمة.
- 8- إعطاء العاملين سلطات وصلاحيات أكبر وخصوصا في مجالات تصميم الوظائف والسياسات التنظيمية المتعلقة بهم.

1 محمد بن محمد الحربي، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية العالي، وزارة التعليم العالي-جامعة الملك سعود، 1429هـ، على الخط، تم الاطلاع في 2015/10/28، ص: 6.

<http://www.scribd.com/doc/156598307/>

2 محمود عبد الفتاح رضوان، مرجع سبق ذكره، ص 24.

3 بلية لحبيب، إدارة الجودة الشاملة -المفهوم-الأساسيات-شروط التطبيق، بدون طبعة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2019، ص 22.

4 رضا صاحب أبو أحمد، مؤيد عبد الحسين الفضل، الاقتصاد الإداري، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص ص 237-238.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

9- وجود قيادة فعالة تمثل المطل الطبية والصادقة، وأن تكون القدوة بالنسبة للأفراد العاملين، وأن تمتاز بالموضوعية والاهتمام بالإنجازات العلمية أكثر من الشعارات والخطابات.

من خلال التعاريف السابقة، يمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل نهج أو نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغيرات إيجابية جذرية لكل شيء في المنظمة وذلك من أجل تحسين وتطوير كل مكوناتها للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها سلعاً أو خدمات وبأقل تكلفة بهدف تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى عملائها داخلياً أو خارجياً من خلال إشباع حاجاتهم ورغباتهم وفق ما يتوقعونه.

ونتيجة لتعدد مفاهيم ومرادفات إدارة الجودة الشاملة في أدبيات الجودة، ولتقادي تشتت فكر القارئ أو الفرد عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهو الأمر الذي يتطلب توحيد هذا المصطلح من حيث أهميته، والجدول رقم (08) أدناه يوضح بعض المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة¹.

الجدول رقم (08): المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة

المفهوم	إيضاحه
1 دليل الجودة	هي وثيقة توضح سياسة الجودة وأنظمتها وأسلوب تحقيقها في المنظمة
2 خطة الجودة	هي وثيقة تحدد الأساليب والنشاطات والمصادر اللازمة والتي ترسمها المنظمة وتسير بموجبه؛ لتحقيق الجودة في منتجاتها وخدماتها
3 مجلس الجودة	عبارة عن مجموعة من الأفراد يمثلون مستويات مختلفة في المنظمة يجتمعون: لتحديد العوائق التي تعيق تطبيق الجودة في المنظمة ويضعون الحلول المناسبة لها
4 ضبط الجودة	هي مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تتخذها المنظمة لقياس جودة إنتاجها ومدى مطابقتها للمواصفات المحددة لها، والإجراءات التي سوف تتخذها في حالة وجود اختلاف
5 رقابة الجودة	هي مجموعة النشاطات والتقنيات التشغيلية المستخدمة للقيام بمتطلبات الجودة
6 تأكيد الجودة	تسمى أحياناً "ضمان الجودة" وهي جميع الإجراءات اللازمة لإعطاء الثقة بأن المنتج أو الخدمة المقدمة سوف تستوفي مطالب الجودة.
7 دوائر الجودة	هي ما تسمى أحياناً "حلقة الجودة" وهي عبارة عن مجموعة من الأشخاص يجتمعون بصفة منتظمة لتحديد وتحليل المشاكل التي تواجه المنظمة.
8 أدوات إدارة الجودة الشاملة	هي الوسائل المستخدمة لتحديد المشكلات وحلها مثل تخطيط باريتو، وتخطيط عظم السمكة، وتخطيط التدفق.
9 تقنيات إدارة الجودة الشاملة	وهي عبارة عن الطرق المستخدمة لدمج أدوات الجودة الشاملة بالمنظمة والمتمثلة في بناء الفرق، وتفويض السلطة.
10 منسق الجودة	هو أحد أعضاء المجلس الاستشاري للجودة الاستشارية للجودة الشاملة يعمل كهمزة وصل يربط جميع النواحي المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.

المصدر: محمد بن محمد الحربي، مرجع سبق ذكره، ص 8.

¹ محمد بن محمد الحربي، مرجع سبق ذكره، ص 7، 8.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

ثانياً) أهمية إدارة الجودة الشاملة:

إن إدارة الجودة الشاملة تتميز بكونها شاملاً وقابل للتغيير، يعتمد على تضافر جميع أفراد المؤسسة لتحقيق منتوجات أو خدمات عالية الجودة ، ليس الهدف من هذا النهج مجرد الالتزام بالإجراءات التقليدية، بل يسعى أيضا إلى تغيير سلوك العاملين نحو تبني مفهوم الجودة في جميع الأنشطة، بما يعكس التزام المؤسسة ومرونتها في تطوير الأداء، ويتيح هذا النهج للمؤسسة العمل بشكل متكامل، حيث تصبح الجودة نتيجة لتعاون جميع العملاء الداخليين والخارجيين، وليس مجرد اهتمام بالمستهلك النهائي، مما يحسن العلاقات بين الموردين والعملاء، ويعزز الروح المعنوية بين الموظفين وينمي روح الفريق داخل المؤسسة.

كما أن أهمية إدارة الجودة الشاملة¹ تعتمد إلى تحسين سمعة المؤسسة على المستويين المحلي والدولي، وزيادة كفاءتها الاقتصادية من خلال خفض التكاليف وزيادة الإنتاجية، كما يمنح هذا المنهج المؤسسة قدرة على المنافسة العالمية، باعتباره من سمات العصر الحديث، ويعكس ضرورة اعتماد الجودة كعمل استراتيجي يضمن استدامة الأعمال وتحقيق أهداف التنمية المؤسسية في بيئة العمل المعاصرة.

ولعل أهمية إدارة الجودة الشاملة تتضح من خلال مقارنتها بالإدارة التقليدية، من خلال الجدول رقم (09) أدناه، كما يلي:

الجدول رقم (09): الفرق بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة.

مجالات المقارنة	الإدارة التقليدية	وإدارة الجودة الشاملة
أسلوب العمل	فردى	جماعى (فرق عمل)
التخطيط	قصيرة المدى	طويلة المدى
جهود التحسين	عندما تنشأ مشكلة أو حاجة للتحسين	تحسين مستمر
السياسات والإجراءات	جامدة	مرنة
طبيعة العمل	تركيز على النتائج	تركيز على العمليات والأنظمة التي تقود إلى النتائج المميزة
مسؤوليات الجودة	محصورة في جهة محددة	مسؤولية الجميع
المديرون والعاملون	المديرون يعرفون أكثر، والعاملون ينفذون التعليمات	العاملون الذين يؤدون العمل يعرفونه أكثر، فهم يشاركون في تحسين العمليات
الإنتاجية والجودة	هدفان متضاربان لا يمكن تحقيقها في آن واحد	تحسين الجودة يؤدي إلى زيادة الإنتاجية
أسلوب القياس والتقييم	يستخدم للحكم على النتائج	يستخدم في عمل التحسينات والتطوير
الهيكل التنظيمية	هرمى	أفقى

- 1 محمد عبد العالي النعيمي، راتب جليل صويص، غالب جليل صويص، إدارة الجودة المعاصرة - مقدمة في إدارة الجودة الشاملة للإنتاج والعمليات والخدمات، الطبعة الأولى، دار اليازورث العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص45.
- محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، مرجع سبق ذكره، ص 38.
- محمد بن محمد الحربي، مرجع سبق ذكره، ص 13.

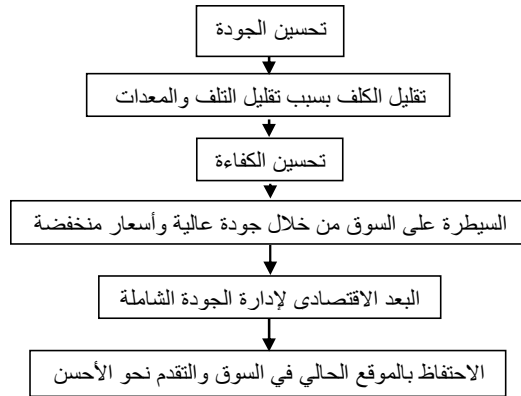
الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

اتخاذ القرارات	غير مؤسسي، مركزي، مبني على المعرفة وتجربة الأشخاص في قمة الهرم	غير مركزي، مؤسسي، مبني على معلومات وبيانات عملية وتشاركية في الصنع
حل المشاكل	تجنب المشكلات وتفاديها، وعدم اصلاح الخلل ما لم يحدث، وإتباع أسلوب الفعل والتفتيش	البحث عن المشكلات الوهمية وترقبها عن طريق أسلوب الفعل للكشف عنها ومنعها قبل حدوثها
مصدر المشاكل	العاملون أنفسهم	العمليات والنظم
متطلبات العمل	لا تتسم بالوضوح التام	محددة، واضحة، مفهومة

المصدر: محمد بن محمد الحربي، مرجع سبق ذكره، ص ص 14، 15.

ويبين جوزيف جوران "Joseph M.Juran" أهمية إدارة الجودة الشاملة من خلال تحقيقها للهدف الاستراتيجي للشركة وهو البقاء كما في الشكل رقم (04) التالي:

الشكل (04): أهمية إدارة الجودة الشاملة من خلال الهدف الاستراتيجي



المصدر: رضا صاحب أبو أحمد، مؤيد عبد الحسين الفضل، مرجع سبق ذكره، ص 243.

ثالثاً) أهداف إدارة الجودة الشاملة:

إن الهدف الأساسي من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمة هو تطوير جودة المنتجات أو الخدمات مع تخفيض التكاليف وكيفية حسن استغلال الوقت والجهد المبذول أثناء أداء الخدمات المقدمة للعملاء وتلبية حاجاتهم وتهيئة المناخ المناسب لهم.

وتتمثل أهداف إدارة الجودة الشاملة¹ في إرساء بيئة عمل محفزة على الابتكار ورفع معدلات الإنتاجية وتحسين الأداء، مع تشجيع العاملين على طرح الأفكار والرؤى التطويرية الهادفة إلى تحسين إجراءات العمل وتطويرها باستمرار، كما تسعى إلى خفض التكاليف من خلال تقليل الأخطاء والحد من تكرار العمل وتقليص

¹ محمد عبد العالي النعيمي، راتب جليل صويص، مرجع سبق ذكره، ص ص 45، 46.

- ديمنج وروبيرت هاغستروم، إدارة الجودة الشاملة أسس ومبادئ وتطبيقات، ترجمة: هند رشدي، مراجعة: عبد العظيم محمد نجم، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص ص 15، 16.

- محمد بن محمد الحربي، مرجع سبق ذكره، ص ص 15، 16.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

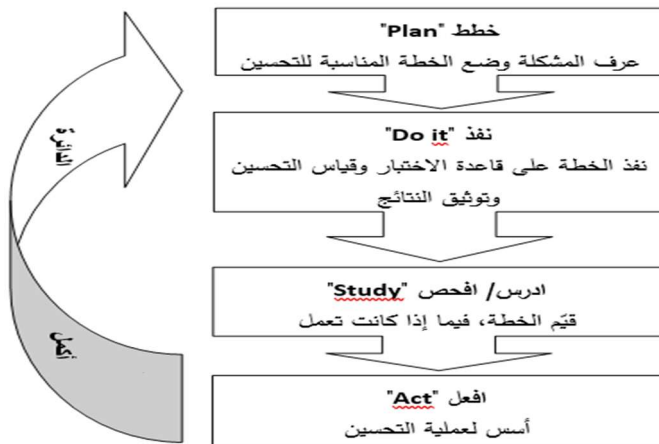
الحاجة إلى العمل الإضافي، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على كفاءة استخدام الموارد، وتؤكد إدارة الجودة الشاملة كذلك على أهمية إشراك جميع العاملين في جهود التطوير والتحسين، عبر فتح المجال للنقاش وتبادل الآراء للتعرف على مؤشرات النجاح وأسباب الإخفاق.

ومن بين أهدافها أيضاً زيادة العوائد والأرباح من خلال تحسين جودة المنتجات أو الخدمات، مما يؤدي إلى زيادة المبيعات وتعزيز الحصة السوقية للمؤسسة، إضافة إلى ذلك، تركيز على تحقيق رضا العملاء وكسب ولائهم، بحيث تتكرر تعاملاتهم مع المؤسسة ويسهمون في الترويج لها، وأخيراً، تهدف إدارة الجودة الشاملة إلى تمكين الموظفين ومنحهم الصلاحيات المناسبة، بما يعزز إحساسهم بالمسؤولية ويسهم في تقادي المشكلات المستقبلية ودعم استقرار الأداء المؤسسي.

رابعاً) مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

لقد ساهم العديد من العلماء خلال العقود الماضية في إيجاد وتطوير مبادئ إدارة الجودة الشاملة باعتبارها من ضروريات نجاح المؤسسات سواء بالنسبة للقطاع الصناعي والخدماتي، ومن أبرزهم: **إدواردز ديمينج (W.Edwards Deming)**: يعد ديمينج الأب الحقيقي للجودة الشاملة، وكانت له مساهمة كبيرة في الارتقاء بسمعة اليابان واقتصادياتها، وفقاً للنجاح الذي أحرزه في نظرية التحسين المستمر لعمليات الإنتاج لتحقيق التوافق ما بين الجودة والمواصفات الخاصة بها، من خلال تحديد الأسباب الرئيسية لمشكلة الجودة مثل التصميم الرديء والتدريب غير الفعّال... ومنع وقوعها¹. وخلال تواجده في اليابان طور أفكاره عن الجودة الشاملة، حيث ضع أربعة عشرة مبدأ في إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى ذلك عمل على تطوير عجلة توضح المراحل الأربعة لتحسين الجودة، والتي تعرف بعجلة ديمينج (Deming Wheel) أو دورة "PDSA"، ويمكن تلخيصها في الشكل البياني رقم (05) أدناه:

الشكل رقم (05): عجلة ديمينج لتحسين الجودة



المصدر: محمد عبد العالي النعيمي، راتب جليل صويص، غالب جليل صويص، مرجع سبق ذكر، ص 50.

1 محمد عبد العالي النعيمي، راتب جليل صويص، غالب جليل صويص، مرجع سبق ذكره، ص 47، 48، 49.

جوزيف جوران "Joseph M. Juran": لقد ساهم بشكل رئيسي في حركة اليابان وفي تحسين الجودة، وكان له دور فعال في نجاح برامج الجودة التي تركز على الأبعد الادارية الثلاث المتضمنة: تخطيط الجودة بما في ذلك التخطيط الاستراتيجي، الرقابة الفعالة على الجودة، وتحسين الجودة كما ينصح في هذه الحالة تكوين هيئة للجودة .

فيليب كروسبي "Philip Crosby": يعد قائد في مجال الجودة ويعتبر أول من نادى بفكرة عدم وجود عيوب في المنتج "الخطأ الصفري" أو "للا أخطاء" وصاحب كتاب (Quality Is Free) وتكمن النقطة الأساسية عنده في عدم افتراض أن هناك دائماً كمية مناسبة من عدم الفعالية، أي أنه إذا تحققت جودة المطابقة للمواصفات، فإن تكلفة الجودة سوف تختفي تماماً، وقد صاغ أربع عشرة مبدأ لتحقيق جودة في أي مؤسسة¹.

آرماند فيجنباوم "Armand V. Feigenbaum": قدم ضبط الجودة الشاملة ليعكس الالتزام الكلي لجهد الإدارة والموظفين في المنظمة من أجل تحسين الجودة وجعلها عملية مستمرة، و يعتبر أول من استخدم مصطلح الرقابة على الجودة، ووضع عشر مبادئ لرفع مستوى الجودة لأي مؤسسة.

كورو ايشيكافا "Kaoru Ishikawa": يعد خبير في دوائر الجودة "حلقات الجودة" لإظهار أهمية العميل الداخلي، فقد اقترح دوائر الجودة تتكون من 5 و 10 موظفين لمراقبة الأداء والتحسينات ضمن كل المستويات في المنظمة.

وفق للأفكار التي تطرق إليها رواد الجودة سابقاً حول تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلا أنها تشترك في العديد من المبادئ والمرتكزات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، وتحمل في طياتها أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لها في مختلف المؤسسات، ومن أهم هذه المبادئ يمكن تلخيصها في النقاط التالية²:

1- التركيز على إرضاء الزبائن: لأن المستهلك هو من يعرف مدى جودة المنتجات والخدمات واستمرارها في السوق وبالتالي يعد الهدف الأساسي لإدارة الجودة الشاملة هو تحقيق رضا الزبائن وتوقعاتهم المستقبلية، وهي من بين أولويات المؤسسة ونجاحها.

2- الإدارة العليا يجب أن تقدم القيادة للجودة: وذلك بخلق مناخ إيجابي مؤيد لقبول المفهوم وتبنيه والعمل على تحقيق مجموعة من الاعتبارات من بينها تهيئة ثقافة المنظمة بما يتناسب مع الجودة الشاملة تخصيص الموارد والامكانيات المادية والبشرية التي تسهم في تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

3- الجودة عبارة عن موضوع استراتيجي وتتطلب خطة إستراتيجية: إن إدارة الجودة الشاملة تعد فلسفة وإستراتيجية طويلة الأمد تحتاج إلى مجهود كبير ومدة للحكم على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

1 محمد بن فوزي الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص 35، 36.

2 محمد عبد العالي النعيمي، راتب جليل صويص، غالب جليل صويص، مرجع سبق ذكره، ص 53-54.

4- الجودة هي مسؤولية كل الموظفين ضمن كل المستويات في المنظمة: أي إشراك جميع من لهم علاقة بالمؤسسة في العمليات الانتاجية وإعطائهم الأهمية والمكانة والاحترام.

5- كل وظائف الشركة يجب أن تركز على تحسين الجودة المستمر من أجل تحقيق الأهداف الإستراتيجية.

6- مشاكل الجودة تحل من خلال التعاون ما بين الموظفين والإدارة: أي التنسيق والتعاون بين الإدارات والأقسام في المؤسسة مع التأكيد على استخدام فرق العمل.

7- حل المشاكل وتحسين الجودة المستمر تستخدم طرق ضبط الجودة الإحصائية: أي مدى ملائمة مواصفات وخصائص المنتج مع متطلبات ورغبات المستهلك من خلال استخدام أدوات الضبط الإحصائي للجودة وتتمثل في أدوات الإحصاء التقليدي (الإحصاء الوصفي كالوسط الحسابي والمدى...) وأدوات الضبط الإحصائي للعمليات ويتضمن فحص عينة من العملية الإنتاجية للتأكد من جودتها، وعينات القبول من خلال فحص عشوائي لكمية من الإنتاج والتأكد من صحة جودتها أو من عدمه.

8- التدريب والتعليم لكل الموظفين هو القاعدة لتحسين الجودة المستمر: ترتبط هذه المتطلبات بضرورة ضرورة تدريب العاملين وإعادة تدريبهم وإكسابهم مهارات جديدة ليؤدوا عملهم على أحسن وجه وضمن المستويات والمعايير النوعية المنشودة.

ويمكن القول ان إدارة الجودة الشاملة تكمن في الطريقة التي تبلورت فيها كل المبادئ والأساليب الإدارية معا لتكون إطار عمل مشجع تم تجميعه بناء على بعض المعتقدات الأساسية المتفق عليه.

خامسا) مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

يتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أي مؤسسة أن تتوفر لديها مسبقا قاعدة للبيانات تتضمن معلومات دقيقة وشاملة لواقع المؤسسة، ونوع الخدمات التي تقدمها، ومن المستفيدين منها، وتحديد الصعوبات والمشاكل التي تواجهها حاليا والمتوقعة مستقبلا، وما هي الأسباب التي أدت إلى تبني هذا المفهوم، وقد تمر عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بخمسة مراحل أساسية، يمكن تلخيصها في العناصر التالية¹:

1- مرحلة اقتناع وتبني الإدارة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة: وفي هذه المرحلة تقرر إدارة المؤسسة رغبتها في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، ومن هذا المنطلق يبدأ كبار المديرين بالمؤسسة بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ التي يستند إليها.

1 محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، مرجع سبق ذكره، ص 37.

- 2- **مرحلة التخطيط:** تهدف هذه المرحلة إلى وضع الخطط التفصيلية لتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق النظام، كما يتم أيضا اختيار فريق قيادي لبرنامج إدارة الجودة الشاملة، المقررين، المشرفين، ويتم التصديق على هذه الخطة بعد الموافقة عليها من جميع أعضاء الفريق¹.
- 3- **مرحلة التقييم:** وغالبا ما تبدأ عملية التقييم ببعض التساؤلات المهمة والتي يمكن في ضوء الإجابة عليها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- 4- **مرحلة التنفيذ:** تختص هذه المرحلة باختيار الأفراد الذين سيعهد إليهم بعملية التنفيذ، ويتم تدريبهم على أحدث وسائل التدريب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.
- 5- **مرحلة تبادل ونشر الخبرات:** وفي هذه المرحلة يتم استثمار الخبرات والنجاحات التي يتم تحقيقها من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

المطلب الثاني: إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

لقد لقيت إدارة الجودة الشاملة اهتماما كبيرا من القيادات الإدارية والمفكرين والباحثين الأكاديميين، وتعددت الآراء حول إمكانية تبنيها في مؤسسات التعليم العالي بين مؤيد ومعارض، ومن بين الأسباب العديد التي أدت إلى تبني إدارة الجودة الشاملة هو زيادة الطلب على التعليم العالي وظهور أنماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي مثل المنظمات وتعدد بيئاتها كالكليات، الجامعات، مراكز التعلم... وتنوع مستويات الشهادات والمؤهلات الدراسية الممنوحة، وزيادة حركية انتقال أعضاء هيئة التدريس والطلبة والضغط المتزايد لتحقيق الاعتراف المتبادل لنظام الائتمانات وملحق الدبلوم، وترشيد نفقات وتشجيع التعليم العالي الخاص.

أولا) مفهوم إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي:

لم تعد إدارة الجودة الشاملة تقتصر على القطاع الصناعي وإنما امتدت لتشمل قطاع التعليم العالي خاصة مع التطورات العالمية وما صاحبه من ثورة تكنولوجية، وقد تعدد مفهومها وفق المفكرين والباحثين، ووفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم والذي أقيم بباريس عام 1998 بأن الجودة في التعليم مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته من مناهج مدرسية وبرامج تعليمية وبحوث علمية وطلاب ومباني ومرافق وأدوات وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا²، حيث عرفها **الخطيب** على أنها نظام إداري مطور يستهدف إلى التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية والمدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية في المؤسسة التعليمية

1 توفيق محمد عبد المحسن، **تخطيط ومراقبة جودة المنتجات مدخل إدارة الجودة الشاملة**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996، ص 129.

2 رأفت عبد العزيز البوهي، والآخرين، **الجودة الشاملة في التعليم**، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ (مصر)، 2018، ص 119.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

وتقليل الوقت اللازمة لإنجاز العمليات التعليمية باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض الكلفة ورفع مستوى الجودة¹.

بينما يعرفها رودز "Rodes" بأنها عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة².

أما "Dahlgaard" فاعتبرها ثقافة تعليمية تتصف بمستوى أداء عالي يسبق توقعات العملاء وذلك من خلال التحسين المستمر، حيث يشارك كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة لفعالية في هذه النشاطات، ويرى محمد بن محمد الحاربي بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مؤسسات التعليم العالي لدفع وتحسين المخرجات التعليمية، وبما يتناسب مع رغبات المستفيدين، ومع قدرات وسمات وخصائص هذه المخرجات³، بينما يعرفها أحمد درياس بأنها أسلوب تطوير شامل في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا⁴.

في حين يعرفها كل من مصطفى حسين باهي وناهد خيري فياض على أنها أسلوب للإدارة والمراقبة للمنظمة التعليمية بشكل شامل، يسعى إلى توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة، وزيادة دافعية وانتماء والتزام ومشاركة جميع العاملين خاصة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين بناء على الحقائق، لتحقيق جودة عالية للخدمة والمنتجات بنفقات أقل، ولتحقيق رضا العميل⁵. ويرى الترتوري على أنها نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات وهي الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة حيث يقوم العاملين بالاشتراك بصورة فعالة في العملية التعليمية، والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين⁶.

1 محمد بن محمد الحاربي، مرجع سبق ذكره، ص 5، 6.

2 ديمغ وروبيرت هاغستروم، مرجع سبق ذكره، ص 45.

3 محمد بن محمد الحاربي، مرجع سبق ذكره، ص 25، 26.

4 المهندس أمجد قاسم، الجودة الشاملة في التعليم.. تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها، على الخط، 2021/05/02، تم الاطلاع في 2022/08/28،

<https://al3loom.com/>

5 مصطفى حسين باهي، ناهد خيري فياض، اتجاهات التعليم العالي في ضوء الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2009، ص 19.

6 محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، مرجع سبق ذكره، ص 78.

وفي ضوء ما سبق ذكره من تعاريف، يمكننا القول ان إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي هو أسلوب إداري يهدف إلى الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي باستخدام معايير ومبادئ توجيهية لضمان الجودة من خلال تضافر جهود كل العاملين في العملية التعليمية وتوفير مناخ مناسب يقوم على تنمية القدرات والمواهب والإبداع والابتكار بهدف تحسين جودة مخرجاتها سواء على المستوى المحلي أو العالمي.

ثانياً) أوجه الاختلاف بين إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصناعي وقطاع التعليم العالي:

عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار المفاهيم المستخدمة في القطاعين (الصناعي والتعليم العالي)، باعتبار هذا الأخير يصعب تطبيقه وقياسه على الواقع، فهناك من يرى بأن مؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها ليست مصنعا وآليات وأساليب العمل بها تختلف عن المؤسسات الصناعية في أربع جوانب أساسية، يمكن تلخيصها في النقاط التالية¹:

(1) الأهداف: بالنسبة للقطاع الصناعي يسعى إلى تحقيق الأرباح بينما القطاع التعليم العالي يهدف إلى تزويد الطالب بالمعرفة التي تمكنه من الفهم، والمهارة من أجل العمل، والحكمة لوضع أولوياته، والمؤهل العلمي لجعله عضواً محترماً وموثوق به في المجتمع.

(2) العمليات: تكمن عمليات القطاع الصناعي في الخطوات المتبعة من تجميع وتركيب، تصنيع...الخ، أما قطاع التعليم العالي فيصعب وضع تعليمات وإجراءات متسلسلة للعملية التعليمية، باعتبارها عملية تفاعلية بين الأساتذة والطلبة من حيث اختلاف سلوكهم لحواجز وأهداف مختلفة والمهارات التفاعلية، أي مدى تأثير أحد الأطراف على الطرف الآخر في قاعات التدريس.

(3) المدخلات: يمكن اختيار المواد المستعملة في القطاع الصناعي بدقة من خلال استخدام معايير الجودة، فعلى خلاف المؤسسات التعليمية لا يمكن التحكم بجودة مدخلاتها وتقييمها وهذا راجع لعدت أسباب من بينها اختلاف اتجاهات الطلبة نحو التعليم، مهاراتهم...الخ.

(4) المخرجات: يمكن تحقيق رضا الزبون من خلال مخرجات القطاع الصناعي التي تتسم بالجودة، أما في المجال التعليم العالي فهناك العديد من الزبائن، ويصعب وضع مقاييس دقيقة لقياس جودة مخرجاتها ومن بين هذه عوامل عديدة تؤثر على مخرجات التعليم من بينها أداء الطالب، المنهج والعملية والبيئة التعليمية، الأولياء، أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل، المجتمع بمؤسساته المختلفة.

1 عبد المحسن النعساني، نموذج مقترح لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية، حلب، سورية، 11-13 مارس 2003، ص ص 209-227.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

واعتمادا على أوجه الاختلاف بين القطاع الصناعي والتعليمي، يمكن تحديد المفاهيم المتعلقة لكل من القطاعين اعتمادا على دراسة سابقة قام بها (Shutler, & Crawford, 1998)، ويتم تلخيصها في الجدول رقم (10) أدناه¹:

جدول رقم (10): مقارنة بين بعض المفاهيم في العملية الإنتاجية والعملية التعليمية (التعليم العالي)

قطاع التعليم العالي	قطاع الصناعي	
المواد الأولية	مواد أولية، قطع غيار، معدات وآلات	الطلاب، المراجع، قاعات التدريس، المعدات، المخابر
المدير	المؤسسة، رئيس مجلس الإدارة	رئيس الجامعة، عميد الكلية، مدير المعهد،
العاملون	المنتجين، التقنيين، المهندسين	أعضاء هيئة التدريس، العاملين
التصميم	السلعة والخدمة	المناهج، الكتب والمراجع، الامتحانات
العمليات الإنتاجية	التجميع، التركيب، التصنيع... الخ	التدريس، التدريب، التلقين، التوجيه
المنتج	سلع وخدمات	زيادة المعرفة والكفاءة، اكتساب مهارات، البحث العلمي، تطوير الشخصية
فحص الجودة	الكشف، القياسات، الاختبارات، التحاليل	الامتحانات، أوراق بحث، عمليات التقييم الفصلي،
الزبون	الزبون والمستهلك النهائي للسلع والخدمات	الطلاب وأولياء أمورهم، المجتمع بمؤسساته المختلفة

Source: Shutler. P, Crawford.L, Op.cit, p157.

ثالثا) أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي:

يرى البعض أن الجودة الشاملة هي مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهرها وحالتها بما في ذلك كل أبعادها (مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية العكسية)، وأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب وجود أرضية متينة في كافة بنياتها التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المنظمة بحيث تعمل على توفير المناخ المناسب والثقافة الملائمة المؤمنة بإمكانية تطبيقها. لذا لا بد من توافر القناعة التامة لدى الإدارة العليا والمجالس الأكاديمية فيها بأهمية مفهوم إدارة الجودة الشاملة وبضرورة تطبيقه واتخاذها في مقدمة استراتيجياتها والعمل على نشر قناعاتها لجميع العاملين فيها.

وتتجلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي² في دورها الفعال في تحسين كفاءة وإدارة مؤسسات التعليم العالي وتطوير أساليب التسيير داخلها، بما يسهم في رفع مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديميا وبيداغوجيا، كما تسهم في تنمية البيئة الإدارية لهذه في هذه المؤسسات من خلال ترسيخ ثقافة التنظيم والعمل الجماعي والتحسين المستمر، ويمتد أثرها ليشمل تحسين مخرجات النظام التعليمي عبر

1 Shutler. P, Crawford.L, «The challenge of iso 9000 certification in Higher Education » Quality Assurance in Education, Vol (6), N0(3), 1998, p157.

<https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3547/1/QAE-6-3-152.pdf>

2 خالد أحمد الصرايرة، ليلي العساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 1، العدد 1، جامعة مؤتة، الأردن، 2008، ص 15، 16.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

الارتقاء بمستوى الطلبة وإتقانهم للكفاءات المهنية في سوق العلم، إضافة إلى تطوير أساليب القياس والتقويم بما يضمن موضوعية التقييم ودقته، كذلك تساعد إدارة الجودة الشاملة على تحسين استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، بما يعزز فعالية العملية التعليمية ويرفع من جودة الأداء الأكاديمي والإداري داخل مؤسسات التعليم العالي.

ومن هنا فإن أهميتها تأتي من خلال سعي هذه المؤسسات لتطوير عملها وتحديث أساليبها لتواكب حركة التغيير والتطوير في عصر العولمة الذي أصبح العالم فيه عبارة عن قرية صغيرة وحتى تستطيع الصمود في وجه المنافسة بين المؤسسات في ظل الأسواق العالمية التي تسعى للتميز والجودة.

رابعاً) أسباب تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

تتعدد الأسباب التي تستدعي تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي¹، في مقدمتها التطورات المتسارعة في التكنولوجيات الحديثة وما نتج عنها من منافسة شديدة بين الجامعات على المستوى المحلي والدولي، كما تسهم إدارة الجودة الشاملة في تقليل تكاليف الخدمات وتحسين كفاءة الموارد، من خلال ترشيد النفقات والاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية، ويأتي استجابة لتزايد متطلبات العملاء وتوقعاتهم، سواء تعلق الأمر بالإدارة التي تسعى إلى خفض المصروفات ورفع الكفاءة، أو بالعاملين من حيث تحسين أساليب العمل وجودته.

ومن جهة أخرى، يؤدي تطبيق هذا المدخل الإداري إلى إيجاد ثقافة تنظيمية جيدة تتلاءم مع مفاهيم الجودة، عبر إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة الجامعية، وترسيخ قيم العمل الجماعي والتحسين المستمر، كما ينعكس ذلك إيجاباً على مستوى الرضا لدى جميع الأطراف المعنية، من عاملين وطلبة وأولياء أمورهم، وصولاً إلى المجتمع بمختلف مؤسساته، ويعتمد تطبيق إدارة الجودة الشاملة كذلك على الاستعانة بالخبرات المتخصصة داخل مؤسسات التعليم العالي لمعالجة المستفيدين المشاكلات التي قد أثناء التنفيذ الفعلي، إضافة إلى ضرورة توفير مقاييس ومؤشرات دقيقة للحكم على جودة النظام التعليمي، مع الاستفادة من أخطاء المراحل السابقة وتصحيحها في المراحل اللاحقة، بما يضمن التطوير المستمر وتحسين الأداء المؤسسي.

خامساً) أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تهدف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي إلى² إحداث تطوير شامل في النظام الجامعي من خلال ضبط الجوانب الإدارية وتوصيف الأدوار والمسؤوليات لكل فرد وفق قدراته ومستواه، بما يضمن وضوح المهام وتحسين الأداء المؤسسي، كما تسعى إلى الارتقاء بمستوى الطلاب أكاديمياً وانفعالياً واجتماعياً ونفسياً

1 خالد أحمد الصرايرة، ليلي العساف، مرجع سبق ذكره، ص 18.

2 محمد بن محمد الحربي، مرجع سابق، ص 33، 34.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

وتربويا، باعتبارهم مخرج الأساسي للعملية التعليمية، ويشمل ذلك أيضا تحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوى أداء الإداريين عبر برامج التدريب المستمر، إضافة إلى توفير مناخ من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين جميع العاملين في المؤسسة الجامعة.

ومن جهة أخرى، تركز إدارة الجودة الشاملة على تطوير الهيكل الإداري للجامعة بطريقة تسهل عملية التعليم وتحد من البيروقراطية، مع تعزيز المشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية، كما تعمل على رفع مستوى وعي الطلبة بأهمية العملية التعليمية وتوفير فرص مناسبة للتعليم الذاتي بصورة أكثر فاعلية، وتنطلق كذلك من نظرة شمولية لعملية التعليم بمختلف عناصرها، بعيدا عن التجزئة، مع الاهتمام بالتدريب المستمر لجميع المعنيين لضمان التحسين والتطوير الدائمين، وصولا إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات طابع تنافسي، وفي ضوء ذلك، تسهم إدارة الجودة الشاملة في تعزيز الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية، من خلال جودة ما تقدمه من خدمات تعليمية تسهم في تنمية المجتمع المحلي وخدمته.

سادسا) مبادئ متطلبات إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي:

يعد جوران أول من وضع الأساس الفلسفي لتنمية وتطوير الجودة التعليمية، حيث ركز على العمليات المشاركة والالتقان في التخطيط للجودة، وتحديد نظم جيدة للمراقبة، والتحسين المتواصل لها، كما وضع عشر خطوات للجودة الشاملة في التعليم، ويمكن سردها في النقاط التالية¹:

- 1- بناء الوعي للحاجات واستغلال الفرص للتحسين.
 - 2- وضع أهداف للتحسين المستمر.
 - 3- التنظيم لتحقيق الأهداف، عن طريق إنشاء مجالس للجودة، تقوم بتحديد المشكلات، وانتقاء البرامج واختيار المشرفين، وتعيين فرق للجودة وغيرها.
 - 4- توفير فرص التدريب لجميع العاملين بالمنظمة.
 - 5- تنفيذ المشروعات والبرامج التي تعمل على حل مشكلات المؤسسة.
 - 6- إعداد التقارير عن مراحل تطور العمل.
 - 7- تقدير ومكافأة جهود العاملين من خلال الاعتراف بما يقدمونه من خدمات متميزة.
 - 8- مشاركة الجميع في معرفة النتائج.
 - 9- وضع خطوط محددة للأهداف.
 - 10- مشاركة الجميع في معرفة النتائج.
- وبالتالي تشمل إدارة الجودة الشاملة، في مضمونها على المبادئ التالية¹:

1 محمد بن فوزي الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص ص 34، 35.

- 1- **التركيز على العميل:** يجب أن تتفهم المؤسسات الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها، وتكافح لتحقيق كل التوقعات. ويقصد بها بالعمل هنا: الطالب، والمجتمع، وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين.
- 2- **القيادة:** تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية والأهداف والإستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المناخ التعليمي لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة.
- 3- **مشاركة العاملين:** التأكيد على المشاركة الفعالة والمنصفة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة، كل حسب موقعه، وبنفس الأهمية، مما سيردي إلى اندماجهم الكامل في العمل وبالتالي يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعليمية.
- 4- **التركيز على الوسيلة:** وهو الفرق بين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومفاهيم ضمان الجودة التي تركز فقط على المنتج وحل المشاكل التي تتبدى، أولاً بأول.
- 5- **اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق:** إن القرارات الفعالة تركز ليس فقط على جمع البيانات بل تحليلها، ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرار.
- 6- **التحسين المستمر:** يجب أن يكون التحسين المستمر هدفا دائما للمؤسسات التعليمية.
- 7- **الاستقلالية:** تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية.

المطلب الثالث: أنظمة إدارة الجودة في التعليم العالي العالمي:

ان مفهوم الجودة لم يعد يقتصر على القطاع الصناعي فقط بل أخذ يمتد إلى كافة الميادين من بينها قطاع الخدمات، الصحة والتعليم، وحسب ما ورد في المؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف 2004 تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، فإن الجودة في التعليم تعني تطابق المنظومة التعليمية مع المواصفات القياسية المتعارف عليها عالميا، والتي تتوافق مع حاجات المجتمع ومتطلباته، أي أن تكون جميع مدخلات العملية التربوية متناسقة مع المعايير العالمية من حيث الاعداد والنوعية، فضلا عن أن مخرجات العملية التعليمية يجب أن تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته².

علاوة على ذلك، فقد أصبح تطبيق أنظمة إدارة الجودة في التعليم العالي مطلبا ملحا لأجل التفاعل والتأقلم مع المستجدات الحاصلة على المستوى العالمي، الذي يتسم بالتطور العلمي والتكنولوجي، مما زاد اهتمام مؤسسات التعليم العالي في وقتنا الحاضر على نوعية وضمان الجودة من أجل تحسين وتطوير أداءها

1 رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص ص 28، 29.

2 أحمد بطاح، قضايا معاصرة في التعليم العالي، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017، ص 108.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

باستمرار لتلبية احتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لجميع المعنيين بغية الوصول إلى خدمة تعليمية عالية والارتقاء بقطاع التعليم العالي على المستوى المحلي والعالمي.

أولاً) أنظمة إدارة الجودة:

إدارة الجودة هي مجموعة من المقاييس تستخدم بانتظام على مستوى النظام أو المؤسسة، من أجل ضمان جودة التعليم العالي، مع التأكيد والتركيز على تحسين الجودة ككل، وتشمل إدارة الجودة كل الأنشطة التي تتضمن تحقيق سياسة الجودة وأهدافها ومسؤولياتها، وتطبيقاتها من خلال آليات تخطيط الجودة وضبطها وضمانها وتحسينها¹.

ويقصد بنظام إدارة الجودة "Quality Management System QMS" التركيز على أساليب عمليات توفير الخدمة وليس الخدمة ذاتها، وهذه الأساليب يجب أن تضمن تقديم خدمة ذات جودة ملائمة تتوافق مع الاحتياجات والتوقعات المستقبلية للمؤسسة والمنتفعين.

ويعرف نظام إدارة الجودة بأنه "نظام يتكون من سياسات الشركة وإجراءاتها وخططها ومصادرها وعملياتها وتدرج السلطة فيها، وذلك لتحقيق جودة المنتجات أو الخدمات التي تلبي احتياجات الزبائن وأهداف المؤسسة"².

وتهدف نظم إدارة الجودة إلى تبني منهج العملية خلال تصميم وتطبيق وتحسين فاعلية نظام إدارة الجودة في المؤسسة بهدف تلبية متطلبات المنتفعين وتعزيز رضاهم. ومن مزايا هذا المنهج توفير الترابط بين العمليات المنفردة داخل نظام عمل المؤسسة وتجميعها وخلق التفاعل بينهما مما يساعد في عملية التحكم المستمر، ويؤكد هذا المنهج على أهمية تقدير احتياجات ومتطلبات المنتفعين والوفاء بها، الحصول على نتائج أداء وفاعلية العملية، التحسين المستمر للعمليات على أساس القياس الموضوعي³.

ثانياً) عناصر النموذج الأوروبي لإدارة الجودة في التعليم العالي

لكي تتحقق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي وفق النموذج الأوروبي، لا بد من إتباع جملة من الخطوات يتم من خلالها مساعدة مؤسسات التعليم العالي على تحسين وتطوير أدائها باستمرار، ويعد هذا

1 البهواشي السيد عبد العزيز، معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، الطبعة الأولى، عالم الكتاب، القاهرة، 2007، ص 14.

2 محمد عبد العالي النعيمي، راتب جليل صويص، غالب جليل صويص، مرجع سبق ذكره، ص 43.

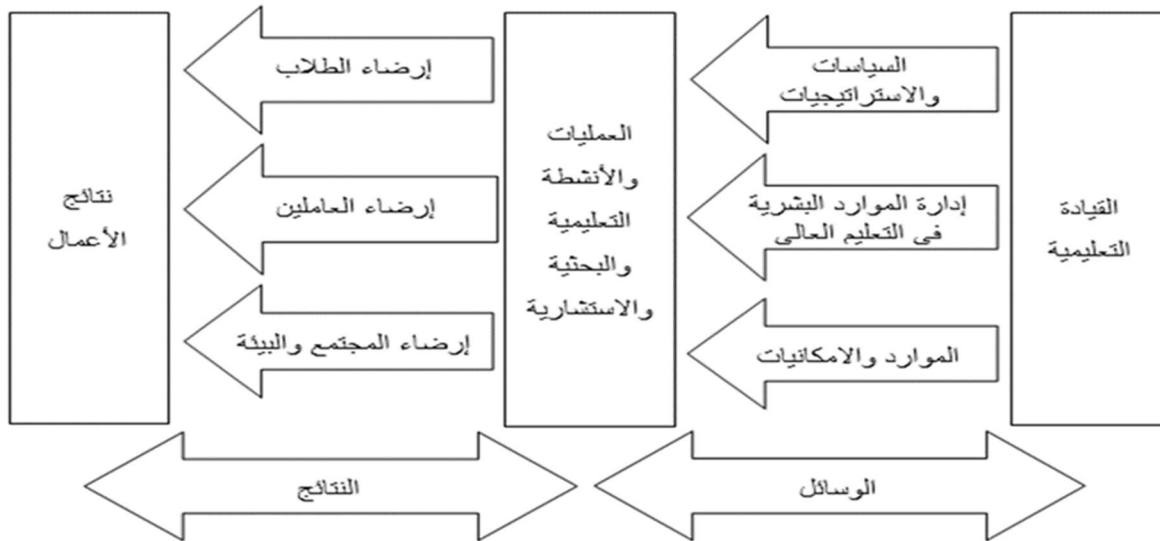
3 عزام مصطفى أبو رأس، واقع أنظمة إدارة الجودة في المؤسسات الأهلية الفلسطينية العاملة في القطاع الصحي: حالة دراسية المؤسسات العاملة في شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير في بناء المؤسسات والتنمية البشرية، معهد التنمية المستدامة، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، 2013، ص ص 13، 14.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

النموذج بمثابة إطار عمل غير توصيفي مبني على تسعة عناصر، خمسة منها هي "الوسائل"، وأربعة هي "النتائج"، كما هو موضح في الشكل رقم (06) أدناه.

وبصفة عامة، يجب أن يتوفر في قيادات التعليم العالي القيم والرؤية الثاقبة، وتوفر رسالة واضحة وخبرة وانطباع جيد لهم، ومن الضروري أن تتوفر لديهم القدرة العالية على وضع سياسات وخطط استراتيجية مبنية على احتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لجميع المعنيين "الطلاب، العاملين، المجتمع"، والقدرة على إدارة الموارد البشرية بالتعليم العالي لاختلاف طبيعة العاملين بها وكيفية تحديد وتطوير مهاراتهم وقدراتهم. ومن الضروري توفر الموارد والامكانيات وتوظيفها بعناية دون فاقد. وعادة ما يتم الاتفاق على البرنامج التعليمية والأنشطة البحثية والاستشارية وكيفية تقديمها (اللوائح) ويجب الاهتمام بالقراءة واستخدام المكتبة والتعرف على أساليب البحث العلمي وكتابة التقارير واستخدام الأساليب الإحصائية والرياضية ونظام تكنولوجيا المعلومات*، بغية تحقيق نتائج مرضية لجميع الأطراف المعنية "الطلاب، العاملين، المجتمع" وبأقل تكلفة.

جدول رقم (06): أهم عناصر النموذج الأوروبي لإدارة الجودة



المصدر: محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، مرجع سبق ذكره، ص 92.

* تعرف تكنولوجيا المعلومات على أنها قطاع أعمال يعتمد على الحوسبة ويتضمن الأجهزة والاتصالات والبرمجيات وكل ما هو مرتبط بنقل المعلومات وإدارتها باختلاف أشكالها ومن ضمنها الانترنت، ويتضمن نظام المعلومات من خمس مكونات وهي: أجزاء وبرامج الحاسوب، قواعد ومستودعات البيانات والموارد البشرية، ويعد نظام تكنولوجيا المعلومات بمثابة النظام العصبي المركزي للمؤسسة، ويقوم باستقبال المعلومات وترجمتها إلى أفعال مهمة وفعالة، ويتم استخدام هذا النظام عند تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، علاوة على ذلك، فقد ساهم استخدام نظام تكنولوجيا المعلومات إلى تطوير قطاع التعليم العالي ونشر المعارف وابتكارات وتقريب المسافات واقتصاد في الوقت وخفض التكاليف.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

ثالثاً) المبادئ الأساسية لأنظمة إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

أصدرت المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير منذ عام 1987 مجموعات من المعايير والمواصفات، بدءاً بمجموعة آيزو (9000)*، التي تتكون من خمسة أجزاء متكاملة والمتراصة والتي تتضمن: آيزو (9000) وهو دليل إرشادي يوضح النظام وأقسامه المختلفة، آيزو (9001) وهو عبارة عن نظام ضمان الجودة في مجال التصميم، التطوير، التصنيع، التركيب والخدمات، آيزو (9002) وهو عبارة عن نظام ضمان الجودة في مجال التصنيع، التركيب للمنتج أو للخدمة، آيزو (9003) وهو نظام ضمان الجودة في مجال الفحص النهائي للمنتج أو للخدمة، آيزو (9004) هو دليل إرشادي لكيفية تطبيق النظام المناسب لطبيعة العمل¹.

وتبنّت معظم الدول مواصفات آيزو (9000) كأنظمة لإدارة الجودة، حيث تتوافق مع فلسفة الجودة الشاملة، بينما يحتوي نظام إدارة الجودة الذي ينسجم ويتماشى مع نظام الآيزو (9001) على العديد من العناصر والمتطلبات، التي تعد أساسية في تطويره باعتباره دليل نموذجي لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة، وعلى ضوء ما تقدم تم تطوير هذا النظام ليتوافق مع الميدان التعليمي، بغية الوصول إلى خدمة تعليمية عالية والارتقاء بقطاع التعليم والتعليم العالي، ويتضمن نظام الآيزو (9001) في قطاع التعليم على 20 بنداً يمكن تلخيصه في الجدول رقم (11) أدناه:

الجدول رقم (11): نظام الآيزو (9001) في قطاع التعليم

متطلبات نظام الجودة في قطاع التعليم	متطلبات نظام الجودة	
مسؤولية الإدارة	مسؤولية الإدارة	01
نظام الجودة	نظام الجودة	02
العقود مع الزبائن والعملاء	مراجعة العقود	03
تصميم المنهاج الدراسي والخطط الدراسية	مراقبة وضبط التصميم	04
مراقبة وضبط الوثائق	مراقبة وضبط الوثائق	05
نظام الشراء	نظام الشراء	06

* الآيزو (9000) هو مصطلح عام لسلسلة من المعايير التي تم وضعها من قبل المنظمة الدولية للمقاييس والمواصفات (ISO) «International Standardization Organization» لتحديد أنظمة الجودة التي ينبغي تطبيقها في المؤسسات الإنتاجية أو الخدمية، وهي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية (ISOS) والتي تعني التساوي، أما شهادة الآيزو «ISO» هو ختم موافقة عن جهة خارجية محايدة تعمل وفقاً لأحد المعايير الدولية التي وضعتها ونشرتها المنظمة الدولية للمقاييس والمواصفات (ISO) أي أنها استوفت المعايير الدولية "معايير الجودة وأنظمة إدارة الجودة"، أما الرقم 9000 هو رقم الإصدار الذي صدر تحته هذا المعيار أو المواصفة.

1 فتحي أحمد يحيى العالم، نظام إدارة الجودة الشاملة والمواصفات العالمية: دراسة علمية وتطبيقية، الطبعة الأولى، دار البازوريت العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص 20.

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

07	مراقبة المورد من قبل العميل	قبول الطلبة وتزويدهم بالدعم والتشجيع والخدمات اللازمة لهم مثل (الإرشاد، الاستشارات، وغيرها)
08	تعريف المنتج ومتابعته	الاحتفاظ بسجلات عن حضور الطلبة وأدائهم الأكاديمي في مسابقاتهم التي درسوها ويدرسونها
09	ضبط العملية الإنتاجية	تخطيط وتطوير البرامج الدراسية للطلبة وتوثيق هذه البرامج وتحديد مواضيع الدراسة وأوقاتها لكل مساق
10	الفحص والتفتيش	تقييم الطلبة الذين سيلتحقون بالدراسة في الجامعة للتأكد أن لديهم الخلفية العلمية المناسبة
11	أجهزة الفحص والقياس والتفتيش	مدى تناسق طرق الفحص والتفتيش (مدى صحة وصلاحيّة الامتحانات وطرق التقييم الأخرى)
12	بيان نتيجة الفحص والتفتيش	الاحتفاظ بسجلات أداء الطلبة في المسابقات التي يدرسونها
13	مراقبة وضبط المنتجات غير المتطابقة	إجراءات لتشخيص أسباب فشل الطلبة في بعض المسابقات وتحويلهم من برنامج دراسي إلى آخر
14	الإجراءات الوقائية والعلاجية	الإجراءات العلاجية للطلبة الفاشلين حسب أسباب الفشل والطرق الممكنة لتحسين أدائها
15	مناولة المواد والتخزين والتعبئة والتسليم	المظهر الخارجي للجامعة وأبنيتها والأجهزة التي يستخدمها الطلبة وإجراءات الأمن والسلامة فيها
16	سجلات الجودة	سجلات الجودة
17	التدقيق الداخلي على الجودة	التدقيق الداخلي على الجودة وعمل مقابلات باستمرار لمراجعة المنهاج الدراسي بالاستفادة من التغذية المرجعية من الطلبة ومتابعة الوضع التعليمي باستمرار
18	التدريب	تدريب الكادر الوظيفي في الجامعة
19	خدمات ما بعد البيع	دعم الطلبة بعد تخرجهم من الجامعة
20	الأساليب الإحصائية	الأساليب الإحصائية

المصدر: محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، مرجع سبق ذكره، ص ص 123، 124.

رابعاً) معوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في تطبيق وتبني أنظمة إدارة الجودة:

هناك العديد من المعوقات والمشكلات التي تقف حائلاً أمام تطبيق أنظمة إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فقد تنجح بعض المؤسسات في تطبيقها بينما يفشل البعض الآخر، ويمكن إرجاع السبب الرئيسي لفشل مؤسسات التعليم العالي في عملية تطبيقها إلى ما يلي:

الفصل الثاني: نشأة نظام ل م د وجودته

بعض مؤسسات تعليم العالي لن تقدم على قبول التغيير بسبب إحجام مديرو الإدارة العليا عن التخلي عن بعض سلطاتهم لتمكين العاملين وزيادة مشاركتهم من جهة، واحتمالية وجود صعوبات في فهم وتفسير المقاييس والمعايير الخاصة بأنظمة الجودة من جهة أخرى، بالإضافة إلى عدم التزام الموظفين بتطبيق أنظمة الجودة.

قد تعرف مؤسسات تعليم العالي نفاذ الصبر والإحباط أثناء تطبيق نظام إدارة الجودة، لأن نتائج تطبيقها لا تظهر إلا على المدى البعيد، بينما تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى إيجاد حلول سريعة للحد من تدهور المستوى التعليمي والارتقاء به سواء على الصعيد المحلي والعالمي.

عدم ملائمة جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة، من حيث توفير المراجع، أداء هيئة التدريس وأساليب التقييم والمتابعة، طرق توجيههم، ونظام تقديم الخدمة ورعايتهم. عدم كفاية الموارد اللازمة لعملية التغيير، بسبب ارتفاع تكلفة تطوير نظام الجودة وعدم توفر التمويل اللازم لذلك.

الخلافات الثقافية، ذلك أن الجامعات تجد صعوبة في إقناع الجميع بفائدة ضرورة التغيير والتجديد، بل تعتبر أنها متميزة ومستثناة من تقييم المؤسسات الاجتماعية الأخرى لها.

قلة عدد مدققين الجودة الداخلية من ذوي الخبرة والتدريب الجيد، وكذلك كثرة النماذج المستخدمة، عدم استعاب مفهوم التعليم مدى الحياة، ضعف الدعم المالي لأبحاث العلمية وضعف بنية التحتية. عدم الربط بين الجامعة واحتياجات سوق العمل، لأن العلاقة بينهم إما مقطوعة وإما ضعيفة، بالإضافة إلى عدم المواءمة بين اختصاصات المتخرجين مع متطلبات سوق العمل خاصة مع التطورات والمستجدات الحاصلة في عالمنا المعاصر.

الخلاصة:

يعرض هذا الفصل التطور التاريخي لنظام ل.م.د. من خلال مشروع بولونيا الأوروبي، مع توضيح أهدافه وعناصره، وطريقة تطبيقه داخل الاتحاد الأوروبي وخارجه، إلى جانب دور برامج التعاون الدولي مثل إيراسموس، تمبوس، ونظام نقل الوحدات الأوروبية... في تعزيز التنقل الأكاديمي والاعتراف بالشهادات بين الجامعات، كما يسلط الفصل الضوء على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، موضحاً أهميتها لضمان مخرجات تعليمية ذات جودة عالية، وتحسين الكفاءات الإدارية والأكاديمية، وتعزيز التنافسية التعليمية.

في المبحث الأول، يركز الفصل على نشأة نظام ل.م.د. وتطوره، مستعرضاً رؤية استراتيجية أوروبية متكاملة تشمل مشروع بولونيا وأهدافه وعناصره، مع تحليل دورات تطبيقه داخل الاتحاد الأوروبي وخارجه، وكيف ساهم هذا النظام في توحيد المعايير التعليمية الأوروبية، وتسهيل حركة الطلاب والأساتذة، وربط التعليم باحتياجات سوق العمل.

أما المبحث الثاني فيتناول إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، بدءاً من تعريفها وأهميتها ومبادئها ومراحل تطبيقها، وصولاً إلى دراسة تطبيق أنظمة الجودة في المؤسسات التعليمية، وتأثيرها على كفاءة العملية الأكاديمية، ورفع مستوى مخرجات التعليم، كما يستعرض الفصل المعوقات التي تعترض تطبيق الجودة الشاملة، منها البعد الثقافي، نقص الموارد، ضعف الاستعدادات للتغيير، وتباين جودة الخدمات التعليمية، بالإضافة إلى صعوبات الربط بين الجامعات واحتياجات سوق العمل، موضحاً كيفية تضافر الجهود الإدارية والمالية والأكاديمية لتجاوز هذه التحديات.

خاتماً، يؤكد الفصل أن نظام ل.م.د. وإدارة الجودة الشاملة يمثلان حجر الزاوية في تطوير التعليم العالي، تعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات الأكاديمية، وتحقيق تنمية مستدامة للأفراد والمجتمع، كما أن حسن تكيف هذه الأنظمة وتطبيقها بشكل مدروس يساهم في رفع مردودية القطاع، ويجعل التعليم استثماراً فعالاً في راس المال البشري، ويضمن جودة عالية للمخرجات التعليمية، بينما قد يؤدي تطبيقها بشكل غير مناسب إلى نتائج أقل فعالية.

الفصل الثالث

التعليم العالي في الجزائر

المبحث الأول: مهام ومسار التعليم العالي في الجزائر.

المبحث الثاني: واقع التعليم العالي في الجزائر.

تمهيد:

يعد التعليم العالي أحد الركائز الأساسية لأي بلد حديث، لما يؤديه من دور محوري في إعداد الكفاءات البشرية المؤهلة، ودعم البحث العلمي، والمساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وعلى هذا الأساس، أولت الجزائر، غداة الاستقلال، أهمية بالغة لقطاع التعليم العالي باعتباره أداة استراتيجية لإعادة بناء الدولة وتكوين الإطارات الوطنية القادرة على تسيير مختلف قطاعاتها.

غير أن واقع التعليم العالي غداة الاستقلال كان يعكس مخلفات المرحلة الاستعمارية، سواء من محدودية الهياكل، أو ضعف التأطير، أو عدم انسجام المنظومة التعليمية مع الهوية الوطنية ومتطلبات التنمية الشاملة، لذلك، اتجهت الدولة الجزائرية إلى إرساء منظومة وطنية للتعليم العالي، تقوم على مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، وتسعى في الوقت نفسه إلى تكييف التكوين الجامعي وفق حاجات المجتمع وسوق العمل.

وقد مر قطاع التعليم العالي بعدة مراحل، ارتبطت بالإصلاحات الكبرى والمخططات التنموية التي شهدتها البلاد، حيث سعت الدولة من خلالها إلى توسيع الشبكة الجامعية، وتنويع التخصصات، ورفع أعداد الطلبة والمتخرجين، مع محاولة تحسين مستوى التأطير وتطوير البنية التحتية والخدمات الجامعية، وقد أسهمت هذه التحولات في إحداث نمو كمي ملحوظ، وفي المقابل طرحت جملة من التحديات المرتبطة بالتنوعية والفعالية وملاءمة المخرجات مع متطلبات التنمية.

وعلى هذا الأساس، يهدف هذا الفصل إلى دراسة التعليم في الجزائر من حيث مهامه ومساره التاريخي وأهم الإصلاحات التي عرفها، مع تحليل واقع الجامعات الجزائرية من خلال مؤشرات كمية ونوعية تعكس تطور القطاع وإشكالاته، وذلك تمهيدا لفهم السياق الذي أدى إلى ضرورة ادخال إصلاحات اللاحقة على منظومتها التكوينية.

المبحث الأول: مهام ومسار التعليم العالي في الجزائر.

يعتبر التعليم العالي معقل للفكر الإنساني في أرفع مستوياته، ويأتي في صدارة الاستثمار وتنمية الثروة البشرية، وبعث الحضارات، من خلال مهامه ووظائفه المتعددة، فهو يؤثر ويتأثر بالجو المحيط به من ناحية، ويعد أداة في صنع قيادة فنية ومهنية وسياسية وفكرية من جهة أخرى.

المطلب الأول: ماهية التعليم العالي.

أولاً) مفهوم التعليم العالي:

يعد التعليم العالي من الأدوات التي تسهم بفعالية في تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معاً، وضمان التطور السليم للمجتمع في مسيرته نحو طموحاته في التقدم والرفق في مختلف ميادين الحياة، كما يسهم في إعداد القوة البشرية المتخصصة، والباحثين الذين يصيرون أمجاد المستقبل، وإبراز المواهب الفكرية والطاقات الخلاقة المبدعة التي تعطي للثقافة أبعادها وتدفع بها نحو الإبداع وتجاوز شوائب الواقع¹.

يقصد بالتعليم العالي كل أشكال التعليم التي تمارسها مؤسسات التعليم العالي سواء كانت جامعات أو كليات أكاديميات أو غير ذلك من المؤسسات العاملة في هذا الحقل، في مستويات تعليمية تعقب التعليم الثانوي ويتم الحصول في أغلب الأحوال على شهاداتها العامة².

التعليم العالي هو ذلك النوع من التعليم المتخصص بإعداد القيادات العلمية والفكرية التي تتولى قيادة المجتمع، ناهيك عما تقدمه من إعداد وتجهيز الكوادر العلمية المتخصصة التي تتولى بالبحث والفحص والدراسة المتأنية لمشاكل المجتمع بغية تطويره وتقدمه، وتكون له مجموعة من المدخلات والعمليات والمخرجات³.

يقصد بالتعليم العالي حسب المادة الثانية من القانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أبريل سنة 1999، المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، كل نمط للتكوين أو للتكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد

1 محمد صبرى الحوت، ناهد عدلي شانلي، مرجع سبق ذكره، ص 13.

2 علي عبد الله، لخضر مداح، التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاتها، الملتقى الوطني الأول حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور، الأربعاء 20/05/2010، الحلقة، ص 94.

3 قديد فوزية، فعالية إدارة المعرفة في التعليم العالي بالجزائر- دراسة ميدانية لجامعة الجزائر3، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص إدارة الأعمال، جامعة الجزائر3، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، السنة الدراسية 2015/1014، ص 67.

التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي، ويمكن أن يقدم تكوين تقني من مستوى عال من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة.

ويعد التعليم العالي أكثر ارتباطا بحاجات سوق العمل، فهو مصدر العمالة التي تشكل الحلقة الأساسية في الإنتاج أي مصدرا للعمالة المتخصصة والمؤهلة، فهو إذا ومن خلال ما سبق، كل نمط التكوين للبحث يقوم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي، وهو الذي يقوم بقاعدة عريضة من المعرفة لتوفير النظرة الشاملة وتزويد المتكون بالكفاءات المهنية المناسبة¹.

ثانياً أهداف التعليم العالي:

- انطلاقاً من المفاهيم السابقة، يمكن تحديد ثلاث أهداف رئيسية للتعليم العالي وهي²:
- التدريس بقصد تخريج كوادر مؤهلة أي مزودة بالمعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية التي تمكنها من شغل كافة الوظائف المطروحة في سوق العمل العام أو الخاص؛
- البحث العلمي الذي يقوم به في العادة الأساتذة المختصون وطلبة الدراسات العليا، والذي يهدف إلى الارتقاء بالمجتمع المحلي بل والإنساني إن أمكن وعلى جميع الأصعدة والمستويات؛
- خدمة المجتمع والمقصود هنا أن تقدم مؤسسات التعليم العالي خدمات استشارية وتوجيهية إلى المجتمع المحلي بل والمجتمع الكبير الذي توجد فيه، والواقع هو إن مؤسسات التعليم العالي تقوم بخدمة المجتمع من خلال التدريس والبحث العلمي، ولابد لمؤسسات التعليم العالي أن تتفتح على مجتمعاتها وتقدم لهذه المجتمعات خدماتها كبيوت خبرة مليئة بالمتخصصين والخبراء والباحثين.
- والواقع أن الأهداف لا تؤدي إلى دعم المهارات والكفاءات، فقط لدى المدرس بل تحفزه على بذل المزيد من الجهد لتحسين مهنته. فقد أوضحت الدراسات مجموعة من الأهداف يمكن سردها في النقاط التالية³:
- تحسين أداء المدرسين؛
- اكتساب مهارات وخبرات تعليمية وإدارية جديدة؛
- الارتقاء بالمستوي العلمي والبحثي؛
- استعمال استراتيجيات واضحة في تنفيذ البرامج والخطط؛
- التمرن على اتخاذ القرارات السليمة سواء في النشاط العلمي أو العمل الإداري.

1 تيلولت سامية، الأثر المتبادل بين التعليم العالي والتنمية بالجزائر، رسالة الماجستير، فرع تخطيط، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، سنة الدراسية 2001/2002، ص 70.

2 أحمد بطاح، مرجع سبق ذكره، ص ص 20، 21.

3 بوزاوي الطاهر، الدور المهني للجامعات وعلاقته بتمثلات أسرة التدريس-دراسة ميدانية بجامعة تلمسان-، الملتقى الوطني حول: آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر 1، أبريل 2012، ص 18.

ثالثا) أنماط التعليم العالي:

نتيجة للتطورات السريعة التي يشهدها عالمنا المعاصر، وما انجر عنه من ظهور أنواعا كثيرة من التعليم العالي التي تعتمد التكنولوجيا الحديثة، حيث انتقل التعليم العالي من النمط التقليدي إلى أنماط معاصرة يمكن إيجازها فيما يلي¹:

(1) التعليم العالي النظامي "التقليدي": هو عملية تعليمية يكون فيها اتصال مباشر بين الطالب والمعلم، وهو قائم الآن في مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة.

(2) التعليم عن بعد: هو عملية تعليمية لا يكون فيها اتصال مباشر بين الطالب والمعلم، عن طريق الوسائط التعليمية، إلكترونية أو المطبوعات.

(3) الجامعة المفتوحة: يهدف إلى إتاحة التعليم لجميع شرائح المجتمع في أماكن إقامتهم من خلال استخدام وسائل الاتصال وتقنيات المعلومات الحديثة.

(4) التعليم العالي التعاوني: هي ناتجة عن تعاون بين مؤسستين إحداهما تعليمية (تقدم خدمة تعليمية) والأخرى إنتاجية (تقدم التمويل والمساعدة المادية بكافة أشكالها).

(5) جامعات الشركات: وهي جامعات تنشئها الشركات لتأهيل أفراد في مجالات عمل الشركة بقصد رفع مستوى أداءها وتعظيم إنتاجياتها ومقدرتها التنافسية.

(6) الجامعات الافتراضية: تعتمد على ربط الطلاب والمحاضرين، وربط الطلاب فيما بينهم، من خلال استخدام تقنيات الاتصال كالبريد الإلكتروني، الانترنت... الخ.

(7) التعليم العالي الخاص: ويتم تأسيسها وتمويلها من طرف القطاع الخاص بقصد تحقيق الأرباح، ويتم تسجيلها كشركات، ويختلف هذا النوع عن الجامعات الخاصة الغربية كجامعة "هارفارد" باعتبارها جامعة غير ربحية.

(8) التعليم العالي الأهلي: وهي تختلف عن النوع السابق، لأنها لا تهدف إلى تحقيق الأرباح، ويتم تأسيسها بالاعتماد على هبات وتبرعات الأهالي، وكذلك الوقفات.

(9) الجامعات الوهمية: وهي جامعات غير معترف بها، بحيث تقدم تعليما عبر الانترنت في مختلف أنواع العلوم، وتزود الراغبين بشهادات غير ذات قيمة علمية حقيقية.

رابعا) مكونات نظام التعليم العالي:

في الحقيقة، إن مؤسسات التعليم العالي تقوم بخدمة المجتمع من خلال التدريس والبحث العلمي، ولابد لمؤسسات التعليم العالي أن تمر عبر ثلاث مراحل أساسية، حتى تتمكن من تحقيق غايتها والمتمثلة في المدخلات، العمليات والمخرجات.

1 أحمد بطاح، مرجع سبق ذكره، ص ص22، 24.

(1) المدخلات: يعد الطالب العنصر الرئيسي في العملية التعليمية، من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والكفاءات العلمية التي يحتاجها طوال حياته المهنية، وجعله قادرا على تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية، ولن يكون ذلك إلا عن طريق تضافر جهود أعضاء هيئة التدريس والإدارة، على توفير البيئة* المناسبة لجعله استثمارا مربحا.

(2) العمليات: تسعى العملية التعليمية بكل مكوناتها وعناصرها على تهيئة الظروف الملائمة للطالب حتى يتمكن من إتمام دراسته، من خلال تعزيز التدريب وتطوير المهارات والكفاءات، وفق برامج ومناهج دراسية تعتمد في أولوياتها على بحوث علمية ونشاط بحثي وأكاديمي في مختلف التخصصات، بالإضافة إلى استخدام وسائل وتقنيات حديثة، ويجب أن تتبع هذه العملية تقويم مستمر** من شأنه تحديد كفاءة الطالب وتحصيله العلمي.

(3) المخرجات: تمثل الناتج النهائي بعد إعداد الطلاب إعدادا سليما وجعلهم قادرين على قيادة وإدارة مختلف قطاعات الدولة، كما يعرفون بالإطارات(الخريجون) المؤهلة بتحصيل علمي عالي وقادرون على إعطاء معلومات واستشارات وخدمات علمية، باعتبارهم رجال اليوم والمستقبل.

ويمكن تحديد أهم مكونات نظام التعليم العالي وفق الشكل رقم (07) أدناه:

الشكل رقم (07) مكونات نظام التعليم العالي.



* أي توفير الإمكانيات المادية والمالية، مثل الفضاءات البيداغوجية كالمباني، المكتبات، قاعات التدريس والمختبرات...الخ، بالإضافة إلى توفير المادة العلمية كالكتب والمطبوعات، الأجهزة والمواد المستخدمة في المختبرات...الخ.

** من حيث إعداد بحوث وكتابة تقارير، رسالة وأطروحة، امتحانات...الخ.

المطلب الثاني: مهام التعليم العالي ومبادئه:

أولاً) مهام التعليم العالي في الجزائر:

إن المهمة الأساسية المخولة للجامعة الجزائرية من الاستقلال إلى يومنا هذا، يتمثل في إقامة نظام جامعي جديد يسعى إلى:

- المساهمة في ترقية الثقافة الوطنية ونشره، باعتبارها مركز للإشعاع الفكري والمعرفي وتنمية المهارات العلمية والمهنية، وتشجيع القيم الأخلاقية والنهوض بالمجتمع، كما تسعى للحفاظ على الهوية الوطنية، باعتبارها الحجر الأساسي للتنمية الوطنية.
- تكوين عدد كبير من إطارات المؤهلة تأهيلا عاليا، سواء من الناحية الكمية والنوعية، من أجل النهوض بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وخاصة في الميادين التقنية والتكنولوجية، وبالطرق الحديثة والعالمية، لكي تضمن نوعيتهم سواء على المستوى الوطني والدولي.
- تكوين أساتذة أكفاء قادرين على التأطير والإشراف والبحث العلمي والتقني، بالإضافة إلى رسكلتهم دوريا حتى يتمكنوا من اكتساب المعرفة وتبادل الخبرات المهنية من جهة، والتطرق على معظم التطورات والمستجدات العالمية خاصة في الميادين العلمية والتكنولوجية.
- توسيع في الشبكة الجامعية من أجل استقطاب أكبر عدد ممكن من الطلبة، وتوفير لهم الجو المناسب للدراسة والبحث، وفي نفس الوقت تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته.
- إنشاء مكاتب جامعية وفي نفس الوقت تعميم شبكة الانترنت في مختلف المؤسسات الجامعية والبحثية، حتى يتسنى لكل طالب وباحث وأستاذ الاطلاع على آخر المستجدات ومساعدتهم في أداء بحثهم، والتحكم في آليات الإعلام الآلي، والتقليل من تكاليف التعليم.
- تحقيق مرونة الدخول والخروج من الجامعة حتى يتسنى لإطارات الدولة تجديد معارفهم واستيعاب التطورات الجديدة وتطبيقها في الواقع، من خلال إعادة تكوينهم في الجامعة.
- إصلاح المنظومة التربوية، كي تتماشى مع أنظمة التعليم المعمول بها دوليا، ولن يكون ذلك إلا عن طريق إعادة النظر في طرق وأساليب التعليم ومدتها، وتجديد برامجها.
- تشجيع البحث العلمي وتنميته ونشر الإعلام العلمي والتقني، من خلال البحوث والاكتشافات التي يضعها الباحثون والعلماء لخدمة التعليم العالي وجعله قطب منتج للمعارف العلمية.
- المشاركة في التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف.

وهذا ما ورد في المادة الثالثة من القانون التوجيهي للتعليم العالي، رقم (99-05) المؤرخ في 4 أفريل سنة 1999م، حيث حدد مهام التعليم العالي بصفته أحد مكوني المنظومة التربوية، في تنمية البحث العلمي والتكنولوجي واكتساب العلم وتطويره ونشره ونقل المعارف، ورفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن

عن طريق نشر الثقافة والإعلام العلمي والتقني، كما يسعى أيضا إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمة الجزائرية عن طريق تكوين إطارات في كل الميادين من جهة، وضمان تساوي الحظوظ للالتحاق بالأشكال الأكثر تطورا من العلوم والتكنولوجيا لكل من تتوفر فيهم المؤهلات اللازمة.

ثانيا) مبادئ التعليم العالي في الجزائر:

تقوم سياسة التعليم العالي في الجزائر على أربعة مبادئ أساسية¹، تهدف من خلالها إلى ترسيخ مبدأ السيادة الوطنية وخدمة المجتمع الجزائري، من خلال:

(1) - الديمقراطية (La démocratisation):

إن الغاية من ديمقراطية التعليم في الجزائر، هي إتاحة الفرصة لكل جزائري الالتحاق بالجامعة، أي فتح المجال للشباب الجزائريين الذين أنهو دراستهم الثانوية في كل التخصصات العلمية بالنجاح، أن يلتحقوا بالجامعة من مختلف شرائح الاجتماعية ومناطق الوطن، عن طريق مجانية التعليم والاستفادة من الخدمات الاجتماعية كالسكن، المنح الدراسية، المطاعم الجامعية خاصة بالنسبة للفئة الاجتماعية الفقيرة. لم تقتصر مجانية التعليم على فئة الذكور فقط، بل سعت الدولة جاهدة إلى ديمقراطية تعليم البنات، وذلك من خلال توسيع الخريطة الجامعية، وتحقيق التوازن عن طريق إقامة جامعات ومراكز جامعية جديدة عبر مختلف حدود الوطن، بالإضافة إلى تهيئة الظروف الدراسية من أجل تكوين إطارات كما ونوعا لخدمة تنمية البلاد، اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وعلميا.

(2) - الجزائرية (L'algerianisation):

منذ الإعلان عن الاستقلال، سعت السلطات الجزائرية إلى جزأة الجامعة بأكملها، وذلك من خلال وضع سياسة ترمي إلى التحاق عدد كبير من الجزائريين بالوظيفة التعليمية واستخلاف المتعاونين الأجانب لتكوين طلبنا، ولم تقتصر الدولة على جزأة الوظيفة العمومية فحسب، بل سعت أيضا إلى جزأة البرامج التعليمية ومقرراتها، بطريقة تحقق التكيف مع متطلبات الوطنية من إطارات، بغية تحقيق التنمية محلية. حيث كان عدد الأساتذة الجزائريين خلال (1962-1963) 82 أستاذا، أغلبهم معيدون من بين أساتذة التعليم العالي الذي بلغ عددهم 298 أستاذا في طور العمل. وسمحت القرارات المتخذة بجزأة الأساتذة بطريقة تدريجية، ففي سنة 1982 تم جزأة سلك المعيدين، ثم أسلاك المدرسين في العلوم الطبية، وبعدها في العلوم الاجتماعية وفي الأخير العلوم البيولوجية والعلوم الدقيقة والتكنولوجية.

1 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002، الجزائر، 2002، ص 13، 14.

(3)- التعريب (L'arabisation):

بعد الاستقلال، كانت اللغة الفرنسية هي اللغة المسيطرة في مختلف المجالات ومن بينها الجامعة، فوجدت الجزائر نقص في عدد الأساتذة المتكئين في اللغة العربية، لذلك سعت الدولة جاهدة إلى رسكلة الأساتذة المفرنسين، بالاعتماد على التعاون العربي، من خلال إنشاء مراكز التعليم المكثف للغات داخل المؤسسات الجامعية، بهدف انتهاج سياسة التعريب التدريجي وتعميمها على مختلف المدارس والمعاهد التابعة لدولة.

فقد شمل التعريب في البداية معهد الدراسات الإسلامية التابعة لجامعة الجزائر، ثم مدرسة الصحافة سنة 1965، فالفلسفة والتاريخ قصد تكوين أساتذة معربين في التعليم الثانوي، وتعتبر أول دفعة معربة من حاملي شهادة البكالوريا علوم كانت سنة 1989 وفي نفس السنة تم تعريب العلوم الاجتماعية وعلوم الأرض والحياة، واستمر التعريب بتزايد وحسب التخصصات المدرسة، حيث عرفة الدخول المدرسي 1997/1996 تعريب شبه تام في العلوم الاجتماعية والإنسانية، باستثناء العلوم التكنولوجيا والطبية التي لم يتم تعريبها إلى يومنا هذا، ويرجع السبب إلى صعوبة تعريبها وسرعة تطورها، كما يصعب على الجامعة مواكبة هذه التطورات السريعة¹.

(4)- التوجه العلمي والتكنولوجي (L'orientation scientifique et technique):

خلال العهد الاستعماري، كان الطلبة الجزائريون يتبعون دراستهم الجامعية في شعب الآداب والحقوق والطب والصيدلة، أما القليل منهم جدا كانوا يلتحقون بالمعاهد التقنية، وبما أن الدولة كانت تسعى إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، من أجل إنشاء صناعات ثقيلة واستصلاح الموارد الطبيعية، مما استلزم إلى تكوين طلاب قديرين على إستيعاب مجموعة من المعارف العلمية والتكنولوجية، من خلال تثنمين التوجه العلمي والتكنولوجي الذي يتماشى مع التطورات العالمية آنذاك.

المطلب الثالث: مسار التعليم العالي في الجزائر.

يعود تاريخ إنشاء الجامعة الجزائرية إلى الحقبة الاستعمارية، حيث أنشئت مدرسة الطب والعلوم الصيدلانية في سنة 1879، ثم كل من كلية العلوم، كلية الآداب وكلية الحقوق سنة 1879، وفي عام 1909² تم تأسيس الجامعة الجزائرية من خلال تجميع كل من هذه المدارس والكليات، إلا أنها كانت خاضعة من حيث التكوين والتسيير والتنظيم إلى السلطة الفرنسية، بغية خدمة المستعمر الفرنسي والمستوطنين

1 قديد فوزية، مرجع سبق ذكره. ص 218.

2 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية من 1962-2012، الجزائر، 2012، ص 18.

الأوروبيين آنذاك. وبالتالي لم يستطيع معظم الجزائريين الالتحاق بهذه الجامعة، وكان عدد الطلبة الجزائريين يمثلون طالبا واحدا لكل 15342 من السكان الجزائريين الذي بلغ عددهم عشرة ملايين نسمة سنة 1954¹. ولم تتمكن الجامعة الجزائرية الموروثة التأقلم مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية آنذاك، فحاولت الدولة إدخال تعديلات وإصلاحات على أنظمتها التعليمية كي تتماشى وتخدم السيادة الوطنية، من خلال ترسيخ البعد الوطني، وتحقيق ديمقراطية التعليم والخيار العلمي والتكنولوجي². عرفت منظومة التعليم العالي الجزائري مجموعة من الإصلاحات، ويمكن حصرها في أربع مراحل أساسية، كما يلي:

أولاً) مرحلة إرساء قواعد الجامعة الوطنية من (1962-1969):

تمتد هذه المرحلة من الاستقلال إلى غاية إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي* سنة 1970، وهذا بقرار من وزارة التربية الوطنية في 1970/07/21³. ولم تكن الجامعة الجزائرية الموروثة عن الاستعمار قادرة التأقلم مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية آنذاك، لأنها كانت تخدم مصالح المستعمر وسياساته، وبالتالي واجهت غداة الاستقلال جملة من المشاكل أهمها:

1. **نقص في عدد الإطارات:** وهذا راجع إلى سياسة التجهيل التي طبقتها المستعمر الفرنسي على الشعب الجزائري وانحصر التعليم على مناطق وطبقات دون الأخرى.
2. **اللغة:** كانت اللغة الفرنسية مهيمنة في شتى مجالات الحياة الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية والإدارية ومن بينها الجامعة.
3. **قلة هياكل المستقبل:** فقد ورثت الجزائر جامعة واحدة كانت متمركزة في العاصمة.
4. **مناهج وطرق التدريس:** كانت الجامعة تابعة فكريا وإيديولوجيا للاستعمار الفرنسي من خلال البرامج التعليمية وهيئة التدريس، نظام الامتحانات والشهادات.

1 السعيد محمد بن غنيمة، أثر سياسات الإنفاق العام على قطاع التعليم العالي في الجزائر (1967-2012)، رسالة ماجستير، تخصص سياسة عامة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، السنة الدراسية 2014/2015، ص 90.

2 المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، مارس 1998، ص 11.

* وفي عام 1970، جرئت وزارة التربية الوطنية إلى وزارتين أولاهما للتعليم الابتدائي والثانوي والأخرى للتعليم العالي والبحث العلمي، وكان على كل وزارة إعداد ملف للإصلاح خاص بها.

3 لكاص خالد، مردودية نظام التكوين بالتعليم العالي في الجزائر-محاولة تقييمية مدعمة بدراسة قياسية-، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، سنة الدراسية 2001-2002، ص 34.

فسعت الدولة جاهدة إلى تأسيس نظام تربوي جزائري، من خلال تنصيب لجنة لإصلاح التعليم سنة 1962¹، وفي نهاية سنة 1964² نشرت تقريرا حول تقييم نظام الإصلاح، الذي لم يعرف تغيرا كبيرا إلا في بعض الإجراءات نذكر منها¹:

- التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين التربويين.
- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.
- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.
- اللجوء إلى عقد اتفاقيات تعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.
- تم الشروع في إنجاز مشاريع بناء الجامعات كجامعة قسنطينة وأخرى للعلوم والتكنولوجيا بباب الزوار ووهران.

ثم اعتمدت الدولة الجزائرية على استخدام التخطيط المركزي، بغية الوصول إلى الأهداف التي كانت تصبوا إليها، ويعد المخطط الثلاثي (1969/1967) الانطلاقة الأولى التي انتهجتها الدولة، لتغيير الأوضاع السائدة في تلك الآونة.

ومن بين الأهداف التي يسعى إليها هذا المخطط، هو تحضير الوسائل المادية والبشرية لإنجاز المخططات المقبلة، وكان يعتمد على إنشاء الهياكل المرتكزة على الصناعات القاعدية والمحروقات بالدرجة الأولى، ولتجسيد هذه الأهداف وضعت الجامعة الجزائرية من بين هذه الأولويات، من خلال:

- الزيادة في أعداد الطلبة الذي يتناسب مع احتياجات الوطن.
- توجيه الطلبة في مجالات التكوين التي تحتاجها التنمية الاقتصادية.
- لامركزية شبكة قطاع التعليم العالي، من خلال إنشاء شبكة مكثفة من مؤسسات التعليم العالي والبنائات التحتية المتنوعة، بغية الوصول إلى الأهداف المرجو منها كإقامة جامعات ومراكز جامعية، ملحقات والخدمات الجامعية الخ.
- إصلاح طرق ومحتويات التعليم التي تتماشى مع التطور الوطني.
- تشجيع البحث العلمي.

1 المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس 1998، ص 9.

ومن أجل تجسيد الأهداف التي كانت تسعى لتحقيقها، قامت بإعادة هيكلة منظومة التعليم العالي وفق أربعة محاور أساسية، وهي:

1. **إعادة صياغة برامج التكوين:** وتمثل ذلك في تنظيم مسارات دراسية جديدة، وظهور شهادات جامعية جديدة مثل شهادات مهندس وشهادات التعليم العالي وشهادات ليسانس التعليم.
2. **التنظيم البيداغوجي الجديد للدراسة:** وتمثل في تنظيم التعليم حسب نظام السداسيات، كما تم تخصيص حيز للأعمال الموجهة في البرامج، والتي أصبح لها وزن أهم في التقييم النهائي.
3. **تكثيف أعداد الطلبة المنتسبين للتعليم العالي:** وكان بهدف تزويد الاقتصاد الوطني الذي هو في طور التوسع بأكبر عدد من الإطارات السامية؛

4. **إعادة تنظيم شامل للهياكل البيداغوجية:** وتمثلت في الانتقال من المخطط التقليدي للكليات إلى المعاهد الجامعية بحيث يكون لكل واحد منها تخصص في مجال علمي محدد، وتعد الغاية الأساسي من إعادة تنظيم الهياكل البيداغوجية هو إدراج التكنولوجيا ضمن مسار التعليم والتكوين. ومن بين التعديلات التي أجريت على مراحل الدراسة الجامعية، كما يلي:

1. **مرحلة الليسانس:** وتدوم ثلاث سنوات في غالبية التخصصات وهو نظام سنوي، تنتهي بالحصول على شهادة الليسانس في التخصص المدروس.
2. **شهادة الدراسات المعمقة:** وتدوم سنة يتم التركيز على منهجية البحث، إلى جانب إعداد أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسات النظرية.
3. **شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة:** وتدوم سنتان على الأقل لإنجاز البحث من خلال إعداد أطروحة علمية.

4. **شهادة دكتوراه دولة:** قد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

ومن بين نتائج المخطط الثلاثي الذي تبنته الدولة، ارتفاع أعداد الطلبة الوافدين إلى الجامعة الذي قابله ضعف في هياكل الاستقبال، ومن جهة أخرى لم تستطع الدولة تغطية الطلب المتزايد عليهم في سوق العمل، ولم تتمكن من تلبية احتياجات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة لهم آنذاك.

ثانيا) مرحلة الانجازات الأولى من 1970-1989:

واصلت الدولة الجزائرية الاعتماد على المخططات التنموية للنهوض بالاقتصاد الوطني على جميع جوانبه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، من خلال المخطط الرباعي الأول (1970-1973) الذي كان يهدف إلى¹:

1 محمد السعيد بن غنيمة، مرجع سبق ذكره، ص 101.

- تكثيف وتعزيز بناء اقتصادي مستقل.
- إدماج وتحويل الموارد الزراعية والمنجمية في سياق عملية التصنيع متكاملة وعصرية.
- القضاء على مشكلة البطالة نهائيا.
- كما عرفت هذه الفترة تطورات هامة وحاسمة في مسار الجامعة، ففي سنة 1971 تم وضع قانون إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي، والذي تجسد في¹:
- إدماج الجامعة الجزائرية في سياق حركية التنمية الشاملة.
- جزارة المؤطرين والمكونين.
- ديمقراطية التعليم وتعريبه.
- تأكيد التوجه العلمي والتكنولوجي.
- تكوين الإطارات اللازمة من حيث الكمية والنوعية الضرورية لسد حاجيات البلاد.
- أما على مستوى المناهج والمقررات الدراسية فقد تم:
- إلغاء السنة التحضيرية في جميع الجامعات.
- تمديد السنوات الدراسية في بعض التخصصات العليا، وخفض مدة الدراسات الطبية من 7 إلى 6 سنوات، وفي الصيدلة من 6 إلى 5 سنوات².
- إلغاء التنظيم السنوي لمرحلة التكوين وتعويضه بالتنظيم السداسي النصف سنوي، من خلال استبدال الامتحانات السنوية بامتحانات فصلية أو سداسية.
- تحويل المناهج الدراسية (المقياس) إلى نظام الوحدات من أجل التقويم المستمر للمكتسبات ونيل الشهادات.
- التنوع في التخصصات والمهنية في التعليم العالي.
- إدخال الأعمال الموجهة والتطبيقات الميدانية في البرامج الجامعية.
- ومن أجل إتمام أهداف المخطط السابق، قامت الدولة بوضع مخطط رباعي ثاني (1974-1977)³، ومواصلة تدعيم عملية إصلاح 1971، وتكييفه مع متطلبات التنمية آنذاك، فقد كان يصبو للنهوض بالقطاع الصناعي بغية تحقيق الاستقرار الاقتصادي على المدى الطويل، وعدم الاعتماد على قطاع المحروقات فقط*، عن طريق:

1 المجلس الأعلى للتربية، مرجع سبق ذكره، ص 12.

2 المجلس الأعلى للتربية، (ملخص الوثيقة القاعدية)، مرجع سبق ذكره، ص 10.

3 كربالي بغداد، نظرة عامة على التحولات الاقتصادية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة،

العدد الثامن، 2005، ص 4.

* عرفت سنة 1973 م ارتفاعا في إيرادات المحروقات.

- انجاز المشاريع الصناعية، من خلال تهيئة المناطق الصناعية باعتبارها المحور الأساسي لسير المؤسسات الاقتصادية.
- اعتماد الدولة على الصناعات الثقيلة والتحويلية وفي نفس الوقت تدعيم الصناعات المتوسطة والصغيرة.
- توسيع الإنتاج الزراعي لتلبية الاحتياجات المتزايدة الناتجة عن التزايد السكاني والحد من التبعية الغذائية.
- واصلت الدولة بدعم قطاع التعليم العالي وتكييفه مع متطلبات التنمية عن طريق وضع نظام توجيهي يسمح بتطوير الفروع العلمية في مختلف الجامعات والمعاهد العليا، والمواصلة في تطبيق مبادئ إصلاح قطاع التعليم العالي لسنة 1971 من خلال:
- الاستمرار في توسيع الشبكة الجامعية من خلال إنشاء مراكز جامعية على مستوى المدن.
- إقامة أحياء جامعية للطلبة وتوفير الخدمات الجامعية* مثل: الإطعام، الإيواء، النقل، وتقديم منحة دراسية** للطلبة وفق مداخل الأولياء، بغية تحسين الظروف المادية وتمكينهم من مواصلة دراساتهم الجامعية، بالإضافة إلى الخدمات الأخرى مثل المكتبات، الصحة... الخ.
- تجديد وتحسين البرامج التعليمية، وجعلها تتماشى مع متطلبات التنمية آنذاك.
- إحداث دراسات ما بعد التدرج سنة 1976، وإدخال شعب جديدة لتغطية النقص على مستوى القطاعات الاقتصادية.
- الاستمرار في جزارة سلك التعليم العالي، وتأطير الطلبة في الشعب وأنماط التكوين المختلفة (شعبة البيولوجيا، علوم البيطرة... الخ).
- ومن بين نتائج المخططين الرباعيين:
- إن الإصلاحات التي شرعت فيها الدولة لتحسين التعليم العالي، تطابقت نسبيا مع المخططات التنموية التي سطرته في تلك الفترة، خاصة أن الدولة كانت تعتمد في هذه الفترة على التخطيط الموجه.
- عرفت تطورا سريعا في أعداد الطلبة الوافدين على الجامعة بالمقارنة إلى فترة الاستقلال.
- رغم مجانية التعليم وإعطاء دفعة قوية للجزارة والتأطير الجامعي، فقد عجز هذا القطاع على تحقيق التوافق بين الأهداف النوعية والكمية.

* مع العلم أن الدولة الجزائرية قامت بدعم نفقات الإطعام والإيواء والنقل للطلبة الجزائريين من خلال دفع مبالغ رمزية مقابل الحصول على هذه الخدمات.

** تعتبر المنحة الدراسية كدعم تقدمه الدولة للطلبة الجزائريين، لتغطية تكاليف دراساتهم الجامعية، وتبعا لمداخل أوليائهم، ويتم تحديدها وفق المرسوم رقم 71-78 المؤرخ في 03 ديسمبر 1971.

- أحدثت الدولة تخصصات جديدة من شأنها سدّ النقص الذي يعرفه سوق العمل.
 - ضعف استخدام التكنولوجيا آنذاك.
 - ضعف اليد العاملة المؤهلة الفنية.
 - ارتفاع نفقات التعليم العالي.
- بعد فترة انقطاع دامت سنتين من استخدام المخططات التنموية، عادت الدولة الجزائرية مرة ثانية الاستعانة بالمخططات التنموية طويلة المدى، المتمثلة في المخطط الخماسي الأول (1980-1984) والمخطط الخماسي الثاني (1985-1989)*.
- إن الغاية الأساسية من إنشاء المخطط الخماسي الأول¹، هو إصلاح اختلالات الفترة السابقة، من خلال:
- تنفيذ مجموع الأعمال التي سوف تسمح في أفق 1990 بتغطية الحاجات الاجتماعية الأساسية للسكان، تغطية كاملة.
 - إعادة هيكلة المؤسسات الصناعية، عن طريق تقسيم الشركات الكبرى إلى مجموعة من الشركات العمومية قصد تسهيل عملية تسييرها.
 - تعبئة الطاقات الوطنية وكفاءتها عن طريق تحسين مستوى استغلال تلك الطاقات (البشرية والمادية).

أما المخطط الخماسي الثاني، فكان يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية²:

- إعطاء الأولوية للتنمية الفلاحة والري والسكن والنقل.
- التخفيف من الديون الخارجية وضمان فعالية التسيير في الداخل.
- المحافظة على استقلالنا الاقتصادي.

* يجب الإشارة أن الدولة لم تتمكن من مواصلة وتطبيق المخطط الخماسي الثاني، وهذا راجع إلى الأوضاع (الاقتصادية والسياسية والاجتماعية) المتدهورة التي شاهدها البلاد خلال تلك الآونة، والمتمثلة في: الأزمة الاقتصادية لسنة 1986 بسبب انخفاض في أسعار النفط وتدهور قيمة الدولار، وما انجزا عنها من الانفجار الاجتماعي لسنة 1988 والأزمة السياسية.

1 تيلولت سامية، مرجع سبق ذكره، ص ص 41، 42.

2 بوعشة مبارك، الاقتصاد الجزائري، من تقييم مخططات التنمية إلى تقييم البرامج الاستثمارية-مقارنة نقدية-، ورقة بحث مقدمة في المؤتمر الدولي، حول: تقييم آثار برامج الاستثمارات العامة وانعكاساتها على التشغيل والاستثمار والنمو الاقتصادي خلال الفترة 2001-2014، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس-سطيف-الجزائر، 11 و 14 مارس 2013، ص 7.

ومن أجل تجسيد هذه الإصلاحات على أرض الواقع، تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات، من شأنها تحقيق ملائمة أفضل بين التكوين العالي واحتياجات الاقتصاد الوطني، فقدمت كل من وزارتي التعليم العالي والتخطيط مشروع الخريطة الجامعية سنة 1982**، وكان يهدف إلى "تخطيط التعليم الجامعي إلى آفاق سنة 2000"، حيث تضمن ثلاث إجراءات¹ تتمثل في:

1. تحديد كميات محدودة من الإطارات وفق متطلبات فروع وقطاعات النشاط الاقتصادي، أي يتم تحديدهم على أساس الاحتياجات السنوية للمتخرجين من حاملي الشهادات حسب الاختصاصات وشعب التكوين.

2. يتعلق بإعادة تنظيم الجذوع المشتركة والإكثار منها وتحسين نوعيتها، من خلال وضع برامج خاصة بها.

3. الإجراءات التوجيهية الخاصة بالالتحاق بالجامعة، أي وضع نظام توجيهي لحاملي شهادة البكالوريا الجدد.

وفي سنة 1984 تمّ تحديث الخريطة الجامعية، لتدارك عجز الإطارات المتخصصة في المجالات التكنولوجية، والحدّ من توجه الطلبة في بعض الشعب (كالطب، الحقوق والأدب) التي لم تتمكن من تلبية احتياجات الاقتصاد الوطني من اليد العاملة آنذاك، ويمكن تلخيص أهم التعديلات الواردة في الخريطة الجامعية، وفق النقاط التالية:

- إصدار القانون المتعلق بالتوجيه والانتقاء للطلبة حاملي شهادة البكالوريا الجدد، وتوجيههم نحو مختلف الاختصاصات الجديدة مثل شعبة العلوم التكنولوجية.
- إقامة نظام جامعي جديد في محتواه وأعضائه وهياكله لتحسين نوعية التعليم وجودته.
- وقد تم إحداث تكوين جديد قصير المدى يهدف إلى تكوين تقنيين ساميين من أجل سدّ النقص في سوق العمل.
- السعي نحو تقليل من تسرب الطلبة في مختلف الشعب والفروع العلمية، خاصة داخل المدارس العليا والمعاهد المختلفة.
- المواصلة في إنشاء مؤسسات التعليم العالي، من خلال توسيع الشبكة الجامعية وإنجاز بناءات تحتية جديدة.

وقد لوحظ خلال هذه المرحلة، وضع هيكلية جديدة للتعليم العالي كما يلي:

** تعتبر سنة 1982 نقطة التحول الحقيقية في سياسة التعليم العالي.

1 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية من 1962-2012، مرجع سبق ذكره، ص 22.

1. **شهادة الدراسات التطبيقية:** ويعرف بالتكوين قصير المدى (أي تكوين تقني سامي ذو مستوى 5)، وتدوم ثلاث سنوات من الدراسة، ويهدف إلى تمكين الطالب من اكتساب وتعميق وتنويع معارفه العلمية في التخصصات التي لها علاقة بقطاع النشاطات، بالإضافة إلى اكتساب مناهج العمل النظرية والتطبيقية وتحسيسه بالبحث، وتحضيره للدخول في الحياة المهنية، كما يمكن توجيهه للتكوين طويل المدى إذا توفرت لديه الشروط المطلوبة.

2. **شهادة الليسانس:** وتعرف بالتكوين طويل المدى (أي المستوى 6)، ويطلق عليها بمرحلة التدرج، وتتراوح مدة الدراسة بين أربعة وسبع سنوات حسب الأنماط التكوينية، يهدف إلى تمكين الطالب من تحصيل وتعميق وتنويع المعارف العلمية في التخصصات الأساسية واكتسابه مناهج العمل النظرية والتطبيقية وتحسيسه بالبحث، وتحضيره للدخول في الحياة المهنية، أو مواصلة تكوينه العالي (بعد التدرج) لمن يملك المؤهلات اللازمة.

3. **شهادة الماجستير:** وتسمى بمرحلة ما بعد التدرج الأولى وتدوم سنتين على الأقل، وتنقسم إلى فترتين، تضم الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية يتم من خلالها التركيز على منهجية البحث، أما الفترة الثانية يتم إعداد بحث يقدم في صورة رسالة للمناقشة.

4. **شهادة دكتوراه دولة.**

رغم التعديلات التي أجريت في قطاع التعليم العالي، غير أنه لوحظ تزايد في عدد الطلبة الذي فاق قدرة استيعاب مؤسسات التعليم العالي، وما انجر عنه من مشكلة اكتظاظ قاعات التدريس وانخفاض معدل التأطير الذي عاد سلبيًا على مردود النوعي، وارتفاع معدلات الرسوب.

إن الإصلاحات التي شرعت فيها الدولة لتحسين التعليم العالي تطابقت نسبيًا خلال تطبيق المخطط الخماسي الأول، ولم تتمكن من مواصلة أهدافها بالنسبة للمخطط الخماسي الثاني، بسبب الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والأمنية التي شهدتها في تلك الفترة، والتي أثرت مباشرة على قطاع التعليم العالي من حيث ارتفاع معدل الرسوب، هجرة الإطارات العليا... إلخ.

ثالثًا) مرحلة تعزيز المنظومة وعقلنتها من (1990-1999):

ابتداء من سنة 1990 قامت الدولة الجزائرية بانتهاج جملة من الإصلاحات من بينها تعديل الهيكل الأول (1993-1994) وبرنامج التصحيح الهيكلي (1995-1998) نتيجة لتدهور الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الناتجة عن الفترة السابقة، وما انجر عنها من آثار سلبية خاصة ارتفاع المديونية الخارجية وخدمة الدين، تدهور قيمة الدينار الجزائري، ارتفاع معدل البطالة، ضعف التكامل الصناعي وانخفاض معدل نمو قطاعات الإنتاج المختلفة، بالإضافة إلى انتشار اللامبالاة وعدم

- الاهتمام لقضية الإنتاج والعمل، النمو الديمغرافي الذي أدى إلى اختلال التوازن بين العرض والطلب، وعجز الخدمات الأساسية كالصحة، التعليم، المواصلات¹....، ومن أهم هذه الإجراءات:
- خصوصية بعض المؤسسات العمومية وتسريح العمال، مما أدى إلى انسياب المهارات والكفاءات إلى القطاعات الخاصة.
 - تخفيض في نفقات والاستثمارات العامة.
 - الحد من القطاع العام.
 - اتخاذ سياسة تجميد الأجور.
 - تحرير التدريجي للتجارة الخارجية، وتحرير الأسعار، ورفع الدعم على بعض السلع.
- كل هذه الإشكالات والإجراءات أثرت مباشرة على قطاع التعليم العالي مما أدى إلى عدم استقرارها، فلم تتمكن من أداء مهامه ولم تستطع في نفس الوقت الاستجابة للمطالب الاجتماعية والاقتصادية، وتحقيق التوازن بين المستوى الداخلي والخارجي لها من خلال²:
- التأخر في إنجاز المباني الجامعية الذي قابله نمو كبيرا لعدد الطلبة المتوافدين على قطاع التعليم العالي.
 - تدهور نوعية مخرجات التعليم العالي، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة الرسوب.
 - تفاقم ظاهرة البطالة، بسبب تدهور سوق العمل.
 - ارتفاع نفقات التكوين.
 - هجرة أغلب الإطارات الأكفاء نحو الخارج بحثا عن عمل، وتحسين ظروفهم الاجتماعية.
 - عرف نمو ديمغرافي سريع في أعداد الطلبة الوافدين للجامعة، مما أدى إلى اكتظاظ أعدادهم في قاعات التدريس.
 - بالإضافة إلى ضعف نتائج البحث العلمي بسبب عدم إعطاء الأهمية اللازمة لهذا القطاع، ومنحه الإمكانيات المالية والمادية له.
- ولتدارك هذه النقائص والاختلالات في قطاع التعليم العالي، قامت الدولة بإعداد قانون من شأنه تحديد الإطار الشرعي لقطاع التعليم العالي وتحديد المهام المنوطة له، وفتح آفاق مستقبلية هامة لتحقيق التنمية على المستوى الديموغرافي وعلى مستوى البنى التحتية، من خلال وضع مخطط خماسي (2002/1998) المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والقانون التوجيهي للبحث العلمي والتطور التكنولوجي، وكان يسعى هذا القانون إلى:

1 المجلس الأعلى للتربية، مرجع سبق ذكره، ص 24.

2 محضر الجلسة العلنية الرابعة، مناقشة نص القانون المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المنعقدة يوم الإثنين 20 ذو القعدة 1419هـ، الموافق 08 مارس 1998، الجزائر.

- تحقيق مبدأ المرونة المعترف بها دولياً، من خلال التنظيم والتسيير والمراقبة حتى تتمكن المؤسسات الجامعية من الاندماج مع المحيط الخارجي، سواء على المستوى الوطني والدولي.
 - رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق إدماج أكبر للبحث العلمي والتطور التكنولوجي، من خلال تثمين نتائج البحث العلمي وضمان استمراريته، وكيفية تجنيد الكفاءات العلمية ورفع عددها، مع تكريس الاستقلالية المالية والمراقبة البعدية ووضع إطار قانوني لها.
 - السعي لتكوين إطارات في مختلف التخصصات، قصد تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد.
 - استخدام تقنيات الإعلام والاتصال وتعميمها في المؤسسات التعليمية، قصد رفع مستوى العلمي والمهني للطلبة والباحثين من خلال مدّ شبكة الانترنت.
 - تحسين مستوى الخدمات الاجتماعية.
 - توسيع شبكة التعليم العالي.
 - تحديد حقوق وواجبات كل من الطلبة والأساتذة في كل مستويات التعليم العالي في مرحلة التدرج وما بعد التدرج والتكوين المتواصل من خلال وضع "قانون الأساسي للأساتذة والطلبة".
 - الإعلان عن تأسيس أخلاقيات وأدبيات المهنة الجامعية.
 - إدماج أكبر لتعليم اللغات الأجنبية في برامج التكوين وأطواره.
 - السعي نحو تطوير البرامج التعليمية، من خلال إنشاء تخصصات جديدة وتعديل بعض التخصصات حتى تتماشى مع متطلبات سوق العمل.
- وقد شرعت الدولة فعلاً بتطبيق القانون التوجيهي للتعليم العالي تحت [رقم 99-05 المؤرخ 18 ذو الحجة، الموافق ل 04 أفريل 1999]، من أجل مواكبة هذه التطورات وجعل الجامعة مهيكلية بطريقة جيدة، كما تم إدخال نظام الكليات عوضاً من المعاهد، وذلك وفق المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 24 ربيع الثاني 1419¹ الموافق ل 17 أوت 1998² والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة، وقد حددت مهامها على النحو التالي¹:
- التعليم على مستوى التدرج وما بعد التدرج.
 - نشاطات البحث العلمي.
 - أعمال التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف.

1 محمد السعيد بن غنيمة، مرجع سبق ذكره، ص 120.

وعرفت هذه المرحلة أيضا، إجراء تعديلات جديدة من شأنها استحداث "شهادة دكتوراه علوم*" عوض "شهادة دكتوراه دولة"، وتصل مدة تحضيرها من أربعة إلى ستة سنوات على الأقل لإنجاز البحث من خلال إعداد أطروحة علمية حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم بالإضافة إلى إعداد مقالة واحدة على الأقل ويتم نشرها في مجلة علمية محكمة.

كما أنشئت في هذه الفترة جامعة التكوين المتواصل بموجب المرسوم الوزاري رقم 90-149 المؤرخ في 26 ماي 1990 والتي تعتبر مؤسسة عمومية موازية للجامعة الكلاسيكية ذات طابع علمي ثقافي وإداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي¹. إن الغاية من هذه القوانين هو الحدّ من تردي نوعية التعليم العالي، التي لم تعدّ مشكلة وطنية فقط، وإنما أصبحت دولية، من خلال إعادة تنظيمه وتسييره بطريقة جيدة تجعله فعالا وقادرا على تحقيق مردودية عالية، ومحاولة إعادة الاعتبار لكل من مؤسسات الجامعية والأستاذ باعتبار هذا الأخير، العمود الفقري للمؤسسة التعليم العالي، فهو الرافع والخافض لقيمة التعليم، وهو الذي يقوم بتكوين إطارات أكفاء، القادرين على دفع أفراد المجتمع للمساهمة في التنمية الاقتصادية للبلاد.

رابعا) مرحلة اعتماد نظام ل م د من (2000-إلى يومنا هذا):

انطلاقا من سنة 2000 تبنت الدولة الجزائرية سياسات اقتصادية جديدة، من شأنها الحدّ من المشاكل وتصحيح الأخطاء الموجودة في قطاعاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية وإعادة الاعتبار للدولة الجزائرية على المستوى الدولي من جهة، ومواكبة التطورات العالمية ومسايرتها من جهة أخرى. من خلال إنعاش الاقتصاد الجزائري، عن طريق تبني أربع مخططات خماسية، المتمثلة في برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي (2001-2004)، برنامج التكميلي لدعم النمو الاقتصادي (2005-2009)، برنامج مواصلة دعم النمو الاقتصادي (2010-2014)، وأخيرا برنامج توطيد النمو الاقتصادي (2015-2019).

كما عرفت هذه الفترة نوع من الاستقرار خاصة مع تحسن في العائدات البترولية، وبالتالي خصصت موارد مالية كبيرة لتجسيد مخططاتها التنموية على أرض الواقع، وأهم ما جاء فيها:

1- برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي (2001-2004): هو برنامج الاستثمارات العمومية، يهدف إلى

دعم النمو الاقتصادي، من خلال¹:

* تم استحداث "شهادة دكتوراه علوم" وفق المرسوم التنفيذي رقم 98-254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني 1419* الموافق لـ 17 أوت 1998.

1 قديد فوزية، مرجع سبق ذكره. ص 215.

- خلق مناصب شغل جديدة والحدّ من البطالة، وذلك بتوفير سبعون ألف منصب عمل طيلة فترة تنفيذ هذا البرنامج.
- إنشاء القنوات المناسبة لتمويل الأنشطة الاقتصادية.
- دعم الأنشطة المنتجة من خلال تفعيل القطاع الفلاحي والري والصيد البحري.
- تطوير المشاريع الصغيرة، والمتوسطة.
- تعزيز وتطوير المرافق التعليمية وتحسين الإطار المعيشي للسكان.
- تطوير وإعادة تأهيل البنية التحتية: الطرقات، النقل... الخ.
- دعم التوازن الجهوي وإعادة تنشيط الفضاءات الريفية.

2- البرنامج التكميلي لدعم النمو الاقتصادي (2005-2009): جاء هذا البرنامج لمواصلة

استراتيجيات برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي، خاصة مع ارتفاع عائدات النفطية، وتسديد المديونية الخارجية، من خلال²:

- تحسين ظروف معيشة السكان، وذلك بتخصيص مبالغ مالية حسب الأولوية لكل من قطاع السكن، قطاع التعليم، قطاع التعليم العالي، قطاع الصحة.... الخ.
- تطوير المنشآت الأساسية في مختلف مناطق الوطن، مثل الانطلاق في انجاز مشروع الطريق السيار شرق غرب، ميترو الجزائر... الخ.
- دعم التنمية الاقتصادية، من خلال التركيز على قطاع الفلاحة والتنمية الريفية.
- تطوير الخدمة العمومية وتحديثها، بالنسبة لقطاع العدالة، التجارة... الخ.
- تطوير التكنولوجيات الجديدة للاتصال.

3- البرنامج الخماسي للتنمية (2010-2014): يسعى هذا المخطط³ إلى مواصلة دعم النمو

الاقتصادي بالنسبة للمخططين السابقين، عن طريق:

- استكمال المشاريع الكبرى الجاري انجازها على الخصوص في قطاعات السكة الحديدية والطرق والمياه.

1 بوعشة مبارك، مرجع سبق ذكره، ص 11.

2 باشوش حميد، المشاريع الكبرى في الجزائر ودورها في التنمية الاقتصادية حالة: الطريق السيار شرق-غرب، رسالة الماجستير، فرع التحليل الاقتصادي، جامعة الجزائر 3، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، قسم علوم التسيير، السنة الجامعية 2010/2011، ص 58.

3 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، برنامج التنمية الخماسي 2010-2014، على الخط، تم الاطلاع في 2018/07/12،

- تشجيع البحث العلمي والتكنولوجيا الحديثة والاتصال.
- تثمين الموارد الطاقوية والمنجمية.
- تثمين القدرات السياحية والصناعات التقليدية.
- مواصلة تجديد القطاع الفلاحي.
- القضاء على البطالة من خلال خلق ثلاث ملايين مناصب عمل.
- إطلاق مشاريع جديدة أخرى... الخ.

4- برنامج توطيد النمو الاقتصادي (2015-2019): جاء هذا البرنامج كتكملة للبرنامج السابق، من

أجل دعم الاقتصاد الوطني وتحقيق التنمية الاقتصادية ومن أهم النقاط الرئيسية التي تطرق إليها هذا البرنامج يمكن من خلال:

- تحسين الإيرادات الضريبية من أجل تغطية معظم نفقات التسيير.
 - ترشيد نفقات العمومية.
 - تعبئة الموارد الإضافية اللازمة في السوق المالية الداخلية.
- وبناء على ما تقدم، لم تبقى الدولة مكتوفة الأيدي، بل سعت جاهدة للنهوض بهذا القطاع الحساس باعتباره العنصر الأساسي الذي يسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية، فقد أدرجته الدولة ضمن أولوياتها، كما شرعت بوضع قانون توجيهي للبحث العلمي والتطور التكنولوجي، وإدخال إصلاحات جديدة على قطاع التعليم العالي، من خلال تبني نظام (ل م د) لمواكبة التطورات العالمية، من خلال:

- تفعيل وتعزيز المنشآت القاعدية وتوسيع الطاقة الاستيعابية للقطاع، من حيث الهياكل والتأطير.
 - السعي نحو دعم وتطوير البحث العلمي، وذلك بتخصيص موارد مالية تمكنه من تدارك النقائص المتعلقة بهذا القطاع، مع استخدام تقنيات التكنولوجيات الحديثة.
 - الحرص على تحسين نوعية التكوين من الجانب الكمي والنوعي من خلال ملائمة برامج، تحسين جودة التكوين والتأطير بإدخال وسائل ومناهج بيداغوجية كي تتمشى وفق متطلبات سوق العمل، من أجل تحقيق تنمية اقتصادية.
 - ربط نتائج البحث التي يتم الحصول عليها من طرف مؤسسات البحث مع مؤسسات التعليم العالي، لأن العلاقة الموجودة بينهما هي علاقة متكاملة ومتراصة.
 - تحسين أداء المؤسسات ورفع المستوى الأكاديمي لها، من خلال تحديد جملة من المعايير لتقييمها، والتي تركز على مبدأ "الشفافية والحيادية والموضوعية".
- لقد حققت هذه المخططات الخماسية السابقة منجزات لا يستهان بها، من حيث:
- التحكم في تكلفة الإنجاز والتوازن الجهوي لمنشآت التعليم العالي والبحث العلمي.

- تحقيق ازدهار هام في مجال البحث العلمي.
- المواصلة في تكوين إطارات ومؤطرين في مختلف التخصصات.
- إنشاء مدارس الدكتوراه، المتخصصة في مجالات التأطير الأكثر عجزا، ومدارس وطنيا عليا.
- إنشاء تخصصات جديدة حتى تتماشى مع نظام ل م د.

وعلى العموم، سعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لإجراء تغييرات جذرية على تكوين قطاع التعليم العالي حتى يتسنى له مواكبة التطورات العالمية وعصرنته، فعمدت إلى إدراج نظام الهيكلية الجديدة "نظام ل.م.د" الذي شرع تطبيقه مع بداية الموسم الدراسي 2004/2005 ثم بدأ تعميمه بطريقة تدريجية على مختلف مؤسسات التعليم العالي، ومن بين الإجراءات التي يعتمد عليها هذا النظام من حيث مراحل التكوين كما يلي:

1. مرحلة الليسانس: وتعرف بـ "ليسانس ل م د"، وتقوم ثلاث سنوات من الدراسة وتكون سداسية، يتم من خلالها إعداد تكوين قاعدي متعدد الاختصاصات تمتد من سداسيين إلى أربع سداسيات يهدف إلى اكتساب المبادئ الأساسية للتخصصات المرتبطة بالشهادات وكذلك لتلقين المنهجية الجامعية والعمل على اكتشافها، ثم يمنح للطلاب تكوين أكثر تخصصا خلال السداسيين (الخامس والسادس)، وتسمح له إما أن يحصل على:

(أ) **ليسانس مهني:** تمكنه من الاندماج المباشر في عالم الشغل، ويحق لكل طالب يرغبون في العودة إلى الجامعة بعد مرورهم بالحياة المهنية، شرط أن تتوفر فيه شروط الالتحاق بها.

(ب) **ليسانس أكاديمي:** تمكنه من مواصلة تكوينه العالي لمن يملك المؤهلات اللازمة.

2. مرحلة الماجستير: وتسمى بمرحلة ما بعد التدرج الأولى وتقوم سنتين على الأقل، وتنقسم إلى فترتين أي 04 سداسيات، تضم الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية يتم من خلالها التركيز على منهجية البحث، أما الفترة الثانية يتم إعداد بحث يقدم في صورة رسالة للمناقشة. وتسمح له إما أن يحصل على:

(أ) **ماستر مهني:** يكتسب الطالب اختصاص عال في مجال تخصصه كما تمكنه من بلوغ مستويات الأداء والكفاءة العالية ويبقى التوجيه في هذه الحالة مهنيا على الدوام.

(ب) **ماستر بحث:** يتميز بتحضير للبحث العلمي والإعداد المسبق للنشاط البحثي في القطاع الاقتصادي وفي القطاع الجامعي حيث يشكل الماجستير علامة بارزة للأداء في المؤسسة.

3. شهادة دكتوراه: تحضر في ست سداسيات على الأقل أي ثلاثة سنوات وتظم بحوث تطبيقية، ولا بد من نشر مقال واحد على الأقل في مجلة علمية معترف بها وإعداد أطروحة دكتوراه، حتى يتسنى له الحصول على هذه الشهادة.

المبحث الثاني: واقع التعليم العالي في الجزائر.

من بين أولويات الدولة الجزائرية، تكوين منظومة تعليمية قادرة على مجابهة تغيرات العصر، حيث سخرت كل الإمكانيات المادية والبشرية وتبنت عدة إصلاحات من شأنها الارتقاء بمؤسساتها التعليمية على المستوى المحلي والدولي، من خلال تكوين إطارات عليا من الناحية الكمية والنوعية قادرة على تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية ومستدامة، وعلى هذا الأساس حاولنا خلال هذا المبحث دراسة واقع التعليم العالي من الاستقلال إلى يومنا هذا، باستعمال المؤشرات الكمية المتعلقة بحركة منظومة التعليمية ومردوديته.

المطلب الأول: حركية منظومة التعليم العالي.

شهدت منظومة قطاع التعليم العالي خلال مسارها تطورات جذرية، سواء من ناحية نمو أعداد الطلبة الوافدين عليها والمتخرجين في التدرج أو ما بعد التدرج، حسب نوعية تخصصاتهم، كما تعرف أيضا نمو في عدد الأساتذة، وظهور درجات علمية جديدة، بغية توفير جميع الظروف الملائمة لتمكين طلابنا للحصول على أحسن تحصيل علمي، بالإضافة إلى وجود تباينات في معدلات التأطير، وعلى هذا الأساس حاولنا دراسة:

أولا) الطلبة:

الطالب يعد أهم مدخلات الأساسية في نظام التعليم العالي، فالعملية التعليمية بمكوناتها وعناصرها تتركز حول الطالب بغرض إعداده إعدادا سليما ليكون رجل المستقبل في قيادة وإدارة قطاعات الدولة المختلفة، فالمناهج والمفردات وأساليب التدريس والأساتذة والمستلزمات المادية جميعها في حالة تفاعل فيما بينها وبشكل مستمر سعيا وراء تأهيله علميا وفكريا وسلوكيا من خلال المنهج الذي يتلقى منه المعرفة والمهارة المطلوبة¹.

1 مبروكة محيريق عمر، التعليم العالي مساءلة الواقع وطموحات المستقبل، الطبعة الأولى، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2016، ص 102.

يعد طالبا، كل مرشح للحصول على شهادة التعليم العالي في التدرج ولما بعد التدرج، مسجل بصورة نظامية في مؤسسة للتعليم العالي لمتابعة طور من التكوين العالي الذي يشترط للالتحاق به على الأقل شهادة البكالوريا التي تتوج نهاية الدراسات الثانوية أو شهادة أجنبية معادلة¹.

ينظم الالتحاق بالتكوين العالي على مستوى التدرج عن طريق مسابقة على أساس الشهادات أو على أساس الشهادات والاختبارات، كما يمكن للطلبة الذين أنهوا بنجاح دراسات التدرج قصير المدى، وفقا لشروط محددة من قبل الوزير المكلف بالتعليم العالي².

ووفق نظام (ل م د) يسمح لحاملي شهادة البكالوريا أو لشهادة أجنبية معادلة لها، التسجيل في الدراسات الجامعية لنيل شهادة الليسانس، ولا يستفيد الطالب على عدة شهادات للبكالوريا، إلا من تسجيل جامعي واحد فقط على المستوى الوطني، كما يسمح لحاملي شهادة الليسانس أو لشهادة معادلة لها التسجيل في الماستر³.

وبالتالي سخرت الدولة كل الإمكانيات المادية، حتى يتسنى للطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، ومواصلة تكوينهم العالي حتى يتسنى لهم الحصول على شهادات عليا تمكنهم من دخول عالم الشغل، ويصبحوا أداة فعالة في تحقيق التنمية الاقتصادية للبلاد ومواكبة مختلف التطورات التي يشهدها العالم.

1) زيادة أعداد الطلبة في التدرج:

تعرف الجامعة الجزائرية نموا كبيرا في عدد الطلبة الوافدين عليها، خاصة مع السياسات التنموية التي انتهجتها كي تنهض باقتصاد البلاد والسعي نحو توفير أكبر عدد ممكن من الإطارات الأكفاء، فخلال سنة 1962 بلغ إجمالي الطلبة الجزائريين المسجلين في قطاع التعليم العالي بـ 2.725 طالبا، فانتقل العدد إلى 1.313.694 طالبا في التدرج خلال الفترة 2015، أي ارتفع بمقدار 482 مرة، أما عدد الإناث فتضاعف عددهن بـ 1135 مرة خلال الفترة ما بين 1962 و2011.

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، بمقتضى القانون رقم 05/99، المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 هـ الموافق لـ 4 أبريل سنة 1999، الصادر في الجريدة الرسمية العدد 24 بتاريخ 21 ذي الحجة عام 1419 هـ الموافق لـ 7 أبريل سنة 1999، المادة 19، 25.

2 نفس المرجع السابق، المادة 10، 13.

3 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 712، المتضمن كفايات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، المؤرخ في 03 نوفمبر سنة 2011، المادة (10).

وعلى هذا الأساس حاولنا دراسة تطور عدد الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا* مع عدد الطلبة في مرحلة التدرج** وفق مسار قطاع التعليم العالي من 1962 إلى غاية سنة 2015، حتى يتسنى لنا من تحديد مقدار الهدر الجامعي (الرسوب والتسرب بصفة إجمالية) ومدى تحقيق مبادئ ديمقراطية وتكافؤ فرص التعليم من خلال المخططات التنموية التي انتهجتها الجزائر، ويمكن إيجازها في النقاط التالية وفق الجدولين رقم (12-أ، 12-ب) أدناه:

لقد تضاعف تعداد الطلبة خلال مرحلة إرساء قواعد الجامعة، إلى أربع مرات خلال هذه الفترة، أي انتقل العدد من 2725 طالب إلى 12243 طالبا، وعرفت سنة 1964 أكبر نسبة نمو سنوي لعدد المسجلين حيث قدرة ب 52,17%، ثم تراجعت هذه النسبة إلى النصف خلال نهاية المخطط الثلاثي الأول ب 25,00%، وقد شهدت سنة 1969 نسبة نمو في عدد الطالبات ب 23,77% وهذا راجع إلى السياسة التي انتهجتها الدولة في تشجيع التعليم وتحقيق المساواة بين الجنسين، أما نسبة نمو الطلبة فقد وصلت إلى ذروتها بالمقارنة إلى المخططات الأخرى ب 81,03% ثم بدأت بالتراجع، وعند مقارنة نسبة عدد الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا بالنسبة للمسجلين في مؤسسات التعليم العالي فإنها لا تتجاوز 66% خلال سنة 1963، ثم بدأت بالانخفاض خلال السنوات الموالية، كما يمكن ملاحظة أن نسبة الإعادات في مؤسسات التعليم العالي كانت تتراوح ما بين 42% و 55% خلال هذه المرحلة.

أما مرحلة الانجازات الأولى تضاعف عدد المسجلين إلى 66 مرة، حيث عرف المخطط الرباعي الأول أكبر نسبة نمو سنوي ب 57,73% مقارنة للمخططات التنموية الأخرى التي انتهجتها الدولة خلال السنة الدراسية 1970 والتي تصادف أول إصلاح في قطاع التعليم العالي، وتعد أحسن نسبة خلال مسار الجامعة من الاستقلال إلى يومنا هذا، ثم بدأت بالتراجع مع نهاية المخطط الرباعي الثاني حيث قدرة النسبة ب (-16,89%)، رغم التحسن الطفيف في نسبة النمو السنوي لعدد الطلبة المسجلين في التدرج غير أن هذه النسبة بقية ضعيفة خاصة في نهاية المخطط الخماسي الثاني بسبب الأزمة الاقتصادية (أزمة انخفاض البترول سنة 1986) والتي تسببت في أزمة اجتماعية وسياسية وأمنية والتي أثرت مباشرة على قطاع التعليم العالي، حيث قدرت النسبة ب 03,25%، أما نسبة نمو الطالبات قد عرف تحسن خاصة مع المخططين الخماسيين الأول والثاني فقد تراوحت النسبة ما بين 34% و 36% وهذا ما يدل على

* افترضنا في هذه الحالة أن مجمل الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا تم تسجيلهم في مؤسسات التعليم العالي، كما عرفت السنوات التالية "1998/2001/2003/2014" وجود دورتين في البكالوريا أي دورة جوان وسبتمبر.

** خلال الفترة (2004/2005) تم إدماج عدد الطلبة المسجلين في ليسانس كلاسيك مع طلبة المسجلين في ليسانس ل.م.د، أما الفترة (2007/2008) تم إضافة عدد الطلبة المسجلين في الماستر (ل.م.د) مع عدد الطلبة المسجلين في ليسانس كلاسيك + ليسانس ل.م.د.

ديمقراطية ومجانية التعليم بالنسبة للجنسين، وأن الدولة كانت تسعى إلى تكوين أكبر عدد من الإطارات لسد النقص في اليد العاملة آنذاك، وفي المقابل نجد نسبة عدد الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا بالنسبة للمسجلين في مؤسسات التعليم العالي قد عرفت انخفاضا محسوس خلال هذه الفترة وكانت تتراوح ما بين 12,26% و 33,19% وهذا ما يدل أن نسبة الاعادات قد إرتفعت خلال هذه المرحلة ما بين 71% و 88%، ويمكن إرجاعها إلى الأسباب التالية: ضعف مستوى التعليم ما قبل الجامعة، سوء توجيه الطلبة أو عدم رغبة الطلبة في التخصصات الموجه إليها، بسبب التحويلات أو تجميد السنة الدراسية من أجل إعادة البكالوريا أو أسباب صحية أو من أجل أداء الخدمة الوطنية... الخ، وقد تكون أسباب ناجمة عن الإجراءات المتخذة لإصلاح قطاع التعليم العالي.

ثم تضاعف عدد الطلبة إلى 149 مرة خلال السنة الجامعية (1999/1990)، أي خلال مرحلة تعزيز المنظومة وعقلنتها، وانطلاقا من سنة 1998 أصبحت نسبة نمو عدد الطالبات مساوية بالتقريب نسبة نمو عدد الطلبة أي ما يقارب 50% بينهما، أما في فترة التعديل الهيكلي فقد عرف تراجع كبير في نسبة النمو السنوي للطلبة أي ما بين (-02,17% و 00,14%) وتعد أدنى نسبة عرفها قطاع التعليم العالي، خاصة مع ارتفاع نفقات التعليم والتأخر في انجاز هياكل الاستقبال، كما لوحظ أيضا أن نسبة نمو الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا مقارنة بالنسبة لعدد الطلبة المسجلين في مؤسسات التعليم العالي لم تعرف تحسن ملحوظ بل بقية نسبة الإعادات تتراوح ما بين 70% و 83%، وقد تعود إلى نفس الأسباب السابقة.

وبالرغم من تطور تعداد الطلبة خلال المرحلة الأخيرة من مسار قطاع التعليم العالي، حيث وصل تعداد الطلبة إلى 1.449.100 طالبا أي ما يعادل 531 مرة، كما عرفت فترة (2011-2012) تراجع نسبة نمو الطلبة التي قدرت ب(40%) مقارنة للطالبات، ونلاحظ أيضا انخفاض في نسبة النمو السنوي خلال نهاية هذه المرحلة "دعم النمو الاقتصادي" و"مواصلة دعم النمو الاقتصادي" رغم الإصلاحات التي انتهجتها الدولة بالاستعانة بالمخططات التنموية واعتماد قطاع التعليم العالي على نظام ل.م.د، ولوحظ خلال هذه المرحلة ارتفاع في نسب الإعادات مقارنة لعدد الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا والتي قدرت ما بين 75% و 82%.

الجدول رقم (12-أ): تطور عدد الطلبة والطالبات المسجلين بالتدرج خلال الفترة 1962-1989.

المخططات التنموية	السنوات	الطلبة الناجحون في BAC (1)	عدد الطلبة المسجلين (2)	% نمو الطلبة (1) بالنسبة (2)	عدد الطالبات	عدد الطلبة	% نمو الطالبات	% نمو الطلبة	% النمو السنوي	مؤشر التطور
المرحلة (1) : إرساء قواعد الجامعة الوطنية	1962-63	-	2.725	-	576	2.149	21,13	78,86	-	100
	1963-64	2.352	3.565	65,97	783	2.782	21,96	78,03	30,82	130,82
	1964-65	2.480	5.425	45,71	1.135	4.290	20,92	79,07	52,17	199,08
	1965-66	3.788	6.883	55,03	1.429	5.454	20,76	79,23	26,87	252,58
	1966-67	3.375	7.478	45,13	1.349	6.129	18,03	81,96	08,64	274,42
	1967-68	4.292	8.735	49,13	1.884	6.851	21,56	78,43	16,80	320,55
	1968-69	5.282	9.794	53,93	2.255	7.539	23,02	76,97	12,12	359,41
	1969-70	7.137	12.243	58,29	2.911	9.332	23,77	76,22	25,00	449,28
المرحلة (2) : الانجازات الأولى	1970-71	3.278	19.311	16,97	4.154	15.157	21,51	78,48	57,73	708,66
	1971-72	5.585	23.413	23,85	5.345	18.068	22,82	77,17	21,24	859,19
	1972-73	7.585	26.074	29,09	5.835	20.239	22,37	77,62	11,36	956,84
	1973-74	7.090	29.465	24,06	6.840	22.625	23,21	76,78	13,00	1081,28
	1974-75	9.600	35.739	26,86	8.422	27.317	23,56	76,43	21,29	1311,5
	1975-76	8.675	41.709	20,07	9.543	32.166	22,87	77,12	16,70	1530,60
	1976-77	6.787	50.097	13,54	11.658	38.439	23,27	76,72	20,11	1838,42
	1977-78	7.605	61.983	12,26	12.138	49.845	19,58	80,41	23,72	2274,60
	1978-79	9.892	51.510	19,20	12.669	38.841	24,59	75,40	-16,89	1890,27
	1979-80	13.764	57.445	23,96	14.540	42.905	25,31	74,68	11,52	2108,07
	1980-81	19.477	66.064	29,48	18.092	47.972	27,38	72,61	15,00	2424,36
	1981-82	14.506	72.590	19,98	21.956	50.636	30,24	69,75	09,87	2663,85
	1982-83	29.922	90.145	33,19	29.644	60.501	32,88	67,11	24,18	3308,07
	1983-84	18.381	97.000	18,94	32.382	64.618	33,38	66,61	07,60	3559,63
	1984-85	20.869	103.223	20,21	35.343	67.880	34,23	65,76	06,41	3788,00
	1985-86	31.268	122.084	25,61	41.558	80.526	34,04	65,95	18,27	4480,14
	1986-87	39.654	143.293	27,90	50.685	92.608	35,37	64,62	17,37	5258,45
	1987-88	39.991	161.464	24,76	57.688	103.776	35,72	64,27	12,68	5925,28
	1988-89	35.315	166.717	21,18	60.635	106.082	36,37	63,62	03,25	6118,05
	1989-90	50.659	181.350	27,93	64.784	116.566	35,72	64,27	08,77	6655,04

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر

الجدول رقم (12-ب): تطور عدد الطلبة والطالبات المسجلين بالتدرج خلال الفترة 1990-2018.

المخططات التنموية	السنوات	الطلبة الناجحون في BAC	عدد الطلبة المسجلين	% نمو الطلبة (1) بالنسبة (2)	عدد الطالبات	% نمو الطالبات	% نمو الطلبة	% النمو السنوي	مؤشر التطور
المرحلة (3): تعزيز المنظومة وعقائنها	1990-91	52.522	197.560	26,58	77.962	119.598	39,46	60,53	7249,90
	1991-92	65.079	220.878	29,46	88.833	132.045	40,21	59,78	8105,61
	1992-93	72.191	243.397	29,65	102.246	141.151	42,00	57,99	8932,00
	1993-94	41.117	238.091	17,26	101.177	136.914	42,49	57,50	8737,28
	1994-95	54.053	238.427	22,67	102.633	135.794	43,04	56,95	8749,61
	1995-96	60.136	252.347	23,83	100.509	151.838	39,82	60,17	9260,44
	1996-97	82.585	285.554	28,92	130.397	155.157	45,66	54,33	10479,04
	1997-98	97.249	339.518	28,64	146.461	193.657	43,13	56,86	12459,37
	1998-99	85.780	372.647	23,01	188.555	184.092	50,59	49,40	13675,11
	1999-00	91.373	407.995	22,39	208.523	199.472	51,10	48,89	14972,29
المرحلة (4): اعتماد نظام ل.م.د.	2000-01	119.298	466.084	25,59	245.244	220.840	52,61	47,38	17.104,00
	2001-02	154.944	543.869	28,48	293.652	250.217	53,99	46,00	19.958,49
	2002-03	130.803	589.993	22,17	326.933	263.060	55,41	44,58	21.651,11
	2003-04	129.197	622.980	20,73	347.374	275.606	55,76	44,23	22.861,65
	2004-05	202.615	721.833	28,06	415.242	306.591	57,52	42,47	26.489,28
	2005-06	149.806	743.054	20,16	421.862	321.192	56,77	43,22	27.268,03
	2006-07	220.511	820.664	26,86	478.540	342.124	58,31	41,68	30.116,11
	2007-08	270.541	952.067	28,41	561.545	390.522	58,98	41,01	34.938,23
	2008-09	306.302	1.048.899	29,20	619.648	429.251	59,07	40,92	38.491,70
	2009-10	134.719	1.034.313	13,02	613.565	420.748	59,32	40,67	37.956,44
	2010-11	240.162	1.077.945	22,27	641.530	436.415	59,51	40,48	39.557,61
	2011-12	240.954	1.090.592	22,09	654.323	436.269	59,99	40,00	40.021,72
	2012-13	230.989	1.124.434	20,54	-	-	-	-	41.263,63
	2013-14	257.190	1.119.515	22,97	-	-	-	-	41.083,11
	2014-15	205.692	1.165.040	17,65	-	-	-	-	42.753,76
	2015-16	320.072	1.313.694	24,36	-	-	-	-	48.208,95
	2016-17	267.014	1.356.100	19,68	-	-	-	-	49.746,88
	2017-18	269.549	1.447.100	18,62	-	-	-	-	53.085,10
	2018-19	269.574	1.449.100	18,60	-	-	-	-	53.158,47

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

(2) زيادة أعداد الطلبة في ما بعد التدرج:

يسمح الالتحاق بالتكوين العالي لما بعد التدرج في مختلف الاختصاصات للحائزين على شهادات تتوج التكوين العالي على مستوى التدرج طويل المدى، وينظم الالتحاق بالتكوين لنيل شهادة الماجستير والتكوين لنيل شهادة الدراسات الطبية المتخصصة عن طريق مسابقة ذات طابع وطني باستثناء الطالب المتفوق الأول في دفعته بامتياز أن يلتحق بالتكوين لنيل شهادة الماجستير بدون مسابقة، ويسجل لنيل شهادة الدكتوراه حاملو شهادة الماجستير ويسجل لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الطبية حاملو شهادة الدراسات الطبية المتخصصة حسب النتائج المحصل عليها وكيفيات تحديد عن طريق التنظيم¹.
يسمح لطلبة الماستر أو أي شهادة أجنبية معترف بمعادلتها الالتحاق بالتكوين لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د، إذا استوفت فيهم الشروط، أي بعد دراسة ملف المترشح وتقييم مساره الجامعي وخضوعه لاختبار كتابي².

من خلال الجدولين رقم (13-أ، 13-ب)، نلاحظ أن عدد الطلبة المسجلين فيما بعد التدرج قد ارتفع خلال الفترة 1963 من 156 طالبا إلى 76.961 طالبا سنة 2015، أي تضاعف عددهم بمقدار 493 مرة، وإذا أردنا أن ندقق أكثر في الإحصائيات نجد:
تضاعف عدد الطلبة المسجلين في مرحلة بعد التدرج أي خلال "إرساء قواعد الجامعة"، وكانت نسبة نموهم بالنسبة لطلبة التدرج لا تتجاوز 4%، وهذا يدل إلى نقص الإطارات العليا المؤهلة خلال تلك الآونة، خاصة خلال السنة الجامعية (1967/1968) التي عرفت أدنى نسبة نمو سنوي بـ17,83-%.
خلال المرحلة الثانية تضاعف عدد الطلبة إلى 89 مرة، كما عرفت نسبة نموهم مقارنة لعدد الطلبة المسجلين في التدرج بنسبة تجاوزت 8% أي ضعف ما حققته خلال الفترة السابقة، خاصة مع تطبيق المخطط الخماسيين، كما نلاحظ أيضا أن نسبة نمو السنوي للطلبة قد بدأ في التراجع خلال فترة الأزمة الاقتصادية التي عرفت الجزائر سنة 1986.
ونتيجة للظروف الاقتصادية والاجتماعية التي كانت تمر بها البلاد في تلك الآونة، فقد أثرت مباشرة على المحيط الداخلي للجامعة، حيث عرفت هذه المرحلة تراجع في نسبة نمو السنوي للطلبة المسجلين في ما بعد التدرج خلال الفترة ما بين 1990 و1995، وأيضا خلال مرحلة التعديل والإصلاح الهيكلي.
عرفت المرحلة الأخيرة تذبذب في نسبة نمو طلبة ما بعد التدرج، رغم الإصلاحات التي تبنتها الحكومة من أجل الارتقاء بعدد الإطارات العليا، وتضاعف عددهم بـ 493 مرة خلال 53 سنة من مسار الجامعة، وفإن نسبة نموهم بالنسبة لطلبة التدرج لم تتجاوز 7%.

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، بمقتضى القانون رقم 05/99، مرجع سبق ذكره، المادتان 17،14.

2 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بمقتضى القرار رقم 712، مرجع سبق ذكره، المواد 10،11،13.

الجدول رقم (13-أ): تطور عدد الطلبة المسجلين بعد التدرج خلال الفترة 1963-1989.

المخططات التنموية	السنوات	عدد الطلبة المسجلين في التدرج	عدد الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج	نسبة النمو السنوي	مؤشر التطور	نسبة النمو طلبية ما بعد التدرج بالنسبة لطلبة التدرج
المرحلة (1): إرساء قواعد الجامعة الوطنية	1963-64	3.565	156	-	100	04,37
	1964-65	5.425	211	35,25	135,25	03,88
	1965-66	6.883	231	09,47	148,07	03,35
	1966-67	7.478	286	23,80	183,33	03,82
الثلاثي I	1967-68	8.735	235	-17,83	150,64	02,69
	1968-69	9.794	289	22,97	185,25	02,95
	1969-70	12.243	317	09,68	203,20	02,58
الرابعي I	1970-71	19.311	423	33,43	271,15	02,19
	1971-72	23.413	921	117,73	590,38	03,93
	1972-73	26.074	1.048	13,78	671,79	04,01
	1973-74	29.465	1.205	14,98	772,43	04,08
الرابعي II	1974-75	35.739	1.400	16,18	897,43	03,91
	1975-76	41.709	1.766	26,14	1.132,05	04,23
	1976-77	50.097	2.310	30,80	1.480,76	04,61
	1977-78	61.983	2.654	14,89	1.701,28	04,28
المرحلة (2): الاتجازات الأولى	1978-79	51.510	3.231	21,74	2.071,15	06,27
	1979-80	57.445	3.965	22,71	2.541,66	06,90
الخماسي I	1980-81	66.064	5.229	31,87	3.351,92	07,91
	1981-82	72.590	5.429	03,82	3.480,12	07,47
	1982-83	90.145	5.722	05,39	3.667,94	06,34
	1983-84	97.000	7.285	27,31	4.669,87	07,51
	1984-85	103.223	8.697	19,38	5.575,00	08,42
	1985-86	122.084	9.973	14,67	6.392,94	08,16
الخماسي II	1986-87	143.293	11.407	14,37	7.312,17	07,96
	1987-88	161.464	12.288	07,72	7.876,92	07,61
	1988-89	166.717	13.500	09,86	8.653,84	08,09
	1989-90	181.350	13.967	03,45	8.953,05	07,70

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر

الجدول رقم (13-ب): تطور عدد الطلبة المسجلين بعد التدرج خلال الفترة 1990-2018.

المخططات التنموية	السنوات	عدد الطلبة المسجلين في التدرج	عدد الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج	نسبة النمو السنوي	مؤشر التطور	نسبة النمو طلبية ما بعد التدرج بالنسبة لطلبة التدرج
المرحلة (3): تعزيز المنظومة وفعاليتها	91-1990	197.560	14.853	06,34	9.521,15	07,51
	92-1991	220.878	15.307	03,05	9.812,17	06,93
	93-1992	243.397	13.982	-08,65	8.962,82	05,74
	94-1993	238.091	12.879	-07,88	8.255,76	05,40
	95-1994	238.427	14.544	12,92	9.323,07	06,09
	96-1995	252.347	14.749	01,40	9.454,48	05,84
	97-1996	285.554	16.941	14,86	10.859,61	05,93
	98-1997	339.518	18.126	06,99	11.619,23	05,33
	99-1998	372.647	19.225	06,06	12.323,71	05,15
	00-1999	407.995	20.846	08,43	13.362,82	05,10
المرحلة (4): اعتماد نظام ل.م.د.	01-2000	466.084	22.533	08,09	14.444,23	04,83
	02-2001	543.869	26.060	15,65	16.705,12	04,79
	03-2002	589.993	26.279	00,84	16.845,51	04,45
	04-2003	622.980	30.221	15,00	19.372,43	04,85
	05-2004	721.833	33.630	11,28	21.557,69	04,65
	06-2005	743.054	37.787	12,36	24.222,43	05,08
	07-2006	820.664	43.458	15,00	27.857,69	05,29
	08-2007	952.067	48.764	12,20	31.258,97	05,12
	09-2008	1.048.899	54.438	11,63	34.896,15	05,19
	10-2009	1.034.313	58.975	08,33	37.804,48	05,70
	11-2010	1.077.945	60.617	02,78	38.857,05	05,62
	12-2011	1.090.592	64.212	05,93	41.161,53	05,88
	13-2012	1.124.434	67.671	05,38	43.378,84	06,01
	14-2013	1.119.515	70.696	04,47	45.317,94	06,31
	15-2014	1.165.040	76.510	08,22	49.044,87	06,56
	16-2015	1.313.694	76.961	00,58	49.333,97	05,85
	17-2016	1.356.100	76.200	00,98-	48.846,15	05,61
	18-2017	1.447.100	76.900	00,91	49.294,87	05,31
	19-2018	1.449.100	81.900	06,50	52.500,00	05,65

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

(3) زيادة أعداد الطلبة المتخرجين بالتدرج:

تشير الإحصائيات الواردة في الجدولين رقم (14-أ، 14-ب) إلى تحسن في المردود الكمي لعدد المتخرجين والحاملين للشهادات الجامعية خلال 53 سنة، حيث قدر عدد الطلبة المتخرجين من التدرج حوالي 311.976 طالبا، خلال السنة الدراسية 2015/2014، أي أن عدد المتخرجين قد تضاعف بمقدار 3.354 مرة مقارنة لعدد الطلبة المتخرجين خلال فترة الاستقلال حيث كان عددهم لا يتجاوز 93 طالب آنذاك، ونعلم أن عدد الطلبة المسجلين في التدرج قد تضاعف بمقدار 427 مرة مقارنة لعدد الطلبة المسجلين خلال نفس فترة، أي أن نسبة نمو عدد الطلبة المتخرجين تمثل 26% نسبة عدد الطلبة المسجلين خلال نفس المدة، ونعلم أن الدولة الجزائرية كانت بأمس الحاجة إلى تكوين عدد كبير من الإطارات لسد العجز في مختلف قطاعاتها الاقتصادية والنهوض بالاقتصاد الوطني.

فقد تميزت الفترة الأولى من الإصلاح بارتفاع عدد كبير من المتخرجين وخاصة سنة 1964، وكانت نسبة النمو السنوي تقدر بـ 105,74%، وتعد أعلى نسبة خلال مسارها التعليمي ويمكن تفسيره إلى ارتفاع نسبة الرسوب وتأخر تخرج الطلبة في الفترة المقررة، وأن نسبة التخرج لا تتجاوز 7,5% خلال هذه المرحلة "إرسال قواعد الجامعة الوطنية".

عرفت الفترة الثانية تحسن في نسبة تخرج الطلبة مقارنة للفترة السابقة والتي قدرت بـ 12,63% خلال السنة الدراسية 1989، أي تضاعف عددهم بـ 246 مرة، ولا تعكس هذه النسبة القيمة الحقيقية لتطور عدد الطلبة المتخرجين وإنما تعود إلى ارتفاع نسبة الرسوب، هجرة أغلب الإطارات نحو الخارج، وزيادة الطلبة الوافدين للجامعة آنذاك*.

وقد لوحظ خلال الفترة الثالثة، تطور عدد الطلبة المتخرجين والذي وصل إلى غاية 567 مرة، إلا أن نسبة التخرج لم تتجاوز 14,50%، أي أنها عرفت زيادة بمقدار 1,50% مقارنة للفترة السابقة وتعد نسبة ضعيفة، وكانت نسبة النمو السنوي لعدد الطلبة المتخرجين تقريبا معدومة خلال السنة الدراسية (1994/1993) والتي قدرت بـ 00,01%، وهذا يدل على ارتفاع نسبة الرسوب.

شهدت المرحلة الأخيرة تحسن في نسبة تخرج الطلبة والتي قدرت بـ 26,77% خلال السنة الدراسية (2015/2014)، أي أنها ازدادت بفرق مقداره 12,64% مقارنة للفترة السابقة، كما عرفت السنوات الدراسية (2016/2015-2013/2012-2011/2010) انخفاض في نسبة نمو السنوي لعدد الطلبة المتخرجين بـ (05,21% و- 05,95% و- 06,18%) على التوالي وهذا راجع إلى تأخر تخرج الطلبة في الفترة المقررة ويمكن إرجاعها إما للرسوب أو التسرب.

* أنظر في هذا الصدد، ص ص 117، 118، 127، 128.

الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر

الجدول رقم (14-أ): تطور عدد الطلبة المتخرجين بالتدرج خلال الفترة 1962-1989.

المخططات التنموية	السنوات	عدد الطلبة المسجلين	عدد الطلبة المتخرجين	% النمو السنوي	نسبة التخرج	مؤشر التطور
المرحلة (1): إرساء قواعد الجامعة الوطنية	63-1962	2.725	93	-	03,41	100
	64-1963	3.565	87	06,45-	02,44	93,54
	65-1964	5.425	179	105,74	03,29	192,47
	66-1965	6.883	195	08,93	02,83	209,67
	67-1966	7.478	378	93,84	05,05	406,45
	68-1967	8.735	654	73,01	07,48	703,22
	19-1968	9.794	724	10,70	07,39	778,49
	70-1969	12.243	759	04,83	06,19	816,12
المرحلة (2): الانجازات الأولى	I الرباعي		1.244	63,89	06,44	1.337,63
			1.795	44,29	07,66	1.930,10
			2.455	36,76	09,41	2.639,78
			2.786	13,48	09,45	2.995,69
	II الرباعي		3.046	09,33	08,52	3.275,26
			4.561	49,73	10,93	4.904,30
			5.410	18,61	10,79	5.817,20
			5.928	09,57	09,56	6.374,19
			6.046	01,99	11,73	6.501,07
			6.963	15,16	12,12	7.487,09
	I الخماسي		7.137	02,49	10,80	7.674,19
			7.840	09,85	10,80	8.430,10
			9.584	22,24	10,63	10.305,37
			10.237	06,81	10,55	11.007,52
			11.713	14,41	11,34	12.594,62
	II الخماسي		14.097	20,35	11,54	15.158,06
			16.645	18,07	11,61	17.897,84
			18.110	08,80	11,21	19.473,11
			20.493	13,15	12,29	22.035,48
			22.917	11,82	12,63	24.641,93

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر

الجدول رقم (14-ب): تطور عدد الطلبة المتخرجين بالتدرج خلال الفترة 1990-2017.

المخططات التنموية	السنوات	عدد الطلبة المسجلين	عدد الطلبة المتخرجين	% النمو السنوي	نسبة التخرج	مؤشر التطور
المرحلة (3): تعزيز المنظومة وعقلنتها	1990-91	197.560	25.357	10,64	12,83	27.265,59
	1991-92	220.878	27.954	10,24	12,65	30.058,06
	1992-93	243.397	29.336	04,94	12,05	31.544,08
	1993-94	238.091	29.341	00,01	12,32	31.549,46
	1994-95	238.427	32.557	10,96	13,65	35.007,52
	1995-96	252.347	35.671	09,56	14,13	38.355,91
	1996-97	285.554	37.323	04,63	13,07	40.132,25
	1997-98	339.518	39.521	05,88	11,64	42.495,69
	1998-99	372.647	44.531	12,67	11,94	47.882,79
	1999-00	407.995	52.804	18,57	12,94	56.778,49
المرحلة (4): اعتماد نظام ل.م.د.	2000-01	466.084	65.192	23,46	13,98	70.098,92
	2001-02	543.869	72.737	11,57	13,37	78.211,82
	2002-03	589.993	77.972	07,19	13,21	83.840,86
	2003-04	622.980	91.828	17,77	14,74	98.739,78
	2004-05	721.833	107.515	17,08	14,89	115.607,52
	2005-06	743.054	112.932	05,03	15,19	121.432,25
	2006-07	820.664	121.905	07,94	14,85	131.080,64
	2007-08	952.067	*146.889	20,49	15,42	157.945,16
	2008-09	1.048.899	150.014	02,12	14,30	161.305,37
	2009-10	1.034.313	**199.767	33,16	19,31	214.803,22
	2010-11	1.077.945	246.734	23,51	22,88	265.305,37
	2011-12	1.090.592	233.879	-05,21	21,44	251.482,79
	2012-13	1.124.434	288.602	23,39	25,66	310.324,73
	2013-14	1.119.515	271.430	-05,95	24,24	291.860,21
	2014-15	1.165.040	311.976	14,93	26,77	335.458,06
	2015-16	1.313.694	292.683	-06,18	22,27	314.712,90
	2016-17	1.356.100	303.100	03,55	22,35	325.913,97
	2017-18	1.447.100	362.983	19,75	25,08	390.304,30

المصدر: من إعداد الطالبة بناءا على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

* خلال هذه الفترة تم إضافة عدد الطلبة المتخرجين في الليسانس (ل.م.د) مع عدد الطلبة المتخرجين في ليسانس كلاسيك
 ** خلال هذه الفترة تم إضافة عدد الطلبة المتخرجين في الماستر (ل.م.د) مع عدد الطلبة المتخرجين في ليسانس كلاسيك + ليسانس ل.م.د.

ثانيا) تطور هيئة التدريس وتنوعها:

يمثل الأستاذ الجامعي أحد المدخلات الأساسية والفعالة في النظام الجامعي ويعد حجر الزاوية لهذا النظام، فمن خلاله يمكن الحكم على صحة قواعد هذا النظام وفاعلية أدائه التعليمي والعلمي والتربوي، فضلا عن مساهمته وبشكل فعال في تحقيق أهداف النظام التعليمي الجامعي، فيعد أستاذا ومربيا وباحثا يزداد من العلم والمعرفة، وتتمثل وظيفته الأساسية في التدريس والبحث مهما كان موضوع اختصاصه¹، كما يقوم بعملية بالتأطير والتوجيه والمراقبة و تقييم الطلبة والمؤطرين، كما يمكن له أن يمارس مهام إدارية من حيث إدارة مؤسسات التعليم العالي وتسييرها.

وعلى هذا الأساس، سوف نحاول دراسة مراحل تطور هيئة التدريس ونسبة جزأرتها خلال الفترة الدراسية (1985 إلى غاية سنة 2009)، مع تحديد أهم الدرجات العلمية لهيئة التدريس وتطورها في مؤسسات التعليم العالي الجزائري منذ الاستقلال إلى يومنا.

1) تطور هيئة التدريس ونسبة الجزارة:

في غضون خمسة عقود تمكنت الدولة الجزائرية من توظيف أكبر عدد ممكن من الأساتذة، لسدّ العجز الذي عرفته في تلك الآونة، حيث انتقل عددهم من 298 أستاذ سنة 1962 إلى 55.989 أستاذ خلال سنة 2015 باختلاف درجاتهم العلمية*، أي تضاعف عددهم بـ 187 أستاذا. يبين الجدول أدناه، أن الدولة الجزائرية تمكنت من جزارة مؤسسات التعليم العالي من خلال استخلاف المتعاونين الأجانب بأساتذة جزائريين، فقد سمحت القرارات المتخذة من طرف الدولة بجزارة سلك المعيدين والأساتذة المساعدين بشكل كامل خلال سنة 1987، حيث قدرة نسبة الجزارة 89,49%، وقد تجاوزت نسبة الجزارة 99,50% خلال السنة الدراسية 1998/1997، ليصل عدد الأساتذة الأجانب 74 أستاذا مقابل 15.727 أستاذ جزائري بمختلف درجاتهم العلمية، وقد استمرت هذه النسبة في الارتفاع من خلال سياسات توظيف الإطارات العليا الجزائرية حيث بلغت 99,85% خلال السنة الجامعية 2010/2009.

1 مبروكة عمر محيريق، مرجع سبق ذكره، ص 101.

* أنظر في هذا الصدد: الجدول رقم (16-أ، 16-ب، 16-ج) حول تطور هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية من 1962 إلى غاية 2015، ص ص 141، 142، 143.

الجدول رقم(15): تطور هيئة التدريس ونسبة الجزائر خلال الفترة 1984-2009.

السنوات	عدد الأساتذة الجزائريين	عدد الأساتذة الأجانب	المجموع	نسبة الجزائر
85/1984	8.179	2.381	10.560	%77,45
86/1985	9.427	1.837	11.264	%83,69
87/1986	10.652	1.552	12.204	%87,28
88/1987	11.418	1.340	12.758	%89,49
89/1988	12.862	1.225	14.087	%91,30
90/1989	13.534	1.002	14.536	%93,10
91/1990	14.379	792	15.171	%94,77
92/1991	13.850	644	14.494	%95,55
93/1992	13.826	524	14.350	%96,34
94/1993	14.038	142	14.180	%98,99
95/1994	14.465	128	14.593	%99,12
96/1995	14.358	69	14.427	%99,52
97/1996	14.496	85	14.581	%99,41
98/1997	15.727	74	15.801	%99,53
99/1998	16.186	74	16.260	%99,54
00/1999	17.387	73	17.460	%99,58
01/2000	17.704	76	17.780	%99,57
02/2001	19.208	67	19.275	%99,65
03/2002	20.705	64	20.769	%99,69
04/2003	22.589	61	22.650	%99,73
05/2004	25.161	68	25.229	%99,73
06/2005	27.003	64	27.067	%99,76
07/2006	28.989	73	29.062	%99,74
08/2007	31.604	99	31.703	%99,68
09/2008	34.414	56	34.470	%99,83
10/2009	37.633	55	37.688	%99,85

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

(2) تطور هيئة التدريس وفق الدرجات العلمية:

تتألف أسلاك المدرسين خلال فترة 1962 إلى غاية سنة 1986 من أربع درجات علمية كبرى وهي: أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين، أساتذة مساعدين، أساتذة معيدين، بالإضافة إلى منسقين تقنيين*.

عرفت الجامعة الجزائرية مع نهاية سنوات الثمانينات انفتاحها على المحيط الدولي، من خلال تأسيس اللجنة الوطنية لسنة 1989، ومن أجل رفع مستوى الجامعة تم استحداث درجات علمية جديدة وذلك إبتداء من السنة الدراسية 1988 إلى غاية سنة 2007، حيث أصبح أسلاك المدرسين يتكون من خمس درجات علمية كبرى وهي: أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين، أساتذة مكلفين بالدروس، أساتذة مساعدين، أساتذة معيدين.

وانطلاقا من السنة الدراسية 2008، تم سن قانون خاص بأساتذة التعليم العالي يعوض الفئات المذكورة آنفا وهما أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين، أساتذة مكلفين، أساتذة مساعدين، أساتذة معيدين. وقد تم تصنيف هذه الفئات على النحو التالي: أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين صنف (أ)، أساتذة محاضرين صنف (ب)، أساتذة مساعدين (أ)، أساتذة مساعدين (ب)، أساتذة معيدين، بالإضافة إلى أساتذة مهندسين، ويجدر بنا الإشارة أنه خلال هذه السنة تم حذف فئة الأساتذة المكلفين بالدروس وتم تصنيفهم في فئة أساتذة مساعدين قسم (أ).

وتشير الإحصائيات الواردة في الجداول رقم (16-أ، 16-ب، 16-ج) أدناه، أن عدد الأساتذة المنسقين قد قدر بـ 82 أستاذًا، في حين كان عددهم 7 أساتذة عشية الاستقلال، وقد تم حذف هذه الفئة من الأساتذة خلال السنة الدراسية 1984.

ونتيجة للظروف الاقتصادية والاجتماعية والأمنية التي مرت بها الدولة الجزائرية ابتداء من أزمة سنة 1986، والتي أثرت على مؤسسات التعليم العالي من حيث هجرة الإطارات العليا بغية تحسين ظروفهم المعيشية وهذا ما أدى إلى انخفاض في معدل التأطير**، ومن أجل سد النقص تم استحداث فئة جديدة من أساتذة مكلفين بالدروس خلال سنة 1988 بـ 1.399 أستاذًا إلى غاية السنة الدراسية 2007 حيث كان عددهم 12.875 أستاذًا آنذاك. وأيضًا أساتذة مهندسين خلال السنة الجامعية 2001 بـ 432 أستاذًا إلى غاية سنة 2014 بـ 38 أستاذًا.

لقد تطور عدد أساتذة التعليم العالي من 66 أستاذًا إلى 5.346 أستاذًا خلال سنة 2014، أي تضاعف عددهم بـ 81 مرة، غير أن الجامعة الجزائرية تعتمد بالدرجة الأولى على أساتذة المساعدين الصنف (أ) مقارنة للدرجات العلمية الأخرى إذ يقدر عددهم بـ 25.898 أستاذًا، ثم الأساتذة المساعدين

* تم الاعتماد على هذه الفئة من الأساتذة "منسق تقني" منذ الاستقلال إلى غاية سنة 1983.

** أنظر في هذا الصدد، ص ص 145، 146، 147، 148.

الصف (ب) ب 9.765 أستاذًا، ويأتي في الدرجة الثانية الأساتذة المحاضرين الصف (ب) ب 6.278 أستاذًا، ثم الأساتذة المحاضرين الصف (أ) ب 6.032 أستاذًا، أما في الدرجة الثالثة أساتذة التعليم العالي، وأخيرًا الأساتذة المعيدون والمهندسين ب 265 أستاذًا و 38 أستاذًا توالي، وهذا يدل أن معظم الأساتذة لم يناقشوا رسائلهم الجامعية ويمكن إرجاع ذلك إلى كثرة الأعباء البيداغوجية وعلى سبيل المثال لا الحصر (من تأطير الطلبة، الحراسات، تصحيح الأوراق الامتحانات الأعمال الموجهة وامتحانات المحاضرة، عدم توفر المراجع اللازمة لهم....) من جهة، والضغطات والتهديدات التي تفرضها وزارة التعليم العالي على الأساتذة من حيث تحديد مدة مناقشة بحوثهم بالإضافة إلى نشر مقالة أو بحث علمي في أحد المجالات والمخابر التي تم تحديدها من طرف الوزارة من جهة أخرى، بالإضافة إلى تدهور المستوى المعيشي للأساتذة خاصة فئة الأساتذة المساعدين والمعيدين.

الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر

الجدول رقم (16-أ): تطور هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية من 1962-1983:

الدرجات	63/62	67/66	68/67	69/68	70/69	72/71	74/73	75/74	76/75	77/76	78/77	79/78	80/79	81/80	83/82	84/83
أستاذ التعليم العالي	66	61	54	60	80	178	142	180	240	212	212	237	259	349	469	484
أستاذ محاضر	13	126	113	104	112	151	247	333	548	374	416	475	466	616	757	743
أستاذ محاضر (أ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ محاضر (ب)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مكلف بالدروس	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ مساعد	74	120	98	102	167	410	496	708	919	1.034	1.839	1.882	2.584	2.866	4.213	4.488
أستاذ مساعد (أ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ مساعد (ب)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ معيد	138	416	411	446	483	822	1.575	2.269	2.699	2.892	3.015	3.460	2.544	2.998	3.668	3.877
منسق تقني	7	41	17	12	-	157	421	551	264	475	372	367	354	229	206	82
العدد الإجمالي	298	764	693	724	842	1.718	2.881	4.041	4.670	4.984	5.856	6.421	6.207	7.058	9.311	9.674

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر

الجدول رقم(16-ب): تطور هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية من 1984-1999:

الدرجات	85/84	86/85	87/86	89/88	90/89	91/90	92/91	93/92	94/93	95/94	96/95	97/96	98/97	99/98	00/99
أستاذ التعليم العالي	491	479	524	490	573	636	678	726	711	658	666	714	827	889	950
أستاذ محاضر	703	771	884	860	905	907	867	822	865	742	959	1.149	1.318	1.495	1.612
أستاذ محاضر(أ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ محاضر(ب)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مكلف بالدروس	-	-	-	1.399	1.958	2.070	3.055	4.231	4.659	4.911	5.205	5.565	5.932	6.366	6.632
أستاذ مساعد	4.924	6.167	6.135	6.567	6.839	7.239	6.072	5.431	4.988	5.515	5.040	4.993	5.527	5.564	6.275
أستاذ مساعد(أ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ مساعد(ب)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ معيد	4.442	3.847	4.661	4.768	4.261	4.319	3.822	3.140	2.957	2.767	2.557	2.162	2.197	1.946	1.991
العدد الإجمالي	10.560	11.264	12.204	14.087	14.536	15.171	14.494	14.350	14.180	14.593	14.427	14.581	15.801	16.260	17.460

المصدر: الجدول من إعداد الطلبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر

جدول رقم (16-ج): تطور هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية من 2000-2014:

الدرجات	01/00	02/01	03/02	04/03	05/04	06/05	07/06	08/07	09/08	10/09	11/10	12/11	13/12	14/13	15/14
أستاذ التعليم العالي	1.126	1.111	1.239	1.446	1.742	1.950	2.192	2.282	2.586	2.874	3.186	3.660	4.396	4.979	5.346
أستاذ محاضر	1.582	1.829	1.977	2.007	2.382	2.725	3.013	3.757	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ محاضر(أ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ محاضر(ب)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مكلف بالدروس	7.071	8.269	8.605	8.964	9.380	9.990	11.304	12.875	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ مساعد	6.073	6.358	7.690	9.110	10.725	11.510	11.730	11.919	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ مساعد(أ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ مساعد(ب)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
أستاذ معيد	1.928	1.276	952	865	798	735	691	771	623	449	441	358	368	322	265
أستاذ مهندس	-	432	306	258	202	157	132	99	95	90	79	67	68	50	38
العدد الإجمالي	17.780	19.275	20.769	22.650	25.229	27.067	29.062	31.703	34.470	37.688	40.140	44.448	48.398	51.299	53.622

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

ثالثا) التطور الكمي لمعدل التأطير ونوعيته:

إن التأطير البيداغوجي يساعد الطلبة على فهم وتحليل وترتيب المعلومات حتى يتمكنوا من بناء مسارهم التكويني واندماجهم في الحياة العملية، ويعد معدل التأطير من أهم المؤشرات الإحصائية التي تحدد لنا مدى قدرت مؤسسات التعليم العالي على توفير أساتذة من مختلف الدرجات العلمية قادرين على تأطير الطلبة في مرحلة التدرج وما بعد التدرج.

ويعرف معدل التأطير على أنه حاصل قسمة عدد الطلبة المسجلين في التدرج على عدد الأساتذة في سنة معينة، أما بالنسبة لمرحلة ما بعد التدرج فيتم حساب معدل التأطير على أنه حاصل قسمة عدد الطلبة المسجلين فيما بعد التدرج على عدد الأساتذة (أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين) في سنة معينة.

أما مؤشر معدل نوعية التأطير فهو عبارة عن حاصل قسمة عدد الأساتذة الحاصلين الدكتوراه والأستاذية (أستاذ التعليم العالي) على إجمالي عدد الأساتذة في سنة معينة. سوف نحاول دراسة التطور الكمي لمعدل التأطير بالنسبة لمرحلتين التدرج وما بعد التدرج، ودراسة التطور الكمي لمعدل نوعية التأطير، حتى يتسنى لنا من معرفة مدى قدرة مؤسسات التعليم العالي على تحقيق مردود نوعي لمخرجاتها.

1) تطور معدل التأطير بالنسبة لطلبة التدرج:

وبالرغم من التطور الكمي الكبير في عدد أساتذة خلال المراحل الأربعة لإصلاح قطاع التعليم العالي، إلا أن معدلات التأطير* ما تزال بعيدة عما يتطلبه التأطير من الناحية الكمية والنوعية، وهذا ما أدى إلى اعتماد نظام الحصص والساعات الإضافية من جهة، واللجوء إلى الاستعانة بالأساتذة المشاركين والمتعاقدين والمؤقتين من جهة أخرى.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أدناه، أنه خلال فترة الأولى من إرساء قواعد الجامعة الوطنية انتقلت نسبة التأطير من 09,14 إلى 14,54، أي بعدما كان 9 طلاب لكل أستاذ خلال السنة الدراسية (63/1962) ليرتفع إلى 15 طالب لكل أستاذ خلال سنة (70/1969)، ويمكن إرجاعه إلى الأسباب التي تم ذكرناها سابقا وهي ارتفاع في عدد الطلبة الوافدين على مؤسسات التعليم العالي كنتيجة لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي من أجل سد النقص في عدد الإطارات من جهة، والاستعانة بالمتعاونين

* إن الإحصائيات الواردة في الجدول رقم (17) تقدم لنا إجمالي معدل التأطير لمؤسسات التعليم العالي، بغض النظر أن هناك اختلاف في توزيع عدد الأساتذة عبر مختلف مؤسسات التعليم العالي واختلاف في دراجاتهم العلمية، وأن هناك تباين من حيث توزيع الطلبة بالنسبة للتوزيع الجغرافي، حسب الشعب والتخصصات، وقدرة استيعاب مؤسسات التعليم العالي لهم وشروط الالتحاق بها.

الأجانب كنتيجة لنقص عدد الأساتذة الجزائريين حيث لم يتجاوز عددهم 82 أستاذ أغلبهم معيدين خلال فترة الاستقلال من جهة أخرى.

لقد تدهور معدل التأطير مع بداية المرحلة الثانية ليصل إلى 24 طالب لكل أستاذ، ومن أجل تدارك هذا الضعف، سعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بوضع مجموعة من الاستراتيجيات من شأنها وضع قانون إصلاح التعليم العالي 1971⁹ وجزارة سلك التعليم وتشجيع البحث العلمي والتكنولوجي مع توسيع الشبكة الجامعية، ورغم التحسن الطفيف في معدل التأطير مع نهاية هذه المرحلة، حيث أصبح 12 طالب لكل أستاذ، إلا أنها لم تتمكن من تحقيق التوافق بين الأهداف الكمية والنوعية وهذا راجع إلى ارتفاع في عدد الطلبة وأن معظم الأساتذة المؤطرين يمثلون أساتذة مساعدين ومعيدين.

ونتيجة للظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي كانت تمر بها البلاد في تلك الآونة أثرت مباشرة على قطاع التعليم العالي من حيث تأخر في انجاز المباني الجامعية الذي قابله نمو سريع في عدد الطلبة وارتفاع في نسب الرسوب واكتظاظ عددهم في قاعات التدريس، كل هذه العوامل أدت إلى تدهور معدل التأطير خاصة مع ظاهرة هجرة الإطارات العليا، مما استوجب استحداث رتبة جديدة من الأساتذة المكلفين بالدروس والاستعانة بالأساتذة المؤقتين والساعات الإضافية، وبالتالي أصبح كل أستاذ يأطر 24 طالبا خلال السنة الدراسية (2000/1999).

ومن أجل تدارك النقائص التي شهدتها المرحلة السابقة، سعت الوزارة إلى إدخال إصلاحات جديد من شأنها التوسع في إنشاء جامعات ومدارس وطنية عليا ومدارس الدكتوراه، بالإضافة إلى استحداث رتب جديدة وفتح مناصب جديدة من أجل توفير أكبر عدد من الأساتذة التعليم العالي بغية تحسين معدل التأطير خاصة مع تبني نظام (ل.م.د.)، إلا أن معدل التأطير انتقلت من 26,21 إلى 30,42 ثم تراجع إلى 23,46، أي بعدما كان 26 طالب لكل أستاذ خلال السنة الدراسية (01/2000) ليرتفع إلى 31 طالب لكل أستاذ خلال سنة (09/2008) ثم ينخفض إلى 24 طالب لكل أستاذ خلال السنة الدراسية (16/2015)، وتعد هذه النسبة مرتفعة أي أن هناك ضعف في التأطير مقارنة للمراحل السابقة.

الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر

الجدول رقم (17): تطور معدل التأطير بالنسبة لطلبة التدرج خلال الفترة 1962-2015.

السنوات	عدد الأساتذة	عدد الطلبة	معدل التأطير	السنوات	عدد الأساتذة	عدد الطلبة	معدل التأطير
63/1962	298	2.725	09,14	91/1990	15.171	197.560	13,02
64/1963	365	3.565	09,76	92/1991	14.494	220.878	15,23
67/1966	764	7.478	09,78	93/1992	14.350	243.397	16,96
68/1967	693	8.735	12,60	94/1993	14.180	238.091	16,79
69/1968	724	9.794	13,52	95/1994	14.593	238.427	16,33
70/1969	842	12.243	14,54	96/1995	14.427	252.347	17,49
71/1970	805	19.311	23,98	97/1996	14.581	285.554	19,58
72/1971	1.718	23.413	13,62	98/1997	15.801	339.518	21,48
73/1972	1.224	26.074	21,30	99/1998	16.260	372.647	22,91
74/1973	2.881	29.465	10,22	00/1999	17.460	407.995	23,36
75/1974	4.041	35.739	08,84	01/2000	17.780	466.084	26,21
76/1975	4.670	41.709	08,93	02/2001	19.275	543.869	28,21
77/1976	4.984	50.097	10,05	03/2002	20.769	589.993	28,40
78/1977	5.856	61.983	10,58	04/2003	22.650	622.980	27,50
79/1978	6.421	51.510	08,02	05/2004	25.229	721.833	28,61
80/1979	6.207	57.445	09,25	06/2005	27.067	743.054	27,45
81/1980	7.058	66.064	09,36	07/2006	29.062	820.664	28,23
83/1982	9.311	90.145	09,68	08/2007	31.703	952.067	30,03
84/1983	9.674	97.000	10,02	09/2008	34.470	1.048.899	30,42
85/1984	10.560	103.223	09,77	10/2009	37.688	1.034.313	27,44
86/1985	11.264	122.084	10,83	11/2010	40.140	1.077.945	26,85
87/1986	12.204	143.293	11,74	12/2011	44.448	1.090.592	24,53
88/1987	12.758	161.464	12,65	13/2012	48.398	1.124.434	23,23
89/1988	14.087	166.717	11,83	14/2013	51.299	1.119.515	21,82
90/1989	14.536	181.350	12,47	15/2014	53.622	1.165.040	21,72
				16/2015	55.989	1.313.694	23,46

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

(2) تطور معدل التأطير بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج:

من خلال دراستنا لتطور عدد الأساتذة (أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين) بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج، نلاحظ وفق الجدول رقم (18) أدناه أن معدل التأطير قد عرف ارتفاع خلال الفترة الممتدة ما بين سنة (1987/1986) و(2008/2007)، حيث أصبح أستاذ ياطر أكثر من 8 طلبة.

كما يجدر بنا الإشارة أنه خلال هذه الفترة عرفت الجامعة الجزائرية نقص في عدد الأساتذة ذوي المستوى الرفيع بسبب هجرة الأدمغة أثناء الأزمة الاقتصادية التي شاهدها الجزائر في فترة الثمانينات، ومن أجل تدارك النقص في معدل التأطير، وفي إطار تحسين مستوى الموارد البشرية على مستوى مؤسسات التعليم العالي نص كل من المرسومين لسنة 1987 و1998 والمنشورين 2003 و2005 على كيفية ارتقاء أساتذة التعليم العالي وأهم ما ورد فيهم:

أنه يسمح بالترشح للتأهيل لكل حاملي شهادة الدكتوراه درجة ثالثة، ودكتور مهندس من أجل الانتقال من صنف أستاذ مساعد "أ" إلى أستاذ محاضر "أ"، كما يمكن لكل حامل شهادة الماجستير نظام قديم أن ينتقل من أستاذ مساعد "أ" إلى أستاذ محاضر "ب" بعد مناقشة رسالة الدكتوراه، ثم يمكنهم تقديم ترشحهم للتأهيل من أجل ارتقائهم إلى صنف أستاذ محاضر "أ".

كما تم استحداث تخصصات جديدة على مستوى الدراسات ما بعد التدرج (بالإضافة إلى نظام ل.م.د) ويتم تحديد عدد المناصب وفق متطلبات كل مؤسسة، وبالتالي شهد تحسن في معدل التأطير الرفيع المستوى خلال الفترة الدراسية (15/2014) حيث أصبح 5 طلبة لكل أستاذ.

الجدول رقم (18): تطور معدل التأطير بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج خلال الفترة 1962-2014.

السنوات	عدد الأساتذة*	عدد الطلبة	معدل التأطير	السنوات	عدد الأساتذة	عدد الطلبة	معدل التأطير
المرحلة (1): إرساء قواعد الجامعة الوطنية	63/1962	79	-	91/1990	1.543	14.853	09,62
	64/1963	-	156	92/1991	1.545	15.307	09,90
	67/1966	187	286	93/1992	1.548	13.982	09,03
	68/1967	167	235	94/1993	1.576	12.879	08,17
	69/1968	164	289	95/1994	1.400	14.544	10,38
	70/1969	192	317	96/1995	1.625	14.749	09,07
	71/1970	329	423	97/1996	1.863	16.941	09,09
	72/1971	329	921	98/1997	2.145	18.126	08,45
	73/1972	-	1.048	99/1998	2.384	19.225	08,06
	74/1973	389	1.205	00/1999	2.562	20.846	08,13
المرحلة (2): الاتجازات الأولى	75/1974	513	1.400	01/2000	2.708	22.533	08,32
	76/1975	788	1.766	02/2001	2.940	26.060	08,86
	77/1976	586	2.310	03/2002	3.216	26.279	08,17
	78/1977	628	2.654	04/2003	3.453	30.221	08,75
	79/1978	712	3.231	05/2004	4.124	33.630	08,15
	80/1979	725	3.965	06/2005	4.675	37.787	08,08
	81/1980	965	5.229	07/2006	5.205	43.458	08,34
	83/1982	1.226	5.722	08/2007	6.039	48.764	08,07
	84/1983	1.227	7.285	09/2008	8.913	54.924	06,16
	85/1984	1.194	8.697	10/2009	9.788	58.975	06,02
	86/1985	1.250	9.973	11/2010	10.838	60.617	05,59
	87/1986	1.408	11.407	12/2011	12.033	64.212	05,33
	88/1987	-	12.288	13/2012	13.483	67.671	05,01
	89/1988	1350	13.500	14/2013	15.515	70.696	04,55
	90/1989	1.478	13.967	15/2014	17.656	76.510	04,33

المصدر: الجدول من إعداد الطلبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

* عدد المدرسين و نقصد بهم هنا أستاذ التعليم العالي وأستاذ محاضر (أستاذ محاضر (أ) وأستاذ محاضر (ب)).

(3) تطور معدل نوعية التأطير:

وفق الجدول رقم (19) أدنا، نلاحظ أن معدل نوعية التأطير قد عرف ارتفاعا ملحوظا خلال المرحلة الأولى من إرساء قواعد الجامعة الجزائرية، وذلك بسبب لجوء الدولة الجزائرية إلى إبرام اتفاقيات تعاونية مع البلدان الشقيقة من أجل تغطية نسبة العجز في التأطير بالنسبة للأساتذة الجزائريين (وذلك راجع إلى سياسة التجهيل التي مارسها الاستعمار آنذاك).

ومع بداية المرحلة الثانية أي خلال سنة 1970 وصلت هذه النسبة بالارتفاع حتى وصلت إلى غاية 40,86% ثم بدأت بالتراجع كنتيجة للسياسة التي اتبعتها الدولة، والمتمثلة في جزأة سلك التعليم العالي بطريقة تدريجية، وفي نفس الوقت قامت بإحداث دراسات ما بعد التدرج وإدخال شعب جديدة لاستدراك هذا العجز في نوعية التأطير، كما عرفت هذه الفترة هجرة الإطارات العليا بسبب أزمة 1986 حيث انخفضت هذه النسبة حيث قدرت بـ 09,58%.

عرفت المرحلة الثالثة انخفاض في معدل نوعية التأطير وهذا راجع إلى آثار الناجمة عن المرحلة السابقة، ولتدارك هذا الانخفاض قامت الدولة الجزائرية بوضع القانون الأساسي للأستاذ والطالب، ووضع المخطط الخماسي (2002/98) المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي بغية رفع نوعية التعليم والتكوين من خلال إعادة توجيه سياسة التكوين في الخارج بشكل أساسي نحو التكفل بالأساتذة والباحثين المسجلين في الدكتوراه.

وقد عرفت المرحلة الرابعة، مواصلة تطبيق القانون التوجيهي للتعليم العالي والقانون التوجيهي للبحث العلمي والتطور التكنولوجي، كما تم إنشاء مدارس دكتوراه متخصصة في مجالات التأطير من جهة واستحداث درجات علمية جديدة ابتداء من سنة 2008.

الجدول رقم(19): تطور معدل نوعية التأطير خلال الفترة 1962-2015.

المرحلة (1): إرساء قواعد الجامعة الوطنية	السنوات	عدد الأساتذة	عدد الأساتذة*	م.ن. التأطير	المرحلة (3): تعزيز المنظومة وعقنتها	السنوات	عدد الأساتذة	عدد الأساتذة*	م.ن. التأطير
	63/1962	298	79	26,51		91/1990	15.171	1.543	10,17
	64/1963	365	-	-		92/1991	14.494	1.545	10,65
	67/1966	764	187	24,47		93/1992	14.350	1.548	10,78
	68/1967	693	167	24,09		94/1993	14.180	1.576	11,11
	69/1968	724	164	22,65		95/1994	14.593	1.400	09,59
	70/1969	842	192	22,80		96/1995	14.427	1.625	11,26
	71/1970	805	329	40,86		97/1996	14.581	1.863	12,77
	72/1971	1.718	329	19,15		98/1997	15.801	2.145	13,57
	73/1972	1.224	-	-		99/1998	16.260	2.384	14,66
	74/1973	2.881	389	13,50		00/1999	17.460	2.562	14,67
المرحلة (2): الانجازات الأولى	75/1974	4.041	513	12,69	المرحلة (4): اعتماد نظام ل.م.د.	01/2000	17.780	2.708	15,23
	76/1975	4.670	788	16,87		02/2001	19.275	2.940	15,25
	77/1976	4.984	586	11,75		03/2002	20.769	3.216	15,48
	78/1977	5.856	628	10,72		04/2003	22.650	3.453	15,24
	79/1978	6.421	712	11,08		05/2004	25.229	4.124	16,34
	80/1979	6.207	725	11,68		06/2005	27.067	4.675	17,27
	81/1980	7.058	965	13,67		07/2006	29.062	5.205	17,90
	83/1982	9.311	1.226	13,16		08/2007	31.703	6.039	19,04
	84/1983	9.674	1.227	12,68		09/2008	34.470	8.913	25,85
	85/1984	10.560	1.194	11,30		10/2009	37.688	9.788	27,00
	86/1985	11.264	1.250	11,09		11/2010	40.140	10.838	27,00
	87/1986	12.204	1.408	11,53		12/2011	44.448	12.033	27,07
	88/1987	12.758	-	-		13/2012	48.398	13.483	27,85
	89/1988	14.087	1350	09,58		14/2013	51.299	15.515	30,24
	90/1989	14.536	1.478	10,16		15/2014	53.622	17.656	32,92

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

* عدد المدرسين ونقصد بهم هنا أستاذ التعليم العالي وأستاذ محاضر (أستاذ محاضر (أ) وأستاذ محاضر (ب)).

المطلب الثاني: تنوع البناءات التحتية.

عرف قطاع التعليم العالي والبحث العلمي تدفق عدد كبير من الطلبة، فقامت الدولة الجزائرية بإطلاق برامج ضخمة لإنجاز منشآت جامعية جديدة، لامتناس هذا العدد الهائل من الطلبة الجدد الوافدين عليه، فقد تمكن في غضون 53 سنة من استحداث وتعزيز شبكة جامعية كبيرة ومتنوعة تتكون اليوم من 103 مؤسسة للتعليم العالي وتغطي 48 ولاية عبر التراب الوطني.

أولاً) أنواع مؤسسات التعليم العالي: تتكون مؤسسات التعليم العالي من:

- (1) الجامعة:** وهي مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتضم الجامعة عدد من الكليات والمعاهد ويمكن أن يكون لها ملحقات جامعية، وتتولى الجامعة مهام التكوين العالي والبحث العلمي والتطور التكنولوجي ومن أهم مهامها¹:
تكوين الإطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد، وترقية التكوين بالبحث، بالإضافة إلى المساهمة في إنتاج ونشر المعارف العلمية وتحصيلها وتطويرها، كما تسعى إلى المشاركة في التكوين المتواصل ودعم القدرات العلمية الوطنية والمساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتطور التكنولوجي، من خلال تثمين نتائج البحث ونشر الإعلام العلمي والتقني، وترقية الثقافة الوطنية ونشرها، ومشاركة الأسرة العلمية ضمن ثقافة الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.
- (2) المركز الجامعي:** هو مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني يتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، ويضم عدد من المعاهد، وله نفس مهام الجامعة في التكوين العالي والبحث العلمي والتطور التكنولوجي².
- (3) المدرسة:** هي مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، ولها نفس مهام الجامعة في التكوين العالي والبحث العلمي والتطور التكنولوجي³.

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 03-279، المتعلق بتحديد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها المؤرخ في 24 جمادى الثاني عام 1424 هـ الموافق لـ 23 أوت سنة 2003، الصادر في الجريدة الرسمية رقم 51، بتاريخ 24 أوت سنة 2003، المواد 2، 3، 4، 5، 6.

2 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 05-299، المتعلق بتحديد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره، المؤرخ في 11 رجب عام 1426 هـ الموافق لـ 16 أوت سنة 2005، الصادر في الجريدة الرسمية رقم 58، بتاريخ 25 أوت سنة 2005، المواد 2، 3، 4، 5، 6.

3 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 05-500، المتعلق بتحديد مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المؤرخ في 27 ذو القعدة عام 1426 هـ الموافق لـ 29 ديسمبر سنة 2005، الصادر في الجريدة الرسمية رقم 84، بتاريخ 29 ديسمبر سنة 2005، المواد 2، 5، 6، 7.

(4) المعهد: هو وحدة متخصصة في التكوين والبحث في الجامعة، ويضمن التكوين في التدرج، وفي ما بعد التدرج، عند الاقتضاء، يقوم بنشاطات البحث العلمي، وأعمال التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف¹.

(5) المدارس التحضيرية: وهي نوع من التكوينات الجامعية التي تتميز بجودة التعليم والتأطير مقارنة بالجامعات، وتكون فترة التكوين خلال سنتين، حيث تدرس فيها جميع مواد الجذع المشترك علوم وتقنيات، وبعدها يجتاز الطالب امتحان وطني أي مسابقة وطنية، بهدف الالتحاق بالمدرسة العليا ليكمل ثلاث سنوات الباقية ويحصل على شهادتين مهندس دولة وماستر.

ثانياً) المراحل الكبرى لانجاز المرافق الأساسية لمؤسسات التعليم العالي: إن عملية انجاز المرافق الأساسية مرت بثلاث مراحل كبرى، يمكن إيجازها فيما يلي:

(1) مرحلة الانجازات الكبرى الأولى من 1962-1980: شرعت الجزائر خلال هذه الفترة بإنجاز ثلاث جامعات كبرى (الجزائر، قسنطينة وهران)، ثم تلتها جامعات أخرى (06 جامعات) بالإضافة إلى تشييد أربع مراكز جامعية وسبعة مدارس عليا للأساتذة ومعاهد ومدارس وطنية حتى وصل تعدادها إلى 17 مؤسسة تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قصد تمكين الطلبة الالتحاق بالجامعة وتحقيق مجانية وديمقراطية التعليم للجميع.

(2) مرحلة توسيع الشبكة الجامعية من 1980-1998: واصلت الجزائر في هذه الفترة بإنشاء جامعات ومراكز جامعية ومعاهد ومدارس وطنية وعليها، وتزويدها بكافة الوسائل والتجهيزات البيداغوجية والعلمية، من أجل توفير البيئة المناسبة حتى تتمكن الجامعة من تحقيق أهدافها، وقد تجاوز عدد مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي 50 مؤسسة جامعية عبر التراب الوطني.

(3) مرحلة النضج من 1999 إلى يومنا هذا: تزامنت هذه المرحلة بإصلاحات التي تبناها قطاع التعليم العالي من خلال اعتماد نظام ل.م.د ومن أجل إنجاح هذه الإصلاحات واصلت في توسيع الشبكة الجامعية لتخفيف الضغط على مؤسساتها، فتم إنشاء خلال هذه الفترة أكثر من 50 مؤسسة إضافية ليصبح عددها خلال الموسم الجامعي 2023/2022 بـ 115 مؤسسة جامعية، وقد عرفت هذه المرحلة أيضاً مسعى ترمي إلى توحيد القوانين الأساسية الخاصة بالمدارس المهندسين وتكوين الأساتذة ومعاهد وطنية كبيرة، مع إحداث ثلاث مدارس جديدة (مدارس تحضيرية) في كل من وهران، عنابة والجزائر العاصمة خلال السنة الدراسية 2008/2009 حتى وصل تعدادها إلى 13 مدرسة خلال سنة 2023.

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره، المادة 57.

الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر

الجدول رقم(20): تطور عدد مؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي خلال الفترة

2022-1962

السنوات	الجامعات	المراكز الجامعية	المدارس العليا للأساتذة	المعاهد والمدارس (الأخرى) الوطنية	مدارس تحضيرية	المجموع
63/62	01	—	—	02	—	03
73/72	03	02	02	02	—	09
79/78	06	04	04	03	—	17
89/88	07	—	04	21	—	32
91/90	13	14	13	08	—	48
93/92	13	10	10	21	—	54
95/94	13	10	10	21	—	54
97/96	13	13	09	20	—	55
99/98	17	13	04	18	—	52
00/99	18	13	04	18	—	53
01/00	18	15	04	14	—	51
02/01	26	14	04	12	—	56
03/02	26	14	04	12	—	56
04/03	27	13	04	12	—	56
05/04	27	13	04	12	—	56
06/05	27	16	04	11	—	58
07/06	27	16	04	11	—	58
08/07	27	16	04	11	—	58
09/08	34	13	04	11	3	65
10/09	36	13	05	16	5	75
11/10	36	15	05	16	10	82
12/11	47	9	06	18	10	90
13/12	47	10	05	19	10	91
14/13	48	10	05	19	11	93
15/14	49	10	07	20	12	98
16/15	50	10	11	20	12	103
19/18	50	13	11	20	12	106
21/20	54	9	11	24	13	111
23/22	54	9	12	27	13	115

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المطلب الثالث: تطور ميزانية تسيير القطاع وكلفة الطالب.

منذ الوهلة الأولى، تكفلت الدولة الجزائرية بدعم وتمويل قطاع التعليم العالي والبحث العلمي كجزء من إستراتيجياتها، بغية تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات من خلال تطبيق مبدأ مجانية التعليم وحسن تسيير هذا القطاع وترشيد نفقاته.

أولا) تطور ميزانية التسيير:

تتحدد ميزانية قطاع التعليم العالي حسب قواعد ميزانية الدولة ككل، يبرز توزيع النفقات بين ميزانية التجهيز وميزانية التسيير، أي أن أكثر من $\frac{3}{4}$ الميزانية العامة للتعليم العالي موجهة للتسيير*. وقد عرفت ميزانية قطاع التعليم العالي والبحث العلمي زيادة اسمية معتبرة خلال الفترة الممتدة ما بين سنة 1985 وسنة 2016، باستثناء السنوات التالية: 1986، 1988، 1996، 2000، 2003، 2004، 2013، 2014، 2016، وذلك وفق الإحصائيات الواردة في الجدول رقم (21) أدناه، ويبلغ متوسط الزيادة تقريبا بمعدل 17% سنويا، وتعد هذه الزيادات غير مستقرة بل تعرف تفاوتات من سنة لأخرى ويمكن إرجاعها إلى الأسباب التالية:

نعلم أن الأزمة الاقتصادية التي شاهدها الجزائر خلال فترة 1986، بسبب انهيار أسعار النفط وتدهور قيمة الدولار قد أدت إلى تراجع الناتج الوطني الإجمالي بقدر معتبر وتعد أقل نسبة زيادة بـ 05,28% مقارنة لسنة 1988 والتي قدرت بـ 06,63% خلال "فترة الانجازات الأولى لإصلاح منظومة التعليم العالي"، وتم تحويل أجور سلك أساتذة الطب من ميزانية قطاع التعليم العالي والبحث العلمي إلى ميزانية وزارة الصحة خلال سنة 1988.

عرفت السنوات الأولى من تعزيز المنظومة وعقلنتها تحسن نسبة زيادة السنوية مقارنة للمرحلة السابقة والتالية حتى وصلت إلى ذروتها بـ 51,43%، وهذا ناتج عن مراجعة المنح الوطنية للطلاب خلال السنتين (1990 و 1991) من جهة، والقيام بعملية تصحيح أجور مختلف أسلاك القطاع أثناء سنة (1993) وذلك في إطار سياسة التصحيح الاقتصادي**، كما تم استحداث ثلاث أكاديميات جامعية كمصالح خارجية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي أثناء 1995.

تزامنا مع مرحلة "اعتماد نظام ل.م.د." تم إدراج الاعتمادات المالية المخصصة للبحث العلمي والتطور التكنولوجي في إطار الصندوق الوطني للبحث في ميزانية تسيير قطاع¹ ابتداء من 1999 إلى

* تضم ميزانية التسيير أجور، التعويضات والمنح المختلفة للأساتذة والباحثين وسلك الإداريين والعمال التابعين للقطاع، بالإضافة للاعتمادات المخصصة لمؤسسات الخدمات الاجتماعية (مثل: المنح، التغذية، النقل....). الخ.

** أنظر في ص ص 118، 119.

1 يتم تمويل البحث العلمي وفق ما جاء في قانون رقم 98-11 المتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطور التكنولوجي 1998-2002 (الجريدة الرسمية، سنة 1998، عدد 62، ص 10، 3) المعدل والمتمم

غاية 2004، حيث شهد انخفاض في نسبة زيادة السنوية خلال سنة 2000 والتي قدرت بـ 07,53% كنتيجة لإعادة توجيه سياسة التكوين في الخارج بشكل أساسي نحو التكفل بالأساتذة والباحثين المسجلين في الدكتوراه والاستفادة من برامج المنح، ثم تلتها عملية إنشاء مراكز بحث علمية جديدة، مع خلق بند جديد يخص تمويل ورسكلة و تحسين سلك الإداريين والعمال التابعين للقطاع خلال الفترة الممتدة مابين سنتين* (2004-2007)، ورغم التحسن الطفيف في هذه النسبة إلا أنها عرفت انخفاض مع بداية هذه الفترة حيث قدرت بـ 07,03%.

ثم تلتها عملية استحداث درجات علمية جديدة خلال سنة 2008 وبالتالي عملية تصحيح أجور مختلف أسلاك القطاع والتي جاءت في إطار سن القانون الخاص بأساتذة التعليم العالي، كما تميزت سنة 2010 بسن المراسيم التنفيذية المتعلقة بتأسيس أنظمة التعويضات الخاصة بالأساتذة الباحثين والباحثين الدائمين وهذا بغية تدعيم التأطير البيداغوجي وتنشيطه، وكذا تحسين ظروفهم الاجتماعية والمهنية، كما نلاحظ خلال الفترة (2013-2014-2016) تراجع ملحوظ في نسبة الزيادة السنوية حيث قدرة بـ -04,54% و 02,32% و 03,93% على التوالي وهذا راجع إلى تخفيض مخصصات التعليم العالي، بسبب انهيار أسعار البترول وما ينجر عنه من انخفاض في موارد البلاد وتدهور قيمة الدينار أمام العملات الأجنبية وبالتالي ترشيد النفقات العمومية¹ من خلال اتخاذ مجموعة من الإجراءات، من بينها تخفيض بعض الاستثمارات العمومية كتجميد مشاريع ترامواي ومستشفيات والسكنات....، بالإضافة إلى تقليص الواردات وفرض رخص على استيراد المنتجات الأجنبية مثل استيراد السيارات من جهة، وتخفيض نسبة التوظيف في القطاع العمومي مع إعادة النظر في قانون التقاعد الذي ينص على تفعيل عملية الإحالة بعد سن 60 سنة.

بالقانون رقم 05-08 المؤرخ في 16 صفر عام 1429 هـ الموافق لـ 23 فيفري سنة 2008 (الجريدة الرسمية، سنة 2008، عدد 10، ص 3، 6)، المادة 10، 5.

* تزامنا مع هذه الفترة شرعت الدولة في تطبيق نظام (ل.م.د) ومحاولة تسخير كل الإمكانيات المادية والبشرية لإنجاح هذا النظام على أرض الواقع.

1 سهام لواناسة، سياسة الجزائر تجاه تدهور أسعار النفط وتداعياته على مستقبل الاقتصاد "البدايل المقترحة"، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والاقتصادية، على الخط، تاريخ صدورها 29 يناير 2017، تم الاطلاع في 2018/03/16،

<http://democraticac.de/?p=43039>

الجدول رقم(21): تطور الاعتمادات المالية خلال الفترة 1985-2018. وحدة القياس: دج.

المرحلة	البيان	الاعتمادات النهائية	تطور الاعتمادات بالقيمة المطلقة	النسبة
الإنجازات الأولى	86-1985	2.944.372.000		
	87-1986	3.100.000.000	155.628.000	05,28
	88-1987	3.618.000.000	518.000.000	16,70
	89-1988	3.858.064.000	240.064.000	06,63
	90-1989	4.680.000.000	821.936.000	21,30
تعزيز المنظومة وعقائنها	91-1990	5.643.945.000	963.945.000	20,59
	92-1991	7.052.000.000	1.408.055.000	24,94
	93-1992	10.679.079.000	3.627.079.000	51,43
	94-1993	13.041.629.000	2.362.550.000	22,12
	95-1994	15.326.723.000	2.321.094.000	17,52
	96-1995	17.935.744.000	2.609.021.000	17,02
	97-1996	19.601.840.000	1.666.096.000	09,28
	98-1997	22.462.057.000	2.860.217.000	14,59
	99-1998	25.774.420.000	3.312.363.000	14,74
	00-1999	35.067.709.000	9.293.289.000	36,05
اعتماد نظام ل.م.د.	01-2000	37.710.077.000	2.642.368.000	07,53
	02-2001	47.103.374.000	9.393.297.000	24,90
	03-2002	58.715.751.000	11.612.377.000	24,65
	04-2003	64.377.007.000	5.661.256.000	09,64
	05-2004	68.908.092.000	4.531.085.000	07,03
	06-2005	78.756.380.000	9.848.288.000	14,29
	07-2006	89.916.990.000	11.160.610.000	14,17
	08-2007	105.344.301.000	15.427.311.000	17,15
	09-2008	118.306.406.000	12.962.105.000	12,30
	10-2009	155.160.798.000	36.854.392.000	31,15
	11-2010	173.483.802.000	18.323.004.000	11,80
	12-2011	212.830.565.000	39.346.763.000	22,68
	13-2012	277.173.918.000	64.343.353.000	30,23
	14-2013	264.582.513.000	12.591.405.000-	04,54-
	15-2014	270.742.002.000	6.159.489.000	02,32
	16-2015	300.333.642.000	29.591.640.000	10,92
	17-2016	312.145.998.000	11.812.346.000	03,93
	18-2017	310.791.629.000	1.354.369.000-	0,43-
	19-2018	313.336.878.000	2.545.249.000	0,81

المصدر: الجدول من إعداد الطالبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

ثانيا) تطور الكلفة السنوية للطالب:

لقد اختلف الاقتصاديون والتربويون في تحديد مفهوم التكلفة وكيفية حسابها وكيفية تمويل التعليم وتحديد مصادره، فمنهم من يعرف تكلفة التعليم على أنها "كل إنفاق، أو مبلغ تمت التضحية به من أجل العملية التعليمية يعد تكلفة للتعليم"¹.

وهناك من يعرف التكلفة على أنها "مقياس لمقدار الإنفاق النقدي الذي يتم في سبيل تحقيق منفعة محددة"²، أي يتم تحديدها وفقا للأغراض التي تستخدم من أجلها، فإذا كان الغرض من استخدام التكلفة من ناحية المفهوم المحاسبي الذي يرتبط بالإنفاق المحقق خلال فترة ماضية، أما إذا كان الغرض من استخدامها هو التخطيط الذي يرتبط باتخاذ القرارات حول الإنفاق في المستقبل.

أما المفكر الاقتصادي مورين وودهول "Maureen Woodhall" يرى أن مصطلح تكلفة التعليم يترادف عادة بدرجة واضحة مع نفقاته.

أما معجم الوسيط يعرف التكلفة بأنها ما ينفق على الشيء لتحصيله من مال وجهد³. وتعد الغاية الأساسي من تحديد وحدة التكلفة هو تقدير تكلفة التعليم ومعرفة تكلفة الفرصة الضائعة^{*}، ويتم تحديدها إما عن طريق حساب التكلفة السنوية للطالب^{**} أو تكلفة الخريج الواحد^{***} خلال مرحلة تعليمه.

وعلى هذا الأساس قامت الدولة الجزائرية منذ الاستقلال بدعم وتمويل قطاع التعليم العالي، والتكفل بمصاريف الدراسات العليا الخاصة بأبناء العائلات الجزائرية، من خلال سياسة دعم الطلبة في مجال التعليم والتكوين العالين، والسعي نحو تحقيق هدفين أساسيين متمثلان في التخفيف من الأعباء المالية للأسر المعوزة وتوفير الخدمات الجامعية بأسعار رمزية.

وبالتوازي مع ضمان مجانية التعليم قامت الدولة بتوفير نوعين من الإعانات يستفيد منها كل من الطلبة وعمال قطاع التعليم، سواء كانت هذه الإعانات مباشرة مثل المنح الوطنية التي يستفيد منها طلبة التدرج وما بعد التدرج، ويتم تحديدها وفق المرسوم رقم 78-71 المؤرخ في 03 ديسمبر 1971، والإعانات

1 الحمدان سهيل، مرجع سبق ذكره، ص 99.

2 الراشدين زاهي عبد الله، مرجع سبق ذكره، ص 120.

3 عابدين عباس محمد، مرجع سبق ذكره، ص 48.

* انظر في ص 21.

** وهي عبارة عن حاصل قسمة التكاليف الكلية على عدد الطلاب.

*** فهي عبارة عن حاصل قسمة الإنفاق الكلي (أي إجمالي الإنفاق على تعليم الطالب حتى تخرجه) على عدد الخريجين.

غير مباشر مثل الإطعام، النقل والإيواء بحيث يخضع هذا الأخير إلى شرط بعد المسافة عن مكان الدراسة.

وبما أن الدولة تسعى دائما إلى تدعيم هذا القطاع الحساس باعتباره عنصر أساسي لتنمية البلاد وازدهارها، فلا بد من معرفة مقدار التكاليف التي تتحملها سنويا على تكوين الطلبة، وما هي الأسباب التي تؤدي إلى ارتفاعها أو انخفاضها، وعلى هذا الأساس سوف نحاول دراسة تطور تكلفة السنوية للطلاب خلال الفترة الممتدة من 1985 إلى غاية 2018، وذلك وفق ما ورد في الجدول رقم (22) أدناه، حيث نلاحظ:

إن نفقات التعليم العالي تزايدت بشكل ضخم، إذ ارتفعت من 2 مليار دج إلى أكثر من 300 مليار دج، بسبب الزيادة الكبيرة في عدد الطلبة المسجلين في هذا قطاع، وارتفاع تكلفة الفرصة الضائعة كنتيجة لزيادة نسبة الرسوب والتسرب والتحويلات وتجميد السنة الدراسية.

رغم اختلاف الأنظمة التعليمية خلال الفترتين 1986 و 2013 (أي تطبيق النظام الكلاسيكي و"ل.م.د") فقد أثرت أزمة البترول على انخفاض موارد البلاد وبالتالي سعت الدولة إلى تقليص الاعتمادات المخصص لميزانية قطاع التعليم العالي، وهذا ما أدى إلى انخفاض تكلفة الطالب.

تقدر مساهمة الطالب بمبلغ رمزي بحيث لا تتجاوز 1,38% من تكلفة تكوينه¹، والتي قدرت بـ 40 دج/شهريا للإيواء، 1,20 دج/للإطعام، واشتراك شهري للنقل بـ 15 دج، وحقوق التسجيل بـ 200 دج/سنويا، وقد قدرت نسبة الطلبة المستفيدين من الإيواء بنسبة تتراوح 50% في المتوسط، و 80% بالنسبة للنقل (سواء نقل حضري أو شبه حضري)، أما نسبة الطلبة الممنوحين فقد عرفت زيادة خلال هذه الفترة بحيث وصلت النسبة إلى 90% خلال سنة 2007، وخلال سنة 2011² قد انخفضت نسبة الطلبة المستفيدين من الإيواء حيث قدرت بـ 41%، و 74% بالنسبة للطلبة الممنوحين.

أن تحسين سياسة التوظيف سواء بالنسبة لسلوك الأساتذة أو بالنسبة لسلوك العمال، من شأنه أن يؤدي إلى زيادة نفقات التعليم وبالتالي زيادة تكلفة الطالب.

1 صابة محمد شريف، برمجة النفقات في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي ومكانتها في سياسة الميزانية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، قسم علوم التسيير، السنة الجامعية 2007/2008، ص ص 94، 95، 97، 99، 117.

2 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية من 1962-2012، مرجع سبق ذكره، ص 81.

الجدول رقم (22): تطور التكلفة السنوية للطلاب خلال الفترة 1985-2018. وحدة القياس: دج.

البيان	الطلبة الناجحون في BAC	عدد الطلبة المسجلين	الاعتمادات النهائية	كلفة الطالب
86-1985	31.268	122.084	2.944.372.000	24.117,59
87-1986	39.654	143.293	3.100.000.000	21.633,99
88-1987	39.991	161.464	3.618.000.000	22.407,47
89-1988	35.315	166.717	3.858.064.000	23.141,39
90-1989	50.659	181.350	4.680.000.000	25.806,45
91-1990	52.522	197.560	5.643.945.000	28.568,25
92-1991	65.079	220.878	7.052.000.000	31.927,12
93-1992	72.191	243.397	10.679.079.000	43.875,14
94-1993	41.117	238.091	13.041.629.000	54.775,81
95-1994	54.053	238.427	15.326.723.000	64.282,66
96-1995	60.136	252.347	17.935.744.000	71.075,71
97-1996	82.585	285.554	19.601.840.000	68.644,94
98-1997	97.249	339.518	22.462.057.000	66.158,66
99-1998	85.780	372.647	25.774.420.000	69.165,77
00-1999	91.373	407.995	35.067.709.000	85.951,32
01-2000	119.298	466.084	37.710.077.000	80.908,32
02-2001	154.944	543.869	47.103.374.000	86.661,16
03-2002	130.803	589.993	58.715.751.000	100.214,62
04-2003	129.197	622.980	64.377.007.000	98.889,41
05-2004	202.615	721.833	68.908.092.000	95.639,39
06-2005	149.806	743.054	78.756.380.000	102.532,01
07-2006	220.511	820.664	89.916.990.000	105.657,15
08-2007	270.541	952.067	105.344.301.000	101.077,80
09-2008	306.302	1.048.899	118.306.406.000	91.781,51
10-2009	134.719	1.034.313	155.160.798.000	150.013,38
11-2010	240.162	1.077.945	173.483.802.000	160.939,38
12-2011	240.954	1.090.592	212.830.565.000	195.151,40
13-2012	230.989	1.124.434	277.173.918.000	246.500,83
14-2013	257.190	1.119.515	264.582.513.000	236.336,72
15-2014	205.692	1.165.040	270.742.002.000	232.388,58
16-2015	320.072	1.313.694	300.333.642.000	228.617,65
17-2016	267.014	1.356.100	312.145.998.000	230.179,18
18-2017	269.549	1.447.100	310.791.629.000	214.768,59
19-2018	269.574	1.449.100	313.336.878.000	216.228,60

المصدر: الجدول من إعداد الطلبة بناء على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجرائد الرسمية.

الخلاصة:

يتضح من خلال استعراض مسار التعليم العالي في الجزائر أن هذا القطاع ارتبط منذ الاستقلال ارتباطا وثيقا بمسار بناء الدولة وتحقيق التنمية، حيث اعتبر أداة أساسية لإعداد الإطارات الوطنية وتوسيع قاعدة الكفاءات العلمية والتقنية، وقد عرفت المنظومة الجامعية سلسلة من الإصلاحات المتعاقبة، سعت في مجملها إلى توسيع فرص الالتحاق بالتعليم العالي، ونشر المؤسسات الجامعية عبر مختلف ولايات الوطن، وتتويع التخصصات بما ينسجم مع التوجهات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

وقد أفرزت هذه الجهود تطورا كميا ملحوظا تمثل في الارتفاع المستمر لأعداد الطلبة والمؤسسات والأساتذة، إضافة إلى تعزيز مبدأ ديمقراطية التعليم وضمان مجانية الالتحاق به، غير أن هذا التوسع السريع رافقته جملة من الإشكالات المرتبطة بقدرة المنظومة على الحفاظ على التوازن بين الكم والنوع، وبمدى ملائمة التكوين الجامعي لحاجات المحيط الاقتصادي والاجتماعي، فضلا عن التحديات المرتبطة بالتأطير، والبنية التحتية، وفعالية التنظيم البيداغوجي.

كما أظهر تحليل واقع التعليم العالي أن الإصلاحات التي مست القطاع كانت في كثير من الأحيان استجابة لضغوط ظرفية ومتطلبات تنموية متسارعة، وهو ما جعل المنظومة في حالة بحث دائم عن صيغ تنظيمية أكثر قدرة على تحسين الأداء وضبط التسيير ورفع مردودية التكوين، ويعكس هذا المسار التاريخي جملة من الخصائص البنوية التي ميزت تنظيم التعليم العالي في مراحله السابقة، سواء من حيث هيكلة التكوين، أو أنماط التسيير، أو طبيعة العلاقة بين الجامعة ومحيطها.

وبذلك، فإن فهم تطور التعليم العالي في الجزائر لا يقتصر على تتبع نموه الكمي، بل يشكل مدخلا ضروريا لاستيعاب السياق الذي برزت فيه توجهات إصلاحية جديدة، سعت إلى إعادة تنظيم مسارات التكوين وتحديث آليات التسيير البيداغوجي والإداري، في إطار البحث عن منظومة أكثر انسجاما مع المعايير الدولية وأكثر قدرة على تحسين جودة المخرجات وتعزيز فعالية القطاع.

الفصل الرابع

اصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل

نظام ل.م.د

المبحث الأول: نوافع إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر.

المبحث الثاني: أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية التعليم

العالي في الجزائر.

تمهيد:

يعد إصلاح التعليم العالي في الجزائر من أهم المراحل التي شهدتها القطاع منذ اعتماد نظام ل.م.د، نظرا للدور المحوري الذي يضطلع به هذا النظام في الحد من الاختلالات التي شهدتها قطاع من خلال التجارب السابقة للنظام الكلاسيكي، وما نتج عنه من ظهور مجموعة من التحديات البنيوية والتنظيمية، الأمر الذي استدعى تبني إصلاحات جديدة من شأنها ضمان جودة مخرجاتها الأكاديمية وفق معايير وطنية ودولية وقادرة على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ويندرج هذا الفصل ضمن سياق دراسة أثر الإصلاحات الجامعية في الجزائر، حيث يتناول المبحث الأول دوافع إصلاح نظام التعليم العالي، من خلال استعراض مفهوم نظام ل.م.د وأهدافه ومبادئه ومراحل وطريقة تطبيقه في الجزائر، فضلا على ذلك قمنا بإعطاء صورة واضحة لمسار تطبيق هذا النظام بين 2000 و2025. أما المبحث الثاني فيركز على تقييم أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية التعليم العالي في الجزائر، من خلال تحليل المؤشرات الكمية والنوعية لكل من الجامعات الجزائرية والتونسية محاولة بذلك، إجراء مقارنة تحليلية تهدف للكشف عن مدى تحقق الأهداف المرجوة من هذا النظام، وتحديد مكان القوة والضعف، فضلا عن الإيجابيات والمعوقات والسلبيات المصاحبة لهذا لتطبيق.

ويهدف هذا الفصل، في مجمله، إلى تقديم تصور شاملة حول أثر هذه الإصلاحات على الأداء العام لمؤسسات التعليم العالي، وما إذا كان تطبيق نظام ل.م.د قد ساهم فعلا في رفع مردودية الجامعات الجزائرية، من خلال تحقيق التكافؤ بين الجودة والكفاءة، حتى يتسنى لنا استخلاص التجارب ومعالجة سياسات التعليم العالي وتطويره مستقبلا.

المبحث الأول: دوافع إصلاح نظام التعليم العالي بالجزائر

شهد التعليم العالي في الجزائر تحولات جوهرية مع تبني نظام ل.م.د ابتداء من السنة الجامعية 2004/2005، استنادا على نموذج الأوروبي لمشروع بولونيا، وجاء هذا الإصلاح من تدارك الاختلالات التي عرفها القطاع من ارتفاع نسب الهدر الجامعي والرسوب وزيادة معدلات البطالة في صفوف اليد العاملة ذوي الشهادات العليا بهدف تحسين جودة التعليم الجامعي، فانتهجت هذا الإصلاح كحل لتحسين جودة التعليم من خلال لتحديث البرامج، والارتقاء بمخرجاتها التعليمية وبالتالي تحقيق التنمية الاقتصادية.

المطلب الأول: دوافع إصلاح نظام التعليم العالي بالجزائر

أصبح إصلاح نظام التعليم العالي ضرورة ملحة في ظل التحولات العالمية الجديدة، فهو يسعى إلى معالجة الاختلالات القائمة وتصحيح أوجه القصور في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية ولا سيما في قطاع التعليم العالي، باعتباره القاطرة الأساسية لتحقيق التنمية الاقتصادية من خلال الاستثمار في العنصر البشري.

أولاً: ماهية إصلاح التعليم العالي

بصفة عامة للإصلاح استعمالات كثيرة ومعاني متعددة، فمرة يقصد به التحديث والتطوير، وقد يراد به النهضة والتمدد، كما يعبر عن التغيير والتجديد، وغير ذلك من الاستعمالات المعاصرة التي تملئها الرغبة في إزالة ما يعوق ويفسد ويشد المجتمع إلى الوراء، ويعرف إصلاح العلم على ضعف مستوى المجتمع العلمي والفكري، وافتقاره إلى الاستثمار في زيادة النواخب، وارتفاع مستوى الأمية¹.

بينما يعرف إصلاح التعليم على أنه عملية سياسية يهدف إلى تحسين التعليم العام من الجانب النظري والتطبيقي، ومنهم من يعرف الإصلاح على أنه عمليات وتدابير الانتقال بنظام تعليمي من وضعية تقليدية لوضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل من مناهج، تقنيات، أساليب، وممارسات جديدة وعصرية تجعلها أكثر توافقا مع مستجدات القطاعات الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية وبما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية².

1 بريس محمد، مفهوم "الإصلاح" أو نحو إصلاح لفهم المصطلح، أم تي في العلم، مركز الحضارة للدراسات الإسلامية، القاهرة، مصر، مج 2006، العدد 7، ديسمبر 2006، ص ص 4، 8.

https://www.alukah.net/literature_language/0/66960/.../pdf.

2 بن عويدة، إصلاح التعليم العالي في الجزائر بين واقع الإصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية، شهادة الدكتوراه، تخصص إدارة الأعمال والتنمية المستدامة، جامعة فرحات عباس سطيف 1، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، شعبة علوم اقتصادية، السنة الدراسية 2018/2019، ص 75.

وتظهر الحاجة إلى إصلاح وتطوير التعليم -في أي بلد- عند حدوث أي خلل في التوازن بين مكونات النظام والعلاقات التي تحكم مؤسساته ومصالح أفرادها وفئاته وفعاليته وإجراءاته، ويتواجد هذه الأوضاع تصبح الحاجة إلى الإصلاح والتطوير حاجة ملحة وبصورة مستمرة، وتتزايد الحاجة إلى الإصلاح في زمننا المعاصر بشكل أكثر بالنظر إلى سرعة التحولات في نواحي الحياة المختلفة محليا ودوليا¹.

ويقصد بإصلاحات التعليم العالي في الجزائر هي جملة من التدابير والإجراءات التي تبنتها الدولة الجزائرية لتطوير وتصحيح الاختلالات والمصاعب التي شهدتها التعليم العالي على مستوى التكوين والتوجيه والبحث العلمي، والتي تبلورت في إطار مسار إصلاحات التعليم العالي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

وعموما يمكن القول، أن الإصلاح يشمل كل مكونات النظام التعليمي من مدخلات، عمليات ومخرجات بغية إعداد إطارات عليا قادرة على مواجهة تحديات عصر العولمة باعتبارهم رجال اليوم والمستقبل، وأنه حتمية فرضتها المستجدات العالمية ولم تكن وليدة الصدفة، بل هي ناتجة عن جملة من الاختلالات التي شهدتها النظام التعليمي القديم، محاولين بذلك وضع مجموعة من العمليات والتدابير من شأنه الارتقاء به وجعله أكثر توافقا ومرونة مع التطورات العالمية خاصة مع التحولات المعرفية والتكنولوجية السريعة.

ثانيا: دوافع إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر :

إن إصلاح نظام التعليم العالي هو حتمية فرضتها التغيرات العالمية الجديدة، من شأنها الحدّ من المشاكل وتصحيح الأخطاء الموجودة في قطاعاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية وإعادة الاعتبار خاصة لقطاع التعليم العالي، ومن بين أهم دوافع الإصلاح يمكن تلخيصها في النقاط التالية²:

- ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم العالي الدولية، ومنظمات التعاون والتمويل، مما زاد الدعوة إلى الحرص على النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والمواد التعليمية.

- تزايد الفناعة لدى المسؤولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب تكوين قوى عاملة جديدة ذات مستويات عالية وقادرة على مواكبة التطورات على المستوى المحلي والدولي، وهذا لا يأتي إلا من خلال تحديث برامج تعليمية وتدريبية، وذلك بالتنسيق مع مختلف أطراف الأسرة الجامعية والتي تضم كل من هيئة التدريس، أولياء الأمور، والطلاب.

1 محمد صبرى الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، الطبعة الأولى، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2008، ص 20.

2 عرابي محفوظ، تبني نظام (LMD) في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: استجابة للتوجهات العالمية أم ثقافة لتجويد التعليم العالي؟، مجلة الابداع، المجلد 8، العدد 1، 2018، ص ص 234، 235، تم الاطلاع في 2022/05/16

<https://asjp.cerist.dz/en/article/66077>

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

- ضعف التعاون بين المجتمع المحلي ومؤسسات التعليم العالي، أدت الحاجة إلى تعزيز ثقافة جامعية مؤيدة للتطوير والتحديث، ودعم البحوث الأكاديمية التي تهدف إلى معالجة المشكلات المجتمعية والتنمية.

- ازدياد التنافس بين المؤسسات الجامعية على استقطاب الطلاب والحصول على دعم مالي من الحكومات أو الشركات الكبرى.

- حاجة الجامعات إلى مساحة من الحرية في اتخاذ القرار وتدعيم تمويل مشروعات الجامعية.

بالإضافة إلى الدوافع السابقة الذكر، فقد جاء هذا الإصلاح كنتيجة لمجموعة من الاختلالات التي جعلت النظام الكلاسيكي بالي وغير قادر على مسايرة التطورات العالمية خاصة على مستوى الأبحاث والتكنولوجيات الحديثة، ومن أجل الارتقاء بمنظومة التعليم العالي بالجزائر، يمكن ذكر أهم هذه الدوافع فيما يلي¹:

في مجال نظام استقبال وتوجيه وانتقال الطلبة: إن اعتماد الجامعة على نظام توجيه مركزي تسبب في خيبة أمل الكثير، مما أدى إلى انسدادات تجسدت من خلالها ارتفاع في نسبة الهدر الجامعي من حيث الرسوب والتسرب بالإضافة إلى نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة، هذا ما أفرز تسربات معتبرة زادت من حدتها وما نتج عنها من آثار سلبية بالنسبة لإعادة التوجه التي تنتهي عادة بالرسوب، كما عرف أيضا ثقل نظام التقييم والتأخر في التطبيق الفعلي للبرامج المقررة، وعدم تنسيق بين شعب البكالوريا مع التخصصات المفتوحة على مستوى الجامعات آنذاك.

في مجال هيكلية التعليم وتسييره: عرفت هيكلية أحادية النمط مع وجود مسارات تكوين مغلقة بالإضافة إلى ضعف نظام التقييم وحجم ساعي مثقل ودورات امتحان مضاعفة (امتحان في دورتين، امتحان شامل واستدراكي) مما يعرقل السير البيداغوجي الحسن.

ضعف التكوين وقلة التأطير والتأهيل المهني: نسبة التأطير غير كافية نجمت عنها مردودية ضعيفة للتكوين خاصة فيما بعد التدرج، وذلك بسبب تنامي ظاهرة هجرة الأدمغة كنتيجة لتهور الجامعة والظروف الاجتماعية المزرية للأستاذ، وبالنسبة لتكوين قصير المدى لم يحقق الأهداف التي أنشأ من أجلها مما يفسر عدم إقبال المجتمع على هذا النوع من التكوين، ومن جهة أخرى عدم الاعتراف بهذه الشهادة بسبب عدم وضوح القانون الخاص والإمكانيات وفرص التشغيل والتي لم يعبر عنها بوضوح من طرف المتعاملين الاقتصاديين.

ثالثا: أهداف إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر

لعل أبرز متطلبات نجاح عملية إصلاح التعليم العالي تكمن في الأهداف التي تصبوا إليها من خلال:

- تعزيز القدرة التنافسية وتشجيع التعاون الدولي من خلال إنشاء الفضاءات الجامعية الإقليمية والدولية (فضاء مغاربي، أورو متوسطي، منطقة التعليم العالي الأوروبية...).

- تكييف نظام التعليم العالي مع المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة المعمول بها عالميا.

1 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي 2004، الجزائر، 2004، ص ص 4، 5.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

- تشجيع الحراك التعليمي من أجل تعلم أفضل عن طريق تسهيل تنقل الطلبة والأساتذة والباحثين وتبادل الخبرات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى المحلي والدولي.
- تأكيد من تماثل أطر مؤهلات التعليم العالي الوطنية والاعتراف بها على المستوى العالمي.
- تعزيز شفافية ومصداقية الشهادات الممنوحة في عالم بلا حواجز.
- إرساء أسس الحكم الراشد* المبني على المشاركة والتشاور.
- تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال الترقية العالمية لاسيما منها المتعلقة بالتسامح واحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها.
- تعزيز قابلية للاستخدام والتعلم ومهارات تنظيم المشاريع من خلال تحسين التعاون بين أرباب العمل والطلاب ومؤسسات التعليم العالي بغية تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية.
- تشمين العمل الذاتي للطالب، والسعي نحو تكوين فرد مستقل يمتلك المعارف والمهارات والقدرات، ويتسم بروح المبادرة والفعالية والتنظيم والقدرة على استيعاب الظروف المحيطة به والتفاعل معها.
- اقتراح مسارات تكوينية واضحة ومتنوعة وتكيفها مع الحاجيات الاقتصادية.
- إعادة بحث ديناميكية جديدة فيما يخص الفروع، التخصصات، تحسين البرامج، الإدارة الرشيدة والانفتاح على العالم.
- اعتماد التكنولوجيا الرقمية في التعلم مدى الحياة، أي التعلم في بيئة رقمية وذلك باستخدام الإنترنت والتدريس المدمج حتى يتسنى للمتعلمين الارتقاء إلى مستوى عالي من التعلم.
- بينما يسعى إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر إلى تدارك الوضع وإصلاح الاختلالات والدفع بالجامعة الجزائرية لأن تتلاءم تدريجيا مع النظام العالمي للتعليم العالي، وهذا بتحقيق مجموعة من الأهداف المتمثلة في:
- اتخاذ التدابير اللازمة لمعالجة المشاكل وتصحيح الاختلالات التي واجهها النظام الكلاسيكي آنذاك.
- إعداد مشروع جامعة يشمل الانشغالات المحلية والجهوية والوطنية على المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي¹.

* يعرف الحكم الراشد وفق منظومة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCED) على أنه استعمال السلطة السياسية وإجراء الرقابة في المجتمع على تسيير الموارد اللازمة لتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية، بينما يركز الحكم الراشد لمؤسسات التعليم العالي على ضرورة الحوار مع أصحاب المصالح المختلفة وتكريس الشفافية والمساءلة والمحاسبة، بغرض الوصول إلى المعايير والأطر التي تناسب البيئة التي تنشط في ظلها هذه المؤسسات وتحكم عليها.

¹ بوشخي عائشة، أوبختي نصيرة، بوهنة كلثوم، التعليم العالي في الجزائر في إطار برنامج الإصلاح - حالة نظام (LMD)، المجلة الجزائرية للمالية العامة، مج 4، ع 1، 2018، ص 40، تم الاطلاع في 2022/05/16،

<https://asjp.cerist.dz/en/article/66077>

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

- ضمان تكوين نوعي يسعى إلى تحقيق متطلبات المجتمع الجزائري من إطارات أكفاء قادرين على تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية، والحدّ من بطالة أصحاب الشهادات العليا.
- السعي نحو استقلالية مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي من أجل المحافظة على مكانة الجامعة واستمراريتها.
- انفتاح الجامعة على العالم من خلال تبادل الخبرات والتعاون والشراكة على المستوى الدولي في مجال البحث والتكنولوجيات الحديثة.
- تكيف نظام التعليم العالي مع المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة المعمول بها عالميا.
- التعليم مدى الحياة بحيث تسمح للفرد القيام بجملة أو سلسلة متعاقبة من عمليات التعلم والعمل والتدريب وإعادة التدريب خلال فترة حياته.
- ترسيخ أسس تسيير تقوم على التشاور والمشاركة مع تشجيع الباحثين وتحفيز البحث بالتعاون مع الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين، بالإضافة إلى خلق شروط ملائمة للتوظيف والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة.

رابعا: الأسباب الرئيسة لاعتماد نظام ل م د في الجزائري

إن اعتماد نظام ل.م.د في الجزائر هي ناتج عن مجموعة من الظروف التي تأثرت بها الجامعات الجزائرية خلال نهاية القرن العشرين، ويمكن تقسيمها إلى أسباب داخلية وأخرى خارجية:

- (1) أسباب داخلية:** من أهم الأسباب التي جعلت الجزائر تتبنى هذا النظام تتمثل فيما يلي:
 - عجز نظام التعليم العالي الكلاسيكي على الاستجابة بفعالية للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور غير المسبوق في العلوم والتكنولوجيات الحديثة.
 - عزلة الجامعة الجزائرية على محيطها الداخلي وعدم مواكبتها للتغيرات الحاصلة في البيئة الخارجية، مما أدى إلى وجود هوة بين الجامعة الجزائرية والواقع على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، بالإضافة إلى جمود القوانين وعدم مرونتها التي كانت سبب في عرقلة السير الحسن للجامعة.
 - تسيير بيداغوجي لا يتسم بالعقلانية، مع قدم المناهج وكثرة الوحدات التعليمية، بالإضافة أن بعض التخصصات العلمية لا تتماشى مع متطلبات سوق العمل.
 - انعدام مصداقية وفعالية البحث العلمي وعدم مساهمته في تفعيل العملية التنموية، لأنها بحوث أنجزت من أجل نيل الشهادات وليس بهدف التطبيق العملي.
 - التشكيك في مصداقية الشهادات، بسبب الاهتمام بالجانب الكمي على حساب الجانب النوعي لمخرجات النظام التعليمي.
 - الأوضاع المتدهورة للأساتذة الباحثين من النواحي الإدارية، التربوية، العلمية والمادية، وهذا ما انعكس على مستوى الطالب بصفة خاصة.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

(2) أسباب خارجية: يمكن اعتبارها سياسة أكثر ما هي تعليمية، فرضتها التغيرات العالمية كنتيجة لظهور عولمة التعليم العالي، من خلال:

- عقد الكثير من دول العالم اتفاقيات التجارة العالمية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم العالي، وبالتالي على الجزائر أن تكون ضمن الدول الموقعة لهذه الاتفاقيات.
- قيام دول الإتحاد الأوروبي بإنشاء "منطقة التعليم العالي الأوروبية"، وتعميمها بطريقة تدريجية داخل دول الإتحاد الأوروبي، ثم على باقي دول العالم من خلال برامج تشجيعية من أبرزها برنامج جون مونييه، وبرنامج إيراسموس العالمي وبرنامج إيراسموس + ...*.
- ظهور التعليم الإلكتروني وهو نوع جديد من الثقافة هي الثقافة الرقمية، التي تركز على معالجة المعرفة وتساعد الطالب على أن يكون محور عملية التعليم وليس الأستاذ.
- الانفجار العلمي والتكنولوجي، وما تبعه من تغيرات اقتصادية وضغوطات اجتماعية، أرغمت مؤسسات التعليم العالي على استخدام أساليب تكوين جديدة لمسايرة التغيرات الحاصلة على المستوى المحلي والعالمي.

المطلب الثاني: نظام ل م د وطريقة تطبيقه في الجزائر

لقد تطرقنا سابقا، أن نظام (LMD) هو ناتج عن خطة استراتيجية أوروبية لتطوير أنظمتها التعليمية وتعميمها على مختلف دول العالم من خلال مشروع بولونيا، وقد اعتمدت بلادنا على تطبيق هذا النظام منذ 2004 إلى يومنا هذا.

أولاً) مفهوم نظام ل م د:

يعرف نظام (LMD) بأنه اختصار للحروف الثلاثة الأولى من المستويات التعليمية (أي الدرجات العلمية) وهي الليسانس، ماستر، الدكتوراه، والتي يمكن الحصول عليها في إطار مستويات دراسية يسمح من خلالها اكتساب الطالب عدد معين من الأرصدة والشهادات، وقد تم إقرار هذا النظام الجديد للدراسات الجامعية ابتداء من سنة 1999م من طرف الدول الأنجلوسكسونية، وطبق بعد ذلك في كل من دول أمريكا الشمالية، الصين، الهند، الجزائر، تونس، مصر، المغرب، تركيا، لبنان، ودول من جنوب أفريقيا... كما يعرف أيضا بتسلسل الدرجات الأكاديمية (أو نظم الدرجات العلمية) LMD في مراحلها أو دوراتها الثلاث (البكالوريوس والماجستير والدكتوراه) التي تكون في مدد ثلاث سنوات، سنتين، وثلاث سنوات على التوالي في مؤسسات التعليم العالي. من تعريف السابقة يمكن القول أن نظام ل م د يقوم على ثلاث مبادئ أساسية تتضمن:

* أنظر في هذا الصدد ص ص 76، 77، 78، 79.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

(1) الرسكلة: إذ تعتبر تحصيل حاصل لخاصية الاحتفاظ بالمواد المتحصل عليها في الوحدات التعليمية في حالة تغيير الطالب لمساره التكويني أو الجامعة دون عقبات، كما يمكن تحويل الرصيد (القروض)* عند مغادرة مؤسسته الأصلية.

(2) الحركية: تمكن الطالب من تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيله في أي مؤسسة جامعية أخرى سواء كانت في الجزائر أو في خارج الوطن.

(3) الوضوحية: تمكين سوق العمل من مقارنة شهادات ل.م.د. بسهولة في إطار التشغيل.

ثانياً) أهداف نظام ل.م.د.: يشكل نظام ل م د هيكلة جديدة لأنظمة التكوين في التعليم العالي تسائر المعايير المعتمدة بها دولياً، كما تهدف هذه الهيكلة الجديدة إلى تجاوز المشاكل التي ميزت النظام القديم وتحسين الأداء داخل الوسط الجامعي وتقادي ازدواجية نظام التعليم، من خلال:

(1) توحيد مستويات التكوين الجامعي في ثلاثة أطوار رئيسية: يتم توزيع برامجها الدراسية على فصول نصف سنوية أي سداسية ضمن الليسانس، الماستر، الدكتوراه.

(2) تمكين الطلبة من اختيار مسالك التكوين الملائمة لقدراتهم وحسب رغباتهم: بحيث تسمح للطلبة الجدد الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وتوجيههم من أجل التعرف على مختلف التخصصات واختيار التكوين الملائم لقدراتهم ورغباتهم، بما يساعدهم على بناء مشروعهم الأكاديمي أو المهني.

(3) التكوين مدى الحياة: بحيث يسمح هذا النظام بتهيئة الظروف الملائمة لتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والكفاءات المتقدمة التي يحتاجونها طوال حياتهم المهنية وكذلك على إمكانية مواصلة التعلم أثناء أو بعد فترة معينة من العمل.

(4) اكتشاف أكبر قدر ممكن من المعارف العلمية والتقنية: في ظل التحولات الكبيرة التي يشهدها العالم في التكنولوجيا الرقمية، أصبح من الضروري إعادة النظر في المناهج والهندسة البيداغوجية* للتكوينات المقدمة، بغية الارتقاء برأس المال البشري وتنمية قدراته العلمية والتقنية.

(5) انفتاح الجامعة على محيطها الخارجي: يتعين على الجامعة كسر عزلتها من خلال خلق قنوات اتصال وإقامة علاقة متبادلة بين الجامعة والقطاع الاقتصادي والاجتماعي، علاوة على ذلك، انفتاح الجامعة على المستوى الدولي من خلال إقامة شراكة تهدف إلى تبادل التجارب والمعرف العلمية، واستخدام معايير الجودة الشاملة للارتقاء بجامعاتها.

* **الرصيد** هي وحدة تقاس بواسطتها الدروس وهو قابل للتأمين والتحويل، أما **نظام الأرصدة** فهو كمية العمل التي يجب على الطالب القيام بها لبلوغ أهداف البرنامج في شكل معارف نهائية ومهارات واجب اكتسابها خلال مساره التكويني.

* **الهندسة البيداغوجية:** هي منهجية تهدف إلى تصميم وتطوير عمليات التكوين المتطورة والفعالة، وتوفير مقاييس دقيقة ومنهجيات فعالة في المجالات المختلفة، فهي تركز على العملية التعليمية.

ثالثا) أطوار التكوين في ظل نظام ل.م.د: يتضمن التكوين في ظل نظام ل.م.د على ثلاث مراحل أساسية. (1) الليسانس (بكالوريا + 03 سنوات أي 06 سداسيات): هي الشهادة الأولى، يتم الحصول عليها بعد ثلاث سنوات دراسية أو 06 سداسيات تفرز في هذه المرحلة درجتين:

- تكوين قاعدي متعدد الاختصاصات: يمتد من سداسيين إلى أربع سداسيات ويخصص لاكتساب المبادئ الأساسية للتخصصات المرتبطة بالشهادات وكذلك لتلقين المنهجية الجامعية والعمل على اكتشافها.

- تكوين أكثر اختصاصا ويمنح اختياريين:

أ) اختيار أكاديمي (ليسانس أكاديمي): تحضر في مدة سنتين بعد الليسانس (04 سداسيات) وهي مرحلة تعميق المعارف في التخصص المختار تمنح في نهاية مساره شهادة ليسانس تسمح بالالتحاق مباشرة بالدراسات الجامعية مدتها أطول، وتخصصها أدق، حيث تمنح هذه الإمكانية وفقا للكفاءات وللاستعدادات المطلوبة النتائج المحصل عليها، وحسب معايير الالتحاق الجاري العمل بها.

ب) اختيار مهني (ليسانس مهني): تمنح في نهاية مساره شهادة ليسانس تمكن من الاندماج المباشر في عالم الشغل وتحدد برامجه بالتشاور مع قطاع المستخدم.

ولكي يكون هذا الاختيار ذا أداء جيد فإنه يقتضي تعددا في العرض لشهادات الليسانس المهنية التي تتوافق مع طلبات السوق. كما ينبغي أن يكون ذا أثر مزدوج؛ فهو من جهة يثمن في السوق هذا المستوى من الليسانس باعتباره كفاءة لمهنيين مختصين يملكون قواعد كافية تضمن لهم القدرة على التطور في وقت لاحق، ومن جهة أخرى فإنه يفتح أفقا للطلبة الذين لم يتمكنوا من تحديد موقع لهم في الماستر.

-التكوين العالي لما بعد التدرج.

(2) الماستر (بكالوريا + 05 سنوات أي 04 سداسيات): يحق لكل طالب تحصل على ليسانس أكاديمية وتتوفر فيه شروط الالتحاق بها، كما لا يستبعد هذا التكوين أولئك الذين تحصلوا على ليسانس مهنية. ويرغبون في العودة إلى الجامعة بعد مرورهم بالحياة المهنية. يحضر هذا التكوين الطلبة لتأهيلين مختلفين:

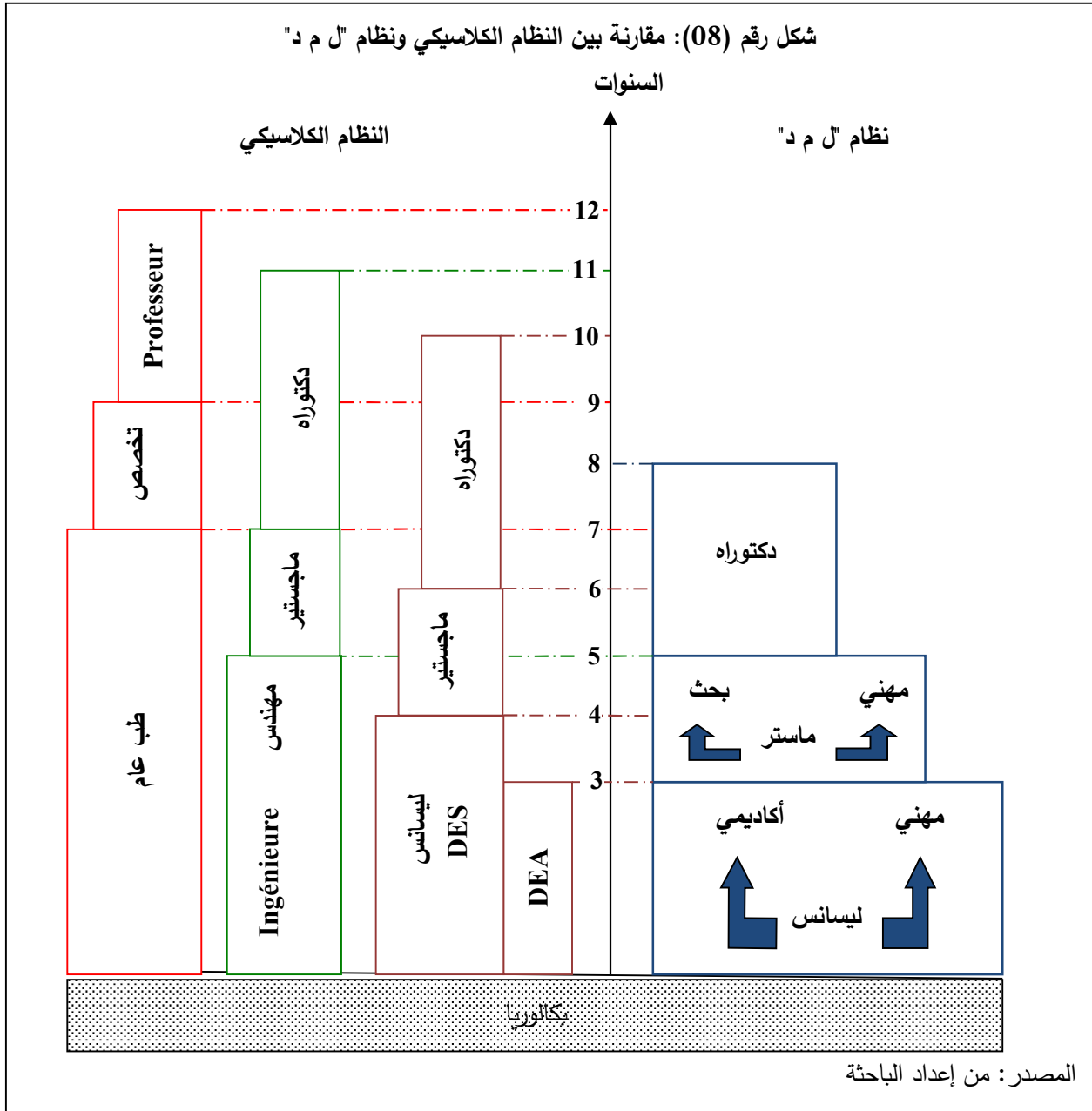
أ) تأهيل مهني: يتميز باكتساب اختصاص عال في حقل تخصصه كما يمكن من بلوغ مستويات الأداء والكفاءة العالية. ويبقى التوجيه في هذه الحالة مهنيا على الدوام (ماستر مهني).

ب) تأهيل للبحث: يتميز بتحضير للبحث العلمي والإعداد المسبق للنشاط البحثي في القطاع الاقتصادي وفي القطاع الجامعي (ماستر بحث) حيث يشكل الماستر علامة بارزة للأداء في المؤسسة.

(3) الدكتوراه (بكالوريا + 08 سنوات أي 06 سداسيات): آخر شهادة مخصصة لحاملي شهادة الماستر الراغبين في تعميق دراساتهم. تحضر في مخبر أو مركز للبحوث لمدة ثلاث سنوات على الأقل (06 سداسيات). مع العلم أن شهادة ل.م.د لها صدى عالمي، لشموليتها واتساع استخدامها بين الدول من حيث البرامج والهياكل مدته 03 سنوات بعد الماستر كحد أدنى لبنية أساسية في ظل ما يعرفه التطور الهائل للمعارف. والتخصصات التي أصبحت دقيقة أكثر فأكثر، وللطابع التطبيقي للبحث. ويتضمن هذا التكوين ما يلي:

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

- تعميق المعارف ضمن التخصص.
- تكوين للبحث والإجابة عن الإشكالية المدروسة.
- وفي النهاية هذا التكوين وبعد مناقشة الأطروحة تمنح شهادة الدكتوراه للمتخرج لهذه المرحلة التعليمية العليا.



الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

رابعاً) المفاهيم الأساسية نظام ل.م.د: يتضمن نظام ل.م.د جملة من الأبجديات نفصلها فيما يلي:

(1) الميدان: التكوين الذي يغطي العديد من التخصصات الرئيسية التي تمثل مجالات الاختصاص ومهارات المؤسسة، مثلاً ميدان العلوم والتكنولوجية يضم التخصصات العلمية الموجهة للتكنولوجية، ميدان العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير يجمع كافة التخصصات والدراسات ذات الطابع الاقتصادي والتي تهدف إلى تحليل ودراسة تسيير المؤسسات الاقتصادية والمالية.

(2) المسارات: التكوين الذي يهدف إلى تحديد خصوصية التدريس والتكوين الموجه للطلاب، علماً أن المسارات يمكن أن تكون:

- مسار أحادي التخصص: مثل الرياضيات، الكيمياء، البيولوجيا، الاقتصاد، التسيير، الأدب العربي، الإنجليزية.

- مسار ثنائي التخصصات: مثل الإلكترونيك، الإلكترونيات.

(3) التخصص: يمثل فرعاً من المسار ويظهر إما في ليسانس 2 أو ماستر 2 وذلك للتدقيق أكثر في حيثيات المسار والمعارف المكتسبة من قبل الطالب خاصة ضمن التكوينات ذات البعد المهني.

(4) الوحدات التعليمية: تشكل الوحدة المكون الأساسي للتعليم الجامعي وتجمع الوحدات التعليمية بين دروس مترابطة تكون جملة من المعارف المتجانسة في اختصاص معين، يكون اكتساب الوحدة نهائياً عند النجاح في الدورة العادية أو في الدورة الاستدراكية، وتنقسم الوحدات التعليمية إلى أربعة أصناف من وحدات التعليم، تتضمن:

- وحدات التعليم الأساسية: تعبر عن مجموع المقاييس الأساسية لكل سداسي، ويجب على كل طالب متابعتها واكتسابها.

- وحدات التعليم الاستكشافية: هي التي تساعد الطالب على اكتشاف مواد تعليمية في تخصصات أخرى وتوسع ثقافته الجامعية، من خلال التعمق، التوجيه، المعابر، التمهين...

- وحدات التعليم العرضية: وتعرف أيضاً بوحدات التعليم الأفقية أو التقاطعية يتم من خلالها إعطاء الطلبة تعليماً متخصصاً، بحيث تضم هذه الوحدة مواد اللغات الأجنبية والإعلام الآلي والتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.

- وحدات التعليم المنهجية: تمكن الطالب من معرفة منهجية البحث وتقنياته، مناهج وآليات البحث العلمي وتقنيات العمل الجماعي.

(7) المعامل: كل مادة داخل الوحدة التعليمية لها معامل يستخدم لحساب معدلها ويحدد من طرف الأساتذة المعدين لبرنامج التكوين اعتماداً على رصيدها.

(8) التعويض (التكامل أو المقاصة): يمكن للطلاب الحصول على السداسي وذلك عن طريق المقاصة بين المقاييس المكونة للوحدة التعليمية أو المقاصة بين الوحدات التعليمية للسداسي.

(9) الرسمة: يعني أن كافة الوحدات الدراسية التي تحصل عليها الطالب محسوبة له وتضل مكتسبة مهما غير مسار تكوينه أو تحول إلى مؤسسة أخرى.

(10) المعبر: هو وسيلة تقدم للطالب لكي يصحح توجيهه الأول بالاتجاه إلى تخصصات أخرى.

(11) نظام الوصايا: لكل طالب الحق في المساعدة البيداغوجية عن طريق الأستاذ الوصي، وعليه يجب التسجيل في القوائم المخصصة لذلك في الوقت المناسب، ويعد التسجيل اختياري وليس إجباري، ويمر عبر ثلاث مستويات، بدأ بالاستقبال، التكوين والتوجيه، ثم تليه مرحلة المتابعة البيداغوجية والعمل الشخصي، وفي الأخير تتم المتابعة والمرافقة من أجل إعداد البحث وتبصير الباحث بسبل تحقيقه.

خامسا) طريقة تقييم نظام ل م د

في نهاية كل سداسي يخصص امتحان نهائي لكل وحدة تعليمية إضافية إلى المراقبة المستمرة في الأعمال التطبيقية والموجهة، والتي تضم (فروض محروسة، تقارير وتجارب، نشاط داخل الحصة، بحوث وعروض)، مع العلم أن الامتحانات يتم بمبرمجتها من طرف الإدارة، سواء كان امتحان نهائي أو واستدراكي. بينما يخضع حساب المعدل لمبدأ التكامل أو التعويض، أي تمنح نقاط المواد المختلفة داخل الوحدة التعليمية نفسها بمعاملاتها وتتكامل فيما بينها.

في حين يحسب المعدل العام انطلاقا من المعدلات المحصل عليها في كل وحدة تعليمية، فيعد الطالب ناجحا إذا تحصل على نقطة تكاملية تساوي أو تفوق 20/10، وفي حالة رسوبه في الدورة العادية (دورة جوان) يسمح له بالتسجيل في دورة الامتحان الاستدراكي بالنسبة لمواد الوحدات التعليمية غير المحصل عليها. إن النقطة التي تحصل عليها الطالب في الامتحان الاستدراكي تعوض النقطة النظرية للوحدة التعليمية المحصل عليها في الدورة العادية مع الاحتفاظ بنقطة المراقبة المستمر، وفي حالة عدم تحصيله على معدل تكاملي يساوي أو يفوق 20/10 بعد دورة الامتحان الاستدراكي يمكنه الاحتفاظ بالوحدات التعليمية المكتسبة مع إعادة التسجيل للمواد غير المكتسبة.

المطلب الثالث: مسار تطبيق نظام ل.م.د في التعليم العالي بالجزائر

من أجل النهوض بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، شرعت الجزائر على غرار العديد من الدول العالم على إعادة النظر في تنظيم التعليم العالي ومواكبة التطورات ومسايرة التغيرات السريعة التي يشهدها العالم خاصة في عصر العولمة، ومن هذا المنظور تم تبني نظام جديد المنبثق عن مسار بولونيا وتكييفه مع السياق الوطني بطريقة تدريجية منذ سنة 2000 إلى يومنا هذا.

وقد مرّ نظام التعليم العالي بخمسة مراحل أساسية تخللتها مجموعة من الإصلاحات التي حاولت في كل مرة ضمان تكييفه مع احتياجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية للبلاد وكذلك تحقيق تناغم التعليم العالي الوطني مع أنظمة التعليم العالي المعمول بها عالميا، وتتمثل في:

أولاً) مرحلة التحضير (2000-2004):

عرفت هذه المرحلة بإصلاح النظام التربوي بجميع أطواره، وتعرف أيضا بمرحلة تمهيدية لانطلاق مشروع "إصلاح النظام التربوي والجامعي" في نفس الوقت على أرض الواقع، حيث تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (C.N.R.S.E)، حسب المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 9 ماي 2000¹، هدفها الوحيد هو إصلاح المنظومة التربوية في شكل حوار وطني شامل شارك فيه كل الفاعلين في الحقل التربوي، وأقر مجلس الوزراء في شهر أفريل 2001 "مشروع إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر" فقد تم على أساسه انشاء لجنة وطنية مكونة من خبراء في الميدان تضم عدة لجان كل واحد تختص بمهام محددة، وتتكون من «لجنة إصلاح النصوص القانونية، لجنة إصلاح المناهج التربوية، لجنة المتابعة والتقييم والتكوين، ولجنة إصلاح التعليم العالي»².

أما على مستوى قطاع التعليم العالي فقد تم إنشاء هيئة استشارية تدعى "الندوة الوطنية للجامعات" لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي بالإضافة إلى إنشاء هيئات جهوية في إطار التشاور والتنسيق والتقييم حول

1 خماد محمد، واقع اصلاحات المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية، مجلة قيس للدراسات الانسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، المجلد 06، العدد 02، 2022، ص 1621.

2 Djekoun abdelhamid, «La réforme LMD en Algérie etat des lieux et perspectives», Le système LMD entre implémentation et projection, Actes du colloque international, Republique Algerienne Democratique Et Populaire, Ministère de l'enseignement superieur et de la recherche scientifique, Alger 30 et 31 mai 2007, p 18.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

نشاطات شبكة التعليم العالي وتطبيق السياسة الوطنية¹، بالإضافة إلى تحديد صلاحيات هذه الهيئات وتشكيلها وسيرها².

وعلى إثره تم اقتراح وثيقة وزارية لإصلاح التعليم العالي تبرز أهم المشاكل والتحديات الكبرى التي تواجه هذا القطاع من حيث قلت الموارد المالية لتمويل الجامعات واستيعاب الطلب الاجتماعي المتزايد عليها، وعدم فعالية برامج التكوين التي تتماشى مع متطلبات التنمية الوطنية، وإعادة النظر في تكوين مكوني التعليم العالي من خلال إعادة تأهيل أو تدريب أساتذة التعليم العالي بمختلف رتبهم.

فعلى ضوء توصيات هذه اللجنة وتوجيهات المخطط التنفيذي لإصلاح نظام التعليم العالي التي صادق عليها مجلس الوزراء المعقد في 20 أفريل 2002، اعتمدت الوزارة على وضع خطة إستراتيجية تطويرية تشمل الفترة الممتدة ما بين 2004-2013 تهدف إلى «إعداد وتنفيذ إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي»، وتتمثل في مرحلته الأولى في وضع هيكلية جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية، وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي³، مع ضرورة توفير الموارد المادية والمالية والبشرية بالإضافة الى الوسائل التعليمية الحديثة.

وعلى إثره تم عقد لقاء تحضيرى سنة 2003 على المستوى الوطني لوضع الإصلاح موضع التنفيذ من خلال توعية جميع أفراد الأسرة التعليمية حول فتح تخصصات جديدة في نظام ل م د وعلى أساسه تم اعتماد قائمة الميادين الثلاثة عشر (13) والمتضمنة (العلوم والتكنولوجيا، علوم المواد، الرياضيات وعلوم الكمبيوتر، العلوم الطبيعية والحياة، علوم الأرض والكون، العلوم الطبية، الاقتصاد والادارة والتجارة، القانون والعلوم السياسية، اللغة والآداب العربية، الآداب واللغات الأجنبية، العلوم الإنسانية والاجتماعية، (STAPS) علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، الفنون)، بالإضافة إلى إعداد النماذج الأولى لاقتراح عروض التكوين في الليسانس الأكاديمية والمهنية، مع مراعاة التطورات العلمية والتكنولوجية ومتطلبات سوق العمل.

ثانيا) مرحلة الإنطلاق (2004-2007):

تميزت هذه المرحلة بتطبيق نظام ل م د بطريقة تدريجية على أرض الواقع تزامنا مع النظام الكلاسيكي خلال الموسم الدراسي 2004-2005، وعلى إثره تم اختيار عشر (10) مؤسسات نموذجية على مستوى الوطني، بحيث تضم أربع جامعات في الشرق وثلاثة في كل من الوسط والغرب الجزائري والمتمثلة في: جامعتي

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، القانون رقم 04-2000 المؤرخ في 10 رمضان 1421 الموافق 06 ديسمبر 2000، المعدل للقانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 04 أفريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي. الجريدة الرسمية، العدد 75، المادة (4).

2 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 01-208 مؤرخ في 2 جمادي الأول 1422 الموافق 23 يوليو 2001 يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية والندوة الوطنية للجامعات وتشكيلها وسيرها.

3 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي 2004، مرجع سبق ذكره، ص 3.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

قسنطينة وعنابة، المركزين الجامعيين لأم البواقي وبرج بوعريريج، وجامعات بومرداس والبليدة وبجاية، جامعات تلمسان ومستغانم والعلوم والتكنولوجيا لوهراڤ على التوالي، بالإضافة إلى تخيير الطلبة الجدد التسجيل في أحد النظامين.

وعلى هذا الأساس تم إعداد نصوص تنظيمية أولية تسمح بالسير الحسن لانطلاق الإصلاح، من خلال المرسوم التنفيذي رقم 371-04 مؤرخ في 8 شوال 1425 الموافق 21 نوفمبر سنة 2004، المتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد"، والقرار الوزاري المؤرخ في 23 جانفي 2005 الذي يحدد تنظيم وضبط كفايات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في الدراسات الليسانس "نظام جديد"، والقرار الوزاري المؤرخ في 4 جوان 2005 المتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للتأهيل وتحديد تشكيلتها وصلاحياتها وسيرها، بالإضافة إلى إقامة فضاءات لتقييم العروض من طرف اللجان الجهوية للتقييم واللجنة الوطنية للتأهيل، كما تم إعداد منشور يهدف إلى تنظيم وإعداد عروض التكوين وتقييمها وتأهيلها.

وخلال السنة الجامعية 2005-2006 منحة لجنة التأهيل تسعة عشر (19) اعتماد جديد لمؤسسات التعليم العالي لتطبيق نظام (ل م د)، وفي نفس الفترة أي ما بين شهر ماي وجوان أشرفت الندوات الجهوية للجامعات على إعداد الحملة الأولى لتقييم المؤسسات المحتضنة لتكوينات LMD، وعلى إثره أودعت مجموعة من تقارير لدى المديرية المركزية للتعليم العالي بالوزارة.

وبعد مضي ثلاث سنوات من تطبيق هذا الإصلاح وتخرج أول دفعة حاملي شهادة الليسانس LMD، تم تنظيم ندوة دولية حول "نظام LMD بين التطبيق والأهداف" في ماي 2007، وكانت الغاية الأساسية من هذه الندوة، محاولة تقدير مختلف المجالات التي يعرف فيها هذا الإصلاح نجاحا وتعزيزه ومتابعته، وفي حالة فشله لا بد من إعادة النظر فيه وفي صياغته، مع تحديد عدد الأهداف التي تم تحقيقا أثناء تطبيقه، كما يتم الاستفادة من التجارب الدولية التي شاركت في هذا الملتقى.

ثالثا) مرحلة التعزيز (2007-2012):

تعد هذه المرحلة امتدادا للمرحلة السابقة، حيث عرفت انطلاق أول تكوينات للماستر والدكتوراه وتعميم هذا النظام بطريقة كلية باستثناء بعض الفروع، مع مراجعة وسن النصوص والقوانين التنظيمية المتعلقة بالنظام LMD، وإعادة تقييمه للمرة الثانية، بالإضافة إلى تأسيس لجنة وطنية مكلفة بتنفيذ ضمان الجودة.

وبناء على ما تقدم، تم تنظيم جلسات وطنية حول التعليم العالي والبحث العلمي تحت عنوان "التقرير الوطن للتقويم المرحلي لتطبيق إصلاح التعليم العالي 19-20 ماي 2008"، وذلك وفق المذكرة الوزارية رقم 116/2008 المؤرخة في 22 مارس 2008، من أجل تقييم ومتابعة التقدم الذي أحرزه هذا الإصلاح، وذلك

* أنظر الملحق ص 247.

** أنظر الملحق ص 248.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

بفتح نقاش على مستوى الأسرة الجامعية بهدف تحديد مختلف النقائص المسجلة أثناء تطبيقه والعمل على تجاوزه، والسعي نحو مواصلة تعزيز نقاطه الإيجابية¹، وعلى إثره تم إصدار القانون رقم 08-06 المؤرخ في 23 فيفري 2008 المعدل والمتمم للقانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، "مكرسا النظام الجديد للتعليم"، بالإضافة إلى المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 19 أوت 2008 والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الماستر وشهادة الدكتوراه والذي يلغي المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 والمتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد"، وتوضيح مهمة الإشراف وتحديد كفاءات تنفيذها وفق ما جاء في المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 03 جانفي 2009، علاوة على ذلك تم إنشاء مناصب بيداغوجية للتأطير لمسؤولي الميادين والفروع والتخصصات، وتخرج أول دفعة لحاملي شهادة الماستر.

وقد عرف الموسم الجامعي 2009-2010 انطلاقة أولى دفعات التكوين في دكتوراه LMD وتعميم هذا نظام على كافة الفروع*، ما عدا العلوم الطبية والبيطرية وتكوينات المدارس العليا للأساتذة، وقد أشرفت اللجنة الوطنية للتأهيل بتشكيل تسع (09) مجموعات من الخبراء بهدف تقييم مؤسسات التعليم العالي وتقديم التقارير على مستوى المديرية المركزية للتعليم العالي بالوزارة، بالإضافة إلى تنظيم حملات واسعة للنقاش والتشاور ولقاء وطني في مارس 2010 حول آليات الانسجام والتوافقات (المعابر) بين النظام الكلاسيكي ونظام LMD، ومن أجل الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي وجودتها تم تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي وفق القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010، وتلتها عملية تنصيب لجنة مكلفة بتنفيذ ضمان الجودة في التعليم العالي، وسن القانون الأساسي لطالب الدكتوراه وفق المرسوم التنفيذي رقم 10-231 المؤرخ في 23 شوال عام 1431 الموافق 02 أكتوبر 2010.

علاوة على ذلك، تمت مراجعة النصوص التنظيمية التي تحكم البيداغوجيا في نظام LMD، وفق القرارات الوزارية رقم (711، 712، 713، 714) المؤرخة في 03 نوفمبر 2011، والشروع في إرساء "القواعد المعرفية المشتركة" وتنصيب اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين في 2012، بالإضافة إلى تحديد تنظيم التكوين في الطور الثالث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه وفق القرار الوزاري رقم 191 المؤرخ في 17 جويلية 2012.

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجلسات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي «التقرير الوطني للتقويم المرحلي لتطبيق إصلاح التعليم العالي»، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 19-20 ماي 2008، ص 5.

* يجدر بنا الإشارة أنه خلال الموسم الجامعي 2010-2011 تم التخلي نهائيا على النظام الكلاسيكي.

رابعاً) مرحلة التعمق (2012-2016):

بعد مضي ثمان سنوات من التطبيق الفعلي لنظام ل م د، تعد هذه المرحلة كتكملة للمرحلة السابقة، من حيث مراجعة نصوصه التنظيمية المتعلقة بكيفية تنظيم التكوين في الطور الثالث وفق القرار الوزاري رقم 329 المؤرخ في 05 ماي 2014 يعدل القرار رقم 191 المؤرخ في 16 جويلية 2012 وملحقه، حيث تضمن كيفية انتقاء الأولي للمتشحين على أساس دراسة الملف من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه، بالإضافة إلى القرارين رقم 362 و 363 المؤرخين في 09 جوان 2014 والمتضمنين كيفية إعداد ومناقشة مذكرة الماستر، وشروط التسجيل لنيل شهادة الماستر.

كما عرفت هذه الفترة تأسيس لجنة مكلفة بوضع نظام لضمان الجودة في التعليم العالي، وفق القرار الوزاري رقم 2004 المؤرخ في 2014.

بالإضافة إلى تنظيم ندوتين وطنيتين للجامعات الأولى مخصصة للتقييم الشامل لإصلاح LMD في مارس 2013، وأخرى مخصصة لتقييم تطبيق نظام LMD في 12-13 جانفي 2016 وقد شملت مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعي، وتجدر الإشارة هنا، أنّ الغاية الأساسية من هاتين الندوتين معرفة أهم النتائج التي توصل إليها هذا الإصلاح وتحديد مختلف التحديات والعقبات التي واجهها، من أجل اتخاذ التدابير اللازمة لتدارك مختلف النقائص التي أعاقت تطبيقه، ولن يكون ذلك إلا بتضافر جهود كل القطاعات المشاركة في هاتين الندوتين.

خامساً) مرحلة المراجعة والتدقيق (2016-2024):

لقد واصلت الوزارة بتنظيم جلسات وطنية من شأنها إصلاح قطاع التعليم العالي وعصرنته، عن طريق تدارك النقائص وتصحيح اختلالات نظام ل م د أثناء تطبيقه في المراحل السابقة، نهيك عن الظروف الاستثنائية الناجمة عن جائحة كوفيد-19 وما أدى إلى تأخير في بلوغ الأهداف المنشودة.

وعلى هذا الأساس، شرع وزير التعليم "الطيب بوزيد" بإعطاء مهلة لمسؤولي القطاع وبمشاركة الشركاء الاجتماعيين بإعداد مقترحات من شأنها مراجعة ومعالجة "جملة الاختلالات وعدم التوافق" في تطبيق هذا الإصلاح أو التخلي عنه نهائياً وتدرجياً إلى غاية 09 ديسمبر 2019 لإيداع تقاريرهم من أجل تنظيم ندوة وطنية، كما وجهت مديرية التعليم والتكوين العالي تعليمية رقم 743 مؤرخة بتاريخ 18 نوفمبر 2019 إلى رؤساء الندوات الجهوية تخص مراجعة كل من القرار رقم 711 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المحدد للقواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي (الليسانس والماستر) والقرار رقم 712

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المتضمن كفايات التقييم والتدرج في طوري الدراسات لنيل شهادتي (الليسانس والماستر)¹.

وتزامنا مع نقشي فيروس كورونا، انتهجت الدولة الجزائرية قرار وقائي استعجالي، من شأنه تعليق الدراسة بجميع أطوارها في 15 مارس 2020، وعلى هذا الأساس اتخذت وزارة التعليم العالي قرارات جريئة من شأنها التكيف مع الوضع الحالي وضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم وعدم ضياع الموسم الدراسي الجامعي، من خلال وضع الأنشطة البيداغوجية على الخط² "أي استخدام الأرضية الرقمية Moodeele Plateforme"، ومواصلة النشاطات البيداغوجية واختتام السنة الجامعية 2019-2020 مع ضرورة تقييم عملية التعليم عن بعد ومتابعتها من طرف اللجان العلمية والبيداغوجية وفق المراسلة الوزارية رقم 634/أ.خ.و/2020 في 14 ماي 2020³، بالإضافة إلى تحديد الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجي والتقييم وانتقاء الطلبة في ظل فترة كوفيد-19، بعنوان السنة الجامعية 2021-2022⁴.

بعد فترات انقطاع دامت ثلاث سنوات، عادت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مرة أخرى إعادة فتح ملف "إصلاح نظام ل م د" بمشاركة كل الأسرة الجامعية، بغية تدارك النقائص وتصحيح اختلالات الفترة السابقة، في سبل إعداد رؤية توافقية حول كفايات تحسين نظام التكوين الجامعي وعصرنته، ومن جملة النقاط التي تمت مناقشتها على مستوى المؤسسات الجامعية، تم تحديدها في أربعة محاور أساسية تضمنت توحيد الميادين ورفع سنوات التكوين في الليسانس واستحداث أقطاب جامعية وإثراء خارطة التكوين⁵، وكذا مسألة ازدواجية الشهادات لمنح الطالب فرص أكبر في عالم الشغل، بصدد تنظيم جلسات وطنية لمناقشة مشروع تحسين نظام التكوين الجامعي.

-
- 1 خيرة لعروسي، الشروع رسميا في إجراءات التخلي عن "ال ل أم دي"، جريدة الخبر، السنة الثلاثون، العدد 9398، الأحد 24 نوفمبر 2019 الموافق لـ 27 ربيع الأول 1441هـ، ص 4.
 - 2 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مراسلة رقم: 437/أ.خ.و/2020، مؤرخ في 07 أفريل 2020، متعلقة بوضع الأنشطة البيداغوجية على الخط، الجزائر.
 - 3 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مراسلة رقم: 634/أ.خ.و/2020، مؤرخ في 14 ماي 2020، متعلقة بمواصلة النشاطات البيداغوجية واختتام السنة الجامعية 2019-2020 مع ضرورة تقييم عملية التعليم عن بعد ومتابعتها من طرف اللجان العلمية والبيداغوجية، الجزائر.
 - 4 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار رقم: 915 المؤرخ في 11 أوت 2021، المتضمن تحديد الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجي والتقييم وانتقاء الطلبة في ظل فترة كوفيد-19، بعنوان السنة الجامعية 2021-2022.
 - 5 ع.موساوي، إصلاح الجامعة.. ساعة الحقيقة، جريدة الخبر، السنة الثالثة والثلاثون، العدد 10461، الثلاثاء 7 أكتوبر 2023 الموافق لـ 16 رجب 1444هـ، ص 2.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

علاوة على ذلك، تم إصدار قرارات وزارية من بينها القرار رقم 1145 الذي يحدد كفايات وشروط التحاق حاملي شهادات الدراسات الجامعية التطبيقية بالتكوين لنيل شهادة الليسانس¹، قرار رقم 1275 يتضمن تحديد كفايات إعداد مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية "مؤسسة ناشئة" من قبل طلبة مؤسسات التعليم العالي²، بالإضافة إلى القرار رقم 711 المتضمن كفايات التسجيل في التكوينات لنيل شهادات الليسانس والماستر ومهندس دولة ومهندس معماري، وكذا كفايات التنظيم والتقييم والتدرج فيها³.

الجدول رقم (23): أهم مراحل تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر

أهم المحطات	
السنوات	مرحلة التحضير
2000-2001	*توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية * إعداد النصوص التنظيمية لتحضير الإصلاح: - القانون رقم 2000-04 المؤرخ في 10 رمضان 1421 الموافق 06 ديسمبر عام 2000 المعدل للقانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 04 أبريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي. - المرسوم التنفيذي رقم 01-208 مؤرخ في 2 جمادي الأول 1422 الموافق 23 يوليو 2001 يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية والندوة الوطنية للجامعات وتشكيلها وسيرها.
2002-2003	* 20 أبريل 2002، اعتمدت الوزارة على وضع خطة إستراتيجية تطويرية تشمل الفترة الممتدة ما بين 2004-2013 تهدف إلى «إعداد وتنفيذ إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي». * لقاء تحضير لوضع الإصلاح موضع التنفيذ - اعتماد قائمة الميادين الثلاثة عشر (13) - إعداد النماذج الأولى لاقتراح عروض التكوين في الليسانس الأكاديمية والمهنية.

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار: رقم 1145، المؤرخ في 21 ديسمبر 2017، المعدل للقرار رقم 364 المؤرخ في 9 جوان 2014، المتضمن كفايات وشروط التحاق حاملي شهادات الدراسات الجامعية التطبيقية بالتكوين لنيل شهادة الليسانس.

2 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار: رقم 1275، المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، يحدد كفايات إعداد مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية "مؤسسة ناشئة" من قبل طلبة مؤسسات التعليم العالي.

3 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار: رقم 711، المؤرخ في 09 فيفري 2023، المتضمن كفايات التسجيل في التكوينات لنيل شهادات الليسانس والماستر ومهندس دولة ومعمار، وكذا كفايات التنظيم والتقييم والتدرج فيها.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

السنوات	مرحلة الانطلاق
2004-2005	* انطلاق إصلاح LMD على مستوى عشر (10) مؤسسات نموذجية: - أربعة (04) في الشرق: جامعتي قسنطينة وعنابة، المركزين الجامعيين لأم البواقي وبرج بوعريرج. - ثلاث (03) في الوسط: جامعات بومرداس والبليدة وبجاية. - ثلاث (03) في الغرب: جامعات تلمسان ومستغانم والعلوم والتكنولوجيا لوهرا. * المبدأ الذي تحكم في هذه العملية تمثل في "إصلاح تدريجي وتشاركي وإدماجي"، مع تعايش نظامي التعليم (الكلاسيكي والجديد)، أحيانا في نفس الفرع لنفس المؤسسة، لمدة تفوق خمس (05) سنوات. * إعداد النصوص التنظيمية الأولى لانطلاق الإصلاح: - المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 8 شوال 1425 الموافق 21 نوفمبر 2004 يتضمن إحداث شهادة الليسانس "نظام جديد". - قرار وزاري المؤرخ في 23 جانفي 2005 يحدد تنظيم وضبط كفايات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في الدراسات الليسانس "نظام جديد". - قرار وزاري المؤرخ في 4 جوان 2005 المتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للتأهيل. - إقامة فضاءات لتقييم العروض (اللجان الجهوية للتقييم واللجنة الوطنية للتأهيل). - إعداد المنشور الذي ينظم إعداد عروض التكوين وتقييمها وتأهيلها.
2005-2006	* توسيع تطبيق الإصلاح إلى تسعة عشر (19) مؤسسة للتعليم العالي.
ماي-جوان 2005	* الحملة الأولى لتقييم المؤسسات المحتضنة لتكوينات LMD. * أشرفت على هذه الحملة الندوات الجهوية للجامعات التي أودعت تقاريرها لدى المديرية المركزية للتعليم العالي بالوزارة.
2007-2008	* تخرج أول دفعة حاملي شهادة الليسانس LMD، وانطلاق أول تكوينات الماستر.
ماي 2007	* تنظيم ندوة دولية حول "نظام LMD": بين التطبيق والأهداف.
السنوات	مرحلة التعزيز
أفريل 2008	* تنظيم جلسات وطنية حول التعليم العالي.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

	* تم تنظيم هذا اللقاء على أساس تقارير كافة المؤسسات التي أفضت لخارطة طريق وتوصيات، حيث تبع ذلك على المستوى التشريعي والتنظيمي إصدار النصوص التالية: - القانون رقم 06-08 المؤرخ في 23 فيفري 2008 المعدل والمتمم للقانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، مكرسا النظام الجديد للتعليم، - المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 19 أوت 2008 والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الماستر وشهادة الدكتوراه (يلغي المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 والمتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد")، - المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 6 محرم عام 1430 الموافق 03 جانفي 2009 والمتضمن توضيح مهمة الإشراف وتحديد كفايات تنفيذها، - إنشاء مناصب بيداغوجية للتأطير لمسؤولي الميادين والفروع والتخصصات.
2009	* تعميم نظام LMD على كافة الفروع، ما عدا العلوم الطبية والبيطرية وتكوينات المدارس العليا للأساتذة. * تخرج أول دفعة لحاملي شهادة الماستر. * انطلاق أولى دفعات التكوين في دكتوراه LMD.
2009-2010	* إجراء ثاني لعملية تقييم على مستوى المؤسسات. - قام بهذه العملية التي شملت كل مؤسسات التعليم العالي تسع (09) مجموعات من الخبراء، بإشراف اللجنة الوطنية للتأهيل، وقدمت التقارير للمديرية المركزية للتعليم العالي بالوزارة.
2010	* تنظيم حملات واسعة للنقاش والتشاور ولقاء وطني في مارس 2010 حول آليات الانسجام والتوافقات (المعابر) بين النظام الكلاسيكي ونظام LMD. - قرار وزاري رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 والمتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي. - المرسوم التنفيذي رقم 10-231 المؤرخ في 23 شوال عام 1431 الموافق 02 أكتوبر 2010 والمتضمن القانون الأساسي لطالب الدكتوراه.
2011	- مراجعة النصوص التنظيمية التي تحكم البيداغوجيا في نظام LMD. - القرار رقم 711 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المحدد للقواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي (الليسانس والماستر). - القرار رقم 712 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المتضمن كفايات التقييم والتدرج في طوري الدراسات لنيل شهادتي (الليسانس والماستر).

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

	- القرار رقم 713 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يحدد تشكيل لجنة الإشراف وسيرها. - القرار رقم 714 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المتضمن كفايات ترتيب الطلبة. - تنصيب لجنة مكلفة بتنفيذ ضمان الجودة (2010) في التعليم العالي.
2012	- تنصيب اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين. - الشروع في إرساء "القواعد المعرفية المشتركة". - القرار رقم 191 المؤرخ في 17 جويلية 2012 المتضمن تحديد تنظيم التكوين في الطور الثالث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه.
السنوات	مرحلة التعمق
مارس 2013	*تنظيم ندوة وطنية للجامعات مخصصة للتقييم الشامل لإصلاح LMD (تقرير اللجنة الوطنية للتقييم). - القرار رقم 329 المؤرخ في 05 ماي 2014 يعدل القرار رقم 191 المؤرخ في 16 جويلية 2012 المتضمن تحديد تنظيم التكوين في الطور الثالث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه. - ملحق القرار رقم 329 المؤرخ في 05 ماي 2014 يعدل ملحق القرار رقم 191 المؤرخ في 16 جويلية 2012 المتضمن تحديد كفايات الانتقاء الأولي للمتشحين على أساس دراسة الملف. - القرار رقم 362 المؤرخ في 09 جوان 2014 المتضمن تحديد كفايات إعداد ومناقشة مذكرة الماستر. - القرار رقم 363 المؤرخ في 09 جوان 2014 المتضمن شروط التسجيل في الدراسات الجامعية لنيل شهادة الماستر.
-2014 2015	*مطابقة عروض التكوين في الليسانس بفضل توحيد القواعد المعرفية المشتركة. - قرار وزاري رقم 2004 المؤرخ في 29 ديسمبر 2014 يتضمن تأسيس لجنة لوضع نظام لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي.
جانفي 2016	*تنظيم ندوة وطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل م د (ملخص عن الوقائع والتوصيات).
السنوات	مرحلة المراجعة والتقييم
-2019 2021	- القرار رقم 1145 المؤرخ في 21 ديسمبر 2017 يعدل القرار رقم 364 المؤرخ في 9 جوان 2014 المتضمن كفايات وشروط التحاق حاملي شهادات الدراسات الجامعية التطبيقية بالتكوين لنيل شهادة الليسانس.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

	* إعداد النصوص التنظيمية استثنائية، لضمان التنظيم والتسيير البيداغوجي الحسن في ظل فترة كوفيد-19: - مراسلة رقم: 437/أ.ع/2020 الجزائر في 07 أفريل 2020، المتعلقة بوضع الأنشطة البيداغوجية على الخط، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. - مراسلة رقم: 634/أ.خ.و/2020 الجزائر في 14 ماي 2020، المتعلقة بمواصلة النشاطات البيداغوجية واختتام السنة الجامعية 2019-2020 مع ضرورة تقييم عملية التعليم عن بعد ومتابعتها من طرف اللجان العلمية والبيداغوجية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. - القرار: رقم 915 المؤرخ في 11 أوت 2021 المتضمن تحديد الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجي والتقييم وانتقاء الطلبة في ظل فترة كوفيد-19، بعنوان السنة الجامعية 2021-2022. * إعداد مقترحات حول معالجة إصلاح عروض التكوين في الليسانس الأكاديمية والمهنية، وتنظيم جلسات وطنية حول التعليم العالي تهدف إلى: - تقييم نظام ل م د وتصحيحه أو التخلي عنه تدريجيا. - مراجعة القرار رقم 711 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المحدد للقواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي (الليسانس والماستر)، ومراجعة القرار رقم 712 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المتضمن كفايات التقييم والتدرج في طوري الدراسات لنيل شهادتي (الليسانس والماستر).
2022-2024	* لقاء تحضيرى لمناقشة اصلاح نظام التعليم العالي وعصرنته، والشروع في تنظيم جلسات وطنية حول هذا الإصلاح. - القرار: رقم 1275 المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، يحدد كفايات إعداد مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية "مؤسسة ناشئة" من قبل طلبة مؤسسات التعليم العالي. - القرار رقم 711 المؤرخ في 09 فيفري 2023 المتضمن كفايات التسجيل في التكوينات لنيل شهادات الليسانس والماستر ومهندس دولة ومهندس معماري، وكذا كفايات التنظيم والتقييم والتدرج فيها.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مجموعة من المصادر الموجودة في قائمة المراجع.

المبحث الثاني: أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية التعليم العالي في الجزائر:

لاحظنا خلال دراستنا لمسار تطبيق نظام ل م د، أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سعت جاهدة إلى إصلاح هذا القطاع وعصرنته رغم العقبات التي واجهتها أثناء تطبيقه، حيث اعتمدت هذا النظام بهدف تطوير مردودية التعليم الجامعي ومواءمته مع متطلبات سوق العمل وتكييفه وفق المعايير الدولية، وفي هذا الإطار حاولنا تقييم أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية التعليم العالي في الجزائر سواء على المستوى الداخلي والخارجي، باستخدام بعض المؤشرات الكمية ومقارنة النتائج مع تجربة دولة تونس، ثم تحديد طبيعة الآثار الناجمة عن تطبيق هذا النظام.

المطلب الأول: تحليل مردودية التعليم العالي في الجزائر:

شهد قطاع التعليم العالي خلال اثنان وعشرون سنة من تطبيق هذا الإصلاح نموا كبيرا في عدد الطلبة الوافدين على مختلف مؤسساتها، وهذا ما يستوجب دراسة مردودية التعليم العالي* من أجل تقييم مدى فعالية وكفاءة نظام في تحقيق الأهداف المرجوة منها، من حيث تحسين جودة مخرجات التعليمية وعقلنة الموارد البشرية والمالية وتحقيق الفعالية الاقتصادية والاجتماعية من الاستثمار في التعليم العالي.

أولاً: دراسة المردودية الداخلية لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر:

استفاد قطاع التعليم العالي من شبكة واسعة قوامها 117 مؤسسة جامعية، تتوزع حالياً على مجمل التراب الوطني، وتضم 55 جامعة، و 09 مراكز جامعية، و 40 مدرسة وطنية عليا، و 13 مدرسة عليا للأساتذة¹، بينما كانت تضم على 56 مؤسسة جامعية خلال بداية تطبيق نظام ل.م.د، أي أنها تشمل على 27 جامعة، و 13 مركز جامعي، و 12 معهد ومدارس وطنية، و 04 مدارس عليا للأساتذة، ومن بين الأسباب الرئيسية لتوسيع هذه الشبكة تكمن في محاولة الوزارة لبلوغ الأهداف التي تم تسطيرها لإنجاح هذا الإصلاح، باعتبار مؤسسات التعليم العالي قطاع استراتيجي يسهم في التنمية الاقتصادية للبلاد.

ومن أجل الارتقاء بنوعية مخرجات التعليم العالي، تم وضع شروط ومعايير يتم من خلالها انتقاء الطلبة الجدد الحاصلين على شهادة البكالوريا، أو شهادة أجنبية المعادلة لها للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وعلى أساسه يتم توجيه هؤلاء الطلبة وفق معدلاتهم ونوع البكالوريا المتحصلين عليها سواء كانت علمية أو تقنية، مع الأخذ بعين الاعتبار المعدل الأدنى للقبول من طرف هذه المؤسسات والتي تخضع لمجموعة من العوامل من

* تعتمد مردودية التعليم العالي على مجموعة من المؤشرات الكمية التي تعكس الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام من بينها تطور عدد الطلبة وعدد المتخرجين، معدل التأطير البيداغوجي، تطور هيئة التدريس، بطالة حاملي الشهادات...

1 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، احصائيات قطاع 2024-2025، موقع الوزارة الالكتروني، على الخط، تم الاطلاع في

https://www.mesrs.dz/، 2025/04/13

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

بينها زيادة الطلب على بعض التخصصات والتي تقابلها محدودية المقاعد البيداغوجية خاصة إذا كانت تخصصات ذات التسجيل الوطني مثل طب، صيدلة وطب الأسنان أو في شكل مدارس عليا أو في حالة استحداث تخصصات جديدة بإمكانها تلبية متطلبات سوق العمل وقادرة على مواكبة التطورات التكنولوجية، على سبيل المثال استحداث المدرسة العليا الوطنية للذكاء الاصطناعي، وقد يختلف معدل القبول من سنة إلى أخرى، كما يأخذ بعين الاعتبار الموقع الجغرافي لهذه المؤسسات.

وباعتبار الطالب محور أساسي في العملية التعليمية فلا بد من إعطاء صورة واضحة حول مختلف شروط الالتحاق بالمؤسسات التعليمية العالي، فقد وضعت الوزارة منصة رقمية بغية تمكين الطلبة الجدد الاطلاع على مختلف المستجدات على هذا الموقع وبكل شفافية، من أجل تقادي عملية إعادة التوجيه، أو أن الطالب يأخذ خيارات قد يندم عليها لاحقا، وما يترتب عليها من تكرار السنة أو تجميدها أو الهدر الجامعي.

وقد عرفت التخصصات الطبية خلال العشرية الأخيرة ارتفاع ملحوظ في معدلات القبول كنتيجة لزيادة الطلب عليها خاصة خلال الموسم الدراسي (2023-2024) بالنسبة للطب والصيدلة فقد تراوحت ما بين 16,52 و 15,94 فما فوق على التوالي، ثم عرفت تراجع طفيف خلال الموسم الموالي وعلى الأرجح يمكن اعتبار اضراب طلبة كلية الطب كأحد العوامل المسببة لها، بينما تم تحديد العلامات الدنيا بالنسبة لطب الأسنان والعلوم البيطرية ارتفاعا خلال هذه السنة الأخيرة فقدرت 16,65 و 15,11.

في حين تعرف التخصصات المتعلقة بالمدارس العليا معدلات قبول عالية على سبيل المثال أخذنا المدرسة المتعددة التقنيات للهندسة المعمارية والتخطيط العمراني التي تجاوز معدل قبولها 16.00 وفي المقابل نجد أن هناك إقبال كبير على المدارس العليا للإعلام الآلي ولا سيما المدرسة الوطنية للذكاء الاصطناعي الذي تجاوز معدل القبول فيها 18,64.

في حين، نلاحظ أن معظم الطلبة المتفوقين في شهادة بكالوريا بإمكانهم التوجه إلى التخصصات المذكورة سابقا في حين الفئة المتبقية سوف يتوجهون إلى التخصصات الأخرى المتواجدة على مستوى الجامعات والتي تتناسب معدلاتهم، كما تختلف معدلات القبول لنفس التخصص من جامعة إلى أخرى، وعلى سبيل المثال حولنا دراسة المعدلات الدنيا لقبول طلبة البكالوريا في تخصص العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير ذات التسجيل الوطني خلال الفترة (2024/2025)، وهذا ما يوضحه كل من الجدولين رقم (24)، (25).

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

الجدول رقم (24): العلامات الدنيا لقبول طلبة البكالوريا في تخصصات ذات التسجيل الوطني خلال الفترة (2015-2024).

2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	بكالوريا	التخصص
16.30	16.52	16.27	15.86	16.19	15.90	15.97	15.84	15.55	15.30	علوم تجريبية	طب
16.79	17.00	16.75	16.75	16.66	16.36	16.28	16.14	15.55	15.30	رياضيات	
/	17.34	17.25	17.91	17.17	16.69	16.93	16.30	15.55	15.30	تقني رياضي	
15.82	15.94	15.78	15.52	15.78	15.41	15.43	15.25	14.98	14.98	علوم تجريبية	صيدلة
16.30	16.41	16.24	16.23	16.24	15.86	15.73	15.55	14.98	14.98	رياضيات	
/	16.73	16.73	17.52	16.73	16.18	16.36	15.70	14.98	14.98	تقني رياضي	
16.65	16.42	16.19	15.82	16.07	15.73	15.78	15.62	15.21	14.97	علوم تجريبية	طب اسنان
17.15	16.90	16.67	16.69	16.53	16.19	16.10	15.93	15.21	14.97	رياضيات	
/	17.24	17.16	17.85	17.03	16.51	16.73	16.05	15.21	14.97	تقني رياضي	
15.11	14.95	14.88	14.60	14.74	14.31	14.33	14.75	14.00	14.15	علوم تجريبية	البيطرة
15.95	15.76	15.78	15.51	15.61	14.87	14.88	14.75	14.00	14.15	رياضيات	
15.95	15.76	15.78	15.51	15.61	16.21	14.88	14.75	14.00	14.15	تقني رياضي	
18.64	17.79	17.77	17.52							علوم تجريبية	مدرسة العليا الوطنية للذكاء الاصطناعي
19.03	18.27	18.29	18.41							رياضيات	
19.41	18.64	18.29	18.41							تقني رياضي	
18.31	18.10	17.95	18.13	17.06	16.48	16.74	16.41	16.12	16.31	علوم تجريبية	مدرسة العليا للإعلام الآلي الجزائر
18.67	18.67	18.48	18.67	17.89	17.13	17.40	17.36	17.09	17.31	رياضيات	
19.05	19.04	19.05	19.23	18.64	17.85	18.09	18.17	17.09	17.31	تقني رياضي	
10.00	NC	09.50	09.50	09.00	10.00	10.00	10.23	10.00	10.00	علوم تجريبية	جامعة الجزائر 3 علوم تجارية وعلوم التسيير وعلوم اقتصادية
10.91	NC	09.89	09.87	09.25	10.00	10.00	10.23	10.39	10.00	رياضيات	
12.01	NC	10.67	10.55	10.07	10.38	10.09	10.23	10.39	10.00	تقني رياضي	
10.31	10.54	11.00	10.50	11.00	--	--	12.00	11.00	11.00	علوم تجريبية	جامعة الجزائر 3 العلوم السياسية
10.98	11.27	11.03	10.50	11.09	--	--	12.12	11.00	11.00	رياضيات	
10.95	12.06	11.07	10.83	11.33	10.38	10.09	12.00	11.00	11.00	تقني رياضي	
10.24	NC	09.99	10.17	09.26	10.07	10.06	10.00	10.00	10.00	علوم تجريبية	جامعة الجزائر 2 علم الاجتماع
10.97	NC	10.69	10.85	10.12	11.00	10.97	10.00	10.00	10.00	رياضيات	
10.97	NC	11.40	11.65	11.13	12.09	12.13	10.00	10.00	10.00	تقني رياضي	

المصدر: من اعداد الباحثة اعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

الجدول رقم (25): العلامات الدنيا لقبول طلبة البكالوريا في تخصص العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير ذات التسجيل الوطني خلال الفترة (2025/2024).

ع.تجريبية	رياضيات	ت.رياضي	ع.تجريبية	رياضيات	ت.رياضي
10.00	10.00	10.33	10.01	10.02	11.70
10.00	10.00	10.84	10.02	10.03	11.01
10.00	10.00	10.93	10.04	10.97	12.06
10.00	10.03	10.07	10.05	10.95	12.09
10.00	10.03	10.68	10.10	11.02	12.13
10.00	10.15	11.17	10.16	11.12	12.25
10.00	10.17	11.21	10.28	11.25	12.79
10.00	10.23	11.27	10.31	11.26	12.37
10.00	10.30	11.38	10.50	11.46	12.63
10.00	10.34	11.37	10.79	11.78	12.96
10.00	10.36	11.62	11.08	12.08	13.31
10.00	10.55	11.62	11.10	12.12	13.43
10.00	10.71	11.77	جامعة تيارت (+ ملحقة قصر الشلالة)		
10.00	10.71	11.78	المدرسة العليا للاقتصاد وهران		
10.00	10.76	11.89	المدرسة العليا لعلوم التسيير عنابة		
10.00	10.77	11.74	المدرسة العليا لعلوم التسيير عنابة		
10.00	10.80	11.88	المدرسة العليا لعلوم التسيير عنابة		
10.00	10.82	11.90	المدرسة العليا للمناجمنت تلمسان		
10.00	10.84	11.93	المدرسة العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي القليعة		
10.00	10.91	12.01	المدرسة العليا للتسيير والاقتصاد الرقمي بالقليعة		
10.00	10.91	12.05	مدرسة الدراسات العليا للتجارة القليعة		
10.00	10.92	12.03	المدرسة العليا للتجارة القليعة		
10.00	11.00	12.00			
جامعة الجزائر 1+جامعة الجزائر 3			14.31	15.15	15.15

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كما تمنح مؤسسات التعليم العالي تخصصات في مختلف ميادين التكوين الخمسة عشر* من شأنها عصرنة الجامعة الجزائرية وجعلها قطب مشع يسعى إلى تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية للبلاد، وعلى إثره تم استحداث أكثر من 30 مسار تكويني جديد وفق متطلبات الأسرة الجامعية والمحيط الاقتصادي والاجتماعي.

وفي هذا السياق، تم دعم القطب الجامعي للتكنولوجيا بسيدي عبد الله مدارس عليا تتعلق بالأنظمة المستقلة، علوم النانو والنانو تكنولوجيا، الذكاء الاصطناعي والرياضيات، بالإضافة إلى فتح مدرسة عليا للأمن السيبراني خلال الموسم الدراسي (2024-2025) من أجل مواجهة المخاطر السيبرانية التي يعرفها العالم اليوم.

ومن أجل دعم الصناعة والسياحة الجزائرية فقد تم ادراج خمس تخصصات جديدة في مجال تكنولوجيا تصنيع السيارات على مستوى جامعة بومرداس، باتنة2، برج بوعريرج وهران، وصناعة النسيج بجامعة

* يجدر بنا الإشارة، أنه تم إضافة ميدانين جديدين والمتضمنين "لغة وثقافة أمازيغية"، "هندسة معمارية، عمران ومهن المدينة".

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

غليزان، والتسويق سياحي والفندقي بجامعة مستغانم، بالإضافة إلى استحداث ثلاث تخصصات في مجال علوم الغذاء وتتضمن تقنيات التسويق في الزراعات الغذائية، تكنولوجيات المياه والمشروبات بجامعة البليدة، ومراقبة وتسيير الجودة في الصناعات الزراعية الغذائية بجامعة تلمسان، علاوة على ذلك تم إدراج اللغة الصينية بجامعة الجزائر 2.

كما سعت الوزارة إلى استحداث شهادة مزدوجة، باعتبارها واحدة من أفضل النظم الدراسية المعمول بها عالميا، حيث يتسنى للطالب أن يحصل على شهادتين جامعتين في آن واحد وبنفس البكالوريا، من خلال مزاوله دراسته في تخصصين مختلفين إحداهما رئيسية والأخرى ثانوية، من أجل توسيع نطاق كفاءاته وتعزيز افاقه المهنية وفرص تشغيله من جهة، واقتصاد وقته وترشيد نفقاته من جهة أخرى.

وبناء على ما تقدم، تم فتح 06 مسارات تكوينية خلال الموسم الدراسي (2024/2023) من أجل الحصول على شهادة مزدوجة بالنسبة للتخصصات التالية: "رياضيات تطبيقية-اقتصاد رقمي"، "قانون خاص-أنظمة المعلوماتية"، إدارة الأعمال-لغة إنجليزية"، تطوير التطبيقات المحمولة-إدارة إلكترونية"، "إنجليزية-علوم مالية ومحاسبة"، "هندسة الأنظمة المعلوماتية-آلية"¹، وتعتبر هذه المبادرة الأولى من نوعها في منظومتنا التعليمية، وعليه واصلت الوزارة على فتح 16 مسارا تكوينيا جديدا في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية ومن ضمنها خمسة عروض جديدة للتكوين في العلوم الطبية ومنها تكوين أطباء مختصين في الذكاء الاصطناعي ومعالجة البيانات الضخمة ومعلوماتية إحيائية وعلم النفس الطبي واقتصاد الصحة خلال السنة الجامعية (2024-2025)².

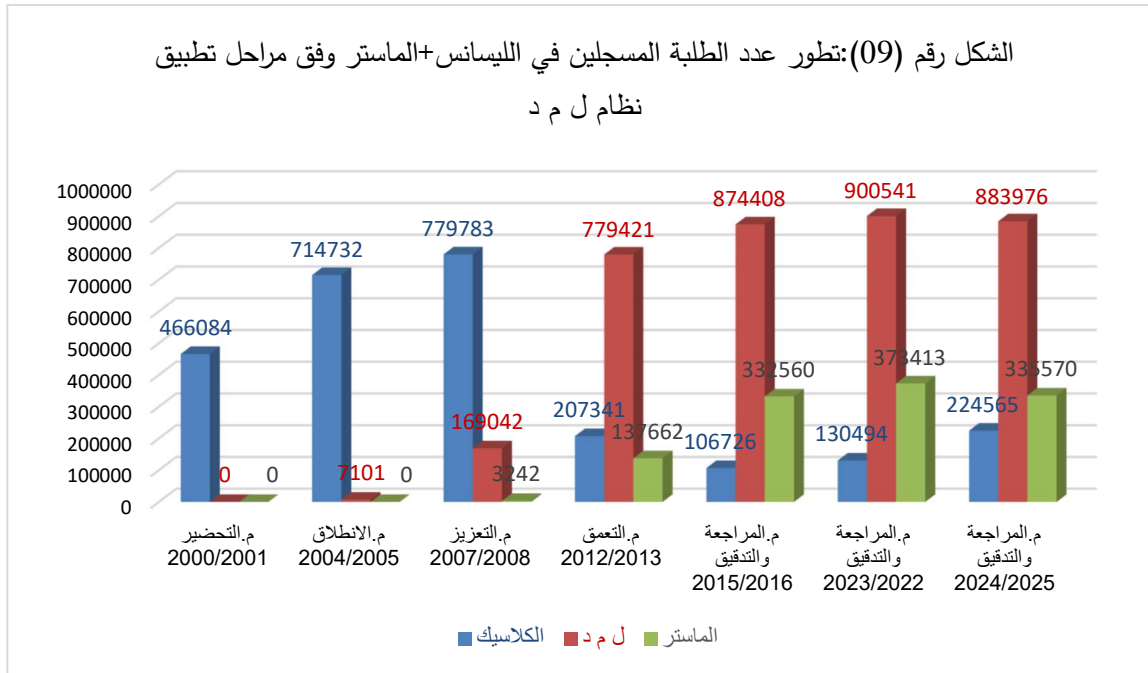
وتزامنا مع هذه الإصلاحات شهدت مؤسساتنا الجامعية، نمو في عدد الطلبة الملتحقين بها سواء في طور الليسانس بالنسبة للنظامين (النظام الجديد مع النظام الكلاسيكي) وبطريقة تدريجية، حيث بلغ عدد الطلبة المسجلين في النظام الجديد بـ 7101 طالبا أي ما يقدر بنسبة 0,98% من إجمالي الطلبة الجدد خلال مرحلة الانطلاق، وقد عرف نموا سريعا خلال مرحلة التعمق إذ تجاوز عددهم أكثر من 700 ألف طالب أي بنسبة 78,98% خلال مرحلة التعمق، وبالتالي تم تطبيق هذا النظام (ل م د) على كافة المؤسسات الجامعية وتعميمه على كافة التخصصات باستثناء العلوم الطبية والبيطرية والصيدلة وتكوينات المدارس العليا للأساتذة، وقد استمر على نفس الوتيرة إلى غاية مرحلة المراجعة والتدقيق ففي السنة الدراسية 2023/2022

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، منشور رقم 01، مؤرخ في 16 ذو الحجة 1444 الموافق 04 جويلية 2023، يتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا بعنوان السنة الجامعية 2023-2024، ص 86.

2 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، منشور رقم 01، مؤرخ في 08 محرم 1446 الموافق 14 جويلية 2024، يتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا بعنوان السنة الجامعية 2024-2025، ص 115، 118.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

وصل تعدادهم إلى الذروة إذ تجاوز عددهم 900 ألف طالب، وهو الهدف الذي كانت تصبو إليه الجامعة الجزائرية من وراء تطبيقها لهذا النظام.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

رغم هذا التطور الملحوظ في تعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، إلا أن مشكلة التوجيه بالنسبة للتخصصات العلمية باتت تشكل عائق أساسي لهذا النظام، مقارنة بتخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية ومن ضمنها العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، خاصة في المراحل الأولى من تطبيق هذا الإصلاح، حيث قدرت نسبة الطلبة المسجلين في تخصص العلوم الاجتماعية والإنسانية بـ 68% مقارنة لتخصصات العلمية (العلوم والتكنولوجيا، العلوم الطبيعية والحياة) بـ 19% و 8% على التوالي خلال السنة الدراسية 2010/2009¹، بينما عرفت هذه التخصصات العلمية إقبال خلال الموسم الدراسي 2023/2022 ثم تراجع خلال الآونة الأخير كما يوضحه الشكل البياني أدناه.

وبناء على ما تقدم، يمكن القول انه من بين الأسباب الرئيسية التي أدت إلى تراجع نسبة الطلبة المسجلين في هذه التخصصات العلمية وخاصة التكنولوجيا، تتمثل في زيادة الطلب عليها في حين يقابلها محدودية المقاعد البيداغوجية، ويكون التسجيل فيها وطني، كما يتم توجيه نخبة الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة إليها، حيث تجاوزت معدلاتهم 18 فما فوق، بينما يتم توجيه أغلبية الطلبة الذين تحصلوا على معدلات أقل من 15 في تخصصات أخرى.

علاوة على ذلك، ومع استحداث مسارات تكوينية جديدة في إطار الحصول على شهادات مزدوجة بالنسبة للتخصصات العلمية والتكنولوجية ومن ضمنها العلوم الطبية فإنها تخضع لنفس الشروط السابقة.

1 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 50 سنة في خدمة التنمية من 1962-2012، مرجع سبق ذكره، ص 38.

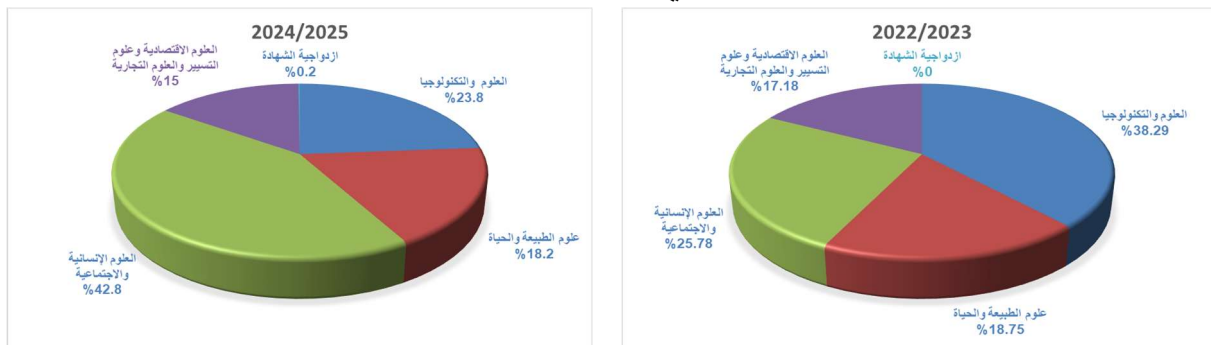
الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

الجدول رقم (26): عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج حسب المجموعات الكبرى للاختصاصات

الميادين	الموسم الجامعي	2023/2022	%	2025/2024	%
العلوم والتكنولوجيا		562.113	38,29	355.065	23,8
علوم الطبيعة والحياة		275.302	18,75	272.290	18,2
العلوم الإنسانية والاجتماعية		378.394	25,78	640.282	42,8
العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية		252.132	17,18	224.253	15
ازدواجية الشهادة		/	/	2.340	0,2
المجموع		1.467.941	100	1.494.230	100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

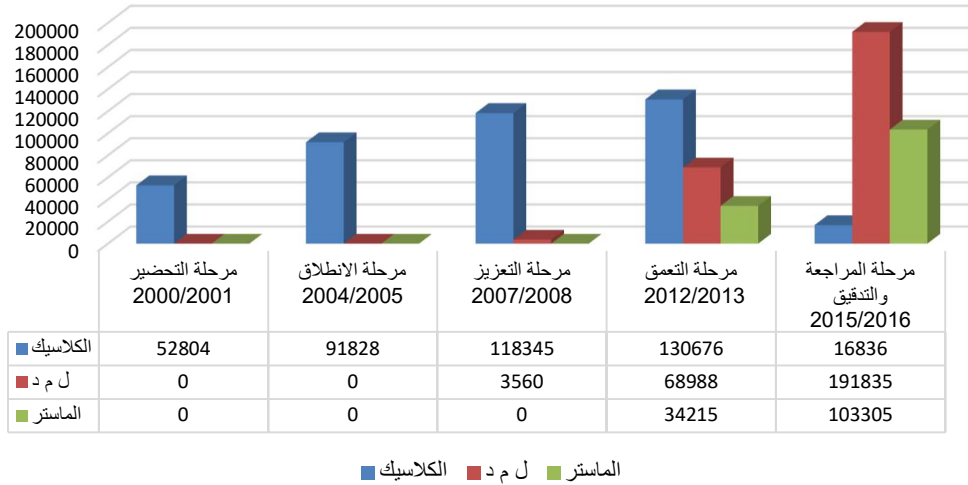
الشكل رقم (10): عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج حسب المجموعات الكبرى للاختصاصات



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

من خلال دراستنا لمسار تطبيق نظام ل م د، فقد تم تخرج أول دفعة ليسانس ل م د خلال الموسم الجامعي 2007/2006 فقد قدر عدد الطلبة آنذاك بـ 3560 طالبا، حيث تضاعف عددهم 19 مرة مقارنة بمرحلة التعزيز، ليصل عددهم إلى 68988 طالبا وبالتالي تضاعف عددهم أكثر من 50 مرة خلال المرحلة الأخيرة، بينما تخرجت أول دفعة ماستر خلال الموسم الجامعي 2012/2011 فقد قدر عددهم بـ 103305 طالبا، حيث تضاعف عددهم 3 مرة خلال مرحلة المراجعة والتدقيق، وذلك ما ورد في الشكل رقم (11) أدناه.

الشكل رقم (11): تطور عدد الطلبة المتخرجين في الليسانس+الماستر وفق مراحل تطبيق نظام ل م د

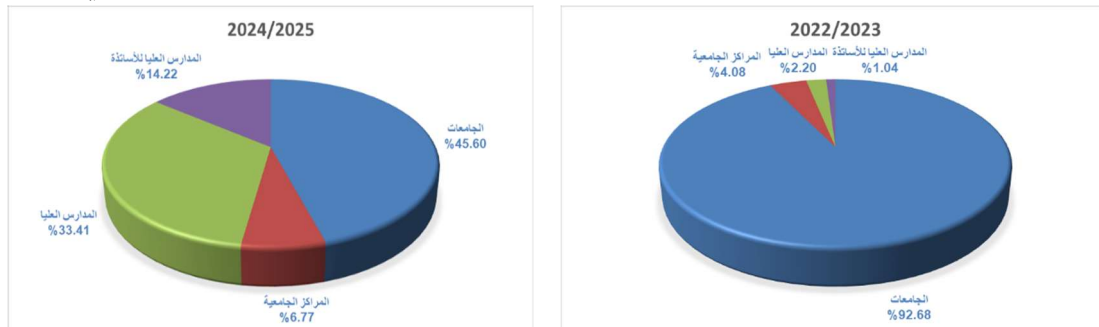


المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

بينما تشير إحصائيات الواردة أدناه*، تأخر في عدد الطلبة المتخرجين في الليسانس ل م د خلال السنة الجامعية 2022/2021، وهذا راجع إلى الظروف التي كانت تمر بها البلاد أثناء جائحة كوفيد-19، وقد تم وضع بروتوكول بيداغوجي استثنائي في مجال تنظيم التعليم وتقييم وانتقال الطلبة، وبالتالي عرفت الجامعة الجزائرية في هذه الحالة الاستثنائية أكبر نسبة تخرج قدرت بـ 92,68% مقارنة بالمؤسسات الجامعية الأخرى، في حين تأتي المدارس العليا للأساتذة في المرتبة الأخيرة بنسبة 1,04% من إجمالي عدد المتخرجين.

في حين، خلال الموسم الجامعي 2024/2023 نلاحظ أن معظم الطلبة المتخرجين من نصيب الجامعات بـ 45,60% ثم تليها كل من المدارس العليا بـ 33,41%، فالمدرسة العليا للأساتذة بـ 14,22%، وأخيرا المراكز الجامعية بـ 6,77%.

الشكل رقم (12): عدد الطلبة المتخرجين حسب مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

* يجدر بنا الإشارة أنا إحصائيات المتعلقة بتخرج الطلبة متعلقة بالسنة (N-1).

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

أما بخصوص دراسة مردودية نظام ل م د، فقد لوحظ تقلص مدد مكوث الطلبة في مساراتهم الجامعية دون أية انعكاسات سلبية ظاهرة، حين تم أخذ عينة أجريت على الفروع التكنولوجية فقد قدر متوسط مدة مكوثهم في الليسانس ل 3,34 سنة، و 2,12 سنة في الماستر¹.

وعلى الرغم من هذه النتائج المرضية أعلاه، فقد عرفت كثير من المؤسسات الجامعية ارتفاع في معدلات الرسوب خاصة في السنوات الأولى والثانية من الدراسة، وخلال السنوات الموالية في التخصصات التكنولوجية، بالإضافة إلى وجود عدد كبير من الطلبة الذين تخلو على مقاعدهم البيداغوجية، بالإضافة إلى وجود نسبة كبيرة من الطلبة الذين طالبوا بإعادة توجيههم مباشرة بعد انطلاق الموسم الجامعي إلى تخصصات أخرى توافق كفاءاتهم العلمية من جهة، وعدم التوافق بين نوع البكالوريا المتحصلين عليها ونوع التكوين الجامعي من جهة أخرى².

وهذا ما يوضحه الشكل البياني أدناه، فقد قدرت نسبة مردودية طلبة ليسانس ل م د* خلال السنة الجامعية 2006 بـ 50,13% ثم تراجعت هذه النسبة لتصبح 21,38% خلال 2011، ورغم تحسن هذه المردودية خلال 2014 فإنها لم تتجاوز 25% وهذا ما يدل على ضعف مردودية هذا النظام، أما بالنسبة لمردودية طلبة الماستر** عرفت الدفعة الأولى ارتفاع في المردودية بنسبة 66,99%، ثم تراجعت هذه النسبة إلى غاية 2014 حيث قدرت بـ 41,27%، إلا أنه لم تتجاوز هذه المردودية 51% خلال 2016.

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام «ل.م.د»، ملخص عن الوقائع والتوصيات، قصر الأمم، 12-13 جانفي 2016، الجزائر، ص ص 33، 34.

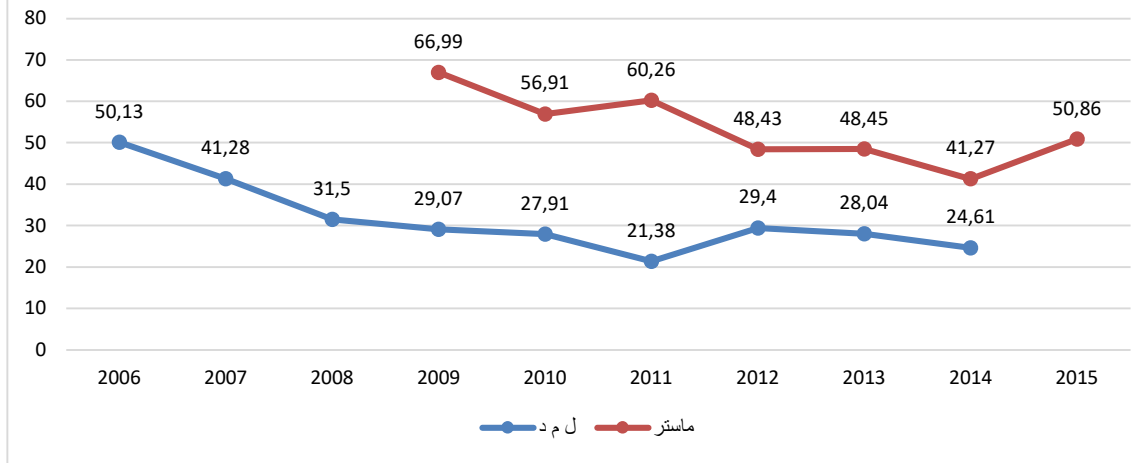
2 نفس المرجع السابق، ص ص 42، 43.

* يجدر بنا الإشارة، أن نسبة مردودية طلبة ليسانس ل م د = (عدد الطلبة المخرجين خلال الفترة $(N+2) \times 100$) ÷ عدد الطلبة المسجلين خلال الفترة (N).

** أما نسبة مردودية طلبة الماستر = (عدد الطلبة المخرجين خلال الفترة $(N+1) \times 100$) ÷ عدد الطلبة المسجلين خلال الفترة (N).

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

الشكل رقم (13): تطور نسبة مردودية نظام ل م د خلال الفترة 2006 إلى 2015



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

ومن أجل المساهمة في إنجاح هذا الإصلاح، تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات، تضمنت الزيادة في عدد الأساتذة المؤطرين فقد قدر عددهم خلال الموسم الجامعي 2009/2008 بـ 34470 مؤطر إلى 69766 مؤطر خلال الموسم الجامعي 2025/2024 أي تضاعف عددهم مرتين، في حين تضاعف عدد أساتذة التعليم العالي والمحاضرين خمس مرات خلال نفس الفترة، وهذا ما يفسر أن معظم الأساتذة يسعون إلى تحسين مستواهم العلمي، وبالتالي ارتفع معدل نوعية التأطير بـ 67%، بينما قدرت نسبة التأطير العام 21 طالب لكل أستاذ خلال السنتين الدراسيتين (2025/2024-2023/2022)، أما نسبة تأطير المدرسين الباحثين فقد قدر بـ 31 طالب لكل أستاذ، إلا أن هذه النسبة تختلف في بعض التخصصات وخاصة منها العلوم الإنسانية والاجتماعية إذ تتجاوز هذه النسبة 40 طالب لكل أستاذ.

الجدول رقم (27): تطور معدل نوعية ومؤشر التأطير

السنوات	عدد الأساتذة	مؤشر التطور	عدد الأساتذة*	مؤشر التطور	معدل نوعية التأطير
2009/2008	34470	100	8913	100	25,86
2015/2014	53622	155,56	17656	197,09	32,93
2023/2022	69916	202,83	46373	520,28	66,33
2025/2024	69766	202,39	46902	526,22	67,23

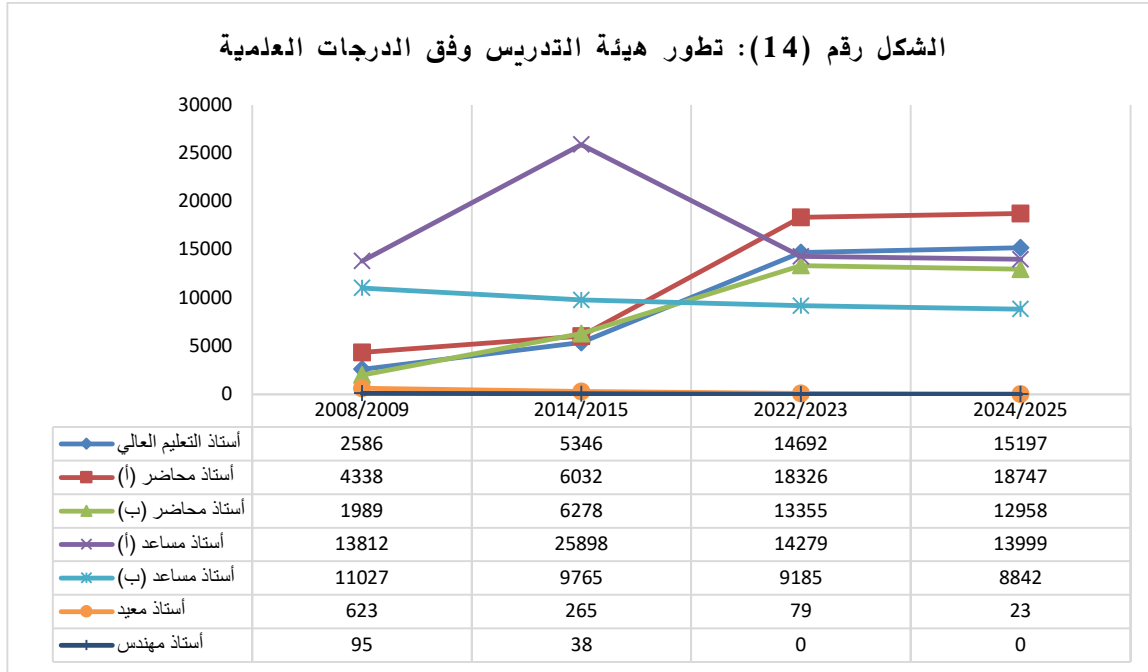
المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

وعلى إثره تم إحداث درجات علمية جديدة في سلك التعليم خلال سنة 2008 بخصوص الأساتذة المحاضرين والمساعدين، بينما كانت أغلبية الأساتذة المؤطرين ذو رتبة أستاذ مساعد (أ) و(ب)، حيث عرفت السنة الجامعية 2025/2024 ارتفاع عدد أساتذة المحاضرين الصنف (أ) و(ب) مقارنة للسنوات السابقة وهذا يعود إلى السياسة التي انتهجتها الحكومة لرفع مستوى التأطير من خلال توظيف أكبر عدد من خريجي

* عدد الأساتذة ونقصد بهم أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين صنف (أ+ب)

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

الجامعات الحاصلين على شهادة الدكتوراه وخاصة النظام الجديد، وزيادة عدد أساتذة التعليم العالي بحيث أصبح عددهم يتجاوز 15000 أستاذ، في حين بدء العمل بطريقة تدريجية الاستغناء على رتبة أستاذ معيد و مهندس خاصة في السنوات الأخيرة، وهذا ما يوضحه الشكل أدناه.



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

ثانيا: دراسة المردودية الخارجية لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر

تكمّن أهمية دراسة المردودية الخارجية في تحديد مدى توافق الناتج بين نظم التعليم وبيئتها أو من عدمه، خاصة مع التطورات السريع في شتى الميادين العلمية والتكنولوجية، ونعلم أن مؤسسات التعليم العالي تأثر وتتأثر بالبيئة الاقتصادية التي تعمل في نطاقها، فلا بد من توحيد الجهود حتى نتمكن من تحقيق تنمية اقتصادية، من خلال تكوين إطارات عليا مؤهلة وقادرة على العمل والولوج إلى سوق العمل والتقليل من ظاهرة البطالة، بالإضافة إلى معرفة كمية الأبحاث العلمية وترتيب جامعاتنا ومقارنتها مع بعض الدول العربي.

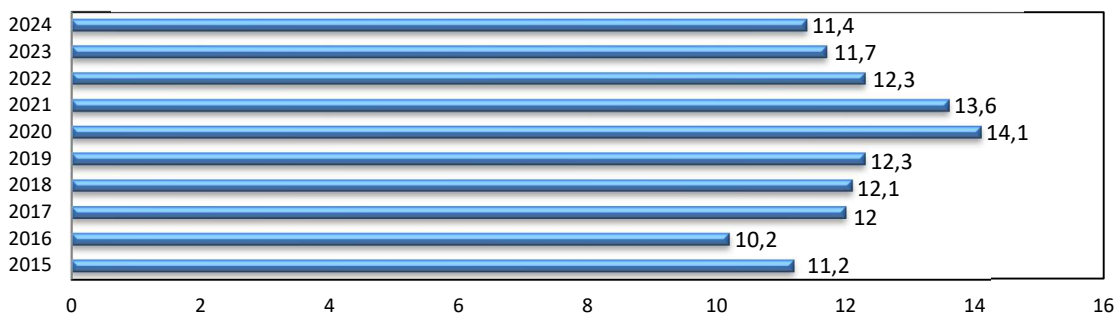
وعلى الرغم من أن مؤسسات التعليم العالي تسعى جاهدة إلى تحسين نوعية مخرجاتها وموائمتها مع متطلبات المجتمع وسوق العمل، إلا أن مخرجاتها لا تزال تواجه مشكلة البطالة، وهذا ما يستدعي إلى إيجاد حلول وإصلاحات جذرية تمكنها من امتصاص فائض اليد العاملة المؤهلة وبالأخص أصحاب الشهادات العليا في السوق العمالة المحلية التي تتزايد سنوياً.

وباعتبار البطالة مؤشر أساسي في التنمية، فلا بد من معرفة تطور معدل البطالة لكي تتمكن الدولة من تحديد سياسة التشغيل المناسبة وإعادة النظر في التباين الموجود بين العرض والطلب في سوق العمل، وفي هذا السياق، نجد أن معدلات البطالة في الجزائر قد عرفت ارتفاعا مستمر منذ 2017 حيث قدرت بـ 12% أي بارتفاع 1,8% مقارنة بسنة 2016 التي سجلت نسبة 10,2%، وخاصة خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد-

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

19) التي زادت من حدة البطالة، فقد تميزت هذه الفترة بارتفاع كبير خاصة سنة 2020 حيث وصل معدل البطالة إلى 14,1% مقارنة لسنة 2019 بـ 12,3%، وهذا راجع إلى اتخاذ جملة من الإجراءات الوقائية المستعجلة من طرف الدولة، من بينها الغلق الجزئي، تقليل ساعات العمل، منح عطل استثنائية مدفوعة الأجر، ثم بدأت هذه المعدلات تتراجع تدريجيا نتيجة للسياسات التي اتخذتها الدولة من أجل الحد من البطالة بعد فترة كوفيد-19 من خلال تشجيع الاستثمارات خارج المحروقات، بالإضافة إلى تشجيع الشراكة بين القطاع العام والخاص، ودعم المشاريع الناشئة، وفي نفس الوقت واصلت الوكالات الوطنية للتشغيل مهامها في توفير مناصب شغل بحيث قدر معدل البطالة بـ 11,4% خلال سنة 2024، وذلك وفق ما يبينه الشكل البياني أدناه.

الشكل رقم (15): تطور معدل البطالة في الجزائر من 2015/2024



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معطيات مجموعة البنك الدولي، بطالة % من إجمالي القوى العاملة، على الخط، تم الاطلاع في 2025/06/16،

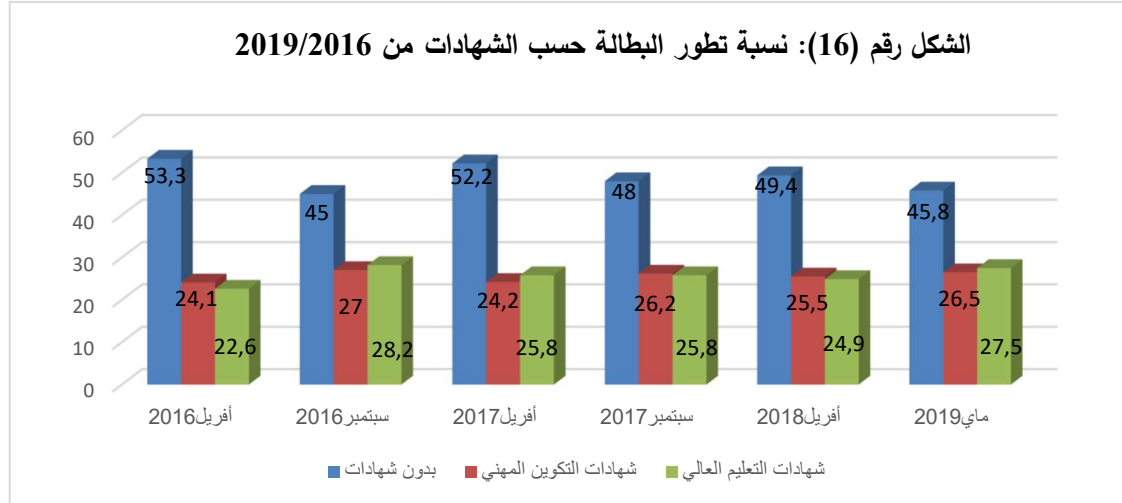
<https://data.albankaldawli.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=DZ>

ووفقا لإحصائيات الديوان الوطني للإحصاء تشير لوجود تباينات معتبرة في معدلات البطالة بالنظر لعوامل السن والمستوى التعليمي والشهادات المحصلة عليها، فبخصوص نسبة البطالة لدى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 16-24 فقد بلغت 24,7% (أي 21,8% للرجال و40% للنساء) في أبريل 2016 مقابل 26,9% في شهر ماي 2019، مسجلة بذلك ارتفاعا بـ 2,2% وبلغت نسبة البطالة في أوساط هذه الفئة 23,6% لدى الرجال في حين 45,1% لدى النساء، فبالنسبة للأشخاص البالغين الذين يفوق عمرهم 25 سنة تبلغ نسبة البطالة بـ 7,5% (أي 5,9% للرجال و13,7% للنساء) خلال أبريل 2016، بينما سجلت ارتفاعا خلال شهر ماي 2019 بـ 1,6% لتبلغ نسبة البطالة 9,1% (أي 6,8% لدى الرجال و17,8% لدى النساء)

وحسب مستوى التعليم فقد مس انخفاض البطالة خلال أبريل 2016 الذين لا يحوزون على كفاءات (أي غير حاصلين على شهادات) بـ 8,3% والحاصلين على شهادات التكوين المهني بـ 21,1% في حين بلغت البطالة عند أصحاب شهادات التعليم العالي قدرت بـ 13,2%، ومن مجموع عدد البطالين من نفس السنة يمثل الأشخاص الذين لا يحوزون على شهادات بـ 53,3% أي ما يعادل 639000 بطل، مقابل 24,1% بالنسبة للحائزين على شهادات التكوين المهني أي 289000 بطل بينما نلاحظ أن نسبة بطالة حاملي الشهادات الجامعية بالنسبة 22,6% أي ما يعادل 270000 بطل، ومن جهة أخرى، تشير إحصائيات الديوان

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

ارتفاع معدلات البطالة إلى إجمالي البطالة بالنسبة للأشخاص الذين لديهم شهادات المحصل خلال ماي 2019 على التوالي، 284000 بطالا يحملون شهادة التكوين المهني أي بنسبة 26,5%، و 402000 بطالا متحصلين على شهادات التعليم العالي بنسبة 27,8%، في حين تراجعت نسبة البطالة بالنسبة للأشخاص الذين لا يحملون أي شهادة بـ 663000 بطالا أي ما يعادل 45,8%، كما هو مبين في الشكل البياني أدناه.



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مجموعة من إحصائيات (ons)

وفي هذا السياق، تشير إحصائيات الوكالة الوطنية للتشغيل خلال الثلاثي الثالث من سنة 2021¹، أن معظم البطالين في الجزائر هم من أصحاب الشهادات الجامعية، وأن أعدادهم تتضاعف سنويا، بسبب التحاق المزيد من خريجي الجامعات ومراكز التكوين المهني لعالم الشغل الذي يتراوح عددهم ما بين 200000 إلى 250000 طالب وطالبة سنويا، كما لاحظت الوكالة تباين بين طلب وعرض العمل حيث سجل 1161986 طلب عمل مقابل تم توفير 28455 منصب شغل أي ما يعادل 2,43%.

علاوة إلى ذلك، نجد أن حاملي الشهادات الجامعية تمثل أعلى نسبة لطالبي العمل بـ 36%، ثم تأتي في المرتبة الثانية الإطارات العليا بنسبة 31%، ثم حاملي شهادات التكوين المهني بنسبة 29%، وفي المرتبة الأخيرة نجد الأشخاص الذين لا يحملون أي شهادة بنسبة 25%، في حين تم توفير 41% من مناصب لعمل في قطاع الخدمات، و 30% في قطاع الأشغال العمومية، والقطاع الصناعي بنسبة 27%، وفي الأخير نجد قطاع الفلاحة يوفر إلا 2%.

في حين نلاحظ، أن نسبة البطالة بين حاملي شهادات العليا تأخذ شكلا متذبذبا، حيث تشهد ارتفاعا وانخفاضا خلال الثلاثيات (2023/2020) وتتحصر هذه النسبة ما بين 18% و 15,2%، بينما تشكل نسبة البطالة لدى الإناث أعلى نسبة مقارنة للذكور وذلك وفق الجدول أدناه.

1 سوق العمل في الجزائر.. تباين بين الطلب والعرض، على الخط، تم الاطلاع في 2025/06/16

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

الجدول رقم (28): تطور نسبة البطالة في الجزائر من بين حاملي الشهادات العليا، حسب الجنس 2023/2020

السنة	2020				2021				2022				2023
الثلاثي	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1
ذكور	12.3	15.2	13.5	14.4	15.0	15.4	15.9	13.9	14.1	13.1	13.2	12.9	13.9
إناث	22.0	25.0	22.8	24.9	23.8	23.6	24.1	21.3	20.9	20.5	20.4	20.1	21.2
المجموع	15.1	18.0	16.2	17.4	17.8	17.9	16.2	16.2	16.1	15.3	15.3	15.2	16.1

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على معطيات الديوان الوطني للإحصاء (ons).

ومن أهم الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه الاختلالات في سوق العمل يمكن إرجاعها إلى عدت عوامل من بينها عدم تطابق الشهادات وطبيعة العروض العمل، كما نجد أن معظم مخرجات التعليم العالي تتضمن تخصصات في القانون والعلوم السياسية والاجتماعية والإنسانية التي تواجه صعوبة في الحصول على العمل، علاوة على ذلك، نجد أغلبية حاملي الشهادات يبحثون عن وظائف في القطاعات والإدارات العمومية حتى يتسنى لهم الحصول على استقرار مهني وأريحية في العمل، بالإضافة إلى بعد مقر العمل وظروفه.

المطلب الثاني: مقارنة مردودية التعليم العالي بين الجزائر وتونس

تحتل دراسة مردودية التعليم العالي بأهمية كبيرة في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية الراهنة، وفي هذا السياق، تعد الجزائر وتونس من الدول التي تبنت إصلاحات مقاربة في منظومة التعليم العالي، ولاسيما من خلال اعتماد نظام ل.م.د، بهدف رفع كفاءة التكوين الجامعي وتحسين جودة مخرجاته، وهذا لا يعني بالضرورة تشابه في النتائج المحققة

أولاً: مسار تطبيق نظام ل م د في تونس

شهد نظام التعليم العالي في تونس العديد من الاختلالات والصعوبات شأنها شأن باقي الدول العربية، حيث تضمنت جملة من الإصلاحات من أجل الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي، وتحسين نوعية مخرجاتها باعتبارها العنصر الأساسي لتحقيق التنمية الوطنية خاصة مع التطورات السريعة في مجال العلم والتكنولوجيا، وأن أغلب مخرجاتها تعرف نموا مستمرا وأنها تواجه صعوبات للحصول على مناصب شغل في سوق العمل، وهذا ما تسبب في زيادة معدلات البطالة بين حاملي الشهادات العليا في مختلف التخصصات، نهيك عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي كانت تعيشها آنذاك.

مع العلم، ان اصلاح التعليم العالي في تونس قد مر بعدت مراحل أساسية منذ استقلالها إلى يومنا هذا، تضمنت المرحلة الأولى بإصدار قانون 1958 المتعلق بإصلاح النظام التعليمي بمختلف أطواره، مع العلم أن قطاع التعليم العالي كان تحت إشراف وزارة التربية، وهذا ما أثر على أداء الجامعة، من حيث عدم قدرتها على استيعاب الطلب المتزايد عليها، بالإضافة إلى مشكلة التعريب، ونقص في عدد الإطارات وعدم التوافق بين التخصصات الجامعية ومتطلبات سوق العمل، وقد تم إقرار مجانية التعليم وإجباريته ابتداء من سنة 1963.

كما عرفت المرحلة الثانية انشاء أربع جامعات وتأسيس معاهد عليا للتكنولوجيا من أجل توفير أكبر قدر ممكن من المقاعد البيداغوجية، حتى يتسنى للدولة التونسية تكوين كوادر مؤهلة في شتى التخصصات وقادرة على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، ونتيجة لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم واصلت الدولة على توسيع الشبكة الجامعية عبر مختلف أرجاء الوطن.

في حين، جاءت المرحلة الثالثة كتكملة للمرحلة السابقة الممتدة من 2000-2004 من حيث إنشاء جامعات جديدة ضمن سياسة "الانتشار الجهوي للجامعات وللأقطاب الجامعية" مع إحداث تخصصات جديدة من شأنها تكوين إطارات مؤهلة وقادرة على الابداع والابتكار، حتى يتسنى لهم إمكانية دخول عالم الشغل، وذلك بالتنسيق والشراكة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، كما توفر لهم إمكانية التعليم مدى الحياة، ونتيجة لتدهور الأوضاع الاقتصادية ومع ارتفاع في معدلات البطالة، تحولت الجامعة إلى مكان لتخريج بطالين.

وعلى إثره، سارعت الدولة التونسية خلال المرحلة الرابعة على إدخال تغييرات عميقة في منظومتها التعليمية من خلال تبني نظام ل م د (إجازة، ماجستير، دكتوراه) عام 2005، باعتباره هيكلة جديدة لأنظمة التعليم العالي تسير المعايير المعتمدة في أنظمة الدول المتقدمة، في حين تم تطبيقه ابتداء من السنة الجامعية 2006/2007 بطريقة تدريجية، وتزامنا مع تطبيقه قامت الدولة بإصدار القانون التوجيهي الجديد رقم 19 المؤرخ في 25 فيفري 2008¹ يتعلق بالتعليم العالي بهدف تنظيم التعليم العالي وتحديد أهدافه، بما في ذلك إسداء التكوين الجامعي، وصقل المهارات، والإسهام في إرساء مجتمع المعرفة، وإثراء العلوم والمعارف، وتطوير التكنولوجيا، واعتمدت الوزارة أيضا على وضع خطة إستراتيجية تطويرية للتعليم العالي والبحث العلمي خلال الفترة الممتدة ما بين 2008-2017 تهدف إلى التطوير والتجديد والإصلاح في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وربطها بالأولويات التنموية الوطنية لتونس، وقد تضمنت محاور أساسية متعلقة بدعم الانتشار الجهوي للجامعات والأقطاب الجامعية في الجهات في إطار تكريس اللامركزية، وتعزيز تشغيلية الخريجين ونشر ثقافة المؤسسات، ودعم الجودة، والتجديد البيداغوجي واستهداف القطاعات الواعدة، وتكوين المكونين كإحدى دعائم بناء اقتصاد المعرفة، وتطوير الحياة الجامعية².

وأثناء تطبيق هذه الإصلاحات شهدت دولة تونس "ثورة الياسمين"³ خلال الفترة 2010/2011 بسبب تفاقم ظاهرة البطالة والتي أدت إلى تدهور الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، حيث أثرت هذه الأوضاع

1 قانون عدد 19 لسنة 2008 مؤرخ في 25 فيفري 2008، يتعلق بالتعليم العالي، على الخط، تم الاطلاع في 2025/06/16، <https://lejuriste.ahlamontada.com>

2 الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا، استراتيجية تطوير التعليم العالي والبحث 2008-2017، الإدارة العامة للتجديد الجامعي، تونس، ديسمبر 2008، ص4.

3 زهير بن جنات، "واقع الجامعات الداخلية وآفاقها المستقبلية في ظل تحولات المنظومة الجامعية"، في: الجامعة المواطنة، إشراف مولودي قسومي وحلمي أونينة، منشورات مؤسسة روزار لوكسمبورغ، تونس، 2019، على الخط، تم الاطلاع في 2025/09/01، ص ص 2، 5،

مباشرة على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، ورغم تعميم هذا النظام على كل مؤسساتها خلال السنة الجامعية 2012/2011، فقد لوحظ عدم نجاعة هذه الإصلاحات المأخوذة من الدول الأوروبية آنذاك، فقد تم رصد جملة من الاختلالات من بينها تدني مستوى مدخلات الجامعة وظروف الدراسة والحياة الجامعية، عدم التناسب بين عدد الطلبة والموارد المتاحة، كما عرفت غياب مقاييس الجودة في التكوين والتأطير مما أثر سلباً على مخرجات التعليم العالي من حيث ارتفاع معدل البطالة في صفوف حاملي الشهادات، وبالإضافة إلى ما سبق، غياب الحوكمة الرشيدة واستقلالية الجامعات ومرونة تسييرها، اختلال التوازن الجهوي للجامعات وتششت الخارطة الجامعية، في حين عرفت منظومة البحث العلمي ضعف في المردودية خاصة في مجال التجديد والتثمين وخلق مؤسسات ذات قيم مضافة عالية¹.

ومن أجل تدارك تلك الاختلالات المذكورة آنفاً، تقضي الضرورة اعتماد نظرة متبصرة تعيد تقييم الوضع وتوجه مسار إصلاحي جديد يتسم بالعمق والدقة في التشخيص، وعلى أساسه تم إعداد مشروع إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي 2015-2025، خلال المرحلة الخامسة، وذلك بالتنسيق مع كل الأطراف القائمين عليها من الوزارة، النقابات والجامعات، كما يتم مشاركة القطاع الاقتصادي والاجتماعي، بهدف إعادة صياغة استراتيجية تطوير التعليم العالي في ثلاث محاور أساسية، تتضمن تطوير جودة التكوين الجامعي والبيداغوجي وتحسين الإدماج المهني للخريجين، والنهوض بالبحث والتجديد وهيكلية البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وتثمين نتائج البحث، كما يتم التركيز على الحوكمة الراشدة ومراجعة الخارطة الجامعية من أجل توطين الجامعات في محيطها الجهوي وتحقيق التوازن بين الجهات.

في حين، أدت الظروف الاستثنائية لجائحة كوفيد-19 على تباطؤ نسبي في تنفيذ مشروع الإصلاح، ومن أجل ضمان السير الحسن للسنة الدراسية سعت العديد من المؤسسات الجامعية التونسية على مواصلة أنشطتها البيداغوجية معتمدة بذلك على استخدام أسلوب التعلم عن بعد، إلا أن هذا الأسلوب لم يشمل جميع الطلبة ولم يضمن لهم تواصل بيداغوجيا كافيا، بالإضافة إلى تقليص مدة تكوينهم وتربصهم الذي أثر على تحصيلهم العلمي، كما عرفت تراجع ملحوظا في استقطاب الطلبة الأجانب وفيما يتعلق بتنظيم الدورات التكوينية للمدرسين بسبب سياسة غلق الحدود، علاوة على ذلك، واجهت مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي صعوبات في تطبيق النصوص القانونية الخاصة بانفتاح الجامعة على محيطها الاقتصادي، كما عرفت هذه الفترة ارتفاع معدل البطالة في صفوف حاملي الشهادات، ومن أجل إنجاح مشروع إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي 2015-2025، شرعت الوزارة على وضع خطة استراتيجية تطويرية تهدف إلى تطوير منظومة تكوين متطور ومبتكر ذات اشعاع دولي ودور ريادي في التنمية المجتمعية وبحث علمي متميز في خدمة التنمية

<https://www.academia.edu/43206466/>

1 الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي، مشروع إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي 2015-2025، تونس، 23 أفريل 2015، ص ص 4، 5.

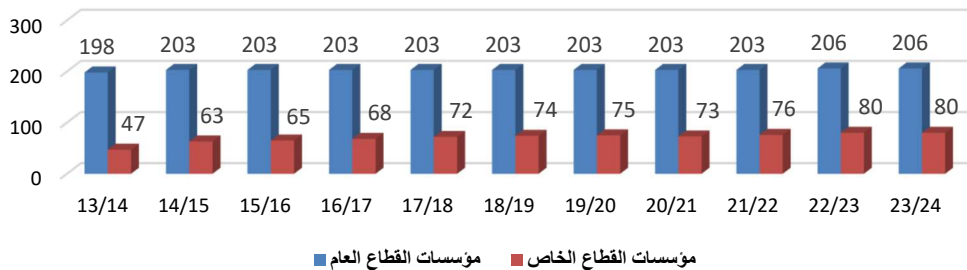
الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

الذكية والمستدامة وتأمين خدمات أفضل وإحاطة أشمل للطلبة، حيث تم ضبطها بوثيقة مشروع المخطط الخماسي للتنمية 2021-2025، كما قامت بإعداد تقارير سنوية من شأنها متابعة تقدم لأداء مهمة التعليم العالي والبحث العلمي، وتشمل هذه التقارير على تحديد مدى تقدم انجاز برنامج الإصلاح مع ذكر أهم الإشكالات والصعوبات الخاصة التي واجهتها أثناء تنفيذه، مع اقتراح التدابير والإجراءات الواجب اتخاذها خلال الفترة القادمة.

ثانيا: المؤشرات الكمية لمردودية التعليم العالي في تونس

عرفت منظومة التعليم العالي التونسية تطورا ملحوظا في منشآتها الجامعية لتدارك العدد الهائل من الطلبة الجدد الوافدين عليها بمختلف جنسياتهم من جهة، وفك العزلة عن المناطق الداخلية، فقد تمكنت في غضون 13 سنة من استحداث وتعزيز شبكة جامعية جديدة منتشرة عبر مختلف أرجاء الوطن، وتضم 286 مؤسسة تعليم عالي، منها 206 تعود إلى القطاع العام حيث تشمل معاهد عالية للدراسات التكنولوجية و 13 جامعة، أما الباقي فيعود لقطاع التعليم العالي الخاص بـ 80 مؤسسة، وذلك خلال السنة الجامعية 2023/2024، حيث تعرف زيادة مقدارها 48,18 % مقارنة لسنة 2010/2011، حيث قدر عددها بـ 193 مؤسسة جامعية آنذاك¹، في حين واصلت الدولة التونسية في سياسة توسيع الشبكة الجامعية بعد أزمة 2011، حيث بلغ تعدادها 245 مؤسسة جامعية خلال السنة الدراسية 2013/2014، منها 198 يعود للقطاع العام وبالتوازي شهدت مؤسسات التعليم العالي الخاص نموا معتبرا، حيث كانت تمتلك سوى 47 مؤسسة جامعية في القطاع الخاص فأصبحت تمتلك على 80 مؤسسة أي بزيادة مقدارها 70,21 %، وهذا ما يدل على اهتمام الدولة بتشجيع الاستثمار في القطاع الخاص وتقليل الضغط على مؤسسات القطاع العام، وذلك وفق الشكل البياني أدناه.

الشكل رقم (17): تطور عدد مؤسسات التعليم العالي حسب القطاع في تونس



المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تونس.

1 الاستقلالية، الحوكمة وضمان الجودة في الجامعات التونسية-الحالة الراهنة، 2019، ص 24، على الخط، تم الاطلاع في 2021/06/23

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

كما شهدت مؤسسات التعليم العالي نموا ملحوظا في أعداد الطلبة الوافدين عليها خلال مرحلة الأولى من تطبيق نظام ل م د بزيادة مقدارها 25558 طالب، خلال السنتين الجامعتين (2006/2007-2009/2010) حيث قدر عددهم على التوالي بـ 344500 طالب و370058 طالب، ومن بين أسباب هذه الزيادة تكمن في ارتفاع معدل النمو الديمغرافي الذي يقابله زيادة الطلب الاجتماعي للتعليم العالي من جهة، واختلال التوازن الجهوي للجامعات من جهة أخرى، بالإضافة إلى نقص في الإمكانيات المادية واللوجستية*، والضغط المتزايد على البنية التحتية لمؤسسات التعليم العالي.

في حين ساهمت هذه الأوضاع في تراجع عدد الطلبة، إذ أدت إلى خلق بيئة تعليمية غير مستقرة، وارتفاع في معدلات التغيب والانقطاع عن الدراسة لبعض الطلبة بمجرد حصولهم على وظائف بسبب ارتفاع معدلات البطالة لدى حاملي الشهادات العليا، وخصوصا ضمن الفئات التي تجد نفسها عاجزة عن تحمل نفقات تعليمها، وهذا ما اسفرت عنه ثورة 2010/2011 من تدهور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتي أثرت على مردودية التعليم العالي التونسي لاحقا، حيث بلغ اجمالي عدد الطلبة بـ 361930 طالب.

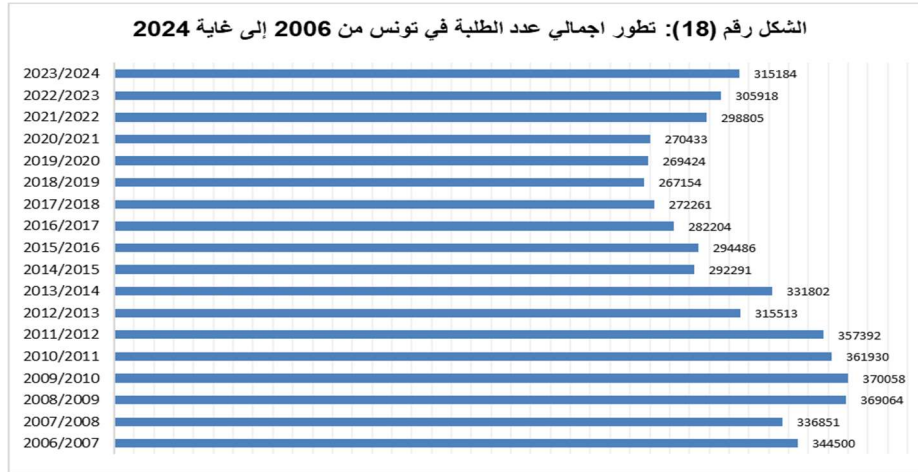
ومع ذلك، فإن هذا الانخفاض في أعداد الطلبة بقي متواصلا إلى غاية 2019/2020، حيث قدر عددهم بـ 269424 طالب، مع العلم أن هذه السنة تعد استثنائية بسبب انتشار وباء كوفيد 19 وما ترتب عليه من بروتوكولات وقائية آنذاك، فقد تم رصد جملة من الاختلالات من بينها انخفاض ملحوظ في عدد الطلبة المسجلين خاصة بالمؤسسات الجامعات المتواجدة في المناطق الداخلية، وعدم توافق بين مؤهلات حاملي شهادة البكالوريا الجدد والتخصصات الجامعية الموجهين إليها، مما ينعكس سلبا على تحصيلهم العلمي وقد يصل في بعض الحالات إلى تجميد وترك الدراسة، كما أثر هذا البروتوكول الوقائي بشكل ملموس على السير الحسن للمؤسسات الجامعية، إذ تسبب في اضطراب نمط التدريس وتقليص التفاعل البيداغوجي المباشر، كما فرض اللجوء إلى التعليم عن بعد الذي لم يكن شاملا أو فعالا، وقد نجم عنه صعوبات في المتابعة والتقييم واختلال تكافؤ الفرص بين الطلبة، علاوة على ذلك، يعاني الطلبة من نقص في الكفاءات الأساسية، لا سيما في إتقان اللغات وخاصة اللغة الإنجليزية، والمهارات المعلوماتية، واستخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصال، مما أدى إلى تراجع تحصيلهم العلمي.

بينما عرفت السنوات الثلاثة الأخيرة تحسنا في عدد الطلبة المسجلين بالجامعات التونسية، وهذا راجع إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم ومواصلة الوزارة على اصلاح القطاعين العام والخاص، وتدارك الاختلالات والنقائص السابقة، ومن أجل مساعدة الطلبة الجدد على حسن اختيار تخصصاتهم، أطلقت الوزارة منظومة

* تعد هذه الإمكانيات ضرورية للارتفاع بمؤسسات التعليم العالي، حيث تشمل الإمكانيات المادية على البنية التحتية، المختبرات والمعدات، المكتبات، التكنولوجيا (من أجل توفير بيئة تكنولوجيا حديثة)، والموارد المالية، في حين تشمل الإمكانيات اللوجستية نظام إدارة المعلومات، أنظمة الجودة، العمليات الأكاديمية، توفير آليات تواصل فعالة بين جميع أطراف العملية التعليمية، ووضع خطط استراتيجية تتماشى مع أهداف المؤسسة ومتطلبات سوق العمل.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

إعلامية تفاعلية في 24 ماي 2022 خاصة بالدليل الوطني التونسي لعروض التكوين الجامعي، ويشمل على 3678 تكوينا جامعيًا، حيث وصل عددهم إلى 315184 طالب خلال السنة الجامعية (2024/2023)، وذلك وفق الشكل البياني أدناه.



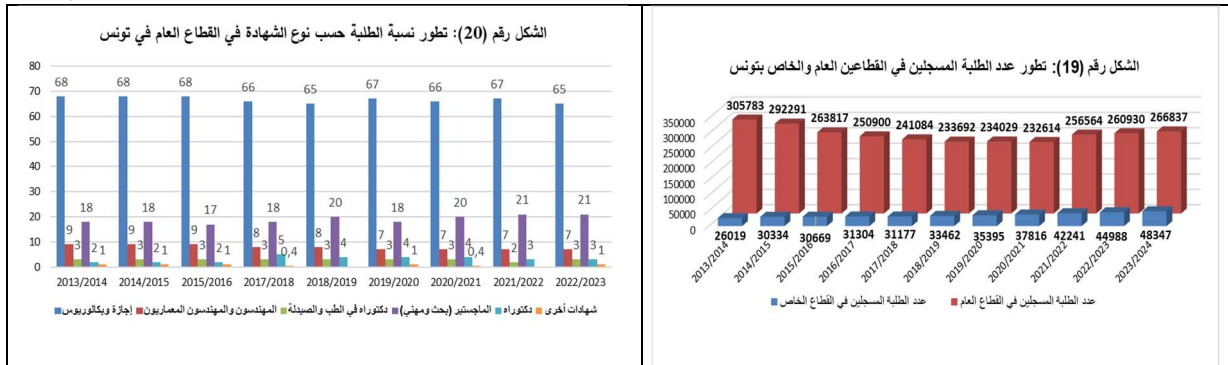
المصدر: أخذنا مختلف الإحصائيات المتعلقة بعدد الطلبة المسجلين بالتعليم العالي من التقارير المنشورة تحت عنوان "التعليم العالي والبحث العلمي في أرقام"، الصادرة عن مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بين سنتي 2011 و2024، على الخط، تم الاطلاع في 2025/08/19، <https://www.mes.tn/>، وزهير بن جنات، مرجع سبق ذكره، ص 3.

وعند المقارنة بين القطاعين، يتضح لنا أن هذا الانخفاض في أعداد الطلبة مسّ بالدرجة الأولى القطاع العام إلى غاية السنة الجامعية 2021/2020، ثم بدأ يأخذ منحني تصاعدي، في حين، عرف القطاع الخاص نموا معتبرا في تعداد الطلبة الوافدين إليه وبوتيرة سريعة حيث قدرت هذه الزيادة بـ 85,81% خلال إحدى عشر سنة، ويمكن إرجاع هذا التباين إلى الظروف التي أثرت على مسار اصلاح منظومة التعليم العالي التونسي بالإضافة إلى السياسة التي انتهجتها الدولة بهدف تشجيع الاستثمار في القطاع الخاص حيث يتسنى لكل من الطلبة التونسيين والأجانب الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي الخاص، كما أن بعض الطلبة أصبحوا يفضلون متابعة دراستهم في الجامعات الخاصة والأجنبية بهدف تعزيز كفاءاتهم وتمكينهم من الاندماج في سوق العمل. كما نلاحظ أيضا، أن أغلبية الطلبة مسجلين في مرحلة التدرج إذ تقدر نسبتها بـ 77% مقارنة بعدد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج، حيث تشمل مرحلة التدرج على شهادة الوطنية للإجازة بنسبة 68% وشهادة الهندسة بنسبة 9%، بينما تضم مرحلة ما بعد التدرج على شهادة الماجستير (بحث ومهني) بنسبة 18%، أما الباقي فيعود لشهادة الدكتوراه بنسبة 5% تقريبا والتي تضم دكتوراه بـ 2% ودكتوراه في الطب والصيدلة بـ 3% وشهادات أخرى بـ 1% تقريبا، حيث تحتوي هذه الأخيرة على شهادة المراجعة في المحاسبة وشهادة الدكتوراه في البيطري وشهادة الدراسات التكميلية وشهادة التبريز* والشهادات الوطنية في التعمير والتهيئة وشهادة اختصاص خلال السنة الجامعية 2014/2013، وقد تراجع عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج إذ قدرت

* شهادة التبريز هي أعلى شهادة جامعية تأتي بعد شهادة الدكتوراه مباشرة من حيث الأهمية، كما تمنح حاملها التدريس في التعليم الثانوي أو التعليم العالي.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

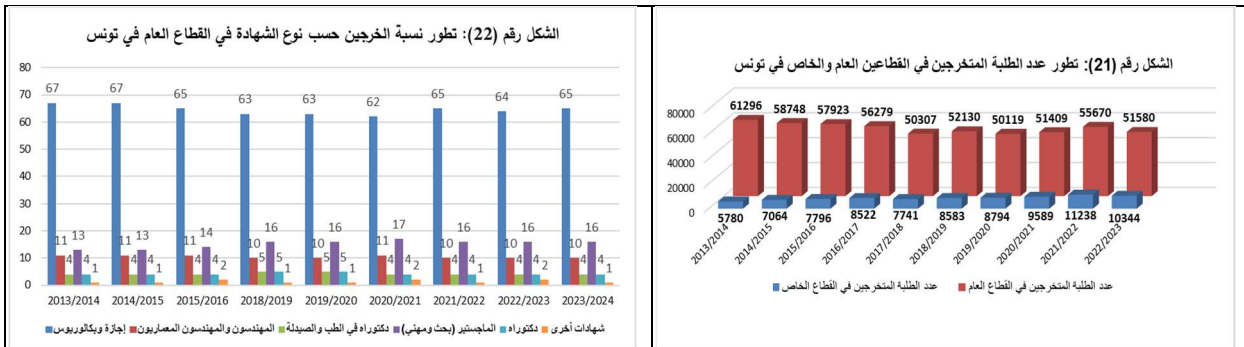
نسبتهم بـ 72% في حين ارتفع عدد الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج حيث قدرت بنسبة 21% لشهادة الماجستير بينما 3% بالنسبة لشهادة الدكتوراه خلال السنة الجامعية 2023/2022، وهذا ما يوضحه الشكل البياني أدناه.



المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تونس.

عرف قطاع التعليم العالي تطورا ملحوظا في عدد الطلبة المتخرجين خلال عشر سنوات الأخيرة، بحيث تشير الإحصائيات الواردة في الشكلين البيانيين أدناه إلى تحسن في المردودية الكمية لعدد الطلبة المتخرجين والحاملين على الشهادات الجامعية في القطاع الخاص مقارنة بالقطاع العام، حيث قدرت نسبة زيادتهم في القطاع الخاص بـ 78,78% ليصبح عددهم يقدر بـ 10344 طالب خلال السنة الدراسية (2022/2023) بينما كان عددهم لا يتجاوز 5780 خلال سنة (2014/2013)، وفي نفس الفترة تراجع عدد الطلبة المتخرجين في القطاع العام بنسبة 15,85%، أي بعد أن كان عددهم 61296 طالبا ليصبح عددهم يقدر بـ 51580 طالب، بينما أغلبية الطلبة المتخرجين من الجامعات التونسية ينتمون للقطاع العمومي من حيث الكم.

في حين تشير المعطيات المتعلقة بنوع الشهادات التي يحصل عليها الطلبة في القطاع العام خلال نفس الفترة السابقة، أن الشهادة الوطنية للإجازة تحتل الصدارة بنسبة 65% خلال 2024/2023 أي أن عددهم يتزايد سنويا نظرا لقصر مدة تكوينهم والمحددة بثلاث سنوات وفق نظام ل.م.د، تليها شهادة الماجستير (بحث ومهني) بنسبة 16%، فشهادة الهندسة المعمارية بنسبة 10%، أما شهادة الدكتوراه ودكتوراه في الطب والصيدلة بلغت نسبتهم بـ 4%، بينما الشهادات الأخرى لم تتجاوز نسبتهم 1%، ويمكن القول أن كل من شهادات الماجستير والدكتوراه تعرف نموًا تدريجيا مقارنة لتطور عدد الطلبة المسجلين في نفس الفترة، بينما شهادة الهندسة المعمارية، الطب والصيدلة لا تخضع للنظام ل.م.د.

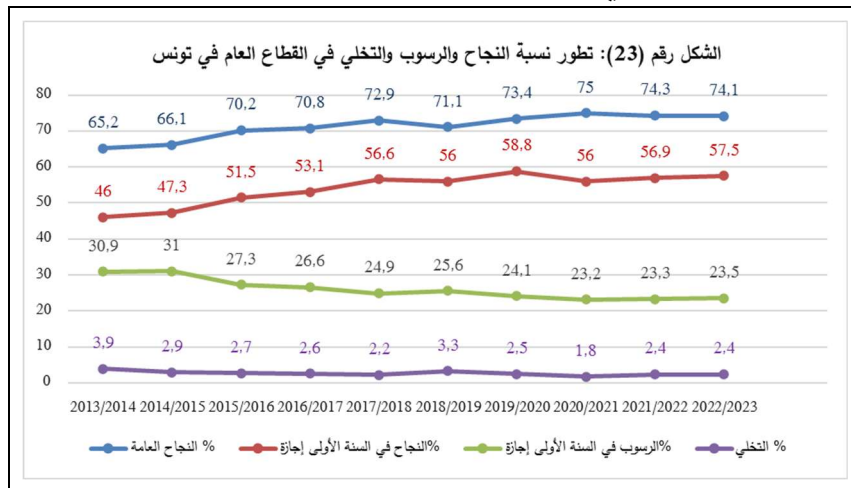


المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تونس.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

علاوة على ما سبق، نلاحظ أن المردودية الداخلية نظام التعلم العالي التونسي عرف تحسنا خاصة في السنوات الأخيرة، حيث ارتفعت إلى 74,1% خلال السنة الجامعية (2023/2022) أي بمقدار زيادة قدرها 8,9% مقارنة لسنة الجامعية (2014/2013)، وهذا يعكس قدرة الطلبة على اجتياز الامتحانات وحسن اختيار تخصصاتهم والمضي قدما في مسارهم الأكاديمي خاصة في السنة الأولى إجازة، وبالتالي ترتفع نسبة الرسوب والتكرار لديهم وقد يلجأ بعضهم إلى تجميد أو التخلي عن السنة الدراسية، بالإضافة إلى عوامل خارجية قد تؤثر على مسارهم الأكاديمي مثل الظروف الاجتماعية والاقتصادية، وهذا ما يوضحه الشكل البياني أدناه، حيث بلغت أدنى نسبة نجاح في السنة الأولى إجازة خلال السنة الجامعية (2014/2013) بـ 46% واستمرت في الارتفاع لتصل 57,5% في السنة الجامعية (2023/2022)، وهذا ما يفسر أن أكثر من نصف الطلبة ينتقلون مباشرة إلى السنة الثانية جامعي بينما يظل البقية عرضة للإعادة أو التخلي عن الدراسة، حيث لوحظ أيضا تقلص نسبة رسوب الطلبة في السنة الأولى إجازة بـ 7,4% خلال عشر سنوات لتصبح 23,5% خلال السنة الجامعية (2023/2022)، كما عرفت أيضا تحسنا في نسبة الهدر الجامعي إذا قورنت للسنة الجامعية (2014/2013) حيث سجلت أعلى نسبة بمقدار 3,9% حتى أصبحت نسبتهم بقدر بـ 2,4% خلال (2023/2022).

بينما شهدت السنة الجامعية (2021/2020) اعتماد إجراءات بيداغوجية وتنظيمية استثنائية في ظل جائحة كوفيد-19، تمثلت أساسا في تعزيز المرونة في التقييم وتنظيم دورات استدراكية، وتحسين آليات متابعة الطلبة خاصة بالنسبة للسنة الأولى إجازة، وقد ساهمت هذه الإجراءات في دعم استمرارية المسار الدراسي وتسهيل اندماج الطلبة الجدد، مما انعكس إيجابيا على انخفاض نسب الإعادة حيث قدر بـ 23,2%، والتخلي عن الدراسة بـ 1,8%، إضافة إلى ارتفاع في نسبة النجاح العام بـ 75% مقارنة لنفس الفترة السابقة.



المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تونس. وخلال اثنتي عشرة سنة استطاعت الدولة التونسية من توظيف أكبر عدد ممكن من الأساتذة في شتى الميادين العلمية والأدبية والتقنية بما يواكب النمو المتسارع في أعداد الطلبة وتنوع البرامج الأكاديمية، ووفق

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

الاحصائيات الواردة في الجدول أدناه، نلاحظ أن عدد المدرسين بدوام كامل أنتقل من 22878 أستاذ جامعي خلال السنة الجامعية (2013/2012) إلى 23545 أستاذ خلال (2024/2023)، بينما تجاوز عدد المدرسين الباحثون* أكثر من نصف إجمالي عدد المدرسين بدوام كامل وتتنحصر نسبتهم ما بين (51,2% و 55,9%) أستاذ باحث، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة مساهمة المرأة حيث تجاوزت نسبتهم 50% خلال السنوات الأخيرة وهذا ما يعكس جهود الدولة لتغطية احتياجات القطاع بالكوادر الأكاديمية وإدماج المرأة في منظومة التعليم العالي، كما سعت أيضا على تطوير كفاءاتهم العلمية والبيداغوجية وخلق مناخ أكاديمي ملائم باعتباره عاملا مهما في تحقيق استقرارهم والحد من هجرتهم، كما عرفت نفس الفترة نموا معتبرا في عدد الأساتذة الباحثين صنف "أ" حيث قدرت نسبتهم بـ 25,1% خلال السنة الجامعية (2024/2023) في حين كانت نسبتهم لا تتجاوز 17,9% خلال الفترة (2013/2012).

الجدول رقم (29): تطور نسبة المدرسين الباحثين في تونس

السنة الجامعية	13/12	14/13	15/14	16/15	17/16	18/17
عدد المدرسين كامل الوقت	22878	22830	22561	22648	22846	22343
عدد المدرسين الباحثين	11712	12163	12193	12515	12650	12485
عدد المدرسين الباحثين صنف "أ"	2092	2257	2314	2393	2531	2573
نسبة المدرسات من مجموع المدرسين كامل الوقت	48,2%	48,4%	48,7%	49,0%	49,8%	50,2%
نسبة المدرسون صنف "أ" من المدرسين الباحثين	17,9%	18,6%	19,0%	19,1%	20,0%	20,6%
نسبة المدرسون الباحثون من المجموع (*)	51,2%	53,3%	54,0%	55,3%	55,4%	55,9%
السنة الجامعية	19/18	20/19	21/20	22/21	23/22	24/23
عدد المدرسين كامل الوقت	21823	22086	23017	23498	23525	23545
عدد المدرسين الباحثين	11842	11728	12022	11829	12021	11885
عدد المدرسين الباحثين صنف "أ"	2609	2536	2807	2745	2924	2987
نسبة المدرسات من مجموع المدرسين كامل الوقت	51,5%	52,5%	52,2%	50,3%	51,1%	50,5%
نسبة المدرسون صنف "أ" من المدرسين الباحثين	22,0%	21,6%	23,3%	23,2%	24,3%	25,1%
نسبة المدرسون الباحثون من المجموع	54,3%	53,1%	53,4%	54,6%	55,0%	55,9%

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تونس.

* يتوزع المدرسون الباحثون إلى: مدرسين صنف "أ" (وهم أستاذ التعليم العالي + أستاذ محاضر) ومدرسين صنف "ب" (وهم أستاذ مساعد + أستاذ قار).

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

وعلاوة على ما تقدم، فإن وزارة التعليم العالي التونسية تسعى جاهدة إلى تحسين في معدل التأطير باعتباره من أولوياتها الأساسية التي تساعد على تعزيز العملية التعليمية وتقليص العبء البيداغوجي على الأساتذة وبالتالي تحسين جودة التعليم العالي، فزيادة عدد الطلبة مقارنة بعدد أعضاء هيئة التدريس قد ينعكس سلباً على أداء المدرسين.

ووفق البيانات الواردة في الجدول أدناه، يتراوح معدل التأطير العام في الجامعات التونسية خلال السنوات الأخيرة ما بين 9 و 11 طالبا لكل أستاذ يعمل بدوام كامل ويعد هذا المعدل جيد نسبياً، في حين نلاحظ ارتفاع في معدل التأطير على مستوى الأساتذة الباحثين مقارنة لمعدل التأطير العام، حيث يتراوح هذا المعدل ما بين 18 و 24 طالبا لكل أستاذ باحث خلال احدى عشرة سنة، بينما أصبح هذا المعدل يقدر بـ 22 طالبا لكل أستاذ باحث خلال السنة الجامعية (2024/2023)، ومع ذلك، يلاحظ وجود تباينات واضحة بين مؤسسات التعليم العالي، وهذا راجع إلى عدة أسباب من بينها اختلاف في سياسة التخطيط وتوظيف الأساتذة ودرجاتهم العلمية من مؤسسة إلى أخرى، نهيك عن ارتفاع عدد الطلبة في المناطق الحضرية مقارنة بالمناطق الداخلية، بالإضافة إلى محدودية المقاعد الدراسية في بعض التخصصات مقارنة للتخصصات الأخرى، كما تؤثر الإمكانيات المادية والمالية المخصصة لمؤسسات التعليم العالي مباشرة على معدل التأطير.

الجدول رقم (30): تطور نسبة التأطير في تونس

السنة الجامعية	14/13	15/14	16/15	17/16	18/17	19/18
مجموع الطلبة النظاميين	293982	282819	255783	243292	235103	229203
نسبة التأطير العام*	12,9	12,5	11,3	10,6	10,5	10,5
نسبة تأطير الطلبة من المدرسين الباحثين**	24,2	23,2	20,4	19,2	18,8	19,4
السنة الجامعية	20/19	21/20	22/21	23/22	24/23	
مجموع الطلبة النظاميين	229914	228670	253219	257511	262408	
نسبة التأطير العام	10,4	9,9	10,8	10,9	11,1	
نسبة تأطير الطلبة من المدرسين الباحثين	19,6	19,0	21,4	21,4	22,1	

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تونس.

تمثل ميزانية قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في تونس جزءاً مهماً من ميزانية الدولة، وتهدف إلى ضمان السير الحسن للجامعات ومؤسسات البحث العلمي وتطويرها، وتشمل هذه الميزانية على أربع بنود

* نسبة التأطير العام = عدد الطلبة النظاميين/مجموع المدرسين كامل الوقت.

** نسبة تأطير الطلبة من المدرسين الباحثين = عدد الطلبة النظاميين/مجموع المدرسين الباحثين.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

رئيسية وهي نفقات التأجير المخصصة لأجور الأساتذة والاداريين، ونفقات التدخلات التي توجه لدعم الطلبة والخدمات الجامعية مثل المنح والاطعام والسكن، كما تشمل أيضا تمويل أنشطة البحث العلمي، كما تتضمن نفقات الاستثمار التي تخصص لبناء وتجهيز المؤسسات الجامعية والمخابر وتحسين البنى التحتية، وأخيرا نفقات التسيير، بالإضافة إلى مساهمة القطاع الخاص والتعاون الدولي في تمويل بعض البرامج والمشاريع لهذا القطاع، مع ضرورة ترشيد الإنفاق وتعزيز حوكمة.

وعلى الرغم من تنامي الاعتمادات المالية المخصص لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي خلال فترة امتدت اثنتي عشرة سنة، إلا أن تطورها اتسم بعدم الاستقرار في بعض السنوات، حيث تراجعت مخصصاته بفعل الضغوط الاقتصادية أو إعادة توجيه الموارد نحو قطاعات أخرى، ورغم هذا الارتفاع في الاعتمادات المالية، لا تزال حصة التعليم العالي والبحث العلمي محدودة نسبيا من ميزانية الدولة، إذ تتراوح ما بين 3,8% و 5,6% فقط.

ووفق الإحصائيات الواردة في الجدول أدناه، قدرت ميزانية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لسنة 2024 بـ 2277,238 م د مقابل 2153,000 م د سنة 2023 أي بزيادة قدرها 124,238 أي بنسبة 5,77%، ويتم تخصيص هذه الاعتمادات المالية لتطوير الموارد البشرية والبنى التحتية وتحسين ظروف التكوين إلى جانب مواصلة برنامج تطوير الجودة واعتماد مسارات التكوين، كما يهدف أيضا إلى دعم هياكل البحث وتوجيه أنشطتها نحو الأولويات الوطنية، إلى جانب تثمين نتائج البحث وتطويرها، وعلاوة على ذلك، يتم تطوير الحياة الطلابية من خلال دعم أنشطة التكفل بالطلبة وتعزيز الجانبين الثقافي والرياضي، كما يتم إدراج هذه التوجهات ضمن برنامج الرقمنة من خلال اعتماد منظومة معلوماتية مندمجة لخدمة قطاع التعليم العالي والبحث العلمي.

الجدول رقم (31): تطور نسبة ميزانية وزارة التعليم العالي مقارنة بميزانية الدولة في تونس (مليون دينار تونسي)

السنة	ميزانية وزارة التعليم العالي	%	السنة	ميزانية وزارة التعليم العالي	%	السنة	ميزانية وزارة التعليم العالي	%
13/12	1339,074	5,0	17/16	1361,852	4,2	21/20	1874,268	5,4
14/13	1337,210	4,9	18/17	1481,694	4,1	22/21	1997,000	4,2
15/14	1401,339	5,0	19/18	1645,884	4,1	23/22	2153,000	4
16/15	1478,211	5,1	20/19	1762,591	5,6	24/23	2277,238	3,8

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تونس.

لا يقتصر دور الدولة على توفير الإطار التعليمي فحسب، بل تقدم أيضا دعما اجتماعيا للطلبة ذوي الدخل المحدودة من خلال المنح والمبيت والمطاعم الجامعية، بما يضمن لهم الإنصاف وتكافؤ الفرص، ويتميز التعليم العالي في تونس بطابع شبه مجاني، إذ تبلغ قيمة المنحة نحو 200 دينار تونسي خلال الثلاثي، مع إمكانية الاستفادة من المبيت الجامعي وفق طاقة الاستيعاب المتاحة، وتقدر قيمته بما يقارب 110 إلى 200 دينار تونسي شهريا، وقد ترتفع مصاريف الايواء خارج المبيت الجامعي حسب نوع السكن سواء كان شقة مشتركة، سكن طلابي خاص، إقامة خاصة، أو استوديو وحسب الموقع، لتتراوح بين 250 إلى 600 دينار

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

تونسي شهريا أو أكثر¹، كما يمكن للطلبة الاستفادة من المطاعم الجامعية الرسمية ، حيث يدفع الطالب عادة حوالي 200 مليم تونسي للوجبة الواحدة أي ما يعادل 0,200 دينار تونسي²، وهو سعر مدعوم ومخفض من قبل الدولة.

وباعتبار معدل التكلفة السنوية للطالب مؤشرا مهما لقياس حجم الاستثمار الفردي في التعليم العالي، واستنادا إلى الاحصائيات الواردة في الجدول أدناه، عرف هذا المعدل نموا تدريجيا على مدى السنوات تسع الماضية، غير أنه شهد تراجعا نسبيا خلال السنة الجامعية 2023/2022، إذ قدر بنحو 7536 دينار تونسي، ويفسر هذا الانخفاض بارتفاع عدد الطلبة، زيادة كلفة الخدمات الجامعية، تراجع معدل التأطير وتأخر بعض مشاريع الاستثمار في البنية التحتية، ومن جهة أخرى، تم تسجيل زيادة في عدد الأساتذة، المتخرجين، وإنشاء ثلاث جامعات جديدة.

ويشير هذا التطور إلى أن انخفاض معدل التكلفة السنوية قد يكون له أثر مزدوج، إيجابي من حيث تخفيف العبء المالي وتشجيع الاقبال على التعليم العالي، وسليبي إذا لم يصاحبه تمويل كاف أو دعم للجامعات، وجودة التعليم.

الجدول رقم (32): تطور معدل التكلفة السنوية للطالب في القطع العمومي في تونس (بحساب الألف دينار)

السنة الجامعية	14/13	15/14	16/15	17/16	18/17
نققات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	1219332	1340928	1276863	1431661	1486969
معدل التكلفة من مصاريف الجملية لكل طالب	3,988	4,588	4,840	5,706	6,363
السنة الجامعية	19/18	20/19	21/20	22/21	23/22
نققات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	1644664	1789068	1874268	1933583	2061615
معدل التكلفة من مصاريف الجملية لكل طالب	6,168	7,038	7,645	8,057	7,536

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مجموعة من إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تونس.

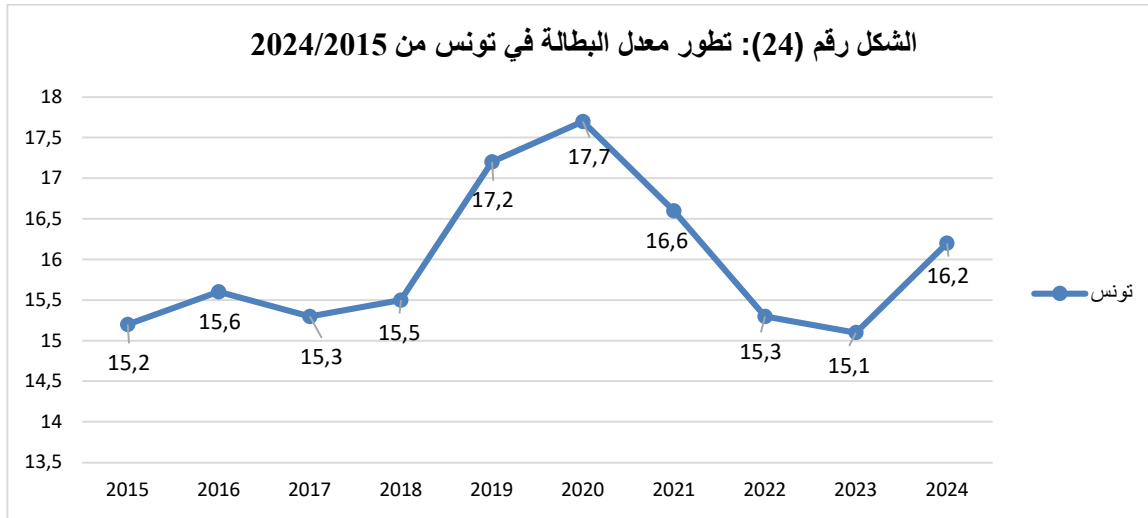
تعد البطالة من أبرز التحديات التي تواجه تونس خاصة في ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها، والتي أدت إلى تفاقم ظاهرة البطالة بين صفوف الشباب والنساء ولا سيما حاملي الشهادات العليا، فقد بينت الاحصائيات الصادرة من طرف البنك الدولي أن معدلات البطالة كانت مرتفعة خاصة في فترة جائحة كوفيد-19 بسبب اتخاذ بروتوكولات وقائية والتي تم ذكرها سابقا، حيث تجاوزت نسبتها 17% خلال الفترتين (2020/2019)، في حين تراجع معدل البطالة خلال السنوات الأخيرة إلا أنها بقيت مرتفعة ومحصورة ما بين 16,6% و15%، ومن بين أسبابها قلة فرص العمل وعدم توافق بين المهارات المطلوبة ومخرجات نظام التعليم

1 Cost of Living, Horizon University, en ligne, consulté le 14/09/2025, <https://horizon-university.tn/cost-of-living>.

2 Coût du repas universitaire en Tunisie, NEUS Tunisia – Tunisienumerique, en ligne, consulté le 14/09/2025, <https://neus-tunisia.tunisienumerique.com/>

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

والتدريب وأن الحصة الكبيرة من معدلات البطالة هي من نصيب النساء وخاصة حاملي الشهادات العليا¹، وهذا ما يوضحه الشكل البياني أدناه.



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معطيات مجموعة البنك الدولي، مرجع سبق ذكره. إضافة إلى ما سبق، تشير إحصائيات المعهد الوطني للإحصاء التونسي لوجود اختلافات واضحة في معدلات البطالة بالنظر لعوامل السن والشهادات المحصلة عليها، حيث قدر عدد العاطلين عن العمل خلال الثلاثي الرابع 725,1 ألف (أي بنسبة 17,4%) من سنة 2020 مقابل 667,2 ألف (أي بنسبة 16,0%) خلال الثلاثي الثالث من سنة 2024، وبذلك انخفض عدد العاطلين عن العمل بمقدار 57,9 ألف شخص خلال أربع سنوات، وبلغت نسبة البطالة في أوساط هذه الفئة 14,4% لدى الرجال في حين 24,9% لدى النساء خلال الثلاثي الرابع من سنة 2020 بينما بلغت نسبة البطالة لدى الرجال بـ 13,3% في حين 22,1% لدى النساء خلال الثلاثي الثالث من سنة 2024، فبخصوص نسبة البطالة لدى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15-24 فقد بلغت 42,5% (أي 41,8% للذكور و 44% للإناث) في الثلاثي الرابع من سنة 2020 مقابل 40,5% (أي 39,0% للذكور و 43,3% للإناث) في الثلاثي الرابع من سنة 2024، مسجلة بذلك انخفاض بـ 2%.

علاوة على ذلك، نلاحظ أن نسبة البطالة من بين حاملي الشهادات قد انخفضت خلال الثلاثي الثالث من سنة 2024 بـ 1,6% مقارنة للثلاثي الرابع من السنة 2020، حيث تشكل نسبة البطالة لدى الإناث أعلى نسبة مقارنة بالذكور حيث قدرت بـ 31,6% مقابل 17% خلال سنة 2024 وهذا ما يوضحه الجدول أدناه. وبناء على ما تقدم، لم تبقى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مكتوفة الأيدي بل اتخذت جملة من الإجراءات من شأنها الحد من تفاقم ظاهرة بطالة حاملي الشهادات العليا وإيجاد حلول من شأنها تشغيل

1 ما أسباب ارتفاع نسبة البطالة في تونس خاصة بين أصحاب المؤهلات العليا، على الخط، تم الاطلاع في 2025/09/05، <https://favorite-news.com/ar/>

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

خريجها، من خلال اطلاق عملية تقييم وتطوير شبكة مراكز المهن وإشهاد الكفاءات وتحسين حوكمتها منذ 2020 وذلك بالتنسيق مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) في إطار مشروع (TUNISIA JOBS)، حيث واصلت الوزارة على تنفيذ هذا المشروع فخلال سنة 2022 تم الانطلاق في تنفيذ مرحلة "تعزيز الكفاءات"، بالإضافة إلى تحسين الخدمات المسداة عبر المنظمة الإعلامية الخاصة بمراكز المهن وإشهاد الكفاءات (www.4C.tn)، تزامنا مع ذلك يتم العمل على تطوير الإطار القانوني لمراكز المهن وإشهاد الكفاءات، كما تم اطلاق برنامج "إحداث مؤسسات ناشئة جديدة" لمساعدة الطلبة الباحثين وذلك بالشراكة مع القطاع الخاص والتعاون الدولي الفرنسي، علاوة على ذلك، اعتمدت الوزارة برنامج "تعرف إلى عالم الأعمال" من خلال ابرام اتفاقية بينها وبين منظمة العمل الدولي في 2023، تهدف إلى تعزيز الوعي المؤسسي لدى الطلبة ونشر ثقافة العمل الحر ورفع معنوياتهم باعتباره مسارا مهنيا واعداء، وتزويدهم بالمعارف والخبرات وتنمية قدراتهم على المبادرة والابتكار، بما يؤهلهم للاندماج المهني بشكل منتج وفعال سواء في المؤسسات الصغيرة أو المتوسطة أو في مختلف الوظائف.

الجدول رقم (33): تطور نسبة البطالة في تونس من بين حاملي الشهادات العليا، حسب الجنس 2024/2020

السنة	2020			2021				2022				2023				2024		
الثلاثي	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3
ذكور	17.1	17.6	18.6	17.4	14.1	15.8	15.3	14.6	15.7	15.2	13	14.6	12.3	14.4	14.9	15.2	13.8	13.4
إناث	35.5	40.7	42.1	31.5	30.4	33.1	32.5	31.0	30.8	32.0	31.5	31.0	33.0	32.9	31.0	29.4	31.2	30.6
المجموع	26.6	30.1	31.2	25.1	22.7	25.1	24.8	23.3	24.0	24.3	22.8	23.3	23.2	24.6	23.7	23.1	23.4	23.0

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على معطيات المعهد الوطني للإحصاء تونس (<https://ins.tn/>) (ins)

ثالثا: مقارنة تحليلية بين نظام التعليم العالي في الجزائر وتونس

رغم اعتماد كل من الجزائر وتونس على نظام ل م د في إطار إصلاح منظومة التعليم العالي وتطويرها وجعلها أكثر انسجاما مع المعايير العالمية التي أقرتها اتفاقية بولونيا وتلبية احتياجات سوق العمل، فقد بينت الدراسة السابقة وجود جوانب متقاربة وأخرى متباينة من حيث طريقة تطبيق نظام ل م د وبالنتائج المحققة في كلا البلدين.

يعد نظام ل.م.د من أبرز الإصلاحات التي عرفها التعليم العالي في كل من الجزائر وتونس، حيث جاء اعتماده في إطار سعي البلدين إلى تحديث منظومة التعليم الجامعي وجعلها أكثر انسجاما مع المعايير الدولية، لاسيما تلك المستوحاة من عملية بولونيا الأوروبية، وقد انطلق هذا الإصلاح من قناعة مشتركة بضرورة تحسين جودة التكوين الجامعي، وتعزيز قابلية الشهادات للاعتراف على المستويين الإقليمي والدولي. ويقوم تطبيق نظام ل.م.د في كلا البلدين على هيكل تكويني ثلاثي المستويات يتمثل في الليسانس، فالماستر، ثم دكتوراه، وهو ما يضمن مسارا أكاديميا متدرجا وواضح المعالم للطلّاب، ويسمح هذا التنظيم بتوحيد

بنية الشهادات الجامعية وتسهيل المقارنة بينها، سواء داخل البلد الواحد أو على المستوى الدولي، كما ينسجم مع التوجهات الحديثة في تنظيم التعليم العالي.

كما يشترك النظام في الجزائر وتونس في الاعتماد على نظام الوحدات والسداسيات ونظام الأرصدة (الاعتمادات)، الذي يهدف إلى منح الطالب مرونة أكبر في مساره الدراسي، ويسهم هذا النظام في تسهيل تنقل الطلبة بين التخصصات والمؤسسات الجامعية، إضافة إلى تعزيز مبدأ التراكم المعرفي بدل الاكتفاء بالتقييم النهائي التقليدي.

يلاحظ أيضا أن تطبيق نظام ل.م.د في كلا البلدين يهدف إلى تعزيز حركية الطلبة والأساتذة وتشجيع التعاون الجامعي، سواء على المستوى الوطني أو الدولي، ويفترض أن يساهم هذا التوجه في الانفتاح على التجارب الأجنبية وتبادل الخبرات، بما يخدم تطور البحث العلمي والرفع من مستوى التكوين.

إلى جانب ذلك، يشترك البلدان في اعتبار نظام ل.م.د أداة لربط التكوين الجامعي بمتطلبات سوق العمل، من خلال إدماج وحدات تطبيقية ومهنية تهدف إلى تحسين قابلية توظيف خريجي الجامعات، ويعكس هذا التوجه إدراكا مشتركا لأهمية موازنة مخرجات التعليم العالي مع الحاجات الاقتصادية والاجتماعية.

وأخيرا، يتقاطع تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر وتونس في السعي إلى ترسيخ ثقافة الجودة في التعليم العالي، عبر تطوير البرامج، وتحديث طرائق التدريس، واعتماد آليات للتقويم المستمر، ورغم التحديات التي وجهت التطبيق العملي، فإن الأهداف العامة للإصلاح تبقى متشابهة وتعكس رؤية موحدة لإصلاح الجامعة المغربية.

وعلى الرغم من وجود نقاط مشتركة بين الجزائر وتونس في تطبيق نظام ل م د، إلا أن سياق التنفيذ ودرجة النضج المؤسسي يختلفان، فقد باشرت تونس اعتماد هذا النظام بشكل تدريجي ومنظم نسبيا، ضمن رؤية شاملة لإصلاح الجامعة، بينما جاء تطبيقه في الجزائر بوتيرة أسرع، ما أدى إلى ظهور صعوبات تنظيمية وبيداغوجية في المراحل الأولى من تنفيذه.

ويظهر الاختلاف بوضوح في طريقة تكيف النظام مع الخصوصيات الوطنية، إذ حرصت تونس على موازنة نظام ل.م.د مع حاجات الاقتصاد الوطني، من خلال توسيع التكوينات المهنية والتطبيقية، وتعزيز الشراكة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي، أما في الجزائر، فقد طغى الطابع الأكاديمي النظري على أغلب التكوينات، مع محدودية فعلية في إدماج التخصصات المهنية وربطها بسوق العمل.

كما يختلف البلدان في مدى فعالية نظام الاعتمادات والتنقل الجامعي، ففي تونس، يعد نظام الوحدات والأرصدة أكثر استقرارا ووضوحا، ويسمح نسبيا بتنقل الطلبة بين التخصصات والمؤسسات، في المقابل، واجه تطبيق هذا النظام في الجزائر عدة إشكالات، من بينها صعوبة معادلة الوحدات، وضعف التنسيق بين الجامعات، مما حد من فعالية الحركية الطلابية التي يفترض أن يحققها نظام ل.م.د.

ومن الفروقات الجوهرية أيضا آليات، ما يتعلق بضمان الجودة والتقييم، إذ أحرزت تونس تقدما ملحوظا في اعتماد البرامج الأكاديمية وتقييمها، إلى جانب تأسيس هياكل مختصة بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، بينما لا تزال الجزائر تسعى إلى ترسيخ ثقافة الجودة بشكل فعلي، حيث بقيت آليات التقييم في كثير من الأحيان شكلية أو غير منتظمة، وهو ما أثر على مردودية الإصلاح.

ويبرز التفاوت كذلك في تأطير الطلبة والإشراف البيداغوجي، خاصة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، ففي تونس، يتم التركيز نسبيا على عدد الطلبة مقابل المؤطرين، وعلى متابعة المسار البحثي للطلّاب، أما في الجزائر، فقد أدى الاكتظاظ وضعف التأطير أحيانا إلى تراجع جودة التكوين والبحث العلمي، ولا سيما في التخصصات ذات الكثافة العالية.

وأخيرا، يختلف تقييم تجربة نظام ل.م.د في البلدين من حيث النتائج المحققة، إذ ينظر في تونس إلى النظام باعتباره إصلاحا قابلا للتطوير والتحسين المستمر، رغم نقائصه، بينما لا يزال الجدال قائما في الجزائر حول مدى نجاحه في تحقيق أهدافه الأساسية، خاصة فيما يتعلق بقابلية توظيف الخريجين وجودة التكوين.

في حين تكشف الإحصائيات السابقة عن تفاوت واضح في حجم التعليم العالي بين البلدين، حيث يبلغ عدد طلبة التعليم العالي في الجزائر 1501941 طالب خلال السنة الجامعية 2024/2023 ليصبح تعدادهم 1530230 طالب خلال السنة الموالية، وهو ما يشكل ضغطا كبيرا على الموارد البشرية والبنية التحتية، ومن ثم على جودة تطبيق نظام ل.م.د في بعض الجامعات، أما في تونس، فيقدر عدد الطلبة خلال السنة الجامعية 2024/2023 بـ 315184 طالبا، الأمر الذي يتيح إدارة النظام بصورة أكثر تنظيما وفعالية.

أما من حيث مخرجات النظام، فتواجه الدولتان تحديات في إدماج خريجي التعليم العالي في سوق العمل، ففي تونس تشير الإحصائيات أن نسبة البطالة بين حاملي الشهادات العليا قدرت بـ 23,1% خلال الثلاثي الأول من 2023 في حين ارتفع هذا المعدل خلال الثلاثي الثالث حيث أصبح هذا المعدل يقدر بـ 25%، وهو ما يعكس ضعف المواءمة بين التكوين الجامعي ومتطلبات السوق، أما في الجزائر، فقد انخفض معدل البطالة بين خريجي الجامعة إلى 16,1% خلال الثلاثي الأول من سنة 2023، إلا أن صعوبات الإدماج المهني ما تزال قائمة، خصوصا في التخصصات النظرية، مما يشير إلى أن انخفاض البطالة لا يكفي لضمان توافق التعليم العالي مع احتياجات سوق العمل، في حين تواجه بعض التخصصات العلمية والتقنية صعوبات في الإدماج المهني، نتيجة اختلال التوازن بين عدد الخريجين والطلب الفعلي في سوق العمل.

يعد معدل التأطير من العوامل الأساسية التي تؤثر على جودة التعليم العالي وقدرة الأساتذة على متابعة الطلبة بشكل دقيق وفعال، ففي تونس، يقدر عدد الطلبة المسند لكل أستاذ ما بين 18 و 22 طالبا، وهو ما يتيح متابعة أكثر دقة وتفاعلا أكبر في العملية التعليمية، ويعزز فرص النجاح الأكاديمي للطلّبة، أما في الجزائر، فيتراوح عدد الطلبة لكل أستاذ بين 20 و 31 طالبا، وفي بعض الجامعات قد يصل إلى أكثر من 40

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

طالب، مما يشكل عبئا إضافيا على كاهل الأساتذة ويحد من قدراتهم على متابعة الطلبة بشكل فعال، وبالتالي ينعكس ذلك سلبا على جودة التعليم ومردودية النظام بشكل عام.

ويمكن تلخيص أهم نتائج تطبيق نظام ل.م.د في كل من الجزائر وتونس في الجدول المبين أدناه، والذي يوضح أبرز المؤشرات المسجلة على مستوى مردودية التعليم العالي.

جدول رقم (34): مقارنة نظام التعليم العالي بين الجزائر وتونس

البيان	الجزائر	تونس
سنة الاعتماد	2004	2005
سنة تطبيق نظام ل م د (بدء)	2005/2004	2007/2006
تعميم نظام ل م د على كل مؤسساتها	2010/2009 ما عدى العلوم الطبية والبيطرية وتكوينات المدارس العليا للأساتذة	2012/2011 ما عدى الدراسات الطبية والدراسات الهندسية، الهندسة المعمارية..
طريقة التطبيق	تطبيق سريع دون تدرج، مع ضعف في التقييم والتصحيح أثناء التنفيذ	تدريج مع تقييمات مستمرة وتعديلات حسب الحاجة
عدد مؤسسات التعليم العالي	117	286
معدل التأطير	ضعيف (20-31 طالب/أستاذ، وفي بعض التخصصات العلمية أكثر من 40 طالب/أستاذ)	مقبول (11-22 طالب/أستاذ)
الأساتذة	تكوين محدود، نقص في البيداغوجيا الحديثة	برامج تكوين مستمر، تعاون مع جامعات أجنبية.
عدد الطلبة	1.530.230	315.184
نسبة بطالة	10,2%-14,1%	15,1%-17,7%
نسبة البطالة بين حاملي شهادات العليا	مرتفع جدا (تقديرات غير رسمية بين 15,2%-18% حسب التخصصات والمناطق)	حوالي 23%-30% بشكل رسمي، مع تفاوتات كبيرة بين التخصصات والولايات
المردودية الداخلية	ضعيف نسبيا	متوسطة إلى المقبول
دعم الإصلاح	ضعيف/متذبذب	أفضل نسبيا ومؤسسيا
إصلاحات لاحقة	محدودة وبطيئة التنفيذ	إدخال برامج بالكفاءات، إصلاحات بالشراكة مع مؤسسات دولية، شراكات مع أوروبا، إصلاحات هيكلية مستمرة.
تحديات	ضعف التكوين، ضعف الربط بسوق العمل	مشاكل البطالة، لكن جهود إصلاح واضحة

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

جودة التكوين	مناهج تقليدية في كثير من التخصصات. نقص التجهيزات الحديثة. تكوين محدود للأساتذة	تحديث نسبي للمناهج. تجهيزات أفضل في بعض المؤسسات. شراكات دولية في التكوين
المناهج	تقليدية، غير محدثة بشكل كاف	تحديث دوري نسبي، خاصة في التخصصات التقنية
ملائمة التكوين مع سوق العمل (ملائمة التخصصات)	ضعيف، خاصة في التخصصات الأدبية والاجتماعية	متوسطة إلى ضعيف، مع جهود لتحسين التكوين المهني والمهارات المطلوبة.
رؤية أصحاب القرار والمؤسسات الاقتصادية	انتقادات واسعة وضعف ثقة بين الجامعة وسوق العمل	انتقادات كذلك، لكنها أقل حدة بسبب وجود جهود للتطوير المستمر.
التجهيزات	ضعيفة في كثير من الجامعات، تفاوت كبير	تجهيزات أفضل نسبيا في بعض الجامعات الكبرى

المصدر: تم اعداده من طرف الطالبة.

المطلب الثالث: أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية التعليم العالي.

لقد تباينت آراء وتحليلات القائمين على إصلاح منظومة التعليم العالي وما أنجر عنه من مشكلات بين مؤيد ورافض فهناك من يرجعه إلى عوامل داخلية خاصة بالمناهج والبرامج والأهداف التعليمية، ومنهم من يرجعه إلى عوامل خارجية تتمركز حول اهتمام الدولة بعصرنة التعليم العالي وهناك من يعزوها إلى العاملين معا، فيما يتعلق باستمرارية تطبيق نظام ل.م.د وتدارك الأخطاء وتصحيحه أو التخلي عنه بصفة نهائية. وفي ضوء ما سبق، سنحاول دراسة الإيجابية الناجمة عن تطبيق نظام ل.م.د، والكشف عن مختلف المعوقات التي حالت دون تحقيق بعض أهدافه المرجوة، وما أفرزته من آثار سلبية على المستويين البيداغوجي والتنظيمي، وذلك بهدف تحديد مدى تأثير هذا النظام على مردودية قطاع التعليم العالي الجزائري وفعاليته.

أولا: إيجابية تطبيق نظام ل.م.د:

يعد نظام ل.م.د من بين أهم الإصلاحات البنوية التي شهدتها قطاع التعليم العالي خلال السنوات الأخيرة، إذ جاء استجابة للتحويلات العميقة التي عرفتتها منظومة التعليم العالي على الصعيد الدولي، وقد ارتكز هذا النظام على توحيد هيكلية الشهادات ضمن مسارات أكاديمية واضحة تتمثل في الليسانس، الماستر، والدكتوراه، وقابلية مقارنتها، بحيث تضمن تكويننا نوعيا ومتخصصا يتلاءم مع طبيعة الاختصاصات المفتوحة، بما يسهم في إعداد موارد بشرية ذات كفاءات علمية ومهارية قادرة على التكيف مع التحويلات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

كما يقوم هذا النظام على إعادة تنظيم المسار الجامعي وفق مقارنة بيداغوجية حديثة تعيد تعريف علاقة الطالب بالمؤسسة الجامعية، لاسيما من خلال اعتماد مبدأ التسجيل المباشر الذي يحد من مركزية التوجيه ويمنح الطالب دورا فاعلا في بناء مساره الأكاديمي، ويسهم هذا التوجه في تكريس منطق الاختيار الواعي وتعزيز الاستقلالية الأكاديمية، بما ينسجم مع التوجه المعاصر لإصلاح التعليم العالي.

كما يتأسس هذا النظام على مرونة آليات التقييم والانتقال، من خلال اعتماد نظام الوحدات القابلة للاكتساب والتعويض، وهو ما يعكس انتقالا من منطق الإقصاء إلى منطق المرافقة البيداغوجية، وتعد هذه المرونة عاملا محوريا في تحسين المردودية الداخلية للمنظومة الجامعية والحد من نسب الرسوب والتسرب، مع الحفاظ على متطلبات الجودة الأكاديمية، وأيضا يسعى إلى تسهيل تنقل الطلبة بين التخصصات والجامعات من خلال اعتماد نظام الأرصدة (Crédits)، مع إمكانية استئناف الدراسة أو تغيير المسار في مراحل لاحقة من التكوين. ومن الناحية البيداغوجية، يكرس هذا النظام مبدأ تقليص الحجم الساعي الحضوري، مقابل تعزيز التعلم الذاتي والعمل الشخصي الموجه، حيث لا يتجاوز الحجم الساعي الأسبوعي في المتوسط 25 ساعة، ويهدف هذا التوجه إلى تنمية مهارات البحث العلمي والتحليل النقدي وبناء المعرفة المستقلة، بما يتماشى مع المعايير البيداغوجية المعتمدة في الفضاء الجامعي الدولي.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

ويولي هذا النظام أهمية خاصة لملاءمة التكوين الجامعي مع متطلبات سوق العمل، من خلال تدعيم الشراكات بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، وإدماج التربصات والتكوين التطبيقي ضمن المسارات الدراسية، ويعد هذا التوجه أحد المرتكزات الأساسية للانتقال من جامعة تقليدية إلى جامعة قائمة على إنتاج الكفاءات.

كما يشكل الانفتاح على المحيط الدولي أحد الأبعاد الاستراتيجية لهذا النظام، إذ يشجع على تطوير التعاون الأكاديمي والعلمي مع الجامعات الأجنبية، ويعزز حركية الطلبة والأساتذة وتبادل الخبرات، ويساهم هذا الانفتاح في رفع تنافسية الجامعة الجزائرية وتحسين تموقعها ضمن التصنيفات الأكاديمية الدولية. إضافة إلى ذلك، يسعى هذا النظام إلى تعزيز الدور الثقافي للجامعة من خلال إدراج مواد تثقيفية مكملّة للتخصصات الأساسية، من خلال تكوين شخصية جامعية متكاملة تجمع بين البعد العلمي والثقافي والاجتماعي، وهو ما يعكس الوظيفة الحضارية للمؤسسة الجامعية.

ويتوج هذا المسار التكويني في مجمله بالحصول على شهادة جامعية ذات قابلية للاعتراف الدولي، الأمر الذي يسهل حركية الخريجين سواء في استكمال دراساتهم العليا أو الاندماج في سوق العمل على المستويين الوطني والدولي.

ثانيا: معوقات تطبيق نظام ل.م.د. وسبلها:

بناء على ما تم ذكره سابقا من مزايا هذا النظام وما يحمله من رهانات إصلاحية تهدف إلى تحديث منظومة التعليم العالي وتحسين جودة التكوين الجامعي، الذي يقوم على تصور بيداغوجي متكامل يصبو إلى تعزيز المرونة، وترشيد المسارات الدراسية، والارتقاء بمخرجاتها التعليمية، في حين واجه التطبيق الفعلي للنظام عدة إشكالات، أثرت في تجسيد تلك الإيجابيات على النحو المأمول، وعليه، فإن الوقوف عند هذه المعوقات وتحليلها يعد مدخلا ضروريا لفهم حدود فاعلية هذا النظام على تحسين مردودية التعليم العالي.

وفي الوقت الذي يسعى فيه نظام ل.م.د. إلى تعزيز مهارات الطلبة، أظهر تطبيقه صعوبات بيداغوجية ملحوظة، تمثلت أساسا في ضعف التكيف مع فلسفة التعليم الجديدة التي يقوم عليها النظام، والتي تركز على استقلالية الطالب، والتعلم الذاتي، والتقييم المستمر، فقد واجه عدد معتبر من الطلبة، خاصة السنوات الأولى، صعوبة في الانتقال من نمط التعليم الثانوي التلقيني إلى أسلوب جامعي يتطلب مبادرة فردية وتنظيما ذاتيا، كما استمر جزء من الهيئة التدريسية في اعتماد أساليب تقليدية في التدريس والتقييم، مما أفرغ بعض آليات نظام ل.م.د. من مضمونها البيداغوجي الحقيقي.

كما شكل الاكتظاظ عاملا ضاعطا على فعالية تطبيق نظام ل.م.د، إذ أدت الطفرة الديموغرافية في أعداد الطلبة إلى حدوث اختلال واضح بين إجمالي عدد الطلبة والامكانيات البشرية والمادية واللوجستية المتاحة من جهة، وتراجع نسبة التأطير البيداغوجي، خاصة في التخصصات ذات الاستقطاب المفتوح، من جهة أخرى، وهو ما مثل تحديا إضافيا انعكس سلبا على فعالية نظام السداسيات والتقييم المستمر.

إلى جانب ذلك، برزت صعوبات في تنظيم المسارات وآليات التقييم، حيث أدى ضعف التنسيق بين الوحدات التعليمية أحيانا إلى تداخل المحتويات أو تكرارها، الأمر الذي أثر في انسجام التكوين ونجاعته، كما أسفرت تجربة تطبيق نظام التقويم عن عدة اختلالات، شملت منطلقاته البيداغوجية وآلياته العملية، فبعد أن كان التقييم المستمر ينتقد لكونه شكليا ويغلب الامتحان النهائي على تتبع تطور أداء الطالب خلال السداسي، في حين نتج عن التطبيق الميداني وضعية مختلفة اتسمت بتغير الأوزان بين مكونات المقياس، إذ انتقلت نسبة الأعمال الموجهة من 50% إلى 40% مقابل رفع وزن المحاضرة إلى 60%، دون أن يصاحب هذا التعديل تطوير فعلي في أدوات التقويم وأساليبه، ففي كثير من الأحيان، ارتبط تقييم الأعمال الموجهة بعناصر شكلية كالحضور، الواجبات المنزلية أو بحوث لا تقيس بدقة مستوى اكتساب الكفاءات، في حين ظلت علامة المحاضرة تعتمد أساسا على امتحان نهائي ذي وزن حاسم، وقد أفضى هذا التباين إلى إفراغ التقييم المستمر من وظيفته البيداغوجية القائمة على المرافقة التدريجية للتعلم، وحوله إلى إجراء إداري أو ظرفي لا يعكس المسار الحقيقي للطالب، ويمثل هذا الوضع أحد المعوقات البيداغوجية والتنظيمية البارزة التي حدت من التجسيد الفعلي لفلسفة نظام ل.م.د، وأسهمت في إضعاف دافعية الطلبة والتأثير سلبا في جودة المخرجات التعليمية، فضلا عن مساهمتها في ارتفاع نسب الرسوب والتأخر في التخرج.

علاوة على ذلك، لوحظ ضعف تكيف آليات التقويم مع التحولات الرقمية التي مست بيئة التعلم الجامعي، حيث لم تطور أدوات التقييم وأساليبه بما يتناسب مع هذه لتحولات، فقد أضحت بعض أنشطة الأعمال الموجهة، لاسيما البحوث والواجبات المنزلية، تنجز أحيانا بالاعتماد على مواد جاهزة متاحة عبر شبكة الانترنت أو بواسطة تطبيقات رقمية، دون أن تتمكن آليات التقويم من التمييز بدقة بين الإنجاز الذاتي للطالب والاعتماد على هذه المصادر، مما يعكس قصورا في تصميم أدوات التقويم وآليات المتابعة، وهذا ما أدى إلى ظهور فجوات في التطبيق العملي للتقييم المستمر، ما يحد من فعالية النظام في قياس مستوى اكتساب الكفاءات بطريقة منهجية ومنظمة.

كما كشف الواقع عن ضعف آليات التوجيه والمتابعة الأكاديمية داخل المؤسسات الجامعية، سواء عند التحاق الطلبة بالجامعة أو أثناء انتقالهم بين المستويات والمسارات، فقد سجل نقص واضح في مرافقة الطلبة في اختيار التخصصات والمسارات الدراسية بما يتلاءم مع قدراتهم وميولاتهم، وهو ما أدى في كثير من الحالات إلى اختيارات غير مدروسة، وأسهم في ارتفاع نسب الرسوب والانقطاع عن الدراسة.

في حين، شكلت المحدودية النسبية للموارد المادية والتقنية عائقا إضافيا لايزال يؤثر على فعالية تطبيق نظام ل.م.د، في حين يتطلب هذا النظام توفير تجهيزات بيداغوجية حديثة، ومخابر، ومنصات رقمية، وهي عناصر لم تكن متوفرة بنفس المستوى في جميع الجامعات.

بينما طبق النظام في بعض الأحيان بمنطق أكاديمي صرف، فقد لوحظ ضعف ارتباط التكوين مع متطلبات سوق العمل، إذ لم يتم تطوير التكوين التطبيقي، والتدريب الميداني أو إقامة شراكات فعالة مع المؤسسات

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

الاقتصادية، وهو ما أدى إلى ارتفاع نسب بطالة خريجي الجامعات، وانعكس سلبا على صورة النظام وأثار انتقادات حول جدواه العملية.

ثالثا: سلبيات نظام ل.م.د:

لقد أثرت المعوقات المرتبطة بتطبيق نظام ل.م.د بشكل واضح على فعالية النظام في الممارسة العملية، حيث ظهرت مجموعة من السلبيات التي انعكست على جودة العملية التكوينية، فقد واجه العديد من الطلبة صعوبات في فهم آليات النظام وطبيعة عمله، مما أدى إلى اختيارات غير مدروسة لمساراتهم الدراسية، في حين بقيت المرونة النظرية للنظام محدودة في التطبيق العملي نتيجة لطابع التسيير المركزي، الأمر الذي قلص قدرتهم على إعادة التوجيه أو تغيير التخصص بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم، كما أثر هذا الوضع على انتظام التحاق الطلبة بالأعمال الموجهة، خصوصا أولئك الذين تأخروا بسبب التحويلات عبر نظام "بروقرس" أو العودة بعد تجميد الدراسة، ما صعب تقييم حضورهم وأدائهم الفردي والجماعي بدقة، وفي بعض الحالات أدى إلى عدم متابعة الدروس بانتظام وصعوبة استدراك ما فاتهم من محتوى تعليمي، وهو ما انعكس على تقدمهم الأكاديمي وارتفاع نسب التأخر في الإنجاز والتخرج.

إضافة إلى ذلك، لوحظ ضعف المواظبة على حضور المحاضرات لدى شريحة من الطلبة، وفي بعض الأحيان تنحصر على فئة محدودة، مما قلل من فرص التفاعل والنقاش داخل قاعات المحاضرة وأثر على تكوين فهم متكامل للمضامين الدراسية، خاصة في المقاييس التي تتطلب متابعة مستمرة وتراكما معرفيا، علاوة على ذلك، تعد المحاضرة عنصرا ضروريا بالنسبة للأعمال الموجهة، حيث يساهم حضورها في فهم المحتوى وتطبيقاته بشكل صحيح في الأنشطة الفردية والجماعية، في حين اعتمد بعض الطلبة على الملخصات أو الدروس غير الحضورية، ويزداد تأثير هذا الغياب على مدى استقادة الطالب، خصوصا لدى أولئك الذين يزاولون أنشطة مهنية جزئية، إذ يضعف انتظامهم في الحضور والمشاركة البيداغوجية ويقلل من استفادتهم الفعلية من التكوين النظري والتطبيقي، كما تلعب الظروف البيئية الجامعية عاملا حاسما في انشغالات الطلبة، من حيث الوصول في الوقت المناسب واستكمال المدة المقررة على أكمل وجه، وهو ما أثر بدوره على قدرتهم على متابعة المحتوى التعليمي بشكل كامل واستيعاب المفاهيم المطلوبة.

كما لوحظ تفاوت في المستوى القاعدي لشريحة من الطلبة، وهو ما دفع بعض الهيئات البيداغوجية والإدارية إلى اعتماد قدر من التبسيط في البرامج والمناهج بهدف رفع نسب النجاح، الأمر الذي قد ينعكس سلبا على نوعية التكوين ومستوى الكفاءات المتخرجة، كما يلاحظ أن عددا من البرامج والمضامين التعليمية لا يواكب بالقدر الكافي التطورات التكنولوجية المتسارعة، فضلا عن استمرار فجوة بين محتويات التكوين وواقع المؤسسات الاقتصادية واحتياجات سوق العمل.

ولا يقتصر تأثير هذه الاختلالات على الجانب البيداغوجي فحسب، بل يتعداه إلى المردود العلمي، حيث سجلت ملاحظات حول ضعف أداء بعض الخريجين في مسابقات الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث، لاسيما

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

في بعض التخصصات العلمية والتقنية، وهو ما يثير تساؤلات حول جودة التكوين ومدى ملاءمة البرامج المعتمدة، ويرتبط هذا الوضع كذلك بعدد من النقائص المرتبطة بالموارد البشرية، من بينها ضعف التكوين البيداغوجي لعدد من الأساتذة في إطار نظام ل.م.د، كما تم إسناد تدريس بعض المقاييس للأساتذة خارج نطاق تخصصهم الدقيق، ومحدودية فرص التكوين المستمر، إضافة إلى اختلالات في آليات التوظيف والتقييم، فضلا عن صعوبات مادية وإدارية تؤثر في الأداء البيداغوجي داخل الجامعة.

في حين كان من المتوقع أن يسهم تطبيق نظام ل.م.د في تعزيز البحث العلمي وتحسين البنية التحتية الجامعية، حيث كشفت المراحل الأولى للتطبيق عن عدد من الاختلالات البنيوية التي حدت من تحقيق أهدافه، خاصة فيما يتعلق بالبعد البحثي للتكوين، فقد اتسمت البنية التحتية العلمية بضعف واضح في العديد من المؤسسات، سواء من حيث نقص مخابر البحث المجهزة أو التجهيزات العلمية الحديثة، مع وجود تفاوتات ملموسة بين الجامعات، بل وحتى بين التخصصات داخل المؤسسة الواحدة، الأمر الذي أخل بمبدأ تكافؤ الفرص في الاستفادة من الإمكانيات البحثية، ورغم السياسات الرامية إلى تشجيع البحث العلمي من خلال استحداث مخابر جديدة وتمكين طلبة الدكتوراه من إنجاز بحوثهم، إلى جانب اعتماد نظام لتصنيف المجالات العلمية، فإن بعض المخابر والمجلات لم تستوف المعايير العلمية والتنظيمية، مما أدى إلى استبعادها من التصنيف، كما ظل ضعف خدمات الإعلام الآلي وشبكات الإنترنت في بعض الجامعات عائقا أمام الاستغلال الفعلي للموارد الرقمية، وهو ما انعكس سلبا على فعالية البحث العلمي وجودة التكوين الجامعي.

ولا تقتصر هذه الاختلالات على البنية التحتية والمخابر، بل تمتد أيضا إلى مصادر التعلم والمراجع العلمية، حيث تعاني المكتبات الجامعية من نقص الكتب والمراجع الحديثة، وعدم القدرة على مواكبة النمو الكبير في أعداد الطلبة وتلبية احتياجاتهم المعرفية، وقد دفع هذا الواقع شريحة من الطلبة إلى الاعتماد المفرط على مصادر الانترنت والتطبيقات الرقمية للحصول على المادة العلمية، وفي بعض الحالات تم اقتناء مواد جاهزة دون بذل عناء البحث والتحليل، وهو ما يتعارض مع فلسفة نظام ل.م.د القائمة على تطوير مهارات التعلم الذاتي، وتعزيز التفكير النقدي، وترسيخ منهجية البحث العلمي.

علاوة على ذلك، يبرز ضعف الارتباط بالمحيط الاقتصادي كأحد أبرز اختلالات نظام ل.م.د، إذ تقتصر المؤسسات القادرة على استيعاب الخريجين على عدد محدود، مع غياب شراكات فعلية مع المتعاملين الاقتصاديين، مما يحد من قابلية الشهادات للتوظيف على نطاق أوسع، كما يواجه النظام صعوبات تطبيقية نتيجة اعتماده على الشريك الاقتصادية الذي يخوض تجربة جديدة من بينها انشاء مؤسسات الصغيرة والمتوسطة وفتح المجال أمام المستثمر الأجنبي، إلى جانب محدودية استعداد الأسرة الجامعية لمواجهة التحديات التي يفرضها النظام الجديد، والذي يستلزم تعبئة جميع الإمكانيات المادية والبشرية، وعلى المستوى التنظيمي، أفرزت استقلالية الجامعات تباينا في قيمة الشهادات، وغياب نصوص قانونية واضحة لمقارنة النظام الجديد بالنظام القديم.

ويأتي هذا الوضع في سياق اتسم بتزايد أعداد المتخرجين من دكتوراه نظام ل.م.د خلال السنوات الأخيرة، مقابل محدودية واضحة في المناصب البيداغوجية وفرص الإدماج المهني داخل الجامعات وخارجها، فالتوسع في مسارات الماستر أدى بدوره إلى تضخيم عدد المسجلين في الدكتوراه، دون أن يرافق ذلك نمو مواز في هيكل البحث أو في الطلب الاقتصادي على الكفاءات البحثية عالية التأهيل، ونتيجة لذلك، برزت فجوة متزايدة بين مخرجات التكوين في الدكتوراه ل.م.د وحاجيات سوق العمل، مما خلق حالة من الضغط الاجتماعي والمهني في صفوف حاملي هذه الشهادات.

وفي محاولة لاحتواء هذه الوضعية، تم اللجوء إلى إجراءات تنظيمية ذات طابع إداري، من بينها تمديد سن التقاعد في المؤسسات الجامعية إلى سن سبعين سنة، ومعادلة دكتوراه ل.م.د بالشهادات السابقة من حيث التصنيف، بهدف توسيع فرص الإدماج الأكاديمي وتقليص حدة الاحتقان، غير أن هذه الحلول بقيت في نظر العديد من المتابعين ذات أثر ظرفي، لأنها لم تعالج جوهر الإشكال المتمثلة في ضعف استيعاب الجامعة والمحيط الاقتصادي للأعداد المتزايدة من خريجي مدارس الدكتوراه، ولا في محدودية مسارات التوظيف خارج الإطار الأكاديمي التقليدي.

رابعا: أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية:

وبناء على ما تقدم، أدى تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر إلى تغييرات كبيرة في تنظيم التعليم العالي، كما كان له انعكاسات واضحة على مردودية التعليم العالي، سواء من الناحية البيداغوجية، أو الناحية التنظيمية، أو الجانب الاقتصادي.

فمن الناحية البيداغوجية، تجلّى أثر نظام ل.م.د في مستوى البرامج والمضامين التعليمية، حيث سعى هذا النظام إلى تحديث المحتوى، وإدماج مقاربة الكفاءات، وتنويع الوحدات التعليمية، وإدخال مواد أفقية وتطبيقية، ورغم ذلك، ظل أثر تحسين نوعية البرامج محدودا، إذ اقتصر التطبيق في كثير من الحالات على إعادة صياغة محتويات النظام الكلاسيكي دون مراجعة شاملة للأهداف البيداغوجية أو مواءمتها مع احتياجات سوق العمل، مما انعكس سلبا على مردودية التكوين، لاسيما في التخصصات النظرية التي بقيت بعيدة عن متطلبات الشغل. كما أدخل هذا النظام آلية التقييم المستمر وتنظيم الدراسة وفق الوحدات والسداسيات، مع تشجيع التعليم الذاتي والمشاريع التطبيقية، وهو ما أتاح للطلبة مرونة أكبر وفرصا أوسع للانخراط في الأنشطة العلمية والبحثية، غير أن التطبيق العملي أفرز بعض الاختلالات، حيث أصبح التركيز في بعض الحالات منصبا على الجوانب الشكلية للتقييم، مما ساهم في رفع نسب النجاح دون انعكاس حقيقي على المستوى المعرفي والعلمي للطلبة، وهو ما يبرز أثرا محدودا للنظام على تحسين جودة التكوين ومردوبيته.

ولا يقتصر تباين مردودية نظام ل.م.د على الجوانب البيداغوجية فحسب، بل يمتد أيضا إلى الظروف التنظيمية والبشرية المؤثرة للعملية التعليمية، فقد ساهم النظام في توحيد هيكلية الشهادات وربط الجامعات الجزائرية بالمعايير الدولية، مما عزز القدرة التنافسية للجامعات على المستوى الإقليمي، ومع ذلك، تأثرت

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

مردودية التعليم العالي بالقيود الواقعية، من بينها البنية التحتية الرقمية، وضعف توفر الحواسيب والانترنت لكل فرقة بيداغوجية أو لكل أستاذ، إضافة إلى الاكتظاظ الكبير في الفصول، الأمر الذي أدى إلى تمديد فترة إجراء الامتحانات في بعض الجامعات، وهو ما حد من فعالية النظام التعليمي، كما زاد ضغط الأعمال البيداغوجية على الأساتذة، ما قلص من قدرتهم على التفرغ للبحث العلمي والتطوير البيداغوجي، وهو ما انعكس بدوره على جودة التكوين ومردودية التعليم العالي بصفة عامة.

أما من الجانب الاقتصادي، فقد أدى تطبيق نظام ل.م.د إلى ارتفاع تكلفة التعليم لكل طالب، نتيجة الحاجة إلى توفير مختبرات مجهزة، ومشاريع تطبيقية، وموارد رقمية، إضافة إلى الاشتراك في المنصات التعليمية الضرورية لتفعيل النظام بفعالية، وهي متطلبات لم تكن متاحة دائما في الجامعات الجزائرية، ما زاد العبء المالي على مؤسسات التعليم العالي.

كما واجه تطبيق توجه "الجامعة الرقمية" أو مبدأ "صفر ورق" مجموعة من الصعوبات العملية، من أبرزها ضعف البنية التحتية الرقمية، وقلة توفر الحواسيب والانترنت لكل فرقة بيداغوجية أو لكل أستاذ، كما أدى نقص الدعم الإداري والبشري إلى زيادة العبء على الأساتذة، مما أثر على جودة متابعة الطلبة والتقييم المستمر.

ويعد الإدماج المهني أحد أبرز مؤشرات مردودية التعليم العالي، إذ يبرز مدى توافق التكوين الجامعي مع متطلبات سوق العمل، وفي هذا الإطار، أظهر تطبيق نظام ل.م.د محدودية في تحقيق المواءمة المطلوبة، حيث استمرت الفجوة بين التخصصات الجامعية واحتياجات القطاعات الاقتصادية، ورغم انخفاض معدل البطالة نسبيا إلى نحو 16,7% سنة 2023، لم يواكبه تحسن ملموس في جودة الإدماج المهني، خاصة في التخصصات النظرية والعلمية، كما أن بعض التخصصات العلمية والتقنية تواجه صعوبات في التشغيل نتيجة ارتفاع أعداد الخريجين مقارنة بالطلب الفعلي في سوق العمل، وهو ما يعكس غياب تخطيط استراتيجي يربط سياسة التكوين الجامعي بحاجيات الاقتصاد الوطني، ويحد من مردودية النظام في تحقيق التنمية الاقتصادية. وبناء على ذلك، يمكن القول أن تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر حقق توسعا كميا ملحوظا ومكاسب تنظيمية وبيداغوجية مهمة، مثل تحديث هيكلية التكوين، اعتماد التقييم المستمر، وتشجيع التعليم الذاتي والمشاريع التطبيقية، غير أن مردودية النظام بقيت غير متوازنة، إذ أظهرت القيود الواقعية على مستوى البنية التحتية الرقمية، الموارد البشرية، والتأطير المحدود أثرا على جودة التكوين، التقييم، والإدماج المهني للخريجين.

ويشير هذا التحليل إلى أن تحسين مردودية النظام لا يتطلب التخلي عن الإصلاحات القائمة، بل يستلزم تكيفه مع الإمكانيات الوطنية، دعم البنية التحتية الرقمية، تخفيف الأعباء البيداغوجية على الأساتذة، وتحقيق توازن بين التقييم المستمر والواقع العملي، بما يعزز فعالية التعليم ويطور مهارات الطلبة ويمكن الجامعات الجزائرية من المنافسة على المستوى الدولي.

الفصل الرابع: إصلاح التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ل م د

وعليه، يمكن الاستنتاج أن تطبيق نظام ل.م.د أثر بشكل متباين على مردودية قطاع التعليم العالي في الجزائر، حيث حقق مكاسب تنظيمية وبيداغوجية ملموسة، لكنه لم يحقق بعد المردودية النوعية الشاملة للقطاع بسبب الاختلالات البنيوية والقيود العملية.

ويمكن تلخيص أثر تطبيق نظام ل.م.د على مردودية قطاع التعليم العالي وفق الشكل البياني أدناه.



المصدر: تم تعديده من طرف الطالبة

الخلاصة:

يتضح من خلال هذا الفصل أنه رغم مرور أكثر من عقدين على اعتماد نظام ل.م.د في الجزائر، فإن مردودية قطاع التعليم العالي ما تزال دون مستوى التطلعات الدولة، خاصة من حيث القدرة على تكوين خريجين مؤهلين وقادرين دخول عالم الشغل وتحقيق التنمية الاقتصادية، ويؤكد هذا الواقع أن نجاح أي إصلاح بيداغوجي لا يرتبط بمجرد تبني نموذج تنظيمي جديد، بل يتوقف على توفير جملة من الشروط البنيوية والمؤسسية، في مقدمتها وضوح الرؤية الاستراتيجية، المتابعة والتقييم الدوري، وتكريس الارتباط الفعلي بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي.

كما أظهرت المقارنة مع التجربة التونسية أن اعتماد نظام ل.م.د لا يكفي في حد ذاته لتحقيق التحول المنشود، بل يتطلب دعما بيداغوجيا وهيكليا متكاملًا، وتطوير البنية التحتية، وتأهيل الموارد البشرية، ومواءمة التكوين مع حاجيات سوق العمل، ورغم تشابه التحديات بين البلدين، فإن بعض المؤشرات الإيجابية المسجلة في تونس تعكس إمكانية تحقيق مردودية أفضل متى توفرت شروط اللازمة.

ومن خلال تحليل المعطيات الكمية والنوعية، يتبين أن نظام ل.م.د في الجزائر ساهم في توسيع قاعدة التعليم العالي وزيادة أعداد الطلبة والخريجين، غير أنه لم يحدث نقلة نوعية موازية في جودة التكوين أو في مردوديته الخارجية المرتبطة بسوف العمل، ويعزي ذلك أساسًا إلى اختلالات في التطبيق، وضعف الموارد، وغياب التكامل بين الإصلاح البيداغوجي والإصلاحات الاقتصادية، أكثر مما يعزي إلى عيوب جوهرية في فلسفة النظام ذاته.

وعليه، فإن الإشكال لا تكمن في مبدأ نظام ل.م.د بحد ذاته، بل في كيفية تكييفه وتنفيذه، وهو ما فتح المجال أمام ضرورة إصلاح مسار الإصلاح عبر مراجعة آليات تطبيقه، وتعزيز الحوكمة الجامعية، وتدعيم الصلة بين التكوين ومتطلبات التنمية، وبذلك، يصبح تحسين مردودية التعليم العالية مرهونا بإرساء مقاربة شمولية تدمج بين الإصلاح البيداغوجي والدعم المؤسسي والاقتصادي، بما يضمن تحقيق التوازن بين التوسع الكمي والنوعية الأكاديمية.

الخاتمة العامة

الخلاصة العامة:

سعت هذه الدراسة إلى تحليل واقع التعليم العالي الجزائري وتقييم مردوديته في ظل الإصلاحات التي انتهجتها الدولة إلى يومنا هذا، مع التركيز على نظام ل.م.د ودوره في تحسين جودة مخرجاته، كما تسعى إلى إظهار مختلف العوامل التي تؤثر على مردودية قطاع التعليم العالي، سواء من الناحية البيداغوجية، التنظيمية، الاقتصادية، أو اجتماعية.

نتائج اختبار الفرضيات:

توصلت الدراسة إلى تأكيد عدد من الفرضيات ميدانيا، حيث يواجه القطاع مشاكل تعود إلى أسباب هيكلية ناجمة عن التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة آنذاك، وأن مردودية الجامعة مرتبطة بمردودية الأطوار ما قبل الجامعة، خاصة في السنة الأولى للطلبة الجدد حيث يعانون ضعف في المستوى التعليمي، من حيث اللغات الأجنبية وخاصة المواد العلمية والتكنولوجية، بالإضافة إلى عدم تأقلمهم مع المحيط الجامعي، في حين بينت الدراسة رفض جزء من الفرضيات ميدانيا، كما أبرز الواقع العملي في ظل نظام ل.م.د، أن اختلال التوازن بين عرض مخرجات التعليم العالي والطلب عليهم في سوق العمل لا يعود بالضرورة إلى تأخر فترة حصولهم على الشهادات أو الرسوب، بل توجد أسباب أخرى، من بينها الارتفاع المتزايد في عدد الطلبة المتخرجين ضمن هذا النظام، وعدم توافق بعض التخصصات مع متطلبات سوق العمل، كذلك هناك عوامل أخرى أدت إلى ضعف التوافق بين التكوين الجامعي واحتياجات سوق العمل، وعلى الرغم من أن عيوب النظام الكلاسيكي كانت من بين الدوافع الأساسية لتبني نظام ل.م.د، لكن هذا الأخير لم يعالج كل هذه الاختلالات، حيث لاتزال بعض مخرجات التعليم العالي تعاني من تدني مستواهم رغم وجود تربصات ميدانية أثناء دراساتهم.

نتائج البحث:

أظهرت نتائج الدراسة أن مختلف العراقيل والصعوبات التي يعرفها قطاع التعليم العالي لا تقتصر على الجوانب البيداغوجية، وإنما تمتد إلى عدة اختلالات: يمكن الاستنتاج أن تطبيق نظام ل.م.د أثر بشكل متباين على مردودية قطاع التعليم العالي في الجزائر، حيث حقق مكاسب تنظيمية وبيداغوجية ملموسة، لكنه لم يحقق بعد المردودية النوعية الشاملة للقطاع بسبب الاختلالات البنيوية والقيود العملية.

تحسين مردودية النظام لا يتطلب التخلي عن الإصلاحات القائمة، بل يستلزم تكييفه مع الإمكانيات الوطنية، ودعم البنية التحتية الرقمية، وتخفيف الأعباء البيداغوجية على الأساتذة، وتحقيق توازن بين التقييم المستمر والواقع العملي، بما يعزز فعالية التعليم ويطور مهارات الطلبة ويمكن الجامعات الجزائرية من المنافسة على المستوى الدولي.

كذلك ارتفاع في معدل القبول الجامعي في بعض التخصصات بحيث لا يتسنى للطلبة الاختيار وفق رغباتهم، في حين كل هذه العوامل ساهمت في تدني مستواهم العلمي وارتفاع نسب الرسوب خاصة في السنوات الأولى جامعي، أو يقومون بتجميد السنة أو مغادرة مقاعد الدراسة.

في حين أظهرت التجربة التونسية أن اعتماد نظام ل.م.د لا يكفي في حد ذاته لتحقيق التحول المنشود، بل يتطلب دعما بيداغوجيا وتوفير الموارد المادية والبشرية والمالية واللوجستية. اللازمة للإنجاح هذا الإصلاح، ومدى توافق التكوين الجامعي مع متطلبات سوق العمل.

كما أظهر تطبيق نظام ل.م.د محدودية في تحقيق المواءمة المطلوبة، حيث استمرت الفجوة بين التخصصات الجامعية واحتياجات القطاعات الاقتصادية، ورغم انخفاض معدل البطالة نسبيا، فإن هذا الانخفاض لم يواكبه تحسن ملموس في جودة الإدماج المهني، خاصة في التخصصات النظرية والعلمية، كما أن بعض التخصصات العلمية والتقنية تواجه صعوبات في التشغيل نتيجة ارتفاع أعداد الخريجين مقارنة بالطلب الفعلي في سوق العمل، وهو ما يعكس غياب تخطيط استراتيجي يربط سياسة التكوين الجامعي بحاجيات الاقتصاد الوطني، ويحد من مردودية النظام في تحقيق التنمية الاقتصادية.

التوصيات:

- بناء على ما جاء في هذه الدراسة والنتائج المتوصل إليها نقدم بعض الاقتراحات، من بينها:
- دعم طلبة السنة الأولى وتوجيههم للحد من الرسوب أو تجميد السنة الجامعية.
- منح الجامعات قدرا من الاستقلالية في اتخاذ القرارات.
- إعادة النظر في التقويمات المستمرة والحضور التي ترهق كاهل الأساتذة وإعطاء أولوية للبحث.
- تقليص الاكتظاظ داخل قاعات التدريس ومحاولة إيجاد حلول حول عدم انضباط الطلبة على مستوى المحاضرات.

-توطيد العلاقة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي.

- عدم التسرع في اتخاذ قرارات سريعة حول الإصلاحات أو تغيير أنظمة التعليم العالي، بل يجب أن تدرس وتعديل حسب الواقع الجزائري، وتوفير كل الإمكانيات اللازمة وذلك بالتشاور مع كل الأطراف المعنية، من خلال وضع خطة إستراتيجية ملائمة.

آفاق البحث:

نظرا لاستحالة الإلمام بكل الجوانب المتعلقة بدراسة مردودية التعليم العالي في ظل نظام ل.م.د، فإننا نقترح دراسة الجوانب التالية مستقبلا، وهي:

- اجراء بحوث ميدانية مستقبلية حول تقييم المردودية الكمية والنوعية على بعض مؤسسات الجامعية.
- دراسة أسباب اختلال التوازن بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في ظل هذا النظام.
- دراسة ميدانية عن أسباب الرسوب والهدر الجامعي للسنوات الأولى وطرق علاجه.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية.

1- الكتب:

- 1- اتحاد الخبراء والاستشاريون الدوليون INTEC، عائد الاستثمار في رأس المال البشري: قياس القيمة الاقتصادية لأداء العاملين، الطبعة الأولى، القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع، 2004.
- 2- أحمد بطاح، قضايا معاصرة في التعليم العالي، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع، 2017.
- 3- أحمد مندور، أحمد رمضان، اقتصاديات الموارد الطبيعية والبشرية، الدار الجامعية، بيروت، 1990.
- 4- آدم سميث، ثروت الأمم (المجلد الأول)، ترجمة: وليد شحادة، الطبعة الثالثة، دمشق - سورية، دار الفرق للطباعة والنشر والتوزيع، 2019.
- 5- الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، ميكانيكا إنتاج - ضبط الجودة - 212 ميك، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، المملكة العربية السعودية.
- 6- البهواشي السيد عبد العزيز، معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، الطبعة الأولى، عالم الكتاب، القاهرة، 2007.
- 7- المركز العربي للبحوث التربوية، اقتصاديات التعليم، الطبعة الأولى، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 2012.
- 8- بداري كمال، حرز الله عبد الكريم، التحكم في مؤشرات التكوين ل م د 2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2012.
- 9- بسام مصطفى العامري، تمويل التعليم العالي واقتصادياته: نظرة معاصرة، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.
- 10- بلية لحبيب، إدارة الجودة الشاملة - المفهوم - الأساسيات - شروط التطبيق، بدون طبعة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2019.
- 11- توفيق حداد، محمد سلامه آدم، التربية العامة للطلبة المعلمين والمساعدات في المعاهد التكنولوجية للتربية، الطبعة الأولى، الجزائرية، 1977.
- 12- توفيق محمد عبد المحسن، تخطيط ومراقبة جودة المنتجات مدخل إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996.
- 13- جواد الخزاز، الفصل الرابع: آليات بناء اقتصاد المعرفة - بناء الشراكات والكتل الحرجة: قراءة في التعاون العلمي العربي الأوروبي، كتاب جماعي: الابتكار أو الاندثار البحث العلمي العربي: واقعه وتحدياته وآفاقه، التقرير العربي العاشر للتنمية الثقافية، تحت إشراف: هنري العويط، إعداد وتنسيق: معين حمزة، عمر البزري، الطبعة الأولى، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان، 2017-2018.

- 14- حامد عمار، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة - دراسات في التربية والثقافة (4)، الطبعة الثانية، مكتبة الدار العربية للكتاب، مدينة النصر، القاهرة، 2001.
- 15- حامد عمار، في التنمية البشرية وتعليم المستقبل - دراسات في التربية والثقافة (7)، الطبعة الأولى، مكتبة الدار العربية للكتاب، مدينة النصر، القاهرة، 1999.
- 16- حامد عمار، من همومنا التربوية والثقافية - دراسات في التربية والثقافة (1)، الطبعة الثانية، مكتبة الدار العربية للكتاب، مدينة النصر، القاهرة، 1995.
- 17- حامد عمار، نحو تجديد تربوي ثقافي - دراسات في التربية والثقافة (5)، الطبعة الأولى، مكتبة الدار العربية للكتاب، مدينة النصر، القاهرة، 1998.
- 18- حرايي محمد موسى عريقات، مبادئ في التنمية والتخطيط الاقتصادي، الطبعة الأولى، دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1992.
- 19- حسن حسين البيلوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
- 20- خضير كاظم حمودة، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2000.
- 21- دافيد ريكاردو، مبادئ الاقتصاد السياسي، ترجمة: يحيى العريضي، حسام الدين خضور، الطبعة الأولى، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق - سورية، 2015.
- 22- ديمنج وروبيرت هاغستروم، إدارة الجودة الشاملة أسس ومبادئ وتطبيقات، ترجمة: هند رشدي، مراجعة: عبد العظيم محمد نجم، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
- 23- رأفت عبد العزيز البوهي، وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر، 2018.
- 24- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
- 25- رضا صاحب أبو أحمد، مؤيد عبد الحسين الفضل، الاقتصاد الإداري، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 26- رفعة عزوز، طارق عبد الرؤوف عامر، اقتصاديات وتمويل التعليم، طبعة الأولى، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
- 27- روبرت صولو، نظرية النمو، ترجمة: ليلي عبود، مراجعة: محمد دويدار، الطبعة الثانية، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2003.

- 28- سعد حسين فتح الله، التنمية المستقلة المتطلبات والإستراتيجيات والنتائج: دراسة مقارنة في أقطار مختلفة، الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1995.
- 29- سعد علي العنزي، أحمد علي صالح، إدارة رأس المال الفكري في منظمات الأعمال، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 30- سعداء بنت محمد العرف، النظام الأوروبي لنقل الوحدات الأكاديمية (ECTS)، الطبعة الأولى، وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2010.
- 31- سعدون حمود جثير الربيعاوي، حسين وليد حسين عباس، رأس المال الفكري، الطبعة الأولى، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.
- 32- سهيل الحمدان، اقتصاديات التعليم - تكلفة التعليم وعائداته، الطبعة الأولى، مؤسسة رسلان علاء الدين، الدار السورية الجديدة، دمشق، 2002.
- 33- عبد الرحمان بن محمد أبوعمه، النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا، الطبعة الأولى، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2010.
- 34- عبد الرحمان بن محمد أبوعمه، عبد الله بن فهد الثنيان، خلود بنت محمد الخضير، عولمة التعليم العالي وعالميته في المملكة العربية السعودية، بدون طبعة، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2014.
- 35- عبد القادر محمد عبد القادر عطية، اتجاهات حديثة في التنمية، الطبعة الأولى، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، 2000.
- 36- عبد الله زاهي الرشدان، في اقتصاديات التعليم، الطبعة الثالثة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
- 37- عدنان الأمين وآخرون، عقد من التعليم العالي في البلدان العربية (1998-2009): إنجازات وتحديات (التقرير الإقليمي)، نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية، (أعمال المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي)، تحرير: عدنان الأمين، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان، 2010.
- 38- غادة عبد القضيبي البان، قياس العائد الاقتصادي من الإنفاق على التعليم مع تطبيق على الجمهورية العربية السورية، من الفكر الاقتصادي 25، بدون طبعة، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 1996.
- 39- فتحي أحمد يحي العالم، نظام إدارة الجودة الشاملة والمواصفات العالمية: دراسة علمية وتطبيقية، الطبعة الأولى، دار اليازورت العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

- 40- ف.كرمبز، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة: أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد جابر، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1971.
- 41- فليح حسن خلف، اقتصاديات التعليم وتخطيطه، الطبعة الأولى، عالم الكتاب الحديث، عمان، الأردن، 2007.
- 42- فيصل أحمد بوطيبة، العائد من الاستثمار في التعليم، بدون طبعة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.
- 43- مبروكة عمر محيريق، التعليم العالي مساءلة الواقع وطموحات المستقبل، الطبعة الأولى، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2016.
- 44- محمد بن فوزي الغامدي، مقدمة في إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، مكتبة فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، 2021.
- 45- محمد حسنين العجمي، اقتصاديات التعليم: آليات ترشيد الإنفاق التعليمي ومصادر تمويله، بدون طبعة، دار الجامعة الجديدة، إسكندرية، مصر، 2007.
- 46- محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي أسسه وأساليبه ومشكلاته، بدون طبعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2008.
- 47- محمد صالح ربيع العجيلي، التعليم العالي في الوطن العربي: واقع واستراتيجيات المستقبل، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.
- 48- محمد صبرى الحوت، اصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، الطبعة الأولى، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2008.
- 49- محمد صبرى الحوت، ناهد عدلي شاذلي، التعليم والتنمية، الطبعة الأولى، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2007.
- 50- محمد عبد العالي النعيمي، راتب جليل صويص، غالب جليل صويص، إدارة الجودة المعاصرة: مقدمة في إدارة الجودة الشاملة للإنتاج والعمليات والخدمات، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 51- محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، الطبعة الأولى، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.
- 52- محمد متولي غنيمه، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل -القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي- دراسات وبحوث 1، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.
- 53- محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000.

- 54- محمود عبد الفتاح رضوان، إدارة الجودة الشاملة فكر وفلسفة.. قبل أن تكون تطبيق TQM، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2012.
- 55- مصطفى حسين باهي، ناهد خيرى فياض، اتجاهات التعليم العالي في ضوء الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2009.
- 56- منذر الشرع، التعليم والعالم العربي -تحديات الألفية الثالثة- والاستثمار في رأس المال البشري مدخل التكاليف، الطبعة الأولى، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 2000.
- 57- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل، وثيقة عمل، باريس، اليونسكو، 1998.
- 58- منال هاني قطيشات، الجودة الشاملة في التعليم وفق معايير إنكيت NCATE، الطبعة الأولى، دار المناهل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2022.
- 59- نجم عبود نجم، إدارة اللاملموسات: إدارة مالايقاس، الطبعة الأولى، دار اليازورث العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

2- الأطروحات والرسائل الجامعية:

- 1- أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام "ليسانس، ماستر، دكتوراه" في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل - دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة والمركز الجامعي بأم البواقي-، رسالة الماجستير، فرع علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية، جامعة منتوري "قسنطينة"، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، السنة الجامعية 2006/2005.
- 2- باشوش حميد، المشاريع الكبرى في الجزائر ودورها في التنمية الاقتصادية حالة: الطريق السيار شرق-غرب، رسالة الماجستير، فرع التحليل الاقتصادي، جامعة الجزائر3، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، السنة الجامعية 2011/2010.
- 3- بن عويدة، اصلاح التعليم العالي في الجزائر بين واقع الاصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية، شهادة الدكتوراه، تخصص إدارة الأعمال والتنمية المستدامة، جامعة فرحات عباس سطيف1، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، شعبة علوم اقتصادية، السنة الدراسية 2019/2018.
- 4- تيلولت سامية/زوجة جلال، الأثر المتبادل بين التعليم العالي والتنمية بالجزائر، رسالة الماجستير، فرع تخطيط، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، سنة الدراسية 2002/2001.

- 5- جراوي سعاد، دور التعليم في التنمية الاقتصادية مع محاولة تقدير العائد من التعليم العالي في الجزائر، رسالة ماجستير في الاقتصاد والاحصاء التطبيقي، فرع التحليل الاقتصادي، المعهد الوطني للتخطيط والاحصاء، 2005-2006.
- 6- حلاوي مريم، واقع التعليم العالي والجامعي في الجزائر في إطار برنامج الإصلاح -دراسة حالة تطبيق نظام ل.م.د في الملحق الجامعية مغنية- رسالة ماجستير، إدارة أعمال الموارد البشرية، جامعة أبي بكر بلقايد "تلمسان"، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، 2015/2016.
- 7- صابة محمد شريف، برمجة النفقات في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي ومكانتها في سياسة الميزانية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، قسم علوم التسيير، السنة الجامعية 2007/2008.
- 8- عزام مصطفى أبو رأس، واقع أنظمة إدارة الجودة في المؤسسات الأهلية الفلسطينية العاملة في القطاع الصحي: حالة دراسية المؤسسات العاملة في شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير في بناء المؤسسات والتنمية البشرية، معهد التنمية المستدامة، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، 2013.
- 9- قديد فوزية، فعالية إدارة المعرفة في التعليم العالي بالجزائر -دراسة ميدانية لجامعة الجزائر3-، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص إدارة الأعمال، جامعة الجزائر3، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، السنة الدراسية 2014/2015.
- 10- لرقط علي، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر-المبررات والمتطلبات الأساسية-دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة، الحاج لخضر، باتنة، رسالة الماجستير في علوم التربية، تخصص: الإدارة والتسيير التربوي، 2008/2009.
- 11- لكاص خالد، مردودية نظام التكوين بالتعليم العالي في الجزائر-محاولة تقييمية بدراسة قياسية-، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2001/2002.
- 12- محمد السعيد بن غنيم، أثر سياسة الإنفاق العام على قطاع التعليم العالي في الجزائر (1967-2012)، رسالة ماجستير، تخصص سياسة عامة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، السنة الدراسية 2014/2015.
- 13- يزيد قادة، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائري-دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير في علوم التسيير، تخصص حوكمة الشركات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2011/2012.

3- المجالات العلمية:

- 1- خالد أحمد الصرايرة، ليلي العساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 1، العدد 1، جامعة مؤتة- الأردن، 2008.
- 2- خماد محمد، واقع اصلاحات المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية، مجلة قيس للدراسات الانسانية والاجتماعية، المجلد 06، العدد 02، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، 2022.
- 3- سهير حسين حسن، تقويم رأس المال الفكري، مجلة الإدارة والاقتصاد، مجلد 39، العدد 108، الجامعة المستنصرية، العراق، 2016.
- 4- علي عبد القادر علي، قياس معدلات العائد على التعليم، سلسلة جسر التنمية، العدد 79، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2009.
- 5- كربالي بغداد، نظرة عامة على التحولات الاقتصادية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثامن، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2005.

4- الملتقيات والندوات:

- 1- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام «ل.م.د»، ملخص عن الوقائع والتوصيات، قصر الأمم، 12-13 جانفي، الجزائر، 2016.
- 2- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، نظام التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر الوضع الراهن والأفق المستقبلية، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر الثامن عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، 26-28 ديسمبر، الجزائر، 2021.
- 3- الطيب محمد القبي، أثر الاستثمار في رأس المال البشري على التنمية الاقتصادية بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية على جامعة سرت، الجزء الثاني، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي الدولي الأول حول السياسات الاقتصادية ومستقبل التنمية في ليبيا، تحت شعار: نحو مستقبل أفضل للتنمية في ليبيا، 11-13 ديسمبر، قاعة المؤتمرات/ شركة الإسمنت الأهلية، كلية الاقتصاد والتجارة، جامعة المرقب، ليبيا، 2017.
- 4- بدر عثمان مال الله، المتغيرات الاقتصادية والسياسية وتحديات التعليم في الوطن العربي، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات الموسم الثقافي التربوي (الدورة التاسعة عشر)، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 2012.
- 5- بوعشة مبارك، الاقتصاد الجزائري: من تقييم مخططات التنمية إلى تقييم البرامج الاستثمارية-مقارنة نقدية-، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر الدولي حول: تقييم آثار برامج الاستثمارات العامة وانعكاساتها

على التشغيل والاستثمار والنمو الاقتصادي خلال الفترة 2001-2014، 11-14 مارس، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس "سطيف"، الجزائر، 2013.

6- بوغازي الطاهر، الدور المهني وعلاقته بتمثلات أسرة التدريس-دراسة ميدانية بجامعة تلمسان-، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات الملتقى الوطني حول: آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، أفريل، جامعة الجزائر 1، 2012.

7- ثائر أحمد سعدون السمان، شيان عصمت، صيادة عبد الغني سليمان، فاعلية رأس المال البشري في تعزيز أداء الشركات: دراسة تطبيقية لأداء عينة من المدراء في الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية في الموصل، ورقة بحث مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال حول رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، 22-25 أفريل، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، 2013.

8- عبد المحسن النعساني، نموذج مقترح لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية، 11-13 مارس، حلب، سورية، 2003.

9- علي عبد الله، لخضر مداح، التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاتها، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات الملتقى الوطني الأول حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، الأربعاء 20 ماي، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2010.

5- التشريعات القانونية:

1- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، بمقتضى القانون رقم 05/84 مؤرخ في 04 ربيع الثاني عام 1404^{هـ} الموافق لـ 7 يناير سنة 1984^م، يتضمن تخطيط مجموعة الدارسين في المنظومة التربوية، الجريدة الرسمية/ع 2، الجزائر، 10 يناير سنة 1984^م.

2- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، بمقتضى القانون رقم 05/99 مؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419^{هـ} الموافق لـ 4 أبريل سنة 1999^م، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، الجريدة الرسمية/ع 24، الجزائر، 7 أبريل سنة 1999^م.

3- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، بمقتضى القانون رقم 06/08 مؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419^{هـ} الموافق لـ 4 أبريل سنة 1999^م، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، الجريدة الرسمية/ع 10، الجزائر، 27 فبراير سنة 2008^م.

- 4- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون رقم 04-2000 مؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419^{هـ} الموافق لـ 4 أبريل سنة 1999، يتضمن تعديل القانون التوجيهي للتعليم العالي، الجريدة الرسمية/ع 75، الجزائر، 10 ديسمبر سنة 2000.
- 5- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون رقم 05-08 مؤرخ في 16 صفر عام 1429^{هـ} الموافق لـ 23 فبراير سنة 2008، يحدد ويتم القانون رقم 98-11 المؤرخ في 29 ربيع الثاني عام 1419^{هـ} الموافق لـ 22 غشت سنة 1998 والمتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطور التكنولوجي 1998-2002، الجريدة الرسمية/ع 10، الجزائر، 27 فبراير سنة 2008.
- 6- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 01-208 مؤرخ في 2 جمادي الأول عام 1422^{هـ} الموافق لـ 23 يوليو سنة 2001، يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية والندوة الوطنية للجامعات وتشكيلها وسيرها، الجريدة الرسمية/ع 41، الجزائر، 29 يوليو سنة 2001.
- 7- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 03-279 مؤرخ في 24 جمادي الثاني عام 1424^{هـ} الموافق لـ 23 غشت سنة 2003، يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية/ع 51، الجزائر، 24 غشت سنة 2003.
- 8- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 05-299 مؤرخ في 11 رجب عام 1426^{هـ} الموافق لـ 16 غشت سنة 2005، يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره، الجريدة الرسمية/ع 58، الجزائر، 16 غشت سنة 2005.
- 9- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 05-500 مؤرخ في 27 ذو القعدة عام 1426^{هـ} الموافق لـ 29 ديسمبر سنة 2005، يحدد مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية/ع 84، الجزائر، 29 ديسمبر سنة 2005.
- 10- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 19-213 مؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1440^{هـ} الموافق لـ 30 يوليو سنة 2019، يحدد مهام الندوة الوطنية للمؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي وتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية/ع 49، الجزائر، 4 غشت سنة 2019.
- 11- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار: رقم 1145، المؤرخ في 21 ديسمبر 2017 المعدل للقرار رقم 364 المؤرخ في 9 جوان 2014، المتضمن كفايات وشروط التحاق حاملي شهادات الدراسات الجامعية التطبيقية بالتكوين لنيل شهادة الليسانس.
- 12- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مراسلة رقم 437/ع.أ. 2020، مؤرخة في 07 أفريل 2020، متعلقة بوضع الأنشطة البيداغوجية على الخط، الجزائر.
- 13- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مراسلة رقم 634/أ.خ.و. 2020، مؤرخ في 14 ماي 2020، متعلقة بمواصلة النشاطات البيداغوجية واختتام السنة

الجامعية 2019-2020 مع ضرورة تقييم عملية التعليم عن بعد ومتابعتها من طرف اللجان العلمية والبيداغوجية، الجزائر.

14- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار رقم: 915، المؤرخ في 11 أوت 2021، المتضمن تحديد الأحكام الاستثنائية المرخص بها في مجال التنظيم والتسيير البيداغوجي والتقييم وانتقاء الطلبة في ظل فترة كوفيد-19، بعنوان السنة الجامعية 2021-2022.

15- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار رقم: 1275، المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، يحدد كفايات إعداد مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية "مؤسسة ناشئة" من قبل طلبة مؤسسات التعليم العالي.

16- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار رقم: 711، المؤرخ في 09 فيفري 2023، المتضمن كفايات التسجيل في التكوينات لنيل شهادات الليسانس والماستر ومهندس دولة ومهندس معماري، وكذا كفايات التنظيم والتقييم والتدرج فيها.

17- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، منشور رقم 01، مؤرخ في 16 ذو الحجة 1444 الموافق 04 جويلية 2023، يتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا بعنوان السنة الجامعية 2023-2024.

18- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، منشور رقم 01، مؤرخ في 08 محرم 1446 الموافق 14 جويلية 2024، يتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا بعنوان السنة الجامعية 2024-2025.

19- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار وزاري رقم 712 مؤرخ في 03 نوفمبر سنة 2011، يتضمن كفايات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، الثلاثي الرابع، الجزائر، 2011.

6- المنشورات والتقارير:

1- أدريانا جاراميلو وتوماس ميلونيو، تعادل أم اختراق، التواصل إلى الاستدامة وفي نفس الوقت تقديم معايير جودة عالية في التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، البنك الدولي، 2011.

2- البنك الدولي، التقرير السنوي 2016، المجلد 1، البنك الدولي، 2016.

3- البنك الدولي، تقرير عن التنمية في العالم 2019: الطبيعة المتغيرة للعمل، واشنطن، 2019.

4- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، استراتيجية تطوير التعليم العالي والبحث 2008-2017، الإدارة العامة للتجديد الجامعي، تونس، ديسمبر 2008.

5- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التقرير السنوي للأداء لمهمة التعليم العالي والبحث العلمي لسنة 2020، تونس، أوت 2021.

- 6- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التقرير السنوي للأداء لمهمة التعليم العالي والبحث العلمي لسنة 2022، تونس، ماي 2023.
- 7- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التقرير السنوي للأداء لمهمة التعليم العالي والبحث العلمي لسنة 2023، تونس، ماي 2024.
- 8- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المشروع السنوي للأداء لمهمة التعليم العالي والبحث العلمي لسنة 2024، تونس، جويلية 2023.
- 9- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي، ما يجب أن يعرفه الطالب عن الشهادة الوطنية للإجازة في نظام "أمد"، تونس، مارس 2009.
- 10- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مشروع إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي 2015-2025، تونس، 23 أفريل 2015.
- 11- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجلسات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي: التقرير الوطني للتقويم المرحلي لتطبيق إصلاح التعليم العالي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 19-20 ماي 2008.
- 12- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، جانفي 2004.
- 13- المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، مارس 1998.
- 14- المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي-ملخص الوثيقة القاعدية-، الجزائر، مارس 1998.
- 15- إلهام لوثليجي، هذه تفاصيل الجلسات المحلية لإصلاح قطاع التعليم العالي، جريدة الشروق، العدد 7388، الأربعاء 26 أفريل 2023 (الموافق لـ 06 شوال 1444هـ).
- 16- اليونسكو، نحو جدول أعمال للقرن 21 من أجل التعليم العالي، التحديات والمهام من منظور القرن الحادي والعشرين استنادا إلى نتائج المؤتمرات الإقليمية: وثيقة عمل، المؤتمر العالمي للتعليم في القرن الحادي والعشرون: الرؤية والعمل، باريس، 5-9 أكتوبر، اليونسكو، باريس.
- 17- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة، الطبعة 01، نيويورك، 2003.
- 18- خيرة لعروسي، الشروع رسميا في إجراءات التخلي عن الـ"أل أم دي"، جريدة الخبر، السنة الثلاثون، العدد 9398، الأحد 24 نوفمبر 2019 (الموافق لـ 27 ربيع الأول 1441هـ)،

- 19- رشيدة دبوب، تحسينات في نظام "آل.آم.دي" وإغائه سابق لأوانه، جريدة الخبر، السنة الثالثة والثلاثون، العدد 10527، الأربعاء 26 أبريل 2023 (الموافق لـ 06 شوال 1444هـ).
 - 20- رشيدة دبوب، مراجعة البرامج تحتاج إلى وقت حتى تتماشى مع إصلاحات التعليم العالي، جريدة الخبر، السنة الثالثة والثلاثون، العدد 10463، الخميس 9 فيفري 2023 (الموافق لـ 18 رجب 1444هـ).
 - 21- رشيدة دبوب، هذا جديد التسجيلات الجامعية، جريدة الخبر، السنة الرابعة والثلاثون، العدد 10898، الاثنين 15 جويلية 2024 (الموافق لـ 09 محرم 1446هـ).
 - 22- ع.موساوي، إصلاح الجامعة.. ساعة الحقيقة، جريدة الخبر، السنة الثالثة والثلاثون، العدد 10461، الثلاثاء 7 أكتوبر 2023 (الموافق لـ 16 رجب 1444هـ).
 - 23- محضر الجلسة العلنية الرابعة المنعقدة يوم الاثنين 20 ذو القعدة 1419هـ، الموافق 08 مارس 1998، مناقشة نص القانون المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، الجزائر.
 - 24- نوال زايد، نشر أسماء الناجحين في مسابقة الدكتوراه من دون معدلات، جريدة النهار، العدد 3386، الاثنين 5 نوفمبر 2018 (الموافق لـ 27 صفر 1440هـ).
 - 25- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002، الجزائر، 2002.
 - 26- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية من 1962-2012، الجزائر، 2012.
- 7- المراجع الالكتروني:**

- 1- آتيش ركس غوش، شخصيات اقتصادية -عبرية المتبقي: حوار مع الاقتصادي روبرت سولو، مجلة التمويل والتنمية، المجلد 48، العدد 1، مارس 2011، يصدرها صندوق النقد الدولي، تم الاطلاع في 2018/03/16، الرابط: <https://www.imf.org/external/arabic/pubs/ft/fandd/2011/03/pdf/people.pdf>
- 2- الاستقلالية، الحوكمة وضمان الجودة في الجامعات التونسية-الحالة الراهنة، 2019، تم الاطلاع في 2021/06/23، الرابط: <https://www.uni-med.net/wp-content/uploads/2021/03/ARABIC-version.pdf>
- 3- البنك الدولي، الطريق غير المسلوک: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا - ملخص تنفيذي، مجلد 1، تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تاريخ صدور 2010/07/01، تم الاطلاع في 2015/02/25، الرابط: <https://manchurat.org/node/13705>
- 4- البنك الدولي، بطاقة % من إجمالي القوى العاملة، تم الاطلاع في 2025/06/16، الرابط: <https://data.albankaldawli.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=ZS>

- 5- التعليم بين الاستهلاك والاستثمار، 2021/04/02، تم الاطلاع في 2018/05/22، الرابط:
<https://abhth.awraq tarbawia.net>
- 6- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي، مؤشرات التعليم العالي والبحث العلمي (2011-2017)، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة، تم الاطلاع في 2025/08/19، الرابط:
<https://www.mes.tn/>
- 7- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي، مؤشرات التعليم العالي والبحث العلمي (2013-2018)، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة، تم الاطلاع في 2025/08/19، الرابط:
<https://www.mes.tn/>
- 8- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي، مؤشرات التعليم العالي والبحث العلمي (2015/2016-2021/2020)، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة، تم الاطلاع في 2025/08/19، الرابط:
<https://www.mes.tn/>
- 9- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي، مؤشرات التعليم العالي والبحث العلمي (2016/2017-2021/2022)، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة، تم الاطلاع في 2025/08/19، الرابط:
<https://www.mes.tn/>
- 10- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي، مؤشرات التعليم العالي والبحث العلمي (2017/2018-2022/2023)، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة، تم الاطلاع في 2025/08/19، الرابط:
<https://www.mes.tn/>
- 11- الجمهورية التونسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي، مؤشرات التعليم العالي والبحث العلمي (2018/2019-2023/2024)، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة، تم الاطلاع في 2025/08/19، الرابط:
<https://www.mes.tn/>
- 12- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، برنامج التنمية الخماسي 2010-2014، تم الاطلاع في 2018/07/12، الرابط:
<http://algerianembassy-saudi.com/PDF/quint.pdf.FichiePDF>
- 13- المعهد الوطني للإحصاء، مؤشرات التشغيل والبطالة للثلاثي الثالث من سنة 2024، تم الاطلاع في 2025/09/05، الرابط:
<https://www.ins.tn>
- 14- المهندس أمجد قاسم، الجودة الشاملة في التعليم.. تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها، تاريخ صدورها 2 ماي 2021، تم الاطلاع في 2022/08/28، الرابط:
<https://al3loom.com/>

- 15- بريش محمد، مفهوم "الإصلاح" أو نحو إصلاح لفهم المصطلح، أمّتي في العلم، مركز الحضارة للدراسات الإسلامية، القاهرة، مصر، مج 2006، العدد 7، ديسمبر 2006، الرابط:
https://www.alukah.net/literature_language/0/66960/.../pdf.
- 16- بوشخي عائشة، أوبختي نصيرة، بوهنة كلثوم، التعليم العالي في الجزائر في إطار برنامج الإصلاح - حالة نظام (LMD)، المجلة الجزائرية للمالية العامة، مج 4، ع 1، 2018، تم الاطلاع في 2022/05/16، الرابط:
<https://asjp.cerist.dz/en/article/66077>
- 17- زهير بن جنات، "واقع الجامعات الداخلية وآفاقها المستقبلية في ظل تحولات المنظومة الجامعية"، في: الجامعة المواطنة، إشراف مولودي قسومي وحلمي أونينة، منشورات مؤسسة روزار لوكسمبورغ، تونس، 2019، تم الاطلاع في 2025/09/01، الرابط:
<https://www.academia.edu/43206466/>
- 18- سهام لونانسة، سياسة الجزائر تجاه تدهور أسعار النفط وتداعياته على مستقبل الاقتصاد: البدائل المقترحة، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية الاقتصادية والسياسية، تاريخ صدورهما 2017/01/29، تم الاطلاع في 2018/03/16، الرابط:
<http://democraticac.de/?p=43039>
- 19- سوق العمل في الجزائر.. تباين الطلب والعرض، تم الاطلاع في 2025/06/16، الرابط:
<https://ultraalgeria.ultrasawt.com/>
- 20- شرين عبد السلام، تعريف رأس المال البشري، الموسوعة العربية الشاملة، تم الاطلاع في 2022/08/28، الرابط:
<https://www.mosoah.com/career-and-education/human-resources/>
- 21- عرابي محفوظ، تبني نظام (LMD) في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: استجابة للتوجهات العالمية أم ثقافة لتجويد التعليم العالي؟، مجلة الابداع، المجلد 8، العدد 1، 2018، ص 230-244، تم الاطلاع في 2022/05/16، الرابط:
<https://asjp.cerist.dz/en/article/66077>
- 22- عليان عبد الله الحوالي، محاضرة علم اقتصاديات التعليم، على الخط، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية/ قسم أصول التربية، الدراسات العليا، تم الاطلاع في 2015/02/25، الرابط:
<http://site.ingaza.edu.ps/aeholy/files/2010/02>
- 23- قانون عدد 19 لسنة 2008 مؤرخ في 25 فيفري 2008، يتعلق بالتعليم العالي، تم الاطلاع في 2025/06/16، الرابط:
<https://lejuriste.ahlamontada.com>
- 24- لمياء حروش، التعاون العلمي الأورومتوسطي: الأهمية والمشروعات، المعهد المصري للدراسات، 2019/10/08، الرابط:
<https://content/uploads/2019/10/pdf>

25- ما أسباب ارتفاع نسبة البطالة في تونس خاصة بين أصحاب المؤهلات العليا، تم الاطلاع في 2025/09/05، الرابط:

<https://favorite-news.com/ar/>

26- ما هو برنامج إيراسموس والإيراسموس بلس، على الخط، تاريخ صدورهما 31 ديسمبر 2020، تم الاطلاع في 2020/09/11، الرابط:

<https://www.schengenvisas.com/ar/>

27- ماهي الإيراسموس ERASMUS؟، على الخط، تاريخ صدورهما 2014، تم الاطلاع في 2020/09/11، الرابط:

https://erasmusbel3arabi.blogspot.com/2014/05/blog-post_26.html

28- محمد بن محمد الحربي، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وزارة التعليم العالي - جامعة الملك سعود، 1429هـ، تم الاطلاع في 2015/10/28، الرابط:

<http://www.scribd.com/doc/156598307/>

29- منال نعمان قويدر، مدى فاعلية برنامج الاتحاد الأوروبي التعليمية في تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني-برنامج إيراسموس+أنموذج، المجلة الدولية لضمان الجودة، المجلد الرابع، العدد 02، 2021/10/07، الرابط:

[http://ijqa.zu.edu.jo/eng/images/stories/year 2019/12/volume-4-N°2/175-A-1.pdf](http://ijqa.zu.edu.jo/eng/images/stories/year%202019/12/volume-4-N°2/175-A-1.pdf).

30- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، مشروع تقرير أولي عن إعداد اتفاقية عالمية للاعتراف بالمؤهلات التعليم العالي، 2015، تم الاطلاع في 2020/09/11، الرابط:

<https://ar.unesco.org/themes/higher-education/recognition-qualifications/global-convention>

31- هدى حسين، خصائص رأس المال البشري ومكوناته، تاريخ صدورهما 2021/03/07، تم الاطلاع في 2022/08/28، الرابط:

<https://www.almersal.com/post/1017770>

32- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، احصائيات قطاع 2025-2024، موقع الوزارة الالكتروني، تم الاطلاع في 2025/04/13، الرابط:

<https://www.mesrs.dz>

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية.

1- Ouvrages :

1- Abdelkarim Herzallah, Kamel Baddari, Comprendre et pratiquer le LMD (Licence-Master-Doctorat), 3^{ème} edition l'office des publications universitaires, ben-aknoun, alger, 2007.

2- H.M.Phillips, **L'économie de l'éducation**, organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, paris, le 17 mars 1961.

3- Maureen Woodhall, **Cost-benefit analysis in educational planning**, third edition, UNESCO, paris,1992.

2- Les Rapports et Statistiques :

1- Djekoun abdelhamid, «**La réforme LMD en Algérie etat des lieux et perspectives**», **Le système LMD entre implémentation et projection**, Actes du colloque international, Ministere de l'enseignement superieur et de la recherche scientifique, Alger 30 et 31 mai 2007.

3- Les Rapports a l'internet :

1- **Towards the European Higher Education AREA** communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education in Prague on May 19th2001.
<http://www.erea.info/page-ministerial-conference-prague-2001>.

2- **Realising the European Higher Education AREA** communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 2003.

http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Berlin_communique1.pdf.

3- **The European Higher Education AREA-Achieving the Goals** communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Bergen19-20May2005.

http://mecc.gov.md/sites/default/files/bergen_communique_may_2005.pdf.

4- 18 May 2007, London **Communiqué Towards The European Higher Education AREA: responding to challenges in a globalized world.**

http://www.erea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_communique_english_588697.pdf.

5- **The Bologna process 2020- The European Higher Education AREA in the new decade, Communiqué of The Conference of The European Ministers Responsible for Higher Education**, Leuven and Louvain-la-Neuve 28-29April 2009.

[http://www.erea.info/cid101040/ministerial-conference-Leuven and Louvain-la-Neuve2009.html](http://www.erea.info/cid101040/ministerial-conference-Leuven%20and%20Louvain-la-Neuve2009.html).

6- **Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area**, March12,2010.

<http://edu.ro/sites/default/files/u39/BudapestVienna%202010.pd>.

7- **Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education AREA, Bucharest Communiqué Final Version**, 26-27April 2012.

http://www.erea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/2007_Bucharest_communique_2012_610673.pdf

8- **The European Higher Education AREA-Achieving the Goals, Yerevan Communiqué 14-15May 2015,**

<http://www.erea.info/page-inisterial-conference-yerevan-2015>.

- 9- Declaration du cinquieme «**Forum Politique De Bologne**»⁴ Paris, 25mai2018.
https://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_paris/36/8/PARIS_FINAL BPF.
- 10- **Communiqué de Paris, 25 mai 2018.**
https://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_paris/77/1/PARIS_FINALCOMMUNI AUE.
- 11- **Déclaration de la Sorbonne Paris, 25mai1998.**
<https://ophec.fr/.../déclaration-de-la-Sorbonne-25-mai-1998>
- 12- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union,23-05-2018.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa77ed71a1/languag-en>.
- 13- Shutler. P, Crawford.L, «**The challenge of iso 9000 certification in Higher Education » Quality Assurance in Education**, Vol (6), N0(3), 1998.
<https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3547/1/QAE-6-3-152.pdf>
- 14- **Cost of Living, Horizon University**, en ligne, consulté le14/09/2025,
<https://horizon-university.tn/cost-of-living>.
- 15- Coût du repas universitaire en Tunisie, NEUS Tunisia – Tunisienumerique, en ligne, consulté le 14/09/2025,
<https://neus-tunisia.tunisienumerique.com/>
- 16- Oxford Reference, **Total Quality Management**, en ligne,
<https://www.oxfordreference.com/>.

الملاحق

المرسوم تنفيذي رقم 04-371 مؤرخ في 8 شوال 1425 الموافق 21 نوفمبر 2004 يتضمن إحداث شهادة الليسانس "نظام جديد"

إن رئيس الحكومة،

- بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي،
- وبناء على الدستور، لاسيما المادتان 85-4 و 125 (الفقرة 2) منه؛
- وبمقتضى القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل.
- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 04-136 المؤرخ في 29 صفر 1425 الموافق 19 أبريل سنة 2004، والمتضمن تعيين رئيس الحكومة؛
- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 04-138 المؤرخ في 6 ربيع الأول 1425 الموافق 26 أبريل سنة 2004، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة؛
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94-260 المؤرخ في 19 ربيع الأول 1415 الموافق 27 أغسطس سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي؛

يرسم ما يأتي:

المادة 1: يهدف هذا المرسوم إلى إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد"، تطبيقاً للمادة 21 من القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، المعدل والمذكور أعلاه.

المادة 2: تتوج شهادة ليسانس "نظام جديد" تكويناً عالياً للتدرج مدته ثلاث (3) سنوات موزعة على ستة (6) سداسيات تنظم في وحدات تعليم قابلة للتجميع والتحويل تقاس في وحدات قياسية. يحدد عدد الوحدات القياسية عن كل وحدة تعليم على أساس العمل البيداغوجي الإجمالي اللازم للحصول على الوحدة المعينة.

المادة 3: تنظم الدراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد" في ميادين تضم شعباً موزعة في تخصصات.

يشمل الميادين مجموعة تخصصات مجمعة في شكل متجانس من الناحية الأكاديمية أو من ناحية المنافذ المهنية للتكوين.

تحدد قائمة الميادين والشعب وتخصصات بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 4: تحديد كفايات تسجيل وإعادة تسجيل المترشحين لشهادة ليسانس "نظام جديد" بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 5: تشمل الدراسات من أجل الحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد" ما يأتي:

- تعليم نظري أساسي وتعليم الاكتشاف.

- تعليم متخصص يمكن أن يحتوي على تدرييب تطبيقية في وسط مهني.

المادة 6: يوجه الطلبة الناجحون في التعليم النظري الأساسي وتعليم الاستكشاف، حسب رغباتهم ونتائجهم البيداغوجية ووفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتعليم العالي، نحو إحدى الشعب والتخصصات المشكلة لميدان التكوين.

المادة 7: يحدد تنظيم التعليم والبرامج البيداغوجية وكيفيات رقابة المعارف والمؤهلات والتصديق على الوحدات القياسية بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 8: يسلم شهادة ليسانس "نظام جديد" الوزير المكلف بالتعليم العالي إلى الطلبة الذين يثبتون الحصول على مائة وثمانين (180) وحدة قياسية والذين استوفوا جميع شروط التمرس والتقدم البيداغوجي. تبين الشهادة المسلمة ميدان التكوين والشعبة والتخصص وترفق بملحق يصف المعارف والمؤهلات المكتسبة يحدد نمودجه بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 9: يمكن الطلبة المسجلين بانتظام في أحد أطوار التكوين العالي للتدرج، أن يسجلوا من أجل نيل شهادة ليسانس "نظام جديد" حسب شروط وكيفيات تحدد بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 10: ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية والشعبية.

حرر بالجزائر في 8 شوال عام 1425 الموافق 21 نوفمبر 2004.

قرار وزاري مؤرخ في 23 جانفي 2005 يحدد تنظيم وضبط كفايات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في الدراسات الليسانس "نظام جديد"

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 04-138 المؤرخ في 6 ربيع الأول 1425 الموافق 26 أبريل سنة 2004، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة؛
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94-260 المؤرخ في 19 ربيع الأول 1415 الموافق 27 أغسطس سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي؛
- وبمقتضى المرسوم تنفيذي رقم 04-371 مؤرخ في 8 شوال 1425 الموافق 21 نوفمبر 2004 يتضمن إحداث شهادة الليسانس "نظام جديد"

يرسم ما يأتي:

المادة 1: يهدف هذا القرار إلى تنظيم التعليم وضبط كفايات مراقبة المعارف والكفاءات وكذا كفايات الانتقال في الدراسات للحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد".

تنظيم التعليم

المادة 2: يتوزع التكوين للحصول على شهادة ليسانس "نظام جديد" على ستة (6) سداسيات وينظم في مجالات تكوين تضم مجموعة من الفروع والتخصصات والشعب في شكل مسالك تكوين نموذجية ويمكن من وضع معابر.

المادة 3: تهيكّل مسالك التكوين ثلاثة أطوار:

- الطور الأول: الذي يمتد لسداسيين على الأكثر، هو طور للتعرف على الحياة الجامعية والتكيف معها واكتشاف التخصصات.
- الطور الثاني: الذي يمتد لسداسيين على الأقل، وهو طور لتعميق المعارف والتوجيه التدريجي.
- الطور الثالث: وهو طور للتخصص يمكن الطالب من اكتساب المعارف والكفاءات في التخصص المختار.

المادة 4: يتضمن التكوين حسب المسالك وبدرجات متفاوتة تعليما نظريا ومنهجيا وعلميا وتطبيقيا. وحسب الأهداف فإن التكوين الذي يتضمن اكتساب الطلبة ثقافة عامة، يمكن أن يتضمن عناصر للتمهين الأولى وللتمهين ومشاريع فردية أو جماعية وتدريباً واحد أو عدة تدريبات وتعلم طرائق العمل الجماعي واستعمال المصادر الوثائقية والأدوات المعلوماتية وكذا إتقان اللغات الأجنبية.

المادة 5: تنظيم المسالك في وحدات تعليم متمفصلة فيما بينهما بانسجام مع أهداف التكوين، تتضمن هذه المسالك:

- وحدة وتعليم أساسية.
- وحدة وتعليم اكتشافية.
- وحدة وتعليم مشتركة.
- وحدة وتعليم للتخصص.

المادة 6: تتكون وحدة التعليم من مادة أو أكثر تقدم أي شكل من أشكال التعليم (دروس نظرية، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، محاضرات، ندوات، تدريبات).

المادة 7: تزود كل وحدة تعليم وكل مادة من المواد المكونة لها بقيمة في شكل وحدات قياسية تحدد قيمة الوحدات القياسية بالاستناد إلى الحجم الساعي السداسي "الحضوري" الضروري لاكتساب المعارف والكفاءات وفق أشكال التعليم المنصوص عليها في المادة 4 أعلاه، وكذا حجم النشاطات التي يقوم بها الطالب أثناء السداسي المذكور (عمل فردي، تقرير، مذكرة، تدريب).
تحدد الوحدات القياسية لوحدة التعليم في ضوء القيمة الإجمالية للوحدات القياسية للسداسي الواحد المقدر بـ 30 وحدة قياسية.

عن مراقبة المعارف والكفاءات

المادة 8: يتم التحصل على وحدة التعليم كما هي محددة في المادة 6 أعلاه، إذا كان معدل مجموع العلامات المحصل في المواد المكونة لها والمزودة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 20/10.

ويعني الحصول على وحدة التعليم اكتساب الوحدات القياسية المرتبطة بها، إن وحدة التعليم قابلة للاكتساب ضمن نفس مسلك التكوين وقابلة للتحويل نحو أي مسلك تكوين آخر يتضمن وحدة التعليم المذكورة.

المادة 9: تقيم الكفاءات واكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة من وحدات التعليم سداسيا إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بين نمطين.

يحظى تطبيق نمط المراقبة المستمرة والمنتظمة بالأولوية ما أمكن ذلك.

المادة 10: تنشر مؤسسات التعليم العالي في بداية السداسي كل ما يتعلق بالاختبارات من حيث عددها وطبيعتها ومدتها وكذا نمط أو أنماط المراقبة المعتمدة.

المادة 11: تنظم دورتان لكل سداسي تعليمي لمراقبة المعارف والكفاءات.

تعد الدورة الثانية دورة "استدراكية" وتنظم الدورات الاستدراكية بعنوان كل سداسي من سداسي السنة الجامعية في شهر سبتمبر.

المادة 12: يحصل الطالب على السداسي إذا ما تحصل على كل وحدات التعليم المكونة للسداسي طبقا للشروط المحددة في المادة 8 أعلاه.

ويمكن أيضا الحصول على السداسي بالمقاصة بين مختلف وحدات التعليم كآلاتي:
يحسب المعدل العام على أساس المعدلات المحصلة في وحدات التعليم المكونة للسداسي والمرجحة بمعاملاتها، ويعبر السداسي متحصلا عليه إذا كان هذا المعدل العام يساوي أو يفوق 20/10.
المادة 13: يتقدم الطالب في حالة الاخفاق في الدورة الأولى، إلى الدورة الثانية في الاختبارات المتعلقة بوحدات التعليم غير المحصلة.

يحتفظ الطالب بمواد وحدة التعليم التي تحصل فيها على معدل يساوي أو يفوق 20/10.
يجب على الطالب أن يتقدم للاختبارات الإمتحانية للمواد غير المحصلة.

المادة 14: يحسب المعدل لكل مدة من المواد المعينة أثناء الدورة الثانية، على أساس العلامة المحصلة في الاختبار الإمتحاني لهذه الدورة وعلامات المراقبة المستمرة غير القابلة للتعديل المحصلة أثناء السداسي، حسب الترجيح المنصوص عليه في المادة 10 أعلاه.

المادة 15: تعد وحدة التعليم مكتسبة عقب الدورة الثانية، إذا كان المعدل العام المحصل فيها يساوي أو يفوق 20/10.

وفي حالة ما إذا كان هذا المعدل العام المحصل عليه أقل من 20/10 فإن المواد التي تحصل فيها الطالب على معدل يساوي أو يفوق 20/10 تعد مكتسبة.

الانتقال

المادة 16: يعد الانتقال الأول من السداسي الأول إلى السداسي الثاني من نفس السنة الجامعية حقا لكل طالب مسجل في نفس المسلك.

المادة 17: يعد الانتقال من السنة الأول إلى السنة الثاني ليسانس "نظام جديد" في نفس مسلك التكوين حقا للطالب المتحصل على السداسيين الأولين من مسار التكوين.

ويمكن أن يسمح بالانتقال من السنة الأول إلى السنة الثاني ليسانس "نظام جديد" في نفس مسلك التكوين، لكل طالب متحصل على ثلاثين (30) وحدة قياسية على الأقل، وذلك بعد دراسة نتائجه من طرف فريق التكوين.

المادة 18: يعد الانتقال من السنة الثاني إلى السنة الثالثة ليسانس "نظام جديد" في نفس مسلك التكوين حقا للطالب المتحصل على السداسيات الأربعة الأولى من مسار التكوين، ويمكن أن يسمح بالانتقال من السنة الثاني إلى السنة الثالثة ليسانس "نظام جديد" في نفس مسلك التكوين، لكل طالب متحصل على 80% من الوحدات القياسية الخاصة بالسداسيات الأربعة الأولى من مسار التكوين وعلى وحدات التعليم الأساسية في المسلك المتبع وذلك بعد دراسة نتائج الطالب من طرف فريق التكوين.

المادة 19: يسمح للطلبة غير المقبولين للانتقال إلى السنة الثانية أو السنة الثالثة في مسلك تكوين ما حسب الحالة، إما باعادة التسجيل في نفس المسلك أو بالتوجه نحو مسلك تكوين آخر وفق شروط سيتم تحديدها لاحقا.

المادة 20: يكلف كل من مدير التكوين في مرحلة التدرج ورؤساء مؤسسات التعليم العالي كل فيما يخصه بتنفيذ هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

14. رمضان عام 1421 هـ
10. ديسمبر سنة 2000 م

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية / (العدد 75)

قوانين

المادة 4 : تعدل المادة 43 من القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

“ المادة 43 : تنشأ لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي هيئة استشارية تدمى “الندوة الوطنية للجامعات”.

كما تنشأ هيئات جهوية للتشاور والتنسيق والتقييم.

تشكل هذه الهيئات إطارا للتشاور والتنسيق والتقييم حول نشاطات شبكة التعليم العالي وتطبيق السياسة الوطنية المحددة في هذا المجال.

تحدد مهام هذه الهيئات وتشكيلتها وسيرها من طريق التنظيم.”

المادة 5 : ينشر هذا القانون في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 10 رمضان عام 1421 الموافق 6 ديسمبر سنة 2000.

عبد العزيز بوتفليقة



قانون رقم 2000 - 04 مؤرخ في 10 رمضان عام 1421 الموافق 6 ديسمبر سنة 2000، يعدل القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي.

إن رئيس الجمهورية ،

- بناء على الدستور، لاسيما المواد 119 (الفقرة 3) و 122 - 16 و 126 منه،

- وبمقتضى القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي،

- وبعد مصادقة البرلمان،

يصدر القانون الآتي نصه :

المادة الاولى : يهدف هذا القانون إلى تعديل بعض أحكام القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمذكور أعلاه.

المادة 2 : تلغى الفقرة 5 من المادة 34 من القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمذكور أعلاه.

المادة 3 : تعدل المادة 41 من القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

“ المادة 41 : يمكن أن تساهم في مهمة تكوين تقني من مستوى عال أشخاص معنوية خاضعة للقانون الخاص ومعتمدة من طرف الوزير المكلف بالتعليم العالي.”

قانون رقم 08 - 06 مؤرخ في 16 صفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008، يعدل ويتمم القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي.

إن رئيس الجمهورية،

- بناء على الدستور، لاسيما المادتان 122 - 16 و126 منه،

- وبمقتضى القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل،

- وبعد رأي مجلس الدولة،

- وبعد مصادقة البرلمان،

يصدر القانون الآتي نصه :

المادة الأولى : يهدف هذا القانون إلى تعديل وتتميم القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل .

المادة 2 : تلغى المواد من 6 إلى 21 من القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل، وتعوض بالمواد من 6 إلى 21 وتحرر كما يأتي :

"المادة 6 : يضمن التعليم العالي في مجال التكوين العالي دراسات منظمة في شكل ثلاثة (3) أطوار ويساهم في التكوين المتواصل".

"المادة 7 : يهدف الطور الأول إلى :

- تمكين الطالب من اكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في اختصاصات، تفتح منافذ على قطاعات نشاط مختلفة،

- تمكين الطالب من تقييم قدراته في استيعاب الأسس العلمية المطلوبة لكل شعبة من شعب التكوين وجمع العناصر المساعدة على اختيار مهني،

- التمكين من توجيه الطالب حسب قدراته مع احترام رغباته، بتحضيره إما للتكوين في الطور الثاني وإما الالتحاق بعالم الشغل".

"المادة 8 : ينظم الطور الأول في شكل ميادين تضم شعبا موزعة في تخصصات.

يشمل الميدان مجموعة اختصاصات مجمعة في شكل متجانس من الناحية الأكاديمية أو من ناحية المنافذ المهنية للتكوين.

يحدد قائمة الميادين والشعب والتخصصات الوزير المكلف بالتعليم العالي، مع مراعاة أحكام المادة 20 من هذا القانون".

"المادة 9 : يسمح الالتحاق بالطور الأول للمتشحين الحاملين شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها".

"المادة 10 : يتوج الطور الأول بشهادة الليسانس".

"المادة 11 : يشمل الطور الثاني تكوينا أكاديميا وتكوينيا تمهينيا.

يسمح هذا التكوين المنظم للطلبة باستكمال معارفهم وتعميقها، وتطوير مؤهلاتهم وتدريبهم في مجال البحث العلمي، وذلك قصد التحضير لمهنة أو مجموعة من المهن، أو لمواصلة الدراسة في الطور الثالث".

"المادة 12 : يسمح للمتشحين الحاملين شهادة الليسانس أو شهادات معترف بمعادلتها الالتحاق بالطور الثاني في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة".

"المادة 13 : ينظم الالتحاق بالطور الأول والطور الثاني عن طريق مسابقة على أساس الشهادات و/أو على أساس الاختبارات، وفق شروط يحددها سنويا الوزير المكلف بالتعليم العالي.

يتم توجيه المترشحين للالتحاق بالطور الأول بين مختلف الميادين، على أساس الرغبات المعبر عنها، والنتائج المتحصل عليها في المسابقات المنصوص عليها أعلاه، وحسب الأماكن البيداغوجية المتوفرة".

"المادة 14 : يخضع الالتحاق بالتكوين في الطور الثاني المضمون لدى مدارس خارج الجامعة المنصوص عليها في المادتين 38 و40 أدناه، إلى النجاح في مسابقة على أساس الشهادات و/أو الاختبارات، تفتح للمتشحين الذين تابعوا بنجاح سنتين (2) من التكوين العالي.

يحدد الوزير المكلف بالتعليم العالي أو بالاشتراك مع الوزير المعني، كليات تنظيم المسابقة المنصوص عليها أعلاه، سنويا وحسب الحالة".

"المادة 21 مكرر : يمكن الصائزين شهادات التعليم العالي المحدثّة قبل تاريخ صدور هذا القانون، أو شهادات أجنبية معترف بمعادلتها، التسجيل لمتابعة دراسات في الطور الثاني أو الطور الثالث، وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتعليم العالي."

"المادة 21 مكررا : يمكن أن يرخص للطلبة المسجلين لنيل إحدى شهادات التعليم العالي المحدثّة قبل تاريخ صدور هذا القانون، بمتابعة دراسات في الأطوار الأول والثاني والثالث، وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتعليم العالي."

المادة 4 : تعدل المادتان 22 و 39 من القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، والمذكور أعلاه، وتحرران كما يأتي :

"المادة 22 : يضمن التعليم العالي في مجال التكوين المتواصل تكويناً يهدف إلى تحسين المستوى وتجديد المعارف، وكذا تحسين المستوى المهني والثقافي للمواطن."

تحدد كميّات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم."

"المادة 39 : المراكز الجامعية هي مؤسسات للتعليم العالي مرشحة للترقية إلى جامعات وفق مقاييس بيداغوجية وعلمية على الخصوص."

تتم هذه الترقية بناء على تقرير من الوزير المكلف بالتعليم العالي."

المادة 5 : يتم القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، والمذكور أعلاه، بمادتين 40 مكرر و 43 مكرر وتحرران كما يأتي :

"المادة 40 مكرر : يمكن إنشاء مؤسسات عمومية ذات طابع إداري تضمن المهام المنصوص عليها في المادة 5 من هذا القانون، لدى دوائر وزارية أخرى بناء على تقرير مشترك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير الوصي المعني."

تمارس الوصاية البيداغوجية على هذه المؤسسات بالاشتراك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير الوصي."

"المادة 43 مكرر : تنشأ لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي، لجنة وطنية لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي."

"المادة 15 : يتوج الطور الثاني بشهادة المستر."

"المادة 16 : يحدد نظام الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر عن طريق التنظيم."

يحدد الوزير المكلف بالتعليم العالي أو بالاشتراك مع الوزير المعني في حالة ممارسة الوصاية البيداغوجية، برامج التعليم وكذا كميّات تقييم الطلبة وانتقالهم وتوجيههم في الطورين الأول والثاني."

"المادة 17 : يعد الطور الثالث، تكويناً للبحث وعن طريق البحث، مع العمل بصفة مستمرة على إدماج آخر الابتكارات العلمية والتكنولوجية."

يتوج الطور الثالث بشهادة الدكتوراه يحصل عليها بعد مناقشة أطروحة أو تقديم مجموعة أعمال علمية أصلية."

تحدد كميّات تنظيم الطور الثالث، وشروط نيل شهادة الدكتوراه عن طريق التنظيم."

"المادة 18 : يمكن ضمان الطور الثالث في إطار تعاون بين مؤسسات التعليم العالي في شكل تنظيم بيداغوجي نوعي يدعى مدارس الدكتوراه."

تحدد كميّات وضع مدارس الدكتوراه وتنظيمها وسيرها عن طريق التنظيم."

"المادة 19 : يسمح الالتحاق بالطور الثالث للمتدربين الحاملين شهادة المستر، أو شهادات معترف بمعادلتها، وينظم وفق شروط يحددها سنوياً الوزير المكلف بالتعليم العالي."

"المادة 20 : يعد الوزير المكلف بالتعليم العالي خريطة التكوين العالي ويحيثها بعد استشارة الأطراف المعنية، وحسب توجيهات مخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمة."

"المادة 21 : تعدد شهادات الليسانس والماستر والدكتوراه لشهادات للتعليم العالي."

شهادات التعليم العالي هي شهادات وطنية تملك الدولة وحدها صلاحية تسليمها والاعتراف بمعادلتها."

تمنع الشهادة الوطنية لحائزيها نفس الحقوق."

المادة 3 : يتم القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، والمذكور أعلاه، بمادتين 21 مكرر و 21 مكرر 1 وتحرران كما يأتي :

لا يمكن، ولاي سبب كان، خصوصية المؤسسات الجامعية العمومية.

توضح هذه الشروط وأخرى في دفتر شروط يحدده الوزير المكلف بالتعليم العالي.

"المادة 43 مكرر 2 : لا يمكن المؤسسات الخاصة للتكوين العالي المذكورة في المادة 43 مكرر 1 أعلاه، ضمان تكوين عال في مجال العلوم الطبية".

"المادة 43 مكرر 3 : يخضع إنشاء مؤسسات أجنبية خاصة للتكوين العالي إلى اتفاق ثنائي مصادق عليه".

"المادة 43 مكرر 4 : تبين الرخصة المسلمة التخصصات وشهادات التكوين العالي التي سلمت من أجلها، ويخضع أي تعديل لواحد من عناصرها الأساسية المؤدية إلى تسليمها إلى موافقة مسبقة للوزير المكلف بالتعليم العالي".

"المادة 43 مكرر 5 : ينشر الوزير المكلف بالتعليم العالي عند كل دخول جامعي، قائمة المؤسسات الخاصة المرخص لها بضممان تكوين عال، وكذا قائمة التخصصات المضمونة".

"المادة 43 مكرر 6 : يتعين على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي :

- تطبيق برامج التعليم وشروط الانتقال في المسار الدراسي المحددة من الوزير المكلف بالتعليم العالي عندما يكون التخصص المضمون مقدما في المؤسسات العمومية للتكوين العالي،

- تقديم برامج التعليم المتعلقة بالتخصص المضمون، وكذا شروط الانتقال في المسار الدراسي إلى الوزير المكلف بالتعليم العالي، للمصادقة عليها عندما يكون هذا التخصص غير مضمون من المؤسسات العمومية للتكوين العالي،

- إبرام عقد فردي للتكوين مع الطالب عند تسجيله،

- اكتتاب كل تأمين لتغطية المسؤولية المدنية للطلبة والمستخدمين وتطبيق القواعد المنصوص عليها في التشريع المعمول به في مجال الحماية الاجتماعية والوقاية والحماية الصحية للطلبة".

"المادة 43 مكرر 7 : يتعين على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي ألا تسجل إلا المترشحين الحائزين

تكلف اللجنة بتقييم السير الإداري والبيداغوجي والعلمي للمؤسسات المذكورة أعلاه مقارنة مع الأهداف المحددة لها.

تحدد مهام اللجنة وتشكيلتها وتنظيمها وسيرها عن طريق التنظيم".

المادة 6 : يتم القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، والمذكور أعلاه، بباب رابع مكرر عنوانه "التكوين العالي الذي تضمه مؤسسات خاصة" ويشمل المواد 43 مكرر 1 و 43 مكرر 2 و 43 مكرر 3 و 43 مكرر 4 و 43 مكرر 5 و 43 مكرر 6 و 43 مكرر 7 و 43 مكرر 8 و 43 مكرر 9 و 43 مكرر 10 و 43 مكرر 11 و 43 مكرر 12 و 43 مكرر 13 و 43 مكرر 14، وتحرر كما يأتي :

الباب الرابع مكرر

التكوين العالي الذي تضمه مؤسسات خاصة

"المادة 43 مكرر 1 : يمكن أن تضمن مؤسسات ينشئها شخص معنوي خاضع للقانون الخاص تكوينا عاليا في الطورين الأول والثاني.

يخضع إنشاء مؤسسة خاصة للتكوين العالي لرخصة يسلمها الوزير المكلف بالتعليم العالي، مع احترام، على وجه الخصوص، الشروط الآتية :

- تمتع مدير المؤسسة الخاصة للتكوين العالي بالجنسية الجزائرية،

- توفر الهياكل والتجهيزات الضرورية للسير الحسن للتكوين العالي المقترح،

- توفر أساتذة مؤهلين لضمان التأطير البيداغوجي للتكوين العالي المقترح والذي يكون مستوى التدريس فيه مساويا على الأقل للمستوى المضمون في المؤسسات العمومية للتكوين العالي،

- استجابة التكوين العالي المقترح للاحتياجات الوطنية المحددة في مخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد،

- إثبات رأسمال اجتماعي يساوي على الأقل الرأسمال الاجتماعي الذي يشترطه التشريع المعمول به لإنشاء شركة مساهمة،

- احترام عناصر الهوية الوطنية،

- احترام الخصوصيات الدينية والثقافية الوطنية.

متابعة نشاط المؤسسة الخاصة للتكوين العالي، أو سحب الرخصة كما هو منصوص عليه في المادة 43 مكرر 10 أعلاه، أن يطلب من القاضي المختص إقليميا تعيين مسير من بين سلك أساتذة التعليم العالي المنتعنين لمؤسسات عمومية للتكوين العالي حفاظا على مصالح الطلبة.

لا يمكن خلال هذه الفترة حجز الممتلكات العقارية والمنقولة للمؤسسة، الضرورية للسير الحسن للتكوين.

في حالة غلق مؤسسة خاصة للتكوين العالي في نهاية السنة الجامعية، يتم تحويل الطلبة الدارسين إلى الجامعات والمراكز الجامعية القريبة منها، وفق كفاءات وشروط يحددها الوزير المكلف بالتعليم العالي.

"المادة 43 مكرر 13 : يجب أن يثبت الشخص المعنوي المؤسس الخاضع للقانون الخاص أو مسؤول المؤسسة المؤهل لتمثيلها في بداية كل سنة جامعية، اكتتابه لكفالة بنكية لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي للسماح بمواجهة النفقات المترتبة على حالات الغلق المنصوص عليها في المادة 43 مكرر 12 أعلاه.

يحدد مبلغ الكفالة وفق معايير يحددها الوزير المكلف بالتعليم العالي.

"المادة 43 مكرر 14 : تحدد كفاءات تطبيق أحكام هذا الباب، عند الاقتضاء، عن طريق التنظيم.

"المادة 7 : تعدل المادة 45 من القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"المادة 45 : يعد طالباً، كل مرشح للحصول على شهادة للتعليم العالي المسجل بصورة نظامية

(الباقي بدون تغيير).....

"المادة 8 : تعدل وتتم المادتان 52 و 53 من القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، والمذكور أعلاه، وتحرران كما يأتي :

"المادة 52 : تمارس مهام سلك أساتذة التعليم العالي أساميا في الميادين الآتية :
- التعليم،

شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها، من أجل متابعة الدراسات في الطورين الأول أو الثاني.

"المادة 43 مكرر 8 : يمكن الطلبة الحائزين لشهادات مسلمة من المؤسسات الخاصة للتكوين العالي، المنصوص عليها في المادة 43 مكرر 1 أعلاه، وبعد معادلة الشهادة المحصل عليها، التسجيل في مؤسسة عمومية للتعليم العالي قصد متابعة دراسات في الطورين الثاني أو الثالث، مع احترام الشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به.

تحدد كفاءات وشروط تسليم معادلات الشهادات الممنوحة من مؤسسات خاصة للتكوين العالي عن طريق التنظيم.

"المادة 43 مكرر 9 : يجب على المؤسسة الخاصة للتكوين العالي أن تظهر على جميع وثائقها عبارة "خاصة" بأحرف مطابقة لتلك المستعملة للاسم الحقيقي وكذا رقم وتاريخ الرخصة المسلمة من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

يمنع على المؤسسات الخاصة للتكوين العالي أن تقوم بأي إشهار من شأنه أن يضلّل الطلبة أو أولياءهم فيما يتعلق بالقانون الأساسي للتكوين المضمون وطبيعته ومدته ومنافذ العمل الممكن أن يتيحها.

"المادة 43 مكرر 10 : تخضع المؤسسات الخاصة للتكوين العالي للمراقبة الإدارية والبيداغوجية والمتابعة والتقييم من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

تخص المراقبة والمتابعة والتقييم مدى احترام الشروط المحددة في هذا القانون، والتنظيم المتخذ لتطبيقه، ومحتوى دفتر الشروط المنصوص عليه في المادة 43 مكرر 1 أعلاه.

يمكن الوزير المكلف بالتعليم العالي، أن يقرر سحب الرخصة في حالة عدم احترام دفتر الشروط أو مخالفة أحكام هذا القانون ونصوصه التطبيقية.

"المادة 43 مكرر 11 : لا يمكن غلق مؤسسة خاصة للتكوين العالي خلال السنة الجامعية، بمبادرة من الشخص المعنوي المؤسس أو مسؤول المؤسسة المؤهل لتمثيلها.

"المادة 43 مكرر 12 : يمكن الوزير المكلف بالتعليم العالي، في حالة القوة القاهرة، التي يستحيل معها

المادة 10 : يتم القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمذكور أعلاه، بالمواد 64 مكرر و 64 مكرر 1 و 64 مكرر 2 وتحذر كما يأتي :

"المادة 64 مكرر: خلال الفترة اللازمة للتنفيذ الكلي لضمون المواد من 6 إلى 19 من هذا القانون، تبقى شهادات التعليم العالي التي تتوج التكوين العالي في التدرج والتكوين العالي لما بعد التدرج وكذا نظام الدراسات المؤدي إلى الحصول عليها، خاضعة للأحكام المعمول بها عند تاريخ صدور هذا القانون.

وفي انتظار تنظيمه في شكل أطوار، يبقى التكوين العالي في العلوم الطبية، خاضعا للأحكام المعمول بها عند تاريخ صدور هذا القانون".

"المادة 64 مكرر 1 : خلال الفترة المنصوص عليها في المادة 64 مكرر أعلاه، يحدد الوزير المكلف بالتعليم العالي، سنويا، كفايات تنظيم التحاق المترشحين الحائزين على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي في التكوينات من أجل الحصول على شهادة التعليم العالي التي تتوج التكوين العالي في التدرج".

"المادة 64 مكرر 2 : خلال الفترة المنصوص عليها في المادة 64 مكرر أعلاه، يمكن الطلبة المسجلين في الطورين الأول أو الثاني، الترشح للحصول على إحدى شهادات التعليم العالي التي تتوج التكوين العالي في التدرج وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتعليم العالي".

المادة 11 : تلغى الفقرة 2 من المادة 2 وكذا المادتان 41 و 42 من القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، والمذكور أعلاه.

المادة 12 : ينشر هذا القانون في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 16 صفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008.

عبد العزيز بوتفليقة

- التأطير والإشراف والتوجيه ومراقبة وتقييم معارف الطلبة وكذا تقييم المؤطرين،

- البحث الذي ينخرط فيه كل أستاذ بصفة إلزامية،

- التكوين المتواصل،

- الخبرة والاستشارة،

- نشر المعارف.

.....(الباقى بدون تغيير).....".

"المادة 53 : تكرس كفاءة الأساتذة الباحثين والمستخدمين الباحثين لتأطير الطلبة المترشحين لنيل شهادة الدكتوراه و/أو إدارة أنشطة البحث، بتأهيل جامعي يسلم حسب كفايات وشروط تحدد عن طريق التنظيم".

المادة 9 : يتم القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، والمذكور أعلاه، بباب سادس مكرر عنوانه "أحكام جزائية" يشمل المواد 63 مكرر و 63 مكرر 1 و 63 مكرر 2، وتحذر كما يأتي :

الباب السادس مكرر

أحكام جزائية

"المادة 63 مكرر : يعاقب كل من يخالف أحكام الفقرة 2 من المادة 43 مكرر 9 من هذا القانون، بالحبس من شهرين (2) إلى ستة (6) أشهر وبغرامة من مائة ألف دينار (100.000 دج) إلى خمسمائة ألف دينار (500.000 دج) أو بإحدى هاتين العقوبتين".

"المادة 63 مكرر 1 : يعاقب كل من يستمر في نشاطاته بعد سحب الرخصة المنصوص عليه في المادة 43 مكرر 10 أعلاه، بالحبس من ستة (6) أشهر إلى اثني عشر (12) شهرا وبغرامة من مائة ألف دينار (100.000 دج) إلى خمسمائة ألف دينار (500.000 دج) أو بإحدى هاتين العقوبتين".

"المادة 63 مكرر 2 : دون المساس بحق الطلبة في التعويض، يعاقب كل من يخالف أحكام المادة 43 مكرر 11 من هذا القانون بغرامة من مائة ألف دينار (100.000 دج) إلى خمسمائة ألف دينار (500.000 دج)".