التحصيل العلمي في الجامعة الجزائرية
ومعادلة الإرادة والإمكان
(رؤية نقدية)

أيت عيسى حسين

تمثل هذه المقاربة مساهمة سوسيوتربوية متواضعة في إثراء النقاش العلمي أمام عتبة إشكالية العجز عن تحقيق النوعية ضمن المنظومة التربوية الجزائرية عامة ومرحلة التعليم العالي منها خاصة ؛ إن الهدف الرئيسي من وراء هذا العرض يتمثل في بيان المفارقة الخطيرة بين كل من الشروط المعنوية . المادية المثالية أو النموذجية التي تحكم ظاهرة التحصيل العلمي والتفوق الدراسي من جهة والشروط المعنوية . المادية الواقعية التي يتم في إطارها وتحت تأثيرها الحاسم إنتاج التحصيل العلمي والتفوق الدراسي ضمن جامعاتنا، إنه الفرق بين ما يجب أن يكون . بالمفهوم العلمي لا الأخلاقي . وبين ما هو كائن، في ظل سنن وقوانين دقيقة تفرض حتمية حاسمة لا مجال معها لأي استثناء .

من أجل تحليل موضوعي ومبني بناءا متينا لهذه المفارقة، قمت بتقسيم هذا العرض إلى مبحثين متكاملين، أما الأول فيتناول موضوع التحصيل العلمي بحد ذاته، حيث اجتهدت في تقديم تعريف ناجع له بديلا عن التعريفات السائدة التي اعتبرتها شكلية وفاقدة للنجاعة المنهجية الضرورية بالنسبة لهذا التحليل على الأقل، وفيه أيضا تعيين لموقع التحصيل العلمي من مجموع المشكلات الكبرى للأنساق التعليمية، ومن خلال ذلك بيان مدى أهميته ثم عرض العوامل المؤثرة في جودته أو رداءته، وصولا إلى حوصلة هذه العوامل في شكل تركيبة عاملية أسميتها : معادلة الإرادة والإمكان ؛ وأما المبحث الثاني فيتناول موضوع أزمة التعليم العالي في الجزائر، وقد تم هذا التناول انطلاقا من تعريف مؤسسة الجامعة وتحديد مهامها ووظائفها الأساسية وكذا بيان أهميتها الوظيفية ومبررات ذلك، ثم الانتقال إلى بيان أزمة التعليم العالي في العالم وإسقاط معطياتها على الحالة الجزائرية، مدعمين هذا الطرح النظري بعرض واقعي وميداني لملامح أزمة الجامعة الجزائرية، ثم الانتقال إلى عرض أحد أبرز الحلول الضمنية المعتمدة في مواجهة هذه الأزمة، والمتمثل في الازدواجية، وهو ما يمثل بيت القصيد .

المبحث الأول : التحصيل العلمي ومعادلة الإرادة والإمكان :

التحصيل العلمي للمتعلم أو الطالب هو أهم محددات نتائجه المدرسية (ناجح / فاشل)، أي مصيره الدراسي وبالتالي الاجتماعي نسبيا ؛ وعليه فإن لهذا المتغير علاقة وطيدة بتكافؤ الفرص التعليمية، خاصة إذا أخذنا اعتبرنا أن عوامل هذا التحصيل تتجاوز الخصائص الفردية للمتعلم لتشمل هويته الاجتماعية، وكذا مميزات الإطار المدرسي .

1/ مفهوم التحصيل العلمي:

يقصد بالتحصيل العلمي اصطلاحا المعاني التالية على سبيل المثال:

أ/ " درجة تحقيق الأهداف المحددة، أو هو الفرق بين الأداء الحقيقي الملحوظ أو المقاس لدى تلميذ [أو طالب] معين والأداء المرغوب فيه أو المعيار المحدد قبليا؛ ويترجم التحصيل القيمة الكمية والكيفية للأداء في علاقته بمعايير يرتبط وضوحها بالمهام والأهداف المدروسة ". (عبد اللطيف الفاربي وآخرون ،1994 : ص 286)

ب/ مستوى النجاح لمجموعة أفراد بالمقارنة مع الأهداف الخاصة ببرامج التعليم المختلفة (لجوندر: 198، ص492)

ج/ "نوعية وكمية العمل المقدم من طرف فرد أو مجموعة أفراد في موقف تعليمي ما". (p492)

إذا وضعنا جانبا الإيحاءات الدلالية للفظ هذا المصطلح ضمن اللغات الأجنبية، واكتفينا بصيغته في اللغة العربية، فإن التحصيل العلمي يتسع ليشمل بعدين أساسيين ومتكاملتين هما ما نقصده من ورائه تحديدا ضمن هذا التحليل ؛ أما البعد الأول فيتعلق بسيرورة عملية التعلم في حد ذاتها والتي تصدق عليها عبارة التحصيل العلمي، على أساس أن التعلم هو تحصيل المعارف والمهارات، وتتراوح هذه العملية من العشوائية إلى المنهجية على مستوى الطريقة ومن اللامبالاة إلى الاهتمام على مستوى الإرادة ؛ وأما البعد الثاني فيتعلق بنتيجة أو حاصل عملية التعلم والتي تصدق عليها عبارة التحصيل العلمي أيضا على أساس أن كلمة التحصيل تعني المردود أي الناتج، ويتراوح التحصيل العلمي في بعده الثاني هذا من الضعف إلى القوة أو من الجودة إلى الرداءة سواء على المستوى الكمي أو النوعي، ويبقى موقع التحصيل العلمي على هذا المحور الأخير موقعا نسبيا لأن تقييم ذلك يختلف بحسب المراحل التعليمية والتخصصات العلمية والأهداف أو النموذج المثالي المستهدف والإمكانيات المتوفرة .. إلخ .

و تجدر الإشارة إلى معيار أساسي يتدخل . ولا بد أن يتدخل . بقوة أكثر فأكثر في تقييم التحصيل العلمي، وهو يفرض علينا أن لا نبقى منغلقين علي الاعتبارات السابقة لوحدها لأن ذلك سوف يغذينا بإدراك وهمي للوضعية التي يتسم بها مستوى التحصيل العلمي في بلادنا ؛ هذا المعيار يتمثل في عولمة المنافسة، خاصة على مستوى الموارد البشرية، ونحن لا نملك خيار الدخول في هذه المنافسة ولا الخروج منها على حد سواء، فإما أن نعيش في وهم اللامنافسة ثم نتحمل النتائج الوخيمة لذلك، وإما أن ندرك الواقع العالمي بموضوعية فنستعد للمواجهة حتى لا نخسر الرهان .

2/ مشكلات النسق التعليمي :

تنتاب الأنساق التعليمية عموما العديد من الظواهر المرضية أو المشكلات ذات التأثير السلبي على فعالية أداءها لوظائفها، وإذا أخذنا فقط مدخلات ومخرجات هذه الأنساق بعين الاعتبار فإنه يمكن استقراء أربع ظواهر مرضية رئيسية ذات دلالة وجيهة بالنسبة لهذا التحليل، وهي كالتالي :

1/2 / اللاتمدرس :

و تتمثل في عدم التحاق البالغين سن التمدرس القانوني بإحدى مؤسسات النسق التعليمي، وهي تبرز في فترات الأزمات الإقتصادو. اجتماعية والأمنو. سياسية خاصة، وتنتشر بقوة بين أبناء الفئات الاجتماعية والمناطق الجغرافية الأكثر حرمانا، ويمكن حصر عوامل هذه الظاهرة في ما يلي :

- الموقف السلبي للأولياء من تمدرس الأبناء مع الحاجة الماسة لمساهمتهم المبكرة في الدخل.
- البعد الفيزيقي للمؤسسات التعليمية عن المقرات السكنية مع افتقاد وسائل النقل .
- انعدام الأمن سواء بسبب الحروب أو الفتن أو تفشي الجريمة .
- الفقر المادي للعائلة والعجز عن تغطية المصاريف المدرسية .

2/2 / التسرب المدرسي:

ويقصد بها الانقطاع الطوعي عن التعليم بعد فترة من مزاولته ، أي دون أن يكون ذلك راجعا إلى قرار فصل من طرف المؤسسة التعليمية . وبالإضافة إلى العوامل

السابق ذكرها بالنسبة لمشكلة اللاتمدرس فإنه ثمة عوامل أخرى تؤدي إلى هذه الظاهرة نذكر منها :

- اللاتكيف أو اللاتوافق النفسي والاجتماعي مع المحيط والعمل المدرسيين .
- انخفاض المعنويات وضعف الدافعية أو التحفيز وعدم الشعور بقيمة وأهمية التعلم.
- المشاكل الصحية، خاصة في حالة غياب أو ضعف الدعم الأسري والمدرسي.
- تعارض المشروع المستقبلي مع المسار الدراسي لدى المتمدرس .
- الالتحاق الاضطراري بعالم الشغل .
- ضعف الدعم المعنوي والمادي من طرف الوسط الأسري .
- رداءة الظروف الدراسية المتعلقة بخصائص المؤسسة التعليمية .

3/2 الرسوب المدرسي:

وتتمثل في تفشي ظاهرة الإخفاق أمام الاختبارات التقييمية وقصور النتائج الدراسية عن الحد الأدنى الضروري للارتقاء عبر السنوات والأطوار التعليمية المختلفة"، فهي إذن راجعة إلى قرار فصل من طرف المؤسسة التعليمية ؛ وبالمقارنة مع سابقتيها، فإن هذه الظاهرة تعتبر صحية حينما لا يتجاوز حجمها الكمي الحد المعقول، إذ لا يعقل أن ينجح كل المتمدرسين، غير أن هذه الظاهرة تتفاوت درجة خطورتها باختلاف المرحلة التعليمية المعنية وهي تتخذ ثلاثة أشكال أساسية، وتتدرج هذه الأشكال من الأقل إلى الأكثر خطورة :

- حالة المتمدرس الذي تقتضي نتائجه في الامتحانات التقييمية إعادة السنة ولكن يسمح له بالانتقال لعوامل تشفع له كالسيرة الحسنة، الإرادة والاجتهاد، الظروف الصعبة، النتائج المرضية نسبيا، والنجاح في الامتحانات الشاملة أو الاستدراكية مثلما هو الحال في الجامعات .

- حالة المتمدرس الذي يعيد السنة لاقتضاء نتائجه في الامتحانات التقييمية ذلك، إضافة إلى عدم توفره على شروط التسامح والعفو، أو لأسباب أخرى ليس هذا مجال التعمق فيها .

- حالة المتمدرس الذي تقرر المؤسسة التعليمية فصله نهائيا عن الدراسة، وهذا بناءا على معايير تختلف حسب الأنساق التعليمية والمراحل التعليمية والظروف الاجتماعية .

4/2 النجاح المدرسي المزيف:

وهي ظاهرة تتصل بالمتمدرسين الذين يتخرجون من مرحلة تعليمية ما ناجحين رسميا ولكنهم فاشلون في الحقيقة، فهي تتجلى من خلال ضعف وتدني بارز للتحصيل أو التكوين العلمي للتلاميذ والطلبة الناجحين المتحصلين حتى على الشهادات الجامعية ؛ وهي حاصل تضافر العوامل السابق عرضها بالنسبة للتسرب المدرسي مع عامل أساسي آخر يتمثل في ضعف نظام التقييم من حيث نجاعة بنائه أو فعالية تطبيقه .

إن هذه المشكلة بالذات تكتسي خطورة كبيرة جدا، نظرا لانعكاساتها المستقبلية على المجتمع ككل، ونظرا أيضا لحفائها واستعصائها على الإدراك، خاصة بالنسبة للأنساق والمؤسسات التعليمية التي تعتمد على الإحصاء في تقييمها لذاتها، إذ تفلت هذه الظاهرة للأرقام لأنها من طبيعة نوعية .

3/ أهمية التحصيل العلمي:

إن قيمة النسق التعليمي لا تقاس بحجم الميزانية المخصصة له أو بأعداد التلاميذ المسجلين كل سنة ضمن مؤسساته بقدر ما تقاس بمردوديته، ففعالية النسق التعليمي لا يمكن قياسها انطلاقا من حساب المدخلات فقط بل لا بد من متابعة هذه الأخيرة إلى غاية مرحلة تحولها إلى مخرجات مكتملة ؛ لكن وبالرغم من شجاعة هذا الطرح الأخير فإننا لم نخرج بعد من إطار الكم والإحصاء، فحتى لو نجح كل المتمدرسين وأتموا دراستهم ونالوا شهاداتهم في مختلف الميادين، فإن الأموال والجهود التي بذلت في سبيل ذلك لن تعتبر استثمارات ناجحة إلا إذا كان هؤلاء المتخرجين يحملون فعلا الزاد العلمي والفني والتقني والثقافي والأخلاقي الذي كان مستهدفا، إذ "سيكون من الأفيد للمجتمع أن يكسب متسربين أكفاء (des décrocheurs compétents) عوض حاملي شهادات لا يملكون لا المؤهلات ولا الذهنيات التي تتيح لهم الاندماج الفعال اجتماعيا واقتصاديا " (ميولا : 1996، ص 70)

إن هذه المقولة تلخص في الحقيقة المنعرج الجديد الذي مافتئ يعيد الباحثيين والمهتمين بقضايا التعليم إلى (الكيف) بعد أن قطعوا مسافات طويلة بحثا عن (الكم)، فبعد المسيرة الطويلة والمضنية التي تمت بنجاح نحو محو الأمية والقضاء على ظواهر اللاتمدرس والتسرب والرسوب المدرسي، ها هي هذه القافلة تقف في نهاية الطريق لتنظر وراءها فتفاجأ بأنها إنما وصلت إلى ما وصلت إليه بعد أن دفعت الكيف ثمنا لذلك .

إن الاقتراب الكمي في تقييم أداء المؤسسات التعليمية يؤدي إلى تشكل تصور مشوه حول وضعيتها ؛ وبما أن المعايير والمؤشرات التي تأخذ بعين الاعتبار في التقييم كمية محضة، فإن هذا المنحى جعل الأعمال التقييمية تقتصر على المشكلات الثلاث الأولى من مشكلات النسق التعليمي دون الرابعة ، وحتى في الحالات الإستثنائية التي تم فيها التعرض إلى هذه الأخيرة فإن الإقتراب الكمي بقي هو السائد نظرا للحاجة إلى القياس، وبالتالي فإن المشكلة الكيفية يتم تناولها تناولا كميا يفقدها مغزاها ومدلولها الجوهري، ونظرا لهشاشة وضعف آليات الانتقاء المدرسي فإن هذه المعطيات الكمية المعتمد عليها تفضي إلى نتائج غير صادقة وبعيدة كل البعد عن حقيقة الواقع ؛ ولعل من المفارقات أن هذه التقارير بالرغم من ذلك تتسم بالسلبية غالبا ؛ فماذا لو كان هذا التقييم نوعيا ؟ .

إن التصنيف الذي تتبناه السلطة المدرسية (لا متمدرس، راسب، متسرّب، وناجح) ليس تصنيفا جامعا لأنه لا يستوعب فئة الناجحين المزيفين، وهو غير موضوعي وغير صادق لأنه ليس نتاج خصائص هذا الجمهور بقدر ما هو نتاج خصائص نظامها التقييمي ونمط تطبيقاته فعليا .

4/ عوامل التحصيل العلمي:

سنحاول القيام بحوصلة لأهم هذه العوامل مع التركيز على ما يتصل منها بالتعليم العالي خاصة، لكن ماذا عن خصوصية الإقتراب السوسيولوجي من موضوع التحصيل العلمي، المعبر عنه في أدبياته ب: النجاح المدرسي .

إن ظاهرة النجاح المدرسي قد أصبحت ذات تعقيد كبير ومميز، لأنها ترتبط بمستويات متعددة ومتداخلة من العوامل ؛ وابتداءا من 1970م أصبح الفشل المدرسي موضوعا محوريا في سوسيولوجيا التربية، واليوم لا أحد من الباحثين يعزوا نجاح أو فشل تلميذ معين إلى مجرد موهبة يملكها أو يفقدها (باست، 1999 : ص16) .

وقد ظهر توجه جديد في البحوث المتعلقة بسوسيولوجيا التربية يتمثل في الاهتمام بالدراسات الإمبريقية، التي تستهدف حصر أهم العوامل المؤثرة في النجاح والفشل المدرسيين، وترتكز هذه الدراسات في تقييمها للمدرسة على معيارين رئيسين وجوهريين هما : معيار الفعالية (L'efficience)، ومعيار العدالة (La Justice) ؛ وقد أجريت عدت بحوث في هذا الإطار، تم من خلالها وبفضلها تصنيف هذه العوامل إلى فئات كبرى جامعة ومانعة في آن واحد، نكتفي من نماذج التصنيف هذه بالنموذج التالي :

1. فئة العوامل المتصلة بالسياسات العامة .
2. فئة العوامل المتصلة بالمؤسسات التعليمية .
3. فئة العوامل المتصلة بالطبقة الإجتماعية .
4. فئة العوامل المتصلة بالبيداغوجيا .
5. فئة العوامل المتصلة بالأساتذة .
6. فئة العوامل المتصل بالمتعلم (دوبات، 1996 : ص من 320 إلى 321)

إن الدراسات التي عالجت موضوع النجاح والفشل المدرسي أو موضوع التحصيل العلمي أو الإبداع والعبقرية... سواء في مجال علم الاجتماع أو علم النفس أو علوم التربية أو غيرها، حتى وإن إختلفت في نوعية إقترابها من هذه الظواهر، فإنها تؤدي في نهاية المطاف إلى نتيجة واحدة هي إنتاج معرفة علمية حول القوانين التي تحكم هذه الظواهر المتصلة بالعملية التعليمية، وتتيح هذه المعرفة في مرحلة أخرى إمكانية التحكم في إعادة إنتاجها بأقصى حدود الفعالية الإنجازية، لأن العناصر التي يكشفها تحليل ظاهرة ما هي نفسها العناصر الضرورية والكافية لإعادة تركيبها.

وإن أهمية هذا الكشف هي التي تقف من وراء الدعم المادي والمعنوي الكبير والمتزايد الذي تحظى به هذه الدراسات في البلدان المتقدمة من طرف مراكز القرار، نظرا للأهمية الحاسمة التي يتسم بها الرأسمال البشري في عملية التنمية . ويندرج الاهتمام بهذه الدراسات في إطار السعي الحثيث إلى القضاء على كل المعوقات المادية والمعنوية للتحصيل العلمي، وربما يندهش من يقرأ بعض تقارير هذه الدراسات التي تنشر في المجلات والدوريات المتخصصة حينما يلاحظ تطرقها لأبسط وأدق العوامل وأخفها تأثيرا، وليس مرد هذه الدهشة سوى للواقع المزري للبحث العلمي التربوي في بلادنا الذي يشرط إدراك هذا القارئ لدقة التحاليل المقدمة في هذه الدراسات.

إن المعالجة الشاملة والمعمقة في آن واحد للعوامل الإيجابية والسلبية المؤثرة في التحصيل العلمي للمتمدرسين تحركها إرادة التحرير والاستثمار الأقصى للطاقات الكامنة في المتعلم، وكذا ضبط معالم نموذج المناخ التعليمي المثالي الملائم بأبعاده ومكوناته المختلفة، أو بتعبير المقولة الشعبية عندنا (يعصر ليترا زيت من حبة زيتون) ؛ فيالها من مفارقة !! فالمجتمعات القوية والمتقدمة تزداد لديها الرغبة في القوة والتقدم، بينما تفوت مجتمعاتنا الضعيفة والمتخلفة الفرص تلو الفرص التي تتاح لها

دائما !! ؛ لكن إذا عرف السبب بطل العجب، إذ "بعد أن تصنع الإرادة الإمكان، يقوي الإمكان الإرادة بدوره". بل إننا نلاحظ البلدان المتقدمة تسعى للاستثمار حتى في العقول الضعيفة فما بالك بمن ظهرت عليهم أمارات الذكاء ؛ أما حينما ننتقل إلى واقع التعليم لدينا فإننا وللأسف نجد العبقريات تموت في مهدها والطاقات المعطلة تنتشر هنا وهناك إن الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية العامة التي تتسم بها البلدان المتخلفة، تجعلها تتغاضى عن الكثير من المشاكل التي يعاني منها المتعلمون، ويحجم فيها الجميع عن الإشارة إليها بحجة أن الحد الأدنى غير متوفر أو بحجة أنها مشاكل طفيفة بالمقارنة مع المشاكل الكبرى؟ غير أن هؤلاء يجهلون أو يتجاهلون أن التحصيل العلمي هو ظاهرة لها قوانين محددة تحكمها، فالتعرف على العوامل التي تؤثر في التحصيل العلمي يعتبر ضرورة حتى إن لم نكن نملك الإمكانيات اللازمة لتوفيرها، فعلى الأقل نكون على وعي بمصادر مشكلات التعليم والمتعلمين عندنا، لأن الشعور بالمشكلة شرط ضروري . وإن كان غير كاف. لحلها .

يمكن عرض أبرز عوامل التحصيل العلمي موزعة على الفئات الست السابقة كما يلي : (أنظر مثلا كل من : باست، ص16 ؛ غيرو، 1992:ص 54 إلى 57 ؛ بورتواز : 1986 ، ص 27 ،28 ؛ شرقاوي : 1979، ص 55 إلى 66 ؛ عوض :1994، ص 346 إلى 354 ؛ عصار: 1982، ص 9 إلى 22).

4 / 1. فئة العوامل المتصلة بالسياسات العامة :

- حجم الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم ومتعلقاته .
- القيمة الاجتماعية للشهادات التعليمية والتمدرس بصفة عامة .
- علاقة النجاح الاجتماعي بالنجاح المدرسي، أي مدى ارتباط الأول بالثاني.
- مدى وضوح أو غموض المستقبل المهني المرتبط بالمسار الدراسي.
- مدى قدرة نسق سوق العمل على استيعاب مخرجات النسق التعليمي .
- الأمن والاستقرار الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.
- كثافة شبكة النسق التعليمي ومدى الكفاية الكمية والنوعية للمؤسسات التعليمية .

4 / 2. فئة العوامل المتصلة بالمؤسسة التعليمية :

- مدى وفرت التجهيزات والوسائل التعليمية التي يتطلبها المنهاج المدرسي .

- نسبة التأطير (عدد الطلبة في القسم الواحد).
- مدى جودة الهياكل القاعدية الأساسية .
- مدى فعالية أداء الجهاز الإداري لمهمته الثلاثية (التخطيط، المتابعة، والمراقبة).
- استقلالية المؤسسة التعليمية وطبيعة التسيير (بيروقراطي مثلا).
- الكفاية الكمية والنوعية للخدمات الاجتماعية المدرسية (الإطعام، النقل، الإيواء...) .
- درجة تجانس جمهور المؤسسة التعليمية (السن، الذكاء، المستوى المادي...) .

4 / 3. فئة العوامل المتصلة بالطبقة الاجتماعية :

- المستوى الاقتصادي المادي للأسرة والانتماء الجغرافي .
- المستوى التعليمي للأولياء .
- الوضعية العائلية والمشاكل الأسرية (الطلاق، التسريح من العمل، اليتم...) .
- حجم العائلة ونوعها (ممتدة أو نووية، محافظة أو عصرية ...) .
- نوع السكن العائلي وموقعه (فيلا/ بيت قصديري ؛ حي شعبي/ حي راقي ...) .
- مدى امتلاك الوسائل التعليمية التدعيمية (مكتبة، مكتب، جهاز كمبيوتر ...) .
- موقف الأولياء من المدرسة والتعليم ومستوى طموحهم الدراسي بالنسبة للأبناء .
- البعد أو القرب الفيزيقي عن المؤسسة التعليمية.

4 / 4. فئة العوامل المتصلة بالبيداغوجيا :

- كثافة البرامج والمواد التعليمية .
- وضوح أو غموض الأهداف التعليمية، بل وجودها من عدمه .
- طبيعة ونوعية العلاقات البيداغوجية بين الأساتذة والإدارة والتلاميذ والأولياء .
- مدى مراعاة المعايير العلمية في توزيع الطلبة على الأقسام (التوزيع المتجانس).
- صرامة ودقة نظام التقييم والتقويم ومدى تطبيق المراقبة المستمرة.
- نوعية طرق التدريس المعتمدة (تلقينية أم حوارية، ...).
- طبيعة التوجيه الدراسي الغالب (إجباري أم اختياري، منظم أم عشوائي...).

4 / 5. فئة العوامل المتصلة بالأساتذة :

- مستوى التكوين وجودته(المعارف الخاصة بالمادة، طرق التدريس، المعارف العامة)
- حب المهنة ودوافع الالتحاق بالتدريس (الدافعية) .

- متابعة التكوين المستمر.
- الظروف المادية والمعنوية التي يتنظم في إطارها العمل التعليمي (التحفيز) .
- القيمة الاجتماعية لمهنة التعليم في المجتمع المعني، والنظرة الاجتماعية إلى الأستاذ .
- السمات الشخصية والفيزيقية والمزاجية للأستاذ .

4 / 6 . فئة العوامل المتصلة بالمتعلم:

- الصحة النفسية والعقلية والجسمية .
- بنية ومضمون تمثلات المتعلم (أهمية الدراسة، تقدير الذات، الثقة في النفس...) .
- مستوى الدافعية والتحفيز والرغبة في الدراسة (المعنويات) .
- القدرات الاستيعابية والتكوين القاعدي أو الخلفية المعرفية.
- الاجتهاد والمثابرة (الممارسة الفعلية للتعلم) .
- التفرغ الكامل أو الجزئي للدراسة (ظاهرة العمل الموازي للدراسة).
- مدى تلاقي أو تباعد المشروع الشخصي مع المشروع المدرسي.
- درجة التكيف والاندماج والتوافق النفسي الاجتماعي مع المحيط المدرسي.
- نسبة الغيابات. درجة المداومة. بغض النظر عن عواملها .
- الخصائص النفسية والاجتماعية المتصلة بالنوع أو الجنس (les stéréo type sexuel).

إن التحصيل العلمي والنجاح أو الفشل المدرسي هو نتاج تفاعل هذه العوامل أو بعضها مجتمعة، فهي تمثل كلا متكاملا ومتفاعلا من شأنه إنتاج عدد لا متناهي من التركيبات العاملية؛ وإذا كان التصنيف كأداة من أدوات البحث، يسمح بإعطاء دلالة ما لعناصر لا متناهية تبدوا للوهلة الأولى عشوائية ومستقلة عن بعضها البعض، فإنه بذلك يسمح بتحكم أدق في هذه العناصر، وقد يتمخض عن نفس العناصر تصنيفات متنوعة باختلاف المعايير المعتمدة، ومثلما تتنوع التصنيفات كيفيا تتنوع أيضا كميا، وإن طبيعة تصنيف عناصر الواقع الاجتماعي إذا كانت تتحدد من خلال نوعية أهداف البحث وأغراضه فإنها تأثر بالموازاة مع ذلك في نوعية إدراك هذا الواقع والاقتراب منه، ولعل هذا الأثر هم ما دفع المفكر (محمد أركون) ليكتب قائلا : " إن العقل يفقد الحرية التي يتسلّح بها كلّما راح يشكّل أدوات بحثه " .

إن التصنيف السابق لعوامل التحصيل العلمي إذا كان يتيح لنا فهمها واستيعابها بوضوح، فإنه لا يسمح بربط هذه العوامل بإشكالية هذا العرض، ولأجل

ذلك اخترت إعادة تصنيف هذه العوامل على نحو مغاير، فإذا تأملنا جيدا في عوامل التحصيل العلمي السابق عرضها فإننا نجدها تنقسم إلى قسمين رئيسين :

. أما القسم الأول فيشتمل على العوامل المؤثرة في القدرة على التحصيل والمكونة لهذه القدرة.

. وأما القسم الثاني فيشتمل على العوامل المؤثرة في إرادة التحصيل والمكونة لهذه الإرادة.

وتتوزع كل العوامل السابقة على هذين القسمين على أساس معيار تأثيرها في القدرة أو الإرادة، وكل عامل منها يؤثر على أحد هذين المتغيرين إما إيجابيا أو سلبيا حسب قيمه المتفاوتة، فالقدرة تتراوح بين الغياب والحضور أو بين الضعف والقوة، والإرادة كذلك، فما المقصود بكل منهما ؟ .

. **القدرة (الإمكان):** وأقصد بها الحالة أو الوضعية المادية التي تتسم بها العملية التعليمية . التعلمية، سواء تعلقت بالوسط الاجتماعي العام أو بالوسط الاجتماعي الضيق (الأسرة) أو تعلقت بالمتعلم في حد ذاته أو بالإطار المدرسي بمختلف جوانبه ؛ والتي تحدد احتمالية نجاح العملية التعليمة . التعلمية على محور متصل الاستحالة والإمكان؛ فحسب نوعية تلك الحالة أو الوضعية تتراوح هذه الاحتمالية من الاستحالة حتى ولو توفرت الإرادة، إلى الإمكان حتى وإن غابت الإرادة ؛ وهذا . طبعا . من ناحية النظرية أما من الناحية العملية فإن القدرة تمثل الشرط الضروري ولكن الغير كافي لنجاح التحصيل العلمي كسيرورة وكنتيجة .

. **الإرادة :** هي الحالة أو الوضعية المعنوية التي تتسم بها العملية التعليمية التعلمية، سواء تعلقت بالوسط الاجتماعي العام أو الضيق (الأسرة) أو تعلقت بالمتعلم في حد ذاته أو بالإطار المدرسي بمختلف جوانبه، التي تحدد اتجاه وموقف المتعلم من التعليم على محور الإهتمام واللامبالاة أو الإقبال والنفور، فحسب نوعية تلك الحالة أو الوضعية يتراوح هذا الاتجاه من الاهتمام والإقبال ولو غاب الإمكان، إلى اللامبالاة والنفور حتى وإن توفرت ؛ ومثلما هو الحال بالنسبة للإمكان فإن الإرادة تمثل الشرط الضروري ولكن الغير كافي لنجاح التحصيل العلمي كسيرورة وكنتيجة.

يتجلى متغيري الإمكان والإرادة على المستويين الفردي والاجتماعي ؛ كما أنهما يتدخلان كمحددين رئيسين بالنسبة لمختلف ضروب النشاط والإنجاز الفردية والجماعية على حد سواء ؛ إن كلا المتغيرين يكتسيان أهمية حاسمة، غير أن الظروف

الاستثنائية لمجتمع ما ترغمه على المراهنة على أحدهما دون الآخر، والكارثة تحصل حينما يفقد أفراد مجتمع معين في لحظة ما من تاريخه القدرة على الإنجاز بعد فقدانهم الإرادة في ذلك، أو العكس .

وعليه فإن التحصيل العلمي للطالب الجامعي مثلا لا يخرج عن إحدى أربع حالات نظرية ونموذجية هي :

1. (إمكان قوي) × (إرادة قوية)
2. (إمكان قوي) × (إرادة ضعيفة)
3. (إمكان ضعيف) × (إرادة قوية)
4. (إمكان ضعيف) × (إرادة ضعيفة)

وإذا تركنا الحالات الشاذة جانبا . التي تحفظ ولا يقاس عليها . فإن مستوى التحصيل العلمي للطالب يتحدد حسب الحالات الأربعة المذكورة أعلاه، وإذا كانت النتائج الدراسية (ناجح/ فاشل) مبنية على مستوى التحصيل العلمي للمتعلم فإن المصير الدراسي لهذا الأخير يرتبط بمعادلة الإرادة والإمكان المنظمة لسيرورة ونتائج عمله المدرسي .

وإذا أردنا من الآن أن نكشف عن أبعاد أخرى لهذا التحليل، فإنه يمكننا القول بأن ديمقراطية التعليم . التي تعني إتاحة وضمان تكافؤ الفرص التعليمية وفرص النجاح والتفوق المدرسي بصفة متساوية لكل المتعلمين الخاضعين لنفس آليات وميكانيزمات الغربلة والانتقاء المدرسيين . ينبغي أن تضمن تكافؤ معادلة الإرادة والإمكان بالنسبة لكل المتعلمين، وإن اختلال هذه المعادلة وتفاوت نوعيتها من متعلم لآخر، أو بالأحرى من فئة اجتماعية لأخرى كنتاج لعوامل ذاتية وموضوعية، هو بمثابة مؤشر عن مدى التفاوت الاجتماعي لحظوظ النجاح والفشل الدراسي، وبالتالي الاجتماعي، خاصة إذا علمنا بأن خصائص المتعلم هي في حد ذاتها نتاج انتمائه الاجتماعي بالمفهوم الواسع .

المبحث الثاني: الجامعة الجزائرية ومعادلة التحصيل العلمي

الجامعة نتاج ومحرك التنمية في آن واحد، لها تنظيم ووظائف اجتماعية محددة ومتميزة، وهي في كل التجارب التي تمكنت من إنشاء أنساق جامعية فعالة، مسيرة من خلال قواعد موحدة عالميا (بنون، 1999: ص 5).

إن ما يضفى على كل واحدة من جامعات العالم معادلتها الخاصة هو تقاطع هذا البعد العالمي ببعد آخر يتمثل في خصوصية المجتمع الذي تنتمي إليه وتؤدي

وظائفها ضمنه ؛ غير أن البعد الأول ما انفك يفرض نفسه أكثر فأكثر، إلى مستوى صارت معه جامعات البلدان السائرة في طريق النمو مجبرة بأن تراعي هذا البعد . إضافة إلى مراعاتها لخصوصيات مجتمعاتها طبعا. سواء في نمط تسييرها أو محتوى برامجها أو معايير تقييمها لطلبتها وبالتالي لذاتها، لأن المميزات الكمية والنوعية لمخرجات نسق معين هي معيار الحكم على مدى فعالية هذا النسق، وكذالك في تحديدها لوظائفها وأهدافها ووسائلها ؛ ولم يعد مقبولا ولا معقولا أن تبقى جامعة ما منغلقة على حدود وسطها الضيق وإلا داهمها التيار الجارف للعولمة وهي على غير استعداد لا لتقبله ولا لرفضه.

إنه لم يعد من المنطقي تبرير نقائص جامعاتنا بأي مبرر كان، ونتجاهل اتساع الهوة المعرفية بينها وبين جامعات البلدان المتقدمة بحجة أنه لا مجال للمقارنة، فالعولمة دخول إجباري في المنافسة العالمية ؛ ونحن مطالبون بالتعرف بدقة على نقاط القوة في تجارب الآخرين ونقاط الضعف في تجاربنا، وعلى التوجهات الآنية والمستقبلية للتعليم العالي في العالم .

1/ وظائف ومهام الجامعة :

1/1 التكوين:

الجامعة مؤسسة تعليمية قبل كل شيء، وبتخليها عن هذه الوظيفة أو بتهاونها في أدائها تفقد جدواها ودورها في المجتمع ، ويعبر عنها ب : " نقل ونشر المعرفة العلمية والمهارة الفنية والتقنية " (بنون، ص 5)، أو ب : " تزويد المجتمع بالإطارات والكفاءات "(ولد خليفة ،1989 : ص 75) التي يحتاجها نسقه العام وأنساقه الفرعية .

2/1 البحث العلمي:

بالرغم من انتشار مراكز البحث المتخصصة والمتفرغة للبحث العلمي فإن هذه المهمة ما تزال جزءا لا يتجزأ من وظائف الجامعات الحديثة (موشا، 1998 :ص 285)، ويعبر عنها ب : إنتاج وإثراء المعرفة العلمية (بنون محفوظ) ؛ إن البحث العلمي يكتسي أهمية بالغة في المؤسسة الجامعية لأنه مكمل للعملية التكوينية للطلبة، وهو معيار يقيس مدى جودة هذا التكوين، وهو مصدر التمويل الرئيسي للجامعات التي تتجه تدريجيا نحو الاستقلالية المالية .

3/1 التوجيه والإرشاد:

ينتظر من الجامعة احتواء الشباب بمختلف نزعاتهم واتجاهاتهم داخل برامج إرشادية خاصة تعتني بما لديهم من مشكلات واحتياجات (علي محمد، 1987 : ص 104)، وتكتسي هذه الوظيفة أهميتها من حساسية وخطورة المرحلة العمرية التي يزاول الطلبة خلالها تكوينهم الجامعي، نظرا للمشكلات والحاجات والطموحات الملحة التي تتمخض عنها، والتي قد تعيق السير الحسن لتكوينهم.

4/1 التحضير للاندماج المهني :

إن الحياة المهنية تعقب مباشرة انتهاء مرحلة التعليم العالي، ولذلك فإن تحضير المقبلين على التخرج للاندماج الإيجابي فيها تمثل إحدى المهام الأساسية للجامعة ، وهذا نظرا لما تتسم به الحياة المهنية من خصائص تختلف جذريا عن الحياة الدراسية ؛ ويكون هذا التحضير أولا بالعمل على تطابق محتوى التكوين مع الوظائف المستقبلية الممكنة، وبإعلام الطلبة حول الفرص والمجالات المهنية، وتأسيس علاقة تنسيق متينة وفعالة بين نسقي التعليم العالي وسوق العمل ؛ إلا أن إرهاق نسق سوق العمل قد فرض ضرورة إنشاء أنماط مستحدثة من التعليم العالي تكوّن إطارات قادرة على خلق مناصب شغل وليس فقط تجديد معارفهم (اليونسكو، 1998 : ص10) .

5/1 التثقيف:

إن التركيز المفرط على الدور التعليمي والتلقيني للجامعة يعتبر بناءا غير مباشر لثقافة ضمنية تكرس نظرة للعلم تعزله عن كل ما يرتبط به من قيم أخلاقية وحضارية، وعبثا يعتقد البعض أن دور الجامعة ينحصر في نقل العلوم أو في إثرائها أو في تكوين الأدمغة، لأن التنمية الحقيقية تبنى خاصة على تنمية ثقافية، وهذه الأخيرة تأخذ منطلقها الطبيعي من الجامعة (بوحديبة ،1999، ص 7)، إن على الجامعة الحديثة . بتعبير (هابرماس) . أن تنقل وتأول وتطور التقاليد الثقافية للمجتمع وكذا التوعية السياسية للطلبة خاصة وللمواطنين بصفة عامة (بنون، ص 5) .

2/ أهمية التعليم العالي:

يكتسي التعليم العالي أهمية قصوى في كل بلدان العالم، وتتجلى أهميته . وكذا الوعي بذلك . في الموارد المالية الضخمة التي تخصص لقطاعه، إضافة إلى القيمة المعنوية التي تولى له والتي تتضح من خلال الدراسات والبحوث العلمية، والملتقيات التقييمية

والتقويمية والإستشرافية التي تقام لدراسة قضاياه ومشكلاته ؛ ويرجع هذا كله إلى عوامل عديدة لعل أبرزها ما يلي :

. مرحلة التعليم العالي هي التتويج لمراحل التعليم ككل، فالطلبة الذين يلتحقون بها هم عصارة أو زبدة أفراد المجتمع العلمية، وهم الناتج النهائي من مخرجات النسق التعليمي عامة.

. الالتحاق بالحياة المهنية وتقلد المسؤوليات يجعل مرحلة التعليم العالي مرحلة خطيرة بقدر ما هي مهمة، لأن إطّراد سير المجتمع نحو التقدم أو التقهقر يتوقف على الخصائص الكيفية لخريجي جامعاته، وإلا فإن رداءة اليوم تنتج بالضرورة وعلى الأقل رداءة مساوية غدا .

. الانفجار المعرفي والتكنولوجي قد أدى إلى تضييق الخناق على العمل اليدوي وتوسيع مجال تطبيق التكنولوجيات الحديثة بالموازاة لذلك ؛ مما جعل التكوين العلمي العالي شرطا أساسيا للاندماج الإيجابي والمساهمة الفعالة للشباب في التقدم الاجتماعي، هذه الضرورة بالذات هي التي تقف من وراء فكرة تعميم التعليم العالي من خلال جامعات التكوين المتواصل والجامعات الافتراضية.

. إن انتهاج سياسات تعميم التعليم أدت إلى تزايد سريع للطلب الاجتماعي على التعليم العالي، وأصبحت الجامعات تستقبل أضعافا مضاعفة من الطلبة مما أدى إلى توسيع نسق التعليم العالي وارتفاع كلفته وحجم ميزانيته بشكل كبير وتعجيزي أحيانا .

لقد أصبح التعليم العالي حلقة تكوينية ذات أهمية بالغة واستقطاب متزايد ودور حاسم في الاقتصاد الحديث، في وقت أصبحت الثروات فيه متوفرة أكثر من الرجال حسب تعبير جون بودان . (بورتوا، ص9) .

3/ أزمة التعليم العالي:

3/ 1 . الماهية، العوامل، والانعكاسات :

لنشرع بتقرير حقيقة مبدئية تتمثل في أن " الهدف الذي تسعى إليه كل بلدان العالم اليوم هو : خلق تعليم عالي جماهيري بأقل تكلفة، يحافظ على النوعية، وقادر على التكيف مع التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية السريعة " (أنظر مثلا : سانيال، ص101) ؛ وإن أزمة التعليم العالي تتمثل تحديدا في وجود عراقيل وموانع حقيقية تحول دون تحقيق هذا الهدف في كليته، أي التوفيق بين تلك

الخصائص التي لا يمكن التخلي عن أي منها ؛ فحينما نعاين مختلف النماذج الجامعية نجدها في الوقت الذي تنجح في تحقيق خاصية معينة من تلك الخصائص تخفق في تحقيق أخرى، فمثلا توجد جامعات تقدم تعليما ذو مستوى عال ولكنها مكلفة جدا وبالتالي اصطفائية، وتوجد جامعات أخرى جماهيرية وغير مكلفة كثيرا ولكن مستوى التكوين فيها ضعيف، وقس عليه .

ولعل ما يزيد هذه الأزمة شدة هو التحولات العالمية الجديدة التي تفرض نفسها أكثر فأكثر، والتي أدت إلى ازدياد وتأكد أهمية الخصائص المذكورة أعلاه وضرورة تحقيق التوفيق بينها في كل واحد ومتكامل ؛ فالتوجهات الحالية بالنسبة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية تشير إلى أن السنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين سوف تتسم ببروز ظواهر معينة تتمثل خاصة في :

- عولمة الاقتصاد والتجارة .
- دمقرطة النظم السياسية .
- التطور السريع للمعارف والتكنولوجيا (إنتاجا، توزيعا، واستهلاكا) .

هذه الظواهر التي سوف تكون لها انعكاسات مباشرة على سوق العمل، تفرض - سواء على المستوى التصوري أو المؤسساتي - إصلاحا ملائما لنمط تنظيم وتسيير التعليم العالي (أنظر مثلا : اليونسكو، ص 3) .

ما هي التحديات والآفاق الكبرى للتعليم العالي في مطلع القرن الواحد والعشرين ؟، إذا قصرنا تركيزنا وتحليلنا على بلدان شمال إفريقيا على وجه الخصوص، فإنه يمكن القول بأن التعليم العالي قد عرف منذ أكثر من عشريتين - بداية من الثمانينات تقريبا - أزمة عميقة ومعقدة جدا، أدت إلى تدهور نوعية ومردودية أو فعالية التعليم العالي (ص 5)، وترجع هذه الأزمة إلى أن هذا القطاع عرف خلال تلك الفترة نموا سريعا لأعداد الطلبة من جهة وتدنيا في الإنفاق العمومي بالنسبة للطالب الواحد من جهة ثانية، فكيف يمكن زيادة أعداد الطلبة أي تعميم التعليم العالي وتحسين نوعيته في نفس الوقت إذا كان الإنفاق العمومي على الطالب الواحد سوف يتدنى منطقيا وحتميا!!؛ أضف إلى هذا أن قسطا كبيرا من ميزانية التعليم العالي يخصص غالبا لنشاطات ليست ذات علاقة مباشرة بأهداف المؤسسات التعليمية وبخاصة المنح والمساعدات الاجتماعية الموجهة للطلبة ذوي الحاجات والظروف

الخاصة، غير أن هذه الوضعية تفرض تحديا آخر خاصة إذا علمنا بأن أغلبية الطلبة الذين يلتحقون بالجامعات العادية ينتمون إلى فئات اجتماعية محرومة، فكيف يمكن تقليص الميزانية الموجهة للمساعدات الاجتماعية للطلبة دون التأثير السلبي على العدل الاجتماعي وكذا تكافؤ الفرص التعليمية ؟! .

إن تضافر مشكلتي النمو السريع لأعداد الطلبة وعدم كفاية الموارد العمومية قد أدى إلى بروز ظواهر كان وما يزال لها تأثير جد سلبي على نجاعة ونوعية التعليم العالي، وتتمثل هذه الظواهر مثلا في كل من :

- تدهور ظروف الخدمات ونوعية المستخدمين الأكاديميين والبحث.
- هجرة الأدمغة. خيرة العلماء في شتى المجالات. إلى الخارج .
- أفول البحث العلمي سواء من الناحية الكمية أو النوعية.
- افتقار الجامعات إلى الوسائل البيداغوجية والبحثية الضرورية .
- تدني الفعالية الداخلية والخارجية للجامعة .
- بطالة حاملي الشهادات.

واليوم يوجد إجماع عام في هذه البلدان على الاعتراف بأن المشاكل الرئيسية للتعليم العالي هي : النجاعة، النوعية، التمويل، ومعايير الالتحاق وأنماط التسيير (ص5) .

3/ 2 إسقاط على حالة التعليم العالي في الجزائر:

إن إعادة هيكلة المنظومة التربوية الجزائرية التي انطلقت منذ 1962م قد تمت بالموازاة مع مراجعة مجمل العلاقات الاجتماعية التي خلفها المستعمر الفرنسي، وإننا لو سائلنا الخطابات الرسمية من أجل التعرف على المبادئ الموحدة لمجمل التحولات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي عرفها المجتمع الجزائري بعد الاستقلال مباشرة فسوف نجد بأن كلمة أو مفردة : " استقلال " تشكل لوحدها هذا المبدأ الكبير الموحّد لكل العمليات المتخذة، فالمسيرون يصرحون بوضوح بأن الهدف الرئيسي للجزائر هو أن تصبح مستقلة بصفة كاملة ،أي على المستوى السياسي والثقافي والاقتصادي، وإذا كان الاستقلال السياسي يعتبر شيئا مكتسبا في ملامحه الأساسية منذ 1962م ، فإن الخطابات الرسمية تتفق على القول بأنه يبقى ناقصا بدون استقلال اقتصادي وثقافي كلي (بوزيدة، 1976 : ص5) .

من أجل هذا المبرر فإن مرحلة الستينات وبداية السبعينات كانت معاشة في ظل ثلاث شعارات رسمية هي : ثورة صناعية ، ثورة زراعية ، وثورة ثقافية .

لقد كانت فلسفة التنمية الاقتصادية بعد الاستقلال تتمثل في بناء اقتصاد وطني نامي (قوي) وعادل بأقصى سرعة ممكنة (ص 19) ؛ الإقتصاد النامي يعني التصنيع السريع للبلاد، أما الاقتصاد العادل فإنه يشير إلى الاشتراكية، وبالتالي فإن الإطار المفاهيمي للتنمية الاقتصادية هو : التصنيع الاشتراكي، ومعنى هذا أن الإستراتيجية التنموية للجزائر تهدف إلى الاستقلال الاقتصادي بالتصنيع وإلى العدالة الاجتماعية بالاشتراكية .

إن المهام السياسية الموكلة للمدرسة تتصل بالاستقلال والعدالة الاجتماعية، فالاستقلال الثقافي اعتبر مكملا ضروريا للاستقلال الاقتصادي والسياسي، وقد تقرر أن يتحقق هذا الاستقلال الثقافي في المدرسة وبالمدرسة من خلال الإجراءات التالية : **جزأرة وتعريب الإطارات والبرامج والتعليم الوطني .**

وتبرز العدالة الاجتماعية من خلال مصطلح (دمقرطة التعليم) الذي يتلخص معناه في الجملة التالية: " Promouvoir Tout Le Monde et Sélectionner Les Meilleurs" (ص 21)

بالنسبة للتعليم العالي فإن دخول الجزائر في سيرورة متعددة الأبعاد لاستهلاك التكنولوجيا الحديثة والخوف من أن تتحول التبعية التكنولوجية إلى تبعية اقتصادية، قد دفع المسؤولين للتفكير في ضرورة وضع حيز التنفيذ جهاز لتكوين كمي ونوعي لإطارات مهمتهم الأساسية تعويض المتعاملين الأجانب في مختلف القطاعات (رجام، : ص 151) .

وتحت تأثير التوجهات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية السائدة آنذاك تم إحداث تغييرات جذرية على الجامعة بحيث أدمجت في حركة التحرير الوطني وسياسة الاستقلال الثقافي والاجتماعي خاصة ؛ ونظرا لأهمية الرهان الذي كان على عاتق الجامعة آنذاك فإن هذه الأخيرة قد عرفت من حيث البناءات والهياكل القاعدية نموا سريعا مع تمركز شديد في المدن الكبرى (ص 152) .

في مطلع السبعينات برزت ضرورة إحداث إصلاح شامل للتعليم العالي، نظرا لضعف الطاقة الاستيعابية نتيجة توسيع التعليم الثانوي وزيادة الطلب على التعليم العالي، وكذا عدم تلاؤم بنية التكوين مع سوق العمل (ص 164).

وقد أدى هذا الإصلاح إلى تحديد التوجهات المبدئية لإستراتيجية التعليم العالي متمثلة في :

أ / تعريب البرامج وجعل اللغة الوطنية أداة التوصيل في الآداب والعلوم والتقنيات .

ب/ جزأرة الإطارات وتحرير المضمون التعليمي ليتلاءم مع خصوصيات الواقع الوطني .

ج/ التوجيه العلمي والتقني للمنظومة التعليمية . (ولد خليفة، ص)

واليوم يمكننا القول. بفضل تموقعنا الزمني الذي يسمح لنا بإبصار ومقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المسطرة. بأن الجامعة الجزائرية قد حققت هذه التوجهات إلى حد بعيد، لكن هذا النجاح في نظرنا إنما تم على حساب نوعية التكوين التي تراجعت بشكل ملحوظ، فقد طبق الإصلاح دون توفير شروط فعاليته ودون دراسة معمقة للإمكانيات التي يتطلبها نجاحه، فالأهداف حددت بدقة لكن وسائل تحقيقها لم تكن كذلك (انظر مثلا : رجام، ص 169) ؛ وقد تراكمت العديد من السلبيات والمشاكل بعد هذا الإصلاح مما استلزم القيام بإصلاح آخر سنة 81/80 ؛ وإلى غاية اليوم لا تزال الجامعة الجزائرية تتخبط في نفس المشاكل تقريبا وإن اختلفت المظاهر، بل برزت مشاكل أخطر من الأولى، حيث تحولت الجامعة إلى روضة للمراهقين بتعبير (عبد الغني مغربي) في إحدى محاضراته ؛ فالعوامل العميقة للأزمة لم تطلها يد الإصلاحات المتوالية ، فهي عوامل تتجاوز إطار الجامعة لتشمل سيرورة المجتمع ككل ولتشمل أيضا المستوى العالمي الذي نحاول هنا إسقاط معطياته على الحالة الجزائرية .

فخلال الثلاث عشريات الماضية عرف التعليم العالي في الجزائر تطورا سريعا، تجلى مثلا عدد الهياكل والطلبة ؛ وبالرغم من كل الجهود التي بذلت في هذا المضمار، فإن الحقيقة التي ينبغي الاعتراف بها هي أن التعليم العالي في الجزائر يعتبر سواء بمقياس النوعية أو النجاعة من النماذج الأقل تقدما في العالم ؛ صحيح أن التعليم العالي قدم مساهمة جبارة للتنمية الوطنية، لكن ومنذ بداية الثمانينات فإن الموارد المالية أصبحت غير كافية للاستجابة بصفة مرضية للحاجيات التي أفرزها انفجار الطلب الاجتماعي، وهذا من أبرز عوامل الأزمة الراهنة للتعليم العالي في الجزائر، التي تتجلى خاصة في تدني نوعية التكوين والبحث العلمي وتدهور الهياكل القاعدية والتجهيزات اللازمة للتعليم والبحث، بالإضافة إلى الفساد الإداري وسوء التسيير طبعا الذي عقد المشكلة أكثر فأكثر .

ويبقى التحدي الكبير الذي يواجه التعليم العالي في الجزائر هو الإجابة عن التساؤل الإشكالي التالي : كيف نوسع الالتحاق بالتعليم العالي ونحافظ في نفس الوقت على نجاعته ونوعيته إذا كانت التوجهات العامة تبرز أن الإنفاق العام على الطالب الواحد سوف يستمر في التدني ؟!، هذا التدني الذي ينعكس سلبيا على الظروف الدراسية للطلبة، أي يؤثر مباشرة على معادلة الغرادة والإمكان في شقها الثاني خاصة، وبالتالي على تحصيلهم العلمي .

4/ التعليم العالي المزدوج كحل للأزمة :

منطقيا، فإن التوفيق بين الكم والنوع يطرح صعوبات مستعصية إلى حد الاستحالة، لأن العوامل التي من شأنها ضمان الكم هي في نفسها المعاول التي تقضي على النوعية، وإذا كان الهدف الذي تسعى إليه كل البلدان اليوم هو إنشاء تعليم عالي جماهيري بأقل تكلفة، يحافظ على النوعية وقادر على التكيف مع التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية السريعة ، فإنها تسعى إلى تحقيقه بخاصيته المركبة والكلية، إذ لا جدوى من تعليم عالي جماهيري بأقل تكلفة إذا كان لا يحافظ على النوعية وغير قادر على التكيف مع التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية السريعة، ولا جدوى أيضا من تعليم عالي يحافظ على النوعية وقادر على التكيف مع مختلف هذه التطورات إذا كان حكرا على أقلية من المجتمع نظرا لكلفته العالية جدا ؛ وإذا كانت عولمة الاقتصاد والتجارة التطور السريع للمعارف تفرض الاهتمام بالخصائص النوعية للتعليم العالي، فإن دمقرطة النظم السياسية والاجتماعية تفرض هي الأخرى أخذ البعد الكمي بعين الاعتبار .

فهل نجحت التجارب المختلفة لدول العالم في تحقيق هذا النموذج المتكامل؟! .

يرى (مايكل شاتوك) . الخبير في شؤون وقضايا التعليم العالي المعاصر. بأن مشكلة التوفيق بين الإقبال المتزايد على الجامعات وضرورة وجود جامعات ذات مستوى عالي لتواكب متطلبات الاقتصاد والتجارة لا تزال مطروحة حتى على جامعات الدول الأكثر تقدما، وهو يتوقع كحل لهذا المشكل ظهور نوعين من الجامعات : الأول يتمثل في الجامعات الاصطفائية والثاني يتمثل في الجامعات الشاملة (شاتوك، 1995 : ص 10) .

إن هذا الحل يعتبر في حد ذاته اعترافا غير مباشر باستحالة التوفيق بين التكوين النوعي وتعميم التعليم العالي في إطار جامعة واحدة، وليس هذا الحل سوى تفكيك

للنموذج المثالي المتكامل إلى شطرين منفصلين، الشطر النوعي تحققه الجامعات الاصطفائية، والشطر الكمي تحققه الجامعات الشاملة ؛ أي تحقيق كل واحد منهما على حدة في جامعات مستقلة ومتمايزة ؛ فالأولى تهتم بالتكوين النوعي ولا ينتظر منها تعميم التعليم العالي، أما الشاملة فعكسها تماما .

نحن نعتقد بأن هذا التوجه الذي سوف تتبناه سياسات التعليم العالي ليس سوى تسليم بالأمر الواقع، فالازدواجية كانت موجودة منذ سنوات عديدة، في الماضي كانت نتاج السيرورة الطبيعية والعفوية للأشياء، بينما سوف تصبح من الآن فصاعدا نتاج تخطيط علمي وسياسات مدروسة .

إن هذا الحل يدل بأنه لا يمكن التوفيق في إطار نفس الجامعة بين مطلب تعميم التعليم ومطلب التكوين النوعي، وإن الجامعات الاصطفائية إذا كانت ستقدم تكوينا علميا نوعيا عاليا فإنها سوف تفرض بالضرورة شروطا دقيقة وصارمة على الطلبة المترشحين للالتحاق بها والنجاح أو التفوق فيها وهي لن تكون متاحة سوى لفئة محدودة جدا ؛ وفيها تتجمع كل شروط التفوق العلمي :

1- طلبة ذوي مستوى تعليمي جيد، وقدرات استيعابية عالية (القدرة +) .
2- مستقبل مهني واجتماعي مضمون ومحفز (الإرادة +) .
3- تأطير نوعي نظرا لقلة عدد الطلبة وكفاءة وانتقائية الأساتذة الموظفين (+) .
4- إطار حياة وظروف دراسية نموذجية (+).

أما الجامعات الشاملة فإنها وإن كانت ستتيح فرصة الالتحاق بالتعليم العالي لشرائح واسعة من المجتمع فهي لن تتوفر سوى على تركيبة العوامل التي تنتج ضعف التكوين العلمي لطلابها .

1- طلبة بقاعدة معرفية هشة، وقدرات استيعابية ضعيفة أو متوسطة غالبا (القدرة.).
2- مستقبل مهني واجتماعي غامض وغير محفز (الإرادة.) .
3- تأطير ضعيف بسبب كثرة عدد الطلبة وعدم انتقائية الأساتذة (.) .
4- إطار حياة وظروف دراسية متدهورة نسبيا (.).

إن الاعتبارات التنظيرية التي تقدم ذكرها نجدها متجسدة على مستوى واقع التعليم العالي في الجزائر، ويتضح هذا جليا حينما نقارن بين الجامعات العادية والمدارس الكبرى أو العليا بالنسبة للأبعاد الأربعة المذكورة التي هي مجموعة عناصر

تركيبة معادلة الإمكان والإرادة، ويكفي أن نشير مثلا إلى أن مدارس مثل المدرسة الوطنية للإدارة أو المدرسة الوطنية للجمارك والضرائب أو مدرسة التقنيات البنكية أو المدرسة العليا للقضاة أو المدارس العليا التابعة للجيش أو الدرك أو الشرطة ... هي مؤسسات تعليمية مستقلة من ناحية الخدمات الاجتماعية مثلا عن الديوان الوطني للخدمات الجامعية، بمعنى أنها في ظل الأزمة التي يعاني منها هذا القطاع بمنأى عن انعكاساتها السلبية ؛ فالطلبة الحائزون على شهادة (البكالوريا) في الجزائر الذين يلتحقون بالتعليم العالي، لا يلتحقون في الواقع بنفس التعليم العالي، فالغربلة لا تكون فقط بإقصاء شريحة معينة من مرحلة تعليمية ما وإنما تكون أيضا بتوزيع الناجحين على فروع ومؤسسات متباينة الخصائص والقيمة . أي أن الفوارق تكمن خاصة في المسارات الدراسية ،، ثم يعود هذا التوزيع ليؤثر بقوة على حظوظ الطلبة في النجاح وخاصة التفوق العلمي والدراسي وبالتالي الاجتماعي فيما بعد، فالتخصصات ذات القيمة الاجتماعية العالية تتوفر فيها كل شروط النجاح والتفوق، بينما نجد العكس بالنسبة للتخصصات ذات القيمة الاجتماعية المتدنية .

إن الفرق بين طلبة الجامعات العادية وطلبة المدارس الكبرى . بمعنى الجامعات الاصطفائية . لا يقتصر على الحظوظ في النجاح والتفوق الدراسي فقط، بل يتعداه إلى نوعية هذا الأخير وطبيعته، فهو في المدارس الكبرى ثمرة تفاعل كل من : جودة الظروف المادية و المعنوية (الإرادة، الإمكانيات، التأطير النوعي، التحفيز، القدرات من جهة، وصرامة ميكانيزمات وآليات التقييم والانتقاء من جهة أخرى)، أما في الجامعات العادية فإنه ثمرة تفاعل كل من : رداءة الظروف المادية والظروف المعنوية (ضعف الإرادة، افتقاد الإمكانيات، ضعف التأطير، عدم التحفيز، انخفاض القدرات من جهة، وهشاشة ميكانيزمات وآليات التقييم والانتقاء من جهة ثانية) .

فالفرق يكمن بالتالي في أن صرامة التقييم والانتقاء في إطار المدارس الكبرى معوض ومكمل بتهيئة الظروف المادية والمعنوية المواتية، أما بالنسبة للجامعات العادية فإن رداءة الظروف المادية والمعنوية معوضة ومكملة بواسطة هشاشة التقييم والانتقاء!! وهي ملاحظة مبنية على مقارنة اجتهادية، وهي تحتاج على دراسة معمقة .

بدون هذه الحقيقة لا يمكن تفسير لماذا لا توجد مثلا فروق ذات دلالة بين نسب النجاح في كل من المدارس الكبرى والجامعات العادية ؟، إن الفرق يكمن في نوعية

النجاح وليس في حجمه ؛ فالمدارس الكبرى توفر لطلبتها الشروط المثالية للنجاح والتفوق ثم تطبق عليهم نظاما صارما للتقييم، أما الجامعات العادية فإنها بالموازاة مع عجزها عن توفير ذلك لا تتبنى عمليا سياسة (دعه ينتقل دعه يمر) ؛ فلنتصور مثلا أن تحتفظ المدارس الكبرى بنفس النظم التقييمية وتفقد فجأة ظروفها المادية والمعنوية، ونتصور في نفس الوقت أن تتبنى الجامعات العادية النظم التقييمية للمدارس الكبرى بدون أن يطرأ تغيير على ظروفها المادية والمعنوية ؟! لا شك أن نسبة النجاح في كليهما سوف تكون منخفضة إلى أقصى درجة ، إذ لن ينجح في كليهما سوى الطلبة الذين يتسمون بالعبقرية .

إن تفكيرنا في هذه المسألة قد قادنا إلى بناء تصنيف نمطي مثالي للطلبة الجامعيين، وهذا التصنيف لا يعدوا أن يكون سوى نتاج تقاطع قيم المتغيرات الأربعة المتمثلة في: قدرات الطالب، إرادة الطالب، ظروف الدراسة، والقيمة الاجتماعية للتخصص؛ فهذه الأبعاد الأربعة . بالإضافة إلى قيمها المتراوحة بين الإيجابية والسلبية . تمثل العناصر المكونة والمؤسسة لمعادلة الإمكان والإرادة، وإن تقاطع هذه الأبعاد بالإضافة إلى تقاطع قيمها يعطينا عددا لا متناهيا من المعادلات المتراوحة بين المثالية الإيجابية والمثالية السلبية، ولكن إذا اكتفينا بالنسبة لكل بعد بطرفين نظريين ممثلين لحالتي الإيجاب والسلب في صورتيها الأكثر شدة ، فإن هذا التقاطع يتمخض عن ست عشرة معادلة، وإذا افترضنا أن كل معادلة تنطبق بالضرورة على طالب معين، فإن الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي يمكن تصنيفهم إلى (16) حالة أو نموذج مثالي حسب خصائص معادلة إرادتهم وإمكانهم .

الخصائص	ما يتعلق بالطالب		ما يتعلق بالمؤسسة التعليمية	
	القـــدرات	الإرادة	ظروف الدراسة	قيمة التخصص
01	+	+	+	+
02	+	+	+	-
03	+	+	-	-
04	+	-	-	-
05	-	-	-	-
06	-	-	-	+

07	-	-	+	+
08	-	+	+	+
09	-	+	+	-
10	+	-	-	+
11	+	-	+	-
12	-	+	-	+
13	+	-	+	+
14	-	+	-	-
15	+	+	-	+
16	-	-	+	-

إن أزمة قطاع الخدمات الاجتماعية الجامعية مثلا، التي تؤثر مباشرة على الظروف المعيشية لطلبة الجامعات الشاملة، تكتسي أهميتها وخطورتها من طبيعة الخصائص الأخرى المتعلقة بهذه الجامعات، فأزمة هذا القطاع وواقع الجامعات الشاملة يعتبر كل واحد منهما عاملا مضاعفا للآخر، إن الطالب المسجل ضمن هذا النموذج يمثل نقطة تقاطعهما إذا عبرنا عن هذا الواقع تعبيرا هندسيا، فهو لا يجد في خصائص الجامعة التي ينتمي إليها لا المستقبل المهني المحفز ولا التأطير النوعي الذي من شأنه - لو وجد - أن يتيح له تحدي هذه الأزمة ومقاومتها حتمياتها .

لكن ماذا عن موقع التنظيمات الطلابية من كل هذا ؟، إن فتح المجال السياسي للتعددية الحزبية وتشكل الأحزاب السياسية بعد أحداث الخامس من أكتوبر سنة 1988م قد جاء ليضفي منحى خاصا على خطاب ونشاط التنظيمات الطلابية في الجزائر، بحيث صارت مندرجة في السياق العام لحركة المعارضة السياسية، وقد اتسمت هذه الفترة ببروز عدت تنظيمات متباينة المشارب والمآرب السياسية، هذا التنوع أدى إلى تنوع وسائل الضغط وتطوير طرق العمل نظرا لبروز البعد التنافسي على استيعاب الطلبة وكسب الشرعية في الوسط الجامعي، وهو ما جعلها تعود إلى التركيز على المشاكل المادية بغرض العزف على الأوتار الحساسة لأعصاب الطلبة وبخاصة الداخليين منهم والمنحدرين من الفئات المحرومة أو المتوسطة، بحيث تحولت هذه التنظيمات إلى نقابات مطلبيه ؛ إن واقع التنظيمات الطلابية يعتبر في نفس الوقت نتاج أزمة التعليم العالي وعامل من عوامل هذه الأزمة في أن واحد، فالمشاكل الواقعية التي يعيشها الطلبة

ضمن الجامعات الشاملة يزيد في حدتها وتعميقها : البناء المشوه لهذا الواقع عبر خطاب ونشاط التنظيمات الطلابية .

خاتمة وتساؤل:

في ظل كل هذه الشروط المادية والمعنوية المتداخلة والجد معقدة، يزاول الطلبة في الجامعات الجزائرية الشاملة دراستهم ويتلقون تكوينهم، وتتحدد حظوظ نجاحهم وتفوقهم ويتقرر مستوى تحصيلهم العلمي ؛ شروط تلتقي خيوطها في إطار حتمية دقيقة وصارمة، هي ما أسميناه : "معادلة إرادة وإمكان التحصيل العلمي" ؛ لكن الإشكال الآخر الذي يثير مخاوفنا هو أن القيم السلبية لهذه المعادلة تنطبق تماما على طلبة كليات العلوم الاجتماعية، وعلم الاجتماع بصورة خاصة، حيث تتجمع وتتضافر مثلا ثلاثة عوامل كفيلة لوحدها بشل أي احتمال إيجابي، ونقصد بها : التوجيه الإجباري، وغموض المستقبل المهني، وضعف المستوى العلمي للطلبة الذين يسجلون ضمنها ويوجهون إليها، ناهيك عن العوامل الأخرى التي وردت الإشارة إليها في ثنايا هذه المداخلة .

لكن ألسنا في مجتمع الأولوية فيه لحل مشكلات الإنسان قبل حل مشكلات المادة ؟؟، وكيف يمكن للجامعة أن تكون محرك التنمية الاجتماعية إذا كان الطلبة المعنيين مباشرة بهذه المهمة يشكلون في مجملهم اضعف الطلبة ذكاءا ودافعية، كما تعتبر ظروفهم الدراسية الأسوأ ماديا ومعنويا .

قائمة المراجع:

1/ باللغة العربية:

. الفاربي، عبد اللطيف وآخرون : **معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك**، ط1، 1994

. بيترمان، هانس ؛ وشومان، هارولد، **فخ العولمة**، ترجمة د. عدنان عباس علي، الكويت : المركز الوطني للثقافة والآداب والفنون، سلسلة عالم المعرفة، أكتوبر 1998 .

. عبد الوهاب بوحديبة، " ثقافة الجامعة "، مجلة **رجل المعرفة**، 05 (مارس/ أفريل 1999)

. عصار، خير الله، **علم النفس التعليمي**، الكويت : مكتبة الفلاح، 1982 .

. عوض، عباس محمود، **علم النفس العام**، الإسكندرية ؛ دار المعرفة الجامعية، 1994

. محمد، علي محمد، **الشباب العربي والتغير الاجتماعي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1987.

. مايكل شاتوك : " المهددات الداخلية والخارجية لجامعة القرن الحادي والعشرين "، ترجمة هند مصطفى، مجلة **عالم الفكر**، العدد الأول (سبتمبر 1995) الكويت، المجلد 24

. ولد خليفة، محمد العربي، **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، الجزائر: د م الجامعية، 1989.

2/ باللغة الفرنسية :

_ Best, Francine, **L'échec Scolaire** (2em Edition ; paris : Ed PUF, 1999.

_ Bennoun, Mahfoud « Pour une E'école et une Université Modernes », journal el **Watan**, quotidien algérien, 24 mai 1999, p 5

_ Bikas, C.Sanyal, **l'innovation Dans la Gestion des Universités**, Ed UNESCO.

_ Bouzida , Abderahmane **L idéologie de L instituteur** , Alger ; Ed SNED, 1976 .

_Cherkaoui, Mohamed : **Les Paradoxes de la Réussite Scolaire** ,1èr Ed; paris, Puf , 1979

Dubet , François et Martuccelli , Danilo , **A L'école – Sociologie de L'expérience Scolaire** , (Paris : Ed de Seuil , 1996) .

_ Girod, Roger, **Problème de Sociologie De L'Education** , France (UNESCO) ; Ed Delachaux et Niestle ,1992

- Miaula Diamibonba et Roland Ouellet : « Le Redoublement et L'abandon Scolaire, Comparaisons Internationales » , in : Centrale de L'enseignement du Québec, **Pour Favoriser La Réussite Scolaire** , Québec , 1996 ,

- Herme J.Mosha : « Qualité de la Formation et de la Recherche Dans L'enseignement Supérieur », in L'enseignement **Supérieur en Afrique** (Dakar : UNESCO, 1998).

_ Pourtois JP. Et Lhermitte J. : **Entrer a L université**, Paris : Ed Labor, 1986

_ UNESCO, **Enseignement Supérieur Pour une Nouvelle Afrique** (chana, 1998).

_ Redjem , Nacib , **Industrialisation Et Système Educatif Algérien** , Alger , Ed OPU .

_ Renald Legendre : **Dictionnaire Actuel de L'éducation**, paris, Larousse, 1988